

שילוב והכלה של תלמידים עם לקויות למידה במרחב החינוכי המקוון

דנה ברק־הראל והידי פלביאן

תקציר

אנשי חינוך רבים עוסקים בשנים האחרונות בפיתוח ובתכנון של מרחבים חינוכיים שביכולתם לתרום ללמידה משמעותית של כלל הלומדים תוך התייחסות למגוון צורכי הלמידה של כל אחד ואחת. תכנון מרחבי חינוך משמעותיים לשעת שגרה הוא כשלעצמו אתגר, ומצבי חירום שונים עושים אותו אף מורכב יותר. כך, למשל, קרה בתקופת משבר הקורונה, כשכל אנשי החינוך נדרשו לעבור באופן מיידי מסביבת הלימוד הפיזית לסביבה וירטואלית. ככלל, חוקרים ממליצים אומנם לתכנן בקפידה את תהליכי ההוראה ועימם גם את מרחבי הלמידה, אך המעבר ההכרחי והמהיר למרחבים מקוונים לא אפשר לעשות כן. יתרה מזאת, סביבת הלימוד הווירטואלית לא אפשרה, לפחות בתחילה, לבנות אזורי לימוד אישיים וקבוצתיים לצורך הכלה והשתלבות של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכלל ועם לקויות למידה בפרט, בדומה לסביבה פיזית. מחקר זה צמח מתוך הרצון ללמוד מהמורים שלימדו בזום בתקופת הקורונה כיתות בבתי ספר יסודיים שבהן משולבים דרך קבע תלמידים שאובחנו אצלם לקויות למידה. המחקר התמקד בהבנת האתגרים שבהם נתקלו המורים במהלך קידום תהליכי השילוב וההכלה של אותם לומדים והיתרונות שאותם ציינו. זהו מחקר איכותני המתבסס על ראיונות פרטניים מובנים למחצה עם 45 מורים, ותוכנם נותח בהתאם לגישה הנרטיבית. זוהי תמות עיקריות שהצביעו על קידום תהליכי השילוב וההכלה של תלמידים עם לקויות למידה גם במרחב החינוכי המקוון.

מבוא

סוגיות עיצוב מרחבי למידה והקשר בינם לבין איכות ההוראה מעסיקות אנשי שטח

וחוקרים כאחד. במדינות המערב התפתחה עקב זאת מדיניות חינוכית שמטרתה קידום "מיומנויות המאה ה-21" בקרב תלמידים (Fletcher & Everatt, 2021). עם זאת, חסר עדיין ידע שיטתי על השפעת מרחבי חינוך חדשניים על הלומדים ועל המורים (Byers et al., 2018). בספרות המחקרית מזהות חמש גישות עיקריות לתכנון ועיצוב מרחבים חינוכיים (ביאליק ואחרים, 2023): הגישה ההנדסית-תעשייתית, הגישה המדעית, גישת הדפוסים, הגישה ההרמנויטית-פרשנית וגישת חוויית המשתמש. ביאליק ואחרים (2023) טענו כי במציאות המשתנה של ימינו, תכנון של מרחבים לימודיים מחייב גישה הוליסטית המשלבת בין חמש הגישות. ואולם בעיתות חירום אנו עלולים להידרש לעבור ממרחב לימודי אחד למשנהו (למשל ממרחב פיזי למרחב וירטואלי) בלא תכנון מוקדם.

בחודש מרץ 2020, כפתה מגפת הקורונה על מערכת החינוך את הסגר הראשון. בן לילה נאלצו בתי הספר להתארגן להוראה במרחב חינוכי שלא הכירו קודם לכן – המרחב הווירטואלי. מציאות חדשה זו הציבה אתגרים פדגוגיים אך הביאה עימה גם הזדמנויות ללמידה ולהתפתחות. דוגמה לכך היה הצורך של המורים לשלב תלמידים עם לקויות למידה (להלן "ל") בסביבה וירטואלית ללא הכנה מובנית מראש.

בשנת 2018 נכנס לתוקפו תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד, שנועד לקדם מתן מענים לתלמידים עם צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל על בסיס עקרונות פסיכו-פדגוגיים המותאמים לכל תלמיד על פי צרכיו. מאז חל גידול ניכר במספר התלמידים עם "ל" המשולבים בכיתות רגילות. כתוצאה מכך, מורים מתמודדים עם אתגרים הקשורים בקידום הוראה משמעותית בכיתות שבהן משולבים תלמידים עם "ל" ועם מגוון צרכים מיוחדים אחרים, ולא פעם ללא תמיכה של סיעת או גורם מקצועי נוסף בכיתה (פירסטטר, 2018).

המחקר הנוכחי התמקד בהצגת נקודת מבטם של המורים בנוגע לשילוב תלמידים עם "ל" בהוראה בסביבה וירטואלית. ניתוח הנתונים שפך אור על היתרונות והאתגרים שהמורים מזהים עבור עצמם, עבור תלמידים עם "ל" המשולבים בכיתה ועבור שאר התלמידים, תוך התמקדות במעבר הפתאומי מסביבת לימוד פיזית לסביבה וירטואלית. חשיבותו של מחקר זה עולה עוד יותר לאור האפשרות המוחשית שמעברים פתאומיים מהוראה פיזית להוראה וירטואלית עלולים להתרחש גם היום, למשל במצבים ביטחוניים שאינם מאפשרים ביקור בבתי הספר.

מסגרת תיאורטית

שילוב, הכלה והשתלבות של לומדים עם לקויות למידה

ביסודה של גישת השילוב וההכלה נעוץ הרעיון שבחברה דמוקרטית השואפת לשוויון, ראוי לחנך את כל התלמידים במסגרת חינוכית אחת שתספק את צורכיהם הלימודיים, החברתיים, הרגשיים והשיקומיים. השילוב נועד לקדם את המצוינות האישית של הלומדים ולשפר את הישגיהם בלימודים, כל אחד על פי יכולותיו, וכך גם לתרום לצמצום פערים חברתיים. תלמידים עם ל"ל הם הקבוצה הגדולה ביותר בכלל התלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים במערכת החינוך (ויסבלאי, 2015). אף שתפיסת השילוב של תלמידים אלה במערכת החינוך הרגילה מיושמת בדרכים שונות בעולם ובישראל כבר יותר משלושה עשורים, הפולמוס בדבר יתרונותיה נמשך (Francisco et al., 2020).

בישראל, חוק החינוך המיוחד שנחקק בשנת 1988 עיגן לראשונה את זכותו של תלמיד עם צרכים מיוחדים לקבל חינוך חינוכי במסגרות שונות כדי לפתח את כישוריו ואת יכולותיו ולהקנות לו ידע, מיומנויות והרגלים אשר יסייעו לו להשתלב בחברה (משרד החינוך, חוזר מנכ"ל, 1999). בשנת 2019 נכנס לתוקף התיקון ה-11 לחוק, ובו הודגשו היבטים חשובים שעניינם קידום תהליך השילוב. שלושה מהמרכזיים שבהם: (1) מתן העדפה לשילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך מכליל על פני מסגרות החינוך המיוחד הנפרדות, תוך קריאה להתאים את המערכת לצרכיו של התלמיד ולא להיפך; (2) העצמת ההורים והעברת שיקול הדעת בבחירת המסגרת אליהם. הדגשת תפקידם של ההורים עשתה אותם שותפים לבניית סל השירותים המוענק לילדם בנושאים כגון טיפולים פְּרָה־רפואיים, שעות הוראה וסיוע אישי צמוד; (3) ביטול ועדות ההשמה וועדות השילוב של המועצות המקומיות והחלפתן בוועדת זכאות ואפיון בניהול משרד החינוך. בסמכות הוועדה לקבוע את רמת התפקוד של הילד ואת היקף סל השירותים שיקבל (זץ ובארון, 2022).

בעוד שמטרת תיקון זה לחוק הייתה לקדם הכלה והשתלבות, הוא הוליד גם אתגרים חדשים. כך, למשל, המורים בכיתות נאלצו מעתה להתמודד עם תלמידים עם מגוון צרכים, ובכלל זה עם צרכים שטרם אובחנו ומעוררים קשיים ייחודיים בלימודים ובהתנהגות, תוך שמירה על סטנדרטים מותאמי גיל של למידה

והתקדמות. יתרה מכך, שיעור התלמידים המשולבים במערכת החינוך הרגילה כמעט הכפיל את עצמו (וייסבלאי, 2022).

