

עמדותיהם של סטודנטים ומרצים על השתלבותם של סטודנטים על הרצף האוניסיטי בתפקוד גבוה בהשכלה הגבוהה בישראל

אלונה פונומריובה, ניצה דוידוביץ, חנה גנדל-גורמן, סביון חן קיפר,
לאוני דהן ויאיר שפירא

תקציר

מחקר זה עוסק בשילובם של סטודנטים על הרצף האוניסיטי בתפקוד גבוה באקדמיה בישראל. חקר המקרה שלפנינו עוסק בעמדות הסטודנטים והמרצים כלפי סטודנטים על הרצף האוניסיטי בתפקוד גבוה (HFA), במטרה לבחון את תרומתם להשתלבות של סטודנטים עם HFA באקדמיה מבחינת האקלים הלימודי-חברתי ומבחינת תפיסתם את יכולתם העצמית. חקר המקרה עשוי לשמש מודל בעבור מוסדות אקדמיים שיעזרו להסתגלותם ולהשתלבותם של סטודנטים על הרצף האוניסיטי, תוך שילוב גורמים אקדמיים ומנהליים. המחקר מתבסס על מתודולוגיה משולבת, איכותנית וכמותית. 526 סטודנטים, 103 מרצים, 30 סטודנטים עם HFA ו-27 חונכים שלקחו חלק בתוכנית התבקשו להשיב על שאלון מחקר כמותי. ממצאי המחקר עולה כי השתלבותם של סטודנטים עם HFA בלימודים אקדמיים עשויה להצליח בתנאי שקיימת מודעות בקרב המרצים ובקרב כלל הסטודנטים בנוגע למהות הלכות. נמצאו משתנים בעלי חשיבות רבה להצלחת התוכנית ובהם הנוגעים לכלי הוראה, לתמיכה מוסדית ולאקלים לימודי-חברתי שיש בו סובלנות. ממצאי המחקר מצביעים על כך שכמעט בכל המשתנים סטודנטים-חונכים הם בעלי המודעות והרגישות הגבוהות ביותר לנושא ההשתלבות של סטודנטים עם HFA בלימודים אקדמיים. סקירת הספרות המופיעה במחקר זה, כמו גם ממצאי המחקר הנוכחי, תומכים בהשתלבותם של אנשים עם HFA במוסדות שונים בחברה ומחזקת את התנאים להצלחה זו: מוטיבציה מוסדית וחברתית בשילוב אווירה סובלנית.

מילות מפתח: השכלה גבוהה, אוטיזם, אקלים לימודי-חברתי, סובלנות, שיטות הוראה

ד"ר **אלונה פונומריובה** - פסיכולוגית חינוכית; alonapsy@gmail.com

פרופ' **ניצה דוידוביץ** - ראש תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש התוכנית להכשרת מורים

באוניברסיטת אריאל, ויו"ר הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל. D.nitza@ariel.ac.il

ד"ר **חנה גנדל-גוטרמן** - המחלקה למנהל עסקים, אוניברסיטת אריאל, המחלקה למנהל עסקים,

אוניברסיטת בר-אילן; hanag@ariel.ac.il

סביון חן קיפר - בוגרת המחלקה למדעי ההתנהגות באוניברסיטת אריאל;

savyonkip@gmail.com

ליאוני דהאן - בוגרת המחלקה למדעי ההתנהגות באוניברסיטת אריאל; leoni2738@gmail.com

פרופ' **יאיר שפירא** - הפקולטה למדעי הבריאות באוניברסיטת אריאל והמחלקה לניהול מערכות

בריאות; yairsh@ariel.ac.il

מבוא

בשנים האחרונות עוברת מדינת ישראל תהליך של שינוי ביחסה לאנשים על הרצף האוניסטי. עיקר השינוי מתבטא בהכרה בזכותם הבסיסית של אלה לחיים מלאים ויצרניים, חיים של הגשמה עצמית, לא בשולי החברה, אלא מתוך השתלבותם בכל תחומי העשייה האנושית, כחלק מהזכות להשכלה ולשילוב קהילתי מרבי בחברה (Ward & Stewart, 2009). ביטוי מובהק למגמה זו הוא חקיקת חוק שוויון זכויות אנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998, שמגדיר את זכויותיהם של אנשים עם מוגבלות ואת מחויבותה של החברה הישראלית לשמירה על זכויות אלו.

תהליכים דומים התרחשו בעשורים האחרונים ברוב המדינות המפותחות בעולם. ביטוי לכך ניתן למצוא באמנה הבינלאומית של ארגון האומות המאוחדות שנחתמה ב-2006 ועוסקת בזכויות אנשים עם מוגבלות (Unites Nations, 2007). ישראל אשררה את האמנה בספטמבר 2012 אך למעשה, עקרונותיה במסגרת חוק השוויון התאים להם עוד קודם לכן (משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד, ללא תאריך).

קיימת חשיבות רבה להנגשת מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל לאנשים עם מגבלות בכלל ועבור אנשים עם אוטיזם בפרט. יצירת קמפוס נגיש המיועד לסטודנטים, מרצים, עובדים ומבקרים תלויה לא רק באפשרות ההרשמה, התנועה וההתמצאות בתוכו, אלא באפשרות הגישה המלאה והשוויונית למכלול השירותים שהוא מציע (ורנר, 2015). בסיס המחקר הנוכחי הוא חקר מקרה באוניברסיטת אריאל, הנותנת מענה לצרכים של סטודנטים על הרצף האוניסטי, על מנת שיוכלו להגיע למיצוי יכולותיהם.

הפרויקט באוניברסיטת אריאל התחיל בשנת 2008 עם שני סטודנטים, וב-2018 היו בו 50 סטודנטים. מטרת התוכנית היא מתן שוויון הזדמנויות לרכישת השכלה גבוהה, הנגשת הלימודים ושילוב חברתי, תוך הקניית כלים ומיומנויות להתמודדות עצמאית (אוניברסיטת אריאל, 2014). הפרויקט יכול לשמש מודל להסתגלותם ולהשתלבותם של סטודנטים על הרצף האוניסטי למוסדות אקדמיים בהשכלה הגבוהה בישראל.

מחקר זה בחן את התמיכה של המוסד, הן ברמה הארגונית הן במעשה ההוראה של מרצים, ואת השתלבותם החברתית-לימודית של סטודנטים על הרצף האוניסטי - כל אלה גורמים חשובים להצלחתם. המחקר בחן גם את תפיסתם של סטודנטים ומרצים על האפקטיביות היחסית של אווירה סובלנית ושיטות הוראה מתקדמות. בהתאם לסקירת הספרות (Ponomareva, Davidovitch, & Shapira, 2016), המחקר יצא מנקודת הנחה כי מוסד אקדמי משפיע על אקלים לימודי-חברתי ועל תפיסתם של סטודנטים ומרצים. ככל שהשפעת המוסד היא

אינטנסיבית וחיובית יותר, האפשרות ליצור אווירה סובלנית עולה. בה בעת, המוסד משפיע מאוד על רצון המרצים להשתמש בשיטות מתקדמות כשיטה מושכלת המטיבה את הדרך להשתלבותם של הסטודנטים שעל הרצף האוטיסטי בלימודיהם באוניברסיטה (Ponomareva et al., 2016).

במחקר נאספו משתנים נוספים שעשויים להשפיע אף הם על אווירה סובלנית ושיטות הוראה מתקדמות באוניברסיטה, כגון מעורבות מרצה, "רגשות" כלפי סטודנטים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (להלן HFA, high-functioning autism), שיטות הוראה כלליות, היכרות עם התסמונת HFA והשתלבות לימודית-חברתית.

התמקדנו בעמדותיהם של סטודנטים, מרצים, חונכים וחניכים (סטודנטים על הרצף האוטיסטי) לגבי השתלבותם של סטודנטים על הרצף האוטיסטי בלימודים אקדמיים בישראל. עמדותיהם נבחנו על פי:

א. תפיסת האקלים הלימודי-חברתי כמפתח להצלחה של סטודנטים בכלל, על פי תאוריה של מוס (Moos) (Davidovitch, 2009).

ב. עמדות המיוחסות לאנשים המתקשים בתפקודים שונים (Triandis & Gelfand, 1998).

ג. מאפייני הוראה טובה והתפתחות מקצועית של מורה (חטיבה, מני ודיגי, 2010).
התפתחותן של תוכניות שילוב במוסדות אקדמיים בישראל נובע מרצון לשוויון זכויות במתן הזדמנות לכל סטודנט לרכוש השכלה לפי יכולתו. נראה כי המוטיבציה לכך מונעת מהחוק, ומתוך כך עולה השאלה האם המערכת האקדמית בישראל - המוסד, המרצים וכלל הסטודנטים - יודעת כיצד לשלב סטודנטים עם HFA? ייחודו של המחקר הוא ברצון לבחון מהם הגורמים האישיים (הכרת התסמונת HFA), הלימודיים (מעשה ההוראה) או המוסדיים (תמיכה ואקלים) המשפיעים על עמדותיהם של הסטודנטים והמרצים כלפי סטודנטים עם HFA.

מכאן נגזרות שאלות המחקר הנוספות: האם אווירה סובלנית תהיה חיובית יותר כאשר מוסד אקדמי מעורב ותומך? האם אווירה סובלנית תהיה חיובית יותר כאשר האקלים החברתי-לימודי בכיתה טוב יותר? האם מרצים משתמשים יותר בשיטות הוראה מתקדמות במקרים שהמוסד האקדמי מעורב ותומך? האם אווירה סובלנית בכיתה תהיה חיובית יותר ובעלת השפעה מטיבה כלפי סטודנטים עם HFA כאשר מעורבות המרצה בכיתה גבוהה יותר והשתלבותם הלימודית-חברתית של כלל הסטודנטים גבוהה יותר? כיצד רגשות חיוביים יותר כלפי סטודנטים עם HFA והיכרות עם תסמונת HFA משפיעים על אווירה סובלנית?

אנו צופים כי למחקר יהיו השלכות מעשיות. רצוננו לתרום ידע לקובעי המדיניות בהשכלה הגבוהה, למרצים בבחירת דרכי ההוראה ולסטודנטים ביחסם לאחר ולשונה. כך, לדוגמה, ברמת קובעי המדיניות בהשכלה הגבוהה - מצוינות אקדמית ושוויון הזדמנויות לכל

אדם - הילכו יחדו? ברמת המרצה - האם ובאיזו מידה עליו להתאים את ההוראה האקדמית לצורכי הפרט המיוחד? ברמת המרצה וברמת הסטודנטים - האם רצוי לסייע ליצירת אקלים סובלני בכיתה, שיהיה בו כדי לסייע לסטודנטים על הרצף האוניסטי מבלי לפגוע בסטודנטים האחרים? וכיצד ניתן לסייע ביצירת אווירה של מסוגלות אישית ותמיכה, שיש בהם כדי לסייע לסטודנטים על הרצף האוניסטי?

