

# מבגש

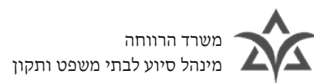
## לעבודה חינוכית-סוציאלית

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

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



# תחושת המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות העובדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים

אליסיה גרינבנק וגלית אגם בן-ארצי

## תקציר

המחקר הנוכחי התמקד בבחינת תחושת המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות אישיות העובדות עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בבתי ספר רגילים, וכן של סייעות כיתתיות העובדות בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים או בחינוך המיוחד. תחושת המסוגלות של הסייעות נבדקה בארבעה מדדים: מסוגלות אישית, מסוגלות בתחום הלימודי, מסוגלות בתחום החברתי ומסוגלות בתחום הרגשי.

מטרתו העיקרית של המחקר הייתה לבחון אם קיימים הבדלים בתחושת המסוגלות העצמית של סייעות אלה ולעמוד על טיבם. כמו כן נבחן הקשר בין תחושת המסוגלות ובין משתני רקע של הסייעות: גיל, ותק, הכשרה וסוג הלקות של התלמידים שעמם הן עובדות. המדגם כלל 291 סייעות פדגוגיות ממרכז הארץ ומדרומה העובדות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים; מתוכם 110 סייעות אישיות לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות, ו-181 סייעות כיתתיות בחינוך המיוחד. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מובנה של גיבסון ודמבו.

ממצאי המחקר העלו כי קיימים הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות המחקר בכל ארבעת מדדי המסוגלות שנבדקו – הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מזו של הסייעות הכיתתיות. בהתייחס לסוג הלקות, נמצא שסייעות אישיות לתלמידים עם לקויות נפשיות והתנהגותיות דיווחו על תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר וכן על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחומים החברתי והרגשי מאלה שדיווחו על ידי סייעות כיתתיות. מגמה דומה נמצאה במסוגלותן בתחום החברתי בעבודתן עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות. לממצאי המחקר חשיבות הן בתחום התאורטי והן בתחום היישומי.

המחקר הוא מחקר ראשוני, המפנה זרקור לעבר אוכלוסיית הסייעות ומציג את הצורך בפיתוח מודעות מערכתית למיקוד תפקיד הסייעת ולביסוסו ולחיוניות בשיתופה בעבודה החינוכית עם תלמידים עם צרכים מיוחדים.

**מילות מפתח:** תחושת מסוגלות עצמית, סייעת פדגוגית, תלמידים עם צרכים מיוחדים, סייעת אישית, סייעת כיתתית

## מבוא

עבודת המורה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים דורשת מחד גיסא יכולת ליצור בכיתה מערך העונה על הצרכים של כלל תלמידי הכיתה, ומאידך גיסא – להתאים תוכנית חינוכית טיפולית אישית לכל תלמיד ותלמיד, בהתאם לצרכיו. עבודה זו היא מורכבת ואינטנסיבית, ועל מנת לבצעה, יש צורך לתגבר את הצוות החינוכי בכוח עזר – סייעות פדגוגיות.

קיים בעולם מחקר מצומצם בנושא תרומת הסייעות הפדגוגיות במערך החינוכי. בישראל קיימים אך ורק מסמכי ועדות הכנסת ומסמכי רשויות מקומיות ומשרדי הממשלה השונים בנוגע להגדרת זכאות לסיוע לתלמידים עם צרכים מיוחדים ולהגדרת תפקידן של הסייעות הפדגוגיות. בעקבות העלייה בפתיחת כיתות חינוך מיוחד והגידול בתלמידים עם צרכים מיוחדים בשילוב יחידי בכיתות רגילות, חלה בשנים האחרונות עלייה משמעותית במספרן של הסייעות הפדגוגיות במסגרות החינוכיות. הסייעת נדרשת למלא עבודה חינוכית ופדגוגית מגוונת ומקצועית. תפקידה מרכזי בתמיכה בתלמיד עם הצרכים המיוחדים בתחומים שונים: לימודי, חברתי ורגשי-התנהגותי. כמו כן מצופה ממנה לתאם בין הגורמים המטפלים בתלמיד ולהתערב בתחום ההתארגנות (משרד החינוך, 2011). נראה כי למילוי תפקיד חשוב זה נדרשת אמונה בחשיבות התפקיד וביכולת לבצע אותו בדרך שתשפיע על חיי התלמיד ותחולל בהם שינוי, אמונה הקשורה לתחושת מסוגלות עצמית של הסייעת.

המחקר הנוכחי עוסק בתחושת המסוגלות העצמית של הסייעת ובקשר בין תחושת המסוגלות ובין המסגרת שבה היא עובדת – סייעת בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר לחינוך מיוחד או בכיתת חינוך מיוחד בבית ספר רגיל (סייעת כיתתית) או סייעת לתלמיד המשולב בכיתה רגילה (סייעת אישית), וכן גורמים נוספים: סוגי הלקויות של התלמידים, הכשרה בתחום החינוך המיוחד, גיל וותק. מאחר שקיים שוני בין אופן עבודתה של הסייעת האישית ובין זה של הסייעת הכיתתית, בתמיכה ובהדרכה שהן מקבלות ובמקומן בקבלת ההחלטות הקשורות לתלמיד וביישומן, נראה כי הסייעת האישית והסייעת הכיתתית תרגשנה שוני בתרומתן וביכולתן להשפיע על תפקוד התלמיד מבחינה חברתית, רגשית-התנהגותית ולימודית. אי-לכך, ההשערה הייתה כי המסגרת שבה עובדות הסייעות תימצא קשורה לתחושת המסוגלות העצמית שלהן, ותחושת המסוגלות העצמית של הסייעת האישית תהיה גבוהה יותר מזו של הסייעת הכיתתית.

תחום המסוגלות העצמית נבדק בקרב פרחי הוראה ומורים בפועל. לא נערך מחקר אמפירי על תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות, וזאת למרות חשיבותן המכרעת במערך החינוכי ובתמיכה היום-יומית בתלמידים עם צרכים מיוחדים. מחקר ייחודי זה מהווה צעד ראשון בנושא, אשר יתרום להפניית הזרקור המחקרי לעבר בעלות מקצוע זה.

## תפקיד הסייעת הפדגוגית

### רקע

בשנת 1988 נחקק בישראל חוק החינוך המיוחד. על פי החוק, כל תלמיד בישראל בגילים 3–21 שאובחנה אצלו לקות משמעותית שבשלה מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת, זכאי להוראה, ללימוד ולטיפול מיוחדים במימון המדינה (משרד החינוך, תשמ"ח). בשנת 2002 נעשה תיקון לחוק החינוך המיוחד, ונוסף לו פרק על השילוב בחינוך הרגיל. תיקון זה קבע שיש לאפשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים להשתלב במסגרת חינוך רגילה, בעזרת תוספת שעות הוראה ושירותים מיוחדים, ובהם

שירותי סיוע (משרד החינוך, תשס"ג). התלמידים עם הצרכים המיוחדים מופנים למסגרות כוללניות של חינוך מיוחד, לכיתות חינוך מיוחד בתוך בית ספר רגיל או לשילוב בכיתות רגילות. בכל אחת מהמסגרות הללו קיים מערך חינוכי, הכולל לרוב מורים, מומחים במקצועות הפרה-רפואיים וצוות סיוע.

## הגדרת תפקיד הסייעת

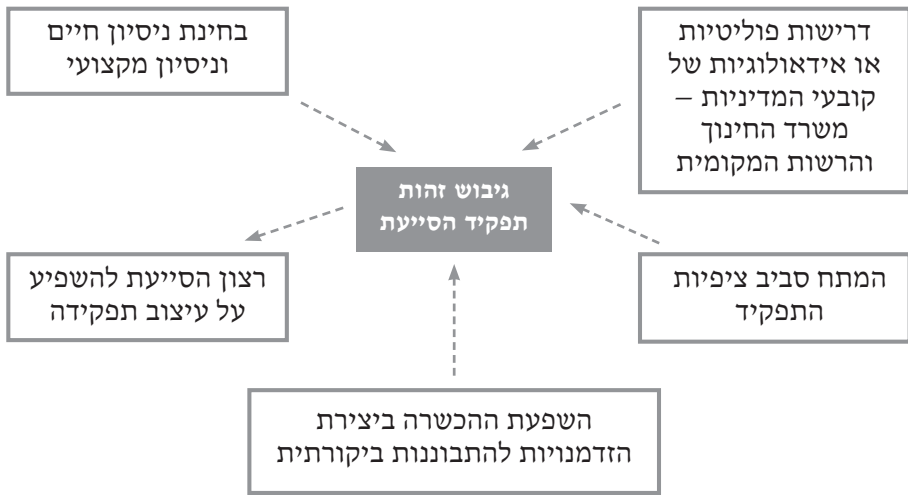
יישום חוק החינוך המיוחד ויישום מדיניות השילוב במדינות רבות בעולם הובילו לעלייה משמעותית במספר הסייעות הפדגוגיות העובדות במסגרות החינוכיות השונות שבהן לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים (Roffey-Barentsen & Watt, 2014). אולם למרות העלייה במספר הסייעות, תפקיד הסייעת הפדגוגית עדיין לוט בערפל. בספרות המקצועית תפקיד זה מקבל שמות רבים, המבטאים את הקשת הרחבה של המשימות המוטלות על הסייעות, למשל "teaching assistant" או "teaching aides" – סיוע למורה בעבודתה; "special needs auxiliary" – תמיכה בצרכיו המיוחדים של התלמיד; "learning support assistant" – מתן תמיכה לימודית; "classroom assistant" – סיוע לכלל הכיתה; "paraprofessional" – איש צוות פרה-מקצועי (Martin & Alborz, 2014; Takala, 2007).

