

מבגש

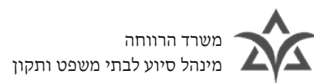
לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כ"ו • גיליון 47
תמוז תשע"ח – יוני 2018

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



בחינת הזהות המקצועית ותפיסת ההכלה של סטודנטיות לחינוך מיוחד במהלך למידה משותפת עם בוגרים עם מוגבלות

אורלי הבל ורחל פלד

תקציר

מחקר זה בחן את השתתפותן של סטודנטיות מהתוכנית לחינוך מיוחד במכללת ליונסקי לחינוך בקורס אקדמי במבנה של סדנה, שבו הן למדו יחד עם בוגרים עם מוגבלות, כדי לבדוק כיצד למידה משותפת זו השפיעה על עמדותיהן בתחומי הכלה ושילוב, ובאיזה אופן תרמה חוויה זו לפיתוח זהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד בעתיד.

הקורס שבו התנהלה הלמידה המשותפת התבצע במתכונת של סדנה שבועית, ששילבה בין צילום לדיון על סוגיות בשילוב ובהשתלבות אנשים עם צרכים מיוחדים בקהילה. בקורס השתתפו 13 סטודנטיות מתוכנית ההכשרה לחינוך מיוחד ו-12 בוגרים עם מוגבלות, שחיים בדירוג מוגן בקהילה. הצילום וההתבוננות בתצלומים היוו זירה לביטוי אישי של כל משתתף וסייעו בבניית זהות משותפת של כלל משתתפי הקבוצה. נוסף על כך, הדבר אפשר התבוננות על מרכיבי הזהות המקצועית ועל תפיסת ההכלה של אנשים עם מוגבלות שהתפתחו בקרב הסטודנטיות בעת המפגש האוטנטי.

מניתוח שאלונים פתוחים שמילאו הסטודנטיות לחינוך מיוחד ומתיעוד השיח הרפלקטיבי שלהן בקבוצת מיקוד עלה כי תהליך ההכלה חייב אותן להיות ערות וקשובות לרגשותיהן, כדי שתוכלנה לפתח מודעות לצורכיהן הן ובו בזמן להיות קשובות לצרכיו של האחר. זאת ועוד, בעזרת היכרות עם השונה ופיתוח מודעות גבוהה לעוצמותיו של הפרט עם המוגבלות, ניתן לפתח תפיסה של הכלה משמעותית, המאפשרת התבוננות אותנטית על יכולותיו של אדם עם מוגבלות, בניגוד לתפיסה של ההכלה כמעשה חסד.

מילות מפתח: סטודנטיות לחינוך מיוחד, זהות מקצועית, הכלה, שילוב אנשים עם מוגבלות

מבוא

מחקרים רבים מראים קשר חיובי בין התנסות בפעילות משותפת, המזמנת לאדם תקשורת הדדית עם אנשים עם מוגבלות, לבין פיתוח תפיסה חיובית בנוגע להכלתם ולשילובם של אנשים אלה בחברה (Brandes & Crawson, 2009; Sharma, Forlin, & Loreman, 2007). פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2000, 2006) מצאו כי קשר ומגע של קבוצות אנשים ללא מוגבלויות עם אנשים עם מוגבלות יוצרים תשתית להבנה טובה יותר של צרכיו ושל עוצמותיו של האדם עם המוגבלות. מאמר זה מתמקד באופן שבו חוויית ההשתתפות של הסטודנטיות לחינוך מיוחד בקורס אקדמי במבנה של סדנה יחד עם סטודנטים עם מוגבלות השפיעה עליהן בשני תחומים: (א) נקודת מבטן האישית על ההכלה של אנשים עם מוגבלות; (ב) פיתוח תפיסת זהותן המקצועית.

ההתנסות הייחודית המתוארת מנקודת מבטן של הסטודנטיות משתתפות המחקר אפשרה לחוקרות לבחון את תפיסותיהן ואת יחסן להכלה ושילוב של אנשים עם מוגבלות בחברה כחלק מזהותן המקצועית.

רקע תאורטי

מגמות בשילוב והכלה של אנשים עם מוגבלות בקהילה ובמערכת החינוך

בעוד שיותר ויותר תלמידים עם מוגבלות משולבים במערכת החינוך הרגילה מתוקף חוק החינוך המיוחד (משרד החינוך, 1988), לעמדתם החיובית של מורים בנוגע לשילוב והכלה תפקיד מכריע בהצלחת שילובם האקדמי והחברתי של תלמידים עם מוגבלות בקהילה ובבית הספר (De Boer, Pijl, & Minnaert, 2011; Elliott, 2008). תפיסת שילוב והכלה של תלמידים עם מוגבלות במערכת החינוך וההבנה כי שילובם המוצלח במוסדות החינוך הוא תנאי הכרחי לשילובם בחברה, מייחסות למורים בכלל ולמורים לחינוך המיוחד בפרט תפקיד מרכזי בשיפור איכות חייהם של תלמידים אלה (אבישר, 2010; משרד החינוך, 2002; Goor, Farling, & Addison, 2007). עם זאת, קיים עדיין פער בין המצב שאליו אנשי חינוך שואפים להגיע לבין המציאות בשדה. ממרבית המחקרים שבדקו תפיסות ועמדות של מורים כלפי הכלה של תלמידים עם מוגבלות בכיתות עלה שהמורים הביעו תחושות של תסכול, פחד, כעס וחוסר ביטחון עצמי בכל הקשור ליכולתם לתת מענה לתלמידים אלה בכיתתם (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002; Barsed, Knapp, & Neuharth-Pritchett, 2011; Chhabra, Srivastava, & Srivastava, 2010; De Boer et al., 2011). יתרה מזו, נמצא פער ניכר בין הרצון המוצהר של מורים לספק חינוך מכיל ובין התנהגותם בפועל (Huang & Dimond, 2009).

רייטר ושאלוק (Reiter & Schalock, 2008), אשר חקרו את איכות חייהם של בוגרים עם מוגבלות, הטמיעו בשנים האחרונות בתפיסת השילוב של אנשים אלה שינוי פרדיגמטי, הרואה קשר הדוק ביחס שבין האדם עם המוגבלות לתמיכות הקיימות בסביבתו. הם (2011) הוסיפו והרחיבו כי מלבד התמיכה וההכרה בזכותם של אנשים עם מוגבלות לשילוב בבית הספר ובקהילה, יש צורך לפתח מודעות חברתית אשר תקל על אנשים אחרים להבחין בפוטנציאל ובייחודיות של כל אדם עם מוגבלות, ולא רק בקשייו המולדים. לכן, נוסף על פיתוח תוכניות שיסייעו לאדם עם מוגבלות לחיות חיים משמעותיים שיותו על פי בחירותיו העצמאיות ויתבססו על השקפת עולמו האישית, יש צורך בשינוי משמעותי של עמדות מורים בבתי הספר ועמדות אנשים בקהילה ביחס למוגבלות. בהקשר זה, תפיסות ועמדות של מורים בכלל ושל מורים לחינוך מיוחד בפרט חשובות, שכן הן עשויות להשפיע על הכלתם של תלמידים עם מוגבלות בבתי הספר, על שילובם בקהילה ועל איכות חייהם כבוגרים.

במחקרים אשר בחנו את תפיסתם של סטודנטים להוראה בנושא שילוב והכלה עלו מגמות דומות. שרמה ועמיתים (Sharma et al., 2007) בחנו את תפיסותיהם

של סטודנטים להוראה באוסטרליה, בקנדה, בהונג קונג ובסינגפור ביחס לשילובם של תלמידים עם מוגבלות, ומצאו כי ידע באסטרטגיות של הוראה מותאמת, מידע על חוקים ועל החלטות ממשלתיות בנוגע לשילוב, ובעיקר מגע וקשר בלתי אמצעי עם אנשים עם מוגבלות, סייעו לפרחי הוראה לפתח עמדות חיוביות כלפי שילובם והכלתם של תלמידים אלה.

גורמים נוספים העשויים להשפיע על תפיסת השילוב וההכלה של מורים קשורים לדעה הפוליטית ולתפיסה החברתית שלהם. ברנדס וקראוסון (Brandes & Crawson, 2009) בחנו את הקשר שבין התפיסה החברתית-הפוליטית של המורה לבין היחס שלו לאנשים עם מוגבלות, ומצאו כי סטודנטים להוראה עם תפיסות פוליטיות שמרניות בתחום החברתי והכלכלי חשו אי-נוחות בפעילות ובמגע עם אנשים עם מוגבלות והתנגדו לשילובם המלא בחברה. מממצאיהם עולה כי אמונתו ותפיסתו של המורה עשויות להשפיע על ההזדמנויות שהוא ייתן לתלמידים עם מוגבלות בכיתתו. לדעתם, רק אם מורים לעתיד יתוודעו לאורך תקופת הכשרתם לאנשים עם מוגבלות, הם יוכלו לבחון לעומק את תפיסת עולמם החברתית ביחס לשילוב ולהכלה של תלמידים, ועד כמה היא חלק מזוהותם האישית והמקצועית.

