

הקשר בין מאפיינים אישיים של מורים ומתכשרים-להוראה ובין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה במערכת החינוך הרגילה

אורלי שי

* המאמר פורסם ב-2021, בכתב העת: מחקרי הגבעה, ח', 207-230.

© כל הזכויות שמורות

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון קשר בין מאפיינים אישיים של גילוי אמפתיה, חשיבה דוגמטית ותחושת מסוגלות עצמית בקרב מורות ומתכשרים-להוראה ביחס לעמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה במערכת החינוך הרגילה. מחקרים רבים מציינים את תרומתה של עמדת המורים להצלחת השילוב. אוכלוסיית התלמידים עם מוגבלות בשמיעה היא משמעותית בהיקפה אולם המחקר לגביה מועט. המחקר הנוכחי מתייחד בכך שהוא מתמקד בשילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. העמדות נבדקו בקרב שתי אוכלוסיות: מורות בבית ספר יסודי ($N=79$) ומתכשרים-להוראה ($N=77$). מתכשרים-להוראה נבדלו ממורות ברמת 'החשיבה הדוגמטית', בעמדות כלפי שילוב בגורמים: 'הכשרה להוראת תלמידים עם מוגבלות בשמיעה', 'תחושת מסוגלות להוראה' ו'תחושת מסוגלות לקידום חברתי'. בנוסף, במחקר נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין 'אמפתיה' ובין 'תחושת מסוגלות עצמית' לבין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. כמצופה, נמצאו גם קשרים שליליים מובהקים בין 'חשיבה דוגמטית' לחלק מהגורמים של 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. לממצאים אלה המלצות תיאורטיות ויישומיות שיכולות לתרום למחקרים עתידיים, לעיצוב מדיניות חינוכית, ולשיפור השילוב של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

תאריכים: שילוב, מוגבלות בשמיעה, אמפתיה, מסוגלות עצמית, חשיבה דוגמטית

מבוא

מוגבלות בשמיעה היא הפרעה חושית שכיחה. בישראל, בשנת 2019 למדו במערכת החינוך 4,530 תלמידים עם מוגבלות שמיעה (הכנסת, 2019). יותר מ-65% מהם למדו בחינוך הרגיל. נתון משמעותי זה מחייב התייחסות מיוחדת לשם הבניית תשתית מיטבית לשילובם. מדינת ישראל מקדמת תפיסה שוויונית כלפי תלמידים עם מוגבלויות ופועלת לשילובם ולהכללתם בקהילה ובמערכת החינוך הרגילה. חוק החינוך המיוחד (1988) ותיקוניו (האחרון שבהם מ-2018), מסדירים ומעודדים זאת. 'שילוב' מוגדר כהליך חינוכי המתקיים בסביבת לימודים רגילה בקהילה, וזאת בניגוד לשיבוצם של תלמידים עם מוגבלויות במסגרות של 'החינוך המיוחד'.

(Frumos, 2018). כדי להבטיח שילוב מוצלח במערכת החינוך, הצוותים החינוכיים מחויבים לבצע התאמות בסביבה הלימודית והתאמות דידקטיות. כדי שיתקיים שילוב מיטבי, על המורים לחוש בנוח באינטראקציה עם תלמידים עם מוגבלות, וכן לאמץ ולתמוך בפילוסופיה של הכלל. למרות המדיניות המעודדת שילוב, בסקירת ספרות רחבה נמצא שרוב המורים החזיקו בדעה ניטרלית כלפי שילוב וחלקם אף החזיקו בעמדות שליליות כלפי שילוב תלמידים בחינוך יסודי רגיל (Ewing, Monsen & Kielblock, 2018; Saloviita, 2020).

מוגבלות בשמיעה (ירידה ברמת השמיעה ברמות שונות עד חירשות) יכולה להתקיים מלידה או להירכש כתוצאה ממחלה. במערכת החינוך משולבים תלמידים ברמות שונות של אובדן שמיעה והם עשויים להיעזר במכשירי שמיעה או בשתלי שמיעה או לתפקד ללא עזרים. את מוגבלות השמיעה מגדירים כירידה בשמיעה באוזן אחת או בשתי האוזניים. כבד שמיעה הוא אדם שיכול להשתמש בשמיעתו לפיתוח שפה מדוברת וליצירת תקשורת יומיומית בעזרת מכשיר שמיעה או הגברה או בלעדיהם. חירש הוא אדם שהליקוי בשמיעה מונע ממנו לפתח בטבעיות שפה מדוברת או להשתמש בשפה מדוברת בחיי היום-יום בעזרת מכשיר שמיעה או בלעדיו (Al-Salim et al., 2020; Nelson et al., 2020).

תלמידים עם מוגבלות בשמיעה

תלמידים עם מוגבלות בשמיעה הם קבוצה הטרוגנית ועם טווח רחב של מאפיינים. מרביתם לומדים בחינוך הרגיל ומשתמשים בתקשורת דבורה כדי לתקשר וללמוד בכיתה. הם מתמודדים עם אותן דרישות אקדמיות כמו חבריהם עם השמיעה התקינה. אי לכך, שילובם הלכה למעשה טומן בחובו אתגרים רבים לצוות החינוכי (יונה ובן אשר, 2017).

למוגבלות בשמיעה יש השפעות רחבות היקף על פיתוח כישורי תקשורת ושפה מדוברת, ולכך יש השפעה מכרעת על הישגים לימודיים, תפקוד רגשי וחברתי (Al-Salim et al., 2020; Nelson et al., 2020). בהתמודדות היומיומית בכיתה, תלמידים עם מוגבלות בשמיעה צריכים להפעיל מאמץ וריכוז רב בשל הצורך להתמודד עם רעש, הדהוד ומרחק. לעיתים השיחה נחוות כמקוטעת ועליהם "להשלים" את הפרטים החסרים באמצעות קריאת שפתיים או השלמת התוכן לפי ההקשר. הקיטוע עשוי להעביר מידע לא מדויק ולהקשות על השיח הלימודי והחברתי, לפגום בהבנה, ביכולת הקוגניטיבית ובהסתגלות לדרישות לימודיות, ולגרום לעיכוב ברכישת כישורי כתיבה וקריאה. כישורים אלה קשורים באופן עקבי להבנת תוכן השיעור ולהישגים לימודיים. ואכן, הישגים לימודיים נמצאו נמוכים יותר בקרב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה (Nelson et al., 2020; Saur & Stinson, 2019).

עבור רבים מהם עיכובים בשפה וחסמי תקשורת הופכים גם את הלמידה החברתית למאתגרת וגורמים להם להימנע מהשתתפות בשיח הכיתתי ובפעילות חברתית בהפסקות (Nelson et al., 2020). זאת ועוד, נמצאו אצלם השפעות הדדיות בין הישגים לימודיים לתפקוד חברתי: מעורבות חברתית מצומצמת עם בני הכיתה פוגעת באופן ישיר בתחושת 'המסוגלות העצמית' של התלמידים בהקשרים אקדמיים. תחושה נמוכה של מסוגלות גורמת להם לירידה ברמת ההישגים, ואלה בתורם מגבירים חרדה, עצב ובדידות שמשפיעים לרעה על ההתפתחות החברתית ועל צמיחה רגשית (Al-Salim et al., 2020; Schwab, Wimberger & Mamas, 2019). לפיכך, לא מפתיע שתלמידים עם מוגבלות בשמיעה נמצאו בעלי איכות חיים נמוכה באופן משמעותי לעומת השומעים תקין (Saur & Stinson, 2019).

עמדות מורים ביחס לשילוב

עמדות חיוביות של צוות חינוכי כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלויות היוו גורם משמעותי להשגת שילוב והכלה (Navarro-Mateu et al., 2019). מחקרים מעטים בחנו היבטים הקשורים בשילוב של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. ממחקרים שנערכו בשנים האחרונות עולה שישנם מורים שאינם רוצים ללמד תלמידים עם מוגבלות זו מכיוון שהם מרגישים שאין להם את הכישורים הנדרשים והם עמוסים מדי או שאינם מקבלים מספיק תמיכה בעבודתם (Berndsen & Luckner 2012; Musyoka, Gentry & Meek, 2017). מורים משלבים דיווחו שהם זקוקים לתמיכה מעשית ומקצועית כדי להרגיש בטוחים ביכולתם לתמוך מבחינה רגשית וחברתית בתלמידים עם מוגבלות בשמיעה (Nelson et al., 2020). במחקר שבחן את התמיכה הזמינה שמורים משלבים קיבלו, נמצא שהתמיכה הייתה תוצר של גישה פרגמטית של הנהלת בית הספר וקשורה בביצועי הכיתה, ולא הייתה תלויה ברמת המוגבלות בשמיעה של התלמידים או בגישה ערכית כלפי הכללה ושילוב (Antia et al., 2011).

