

הכיתה המשולבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה

ט'י היימן

תקציר

המחקר הנוכחי התמקד בבחינת עמדות של מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה, הלומדים בכיתות משולבות בחטיבות הביניים. שבעים מורי חטיבת ביניים, המלמדים בכיתות רגילות, השתתפו בתכנית שנתית להסבה להוראה בכיתות משולבות, ולקחו חלק במחקר זה. מניתוח הממצאים עולה שהמורים תגמלו יותר והענישו פחות לתלמידים אשר משקיעים מאמץ רב בלימודיהם, ללא תלות באבחון לקות למידה. כמו כן, המורים דיווחו על תגובה כעוסה גבוהה יותר כלפי חוסר השקעה מצד תלמידים שאינם לקויי למידה, ותחושת רחמים גבוהה יותר כלפי תלמידים לקויי למידה. המורים דיווחו על ציפיות גבוהות יותר לכישלון בלימודים בעתיד בקרב תלמידים לקויי למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקות. במאמר יידונו השפעות אפשריות של התייחסויות אלה על מערכת החינוך.

מבוא

חוק החינוך המיוחד, אשר נחקק בשנת 1988, עיגן לראשונה את זכותו של תלמיד בעל צרכים מיוחדים ללמוד במסגרת חינוכית ללא תשלום, מתוך מטרה לקדם ולפתח את כישוריו ואת יכולתו ולהקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים, אשר יסייעו להשתלבותו התקינה בחברה (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, 1999). עקרון השילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים מדגיש את זכותם של ילדים אלו לחוות חוויות של חיים רגילים, ללכת לבית הספר השכונתי ולקבל את השכלתם בסביבה הכי פחות מגבילה. החל משנת 1996 התחיל משרד החינוך להפעיל תכניות לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. ועדה ציבורית (ועדת מרגלית, 2000) שמינה שר החינוך כתבה במסקנותיה, כי יש להעדיף לשבץ תלמיד עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגיל, ולעודד הקצאת משאבים לשילוב התלמידים ולהכשרת מורים.

בעקבות מדיניות השילוב של משרד החינוך, מספר התלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד ירד מ-57,000 תלמידים בשנת 1988 ל-40,600

בשנת 2002-3 (משרד החינוך, תש"ס). מנתונים אלו ומדו"ח מבקר המדינה על משרד החינוך (מבקר המדינה, 2002) ניכר, כי מרבית התלמידים עם צרכים מיוחדים לומדים במסגרות החינוך הרגיל. גם בדיווחי הקונגרס האמריקני (McLeskey, Henry & Axelrod, 1999) עולים נתונים דומים, המלמדים על עלייה של 70% במספר התלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות בשנים 1988 ו-1995. מדיניות זו הצריכה שינויים ארגוניים, מערכתיים וחינוכיים, אשר באו לידי ביטוי בהארכת יום הלימודים, במתן טיפולים ייחודיים לאוכלוסייה זו, בהקמת מערכות לסיוע בלמידה, בטיפולים רפואיים ופרה-רפואיים, בהכנת תכניות לימודים אישיות ובהכשרת מורים להוראה בכיתות משולבות. בעקבות זאת נבחנו עמדותיהם של מורים בכיתות רגילות כלפי השילוב ואופני התמודדותם עם תלמידים משולבים. ממצאי המחקרים השונים מדווחים כי חלק מהמורים מתארים באופן חיובי את התקדמותם של התלמידים המשולבים בתחומים לימודיים, חברתיים ורגשיים תוך הדגשת יתרונות השילוב הן בקרב התלמידים עם הלקות והן עבור חבריהם לכיתה (לדוגמה: היימן, 1998; 1999; טלמור, ארליך ואלדר, 1999; שכטמן, 1991; Allen & Burns, 1998; Heiman, 2001; Hudson & Glomb, 1997; Hunt & Goetz, 1997; Idol, 1997; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Samuell, 1996). לעומתם, מחקרים אחרים זיהו קשיים שונים בקרב מורים המשלבים תלמידים בכיתותיהם (Jordan, Stanovich & Roach, 1997; Scruggs & Mastropieri, 1997; Stanovich & Stanovich, 1996), כדוגמת הקושי להתמודד עם עומס עבודה, הצורך בעזרה נוספת בכיתה, חשש משינוי האווירה החברתית בכיתה ומתווית שלילית העלולה לדבוק בכיתתם (Vaughn et al., 1996). המורים ציינו בעיות העולות מתכניות הוראה שאינן מתאימות לתלמידים המשולבים, וציינו את הצורך לשנות או להתאים מחדש את השיעורים בהתייחס לצרכים השונים של כלל הלומדים הלימודיים של התלמידים לקויי הלמידה (Idol, 1997).

