

מס. מערכת:	001177940
מחבר:	<u>שלמה רחל</u>
כותר תקני:	עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות למוד רגילות [תדפיס]
כותר:	עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות לימוד רגילות [תדפיס]
הקמפוס:	<u>הישור למאמר מהקמפוס</u>
גישה מרחוק:	<u>הישור למאמר מרחוק</u>
הערה:	בתוך: רייטר, ש', ליזר, י', אבישר, ג' (עורכים): שילובים: למדים עם מוגבלות במערכות חינוך. חיפה, אחוה, 2007. ע' 157-196.
מרצה:	עדן, סגל (תדפיסים)
קורס:	ילדים עם צרכים מיוחדים - תש"ע

מיטק, ע' צ'י, ז' אלמילס, א' (עזרעל) (2007) שאוקיט;
לומ'ס א' מוגלוייל א'מאכיל חילק. ח'פ'ה א'מ'ה.

עמדות מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים
מיוחדים בכיתות לימוד רגילות

1177 940

רחל שלמור

157-196
1177 940
מ' 157-196

עמדותיהם של מורים באשר לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות הוא הנושא הנחקר ביותר בתחום השילוב. הסיבה העיקרית לכך היא שעמדות המורה משפיעות על מידת ההנעה ועל מידת המחויבות שיהיו לו בעת ההוראה בכיתה המשלבת. כדי שהשילוב יצליח על המשתתפים בו (מורים, תלמידים, הורים, מנהלים וחברי צוות התמיכה) להיות בעלי עמדות חיוביות באשר לו (Kolar & Dickson, 2002). סיבה נוספת להיותו נושא נחקר היא הקלות היחסית של הבדיקה והמחקר, בייחוד כאשר העיסוק הוא ברכיבים הקוגניטיביים והאפקטיביים של עמדת המורה; מתוך 620 מחקרים שנערכו בנושא השילוב והתפרסמו בשנים 1982-1993, רוב המחקרים נערכו בבתי ספר יסודיים ובדקו את העמדות והתפיסות של המורים בנושא זה (Miller, Fullmer & Walls, 1996).

בפרק זה מרוכזים הממצאים העיקריים העולים מתוך מחקרים שנערכו על אודות עמדות של מורים, של מנהלים ושל סטודנטים להוראה באשר לשילוב, הן במדינות זרות הן בישראל. הפרק יפתח בהסבר של המונח 'עמדה', של מרכיביו השונים ושל הקשיים להסיק מסקנות חד-משמעיות מתוך מחקרי העמדות באשר לשילוב. לאחר מכן יסקרו באופן כללי עמדות המורים באשר לשילוב וההנמקות שלהם לעמדותיהם. בהמשך יוצגו שלושת הגורמים העיקריים המשפיעים על העמדות באשר לשילוב: גורמים שעניינם הילד המשולב, גורמים שעניינם המורה וגורמים שעניינם הסביבה הלימודית. לבסוף יסוכמו עיקרי הדברים ויוצעו המלצות.

העמדה ומרכיביה

המונח 'עמדה' לקוח מתחום הפסיכולוגיה החברתית ומוגדר באופנים שונים. המשותף להגדרות השונות הוא ראייה של עמדה כנטייה להגיב באופן מסוים על גירויים - עצמים, אנשים או מאורעות. העמדה מבטאת עד כמה האדם הוא בעד משהו או נגדו.

הגישה המקובלת כיום רואה שלושה רכיבים הקיימים בעמדה: קוגניטיבי, אפקטיבי והתנהגותי (Breckler, 1984; Tripp & Sherrill, 1991). הרכיב הקוגניטיבי כולל את סך הידע, העובדות, הדעות והאמונות של אדם אל אובייקט נתון; הרכיב האפקטיבי כולל את רגשותיו של אדם אל האובייקט: אהבה, שנאה, משיכה ודחייה; הרכיב ההתנהגותי כולל את דרכי ההתנהגות בפועל של אדם אל האובייקט, והרכיב הזה מושפע בעיקר משני הרכיבים האחרים. ישנם חוקרים המפרידים בין עמדה לבין התנהגות. לפי אבחנה זו עמדה מבטאת נטייה לפעול בדרך מסוימת ומיוצגת מילולית בלבד, ואילו התנהגות מוגדרת כפעולה עצמה. מכאן שלפני אבחנה זו עמדה כוללת רק את הרכיב הקוגניטיבי ואת הרכיב האפקטיבי.

קשיים לסכם מחקרי עמדות באשר לשילוב

בואנו לסכם ולהעריך את עמדות המורים באשר לשילוב העולות מתוך המחקרים השונים, אנו נתקלים במספר קשיים הנובעים (בין השאר) מהגדרות שונות הניתנות במחקרים השונים למונחים 'עמדה' ו'שילוב'. ברוב המחקרים שנערכו בנושא עמדות של מורים נקטו גישה העוסקת רק בשני הרכיבים של העמדה - הקוגניטיבי והאפקטיבי, כלומר גישה המשקפת בעיקר תפיסות ודעות ולא עשייה בפועל (Scruggs & Mastropieri, 1996). אולם יש לציין כי חלק מהמחקרים נוקטים גישה העוסקת בשלושת הרכיבים, כלומר הם כוללים גם את העשייה בפועל. נוסף על כך השתמשו במחקרים השונים במונחים הקרובים למונח 'עמדות' (attitudes) - למשל 'תפיסות' (perceptions), 'אמונות' (beliefs) ו'דעות' (opinions).

גם המונח 'שילוב' זכה למספר הגדרות ומונחים - החל ב'אינטגרציה' (integration), עבור ב'חינוך בזרם המרכזי' (mainstreaming), ב'שילוב' (inclusion) וב'הכלה' וכלה ב'שילוב מלא' (full inclusion). ההבדלים העיקריים בין ההגדרות נובעים ממשך הזמן שהתלמיד בעל הצרכים המיוחדים משולב בכיתה הרגילה ומאופני העזרה והתמיכה הניתנים לו. הבדלים אלה מקשים על השוואה בין המחקרים השונים, משום שבכל מחקר ההתייחסות למונח 'שילוב' היא שונה. באופן כללי אפשר לומר כי העמדות במחקרים שבדקו שילוב חלקי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים היו חיוביות יותר מאשר העמדות במחקרים שבדקו שילוב מלא. גורם נוסף המקשה על סיכום של ממצאי המחקרים בנושא השילוב הוא מאפייני האוכלוסייה הנבדקת. 'שווח' הנחקרים היה רחב מאוד, החל במורים לגיל הרך וכלה במורים בחטיבות העליונות ובסטודנטים

להוראה. נוסף על כך כדאי של מורים - מחנכים, מורים מיוחד ומנהלים.

עמדות מורים באשר לט

בשלושים השנים האחרונות השילוב. יישומם בפועל גרם גם אם לא הסכימו לרעיון או בדרך כלל רוב המורים מביעי לא באופן מוחלט וגורף ובהם אלה באשר לשילוב לבין ש שבתקופה האחרונה חל שיפור מוגבלויות, עמדות המורים ל: החשיבות המוסרית והערכית היתרונות הרבים הסמונים ב כלל התלמידים בכיתה. לרע בכיתה ומאפשר להנחיל דמוקרטיה. כמו כן השילוב להתפתח אישית ומקצועית.

אף שעקרונות המורים קיי כי בהכרח הוא ריאלי עבור במספר רב של גורמים. לכ העמדות החיוביות פחות והמ המחקרים מדגישים יותר את החיוביות באשר לתהליך. ש שנערכו בשנים 1958-1995 (6) מהמורים הביעו נכונות לט מיוחדים, אך הנכונות הזו ובעזרה שאותם התלמידים המחקרים בנושא עמדות מור (Garrick-Duhaney, 1999) מחקרים המדווחים על אודות (Meyers & Nevin, 1996) מורים בחינוך הרגיל תומכין בכיתה מסייעת) ולא בכיתה

להוראה. נוסף על כך כדאי לציין כי בבתי הספר נברקו סוגים שונים של מורים - מחנכים, מורים המלמדים מקצועות שונים, מורים לחינוך מיוחד ומנהלים.

עמדות מורים באשר לשילוב

בשלושים השנים האחרונות נחקקו חוקים ותוקנו תקנות בנושא השילוב. יישומם בפועל גרם לכך שמורים החלו לעסוק בנושא השילוב, גם אם לא הסכימו לרעיון או לא תמכו בו. למרות זאת אפשר לומר כי בדרך כלל רוב המורים מביעים הסכמה עקרונית לרעיון השילוב, אם כי לא באופן מוחלט וגורף ובהסתייגויות רבות. לא נמצא קשר בין עמדות אלה באשר לשילוב לבין שנת המחקר או מקום עריכתו; כלומר אף שבתקופה האחרונה חל שיפור בעמדות של החברה באשר לאנשים בעלי מוגבלויות, עמדות המורים לא הפכו חיוביות יותר. המורים מבינים את החשיבות המוסרית והערכית של השילוב ומקבלים זאת, והם רואים את היתרונות הרבים הטמונים בשילוב עבור התלמידים המשולבים ועבור כלל התלמידים בכיתה. לרעתם השילוב מסייע ליצור אווירה חיובית בכיתה ומאפשר להנחיל לתלמידים ערכים של פלורליזם ושל דמוקרטיה. כמו כן השילוב מהווה אתגר עבור המורים ומאפשר להם להתפתח אישית ומקצועית.

אף שעקרונית המורים קיבלו את רעיון השילוב, הם אינם מאמינים כי בהכרח הוא ריאלי עבור כולם ומביעים הסתייגויות רבות שמקורן במספר רב של גורמים. לכן בחלק מהמחקרים מדגישים יותר את העמדות החיוביות פחות והמסתייגות מהשילוב, ואילו בחלק אחר של המחקרים מדגישים יותר את ההסכמה לרעיון השילוב ואת העמדות החיוביות באשר לתהליך. בניתוח של 28 מחקרים בנושא השילוב שנערכו בשנים 1958-1995 (Scruggs & Mastropieri, 1996) נמצא כי 65% מהמורים הביעו נכונות לשלב בכיתותיהם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, אך הנכונות הזו לשלב מותנית בסוג החריגות, בדרגתה ובעזרה שאותם התלמידים יקבלו. בדיווח עדכני יותר על אודות המחקרים בנושא עמדות מורים והשפעת השילוב על עמדותיהם אלו מחקרים המדווחים על אודות קיומן של עמדות חיוביות באשר לשילוב (Salend & Garrick-Duhaney, 1999) התקבלו ממצאים מעורבים. לצד מחקרים המדווחים על אודות קיומן של עמדות חיוביות באשר לשילוב (Villa, Thousand, Meyers & Nevin, 1996), ישנם מחקרים המגלים כי מורים בחינוך הרגיל תומכים יותר בהשמה במסגרות נפרדות (למשל בכיתה מסייעת) ולא בכיתה רגילה. במחקרים אחרים נמצאה הסכמה

מועטה בלבד לשילוב בפועל (Croll, 2001; Dupoux, Wolman & Estrada, 2005) או שהסתמנו עמדות שליליות והתנגדות לשילוב (Simmel, 2005; Abernathy, Butera & Lesar, 1991; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1996).

רוב המורים והמנהלים מביעים תמיכה רבה ברעיון השילוב, אבל תמיכתם מוגבלת בעיקרה לשילוב פרטני של 'כל מקרה לגופו' ולא לשילוב מלא של כל התלמידים (Wigle & Wilcox, 1997). למורים יש אמונה בסיסית בחשיבות השילוב. יתרה מכך, הם תופסים את המונח 'ילד בעל צרכים מיוחדים' בצורה רחבה - לא רק כעוסק בתלמידים שאובחנו או בתלמידים 'בעלי תווית', אלא בכל אלה שהם בעלי צרכים התנהגותיים, רגשיים, חינוכיים או פיזיים. בכל זאת מורים מעדיפים תהליך שילוב הבוחן כל מקרה לגופו, לא שילוב מלא וכולל. גם מורים שראו עצמם מיומנים ללמד בכיתה משולבת הביעו התנגדות לשילוב מלא וגורף (Fuchs, Fuchs & Fernstrom, 1993; Wigle & Wilcox, 1997).

קיימות כמה סיבות והנמקות לכך שמורים נוקטים עמדות מסויגות באשר לשילוב: העומס הרב המוטל על המורה בגלל השילוב; עבודת ניירת רבה; קבלת תמיכה לא מתאימה ולא מספקת ממומחים חיצוניים ומאנשי מקצוע בתוך בית הספר; היעדר משאבים מתאימים; הכשרה ואימון לא מספיקים; מחסור במידע; התפלגות לא פרופורציונית של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בכיתה - יותר מדי תלמידים כאלה נמצאים בכיתה; כיתות עמוסות מדי; חוסר יכולת לפתור את הבעיות החינוכיות של התלמידים המשולבים; קושי להעריך כראוי את הישגי התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים; בעיות התנהגות של התלמידים המשולבים; קושי להקדיש את הזמן הנדרש לעריכת התאמות בתכנית הלימודים; בזבוז של זמן לימוד יקר בכיתה; קושי להקדיש זמן הנדרש לשיחה עם חברי הצוות; חוסר במיומנויות לעבוד בצוות; ולוח זמנים בלתי גמיש הקיים בבית הספר (Avramidis, Bayliss, 2000a,b; Boyer & Bandy, 1997; Daane, Beirne-Smith, 2000; Fisher, Sax, Rodifer & Pumpian, 1999; Hammond & Ingalls, 2003; Heflin & Bullock, 1999; Scruggs & Mastropieri, 1996; Sebastian & Mathot-Buckner, 1998; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1996). השוואה בין עמדות של מורים במדינות שונות מגלה שמורים בארצות הברית ובגרמניה היו בעלי עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב ממורים בישראל, בגאנה, בטיוואן ובפיליפינים (Kapperman & Keller, 1994).

