

מכללת הרצוג
שלוחת סמינר נוות ישראל
החוג לחינוך מיוחד

**אמפתיה בקשר בין מורה לתלמיד ככלי לקידום ללמידה
של תלמידים עם מגבלה פיזית המשולבים בחינוך הרגיל
בחט"ב**

עבודה זו מוגשת כחלק מחובות לתואר ב.אד בחינוך מיוחד

שם : איטה דונט

מנחה : ד"ר שרה גבעון

תאריך הגשה : א' תמוז, תשע"ט

תוכן עניינים

מבוא	4
פרק א': שילוב תלמיד עם מוגבלות פיזית בחינוך הרגיל	5
א.1 מגבלה פיזית של נכות- הגדרה ותיחום	5
א.2 שילוב תלמיד עם מוגבלות פיזית של נכות בחינוך הרגיל בכיתות יסודי	6
א.3 אתגרי התלמיד עם מוגבלות פיזית בחוויית השילוב	8
א.4 אתגרי הסביבה המשלבת תלמידים עם מוגבלות פיזית	9
א.1.4 אתגרי המורים בשילוב	9
א.2.4 אתגרי תלמידים בשילוב	9
פרק ב': קשר מורה - תלמיד	11
ב.1 המורה כדמות לקשר	11
ב.1.1 דמות המורה כפי שנתפשת בעיני התלמיד	12
ב.2 קשר מורה בראי הפסיכולוגיה	13
ב.2.1 הקשר כייצוג לדמות משמעותית	13
ב.2.2 הקשר כמקור לתחושת שייכות	14
ב.3 הקשר כליווי רגשי לתלמיד עם מוגבלויות פיזיות	14
פרק ג': האמפתיה ככלי לקידום למידה לתלמידים מוגבלים	17
ג.1 מקומה של אמפתיה בתקשורת בין מורה לתלמיד	17
ג.1.1 הגדרת האמפתיה	17
ג.1.2 אמפתיה בתקשורת בין מורה לתלמיד	18
ג.2 האמפתיה כלפי אדם עם מוגבלות כמניע למוטיבציה לימודית	18
ג.2.1 מוטיבציה לימודית	19
ג.2.2 אמפתיה בהתאמה למוגבלות פיזית של התלמיד	19
ג.3 האמפתיה ככלי לעידוד בהתמודדות מול כישלונות בלימודים	21
ג.3.1 אמפתיה כמאפשרת פרשנות לכישלון התלמיד	21
ג.3.2 אמפתיה כמאפשרת הבעת תקווה	22
ג.3.3 אמפתיה כמזמנת אמון של התלמיד במורה	23
ד. דיון	24

26	 ה. סיכום ומסקנות
29	 ביבליוגרפיה

מבוא

חוק חינוך מיוחד נכון לשנת 2019 עומד בסימון של עדכון משמעותי. העדכון של שנת 2018 מחייב את מערכת החינוך לבצע את הנדרש בתיקון החוק כבר בשלהי 2018 ובתחילת 2019.

השינויים המשמעותיים בחוק מחליפים את ועדת השמה ומחליפים את העיסוק בליקוי הילד לעיסוק באפיון ותפקוד הילד. כמו כן, השינויים, מעמידים את ההורים כמחליטים על מקום לימודיו של ילדם. שינוי זה, ושינויים נוספים גוררים בעקבותיהם ריבוי של תלמידים משולבים בכיתות החינוך הרגיל. חלק משמעותי בסערה סביב השינויים, בא ממקומם של המורים שקובלים על עומס משימות בכיתותיהם.

אך, מנקודת הנחה כי שינוי החוק באה מתוך גישות המוניסטיות של צדק שוויון והכלה של השונה, נראה כי המקום אינו לדון בצדקת השינויים, אלא לדון, באשר לכלים שיאפשרו למורים להביא את התלמידים המשולבים להצלחה. כאשר המורים יובילו מהלך של הצלחה בכיתותיה, העומס והסערה, יתמוגגו מול הטעם הערב של ההצלחה אצל תלמידיהם המשולבים. בהתאם לכך, שאלת המחקר עליה תענה עבודה זו היא :

כיצד מקדמת האמפתיה של המורה כלפי תלמידים עם מוגבלות פיזיות את ההצלחה בלמידה של התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל בכיתות חט"ב ?

יש לציין, כי העבודה כעבודת מחקר, בוחנת את שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל כפן ספציפי בתחום החינוך המיוחד.

הפרק הראשון- שילוב תלמידים עם מוגבלות פיזית בחינוך הרגיל- פרק זה יתאר את אוכלוסיית התלמידים עם מוגבלות פיזית המשולבים. הפרק יסקור בקצרה את מגמות השינוי בחוק חינוך מיוחד ויפרט את האתגרים של השילוב עבור התלמידים המשתלבים, המורים, ותלמידי הכיתה.

הפרק השני- קשר מורה תלמיד- פרק זה יבחן את מהותו של הקשר הרגשי בין מורה לתלמידו. הפרק יציג כי הקשר מהווה לתלמיד ייצוג לדמות משמעותית ומקור לתחושת שייכות.

הפרק השלישי- האמפתיה ככלי לקידום למידה לתלמידים מוגבלים- פרק זה יסביר את מהותה של הבע אמפתיה, מקומה של האמפתיה בקשר מורה תלמיד ומהותה של האמפתיה בקשר מורה עם תלמיד עם מוגבלות פיזית המשולב בחינוך הרגיל. מתוך כך, הפרק יסביר את תרומת האמפתיה להצלחת התלמיד באתגר הלימודי.

העבודה נשענת על ספרות בתחום החינוך המיוחד, מאמרי מפתח לעבודה זו הם מאמרה של דביר : "מי מאתנו הוא ה'שונה? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות", וכן מאמרם של יונה, ובן אשר, "שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויית מיטביות בבית הספר", וכן ספרים ומאמרים נוספים.

עבודה זו באה במגמה להציג בפני המורים בכיתות רגילות את חווית האמפתיה שלהם כלפי התלמיד עם מוגבלות המשולב בכיתתם הרגילה, תקוותי כי מורים אלו, ימצאו בעבודה מקור השראה למלאכתם היקרה עם התלמידים המשולבים.

פרק א': שילוב תלמיד עם מוגבלות פיזית בחינוך הרגיל

תלמיד עם מגבלה פיזית בחינוך הרגיל מתייצב באומץ ובנחישות בתוך כיתה רגילה. הוא מאמץ את המשימות הלימודיות, את הדרישות ההתנהגויות, ואת התביעות החברתיות, כיתר חבריו לכיתה. המגבלה הפיזית מלוות אותו בכל המשימות והוא לומד להתנהל אתה ומתוכה. הפרק הבא יגדיר תלמיד זה, יפרט את שילוב במערכת החינוך הרגילה ויפרט את האתגרים הכרוכים בכך.

א.1 מגבלה פיזית של נכות- הגדרה ותיחום

מגבלה פיזית של תלמיד כוללת מגבלות שונות שהמרכזיות בהן הן נכות, חרשות חלקית או מלאה ועיוורון. מגבלה פיזית מתרכזת במגבלה על רקע גופני שאינו נוירולוגי או נפשי. מגבלה זו מדגישה כי המגבלה אינה עוסקת בהפרעת התנהגות, קשב או למידה. לכן, מבחינה קוגניטיבית, התנהגותית ורגשית תלמיד עם מגבלה פיזית אינו אמור להציג פער או שונות מבני גילו (דביר, 2015).

בהתאם, הרחבה של תאוריות חברתיות למוגבלות מבחינה בין לקות שהיא חיסרון באיבר או בחלק מאיבר, פגם באיבר אורגני או במכניזם של הגוף, לבין מוגבלות כחיסרון או מגבלה שנוצרו על ידי ארגון חברתי בן זמננו שלא לוקח בחשבון את הצרכים של אנשים עם לקות פיזית ובכך מוציא אותם מן הזרם. המוגבלות מתייחסת אפוא לחסמים חברתיים במובנים של עמדות ובמובנים של נגישות. מגבלה פיזית של תלמיד מונעת מהתלמיד הנגשה לעולם. המגבלה מונעת קליטה של נתונים ללא עזרים, מונעת כניסה למקומות ללא עזרים ומונעת שימוש גמיש בשרותי הציבור (גלעד, 2007).

יש לציין, כי המתבגרים לקויי הראייה שמשולבים בחינוך הרגיל, הישגיהם הלימודיים בהחלט טובים, אך הם זקוקים להתאמות רבות. הקשיים שלהם קשורים בעיקר בניידות מוגבלת, הם זקוקים לליווי פיזי רב ולהדרכה לניידות עצמאית. קושי נוסף של לקויי הראייה קשור ליכולותיהם החברתיות הירודות. מכיוון שלא היו להם הזדמנויות רבות אינטראקציות חברתיות והם לא יכולים לראות את הבעות הפנים של שותפיהם לפעילות, יחסיהם החברתיים מצומצמים, הם פחות יוזמים מגע חברתי ומופיעים כפחות אסרטיביים בקשר החברתי (שכטמן, בורשיאן, 2015).

לצד זאת, לקות שמיעה נמצאת אף היא על הרצף שבין חירשות לכבדות שמיעה. הקושי העיקרי של אוכלוסייה זו מתבטא ברכישת שפה וידע כללי. לתלמידים אלו, מתן שירותים הוא לכל פרט על פי צרכיו אך תוך מינימום ניתוק מהמסגרת החברתית שבה הוא חי. הטיפול ניתן בבתי הספר אך גם במסגרות התנדבותיות. מבחינת אינטליגנציה אין הבדל בין אוכלוסיית החירשים לאוכלוסייה נורמטיבית, ורמת ההסתגלות הרגשית של לקויי השמיעה טובה בדרך כלל. לרוב, מתבגרים בעלי לקות שמיעה אינם יוצרים בעיות משמעת ולכן לא מתקיים מתח רב בין המשפחה לבית הספר. אך, יש לשים דגש רב יותר על התפתחותם החברתית והרגשית של בעלי הלקות, כי אלה יהוו את כרטיס הכניסה שלהם לחיים (שכטמן, בורשיאן, 2015; יונה, בן אשר, 2017).

יש לציין כי, מגבלה פיזית של אדם נתונה לקביעה חוקית שמזכה את האדם בסל שירותים. מבחינה חוקית מוגבלות פיזית מותנית בכך שרופא ילדים בעל ניסיון של שלוש שנים לפחות במכון מוכר להתפתחות הילד או רופא מומחה בנוירולוגיה של הילד ובהתפתחות. לאחר שאדם הוגדר חוקית כאדם מוגבל הוא זכאי לקבל את שירותי המדינה בהתאמה למגבלה שלו (חוק חינוך מיוחד, 2018).

בתוך כך, על פי הטיפולוגיה שערך רולנד. (1996 , בתוך גלעד) מוגבלות פיזית קשה היא הגדרה כוללת למצב שנע בין כרוני יציב לבין כרוני המלווה במצבים אקוטיים ואף במצבים של סכנת מוות. שלבי התמודדות עם הנכות ועם תוצאותיה מלווים את האדם לאורך כל חייו, אך מאפייני הקשיים הם ייחודיים ונבדלים זה מזה לפי סוג הלקות, אופי המוגבלות והמשימות העומדות בפני הפרט בשלבים השונים של התמשכות החיים עם המוגבלות (גלעד, 2007).

בתוך כך, גופו של האדם הוא אחד הגורמים המכוננים את זהותו. תפיסת הגוף כוללת את התפיסה החזותית והתפיסה הסנסומוטורית של האדם את גופו, וכוללת את התפיסה הקוגניטיבית, את העמדות והפרשנויות של האדם את גופו, תפיסה המתעצבת בהשפעת הבניות חברתיות. זהות פיזית, על שני הקשריה, מתעצבת מתוך שאלות שהאדם שואל את עצמו על אודות מאפיינים דומים ושונים בין גופו לבין גופם של הסובבים אותו ועל אודות "הכלתו" ו"הדרתו". בקבוצות ההשתייכות שלו זהות פיזית מתעצבת במשך כל החיים, והיא משתנה בהתאם לנסיבות האישיות והחברתיות תרבותיות. למעשה, מוגבלות ונכות הן הגדרות חברתיות אדם אינו נולד נכה או נעשה כזה בשל נסיבות מסוימות, אלא הגדרות חברתיות הן שמגדירות מהי נורמליות ומהי שונות. מהו יופי ומה אינו נחשב ליופי. ההגדרות הללו הן תוצר של יחסי כוחות המשתנים עם הזמן ואינם זהים בכל התרבויות. (דביר, 2015).

בהתאם לכך, ועדת דונר 2009, עסקה בתיקון חוק חינוך מיוחד וקבלה על כך שההתייחסות לתלמיד עם מוגבלות התמקדה במוגבלות ולא התמקדה בתפקוד. ועדה זו, הציגה תיקון לחוק לפיו אפיון התלמיד הוא על יסוד התפקוד ולא רק על יסוד הלקות. הוועדה מצאה כי בקביעת היקף הסיוע יש להעדיף אמות מידה הקשורות לתפקודו של הילד ולא רק ללקות ממנה הוא סובל. מתוך כך, הוועדה אף תיקנה את החוק והציעה כי את ועדת השמה תחליף ועד אפיון. בשל היווצרותם של שני מסלולים נפרדים למתן שירותי חינוך מיוחד (וועדות השמה או וועדות שילוב מוסדיות), הציעה ועדת דונר תהליך קביעת זכאות חדש שיתבצע על ידי וועדת אפיון אשר תדון בזכאותו של התלמיד לחינוך מיוחד, על ידי כלי אבחוני מתאים ועל בסיס עקרונות המפורטים.