מתוצאות המחקרים נראה כי עמדות המורים, אופן תגובותיהם וציפיותיהם מהתלמידים משפיעים ישירות על התנהגותם של התלמידים ועל תפיסתם העצמית בהווה, ואף עשויים להשפיע על תפיסתם העצמית בעתיד (Clarck, 1997; Whitelaw, Milosevic & Daniels, 2000). בנוסף ניכר כי עמדותיהם וציפיותיהם של המורים מתלמידים עם לקות למידה עשויים להשפיע גם על הסתגלותם החברתית והלימודית של תלמידים אלו (Jackson & Salisbury, 1996). בבדיקת עמדותיהן של מורות חדשות כלפי שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות (ליפשיץ

ונאור, 2001) נמצא, כי הנכונות לשילוב ותחושת המסוגלות של המורות מושפעות מסוג החריגות. המורות הביעו עמדות חיוביות יותר ותחושת מסוגלות גבוהה לשילוב תלמידים עם לקות למידה עם הפרעות קלות, בהשוואה לעמדותיהן ביחס לתלמידים עם קשיים מרובים בתחומים שונים. החוקרים מראים מתאם חיובי בין תחושת המסוגלות של מורים לבין עמדותיהם החיוביות בנוגע לשילוב.

קשרי הגומלין בין המורים לתלמידיהם נידונו במחקרים רבים, אולם מעטים התייחסו לקשיים הייחודיים של מורים המשלבים תלמידים עם לקות למידה (להלן "ל") בכיתתם. גרהם ווינר (Graham & Wiener, 1986) מציינים, שמורים נוטים להעניש תלמידים המשקיעים מאמצים מועטים, אך נוטים לעודד ולתגמל תלמידים בעלי יכולת נמוכה. כמו כן, מורים נוטים להביע עמדות של כעס כלפי תלמידים שלא התאמצו בלימודיהם ותחושת רחמים כלפי תלמידים שנכשלו בשל יכולת נמוכה. במחקר אחר נמצא שהקשר בין מורים, תלמידים משולבים ותהליך הלמידה תלוי באיכות קשרי הגומלין בין התלמידים למורים (Aherne & Thornber, 1990), כמו גם במידת מעורבותם של המורים בלימודיהם של התלמידים עם הלקות המשולבים בכיתתם (Silberman, 1971).

בבחינת ציפיות המורים מתלמידים משולבים עם לקויות שונות (Arabsolghar & Elkins, 2000) הראו החוקרים, שציפיותיהם של מורים היו קשורות לרמת היכולת של התלמיד ולמיומנויות הזיכרון שלו. לדוגמה, מורים בבית הספר היסודי נטו לתגמל תלמידים עם לקויות יותר מאשר תלמידים רגילים, חשו פחות כעס ויותר רחמים כלפיהם, וצפו בשכיחות גבוהה יותר כי תלמידים אלו לא יצליחו בלימודיהם בהשוואה לתלמידים ללא לקות (Clark, 1997). במחקר אחר אשר השווה עמדות וציפיות של מורים בארצות צפון אמריקה ובמרכז אמריקה (Clark & Artiles, 2000) נמצא, כי משתני התלמיד (כדוגמת התנהגות, הישגים לימודיים) משפיעים על קשרי הגומלין בין המורה לתלמיד ועל ציפיותיהם של המורים מתלמידיהם יותר מאשר משתני המורה או משתני הכיתה (Clark & Artiles, 2000; Cook, 2001).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את עמדותיהם של מורים בישראל כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה, הלומדים בכיתות רגילות, ואת ציפיותיהם מהם. יש להניח כי מורים יציגו עמדות שונות כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. השערות המחקר הנובעות מכך הן:

1. מורים יעודדו ויתגמלו יותר תלמידים ללא לקות עבור הצלחותיהם, ויבטאו עמדות סלחניות יותר כלפי תלמידים עם לקות למידה. ציפיות המורים להצלחת

התלמידים בעתיד יהיו נמוכות יותר עבור תלמידים ל"ל בהשוואה לתלמידים ללא לקות.

2. תפיסות המורים את יכולתם ואת מאמציהם של התלמידים ישפיעו על עמדותיהם, כך שהמורים יגיבו באופן שונה כלפי תלמידים ל"ל בעלי יכולות שונות (גבוהות או נמוכות).

3. יש לצפות כי עמדות המורים יושפעו מתפיסתם את מידת המאמץ הלימודי של התלמידים.

