

תוכן עניינים

2.....	תקציר	2
3.....	מבוא	3
5.....	פרק 1. סקירת ספרות	5
5.....	1.1 הגישות שמנחות בהשתלבות תלמידים עם ליקויי ראייה.	5
7.....	1.2 הגישה ההומניסטי-חינוכית כבסיס לעבודה עם תלמיד לקות הראייה: טיפוח רכיבי 'פוטנציאל הצמיחה' כבסיס להעצמת איכות חייו של התלמיד	7
7.....	1.3 איכות החיים של תלמידים לקויי ראייה – יישומה והקשיים בהעצמתה	7
8.....	לוח 1: מודל 'פוטנציאל הצמיחה' (הס, 2010) להעצמת איכות חיי התלמיד לקוי ראייה	8
9.....	1.4 ביטוי ליישום החלק במודל פוטנציאל הצמיחה שעוסק בעבודה בשיפור התפקוד החזותי והתפקוד בכלל על ידי השימוש באמצעים טכנולוגיים לצורך זה	9
11.....	פרק 2. מתודולוגיה	11
11.....	2.1 משתני המחקר	11
12.....	2.2 מדגם ואופן הדגימה	12
12.....	2.3 שדה המחקר	12
12.....	2.4 אוכלוסיית המחקר	12
12.....	2.5 כלי המחקר	12
12.....	2.6 תהליך איסוף הנתונים	12
12.....	2.7 ניתוח נתונים	12
12.....	2.8 תוקף ומהימנות	12
12.....	2.9 שאלת המחקר	12
13.....	2.10 השערות המחקר	13
14.....	2.11 מהימנות סולמות השאלון	14
15.....	פרק 3. ממצאים	15
15.....	לוח 4 - התפלגויות תיאורטיות של משתני המחקר.	15
16.....	לוח 5 - משתני המחקר המרכזיים	16
19.....	פרק 4. דיון	19
22.....	ביבליוגרפיה	22
25.....	נספח 1: שאלון	25

מבוא

שילוב תלמידים עם לקויות ראייה (ל"ר) בבתי ספר רגילים נעשה לרוב בסיועה של טכנולוגיה שמאפשרת לתווך לתלמיד את המתרחש בסביבה. בעבר, התבסס השילוב של תלמידים עם לקויות ראייה על מודלים שהתמקדו בניסיון להביא לנורמליזציה של התלמיד עד כמה שניתן, באמצעות הקטנת לקות הראייה שלו (גפן וקדמון, 1976; Barraga, 1964; Corn, 1983).

התפיסה ההומניסטית-חינוכית בת זמננו מתבססת, בין היתר, על איכות החיים והעצמתה כתכלית המרכזית לעבודה עם אדם ולשיפור תפקודו. בבסיסה של גישה זו עומדת ההנחה כי כל אדם הינו בעל יכולת לשלוט בחייו, גם אם הוא בעל צרכים מיוחדים. גישה זו גורסת כי שיפוטו של אדם בעל צרכים מיוחדים ביחס לנורמה עלול להוביל להחמצה של יכולותיו ושל תרומתו לכלל, וכי יש לראות בכל אדם, גם אם הוא בעל לקות, אדם אוטונומי בעל כבוד וצורך במימוש עצמי ובאיכות חיים (Lieberman, Huston-Wilson & Kozub, 2002).

זאת ועוד, התפיסה ההומניסטית-חינוכית מכירה בכך שחיים חברתיים וקשרים בין-אישיים מהווים אחד הצרכים המרכזיים הבסיסיים וההכרחיים גם של אנשים עם צרכים ייחודיים ומעמידה גם הכרה זו כהנחת יסוד (הס, 2007; Brown, 1997; Felce, 1997; Reiter, 2008; Reiter & Schalock, 2008).

אנשים עם לקויות ראייה ותלמידים בפרט מתקשים בפועל בהשגת איכות חיים בעלת משמעות, על מגוון ההיבטים הכלולים בכך. מה שמתחיל בהיבטים של חינוך ממשיך מאוחר יותר בהיבטים של תעסוקה וחברה, כמו גם בעיות ביכולת ליצור מערכת חברתית משמעותית במקום חיים של בדידות (Chang & Schaller, 2002; Kakizawa, 2002; Douglas, Kagawa, & Mason, 2000; Reiter, 2008; Rimmerman & Morgenstern, 2003).

