

עמדות מורים לחינוך גופני כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה

רחל טלמור, אילנה ארליך, אלדר איתן

תקציר: המחקר הנטחי עוסק בשילוב הילד החריג בכיתה הרגילה מנקודת מבטו של המורה לחינוך גופני. למחקר שתי מטרות עיקריות: א. לאסוף מידע על דרכי ההתמודדות של מורים ועל המלצותיהם להתמודדות טובה יותר עם שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה. ב. לבדוק את עמדותיהם של המורים בנושא השילוב. ל-46 מורים לחינוך גופני ממרכז הארץ המלמדים בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים הועבר שאלון הכולל שני חלקים: בחלק הראשון, נאסף מידע על המשתנים האישיים ועל משתני התעסוקה של המורה. בחלק השני, הועלו שאלות העוסקות בנושא השילוב מההיבטים הבאים: הכשרה והשתלמויות, סוגי החריגויות אתם מתמודד המורה, הקשיים העיקריים בהם הוא נתקל, הגורמים המסייעים לו בבית הספר, עמדותיו והמלצותיו להתמודדות טובה יותר עם השילוב. השאלות הקשורות לעמדות ולהמלצות היו שאלות פתוחות בעוד שאר השאלות היו סגורות. בשלב ראשון חושבו השכיחויות עבור השאלות הסגורות. התשובות לשאלות הפתוחות חולקו לקטגוריות על פי הנושאים הבולטים ונבדקה גם בהם השכיחות. בשלב שני נערכו מבחני חי בריבוע לבדיקת הקשר שבין העמדות כלפי השילוב לבין משתנים אחרים. המורים לחינוך גופני ציינו את ההפרעות האמוציונליות וההתנהגותיות וכן את ליקויי הלמידה כחריגויות השכיחות ביותר. הקשיים העיקריים אתם מתמודדים המורים הם בחלוקת הזמן בכיתה בין התלמידים החריגים והתלמידים האחרים, התמודדות עם בעיות חברתיות והתמודדות עם בעיות משמעת. את העזרה מקבלים המורים בעיקר מהמורה לחינוך מיוחד, ממחנכת הכיתה ומיועצת בית הספר. בכדי להתמודד בצורה מוצלחת עם השילוב המורים ציינו את: (א) חשיבות ההתנסות והלימוד מבעיות בשטח, (ב) השתלמויות וסדנאות במסגרת בית הספר והכשרה להוראה בהן ירכשו כלים ודרכי פעולה להתמודדות, (ג) עזרה מצוות ביה"ס ומהורים. רוב המורים הם בעד השילוב, חלקם באופן מוחלט וחלקם עם הסתייגויות.

מבוא

ברוב ארצות העולם המערבי ממומשת האינטגרציה בחינוך, אך קיימים הבדלים משמעותיים באופן וברמת הביצוע. ההבדלים בגישות השונות נובעים משוני בתפיסות בתחומי החברה, הכלכלה, התחיקה, והתרבות הייחודיים לכל מדינה ומדינה (שיינין, 1992). בקצה האחד של הרצף נמצאת גישת ההפרדה, הטוענת שיש להתאים את המסגרות החינוכיות השונות בהתאם לצורכי התלמיד. אחריה, מוצע הניתוב ל"זרם המרכזי" (mainstreaming), שמטרתו לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בתוך מערכת החינוך הרגילה. מושג מפתח מרכזי כיום, המתאר את שילובו של הילד בעל הצרכים המיוחדים במערכת הרגילה הוא ה"הכללה" או השילוב המלא (inclusion). ה"הכללה" מחייבת את המערכת הרגילה לספק לילד בעל הצרכים המיוחדים את

כל השירותים החינוכיים הצלחתו, כאשר לכל ילד יש לדאוג לתכנית אישית עם מטרות ממוקדות לתקופה מוגבלת (היימן, 1998).

בישראל התקבל בכנסת ביולי 1988 "חוק החינוך המיוחד", שמטרתו לקדם ולפתח את כישוריו ויכולותיו של הילד בעל הצרכים המיוחדים, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה. על פי החוק, המדינה אחראית למתן חינוך מיוחד חנם, והיא חייבת לספק את כל הצרכים הדרושים לכל ילד חריג מגיל 3 עד 21 על מנת להשיג את מטרת החוק (חוק חינוך מיוחד, 1988).

עיקרו של החוק מבטא שינוי תפיסה לגבי הילד בעל הצרכים המיוחדים, ורואה בו אנוש בר יכולת למידה וקידום עד כדי השתלבות בחברה האנושית הסובבת. כל עוד נתפס הילד בעל הצרכים המיוחדים

בקרב התלמידים היבטים ערכיים וחברתיים של סובלנות, קבלת השונה ועזרה לזולת. בטוסף, למורים ישנה תחושה כי הם מתנסים בסגנונות הוראה שונים, המעניקים סיפוק אישי רב כאשר התלמיד בעל הצרכים המיוחדים מצליח לצמצם פערים ולהשתלב מבחינה חברתית בכיתה (היימן, 1998).

עמדות של מורים כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים קשורות בגורמים כמו: אישיות המורה - עד כמה היא פתוחה וגמישה, נכונות המורה להתמודד עם משימות השילוב, מידת שיתופו של המורה בהחלטות הנוגעות לשילוב (שכטמן, 1991; Soodak, Podell & Lehman 1998; Vaughn & Schumm, 1995), רמת הידע והמיומנות של המורה ומידת שיתוף הפעולה של צוות בית הספר (שכטמן, 1991). גורמים נוספים שנמצאו קשורים עם עמדות המורים כלפי השילוב הן אמונותיו של המורה, מאפיינים של התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתה ואקלים בית הספר (Soodak, Podell & Lehman, 1998).

שינויים ביוזמות בבית הספר, כדוגמת יישום ה"הכללה", מחייבים תשומת לב לצרכים של המורים (Sarason, 1993; Thousand & Burchard, 1990). תפיסת המורים את הצורך שלהם בעזרה קשורה לתפיסתם את חומרת הבעיות של התלמידים. ככל שהמורים דרגו את הבעיות כקשות יותר, כך דיווחו על צורך גדול יותר בעזרה. כן נמצא, שישנה חשיבות רבה למודעות של המורים למקורות העזרה העומדים לרשותם (Werts et al, 1996).

מורים דיווחו על צורך בהכשרה מתאימה (Werts et al, 1996), קיום של סדנאות שבהם יעלו המורים את בעיותיהם (Kontos & File, 1993) ולימוד שיטות הוראה מתאימות (Stainback & Stainback, 1992). צרכים נוספים שהעלו המורים היו: שיתוף המורה בהחלטות הקשורות לשילוב, הקטנת הכיתות, גמול כספי למורים, עזרה של מורה נוסף בכיתות, הספקה של עזרי הוראה וצידוד (Werts et al, 1996), טווח רחב של תכניות לימודים המתאימות למגוון רחב של תלמידים, אפשרות להתייעצות עם מומחים (Vaughn & Schumm, 1995), וזמן לצפייה בעמיתים ולניצול המשאבים הקיימים (Werts et al, 1996).

מסקירה של מאמרים בנושא השילוב (Hunt & Goetz, 1997), נמצא שהמרכיבים

כשונה איכותית מהילד הרגיל, גם מסגרות החינוך שהוקמו למענו נחשבו כמסגרות סגורות השונות במהותן מהמסגרות הרגילות. עם קבלת החוק נחשב הילד בעל הצרכים המיוחדים כילד רגיל הזקוק לשיטות חינוך מיוחדות (רייטר, 1992).

ברמה התיאורטית, שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים, פירושו מתן חינוך הולם לכל ילד במסגרת שאינה מגבילה, התייחסות לצרכים החינוכיים של הילד, חיפוש אחר יצירת אפשרויות למורה בכיתה רגילה ללמד ילדים עם קשיים בלמידה ובהתנהגות ואיחוד המיומנויות של החינוך הרגיל והחינוך המיוחד (שרוני, 1991). ברמה המעשית, השגת מטרת החוק תלויה בכמה גורמים: הכשרת מורים, תכניות אישיות לתלמידים המבטיחות רצף חינוכי גם כשיש חילופי מורים, הבטחת שירותים פרא-רפואיים ושירותים נלווים ברמה נאותה, מדיניות חינוכית שתאפשר קליטה מרבית של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, ושיפור הנגישות לתלמידים מרשויות חינוכיות שונות למסגרות הנמצאות בתחומי רשות אחרות (שרצר ומוצפי, 1991).