השיטה

משתתפים

במחקר זה השתתפו 70 מורים המלמדים בכיתות רגילות בחטיבת ביניים בבית ספר מהזרם הממלכתי. מורים מקצועיים ומחנכים התנדבו לעבור השתלמות שנתית במסגרת תכנית השתלמויות מורים, שמקיימת האוניברסיטה הפתוחה, בנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה. כל המורים שהשתתפו במחקר לא קיבלו הדרכה קודמת בהוראת תלמידים לקויי למידה ולא לימדו קודם לכן בכיתות משלבות. המדגם כלל 56 מורות ו-14 מורים, בטווח גיל בין 22 ל-57 ($M = 39.26$; $SD = 9.22$), ושנות ניסיונם בהוראה היו בין שנה אחת ל-36 שנים ($M = 15.58$; $SD = 9.96$). ל-45 מהמורים היה תואר ראשון (78.6%), ל-13 היה תואר שני (18.6%), ושניים לא דיווחו. 25 מהמורים התמחו במדעי הרוח, 10 מורים היו מתחום המדעים או המתמטיקה, 8 מורים מקצועיים בשפות זרות, 14 מורים כלליים, ו-13 מורים לא דיווחו על התמחות ייחודית.

כלי המחקר

הכלי ששימש במחקר כלל שמונה תיאורים אפשריים של תלמידים עם וללא לקות למידה. כל תיאור הציג תלמיד אחד מכמה היבטים: הישגיו הלימודיים, קשייו, יכולתו והמאמצים שהוא משקיע בלימודיו. התיאורים (Clark, 1997) תורגמו לעברית על ידי המחברת וחוקרת נוספת. לא נעשו שינויים בתוכן, פרט לשמותיהם של הילדים. דוגמה לילד עם לקות למידה אשר מציג יכולת ומאמץ גבוהים: "דני הוא תלמיד בכיתתך. יכולותיו גבוהות יותר מאשר של רוב התלמידים בכיתתו, אך הוא מתקשה במטלות

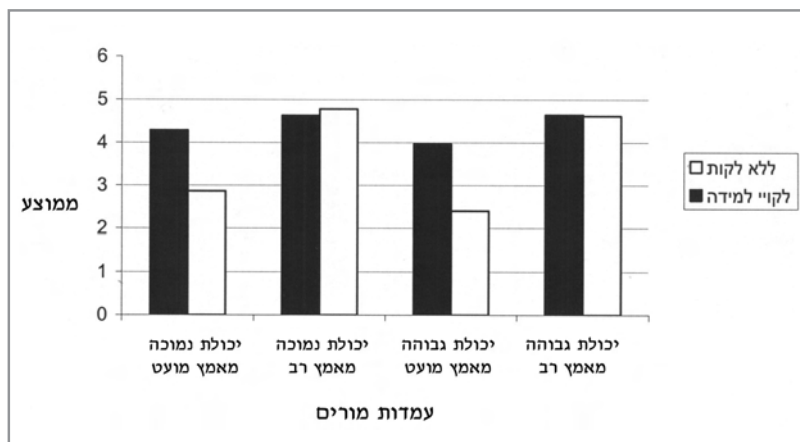
הדורשות כתיבה, כגון כתיבת סיפורים, שבהן הוא צריך לייצר משפטים נכונים ולאיית בצורה נכונה. הוא מקבל סיוע ממורה לחינוך מיוחד, אשר עוזרת לו לפתח אסטרטגיות לשיפור כתיבתו. בכיתה הוא עובד קשה אך לאט, ומיישם את השיטות שלמד; בדרך כלל הוא מסיים את משימותיו. כמו כן, שיעורי הבית שלו נעשים, בדרך כלל, כהלכה". דוגמה לתלמיד לקוי למידה אשר מציג יכולת ומאמץ נמוכים: "תום הוא תלמיד בכיתתך. יכולותיו נמוכות בהשוואה לרוב בני כיתתו. לעתים רחוקות הוא מסיים את שיעורי הבית שלו או את מטלות הכיתה. הוא בדרך כלל לא ממוקד במטלה ולא משתתף בקבוצות למידה. בגלל קשייו בשפה ובמתמטיקה, הוא מקבל עזרה מיוחדת ממומחה בתחום".

בסיום כל תיאור הוצגו ארבע שאלות בסולם ליקרט כדי לבחון את תגובותיו של כל מורה למצב: רמת התגמול או העונש, רגש (כעס, רחמים) וציפיות לעתיד. השאלה הראשונה בדקה את מידת התגמול של המורה לתלמיד המתואר בסיפור מ-1 עד 5 (חיובי) או מ-1 ועד 5- (שלילי). שלוש השאלות שאחריה על אודות תגובות כעס, תחושת רחמים וציפיות לאי הצלחה בלימודים בעתיד היו בסולם שבין 'מעט מאוד' (1) לבין 'הרבה מאוד' (7). השאלות המקוריות (Clark, 1997) תורגמו לעברית על ידי שני חוקרים, עם הסכמה של 92-97% (בממוצע 95%), כאשר כל אי הסכמה נפתרה. זמן ביצוע המטלה ארך כ-25 דקות.