חויית למידה המזמנת מגע וקשר עם אנשים עם מוגבלות

מחקרים רבים מצביעים על קשר חיובי בין התנסות מעשית המזמנת קשר ומגע של סטודנטים עם אנשים עם מוגבלות, לבחירה של סטודנטים ללמוד חינוך מיוחד ולפיתוח תפיסה חיובית בנוגע ליכולותיהם של אנשים עם מוגבלות להשתלב בחברה. פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2000, 2006) בחנו בשני מחקרי מטה-אנליזה את האופן שבו הקשר והמגע בין קבוצות של אנשים ללא מוגבלויות ואנשים עם מוגבלות יוצרים תשתית להבנה טובה יותר של צרכיו ושל עוצמותיו של האדם עם המוגבלות. במחקרם הראשון נמצא כי סטודנטים פיתחו תפיסה חיובית כלפי אנשים עם מוגבלות, ובעיקר כלפי אנשים עם הפרעות התנהגות, אם הייתה להם בעבר אינטראקציה הדדית המערבת מגע וקשר עם אנשים אלה. בעקבות ניסיון זה, תפיסות אלה התבטאו בתחושה של מסוגלות רבה יותר להתמודד עם תלמידים שיש להם הפרעות התנהגות בכיתה מאשר עם תלמידים עם נכויות גופניות או מוגבלות שכלית התפתחותית. במחקרם השני הרחיבו פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2006) את סקירת המאמרים על אודות המגע והקשר של סטודנטים עם אנשים עם מוגבלויות שונות, כגון: מוגבלות מוטורית, מוגבלות נפשית ואוטיזם. על בסיס המחקר פותח מודל המציג קשר הדדי בין אופי המוגבלות, דעות קודמות ותפיסות קודמות על המוגבלות ובין הבחירה בחינוך מיוחד כהתמחות במסגרת לימודיהם.

בר וברצ'יטה (Barr & Bracchitta, 2008) תמכו אף הם בקשר שבין התנסות קודמת ובין התפיסה שהסטודנט פיתח כלפי אדם עם מוגבלות. במחקרם ניתנו לסטודנטים שלושה תיאורי מקרה של תלמידים עם מוגבלות – מוגבלות שכלית התפתחותית, מוגבלות גופנית והפרעות התנהגות קשות, שעליהם התבקשו הסטודנטים למלא כמה שאלוני עמדות. מתוצאות המחקר עלה כי מגע וקשר קודמים

של סטודנטים עם אנשים עם מוגבלות, ובעיקר אנשים עם הפרעות התנהגות, השפיעו על תפיסה חיובית יותר של אנשים אלה בעיני הסטודנטים. זאת ועוד, אותם סטודנטים שדיווחו על קשר ומגע עם אנשים עם מוגבלות היו מודעים יותר ליכולותיהם של אנשים אלה, ודיווחו על תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר להתמודד עם אוכלוסייה של תלמידים עם מוגבלות כזו בכיתתם. מחקר זה מחזק את הטענה כי קשר ישיר בין סטודנטים העוסקים בחינוך ובטיפול ובין קבוצה של אנשים עם מוגבלות משפיע באופן חיובי על יכולתם של הסטודנטים להכילם ולסייע להם להשתלב בכיתה ובקהילה.

במחקר מאוחר יותר הוסיף בר (Barr, 2013) הסתכלות רב-ממדית, שקשרה בין מוגבלות, מגע ויכולת אמפתית. הוא מצא כי מגע של מורים עם תלמידים שיש להם מוגבלות מאפשר לפרחי ההוראה תצפית מדויקת יותר על צורכי התלמיד והבנה עמוקה יותר שלהם, ואף הוסיף כי יכולת אמפתית מאפשרת פיתוח עמדות חיוביות כלפי תלמידים עם מוגבלות. בר ציין לא רק את הממדים הקוגניטיבי והרגשי שכלולים ביכולתו של אדם להיות אמפתי, אלא הדגיש את הקשר של אלה לירידה בחרדה בהתמודדות היום-יומית של המורה עם תלמיד שיש לו מוגבלות. תחושת האמפתיה כלפי התלמיד מלווה בירידה בלחץ ובעלייה בתחושת האופטימיות של המורה באשר ליכולתו לעזור לתלמיד. מחקר זה מחזק את החשיבות של חוויה המזמנת מגע עם אנשים שיש להם מוגבלות ומאפשרת מודעות של פרחי ההוראה ליכולותיהם האמפתיות. במחקר מאוחר יותר, בר וברצ'יטה (Barr & Bracchitta, 2015) העלו כי כדי להכיל את האתגר שמביא עימו מפגש עם אנשים שיש להם בעיות התנהגות, המגע עימם דורש התייחסות שונה ואימון של כישורים חברתיים שונים מאשר המגע עם אנשים שיש להם מוגבלות שכלית או מוגבלות מוטורית. מחקרים אלה מבהירים עד כמה חשוב לעודד פרחי ההוראה לבחון את יכולותיהם האמפתיות כלפי אוכלוסיות שונות של אנשים עם מוגבלות, כחלק מתהליך הכשרתם. תהליך זה הוא נדבך חשוב בפיתוח זהות מקצועית של מורים מכילים ומשולבים.

התפתחות זהות מקצועית של סטודנטים להוראה בחינוך מיוחד

זהות כוללת את האופן שאדם תופס את עצמו ואת האופן שלדעתו החברה תופסת אותו. הגדרת הזהות היא סובייקטיבית, ויש בה מרכיבים מולדים שאינם ניתנים לשינוי – מרכיבים שיוכיים, ומרכיבים הניתנים לשינוי – מרכיבים נרכשים. הזהות האישית (self-identity) מורכבת מאוסף מחשבות, ערכים, חלומות, תכונות מולדות ונרכשות, תמונות, זיכרונות, היסטוריה וקבוצות השתייכות, אשר מעצבים כל פרט והופכים אותו במידה מסוימת לשונה ונבדל מהאחר (Zembylas, 2003). זמבילס הדגיש כי פיתוח זהות עצמית הוא תהליך פעיל המוביל ליצירת זהויות שונות, בהלימה למצבים מגוונים השוררים בסביבה האנושית ובסביבה הפיזית של הפרט ולאינטראקציות מגוונות עם סביבות אלו. בתהליך זה הפרט בוחן את עצמו יחסית לסביבה ומפתח את זהותו על פי הערכים, אמות המידה והתרבות שעימם הוא מזדהה.

לאדם ישנה זהות מקצועית (self-professional) המהווה חלק מזהותו האישית. הזהות המקצועית מוגדרת כתחושות השייכות והזהדהות של איש המקצוע למקצועו, והיא מתפתחת, מושפעת ומתעצבת בדו-שיח שלו עם עצמו ועם סביבתו החברתית, התרבותית והמקצועית (Tickle, 1999). חוקרים שונים ניסו להתמודד עם שאלת ההגדרה של הזהות המקצועית בהוראה. חלקם הגדירו אותה כתחושת שייכות למקצוע והזהדהות עימו, וחלקם התייחסו לדרך שבה המורה נתפס בעיני עצמו ובעיני הסובבים אותו – תלמידים, הורים ועמיתים בארגון (Coldron & Smith, 1999; Tickle, 1999). הגדרת מרכיבי הזהות המקצועית בהוראה הובילו את החוקרים למסקנה שמדובר בזהות אחת אשר מורכבת מתת-זהויות שונות, הכוללות את זהותו הכוללת כמורה בכל בתי הספר שבהם הוא מלמד, ואשר תלויה בגיל התלמידים, בתחום ההוראה שלו ובתפקידו הייחודיים. זהותו המקצועית של הפרט איננה אירוע חד-פעמי שנמדד ונבדק בנקודת זמן אחת. זהו דיאלוג מתמיד, מתמשך ומשתנה, הנבחן ומתעצב בכל פעם מחדש. היבטים של זהות מקצועית, לצד היבטים של התפתחות מקצועית, מרכיבים יחדיו את ההווה המקצועית-האישית של איש החינוך, והם התורמים להבנה מעמיקה של חייו המקצועיים (צימרמן, 2008).

ממחקרים שעסקו בניסיון לזהות את הגורמים המשפיעים על הבניית הזהות המקצועית של סטודנטים להוראה עולה כי הגורמים המשפיעים על בניית זהות זו קשורים לתהליך התפתחותי שהתקיים בין הסטודנט לסביבה בשיעורים התאורטיים ובהתנסות המעשית (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). חוקרים אחרים מצאו כי דמויות משמעותיות, ניסיונות הוראה ולמידה בקורסי הכשרה בעלי משמעות הם שתורמו לתהליך גיבוש הזהות המקצועית (Knowles, 1992; Leavy, McSorley, & Bote, 2007). בתהליך זה הסטודנטים הבנו ידע אקדמי ובד עסקו בזיהוי התפיסות שלהם ובחשיפתן באמצעות שיח רפלקטיבי אישי וקבוצתי (Korthagen, 2004).

במחקר שבחן את התפתחות זהותם המקצועית של סטודנטים לחינוך מיוחד, הלל-לביאן (2009) מצאה שמרביתם בחרו במקצוע ההוראה במטרה לשנות את המערכת, ולעיתים מתוך רצון ליצור לעצמם "חוויה מתקנת", לאחר תחושה של כישלון במערכת הלימודים הרגילה. הסטודנטים לחינוך מיוחד התייחסו למרכיבי זהותם והדגישו תכונות, כמו: יצירתיות וגמישות, מחויבות, סבלנות, רגישות ואמפתיה, כחלק מזהותם האישית. נוסף על כך, בהתייחסם לזהותם המקצועית, מרביתם העריכו הוראה בחינוך המיוחד כמשמעותית יותר מהוראה בחינוך הרגיל. לסיכום, אפשר לומר כי זהות מקצועית נוצרת בתהליכים שיש בהם למידה של ערכים, של אמונות ושל יכולות, בצד פיתוח תובנות אישיות העולות מהתנסות עם אתגרים שעימם מתמודד האדם ועם חוויות אישיות בלתי מובחנות שלו. המחקר הנוכחי זימן לסטודנטיות לחינוך מיוחד חוויית התנסות ייחודית, שבה התאפשר להן לבחון את זהותן המקצועית ביחס לסוגיות של שילוב והכלת אנשים עם מוגבלות, תוך כדי למידה משותפת עם בוגרים שיש להם מוגבלות.

