

הילד המאתגר והשתלבותו בגן הילדים¹

מיכל עציוני-הופנברטל

מבוא

במאמר זה מוצג תהליך גיבוש של שאלון העוסק בעמדות של סטודנטיות לחינוך והוראה בגיל הרך ושל נשות חינוך כמו גננות וגננות משלבות, כלפי שילוב הילד המאתגר בגן הרגיל. כמו כן עוסק השאלון בתפיסת המסוגלות שלהן לסייע בהשתלבותו בגן.

ילד מאתגר הוא ילד שנמצא בקצה המנעד הנורמטיבי, אשר מאופיין בקשת רחבה של קשיים תפקודיים: קשיים בוויסות החושי, קשיים התנהגותיים ורגשיים וקשיים שפתיים, מוטוריים וקוגניטיביים. לעיתים קרובות מאוד יגלה ילד מאתגר התנהגות שאינה מסתגלת, ויהיה זקוק להתערבות ולתיווך מוגבר של הצוות החינוכי המתאים לצרכיו המיוחדים (פלוטניק, 2007). ילד זה מתחנך במערכת החינוך הרגילה, וברוב המקרים אינו זכאי לשירותי החינוך המיוחד.

לאור מיעוט המחקרים העוסקים בילד המאתגר בכלל ובהשתלבותו בגן הילדים בפרט, לשאלון אשר יאפשר מחקרי המשך בתחום זה, חשיבות רבה. תרומת המחקר תוכל להתבטא בשתי רמות: ברמה התאורטית וברמה הפרקטית.

ברמה התאורטית יתרום המחקר לתחום הידע של תפיסות ועמדות כלפי הילד המאתגר. ברמה הפרקטית ניתן יהיה על יסוד ממצאי המחקר להתאים את תכניות ההכשרה לגיל הרך בשלושה מישורים, האפקטיבי (A – Affect), ההתנהגותי (B – Behavior) והקוגניטיבי (C – Cognition), על מנת לתמוך בסטודנטיות בהתמודדות שלהן עם הילד המאתגר.

מטרת מאמר זה היא לבדוק את התוקף ואת המהימנות של שאלון שחובר לצורך המחקר כדי להתאימו למחקר רחב-היקף שיבדוק את העמדות ואת תחושת המסוגלות של הסטודנטיות ושל נשות חינוך בנוגע להשתלבותו של הילד המאתגר בגן הילדים הרגיל.

¹המחקר נערך בתמיכת מכון מופ"ת

רקע תאורטי

א. שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים

בעשורים האחרונים מתחוללת בעולם המערבי מהפכה שבאה להבטיח את זכויותיהם של מבוגרים ושל ילדים עם צרכים מיוחדים לחיות ככל האדם חיים מלאים, הוגנים ושוויוניים בתוך הקהילה ה"נורמטיבית". "עקרון הנורמליזציה" הוא עקרון מרכזי בגישה זו, אשר על פיו יש לאפשר לילדים עם צרכים מיוחדים לחיות בתנאים דומים "ככל האפשר" לתנאי החיים של ילדים רגילים. מהפכה זו מבקשת לאפשר לאדם עם צרכים מיוחדים למצות את מלוא יכולתו לחיות בתנאי חופש בסיסיים תוך ביטוי עצמי (פלדמן, 2007). מתוך תפיסה ערכית זו התפתח מודל השילוב המשקף פרדיגמה הנשענת על גישה מעשית, אמפירית והשוואתית. על פיה, יש לאפשר לילדים עם צרכים מיוחדים להשתלב במסגרת חינוכית רגילה אך ורק אם ניתן לתת בה מענה לצרכים המיוחדים של הילד כך שהשילוב יקנה לו יתרון לימודי חברתי או אחר בהשוואה למסגרת חינוכית נפרדת בסביבה המכונה "הסביבה הפחות מגבילה" (קליין וסובלמן-רוזנטל, 2010; רונן, 2007). סביבה זו מגבילה פחות את היחיד מבחינת התפתחותו, איכות חייו והשגת היעדים והמטרות שהוצבו לחינוכו (רייטר, 1997). תכניות שילוב קיימות במסגרות חינוכיות לגיל הרך, והן מיושמות בצורות שונות, החל משילוב פרטני של ילד אחד בכיתה גן רגילה ועד לגן משולב שבו שליש מאוכלוסיית הילדים הם עם צרכים מיוחדים (קליין וסובלמן, 2010).

בשנים האחרונות, קמה תנועת ההכלה אשר נשענת על פרדיגמה ערכית, מוסרית ואידאולוגית. בבסיס האידאולוגיה עומד ערך השוויון הבסיסי והבלתי מעורער. תנועת ההכלה מבקשת לשנות את ההגדרות שניתנו הן לילד עם הצרכים המיוחדים והן להגדרות המסורתיות שניתנו לחינוך המיוחד. היא דוגלת בביטול כל המסגרות הנפרדות, לרבות מסגרות לילדים עם לקויות קשות, ותומכת "בכל מחיר" בשילובו המלא של הילד עם הצרכים המיוחדים במסגרת חינוכית רגילה. ההכלה מייחסת חשיבות רבה לעמדות חברתיות וליצירת תנאים הולמים בכיתה הרגילה (רונן, 2007).

במדינת ישראל חוקק חוק החינוך המיוחד בשנת 1988, ובו באה לידי ביטוי אחת המגמות המרכזיות במערכות החינוך בעולם ובארץ, והיא שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הרגילות. עיקר משמעותו של החוק היא לאפשר לחלק ניכר מהתלמידים עם הצרכים המיוחדים מגיל שלוש עד עשרים ואחת להשתלב במסגרות חינוכיות רגילות, כדי להפיק תועלת רבה מכך הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית. מתוך הנחה זו מורה חוק החינוך המיוחד

להעניק זכות קדימה להשמתו של ילד עם צרכים מיוחדים במסגרת החינוך הרגיל על פני השמתו במסגרת החינוך המיוחד. בעקבות פניות חוזרות של יחידים ושל קבוצות שונות, מינה שר החינוך בשנת 2000 ועדה ציבורית שמטרתה לבחון את יישום חוק החינוך המיוחד. הוועדה פעלה לבחינת דרכים לקידום מצבם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בהתאם לעקרונות המפורשים בחוק היסוד ובאמנות בינלאומיות בדבר זכויות הילד. הנחת היסוד של הוועדה הייתה "הכרה ביכולתם של כל התלמידים ללמוד, וזכותם ללימודים, מתוך הכרה וקבלה של שונות בין בני אדם כמרכיב בסיסי וטבעי" (מתוך דו"ח ועדת מרגלית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד תמוז התש"ס – יולי 2000, עמ' 8). בעקבות המלצותיה של הוועדה התקבל בכנסת בשנת 2002 תיקון מספר 7 לחוק החינוך המיוחד. תיקון זה הוסיף לחוק את הפרק "שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל". תיקון זה נקרא "חוק השילוב". החוק קבע, כי יש למנות בכל מוסד חינוכי ועדת שילוב שתפקידה יהיה לקבוע מיהם הילדים הזכאים לשילוב, ומה תהיה זכאותם לתוספת שעות הוראה ולימוד וכן לשירותים מיוחדים כגון: עזרים מסייעים, שירותים מסייעים, פסיכולוגיים ופרא-רפואיים (מתוך חוק החינוך המיוחד, תיקון מספר 7, התשס"ג 2002).

בשנת הלימודים תשע"ג, במסגרת תכנית אסטרטגית של מערכת החינוך בישראל, נוסף יעד 12 שהוגדר בנפרד מיתר היעדים. יעד זה נשען על יסודות מוסריים דמוקרטיים השואפים להימנע ממיון, תיוג והדרה. מימוש יעד זה יפחית הפניית יתר של ילדים מתקשים, ילדים עם לקויות למידה וילדים עם קשיי התנהגות אל החינוך המיוחד, ויאפשר את שילובם במערכת החינוך הרגילה תוך הרחבת הכלתם וקידומם. יעד הכלה זה הוא אמצעי לשילוב ולא להכלה, זאת משום שהוא אינו מתייחס לכלל הילדים בחינוך המיוחד, אלא רק לאלה שהוגדרו כמפורט לעיל (שמש, 2012).

חוק השילוב חל על ילדים החל מגן הילדים, והוא מתייחס לאלה שנמצאו זכאים על פי חוק לסיוע מיוחד. החוק אינו חל על ילדים הלומדים בגן הילדים אשר מבחינה תפקודית אינם נכללים בהגדרת הילד עם הצרכים המיוחדים, אך עדיין נמצאים בקצה סולם ההתפתחות הנורמטיבי ומשום כך זקוקים לתמיכה ולסיוע מוגברים. ילדים אלה מכונים בספרות "ילדים מאתגרים" או "ילדים עם התנהגות מאתגרת" (Greenspan, 1995).