התוצאות

כדי לבחון את ההבדלים בתגובות המורים כלפי תלמידים עם לקות וללא לקות נערך ניתוח שונות (ANOVA) של $2 \times 2 \times 2$ (בהתייחס לסוג הקבוצה x יכולת [גבוהה או נמוכה] x הערכת המורה את מידת המאמץ המושקע) על פי המדדים האלה: תגמול/עונש, כעס, רחמים וציפיות לעתיד. התוצאות העידו על אינטראקציה מובהקת בין קבוצה (ל"ל וללא לקות) למאמץ (גבוה/נמוך) עבור תגמול/עונש, $F(1,61) = 37.89, p < .001$; כעס, $F(1,63) = 99.84, p < .001$; רחמים, $F(1,61) = 15.73, p < .001$; וציפיות לאי הצלחה בלימודים בעתיד, $F(1,59) = 137.36, p < .001$.

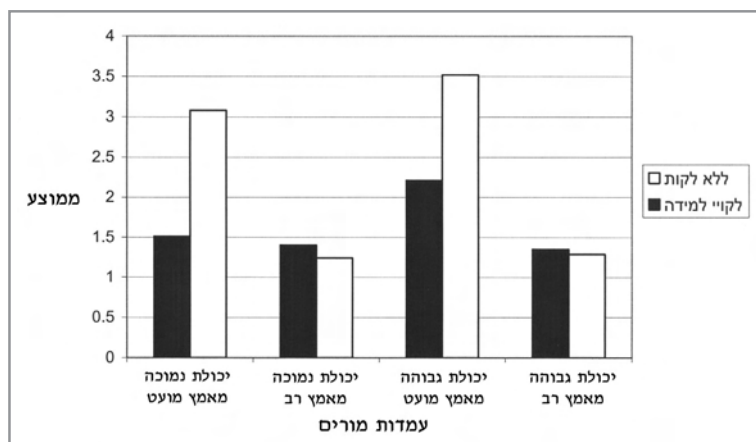
תרשים 1. עמדות מורים באשר לתגמול/ענישה של תלמידים עם וללא לקות למידה



ניתוח התוצאות של כל תגובה לימד על הבדלים בתבניות תגובה של תגמול ועונש בהתאם לקבוצה (ל"ל וללא לקות), ליכולת ולמאמץ. כפי שמוצג בתרשים 1, בתיאורים שהציגו מאמץ מועט עם יכולת נמוכה או גבוהה, מורים נטו לעודד את קבוצת לקויי הלמידה $t(63) = -4.63, p < .001$; ובתיאורים אשר הציגו מאמץ רב עם יכולת גבוהה או נמוכה, לא היו הבדלים במידת העידוד המוצע, $t(66) = -1.5, n.s$; $t(64) = 1.64, n.s$.

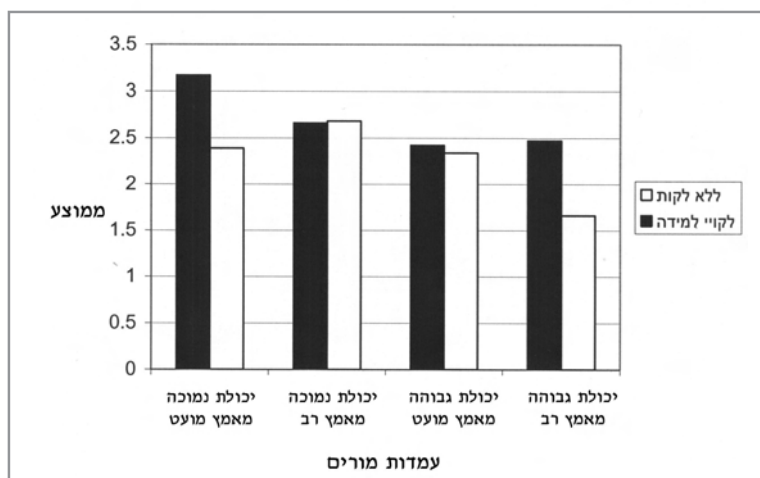
עמדות מורים לתגובות כעס כלפי תלמידים מוצגות בתרשים 2.

תרשים 2. עמדות מורים לתגובות כעס כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה



התוצאות מלמדות, שבמקרים של מאמץ מועט, מורים נטו להגיב בכעס רב יותר כלפי התלמידים שאינם ל"ל בהשוואה לתלמידים ל"ל (יכולת גבוהה ומאמץ מועט, $t(66) = 6.47, p < .001$; יכולת נמוכה ומאמץ מועט, $t(64) = 8.48, p < .001$). לא התקבלו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בכעסם של המורים כלפי תלמידים אשר השקיעו מאמצים: יכולת גבוהה ומאמץ רב $t(66) = -.46, n.s$; יכולת נמוכה ומאמץ רב $t(64) = -1.56, n.s$.

