



המוסד לביטוח לאומי

האגף לפיתוח שירותים

מינהל המחקר והתכנון

”כמה אנחנו שונים / כמה אנחנו דומים”

סדנאות בנושא הילד המיוחד
לתלמידים בבתי ספר ממלכתיים
על ידי ארגון ”סולם”

חיה אמזלג - באהר

חגית הכהן וולף

מכון מתווה

פתח דבר

אנו שמחים להגיש לעיונכם דו"ח הערכה המסכם את התוכנית "כמה אנחנו שונים/כמה אנחנו דומים", שבמסגרתו הועברו סדנאות בנושא הילד המיוחד לתלמידים בבתי ספר ממלכתיים. את התוכנית יזם ארגון "סולם", המפעיל מעון לילדים עם צרכים מיוחדים בגיל הרך, בראשותו של מר משה ברלינר, והיא מהווה פיתוח והרחבה לשלב הראשון שבו הועברו סדנאות לתלמידות תיכון וסמינר במגזר הדתי והחרדי.

מטרת התוכנית הנוכחית, כמו גם הקודמת, הייתה לסייע לשינוי עמדות ודעות של תלמידים כלפי ילדים חריגים עם צרכים מיוחדים ובכך לסייע בשילוב ובקליטה של הילד המיוחד בחברה. סיועה של הקרן למפעלים מיוחדים בא על רקע ההחלטה לתת עדיפות לתוכניות העוסקות בשילוב ומעודדות תהליכי נורמליזציה.

התוכנית חשובה לא רק בגלל הנושא שבו היא עוסקת, אלא גם בכך שיזם אותה ארגון חרדי שפעל בשיתוף ובשותפות עם גופים ממלכתיים שונים, ועקרון ה"שילוב" התקיים גם במובן זה.

ברצוננו לברך את מר משה ברלינר והנהלת "סולם" על יוזמתם הברוכה ועל הפתיחות שגילו במהלך ביצוע התוכנית. הפעלת התוכנית התאפשרה בשל מקצועיות ומסירות אנשי הצוות שהפעילו אותה, שכלל גם אנשים עם צרכים מיוחדים.

עוד ברצוננו להודות לצוות ולוועדת ההיגוי שליוו את התוכנית, ולחברת "מתווה" – לחגית הכהן-וולף וחייה אמזלג-באהר – על ההערכה המחקרית, שבוצעה כמו תמיד במקצועיות רבה ושתרמה לשינויים ושיפורים רבים: בין השנים 2001 ל-2003 הוקמו 167 כיתות, וכ-5,000 תלמידים מכל רחבי הארץ הגיעו למרכז וראייטי בירושלים ועברו תהליכים רגשיים וקוגניטיביים משמעותיים.

אנו מקווים שתהליך זה יתרום לתהליך שילובם של אנשים עם צרכים מיוחדים בחברה ובמשפחה.

שרית בייץ-מוראי
מנהלת הקרן למפעלים מיוחדים

תקציר

מטרת העל שהוצבה למפעל המיוחד "כמה אנחנו שונים / כמה אנחנו דומים", היא – "בניית בסיס חיובי לקליטה חברתית של הילד המיוחד ומשפחתו בחברה הישראלית".

אמצעי הפעולה שנבחר לשם השגת מטרה זאת הוא סדנאות חד-פעמיות, המיועדות לחשיפת תלמידי תיכונים במיגזר הממלכתי "למידע הקשור לילד המיוחד – מידע שייצור אצלם יתר פתיחות והבנה כלפי הילד המיוחד וצרכיו"¹.

את התכנית הנסיונית יזם והפעיל ארגון "סולם", מעון לילדים מיוחדים במיגזר החרדי בגילאי שנה עד שש, הסובלים מפיגור קל עד בינוני. התכנית היתה אמורה להוות המשך לתכנית הנסיונית שהופעלה על ידי ארגון "סולם" בקרב תלמידות תיכונים חרדיים ודתיים, עם הכנסת התאמות לאוכלוסיית היעד הנוכחית.

על פי הצעת התכנית שהוגשה על ידי ארגון "סולם" ואושרה למימון על ידי המחלקה למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי, היו אמורות להתקיים במשך 24 חודשים סדנאות בנות יומיים ל-125 קבוצות תלמידים (כ-5000 תלמידים) מבתי ספר מכל רחבי הארץ. לאחר בדיקה עם בתי הספר המהווים את אוכלוסיית היעד של הסדנאות, הסתבר כי בתי הספר יתקשו לעמוד בסדנאות בנות יומיים. בעקבות זאת, קיבלה ועדת ההיגוי של הפרויקט החלטה להמיר את הסדנאות מיומיים ליום אחד. החלטה זו חייבה הכנסת שינויים משמעותיים במבנה הסדנא והמרכיבים הכלולים בה, מחד גיסא, וכן היערכות חדשה של ההערכה המלווה, מאידך גיסא.

בפועל, בשנת תשס"ב, השנה הראשונה להפעלת התכנית (סך כל התקופה הנסיונית של התכנית – 24 חודשים עם שלשה חודשי הארכה) התקיימו רק כשליש ממספר הסדנאות המתוכננות (29 סדנאות) לתלמידים מ-13 בתי-ספר באזור ירושלים בלבד. הפער בין התכנון לביצוע נבע מסיבות שונות, כאלה שאינן בשליטת ארגון "סולם" (המצב הבטחוני-מדיני אשר גרם לאי הגעתם של בתי-ספר מחוץ לירושלים לסדנא, וכן לביטול סדנאות עקב פיגועים) וכאלה התלויים בו (היעדר השקעה מספקת בשיווק הסדנאות ובהתאמתן לבת"ס ממלכתיים). בשנת תשס"ג, לאחר מינויה של אשת שיווק לסדנאות, הופעלו 166 סדנאות לתלמידים מ-21 בתי ספר, באזור ירושלים, הדרום והמרכז.

דיווח זה כולל את ממצאי מחקר ההערכה והמעקב על כל תקופת הפעלה של התכנית הנסיונית, ומתייחס להיבטיה השונים – המודל עליו מבוססת התכנית, תהליכי הביצוע והשוואה בין ביצוע לתכנון, ובחינת האפקטיביות של התכנית. בנוסף, מובאת סקירת ספרות על עמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות מסוגים שונים.

¹ על פי הצעת הפרויקט המעודכנת שהוגשה על ידי ארגון "סולם" בספטמבר 2001.

שביעות הרצון של התלמידים ושל נציגות בתי הספר מהסדנא היתה גבוהה, בעיקר מהמפגש עם אנשים צעירים עם מוגבלויות שונות (תסמונת דאון, שיתוק) ומההתנסות החווייתית בתחנות ההפעלה הממחישות את אופני התפיסה והתיפקוד של אנשים עם ליקויי למידה שונים.

בבדיקת האפקטיביות של הסדנאות נמצא כי התפיסה הבסיסית של אנשים עם מוגבלות, המורכבת מצד אחד מהיחס כלפיהם כאל "ככל האדם" ומצד שני כאל "אנשים מיוחדים" נשמרת גם אחרי הסדנא, ואף הופכת מגובשת יותר, ומבטאת יותר רגישות כלפיהם.

לסיכום, ממצאי המחקר מראים כי הסדנא פותחת פתח לעולמם של אנשים עם מוגבלויות. עבור חלק מהתלמידים מהווה זו חשיפה ראשונה לעולם זה. אולם, על מנת שלחשיפה זו יהיו פירות ארוכי טווח מומלץ לנקוט בפעולות מתמשכות של חשיפה לאנשים עם מוגבלויות, ולא להסתפק בפעילויות חד-פעמיות ומוגבלות בהשפעתן. בסיום הדיווח מוצגות המלצות לגבי שילוב חלקים מהסדנא בבתי ספר משלבים ואחרים, למגוון אוכלוסיות יעד בנוסף לתלמידים (מורים, גננות, הורים), ולמגוון מטרות, כגון – שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים, וכחלק מההכנה של תלמידי טי-י' ל"מחויבות אישית".

תוכן עניינים

עמוד

1	סקירת ספרות
1	לקות, נכות ומוגבלות
1	עמדות כלפי מוגבלים
2	משתנים המשפיעים על עמדות כלפי מוגבלים
4	תכניות לשינוי עמדות כלפי מוגבלים
5	מאפייני קהל היעד
6	מאפייני המוגבלות והשפעתם על עמדות כלפי המוגבלים
6	מאפייני התכנית
9	תיאור הפרויקט
9	אוכלוסיית היעד
9	מטרות
10	מתכונת
12	שיטת המחקר
12	גישת ההערכה ומטרותיה
12	מערך המחקר
13	כלי המחקר
14	מקורות מידע
16	ממצאים
16	הערכת רציונאל – מודל הפעולה של הסדנאות
19	הערכת ביצוע – הפעלת הסדנאות
20	ועדת ההיגוי
21	הערכת אפקטיביות הסדנאות מנקודת מבטם של נציגות בתי הספר שתלמידיהם השתתפו בסדנאות
23	הסדנאות מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים בסדנאות
35	סיכום
35	הערכת רציונאל
37	הערכת ביצוע
38	הערכת אפקטיביות
41	המלצות
43	רשימת מקורות
45	נספחים

סקירת ספרות

לקות, נכות ומוגבלות

חברה מורכבת מסוגים שונים של פרטים המקיימים ביניהם אינטראקציה. אחד מצרכיו הבסיסיים של הפרט היא התקבלות על ידי החברה, כלומר להיות חשוב בעיני אחרים, מוערך בעיניהם ומצד שני לקבל את האחרים כחלק חשוב בחייו. לפיכך, כל ביקורת שלילית, ודחייה מהווה איום עבורו. קביעה זו נכונה לגביי האדם הבריא ועל אחת כמה וכמה כלפי האדם המוגבל, אשר מוגבלותו קובעת לו נקודת התחלה שונה מבחינת פוטנציאל ההשתלבות בחברה. אדם עם מוגבלות, ולרוב מוגבלות פיזית נראית לעין, נושא על גופו גורם הקובע במידה רבה את מעמדו החברתי (פלשקס 1993, שיינין, רייטר ותירוש, 1994).

ב- 1980 הנהיג ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization) מושגים חדשים לחריג בחברה תוך התייחסות לגורמים האישיים והסביבתיים הקשורים בסביבה ותוצאותיה. לפי הגדרה זו קיימים שלושה מושגים המבטאים את הפגיעה על גבי הרצף שבין היחיד לסביבתו. לקות היא המצב המתאר את הפגיעה ברמת היחיד (כמו קטיעה מתחת למרפק, ולקות ראייה), נכות היא התוצאה התפקודית של הפגיעה ברמת היחיד (כמו הפגיעה ביכולת לעבוד, ללכת ללמוד) ואילו מוגבלות היא **תוצאת** הפגיעה בהקשר חברתי מסוים (כמו פגיעה באיכות חיים, בתפקוד משפחתי, בחובה לשירות צבאי וכו') (הוצלר, יעקוב, אלמוסני, ברגמן, 2000). כל פרט במגע עם החברה אינו אדיש לסביבתו, אלא מביע דעות חיוביות או שליליות על נושאים שונים ועל אנשים שונים. דעות אלו נובעות מהעמדות אותן הוא מחזיק לגבי אותו אדם או נושא (הוצלר ושות' 2000).

עמדות כלפי מוגבלים

Katz & Stotland (1959), הגדירו עמדה כנטייה נלמדת ו/או מוכנות להעריך את האובייקט או הסמל של האובייקט בדרך מסוימת. ההסתכלות על עמדה כלשהי מורכבת משלושה מרכיבים: קוגניטיבי, רגשי, והתנהגותי, כאשר היחס בין שלושת המרכיבים יכול להשתנות בדרגות ובעוצמות.

המרכיב הקוגניטיבי-הכרתי: מתייחס לידע האישי, לאמונות שיש לאדם כלפי אובייקט או מצב ומקנה לאדם ממד של הבנה. מרכיב זה עונה על השאלות נכון – לא נכון, אמת – שקר, רצוי – לא רצוי.

המרכיב הרגשי: מתייחס להערכה הרגשית של העובדות הנובעות מאובייקט מסוים. כלומר סוג הרגשות המתעוררים אצל האדם במפגש עם האובייקט (אהבה שנאה, דחייה משיכה רחמים). מרכיב זה עונה על השאלה כיצד ירגיש אדם כלפי אובייקט.

המרכיב ההתנהגותי: פירושו הנטייה להתנהגות והתנהגות עצמה כלפי אובייקט. מרכיב זה מושפע ומונע מהמרכיב הקוגניטיבי ומהמרכיב הרגשי. (כמה ידע יש, האם קיים ידע מטעה, האם האובייקט מעורר רגשות חרדה, או שנאה וכו'). מרכיב זה עונה על השאלה כיצד יתנהג אדם כלפי האובייקט.

Katz et al (1959)

, מוסיפים כי כל עמדה חברתית שייכת לאחד משלושת הגורמים המוטיבציוניים הבאים :

1. עמדה כבדיקת המציאות – חיפוש אחר משמעות והצורך לרכוש ידע עקבי על העולם החיצוני ;
2. עמדה כצורך ברצייה חברתית והמנעות מדחייה חברתית ;
3. עמדה כהגנה על ה"אני" – הגנה מפני קונפליקטים פנימיים.

מחקרים רבים מראים כי למרות שבמדינות מתקדמות כמו ארצות הברית וישראל ישנה התקדמות רבה ועליה בסובלנות כלפי האדם עם המוגבלות, עדיין קיימות עמדות שליליות כלפיו כמעט בכל חברה (ר' למשל, Florian & Kehat, 1987 ; שיינין, 1990). בהתאם לכך, מצביעה פלשקס (1993) על כך שעמדותיה של החברה הישראלית כלפי אנשים עם מוגבלות הן בעיקרן שליליות, זוחות ועוינות. לדבריה, הדבר בא לידי ביטוי בהתרחקות והימנעות מקשרים עימם, חוסר רצון להתייחס אליהם, להבינם ולהעסיקם. שיינין (1990) מביאה מחקרים רבים המראים שהסיבות לעמדות השליליות כלפי אנשים עם נכות נובעים מתחושת הזרות וחוסר הדמיון בין האדם החריג והאדם שאינו חריג.

משתנים המשפיעים על עמדות כלפי מוגבלים

כאמור, המוגבלים בגופם, בדומה לקבוצת מיעוט אחרות, נמצאים בסטאטוס חברתי נמוך, ומוערכים על פי סטריאוטיפים חברתיים. חוקרים מדווחים על מתאמים גבוהים בין עמדות ודעות קדומות כלפי מוגבלים וכלפי קבוצות מיעוט (פלשקס, 1993).

Jordan (1971) הגדיר את המשתנים המשפיעים על עמדות כלפי בעלי פיגור, וסיווג אותם לארבע קבוצות עיקריות: (א) משתנים דמוגרפיים (ב) מידת המגע/החשיפה עם המוגבל (ג) ידע על המוגבל (ד) משתנים חברתיים-פסיכולוגיים.

א. משתנים דמוגרפיים

שלשה משתנים דמוגרפיים נמצאו משפיעים על עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות: מגדר, מוצא אתני ודתיות.

מגדר: נמצא כי בנות מתבגרות מחזיקות בעמדות חיוביות יותר כלפי אוכלוסיות חריגות בכלל וכלפי מפגרים בפרט, מאשר הבנים.

מוצא אתני: נמצאו הבדלים בין החברה היהודית לחברה הערבית. באופן כללי עמדות החברה היהודית חיוביות יותר (Florian, 1988). בקרב החברה היהודית לא נמצאו הבדלים בעמדה המוצהרת כלפי האדם עם המוגבלות, אך נמצאו הבדלים מסוימים ביחס למרכיב הרגשי של העמדה כלפי מוגבלות

גופנית, כאשר יהודים ממוצא אשכנזי גילו יחס רגשי חיובי יותר בהשוואה ליהודים ממוצא עירקי ותימני (Weller, & Aminadav, 1989).

דתיות: ניסים (1990) מצאה, כי רמת הדתיות משפיעה על העמדות של המתבגר: בקרב הבנים הדתיים נמצאו עמדות שליליות יותר כלפי אנשים מפגרים מאשר בקרב חילונים, ואילו הבנות הדתיות נמצאו מחזיקות בעמדות חיוביות יותר בהשוואה לבנות חילוניות.

נמצאה השפעה לא עקבית ולא ברורה של משתנים דמוגרפיים אחרים, כגון: גיל (ניסים, 1990), מעמד סוציו-אקונומי ורמת השכלה (הוצלר, 2000).

ב. מגע עם אוכלוסיית מפגרים

על פי התיאוריה הסוציו-תרבותית, המרחק וההפרדה בין אדם בעל מוגבלות לבין אדם ללא מוגבלות הנובעים מתוך נורמות חברתיות, אמונות וערכים מובילים לדעות שליליות (Florian et al, 1988).

ממצאים מראים כי במקרים בהם מתקיים מפגש מתוכנן ומובנה, נמצא, באופן שיטתי, שינוי בעמדה לכיוון החיובי. כמו כן, נמצא כי מגע בלתי פורמלי עם נכים ומוגבלים, כגון: יחסי שכנות העלה אף הוא את מידת החיוביות של העמדה כלפי בעלי מוגבלויות בקרב האוכלוסייה (ניסים, 1990).

ג. ידע על מוגבלויות ומוגבלים

למידת הידע (או ליתר דיוק, היעדר הידע) שיש בידי אנשים, השפעה רבה על העמדות כלפי מוגבלים וחריגים. מחקרים מצביעים על הבדלים ברורים שנמצאו בין בעלי מקצועות שונים: בעלי מקצועות פארה-רפואיים (פיזיותרפיסטים, אחיות) נמצאו בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי נכים ומוגבלים מבעלי מקצועות אחרים בשירותים ובתעשייה (הוצלר ושות', 2000).

נראה שהבדלים אלה נובעים ממידת הידע שיש לבעלי מקצועות טיפוליים על אנשים בעלי מוגבלויות, בנוסף למידת המגע הגבוהה שלהם, באופן יחסי, עם אוכלוסיית המוגבלים.