תלמידים עם לקויות למידה: הגדרות ומאפיינים

המונח "לקות למידה" מקיף מגוון הפרעות נוירו-התפתחותיות שיש להן בסיס ביולוגי. ההשלכות הקוגניטיביות שלהן (APA, 2013; DSM5) משפיעות ברמות חומרה שונות על תהליכי למידה אקדמיים ועל התפקוד בתחומי חיים שונים במהלך החיים. בהקשר לתהליכי למידה, הלקות מאופיינת בעיקר באתגרים בשימוש במיומנויות אקדמיות כגון קריאה, כתיבה ומתמטיקה, או בשילוב של אלו. כדי לסייע לתלמידים שאובחנו אצלם לקויות למידה להתמודד עם האתגרים הנובעים מהן בתקופה שהם לומדים בבית הספר, חוקרים שונים (Hen-Herbst & Rosenblum, 2019; Richmond et al., 2024) הבדילו בין הלקויות האקדמיות השונות. הם חילקו אותן לשלושה תחומים אקדמיים: (1) הפרעת למידה ספציפית בקריאה – קושי בפענוח מדויק של צלילי האותיות ובקריאה שוטפת של מילים, ומכאן קשיים בהבנת הנקרא; (2) הפרעת למידה ספציפית בכתיבה – קושי בדיוק באיות, בדקדוק, בפיסוק וביכולת ההבעה בכתב; (3) הפרעת למידה ספציפית במתמטיקה – קושי בביצוע חישובים פשוטים ובהבנה מתמטית בסיסית. כל לומד עשוי להיות מאובחן באחת או יותר מלקויות אלה ועשוי גם לסבול מקשיים רגשיים וחברתיים שמתפתחים בין היתר בעקבות תחושת חוסר המסוגלות אותה הוא חווה בתהליכי הלמידה.

אחד המאפיינים העיקריים של תלמידים עם ל"ל הוא קושי לרכוש מיומנויות בסיסיות שילדים אחרים רוכשים בדרך כלל באופן אוטומטי וללא השקעה מיוחדת. לדוגמה, ילדים ללא ל"ל מתחילים לזהות אותיות ואפילו מילים כבר בגיל הגן. עם הגיעם לבית הספר הם ירכשו קריאה, כתיבה וחשבון בעזרת תרגול ותהליכים של ניסוי וטעייה. לעומת זאת, ילדים עם ל"ל יתקשו לעשות כן גם אם ייחשפו לאותם גירויים וישקיעו בכך מאמץ רב. קשיים נוספים של תלמידים עם ל"ל הם קצב איטי בביצוע משימות, קשיי זיכרון והיעדר גמישות קוגניטיבית. בנוסף לקשיים האקדמיים ניתן יהיה להבחין לרוב גם בקשיים בתפקוד החברתי, חרדה ובתחושת בדידות (Al-Yagon & Margalit, 2013; Feldman et al., 2016; Grigorenko et al., 2020; Haft et al., 2019).

יתרונות ואתגרים בשילוב תלמידים עם לקויות למידה

שילוב תלמידים עם ל"ל בכיתות הרגילות הוא תהליך שיש לו השלכות לימודיות, חברתיות ורגשיות על כלל הלומדים. יתרון בולט של השילוב הוא שהלומדים לומדים לראות את השונות ביניהם כערך חינוכי המייצר הזדמנויות ללמידה ולהתקדמות (דרסלר 2010). בין שאר יתרונותיו, שילוב בכיתה רגילה מזמן מגוון רחב של אינטראקציות חברתיות, ואלה תורמות לפיתוח כישורים חברתיים ומעוררות אתגרים לימודיים המעודדים התפתחות של כלל התלמידים. יפה ואחרים (2020) מצאו כי בהקשרים לימודיים וחברתיים, רמת החרדה של תלמידים עם ל"ל המשולבים בכיתה רגילה נמוכה מאשר זו של תלמידים הלומדים במסגרות נפרדות. עובדה זו מחזקת את חשיבות השילוב בכיתות הרגילות.

על אף האמור לעיל, השמה בכיתה רגילה אינה מביאה כשלעצמה את התוצאות הרצויות, ועלולים להיות לה גם חסרונות. הפערים הלימודיים בין התלמיד המשולב ובין חבריו לכיתה הרגילה עלולים לפגוע בביטחון העצמי ובמוטיבציה שלו, ומקצת התלמידים המשולבים מרגישים בידוד ותסכול בכיתה הרגילה (Foreman, Arthur-Kelly, 2017). אתגרי השילוב מתמקדים בארבעה מישורים עיקריים: (1) תכנון תהליכי ההוראה, המצריכים ידע והבנה בכל הנוגע להתאמות הנדרשות עבור תלמידים עם ל"ל (טל, 2017); (2) תהליכים מערכתיים המתקיימים מחוץ לכיתה, בעיקר בתחום הכשרת צוותי ההוראה להתמודדות מוצלחת עם אתגרי השילוב; (3) תהליכי שילוב והכלה בתוך הכיתה, הכוללים שיתוף פעולה בין מורים, הוראה משותפת (co-teaching), הדרכה בהכוונה עצמית בלמידה, דרכי הערכה ומשוב ואקלים חברתי (גליקו ובראון-לבינסון, 2016; וייסבלאי, 2015; Blazer, 2017); (4) הערכת תהליכי הלמידה של תלמידים עם ל"ל (צהר-רוזן 2024). האתגר האחרון נוגע גם לקשיים בהערכת הידע של התלמידים לאורך תהליך הלמידה וכן בהערכת שיעורי בית ומטלות שונות. הטענה היא שאם מלמדים תלמידים עם ל"ל בצורה מותאמת, יש צורך גם להעריך אותם בדרכים שונות, אך חסר ידע כיצד לעשות זאת מבלי לגרוע ממחימנות ההערכה.

הבנת האתגרים הסמויים והגלויים תורמת להצלחת השילוב. הצלחה זו תלויה בעיקר ביכולת של המורים לבסס את הוראתם על אסטרטגיות הוראה מותאמות, לפתח מרחבי למידה משמעותיים, ולהכיר בכך כי תפקידם כמורים משלבים חורג אל מעבר להקניית תוכן, יותר מאשר בהוראה מסורתית (Flavian & Uziely, 2022).

מרחבי למידה ותרומתם לתהליכי הוראה ולמידה

בתי הספר הוגדרו מראשיתם כמרחבי למידה שמטרתם להקנות לתלמידים ידע וכלים, וכך לתרום להשתלבותם בחברה (פלביאן, 2020). אף שתפיסה זו נכונה ככלל, היא מעוררת תהיות לגבי המידה שבה מתייחסים קובעי מדיניות החינוך למאפייני הלומדים. מדיניות החינוך קובעת אילו מיומנויות הלומדים צריכים לרכוש, מהן הנורמות בהישגי הלמידה, וכיצד מתייחסים לשונות שבין הלומדים. כמו כן, זה שנים רבות, מאז מחקריו הראשונים של דיואי (Dewey, 1938), עומדת על הפרק השאלה עד כמה הלמידה בבתי הספר יעילה כבסיס להשתלבות בחברה בעתיד, וחוקרים רבים עסקו מאז בתפקיד בית הספר בקידום חשיבה ולמידה (Feuerstein et al., 2015). כך, לדוגמה, ויגוצקי (Kozulin, 1999) התמקד בחלק שממלאים מרחבי הלמידה בסביבה הקרובה והרחבה יותר בתהליכי הלמידה של הילד; פוירשטיין ואחרים (Feuerstein et al., 2015) פיתחו את תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית, המתארת כיצד תיווך ממוקד ומובנה של החברה הסובבת משפיע על חשיבתו של האדם; וגרדנר (Gardner, 2011) טען כי החשיבה בכלל והאינטליגנציה בפרט מושפעות מתרבות ומסביבה. הביקורות על מידת ההתאמה של בתי הספר לצורכי התלמידים אינן נופלות על אוזניים ערלות, וגישות ההוראה משתלבות זו בזו בהדרגה במגוון דרכים.

בהתבסס על הגישות שתומכות ומכירות בהשפעת החברה על הלמידה, שילוב תלמידים עם ל"ל מתבצע כיום תוך יישום עקרונות של הוראה דיפרנציאלית ותוך התייחסות לפיתוח מרחבי הוראה מותאמים ללומדים מסוגים שונים.

