

עמדות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת מסוגלות עצמית בפעילות גופנית משלבת בקרב פרחי הוראה לחינוך גופני

ישעיהו הוצ'ר, עפרה גפני, סימה זך

תקציר

הנחת המוצא של מחקר זה היא, כי בחינוך הגופני יש צורך ביכולות ובהישגים אחרים מאלה המקובלים כמדדי הערכה להשמה במסגרות משלבות. משום כך אפשר שעמדות ותחושת המסוגלות העצמית של מורים ושל סטודנטים להוראה בחינוך הגופני ייבדלו מאלה של מורים ושל סטודנטים להוראה בתחומי הדעת העיוניים. לפיכך מטרת המחקר היו: (א) לבחון מהם גורמי הרקע שיש להם השפעה של ממש על עמדות ועל תחושת מסוגלות עצמית של פרחי הוראה ביחס לשילוב בחינוך הגופני; (ב) לבחון מה הקשר בין תחושת המסוגלות לבין שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים, ומהן העמדות כלפיהם.

במחקר השתתפו 153 פרחי הוראה (95 בנות ו-58 בנים) במכללות זינמן וסמינר הקיבוצים מהשנים א', ג', ד'. הם מילאו שאלון עמדות, שאלון תפיסות על הקשיים ועל היתרונות בשילוב ילדים עם לקויות בחינוך גופני ושאלון תחושת מסוגלות עצמית לשלב ילדים עם מוגבלויות בחינוך הגופני.

בשאלון התפיסות בשילוב נמצאו שלושה גורמים. שלושת הגורמים נמצאו בעלי עקיבות פנימית טובה (מקדם אלפא קרונברך = 71. עד 87). בשאלון תחושת המסוגלות העצמית לא נמצאו גורמים, אך העקיבות הפנימית שלו הייתה טובה (אלפא = 83). ממצאי המחקר העידו על כך ששלושה גורמי רקע - משך הלימודים במכללה, התנסות מוקדמת בהוראת ילדים בעלי צרכים מיוחדים והשתתפות בקורסים אקדמיים העוסקים בשילוב - יוצרים תחושת מסוגלות משופרת להוראת ילדים בעלי צרכים מיוחדים. בנושא העמדות נמצא, כי משך הלימודים במכללה והמגדר (בנות יותר מבנים) הם גורמי רקע מובהקים, המעוררים פחות חשש מהאיום שיוצר שילוב בעלי צרכים מיוחדים בכיתה, ויותר אמונה ששילוב זה פותח הזדמנויות בפני הילדים.

רקע עיוני

במדינת ישראל קיימות זה זמן רב מסגרות ייחודיות לטיפול בצרכים מיוחדים של תלמידים בעלי קשיים שונים, ובשנים האחרונות מסתמנת המגמה לשלבם במסגרות הפורמליות והבלתי פורמליות, שהגיעה לקביעה מנהלית בתשנ"ט (חוק החינוך המיוחד התשמ"ח, חוזרי מנכ"ל משרד החינוך כ"ג, נ"ו). על פי דוח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד (מרגלית, 2000), כ-8% מאוכלוסיית הילדים הלומדים בבתי ספר בארץ הם בעלי צרכים מיוחדים על רקע לקויות בתפקוד גופני, חושי, רגשי ו/או התנהגותי, והם משולבים בבתי ספר רגילים באזור מגוריהם. שילוב בעלי צרכים מיוחדים בחברה הוא סוגיה מורכבת שניתנו לה פירושים שונים בספרות.

המושג **הכלה** (inclusion) הוא המונח העדכני להתייחסות החברה לאנשים עם מוגבלות. ממושג זה משתמע שיש לשתף כל תלמיד במערכת החינוך הרגילה, תוך התחשבות בצרכים המיוחדים הנדרשים לו בגין מוגבלויות גופניות, נפשיות או חברתיות. קדמו לו המושגים **נורמליזציה** (normalization), **חינוך בזרם המרכזי** (mainstreaming) ו**שילוב** (integration), המבססים את עקרון השילוב על זכותם האנושית של אנשים עם מוגבלות לחיים נורמליים ככל האפשר בתנאי חיים מקובלים ובסביבה הפחות מגבילה (Nirje, 1969, 1972; Wolfensberger, 1972). בעוד המושג שילוב מתייחס בעיקר למיקום פיזי של אנשים עם מוגבלות בסביבה נורמטיבית ולפיתוח תפקודים שיאפשרו להם "להיות כמו כולם", המושג הכלה מבטא גם את הבטחת התנאים שיסייעו לאנשים עם מוגבלות להגיע לאוטונומיה ולעצמאות תפקודית ולאיכות חיים לפי צורכיהם ורצונותיהם האינדיבידואליים, לרבות נכונות מצד המערכת החינוכית להבנות מחדש את תכנית הלימודים כך שתיתן מענה לצרכים המגוונים של תלמידיה (אבישר, 2002).

ילדים ובני נוער בעלי צרכים מיוחדים אשר משולבים במסגרת הרגילה מדווחים, כי שילובם בחינוך הגופני אינו מתקיים כלל או שהוא חלקי ביותר (Hutzler, Fliess, Chacham & Van den Auweele, 2002). כלומר קיימים שיעורים, כדוגמת שיעורי החינוך הגופני, שבהם הם יושבים בצד ואינם משתתפים. גם בהפסקות הפעילות הם אינם מתערים עם בני כיתתם. כמו כן, רבים מהם מדווחים על חוסר בכלים ובמיומנויות להתמודד עם שילובם במסגרות השונות. מחקרם של מרגלית ואפרתי (Margalit & Efrati, 1984) הציג ממצאים חותכים על שכיחות גבוהה יותר של בדידות חברתית בקרב ילדים בעלי ליקויי למידה מאשר בקרב ילדים ללא צרכים מיוחדים. למרות כתיבתן של תכניות לימודים המתאימות לבעלי צרכים מיוחדים (למשל: רייטר, שלומי וצדר, 1997), הטמעתן במסגרות משלבות עדיין מעטה מדי. כמו

כן חסרות תכניות מוכחות ומקובלות לשינוי עמדות בקרב מורים, תלמידים וסוכני חירות אחרים במערכת החינוכית. העדרם של משאבי תמיכה מצד הסביבה מקשה רכישה של כישורי חיים הולמים ויצירת קשר בין-אישי בקרב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

סקרי עמדות הם בין הדרכים המקובלות ביותר של המחקר החברתי לזיהוי מכשולים בשילוב אוכלוסיות שונות. עמדה מוגדרת בהקשר זה כמכנה משותף למכלול האמונות של בני אדם כלפי בני אדם אחרים או כלפי תופעות חברתיות (גופמן, 1983) או כדעה טעונה רגשית, המשמשת בסיס לסדרת התנהגויות כלפי תופעה חברתית מסוימת (Triandis, 1971). הגדרה זו מבטאת את שלושת המאפיינים המרכזיים (הכרתי, רגשי והתנהגותי) של העמדה (Antonak & Livneh, 1988; Tripp & Sherrill, 1991).

עמדות המורים בבית הספר הן במידה רבה אספקלריה של עמדות הציבור, לכן מעניין להכיר את התהליכים המתרחשים בתחום זה בשנים האחרונות בארץ. בסקר דעת קהל שנערך בארץ בנושא עמדות הציבור כלפי אנשים עם מוגבלות (צמח, 1993, 1999), נמצאו פרטים מעניינים המלמדים על סטיגמות שכיחות בחברה הישראלית:

- בין חמישית לשליש מהציבור סבר שנכויות מסוימות, כגון: קשיי הסתגלות, מחלות נפש, ליקויי למידה ופיגור, עלולות להיות מידבקות!
- בין שישית לרבע קשרו נכויות נפשיות או גופניות לפיגור שכלי.
- בעוד מרבית המרואיינים הצהירו כי רצוי שבני אדם נכים יתחתנו עם בריאים בגופם (90%), הרי שרק כמחצית מהמרואיינים גילו נכונות שהדבר יקרה עם בן או בת משפחתם.

מסקנות החוקרת היו כי גם כאשר העמדות הן חיוביות לכאורה, עדיין קיים לעתים פער ניכר בין מה שאנשים מציינים בתור מה שצריך, לבין דיווחיהם, "עם יד על הלב", על התנהגותם. למרבה הצער, בסקר של שנת 1998 לא נצפה כל שינוי לטובה ביחס לסקר משנת 1993. ביינס וביינס (Baines & Baines, 1994) עקבו אחר מסגרת משלבת בחטיבת ביניים במשך שבעה חודשים, ודיווחו על קשיים רבים ביישום השילוב בלא הכשרה מספקת ומשאבי תמיכה. במחקר איכותני שנערך עם קבוצות מיקוד של מורים כוללים בארה"ב (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, & Samuel, 1996) נמצאו עמדות שליליות והתנגדות לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות רגילות. גודל הכיתה, העדר משאבים והכשרה מתאימה היו מקורות עיקריים לדאגת המורים. בארץ נערכו בשנים האחרונות כמה מחקרים בנושא עמדות מורים. שכטמן (1991) בחנה תפיסות של קשיים ויתרונות של השילוב בקרב 202 מורים, ומצאה עירוב בין תמיכה בתפיסה דמוקרטית המחייבת שילוב (75%-87% הסכמה) לבין הרצון להפנות

את בעלי החריגות למסגרות מיוחדות (80% הסכמה) והדאגה מעומס היתר המוטל על מורה המתמודד עם שילוב (75% הסכמה). אמונה אישית ובעיקר תפיסה אישית של השילוב כאתגר הייתה גורם המוטיבציה החזק ביותר לטובת פעילות משלבת. הכשרה חינוכית הייתה גורם מוטיבציה חלש יחסית (25%-33% בלבד). בשני מחקרים שערך אבישר (2002) כעשור שנים לאחר מכן עדיין נצפתה תמונה דומה, המלמדת על מוכנות כללית לשילוב תוך כדי הדגשת הקשיים ביישום השילוב, בייחוד עקב הצורך בשינוי דרכי ההוראה בכיתה. מכאן ניתן ללמוד, כי הנכונות הבסיסית לשינוי, המתבקשת על פי עקרון ההכלה, עדיין לא התקבלה על דעת מרבית המורים.