ד. משתנים חברתיים-פסיכולוגיים

בספרות קיים ניסיון להסביר באמצעות תפיסות פסיכולוגיות מדוע אנשים מחזיקים בעמדה שלילית כלפי אנשים עם מוגבלויות. על פי ניסים (1990), האדם הבריא חושש שהקשר שלו עם האדם עם מוגבלות יכול להתפרש על ידי האחרים כמרמז או כמצביע על קשיי הסתגלות שלו עצמו, כך שהפנמת ערכים ואמונות של הזולת מחלישים את גבולות האני ומסייעים בידו בדחיית האדם עם מוגבלות.

לטענת Livneh 1983 (בתוך ניסים, 1990), קיימים משתנים אישיותיים הקשורים להחזקה בעמדות שליליות כלפי בעלי מוגבלות: חרדה, תפיסה עצמית, דימוי גופני ורצייה חברתית. נראה כי מבחינה פסיכולוגית התייחסות אל הזולת כנחות ממני יש בה משום הגבהת העצמי. זוהי דרך נוחה בה אנשים משתמשים כדי לשפר את מצבם. העובדה שהם מוצאים אחרים נחותים מהם, שניתן לייחס להם תכונות שליליות, מרוממת את הרגשתם ומקלה עליהם.

בנוסף, קיימות תיאוריות המנסות להסביר את מקורן של הדעות השליליות כלפי אנשים עם מוגבלות. על פי התיאוריה הגנטית העמדה השלילית כלפי אדם עם מוגבלות נובעת מתוך פחד אינסטינקטיבי מגוף משותק או מעוות. באופן דומה, מניחה התיאוריה הפסיכו־דינמית כי דעות שליליות כלפי מוגבלות פיזית עולה מתוך איום מודע או שלא במודע על שלמות הגוף והדימוי העצמי, ויש להן תפקיד בהגנה על ה"אני" (Florian et al, 1987).

Florian et al (1987) טוענים כי לתקשורת ההמונים יש השפעה משמעותית על העמדות השליליות של אנשים לא מוגבלים כלפי אנשים עם מוגבלות. לדבריהם, תקשורת ההמונים אחראית ברוב המקרים לכך מאחר והיא זו המציגה אותו באופן לא מציאותי ומעורר דחייה. Weinberg & Statana (1978) מחזקים דעה זו. לטענתם, התקשורת הכתובה והאלקטרונית תומכת בחיזוק הסטריאוטיפ השלילי של בני אדם עם מוגבלויות, ובכך משמרים דעות קדומות ומשאירים את המוגבל מחוץ לחברה ועם קושי רב להשתלב.

תכניות לשינוי עמדות כלפי מוגבלים

לטיבן של עמדות השפעה רבה על המוגבלים בגופם. יחס החברה למוגבל בגופו עשוי להשפיע על יכולתו להתמודד, לא רק עם הביטוי של מוגבלותו אלא גם עם היכולת לקבל אותה, לכבד את עצמו ולהכיר בערכו האישי כאדם. יתרה מזאת, לא מדובר על האדם עם המוגבלות לבדו, אלא על משפחתו – הוריו ואחיו, הנדרשים להתמודד עם קשיים רבים, כאשר כל התנסות נובעת מקודמתה וכל בעיה כרוכה בבעיה שמתעוררת אחריה (ויסקופף, 1990): עייפות, דכאון, בעיות תקשורת, ירידה בארגון השגרה של חיי המשפחה, רגישות יתר, ועוד. היות שלתא המשפחתי ולמערכת הקשרים שבתוכו יש השפעה רבה על תהליך ההתמודדות עם החריגות ועל עתידו של הילד החריג, יש חשיבות ליחסה של החברה אל החריג, אך לא פחות מזה להבנה של הקשיים עימם מתמודדת משפחתו, וכיצד ניתן לסייע לה.

לפיכך, אין להטיל ספק בחשיבותן הרבה של תכניות המכוונות לשינוי עמדות שליליות כלפי אנשים עם מוגבלות, ולהעלות דימויים החיובי בחברה. הציפיה המרכזית מתכניות אלה היא, ששינוי העמדות יוביל גם לשינוי בגילויים שונים של התנהגות כלפי אנשים עם מוגבלות, ויוביל להשתלבות טובה יותר שלהם בחברה.

המחקרים שנסקרו במסגרת סקירה זו מצביעים על מספר גורמים שחשוב לקחת בחשבון כאשר מתכננים תכנית לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות: מאפייני אוכלוסיית היעד לה מכוונת התכנית (גיל, מגדר, דתיות, מוצא אתני), חומרת הפגיעה וסוג הלקות/נכות/מוגבלות העומדת במוקד התכנית. בנוסף, יש להתייחס למאפייני התכנית ומתכונתה (חד פעמית או מתמשכת, משכה, מספר השעות, גודל הקבוצה ועוד, תכנים וערוצי פעולה-קוגניטיבי, רגשי, התנהגותי, ועוד).

מאפייני קהל היעד

שיינין (1990) מציינת שהקשר בין עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות לבין משתנה הגיל אינו ברור. חלק מהמחקרים מצאו, שעמדותיהם של ילדים בגיל בית הספר היסודי כלפי הילד החריג נעשות חיובית יותר עם העליה בגיל, ולעומתן נמצא במחקרים אחרים שילדים צעירים מבינים את הילד החריג טוב יותר מאשר הבוגרים יותר. שיינין מסיקה מהסתירות במחקרים כי עמדות הילדים כלפי חריגים אינן מושפעות ממשתנה הגיל, אלא מנסיון קודם שצברו לגבי חריגים ומשתנה המין.

חינוך לעמדות חיוביות כלפי מוגבלים הוא נושא חשוב בכל גיל. אולם, להלן נתמקד בבני נוער שהם קהל היעד של התכנית, מושא הערכה זאת.

בספרות שנסקרה נמצאו שתי גישות כלליות לפיתוח תכניות לשינוי עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות בקרב בני נוער:

האחת מציינת את החשיבות המיוחדת שיש לחינוך כזה בשנות ההתבגרות, משום שבתקופה זו חלה התפתחות פיזיולוגית מואצת, המשפיעה על ההתפתחות הנפשית והחברתית של המתבגר, על תפיסותיו, רגשותיו כלפי עצמו וכלפי אחרים. לפיכך, ניתן לשער כי עם התעצבות הדימוי העצמי בכלל והדימוי הגופני בפרט וכן והיחס לסביבה אצל מתבגרים, מתעצבות גם עמדותיהם כלפי מוגבלות פיזית (פלשקס, 1993). על פי גישה זו, במטרה לשפר את עמדתם של בני נוער כלפי מוגבלות פיזית, מן הראוי לנסות ולהקנות להם, בטרם צאתם את המסגרת החינוכית, מידע אובייקטיבי אודות מוגבלות פיזית, ויכולתם של המוגבלים בגופם לתפקד באורח נורמלי בשטחי חיים אחרים. שינוי העמדות של בני הנוער כלפי מוגבלות פיזית עשוי לסייע גם למתבגרים הבריאים וגם למוגבלים בגופם לבנות יחד חברה נאורה (פלשקס, 1993).

על פי גישה שניה, מאחר שבקרב מתבגרים יש קשר בין קונפליקטים פנימיים לגבי דימויים העצמי לבין עמדתם כלפי בעלי מוגבלויות, רצוי להפעיל את התכניות לשינוי עמדות דווקא בגיל צעיר יותר, בטרם יכנסו הילדים לתקופה סוערת ומלאה קונפליקטים כגיל ההתבגרות (ניסים, 1990).

מאפייני המוגבלות והשפעתם על עמדות כלפי המוגבלים

עוד עולה מן המחקרים לגבי גורמים המשפיעים על היווצרות עמדה כלפי אנשים עם מוגבלות כי קיים קשר בין חומרת הפגיעה של החריג לבין עוצמת השליליות של העמדה כלפיו. במחקרים שניסו לבחון את המבנה ההיררכי של עמדות כלפי החריגויות נמצא, כי קיימות התייחסויות שונות כלפי סוגי חריגויות, כאשר קיימת נטייה לקבל יותר את החריגים בעלי הליקויים הפיסיים ואת בעלי הפיגור הקל לעומת דחיה והסתייגות מחריגים הסובלים ממופרעות נפשית או פיגור בינוני וקשה (שיינין, 1990).

ככל שהנכות מגבילה בתחומים רבים יותר, כך הדחייה החברתית רבה יותר. כמו כן נראה כי ככל שהנכות גלויה, חמורה ובולטת יותר ואסתטית פחות כך יש יותר גילויים של דחייה חברתית. עוד נמצא, כי בעלי פגיעה גופנית הניתנת לטיפול באמצעים רפואיים נדחים פחות, לעומת בעלי מחלות סופניות ובעלי פגיעה נפשית או שכלית (הוצלר, 2000). לפיכך, נראה כי סוג המוגבלות אליה מתייחסת התכנית היא בעלת חשיבות רבה, וכי יש להגדיר באופן ממוקד וברור מהי או מהן המוגבלות שבמוקד. על פי הגדרה זו יש לגזור ולהתאים את מטרות התכנית ומתכונתה (לסוג המוגבלות שבמוקד).

מאפייני התכנית

ערוצי פעולה – מחקרים רבים מצביעים על כך כי התכנית צריכה להתייחס לשלושת המישורים – הקוגניטיבי, הרגשי וההתנהגותי, וכי שילוב של שלושת הערוצים הוא זה שיביא לשינוי המרבי ביותר. נראה כי אינפורמציה ושכנוע משפיעים בעיקר על ההיבט הקוגניטיבי של עמדות, מגע בלתי פורמלי עם המוגבל משפיע על התנהגות והדמיה של מוגבלות ומשחקי תפקידים משפיעים בעיקר על ההיבט הרגשי של עמדה (Florian et al, 1987). בפועל, כל תכנית, בהתאם למטרותיה, בונה יחס שונה ומתאים לה בין המרכיבים (גולן, ביאלר, שי וקסטנבנד, 1987; Florian, 1987).

בניסיון לבנות תכנית לשינוי עמדות בקרב מתבגרים התבססו גולן ושות' (1987), על התיאוריה הקוגניטיבית. על פי התיאוריה, לאנשים יש צורך מרכזי בהלימה בין עמדותיהם ובין הסביבה. כאשר יש לאדם שתי אידיאות (או יותר) המנוגדות זו לזו, נוצר דיסוננס קוגניטיבי (חוסר שיווי משקל). דרך אחת המשמשת על מנת לחזור לשיווי משקל, היא לשנות את ההתנהגות, כדי שתתאים למחשבה, ולהפך. לכן ההנחה היא ששינוי מכוון או בלתי מכוון באחד מהמרכיבים של העמדה יפר את שיווי המשקל ויביא את הפרט לחפש פתרון על ידי שינוי עמדותיו. גולן ושות' (1987) מציינות כי המרכיב הקוגניטיבי – אספקת מידע – הוא האמצעי הראשון במעלה לשינוי דעות קדומות ועמדות שליליות.

בתהליך זה עשויים להשפיע על הפרט לשנות את עמדותיו ארבעה מאפיינים עיקריים:

מקור המסר – רצוי שהאדם המספק את המידע יהיה מקובל חברתית, אמין ומומחה.

המסר – חשוב לתת דגש לראיית היבטיו השונים של כל נושא, ולא על העברת מסר ברור וחד משמעי לתלמידים, וזאת כדי שהתלמידים יוכלו לבחור באיזה עמדה לנקוט.

הנתיב – ככל שהמדיום שדרכו מועבר המסר, קרוב לאינטראקציה בין אישית הוא יהיה משכנע יותר. למשל, מחקרים מראים כי המחשה באמצעות סיפור מקרה או בסרט ווידאו משפיעה באופן חיובי על שינוי עמדות.

קהל היעד – כאן חשוב לקחת בחשבון את המשתנים הדמוגרפים עליהם הרחבנו לעיל, ובהקשר לתכנית המוערכת במסגרת עבודה זו יש להתייחס בעיקר לגיל קהל היעד – גיל ההתבגרות המלווה בעצמו במשתנים נוספים המאפיינים את הגיל. בנוסף, מומלץ לבחון את מידת ההתאמה או הפער הקיימים בין המסר והערכים אותם מעוניינים מפעילי התכנית להעביר לבין מערכת הערכים של קהל היעד.

ממצאי המחקר על התכנית העלו כי היתה לניסוי השפעה מסוימת על שינוי עמדות התלמידים כלפי אוכלוסיות מיוחדות, אך לא כלפי אחריות חברתית. החוקרים מסיקים שתכנית ההתערבות מתאימה במיוחד למתבגרים הפתוחים ונכונים לקלוט אינפורמציה חדשה, לשפוט אותה ולעצב עמדות חדשות. לפיכך, שילוב ההתערבות בפעילות המעשית של שירות לזולת (מעין "מחויבות אישית"), יכולה לעזור בקידום פעילותם השוטפת של התלמידים במשך שנת הלימודים, ולעורר את המוטיבציה להתנדבות.

מחקרים העוסקים בשינוי עמדות מראים כי קיימים מספר מרכיבים המשפיעים על יעילות התכנית כמשנה עמדות. אולם נראה כי המרכיב המשמעותי ביותר הוא מגע בלתי אמצעי עם האדם עם המוגבלות בכיתה תוך כדי פעילות ולאורך תקופה (בניגוד למפגש חד פעמי). מגעים אלו מאפשרים לקשר להתפתח מעבר לתפיסה השטחית של "מוגבלות" או "אי מוגבלות". כמו כן נמצא כי נוכחותו של האדם עם המוגבלות תוך כדי מתן מידע על מוגבלויות מגדילה את אפקט השינוי. משחקי תפקידים נמצאו יעילים כאשר ישנה אפשרות לאינטראקציה של משוב בין האדם עם המוגבלות לאדם "ללא מוגבלות".

דוגמה לכך ניתן למצוא בדיווחם של שיינין, רייטר ותירוש (1994) על תכנית התערבות מבוקרת לשילוב הילד החריג בקהילה, שהביאה לשינוי בעמדותיהם המוצהרות של התלמידים כלפי חריגות, ואף לשינוי בהתנהגותם בפועל (למשל, באינטראקציה מילולית חיובית, בשאלת שאלות, בעזרה ותמיכה). מטרת התכנית היו "לשנות עמדות כלפי חריגות, תוך פיתוח מודעות ורגישות לחריג וקבלת השוני בין בני אדם". תכנית זו התמקדה במפגש הישיר והאינטנסיבי בין התלמידים החריגים והתלמידים שאינם חריגים, במסגרת בלתי פורמלית – תנועת הנוער. הרציונאל למפגש היה שבאמצעות המפגשים הישירים והפעילויות המשותפות (המימד ההתנהגותי), יתאפשר לתלמידים שאינם חריגים להשלים פערי ידע בנושא החריגות (המימד הקוגניטיבי), ובצד זה תפחת רמת החרדות, אי הנוחות, ההסתייגות והדחיה מהתלמידים החריגים (המימד הרגשי).

התרומה החשובה של מגע בלתי אמצעי עם מוגבלים לשינוי עמדות כלפיהם, הודגמה גם במחקר שערכה זינגר (1992). מטרת המחקר היתה להשוות שלוש תוכניות התערבות חינוכיות, המיועדות לשינוי התייחסותם של מתבגרים כלפי נכים: התכנית הראשונה הוגדרה כהתערבות ייעוצית ישירה, שמטרתה הבהרת ערכים, וסיוע למתבגר להבהיר לעצמו את עמדותיו כלפי נכים. הדגש בתכנית זו היה על פיתוח מודעות אצל המשתתפים ועל ציפייה לשינוי התנהגות. התוכנית השנייה היתה של התערבות ייעוצית עקיפה בדרך של ספרותרפיה אשר מטרתה הייתה פיתוח אמפטיה ורגישות כלפי נכים באמצעות תהליך

הזדהות עם דמויות ספרותיות. התוכנית השלישית הייתה של התערבות ממוקדת המבוססת על מפגש ישיר עם אוכלוסייה חריגה במטרה לצמצם סטראוטיפים ותפיסות מעוותות. ממצאי המחקר הראו כי התוכנית הממוקדת שכללה מפגש ישיר עם אנשים עם מוגבלות היתה היעילה ביותר מבחינת השינוי בעמדות שחלו ביחס אליהם.

אולם, גם בתכנון מפגש יש להקדיש מחשבה רבה למתכונתו ולאופיו. מספר מחקרים בדקו את השפעת המפגש פנים אל פנים על שינוי עמדות. כל הממצאים מצביעים על החשיבות שיש לטיב המפגש ולתכנונו. אילון ולוי-שגב (1990), מציינות כי מגעים ממושכים ותכופים, בהם נוצר קשר אישי ופעילות הדדית, תורמים ליצירת עמדה חיובית של אהדה, הבנה, הערכה מציאותית של תכונות אישיות וראיית הייחוד של כל פרט. לעומת זאת, מפגשים בלתי שקולים ובלתי מתוכננים, בתנאים של תחרות ושל "חזק לעומת חלש" גורמים להחמרת העמדה השלילית (אילון ולוי-שגב, 1990).

לסיכום, נראה כי בניית תוכניות התערבות המנסות ליצור אינטראקציה עם עולמם הלא מוכר של אנשים עם מוגבלויות, מצריכה התייחסות למשתנים רבים ומגוונים. המרכיבים המשמעותיים ביותר לתוכניות לשינוי עמדות כלפי מוגבלים העולים מהספרות המחקרית הם: מגע בלתי אמצעי עם אנשים עם מוגבלויות, רצוי מפגשים ממושכים, לאורך תקופה (ולא חד-פעמיים) ומתן מידע רב על מוגבלויות ואנשים עם מוגבלות בערוצים שונים (קוגניטיביים ורגשיים). בחינת התכנית של סדנאות "סולם" לאור קריטריונים אלה חיונית לצורך גיבוש וניסוח הציפיות מאופיין הנוכחי של הסדנאות, ולצורך עיצובן ושיפורן בעתיד.