הדגשים המיוחדים בתפקיד הסייעת נגזרים מהמסגרת שבה היא עובדת – כיתת חינוך מיוחד או כיתה רגילה, ומסוגי הלקויות של התלמידים שעמם היא עובדת. בחוזר מנכ"ל של משרד החינוך בישראל (משרד החינוך, תשע"א) מוצגים תפקידיה של הסייעת הפדגוגית בהתאם למסגרת שבה היא עובדת: הסייעת הכיתתית מהווה כוח נוסף שמצטרף לצוות המקצועי הכולל בכיתה, המטפל במגוון הצרכים המורכבים של התלמידים. בין תפקידיה: לסייע למורה בהכנת החומר הדידקטי ובהכנת ציוד עזר לתלמידים ולכיתה, בתיאום מוקדם עם המורה ובאחריותה, לטפל בתלמידים ולהשיג עליהם בעת פעילות בחצר ובכיתה ובפעילויות המתקיימות מחוץ לכותלי בית הספר, על פי ההנחיות של הנהלת בית הספר, וכן לקבל תלמידים בעת הגעתם למסגרת החינוכית ולהביאם לכיתות; הסייעת האישית תומכת בתלמיד עם הצרכים המיוחדים המשולב בכיתה רגילה. בין תפקידיה: לעזור לתלמיד להתנהל בזמן השיעור ובהפסקה, ללוות אותו לטיפולים מקצועיים, להגיש סיוע פיזי לתלמיד מוגבל מבחינה תפקודית ולסייע בתיווך חברתי.

טקלה (Takala, 2007) חקרה את ההבדלים בתפקידן של סייעות אישיות ושל סייעות כיתתיות. היא ערכה ראיונות לסייעות ותצפיות בשיעורים, על מנת לעמוד על הבדלים אלה. טקלה מצאה כי סייעות אישיות בכיתות משלבות מקדישות את רוב זמןן לעבודה עם התלמיד, ואילו הסייעות הכיתתיות בכיתות חינוך מיוחד מסייעות יותר למורה, בעבודתה עם כלל התלמידים בכיתה.

מעבר לדרישות משרד החינוך ולדגשים המיוחדים של המסגרת שבה עובדת הסייעת, גורמים שונים תורמים לגיבוש זהות תפקידה. טאקר (Tucker, 2009) הציג מודל המתאר את הגורמים השונים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת הפדגוגית (איור 1):

### איור 1: גורמים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת (Tucker, 2009)



כפי שניתן לראות באיור 1, לפי טאקר, ישנם ארבעה גורמים עיקריים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת: דרישות פוליטיות או אידאולוגיות של קובעי המדיניות – משרד החינוך והרשות המקומית, ניסיון חיים וניסיון מקצועי, השפעת ההכשרה ביצירת הזדמנויות להתבוננות ביקורתית והמתח סביב ציפיות התפקיד. ארבעת הגורמים האלה מובילים לרצון הסייעת להשפיע על עיצוב תפקידה.

**קובעי המדיניות** הם משרד החינוך והרשות המקומית, המגדירים את תפקיד הסייעת הפדגוגית, הגדרה המופיעה בהרחבה בחוזרי המנכ"ל של משרד החינוך, כפי שצוין לעיל. ברם לטענת טאקר, הגדרה זאת של קובעי המדיניות אינה מספיקה. גיבוש זהות תפקיד הסייעת מושפע גם מגורמים אישיים הקשורים לסייעת – ניסיונה, הכשרתה, ציפיות הצוות מתפקידה והמתח בין המורה לבניה סביב הבנת מקומה בכיתה.

**ניסיון הסייעת** מתייחס לרקע משפחתי או מקצועי עם ילדים עם צרכים מיוחדים. נמצא שסייעות רבות מגיעות לעסוק בתחום בעקבות קרבה לבן משפחה (אח, אחות, בן או בת) עם צרכים מיוחדים או ניסיון עבודה מוקדם עם ילדים אלה. ניסיון זה משפיע על ראיית תפקידן כתפקיד הדורש דאגה, אכפתיות והכלה (Mackenzie, 2011).

**הכשרת הסייעות** היא נושא שמושם עליו דגש רב בספרות המקצועית. במדינת ישראל הדרישה לקבלה לעבודה כסייעת היא סיום 12 שנות לימוד, ובוועדת דורנר (2009) נדון הצורך בהכשרת הסייעות ובשיפור רמתן המקצועית. משרד החינוך, בשיתוף המרכז לשלטון מקומי, מקיים השתלמויות לסייעות בתחומים הרלוונטיים לעבודתן (משרד החינוך, תשע"א). בפועל לא קיימת אחידות בנוגע לדרישות לעמוד בהשתלמויות אלה ברשויות השונות, ובשטח פועלות סייעות ברמות הכשרה שונות. בסקירת מחקרים שנערכו במדינות אחרות מודגשת הבעייתיות בהכשרתן המקצועית המצומצמת של הסייעות, בעוד הן הנמצאות בקשר קרוב, אינטנסיבי

וממושך עם תלמידים עם צרכים מיוחדים – לרוב יותר מהמורות – ונדרשות לקדם את התלמידים המתגרים הללו בתחומים שונים (Abbott, McConkey, & Dobbins, 2011; Higgins & Gulliford, 2014; Korpan, Sheffield, & Verwoord, 2013; Martin & Alborz, 2014; Webster, Blatchford, & Russell, 2015). מסיבה זו הופעלו במדינות שונות תוכניות להכשרת סייעות, ומחקרים דיווחו על שיפור תפקידן ומעמדם של סייעות שעברו הכשרה מתאימה בתחומים, כמו: היכרות עם מגוון לקויות, מיומנויות הוראה, תקשורת עם תלמידים וניהול התנהגות.

המתח סביב **ציפיות התפקיד** הוא גורם שמשפיע רבות על הזהות המקצועית של הסייעת. המורה והסייעת אמורות לשתף פעולה בכיתה, אך לעיתים קרובות קיים ביניהן מתח, הנובע מחוסר תיאום ציפיות. המורה מצפה מהסייעת שתתמוך בתלמידים ותמלא משימות בהתאם להנחייתה, אולם מורות רבות אינן מיומנויות בהנחיית סייעות ואינן מנחות אותן בעבודתן (חאג' וכפיר, 2010). בתצפיות שנערכו על סייעות, נמצא שכ-30% מזמן השיעור הן פסיביות (Takala, 2007).

מתח נוסף קשור ל**ציפיות מעבודתה של הסייעת עם התלמיד**. מצופה מהסייעת לתמוך בתלמיד ולקדם את מידת עצמאותו ואת יכולתו לשמור על תקשורת ישירה עם הצוות החינוכי ועם חברת התלמידים (משרד החינוך, תשע"ד), אך לעיתים תמיכה זאת מובילה לתלות יתר של התלמיד בסייעת ומונעת ממנו ליצור קשר משמעותי עם המורה ועם התלמידים. כתוצאה מכך, ההורים, שאמורים לראות בסייעת איש מקצוע התומך בילדם ומסייע לו להשתלב בכיתה, רואים אותה לעיתים כדמות שעלולה להוביל לבדידות של ילדם (Tucker, 2009), ואף לירידה בהישגיו (Webster et al., 2013).

לעיתים קרובות אף הסייעת עצמה אינה יודעת מה מצופה ממנה במסגרת תפקידה: האם עליה לשמש כמורה מחליפה, לתמוך בצרכיו הרגשיים התנהגותיים של התלמיד, להקנות ידע לימודי, לדאוג לכלל הכיתה, לעבוד עם קבוצת תלמידים או לשמש גורם מקשר בין הבית לבית הספר? חוסר הוודאות מוביל למתח ולבלבול (Martin & Alborz, 2014). נראה כי חוסר הבהירות של הגדרת התפקיד תורם לקושי בהגדרת הזהות המקצועית של הסייעת, ומכאן משליך על תחושת המסוגלות למלא אותו. לטענת טאקר (Tucker, 2009), הגורמים השונים המשפיעים על גיבוש זהות תפקיד הסייעת מובילים את הסייעת לרצות להשפיע על עיצוב תפקידה, להרגיש משמעותית ורבת השפעה בעבודתה. נראה כי רצון זה משפיע על תחושת המסוגלות העצמית שלה בעבודתה.

