

# מודל להסבר נכונותם של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת

## אורית גילור ומיכאל כץ

מאמר זה מדווח על מחקר המבקש לבחון אם ניתן להסביר בעזרת המודל של תאוריית ההתנהגות המתוכננת (Theory of Planned Behavior) TPB את נכונותם של פרחי הוראה ליישם את מדיניות השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך הכללי. תאוריית ההתנהגות המתוכננת מציגה מודל שיש בו שלושה גורמים המסבירים את הנכונות להתנהגות ומנבאים את ההתנהגות בפועל, והוא נבחן במחקר זה כמודל המסביר את הנכונות ללמד בכיתה משלבת בקרב פרחי הוראה בכלל ובקרב תת־קבוצות של פרחי הוראה בפרט. סטודנטים להוראה ממסלולי הכשרה שונים הלומדים בשלוש מכללות במרכז הארץ ענו על שאלונים, שבחנו אמונות, עמדות, תפיסת נורמות חברתיות ותחושת מסוגלות אישית באשר לשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי. נמצא כי המודל מסביר את מידת נכונותם של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת ואת דרך התגבשותה, והמחקר מציג את הגורמים לנכונות זו. מן הממצאים עולה כי עמדות כלפי שילוב, תפיסת הנורמות החברתיות בנוגע לשילוב ותחושת המסוגלות של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת מסבירות את מרבית השונות בנכונות ללמד בכיתה כזאת. משתנים אלו מתווכים בין אמונות שיש לפרח ההוראה בנוגע לשילובם של

\* ד"ר אורית גילור, החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל.

דואר אלקטרוני: [oritg@beitberl.ac.il](mailto:oritg@beitberl.ac.il)

ד"ר מיכאל כץ, החוג לפסיכולוגיה והחוג לייעוץ והתפתחות האדם, אוניברסיטת חיפה.

דואר אלקטרוני: [mkatz@psy.haifa.ac.il](mailto:mkatz@psy.haifa.ac.il)

המאמר מבוסס על עבודת הדוקטורט של המחברת הראשונה, שנכתבה בהנחייתו של ד"ר מיכאל כץ.

תלמידים עם צרכים מיוחדים ולתנאים המאפשרים שילוב לבין הנכונות ללמד בכיתה משלבת. מכאן עולה לדיון הצורך להשתמש במודל זה על מנת לטפח את הנכונות ללמד בכיתה משלבת בקרב פרחי הוראה ולבחון כיצד ניתן לעשות זאת.

**מילות מפתח:** פרחי הוראה, שילוב חריגים בחינוך, עמדות, מסוגלות עצמית, תאוריית ההתנהגות המתוכננת

הגישה המרכזית, הרווחת כיום בהוראה ובחינוך בישראל ובעולם, היא לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות (רייטר, 2007; Ainscow & Miles, 2008). מערכת חינוך הפועלת על-פי גישת השילוב חותרת להעניק ללומד עם מוגבלות את האפשרות לזכות בתנאי חינוך דומים לאלו של לומד שאין לו מוגבלות (אבישר ואלמוג, 2003; איגל ומליחי, 2007; רייטר, 2007; Burke & Sutherland, 2002; Avramidis & Norwich, 2002). ולהעניק לו תמיכה מתאימה ותוספת משאבים. מציאות זו של שילוב מחייבת מיומנויות של הוראה משלבת שלא נדרשו בעבר. הוראה כזאת מקבלת את השונות בקרב תלמידי הכיתה ומתאימה את תכנית הלימודים ואת הסביבה הלימודית לצורכיהם של כל התלמידים.

מחקר זה רואה בנכונות ללמד בכיתה משלבת גורם בעל חשיבות לקראת יישום ההוראה המשלבת, והוא מבקש לבחון את הגורמים המסבירים אותה. הנכונות שאנו בוחנים היא כוונתו של פרח הוראה להשקיע מאמץ בהוראה משלבת. נכונות המורים ללמד בכיתתם גם תלמידים עם צרכים מיוחדים היא הגורם העיקרי בהצלחת יישומו של מהלך השילוב (Soodak, Podell, & Lehman, 1998).

### **תאוריית ההתנהגות המתוכננת (Theory of Planned Behavior) TPB**

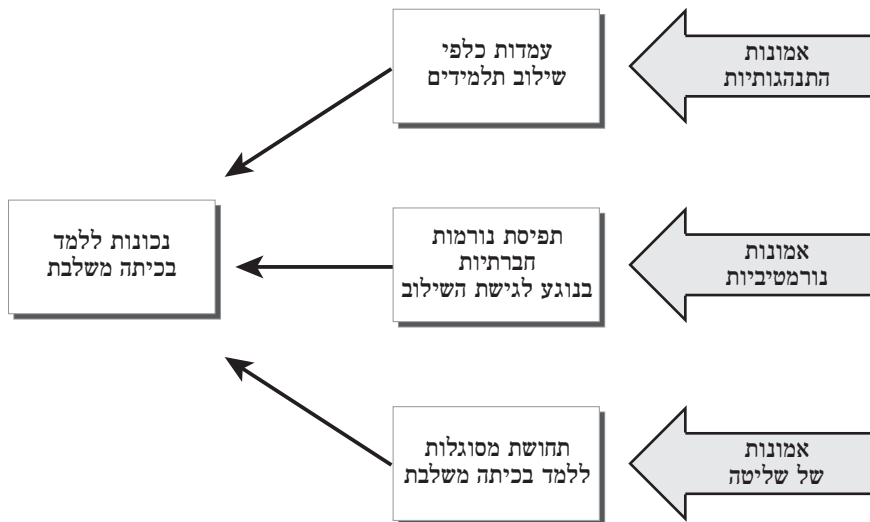
בחינת הנכונות ללמד בכיתות המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים היא בחינת הנכונות להתנהגות אנושית-חברתית. בבואנו לבחון את המשתנים המגבשים את הנכונות ללמד בכיתה משלבת, את היחסים ביניהם ואת האמונות המובילות לעיצובם, אנו מבקשים אפוא להתחקות אחר גורמים לבחירתו של אדם בהתנהגות מסוימת. פישביין ואייזן (Fishbein & Ajzen, 2010) הציגו גישה מעודכנת לניבוי התנהגות אנושית-חברתית. גישה זו מבוססת על תאוריית ההתנהגות המתוכננת (TPB) (Ajzen, 1985, 1991). ההנחה העומדת בבסיס התאוריה היא כי התנהגות האדם מאופיינת בשליטה רצונית (volitional control) ומכוונת על-ידי עיבוד שיטתי של הידע שברשותו. תאוריית ההתנהגות המתוכננת מציגה מודל המאפשר לנבא התנהגויות בעזרת איתור אמונותיו של האדם. אין הכוונה שהאדם נוהג תמיד באופן רציונלי ומתוכנן, וברור שחלק מהתנהגויותיו הן ספונטניות ואוטומטיות. עם זאת, התאוריה מניחה שהתהליך,

מרגע יצירת האמונות ועד ההתנהגות, הוא תהליך מתוכנן וניתן לניבוי. תאורייה זו מציבה את נכוונותו של האדם, או כפי שכינו זאת פישביין ואייזן – כוונותיו ההתנהגותיות (behavioral intentions), כמשתנה מרכזי במודל המנבא את התנהגות האדם בפועל (Ajzen, 1985, 1988, 2002b; Fishbein & Ajzen, 2010). גישה זו מספקת מסגרת תאורטית לניבוי נכוונות והתנהגות, והיא זכתה לתמיכה אמפירית מוצקה בסקירות שיטתיות של מחקרים (למשל, Webb & Sheeran, 2006; Armitage & Conner, 2001). לפי תאוריית ההתנהגות המתוכננת, נכוונות האדם לנסות להתנהג בדרך מסוימת היא תוצאה של שלושה משתנים: עמדות האדם כלפי ההתנהגות (attitudes), תפיסתן הסובייקטיבית של נורמות חברתיות (subjective norms) ותפיסת שליטתו של האדם בהתנהגות (perceived behavioral control). ככלל, נכוונותו של אדם להתנהג בדרך מסוימת תהיה גבוהה ויש סיכוי גדול שהוא אכן יתנהג על-פי כוונותיו ככל שעמדותיו כלפי ההתנהגות הן חיוביות, ככל שהאנשים החשובים לו יתפסו את התנהגותו כחיובית וככל שהוא ירגיש שהוא מסוגל להתנהג כך.