לאור זאת, הושג בשנת 2018 כי סל השירותים שיינתן לילד שוועדת הזכאות קבעה את זכאותו לחינוך מיוחד ייקבע, בין השאר, בהתאם לרמת תפקודו ולמאפיינים המובנים בסוג המסגרת החינוכית שבה הוא לומד. משמעות ההוראה היא כי נוסף על רמת תפקודו של הילד עם הצרכים המיוחדים מושפע סל השירותים גם ממאפיינים קבועים המובנים בסוג המסגרת שבה לומד התלמיד כגון גודל הכיתה במסגרת של חינוך מיוחד לעומת גודל הכיתה במסגרת שילוב בחינוך הרגיל (חוק חינוך מיוחד, 2018).

2.א. שילוב תלמיד עם מגבלות פיזית של נכות בחינוך הרגיל בכיתות יסודי

על פי חוק מדינת ישראל, נכון לשנת 2019, מטרות שירותי החינוך המיוחד הן לקדם ולפתח את הלמידה, הכישורים והיכולות של התלמיד עם הצרכים המיוחדים ואת תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי, החברתי וההתנהגותי ולהקנות לו ידע, מיומנויות, כישורי חיים וכישורים חברתיים. מטרה שניה לעגן את זכותו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי יכולותיו. מטרה נוספת היא לקדם את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות חינוך רגילים (חוק חינוך מיוחד, 2018).

בהתאם, שילוב תלמידים עם מוגבלויות במערכת החינוך התרחב בעידן האחרון לתפיסה חובקת עולם. בכל העולם יותר ויותר תלמידים עם לקויות לומדים בבתי הספר שאינם מוגדרים כבתי ספר של החינוך המיוחד. גם בישראל ניכרת מגמה זו. בשנת הלימודים תשע"ג נמנו במדינת ישראל קרוב ל-200,000 ילדים עם צרכים מיוחדים בגיל חינוך חובה, שהם כ-10% מכלל התלמידים במערכת החינוך בשנה זו. מושג השילוב כרוך במושג הכלה. יעד ההכלה נתפס כאמצעי להשגת שלוש המטרות המרכזיות של החינוך בכלל: קידום המצוינות, שיפור ההישגים הלימודיים וצמצום הפערים החברתיים (אבישר ואנטין, 2014).

יש להדגיש כי, הסביבה שמשלבת את התלמידים עם מגבלות פזיות עוסקת בשילוב והכלה של תלמידים עם מוגבלויות. נכון לשנת 2019, היעד של מגמת שילוב תלמידים עם מוגבלויות הוא הכלה מלאה של התלמידים. ההכלה במובן שבו הסביבה צריכה להתאים את עצמה לתלמיד ולא התלמיד לסביבה. הסביבה אמורה לשנות גישה ולהכיל ברגישות תלמיד עם מוגבלויות, לקבל אותו מתוך עמדה כי יש לו גם מה לתרום ולראות בו את החלקים הקיימים בו. התפתחותו של חוק חינוך מיוחד עברה גלגולים רבים כאשר התפחות נעה משילוב להכלה. השילוב מתייחס להיבט הטכני כלפיהם ואילו ההכלה מתייחסת להיבט הרגשי כלפיהם. מושגים אלו מגדירים את השתלבותם של התלמידים המוגבלים בתוך הכיתה. בשימוש הנרחב של המושגים, מושגים אלו עוסקים בשילוב של מוגבלים, אחרים, בקהילה החברתית הנורמטיבית (רייטר, 2017).

קבלת השילוב וההכלה לחרג בסדר היום הציבורי התחיל במודל סיעודי בשנת 1992, המשכו במודל רפואי, ולאחר מכן במודל חינוכי הומניסטי. התפתחות המודלים שמניעים גישה זו השפיעה על יישום המושג בשדה המעשי. כך ששדרוג חוקי החינוך המיוחד, כמו התאמת, נגזרה ממניעי המודל (אבישר ואנטין, 2014). כיום, הגישה החינוכית עומדת בתחילתו של עידן שלישי, שיש בו התרחקות מהמודל הרפואי והרחבת הפרדיגמה ההומניסטית כך שתכלול לא רק אנשים עם מוגבלויות מסורתיות של חושים או הפרעות נפשיות או קוגניטיביות, אלא גם אוכלוסיות עם מוגבלויות אחרות כגון מחלות כרוניות, קבוצות שוליים אתניות או אוכלוסיות שחיות ברמה סוציאלית אקונומית ירודה. התפיסה החברתית פוליטית דמוקרטית מדגישה את ההטרוגניות שבחברה האנושית כערך ולא כמעמסה או סטייה שיש להיפטר ממנה. כיום הגישה לקבל את התלמידים מתוך עמדה שוויונית, מתוך עמדה כי אנשים הנורמטיביים צריכים להתאים את עצמם לאנשים עם מוגבלויות (רייטר, 2017).

התפתחות נוספת התמקדה בזכאות לקבל תקצוב בתוך המסגרות הרגילות ולא רק במסגרות החינוך המיוחד. ועדת דורנר הוקמה על רקע אפליה ארוכת שנים וחלוקת תקציב לא שוויונית בין תלמידים עם מוגבלויות הלומדים במסגרות חינוך מיוחד לבין אלה המבקשים להשתלב במסגרות החינוך הרגיל התלמידים המשולבים. למעשה, נשללת ההזדמנות מתלמידים רבים בחינוך המיוחד למצות את הפוטנציאל הגלום בהם ולהשתלב במסגרות החינוך הרגיל, וזאת עקב שיקולים תקציביים. פרשנותו של משרד החינוך לחוק חינוך מיוחד הייתה כי חובה עליו לממן חינוך לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות לחינוך מיוחד, בעוד ששאלת מימון חינוך התלמידים המשולבים נתונה לשיקול דעתה של המערכת (חוק חינוך מיוחד, 2018).

בהדגשה לתלמידים עם מגבלות פיזית יש לכבד פרט שמתמודד הנכות כדי לממש את יכולותיו ונטיותיו. יש לכבד את המאמצים שהוא משקיע בחייו בקהילה כדי להתגבר על הקשיים שהנכות מערימה על התנהלותו, ויש לכבד את עמידתו נגד מכשולים חברתיים שמבטאים עמדות של דחייה (רייטר, 2017).

כמו כן, בתיקון חוק חינוך מיוחד, התגבשה ההכרה כי יש לערוך רפורמה בהרכב ובדרכי פעולת ועדות ההשמה וועדות הערר לפי החוק, כדי לשפר את דרכי פעולתן. במסגרת זו מוצע, בין השאר, לבטל את ועדות השילוב, ולרכז את הסמכות להחליט על זכאות לחינוך מיוחד לילדים עם צרכים מיוחדים, בוועדה מקצועית אחת, ועדת הזכאות. עוד מוצע להחליף את המונח "השמה" במונח "זכאות". שינוי זה מחליף, בין השאר, את השם של הוועדה העיקרית. מטרת שינוי זה לבטא את השוני המהותי המוצע בהיקף סמכויות הוועדה. הסמכות המרכזית של הוועדה תהיה כאמור לקבוע זכאות לחינוך מיוחד ואילו הסמכות לבחור את סוג המסגרת החינוכית המתאים יעבור, למעט במקרים מסוימים, להורי הילד עם הצרכים המיוחדים (חוק חינוך מיוחד, 2018).

א.3 אתגרי התלמיד עם מוגבלות פיזית בחוויית השילוב

תרומת השילוב מעמידה את יתרונו עבור התלמיד המשתלב אך אין מן הנמנע לבחון את האתגרים שעומדים בפני התלמיד המשתלב. תלמידים משולבים נהנים מיתרונות השילוב ובד בבד מאתגרים ממצאות זה. התלמידים נחשפים ללמידה נרחבת, למידה איכותית. התלמידים נחשפים לחברה הומוגנית רבת גוונים, והם נמצאים במקום לא מתויג. מצב זה מזמן עבורם מצע להתקדמות להתפתחות ולמימוש עצמי. חווית השילוב משדרת לתלמיד כי הוא זכאי לחוות את העולם כבחירתו וכי החברה מכבדת אותו עם ומתוך מגבלתו (מלשטיין, רבקין, 2013; רייטר 2017).

אך, לצד תרומת השילוב נבחנים אתגרי השילוב עבור תלמידים עם מגבלה פיזית. בחינת שילוב של תלמידים עם מגבלות פיזית מתאפשרת מתוך בחינה של מגבלה מסיימת וממנה ניתן להשליך ולהסיק עקרונות על קשיי כלל אוכלוסייה זו. יש להדגיש כי לכל מגבלה הקושי והאתגר מתורגמים אחרת בפי המעשי, אך הקושי והחסמים הרגשים זהים או קרובים (דביר, 2015; רייטר 2017).

נראה, כי כל תלמיד במערכת החינוך נדרש לעמוד במחויבות לימודיות, התנהגותיות וחברתיות. אך, תלמיד עם מגבלה פיזית נדרש לעמוד בכל אלו עם ומתוך המגבלה שלו. בתחום הלימודי הוא צריך להשיג את המידע שנלמד בכיתה למרות, החסר, המגבלות, במקרה והיא פוגעת בקליטת החומר הנלמד. בתחום ההתנהגותי הוא צריך לעמוד במחויבות הנדרשות ולכאורה אין בכך שוני בינו לבין חבריו. וכך בתחום החברתי. (מלשטיין, רבקין, 2013; רייטר 2017).

משמעות הדבר כי, ההתמודדות של התלמיד עם המגבלה הפיזית משפיע על האישיות שלו ולכן התמודדות עם דרישות התנהגותיות או חברתיות מורכבות מהוות עבורו אתגר (דביר, 2015). האתגר הגדול הוא ההשתלבות החברתית, בגיל ההתבגרות האתגר גדול יותר. בגיל זה המעורבות עם קבוצת השווים נהיית דומיננטית, חיונית וחשובה יותר. בני קבוצת השווים תורמים להתפתחות הזהות האישית. קבוצת החברים שהמתבגר משתייך אליה מסייעת לו להבין מי הוא, ומערכות היחסים עם קבוצת השווים בגיל ההתבגרות מורכבות יותר. המתבגר המוגבל עלול להימצא בעמדת נחיתות בכל הקשור ליכולותיו, ולכן הוא עלול לחוות ולהתנסות בקשיים רבים יותר בקבלת החלטות ובהתנסויות המובילות לכך, לעומת מתבגר אחר (יונה, בן אשר, 2017; רייטר 2017).

א. 4 אתגרי הסביבה המשלבת תלמידים עם מוגבלות פיזית

הסביבה המשלבת את התלמיד עם המגבלה הפיזית עומדת בפני אתגר רגשי ומעשי. הסביבה נדרשת להתאים את עצמה למען התלמיד, לעזור לו כפי שנדרש, לשתף אותו ולהכיל אותו מתוך התמקדות ביכולת שיש לו. אתגר השילוב הנידון להלן עוסק במורים ובתלמידי הכיתה.

א.4.1. אתגרי המורים בשילוב

אתגרי המורים המשלבים נבחן מתוך אתגרי המורים המשלבים תלמידים עם חריגות באופן כללי וחריגות של תלמידים עם מגבלות באופן פרטי.

האתגר הראשוני של מורים משלבים הוא פיתוח עצמי של יכולת קבלה לשונה ולאחר. אתגר זה מעמיד בפני המורה עבודה פנימית כנה מול עצמו. המורה נדרש להכיר כי לתלמיד עם המגבלה הפיזית זכות לכבוד ולערך בתוך המגבלה עצמה. הכלה כנה משפיעה על כל התנהגות המורה כלפי התלמיד המשתלב. הכלה כנה היא זו שתרתום את המורה להתאמץ ולפעול למען התלמיד עם המוגבלות (רייטר, 2017).

אך, יש לציין כי עמדות המורה כלפי רעיון השילוב משפיע ומכריע את הצלחת השילוב. במחקרים רבים בנושא כמו מחקרם של בן יהודה ולסט, 2004 וגלובמן וליפשיץ, 2005 לא נמצאה עקביות באשר לנכונות מורים ועובדי הוראה לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. עם זאת, במחקרים שבהם זוהו עמדות חיוביות של עובדי ההוראה כלפי שילוב, נמצא כי העמדות החיוביות של המורים כלפי השילוב קשורות היו עם הצלחה של השילוב באחד או יותר מהתחומים הלימודיים, או החברתיים. ממצא זה מסביר את חשיבות עמדות המורים (הס, 2015; רייטר 2017).

לצד זאת, האתגר הנוסף של המורה המשלב היא נכונות להתאים את עצמו למגבלה של התלמיד. בצורה מדוקדקת יותר, על המורה להתאים את עצמו ליכולות הקיימות אצל התלמיד עם המגבלה. באופן זה המורה נדרש לתכנן את כיצד יוכל התלמיד לגשת פיזית ללוח הכיתה, כיצד יוכל התלמיד ליהנות מהפסקה בחצר, כיצד התלמיד ייהנה בשעת פעילות וכיצד התלמיד יוכל לממש את רצונותיו ללא מגבלה של תנאי הסביבה (עינת, שרון, 2015; רייטר 2017).

