

# תרומתו של מוסד אקדמי להשתלבותם של סטודנטים עם HFA במסגרת אקדמית באמצעות השפעתו על מרצים ועל סטודנטים

ניצה דוידוביץ, חנה גנדל-גוטרמן ואלונה פונומריובה

## תקציר

הנגישות להשכלה גבוהה ללימודי תואר ראשון היא סוגיה מרכזית בסדר יומן של המערכות העוסקות בהשכלה הגבוהה בארבעת העשורים האחרונים. מחקר זה מתמקד בנגישותם של סטודנטים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה לאקדמיה בישראל ובשילובם בה. חקר המקרה שלפנינו עוסק בהשפעתו ובתרומתו של מוסד אקדמי להשתלבות שמשלבים במסגרת אקדמית סטודנטים הנמצאים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה (HFA) באמצעות השפעת המוסד על המרצים ועל הסטודנטים. חקר המקרה עשוי לשמש דגם למוסדות אקדמיים להסתגלותם ולהשתלבותם של סטודנטים על הרצף האוטיסטי בשילוב גורמים אקדמיים ומינהליים.

המחקר מתבסס על מתודולוגיה משולבת, איכותנית וכמותית. התבקשו להשיב על שאלון כמותי 526 סטודנטים, 103 מרצים, 30 סטודנטים עם HFA ו-27 חונכים המשתתפים בתוכנית. ממצאי חקר המקרה מלמדים כי התוכנית של האוניברסיטה לתמיכה בהשתלבותם של סטודנטים בלימודים פעלה פעולה אחרת על כל אחת מהקהילות הפועלות בה: בולטת ההערכה הנמוכה ביותר שנתנו הסטודנטים עם HFA הן לתמיכת הארגון הן לאווירה הלימודית-חברתית הן למעורבות המרצים בפעילות השוטפת בכיתה ובחיי הסטודנטים בכלל. לעומת זאת חברי הקהילה המקורבת ביותר לתוכנית, קהילת החונכים, הם שנתנו את הציון הגבוה ביותר לתמיכה הארגונית וביקשו המשך תמיכה בשתי שיטות: סובלנות רבה יותר בכיתות ופיתוח שיטות מיוחדות ללמידה לסטודנטים עם HFA. ואולם אשר לכלל אוכלוסיית הסטודנטים באוניברסיטה היו בינוניים עד נמוכים ציוני הערכותיהם ברוב המשתנים הן בהערכת התמיכה הן בהיכרות עם סטודנטים עם HFA ותחושת רגשות חיוביים כלפיהם. מבחינתם המשימה צריכה להיות מוטלת על הארגון ועל המרצים, ולכן

הם הביעו תמיכה בפיתוח שיטות לימוד מיוחדות לסטודנטים אלו ולא בהגדלת רמת הסובלנות בכיתה.

אשר למרצים, הם נתנו לעצמם ציונים גבוהים במעורבות בכיתה ובחיי הסטודנטים וכן ביכולת שלהם (רמת החוללות), ולפיכך סבורים כי האווירה הלימודית-חברתית חשובה. הם גם סבורים שרמת ההיכרות שלהם עם התחום טובה, כולל רגשות חיוביים שפיתחו כלפי הסטודנטים עם הצרכים המיוחדים. לעומת זאת לא ניכרת בקרב המרצים התלהבות יתרה להתאמץ ולפתח תוכניות לימודים מיוחדות לאוכלוסייה, והם מסתפקים בהגדלת רמת הסובלנות בכיתה.

נוסף על כך נמצא כי ככל שהוותק של המרצה גבוה יותר, כך המרצה מבין שלא די ברמת הסובלנות, ויש להסתמך יותר על פיתוח השיטות המיוחדות. סקירת הספרות במחקר זה וכן ממצאי המחקר תומכים בהשתלבותם של סטודנטים עם HFA במוסדות אקדמיים ומחזקים את התנאים להצלחה זו בקרב סטודנטים ומרצים.

## מבוא

בשנים האחרונות חלו שינויים פרדיגמטיים בייעודה של ההשכלה הגבוהה. המערכת האקדמית – אוניברסיטאות ומכללות – פתחה הזדמנויות חדשות בפני סטודנטים שלולא הרפורמה בהשכלה הגבוהה לא היו זוכים לבוא בשעריה, ובהם סטודנטים על הרצף האוטיסטי.<sup>1</sup> הדבר בא לידי ביטוי בחוק שוויון זכויות אנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998;<sup>2</sup> המגדיר את זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות ואת מחויבותה של החברה הישראלית להכיר בזכותם הבסיסית להשתלב בחברה בכל תחומי העשייה האנושית כחלק מהזכות להשכלה ולשילוב קהילתי מרבי בחברה.<sup>3</sup>

מחקר זה ממוקד בהנגשת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל לאנשים עם מגבלות בכלל ולאנשים עם אוטיזם בפרט, בחקר מקרה של אוניברסיטת אריאל, הנגשה שמטרתה לתת פתרון לצרכים של קבוצות סטודנטים על הרצף האוטיסטי כדי שיוכלו להגיע למיצוי יכולותיהם. המיזם התחיל בשנת 2008 בהשתתפות שני סטודנטים, ובשנת 2018 השתתפו בו 50 סטודנטים. מטרת התוכנית היא מתן שוויון הזדמנויות לרכישת השכלה גבוהה, הנגשת הלימודים ושילוב חברתי אגב הקניית כלים ומיומנויות להתמודדות עצמאית.<sup>4</sup> המיזם עשוי

1. גורירוזנבליט, 2000.

2. כנסת ישראל, 1998.

3. וארד וסטוארט, 2009.

4. אוניברסיטת אריאל, 2014.

לשמש דגם למוסדות אקדמיים בהשכלה הגבוהה בישראל להסתגלותם ולהשתלבותם של סטודנטים הנמצאים על הרצף האוטיסטי.<sup>5</sup>

השתלבותם באקדמיה של הסטודנטים על הרצף האוטיסטי, HFA, תלויה בכמה רכיבים, ואפשר לתארם כמעגלי סביבה המקיפים אותם. המעגל הקרוב ביותר בנוי מהסטודנטים שמשמשים להם חונכים בתשלום, על פי המתווה של האוניברסיטה. המעגל השני מורכב מכל הסטודנטים האחרים באוניברסיטה שייתכן שיש עמם מגע חברתי או מגע לימודי בקורסים משותפים. מעבר למעגל זה, במרחק דומה אך בתפקוד אחר, נמצאים המרצים באוניברסיטה, שאצל חלקם הם לומדים, ובמעגל המושגי הרחוק ביותר מהם נמצא הארגון האוניברסיטאי, שפיתח את התוכנית למענה על הצרכים שלהם.

שאלת המחקר העיקרית היא כיצד הארגון ותוכניותיו חודרים למעגלים הפנימיים למיניהם, עד לרמת הסטודנטים עצמם. בניסוח אחר: באיזו מידה השפיע הארגון על קהלי היעד שלו במעגלים הפנימיים, ואיזו תובנה חינוכית עולה מבחינת ההשפעות השונות. באופן מפורט יותר, תוך כדי התקדמות במעשה ההוראה נבחנת שאלת השיטה הטובה ביותר לאוניברסיטה ליצירת ההשתלבות, אם על ידי פיתוח היכרות ורמת סובלנות גבוהה יותר לצרכים של אוכלוסייה זו, אם על ידי פיתוח שיטות לימודיות מסוימות שיקלו את הקשיים הלימודיים של סטודנטים עם HFA.

במחקר נכללו עוד משתנים העשויים להשפיע אף הם על אווירה סובלנית ושיטות הוראה מתקדמות באוניברסיטה, כגון מעורבות המרצה, 'רגשות' כלפי סטודנטים עם HFA, שיטות הוראה כלליות, היכרות עם תחום HFA והשתלבות לימודית-חברתית.

במחקר זה התמקדנו בעמדותיהם של **סטודנטים, מרצים, חונכים וחניכים** בכל הקשור להשתלבותם בלימודים אקדמיים בישראל של סטודנטים על הרצף האוטיסטי. עמדותיהם נבחנו על פי אמות מידה אלו:

- א. **תפיסת האווירה הלימודית-חברתית** כמפתח להצלחה של סטודנטים בכלל, על פי תאוריה של מוס.<sup>6</sup>
- ב. **עמדות המיוחסות לאנשים המתקשים בכל מיני תפקודים**, על פי התאוריה של טריאנדיס וגלפנד.<sup>7</sup>
- ג. **מאפייני הוראה טובה** והתפתחות מקצועית של מורה, על פי התאוריה של חטיבה, מני ודייגי.<sup>8</sup>

5. פונמריובה ואחרים, 2019.