## תחושת המסוגלות העצמית של הסייעת הפדגוגית

המונח "תחושת מסוגלות עצמית" (self-efficacy) נטבע על ידי בנדורה בשנת 1977, והוא מתייחס לאמונות שיש לאדם על יכולותיו ועל תוצאות מאמציו במצבים שונים. אמונה זו כוללת גיוס מוטיבציה, משאבים קוגניטיביים ומהלכי פעולה הדרושים לשליטה בדרישות המשימה (חן, 2010). המסוגלות היא גורם קוגניטיבי מתווך, המצוי באדם ומשפיע על קבלת ההחלטות ודרכי הפעולה שלו: האם להתמודד עם

משימה מסוימת, כמה מאמץ להשקיע בה, מה הוא מרגיש ביחס למשימה, והאם הוא חושב שיוכל להצליח (קס, 2012). אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה מעריך את יכולתו להתמודד בהצלחה עם מטלה מסוימת כגבוהה, והערכה זו מגבירה את הנטייה להשקיע מאמצים בביצוע המשימה. לעומת זאת, אצל אדם בעל תחושת מסוגלות עצמית נמוכה, אשר מלכתחילה אינו בטוח ביכולתו, בעת מפגש עם מכשולים בדרך לביצוע המשימה, המוטיבציה יורדת, מאמציו נחלשים, והוא עשוי לסגת ואף לוותר על השגת המטרה (חן, 2010).

תחושת המסוגלות העצמית של צוותים חינוכיים נבדקה בקרב פרחי הוראה, ובעיקר בקרב מורים. טובין, מולר וטרנר (Tobin, Muller, & Turner, 2006) הגדירו את תחושת המסוגלות של המורה כאמונתו שמאמציו ישפיעו לטובה על יכולות התלמיד, התנהגותו והישגיו. קס (2012) התייחסה לתחושת מסוגלות אישית של מורים. תחושה זאת קשורה לתחושת שליטה אישית, והיא מתייחסת לשליטה של האדם במשאבים הפנימיים שלו ולמסוגלותו לגייס משאבים אלה ולהפעילם להשגת מטרותיו. לפי הגדרה זו, תחושת מסוגלות אישית של מורה מתייחסת לאמונה שלו כי הישגי התלמידים קשורים לביצועיו האישיים כמורה (קס, 2012). גם גורמי רקע של המורה, כמו: מין, השכלה וגיל, וגורמים הקשורים לארגון שהמורה עובד בו, למשל: אקלים, סוג כיתה, שיתוף פעולה בין עמיתים, מאפייני תלמידים ומאפיינים מקצועיים, נמצאו קשורים לתחושת המסוגלות העצמית שלו. נמצא למשל כי מורה המרגיש שהוא יכול להשפיע בארגון, המקבל משוב חיובי מהמנהל וכבוד למקצועיותו מעמיתיו ומתלמידיו, תחושת המסוגלות שלו גבוהה יותר (קס, 2012; Weisel & Dror, 2006). כמו כן, נמצא קשר חיובי בין רמת תחושת המסוגלות העצמית של מורים ובין תוצאות עבודתם במגוון תחומים והיבטים, לדוגמה: בהישגי התלמידים, באקלים החברתי בכיתה ובעמדות התלמידים כלפי ילדים המשולבים בכיתתם (חן, 2010). מחקרים מראים שהציפיות של מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מתלמידיהם גבוהות יותר משל מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה (Penrose, Perry, & Ball, 2007).

סייעות פדגוגיות מהוות חלק משמעותי מהצוות החינוכי-טיפולי העובד עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, אולם למרות חשיבות תפקידן, לא נערך מחקר אמפירי על תחושת המסוגלות העצמית שלהן. ממצאי מחקרים שבהם ראינו סייעות עולה שהן מרגישות שמעמדן בצוות נחות, הן רואות את עצמן כ"חלקי חילוף" לצוותי הוראה, מרגישות שמתעלמים מכישוריהן, לא מערבים אותן בהחלטות בנוגע לתלמידים שעמם הן עובדות באופן אינטנסיבי, וקולן לא נשמע (Mackenzie, 2011; Tucker, 2009). ממצאים אלה עלולים להצביע על תחושת מסוגלות עצמית נמוכה בקרב הסייעות, העלולה לפגום בתפקודן. היגנס וגליפורד (Higgins & Gulliford, 2014) הדגישו את חשיבות בחינת תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות הפדגוגיות, ומחקר חלוץ שלהן עסק בבדיקת השפעת סדנה שנערכה בנושא תחושת המסוגלות של סייעות פדגוגיות משלושה בתי ספר. מטרת הסדנה הייתה העצמת תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות ובחינת הגורמים המשפיעים על תחושה זו. החוקרות הגיעו למסקנה כי שלושה גורמים מרכזיים משפיעים

על תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות: (א) מקורות ידע – ניסיון קודם עם תלמידים עם צרכים מיוחדים, הכשרה מתאימה; (ב) ציפייה מתוצאות התפקיד – בהתייחס להגדרה של בנדורה, המתמקדת באמונה של האדם בנוגע לתוצאות מאמציו, החוקרות ציינו, כי גורם משמעותי המשפיע על תחושת המסוגלות של הסייעת הוא אמונתה בחשיבות תפקידה וביכולתה לחולל שינוי בחיי התלמיד; (ג) גורמים הקשורים לארגון הבית ספרי – לטענת החוקרות, תחושת המסוגלות של הסייעות קשורה לקבלתן כחלק מהצוות החינוכי-טיפולי, שיתופן בקבלת החלטות ושיתוף פעולה עם המורה. סיעות המרגישות שבית הספר מאפשר להן להשפיע, להשמיע את קולן ולחוות דעתן, מגלות תחושת מסוגלות גבוהה יותר.

לסיכום, סקירת הספרות בנושא הסייעות הפדגוגיות מעלה חוסר בהירות באשר למהות תפקידן ותורמתן וביחס להשלכות של אלה על תחושת המסוגלות העצמית שלהן. המחקר בעולם בנושאים אלה מצומצם, ובישראל אינו קיים כלל. לפיכך, המחקר הנוכחי הוא מחקר ראשון המפנה זרקור לעבר אוכלוסיית הסייעות, אוכלוסייה ההולכת וגדלה במסגרות החינוכיות השונות שבהן לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים. מטרת המחקר הייתה לבחון את תחושת המסוגלות העצמית של סיעות פדגוגיות העובדות במסגרות שונות: כיתות חינוך מיוחד בבתי ספר מיוחדים או רגילים וכיתות רגילות שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. כמו כן, הוא בדק את הקשר בין המדדים השונים של תחושת המסוגלות העצמית לגורמי הרקע של הסייעות: גיל, ותק, הכשרה בחינוך מיוחד וסוג הלקות של התלמידים שעימם הן עובדות.

השערת המחקר הייתה שיימצאו הבדלים בין תחושת המסוגלות העצמית של סיעות אישיות ובין זו של סיעות כיתתיות, כך שהסייעות האישיות תדווחנה על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מאשר הסייעות הכיתתיות. השערה זו התבססה על אפיון עבודת הסייעת וכן על אפיון לקויות התלמידים שעימם הן עובדות. בהתייחס למסקנות מחקרן של היגנס וגאליפורד (Higgins & Gulliford, 2014), אחד מהגורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות של הסייעת הוא ציפיותיה מתפקידה ואמונה ביכולתה לחולל שינוי בחיי התלמיד. ייתכן שסייעת אישית העובדת עם תלמיד עם צרכים מיוחדים המסוגל להשתלב בכיתה רגילה, תגלה תחושת מסוגלות גבוהה יותר מסייעת כיתתית, מכיוון שתאמין ביכולתה לחולל בתלמיד שינוי יותר מאשר הסייעת הכיתתית, העובדת עם תלמידים עם לקויות מורכבות יותר. גורם נוסף שהוזכר על ידי החוקרות קשור לארגון הבית ספרי – למקומן של הסייעות בקבלת החלטות, לשיתופן בצוות ועוד. ניתן לשער כי סיעת אישית העובדת עם תלמיד אחד, מקבלת הדרכה אישית וליווי אינטנסיבי ושותפה לקבלת החלטות וישומן, תגלה תחושת מסוגלות גבוהה יותר מסייעת כיתתית, שעבודתה כוללת יותר ומותאמת להנחיות הצוות הרב-מקצועי.