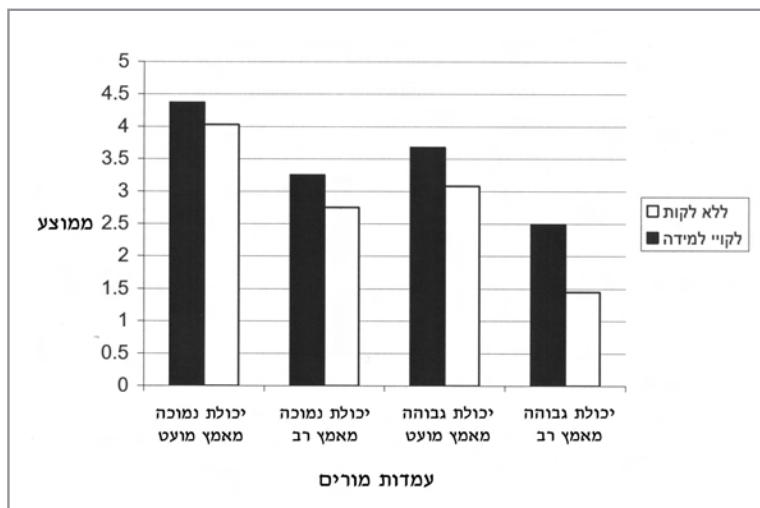
תרשים 3. עמדות מורים לתחושת רחמים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה



תרשים 3 מראה שמורים ריחמו יותר על תלמידים ל"ל בהשוואה לאלו ללא לקות הן כאשר היכולת והמאמץ היו גבוהים $t(66) = -4.17, p < .001$ והן כאשר היכולת והמאמץ היו נמוכים $t(64) = -2.95, p < .01$. לא התקבלו הבדלים בין הקבוצות בקטגוריית יכולת גבוהה ומאמץ מועט $t(66) = -.37, n.s$ ובקטגוריית יכולת נמוכה ומאמץ רב $t(66) = -.31, n.s$.

התוצאות לגבי ציפיות המורים מהישגים לימודיים בעתיד העידו על הבדלים מובהקים בין קבוצות התלמידים. כפי שמוצג בתרשים 4, ההתייחסות אל תלמידים ל"ל הייתה כי הם בעלי סיכויים גדולים יותר לא להצליח בלימודים בעתיד, גם במקרים שבהם הייתה להם יכולת גבוהה והם התאמצו פחות, זאת בהשוואה לתלמידים ללא לקות למידה (יכולת ומאמץ גבוהים, $t(64) = -5.55, p < .001$; יכולת גבוהה ומאמץ מועט, $t(65) = 2.3, p < .01$; יכולת נמוכה ומאמץ רב, $t(64) = -2.35, p < .01$; יכולת ומאמץ נמוכים, $t(64) = -1.80, p < .01$, רק במובהקות חד-צדדית).

תרשים 4. ציפיות מורים למידת אי ההצלחה בלימודים בקרב תלמידים עם וללא לקות למידה



הבדלים בתוך קבוצות

לצורך השוואה בין המדדים השונים בהתייחס למידת היכולת והמאמץ המושקעים בכל אחת מארבע הקטגוריות, נערך מבחן t-test עבור כל קבוצה בנפרד (מוצג בטבלה שבעמוד הבא). תוצאות ההשוואה הראו שתלמידים בשתי הקבוצות תוגמלו יותר כאשר השקיעו יותר בהשוואה לתלמידים דומים שהשקיעו מאמצים פחותים, ללא תלות ביכולת. לגבי כעס, מורים הביעו כעס רב יותר כלפי תלמידים ללא לקות למידה, אשר השקיעו מאמצים מועטים, בהשוואה לתלמידים שהשקיעו מאמצים רבים יותר. נמצאו הבדלים עבור תלמידים ל"ל בעלי יכולת גבוהה אך לא עבור תלמידים ל"ל בעלי יכולת נמוכה. תגובות של רחמים הבדילו רק בין תלמידים ל"ל בעלי יכולת נמוכה, בעוד מורים ביטאו רחמים רבים יותר לכאלו המתאמצים מעט בהשוואה לתלמידים המתאמצים רבות. לגבי ציפיותיהם של מורים מהעתיד, כאשר תלמידים הציגו השקעה מועטה, מורים ציפו מהם להיכשל, בלא תלות בקיומה של לקות למידה.