6. דוידוביץ, 2009.

7. טריאנדיס וגלפנד, 1998.

8. חטיבה, מני ודייגי, 2010.

התפתחותן של תוכניות שילוב במוסדות אקדמיים בישראל נובעת מרצון בשוויון זכויות ובמתן הזדמנות לכל סטודנט לרכוש השכלה לפי יכולתו.<sup>9</sup> נראה כי המוטיבציה מונעת מהחוק.

ייחודו של מחקר זה הוא ברצון לבחון את השפעת הארגון על מגוון הקהילות באוניברסיטה תוך כדי בחינה של האינטראקציות בין הקהילות ונקודת המבט המיוחדת לכל קהילה. המחקר גם משווה את היחס של מגוון הקהילות לתפיסת האווירה הלימודית-חברתית, עמדות כלפי המתקשים ומאפייני ההוראה.

התרומה העיקרית המעשית של המחקר היא בחינה אם די בתוכנית שקיבלה עליה אוניברסיטת אריאל להשתלבות של אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים או שצריך לכוון לתוכנית מבנית יותר שתשלח זרועות השפעה לכל הקהילות: למרצים, לסטודנטים, לחונכים ולסטודנטים עם הצרכים המיוחדים.

## השתלבות בהשכלה גבוהה – מהי?

**השתלבות** היא מושג פסיכולוגי שעניינו יצירת קשר אמיתי בין אדם בעל צורך לאדם 'רגיל'. נהוג לראות בהשתלבות מושג הכולל אינטגרציה, גיוון, הכללה והשתתפות.

**הגיוון** נוגע להרכב החברתי והתרבותי של הסטודנטים במוסד הלימודים. שלא כאינטגרציה, המחייבת רצון של המיעוט וקבלה של הרוב, הגיוון הוא תלוי העדפה מוסדית ומדיניות מוסדית התומכת בהשלכות של הרכב סטודנטים המגיעים מרקע שונה.<sup>10</sup> הגיוון נמדד על פי שיעור המתקבלים ללימודים ומממשים קבלה זו. גם **ההכללה** משקפת מדיניות מוסדית של מתן אפשרות כניסה למערכת לקבוצות אשר לא היו שותפות לה.<sup>11</sup>

**ההשתלבות** בהשכלה גבוהה נמדדת בעיקר במדדים של כניסה, הסתגלות, התמדה, שחיקה, קבלת תואר, שאיפות עתידיות ונשירה. הכניסה היא התוצר של השלב הראשון בתהליך ההשתלבות. הצלחת כניסת מיעוטים להשכלה גבוהה נובעת ממגמות חברתיות ומביצועים לימודיים טובים בשלב החינוך הקודם. אחרי הכניסה יש תקופת הסתגלות, והיא נמדדת במישור האקדמי, החברתי והאישי-רגשי.<sup>12</sup> במובן זה יש כמה דרגות השתלבות: הדרגה הגבוהה ביותר היא של הלומדים תוכנית מלאה ומסיימים את לימודיהם במספר השנים הנדרש בתוכניתם. דרגה נמוכה יותר היא בקרב מי שסיימו את לימודיהם אך עשו

9. המל"ג, 2007.

10. גורטין ואחרים, 2002.

11. רוס, 2003.

12. בייקר וסיריק, 2006.

זאת בפרק זמן ארוך מהנדרש ובעומס מצומצם מהעומס שבתוכנית מלאה. הדרגות הנמוכות משקפות דפוס של שחיקה וכלולים בהן מי שעוברים מחוג לחוג וממוסד למוסד, וכן מי שגוררים את הלימודים על פני זמן ארוך ומי שבחרים לעזוב את הלימודים לפני סיום התואר.<sup>13</sup> התוצר הסופי של תהליך ההשתלבות נמדד באופן היציאה מהלימודים. סטודנט המסיים את לימודיו ומקבל זכאות לתואר מייצג השתלבות מוצלחת, ואילו סטודנט העוזב את לימודיו ללא תואר מייצג השתלבות לא מוצלחת.

## השתלבותם של סטודנטים עם צרכים מיוחדים

בעולם כולו משתלבים בהשכלה הגבוהה עוד ועוד סטודנטים עם לקויות,<sup>14</sup> אף ששאלת יתרונותיו של השילוב ממשיכה להיות נושא לדיון אקדמי וחברתי יציבורי.<sup>15</sup> המגמה החברתית אומנם דוגלת בהכלה, אולם המדיניות באשר ליישום השילוב מסתמכת על אידאולוגיה יותר משהיא מסתמכת על ממצאים מדעיים. דיימונד טען כי תפיסת העולם של שילוב תלמידים ובוגרים עם לקויות עדיין אינה מוגדרת כמשנה סדורה אלא נמצאת בתהליך של גיבוש תפיסות, הגדרות ועקרונות.<sup>16</sup>

התפיסה החברתית דמוקרטית מדגישה את ההטרוגניות שבחברה האנושית כערך ולא כמעמסה או כסטייה שיש להיפטר מהן, כלומר יש לבטל את השימוש במונחים 'חינוך מיוחד' או 'צרכים מיוחדים' ולבטל את המונחים 'שילוב' ו'הכלה' בטענה כי החינוך צריך להתייחס לחברה הטרוגנית שבה הסביבה החינוכית והלימודית נותנת מענה לכל תלמיד באשר הוא.<sup>17</sup>

אפשר לסכם כי לכל אחד מהמושגים - שילוב, הכלה והטרוגניות - יש תרומה משלו. מושג השילוב מציין את ההיבטים של חוק ומשפט ומעיד שיש להמשיך להציע חוקים לשוויון ולהעדפה מתקנת של אנשים עם מוגבלות. כמו כן יש להמשיך להנגיש את הסביבה הפיזית מבחינת מבנים ומבחינת הציוד הטכני. מושג ההכלה מדגיש את הצד הבין-אישי, דהיינו הקשרים החשובים בין אדם לחברו, ומושג הטרוגניות מציין את קבלת השונה. לפי תאוריות אלו נמצא כי אין די בתמיכה ארגונית, בפיתוח שיטות לימוד מיוחדות ובמידה מסוימת באווירה סובלנית, אלא יש לבדוק את השפעתם של מרכיבים אלו על

13. טינטו, 1975.

14. רייטר, קופפרברג וגילת, 2017.

15. רייטר ושאלוק, 2008.

16. דיימונד, 2001.

17. בות' ואיינסקו, 2002.

הקהילות המרכיבות את הארגון: המרצים, כלל הסטודנטים, החונכים והסטודנטים עם צרכים מיוחדים.

כאמור, מחקר זה ממוקד בשילוב סטודנטים על הרצף האוטיסטי. הספקטרום האוטיסטי רחב מאוד: מרמה חמורה עד רמה כמעט תקינה. סטודנטים עם HFA הלומדים במוסדות אקדמיים מתאפיינים מצד אחד בקשיים ובמגבלות בתחומים של תקשורת בין-אישית, אינטראקציה, הסתגלות חברתית וביטויי דמיון, ומצד אחר מהתפתחות תקינה של יכולת קוגניטיבית והתנהגות מסתגלת (זולת באינטראקציה חברתית), עניין וסקרנות. נוסף על כך נמשך הניסיון של החוקרים לחדד את אמות המידה לאבחון אוטיזם ולשיפור מהימנותן בהשוואה לגרסאות הקודמות. ההגדרה החדשה, HFA, נבחרה להגדרה כוללת לכלל הפרעות על הספקטרום, ולפיה כל חמש האבחנות נוגעות לרמות החומרה של תסמונת אחת.

אלו הן רמות חומרה (דרגה) ללקות HFA:<sup>18</sup>

- א. דרגה 3: חסכים של ממש במיומנויות התקשורת החברתית המילולית והלא מילולית הגורמים לפגיעה ניכרת בתפקוד.
- ב. דרגה 2: חסכים בולטים בשימוש במיומנויות תקשורת חברתית מילוליות ולא מילוליות.
- ג. דרגה 1: אם לא תהיה תמיכה, יהיו קשיים חברתיים-תקשורתיים הגורמים לליקויים בולטים.

להשתלבותם של סטודנטים עם HFA במערכת האקדמית חשיבות רבה הן לפרט הן לחברה. באשר לפרט השתלבות עשויה להפחית מצבים של בדידות ומחסור בקשרים חברתיים, לאפשר התנסות ושכלול של מיומנויות חברתיות ומיומנויות עצמאות, לספק מענה נורמטיבי לשעות הפנאי, לצמצם תחושה כללית של הדרה וניכור, לקבל ידע ולסיים את התואר.