לפי המודל, כל אחד משלושת המשתנים התורמים לגיבוש הנכוונות מכוננים על-ידי מקבץ אמונות (beliefs) נגישות לאדם. כלומר, את ההתנהגות האנושית מנחים שלושה סוגים של שיקולים: אמונות התנהגותיות (behavioral beliefs) – אמונות בנוגע לתוצאות הצפויות של ההתנהגות ובנוגע להערכות של התוצאות האלה, אמונות נורמטיביות (normative beliefs) – אמונות באשר לציפיות של אחרים משמעותיים והמוטיבציה להיענות לציפיות אלו, ואמונות של שליטה (control beliefs) – אמונות בנוגע לנוכחותם של גורמים העשויים להקל או לעכב את הביצוע של ההתנהגות ותפיסת השליטה של האדם בנוגע לגורמים האלה.

בבואנו לבחון את הנכוונות להתנהגות של הוראה משלבת בעזרת תאוריית ההתנהגות המתוכננת נתייחס למשתנים המתווכים ולמשתני האמונות בשני צעדים, על-פי המודל התאורטי. בצעד הראשון נבחן את הקשרים בין שלושת משתני האמונות לבין שלושת המשתנים – עמדות כלפי שילוב, תפיסת הנורמות החברתיות באשר לשילוב ותחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת. בצעד השני נבחן את הקשרים בין שלושת המשתנים – עמדות, תפיסת נורמות חברתיות ותחושת מסוגלות לבין הנכוונות להתנהגות. שלושת המשתנים האלה מתווכים בין משתני האמונות לבין הנכוונות ללמד בכיתה משלבת. בתרשים 1 מוצג המודל של תאוריית ההתנהגות המתוכננת בכל הנוגע לנכוונות ללמד בכיתה משלבת.

במחקרים קודמים, שביקשו להבין מה תורם להוראה משלבת יעילה, אותרו ונבחנו שני משתנים עיקריים: עמדות ותחושת מסוגלות. שני משתנים אלו מקבילים לשניים משלושת המשתנים בתאוריית ההתנהגות המתוכננת. המשתנה הראשון – עמדותיהם של מורים כלפי שילוב – משפיע, כפי שניתן לצפות, על יעילותם ללמד תלמידים משולבים. עמדות חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים מאפיינות מורים המצליחים לשלב תלמידים ולהפך (Cook, 2002; Sze, 2009).



תרשים 1: מודל להסבר הנכונות ללמד בכיתה משלבת  
לפי תאוריית ההתנהגות המתוכננת

המשתנה השני, שנחקר רבות, הוא תחושה של מסוגלות עצמית מקצועית. לעומת מורים בעלי תחושה גבוהה של מסוגלות בהוראה, מורים בעלי תחושה נמוכה של מסוגלות נוטים להגדיר תלמידים רבים יותר כ"בעלי קשיי למידה" (Chester & Beaudin, 1996). מורים בחינוך הכללי, שהם בעלי תחושה גבוהה של מסוגלות אישית, נטו לראות בחינוך הכללי את המיקום המתאים לילד שתואר כבעל קושי ללמוד, כבעל בעיית התנהגות או שניהם (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). אחד היישומים של תחושה גבוהה של מסוגלות הוא היכולת להמשיך ולהשלים את המשימה על אף הקשיים בדרך (Bandura, 1986, 1988). ואכן, נמצא כי מורים בעלי תחושה נמוכה של מסוגלות מתייאשים בקלות כשתלמידיהם אינם מגיעים להישגים הנדרשים ואף מבקרים את התלמידים על כישלונם (Gibson & Dembo, 1984). מורים בעלי תחושה גבוהה של מסוגלות מציבים לעצמם ולתלמידיהם מטרות מאתגרות יותר, מקבלים עליהם אחריות להישגי התלמידים ומתמידים בחתירה להצלחה גם כשהם נתקלים בקשיים (Ross, 1995).

על-פי תאוריית ההתנהגות המתוכננת, תחושת המסוגלות מכונה "תפיסת השליטה בהתנהגות" (Ajzen, 1985, 1988; Fishbein & Ajzen, 2010). במחקר החינוכי יש למושג "השליטה בהתנהגות" משמעויות נוספות שאינן רלוונטיות למחקר המדווח במאמר זה. על כן, בעבודה זו נשתמש במושג "תחושת מסוגלות" המבדיר היטב את כוונתה של תאוריית ההתנהגות המתוכננת במרחב החינוכי. תימוכין להחלפה זו של המושגים ניתן למצוא אצל פישביין ואייזן (Fishbein & Ajzen, 2010), שסקרו מחקרים שביקשו

להבחין בין המשתנה "תפיסת השליטה בהתנהגות", כפי שהוא מוגדר בתאוריית ההתנהגות המתוכננת, לבין המשתנה "תחושת מסוגלות", כפי שהגדיר אותו בנדורה בתאוריית היעילות העצמית. בסיכום סקירתם טענו פישביין ואייזן כי אין שוני של ממש בין שני המושגים.

תאוריית ההתנהגות המתוכננת מצביעה על משתנה שלישי התורם לגיבוש הנכונות להתנהגות, והוא תפיסת הנורמות החברתיות (subjective norms). הכוונה היא לאופן שבו האדם מתייחס לעמדות של האחרים המשמעותיים לו. משתנה זה לא נחקר בהקשר של ההתנהגות של הוראה משלבת. המשתנה תפיסת נורמות חברתיות מתייחס בהקשר זה למידת התמיכה והעידוד, שהמורים שואבים מסביבתם, כלפי שילוב תלמידים.

### מקומה של תכנית ההכשרה להוראה

מחקר זה מבקש לבחון אם המשתנים הנגזרים מתאוריית ההתנהגות המתוכננת תורמים להסבר נכונותם של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת וכיצד הם עושים זאת. על-פי תאוריית ההתנהגות המתוכננת, לא כל שלושת המשתנים המתווכים יתרמו תרומה זהה בכל סיטואציה ובכל אוכלוסייה (Fishbein & Ajzen, 2010). מחקר זה התמקד באוכלוסיית פרחי הוראה הנמצאים בשלב הראשוני של ההכשרה להוראה, בשל חשיבותו של שלב זה לגיבוש עמדות ולשינוי התנהגויות של פרחי ההוראה. מחקר שבחן את נכונותם של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת ואת עמדותיהם כלפי שילוב מצא כי מרבית פרחי ההוראה גילו נכונות ללמד תלמידים מתקשים וגיבשו את עמדותיהם במהלך ההכשרה, בעיקר לאחר ההתנסות המודרכת (Wilczenski, 1994).

בישראל מופעלות תכניות הכשרה להוראה באוניברסיטאות ובמכללות ייחודיות להכשרת מורים, ויש בהם מסלולי הכשרה ייחודיים למסגרות החינוך השונות. מסלולים ייחודיים אלו מכשירים את פרחי ההוראה ללמד במסגרות החינוך הכללי והחינוך המיוחד ובמסגרות גיל שונות – הגיל הרך, בית הספר היסודי ובית הספר העל-יסודי. עיון באתרי האינטרנט של המוסדות להכשרה להוראה מאפשר להבחין בין מסלולי ההכשרה, ועל הסטודנט לבחור את מסלול ההכשרה לפני תחילת לימודיו. מעבר להבחנה לפי שכבות הגיל של התלמידים שהסטודנט עתיד ללמד, יש הבחנה בין מסלולי הכשרה להוראה במסגרות החינוך הכללי (גנים ובתי ספר) לבין מסלול הכשרה להוראת תלמידים המופנים למסגרות החינוך המיוחד. מטרת ההכשרה בחינוך הכללי היא לטפח מורה בעל תשתית פדגוגית ומקצועית ובעל ידע מעמיק בתחום הדעת, המכיר היטב את החברה ואת התרבות שתלמידיו מתחנכים בהן ומיטיב להתמודד עם האתגרים שהן מציבות בפניו. מטרת ההכשרה במסלול ההכשרה לחינוך מיוחד היא לכוון מורים לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במסגרות חינוך רגילות או לומדים במסגרות ייחודיות לחינוך מיוחד. בתכנים העיוניים והיישומיים במסלול זה מודגשת הבנת אופן הלמידה של תלמידים עם צרכים מיוחדים.