הלמידה במרחב חינוכי מקוון

האתגר המשמעותי שבהתאמת מרחבי הוראה ולמידה לצורכי כל סוגי הלומדים התעצם עוד עם התפרצות מגפת הקורונה בשנת 2020. המעבר להוראה מקוונת ללא כל הכנה הדרגתית של הלומדים והמלמדים הקשה במיוחד על שילוב תלמידים עם ל"ל (Richmond et al., 2021). שתי סוגיות מהותיות ועיקריות העסיקו את אנשי החינוך: תכנון המרחב החינוכי ועיצובו ופרקטיקות ההוראה. סוגיות אלה קדמו למגפה, אך הופעתה עשתה את ההתמודדות איתן דחופה. אף שמתחילת שנות האלפיים המרחב הפיזי נתפס כחלק בלתי נפרד מהתהליך החינוכי (Phillips & Finn, 2022), הקשר בינו ובין פדגוגיה שאינה ממוקדת בהישגים לימודיים בלבד

זכה לתשומת לב מועטה בלבד (Ellis & Goodyear, 2016). המעבר הפתאומי למרחב וירטואלי בתקופת הקורונה הדגיש את הצורך למצוא נקודות השקה בין מרחבי הלמידה השונים, ולקיים ככולם חויית למידה המתייחסת לצורכי התלמידים באופן מלא, לוקחת בחשבון גם את התלמידים המשולבים, ומאפשרת להם להפיק תועלת מהוראה איכותית במרחב המקוון.

ניתן היה לצפות כי מרחבי למידה חדשניים, כגון למידה מקוונת, יביאו להופעת פרקטיקות הוראה התומכות בלמידה באופן שונה מזה המתקיים בלמידה המסורתית. ואכן, ביאליק ואחרים (2023) גרסו כי התכנון האדריכלי של בתי ספר חייב להתאים לשיח הפדגוגי המשתנה, וכי יש להכשיר צוותי הוראה כך שיפתחו פדגוגיה בזיקה למרחב. יתרה מכך, כיום לומדים במערכת החינוך תלמידי דור האלפא, מי שנולדו בעידן שבו הטכנולוגיה היא חלק בלתי נפרד מחייהם (Flavian, 2024). חשוב, על כן, לפתח גם מרחבי למידה מקוונים ומשולבים בטכנולוגיה חדשנית, בד בבד עם הוראה פנים-אל-פנים בבתי הספר. עם זאת, ההיכרות הקרובה שיש לתלמידי דור האלפא עם אמצעים טכנולוגיים אין פירושה שהם יודעים כיצד להשתמש בהם ככלים ללמידה יעילה, ועל המורים להמשיך ולהקנות לכלל הלומדים מיומנויות למידה. אשר למעבר לסביבות למידה וירטואליות, ספרות המחקר מלמדת כי ללא התאמות רלוונטיות מצד המורים, שינוי סביבת הלמידה לא יביא בהכרח לשינוי בפרקטיקות ההוראה או ביעילותה (Bøjer, 2019; Nordquist & Sundberg, 2013).

יתרונות ואתגרים בלמידה מקוונת

כפי שחוקרים שונים מראים זה שנים רבות, הלמידה היא תהליך חווייתי מורכב, שבו שילוב של היבטים רגשיים, חברתיים וקוגניטיביים משפיע על תוצרי הלמידה ועל יעילותה. עבור המורים, האתגר העיקרי בבניית תהליכי הוראה אפקטיביים נובע מכך שרוב תהליכי הלמידה סמויים מן העין (אטיה מלכי, 2021). אתגר זה מתעצם עוד יותר בהוראה דיגיטלית, שכן המורים רכשו כלים למעקב אחר הלמידה בכיתה תוך מעקב אחר התפתחותם הרגשית והחברתית של תלמידיהם, אך עדיין לא עומדים לרשותם כלים שיעזרו להם לעשות כן בהוראה מקוונת. זאת ועוד, עדיין לא ברור אם האתגרים והחוזקות בהוראה מקוונת שונים מאלה של הוראה פנים-אל-פנים בהיבטים רגשיים-חברתיים וקוגניטיביים, ובהקשר לתהליכי שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט (משרד החינוך, 2019).

אשר לקידום השילוב וההכלה של לומדים עם ל"ל, הצורך בהתאמות דרכי ההוראה למרחבי למידה מקוונים ווירטואלים התעצם במיוחד בתקופת מגפת הקורונה, שבאה בהפתעה והמורים לא יכלו להיערך אליה מראש. חוקרים שונים (Petretto et al., 2021 ; Kim & Fienup, 2022) שבדקו את תהליכי הלמידה של תלמידים עם ל"ל במרחבי למידה מקוונים בתקופה זו, גילו כי מרביתם נאלצו ללמוד במרחבים המקוונים יחד עם בני גילם מבלי לקבל את התמיכה שלה נזקקו כדי לפתח את מיומנויות הלמידה הדרושות, ועקב כך גדלו הפערים בינם לבין שאר התלמידים.

היבטים רגשיים-חברתיים בלמידה מקוונת

היבטים רגשיים יכולים לתמוך בתהליכי למידה וחשיבה אך עלולים גם לעכב ולהגביל אותם (אטיה מלכי, 2021). אטיה מלכי התמקדה במספר תחומים רלוונטיים בולטים בלמידה מקוונת: (1) יחסי גומלין (Interaction) בלמידה – השפעות הרדיות המתרחשות במסגרת הלמידה, והן למעשה ליבת חוויית הלמידה והתנאים ההכרחיים לקיומה. ליחסי גומלין אלה שלושה ממדים: (א) יחסי גומלין עם התוכן – עד כמה החומר מעניין את התלמיד או מחובר לעולמו; (ב) יחסי גומלין עם המורה – עד כמה המורה מצליח לגרום לתלמיד להתעניין בתוכן; (ג) יחסי גומלין עם הלומדים האחרים – עד כמה מתקיימות אינטראקציות בין התלמידים לצורך למידה. בלמידה מקוונת, המרחק הפיזי בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם מהווה אתגר בפני עצמו, ומתבטא, לדוגמה, בקושי ליצור קשר עין; (2) הנעה (Motivation) – הרצון להשקיע מאמץ ולהתמודד עם קשיים ואולי גם עם חוסר הצלחה. נמצא כי בלמידה מקוונת, מיעוט אינטראקציות ותחושת בדידות שהתלמידים חווים עלולים לפגום בהנעה (Kim & Frick, 2011) ולגרום לנשירה סמויה או גלויה; (3) קהילתיות (Community) – קבוצת אנשים שיש ביניהם תלות חברתית. בלמידה מקוונת מושג זה מגולם במונח "קהילה וירטואלית לומדת". אומנם למידה ועיבוד מידע הם מרכז העשייה של קהילות כאלה, אך שביעות הרצון של הלומדים מחוויית הלמידה קשורה להיבט החברתי של תחושת הקהילתיות שנבנתה בקבוצה (Trespacios & Perkins, 2016). כאמור, המרחק הפיזי מאתגר את ההיבט הזה בקהילות וירטואליות; (4) הכוונה עצמית בלמידה (Self-regulated learning) – תהליך ויסות עצמי הכולל מרכיבים רגשיים, מחשכתיים והתנהגותיים ומיועד להשיג את מטרות הלמידה (Zimmerman, 2008). בלמידה מקוונת נושא

הלומד בעיקר האחריות ללמידה, והוא מוכרח לתכנן את תהליכי הלמידה שלו וגם לפקח עליהם ולבקר אותם; (5) מסוגלות עצמית בלמידה (Academic self-efficacy) – האמונה שיש לתלמיד ביכולותיו לממש את כוונותיו ולהשיג תוצרים שדורשים מאמץ (Bandura, 2010). מסוגלות עצמית בלמידה מקוונת נחקרה בעיקר בקרב סטודנטים, ונמצא כי תחושת מסוגלות עצמית בלמידה מקוונת מנבאת את רמת ההנעה וההישגים (Chang et al., 2014); (6) הירתמות ללמידה (Engagement) – מידת השותפות הפעילה של הלומד בלמידה (Richardson & Newby, 2006).