תיאור הפרויקט

אוכלוסיית היעד

אוכלוסיית היעד על פי התכנון

על פי הצעת התכנית שהוגשה על ידי ארגון "סולם" ואושרה למימון על ידי המחלקה למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי, היו אמורות להתקיים בשנת הלימודים תשס"ב 45 סדנאות בנות יומיים כל אחת (סך הכול 90 ימי סדנאות), ל-45 קבוצות תלמידים (1,800 תלמידים סך הכול). בשנה השנייה להפעלת הפרויקט (שנת הלימודים תשס"ג) היו אמורות להתקיים 80 סדנאות בנות יומיים כל אחת (סך הכול 160 ימי סדנאות), ל-80 קבוצות תלמידים (3,200 תלמידים סך הכול). במשך כל תקופת התכנית היו אמורים להשתתף בה, על פי התכנון המקורי כ-5,000 תלמידי תיכונים ממלכתיים מכל רחבי הארץ, המייצגים מגוון של קהלי יעד: חינוך עיוני וטכנולוגי, במגזר עירוני, כפרי והתיישבות.

אוכלוסיית היעד על פי התכנית המעודכנת שאושרה על ידי ועדת ההיגוי

לאחר בדיקה עם בתי הספר המהווים את אוכלוסיית היעד של הסדנאות, הסתבר כי בתי הספר יתקשו לעמוד בסדנאות בנות יומיים. בעקבות זאת, קיבלה ועדת ההיגוי של הפרויקט (מתאריך 28.8.01) החלטה להמיר את הסדנאות מיומיים ליום אחד, כך שסך הכול יתקיימו 90 סדנאות בנות יום אחד כל אחת, ל-90 קבוצות תלמידים בשנה הראשונה, ול-160 קבוצות תלמידים בשנה השנייה. כלומר, משך הסדנאות התקצר ומספר הקבוצות גדל – אותו מספר ימי סדנא, על מספר כפול של קבוצות.

מטרות

המטרה העיקרית של התכנית, על פי יוזמיה ומפעיליה היא "בניית בסיס חיובי לקליטה חברתית של הילד המיוחד ומשפחתו בחברה הישראלית. בסיס זה ייבנה על ידי חשיפת תלמידי התיכון למידע הקשור לילד המיוחד – מידע שיצור אצלם יתר פתיחות והבנה כלפי הילד המיוחד וצרכיו"¹.

על פי הצעת הפרויקט המעודכנת שהוגשה על ידי ארגון סולם בספטמבר 2001, יש לסדנאות שלוש מטרות מרכזיות:

- "לזהות את הדומה והמאחד בני אדם.
 - להעריך את השוני והייחודי המאפיין כל אדם.
 - להכיר את עצמך, כדי לדעת את יכולתך לתרום לשני."
- מתוך מטרות אלה, נגזרה מתכונת הסדנאות, בהתאמה לאוכלוסיית היעד של התכנית – תלמידי כתות ט'-י' בתיכונים ממלכתיים (ראה להלן).

¹ מתוך: בקשת המימון של ארגון "סולם" לקרן למפעלים מיוחדים.

מתכונת

החלטת ועדת ההיגוי להמיר את הסדנאות מיומיים ליום אחד, חייבה הכנסת שינויים משמעותיים במבנה הסדנא והמרכיבים הכלולים בה, מחד גיסא, וכן היערכות חדשה של ההערכה המלווה, מאידך גיסא. בנוסף, נדחה לוח הזמנים המקורי, והוחלט שכלי ההערכה יופצו לתלמידים החל מדצמבר 2001.

המבנה המקורי של הסדנאות (שבוסס על תכנית שיועדה לתלמידות סמינרים חרדיים) שונה כאמור, וצומצם ליום אחד, על ידי הוצאת התצפית בגנים, הוצאת החלק המחבר בין היום הראשון לשני, וצמצום בזמן שמוקדש לכל אחת מהפעילויות. בנוסף, קוצרה ארוחת הצהריים הפעילה.

לפיכך, לאחר הכנסת שינויים אלה, התקבל מבנה הסדנא והפעילויות בה, כפי שהופעלה בשנת הלימודים תשס"ב. מבנה הסדנא ותכניה מוצגים להלן בלוח 1.

לוח 1: מבנה הסדנא והפעילויות שנכללו בסדנא, כפי שהופעלה בשנת הלימודים תשס"ב

משך הפעילות	נושא	תיאור הפעילות	מטרות (על פי סולם)
30 דקות	ברוכים הבאים	פתיחה ורישום, קבלת פריטים ולוח רישום; מילוי שאלון קצר	לעורר סקרנות ועניין
30 דקות	מבט – מסע לגילוי עצמי	השלמת צורה בלתי מוגדרת לבעלת משמעות. רשימות – קל וקשה לביצוע, מטלה אישית ודיון – דומה ושונה בבטנים	הכרת העצמי
30 דקות	כמה אנו שונים	התאמה בין תצלומי דמויות לקולן המוקלט, ודיון על סטריאוטיפים	זיהוי המאחד והשונה בין בני אדם; הערכת הייחודיות המאפיינת כל אדם
30 דקות	לראות להרגיש ולהבין	"צלצל אליי" - סרט על חייו של ילד מיוחד, ודיון אחריו	
30 דקות	אמהות מספרות	3 אמהות מספרות על התמודדותן: אם לילדים לקויי למידה; אם ששכלה ילד; אם לילדה עם תסמונת דאון	תיאור הקשיים האופייניים; חשיבות התמיכה של הסביבה במשפחה ובילד המיוחד
30 דקות	"רגע בחייו של השני" סרט על ליקויי למידה ארוחה פעילה	סרט המדגים ליקויי למידה שונים באמצעות סדנא עם מנחה, המסביר את התופעות להורים ואנשי חינוך התלמידים ממלאים פיתה בסלט ופלאפל כשהם מוגבלים בידיהם (יד אחת עם גומיה והשניה עם כפפה ללא אגודל)	הכרות עם ליקויי למידה והבנת ההשלכות על חיי התלמיד לחוות את הקושי של המוגבל ולהעריך את המאמץ הכרוך בפעילויות יומיומיות שגרתיות
60 דקות	"רגע בחייו של השני" – התנסות	מסלולי העשרה על ליקויי למידה – 5 תחנות הדמיה המדגימות ליקויים שונים באמצעים חווייתיים	התנסות אישית והבנת הקשיים הכרוכים בליקויים שונים
30 דקות	בגובה העיניים	מפגש עם אנשים מוגבלים המספרים על חייהם: רותי, תסמונת דאון אורי, נכה מתאונה משותק בפלג גופו התחתון	להעריך את התפקוד "הנורמלי" להכיר בגבורה של אדם מוגבל
10 דקות	כמה אנו דומים	פעולת סיכום	סיכום

שיטת המחקר

גישת ההערכה ומטרותיה

למחקר ההערכה שתי מטרות מרכזיות:

(1) הערכה מעצבת: לאפשר למובילי התכנית להסתייע בהערכה ובממצאיה על מנת לבחון ולשפר את העיצוב של התכנית תוך כדי הפעלתה. לשם כך, בוחנת ההערכה את המודל המונח ביסוד הסדנאות, מבחינת מטרותיהן, דרכי פעולה ומידת ההתאמה לאוכלוסיית היעד. בהתאם לכך, נכללים בדיווח החלקים הבאים:

- א. הנחת תשתית תיאורטית למפעל – סקירת ספרות בנושא שינוי עמדות כלפי מוגבלים.
- ב. בחינת המודל שבבסיס הסדנאות והתאמתו לאוכלוסיית היעד.
- ג. השוואה בין ביצוע לתכנון, ובחינת גורמים מקדמים וגורמים מעכבים.

(2) הערכת אפקטיביות: השאלה המרכזית עליה מנסה ההערכה להשיב בהיבט זה היא – באיזו מידה מצליחה התכנית להשיג את המטרות שהוצבו לה בקרב אוכלוסיות היעד עליהן היא פועלת?

מערך המחקר

לשם הערכת האפקטיביות של הסדנאות, תוך הבחנה בין מרכיביהן, נעשה שימוש במערך של "לפני – אחרי" (PRE-POST), למדגמים מזווגים.

מעריך זה מבוסס על ההנחה שתוצאות פעילויות חינוכיות, כגון אלה המתבצעות על ידי "סולם", הן בולטות ביותר מיד לאחר סיום הפעילות (עקומת השפעה/אפקטיביות עולה עד לשיא). ככל שחולף יותר זמן מסיום הפעילות, נחלשים סימני ההשפעה (עקומת ההשפעה/האפקטיביות יורדת).

על כן, הועברו שאלוני "לפני" לפני תחילת הסדנא, ושאלוני "אחרי" מיד עם סיום הפעילות (עבור כל קבוצת תלמידים, לפי מועד השתתפותה בפעילות). העברת השאלונים היתה באחריות צוות סולם. על מנת שיהיה ניתן לבחון את השפעת הסדנא באמצעות מבחני מובהקות למדגמים מזווגים (כלומר, הערכת עמדותיו של כל תלמיד לפני הסדנא ואחריה), ויחד עם זאת לשמור על אנונימיות המשיבים (בשל חשש של רציה חברתית בנושא רגיש זה), התבקשו התלמידים לציין על השאלונים שמילאו בשני המועדים קוד מספרי (ספרות אחרונות של מספרי הטלפון), שעל פיו זווגו השאלונים שמילא כל תלמיד.

כלי המחקר

רציונאל לבניית השאלון

השאלון הוא הכלי המרכזי להערכת האפקטיביות של הסדנא, כלומר, בדיקת ההשפעה של הסדנא על התלמידים המשתתפים בה (לפירוט השאלונים ראה נספח 1). השאלון אמור למדוד האם השינויים המצופים מהסדנא אכן מתרחשים בעקבותיה (= מדדי אפקטיביות). בנוסף לכך, כולל השאלון לאחר הסדנא בדיקה של מידת שביעות הרצון של התלמידים מהסדנא, ומידת העניין וההנאה שלהם ממרכיביה השונים.

הגדרת מדדי אפקטיביות

בהצעה המתקנת של תכנית הסדנאות לשנת הלימודים תשס"ב הוגדרה מטרת העל של הסדנאות: "הכרת הילד המוגבל כדי לשפר את קליטתו החברתית". בצידה, פורטו המטרות האופרטיביות הבאות:

- לזהות את הדומה והמאחד בני אדם;
- להעריך את השוני הייחודי המאפיין כל אדם;
- להכיר את עצמך, כדי לדעת את יכולתך לתרום לשני;
- להכיר את תפקידם של האיברים והחושים והזיקה ביניהם;
- להבין מוגבלות הנובעת מחסר במערכת האיברים המורכבת;
- להעריך את התפקוד "הנורמלי" של כל אחד;
- להכיר בגבורה של אדם מוגבל;
- להתרשם מהקבלה החברתית של "השונה" ומתרומתו;
- ללמוד כללי התנהגות נאותה ביחס לשונה.

כפי שניתן ללמוד מהדברים האמורים, המטרות האופרטיביות שפורטו על ידי ארגון "סולם" עבור כל אחת מפעילויות הסדנא הוגדרו ברובן במונחים קוגניטיביים: "לזהות", "להבין", "לדעת", "להתרשם", "ללמוד", "להכיר", "להעריך", ובחלקן במונחים חווייתיים: "להתנסות", "לחוות", "לעורר סקרנות". עדיין, היה צורך להגדיר באופן מדויק יותר את המטרות האופרטיביות וסוג השינוי שלו מצפים, בהבחנה בין ידע ועמדות; רגשות והתנהגות. כמו כן, על פי ההגדרות שציינו לעיל נראה, שמטרות התנהגותיות אינן נכללות ברשימת המטרות האופרטיביות המצופות מהסדנא, אלא רק נטיות התנהגותיות (כוונות להתנהגות הכלולות בעמדה כלפי אובייקט).

שיקולים ועקרונות בבניית הכלי

לצורך בניית כלי המחקר נסקרה הספרות המקצועית בתחום, כולל הכלים בהם משתמשים החוקרים כדי למדוד את התייחסותם של ילדים רגילים לילדים חריגים ובעלי מוגבלויות שונות. על בסיס סקירה זאת ותכנית הסדנאות, נבנה השאלון על פי העקרונות הבאים:

1. **התייחסות לשלשת מרכיבי העמדה – המרכיב הקוגניטיבי – הכרתי** (ידע ואמונות שיש לאדם כלפי אובייקט או מצב); **המרכיב הרגשי** (סוג הרגשות המתעוררים אצל האדם במפגש עם האובייקט); **והמרכיב ההתנהגותי** (הנטייה להתנהגות כלפי אובייקט).

2. **שימת דגש על הדימוי העצמי בגיל ההתבגרות והקשר בינו לבין היחס לחריג** – דגש זה מבוסס על הספרות שנסקרה, בה נמצאו שתי גישות כלליות לפיתוח תכניות לשינוי עמדות כלפי מוגבלים בקרב בני נוער: האחת מציינת את החשיבות המיוחדת שיש לחינוך כזה בשנות ההתבגרות, משום שניתן לשער כי עם התעצבות הדימוי העצמי בכלל והדימוי הגופני בפרט וכן והיחס לסביבה אצל מתבגרים, מתעצבות גם עמדותיהם כלפי מוגבלות פיזית. הגישה השנייה מדגישה את הקשר שיש בקרב מתבגרים בין קונפליקטים פנימיים לגבי דימויים העצמי לבין עמדתם כלפי בעלי פיגור. לפיכך, בבניית הכלי נעשה נסיון להעמיד לפני בני הנוער סיטואציות שכיחות מחיי היומיום, בהן הם עשויים להתקל בבעלי מוגבלויות.

3. **מגדר** – בגיל ההתבגרות יש חשיבות רבה למגדר ועיצוב האישיות. בנוסף, משתנה המגדר נמצא כמשתנה המשפיע על עמדות כלפי מוגבלים. לפיכך, נבנו שתי גירסאות לשאלון – גירסא לבנים וגירסא לבנות.

4. **הבחנה בין סוגים שונים של מוגבלויות, מאפייני המוגבלות והשפעתם על עמדות כלפי המוגבלים** – חוקרים בתחום מציינים כי קיים קשר בין חומרת הפגיעה של החריג לבין עוצמת השליליות של העמדה כלפיו. במחקרים שניסו לבחון את המבנה ההיררכי של עמדות כלפי החריגויות, נמצא כי קיימות התייחסויות שונות כלפי סוגי חריגויות, כאשר קיימת נטיה לקבל יותר את החריגים בעלי הליקויים הפיסיים ואת בעלי הפיגור הקל, לעומת דחיה והסתייגות מחריגים הסובלים ממופרעות נפשית או פיגור בינוני וקשה (שיינין, 1990).

סדנת "סולם" מתייחסת לכמה סוגים של מוגבלויות: מוגבלות פיזית, מוגבלות קוגניטיבית וליקוי למידה. מוגבלויות אלה נמצאות במקומות שונים במבנה ההיררכי של עמדות כלפי חריגויות, מה שמקשה על בניית כלי מחקר, שמטרתו למקד את השינויים. כדי להקיף את סוגי המוגבלויות השונות, הוכנסו לשאלון שאלות המתייחסות לסוגי המוגבלויות אליהן יש התייחסות ישירה בסדנא.

5. **דיווח ישיר-עקיף** – קיימת בעיה בולטת של רציה חברתית (social desirability) בשאלוני עמדות כלפי חריגים. כדי לצמצם את מידת הרציה החברתית שיש בשאלוני דיווח עצמי של המשתתפים בסדנאות, נעשה שימוש בשאלות השלכתיות למחצה (שאלות על מישהו אחר וכו').

מקורות מידע

דיווח ההערכה מתבסס על פעולות ההערכה הבאות:

- סקירת ספרות בתחום עמדות כלפי מוגבלים;

- ראיונות עם צוות הסדנאות בסולם ועם נציגי בתי ספר שהשתתפו בסדנא ;
- תצפיות מדגמיות בסדנאות, והשתתפות בדיוני ועדת ההיגוי ;
- העברת שאלוני המחקר לבחינת אפקטיביות בקרב התלמידים המשתתפים בסדנאות, בתחילת כל סדנא ובסיומה.

ממצאים

הערכת רציונאל – מודל הפעולה של הסדנאות

משוב ההערכה על הסדנאות ושינויים שהוכנסו בעקבותיו

כאמור, למחקר ההערכה המלווה היו שני תפקידים עיקריים: **תפקיד מעצב** – תרומה לעיצובן של הסדנאות והתאמתן לאוכלוסיית היעד, ו**תפקיד מסכם** – הערכת האפקטיביות וההשפעה של הסדנאות על המשתתפים בהן.

בשנה הראשונה להפעלת התכנית הוכנסו שינויים רבים במבנה הסדנא ובתכניה. זאת, תוך נסיון מתמיד להתאים את הסדנאות במידה מירבית למאפיינים של אוכלוסיית היעד, ולהגיע למודל פעולה אפקטיבי ביותר. נציג כאן את השינויים המרכזיים שהוכנסו במבנה הסדנא ותכניה, במהלך שנות הפעלתה.

א. שינויים מבניים:

1. סדר היום – בתחילה, ישבו התלמידים במחצית הראשונה של הסדנא במקום אחד ללא תנועה, גם כאשר הפעילות היתה לצייר או להגיב לגירוויים. סדר הפעילויות שונה, כך שהתלמידים הפכו פעילים יותר לאורך היום כולו.

2. שינויים לגבי פעילויות ספציפיות – ממסגרת הסדנא הוצאו מספר פעילויות, מסיבות שונות: סרט על ליקויי למידה, אשר מכוון לאוכלוסיית המטפלים בילדים מיוחדים ולא לנוער המהווה את אוכלוסיית הסדנא; פעילות "אמהות מספרות", אשר מכוונת אף היא לאוכלוסיה יותר מבוגרת ולא לגיל הנוער, ואשר חלקה לא התמקד בנושא הסדנא אלא בסוגי בעיות אחרות; פעילויות שנמצאו לא מוצלחות, מבחינת התועלת בהן להעברת מסרי הסדנא; קיצור פעילויות ארוכות מדי; הוארך הזמן שהוקדש לתחנות ההפעלה, כדי לאפשר יותר עיבוד ושיתוף רגשי של החוויה; ארוחת הצהריים הפעילה בוטלה בשל הצלחתה החלקית והחלפה בארוחת כריכים עם פעילות חברתית מלווה, בהתאם לתכני הסדנא.