במחקר הנוכחי, תחושת המסוגלות העצמית של הסייעת נבדקה תוך התייחסות לאמונתה ביכולתה לחולל שינוי בחיי התלמיד בתחומים הרגשי, החברתי והלימודי. כמו כן, נבדקה תחושת המסוגלות העצמית האישית של הסייעת, תחושה המתייחסת לאמונתה כי הישגי התלמיד קשורים לביצועיה האישיים כסייעת.



נוסף על כך, במחקר נבדקו הקשרים בין תחושת המסוגלות של הסייעות ובין משתני הרקע שלהן. בהתאם למודל של טאקר (Tucker, 2009), נבדקו משתני ההכשרה והניסיון המקצועי (ותק בעבודה) של כל אחת מהסייעות ומידת הקשר שלהם לתחושת המסוגלות שלה.

## שיטת המחקר

### המדגם

המדגם כלל 291 סייעות פדגוגיות ממרכז הארץ ומדרומה, העובדות בבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים. מהן 110 סייעות אישיות ו-181 סייעות כיתתיות (כיתות חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים ובבתי ספר לחינוך מיוחד). מאפייני הרקע של שתי קבוצות המחקר ותוצאות ניתוחי  $\chi^2$  להשוואה בין הקבוצות מופיעים בלוח 1.

### לוח 1: התפלגות מאפייני רקע של שתי קבוצות המחקר: סייעות אישיות וסייעות כיתתיות

$\chi^2$	סייעות כיתתיות		סייעות אישיות		ערכים	משתני רקע
	%	N	%	N		
5.43	12.7	23	11.8	13	30–21	גיל
	27.1	49	40.0	44	40–31	
	32.6	59	25.5	28	50–41	
	27.6	50	22.7	25	51 ומעלה	
84.65***	26.5	48	79.1	87	5–1	ותק (בשנים)
	27.6	50	17.3	19	10–6	
	45.9	83	3.60	4	11 ומעלה	
28.57***	71.1	128	50.0	54	כן / חלקית	הכשרה בחינוך מיוחד
	28.9	52	50.0	54	לא	
29.00***	28.7	52	59.0	62	רצף אוטיסטי	סוג הלקות
	51.9	94	22.9	24	נפשית- התנהגותית	
	19.3	35	18.1	19	חושית-פיזית	

p<.001\*\*\*

כפי שניתן לראות בלוח 1, בניתוחי  $\chi^2$  שנעשו לבדיקת ההבדלים בין סייעות אישיות ובין סייעות כיתתיות, נמצא הבדל מובהק בהתייחס לוותק, להכשרה ולסוג הלקות. בהתייחס לוותק, ניתן לראות שהסייעות הכיתתיות ותיקות יותר מהסייעות האישיות. בהתייחס להכשרה, כמחצית מהסייעות האישיות לא עברו הכשרה, לעומת כשליש בלבד מהסייעות הכיתתיות. כמו כן, כ-60% מהסייעות האישיות עבדו עם

תלמידים ברצף האוטיסטי, בעוד בקבוצת הסייעות הכיתתיות, 52% מהן עבדו עם תלמידים שאופיינו בלקות נפשית או לקות התנהגותית.

## כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים – שאלון רקע ושאלון לבחינת תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות.

### שאלון רקע

השאלון כולל שאלות דמוגרפיות על גיל, מספר שנות ותק, הכשרה בחינוך מיוחד, סוג המסגרת שבה הסייעת עובדת וכן סוג הלקות של התלמיד או התלמידים שעמם היא עובדת.

### שאלון תחושת מסוגלות עצמית

השאלון מבוסס על שאלון "תחושת מסוגלות עצמית של מורה", שחובר על ידי גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984), ותורגם לעברית על ידי ריץ', לב ופישר (1991). שאלון זה נבחר מאחר שנמצא מהימן במחקרים שונים שבהם עשו בו שימוש (למשל שולמן, 2014; ; Curtis, Hamilton, Moore, & Pisecco, 2014; Fraser, 2014). נוסף על כך, השאלון בודק תחושת מסוגלות, הן אישית והן כללית, בתחומים השונים של תפקוד התלמידים (Fraser, 2014). במחקר הנוכחי השאלון הותאם לאוכלוסיית המדגם, קרי סיעות פדגוגיות. בהתאם לכך נוספו ארבעה היגדים, שהתייחסו ליכולת הסייעת לקדם את התלמידים עם צרכים מיוחדים ולתמוך בהם מבחינה רגשית, וכן הושמטו שלושה היגדים שלא היו רלוונטיים לעבודת הסייעת. במטרה לבדוק שההיגדים בכל אחד מחלקי השאלון שייכים לאותו תחום תוכן, שתי שופטות עברו על כל אחד מההיגדים, והתייחסו לשאלה: האם ההיגד בודק מה שאמור לבדוק? למשל אם היגד של תחושת המסוגלות האישית בודק נושא זה. כל אחת מהשופטות התייחסה בנפרד לשאלה זו, ובאותם מקרים שהייתה הסכמה מלאה על התאמת ההיגד לתוכן, ההיגד נכלל בשאלון. על ארבעה פריטים היו חילוקי דעות, ולכן שונו היגדים אלה, ובמקומם נוספו היגדים חדשים, שהייתה לגביהם הסכמה של שתי השופטות. ההיגדים שנוספו כמו גם ההיגדים שנגרעו מהשאלון תרמו להעלאת העקביות הפנימית (אלפא קרונבך) של כל מדד, כפי שיפורט להלן.

השאלון מורכב מ-31 היגדים המדורגים על פני סולם ליקרט, מ-1 (מאוד לא מסכים) עד 6 (מסכים מאוד). ההיגדים מעריכים ארבעה מדדים: (א) תחושת מסוגלות אישית (שבעה היגדים), לדוגמה: "אם אני מתאמצת, אני יכולה לסייע לרוב התלמידים המתקשים". במדד זה התקבלה עקביות פנימית (אלפא קרונבך) 78; (ב) תחושת מסוגלות בתחום הלימודי (12 היגדים), לדוגמה: "גם תלמיד חלש בכיתה שלי עשוי להעלות את הישגיו בצורה משמעותית". במדד זה התקבלה עקביות פנימית 77; (ג) תחושת מסוגלות בתחום החברתי (שמונה היגדים), לדוגמה: "אם תלמיד חש לא מקובל, אדע בדרך כלל מה לעשות כדי שירגיש טוב יותר במשך הזמן".

במדד זה התקבלה עקביות פנימית 74.; (ד) תחושת מסוגלות בתחום הרגשי (ארבעה היגדים), לדוגמה: "אני מאמינה שלסייעת תפקיד משמעותי במצבו הרגשי של תלמיד בכיתתו". במדד זה התקבלה עקביות פנימית 67.. נערך היפוך ציון להיגדים המנוסחים על דרך השלילה, על מנת לחשבם כשווי ערך לשאר הפריטים. ציון גבוה בכל פריט מצביע על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה.

## הליך המחקר

השאלונים חולקו לסייעות הפדגוגיות שהשתתפו במחקר על ידי החוקרות באופן אישי, באמצעות המחלקה לחינוך ברשות המקומית או באמצעות מדריכות מתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי) העובדות בבתי הספר השונים שבהן הסייעות עובדות. לאחר שנבדקה הסכמתן של הסייעות למלא את השאלונים, הן התבקשו למלאם בשעה הפנויה שלהן או בזמן ההפסקה ובמקומות הנוחים להן. הובהר להן כי השאלונים הם אנונימיים, וכי ייעשה בהם שימוש אך ורק למטרות המחקר. הסייעות התבקשו למלא את השאלונים ברצינות ובמהימנות, על מנת שתוצאות המחקר תספקנה תמונת מצב אמינה ככל האפשר. בסך הכול חולקו כ-300 שאלונים, והוחזרו לחוקרות 291 מהם.

## עיבוד נתונים

לבדיקת ההבדלים בין תחושת המסוגלות של שתי קבוצות המחקר – סייעות אישיות וסייעות כיתתיות, וכן בין סוגי הלקויות של התלמידים שעימם עובדות הסייעות – הרצף האוטוסיטי, לקות נפשית-התנהגותית ולקות חושית-פיזית, במדדי תחושת המסוגלות, נעשה ניתוח  $3 \times 2$  MANOVA (סוג סייעת X סוג לקות של התלמיד). ניתוח זה מיועד לבדיקת הבדלים בין ממוצעים כאשר מספר המשתנים התלויים גדול מ-1. באותם מקרים שבהם נמצאו הבדלים מובהקים, נעשו ניתוחי השוואה בזוגות על פי בנפרוני באינטראקציות שנמצאו מובהקות נעשו ניתוחי simple effect.