בעקבות יישום חוק החינוך המיוחד, גובשה תוכנית חדשה, המאפשרת את פיתוחה של ראייה מערכתית כלל יישובית של דרכי הטיפול בתלמידים שיש להם צרכים מיוחדים והמגבירה את האוטונומיה ואת האחריות של המחנך/ת והצוות הבית-ספרי לקידומו של התלמיד. במסגרת התכנית הוקמו מרכזי תמיכה יישוביים/אזוריים (מתי"א). מרכזי התמיכה משמשים מסגרת ארגונית לתיאום ולהפעלת שירותים שונים, הכרוכים ביישום חוק החינוך המיוחד ביישוב או באזור השירות שלהם (חוזר מיוחד י' 1997).

עמדות וצרכים של מורים

עמדות מורים כלפי השילוב נמצאו לרוב מרכזיות בחשיבותן אף יותר מכל שינוי אדמיניסטרטיבי או שינוי בתכנית הלימודים (Rosenbaum, King & Armstrong, 1987). חלק מהחוקרים סבורים, שעמדות המורים כלפי הילד בעל הצרכים המיוחדים הן שליליות (Margolis & Aloia, 1983; McGettigan, 1988). יחד עם זאת, מורים מודעים לחשיבות השילוב מהבחינה ההומניסטית (שכטמן, 1991) ורואים בו אתגר, הזדמנות לטפח

החשובים בהצלחת השילוב בבתי הספר היו: מעורבות ההורים, (Erwin & Soodak, 1995; Ryndak et al, 1995; Staubet et al, 1994; York-Barr et al, 1996), שיתוף פעולה של צוות בית הספר (York-Barr et al, 1996; Salisbury et al, 1993) ואימוץ תכניות לימוד מתאימות והתאמתן לתלמידים (Salisbury et al, 1993).

המורה לחינוך גופני והשילוב

למורה לחינוך גופני ולעבודתו מספר מאפיינים ייחודיים הן בהשוואה למורים כלליים והן בהשוואה למורים מקצועיים אחרים (פייגין, אפרתי ובן סירא, 1992). מתוך מאפיינים אלה, שני מאפיינים יכולים להשפיע לחיוב או לשלילה על עמדותיהם ועל דרך עבודתם של המורים לחינוך גופני עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים:

1. עיסוק המורה לחינוך גופני כרוך מטבעו בסכנה של פגיעות גופניות והגשת עזרה ראשונה. לכן, המורה נמצא במתח ודאגה בנושא הבטיחות יותר ממורים אחרים. המתח והדאגה יכולים לגבור כאשר מדובר בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

2. תנאי העבודה של המורה לחינוך גופני שונים מאלה של המורים הכלליים. המורה לחינוך גופני מנהל את עיקר עבודתו באולמות, במגרשי ספורט או בחצר בית הספר. תנאי העבודה במקומות אלה שונים באורח בולט מתנאי העבודה בחדר לימוד סגור ומסודר ויכולה להיות להם השלכה לגבי עבודתו של המורה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

למרות הקשיים המאפיינים את עבודתו של המורה לחינוך הגופני, מספקת העבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים הזדמנויות לשיפור מצבם המוטורי. ילדים שאין להם נכות או מגבלה פיסית עשויים להגיע להישגי עמיתיהם. אימון ותרגול שיטתי ורצוף יביא לשיפור הישגיהם בשיעורי החינוך הגופני ובמיומנויות הספורט, וחלקם אף יוכל להשתלב גם בספורט הישגי ובוודאי בספורט העממי (שרמן, 1995). עבודה נכונה בשיעורי החינוך הגופני עם תלמידים בעלי לקות גופנית, כמו גם עם ליקויים אחרים, יכולה לשפר יכולות נוספות של התלמיד, להגביר את העניין שלו בלמידה, לשפר את יכולתו בשיפוט ובפתרון בעיות, לשפר את המשמעת העצמית שלו ולעודד הצבת יעדים לעצמו (רביב, אלדר, טאבל ולידור, 1995).

כמו אצל המורים בכלל, גם אצל המורים לחינוך גופני, עמדות חיוביות הן קריטיות להצלחת השילוב בחינוך הגופני (Heikinaro-Johansson & Sherrill, 1994; Morishback, 1990; Rizzo & Vispoel, 1991; Tripp & Sherrill, 1991). תפיסות ועמדות של מורים נמצאו קשורות לסוג המוגבלויות של התלמידים. בארצות הברית העדיפו מורים לחינוך גופני ללמד תלמידים עם מוגבלויות לימודיות על פני תלמידים עם מוגבלויות פיסיות (Rizzo & Vispoel, 1991; Rizzo & Wright 1988). בגרמניה, לעומת זאת, העדיפו מורים לחינוך גופני ללמד תלמידים עם מוגבלויות פיסיות (Heikinaro-Johansson & Vogler, 1996). בדרך כלל לא נמצאו הבדלים בעמדות בין מורים למורות (Heikinaro-Johansson & Telma, 1990; Wright & Rizzo, 1988), מלבד במחקרה של אלויה (Aloia et al, 1980) שם נמצא שלמורות היו עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב מאשר למורים. הצלחת השילוב תלויה בהתאמת תכנית הלימודים לתלמידים, כך שתשמש מנוף להצלחתם של התלמידים ולפיתוח נאות של יכולתם. הדבר יתאפשר על ידי התאמת תוכן השיעור ליכולת התלמיד (Block & Vogler, 1994). דיפרנציאציה בשיעורי החינוך הגופני מתייחסת להצבת מטרות ויעדים שונים ליחידים, ובהשגת אותם מטרות ויעדים בדרכים שונות כך, שתלמידים בעלי מגוון יכולות יוכלו להשתלב באותו שיעור בחינוך גופני. התאמת תכניות הלימוד בחינוך הגופני לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, תאפשר להם לקבל הדרכה שונה, לבצע משימות בדרך שונה, להשתמש בציוד שונה ולרכוש מיומנויות באיכויות שונות (Heikinaro-Johansson & Vogler, 1996).

לסיכום, ממצאים ראשוניים מראים כי הילד בעל הצרכים המיוחדים יוכל להיתרם הן מהבחינה המוטורית והן מהבחינה החברתית, הרגשית והלימודית. תכנית החינוך הגופני לא תופרע בהכרח משילובם של תלמידים נכים באופן קבוע ומלא, אך לשם כך יש צורך בשינויים. המורה לחינוך גופני צריך להעריך את יכולת התלמיד ולתכנן תכנית מתאימה שתתן מענה לצרכיו של כל אחד מתלמידי הכיתה. המורים לחינוך גופני צריכים לבחון כיצד הם, כאנשי מקצוע בתחומם,

יכולים לתרום לבית הספר המשלב
(Heikinaro-Johansson & Vogler, 1996).

מטרת הסקר

הסקר הנוכחי עוסק בשילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה מנקודת מבטו של המורה לחינוך גופני. לסקר שתי מטרות עיקריות. מטרה אחת היא, לבדוק את עמדותיהם של המורים בנושא השילוב. המטרה השנייה היא, לאסוף מידע על דרכי ההתמודדות של מורים ועל המלצותיהם להתמודדות טובה יותר עם שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. באורח מפורט יותר, הסקר בא לענות על השאלות הבאות:

1. מהם עמדותיהם של המורים כלפי השילוב?
2. עם אלו סוגי חריגויות מתמודדים המורים בכיתות?
3. מהם הקשיים העיקריים בהם נתקלים המורים בהתמודדותם עם השילוב?
4. מי הם הגורמים המסייעים למורים להתמודד עם השילוב?
5. מהן המלצותיהם של המורים להתמודדות טובה יותר עם השילוב?
6. האם קיים קשר בין עמדות המורים לבין משתנים אחרים?

