

עמדות דמוקרטייות, תפיסת מסוגלות הוראה וסגנון התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים*



אורית אלמוג וציפורה שכטמן

תקציר

מגמת השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות מציבה אתגרים רבים למורים. אחד הקשיים המרכזיים הוא בעיות ההתנהגות של הילדים המשולבים. מטרת המחקר היו לבדוק כיצד מורים מתמודדים בפועל עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים, ומהו הקשר בין סגנון התמודדותם לבין עמדות דמוקרטייות ותפיסת מסוגלות ההוראה. במחקר השתתפו 33 מורים המלמדים בכיתות משולבות א-ג. הנתונים נאספו באמצעות תצפיות שנערכו במשך שנה בכיתות, ראיונות אישיים עם מורים ושאלונים. ממצאי המחקר מעידים על פער בין הידע שמורים מגלים באופן היפותטי לבין יישום ידע זה במצבים אותנטיים. בראיונות נמצא כי מורים נוטים להעדיף גישות מסייעות כפתרון לבעיות התנהגות, אך בפועל, כפי שהשתקף מתצפיות שנערכו בכיתות, הם מגיבים בגישות מגבילות בשכיחות רבה יותר. נוסף על כך נמצאו מתאמים חיוביים בין עמדות דמוקרטייות ותפיסת מסוגלות הוראה לבין סגנון תגובה מסייע בהתמודדות עם בעיות התנהגות שונות. לממצאים אלה יש השלכות יישומיות הנוגעות בתהליכי הכשרת מורים, והדיון כולל המלצות לפיתוח תוכניות לעיצוב עמדות ולהגברת תחושת המסוגלות של המורים בכל הנוגע להתמודדות עם אתגרי השילוב.

מילות מפתח: תלמידים עם צרכים מיוחדים, בעיות התנהגות, עמדות דמוקרטייות, תפיסת מסוגלות הוראה, גישות מסייעות, גישות מגבילות.

* המאמר מבוסס על מחקר שנעשה במסגרת עבודת דוקטורט שנערכה באוניברסיטת חיפה בהנחייתה של פרופ' ציפורה שכטמן.

מבוא

אחד הנושאים המעסיקים כיום את מערכת החינוך הוא בעיות התנהגות של תלמידים בכלל ושל תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה, בפרט. מחקרים העוסקים ביעילות של מורים מצביעים על כך שעמדות, תפיסות ואמונות של מורים משפיעות באופן ישיר על קבלת החלטות ועל התנהגויות בפועל (Pajares, 1992). שאלת הקשר בין עמדותיהם של מורים לבין התנהגותם בהקשר של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים העסיקה חוקרים רבים בשנות התשעים. במחקרים אלה נבדקו בעיקר עמדות כלליות של מורים כלפי השילוב, אך הללו לא ניבאו התנהגות בפועל, ולפיכך פנו החוקרים לבדיקת עמדות ותפיסות ספציפיות והקשריות יותר. במסגרת זו נחקרו עמדות דמוקרטיות של מורים, המשקפות תפיסת עולם חינוכית-ערכית, וכן תפיסת מסוגלות עצמית בהוראה. הנחת המחקר הייתה שמשתנים אלה ינבאו את התנהגותם בפועל של המורים בהתייחס לתלמידים עם בעיות התנהגות.

עמדות דמוקרטיות

עמדות דמוקרטיות משקפות ערכים כלליים, כגון פתיחות לשוני, שוויון וצדק חברתי (שכטמן, 1997). לעמדות אלה יש השפעה על החלטות שמורים מקבלים בנוגע לאופן ההתמודדות עם צרכים שונים של תלמידים בכיתה (Vavrus, Walton, Kido, Diffendal & King, 1999). פתיחותו ורגישותו של המורה לערכים חברתיים עשויה להשפיע על מידת הנכונות ותחושת המחויבות שלו ליישם את השילוב באופן אחראי, ועל גישתו החינוכית, אשר תבטא במערכת היחסים הבין-אישית שיקיים עם התלמידים המשולבים. ערכים דמוקרטיים, כגון חופש ושוויון, יבואו לידי ביטוי בכיתה בגישה שמעריכה ומכבדת את הפרט, בהתייחסות להבדלים בין-אישיים, במתן ביטוי חינוכי מותאם לצרכים רגשיים והתפתחותיים של תלמידים, ובמתן הזדמנות שווה לכל פרט לממש את עצמו ואת יכולתו בדרך המתאימה לו. מורה בעל גישה דמוקרטית יפעל בכיתה מתוך מודעות לצרכים פסיכולוגיים של ילדים, כגון הצורך בהשתייכות (Gerschel, 1998; Novak, 1994). ניתן להניח שמורים עם גישה דמוקרטית יפעלו לפיתוח אקלים כיתה דמוקרטי, שמשמעותו מערכת יחסים הדדית ומכבדת בין מורים ותלמידים ובין תלמידים לבין עצמם, תוך שיתוף התלמידים בהחלטות ובתפקידים. מורים אלה יפעלו לפיתוח משמעת עצמית המבוססת על הבנה ואמפתיה, ולא על ציות וסמכות שרירותיים או על תגמולים חיזוניים. הם יקנו לתלמידים מיומנויות של פתרון קונפליקטים, יכבדו את זכויות של תלמידים וישמרו עליהן, ויכוננו תרבות של אכפתיות בכיתה. כמו כן הם יראו את מכלול הצרכים של התלמידים ויפעלו למתן מענה הוליסטי לצרכים אלה (Jubala, Bishop & Falvey, 1995).

חוקרים שונים מדווחים על קשרים בין עמדות דמוקרטיות של מורים לבין אקלים כיתה חיובי, שביעות רצון של תלמידים מבית הספר, התייחסות שוויונית ולא סטריאוטיפית, ויחסים בין-אישיים טובים בין מורים ותלמידים (Novak, 1994; Vavrus et al., 1999). מורים עם עמדות דמוקרטיות דיווחו על שימוש רב

יותר באסטרטגיות מסייעות כדרך לטיפול בבעיות התנהגות של תלמידים (Shechtman, 2002). מחקרים אלה מחזקים את חשיבותן של התפיסות הדמוקרטיות בחינוך בכלל ובהקשר של שילוב תלמידים חריגים בפרט. במחקר הנוכחי נבדק הקשר שבין מידת הדמוקרטיה של המורים לבין דפוסי ההתמודדות שלהם עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים. עמדה דמוקרטית, להבדיל מעמדה סמכותנית, מעמידה את טובת הילד ואת צרכיו במרכז, ועל כן ניתן לצפות שמורה דמוקרטי יגלה מידה רבה יותר של גמישות ופתיחות באשר לזכויות, חוקים וכללים, ויפעל למציאת פתרונות לבעיות התנהגות בדרך מסייעת, ולא בדרך של הגבלה, הענשה או הטלת מרות.

תפיסת מסוגלות הוראה

"תפיסת מסוגלות הוראה" מוגדרת כאמונה או תפיסה של מורים לגבי יכולתם להשפיע על הלמידה של תלמידים, גם של כאלה המוגדרים כמתקשים או כחסרי מוטיווציה (Guskey & Passaro, 1994). תפיסה זו משקפת את המידה שבה מורים מאמינים כי הסביבה ניתנת לשליטה ולשינוי. מורים התופסים את עצמם כבעלי מסוגלות גבוהה יתפסו קשיים של תלמידים כניתנים לשינוי (ולא כאינדיקטורים לא-יכולתם של תלמידים), יאמינו ביכולתם לחולל שינוי חיובי אצל תלמידיהם ויפעלו להשגת שינוי זה. הנחות אלה מתבססות על התיאוריה של בנדורה (Bandura, 1982, 1997), אשר טבע לראשונה את המונח "מסוגלות עצמית" (self-efficacy). בתכונה זו מודגשת תחושת היכולת של האדם לבצע בהצלחה התנהגות (ולא רק להאמין שהיא רצויה), כלומר, זוהי תכונה הקשורה להתנהגות.