3. קיצור משך הזמן הכולל של הסדנא בכשעה – שינוי זה הוכנס בשל מספר גורמים: הצורך להעביר שאלוני הערכה לפני הפעילות ואחריה (כחצי שעה ברוטו מזמן הסדנא), איחורים בפועל של בתי הספר בימי הסדנא ועקב בקשות חוזרות ונשנות של בתי הספר במהלך ימי הסדנאות עצמם לקצר את אורכה.

4. פיצול לקבוצות קטנות – שינוי משמעותי בסדנאות הוכנס באמצעות פיצול הכיתות לקבוצות קטנות, כך שכל קבוצה מנתה בממוצע כ-18-20 תלמידים, כדי לאפשר יותר אינטראקציה עם התלמידים, להפחית עוד את מידת הפרונטליות של הנחיית הסדנא, ולחזק את הדגש לערוץ הרגשי. לפני פיצול זה כל הפעילויות, להוציא את תחנות ההפעלה, התבצעו במליאה. גם כאשר היה מדובר בכתה בעלת גודל ממוצע (35-30 תלמידים), זוהי קבוצה גדולה מדי להנחיה בדגש תהליכי, ואינה מתאימה להעברת המסר בערוץ הרגשי.

ב. אופי ההנחיה:

הנחיית הסדנא התאפיינה במתן דגש רב יותר על הערוץ ה"רגשי-חוייתי", ופחות על הערוץ ה"קוגניטיבי". המשתתפים היו פסיבית מרבית הזמן, ובמקום "לעשות את", "דיברו על". ביטויים לגישה ה"קוגניטיבית" ניתן היה למצוא למשל בכך שהמסר המועבר בסדנא תפס את מרבית נפח השיחה במשך היום, ולדברי התלמידים ותגובותיהם על הפעילויות מוקדש זמן מועט יחסית. גם לאחר התנסויות חוייתיות, כמו תחנות ההפעלה, לא ניתן זמן לעיבוד ושיתוף רגשי של החוויה; בנוסף, נקודת המוצא של המסר היתה מבוססת יותר על ה"מקום" (השלב) בו נמצאים מעבירי הסדנא, ופחות מהמקום בו נמצאים התלמידים. מידת הרלוונטיות של הדברים לחיי הילדים (כמו למשל הסרט על ליקויי למידה המיועד למטפלים) לא היתה גבוהה.

השינוי המומלץ באופי ההנחיה היה קשה במיוחד לצוות, אשר לא קבל הכשרה מתאימה להנחייה דינאמית-תהליכית. לפיכך, בתחום זה כמעט ולא הוכנסו שינויים. שינויים קלים הוכנסו בדמות הפחתת החזרה של המנחים על המסר (מה שהקהה את האפקט של הפעילות עצמה). אולם, המלצות לגבי גיוון עזרי הלמידה במשך הסדנא, לא יושמו בתקופה הנסיונית של הסדנאות. כמו-כן, ההמלצה לאבחון בתחילת היום את רמת התלמידים המשתתפים, מידת ההיכרות, החשיפה והידע שלהם בנושא המוגבלויות, עמדות והתייחסויות כלליות שלהם כלפיו לא יושמה. זאת למרות ההבהרה שהאבחון יכול להתבצע באמצעות מספר שאלות עליהן יתבקשו התלמידים להגיב. ניהול הסדנא היה אחיד ללא שינויים לפי עמדות קהל היעד ומידת חשיפתו למוגבלויות שונות.

ג. צוות הסדנא:

ג.1. הכנסת מנחים נוספים עם מוגבלויות – אודליה, בחורה צעירה המשותקת שיתוק חלקי ונעה באמצעות כסא גלגלים, הוכנסה להנחיית שתי פעילויות, במסגרתן הנחתה דיון בעקבות סרט והשיבה לשאלות הנוגעות לה עצמה. בפעילות נוספת שמטרתה לחשוף את המשתתפים לאנשים עם מוגבלויות שונות הוחלף אורי, נכה משותק כבן 45 כתוצאה מתאונת דרכים, בשלומי, בחור צעיר שחלה בדלקת פרקים, ובבחור משותק בידו אשר נפצע במהלך שירותו הצבאי. זאת, במטרה לשלב בפעילות דמויות הקרובות יותר במאפייניהן למאפייני התלמידים, כדי לאפשר יותר הזדהות.

אולם, אחד הקשיים בהם נתקלו מפעילי הסדנא היה הכורח להחליף את חברי הצוות המוגבלים, אם משום שחיקה ואם עקב טיפולים או הידרדרות במצבם. אודליה, אשר הגיעה לסדנאות מאזור המרכז הודיעה כי לא תוכל להמשיך בנסיעות הארוכות. שלומי נאלץ להפסיק פעילותו בסדנא בשל ניתוחים ושיקום שהיה צריך לעבור.

ג.2. ניהול הסדנאות – בקיץ 2003 הפסיקה מנהלת הסדנאות אשר עיצבה ופיתחה אותן את עבודתה בארגון "סולם". תחתיה מונתה אחת המנחות הותיקות לניהול הסדנאות.

בלוח 2 להלן מוצגת השוואת מבנה הסדנא לאורך שנות ההפעלה בתקופה הנסיונית של התכנית.

לוח 2: השוואת הפעילויות בשנות ההפעלה של סדנאות סולם

סוף תשס"ג + תחילת תשס"ד		שנת תשס"ג (מחצית I)		שנת תשס"ב	
פתיחה ורישום, קבלת פריטים ולוח רישום; מילוי שאלון הערכה "לפני"	ברוכים הבאים 30 דקות	פתיחה ורישום, קבלת פריטים ולוח רישום; מילוי שאלון הערכה "לפני"	ברוכים הבאים 30 דקות	פתיחה ורישום, קבלת פריטים ולוח רישום; מילוי שאלון קצר	ברוכים הבאים 30 דקות
התאמה בין תצלומי דמויות לקולן המוקלט, ודיון על סטריאוטיפים	כמה אנו שונים 30 דקות	התאמה בין תצלומי דמויות לקולן המוקלט, ודיון על סטריאוטיפים	כמה אנו שונים 30 דקות	השלמת צורה בלתי מוגדרת לבעלת משמעות. רשימות – קל וקשה לביצוע, מטלה אישית	מבט – מסע לגילוי עצמי 30 דקות
"צלצל אליי" – סרט על חייו של ילד מיוחד, ודיון אחריו בהנחיית צוות "סולם"	לראות להרגיש ולהבין (30 דקות)	"צלצל אליי" – סרט על חייו של ילד מיוחד, ודיון אחריו בהנחיית אודליה (שיתוק)	לראות להרגיש ולהבין (30 דקות)	התאמה בין תצלומי דמויות לקולן המוקלט, ודיון על סטריאוטיפים	כמה אנו שונים 30 דקות
מפגש עם מוגבלים המספרים על חייהם: שני, נכה צה"ל רותי, תסמונת דאון	בגובה העיניים 30 דקות	מפגש עם מוגבלים המספרים על חייהם: שלומי, דלקת פרקים רותי, תסמונת דאון	בגובה העיניים 30 דקות	"צלצל אליי" – סרט על חייו של ילד מיוחד, ודיון אחריו בהנחיית צוות "סולם"	לראות להרגיש ולהבין (30 דקות)
מסלולי העשרה על ליקויי למידה – 5 תחנות הדמיה המדגימות ליקויים	"רגע בחייו של השני" – התנסות 60 דקות	מסלולי העשרה על ליקויי למידה – 5 תחנות הדמיה המדגימות ליקויים שונים באמצעים חווייתיים	"רגע בחייו של השני" – התנסות 60 דקות	3 אמהות מספרות על התמודדותן: אם ללקויי למידה; אם ששכלה ילד; אם לילדה עם תסמונת דאון.	אמהות מספרות 30 דקות
כריכים מוכנים. הארוחה הפעילה בוטלה, ובמקומה הוכנסה פעילות חברתית	ארוחת צהריים 30 דקות	התלמידים ממלאים פיתה בסלט ופלאפל כשהם מוגבלים בידיהם	ארוחה פעילה 30 דקות	סרט המדגים ליקויי למידה שונים באמצעות סדנא עם מנחה, המסביר את התופעות להורים ואנשי חינוך	"רגע בחייו של השני" סרט על ליקויי למידה 30 דק'
פעילות סיכום מילוי שאלוני הערכה "אחרי"	כמה אנו דומים (20 דקות)	פעילות המדגימה תלות חברתית של כל אדם באחרים	הפש את המטמון (20 דקות)	התלמידים ממלאים פיתה בסלט ופלאפל כשהם מוגבלים בידיהם	ארוחה פעילה 30 דקות
		פעילות סיכום מילוי שאלוני הערכה "אחרי"	כמה אנו דומים (20 דקות)	מסלולי העשרה על ליקויי למידה – 5 תחנות הדמיה חווייתיות להדגמת ליקויים שונים	"רגע בחייו של השני" – התנסות 60 דקות
				מפגש עם מוגבלים המספרים על חייהם: רותי, תסמונת דאון; ואורי, נכה מתאונה	בגובה העיניים 30 דקות
				פעולת סיכום (10 דקות)	כמה אנו דומים

הערכת ביצוע – הפעלת הסדנאות

שנת הלימודים תשס"ב (6.2002-9.2001)

בפועל התקיימו כשליש ממספר הסדנאות המתוכננות: 29 סדנאות יומיות ל-27 כיתות (29 קבוצות סך הכול), מ-13 בתי ספר: 15 כתות ט', 9 כתות י', 2 כתות י"א, וכיתות חינוך מיוחד. מרבית הסדנאות התקיימו במחצית השניה של שנת הלימודים – מאפריל עד יוני 2002. בית ספר אחד, שהיה אמור להביא 6 כיתות ביטל ברגע האחרון (עקב פיגוע). בסך הכל הופעלו כשליש מהסדנאות המתוכננות.

פער זה, בין התכנון לביצוע של הסדנאות, נובע משילוב של סיבות, מהן כאלה התלויות בארגון "סולם", ומהן שאינן בשליטתו:

1. מצב בטחוני-מדיני – עקב המצב, בתי ספר מחוץ לירושלים הפסיקו להגיע לעיר, ולכן הצפי של מספר בתי הספר עליהם התבססו מפעילי הסדנאות לא התאים למצב בפועל. בנוסף, היו מספר מקרים בהם נקבעו סדנאות ובוטלו יום לפני עקב פיגועים.
2. היעדר השקעה מספקת בשיווק הסדנאות – בקיץ 2001 ובתחילת שנת הלימודים נעשה שיווק הסדנאות על ידי צוות "סולם", שהיה אחראי גם על ארגון הסדנאות והיבטים נוספים, שלא הותירו זמן מספיק לשיווק.
3. אופן השיווק – מפעילי הסדנאות היו מודעים לצורך לשנות את מתכונת הסדנאות, כך שיתאימו לאוכלוסיה כללית. אולם, נראה שמודעות זו לא חלחה לתחום השיווק. בקרב האוכלוסיה החרדית והדתית לא היה צורך בשיווק רב או אגרסיבי כדי לשכנע בתי ספר להגיע לסדנאות, ונדרש לצוות "סולם" זמן כדי להבין את השוני המהותי בין אוכלוסיות אלה לאוכלוסיה הכללית. השוני נובע לאו דוקא מתוכן הסדנאות, אלא מריבוי אפשרויות העומדות לפני הרכזים החברתיים בבתי הספר הממלכתיים. כך, סדנאות "סולם" "מתחרות" עם אפשרויות העשרה רבות אחרות (אך לא בתחום הילד המיוחד – ומכאן היתרון היחסי שלהן).

בסוף דצמבר 2001 מונתה אשת שיווק, שתפקידה לשווק את הסדנאות לבתי הספר, וליצור עימם קשר מתמשך. בעקבות עבודתה, ניתן לזהות תפנית משמעותית מבחינת בתי הספר שהביעו רצון להגיע לסדנאות, ובמספר הסדנאות שהתקיימו עד סוף שנת הלימודים. עם זאת, לעיתוי המאוחר של השיווק היתה השפעה בלתי הפיכה. כלומר, שחלק מבתי הספר לא יכלו לשבץ את הסדנא בסדר היום בחודשיים האחרונים של השנה, ולפיכך הסתיימה השנה הזו עם מספר מועט של סדנאות.

שנת הלימודים תשס"ג (6.2003-10.2002)

בשנה זאת הופעלו 166 סדנאות יומיות ל-108 כיתות (166 קבוצות סך הכול), מ-21 בתי ספר: 15 כתות ז', 10 כתות ח', 48 כתות ט', ו-28 כתות י'.

מרבית הסדנאות (98 סדנאות, המהוות 59% מכלל הסדנאות בשנת תשס"ג) הופעלו בבתי ספר באזור ירושלים, ומיעוטן באיזור הדרום (בבאר שבע ובקרית גת הופעלו 36 סדנאות המהוות 21.6% מכלל הסדנאות בשנה זו). באזור המרכז (בפתח תקוה ובראשון לציון הופעלו 32 סדנאות המהוות 19.2% מכלל הסדנאות בשנה זו). הפעלת הסדנאות עבור תלמידי כיתות ז'-ח' התאפשרה לאור החלטת ועדת ההיגוי להרחיב את אוכלוסיית היעד של הסדנאות, במטרה להקל על הפצתן ושיווקן, ומתוך ראיית הסדנאות כמתאימות לתלמידים צעירים יותר.

שנת הלימודים תשס"ד (1.2004-10.2003)

בשנה זאת הופעלו הסדנאות במשך 3.5 חודשים, במסגרת תקופת ההארכה שאושרה לתכנית על ידי הקרן למפעלים מיוחדים של המוסד לביטוח לאומי. בתקופה זאת הופעלו 64 סדנאות ל-32 כיתות (64 קבוצות סך הכול), מ-8 בתי ספר בירושלים: 18 כתות ט' ו-14 כתות י'.

ועדת ההיגוי

תפקידה של ועדת ההיגוי הוא ללוות את הפרויקט, באמצעות הבהרת המטרות של הסדנאות והתוצאות המצופות מהן; בקבלת מידע שוטף על הפעלת הסדנאות ובקבלת החלטות לגבי אופי הסדנאות, מתכונתן, אוכלוסיית היעד שלהן וכיו"ב. בנוסף לנציגי "סולם", המוסד לביטוח לאומי והמחקר, הוזמנו לוועדה המפקחת על חינוך מיוחד ממושרד החינוך, ראש אגף תכניות מניעה בשפ"י ונציגת המחלקה לחינוך במנח"י.

בשנת הלימודים תשס"ב התכנסה ועדת ההיגוי שלוש פעמים (בתאריכים 28.8.01; 24.1.02; 6.3.02), בתדירות נמוכה מזו שתוכננה מראש (התיכנון היה אחת לחודש וחצי). בוועדה נדונו מגוון נושאים, ביניהם: מטרות ותוצרים מצופים מהסדנאות, שינויים נדרשים במשך הסדנאות, יצירת קשרים עם בתי הספר, איפיון אוכלוסיית היעד ועוד.

בשנת הלימודים תשס"ג הצטמצמה ועדת ההיגוי בהרכבה, כאשר הנציגות ממושרד החינוך, שפ"י ומנח"י חדלו להופיע מסיבות שונות. עקב כך, הרכבה של הוועדה כלל את נציגי "סולם", המוסד לביטוח הלאומי והמחקר. נראה כי הרכב זה הפחית מפוטנציאל ההרחבה, ההפצה וההטמעה של התכנית במערכת החינוך, לאחר התקופה הנסיונית.

סוגיות עקרוניות שנידונו במסגרת ועדת ההיגוי

א. אוכלוסיית היעד – מאפייני האוכלוסייה לגביהם התנהלו דיונים בוועדה היו:

טווח הגילאים הרצוי של התלמידים. לאחר מספר דיונים והתלבטויות הוחלט להרחיב את הטווח גם לתלמידי כיתות ח' (ועל פי בקשת בתי הספר גם לכיתות ז' במקרים מסוימים) בנוסף, נידונו אף הבדלים במאפייני התלמידים המשתתפים, הנובעים מהבדלים גיאוגרפיים ומהבדלים בין בתי ספר. למשל, דווח

שיעור גבוה של התלמידים באיזור הדרום מגיעים ממשפחות חד הוריות. כמו כן, ביטאו תלמידי הדרום נינוחות גדולה יותר זה כלפי זה, ובכלל זה כלפי אנשים עם מוגבלות. אלו היוו שיעור מענין ב"קבלת השונה" גם לצוות הסדנאות, לדבריהם.

ב. מיקום הסדנאות – על פי התכנון המקורי הסדנאות היו אמורות להתקיים בירושלים, עם הסעות לתלמידים המגיעים מרחבי הארץ. עקב המצב הבטחוני הקשה, שתחילתו חפפה לתחילת התכנית, נמנעו בתי ספר מחוץ לירושלים לשלוח את תלמידיהם לבירה, ודבר זה הפחית באופן משמעותי את מספר הסדנאות שהופעלו ב-2001, כפי שפורט לעיל. לאחר בדיקות של צוות "סולם" הוחלט להעביר את מתקני הסדנא לאיזור המרכז ולאיזור הדרום, ולקיים שם סדנאות לבתי ספר באיזור.

ג. התאמת מבנה הסדנא, תכניה ומתכונתה לאוכלוסיית היעד – דיווחי ההערכה ומשוביה (כמפורט לעיל) הוצגו בישיבות ועדות ההיגוי, התלבטויות צוות הסדנאות הוצגו על ידי מנהלת הסדנאות ונידונו שינויים ופיתוחים בסדנאות.

ד. שיווק הסדנאות לבתי הספר – כאמור לעיל, כבר בתחילתה של התכנית התברר הצורך בשיווק מסיבי של הסדנאות לבתי הספר, בשונה מהמוכר בבתי הספר החרדים. לאחר גיוסה של אשת שיווק בסוף דצמבר 2001 נוצרה תפנית משמעותית מבחינת בתי הספר שהביעו רצון להגיע לסדנאות, ובמספר הסדנאות שהתקיימו עד סוף הפעלת התכנית. נושא השיווק תפס מקום נכבד בדיוני הועדה בעיקר במחצית הראשונה להפעלת התכנית.