השיטה

המדגם

46 מורים ומורות לחינוך גופני מאזור מרכז הארץ, המלמדים בבתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים

ותיכונים. מורים אלה, המהווים כ- 26% מהמורים לחינוך גופני באזור, השתתפו בשנת הלימודים תשנ"ז באחת משתי השתלמויות בחינוך גופני. השתלמות אחת עסקה בהוראת החינוך הגופני, וכללה תכנים שונים של הוראת החינוך הגופני בבית הספר ותכנים של נושאי פנאי, נופש והעשרה כללית. ההשתלמות התקיימה פעם בשבוע, שלוש שעות, לאורך כל שנת הלימודים. ההשתלמות השנייה עסקה בתכנים התיאורטיים של הוראת החינוך הגופני ובדרכים ליישום תכנים אלה בכיתה. ההשתלמות כללה עשרה מפגשים של שלוש שעות. שתי ההשתלמויות היו פתוחות לכל המורים לחינוך גופני באזור והן הקנו גמול השתלמות.

מגבלות המדגם:

ישנו קושי בהכללה של מסקנות הסקר לכלל אוכלוסיית המורים לחינוך גופני באזור. למורים המשתלמים יכולים להיות מאפייני רקע שונים מאשר לכלל אוכלוסיית המורים באזור. כמו כן, עמדות של מורים המשתלמים מרצונם יכולות להיות שונות מעמדות של מורים שאינם משתלמים מרצונם. מורים משתלמים הם בדרך כלל יותר אכפתיים, בעלי מודעות גבוהה יותר לנושאים הקשורים במקצועם, מוכנים להשקיע מזמנם וכו'. כדי להתגבר במידה מסוימת על קושי זה, נערכה השוואה בין נתוני הרקע של המורים במדגם לבין נתוני הרקע של המורים באזור. בלוח מספר 1 מוצגת השוואה בין נתוני המין וסוג בית הספר אצל אוכלוסיית המדגם לבין אוכלוסיית המורים באזור.

לוח מספר 1: השוואה בין נתוני המין וסוג בית הספר אצל אוכלוסיית המדגם לבין אוכלוסיית המורים באזור

מורים באזור	מדגם	
66%	76%	נשים
53%	60%	מורים בבית ספר יסודי
29%	28%	מורים בחטיבות ביניים
18%	12%	מורים בבתי ספר תיכוניים

בלוח מספר 2 מוצגים הנתונים האישיים והמקצועיים של המורים.

מההשוואה עולה, כי יש דמיון רב בין נתוני המורים שבמדגם לבין נתוני המורים באזור.

לוח מספר 2: הנתונים האישיים והמקצועיים של המורים

אחוזים	שכיחויות		
24	11	זכר	מין
76	35	נקבה	
89	41	מורה לחינוך גופני	מקצוע
9	4	מחנכת	
1	1	העשרה	
1	1	לא ענה	
60	28	יסודי	בי"ס
28	13	חטיבות ביניים	
12	7	תיכון	
11	5	אין ניסיון	ניסיון קודם בעבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים:
2	1	במסגרת ההכשרה במכללה	
72	33	במסגרת העבודה בביה"ס	
4	2	במסגרת עבודה פרטית	
9	4	הכשרה + עבודה בביה"ס	
2	1	לא ענה	

תשובותיהם והייעוץ של אנשי המקצוע גובשו השאלות הסגורות ונבחרו שתי השאלות הפתוחות. בשלב שלישי, הועבר השאלון למספר מורים לחינוך.

השאלון כולל שני חלקים:

בחלק הראשון, נאסף מידע אישי ומידע על תעסוקתו של המורה. המידע כלל את מין המורה, הוותק שלו בהוראה, ניסיון קודם בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וסוג בית הספר בו הוא מלמד. בחלק השני, שאלות העוסקות בנושא השילוב מהיבטים הבאים:

1. ניסיון קודם והשתלמויות קודמות של המורה - ניסיון מעשי קודם בעבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים, נושאי ההשתלמויות, מסגרת ההשתלמות וכד'.
2. סוגי החריגויות איתם מתמודד המורה - הפרעות רגשיות והתנהגותיות, נכות פיסית, ליקויי למידה, ליקויי חושים, פיגור שכלי.
3. הקשיים העיקריים בהם המורה נתקל -

מהנתונים עולה, כי 76% מהמורים לחינוך גופני שבמדגם הן נשים. 60% מהמורים עובדים בבתי ספר יסודיים, 28% עובדים בחטיבות ביניים והשאר - 12% עובדים בבתי ספר תיכוניים. לרוב המורים (87%) ניסיון קודם בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. הניסיון נרכש בעיקר במסגרת העבודה בביה"ס (72%). חלק קטן מהמורים, בנוסף להיותם מורים לחינוך גופני, משמשים גם בתפקידים נוספים כמו חינוך כיתה ולימודי העשרה.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשאלון, שנבנה במיוחד לצורך זה במספר שלבים. בשלב ראשון, נכתבו שאלות פתוחות על ידי אנשי מקצוע בתחום. השאלות עסקו בהיבטים השונים של עבודת המורה לחינוך גופני בכיתה בה משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים. בשלב השני, הועבר השאלון הפתוח למספר מורים לחינוך גופני ועל סמך

א. קשיים הנובעים מחוסר ידע והכרה של מערכת התמיכה והעזרה, של דרכי ההוראה, של שיטות הוראה מתאימות וכו'.

ב. קשיים אחרים כגון: קושי בחלוקת הזמן בכיתה בין התלמיד בעל הצרכים המיוחדים לבין שאר התלמידים, קושי בהתמודדות עם בעיות חברתיות המתעוררות בכיתה, קושי במתן הערכה ועוד.

4. הגורמים המסייעים למורה בבית הספר - מחנכת הכיתה, יועצת בית הספר, מורה החינוך המיוחד, מורה עמית, מנהלת הורים.

5. עמדות המורה כלפי נושא השילוב - מה דעתו של המורה על שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות.

6. המלצות המורה - מה לדעת המורה, יכול לעזור להתמודד טוב יותר עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות.

ארבעת השאלות הראשונות הן שאלות סגורות. לכל שאלה ניתנו מספר תשובות אפשריות, כשעל המורה לבחור את עוצמת התשובה מתוך רצף של חמישה היגדים: כלל לא, במידה מועטה, במידה סבירה, במידה רבה ובמידה רבה מאוד. בנוסף, הייתה אפשרות להוסיף פרטים בסעיף "אחר". שתי השאלות האחרונות, הקשורות לעמדות ולהמלצות המורה, היו שאלות פתוחות.

הניתוח הסטטיסטי

עבור השאלות הסגורות, חושבו אחוזי השכיחויות בכל אחד מההיגדים שברצף עבור כל תשובה. לתשובות של השאלות הפתוחות נעשה ניתוח תוכן והן חולקו לקטגוריות על פי הנושאים הבולטים. עבור כל אחת מהקטגוריות שנמצאו, חושבו השכיחויות. לאחר מכן, נערכו מבחני חי בריבוע לבדיקת הקשר שבין עמדות כלפי השילוב לבין המשתנים האחרים.

ממצאים

עמדות המורים כלפי השילוב

ביחס לעמדות המורים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה נמצאו שלוש קטגוריות עיקריות:

1. עמדה חיובית כלפי השילוב, שפירושה הסכמה וקבלה של השילוב תוך הדגשת החיוב

שבשילוב ללא תנאים או מגבלות כלשהם - "אני בעד שילוב. הילדים מתפתחים יפה יותר ומתקדמים מאוד". "התלמידים לומדים להתייחס לחריג ולקבלו כמו שהוא". "התלמידים מושכים אותו (את התלמיד בעל הצרכים המיוחדים) כלפי מעלה".