השימוש בצילום ככלי לביטוי אישי

במחקר זה נעשה שימוש בצילום. הבחירה באמצעי מתווך זה התבססה על ההנחה שפעולת הצילום וההתבוננות הרפלקטיבית בתצלומים יזמנו לסטודנטיות לחינוך מיוחד ולבוגרים עם המוגבלות בסיס לשיח משותף, שיתבסס על ייצוגים חזותיים, ויאפשר מעורבות רגשית ויחסי גומלין בין-אישיים שיאירו את נקודת המבט הייחודית של כל אחד מהמשתתפים (Banks, 2007).

בקרב חלק מהאנשים, יכולת ההבעה החזותית עשירה לא פחות, ולעיתים אף יותר, מיכולת ההבעה המילולית. שפה המושתתת על ייצוגים חזותיים, כמו תמונות, כוללת היבטים תקשורתיים מגוונים, המאפשרים לאנשים להביע מסרים אישיים וקבוצתיים. בעידן הטכנולוגי של היום, הצילום כדרך לביטוי חזותי הוא שפה זמינה במרחבים פיזיים ואלקטרוניים רבים, והנגישות למצלמה בטלפונים הניידים מזמינה קהל רחב להשתמש בה. השימוש בצילום כשפה תומך בתיעודן של תופעות חברתיות שונות, מעורר מודעות לקיומן ומזמין הן את הצלם והן את המתבונן למעורבות, לחשיבה ביקורתית, לנקיטת עמדה ולאקטיביזם (Sonn, Santens, & Ravau, 2011). הצילום וההתבוננות בתצלומים כחלק משפה ומתקשורת חזותית מזמנים למצלם העלאת זיכרונות מהעבר המתחברים לפרטים מוחשיים בהווה, ובכך מעודדים חשיבה רפלקטיבית על היבטים מודעים פחות בחוויה היום-יומית שלו (Harper, 2002).

בשנים האחרונות הצילום מהווה כלי חינוכי חדשני, המעודד תלמידים להיות שותפים פעילים בתהליך הלמידה ובכך תורם למעורבותם בסביבה ובחברה (Share, 2015). הכוח שיש לאמצעי מתווך זה בקרב הנוער הולך וגובר, ולכן שימוש בצילום ככלי להמשגה חזותית של חומר לימודי הוא בבחינת פריצת דרך ובעיקר עבור תלמידים שזקוקים לתהליך למידה מותאם (כהן, בן פשט וברקוביץ, 2006). במקביל לשימוש במצלמה ככלי הבעתי, השיח המבוסס על אוריינות חזותית, כמו התבוננות בתצלומים או בתמונות, מפתח יצירת נרטיבים אישיים, המאפשרים הבעת עמדה ובנייה מחודשת של ידע קודם (Prosser & Burke, 2011). אחת ההשפעות של התקדמות הטכנולוגיה הדיגיטלית על מערכת החינוך היא הטמעת אוריינות חזותית ככלי להעצמה, לחשיפה ולשינוי עמדות, תוך הקפדה על לימוד וצפייה ביקורתית במסרים חזותיים. תהליך זה מאפשר לתלמידים ולסטודנטים התמודדות מושכלת עם שלל הדימויים החזותיים שאובייקט מצולם עשוי לייצג (Harper, 2002).

הבחירה בצילום כאחד הכלים המרכזיים בקורס שאותו בדק מחקר זה נבעה מההכרה שהוא כלי ביטוי בלתי אמצעי לעיבוד ולהפנמה של תכנים בדרך חזותית חלופית, כלי השונה במידה רבה מהכלים העיוניים הרגילים. אמצעי זה מאפשר העצמה של משתתפים שונים בדרכים מגוונות ואף מסוגל לעקוף מחסומי למידה מוכרים, במיוחד בקרב תלמידים עם מוגבלות (כהן ועמיתים, 2006). כמו כן, מאחר שהערוץ החזותי מעורר מעורבות גבוהה יותר מהערוץ המילולי (Banks, 2007) הוא מאפשר את חשיפת נקודת מבטו הייחודית של המצלם. ההבנה שתצלומים מעודדים ומטפחים תקשורת (Harper, 2002) ושהייצוג הסובייקטיבי שהאדם בוחר יכול להשפיע לפחות

כמו התמונה הברורה לעיני כול (גורודצקי ווייס, 2010), הובילו לכך שחלק נכבד מהשיח הרפלקטיבי של הסטודנטים במחקר זה התבסס על תמונות שצילמו.

הקשר המחקר – קורס אקדמי משותף

מחקר זה בחן את חוויית הלמידה המשותפת של סטודנטים לחינוך מיוחד שלמדו עם בוגרים עם מוגבלות בקורס במסגרת יוזמה משותפת של ג'וינט ישראל – מסד נכויות ושל מכללת לוינסקי לחינוך. הבוגרים עם המוגבלות הגיעו לקורס מאזור מרכז הארץ. בקבוצה למדו 12 בוגרים, שלושה בוגרים ותשע בוגרות, בני 24–32. כל הבוגרים הוגדרו כבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בתפקוד בינוני-גבוה. כולם גרו במסגרות דיור בקהילה והגיעו לקורס באופן עצמאי. לשם ביצוע הלמידה המשותפת נבחר קורס במבנה של סדנה בנושא צילום – תאוריה ומעשה. בקורס היו 13 מפגשים, שנועדו להקניית ידע חדש בתחום הצילום ולהתנסות בטכניקות צילום מגוונות. במהלך הקורס שולבו נושאי הלימוד בשיח שהתייחס לנקודות המבט האישיות והסובייקטיביות של הצלם ושל המתבונן בצילומים.

המפגשים כללו הקניית ידע תאורטי ופעילויות חווייתיות, אשר זימנו שיח אישי בין המשתתפים. לכל אחד מהמשתתפים בסדנה ניתנה ההזדמנות לשתף את הקבוצה במטען האישי הייחודי לו, דבר שהוביל להיכרות בין-אישית מעמיקה יותר ושוויונית בין משתתפי הקורס. כל המפגשים הונגשו מראש לכלל המשתתפים, באמצעות פישוט לשוני והתאמת ההתנסות, הן מבחינת התוכן והן בפעילות.

שאלות המחקר

במחקר זה חוויה אישית משתתפת הוגדרה כהשתתפות פעילה של סטודנטיות לחינוך מיוחד בקורס צילום משותף עם בוגרים עם מוגבלות. מטרת המחקר הייתה לענות על שתי שאלות:

- א. כיצד השפיעה חוויה אישית משתתפת של סטודנטיות לחינוך מיוחד על תפיסת ההכלה שלהן כלפי אנשים עם מוגבלות?
- ב. כיצד השפיעה חוויה אישית משתתפת של סטודנטיות לחינוך מיוחד על הזהות המקצועית שלהן?

מתודולוגיה

סוגת המחקר

מטרת מחקר זה הייתה להבין את תפיסות ההכלה והשילוב של סטודנטיות לחינוך מיוחד כלפי אנשים עם מוגבלות, במטרה להתקרב ככל האפשר להבניה של החוויה הייחודית שחוו, ולכן גישתו הייתה איכותנית (Shkedi, 2005). איסוף הנתונים נעשה באמצעות כלים בעלי אופי איכותני: שאלון פתוח וקבוצת מיקוד. הנתונים התבססו על עמדה קונסטרוקטיביסטית ונטורליסטית של המשתתפות, וניתוח הנתונים תרם להבנת ההקשר של התופעה מנקודת מבטן ולהבנת המציאות של התופעה הנחקרת – חוויית ההשתתפות בקורס בראייה רחבה (שקדי, 2003).

משתתפי המחקר

במחקר זה השתתפו 13 סטודנטיות לחינוך מיוחד בנות 26–30 שהיו בשנת הכשרתן האחרונה (שנת התמחות). שמונה מתוך 13 הסטודנטיות שהשתתפו בקורס עבדו כמורות מתמחות, נוסף על לימודיהן במכללה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלי מחקר איכותניים, כדי לאפשר ריבוי נקודות מבט (צבר בן-יהושע, 2001) והבנה אותנטית ומשמעותית של מושא המחקר (שקדי, 2003).

נעשה שימוש בכלים האלה:

א. **שאלון פתוח** – בתום כל שיעור התבקשו הסטודנטיות לענות תשובה מפורטת באורך של עמוד אחד לכל היותר לשאלה הפתוחה, "מהן המחשבות, הרגשות והתפיסות שעימן התמודדת במהלך השיעור?". את המסמך התבקשו הסטודנטיות להעלות לאתר הקורס, תחת הכותרת: "רפלקציה על השיעור". כל סטודנטית מילאה שמונה שאלונים פתוחים במהלך הקורס, ובסך הכול הועלו לאתר הקורס 104 שאלונים.

ב. **קבוצת מיקוד** – הכלי נועד לאפשר ריבוי נקודות מבט בנוגע לעמדותיהם ותפיסותיהם של המשתתפים בקבוצה ייחודית (צבר בן-יהושע, 2001). לאחר ניתוח השאלונים הפתוחים שמילאו הסטודנטיות בסוף כל שיעור, אותרו אתגרים שונים שעימם התמודדו הסטודנטיות בהקשר של השתתפותן בקורס. כדי לדון באתגרים אלה החלטנו לקיים קבוצת מיקוד של הסטודנטיות. פטון (Patton, 2002) המליץ שלמשתתפים בקבוצות מיקוד יהיו רקע דומה ועניין משותף בדיון. במחקר זה, 13 הסטודנטיות לחינוך מיוחד אשר השתתפו בקורס חלקו חוויה משותפת והתמודדו עם דילמות משותפות. במהלך השנה נערכו שלוש פגישות של הקבוצה, בחדר ישיבות במכללה, בהנחיית ראש התוכנית ומנחת הקורס. השיח בקבוצת המיקוד תועד במלואו על ידי מרצה נוסף. קבוצת המיקוד אפשרה שיחה חופשית בין הסטודנטיות בנושאים הקשורים לסוגיות המחקר. הכלי שימש במה להעלאת פרשנויות רבות ונקודות מבט נוספות לחוויה האישית המשתתפת שאותה חוו הסטודנטיות ולהצגת מציאות רחבה ואותנטית של חוויית ההשתתפות.