ב. ילדים עם התנהגות מאתגרת

ילדים עם צרכים מיוחדים הוא שם כולל לילדים עם קשיי התפתחות בתחומים שונים. בתוך קבוצה זו קיימת הבחנה בין ילדים עם לקויות מורכבות לבין ילדים עם צרכים כרוניים כגון אוטיזם, פיגור, שיתוק מוחין, עיוורון וחירשות. הילדים שבקבוצה הראשונה עברו אבחון

ודיאגנוזה, והם זכאים על פי חוק לשירותי החינוך המיוחד. חלקם מתחנכים במערכת החינוך המיוחד וחלקם משתלבים במערכת החינוך הרגילה. בקבוצה השנייה נמצאים ילדים שהם בקצה המנעד הנורמטיבי, והם מאופיינים בקשת רחבה של קשיים תפקודיים: קשיים בויסות החושי, קשיים התנהגותיים ורגשיים וקשיים שפתיים, מוטוריים וקוגניטיביים. לעיתים קרובות מאוד יגלו ילדים אלה התנהגות שאינה מסתגלת, ויהיו זקוקים להתערבות ולתיווך מוגבר של הצוות החינוכי המתאים לצורכיהם המיוחדים (פלוטניק, 2007). ילדים אלה מתחנכים במערכת החינוך הרגילה, וברוב המקרים אינם זכאים לשירותי החינוך המיוחד. אלה הילדים המכונים בספרות המקצועית "ילדים עם התנהגות מאתגרת" או "ילדים מאתגרים".

הילד המאתגר הוא ילד שהתנהגותו מקשה על הסובבים אותו. גרינשפן (Greenspan, 1995) מציג חמש קטגוריות למיון מאפייני הילד המאתגר: (1) הילד עם הרגישות הגבוהה (the highly sensitive child) מפגין זהירות וחששנות, מתקשה להסתגל, מוצף רגשית וחרד מאירועים חברתיים; (2) הילד השקוע בעצמו (the self-absorbed child) הוא פסיבי, מתעניין בעולם הפנטזיות יותר מאשר במציאות סביבו, מעדיף את המוכר, הוא שקט, וזמן התגובה שלו אטי; (3) הילד המתנגד (the defiant child) מגלה עקשנות ושתלטנות, מתקשה במעברים מדבר לדבר ומעדיף עניינים שחוזרים על עצמם, יש לו נטייה לפרפקציוניזם, הוא נכנס פעמים רבות למאבקי כוח, וכאשר הוא מוצף ברגשות – דרכו להתמודד היא על ידי ניסיון לשליטה; (4) הילד הלא-קשוב (the inattentive child) נראה חסר שקט, ומתקשה להפנות קשב, להישאר במקום אחד או לשים לב ליותר מנושא אחד בכל פעם; (5) הילד הפעיל/התוקפני (the active aggressive child) הוא חסר שקט, נמצא בתנועה מתמדת, ילד אימפולסיבי, מגיב באופן פיזי למצבים רבים, מתוסכל וכועס בקלות ומגיב לעיתים באלימות.

ילדים מאתגרים יכולים להיות מאובחנים בדיאגנוזות שונות, אולם התנהגותם המאתגרת מתאפיינת באי-ציות, בפגיעה עצמית, בהתקפי זעם, בבכי מופרז ובפגיעה ברכוש (Worcester, Nesman, Mendez, & Keller, 2008). התנהגותם המאתגרת נקבעת לעיתים על פי עוצמת ההתנהגויות שתוארו לעיל, תדירותן ומשך הזמן שלהן. התנהגות זו יכולה להגיע עד כדי איום על איכות החיים ועל הביטחון הפיזי של הילד ושל הסובבים אותו (Rae, Murray, & McKenzie, 2011).

הצלחת שילובו של הילד המתגר בגן הרגיל תלויה אפוא במידה רבה בצוות החינוכי ובעמדותיו כלפי הילד המתגר וכן בתחושות הצוות כי הוא מסוגל להתמודד עם האתגרים שילד זה מציב לו. מהמחקר ידוע כי עמדות חיוביות כלפי שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים קשורות באופי הלקות וחומרתה, וכן שמורים מוכנים לשלב תלמידים עם לקות מתונה, חושית או פיזית, יותר מאשר תלמידים עם לקויות חמורות ועם בעיות התנהגות (Avramidis & Norwich, 2002). עמדות דומות נמצאו אצל סטודנטים להוראה בשנה השנייה והשלישית ללימודיהם במכללה לחינוך (טלמור, 2007). מכאן נראה כי המקורות לשינוי העמדות הראשוניות הם רכישת ידע תאורטי על אודות ילדים אלה ומגע ישיר אתם. אם כן לתהליך ההכשרה להוראה תפקיד חשוב בגיבוש עמדות חיוביות וביצירת תחושה של מסוגלות להתמודד עם הקשיים (טלמור, 2007).

ג. עמדות ותחושת מסוגלות בנוגע לשילוב

עמדות – המושג עמדה לקוח מתחום הפסיכולוגיה החברתית ומוגדר כמערכת של רגשות, כוונות, ידע והתנהגות שיש לפרט כלפי סביבתו. העמדות משמשות לסיפוק צרכים פסיכולוגיים וחברתיים ומשפיעות על אופן התייחסותו של האדם לסביבתו (Jones, 1984). לעמדה שלושה היבטים: ההיבט האפקטיבי (A – Affective) כולל את רגשותיו של האדם, ההיבט ההתנהגותי (B – Behavior) כולל את דרכי התנהגותו בפועל, וההיבט הקוגניטיבי (C – Cognition) כולל את הדעות ואת הידע של האדם.

במחקרים שנערכו בישראל ובעולם נבדקו עמדותיהם של סטודנטים להוראה כלפי השילוב. ממצאי המחקרים העוסקים בעמדותיהם של סטודנטים מצביעים על גורמים שונים שתורמים לעמדות אלה.

א. סוג הלקות וחומרתה – עמדות חיוביות בנוגע לשילוב נמצאו כלפי תלמידים עם לקות מתונה, חושית או פיזית, במידה רבה יותר מאשר כלפי תלמידים עם לקויות חמורות ובעיות התנהגות (Avramidis, & Norwich, 2002; Hastings, & Oakford, 2003).

ב. תועלת ועלות השילוב – מחקרים שבדקו תפיסות של סטודנטים כלפי תרומת השילוב או פגיעתו בתלמידים ה"רגילים", במורים ובסביבת בית הספר, מצאו קשר חיובי בין עמדות הסטודנטים כלפי השילוב לבין הצלחתו בפועל (למשל Hastings & Oakford, 2003).

ג. ידע – ידע תאורטי בחינוך מיוחד, גם אם הוא מצומצם ונרכש בלמידה של קורס אחד, תורם לשינוי חיובי בעמדות הסטודנטים כלפי השילוב (למשל Wilczenski, 1992).

ד. ניסיון מעשי – למפגש ישיר ובלתי אמצעי עם אוכלוסיית ילדים עם צרכים מיוחדים יש חשיבות רבה בתרומה ליצירת עמדות חיוביות כלפי השילוב, מעבר לרכישת ידע בנושא (למשל טלמור, 2007).

מסוגלות – למושג "מסוגלות עצמית" יש הגדרות שונות. בנדורה (Bandura, 1977) היה הראשון שהגדיר מסוגלות עצמית כאופן שבו אדם שופט את עצמו לגבי יכולתו להוציא פעולות מן הכוח אל הפועל, הן ברמה הקוגניטיבית והן ברמה הרגשית. לגבי סטודנטים להוראה נמצא קשר בין השלב בהכשרתם לבין תחושת המסוגלות לגבי יכולתם להתמודד עם דרישות ההוראה. הקשר אינו ליניארי. עם תחילת התנסותם המעשית כמתמחים (סטאז'רים) יורדת תחושת המסוגלות שלהם, והיא עולה שוב ככל שהם צוברים יותר ניסיון בשילוב וכאשר הם מדווחים על שיפור בכישורי ההוראה שלהם בעבודתם עם תלמידים רגילים בכיתה (טלמור, 2007; ריץ ולב, 1999). דבר זה מלמד כי ישנה חשיבות רבה לחיבור שבין הידע התאורטי לבין יישום השילוב הלכה למעשה בתהליך הכשרתם של הסטודנטים.

ד. הכשרת מורים במציאות של שילוב

במכללות לחינוך המכשירות סטודנטים לעבודה בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד במסגרות חינוכיות החל מגן הילדים ועד לחטיבות העליונות, קיימים כמה מודלים להכשרה. אבישר ואלמוג (2003) מציגות שלושה מודלים של הכשרה, המותאמים למציאות שבה משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות רגילות:

א. מודל ה"תוספת" – (infusion). על פי מודל זה, יש להוסיף שעות הוראה בודדות במסגרת קורס תאורטי אחד או שניים במסלולי ההכשרה לחינוך הרגיל בנושאים הקשורים בחינוך מיוחד.

ב. מודל "ההכשרה בשיתופיות" – (collaborative training). על פי מודל זה, לא זו בלבד שיש הוספה של קורסים תאורטיים הקשורים בחינוך המיוחד, אלא שאנשי צוות משני המסלולים, חינוך רגיל וחינוך מיוחד, עובדים בשיתוף פעולה ובהובלה משותפת של הקורסים הנלמדים במכללה ובהתנסות המעשית.

ג. מודל "ההכשרה המאוחדת" – (unification). על פי מודל זה, על תכנית ההכשרה להיות מאוחדת לשני המסלולים – חינוך רגיל וחינוך מיוחד. לדעת אבישר ואלמוג, אין להסתפק בעת ההכשרה ברכישת ידע ובפיתוח מיומנויות, אלא יש להגביר את שיתוף הפעולה בין מסלולי ההכשרה השונים וכן יש לפתוח מסלולי הכשרה שונים מאלה הקיימים, על מנת להכין את הסטודנטים להוראה למציאות השילוב של ימינו.