אשר ללמידה מקוונת, נחקרו בעיקר ההקשרים הרגשיים הנוגעים למידת ההנעה ולקיומן של השפעות הדדיות בין השותפים לתהליכי הלמידה (Park & Yun, 2018; Richardson & Newby, 2006). נמצא כי רמת מעורבות רגשית גבוהה בלמידה קשורה ברווחה נפשית גבוהה (Van Ryzin et al., 2009) ובשיטת ההוראה (Flowerday et al., 2010). זאת ועוד, כאשר המעבר ללמידה במרחב למידה מקוון נעשה ללא הכנה מספקת למורים וללומדים, האתגרים הרגשיים והחברתיים העומדים בפני תלמידים עם ל"ל מתעצמים עוד יותר.

מתודולוגיה

לאור תמונת המצב שהוצגה לעיל, התמקדנו במחקר זה באתגרים שאיתם התמודדו מורים שביקשו להמשיך ולקדם את תהליכי השילוב וההכלה של תלמידים עם לקויות למידה גם בסביבת לימודים מקוונת, וכן בחשיפת היתרונות החבויים בתהליכי הוראה אלה.

שאלות המחקר

- (1) מהם היתרונות עבור המורים, אם קיימים כאלה, בעת הוראה בכיתה בה משולבים תלמידים עם ל"ל?
- (2) אילו יתרונות הציגו המשתתפים בהקשר של הוראה מקוונת לתלמידים עם ל"ל המשולבים ולשאר הלומדים בבית הספר היסודי?
- (3) עם אילו אתגרים התמודדו המורים שלימדו באופן מקוון תלמידים עם ל"ל משולבים ועם שאר התלמידים בבית הספר היסודי?

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה השתתפו 45 מורים מכל חלקי הארץ, שלימדו בתקופת מגפת הקורונה באופן מקוון כיתות הטרוגניות בבתי ספר יסודיים שבהן שולבו תלמידים עם ל"ל. 36 מהם (80%) היו גם מחנכי כיתות, ו־9 (20%) מורים בתחומי דעת שונים. כמו כן, מתוך כלל המשתתפים 11 מורים (24.4%) היו בעלי הכשרה לחינוך מיוחד, והשאר, 34 (75.6%) מורים, לא קיבלו הכשרה להוראה בחינוך המיוחד. רוב המשתתפים היו מבתי־ספר דוברי עברית ורק שני מורים (4.4%) היו מבתי־ספר דוברי ערבית. ל־10 מהמשתתפים (22.2%) היה ותק של 2-5 שנים בהוראה, ל־9 (20%) היה ותק של 6-10 שנים, ל־14 (31%) היה ותק של למעלה מ־10 שנים, ו־12 (26.6%) דיווחו על ותק של מעל 20 שנים.

הליך המחקר

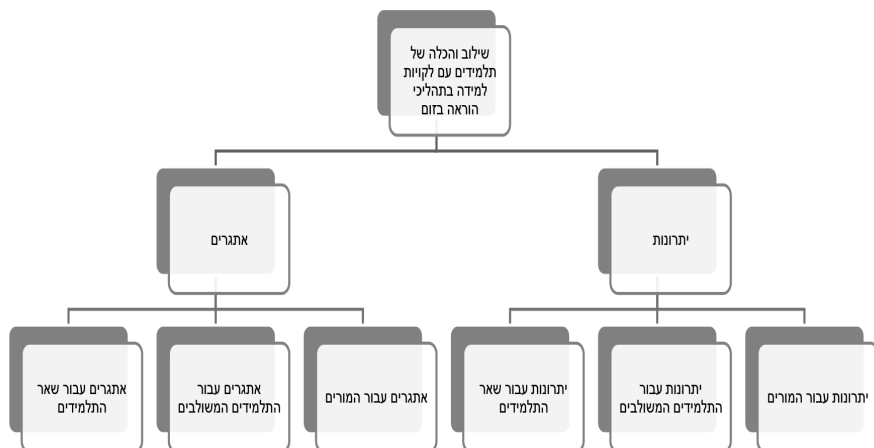
איסוף הנתונים למחקר זה התבצע באמצעות ראיונות אישיים חצי מובנים. כל המשתתפים היו מורים שאותרו דרך רשתות חברתיות ואישרו מראש את השתתפותם במחקר. כל הראיונות בוצעו והוקלטו באמצעות מערכת הזום (Salmons, 2015). הראיונות תומללו מייד לאחר קיומם והועברו לניתוח של שתי החוקרות. כל חוקרת ניתחה את הנתונים בנפרד, ולאחר מכן הממצאים הושו ומוזגו. בתחילה נותח התוכן על בסיס שאלות המחקר המרכזיות והתמקד בתמות הראשונות. בהמשך התמקדו החוקרות גם בניתוח מושגים מרכזיים שעלו בראיונות.

ממצאים

ניתוח הראיונות בהתאם לשאלות המחקר התמקד בהבנת האתגרים והיתרונות שחו המורים במהלך ההוראה בזום בכיתות שמשלבות תלמידים עם ל"ל. הניתוח העלה בבירור גם אתגרים ויתרונות עבור התלמידים המשולבים ועבור שאר התלמידים. לפיכך אורגנו הנתונים כך שאפשרו התייחסות לכל השותפים בתהליכי ההוראה והלמידה, כמתואר בתרשים 1.

כפי שמראה תרשים מספר 1, ניתוח היתרונות והאתגרים הניב שלוש קטגוריות מרכזיות לכל נושא. בכל קטגוריה זוהו מספר תת־תמות, שתרמו להבנת הקטגוריות המרכזיות ומשמעותן בתהליכי השילוב וההכלה של תלמידים עם ל"ל. אלה יתוארו בהמשך.

תרשים 1: יתרונות ואתגרים בשילוב והכלה במהלך הוראה מקוונת



יתרונות בשילוב והכלה של תלמידים עם ל"ל בהוראה באמצעות הזום

ניתוח ההיגדים שהתייחסו ליתרונות השילוב גילה שלוש תת־תמות, שנגעו ליתרונות עבור לומדים עם ל"ל, שאר הלומדים, והמורים עצמם.

יתרונות עבור לומדים עם ל"ל

תת־תמות שהתייחסו ליתרונות עבור לומדים משולבים עם ל"ל נגעו למענה החברתי והלימודי, לבניית תחושת מסוגלות בלומדים עם ל"ל ולשיעורים הפרטניים.

מתן מענה חברתי ולימודי

ליתרון זה התייחסו כמעט מחצית המשתתפים. 49% מהמרואינים הדגישו בדבריהם כי "זה מאפשר להם להרגיש ילדים רגילים כמו כולם, למרות הקשיים שלהם", או, "הם מקבלים את הצרכים שלהם, ולהם זה יתרון". משתתפות אחדות העמיקו יותר ואמרו, לדוגמה, "אני יכולה להגיד לך נגיד ... שילדים משולבים ... כשהם למדו איתי ב־ג' והיו סגרים ולמדנו בקבוצות קטנות, אז היה יותר קל, הם קיבלו יחס אישי, הספקנו הרבה דברים. ויכולתי לפנות אליהם יותר, לתת יותר תשומת לב" (מורה 32). מורה אחרת: "זה גם עבד די טוב. כאילו לא לנתק את התלמיד מהחברה

של הכיתה ... כי רגשית זה מאוד תומך ומאוד עוזר. בשיעורים של כל הכיתה הוא נכנס לזום עם כולם. בשיעורים שבהם היה לו יותר קשה הוא למד בקבוצה קטנה והתקדם" (מורה 11).

בניית תחושת המסוגלות

בניית תחושת מסוגלות בלומד מהווה בסיס להצלחתו בכל תחומי החיים. במחקר זה, 22% מהמשתתפים ציינו כי במהלך ההוראה בכיתות הטרוגניות הם נותנים דעתם גם לדרכים שבהן ניתן לפתח תחושת מסוגלות, בעודם עוקבים אחר התפתחותה בקרב התלמידים עם ל"ל בכיתתם. כך, לדוגמה, אמרה אחת המרואיינות: "הם מרגישים ביטחון ... הנה, הצלחתי. וואי, את זה אני מצליח" (מורה 28). משתתפת אחרת ציטטה אחד מתלמידיה שאמר: "אתם נתתם לי להרגיש שאני שווה משהו". ביטוי משמעותי לכך שהמורה הייתה מודעת לבניית תחושת מסוגלות עלה בדבריה: "יש לי תלמיד שהוא תותח בעל פה ... בהבנת הנשמע הוא מעולה, הוא משתתף, הוא מביע את עצמו, בתנ"ך הוא אפילו מוביל. זה בונה תחושת מסוגלות ... אני מאמינה שעבורו זה יתרון גדול, להיות חלק, להיות שווה ומסוגל" (מורה 40).