## ממצאים

השערת המחקר הייתה שיימצאו הבדלים בין הסייעות האישיות ובין הסייעות הכיתתיות בתחושת המסוגלות העצמית. שוער כי הסייעות האישיות תדווחנה על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מאשר הסייעות הכיתתיות בכל ארבעת תחומי תחושת המסוגלות שנמדדו: תחושת מסוגלות אישית, תחושת מסוגלות בתחום הלימודי, תחושת מסוגלות בתחום החברתי ותחושת מסוגלות בתחום הרגשי. לבדיקת השערה זו, וכן במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בין סוגי הלקויות השונים של התלמידים שעימם הסייעות עובדות, נעשה כאמור ניתוח  $3 \times 2$  MANOVA (סוג לקות X סוג סייעת). בלוח 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי תחושת המסוגלות העצמית בקרב שתי קבוצות המחקר וכן תוצאות ניתוחי השוואת שניעשו לכל מדד בנפרד.

**לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי תחושת המסוגלות העצמית בקרב שתי קבוצות המחקר**

$\eta^2$	F(1, 280)	קבוצות המחקר				מדד תחושת מסוגלות
		סייעות כיתתיות		סייעות אישיות		
		SD	M	SD	M	
.04	10.50***	0.77	4.53	0.59	4.82	בתחום האישי
.05	13.48***	0.48	4.08	0.42	4.30	בתחום הלימודי
.04	10.39***	0.44	3.90	0.51	3.98	בתחום החברתי
.05	14.71***	0.59	4.21	0.56	4.48	בתחום הרגשי
.05	22.44***	0.42	4.18	0.38	4.40	תחושת מסוגלות כללית

p<.001\*\*\*

כפי שניתן לראות מלוח 2, בנייתו זה נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר,  $(F(4,277)=5.87, p<.001, \eta^2=.08)$ . בנייתו השונות שנערכו לכל מדד בנפרד, נמצאו הבדלים מובהקים בכל ארבעת מדדי תחושת המסוגלות העצמית, והסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מהסייעות הכיתתיות בכל מדדי תחושת המסוגלות העצמית שנבדקו. ממצאים אלה תומכים בהשערת המחקר בקשר להבדלים בין שתי קבוצות המחקר. כמו כן נמצא הבדל מובהק בין סוגי הלקויות שעיינו עובדות  $(F(8,554)=2.82, p<.01, \eta^2=.04)$ , וכן נמצאה אינטראקציה מובהקת של סוג לקות – סוג סייעת  $(F(8,554)=2.99, p<.01, \eta^2=.04)$ . תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח 3.

**לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות בשלושת סוגי הלקויות**

$\eta^2$	F(1, 280)	סוגי הלקויות						
		לקות חושית-פיזית		לקות נפשית-התנהגותית		רצף אוטיסטי		
		SD	M	SD	M	SD	M	
.03	4.10*	0.80	4.42	0.74	4.58	0.62	4.80	בתחום האישי
.02	2.80	0.52	4.04	0.46	4.12	0.45	4.29	בתחום הלימודי
.03	3.57*	0.54	3.96	0.46	3.95	0.46	3.87	בתחום החברתי
.00	0.25	0.48	4.34	0.64	4.25	0.60	4.36	בתחום הרגשי
.01	1.24	0.48	4.19	0.41	4.23	0.40	4.33	תחושת מסוגלות כללית

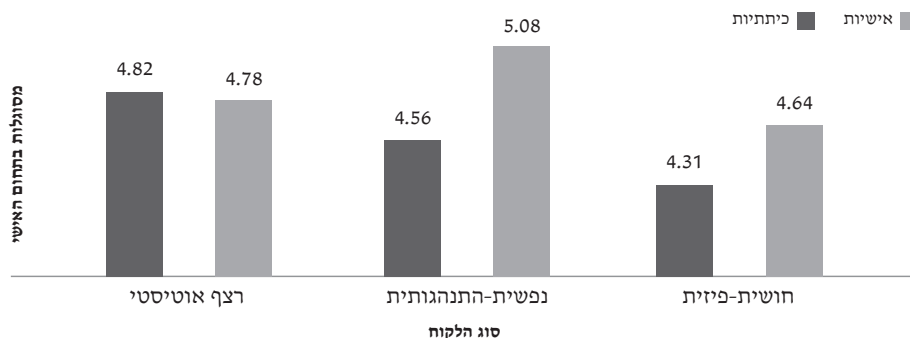
p<.05\*

מלוח 3 ניתן לראות כי נמצא הבדל מובהק בשני מדדים – תחושת מסוגלות אישית ותחושת מסוגלות בתחום החברתי. בנייתו השוואה בזוגות על פי בונפרוני נמצא הבדל מובהק רק בין הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ובין הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות, כאשר כפי שניתן לראות בלוח,

ממוצעי תחושת המסוגלות בתחום האישי של הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי גבוהים מאלה של הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויים בתחום החושי-פיזי. בתחום החברתי, לעומת זאת, ממוצעי תחושת המסוגלות של הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויים בתחום החושי-פיזי גבוהים מאלה של הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי.

בניתוח ה-MANOVA נמצאה גם אינטראקציה מובהקת בין קבוצות – סוג הלקות. בניתוחי שונות אשר נעשו לכל מדד בנפרד נמצאו אינטראקציות מובהקות בהתייחס לתחושת מסוגלות אישית ( $F(2,280)=5.43, p<.01, \eta^2=.04$ ), תחושת מסוגלות בתחום החברתי ( $F(2,280)=5.69, p<.01, \eta^2=.04$ ) ותחושת מסוגלות בתחום הרגשי ( $F(2,280)=4.01, p<.05, \eta^2=.03$ ). אינטראקציות אלה מוצגות באיורים 2–4.

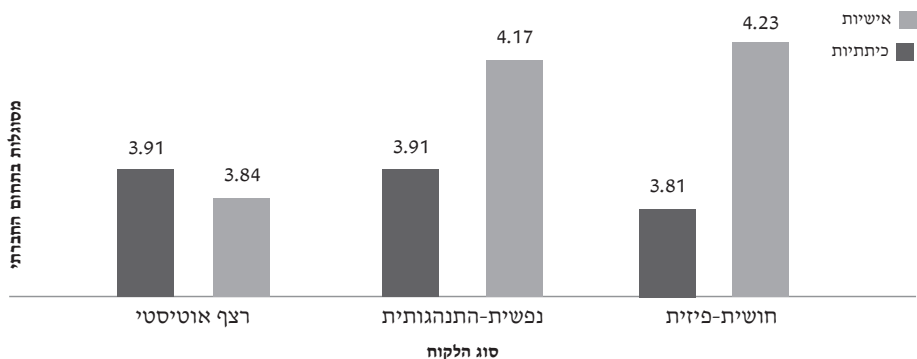
## איור 2: ממוצעי המסוגלות האישית של סייעות אישיות וסייעות כיתתיות בשלושת סוגי הלקויות



מאיור 2 ניתן לראות כי בקרב הסייעות לתלמידים ברצף האוטיסטי, נמצא הבדל זעיר בין תחושת המסוגלות האישית של סייעות כיתתיות ובין תחושת המסוגלות האישית של סייעות אישיות, לטובת הסייעות הכיתתיות. לעומת זאת, בשתי הלקויות האחרות, הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר מהסייעות הכיתתיות.

בניתוחי simple effect לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בתחום תחושת המסוגלות האישית, לא נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ( $F(1,280)=0.9, p>.05$ ), כלומר סייעות אישיות וסייעות כיתתיות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי מגלות תחושת מסוגלות אישית דומה. גם בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות, לא נמצאו הבדלים בין הסייעות האישיות והסייעות הכיתתיות ( $F(1,280)=2.84, p>.05$ ). הבדל מובהק בין הסייעות האישיות והסייעות הכיתתיות נמצא רק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות ( $F(1,280)=15.79, p<.001, \eta^2=.05$ ). סייעות אישיות העובדות עם תלמידים אלה מגלות תחושת מסוגלות אישית גבוהה יותר מסייעות כיתתיות.