תפיסה זו נמצאה קשורה להתנהגויות הוראה של מורים ולהחלטות שהם מקבלים. למשל, מורים עם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה ציינו את הכינתה הרגילה כמסגרת המתאימה ביותר לתלמידים עם בעיות של למידה או התנהגות (Soodak & Podell, 1993). עוד נמצא שמורים עם תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה הרבו לנקוט גישות מסייעות, כגון מתן שבחים וחיזוקים, ונטו לייחס את הבעיה של הילד ליחסי הגומלין שבינו לבין הסביבה. לעומתם, מורים עם תפיסת מסוגלות נמוכה נטו בשכיחות רבה יותר לייחס את הבעיה לתלמיד עצמו, וגילו העדפה לגישות מגבילות יותר, כגון הפניית התלמיד לטיפול מחוץ לכיתה הרגילה (Brophy & McCaslin, 1992; Jordan, Kircaali-Iftar & Diamond, 1993).

משימת השילוב כרוכה בהשקעת מאמץ ובהתמודדות של מורים עם קשיים ועם אתגרים. תפיסת מסוגלות הוראה משפיעה על מידת המאמץ שהמורה יהיה מוכן להשקיע ועל מידת התמדתו במאמציו בעומדו מול קשיים, מכשולים והתנסויות שליליות. ניתן לשער שמורים אשר מאמינים כי למידה מושפעת מהוראה יעילה, ואשר חשים ביטחון לגבי מסוגלות ההוראה שלהם, יאמינו ביכולתם ללמד טווח רחב של תלמידים, ויהיו נכונים להתמודד עם מגוון של בעיות התנהגות של תלמידים משולבים בדרך מסייעת ועקבית ומתוך תחושת אחריות ומחויבות אישית. מכאן הרלוונטיות של משתנה זה לחקר השילוב בכלל ולחקר התמודדותם של מורים עם בעיות התנהגות בפרט.

התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות

תלמידים משולבים רבים מגלים קשיים בהסתגלות להתנהגויות הנורמטיביות המקובלות בכיתה. מורים מצביעים על בעיות ההתנהגות של תלמידים משולבים כעל אחד הקשיים העיקריים בשילוב. הספרות העוסקת בתלמידים עם לקויות למידה, למשל, מציינת שכתוצאה מתסכולים ומכשלונות לימודיים שתלמידים אלה חווים עלולות להתפתח התנהגויות לא מסתגלות, כגון התנהגות סבילה, סגירות, בדידות, תחושת יכולת נמוכה, אדישות וחוסר מעורבות, בדידות חברתית, דיכאון או מעורבות בקטנות. תופעות אלה קשורות בחלקן ללקות עצמה (לקות ראשונית), ובחלקן הן תוצאה של הלקות (לקות משנית). לעיתים בעיות ההתנהגות של תלמידים לקויי למידה משמשות מנגנון הגנה שנועד להסתיר את הלקות (למשל, את חוסר היכולת לקרוא) או להימנע מעימות ישיר עם חוסר היכולת לבצע מטלה. לעיתים ההתנהגות הבעייתית פועלת כמנגנון הפעלה או אזעקה שבאמצעותו הילד משדר אותות מצוקה או רצון לתשומת לב ולהתייחסות. כך או כך, קשיים אלה דורשים התייחסות מיוחדת של מורים (Gorman, 1999; Heiman & Margalit, 1998).

בעבודה שלנו התייחסנו לבעיות התנהגות במובן הרחב, הכולל את כל סוגי ההתנהגויות שיוצרים קשיים למורה ואשר מצריכים תגובה או טיפול. גישה זו נשענת על עבודתם של החוקרים ברופי ורוקמפר (Brophy & Rohrkemper, 1981), אשר מצאו, על בסיס עבודות מחקר רבות ובעקבות ראיונות שערכו עם מורים ומומחים, כי ניתן למיין את בעיות ההתנהגות השכיחות בכיתה ל-12 סוגים: תסמונת הכישלון, תת-הישגיות, הישגים נמוכים, ביישנות, ילדותיות, דחייה חברתית, אימפולסיביות, היפראקטיביות, חוסר צייתנות, עוינות ואגרסיביות, פרפקציוניזם ופסיב-אגרסיב. כפי שניתן לראות, סיווג זה מכיל בעיות לימודיות, בעיות חברתיות, בעיות קשב ובעיות משמעת.

החוקרים קנינגהם וסוגוארה (Cunningham & Sugawara, 1989) הציעו למיין את שיטות ההתערבות השונות בבעיות התנהגות לשני סגנונות התמודדות: סגנון מסייע וסגנון מגביל. גישות מסייעות מתאפיינות בשימוש בשיטות המדגישות מעורבות פעילה ואמפתית עם התלמיד, ומטרתן לחולל שינוי לטווח ארוך – למשל: הקניית מיומנויות והתנהגויות חלופיות, פינוי זמן לשיחה אישית עם התלמיד או שינוי בשיטת ההוראה. לגישות מגבילות, לעומת זה, יש אופי מעניש ומגביל, ומטרתן הפסקה מיידית של ההתנהגות הבעייתית תוך שימוש בסמכות – למשל: המלצה על העברת כיתה, שימוש בעונשים או מניעת הנאות. במחקרים שונים דווח (על פי שאלונים לדיווח עצמי) שככלל, מורים מעדיפים שימוש בגישות מסייעות, כגון מתן חיזוקים חיוביים ועידוד, על גישות מגבילות ומענישות כדרך התמודדות עם בעיות התנהגות (Cole, 1998; Sugai & Horner, 2002). הספרות המקצועית מדווחת על מגוון של גישות ושיטות התערבות לטיפול בבעיות התנהגות. למרות זאת, מחקר מועט יחסית עסק בבעיות התנהגות ספציפיות של תלמידים משולבים ובאופן שבו מורים מתמודדים בפועל עם בעיות אלה.

מטרות המחקר הנוכחי היו: (א) לחקור כיצד מורים מתמודדים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה, ומה מידת האפקטיביות של תגובות אלה; (ב) לחקור את הקשרים שבין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה של מורים לבין סגנון ההתמודדות שלהם עם בעיות התנהגות שונות. בהתבסס על ספרות המחקר, המעידה כי מורים מדווחים על העדפה לגישות מסייעות כתגובה על בעיות התנהגות של תלמידים רגילים, שיערנו שיתקבלו ממצאים דומים גם לגבי תלמידים משולבים, וכן שיימצאו קשרים חיוביים בין עמדות ותפיסות של מורים לבין התגובות המסייעות שהם ינקטו במקרים שונים של בעיות התנהגות.

השערות המחקר

1. מורים ינקטו גישות מסוג מסייע כפתרון לבעיות התנהגות של תלמידים משולבים בתכיפות רבה יותר בהשוואה לגישות מסוג מגביל.
2. מורים עם עמדות דמוקרטיות יותר ועם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יותר יגיבו על בעיות התנהגות בתגובות מסייעות יותר מאשר בתגובות מגבילות, בהשוואה למורים האחרים, ותגובותיהם יהיו אפקטיביות יותר (בעלות השפעה משמעותית לטווח ארוך).

שיטה

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 33 מורים מבתי ספר יסודיים באיזור השרון, המלמדים בכיתות א-ג שבהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. כל המורים שהשתתפו במחקר שימשו מורים מאמנים לפרחי הוראה. כל נבדקי המחקר היו מורות (נשים) מוסמכות עם ותק בהוראה של יותר משנתיים. כולן שימשו בתפקיד מחנכות בהיקף של חצי משרה לפחות. כמו כן השתתפו במחקר תלמידים משולבים. תלמיד משולב מוגדר כ"ילד בעל צרכים מיוחדים, הזכאי לחינוך חינם לפי סעיף 6(א) לחוק לימוד חובה, התש"ט-1949, אשר ועדת שילוב החליטה על זכאותו לתוספת של הוראה ולימוד ולשירותים מיוחדים לפי פרק זה במוסד חינוך רגיל" (מתוך חוק חינוך מיוחד (תיקון מס' 7), התשס"ג-2002). מספר התלמידים המשולבים בכל כיתה נע בין 3 ל-5. גילם נע בין 6 ל-9. כל התלמידים אותרו על ידי ועדת השילוב הבית-ספרית כזכאים לקבלת תמיכה על בסיס פרופיל תפקודי המעיד על קשיים ופערים לימודיים ו/או על קשיים בהסתגלות. כל התלמידים קיבלו סיוע ממורה לחינוך מיוחד על פי תוכנית אישית.