אחד הביטויים המעשיים לגישה ההומניסטית-חינוכית הוא בחתירה להכללה מלאה, מכבדת ומכובדת בקהילה ובמוסדותיה, ובמה שנוגע לתלמידים עם לקויות ראייה. משמעות הדבר היא השתלבותו של תלמיד עם ל"ר במערכת החינוך הרגילה, לא רק "פיזית". הכללה אמיתית של תלמיד עם ל"ר משמעותה השתלבותו בכל ההיבטים של חיי תלמיד: ההיבט האקדמי, ההיבט החברתי והיבטים נוספים הנחשבים בעיני התלמיד (הס, 2007). איכות חייו של תלמיד עם ל"ר מהווה יעד מרכזי של הגישה בעבודה עמו, אולם שיפור איכות החיים שלו עלול להוות מטלה מורכבת, בין היתר מפאת הקושי בהגדרה: מהי איכות חיים (Fayers & Machin, 2013).

המונח "איכות חיים" עבר שינויים רבים לאורך התקופות וכיום לא קיימת בהכרח הגדרה חד משמעית. אנשי מקצוע רבים מגדירים את המושג "איכות חיים" כשילוב בין מצבו הבריאותי והפיסי של האדם לבין מצבו הנפשי, תוך שימת דגש על תחושת האושר שלו ושיעור הרצון שלו מחייו (Fayers & Machin, 2013). הגדרה של "איכות חיים" המתייחסת לאנשים עם מוגבלויות, רואה במונח זה ביטוי למידה שבה רצונותיו, אישיותו, יכולותיו והעדפותיו של הפרט, וכן גם המגבלות הקוגניטיביות והפיסיות שמהם הוא סובל, כשהם תואמים את הסביבה הפיסית והחברתית שבתוכה הוא חי (Felce, 1997).

איכות חייו של האדם היא אינדיקציה סובייקטיבית לתחושת הגשמה עצמית על מרכיביה השונים ומטבע הדברים היא משתנה מאדם לאדם. איכות החיים נגזרת ממערך אמונות, ערכים ומאפייניו הייחודיים של הפרט ומהמידה שבה הוא מצליח להשיג את שאיפותיו ולממש אותן. אי לכך, האופן שבו האדם תופס את עצמו ואת הישגיו הינו נדבך מרכזי באיכות חייו (רייטר, 1997, 2004). השימוש של אנשים עם צרכים מיוחדים באמצעי טכנולוגיה משפיע עליהם באופן חיובי ועשוי לסייע להם להתגבר על המגבלות השונות שבהן הם נתונים, כמו גם לקדם את רווחתם. אפשרות זו להתגבר על המגבלות יכולה לשפר את חייהם בהיבטי חיים נוספים וכך גם בהעלאת הדימוי העצמי שלהם (Cook & Polgar, 2014).

השערות המחקר: בהתבסס על קריאת ספרות המחקר, שיערתי שימצא הבדל בין ההורים לתלמידים עם ליקויי ראייה לבין המורות התומכות של התלמידים האלה בהערכת המדדים: הפדגוגי, הרגשי והחברתי, כך שהערכות ההורים את יעילות ערכת הטכנולוגיה יהיו גבוהות יותר מהערכות המורות התומכות במדדים הנבדקים.

פרק 1. סקירת ספרות

1.1 הגישות שמנחות בהשתלבות תלמידים עם לקויי ראייה.

בישראל משתלבים תלמידים עם לקויי ראייה בבתי הספר הרגילים, כאשר נכון ל-2014 משרד החינוך העריך את מספרם בכ-1300 תלמידים המשולבים ב-1000 בתי ספר (דף מידע, 2014). אולם, השתלבותם של תלמידים אלו עלול להיות מורכב וכרוך באתגרים שונים, כאשר בית הספר נדרש להתאים את עצמו לתלמיד לקוי הראייה המשולב.