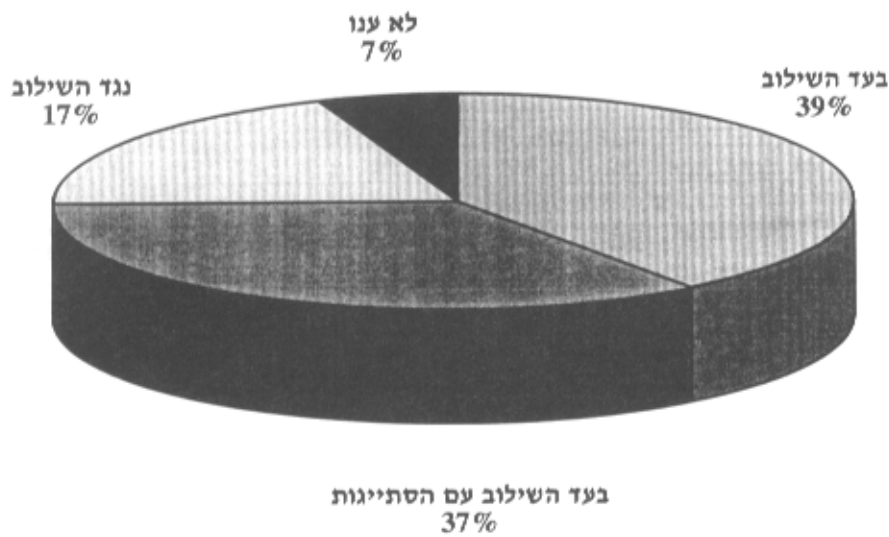
2. עמדה שלילית כלפי השילוב, שפירושה אי הסכמה ואי קבלה של השילוב תוך הדגשת המגבלות והקשיים שבשילוב - "אלה שיש להם בעיות משמעת והפרעות התנהגותיות מקלקלים לשאר התלמידים בכיתה". "הרמה הכללית של הלמידה בינונית ומטה". "התלמידים המיוחדים עלולים לנשור מהמערכת או עלולים להיפגע. ביטחונם העצמי עלול לרדת".

3. עמדה חיובית כלפי השילוב תוך ציון קשיים, הסתייגויות ומגבלות בביצוע השילוב, כלומר, ישנה הסכמה תיאורטית עם השילוב, אך הועלו קשיים, מגבלות והסתייגויות שונות הקשורות הן לכלל הכיתה והן לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים - "השילוב אפשרי אבל צריך להוסיף להם (לבעלי צרכים מיוחדים) שיעורים נפרדים כדי לקדם אותם יותר". "יכול להיות נהדר אבל חייבים לשים דגש על הבעיות בשטח ולפתור אותן". "ישנן קבוצות של ילדים בעלי צרכים מיוחדים שניתן לשלב בביה"ס, אולם יש ילדים שלא יתאימו למערכת כוללת של כיתה רגילה ועליהם לקבל סיוע מיוחד".

באזור מספר 1 מוצגות עמדות המורים כלפי השילוב מהנתונים עולה, כי 39% מהמורים הביעו עמדה חיובית ללא תנאים, הסתייגויות או הגבלות כלפי השילוב. 37% הביעו עמדה חיובית כלפי השילוב תוך ציון קשיים ומגבלות בביצוע. 17% הביעו עמדה נגד השילוב. נבדק הקשר בין עמדות המורים כלפי השילוב לבין מספר משתנים הכוללים: ותק של המורה - ותק של עד חמש שנים לעומת ותק של שש שנים ומעלה; האם עבר הכשרה או השתלמויות בנושא - עבר לעומת לא עבר; סוגי החריגויות אתן עובד המורה - ליקויים קוגניטיביים, הכוללים פיגור ולקויי למידה, ליקויים פיסיים, הכוללים נכויות שונות וליקויי חושים וליקויים רגשיים וחברתיים, הכוללים גם ליקויים בהתנהגות; עבודה עם מורה נוסף בכיתה - עבודה עם עזרה נוספת בכיתה או עבודה בכיתה לבד.

בלוח מספר 3 מוצגות התפלגויות עמדות המורים כלפי השילוב לפי חלוקה בין המשתנים השונים.

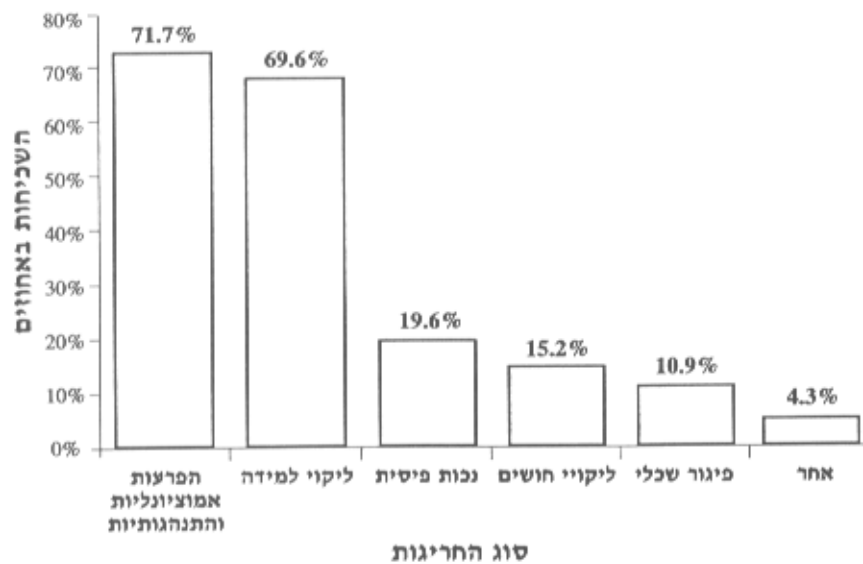
איור מספר 1: עמדות מורים כלפי השילוב



התמודדות המורים עם השילוב
 באיור מספר 2 מוצגים סוגי החריגויות אתם
 מתמודדים המורים.

לא נמצאו הבדלים משמעותיים באף אחד מהמשתנים
 שבדקו: מין ($X^2(2) = 0.81; p = 0.67$), עבודה עם
 עזרה נוספת בכיתה ($X^2(2) = 0.11; p = 0.94$) ניסיון
 והכשרה קודמים ($X^2(2) = 3.55; p = 0.17$),
 סוגי החריגויות (0.5); $X^2(2) = p = 0.97$, וותק
 $X^2(2) = 1.64; p = 0.44$.

איור 2: שכיחות החריגויות אתם המורים מתמודדים



לוח מספר 3: ההתפלגות בין עמדות המורים כלפי השילוב על פי משתני הרקע השונים

סה"כ	נגד	בעד עם הסתייגות	בעד	
				מין:
10	2	5	3	זכר
33	6	12	15	נקבה
43	8	17	18	סה"כ
				צורת העבודה:
10	2	4	4	עם מורה נוסף
32	5	13	14	בלי מורה נוסף
42	7	17	18	סה"כ
				ניסיון והכשרה:
24	4	7	13	אין
19	4	10	5	יש
43	8	17	18	סה"כ
				**סוג החריגות:
32	6	13	13	ליקויים קוגניטיביים
11	2	5	4	ליקויים פיסיים
32	5	12	15	ליקויים רגשיים וחברתיים
75	13	30	32	סה"כ
				ותק
6	-	3	3	1-5 שנים
36	8	14	14	מעל 6 שנים
42	8	17	17	סה"כ

* חלק מהמורים לא ענה על כל השאלות ** בשאלה זו ניתן לענות על יותר מליקוי אחד

4 מוצגים סוגי הקשיים העיקריים אתם מתמודד המורה בשילוב ועוצמתם. מלוח מספר 4 עולה, כי הקשיים העיקריים אתם מתמודדים המורים (האחוזים מתייחסים לתשובות במידה רבה ובמידה רבה מאוד) לפי הסדר הם: בחלוקת הזמן בכיתה בין התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים והתלמידים האחרים

מהנתונים עולה כי, עיקר ההתמודדות של המורים לחינוך הגופני היא עם חריגות הכוללות הפרעות אמצוילניות והתנהגותיות (72%) וליקוי למידה (70%). שאר החריגות הופיעו בשכיחות נמוכה בהרבה. 20% מהמורים ציינו, שהם מתמודדים עם חריגות פיטיות. 15% מהמורים ציינו שהם מתמודדים עם לקויי חושים (עוררן, חרשות) ו-11% עם פיגור שכלי. בלוח מספר