במחקר נוסף של דרור וויזל (2003) נמצא, כי מנהיגות ואקלים ארגוני תומכי אוטונומיה היו בהלימה גבוהה עם עמדות תומכות שילוב ותחושת חוללות עצמית (self-efficacy) של המורים לממש שילוב. לממצא זה יש חשיבות רבה בהקשר החברתי של מדיניות השילוב כמקדמת תהליכים של צמיחה אישית, גם למשלבים ולא רק למשולבים. אחת הטענות שמורים ומנהלים מעלים היא העדרן של הכשרות והשתלמויות ספציפיות בתחום השילוב. לפיכך נבדקה ההשפעה של קורסי מבוא בחינוך מיוחד, כחלק מהתכנית הכללית במכללה להכשרת מורים, על עמדות הסטודנטיות (רוטנברג, 2001). ממצאיה של רוטנברג אכן מאוששים את ההערכה שקורסים המשלבים התנסות מעשית וידע יחוללו שינוי בקרב עמדות של סטודנטים להוראה.

ממצאים דומים בדרך כלל התקבלו גם בתחום החינוך הגופני. במחקר של הודג' (Hodge, 1998) נבדקו השפעתו של קורס מבוא לפעילות גופנית עם בעלי צרכים מיוחדים והשפעת גורמי רקע שונים על סטודנטים לחינוך גופני בשבע מכללות אמריקניות. הנתונים שהתקבלו הציגו השפעה מובהקת להשתתפות בקורס, לניסיון קודם בפעילות עם בעלי חריגות ולמגדר (לבנות עמדות חיוביות יותר). הייקינרו-יוהנסון וחב' (Heikinaro-Johansson, Sehrill, French, & Huuhka, 1995) צפו בהתמדה בתכניות שילוב בחינוך גופני עם ייעוץ מלא או חלקי, שנמשכו חודשיים. הם דיווחו על קשיים לצד יתרונות הטמונים במסגרת המשלבת. נראה כי עדיין קיימת מבוכה רבה בקרב המורים וחוסר ידע באשר למהלכי השילוב לנוכח מימושם בפועל. הוצלר (Hutzler, 2003) סקר 39 מחקרים שעסקו בנושאי עמדות ביחס לשילוב בחינוך הגופני במשך שני העשורים האחרונים. בין היתר נמצאו 12 מחקרי רוחב שעסקו בעמדותיהם של אנשי מקצוע. הממצאים המשותפים העידו על כך שלנשים עמדות חיוביות יותר כלפי שילוב מאשר לגברים. לניסיון בתהליכי שילוב הייתה בדרך כלל השפעה חיובית, אף על פי שנצפו גם ממצאים מנוגדים, בעיקר במסגרות אירופיות. להכשרה בקורסי מבוא הייתה השפעה חיובית על עמדות בקרב סטודנטים

אמריקנים. כמו כן נמצא במחקר אחד, כי לסטודנטים הייתה נטייה מועדפת לשילוב ילדי גן וחטיבה צעירה לעומת החטיבה הבוגרת בבית הספר היסודי. כשנבחנו מחקרי התערבות שעוסקים בשינוי עמדות כלפי שילוב, התקשו החוקרים להציג עדויות חותכות על שינוי לטובה עקב הנוכחות של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת המשלבת (Archie & Sherrill, 1989; Block & Zeman, 1996; Obrusnikova, Block, & Valkova, 2002; Slininger, Sherrill, & Jankowsky, 2000; Tripp, Reiter, French, & Sherrill, 1995). גם מחקרם של רייטר, שיינין ותירוש (Schanin, & Tirosh, 1998), שסקר 2,845 ילדים ו-145 מורים של אותן הכיתות, מלמד כי עצם השהייה במסגרת חינוכית משלבת עדיין איננה מבטיחה שיפור בעמדות המורים והתלמידים כלפי ילדים עם נכות. כמו כן נמצא במחקר זה, כי התנסות קודמת עם ילדים בעלי נכות איננה משפרת את עמדות המורים כלפיהם.

מסגרת הפעילות הנדרשת בהוראת החינוך הגופני שונה במידה ניכרת מזו של מורים במקצועות העיוניים, ומחייבת ערנות רבה למניעת סיכוני פגיעה ולהחלת משמעת במרחב פתוח. המחקר הראשון שנערך בארץ בנושא עמדות של מורים לחינוך גופני (טלמור, ארליך ואלדר, 1999) הקיף 46 מורים ממחוז המרכז (כ-20% מסך כל אוכלוסיית המורים לחינוך גופני במחוז). במחקר זה התבקשו המורים לחוות את דעתם באופן מילולי באשר לתהליכי השילוב. 37% חייבו את השילוב באופן מוחלט, 39% חייבו את השילוב תוך הצגת קשיים וספקות, ואילו 17% שללו את השילוב. בין היתר ציינו המורים, כי עזרה מצוות בית הספר והמורים תוכל לסייע בקידום תהליכי שילוב. במחקר נוסף של פייגין, טלמור וארליך (2002) דווח על שחיקה מוגברת של מורים לחינוך גופני במסגרות משלבות בהיקף ניכר יותר מאשר בקרב מורים במקצועות העיוניים.

כיוון חשיבה נוסף, היכול להסביר את עמדות המורים, נובע מהתייחסות לתחושת הכשירות המקצועית של המורה כמתבטאת בתפיסת המסוגלות העצמית¹ (self-efficacy) שלו. על פי התאוריה של מסוגלות עצמית (Bandura, 1997), הגורם החזק ביותר המתווך בין ציפיות של הפרט להצלחה במשימה מסוימת לבין הנכונות לביצוע המשימה הוא תוצאות התנסותו האישית של המבצע במשימות דומות בעבר. הצלחות במשימות כאלה מגבירות ציפיות להצלחה ובעקבותיהן ניסיונות לביצוע. כישלונות, לעומת זאת, מגבירים ציפיה לכישלון ובעקבותיה חרדה ונטייה להימנע מביצוע.

1. במאמר זה בחרנו להשתמש במושג "מסוגלות עצמית" כתרגום ל-self-efficacy כמו אצל ליפשיץ ונאור (2001), אף שבחלק מהספרות העברית (למשל: דרור וויזל, 2003) נהוג להשתמש במושג "חוללות עצמית".