גורם נוסף שהשפיע על העמדה כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, קשור ברמת הידע של המורה בדבר המוגבלות. מורים משלבים דיווחו שהם זקוקים להרחבת הידע שלהם על אובדן שמיעה וצורך להבין את השפעת המוגבלות על התלמידים (Musyoka, Gentry & Meek, 2017). מורים של תלמידים עם מוגבלות קלה בשמיעה דיווחו על ידע מועט לגבי המוגבלות בהשוואה למורים של תלמידים עם מוגבלות שמיעה קשה. להיקף הידע יש השפעה ישירה על רמת התמיכה שניתנה: מידע רב על תלמידים עם מוגבלות חמורה בשמיעה הביא את המורים להעניק התאמות וסיוע מערכתי, בעוד שמידע דל על תלמידים עם מוגבלות שמיעה קלה הביא לעיתים רחוקות להתאמות דידקטיות ולנטייה של המורים לא להשתמש באמצעי הגברה (Rekkedal, 2017). מחקרים מעטים בלבד נערכו לגבי עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, ומהשנים האחרונות לא נמצאה התייחסות דומה לעמדות של מתכשרים-להוראה לגבי תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. למרות זאת, נמצאו הבדלים בין מורים לבין מתכשרים-להוראה לגבי אמונות וידע הקשורים בהוראה ובאופן הגדרת מטרות, משימות ובעיות. מתכשרים-להוראה שמו דגש על סוגיות דידקטיות, כלומר כיצד לקדם את תהליכי הלמידה של התלמידים, בעוד שמורים התמקדו יותר בנושאים אודות בית הספר, ביחסים חברתיים ובעניינים הנוגעים לתוכנית הלימודים (Stenberg et al., 2014). בנוסף, ניסיון וותק בהוראה של מורים ניבאו עמדות חיוביות כלפי שילוב ויכולת התמודדות עם בעיות רגשיות והתנהגותיות של תלמידים עם מוגבלויות שונות (Hind, 2019). לכן מעניין לבחון אם עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו שונות בקרב מורים ובקרב מתכשרים-להוראה. מחקרים מראים שלידע ולהכשרה יש קשר לתחושת מסוגלות עצמית (Frumos, 2018).

תחושת מסוגלות עצמית

המסוגלות העצמית (Self-efficacy) עוסקת בידיעה של האדם ובאמונתו שהוא אכן מסוגל לבצע מטלה מסוימת (במקרה הנוכחי – שילוב ילדים עם מוגבלות בשמיעה). אמונה ביכולת מעלה את הציפיות להצלחה עתידית ומדרבנת להשקעת מאמץ במטלה. בסופו של התהליך, המאמץ עשוי

להביא להצלחה במשימה. לעומת זאת, ציפייה לכישלון מורידה את המוטיבציה להמשיך לבצעה ומביאה לתוצאות ירודות. בנדורה (Bandura, 1989, 1993), שפיתח את גישת המסוגלות העצמית, מצא שהיא ניזונה מארבעה מקורות שלכל אחד מהם השפעה על הנכונות להתנסות במטלות. המקורות הם:

התנסות בהשלמת משימות: התנסות עבר שהסתיימה בהצלחה מעלה את תחושת המסוגלות העצמית, ואילו כישלון מפחית אותה. אולם אם הפרט מייחס את הישגיו לנסיבות חיצוניות כגון מזל או צירוף מקרים, הצלחתו לא תתרום להגברת תחושת המסוגלות.

למידה ממודל: כשהפרט רואה אחרים מבצעים מטלה בהצלחה, תחושת המסוגלות שלו לביצוע מטלה דומה עולה. זאת בתנאי שהוא מעריך שיכולותיו דומות לאלו של המודל, וכשיש לו ניבוי מועט לגבי הערכת יכולתו בתחום זה.

שכנוע מילולי: כשאדם משמעותי או בקיא בתחום אומר לפרט שיש לו יכולת גבוהה להצליח במשימה מסוימת, גוברת תחושת המסוגלות העצמית.

עוררות פיזיולוגית: כשמתקיימת עוררות רגשית גבוהה, למשל ממתח נפשי, חלה ירידה של תחושת המסוגלות העצמית. מאידך, תחושת רוגע תורמת לתחושת מסוגלות גבוהה.

מחקרים שבדקו קשרים בין מסוגלות עצמית של מורים המשלבים תלמידים עם מוגבלויות שונות, מצאו שלהכשרה ולניסיון של המורים יש השפעה על רמת המסוגלות. הכשרה רלוונטית לגבי מידע על שיטות הוראה מתאימות, סייעה להגברת תחושת המסוגלות והגדילה את נכונותם לשלב תלמידים עם מוגבלויות בכיתות רגילות (Anglim et al., 2018; Frumos, 2018). בנוסף, כשמורים קיבלו מידע מטרים על מאפייני המוגבלות של התלמיד המשולב, הדבר סייע להם להתמודד עם חוסר הוודאות והגביר את תחושת מסוגלותם (Anglim et al., 2018). כמו כן, תחושת המסוגלות הקולקטיבית של מורים הושפעה מרמת שיתוף הפעולה עם הצוות החינוכי ועם מנהלי בתי הספר: ככל ששיתוף הפעולה היה גדול יותר, כך תחושת מסוגלותם עלתה, מנהיגותם גדלה והשקעתם בתלמידים המשולבים הייתה משמעותית יותר (Peng, 2019; Thien, 2019).

מחקר שבדק את תחושת המסוגלות של מתכשרים-להוראה מצא שככל שהכשרתם הייתה מעמיקה יותר לגבי תלמידים עם מוגבלויות מגוונות, כך תחושת מסוגלותם לשילוב התלמידים גברה. עוד נמצא כי תחושת המסוגלות הייתה גבוהה יותר כאשר היה להם ניסיון מעשי קודם עם ילדים ובני נוער עם מוגבלות. ההתנסות יכלה להיות כחלק מתוכנית הלימודים באקדמיה או מחוצה לה. לדוגמה: חונכות ועבודה במחנות קיץ עם ילדים שיש להם מוגבלויות (Leyser, Zeiger & Romi, 2011).

מחקר אחר שבחן את שתי האוכלוסיות, מורים ומתכשרים-להוראה, מצא שמורים באופן כללי קיבלו יותר הכשרה להוראת תלמידים עם מוגבלויות, ולכן נכונותם לשלב תלמידים עם מוגבלויות הייתה גבוהה יותר מאשר של מתכשרים-להוראה (Frumos, 2018).

אמפתיה

שילוב מיטבי של תלמיד עם מוגבלות מצריך מהצוות החינוכי להעניק תמיכה רגשית, חברתית ולימודית מתאימה. יכולת אמפתית עונה על צרכים אלו. אמפתיה משלבת רכיבים רגשיים וקוגניטיביים: ברכיב הקוגניטיבי, האדם מסוגל "להיכנס לנעליו" של הזולת, להבין את מניעיו ואת התנהגותו. ברכיב הרגשי, אמפתיה מאפשרת לפרט ליצור קשרים עמוקים, להבין את עולמו כאילו

היה שלו, ולתת לו לחוש מובן ומשמעותי (שי וקניאל, 2009). אמפתיה כנטייה אישית או כעמדה אינה תכונה סטטית אלא ניתן לשנות ולהעמיק אותה במהלך החיים. היכולת של המורה "להיכנס לנעליים" של התלמיד (אמפתיה קוגניטיבית) ולשתף ברגשותיו (אמפתיה רגשית) היא חיונית להוראה. באופן אידיאלי, המורה מסייע לתלמיד לווסת את רגשותיו בכך שהוא משקף ומפרש את חוויותיו. הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד, מורים שגילו יותר אמפתיה נטו לתת מענה לצורכי התלמידים ולפתח את המוטיבציה והאמונה שלהם ביכולתם להצליח, וכך שיפרו גם את הישגיהם הלימודיים (Rekkedal, 2017). אמפתיה בקרב מורים תרמה להפחתת רגשות שליליים, סטריאוטיפים ודעות קדומות של כלל התלמידים והגבירה את נכונותם לסייע לתלמידים עם מוגבלויות (Farmer & Maister, 2017). במחקר שהשווה מתכשרים-להוראה שדיווחו על רמת אמפתיה גבוהה, נמצא שבעלי רמת אמפתיה גבוהה היו גם בעלי גישה חיובית במיוחד כלפי אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Parchomiuk, 2019).

חשיבה דוגמטית

תיאוריית האישיות הדוגמטית שפותחה על ידי אדורנו ואחרים (Adorno et al., 1950), מאפיינת את הפרט כבעל תפקוד הכרתי נוקשה, נטייה להתבסס על עובדות קונקרטיות בלבד, בעל דעות קדומות וחשיבה סטריאוטיפית (שהן סכמות חשיבה פשוטות ומכלילות) במגוון תחומי חיים (Altemeyer, 1996). במהלך השנים התיאוריה הורחבה ובסקירת ספרות שערך ג'ונסון (Johnson, 2010) לגבי ההמשגה הפסיכולוגית של חשיבה דוגמטית הוא מתייחס למאפיינים הבאים:

חוסר סובלנות לאי בהירות: דבקות בחשיבה דיכוטומית וחלוקת אנשים, סיטואציות ורעיונות לחיוביים מחד ולשליליים מאידך (תפיסה של 'שחור' ו'לבן' ללא טווח ביניים של 'אפור').