לכן, הנגשת הסביבה הפיזית לתלמידים עם נכות היא מחובת בית הספר על פי החוק. התלמיד המשולב זכאי להנגשה מלאה של הסביבה וקיימים לכך תקציבים ממשלתיים מסודרים (מלשטיין, רבקין, 2013).

א.4.2. אתגרי תלמידים בשילוב

אחת ממטרות השילוב היא לאפשר לילדים עם צרכים מיוחדים לפתח קשרים חברתיים עם מגוון רחב של ולא להגביל את קשריהם לילדים אחרים עם מוגבלויות דומות. מידת הצלחתו של שילובו החברתי של הילד מושפעת ומשתנה בהתאם למאפייניו האישיים, אופי המוגבלות שלו, גורמים אישיותיים, כישורים חברתיים, וכן גורמים סביבתיים, כולל האווירה החברתית בבית הספר. (מלשטיין, רבקין, 2013; רייטר 2017).

הגורמים הסביבתיים מסבירים כי הצלחת השילוב תלויה בנכונות של תלמידי הכיתה הנורמטיביים. האתגר של התלמידים לקבל את התלמיד המשתלב מתוך הכלה מלאה וכבוד לאחר. תלמידים אלו, כבר בראשית שנות בית הספר, נקראים להתחשב בתלמיד המוגבל, לשתף אותו בפעילות שלהם בהתאמה למגבלתו, לשתף אותו במשחקיהם בהתאמה למגבלתו, ולסייע לו באופן טכני בהתאם לגילם (דביר, 2015; רייטר, 2017).

יש לציין כי, בנוסף לפעילות הלימודית בתוך הכיתות, קיימות פעילויות שונות, בתוך כותלי בית הספר ומחוצה להם, שמספקות לתלמידים הזדמנויות לביטוי יכולות ומיומנויות אישיות שהינן מעבר לכישורים ולנושאים הנלמדים במסגרת תכנית הלימודים. בפעילויות אלו עולה האתגר של חברי הכיתה לשלב את חברם במידת האפשר (רייטר, 2017).

אומנם, האתגר של תלמידי הכיתה הוא שילוב, לא למרות המגבלה אלא שילוב במקומות של היכולת. כלומר, אם התלמיד נכה ברגליו השילוב הוא ניצול ידיו הבריאות, אם התלמיד נכה בידיו, השילוב הוא ניצול רגליו הבריאות וכן הלאה. כמו כן יש להדגיש כי השילוב הוא הכלה לא מתוך רחמים אלא מתוך הוקרה ומתוך זכיות התלמיד המוגבל בקבלה של האחרים (הס, 2015).

ההכלה מדגישה כי שילוב טכני אינו בהכרח מוביל להכלה המוניסטית רגשית. השילוב במובן המעשי שלו אם אינו מלווה בהכלה רגשית כלי החרג אינו משיג את מטרתו. השילוב הפיזי כשלעמו מזמן אתגרים, התנקשות, התעמתות של התלמידים הרגילים בחריגים. כך, שהכלה כלפי המשולבים אינה תוספת לשילוב אלא היא תנאי לשילוב. כלפי התלמידים בכיתה הרגילה הכלה ושילוב כמושגים כרוכים זה בזה לא אופן היררכי אלא באופן תלתי. כלומר לא לאחר השילוב באה ההכלה ולא אחר ההכלה בא השילוב. שניהם מקיימים כל העת יחסים הדדים כאשר הם מזינים זה את זה, תומכים זה בזה. החוק החדש מדגיש את הזכאות לשלב תלמידים אלו במסגרות רגילות ולהקצות משאבים לשם כך. החוק מאפשר להורים לבחור במסגרת לילדם ונוטל את הסמכות המופרזת שהיתה בידי וועדות השמה (רייטר, 2017).

לסיכום, תלמיד עם מגבלה פיזית של נכות שמשולב בחינוך הרגיל מתמודד בגבורה עם השונות שלו ומתאמץ לעמוד בדרישות הלימודיות, ההתנהגותיות והחברתיות המקובלות. הנכות הפיזית מונעת מהתלמיד יכולת פיזית אך משפיעה עליו גם בפן הרגשי. חוק השילוב קובע את זכאות תלמיד זה, בשילוב בתוך כיתה הרגילה, מתוך רעיון של הכלה. החוק החדש מתמקד באפיון ותפקוד כתחליף להתמקדות בליקוי ובמגבלה. מורה הכיתה מלווה את התלמיד המשולב ומתוך קבלה והכלה פועל למענו. הקשר בין המורה לתלמיד זה ההינן כלי משמעותי בהצלחת תלמיד זה, והפרק הבא יציג את מהותו של קשר זה.

פרק ב': קשר מורה - תלמיד

קשר מורה תלמיד מתאר את התקשורת בין המורה לתלמיד מעבר להעברת החומר הלימודי, ומעבר להצגת הדרישות הלימודיות. הקשר בין המורה לתלמיד מתאר את המקום שבו המורה פוגש את התלמיד במקום הרגשי, במקום שבו התלמיד נתפס בעיני המורה כאדם לצד היותו תלמיד. פרק זה יציג את מהותו של הקשר תוך הצגת תפיסות פסיכולוגיות שונות.

ב.1 המורה כדמות לקשר

המורה בכיתתו מביא עמו לכיתה את הידע הלימודי כמו הידע הדידקטי. לצד זאת המורה מביא לכיתתו את עצמו כאדם. הוא מביא את עצמו כמבוגר שדואג לרווחתם של תלמידיו. התלמידים מזהים את המקום האנושי של המורה ורואים בו כמקור לקיום קשר רגשי אישי. הקשר בין המורה לתלמידו משרת מטרות רגשיות, התנהגויות ולימודיות. ונוסף לכך הוא משרת מטרות של התלמידים שיעזרו להם בזמן היותם תלמידים, ומטרות שיעזרו להם בעתיד כבוגרים (שוער, יעיש, 2014).

המורה בכיתתו, כדמות קשר מאפשר לתלמידים ערוץ תקשורת פתוח וכבד. בערוץ זה המורה חווה את עולמם של תלמידיו. הקשר מזמן את התלמידים להציג חוויות אישיות, חוויות מורכבות וחוויות מתסכלות, מתוך עולמם הפנימי. טיב הקשר כמו השפעתו משתנה ותלוי הן במורה והן בתלמידים (וינברג, בקשי הרוש, 2013; רייטר 2017).

המורה כדמות קשר לתלמיד מייצג עבור התלמידים מקור בוגר לתמיכה ועידוד. בראשית הצגת התאוריות הפסיכולוגיות שעומדות במושג נראה כי יש להציג את הפן המעשי של מציאות זו. המורה כדמות קשר עבור התלמיד מציע לו קשר של ידידות. בקשר זה דאגה אינטימית המתרחבת מעבר לדרישות המסגרות בבית הספר. שיתוף בחוויות מעבר לסביבת בית הספר. כמו כן, הוא מציע לתלמיד מודל לחיקוי. במודל התלמיד רואה במורה שלו דמות חיובית חינוכית להזדהות, בעלת התנהגות רצויה וכישורים איכותיים (אוריין, 2018).

לצד זאת דמות הקשר של המורה הוא מקור לייעוץ עבור התלמיד. במסגרת הייעוץ המורה הוא סיפוק פורום דיסקרטי ויעיל לטיפול בדילמות אישיות ולימודיות. הייעוץ נערך מתוך הקשבה, אמון וקירבה המאפשרים לשני הצדדים לפתור דאגות עיקריות בהתפתחות המקצועית. בייעוץ קיים גם ממד של סיפוק תמיכה מתמדת, כבוד והערכה, המחזקים את הביטחון העצמי והדימוי העצמי של התלמיד (שכטמן, בורשיאן, 2015).

יש לציין, כי האחריות לבניית יחסים משמעותיים עם התלמידים היא של המורים. פילוסוף החינוך אלוני מחדד את היעדר הסימטריה ביחסי מורה תלמיד ורואה בעשייה חינוכית נקיטת יוזמה של המורה במטרה לזמן לתלמידיו התנסויות של צמיחה ולמידה, מתוך התכוונות להביאם לכלל חיים מלאים, שלמים וראויים. המורה הוא זה שנדרש להביא עמו את עצמו מתוך וויתור עצמי למען התלמיד (אצל וינברג, בקשי-ברוש, 2013; רייטר 2017).

עוד נראה, כי המורה כדמות קשר, מספק לתלמיד תמיכה נרחבת בתחום הלימודי. כך שהשימוש בקשר עם המורה נועד על מנת לעזור לתלמיד להתקדם מבחינה לימודית, לתת שוב חיובי ושלילי לשיפור ביצוע הפן הלימודי של התלמיד ולפיתוח הפוטנציאל שלו, לסיפוק תמיכה במצבים שונים,

שימוש כחוצץ בשעת הצורך בין המערכת לבין התלמיד ובין מורים מקצועיים שונים לבין תלמיד. גורם מגשר, מתווך. כמו כן המורה כדמות קשר הוא רקע פויה ליצירת הזדמנויות לחניך להפגנת יכולותיו. עזרת הקשר החם התלמיד מרגיש פתוח יותר לבטא את עצמו בצורה הקרובה ביותר ל"אני אמיתי" שלו (שכטמן, בורשיאן, 2015).

יש להדגיש, כי קשר רגשי משמעותי עם המורה יכול להוות גם גורם הגנה עבור ילדים הנמצאים בסיכון פוטנציאלי, כמו במקרים של ילדים הבאים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, ילדים שמתחילים את הלימודים בבית הספר עם מוכנות נמוכה יחסית לנורמה, או ילדים בעלי קשיי הסתגלות רגשיים או קוגניטיביים (אוריין, 2018).

ב.1.1 דמות המורה כפי שנתפשת בעיני התלמיד

קשר מורה תלמיד נתפס כערך בעיני המורים ובעיני התלמידים. קיימת ציפייה אצל התלמיד שהמורה לא יסתפק בהוראה בלבד, אלא יסייע, ידריך ויתמוך בתלמידיו מבחינה רגשית ואישית. התלמיד תופס את המורה בעניין מתוך מדדים של יכולות רגשיות שקיימות או לא קיימות אצל המורה. התלמיד בוחן את המורה מתוך הדמות שהוא מציג עבורו. תלמיד יתפוס את המורה כמורה טוב, אם הוא יאמין כי דמות המורה היא דמות ראויה להערכה, ודמות מזמנת קשר ותקשורת (שכטמן, בורשיאן, 2015).

לכן, דמות המורה נתפסת בעיני התלמיד באמת מידה של רגישות כלפי התלמיד. רגישות של מורה מוגדרת כמודעות לצרכים הלימודיים והרגשיים של תלמידיו. מורה רגיש הוא מורה המספק באופן עקבי נחמה, הרגעה ועידוד. הוא מודע לבעיות ולמצוקות רגשיות העלולות להתעורר אצל התלמיד ושם לב לחוסר הבנה או לקשיים בלימודים. כאשר המורה רגיש, ניתן לראות שהתלמידים חשים בנוח לחפש את תמיכתו והנחייתו, משתתפים בשיעור באופן חופשי ואינם חוששים מאמירות מוטעות או שגויות בתהליך הלמידה (שוער, יעיש, 2014).

הצורך במורה כדמות קשר עבור התלמיד חיוני בכל שנות הלימוד. חיוניות קשר זה, עולה בכיתות ז' ח' והלאה, שכן תקופה זו היא שלב המעבר בין הילדות לעולם המבוגרים. התלמיד בתקופה זו מחליט החלטות חשובות אשר ישפיעו על המשך מהלך חייו. הוא עובר תהפוכות בנפשו, משברים שונים ומצבים מורכבים יותר מאשר אלו אשר נתקל בהם בילדותו. כמו כן, הוא מתחיל להיות הרבה יותר מודע למה שעובר עליו ובסביבתו, ולכן יש חשיבות רבה יותר לדבר איתו ולעזור לו לנתח את מה שעובר עליו (אוריין, 2018).

יש לציין, כי קשר בין מורים לתלמידים ממשיך להיות משמעותי גם בכיתות הגבוהות, במיוחד במעבר בין בית הספר היסודי לחטיבת הביניים. מעבר זה מעמיד תלמידים רבים בסכנה של ירידה בהישגים הלימודיים ובמעורבות בית ספרית, ועלייה בהתנהגות אנטי חברתית. נמצא כי בחטיבות ביניים המכירות בחשיבותם של קשרים משמעותיים, במיוחד בתקופה מאתגרת זו עבור המתבגרים, נפגשים המחנכים והמורים המקצועיים עם קבוצות קטנות של תלמידים לאורך זמן. בבתי ספר אלה אחוז ניכר מהמתבגרים ציינו את המחנך או המורה כאחת מדמויות ההתקשרות שלהם (אוריין, 2018).