גורמים המשפיעים

התלמיד המשולב

מחקרים רבים בדקו שיעניינם הילד המשולב (Lindsay, 1991; Dupoux, Hastings & Oakford, 2003; Jettinger & Goetz, 1998; Lochner, 1994; Yell, 1995) לשילוב נבדקו ביחס לשני מידת החומרה של הלקות (קוגניטיבי - לקות למידה וברבית המחקרים נמצאו לקויות קלות, כאלה שאינן בהשקעה נוספת - למשל (Houck & Rogers, 1994); הקבלה של תהליך השילוב במקרים כאלה לעתים מסכימים מהזמן ולא במשך כל הזמן. הבחנה בין סוגי לקויות שו ביותר של מורים ושל סטודנטים בעיות התנהגותיות ורגשיות (Heflin & Bullock, 2003; הסובלים מבעיות קוגניטיביות ולבסוף לשילוב תלמידים עם מנמקים את הסתייגותם לשלב ורגשיות ברמה הגבוהה של תמיכה אנשים מקצועיים ומיומנים לספק מכך שהמורים הרגילים אינם מוכנים לא יהיו מסוגלים להתמודד עם הרגילה (Turnbull & Ruef, 1994; 1997). כמו כן מורים חוששים כי התלמידים הרגילה; חשש נוסף

עמדות מורים כלפי שילוב

גורמים המשפיעים על עמדות המורים

התלמיד המשולב

מחקרים רבים בדקו את הקשר שבין עמדות המורים לבין משתנים שעניינם הילד המשולב (Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a,b; Clough & Lindsay, 1991; Dupoux, Wolman & Estrada, 2005; Forlin, 1995; Hastings & Oakford, 2003; Sodak, Podell & Lehman, 1998; Stoiber, Gettinger & Goetz, 1998; Ward, Center & Bochner, 1994; Yell, 1995). עמדות המורים באשר לשילוב נבדקו ביחס לשני משתנים עיקריים שעניינם הילד המשולב: מידת החומרה של הלקות (קלה, בינונית וקשה) וסוג הלקות (פיזי-חושי, קוגניטיבי - לקות למידה ופיגור, התנהגותי-ירגשי).

במרבית המחקרים נמצא שמורים מסכימים לשלב תלמידים בעלי לקויות קלות, כאלה שאינן מחייבות את המורה באחריות נוספת או בהשקעה נוספת - למשל תכנון ההוראה והתאמתה לבעלי הלקויות (Forlin, Douglas & Hattie, 1996; Houck & Rogers, 1994). הקבלה של תהליך השילוב יורד במהירות עם העלייה בחומרת הליקוי. במקרים כאלה לעתים מסכימים המורים שהשילוב יתבצע במהלך חלק מהזמן ולא במשך כל הזמן.

הבחנה בין סוגי לקויות שונים מלמדת אותנו שההסתייגויות הרבות ביותר של מורים ושל סטודנטים להוראה הן לשילוב תלמידים בעלי בעיות התנהגותיות ורגשיות (Avramidis et al., 2000b; Hastings & Oakford, 2003; Heflin & Bullock, 1999). הסובלים מבעיות קוגניטיביות ולשילוב תלמידים עם לקויות למידה ולבסוף לשילוב תלמידים עם לקויות חושים וליקויים פיזיים אחרים (Clough & Lindsay, 1991; Forlin, 1995; Sodak & Podell, 1994). מורים מנמקים את הסתייגותם לשלב תלמידים בעלי הפרעות התנהגותיות ורגשיות ברמה הגבוהה של תמיכה הנדרשת ממוריהם - על אלה להיות אנשים מקצועיים ומיומנים לטפל בבעיות הללו. מורים והורים מודאגים מכך שהמורים הרגילים אינם מיומנים דיים לספק תמיכה כזאת, ועקב כך לא יהיו מסוגלים להתמודד עם תופעות של התנהגות קשה בכיתה הרגילה (Cheney & Barringer, 1995; Long, 1994; Tumbull & Ruef, 1997). כמו כן מורים חוששים כי לא יוכלו ללמד כראוי את אוכלוסיית התלמידים הרגילה; חשש נוסף הוא שלתלמידים המשולבים תהיה

שילובים

השפעה שלילית על ילדים אחרים, על מורים ועל סביבת בית הספר (Skjaroff, 1994).

במחקר שבחן עמדות של מורים באשר לתלמידים בעלי בעיות רגשיות והתנהגותיות (Heflin & Bullock, 1999) רואיינו שמונה-עשר מורים, מחציתם מורים לחינוך מיוחד ומחציתם מורים רגילים. אף אחד מהמורים שרואיינו לא דיבר על אודות 'רווחים אקדמיים' לתלמידים בעלי הבעיות הרגשיות וההתנהגותיות. כולם קיוו לשיפור התנהגותי המורים הרגילים לא היו בטוחים באשר ליכולתם להתמודד עם השינויים הנדרשים מהם כדי לספק לתלמידים אלה הוראה מתאימה. המורים העידו שגם אם שילוב כזה מתקיים, בעת משבר צריכה לעמוד לדשותם האפשרות להוציא את התלמיד בחזרה לסביבה תומכת. באשר ליחסים של תלמידים אלה עם התלמידים האחרים בכיתה ציינו המורים כי במרבית הזמן התלמידים האחרים נהגו בילדים המשולבים בדרך רגילה ובסובלנות, אבל לא הייתה קבלה מלאה שלהם. שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מחייב עבודה רבה, מאמץ מרובה ומתן תמיכה למורים ולתלמידים. כל המורים הסכימו שעל השמה של ילד כזה להיות אישית וששילוב 'בכל מחיר' אינו מתאים לכולם.

במחקר נוסף נבדקו 46 בתי ספר ששילבו 120 תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. נמצא כי גם מנהלים וגם מורים אמרו שבתי ספר לחינוך מיוחד מיועדים בעיקר עבור ילדים בעלי קשיים רגשיים והתנהגותיים, ומעט פחות עבור ילדים בעלי ליקויי למידה קשים. לעומת זאת מעט מאוד מורים חשבו שחינוך מיוחד מתאים לילדים הסובלים מבעיות פיזיות והושיות. מעניין לציין כי מורים אשר נשאלו על אודות ילדים ספציפיים הלומדים בכיתתם ענו שהכיתה מתאימה ל-90% מהילדים בעלי הצרכים המיוחדים, ורק 5% מהתלמידים צריכים ללמוד בבית ספר מיוחד (Croll, 2001). כלומר אם המורים מכירים את הילד ורגילים אליו, נכונותם לשלב אותו עולה.

גם סטודנטים להוראה הביעו עמדות שליליות יותר באשר לשילוב תלמידים בעלי בעיות רגשיות והתנהגותיות לעומת שילוב של ילדים בעלי בעיות שכליות. הם חששו מפני השפעה שלילית של תלמידים אלה על תלמידים אחרים, על מורים ועל סביבת בית הספר (Hastings & Oakford, 2003).

מחקר אחר בדק עמדות של מורים באשר לשילוב תלמידים הסובלים מבעיות בדיבור ומקשיים בשפה. ההגדרה לקשיים בדיבור ובשפה הייתה: 'ילד שלא מתקשר מילולית טוב כמו ילדים אחרים באותו גיל'.

תוצאות המחקר הר בעצם הן היו מותנור בעת שבאים לשלב בשילוב ילדים כאל וחוסר הכשרה. במחי תחום ההוראה, ידע ל ילדים בעלי בעיות כ

המורה

מין

תוצאות המחקרים ל לשילוב לבין מין המו שנשים היו בעלות עמד בעלי צרכים מיוחדים (2001). גם בסקירה של בחינוך הגופני בשני ה עמדות חיוביות יותר מגו אחרים לא נמצאו הבד Oakford, 2003; Leyser, apperman & Keller, 1994

גיל וותק

ברוב המחקרים נמצא עמדות חיוביות יותר מאש ומעלה (nkersley, Cook & Bullock, 1999; Leyser, r, 1994; Sodak et al., 1998 מחקרים לא נמצא קשר בין ג et al., 2000a). גם אם נמצא לא היה גורם מנבא משמעות הרגרסיה (Estrada, 2005)

רמת השכלה

לא נמצא קשר חד-ערכי ב לשילוב. בחלק מהמחקרים

עמדות מורים כלפי שילוב

תוצאות המחקר הראו כי אף שעל פניו העמדות של המורים חיוביות, בעצם הן היו מותנות ומסויגות. המורים אמרו כי יש צורך בידע והכשרה בעת שבאים לשלב ילדים כאלה. שלושת הנושאים שעניינם קשיים בשילוב ילדים כאלה היו חוסר זמן, חוסר מקורות (חומרים ואנשים) וחוסר הכשרה. במחקר לא נמצא קשר בין העמדות לבין מין המורה, תחום ההוראה, ידע קודם על אודות בעיות שפה או ניסיון בעבודה עם ילדים בעלי בעיות כאלה (Marshall, Ralf & Palmer, 2002).

המורה

מין

תוצאות המחקרים שבדקו את הקשר הקיים בין עמדות מורים באשר לשילוב לבין מין המורה לא היו עקביות. בחלק מהמחקרים נמצא שנשים היו בעלות עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב ובאשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים (Avramidis et al., 2000b; Leyser & Tappendorf, 2001). גם בסקירה של 39 מחקרים שעניינם העמדות באשר לשילוב בחינוך הגופני בשני העשורים האחרונים נמצא כי נשים הן בעלות עמדות חיוביות יותר מגברים באשר לשילוב (Hutzler, 2003). במחקרים אחרים לא נמצאו הבדלים בין המינים (Avramidis et al., 2000a; Avramidis & Norwich, 2002; Hastings & Oakford, 2003; Leyser, Kapperman & Keller, 1994).

גיל ותק

ברוב המחקרים נמצא שמורים צעירים בעלי ותק מועט היו בעלי עמדות חיוביות יותר מאשר מורים מבוגרים בעלי ותק של עשר שנים ומעלה (Bennet, Deluca, & Bruns, 1997; Cook, Tankersley, Cook & Lundrum, 2000; Forlin, 1995; Heflin & Bullock, 1999; Leyser, Kapperman & Keller, 1994; Sodak et al., 1998). במספר קטן יותר של מחקרים לא נמצא קשר בין עמדות המורים לבין הוותק שלהם (Avramidis et al., 2000a). גם אם נמצא קשר בין הוותק לבין העמדות, הרי שהוא לא היה גורם מנבא משמעותי בעת שגורמים אחרים הוכנסו למשוואת הרגרסיה (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005).

רמת השכלה

לא נמצא קשר הדד-ערכי בין השכלת המורים לבין עמדותיהם באשר לשילוב. בחלק מהמחקרים נמצא כי ככל שרמת ההשכלה עולה,

העמדות באשר לשילוב הן חיוביות יותר; כלומר מורים בעלי תואר מתקדם יותר גילו יחס חיובי יותר באשר לשילוב לעומת מורים בעלי תואר מתקדם פחות (LeRoy & Dupoux, Wolman & Estrada, 2005; Simpson, 1996; Villa et al., 1996). לעומת זאת במחקרים אחרים נמצאו ממצאים הפוכים, ולפיהם ככל שרמת ההשכלה גבוהה יותר העמדות באשר לשילוב הן שליליות יותר (Antonak, Mulick, Kobe & Fielder, 1995).

רמת הכיתה

במחקרים השונים גם לא נמצא קשר הדד-ערכי בין עמדות המורים באשר לשילוב לבין רמת הכיתה. בחלק מהמחקרים נמצא שמורים המלמדים בבית ספר תיכון היו בעלי עמדות חיוביות יותר באשר לאינטגרציה ממורים המלמדים בחטיבת ביניים ובבית ספר יסודי; עמדותיהם של מורים המלמדים בחטיבת ביניים היו חיוביות מאלו של מורים המלמדים בבית ספר יסודי. תוצאות אלו היו עקיבות בכמה מדינות שנבדקו באותו המחקר (Leyser et al., 1994). גם במחקר נוסף נמצא שמורים המלמדים ילדים מבוגרים היו בעלי עמדה חיובית יותר ממורים המלמדים ילדים צעירים (Balboni & Pedrabissi, 2000). עוד נמצא כי סטודנטים להוראה שהוכשרו לעבוד עם ילדים בוגרים יותר (19-11) גילו יחס שלילי פחות וחששו פחות מההשפעה של שילוב ילדים בעלי בעיות רגשיות והתנהגותיות על ילדים אחרים לעומת מורים שהוכשרו לעבוד בכיתות הנמוכות (Hastings & Oakford, 2003).

לעומת זאת במחקרים אחרים נמצא כי ככל שגיל הילדים עולה, כך העמדות של המורים באשר לשילוב חיוביות פחות. החוקרים מייחסים זאת לעובדה שמורים לילדים בוגרים עוסקים יותר בחומר הלימודי ופחות בהבדלים האינדיבידואליים שבין הילדים; ככל שמורים עוסקים יותר בחומר הלימודי, נוכחותם בכיתה של ילדים בעלי צרכים מיוחדים הופכת להיות בעייתית עבורם מבחינה מעשית של גיהול כיתה (Clough & Lindsay, 1991; Salvia & Munson, 1986; Scruggs & Mastropieri, 1996).

במחקרים מספר לא נמצאו הבדלים בין העמדות של מורים המלמדים כיתות ברמות שונות (Hannah, 1988; Hastings & Oakford, 2003).

מקצוע ההוראה

מספר מועט יחסית של מחקרים בדק את הקשר בין המקצוע שהמורה מלמד לבין העמדות שלו. מחקר שנערך בקרב מורים המלמדים מקצועות שונים בחטיבת ביניים (מקצועות הליבה - אנגלית, מתמטיקה

ומדעים - לעומת הנ מקצועות הליבה היו כמו כן התלמידים בע אלה (Simpson & Porter, 2005) באשר לשילוב לבין השניים (Norwich, 2002) ניסיון קודם בשילוב ובה:

האם לניסיון קודם בעלי צרכים מיוחדים יש במספר רב של מחקרים (et al., 2000; Hastings, Janney, Snell, Beers & LeRoy & Simpson, 1996; Villa et al., 1996) שליליות באשר לשילוב בעיקר על ידי מורים שט לתועלת שבשילוב עולה המקצועי ובעיקר לאחר שבכיתותיהם היה מספר גדול של בעלי עמדות חיוביות הרבה לתלמידים אלה היא שמא מורים בעלי עמדות חיוביות יותר תלמידים בעלי צרכים דומה כי מורים בעלי ניסיון מעריכים מחדש את האיזון של המורה לבין התועלת שיש שהשילוב 'שווה את זה'.