במסלולים לחינוך הכללי (הגיל הרך, יסודי ועל-יסודי) נדרשים פרחי ההוראה ללמוד את נושא השילוב. היקף הלמידה משתנה בין המוסדות השונים, והוא נע בין קורס עיוני אחד העוסק בהיבטים נוספים של שונות בחינוך ועד חטיבה של 10 קורסים חצי-שנתיים. כמו כן, פרחי ההוראה פוגשים את מעשה השילוב במהלך התנסותם במערכת החינוך, כאשר הם נדרשים ללמד בכיתות שמשולבים בהן גם תלמידים עם צרכים מיוחדים. נושא השילוב נמצא במוקד ההכשרה במסלול החינוך המיוחד הן ברכיב העיוני והן ברכיב ההתנסות המודרכת.

### מטרת המחקר וההשערות

מטרת המחקר היא לבחון את מידת התאמתו של מודל תאוריית ההתנהגות המתוכננת (TPB) להסבר הנכונות ללמד בכיתה משלבת. כפי שהמודל מציע, השערות המחקר מתייחסות לרכיבי האמונות כמשתנים בלתי תלויים, לעמדות, לתפיסת הנורמות ולתחושת המסוגלות כמשתנים מתווכים, ולקשר שלהם לנכונות ללמד בכיתה משלבת כמשתנה תלוי.

השערות המחקר הן אלו:

1. לפי מודל ההתנהגות המתוכננת, יימצא קשר בין שלושת רכיבי האמונות לבין שלושת המשתנים המתווכים: בין אמונות התנהגותיות לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים; בין אמונות נורמטיביות לבין תפיסת הנורמות החברתיות באשר לשילוב; בין אמונות של שליטה לבין תחושה של מסוגלות ללמד בכיתה משלבת.
2. לפי מודל ההתנהגות המתוכננת, המשתנים עמדות כלפי שילוב תלמידים, תפיסת הנורמות החברתיות ותחושת המסוגלות יתרמו להסבר השונות בנכונותם של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת.
3. לפי תאוריית ההתנהגות המתוכננת, מסלולי ההכשרה השונים ייבדלו זה מזה בנכונותם של הסטודנטים להוראה ללמד תלמידים בשילוב: הנכונות ללמד בכיתה משלבת תהיה רבה יותר בקרב פרחי הוראה במסלולי הכשרה להוראה בחינוך המיוחד לעומת פרחי הוראה במסלולי הכשרה להוראה בחינוך הכללי.
4. לפי תאוריית ההתנהגות המתוכננת, בכל סיטואציה המודל יקבל ביטוי אחר. בהנחה שכל מסלול הכשרה יוצר סיטואציה שונה, יימצא אפוא שוני בין המסלולים בתרומתו היחסית של כל אחד משלושת המשתנים – עמדות, תפיסת הנורמות החברתיות ותחושת המסוגלות – להסבר הנכונות ללמד בכיתה משלבת. עם זאת, מאחר שיש דמיון־מה בסיטואציה – כולם פרחי הוראה – סדר עוצמות התרומה של שלושת המשתנים לניבוי המשתנה התלוי יישמר בכל מסלולי ההכשרה: הגיל הרך, בית הספר והחינוך המיוחד.

## שיטה

### משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 580 פרחי הוראה משלוש מכללות להכשרת מורים במרכז הארץ. משתתפי המחקר למדו לקראת תואר B.Ed. בארבעת מסלולי ההכשרה (הגיל הרך, בית הספר היסודי והעל-יסודי והחינוך המיוחד) ובשנות לימוד שונות (א-ד). הלימודים נמשכים 4 שנים.

מבין משתתפי המחקר, 96% היו נשים ( $n = 557$ ), ו-4% היו גברים ( $n = 23$ ). יחס זה בין המינים נבע מכך שפרחי ההוראה במכללות לחינוך ממלכתי הם בדרך כלל נשים. משתני הרקע של משתתפי המחקר – מסלול ההכשרה (הגיל הרך, יסודי, על-יסודי וחינוך מיוחד) ושנת הוותק בהכשרה (א, ב, ג, ד) מתוארים בלוח 1.

לוח 1: שכיחויות לפי מסלול לימודים ולפי שנת לימודים:  
מספרים מוחלטים ואחוזים

מסלול ההכשרה					מסלול ההכשרה
לקראת תואר בוגר בחינוך (B.Ed.)					
סך הכול	שנה ד	שנה ג	שנה ב	שנה א	
138 (23.8) <sup>2</sup>	27 (19.6)	31 (22.5)	33 (23.9)	47 (34.1) <sup>1</sup>	הגיל הרך
137 (23.6)	39 (28.5)	42 (30.7)	29 (21.2)	27 (19.7)	בית ספר יסודי
132 (22.8)	48 (36.4)	32 (24.2)	17 (12.9)	35 (26.5)	בית ספר על-יסודי
173 (29.8)	18 (10.4)	47 (27.2)	36 (20.8)	72 (41.6)	חינוך מיוחד <sup>3</sup>
580 (100.0)	132 (22.8)	152 (26.2)	115 (19.8)	181 (31.2)	סך הכול לפי שנת לימוד

1 אחוז מתוך המסלול (שורה בלוח).

2 אחוז מכלל משתתפי המחקר (כל הלוח).

3 בשל מספרם הנמוך של משתתפי המחקר מן המסלול להוראת חינוך מיוחד בגיל הגן אוחדה קבוצה זו עם משתתפי המחקר מן המסלול להוראת חינוך מיוחד בבית הספר. איחוד זה נובע גם מדמיון רב יותר בערכים של משתני המחקר בין שתי הקבוצות האלה לעומת הדמיון בין המסלול להוראת חינוך מיוחד בגיל הגן לבין מסלול ההוראה לגיל הרך בחינוך הכללי.

## כלי המחקר

כאמור, אנו מבקשים לבחון את מידת הנכונות ללמד בכיתה משלבת בעזרת תאוריית ההתנהגות המתוכננת. לפיכך, המשתנים המסבירים הם משתני האמונות (אמונות התנהגותיות, אמונות נורמטיביות ואמונות של שליטה), המשתנים המתווכים (עמדותיהם של פרחי ההוראה כלפי שילוב, תפיסת הנורמות החברתיות בנוגע לשילוב ולתחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת) ומאפייני הרקע של פרחי ההוראה.

### מחקר מקדים להרכבת השאלון

שאלון המחקר נבנה במיוחד למחקר זה, והוא מבוסס על הנחיות של תאוריית ההתנהגות המתוכננת (Ajzen, 2002a). לצורך כך נערך מחקר גישוש מקדים בשני שלבים. בשלב הראשון הועבר שאלון פתוח בקרב 34 סטודנטיות להוראה, ולאחר מכן נבנה שאלון סגור. בשלב השני הועבר השאלון הסגור בקרב 35 סטודנטיות נוספות להוראה. לא הייתה חפיפה בין משתתפות מחקר הגישוש בשני השלבים, והן אף לא השתתפו במחקר העיקרי. בשני שלביו של מחקר הגישוש נבחרו סטודנטיות מארבעת מסלולי ההכשרה. בשאלון המחקר שונה הניסוח של שלושה היגדים לניסוח קרוב יותר לניסוח המופיע בהנחיות לבניית שאלון (Ajzen, 2002a). כמו כן, המשיבות לשאלון בשלב המקדים העירו הערות בדבר אורכו. תגובות אלו הובילו לשינוי בעימוד השאלון ולצמצום מספר העמודים בשאלון המחקר. עם זאת, מספר ההיגדים נשאר כשהיה.

### השאלון

שאלון המחקר הורכב משני חלקים. בחלקו הראשון נאספו נתוני רקע: המין (סטודנט, סטודנטית) מסלול ההכשרה להוראה (הגיל הרך, יסודי, על-יסודי וחינוך מיוחד) ושנת הוותק בלימודים (א-ד). החלק השני כלל 55 היגדים שמהם הורכבו משתני המחקר: 41 היגדים לבדיקת שלושת המשתנים של אמונות (אמונות התנהגותיות, אמונות נורמטיביות ואמונות של שליטה בהתנהגות) בנוגעות לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הכללי, לדוגמה: "שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה מאפשר טיפוח סובלנות"; 6 היגדים לבדיקת עמדות כלפי שילוב, לדוגמה: "שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה מקשה על ההוראה במהלך השיעור"; 2 היגדים לבדיקה של תפיסת נורמות חברתיות בנוגע לגישת השילוב, לדוגמה: "מרבית האנשים שחשובים לי חושבים שלשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים יש יותר חסרונות מיתרונות"; 3 היגדים לבדיקה של תחושת מסוגלות ללמד בכיתה משלבת, לדוגמה: "אם אני ארצה לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתי, אני אוכל לעשות זאת"; 3 היגדים לבדיקת הנכונות ללמד בכיתה משלבת, לדוגמה: "אני מתכננת לשלב בעתיד תלמידים עם צרכים מיוחדים". התשובות ניתנו בסולם ליקרט בן 7 דרגות לציון מידת



ההסכמה של הנבדק עם ההיגד או לציון מידת החשיבות שהנבדק מייחס לנאמר בהיגד, וערכיהן היו מ<sup>1</sup> (לא מסכים) לא (חשוב כלל) עד 7 (מסכים בהחלט/רואה חשיבות רבה).