כלי המחקר

◀ **שאלון לבדיקת "עמדות דמוקרטיות"** – שאלון זה, שפותח על ידי שכטמן (1997), מכיל 34 פריטים המתייחסים לשלושת הערכים המרכזיים של הדמוקרטיה: שוויון, חירות וצדק. לדוגמה: "התכונות החשובות ביותר אצל

המורה הן: סמכותיות, ביטחון וכוח" או "הבעת רגשות ודעות אישיות חשובות להתפתחות התלמיד ולכן יש להקצות לכך זמן, גם על חשבון הישגים". התשובות ניתנות על רצף של 1 עד 6. במחקר זה, ציון כולל גבוה בשאלון מעיד על תפיסות דמוקרטיות יותר (במקור הסולם הפוך). המהימנות הפנימית של השאלון, כפי שמדווח במקור, היא $\alpha=.87$, ובמחקר זה – $\alpha=.88$. השאלון עבר תהליך של תיקוף באמצעות ניתוח משווה של ארבע קבוצות מנוגדות (contrasted-group validity), ונמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין כל הקבוצות. ממצאים אלה מעידים על רגישות ההבחנה של הכלי בהבדלים בין קבוצות. כמו כן נמצאו מתאמים בינוניים בין הציון בשאלון והצלחה בהוראה על פי דיווחי מדריכים פדגוגיים ומנהלים (Shechtman, 2002).

◀ **שאלון לבדיקת "תפיסת מסוגלות הוראה"** – תפיסת מסוגלות ההוראה של המורות נמדדה באמצעות שאלון לדיווח עצמי שעובד ותורגם על ידי ריץ' (Rich, Lev & Fischer, 1996). השאלון מבוסס על שאלון שפיתחו גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984) לבדיקת "תפיסת מסוגלות הוראה" בהקשר לימודי. גרסת השאלון שבה השתמשנו כוללת 25 היגדים וסולם ליקרט לדירוג התשובות על רצף מ"מסכים מאוד" (6) ועד "מאוד לא מסכים" (1). השאלון מכיל שלוש קבוצות גורמים: האחת מכילה תשעה פריטים הבודקים "תפיסת מסוגלות הוראה אישית" (personal teaching efficacy – PTE), כלומר, את תפיסת המורים ביחס ליכולתם האישית לחולל שינוי אצל תלמידים (לדוגמה: "אם אני מתאמצת, אני יכולה להגיע לרוב התלמידים המתקשים"). קבוצה שנייה כוללת שבעה פריטים הבודקים "תפיסת מסוגלות הוראה כללית" (teaching efficacy – TE). מדובר בתפיסת המורה לגבי הקשר בין הוראה ולמידה, כלומר, אמונתו באשר למידת יכולתה של ההוראה לשנות את התלמיד למרות השפעותיהם של גורמים נוספים, כגון הסביבה הביתית, רמת האינטליגנציה ועוד (לדוגמה: "רוב המורים שאני מכירה מסוגלים לשפר באופן משמעותי את הישגי תלמידיהם"). ריץ' ועמיתיו (Rich et al., 1996) תרגמו את השאלון לעברית והוסיפו קבוצה שלישית של תשעה פריטים הבודקים את "תפיסת המסוגלות לחולל שינוי בתחום החברתי" (TES) (לדוגמה: "למורה אין השפעה רבה על היחסים החברתיים השוררים בין התלמידים"). מהימנות השאלון (המקורי) נמצאה טובה – $\alpha=.79$. במחקר זה נעשה שימוש בציון הכולל שהתקבל מן השאלון.

◀ **ריאיון אישי על בסיס תיאורי מקרים (Vignette)** – במחקר נעשה שימוש בתשעה "תיאורי מקרים" שנבחרו ותורגמו מתוך האירועים שהוצעו במקור על ידי ברופי ורוקמפר (Brophy & Rohrkemper, 1981). חוקרים אלה זיהו, על בסיס עבודות מחקר רבות וראיונות שערכו עם מורים ועם מומחים, 12 טיפוסים מקרים המשקפים את מכלול בעיות ההתנהגות השכיחות בכיתה. לכל אחד מ-12 טיפוסים המקרים הם חיברו שני "תיאורי מקרים" המציגים סיטואציה מחיי כיתה שבה באה לידי ביטוי ההתנהגות הבעייתית. כל אחת מהבעיות מבטאת דפוס התנהגותי שונה במובן זה שסביר להניח שמורים ינקטו אסטרטגיות תגובה שונות בכל מקרה ומקרה. דוגמה לתיאור מקרה של תלמיד

בעל הישגים נמוכים: "דורון אינו מבין את ההוראות שנתת לביצוע משימה, הוא עובד בקצב איטי ואינו מצליח לעמוד בקצב הנלמד. הישגיו נמוכים אף שהוא משתדל ומרבה לשאול שאלות" (אלמוג, 2004).

מאחר שבמחקר זה נבדקו בעיות התנהגות של תלמידים משולבים (במקור נבדקו התנהגויות של תלמידים רגילים בלבד), ניתן השאלון לשלושה מומחים, אשר התבקשו להעריך באיזו מידה ההתנהגויות המתוארות ב"אירועים ההיפותטיים" אכן משקפות בעיות התנהגות של תלמידים משולבים. בעקבות הליך השיפוט נבחרו תשעה "מקרים" שלגביהם הייתה הסכמה מלאה (לא נכללו בריאיון סוגי המקרים הבאים: תת-הישגיות, פרפקציוניזם וילדותיות). אירועים אלה שימשו בסיס לריאיון אישי שנערך עם המורות.

◀ **כלי למיון תגובות לגישות מסייעות מול גישות מגבילות** – החוקרים קנינגהם וסוגוארה (Cunningham & Sugawara, 1988) פיתחו כלי למיון אסטרטגיות תגובה של מורים להתמודדות עם בעיות התנהגות. הכלי כולל 12 היגדים, המתארים סוגי תגובות הניתנים למיון ל"גישות מסייעות" ול"גישות מגבילות". גישות מסייעות הן אסטרטגיות שנשענות על מעורבות פעילה ואמפתית של המורה, ואשר כוללות הבנה של הילד באמצעות הקשבה פעילה, מתן סיוע ותמיכה, חיפוש אחר דרכי תגובה חדשות, התאמה של שיטות הוראה והדרכה וכולי. לאסטרטגיות מגבילות, לעומת זה, יש אופי מגביל ומעניש, והן כוללות הערות מילוליות, הטפות מוסר, איומים ועונשים או מניעה של השתתפות או הנאות. האסטרטגיות נבחרו על ידי החוקרים מתוך עשרות שיטות התערבות שלוקטו מעבודות שונות ומראיונות-עומק שנערכו עם מורים (Cunningham & Sugawara, 1988, 1989). מהימנות הכלי נבדקה באמצעות הליך שיפוט של שלושה שופטים בלתי-תלויים, אשר מיינו כל אחת מהשיטות לשתי קטגוריות: גישות מגבילות או גישות מסייעות. מהימנות המיון לשתי הקטגוריות נמצאה סבירה – $\alpha = .66$ ו- $\alpha = .63$. במקור השתמשו החוקרים בסולם לדיווח עצמי של מורים. במחקר הנוכחי שימש הכלי לצורך מיון וניתוח של התגובות ההיפותטיות והתגובות בפועל של המורות על אירועי התנהגות. הליך זה נעשה על ידי שני שופטים מעריכים, ובמהלכו התקבלה הסכמה לגבי 82% מהמקרים.

◀ **כלי להערכת אפקטיביות התגובות** – האפקטיביות של התגובות הוערכה על בסיס מיון שהציעו ברופי ומקסלין (Brophy & McCaslin, 1992), אשר הגדירו אסטרטגיות אפקטיביות ככאלה שמנסות לטפל בגורם לבעיה או להקנות לילד אסטרטגיית התנהגות יעילה יותר, ואשר מטרתן היא מניעה לטווח ארוך, ולא רק הפסקה מייידית של ההתנהגות הבעייתית. תגובה לא אפקטיבית משקפת הערכה שהבעיה תחמיר או שלא יחול שום שינוי בהתנהגות התלמיד. מידת האפקטיביות המצופה של כל אחת מתגובותיהן של המורות שהתקבלו בראיונות ובתצפיות הוערכה על ידי שני שופטים (מומחים בחינוך מיוחד העוסקים בתחום של טיפול בבעיות התנהגות) על גבי סולם בן חמש דרגות. ציון נמוך מציין הערכה שהתגובה אינה אפקטיבית, וציון

גבוה מבטא הערכה שהתגובה אפקטיבית מאוד. על מנת לבדוק את מהימנות השיפוט חושבו מתאמי פירסון, והתקבלו מתאמים חיוביים הן לגבי המקרים היפותטיים ($r=.87, p<.001$) והן לגבי המקרים היפותטיים ($r=.89, p<.001$). לכל מורה חושב ציון אחד – ממוצע כל ההערכות שקיבל מעבר למקרים.