יתרה מזאת, אלו שראו במחנך או במורה דמות התקשרות, דיווחו על מעורבות רבה יותר בבית הספר ועל הישגים טובים יותר יחסית לאלו שלא ראו במחנך או במורה דמות התקשרות. בגיל ההתבגרות הופכות אינטראקציות בקבוצת השווים למורכבות יותר ולמורים בבית הספר התיכון

יש נגישות רבה למורכבות זו. למשל, מורים החשופים לתופעות של עישון, ונדליזם ואלימות פיזית ומילולית של תלמידים בתוך בית הספר. יחסים בטוחים בין תלמיד לבין מורה יכולים לאפשר למורה להיות מעורב יותר בחיי תלמידו ולסייע לו בדילמות אתן הוא מתמודד. חשיפתו של המורה להתנהגויות שליליות של התלמיד בתוך מערכת יחסים בטוחים, מאפשרת למורה להעלות את הדברים לשיחה פתוחה, ומאפשרת לתלמיד לדבר על רגשותיו ועל מניעיו להתנהגויות אלה. (שוער, יעיש, 2014).

2.2. קשר מורה בראי הפסיכולוגיה

חשיבות רבה נודעת לקשר האישי בין מורים לתלמידים בשל השפעתו על מהלך ההתפתחות של תלמידים. קשר מיטבי מספק את צורכי ההתקשרות הבסיסיים הנחוצים ליצירת יחסי ביטחון ואמון בסיסי. המורה כדמות משמעותית מהווה מושא להזדהות המספק תמיכה רגשית עקבית ומכילה. דיאלוג בין מורה לתלמיד הוא ההזמנה להיות יחד במרחב של הצמיחה וההתפתחות. במפגש זה מתאפשר לתלמיד לגלות את עצמו ואת הפוטנציאל הטמון בו (אוריין, 2018).

2.1.1. הקשר כייצוג לדמות משמעותית

מקור מרכזי ממנו ילדים שואבים ביטחון בעולם הוא הקשר הרגשי שיש להם עם מבוגרים משמעותיים. כאשר ילדים מרגישים שהם יכולים לפנות למבוגר כשהם במצוקה, ויודעים שהוא יספק להם מענה אפקטיבי ורגיש, הם יחשו מוגנים ויהיו פנויים לחקור וללמוד את הסביבה הפיזית והחברתית. בשנים האחרונות נבחנו יחסי ההתקשרות עם מורים בבית הספר היסודי ובבית הספר העל יסודי. נמצא כי יחסים בטוחים עם המורה חשובים במיוחד כאשר הדמויות המשמעותיות במשפחתו של הילד אינן מספקות ביטחון. במקרים אלו, הקשר המשמעותי עם המורה עשוי לשמש כגורם מגן ומפצה. לצד ייצוגי קשר שליליים, עם ההורים למשל, הילד יבנה ייצוג חיובי שינחה אותו לפחות בחלק מהסיטואציות העתידיות בחייו (שוער, יעיש, 2014).

לכן, לטיב ההתקשרות בין מורים לתלמידים יש השפעה רבה על תפיסת התלמידים את עצמם ועל התפתחות הדימוי העצמי המלווה אותם. היווצרותו של דימוי עצמי קשור באופן שבו הוא תופס ומפרש את האופן שדמויות משמעותיות בחייו מסתכלות עליו מעריכות אותו. דרך מבטו של המורה יכולים התלמידים לחוות עצמם כבעלי ערך עצמי. השיח האישי בין מורה לתלמיד, בנושאים שמעבר להישגים לימודיים, מציע אפשרויות שונות לבניית ערך עצמי ללא תלות בהצלחות אקדמיות (אוריין, 2018).

תלמידים יוצרים קשרים רגשיים עם מבוגרים משמעותיים שונים, ואלה מספקים להם ביטחון ברמות שונות ובהקשרים שונים. הדמויות המשמעותיות הראשוניות הן כמובן ההורים, אך הילד רואה גם במבוגרים אחרים הלוקחים חלק בגידולו. רוב הילדים בחברה המערבית המודרנית נמצאים שעות רבות במסגרות חינוכיות ועל כן גם הגננות והמורים מהווים דמויות התקשרות משמעותיות אליהן הילד פונה כאשר הוא חש מצוקה. לדוגמה, ילדים שרבים בהפסקה ירגישו בנוח לפנות למורה שנתפסת בעיניהם כדמות משמעותית ובטוחה, וישתפו אותה ברגשותיהם מתוך אמונה כי היא תוכל לסייע בפתירת הסכסוך והם יוכלו לחזור ולהיות פנויים ללמידה (שוער, יעיש, 2014).

2.2.ב הקשר כמקור לתחושת שייכות

המורה כדמות קשר מספק לתלמיד את הצורך בשייכות. הצורך ביצירת קשר אישי משמעותי בין המורה והתלמיד נועד כדי לחזק את תחושת השייכות של התלמידים לבית הספר. דמויות חינוכיות בבית הספר, הקשורות בחיי התלמיד, יכולות לקיים עמו מגעים משמעותיים של הזנה והכוונה. מגעים אלה עשויים לתרום להתפתחותו ולגדילתו התקינה, מתוך התמודדות יומיומית עם מטלות לימודיות, רגשיות וחברתיות (אוריאן, 2018).

ואכן, במסגרת ההתקשרות המורה מזין את התלמיד בשייכות אל המורה, בשייכות למוסד הלימודי ובשייכות לכל עולם המבוגרים. תחושת השייכות היא אחד מהצרכים הפסיכולוגיים החיוניים להתפתחות האדם ולצמיחתו. תלמידים החווים תחושת שייכות לבית הספר, מפתחים עמדות חיוביות כלפי המוסד החינוכי וכלפי בני כיתתם ומוריהם. הם מעורבים יותר בלמידה ובפעילויות בבית הספר. התנהגותם החברתית כלפי חבריהם ומוריהם משתפרת, הם נוהגים במידה רבה יותר לפי הנורמות של בית הספר, בעיות המשמעת שלהם פוחתות והישגיהם האקדמיים משתפרים (אוריאן, 2018).

בהקשר לקשר מורה עם תלמידים מאתגרים, קרסין 2010, בחנה את תפקידי המורה בקשר והתמקדה בקשר עם נוער נושר. ממצאי מחקרה מלמדים על תחושת השייכות שמייצגים כל המורים עבור בני הנוער. היא הציעה מודל שבו אחד מתפקידי המרכזיים הוא יצירת תחושת השתייכות של התלמידים לבית ספרם. המודל עליו התבססה קרסין נוצר על ידי וילדג' ועמיתיו, 1989 שטענו כי כדי שתלמידים יעסקו בלמידה, עליהם להרגיש קודם כול תחושת שייכות למוסד החינוכי (אוריאן, 2018).

תחושת שייכות של תלמידים כוללת ארבעה רכיבים. הרכיב האחד הוא זיקה. רכיב זה מתאר כי על התלמידים להרגיש זיקה לבית הספר, כלומר, עליהם לפתח קשר חברתי רגשי עם מוריהם ועם בני גילם בבית הספר. הרכיב השני הוא מחויבות. רכיב זה מתאר כי על התלמידים לחוש שהם מחויבים לכללי בית הספר ולדרישותיו של ארגון בית הספר, כמו מטלות לימודיות או חובה לתקנון התנהגות. הרכיב השלישי הוא מעורבות. רכיב זה מתאר כי על התלמידים לחוש שהם מעורבים ומשתתפים פעילים בפעילויות של בית הספר ובלמידה שלהם עצמם. רכיב זה מקביל למטרות הלמידה המשמעותית. והרכיב הרביעי הוא אמון וכבוד. רכיב זה מתאר כי על התלמידים לרחוש אמון כלפי המוסד הלימודי ולהרגיש שעובדיו מאמינים בהם ומכבדים אותם (שכטמן, בורשיאן, 2015).

כדי לספק את הרכיבים של תחושת השייכות, על המורים ליצור יחסים חיוביים ומכבדים ביניהם לבין התלמידים. על המורים להביע דאגה והתייחסות לקשיים הרגשיים, החברתיים והלימודיים של התלמידים, ולעזור להם ישירות בטיפול בבעיותיהם. נוסף על כך על המורים לעודד את המעורבות של התלמידים בלימודים ולסייע להם באופן פעיל לעמוד בהצלחה בדרישות של בית הספר (אוריאן, 2018).

3.ב. הקשר כליווי רגשי לתלמיד עם מוגבלויות פיזיות

לאור חשיבות ומשמעות הקשר האישי רגשי בין מורה לתלמיד נבחן הקשר בין מורה לתלמיד בעל צרכים מיוחדים. קשר אישי ומשמעותי עם תלמיד בעל צרכים מיוחדים הוא אבן יסוד בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים קשר מורה יכול להיתפס

כדמויות משמעותיות בעלות פוטנציאל להוות גורם משתנה בעיצוב יכולת העמידות במצבי משבר. מורים שיש להם ציפיות ביחס לילד, שמאמינים ביכולתו, תורמים לחיזוק יכולותיהם להתמודד עם מצבי הקושי ולפתח חוסן בעבור תלמידים אלו (אוריאן, 2018).

יש להדגיש, כי קשר מורה תלמיד עם תלמיד בעל צרכים מיוחדים הוא זירה ייחודית בפני עצמה. קשר זה מספק לתלמיד את כל אתם צרכים שהוא מספק לתלמיד הרגיל אך הוא מכיל עומק נוסף. העומק בקשר זה נגזר מהמשמעות המורכבת של תלמיד עם צרכים מיוחדים. התלמיד עם הצרכים המיוחדים לוקח את הקשר כתמיכה באתגרי חייו, כתמיכה נרחבת באתגר הלימודי המורכב שמולו בשנות הלימודים וכתמיכה ביחסים שלו מול עצמו (דביר, 2015).

אפשר להיווכח בחשיבות הפן האישי והרגשי בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מתוך סיפורי סטודנטים לקויי למידה במרכז תמיכה כפי שהם מוצגים בספר "מה בעצם עשינו". בספר מוצג סיפורו של רועי סטודנט לקוי למידה שבחר להתמודד עם אתגר הלימודים, הוא כותב כי כל מפגש בינו ליועץ התחיל בעשר של דקות שיחה פתוחה, והוא שניווט את תכניה. לדבריו, דקות אלו של שיח פתוח גבשו קשר חזק ומיוחד בינו ליועץ. רועי ציין פעמים רבות כי לתחושתו, הקשר הבין אישי ותחושת המחויבות שנוצרה בעקבותיו הם עברו המנוע לפעולה (גולומבוביץ', הרשקו, דן, 2016 ; אוריאן, 2018).

אך, הקשר בין מורה לתלמיד בעל צרכים מיוחדים ממצריך דיאלוג כנה ואכפתי. דיאלוג, לפי בובר (1959), הוא מצב של דו שיחיות המקיפה את נקודת המבט של התלמיד כמו של המורה, אולם היא חד סטרית, משום שהאחריות של המורה ללוות את התלמיד בהתפתחותו איננה הדדית לתלמיד אין אחריות כזאת כלפי המורה. בהקשר זה בובר מחדד את האמפתיה של המחנך לא כמעשה הפוסח על עצמו או כמעשה המחליש את נפשו אלא כחווית שבה האמפתיה היא חוויה רגשית של חיבור בין עולם המורה לעולם התלמיד. (וינברג, בקשי -ברוש, 2013 ; אוריאן, 2018).

דיאלוג בין מורה לתלמיד בונה את מערכת הקשרים ביניהם. הדיאלוג בקשר כלווי רגשי מעצים אמור לכלול אמון של המורה בתלמיד. אמונה כזו שהתלמיד ירגיש את אמונתו של המורה בו דרך טון הדיבור של המורה. הקשר כלווי רגשי מעצים אמור לכלול ההשתתפות של המורה בשמחות של התלמיד באמצעות חיזוקים. שמחה אמיתית, התעניינות עמוקה וכנה ואמירות ישירות של המורה על כך שהוא מאמין בתלמידו ושמח בקשר עמו (גולומבוביץ', הרשקו, דן, 2016 ; אוריאן, 2018).

יש להדגיש, כי הקשר בין המורה לתלמיד בעל צרכים מיוחדים פוגש את המורה בגישה שלו כלפי מקומו של התלמיד בחברה. מקומם החברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נמצא במקום פגיע ומעורער. תלמידים בעלי צרכים מיוחדים משקיעים אנרגיה רבה כדי "לשרוד" בעולם של חבריהם הנורמטיביים. מאמצים אלו מחלישים אותם נפשית וחברתית במשך שנים רבות (דביר, 2015).

בהקשר זה יש לציין, כי דביר, 2015, מביאה את הביטוי הכואב של תלמיד בעל צרכים מיוחדים ומביאה את המקרה של נועה תלמידה חרשת. הוא מביא כי, קשייה של נועה להתמודד עם מוגבלותה הפיזית התבטאו בתחושות של בדידות, ניכור, "פחד בלתי-נסבל" וחרדה עזה מפני ילדים ששמיעתם תקינה. תחושת הניכור שחשה נבעה לא רק מחוסר ההיכרות עם ילדים אלה, אלא גם מהשוני בינם לבניה (דביר, 2015 ; אוריאן, 2018).