בדיווח של סאלנד וגארי (1999) מובאים ממצאי מחקר לאחר שאלה התנסו בשילוב המסוגלות העצמית (efficacy) בשילוב, והם מדווחים על התלמידים. יחד עם זאת הב התלמידים הרגילים ומחוסר בעלי הצרכים המיוחדים.

ומדעים - לעומת המקצועות האחרים) מצא כי מורים שלימדו את מקצועות הליכה היו בעלי עמדות חיוביות פחות מאלו של עמיתיהם. כמו כן התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים התקדמו פחות במקצועות אלה (Ellins & Porter, 2005). מחקר נוסף שבדק את הקשר בין עמדות באשר לשילוב לבין מקצועות ההוראה השונים לא מצא קשר בין השניים (Avramidis & Norwich, 2002).

ניסיון קודם בשילוב ובהוראה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים

האם לניסיון קודם בנושא השילוב או בהוראת תלמידים ואנשים בעלי צרכים מיוחדים יש קשר לעמדות באשר לשילוב? שאלה זו נבחנה במספר רב של מחקרים. בחלק גדול מהם נמצא כי קיים קשר כזה (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a; Cook et al., 2000; Hastings & Hewes, Lock & Witting, 1996; Hutzler, 2003; Janney, Snell, Beers & Raynes, 1995; Jones, Wint & Ellis, 1990; LeRoy & Simpson, 1996; עמדות שליטיות באשר לשילוב ולתועלת שבו עבור התלמיד המשולב מובעים בעיקר על ידי מורים שטרם התנסו בתהליך השילוב; מידת ההסכמה לתועלת שבשילוב עולה לאחר צבירת ניסיון בתהליך, 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 באשר לשילוב. קשה לדעת אם החשיפה הרבה לתלמידים אלה היא שהביאה לנקיטת עמדות חיוביות יותר, או שמא מורים בעלי עמדות חיוביות (מלכתחילה) קיבלו על עצמם ללמד יותר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Bender, Vail & Scott, 1995). דומה כי מורים בעלי ניסיון בהוראת ילדים בעלי צרכים מיוחדים מעריכים מחדש את האיוון הקיים בין המחיר של השקעת זמן ואנרגיה של המורה לבין התועלת שמפיקים מכך תלמידים אלה, ומסקנתם היא שהשילוב 'שווה את זה'.

בדיווח של סאלנד וגאריק-דוהאני (Salend & Garrick-Duhaney, 1999) מובאים ממצאי מחקרים אשר בדקו שינויים בתפיסות מורים לאחר שאלה התנסו בשילוב. נמצא כי ישנה עלייה בתחושת המסוגלות העצמית (self efficacy) של המורים לאחר ההתנסות בשילוב, והם מדווחים על שיפור בכישורי ההוראה שלהם לכלל התלמידים. יחד עם זאת הם חוששים עדיין מפגיעה בחינוכם של התלמידים הרגילים ומחוסר יכולתם לפתור את בעיות התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים.

חשוב שהקשר עם תלמידים או עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים יהיה כזה המציג את האחרונים כשותפים פעילים בחברה, לא כחסרי ישע הנזקקים לרחמים או כקרבנות (Marini, 1994). סטודנטים שינו את עמדותיהם לחיוב בעקבות עבודה יחד עם מתרגלת בעלת מוגבלות קשה; המגע הישיר שלהם עם המתרגלת (בעלת העמדה הגבוהה יותר) הגדיל והעמיק את הידע שלהם על אודות אנשים בעלי מוגבלויות, ובעקבות כך התפיסות שלהם הפכו חיוביות יותר (Brownlee & Carrington, 2000). דוגמה נוספת לכך מספקים סטודנטים להוראה; במסגרת קורס של חינוך מיוחד הם נתנו סיוע לימודי לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ועקב כך שינו לחיוב את יחסם אל תלמידים כאלה ואת עמדותיהם באשר לשילוב (Kolar & Dickson, 2002).

בשונה מרוב המחקרים, במחקר של הייסטינגס ואוקפורד (Hastings & Oakford, 2003) לא נמצא כי ניסיון בעבודה של סטודנטים להוראה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים קשור לעמדות חיוביות יותר באשר לשילוב תלמידים בעלי בעיות רגשיות והתנהגותיות.

הכשרה, אימון וידע

גורם נוסף שמשפיע על עמדות המורים הוא הידע שלהם על אודות ילדים בעלי צרכים מיוחדים ועל אודות השילוב, ידע שנרכש הן בתקופת הכשרתם להוראה הן בתקופת עבודת ההוראה שלהם. מחקרים מחזקים את ההנחה שדרושה הכשרה בחינוך מיוחד בעת תקופת ההכשרה להוראה ובעת תקופת העבודה בהוראה, וזאת כדי ליצור התנגדות קטנה יותר לשילוב המעשי. הגדלת הידע של המורה על אודות השילוב ועל אודות הדרכים למלא את הצרכים של התלמידים המשולבים עשוי לצמצם את מספר העמדות השליליות באשר לשילוב. מורים שדיווחו על אודות הכשרה רבה בחינוך מיוחד או על אודות ניסיון שלהם בהוראת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים התזיקו בדעות חיוביות יותר באשר לשילוב (Avramidis et al., 2000a; Avramidis & Norwich, 2002; Bender et al., 1995; Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999; Sack, 1998; Shoho, Katims & Wilks, 1997; Taylor, Richards, Goldstein & Schilit, 1997; Van-Reusen, Shoho & Barker, 2000). עם זאת ישנם מספר מחקרים שלא נמצא בהם כי השתתפות בקורסים בתקופת ההכשרה או במהלך העבודה השפיעה על העמדות של המורים (McLesky & Waldron, 1995; Reiter, Schanin & Tirosh, 1996; Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher & Saumell, 1998). דומה כי אין די בקורסים העוסקים בתחום הקוגניטיבי בלבד (ללא התנסות בתחום

הרגשי) כדי לשנות עמדתו אוכלוסיית בעלי הצרכים על ההשתלמות של שניינים התפתחות של הרגילים ואת המורים בעמדותיהם של המורים. ההכשרה להוראה נמצא סרטי וידאו, קבוצות דיון הסובלנות והאמפתיה) יו (רגילה) ולחינוך מיוחד) קלות בכיתה הרגילה (2001)

אמונות המורה

גורם נוסף המשפיע לתלמיד או לאדם בעל הצו שלהם לתלמידים אלה. ועל אודות התלמידים המל לאורך זמן ומקבלות ממדי

אפשר להבחין בשתי ענ לקות למידה: (1). מורים ה צורך לספק לו חינוך מיוחד התלמידים לאינטראקציה שהתלמידים יכולים ללמוד לתלמידים אחרים יכולות הלמידה. הוראתם של הור פחות בכיתה, ואילו האחר ומנסים 'לבנות' את הבנת מלמדים תלמידים בעלי שונ במיומנויות הניהול שלהם ה (Stanovich & Jordan, 1998).

גם אמונתו של המורה ב חיובי אצל תלמידיו (תחושה לשילוב. נמצא כי מורים ב אחריות ולהשאיר תלמידים

עמדות מורים כלפי שילוב

הרגשי) כדי לשנות עמדות. יש צורך בהתנסות חווייתית כדי להכיר את אוכלוסיית בעלי הצרכים המיוחדים ולפתח כלפיהם עמדות חיוביות.

על ההשתלמות של המורים בזמן עבודתם בהוראה לכלול נושאים שעניינם התפתחות של הצוות הבין-מקצועי, זה הכולל את המורים הרגילים ואת המורים לחינוך מיוחד. הכשרה כזאת הביאה לשיפור בעמדותיהם של המורים באשר לשילוב (Dickens-Smith, 1995). בתקופת ההכשרה להוראה נמצא שגם קורס אחד ויחיד (הכולל הרצאות קצרות, סרטי וידאו, קבוצות דיון קטנות, משחקי תפקידים ופעילויות לבניית הסובלנות והאמפתיה) יכול לשנות עמדות של סטודנטים להוראה (רגילה) ולחינוך מיוחד) באשר לשילוב של תלמידים בעלי מוגבלויות קלות בכיתה הרגילה (Shade & Stewart, 2001).

אמונות המורה

גורם נוסף המשפיע על עמדות המורים הוא אמונותיהם באשר לתלמיד או לאדם בעל הצרכים המיוחדים ובאשר לשאלה מהי האחריות שלהם לתלמידים אלה. עבור רוב המורים האמונות על אודות השילוב ועל אודות התלמידים המשולבים מתהוות בשלב מוקדם, נותרות בעינן לאורך זמן ומקבלות ממדים רגשיים (Pajares, 1992).

אפשר להבחין בשתי עמדות עיקריות של מורים אל תלמידים בעלי לקות למידה: (1) מורים החושבים שהלקות טבועה בתלמיד, ולכן יש צורך לספק לו חינוך מיוחד; (2) מורים המייחסים את הבעיות של התלמידים לאינטראקציה שבין הסביבה לבין התלמיד, ולכן מאמינים שהתלמידים יכולים ללמוד במסגרת הרגילה. כמו כן הם מאמינים שגם לתלמידים אחרים יכולות להיות בעיות משמעותיות אשר יקשו על הלמידה. הוראתם של הראשונים מציגה את האינטראקציה היעילה פחות בכיתה, ואילו האחרים עוסקים יותר באינטראקציות לימודיות ומנסים 'לבנות' את הבנת התלמיד (Berry, 2006; Jordan, Lindsay & Stanovich, 1997; Jordan & Stanovich 2003). מורים הנוטלים אחריות, במיומנויות הניהול שלהם הם כאלה אשר יישמו בהצלחה את השילוב (Stanovich & Jordan, 1998).

גם אמונתו של המורה בעצמו וביכולתו המקצועית לגרום לשינוי חיובי אצל תלמידיו (תחושת המסוגלות שלו) קשורה בעמדותיו באשר לשילוב. נמצא כי מורים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה נטו לקחת אחריות ולהשאיר תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל, ואילו

שילובים

ל סלמוד

מיוחדים
א כחסי
שינו את
מוגבלות
זה יותר)
גבוליות,
Brownle
ית קורס
מיוחדים,
מדותיהם

Hastings
להוראה
זר באשר

ל אודות
רכש הן
מחקרים
תקופת
יי ליצור
זורה על
תלמידים
לשילוב.
ל אודות
ו בדעות
Avramid
Norwich,
& Schee
Richards
שתתפות
העמדות
McLesky
זה כי אין
ת בתחוב

בעלי תחושת המסוגלות הנמוכה העדיפו להפנות את התלמידים המתקשים למסגרות של החינוך המיוחד (Sodak & Podell, 1993, 1994).

הסביבה החינוכית

העמדות של המורים האחרים בבית הספר והאווירה בבית הספר

כמה מחקרים בדקו את ההשפעה של גורמי הסביבה החינוכית על עמדות המורים בנושא השילוב. באחד המחקרים (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005) נמצא שלעמדות המורים האחרים בבית הספר יש השפעה על עמדות המורים. מורים הסבורים כי עמדותיהם של מורים אחרים בבית ספרם הן חיוביות יותר באשר לשילוב יהיו גם הם בעלי עמדות חיוביות יותר. אם בבית הספר קיימת אווירה חיובית באשר לשילוב, עמדותיהם של המורים בבית הספר הזה יהיו חיוביות יותר - כלומר האווירה בבית הספר חשובה ומשפיעה על עמדות המורים.

עמדת המנהל

תמיכה נלהבת של המנהל בתהליך השילוב היא גורם משמעותי המשפיע על עמדות המורים ומסייע להצלחת השילוב. על המנהל לתמוך ברמה האישית של המורה כפרט וברמת המשימות המוטלות על המורים ככלל. כמו כן המנהלים צריכים לעודד שיתוף פעולה בין המורים הרגילים לבין המורים המשלבים ולארגן השתלמויות מתאימות לצוות (Cross & Villa, 1992; Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Snyder, 1999; Villa et al., 1996). לעומת זאת אם המורים האמינו שהשילוב נכפה עליהם בצורה לא הוגנת ומהירה מדי (רק כי המנהלים שלהם נדרשו לשלב יותר), ונוסף על כך הרגישו שהמנהל אינו תומך בהם במיוחד, הייתה התנגדות שלהם ללחץ של המנהל לשלב (Daane & Beirne-Smith, 2000).

על מנהלים להיות תומכים יותר וערים לצרכיהם של המורים הרגילים המשלבים. לא תמיד מנהלים 'תופסים' בצורה נכונה את העומס המוטל על המורים בעקבות השילוב. אחד המחקרים בדק את התפיסות של מורים רגילים, של מורים לחינוך מיוחד ושל מנהלים באשר לשילוב שיושם במשך שנתיים בבית ספר יסודי. נמצא כי גם אם המנהלים סברו שהייתה עלייה בעומס המוטל על המורים הרגילים, הם לא סברו שבגלל השילוב היו בעיות רבות יותר שעניינן ניהול הכיתה. לעומת זאת המורים אמרו שהוספת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לכיתה גרמה לעלייה במספר הבעיות שעניינן ניהול הכיתה (Daane & Beirne-Smith, 2000).

באחד המחקרים בני שנורמות סובייקטיביות של המנהל היו קשורים (ovich & Jordan, 1998) של המנהל בביסוס הש

עזרה ותמיכה

עזרה ותמיכה משפיע יכולה להיות פיזית (מתאימה) או אנושית (בדיבור וכ"ו). מורים פחדו מיוחדים בגלל חששם הקשיים, אולם בהמשך מתאימה ומספקת (1995).