הליך המחקר

המחקר נערך ב-33 כיתות א-ג. איסוף הנתונים נערך על ידי 66 סטודנטים פרחי הוראה ממכללת "בית ברל", אשר התנסו ב"כיתות משלבות" כחלק מתוכנית ההכשרה המעשית שלהם. הסטודנטים שהו בכיתות בזוגות יום אחד בשבוע לאורך כל שנת הלימודים. במקביל להכשרתם הם השתתפו במחקר כ"תצפיתנים" ותיעדו את אירועי ההתנהגות. כמו כן הם העבירו את שאלוני המחקר וראיינו את המורות.

במטרה לבדוק כיצד המורות מגיבות על בעיות התנהגות, נערכו שני סוגי מדידות: בראינות האישיים נבדקו תגובותיהן של המורות על אירועים היפותטיים, ובתצפיות תועדו תגובותיהן על אירועים אותנטיים שהתרחשו בכיתה.

מהלך הריאיון – המורה התבקשה להגיב על 9 אירועים היפותטיים שהוצגו לפניו, ולתאר אילו אסטרטגיות נקטה בעבר כאשר אירוע דומה התרחש בכיתה. המראיין ביקש מהמורה להגיב על כל סיטואציה בנפרד, לאחר שקראה אותה, ולאחר מכן לפרט יותר את תגובתה בעזרת שאלות מנחות. כל ריאיון נמשך כשעה, תועד בהקלטה ולאחר מכן הועלה על הכתב על ידי המראיין. בסך הכל נערכו 31 ראינות, לאחר ששני מורים סירבו להתראיין (אלמוג, 2004).

תצפיות ותיעוד אירועים אותנטיים – במטרה לבדוק כיצד מורים מתמודדים בפועל עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים, נערכו תצפיות על ידי תצפיתנים אשר שהו בכיתות יום בשבוע במשך שנת המחקר. בתצפיות אלה תועדו אירועי התנהגות שתלמידים משולבים היו מעורבים בהם וכן תגובות המורה על אירועים אלה. התצפיתנים עברו הכשרה לזיהוי, תיאור וניתוח של בעיות התנהגות. כל זוג תצפיתנים תיעד 10–15 סוגים שונים של אירועים. לגבי כל אירוע שזוהה על ידי התצפיתן, העריכו לאחר מכן שני שופטים לאיזה מבין 12 "טיפוסי המקרים" הוא מתאים. בבדיקת המהימנות בין השופטים התקבלה הסכמה לגבי 82% מהאירועים. מתוך 350 האירועים שנאספו במחקר נכללו בניתוח הממצאים 287 אירועים. (לא נכללו אירועים שלא הייתה הסכמה של השופטים לגבי זיהוים כבעיות התנהגות. אירועים שחזרו על עצמם יותר מפעם אחת באותה כיתה נספרו כאירוע אחד.)

ממצאים

תגובות של מורים על בעיות התנהגות אותנטיות

לבדיקת ההשערה שמורים יגיבו על בעיות התנהגות של תלמידים משולבים בגישות מסייעות בתכיפות רבה יותר מאשר בתגובות מגבילות, נערכו שני סוגי מדידות: (א) תיעוד אירועים אותנטיים; (ב) ראיונות המבוססים על מקרים היפותטיים. במטרה לבדוק כיצד מורים מגיבים בפועל על בעיות התנהגות של תלמידים, חושבו לגבי כל אחד מסוגי האירועים שיעור התגובות המגבילות ושיעור התגובות המסייעות מתוך כלל התגובות שהתקבלו על אותו סוג אירוע. במטרה לבדוק אם קיימים הבדלים בין השיעורים של שני סוגי התגובות, נערכו ניתוחי חי בריבוע לבדיקת טיב ההתאמה (ראו טבלה 1).

טבלה 1: התפלגות התגובות של המורות על אירועי התנהגות אותנטיים של תלמידים משולבים

χ^2	אחוז התגובות המסייעות	אחוז התגובות המגבילות	סוג האירוע
11.57**	17.9	82.1	חוסר צייתנות
4.57*	21.4	78.6	פסיב-אגרסיב
7.76**	24.1	75.9	עוינות ואגרסיביות
2.13	34.8	65.2	אימפולסיביות
1.80	35.0	65.0	תת-הישגיות
.47	42.1	57.9	הישגים נמוכים
.05	52.6	57.4	תסמונת הכישלון
.04	51.9	48.1	ילדותיות
.67	58.3	41.7	היפראקטיביות
.60	60.0	40.0	פרפקציוניזם
1.00	60.0	40.0	דחייה חברתית
1.14	64.3	35.7	ביישנות

* $p < .05$; ** $p < .01$.

כפי שניתן לראות בטבלה 1, הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי התגובות נמצאו במקרים של עוינות ואגרסיביות, פסיב-אגרסיב וחוסר צייתנות. באירועים אלה שיעור התגובות המגבילות היה גדול משיעור התגובות המסייעות. נבנו שני מדדים המבטאים את מספר התגובות המסייעות ומספר התגובות המגבילות של כל נבדק, כלומר, מדד שהטווח שלו בין 0–12. בניתוח t test להשוואה בין שני סוגי התגובות על כלל האירועים לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית – $t(1,32) = 1.51, p > .05$ – אף שניתן לראות מהמומצעים כי אחוז התגובות המגבילות (M=56.95, SD=26.47) גדול מאחוז התגובות המסייעות (M=43.0, SD=26.47).

תגובות של מורים על בעיות התנהגות היפותטיות

כאמור, בראיונות האישיים הוצגו לפני המורות תשעה "תיאורי מקרים". בניתוחי חי בריבוע נעשתה השוואה בין שיעור התגובות המסייעות לבין שיעור התגובות המגבילות שהתקבלו לגבי כל סוג אירוע. התפלגות התגובות מוצגת בטבלה 2.

טבלה 2: התפלגות התגובות של המורות על אירועי התנהגות היפותטיים של תלמידים משולבים

χ^2	אחוז התגובות המסייעות	אחוז התגובות המגבילות	סוג האירוע
2.13	36.7	63.3	חוסר צייתנות
.53	41.9	58.1	עוינות ואגרסיביות
.13	53.3	46.7	אימפולסיביות
.81	58.1	41.9	היפראקטיביות
4.84*	72.0	28.0	פסיב-אגרסיב
10.80***	80.0	20.0	הישגים נמוכים
13.33***	83.3	16.7	דחייה חברתית
22.53***	93.3	6.7	ביישנות
27.12***	96.7	3.3	תסמונת הכישלון

* $p < .05$; *** $p < .001$.

כפי שניתן לראות בטבלה 2, הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שני סוגי התגובות נמצאו במקרים של תסמונת הכישלון וביישנות, שבהם נמצאו ההבדלים הבולטים ביותר, וכן במקרים של דחייה חברתית, הישגים נמוכים ופסיב-אגרסיב. בהתייחס לאירועים אלה, שיעור התגובות המסייעות היה גדול משיעור התגובות המגבילות.

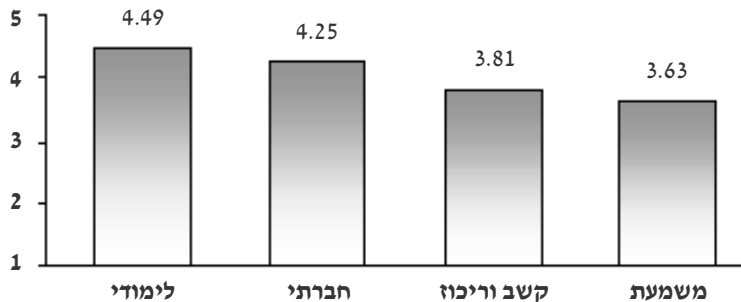
בדומה לניתוח האירועים האותנטיים, לכל נבדק חושבו מספר התגובות המסייעות ומספר התגובות המגבילות מעבר לכל האירועים, ונעשה ניתוח t test לבדיקת ההבדל בין סוגי התגובות. בניתוח זה נמצא הבדל מובהק סטטיסטית – $t = 5.87, df = 30, p < .001$. המורות הגיבו על האירועים ההיפותטיים בתגובות מסייעות ($M = 68.64, SD = 20.11$) יותר מאשר בתגובות מגבילות ($M = 31.36, SD = 20.11$). ממצאים אלה הפוכים מאלה שהתקבלו מניתוח התגובות בפועל. אכן, בניתוח t test להשוואה בין זוגות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין סך כל התגובות המסייעות שנקטו באירועים האותנטיים לבין סך כל התגובות המסייעות שנקטו באירועים ההיפותטיים – $t = 4.37, df = 30, p < .01$. המורות בחרו בתגובות מסייעות במקרים היפותטיים בשכיחות רבה יותר מאשר במציאות.