לכן, במקום זה הקשר בין המורה לתלמיד בעל צרכים מיוחדים אמור לספק תמיכה רגשית כזו שתקדם את תלמיד לחוויה חברתית טובה יותר. קשר כנה תוך דיאלוג תומך אמור לעבד עם התלמיד את חווית השונות, ולעודד אותו ליצור מגע חברתי עם חבריו הקשר עם התלמיד בעל צרכים מיוחדים אינו תחליף לחברת התלמידים בכיתה אלא גשר שנועד לספק תומכות לתלמיד כדי להיכנס לחברת התלמידים בכיתה (מלשטיין ורבקין, 2013; אוריאן, 2018)

נוסף לכך, הקשר בין המורה לתלמיד בעל צרכים מיוחדים פוגש את המורה בגישה שלו כלפי הישגיו של התלמיד בתחום הלימודי. הגישה האידאלית כלפי התלמיד בעל צרכים מיוחדים כי הליקוי, השונות, החסר והמוגבלות, אינם צריכים להיות בגדר חסם עבור מי שרוצה ויכול ללמוד. בעזרת תמיכה הולמת, תלמידים יכולים להצליח להגיע להישגים לימודים נאותים. מאחר כאשר מורה מאמץ גישה זו מסגרת הקשר נושאת אופי מעודד, אופי של מעשיות ואומץ. מובן כי גישה זו צריכה להיות מלווה במערך תמיכה הולם. תמיכה שמשלבת אסטרטגיות למידה, ארגון זמן ותמיכה רגשית. תמיכה איכותית נעשית עם התלמיד עצמו, כדי לעזור לו לעמוד ברמה הנדרשת ולמצות את יכולותיו. התמיכה כוללת גם התאמות ושיחות אבחון (גולומבוביץ', הרשקו, דן, 2016; אוריאן, 2018).

לסיכום, קשר מורה תלמיד הוא מקום המפגש האישי והרגשי בין המורה לתלמיד. הקשר מזמן את התלמיד לקבל תמיכה, יעוץ ומקום לשיתוף בחוויות האישיות. קשר מורה מספק לתלמיד מקור ייצוג לדמות התקשרות ומספק מקור לתחושת שייכות. הקשר עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נועד לטפח בהם תחושת יכולת ותקווה והוא חשוב במיוחד לאור המגמה של זכאות שילוב בתוך מסגרות רגילות לאור בקשת ההורים. הפרק הבא יעמוד על מקומה של האמפתיה בקשר זה תוך פרוט תפקידו באתגרי התלמיד המוגבל.

פרק ג': האמפתיה ככלי לקידום למידה לתלמידים מוגבלים

קשר רגשי בין מורה לתלמיד מספק לתלמיד מקור תמיכה ושייכות. קשר זה, חשוב בין מורים לכלל התלמידים, אך חיוני כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים משולבים. הקשר של המורה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מספק לתלמידים מקור לביטחון, תמיכה ושייכות. קשר זה משלים ותומך בשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת הנורמטיבית. האתגר והקושי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מצריך מהמורה מידה גדושה של אמפתיה כלפי החריגות והאתגרים של תלמידים אלו. הפרק הבא יציג את מהותה ותרומתה של האמפתיה בקשר בין מורה לתלמיד בעלי צרכים מיוחדים המשולב במסגרת הנורמטיבית.

1.1. מקומה של אמפתיה בתקשורת בין מורה לתלמיד

אמפתיה של המורה כלפי תלמידו מגשרת ומחברת בין עולמו הרגשי של התלמיד לעולמו הרגשי של המורה. מקורה של המילה אמפתיה הוא במילה יוונית שפירושה "רגשות חזקים". פילוסופים גרמנים במאה ה-18 תרגמו את המונח היווני למילה שפירושה "להרגיש פנימה", והגדירו אותה כמעשה של התקדמות מדומיינת לעבר נקודת מבט של אדם אחר. כבר לפני כמאה שנה היא הוגדרה כתפיסה בחושים של מחווה רגשית אצל מישהו אחר, באופן ישיר וללא תיווך קוגניטיבי, שעוררה בתופס את אותו הרגש. כלומר, האמפתיה היא "הדבקה" רגשית (אוריין, 2010).

1.1.1. הגדרת האמפתיה

המושג אמפתיה מקביל חלקית למושגים סימפתיה, הזדהות, חמלה, אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה בין אישית, אינטליגנציה תוך אישית, ועוד. אמפתיה על פי מילון אבן שושן, היא "הזדהות נפשית עם רגשותיו או עם מחשבותיו של בן אדם אחר". מילון רב מילים מוסיף על כך את ההגדרה "היכולת לחוש את מה שמרגיש אדם אחר ולהיכנס לעורו" (אמית, 2018).

אנשים זקוקים לאמפתיה במצבים של קונפליקטים פנימיים או בין אישיים, ובמצבים של סבל, בדידות, שכול ויגון. משמעותה של אמפתיה היא להרגיש ולהבין את עולמו האישי של האחר כאילו הוא עולמו, אך מבלי לאבד את העצמי שלנו. כלומר אדם חווה את מצבו המחשבתי, הרגשי וההתנהגותי של אדם אחר תוך כדי הפרדה מוחלטת בינו ובין אותו אדם. יכולתו של אדם "להיכנס לנעליו" של האחר באופן זמני, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה אתו אלא מתוך הבנה של קשייו ורגשותיו, ובכך לספק מענה של תמיכה. אין מדובר בהתייחסות לחלק מרגשות הזולת, כגון כאב או עצב, אלא בהבנה רחבה של האווירה הכללית השוררת בין בני אדם, ביכולת להיכנס לאינטראקציה עם אדם אחר, להיות רגיש אליו מבלי להעליב אותו או לפגוע בו, ולהיות קשוב לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגויותיו (אמית, 2018).

בשנים האחרונות מקובלת הגישה לפיה, האמפתיה היא תופעה רב ממדית המקיפה מרכיבים רגשיים ומרכיבים קוגניטיביים. באופן כללי, המרכיב הרגשי של האמפתיה מדגיש את התגובה הרגשית אצל אדם אחד כשהוא מזהה חוויה רגשית אצל האחר. המרכיב הקוגניטיבי של האמפתיה מדגיש את ההבנה של אדם אחד את האדם האחר מנקודת מבטו. מרכיב זה כולל את מצבו הרגשי של האחר, את התהליכים הקוגניטיביים שהאחר חווה, או את הדפוס ההתנהגותי של האחר. יש הטוענים כי הממד הרגשי ניתן לתיאור מדויק יותר כתחושת לחץ אישי שחווה אדם לנוכח זיהוי

מצוקה של זולתו, והתעוררות של דאגה כלפיו. אך, אפתיה כזו מתמקדת בעיקר בדאגה אמפתית. לעומת זאת, אמפתיה קוגניטיבית מתמקדת ביכולת לאמץ את הפרספקטיבה של אדם אחר (שוער, יעיש, 2014).

ג.2.1. אמפתיה בתקשורת בין מורה לתלמיד

אמפתיה, כחויית התבוננות באחר, מלווה את תהליך הבינה והשימור בקשר בין מורה לתלמידו. יש לציין, כי מנקודת המוצא האתית, המורה האמפתי מתכוון אל התלמיד שהוא נמצא באינטראקציה עמו. המשימה המרכזית והמורכבת שלו במהלכה היא לחתור להבנת עולמו הפנימי של התלמיד כפי שהתלמיד חווה ומבין. לשם כך המורה אוסף מידע על התלמיד. המידע הנאסף הוא רב ועשיר ואפשר למיין אותו לשני תחומים. התחום האחד הוא מידע מילולי, שהוא התוכן העובר מן התלמיד אל המורה באינטראקציה הדבורה ביניהם. התחום האחר הוא מידע בלתי מילולי שהוא, האופן שהתוכן עובר באמצעים לא מילוליים במהלך אינטראקציה זו עוצמת הקול ונימתו, שפת גוף, מבע פנים. בתחום זה, המורה קולט את המידע הרב בעין בוחנת ובאוזן כרויה תוך כדי נקיטת מיומנויות של תצפית פתוחה ועמוקה על התלמיד. (וינברג, בקשי-ברוש, 2013).

האמפתיה מצדדת בעד הבנה והכרה באחר, אך, יש לציין את הגבולות המתבקשים בכך. גבולות אלו מתארים את המודעות לגבול שבין מציאות חייו של האדם האמפתי המבקש להבין את האחר, לבין מציאות חייו של האחר. ההכרח של האדם האמפתי להשליך את תודעתו לתוך עולמו של האחר מחייב זהירות מפני 'עודף' אמפתיה. 'עודף' זה הוא בבחינת שקיעה בעולמו של האחר עד כדי איבוד זהותו כאינדיבידואל נפרד. שמירת הגבול בין המאזין לזולתו נחוצה כדי שהוא לא יתמוזג עם חוויות הזולת. במקרה של מיזוג חווייתי מתעוררת הסכנה להיווצרות תהליך החורג מאמפתיה, תהליך של הזדהות.

הקו המבחין הדק שבין אמפתיה להזדהות נעוץ ביכולת של המאזין לבחון את תגובותיו ולשלוט בהן, כשכמזדהה הוא עלול לאבד את התחושה והידיעה שהחוויה שייכת לזולת. רוזנהיים 1992, אצל וינברג, בקשי הרוש, מסכם רעיון זה במטאפורה הבאה: "בעמדה האמפתית קיימת 'כניסה לנעלי הזולת', אולם גם יציאה מהן, בעוד שבעמדה הזדהותית נשאר המזדהה תקוע ואינו מבדיל עוד נכונה בין נעלי עצמו לבין נעלי זולתו" (אמיתי, 2018).

ג.2.2. האמפתיה כלפי אדם עם מוגבלות כמניע למוטיבציה לימודית

האמפתיה של המורה בקשר עם תלמיד עם מוגבלות המשולב במסגרת הנורמטיבית מחייבת מהמורה התבוננות רגישה במצב התלמיד. אמפתיה כנה תאפשר לתלמיד עם מוגבלות לחוש שייך, מוערך ומוכר והוא יירתם ללמידה איכותית מתוך מוטיבציה איכותית. אמפתיה זו כוללת התבוננות רגשית בתגר הלימודי של התלמיד ולכן היא עשויה לעורר בתלמיד מוטיבציה להתמיד ללמוד.

הדגשה נוספת מחויבת לאור הסערה סביב זכאות התלמידים בשילוב במערכת החינוך הרגילה. ההדגשה מסבירה, כי למרות העמוס שמוטל על המורים, למרות ריבוי המשימות שלהם, האמפתיה שלהם כלפי, התלמיד עם מוגבלות שמשולב בחינוך הרגיל, תעודד את התלמידים להצליח וכך המורים עצמם, יצפו בהצדקת שילובם של תלמידים אלו.

ג.2.1 מוטיבציה לימודית

אמפתיה של המורה כלפי תלמיד עם מוגבלות בהקשר הלימודי עוסקת בחוויה הרגשית של התלמיד בהקשר לאתגר הלימודי. המניע המרכזי של תלמידים בהקשר הרגשי לימודי הוא מוטיבציה ולכן הוא אחד ממטרות האמפתיה. מוטיבציה הינה מבנה רב פנים בעל מרכיבים שונים ותפקידה בלמידה ובהישגים זכה להתייחסות במחקר ובעולם החינוך. מוטיבציה מוגדרת כמערך של אמונות ורגשות הן בשל תרומתה להישגים והן בשל היותה תוצאה חינוכית בפני עצמה. במהלך השנים פותחו ובוססו אמפירית מודלים שונים של מוטיבציה שהציעו מגוון מבנים מוטיבציוניים שמקדמים או מעכבים הישגים ולמידה, בהם: מסוגלות עצמית אקדמית, ייחוסים, מוטיבציה פנימית ומטרות הישג (הדר-פקר, 2013; אמיתי, 2018).

מוטיבציה יכולה להיות פנימית או חיצונית. מוטיבציה פנימית מתייחסת להשקעת מאמץ וזמן בפעילות לשמה בהיעדר תגמול או לחץ חיצוני, בעוד מוטיבציה חיצונית מתייחסת לעיסוק בפעילות מסוימת כאמצעי להשיג מטרה אחרת. המוטיבציה הפנימית במסגרת בית הספר מתאפיינת בהתמדה במשימה, בהשקעת מאמץ קוגניטיבי הכרוך ביצירתיות והעמקה וכן, בהיעדר כעס, חרדה ולחץ בעת הביצוע. שכן, הפרט אינו חווה איום על צרכים בסיסיים של ביטחון, שייכות, כשירות ואוטונומיה. באופן כזה, הפרט מרגיש חופשי יותר לנסות דרכי חשיבה ופעילות חדשות וחווה תחושות של עניין והנאה מהפעילות. (קפלן, היבשר, 2016). לאבוי, מפרט את מניע הלמידה, פרויקטים מניעים ילד אוטונומי וסקרן, אנשים- מניעים ילד המונע על ידי חברות או השתייכות, שבח- מניע את הילד המונע על ידי סטטוס הכרה או השתייכות, פרסים- מניעים את הילדים המונעים על ידי סטטוס הכרה השתייכות או כוח, חיפוש יוקרה- מניע את הילד האוטונומי או המונע על ידי סטטוס אגרסיביות או כוח (לאבוי, 2008).

לאור זאת, מוטיבציה לימודית חשובה לא רק משום שהיא הכרחית ללמידה משמעותית של חומר הלימוד ותורמת להישגים גבוהים יותר במשימות מאתגרות, אלא גם משום שהיא כשלעצמה מהווה מטרה מרכזית של התהליך החינוכי. קיימים שלושה עקרונות כלליים לקידום מוטיבציה איכותית ללמידה: קידום תפיסת יכולת עצמית ללמידה, קידום תחושות ביטחון, קשר ושייכות וקידום תחושת משמעות. (קפלן, היבשר, 2016).