ממוצע, סטיית תקן ותוצאות מבחן t לעמדות המורים עבור כל קבוצת תלמידים בנפרד

תלמידים עם לקות למידה (N=65)			תלמידים ללא לקות למידה (N=68)			משתנים
t	ממוצע	סטיית תקן	t	ממוצע	סטיית תקן	
תגמול/ענישה						
3.80**	.82	4.65	6.38**	.81	4.62	יכולת גבוהה ומאמץ גבוה
	1.78	3.97		2.65	2.40	יכולת גבוהה ומאמץ נמוך
3.08**	.81	4.63	5.97**	.49	4.78	יכולת נמוכה ומאמץ גבוה
	1.59	4.29		2.62	2.86	יכולת נמוכה ומאמץ נמוך
כעס						
-4.86**	1.02	1.35	-11.26**	.64	1.29	יכולת גבוהה ומאמץ גבוה
	1.35	2.21		1.48	3.52	יכולת גבוהה ומאמץ נמוך
-.85	.93	1.40	-9.29**	.70	1.24	יכולת נמוכה ומאמץ גבוה
	.81	1.51		1.64	3.08	יכולת נמוכה ומאמץ נמוך
רחמים						
0.34	1.90	2.47	-3.72**	1.27	1.66	יכולת גבוהה ומאמץ גבוה
	1.58	2.42		1.40	2.34	יכולת גבוהה ומאמץ נמוך
-2.89*	1.77	2.66	1.29	1.71	2.68	יכולת נמוכה ומאמץ גבוה
	1.90	3.17		1.37	2.39	יכולת נמוכה ומאמץ נמוך
ציפיות לאי הצלחה בעתיד						
-6.24**	1.50	2.49	-9.12**	.81	1.45	יכולת גבוהה ומאמץ גבוה
	1.47	3.68		1.42	3.08	יכולת גבוהה ומאמץ נמוך
-6.75**	1.23	3.25	-7.52**	1.20	2.75	יכולת נמוכה ומאמץ גבוה
	1.26	4.37		1.27	4.03	יכולת נמוכה ומאמץ נמוך

* $p < .01$. ** $p < .001$

דין

במהותו מאופיין מקצוע ההוראה בהתמודדות בלתי פוסקת עם רצף של בעיות מסוגים שונים. במהלך העשור האחרון, בעקבות יישומו של חוק החינוך המיוחד, מורים רבים מתחבטים בשאלת התוויית הדרך ההולמת לשילובו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים בכיתה. מעורבותם של המורים מהחינוך הרגיל בחינוך המיוחד ואופן התמודדותם עם תהליך השילוב בעלי חשיבות להצלחת השילוב. השאלות המרכזיות שנבחנו במחקר זה היו האם עמדותיהם של המורים יהיו שונות אם התלמידים הם "ל"ל או לאו, והאם יכולותיהם ומאמציהם של התלמידים ישפיעו על עמדותיהם של המורים. הממצאים מאוששים את מרבית ההיבטים של ההשערות לגבי כל אחת מקבוצות התלמידים: המורים הציגו עמדות וציפיות שונות כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. לגבי תגמול או עונש, מורים תגמלו תלמידים "ל"ל עבור הישגיהם יותר משתגמלו תלמידים ללא לקות. הם העניקו תגמולים רבים יותר לתלמידים "ל"ל אשר משקיעים מאמץ מועט, בעוד שונות מועטה התקבלה לגבי תגמול תלמידים אשר משקיעים רבות, בין אם הם בעלי לקות למידה או ללא לקות. ממצאים דומים התקבלו במחקרם של קלארק וארטילס (Clark & Artiles, 2000), שבו דיווחו מורים בארצות הברית על כך שהם מתגמלים תלמידים "ל"ל המשקיעים מאמץ, יותר משהם מתגמלים תלמידים ללא לקות, בעוד מורים מגואטמאלה היו מושפעים יותר מיכולותיהם של התלמידים. ממצאי המחקר הנוכחי מספקים עדות לכך, שבמצבים שבהם תלמידים מתאמצים בלימודיהם, המורים נוטים לעודדם להצליח ולתגמל אותם.

באשר לכעס, כאשר תלמידים - אלה עם "ל"ל ואלה ללא לקות - הציגו רמות גבוהות של מאמץ, לא היו הבדלים ברמת הכעס של המורים; אולם כאשר תלמידים ללא לקות לא התאמצו מספיק (לדעת המורים), רמת הכעס של המורים הייתה גבוהה. הסבר אפשרי לכך הוא שמאחר שמורים מצפים להשקעת מאמצים רבים יותר מתלמידים שאינם "ל"ל, השקעת מאמץ נמוכה מצד התלמידים גורמת למורים לתגובות כעס חזקות יותר. תוצאות אלו דומות לממצאיו של קלארק (Clark, 1997), שמורים הגיבו בפחות כעס כלפי תלמידים "ל"ל. במחקר זה ניכר כי מורים נטו לרחם יותר על תלמידים "ל"ל בנימוקים שאין להם המיומנויות המצופות מבני גילם, שהם אינם יכולים להתמיד או שלמרות יכולותיהם והמאמץ שהם משקיעים, אין הם משיגים ציונים גבוהים. יש להניח כי עמדות אלו כלפי תלמידים "ל"ל אינן תורמות לקשרי גומלין חיוביים בין מורה לתלמיד, אינן תורמות להעלאת הדימוי העצמי של התלמיד המשולב ואינן מעוררות הנעה ללמידה, ואף עשויות להשפיע השפעה שלילית על עמדות שאר התלמידים בכיתה ועל יחסם לתלמידים המשולבים.