מידת האפקטיביות של התגובות

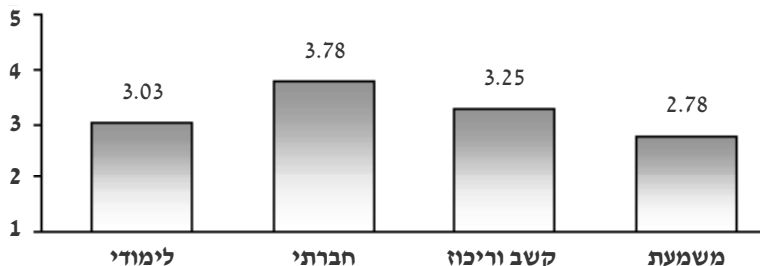
במטרה להעריך את רמת האפקטיביות של התגובות, התבקשו שני שופטים, כל אחד בנפרד, להעריך את תגובותיהן של המורות (ההיפותטיות והאותנטיות) על פי התוצאה המצופה לאורך זמן, באמצעות סולם בן 5 דרגות שבו 1 מציין "החמרה של הבעיה" ו-5 מציין "שיפור משמעותי לטווח ארוך". ציון גבוה יותר מציין שהתגובה הוערכה כאפקטיבית יותר. במטרה לבדוק אם יש הבדלים ברמת האפקטיביות של התגובות בהתייחס לתחומי הבעיות, קובצו תשעת האירועים לארבע קבוצות:

- ◀ בעיות בתחום הלימודי – תסמונת הכישלון והישגים נמוכים;
 - ◀ בעיות בתחום חברתי – דחייה חברתית וביישנות;
 - ◀ בעיות בתחום הקשב – היפראקטיביות ואימפולסיביות;
 - ◀ בעיות בתחום המשמעת – חוסר צייתנות, עוינות ואגרסיביות, ופסיב-אגרסיב.
- בכל תחום חושב הממוצע של הערכות השופטים. תרשים 1 מציג את הערכת אפקטיביות התגובות של המורות על פי ארבעת התחומים בהתייחס לאירועים היפותטיים, ותרשים 2 מציג את הערכות לגבי האירועים האותנטיים.

תרשים 1: הערכת אפקטיביות התגובות של המורות על פי ארבעה סוגים של בעיות התנהגות של תלמידים משולבים במקרים היפותטיים



תרשים 2: הערכת אפקטיביות התגובות של המורות על פי ארבעה סוגים של בעיות התנהגות של תלמידים משולבים במקרים אותנטיים



לגבי אפקטיביות התגובות במקרים היפותטיים (תרשים 1), בניתוח שונות עם מדידות חוזרות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין ארבעת סוגי הבעיות – $F(3,90) = 20.87, p < .001$. בניתוחי השוואה בזוגות נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין התגובות על בעיות לימודיות וחברתיות לבין התגובות על בעיות משמעת וקשב, אך לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין הבעיות הלימודיות והחברתיות ואף לא בין בעיות המשמעת והקשב. כפי שניתן להתרשם מתרשים 1, אפקטיביות התגובות של המורות על בעיות לימודיות וחברתיות הוערכה כגבוהה מהאפקטיביות של תגובותיהן על בעיות משמעת וקשב. כפי שניתן לראות בתרשים 2, אפקטיביות התגובות של המורות במקרים האוטנטיים הוערכה כגבוהה יותר בהקשר של בעיות חברתיות מאשר בהקשר של בעיות לימודיות, בעיות משמעת ובעיות קשב. בניתוחי השוואה בזוגות נמצא הבדל מובהק סטטיסטית רק בין הבעיות החברתיות לבין האחרות – $F(3,92) = 8.21, p < .001$.

במטרה לבדוק אם קיים הבדל בין האפקטיביות של התגובות ההיפותטיות לבין זו של התגובות בפועל נעשו ניתוחי t tset למדגמים תלויים. תוצאות ניתוחים אלה מוצגות בטבלה 3.

טבלה 3: הערכות אפקטיביות התגובה של המורות על בעיות התנהגות במקרים אותנטיים והיפותטיים (ממוצעים וסטיות תקן)

T	רמת האפקטיביות של התגובות אותנטיות		היפותטיות		סוג האירוע
	SD	M	SD	M	
13.31***	.71	3.00	.48	4.66	תסמונת הכישלון
7.02***	.85	3.06	.70	4.32	הישגים נמוכים
2.79**	.98	3.68	.91	4.35	דחייה חברתית
1.16	.51	3.89	1.03	4.15	ביישנות
1.75	.55	3.00	.93	3.43	היפראקטיביות
3.64**	.58	3.50	.85	4.19	אימפולסיביות
3.41**	.85	2.87	.89	3.58	חוסר צייתנות
2.58*	.91	3.03	.99	3.76	עיונות ואגרסיביות
3.92**	.63	2.44	.73	3.56	פסיב-אגרסיב

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

בטבלה 3 ניתן לראות שבכל סוגי האירועים כמעט (למעט ביישנות והיפראקטיביות) הוערכו התגובות במקרים ההיפותטיים כאפקטיביות יותר מאשר במקרים האוטנטיים באופן מובהק סטטיסטית. התגובות האפקטיביות ביותר במקרים ההיפותטיים היו באירועים של כישלון לימודי, הישגים נמוכים ודחייה חברתית, ואילו במקרים האוטנטיים – באירועים של ביישנות ודחייה חברתית.

לסיכום, ההשערה שמורים ינקטו גישות מסייעות בתכיפות רבה יותר אומתה בנוגע למקרים היפותטיים אך הופרכה בנוגע למקרים אותנטיים. מניתוח הממצאים עולה שבמקרים היפותטיים מורים מדווחים על שימוש בגישות מסייעות בשכיחות רבה יותר מאשר בגישות מגבילות. לעומת זה, במקרים האותנטיים המגמה הפוכה, כלומר, אותם מורים נוקטים תגובות מגבילות בשכיחות רבה יותר מאשר בתגובות מסייעות. האפקטיביות של תגובות המורים על המקרים ההיפותטיים הוערכה כגבוהה יותר ברוב סוגי הבעיות בהשוואה לתגובותיהם על המקרים האותנטיים.

מתאמים בין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה לבין דפוסי התמודדות עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים

על מנת לבדוק את ההשערה שמורים עם עמדות דמוקרטיות יותר ותפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יותר יגיבו על בעיות התנהגות (היפותטיות ואותנטיות) בגישות מסייעות יותר מן המורים האחרים, חושבו מתאמי פירסון. בניתוח זה נכללו תשעת האירועים שהוצגו למורים בריאיון האישי, ולכל נבדק חושבה שכיחות התגובות המסייעות על פי מדד שהטווח שלו 0-9. מתאמים אלה מוצגים בטבלה 4.

טבלה 4: מתאמי פירסון בין העמדות הדמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה של המורות לבין שכיחות התגובות המסייעות שלהן

תפיסת מסוגלות הוראה	עמדות דמוקרטיות		סוג האירוע
	היפותטיים	אותנטיים	
.08	.14	.19	תסמונת הכישלון
.33*	.13	.23	הישגים נמוכים
.37*	.19	.27	דחייה חברתית
.44*	.31	.29	ביישנות
.30	.30	.30	היפראקטיביות
.30	.33*	.46*	אימפולסיביות
.22	.22	.33*	חוסר צייתנות
.20	.15	.30	עוינות ואגרסיביות
.45*	.40*	.39*	פסיב-אגרסיב

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

בטבלה 4 ניתן לראות שבמקרים ההיפותטיים נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין תפיסת מסוגלות הוראה של המורות לבין תגובות מסייעות בכל סוגי האירועים פרט לתסמונת הכישלון. מתאמים אלה חיוביים כולם, כלומר, ככל שתחושת המסוגלות גבוהה יותר, שכיחות התגובות המסייעות גדולה יותר. במקרים האותנטיים נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין שכיחות התגובות המסייעות באירועים של פסיב-אגרסיב, ביישנות, דחייה חברתית והישגים נמוכים.