בהתאם לכך, עולה כי עיצוב סביבה שבה הפרט חש שייך, מוגן ומוערך עשוי לעורר ולשמר את המוטיבציה של התלמיד. הקשר האמפטי בין המורה לתלמיד הוא זה שמפרה סביבה כזו. הקשר האמפטי משדר לתלמיד שייכות, חיבור והגנה. כך עולה כי האמפתיה בתהליך שבו היא מקשרת בין המורה לתלמיד, בתהליך שבו היא משדרת לתלמיד כי המורה איתו, בחוויותיו, בתהליך זה היא מהווה קרקע מצמיחה למוטיבציה של התלמיד. המוטיבציה בקרקע כזו איכותית ועוצמתית. כוחה לעורר את התלמיד להתמדה ולהשקעת מאמצים זמן רב חרף קשיים. ההשקעה היא במקום שבו התלמיד חש מוערך, במקום שבו מכירים בו ובמאמציו (קפלן, היבשר, 2016; אמיתי, 2018).

ג.2.2 אמפתיה בהתאמה למוגבלות פיזית של התלמיד

הבעת אמפתיה של מורה לתלמיד מעוררת את המוטיבציה של התלמיד בהיותה מקשרת מחברת ומעוררת הערכה אצל התלמיד. כאשר האמפתיה שמעוררת מוטיבציה מופנית לתלמיד עם מוגבלות נדרשת התאמה כלפי צרכיו הרגשיים של תלמיד זה. אמפתיה של המורה כלפי תלמיד עם מוגבלות כוללת מבט מפוקח של המורה על מציאות המוגבלות. המבט המפוקח מכון את המורה להכיר

במוגבלות עצמה, בהשלכותיה, ביחס של החברה כלפיה ועוד. ממקום מפקח זה, המורה יוכל להביע לתלמיד אמפתיה למצבו, ולכל הכלול במצבו, ממקום זה הוא יוכל לעורר בתלמיד מוטיבציה לימודית. המבט המפוקח אינו מבט מדוכא על המצב של התלמיד, אלא מבט שמכיר במצב, אך בד בבד מכיר בצדדים נוספים של התלמיד (דביר, 2015).

בהקשר זה, ראובן ותורג'מן, 2015, בסקירת ספרות אודות תלמידים בסיכון מציינים כי מחלה, נכות, מגבלה משייכים את התלמידים לקטגוריה של תלמידים בסיכון. לדבריהם, המגבלה משייכת את התלמיד לקבוצת סיכון בעיקר בשל ההשפעות של המגבלה עצמה על השגת ציוני הדרך ההתפתחותיים של הבוגר הצעיר. נוסף לכך, כאבים, מוגבלות ביכולות תפקודיות ובלקחות חלק בפעילויות חברתיות, כמו גם היעדרויות מבית הספר, הם בעלי השפעה שלילית על השגת ציוני הדרך. (ראובן, תורג'מן, 2015).

האמפתיה של המורה אמורה לספק לתלמיד חוויה רגשית של התבוננות משותפת על מציאות חיים של חיים עם מגבלה. האמפתיה של המורה כוללת רגעי מכאוב כמו רגעי קושי. (דביר, 2015).

נקודה נוספת עליה יש לתת את הדעת היא החוויה הפנימית של התלמיד המוגבל כלפי עתידו. לא לשווא התלמיד חושש מהעתיד שצפוי לו, קיימות ראיות מחקריות לאפליה על בסיס מחלות כרוניות, מגבלות פיזיות ונכות, בהליכי קבלה למקום עבודה או במקום העבודה (ראובן, תורג'מן, 2015). האמפתיה כוללת איפה גם התבוננות על חוויה פנימית זו מתוך שותפות ונכות. (דביר, 2015).

אך יש לציין כי כל עוד תקציבי המדינה לא יוזרמו למטרה זו למורים יחסרו כלים רגשיים, טיפוליים ופסיכולוגיים מול תלמידים אלו. ממצאי מחקרים מלמדים כי לצוותים החינוכיים בבתי הספר בחינוך הרגיל חסרים כלים לטיפול בתלמידים בעלי הפרעה התנהגותית-רגשית, והם מתקשים להתמודד עמם. כך למשל הועלה במחקרים שרק חלק מהתלמידים שיש להם קשיים בתחומי ההתנהגות והרגש 17% קיבלו טיפול מתאים לקשייהם. על פי דבריה של מנהלת אגף פסיכולוגיה במשרד החינוך, הטיפול שניתן לילדים בעלי בעיות רגשיות והתנהגותיות שלומדים במסגרת השילוב ואשר משולבים בדרך של הקצאה סטטיסטית, הוא במהותו עזרה בלימודים, טיפול שאינו נותן מענה מספק באופן ממשי להיבטים ההתנהגותיים והרגשיים. באין טיפול מספק, שילובו של תלמיד בעל לקות כזו בחינוך הרגיל עלול להיכשל (חוק חינוך מיוחד, 2018).

האמפתיה של המורה בהקשר הלימודי מעמידה את ההנחה לפיה, כל חוויה רגשית של תלמיד כורכה בכל ההווה של התלמיד. הבנה זו הכרחית בהקשר לתלמיד עם מוגבלות פיזית. כישלון לימודי מלבד היותו אכזבה מול צפייה, נכרך לתלמיד הנכה עם כל החוויות האישיות שלו כנכה. לכן, בנקודה שבה המורה מביע אמפתיה כלפי כישלון לימודי של תלמיד עליו לכלול את חוויותיו האישיות של תלמידו הנכה (דביר, 2015).

נוסף לכך, אדם עם מוגבלות פיזית של נכות מעצב את זהותו העצמית במהלך חייו מספר פעמים ועובר בין השלבים שכרוכים בכך. לאחר עיצוב הזהות בשנות הילדות, בסביבות גיל ההתבגרות הראשונית, התלמיד מעצב את זהותו כנכה שוב. על המורה לזהות תהליך זה. עליו לזהות באיזה שלב של הבניית הזהות כנכה נמצא התלמיד, ולהתאים את הדיאלוג ביניהם למצב. השלבים בתהליך הבניית זהותם הפיזית של אנשים עם נכות נבנים כוללים שלושה חלקים (דביר, 2015).

השלב הראשון מכונה 'מודעות פסיבית' או מוגבלות והוא מתאפיין בהאשמה עצמית או בהאשמת הסביבה במצבו של האדם עם המוגבלות. השלב השני מכונה 'הכרה' והוא מתאפיין בהתפכחות,

ב"התעוררות" ובהבנה מחודשת, השלב השלישי מכונה 'קבלה עצמית' והוא מתאפיין בקבלה של הזהות כ'שונה' ובהשלמה עם המוגבלות, בזיהוי חוזקות פיתוח היכולות של קבלה עצמית, זיהוי חוזקות והשלמה עם המוגבלות(דביר, 2015).

בהתאם לשלבים אלו נראה כי, האמפתיה בדיאלוג בין מורה לתלמיד בהקשר הרגשי לימודי מצריך התאמה למצב שבו התלמיד נמצא. צרכיו של תלמיד שנמצא בשלב של מודעות פסיבית, שונה מצרכיו של תלמיד שנמצא במצב של קבלה עצמית. רגישות המורה היא זו שתאפשר אמפתיה בהתאם למצב התלמיד תוך דיאלוג פתוח ותומך (יונה, בן אשר, 2017).

ג.3. האמפתיה ככלי לעידוד בהתמודדות מול כישלונות בלימודים

אתגר הלימודים כולל משימות רבות, רכישת הידע, הבנת הידע, עמידה במטלות, השתתפות פעילה בשיעורים ועוד. עולם התלמידים באופן כללי חווה הצלחות וחווה כישלונות. הכישלונות באים לאותת לתלמיד על הצורך בהשקעה נוספת או אחרת. אך, פעמים רבות, תלמידים תופסים את הכישלונות כמחדל וכאי יכולת. כאשר תחושות אלו נחוות אצל תלמיד עם מוגבלות הן חוברות לתחושות שיש לו מול המגבלה של עצמו, ויחד הוא מערב אותן לתחושת כישלון צורבת. (גולומבוביץ', הרשקו, דן, 2016).

ג.3.1. אמפתיה כמאפשרת פרשנות לכישלון התלמיד

כישלונות בלימודים יכולים להיתפס אצל התלמיד כאירוע שתלוי בו וכאירוע שתלוי בסביבתו. ייחוס התלמיד לגורם המשפיע משמעותי שכן הוא זה שמנווט את התלמיד בפרשנות אודות עצמו בכישלון. באופן כללי, הדרך שבה האדם מעריך ומסביר את הסיבות לאירועים חיוביים ושליליים בחייו מחולקת לשלושה ממדים, יציבות שמהותה היא האם הסיבה חולפת או מתמשכת, מיקום שמהותה היא האם הסיבה חיצונית או פנימית, ושלטה שמהותה היא האם ניתן לשלוט בסיבה.(הדר - פקר, 2013).

בהתאם לכך, ייחוס ההצלחה למאמץ, או לשימוש באסטרטגיה מתאימה עשויים להיות יעילים. ואילו במצבים של כישלון, יהיה זה יעיל לייחס את הכישלון לסיבות לא יציבות, כמו חוסר מאמץ או שימוש באסטרטגיה לא מתאימה, מאחר וזה מותיר אפשרות להצלחה בעתיד ומסייע לתלמיד לשמור על הערך העצמי שלו. מאידך, ייחוס הכישלון ליכולת נמוכה קשור לציפיות נמוכות ולירידה בהתמדה במשימות לימודיות. (ניוטון, 2016).

לאור זאת, כאשר תלמיד מתמודד עם כישלונות מתמשכים על אף מאמצים רבים, הוא עלול להסיק שהוא לא יכול להצליח, מה שיפגע במוטיבציה שלו. ולכן, ברמת ההתערבות, חשוב להימנע מלעודד את התלמידים להשקיע יותר מאמץ בשעה שעליהם לשנות את אסטרטגיית הלמידה שלהם ולא דווקא להשקיע מאמץ נוסף. מאמץ הוא הכרחי אולם אין הוא מרכיב יחיד הנחוץ לשם ההצלחה. ילדים המשוכנעים שהם חסרי היכולת הדרושה לביצוע מטלות בית-הספר אינם נוטלים אחריות על הצלחה ואף ממעיטים בערך ביצועיהם כאשר הם מצליחים (הדר - פקר, 2013).

בהתאם לכך, אמפתיה של המורה לחוויית הלמידה היא כלי שמאפשר לו דיאלוג פתוח וכנה עם התלמיד אודות הכישלון. האמפתיה תאפשר למורה להתבונן יחד עם התלמיד על הכישלון ולכוון את התלמיד להסיק מסקנות יעילות כלפי הכישלון. על מנת שתלמיד יחוש תחושת יכולת חשוב

שיצליח וגם ייחס את הצלחותיו לגורמים פנימיים שיש לו עליהם שליטה. תפקידו של הדיאלוג האמפטי לסייע להצלחה ויותר מכך, לתמוך בפירוש נכון של ההצלחות. (ניוטון, 2016).

פרשנות הכישלונות בתהליך אמפטי אצל תלמיד עם מוגבלות משולב חיונית במיוחד. פרשנות זו מבודדת את הקשר השגוי בין מגבלת התלמיד לכישלון הלימודי. פרשנות זו תוחמת את הכישלון לאירוע חד פעמי שאינו מייצג את מהות התלמיד עצמו. מורה אמפטי יכול לשמוע את הכאב של התלמיד במפגש בין הכאב מהמגבלה לתחושת הכישלון, ומתוך אמפתיה הוא יכול לעצב עם התלמיד מבט מפורק ובונה על הכישלון הלימודי (דביר, 2015).

ג.2.3. אמפתיה כמאפשרת הבעת תקווה

האמפתיה מלבד היותה חיונית בפרשנות הכישלון היא חיונית כדי להצליח לעורר תקווה ואופטימיות אצל התלמיד המוגבל. בקשר בדיאלוג האמפטי על המורה לעורר בתלמיד תקווה כלפי עצמו למרות כישלונות הלימודים.

מחקר אורך בן 3 שנים שנערך בקרב 639 תלמידי כיתה ז', נבדקה השפעתם של משתנים הקשורים לחשיבה חיובית על ההישגים הלימודיים כאשר היו בכיתה י'. מבין המשתנים השונים, נמצא כי תקווה ניבאה בצורה המשמעותית ביותר ביצוע לימודי. במחקר אורך נוסף שנערך בקרב 784 תלמידי תיכון נבחנה השפעתם של סגנונות חשיבה חיוביים על הישגים לימודיים, הסתגלות פסיכולוגית ורווחה נפשית. נמצא כי לתקווה היתה השפעה חיובית מובהקת על הציונים הכלליים בבית הספר ועל ציונים במקצועות מסוימים כמו גם על רמת הרגש החיובי שחוו התלמידים. (הדר-פקר, 2013).

הבעת תקווה בדיאלוג האמפטי בין מורה לתלמיד מושתת על הגדרת מטרות אישיות של התלמיד בתחום הלימודי, זיהוי דרכים להשגת המטרות ותחושת התלמיד המוגבל שיש לו היכולת, האנרגיה והכשירות להשיג יעדים לימודיים. הבעת תקווה בין מורה לתלמיד מחייבת קשר אמיץ וכנה בין מורה לתלמיד שללא כן התלמיד אינו מפנים את השדר של תקווה שהמורה מעביר לו. (הדר-פקר, 2013).