הוראה במסגרת שיעורים פרטניים

17% מהמשתתפים ציינו במהלך הראיונות את היתרון שיש להוראה בקבוצות קטנות בקידום שילוב תלמידים עם ל"ל. בעוד שלא הציגו עקרונות שונים של הוראה פרטנית בזום לעומת הוראה פנים-אל-פנים, הם הדגישו את יתרונות ההוראה בזום עבור לומדים עם ל"ל.

המשתתפים ציינו בדרכים שונות שבשיעורים שבהם תלמידים עם ל"ל מתקשים, הם מקבלים תמיכה בקבוצות קטנות ומשלימים את הנדרש. תמיכה אישית ניתנת גם כשהלמידה נעשית באמצעות הזום, כפי שסיפרה אחת המשתתפות: "ראיתי הרבה פעמים שמורת השילוב, שקראנו לה הקוסמת ... הייתה אומרת [שהיא] רואה שהוא רוצה, אז היא נכנסת איתו לזום ... היא קידמה ילדים, היא הפכה ילדים מילדים לא קוראים לילדים קוראים, הבנת הנקרא. ממש, ממש." (מורה 13). היתרונות שיש לעבודה בקבוצות קטנות באו לידי ביטוי באמירות שונות, אך הציטוט המסכם והמייצג ביותר היה זה של מורה 20:

היתרון זה היכולת לקחת את התלמידים שיש להם קושי ... ולעבוד איתם על אותו נושא עם כל מיני אסטרטגיות שונות ... לעבוד איתם באופן אישי, בקבוצות קטנות, תוך שימוש באפליקציות שזה משהו שיכול מאוד מאוד לסייע להם, כי בכיתה לפעמים הם ככה נבלעים עם כל התלמידים ובמהלך שיעור מאוד מאוד קשה לגשת לכל תלמיד ותלמיד (מורה 20).

יתרונות עבור התלמידים האחרים

בהתייחסות ליתרונות עבור התלמידים האחרים עלו שתי תת־תמות הנוגעות לערך החברתי של קבלת האחר ולנושא ההנגשה.

ערך קבלת האחר

מרבית המשתתפים, 71% מהם, ראו בקידום הערך החברתי של קבלת האחר יתרון חשוב במיוחד עבור הלומדים האחרים, ערך שאין דרך ללמוד וליישם אותו ללא שילוב והכלה של תלמידים עם ל"ל. כפי שהביעה זאת אחת המשתתפות:

אני חושבת שבאמת ללמוד בכיתה הטרוגנית, שיש בה כל מיני מורכבויות כאלה ואחרות, בזום או פנים־אל־פנים, זה לא משנה, זה פותח לנו את העולם וגם לילדים, לדעת שהחברה היא מורכבת מכל מיני סוגי אנשים (מורה 17).

משתתפת אחרת הרחיבה ואמרה:

כשאתה מייצר בכיתה איזושהי אווירת למידה הדדית כזו ... נוצרים מצבים שילדים שאינם לקויי למידה או חזקים בתחום מסוים ... נמצאים באותה הקבוצה עם הילדים האחרים ועוזרים, ומלמדים ... יש בזה אמירה חינוכית, חברתית, רגשית, מאוד נכונה של לבוא ולהכיר את המגוון, ולתת עזרה, ולעזור לחבר שצריך את העזרה שלי. וגם, אני חושבת שמעבר למקום שאני נותן, מה הם מקבלים. כשהם מלמדים אותם, או מסבירים, הם לומדים בעצמם יותר טוב. זאת אומרת, יש שם איזושהי סימביוזה מאוד מאוד נכונה (מורה 34).

הנגשת תהליכי למידה

בעוד שהנגשת תהליכי למידה מיועדת בעיקרה לסייע לתלמידים עם ל"ל או

לקוויות אחרות, 20% ממשותפי מחקר זה דווקא ראו זאת כיתרון גם עבור שאר התלמידים. כך, לדוגמה, אחת המשתתפות אמרה: "כל הכיתה שלי מונגשת ככה שהילדים יבינו מאוד מאוד טוב מה נדרש מהם. בלמידה מרחוק הייתי צריכה להכיר אפליקציות שיעזרו להנגיש ... זה נותן פה יתרון לכל הכיתה" (מורה 45). מורה אחרת הסבירה כיצד תיווך סדר היום, תכנון העבודה וכדומה, שמיועדים בעיקרון עבור תלמידים עם ל"ל, תורמים לכלל הלומדים בכך שכל תלמידי הכיתה רוכשים אסטרטגיות למידה יעילות.

יתרונות עבור המורים

תכנון תהליכי הוראה יעילים מבוסס על שילוב בין מקצועיות בתחום הדעת הנלמד והיכרות עם גורמים רבים שמשפיעים על ההוראה והלמידה. ניתוח הנתונים העלה שתי תת-תמות הנוגעות ליתרונות שיש לשילוב תלמידים עם ל"ל עבור המורים: שיפור מודעותם לשונות, שתרים לשילוב טכניקות הוראה מגוונות, וחיזוק הסיפוק האישי שלהם כמורים.

שיפור המודעות לשונות בין הלומדים

65% מהמשתתפים התייחסו לכך ששילוב תלמידים עם ל"ל בהוראה המקוונת תרם לתפיסת התפקיד שלהם ולקידום המקצועי כמורים. זאת עקב ההבנה העמוקה יותר של משמעות השונות בין הלומדים והצורך לשלב טכניקות הוראה מגוונות ומותאמות ללומדים שונים. ציטוט מייצג מפי מורה (24) היה: "התקופה הזו עשתה אותי יותר גמישה ... לא רק מה שאני אומרת כזה ראה וקדש ... אפשר לקחת ימינה, אפשר לקחת שמאלה, הכול כדי לשלב".

סיפוק אישי

22% ממשותפי המחקר הסבירו כיצד שילוב תלמידים עם ל"ל בכיתתם תורם לשיפור תחושת הסיפוק האישי שלהם מעבודתם כמורים. ביטא זאת בבירור אחת המורות (30) באומרה "אני אניה משהו שהוא הכי כיף, לראות את ההתקדמות שלהם. זה פשוט דבר מופלא ... ילדים שנורא היה להם קשה לקרוא ... שהיום בסוף בעצם הם מקבלים קטע והם קוראים אותו, זה פשוט תחושת סיפוק אדירה ... לדעת שהיה לי בזה חלק קטן ... אז זאת הרגשה מאוד מאוד טובה". מורה נוספת (33)

הרגישה את תחושת הסיפוק האישי שלה כשאמרה "יש סיפוק מאוד גדול כשאני מצליחה למצוא את המענה הנכון ... הוא הצליח לקרוא ... הוא רכש עוד מיומנות שהוא הצליח בזכותי. יש בזה הרבה סיפוק".

אתגרים בשילוב והכלה של תלמידים עם ל"ל בהוראה באמצעות הזום ניתוח האתגרים העלה גם הוא שלוש קטגוריות מרכזיות, ובדומה ליתרונות שהוצגו לעיל, גם כאן כל אחת מהן נחלקת לתת־תמות ייחודיות.

אתגרים עבור הלומדים עם ל"ל

התמודדות עם תחושת הבושה

אין ספק כי לומדים עם ל"ל נתקלים באתגרים רבים בתהליכי הלמידה. עם זאת, כמעט מחצית (46%) ממשתתפי מחקר זה התמקדו בהיבט הרגשי של האתגרים הניצבים בפני התלמידים עם לקויות הלמידה המשולבים ולא בהיבטים אקדמיים שונים. המשתתפים ציינו את ההתמודדות עם תחושת הבושה, התסכול והצורך ללמד את התלמידים כיצד להתאפק, לווסת התנהגות ולדחות סיפוקים. אחת המשתתפות (36) הביעה זאת כך: "כל משימה שנתתי [לכיתה], כל הסבר, הייתי צריכה לעצור ולהסביר לו, והוא היה ממש נלחץ מזה, והיו פעמים שהוא היה מתחיל לבכות. ראיתי שהכיתה לא כל כך הייתה סבלנית כלפיו". מורה נוספת (20) הסבירה ש"יש השוואות, הילדים קולטים שהם כותבים יותר לאט, שהם עובדים יותר לאט, שהם כותבים עם שגיאות". אתגרים אלה מובילים לא פעם גם לחוסר רצון ללמוד, ומספר מורים אף סיפרו שתלמידים עם ל"ל פשוט בחרו שלא להתחבר לשיעור בזום.