באשר לתהליכי חברות, רבים מקשיי ההשתלבות של סטודנטים אוטיסטים בחברה (השתלבות חברתית, לימודית ותעסוקתית) נובעים מדעות קדומות ועמדות שגויות של החברה. ככל שסטודנטים נחשפים יותר לסטודנטים עם HFA כך הם מפתחים עמדות חברתיות סובלניות יותר ומשפיעים השפעה חיובית על השיח הציבורי כסטודנטים ולאחר מכן גם כאזרחים בוגרים.<sup>19</sup>

לפי מחקרם של מילשטיין וריבקין בעניין השכלתם של אנשים עם מוגבלות, רמת ההשכלה של אנשים עם מוגבלויות נמוכה יותר מזו של האוכלוסייה הכללית בישראל.<sup>20</sup>

18. נרסינגהראו, פרדהן ונונית'ם, 2017.

19. דוידוביץ ואחרים, 2017.

20. מילשטיין וריבקין, 2013.

ל-54% מהם אין תעודת בגרות, לעומת 36% באוכלוסייה הכללית. שיעור בעלי ההשכלה העל־תיכונית (אקדמית ולא אקדמית) בקרב אנשים עם מוגבלות עומד על 29%, לעומת 38% באוכלוסייה הכללית. שיעור קטן של אנשים עם מוגבלות (58%) משתמש במחשב לעומת אנשים ללא מוגבלות (83%). ידיעת האנגלית מועטה בקרב אנשים עם מוגבלות בהשוואה לאנשים ללא מוגבלות: 46% מהאנשים עם מוגבלות אינם יודעים אנגלית כלל, לעומת 12% בקרב אנשים ללא מוגבלות.

בישראל כמו במדינות רבות אחרות בעולם המערבי מגמת השילוב של ילדים וסטודנטים במסגרות החינוך הרגיל הולכת ומתרחבת.<sup>21</sup> נתמקד בחקר המקרה בהשכלה הגבוהה.

## חקר המקרה

משנת 2008 מפעילה אוניברסיטת אריאל תוכנית מיוחדת לשילוב סטודנטים עם HFA ליצירת הזדמנויות שוות לעתיד לסטודנטים עם מוגבלויות.<sup>22</sup> התוכנית כוללת ליווי של צוות מקצועי התומך במשתתפי התוכנית בפן הלימודי, החברתי והאישי לאורך כל שעות היום, תמיכה לימודית על ידי הקניית כלים ומיומנויות למידה, סדנאות להקניית מיומנויות לתפקוד עצמאי ומערך חברתי תומך באמצעות פעילויות חווייתיות וחונכים המתגוררים עם הסטודנטים על הרצף האוטיסטי.<sup>23</sup>

## דרכי השתלבות לימודית-חברתיות של סטודנטים עם HFA

ינדרש לדרכים שבאמצעותן נוכל להשפיע על השתלבותם של סטודנטים עם HFA.

### א. סיוע ותמיכה ארגונית (מוסדית)

מחקר זה, העוסק בשילוב החברתי-לימודי של סטודנטים עם HFA, ממוקד בסיוע של סטודנטים חונכים המייצגים את מעורבותו של המוסד האקדמי בהעצמת יכולת הלימוד של סטודנטים אלה. לכך יש להוסיף תוכניות חברתיות שהאוניברסיטה יוזמת וכן היבטים חברתיים באווירת המוסד.

21. שם.

22. אוניברסיטת אריאל, 2014.

23. פונמריובה, דוידוביץ ושפירו, 2016.

נראה כי שילובם האקדמי של סטודנטים על הרצף האוטוסיטי הוא תופעה חיובית, ולכן חשוב לבדוק את עמדותיהם של כלל הסטודנטים והמרצים כלפי סטודנטים עם HFA כדי לעודד את השתלבותם באוניברסיטה. אוניברסיטה היא ארגון הפועל כקהילה המורכבת ממגוון אנשים. מוסד אקדמי מספק לפרט משאבים אישיים, חברתיים וסביבתיים המציעים חוויות בסביבה לימודית לכידה ותומכת המביאה בסופו של דבר לידי תוצאות ארגוניות טובות יותר.<sup>24</sup>

ארגון יכול לחזק עזרה הדדית על ידי צוות תומך ומיומן המשפיע עליה בתחושת הביטחון של הפרט, היכול למצוא בארגון ובסביבתו הקרובה משאבי התמודדות יעילים.<sup>25</sup> לפיכך האוניברסיטה כארגון יכולה לעצב אסטרטגיה של תוכניות לימוד והוראה המשפיעות על הסטודנט בפרט ועל החברה הסובבת בכלל.

### ב. אווירה לימודית-חברתית ואווירה סובלנית

נוצר, זיסנווין וסרנת מונים שבע נקודות המייצגות זו מול זו את הגישות והעקרונות המקובלים כיום להוראה בחינוך הגבוה בהקבלה לאלה שהיו מקובלים זה מאות בשנים בלמידה בישיבות,<sup>26</sup> שבהן מעשה ההוראה והאווירה הלימודית-חברתית היו ערך.<sup>27</sup> תחושת היכולת של הלומד קשורה למגוון מאפיינים של הלומד ושל דרכי הלמידה שלו ושל המורה וההוראה. מעבר לכך היא קשורה למגוון מאפיינים של סביבת הלמידה, התלויה באווירה הלימודית-חברתית של הארגון. עוד עולה כי יכולת גבוהה של תלמידים קשורה לאווירה התומכת בסביבת הלמידה ולמידת מעורבותם. תלמידים שדיווחו על תחושת מעורבות וכוח להשפיע על החלטות הקשורות להוראה ולתוכנית הלימודים דיווחו גם על תחושת יכולת גבוהה.<sup>28</sup>

נוסף על השפעת האווירה הלימודית-חברתית על תהליך הלמידה החלו כמה חוקרים להכיר בחשיבות המושג 'יכולת קיבוצית', המשקף את מידת היכולת שמייחסים למסגרת החברתית בתהליך הלמידה.<sup>29</sup> תחושת יכולת קיבוצית של ארגון לומד קשורה במשתנים כמו סטנדרטים לימודיים השלובים באמונה ביכולת התלמידים להגיע אליהם, תמיכה ומעורבות של מורים בהתקדמות תלמידיהם.<sup>30</sup>

24. ואנדראחר וקולן, 2013.

25. שם.

26. נוצר, זיסנווין וסרנת, 1998, מצוטט אצל חטיבה וגנדייר, 2002.

27. דוידוביץ, 2009.

28. שם.

29. בנדורה, 1997.

30. שם.



מעבר למאפייני רקע ותרבות של בית הספר נראה כי גם לגורמים הקשורים לאופי הכיתה, כגון יוקרתה, מקצוע הלימוד ועוד, יש השפעה על יכולתו של הלומד. אפשר להצביע על שישה כיווני פעולה העשויים להשפיע השפעה חיובית על תחושת היכולת של הלומד.<sup>31</sup> ראוי להדגיש כי הצעות אלה טרם זכו להערכה שיטתית בארץ או בעולם, ולכן יש להתייחס אליהן בזהירות רבה. להלן כיווני הפעולה:

1. **שיפור כישורי הלמידה** – הרציונל תואם את התאוריה של בנדורה, שעל פיה המקור החשוב ביותר ליכולת עצמית הוא התנסויות מוצלחות בפועל.<sup>32</sup>
2. **שיפור בידע תוכן דיסציפלינרי** – הרציונל לאסטרטגיה זו מתבסס על ההנחה כי ידיעות רחבות והבנה מעמיקה בתחום הדיסציפלינרי שהתלמיד לומד הן רכיב חשוב ביותר באיכות הלמידה שלו. ההנחה היא כי שיפור בידע התוכן יביא את הלומד להתנסות לימודית חיובית יותר, להישגים טובים יותר, ובעקבות זאת, על פי בנדורה,<sup>33</sup> לתחושת יכולת חזקה יותר.
3. **הגברת שיתוף הפעולה בקרב הלומדים** – במחקרים אחדים נראה כי הגברת שיתוף פעולה אמיתי יכולה להשפיע לטובה על יכולת בשלוש דרכים מרכזיות:<sup>34</sup> באמצעות שיח ודיונים עם עמיתים ללימודים הלומד עשוי לחדד מיומנויות לימוד, לרכוש פרספקטיבות והבנות חדשות על הנושא וללמוד דרכים טובות יותר בשיח תוכני, בכתיבת עבודות ובהצגתן לפני קהל שומעים. מיומנויות אלו עשויות להקנות לו ביטחון רב יותר ולחזק את תחושת יכולתו.<sup>35</sup>
4. **העצמת הלומד** – תחושת ההעצמה של הלומד תלויה בשליטתו במשאבים הדרושים כדי לקדם את ההישגים הלימודיים והמקצועיים שלו. עוד דרך להעצמת הלומד שעשויה להוביל לתחושת יכולת מוגברת היא הבהרת הציפיות הלימודיות של הלומדים.<sup>36</sup>
5. **תמיכה מקצועית ורגשית בלומדים** – חוקרים הראו כי תחושת היכולת של התלמיד עולה בעקבות משוב חיובי מגורם בעל סמכות בארגון.<sup>37</sup>
6. **מניעת פגיעה ביכולת עקב הפעלת מיזמים חיצוניים** – פעילות בארגון שניתנת בו תמיכה רגשית ומקצועית בלומדים בתקופת השינוי וניסיונות של הארגון לשתף

31. שם.