היו מורים רגילים בכי נוסף בכיתה. הם דיווחו ויכולת גבוהות יותר וסיפוק המורים הללו ראו את ההקרובות יותר. כמו כן גם השפעה על עמדותיהם של

ישום השילוב

עמדות באשר להתאמות

על המורים לבצע התאמות התלמידים המשולבים. כמו את ההקלות שהוא זכאי להתאמות כאלה ומתן ההקלות השילוב. מחקר בדק את העמדות הניתנות לתלמידים בעלי מורים העדיפו התאמות חוד שלהם, כאלה המצריכות זמן שלישי (כמו מורת השילוב) וכן לקות הלמידה לבין התלמידי (Fishbaugh, 1996).

עמדות מורים כלפי שילוב

באחד המחקרים נערכו תצפיות ונבחנה ההוראה של מורים. נמצא שנורמות סובייקטיביות של בית הספר אשר נבעו מהעמדות ומהאמונות של המנהל היו קשורות בהוראה יעילה של מורים בכיתות הטרוגניות של המנהל בביסוס השילוב היעיל בבית הספר. (Stanovich & Jordan, 1998). ממצאים אלה מחזקים את החשיבות הרבה של המנהל בביסוס השילוב היעיל בבית הספר.

עזרה ותמיכה

עזרה ותמיכה משפיעים על עמדות חיוביות באשר לשילוב. התמיכה יכולה להיות פיזית (משאבים, חומרי לימוד, סביבה פיזית-מבנית מתאימה) או אנושית (עוזרי הוראה, מורים לחינוך מיוחד, מרפאים בדיבור וכו'). מורים פחדו תחילה לקלוט בכיתותיהם ילדים בעלי צרכים מיוחדים בגלל חששם שמא יהיה עליהם להתמודד בכוחות עצמם עם הקשיים, אולם בהמשך הם 'נפתחו' אל הילדים האלה לאחר קבלת עזרה מתאימה ומספקת (Janney et al., 1995).

היו מורים רגילים בכיתות משלבות אשר נהנו מהמשאב של מורה נוסף בכיתה. הם דיווחו על עמדות חיוביות יותר, תפיסת מסוגלות ויכולת גבוהות יותר וסיפוק רב יותר לעומת מורים בכיתות המסורתיות. המורים הללו ראו את ההתאמות כשימויות יותר והשתמשו בהן לעתים קרובות יותר. כמו כן גם לתמיכתם של המורים לחינוך מיוחד הייתה השפעה על עמדותיהם של המורים (Minke et al., 1996).

יישום השילוב

עמדות באשר להתאמות והקלות

על המורים לבצע התאמות בדרך הוראתם כדי למלא את הצרכים של התלמידים המשולבים. כמו כן עליהם לאפשר לתלמיד המשולב לקבל את ההקלות שהוא זכאי להן, הן במבחנים הן בלימוד השוטף. ביצוע התאמות כאלה ומתן ההקלות המתאימות הם דרך לבדוק את יישום השילוב. מחקר בדק את העמדות של המורים באשר להתאמות והקלות הניתנות לתלמידים בעלי לקות למידה הלומדים בכיתתם; נמצא כי מורים העדיפו התאמות חודרניות פחות לתהליך ההוראה היומיומי שלהם, כאלה המצריכות זמן מועט להכנה וליישום, כאלה שהכין גורם שלישי (כמו מורת השילוב) וכאלה המפרידות פחות בין התלמידים בעלי לקות הלמידה לבין התלמידים האחרים (Lambert, Dodd, Christensen, & Fishbaugh, 1996).

במחקר אחר נמצא כי מורים העדיפו התאמות שאינן מצריכות עריכת שינוי בסוג הומר הלימוד ובהיקפו. בהיבטים של יעילות, הוגנות וסיכויי הצלחה העדיפו מורי בית הספר היסודי וחסטיבת הביניים ליישם את ההתאמות הבאות: מתן הזדמנות לבחון מחדש את התלמיד המשולב, מתן עזרה אישית לתלמיד, עריכת המבחן בכיתה המיוחדת, ניהול קלסר לעבודת בית, שמירה על קשר טלפוני עם ההורים והערכה חלופית (Bryant, Dean, Elrod & Blackburn, 1999).

אסטרטגיות הוראה

מחקרם של לייזר וטפנדורף (Leyser & Tappendorf, 2003) בדק עמדות של מורים רגילים ועמדות של מורים לחינוך מיוחד. נמצא שמורים רגילים לא מיישמים אסטרטגיות הוראה המתאימות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים; בתהליך ההוראה הם מסתמכים על אסטרטגיות המתאימות לקבוצות גדולות ואינם משתמשים בתדירות רבה בהוראה המותאמת לפרט. ממצאים דומים נמצאו גם במחקרים אחרים (Bender et al., 1995; Fuchs & Fuchs, 1998). לעומתם המורים בחינוך המיוחד דיווחו על שימוש רב יותר באסטרטגיות המותאמות לפרט. ממצא זה אינו מפתיע, כי המורים בחינוך המיוחד הוכשרו לכך ומצפים מהם להשתמש באסטרטגיות הללו בקבוצות קטנות או בהוראה אישית. מורים בבתי ספר תיכוניים דיווחו על שימוש מופחת באסטרטגיות מגוונות בהשוואה למורים בבתי ספר יסודיים ובהטיבות הביניים; מורים שלמדו שלושה קורסים לפחות של הכשרה לשילוב משתמשים באסטרטגיות של הוראה מגוונת בתדירות גבוהה יותר ממורים שלמדו רק קורס אחד או שניים, או לא למדו כלל.

מורים מעדיפים לנקוט גישות הוראה המתמקדות בהתערבות ישירה שלהם בכיתה על פני גישות המערבות אנשי מקצוע אחרים או התערבויות הנעשות מחוץ לכיתה. כלומר המורים רואים את עצמם אחראים להוראה ולניהול הכיתה. הם גם נוטים להתייעץ יותר באנשי מקצוע אחרים - לרבות במורים אחרים - באשר לבעיות לימודיות, אך מתייעצים פחות באשר לבעיות התנהגותיות. המורים מדווחים על עריכת התאמות בכיתותיהם עבור התלמידים הזקוקים לכך, אולם דומה כי התאמות אלה אינן דורשות השקעת זמן מרובה או עריכת שינויים משמעותיים בדרכי ההוראה. דרך ההוראה העיקרית מתבצעת עדיין בכיתה גדולה. התאמות שהמורים עשו כללו שינוי במבנה הפיזי של הכיתה, התאמה של חומרי למידה, התאמה של דרכי הערכה ובניית

תכניות ארוכות טווח (ger) (Lee, 1994). עם זאת בתאמות עבור תלמידים שנעשות אינן מספיקות (Rothlein & Samuell, 1995).

שיתוף פעולה בצוות

שיתוף פעולה בין המורים האמורים לתת את עיקר דיושם השילוב. אך מסתב תוצאות של מחקר הראו הרגילים לבין המורים לחינוך שיתוף הפעולה הזה. הסיבו השונים, חוסר זמן לתכנון שהה בכיתה. עבור המורים להיות חלק אינטגרלי מתכנון (Beirne-Smith, 2000).

מחקרים בישראל

בישראל החלו לערוך מחקרי שילוב בראשית שנות התש"ח חינוך מיוחד (כנסת, 1988). בעמדותיהם באשר לשילוב של מורים לחינוך גופני, מורים ומנהלים (למשל אבישר, רייטן היימן, 1999; טלמור, ארליך ואי שכטמן, 1991). כמו כן בערכו הוראה באשר לשילוב (למשל ורנר, רוטנברג, 2001; רומי ודני באופן כללי אפשר לומר ששענינם העמדות הללו דומים למחקרים שבדקו עמדות של מורים לעמיתיהם במדינות אחרות, ובג

תכניות ארוכות טווח (Ellett, 1993; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1994). עם זאת במחקרים רבים נמצא שלא כל המורים עורכים התאמות עבור תלמידים בעלי לקויות למידה, ובדרך כלל התאמות הנעשות אינן מספיקות (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1994; Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein & Samuell, 1995).

שיתוף פעולה בצוות

שיתוף פעולה בין המורים הרגילים לבין המורים לחינוך מיוחד, אלה האמורים לתת את עיקר התמיכה, הוא בעל חשיבות רבה לכל נושא ייסום השילוב. אך מסתבר ששיתוף פעולה כזה אינו קל להשגה. תוצאות של מחקר הראו כי אף שהיה שיתוף פעולה בין המורים הרגילים לבין המורים לחינוך מיוחד, המורים הרגישו אי נוחות בעקבות שיתוף הפעולה הזה. הסיבות לכך היו ניגודים באישיות של המורים השונים, חוסר זמן לתכנון משותף וזמן מועט שהמורה לחינוך מיוחד סהה בכיתה. עבור המורים שיתוף הפעולה האידיאלי הוא זה ההופך להיות חלק אינטגרלי מתכנית העבודה וההוראה של המורה (Daane & Beime-Smith, 2000).

מחקרים בישראל

בישראל החלו לערוך מחקרים על אודות עמדות של מורים באשר לשילוב בראשית שנות התשעים של המאה ה-20, לאחר קבלת חוק חינוך מיוחד (כנסת, 1988). במשך השנים נערכו כמה מחקרים לבדיקת עמדותיהם באשר לשילוב של מורים רגילים, מורים מקצועיים (לרבות מורים לחינוך גופני), מורים לחינוך מיוחד, מורים מהמגזר החרדי ומנהלים (למשל אבישר, רייטר ולייזר, 2003; גלובמן וליפשיץ, 2004; היימן, 1999; שלמור, ארליך ואלדר, 1999; קליפלה, 2003; שיינין, 1990; שכטמן, 1991). כמו כן נערכו מחקרים מספר שבדקו עמדות של פרחי הוראה באשר לשילוב (למשל הוצלר, גפני וזך, 2005; ליפשיץ ונאור, 2001; רוטנברג, 2001; רומי ודניאל, 1999; Wilczenski, 1994).

באופן כללי אפשר לומר כי עמדות המורים בישראל והגורמים שעניינם העמדות הללו דומים לאלה שנמצאו במדינות אחרות. עם זאת במחקרים שבדקו עמדות של מורים בישראל באשר לשילוב בהשוואה לעמיתיהם במדינות אחרות, ובעיקר בארצות הברית, נמצא כי מורים

התאמות שאינן מצריכות היבטים של יעילות, הוגנות ודיווח חסיבת הביניים ליישם. נהדרש את התלמיד המשולב, ביתה המיוחדת, ניהול קלסר ההורים והערכה חלופית

(Leyser & Tappendorf, מורים לחינוך מיוחד. נמצא יאה המתאימות לתלמידים מסתמכים על אסטרטגיות ים בתדירות רבה בהוראה במחקרים אחרים (Bender) המורים בחינוך המיוחד ותאמות לפרט. ממצא זה כשרו לכך ומצפים מהם גות או בהוראה אישית. ויש מופחת באסטרטגיות ובחטיבות הביניים; מורים רה לשילוב משתמשים הנה יותר ממורים שלמדו

קודות בהתערבות ישירה נשי מקצוע אחרים או מורים רואים את עצמם להתייעץ יותר באנשי ר לבעיות לימודיות, אך המורים מדווחים על קוקים לכך, אולם דומה ובה או עריכת שינויים יקרת מתבצעת עדיין שינוי במבנה הפיזי של ל דרכי הערכה ובניית

בישראל הם בעלי עמדות חיוביות פחות מאלו של עמיתיהם (Leyser, Mורים בישראל הם בעלי עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב מהעמדות של מורים פלסטינים (Lifshits, Glaubman & Issawi, 2004).

בקרב מורים בישראל נמצאו תפיסות חיוביות התומכות בשילוב, אולם גם תפיסות שליליות הנובעות מהקשיים הכרוכים ביישום השילוב בכיתה. זמן קצר לאחר חקיקת 'חוק חינוך מיוחד' נערך בארץ מחקר ראשוני אשר בדק עמדות של מורים באשר לשילוב. במחקר נמצא כי תלמידים ומורים בבתי ספר רגילים היו בעלי עמדות שליליות בנושא החריגות, וזאת כנראה בגלל פערי ידע ניכרים בתחום השילוב ובגלל חששות מפני מדיניות היישום של השילוב (שיינין, 1990). שכטמן (1991) מצאה שהגורמים אשר תמכו בפעילות השילוב היו בעיקר מוטיבציה פנימית של המורה וראיית האתגר שבשילוב. במחקר מאוחר יותר (Shechtman, Reiter & Schanin, 1993) נשאלו 202 מורים מ-18 בתי ספר אם הם תומכים בשילוב. שני שלישים מהנשאלים ענו בחיוב, 60% ראו בשילוב דבר מאתגר. החוקרות מציינות כי גם אם תגובות אלה הן מוגזמות ומבטאות הטיה של דעייה חברתית, וגם אם המדגם היה קטן יחסית, התגובות מצביעות על הצורך של המורים לדאות את השילוב באור חיובי. עם זאת רוב המורים הביעו חשש מתשומת הלב הרבה ומהזמן הרב שהם יאלצו להשקיע בילד בעל הצרכים המיוחדים, מבעיות התנהגות שיתהוו בכיתה ומחוסר ידע באשר לדרכי ההתמודדות עם התלמיד המשולב. במחקר נוסף מדווחות החוקרות כי מורים אינם תומכים בשילוב ומעדיפים שיהיו כיתות לחינוך מיוחד (Reiter, Schanin & Tirosh, 1998).

שכטמן ואור (Shechtman & Or, 1996) ערכו סקר בקרב 68 מורים בישראל ומצאו כי קיים קשר חיובי בין אוריינטציה דמוקרטית של המורה לבין עמדות חיוביות באשר לשילוב, כלומר מורים בעלי אוריינטציה דמוקרטית היו בעלי עמדות חיוביות יותר ממורים שהאוריינטציה שלהם לא הייתה דמוקרטית. מורים בעלי אוריינטציה דמוקרטית גם נטו לשתף פעולה עם עמיתיהם יותר ממורים אחרים, כלומר נמצא שקיים קשר בין יכולת גבוהה של מורים לשתף פעולה עם עמיתיהם לבין עמדות חיוביות באשר לשילוב.