אתגרים עבור התלמידים האחרים

תהליכי השילוב וההכלה מחייבים את כל השותפים להתמודד עם אתגרים שונים. בעיני משתתפי מחקר זה, התלמידים האחרים בכיתה מתמודדים בעיקר עם שני אתגרים: עיכובים בקצב הלימוד של הכיתה והצורך לפתח סובלנות לשונות.

עיכוב בקצב הלימוד של הכיתה

למרות שתלמידים עם ל"ל זקוקים בעיקר להתאמות לצורכי הלמידה שלהם, עובדה

שמעלה חשש בעת שילובם שכן שאר הלומדים לא זקוקים להתאמות כלשהן, רק 8 ממשותפיה המחקר (17%) טענו שתהליכי השילוב מעוררים אתגרים הקשורים לתהליכי הלמידה של שאר התלמידים. ציטוט מייצג לכך הינו: "יש ילדים לפעמים שכאילו את עושה חזרה כללית במליאה ... הם [התלמידים הרגילים] אומרים אנחנו כבר יודעים את זה ... כאילו החזרתיות הזאת מעיקה עליהם" (מורה 45). ומשתתפת אחרת (21) אמרה: " בכל פעם אני צריכה להחזיר אותם ... להטמיע את השיעור מהתחלה, אז השילוב בעצם פה זה יצא שכרו בהפסדו".

סובלנות לשונות

פיתוח סובלנות לשונה הוא ערך חברתי משמעותי בתהליך השילוב וההכלה של תלמידים עם ל"ל. עם זאת, רק 10% מהמשתתפים ציינו זאת כאתגר עבור התלמידים האחרים. אחת המורות (25) הדגישה גם שאתגר זה אינו קשור בהכרח ללמידה בזום: "זה לא מיוחד דווקא ללמידה בזום זה גם בכיתה. אני רואה שזה אתגר בשבילם עכשיו לא להתפרץ עליו".

אתגרים עבור המורים

המורים הינם הגורם המרכזי והמשמעותי ביותר בקידום תהליכי השילוב וההכלה של לומדים עם ל"ל. משתתפי מחקר זה ציינו מספר אתגרים שאיתם הם מתמודדים בעת הוראה – בזום ופנים-אל-פנים. אתגרים אלה מתחלקים לארבע תת-תמות עיקריות.

הוראה דיפרנציאלית

81% מהמשתתפים הדגישו שהצורך בתכנון הוראה דיפרנציאלית שתיתן מענה לכלל הלומדים, ובמיוחד לאלה עם ל"ל, הוא אתגר משמעותי בעבודתם. אתגר זה נובע מעומס העבודה, ממבנה השיעורים שעליהם לתכנן, ומשיתוף הפעולה הנדרש עם ההורים. ציטוטים מייצגים למורכבות התכנון הדיפרנציאלי הם של מורה 34: "זה גם מחייב אותי כמורה, כל הזמן ככה, לעבוד ולחשוב על רעיונות ... בתוך הכיתה הגדולה, בלמידה מרחוק...", ושל מורה 13: "להיות בכיתה הרגילה ... יש שם גם איזה די בלבול, כי מצד אחד הם נמצאים במליאה ... זה לא בכל רגע ורגע דיפרנציאלי, זה לא יכול להיות דיפרנציאלי כשזה מליאה, בטח שלא בזום". מעבר

לקשיים המוכּנים, מורים ציינו כי יישום עקרונות ההוראה הדיפרנציאלית נתקל לא פעם בהתנגדות מצד ההורים, אם כי זו פחתה משהו בזכות ההוראה בתקופת מגפת הקורונה. כך מתארת זאת אחת המשתתפות: "ההורים חושבים שבגלל שהם בכיתה רגילה, אז יכולים ומסוגלים, ומספרים לעצמם את השקר הזה ... לא מבינים למה הילדים שלהם מקבלים משימות מותאמות ... בזום חלק מההורים ישבו ליד הילדים בשיעור וראו את הפערים" (מורה 22).

משאבים

בין מגוון המשאבים הנחוצים להכנת השיעורים דיפרנציאליים, המשתתפים ציינו את משאב הזמן כאתגר המשמעותי ביותר עבורם. 37% מהמשתתפים סיפרו, שגם כאשר הם מעוניינים להכין שיעורים דיפרנציאליים, מגבלת הזמן היא אתגר שקשה להם להתגבר עליו. הציטוטים הבאים מייצגים אתגר זה במיוחד: "אני פשוט חילקתי את הכיתה לשלוש קבוצות ... זה דרש ממני יותר, הרבה יותר זמן בתקופת הלמידה בזום" (מורה 14). בדומה לה אמרה מורה (16): "להתאים ... את ההוראה שלי בזום, את המשימות שאני נותנת ... זה המון עבודה. זה לא פשוט".

התמודדות עם בעיות חברתיות

קידום הצרכים החברתיים של כל הלומדים הוא אחת ממטרות החינוך. בעוד שבמהלך ההוראה פנים־אל־פנים המורים יכולים ליצור מפגשים חברתיים במהלך הלמידה, תהליך זה הפך לאתגר בהוראה בזום. 16% ממשתתפי המחקר התייחסו לכך בכירור. "בזום יותר קשה להרגיש את התלמידים. ההורים היו מספרים לי שהילד לא נפגש עם חברים ... זה מדאיג" (מורה 5), וגם: "את יכולה לראות ילדים ששואלים בכיתה ואיך הם מגיבים לשאלות ... לא בזום ... את לא יודעת מה קורה בשיעור בזום ואיך הם פוגעים אחד בשני ... הם לא ממש חברים בזום" (מורה 10).

תחושת מסוגלות

המעבר המידי להוראה בזום מנע הכנה יעילה של המורים. עובדה זו גרמה לחלק מהמורים להרגיש שאין להם כלים מתאימים לעזור לתלמידים עם ל"ל במהלך ההוראה המקוונת. "אז כן, יש את הקושי הזה שאת מרגישה שאולי לא הייתי מספיק טובה, אולי פספסתי פה משהו ... אולי אני עוד לא מכירה את הכלים המתאימים להם" אמרה משתתפת 11. משתתפת אחרת (18) הביעה זאת כך: "יש תסכול מאוד

גדול. בזום הרגשתי שאני לא יכולה לעזור לו ... אני מרגישה חסרת אונים. אין לי כלים מתאימים".

דיון

קיימת כיום הסכמה הרחבה בדבר הצורך לשלב לומדים עם צרכים מיוחדים במסגרות נורמטיביות, ועימה תהליכי חקיקה שונים שמטרתם לקדם מטרה זו. כתוצאה מכך, כל העוסקים בחינוך מייחסים חשיבות רבה לתהליכי השילוב וההכלה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מסיבה זו לא ראינו צורך לבדוק במחקר זה את עמדות המורים בנוגע לחשיבות יישום תהליכים חינוכיים וחברתיים שמטרתם שילוב תלמידים עם ל"ל. המחקר ייחודי בכך שהוא מתמקד בהבנת היתרונות והאתגרים שהמורים מזהים עבור כל הצדדים המעורבים בקידום תהליכי שילוב בהוראה בכיתה הטרוגנית בסביבה וירטואלית. זאת במיוחד לאור העובדה כי מספר חוקרים (ביאליק ואחרים, 2023; פלביאן, 2020) טענו שהמרחבים שבהם הלמידה מתקיימת קובעים במידה רבה את יעילותם ומשמעותם של תהליכי למידה. יתרה מכך, תהליכי השילוב וההכלה על היבטיהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים מושפעים מהסביבה הלימודית שבה הם מתקיימים. על כן, שאלת המחקר המרכזית נגעה ביתרונות הטמונים בהוראה מקוונת עבור תלמידים עם ל"ל משולבים ושאר התלמידים בבית הספר היסודי, בד בבד עם האתגרים השונים הכרוכים בשילוב. שאלה מרכזית זו נבחנה גם תוך התייחסות למורה המשלב.