מתאמים חיוביים נמצאו גם בין עמדות דמוקרטיות לבין תגובות מסייעות במקרים היפותטיים, אולם מתאמים אלה מובהקים סטטיסטית רק בהתייחס לפסיב-אגרסיב ולא־מפולסיביות. במקרים האוטנטיים נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין עמדות דמוקרטיות לבין תגובות מסייעות באירועים של חוסר צייתנות, פסיב-אגרסיב ואימפולסיביות.

במטרה לבדוק אם קיים מתאם בין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה של מורים לבין רמת האפקטיביות של תגובותיהם על בעיות התנהגות, חושבו מתאמי פירסון בין משתנים אלה על פי מיון לסוגי בעיות, ואלה מוצגים בטבלה 5. יש לציין שקשרים אלה נבדקו רק בהתייחס למקרים האוטנטיים במטרה לעמוד על הקשר בין עמדות של מורים לבין התנהגותם בפועל.

טבלה 5: מתאמי פירסון בין העמדות הדמוקרטיות ותפיסת מסוגלות ההוראה של המורות לבין האפקטיביות שלהן בפתרון בעיות התנהגות אוטנטיות

משמעת	קשב	חברתיות	לימודיות	
.21	.21	.35*	.29*	תפיסת מסוגלות הוראה
.31*	.41*	.22	.23	עמדות דמוקרטיות

* $p < .05$.

מהטבלה ניתן לראות שנמצאו מתאמים חיוביים בין תפיסת המסוגלות ורמת הדמוקרטיות של המורות לבין מידת האפקטיביות שלהן בפתרון בעיות התנהגות. מבין המתאמים נמצאה מובהקות סטטיסטית לגבי הקשר בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין אפקטיביות בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות ולגבי הקשר בין עמדות דמוקרטיות לבין פתרון של בעיות משמעת ובעיות קשב. ניתן לומר שככל שתפיסת מסוגלות ההוראה של מורים גבוהה יותר כן רמת האפקטיביות שלהם בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות רבה יותר, וככל שהמורה דמוקרטי יותר בתפיסותיו, הוא מוערך כאפקטיבי יותר בפתרון של בעיות משמעת ובעיות קשב.

דיון

מטרתו של מחקר זה הייתה לבחון כיצד מורים מתמודדים בפועל עם בעיות התנהגות של תלמידים משולבים, ולבדוק אם יש קשר בין עמדות ותפיסות אישיות של מורים לבין סגנון התגובה שלהם על בעיות אלה. עמדות דמוקרטיות משקפות תפיסה חינוכית כללית, ותפיסת מסוגלות הוראה משקפת תפיסה אישית ספציפית יותר לגבי יכולת ההתמודדות עם מצבי קושי בכיתה. תפיסות אלה נקשרו בספרות ובמחקרים קודמים להתנהגויות הוראה מוצלחות.

השערות המחקר היו: (א) שמורים יגיבו על בעיות התנהגות של תלמידים משולבים בגישות מסייעות בשכיחות רבה יותר מאשר בתגובות מגבילות; (ב) שמורים עם עמדות דמוקרטיות יותר ותפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יותר יגיבו על בעיות התנהגות בגישות מסייעות יותר ממורים אחרים, ושתגובותיהם יוערכו כאפקטיביות יותר.

ניתן לסכם את ממצאי המחקר העיקריים כך :

◀ בניגוד למצופה, ובשונה מן המדווח בספרות, נמצא שמורים נוטים להגיב בפועל על בעיות התנהגות בגישות מגבילות בשכיחות גבוהה יותר מאשר בגישות מסייעות. לעומת זה, בתגובה על מקרים היפותטיים המורים מגלים העדפה לתגובות מסייעות.

◀ נמצאו מתאמים חיוביים בין עמדות דמוקרטיות לבין סגנון תגובה מסייע, אך בפועל (במקרים האוטנטיים) נמצאו מתאמים אלה מובהקים סטטיסטית רק בתגובות על חוסר צייתנות, פסיב-אגרסיב ואימפולסיביות, ובמקרים ההיפותטיים – רק בהתייחס לפסיב-אגרסיב ואימפולסיביות. נוסף על כך נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין עמדות דמוקרטיות לבין אפקטיביות בפתרון של בעיות משמעת (חוסר צייתנות, עיונות ואגרסיביות, ופסיב-אגרסיב) ושל בעיות קשב (היפראקטיביות ואימפולסיביות).

מתאמים חיוביים נמצאו גם בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין סגנון תגובה מסייע. במקרים האוטנטיים היו מתאמים אלה מובהקים סטטיסטית בתגובה על דחייה חברתית, ביישנות, הישגים נמוכים ופסיב-אגרסיב, ובמקרים ההיפותטיים – בכל סוגי הבעיות פרט לתסמונת הכישלון. נוסף על כך נמצאו מתאמים מובהקים סטטיסטית בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין אפקטיביות בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות.

◀ אפקטיביות הת גובות של המורים הוערכה כגבוהה יותר ביחס לפתרון בעיות חברתיות מאשר ביחס לפתרון בעיות משמעת. ברוב המקרים הוערכו התגובות על אירועים היפותטיים כאפקטיביות יותר מאשר התגובות האוטנטייות.

מחקר זה מציג ממצאים ראשוניים וייחודיים הכוללים עדויות לגבי מקרים אותנטיים שניתן ללמוד מהן על האופן שבו מורים מתמודדים בפועל עם סוגים שונים של בעיות התנהגות המאפיינות תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה. ייחודו של מחקר זה בכך שתגובותיהם של המורים נמדדו גם באמצעות תצפיות ישירות, ולא התבססו רק על דיווח עצמי של מורים, ולפיכך ממצאיו מהימנים יותר.

שתי מסקנות עולות מן הממצאים. האחת נוגעת בכך שמורים נוקטים בפועל גישות מגבילות יותר מאשר גישות מסייעות. לתגובות מגבילות יש אופי מעניש ומגביל, והן כוללות איומים, הטפות מוסר, מניעת הנאות ועונשים. גישות אלה יוצרות ריחוק בין המורה לתלמיד, מגבילות את התקשורת ואת יחסי הגומלין ביניהם, ובוודאי אינן תורמות לשילובו המוצלח של התלמיד בכיתה. שימוש בגישות מגבילות כפתרון לבעיות התנהגות נובע, לדעת חוקרים שונים, מרמה בלתי-מספקת של ידע, ניסיון, מיומנות, זמן או משאבים (Elliot, Witt, Galvin & Peterson, 1984). ממצאי המחקר סותרים את הטענה הנשמעת מפי מורים רבים כי אין להם ידע לגבי טיפול בבעיות התנהגות. מחקר זה מוכיח שלמורים יש ידע בנוגע לגישות מסייעות (כפי שמשתקף מניתוח הראיונות) אך ידע זה אינו מיושם בפועל במצבי אמת. במילים אחרות, הממצאים מעידים על פער בין הידע התיאורטי לבין הידע היישומי בנוגע

לבעיות התנהגות. על מנת להמחיש את הפער, נציג דוגמה אחת של תגובת מורה על מקרה היפותטי שהוצג לפניו בריאיון, ותגובתה של אותה מורה על אירוע דומה שהתרחש בפועל בכיתה.

תיאור מקרה 1: "משה אינו מקובל מבחינה חברתית. בהפסקה שיחקו כל הבנים יחד ולא הסכימו לשתפו. הוא התעקש ורב איתם עד שנמאס לו והוא עזב" (דוגמה למקרה של דחייה חברתית). המורה נשאלה בריאיון כיצד הגיבה על מקרה דומה שאירע בכיתה.

תגובת המורה (ציטוט מריאיון): "אני מטפלת במקרים כאלה בשני מישורים – גם עם הכיתה כולה וגם עם הילד הדחוי באופן אישי. עם הכיתה אני משוחחת דרך ספרות שיש בתחום (ויש הרבה), משחקי תפקידים – אני מבקשת מילדים שייכנסו לנעליים של הילד הדחוי, ואחר כך משוחחים על רגשות וחושבים ביחד על פתרונות. אך במקרה כזה אני הייתי משוחחת גם עם הילד עצמו ומנסה להבהיר לו שלפעמים אנחנו רוצים דברים ואי-אפשר להשיג אותם בכוח, אלא צריך לחפש דרך איך להתקרב לילדים ולגרום להם לרצות לשחק איתו. הייתי מציעה לו, למשל, להביא משחק משלו ולהציע לילדים להצטרף אליו..."