ציפיותיהם של המורים להצלחה או לאי הצלחה בעתיד בתחום הלימודי היו זהות לאלו שהוצגו במחקר בין-תרבותי (Clark & Artiles, 2000). נתוני המחקר הנוכחי מספקים עדות להבדלים בעמדותיהם של המורים כלפי תלמידים ל"ל, כאשר מורים נוטים להעריך כי תלמידים אלו ייכשלו בעתיד בתחום הלימודי. מניתוח עמדות המורים ניכר, שללא תלות בתרבות (ישראל, ארה"ב או אמריקה הלטינית) או בגילם של התלמידים (בית ספר יסודי או חטיבת ביניים), המורים מצפים לרמת כישלון גבוהה יותר בתחום הלימודים מתלמידים לקויי למידה בהשוואה לתלמידים אחרים. תוצאות אלו משלימות מחקר קודם (היימן, 1999), שבו מורים רבים תיארו תלמידים ל"ל כקטניים בלמידתם, בעלי קשיים בהפנמת ידע, בהכללת ידע או ברכישת מיומנויות לימודיות. כמו כן הן דומות לממצאים כי לפרחי הוראה במסלולי החינוך המיוחד לא היו עמדות חיוביות באשר לשילוב, ונכונותם לשלב תלמידים בכיתותיהם הייתה נמוכה יותר בהשוואה לסטודנטים במסלולי הוראה אחרים (ליפשיץ ונאור, 2001). בבדיקת הגורמים המשפיעים על השילוב, נבחנו עמדותיהם של מנהלי בתי ספר לקידום השילוב בכיתה הרגילה (אבישר, 1999). נמצא כי לדעת מרבית המנהלים, תכנית השילוב לא נותנת מענה מספק לקשייהם של המחנכים, והם הביעו ציפיות נמוכות באשר להישגיהם הלימודיים של תלמידים אלו. בעבודתה אבישר מדווחת על ממצאים דומים בסקרי מנהלים אשר נערכו בארצות הברית ובמערב קנדה.

ממצאי המחקר תורמים להבנת המורכבות של עמדות המורים כלפי תלמידים עם לקות למידה, וממחישים את הסתירות שבהן מצויים המורים המשלבים, אשר מצד אחד הם מתבקשים לגלות רגישות, התחשבות, יכולת הבנה והתמודדות עם מגוון הקשיים של תלמידים עם לקות למידה המשולבים בכיתתם, ומצד אחר עליהם להקרין ציפיות גבוהות להצלחה בלימודים ולהשתלבות מוצלחת בכיתה. עם זאת, יש להתייחס בזהירות לממצאי המחקר הן בשל מספר המשיבים הקטן והן בשל היות המשיבים מבתי ספר שונים ועם רקע חינוכי שונה, אשר חלקם מורים-מחנכים וחלקם מורים מקצועיים. כמו כן העובדה שלמורים לא היה ניסיון קודם עם תלמידים ל"ל ומרביתם לא קיבלו הדרכה בהוראת כיתות משלבות, השפיעה כנראה על עמדותיהם. ללא ספק יהיה זה מעניין לבחון את עמדות המורים בסיום ההשתלמות בנושא השילוב. אנו מאמינים שתכנית אימון שיטתית והכנה עקבית מתמשכת למימוש תכנית השילוב יכולות לסייע הן למורים והן לתלמידים להתמודד טוב יותר עם צורכיהם של תלמידים עם לקות למידה ויסייעו בשינוי עמדות.

תוצאות המחקר מעלות כמה שאלות ותהיות בהתייחס למידת הצורך לדווח למורה על אודות יכולתו ומגבלותיו של התלמיד ועל היותו עם לקות למידה: מהי מידת

השפעת התווית של "לקות למידה" על ציפיות המורה? ובהתאם לכך מהי ההשפעה הישירה על קשרי הגומלין מורה-תלמיד? בקריאת ממצאי המחקר עולה סוגיה נוספת, שיש להמשיך ולחקור, המתייחסת למידת ההשפעה לטווח הקצר ולטווח הארוך שיש לציפיות הנמוכות של המורים מתלמידים עם לקות למידה על למידתם, על ציפיותיהם ועל הצלחתם בתחומים השונים. כמו כן, יש מקום למחקרי המשך ולמחקרי אורך אשר יתמקדו גם בעמדות המורים ובתגובותיהם להתנהגותם החברתית של תלמידים ל"ל הלומדים בכיתות משלבות.