רקע תאורטי

הפרעת אוטיזם היא לקות התפתחותית-ניורולוגית שמופיעה בגיל 18-36 חודשים (Narasingharao, Pradhan & Navaneetham, 2017). הלקות מאופיינת בפגיעה קשה ורחבה בשלושה תחומי תפקוד התפתחותי: חברתי, תקשורתי והתנהגותי.

הקשת האוניסטית רחבה מאוד: מרמה חמורה עד רמה כמעט תקינה. במחקר זה אנו מתייחסים לסטודנטים אוטיסטים ברמת תקשורת גבוהה, עם HFA. שלומדים במוסדות אקדמיים. סטודנטים אלה מתאפיינים בקשיים ובמגבלות בתחומים של תקשורת בין-אישית, אינטראקציה חברתית, הסתגלות חברתית וביטויי דמיון, אך התפתחותם תקינה מבחינת יכולת קוגניטיבית והתנהגות מסתגלת (זולת באינטראקציה חברתית), עניין וסקרנות. נוסף על המחקר כפי שהוגדר, החוקרים פעלו לחדד את אמות המידה לאבחון אוטיזם ולשפר את מהימנותן. ההגדרה החדשה HFA נבחרה כהגדרה כוללנית להפרעות על הקשת האוניסטית, ולפיה כל חמש האבחנות מתייחסות לרמות החומרה של תסמונת אחת.

רמות החומרה (דרגה) ללקות HFA הן (Narasingharao et al., 2017):

- א. דרגה 3: חסכים משמעותיים 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: בהיעדר תמיכה יופיעו קשיים חברתיים-תקשורתיים שגורמים לליקויים בולטים.

דפוסים חברתיים אישיים והשתלבותם בהשכלה הגבוהה של סטודנטים על הרצף האוניסטי בתפקוד גבוה

מחקרים על סטודנטים עם אוטיזם בתפקוד גבוה מראים כי למרות כישוריהם הקוגניטיביים התקינים ויכולתם להתמחות בתחומים מקצועיים מגוונים, רק מעטים מהם לומדים בפועל. בין החסמים שהם עצמם מציינים: קושי להתמודד עם ההיבטים החברתיים של הלימודים

וחוסר ביטחון עצמי (Hendrickx, 2009; Knotta & Taylora, 2014), ולרוב הם מעדיפים לבחור במקצוע שאינו מאפשר לפתח עצמאות בתחומי חיים אחרים (Howlin, 2004). מיעוט המחקרים והנתונים על סטודנטים עם אוטיזם בתפקוד גבוה מקשה לנבא איך יתפקדו וישתלבו בקהילה ובתעסוקה. בעיות רבות נובעות גם מהקושי של סטודנטים אלה להתמודד עם שינויים בלתי צפויים בשגרת לימודים ומרגישות מוגברת לגירויים חושיים, כלומר משך ההסתגלות במסגרת חדשה ולימוד משימות חדשות בקרב סטודנטים עם HFA רב יותר מאשר בקרב סטודנטים אחרים. כל שאר הקשיים הופכים למהותיים יותר בסביבה לא סובלנית מספיק וללא כלי הוראה מתאימים.

סטודנטים עם HFA מתקשים פעמים רבות להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם בלימודיהם ובחייהם כבוגרים עצמאים (Hendrickx, 2009). בהיעדר מסגרת תומכת בגילאים הבוגרים, הנחיה מקצועית הנשענת על ידע ממוקד ורלוונטי עשויה להוות גורם תומך ומכוון בשלב כה משמעותי בחיים.

השתלבותם של סטודנטים עם HFA בהשכלה הגבוהה היא בעלת חשיבות רבה, הן לפרט הן לחברה. אשר לפרט, ההשתלבות 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; להביא לקבלת הידע וסיום התואר. אשר לתהליכי חברות, רבים מקשיי ההשתלבות של סטודנטים אוטיסטים בחברה (השתלבות חברתית, לימודית ותעסוקתית) נובעים מדעות קדומות ועמדות שגויות של החברה. ככל שסטודנטים נחשפים לסטודנטים עם HFA, הם מפתחים עמדות חברתיות סובלניות יותר, והם משפיעים באופן חיובי על השיח הציבורי כסטודנטים, ולאחר מכן גם כאזרחים בוגרים (Davidovitch, Ponomareva, E., & Shapiro, 2017).

תאוריות על השתלבות בהשכלה גבוהה

השתלבות היא מושג פסיכולוגי שעניינו יצירת קשר אמיתי בין אדם בעל צורך לאדם "רגיל". במחקר זה נתייחס להשתלבות תוך הגברת השיתוף והמעורבות של סטודנטים על הרצף האוטיסטי בחיים החברתיים והחינוכיים המתנהלים באוניברסיטה. נהוג להתייחס להשתלבות כמושג הכולל אינטגרציה (integration), גיוון (diversity), הכללה (inclusion) והשתתפות (participation).

אינטגרציה היא קבלת תרבות היעד על ידי קבוצת המיעוט, בד בבד עם שמירת תרבות המוצא (Berry, 1991). נטען כי אינטגרציה אקדמית וחברתית מהווה תנאי להתמדה ומשפיעה על טיב ההישגים הלימודיים (Cabrerá, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992).

גיוון מתייחס להרכב החברתי והתרבותי של הסטודנטים במוסד הלימודים. בשונה מאינטגרציה המחייבת רצון של המיעוט וקבלה של הרוב, גיוון תלוי בהעדפה מוסדית ובמדיניות מוסדית התומכת בהשלכות של הרכב הסטודנטים המגיעים מרקע שונה. המצדדים בגיוון תרבותי טוענים להשפעה חיובית של גיוון על תהליך הלמידה, ומכאן תומכים לדוגמה במדיניות אפליה מתקנת כלפי מיעוטים (Gurtin, Dey, Hurtado & Gurtin, 2002). גיוון נמדד על פי שיעור המתקבלים ללימודים והמממשים קבלה זו.

ברומה לכך, גם הכללה משקפת מדיניות מוסדית. מושג זה הוכנס לשיח עם התרחבות מערכות ההשכלה הגבוהה בעולם והפיכתן מנחלת בודדים לנחלת הכלל. כלומר הכללה היא מתן אפשרות הרשמה למערכת לקבוצות אשר לא היו שותפות לה לפני כן (Ross, 2003). השתלבות בהשכלה גבוהה נמדדת בעיקר תוך שימוש במונחי הרשמה וקבלה (enrollment), הסתגלות (adjustment), התמדה (persistence), שחיקה (attrition), קבלת תואר, שאיפות עתידיות (aspiration) ונשירה (dropout). הרשמה וכניסה מהווה תוצר של השלב הראשון בתהליך ההשתלבות. כניסת מיעוטים להשכלה גבוהה נובעת ממגמות חברתיות ומביצועים לימודיים טובים בשלב החינוך הקודם. לאחר ההרשמה והקבלה ישנה תקופת הסתגלות שנמדדת במישור האקדמי, החברתי והאישי-רגשי (Baker & Stryk, 1986). במובן זה קיימות דרגות שונות של השתלבות: הדרגה הגבוהה ביותר היא של הלומדים תוכנית מלאה ומסיימים את לימודיהם במספר השנים הנדרש בתוכניתם. דרגה נמוכה יותר היא בקרב אלה אשר סיימו את לימודיהם, אך עשו זאת בפרק זמן ארוך יותר מהנדרש ובעומס מצומצם מהעומס בתוכנית מלאה. הדרגות הנמוכות משקפות דפוסים של שחיקה ובהם אלה שעוברים מחוג לחוג וממוסד למוסד, אלה שגוררים את הלימודים על פני זמן ממושך, ואלה שבחורים לעזוב את הלימודים לפני סיום התואר (Tinto, 1975). התוצר הסופי של תהליך ההשתלבות נמדד באופן היציאה מהלימודים. סטודנט אשר מסיים את לימודיו עם זכאות לתואר, מייצג השתלבות מוצלחת, וסטודנט שעוזב את לימודיו ללא תואר, מייצג השתלבות לא מוצלחת.

שילוב כחלק מהצלחתם של סטודנטים עם צרכים מיוחדים

בעולם כולו משתלבים יותר ויותר סטודנטים עם לקויות בהשכלה הגבוהה (רייטר, קופפרברג, וגילת, 2017), אף ששאלת יתרונותיו של השילוב ממשיכה להיות תחום להתדיינות (Reiter & Schallock, 2008). המגמה החברתית אומנם דוגלת בהכלה, אולם המדיניות לגבי יישום השילוב מסתמכת יותר על אידאולוגיה מאשר על ממצאים מדעיים. נראה כי השילוב של תלמידים ובוגרים עם לקויות כתפיסת עולם עדיין אינו מוגדר כמשנה סדורה, אלא נמצא בתהליך של גיבוש תפיסות, הגדרות ועקרונות (Dymond, 2001).

כיום אנו עומדים לפני תחילתו של עידן שלישי, שיש בו הרחבת הפרדיגמה ההומניסטית כך שתכלול אף אוכלוסיות עם מוגבלויות אחרות ובהן: מחלות כרוניות, קבוצות שוליים אתניות או אוכלוסיות שחיות ברמה סוציו-אקונומית ירודה. התפיסה החברתית-פוליטית-דמוקרטית מדגישה את ההטרונגויות 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", שכן על החינוך להתייחס לחברה הטרונגונית שבה הסביבה החינוכית והלימודית נותנת מענה לכל ילד באשר הוא (Booth & Ainscow, 2002). ניתן לסכם כי לכל אחד מהמושגים – שילוב, הכלה והטרונגויות – יש תרומה משלו. מושג השילוב מציין את ההיבטים של חוק ומשפט, ומצביע על כך 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 המשמעותיים בין אדם לחברו, ומושג ההטרונגויות קשור בקבלת השונה. לפי תאוריות אלה, נראה כי המרכיבים להצלחה בהשתלבותם של סטודנטים על הרצף האוטיסטי הם: תמיכה ארגונית, פיתוח שיטות למידה מתקדמות ואווירה סובלנית.