### הרכבת המשתנים

משתני הרקע נבנו וקודדו כמשתנים מדומים (dummy variables). במסלולי ההכשרה איחדנו את שני מסלולי ההכשרה להוראה בבית הספר (יסודי ועל-יסודי) לקבוצה אחת. בעקבות זאת, הרכבנו שני משתנים מדומים: הכשרה להוראה בבית הספר בחינוך הרגיל (1) לעומת הכשרה להוראה בחינוך המיוחד (0); הכשרה להוראה בגיל הרך (1) לעומת הכשרה להוראה בחינוך המיוחד (0). לשנות ההכשרה הוגדרו שלושה משתנים מדומים: כל אחת משנות ההכשרה א, ב, ג (1) לעומת שנה ד (0).

משתני המחקר הורכבו מקיבוץ ההיגדים בשאלון על-פי הנוסחאות המקובלות של מודל ההתנהגות המתוכננת (Ajzen, 2002a). שלושת משתני האמונות (אמונות התנהגותיות, אמונות נורמטיביות ואמונות של שליטה בהתנהגות) קובצו על-ידי הכפלת הציונים של כל 2 היגדים העוסקים באותו רעיון: האחד שואל על מידת ההסכמה, והאחר שואל על מידת חשיבותו בעיני ממלא השאלון. לדוגמה, 2 היגדים שציוניהם מוכפלים זה בזה בכל שאלון: היגד א מתייחס למידת ההסכמה עם האמירה ששילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה מאפשר לטפח סובלנות; היגד ב מתייחס למידת החשיבות שפרח ההוראה מייחס לטיפוח סובלנות בקרב תלמידים. טווח הציונים שהתקבל לכל אחד ממשתני המחקר עקב ההכפלה היה רחב מאוד.

המשתנים המתווכים הורכבו על-ידי חישוב ממוצע הציונים בהיגדים שנכללו בכל משתנה או מייצגים אותו. עבור 5 היגדים בוצע היפוך ערכים, שכן כיונם היה הפוך לרעיון שהביע המשתנה. ערך גבוה מציין את העמדות ואת תפיסת הנורמות החברתיות המצדדות בשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה, את תחושת המסוגלות הגבוהה ללמד בכיתה משלבת ואת הנכונות ליישם הוראה משלבת.

מהימנות השאלון חושבה בשיטת קרונברך. בכל אחד מן המשתנים הבלתי תלויים נמצאה מהימנות גבוהה, למעט משתנה תחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת, שכלל במקור 3 היגדים ( $\alpha = .433$ ). השמטה של היגד אחד מתוך השלושה, היגד מספר 3, הגדילה את העקיבות הפנימית ( $r = .583$ ).

לוח 2 מציג את מספר ההיגדים למשתנה הנכונות ללמד בכיתה משלבת ולכל אחד מן המשתנים הבלתי תלויים במחקר ואת ערכי המהימנות שהתקבלו בסולמות השונים. נציין שהמשתנים תפיסת נורמות ותחושת מסוגלות (לאחר השמטת הפריט השלישי בו) הורכבו מ<sup>2</sup> היגדים בלבד, ולכן עקיבותם הפנימית נבחנה באמצעות מתאמי פירסון. מהימנויות דומות נמצאו במחקרים קודמים שבהם נבדק המודל של תאוריית ההתנהגות המתוכננת להתנהגויות שונות (Ajzen, 1985; Obrusnikova, Dillon, & Block, 2011; Pickett et al., 2012; Yunhi, & Heesup, 2010).

## לוח 2: מהימנות המשתנים שנבנו על בסיס ההיגדים

דוגמה להיגד	$\alpha$ (או $r^1$ )	מספר ההיגדים בשאלון	המשתנה	
אני מתכננת לשלב בעתיד תלמידים עם צרכים מיוחדים	.928	3	נכונות ללמד בכיתה משלבת	משתנה תלוי
עבורי, כמורה בעתיד, שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה הוא מהלך טוב וחשוב	.745	6	עמדות כלפי שילוב	משתנים מתווכים
מרבית האנשים שחשובים לי חושבים שלשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים יש יותר יתרונות מחסרונות	.775	2	תפיסת נורמות חברתיות בנוגע לשילוב	
כל מורה שרוצה לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים יצליח בכך	.583	2	תחושת מסוגלות ללמד בכיתה משלבת	
שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה מעכב טיפוח יכולות והישגים של כלל הכיתה	.846	18	אמונות התנהגותיות	משתני אמונות
כאשר מדובר בהחלטה שלך אם לשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים, עד כמה חשובה לך דעתם של בני משפחתך	.855	4	אמונות נורמטיביות	
אני מצפה שבבית הספר ייתנו לי את התמיכה והסיוע כאשר אשלב תלמידים עם צרכים מיוחדים	.670	19	אמונות של שליטה	

1 המשתנים תפיסת נורמות חברתיות ותחושת מסוגלות מורכבים כל אחד משני פריטים, ולכן העקיבות הפנימית בהם מיוצגת במתאמי פירסון ( $r$ ).

## הליך איסוף הנתונים

השאלון הועבר ל-587 סטודנטים בשלוש מכללות להוראה במרכז הארץ בחודש האחרון של שנת הלימודים תשע"א (11.5.2011-10.6.2011). השאלונים ניתנו למשתתפי המחקר במהלך שיעור במכללה, לרוב בקורסים תאורטיים ובמקרים אחדים בקורס דידקטי. בכל 28 השיעורים הייתה נוכחות של החוקרים או אדם מטעמם, ועל-פי רוב נכח בהם גם מרצה הקורס. מילוי השאלון נמשך כרבע שעה, והם הוחזרו לחוקרים מיד בתום מילויים. להעברת השאלונים בשיעורים התקבל אישור מאדם בכיר בהנהלה של כל אחת משלוש המכללות ואישור נוסף מכל אחד מן המרצים שבשיעוריהם הועברו השאלונים. מרצה נוסף התבקש לאפשר להעביר את השאלונים, אך סירב משום שחס על זמן השיעור הנגזל בסוף שנת הלימודים. כאמור, לנשאלים הובטחה אנונימיות מלאה. 5 סטודנטים סירבו למלא את השאלון, ו-2 שאלונים נפסלו משום שדפוס תשובותיהם העיד על יחס לא רציני. בסך הכול הוקלדו נתונים מתוך 580 שאלונים.

## עיבוד הנתונים

מטרת המחקר הייתה לבחון אם המודל המוצע בתאוריית ההתנהגות המתוכננת מסביר את הנכונות ללמד בכיתה משלבת. על כן נבחנו הקשרים בין משתני המחקר ותרומתם זה לזה על-פי המודל של תאוריית ההתנהגות המתוכננת, עבור כל משתתפי המחקר ועבור קבוצות שונות בתוכם לפי מסלולי ההכשרה.

תחילה חושבו מתאמי פירסון בין משתני המחקר, ונערכו ניתוחי תסוגה (רגרסיה) מרובה לניבוי משתנה הנכונות ללמד בכיתה משלבת על-פי שלושת המשתנים המתווכים - עמדות כלפי הוראה משלבת, תפיסת נורמות חברתיות בנוגע לשילוב ותחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת, עבור המדגם כולו, וכן תרומתם של המשתנים המתווכים להסבר הנכונות ללמד בכיתה משלבת.

לאחר מכן נבחן המודל בכל הנוגע לפרחי הוראה לפי מסלולי הכשרתם. המודל התאורטי ומערכת הקשרים בין כלל משתני המחקר נבחנו בו-בזמן על-ידי ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling – SEM) בתוכנת AMOS 5. שני מסלולי ההכשרה לבית הספר הרגיל - יסודי ועל-יסודי - אותדו, משום שלא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית ביניהם במשתנה התלוי, כלומר בנכונות ללמד בכיתה משלבת.