ה. פוטנציאל הפצה והטמעה במערכת החינוך – נושא זה הועלה מספר פעמים בהקשר לפרויקט "המחויבות האישית" של משרד החינוך ושל מנח"י, כאפשרות למבוא לתלמידים לנושא הצרכים המיוחדים. אולם, עד לתום התקופה הנסיונית לא ניתנה תשובה ברורה ממשרד החינוך לגבי אפשרות זו.

הערכת אפקטיביות הסדנאות מנקודת מבטם של נציגות בתי הספר שתלמידיהם השתתפו בסדנאות

סבבים של ראיונות טלפוניים נערכו עם נציגות בתי הספר (רכזות, מחנכות או יועצות) שהשתתפו בסדנאות "סולם" בכל שנת הפעלה. זאת, על מנת לעמוד על מידת שביעות הרצון של בית הספר מהסדנא, על מידת התרומה שלה לתלמידים ועל מנת לבחון את מידת הפוטנציאל של השתתפות עתידית של בתי הספר בסדנאות "סולם". בשנת תשס"ב רואיינו נציגות מ-6 בתי ספר ובשנת תשס"ג מ-7 בתי ספר.

המראיינות נשאלו מספר שאלות אחידות

כיצד נודע להן על הסדנא? האם קיבלו מידע מפורט או כללי על הסדנא? האם בחרו בסדנא זו מתוך מבחר אפשרויות אחרות? מה היו השיקולים לבחירה להגיע לסדנת "סולם"? מהי שביעות הרצון מהסדנא? אלו פעילויות היו משמעותיות לדעתן? האם ציפו למשהו יישומי? האם ימליצו לאחרים להשתתף בסדנא? האם היו דברים חסרים בסדנא? להלן סיכום תשובותיהן.

מקור המידע על הסדנא

מרבית המרואיינות ציינו את אשת השיווק של סדנאות "סולם" כמקור המידע על הסדנא, כאשר התהליך המקובל היה פנייתה של אשת השיווק למנהל/ת בית הספר או לרכזת החברתית, אשר נתנה מידע מפורט על הסדנא במפגש פנים אל פנים וכן באמצעות הפרוספקט. המורות ציינו שהתרשמו מאוד הן מהסבריה של אשת השיווק והן מהפרוספקט. שתי נציגות ציינו שקיבלו מידע מהשכבה שהשתתפה בסדנא בשנה הקודמת.

שיקולים בבחירה בסדנת "סולם"

- חשיבות הנושא הן מבחינה חברתית הן מבחינה מוסרית והשתלבותו ב"קבלת השונה", ובנושא המרכזי של בית הספר.
 - מתאים ומשתלב עם נושא "המחויבות האישית" – כהכנה או כסיכום לנושא.
 - שמעו על הסדנא מרכזים אחרים.
 - סיבה כלכלית – אוטובוס מסובסד במחיר נמוך, בנוסף לכך שהנושא קרוב לליבם.
- בנוסף, נראה כי בתחום "הילד המיוחד", אין לסדנאות "סולם" חלופות אחרות דומות אלא הצגות המזמנות חוויה שונה בתכלית. לפיכך בתי ספר המעוניינים בסדנא בנושא זה יבחרו באופן טבעי בתכנית זאת.

שביעות רצון והמלצה לאחרים

לדברי הנציגות, הן התלמידים הן המורים נהנו ממרבית הפעילויות, ובסך הכול חזרו שבעי רצון מהסדנא כולה. הדבר נכון גם לגבי כיתות שהנציגות מתארות אותן כ"בעייתיות" וכ"כאלה שקשה לעניין אותם בדרך כלל". תלמידים ציינו שהרגישו שמכבדים אותם.

בעיקר ציינו הנציגות לטובה את תחנות ההפעלה, יחד עם הבקשה לתת יותר זמן ודגש לפעילות זאת, כדי "לתת לדברים לשקוע", ואת המפגש עם אנשים עם מוגבלות ונכים צעירים וקרובים בגילם לתלמידים, אשר יכלו ללמוד כיצד הם מתמודדים עם הקשיים.

הנציגות ציינו שישלחו את תלמידיהם לסדנא בשנה הבאה, ושימליצו לבתי ספר אחרים לעשות זאת.

היבטים ופעילויות טעוני שיפור

- הקדמה ארוכה וסיום ארוך שניתן לקצרים;
- קצת עומס יתר, זמן ארוך וגדוש מדי לתלמידי כיתה ט';
- הפגנת יכולת דידקטית נמוכה של צוות הסדנא וקושי להשליט משמעת;
- דעות מגוונות לגבי הגיל המתאים להשתתפות בסדנא – חלקן טענו שהיא מתאימה לגילאים גבוהים יותר – י' ומעלה, וחלקן טענו שהיא מתאימה לגילאים צעירים יותר – ז'-ח'.

- נוכחות המורים המלווים כחיונית לאורך כל הסדנא, לצרכי משמעת;
- צורך ביותר יישומיות וחיבור רלוונטי לחיי התלמידים (למשל: כיצד לחבר את נושא המחויבות האישית);
- מיקום הסדנא – מבנה מסובך ומעבר מסורבל בין החדרים;
- סרטים ישנים.

דברים נוספים שהמרוואיינות ציינו

- "הסדנא מעבירה התנסות משמעותית לתלמידים שלא ניתנת להעברה בשום דרך אחרת בכתה והתלמידים נשארים עם החוויה. כל הכבוד!"
- "חוויה חיובית ומיוחדת. הזדמנות להיפגש עם הנושא והאנשים שהתלמידים לא נתקלים בהם בחיי היומיום".
- "אנשי 'סולם' מאד אנושיים, מחוברים לילדים – אנשי שטח שמכירים את הנושא, רגישים לנושא, לקבוצה ולילדים וזרמו עם הילדים. אפילו שאנשי 'סולם' הם חרדים (מה שגורם לרתיעה ולמחשבה שלא יהיה קשר עם הילדים) הם מתחברים לילדים בצורה נפלאה".

הסדנאות מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים בסדנאות

מאפייני מדגם המשיבים

לשאלוני ההערכה שהועברו לפני הסדנאות ואחריהן השיבו 1439 תלמידים, שהשתתפו בסדנא בשנת הלימודים תשס"ג ותשס"ד. מדגם המשיבים מהווה כשליש ממספר המשתתפים בסדנא². המשיבים נחלקים שווה בשווה לבנים ובנות. רוב מוחלט של המשיבים (87.7%) הם ילידי הארץ, וכשני שלישים מהם הם בניגים לילידי הארץ. 59.4% מהמשיבים מבתי ספר מאיזור ירושלים, 24.8% מאיזור המרכז, 15.5% מאיזור הדרום. פרופורציות אלה תואמות ליחס בין האיזורים מהם הגיעו התלמידים לסדנאות בשנת הלימודים תשס"ג³ (השנה היחידה בה השתתפו תלמידים מחוץ לאיזור ירושלים). כמחצית המשיבים (46.2%) תלמידי כיתות ט', כשליש (38.4%) תלמידי כיתות י' ומיעוטם תלמידי כיתות ז'-ח'. בנספח 2 מוצגים מאפיינים אלה ונוספים בפרוטרוט (לוחות 1-6).

שביעות רצון של התלמידים מהסדנא

בשאלונים שהועברו לתלמידים לאחר הסדנא, השיבו התלמידים על הרגשותיהם לאחר הסדנא. להלן התפלגות תשובותיהם בלוח 3.

² כאמור, לאור העיכובים שחלו בשנת ההפעלה הראשונה, והשינויים שהוכנסו במבנה הסדנא, נבנו השאלונים רק בתום שנה זאת, וצוות 'סולם' החל בהעברתם החל מדצמבר 2002 (כלומר, לאחר השליש הראשון של שנת הלימודים תשס"ג).

³ בשנת תשס"ג הופעלו 59% מכלל הסדנאות עבור בתי ספר באזור ירושלים, 21.6% עבור בתי ספר באיזור הדרום, ו-19.2% מהסדנאות באזור המרכז.

הממצאים מצביעים על שביעות רצון גבוהה, בעיקר בהיבטים של חשיפה לבעלי מוגבלויות, הנאה מהסדנא והמלצה לאחרים להשתתף בה, ושביעות רצון ממדריכי הסדנא (עניין ומקצועיות). ההיבטים הפחות בולטים באופן יחסי הם "למדתי דברים חדשים על עצמי", והבעת עניין להמשיך וללמוד עוד בבית הספר על נושאי הסדנא. יתכן שממצא זה מלמד על מידה מסוימת של הירתעות התלמידים מעיסוק או קישור נוסף של עצמם או של השגרה הבית ספרית לנושא המוגבלים.

לוח 3: ממוצעי תשובות התלמידים לאחר הסדנא לשאלה: באיזו מידה מתארים המשפטים הבאים את

ההרגשה שיש לך בעקבות הסדנא?

(הסולם: 4 = מאד נכון 3 = די נכון 2 = לא כל כך נכון 1 = בכלל לא נכון)

N	סטיית תקן	ממוצע	
1027	1.60	3.49	למדתי דברים חדשים על אנשים עם מוגבלויות
1018	.95	3.49	לדעתי כדאי להמליץ לתלמידים בבתי ספר אחרים להשתתף בסדנא
1023	.97	3.41	נהניתי מהפעילויות של הסדנא
1022	.97	3.36	המדריכים של הסדנא היו מעניינים
1015	1.00	3.33	המדריכים של הסדנא היו ומקצועיים
1022	.97	3.23	אני מבין טוב יותר אנשים עם מוגבלויות
1024	1.05	2.94	אני מעוניין ללמוד עוד על נושאי הסדנא בבית הספר
1026	.98	2.79	למדתי דברים חדשים על עצמי

שביעות רצון ממרכיבי הסדנא

בנוסף, נתבקשו התלמידים לציין את מידת שביעות רצונם ממרכיבי הסדנא. ממוצעי תשובותיהם מוצגים בלוח 4 להלן.

לוח 4: ממוצעי תשובות התלמידים לאחר הסדנא לשאלה: בסדנא היו פעילויות מסוגים שונים. באיזו

מידה היתה כל אחת מהפעילויות מעניינת?

(הסולם: 4 = מעניין מאד 3 = די מעניין 2 = לא כל כך מעניין 1 = בכלל לא מעניין)

N	ממוצע	סטיית תקן	
824	3.17	1.07	א. "צלצל אליי" (סרט ושיחה)
957	3.35	1.05	ב. מרכזי – חוויה לליקויי למידה
380	1.99	1.65	ג. "חפש את המטמון" ⁴
929	3.33	1.09	ד. מפגש עם נערה עם תסמונת דאון
727	3.36	1.14	ה. מפגש עם נכה פיסית
560	2.89	1.24	ו. ארוחת צהריים פעילה
482	2.45	1.52	ז. פעילות סיכום

הערכת אפקטיביות על בסיס השאלונים

מידת האפקטיביות של הסדנא נמדדה על ידי בחינת ההבדלים בין עמדות התלמידים לפני הסדנא ואחריה (מדגמים מזווגים, כלומר, מדידת עמדות כל תלמיד לפני הסדנא מול עמדתו בסיום הסדנא), כלפי אנשים עם מוגבלויות, עליהם נשאלו בסדרה של כמה שאלות.

שאלה מס' 1

בשאלון לבנים תואר תומר, נער בן 16, כדלהלן:

תומר הוא בן 16, וגר עם משפחתו בירושלים. בדרך כלל הוא שרוי במצב רוח טוב, ומרבה לדבר בטלפון עם חברים. החדר שלו מבולגן באופן קבוע, ועל הקירות תלויים פוסטרים של הזמרים האהובים עליו. הוא חובב מוסיקה מכל הסוגים, ואוהב ללכת למופעים. הוא צופה לא מעט בערוץ הספורט, ובעיקר אהובים עליו משחקי הטניס. כשתומר היה בן שנתיים, חלה במחלה ובעקבותיה לקה בשיתוק חלקי.

בשאלון לבנות, תוארה תמר, נערה בת 16, כדלהלן:

תמר היא בת 16, וגרה עם משפחתה בירושלים. בדרך כלל היא שרויה במצב רוח טוב, ומרבה לדבר בטלפון עם חברות. החדר שלה מבולגן באופן קבוע, ועל הקירות תלויים פוסטרים של הזמרים האהובים עליה. היא חובבת מוסיקה, מכל הסוגים, ואוהבת ללכת למופעים. היא צופה לא מעט בטלוויזיה, וחובבת טלנובלות, ספורט (בעיקר טניס) ותכניות אופנה. כשתמר היתה בת שנתיים, היא חלתה במחלה ובעקבותיה לקתה בשיתוק חלקי.

לאחר תיאור זה, התבקשו התלמידים להביע את מידת הסכמתם עם סדרת היגדים המתייחסים ל"תומר"/"תמר". בלוח 5 מוצגים ממוצעי מידת ההסכמה של התלמידים להגדים אלה.

⁴ פעילות זו הוצאה מהסדנא, כיון שנמצאה לא מוצלחת ולא מעניינת לתלמידים. עובדה זו משתקפת היטב גם ממשווב התלמידים.

לוח 5: בחינת מובהקות הבדלים בין ממוצעי מידת ההסכמה של התלמידים להיגדים אודות "תומר"/"תמר"

(שאלה 1) השוואה בין עמדות לפני הסדנא ואחריה, באמצעות מבחן T למדגמים מזווגים

(הסולם: 5 = מסכים מאד 4 = מסכים 3 = קשה לי להחליט 2 = לא כל כך מסכים 1 = בכלל לא מסכים)

רמת מובהקות הבדל	d גודל אפקט ⁵	t	אחרי הסדנא		לפני הסדנא		N	ההיגד
			ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
.000	0.178	5.53	2.49	1.24	2.70	1.12	962	א. נראה לי שתומר נהנה מהחיים הרבה פחות ממני
.000	0.227	7.03	2.14	1.09	2.42	1.12	953	ב. אם הייתי צריך להיות עם תומר באותה קבוצה, לא הייתי יודע מה לומר לו
.000	0.210	6.50	2.48	1.28	2.74	1.24	956	ג. אני מרחם על תומר
.000	-0.151	-4.69	1.40	.79	1.29	.66	959	ד. אני מקנא בתומר
.482	---	-.703	3.30	1.22	3.27	1.05	960	ה. אם תומר היה בכתה שלי, סביר שהייתי מזמין אותו לישון אצלי בבית
.015	0.078	2.44	3.43	1.33	3.53	1.17	964	ו. תומר ודאי זקוק להרבה תשומת לב

השוואה בין עמדות התלמידים כלפי תומר לפני הסדנא ואחריה באמצעות מבחן T למדגמים מזווגים, מעלה כי חלו שינויים מובהקים בעמדות התלמידים במרבית העמדות (5 מתוך 6), בכיוון המצופה בעקבות הסדנא. לאחר הסדנא מביעים התלמידים פחות הסכמה עם ההיגדים המתארים את תומר/תמר כזקוקים לרחמים, לתשומת לב מרובה, וכנהנים פחות מהחיים. עם זאת, חשוב לציין שהאפקטים שנמצאו הם קטנים מאד, להוציא ההיגד "אם הייתי צריך להיות עם תומר באותה קבוצה, לא הייתי יודע מה לומר לו", שהאפקט שלו נמצא גבוה יותר (אם כי עדיין קטן). העמדה שבה לא חל שינוי מובהק בהשוואה לפני הסדנא ואחריה היא "אם תומר היה בכתה שלי, סביר שהייתי מזמין אותו לישון אצלי בבית", שהיתה מראש חיובית יחסית לעמדות האחרות.

ניתן להסיק מממצאים אלה שהסדנא מהווה חשיפה ראשונית לעולמו של הילד המיוחד/אנשים עם מוגבלות בחברה. אולם, האפקטים הקטנים שנמצאו מעידים על כך שזוהי תחילתה של דרך, שיש לחזקה.

⁵ d -- Regardless of sign: 0.2 – small effect size; 0.5 – medium effect size ; 0.8 – large effect size

ניתוח גורמים

לגבי כל אחד ממועדי העברת השאלונים – "לפני" ו-"אחרי" הסדנא נערך ניתוח גורמים (אקספלורטיבי) על תשובות התלמידים בשאלה 1, הכוללת 6 פריטים המבטאים עמדות כלפי הילד/ה עם המוגבלות.

מטרת ניתוח הגורמים היא לחשוף את המבנה התפיסתי המונח ביסוד העמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות, ולבחון האם חלו שינויים כלשהם בתפיסות אלה לאחר הסדנא, והאם התפיסה התחילית התגבשה או התערעה.

ניתוחי הגורמים נערכו בשיטת רוטציה אורטוגונלית, ובשניהם התקבלו 2 גורמים (eigenvalue > 1) אשר הסבירו באופן מצטבר 49.12% מהשונות (לפני הסדנא) ו- 57.77% (אחרי הסדנא).
הגורם הראשון (נקרא לו: "התייחסות לתומר/תמר כאל ילד/ה" **"מיוחדת"**), הסביר 30.97% מהשונות בניתוח "לפני" ו- 36.63% בניתוח "אחרי", וכלל 4 פריטים (כמפורט להלן בלוח 6).
הגורם השני (נקרא לו: "התייחסות אל תומר/תמר כאל ילד/ה רגילה (לא חריגה)"), הסביר 18.14% מהשונות בניתוח "לפני" ו- 21.14% בניתוח "אחרי", וכלל 2 פריטים (כמפורט להלן בלוח 6).

בשאלונים אחרי הסדנא, נשמר המבנה הדו גורמי של העמדות כלפי מוגבלים, ואף התחזק (על כך מעיד ניתוח הגורמים הדומה, יחד עם אחוז השונות המוסברת שגדל). כלומר, התפיסה המורכבת של אנשים עם מוגבלות, מצד אחד כ"כל האדם" ומצד שני כ"אנשים מיוחדים" נשמרת גם אחרי הסדנא, ואף הופכת מגובשת יותר, ומבטאת יותר רגישות כלפיהם.