מסקירת הספרות עולה חשיבותו של מחקר העוסק בעמדות של אנשי חינוך בכלל ושל סטודנטים להוראה בפרט כלפי הילד המתגר, כדי להקל על קליטתו ועל שילובו בגן הילדים ובמערכת החינוך. במילים אחרות, קיימת חשיבות רבה לפיתוח כלי מדידה – שאלון – שיאפשר מחקר בנושא זה.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה אפוא לבדוק את התוקף ואת המהימנות של שאלון שחובר לצורך המחקר. זאת כדי להתאימו לשימוש נרחב של חוקרים ושל מורי מורים העוסקים בהכשרת מורים במסלול הגיל הרך. מטרת השאלון היא לבדוק את העמדות ואת המסוגלות העצמית של סטודנטיות לחינוך והוראה הלומדות במסלול הגיל הרך, בנוגע להשתלבות הילד המתגר בגן הרגיל. השאלון המוצג כאן מיועד אמנם לסטודנטיות, אך ניתן להתאמה לנשות חינוך שעיסוקן בגיל הרך.

תהליך פיתוח השאלון

השאלון נבנה בשלבים אלה:

1. חיבור היגדים. חוברו היגדים על סולם ליקרט של שש דרגות. ההיגדים היו מבוססים על רקע תאורטי ועל שאלונים קודמים, כפי שיפורט בהמשך. ההיגדים מבטאים את ההגדרה האופרציונלית של מטרות המחקר. נבנה שאלון המכיל 29 היגדים, שבדק את ההיבטים האלה: (א) עמדות כלפי הילד המתגר, היגדים לדוגמה: "הילד המתגר יעודד התנהגויות שליליות אצל ילדי הגן"; "השתלבותו של ילד מתגר בגן, תיצור אווירה של שיתוף פעולה בין צוות הגן". (ב) תחושת מסוגלות להתמודד עם הילד המתגר, היגדים לדוגמה: "עד כמה את מעריכה את יכולתך להתמודד עם הילד המתגר בפעילויות שונות מחוץ לכיתה (חצר, טיול, הצגה, טקסים)?" ; "עד כמה את מעריכה את יכולתך להרגיע ילד שמתפרץ בכעס נגדך בלא לוותר על הסמכות שלך?".

2. תוקף בין מומחים בחינוך מיוחד ובמתודולוגיה (א'). השאלון הועבר לקבוצה של שמונה מומחים, שהתמחותם הן בחינוך מיוחד והן במתודולוגיה. כתוצאה מכך שונו חלק מההיגדים, למשל: "השתלבותם של ילדים מאתגרים בגן הרגיל מחדדת את הרגשות ההומניים שלי" הפך ל-"השתלבותם של ילדים מאתגרים בגן הרגיל מחדדת את יכולת האמפתיה שלי"; "עד כמה את מעריכה את יכולתך להיענות לצורכי הילד המתגר במסגרת הגן הרגיל?" הפך ל-"עד כמה את מעריכה את יכולתך להיענות לצורכי הילד המתגר, מבחינת הקדשת זמן, במסגרת הגן הרגיל?".

נוסף לכך בוטלו היגדים אחדים, למשל: "לא אוכל להשקיע, עקב סיבות שונות, בלמידה של הנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים"; ונוספו היגדים חדשים, למשל: "אני מרגישה מחויבות ואחריות גדולה כלפי הילד המאתגר בגן"; "עד כמה את מסכימה כי ככל ששנות הלימוד שלך מתקדמות את מסוגלת להתמודד עם ילד מאתגר טוב יותר?".

נוספו שלושה מאפיינים דמוגרפיים, למשל: "האם את במסלול מצטיינים? כן/לא"; "האם במשפחתך ילד/ה עם צרכים מיוחדים? כן/לא". כמו כן נוספו שמונה היגדים המתייחסים למקורות הידע שיכולים לסייע לסטודנטית לשלב את הילד המאתגר בגן הילדים, ביניהם מפגשי הדרכה פדגוגית והגננת המאמנת.

3. תוקף בין מומחים בחינוך מיוחד ובמתודולוגיה (ב'). בשלב זה השתתפו ארבעה מומחים אחרים, שלא היו שותפים לשלב 2 של השאלון. בעקבות הצעותיהם נוספו שישה היגדים המתייחסים למקורות התמיכה הרגשית שיכולים לסייע לסטודנטית לשלב את הילד המאתגר בגן הילדים, ביניהם "מדריכה פדגוגית" ו"חברות ללימודים". כמו כן הועלתה הצעה לשאלות פתוחות, למשל: "הילד המאתגר בשבילי הוא..."; "כתבי שני גורמים מקדמים ושני גורמים שמעכבים את שילובו של הילד המאתגר בגן"; "בחרי מטפורה לילד המאתגר, והסבירי את בחירתך".

4 תוקף בין מומחים בחינוך מיוחד ובמתודולוגיה (ג'). בשלב זה השתתפו שני מומחים נוספים, שלא היו שותפים בשלב 3 של השאלון. בעקבות הצעותיהם נוספו היגדים המתייחסים למקורות ידע, למשל: "סיורים לימודיים במסגרות חינוכיות" ו"הורי הילד". כמו כן נוספו שתי שאלות פתוחות: "הציעי שמות אחרים לילד המאתגר"; "מתוך ניסיוןך, צייני שני גורמים שמקדמים ושני גורמים שמעכבים את השתלבותו של הילד המאתגר בגן הילדים".

5. בדיקת תוקף באוכלוסיית סטודנטים לחינוך מיוחד באחת המכללות בישראל. השאלון הועבר למדגם של 19 סטודנטיות לחינוך והוראה בחינוך מיוחד, הלומדות בשנה ב'. הן התבקשו לדרג את ההיגדים ולבקר את הניסוח שלהם. לא נערכו שינויים בשאלון בעקבות שלב זה.

6. בדיקת תוקף בין שני שופטים מומחים בחינוך ובמתודולוגיה. נערך שיפוט של השאלון לצורך בדיקת התאמה בין מטרות המחקר, ששימשו הגדרה תאורטית, לבין היבטים בשאלון ששימשו הגדרה אופרציונלית. וכן לבדיקת הרלוונטיות ובהירות ההיגדים. בעקבות הערות השופטים עלה

הצורך להגדיר בתוך השאלון מי הוא הילד שאליו מתייחס השאלון, התווספו שאלות פתוחות, נוספו שאלות העוסקות במאפייניו של הילד המאתגר, ונבנה השאלון הסופי.

בשאלון הסופי נכללו חלקים אלה:

א. **מאפיינים אישיים.** למשל: מגדר, שנת לימודים, מספר הילדים המאתגרים בגן.

ב. **הקשיים המאפיינים את הילד המאתגר.** בחלק זה 21 היגדים על סולם ליקרט בן שש דרגות המתארים סוגים שונים של קושי המאפיינים ילד מאתגר, שאותם יש צורך לדרג, למשל: "קשיים קוגניטיביים" או "קשיים התנהגותיים". נוסף לכך תיבדק מידת השפעתם של הקשיים על הילד המאתגר עצמו, על ילדי הגן ועל הגננת, וכן מידת יכולת ההתמודדות של המשתתפים עם כל אחד מהקשיים.

ג. **עמדות כלפי שילוב הילד המאתגר.** בחלק זה 26 היגדים המתארים היבטים שונים העוסקים בעמדות ובתפיסות כלפי הילד המאתגר, המדורגים על סולם ליקרט בן שש דרגות. חלק זה מבוסס על שאלון של , שכטמן, רייטר ושיינין (1993), שנעשה בו שימוש אצל דרור ו-וויזל (2003) ואצל סמארה (2012), ועבר התאמה לצורך המחקר הנוכחי. היגדים לדוגמה: "השתלבותו של ילד מאתגר מהווה אתגר מקצועי עבורי"; "אני מרגישה מחויבות ואחריות גדולה כלפי הילד המאתגר בגן שלי".

ד. **תפיסת המסוגלות העצמית.** חלק זה מבוסס על שאלון של סמארה (2012), והוא כולל שמונה היגדים המתארים את תפיסת המסוגלות בתחומי התמודדות שונים, שאותם יש לדרג על סולם ליקרט בן שש דרגות. היגדים לדוגמה: "באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להתמודד עם ילד מאתגר במסגרת הגן?"; "באיזו מידה את מעריכה שניסיוןך מסייע לך להתמודד טוב יותר עם הילד המאתגר?".

ה. **מקורות הידע בהתמודדות עם הילד המאתגר.** בחלק זה, עשרה היגדים על סולם ליקרט בן שש דרגות המתארים את מידת התרומה של מקורות ידע שונים להתמודדות עם הילד המאתגר. כגון: "מפגשי הדרכה פדגוגית", "גננת מאמנת".

ו. **מקורות התמיכה בהתמודדות עם ילד מאתגר.** בחלק זה שישה מקורות תמיכה שונים, שיש לדרג את מידת השימוש בהם על סולם ליקרט בן שש דרגות, ביניהם "מדריכה פדגוגית", "מנחת סטאז'" ו"צוות הגן".

ז. **גורמים מקדמים וגורמים מעכבים את השתלבותו של הילד המאתגר בגן.** שאלה זו הוצגה כשאלה פתוחה אשר בה יש לציין שני גורמים מקדמים ושני גורמים מעכבים. היבטים אלה ינותחו בניתוחי תוכן כמקובל בניתוחים של נתונים איכותניים.