סגירות קוגניטיבית הגנתית: סגירת החשיבה מפני מידע ורעיונות המתנגשים עם מה שנחשב בעיניהם אמיתי לחלוטין. לרוב הסגירות מתרחשת לא במודע ונועדה להימנע ממידע שעשוי לפגוע בצורך הפסיכולוגי לביטחון רגשי.

צורך נוקשה לוודאות: חוסר יכולת של הפרט להכיר בעצמו כטועה, גם כאשר מוצגות בפניו ראיות נגדיות משכנעות שאמורות לתת סיבה למחשבה נוספת. אנשים כאלה מתאפיינים בחיפוש מידע התואם רק את הרצוי להם, כך שנפגעת יכולתם להעריך אמונות ורעיונות חדשים (בבחינת "אל תבלבלו אותי עם עובדות").

חלוקה לתאים – מידור קוגניטיבי: אסטרטגיה קוגניטיבית המחלקת ואוטמת אמונות סותרות מבחינה לוגית ב'תאים' נפרדים ומבודדת אותם זה מזה, על מנת להתעלם מהקונפליקטים שבין האמונות.

חוסר מודעות אישית לתהליכים מטה-קוגניטיביים: חוסר המודעות (כלפי הנטייה לחוסר סובלנות לעמימות, לסגירות קוגניטיבית מתגוננת, לוודאות נוקשה ולמידור קוגניטיבי) מתגלה כאסטרטגיה מגוננת המונעת מאנשים אלה להיות פתוחים להרהר בדעה אחרת או באמונה אחרת. כך חשיבתם נותרת נוקשה ובלתי מעורערת.

מהאמור לעיל ומהנדרש לשילוב תלמידים עם מוגבלויות, עולה שעל הצוות החינוכי המשלב להתמודד עם חוסר ודאות, להיות סובלן לאי בהירות, להיות פתוח לרכישת ידע חדש ולגלות

גמישות מחשבתית בהתמודדות עם סיטואציות חברתיות ורגשיות ובהכנת התאמות דידקטיות ייחודיות לצורכי התלמידים. כל אלה מתארים כישורים שהם **היפוכה** של חשיבה דוגמטית. בשדה החינוכי נערכו רק מעט מחקרים על חשיבה דוגמטית. ממחקרם של אליק ואחרים (Elik, Wienerb & Corkumc, 2010), עולה שמורים שאופיינו בחשיבה פתוחה ולא דוגמטית גילו נכונות רבה יותר ללמוד על הקשיים המאפיינים תלמידים עם מוגבלויות ונטו לערוך להם התאמות בהוראה. לעומת זאת, מורים שאופיינו כבעלי 'חשיבה סגורה', לא גמישה ובעלי צורך גבוה בוודאות, נטו לחוש רגשות שליליים כלפי תלמידיהם, והיו בעלי נטייה גבוהה יותר לשימוש בעונשים ופחות נכונות לערוך התאמות בלמידה.

ניתן לסכם ששילוב תלמידים עם מוגבלויות מעסיק מאוד את מערכת החינוך והחברה בכללותה. מספר התלמידים עם מוגבלות בשמיעה המשולבים בכיתות גדול, ולעמדות מורים כלפי שילובם יש השפעה מכרעת על הצלחת השילוב. שילוב מיטבי מצריך התמודדות יומיומית עם אתגרים דידקטיים, חברתיים ורגשיים. כדי להתמודד בהצלחה עם המציאות המשתנה והמאתגרת, על המורה לגלות נכונות להתמודד עם קשיים ואתגרים שמזמן השילוב, לגלות הבנה והכלה כלפי התלמיד עם המוגבלות בשמיעה, ולהיות בעל חשיבה רבת ממדים, פתוחה, מודעת וגמישה. לפיכך, במחקר הנוכחי נבחנו בקרב מורים ומתכשרים-להוראה שלושת המאפיינים האישיים הבאים: 'תחושת מסוגלות עצמית' לבחינת הנכונות להתמודד עם קשיים ואתגרים, 'אמפתי' לבחינת הבנה והכלת תלמידים, ו'חשיבה דוגמטית' ברמה נמוכה לבדיקת חשיבה רבת ממדים גמישה ופתוחה. תרשים מספר 1 מתאר את המודל התיאורטי של המחקר הנוכחי.

תרשים 1

הקשר בין מאפיינים אישיים של מורים ומתכשרים להוראה ובין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות שמיעה במערכת החינוך הרגילה.

אורלי שי

תרשים 1: גישה תיאורטית



לאור האמור לעיל נבחנו ההשערות הבאות:

הבדלים בין אוכלוסיות המדגם:

1. יימצאו הבדלים ב'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה', ב'תחושת המסוגלות העצמית' וב'אמפתיה' בין מורים ובין מתכשרים-להוראה. 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' יהיו חיוביות יותר ו'תחושת המסוגלות העצמית' ו'אמפתיה' יהיו גבוהות יותר בקרב המורים בהשוואה למתכשרים-להוראה.

2. יימצאו הבדלים ברמת היחשיבה הדוגמטית בין מורים ובין מתכשרים-להוראה. רמת היחשיבה הדוגמטית תהיה גבוהה יותר בקרב המתכשרים-להוראה בהשוואה למורים.

קשרים בין משתנים:

3. יימצא קשר בין רמת תחושת מסוגלות עצמית ובין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. ככל שרמת תחושת המסוגלות העצמית תהיה גבוהה יותר, כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו חיוביות יותר בקרב מורים ובקרב מתכשרים-להוראה.
4. יימצא קשר בין אמפתיה ובין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. ככל שרמת האמפתיה תהיה גבוהה יותר, כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו חיוביות יותר בקרב מורים ובקרב מתכשרים-להוראה.
5. יימצא קשר בין יחשיבה דוגמטית לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. ככל שרמת היחשיבה הדוגמטית תהיה נמוכה יותר, כך העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה יהיו חיוביות יותר בקרב מורים ובקרב מתכשרים-להוראה.

שיטה

במדגם השתתפו 156 נבדקים, מתוכם 79 מורות המלמדות בבית ספר יסודי בכיתות רגילות ממרכז הארץ, שמתוכם 58 מחנכות ו-22 מורות מקצועיות. מרביתן בעלות השכלה אקדמית (41 בעלות תוא ראשון, 21 בעלות תואר שני והיתר מורות מוסמכות). הוותק בהוראה נע בין שנה אחת ל-27 שנים, כשהממוצע עומד על 10.3 שנים. טווח הגילים של המורות הוא 24-55, כשהגיל הממוצע הוא 39. במדגם השתתפו גם 77 מתכשרים-להוראה הלומדים לתואר ראשון ולתעודת-הוראה ממכללה להוראה במרכז הארץ. מרביתם סטודנטיות (77%), טווח הגילים שלהם נע בין 23 ל-40, כשהגיל הממוצע הוא 29, והם לומדים במסלולים שונים להכשרת מורים: חינוך מיוחד - 35, ספרות - 14 חינוך גופני - 14, מדעים - 6, מתמטיקה - 3, אנגלית - 2, מקרא - 2.

כלי המחקר

למידת עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה נעשה שימוש בשאלון של אנטונק ולריווי (Antonak & Larrivee, 1995) בתרגומה של מוסלר (2003). השאלון מודד עמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים וכולל 30 היגדים בסולם ליקרט בן 5 דרגות, מ-1 (מסכים בהחלט) עד 5 (לא מסכים בהחלט). חלק מהפריטים נשאלו בסולם תשובות הפוך לפריטים האחרים, אי לכך בוצע עבורם הפוך סולם. במחקר הנוכחי השאלון הותאם למוגבלות בשמיעה: בהנחה, לפני מילוי השאלון, במקום "ילדים עם צרכים מיוחדים" נכתב "ילדים עם מוגבלות בשמיעה", וכך גם בגוף השאלון: במקום "צרכים מיוחדים" הוחלף המונח "מוגבלות שמיעה". לדוגמה, השאלה: "חלק גדול מדרכי ההוראה והחינוך המשמשים מורים בעבודה עם תלמידים ללא מוגבלויות מותאמות לעבודה עם תלמידים עם מוגבלות בשמיעה". לשאלון נמצאה מהימנות פנימית לפי אלפא של קרונברך של $\alpha=0.83$. כמו כן, נמצאה מהימנות פנימית של הגורמים: יתרונות כללים של השילוב $\alpha=0.63$, קשיים הקשורים בילד עם הצרכים המיוחדים עצמו $\alpha=0.77$, השפעת הילד עם הצרכים

המיוחדים על הילד הרגיל ועל המורה $\alpha=0.67$, ויתרונות הכיתה המיוחדת $\alpha=0.59$. במחקר הנוכחי לשאלון נמצאה מהימנות פנימית לפי α קרונבך של $\alpha=0.86$. כמו כן, נמצאה מהימנות פנימית של הגורמים: יתרונות כלליים של השילוב $\alpha=0.76$, קשיים הקשורים בילד עם הצרכים המיוחדים עצמו $\alpha=0.65$, השפעת הילד עם הצרכים המיוחדים על הילד הרגיל ועל המורה $\alpha=0.46$, ויתרונות הכיתה המיוחדת $\alpha=0.68$.