היימן (1999) שאלה מורים המלמדים בכיתות הרגילות בחטיבות הביניים על אודות מודל השילוב הרצוי לדעתם בכיתותיהם. נמצא כי מרבית המורים היו בעד שילוב (82% מתוכם). כמהצית מהמורים (43%)

הציעו שילוב בהסתייגות בשיעורים מסוימים (למנו ילמדו במרכז למידה או 33%) צידדו בשילוב, אך בכיתה. לטענת המורים, מהמורים טענו שהם מס. המשולבים - באמצעות עזרה למתקשים. 18% מהם

בבדיקה של עמדות מורים ארליך ואלדר, (1999) עי שעמדותיהם של רוב המורים לשילוב, חלקם באופן מוחלט המורים הללו ראו בשילוב המיוחדים, לכיתה ולמורה: בלימודים ולהסתגל ביתר לתופעה של שונות ולומדים אתגר למורה. מיעוטם של לשילוב, וזאת עקב חששם ומפגיעה ברמתו של התלמיד חשש נוסף שלהם היה מכך ש דחוי או שהשונות שלו תב אפשריים בשילוב: קושי בחל הצרכים המיוחדים לבין התלמי חברתיות ועם בעיות משמעת ו חוסר התאמה של מבני בית הסנ כן מורים טענו כי יש צורך בר של התמודדות עם בעיות מג לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים במחקר שנערך בקרב מורים נ נבדקו הנכונות של מורים אלה מיוחדים ותחושת המסוגלות ע מממצאי המחקר עולה כי למעט פיזית ונטייה חיובית קלה לתמוך עמדות המורים באשר לשילוב הקיימת בקרב מורים הרדים והו שילוב מלא בקהילה.

הציעו שילוב בהסתייגות: התלמידים המתקשים יצאו מהכיתה בשיעורים מסוימים (למשל מתמטיקה ואנגלית) וילמדו מחוץ לכיתה, ילמדו במרכז למידה או יקבלו שיעורי תגבור ממורה מיוחד. אחרים (33%) צידדו בשילוב, אך התנו זאת בנוכחות ובסיוע של מורה נוסף בכיתה. לטענת המורים, מודל זה פועל בהצלחה זה מכבר. רק 6% מהמורים טענו שהם מסוגלים ללמד בכוחות עצמם את התלמידים המשולבים - באמצעות עבודה בכיתה בקבוצות וברמות ותוך כדי מתן עזרה למתקשים. 18% מהמורים התנגדו לשילוב לגמרי.

בבדיקה של עמדות מורים לחינוך גופני באשר לשילוב (סלמור, ארליך ואלדר, 1999) עלו ממצאים דומים. ככלל אפשר לומר שעמדותיהם של רוב המורים לחינוך גופני נמצאו חיוביות באשר לשילוב, חלקם באופן מוחלט (40%) וחלקם בהסתייגויות מסוימות (37%). המורים הללו ראו בשילוב דבר המועיל לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים, לכיתה ולמורה: לתלמיד המשולב יש סיכוי להתקדם יותר בלימודים ולהסתגל ביתר קלות לחברה; תלמידי הכיתה נחשפים לתופעה של שונות ולומדים להכיר את השונה ולקבלו; השילוב מהווה אתגר למורה. מיעוטם של המורים הביעו עמדה שלילית והתנגדו לשילוב, וזאת עקב חששם מפגיעה ברמת הלימודים של כל הכיתה ומפגיעה ברמתו של התלמיד המשולב אם לא יקבל די עזרה ותמיכה. חשש נוסף שלהם היה מכך שהילד המשולב לא ישתלב חברתית, יחוש דחוי או שהשונות שלו תבלוט יותר. המורים ציינו כמה קשיים אפשריים בשילוב: קושי בחלוקת הזמן בכיתה בין התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים לבין התלמידים הרגילים, קושי להתמודד עם בעיות חברתיות ועם בעיות משמעת וקושי הנובע מבעיית התנאים הפיזיים - חוסר התאמה של מבני בית הספר לתלמידים בעלי מגבלות פיזיות. כמו כן מורים טענו כי יש צורך בהשתלמויות ובסדנאות, בעיקר בנושאים של התמודדות עם בעיות משמעת ושל התאמת תכנית הלימודים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

במחקר שנערך בקרב מורים מהמגזר החרדי (גלובמן וליפשיץ, 2004) נבדקו הנכונות של מורים אלה לקלוט בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת המסוגלות שלהם להתמודד עם תלמידים אלה. ממצאי המחקר עולה כי למעט עמדות חיוביות באשר לשילוב נכים פיזית ובטייה חיובית קלה לתמוך בשילוב בעלי לקות למידה ופיגור קל, עמדות המורים באשר לשילוב הן שליליות ומצביעות על סגירות הקיימת בקרב מורים חרדים והוסר נכונות לשלב את האדם ההרגי שילוב מלא בקהילה.

במחקר אחר נבדקו עמדות באשר לשילוב של 84 מורים מבתי ספר יסודיים באזור חיפה והצפון - מחנכי כיתות, מורים מקצועיים ומורים לחינוך מיוחד (המכונים גם 'מורי השילוב') (קליפלד, 2003). במחקר נמצא ששלושת הנושאים הקשורים לעמדה אשר נבדקו היו חיוביים במובהק בקרב כל המורים: (א) תרומתו של השילוב להצלחת המורה; (ב) תרומתו לאווירה השוררת הכיתה; (ג) תרומתו לתלמיד המשולב.

אבישר (2002) בדקה את דעותיהם של מורים באשר לשילוב ובאשר ליישומו בבית ספרם. באופן כללי אפשר לומר שהמורים דיווחו כי קיימת אידרה תומכת המקדמת שילוב בבתי הספר. המורים הדגישו בדבריהם את היתרונות החברתיים של תכנית השילוב, אך גם מנו את הקשיים הכרוכים ביישומו של השילוב - הוראתית ולימודית. היתרונות החברתיים של השילוב קיימים הן עבור התלמיד המשולב הן עבור שאר תלמידי הכיתה. פרט ליתרונות החברתיים לשילוב יש יתרונות נוספים - יתרונות לתלמיד המשולב בתחום הלימודי ויתרונות למורים המשלבים הנובעים מקבלת ההודמנות לשתף פעולה עם מורים אחרים. בהיבטים של הוראה ולימוד המורים ציינו את הקשיים הבאים ביישום השילוב: הצורך להתאים את דרכי ההוראה בכיתה; הצורך להכין תכנית לימודים אישית; חוסר הידע המספיק של המורה בנושא החינוך המיוחד והקשיים החברתיים והלימודיים של התלמיד המשולב.

פרט לבדיקת עמדותיהם של מורים באשר לשילוב נבדקו גם עמדותיהם של מנהלי בתי ספר (אבישר, רייטר ולייזר, 2003). נמצא כי בפועל המנהלים מיישמים שילוב על שלושת ביטוייו: שילוב הוראתי ושילוב חברתי. בבתי הספר נמצא כי כל שלושת ביטויי השילוב קיימים (ובצורה מובחנת ביניהם), אך במידה הגבוהה ביותר מיישמים המנהלים שילוב חברתי. כמו כן הערכת המנהלים באשר לסיכויי הצלחה החברתית של השילוב גבוהה מהערכתם את סיכויי הצלחה הלימודית. הם תומכים בשילוב (בהתחשב בחומרת הבעיה) ומדגישים שהשילוב האפשרי ביותר והרלוונטי ביותר הוא זה המדגיש את ההיבט החברתי.

מחקר אחר בדק את עמדותיהם של סטודנטים להוראה באשר לשילוב (Wilczenski, 1994). וכללו בו 92 סטודנטים להוראה אשר למדו במסלולי לימוד שאינם של החינוך המיוחד. באופן כללי אפשר לומר שהסטודנטים תמכו ברעיון השילוב והביעו נכונות ללמד בכיתות משלבות, אם כי תמיכתם הותנתה בכך שמוגבלויותיהם של התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים לא יעכבו את התקדמותם של התלמידים האחרים.

במחקר נוסף נבדקו מכללות לחינוך ומשני שביטאו הסטודנטים כקב ראו את היתרונות הגלומי בכיתה בתחום הלימודי, בו החיובית של הסטודנטים חששות, על הבנת הקשי תחושה כי למורה בכיתה עם תלמיד בעל צרכים מי גם בקיומה של כיתה מיוחדת הסיבה לחוסר העקיבות בתלמידים בעלי הצרכים החומרה שלה. עוד נמצא כי חילוניות או דתיות הביע מסטודנטים להוראה המוכת הם ראו יתרונות רבים יותר משמעת בכיתה המשלבת וד בעלי צרכים מיוחדים בכיתו (דומי, 2005).

מכל המחקרים שנערכו בו במדינות אחרות. המורים מס אתו, אך הם מביעים הסתייגו חששות הדומים לאלו שמעלי

גורמים הקשורים בשילוב

גם הגורמים שנמצאו ק לגורמים שעלו במחקרים שני שנמצאו קשורים בשילוב: הה הסביבה החינוכית.

גורמים הקשורים בתלמיד המ

דומה כי בארץ ישנה הסכנ בעלי נכות פיזית (גלובמן וליב לשאר הלקויות הדעות אינן או

במחקר נוסף נבדקו עמדות של 1155 סטודנטים להוראה מתשע מכללות לחינוך ומשני מכונים להכשרת מורים. נמצא כי העמדות שביטאו הסטודנטים כקבוצה באשר לעקרון השילוב היו חיוביות. הם ראו את היתרונות הגלומים בו עבור התלמיד המשולב ועבור עמיתיו בכיתה בתחום הלימודי, בתחום החברתי ובתחום האישי. למרות התפיסה החיובית של הסטודנטים הצביעו הנתונים על תגובה המעידה על חששות, על הבנת הקשיים הנובעים מבעיות משמעת בכיתה ועל תחושה כי למורה בכיתה המשלבת הסרים הידע והמיומנויות להתמודד עם תלמיד בעל צרכים מיוחדים. פרט לכך הסטודנטים הביעו תמיכה גם בקיומה של כיתה מיוחדת נבדלת כחלופה לעקרון השילוב. דומה כי הסיבה לחוסר העקיבות בעמדות היא השונות הקיימת בקרב קבוצת התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, הן בסוג החריגות הן בדרגת החומרה שלה. עוד נמצא כי סטודנטים להוראה המוכשרים במכללות חילוניות או דתיות הביעו עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב מסטודנטים להוראה המוכשרים במכללות ובמכונים ערביים וחרדיים. הם ראו יתרונות רבים יותר בשילוב, חששו פחות מקיומן של בעיות משמעת בכיתה המשלבת ודחו יותר את הרעיון של חינוכם של ילדים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות נבדלות כחלופה לעקרון השילוב (לייזר ורומי, 2005).

מכל המחקרים שנערכו בארץ עולה תמונה הדומה לתמונה שנמצאה במדינות אחרות. המורים מסכימים עקרונית לרעיון השילוב ומקבלים אותו, אך הם מביעים הסתייגויות וחוששים מקשיים רבים במימושו - חששות הדומים לאלו שמעלים מורים במדינות אחרות.

גורמים הקשורים בשילוב

גם הגורמים שנמצאו קשורים לשילוב במחקרים בארץ דומים לגורמים שעלו במחקרים שנערכו מחוץ לארץ. להלן יסקרו הגורמים שנמצאו קשורים בשילוב: התלמיד המשולב בארץ; המורה ומאפייניו והסביבה החינוכית.

גורמים הקשורים בתלמיד המשולב

דומה כי בארץ ישנה הסכמה בעיקר באשר לשילובם של תלמידים בעלי נכות פיזית (גלובמן וליפשיץ, 2004; ליפשיץ ונאור, 2001). באשר לשאר הלקויות הדעות אינן אחידות.

העמדות של המורים מהמגזר החרדי באשר לשילוב של תלמידים לקויי חושים (ראייה ושמיעה), בעלי הפרעות רגשיות ובעלי פיגור שכלי בדרגה בינונית וקשה נמצאו שליליות. נראה שהנכונות הנמוכה של המורים הללו לשלב לקויי חושים (גם בבעלי לקות ראייה קלה או לקות שמיעה קלה ראו עיוורים וחירשים) נובעת מכך שהחירש מסווג עדיין אצל רבים מהם כשוטה וכקטן, ככזה הוא פסול לעדותומכאן שגם אינו מתאים לשילוב. עוד נמצא כי במגזר החרדי ישנה נכונות של מורים לשלב תלמידים בעלי לקות למידה, וזאת אף שהם 'תופסים' את לקות הלמידה כפיגור (גלובמן וליפשיץ, 2004).

עמדותיהם של מנהלים באשר לתלמידים בעלי לקות שמיעה נמצאו דומות לאלו של המורים מהמגזר החרדי. עבור המנהלים תלמיד כבד שמיעה בעייתו חמורה ביותר. לעומת זאת תלמיד שאינו יכול להשתלב בכיתה א רגילה או תלמיד בעל לקות למידה הנוזק לסיוע פרה-דפואי, בעייתו אינה 'נתפסת' כחמורה ביותר (אבישר, רייטר ולייזר, 2003).

במחקר אחר נסקרו עמדותיהם של סטודנטיות להוראה (ליפשיץ ונאור, 2001). מהתוצאות עולה כי נמצאה עמדה חיובית באשר לשילוב ותחושת מסוגלות גבוהה לשלב תלמידים לקויי למידה בעלי הפרעות התנהגותיות ורגשיות קלות, נכים פיזית ולקויי חושים. למרות עמדות חיוביות אלו של הסטודנטיות, הן אינן חשות כי ביכולתן להתמודד בפועל עם חריגויות אלה. עמדה חיובית פחות הביעו הסטודנטיות באשר לשילוב תלמידים לקויי למידה בעלי הפרעות התנהגותיות ורגשיות בינוניות וקשות ובעלי פיגור שכלי. כמו כן יש לציין כי ככל שסוג החריגות וחומרתה הם קלים יותר, הסטודנטיות היו מוכנות יותר ליישם את השילוב ותחושת המסוגלות שלהן להתמודד עם הקשיים הללו הייתה גבוהה יותר.

במחקר שנערך בקרב מורים לחינוך גופני לא נמצא קשר מובהק בין סוגי החריגויות שהמורה מתמודד אתם לבין עמדתו באשרה לשילוב (טלמור, ארליך ואלדר, 1999).

גורמים הקשורים במורה

מין

אין עקיבות בממצאים העולים מהמחקרים באשר לקשר שבין מין המורה לבין עמדותיו. במחקר שנערך בקרב מורים מהמגזר החרדי נמצא כי עמדות המורות היו חיוביות יותר מעמדות המורים, אך זאת רק באשר לתלמידים בעלי חריגות קשה ורק בערים הגדולות. בערים הגדולות היו

עמדות המורים חיוב מתקשים ושל תלמיד מורים לחינוך גופני (טלמור, ארליך ואלדר) סטודנטים להוראה ב: היו בעלות עמדה חיוב גם במחקר נוסף (2005). גם במחקר נוסף (1999) נמצא ש באשר לשילוב. יחד עם הגברים מהאפשרות לו ותק. גיל ושנת לימוד

באשר לוותק וגיל מועט יותר בהוראה מג יותר לקלוט תלמידים וותיקים (גלובמן וליפשי דרור וויזל (2003) ובמחוי עמדות, ולפיו מורים ות לשילוב. בקרב מורים בהוראה לבין העמדה ב:

סטודנטים בשנה הש חיובית יותר שלהם בא בכיתה הרגילה בהשוואה היה נכון בעיקר באשר ל עמדה חיובית פחות התג הפרעות התנהגותיות, ו במחקרם של הוצלר ואחו עמדות חיוביות יותר ובעל שנה א. לעומת זאת במח השנה השלישית והרביעית באשר לכישורי המורה הג מסגרות חינוך נבדלות.

הכשרה והשתלמויות

ברוב המחקרים שנעשו מורים אשר קיבלו הכשרה ו

עמדות המורים חיוביות יותר מעמדות המורות באשר לשילוב של ילדים מתקשים ושל תלמידים בעלי חריגות קלה (גלובמן וליפשיץ, 2004). בקרב מורים לחינוך גופני לא נמצא קשר מובהק בין מין המורה לבין עמדתו (טלמור, ארליך ואלדר, 1999). לעומת זאת במחקר אשר בדק עמדות של סטודנטים להוראה במכללה לחינוך גופני ובמכללה רגילה נמצא שבנות היו בעלות עמדה חיובית יותר מבנים באשר לשילוב (הוצלר, גפני וזך, 2005). גם במחקר נוסף שבחן את עמדותיהם של סטודנטים להוראה (רומי ודניאל, 1999) נמצא שסטודנטיות הביעו עמדות חיוביות יותר מסטודנטים באשר לשילוב. יחד עם זאת הנשים במחקר הביעו דאגה רבה יותר מאשר הגברים מהאפשרות להוטר מיומנות של המורה המשלב.

ותק, גיל ושנת לימוד במכללה

באשר לוותק וגיל דומה כי בדרך כלל מורים צעירים בעלי ותק מועט יותר בהוראה מגלים עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב ונוטים יותר לקלוט תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בהשוואה למורים מבוגרים וותיקים (גלובמן וליפשיץ, 2004; שיינין, 1990). לעומת זאת במחקר של דרור וויזל (2003) ובמחקר של אבישר (2002) נמצא מתאם בין ותק לבין עמדות, ולפיו מורים ותיקים יותר נטו להביע עמדה חיובית יותר באשר לשילוב. בקרב מורים לחינוך גופני לא נמצא קשר מובהק בין ותק בהוראה לבין העמדה באשר לשילוב (טלמור, ארליך ואלדר, 1999).

סטודנטים בשנה השנייה והשלישית ללימודיהם דיווחו על גישה חיובית יותר שלהם באשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים ולשילובם בכיתה הרגילה בהשוואה לסטודנטים בשנה הראשונה ללימודיהם; הדבר היה נכון בעיקר באשר לילדים בעלי נכויות פיזיות או מגבלות חושיות. עמדה חיובית פחות התגלתה באשר לילדים בעלי לקויות למידה או הפרעות התנהגותיות, חברתיות ורגשיות (Wilczenski, 1994). גם במחקרם של הוצלר ואחרים (2005) נמצא שתלמידי שנה ד היו בעלי עמדות חיוביות יותר ובעלי תחושת מסוגלות גבוהה יותר מאשר תלמידי שנה א. לעומת זאת במחקרם של לייזר ורומי (2005) נמצא שתלמידי השנה השלישית והרביעית הביעו דאגה רבה יותר מתלמידי שנה א באשר לכישורי המורה המשלב והביעו תמיכה רבה יותר בקיומן של מסגרות חינוך נבדלות.

הכשרה והשתלמויות

ברוב המחקרים שנעשו בארץ, כמו גם במחקרים שנעשו מחוץ לארץ, מורים אשר קיבלו הכשרה ועברו השתלמויות בחינוך מיוחד גילו עמדות

חיוביות יותר ונכונות רבה יותר לקלוט בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (אבישר, 2002; שיינין, 1990).

גם בקרב סטודנטים להוראה נמצאו עמדות חיוביות יותר לאחר שלמדו קורס מבוא בחינוך מיוחד. אחד המחקרים בדק עמדות של 92 סטודנטים אשר למדו במסלולי לימוד שאינם של החינוך המיוחד; חלק מהסטודנטים למדו קורס מבוא בחינוך מיוחד וחלקם לא למדו קורס כזה. נמצא כי סטודנטים שלמדו בקורס המבוא שינו את עמדותיהם באשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים ובאשר לשילובם בחינוך הרגיל; השינוי הופיע בכל משתני העמדה. סטודנטים אשר במסגרת הקורס התנסו בעבודה מעשית הרגישו שיש בידיהם משאבים רבים יותר להתמודד עם ילד בעל צרכים מיוחדים (Wilczenski, 1994).

מחקר נוסף בדק עמדות של סטודנטים להוראה הלומדים במכללה לחינוך גופני ובמכללה רגילה. נמצא כי השתתפות בקורס אקדמי העוסק בנושא של בעלי צרכים מיוחדים מסייעת לתחושת המסוגלות העצמית, אולם אין בהשתתפות בקורס כדי לשנות את העמדות של הסטודנטים באשר לשילוב בכיתה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים ולהפכן לחיוביות יותר (הוצלר, גפני וזך, 2005). במחקר של דרור וויזל (2003) נמצא מתאם חיובי נמוך בין השתתפות בהשתלמויות של חינוך מיוחד לבין עמדות באשר לשילוב. רק במחקר שבדק עמדות של מורים לחינוך גופני לא נמצא קשר מובהק בין הכשרה קודמת לבין עמדת המורה (טלמור, ארליך ואלדר, 1999).

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.

מקצוע ההוראה

מחקרים ספורים בדקו את ההבדלים הקיימים בקרב מורים המלמדים מקצועות הוראה שונים. במחקר שערכה קליפלד (2003) השתתפו 84 מורים מבתי ספר יסודיים באזור חיפה והצפון; 47 מהם היו מחנכי כיתות, 19 היו מורים מקצועיים ו-18 היו מורים לחינוך מיוחד (הם מכונים גם 'מורי השילוב'). לא נמצאו הבדלים בין המורים במקצועות השונים ברכיבי העמדה שלהם באשר לשילוב. לדעת החוקרת ממצא זה

מרמז על התפתחות של תה בעלי צרכים מיוחדים בכיתו של המורים לחינוך מיוחד מגמה ולפיה כל צוות המורי שילובו של התלמיד בעל הז של דרור וויזל (2003) לא נ לבין מורים שאינם מחנכים.

במחקר שבדק עמדות ותחושת המסוגלות של סטו והיסודי הן שליליות יחסית סטודנטים הלומדים במסלול יותר מאלו הקיימות בקר (ליפשיץ ונאור, 2001).

מחקר אחר נערך בקרב בשתי מכללות באזור המרכז נמצאו הבדלים מובהקים ב לשילוב. בשני המסלולים קושי רב יותר לשלב בסו שלמדו במסלול לחינוך מיו קשיים בהשוואה לסטודנט התנסויות רבות יותר שלהם (1999).

היכרות מוקדמת עם תלמי מיוחדים והתנסות בשילוב

בחלק מהמחקרים הסוג להוראה נמצא כי אלה מהם או שהתנסו עוד קודם בשיק מאשר מורים וסטודנטים במחקרם (Wilczenski, 1994). במחקרם של השחייה במסגרת משלבת שטחית בלבד עמם אינם מנ אצל סטודנטים להוראה (הו: 1999; ליפשיץ ונאור, 2001).

מרמז על התפתחות של תהליך השילוב בכיוון חיובי: שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה אינו עוד בעיקר בתחום אחריותם של המורים לחינוך מיוחד (כפי שהדבר נתפס בעבר), אלא מסתמנת מגמה ולפיה כל צוות המורים בבית הספר נוטל חלק רב יותר בתהליך שילובו של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה. גם במחקר של דרור וויזל (2003) לא נמצאו הבדלים בעמדות בין מורים מחנכים לבין מורים שאינם מחנכים.

במחקר שבדק עמדות של סטודנטים להוראה נמצא כי העמדה ותחושת המסוגלות של סטודנטים הלומדים במסלולי החינוך המיוחד והיסודי הן שליליות יחסית, ואילו העמדות ותחושת המסוגלות של סטודנטים הלומדים במסלול הגיל הרך ובתחום המוזיקה הן חיוביות יותר מאלו הקיימות בקרב סטודנטים הלומדים בשאר המסלולים (ליפשיץ ונאור, 2001).

מחקר אחר נערך בקרב מדגם של 215 סטודנטים להוראה הלומדים בשתי מכללות באזור המרכז במסלולים לחינוך רגיל ולחינוך מיוחד. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין העמדות של סטודנטים להוראה באשר לשילוב. בשני המסלולים (הרגיל והמיוחד) ראו הסטודנטים להוראה קושי רב יותר לשלב בסוף ההכשרה מאשר בתחילתה. הסטודנטים שלמדו במסלול לחינוך מיוחד ראו יתרונות רבים יותר לשילוב מאשר קשיים בהשוואה לסטודנטים שלמדו במסלול הרגיל, כנראה בגלל התנסויות רבות יותר שלהם בעבודה עם תלמידים כאלה (רומי ודניאל, 1999).

היכרות מוקדמת עם תלמידים או עם אנשים בעלי צרכים מיוחדים והתנסות בשילוב

בחלק מהמחקרים הסוקרים עמדות של מורים ושל סטודנטים להוראה נמצא כי אלה מהם שהכירו עוד קודם ילד בעל צרכים מיוחדים, או שהתנסו עוד קודם בשילוב של ילד כזה, גילו עמדות חיוביות יותר מאשר מורים וסטודנטים שלא הכירו ילדים כאלה (אבישר, 2002; Wilczenski, 1994). במחקרים אחרים לא נמצא קשר כזה, ונראה שעצם השהייה במסגרת משלבת יחד עם בעלי צרכים מיוחדים או היכרות שטחית בלבד עמם אינם מבטיחים שיפור בעמדות - הן אצל מורים הן אצל סטודנטים להוראה (הוצלר, גפני וזך, 2005; טלמור, ארליך ואלדר, 1999; ליפשיץ ונאור, 2001; 2001; Reiter, Schanin & Tirosh, 1998).

גורמים הקשורים בסביבה הלימודית

דרור וויזל (2003) ביקשו להעריך את מידת ההשפעה של גורמים הקשורים בסביבת בית הספר על עמדות המורים. במחקר שערכו השתתפו 139 מורים מ-17 בתי ספר יסודיים ממלכתיים במגזר היהודי החילוני. תוצאות המחקר הראו שמורים בבתי ספר אשר התאפיינו במנהיגות תומכת היו בעלי עמדות חיוביות יחסית באשר לשילוב. כמו כן נמצא שמורים בבתי ספר אשר האקלים הארגוני בהם עודד הן יחסים של שיתוף פעולה הן תחושת אוטונומיה, כלומר לא היה ניגוד בין שני המאפיינים האלה, נטו להיות בעלי עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב. עוד נמצא כי 'תחושת החוללות' (אמונתו של הפרט ביכולותיו לבצע בהצלחה את ההתנהגויות הנחוצות לו כדי להשיג את התוצאה המצופה) של המורים היתה בעלת קשר חזק לעמדותיהם. כלומר, ככל שהמורה האמין יותר ביכולותיו עמדתו באשר לשילוב הייתה חיובית יותר.

יישום השילוב

כיצד מיישמים המורים בישראל את רעיון השילוב? באילו שיטות חינוכיות ולימודיות הם משתמשים? על שאלות אלו ואחרות ניסה לענות מחקרם של לייזר וכן יהודה (1999). במחקר השתתפו 560 מורים המלמדים בחינוך הרגיל ו-139 מורים המלמדים בחינוך המיוחד, כולם פועלים בבתי ספר יסודיים. נמצא שבאופן כללי אפשר לומר כי המורים בחינוך הרגיל נוטים לערוך שינויים מועטים בדרכי העבודה וההוראה, שינויים הדרושים כדי להתמודד עם צרכים אינדיבידואליים בכיתתם. כמו כן הם לא נטו לקחת חלק יחד עם אנשי מקצוע אחרים בבית הספר בפעילויות משותפות (למשל פתרון בעיות) או לחלוק עמם את האחריות לניהול הכיתה.

כל המורים (מהחינוך הרגיל ומהחינוך המיוחד) השתמשו בשיטות הוראה והתערבות הכוללות מתן תמיכה בצורה עקבית, עידוד ומתן חיזוקים חיוביים להתנהגות לימודית וחברתית רצויה, הדגמה והמחשה של מסלות לימודיות, מתן הזדמנות לשינון ולחזרה ושימוש בשיטות של ארגון קבוצות בכיתה בכמה הקבוצות. המורים דחו את השימוש באמצעים מענישים או שליליים כדי לשנות התנהגות לא נאותה (למשל שימוש בריסון פיזי או בהרחקה מהכיתה). כמו כן הם לא השתמשו לעתים קרובות בהוראת עמיתים ובמתנדבות שרות לאומי ולא נעזרו בהפעלת לחץ קבוצתי של תלמידים בכיתה כדי להתמודד עם בעיות התנהגות.