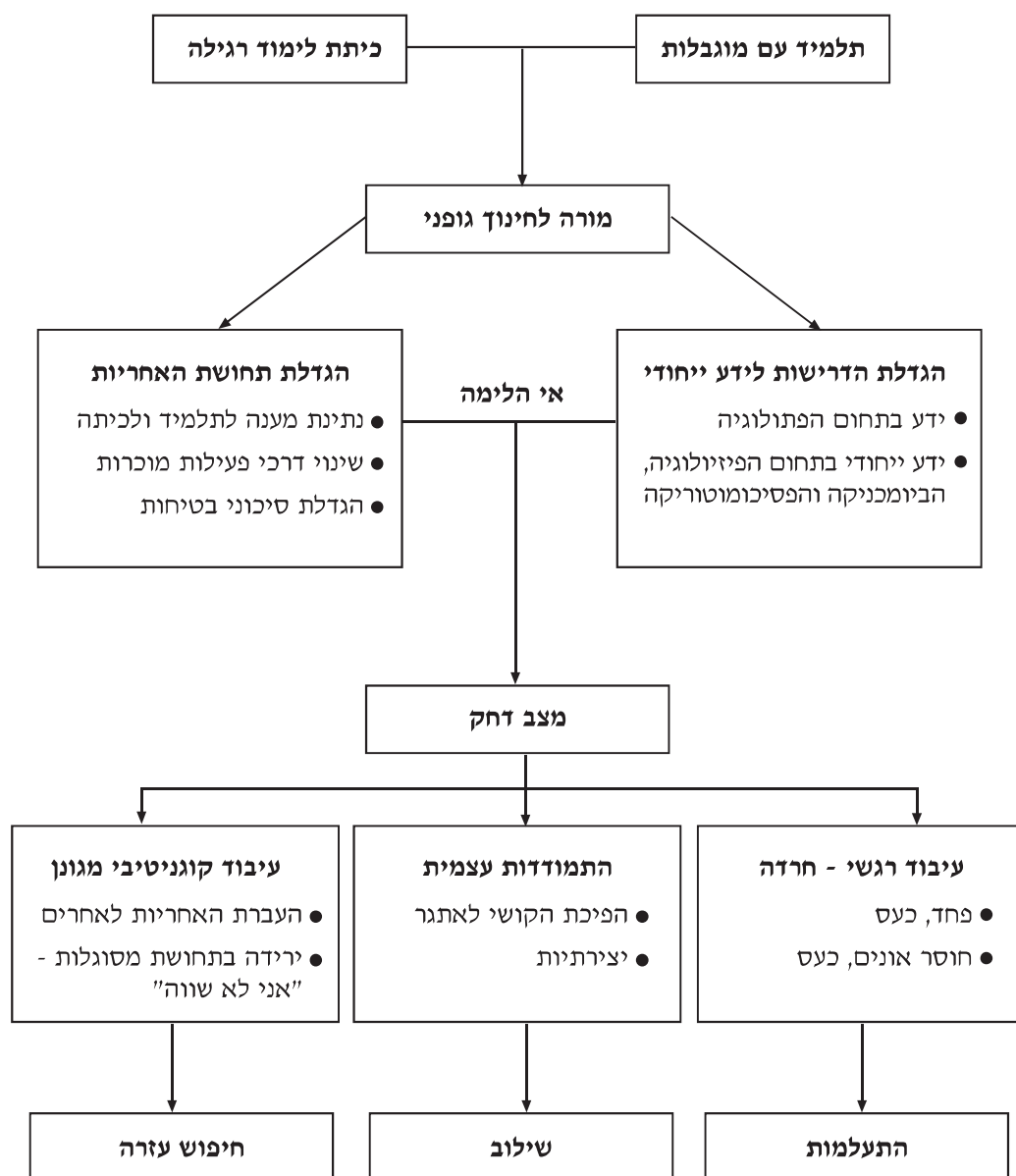
גורמים מתווכים נוספים הם: צפייה בעמיתים, משוב על הביצוע ביחס לביצועים נורמטיביים ורמת העירור בזמן הביצוע. סאקס (Sachs, 1988, 1990) מציין כי אפשר להניח שמחנכים בחינוך הרגיל מפנים תלמידים לחינוך המיוחד בעיקר מכיוון שהם חוששים מכישלון. הנחה זו מסתמכת בין היתר על מחקרים המעידים, שמורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה תובעניים פחות ביחס לתלמידים עם קשיי למידה ממורים עם תחושת מסוגלות עצמית גבוהה (Gibson & Dembo, 1984). עוד נמצא, כי מורים בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה נטו לקבל על עצמם אחריות ולהשאיר תלמידים בחינוך הרגיל, בעוד בעלי תחושת מסוגלות עצמית נמוכה העדיפו להפנות תלמידים מתקשים לחינוך המיוחד (Sodak & Poddell, 1994). העדר הכשרה מקצועית ספציפית למקרים של ילדים בעלי צרכים מיוחדים והעדר התנסות במקרים כאלה צפויים להגדיל את תחושת המסוגלות העצמית הנמוכה ובעקבותיה את התחושה של העדר כשירות מקצועית. סטודנטים ומורים לחינוך גופני מציגים לעתים קרובות חשש מסיכוני בטיחות עקב אי הכרתם את יכולות הילד בעל הצרכים המיוחדים ואת הסיכונים הייחודיים הקשורים בפעילותו (פייגין, טלמור וארליך, 2002). לפיכך ניתן לשער, כי המורה לחינוך גופני הנדרש לשלב ילד בעל צרכים מיוחדים בכיתתו, עומד בפני מצב דחק, כשעליו להעריך את הילד הערכה הכרתית ורגשית בהתאם למרכיבים אישיותיים שלו ובהתאם למרכיבים סביבתיים.

לאזארוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984, 1987) הציעו את אחת התאוריות הנפוצות לתיאור מצבי דחק מסוג זה. מתאוריה זו עולה, כי הערכתו של הפרט את יכולתו להתמודד עם מצב (או תופעה) מרכזית לפיתוח תחושותיו באשר למידת הסיכון או האתגר האישי של המצב (או התופעה). תפיסת המסוגלות העצמית של המורה חיונית להערכתו את מידת האיום, שיוצר שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים, על יכולתו להתמודד עם המתרחש. אם תפיסת המסוגלות העצמית גבוהה עקב חשיפה מוקדמת והתנסות מוצלחת, הרי שהמורה עשוי לראות בילד כזה אתגר ראוי להתמודדות. אם תפיסת המסוגלות העצמית נמוכה עקב העדר התנסויות ומידע מוקדם על צורכיהם של ילדים אלו, המורה עלול לראות בילד איום על הקומפוטנציה המקצועית שלו ולפתח כלפיו עמדות שליליות, חרדה והימנעות מהתמודדות עם צרכיו. אישוס מסוים להנחה זו ניתן לקבל ממחקרה של אבישר (Avisaar, 2000), שמצאה בין היתר כי 50% מהקשיים שדיווחו עליהם מורים במסגרות משלבות נגעו לתנאי עבודתם, בעוד רק 40% נגעו להתמודדות עם הילדים בעלי הצרכים המיוחדים.

מתוך ניסיון מעשי בחניכה אישית ובמפגשי מורים, אפשר לתאר שלושה כיווני תגובה אפשריים למצב הדחק שנוצר עקב אי ההלימה בין האחריות הנוספת הנדרשת לבין היכולות התפקודיות הנתפסות בעיני המורה בתחום המסוגלות שלו: (א) עיבוד רגשי - במסגרתו מדווחות תחושות של פחד, כעס וחוסר אונים, האופייניות למצבי חרדה;

(ב) עיבוד קוגניטיבי מגונן - תכליתו להגן על האגו, כגון העברת אחריות לאחרים או ירידה בתחושת המסוגלות העצמית; (ג) התמודדות עצמית - הפיכת הקושי לאתגר, יצירתיות בפתרון בעיות. כיווני תגובה אלה מתוארים באיור.

איור: מודל תהליך השילוב במצב דחק



סוכני השינוי העיקריים, המקובלים בספרות העוסקת בעמדות כלפי נכים, הם: (א) רכישת מידע והבנה על אודות נכים ומצבי נכות לשם שינוי אמונות כלפי נכות; (ב) היכרות ומגע עם נכים כדי לשנות התנהגויות כמו: דחייה, התעלמות או עשיית יתר; (ג) סימולציה של מצבי נכות ומוגבלות לשם שינוי רגשות טיפוסיים הקשורים בעמדות שליליות, כמו רחמים ופחד (Florian & Kehat, 1987; Sherrill, 1998). מכאן ניתן להניח, כי גורמים ברקע החברתי של הסטודנט להוראה עשויים להיות בעלי השפעה על עמדותיו כלפי שינוי עמדות. למשל, יש לשער כי קורסים אקדמיים, שסיפקו מידע על מצבי נכות המאפיינים בעלי צרכים מיוחדים, מפגש בלתי אמצעי עם בעלי נכות והדרכה בתנועות נוער החורתות על דגלן את נושא התרומה לזולת, עשויים להיות בעלי השפעה חיובית על עמדות כלפי שילוב בעלי צרכים מיוחדים. כמו כן ידוע ממחקרים רבים בתחום העמדות כלפי שילוב, כי עמדות נשים בדרך כלל חיוביות יותר מעמדות גברים (Downs & Williams, 1994; Rizzo & Vispoel, 1994; Schmidt-Gotz, Doll-Tepper, & Lienert, 1991).

נושא זה לא נבחן דיו בקרב סטודנטים להוראה, ובפרט לא בתחום החינוך הגופני. בארץ נעשו מעט מאוד מחקרים בנושא תחושת מסוגלות עצמית ביחס לשילוב (דרור וויזל, 2003; ליפשיץ ונאור, 2001). על סמך המודל התאורטי של בנדורה (Bandura, 1997) אפשר לשער, כי תחושת המסוגלות העצמית תושפע לחיוב מניסיון בשילוב, מבגרות מקצועית ומניסיון בהדרכה. על סמך המודל התאורטי של לאזארוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984, 1987) ניתן לשער, כי ימצא קשר בין תחושת מסוגלות עצמית לשלב ילדים בעלי צרכים מיוחדים לבין עמדות כלפי שילובם בקהילה.

לפיכך, למחקר זה שתי מטרות עיקריות:

א. לבחון אילו גורמי רקע משפיעים השפעה ניכרת על עמדות ועל תחושת מסוגלות עצמית של פרחי הוראה ביחס לשילוב בחינוך הגופני. גורמי הרקע שנבחנו הם:

1. השתתפות בקורס אקדמי;
 2. ניסיון בשילוב בעלי צרכים מיוחדים;
 3. הדרכה בתנועת נוער;
 4. מגדר;
 5. שנות לימוד במכללה.
- ב. לבחון את הקשר בין תחושת המסוגלות לשלב ילדים בעלי צרכים מיוחדים לבין העמדות כלפיהם.