הליך המחקר ואיסוף הנתונים

המחקר החל כבר בשלב הראשוני של איתור משתתפי הקורס – בוגרים עם מוגבלות וסטודנטיות לחינוך מיוחד. איתור הבוגרים עם המוגבלות נעשה בשיתוף עם הג'וינט, אשר תמך ביוזמה של פיתוח קורס שנועד לקדם שינוי עמדות של החברה כלפי אנשים עם מוגבלות החיים בקהילה. איתור משתתפות המחקר, סטודנטיות לחינוך מיוחד, החל לפני פתיחת השנה האקדמית. הקורס הוצע לכל הסטודנטים בתוכנית לחינוך מיוחד בשנת לימודיהם האחרונה. סטודנטיות שהתעניינו בקורס

שלחו קורות חיים ועברו ראיונות אישיים. את הראיונות קיימו ראש התוכנית לחינוך מיוחד ומנחת הקורס, יועצת חינוכית במקצועה, המתמחה בליווי בוגרים עם מוגבלויות בבתי הספר ובמעבר לקהילה. הסטודנטיות קיבלו הסבר מפורט לפני תחילת הקורס, והוסבר להן שהוא ילווה במחקר. הובטחה להן שמירה על אנונימיות במהלך איסוף הנתונים ועם תום המחקר, וניתנה להן האפשרות להפסיק את השתתפותן בו בכל שלב משלביו. נתוני המחקר נאספו משאלוני המחקר שעליהם התבקשו הסטודנטיות לענות לאחר כל מפגש ומתמלול קבוצת המיקוד, אשר נפגשה שלוש פעמים במהלך הקורס.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים במחקר זה נעשה באמצעות הניתוח הנושאי "המתמקד בעיקרו במה שהאינפורמנטים אומרים ולא כיצד הם אומרים" (שקדי, 2003, עמ' 94). באמצעות הניתוח הנושאי, המתייחס למילים ולתיאורים ששיקפו בדיוק רב את תפיסת עולמם של המשתתפים, נבנו קטגוריות-על וקטגוריות משנה אשר תיארו את תפיסת ההכלה והשילוב של המשתתפות. החוויה הייחודית והזווית האישית של כל משתתף היוו בסיס לניתוח ולהבניית פרשנות לממצאי המחקר.

בשלב הראשון של ניתוח הנתונים, כל הטקסט נקרא בקריאה רציפה, כדי לאפשר לקולם של הנבדקים להישמע (Gibbs, 2007), נערך קידוד פתוח של חומרי הגלם (משובים וקבוצות מיקוד), ואותרו יחידות בעלות משמעות. **בשלב השני**, נערך ניתוח ממפה, שבו כל קטגוריה נבחנה על פי התוכן והרעיון המרכזי שעמד בבסיסה. קטגוריות בעלות תמות קרובות קובצו לקטגוריות-על, על בסיס הקטגוריות הכלליות שאותרו בשלב הראשון. לאחר שלב פירוק החומר הראשוני לגורמים, הורכבו כמה קטגוריות-על אשר הכילו את תת-הקטגוריות ברמות שונות, תוך התייחסות לקשרים ולשייכות בין תת-הקטגוריות וקטגוריית-העל (Kelle & Seidel, 1995).

תיקוף הממצאים

העדויות מהשאלונים הפתוחים שמולאו על ידי הסטודנטיות בכל שיעור הוצלבו עם תיעוד השיח בקבוצת המיקוד. השימוש בכלי מחקר אלה אפשר ללמוד על אודות התייחסותן האישית של המשתתפות, ובד בבד לבחון את התייחסותן לסוגיות בשיח קבוצתי. הדיאלוג בין התייחסות אישית-פרטית להתייחסות במסגרת קבוצתית אפשר התייחסות להיבטים של רצייה חברתית, של הטיה ושל התמודדות עם דעות קדומות. נוסף על כך, ניתוח הממצאים נבחן בבחינת עמיתים, ונבדקה פרשנותן של החוקרות ושל המומחיות בתחום לממצאים.

ממצאים

באמצעות הניתוח הנושאי, המתייחס למילים ולתיאורים המשקפים בדיוק הרב ביותר את תפיסת עולמם של המשתתפים, נבנו קטגוריות-על וקטגוריות משניות אשר תיארו את המרכיבים של חוויית ההשתתפות של הסטודנטיות לחינוך מיוחד,

בהלימה לשאלות המחקר. הניתוח הנושאי העלה שלוש קטגוריות-על: שוויון בין אנשים ללא מוגבלות ואנשים עם מוגבלות, המשגה של הכלה בהקשר של חוויה אישית משתתפת והחוויה האישית כמגבשת זהות מקצועית.

שוויון בין אנשים ללא מוגבלות ואנשים עם מוגבלות

תמה זו מאגדת את האמירות של הסטודנטיות בנוגע למושג השוויון, כפי שהתקיים לדעתן בין משתתפי הקורס. ניתן ללמוד שאירועים משמעותיים במהלך המפגשים הציפו את הדיון הפנימי ואת השיח על אודות האופן שבו הן תופסות את מושג השוויון. הנושאים העיקריים שהוזכרו בהקשר זה היו עוצמות וקשיים של אנשים עם מוגבלות, ובהקשר של חוויית ההשתתפות בקורס עלה הנושא של שוויון אקדמי והנגשה.

עוצמות וקשיים של אנשים עם מוגבלות

בשני המפגשים הראשונים היה שוני בין שתי הקבוצות ברמת ההשתתפות בשיעור. היו אלה בעיקר הבוגרים עם המוגבלות אשר השתתפו באופן פעיל, דיברו בפתיחות ובכנות, שאלו שאלות ויזמו דיון על נושאים שקשורים לצילום. לעומתם, הסטודנטיות מהמכללה הקשיבו, אך לא השתתפו או יזמו שיח, ובמהלך השיעור היו פסיביות מאוד. מדברי הסטודנטיות עולה כי הן הופתעו מיכולתם של הבוגרים עם המוגבלות לדבר בפתיחות ולשתף בעולמם האישי. ש', סטודנטית לחינוך מיוחד, אמרה:

במפגש הראשון נזהרתי מאוד בדבריי, כי לא רציתי לפגוע בהם. לאחר סבב ההיכרות נוכחתי לראות כי הם משוחררים ומביעים עצמם בצורה טובה יותר מהסטודנטים הלומדים איתי במכללה. לדעתי, בזכות היותם אנשים אנרגטיים וחופשיים, המפגש הצליח.

הסטודנטיות אומנם נפעמו, מצד אחד, מרמת הפתיחות של הבוגרים עם המוגבלות, אך עם זאת מצד שני, נבוכו מרמת השיח והאינטימיות שלהם בקבוצה. אחת הסטודנטיות התייחסה לכך ואמרה כי חשה שהמחסומים שאנו קובעים לעצמנו בשיח חברתי מגבילים את הפתיחות אל האחר, ולכן היא נפעמה מהכנות ומהפתיחות של הבוגרים. בה בעת ציינה גם את עוצמת הרגש וחוסר הוויסות של הבוגרים אשר ליוו את השתתפותם בשיח וגרמו לא פעם למבוכה בקרב הסטודנטיות.

ככל שהקורס התקדם, הפך הדיון בשאלה "עד כמה אנחנו שווים?" לחלק מהשיח הפנימי של הסטודנטיות. נראה היה כי התנודתיות בין רגשות של מבוכה ורחמים לרגשות של הערכה כלפי הבוגרים עם המוגבלות צפו ועלו במקביל במהלך השיעורים. סטודנטית עם מוגבלות תיארה בפני הקבוצה כיצד היא חולקת את חייה בין שני עולמות – בערבים היא מרבה לבלות בחברה רגילה במועדונים, ובמשך היום היא חיה בדיוור מוגן ועוסקת בתעסוקה מוכוונת. ק', סטודנטית לחינוך מיוחד, התייחסה לנקודה זו ואמרה:

א' [סטודנטית עם מוגבלות] ריגשה אותי מאוד כשאמרה שחיה בשני עולמות שונים, כשבאחד היא מציגה עצמה עם צרכים מיוחדים, ובשני היא מסתירה את העובדה הזאת. אך כבר אז הציף אותי רגש של צער וכאב על כך שתמיד זה יישאר ככה. הם תמיד יהיו עם צרכים מיוחדים, ואנחנו נהיה הנורמליים.

סטודנטית נוספת, אשר צילמה פרויקט משותף עם סטודנטית עם מוגבלות, חלקה את תחושותיה:

בעבודת הצילום התחברתי עם ש' [סטודנטית עם מוגבלות] ונהייתי מאוד. יצאו לנו צילומים מדהימים. הבנתי שהחשש או חוסר הנוחות נובעים מחוסר ההיכרות. כשמכירים, הרבה מפלצות פשוט נעלמות.

הפתיחות של הבוגרים עם המוגבלות לעיתים הציפה רגשית את הסטודנטיות לחינוך מיוחד, אשר נחשפו לראשונה להתנהגויות לא מווסתות המלוות בעוצמה רגשית גבוהה, מצד הבוגרים עם המוגבלות. א' (סטודנטית לחינוך מיוחד) סיפרה שבאחד השיעורים חלק מהבוגרים עם המוגבלות התבטאו בדרך שלוחת רסן והביעו את רגשותיהם בישירות. הסטודנטית תיארה רגע מכונן עבודה, שבו הצליחה להבין את המגבלות והקשיים של משתתפי הקורס. הסטודנטית תפסה קושי כסבל, ותיארה את חוסר השוויון שבין הקבוצות במילים אלה: "הבנתי שהסבל שלי לא שווה בכלל לסבל שלהם". עם זאת, היא ציינה כיצד אירוע זה גרם לה "להתאמץ" ולצאת מאזור הנוחות שלה, כדי שהבוגרים עם המוגבלות ירגישו "שווים". באחד השיעורים, כאשר הסטודנטים התחלקו לקבוצות לצורך צילום מבוים, ביקשה ממנה סטודנטית עם מוגבלות להתחפש בבגדים שהביאה. הסטודנטית תיארה את פעילות הצילום המשותפת כך:

למרות שהרגשתי שעמדתי בעמדה מביכה מאוד מבחינתי – ללבוש בגדים גותיים באמצע הרחבה של המכללה ולשכב על הספסלים השונים, החלטתי שאני מתנתקת מכל המודעות והביקורת העצמית ופשוט "זורמת". זאת הייתה חוויה מקסימה ומשמעותית עבורי. הבנתי שהם לא סובלים. הם יודעים ליהנות ו"לזרום" הרבה יותר בקלות ממני.