לבדיקת 'תחושת מסוגלות עצמית של המורה' נעשה שימוש בשאלון של גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984) שתורגם על ידי ריץ' ולב (1999). בשאלון ארבעה גורמים: תחושת מסוגלות של ההוראה, תחושת מסוגלות אישית, תחושת מסוגלות חברתית, ותחושת מסוגלות לקידום תלמיד חלש. בשאלון 28 היגדים סגורים בסולם מ-1 ("מאוד לא מסכים") ועד 6 ("מסכים מאוד"). חלק מהשאלות נשאלו על דרך החיוב וחלקן על דרך השלילה. נערך היפוך ציון לפריטים המנוסחים על דרך השלילה. ציון גבוה מצביע על תחושת מסוגלות גבוהה. לדוגמה, בגורם של 'תחושת מסוגלות אישית' ההיגד הוא: "לעיתים קרובות הסיבה לכך שתלמיד מגיע להישגים גבוהים מהמקובל אצלו, היא שאני השקעתי קצת יותר מאמץ". מהימנות הכלי נבדקה על פי אלפא של קרונבך. להלן מהימנויות לארבעת הגורמים: א. 'מסוגלות בהוראה' $\alpha=0.67$. ב. 'מסוגלות אישית' $\alpha=0.74$. ג. 'מסוגלות חברתית' $\alpha=0.72$. ד. 'מסוגלות לקידום תלמידים חלשים' $\alpha=0.68$, ולכלי בכללותו נמצאה $\alpha=0.85$. במחקר הנוכחי נמצאו מהימנויות הבאות: א. 'מסוגלות בהוראה' $\alpha=0.65$. ב. 'מסוגלות אישית' $\alpha=0.71$. ג. 'מסוגלות חברתית' $\alpha=0.64$. ד. 'מסוגלות לקידום תלמידים חלשים' $\alpha=0.43$, ולכלי בכללותו נמצאה $\alpha=0.80$.

אמפתיה נבחנה באמצעות השאלון של מרביאן ואפשטיין (Mehrabian & Epstein, 1972). בשאלון 33 פריטים הבודקים היבטים שונים של אמפתיה, כגון הבנת רגשות של אנשים לא מוכרים, הנטייה להתרגש מהחויות הרגשיות החיוביות של אחרים, נטייה סימפטית ומוכנות להיות במגע עם אחרים שיש להם בעיות. מחצית מן הפריטים בשאלון מנוסחים באופן שלילי ומחציתם באופן חיובי. נעשה היפוך ציון לפריטים שנוסחו באופן שלילי. הנבדקים התבקשו לציין את מידת הסכמתם או אי הסכמתם לגבי כל אחד מההיגדים שבשאלון. ההערכה נעשתה על גבי סולם שנע על פני 9 דרגות. 9 מציין הסכמה חזקה מאוד ואילו 1 מציין אי הסכמה חזקה מאוד עם ההיגד. לדוגמה, ההיגד: "אני נעשה עצוב כשאני רואה אדם זר בודד בקבוצה". מהימנות הכלי נבדקה במחקר של סגל (2018) על פי אלפא של קרונבך והייתה $\alpha=0.81$. במחקר הנוכחי מהימנות הכלי על פי אלפא של קרונבך הייתה $\alpha=0.88$.

דוגמטיות נבדקה באמצעות השאלון של רוקיץ' (Rokeach, 1960). השאלון בודק הבדלים אינדיבידואליים במערכת האמונות (פתיחות/סגירות הפרט למידע חדש), סובלנות לעמימות, התייחסות לקיומם של ניגודים בתוך מערכת האמונות, עמדות לגבי העבר, ההווה והעתיד. בשאלון 40 היגדים, והנבדק התבקש לציין את מידת הסכמתו בסולם ליקרט בטווח הנע מ-1 ("מסכים")

מאוד") ועד ל-6 ("מתנגד מאוד"). הסכמה גבוהה משמעה דוגמטיות גבוהה המציגה 'חשיבה סגורה', וחוסר הסכמה משמעה דוגמטיות נמוכה שמשמעה חשיבה רבת ממדים גמישה ופתוחה. לדוגמה, השאלה: "בוויכוח סוער, אני בדרך כלל כל כך שקוע במה שאני עומד לומר עד שאני שוכח להקשיב למה שאחרים אומרים". המהימנות של המדד נבדקה על ידי Rokeach ונמצאה נעה בין $\alpha=0.68$ לבין $\alpha=0.93$. במחקר הנוכחי נבדקה מהימנות הכלי באמצעות אלפא של קרונברך והייתה $\alpha=0.90$. תוצאה זו מצביעה על עקיבות פנימית גבוהה.

הליך

ההשתתפות במחקר הייתה וולונטרית. הוסבר למשתתפים בעל פה ובכתב (בראש סוללת השאלונים) שהשאלונים אנונימיים וייעשה בנתונים שימוש לצורכי מחקר בלבד. השאלונים הועברו באופן ידני באמצעות שתי עוזרות מחקר למורות של החינוך הרגיל בבתי ספר יסודיים במרכז הארץ, ולסטודנטים מתכשרים-להוראה במכללה מהמרכז.

ממצאי המחקר

תחילה נבדקו הבדלים בין שתי האוכלוסיות (השערות 1-2), ובהמשך נבדק בקרב כל קבוצה בנפרד הקשר בין מאפיינים אישיים לעמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה (השערות 3-5). לבדיקת ההשערות הראשונה והשנייה נבחנו הבדלים בין מורות למתכשרים-להוראה במדדים הבאים: 'עמדות כלפי שילוב', 'תחושת מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' ו'חשיבה דוגמטית'. לשם כך נערכו מבחני t. לוח 1 מציג את התוצאות.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t של מדדי המחקר לפי קבוצה (מורות ומתכשרים להוראה)

המדד	ממוצע	סטית תקן	מתכשרים		df	t
			להוראה (n=77)	מורות (n=79)		
ציון כללי למדד עמדות כלפי שילוב	3.07	0.60	3.18	0.24	102.83	1.55
	3.58	0.85	3.54	0.50	126.70	-.30
	2.87	0.73	3.03	0.48	135.68	1.67
	3.34	0.56	3.44	0.51	154	1.15
	2.82	0.72	2.93	0.92	144.10	.81
	2.53	0.77	2.85	0.33	107.05	3.45**
ציון כללי למדד מסוגלות עצמית	4.10	0.57	4.22	0.33	126.31	1.72
	3.73	0.64	4.03	0.50	154	3.30**
	4.21	0.66	4.62	0.60	154	4.12***
	4.24	0.92	3.54	0.57	130.57	-5.80***
	4.92	0.84	4.88	0.72	154	-.28
ציון כללי למדד אמפתיה	6.01	1.09	5.86	0.87	154	-.94
	3.11	0.59	4.01	0.41	138.91	11.04***
ציון כללי למדד דוגמיות						

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

בהשוואת האוכלוסיות מורות ומתכשרים-להוראה לבחינת ההשערה הראשונה נמצאו ההבדלים המובהקים הבאים: במדד העמדות כלפי שילוב - מתכשרים-להוראה קיבלו ציון גבוה יותר בגורם 'הכשרת המורה': ($t=3.45$, $p < .01$), בנוסף, במדד 'תחושת מסוגלות עצמית' נמצאו ערכים יותר גבוהים בקרב מתכשרים-להוראה בגורמים: 'תחושת מסוגלות להוראה' ו'תחושת מסוגלות אישית'.

($t=3.30, p<.001$; $t=4.12, p<.001$). לעומת זאת, בגורם 'תחושת המסוגלות לקידום חברתי' נמצאו ערכים גבוהים יותר בקרב המורות ($t=-5.80, p<.001$). נמצא שבמדד 'החשיבה הדוגמטית' מתכשרים-להוראה קיבלו ציון גבוה יותר במובהק בהשוואה למורות ($t=11.04, p<.001$).

בהמשך, לבדיקת השערות 3-5, נבחן הקשר בין מאפיינים אישיים לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה בכל אוכלוסייה בנפרד. כך נבדק הקשר בין תחושת המסוגלות העצמית לבין העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה בקרב מורות ובקרב מתכשרים-להוראה (השערה 3). עוד נבדק הקשר בין אמפתיה לעמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה בקרב מורות ובקרב מתכשרים-להוראה (השערה 4), וכן נבדק הקשר בין חשיבה דוגמטית לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה בקרב מורות ובקרב מתכשרים-להוראה (השערה 5). לשם כך נערכו מתאמי פירסון. התוצאות של המתאמים מוצגים בלוחות מספר 2-3. בלוח 2 מוצגים כל המתאמים עבור מורות ובלוח 3 עבור מתכשרים-להוראה.