לנוכח הרקע העיוני השערות המחקר הן:

1. יהיה הבדל מובהק בין קבוצות של פרחי הוראה המדגימות גורמי רקע שונים: (א) השתתפות או אי השתתפות בקורס אקדמי; (ב) התנסות קודמת או העדר התנסות בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים; (ג) ניסיון או העדר ניסיון בהדרכה בתנועת נוער; (ד) מגדר; (ה) שנים במכללה. ההבדל יתבטא בעמדות כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הגופני.
2. יהיה הבדל מובהק בין קבוצות של פרחי הוראה המדגימות גורמי רקע שונים: (א) השתתפות או אי השתתפות בקורס אקדמי; (ב) התנסות קודמת או העדר התנסות בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים; (ג) ניסיון או העדר ניסיון בהדרכה בתנועת נוער; (ד) מגדר; (ה) שנים במכללה. ההבדל יתבטא בתחושת המסוגלות העצמית לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הגופני.
3. יהיה קשר חיובי בין תחושת המסוגלות לשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לבין העמדות כלפיהם.

המחקר

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 153 פרחי הוראה (95 בנות ו-58 בנים) ממכללות זינמן וסמינר הקיבוצים מהשנים א', ג', ד'. הסטודנטים נבחרו במכוון מקבוצות לימוד שונות, תוך שימוש במערך של קבוצות שלמות (intact group design), המומלץ לשימוש במערכות חינוכיות שבהן ניתן להניח, כי החלוקה לקבוצות אקראית, וכי חלוקה מחודשת של קבוצות לימוד איננה ישימה או מועילה (Ary, Jacobs, & Razavieh, 1990). הסטודנטים קיבלו את שאלוני העמדות ותחושת המסוגלות העצמית כחלק משיעור המתודיקה.

כלי המחקר

א. **שאלון עמדות** העוסק בתפיסת הקשיים והיתרונות בשילוב ילדים עם לקויות/חריגות בחינוך גופני, שהותאם על פי שכטמן (1991). זהו שאלון בן 15 פריטים, שנעשה בו שימוש לראשונה ב-1991. העקביות הפנימית של השאלון שנמצאה אצל שכטמן הייתה אלפא=0.84. השאלון בנוי מטעוונים בעד ונגד שילוב. כל הטעוונים מנוסחים על דרך החיוב כדי לצמצם את סיכון ההטיה מתוך רצייה חברתית.

סולם התשובות המקורי הורחב מסולם דיכוטומי לסולם בן ארבע דרגות. מטרת ההרחבה הייתה להקטין את הסיכון של הטיה בעקבות חשש שתשובות "כן" ו"לא" מוחלטות תמשוכנה לכיוון של הרצייה החברתית. כמו כן פריטים אחדים בשאלון הוחלפו בנושאים רלוונטיים לסטודנטים ולמורים לחינוך גופני. במסגרת ההתאמות שונה המושג ליקוי למידה ללקות מוטורית, הילד החרגי שונה לילד בעל צרכים מיוחדים, המורה - למורה לחינוך גופני, והשיעור - לשיעור לחינוך גופני. את ההתאמות בחן ואישר צוות של חמישה מומחים מתחום ההכשרה להוראה והחינוך המיוחד.

ב. **שאלון תחושת מסוגלות עצמית** (יכולת להתמודד עם משימות) במשימות שילוב. זהו שאלון שפותח במיוחד למטרה זו, על פי עקרונות לפיתוח שאלוני מסוגלות עצמית (Bandura, 1997; Pajares, 1996), לרבות שימוש במושגי שליטה במשימה ובגורם המאיים על שליטה זו. את אפיונו הסופי של השאלון קבעו שלושה מומחים בתחום השילוב בעלי תואר שני ושלישי ושלושה מומחים בתחום ההכשרה להוראה בעלי תואר שני ושלישי. בשאלון מוצגים 15 תרחישים קצרים, המבוססים על תיאורי מקרה שכחים בתחום השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בשיעורי חינוך גופני. התרחישים נכתבו על סמך תיאורי אירוע שהציגו מורים לחינוך גופני בשנים האחרונות במסגרות שונות. התרחישים כללו פעילויות מגוונות: משחקי כדור, התעמלות, משחקים קטנים, פעילות בהפסקה, טיול שנתי, הערכת מצב התחלתי ושיפוט במשחק כדור. הגורמים המגבילים שהוצגו בפני המשיבים היו הגבלות ניידות (7 מקרים), הגבלות בקואורדינציה מוטורית (4 מקרים), הפרעות קשב והתנהגות (2 מקרים) וליקויי ראייה (2 מקרים). המשתתפים התבקשו לדרג על סולם בן 4 דרגות עד כמה הם סבורים שביכולתם להשתלט על המשימה באופן שיספק מענה לצורכי הילדים עם וללא החריוגות. נקודות הציון על גבי הסולם תוארו במילים: כלל לא = ציון 1, במידה מועטה = ציון 2, במידה ניכרת = ציון 3, במידה רבה = ציון 4. זהו הסולם המקובל ביותר כיום לשימושם של שאלוני מסוגלות עצמית של מורים ופרחי הוראה.

עיבוד הנתונים

השפעתם של גורמי הרקע: מגדר, הכשרה קודמת, התנסות בשילוב והתנסות קודמת בהדרכה, נבדקה באמצעות מבחני t, ואילו השפעת גורם שנת הלימוד במכללה נבחנה באמצעות מבחני שונות חד-כיווניים.

מהימנות כלי המחקר

שאלון העמדות, שפיתחנו על סמך השאלון המקורי של שכטמן, נמצא בעל 3 גורמים, ששניים מתוכם במתאמים מובהקים: "איום על המורה" ($r = -.41$) ו"איום על הכיתה" ($r = -.34$), בכיוון הפוך לשלישי - "הזדמנויות". בבדיקת עקיבות פנימית לפי כהן (Cohen, 1988), נמצאו שלושת הגורמים בעלי עקיבות פנימית טובה (מקדם אלפא קרוניך = .71 עד .87). בבדיקות חוזרות שנערכו לקבוצה בת 29 נבדקים בהפרשי זמן של שבוע העידו הממצאים על מקדמי מתאם גבוהים ($r = .74-.88$) ומובהקים ברמת ביטחון של .01. בשאלון תחושת מסוגלות עצמית לא נמצאו גורמים, אך גם העקיבות הפנימית שלו הייתה גבוהה (אלפא = .83).

הממצאים

הממצאים לפי גורמי הרקע שנבדקו

1. ההבחנה בין פרחי הוראה שהשתתפו בקורס אקדמי בנושא אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים לבין אלה שלא השתתפו, ביחס לעמדותיהם ולתחושת המסוגלות העצמית שלהם, נבדקה באמצעות מבחן t ("איום למורה" הערכים הנמוכים הם בעלי המשמעות החיובית). הממצאים (לוח א) מלמדים על שונות מובהקת בתחושת המסוגלות העצמית בין המשתתפים בקורס אקדמי לבין אלה שלא השתתפו בו. לא נמצא הבדל ביחס לעמדות כלפי השילוב.

לוח א: השתתפות בקורס אקדמי - עמדות ותחושת מסוגלות עצמית כלפי שילוב בחינוך גופני

קורס אקדמי	השתתף ממוצע	השתתף ס"ת	לא השתתף ממוצע	לא השתתף ס"ת	t	דג"ח	מובהקות
איום למורה	1.61	0.42	1.54	0.50	0.91	143	ל.מ.
הזדמנויות	3.34	0.49	3.32	0.52	0.21	143	ל.מ.
איום לכיתה	2.17	0.60	2.30	0.71	-1.05	143	ל.מ.
מסוגלות עצמית	3.05	0.34	2.8	0.43	3.5	119	$p < .001$

בלוח זה ניתן לראות, כי השתתפות בקורס אקדמי בנושא בעלי צרכים מיוחדים מסייעת לתחושת המסוגלות העצמית, אולם אין בהשתתפות בקורס כדי לשנות את העמדות של הסטודנט כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה ולהופכן לחיוביות יותר.

2. הגורם ניסיון בשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ביחס לעמדות ולתחושת מסוגלות עצמית נבדק אף הוא באמצעות מבחן t (ב"איום למורה" הערכים הנמוכים הם בעלי המשמעות החיובית). הממצאים (לוח ב) מעידים על שונות מובהקת בתחושת מסוגלות עצמית של בעלי ניסיון בשילוב לעומת חסרי ניסיון בשילוב. לא נמצא שוני כזה ביחס לעמדות.

**לוח ב: ניסיון בשילוב - עמדות ותחושת מסוגלות עצמית כלפי שילוב
בחינוך גופני**

ניסיון בשילוב	עם ניסיון ממוצע	עם ניסיון ס"ת	ללא ניסיון ממוצע	ללא ניסיון ס"ת	t	דג"ח	מובהקות
איום למורה	1.51	0.41	1.62	0.49	0.18	144	ל.מ.
הזדמנויות	3.37	0.45	3.4	0.44	0.76	144	ל.מ.
איום לכיתה	2.05	0.55	2.33	0.66	0.01	144	ל.מ.
מסוגלות עצמית	3.0	0.34	2.8	0.44	2.5	115	>.02

ממצא זה מבהיר כי לניסיון במסגרות משלבות יש קשר מובהק לתחושת המסוגלות העצמית ($p > .02$). סטודנטים שהיה להם ניסיון קודם בשילוב הביעו תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מאחרים. אולם הניסיון הקודם בשילוב אינו תורם להפיכת העמדות כלפיו לחיוביות יותר.