32. בנדורה, שם.

33. שם.

34. דוידוביץ, 2009.

35. בנדורה, 1997.

36. דוידוביץ, 2009.

37. ריץ, לב ופישר, 2000.

את הולמדים בקבלת החלטות הקשורות בתוכנית השינוי עשויים לשמש משקל נגד לירידה הטבעית בתחושת היכולת.

7. **אווירה סובלנית** – סובלנות קיימת בכיתה בין מרצה וסטודנטים הנוהגים להתייחס בכבוד, בהבנה ובהיעדר אפליה כלפי השונים מהם מבחינה חברתית, פיזית או מנטלית. סובלנות מתקיימת רק כאשר יש ניגוד בין הסובלני למושא הסובלנות. במחקר זה בחרנו להתמקד באווירה הלימודית-חברתית ובאווירה סובלנית, בייחוד של מוסד להשכלה גבוהה, כפי שנמדד על ידי שאלון סביבת הכיתה שחיבר מוס<sup>38</sup>. הרציונל שבבסיס השאלון הוא שהסכמה כללית של בני אדם על מאפייניה של הסביבה משמשת מדד לאווירה הלימודית-חברתית של סביבה זו.

### ג. מאפייני הוראה

מחקרים אשר בחנו מה הן מטרות ההוראה של המרצים הנתפסות חשובות בעיניהם מצאו שהמטרות שדורגו חשובות ביותר היו הוראת עובדות, עקרונות ותאוריות, פיתוח כישורי חשיבה גבוהים בקרב סטודנטים והדגמה של תהליכים אינטלקטואליים, אומנותיים או מדעיים, קידום ההבנה המעמיקה של חומר הקורס כדי לאפשר לסטודנטים ליישם את החומר ואינטגרציה של הידע.<sup>39</sup>

השאלה הרלוונטית למחקר זה היא כיצד קהילת המרצים יכולה לתרום תרומה מיטבית להשתלבות ומה הן מערכות האינטראקציה הנדרשות עם הארגון מצד אחד ועם קהילת הסטודנטים מצד אחר.

## דעות ועמדות של חברה וקהילה על סטודנטים עם צרכים מיוחדים

על פי טריאנדיס וגלפנד, העמדות משמשות כלי לניתוח, להסתגלות, להבניה ולהבנה של העולם הסובב אותנו ולהגנת האגו על ידי ארגון ופישוט הנתונים המתקבלים מהסביבה והגדרת יחסנו אליהם.<sup>40</sup> החוקרים מייחסים לעמדה שלושה סוגי רכיבים:

1. **רכיבים קוגניטיביים** – פועלים באמצעות תהליכי חשיבה וקטגוריזציה. במחקר שלנו זוהו המשתנים האלה: ידע על תחום HFA וצורך בשיטות הוראה מתקדמות, תיאום ידע בקבוצת סטודנטים ושיטות הוראה.

38. מוס, 1979.

39. חטיבה וגודייר, 2002; דוידוביץ, פונמריובה ופירו, 2017.

40. טריאנדיס וגלפנד, 1998.

2. **מרכיבים רגשיים** – באים לידי ביטוי באמצעות שיוך הקטגוריה המזוהה למצבים נעימים ולא נעימים והיווצרות מטען רגשי הטוען את המחשבה באור חיובי או שלילי.

3. **מרכיבים התנהגותיים** – מושפעים מהרגלים (הנוצרים מתהליכי למידה), מנורמות ומגמולים (הנקבעים על פי מסרים המתקבלים מאחרים) ובאים לידי ביטוי במוכנות מראש לפעולה. כמו כן נידרש במחקר זה להתנהגות סובלנית כלפי סטודנטים עם HFA.

לצורך קביעת עמדה צריך להיות מתאם בין שלושת המרכיבים. הקטגוריות המזוהות יכולות לעורר רגשות או נורמות שמכתיבות התנהגות, אך יכול להיות גם תהליך הפוך, שבו התנהגות מכתיבה רגש או נורמה. העמדה אינה משמשת סיבה הכרחית או מספיקה להתנהגות אלא גורם מכונן. זאת ועוד, מחקרים מלמדים כי התנאי החשוב ביותר להעצמת השתלבות הוא עמדות מכבדות ותומכות בשילוב מצד החברה הרחבה שבה משתלבים האנשים עם הצרכים המיוחדים. רייטר ושאלוק מבהירים מדוע נושא העמדות כלפי שילוב הוא תנאי חשוב ביותר של האדם עם הצרכים המיוחדים המשתלב בסביבה הרחבה: לטענתם, השתלבות בעלת משמעות מבוססת על עקרונות אשר משותף ביניהם הוא קיומה של אינטראקציה חברתית חיובית בין האדם עם הצרכים המיוחדים לסביבתו.<sup>41</sup> נציג כמה מעקרונות אלה:

ההשתלבות רב-ממדית וכוללת משתנים אישיים ומשתנים סביבתיים, משתנים אובייקטיביים וסובייקטיביים ואת המרכיב ההוליסטי - כל אדם הוא ייחודי ומיוחד ואיננו רק סך כל המשתנים המרכיבים אותו ואת חייו. האדם נתפס במהותו כיצור חברתי. לפיכך מרכיב מרכזי בהשתלבות הוא הקשרים החברתיים והבין-אישיים של הפרט.

המושג שילוב כולל רכיבים רגשיים והכרתיים הקשורים לנטייה להתנהגות מסוימת. סקרוגס ומסטרופיירי, מחשובי העוסקים בנושא עמדות מורים כלפי שילוב, הוכיחו כי לא נמצאה עקביות באשר לנכונות מורים ועובדי הוראה לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים.<sup>42</sup> גם במחקרים שנערכו בישראל נמצאו ממצאים דומים.<sup>43</sup>

רייטר ושאלוק טוענים כי גם אם למוסד החינוכי מדיניות ברורה המכוונת לשילוב וגם אם מצויים בו מגוון עזרים וכלים לשם סיוע תפקודי לתלמיד המשולב, הרי שכל עוד המרצה אינו מאמין בשילוב ועמדתו אינה אוהדת את הרעיון, לא תצלח השתלבות התלמיד.<sup>44</sup> פוקס ויסלדייק חקרו מוסדות חינוך שבהם משולבים תלמידים עם צרכים

41. רייטר ושאלוק, 2008.

42. סקרוגס ומסטרופיירי, 1996.

43. בן יהודה ולסט, 2004.

44. רייטר ושאלוק, 2008.

מיוחדים וגילו כי עמדות שליליות של המורים יצרו אצלם תחושות כישלון של השילוב, ואילו עמדות חיוביות מלוות בתחושות חיוביות.<sup>45</sup> מחקרים אחרים הראו קשר ישיר בין העמדות החיוביות להצלחת שילוב במונחים רגשיים ובמישור החברתי.<sup>46</sup>

השפעת הנורמות החברתיות על תיוגם ומקומם החברתי של אנשים המתקשים בתפקוד הוויה בכשל העצמה: אפליה, דעות קדומות, הטלת סטיגמה והאשמת הקורבן. לדוגמה, יש עמדה שהאדם עם אוטיזם נראה מפחיד, בלתי צפוי ומאיים. ייתכן כי מחשבה זו היא שהובילה את טוסטין להגדיר אוטיזם כך: "סטייה התפתחותית מוקדמת בשירות של התמודדות עם פחד מוחלט".<sup>47</sup> פסיכואנליטיקאים נהגו לראות באוטיזם רגרסיה לשלב אוטיסטי נורמלי בילדות. טוסטין שינתה עמדה זו וטענה כי נכון יותר להשתמש במונח אוטיזם "לכמה מצבים פתולוגיים מסוימים של היעדר קשר אנושי ושל פגיעה מהותית בחיים המנטליים והרגשיים, אם פגיעה זו היא תוצאה של חסימת התפתחות מוקדמת לקויה של הליכים אוטיסטיים".<sup>48</sup>

לסיכום, הארגון (האוניברסיטה) בעצם הבנתו את הצורך ליצור תוכנית מיוחדת להשתלבות סטודנטים עם HFA משקף את יחסו לנושא. מחקרנו בודק אם הבנה זו חדרה גם לקהילתו, מרצים וסטודנטים.