לוח מספר 4: סוגי הקשיים אתם מתמודד המורה בשילוב ועוצמתם (באחוזים)

במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה סבירה	במידה מועטה	כלל לא	
34.1	29.3	22	7.3	7.3	חלוקת הזמן
9.8	17.1	34.1	29.3	9.8	התאמת מערכי שיעור
23.8	23.8	31	19	2.4	התמודדות עם בעיות חברתיות
5	30	27.5	25	12.5	מתן הערכה
14.3	28.6	28.6	19	9.5	התמודדות עם בעיות משמעת
3.1	-	12.5	12.5	71.9	עבודה עם מורה נוספת
10.3	7.7	7.7	30.8	43.6	קשר עם הורים
4.9	7.3	26.8	39	22	הבנת חריגיות
2.5	5	35	30	27.5	ארגון הכיתה
7.7	20.5	20.5	35.9	15.4	חוסר ידע בהכרת מערכות עזר ותמיכה
10.5	10.5	34.2	26.3	18.4	חוסר ידע בהכרת דרכי הפניה והשמה
-	13.9	38.9	25	22.2	התאמת ת"ל
7.9	28.9	23.7	21.5	18.4	התאמת חומרי ועזרי למידה
5.1	12.8	28.2	33.3	20.5	שיטות הוראה

* חלק מהמורים לא ענה על כל הסעיפים בשאלה

לוח מספר 5: מידת העזרה שניתנת למורה על ידי אנשי מקצוע ואנשים אחרים בהתמודדות עם השילוב (באחוזים)

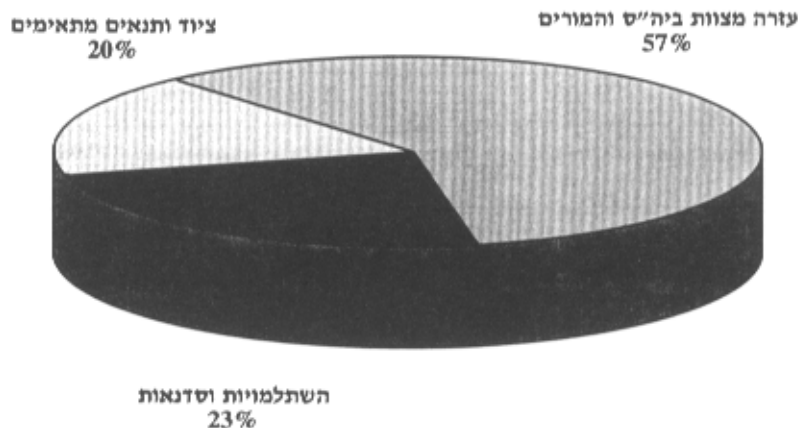
במידה רבה מאד	במידה רבה	במידה סבירה	במידה מועטה	כלל לא	אנשי מקצוע
38.2	20.6	26.5	8.8	5.9	מחנכת הכיתה
22.5	20	30	7.5	20	יועצת ביה"ס
10.3	12.8	35.9	15.4	25.6	מנהלת ביה"ס
9.1	24.2	27.3	12.1	27.3	מורה עמית
5.4	13.5	21.6	18.9	40.5	הורים
40	25.7	8.6	8.6	17.1	מורה ח"מ

* חלק מהמורים לא ענה על כל הסעיפים בשאלה

לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים (35%). שאר הקשיים הופיעו בשכיחות של 30% ומטה.

(63.4%), בהתמודדות עם בעיות חברתיות (47.6%), בהתמודדות עם בעיות משמעת (42.9%), בהתאמת חומרים ועזרי למידה (36.8%) ובמתן הערכה

איור מספר 3: המלצות המורים להתמודדות טובה יותר עם השילוב



* 16 מורים לא ענו על השאלה

במידה רבה מאוד). העזרה המועטה ביותר שצוינה על ידי המורים הייתה העזרה מההורים. 40.5% מהמורים ציינו כי אינם מקבלים כלל עזרה מההורים. בניית התוכן של השאלה הפתוחה, על המלצות המורים לגבי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, נמצאו 3 קטגוריות עיקריות:

1. עזרה מצוות בית הספר ועזרה מההורים. קבלת אינפורמציה מוקדמת ושוטפת על התלמיד בעל הצרכים המיוחדים מההורים ושיתוף המוסמכים בבית הספר ומההורים, ושיתוף פעולה בין בית הספר וההורים. "שילוב אפשרי אך תלוי מאוד ברצון הגורמים הנ"ל (פסיכולוגית, מחנכת, הורים, מורה) לשתף פעולה".
2. השתלמויות וסדנאות במסגרת ההכשרה להוראה ובמסגרת בית הספר. בנושא ההשתלמויות הודגש הצורך בהשתלמויות תיאורטיות ומעשיות כאחד. סדנאות והשתלמויות שעיקרן התנסויות ולימוד מבעיות בשטח ומתן כלים ודרכי פעולה להתמודדות. במיוחד עלה הצורך בהשתלמויות והדרכה בנושא הטיפול בבעיות משמעת ובנושא תוכניות לימודים והתאמתן לשטח. "יש להתייחס לבעיית חוסר האמצעים שקיימים בידי המורה בנושא משמעת והיום בעיות המשמעת רבות". "דרוש ידע של תכניות לימודים מתאימות והפעלתן בכיתות".

1. קושי בעבודה בכיתות גדולות: "הרגשתי שקשה לי מאוד לעזור לילדים בעלי פיגור ונכות בכיתה של 35 ילדים ולהקנות להם מיומנויות". "שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים קשה יותר בכיתות של 30 ילד ומעלה".
2. עזרה מעטה מדי מצד גורמים שונים במערכת החינוך: "הפסיכולוג החינוכי נמצא מעט מאוד בשטח".
3. חוסר התאמה של מבני ביה"ס: "מבני בית הספר אינם מתאימים לילדים בעלי צרכים מיוחדים בעיקר לנכים המוגבלים מבחינת הניידות".
4. חוסר בידע מקדים על הכיתה: "במידה והיה ידע מקדים על איכות הכיתה, הדבר היה יכול לעזור בהתמודדות טובה יותר".
5. רמה והספק נמוכים יותר של החומר הלימודי: "התלמידים המיוחדים מעכבים את כל הכיתה". "נוצר פיגור בחומר הלימודים".

בלוח מספר 5 מוצגת מידת העזרה שניתנת למורה על ידי אנשי מקצוע ואנשים אחרים בהתמודדות עם שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. מלוח מספר 5 עולה, כי את העזרה מקבלים המורים בעיקר מהמורה לחינוך מיוחד (65.7% מהמורים ציינו אותו במידה רבה או במידה רבה מאוד), ממחנך הכיתה (58.8% מהמורים ציינו אותו במידה רבה או במידה רבה מאוד), ומיועץ בית הספר (42.5% מהמורים ציינו אותו במידה רבה או

3. ציוד ותנאים מתאימים. ההמלצות התייחסו לציוד מתאים לפעילות גופנית בכיתות, באולם הספורט ובחצר בית הספר, לעזרה של מורה נוסף בכיתה, ולהתאמת מבני בית הספר לתלמידים עם מוגבלויות פיסיות. "בכיתות אלה אני צריכה עזרה של מורה נוספת בכדי לגשת יותר לילדים האלה ולעזור להם".

באזור מספר 3 מוצגות המלצות המורים להתמודדות טובה יותר עם השילוב.

מהנתונים עולה כי רוב המורים ($n=17$) ממליצים על עזרה מצוות בית הספר ו/או מההורים. המלצות נוספות היו להשתלמויות וסדנאות ($n=7$) ולציוד ותנאים מתאימים בכיתות ובבית הספר ($n=6$).