חקר מקרה

אוניברסיטת אריאל מקיימת מאז 2008 תוכנית מיוחדת לשילובם של סטודנטים עם HFA (אוניברסיטת אריאל, 2014). התמיכה במשתתפי התוכנית כוללת: ליווי ותמיכה של צוות מקצועי בפן הלימודי, החברתי והאישי לאורך כל שעות היום; תמיכה לימודית על ידי הקניית כלים ומיומנויות למידה; סדנאות להקניית מיומנויות לתפקוד עצמאי; מערך חברתי תומך באמצעות פעילויות חווייתיות וחונכים המתגוררים עם הסטודנטים שעל הרצף האוטיסטי (Ponomareva et al., 2016).

דרכי שילוב לימודיות-חברתיות של סטודנטים עם HFA

נתייחס לדרכים שבכוון לעזור ולהשפיע על שילובם של סטודנטים עם HFA.

סיוע ותמיכה מוסדית

למוסד אקדמי ישנן שלוש פונקציות: הוראה, מחקר ותרומה לקהילה (Berry, 1991). ישנם מוסדות, כמו במקרה שלפנינו, הרואים בשילובם של סטודנטים עם HFA תרומה לקהילה.

ממחקר קודם עולה כי לאנשים עם מוגבלויות רמת השכלה נמוכה מזו של האוכלוסייה הכללית בישראל (מילשטיין וריבקין, 2013). ל-54% אין תעודת בגרות, לעומת 36% באוכלוסייה הכללית. שיעור בעלי ההשכלה העל-תיכונית (אקדמית ולא אקדמית) בקרב אנשים עם מוגבלות הוא 29%, לעומת 38% באוכלוסייה הכללית. 58% מקרב האנשים עם מוגבלות משתמש במחשב לעומת 83% מקרב אנשים ללא מוגבלות. ידיעת האנגלית מועטה בקרב אנשים עם מוגבלות (46% מהם לא יודעים אנגלית כלל), ביחס לאנשים ללא מוגבלות (רק 12% מהם לא יודעים אנגלית כלל).

בישראל, כמו במדינות רבות אחרות בעולם המערבי ובמזרח הרחוק, מגמת השילוב של ילדים וסטודנטים עם HFA במסגרות החינוך הרגיל הולכת ומתרחבת. עם זאת, המחקר (Reiter & Schalock, 2008) מצביע על כך שהחלטת השילוב עצמה אינה תנאי מספיק להצלחת השתלבותו של האדם בעל הצרכים המיוחדים. עובדה זו באה לידי ביטוי בעיקר בדיווחי האנשים עצמם המביעים אי-שביעות רצון מהשתלבותם. רייטר ועמיתים (2017) מבחינים בין שתי תפיסות עולם המנחות את עבודת השילוב:

א. התפיסה הנורמטיבית, שרואה בשילוב עצמו יעד והייתה מקובלת עד השנים האחרונות בקביעת מדיניות השילוב ורואה בשילוב עצמו יעד.

ב. גישת איכות החיים ההומניסטית-חינוכית, תפיסה שמתפתחת לאחרונה ורואה בשילוב תנאי להעצמה אישית ושיפור איכות החיים כיעד החשוב. כלומר מעבר למדיניות שתתבסס על עקרונות הגישה ההומניסטית-חינוכית, בכוחה של גישה זו להעצים את איכות החיים של סטודנטים עם צרכים מיוחדים הן בשילובם במוסדות החינוך הן בשילובם בקהילה ובמוסדותיה.

נראה כי שילובם האקדמי של סטודנטים על הרצף האוניטטי הוא תופעה חיובית ויש אפוא חשיבות לברוק את עמדותיהם של כלל הסטודנטים והמרצים כלפי סטודנטים עם HFA על מנת לעודד את השתלבותם באוניברסיטה. אוניברסיטה היא מוסד שפועל כקהילה המורכבת מאנשים שונים. מוסד אקדמי מספק לפרט משאבים אישיים, חברתיים וסביבתיים, ואלו מציעים חוויות בסביבה לימודית קוהרנטית ותומכת המביאה בסופו של דבר לתוצאות לימודיות טובות יותר (Vaandrager & Koelen, 2013).

מוסד יכול לחזק עזרה הדדית על ידי צוות תומך ומיומן, שישרה תחושת ביטחון על הפרט שימצא בארגון ובסביבתו הקרובה משאבי התמודדות יעילים (Vaandrager & Koelen, 2013). אי לכך, האוניברסיטה כמוסד יכולה לעצב אסטרטגיה של תוכניות לימוד והוראה שישפיעו על הסטודנט בפרט ועל החברה הסובבת בכלל.

אקלים לימודי-חברתי ואווירה סובלנית

תחושת היכולת של הלומד קשורה למשתנים הקשורים למאפייניו של הלומד ולדרכי הלמידה שלו ולמאפייניו של המורה ודרכי ההוראה שלו. מעבר לכך, תחושת היכולת קשורה גם למאפיינים של סביבת הלמידה, התלויה באקלים הלימודי-חברתי במוסד. עוד נמצא כי יכולת גבוהה של תלמידים קשורה לאווירה התומכת בסביבת הלמידה וגם למידת מעורבותם בה. תלמידים שדיווחו על תחושת מעורבות וכוח להשפיע על החלטות הקשורות להוראה ולתוכנית הלימודים, דיווחו גם על תחושת יכולת גבוהה (Davidovitch, 2009).

נוסף להשפעת האקלים הלימודי-חברתי על תהליך הלמידה, החלו כמה חוקרים להכיר בחשיבות ה"יכולת הקולקטיבית" (collective efficacy), מושג שמשקף את מידת היכולת שמייחסים למסגרת החברתית בתהליך הלמידה (Bandura, 1997).

תחושת יכולת קולקטיבית של ארגון לומד קשורה במשתנים כגון סטנדרטיים לימודיים שמקורם באמונה ביכולת התלמידים להגיע אליהם ותמיכה ומעורבות של מורים בהתקדמות תלמידיהם (Bandura, 1997). מעבר למאפייני רקע ותרבות של בית הספר, נראה כי גם לגורמים הקשורים לאופי הכיתה, ובהם יוקרתה, מקצוע הלימוד ועוד, יש השפעה על יכולתו של הלומד. ניתן להצביע על שבעה כיווני פעולה שבכוחם להשפיע באופן חיובי על תחושת היכולת של הלומד (Bandura, 1997). ראוי להדגיש כי הצעות אלה טרם זכו להערכה שיטתית בארץ או בעולם, ולכן יש להתייחס אליהן בזהירות רבה. להלן כיווני הפעולה:

1. **שיפור בכישורי למידה** - הרציונל תואם את התאוריה של בנדורה (Bandura, 1997), על פיה המקור המשמעותי ביותר ליכולת עצמית הוא התנסויות מוצלחות בפועל.
2. **שיפור בידע תוכן דיסציפלינרי** - הרציונל לאסטרטגיה זו מתבסס על ההנחה כי ידיעות רחבות והבנה מעמיקה בתחום הדיסציפלינרי שהתלמיד לומד הן מרכיב חשוב באיכות הלמידה שלו. ההנחה היא כי שיפור בידע התוכן יביא את הלומד להתנסות לימודית חיובית יותר, להישגים טובים יותר, ובעקבות זאת, על פי בנדורה (Bandura, 1997), לתחושת יכולת חזקה יותר.
3. **הגברת שיתוף הפעולה (collaboration) בקרב הלומדים** - במחקרים אחדים (Davidovitch, 2009) נראה כי הגברת שיתוף פעולה אמיתי יכולה להשפיע לטובה על תחושת היכולת בשלוש דרכים מרכזיות: באמצעות שיח ודיונים עם עמיתים ללימודים עשוי הלומד לחדד מיומנויות לימוד; על ידי רכישת פרספקטיבות והבנות חדשות על התחום; שכלול דרכי למידה טובות יותר למטרת שיח תוכני וכתובת עבודות והצגתן בפני קהל שומעים. חיזוק דרכים אלה עשוי להקנות ללומד ביטחון רב יותר ולחזק את תחושת מסוגלותו (Bandura, 1997).

4. **העצמת (empowerment) הלומד** - תחושת ההעצמה של הלומד תלויה בתפיסתו שיש בידיו המשאבים הדרושים לו כדי לקדם את ההישגים הלימודיים והמקצועיים שלו. דרך נוספת להעצמת הלומד, שעשויה להוביל לתחושת יכולת מוגברת היא באמצעות הבהרת הציפיות הלימודיות של הלומדים (Davidovitch, 2009).
 5. **תמיכה מקצועית ורגשית בלומדים** - חוקרים הראו (Rich, Lev, & Fischer, 2000) כי תחושת יכולתו של התלמיד עולה בעקבות משוב חיובי מגורם בעל סמכות במוסד.
 6. **מניעת פגיעה ביכולת במהלך הפעלת פרויקטים חיצוניים** - פעילות במוסד שיש בו תמיכה רגשית ומקצועית בלומדים בתקופת השינוי, ויש בו ניסיונות לשתף את הלומדים בקבלת החלטות הקשורות בתוכנית השינוי, עשויים לשמש משקל נגד לירידה הטבעית בתחושת היכולת (Davidovitch, 2009).
 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 שוני בין הסובלני למושא הסובלנות (Davidovitch, 2009).
- במחקר זה בחרנו להתייחס לאקלים הלימודי-חברתי ולאווירה סובלנית של מוסד להשכלה גבוהה, כפי שהוא נמדד על ידי שאלון סביבת הכיתה שחובר על ידי מוס (Moos, 1979). הרציונל בבסיסו הוא שקונצנזוס של בני אדם על מאפייניה של הסביבה מאפשר למרוד אקלים לימודי-חברתי של הסביבה.

מאפייני הוראה

מחקרים בחנו מהן 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, אמנותיים או מדעיים; קידום הבנה מעמיקה של חומר הקורס כדי לאפשר לסטודנטים ליישם את החומר; אינטגרציה של הידע (Hativa & Goodyear, 2002).

השאלה הרלוונטית למחקר הנוכחי היא מיהו המורה ומהי שיטת ההוראה המתאימים לכל הסטודנטים, וגם לסטודנטים עם HFA? מורה כזה, הוא זה שיתאים את שיטותיו למטרות שאותן הוא מבקש להשיג, לאופי תלמידיו, לחשיבתו, להקשר של עבודתו ועוד. על מנת שיוכלו לשלב לימודית את הסטודנטים עם HFA, מן הראוי שמרצים יקבלו מידע על HFA ויאמצו לעצמם שיטות והתנהגויות הוראה שיהלמו את אישיותם ואת מטרותיהם. תהליך כזה אורך זמן וכרוך בהתבוננות ובחשיבה עצמית.