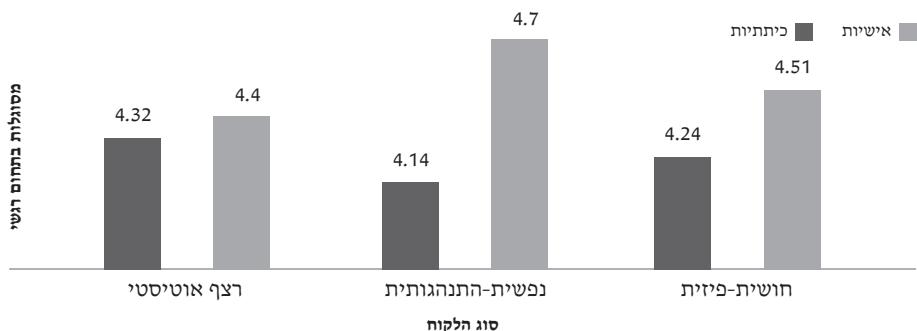
### איור 3: ממוצעי המסוגלות בתחום החברתי של סיעות אישיות וסייעות כיתתיות בשלושת סוגי הלקויות



מאיור 3 ניתן לראות כי בקרב הסייעות לתלמידים ברצף האוטיסטי, נמצא הבדל זעיר בין תחושת המסוגלות בתחום החברתי של הסייעות הכיתתיות ובין תחושת המסוגלות בתחום החברתי של הסייעות האישיות, לטובת הסייעות הכיתתיות. בשתי הלקויות האחרות, הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר מאשר הסייעות הכיתתיות.

בניתוחי simple effect לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בתחום תחושת המסוגלות החברתית, לא נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ( $F(1,280)=.58, p>.05$ ), כלומר סיעות אישיות וסייעות כיתתיות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי מגלות תחושת מסוגלות דומה בתחום החברתי. הבדל מובהק בתחושת המסוגלות בתחום החברתי נמצא בקרב הסייעות העובדות עם לקויות נפשיות-התנהגותיות ( $F(1,280)=6.00, p<.05, \eta^2=.02$ ) וכן בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות ( $F(1,280)=10.13, p<.01, \eta^2=.04$ ). סיעות אישיות העובדות עם תלמידים אלה מגלות תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחום החברתי מאשר סיעות כיתתיות.

### איור 4: ממוצעי המסוגלות בתחום הרגשי של סיעות אישיות וסייעות כיתתיות בשלושת סוגי הלקויות



מאזור 4 ניתן לראות כי בקרב הסייעות לתלמידים ברצף האוטיסטי, נמצא הבדל זעיר בין תחושת המסוגלות של הסייעות הכיתתיות ובין תחושת המסוגלות של הסייעות האישיות בתחום הרגשי, לטובת הסייעות הכיתתיות. בשתי הלקויות האחרות, הסייעות האישיות דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחום זה מאשר הסייעות הכיתתיות.

בניתוחי simple effect לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר בתחושת המסוגלות בתחום הרגשי, לא נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים ברצף האוטיסטי ( $F(1,280)=.51, p>.05$ ) וכן בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות-פיזיות ( $F(1,280)=2.70, p>.05$ ). לעומת זאת, נמצא הבדל מובהק בקרב הסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות ( $F(1,280)=18.12, p<.001, \eta^2=.06$ ), כלומר סייעות אישיות העובדות עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות מגלות תחושת מסוגלות גבוהה יותר בתחום הרגשי מאשר סייעות כיתתיות העובדות עם תלמידים אלה.

כזכור, נמצא הבדל מובהק בין קבוצות המחקר במשתנה הוותק. במטרה לבדוק אם ההבדלים שנמצאו בין הקבוצות הם עקב ההבדלים בוותק, נעשו גם ניתוחי MANCOVA, שבהם הוכנס המשתנה של ותק כ-covariate. בניתוח זה נמצאו הבדלים דומים לאלה שנמצאו בניתוח ה-MANOVA ללא covariate, בסוג הסייעות ( $F(8,552)=2.83, p<.01, \eta^2=.04$ ), בסוג הלקות ( $F(4,276)=5.29, p<.001, \eta^2=.07$ ) ובאינטראקציה של סוג סייעת – סוג הלקות ( $F(8,552)=2.98, p<.01, \eta^2=.04$ ). אם כן, נראה שההבדלים בין הקבוצות אינם פועל יוצא מההבדלים בוותק.

## דין

### תחושות המסוגלות העצמית של סייעת אישית ושכ סייעת כיתתית

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את תחושות המסוגלות העצמית של סייעות פדגוגיות העובדות בכיתות רגילות שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים (סייעות אישיות) ושל סייעות פדגוגיות העובדות בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר מיוחדים או רגילים (סייעות כיתתיות). בהלימה עם השערת המחקר, נמצא שסייעות אישיות דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מאשר סייעות כיתתיות. תחושת המסוגלות העצמית נמצאה גבוהה באופן מובהק בכל ארבעת המדדים שנבדקו – האישי, הלימודי, החברתי והרגשי; כלומר סייעות אישיות מאמינות כי יש להן יכולת להשפיע על תפקודו הרגשי, החברתי והלימודי של התלמיד שעימו הן עובדות יותר מסייעות כיתתיות. כמו כן, הן מייחסות את הישגי התלמיד לביצועיהן האישיים כסייעות יותר מהסייעות הכיתתיות. ניתן לייחס ממצאים אלה לגורמים המשפיעים על בניית תפקיד הסייעת ועל תחושת המסוגלות העצמית שהוזכרו בספרות המקצועית (Higgins & Gulliford, 2014; Martin & Alborz, 2014).

גורמים אלה קשורים בעיקר להגדרת התפקיד על ידי קובעי המדיניות, למתח בין ציפיות התפקיד השונות ולקשר בין המורה לסייעת וכן לניסיון מקצועי של הסייעת ולטיב ההכשרה שקיבלה. כל אלה משפיעים על אמונתה של הסייעת ביכולתה לחולל שינוי ולהשפיע משמעותית על קידום התלמיד.

לפי הגדרת תפקיד הסייעת שקבע משרד החינוך, הסייעת האישית עובדת עם תלמיד המשולב בכיתה רגילה, ואילו הסייעת הכיתתית עובדת עם כלל התלמידים בכיתת החינוך המיוחד. כתוצאה מכך, נראה כי הגדרת תפקידן של הסייעות האישיות ממוקדת יותר מזו של סייעות העובדות בכיתות חינוך מיוחד, בשל העובדה שהן עובדות עם תלמיד אחד ומתרכזות במתן מענה לצרכיו בלבד. נוסף על כך, התלמידים המשולבים מאופיינים בלקויות ברמת מורכבות נמוכה יותר מאשר התלמידים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד. התלמידים המשולבים נדרשים להשתלב בתוכנית הלימודים הרגילה, וניתן להניח שסייעות העובדות עם תלמידים אלה מאמינות שיש בידיהן להשפיע באופן ניכר על קידומם, וכתוצאה מכך, תחושת המסוגלות העצמית שלהן גבוהה. לעומת זאת, תלמידים הלומדים בכיתות חינוך מיוחד, המאופיינים בלקויות מורכבות יותר, לומדים לפי תוכנית לימודים אישית וזקקים פעמים רבות לתמיכה בתחומים מיוחדים, כמו תקשורת חלופית ותומכת וכן פענוח התנהגויות לא מילוליות – תחומים שבהם אין לסייעות כל הכשרה (Bellamy, Croot, Bush, Berry, & Smith, 2010; Martin & Alborz, 2014). הסייעת בכיתת חינוך מיוחד אינה מתמקדת בעבודתה בצרכיו של תלמיד מסוים, אלא עבודתה כוללת יותר ומותאמת להנחיות הצוות הרב-מקצועי. חוסר ההכשרה ביחס לצורכי התלמיד ועבודה כוללת עשויים להשפיע על אמונתה של הסייעת ביכולתה לקדם את תפקודו של התלמיד בתחומים שונים, וכתוצאה מכך תחושת המסוגלות העצמית שלה תהיה נמוכה.

ממצאי המחקר הנוכחי תואמים את ממצאי מחקרן של היגנס וגליפורד (Higgins & Gulliford, 2014), שמצאו קשר בין תחושת המסוגלות העצמית של הסייעת למבנה הארגוני שבו היא עובדת. הסייעת העובדת עם תלמיד משולב בבית ספר רגיל מקבלת הדרכה ממדריכות מ"א ומאנשי צוות אחרים בארגון, היא שותפה בקביעת דרכי הוראה והתערבות לקידום התלמיד, ולעיתים אף נמצאת בקשר עם הוריו. סייעת זו עשויה להרגיש מעורבת יותר בטיפול בתלמיד ובקידומו מאשר סייעת כיתתית, מעורבות שיכולה לקדם את תחושת המסוגלות העצמית שלה. תחושת המסוגלות העצמית של סייעת כיתתית עלולה להיות נמוכה, מאחר שברוב המקרים סייעת זו מעורבת ישירות פחות בקביעת דרכי הוראה והתערבות של כל תלמידי הכיתה. מחנכת הכיתה היא שעל פי רוב מקבלת הדרכה מהצוות הרב-מקצועי ואחראית להעברת המידע לסייעת. עם זאת, מחנכות רבות אינן מיומנות בהעברת המידע לסייעת ובהנחייתה (חאג' וכפיר, 2010; מנור בנימיני, 2009; Abbott et al., 2011).