לסיכום: ממצאי הסקר מראים כי, רוב המורים לחינוך גופני הם בעד השילוב גם אם חלקם הביעו הסתייגויות מסוימות. לא נמצא קשר בין משתני רקע של המורים לבין עמדותיהם כלפי השילוב. המורים לחינוך גופני מתמודדים בעיקר עם תלמידים, הסובלים מהפרעות אמוציונליות והתנהגותיות וכן עם תלמידים בעלי ליקוי למידה. הקשיים העיקריים אתם מתמודדים המורים הם בחלוקת הזמן בכיתה בין התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים והתלמידים האחרים, התמודדות עם בעיות חברתיות והתמודדות עם בעיות משמעת. את העזרה מקבלים המורים בעיקר מהמורה לחינוך מיוחד, ממחנכת הכיתה ומיועצת בית הספר. רוב המורים מציינים כי, העזרה מצוות בית הספר ומההורים חשובה ביותר. חשוב לא פחות שיתוף הפעולה בין בית הספר, ההורים והמורים. יש צורך בהשתלמויות וסדנאות שישלבו ידע תיאורטי עם התנסות מעשית. כמו כן, חשוב לדאוג לציוד ולתנאים מתאימים בכיתות ובמבנים האחרים של בית הספר.

דיון

לסקר הנוכחי שתי מטרות עיקריות:

1. לבדוק את עמדותיהם של מורים לחינוך גופני בנושא שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה.
2. לאסוף מידע על דרכי ההתמודדות של מורים לחינוך גופני ועל המלצותיהם בנושא שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. המטרה הראשונה כללה בדיקת עמדות המורים, ובדיקת קשרים אפשריים בין העמדות לבין משתנים אישיים ומקצועיים של המורים. המטרה

השניה כללה איסוף מידע על דרכי ההתמודדות של המורים לחינוך גופני בנושא שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה, איסוף נתונים על ההכשרה של המורים בנושא, על אפיוני התלמידים אתם הם מתמודדים, על הקשיים העיקריים בהם הם נתקלים, על הסיוע שהם מקבלים ועל המלצותיהם בנושא.

זהו סקר ראשוני בנושא, ואין להסיק ממנו מסקנות לגבי עמדות המורים לחינוך גופני בכלל. הסקר נותן לנו כיווני מחשבה כלליים בלבד. יחד עם זאת, לנוכח ההשוואה שנעשתה בין אוכלוסיית המדגם וכלל האוכלוסייה באזור, ניתן להניח, שתוצאות הסקר מאפיינות במידה מסוימת גם את כלל המורים לחינוך גופני באזור.

עמדות המורים כלפי השילוב

76% מהמורים לחינוך גופני הביעו עמדה חיובית כלפי השילוב אם בכל מקרה ואם בתנאים מסוימים. יש לציין כי ממצא זה מעיד על יחסם של המורים לנושא חשוב זה, אך אינו מבטיח בהכרח יישום ופעולה בשטח.

הנימוקים בעד השילוב התייחסו לתרומת השילוב לילד בעל הצרכים המיוחדים, לכיתה ולמורה. לילד בעל הצרכים המיוחדים השילוב תורם להתקדמותו בלימודים, ולהגברת המוטיבציה שלו להסתגלות לחברה הרגילה. תלמידי הכיתה לומדים להכיר את ה"שונים" ולקבלם, ועל ידי כך יש לצפות שיגלו אזרחות טובה יותר גם בעתיד. עבור המורה זהו אתגר עם אפשרות לסיפוק רב. הנימוקים נגד השילוב התמקדו בכיתה ובתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים. ברמת כלל הכיתה טענו המורים לחינוך גופני, כי השילוב פוגע ברמת הלימודים. הפרעות של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מעכבות את התקדמות הכיתה. מבחינת התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, תלמידי הכיתה אינם מקבלים אותו כחלק מהכיתה, שונותו מודגשת ובולטת והוא מרגיש חוסר שייכות. גם מבחינה לימודית רמת תפקודו פחותה מאשר לו היה לומד בכיתה הומוגנית, והוא אינו מקבל את מלוא תשומת הלב, לה הוא זקוק. כתוצאה מכל אלה עלול להיפגע בטחונו העצמי.

הנימוקים בעד ונגד השילוב הם למעשה שני צדדים של אותה מטבע. מורה אחד יכול להציג

סוגי חריגויות בכיתה

החריגויות השכיחות ביותר, שצוינו על ידי המורים היו בתחום ההפרעות הרגשיות וההתנהגותיות ובתחום ליקויי הלמידה. בשיעורי החינוך הגופני התלמיד אינו צמוד לכיסא ושולחן, מה שמאפשר לו חופשיות ותנועתיות רבה יותר. עובדה זו יכולה לגרום ליותר בעיות משמעת בשיעורי החינוך הגופני, אך יכולה גם לאפשר לתלמיד להוציא מרץ ואנרגיה בצורה לגיטימית.

מורים לחינוך גופני מגלים מעורבות והתעניינות כלפי תלמידיהם, הבאים לידי ביטוי במודעותם לליקויי למידה, למרות שלא תמיד יש לכך ביטוי ישיר בשיעורי החינוך הגופני. יחד עם זאת, כאשר יש לליקוי הלמידה היבט גופני כלשהו הוא יבוא לידי ביטוי מהר יותר במסגרת שיעורי החינוך הגופני מאשר בשיעורים עיוניים. אחת הסיבות לכך היא, שהבנת התלמידים באה לידי ביטוי בביצועים גופניים ראים לעין, וכך ניתנת לאבחנה בקלות יחסית.

מבחינת המורים לחינוך גופני ישנו הבדל בין ההתייחסות לתלמיד עם מוגבלות גופנית לבין תלמיד עם מוגבלויות אחרות. עבור תלמיד עם מוגבלות גופנית, יש צורך להתאים תכנית לימודים או מערכי שיעור מיוחדים. עבודה נכונה בשיעורי החינוך הגופני עם תלמידים בעלי לקות גופנית, כמו גם עם ליקויים אחרים, יכולה לשפר יכולות נוספות של התלמיד, להגביר את העניין שלו בלמידה, לשפר את יכולתו בשיפוט ובפתרון בעיות, לשפר את המשמעת העצמית שלו ולעודד להציב לעצמו יעדים (רביב, אלדר, נאבל ולידור, 1995).

לגבי חריגויות שאינן גופניות, בשיעורי חינוך גופני ישנה הזדמנות לתלמידים המתקשים בלימודים עיוניים לתפקד כשווים בין שווים ולחוות חוויות של הצלחה. חינוך גופני במקרה כזה יכול לשמש מנוף להתפתחות של התלמיד מבחינה רגשית וחברתית. נראה שעד כה לא הובא יתרון זה לתשומת ליבם של המורים לחינוך גופני בצורה שתשפיע על הפקת תכניות הלימודים ותכניות ההוראה שלהם. הסיבה לכך, גם כאן, הנה המציאות החדשה של השילוב שעדיין לא מצאה את ביטויה המעשי בשטח. יתרון זה של החינוך הגופני על פני מקצועות אחרים ראוי שיובא לתשומת ליבם של העוסקים בהכשרה להוראת החינוך הגופני.

את אותו נימוק בעד השילוב בעוד מורה אחר יראה בו נימוק נגד השילוב. ואכן, נימוקים אלה מבטאים את ההתלבטות הרבה ואת הדעות השונות הקיימות ביחס לשילוב.

הקשר בין עמדות המורים לבין משתנים אישיים ומקצועיים

הקשר בין עמדות המורים כלפי השילוב נבדק עם משתנים אישיים ומקצועיים של המורים. משתנים אלה כוללים מין המורה, האם יש למורה עזרה של מורה נוסף בכיתה, האם יש למורה ניסיון והכשרה קודמים, הוותק של המורה וסוגי החריגויות אתם מתמודד המורה. לא נמצא קשר מובהק בין עמדות המורים לבין משתנים אלה. עמדות של מורים כלפי השילוב לא היו קשורות למין המורה גם במחקרים אחרים (Heikinaro-Johansson & Telma, 1990; Rizzo & Wright, 1988).