ח. **שמות אחרים לילד המאתגר.** שאלה זו הוצגה כשאלה פתוחה אשר בה יש לכתוב שמות נוספים לילד המאתגר. השמות ינותחו בניתוחי תוכן כמקובל בניתוחים של נתונים איכותניים.

חלק מן ההיגדים היו מנוסחים בלשון שלילה לצורך העיבודים הסטטיסטיים, באופן שערך גבוה יצביע על עמדה חיובית. ההיגדים אלה יעברו היפוך. ההיגדים הם אלה:

היגד מספר 1: "הילד המאתגר יעודד התנהגויות שליליות אצל ילדי הגן".

היגד מספר 3: "נוכחותו של ילד מאתגר תגרום למתחים בגן".

היגד מספר 5: "השתלבותו של ילד מאתגר בגן הרגיל, תגרום לי לשחיקה מהירה יותר".

היגד מספר 8: "ילד מאתגר מהווה מודל לחיקוי שלילי עבור שאר ילדי הגן".

היגד מספר 11: "בגן הילדים העומס מונע מהילד המאתגר להשתלב".

היגד מספר 15: "הילד המאתגר מוריד את ההישגים ההתפתחותיים של ילדים אחרים בגן".

היגד מספר 21: "אני מרגישה שהילד המאתגר 'גוזל' אותי משאר ילדי הגן".

היגד מספר 24: "יש לצמצם את מספר הילדים ה'רגילים' בגן שבו משתלב ילד מאתגר".

היגד מספר 25: "סייעת נוספת בגן תקל על ההתמודדות עם ילד מאתגר".

ט. **בדיקת תוקף ומהימנות בקרב אוכלוסיית סטודנטיות לחינוך מיוחד.** לצורך בדיקת מהימנות ותוקף הועבר השאלון ל-25 סטודנטיות במכללה להכשרת מורים – 16 משנה ג' ו-9 משנה ד' – שלא השתתפו בשלב הקודם. ניתוח הממצאים להלן.

במטרה לבחון את איכותו של השאלון נערכו כמה ניתוחים סטטיסטיים לגבי כל אחד מחלקיו של השאלון. ראשית חושבו ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מן ההיגדים שנכללו בשאלון. מטרות החישוב היו לבחון אם קיימת שונות בין המשיבים וכן לקבל תמונה ראשונית על תשובות המשיבים בנוגע להיבט שנבחן בשאלון. כך למשל בהיבט שבחן את תפיסת הקשיים של הילד המאתגר, מאפשרים הממוצעים לקבל את מיפוי הקשיים שלו, כפי שרואים אותם המשיבים. נוסף לכך נבדקה מהימנות החלקים השונים בשאלון באמצעות מקדמי אלפא של קרונברך, הבוחנים את העקיבות הפנימית בין ההיגדים הכלולים בכל אחד מחלקי השאלון, ומאפשרים בניית מדדים.

לגבי אותם פריטים בשאלון שבחנו את העמדות כלפי הילד המאתגר, נערכו ניתוחי תוכן במטרה לזהות קטגוריות של עמדות.

תפיסת הקשיים

חלק זה של השאלון בוחן את תפיסת המשתתפות את הקשיים האופייניים הנוגעים לילד המאתגר ולסובבים אותו. כאמור נעשו שתי בדיקות סטטיסטיות במטרה לבדוק את השאלון: ראשית סטטיסטיקה תיאורית – ממוצעים וסטיות תקן של כל היגד, ושנית חושבה העקיבות הפנימית של ההיגדים באמצעות מקדם אלפא של קרונבך במטרה לבחון את מהימנות השאלון. שני החישובים האלה בוצעו לגבי הקשיים, כפי שהמשתתפות רואות אותם, וגם לגבי היבטים של אותם קשים – עד כמה הם נפוצים, עד כמה הם מקשים על הילד, עד כמה הם מקשים על ילדי הגן האחרים, עד כמה הם מקשים על הגננת, ומהי יכולת ההתמודדות שלה עם הקשיים. הממצאים בלוח 1.

לוח 1. תפיסות ההיבטים השונים של הקשיים המאפיינים את הילד המאתגר: ממוצעים

(סטיות תקן), ערכי אלפא של קרונבך וממצאי מדידות חוזרות (N=25)

תפיסת הקושי	שכיחות	מקשה על הילד המאתגר	מקשה על הילדים האחרים	מקשה על הגננת	יכולת ההתמודדות של הגננת
1. קשיים קוגניטיביים	2.08 (1.17)	2.20 (1.15)	2.72 (1.59)	1.68 (.98)	2.42 (1.34)
2. קשיים שפתיים	2.92 (1.53)	3.20 (1.38)	3.08 (1.70)	2.52 (1.47)	3.00 (1.52)
3. קשיים מוטוריים	2.79 (1.58)	2.79 (1.44)	2.96 (1.51)	2.12 (1.26)	2.76 (1.53)
4. קשיים סנסו-מוטוריים	3.00 (1.68)	3.12 (1.64)	3.22 (1.56)	2.44 (1.66)	2.92 (1.63)
5. קשיים התנהגותיים	4.20 (1.44)	4.24 (1.33)	4.42 (1.44)	4.56 (1.50)	4.80 (1.32)
6. קשיים רגשיים	4.28 (1.22)	4.08 (1.41)	4.48 (1.32)	4.20 (1.44)	4.36 (1.25)
7. קשיים חברתיים	4.00 (1.73)	3.80 (1.75)	4.36 (1.57)	4.08 (1.80)	4.13 (1.42)
מקדם מהימנות	.636	.783	.688	.675	.800
מדידות חוזרות	< 5,6,7 1,2,3,4	< 5,6,7 1,2,3,4	< 5,6,7 1,2,3,4	< 5,6,7 1,2,3,4	< 5,6,7 1,2,3,4

התוצאות המוצגות בלוח 1 מאפשרות להגיע לכמה מסקנות.

א. עיון בממוצעים מאפשר לערוך מיפוי ברור ועקיב של הקשיים המאפיינים את הילד המאתגר, על פי תפיסתן של המשתתפות: הקשיים ההתנהגותיים, החברתיים והרגשיים נתפסים כשכיחים יותר ומעוררי קושי רב יותר מאשר הקשיים הקוגניטיביים, המוטוריים והסנסו-מוטוריים.

ב. בכל אחד מחלקי השאלון נמצאו ערכים משביעי רצון של מהימנות. לפיכך חושבו מדדים כלליים לגבי כל אחד מן ההיבטים של הקשיים.

ג. כדי לבדוק את התוקף הנבדל של המדדים נערכו מתאמי פירסון ביניהם. נמצאו מתאמים מובהקים ברמה בינונית (בין 0.422^{***} ל- 0.516^{**}). הממצא מצביע על קשר קונספטואלי בין המדדים, אך לא על חפיפה, ולפיכך הוא מחזק את התוקף הנבדל שלהם.

ד. כדי לבדוק הבדלים דיפרנציאליים בתפיסות של ההיבטים השונים נערכו מדידות חוזרות מלוות בניתוח אפוסטריורי מסוג בונפרוני ($p < 0.05$). נמצאו הבדלים מובהקים בתפיסת הקשיים השונים בזיקה לכל אחד מההיבטים. ממצא זה מחזק את התוקף המבחין של השאלון, המצביע על כך שכל אחד מהקשיים פועל בצורה דיפרנציאלית בזיקה להיבטים השונים שנבדקו.

עמדות

היבט זה בוחן את עמדות המשתתפות כלפי השתלבותו של הילד המאתגר בגן הרגיל. ממוצעים וסטיות תקן של כל היגד מוצגים בלוח 2.

לוח 2. עמדות כלפי הילד המאתגר: ממוצעים וסטיות תקן (N=25)

היגד	ממוצע	סטיית תקן
1 הילד המאתגר יעודד התנהגויות שליליות אצל ילדי הגן.	3.36	1.41
2 במידה ובגני ישנו ילד מאתגר, אכין את שאר ילדי הגן לכך.	2.64	1.15
3 נוכחותו של ילד מאתגר תגרום למתחים בגן.	2.84	1.14
4 השתלבותו של ילד מאתגר בגן הרגיל, תעורר בי יותר מוטיבציה להצליח.	4.50	1.28
5 השתלבותו של ילד מאתגר בגן, תגרום לי לשחיקה מהירה יותר.	2.92	1.31
6 השתלבותו של ילד מאתגר בגן, תיצור אווירה של שיתוף פעולה בין צוות הגן.	3.80	1.38
7 בעקבות השתלבותו של ילד מאתגר בגן, אהיה מוכנה לשנות את התכנית הפדגוגית שלי (ארגון הזמן, המרחב והתוכן).	4.60	1.04
8 ילד מאתגר מהווה מודל לחיקוי שלילי עבור שאר ילדי הגן.	2.68	1.28