לאחר שלושת המפגשים הראשונים, מנחי הקורס הוסיפו למפגשי ההוראה, בפתחת כל מפגש, משחק היכרות. הדבר נעשה כדי לעודד את הקשר הבין-אישי בין המשתתפים. פעילות זו נתנה לסטודנטיות הזדמנות להכיר את הבוגרים עם המוגבלות במצבים נוחים יותר, שאפשרו שיח על נושאים אישיים וקרובים יותר לחיי היום-יום ונועדו לחבר בצורה טבעית יותר בין שתי הקבוצות. הסטודנטיות גילו שלחלק מהבוגרים תחביבים והעדפות דומים לאלה שלהן. אחת מהן סיפרה כי במשחק שבו התחלקו לזוגות נדהמה לגלות שהיא וש', סטודנטית עם מוגבלות, אוהבות את אותו הספר. הגילוי הזה העצים את ש' בעיני עמיתתה מהמכללה ואפשר לה לבחון את מושג השוויון ביניהן.

שוויון אקדמי או הנגשה

תמה זו כוללת אמירות של סטודנטיות רבות ביחס לרמת השיח בקבוצה. כדי לאפשר השתתפות שווה לכל משתתפי הקורס, הונגש כל שיעור לרמה התואמת את יכולותיהם הקוגניטיביות של כל המשתתפים. סטודנטיות רבות התייחסו לנקודה זו

בדברן על שוויון בקבוצה. הן אמרו שלעיתים רמת השיח הייתה ילדותית וקונקרטי, דבר שהקשה על היכולת שלהן להיות אותנטיות בשיח הקבוצתי. לדברי הסטודנטיות, לרמת השיח בקבוצה הייתה השפעה על רגשותיהן ביחס למידת השוויון בין הקבוצות. אחת הסטודנטיות, שבלטה בנכונותה להתערות בקבוצה ולצאת למשימות הצילום עם הבוגרים, אמרה שלחברי הקבוצה השנייה יש קושי בהבנת תהליכים מופשטים, ולכן "תמיד ישנה ההרגשה שאני לא יכולה לומר ממש מה אני חושבת, כי הם לא יבינו [...] וזאת מן הרגשה מתנשאת כזאת". לנקודה זו התייחסה סטודנטית נוספת, שרמת השתתפותה בקבוצה הייתה גבוהה אף היא. לשאלתה של המנחה מדוע אינה משתתפת, ענתה: "אני לא מרגישה אני [בקבוצה הזאת]", ולכן, לדבריה, השיח והרפלקציה נשארים ברמה קונקרטי, ואין לה רעיונות יצירתיים כפי שציפתה שיקרה בקורס צילום מסוג זה. לעומת השיח הרפלקטיבי במליאה על הצילומים, אשר לדעתן של חלק מהסטודנטיות היה מוגבל, הרי שהעיסוק המשותף בצילום אפשר למשתתפי הקורס לבחון משמעויות נוספות של שוויון בין אנשים. סטודנטית אחת סיפרה:

התחלקנו לזוגות באופן אקראי, וזו הפעם הראשונה שירדתי לצלם עם סטודנט אורח. הרגשתי שמאוד התחברנו, והיה לי נעים לעבוד איתו. החוויה האישית שמה בצד תובנות של מה אני חושבת או מה עמדתי על החוויה, והיא נתנה לי הזדמנות לפגוש ולעשות משהו יחד.

לעומת זאת, סטודנטית אחרת התקשתה במשימת הצילום עם בוגר עם מוגבלות, ולכן בשיעור שלאחר מכן יצאה לצלם עם חברתה מהמכללה. היא תיארה את הרגשתה כך:

עשיתי את המשימה עם מ' [סטודנטית מהמכללה], והרגשתי יותר קלילות ונינוחות מאשר בפעמים שיצאתי עם ש' [סטודנט אורח]. עם מ' לא הייתי צריכה להסביר את המשימה שוב ושוב ולחשוב בשבילה מה לצלם.

לסיכום, מהממצאים עולה כי מושג השוויון בין אנשים הדהד לאורך מפגשי הצילום והשיח של הקבוצה. משימות הצילום היוו במרבית המקרים בסיס שאפשר שוויון הזדמנויות למשתתפי הקורס, שכן חשיפה לעולם התוכן של הצילום היה חדש למרבית המשתתפים. עם זאת, הנגשת התכנים האקדמיים עוררה בסטודנטיות תחושה של רדידות ושל חוסר אתגר. בד בבד, מטלות ההיכרות שהוטמעו במפגשים החל מהמפגש השלישי, אפשרו למשתתפי הקורס להכיר זה את זה ברמה אישית ולגלות תחומי עניין משותפים ונקודות כוח בכל אחד מהמשתתפים האחרים. השיח וההיכרות בקבוצה תרמו לראייה הוליסטית של אנשים עם מוגבלות כאנשים עם יכולות ועם קשיים.

מושג ההכלה בהקשר של חוויה אישית משתתפת

תמה זו מתייחסת לכל אותם ביטויים אשר מתארים את תפיסת מושג ההכלה מנקודת מבטן של הסטודנטיות. תמה זו כללה שלושה נושאים עיקריים, אשר עלו מתוך משוביהן הכתובים ומהתיעוד של קבוצת המיקוד: רגשות שמלווים את תהליך

ההכלה, הקשבה פעילה לצורכיהם של המכיל והמוכל כבסיס להכלה והבנה שההכלה היא תהליך מתפתח.

רגשות שמלווים את תהליך ההכלה

הדיון על שוויון בין אנשים ללא מוגבלות ובין אנשים עם מוגבלות הציף את נושא ההכלה פעם אחר פעם. ק' תיארה:

היום חשבתי לעצמי עד כמה אני מסוגלת להכיל ולקבל אנשים שונים ממני. ראוי לציין, כי בחלק מן המפגש היום איבדתי סבלנות. לבני אדם יש צורך להגדיר קבוצות ולתת להן שם. אני חייבת להודות שהתאמצתי מאוד להתייחס לכל הקבוצה כאל קבוצה אחת, אבל היה קשה לי להכיל את זה.

א' תיארה אף היא את הקשר שבין הדיון על שוויון ומושג ההכלה:

יש הבדל אמיתי בין בני אדם באשר הם, לא משנה מאיזו אוכלוסייה, אך אני מרגישה שזה בא לידי ביטוי באופן מובהק אל מול אוכלוסייה עם מוגבלות. אני רק תוהה לגבי השאלה עד כמה כולנו – גם הם וגם אנחנו – מאמינים לסטראוטיפים שהודבקו להם ולנו? זאת שאלה [...] באותה המידה עד כמה אנחנו והם מודעים לשונות בינינו כמשהו שדווקא יאפשר הכלה.

לאחר המפגש השני, אשר בלט בהשתתפות מועטה של הסטודנטיות מהמכללה, חלקה אחת מהן את הקושי לשבת ליד סטודנט עם מוגבלות אשר אכל כריך, ורוק ניגר מפיו. בהמשך לכך תהתה: "איך לעזאזל אנחנו משפרים את עצמנו באמת מבפנים כדי לקבל, להכיל ובאמת להיות שווים". חברתה ד' הוסיפה: "אני מרגישה לא בסדר עם עצמי, כי אני מרגישה שאני צריכה להכיל ולהבין, אבל לא תמיד מצליחה".

חוסר הנוחות הגופני וזה הרגשי באים לידי ביטוי בהקשרים שונים על ידי סטודנטיות אשר דיברו על המבוכה שחשו מהתנהגויות של בוגרים עם מוגבלות באירועים של המכללה, ועל הסבלנות שנדרשה מהן כדי לנסות להכיל התנהגויות אלה. כך למשל סיפרה ש' על החוויה שלה בעת טקס הזיכרון לשואה, עת ישבו כל משתתפי הקורס באותה שורה בקהל:

ישבנו שם, והייתי בלחץ. בטקס עצמו היו כמה רגעי סף שיכלו להתפתח רע מאוד: ר', שלא קם בצפירה, ד', שישבה איתו והעירה לו בקול רם, א', שנרדם, וא', שירדה לדבר עם העד כאשר שאלו מי מהקהל רוצה להתייחס [...] אי-אפשר להתעלם מזה שמצאתי את עצמי נבוכה שוב. לא יכולתי לתת לעצמי דין וחשבון אפילו מה אני מרגישה.

הקשבה פעילה לצורכיהם של המכיל והמוכל כבסיס להכלה

המפגשים המובנים והקבועים זימנו לסטודנטיות יכולת להקשיב לצורכי הבוגרים ולהבין אותם טוב יותר. המפגשים והחוויות המשותפות אפשרו להן, כשהתגברו על המבוכה, לפתח **הקשבה פעילה**, הן לרגשות אישיים אותנטיים והן לצרכיו של האחר. מ', אשר דאגה שהבוגרים עם המוגבלות יוכלו להשתתף ביום הסטודנט, אמרה:

בתחילת השיעור נוכחתי לגלות שהם לא קיבלו כרטיסים. הם הרגישו שהזכויות שהם מקבלים במסגרת הקורס אינן לשביעות רצונם. הזדהיתי מאוד עם רצונה של א' [בוגרת

עם מוגבלות] לקבל מעמד שווה לסטודנטים אחרים במכללה, והחלטתי לעזור לה. הבנתי שזה נבע מרצונה להרגיש שייכת אלינו.