דרכי ההתמודדות של המורים עם השילוב

הכשרת המורים

רוב המורים רכשו את ניסיונם בנושא השילוב בעיקר במסגרת העבודה בבית הספר ולא במסגרת ההכשרה להוראה במכללות. אחת הסיבות לכך, שמורים לא קיבלו הכשרה במסגרת הלימודים להכשרה להוראה, יכולה להיות החדשנות היחסית של חוק החינוך המיוחד והמשמעויות שלו לגבי סגנונות ההוראה ואחריות המורים ליישום. משרד החינוך והמכללות להוראה לא הספיקו עדין להיערך להכשרה מתאימה ומקיפה. כמו כן, מורים וותיקים קיבלו את הכשרתם בטרם נכנס חוק החינוך המיוחד לתוקפו. גם הוספתם של קורסי ידע שונים בתחומי הפסיכולוגיה אינה מבטיחה התמודדות יעילה של מורים בכל הקשור להיבטים היישומיים של אתגר השילוב.

בדומה לדיווחים בספרות (Kontos & File 1993; Stainback & Stainback 1992; Werts et al, 1996), מורים הביעו צורך בהשתלמויות ובסדנאות בעיקר בנושאים של התמודדות עם בעיות משמעת והתאמת תכניות לימודים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

הקשיים העיקריים של המורים

הקושי העיקרי שצינו המורים הוא בחלוקת הזמן בשיעור בין התלמידים הרגילים לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים. קושי זה קיבל חיזוק נוסף בהערות, בהן התייחסו המורים לקושי בעבודה בכיתות גדולות. כיתות גדולות אינן מאפשרות מתן תשומת לב והתייחסות אישית לתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ולשאר התלמידים בכיתה, מה שמביא את המורה להתלבטות מוסרית, כמה זמן להקדיש לכלל הכיתה על חשבון התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ולהפך. הצורך בהקטנת הכיתות או במתן עזרה על ידי מורה נוסף בכיתה, שעולה אצל המורים בחינוך הרגיל (Werts et al, 1996), עולה גם אצל מורים המשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה.

קושי אחר, שהופיע בשכיחות גבוהה, הוא שילובם החברתי של התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתה. ילדים חשים בשונות, ויתכן ובשיעורי החינוך הגופני, שיש בהם אירועים המצריכים עבודה בקבוצות או עבודה בשיתוף פעולה, מורגשת יותר הדחייה החברתית של הכיתה את התלמיד בעל הצרכים המיוחדים. לעומת זאת, שילוב מוצלח בשיעורי החינוך הגופני יכול לעזור בשילוב החברתי של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים, ולתת הזדמנות לתלמידים הרגילים לפתח סובלנות כלפי השונה.

הקושי להתמודד עם בעיות משמעת הופיע גם הוא בשכיחות גבוהה. קושי זה אינו אופייני דווקא בהקשר של השילוב, אך בכיתה שמשולבים בה תלמידים עם הפרעות אמוציונליות והתנהגותיות יחריף קושי זה. חלק מהבעיה קשור גם כאן בלבטים העקרוניים, האם לטפל בתלמיד בודד על חשבון כלל הכיתה, שרמת השליטה בה הולכת ופוחתת בשל התעסקות המורה עם התלמיד היחיד.

קשה לבודד את הקשיים, ואין ספק שהם קשורים ביניהם ומשפיעים אחד על השני. בעיות משמעת קשורות, למשל, גם לגודל הכיתה, להספק של חומר לימודי, לאווירה חברתית בכיתה וכו'. כמו כן, קשה לדעת אם הקשיים מאפיינים כיתות בהם משולבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים או שהם מקבלים חיזוק נוסף בכיתות אלה. בכל אופן, שני הקשיים הראשונים שצינו קשורים בצורה ברורה לנושא השילוב.

נקודה נוספת חשובה שעלתה, עסקה בנושא חוסר ההתאמה של מבני בית הספר לתלמידים בעלי מוגבלויות פיסיות. חוסר ההתאמה יכול לנבוע ממספר רב של מדרגות או מריחוק של אולם הספורט או מתקני הספורט מהכיתות, מדלתות ופתחים צרים מידי, שאינם מתאימים לתנועה בכיסא גלגלים או קביים או כל הגבלת תנועה אחרת. כל אלה מקשים על הניידות של התלמידים, ולעיתים גורמים לכך שהתלמידים לא יגיעו לשיעורי החינוך הגופני.

הסיוע הניתן למורים

נותני הסיוע העיקריים בבית הספר הם המורים לחינוך מיוחד ומחנכי הכיתות. בהפרש קטן אחריהם מוזכרת גם יועצת בית הספר. המורים לחינוך מיוחד הנם בעלי הידע המקצועי שחסר בדרך כלל למורים האחרים, ואילו למחנכי הכיתות יש הכרות מעמיקה יותר עם התלמידים ועם משפחותיהם. מורים אלה נמצאים בדרך כלל בבית הספר והם זמינים למורים המקצועיים האחרים. פסיכולוג בית הספר, שיש בידו את הכלים המקצועיים למתן עזרה, זמין פחות למורים. הימצאותם של מקורות עזרה ותמיכה שונים למורים אינה מספקת. יש לוודא שהמורים יודעים על קיומם של מקורות עזרה ומשאבים אלה, ושיש בידם את הזמן הדרוש בכדי לנצל אותם (Vaughn & Schumm, 1995; Werts et al, 1996).

בתחום החינוך הגופני קיימת בעיה ייחודית מכיוון שרוב אנשי המקצוע התומכים אינם בקיאים בתחום זה ומתקשים לעיתים לסייע בשל מגבלה זו. המורים לחינוך גופני ציינו את חוסר שיתוף הפעולה של ההורים, זאת למרות החשיבות הרבה שיש לקשר עם ההורים בהצלחת השילוב (Erwin & Soodak, 1995; Ryndak et al, 1995; Staubet et al, 1994; York-Barr et al, 1996). לא ברור האם חוסר המעורבות של ההורים קשור רק למקצוע החינוך הגופני או שהוא משמעותי גם במקצועות האחרים.

המלצות של מורים להצלחת השילוב

במסגרת בית הספר, ההמלצה הבולטת ביותר היא, לעזרה מצוות בית הספר ומהורים. שיתוף פעולה של צוות בית הספר נמצא כאחד המרכיבים החשובים בהצלחת השילוב (Salisbury et al, 1993;).

המורים לחינוך גופני היו רוצים לראות את ההורים מעורבים יותר ותומכים יותר.

המלצה נוספת שעלתה, עוסקת בקיום השתלמויות וסדנאות, במהלך העבודה. קיום סדנאות, שבהן המורים מעלים את בעיותיהם מהשטח, הוא אחד מהצרכים החשובים שעולים אצל מורים בהקשר לשילוב (Kontos & File, 1993). עולה גם הצורך של המורים בכלים המתאימים להתמודדות עם בעיות משמעת, וכן הצורך בעזרה בבניית תכניות לימודים והתאמתן לתלמידים, כפי שעלה גם אצל Salisbury ואחרים (1993). מכיוון שלרוב המורים אין ידע מוקדם בנושא הילד בעל הצרכים המיוחדים ושילובו בכיתה הרגילה, והם רוכשים ידע זה במהלך עבודתם בבית הספר, חשוב לדאוג למערכת השתלמויות מתאימה למורים במקביל לעבודתם.

הכנה מתאימה בנושא השילוב חשובה גם בשלב ההכשרה להוראה. ההכנה צריכה לכלול ידע תיאורטי ומעשי כאחד תוך שילוב ביניהם. חשובים במיוחד ההתנסויות והלימוד מה"שטח". התנסויות אלה צריכות לכלול מתן כלים להתמודדות עם הקשיים. על המתלמד להוראה לאתר ולהגדיר את הבעיות בשטח, לקבל כלים מעשיים להתמודדות עם הקשיים, לנסות בפועל כלים אלה, ולחזור עם מסקנות לאחר ההתנסות. כל זה בהקשר עם התיאוריות השונות המוצגות בתהליך ההכשרה.

המורים המליצו על כיתות קטנות יותר, עזרה נוספת בכיתה והגבלת מספר התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתה. המלצות אלה חזרו גם אצל Werts ואחרים (1996).