לוח 6: תוצאות ניתוח גורמים על שאלה 1, לפני הסדנא והאחריה

מקדמי טעינויות				
אחרי		לפני		
גורם 2	גורם 1	גורם 2	גורם 1	
גורם 1: התייחסות לתומר/תמר כאל ילד/ה "מיוחד/ת"				
	.739		.698	א. נראה לי שתומר נהנה מהחיים הרבה פחות ממני
	.666		.542	ב. אם הייתי צריך להיות עם תומר באותה קבוצה, לא הייתי יודע מה לומר לו
	.806		.755	ג. אני מרחם על תומר
	.738		.693	ו. תומר ודאי זקוק להרבה תשומת לב
גורם 2: התייחסות אל תומר/תמר כאל ילד/ה רגילה (לא חריגה)				
.681		.747		ד. אני מקנא בתומר
.852		.704		ה. אם תומר היה בכתה שלי, סביר שהייתי מזמין אותו לישון אצלי בבית

שאלה מס' 2

בשאלון לבנים הוצג תיאורו של "יובל", כדלהלן:

יובל לומד בכתה י'. בעוד כשבוע מתוכננת פעילות חברתית ביוזמת המתנ"ס ובית הספר, שבמסגרתה יפגשו בני כיתתו של יובל עם בני נוער בעלי פיגור. הפעילות תהיה בשעות אחר הצהריים, והיא בגדר "רשות". חלק מתלמידי הכתה מתכוונים ללכת וחלק לא. בזמן הפעילות יש ליובל ולחבריו חזרה קבועה של הלהקה שהקימו לא מזמן. הוא מתלבט לאן כדאי ללכת.

בשאלון לבנות, הוצג תיאורה של "גלית", כדלהלן:

גלית לומדת בכתה י'. בעוד כשבוע מתוכננת פעילות חברתית ביוזמת המתנ"ס ובית הספר, שבמסגרתה יפגשו בני כיתתה של גלית עם בני נוער בעלי פיגור. הפעילות תהיה בשעות אחר הצהריים, והיא בגדר "רשות". חלק מתלמידי הכתה מתכוונים ללכת וחלק לא. בזמן הפעילות יש לגלית ולחברותיה חזרה קבועה של הלהקה שהקימו לא מזמן. היא מתלבטת לאן כדאי ללכת.

לאחר תיאור זה, התבקשו התלמידים להשיב על שלושה סעיפים:

(א) לחוות את דעתם, לגבי ההחלטה שיקבלו "גלית"/"יובל" (ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור או לחזרה של הלהקה);

(ב) לציין את מידת בטחונם בחוות דעתם;

(ג) לציין מה היו מיעצים ל"גלית"/"יובל" לעשות במקרה כגון זה.

בלוח 7 מוצגות התפלגויות תשובות התלמידים, לפני הסדנא ואחריה.

לוח 7: בחינת מובהקות הבדלים בין חוות הדעת של התלמידים לגבי בחירתם של "גלית"/"יובל", לפני

הסדנא ואחריה, באמצעות מבחן מק-נמר (McNemar Test) למדגמים מזווגים

N	מובהקות הבדל	Chi-Square	אחרי (מספר משיבים)		לפני (מספר משיבים)
			ללכת לחזרה של הלהקה	ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור	
885	.000	43.58	49	333	ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור
			362	141	ללכת לחזרה של הלהקה

לוח 8: בחינת מובהקות הבדלים בין ממוצעי מידת הבטחון בחוות הדעת, לפני הסדנא ואחריה, באמצעות

מבחן T למדגמים מזווגים

(הסולם: 5 = במידה רבה מאד 1 = בכלל לא בטוח)

רמת מובהקות הבדל	גודל אפקט	t	אחרי הסדנא		לפני הסדנא		N	
			ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
.020	0.076	-2.333	3.50	1.25	3.40	.96	938	מידת בטחון בחוות הדעת

לוח 9: בחינת מובהקות הבדלים בין "העצות" שיתנו התלמידים ל"גלית"/"יובל", לפני הסדנא ואחריה, באמצעות מבחן מק-נמר (McNemar Test) למדגמים מזווגים

N	מובהקות הבדל	Chi-Square	אחרי (מספר משיבים)		לפני (מספר משיבים)
			ללכת לחזרה של הלהקה	ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור	
874	.000	35.415	28	635	ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור
			116	95	ללכת לחזרה של הלהקה

לשם בחינת ההבדלים בין עמדות התלמידים לפני הסדנא ואחריה, בוצע מבחן מק-נמר (מבחן א-פרמטרי למדגמים מזווגים). תוצאות הבדיקה מראות כי באופן כללי נמצאו הבדלים מובהקים בין תשובות התלמידים לפני הסדנא ואחריה:

א. מרבית המשיבים לא שינו את חוות דעתם לגבי החלופה בה יבחרו גלית/יובל: 362 משיבים (40.9%) חיוו דעתם לפני הסדנא ואחריה שהבחירה תהיה ללכת לחזרה עם הלהקה; 333 משיבים (37.6%), חיוו דעתם לפני הסדנא ואחריה שהבחירה תהיה ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור.

ב. בין המשיבים ששינו את חוות דעתם לאחר הסדנא, 141 משיבים (15.9%) חשבו לפני הסדנא שהבחירה תהיה ללכת לחזרה של הלהקה, ולאחר הסדנא שהבחירה תהיה ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור; 49 משיבים (5.5%) חשבו לפני הסדנא שהבחירה תהיה ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור, ולאחר הסדנא שהבחירה תהיה ללכת לחזרה של הלהקה.

ג. בהשוואת "לפני-אחרי" נמצא שחלה עליה מובהקת ברמת הבטחון של המשיבים בתשובתם לגבי חוות הדעת שנתנו על החלופה בה יבחרו גלית/יובל, אולם אפקט השינוי ברמת הבטחון נמצא קטן מאד.

ד. מרבית המשיבים לא שינו את העצה שיתנו ל"גלית/יובל": 635 משיבים (72.6%) השיבו לפני הסדנא ואחריה שייעצו ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור; 116 משיבים (13.2%) השיבו לפני הסדנא ואחריה שייעצו ללכת לחזרה של הלהקה.

ה. בין המשיבים ששינו את חוות דעתם לאחר הסדנא, 95 משיבים (10.8%) ציינו שייעצו לפני הסדנא ללכת לחזרה של הלהקה, ולאחר הסדנא ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור; 28 משיבים (3.2%) ציינו שייעצו לפני הסדנא ללכת למפגש עם בני נוער בעלי פיגור, ולאחר הסדנא ללכת לחזרה של הלהקה.

שאלה מס' 3

שאלה זו נחלקה שני חלקים-סיפורים, כאשר בכל אחד מהם מתבקשת בחירה בחלופה התנהגותית אחת במצב המתואר.

שאלה 3א

נודע לך שלחבר טוב שלך נולד אח עם תסמונת דאון (או כמו שאמא שלך מגדירה -"לא בסדר"). אתם עומדים להיפגש בעוד יומיים בבית הספר.

1. אני חושב שכדאי להתעלם מהבעיה בשלב זה, ולכן אציע לו לבוא לבלות איתי, כדי לרמוז לו ש"עסקים כרגיל".

2. אני לא מסוגל להתקשר אליו – מה אני אגיד לו?

3. אני אחכה שהוא יתחיל לדבר על זה.

4. אני אתקשר לחברים משותפים שלנו, ואחשוב איתם מה כדאי לעשות.

5. אני אבדוק איך הוא מרגיש ואזמין אותו לבלות איתי.

התשובות למצב שתואר בשאלה, מייצגות עמדות שונות כלפי אנשים עם מוגבלות, והן מוצגות בסדר עולה של מידת החיוביות של העמדה, מחוסר יכולת להתייחס למוגבלות ו/או לתקשר עם הילד עם המוגבלות, ועד לקבלת המוגבלות והתייחסות "בריאה" אליה⁶.

כדי לבדוק את מידת ההשפעה של הסדנא, בחנו את השינויים שחלו בבחירת המשיבים בין חלופות הבחירה השונות, לפני הסדנא ואחריה. בלוח 10 מוצגות התפלגויות התשובות לשאלה, לפני הסדנא ואחריה. בלוח 11 מוצגת בדיקת מובהקות ההבדלים באמצעות מבחן וילקוקסון (Wilcoxon Signed Ranks Test).

⁶ בשאלון הופיעו התשובות באופן אקראי, כדי לצמצם הטיות הנובעות מרציה חברתית. לשאלה כפי שהופיעה בשאלון ראה נספח 1

לוח 10: התפלגויות התשובות שניתנו לשאלה 3א' לפני הסדנא ואחריה

N	%		
310	23.6	לפני	אני חושב שכדאי להתעלם מהבעיה בשלב זה, ולכן אציע לו לבוא לבלות איתי, כדי לרמוז לו ש"עסקים כרגיל".
229	23.2	אחרי	
20	1.5	לפני	אני לא מסוגל להתקשר אליו – מה אני אגיד לו?
26	2.6	אחרי	
210	16.0	לפני	אני אחכה שהוא יתחיל לדבר על זה
112	11.4	אחרי	
151	11.5	לפני	אני אתקשר לחברים משותפים שלנו, ואחשוב איתם מה כדאי לעשות
91	9.2	אחרי	
623	47.4	לפני	אני אבדוק איך הוא מרגיש ואזמין אותו לבלות איתי
528	53.5	אחרי	
1314	100.0	לפני	סך כולל
986	100.0	אחרי	

לוח 11: בחינת מובהקות הבדלים בין התשובות שניתנו לשאלה 3א' (החבר שאחיו נולד עם תסמונת דאון), לפני הסדנא ואחריה, באמצעות מבחן וילקוקסון (Wilcoxon Signed Ranks Test) למדגמים

מזוגים

מובהקות הבדל	%	N	שינויים שחלו בעמדות שליליים
Z = -.898	13.4	120	שליליים
	15.4	138	חיוביים
Asymp. Sig. (2-tailed) .369	71.1	634	לא חלו שינויים
	100.0	892	סך כולל

כפי שניתן לראות, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין תשובות התלמידים לפני הסדנא ואחריה, בהתייחסותם למקרה הנ"ל. בקרב מרבית המשיבים (71%) לא חלו כלל שינויים בתשובה שנתנו, ואילו אלו ששינו דעתם נחלקים כמעט שווה בשווה בין אלו שמידת רגישותם והבנתם כלפי הילד המיוחד עלתה (כמצופה לאחר הסדנא), לבין אלו שמידת רגישותם והבנתם ירדה לאחר הסדנא.

שאלה 3ב

היום, היום ראשון לשנת הלימודים תשס"ג, התחלת ללמוד בתיכון, יחד עם חלק מהחברים בחטיבת הביניים. להפתעתך, אתה רואה תלמיד, שלוקח לך זמן להבין שהוא עיוור.

1. אני לא בטוח אם ואיך אני צריך לפנות אליו.
2. אני מחכה שהמורה תעשה היכרות בינינו, ומדבר בינתיים עם החברים שלי.
3. אני מחכה עד שמישהו מהחברים שלי פונה אליו ומצטרף לשיחה שלהם.
4. אני ניגש אליו, שואל אותו איך קוראים לו, ומנסה לפתח שיחה.

לוח 12: התפלגויות התשובות שניתנו לשאלה 3ב' לפני הסדנא ואחריה

N	%		השאלה
220	16.9	לפני	אני לא בטוח אם ואיך אני צריך לפנות אליו
117	12.0	אחרי	
161	12.4	לפני	אני מחכה שהמורה תעשה היכרות בינינו, ומדבר בינתיים עם החברים שלי
66	6.8	אחרי	
260	20.0	לפני	אני מחכה עד שמישהו מהחברים שלי פונה אליו ומצטרף לשיחה שלהם
156	16.0	אחרי	
660	50.7	לפני	אני ניגש אליו, שואל אותו איך קוראים לו, ומנסה לפתח שיחה
637	65.3	אחרי	
976	100.0	אחרי	סך כולל
1301	100.0	לפני	

לוח 13: בחינת מובהקות הבדלים בין התשובות שניתנו לשאלה 3ב' (התלמיד העיוור החדש בכתה),

לפני הסדנא ואחריה, באמצעות מבחן וילקוקסון (Wilcoxon Signed Ranks Test) למדגמים מזוגים

מובהקות הבדל	%	N	שינויים שחלו בעמדות שליליים
Z = -9.091	6.3	56	שליילים
	24.2	214	חיוביים
Asymp. Sig. (2-tailed) .000	69.4	613	לא חלו שינויים
	100.0	883	סך כולל

כפי שניתן לראות, נמצאו הבדלים מובהקים בין תשובות התלמידים לפני הסדנא ואחריה, בהתייחסותם למקרה הני"ל. בקרב מרבית המשיבים (69.4%) לא חלו כלל שינויים בתשובה שנתנו. אולם בין אלו ששינו דעתם, רבים יותר באופן מובהק (24.2%) הם אלו שרגישותם והבנתם כלפי הילד המיוחד עלתה לאחר

הסדנא (כמצופה לאחר הסדנא), לעומת מיעוט (6.3%) של אלו שמידת רגישותם והבנתם ירדה לאחר הסדנא.

שאלה לגבי היכרות/חשיפה לאחר

שאלה נוספת בשאלון התייחסה למידת ההיכרות שיש לתלמידים עם סוגים שונים של אנשים. המטרה היתה לבדוק באופן בלתי אמצעי (שלא מתווך על ידי דיווח עצמי) האם יש שינוי במידת ההיכרות עם אוכלוסיות מיוחדות, עליה מדווחים התלמידים, לפני הסדנא ואחריה. בלוח 14 מוצגות התוצאות של בדיקה זו.

לוח 14: בחינת מובהקות הבדלים בין ממוצעי מידת היכרות עם אנשים מקבוצות שונות, לפני הסדנא ואחריה,

באמצעות מבחן T למדגמים מזווגים

(הסולם: 5 = יש במשפחה הקרובה שלי; 4 = יש במשפחתי המורחבת; 3 = אני מכיר אדם כזה; 2 = לא בטוח; 1 = לא מכיר)

רמת מובהקות הבדל	גודל אפקט	t	אחרי הסדנא		לפני הסדנא		N	ההיגד
			ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
.539	---	-614	2.45	1.34	2.43	1.31	870	בעלי נכויות פיסיות
.001	0.110	3.265	2.68	1.21	2.79	1.08	877	עולים חדשים
.548	---	-601	2.11	1.30	2.09	1.26	866	כבדי שמיעה וחרשים
.011	0.086	2.544	1.76	1.03	1.83	.98	867	ערבים
.004	0.098	-2.910	2.09	1.26	1.98	1.13	872	אנשים בעלי פיגור
.000	0.130	3.853	2.66	1.45	2.81	1.38	870	חרדים
.004	0.097	-2.854	1.86	1.18	1.77	1.10	862	כבדי ראייה ועוורים
.085	---	1.725	2.68	1.32	2.75	1.18	874	אנשים בעלי ליקויי למידה

מעניין לציין, כי נראה שהסדנא חושפת בפני התלמידים "אחרים", כגון: כבעלי פיגור, כבדי ראייה ועוורים – כחלק ממטרות הסדנא, אך גם "אחרים" נוספים, כגון: עולים חדשים וחרדים.

סיכום

מטרת העל שהוצבה לתכנית "כמה אנחנו שונים/כמה אנחנו דומים", היא - "בניית בסיס חיובי לקליטה חברתית של הילד המיוחד ומשפחתו בחברה הישראלית". אמצעי הפעולה שנבחר לשם השגת מטרה זאת על ידי ארגון "סולם" הוא סדנאות חד פעמיות, שהיו אמורות להתקיים במשך שנתיים, המיועדות לחשיפת תלמידי תיכונים במיגזר הממלכתי למידע הקשור לילד המיוחד. זאת, בתקווה שהמידע ייצור אצלם יתר פתיחות והבנה כלפי הילד המיוחד וצרכיו.

מאפיין בולט של המפעל המיוחד "כמה אנחנו שונים/כמה אנחנו דומים" הוא ביכולת של צוות "סולם" להיענות למשוב העולה מהתלמידים ומההערכה, וליישם את השינויים הנדרשים בגמישות ובזמן אמת. לפיכך, הסדנא, כפי שהיא מופעלת בתום התקופה הנסיונית של המפעל המיוחד, שונה באופן מהותי מהסדנא שתוכננה במקור עבור תלמידי התיכונים הממלכתיים.

במהלך התקופה הנסיונית התעוררו קשיים שהובילו לשינויים באופן ההפעלה ולהארכת תקופת ההפעלה בחמישה חודשים נוספים. שינויים אלה חלו בעיקר בשנה הראשונה להפעלת התכנית, אשר שימשה למעשה כ"תקופת ניסוי/הרצה" למפעל הנסיוני, בשל מספר סיבות:

א. מידת הגיבוש של הרציונאל המונח ביסודה של התכנית (ראה פירוט בהמשך).

ב. השוני המהותי בין האוכלוסיה הותיקה של הסדנאות (תלמידות תיכונים חרדיים), לבין האוכלוסיה הנוכחית. לכך היו השלכות מבחינת היענות בתי הספר להשתתף בסדנאות, פרק הזמן שהיו מוכנים להקדיש לסדנא, מבנה הסדנא, מתכונתה ואופי הפעלתה.

ג. המצב הבטחוני המתערער עקב אינתיפאדת אל-אקצא. מצב זה הביא לכך שבתי ספר מחוץ לירושלים נמנעו מהשתתפות בסדנאות שנערכו בעיקר בירושלים.

בהמשך הסיכום נעמוד בקצרה על שינויים אלה, ברציונאל וביישום התכנית בפועל, ולבסוף נתייחס למידת האפקטיביות שלה.

הערכת רציונאל

הגדרת מטרת התכנית – המטרות שהוגדרו לתכנית היו רחבות והתייחסו לא רק ל"ילד המיוחד" אלא ליחס כלפי "האחר" באופן כללי. בנוסף, לא היתה ברורה ההגדרה שניתנה ל"ילד המיוחד". האם מדובר בילד עם מוגבלות מלידה? האם מדובר על מוגבלויות פיסיות? מוגבלויות קוגניטיביות – נפשיות? מוגבלויות הקיימות באופן קבוע או באופן זמני? ילדים עם בעיה אחת או עם ריבוי של בעיות? היה צורך למקד את הגדרת המושגים והמטרות, על מנת להשיג את האפקטיביות הרצויה בקרב התלמידים.