## ממצאים

### הסבר הנכונות ללמד בכיתה משלבת בקרב פרחי הוראה בעזרת המודל של תאוריית ההתנהגות המתוכננת

על-פי תאוריית ההתנהגות המתוכננת, יש קשר בין אמונות התנהגותיות לבין עמדות כלפי ההתנהגות, בין אמונות נורמטיביות לבין תפיסת הנורמות החברתיות ובין אמונות של שליטה לבין תחושת מסוגלות. המחקר ביקש לבחון את הקשר בין המשתנים הללו בכל הנוגע להתנהגות של הוראה משלבת.

ממצאי המחקר מצביעים על מתאם גבוה בין אמונות התנהגותיות לבין עמדות כלפי ההתנהגות ( $r = .638, p < .001$ ). כלומר, ככל שפרח ההוראה מאמין שלהוראה משלבת יש יותר יתרונות, הוא יהיה בעל עמדה חיובית יותר כלפיה. מתאם גבוה נמצא גם בין אמונות נורמטיביות לבין תפיסת הנורמות החברתיות ( $r = .561, p < .001$ ). כלומר, פרח הוראה, שהאחרים המשמעותיים לו מאמינים לדעתו בהוראה משלבת וחשוב לו להזדהות אִתם, יפגין נכונות רבה יותר ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים. מתאם נוסף נמצא בין אמונות של שליטה לבין תחושת מסוגלות ( $r = .462, p < .001$ ). כלומר, פרח הוראה המאמין כי יש לו משאבים והודמנויות ללמד בכיתה משלבת ובכוחו להשפיע על הגורמים המאפשרים או מעכבים שילוב, תחושת המסוגלות שלו ללמד בכיתה משלבת תהיה גבוהה יותר. לסיכום, נמצאו קשרים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין משתני האמונות לבין המשתנים המתווכים, כפי שמציע מודל תאוריית ההתנהגות המתוכננת. כדי לעמוד על תרומתו של כל אחד מן המשתנים המתווכים (עמדות, תפיסת נורמות חברתיות ותחושת מסוגלות ללמד בכיתה משלבת) ושל משתני הרקע להסבר הנכונות ללמד בכיתה משלבת בוצע ניתוח תסוגה מרובה. בצעד הראשון הוכנסו למודל שלושת המשתנים המתווכים, ובצעד שני נוספו משתני מסלול ההכשרה (כאמור, חינוך מיוחד הוא קטגוריית ההשוואה) ומשתני שנת הלימוד (שנה ד היא קטגוריית ההשוואה) לשלושת המשתנים המתווכים. בלוח 3 מוצגים הממצאים של ניתוח התסוגה הליניארית המרובה בצעדים.

לוח 3: הממצאים של ניתוח תסוגה מרובה לניבוי הנכונות ללמד בכיתה משלבת

$\beta$	$SE(B)$	$B$	
<b>צעד 1</b>			
משתנים מתווכים			
0.26***	0.05	0.39	עמדות כלפי הוראה משלבת
0.16***	0.04	0.18	תפיסת נורמות חברתיות
0.52***	0.04	0.61	תחושת מסוגלות
$R^2 = .706, F(3, 555) = 444.399, p \leq .001$			<b>סיכום צעד 1</b>
<b>צעד 2</b>			
משתנים מתווכים			
0.23***	0.05	0.35	עמדות כלפי הוראה משלבת
0.15***	0.04	0.17	תפיסת נורמות חברתיות
0.50***	0.04	0.57	תחושת מסוגלות
משתני רקע <sup>1</sup>			
-0.17***	0.10	-0.57	הכשרה לבית ספר (חינוך כללי)
-0.16***	0.10	-0.64	הכשרה לגיל הרך (חינוך כללי)
-0.05	0.10	-0.20	שנה א
-0.01	0.11	-0.06	שנה ב
-0.08**	0.11	-0.29	שנה ג
$\Delta R^2 = .026, \Delta F(5, 550) = 10.670, p \leq .001$			<b>סיכום השינוי</b>
$R^2 = .732, F(8, 550) = 187.836, p \leq .001$			<b>סיכום צעד 2 (מצטבר)</b>

\*\*\*  $p \leq .001$  \*\*  $p \leq .01$

1 הקטגוריה להשוואה במשתני מסלול ההכשרה היא מסלול החינוך המיוחד; הקטגוריה להשוואה במשתני שנת הלימוד היא שנה ד.

מלוח 3 עולה כי שלושת המשתנים המתווכים – עמדות כלפי הוראה משלבת, תפיסת נורמות חברתיות בנוגע לגישת השילוב ותחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת – מסבירים 70.6% מן השונות בנכונות ללמד בכיתה משלבת. כל אחד משלושת המשתנים הללו תורם תרומה חיובית ומובהקת סטטיסטית להסבר השונות בנכונות ללמד בכיתה משלבת. מבין המשתנים האלה, תחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת היא בעלת התרומה היחסית הגדולה ביותר ( $\beta = .52, p \leq .001$ ), ולתפיסת נורמות חברתיות יש התרומה היחסית הנמוכה ביותר, אך גם היא מובהקת סטטיסטית.

לאחר צירוף משתני הרקע (מסלול ההכשרה ושנת הלימוד) לא חל שינוי בגודל ובמובהקות של מקדמי המשתנים המתווכים. מבין משתני הרקע מסלול ההכשרה תורם תרומה מובהקת סטטיסטית להסבר השונות בנכונות ללמד בכיתה משלבת. במשתני ההכשרה הועמד מסלול החינוך המיוחד כמשתנה מדומה (0) מול מסלול ההכשרה לגיל הרך או לבית הספר הכללי (1). לפיכך, המקדמים השליליים והמובהקים סטטיסטית של משתני מסלול ההכשרה בלוח 3 מלמדים שהנכונות ללמד בכיתה משלבת בקרב פרחי ההוראה במסלולי ההכשרה לחינוך הכללי נמוכה מן הנכונות לעשות זאת בקרב פרחי הוראה במסלול החינוך המיוחד. עוד עולה מלוח 3 באשר למשתנה הוותק בהכשרה כי לשנה ג יש תרומה מובהקת אך קטנה, ומעבר לכך משתנה זה אינו תורם תרומה משמעותית להבדלים בין פרחי ההוראה במידת נכונותם ללמד בכיתה משלבת. לסיכום, הממצאים מורים שתחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת, העמדות כלפי הוראה משלבת ותפיסת הנורמות החברתיות הן הגורמים העיקריים המסבירים את הנכונות ללמד בכיתה משלבת. כמו כן, עולה כי מבין שלושת המשתנים הללו, התרומה של תחושת המסוגלות של פרחי הוראה ללמד בכיתה משלבת היא הגבוהה ביותר.

### הבדלים בין פרחי הוראה במסלולי ההכשרה השונים במידת נכונותם ללמד בכיתה משלבת

השערה 2 מניחה כי יימצאו הבדלים בין פרחי הוראה הלומדים במסלולי הכשרה שונים במידת נכונותם ללמד בכיתה משלבת, כך שמידת הנכונות תהיה גבוהה יותר בקרב פרחי הוראה המכשירים את עצמם ללמד בחינוך המיוחד. משתפי המחקר חולקו לקבוצות לפי מסלולי ההכשרה – הוראה לגיל הרך, הוראה בבית ספר רגיל והוראה בחינוך המיוחד. כדי לבחון את ההבדלים בין הממוצעים נערך מבחן ניתוח שונות חד-כיווני (One-Way ANOVA). כמו כן נבדק מקור ההבדלים בעזרת מבחן פוסט-הוק (post-hoc) – מבחן שֶפֶה (Scheffe). לוח 4 מציג ממוצעים וסטיות תקן לכל מסלול הכשרה ותוצאות של ניתוח שונות חד-כיווני להשוואת הנכונות של סטודנטים ללמד בכיתה משלבת בין מסלולי ההכשרה.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות של ניתוח שונות חדיכיווני להשוואת הנכונות ללמד בכיתה משלבת בין מסלולי ההכשרה (N = 580)

<i>F</i>	<i>df</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	מספר המשתתפים	מסלול ההכשרה	משתנה המחקר
53.175***	570, 3	1.76	4.3	132	על-יסודי	הנכונות ללמד בכיתה משלבת
		1.69	4.4	137	יסודי	
		1.57	5.0	138	הגיל הרך	
		0.98	6.2	173	חינוך מיוחד	
		1.68	5.1	580	סך הכול	

\*\*\*  $p \leq .001$

מלוח 4 עולים הבדלים מובהקים סטטיסטית בנכונותם של פרחי הוראה ממסלולי ההכשרה השונים ללמד בכיתה משלבת. הנכונות בקרב פרחי הוראה במסלול ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד גבוהה יותר מנכונותם של פרחי הוראה במסלולי ההכשרה האחרים. ממבחן שפה (Scheffe) עבור הנכונות ללמד בכיתה משלבת לפי מסלולי ההכשרה עולה כי מקור ההבדלים בין מסלולי ההכשרה הוא ההבדל בין מסלול ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד לבין שלושת מסלולי ההכשרה להוראה בחינוך הכללי – בבית הספר העל-יסודי, בבית הספר היסודי ובגיל הרך. ממבחן זה עולה עוד כי אין הבדלים מובהקים סטטיסטית בין שלושת מסלולי ההכשרה להוראה בחינוך הכללי במשתנה הנכונות ללמד בכיתה משלבת.