3. הגורם השתתפות בתנועת נוער ביחס לעמדות ולתחושת מסוגלות עצמית נבדק באמצעות מבחן t (ב"איום למורה" הערכים הנמוכים הם בעלי המשמעות החיובית). הממצאים (לוח ג) אינם מראים שוני בין פרחי הוראה שהדריכו בתנועת נוער לבין אלה שלא הדריכו.

**לוח ג: ניסיון בתנועת נוער - עמדות ותחושת מסוגלות עצמית כלפי שילוב
בחינוך גופני**

ניסיון בשילוב	עם ניסיון ממוצע	עם ניסיון ס"ת	ללא ניסיון ממוצע	ללא ניסיון ס"ת	t	דג"ח	מובהקות
איום למורה	1.57	0.47	1.55	0.38	0.25	147	ל.מ.
הזדמנויות	3.37	0.49	3.35	0.42	0.18	147	ל.מ.
איום לכיתה	2.19	0.64	2.15	0.62	0.4	147	ל.מ.
מסוגלות עצמית	2.96	0.43	2.85	0.32	1.3	118	ל.מ.

בהנחה שתנועות הנוער מחנכות לסובלנות ולפתיחות כלפי הזולת, סברנו כי לניסיון בפעילות בתנועת נוער יהיה קשר לעמדות חיוביות כלפי שילוב. הממצאים מעידים על כך, שהניסיון בתנועה איננו תורם לתחושות חיוביות כלפי שילוב בעלי מוגבלויות בחברה. הדבר יכול להתפרש כמאכזב מבחינת תנועות הנוער או לבטא את החשיבות שבמוגע או בהתנסות עצמית מהותית במצבי שילוב של בעלי מוגבלויות.

4. הגורם מגדר של פרחי ההוראה המשתתפים במחקר ביחס לעמדות ולתחושת מסוגלות עצמית נבדק באמצעות מבחן t (ב"איום למורה" הערכים הנמוכים הם בעלי המשמעות החיובית). הממצאים (לוח ד) מראים שונות מובהקת בין נשים לגברים בנוגע לתחושת האיום על המורה ובנוגע לתחושת האיום על הכיתה, כחלק מהעמדה של פרחי ההוראה ($p < .01$). ממוצע הבנים נמוך משל הבנות בשני הממדים, דבר המבטא עמדה חיובית יותר של הבנות. לא נמצא שוני בנוגע לתחושת המסוגלות.

לוח ד: מגדר - עמדות ותחושת מסוגלות עצמית כלפי שילוב בחינוך גופני

מגדר	בנים ממוצע	בנים ס"ת	בנות ממוצע	בנות ס"ת	t	דג"ח	מובהקות
איום למורה	1.68	0.54	1.49	0.73	2.66	146	$p < .01$
הזדמנויות	3.31	0.55	3.39	0.42	-1.09	146	ל.מ.
איום לכיתה	2.35	0.71	2.07	0.56	2.67	146	$p < .01$
מסוגלות עצמית	2.95	0.40	2.93	0.40	0.25	117	ל.מ.

מהממצאים אנו למדים, כי קיים הבדל מובהק בין בנים לבין בנות.

5. הקשר בין מספר שנות הלימוד במכללה לבין עמדות ותחושת מסוגלות עצמית נבדק באמצעות ניתוח שונות חד-כיווני. הממצאים (לוח ה) מעידים על שוני מובהק בין סטודנטים שנה א' לסטודנטים שנה ד' בתחושת המסוגלות העצמית בלבד. בשנה ג' היה מספר קטן מאוד של נבדקים (n=8), אך הממוצעים דומים לשנה ד'. בהתחשב במגבלות אלו ניתן להניח, שאילו היה מספר רב יותר של נבדקים, היה שוני מובהק גם בין שנה ג' לשנה א'. בנוגע לעמדות לא נמצא שוני.

לוח ה: שנות לימוד במכללה - עמדות ותחושת מסוגלות עצמית כלפי שילוב בחינוך גופני

שנת לימודים	1 ממוצע	1 ס"ת	3 ממוצע	3 ס"ת	4 ממוצע	4 ס"ת	F	דג"ח	מובהקות post hoc
איום למורה	1.6	0.56	1.49	0.2	1.5	0.40	0.18	2,137	ל.מ
הזדמנויות	3.22	0.53	3.26	0.4	3.42	0.43	0.47	2,137	ל.מ
איום לכיתה	2.36	0.76	1.98	0.31	2.1	0.59	2.9	2,139	ל.מ
מסוגלות עצמית	2.82	0.46	3.07	0.46	3.01	0.38	3.29	2,111	p<.01; 4>1*

* סטודנטים בשנה ג' במכללה היו בממוצע דומה לסטודנטים בשנה ד', אך מספרם היה נמוך (N=8) מכדי להדגים שונות מובהקת.

הממצאים מבהירים כי קיים שוני בין סטודנטים בשנה א' לבין סטודנטים בשנים ג' ו-ד' בתחושת המסוגלות העצמית שלהם. סטודנטים בשנה ג' ובשנה ד' הציגו תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר מסטודנטים בשנה א' (p<.01). אולם לא היה כל הבדל בעמדות של סטודנטים בשנים א', ג' או ד' כלפי שילוב בעלי צרכים מיוחדים בכיתה.

6. הקשר בין שלושת גורמי העמדות כלפי השילוב לבין תחושת המסוגלות העצמית נבדק באמצעות מתאם פירסון. לוח ו מדגים קשר חיובי חלש ולא מובהק בין הגורם "הזדמנויות" לבין תחושת מסוגלות עצמית. לעומת זאת נמצא קשר הפוך בינוני ומובהק ברמת ביטחון של 0.01. בין שני סולמות איום, על המורה ועל הכיתה, לבין תחושת מסוגלות עצמית ביחס לשילוב.

לוח 1: מתאם בין שלושת גורמי העמדות לבין תחושת המסוגלות העצמית

שנות לימוד	מתאם עם מסוגלות	מובהקות
איום למורה	-.42	$p < .001$
הזדמנויות	16	ל.מ.
איום לכיתה	-.34	$p < .001$

בדיקה זאת מזהה את הקשר בין שלושת הגורמים המרכיבים את העמדה: איום למורה, הזדמנויות ואיום לכיתה, לבין תחושת המסוגלות העצמית. ניכר הקשר המובהק והברור בין שני גורמי האיום - על המורה ועל הכיתה - לבין תחושת המסוגלות העצמית. מתוך עצם קיום הקשר בין חלק מהגורמים המרכיבים את העמדה, ניתן להצדיק את קיום המחקר הקושר בין עמדות לבין תחושת מסוגלות עצמית.

דין

מחקר זה יוצא מההנחה שמורים הם סוכני השפעה משמעותיים על עמדות תלמידיהם, ושעמדות המורים קשורות לתחושת המסוגלות שלהם ללמד תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. ליפשיץ ונאור (2001) בחנו לאחרונה עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה בהקשר אקדמי. מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את העמדות ואת תחושת המסוגלות ביחס לשילוב תלמידים בתחום הגופני.

עמדות ותחושת מסוגלות עצמית ביחס לגורמי הרקע שנבדקו

השתתפות בקורס אקדמי

בניגוד למצופה, להשתתפות בקורס אקדמי העוסק בשילוב לא היה קשר של ממש לעמדות הסטודנטים (ראו לוח א). ממצא זה נתמך בממצאים דומים שנמצאו באוכלוסיית מורים כלליים, שהשתתפו בקורסי מבוא לחינוך מיוחד או לשילוב (רוטנברג, 2001; Reiter, Shanin, & Tirosh, 1998; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, & Samuel, 1996), אך מנוגד לממצאים שהודגמו באוכלוסיית סטודנטים להוראה בחינוך גופני בארה"ב (Hodge & Jansma, 2000; Kowalski & Rizzo, 1996). על סמך ממצאי

מחקרים אלו ובהתבסס על המודל התאורטי שהוצג בנוגע לשינוי עמדות (ראו איור), נראה כי התעסקות בתחום הקוגניטיבי בלבד, בלא הדגשה מספקת של סוכני שינוי נוספים, לא תביא לשינוי המבוקש בעמדות. קורסים אקדמיים מבוססים בעיקרם על העברת ידע אובייקטיבי ולא על חוויה בלתי אמצעית הנדרשת לביסוס השפעות רגשיות והתנהגותיות. לפיכך חשוב לשלב התנסות מבוקרת בתנאי שילוב במסגרת ההכשרה להוראה, בנוסף לקורס האקדמי הבסיסי בנושא שילוב, המקובל כיום במרבית המוסדות להכשרת עובדי הוראה. לעומת זאת נמצא, כי תחושת המסוגלות של המשתתפים בקורס אקדמי עדיפה במידה ניכרת ($p < .01$) על זו של אלו שלא השתתפו. חלק נרחב בקורס האקדמי בנושאי שילוב עוסק בדרך כלל בכללי "עשה" ו"אל תעשה". ייתכן שחלקים אלה מצליחים לבסס תחושה של מסוגלות בקרב הסטודנטים.