לפי התפיסה ההומניסטית-חינוכית, את מקורם של הקשיים הללו בגישה מוטעית אל הילד המשולב. כך, לפי תפיסה זו, הגישה שאפיינה את המודלים השונים שעמדו במוקד עבודתם של אנשי מקצוע עם תלמידים לקויי ראייה, הייתה גישה שראתה את היעד המרכזי של השילוב כניסיון להקטין ככל האפשר את הלכות והשלכותיה ולהביא לנורמליזציה של התלמידים המשולבים. כך, שלושת המודלים המרכזיים אשר הנחו את עבודתם של אנשי מקצוע עם תלמידים לקויי ראייה היו המודלים של קורן, ברגה ודשן. כך, המודל של ברגה (Barraga, 1964) התמקד במנגנון הפיזי של הילד לקוי הראייה, המאפשר לו לפצות על הפגיעה בחוש הראייה באמצעות חושים אחרים, תוך הדרכת אנשי המקצוע לגבי ניצול מרבי של מנגנון זה (גפן וקדמון, 1976). בדומה לכך, גם המודל של קורן (Corn, 1983) התמקד במנגנון הפיזי של התלמיד לקוי הראייה, אך זאת לא בהתייחס לחושים האחרים, אלא באמצעות פיתוח היבטי הראייה שאינם נפגעו (כמו הסקה על סמך התנסויות העבר, תמיכה שניתנת לתלמיד, ועוד). לעומת זאת, המודל של דשן פנה לכיוון שונה לחלוטין, והתמקד בסטיגמות ובדעות הקדומות הקיימות על עיוורים ולקויי ראייה, אשר מקשות עליהם להשתלב בחברה ולהגיע להישגים מקצועיים, חברתיים ואקדמיים (דשן, 1996). הבורות מאפשרת חדירת סטיגמות ומאפשרת הגבלות של בעלי הליקויים בידי החברה, באופן שפוגע באיכות החיים של בעלי הליקויים (Reiter, 2008; הס 2015).

בניגוד למודלים שהיו קיימים בעבר ולגישה זו שעליה הם התבססו, הגישה ההומניסטית-חינוכית הינה בעלת תפיסה הוליסטית של התלמיד, כאשר היחס אליו הוא כאל אישיות בעלת יכולת צמיחה הזקוקה לכבוד. תפיסה כזו אמורה לאפשר לילד לממש את 'פוטנציאל הצמיחה שלו'. פוטנציאל הצמיחה הוא מונח הכולל את האיכויות הקיימות בילד, איכויות שעבודה מכבדת יחד עם הילד עשויה להביא לצמיחתן ולהיותן מזוהות עמו יותר מאשר לקות הראייה או העיוורון. במצב כזה יהיה קל יותר לראות במאפיין הלכות מצב טבעי, כלומר מאפיין נוסף של הילד ולא המאפיין המרכזי שלו. התלמיד וסביבתו יכירו בפיתוח של 'מנגנון הפיזי' (אשר היווה מוקד של מודלים מסוימים שהיו מקובלים בעבר והתייחסו לשילובם של ילדים לקויי ראייה) כאחת הדרכים לשפר את איכות חייו בסביבה המשלבת, אך לא כצורך המוטל עליו בניגוד לרצונו. אם כן, לפי גישה זו, העבודה עם הילד צריכה להתמקד במימוש פוטנציאל הצמיחה שלו, אשר לא בהכרח קשור ללקות הראייה או העיוורון שלו, ללא חשש מהלקות או מתגובות הסביבה לה (Lieberman, Huston-Wilson & Kozub, 2002).

אחד העקרונות המרכזיים של התפיסה ההומניסטית-חינוכית הינו האופן שהיא רואה בהעצמת איכות החיים של האדם את התכלית המרכזית לעבודה עמו. הנחת היסוד של גישה הזו היא כי כל אדם, גם זה עם הצרכים הייחודיים, הוא בעל יכולת חשיבה עצמאית ובעל יכולת לשלוט בחייו. יש לראות בו אדם אוטונומי בעל כבוד, ושיפוטו בהשוואה ל"כללי" עלול להחמיץ הכרה ביכולותיו הייחודיות כמו גם בתרומתו לכלל. חשיבות זו למימוש עצמי ולאיכות החיים של תלמידים לקויי ראייה, המהווה חלק אינטגרלי של הגישה ההומניסטית-חינוכית מוצאת חיזוק במחקר בארץ ובעולם, מלמד כי אנשים ל"ר מתקשים בהשגת איכות חיים בעלת משמעות על מגוון ההיבטים