עמדות ודעות של חברה וקהילה לגבי סטודנטים עם צרכים מיוחדים

עמדות משמשות בני אדם ככלים לניתוח, להסתגלות, להבניה ולהכנה של העולם הסובב אותנו ולהגנת האגו על ידי ארגון ופישוט הנתונים המתקבלים מהסביבה והגדרת יחסנו אליהם (Triandis & Gelfand, 1998). החוקרים מייחסים לעמדה שלושה סוגי מרכיבים:

א. **מרכיבים קוגניטיביים** – הפועלים באמצעות תהליכי חשיבה וקטגוריזציה. במחקר

שלנו זוהו המשתנים: ידע על התסמונת HFA וצורך בשיטות הוראה מתקדמות.

ב. **מרכיבים רגשיים** – הבאים לידי ביטוי באמצעות שיוך הקטגוריה המזוהה למצבים נעימים ולא נעימים והיווצרות מטען רגשי שטוען את המחשבה לחיוב או לשלילה בהתאם.

ג. **מרכיבים התנהגותיים** – המושפעים מהרגלים (הנוצרים מתהליכי למידה), נורמות וגמולים (הנקבעים על פי מסרים שמתקבלים מאחרים) ובאים לידי ביטוי במוכנות מראש לפעולה. במחקר זה התייחסנו גם להתנהגות סובלנית כלפי סטודנטים עם HFA.

כדי לקבוע עמדה צריכה להיות התאמה בין שלושת המרכיבים. הקטגוריות המזוהות יכולות לעורר רגשות או נורמות שמכתיבות התנהגות, אך יכול להיות גם תהליך הפוך, שבו התנהגות תכתיב רגש או נורמה. העמדה אינה מהווה סיבה הכרחית או מספיקה להתנהגות, אלא משמשת כגורם מכוון. זאת ועוד, מחקרים מלמדים כי התנאי החשוב ביותר להעצמה של השתלבות הוא עמדות מכבדות ותומכות בשילוב מצד החברה הרחבה שבה משתלבים האנשים עם הצרכים המיוחדים. עמדות חיוביות כלפי שילוב הן תנאי חשוב בעבור האדם עם הצרכים המיוחדים המשתלב בסביבה הרחבה. לטענת החוקרים (Reiter & Schalock, 2008), השתלבות בעלת משמעות מבוססת על עקרונות שהמשותף ביניהם הוא קיומה של אינטראקציה חברתית חיובית בין האדם עם הצרכים המיוחדים לסביבתו. להלן כמה מעקרונות אלה (Reiter & Schalock, 2008):

ההשתלבות היא רב ממדית, והיא כוללת משתנים אישיים ומשתנים סביבתיים, משתנים אובייקטיביים וסובייקטיביים, והמרכיב ההוליסטי – כל בן אדם הוא ייחודי ומיוחד ואיננו רק סך כל המשתנים המרכיבים אותו ואת חייו. האדם נתפס במהותו כיצור חברתי, ולפיכך מרכיב מרכזי בהשתלבות הם הקשרים החברתיים והבין-אישיים של הפרט.

עקרונות אלו מדגישים את טיב האינטראקציה שבין הסטודנט עם הצרכים הייחודיים שלו עצמו ובין סביבתו כתנאי להשתלבות בעלת משמעות ובתוך כך הצלחה במוסדות החינוך. מסקנות אלו נכונות גם כשמדובר בסטודנט עם אוטיזם, המשתלב במוסדות להשכלה הגבוהה. המושג "שילוב" כולל מרכיבים רגשיים והכרתיים הקשורים בנטייה להתנהגות מסוימת. לא נמצאה עקיבות בעניין נכונותם של מורים ועובדי הוראה לשלב תלמידים עם צרכים

מיוחדים (Scruggs & Mastropieri, 1996). כך גם מחקרים שנערכו בישראל העלו ממצאים דומים (בן יהודה ולסט, 2004).

אולם גם אם למוסד החינוכי מדיניות ברורה המכוונת לשילוב וגם אם מצויים בו מגוון עזרים וכלים לשם סיוע תפקודי לתלמיד המשולב, הרי שכל עוד המרצה לא מאמין בשילוב ועמדתו איננה אוהדת את הרעיון, השתלבות התלמיד לא תצלח (Reiter & Schalock, 2008). מחקר במוסדות חינוך שבהם משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים מצא כי עמדות שליליות של המורים העלו אצלם תחושות כישלון של השילוב, בעוד שעמדות חיוביות מלוות בתחושות חיוביות של השילוב (Fox & Ysseldyke, 1997). מחקרים אחרים הראו קשר ישיר בין עמדות חיוביות להצלחת שילוב במונחים רגשיים ובמישור החברתי (Reiter & Schalock, 2008).

השפעת הנורמות החברתיות על תיוגם ועל מקומם החברתי של אנשים המתקשים בתפקוד רוויה בכשל העצמה: אפליה, דעות קדומות, הטלת סטיגמה והאשמת הקורבן. כך לדוגמה קיימת עמדה שאדם עם אוטיזם נראה מפחיד ובלתי צפוי. ייתכן כי מחשבה זו היא שהובילה פסיכואנליטיקאים לראות באוטיזם רגרסיה לשלב אוטיסטי נורמלי בילדות. עמדה זו שונתה, והחוקרת (Tustin, 1991) הגדירה אוטיזם כסטייה התפתחותית מוקדמת בשירותה של התמודדות עם פחד מוחלט. היא טענה כי נכון יותר להשתמש במונח אוטיזם למצבים פתולוגיים שונים אך ספציפיים של היעדר קשר אנושי וקיום פגיעה מהותית בחיים המנטליים והרגשיים. פגיעה זו, כך אמרה, היא תוצאה של חסימה של התפתחות מוקדמת לקויה של הליכים אוטיסטיים.

האוניברסיטה משקפת את יחסיה של החברה לאנשים עם HFA. דעות ועמדות בחברה כמו גם באוניברסיטה חשובות מאוד אפוא בתהליך השתלבותם של סטודנטים על הרצף האוניסטי. כמו בחברה, תפקידו של מוסד אקדמי לתת דעתו על היחס לסטודנטים עם HFA, למצוא דרכים לשלבם ולמסור עמדות חיוביות כלפיהם.

מטרות המחקר

מספרות המחקר עולה כי מוסד אקדמי משפיע על אקלים לימודי-חברתי ועל תפיסות של מרצים וסטודנטים. ככל שהשפעת המוסד אינטנסיבית וחיובית, גוברת האפשרות ליצור אווירה סובלנית. עוד עלה כי המוסד הוא המשפיע ביותר על רצון המרצים להשתמש בשיטות מתקדמות כשיטה מושכלת שתסלול את הדרך להשתלבותם של הסטודנטים על הרצף האוניסטי בלימודיהם באוניברסיטה. מטרות המחקר היו:

1. לבדוק מה יכולה אוניברסיטה כמוסד לתרום להשתלבותם של סטודנטים עם HFA במסגרת אקדמית, באמצעות השפעתה על המרצים בה ועל הסטודנטים שלה.

2. לכדוק אילו גורמים משפיעים על שיטת ההוראה הרצויה למרצים כדי לגרום להשתלבות סטודנטים עם HFA.
3. לכדוק אם ובאיזו מידה משפיעים האקלים הלימודי־חברתי ומעשה ההוראה בקרב הסטודנטים על השיטה הרצויה כדרך לשילוב של סטודנטים עם HFA במסגרת אקדמית, על פי תפיסת הסטודנטים.
4. לכדוק את השפעת התמיכה המוסדית על שיטות הוראה המותאמות לסטודנטים עם HFA.
5. לכדוק את ההבדלים בין המרצים ובין הסטודנטים, ובין הסטודנטים החונכים לבין הסטודנטים עם HFA בתפיסת תמיכת המוסד, בתפיסת האקלים הלימודי־חברתי, בתפיסת הסובלנות ובתפיסת הצורך בשיטות ההוראה מותאמות.

המחקר בחן את השפעת תפיסתם של מרצים וסטודנטים את האפקטיביות של אווירה סובלנית ושיטות מתקדמות בהוראה במטרה להצביע על גורמים שעשויים להשפיע לטובה על השתלבותם של סטודנטים עם HFA בלימודים אקדמיים.

מתודולוגיה

המחקר הוא מחקר כמותי שהתבסס על מבחן מקדים שכלל ראיונות עומק עם נבדקי המחקר (מרצים, סטודנטים, סטודנטים־חונכים, סטודנטים עם HFA, קובעי מדיניות ובעלי תפקידים). המבחן המקדים שימש, נוסף לתאוריה בספרות, כבסיס לבניית שאלון המחקר. המחקר הנוכחי מתבסס על שאלון המחקר.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 686 סטודנטים ומרצים, מתוכם 526 (77%) סטודנטים, 103 (15%) מרצים, 30 (4%) סטודנטים עם HFA ו־27 (4%) סטודנטים־חונכים.

מאפייני המרצים

במחקר השתתפו 103 מרצים (המספרים לא בהכרח מסתכמים ב־103 כי יש כאלו שאין פרטים לגביהם), מהם 48 (47%) גברים ו־55 (53%) נשים בגילים שונים. ל־12 מרצים (12%) ותק של עד חמש שנים בהוראה, ל־42 מהם (42%) ותק של 6–15 שנים בהוראה, ל־30 מהם (30%) ותק של 25 שנים, ול־16 מהם (16%) ותק של 26–40 שנים בהוראה. ל־34 מרצים (33%) יש קרבת משפחה לתלמיד לקוי למידה ול־68 (67%) אין קרבת משפחה כזו. ל־68 מרצים (69%) אין ניסיון

בהוראה אקדמית של סטודנטים עם מוגבלות שונות, ו-31 מהמרצים (31%) הם בעלי ניסיון בהוראה מסוג זה. 68 מהם (67%) מכירים אישית אדם על הרצף אוטיסטי, ו-33 (33%) מהם אינם מכירים. 51 מרצים (57%) הם חסרי ידע או בעלי ידע מועט על שילובם של סטודנטים עם HFA: 13 (14%) יודעים במידה בינונית ו-26 מרצים (29%) בעלי ידע במידה רבה. עם זאת, ל-44 (43%) מרצים יש ניסיון בהוראת סטודנטים על הרצף האוניסטי בתפקוד גבוה, ול-58 (57%) מהם אין ניסיון מסוג זה. רק 40 מרצים (57%) דיווחו כי הייתה להם מעורבות רבה עם סטודנטים עם HFA, ול-30 מהם (43%) לא הייתה מעורבות או שהייתה להם מעורבות במידה מועטה.