אירוע אותנטי (שהתרחש בכיתה של אותה מורה): קבוצה של תלמידים משחקת על השטיח במשחק לימודי. אסף (תלמיד משולב) ניגש ומבקש להצטרף אליהם, אך חברי הקבוצה מסרבים לשתפו בטענה שהתחילו כבר. אסף, בתגובה, לוקח להם את הקוביות ואומר שאם לא ישתפו אותו הוא לא יחזיר את הקוביות ואף אחד לא ישחק. הוא מתרוצץ עם הקוביות בכיתה. הילדים מנסים לקחת ממנו את הקוביות ופונים למורה שעובדת עם קבוצה אחרת בכיתה. המורה קוראת לאסף להחזיר את הקוביות, אך הוא מגיב ואומר שהוא רוצה גם לשחק ולא משתפים אותו. המורה, בהרמת קול, דורשת ממנו להחזיר מייד את הקוביות, וכעונש שוללת ממנו את זכות המשחק למשך שבוע (בכיתה נהוג לשחק משחקים קבוצתיים בסוף כל יום).

כפי שניתן לראות מהדוגמה, בריאיון האישי המורה מדווחת על תגובה מסייעת המשלבת שיחה אישית וכיתתית, ועל ניסיון להקנות לילד כלים חלופיים להתנהגות. לעומת זה, כאשר מקרה דומה התרחש בכיתה של אותה מורה, תגובתה הייתה מגבילה באופייה, וכללה הרמת קול וענישה. באופן דומה, 83% מהמורות שהשתתפו במחקר דיווחו (בראיונות) כי נקטו תגובה מסייעת במקרה של "דחייה חברתית", אך בפועל הגיבו כך רק 60% מהמורות. פערים דומים נמצאו במחקר גם ביחס לאירועי התנהגות אחרים (אלמוג, 2004).

הפער בין הידע שיש למורים על תגובות מסייעות לבין נקיטת תגובות אלה במצבים אותנטיים, וכן הפער בין האפקטיביות של התגובות שהמורים מציעים באופן היפותטי לבין האפקטיביות של התגובות שהם נוקטים בפועל, מעוררים את השאלה מדוע מורים אינם מיישמים את הידע שלהם במצבי אמת. אחד ההסברים לכך עשוי להיות קשור לעובדה שמורים מגיבים על בעיות התנהגות באופן ספונטני ללא קישור לתיאוריות שונות או לידע קודם שנרכש, כלומר, קיים קושי בגישור

בין תיאוריה לפרקטיקה. ייתכן שהסיטואציה הכיתתית, ריבוי בעיות ההתנהגות ומספר התלמידים הרב בכיתה מקשים על המורים ליישם גישות יחידניות יותר באופיין. ייתכן גם שהפער נובע מכך שתשובותיהן של המורות בריאיון הושפעו מתופעה של רצייה חברתית, ועל כן הן הגיבו על השאלות על פי מה שהן תפסו כי מצופה מהן. אף אם הייתה הטיה מסוג זה בתגובות על המקרים ההיפותטיים, ניתן עדיין ללמוד מן התשובות על הידע שיש למורים בנוגע לתגובות מסייעות על בעיות התנהגות שונות.

אחד הממצאים הבולטים שעלו מהתצפיות הוא שמורים רבים נוטים להגיב על בעיות מתוך תחושה של צורך "לכבות שִׁרְפוֹת", ועל כן הם נוהגים בחוסר עקביות וללא תוכנית מובנית ושיטתית שמטרתה פיתוח אקלים כיתה ויצירת סביבה חינוכית הולמת תוך ניסיון למנוע היווצרות של בעיות התנהגות. ממצאים אלה מובילים למסקנה כי יש צורך בחשיבה מחודשת על סוג ההכשרה הניתנת למורים בתחום של בעיות התנהגות, וכי יש להגביר את המודעות לחשיבותן של גישות מסייעות ויחידניות. כמו כן יש להציב כיעד מרכזי בהכשרת המורים את הגישור בין תיאוריה למעשה, תוך התייחסות לקשיים ולמגבלות שהמציאות המורכבת של הכיתה יוצרת, ותוך חשיפת שיקולי הדעת בתהליך קבלת ההחלטות של מורים. בספרות המחקרית הדנה בהתפתחות המקצועית של מורים נעשה ניסיון לתת מענה לשאלת הפער שבין הידע התיאורטי לבין יישומו בפועל. ההמלצות העיקריות העולות ממחקרים אלה נוגעות בתהליך ההכשרה של מורים טירוניים ושל מורים בפועל, וכוללות הצעות כגון: ללוות מורים באופן מתמשך בתהליך היישום של שיטות הוראה חדשות; לאפשר להם ליטול חלק בקבוצת עמיתים, הכוללת מורים וחוקרים, שבה יהיה ניתן לדון בגורמים הבולמים את יישום השיטות ולסייע בפתרון קונפליקטים שונים המוכתבים על ידי המציאות; ליצור מצבי למידה המזמנים התבוננות ולמידה בדרך של רפלקציה ביקורתית על עשייתם בהוראה, תוך ניתוח של מקרים אותנטיים; ולשלב בהכשרה ובהדרכה של מורים גם גישות המכוונות מהפרקטיקה אל התיאוריה. בהקשר זה יש לראות במורים, לדעת החוקרים, לא רק "צרכני ידע", אלא גם "מחוללי ידע" (Klinger, Ahwee, Pilonieta & Menendez, 2003). במישור התיאורטי מומלץ להמשיך לחקור את טיבו של הפער, את הגורמים לקיומו ואת הדרכים לצמצומו, למשל באמצעות חקר "החשיבה הרפלקטיבית של מורים", ולא רק עשייתם בפועל.

במישור האפקטיביות נמצא במחקר שתגובות המורים אפקטיביות יותר ביחס לבעיות לימודיות וחברתיות ואפקטיביות פחות ביחס לבעיות משמעת וקשב. ממצאים אלה דומים לדיווחים ממחקרים קודמים, המצביעים על קושי מיוחד של מורים בהתמודדות עם בעיות משמעת – חוסר צייתנות ואגרסיביות של תלמידים (Brophy & McCaslin, 1992) – ועל נטייתם לנקוט תגובות שמיועדות להפסיק את ההתנהגות הבעייתית באופן מיידי כאשר סמכותם מאוימת או כאשר נגרמת הפרעה לכלל הכיתה. אף שבטווח הקצר תגובות אלה עשויות להפחית את ההתנהגות הבעייתית ולעיתים אף להפסיקה, יש סיכוי גדול שהתנהגות זו תשוב בעוצמה ובתכיפות גבוהה יותר בעתיד (Sugai & Horner, 2002) ועל כן הן אינן אפקטיביות. מחקר זה מראה תמונה דומה לגבי תלמידים משולבים.

מסקנה נוספת נוגעת בקשרים שבין עמדות דמוקרטיות ותפיסת מסוגלות הוראה לבין דפוסי התמודדות ואפקטיביות בפתרון בעיות התנהגות. במחקר נמצא מתאם חיובי מובהק סטטיסטית בין עמדות דמוקרטיות של מורים לבין חברתם בתגובה מסייעת במקרים של אימפולסיביות ופסיב-אגרסיב (באירועים היפותטיים) ובמקרים של חוסר צייתנות, פסיב-אגרסיב ואימפולסיביות (באירועים אותנטיים). תגובותיהם של מורים דמוקרטיים יותר הוערכו כאפקטיביות יותר בפתרון בעיות התנהגות מסוג חוסר צייתנות, עוינות ואגרסיביות וכן במקרים של בעיות קשב. ממצאים אלה תומכים בטענה שעמדות ותפיסות של מורים משפיעות על התנהגותם בפועל (Pajares, 1992). כמו כן הם תואמים ממצאים קודמים הקושרים עמדות דמוקרטיות להתנהגויות הוראה מוצלחת (Shechtman, 2002), ומחזקים את חשיבותן של התפיסות הדמוקרטיות בחינוך בכלל ובהקשר של שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט. ניתן לראות בממצאי מחקר זה עדות לכך שמורים עם תפיסת עולם דמוקרטית – שמשמעותה פתיחות לשונות, סובלנות, גמישות ורגישות לצדק ולשוויון חברתי – מוערכים כאפקטיביים יותר בהתמודדות עם בעיות משמעת של תלמידים משולבים, ונוקטים גישות מסייעות בשכיחות רבה יותר, במיוחד במקרים של חוסר צייתנות ואימפולסיביות, הנחשבים לבעיות ההתנהגות הקשות יותר להתמודדות. ייתכן שההסבר לכך הוא שמורים עם גישה דמוקרטית מדגישים יותר את היחסים הבין-אישיים עם התלמידים, משתפים יותר את התלמידים בהחלטות ונוטים לפתח אצל התלמידים משמעת עצמית המבוססת על הבנה ואכפתיות, ולא על ציות לסמכות או על תגמולים חיזוניים. גישות אלה מוערכות כאפקטיביות יותר וכמניבות תוצאות לטווח ארוך. ניתן להסיק מכך שפרט להקניית ידע, טכניקות ושיטות, יש לעבוד עם המורים על גיבוש תפיסת עולם חינוכית המושתתת על ערכים דמוקרטיים.