מיקוד על סוגי המוגבלויות אליהן מתייחסת הסדנא – המחקרים על עמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות מצביעות על קיומו של קשר בין חומרת הפגיעה של החרוג לבין עוצמת השליליות של העמדה כלפיו (לפירוט ראה סקירת ספרות לעיל). ככל שהנכות מגבילה בתחומים רבים יותר, כך הדחייה החברתית רבה יותר. כמו כן נראה כי ככל שהנכות גלויה, חמורה ובולטת יותר ואסתטית פחות כך יש יותר גילויים של דחייה חברתית. לפיכך, יש להגדיר באופן ממוקד וברור מהי או מהן המוגבלויות שבמוקד. על פי הגדרה זו יש לגזור ולהתאים את מטרות התכנית ומתכונתה (לסוג המוגבלות שבמוקד).

הגדרה אופרטיבית של מטרות הסדנא – המטרות האופרטיביות שפורטו עבור כל אחת מפעילויות הסדנא הוגדרו ברובן במונחים קוגניטיביים: "לזהות", "להבין", "לדעת", "להתרשם", "ללמוד", "להכיר", "להעריך", ובחלקן במונחים חווייתיים: "להתנסות", "לחוות", "לעורר סקרנות". במהלך ההפעלה הוגדרו וחודדו באופן מדויק יותר המטרות האופרטיביות וסוג השינוי שלו מצפים, בהבחנה בין ידע ועמדות; רגשות והתנהגות.

התאמת הערוצים להעברת מסר הסדנא למטרותיה – הערוץ המרכזי באמצעותו הועברו פעילויות הסדנא היה הערוץ הקוגניטיבי, למרות שהמטרה המרכזית של היום, הנגזרת גם ממשכו הקצר היא התנסות חווייתית רגשית. דוגמאות לכך ניתן לראות בפסיביות רבה של התלמידים – ישיבה ללא תנועה; הנחיה פרונטלית; ביצוע מרבית הפעילויות במליאה ולא בקבוצות קטנות; עיקר הדגש על המסר המילולי ולא על תגובות התלמידים כלפיו. גם לאחר התנסויות חווייתיות, כמו תחנות ההפעלה, לא ניתן זמן לעיבוד ושיתוף רגשי של החוויה; חזרה פעמים רבות על המסר, לעיתים לאחר סיום הפעילות כאשר די ברור שהתלמידים קלטו היטב את המסר, ולעיתים לפני הפעילות, דבר המקשה את האפקט של הפעילות עצמה; דגש על "לדבר על" במקום "לעשות את".

אימוץ נקודת הראות של קהל היעד כנקודת מוצא של ההנחיה והגברת הרלוונטיות לחיי התלמידים – נקודת המוצא של מנחי הסדנא היתה מבוססת יותר על ה"מקום" (השלב) בו נמצאים מעבירי הסדנא, ופחות מהמקום בו נמצאים התלמידים. מידת הרלוונטיות של הדברים לחיי הילדים לא היתה ברורה די הצורך. דוגמא בולטת לכך ניתן לתת בסרט על ליקויי למידה, המכוון לקהל יעד של הורים לילדים לקויי למידה ולצוות החינוכי המטפל בהם, כלומר – למבוגרים, ולא לבני נוער, שחלקם בעלי ליקויים מסויימים וחלקם הם חברים לילדים כאלה. בנוסף, חלק מהתלמידים מגיעים לסדנא עם עמדות חיוביות ו/או פתוחות יחסית כלפני אנשים עם מוגבלויות. ההתייחסות אל כולם כאל חטיבה אחת שמחזיקה בעמדה שלילית, אינה תואמת למקום בו נמצאים התלמידים מבחינתם עמדותיהם את הנושא.

הערכת ביצוע

במהלך תקופת היישום של המפעל המיוחד ניכרו מספר הבדלים מרכזיים בין התכנון לביצוע:

א. היקף הביצוע בכל שנה – במשך תקופת התכנית, מתחילת שנת הלימודים תשס"ב ועד לשליש הראשון של שנת הלימודים תשס"ד (לאחר ההארכה), השתתפו בסדנאות 167 כיתות תלמידים מתיכונים ממלכתיים, כאשר חלק הארי של הסדנאות (64%) התקיימו בשנת הלימודים תשס"ג. בסה"כ השתתפו בסדנאות כ-5,000 תלמידים, כמתוכנן, במסגרת 167 ימי סדנא, המהווים כ-67% מימי הסדנא המתוכננים.

ב. שינויים בהגדרת גיל אוכלוסיית היעד לתכנית – בשנת תשס"ג הורחבה אוכלוסיית היעד של הסדנאות, במטרה להקל על הפצתן ושיווקן, ומתוך ראיית הסדנאות כמתאימות לתלמידים צעירים יותר.

ג. שינויים באזור הגיוס של בתי הספר לתכנית – עקב המצב הבטחוני, בתי ספר מחוץ לירושלים לא רצו להגיע לבירה ולפיכך מרבית בתי הספר שהשתתפו בסדנאות היו מירושלים וסביבתה. כדי להתגבר על מצב זה הוחלט בשנה השניה להפעלת התכנית לנייד את הסדנאות לאיזורים מרוחקים יותר. ניוד הסדנאות והפעלתן מחוץ לאזור ירושלים היו כרוכים בתוספת עלות ובמאמצים ארגוניים רבים. בשנת תשס"ג התבצעו 41% מהסדנאות מחוץ לירושלים – מחציתן באזור הדרום ומחציתן באזור המרכז.

ד. שינויים במבנה הסדנא ומתכונתה – החלטת ועדת ההיגוי להמיר את הסדנאות מיומיים ליום אחד, חייבה הכנסת שינויים משמעותיים במבנה הסדנא והמרכיבים הכלולים בה, מחד גיסא, וכן היערכות חדשה של ההערכה המלווה, מאידך גיסא. בנוסף, נדחה לוח הזמנים המקורי, והוחלט שכלי ההערכה יופצו לתלמידים החל מדצמבר 2001.

המבנה המקורי של הסדנאות (המבוסס על תכנית שהופעלה לתלמידות סמינרים חרדיים) שונה כאמור, וצומצם ליום אחד, על ידי הוצאת חלק מהפעילויות, וצמצום בזמן שמוקדש לפעילויות שונות. בנוסף, הוכנסו שינויים רבים בסדנא המקורית, כאשר המרכזיים שבהם היו:

- קיצור משך הזמן הכולל של הסדנא בכשעה;
- הוצאת פעילויות שנמצאו לא רלוונטיות לתלמידים ("רגע בחייו של השני" -סרט על ליקויי למידה המיועד למורים והורים; ו"אמהות מספרות");
- הכנסת פעילויות חדשות והכנסת שינויים בפעילויות קיימות;
- שינוי סדר היום כדי להביא ליותר הפעלה ואקטיביות של התלמידים;
- החלפת חלק מצוות הסדנא, כאשר ההנחיה על פעילות הסרט ניתנה לנערה עם נכות פיסית קשה והמפגש עם נכה פיסית נעשה עם בחור הקרוב בגילו לגיל המשתתפים בסדנא. אדם זה הוחלף מאוחר יותר, עקב הידרדרות במצבו.

- פיצול לקבוצות קטנות כדי לאפשר יותר אינטראקציה עם התלמידים, להפחית עוד את מידת הפרונטליות של הנחיית הסדנא, ולחזק את הדגש לערוץ הרגשי.

קשר עם בתי הספר ושיווק הסדנאות

מלכתחילה, צוות "סולם" היה מודע לצורך לשנות את מתכונת הסדנאות, כך שיתאימו לאוכלוסיה כללית. אולם, נראה שמודעות זו לא חלחלה דיה לתחום השיווק ונדרש לצוות "סולם" זמן כדי להבין את השוני בין אוכלוסיות אלה לאוכלוסיה הכללית. שכן, בקרב האוכלוסיה החרדית והדתית לא היה צורך בשיווק רב כדי לשכנע בתי ספר להגיע לסדנאות. השוני נובע לאו דוקא מתוכן הסדנאות, אלא מריבוי אפשרויות העומדות לפני הרכזים החברתיים בבתי הספר הממלכתיים.

לאחר אי היענות של בתי הספר למאמצי השיווק של הסדנא, מונתה בסוף דצמבר 2001 אשת שיווק, שתפקידה לשווק את הסדנאות לבתי הספר, וליצור עימם קשר מתמשך. בעקבות עבודתה, חלה תפנית משמעותית מבחינת בתי הספר שהביעו רצון להגיע לסדנאות. בעיקר ניכר הדבר בשנה השניה להפעלת התכנית, משום שהעיתוי המאוחר של השיווק בשנת הראשונה לא איפשר לחלק מבתי ספר להגיע לסדנא בחודשיים האחרונים של השנה, ולפיכך הסתיימה זו עם מספר מועט של סדנאות.

כל נציגות בתי הספר שתלמידיהם השתתפו בסדנא ציינו את שביעות הרצון מהסדנא, את הנאתם של התלמידים ושלחן מתכני הסדנא ומההפעלות השונות, ואמרו כי ימליצו לבית הספר לשלוח כיתות בשנה הבאה. בין השיקולים שפירטו לבחירה בסדנאות "סולם" היו: חשיבות הנושא הן מבחינה חברתית הן מבחינה מוסרית והשתלבותו בנושא "קבלת השונה", כנושא המרכזי בבית הספר; העובדה שהוא מתאים ומשתלב עם נושא "המחויבות האישית" – כהכנה או כסיכום לנושא; סיבה כלכלית - אוטובוס מסובסד במחיר נמוך.

בנקודה זו חשוב להזכיר כי סדנאות "סולם" "מתחרות" עם סדנאות רבות אחרות, ומכאן הקושי הבסיסי בשיווקן לבתי הספר, אולם בתחום הילד המיוחד אין להן כיום מתחרים, ומכאן היתרון היחסי שלהן.

הערכת אפקטיביות

לשאלוני ההערכה שהועברו לפני הסדנאות ואחריהן השיבו 1439 תלמידים שהשתתפו בסדנא, בשנת הלימודים תשס"ג ותשס"ד. מדגם המשיבים מהווה כשליש ממספר המשתתפים בסדנא, ומהנתונים שבידינו נראה כי הוא מייצג נאמנה את אוכלוסיית היעד כולה (מאפייני בתי הספר, גילאים, איזורים גיאוגרפיים ועוד).

הממצאים מצביעים על שביעות רצון גבוהה, בעיקר בהיבטים של חשיפה לבעלי מוגבלויות, הנאה מהסדנא והמלצה לאחרים להשתתף בה, ושביעות רצון ממדריכי הסדנא (עניין ומקצועיות). ממצאים אלה דומים לממצאים שהתקבלו על שביעות רצון התלמידות מהמגזר החרדי והדתי ביחס לסדנאות, אם

כי סדנאות אלה היו פרונטליות יותר באופיין וכפולות במשך הזמן שלהן. נראה כי הדבר מעיד על התגמשותו של צוות "סולם" והתאמת הסדנא לאוכלוסיית היעד. עם זאת, ניכרת מידה מסוימת (שניתן לראותה כטבעית) של הירתעות התלמידים מעיסוק או קישור נוסף של עצמם או של השגרה הבית ספרית לנושא המוגבלים.

השוואה בין עמדות המשיבים כלפי בני הנוער עם המוגבלות לפני הסדנא ואחריה מעלה תמונה מעניינת: כמחצית מהמשיבים הגיעו לסדנא עם עמדות מוצהרות חיוביות כלפי אנשים עם מוגבלות. כלומר, אוכלוסיית היעד – תלמידים בבתי ספר תיכוניים ממלכתיים, היא הרבה יותר פתוחה כלפי אנשים עם מוגבלות ממה ששיערו מתכנני הסדנאות. למרות זאת, חלו שינויים מובהקים, גם אם בעלי אפקט חלש, במרבית עמדות התלמידים, בכיוון המצופה בעקבות הסדנא. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המצב ההתחלתי של התלמידים לפני הסדנא, שכן, אם העמדות הן חיוביות מלכתחילה, אין לצפות לשינוי גדול בעמדות, ולפיכך נמצאו אפקטים קטנים. מעניין לציין שממצאי המחקר שנערך על עמדותיהן התחיליות של תלמידות הסמינרים החרדיים ובתי הספר הדתיים שהשתתפו בסדנאות "סולם" בעבר, אף הם הצביעו על כך שקרוב למחצית מהתלמידות הגיעו לסדנאות עם עמדות פתוחות יחסית כלפי בעלי צרכים מיוחדים.

הממצאים מראים כי מרבית המשיבים לא שינו את דעתם בעקבות הסדנא, כלומר, החזיקו בסיום הסדנא באותה עמדה בה החזיקו בתחילתה. אולם, רמת הבטחון שלהם בעמדותיהם התחזקה, באופן מובהק, בסיום הסדנא. שוב, עוצמת השינוי נמצאה נמוכה. לאחר הסדנא מתחזקת ראייה חיובית יותר של התלמידים המשיבים עם המוגבלות. התפיסה הבסיסית של אנשים עם מוגבלות, המורכבת מצד אחד מהיחס כלפיהם כאל "ככל האדם" ומצד שני כאל "אנשים מיוחדים" נשמרת גם אחרי הסדנא, ואף הופכת מגובשת יותר, ומבטאת יותר רגישות כלפיהם. בנוסף, במקרה הדין בהתנהגות כלפי ילד נכה פיזית, בתוך המיעוט ששינה את עמדותיו יש רוב ברור לאלה ששינו אותם בכיוון הרצוי – גילוי של יחס חיובי ומקבל כלפי הילד הנכה. יתכן שהדבר מצביע על הבדל בהתייחסות של המשיבים כלפי סוגים שונים של מוגבלויות (נכות פיזית לעומת פיגור), כפי שמצוין בספרות המחקרית.

ניתן להסיק מממצאים אלה שהסדנא מהווה חשיפה ראשונית לעולמו של הילד המיוחד/אנשים עם מוגבלות בחברה. אולם, האפקטים הקטנים שנמצאו מעידים על כך שזוהי תחילתה של דרך, שיש לחזקה. מעניין לציין, כי נראה שהסדנא חושפת בפני התלמידים "אחרים", כגון: בעלי פיגור, כבדי ראייה ועוורים – כחלק ממטרות הסדנא, אך גם "אחרים" נוספים, כגון: עולים חדשים וחרדים.

לסיכום, ניתן לומר כי המפעל המיוחד השיג את מטרותיו במידה רבה. אמנם, האפקטים שנמצאו מבחינת שינוי העמדות הם קטנים, אולם, מלכתחילה לא ניתן לצפות לאפקטים גדולים, בשל שתי סיבות עיקריות. האחת היא העמדות עימן מגיעים התלמידים לסדנאות, עמדה פתוחה וחיובית יחסית כלפי אנשים עם מוגבלויות. שנית, נראה כי לא ניתן לצפות מסדנא בת מספר מועט של שעות להגיע להשפעה רחבה, העשויה להתקבל מחשיפה ואינטראקציה מתמשכות, לאורך זמן, עם אנשים עם מוגבלויות. לפיכך, יש לראות את ערכה של הסדנא, כפותחת פתח לעולמם של אנשים עם מוגבלויות.

עבור חלק מהתלמידים מהווה זו חשיפה ראשונה לעולם זה. על מנת שלחשיפה זו יהיו פירות ארוכי טווח יש כאמור, צורך בפעולות מתמשכות של חשיפה לאנשים עם מוגבלויות, ולא להסתפק במעט הטוב שניתן בסדנאות "סולם".

המלצות

עם סיומה של התקופה הנסיונית ברצוננו לעמוד על מספר נקודות רלוונטיות לעתידו של המפעל המיוחד.

- **הפצה והטמעה של הסדנאות במערכת החינוך** – פוטנציאל ההפצה וההטמעה תלוי במידה רבה ב"חיבורה" של הסדנא לנושא "המחויבות האישית", המבוצעת על ידי תלמידי כיתות ט' בתיכונים במגזרים הממלכתי והממלכתי דתי. בנוסף, מומלץ למקד את עיקר השיווק של הסדנאות לגילאים צעירים יותר דהיינו, במחצית השניה של שנת הלימודים של כיתות ח', ובמחצית הראשונה של שנת הלימודים של כיתות ט'. מובן כי ניתן במקביל, לבקשתם של בתי הספר להעביר את הסדנאות אף בגילאים מאוחרים יותר.
- **הוזלת עלות הסדנא לבית הספר** – הוזלת העלות חשובה שכן נראה שעלותה תהווה מחסום להשתתפותם בסדנא, ללא הסיבסוד שניתן עד כה במסגרת המפעל הנסיוני על ידי המוסד לביטוח לאומי. לשם כך, מומלץ להקטין את מצבת הצוות המפעיל את הסדנאות, ולצמצמה לכמחצית מגודלו כיום. דבר זה ניתן לביצוע על ידי ניצול יעיל יותר של כח האדם בכל פעילויות הסדנא.
- **הפעלת סדנאות בין כתלי בתי הספר** – אין להטיל ספק בכך שמיקומה של הסדנא מחוץ לכתלי בית הספר מוסיף לשביעות הרצון של התלמידים מהסדנאות. היציאה מהמקום המוכר ושבירת השגרה, מהוות חלק חשוב ב"כניסתו" הסמלית של התלמיד לעולם "אחר", של צרכים מיוחדים. אולם, למרות יתרונות אלה, מומלץ לשקול להפעיל את הסדנאות בבתי הספר עצמם, על מנת להוזיל עלויות, אשר יאפשרו ליותר בתי ספר להשתתף בהן.
- **התאמת מרכיבי הסדנא לעמדה ההתחלתית עימה מגיעים התלמידים לסדנא** – לאור הממצאים המראים שחלק נכבד ממשנתפי הסדנאות מהמגזר הממלכתי מגיעים מלכתחילה לסדנא עם עמדות חיוביות יחסית, מומלץ לבצע פעולת "איבחון" קצרה, שתשתלב עם פעילות ההכנה בבית הספר, לפני יום הסדנא, כדי שניתן יהיה להתאים את מרכיבי הסדנא לעמדה ההתחלתית של התלמידים כלפי נושאי הסדנא.
- **השקעה במיומנויות ההדרכה של צוות הסדנאות** – במתן דגש על הנחיה בעלת אופי יותר תהליכי-דינאמי ופחות פרונטאלי: מתן פחות דגש על העברת המסר באופן ישיר ופניני יותר זמן לשאלות, יותר הדגשה על הרגשות ותגובות לפעילויות. כמו כן, רצוי למקד את השאלות ולהפחית בשאלות עמומות מדי, שלא ברור כיצד להגיב אליהן.
- **הגדרה ממוקדת של סוגי המוגבלויות** – ראוי לחזור ולבחון את סוגי המוגבלויות עליהן מעוניינים לשים את הדגש, בעיקר לאור המחקר המצביע על הבדלים מהותיים בעמדות כלפי סוגים שונים של מוגבלויות, ולאור הזמן הקצר העומד לרשות הסדנא.