## מטרות המחקר

למחקר שתי מטרות עיקריות:

1. לבדוק מה האוניברסיטה כארגון יכולה לתרום להשתלבותם של סטודנטים עם HFA במסגרת אקדמית באמצעות השפעתה על המרצים בה ועל הסטודנטים שלה. דהיינו, לבדוק את ההבדלים בין המרצים ובין הסטודנטים וכן בין הסטודנטים החונכים לבין הסטודנטים עם HFA בתפיסת התמיכה הארגונית, בתפיסת האווירה הלימודית-חברתית, בתפיסת הסובלנות ובתפיסת הצורך בשיטות הוראה מותאמות.
2. לבדוק מהו המבנה הטוב ביותר לעזור בשילוב סטודנטים עם HFA:
  - א. לבדוק אילו גורמים משפיעים על שיטת ההוראה הרצויה למרצים כדי לגרום השתלבות סטודנטים עם HFA.

45. פוקס ויסלדייק, 1997.

46. רייטר ושאלוק, 2008.

47. טוסטין, 1991, עמ' 36.

48. שם.

- ב. לבדוק אם – ובאיזו מידה – על פי תפיסת הסטודנטים, משפיעים האווירה הלימודית-חברתית ומעשה ההוראה בקרב הסטודנטים על השיטה הרצויה כדרך לשילוב של סטודנטים עם HFA במסגרת אקדמית.
- ג. לבדוק את השפעת גורם התמיכה הארגונית על שיטות הוראה המותאמות לסטודנטים עם HFA.

דגם המחקר כולל שני מרכיבים עיקריים לניתוח (ראו תרשים בהמשך). מרכיב אחד כולל את הקהילות הסובבות את הסטודנטים עם ה-HFA ומורכב מחמישה מעגלים בהתאם לקרבתם לסטודנטים אלו: סטודנטים עם HFA, קהילת החונכים, קהילת הסטודנטים הכללית, קהילת המרצים וקהילת כלל הארגון. המרכיב השני מבוסס על חיתוך המעגלים על פי ארבעה צירים תמטיים, שניים מהם קשורים לרמת הפרט והשניים האחרים לרמה הכללית. רמת הפרט קשורה לשני מאפיינים של רגש חיובי והיכרות עם סטודנטים עם HFA מחד גיסא ומאפיינים מסוימים של המרצים והסטודנטים שנכללים בהם רמת המעורבות האישית והערכת החוללות העצמית מאידך גיסא. רמת הכלל קשורה לתשומות הקיימות של האוניברסיטה הן מבחינת תוכניות התמיכה הן מבחינת האווירה הלימודית-חברתית בה. רמת הכלל כוללת גם את התפוקות האפשריות לביצוע השילוב, הגדלת רמת הסובלנות ופיתוח תוכניות לימוד מיוחדות המותאמות לסטודנטים עם HFA.



## מתודולוגיה

היות שהמחקר היה חדש בתחומו, נעשו מחקרי גישוש. הם כללו ראיונות עומק עם מייצגים מכל הקהילות - מרצים, סטודנטים, סטודנטים חונכים, סטודנטים עם HFA, קובעי מדיניות ובעלי תפקידים. ראיונות העומק, נוסף על התאוריה בספרות, שימשו בסיס לבניית שאלוני המחקר לקהילות למיניהן. מרבית השאלות היו זהות בכל השאלונים, ונוסף עליהן היו שאלות שהותאמו במיוחד לקבוצת הנשאלים. מחקר זה מתבסס על ניתוח כמותי של התשובות לשאלונים.

## אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 686 משיבים בסך הכול: 526 סטודנטים (77%), 103 מרצים (15%), 30 סטודנטים עם HFA (4%) ו-271 סטודנטים חונכים (4%).

### א. מאפייני המרצים

במחקר השתתפו 103 מרצים, שמהם 48 גברים (47%) ו-55 נשים (53%). נושא הוותק של המרצים היה משתנה חשוב, ולכן היה במדגם ייצוג למשתנה: ל-12% מהמרצים יש ותק של עד חמש שנים בהוראה, ל-40% יש ותק בטווח של 6-15 שנים, ל-30% ותק של 16-25 שנים, ול-16% מהם (18%) יש ותק בטווח של 26-40 שנים בהוראה. מבחינת המשתנה של רמת היכרות, היה שוני בהיקף היכרות: ל-34% יש קרבת משפחה לתלמיד לקוי למידה; 66% מהם מכירים אישית אדם הנמצא על הרצף האוטיסטי. עם זאת ל-43% מרצים יש ניסיון בהוראה עם סטודנטים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה. רק 40 מרצים (40%) דיווחו כי הייתה להם מעורבות רבה עם סטודנטים עם HFA, ול-30% מהם (31%) לא הייתה מעורבות או שהייתה להם מעורבות במידה מועטה.

### ב. מאפייני כלל הסטודנטים

בקרוב הסטודנטים היו 187 גברים (36%) ו-339 נשים (64%). כמצופה, מרבית הסטודנטים היו צעירים: 292 סטודנטים (56%) בני 18-25, 191 בני 26-35 (36%), 27 בני 36-45 (5%), 15 בני 46-55 (3%), וסטודנט אחד בן יותר מ-56 (2%). 451 למדו לתואר ראשון (86%), 75 לתארים מתקדמים (14%). 226 סטודנטים (43%) אישרו שיש להם קרבת משפחה לתלמיד לקוי למידה. ל-196 היה ניסיון בלמידה עם סטודנטים בתוכנית שילוב (34%). 238 הכירו אישית אדם על הרצף האוטיסטי (45%). 156 היו בעלי ניסיון בלמידה עם סטודנט על הרצף האוטיסטי (30%).

### ג. סטודנטים חונכים

רוב הסטודנטים החונכים היו גברים: 23 גברים (85%) וארבע נשים (15%). 24 בני 18-26 (89%), ושלושה בני 26-35 (11%). כל 27 הסטודנטים החונכים גרו במעונות הסטודנטים ולמדו לתואר ראשון. ל־12 מהסטודנטים החונכים הייתה קרבת משפחה לתלמיד לקוי למידה (44%), ול־15 לא הייתה קרבה מסוג זה (46%). לעשרה מהסטודנטים החונכים היה ניסיון בתוכנית שילוב לבעלי מוגבלות (44%), ול־13 מהם לא היה ניסיון מסוג זה (56%). כמו כן כולם הכירו אדם על הרצף האוטיסטי, והיה להם ניסיון בלמידה איתם.

### ד. סטודנטים עם HFA

מתוך 30 סטודנטים על הרצף האוטיסטי היו 29 גברים (97%) ואישה אחת (3%), כולם גרו במעונות הסטודנטים, כולם למדו לתואר ראשון והיו בני 18-25 (לוח 1 להלן מציג את רמות ההיכרות עם בעלי HFA).

## כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בכמה שאלונים:

- שאלון פרטים אישיים;<sup>49</sup>
- שאלון עמדות כלפי שילוב של סטודנטים הנמצאים על הרצף האוטיסטי במוסד אקדמי;<sup>50</sup>
- שאלון Multidimensional Attitudes Scale;<sup>51</sup>
- שאלון אווירה לימודית-חברתית;<sup>52</sup>
- שאלון השתלבות חברתית ומוסדית,<sup>53</sup> שפיתחו פסקרלה ואחרים והותאם למחקר.<sup>54</sup>

49. דוידוביץ, 2009.

50. מונק וקליבנסקי, 2009.

51. פינדלר, וילצ'ינסקי וורנר, 2007.

52. מוס, 1979.

53. טינטו, 1975.

54. פסקרלה ואחרים, 2005.