הבעת תקווה תוך בניית תחושת תקווה פנימית אצל התלמיד משלבת את ראיית העתיד בהתרחשויות בהווה. מושג התקווה כולל מערכת של מחשבות ואמונות משני סוגים. הסוג האחד, חשיבה מטרית שמתמקדת במוטיבציה וביכולת של האדם להשיג מטרות, על אף קיומם של חסמים ומכשולים. יכולת ורצון להתמדה במאמצים בדרך להשגת המטרה. חשיבה זו כוללת את יכולת האדם לזהות מטרות באופן ברור ואת ההיערכות של האדם ליזום, להתחיל, להתמיד ולקיים בעקביות פעילות, על מנת לממש את מטרותיו. (גולדברג, מרגלית, 2017).

הסוג השני, חשיבה נתיבית שמתמקדת בתכנון דרכים או נתיבים ובאסטרטגיות להשגת המטרות תוך כדי התמודדות או עקיפה של חסמים ומכשולים. אין הכוונה רק לתהליכי הזיהוי ומציאת הדרכים ודרכים חלופיות, התכנון והאסטרטגיות להשגת המטרות, אלא גם ליכולת לנוע במידה סבירה של התמדה לאורך נתיבים אלו על מנת להשיג את המטרות הרצויות. (גולדברג, מרגלית, 2017).

ג.3.3. אמפתיה כמזמנת אמון של התלמיד במורה

אמפתיה, במיוחד ברקע של כישלונות, מחייבת אמון של התלמיד כלפי המורה. בבסיסה של הפגיעה באמון במבוגר נמצאת חוויה במסגרתה המבוגר לא הצליח או לא ניסה לעזור לתלמיד, והציב אותו שלא בכוונה בעמדת כישלון. כישלון כזה שובר את האמון הקיים או מעצים את השבר באמון, וצורב את המבוגר ככזה שהליכה בעקבותיו מסוכנת. חוסר אמון במבוגר מוריד את היכולת של המורה לספק עזרה לתלמיד, לעורר אצלו מוטיבציה, ולשכנעו להשקיע בעצמו (רום, 2017).

בנובר 1959, מתאר את בניית האמון בחיי השגרה השוטפים בבית הספר כנטילת חלק בלתי אמצעי בחיי החניכים שבאים במגע עם המורה. מקרים של אי הסכמות או חילוקי דעות בין מורים לתלמידים, שהם בלתי נמנעים במסגרת הכיתה כמו בכל מסגרת חברתית אחרת, נפתרים ביתר קלות במצב של יחסים טובים המלווים באמון בין הצדדים וינברג, בקשי-ברוש, 2013). תלמידים יעשו דברים בעבור מורים שיבטאו באופן קבוע יחס של אכפתיות כלפיהם, מכיוון שזהו מענה לצורך בסיסי של כל אדם, ושל ילדים בפרט (אמיתי, 2018).

האמון שנבנה מתוך הדיאלוג האמפטי חיוני לתלמיד עם מוגבלות משולב שכן הוא פוגש אותו במקום פגיע. אמון בעצמי יתבטא בתחושת מסוגלות של התלמיד שמאפשרת לשאוף להצלחה גם כאשר קיימות חוויות של חוסר הצלחה. פגיעה באמון בעצמי היא למעשה הפנמה של חוויות כישלון והדרה, תוך מתן פרשנות לחוויות אלו כ"הוכחה" לנחיתות. חוסר אמון בעצמי מוביל לירידה ביכולת ההתמודדות עם דרישות לימודיות. התלמיד עלול לאמץ דפוסי התנהגות לא נורמטיביים ואמון בעצמי "לא נורמטיבי". לחלופין או בנוסף, עלול התלמיד ליצור פיצול בדימוי העצמי ולהאמין שהוא ראוי ומסוגל באזורים מסוימים למשל בתחום החברים אך אינו ראוי ואינו מסוגל באזורים אחרים כמו למשל למידה ותפקוד בבית הספר. (רום, 2017).

יש להדגיש כי, אמון צריך להצדיק את עצמו. לכן, כל הצלחה שחוה תלמיד במסגרת בית הספר מזינה את האמון שהוא רוכש כלפי המורה. לאור זאת, נבחנת תרומתה של בחינת ההצלחות שחוה התלמיד. הצורך לבחון הצלחה במשימה לימודית, כמו הצלחה בהתמדה בלמידה מצריכות השקעת משאבים והתבוננות מקצועית על תהליך הלמידה בכל היבטיו. מורה שבוחן עם תלמיד עם מוגבלות את ההצלחה של התלמיד במשימה לימודית, מעניק לתלמיד תמיכה אמיתית, ובד בבד, כאשר התלמיד נוכח בהימנות דברי המורה הוא נותן במורה אמון (רום, 2017).

לסיכום, נראה כי מגמת השילוב המתרחבת בתוך הכיתות הרגילות עולה, לאור יישום עדכון חוק חינוך מיוחד 2018, ועם יישומו העומס על המורים מתעצם. אך, במקום שבו העומס עשוי להכריע, ההתבוננות הכנה בחווייתו של תלמיד עם מוגבלות, עשויה לפתח את יכולת המורה להביע אמפתיה. האמפתיה בין מורה לתלמיד עם מוגבלות המשולב בכיתות רגילות מעודדת תהליכים רגשיים שתומכים בלמידה. הבעת אמפתיה מצד המורה כלפיו היא מצע רגשי אשר לאורו יכול המורה לעורר בתלמיד מוטיבציה ללימודים, לאורו יכול המורה חזרה להביע פרשנות בונה לכישלונות לימודים של התלמיד, לעורר תקווה להצלחה לימודית אצל התלמיד ולבנות אמון של התלמיד במורה. האמפתיה בהיותה מתחשבת במגבלת התלמיד ורגישה לחוויה האישית של התלמיד פותחת את עולמו הרגשי של התלמיד המוגבל בפני המורה לשם התפתחות והתקדמות. ההכרה בחוויה של תלמיד עם מוגבלות אמורה לעורר במורה אמפתיה כנה כלפיו.

ד. דיון

עבודת מחקר זה בוחנת את שילובם של תלמידים עם מוגבלות בחינוך הרגיל. המחקר התמקד בפן ייחודי של קשר מורה עם תלמידים אלו כמצע לקידום למידה.

שאלת המחקר בעבודה זו היא: כיצד מקדמת האמפתיה של המורה כלפי תלמידים עם מוגבלות פיזיות את ההצלחה בלמידה של התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל בכיתות חט"ב?

תלמיד עם מגבלה פיזית הוא קודם אדם עם מוגבלות ואחר כך תלמיד עם מוגבלות. תלמיד מוגבל חווה את המגבלה והחסר שלו מול עצמו ומול העולם. התהיות הפנימיות אודות עצמו, עיצוב הזהות שלו כלפי הנכות שלו ועוד מעסיקים אותו ומעצבים את האישיות שלו. לצד זאת הוא חווה את עצמו מול העולם. הוא חווה את המוגבלות מול החסמים שאיתם הוא נפגש. הוא חווה את התסכול סביב אי הנגשה שלו לעולם שסביבו. לאחר כל זאת התלמיד חווה את כל מכלול האישיות שלו מול מסגרת בית הספר.

תלמיד מוגבל המשולב במסגרת הנורמטיבית חווה את השונות מול חבריו. כמו כן, הוא חווה את השונות לצד הדרישות הנורמטיביות שמפנים אליו. מתוך שלל החוויות הסותרות, המשלימות והמנוגדות מתעצבת אישיות ייחודית של תלמיד עם מגבלות פיזית בחינוך הרגיל (דביר, 2015). האישיות הייחודית צומחת מתוך חוויות אלו מחייבת אומץ, נחישות ורצון עז להילחם.

תלמיד עם מוגבלות פיזית משולב באופן טכני בכיתה רגילה ואמור להיקלט באופן רגשי וחברתי בחברת התלמידים. כאשר השילוב אידאלי תלמיד זה, משולב גם בפן הרגשי והמוניסטי(רייטר, 2017). בתוך תהליך השילוב עולה מקומו של מורה הכיתה כמקום משמעותי ומשפיע, ולכן קשר המורה עם תלמיד זה הוא מקום שבו חווית השילוב יכולה לקבל עיבוד משמעותי. קשר המורה עם תלמיד מוגבל משולב הוא מקום שבו אפשר לעצב תהליכים רגשים וחברתיים בתהליך השילוב.

יש להדגיש כי, כאשר התלמיד בגלאי ההתבגרות הראשונה, כיתות ז', ח', קיימת משמעות עמוקה יותר לקשר. בנקודה זו הקשר מסייע לתלמיד בגיבוש הזהות העצמית כמו בעיצוב הזהות העצמית שלו כמתבגר עם מגבלה.

קשר המורה לתלמיד מוגבל חיוני והכרחי לתהליך הלמידה בשילוב. בשל כך, הקשר הוא רקע מטיבי לקידום חווית הלמידה של התלמיד. קשר מורה תלמיד מעצים את הלמידה של התלמיד גם כאשר התלמיד אינו מוגבל, אך כאשר התלמיד מוגבל, ערכו וחיוניותו של הקשר מוכפלת (הס, 2015).

קשר בין מורה לתלמיד עם מגבלות פיזית עשוי לעודד את המאמץ וההתמדה של התלמיד בלימודים. הלימודים עבור תלמיד מוגבל מהווים אתגר בר השגה היות והמגבלה היא פיזית ואינה קוגניטיבית. הלימודים מהווים עבורו ראי למקומות שבהם הוא יכול לבטא את הצלחתו. הבנה זו, מזמנת את המורה לפתח קשר בינו לתלמיד, קשר שבו התלמיד יקבל תמיכה ועידוד בלמידה שכל כך משמעותית עבורו.

האמפתיה של המורה עשויה לקדם קשר איכותי בין התלמיד למורה. אמפתיה היא השתתפות אדם אחר בחוויות השני מתוך רגישות וכנות. אמפתיה של המורה מעצבת קשר תומך ואמיץ בין המורה לתלמיד וקשר זה הוא מצע פורה למוטיבציה של התלמיד ללמידה. תלמידים חשים מוטיבציה

לימודית כאשר הם שייכים ומוערכים. יש לציין כי מורים שחוו בעבר, כתלמידים מגבלה או שונות מביעים אמפתיה לתלמיד בכנות רבה יותר ממורים שלא חוו זאת (דביר, 2015).

נוסף לכך, האמפתיה של המורה כלפי התלמיד תסייע לתלמיד לצולח כישלונות לימודים. כישלונות אלו הם חלק בלתי נפרד מהלמידה ועבוד משותף של הכישלון בין המורה לתלמיד מאפשר לתלמיד לצלוח את תחושת החמצה בכישלון (גולומבוביץ', הרשקו, דנן, 2016). עיבוד משותף של חווית הכישלון תאפשר למורה לעבד את הכישלון ולייחס לכישלון מקור נכון. כמו כן המורה יכול להפריח תקווה בתלמיד למרות הכשילון. בתוך כך, המורה באמפתיה כנה ורגשית יעורר אמון בתלמיד, אמון של התלמיד כלפי עצמו וכלפי המורה, וכך האמון יוכל להתקיים למרות צמצום האמון שמביא עמו את הכישלון הלימודי (רום, 2017).

התרשים הבא מייצג את התהליכים שצומחים מתוך האמפתיה



נראה כי אמפתיה בקשר בין מורה לתלמיד מקדמת תהליך חיובי בהקשר ללמידה וחיוניותם מוכחת בהקשר לתלמיד מוגבל משולב.

המסקנה המרכזית היא כי קשר מורה תלמיד המכיל אמפתיה כלפי התלמיד מקדם איכותי ללמידה של תלמיד מוגבל המשולב במסגרת הנורמטיבית.

ה. סיכום ומסקנות

תלמיד עם מוגבלות פיזית שמשולב במערכת החינוך הרגילה נחשף לאתגרים התנהגותיים, לימודיים וחברתיים. הצלחתו של התלמיד בשילוב מצריכה מאמצים מעצמו ומאמצים מסביבתו. מאמצי הסביבה מגיעים לתלמיד בצדק והם מעוגנים בחוק. מאמצי הסביבה כוללים את חברי התלמיד, את ארגון בית הספר ואת המורים. מאמצי המורים עצמם כוללים פנים רבות והם נבחנים בפן הדידקטי, ההתנהגותי ועוד. אחד ממאמצים אלו, הם המאמץ לתת לתלמיד המוגבל מקום אישי בקשר בינו למורה.

בהתאם לכך, שאלת המחקר בעבודה זו היתה:

כיצד מקדמת האמפתיה של המורה כלפי תלמידים עם מוגבלות פיזיות את ההצלחה בלמידה של התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל בכיתות חט"ב?

ערכים הומניסטיים, חברתיים דוגלים בעקרון השילוב. מסמכי המדינה, חוקים וספרות בתחום מעצבים את מהות השילוב ומכוונים את מערכת החינוך לעצב שילוב מקדם ומצמיח. נראה כי העשייה למען התלמיד המשולב היא נרחבת ביותר. ככל שהמורים וארגון בית הספר יכיר בתלמיד המשולב כאדם בעל צרכים ורגישות הם ימצאו מקום נרחב לעשייה למענו. ספרות בתחום מאירה את הדרכים ליישום פורה ומקבל, אך הנפש הזכה של המורה, כמו טוב ליבם של חברי התלמיד, הם אלו שמאפשרים שילוב יעיל.