לוח מספר 2: מתאמי פירסון לבדיקת קשר בין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה לבין תחושת מסוגלות עצמית, אמפתיה וחשיבה דוגמטית, בקרב מורות

דוגמתיות	אמפתיה	4	3	2	1	ציון כללי תחושת מסוגלות עצמית	ציון כללי למדד
-0.21	.41***	.20	.39***	.50***	.65***	.62***	עמדות כלפי שילוב
-0.29**	.47***	.28*	.40***	.50***	.53***	.58***	1 יתרונות כללים של השילוב
-0.21	.43***	.17	.32**	.34**	.42***	.43***	2 קשיים הקשורים לילד עם מוגבלות בשמיעה
-0.23*	.27*	.26*	.42***	.45***	.62***	.62***	3 השפעת הילד עם מוגבלות בשמיעה על הילד הרגיל
-0.17	.25*	.06	.26*	.39***	.51***	.46***	4 והמורה יתרונות הכיתה
.11	.18	-.01	.20	.36**	.60***	.45***	5 המיוחדת הכשרה והכנת המורה

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$.

בבדיקת הממצאים המתייחסים למורות עלה קשר חיובי בין הציונים הכלליים של מדד 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין הציון הכללי במדד 'תחושת מסוגלות עצמית'. כמו כן נמצאו גם מתאמים חיוביים בין רוב הקשרים בין הגורמים (ב-25 מתוך 29) של 'עמדות כלפי שילוב' לבין 'תחושת מסוגלות עצמית'. לא נמצא קשר בין הגורם 'מסוגלות לקידום חלשים' לבין 'עמדות כלפי שילוב', עמדות הקשורות ל'קשיי הילד בין יתרונות הכיתה המיוחדת', ו'הכשרה והכנת המורה'. לא נמצא גם קשר בין הגורם 'תחושת מסוגלות לקידום חברתי' ל'הכשרה והכנת המורה'. בכל שאר 25 הקשרים בין הגורמים נמצא קשר חיובי, ומהם עולה שככל שתחושת המסוגלות העצמית יותר גבוהה בקרב המורות, כך העמדות יותר חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

בבדיקת הקשר בין 'אמפתיה' לבין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה', נמצא קשר חיובי מובהק בין הציון הכללי של המדדים. נמצאו גם קשרים חיוביים בין רוב הגורמים של 'עמדות כלפי שילוב' לבין אמפתיה, למעט בקשר עם הגורם 'הכשרה והכנת המורה'. המשמעות היא: בקרב המורות – ככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר, כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה נמצאו חיוביות יותר.

לגבי הקשר בין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין 'דוגמטיות', נמצא קשר שלילי בין הגורמים 'יתרונות כלליים של השילוב' ו'השפעת הילדים עם המוגבלות בשמיעה על הילד הרגיל'. בקרב המורות המשמעות היא שככל שרמת החשיבה הדוגמטית נמוכה יותר, כך רמת ה'עמדות כלפי שילוב' חיוביות יותר לגבי 'יתרונות כלליים של השילוב' ו'השפעת הילדים עם המוגבלות על הילד הרגיל'.

כמו כן, בהתאם להשערות 3-5, גם בקרב מתכשרים-להוראה נבדק הקשר בין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין מאפיינים אישיים של 'תחושת מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' ו'חשיבה דוגמטית'. לוח 3 מציג את הממצאים.

לוח 3: מתאמי פירסון בין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, לבין תחושת מסוגלות עצמית, אמפטיה ודוגמטיות, בקרב מתכשרים להוראה

דוגמתיות	אמפתיה	ציון כללי תחושת מסוגלות עצמית					ציון כללי למדד	גורמי המדד עמדות כלפי שילוב
		4 תחושת מסוגלות לקידום חלשים	3 תחושת מסוגלות לקידום חברתי	2 תחושת מסוגלות אישית	1 תחושת מסוגלות של ההוראה	ציון כללי תחושת מסוגלות עצמית		
.08	.28*	.57***	-.16	.49***	.31**	.62***		
.02	-.18	-.21	.80***	-.43***	.64***	.25*	1	יתרונות כללים של השילוב
-.20	.01	.43***	-.15	-.02	.75***	.47***	2	קשיים הקשורים לילד עם מוגבלות בשמיעה
-.05	-.13	.42***	-.36**	.49***	-.18	.23*	3	השפעת הילד עם מוגבלות בשמיעה על הילד הרגיל והמורה
.22	.60***	.48***	-.60***	.62***	-.24*	.27*	4	יתרונות הכיתה המיוחדת
.39**	.40***	.06	.12	.55***	-.33**	.23*	5	הכשרה והכנת המורה

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

בבדיקת הממצאים עולה שיש קשר חיובי מובהק בין המדד הכללי של 'תחושת מסוגלות עצמית' לבין המדד הכללי של 'עמדות כלפי שילוב'. עוד נמצא קשר חיובי מובהק בין רוב הקשרים בין הגורמים (ב-24 מתוך 29) במדד 'עמדות כלפי שילוב' לבין 'תחושת מסוגלות עצמית'. כך שבנוגע למדדים אלה – ככל ש'תחושת המסוגלות העצמית' גבוהה יותר, כך 'העמדות כלפי שילוב' חיוביות יותר בקרב מתכשרים-להוראה. עם זאת, לא נמצא קשר בין הגורם 'מסוגלות לקידום חלשים' לבין 'יתרונות כלליים של השילוב', 'הכשרה והכנת המורה'. לא נמצא גם קשר בין הגורמים 'קשיים הקשורים לילד עם המוגבלות בשמיעה', 'תחושת מסוגלות אישית' ו'תחושת מסוגלות לקידום חברתי', ולא נמצא קשר בין 'תחושת מסוגלות לקידום חברתי' לבין 'הכשרה והכנת המורה'. בבדיקת 'אמפתיה' לגבי 'עמדות כלפי שילוב כלפי תלמידים עם מוגבלות בשמיעה', נמצא קשר חיובי מובהק בין הציון הכללי של המדדים. נמצאו גם קשרים חיוביים בין הגורמים של 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה': 'יתרונות הכיתה המיוחדת' ו'הכשרה והכנת המורה' לבין 'אמפתיה'. בקרב מתכשרים-להוראה המשמעות היא שבגורמים אלה, ככל שרמת האמפתיה גבוהה יותר, כך גם העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה חיוביות יותר.

לגבי הקשר בין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' לבין 'חשיבה דוגמטית', נמצא קשר שלילי בין הגורם 'הכשרה והכנת המורה'. כלומר, ככל שהגורם 'הכשרה והכנת המורה' נמצא גבוה יותר, כך רמת 'החשיבה הדוגמטית' נמוכה יותר.

לסיכום, בבדיקת ההבדלים בין האוכלוסיות (השערות 1-2), נמצא שההשערות אוששו חלקית. מתכשרים-להוראה נמצאו בעלי רמה גבוהה יותר בממד 'חשיבה דוגמטית' ובגורמים 'הכשרת המורה' ו'תחושת מסוגלות אישית', בעוד המורות נמצאו בעלות ציון גבוה יותר בגורם 'תחושת מסוגלות לקידום חברתי'. בנוסף, בבחינת הקשר בין מאפיינים אישיים לבין עמדות כלפי שילוב בקרב מורות ומתכשרים-להוראה (בבדיקת ההשערות 3-5), עולה שהן בקרב המורות והן בקרב המתכשרים-להוראה יש קשרים חיוביים מובהקים בין 'תחושת מסוגלות עצמית' ובין 'אמפתיה' לבין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. כמצופה, נמצא בקרב שתי האוכלוסיות גם קשר שלילי מובהק בין 'חשיבה דוגמטית' לחלק מהגורמים של 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'.

דיון

המחקר הנוכחי מרחיב את הידע על עמדות מורים ומתכשרים-להוראה לגבי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה במערכת החינוך הרגילה. במחקר נבחנו הבדלים בין מורות לבין מתכשרים-להוראה לגבי עמדותיהם כלפי שילוב התלמידים וביחס למאפיינים אישיים של 'תחושת מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' ו'חשיבה דוגמטית'. עוד נבדק בתוך כל קבוצה בנפרד הקשר בין מאפיינים אישיים של תחושת 'מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' ו'חשיבה דוגמטית' לבין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה במערכת החינוך הרגילה. החלק הראשון של הדיון יעסוק בהבדלים בין שתי האוכלוסיות שנבדקו, והחלק השני יתייחס לקשר בין מאפיינים אישיים לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

א. הבדלים בין אוכלוסיית המורות לאוכלוסיית המתכשרים-להוראה

במחקר נבדקה ההשערה הראשונה בדבר הבדלים בקרב שתי הקבוצות לגבי 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה', 'תחושת מסוגלות עצמית' ו'אמפתיה', ובהשערה השנייה נבדקו הבדלים בין מורות למתכשרים-להוראה לגבי 'חשיבה דוגמטית'. ההשערות אוששו חלקית. ההשערות התבססו על ההנחה כי טיבו של ההבדל בין האוכלוסיות הוא הבשלה מקצועית, שכן מורות הן 'מתכשרות-להוראה' לשעבר שנוספו להן ניסיון וותק מקצועי (Stenberg et al., 2014). המתכשרים-להוראה מצויים בעיצומו של תהליך ההכשרה, בשלב שבו הם בעיקר סופגים ידע אקדמי והם בתהליך של גיבוש עמדות וזהות מקצועית, בעוד המורות סיימו תהליך זה והן בעלות ידע שמתבסס על היכרותן עם השדה המקצועי.