### תרומת המשתנים המתווכים להסבר הנכונות ללמד בכיתה משלבת בקרב פרחי הוראה במסלולי ההכשרה השונים

בהמשך להשערה 2, סיטואציות שונות ואוכלוסיות שונות יכולות להתבטא בשוני בקשרים במודל המסביר התנהגות. השוני יכול להתבטא בתרומתו היחסית של כל משתנה מתווך להסבר הנכונות להתנהגות (Fishbein & Ajzen, 2010). לפיכך, הקשרים בין משתני המחקר על-פי מודל תאוריית ההתנהגות המתוכננת נבדקו בקרב קבוצות המחקר. המודל לא נבחן על קבוצות שחולקו לפי שנות הלימוד, משום שנמצא כי

למשתנה הוותק בהכשרה אין תרומה מובהקת סטטיסטית להסבר השונות בנכונות להוראה משלבת.

בחינת המודל השלם בקבוצות שונות במחקר נעשתה בעזרת ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling) SEM בקרב משתתפים מכל אחד משלושת מסלולי ההכשרה. דרך ניתוח זו מאפשרת לבחון את מידת התאמתו של המודל התאורטי למודל האמפירי. היתרון של הניתוח המבני הוא יכולתו לבחון את המודל השלם באותו זמן על שני צדדיו, בניגוד לניתוחי תסוגה, המאפשרים לבחון בכל ניתוח צעד אחד בלבד.

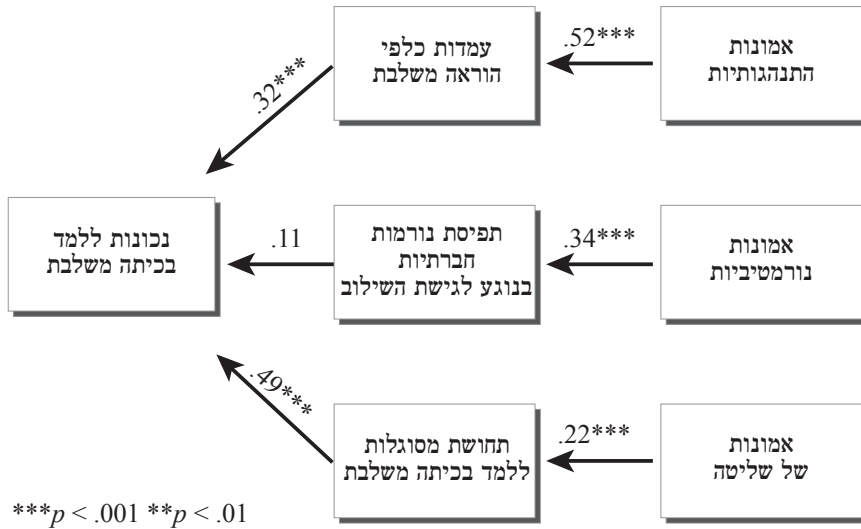
אם כך, נערכו שלושה מבחנים – אחד לכל קבוצה במחקר (פרחי הוראה במסלולים להוראת הגיל הרך, בית הספר והינוך מיוחד). בקרב פרחי הוראה במסלול הגיל הרך נמצאו מדדי התאמה תקינים ( $NFI = .994$ ,  $CFI = .999$ ) ומדד חוסר התאמה תקין אף הוא ( $RMSEA = .001$ ). גם מדד  $\chi^2$ , שנמצא לא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2 = 2.64$ ,  $df = 3$ ,  $p = .451$ ), מצביע על התאמתו של המודל לנתונים. בקרב פרחי הוראה במסלולי הוראה בבית הספר נמצאו מדדי התאמה תקינים ( $NFI = .997$ ,  $CFI = .998$ ) ומדד חוסר התאמה תקין ( $RMSEA = .095$ ). גם מדד  $\chi^2$ , שנמצא לא מובהק ( $\chi^2 = 3.73$ ,  $df = 1$ ,  $p = .053$ ), מצביע על התאמה. בקרב פרחי הוראה במסלולי החינוך המיוחד נמצאו מדדי התאמה תקינים ( $NFI = .973$ ,  $CFI = .978$ ) ומדד חוסר התאמה תקין ( $RMSEA = .134$ ). גם מדד  $\chi^2$ , שנמצא לא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2 = 3.95$ ,  $df = 2$ ,  $p = .138$ ), מצביע על התאמה. לפיכך, משלושת ניתוחי המשוואות המבניות עולה כי מידת ההתאמה של המודל בכל קבוצות המחקר הייתה תקינה. כלומר, המודל התאורטי של תאוריית ההתנהגות המתוכננת תואם את הממצאים בכל אחד ממסלולי ההכשרה.

בתרשימים שלהלן מוצגים הממצאים של ניתוח משוואות מבניות לכל מסלול הכשרה. הממצאים של ניתוח המשוואות המבניות למסלול הגיל הרך, למסלולי ההוראה בבית הספר ולמסלול ההוראה בחינוך המיוחד מוצגים בתרשימים 2, בתרשימים 3 ובתרשימים 4, בהתאמה. ערכי המקדמים המתוקנים  $\beta$  מופיעים על גבי החצים.

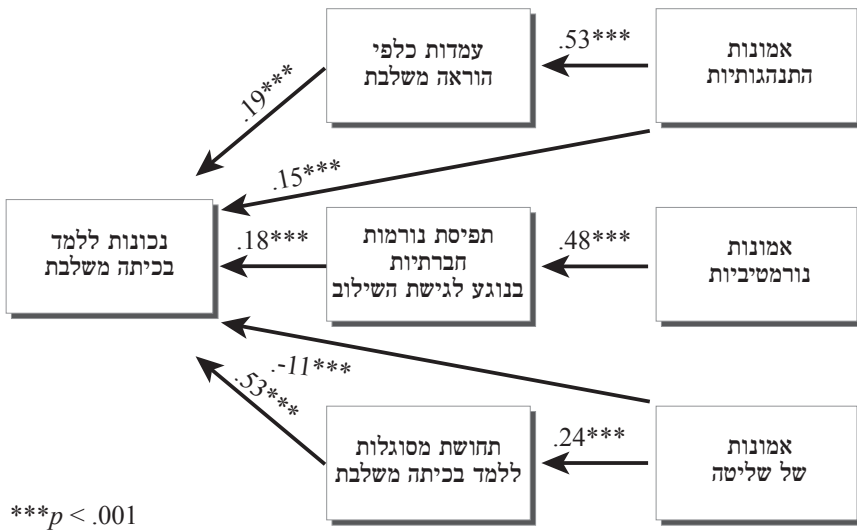
תרשימים 2 מציג התאמה בקרב פרחי הוראה לגיל הרך בין המודל האמפירי לבין המודל המוצג בתאוריית ההתנהגות המתוכננת. כל הקשרים בין המשתנים מובהקים סטטיסטית, למעט הקשר בין תפיסת הנורמות החברתיות כלפי שילוב לבין הנכונות ללמד בכיתה משלבת, שהוא גם קשר חלש ביותר. ממצא זה עולה גם מניתוח התסוגה שנערך ( $\beta = .10$ ,  $p > .05$ ). כלומר, דעתם של הסובבים את פרחי ההוראה לגיל הרך באשר לשילוב, כפי שהם תופסים אותו, מסבירה מעט מאוד ולא באופן מובהק סטטיסטית את נכונותם לשלב בגן שלהם ילדים עם צרכים מיוחדים. נכונותם לשלב את הילדים נובעת מתחושת המסוגלות שלהם ללמד בכיתה משלבת ומעמדוניהם כלפי הוראה משלבת.