### לוח 1: מבחן מהימנות הגורמים – סטודנטים, חונכים, סטודנטים עם HFA

אלפא קוונבך	מספר גורמים	הגורם
0.83	4	היכרות עם תחום HFA
0.77	9	תמיכה ארגונית
0.83	5	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
0.63	8	מעורבות מרצה
0.71	15	אווירה לימודית-חברתית
0.70	17	השתלבות לימודית-חברתית
0.86	2	אווירה סובלנית כלפי סטודנטים עם HFA
0.70	4	הוראה מתקדמת

### לוח 2: מבחן מהימנות הגורמים – מרצים

אלפא קוונבך	מספר גורמים	הגורם
0.83	4	היכרות עם תחום HFA
0.71	10	תמיכה ארגונית
0.83	5	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
0.63	3	שיטות הוראה כלליות
0.70	7	מעורבות מרצה
0.75	12	אווירה לימודית-חברתית
0.82	8	תפיסה עצמית בהוראה
0.95	2	רצון לקבלת ידע על תחום HFA
0.89	3	אווירה סובלנית כלפי סטודנטים עם HFA
0.77	4	הוראה מתקדמת



## הממצאים

הממצאים שהתגלו מהמחקר קשורים להשוואות שנערכו על משתני המחקר בין מגוון הקהילות. הניתוח הסטטיסטי התבסס על מבחני t למציאת הבדלים באוכלוסיות בלתי תלויות ובמבחני שונות חד-כיווניים.

### לוח 3: רמות ההיכרות עם בעלי HFA (שיעור מהקבוצה)

חונכים	סטודנטים	מרצים	
		34	קרבת משפחה לאדם עם HFA
100	45	66	היכרות עם HFA
		28	ידע על HFA
100	30	66	הוראה של אדם עם HFA או למידה עמו
44		43	התנסות בתוכנית שילוב של HFA
100		40	מעורבות עם סטודנט עם HFA

### לוח 4: ההשתייכות הפקולטית של אוכלוסיית המדגם (%)

סטודנטים עם HFA	חונכים	סטודנטים	מרצים	
23	26	42	43	מדעי החברה והרוח
33	7	7	14	מדעי הטבע
3	4	37	20	מדעי הבריאות
40	63	14	21	הנדסה

**לוח 5: השוואת הציונים של המשתנים הסביבתיים בקרב מגוון הקהילות ( הציון משתנה מ'1= בכלל לא, ל'5= במידה רבה מאוד)**

Sig. $\alpha$						
סטודנטים עם HFA	חונכים	סטודנטים	מרצים	ציון ממוצע		
<b>רמת התמיכה של הארגון</b>						
<.000	<.01	N.S.		3.75	קהילת המרצים	
<.000	<.05		N.S.	3.79	קהילת הסטודנטים	
<.000		<.05	<.01	4.04	קהילת החונכים	
<.000	<.000	<.000	<.000	3.35	סטודנטים עם HFA	
<b>האווירה הלימודית-חברתית</b>						
<.000	<.000	<.000		3.83	קהילת המרצים	
<.05	N.S.		<.000	3.34	קהילת הסטודנטים	
N.S.		N.S.	<.000	3.33	קהילת החונכים	
	N.S.	<.05	<.000	3.13	סטודנטים עם HFA	
<b>אינטגרציה</b>						
N.S.	N.S.			3.63	קהילת הסטודנטים	
N.S.		N.S.		3.72	קהילת החונכים	
	N.S.	N.S.		3.57	סטודנטים עם HFA	
<b>אינטגרציה חברתית</b>						
<.10	N.S.			3.80	קהילת הסטודנטים	
<.10		N.S.		3.91	קהילת החונכים	
	<.10	<.10		3.59	סטודנטים עם HFA	

**לוח 6: השוואת הציונים של הקשרים עם הסטודנטים עם HFA בקרב מגוון הקהילות (הציון משתנה מ-1= בכלל לא, ל-5= במידה רבה מאוד)**

Sig. $\alpha$			ציון ממוצע	
חונכים	סטודנטים	מרצים		
<b>היכרות</b>				
<.000	<.000		2.39	קהילת המרצים
<.000		<.000	1.77	קהילת הסטודנטים
	<.000	<.000	3.78	קהילת החונכים
<b>רגשות חיוביים</b>				
N.S.	<.05		3.30	קהילת המרצים
<.05		<.05	3.10	קהילת הסטודנטים
			3.46	קהילת החונכים

**לוח 7: השוואת הציונים של המשתנים הלימודיים בקרב מגוון הקהילות (הציון משתנה מ-1= בכלל לא, ל-5= במידה רבה מאוד)**

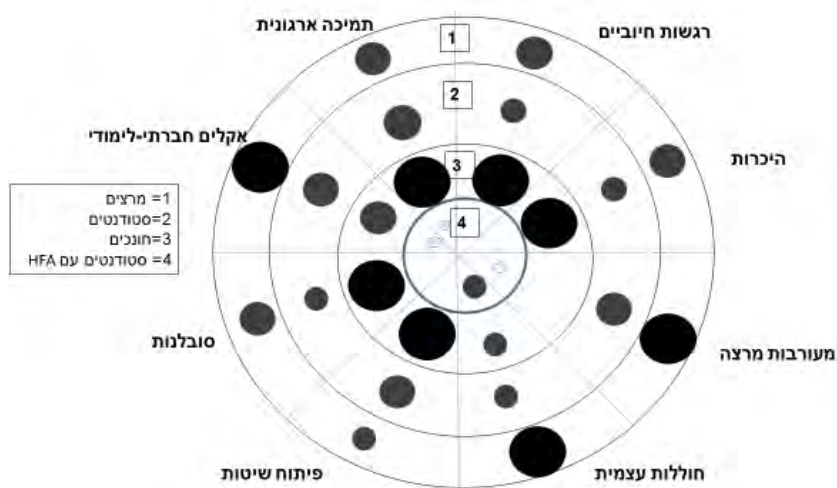
Sig. $\alpha$				ציון ממוצע	
סטודנטים עם HFA	חונכים	סטודנטים	מרצים		
<b>רמת מעורבות המרצה בכיתה</b>					
<.000		<.000		4.00	קהילת המרצים
<.10			<.000	3.45	קהילת הסטודנטים
		<.10	<.000	3.27	סטודנטים עם HFA
<b>חוללות עצמית</b>					
<.000	<.000	<.000		4.15	קהילת המרצים
N.S.	N.S.		<.000	3.48	קהילת הסטודנטים
N.S.		N.S.	<.000	3.48	קהילת החונכים
	N.S.	N.S.	<.000	3.46	סטודנטים עם HFA

**לוח 8: השוואת התמיכה בשיטות להשתלבות סטודנטים עם HFA בקרב מגוון הקהילות (הציון משתנה מ-1= בכלל לא, ל-5= במידה רבה מאוד).**

Sig. $\alpha$				ציון ממוצע	
חונכים	סטודנטים	מרצים			
<b>הגדלת הסובלנות</b>					
N.S.	<.05		3.75	קהילת המרצים	
<.01		<.05	3.54	קהילת הסטודנטים	
	<.05	N.S.	4.07	קהילת החונכים	
<b>פיתוח שיטות לימוד מיוחדות</b>					
<.000	<.000		3.44	קהילת המרצים	
N.S.		<.000	3.76	קהילת הסטודנטים	
	N.S.	<.000	3.96	קהילת החונכים	

ממצאי המחקר אפשר ללמוד כי התוכנית של האוניברסיטה לתמיכה בהשתלבות של סטודנטים בלימודים בה לא פעלה פעולה שווה על כל הקהילות המרכיבות את האוניברסיטה. התרשים שלהלן מציג את הציונים שהתקבלו בקהילות למיניהן לפי רכיבי המחקר. ככל שהעיוג גדול יותר, כך הציון גבוה יותר, ולהפך.

**תרשים 1: ציונים באוכלוסיות המחקר על מרכיבי**



בתרשים זה בולטת ההערכה הנמוכה ביותר שנתנה קהילת היעד, סטודנטים עם HFA, הן לתמיכה של הארגון הן לאווירה הלימודית-חברתית הן להערכה של מעורבות המרצים בפעילות השוטפת בכיתה ובחיי הסטודנטים בכלל.