במחקר, בשונה ממתכשרים-להוראה, מורות גילו בממד 'תחושת מסוגלות עצמית' מסוגלות גבוהה יותר בגורם 'מסוגלות לקידום חברתי' של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. נתון זה משקף הבדל בין האוכלוסיות בוותק ובניסיון המקצועי. מכיוון שהמציאות היא מגוונת ומורכבת, לבניית תחושת מסוגלות עצמית בהיבט של 'קידום חברתי' נדרש לא רק ידע דידיקטי תיאורטי אלא גם ידע שנבנה ונצבר תוך ניסיון מקצועי (Hind, Larkinw & Dunn, 2019). המציאות מראה שכל תלמיד וכל כיתה הם בעלי אקלים חברתי שונה ומשתנה במהלך הזמן. כלומר אין תבנית אחת נכונה של ידע שתתאים

להתמודדות עם כל מצב או עם כל תלמיד. לכן נראה כי לבניית תחושת מסוגלות עצמית של מורה לשילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה נדרש יותר מאשר ידע הנלמד באקדמיה. בקרב המורים נצבר ניסיון מעשי במגוון סיטואציות, ביצוע רפלקציה והפקת לקחים יומיומית תוך שילוב של ידע תיאורטי, כך שהם יוצרים 'סל כלים' מגוון שמתרחב ומשתכלל עם הזמן. ה'סל' הזה מסייע לפתח את היכולת להתמודד עם קשיים חברתיים של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה ומקנה להם תחושת מסוגלות גבוהה יותר, ומבדיל מורים ומורות ממתכשרים-להוראה.

לעומת זאת, במדד 'תחושת מסוגלות עצמית', מתכשרים-להוראה דיווחו על רמה גבוהה יותר ממורות בגורמים 'תחושת מסוגלות להוראה' ו'תחושת מסוגלות אישית'. ייתכן שהבדלים אלה מבטאים את התחושה של מתכשרים-להוראה שמרגישים מועצמים ובטוחים יותר במסוגלות שלהם תוך הכשרתם באקדמיה.

ממצא בולט הוא שבקרב מתכשרים-להוראה קיימת רמה גבוהה יותר במדד 'החשיבה הדוגמטית' בהשוואה למורות. נראה כי נתון זה משקף היצמדות אל ידע קיים וחוסר ניסיון מעשי בקרב מתכשרים-להוראה. 'חשיבה דוגמטית' מאופיינת בסגירות מחשבתית, בהיצמדות למוכר ובחוסר גמישות מחשבתית. לרוב נוקטים גישה זו באופן לא מודע כדי להתמודד עם מצבים של חוסר ודאות וחוסר בהירות (Johnson, 2010). הוראה בכלל, והוראה של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה בפרט, מזמנת הרבה מצבים של חוסר ודאות וחוסר בהירות. נראה כי עד למועד שבו מתכשרים-להוראה צוברים ניסיון וידע להתמודדות עם מצבים מגוונים ומשתנים של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, הם מאמצים ידע שרכשו באקדמיה ונצמדים אליו (Costache et al., 2019). אף שהידע שנרכש במהלך הלימודים האקדמיים הוא רחב, אין הוא מתמקד בתלמידים עם מוגבלות בשמיעה והוא אינו יכול להקיף כל סיטואציה. הידע האקדמי מהווה עוגן חיובי שאליו מתווסף בהמשך ידע שהוא תוצר של ניסיון מצטבר. הניסיון בהוראה מרחיב את הפרספקטיבה הפדגוגית ואת רפרטואר הכלים להתמודדות עם ניהול כיתה, עם קשיים פדגוגיים ועם קשיים רגשיים וחברתיים של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, ומקנה ביטחון להתמודדות במצבים משתנים. הידע הנאגר תוך כדי ניסיון מעשי יוצר גמישות מחשבתית וראייה רב ממדית ופתוחה. לכן נראה שממצא זה משקף היטב את תהליך ההתפתחות המקצועית. כפי שפרידמן וגביש (2003) הגדירו, התפתחות מקצועית מגיעה לשלב ההתפתחותי המלא רק לאחר מילוי התפקיד בפועל.

ב. קשר בין מאפיינים אישיים לעמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה

נבחן בקרב כל קבוצה בנפרד הקשר בין 'תחושת מסוגלות עצמית' לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

הממצא העיקרי מצביע על קשר חיובי בין הציונים הכלליים של המדדים 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' ובין 'תחושת מסוגלות עצמית' ובין מרבית ציוני הקשרים שבין הגורמים, הן בקרב מורות והן בקרב מתכשרים-להוראה. 'תחושת מסוגלות עצמית' מבוססת על אמונתו של הפרט בדבר יכולתו להתמודד עם משימה מסוימת (Bandura, 1989, 1993), ובמחקר הנוכחי מדובר בתחושות של המורות והמתכשרים-להוראה בדבר יכולתם להתמודד עם משימת שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. מחקרים שבחנו את הקשר בין תחושת המסוגלות של המורים לבין נכונותם לסייע לתלמידים, התייחסו באופן כללי לקשיים של תלמידים ומצאו שככל

שמורים היו בעלי 'תחושת מסוגלות עצמית' גבוהה יותר, כך הם נטו להיות יותר סובלניים לקשיי התלמידים (Sawyer et al., 2020). עוד נמצא שככל ש'תחושת המסוגלות העצמית' של המורים הייתה גבוהה יותר, הם היו נכונים יותר לתמוך בשילוב תלמידים עם מוגבלויות מגוונות (Anglim et al., 2018; Frumos, 2018). ייחודו של המחקר הנוכחי בכך שהוא מגלה קשר חיובי ספציפי בין 'תחושת מסוגלות עצמית' לבין עמדות לשילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. תוצאות אלה מדגישות את חשיבות הצורך לחזק את תחושת המסוגלות העצמית של מורים ומתכשרים-להוראה כדי להביא לשילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

במחקר הנוכחי נבדק הקשר בין 'אמפתיה' לבין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' בקרב מורות ובקרב מתכשרים-להוראה. נמצא קשר חיובי בין 'אמפתיה' ל'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה' בקרב שתי הקבוצות. לאמפתיה חשיבות רבה לביסוס הקשר בין מורה לתלמידה. מדובר ביכולתה להבין את קשיי התלמיד, מחשבותיו ומניעיו, להביע דאגה ולדעת את נקודת מבטם. אמפתיה מאפשרת לחוש חמלה, אכפתיות והכלה (שי וקניאל, 2009; Swan and Riley, 2015). על כן, אמפתיה מהווה בסיס חיוני אם ברצוננו לשלב באופן מיטבי תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. בקרב שתי האוכלוסיות שנבדקו במחקר זה, נמצא קשר חיובי מובהק בין הממד הכללי של 'עמדות כלפי שילוב' לבין 'אמפתיה'. כלומר, ככל שרמת ה'אמפתיה' בקרב המורות והמתכשרים-להוראה הייתה גבוהה יותר, כך נכונותם לשלב תלמיד עם מוגבלות בשמיעה בכיתתם הייתה גבוהה יותר. לממצא זה תרומה חשובה לקידום שילוב מוצלח, שכן במחקרים שבחנו אמפתיה בקרב מורים לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה נמצא שכאשר היו גילויי אמפתיה כלפי התלמידים, הם פיתחו את המוטיבציה והאמונה שביכולתם להצליח ובכך שיפרו גם את הישגיהם הלימודיים ואת שילובם החברתי (יונה ובן אשר, 2017; Rekkedal, 2017). מחקרים שערכו ניסויים מבוקרים באימון לאמפתיה הצליחו לשפר את רמת האמפתיה בקרב אנשי מקצוע בתחום הבריאות (Van Berkhouit & Maloof, 2015). האימון לאמפתיה היווה מנגנון יעיל להפחתת סטריאוטיפים, דעות קדומות ויחסי גומלין שליליים (Farmer & Maister, 2017). משמעות מחקרים אלה היא שניתן וכדאי לבצע תוכניות התערבות שישפרו את גילויי האמפתיה כלפי תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

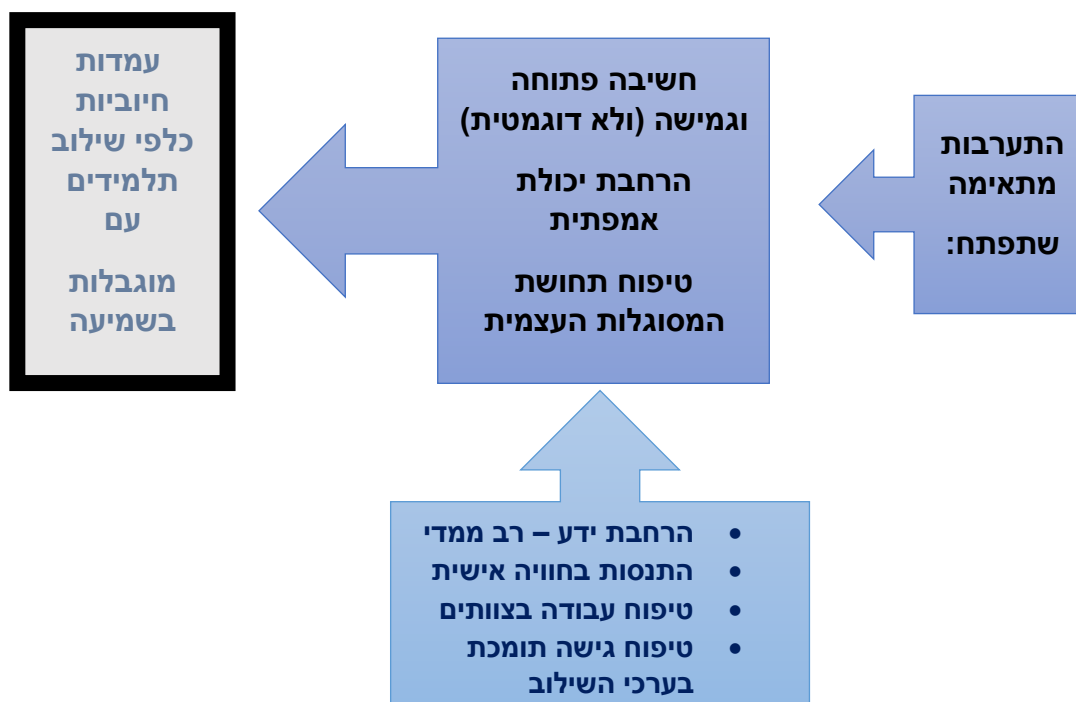
שילוב מיטבי מצריך מהמורה גישה הפוכה לזו המבוטאת ב'חשיבה דוגמטית'. לפיכך נבדק הקשר בין 'חשיבה דוגמטית' לבין 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. בקרב המתכשרים-להוראה נמצא קשר שלילי מובהק בין 'חשיבה דוגמטית' לבין הגורם 'הכנה והכשרת המורה', ובקרב המורות נמצא קשר שלילי מובהק בין הגורמים 'יתרונות כלליים של השילוב' ו'קשיים הקשורים לילד עם המוגבלות בשמיעה'. מממצאים אלה ניתן להסיק שככל שלמורות ולמתכשרים-להוראה הייתה רמה נמוכה יותר של 'חשיבה דוגמטית', כך העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה היו חיוביות יותר. שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה מצריך מהצוות החינוכי גמישות מחשבתית בהתמודדות עם שונות ועם סיטואציות חברתיות מורכבות, והכנת התאמות דידקטיות ייחודיות לכל תלמיד. חשיבה פתוחה ולא דוגמטית מאפשרת תהליכי רפלקציה ומטה-קוגניציה, שיקול דעת ויכולת האדם לבחור מבין האפשרויות הפתוחות בפניו, בעוד שסגירות למידע מביאה את הפרט לקבץ ולסווג מידע לקבוצות לא על פי הבדלים אמיתיים, ולהיות מקובע באמונות ובידע

ראשוני (שי וקניאל, 2009). לפיכך, אם ברצוננו לקדם שילוב מיטבי עבור תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, יש צורך לקדם בקרב מורים ומתכשרים-להוראה חשיבה פתוחה למגוון אפשרויות, סובלנות לחוסר בהירות, גמישות מחשבתית, יכולת התמודדות עם מצבים של חוסר ודאות, ופיתוח מודעות אישית (Nelson et al., 2020).

סיכום הדיון והמלצות יישומיות להתערבות

מכל האמור לעיל עולות המסקנות העיקריות: מתכשרים-להוראה נמצאו בעלי רמה גבוהה של דוגמטיות בהשוואה לרמת הדוגמטיות של מורות, מכאן נראה כי לניסיון בהוראה יש השפעה על גמישות מחשבתית וחשיבה לא דוגמטית בהקשר של שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. מורות נמצאו בעלות רמה גבוהה יותר של 'מסוגלות לקידום חברתי' של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה בהשוואה למתכשרים-להוראה, מכאן נראה כי הניסיון והוותק המקצועי של המורות תרם לתחושת מסוגלות גבוהה יותר בהיבט זה. זאת ועוד, מאפיינים אישיים של 'תחושת מסוגלות עצמית', 'אמפתיה' וחשיבה 'פתוחה' וגמישה (ולא דוגמטית), נמצאו בקשר חיובי עם 'עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה'. ממצאים אלה תומכים בגישה התיאורטית של המחקר הנוכחי ומבטאים את הקשר בין מאפיינים אישיים לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה: 'תחושת מסוגלות עצמית' היא בסיס ליכולת להתמודד עם קשיים ואתגרים של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, 'אמפתיה' מאפשרת הבנה והכלה של התלמיד, ואילו חשיבה רבת ממדים, פתוחה, מודעת וגמישה (שהיא בעלת מאפיינים הפוכים ליחשיבה דוגמטית) מאפשרת לפתח תוכניות התערבות דידקטיות וחברתיות מותאמות. מאפיינים אלה מהווים תשתית לשילוב מיטבי (כפי שמתואר בתרשים מספר 1). כמו כן, ממצאי המחקר מאפשרים להמליץ על פעולות התערבות בקרב מורות ומורים ומתכשרים-להוראה לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית, האמפתיה וחשיבה 'פתוחה' וגמישה, במטרה לשפר את העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. תרשים 2 מתאר הצעה להתערבות.

תרשים מספר 2 – המלצות יישומיות לטיפול עמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, בקרב מורים ומתכשרים להוראה



הצעה לפעולות התערבות לשילוב מיטבי של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה:

הרחבת ידע רב ממדי לטיפול חשיבה גמישה ופתוחה ביחס לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה: הרחבת הידע תכלול היבטים כלליים על מאפיינים של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, וכן חידוד הידע לגבי תלמידים מסוימים שצוותי ההוראה והמתכשרים-להוראה באים איתם במגע. הידע יכלול היכרות מעמיקה תוך התייחסות להיבטים פיזיולוגיים, תקשורתיים, רגשיים, חברתיים ויכולות לימודיות. חשובה גם היכרות מעמיקה עם אסטרטגיות הוראה מתאימות, היכרות ותרגול בשימוש בעזרי הוראה ויזואליים, וכן היכרות ותרגול בשימוש אמצעי הגברה והכרת מאפיינים בולטים בשפת הסימנים. כמו כן, חשובה בקיאות בסגנון הוראה שמתחשב ביכולת השמיעה, כגון הימנעות מהקניית ידע ומשיחה בתנועה, הושבת התלמיד במקום שיאפשר לו לשמוע טוב יותר עם האוזן הטובה, שיתוף פעולה ומעורבות הורים, וכן יחס מכיל ומשלב אמונה ביכולות התלמיד ובמסוגלותו להצליח. הרחבת הידע הרב ממדי עשויה להרחיב את היכולת האישית והמקצועית בשלושת ההיבטים: תחושת המסוגלות העצמית, גילויי אמפתיה וחשיבה גמישה יותר (שהיא סובלנית למצבי חוסר בהירות וחוסר ודאות).

התנסות בחוויה אישית: מומלצת התנסות בחוויה אישית בתהליך הכשרת המורים, כגון סימולציות תוך "כניסה לנעליים" של תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, שיחות וראיונות מובנים של מורים ומתכשרים-להוראה עם תלמידים והוריהם. מומלצת גם התנסות מעשית עם מוגבלים

בשמיעה במסגרות פורמליות ולא פורמליות כדוגמת כיתות ייעודיות לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה, וכן חונכות אישית לתלמיד עם מוגבלות בשמיעה. ניתן לשלב את ההתנסות בהשתלמויות במרכזי סימולציות וביקור ב"הזמנה לשקט" במוזיאון חולון וביקור במרכזי "שמע". התנסויות מעין אלה ירחיבו בראש ובראשונה יכולת אמפתית ובו-בזמן ישפרו היבטים של תחושת מסוגלות עצמית ויתרמו לחשיבה גמישה לגבי דרכי התמודדות וביצירת התאמות מגוונות עבור תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

עבודה בצוותים חינוכיים תאפשר למידת עמיתים ומרחב להתייעצות נגישה בהקשר של בניית תוכניות לימוד ותוכניות התערבות מותאמות ייעודיות לתלמידים משולבים. מעבר לכך, עבודה בצוותים תהווה מעין קבוצת תמיכה חברתית עבורם, ותהיה מקום שיאפשר לקבל מענה זמין בעת התלבטות וקשיים בשילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. כדאי לכלול בצוות את מורות השילוב, ובמיוחד את המורות מטעם "שמע" שמתאפיינות בידע רב על המוגבלות ועל התאמת אסטרטגיות הוראה מתאימות לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

ולבסוף, **טיפוח גישה תומכת בערכי השילוב** על ידי הנהלת בית הספר, הצוות החינוכי והקהילה. כיום שינוי חינוכי כבר לא נתפס כאחריות של מנהיג יחיד (מנהל בית ספר/פיקוח) אלא כתוצאה של סגנון מנהיגות "מרובה מנהיגים" (Thien, 2019), כלומר הסתמכות על צוות חינוכי שמכוון לחדשנות ולשינוי. תמיכה של הנהלת בית הספר בערכי שילוב ומתן משאבים מתאימים יגדילו את תחושת המסוגלות של הצוות החינוכי ואת מנהיגותם בהיבט השילוב.