המלצות

הממצאים המוצגים בעבודה ראשונית זו מעידים על חוסר הבהירות לגבי אופן היישום של עקרונות השילוב בתוכניות החינוך הגופני בבתי הספר. ההקשר של החינוך הגופני הנו בעייתי במיוחד מכיוון שרוב היועצים התומכים בתהליך השילוב, אינם בקיאים בתחום החינוך הגופני. יישום החוק

כבר נעשה בפועל, ויש לפעול בהקדם כדי לצייד את המורים לחינוך גופני בכלים המתאימים כדי להתמודד עם אתגר חשוב זה בהצלחה.

לשיעורי החינוך הגופני יתרונות רבים בכל הקשור לשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה. בשיעורים אלה מתקיים קשר רצוף ובלתי אמצעי בין המורה לבין התלמידים ובינם לבין עצמם. קשר זה מאפשר לטפח ולחזק את המיומנויות החברתיות של תלמידים אלה מחד ואת קבלתם ע"י "קבוצת השווים" (האומנם) מאידך. לחינוך הגופני תרומה רבה גם בתחום הרגשי. ניתן בקלות יחסית לתכנן עבור התלמידים משימות ברורות הצלחה ולאפשר להם לפעול בהתנסויות אשר נמנעו מהם בעבר. כמוכן ששיפור גופני יתרום להגברת ביטחונם העצמי של התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים ולחיוזק מעמדם החברתי. כדי לממש יתרונות אלה אנו ממליצים לנקוט בצעדים הבאים:

1. התאמת תוכנית ההכשרה להוראה במכללות לחינוך גופני. יש להקנות לפרחי ההוראה ידע בסיסי הנוגע ליישום החוק עצמו, ידע ייחודי על אפיוני תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ובעיקר - מיומנויות הבחנה בשונות אצל תלמידים ובניווט כיתה שהופכת להיות הטרוגנית יותר. כמו כן, יש להקנות ידע ומיומנויות הוראה, שיתאימו לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים (למשל, כיצד להפעיל תלמיד בכסא גלגלים, כיצד לרכז קשב של תלמיד הלוקה בכך, וכד').
2. הכשרת סגל מקצועי המסוגל ליעץ ולתמוך בתוכניות חינוך גופני בהן משולבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. חשוב שאנשי המקצוע העוסקים בכך (למשל, מטעם מתי"א) ישלטו היטב בתחום החינוך הגופני.
3. פיתוח תוכניות לימודים המספקות מגוון אפשרויות פעילות והצלחה לאוכלוסיית לומדים הטרוגנית, ותוכניות ייחודיות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בתוך כיתות הטרוגניות.

ביבליוגרפיה

חוק חינוך מיוחד (1988). ס"ח מס' 1256 מיום 21 ליולי 1988.
חוזר מיוחד י', אדר ב' התשנ"ז (מרס 1997), משרד החינוך והתרבות.

היימן, ט. (1998). שילוב תלמידים לקויי למידה - אליה וקוץ בה. ההרצאה הוצגה בכנס "החינוך במבחן הזמן", הכינוס הבינלאומי של מורים ומחנכים מישראל ומהתפוצה, חיפה.

במסגרות רגילות ממצאים אמפיריים ותכנית התערבות. דפים, 13, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, הגף להכשרת עובדי הוראה ומכון מופ"ת, 54-59.

שרוני, ו. (1991). הכשרת מורי החינוך הרגיל לשילוב בעלי הצרכים המיוחדים. דפים, 13, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, הגף להכשרת עובדי הוראה ומכון מופ"ת, 63-65.

שרצר, מ., מוצפי, ד. (1991). הכשרה לשילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בחינוך הרגיל. דפים, 13, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, הגף להכשרת עובדי הוראה ומכון מופ"ת, 43-51.

פייגין, נ., אפרתי, נ., בן סירא, ד. (1992). שחיקה בהוראה אצל מורים לחינוך גופני. בתנועה, 4, המכללה לחינוך גופני ע"ש זינמן במכון וינגייט, 7-29.

רביב, ש., אלדר, א., נאבל, נ., לידור, ר. (1995). תרומת החינוך הגופני להתפתחות הילד ולהישגיו. מגמות, ל"ז (4), מכון הנרייטה סאלד, ירושלים, 465-488.

רייטר, ש. (1992). לא ילד זר ומוזר: זכות הילד לחינוך מיוחד. הד החינוך, ס"ז (י'), 16-17.

שיינין, מ. (1992). עמדות כלפי חריגות של תלמידים ומוריהם בבתי ספר יסודיים. אוניברסיטת חיפה.

שכטמן, צ. (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב בעל הצרכים המיוחדים

Aloia, G. F., Knutson, R., Minner, S., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18, 85-87.

Aloia, G. F. (1983). Regular classroom teacher's responses to inappropriate behavior of the mainstreamed handicapped child. *Teacher Education and Special Education*, 6(1), 215-229.

Block, M. E., & Vogler, E. W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 40-44.

Erwin, E. J., & Soodak, L. C. (1995). I never knew I could stand up to the system: Families' perspectives on pursuing inclusive education. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 136-146.

Heikinaro-Johansson, P., & Sherrill, C. (1994). Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland.

Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 44-56.

Heikinaro-Johansson, P., & Telma, R. (1990). Downstream or upstream with mainstreaming? Handicapped students at Finnish secondary schools. In G. Doll-Tepper, C. Dahms, B. Doll, & H. von Selzam (Eds.). *Adapted Physical Activity: An Interdisciplinary Approach*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 159-165.

Heikinaro-Johansson, P., & Vogler, E. W. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5(1), 12-25.

Hunt, P., & Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31(1), 3-29.

Kontos, S., & File, N. (1993). Staff development in support of integration. In C. A. Peck, S. L. Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs: Ecological Perspectives on Research and Implementation*. 269-286.

- Morishback, I.** (1990). Adapted physical education: The role of the teacher and pedagogical practices. In G. Dool-Tepper, C. Dahms, B. Dool, & H. von Selzam (Eds.). *Adapted Physical Activity: An Interdisciplinary Approach*. Berlin: Springer-Verlag.
- Margolis, H. & McGettigan, J.** (1988). Managing resistance to instructional modifications in mainstreamed environments. *Remedial and Special Education*, (3).
- Rizzo, T. L., & Wright, R. G.** (1988). Secondary school physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *American Corrective Therapy Journal*, 41, 52-55.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P.** (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W. & King, S. M.** (1987). Parental attitudes toward children with handicaps: New perspective with a new measure. *Development and Behavioral Pediatrics*, 8, 307-411.
- Ryndak, D. L., Downing, J. E., Jacqueline, L. R., & Morrison, A. P.** (1995). Parents' perceptions after inclusion of their children with moderate or severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 147-157.
- Salisbury, C., Palombaro, M. M., & Hollowood, T.** (1993). On the nature and change of an inclusive elementary school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18, 75-84.
- Sarason, S. B.** (1993). *The Case for Change: Rethinking the Preparation of Educators*. San Francisco: Jossey-Bass.
- * **Soodak, L. S., Podell, D. M. & Lehman, L. R.** (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Stainback, S., & Stainback, W.** (1992). *Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*. Baltimore: Brookes.
- Staubet, D., Schwartz, I. S., Galluci, C., & Peck, C.** (1994). Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 314-325.
- Thousand, J. S., & Burchard, S.** (1990). Social integration: Special education teachers' attitudes and behaviors. *American Journal on Mental Retardation*, 94, 407-419.
- Tripp, A., & Sherrill, C.** (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- * **Vaughn, S., & Schumm, J. S.** (1995). Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(5), 264-270.
- Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D. & Salisbury, C. L.** (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203.
- York-Barr, J., Schultz, T., Doyle, M. B., Kronberg, R., & Crossett, S.** (1996). Inclusive schooling in St. Cloud: Perspectives on process and people. *Remedial and Special Education*, 17, 92-103.

המחברים:

רחל טלמור

אילנה ארליך

ד"ר אלדד איתן

המחלקה להכשרה להוראה.

המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט.