

## שינוי עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכלפי שילובם בחינוך

### הרגיל – ממצאי מחקרים

#### מבוא

חוק החינוך המיוחד שנחקק בשנת תשמ"ח (כנסת ישראל, 1988) תרם תרומה רבה לתהליך השינוי בכל מערכת החינוך באשר לשילובם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת הרגילה. בד בבד עם הרפורמה שנעשתה במערכת החינוך בנושא חינוך ילדים בעלי צרכים מיוחדים חלו גם שינויים בהכשרת המורים ונוספו קורסים העוסקים בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ובשילובם בכיתה רגילה. בהחלטת המועצה להשכלה גבוהה, המופיעה בדוח הוועדה לקביעת מתוויים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (ועדת אריאב), מופיעה התייחסות קצרה לנושא האומרת, כי בכל תכנית לימודים להכשרה להוראה יבואו לידי ביטוי תחומי הליבה המרכזיים ובהם "תהליכי הוראה – למידה לתלמידים בעלי צרכים שונים ומרקע חברתי-תרבותי שונה (משרד החינוך, 2006 עמ' 9).

לעמדות חיוביות של מורים ומחנכים בנוגע לשילוב חשיבות רבה. ראשית, נמצא שעמדות חיוביות קשורות לקבלה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים ( Forlin, Hattie & Douglas, 1996; )  
Scruggs & Mastropieri, 1996; Ward, Center & Bochner, 1994). שנית, עמדות חיוביות בנוגע לשילוב הן גורם חשוב בהצלחת השילוב ( Coates, 1989; Semmel, Abernathy, Butera & )  
Lesar, 1991), והן יכולות להיות חשובות ביותר לאיכות ההוראה השילובית ( Bender, Vaul & )  
Scott, 1995). שלישית, עמדות ואמונות של מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הן מן הנושאים החשובים המשפיעים על האתוס הבית-ספרי באשר לחינוך תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ועל המאמצים לשיתוף בין מורים רגילים למורים לחינוך מיוחד ( Hobbs & Westling, )  
Idol, Nevin & Paolucci-Whitcomb, 1994). (1998).

התחום של טכניקות ואסטרטגיות לצמצום עמדות שליליות או סטראטיפיות כלפי אנשים בעלי צרכים מיוחדים קיבל תשומת לב מחקרית מועטה ( Carrington & Brownlee, )  
2001), גם הדרכים לשינוי עמדות של מורים לכיוון החיובי יותר בנושא השילוב לא זכו להיחקר כפי הצורך. ידוע כי אחת הדרישות להצלחת השילוב היא עמדה חיובית של מתכשרים להוראה בחינוך הרגיל כלפי השילוב (Cook, 2002) וכי תקופת ההכשרה יכולה להיות התקופה הטובה ביותר למתן מענה לדאגות ולחששות של המורים ולמיתון עמדותיהם השליליות כלפי תלמידים

בעלי צרכים מיוחדים וכלפי השילוב (Loreman et al., 2005). לנוכח אלה יש להצטרף על מיעוט המחקרים בתחום. נציין כי רוב המחקרים שעסקו בצמצום עמדות שליליות כלפי שילוב או כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים התייחסו למתכשרים להוראה (למשל: Brownlee & Carrington, 2000; Campbell & Gilmore, 2003; Forlin, Loreman, Sharma & Earle, 2006; Pierson & Howell, 2009). כמובן

מטרת המאמר הנוכחי היא לסקור את הממצאים המחקריים שעלו בקשר להתערבויות שנעשו כדי להביא לשינוי עמדות של מתכשרים להוראה ושל מורים כלפי שילוב וכלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ולהסיק את המסקנות הנובעות מהם על הדרכים האפקטיביות לשינוי עמדות אלה לכיוון החיובי.

### **אסטרטגיות של התערבות העוסקות בשינוי עמדות המורים כלפי שילוב**

מסקירה ומניתוח של המחקרים העוסקים בשינוי עמדות של מורים כלפי שילוב וכלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים עולות ארבע אסטרטגיות של התערבות עיקריות: 1. הקניית ידע על הלקויות; 2. חשיפה לאנשים בעלי צרכים מיוחדים; 3. דיון קבוצתי; 4. סימולציה (הדמיה). מקצת המחקרים מתייחסים ליותר מאסטרטגיה אחת, ובעיקר לשילוב של הקניית ידע על הלקויות עם חשיפה לאנשים או ילדים בעלי צרכים מיוחדים. לכן ההתייחסות לשילוב של אסטרטגיות תוצג כסעיף בפני עצמו. להלן יוצגו כל אחת מהאסטרטגיות האלה והממצאים המחקריים הקשורים אליה.

#### הקניית ידע על הלקויות

אחד הגורמים המשפיעים על עמדות המורים הוא הידע על ילדים בעלי צרכים מיוחדים ועל שילובם בכיתות רגילות, ידע שנרכש הן בתקופת ההכשרה להוראה והן בתקופת העבודה בהוראה. מחקרים מחזקים את ההנחה שדרושה הכשרה בחינוך מיוחד בתקופה ההכשרה להוראה ובתקופת העבודה בהוראה כדי להפחית את ההתנגדות לשילוב המעשי. העשרת הידע של המורה על השילוב ועל הדרכים לספק את צורכי התלמידים המשולבים עשויה לצמצם עמדות שליליות כלפי השילוב. מורים שדיווחו על רמה גבוהה של הכשרה בחינוך מיוחד או על ניסיון בהוראת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים החזיקו בדעות חיוביות יותר כלפי השילוב (Avramidis et al., 2000a; Avramidis & Norwich, 2002; Bender et al. 1995; Buell, Hallam, McCormick & Scheer, 1999; Shoho, Katims & Wilks, 1997; Sack 1998; Taylor et al., 1997; Van-Reusen, Shoho & Barker, 2000). לעומת אלה קיימים גם מחקרים שלא מצאו שהשתתפות

McLesky & Waldron, ) המורים של עמדות על השפיעה או בעבודה ההכשרה על עמדות של המורים (1995; Reiter, Schanin & Tirosh, 1998; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1996). לדעתו של דונלדסון (Donaldson, 1980), לאסטרטגיה זו של הקניית ידע או שאין לה השפעה כלל והיא אינה מצליחה לשפר את העמדות, או אף גרוע מכך, היא מביאה לשינוי לרעה בעמדות כפי שנמצא במחקרים רבים. נראה כי קורסים העוסקים בתחום הקוגניטיבי בלבד ללא התנסות בתחום הרגשי אינם מספיקים לשינוי עמדות. יש צורך בהתנסות חווייתית כדי להכיר את אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים ולפתח כלפיהם עמדות חיוביות (טלמור, 2007).

בהכשרה להוראה נעשה שימוש בעיקר באסטרטגיה של הקניית ידע על הלקויות השונות. כלומר, מורי המורים מנסים לשנות את עמדות המתכשרים להוראה בחינוך הרגיל על ידי הקניית ידע בצורה של קורסים, הרצאות וכד', העוסקים בצרכים המיוחדים של התלמידים ובשילוב. אפשר להבחין ביעילות היחסית של שיטות ההוראה השונות, למשל למידה אקטיבית יעילה מהאזנה להרצאות. יש חשיבות גם לשכנוע הפנימי של המרצה, לאמצעי ההמחשה בתהליך ההוראה ולאווירה בקבוצה שבה נעשתה הלמידה (מרגלית ומירון, 1982).

לימוד קורסים אקדמיים שנושאים הוא מתחומי החינוך המיוחד נועד להקנות למורים לעתיד ראייה אחרת על הדרכים השונות והכלים שבהם אפשר להיעזר בכיתות הטרוגניות המשלבות ילדים בעלי צרכים מיוחדים. השתתפות בקורסים כאלה עשויה להגביר את המודעות והידע בדבר דרכי לימוד חלופיות ובדבר הצורך לגלות גמישות, יצירתיות וקבלה בהתייחסות לילדים בעלי צרכים מיוחדים (רוטנברג ורייטר, 2002).

במחקר שנערך בארץ (רוטנברג ורייטר, 2002) השתתפו 92 סטודנטים ממסלולי הלימוד שאינם של החינוך המיוחד. קבוצת הניסוי כללה 59 סטודנטים שלמדו קורס מבוא בחינוך מיוחד וקבוצת ביקורת שכללה 33 סטודנטים שלא למדו קורס כזה. המחקר עסק בשאלה אם יש קשר בין לימוד קורסי מבוא בחינוך המיוחד לבין עמדות חיוביות יותר כלפי הילד בעל הצרכים המיוחדים וכלפי שילובו בכיתה הרגילה. התכנים בקורסים מתבססים על עקרונות פדגוגיים ודידקטיים שעיקריהם חינוך לשוויוניות, לצדק ולהגינות כלפי כל קבוצות האוכלוסייה וכלפי כל הפרטים והקבוצות.

מהמחקר עולה כי סטודנטים מקבוצת הניסוי שינו עמדותיהם כלפי הילד בעל הצרכים המיוחדים וכלפי שילובו במערכת החינוך הרגילה. השינוי חל על כל מרכיבי העמדה: האפקטיבי, ההתנהגותי והקוגניטיבי.

במחקרם של דרור וויזל (2003) נמצא כי להשתתפות בהשתלמויות יש תרומה מובהקת להסבר השונות של עמדות המורים כלפי שילוב, כלומר מורים אשר בחמש השנים שקדמו למחקר השתתפו בהשתלמות כלשהי בחינוך המיוחד גילו עמדות חיוביות יותר לשילוב. ממצא זה תואם את ההסבר של בוול ועמיתיו (Buell et al. 1999), שלפיו ידע בתחומים הקשורים לחינוך המיוחד מחזק את ביטחונם של המורים בהתמודדות עם שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים. ביטחון זה עשוי להיות קשור לעמדות חיוביות יותר כלפי השילוב.

במחקר אחר שנערך בארץ (קריספל, סימון ופריש, תשס"ח) נבדקה השפעתו של קורס השואף לספק את הצרכים החיוניים של מורים בחינוך הרגיל בהתמודדותם עם קשייהם של תלמידים לקויי למידה בכיתתם. המטרה המרכזית בבניית הקורס הייתה לחולל שינוי מהותי בהתייחסותם של מורים לתלמידים אלה הן ברמה המקצועית והן ברמה הבין-אישית באמצעות עיצוב עמדות חיוביות יותר כלפי התלמידים וחיזוק תחושת המסוגלות של המורים לשלב תלמידים אלה בכיתתם. במחקר שבו השתתפו 53 מורות ומחנכות בחינוך הרגיל נמצא כי מורים בחינוך הרגיל המעשירים את ידיעותיהם בנושא לקויות למידה מגלים עמדות חיוביות יותר כלפי תלמידים לקויי למידה המשולבים בכיתתם ותופסים את עצמם כאחראים יותר לקידום של תלמידים אלה.

ממצאים שונים מעט נמצאו בשני מחקרים אחרים שנערכו בארץ. במחקר שבדק עמדות של מתכשרים להוראה הלומדים במכללה לחינוך גופני ובמכללה רגילה נמצא כי הלימוד בקורס אקדמי העוסק בנושא של בעלי צרכים מיוחדים מסייע לתחושת המסוגלות העצמית, אולם אין בו כדי לשנות את עמדות הסטודנטים באשר לשילוב לחיוביות יותר (הוצלר, גפני וזך, 2005). ממחקרם של לייזר ורומי (2005) עלה כי להכשרה ולהשתלמויות הייתה השפעה דו-כיוונית: מחד גיסא ההכשרה בחינוך המיוחד הגבירה את התמיכה ביתרונות השילוב, ומאידך גיסא היא העלתה ספקות רבים יותר באשר להכשרת המורה המשלב ואף הגבירה את התמיכה בקיום מסגרות נפרדות ונבדלות לחינוך המיוחד.

מחקר עדכני יותר של לורמן ועמיתים (Loreman, Sharma, Forlin & Earle, 2005) שבדק מתכשרים להוראה באוניברסיטאות בקנדה ובאוסטרליה מצא שהכשרה נוספת וידע על המוגבלויות השונות יצרו מגמה של שינוי חיובי בעמדות כלפי שילוב אצל מתכשרים להוראה, ליותר ביטחון ביישום השילוב, לפחות דאגה וחשש מפניו ולעלייה ברמת הנוחות בקשר שלהם עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים.

בבחינת היחס בין מידת הכנתם של המורים ליחסם לשילוב הראו מחקרים אחדים שעמדות המורים בנוגע לשילוב היו ביחס חיובי למספר הקורסים בנושא שבהם הם למדו בתקופת ההכשרה, כלומר ככל שהמורים השתתפו ביותר קורסים בנושא השילוב, כך היה השינוי לחיוב בעמדותיהם כלפי השילוב גדול יותר (Ellins & Dev, 2002, cited in Leung & Liu, 2003; Porter, 2005).

בבחינת סוגי הידע הקשורים לשילוב נמצא שמורים היו זקוקים לשלושה היבטים של ידע: ידע תוכן, ידע פדגוגי וידע של תוכן פדגוגי. ההיבט האחרון מתייחס לאינטגרציה של ידע התוכן עם הידע הפדגוגי (Sin, 2004).

חוקרים אחרים (Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996) מציינים שתי סיבות עיקריות לחוסר היעילות של האסטרטגיה הקשורה בהקניית ידע בלבד. האחת, מתן אינפורמציה המלמדת על הלכות לוקה בדרך כלל בחוסר קשר אישי עם אדם בעלי צרכים מיוחדים. השנייה, כאשר מתן האינפורמציה משולב עם קשר דל עם אדם בעלי צרכים מיוחדים הדבר דווקא מחזק דעות קדומות ועמדות שליליות. לעומת זאת אנשים שלהם קשר אמיץ עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים נמצאו כמחזיקים בעמדות חיוביות יותר כלפי ילדים בעלי לקויות.

#### חשיפה לאנשים בעלי צרכים מיוחדים

השאלה אם לניסיון או לקשר קודם עם תלמידים ואנשים בעלי צרכים מיוחדים יש קשר לעמדות כלפי השילוב נבחנה בכמה מחקרים. בחלק גדול מהם נמצא שיש קשר כזה (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cook et al. 2000; Hutzler, 2003; Janney et al. 1995; LeRoy & Simpson, 1996; Loreman et al. 2005; Hastings, Hewes, Lock & Witting, 1996; Jones, Wint & Ellis, 1990; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Villa et al., 1996). עמדות שליליות כלפי השילוב וכלפי תרומתו לתלמיד המשולב הביעו בעיקר מורים שטרם התנסו בשילוב. רמת ההסכמה לתרומת השילוב עולה לאחר ניסיון בשילוב, רכישת הידע המקצועי ובעיקר לאחר ניסיון מוצלח. יתרה מכך, דווקא מורים שבכיתותיהם היה מספר גדול יחסית של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים היו בעלי עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב. קשה לדעת אם החשיפה הרבה לתלמידים אלה היא שהביאה לעמדות חיוביות יותר, או שמא מורים בעלי עמדות חיוביות קיבלו על עצמם לטפל ביותר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Bender, Vail & Scott, 1995). נראה שמורים בעלי ניסיון בעבודה עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים מעריכים מחדש את

האיזון שבין מחירה של השקעת זמן ואנרגייה של המורה לבין הרווחים של תלמידים אלה ומגיעים למסקנה שהשילוב ראוי לזה.

בדיווח של סאלנד וגרייק-דואהני (Salend & Garrick-Duhaney, 1999) מובאים ממצאי מחקרים שבדקו שינויים בתפיסות מורים לאחר שהתנסו בשילוב. נמצא כי קיימת עלייה בתחושת המסוגלות העצמית (Self Efficacy) של המורים לאחר ההתנסות בשילוב, והם מדווחים על שיפור בכישורי ההוראה שלהם עם כלל התלמידים. עם זאת הם עדיין חוששים מפגיעה בחינוכם של התלמידים הרגילים ומאי-יכולת להיענות לצורכי התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים.

מחקרים העוסקים בחשיפה של מורים לאנשים או ילדים בעלי צרכים מיוחדים כאסטרטגיה לשינוי ניתנים למיון לכאלה המתארים מגעים בסיטואציות מובנות ומתוכננות לעומת כאלה המתארים מגעים בסיטואציות לא מובנות. כמו כן המגע יכול להיות ישיר – כלומר מפגש בין מורים לבין ילדים או מבוגרים בעלי צרכים מיוחדים – או עקיף תוך שימוש בטכניקות אודיו-ויזואליות כמו הקרנת סרטי וידאו על אנשים בעלי לקויות שהצליחו (Donaldson, 1980). בהשוואת החשיפה בסיטואציה מובנית לחשיפה בסיטואציה לא מובנית בולט השוני בין התוצאות: במחקרים העוסקים בתיאור מפגשים בסיטואציות לא מובנות אין אחידות בתוצאות – מהם המצביעים על שינוי חיובי ומהם המצביעים על שינוי שלילי או על שינוי קטן בלבד. לעומת זאת בחשיפה בסיטואציות מובנות ומתוכננות נרשם באופן שיטתי שינוי לכיוון חיובי. אחת הסיבות לכך היא שבסיטואציות לא מובנות עשויים להתערב משתנים המחזקים את העמדה הסטראוטיפית. ייתכן גם שהחיסרון בסיטואציות כאלה היא חשיפת האינדיווידואל – המורה לאנשים בעלי לקויות שמייצגים תמונה סטראוטיפית – והתמונה הזאת מחזקת אמונות סטראוטיפיות (Donaldson, 1980). מחקרים שבדקו את משך המגע בחשיפה או את אינטנסיביות הקשרים לא שיקפו שינויים משמעותיים. כמו כן מפגש עקיף באמצעות סרט בלבד נמצא משפיע מעט מאוד ולטווח קצר (מרגלית ומירון, 1982).

מניתוח של מחקרים מוצלחים שעירבו קשר מובנה נראה שהשינוי בעמדות קשור לחשיפה לאנשים בעלי לקויות שהתנהגותם איננה סטראוטיפית. למשל, במחקרים מוצלחים שמוצגים אצל דונלדסון (Donaldson, 1980) החוקרים חשפו את הנחקרים לאנשים בעלי לקויות שלא אופיינו בסטראוטיפים כמו חוסר אונים, חוסר תקווה או רצון להיות מובדלים. המסקנה ממחקרים אלה היא שבתכנון התערבות מובנית וישירה חשוב שהאדם בעל הלקויות יהיה

בסטטוס דומה לאלה שאינם לקויים. למשל, שיהיה בגיל דומה ושיהיה מאותו סטטוס חברתי, חינוכי או מקצועי. לעומת מצבים שבהם האדם בעל הלקויות צעיר מהאנשים הרגילים בהרבה או שהוא בעמדה של מקבל עזרה, כמו ביחסי אדם מקצועי עם מטופל, כלומר המפגש הוא בין אנשים בסטטוס לא שווה. גם מריני (1994) טען שתכניות חינוכיות אפקטיביות יותר כאשר האנשים בעלי הצרכים המיוחדים הם שותפים פעילים בחיים החברתיים ואינם מצטיירים כחסרי אונים וכקרבנות.

דוגמה לכך אפשר לראות במחקר (Carrington & Brownlee, 2001) שבדק עמדות של מתכשרים להוראה כלפי אנשים בעלי מוגבלויות לאחר התנסות לימודית עם אסיסטנטית בעלת מוגבלות פיזית קשה (שיתוק מוחי). המחקר מצא שלקשר מובנה עם עוזר הוראה בעל צרכים מיוחדים, שהיה בסטטוס מעט גבוה יותר, הייתה השפעה חיובית הן על הידע שרכשו המשתתפים והן על דרך ראייתם את הלקות. כלומר, לקשר מובנה של "פנים אל פנים" עם אדם בסטטוס שווה או גבוה יותר, שהוא בעל צרכים מיוחדים, אך הוא אינו מתנהג בצורה סטראוטיפית, הייתה השפעה חיובית על העמדות של המתכשרים להוראה כלפי אנשים בעלי צרכים מיוחדים. גם סטודנטים להוראה שבבמסגרת קורס של חינוך מיוחד הוא נתנו שירות של עזרה לימודית לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, שיפרו את עמדותיהם כלפי תלמידים כאלה וכלפי השילוב (Kolar & Dickson, 2002).

ממחקרים אלה אפשר להסיק שקשר מובנה של מורה עם אדם בסטטוס שווה, שיש לו לקויות, ושאיננו מתנהג בצורה סטראוטיפית, יכול לשבור תפיסות סטראוטיפיות בקשר לאנשים בעלי צרכים מיוחדים. כחלק מסוג זה של התערבות אינדיווידואלים (במקרה שלנו מורים ומתכשרים להוראה) יכולים לחוות מצב שבו אמונות לא מתאימות מזוהות, מנותחות ונבנות מחדש (Pajares, 1992). שינוי כזה יקרה רק אם האדם מאתגר לראות את האמונות הלא מתאימות שלו. במקרה כזה עמדות ואמונות סטראוטיפיות משתנות ביתר קלות בעקבות הקשר המובנה (Carrington & Brownlee, 2000; Donaldson, 1980; Marini, 1994).

שלא כמו מחקרים אלה, במחקר של הסטינגס ואוקפורט (Hastings & Oakford, 2003) לא נמצא כי ניסיון בעבודה של סטודנטים להוראה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים קשורה לעמדות חיוביות יותר כלפי שילוב של תלמידים הלוקים בבעיות רגשיות והתנהגותיות.

דיון קבוצתי

באסטרטגיה זו נעשה שימוש לצד אסטרטגיות אחרות, ולכן מחקרים מעטים יחסית מדווחים על שינוי באמצעות דיונים קבוצתיים בלבד. הדיונים יכולים להיות בעלי אופי קוגניטיבי לעומת דיונים בעלי אופי אפקטיבי. הממצאים המועטים מראים כי בקצת מהדיונים פחתה הגישה הסטראוטיפית, ובאחרים – בעיקר בעלי אופי אפקטיבי – בלטה התחזקותה. נראה כי הדיונים הקבוצתיים הקצינו עמדות שהיו קיימות אצל חברי הקבוצה (מרגלית ומירון, 1980, Gottlieb). שילוב של דיון קבוצתי בתכנית של קורס בתקופת ההכשרה להוראה יכול לשנות עמדות של סטודנטים להוראה בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד באשר לשילוב של תלמידים בעלי מוגבלויות קלות בכיתה הרגילה. במחקר (Shade & Stewart, 2001) שבדק את השפעתו של קורס שכלל הרצאות קצרות, סרטי וידאו, קבוצות דיון קטנות, משחקי תפקידים ופעילויות לבניית הסובלנות והאמפתיה על עמדות הסטודנטים, נמצא שגם קורס אחד ויחיד מסוג כזה יכול לשנות עמדות.

#### הדמיה (סימולציה)

גם באסטרטגיה זו לא נעשה שימוש כאסטרטגיה יחידה אלא בשילוב עם אסטרטגיות אחרות. בהדמיה מתנהגים המשתתפים בניסוי כנכים לתקופה מוגבלת לפי סוג הנכות שלה נערכת ההדמיה (למשל ישיבה בכיסא גלגלים והמשך הפעילות הרגילה). מטרת הניסויים היא לבסס אמפתיה למוגבלים. גם כאן תוצאות המחקרים המועטים אינן אחידות (מרגלית ומירון, 1982).

#### שילוב של אסטרטגיות

קיימת הסכמה כללית שקורסים מסורתיים המבוססים על ידע ומתוכננים להכין את המורים לעבוד עם ילדים בעלי צרכים מיוחדים אכן מעשירים את הידע, אך השפעתם על העמדות כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים קטנה (Hastings, Forlin et al., 1999b; Donaldson, 1980; Hewes, Lock & Witting, 1996; McLesky & Waldron, 1995; Reiter, Schanin & Tirosh, 1996; Tait & Purdie, 2000; Vaughn, Schumm, Gallad, Slusher & Saumell, 1998). גם קשר ישיר עם אנשים בעלי מוגבלויות איננו מוביל בהכרח לשינוי חיובי בעמדות (Donaldson, 1991; Rees, Spreen & Harnadek, 1980) אף על פי שבאופן כללי, קשר נמצא כגורם משמעותי ביצירת עמדות חיוביות (Forlin, Fogarty & Carroll, 1999a). מחקרים אחדים, שיוצגו להלן, מצאו שהדרך היעילה ביותר לשינוי עמדות היא לשלב הוראה פורמלית עם קשר ישיר ומובנה עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים.



במחקר (Sik, 2007) שבדק אם עמדות של מתכשרים להוראה ורמת הנוחות שלהם בעבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים משתנות בעקבות קורס בחינוך מיוחד עם או בלי ניסיון של עבודה בשטח נמצא שמתכשרים להוראה (קבוצת המחקר) שנוסף על הקורס התאורטי גם התנסו בהדרכה בשטח, הראו עמדות חיוביות יותר באופן מובהק מהאחרים (קבוצת הביקורת) שרק למדו בקורס על השילוב. במחקר אחר (Pierson & Howell, 2006) נבדקו התפיסות של 82 מתכשרים להוראה בנוגע לשילוב לפני קורס בן שלושה סמסטרים שכלל ידע עיוני, פרקטיקום וצפייה מודרכת בבתי ספר ואחרי קורס כזה. נמצא שאחרי הקורס רצונם של המתכשרים להוראה ללמד ולשלב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים היה בהחלט רב יותר מאשר לפני הקורס אף על פי שעמדות חיוביות היו תלויות בסוג הלקות. מחקר זה מחזק מחקרים אחרים (Shade & Stewart, 2002; Cook, 2001) שהראו שגם קורס אחד בשונות יכול 1. לשנות תפיסות ועמדות, למשל כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות; 2. להגביר את הרצון ללמד בחינוך המיוחד; 3. להגביר את הרצון ללמוד על אסטרטגיות לשילוב; 4. להגביר את הרגשות החיוביים של המתכשרים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מחקר אחר (Campbell & Gilmore, 2003) בדק אם עמדות כלפי תלמידים בעלי מוגבלויות וכלפי שילוב משתנות בעקבות קורס עיוני ומעשי המתמקד בסוג אחד של מוגבלות (תסמונת דאון). 274 מתכשרים להוראה נבדקו לפני יחידת לימוד של סמסטר אחד שמשלב לימוד עיוני ועבודה מעשית ואחריה והתמקד בילדים הלוקים בתסמונת דאון. הממצאים הראו שלאחר הקורס השתנו עמדות המתכשרים להוראה כלפי ילדים אלה וכלפי שילובם. כמו כן השתנו עמדותיהם גם כלפי ילדים בעלי מוגבלויות באופן כללי, והם דיווחו על יותר נוחות באינטראקציה עם אנשים בעלי מוגבלויות. המחקר מדגיש את הערך שבשילוב עבודה עיונית המבוססת על ידע עם עבודה מעשית.

ממצאים מסויגים יותר התקבלו במחקר שנערך בהונג קונג (Stella, Forlin & Lan, 2007). במחקר השתתפו בהתנדבות מעל ל-200 מתכשרים להוראה בשנה הרביעית ביחידת לימוד של 20 שעות, שהכינה אותם ללמד תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. ביחידה זו הם למדו על ההתפתחות ההיסטורית של החינוך המיוחד וגם התייחסו לצרכים השונים של התלמידים באמצעות אסטרטגיות מגוונות. כמו כן הוכנס אלמנט של הקשר הישיר עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ותלמידים מהחינוך המיוחד בילו יום שלם באוניברסיטה בפעילויות מהנות שאורגנו בקבוצות קטנות על ידי המתכשרים להוראה.

תוצאות המחקר של לפני הקורס ואחריו הראו שהשינויים בעמדות וברמת הנוחות כלפי השילוב וכלפי התלמידים המשולבים לא היו בולטים גם כאשר הם היו משמעותיים מבחינה סטטיסטית. נראה שאף על פי שהשתתפות ביחידה קצרה של 20 שעות יכולה להביא לשינוי בידע ובעמדה, הרי שהיא אינה מספיקה להכין את המתכשרים להוראה להתמודדות עם האתגרים הרבים שמדיניות השילוב דורשת מהם.

קורס של סמסטר אחד שלמדו בו 220 מתכשרים (Carroll, Forlin & Jobling, 2003) שילב כמה אסטרטגיות כדי להתגבר על רגשות של חוסר נוחות ופחד והתמקד במתן הזדמנויות אופטימליות לאינטראקציה בין המתכשרים לבין אנשים בעלי צרכים מיוחדים: צעירים ומבוגרים בעלי צרכים מיוחדים הוזמנו כאורחים להרצאות והיו מעורבים באופן סדיר בקבוצות ההוראה, הוצגו קטעי וידאו שבהם נראו אנשים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות שונות כמו בית ספר, חברה, בית, וכל מתכשר להוראה "שודך" עם תלמיד בעל צרכים מיוחדים מבית הספר המקומי. כל האסטרטגיות האלה הגדילו את חשיפתם של המתכשרים לסוגים שונים של מוגבלויות. נוסף על כך ניתנה להם גם אפשרות להצטרף לעוד פרקטיקום בן שלושה שבועות בבית ספר רגיל שבו בוצע השילוב בצורה הטובה ביותר. הקורס פותח בסרט וידאו שהציג שלושה סיפורים של אנשים מקומיים בעלי מוגבלות, והתאפשרו רפלקציה ודיון על נושאי המפתח שהעלו כל מהאנשים האלה. תוצאות המחקר הראו שלאחר הקורס היה שיפור רב בנוגע לאינטראקציה עם אדם בעל צרכים מיוחדים. כמו כן המתכשרים להוראה, שהשתתפו בקורס, הרגישו שרכשו ידע והיו בטוחים יותר בהתנהגותם. הם גם הראו מחד גיסא פחות רחמים ומאידך גיסא התמקדות באדם יותר מאשר במוגבלות שלו. החוקרים מסכמים שקורס כזה יכול לתרום הן לצמיחתם האישית של המורים והן לידע שלהם על אנשים בעלי צרכים מיוחדים. הצמיחה האישית הזאת נוסכת בהם ביטחון שהם יוכלו להשתמש בזה בהוראה שלהם את כל התלמידים, ובייחוד את אלה בעלי הצרכים המיוחדים.

החוקרים (Trent, Pernell, Mungai & Chimedza, 1998) בדקו את השינויים בתפיסות אצל 30 מתכשרים להוראה בקורס על רב-תרבותיות וחינוך מיוחד. מרכיבי הקורס כללו גישה על-דיסציפלינרית, מיומנויות מעשיות ללימוד תלמידים בטווח שונות רחב, ניסיון בשטח וקשר עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים. התוצאות הראו שלהכשרה הייתה השפעה על כמה תפיסות שהובנו ועל עומק ההבנה. לאחר הקורס יכלו המתכשרים להוראה לעשות אינטגרציה טובה יותר של תאוריה ומעשה, ועברו מהבנה כללית של ההוראה לאסטרטגיות ספציפיות ולטכניקות. שינוי

חיובי בעמדות כלפי אנשים בעלי צרכים מיוחדים נמצא בסיום קורס מחייב שעסק במוגבלויות. ממצאים דומים נמצאו אצל (Hickson, 1995).

## דיון

מטרת המאמר הנוכחי היא לסקור את הממצאים המחקריים שעלו בנוגע להתערבויות שנעשו כדי להביא לשינוי עמדות של מתכשרים להוראה ושל מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים וכלפי שילובם בחינוך הרגיל, ולהסיק את המסקנות הנובעות מהממצאים על אודות הדרכים האפקטיביות לשינוי עמדות אלה לכיוון החיובי. בסקירת המחקרים העוסקים בשינוי עמדות של מורים בדבר שילוב ובדבר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נמצאו ארבע אסטרטגיות של התערבות עיקריות: 1. הקניית ידע על הלקויות; 2. חשיפה לאנשים בעלי צרכים מיוחדים; 3. דיון קבוצתי; 4. סימולציה (הדמיה). הממצא הבולט ביותר העולה מהמחקרים שנסקרו הוא שאין די בשימוש באסטרטגיה אחת כדי לשנות עמדות של מורים ומתכשרים להוראה, ויש צורך לשלב לפחות שתי אסטרטגיות עיקריות: הקניית ידע על הלקויות וחשיפה לאנשים או ילדים בעלי צרכים מיוחדים. מה יש לכלול בכל אחת מהאסטרטגיות האלה? באסטרטגיה העוסקת בהקניית ידע על הלקויות חשוב לשלב שלושה היבטים של ידע: ידע תוכן, ידע פדגוגי וידע של תוכן פדגוגי. ההיבט האחרון מתייחס לאינטגרציה של ידע התוכן עם הידע הפדגוגי (Sin, 2004). ידע התוכן כולל ידע תאורטי על אודות סוגי הלקויות העיקריים, מאפייניהם והצרכים המיוחדים הקשורים בהם, וידע על אודות האבחונים ומשמעותם. הידע הפדגוגי וידע התוכן הפדגוגי כולל ידע על האסטרטגיות ודרכי ההוראה המתאימות לאותן לקויות וכן את היכולת לבצע את ההתאמות הנדרשות בתכנית הלימודים. כדאי להרבות ככל האפשר בקורסים המקנים ידע, שכן נמצא שככל שהמורים למדו בקורסים רבים יותר בנושא השילוב, כך השינוי לחיוב בעמדות בדבר השילוב היה גדול יותר (Dev, 2002, cited in Leung & Liu, 2003; Ellins & Porter, 2005). כמו כן נמצא שמורים שיקבלו הדרכה רבה יותר כיצד לשלוט במיומנויות הנדרשות ליישום השילוב, תחושת המסוגלות שלהם תהיה גבוהה יותר והנכונות שלהם לשלב תהיה רבה יותר (קריספל, סימון ופריש, תשס"ח).

הקניית הידע יכולה להיעשות בדרכים מגוונות כמו הרצאות, סדנאות, סרטים ועבודה עצמית אישית וקבוצתית. אפשר להבחין ביעילות היחסית של שיטות ההוראה השונות: למידה אקטיבית יעילה מהאזנה להרצאות. יש גם משמעות לשכנוע הפנימי של המרצה, לאמצעי ההמחשה בתהליך ההוראה ולאווירה בקבוצה שבה נעשתה הלמידה (מרגלית ומירון, 1982).

הקניית ידע על אודות הלקויות השונות מאפשרת ראייה אחרת על הדרכים השונות והכלים שבהם אפשר לעבוד בכיתות הטרוגניות המשלבות ילדים בעלי צרכים מיוחדים. השתתפות בקורסים המקנים ידע כזה עשויה להגביר את המודעות והידע בדבר דרכי לימוד חלופיות ובדבר הצורך לגלות גמישות, יצירתיות וקבלה בהתייחסות לילדים בעלי צרכים מיוחדים (רוטנברג ורייטר, 2002).

ידע תאורטי חשוב, אך אינו מספיק. התנסות וקשר עם אדם בעל צרכים מיוחדים הכרחי. באסטרטגיה העוסקת בחשיפה למבוגרים או לילדים בעלי צרכים מיוחדים יש להקפיד שהחשיפה תיעשה בצורה מבוקרת ומתוכננת. חשיפה מבוקרת צריכה לכלול שלושה היבטים עיקריים: בחירה נכונה של האנשים בעלי הצרכים המיוחדים, הדרכה מוקדמת של המשתתפים במפגש, בניית מפגש שיאפשר אינטראקציה מרבית בין המשתתפים. בחירה לא נכונה של האנשים בעלי הצרכים המיוחדים יכולה דווקא לקבע את העמדה הסטראוטיפית. ייתכן שקיים חיסרון בחשיפה בסיטואציה לא מובנית והוא שחשיפת המורה לאנשים בעלי לקויות שמייצגים תמונה סטראוטיפית רק מחזקת אמונות סטראוטיפיות. לעומת זאת במחקרים מוצלחים החוקרים חשפו את הנחקרים לאנשים עם לקויות, שלא נשענו על סטריאוטיפים של חוסר אונים, חוסר תקווה או רצון להיות מובדלים. (Donaldson, 1980). בחשיפה מבוקרת חשוב להפגיש מורים או מתכשרים להוראה עם מבוגרים בעלי צרכים מיוחדים שהם בעלי מעמד כלכלי-חברתי דומה לזה של המורים או המתכשרים להוראה או אף בעלי מעמד גבוה יותר, ככאלה הם יכולים להוות הוכחה לכך שאנשים אלה יכולים להגיע להישגים. חשיפה שאינה כזאת יכולה להביא לתוצאה הפוכה (Carrington & Brownlee, 2001; ) (Donaldson, 1980; Marini, 1994). כמו כן, חשוב לתכנן את המפגשים ולהדריך את המשתתפים לפני המפגש. למשל, במצבים שבהם האדם בעל הצרכים המיוחדים "עודד" התבוננות ישירה בו, סיפר על אודות רגשותיו באשר למוגבלויותו וסיפק מעין תדריך ליחסי הגומלין הרצויים, פחתו המתחים וחל שינוי חיובי בעמדות (טלמור, 2007).

החשיפה לאנשים או ילדים בעלי צרכים מיוחדים מאפשרת לא רק תוספת בתחום הקוגניטיבי אלא, ובעיקר, בתחום הרגשי. ללא התנסות בתחום הרגשי קשה לשנות עמדות בדבר השילוב. יש צורך בהתנסות חווייתית כדי להכיר את אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים כדי לפתח כלפיהם עמדות חיוביות.

לאחר החשיפה חשוב שהמורים והמתכשרים יעשו רפלקציה על העמדות שלהם בנוגע לאנשים בעלי צרכים מיוחדים. שינוי בעמדות ובאמונות יכול לקרות אם האדם מאתגר לראות את אי-ההתאמה באמונותיו. מתן האפשרות המובנית להערכה של האמונות יאפשר למתכשרים להוראה להתפתח מבחינה מקצועית. כדי לעשות זאת יש לעודד את המורים והמתכשרים להוראה להתמקד בהתנסויות שלהם עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים, ולחשוב איך התנסויות אלה השפיעו על האמונות והדעות שלהם (Pajares, 1992).

האסטרטגיות העוסקות בדיון קבוצתי ובסימולציה יכולות לתרום גם הן לשינוי העמדות, אך אין בהן די כשהן עומדות בפני עצמן. שילוב של דיון קבוצתי וסימולציה כחלק מתכנית של קורס בתקופת ההכשרה להוראה יכול לשנות עמדות של סטודנטים להוראה בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד באשר לשילוב של תלמידים בעלי מוגבלויות קלות בכיתה הרגילה. מכל האמור לעיל אין ספק ששילוב אסטרטגיות יהיה היעיל ביותר לצורך שינוי עמדות של מורים ומתכשרים להוראה בדבר שילוב ובדבר אנשים ותלמידים בעלי צרכים מיוחדים. ואכן, קורסים שכללו מגוון של אסטרטגיות כמו הרצאות קצרות, סרטי וידאו, קבוצות דיון קטנות, משחקי תפקידים ופעילויות לבניית הסובלנות והאמפתיה בעמדות הסטודנטים הביאו לשינוי בעמדות (Shade & Stewart, 2001; Carroll, Forlin & Jobling, 2003).

חשוב לציין שלמחקרים העוסקים בשינוי עמדות של מורים ושל מתכשרים להוראה שתי נקודות חולשה בולטות: מרביתם מדדו שינויים לטווח קצר – מיד לאחר ההתערבות – והשינויים נמדדו בעמדות מוצהרות בשאלוני עמדות שיש בהם יסודות של רצייה חברתית ללא תיאום עם גילויי התנהגות. לכן במחקרים עתידיים יהיה כדאי לבדוק שינוי עמדות בטווח זמן ארוך יותר ולמצוא דרכים לעקוף את יסודות הרצייה החברתית בשאלוני עמדות למשל באמצעות שאלוני מטפורות (טלמור, שרון וקיים, 2009; 2010).

נושא שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה כלול זה שנים אחדות בתכנית הלימודים במכללות האקדמיות להכשרת מורים. אולם הניסיון והלקחים שנצברו טרם גובשו דיים. עדיין קיים פער בין ההתקדמות המחקרית וההתפתחות התיאורטית לבין המידה שבה המכללות למורים משכללות את תכניות הלימודים שלהן בתחום השילוב. אנו מקווים כי מאמר זה יעזור בגיבוש תכניות מתאימות במכללות האקדמיות להכשרת מורים ובהשתלמויות למורים בפועל.

## מקורות

- כנסת ישראל, חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח - 1988. ירושלים: המדפיס הממשלתי.
- דרור, א', וויזל, א'. (2003). אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 18(1), 5-18.
- הוצלר, י', גפני, ע', וזך, ס'. (2005). עמדות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת מסוגלות עצמית בפעילות גופנית משלבת בקרב פרחי הוראה לחינוך גופני. *דפים*, 39, 35-59.
- המועצה להשכלה גבוהה (2006). *דוח הוועדה לקביעת מתווים מנחים להכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (ועדת אריאב)*. ירושלים: משרד החינוך, עמ' 9.
- טלמור, ר' (2007). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכתות רגילות. בתוך: רייטר, ש', לייזר, י' ואבישר, ג' (עורכים), *שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך, חיפה: אחוה, איגוד נכי חיפה והצפון, היחידה להוצאה לאור*.
- טלמור, ר', שרון, א' וקיים, א' (2009). עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 24(2), 5-22.
- טלמור, ר', שרון, א' וקיים, א' (2010). עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים – המחקר האיכותני. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 25(1), 5-22.
- לייזר, י', ורומי, ש'. (2005). הקשר בין דתיות, לאום ומשתני רקע נוספים של פרחי הוראה על עמדות כלפי שילוב: השלכות לתכניות הכשרה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 20(2), 39-54.
- מרגלית, מ', ומירון, מ'. (1982). עמדות כלפי חריגות ואסטרטגיות שינוי. *עיונים בחינוך*, 33, 136 – 129.
- קריספל, א', סימון, ח' ופריש, י'. (תשס"ח). שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל. *שנתון שאגן*, כרך י"ג, 273-295.
- רוטנברג, י' ורייטר, ש'. (2002). שינוי עמדותיהם של סטודנטים במכללה להכשרת מורים לגבי ילדים בעלי צרכים מיוחדים ושילובם בכיתות הרגילות. מעוף ומעשה, 23-27.

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.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority. *Educational Psychology*, 20, 193-213.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special education needs in the ordinary school. *Teacher and Teaching Education*, 16, 277-293.
- Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increase mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching programme designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning*, 15(3), 99- 105.
- Buell, m., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 143-156.
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teacher's attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-379.
- Carrington, S., & Brownlee, J. (2001). Preparing teachers to support inclusion: The benefits of interaction between a group of preservice teachers and a teaching assistant who is disabled. *Teaching Education* 12(3), 347-357.

- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A., (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Coates, R. (1989). The regular education initiative and opinions of regular classroom teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 532-536.
- Cook, B.G., Tankersley, M., Cook, L., & Lundrum, T.J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-135.
- Cook, B.G. (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, 262-277.
- Dev, P. (2002). Not a game of chance: Importance of pre-service education for successful inclusion. Paper presented at 2002 CEC Annual Convention, New York.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46 (7), 504-514.
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32(4), 188-195.
- Forlin, C., Tait, K., Carroll, A., & Jobling, A., (1999). Teacher education for diversity. *Queensland Journal of Educational Research*, 15(2), 207-225.
- Forlin, C., Fogarty, G., & Carroll, A. (1999). Validation of the factor structure of the Interactions with Disabled Person's Scale. *Australian Journal of Psychology*, 51, 50-55.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are



- teachers? *International Journal of Disability Development and Education*, 43, 119-133.
- Gottlieb, J. (1980). Improving attitudes toward retarded children using group discussion. *Exceptional Children*, 47(2), 106-110.
- Hastings, R P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the Inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 87-94.
- Hastings, R. P., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 139-144.
- Hickson, F.E. (1995). *Attitude formation and change toward people with disabilities*. Unpublished Doctoral thesis. Sydney, NSW: University of Sydney.
- Hobbs, T., & Westling, D. L. (1998). Promoting successful inclusion through collaborative problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 31(1), 12-19.
- Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373.
- Idol, L., Nevin, A., & Paolucci-Whitcomb, P. (1994). Collaborative consultation. Austin, TX: Pro-Ed..
- Janney, R.F., Snell, M.E., Beers, M.K., & Raynes, M. (1995). Integrating children with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children*, 61, 425-439.
- Jones, R., Wint, D., & Ellis, N. (1990). The social effects of stereotyped behavior. *Journal of Mental Deficiency Research*, 34, 261-268.
- Kolar, C., & Dickson, S.V. (2002). Preservice general educators' perceptions of

- structured reflective logs as viable learning tools in a university course on exclusionary practices. *Teacher Education and Special Education*, 25, 395-406.
- LeRoy, B., & Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning*, 11, 32-36.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 1-15.
- Loreman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). Pre-service teachers' attitudes and concerns regarding inclusive education. Paper presented at ISEC 2005, Glasgow.
- Marini, I. (1994). Attitudes towards disability and the psychosocial implications for persons with SCI. *SCI Psychosocial Process*, November, 147-152.
- McLesky, J., & Waldron, L.M. (1995). Inclusive elementary programs: Must they cure students with learning disabilities to be effective? *Phi Delta Kappan*, 77(4), 295-299.
- Pierson, M. R., & Howell, E. J. (2006). Pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Academic Exchange Quarterly*, September, 22.
- Rees, L. M., Spreen, O., & Harnadek, M. (1991). Do attitudes towards persons with handicaps really shift over time? Comparison between 1975 and 1988. *Mental Retardation*, 29(2), 8186.
- Reiter, S., Schanin, M., & Tirosh, E. (1998). Israeli elementary school students' and teachers' attitudes towards mainstreaming children with disabilities. *Special Services in the Schools*, 13(1/2), 33-46.
- Sack, J.L. (March 25, 1998). Side by side. *Education Week*, 17(28), 34-36.

- Salend, S.J., & Garrick-Duhaney, L.M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*, 114-126.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1955-1958: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.
- Semmel, M.L., Abernathy, T.V., Butera, G., & Lesar, S. (1991). Teacher perceptions Of the regular education initiative. *Exceptional Children, 58*, 9-23.
- Shade, R.A., & Stewart, R. (2001). General education and special education Preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure, 46*(1), 37-41.
- Shoho, A.R., Katims, D.S., & Wilks, D. (1997). Perceptions of alienation among students with learning disabilities in inclusive and resource setting. *The High School Journal, 81*(1), 28-36.
- Sik, J. (2007). Preservice teacher training for successful inclusion. *Education, 128*(1), 106-113.
- Sin, K. F. (2004). Catering for students' different needs in teacher training. *Special Education Forum, 7*(1), 102-109.
- Stella, C.S., Forlin, C., & Lan, A.M. (2007). The influence of an inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teachers in Hong-Kong. *Asia-Pacific Journal of teacher Education, 35*(2), 161-179.
- Tait, K., & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education, 47*(1), 25-38.
- Taylor, R.L., Richards, S.B., Goldstein, P.A., & Schilit, J. (1997). Teacher

- perceptions of inclusive setting. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 50-54.
- Trent, S., Pernell, E., Mungai, A., & Chimedza, R. (1998). Using concept maps to measure conceptual change in preservice teachers enrolled in a multicultural education/special education course. *Remedial and Special Education*, 19(1), 16-31.
- Van-Reusen, A.K., Shoho, A.R., & Barker, K.S. (2000). High school teacher Attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84, 7-20.
- Vaughn, J.S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classroom? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39.