9	השתלבותו של ילד מאתגר בגן תעודד אותו להפנים קודים חברתיים.	4.12	1.13
10	השתלבותו של ילד מאתגר מהווה אתגר מקצועי עבורי.	4.48	1.44
11	בגן הילדים העומס מונע מהילד המאתגר להשתלב.	3.52	1.04
12	הטענה שהשתלבותו של ילד מאתגר מפתחת סובלנות אצל שאר ילדי הגן, נשמעת לי נכונה.	3.87	1.18
13	השתלבותם של ילדים מאתגרים בגן הרגיל מחדדת את יכולת האמפתיה שלי.	4.28	1.24
14	בגן ה"רגיל", ניתן בהחלט לספק סביבה אופטימלית לילד המאתגר.	4.00	1.15
15	הילד המאתגר מוריד את ההישגים ההתפתחותיים של ילדים אחרים בגן.	2.21	.93
16	אני מרגישה שטיפול בילד המאתגר הוא נושא קרוב ללבי.	4.42	1.34
17	אני סבורה כי השתלבותו של הילד המאתגר מקנה ערכים הקשורים בהתייחסות ל"אחר".	4.52	1.41
18	השתלבותו של הילד המאתגר בגן תגרום לעלייה בדימוי העצמי שלו.	4.32	.90
19	אני מרוצה מעצם היותי סטודנטית המתמודדת עם ילדים מאתגרים.	4.48	1.53
20	אני מרגישה מחויבות ואחריות גדולה כלפי הילד המאתגר בגן שלי.	4.76	1.26
21	אני מרגישה שהילד המאתגר "גוזל" אותי משאר ילדי הגן.	2.84	1.17
22	לגננת בגן הרגיל יש ידע ומומחיות הדרושים להתמודדות עם הילד המאתגר.	2.96	1.36
23	יש לתת לילד המאתגר סיוע מקצועי לשם קידומו.	4.20	1.11
24	יש לצמצם את מספר הילדים ה"רגילים" בגן שבו משתלב ילד מאתגר.	2.92	1.47
25	סייעת נוספת בגן תקל על ההתמודדות עם ילד מאתגר.	4.36	1.18

ניתוח ממצאי העמדות :

קיים פיזור סביר של התשובות בכל השאלות הללו, המתייחסות לעמדות. משמעות הממצא היא שהשאלון מאתר הבדלים אינדיווידואליים בין המשתתפות בנוגע לעמדותיהן כלפי הילד המאתגר. כדי לערוך ניתוח גורמים סטטיסטי לצורך חלוקה לקטגוריות, דרוש יחס של לפחות 1:10 בין מספר המשתתפים להיגדים. מכיוון שמספר המשתתפים היה קטן יחסית, לא ניתן היה לבצע ניתוח זה, והקטגוריות נבנו על סמך ניתוחי תוכן בין שופטים מומחים, מלווים בחישוב מהימנות אלפא של קרונבך.

הקטגוריות

א. *השפעה מקדמת*. קטגוריה זו מבטאת את ההשפעה המקדמת של השתלבות הילד המאתגר בגן הרגיל – הן עליו עצמו והן על סביבת גן הילדים: הילדים האחרים והגננת. בקטגוריה ההיגדים הבאים: השתלבותו של ילד מאתגר בגן הרגיל תעורר בי מוטיבציה רבה יותר להצליח; השתלבותו של ילד מאתגר בגן תיצור אווירה של שיתוף פעולה בקרב חברות צוות הגן; בעקבות השתלבותו של ילד מאתגר בגן אהיה מוכנה לשנות את התכנית הפדגוגית שלי (ארגון הזמן, המרחב והתוכן); השתלבותו של ילד מאתגר בגן תעודד אותו להפנים קודים חברתיים; השתלבותו של ילד מאתגר היא אתגר מקצועי עבורי; הטענה שהשתלבותו של ילד מאתגר מפתחת סובלנות אצל שאר ילדי

הגן נשמעת לי נכונה; השתלבותם של ילדים מאתגרים בגן הרגיל מחדדת את יכולת האמפתיה שלי; בגן ה"רגיל" ניתן בהחלט לספק סביבה אופטימלית לילד המאתגר; אני מרגישה שטיפול בילד המאתגר הוא נושא קרוב ללבי; אני סבורה כי השתלבותו של הילד המאתגר מקנה ערכים הקשורים בהתייחסות ל"אחר"; השתלבותו של הילד המאתגר בגן תגרום לעלייה בדימוי העצמי שלו; אני מרוצה מעצם היותי סטודנטית המתמודדת עם ילדים מאתגרים; אני מרגישה מחויבות ואחריות גדולה כלפי הילד המאתגר בגן שלי. מהימנות אלפא של קרונבך הייתה 903.

ב. *השפעה מעכבת*. הקטגוריה השנייה מבטאת את השפעתו המעכבת של השתלבות הילד המאתגר בגן הרגיל על הילדים האחרים ועל הגננת. קטגוריה זו מכונה להלן "השפעה מעכבת" והיא מכילה את ההיגדים האלה: הילד המאתגר יעודד התנהגויות שליליות אצל ילדי הגן; נוכחותו של ילד מאתגר תגרום למתחים בגן; השתלבותו של ילד מאתגר בגן תגרום לי לשחיקה מהירה יותר; ילד מאתגר משמש מודל לחיקוי שלילי עבור שאר ילדי הגן; העומס בגן הילדים מונע מהילד המאתגר להשתלב; הילד המאתגר מוריד את ההישגים ההתפתחותיים של ילדים אחרים בגן; אני מרגישה שהילד המאתגר "גוזל" אותי משאר ילדי הגן. מהימנות אלפא של קרונבך הייתה 686.

ג. *משאבים*. קטגוריה זו מבטאת את המשאבים של זמן ושל כוח אדם הדרושים למען הצלחת ההשתלבות של הילד המאתגר בגן הרגיל. קטגוריה זו מכילה את ההיגדים האלה: יש לתת לילד המאתגר סיוע מקצועי לשם קידומו; סייעת נוספת בגן תקל על ההתמודדות עם ילד מאתגר. מהימנות אלפא של קרונבך הייתה 586. מהימנות זו היא מהימנות סבירה לשני היגדים. לאור העובדה שהיגדים אחדים לא נכללו במדדים, ניתן יהיה לבדוק במחקר מקיף יותר אם יש צורך להוציאם.

לאור התוצאות חושבו שלושה מדדים כלליים של עמדות: השפעה מקדמת של הילד המאתגר; השפעה מעכבת של הילד המאתגר; ומשאבים. כדי לבדוק את התוקף הנבדל של המדדים חושבו מתאמי פירסון בין שלוש הקטגוריות. נמצאו קשרים מובהקים בעוצמה נמוכה-בינונית. על פי ממצא זה ניתן להסיק ששלושת המדדים שייכים לאותו עולם תוכן (עמדות כלפי הילד המאתגר), אך לכל אחד מהם יש משמעות ייחודית. קשר זה מחזק את התוקף של השאלון.

מסוגלות עצמית

היבט זה בודק את המסוגלות העצמית של המשתתפות לגבי עבודתן עם הילד המאתגר. ממוצעים וסטיות תקן של כל היגד מוצגים בלוח 3.

לוח 3. מסוגלות עצמית: ממוצעים וסטיות תקן (N=25)

היגד	ממוצע	סטיית תקן
1 באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להקדיש את הזמן שהילד המאתגר זקוק לו במסגרת הגן הרגיל?	3.88	1.13
2 באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להתמודד עם ילד מאתגר במסגרת הגן?	4.28	1.02
3 באיזו מידה את יכולה להתמודד עם ילד מאתגר בפעילויות שונות מחוץ לגן: חצר, טיול, הצגה, טקסים?	4.00	1.09
4 באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להתאים את התכנית הפדגוגית (ארגון הזמן, המרחב והתוכן) כך שתאפשר לילד המאתגר להשתלב בחיי הגן?	4.24	1.09
5 באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להרגיע ילד שמתפרץ בכעס נגדך, בלי לוותר על הסמכות שלך?	4.24	1.01
6 באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להעריך את מצבם הראשוני של ילדים עם קשיים במיומנויות היסוד?	4.04	.95
7 באיזו מידה את מעריכה שניסיוןך מסייע לך להתמודד טוב יותר עם הילד המאתגר?	4.28	1.13
8 האם התמודדת בעבר עם ילד מאתגר בגן שלך?	77.3% השיבו בחיוב על היגד זה	
9 אם כן, העריכי את מידת ההצלחה שלך בשילובו של הילד המאתגר בגן.	4.53	.90

מהלוח עולה כי קיים פיזור סביר של התשובות בכל השאלות המתייחסות למסוגלות העצמית. משמעות ממצא זה היא שהשאלון מאתר הבדלים אינדיווידואליים בין המשתתפות מבחינת תחושתן לגבי היכולת שלהן להתמודד עם היבטים שונים הקשורים לילד המאתגר. נבנה מדד המבוסס על שבעת ההיגדים הראשונים. מהימנות אלפא של קרונבך שלו הייתה .762. ערך גבוה במדד זה מצביע על מסוגלות עצמית גבוהה בהתמודדות עם הילד המאתגר. שימוש במקורות ידע

היבט זה בודק את הדיווח על מידת השימוש של המשתתפות במקורות שונים של ידע בנוגע להתמודדות עם הילד המאתגר. ממוצעים וסטיות תקן של כל היגד מוצגים בלוח 4.