מתאמים חיוביים נמצאו במחקר גם בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין התנהגות מסייעת ואפקטיביות בפתרון בעיות לימודיות וחברתיות. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים קודמים, שבהם דווח, למשל, על קשר חיובי בין תפיסת מסוגלות הוראה לבין דיווחי מורים על שימוש באסטרטגיות הוראה מותאמות (Wertheim & Leyser, 2002), על נכונות רבה יותר להוראה בקבוצות קטנות (Gibson & Dembo, 1984), על טיפול בבעיות חברתיות בכיתה (Rich et al., 1996) ועל שימוש באסטרטגיות ניהול כיתה חיוביות (Emmer, 2001). תפיסת מסוגלות הוראה משקפת אמונה שלמידה מושפעת מהוראה יעילה ושבעיות התנהגות מושפעות מיחסי הגומלין בין הילד והסביבה. ממחקר זה ניתן ללמוד שמורים עם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה נוקטים בפועל גישות מסייעות יותר בתגובה על בעיות חברתיות וכן במקרים של הישגים נמוכים, ותגובותיהם מוערכות כאפקטיביות יותר בתחום החברתי והלימודי. ניתן לשער שמורים אלה נותנים מענה טוב יותר לצרכים של תלמידים משולבים, שרבים מהם מתקשים בתחומים אלה.

המחקר מצביע על כך שעמדות דמוקרטיות ותפיסות אישיות גבוהות שיש למורים ביחס לעצמם וביחס ליכולת ההוראה שלהם קשורות להתנהגויות המדווחות בספרות כיעילות לגבי תלמידים בכלל ולגבי תלמידים משולבים בפרט.

השאלה שעל מכשירי המורים לשאול את עצמם היא כיצד ניתן לעצב עמדות דמוקרטיות ולפתח תחושת מסוגלות אצל סטודנטים המתכשרים להוראה. מחקרים אמפיריים אחדים מצביעים על יעילותן של תוכניות לפיתוח תפיסת מסוגלות הוראה ולהעצמת תחושת היכולת האישית של פרחי הוראה (Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy & Hoy, 1998) ושל מורים בפועל (Fritz & Miller-Heyl, 1995), וכן על יעילותן של תוכניות התערבות לפיתוח עמדות דמוקרטיות (Novak, 1994; Shechtman & Or, 1996; Vavrus et al., 1999).

ממחקר זה ניתן ללמוד על החשיבות והצורך בפיתוח ובהעצמה של אישיותו של המורה, להבדיל מתפיסות אחרות, המדגישות יותר את הרחבת "ארגז הכלים" של המורה בתהליך ההכשרה. מורים שתהיה להם תפיסת מסוגלות הוראה גבוהה יהיו מורים משלבים טובים יותר, עם תחושת יכולת ומחויבות גבוהה כלפי התלמידים המשולבים, ויתמודדו ביעילות רבה יותר עם בעיות התנהגות. מורים עם תפיסת עולם דמוקרטית יותר יתאפיינו ברגישות גבוהה יותר לערכים כגון צדק חברתי, שוויון וזכויות הפרט, ובגישה פתוחה וגמישה שתבוא לידי ביטוי בעשייתם החינוכית.

עוד עולה מן המחקר שבעיות ההתנהגות של תלמידים משולבים דומות לבעיות ולקשיים שגם תלמידים רגילים בכיתה מציבים. מחקר זה אינו מצביע אומנם על "תרופת פלא" לטיפול בבעיות ההתנהגות הללו, אך הוא מוכיח שבאופן כללי גישות מסייעות תורמות לתפקוד מוצלח יותר מבחינה לימודית וחברתית של תלמידים משולבים (אלמוג, 2004), וכפי שהוכח במחקרים קודמים, יש לגישות אלה השפעה חיובית גם על אקלים הכיתה הכללי ועל קבלת התלמידים המשולבים על ידי התלמידים הרגילים (Vaughn & Schumm, 1994). שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה מציב קשיים ואתגרים למורים בחינוך הרגיל, אך עם זה הוא עשוי לשמש מנוף לשינוי שעשוי לתרום לכלל התלמידים.

מקורות

אלמוג, א' (2004). **עמדות, תפיסות והתנהגויות הוראה של מורים המשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, והקשר שלהם לתפקוד של התלמידים.** חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

שכטמן, צ' (1997). הקשר בין תפיסות דמוקרטיות והצלחה ראשונית בהוראה ותיקוף כלי למדידת תפיסות דמוקרטיות. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 4**, 123–114

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W.H. Freeman & Co.

- Brophy, J., & McCaslin, M. (1992). Teachers' reports of how they perceive and cope with problem students. *The Elementary School Journal*, 93, 3–67.
- Brophy, J.E., & Rohrkemper, M.M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295–311.
- Cole, T. (1998). Understanding challenging behavior. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 113–127). London: Routledge.
- Cunningham, B., & Sugawara, A. (1988). Preservice teachers' perceptions of children's problem behaviors. *Journal of Educational Research*, 82, 34–39.
- Cunningham, B. & Sugawara, A. (1989). Factors contributing to preservice teachers' management of children's problem behaviors. *Psychology in the Schools*, 26, 370–379.
- Elliot, S., Witt, J., Galvin, G., & Peterson, R. (1984). Acceptability of positive and reductive behavioral interventions: Factors that influence teachers' decisions. *Journal of School Psychology*, 22, 353–360.
- Emmer, T.E. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103–104.
- Fritz, J.J., & Miller-Heyl, J. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200–214.
- Gerschel, L. (1998). Equal opportunities and special education needs: Equity and inclusion. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 62–78). London: Routledge.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gorman, J.C. (1999). Understanding children's heart and minds. *Teaching Exceptional Children*, 31, 72–78.
- Guskey, T.R., & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, 32, 154–164.
- Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teachers' beliefs about their work with at-risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 40, 45–62.

- Jubala, K.A., Bishop, K.D., & Falvey, M.A. (1995). Creating a supportive classroom environment. In M.A. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling. Assessment, Curriculum, and Instruction* (pp. 111–129). Baltimore: Brookes.
- Klinger, J.K., Ahwee, S., Pilonieta, P., & Menendez, R. (2003). Barriers and facilitators in scaling up researched-based practices. *Exceptional Children, 69*, 411–429.
- Novak, J.M. (Ed.) (1994). *Democratic teacher education: Programs, processes, problems and prospects*. Albany, NY: University of New York Press.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307–332.
- Rich, Y., Lev, S., & Fischer, S. (1996). Extending the concept and assessment of teacher efficacy. *Educational and Psychological Measurement, 56*, 1015–1025.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education, 9*, 363–377.
- Shechtman, Z., & Or, A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education, 12*, 137–147.
- Soodak, L.C., & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education, 27*, 66–81.
- Stanovich, P.J., & Stanovich, K.E. (1997). Research into practice in special education. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 477–482.
- Sugai, G., & Horner, R.H. (2002). Introduction to the special series on positive behavior support in schools. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 10*, 130–136.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, T., Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202–248.
- Vavrus, M., Walton, S., Kido, J., Diffendal, E., & King, P. (1999). Weaving the web of democracy: Confronting conflicting expectations for teachers and schools. *Journal of Teacher Education, 50*, 119–130.
- Vaughn, S., & Schumm, J.S. (1994). Middle school teachers' planning for mainstreamed special education students. *Remedial and Special Education, 15*, 152–161.
- Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *Journal of Educational Research, 96*, 54–64.