ניתוח תשובות המורים מעלה כי רובם סבורים שהיתרונות העיקריים של השילוב עבור התלמיד המשולב נוגעים למענה החברתי והלימודי שניתן לתלמידי השילוב בכיתה הרגילה. ממצא זה תואם את גישתם של חוקרים אחדים ולפיה השילוב בין מפגשים סינכרוניים למפגשים אסינכרוניים תוך שמירה על קשר אישי בין המורה לתלמידים וקיום פעילויות חברתיות מאפשר לשמור על לכידות כיתתית על אף המרחק הפיזי (Laprairie & Hinson, 2006). למרות זאת, המשתתפים הציגו את שמירת הלכידות הכיתתית גם כאתגר במהלך ההוראה בזום. הם העידו בנוסף על כך שהלמידה בקבוצות קטנות אפשרה למורה המשלב להעניק תשומת לב רבה יותר לכל תלמיד, ולהדריך ולסייע לתלמידים באופן פרטני בהתאם לצורכיהם. ההנחיה האישית גם אפשרה למורה לזהות מהן מיומנויות הלמידה העיקריות שהלומד צריך לפתח, ולתרום בכך לפיתוח כישורי לומד עצמאי כאשר התלמידים

נדרשים להמשיך ולפעול באופן עצמאי (Blau & Inbal-Shamir, 2017). כדי לקדם למידה אישית, שילבו כמה מהמורים בין למידה במליאה ובין למידה בקבוצות קטנות בחדרים, וגם העבודה עם מורת השילוב המשיכה להתקיים בלמידה מרחוק. מורות אלה העניקו לתלמידים המשולבים תמיכה לימודית וסייעו להם לבנות תחושת מסוגלות.

היתרונות שהציגו המשתתפים בנוגע לשאר התלמידים בכיתה התייחסו בעיקר לסוגיית קבלת השונה. המורים דיווחו כי השילוב עצמו מסייע בקידום עקרונות של קבלה והכלה ובהבנת משמעותה של ההטרוגניות הטבעית בחברה בהיבטים כגון שונות חיצונית, שונות תפקודית, ותרומתו של כל אחד לחברה. זוהי נקודה חשובה משום שהיא נוגעת גם לעמדתו של המורה כלפי השילוב ומשקפת את ההבנה כי שני הצדדים יוצאים ממנו נשכרים (פירסטטר, 2018). עם זאת, המשתתפים גם ציינו כי במהלך הוראה בזום קשה מאוד לעקוב אחר מידת ההפנמה של עקרון זה מבחינה חברתית, ולקדם אותו.

המשתתפים הציגו גם את היתרונות והאתגרים עבורם, כמורים משלבים. הם התייחסו בעיקר לצורך להיות רגישים יותר לשונות בין הלומדים, ולהשתמש בהתאם בטכניקות הוראה מגוונות ומותאמות לצורכיהם. תהליך זה תרם, לדבריהם, לשיפור ההוראה שלהם. פירסטטר (2018) ציינה גם היא ששימוש במגוון דרכי הוראה וסביבת לימודים מותאמת תורמים לקידום תהליכי ההוראה והלמידה במסגרות משלבות. ברוח זו, המורים סיפרו שבנו שגרת למידה הכוללת גיוון בדרכי ההוראה כדי להתאים לכלל התלמידים. משימה זו דורשת מאמץ והתמדה, והמורים דיווחו שכשהיא נשאה פרי, הם חוו תחושת סיפוק חזקה. מעניין היה ללמוד כי בעוד ששיתוף הפעולה עם הורים לתלמידים עם ל"ל בנוגע להתאמת דרכי הלמידה היה מאתגר במהלך ההוראה פנים־אל־פנים, ההוראה בזום, שבה חלק מההורים היה שותף ללמידה, סייעה לקידום שיתוף הפעולה.

שאלת המחקר השלישית התמקדה באתגרים שעומדים מורי בית הספר היסודי שלימדו באופן מקוון תלמידים עם ל"ל ותלמידים אחרים. מן הממצאים עלה שרוב המורים זיהו תחושת בושה, תסכול וקושי לדחות סיפוקים בקבוצה גדולה והטרוגנית באתגרים המשמעותיים ביותר עבור התלמיד המשולב. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים המעידים על ההשפעות הרחבות של ל"ל על הפרט, על ההתנסויות החינוכיות ועל היבטים רגשיים וחברתיים (מרגלית, 2014; Han, 2014).

אשר לתלמידים האחרים בכיתה, המורים התייחסו בעיקר לקושי שלהם לגייס סובלנות לשונות ולאפשרות שהימצאות תלמידים משולבים בכיתה מעכבת את הלמידה שלהם. כפי שחוקרים שונים הציגו בעבר (Flavian & Uziely, 2022) ייתכן שהתייחסויות אלה נובעות גם מעמדות של המורים המשלבים כלפי השילוב וכלפי התלמידים עם ל"ל. בחינת האתגרים שאיתם המורים מתמודדים, על פי עדותם, במהלך השילוב בסביבה מקוונת מעלה גם את הצורך של המורים לפתח יכולת אמפתית ורמת מסוגלות עצמית גבוהה. כך, למשל, מורים אמפתיים למדעים ולמתמטיקה מצליחים לתקשר טוב יותר עם תלמידיהם ומספקים להם תמיכה רבה יותר בתהליכי למידה מאשר מורים שאינם מצטיינים באמפתיה (Goroshit & Hen, 2016). מכאן שהתמיכה בתהליכי למידה אינה נוגעת רק לתלמידים עם ל"ל אלא לכל התלמידים, וחלק מהמורים זקוק לתיווך כדי לגייס כוחות לקידום תהליך השילוב ופיתוח האמפתיה.

בין האתגרים העיקריים העומדים בפני המורה המשלב ובאו לידי ביטוי במחקר זה, היו קושי ליישם את עקרונות ההוראה הדיפרנציאלית, היעדר כלים פדגוגיים ודידקטיים לשילוב, משאבים מוגבלים ואתגרים בתחום חברתי.

לסיכום, לתהליכי השילוב בלמידה מקוונת יש יתרונות ואתגרים עבור כל השותפים בתהליך. במחקר זה התמקדנו בהכרת ההיבטים הקשורים לשלושת השותפים העיקריים – תלמידים משולבים עם ל"ל, שאר תלמידי הכיתה והמורים. הממצאים המשמעותיים הם כי ההוראה המקוונת אפשרה לתלמידים עם ל"ל לבנות תחושת מסוגלות, ונתנה מענה חברתי ולימודי בתוך הכיתה ובשיעורים פרטניים. זאת תוך התמודדות עם תחושת בושה, תסכול ודחיית סיפוקים. עם זאת, המשתתפים הדגישו כי קשה היה להם לעקוב אחר אתגרים חברתיים שהתעוררו במהלך ההוראה המקוונת. חשוב לציין כי תחושות אלה אינן שונות מהתחושות שהציג פירסטטר (2018) בהתייחסו לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בהוראה בבית הספר, ומכאן שהסביבה הלימודית – פנים-אל-פנים או מקוונת – לא משנה את תחושות הלומדים. בהתייחס לשאר התלמידים, משתתפי המחקר הצביעו על התרומה ליכולת לקבל את האחר. התלמידים פיתחו גם הבנה של משמעות ההנגשה, בשילוב הצורך לווסת התנהגות בכל הקשור להאטה אפשרית בקצב הלימוד והצורך לפתח סובלנות לשונות. לבסוף, מנקודת מבטם של המורים שהשתתפו במחקר, התחזקה המודעות לשונות בין הלומדים בד בבד עם חיזוק הבנת הצורך לשלב טכניקות הוראה מגוונות. המשתתפים גם התייחסו לתחושת הסיפוק האישי שהם

חשו כששילבו תלמידים עם לקויות למידה בהוראה המקוונת. ניתוח האתגרים העלה כי המורים מזהים בעיקר חוסר בכלים ובמשאבים פדגוגיים לשיפור תהליכי הוראה דיפרנציאלית ועבודה מול הורים. אתגרים אלה משמעותיים במיוחד לקידום תהליכי שילובם של תלמידים עם ל"ל.