טאקר (Tucker, 2009) ציין את המתח השורר בין הסייעת למורה כגורם המשפיע על הזהות המקצועית של הסייעת. סביבת העבודה של מחנכת בכיתת חינוך מיוחד תובענית ומאופיינת בעומס ובמתחים הנובעים מעבודה בכיתה שכולה תלמידים



עם צרכים מיוחדים, מהצורך לתת מענה לכלל הצרכים שלהם, לבנות לכל תלמיד תוכנית אישית, להיות בקשר עם ההורים ולנהל את הצוות (Lavian-Hillel, 2012; Thorp, 2013). הציפייה מהמורה להעניק לסייעת הפדגוגית הדרכה לא פורמלית תוך כדי עבודה איננה ריאלית ואינה ניתנת ליישום בשגרה היום-יומית (Abbott et al., 2011; Martin & Alborz, 2014). יתרה מזו, בסביבה כזאת הסייעת עלולה להרגיש לא מוערכת ואף להיתפס כמפריעה בכיתה, והמחנכת עלולה לחוש שאין ביכולתה לשאת את נוכחותו של אדם מבוגר נוסף בכיתה. האדם האחר בכיתה יכול להיתפס על ידיה כאדם נוסף שדורש את מעט הזמן העומד לרשותה (מנור-בנימיני, 2009). מצב זה עלול להוביל למתח בין המורה לסייעת, מתח שיפגע בתחושת המסוגלות העצמית של האחרונה.

## תחושת מסוגלות של הסייעות בהתייחס לסוג הלקות של התלמידים שעיסם הן עובדות

במחקר הנוכחי נמצא שהסייעות האישיות של תלמידים המאופיינים בלקויות נפשיות-התנהגותיות דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה מזו של הסייעות בכיתות חינוך מיוחד לתלמידים בעלי אפיון זהה, בתחומים האישי, החברתי והרגשי. ממצאים אלה תואמים את ממצאי מחקרה של מקנזי (Mackenzie, 2011), שבו רואיינו סייעות לתלמידים משולבים. הסייעות ציינו כי תפקידן חיוני במיוחד בעבודה עם תלמידים עם לקויות נפשיות-התנהגותיות. לטענתן, מורות המלמדות בכיתה רגילה מתקשות להתמודד עם לקויות אלה של התלמידים המשולבים בכיתתן. במקרים אלה תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות גבוהה, והן מרגישות שיש ביכולתן לסייע לתלמידים באמצעות בניית קשר אישי קרוב עמם וניסיון להבין את הסיבה להתנהגותם.

ממצא נוסף במחקר הנוכחי מתייחס לסייעות העובדות עם תלמידים עם לקויות חושיות ופיזיות. נמצא כי סייעות אישיות לתלמידים עם לקויות אלה דיווחו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר בתחום החברתי מאשר הסייעות הכיתתיות. בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך, תשע"א) מצוין שאחד מתפקידי הסייעת הוא הגשת עזרה פיזית לתלמידים מוגבלים מבחינה מוטורית ומבחינת נידות. תלמיד עם לקות חושית או פיזית המשולב בכיתה רגילה יהיה לרוב מוגבל בניידותו ובעצמאותו. ייתכן שהוא יהיה תלוי בסייעת ביצירת קשרים עם בני גילו בעלי ההתפתחות התקינה. לבאן והיימן (2011) ציינו שהתמיכה בשילוב, בעיקר מצד הורי התלמיד עם הצרכים המיוחדים, מתמקדת בתחום היחסים החברתיים. לעיתים הורים אלה מגלים חששות מהשילוב, בעיקר במקרים שבהם לקות ילדם גלויה לעין, והוא עלול להצטייר כנטל על המערכת, והחשש הוא שהילד יחווה בידוד חברתי. נראה שכתוצאה מכך, סייעת המשלבת תלמיד עם לקות חושית או לקות פיזית בסביבה חינוכית רגילה עשויה לראות את תפקידה כמשמעותי במיוחד בקידום קשריו החברתיים של התלמיד עם ילדי הכיתה הרגילה, וכתוצאה מכך תחושת המסוגלות העצמית שלה בתחום זה גבוהה.

## נושא ההכשרה

במחקר הנוכחי נמצא שהסייעות הכיתתיות קיבלו הכשרה רחבה יותר מאשר הסייעות האישיות. עם זאת, בניגוד לממצאי מחקרן של היגנס וגליפורד (Higgins & Gulliford, 2014), שקשרו בין תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות להכשרתן, במחקר הנוכחי משתנה ההכשרה לא נמצא קשור לתחושת המסוגלות העצמית שעליה דיווחו הסייעות. עיון בספרות המקצועית מצביע על בעייתיות וחוסר אחידות בנושא ההכשרה של הסייעות ועל קושי ללמוד קורסים הרלוונטיים למקצוע שלהן ולעבודה עם ילדים עם צרכים מיוחדים (Abbott et al., 2011; Symes & Humphrey, 2011). עם זאת, הספרות המקצועית מצביעה על רצונן של הסייעות לקבל הכשרה והדרכה אשר תאפשרנה להן לסייע לתלמידים באופן מקצועי יותר (Martin & Alborz, 2014).

במקרים שבהם הסייעות השתתפו בתוכניות התערבות או עברו הכשרה רלוונטית במקום עבודתן, חל שיפור ניכר בתפקודן ובמעמדן (Balshaw, 2010). התמיכה המקצועית וההכשרה במסגרות החינוכיות עצמן יצרו עבורן סביבה שבה הן למדו והתפתחו מבחינה מקצועית, וכן השפיעו באופן חיובי על ביטחונן ורמת המיומנות שהן הפגינו. יתרה מזו, בתוכנית התערבות שעליה דיווחו ובסטר ועמיתיו (Webster et al., 2013) הודגש כי התמקצעתן של הסייעות עודדה את המורות לערוך רפלקציה על התפקוד שלהן עצמן, ובכך השפיעו למעשה על כלל הצוות החינוכי. נראה כי נושא ההכשרה הוא נושא חיוני בעבודתה של הסייעת הפדגוגית. בעקבות המחקרים שמצאו שיפור ניכר בתפקוד הסייעת ובמעמדה בעקבות ההכשרה, חשוב להמשיך ולחקור את נושא ההכשרה בצורה מעמיקה במחקרי המשך ולבדוק את הקשר בין נושא זה לתחושת המסוגלות העצמית של סיעות.

## מסקנות

המחקר הנוכחי עסק באוכלוסיית הסייעות הפדגוגיות, אוכלוסייה שתשומת הלב המחקרית המוקדשת לה מעטה, למרות חשיבותה המכרעת במערך החינוכי לתלמידים עם צרכים מיוחדים. ממצאי המחקר שופכים אור על ההבדלים בתחושת המסוגלות העצמית של סיעות פדגוגיות אישיות העובדות עם תלמידים משולבים בכיתות רגילות, ושל סיעות פדגוגיות כיתתיות העובדות בכיתות של החינוך המיוחד בבית ספר רגיל או מיוחד. לממצאים השלכות הן בתחום התאורטי-מחקרי והן בתחום היישומי.

הממצאים מצביעים על תחושת מסוגלות עצמית נמוכה בקרב סיעות כיתתיות, בהשוואה לסייעות אישיות. ממצאים אלה דורשים התייחסות ברמה המערכתית. תפקיד הסייעת אינו עומד בפני עצמו. הסייעת משמשת כוח עזר לצוות חינוכי-טיפולי הנותן מענה לצורכי התלמידים עם הצרכים המיוחדים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד. עמדתו של משרד החינוך היא שאי-אפשר ואף לא רצוי לבדוד את הסייעת משאר מרכיבי התמיכה החינוכית-טיפולית (וורגן, 2009). אי-לכך, חשוב

לפתח מודעות בקרב הצוות הרב-מקצועי העובד בכיתות חינוך מיוחד לחשיבות שיתוף הסייעת. במיוחד חיוני להכשיר מורות בנושא עבודת צוות ולהקנות להן כלים להנחיית הסייעות ולניצול מרבי של הסיוע. כל אלה יובילו ליעול שיתוף הפעולה בין המורה ובין הסייעת בכיתה (מנור-בנימיני, 2009; Takala, 2007). שיתוף הסייעת על ידי המורה בעבודה בכיתה ובקבלת החלטות חינוכיות-טיפוליות בקשר לתלמידים עשוי להגביר את האמון של הסייעת ביכולתה להשפיע על תפקודם של תלמידי הכיתה ולחזק את תחושת המסוגלות העצמית שלה. תחושת מסוגלות גבוהה תגביר את המוטיבציה והנטייה להשקיע מאמצים בביצוע המשימות (חן, 2010).