מנגד, הקהילה המקורבת ביותר לתוכנית, קהילת החונכים, הפנימה את המסרים של התוכנית. החונכים נתנו את הציון הגבוה ביותר לתמיכה הארגונית וביקשו המשך תמיכה בשתי השיטות החלופיות, סובלנות רבה יותר בכיתות ופיתוח שיטות מיוחדות ללמידה בעבור הסטודנטים עם HFA. כצפוי, הם פיתחו את רמת ההיכרות הגבוהה ביותר עם נושא ה-HFA ובה בעת רמה גבוהה של רגשות חיוביים מאוד כלפי אוכלוסיית היעד. התוכנית של הארגון לא חלחלה לכלל אוכלוסיית הסטודנטים באוניברסיטה. ברוב המשתנים הן בהערכת התמיכה הן בהיכרות וברגשות חיוביים לסטודנטים עם HFA הם נתנו ציונים בינוניים עד נמוכים. מבחינתם המשימה מוטלת על הארגון ועל המרצים, ולכן הם תומכים בפיתוח שיטות לימוד מיוחדות לסטודנטים אלו ולא בהגדלת רמת הסובלנות בכיתה.

תגובת קהילת המרצים היא המעניינת ביותר. המרצים העניקו לעצמם ציונים גבוהים במעורבות בכיתה ובחיי הסטודנטים וכן ביכולת שלהם (רמת החוללות), ולפיכך נראה שהם סבורים כי האווירה הלימודית-חברתית חשובה. הם גם סבורים שרמת ההיכרות שלהם עם התחום די טובה, כולל רגשות חיוביים שפיתחו כלפי הסטודנטים עם הצרכים המיוחדים. לעומת זאת לא ניכרת בקרב המרצים התלהבות יתרה להתאמץ ולפתח תוכניות לימודים מיוחדות לאוכלוסייה זו, והם מסתפקים בהגדלת רמת הסובלנות בכיתה. עוד נמצא כי ככל שהמרצה בעל ותק גבוה יותר, כך הוא מבין שלא די ברמת הסובלנות ויש להסתמך יותר על פיתוח השיטות המיוחדות. ממצא זה מחוזק בנתון שמרצים בעלי ותק גבוה יותר מרבים להשתמש בשיטות הוראה חדשות במהלך הלימודים הרגיל. לעומת זאת מרצים צעירים מסתמכים, לפחות תאורטית, על רמת סובלנות גבוהה יותר. בהקשר זה נמצא כי קיים קשר שלילי נמוך בין התמיכה בסובלנות לתמיכה בפיתוח שיטות מיוחדות. מבחינת רמת ההשפעה של תוכנית התמיכה של הארגון, באשר למרצים היא השפיעה השפעה בינונית על הרחבת הרגשות החיוביים שלהם לסטודנטים עם HFA והגדילה מעט את רמת המעורבות שלהם בכיתה בחיי הסטודנטים.

בהתאם לממצאים הקודמים שהוצגו, השפעת התוכנית של הארגון על הסטודנטים נמוכה ברמת ההיכרות והרגש, והעלאת המודעות לנושא באה אצלם לידי ביטוי בהפניית דרישות למרצים שיתאימו את הלימודים לסטודנטים אלו.

## דין וסיכום

מחקר זה בחן את העמדות של המרצים וסטודנטים בדבר השתלבותם בהשכלה הגבוהה בישראל של סטודנטים עם HFA. מממצאי המחקר העיקריים עולה כי התוכנית לשילוב סטודנטים של אוניברסיטת אריאל היא ציון דרך חשוב בהשתלבותם של סטודנטים עם HFA במסגרת אקדמית ומשפיעה על מרצים ועל סטודנטים. ואולם עולה מהם גם כי למרות הרצון והכוונות הטובות לא חדרו התוכנית ומטרותיה בהיקף הרצוי לקהילות המרכיבות את הגוף הנקרא אוניברסיטה. מסקנה זו תואמת את הממצא של מידת היכרות נמוכה ורמת פיתוח נמוכה של הרגשות החיוביים כלפי סטודנטים עם HFA. ההיכרות בשילוב הרגשות היא תנאי בסיסי להצלחת תוכנית השילוב, כפי שהוצג בסקירת הספרות. הציונים הגבוהים שנתנו חברי קהילת החונכים שהודרכו בקשר לכוונות תוכנית השילוב ומטרותיה מראים כי הטמעת התוכנית בקרב הקהילות האחרות, כולל הסטודנטים והמרצים, יכולה להשביח את תוצאות תוכנית השילוב.

כמו כן הממצא שלפיו שתי קהילות מרכזיות מטילות על קהילה אחרת את האחריות ליישום תוכנית השילוב מדאיגה במקצת; הסטודנטים רוצים שהמרצים יפתחו שיטות לימוד מיוחדות ומתנערים מהאחריות החברתית ליצור שילוב. לעומת זאת חלק ניכר מהמרצים מסתפק ביצירת אווירה סובלנית בכיתה, שלה יתרמו כמובן הסטודנטים. המתח הנוצר מגישות אלו מחייב פתרון מושכל המתחשב בנסיבות המיוחדות.

עוד עולה מממצאי המחקר כי הניסיון שצברו מרצים במהלך שנות עבודתם הוא רכיב חשוב בתוכנית. ככל שוותק ההוראה רב יותר, כך המרצים תומכים יותר בפיתוח שיטות לימוד מיוחדות ומבינים שאין להסתפק בהעלאת רמת הסובלנות. יש לציין כי תוצאה זו צפויה אבל אינה מובנת מאליה. באוניברסיטת אריאל נמשכת בעשורים האחרונים תוכנית תמיכה במרצים בשיפור יכולות ההוראה שלהם בכל המישורים.

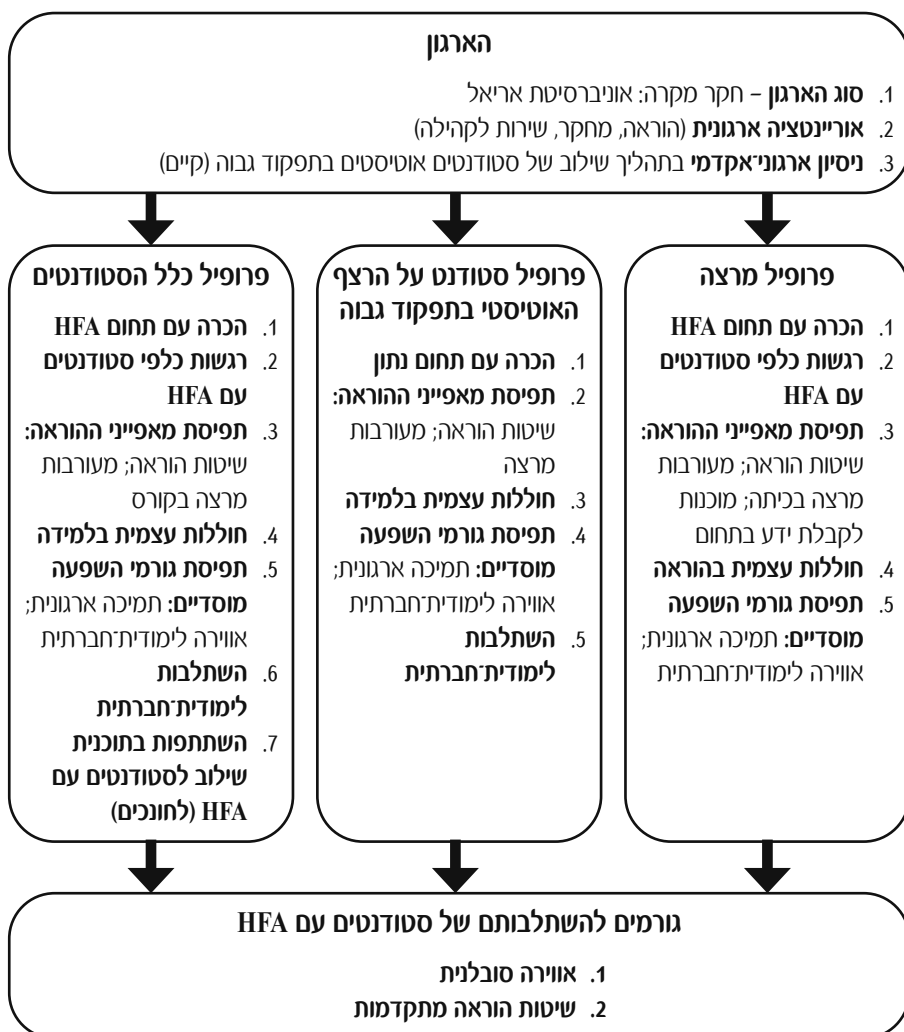
לא רצוי כי בתוכנית לשילוב סטודנטים עם צרכים מיוחדים תישאר ההחלטה על שיטת השילוב בידי המרצים בהתאם לכישוריהם או לגחמת ליבם. יש לפתח פיתוח מכון את משמעות המילה סובלנות לכלים מעשיים שילמדו המרצים, ובה בעת לסמן מה מצרכים משיטת הלימוד הצרכים המיוחדים. בנושא זה יש לשתף מרצים שכבר עסקו בפועל בשילוב בכיתתם ומרצים בעלי ותק הוראה רחב.