לוח 4. שימוש במקורות ידע: ממוצעים וסטיית תקן (N=25)

המקור	ממוצע	סטיית תקן
1 מפגשי הדרכה פדגוגית	3.58	1.47
2 קורסים תאורטיים במכללה	3.08	1.13
3 קורסים מעשיים במכללה	3.71	1.51
4 ימי עיון	2.21	1.17
5 קריאה בספרות מקצועית: ספרים, מאמרים, סרטים	3.96	1.10
6 גנת מאמנת	3.83	1.77
7 נשות צוות אחרות בגן	3.58	1.79
8 חברותיך ללימודים	4.46	1.14
9 סיורים במסגרות חינוכיות	2.71	1.30
10 הורי הילד	3.04	1.33

מהלוח עולה כי קיים פיזור סביר של התשובות בכל השאלות המתייחסות למקורות הידע. משמעות הממצא היא שהשאלון מאתר הבדלים אינדיווידואליים בין המשתתפות מבחינת מקורות הידע הקשורים בילד המאתגר.

לא נערך ניתוח גורמים לצורך בניית קטגוריות המתארות את מקורות הידע, בגלל היחס של היגדים/משתתפים. במקום זאת נערך ניתוח תוכן להיגדים על ידי שני שופטים אנשי חינוך בהכשרת מורים, מלווה בחישוב מהימנות אלפא של קרונבך. נמצאו שלוש קטגוריות:

א. ידע תאורטי, הכולל את ההיגדים "קורסים תאורטיים במכללה"; "ימי עיון"; "סיורים במסגרות חינוכיות", במהימנות אלפא של קרונבך 0.671. ההיגד "קריאה בספרות מקצועית: ספרים, מאמרים, סרטים" לא נכנס לקטגוריה, מכיוון שהוא מוריד את המהימנות במידה רבה.

ב. ידע פרקטי, הכולל את ההיגדים "מפגשי הדרכה פדגוגית"; "קורסים מעשיים במכללה", במהימנות אלפא של קרונבך 0.673.

ג. סביבת הגן, הכולל את ההיגדים "גנת מאמנת"; "נשות צוות אחרות בגן"; "הורי הילד" במהימנות אלפא של קרונבך 0.780.

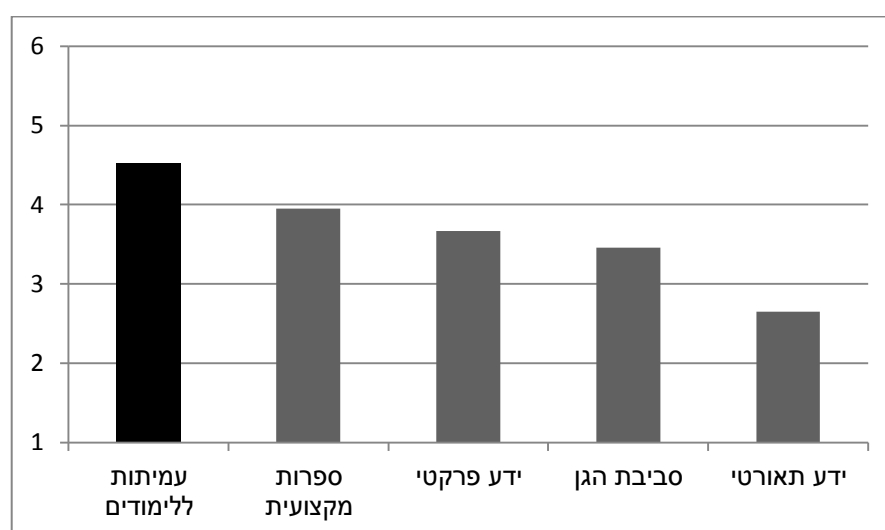
ד. עמיתות ללימודים. ההיגד "חברותיך ללימודים" לא נכנס לשום קטגוריה, מכיוון שהוא מוריד את המהימנות וכן משום שמבחינת התוכן שלו אינו שייך לשום קטגוריה. על כן הוא יהיה מדד בפני עצמו.

ה. ספרות מקצועית. ההיגד "קריאה בספרות מקצועית: ספרים, מאמרים, סרטים" לא נכנס לשום קטגוריה מכיוון שהוא מוריד את המהימנות. על כן הוא יהיה מדד בפני עצמו.

נבנו חמישה מדדים המבוססים על הקטגוריות. ערך גבוה במדד מצביע על תפיסה של מקור הידע כתורם.

תפיסת תרומת מקורות הידע להתמודדות עם הילד המאתגר

כדי לבדוק הבדלים בתפיסה של תרומת מקורות הידע להתמודדות עם הילד המאתגר, נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות. נמצאו הבדלים בתפיסת המקורות השונים ($F(4,19)=11.06$; $p<.001$). ההבדלים נובעים מכך שמקור הידע התאורטי נתפס ברמה הנמוכה ביותר ($M=2.65$, $SD=0.95$), יחסית לשאר מקורות הידע. הממוצעים מוצגים בתרשים הבא.



תרשים 1. תפיסת תרומת מקורות הידע השונים להתמודדות עם הילד המאתגר

הממצאים הללו מעניקים תוקף למדדים שבונים את מקורות הידע, ומצביעים על השונות ביניהם.

שימוש במקורות תמיכה

בהיבט זה כלולים היגדים הבודקים את מידת השימוש של המשתתפות במקורות תמיכה שונים המסייעים להן להתמודד עם הילד המאתגר. ההיגדים נבדקו בסולם ליקרט בן שש דרגות. ממוצעים וסטיות תקן של כל היגד מוצגים בלוח 5.

לוח 5. שימוש במקורות תמיכה להתמודדות עם הילד המאגר: ממוצעים וסטיות תקן (N=25)

המקור	ממוצע	סטיית תקן
1 מדריכה פדגוגית/מנחת סטאז'	3.79	1.83
2 מרצים במכללה	3.12	1.07
3 חברותיך ללימודים	4.70	.92
4 גננת מאמנת/גננת חונכת	4.52	1.23
5 צוות הגן	3.96	1.55

הלוח מראה כי קיים פיזור סביר של התשובות בכל השאלות המתייחסות למקורות התמיכה. משמעות ממצא זה היא שהשאלון מאתר הבדלים אינדיווידואליים בין המשתתפות בנוגע למקורות התמיכה המסייעים להתמודדות עם הילד המאתגר.

כדי לבנות קטגוריות של מקורות התמיכה נערך ניתוח תוכן של ההיגדים על ידי שופטים שהתמחותם חינוך והכשרת מורים, שהיה מלווה בניתוח מהימנות אלפא של קרונבך. התקבלו הקטגוריות האלה:

הפרקטיקה – ההיגד "מדריכה פדגוגית" או "מנחת סטאז'".

התאוריה – ההיגד "מרצים במכללה".

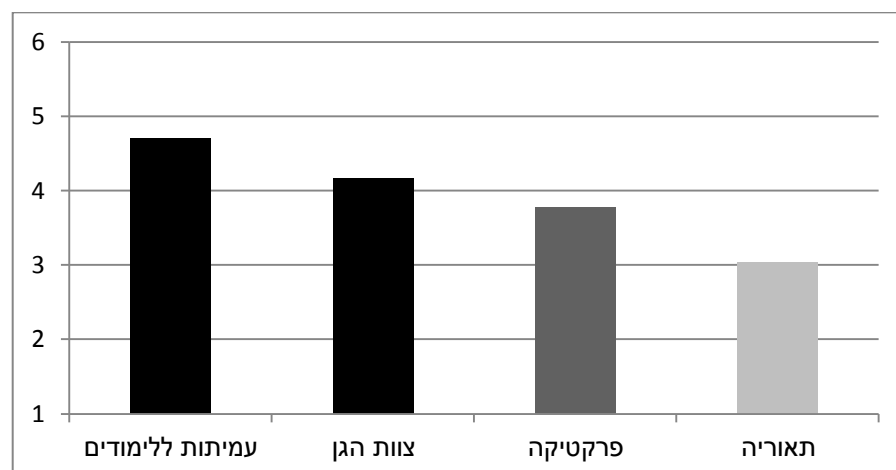
העמיתות ללימודים (peer group) – ההיגד "חברותיך ללימודים".

צוות הגן – ההיגדים "גננת מאמנת/ גננת" ו"חונכת וצוות הגן".

מהימנות אלפא של קרונבך הייתה 0.749. נבנו ארבעה מדדים, ערך גבוה במדד מצביע על ההיבט כמקור תמיכה חשוב.

תפיסת מקורות התמיכה להתמודדות עם הילד המאתגר

כדי לבדוק הבדלים בתפיסת מקורות התמיכה נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות והתקבלו הבדלים ($F(3,20)=11.48$; $p<.001$). ההבדלים נובעים מכך שתמיכת העמיתות ללימודים ($M=4.70$ $SD=0.92$) והתמיכה של צוות הגן ($M=4.17$ $SD=1.25$) נתפסות כגבוהות מתמיכת הפרקטיקה ($M=3.78$ $SD=1.41$), ואלו גבוהות מתמיכת התאוריה ($M=3.04$ $SD=1.02$). ניתוח זה נותן תוקף למבנה השאלון שיוצר הבחנה בין התרומה של מקורות תמיכה שונים לסטודנטית להוראה. הממוצעים מוצגים בתרשים 2 שלהלן.



תרשים 2. תפיסת מקורות התמיכה להתמודדות עם הילד המאתגר

בשאלון הוצגו גם השאלות הפתוחות האלה: הציעי שמות אחרים לילד המאתגר; כתבי מתוך ניסיוןך שני גורמים מעכבים ושני גורמים שמקדמים את השתלבותו של הילד המאתגר בגן הילדים; להיות גנת של ילד מאתגר זה. שאלות פתוחות אלה ינותחו בעתיד בניתוח תוכן כמקובל בניתוחים איכותניים.

סיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לפתח שאלון לבדיקת עמדות ומסוגלות עצמית של נשות חינוך בכלל וסטודנטיות לחינוך ולהוראה בגיל הרך בפרט, כלפי השתלבותו של הילד המאתגר בגן הרגיל. מאמר זה מתבסס על תפיסת הילד המאתגר כילד הנמצא בקצה המנעד הנורמטיבי של ההתפתחות, שאינו מאובחן כילד עם צרכים מיוחדים. הוא מאופיין בקשת רחבה של קשיים תפקודיים ומגלה התנהגות שאינה מסתגלת, ולפיכך זקוק לתיווך מוגבר ולהכלה של הצוות החינוכי. ילדים מאתגרים מתחנכים במערכת החינוך הרגילה, ואינם זכאים לשירותי החינוך המיוחד או לתמיכה מסל שילוב. מאידך גיסא זכאותם לתמיכה מותאמת לצורכיהם בתוך הגן הרגיל אינה ניתנת לערעור.

בשנת הלימודים תשע"ג במסגרת תכנית אסטרטגית של מערכת החינוך בישראל נוסף יעד 12 – יעד ההכלה, שהוגדר בנפרד מיתר היעדים. יעד זה, אם ייושם כהלכה על ידי הצוות החינוכי בגן, עשוי לסייע בהשתלבותו של הילד בצורה מיטבית בגן הילדים. על מנת לאפשר לגנות ליישם בהצלחה את משימת השתלבותו של הילד המאתגר בגן, עליהן להיות מצוידות בידע עיוני ובכלים

פרקטיים. ברור אפוא כי תחילתו של תהליך זה כבר בשלב ההכשרה במסלולי הגיל הרך במכללות לחינוך.

השאלון המוצג במאמר הנוכחי יתרום להרחבת הידע על תפיסות ועמדות כלפי הילד המאתגר כדי להתאים ולטייב את תכניות ההכשרה בגיל הרך לשם תמיכה והתמודדות עם הקשיים הצפויים. נוסף לכך שאלון זה יכול לשמש כלי מדידה במחקרי נשות חינוך ומחקר כגון מדריכות פדגוגיות ומרצות המלמדות קורסים העוסקים בשילוב ובהכלה, כדי לבדוק עמדות ותפיסות של סטודנטיות לחינוך ולהוראה או של גננות העובדות בגני ילדים. ממצאיו יוכלו להביא את קולן של המתמודדות עם קשיי הילד המאתגר ולמקד את תפיסת הקשיים הקשורים בו. כמו כן השימוש בשאלון עשוי לאפשר בניית תכניות השתלמות שיספקו כלים יישומיים, יעצימו את הגננות ויתמכו בסטודנטיות לחינוך ולהוראה בגיל הרך.

ניתוח הממצאים מצביע על כך שהשאלון, שנבנה על סמך הספרות בתחום ועל פי שאלונים קיימים, בתהליך מוקפד המתואר במאמר, הוא בעל מהימנות מקובלת במדעי החברה. השאלון בעל תוקף נראה ותוקף תוכן מבחינת התכנים שלו, כבודקים היבטים שונים הקשורים בילד המאתגר, בהתייחסות אליו ובמסוגלותו העצמית של נשות חינוך להתמודד איתו. כמו כן השאלון בעל תוקף סטטיסטי מבחינת מהימנות המדדים והתוקף הנבדל שלהם.

האתגר של מי?

בהיותי מדריכה פדגוגית כשני עשורים בקירוב לסטודנטיות לחינוך ולהוראה בגיל הרך בנתיב החינוך המיוחד במכללה גדולה במרכז הארץ, אני רואה חשיבות רבה בהתייחסות הן לילדים המאתגרים והן לצוות החינוכי האמון על חינוכם. בעת הליווי ובהדרכה אני חווה לא אחת מבוכה, חוסר ידע ואזלת יד לצד כמיהה להעשרת הידע ולמציאת כלים ודרכים להתמודדות עם הקשיים. זהו צו מוסרי וערכי של כל השותפים לעשייה החינוכית, הנדרשים למצוא מענה הולם לסוגיה זו. תקוותי היא ששאלון זה יעזור לחקור את נקודות הקושי ולמקדן, בעזרת בחינת נקודת המבט של הצוותים החינוכיים הן במהלך העבודה היומיומית והן בזמן הכשרתם לעבודה עם ילדים אלה. בכך יתרום לקידום המערכת כולה.

*המחקר נערך בתמיכת מכון מופ"ת

מקורות

אבישר, ג' ואלמוג, א' (2003). הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים.

סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(2), 5–18.

דרור, א' וויזל, א' (2003). אקלים ארגוני, מסוגלות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב

תלמידים עם צרכים מיוחדים. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18(1), 5–18.

ועדת מרגלית לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד (תמוז התש"ס, יולי 2000).

חוק חינוך מיוחד (תיקון מספר 7) (התשס"ג 2002).

טלמור, ר' (2007). עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות לימוד

רגילות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר, וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות**

(עמ' 157–196). חיפה: אחווה.

לב, ס' וריץ, י' (1999). **מסוגלות מורים: משמעותה, מדידתה, תרומת היועץ לחיזוקה. עיונים**

בחינוך, 4, 87–118.

סמארה, נ' (2012). תחושת מסוגלות עצמית בקרב מורים ערבים המשלבים תלמידים בעלי צרכים

מיוחדים בכיתתם, **דוח מחקר** הוגש למופ"ת תל אביב: ישראל.

פלדמן, ד' (2007). זכויות אדם של ילדים עם מוגבלות בישראל בפתח המאה ה-21: החזון

והמציאות. בתוך ש' רייטר, י' לייזר, וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם**

מוגבלויות (עמ' 89–142) אחווה: חיפה.

פלוטניק, ר' ואשל, מ' (2007). **ספר הגן**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

קליין, פ' וסובלמן-רוזנטל, ו' (2010). **ביחד ולבד: שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות**

חינוך רגילות לגיל הרך. אבן יהודה: רכס.

רונן, ח' (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך ש'

רייטר, י' לייזר, וג' אבישר (עורכים), **שילובים לומדים עם מוגבלויות** (עמ' 27–49).

אחווה: חיפה.

רייטר, ש' (1997). **חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך**. חיפה: גסטליט.

שמש, ז' (2012). **ספר ההכלה ברור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: גף פרסומים, משרד החינוך.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration.

inclusion: a review of the literature. *European Journal of special Needs Education*. 17(2), 129–147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Greenspan, S. I (1995) *The Challenging Child*. New York: Perseus Books.

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Students teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Preventing school Failure*, 43(3), 103–112.

Jones, R. L. (Ed.) (1984). Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice. Reston, VA: the Council for Exceptional Children.

Rae, H., Murray, G., & Mckenzie, K. (2011). Teaching staff knowledge, attributions and confidence in relation to working with an intellectual disability and challenging behavior. *British Journal of learning disabilities*. 39, 295–301.

Shechtman, Z., Reiter, S., & Schanin, M. (1993). Intrinsic motivation of teachers and the challenge of mainstreaming: An empirical investigation. *Special Services in the Schools*, 7(1), 107–124.

Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29, 306–312.

Worcester, J. A., Nesman, T. M, Mendez, L. M., & Keller, H. R. (2008). Giving voice to parents of young children with challenging behavior. *Council for Exceptional Children*, 74(4), 509–525.

סטודנטית¹ יקרה,

לפניך כמה שאלות העוסקות בעבודתך עם ילדים מאתגרים. אני פונה אליך בבקשה למלא השאלון המצורף.

השאלון הוא אנונימי ומיועד לצורכי מחקר בלבד.

תודה על שיתוף הפעולה.

* **ילד מאתגר** בשאלון זה מתייחס לילד שלא עבר ועדת שילוב או ועדת השמה ולא זכאי לחינוך המיוחד, אך זקוק לסיוע.

* **ילד משולב** בשאלון זה מתייחס לילד שעבר ועדת שילוב או ועדת השמה וזכאי לחינוך מיוחד.

א. שאלות כלליות:

1. מגדר: זכר / נקבה
2. גיל: _____
3. שנת לימוד: ב / ג / סטאז'
4. האם את במסלול מצטיינים: כן / לא
5. נתיב ההכשרה להוראה: דיאלוגי / חינוך מיוחד
6. האם השתתפת בקורסים העוסקים בילדים "עם צרכים מיוחדים": כן / לא
7. האם יש ילדים משולבים (ילדים שעברו ועדת שילוב או השמה) בגן שבו את מתנסה?
כן / לא
8. האם יש ילדים מאתגרים (ילדים שלא עברו ועדת שילוב או השמה ואינם זכאים לחינוך המיוחד אך זקוקים לסיוע) בגן שבו את מתנסה? כן / לא
9. מספר הילדים בגן: _____
10. מספר הילדים המאתגרים בגן: _____
11. מספר הילדים המשולבים בגן: _____
12. גיל הילדים בגן: _____
13. האם אובחנת כלקוית למידה? כן/לא

¹ כל הנאמר בלשון נקבה מכוון לזכר ולנקבה.