ניתן ללמוד מכך כי ישנה חשיבות רבה לקיום קורס אקדמי, ויתרה מזאת, ישנה חשיבות רבה עוד יותר לקיום קורס אקדמי המלווה בהתנסות מעשית-חוויתית. באמצעות קורס אקדמי פתחו הסטודנטים את תחושת המסוגלות העצמית שלהם, והתנסות החווייתית תעשיר אותם במיומנויות מעשיות שבאמצעותן יוכלו להכיר מקרוב את אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים ולפתח עמדות חיוביות כלפי שילובם בכיתה.

ניסיון בשילוב בעלי צרכים מיוחדים

הניסיון בשילוב לא הביא לשינוי ניכר בעמדות הסטודנטים. במחקרים שנערכו באירופה נמצאו ממצאים סותרים ביחס לעמדות סטודנטים כפועל יוצא מהתנסות קודמת במצבי שילוב. במחקר שסקר עמדות של 371 פרחי הוראה בארבע מדינות אירופיות (Downs & Williams, 1994) נמצא קשר מובהק, אך במחקר אחר שנערך בקרב 722 מורים ו-369 סטודנטים להוראה באזור ברלין, לא נמצא קשר. ייתכן כי השונות בממצאים במדינות אירופה נובעת בחלקה מהיות המורים והסטודנטים הגרמנים לחינוך גופני בדרך כלל בעלי מסלול לימודים כפול, ומלמדים גם מקצועות אקדמיים, שבהם הניסיון המקצועי בהוראה מתקנת רב מבחינוך הגופני. ממצא זה נתמך גם במחקר התערבות שנעשה בארה"ב במסגרת התנסות מעשית של סטודנטים לחינוך גופני, ולא הצליח למצוא השפעה מובהקת ברורה לחשיפה (Slininger et al., 2000). ככל הנראה, מצבי החשיפה לבעלי צרכים מיוחדים, ללא התערבות חינוכית נוספת, מזמנים התנסויות שניתנות לפרשנות מגוונת. הן מעמתות אחדים מן הסטודנטים עם עמדותיהם הקודמות, ולעומת זאת מחזקות אצל אחרים את העמדות השוללות שינוי.

אם כך, הרי לצד הניסיון שקיים או שנעדר אצל הסטודנטים, יש לקיים קורס אקדמי והתנסות חווייתית. עיבוד הניסיון כמו גם עיבוד החוויות במסגרת קבוצתית תוך מתן סימוכין אקדמיים יהיו נדבך חשוב ויעיל לקידום תחושת המסוגלות העצמית ולחיזוק עמדות חיוביות של הסטודנטים להוראה.

הדרכה בתנועת נוער

תנועות נוער בדרך כלל חורתות על דגלן את הסובלנות לשונה, ולרוב פעילות בנושאים חברתיים בכלל ובמודעות לבעלי צרכים מיוחדים בפרט. הדרכה בתנועת נוער אמורה להוביל את המסר החברתי הרלוונטי, ולפיכך סברנו כי לבעלי עבר בהדרכה יהיו עמדות חיוביות יותר כלפי בעלי צרכים מיוחדים. הממצאים במחקר זה לא אוששו הנחה זו, ולפיכך ניתן לשער, כי הפעילות לשינוי עמדות כלפי בעלי צרכים מיוחדים צריכה להיות ספציפית יותר מאשר פעילות כללית לערכים, השגורה בתנועות הנוער. גם במדד תחושת המסוגלות לא הייתה עדיפות כלשהי לסטודנטים בעלי עבר בהדרכה. ממצא זה מחזק את דעתנו, כי יש לתכנן קורס אקדמי להתנסות חווייתית-מעשית ספציפית מאוד. את החוויות של הסטודנטים יש לעבד עיבוד אותנטי ורלוונטי ל"מקרה" ולחוויה ספציפיים.

מגדר

הממצאים במחקר זה העידו על פער מובהק בין נשים לגברים בהתייחסותם לאיום על המורה ועל הכיתה עקב שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים. הנשים חשו פחות מאוימות. ממצאים אלה מאוששים בממצאיהם של החוקרים דאונס וויליאמס (Downs & Williams, 1994), אשר סקרו עמדות כלפי שילוב בקרב פרחי הוראה לחינוך גופני בארבע מדינות אירופיות ובארה"ב (Aloia, Knutson, Minner, & Von Seggern, 1980; Mason, 1983; Patrick, 1987; Rizzo, 1984; Rowe & Stutts, 1987) לא נמצא קשר מובהק בין מגדר לעמדות. במחקרם של דאונס וויליאמס (Downs & Williams, 1994) בחנו החוקרים את הקשרים בין המגדר לבין משתני רקע נוספים, ומצאו קשרים מסוימים להתנסותם הקודמת של הנשאלים בפעילות עם בעלי צרכים מיוחדים: הגברים דיווחו יותר על התנסויות שליליות, בעוד הנשים דיווחו על התנסויות חיוביות; כמו כן נמצא שהגברים היו בעלי רמה גבוהה יותר של תחושת מסוגלות עצמית, בעוד הנשים - בעלות תחושה נמוכה יותר של מסוגלות עצמית. במחקרם של פייגין וחב' (2002) בקרב מורים לחינוך גופני בכיתות המשלבות ילדים בעלי צרכים מיוחדים נמצא קשר בין מגדר לשחיקה. תחושות של

אי הגשמה ודה-פרסונליזציה היו גבוהות יותר אצל הגברים. ההסבר של החוקרות לממצא זה הוא כי לגברים, ככל הנראה, אפשרויות תעסוקה מגוונות יותר, וכי מאווייהם עשויים להיות מופנים יותר לתפקידי אימון וניהול מאשר להוראה בבית הספר. בניגוד למחקרם של דאונס וויליאמס, במחקר שלנו לא נמצא שוני בתחושת המסוגלות בהוראה בין הנשים לגברים. העובדה שהילד איים פחות על הסטודנטיות עדיין לא הובילה לשיפור תפיסתן את מסוגלותן ללמד ילדים אלה. לפיכך עדיין לא ברור מה המשמעות של המגדר בבניית העמדות כלפי השילוב, ולא ברורה המשמעות הפדגוגית שניתן ליחס לכך, שבדרך כלל בקרב הנשים נמצאות עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב.

שנות לימוד במכללה

ממצאי המחקר הציגו שונות מובהקת בגורם זה בתת-הסולמות של הזדמנויות, איום על הכיתה ותחושת מסוגלות המורה. מרבית המשתתפים במחקר למדו בשנה א' או ד', ורק מיעוטם בשנה ג'. הניתוח האפוסט-ריורי העיד על הבדל מובהק ($p < .01$) בין תלמידי שנה א' לתלמידי שנה ד' בתת-הסולמות: הזדמנויות ואיום על הכיתה, אך לא בתת-הסולם: איום על המורה. תלמידי שנה ד' היו בעלי עמדות חיוביות יותר. גם בממד תחושת המסוגלות נמצא, כי תלמידי שנה ד' היו בעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר במובהק ($p < .01$). לא מצאנו עדויות אחרות לקשר בין ותק של מורים או של פרחי הוראה לבין עמדותיהם ותחושת המסוגלות שלהם. תלמידי שנה ד' כבר עברו שנת לימודים במגמת התמחות. אחדים מהסטודנטים בשנה ד' למדו במגמות בתחום החינוך המיוחד, דבר שיכול להוביל לשינוי עמדות בפני עצמו.

ניתן להסביר את הממצא הזה על רקע התנסות רבה יותר של הסטודנטים בהוראה וביטחון רב יותר ביכולת להורות בכיתה הטרוגנית, שהרי סטודנטים בשנה ד' הם בעלי שנות התנסות מודרכת בהוראה בבתי ספר במסגרת ההכשרה להוראה ובמסגרת הוראה בסטאז' (כחובה לרישיון הוראה). ממצא זה גם מחזק את דעתנו, כי מאחר שקיימים כיום בתי ספר משלבים רבים במערכת החינוך, מתוך תקפותו של חוק החינוך המיוחד (1988), הרי שיש הצדקה לקיים התנסות בשנים א', ב' וג' והוראה במסגרת הסטאז' בבתי ספר שיש בהם כיתות הטרוגניות, ובמיוחד בבתי ספר המשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

הקשר בין ציוני עמדות לציוני תחושת מסוגלות

הממצאים במחקר זה העידו על קשר שלילי מובהק בין ציוני תחושת המסוגלות לציוני העמדות כלפי שילוב בתת-הסולמות: איום על המורה ואיום על הכיתה. כלומר ככל

שתחושת המסוגלות בקרב פרחי ההוראה גבוהה יותר, כן פוחתת העמדה המתגוננת כנגד תחושת האיום שהם חשים מהצורך לשלב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתתם. לתחושת המסוגלות היה קשר מובהק לגורמי הרקע: ניסיון קודם בשילוב, השתתפות בקורסים אקדמיים בנושא בעלי צרכים מיוחדים ושנת הלימוד במכללה, כלומר הידע הכולל בחינוך גופני. אפשר להניח מממצאים אלה, כי שילוב אמצעים המבוססים על ידע ועל התנסות התנהגותית ישפיע לחיוב על תחושת המסוגלות בהוראה, ובעקבותיה על הפחתת העמדות השליליות הנובעות מתחושת האיום שחוה המורה ממצב השילוב. לממצאים אלה תמיכה במחקרים שנערכו בארה"ב (Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Vispoel, 1991) ובאירופה (Schmidt-Gotz et al., 1994). גם במחקרם של ליפשיץ ונאור (2001) על עמדות סטודנטיות להוראה במסלולים שונים נמצא קשר מובהק בין עמדות לבין תחושת מסוגלות. ראוי לציין, כי בעוד במחקרים שדווחו בספרות העריכו את תחושת המסוגלות על סמך היגד בודד, תחושת המסוגלות שנבדקה במחקר שלנו מבוססת על שקלול תרחישים של התמודדות עם אירועים ספציפיים מעולם התוכן של החינוך הגופני והפעילות הגופנית בבית הספר, בהפסקה ובטיולים. לפיכך אפשר לייחס לתחושה זו אמינות גבוהה יותר.