בבחינת יחסי מורה ותלמיד נבחן המורה כדמות לקיום קשר אישי. קשר מורה ותלמיד מביע את המקום האישי והאכפתי של המורה. תלמידים לומדים טוב יותר וממושמים יותר, כאשר יש להם קשר עם המורה. קשר מורה ותלמיד הוא מקום אכפתי ואישי שבו המורה קשוב לתלמיד, מתבונן בתלמיד כאדם, ומביע אכפתיות ודאגה לתלמיד.

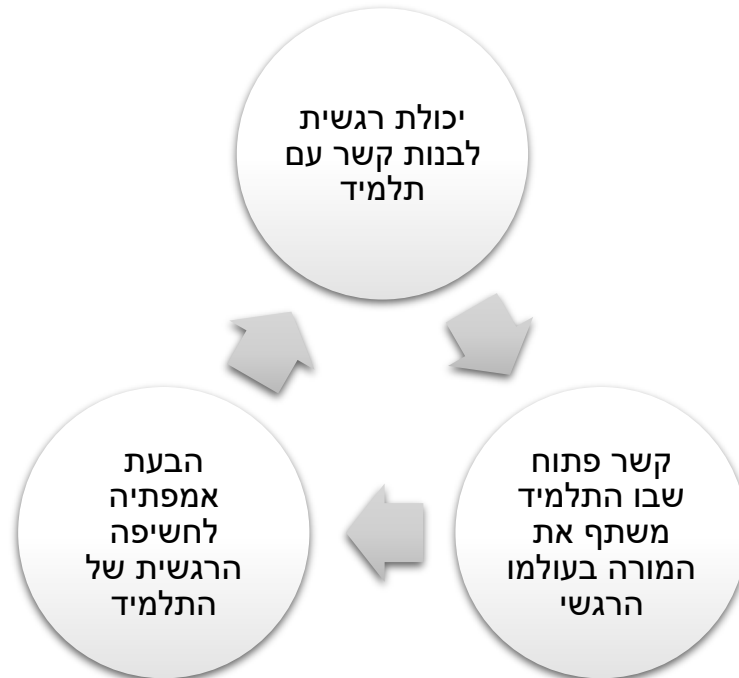
קשר זה חיוני לכל התלמידים בכל שכבות הגיל. כלפי תלמיד עם מוגבלות משולב בחינוך הרגיל עולה חיוניות קשר זה. וכאשר תלמיד זה, בגיל ההתבגרות הראשונה עולה עוד יותר חיוניות הקשר. נראה כי מערכת הקשרים של המורה היא תהליך דינמי שבו המורה מפתח בעצמו יכולות כלפי תלמידיו. כאשר במהלך הקשר התלמיד מביע למורה אמון, פתיחות, הכרת טובה ומפנים את השדרים שמקבל מהמורה המורה מקבל פידבק בונה. קבלת פידבק חיובי זה, מעצבת אצל המורה יכולות להמשיך לפתח קשרים אלו ברגישות וקבלה בלתי מותנית. עוד נראה, כי כאשר מורה מקבל פידבק חיובי במערכת קשרים עם תלמיד מסוים, הקשרים עם תלמידים אחרים נעשים משובחים יותר.

השילוב טומן בחובו אתגרים לתלמיד המשולב ולכן הוא מזמן תקשורת אישית בין המורה לתלמיד המשולב. בתקשורת זו לא יתפתח קשר אישי ותומך ללא כוונה מיוחדת של המורה. מודעות המורה לתרומת הקשר האישי, מודעות המורה לרכבי הקשר האישי, ונכונות המורה להשקיע מאמצים בקשר זה, הם שעשויים לפתח קשר זה.

נראה כי לצד משימות השילוב שניתנות למדידה וצפייה משימת הקשר היא משימה ככל המשימות רק שהיא חמקמקה ואינה ניתנת למדידה בקלות.

אמפתיה של המורה בתוך הקשר מזינה את הקשר אך הקשר מזין אותה. כלומר, מורה שיש לו קשר טוב עם תלמידו עשוי להביע לתלמידו אמפתיה כנה כלפי חוויות שונות של התלמיד, ומנגד, מורה שמביע אמפתיה כנה כלפי תלמידו מבסס קשר כנה עם תלמידו.

ניתן להציג זאת במודל יחסי גומלין זה :



האתגר הלימודי של תלמידים משולבים מייצג לתלמידים המשולבים ראי להצלחת השילוב. אומנם, גם הישגים חברתיים מייצגים מדד להצלחת השילוב אך הצלחה או כישלון לימודי הם דברים שניתנים לכימות ומדידה באופן בוטא יותר.

לאור זאת, נראה כי קשר מורה עם תלמיד עם מוגבלות משולב אמור לתמוך בתלמיד באתגר הלימודי. קשר מורה עשוי לפתח בתלמיד מוטיבציה ללימודים שכן התלמיד נכון להשקיע כאשר הוא חש שייך. בנקודה זו נראה לציין כי תלמיד עם מוגבלות שחש אמפתיה מתרגם אותה לכל מכלול החיים שלו. הוא חש מוערך במקום אחד ולכן, ישקיע במקום שני. לא תמיד ניתן לזהות את המקום שבו התלמיד יבטא את האמפתיה שהוא קבל. אך, אמונת המורה בחיוניות האמפתיה היא זו שמצדיקה את המאמצים לדבוק בה למרות שלא תמיד המורה נוכח בתוצאותיה במישור הלימודי.

תלמיד עם מוגבלות משולב מתאפיין ברגישות מוגברת ומחובת המורה להכיר בה. לצד זאת, אמפתיה של מורה מאפשרת למורה לעבד עם התלמיד את הכישלון הלימודי, להפיח בו תקווה ואמון על אף הכשילון הלימודי. גם בנקודה זו יש להדגיש, כי כישלון לימודי עבור תלמיד עם מוגבלות, יכול להתפרש אצלו כביטוי למגבלה שלו. כמו כן, הוא יכול לחש כישלון בתחומים נוספים למרות שנכשל רק במשימה לימודית מסוימת. הרגישות של תלמידים אלו מובנת, הגיונית, אך בד בבד מחייבת תמיכה הכלה ואמפתיה אין סופית.

חיוניות האמפתיה, כמו הצורך באמפתיה כנה, מעלה צורך לבחון את מקורות היכולות של מורים. נראה, כי יש צורך לבחון מי תומך במורים, ומי מפתח בהם את הרגישות כלפי תלמידיהם.

כמו כן עולה הצורך לבחון עד כמה קיים משקל משמעותי לבחינת קשר מורה תלמיד במערך משימות השילוב. מתוך מסמכי השילוב נראה כי קיים אזכור לקשר הרגשי בין מורה לתלמיד משולב אך כובד המשקל לנושא לוטה בערפול.

זאת ועוד, עולה ההצעה לבחון במחקרי המשך את השפעת האמפתיה של המורה על הישגיהם החברתיים של תלמידים עם מוגבלות משולבים בחינוך הרגיל.

הצעה נוספת לבחון את הבעת האמפתיה של מורים כלפי ההורים של תלמידים אלו תוך משמעות לקשר המשולב בין מורה, תלמיד, הורה.

המסקנה המרכזית היא כי קשר מורה תלמיד המכיל אמפתיה כלפי התלמיד מקדם איכותי ללמידה של תלמיד עם מוגבלות המשולב בחינוך הרגיל. וכי מתוך ההצלחה של התלמיד מורי הכיתות הרגילות ייווכחו בהצדקת שילוב תלמידים ביתה.

מתוך כך עולות מספר המלצות, כדי לפתח את יכולת האמפתיה של מורים, כלפי תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתתם :

- הצגת סרטונים אודות חיי האדם המוגבל למורים המשלבים (קיימים בשוק סרטונים רבים המציגים את התמודדות בקהילה, במשפחה ועוד).
- העברת סדנאות למורים המשלבים של סימולציה על הבעת אמפתיה מהמורה לתלמיד-הסדנאות יועברו על ידי יועצת בית הספר.
- הצגת טבלאות אודות ציוני התלמיד לאורך המחצית, לטבלאות יצורף גרף שמדגים את ההתקדמות בהצלחה של התלמיד (בטבלה יסומן מעקב אחר שיחות המורה עם התלמיד תוך ציון ההצלחה בהבעת אמפתיה של המורה כלפי התלמיד)
- הקצאת זמן במערכת השעות של המורה לשיחות פרטניות עם תלמידיו תוך הקצאת זמן מיוחד לתלמידים המשולבים (המלצה זו, תלויה בהסכמת המנהל)

ביבליוגרפיה

אבישר, ג' ואנטין, פ' (2014). **דגמים של מצוינות בולטת בשותפויות בין בית ספר מיוחד לבין בית ספר רגיל: חקירה על בסיס הספרות והעשייה**, המכללה האקדמית בית ברל: המרכז למחקר חינוכי-חברתי.

אוריין, ש' (2018). "תחושת השייכות בקרב נוער בסיכון לנשירה על פי הגישה האדלריאנית", **מניתוק לשילוב**, 20, עמ' 25-39.

אמיתי, ג' (2018). "פרקטיקות של סוכנות לעבודה עם נוער בהדרה חברתית", **מניתוק לשילוב**, 20, עמ' 253-276.

גולדברג, ל', י', מרגלית, מ' (2017). שביעות רצון ומעורבות במערכת החינוך: לקווים למידה ספציפיות ומשתנים אישיותיים, **פסיכאוקטואליה**, עמ' 22-28.

גולומבוביץ', ק', הרשקו, ש', דן, י' (2016). כל עוד התעקשנו יחד – הצלחתנו הייתה מובטחת: תהליכי תמיכה פרטנית, בתוך: שמר, א', ושותפיה, (עורכים). **מה בעצם עשינו- סיפורי הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה**, רעננה: מכון מופת, מכון ברודקייל, 135-164 עמ' 13.

גלעד, ד' (2007). **חיים עצמאיים של אנשים עם מוגבלות בקהילה: מקומה של המשפחה**, אונברסיטת חיפה: המחקר למדעי הרוח והחברה.

דביר, נ' (2015). מי מאתנו הוא ה'שונה? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות?, **דפים**, 60, עמ' 199-228.

הדר-פקר, ד' (2013). **הקשר בין מצב רגשי חברתי ובין הישגים בלימודים של תלמידי בית-ספר**, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "מערכת חינוך לכול - ולכל אחד", היוזמה למחקר יישומי בחינוך.

הוצלר, י', ועמיתיו, (2001), **מדריך לשילוב ילדים עם מוגבלות גופנית בבית הספר ובקהילה**, תל-אביב: מכון מופ"ת.

הס, א' (2015). תיוג כלפי תלמידים עם מוגבלויות – הבנת התופעה והדגמתה דרך מקרה העיוורון, **זמן חינוך**, עמ' 101-11.

וינברג, י', בקשי - ברוש, א' (2013). המעשה האמפתי של המורים, **גילוי דעת**, 4, עמ' 97-123.

מדינת ישראל (2018), **חוקים ונהלים: תקנות לחוק חינוך מיוחד**, הצעת חוק חינוך מיוחד תיקון מס' 11, התשע"ח.

נדלה מאתר בפיקוח נטפרי בתאריך: 14/05/2019

www.nevo.co.il

יונה, ד', בן אשר, ס' (2017). שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויית מיטביות בבית הספר, **הייעוץ החינוכי**, כ, עמ' 331-356.

לאבוי, ר' (2008), **פריצת דרך במוטיבציה**, קרית ביאליק: אח.

מלשטיין, א', רבקין, ד' (2013). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת**, ירושלים: מכון מכון ברודקייל.

ניוטון, ד' (2016), "ההיבטים הרגשיים של ההבנה", בתוך, (עורך), י', הרפז, **להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים**, רעננה, מכון מופת, עמ' 52-63.

עינת, ת', ושרון, מ' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שילוב כלפי תהליך השילוב של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות, **דפים**, 60, עמ' 170-199.

קפלו, ח', היבשר, א' (2016), קידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב לומדים בחינוך המיוחד: תפיסה חינוכית ותכנית התערבות ניסויית להפרעות התנהגות בבית הספר. **היעוץ החינוכי, יט**, 113-153.

ראובן, י', תורגמן, ת' (2015). **טיפול בצעירים בסיכון ובמצוקה בקהילה**, ירושלים, משרד הרווחה.

רום, א' (2017). אמן בסיכון: משבר אמן כמכשול לצמיחה בבתי ספר לנוער בסיכון ואחריהם, **פסיכאוקטואליה**, עמ' 50-54.

רייטר, ש' (2017). מבוא, בתוך: רייטר, ש', קופרברג, ע', גילת, י', **סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל - אסופת מחקרים**, רעננה: מכון מופ"ת, עמ' 7-21.

שויער, ש' וגור יעיש, נ' (2014). "המורה, אפשר לדבר אתך?", **התבוננות על אחריותו המקצועית - של המורה מבעד לפרספקטיבה המדגישה מערכות יחסים**, מכללת אורנים.

שכטמן, צ' ובשריאן, ע' (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל יסודי**, ירושלים: היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.