14. האם במשפחתך ילד/ה עם צרכים מיוחדים? כן / לא

ב. סמני בעיגול את תפיסתך לגבי הקשיים המאפיינים את הילד המאתגר בגן

הילדים:

B		בכלל לא				במידה רבה מאוד	
1.	קשיים קוגניטיביים	1	2	3	4	5	6
2.	קשיים שפתיים	1	2	3	4	5	6
3.	קשיים מוטוריים	1	2	3	4	5	6
4.	קיים סנסומוטוריים	1	2	3	4	5	6
5.	קשיים התנהגותיים	1	2	3	4	5	6
6.	קשיים רגשיים	1	2	3	4	5	6
7.	קשיים חברתיים	1	2	3	4	5	6

8. מהו הקושי העיקרי המאפיין ילד מאתגר מבחינתך, כתבי את מספרו (רק אחד): _____.

ג. הלוחות שלפניך מתארים מצד אחד את הקשיים המאפיינים את הילד המאתגר ומהצד השני היבטים שבהם קשיים אלה מתבטאים. לגבי כל היבט, הנך מתבקשת לסמן את מידת הסכמתך מ-1 (בכלל לא) עד 6 (במידה רבה מאוד).

		C	D	E
		המידה שבה המאפיין נפוץ	המידה שבה המאפיין מקשה על הילד	המידה שבה המאפיין מקשה על ילדי הגן
		בכלל לא	במידה רבה מאוד	במידה רבה מאוד
1	קשיים קוגניטיביים	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2	קשיים שפתיים	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3	קשיים מוטוריים	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4	קשיים סנסומוטוריים	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5	קשיים התנהגותיים	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6	קשיים רגשיים	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7	קשיים חברתיים	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

		F	G
		המידה שבה המאפיין מקשה על הגנת	מידת יכולת ההתמודדות שלך
		בכלל לא	במידה רבה מאוד
1	קשיים קוגניטיביים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
2	קשיים שפתיים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
3	קשיים מוטוריים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
4	קשיים סנסומוטורים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
5	קשיים התנהגותיים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
6	קשיים רגשיים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1
7	קשיים חברתיים	6 5 4 3 2 1	6 5 4 3 2 1

ג. סמני בעיגול את הספרה המתאימה לעמדתך

H		בכלל לא				במידה רבה מאוד
1.	הילד המאתגר יעודד התנהגויות שליליות אצל ילדי הגן.	6 5 4 3 2 1				
2.	אם בגני לומד ילד מאתגר, אכין את שאר ילדי הגן לכך.	6 5 4 3 2 1				
3.	נוכחותו של ילד מאתגר תגרום למתחים בגן.	6 5 4 3 2 1				
4.	השתלבותו של ילד מאתגר בגן הרגיל תעורר בי מוטיבציה רבה יותר להצליח.	6 5 4 3 2 1				
5.	השתלבותו של ילד מאתגר בגן תגרום לי לשחיקה מהירה יותר.	6 5 4 3 2 1				
6.	השתלבותו של ילד מאתגר בגן תיצור אווירה של שיתוף פעולה בין חברי צוות הגן.	6 5 4 3 2 1				
7.	בעקבות השתלבותו של ילד מאתגר בגן אהיה מוכנה לשנות את התכנית הפדגוגית שלי (ארגון הזמן, המרחב והתוכן).	6 5 4 3 2 1				
8.	ילד מאתגר הוא מודל לחיקוי שלילי עבור שאר ילדי הגן.	6 5 4 3 2 1				
9.	השתלבותו של ילד מאתגר בגן תעודד אותו להפנים קודים חברתיים.	6 5 4 3 2 1				
10.	השתלבותו של ילד מאתגר היא אתגר מקצועי עבורי.	6 5 4 3 2 1				
11.	בגן הילדים העומס מונע מהילד המאתגר להשתלב.	6 5 4 3 2 1				
12.	הטענה שהשתלבותו של ילד מאתגר מפתחת סובלנות אצל שאר ילדי הגן נשמעת לי נכונה.	6 5 4 3 2 1				
13.	השתלבותם של ילדים מאתגרים בגן הרגיל מחדדת את יכולת האמפתיה שלי.	6 5 4 3 2 1				
14.	בגן ה"רגיל" ניתן בהחלט לספק סביבה אופטימלית לילד המאתגר.	6 5 4 3 2 1				
15.	הילד המאתגר מוריד את ההישגים ההתפתחותיים של ילדים אחרים בגן.	6 5 4 3 2 1				
16.	אני מרגישה שטיפול בילד המאתגר הוא נושא קרוב ללבי.	6 5 4 3 2 1				
17.	אני סבורה כי השתלבותו של הילד המאתגר מקנה ערכים הקשורים בהתייחסות ל"אחר".	6 5 4 3 2 1				
18.	השתלבותו של הילד המאתגר בגן תגרום לעלייה בדימוי העצמי שלו.	6 5 4 3 2 1				
19.	אני מרוצה מעצם היותי סטודנטית המתמודדת עם ילדים מאתגרים.	6 5 4 3 2 1				
20.	אני מרגישה מחויבות ואחריות גדולה כלפי הילד המאתגר בגן שלי.	6 5 4 3 2 1				
21.	אני מרגישה שהילד המאתגר "גוזל" אותי משאר ילדי הגן.	6 5 4 3 2 1				
22.	לגנת בגן הרגיל יש ידע ומומחיות הדרושים להתמודדות עם הילד המאתגר.	6 5 4 3 2 1				
23.	יש לתת לילד המאתגר סיוע מקצועי לשם קידומו.	6 5 4 3 2 1				
24.	יש לצמצם את מספר הילדים ה"רגילים" בגן שבו משתלב ילד מאתגר.	6 5 4 3 2 1				
25.	סייעת נוספת בגן תקל על ההתמודדות עם ילד מאתגר.	6 5 4 3 2 1				
26.	הילד המאתגר יוכל לקבל מענה לקשייו במסגרות החינוך המיוחד.	6 5 4 3 2 1				

ד. סמני בעיגול את הספרה המתאימה להערכתך

I		בכלל לא				במידה רבה מאוד	
1	באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להקדיש את הזמן שהילד המאתגר זקוק לו במסגרת הגן הרגיל?	1	2	3	4	5	6
2	באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להתמודד עם ילד מאתגר במסגרת הגן?	1	2	3	4	5	6
3	באיזו מידה את יכולה להתמודד עם ילד מאתגר בפעילויות שונות מחוץ לגן : חצר, טיול, הצגה, טקסים?	1	2	3	4	5	6
4	באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להתאים את התכנית הפדגוגית (ארגון הזמן, המרחב והתוכן) כך שתאפשר לילד המאתגר להשתלב בחיי הגן?	1	2	3	4	5	6
5	באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להרגיע ילד שמתפרץ בכעס נגדך מבלי לוותר על הסמכות שלך?	1	2	3	4	5	6
6	באיזו מידה את מעריכה את יכולתך להעריך את מצבם הראשוני של ילדים עם קשיים במיומנויות היסוד?	1	2	3	4	5	6
7	באיזו מידה את מעריכה שניסיונך מסייע לך להתמודד טוב יותר עם הילד המאתגר?	1	2	3	4	5	6

8.	האם התמודדת בעבר עם ילד מאתגר בגן שלך?	כן / לא					
9.	אם כן, העריכי את מידת ההצלחה שלך בשילובו של הילד המאתגר בגן.	1	2	3	4	5	6

ה. סמני בעיגול את הספרה המתאימה למידת התרומה של מקור הידע להתמודדות שלך עם הילד המאתגר.

J		בכלל לא					במידה רבה מאוד
1.	מפגשי הדרכה פדגוגית/ הנחיית סטאז'	1	2	3	4	5	6
2.	קורסים תאורטיים במכללה	1	2	3	4	5	6
3.	קורסים מעשיים במכללה	1	2	3	4	5	6
4.	ימי עיון	1	2	3	4	5	6
5.	קריאה בספרות מקצועית: ספרים, מאמרים, סרטים	1	2	3	4	5	6
6.	גננת מאמנת/ גננת חונכת	1	2	3	4	5	6
7.	נשות צוות אחרות בגן	1	2	3	4	5	6
8.	חברותיך ללימודים	1	2	3	4	5	6
9.	סיורים במסגרות חינוכיות	1	2	3	4	5	6
10	הורי הילד	1	2	3	4	5	6

11. מהו מקור ידע העיקרי שבו את נעזרת בהתמודדותך עם הילד המאתגר? כתבי את מספרו (רק אחד): _____.

1. סמני בעיגול את הספרה המתאימה למידת התרומה של מקור התמיכה להתמודדות שלך עם הילד המאתגר.

K		בכלל לא				במידה רבה מאוד	
1	מדריכה פדגוגית / מנחת סטאז'	1	2	3	4	5	6
2	מרצים במכללה	1	2	3	4	5	6
3	חברותייך ללימודים	1	2	3	4	5	6
4	גננת מאמנת / גננת חונכת	1	2	3	4	5	6
5	צוות הגן	1	2	3	4	5	6
6	אחר	1	2	3	4	5	6

7. מהו מקור התמיכה העיקרי שבו את נעזרת בהתמודדותך עם הילד המאתגר? כתבי את מספרו (רק אחד): _____.

8. הציעי שמות אחרים לילד המאתגר: _____, _____, _____.

9. כתבי מתוך ניסיוןך שני גורמים מעכבים ושני גורמים שמקדמים את השתלבותו של הילד המאתגר בגן הילדים.

גורמים מעכבים	גורמים מקדמים
1	1
2	2

להיות גננת של ילד מאתגר זה _____

תודה רבה על שיתוף הפעולה