הם גם לא המליצו אחריות אישית ב שלא לערב את ה בהשוואה בין כי מורי החינוך יחדנית, התוויית לעומת זאת מורי גומלין רבים יותר מתאימות עם התלן יותר של יחסי גומל למצוא פתרונות אפ דגמי השילוב הנ המלמדים בכיתה בתכנון ומחלקים בין הדגם של מתן סיוע (אבישר, 2002).

סיכום

בבואנו לסכם את אוכלוסיית הילדים ו נכללים בה ילדים בנ שכלי הנמצאים ברמה והתנהגותיות ברמת ה לסוגיו, לקויי הושים, ואולי בלתי אפשרי, המצטרפת לכל הגורמי הספר. זאת גם אחת הסי סקירת המחקרים הנ עמדות חיוביות באשר בכל מקרה וללא תנאי רובן מוצדקות. כפי שנו אינם עקיבים תמיד, וא העומד בפני עצמו.

הם גם לא המליצו לתת שיעורים פרטיים. המורים ראו את עצמם כבעלי אחריות אישית בנושאי הוראה והתערבות חינוכית בכיתה, ולכן בחרו שלא לערב את המנהל בבעיות לימודיות והתנהגותיות של תלמידים.

בהשוואה בין מורים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד נמצא כי מורי החינוך המיוחד השתמשו יותר בשיטות המדגישות הוראה יחידנית, התווייתית ואבחונית שאפשר ליישמן יותר בכיתות קטנות. לעומת זאת מורי החינוך הרגיל דיווחו על קיומם של קשרים ויחסי גומלין רבים יותר עם ההורים, וזאת כדי לאתר דרכי התמודדות מתאימות עם התלמידים המשולבים. הם גם דיווחו על שכיחות גבוהה יותר של יחסי גומלין עם התלמידים עצמם אשר מרתם הייתה לנסות למצוא פתרונות אפשריים לבעיותיהם של התלמידים.

דגמי השילוב הנפוצים ביותר הם של שיתוף פעולה בין שני מורים המלמדים בכיתה בעת ובעונה אחת ושל שני מורים העוסקים יחדיו בתכנון ומחלקים ביניהם את זמן ההוראה בכיתה. דגם שכיח נוסף הוא הדגם של מתן סיוע אישי לתלמיד המשולב בהיותו מחוץ לחדר הכיתה (אבישר, 2002).

סיכום

בבואנו לסכם את עמדות המורים באשר לשילוב חשוב לזכור כי אוכלוסיית הילדים בעלי הצרכים המיוחדים היא הטרוגנית מאוד. נכללים בה ילדים בעלי לקויות למידה מגוונות, ילדים בעלי פיגור שכלי הנמצאים ברמות תפקוד שונות, ילדים בעלי הפרעות רגשיות והתנהגותיות ברמת חומרה כזו או אחרת, ילדים הסובלים מאוטיזם לסוגיו, לקויי חושים, בעלי לקויות פיזיות ועוד. ברור שקשה מאוד, ואולי בלתי אפשרי, לגבש עמדות אחידות לנוכח רב-גוניות זו המצטרפת לכל הגורמים האחרים הקשורים במורה עצמו ובמערכת בית הספר. זאת גם אחת הסיבות לחוסר העקביות העולה מממצאי המחקרים.

סקירת המחקרים המופיעים בפרק זה הראתה כי אף שלמורים יש עמדות חיוביות באשר לדעיין השילוב, הם מתקשים לקבל את יישומו בכל מקרה וללא תנאים. המורים מעלים הסתייגויות רבות ומגוונות, רובן מוצדקות. כפי שנאמר המשתנים המשפיעים על עמדות המורים אינם עקיבים תמיד, ואף אחד מהם לא יכול להיחשב לימנבא חזק העומד בפני עצמו.

מורמים
שערכו
היהודי
אפיינו
ב. כמו
יחסים
ין שני
שילוב.
לבצע
(צופה)
המורה

טיטות
ניסה
מורים
כולם
מורים
וראה,
תתם.
הספר
זריות

טיטות
ומתן
גחשה
ל של
צעים
ימוש
עתים
עלת
גנות.

באשר לתלמיד בעל הצרכים המיוחדים הרי הגיוני שככל שרמת הלכות קלה יותר, עמדות המורים הן חיוביות יותר. ככל שעולה רמת הלכות, המורים מגלים עמדות חיוביות פחות - בעיקר בגלל ספקותיהם באשר להצלחה של שילוב כזה והקושי שיש בו עבורם כמורים ועבור הכיתה. באשר לסוג הלכות הרי שהמתקרים הראו בצורה ברורה למדי כי המורים מסתייגים משילוב של תלמידים עם בעיות התנהגות ועם בעיות רגשיות. גם במקרה הזה דומה כי עמדה זו נובעת בעיקר מהקשיים ששילוב כזה צופן למורה ולשאר תלמידי הכיתה. לעומת זאת מורים מגלים עמדות חיוביות יותר באשר לשילוב של תלמידים עם לקויות פיזיות. לקויות מסוג זה אינן אמורות לשנות מהותית את עבודתם של המורים, ולכן המורים חשים נוח יותר לשלב תלמידים כאלה. החלק היחסי הגדול ביותר של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הוא תלמידים בעלי לקות למידה; הללו אינם זוכים להעדפה מיוחדת בעמדות המורים באשר לשילובם. למרות יכולתם השכלית הטובה תלמידים אלה זקוקים להתאמות ולהקלות רבות, ולא תמיד המורים יודעים או מוכנים לבצע את ההתאמות או לתת את ההקלות הדרושות.

באשר למשתנים הקשורים במורה אפשר לומר כי המורה בעל העמדות החיוביות יותר הוא אישה בעלת ותק לא רב בהוראה, השכלה גבוהה, ניסיון מוצלח בשילוב או בקשר עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, הכשרה מסוימת בנושא השילוב ואמונה ביכולתו של התלמיד ללמוד ולהשתלב וביכולתה שלה להתמודד עם קשיי השילוב. דומה כי דפוסי העבודה של מורים ותיקים הם קבועים; עבורם השינוי כרוך במאמצים רבים יותר, ולא תמיד הם מוכנים לכך.

ממצאי המחקרים הקשורים במשתני הסביבה מראים שתמיכה של מנהל בית הספר בשילוב (תמיכה הן בתלמידים הן במורים), כמו גם אווירה כללית חיובית בבית הספר ועמדות אוהדות של הצוות המקצועי שלו, תורמים לעמדה החיובית של המורה כפרט באותו בית הספר. בית ספר המפגין עזרה ותמיכה במורים ובתלמידים ומעודד השתלמויות מתאימות תורם גם הוא לעמדות החיוביות של מוריו באשר לשילוב.

בדיקה של יישום השילוב כפועל מראה שהמורים אינם ששים לערוך התאמות והקלות עבור התלמידים המשולבים, בייחוד לא כאלה הדורשים מהם לערוך שינויים רבים בתכנית עבודתם. כמו כן נמצא כי לא קיימים עדיין הרגלים של עבודה בצוות בבית הספר ובכיתה, דבר שהוא חיוני להצלחת השילוב.

אם כך, כיצד אפני השילוב? מחקרים בנוי עיקריות: (א) תוספת יו מיוחדים; (ג) דיון קבו הצרכים המיוחדים (מרג

תוספת ידע באמצע אישית וקבוצתית יש לה המלמדים בפועל. חשוב כמו גם על אודות האסנ לקויות. חשוב להקנות והערכה, את היכולת לנ להתמודד עם בעיות משנ לשלוט במיומנויות הנדרר תהיה גבוהה יותר והנכונו כי מורים נוטים להראות ו העמדות שלהם יכולות לנ מומחיות ביישום המדיניות

החשיפה למבוגרים א להיעשות בצורה מבוקרת ו לתוצאה הפוכה. החשיפה החששות והעכבות שלעתי אחרים. מצבים שבהם האד: ישירה בו, סיפר על אודות תדריך ליחסי הגומלין הרצ עמדות. קשרים אצל מתבג: חברתיים לאורך זמן גרמו לי להפגיש מורים עם מבוגרינ כלכלי-חברתי דומה לזה שי ככאלה הם יכולים להוות ו להישגים.

מחקרים מעטים יחסית מו דיונים קבוצתיים. הדיונים אפקטיבי או שניהם גם יחד העמדות המוקדמות של חבר לבעלי עמדות שליליות באש:

אם כך, כיצד אפשר לשנות את עמדות המורים ולקרבתם לנושא השילוב? מחקרים בנושא שינוי עמדות מציגים ארבע גישות התערבות עיקריות: (א) תוספת ידע; (ב) חשיפה למבוגרים או ילדים בעלי צרכים מיוחדים; (ג) דיון קבוצתי; (ד) הדמיה (סימולציה) של התלמיד בעל הצרכים המיוחדים (מרגלית ומירון, 1982).

תוספת ידע באמצעות הרצאות, סדנאות, סרטים ועבודה עצמית אישית וקבוצתית יש להקנות גם בתקופת ההכשרה להוראה וגם למורים המלמדים בפועל. חשוב להקנות ידע תיאורטי על אודות סוגי הלקויות, כמו גם על אודות האסטרטגיות ודרכי ההוראה המתאימות עבור אותן לקויות. חשוב להקנות למורים את היכולת להבין תוצאות של אבחון והערכה, את היכולת לבצע התאמות בתכנית הלימודים ואת היכולת להתמודד עם בעיות משמעת. אם מורים יקבלו הדרכה רבה יותר כיצד תהיה גבוהה יותר והנכונות שלהם לשלב תהיה רבה יותר. אפשר לומר כי מורים נוטים להראות התנגדות ראשונית לכל שינוי במדיניות, אולם העמדות שלהם יכולות להיות חיוביות יותר בהמשך - לאחר שיפתחו מומחיות ביישום המדיניות וינחלו הצלחות בעבודתם.

החשיפה למבוגרים או לילדים בעלי צרכים מיוחדים צריכה להיעשות בצורה מבוקרת ומתוכננת. חשיפה שאינה כזאת יכולה להביא לתוצאה הפוכה. החשיפה עשויה לגרום להפחתת תחושת אי הנוחות, החששות והעכבות שלעתים קיימים אצל מורים, כמו גם אצל אנשים אחרים. מצבים שבהם האדם בעל הצרכים המיוחדים 'עודד' התבוננות ישירה בו, סיפר על אודות רגשותיו באשר למוגבלויותו וסיפק מעין תדריך ליחסי הגומלין הרצויים אתו הביאו להפחתת מתחים ולשינוי עמדות. קשרים אצל מתבגרים שהיו מבוססים על שוויון ועל יחסים חברתיים לאורך זמן גרמו לשינוי בעמדות (רייטר וטלמור, 2004). כדאי להפגיש מורים עם מבוגרים בעלי צרכים מיוחדים שהם בעלי מעמד כלכלי-חברתי דומה לזה של המורים או אף בעלי מעמד גבוה יותר; ככאלה הם יכולים להוות הוכחה לכך שאנשים אלה יכולים להגיע להישגים.

מחקרים מעטים יחסית מדווחים על אודות השגת שינוי באמצעות דיונים קבוצתיים. הדיונים יכולים להיות בעלי אופי קוגניטיבי, אפקטיבי או שניהם גם יחד. בדיונים כאלה יש לבדוק תהילה את העמדות המוקדמות של חברי הקבוצה, שכן קיומו של רוב בקבוצה לבעלי עמדות שליליות באשר לשילוב עלול להשפיע על כל הקבוצה

ולסחוף אחריו את אלה שעמדותיהם החיוביות אינן בעלות עצמה חזקה.

בגישת ההדמיה מתנהגים המשתתפים כאילו הם בעלי צרכים מיוחדים - למשל הם יושבים על כיסא גלגלים ומשתדלים להמשיך בפעילות הרגילה, אוטמים את האוזניים או עוצמים את העיניים. התנסות כזאת יכולה להמחיש למורים מעט ממה שעובר על בעלי הצרכים המיוחדים, ובאופן כזה לקרבם אליהם.

שינוי בעמדות המורים לא יאריך ימים אם לא ילווה בשינוי ובהתאמה של הסביבה החינוכית לשילוב. על הסביבה החינוכית לספק למורה הרבה יותר תמיכה ועזרה של אנשי מקצוע, בתוך הכיתה ומחוצה לה, ובייחוד תמיכה של הנהלת בית הספר. יש להתאים את הסביבה החינוכית לפני שמשלבים בה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. התאמה כזו כוללת הכנת מערכת למורה המקצה די זמן לשיתוף פעולה, לתכנון ולהתייעצות עם המורים האחרים בבית הספר ועם אנשים מחוץ לבית הספר; הכנת מערכת שעות גמישה ומתן עזרה מתאימה לתלמיד המשולב; התאמה פיזית של הסביבה הלימודית; וכיתות שאינן עמוסות מדי, לא בתלמידים רגילים ולא בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

מורים מתנגדים לשלב בכיתותיהם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים לא רק מפני שלא הכינו אותם כראוי לתפקיד של מורה בכיתה משולבת, אלא גם כי הכריחו אותם לבצע את התפקיד מבלי שהם הבינו אותו. המורים היו רוצים להיות שותפים מלאים בהחלטות ובביצוע של מדיניות השילוב, וגם היו רוצים שהשילוב יהווה ביסוץ לאוטונומיה שלהם כאנשי מקצוע. המסר אשר הם רוצים להעביר הוא שיש להבין ולקבל את רגשותיהם ואת קשייהם, לשתף אותם בתהליך, ורק לאחר מכן לנסות לשנות את עמדותיהם.