סיכום

מחקר זה בדק עמדות של פרחי הוראה ותחושת מסוגלות שלהם ביחס לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הגופני. ממצאי המחקר הראו כי גורמי הרקע: משך הלימודים במכללה, התנסות מוקדמת בהוראת ילדים בעלי צרכים מיוחדים והשתתפות בקורסים אקדמיים העוסקים בנושא הם אמצעים היוצרים תחושת מסוגלות משופרת להוראת בעלי צרכים מיוחדים. בנושא העמדות נמצא, כי בנוסף למגדר, משך הלימודים במכללה הוא גורם רקע מובהק, שמתקשר לפחות חשש מהאיום ששילוב בעלי צרכים מיוחדים יוצר על הכיתה, וליותר אמונה באשר להזדמנויות ששילוב זה פותח בפני הילדים.

בין ההמלצות של המחקר הקודם בנושא עמדות מורים לחינוך גופני כלפי שילוב (טלמור, ארליך ואלדר, 1999) היו: (א) לקיים במכללות תכנית הכשרה בנושא השילוב; (ב) להכשיר סגל מקצועי בבית הספר שיסייע למורה לחינוך גופני בהתמודדותו בתהליכי שילוב; (ג) להכין תכנית לימודים חדשה בחינוך גופני, שתתחשב בצרכים מיוחדים ובשוונות בין התלמידים כבסיס לאינדיבידואליזציה של קביעת המטרות. בעקבות המחקר שלנו מומלץ לא רק לקיים קורס ייחודי בנושא תהליכי שילוב, אלא

גם להגביר את השילוב של תכנים בנושאי אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים בחומר הלימודים בקורסים הרגילים של המכללות להוראת החינוך הגופני. "נורמליזציה" של חומר הלימודים בנושאי שילוב תתרום להפחתת תחושת האיום מהצורך לשלב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרת הלימודים בבית הספר. כמו כן, מומלץ לקיים מפגש קבוע בין פרחי הוראה לחינוך גופני לבין ילדים בעלי צרכים מיוחדים, כדי להגדיל את תחושת האמונה ביכולת ללמד אותם ביעילות. כדי שמפגשים כאלה יישאו פרי, יש צורך לנטר אותם על ידי חונכים בעלי ידע וניסיון. בהתייחס למודל ההתמודדות עם שילוב (המוצג באיור), נראה שגורמי הרקע שתוארו אינם מספיקים כדי להבטיח עמדות חיוביות כלפי שילוב. ייתכן ששילוב אמצעים נוספים, המשפיעים בעיקר על המרכיב החווייתי הרגשי בהתמודדות, עשוי להועיל במיוחד לשיפור העמדות ביחס לשילוב. כדי להשיג את האפקט הנדרש, מומלץ מאוד לעשות שימוש בסדנאות סימולציה המעמדות את פרח ההוראה עם תפקוד במצבי מוגבלות (Curtis & Shaver, 1987; Grayson & Marini, 1996). הופעות של בני נוער עם מוגבלויות המסבירים לבני הנוער הבריאים בגופם על מצבם ועל דרכי התמודדותם עם המגבלות הם אמצעי נוסף בערכת ההכנה לשילוב, שראוי להשתמש בו כדי לקדם את התהליך במובן של הכלה ולא רק של שילוב.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' (2002). מורים משוחחים על שילוב: תמונת מצב, תשנ"ח-תש"ס. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17 (1), 15-24.
- גופמן, א' (1983). סטיגמה. תל אביב: דביר.
- דרור, א', ויזל, א' (2003). אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18 (1), 5-18.
- טלמור, ר', ארליך, א' ואלדר, א' (1999). עמדות מורים לחינוך גופני כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14 (2), 45-60.
- כנסת ישראל (1988). חוק החינוך המיוחד. ירושלים: המדפיס הממשלתי.
- כץ, י' (יו"ר ועורך) (1997). דו"ח הוועדה הציבורית לבדיקת חקיקה מקפת בנושא "זכויות אנשים עם מוגבלות". מוגש לשר המשפטים ולשר העבודה והרווחה. ירושלים.

ליפשיץ, ח', נאור, מ' (2001). עמדות של סטודנטיות להוראה כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, ותחושת מסוגלותן להתמודד עם תלמידים אלו בזיקה למסלול ההכשרה ולסוג החריגות. מגמות, 41 (3), 373-394.

מרגלית, מ' (יו"ר הוועדה) (יולי, 2000). דו"ח הוועדה לבדיקת יישום חוק החינוך המיוחד. ירושלים.

משרד החינוך והתרבות (1996). חוזר מנכ"ל - שכפול מיוחד כ"ג. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

פייגין, נ', טלמור, ר' וארליך, א' (2002). גורמי שחיקה אצל מורים לחינוך גופני בכיתות המשלבות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים - דו"ח מחקר. המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט.

צמח, מ' (1993). סקר דעת קהל: עמדות הציבור כלפי נכים ונכויות. תדמית הנכים, 12, 6-7.

צמח, מ' (1999). סקר דעת קהל: עמדות הציבור כלפי נכים ונכויות. תל אביב: מכון דהף.

רוטנברג, י' (2001). שינויים בתפיסת בעל הצרכים המיוחדים ושילובו בביה"ס הרגיל בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים במסלולי ההכשרה הרגילים, בעקבות קורס מבוא בנושא החינוך הגופני. חיבור לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך.

רייטר, ש', שלומי, ד' וצדר, ש' (1997). לקראת בגרות, לייב 21, תכנית לימודים לבני גיל 16-21 בחינוך המיוחד. ירושלים: האגף לתכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך, התרבות והספורט.

שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החריג במסגרות רגילות: ממצאים אמפיריים ותוכנית התערבות. דפים, 13, 54-59.

Aloia, I., Knutson, R., Minner, S. H., & Von Seggern, M. (1980). Physical education teachers' initial perceptions of handicapped children. *Mental Retardation*, 18 (2), 85-87.

Antonak, R., & Livneh, H. (1988). Studies of attitudes toward the handicapped: The need for a new direction. *Social Problems*, 28, 321-337.

Archie, V. W., & Sherrill, C. (1989). Attitudes toward handicapped peers of mainstreamed and nonmainstreamed children in physical education. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 319-322.

- Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (1990). *Introduction to research in education*. Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.
- Avisaar, G. (July 2000). Views of general education teachers about inclusion: An international perspective. Paper presented at the International Special Education Congress "Including the Excluded" at the University of Manchester.
http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_a/avisaar_2.htm.
- Baines, L., & Baines, C. (1994). Mainstreaming: One's school reality. *Phi Delta Kappan*, 76 (1), 39-40, 57-63.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Block, M. E., & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities on regular physical education: Effects on non disabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, 38-49.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Curtis, C. K., & Shaver, J. P. (1987). Modifying attitudes towards persons with disabilities: A review of reviews. *International Journal of Special Education*, 2, 103-129.
- Downs, P., & Williams, T. (1994). Student attitudes toward integration of people with disabilities in activity settings: A European comparison. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, 32-43.
- Florian, V., & Kehat, D. (1987). Changing high school students' attitudes toward disabled people. *Health and Social Work*, 12, 57-63.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Grayson, E., & Marini, I. (1996). Simulated disability exercise and their impact on attitudes towards person with disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 19, 123-131.
- Heikinaro-Johansson, P., Sherrill, C., French, R., & Huuhka, H. (1995). Adapted physical education consultant model to facilitate integration. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12 (1), 12-33.
- Hodge, S. R. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator*, 55, 68-77.