מאפייני כלל הסטודנטים

בקרב 526 הסטודנטים (המספרים לא בהכרח מסתכמים ב-526 כי יש כאלו שאין פרטים לגביהם): 187 (36%) גברים ו-339 (64%) נשים. 292 סטודנטים (56%) בני 18-25, 191 (36%) מהם בני 26-35, 27 (5%) מהסטודנטים בני 36-45, 15 (3%) בני 46-55. 193 סטודנטים (37%) מתגוררים במעונות הסטודנטים ו-322 (63%) גרים בביתם. 451 (86%) לומדים לתואר ראשון, 75 (14%) לומדים לתארים מתקדמים. ל-226 סטודנטים (44%) יש קרבת משפחה לתלמיד לקוי למידה ול-291 (56%) מהם אין קרבה מסוג זה. ל-196 (37%) יש ניסיון בלמידה עם סטודנטים בתוכנית שילוב ול-329 (63%) אין ניסיון בתוכנית כזו. 238 (46%) מכירים אישית בן אדם על הרצף האוניסטי ו-279 (54%) מהם אינם מכירים. 156 (30%) עם ניסיון בלמידה עם הסטודנט על הרצף האוניסטי ו-369 (70%) ללא ניסיון.

סטודנטים-חונכים

רוב הסטודנטים-החונכים הם גברים 23 (85%) ו-4 (15%) נשים. 24 מהם (89%) בני 18-26 ו-3 (11%) מהם בני 26-35. כל 27 הסטודנטים-החונכים גרים במעונות הסטודנטים ולומדים לתואר ראשון. ל-12 מהסטודנטים-החונכים (44%) יש קרבת משפחה לתלמיד לקוי למידה, ול-15 (56%) אין קרבה מסוג זה (המספרים לא בהכרח מסתכמים ב-27 כי יש כאלו שאין פרטים לגביהם). ל-10 מהסטודנטים-החונכים (43%) יש ניסיון בתוכנית שילוב לבעלי מוגבלות כלשהי ול-13 מהם (57%) אין ניסיון מסוג זה. כל הסטודנטים-החונכים מכירים בן אדם על הרצף האוניסטי ויש להם ניסיון בלמידה איתם.

סטודנטים עם HFA

מתוך 30 סטודנטים על הרצף האוניסטי, 29 גברים (97%) ואישה אחת (3%). כולם גרים במעונות הסטודנטים, לומדים לתואר ראשון והם בני 18-25.

לוח 1 להלן מציג את רמות ההיכרות עם בעלי HFA.
 לוח 2 להלן מציג את ההשתייכות הפקולטטית של אוכלוסיית המדגם.

לוח 1: רמות ההיכרות עם בעלי HFA (אחוז מהקבוצה)

חונכים	סטודנטים	מרצים	
44	43	34	קרבת משפחה לבעל HFA
100	45	66	היכרות עם HFA
		28	ידע על HFA
100	30	66	לימוד או למידה עם בעל HFA
44	34	43	התנסות בתוכנית שילוב של HFA
		40	מעורבות עם סטודנט עם HFA

לוח 2: התפלגות ההשתייכות הפקולטטית של אוכלוסיית המדגם (%)

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

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלונים הבאים:

- שאלון פרטים אישיים (Davidovitch, 2009);
- שאלון עמדות כלפי שילוב של סטודנטים על הרצף אוטיסטי במוסד אקדמי (מונק וקליבנסקי, 2009);
- שאלון Multidimensional Attitudes Scale (Findler, Vilchinsky, & Werner, 2007);
- שאלון אקלים לימודי-חברתי (Moos, 1979);
- שאלון השתלבות חברתית ומוסדית (Tinto, 1975) שפותח במחקר המשך (Pascarella, Wolniak, Seifert, Cruce, & Blaich, 2005) והותאם למחקר על ידינו.

לוח 3: מבחן מהימנות הגורמים – סטודנטים, חונכים, סטודנטים עם HFA

הגורם	מספר גורמים	אלפא קרונברך
היכרות עם התסמונת HFA	4	.83
תמיכה ארגונית	9	.77
רגשות כלפי סטודנטים עם HFA	5	.83
מעורבות מרצה	8	.63
אקלים חברתי-לימודי	15	.71
השתלבות לימודית-חברתית	17	.70
משתנים תלויים		
אווירה סובלנית כלפי סטודנטים עם HFA	2	.86
הוראה מתקדמת	4	.70

לוח 4: מבחן מהימנות הגורמים – מרצים

הגורם	מספר גורמים	אלפא קרונברך
היכרות עם התסמונת HFA	4	.83
תמיכה ארגונית	10	.71
רגשות כלפי סטודנטים עם HFA	5	.83
שיטות הוראה כלליות	3	.63
מעורבות מרצה	7	.70
אקלים חברתי-לימודי	12	.75
תפיסה עצמית בהוראה	8	.82
רצון לקבלת ידע על התסמונת HFA	2	.95
משתנים תלויים		
אווירה סובלנית כלפי סטודנטים עם HFA	3	.89
הוראה מתקדמת	4	.77

ממצאים

הממצאים שעלו מהמחקר יוצגו בשלושה פרקים: (א) הברלים בין הקבוצות; (ב) מרצים - ניתוח בעזרת רגרסיית רבת משתנים ומודל רב נתיבי; ג. סטודנטים - ניתוח בעזרת מודלים רבי נתיבים.

הברלים בין הקבוצות הנבדקות כמחקר

להלן ההברלים המובהקים שנמצאו:

- א. כמעט בכל המשתנים, סטודנטים-חונכים נמצאו בעלי המודעות והרגישות הגבוהה ביותר לנושא ההשתלבות של סטודנטים עם HFA בלימודים אקדמיים. החונכים הם גם מי שמפנים את הדרישה הגבוהה ביותר לארגון למתן תמיכה בתחום, הן על ידי פיתוח שיטות למידה מיוחדות לסטודנטים אלו והן על ידי יצירת אווירה של סובלנות רבה יותר בכיתות.
- ב. סטודנטים עם HFA נתנו בהערכתם את הציון הנמוך ביותר מבין הקבוצות בנושאים של מעורבות המרצים, האקלים הלימודי-חברתי והעזרה הנדרשת בתחום מהמוסד האקדמי.
- ג. כלל הסטודנטים נתנו את הציונים הנמוכים להשתלב עם הסטודנטים עם ה־HFA, בתחומי הידע, הרגש, מעורבות המרצים וכן בתמיכה באמצעי השתלבות על ידי שיטות הוראה מיוחדות. גם דרישתם לאווירה סובלנית בכיתה כלפי סטודנטים עם HFA היא הנמוכה ביותר.
- ד. ההערכה של המרצים השתנתה לפי התחום הנבדק. המרצים חשכו שיש להם מעורבות גבוהה בכיתה וכי האקלים הלימודי-החברתי באוניברסיטה הוא טוב. מעניין שבנושא של פיתוח שיטות הוראה מתקדמות מיוחדות לסטודנטים עם HFA הייתה למרצים רמת ההתלהבות הנמוכה ביותר.

ממצאים מניתוח נתוני המרצים

שאלת המחקר בדקה מה הם המשתנים המשפיעים על השיטה המועדפת על ידי מרצים לשילוב סטודנטים עם HFA, סובלנות בכיתה או שיטות הוראה מיוחדות. הניתוח נערך באמצעות רגרסיה רב נתיבית.

לוח 5: תוצאות הרגרסיות לניבוי הדרישה לאווירה סובלנית ולשיטות הוראה מתקדמות

שיטות הוראה מתקדמות			אווירה סובלנית			משתנים תלויים
$R^2 = 24\%$			$R^2 = 21\%$			
<i>t</i>	<i>B</i>	B	<i>T</i>	<i>B</i>	B	משתנים בלתי תלויים
2.65	.34	.24*	3.12	.46	.33**	סיוע ותמיכה ארגונית
-	-	-	-1.73	-.14	-.12*	רצון לקבלת ידע על HFA
-	-	-	-3.13	-.31	-.32**	שיטות הוראה מתקדמות
2.97	.24	.28**	-	-	-	שיטות הוראה
2.46	-.31	-.31**	-	-	-	אווירה סובלנית

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

B - מקדם הרגרסיה של המשתנה התלוי.

t - סטיית התקן, למובהקות על הערך להיות גדול מ-2 או קטן מ-(-2).

לוחות 6 ו-7 מציגים את הקשרים הישירים והבלתי ישירים בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים - אווירה סובלנית והוראה מתקדמת - כפי שנמצאו במודל שנבחן באמוס. היתרון בשימוש בתוכנה של מודל רב נתיבי הוא שעל אף שהתוצאות אמורות להיות דומות לרגרסיות, מודלים מסוג נתיבים מרובים מאפשרים ניתוח מעמיק יותר של קשרים בין משתנים, תלויים ובלתי תלויים, ובתוך קבוצת המשתנים בלתי תלויים, כולל קשרים ישירים ועקיפים. בניתוח השתמשנו בתוכנת AMOS 22. התוכנה מציגה באופן גרפי מערכת משוואות לגבי קשרים גליים וסמויים ונותנת להם ערכים נומריים. התוכנה מאפשרת לבחון את טיב המודל התאורטי בעזרת מספר גורמי הערכה: c^2 כמבחן, בהסתמך על דרגות החופש לדחייה של השערת האפס אם התוצאה בפועל איננה דומה למודל התאורטי. ערכי NFI ו-CFI, ככל שהם גבוהים יותר (קרובים ל-1) ההתאמה של המודל התאורטי לתוצאה בפועל טובה יותר, וה- RMSEA משמש למודלים מורכבים יותר.