בארץ חשוב להעמיק את הידע ואת ההכשרה של המורים, בייחוד במגזר החרדי ובמגזר הערבי. במגזרים אלה עמדות המורים באשר לשילוב הן שליליות יותר, וזאת אחת הסיבות לכך שהשילוב במגזרים אלה מתבצע במידה מועטה יותר ובאופן יעיל פחות.

ביבליוגרפיה

אבישר, ג' (2002). מורים משוחחים על שילוב: תמונת מצב, תשב"ח"ת"ש"ס. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 17(1), 15-24.

אבישר, ג', רייטר, ש', ולייזר
הרגיל: מנהל בית הספ
החינוך, 27, 63-87.

גלובמן, ר', וליפשיץ, ח' (4)
שילוב תלמידים בעלי צו
329-346.

דרור, א', וויזל, א' (2003).
ועמדות כלפי שילוב תל
מיוחד ובשיקום, 18(1), 5

הוצלר, י', גפני, ע', ווך, ס'
צרכים מיוחדים ותחושת
בקרב פרחי הוראה לחינו
היימן, ט' (1999). מורים נבו

טלמור, ר', ארליך, א', ואלו
כלפי שילוב הילד בעל
בחינוך מיוחד ובשיקום,

כנסת ישראל, חוק חינוך ב
הממשלתי.

לייזר, י', ובן יהודה, ש' (9)
הוראה על ידי מורים בחי
מיוחד ובשיקום, 14(2), 7

לייזר, י', ורומי, ש' (2005). ה
של פרחי הוראה על עמד
סוגיות בחינוך מיוחד וב

ליפשיץ, ח', ונאור, מ' (2001)
תלמידים עם צרכים מ'
ללמד תלמידים אלה בז'
מא(3), 373-394.

מרגלית, מ', ומירון, מ' (1982).
סקר ספרות. עיונים בחי

עמדות מורים כלפי שילוב

אבישר, ג', רייטר, ש', ולייזר, י' (2003). שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל: מנהל בית הספר כסוכן שינוי. עיונים במינהל ובארגון החינוך, 27, 63-87.

גלובמן, ר', וליפשיץ, ח' (2004). עמדות מורים מן המגזר החרדי כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. מגמות, מג(2), 329-346.

דרור, א', וויזל, א' (2003). אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18(1), 5-18.

הוצלר, י', גפני, ע', ווך, ס' (2005). עמדות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים ותחושת מסוגלות עצמית בפעילות גופנית משלבת בקרב פרחי הוראה לחינוך גופני. דפים, 39, 35-59.

היימן, ס' (1999). מורים נבוכים. הד החינוך, ענ(10-11), 24-27.

שלמור, 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, חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח - 1988. ירושלים: המדפיס הממשלתי.

לייזר, י', ובן יהודה, ש' (1999). האתגר בשילוב: בחירת אסטרטגיות הוראה על ידי מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14(2), 17-29.

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.

ליפשיץ, ח', ונאור, מ' (2001). עמדות סטודנטים להוראה כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל ותחושת מסוגלותם ללמד תלמידים אלה בזיקה למגמת הלימוד וסוג החריגות. מגמות, מא(3), 373-394.

מרגלית, מ', ומירון, מ' (1982). עמדות כלפי חריגות ואסטרטגיות שינוי: סקר ספרות. עיונים בחינוך, 33, 129-136.

Teachers' attitudes toward the literature. *European* 17(2), 129-147.

Attitudes of Italian teachers of students with mental disabilities. *Education and Training in Mental Disabilities*, 35, 148-

(1995). Teachers' attitudes promoting effective instruction: students with disabilities. *Journal of*

(1997). Putting inclusion into practice and parents. *Exceptional*

Strategies: Teacher beliefs and primary inclusion classrooms. *Exceptionality*, 39(1), 11-25.

(1997). Rural teachers' perceptions of knowledge, training, teaching and support systems. *Exceptionality*,

Measurement of effect, behavior and components of attitude. *Journal of Special Education*, 47, 1191-1205.

(2000). Opportunities for authentic teaching program designed to increase ability for pre-service teachers. *Journal of Special Education*, 34(3), 105-

(1999). Teachers' opinions of adaptations. *Journal of Special Education*, 18(1), 5-11.

קליפלד, ע' (2003). גורמים המשפיעים על עמדות מורים ביחס לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. בעקבות הכנס החמישי של מורים חוקרים באודנים (אייר תשס"ג).

רוטנברג, י' (2001). שינויים בתפיסת בעל הצרכים המיוחדים ושילובם בית הספר הרגיל בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים במסליל ההכשרה הרגילים בעקבות קורס מבוא בחינוך מיוחד. חיבור לקבלת תואר 'מוסמך', אוניברסיטת חיפה: הפקולטה לחינוך.

רומי, ש' ודניאל, א' (1999). שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה: עמדותיהם של פרחי הוראה בישראל. בתוך: זוזובסקי, ת' אריאב וע' קינן (עורכות). הכשרת מורים והתפתחות המקצועית: חילופי דעיונות (עמ' 259-285). תל אביב: מכון מופ"ת.

רייטר, ש' וטלמור, ר' (2004). פעילות גופנית מכלילה. ירושלים: המרכז לביטוח לאומי, מינהל המחקר והתכנון.

שיינין, מ' (1990). עמדות כלפי חריגות של תלמידים ומוריהם בבתי הספר היסודיים. חיבור לשם קבלת תואר 'דוקטור לפילוסופיה' אוניברסיטת חיפה.

שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל כלפי ילדים החריג במסגרות רגילות: ממצאים אמפיריים ותכנית התערבות. *דפים*, 13, 55-59.

Antonak, R., Mulick, J., Kobe, F., & Fielder, C. (1995). Influence of mental retardation severity and respondent characteristics on self reported attitudes toward mental retardation and eugenics. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 316-325.

Camidris, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). 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, 203-213.

Camidris, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teacher and Teaching Education*, 16, 277-293.

- 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.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*, 148-159.
- Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes to increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 87-94.
- Bennet, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children, 65*(1), 115-131.
- Berry, R.A.W. (2006). Beyond strategies: Teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classrooms. *Journal of Learning Disabilities, 39*(1), 11-25.
- Boyer, W.A.R., & Bandy, H. (1997). Rural teachers' perceptions of the current state of inclusion: Knowledge, training, teaching practices and adequacy of support systems. *Exceptionality, 7*(1), 1-18.
- Breckler, S.J. (1984). Empirical validation of affect, behavior and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology, 47*, 1191-1205.
- Brownlee, J., & Carrington, S. (2000). Opportunities for authentic experience and reflection: A teaching program designed to change attitudes towards disability for pre-service teachers. *Support for Learning, 15*(3), 99-105.
- Bryant, R., Dean, M., Elrod, G.F. & Blackburn, J.M. (1999). Rural general education teachers' opinions of adaptations. *Rural Special Education Quarterly, 18*(1), 5-11.

- 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.
- Cheney, D., & Barringer, C. (1995). Teacher competence, student diversity and staff training for the inclusion of middle school students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3, 174-182.
- Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.
- 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.
- Croll, P. (2001). Children with statements in mainstream key stage two classrooms: A survey in 46 primary schools. *Educational Review*, 53(2), 45-137.
- Cross, G., & Villa, R. (1992). The Winooski school system: An evolutionary perspective of a school restructuring for diversity. In: R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 219-237). Baltimore: Brookes.
- Daane, C.J., & Beirne-Smith, M.L. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education*, 121(2), 331-338.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitudes towards inclusion*. Chicago: Chicago Public Schools.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes towards integration of students with disabilities in Haiti and the United states. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 43-58.

- Ellett, L. (1993). Instructional practices in mainstreamed secondary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 57-64.
- 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.
- Fisher, D., Sax, C., Rodifer, K., & Pumpian, I. (1999). Teachers' perspectives of curriculum and climate changes: Benefits of inclusive education. *Journal for Just and Caring Education*, 5, 257-268.
- Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, 22, 179-185.
- Forlin, C., Douglas, G., & Hattie, J. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disabilities, Development and Education*, 43, 119-133.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1998). Inclusion vs. full inclusion. *Childhood Education*, 74, 309-316.
- Fuchs, D., Fuchs, L., & Fernstrom, P. (1993). A conservative approach to special education reform: Mainstreaming through trans-environmental programming and curriculum-based measurement. *American Educational Research Journal*, 30, 149-177.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' attitudes towards inclusion: Survey results from elementary school teachers in three Southwestern rural school districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2), 24-31.
- Hannah, M.E. (1988). Teacher attitudes toward children with disabilities: An ecological analysis. In: H.E. Yuker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 154-171). New York: Springer.
- Hastings, R P., Hewes, A., Lock, S., & Witting, A. (1996). Do special educational needs courses have any impact on student

onary practices. *Teacher*, 395-406.

... & Fishbaugh, M.S.E. willingness to provide learning disabilities. *Rural* 36-42.

improving student outcomes for Learning, 11, 32-36.

(1994). Teacher attitudes rural study in six nations. *Education*, 9, 1-15.

re attitudes and practices A case of teachers in two (4), 751-761.

mainstreaming the disabled perspectives of Israeli and *ation*, 18, 44-54.

vi, R. (2004). Attitudes i and Palestinian regular *pean Journal of Special*

or failure? *Journal of* 3(3), 19-23.

ability and the psychoso-SCI. *SCI Psychosocial*

02). "I wasn't trained to ers attitudes to children *International Journal of*

. Haager, D., & Lee, O. learning disabilities in gen-*Children*, 60, 249-261.

teachers' perceptions of children with severe learning difficulties? *British Journal of Special Education*, 23(3), 13-144.

Hastings, R P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 87-94.

Heflin, L.J., & Bullock, L.M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103-112.

Houck, C.K., & Rogers, C.J. (1994). The special/general education integration initiative for students with specific learning disabilities: A "snapshot" of program change. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 58-62.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373.

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.

Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P.J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18, 82-93.

Jordan, A., Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 3, 1-14.

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.

Lambert, D., Dodd, J.M., Christensen, L., & Fishbaugh, M.S.E. (1996). Rural secondary teachers' willingness to provide accommodations for student with learning disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 15(2), 36-42.

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.

Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.

Leyser, Y., Volkan, K., & Ilan, Z. (1989). Mainstreaming the disabled from an international perspective: Perspectives of Israeli and American teachers. *International Education*, 18, 44-54.

Lifshits, H., Glaubman, R., & Issawi, R. (2004). Attitudes toward inclusion: The case of Israeli and Palestinian regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 171-190.

Long, N. (1994). Inclusion: Formula or failure? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(3), 19-23.

Marini, I. (1994). Attitudes towards disability and the psychosocial implications for persons with SCI. *SCI Psychosocial Process*, November, 147-152.

Marshall, J., Ralf, S., & Palmer, S. (2002). "I wasn't trained to work with them": Mainstream teachers attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6(3), 199-215.

Meintosh, R., Vaughn, S., Schumm, J.S., Haager, D., & Lee, O. (1994). Observations of students with learning disabilities in general education classroom. *Exceptional Children*, 60, 249-261.

- 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.
- Miller, K., Fullmer, S.L., & Walls, R.T. (1996). A dozen years of mainstreaming literature: A content analysis. *Exceptionality*, 6(2), 99-109.
- Minke, K.M., Bear, G., Deemer, S.A., & Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classroom: Implications for special education reform. *Journal of Special Education*, 30, 152-186.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- 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.
- Salvia, J., & Munson, S. (1986). Attitudes of regular education teachers toward mainstreaming mildly handicapped students. In: C.J. Meisel, (Ed.) *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies and new directions* (pp. 111-128). London: Lawrence Erlbaum.
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L., & Samuel, L. (1995). General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.

6). Teacher perceptions
8: A research synthesis.

998). Including students
e and high school. ERIC

. G., & Lesar, S. (1991).
ar education initiative.

eral education and special
tudes toward inclusion.
41.

ng counseling methods to
d to classroom diversity
dy. *Teaching and Teacher*

ain, M. (1993). *Special*
24.

D. (1997). Perceptions of
ing disabilities in inclusive
of *Journal*, 81(1), 28-36.

ges halt to "full inclusion"
), 7.

eacher efficacy and student
cation referral. *Journal of*

. Teacher's thinking about
of *Educational Research*.

L.R. (1998). Teacher, student
teachers' responses to inclu-
on, 31(4), 480-497.

- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1955-1958: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Sebastian, J.P., & Mathot-Buckner, C. (1998). Including students with severe disabilities in rural middle and high school. ERIC Document No. ED 417911.
- 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.
- Shechtman, Z., & Or, A. (1996). Applying counseling methods to challenge teacher beliefs with regard to classroom diversity and mainstreaming: An empirical study. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 137-147.
- Shechtman, Z., Reiter, S., & Schanin, M. (1993). *Special Services in the Schools*, 7(1), 107-124.
- 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.
- Skiaroff, S. (Jan. 12, 1994). A.F.T. urges halt to "full inclusion" movement. *Educational Week*, 13(6), 7.
- Sodak, L.C., & Podell, D.M. (1993). Teacher efficacy and student problems as factor in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Sodak, L.C., & Podell, D.M. (1994). Teacher's thinking about difficult to teach students. *Journal of Educational Research*, 88, 44-51.
- Sodak, 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.

- ... (1999). Inclusion: A qualitative study of inservice principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 221-238.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents and early childhood practitioner's beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- Taylor, R.L., Richards, S.B., Goldstein, P.A., & Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive setting. *Teaching Exceptional Children*, 29(3), 50-54.
- Tripp, A., & Sherrill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Turnbull, A.P., & Ruef, M. (1997). Family perspectives on inclusion lifestyle issues for people with problem behavior. *Exceptional Children*, 63, 211-227.
- 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.

- Wigle, S., & Wilcox, D. (1997). Teacher and administrator attitudes towards full inclusion in rural mid-America. *Rural Special Education Quarterly*, 16(1), 3-7.
- Wilczenski, F.L. (1994). Changes in attitudes toward mainstreaming among undergraduate education students. *Educational Research Quarterly*, 17, 5-17.
- Yell, M.L. (1995). Clyde K. and Sheila K.V. Puyallup School District: The court, inclusion and students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 20, 179-189.