ראוי לסייג את ממצאי המחקר הנוכחי בשל התבססותו על מדגם קטן בהיקפו. כמו כן, מומלץ לקיים מחקר המשך לבחינת עמדות מורים ומתכשרים-להוראה, תוך התבססות על מדגם המייצג את כל אוכלוסיית המורים והמתכשרים-להוראה ותוך פילוח ממצאים לגבי מאפייני ניסיון הנבדקים וגילם. עוד מומלץ לבדוק משתנים נוספים שעשויים להשפיע על העמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה, ומלבד 'חשיבה דוגמטית', 'אמפתיה' ו'תחושת מסוגלות עצמית', לבדוק היבטים אישיים נוספים כגון יכולת ויסות רגשי ואינטליגנציה רגשית הן בקרב מורים והן בקרב מתכשרים-להוראה. ולבסוף, מחקר זה הוא מחקר כמותי, כדאי לבדוק את עמדות המורים והמתכשרים-להוראה באמצעות מחקר איכותני (לדוגמה על ידי ראיונות עומק) כדי לדעת יותר על מניעים וחסמים בעמדות כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות בשמיעה.

אחרית דבר

אחת מהפרדיגמות שהחברה הישראלית שואפת לקדם היא הכללה של אנשים עם מוגבלויות בקהילה ובמערכת החינוך הרגילה. כדי לממש זאת, לא די בהצהרות ובחוקים, שכן שילוב מיטבי אינו דבר טכני. בסוף שרשרת הפעולות ליישום השילוב נמצא המורה, שתפקידו להוציא לפועל את ההנחיות והתקנות החוקיות. המורה הוא זה שנמצא באינטראקציה יומיומית עם התלמידים, ובסופו של דבר, תפיסת עולמו, נכונותו ועמדותיו הן שיכריעו את מידת יישומו ואיכותו של השילוב. כשלמורה יש עמדות חיוביות ומכילות הוא משמש דוגמה לשאר התלמידים. הוא מעביר להם מסר שכולם רצויים ובכך תורם לאווירה בכיתה ומאפשר לתלמידים עם מוגבלות בשמיעה להשתתף באופן מלא בפעילות הלימודית והחברתית כאחת.

תרומת המחקר הנוכחי עסקה בהארת שלושה גורמים שעשויים לשפר את היחס אל תלמידים עם מוגבלות בשמיעה. כדי להביא לשילוב מיטבי, על מערכת החינוך והמוסדות המכשירים סטודנטים להוראה להשקיע מאמצים בהרחבת היכולת האמפתית, בפיתוח חשיבה רב ממדית, פתוחה וגמישה, ובטיפול תחושת המסוגלות העצמית בקרב מורים ומתכשרים-להוראה.

ביבליוגרפיה

- הכנסת (2019). *מערכת החינוך המיוחד*. מרכז המחקר והמידע.
https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6b2365b8-9e69-e911-80ec-00155d0a9536/2_6b2365b8-9e69-e911-80ec-00155d0a9536_11_13494.pdf
- יונה, ד' ובן-אשר ס' (2017). שילוב מתבגרים לקויי שמיעה בכיתות רגילות כמקדם או מעכב חוויות מיטביות בבית הספר. *הייעוץ החינוכי*, כ', 331-356.
- לב, ס', וריץ, י' (1999). מסוגלות מורים: משמעותה, מדידתה ותרומת היעוץ לחיזוקה. *עיניים בחינוך*, 4, 117-87.
- מוסלר, ר' (2003). תחושת מסוגלות ועמדות של מתכשרים-להוראה במסלול החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה ו/או במסגרת הרגילה. חיבור לשם קבלת התואר מוסמך: אוניברסיטת בר אילן. רמת גן.
- סגל, ר' (2018). ציפיות הורים לבעלי מגבלה שכלית התפתחותית מילדיהם הבריאים: בחינת הצורך בפיוזי על מגבלתו של הבן/בת בעל/ת המגבלה השכלית ההתפתחותית. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך: אוניברסיטת אריאל. אריאל.
- פרידמן, י' וגביש, ב' (2003). *שחיקת המורה התנפצות חלום ההצלחה*. מכון סאלד.
- שי, א' וקניאל ש' (2009). השפעת תחום התוכן על הקשר בין מורכבות קוגניטיבית לסובלנות בין דתיים וחילוניים. *מפגש לעבודה חינוכית וסוציאלית*, 30, 9-36.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson D. J., & Sanford, R. D. (1950). *The authoritarian personality*. Norton and Company.

Al-Salim, S., Moeller, M. P., & McGregor, K. (2020). Performance of children with hearing loss on an audiovisual version of a nonword repetition task. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51 (1), 42-54.

Altemeyer, B. (1996). *The authoritarian specter*. Harvard University Press.

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73-88.

Antia, S. D., Jones, P. B., Luckner J., Kreimeyer K. H., & Reed S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77(4), 489–504.

Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstream scale. *Exceptional Children*, 62(2), 49-139.

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-753.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-149.

Berndsen, M., & John, L. (2012). Supporting students who are deaf or hard of hearing in general education classrooms: A Washington state case study. *Communication Disorders Quarterly*, 33(2), 111–118.

Costache, O., Becker, E., Staub, F., & Mainhard, T. (2019). Using uncertainty as a learning opportunity during pre-lesson conferences in the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 89, 1-14.

Elik, N., Wienerb J., & Corkumc, P. (2010). Pre-service teachers' open-minded thinking dispositions, readiness to learn, and attitudes about learning and behavioral difficulties in students. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 127–146.

Ewing, D., I., Monsen, J., J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.

Farmer, H., & Maister, L. (2017). Putting ourselves in another's skin: Using the plasticity of self-perception to enhance empathy and decrease prejudice. *Social Justice Research*, 30(4), 323-354.

Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 10 (4), 118-135.

Hind, K., Larkinw, R., & Dunn, A., K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development & Education*, 66 (4), 424-437.

Johnson, J. J. (2010). Beyond a shadow of doubt: The psychological nature of dogmatism. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5 (3), 149-161.

Leyser, Y., Zeiger, T., & Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (3), 241–255.

Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

Musyoka, M., Gentry, M., & Meek, D. (2017). Perceptions of teachers' preparedness to teach deaf and hard of hearing students with additional disabilities: A qualitative case study. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 29 (5), 827-848.

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education?. *PLoS ONE*, 14 (12), 1-19.

Nelson, L.H., Anderson K., Whicker J., Barrett T., Muñoz, K., & Whitea, K. (2020). Classroom listening experiences of students who are deaf or hard of hearing using listening inventory for education–revised. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51 (1), 720–733.

Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development & Education*, 66 (1), 56-69.

Peng, L. (2019). Building collective teacher efficacy through distributed leadership in Chinese primary schools. *International Studies in Educational Administration*, 47 (3), 70-87.

Rekkedal, A., M. (2017). Factors associated with school participation among students with hearing loss. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 175-193.

Rokeach, M. (1960). *The open and the closed mind*. Basic Book.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.

Saur, R. E., & Stinson, M. S. (2019). Characteristics of successful mainstreamed hearing-impaired students: A review of selected research. *JADARA*, 20(1), 15-21.

Sawyer, B. E., O'Connell, A., Bhaktha, N., Justice, L., Santoro, J., & Rhoad-Drogalis, A. (2020). Does teachers' self-efficacy vary for different children? A study of early childhood special educators. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1, 1-14.

Schwab, S., Wimbergerb, T., & Mamas, C. (2019). Fostering social participation in inclusive classrooms of students who are deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 325-342.

Stenberga, K., Karlssona L., Pitkaniemi H., & Maaranena K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.

Swan, S., & Riley, P. (2015). Social connection: Empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220-233.

Thien, L. (2019). Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: A partial least squares analysis. *Sage Open*, 9(2), 1-15.

Van Berkhout, E. T., & Malouff, J. M. (2015). The efficacy of empathy training: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Counseling Psychology*, 20(1), 1-10.