על האוניברסיטה וזמי תוכנית ליצור שיתוף פעולה עם אגודת הסטודנטים ועם כמה סטודנטים בכל פקולטה, בהתנדבות או בתשלום, ולמנותם לראשי חץ להגברת ההיכרות של כלל הסטודנטים עם נושא שילוב עם צרכים מיוחדים כדי שימצא את המחויבות שלהם לפעול כמיטב יכולתם למען השילוב.

## היבטים תאורטיים ומעשיים של המחקר

התרומה התאורטית של מחקר זה היא שילוב דגם מושגי רב־ממדי הבודק את ההשפעה של הארגון האקדמי על השתלבות סטודנטים עם HFA, שלא נבחנה קודם במחקר בחינה מעמיקה. חקר המקרה עשוי לשמש דגם למוסדות אקדמיים להסתגלותם ולהשתלבותם של סטודנטים על הרצף האוטוסיטי בשילוב גורמים אקדמיים ומינהליים.

### תרשים 2: דגם מושגי רב־ממדי הבודק את השפעתו של ארגון אקדמי על השתלבות סטודנטים עם HFA



## רשימת קיצורים ומקורות

- אוניברסיטת אריאל, 2014 אוניברסיטת אריאל, **תכנית שילוב סטודנטים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה:** <https://www.ariel.ac.il/studentsservices/dean/support-for-student/integration-program-for-students-on-the-high-functioning-autistic-continuum>.
- T. Booth & M. Ainscow, *Index for inclusion: Developing Learning & Participation in Schools*, Bristol, UK, 2002. בות' ואיינסקו, 2002
- R. W. Baker & B. Siryk, "Exploratory Intervention with a Scale Measuring Adjustment to College", *Journal of Counseling Psychology* 33, 1 (1986), pp. 31-38. בייקר וסיריק, 1986
- A. Bandura, "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavior Change", *Psychological Review* 84 (1997), pp. 191-215. בנדורה, 1997
- ש' בן יהודה וא' לסט, "עמדות של מורים המצליחים בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה", **סחי"ש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום** 19, 2 (2004), עמ' 65-78. בן יהודה ולסט, 2004
- P. Gurtin, E. L. Dey, S. Hurtado & G. Gurtin, "Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes", *Harvard Educational Review* 72, 3 (2002), pp. 330-366. גורטין ואחרים, 2002
- ש' גורירוזנבליט, **גישות להשכלה גבוהה: היבטים חברתיים ותהליכי מין: ניירות עמדה**, ירושלים 2011. גורירוזנבליט, 2000
- N. Davidovitch, "Can an Academic Institution Affect Graduates Residence Choices?", *A comparison of perceptions and Attitudes of Graduates of The Ariel University Center of Samaria towards the Samaria Region*, 12 (2009), pp. 46-60. דוידוביץ, 2009



- N. Davidovitch, E. Ponomareva & Y. Shapiro, "Attitudes of students and Teaching Staff Regarding the Integration of High Functioning Autistic Students in the Higher Education System in Israel", *International Journal of Child Health and Human Development* 10, 1 (2017), pp. 11-16. דוידוביץ, פונומריובה ושפירו, 2017
- S. K. Dymond, "A Participatory Action Research Approach to Evaluating Inclusive School Programs", *Focus on Autism and other Developmental Disabilities* 16 (2001), pp. 54-63. דיימונד, 2001
- L. Vaandrager & M. Koelen, "Salutogenesis in the Workplace: Building General Resistance Resources and Sense of Coherence", in: G. F. Bauer & G. J. Jenny (eds.), *Salutogenic Organizations and Change: The Concepts Behind Organizational Health intervention research*, Dordrecht 2013, pp. 77-89. ואנדראחר וקולן, 2013
- T. Ward & C. Stewart, "Putting Human Rights into Practice with People with an Intellectual Disability", *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 20 (2009), pp. 297-311. וארד וסטוארט, 2009
- N. Hativa & P. Goodyear, "Research on Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education: Foundations, Status and Prospects", in: N. Hativa & P. Goodyear (eds.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, Dordrecht 2002, pp. 335-359. חטיבה וגודייר, 2002
- נ' חטיבה, א' מני ור' דייגי, "על מה ואיך הסטודנטים מדרגים את המרצה?", **על הגובה** 9 (2010), עמ' 30-37. חטיבה, מני ודייגי, 2010
- F. Tustin, "Revised Understandings of Psychogenic Autism", *International Journal of Psychoanalysis* 72, 4 (1991), pp. 585-592. טוסטין, 1991
- V. Tinto, "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Review of Educational Research* 45 (1975), pp. 89-125. טינטו, 1975

- H. C. Triandis & M. J. Gelfand, "Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism", *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (1998), pp. 118-128.
- טריאנדיס וגלפנד, 1998
- כנסת ישראל, **חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998**, ספר החוקים 1658, עמ' 152:  
<https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawite.mid=165017>
- כנסת ישראל, 1998
- מ' מונק וח' קליבנסקי, **שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים**, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים 2009.
- מונק וקליבנסקי, 2009
- R. H. Moos, *Evaluating Educational Environments*, San Francisco 1979.
- מוס, 1979
- א' מילשטיין וד' ריבקין, **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית ספרית משלבת**, ירושלים 2013:  
[http://brookdaleheb.jdc.org.il/\\_Uploads/PublicationsFiles/Jan-2013-Shiluv-HEB-REP.pdf](http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/Jan-2013-Shiluv-HEB-REP.pdf)
- מילשטיין וריבקין, 2013
- K. Narasingharao, B. Pradhan & J. Navaneetham, "Efficacy of Structured Yoga Intervention for Sleep, Gastrointestinal and Behaviour Problems of ASD Children: An Exploratory Study", *Journal of Clinical and Diagnostic Research* 11, 3 (2017), VC01-VC06.
- נרסינגהראו, פרדהן ונוונית'ם, 2017
- T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri, "Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Synthesis" *Exceptional Children* 63, 1 (1996), pp. 59-74.
- סקרוגס ומסטרופיירי, 1996
- E. Ponomareva, N. Davidovitch & Y. Shapira, "Integrating Students with Disabilities in the Academia – A Rewarding Challenge", in: R. Parsons (ed.), *Learning disabilities: Assessment, Management and Challenges*, New York 2016, pp. 173-182.
- פונומריובה, דוידוביץ ושפירא, 2016

- E. Ponomareva, H. Gendel Guterman, Y. Shapira, S. Kipper, L. Dahan & N. Davidovitch, "The Test of Accessibility of Higher Education in Israel: Instructors Attitudes toward High-Functioning Autistic Spectrum Students", *International Journal of Higher Education* 8, 2 (2019), pp. 49-67. פונומריובה ואחרים, 2019
- N. E. Fox & J. E. Ysseldyke, "Implementing Inclusion at the Middle School Level: Lessons from a Negative Example", *Exceptional Children* 64 (1997), pp. 81-98. פוקס ויסלדייק, 1997
- L. Findler, N. Vilchinsky & S. Werner, "The Multidimensional Attitudes Scale toward Persons with Disabilities (MAS)", *Rehabilitation Counseling Bulletin* 50 (2007), pp. 166-176. פינדלר, וילצ'ינסקי וורנר, 2007
- E. Pascarella, G. C. Wolniak, T. A. Seifert, T. M. Cruce & C. F. Blaich, *Liberal Arts Colleges and Liberal Arts Education: New Evidence on Impacts*, San Francisco 2005. פסקרלה ואחרים, 2005
- A. Ross, "Access to Higher Education: Inclusion for the Masses?" in: L. Archer, M. Hutchings & A. Ross (eds.), *Higher Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, London 2003, pp. 45-74. רוס, 2003
- ש' רייטר, ע' קופפרברג וי' גילת, סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: אסופת מחקרים, תל אביב 2017.** רייטר, קופפרברג וגילת, 2017
- S. Reiter & R. L. Schalock, "Applying the Concept of Quality of Life to Israeli Special Education programs: A National Curriculum for Enhanced Autonomy in Students with Special Needs", *International Journal of Rehabilitation Research* 31 (2008), pp. 13-21. רייטר ושאלוק, 2008
- Y. Rich, S. Lev & S. Fischer, *Extending the Concept and Assessment of Teacher Efficacy*, Ramat Gan 2000. ריץ', לב ופישר, 2000