בתרשימים 3 ניתן לראות כי בקרב פרחי הוראה במסלולי הוראה לבית הספר היסודי והעל-יסודי כל הקשרים בין המשתנים הם מובהקים סטטיסטית. עם זאת, בממצאים האמפיריים יש שני קשרים ישירים נוספים שאינם מופיעים במודל התאורטי. קשר אחד הוא בין המשתנה אמונות התנהגותיות לבין המשתנה הנכונות ללמד בכיתה משלבת.

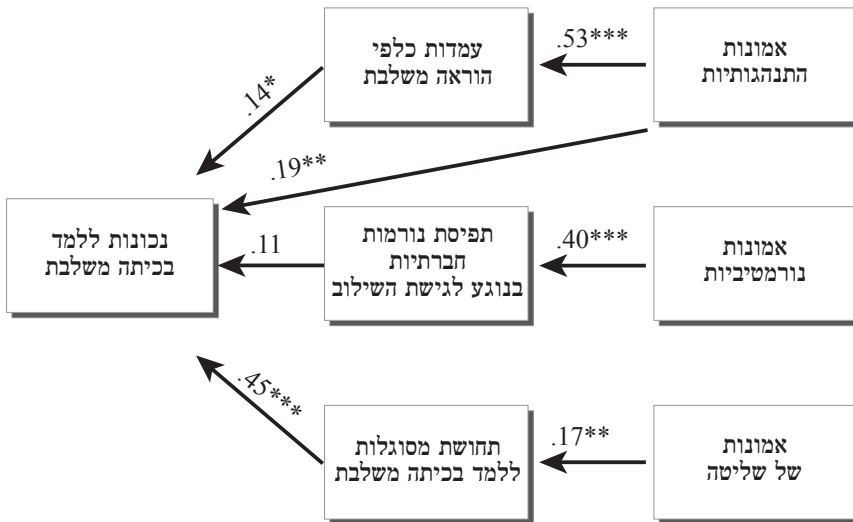




תרשים 2: מודל תאוריית ההתנהגות המתוכננת להסבר הנכונות להוראה משלבת בקרב פרחי הוראה במסלול הוראה בגיל הרך



תרשים 3: מודל תאוריית ההתנהגות המתוכננת להסבר הנכונות להוראה משלבת בקרב פרחי הוראה במסלולי הוראה בבית הספר



תרשים 4: מודל תאוריית ההתנהגות המתוכננת להסבר הנכונות להוראה משלבת בקרב פרחי הוראה במסלולי הוראה בחינוך המיוחד

קשר זה אינו חזק, אך הוא מובהק סטטיסטית ( $\beta = .15, p < .001$ ). כלומר, ככל שפרח ההוראה מאמין ביתרונות השילוב, הוא יהיה נכון יותר ללמד בכיתה משלבת. הקשר האחר הוא בין המשתנה אמונות של שליטה לבין משתנה הנכונות ללמד בכיתה משלבת. קשר זה הוא שלילי וחלש אך מובהק סטטיסטית ( $\beta = -.11, p < .001$ ). כלומר, ככל שפרח הוראה חש שליטה רבה יותר על הגורמים המאפשרים או מעכבים שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים, כך נכונותו ללמד בכיתה משלבת נמוכה. התיקון למודל המקורי מבקש להתאימו לממצאים האמפיריים, כך שישולבו במודל התאורטי.

בתרשים 4 ניתן לראות כי בקרב פרחי הוראה במסלול החינוך המיוחד כל הקשרים בין המשתנים הם מובהקים סטטיסטית, למעט הקשר בין תפיסת הנורמות החברתיות כלפי שילוב לבין הנכונות ללמד בכיתה משלבת, שהוא גם קשר חלש ביותר. ממצא זה אינו תואם את ממצאי ניתוח התסוגה ( $\beta = .19, p < .01$ ). כלומר, לפי ניתוח זה, דעתם של הסוכבים אותם בנוגע לשילוב, כפי שהם תופסים אותו, מסבירה מעט מאוד ולא באופן מובהק את נכונותם של פרחי הוראה במסלול החינוך המיוחד לשלב בחינוך הכללי ילדים עם צרכים מיוחדים. נכונותם לשלב נובעת בעיקר מתחושת המסוגלות שלהם ללמד בכיתה משלבת ומעט מעמדותיהם כלפי הוראה משלבת.

על מנת לתקן את המודל התאורטי ולהתאימו לממצאים האמפיריים היה צורך להוסיף את הקשר הישיר שנמצא במחקר ממשנתה האמונות ההתנהגותיות למשתנה הנכונות ללמד בכיתה משלבת. קשר זה הוא קשר בעוצמה בינונית-חלשה, אך הוא

מובהק סטטיסטית ( $\beta = .19, p < .01$ ). כלומר, ככל שפרח ההוראה מאמין ביתרונות השילוב, הוא יהיה נכון יותר ללמד בכיתה משלבת.

מן ההשוואה בין המודלים המוצגים בתרשימים 2-4 (ראו למעלה) עולה כי בכולם מתקיימים הקשרים המוצגים במודל של תאוריית ההתנהגות המתוכננת. נראה כי יש הבדלים בין קבוצות המחקר בעוצמת הקשרים בין משתני המודל. ממצא זה מאשש את תאוריית ההתנהגות המתוכננת. עם זאת, ניתן לראות הקבלה בין שלוש הקבוצות ביחסיות של עוצמת הקשרים בין המשתנים במודל.

באשר לקשרים בין משתני האמונות לבין המשתנים המתווכים – עמדות כלפי הוראה משלבת, תפיסת נורמות חברתיות בנוגע לגישת השילוב ותחושת מסוגלות ללמד בכיתה משלבת – הקשר בין אמונות התנהגותיות לבין עמדות הוא החזק ביותר בכל שלוש הקבוצות, ואילו הקשר בין אמונות של שליטה לבין תחושת מסוגלות הוא החלש ביותר. מבין הקשרים בין המשתנים המתווכים לבין המשתנה התלוי, הקשר בין תחושת המסוגלות לבין הנכונות ללמד בכיתה משלבת הוא החזק ביותר בכל שלוש הקבוצות. ממצאים אלו מאששים את ההשערה כי המודל שמציעה תאוריית ההתנהגות המתוכננת מסביר את הנכונות ללמד בכיתה משלבת בקרב פרחי הוראה במסלולי ההכשרה השונים. ההשוואה בין הממצאים של שלושת הניתוחים המבניים, ובהמשך לממצאים של ניתוחי התסוגה, מראה כי תחושת המסוגלות ללמד תלמידים משולבים מסבירה את נכונותם של פרחי הוראה במסלול החינוך המיוחד ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים באופן מצומצם יותר לעומת פרחי הוראה במסלולי ההכשרה האחרים. כלומר, תחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת תורמת לנכונות ללמד בכיתה משלבת בקרב פרחי הוראה בחינוך הכללי יותר מאשר בקרב פרחי הוראה בחינוך המיוחד. עוד עולה מן ההשוואה כי לעמדות כלפי הוראה משלבת בקרב פרחי הוראה במסלול הכשרה להוראה בגיל הרך יש תרומה רבה יותר לגיבוש הנכונות ללמד בכיתה משלבת לעומת עוצמתו של משתנה זה בקרב פרחי הוראה במסלולי ההכשרה האחרים.

## דיון

ממצאי המחקר איששו את השערותיו והראו כי ההישענות על תאוריית ההתנהגות המתוכננת מאפשרת לבנות מודל המסביר היטב את גיבוש הנכונות ללמד בכיתה משלבת. בעובדה זו יש הלימה לספרות המחקר ולארגון המשתנים במודל אחד כוללני. המודל, המסביר את גיבוש הנכונות ליישם הוראה משלבת, מראה שהאמונות ההתנהגותיות של פרח ההוראה תורמות לכל אחד משלושת המשתנים המתווכים המודדים נכונות ללמד בכיתה משלבת – עמדות כלפי הוראה משלבת, תפיסת נורמות חברתיות בנוגע לגישת השילוב ותחושת מסוגלות ללמד בכיתה משלבת. שינוי בשלושת המשתנים המתווכים המודדים נכונות ללמד בכיתה משלבת תורם לשינוי

הנכונות עצמה ומקרב את הפרט להתנהגות בפועל (Betts, Hinsz, & Heimerdinger, 2011; Jacobs, Hagger, Streukens, De Bourdeaudhuij, & Claes, 2011). לפיכך, הדרך לשינוי במידת הנכונות ללמד בכיתה משלבת היא לטפח בקרב פרחי ההוראה שלושה סוגים של אמונות שיובילו לנכונות רבה יותר ללמד בכיתה משלבת: אמונות התנהגותיות, אמונות נורמטיביות ואמונות של שליטה.