- Hodge, S. R., & Jansma, P. (2000). Physical education majors' attitudes toward teaching students with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 23*, 211-224.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest, 55* (4), 347-373.
- Hutzler, Y., Fliess, O., Chacham, A., & Van den Auweele, Y. (2002). Perspectives of children with physical disabilities on inclusion and empowerment. *Adapted Physical Activity Quarterly, 19* (3), 300-317.
- Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 13*, 180-196.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality, 1*, 141-170.
- Margalit, M., & Efrati, A. (1984). *Loneliness among children with special needs*. New York, N.Y.: Springer Verlag.
- Mason, W. C. (1983). Attitude changes of undergraduate students towards handicapped individuals in a physical education practicum. *Dissertation Abstracts International, 44*, 1021A.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. In: R. Kugel and W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington DC.: President's Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In: W. Wolfensberger (Ed.), *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Obrusnikova, I., Block, M. E., & Valkova, H. (2002). Impact of inclusion in general physical education on students without disabilities: Preliminary investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, accepted for publication.
- Pajares, F. (1996). *Assessing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence*. Paper presented at a symposium chaired by B. J. Zimmerman, Measuring and mismeasuring self-efficacy:

- Dimensions, problems, and misconceptions. Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Patrick, G. D. (1987). Improving attitudes toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 316-325.
- Reiter, S., Schanin, M., & Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students' and teachers' attitudes toward mainstreamed children with disabilities. *Special Services in the Schools*, 13, 33-46.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1, 267-274.
- Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 4-11.
- Rowe, J., & Stutts, R. M. (1987). Effects of practical type, experience, and gender on attitudes of undergraduate physical education majors toward disabled persons. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 268-277.
- Sachs, J. J. (1988). Teacher preparation, teacher self-efficacy and the regular education initiative. *Education and Training in Mental Retardation*, 23, 237-331.
- Sachs, J. J. (1990). *The self-efficacy interaction between regular educators and special education students: A model for understanding the mainstreaming dilemma*.
- Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers towards integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review*, 17, 45-57.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Cross-disciplinary and life-span* (5th ed.). Dubuque, IA: WCB/McGraw Hill.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, C. M. (2000). Children's attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.
- Sodak, L. C., & Poddell, D. M. (1994). Teacher's thinking about difficult-to-teach-students. *Journal of Educational Research*, 88, 44-51.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: John Wiley and Sons.

- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Tripp, A., French, R., & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332.
- Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Samuel, L. (1996). Teacher's views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11 (2), 96-106.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

נספח

שאלון לסטודנטים בהכשרה להוראה

חלק א: גורמי רקע

תאריך לידה מלא (שנה, חודש, יום) _____ תאריך מילוי _____		
האם חווית התנסות מעשית עם מצבי חריגות?	האם השתתפת בקורס אקדמי בנושא "חריגים" - "בעלי צרכים מיוחדים"?	האם היית פעיל בתנועת נוער?
כן/לא	כן/לא	כן/לא
כיתה: א'/ב'/ג'/ד'	מגמת התמחות _____	מין: זכר/נקבה
לתלמידי ד': האם אתה מתנסה בהוראה (סטאז')? לא/בגן/ביסודי/בחיבה ותיכון/אחר		

חלק ב: שאלון תפיסות של הקשיים והיתרונות בשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך גופני* (מותאם ע"פ שכטמן 1991)

* ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך גופני הם ילדים המתקשים לבצע את הפעילות במלואה באופן עצמאי וללא השקעת אמצעים מיוחדים מצד המורה.

היגד	מסכים בהחלט	די מסכים	די לא מסכים	כלל לא מסכים
1. למורה לחנ"ג חסרים הידע והמיומנויות להתמודד עם תלמיד בעל לקות תנועתית				
2. אין לשלב ילד בעל צרכים מיוחדים בכיתה רגילה, מכיוון שהמראה שלו דוחה				
3. כיום כשהדרישה להישגים כה מרכזית, חשוב להימנע מכל הפרעה, כולל שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך גופני				
4. ילד בעל צרכים מיוחדים יכול להפיק תועלת רבה מהשתייכות בשיעורי חינוך גופני				
5. ילד בעל צרכים מיוחדים בדרך כלל מעורר בעיות משמעת בשיעורי חינוך גופני				

היגד	מסכים בהחלט	די מסכים	די לא מסכים	כלל לא מסכים
6. מורה לחינוך גופני, המשלב ילד בעל צרכים מיוחדים בכיתתו, נדרש לשעות רבות של עבודה על חשבון תלמידי הכיתה				
7. תלמיד עם לקות תנועתית עלול לעכב הישגים של כלל התלמידים בשיעורי חינוך גופני				
8. שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך גופני יכול לעודד ערכים דמוקרטיים, סובלנות ופלורליזם				
9. שילוב בשיעורי חינוך גופני דורש צוות בין-מקצועי המחייב את המורה להשקעה נוספת				
10. ילד בעל צרכים מיוחדים מהווה איום על המורה לחינוך גופני				
11. יש ללמד חינוך גופני ילדים בעלי לקויות תנועתיות במסגרות מיוחדות				
12. הכיתה הרגילה יכולה ליהנות מנוכחותו של ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך גופני				
13. שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים הוא אתגר אישי למורה לחינוך גופני				
14. אין לשלב תלמיד בעל צרכים מיוחדים בשיעורי חינוך גופני בכיתה רגילה בשל התסכולים הרבים שבחינוכו				
15. אין לדרוש מן המורה לחינוך גופני, האחראי לכיתה שלמה, להקדיש תשומת לב לילד בעל צרכים מיוחדים ולמשפחתו				

**חלק ג: שאלון תחושת מסוגלות עצמית (יכולת להתמודד עם משימות)
במשימות שילוב**

בכל שאלה נא לציין X מתחת למספר הנראה לך מתאים ביותר לתחושתך העצמית.

1. אתה מורה בכיתה ז' ומלמד כדורעף קבוצת בנות. בכיתה ילדה אחת עם קשיים מוטוריים ניכרים, המעוניינת להשתלב במשחק. עד כמה אתה סבור שביכולתך להשתלט על המשימה באופן שיספק מענה לצורכי הילדים עם וללא החריגות?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

2. ברצונך ללמד מיומנות נופש - משחק מטקות - את תלמידך. בכיתתך ילד המבצע פעילות על רגליו אך מוגבל בניידות. עד כמה אתה סבור שביכולתך להשתלט על המשימה באופן שיספק מענה לצורכי הילדים עם וללא החריגות?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

3. כשאתה מסביר משחק חדש, ילד בכיתתך איננו קשוב אליך כלל, ומתפרץ באופן חוזר ונשנה ויוצא דופן לתוך דבריך ואומר: "אני יודע..." עד כמה אתה סבור שביכולתך להשתלט על המשימה באופן שיספק מענה לצורכי הילדים עם וללא החריגות?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

4. בכיתתך ילד עם ראייה חלקית. ברצונך לקיים משחק תופסת. עד כמה אתה סבור שביכולתך להשתלט על המשימה באופן שיספק מענה לצורכי הילדים עם וללא החריגות?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

5. אתה מורה בכיתה י"ב, ולומד בה תלמיד, המשתמש בקביים או בכיסא גלגלים, ומעוניין לבצע את מבחן אות הכושר כדי לקבל ציון "כמו כולם". עד כמה אתה סבור שביכולתך להשתלט על המשימה באופן שיספק מענה לצורכי הילדים עם וללא החריגות?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

6. בכיתה ג' שאתה מלמד לומד ילד המוכר מאז הגן כבעל קואורדינציה לקויה ומגושמת מוטורית. עד כמה אתה סבור שביכולתך ללמד אותו כדור בתנועה באופן שיאפשר את השתלבותו בפעילות הכיתה?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

7. בכיתה ה' שאתה מלמד לומד ילד המשתמש בדרך כלל בכיסא גלגלים או בקביים לניידות ממקום למקום. עד כמה אתה סבור שביכולתך לשלבו במשחק כדורסל של ילדי הכיתה?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

8. בכיתה ז' שאתה מלמד לומד ילד עם קטיעה ברגל מעל הברך. הילד מעוניין לשחק כדורגל עם חבריו בשכונה, אך איננו מצליח להשתלב עמם. עד כמה אתה סבור שתוכל להביא לשילובו בקבוצה?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

9. בכיתה ט' נערה ניידת על רגליה, אך בעלת פגיעה בכל צדה השמאלי. עד כמה אתה סבור שביכולתך ללמדה מכת פתיחה בכדורעף, שתעבור את הרשת באופן בטוח למדי?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

10. בכיתה ב' שאתה מלמד נמצא ילד בכיסא גלגלים. עד כמה אתה סבור שתצליח לשלבו במשחקים קטנים בלא לגרום לשאר הילדים תחושת שעמום והחמצה?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

11. בכיתה ד' לומדת ילדה המשתמשת בהליכון לניידות. עד כמה אתה סבור שתוכל להביא לשיתופה המרבי של הילדה בפעילות חברותיה בהפסקה?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

12. בכיתה ח' שאתה מלמד נמצאת ילדה עיוורת. עד כמה אתה בטוח שתוכל ללמד את הילדה תרגיל גמר בהתעמלות?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

13. בכיתה י' שאתה מחנך לומד ילד בכיסא גלגלים. כשהכיתה יוצאת למחנה לימודי בן שלושה ימים, עד כמה אתה בטוח שתוכל לדאוג לשיתופו בפעילויות המחנה?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

14. שימשת שופט במשחק הגמר של בית הספר בכדורסל. בסיום המשחק ניגש אליך אחד השחקנים ואמר בכעס, כי החלטתך השגויה גרמה להפסד קבוצתו. כשניסית להסביר לו שהחלטתך לא הייתה שגויה, התפרץ הילד בבכי וקילל אותך. עד כמה אתה בטוח שביכולתך להרגיע את הילד במהרה בלא לוותר על הסמכות שלך?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

15. הנהלת בית ספרך החליטה להקצות לך שעתיים נוספות להוראה יחידנית של ילדים מתקשים. עד כמה אתה משוכנע שביכולתך להעריך את מצבם הראשוני של הילדים במיומנויות יסוד מוטוריות ואת התרומה הייחודית שלך להתקדמותם?

בהחלט									כלל לא
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1