לוח 6: המתאמים הישירים והלא ישירים

Regression Weights (direct)			Standardized Effect			Effect
<i>p</i>	<i>C.R.</i>	<i>Estimate</i>	לא ישיר	ישיר	סה"כ	
אווירה סובלנית						
< .003	-2.97	-.45	.00	-.54	-.54	שיטות הוראה
< .030	2.17	.54	.00	.40	.40	מעורבות מרצה
< .020	2.33	.33	.07	.23	.30	תמיכה ארגונית
			.07	.00	.07	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
תומדקתמ תוטיש						
< .001	3.20	.25	.17	.29	.45	שיטות הוראה
< .001	-3.27	-.33	.00	-.31	-.31	אווירה סובלנית
< .003	2.98	.41	-.09	.28	.18	תמיכה ארגונית
			-.12	.00	-.12	מעורבות מרצה
			.02	.00	.02	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA

C.R. = t (Estimate) של המקדם

לוח 7: מתאמים נוספים שנמצאו בקרב מרצים

Regression Weights (direct)			Standardized Effect			Effect
<i>P</i>	<i>C.R.</i>	<i>Estimate</i>	לא ישיר	ישיר	סה"כ	
< .000	3.30	.38	.00	.32	.32	תמיכה ארגונית / רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
< .001	3.26	.15	.00	.17	.17	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA / מעורבות מרצה
< .034	2.12	.12	.05	.11	.16	תמיכה ארגונית / מעורבות מרצה

נמצא כי לתמיכה ארגונית יש קשר חיובי ישיר לגורמים המאפשרים השתלבות, אווירה סובלנית ($\beta = .23$) ושיטות הוראה מתקדמות ($\beta = .28$). לתמיכה ארגונית ישנה השפעה חיובית לגורמים של רקע אישי: יש קשר חיובי ישיר נמוך למעורבות מרצה ($\beta = .11$) ולרגשות כלפי סטודנטים עם HFA ($\beta = .32$). לא נמצא קשר בין התמיכה הארגונית ושיטות ההוראה. הממצאים מלמדים כי הדרישה לאווירה סובלנית קשורה באופן שלילי לצורך בשיטות הוראה מיוחדות, בקשר ישיר ובלתי ישיר של $\beta = -.54$, ונראה כי לשימוש המרצה בשיטות מתקדמות יש את ההשפעה הגדולה ביותר על הדרישה לשימוש בשיטות הוראה מיוחדות לסטודנטים עם HFA.

ממצאים מניתוח נתוני הסטודנטים

השפעת התמיכה הארגונית

לוחות 8 ו-9 מציגים את הקשרים הישירים והבלתי ישירים בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים - אווירה סובלנית והוראה מתקדמת.

לוח 8: המתאמים הישירים והלא ישירים שנמצאו במודל סטודנטים

Regression Weights (direct)			Standardized Effect			Effect
<i>p</i>	<i>C.R.</i>	<i>Estimate</i>	לא ישיר	ישיר	סה"כ	
אווירה סובלנית						
< .009	2.63	.13	.00	.13	.13	היכרות עם התסמונת HFA
< .006	2.76	.13	.00	.13	.13	השתלבות לימודית-חברתית
< .046	2.00	.10	.04	.10	.13	תמיכה ארגונית
< .007	2.69	.13	.00	.13	.13	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
הוראה מתקדמת						
< .000	2.00	.47	.00	.47	.47	תמיכה ארגונית
			.00	.00	.00	השתלבות לימודית-חברתית
			.00	.00	.00	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
			.00	.00	.00	היכרות עם התסמונת HFA

לוח 9: מתאמים נוספים שנמצאו במודל סטודנטים

Regression Weights (direct)			Standardized Effect			Effect
<i>p</i>	<i>C.R.</i>	<i>Estimate</i>	לא ישיר	ישיר	סה"כ	
< .001	3.21	.25	.00	.14	.14	תמיכה ארגונית / רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
< .021	2.30	.09	.00	.10	.10	תמיכה ארגונית / השתלבות לימודית-חברתית

ממצאי המחקר מלמדים כי לתמיכה ארגונית יש קשר חיובי ישיר לגורמי ההשתלבות אווירה סובלנית ($\beta = .10$) ושיטות הוראה מתקדמות ($\beta = .47$). לתמיכה ארגונית יש קשר חיובי עם רגשות כלפי סטודנטים עם HFA ($\beta = .17$), על השתלבות לימודית-חברתית ($\beta = .11$).

להשתלבות לימודית חברתית ($\beta = .13$) ורגשות כלפי סטודנטים עם HFA ($\beta = .13$) והיכרות עם תחום HFA יש קשר חיובי ישיר עם אווירה סובלנית ($\beta = .13$). רמת ההסבר של שונות אווירה סובלנית היא $R^2 = 7\%$, ורמת ההסבר של שונות הוראה מתקדמת היא $R^2 = 19\%$. גורמי השפעה אישיים, מוסדיים ופדגוגיים, מסבירים 17% מהשונות של "אווירה סובלנית", $F(7, 390) = 11.54$. ממצאי המחקר עולה כי להיכרות עם HFA יש את ההשפעה החיובית הגדולה ביותר על אווירה סובלנית (.14); למשתנה השתלבות לימודית-חברתית יש ההשפעה השנייה בגודלה (.12). ההשפעה השלישית בגודלה לתמיכה ארגונית (.12), ולבסוף, לרגשות כלפי סטודנטים עם HFA יש קשר ישיר לאווירה סובלנית (.12). לתמיכה ארגונית יש את ההשפעה הגדולה ביותר על שיטות מתקדמות (.43).

גורמי השפעה אישיים, מוסדיים ופדגוגיים (בהוראה) מסבירים 33% מהשונות של "שיטות מתקדמות", $F(8, 389) = 23.58$. המשתנה התורם ביותר להסבר השונות הוא "תמיכה ארגונית" ($\beta = .50, p < .001$): ככל שיש יותר תמיכה ארגונית, הסטודנטים מעדיפים שהמרצים ישתמשו בשיטות מיוחדות לסטודנטים עם HFA. המשתנה התורם הבא, מעורבות מרצה ($\beta = .45, p < .001$): ככל שמעורבות מרצה גבוהה יותר, כך סטודנטים מעדיפים שישתמש יותר בשיטות מתקדמות, ולהפך. גם אקלים חברתי-לימודי הוא גורם חשוב, אבל שלילי ($\beta = -.41, p < .001$): ככל שאקלים חברתי-לימודי חיובי יותר, לדעת הסטודנטים יש פחות צורך בשיטות מתקדמות, זאת בדומה למשתנה "רגשות כלפי סטודנטים עם HFA" ($\beta = -.20, p < .001$): ככל שהרגשות חיוביים יותר, אין צורך בשיטות מתקדמות.

השפעת האקלים הלימודי-החברתי

לוחות 10 ו-11 מציגים את הקשרים הישירים והבלתי ישירים בין המשתנים הבלתי תלויים למשתנים התלויים - אווירה סובלנית והוראה מתקדמת.

לוח 10: המתאמים הישירים והלא ישירים במודל אקלים לימודי-חברתי

Regression Weights (direct)			Standardized Effect			Effect
P	C.R.	Estimate	לא ישיר	ישיר	סה"כ	
אווירה סובלנית						
< .000	-5.51	-.83	.01	-.50	-.49	מעורבות מרצה
< .000	3.58	.16	.00	.15	.15	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
< .005	2.84	.27	.00	.13	.13	השתלבות לימודית-חברתית
< .003	2.98	.17	.00	.12	.12	היכרות עם התסמונת HFA
< .000	4.84	.86	-.37	.45	.08	אקלים לימודי-חברתי

לוח 11: מתאמים נוספים כמודל אקלים לימודי-חברתי

Regression Weights (direct)			Standardized Effect			Effect
P	C.R.	Estimate	לא ישיר	ישיר	סה"כ	
אקלים לימודי-חברתי						
< .000	45.11	1.04	.00	.89	.89	מעורבות מרצה
< .000	8.80	.32	.00	.36	.36	השתלבות לימודית-חברתית
< .000	3.87	.31	.00	.17	.17	רגשות כלפי סטודנטים עם HFA
HFA עם התסמונת						
< .012	2.51	.14	.00	.11	.11	מעורבות מרצה

ממצאי המחקר עולה כי לאקלים לימודי-חברתי קשר חיובי ישיר לאווירה סובלנית ($\beta = .89$). האקלים הלימודי-חברתי משפיע על מעורבות מרצה ($\beta = .36$), על השתלבות לימודית-חברתית ($\beta = .17$) ועל רגשות כלפי סטודנטים עם HFA ($\beta = .11$).

דיון וסיכום

מחקר זה בחן את העמדות של המרצים ושל הסטודנטים לגבי השתלבותם של סטודנטים עם HFA בהשכלה הגבוהה בישראל. ממצאי המחקר הראו כי תמיכה ארגונית של אוניברסיטה היא גורם חשוב המשפיע באופן חיובי על אווירה סובלנית ושיטת הוראה מיוחדת לסטודנטים אלו. השפעה זו נוצרת באמצעות רגשות חיוביים של מרצים ורצון קוגניטיבי שלהם להכיר ולהיות מעורבים עם כלל הסטודנטים ובכללם הסטודנטים עם HFA. כדי להצליח בלימודים האקדמיים על המוסד לתת את הדעת ולפעול ברגישות יתר כלפי בעלי היכולת הנמוכה, על מנת להגביר את הסיכוי שגם הם ישתפו פעולה, ובפרט בעת התערבות של גורמים חיצוניים (Rich et al., 2000).

תפיסת המרצים

לתפיסת המרצים הדרך הטובה ביותר לעזור לתלמידים עם HFA היא בתמיכה ארגונית שמשפיעה על מעורבות המרצה בכיתה, ועם ההשפעה העקיפה על יצירת רגשות חיוביים כלפי סטודנטים עם HFA, שמביאה את המרצים ליצירה חיובית של אווירה סובלנית בכיתה. מעורבות המרצים בכיתה היא הגורם החשוב ביותר כדי להבין את רמת הידע של הסטודנטים ואת צורכיהם.

התמיכה הארגונית עם ניסיון מוקדם של המרצים בשימוש בשיטות הוראה מתקדמות בשיעוריהם לכלל הסטודנטים, הם גורמים חשובים המשפיעים על נכונות לשימוש בשיטות הוראה מתקדמות מיוחדות גם לסטודנטים עם HFA. התוצאה המפתיעה ביותר במחקר היא הקשר השלילי שנמצא בין אווירה סובלנית ושיטות הוראה מתקדמות. ניתן להסביר ממצא זה בכישורים האישיים השונים של כל מרצה. אם המרצה מסתמך יותר על עמדותיו הרגשיות, הוא נוטה להשתמש באווירה סובלנית בכיתה, אבל אם בהוראתו הוא מסתמך יותר על עמדותיו הקוגניטיביות, הוא יעדיף גם להשתמש בשיטות מיוחדות שפותחו עבור סטודנטים עם HFA. אם האווירה בכיתה היא סובלנית, המרצה יפתח הבנה מצד הסטודנטים ללא HFA ורצון ליצור אווירה תומכת ומכילה עבור הסטודנטים עם HFA.

תפיסת הסטודנטים

גם בקרב כלל הסטודנטים המשתנה "תמיכה ארגונית" הוא גורם חשוב. הסטודנטים מעדיפים כי השתלבותם של סטודנטים שעל הרצף האוטיסטי תהיה בעיקרה מוטלת על המרצים בבניית מערכי שיעור והעברת החומר בשיטות הוראה מתאימות לסטודנטים אלו. הסטודנטים חושבים שאווירה סובלנית חשובה ומוסד אקדמי צריך לדאוג גם לאווירה, אך שיטות הוראה מתקדמות הן לתפיסתם מענה הולם יותר לסטודנטים עם HFA.