במילים אחרות, הצגת יתרונות השילוב בפני פרחי ההוראה כהשלכות רצויות של התנהגות ההוראה המשלבת תעודד אמונות התנהגותיות, והיא עשויה להוביל לטיפוח עמדות חיוביות כלפי הוראה משלבת. ליתרונות השילוב היבטים רגשיים וחברתיים, וגם היבטים אקדמיים, עבור הפרט המשולב, עבור כל תלמידי הכיתה ועבור החברה שאנו חיים בה. לעמדות חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים יש תרומה בקרב כל פרחי ההוראה, אך בעיקר בקרב פרחי הוראה לחינוך בגיל הרך.

משרד החינוך בישראל אמנם חרת על דגלו מדיניות לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכללי, אך ניכר כי גישה זו עדיין אינה רווחת. מפגש ושיח של פרחי ההוראה עם התומכים בגישת השילוב בקרב דמויות מפתח, כגון מרצים ומורים מאמנים, תעודד את צמיחתן של אמונות נורמטיביות, העשויות להוביל לטיפוח תפיסתה של הנורמה החברתית כמצדדת בגישת השילוב.

עידוד אמונות שליטה בהוראה משלבת צריך לכלול כמה רכיבים. האחד, הקניית ידע באשר למאפייניהם של תלמידים עם צרכים מיוחדים וידע באשר לדרכי הוראה משלבת. רכיב נוסף הוא החשיפה לגורמים תומכים במערכת בית הספר ומחוצה לה. כמו כן, מתן אפשרות להתנסות בהוראה משלבת, ומתוך כך האפשרות להכיר לעומק תלמידים שיש להם מוגבלות ומשולבים בכיתה הרגילה, יאפשרו לפרחי ההוראה לגלות את החוסן נפשי הנדרש להם בהוראתם. אימוץ אמונות של שליטה בהוראה משלבת יוביל לטיפוח תחושת המסוגלות ללמד בכיתה משלבת.

חשיבות רבה נמצאה לתחושת המסוגלות בגיבוש הנכונות ללמד בכיתה משלבת, בדומה למחקרים אחרים שנעשו בארץ ובעולם (רומי, לייזר וכהן, 2006; רומי, מוסלר ולייזר, 2009; Ross, 1995; Tschannen-Moran et al., 1998). אם כך, טיפוח תחושת מסוגלות רצוי שיעשה במהלך ההכשרה הראשונית להוראה אך גם במהלך עבודת ההוראה בפועל. המשך טיפוחה של תחושת המסוגלות לאורך תקופה ארוכה יותר מתקופת ההכשרה הראשונית הוא חשוב, משום שעדיין קיימים מכשולים במערכת החינוך בישראל המעכבים את החלת ההוראה המשלבת. בהלימה לתאוריית ההתנהגות המתוכננת, הסרת מכשולים חיצוניים מוסיפה משקל לתחושת המסוגלות ביישום ההתנהגות, מעבר לנכונות לבצע את ההתנהגות. יישום הוראה משלבת צריך לעקוף את המכשולים שעדיין קיימים, והדבר אפשרי גם בעזרת תחושה גבוהה של מסוגלות. ממצאי המחקר מלמדים כי מסלול ההכשרה תורם להסבר השונות בנכונות ללמד בכיתה משלבת מעבר לשלושת המשתנים המתווכים. תרומה זו מעטה אך מובהקת. ייתכן כי תרומה זו של מסלול ההכשרה נובעת מבחירה מוקדמת של פרחי ההוראה במסלולים

השונים. ייתכן כי פרחי הוראה שיש להם נכונות מעטה ללמד בכיתה משלבת, בחרו מראש ללמד בחינוך הכללי. הסבר אחר, המקבל אישוש במחקר איכותני (Gilor & Katz, submitted for publication), מצביע על שוני בין מסלולי ההכשרה במידת טיפוחה של הנכונות ללמד בכיתה משלבת בתהליך ההכשרה. במסלול ההוראה בחינוך המיוחד מודגש מאוד שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים, והוא מקבל ביטוי הן בקורסים עיוניים והן בהתנסות המודרכת. לעומת מסלול הכשרה זה, פרחי הוראה במסלולי ההכשרה לחינוך הכללי אינם מביעים שביעות רצון מן ההכשרה שקיבלו לקראת הוראה בכיתות משלבות (Gilor & Katz, *ibid*). ממצא זה בנוגע לתרומתו של מסלול ההכשרה לנכונותם של פרחי ההוראה ללמד בכיתה משלבת מחזק את משמעות ההנגשה של אמונות התנהגותיות, אמונות נורמטיביות ואמונות של שליטה בקרב כלל פרחי ההוראה במהלך הכשרתם.

## מקורות

אבישר, ג' ואלמוג, א' (2003). הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים? סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(2), 5-18.

איגל, כ' ומליחי, ס' (2007). חוק חינוך מיוחד: השתקפות חברתית, ערכית ומקצועית בעיצוב מדיניות ויישומה. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 143-154). חיפה: אחוה.

רומי, ש', לייזר, י' וכהן, א' (2006). הקשר בין משתנים דמוגרפיים ותרבותיים לבין עמדות כלפי שילוב ותפיסת מסוגלות עצמית של פרחי הוראה במסלולי חינוך שונים (דוח מחקר מפרסומי היחידה למחקר והערכה). כפר סבא: המכללה האקדמית בית ברל.

רומי, ש', מוסלר, ר' ולייזר, י' (2009). עמדות כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים ותפיסת מסוגלות עצמית בקרב מתכשרים להוראה בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי במכללות ובאוניברסיטאות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 24(1), 15-34.

רייטר, ש' (2007). 'נרמול' השילוב. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 57-87). חיפה: אחוה.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.

Ajzen, I. (1985). From intention to action: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin, Germany: Springer.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Chicago, IL: Dorsey.

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processing*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002a). *Behavioral interventions based on the theory of planned behavior*. Retrieved from <http://www.people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.intervention.pdf>
- Ajzen, I. (2002b). *Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. Retrieved from <http://www.people.umass.edu/aizen/pdf/tpb.intervention.pdf>
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471-499.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Fridja (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Betts, K., Hinsz, V., & Heimerdinger, S. (2011). Predicting intentions of romantic partner abuse with the theory of planned behavior. *Current Psychology*, 30(2), 130-147.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Chester, M., & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33(1), 233-257.
- Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, 25(3), 262-277.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, NY: Psychology (Taylor & Francis).
- Florian, L. (2009). Preparing teachers to work in 'schools for all'. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(4), 533-534.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gilior, O., & Katz, M. (submitted for publication). Teaching inclusive classes: What pre-service teachers think about their training.

- Jacobs, N., Hagger, M. S., Streukens, S., De Bourdeaudhuij, I., & Claes, N. (2011). Testing an integrated model of the theory of planned behaviour and self-determination theory for different energy balance-related behaviours and intervention intensities. *British Journal of Health Psychology, 16*(1), 113-134.
- Obrusnikova, I., Dillon, S., & Block, M. (2011). Middle school student intentions to play with peers with disabilities in physical education: Using the theory of planned behavior. *Journal of Developmental & Physical Disabilities, 23*(2), 113-127.
- Pickett, L. L., Ginsburg, H. J., Mendez, R. V., Lim, D. E., Blankenship, K. R., Foster, L. E., & ... Sheffield, S. B. (2012). Ajzen's theory of planned behavior as it relates to eating disorders and body satisfaction. *North American Journal of Psychology, 14*(2), 339-354.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teacher College Record, 97*(2), 227-251.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31*(4), 480-497.
- Sze, S. (2009). A Literature review: Pre-service teacher's attitudes toward students with disabilities. *Education, 130*(1), 53-56.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Webb, T. L., & Sheeran, P. (2006). Does changing behavioral intentions engender behavior change? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin, 132*(2), 249-268.
- Wilczenski, F. L. (1994). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly, 17*(1), 5-17.
- Yunhi, K., & Heesup, H. (2010). Intention to pay conventional-hotel prices at a green hotel: A modification of the theory of planned behavior. *Journal of Sustainable Tourism, 18*(8), 997-1014.