ק' (סטודנטית לחינוך מיוחד) תיארה את אחד המפגשים הבלתי פורמליים בקפטריה של המכללה:

ישבנו עם א' וא' [שני בוגרים עם מוגבלות] בקפטריה. א' דיברה ללא היגיון ובקול רם, הסתכלתי ימינה ושמאלה לראות אם אנשים שיושבים בקפטריה מסתכלים עלינו מוזר. לא הובכתי לשבת לידה, אבל הובכתי בשביל מה שאנשים מהצד עשויים לחשוב עליה.

נראה היה שמפגשים במרחב הציבורי של המכללה העצימו את החקר האישי של הסטודנטיות בנוגע לצורכיהן האישיים ולצורכיהם של הבוגרים עם המוגבלות. גם במהלך מפגשי הקורס, מושג ההכלה התאפיין בתהליך מתמיד של התפתחות וחקר.

הכלה - תהליך מתפתח

העיסוק במושג ההכלה, שהוא מושג תאורטי, וחיבורו לחיי היום-יום בכלל ולחוויה אישית משתתפת בפרט הציפו קשת רחבה של תגובות. חלק מהסטודנטיות ביטאו רגשות של אי-נחת, ונערך דיון בקבוצת המיקוד סביב השאלה, האם להכיל מישהו פירושו לאהוב אותו. ק' התייחסה לכך ואמרה: "אנחנו לא חייבים לאהוב ולהתחבר לכולם, כפי שאנחנו לא אוהבים ומתחברים לכל האנשים אותם אנחנו פוגשים במסגרות השונות." ד' הוסיפה: "העובדה שאנחנו סובלניים כלפיהם נובעת מכך שאנחנו בתחום החינוך המיוחד, וגם אנחנו מאבדים אליהם את הסבלנות לפעמים". סטודנטית אחרת עוררה באותו דיון את השאלה על יכולתן האמיתית של הסטודנטיות להכיל התנהגויות מאתגרות של בוגרים עם מוגבלות והקשתה באומרה: "מה זה אומר עלינו ועל היכולת שלנו לקבל אותם באמת?".

עם זאת, הקרבה והאינטימיות שנוצרו בקבוצה והאינטנסיביות של המפגשים סייעו לסטודנטיות להקשיב היטב לעוצמת רגשותיהן ופיתחו את מודעותן להכלת צרכיו של האחר. ה' סיכמה מפגש שבו התבקשו הסטודנטים להתחלק לזוגות כך:

בהתחלת הקורס התחברתי לסטודנטית שאני כבר מכירה מהמכללה, והיינו היחידות שלא "מעורבות", אך מבחינתי זה היה הכי אמיתי. לא רציתי לזייף. אם היינו בסיטואציה כזו רק סטודנטים קבועים, עדיין הייתי מתחברת בפעם הראשונה למישהי שאני מכירה. לכן אני לא חושבת שאני אדם רע או פחות שווה אם אני מעדיפה לצלם עם חברה, ולא עם סטודנט אורח.

נראה היה שעם הזמן הסטודנטיות ביקרו את עצמן פחות ונתנו מקום לרגשות אותנטיים שהציפו אותם. רגשות כמו חשש, מבוכה ואי-נחת פינו מקומם לניסיון אמיתי להבין את עצמן, כדי להיות מסוגלות להכיל את חוסר השוויון ואת השונות. הסטודנטית שהעדיפה לחבור במפגשים הראשונים לבת זוג מהמכללה תיארה את חווייתה מאחד המפגשים האחרונים:

היה נחמד לשמוע את השירים שהם בחרו וגם למה בחרו בהם [...] זה הוסיף לכל אחד פן נוסף באישיותו שטרם הכרתי, והשיחה הזו הייתה חיונית מאוד להיכרותי אותם. נראה לי שאם היו מרגילים אותנו מגיל צעיר להיות עם אנשים עם צרכים מיוחדים, אז היה לנו כסטודנטים בקורס ובכלל כחברה הרבה יותר קל וטבעי לקבל את האחר.

גם סטודנטיות אחרות תיארו רגשות נוחים והנאה הדדית מהקשר, ככל שהקורס התקרב לסימומו. ח' אמרה:

הרגשתי כבר בנוח עם הסטודנטים האחרים, גם עם אלו שבהתחלה היה קשה להכיל אותם, פתאום כבר התרגלתי, כבר לא היה לי מוזר "התנהגויות לא הולמות", כיוון שלמדתי לצפות ולהכיר אותם.

לסיכום, מדברי הסטודנטיות עלה שתהליך ההכלה מחייב את המכיל להיות מחובר לרגשותיו באותנטיות, וזאת כדי לפתח הקשבה פעילה לצרכיו הוא ולצרכיו של האחר. מתוך הכרת השונות ופיתוח מודעות גבוהה לעוצמותיו של הפרט עם המוגבלות ניתן לפתח תהליך הכלה שיש בו אותנטיות, ולא מעשה חסד. השאלה שד' העלתה בסיום אחד המפגשים: "כיצד זה מתפתח? כיצד ניתן להפוך חברה למכילה יותר?", נותרה ללא מענה מלא גם לאחר תום הקורס.

החוויה האישית כמגבשת זהות ומקצועית

תמה זו כוללת את כל האמירות שבהן הסטודנטיות התייחסו לתרומת הקורס לפיתוח הזהות המקצועית שלהן. זוהו שלוש תת-תמות: חוויית למידה משותפת עם אנשים עם מוגבלות, אירועים מכווננים שהיו נקודות ציון בקורס וכפועל יוצא – דיאלוג על הזהות המקצועית.

חווית למידה משותפת עם סטודנטים עם מוגבלות

לכל הסטודנטיות לחינוך מיוחד הייתה זו הפעם הראשונה בחייהן שבה הן התנסו בחוויית למידה משותפת עם אנשים עם מוגבלות. עד להשתתפות בקורס זה, ההתנסויות שלהן עם אנשים עם מוגבלות היו מעמדה של הוראה בכיתה. אחת הסטודנטיות כתבה בשוב כך:

שני המפגשים הראשונים עם הבוגרים היו חוויה מיוחדת עבורי. מעולם לא הייתה לי אינטראקציה עם בוגרים עם מוגבלות, אלא רק עם ילדים צעירים. במהלך ההתנסות המעשית בתואר תמיד אני הייתי זו שלימדתי או הנחיתי באיזושהי צורה. כעת ניתנה לי הזדמנות ליצור קשרים חברתיים עם לומדים שהם שונים מהסטודנטים במכללה.

מהמשובים של הסטודנטיות עולה כי חוויית ההשתתפות בקורס הייתה אינטנסיבית ומעצימה והשאירה עליהן רושם במהלך השבוע בין שיעור לשיעור. סטודנטית אשר במפגשים הראשונים התקשתה מאוד להתבטא ולהיות מעורבת, אמרה בקבוצת המיקוד: "כל מפגש משאיר בי את חותמו. בשונה מקורסים אחרים במכללה, מהקורס הזה אני יוצאת מותשת וסחוטה, אבל לא מפסיקה לחשוב עליו כל השבוע". בקרב הסטודנטיות הייתה תחושה כי "זהו הקורס הראשון שבו מושג השילוב מקבל משמעות מעשית".

כבר במפגשים הראשונים של הקורס היחס אל הבוגרים עם המוגבלות היה כאל "סטודנטים אורחים", ומונח זה הוטבע כבר מתחילת הקורס. חשוב לציין שמונח זה צמח בקבוצת המיקוד הראשונה כחלק מהשיח הקבוצתי, כאשר הסטודנטיות התייחסו לאינטראקציות הבלתי פורמליות שהיו להן עם משתתפי הקורס.

מתוך משובי הסטודנטיות עולה כי במהלך הקורס היו שני אירועים מכוננים אשר היוו עבור כולן נקודות ציון משמעותיות בחוויית ההשתתפות. בתת-התמה הבאה נתייחס לאירועים אלה.

אירועים מכוננים אשר היוו נקודות שיא בחוויית הלמידה המשותפת

הסטודנטיות ציינו שני אירועים מכוננים במפגש השלישי ובמפגש האחרון של הקורס. המפגש השלישי של הקורס זימן לסטודנטים חוויה מטלטלת. כאשר נערך בכיתה דיון על המושג של שילוב אנשים עם מוגבלות בקהילה התפרץ אחד הסטודנטים האורחים, אשר נוסף למוגבלותו הקוגניטיבית, התנהגותו התאפיינה בחוסר ויסות ובהתפרצויות זעם על רקע נפשי. סערת הרגשות שבה היה שרוי גרמה לוויכוח סוער בקרב קבוצת הסטודנטים עם המוגבלות, אם רק להם יש צרכים מיוחדים או שמא לכל אדם יש צרכים מיוחדים. ההתפרצות של הסטודנט לוותה במחוות אגרסיביות, ולקח זמן עד ששגרת השיעור הושבה על כנה. האירוע הוזכר על ידי הסטודנטיות בהתייחסותן לשאלון הפתוח ובקבוצת המיקוד, ובהתבוננות לאחור, המסקנה של כולן הייתה כי "האמת נחשפה" באותו אירוע. כפי שביטאה זאת אחת הסטודנטיות: "בעקבות המפגש שבו ר' התפרץ הבנתי שבדיוק בשביל מצבים כאלה נוצר הקורס: כדי להציף אמיתות". חברתה הוסיפה: "התבוננתי איך רחלי [מנחת הקורס] מתמודדת עם הרגעתו של ר' [הבוגר שהתפרץ], וידעתי שאני במקום הנכון. רגעים כאלה שווים הרבה יותר מכל חומר תאורטי".