המשתנה השני לתפיסתם התורם להסבר השונות הוא אקלים לימודי־חברתי. הסטודנטים חושבים שאקלים לימודי־חברתי הוא חשוב וגם משפיע על הרצון של המרצים להיות קשובים לסטודנטים ולעזור להם וגם לאווירה סובלנית בכיתה. נמצא כי ככל שמרצה מעורב יותר בכיתה קיימת אווירה סובלנית בכיתה. כך לדוגמה, בפקולטה למדעי הטבע נמצאה סובלנות גבוהה יותר, ונראה שהסיבה לכך נעוצה בכך שרוב הסטודנטים עם HFA לומדים בפקולטה זו והמרצים והסטודנטים כבר מכירים את התסמונת HFA והם יותר סובלניים כלפי סטודנטים אלה, וככל שהשתלבות הסטודנט בלימוד ובחברה גבוהה יותר, באופן טבעי מתקיימת אווירה סובלנית יותר.

עוד נמצא כי תחושת היכולת של הלומד קשורה למשתנים הקשורים למאפיינים של הלומד ודרכי הלמידה שלו ולמאפיינים של המורה ודרכי ההוראה שלו, ואלה קשורים גם למאפיינים של סביבת הלמידה, התלויה באקלים הלימודי־חברתי של הארגון (Davidovitch, 2009).

בקרב הסטודנטים זוהו שתי קבוצות: בקבוצה אחת נמצאו סטודנטים שחושבים שהשתלבותם של סטודנטים עם HFA יכולה להיות דרך השתלבות לימודי־חברתית וקבלתם השלמה (רגשות חיוביים כלפיהם), ובקבוצה השנייה, סטודנטים שחושבים שיותר טוב לשלב סטודנטים עם HFA דרך היכרות עם התסמונת ומעורבות המרצה. חשיבות האווירה הסובלנית

בעיני הסטודנטים מהווה מדד לאקלים הלימודי-חברתי של סביבה זו (Moos, 1979). ככזו, אפשר לומר כי הסטודנטים מאמינים שאווירה סובלנית מאפשרת את מכלול הצרכים.

בין הסטודנטים והמרצים

ממצאי המחקר מצביעים על כך שסטודנטים מעורבים פחות ממרצים בהשתלבות סטודנטים עם HFA. מכאן שגם התייחסותם לאווירה סובלנית בכיתה כלפי סטודנטים אלו היא נמוכה ולהפך, והערכתם את שיטות ההוראה המתקדמות גבוהה יותר. סטודנטים חושבים שהתמיכה הארגונית חשובה מאוד לפיתוח שיטות הוראה מתקדמות עבור סטודנטים עם HFA. לעומת זאת, המרצים חושבים שיש להם מעורבות גבוהה בכיתה וכי האקלים הלימודי-חברתי באוניברסיטה הוא טוב, אך לעומת הסטודנטים בנושא של פיתוח שיטות הוראה מתקדמות יש להם את רמת ההתלהבות הנמוכה ביותר.

הגורמים החשובים להשתלבותם של סטודנטים עם HFA במוסד אקדמי לפי המחקר הנוכחי: 1. ראייה הוליסטית של השתלבות סטודנטים עם HFA על ידי המוסד האקדמי. המחקר מציע גישה הוליסטית של תוכנית השתלבות סטודנטים עם HFA שתכלול מעורבות של הגורמים הבאים: הארגון, המרצים, כלל הסטודנטים ובהם החונכים והחניכים. ראייה הוליסטית של הפרט, למידה משמעותית בכיתה הטרוגנית ואווירה סובלנית באוניברסיטה - בעבור אלה יש להשקיע על מנת לעזור לפרט עם המוגבלויות להיות כמו כולם ולא לבלוט כחריג. נראה כי ראייה הוליסטית נכונה תוביל לשינוי חיי הפרט עם המוגבלות כאלה המתבטאים בחוקים חברתיים, בדרכי הוראה, בציפיות של אנשי מקצועות העזר ובדרישות של נציגי הרשויות ומשרדי הממשלה. השתלבות כזאת יש עימה הדדיות בין המשולב למשלב - חיים לא רק זה לצד זה, אלא חיים משותפים שיש בהם התערות אישית כפרט וכאזרח בקהילה (רייטר ועמיתים, 2017).

חשוב שלמוסד אקדמי תהיה ראייה הוליסטית לתמיכה בסטודנטים עם HFA. מדובר באסטרטגיה לשילובם של סטודנטים אלה: עזרה ארמיניסטרטיבית, צורך להעלות את העניין למודעותם של מרצים וסטודנטים, הבנת צורכיהם הייחודיים, בניית תוכניות חברתיות ולימודיות, יצירת אקלים לימודי-חברתי חיובי ומעורבות של מרצה במעשה ההוראה (Davidovitch et al., 2017). לתמיכה הארגונית יש תפקיד חשוב בהשתלבותם של סטודנטים עם HFA באוניברסיטה, על ידי יצירת אווירה סובלנית בכיתה ועל ידי בחירה ויישום של שיטות הוראה ההולמות את צורכיהם. אווירה תומכת, סובלנית, קשרים חיוביים עם המרצה ופרקטיקות הולמות בהוראה, יאפשרו לסטודנטים אלה להשתלב ולפתח את הפוטנציאל האקדמי שלהם. ממצאי המחקר עולה כי מוסד אקדמי יוצר במיוחד אווירה סובלנית וגורם לרצון של המרצים לפתח שיטות הוראה מתקדמות. בהתאם לכך אנו רואים שתמיכה ארגונית

משפיעה גם בצורה ישירה וגם בצורה עקיפה על אווירה סובלנית, אבל גם משפיעה בצורה עקיפה דרך רגשות חיוביים ומעורבותו של המרצה.

2. השתלבות חברתית ואינטראקטייה בין-אישית. ממצאי המחקר מחזקים את ספרות המחקר (רייטר ועמיתים, 2017) כי בתהליך השתלבות סטודנטים עם HFA יש חשיבות לאסטרטגיית שילובם. סטודנטים עם HFA נמצאים באינטראקטייה רבה עם חונכים ובאינטגרציה מעטה עם סטודנטים אחרים באוניברסיטה, אף שהם נמצאים בסמיכות אליהם בחדרי ההרצאות ובמרחבי האוניברסיטה. סטודנטים עם HFA רואים בשילוב באקדמיה הזדמנות להכיר אנשים חדשים, ליצור קשרים בין-אישיים ולרכוש חברים חדשים. הם מדגישים את החשיבות של היכרות וחברות עם סטודנטים ללא מוגבלות ומביעים ציפייה ותקווה להיווצרותם של קשרים חברתיים ושילוב חברתי באוניברסיטה. קשרים אלה מבטאים אכפתיות ודאגה הדדית שמאפיינים את הקשר בין החניך לבין החונכים. ממצא זה מצביע על קבלה דמיונית (fictional acceptance) שלפיה, לעיתים קרובות, באינטראקציות בין אנשים עם מוגבלות לבין אנשים ללא מוגבלות, שני הצדדים מגבילים את עצמם להתנהגות מנומסת וזהירה, ללא קבלה אמיתית, באופן מלא, של האדם עם המוגבלות (בורסוק, 2007). אולם, מחקר זה מראה כי גם קשר פונקציונלי בלבד מוביל להצלחת שילובם של סטודנטים עם HFA.

3. קבלת ידע על HFA (עלייה במודעות בדבר התסמונת HFA). גם למרצים וגם לכלל הסטודנטים חשוב לקבל ידע על HFA. בראיונות למחקר הנוכחי, חונכים של סטודנטים עם HFA הצביעו על כך שלא הייתה להם היכרות קודמת עם התסמונת. למרות הרצון הרב והכוננות של החונכים, חלקם מציינים כי לקח להם זמן להכיר את החניך ואת יכולותיו ולהתאים עבורו את התפקיד. החונכים נדרשו ללמוד כמעט בעצמם את דרך התקשורת הנכונה עם משתתפי התוכנית ולהתאים את התנהגותם ואת שפתם ליכולת הבנתו של החניך. נציין הבדל בין תפיסת החונכים לבין תפיסת המרצים: המרצים חושבים שלהשתלבותם של סטודנטים עם HFA צריך יותר להיות סבלניים וליישם תמיכה ארגונית, ואילו החונכים חושבים שצריך שיטות הוראה מתקדמות.

4. אקלים לימודי-חברתי ודרכי ההוראה. לפי תוצאות המחקר, סטודנטים (כלל הסטודנטים, חונכים וסטודנטים עם HFA) חושבים ששיטות הוראה מתקדמות הן פתרון טוב להשתלבותם של סטודנטים עם HFA. כמו כן, חשובים לדעת כל הסטודנטים והמרצים מעורבות המרצה והאקלים הלימודי-חברתי. ממצאנו שאין צורך בשיטות מתקדמות רלוונטיות אם יש אקלים תומך וחיובי ומעורבות מרצה חיובית בכיתה. לעומת הסטודנטים, המרצים אומרים שאווירה סובלנית חשובה ממעורבות מרצה וסובלנותו. אצל סטודנטים נמצא קשר שלילי בין מעורבות המרצה ואווירה סובלנית. מצד אחד

סטודנטים רוצים שמרצים יהיו מעורבים בחברתם, אך מצד שני הם חושבים שהם משפיעים באופן שלילי על אווירה סובלנית ואקלים לימודי-חברתי. סטודנטים חושבים כי רוב הזמן מרצים מעורבים בכיוון לא נכון, שכן הם משקיעים יותר בתחומים אקדמיים.

התוצאות של המחקר מסבירות את התהליכים המובילים להשפעתן של שיטות הוראה או אווירה סובלנית ואת הקשרים ביניהם. פערים בתפיסות מרצים וסטודנטים בנוגע למטרות החשובות בהוראה ומידת הצלחתם להשיג מטרות אלה וגם בדבר יעילות ההוראה כבר נדונו במחקר (וינר, פילק וקורטיוקוב, 2015). כך, למשל, מרצים תפסו עצמם כמורים טובים בעלי ידע פדגוגי כללי משיע רצון, שמצליחים ליישם ידע זה בהוראה, לעומת סטודנטים שהיו ביקורתיים מאוד לגבי רמת ההוראה שלה הם זכו בקורסים שלהם (Hativa & Goodyear, 2002), ויש מחקרים נוספים המראים שמרצים מחשיבים עצמם כמורים טובים עם איכות גבוהה של הוראה (בן יהודה ולסט, 2011).