ממצאי המחקר הנוכחי מעלים סוגיות שיש לתת עליהן את הדעת בנושא הכשרת הסייעות הפדגוגיות. במחקר לא נמצא קשר בין ההכשרה שקיבלה הסייעת ובין תחושת המסוגלות העצמית שלה. ייתכן שהדבר נובע ממגבלות כלי המחקר, שכן לא נאסף בו מידע על מהות ההכשרה (נושאים, תכנים, היקף ועוד). במחקרים עתידיים מומלץ לבדוק באופן מיוחד איזו הכשרה קיבלו הסייעות. כפי שצוין, בארץ, על פי חוזר מנכ"ל של משרד החינוך, הדרישה לקבלה לעבודה כסייעת פדגוגית היא 12 שנות לימוד בלבד. השתלמויות רבות נפתחות עבור הסייעות, אך חלק גדול מהסייעות העובדות ברשויות המקומיות השונות אינן מחויבות להשתתף בהן. חשוב לבחון את מידת נחיצותן של ההשתלמויות ואת מידת התאמתן לצורכי הסייעות ולהעצמת תחושת המסוגלות העצמית שלהן. כמו כן יש לבדוק דרכים נוספות ללמידה והעצמה. חוקרים שונים ציינו שלעיתים למידה לא פורמלית או למידה תוך כדי עבודה עשויות לתרום לרכישת מיומנויות וכלים יישומיים לעבודת הסייעת יותר מלמידה פורמלית (Skule, 2004; Symes & Humphrey, 2011).

## מגבלות והמלצות למחקרי המשך

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להמליץ על כיווני מחקר נוספים בתחומים שנבדקו:

- א. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי מחקר כמותי בלבד. יש מקום להמשיך לחקור את תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות, תוך שימוש בכלי מדידה נוספים. רצוי להשתמש בכלים איכותניים – תצפיות על הסייעות וראיונות עימן. כלים אלה עשויים להציג תמונה רחבה ומקיפה יותר של תחושת המסוגלות העצמית של הסייעות הכיתתיות והאישיות.
- ב. מגבלה נוספת של המחקר קשורה לאיסוף מידע על אודות מהות ההכשרה שקיבלו הסייעות. הסייעות במחקר הנוכחי לא פירטו איזה סוג של הכשרה קיבלו – נושאים, תכנים, היקף ועוד. במחקר עתידי חשוב לבחון את נושא ההכשרה בצורה מעמיקה, על מנת להתאים את ההכשרה האפקטיבית לעבודתן של הסייעות ולהעצמתן המקצועית.
- ג. המחקר הנוכחי התמקד בתחושת המסוגלות העצמית של הסייעת. במחקרי המשך רצוי לבחון מרכיבים נוספים הקשורים לגיבוש זהות תפקיד הסייעת,

בהתאם למודל של טאקר (Tucker, 2009). ניתן יהיה לבחון ניסיון חיים וניסיון מקצועי בעבודה עם ילדים עם לקויות – מרכיבים שלא נבחנו במחקר הנוכחי. ד. כפי שצוין, הסייעת היא חלק מצוות רב-מקצועי רחב העובד עם התלמיד עם הצרכים המיוחדים. במחקר הנוכחי המידע על תחושת המסוגלות נאסף מהסייעות עצמן. במחקרי המשך רצוי לאסוף מידע על אודות תפקיד הסייעת ותפקודה ממקורות נוספים, כמו: הצוות החינוכי, הצוות הפרה-רפואי, המורות והורי התלמידים. בדרך זו יהיה ניתן לקבל תמונה רחבה יותר על מקומה של הסייעת בצוות, מקום שעשוי להשליך על תחושת המסוגלות שלה.

## מקורות

- וורגן, י' (2009). **סייעות לילדים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת. ועדת דורנר (2009). **הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל – דין וחשבון**. זמין באתר <http://meyda.education.gov.il/files/Owl/Hebrew/Dorner.pdf>
- חאג', י' וכפיר, ד' (2010). קבלת החלטות מקצועיות בחינוך המיוחד: המקרה של הסייעות האישיות, תשס"ח. **סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב**, 1(25), 59–72.
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפטיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **מעוף ומעשה**, 13, 134–164.
- לבאן, א' והיימן, ט' (2011). הורים לילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בחינוך הרגיל – תפיסתם את יישום השילוב ומעורבותם בתהליך החינוכי. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים – מערכות חינוך וחברה** (עמ' 245–267). חיפה: אחווה.
- מנור-בנימיני, א' (2009). **עבודת צוותים רב-מקצועיים – תיאוריה, מחקר ויישום**. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד החינוך (תשמ"ח). **חוק חינוך מיוחד התשמ"ח. המאגר המשפטי הישראלי**. זמין באתר <http://m.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawitimid=174543>
- משרד החינוך (תשס"ג). **חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002. המאגר המשפטי הישראלי**. זמין באתר <http://m.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawitimid=174335>
- משרד החינוך (2011). **הערכת התמיכה מסוג סיוע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת תכנית השילוב בגני ילדים ועד כיתה י"ב במוסדות חינוך רגילים: דוח הערכת הפעילות בשנת תשס"ט על פי דיווחים שהתקבלו מיו"ר ועדות שילוב, מנהלי מתי"אות, גננות אם, מחנכות, גננות ומורות שילוב, הורים וסייעות**. זמין באתר [meyda.education.gov.il/files/Rama/Shiluv\\_Report.doc](http://meyda.education.gov.il/files/Rama/Shiluv_Report.doc)
- משרד החינוך (תשע"א). **חוזר מנכ"ל תשע"א / 10(א), כ"ח באייר תשע"א, 01 ביוני 2011**. זמין באתר משרד החינוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2011-10-1-1-2-39.htm>
- משרד החינוך (תשע"ד). **חוזר מנכ"ל תשע"ד / 5(א), כ"ט בטבת תשע"ד, 01 בינואר 2014**. זמין באתר משרד החינוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/1/1-2/HoraotKeva/K-2014-5-1-1-2-42.htm>
- קס, א' (2012). **לא לפחד מהפחד תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

- ריין, י', לב, ס' ופישר, ש' (1991). **שאלון תחושת מסוגלות של מורה**. ירושלים: מכון הנרייטה סולד.
- שולמן, ג' (2014). **הקשר בין משתני רקע של תלמידים וסוגי בתי ספר לבין תחושת מסוגלות המורה, תחושת מסוגלות קולקטיבית של מורים וסיפוקם בעבודה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- Abbott, L., McConkey, R., & Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 215–231.
- Balshaw, M. (2010). Looking for some different answers about teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 337–338.
- Bellamy, G., Croot, L., Bush, A., Berry, H., & Smith, A. (2010). A study to define: Profound and multiple learning disabilities (PMLD). *Journal of Intellectual Disabilities*, 14(3), 221–235.
- Curtis, D., Hamilton, R. J., Moore, D. W., & Pisecco, S. (2014). Are teachers' beliefs related to their preferences for ADHD interventions? *Australasian Journal of Special Education*, 38(2), 128–149.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Fraser, L. E. (2014). *Teacher efficacy beliefs: How general teachers feel towards English language learners*. M.A. thesis. Marshall University College of Education.
- Higgins, H., & Gulliford, A. (2014). Understanding teaching assistant self-efficacy in role and in training: Its susceptibility to influence. *Educational Psychology in Practice*, 30(2), 120–138.
- Korpan, C., Sheffield, S. L., & Verwoord, R. (2015). Teaching assistant competencies in Canada: Building a framework for practice together. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 219–230.
- Lavian-Hillel, R. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers in mainstream schools. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 18(2), 233–247.
- Mackenzie, S. (2011). "Yes, but...": Rhetoric, reality and resistance in teaching assistants' experiences of inclusive education. *Support for Learning – British Journal of Learning Support*, 26(2), 64–71.
- Martin, T., & Alborz, A. (2014). Supporting the education of pupils with profound intellectual and multiple disabilities: The views of teaching assistants regarding their own learning and development needs. *British Journal of Special Education*, 41(3), 309–327.
- Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence and teacher self-efficacy: The contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107–126.
- Roffey-Barentsen, J., & Watt, M. (2014). The voices of teaching assistants (are we value for money?). *Research in Education*, 92, 18–31.

- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: A framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 8–20.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Education Needs*, 11(3), 153–161.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50–57.
- Thorp, S. (2013). *Special education teacher persistence*. Ph.D. dissertation. University of Nebraska-Lincoln.
- Tobin, T. T., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2006). Organisational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9, 301–319.
- Tucker, S., (2009). Perceptions and reflections on the role of the teaching assistant in the classroom environment. *Pastoral Care in Education*, 27(4), 291–300.
- Webster, R., Blatchford, P., & Russell, A. (2013). Challenging and changing how schools use teaching assistants: Findings from the Effective Deployment of Teaching Assistants Project. *School Leadership & Management*, 33(1), 78–96.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157–174.