סיכום

אין ספק כי למורה השפעה מרובה ותפקיד מכריע בשילוב התלמיד בכיתה. היות שהצלחת השילוב מושתתת על נכונות לשינוי בקרב המורים, על הכשרה מתאימה, על תמיכה והכוונה מצוות עמיתים או יועצים, יש לשלב דיונים עם המורים הן באופן פרטני והן בישיבות צוות ובהשתלמויות. בדיונים אלו יועלו נושאים כמו משמעות השילוב, ציפיות המורים מהתלמידים, עמדותיהם בהדגשת חשיבותם של קשרי הגומלין בין המורה לתלמיד והשפעת קשרים אלו על תפיסת התלמידים את עצמם והצלחת השתלבותם הלימודית והחברתית. בהסתמך על נתוני המחקרים השונים ומנתוני המחקר הנוכחי נראה, כי ישנה חשיבות רבה להעמיק את הידע העיוני ולתת בידי המורים כלים להתמודדות יעילה עם אוכלוסייה בעלת צרכים מיוחדים בכלל ולקויי למידה בפרט במסגרות להכשרת מורים.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' (1999). מנהל בית הספר כסוכן שינוי בתהליך שילוב החריג בכתה הרגילה. חיבור לקבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.
- היימן, ט' (יולי, 1998). שילוב תלמידים לקויי למידה - אליה וקוץ בה. הוצג בכינוס המורים הבינלאומי הרביעי "החינוך במבחן הזמן", חיפה.
- היימן, ט' (1999). מורים נבוכים. *הד החינוך*, 11-10, 27-24.
- ועדת מרגלית (יולי, 2000). *הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד*. תל אביב: משרד החינוך.
- טלמור, ר', ארליך, י' ואלדר, א' (1999). עמדות מורים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכתות הרגילות. *סוגיות בחינוך מיוחד*, 14, 60-45.

- ליפשיץ, ח' ונאור, מ' (2001). עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכתה הרגילה. מגמות, מא (3), 394-373.
- מבקר המדינה (2002). שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. דו"ח שנתי 52' של מבקר המדינה, עמוד 224.
- משרד החינוך (1999). חוק החינוך המיוחד. חוזר המנהל הכללי, תשנ"ט, נ"ט(ג), ירושלים: משרד החינוך, אגף לחינוך מיוחד.
- משרד החינוך (1999). תוכנית השילוב במסגרת החינוך הרגיל. חוזר המנהל הכללי לאוכלוסיות מיוחדות, תש"ס, נ"ח/8 (ג), ירושלים: משרד החינוך, אגף לחינוך מיוחד.
- שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים רגילים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכתות רגילות: ממצאים אמפיריים והתערבות. דפים, 13, 59-54.
- Aherne, P., & Thornber, P. (1990). *Communication for all*. London: Fulton Pub.
- Allen, J. D., & Burns, J. P. (1998). Research Report. Managing inclusive classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 35, 28-30.
- Arabsolghar, F., & Elkins, J. (2000). Comparative expectations of teachers and parents with regard to memory skills in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25, 169-179.
- Clark, M. D. (1997). Teacher response to learning disability: A test of attributional principles. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 69-79.
- Clark, M. D., & Artiles, A. J. (2000). A cross-national study of teachers' attributional patterns. *Journal of Special Education*, 34, 77-89.
- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes towards their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 34, 203-213.
- Graham, S., & Wiener, B. (1986). From attribution theory to developmental psychology: A round trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152-179.
- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling: Middle-School teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22 (4), 451-462.
- Hudson, P., & Glomb, N. (1997). If it takes two to tango, then why not teach both partners to dance? Collaboration instruction for all educators. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 442-448.

- Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices, and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education, 31*, 3-29.
- Idol, L. (1997). Key questions related to building collaborative and inclusive schools. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 384-394.
- Jackson, D., & Salisbury, J. (1996). *Challenging macho values*. London: Falmer Press.
- Jordan, A., Stanovich, P. and Roach, D. (1997, March). *Toward a framework for predicting effective inclusion in general education elementary classrooms*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- McLeskey, J., Henry, D., & Axelrod, M. (1999). Inclusion of students with learning disabilities: An examination of data from reports to Congress. *Exceptional Children, 66*, 55-66.
- Monda-Amaya, L. E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward Inclusion. *Remedial and Special Education, 19*, 181-192.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming - inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59-74.
- Silberman, M. L. (1971). Teachers attitudes and actions toward their students. In: M. L. Silberman (Ed.), *The experience of schooling* (pp. 86-96). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stanovich, P. J., & Stanovich, K. E. (1997). Research into practice in special education. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 477-481.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Samuel, L. (1996). Teachers' view of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice, 11*, 96-106.
- Whitelaw, S., Milosevic, L., & Daniels, S. (2000). Gender, behavior and achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education, 12*, 87-113.