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי סטודנטים ומרצים מצביעים על כך שהגורמים החשובים ביותר להשתלבות סטודנטים עם HFA בכלל הסטודנטים הם דרכי ההוראה ואווירה סובלנית. אם בכיתה קיימת אווירה סובלנית פחות, יש צורך ליישם שיטות הוראה מתקדמות. הסובלנות מפתחת הבנה של האחר ורצון לעצב אווירה מכילה ותומכת. זהו סוד ההצלחה של החונכים עם סטודנטים עם HFA.

לסיכום, ניתן להגיד שלכל קבוצה יש תפקיד משמעותי בשילוב הסטודנטים עם HFA: על המרצים לייצר אווירה סובלנית בכיתה ולבחור דרך מתאימה ללמד ולבחון ולברוק הישגי סטודנטים, על הסטודנטים לקבל את האחר ולהיות סובלניים כלפי סטודנטים עם HFA, ועל החונכים לתווך חברתית בין חברת הסטודנטים הכללית לבין עולמו של הסטודנט עם HFA, ולעזור לו לבנות קשרים חברתיים.

התרומה התאורטית וההשלכות המעשיות של המחקר

התרומה התאורטית של מחקר זה היא השילוב במודל הרב ממדי הבודק את ההשפעה של המוסד האקדמי על השתלבות סטודנטים עם HFA. השפעה שלא נבחנה באופן מעמיק קודם לכן. תרומה נוספת היא בחינה של המודל על שתי קבוצות במקביל, אוכלוסיית המרצים ואוכלוסיית הסטודנטים, עם שאלות זהות או מקבילות.

ממצאי המחקר מעלים חוזקות וחולשות של התוכנית האקדמית שבה משתלבים סטודנטים עם HFA בלימודים. נמצא כי התוכנית עשויה להצליח בתנאי שקיימת מודעות בקרב המרצים ובקרב כלל הסטודנטים בנוגע למהות הלקות. נמצאו משתנים בעלי חשיבות רבה להצלחת התוכנית, הנוגעים לכלי הוראה, לתמיכה מוסדית ולאקלים לימודי-חברתי שיש בו סובלנות.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שכמעט בכל המשתנים, סטודנטים-חונכים הם בעלי המודעות והרגישות הגבוהות ביותר לנושא ההשתלבות של סטודנטים עם HFA בלימודים אקדמיים. סקירת הספרות המופיעה במחקר זה וממצאי המחקר הנוכחי תומכים בהשתלבותם של אנשים עם HFA במוסדות שונים בחברה, ומחזקים את התנאים להצלחה זו: מוטיבציה מוסדית וחברתית בשילוב אווירה סובלנית.

כפי שעולה מספרות המחקר, קיימת התפתחות בתוכנית שילובם של סטודנטים עם HFA במערכת האקדמית, אך התוכניות עדיין מצומצמות בהיקפן, הן בארץ הן בעולם. אי לכך, יש חשיבות להמשיך ולעקוב אחר תוכניות מעין זו שבמחקרנו, שיש בהן פוטנציאל להיות דגם מעורר השראה לשילוב. תרומתם של מחקרים שיעסקו בתשומות ובתפוקות של תוכניות אלו היא בעלת ערך בחברה שחרטה על דגלה את ערך שוויון ההזדמנויות לכל פרט. בהתבסס על תוכניות מסוג זה של שילוב סטודנטים עם HFA, יש מקום למחקרים משווים בינלאומיים.

תרשים 1. מפת המחקר



ביבליוגרפיה

אוניברסיטת אריאל (2014). תכנית שילוב סטודנטים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה. אוחזר מתוך <https://www.ariel.ac.il/studentsservices/dean/support-for-student/integration-program-for-students-on-the-high-functioning-autistic-continuum>

בורסוק, ו' (2007). הערכת צרכים ומדידת הישגים של לומדים עם מוגבלויות בכתה המשלבת. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: כרך א. לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך. חיפה: אחווה.

בן-יהודה, ש' ולסט, א' (2004). עמדות של מורים המצליחים בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19(2), 65-78.

בן יהודה, ש' ולסט, א' (2011). פרופיל פסיכו-חינוכי של מורות המצליחות בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהן. דפים, 40, 180-207.

וינר, ג', פילק, ג' וקורטיוקוב, ד' (2015). מה חושבים הסטודנטים על מהי הוראה טובה ומיהו המורה המצטיין? סקר התאחדות הסטודנטים. הוראה באקדמיה, 5, 31-41.

ורנר, ש' (2015). השירות הצבאי של אנשים עם מוגבלות שכלית: השפעתו על איכות החיים של הפרט והוריו ועל עמדות הסביבה כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית. בית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית ע"ש פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית, בסיוע קרן שלם.

חטיבה, נ', מני, א', ודייגי, ר' (2010). על מה ואיך הסטודנטים מדרגים את המרצה? על הגובה, 9, 30-37.

כנסת ישראל. (5.3.1998). חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998. ספר החוקים 1658, עמוד 152. אוחזר מתוך <https://main.knesset.gov.il/Activity/Legislation/Laws/Pages/LawBill.aspx?t=LawReshumot&lawitemid=165017>

מונק, מ' וקליבנסקי, ח' (2009). שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים בצופים. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.

מילשטיין, א', וריבקין, ד' (2013). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית ספרית משלבת. ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

אוחזר מתוך http://brookdaleheb.jdc.org.il/_Uploads/PublicationsFiles/Jan-2013-Shiluv-HEB-REP.pdf

משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד. (ללא תאריך). חוברת הדרכה להורים לילדי שילוב.

אוחזר מתוך <http://www.alut.org.il/frames/activities/activities.html>

רייטר, ש', קופפרברג, ע', וגילת, י' (2017). סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל. אסופת מחקרים. מכון מופ"ת.

Baker, R. W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Berry, J. W. (1991). Understanding and managing multiculturalism: Some possible implications of research in Canada. *Psychology and Developing Societies*, 3(1), 17-49.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning & participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence of two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.

Davidovitch, N. (2009). 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(12), 46-60.

Davidovitch, N., Ponomareva, E., & Shapiro, Y. (2017). 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), 11-16.

Dymond, S. K. (2001). A participatory action research approach to evaluating inclusive school programs. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 16, 54-63.

- Findler, L., Vilchinsky, N., & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale toward persons with disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin, 50*, 166-176.
- Fox, N. E., & Ysseldyke, J. E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children, 64*, 81-98.
- Gurtin, P., Dey, E. L., Hurtado, S., & Gurtin, G., (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review, 72*(3), 330-366.
- Hativa, N., & Goodyear, P. (2002). 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* (pp. 335-359). Dordrecht, the Netherlands.
- Hendrickx, S. (2009). *Asperger syndrome and employment: What people with Asperger syndrome really really want?* London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Howlin, P. (2004). Autism: Mind and brain. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 171-191.
- Knotta, F., & Taylora, A. (2014). Life at university with Asperger syndrome: A comparison of student and staff perspectives. *International Journal of Inclusive Education, 18*(4), 411-426.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Narasingharao, K., Pradhan, B., & Navaneetham, J. (2017). 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), VC01-VC06.
- Pascarella, E., Wolniak, G. C., Seifert, T. A., Cruce, T. M. & Blaich, C. F. (2005). *Liberal arts colleges and liberal arts education: New evidence on impacts*. San Francisco: Jossey-Bass/ASHE.

- Ponomareva, E., Davidovitch, N., & Shapira, Y. (2016). Integrating students with disabilities in the academia – A rewarding challenge. In R. Parsons (Ed.), *Learning disabilities: Assessment, management and challenges* (pp. 173-182). New York: Nova Science Publishers.
- Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). 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, 13-21.
- Rich, Y., Lev, S., & Fischer, S. (2000). *Extending the concept and assessment of teacher efficacy*. Bar-Ilan University.
- Ross, A. (2003). 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* (pp. 45-74). London: Rout ledge Falmer.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128. doi:10.1037/0022-3514.74.1.118
- Tustin, F. (1991). Revised understandings of psychogenic autism. *International Journal of Psychoanalysis*, 72(4), 585-592.
- Unites Nations. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities: Resolution*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. Retrieved from <http://www.unhcr.org/refworld/docid/45f973632.html>
- Vaandrager, L., & Koelen, M. (2013). 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* (pp. 77-89). Dordrecht: Springer.

Ward, T., & Stewart, C. (2009). Putting human rights into practice with people with an intellectual disability. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 20*, 297-311.

על המחברים

ד"ר **אלונה פונמריובה** סיימה עבודת דוקטורט במחלקת למנהל מערכות בריאות ומדעי ההתנהגות באוניברסיטת אריאל. פסיכולוגית חינוכית. תחומי מחקר: לומדים על הרצף האוטיסטי.

פרופ' **ניצה דוידוביץ** היא פרופ' מן המניין בחינוך. משמשת כראש תחום הערכת איכות וקידום ההוראה וראש התוכנית להכשרת מורים באוניברסיטת אריאל, ויו"ר הפורום לקידום ההוראה והלמידה בישראל. תחומי מחקר: השכלה גבוהה, הוראה אקדמית וערכים בחברה הישראלית.

ד"ר **חנה גנדל-גוטרמן** היא עמיתת מחקר באוניברסיטת אריאל ומנחה של דוקטורנטים. 14 שנים מרצה בכירה במחלקה למנהל עסקים באוניברסיטאות אריאל וברא"ל, בתחומי שיווק, התנהגות צרכנים, פרסום, פיתוח מוצרים חדשים ומחקרי שיווק מתקדמים.

סביון חן קיפר היא בוגרת המחלקה למדעי ההתנהגות באוניברסיטת אריאל.

ליאני דהאן היא בוגרת המחלקה למדעי ההתנהגות באוניברסיטת אריאל.

פרופ' **יאיר שפירא** הוא פרופ' מן המניין בתחום הרפואה. ממיסדי הפקולטה למדעי הבריאות באוניברסיטת אריאל והמחלקה לניהול מערכות בריאות. בעברו שירת בעמדות בכירות במערך הרפואי של צה"ל (דרגת אל"מ) והיה מנכ"ל המרכז הרפואי סורוקה באר שבע, מנכ"ל בלינסון, ראש חטיבת הרפואה והרופא הראשי של קופת חולים כללית, מנכ"ל אסותא מרכזים רפואיים ומאבות ההתמחות במנהל רפואי ומערכות בריאות. מומחה בבריאות הציבור, ברפואה תעסוקתית ובמנהל רפואי. תחומי מחקר: פיזיולוגיה סביבתית, מנהל רפואי, מנהל מערכות בריאות.