האירוע המכונן השני היה המפגש האחרון של הקורס, אשר כלל פנל של משתתפי הקורס ביום העיון של התוכנית לחינוך מיוחד, פתיחה חגיגית של תערוכת התמונות וחלוקת תעודות. כולן התייחסו לאירוע זה כצומת משמעותי בחווייה שעברו. נראה היה כי העבודה המשותפת על תכנון התערוכה, בחירת התמונות ואירוע הסיום במבואת המכללה ריגשו את הסטודנטיות. אחת מהן ביטאה זאת כך:

אין מילים לתאר את ההרגשה שחוויתי בתערוכה. הייתה זו התרגשות עצומה. היום הבנתי את החשיבות הרבה של הקורס ואת התהליך שעברתי ביני לביני עצמי וביני ובין שאר הסטודנטים. כל כך התרגשתי והייתי גאה להיות חלק מהקורס הזה.

באותו אירוע נכחו גם בני המשפחות של משתתפי הקורס, ובעיקר אלה של הבוגרים עם המוגבלות. ייתכן שהמגע עם המשפחות ריגש את הסטודנטיות במיוחד, כפי שאמרה אחת מהן: "האמת, לא חשבתי שכך אתרגש, אבל היה משהו בתערוכה, בנוכחות של המשפחות ובקורס הזה שהיה אחר וראשוני". נראה כי עוצמת הרגשות שהציפה את הסטודנטיות בעקבות אירועים אלה זימנה לכל אחת מהן דיאלוג פנימי על אודות הזהות המקצועית שלה.

דיאלוג על זהות מקצועית

הקורס אפשר לסטודנטיות לחוות חוויית השתתפות משמעותית ברמה האישית. באחד השיעורים התבקשו הסטודנטים להביא חפץ אישי משמעותי מהבית. אחת הסטודנטיות הביאה חפץ אישי מבית סבתה. סטודנטית אחרת מהמכללה דיווחה שכאשר חברתה הראתה במליאה את החפץ, היא הזדהתה איתה והוצפה בתחושות

עמוקות של געגוע לסבתה. נוסף על כך, השיח והדיון על הצילומים בסוף כל מפגש נתנו מקום להדהוד רגשי של חוויות אישיות ואפשרו לסטודנטיות לבחון את החוויה המיוחדת שהקורס זימן להן גם ביחס לעצמן.

מדיווחי הסטודנטיות עולה כי המפגשים הרשמיים והבלתי רשמיים הציפו שיח אמיתי על זהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד בעתיד. כסטודנטיות להוראה בשנתן האחרונה, הן היו עסוקות בעיקר בזהותן המקצועית כמורות לתלמידים עם מוגבלות. עיקר הקושי שביטאו היה חוויית הדואליות שחשו: מצד אחד הן דיווחו על דגמי חשיבה והתנהגות אשר מאפיינים מורות, ומצד שני הן התייחסו לחוויה בקורס כסטודנטיות. כך למשל אמרה אחת מהן לאחר אחד מהאירועים המכוננים: "יש לי קושי עם התנהגויות מסוימות של חלק מחברי הקבוצה השנייה, ואני מרגישה שאם זה היה בכיתה שלי, אז אני בתור מורה הייתי עוצרת את ההפרעה מיד".

מניתוח הנתונים ניכר הדיסוננס הפנימי שאותו חוו הסטודנטיות בין זהותן כמורות לחינוך מיוחד ובין היותן סטודנטיות בקורס זה. חוויית ההשתתפות "בגובה העיניים" יצרה אצל חלקן בלבול בדבר זהותן כמשתתפות שוות לסטודנטים עם המוגבלות: "אני בדרך כלל מסדרת לי את החיים בתבניות מכללה=סטודנט; בית ספר=מורה. המשוואות הללו נותנות לי עוגן בחיים. פה החוויה ערערה תבניות אלה". הסטודנטיות דיווחו כי חוויית ההשתתפות חשפה אותן לדילמה שלא חוו עד כה. היטיבה לתאר זאת אחת הסטודנטיות, אשר סיפרה כי היא האמינה שכמורה לחינוך מיוחד בעתיד היא רואה אנשים עם מוגבלות כשווים לה, אך בקורס זה תחושותיה היו שונות, וההתמודדות עם הגילוי הזה הייתה מורכבת מבחינתה. היא העלתה שאלה: "מה זה אומר עלינו כמורות לחינוך מיוחד? אם אנחנו לא מסוגלות להכיל, אז מי יכול?"

עם זאת, היו לא מעט פעמים שאותה סטודנטית שיקפה תחושות שונות. באחד המפגשים, כששתי סטודנטיות נשאלו על ידי סטודנט עם מוגבלות מה נושא הסמינריון שלהן, אמרה אחת מהן:

התלבטתי מאוד באילו מילים לבחור כשאני עונה לא'. הרגשתי שגם ל' חברתי מהססת. לא הרגשתי נכון לומר לו את זה ישירות – שהעבודה שלנו על אחים לאנשים עם מוגבלות שכלית, אמרנו משהו "ליד", מעודן יותר, קצת שקר לבן. זה שוב מתחבר לקונפליקט שלי [...] מצד אחד הייתה לי תחושה של שיחה רגילה על נושא רגיל שבה מישהו מציע לי עזרה, ומצד שני שיחה שהיא קצת מבוזת. לא ממש אמיתית.

לסיכום, מניתוח התוכן של החוויה האישית כמגבשת זהות מקצועית עולה כי חוויית ההשתתפות בקורס משותף הציפה רגשות ומחשבות חבויים ואפשרה לסטודנטיות לחינוך מיוחד עיסוק אותנטי בתפיסות קודמות וחדשות באשר לזהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד בעתיד.

דיון ומסקנות

ממצאי מחקר זה תומכים בטענה שחוויה אישית המערבת מגע וקשר עם אנשים שיש להם מוגבלות, מעמתת את האדם ללא המוגבלות עם ניסיון קודם שלו,

עם תפיסות אישיות-חברתיות ועם רגשות המתעוררים במהלך המפגש. הקול העיקרי העולה מממצאי מחקר זה מלמד כי לחוויית ההשתתפות של הסטודנטיות בקורס המזמן חוויה "בגובה העיניים" עם קבוצת אנשים עם מוגבלות מסוגים שונים, יש ערך משמעותי בתהליך ההכלה בכלל ובתהליך הכשרתן כמורות לחינוך מיוחד בפרט. תוצאה זו עולה בקנה אחד עם תוצאות מחקרי המטה-אנליזה שערכו פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2000, 2006), שלפיהם קשר ומגע בלתי אמצעיים בין קבוצות של אנשים עם מוגבלות ואנשים ללא מוגבלות יוצרים תשתית להבנה טובה יותר של צרכיו ועוצמותיו של אדם עם מוגבלות.

סטודנטים לחינוך מיוחד נחשפים אומנם בשנות הכשרתם למגוון אוכלוסיות של תלמידים עם מוגבלות, אך חוויית ההשתתפות בקורס במבנה של סדנה אפשרה לסטודנטיות היכרות קרובה עם הכוחות ועם הקשיים של אנשים עם מוגבלות ועם הכוחות ועם הקשיים שלהן עצמן, תוך תהליך שיש בו התבוננות אל ההקשר והתבוננות פנימית כאחד. כל אחת מהסטודנטיות בקבוצה בחנה ובדקה במהלך הלמידה את תפיסותיה האישיות ואת החוויות שחוותה בקורס שבו צילמה, התבוננה בתמונותיה שלה ובתמונותיהם של משתתפי הקורס האחרים ושוחחה עליהן. נראה כי המפגש הייחודי עם אנשים שיש להם מוגבלות זימן לסטודנטיות שיח שהייתה בו בחינת דעות ותפיסות קודמות על אודות שילובם של אנשים עם מוגבלות בקהילה. ממצאים אלו נמצאו בהלימה עם ממצאי מחקר עדכני של בר וברצ'יטה (Barr & Bracchitta, 2015), אשר העלו כי מגע וקשר בין אנשים ללא מוגבלות ואנשים עם מוגבלות הם הגורם העיקרי שמסייע לפיתוח תפיסת הכלה של אנשים עם מוגבלויות שונות.

יתרה מזו, בקורס זה ניתנה לסטודנטיות הזדמנות לבוא במגע עם אנשים בוגרים שיש להם מוגבלות, וזאת לעומת מגען עם תלמידים שיש להם מוגבלות במסגרת הכשרתן. חוויה ייחודית זו אפשרה להן לבחון לא רק את תפיסותיהן האישיות בנוגע למוגבלות, אלא גם את יכולתן לחוש אמפתיה כלפי אנשים בוגרים עם מוגבלות. נראה כי לחלקן היה קל יותר להביע אמפתיה כשהיו במגע עם תלמידיהן, שכן אז היו בעמדת המורה ונדרשו לגלות אמפתיה כחלק מתפיסת התפקיד שלהן. המפגש השווינוי שחוו בקורס אפשר להן לבחון את יכולתן לחוש אמפתיה בהקשר שונה. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאיהם של לם, קולומיטרו ואלפרמביל (Lam, Kolomitro, & Alamparambil, 2011), שבחנו במחקר מטה-אנליזה 29 מאמרים אשר דנו בסוגיה של פיתוח אמפתיה בהכשרת אנשי הוראה וטיפול. מחקרם מצביע על כך שהיכולת לחוש אמפתיה קשורה לא רק לתפיסה האישית של האדם, אלא גם לתרגול אמפתיה בחוויות שונות המעממות את האדם עם תפיסות אישיות שפיתח על שונות. כפי שעלה מחוויית המשתתפות במחקר זה, יש מקום להמשיך ולחקור מצבים המזמנים מגע בין אנשים ללא מוגבלות לאנשים שיש להם מוגבלות, כדי לבחון לעומק יכולת אמפתית של הראשונים במפגשים טבעיים. נקודה בולטת בממצאי המחקר הנוכחי היא חשיבותה של ההנגשה ברמות הרגשית, החברתית והאקדמית כבסיס להשתתפות מיטבית של כל חברי הקבוצה. ככל שהפעילות תווכה והותאמה לכל המשתתפים בהתאם ליכולותיהם, כך הופרו הקשר הרגשי והקשר החברתי שלהם. נתונים אלה

מוסיפים על ממצאי מחקרם של פטיגרו וטרופ (Pettigrew & Tropp, 2006), שהדגישו את חשיבות ההבניה והתיווך בהעצמת קשר ומגע עמוקים ומשמעותיים יותר בין קבוצות של אנשים עם מוגבלות ואנשים ללא מוגבלות.