▪ **הרחבת קהלי היעד של הסדנאות** – הסדנא כמכלול, או חלקים שלה עשויים להוות מרכיב מוצלח בתהליכי ההכשרה של צוותים העוסקים בשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במערכות חינוכיות רגילות, כגון מורים וגננות. אוכלוסיית יעד נוספת וחשובה לא פחות היא הורי התלמידים, בבתי ספר משלבים. על-פי הידוע מנסיון מצטבר בשדה, אחד הגורמים המשפיעים על הצלחתו של תהליך שילוב בבתי ספר הוא עמדתם של הורי הילדים ה"רגילים" כלפי השילוב וכלפי ילדים עם צרכים מיוחדים ומוגבלויות למינהם. הסדנא או מרכיביה, עשויים לשמש מנוף להעברת מסרים להורים ולהניח תשתית להבנה ופתיחות גדולים יותר כלפי סוגיית השילוב. בנוסף, מומלץ לשקול הפעלת סדנאות למורים, לפני שתלמידיהם מגיעים לסדנא, על מנת להשיג יותר שיתוף פעולה במהלך הסדנא, וכן להעלות את הסיכויים ל"תחזוקת" השפעות הסדנא בבתי הספר.

רשימת מקורות

- אילון, ע. ולוי-שגב, ר. (1990) "יד ביד" – שילוב חברתי של החרוג והשונה. ירושלים: החברה למתנ"סים
- גולן, מ., ביאלר, מ., שי, ש. וקסטנבנד, ר. (1987). שינוי עמדות והגברת המעורבות והאחריות החברתית בקרב תלמידי תיכון. חברה ורווחה ח', 46-56
- הוצלר, י., יעקב, ת., אלמוסני, י. וברגמן, א. (2000). מדריך לשילוב ילדים עם מוגבלות גופנית בבית הספר ובקהילה. מכון מופ"ת, תל-אביב, תשס"א
- וייסקופף, נ. (1990). סוגיות בחינוך מיוחד, יחידה 10, האוניברסיטה הפתוחה, תש"ן
- זינגר, ר. (1992) שינוי עמדות מתבגרים כלפי נכים: השוואת שלש תכניות התערבות
- כרמלי, א., שמיר, נ. ויצחקי, ל. (2000). סדנא להכרת עולמו של הילד המיוחד - מחקר הערכה, המחלקה למפעלים מיוחדים, מינהל התכנון והמחקר, המוסד לביטוח לאומי, ירושלים, שבט התש"ס
- נסים, ד. (1990). הקשר בין דימוי עצמי של מתבגרים לבין עמדותיהם כלפי אנשים מפגרים. עבודת מ"א. אוניברסיטת בר-אילן
- פלוריאן, ו. (1977). עמדות כלפי אנשים עם נכות פיזית. מגמות כ"ג (2), 185-192
- פלוריאן, ו. (1977). קשר בין משתנים דמוגרפיים ועמדות כלפי נכים של תלמידי תיכון בישראל. עיונים בחינוך 14, 145-158
- פלשקס, ל. (1993). שינוי עמדות כלפי אנשים בעלי מוגבלות פיזית. אתגר, תשנ"ג, 71-74
- רון, ח. (1988). נורמליזציה כאידיאל; על שילוב המוגבל בחברה, הד החינוך ס"ג (ד), 11-12
- שיינין, מ. (1990). עמדות כלפי חריגות של תלמידים ומוריהם בבתי ספר יסודיים, חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה, בית הספר לחינוך
- שיינין, מ., רייטר, ש. ותירוש, ע. (1994). תכנית התערבות מבוקרת לשילוב הילד החרוג בקהילה, הד הגנ, ס"ג (ג)

Florian, V. & Kehat, D. (1987). Changing high school students' attitudes toward disabled people. Health and Social Work 12, 57-63

Jordan, J.E. (1971) Attitudes behavior research on physical, mental, social desirability and racial ethnic differences. Psychological Aspects of Disability 18, 5-26.

Katz,D. & Stotland, E. (1959). A Preliminary statement to theory of attitude structure and change, In Koch (Ed.) Psychology: A Study of a Science. N.Y. McGraw Hill.

Weller, L. & Aminadav, C. (1989). Attitudes towards mild and severe mental handicap in Israel. British Journal of Medical Psychology 62, 273-280.

Weinberg, N. & Statana, R. (1978) Comic books: Champions of the disabled stereotype. Rehabilitation Literature 39, 11-12. 327-331.

נספחים



י ע ו ן ה ע ר כ ה ו מ י ו ן

מספר זיהוי: _____

בי"ס: _____ כתה: _____

שאלון לתלמידים

1. תומר הוא בן 16, וגר עם משפחתו בירושלים. בדרך-כלל הוא שרוי במצב-רוח טוב, ומרבה לדבר בטלפון עם חברים. החדר שלו מבולגן באופן קבוע, ועל הקירות תלויים פוסטרים של הזמרים האהובים עליו. הוא חובב מוסיקה מכל הסוגים, ואוהב ללכת למופעים. הוא צופה לא מעט בערוץ הספורט, ובעיקר האהובים עליו משחקי הטניס. כשתומר היה בן שנתיים, חלה במחלה ובעקבותיה לקה בשיתוק חלקי.

אם היית נפגש עם תומר בבית הספר -

מסכים מאד	מסכים	קשה לי להחליט	לא כל כך מסכים	בכלל לא מסכים	
5	4	3	2	1	נראה לי שתומר נהנה מהחיים הרבה פחות ממני
5	4	3	2	1	אם הייתי צריך להיות עם תומר באותה קבוצה, לא הייתי יודע מה לומר לו
5	4	3	2	1	אני מרחם על תומר
5	4	3	2	1	אני מקנא בתומר
5	4	3	2	1	אם תומר היה בכתה שלי, סביר שהייתי מזמין אותו לישון אצלי בבית
5	4	3	2	1	תומר ודאי זקוק להרבה תשומת לב

2. יובל לומד בכתה י'. בעוד כשבוע מתוכננת פעילות חברתית ביוזמת המתנ"ס ובית הספר, שבמסגרתה יפגשו בני כיתתו של יובל עם בני-נוער בעלי פיגור. הפעילות תהיה בשעות אחר-הצהריים, והיא בגדר "רשות". חלק מתלמידי הכתה מתכוונים ללכת וחלק לא. בזמן הפעילות יש ליובל ולחבריו חזרה קבועה של הלהקה שהקימו לא מזמן. הוא מתלבט לאן כדאי ללכת.

מה אתה חושב שיובל יחליט לעשות?

1. יחליט ללכת למפגש עם בני-נוער בעלי פיגור.

2. יחליט ללכת לחזרה של הלהקה.

כלל לא בטוח						במידה רבה מאד
	1	2	3	4	5	
						באיזו מידה אתה בטוח בתשובתך?

אם יובל היה מתייעץ איתך, מה היית מציע לו לעשות?

1. ללכת למפגש עם בני-נוער בעלי פיגור.

2. ללכת לחזרה של הלהקה.

3. מה תעשה בכל אחד מהמקרים הבאים?

הקף בעיגול את האפשרות האחת שנראית לך מתאימה ביותר.

א) נודע לך שלחבר טוב שלך נולד אח עם תסמונת דאון (או כמו שאמא שלך מגדירה - "לא בסדר"). אתם עומדים להיפגש בעוד יומיים בבית הספר.

1. אני לא מסוגל להתקשר אליו – מה אני אגיד לו?

2. אני חושב שכדאי להתעלם מהבעיה בשלב זה, ולכן אציע לו לבוא לבלות איתי, כדי לרמוז לו ש"עסקים כרגיל".

3. אני אבדוק איך הוא מרגיש ואזמין אותו לבלות איתי.

4. אני אחכה שהוא יתחיל לדבר על זה.

5. אני אתקשר לחברים משותפים שלנו, ואחשוב איתם מה כדאי לעשות.

ב) היום, היום ראשון לשנת הלימודים תשס"ג, התחלת ללמוד בתיכון, יחד עם חלק מהחברים בחטיבת הביניים. להפתעתך, אתה רואה תלמיד, שלוקח לך זמן להבין שהוא עיוור.

1. אני לא בטוח אם ואיך אני צריך לפנות אליו.

2. אני ניגש אליו, שואל אותו איך קוראים לו, ומנסה לפתח שיחה.

3. אני מחכה עד שמישהו מהחברים שלי פונה אליו ומצטרף לשיחה שלהם.

4. אני מחכה שהמורה תעשה היכרות בינינו, ומדבר בינתיים עם החברים שלי.

4. איפה נולדת?

1. בישראל
2. במדינה מחבר העמים (ברית-המועצות לשעבר)
3. באתיופיה
4. בארץ אחרת – איפה? _____

5. הורים

אם: ארץ לידה _____ שנת עליה _____

אב: ארץ לידה _____ שנת עליה _____

6. האם אתה מכיר אדם או אנשים ששייכים לקבוצות הבאות – (מול כל קבוצה, הקף בעיגול את התשובה הנכונה)

יש במשפחה הקרובה שלי	יש במשפחתי המורחבת	אני מכיר אדם כזה	לא בטוח	לא מכיר
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא
יש	יש	מכיר	לא בטוח	לא

תודה על שיתוף הפעולה!

מספר זיהוי: _____

בי"ס: _____ כתה: _____

שאלון לתלמידות אחרי הסדנא

1. תמר היא בת 16, וגרה עם משפחתה בירושלים. בדרך-כלל היא שרויה במצב-רוח טוב, ומרבה לדבר בטלפון עם חברות. החדר שלה מבולגן באופן קבוע, ועל הקירות תלויים פוסטרים של הזמרים האהובים עליה. היא חובבת מוסיקה, מכל הסוגים, ואוהבת ללכת למופעים. היא צופה לא מעט בטלוויזיה, וחובבת טלנובלות, ספורט (בעיקר טניס) ותכניות אופנה. כשתמר היתה בת שנתיים, היא חלתה במחלה ובעקבותיה לקתה בשיתוק חלקי.

אם היית נפגשת עם תמר בבית הספר -

מסכימה מאד	מסכימה	קשה לי להחליט	לא כל כך מסכימה	בכלל לא מסכימה	
5	4	3	2	1	נראה לי שתמר נהנית מהחיים הרבה פחות ממני
5	4	3	2	1	אם הייתי צריכה להיות באותה קבוצה עם תמר, לא הייתי יודעת מה לומר לה
5	4	3	2	1	אני מרחמת על תמר
5	4	3	2	1	אני מקנאת בתמר
5	4	3	2	1	אם תמר היתה בכתה שלי, סביר שהייתי מזמינה אותה לישון אצלי בבית
5	4	3	2	1	תמר ודאי זקוקה להרבה תשומת לב

2. גלית לומדת בכתה י'. בעוד כשבוע מתוכננת פעילות חברתית ביוזמת המתנ"ס ובית הספר, שבמסגרתה יפגשו בני כיתתה של גלית עם בני-נוער בעלי פיגור. הפעילות תהיה בשעות אחר-הצהריים, והיא בגדר "רשות". חלק מתלמידי הכתה מתכוונים ללכת וחלק לא. בזמן הפעילות יש לגלית ולחברותיה חזרה קבועה של הלהקה שהקימו לא מזמן. היא מתלבטת לאן כדאי ללכת.

מה את חושבת שגלית תחליט לעשות?

1. תחליט ללכת למפגש עם בני-נוער בעלי פיגור.
2. תחליט ללכת לחזרה של הלהקה.

כלל לא בטוח	במידה רבה מאד				
	1	2	3	4	5

באיזו מידה את בטוחה בתשובתך?

אם גלית היתה מתייעצת איתך, מה היית מציעה לה לעשות?

1. ללכת למפגש עם בני-נוער בעלי פיגור.
2. ללכת לחזרה של הלהקה.

3. מה תעשי בכל אחד מהמקרים הבאים?

הקיפי בעיגול את האפשרות האחת שנראית לך מתאימה ביותר.

א) נודע לך שלחברה טובה שלך נולדה אחות עם תסמונת דאון (או כמו שאמא שלך מגדירה - "לא בסדר"). אתן עומדות להיפגש בעוד יומיים בבית הספר.

1. אני לא מסוגלת להתקשר אליה – מה אני אגיד לה?
2. אני חושבת שכדאי להתעלם מהבעיה בשלב זה, ולכן אציע לה לבוא לבלות איתי, כדי לרמוז ש"עסקים כרגיל".
3. אני אבדוק איך היא מרגישה ואזמין אותה לבלות איתי.
4. אני אחכה שהיא תתחיל לדבר על זה.
5. אני אתקשר לחברות משותפות שלנו, ואחשוב איתן מה כדאי לעשות.

ב) היום, היום ראשון לשנת הלימודים תשס"ג, התחלת ללמוד בתיכון, יחד עם חלק מהחברים והחברות בחטיבת הביניים. להפתעתך, את רואה תלמידה, שלוקח לך זמן להבין שהיא עיוורת.

1. אני לא בטוחה אם ואיך אני צריכה לפנות אליה.
2. אני ניגשת אליה, שואלת אותה איך קוראים לה, ומנסה לפתח שיחה.
3. אני מחכה עד שמישהי מהחברות שלי פונה אליה ומצטרפת לשיחה שלהן.
4. אני מחכה שהמורה תעשה היכרות בינינו, ומדברת בינתיים עם החברות שלי.

7. הורים

אם: ארץ לידה _____ שנת עליה _____

אב: ארץ לידה _____ שנת עליה _____

8. האם את מכירה אדם או אנשים ששייכים לקבוצות הבאות – (מול כל קבוצה, הקיפי בעיגול את התשובה הנכונה)

לא מכירה	לא בטוחה	אני מכירה אדם כזה	יש במשפחתי המורחבת	יש במשפחה הקרובה שלי	
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	בעלי נכויות פיסיות
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	עולים חדשים
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	כבדי שמיעה וחרשים
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	ערבים
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	אנשים בעלי פיגור
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	חרדים
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	כבדי ראייה ועוורים
לא	לא בטוחה	מכירה	יש	יש	אנשים בעלי ליקויי למידה

תודה על שיתוף הפעולה!

נספח 2: מאפייני מדגם התלמידים שהשיבו לשאלונים

לוח 1: התפלגות המשיבים לפי בתי ספר

שיעור מכלל המשיבים	מספר משיבים	איזור	בית הספר ⁷
9.7	139	ירושלים	א
13.1	188	ירושלים	ב
14.2	203	ירושלים	ג
4.3	62	ירושלים	ד
4.7	67	ירושלים	ה
1.1	16	דרום	ו
6.5	93	מרכז	ז
13.5	194	ירושלים	ח
9.6	137	מרכז	ט
14.4	207	דרום	י
8.9	127	מרכז	יא
100.0	1434		סך כולל

לוח 2: התפלגות התלמידים המשיבים לפי שכבת גיל (כתה)

%	N	כתה
46.2	663	ט'
38.4	550	י'
8.9	127	ח'
6.5	93	ז'
100.0	1434	סך כולל

⁷ מטעמי חסיון צוינו שמות בתי הספר המשתתפים בסדנאות באותיות א', ב' וכ'.

לוח 3: התפלגות התלמידים המשיבים לפי מיגדר

מיגדר	N	%
זכר	742	51.7
נקבה	694	48.3
סך כולל	1436	100.0

לוח 4: התפלגות התלמידים המשיבים לפי ארץ לידה

ארץ לידה	N	%
ישראל	1170	87.8
ברית המועצות לשעבר	105	7.9
אתיופיה	6	.5
מזרח אירופה	13	1.0
מערב אירופה	5	.4
צפון אמריקה וארצות דוברות אנגלית	18	1.4
צפון אפריקה (מרוקו, טוניס)	1	.1
ארצות ערב ואסיה (כולל פרס, טורקיה)	5	.4
אחר	10	0.8
סך כולל	1333	100.0
לא השיבו	84	

לוח 5: התפלגות התלמידים המשיבים לפי ארץ לידה של ההורים

אב		אם		ארץ לידה - הורים
%	N	%	N	
68.2	882	67.8	875	ישראל
9.2	119	9.8	126	ברית המועצות לשעבר
.7	9	.7	9	אתיופיה
2.3	30	1.9	25	מזרח אירופה
1.6	21	2.1	27	מערב אירופה
4.6	59	5.7	74	צפון אמריקה וארצות דוברות אנגלית
6.5	84	5.0	64	צפון אפריקה (מרקו, טוניס)
4.9	64	4.8	62	ארצות ערב ואסיה (כולל פרס, טורקיה)
2.1	26	2.2	28	אחר
100.0	1294	100.0	1290	סך כולל

לוח 6: התפלגות התלמידים המשיבים לפי שנת העליה לישראל של ההורים

אב		אם		שנת עליה - הורים
%	N	%	N	
20.3	48	8.5	21	1947-1960
10.5	25	20.4	50	1970-1961
14.4	34	16.3	40	1980-1971
19.4	46	19.1	47	1990-1981
27.5	65	27.7	68	1999-1991
7.6	18	7.7	19	2002-2000
100.0	236	100.0	245	סך כולל