נוסף על כך, מחקר זה מדגיש את חשיבות השימוש בצילום ככלי להבעה וכבסיס לקשר בין-אישי, כפי שמצא הרפר (Harper, 2002), ואת השימוש בתוצרי הצילום כשפה חזותית המנגישה לאנשים עם מוגבלות תכנים אקדמיים ורגשיים. השימוש בצילום כדרך להבעת תכנים רגשיים יצר הזדמנויות לפעילות משותפת ולחוויות ראשוניות של היכרות ושל דיאלוג, ששמו בצד את המוגבלות (כהן ועמיתים, 2006). ממצאי מחקר זה מחזקים את ממצאי מחקרם של פרוסר ובורק (Prosser & Burke, 2011), אשר מצאו כי צעירים מייצרים נרטיבים מבוססי תמונה ומביעים באמצעות התמונה את דעתם הביקורתית בפתיחות רבה יותר מאשר באמצעות מילים. השימוש בצילום בסדנה במחקר זה אפשר לסטודנטיות לחינוך מיוחד ולסטודנטים עם המוגבלות לנהל שיח פתוח ושוויוני יותר לא רק בשל הנגשת החומר, אלא גם משום שהתמונות סייעו ל"שבירת הקרח" וסייעו לדוֹבב את משתתפי הקורס ולעורר את מעורבותם הרגשית (Clark & Moss, 2001).

בהקשר של התפתחות זהותן המקצועית של סטודנטיות לחינוך מיוחד, מחקר זה מוסיף נדבך נוסף על הידע הקיים. חוקרים מצאו כי הגורמים המשפיעים על בניית הזהות המקצועית קשורים לתהליך התפתחותי שמתקיים בין הסטודנט לסביבה בהיבטים של הוראה והתנסויות (Beijaard et al., 2000). ההתנסות הייחודית של הסטודנטיות זימנה להן במה לבחינת עמדותיהן האישיות על מושגים של שוויון, של שילוב ושל הכלה ועל יכולת ההכלה האישית של כל אחת מהן כבסיס לזהותן המקצועית כמורות לחינוך מיוחד.

חשיבותו של הקורס נבעה מעצם קיומו של המפגש המרתק "בגובה העיניים" בין סטודנטיות ללא מוגבלות ומבוגרים עם מוגבלות. ההתנסות העצימה את יכולתה של כל סטודנטית לבחון את עמדותיה ואת תפיסת עולמה ביחס לנושאים שאותם למדה וחוותה במהלך שנות הכשרתה. השפעת החוויה האישית על הזהות המקצועית ועל התנהגותו של האדם יכולה להתרחש מתוך מודעות או שלא מתוך מודעות, ולכן בחינה מודעת יותר של תחושותיהן עשויה לתרום ליכולתן של הסטודנטיות לתפקד בעתיד בצורה מיטבית כמורות במציאות המורכבת של השילוב וההכלה של אנשים עם מוגבלות. צימרמן (2008) הדגיש שהתנהגויות המונחות על ידי זהות מאופיינות בכך שהן נעשות מתוך תחושה שקיימת מחויבות או שכך ראוי להתנהג. לכן, ההתנסות בחוויה אישית משתתפת, כפי שהזדמנה לסטודנטיות לחינוך מיוחד בקורס זה, אפשרה להן לבחון את זהותן המקצועית וסייעה להן לגבש עמדות בנוגע לשאלה, מה ראוי שיוביל אותן כנשות חינוך בעתיד.

קורס זה היה בבחינת תחילתה של דרך, שכן לבניית עיצוב זהות נדרש תהליך מתפתח של התנסות ושל דיאלוג רפלקטיבי מתמשך. ההישג החשוב של הקורס, כפי שעלה מניתוח הנתונים, היה ההכרה של הסטודנטיות לחינוך מיוחד בקשיים ובתפיסות קודמות שהנחו אותן באינטראקציה עם אנשים עם מוגבלות.

ההשתתפות בקורס שזימן מפגש עקבי, מתמשך ובלתי אמצעי עם בוגרים שיש להם מוגבלות, תרמה רבות לבחינת דפוסי החשיבה, התקשורת וההתנהגות האישיים של כל אחת מהן, דפוסים שעשויים להיות חסם לאופן שבו הן תופסות את יכולותיהם של אנשים אלה. לא ניתן להקיש מהמקרה הייחודי של הקורס על הכלל, אך הקורס היה בבחינת למידה תהליכית חדשה, המהווה גשר להתמודדות עם דפוסים ועם אמונות חוסמים. בתוך חוויית ההשתתפות בקורס התרחש תהליך של היכרות עצמית בגבולות המוכר והחדש כאחד, דבר אשר אפשר לסטודנטיות לבחון את זהותן המקצועית כנשות חינוך ולהרהר במושגי מפתח, כמו הכלה ושילוב.

מקורות

- אבישר, ג' (2010). **הכלה ונגישות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גורודצקי, מ' ווייס, צ' (2010). תנאי סף להתרחשותם של תהליכי שינוי במערכת חינוכית: ריבוי אפשרויות פעולה ופיתוח מעורבות הקהילה (agency). **דפים**, 50, 48–73. תל אביב: מכון מופ"ת.
- הלל-לביאן, ר' (2009). "אני ואתה נשנה את העולם" – מניעי פרחי הוראה לבחירתם בחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 24(2), 49–66.
- הס, א' (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים, בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים מערכות חינוך וחברה** (עמ' 87–110). חיפה: אחווה.
- כהן, ר', בן פשט, מ' וברקוביץ, א' (2006). **טקסטים חזותיים בכיתה** (סדרת תמ"ה). תל אביב: מכון מופ"ת. זמין באתר http://ftp.beitberl.ac.il/~bbsite/edu/merkazim/tichnun_limudim/newsletter/newsletter1/topic1.htm
- משרד החינוך והתרבות (1988). **חוק החינוך המיוחד**. זמין באתר <http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>
- משרד החינוך והתרבות (2002). **חוק החינוך המיוחד, תיקון מס' 7**. זמין באתר <http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2>
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). אתגורפיה בחינוך. בתוך הנ"ל (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 101–140). אור יהודה: זמורה ביתן.
- צימרמן, ו' (2008). היבטים של "זהות מקצועית" ושל "התפתחות מקצועית" של אנשי חינוך: חקר המקרה של מחנכי כיתות. **שבילי מחקר**, 15, 45–57.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden R. (2002). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special education needs in the ordinary school in one local education authority. *Education Psychology*, 20(2), 191–211. DOI: 10.1080/01443410050027973
- Banks, M. (2007). *Using visual data in qualitative research*. Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage.
- Barned, N. E., Knapp, N. K., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302–321. DOI: 10.1080/10901027.2011.622235

- Barr, J., & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 142(3), 225–243.
- Barr, J., & Bracchitta, K. (2015). Attitudes toward individuals with disabilities: The effect of contact with different disability type. *Current Psychology*, 24(2), 223–238. DOI: 10.1007/s12144-014-9253-2
- Barr, J. J. (2013). Student-teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1, 87–100.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Brandes, J., & Crawson, H. M. (2009). Predicting dispositions toward inclusion of students with disabilities: The role of conservative ideology and discomfort with disability. *Social Psychology Education*, 12, 271–289. DOI: 10.1007/s11218-008-9077-8
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: The perceptions of schoolteachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219–228. DOI: 10.1177/1044207309344690
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711–726.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. DOI: 10.1080/13603110903030089
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 48–55.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goor, M. B., Farling, A., & Addison, P. (2007). Culturally responsive school leadership for exceptional learners. In F. E. Obiakor (Ed.), *Multicultural special education* (pp. 234–245). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–21.
- Huang, H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programs designed for typically developing Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169–182. DOI: 10.1080/10349120902868632
- Knowles, J. G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers biographies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). London: Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

- Lam, T. C. M., Kolomiro, K., & Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(16), 162–200.
- Leavy, A., McSorley, F., & Bote, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1217–1233.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93–114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783.
- Prosser, J., & Burke, C. (2011). Image-based educational research: Childlike perspective. *Learning Landscapes*, 4(2), 257–272.
- Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli Special Education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31, 13–21.
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-aided qualitative data analysis* (pp. 52–61). London: Sage Publications.
- Share, J. (2015) Cameras in classrooms: Photography's pedagogical potential. In D. Baylen & A. D'Alba (Eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy* (pp. 97–119). Cham, Switzerland: Springer.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2007). What concerns pre-service teachers about inclusive education: An international viewpoint? *KEDI Journal of Educational Policy*, 4(2), 95–114. Available at <http://search.proquest.com/docview/1013971074?accountid=35812>
- Shkedi, A. (2005). *Multiple case narrative: A qualitative approach to studying multiple populations*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem.
- Sonn, B., Santes, A., & Ravau, S. (2011). Hearing learner voice in health promoting schools through participatory action research. *Perspectives in Education*, 29(1), 94–105.
- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (Eds.), *The role of self in teacher development* (pp. 121–141). New York: State University of New York Press.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.