ראשיתו של מחקר זה הייתה ברצון להבין כיצד – אם בכלל – יושמו תהליכי שילוב והכלה בהוראה מקוונת בתקופת מגפת הקורונה, וזאת מתוך הבנה שהצורך בהוראה מקוונת עלול להתעורר גם במצבים אחרים. כדי להתמודד עם האתגרים שהועלו ולחזק את היתרונות שהודגשו בנוגע לתהליכי השילוב וההכלה בכלל ובעת הוראה מקוונת בפרט, החוקרות מציעות לתת להם מענה עוד בראשית תהליך ההכשרה להוראה פנים-אל-פנים ובזום. בהמשך, יש לספק ליווי והכשרה במהלך שנות ההוראה בפועל, שבמסגרתם ירכשו המורים כלים עדכניים ויתוודעו לגישות חדשות. לאור המספר המצומצם של משתתפי המחקר יחסית למספר המורים בישראל, אנו ממליצות לבצע מחקרי אורך ומחקרי פעולה נוספים בתחום זה, שיאפשרו לעקוב ולשפר את דרכי ההוראה המקוונת בכיתות הטרוגניות.

מקורות

אטיה מלכי, ע' (2021). **ההשפעה של למידה מרחוק על היבטים רגשיים וחברתיים, דרכי פעולה, הוראה ודרכי התמודדות עם אתגרים רגשיים-חברתיים של למידה מרחוק** (סקירת ספרות שהוגשה ללשכת המדען הראשי). משרד החינוך, ירושלים.

ביאליק, ג', מור-אב, ע', מרחב, א' ואלפייניסן, ש' (2023). גישות רעיוניות בתכנון וביצוע מרחבי חינוך: טיפולוגיה מבוססת ניתוח תוכן. גילוי דעת, 21, 43-76.

גליק, ע', ובראון-לבינסון, א' (2016). אסטרטגיות ודפוסי התמודדות של מורים עם תלמידים משולבים בחינוך הממלכתי, הממלכתי דתי והחרדי. מניתוק לשילוב, 19, 228-203.

דרסלר, מ' (2010). הוראה פרטנית כהזדמנות למתן מענה לשונות של לומדים. **אאוריקה**, 29, 33-47.

וייסבלאי, א' (2015). **חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים: נתונים וסוגיות מרכזיות**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2/2_951207dc-1277-e511-80d1-00155d0ad6b2_11_8781.pdf

וייסבלאי, א' (2020). **הרפורמה בחינוך המיוחד: יישום תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. <https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/>

[MMM/3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0ace38/2_3c4e064a-01a4-ea11-8106-00155d0ace38_11_16289.pdf](https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246/2_6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246_11_19908.pdf)

וייסבלאי, א' (2022). מערכת החינוך המיוחד. הכנסת, מרכז המחקר והמידע. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246/2_6f649722-de37-ed11-8153-005056aa4246_11_19908.pdf

זין, מ' ובארון, ד' (2022). יישום תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד, דו"ח מעקב והמלצות. אלו"ט. https://fs.knesset.gov.il/25/Committees/25_cs_bg_1747985.pdf

טל, ד' (2017). הכשרה ל"הוראה מכילה": מסע בשלושה נתיבים. בתוך ש' סיטון וי' גילת (עורכים), כותבים חינוך: על הקשר שבין התיאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים (עמ' 225-247). חיפה: פרדס.

יפה י', בלמס-דרוג'רס, מ' וסרוסי ד"א (2020). חדרה מצבית ותכונתית בקרב מתבגרים עם לקויות למידה בכיתה הרגילה ובכיתה המקדמת – מחקר חלוץ. מניתוק לשילוב, 21, 82-65.

מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נוריר-התפתחותי לאחר 15 שנים. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 39, 34-15.

משרד החינוך. (1999). תכנית השילוב במסגרת החינוך הרגיל (חזור המנהל הכללי לאוכלוסיות מיוחדות, תש"ס, נ"ח/8 ג). אגף לחינוך מיוחד.

משרד החינוך. (2019). פסיכופדגוגיה: תהליכים רגשיים בתהליכי הוראה למידה. <https://meyda.education.gov.il/files/Nisuyim/psychopedagogy1.pdf>

פירסטטר, א' (2018). שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתה רגילה: עקרונות ואתגרים. בתוך א' יריב וד' גורב (עורכים), ניהול כיתה (עמ' 75-98). מכון מופ"ת.

פלביאן, ה' (2020). המרחב הכיתתי המשותף ותורמתו לתהליכי הוראה-למידה דיפרנציאליים. בתוך א' פאול-בנימין ור' ריינגולד (עורכים), מרחבים משותפים במערכת החינוך ובאקדמיה (עמ' 236-249). מכון מופ"ת.

צהר-רוזן, מ', הופנברטל, ד', לוצאטו, א', צביון, א', (2024). האתגר: אתגרים בתהליכי הוראה, למידה והערכה מרחוק של תלמידים עם לקויות למידה בחינוך המיוחד מנקודת מבטן של מורות וסטודנטים – השלכות על הכשרת סטודנטים להוראה בתקופת הקורונה. בתוך ר' לידור, ל' קוסמינסקי, ח' שכטר, ט' מיכלסקי ול' רוסו (עורכים), הכשרת מורים בתקופת הקורונה: אתגרים, הזדמנויות ושינוי. כך ב: התנסות סימולציות ולמידה מקצועית (עמ' 126-148). מכון מופ"ת.

Al – Yagon, M. & Margalit, M. (2013). Social cognition of children and adolescents with learning disabilities. In H. L. Swanson., K. R. Harris., & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (2nd ed.), pp. 278-292. New York, Guilford Press.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.; text revision). American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. Hoboken. New Jersey: John Wiley & Sons, 4, 1534-36.
- Blazer, C. (2017). Review of the research on inclusive classrooms: Academic and social outcomes for students with and without disabilities: Best practices; and parents' perceptions of benefits and risks. *Information Capsule*, 1701. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED587808.pdf>
- Blau, I. & Shamir-Inbal, T. (2017). Re-designed flipped learning model in an academic course: The role of co-creation and co-regulation. *Computers & Education*, 115, 69–81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.07.014>
- Bøjer, B. (2021). Creating a space for innovative learning: The importance of engaging the users in the design process. In *Teacher transition into innovative learning environments* (pp. 33–46). Springer.
- Byers, T., Mahat, M., Liu, K., Knock, A., & Imms, W. (2018). A systematic review of the effects of learning environments on student learning outcomes – technical report 4/2018. University of Melbourne, LEARN.
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Sung, H. Y., Lin, C. H., Chen, N. S., & Cheng, S. S. (2014). Effects of online college students' internet self-efficacy on learning motivation and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 366–377. <https://doi.org/10.1080/14703297.2013.771429>
- Ellis, R. A. & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place, and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149–191.
- Feldman, D. B., Davidson, O.B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities - Research & Practice*, 31. 63-74.
- Feuerstein, R., Falik, L., & Feuerstein, R. S. (2015). *Changing minds and brains: Higher thinking and cognition through mediated learning*. Teachers College Columbia University.
- Flavian, H. (2024). Promoting social skills among Generation-Alpha learners with special needs: Digital advancement and education (SI) in Education Sciences. *Technology-Enhanced Education* 14(6), 619. <https://doi.org/10.3390/educsci14060619>

- Flavian, H. & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes towards inclusion of pupils with ADHD: The role of teacher education. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.941699>
- Fletcher, J. & Everatt, J. (2021). Innovative learning environments in New Zealand: Student teachers' perceptions. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 56(1), 81–101.
- Flowerday, T., Schraw, G., & Stevens, J. (2010). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 93–114. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.93-114>
- Foreman, P. & Arthur-Kelly, M. (Eds.). (2017). *Inclusion in action* (5th edition). Cengage Learning, AU
- Francisco, M. P. B., Hartman, M., & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 238. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(7), 805–818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Grigorenko, E.L., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Wagner, R.K., Wilcutt, E.W., & Fletcher, J.M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 Years of science and practice. *American Psychologist* 75, 37-51.
- Haft, S.L., Duong, P.H., Ho, T.C., Hendren, R.L., & Hoefft, F. (2019). Anxiety and attentional bias in children with specific learning disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 487-497. doi: [10.1007/s10802-018-0458-y](https://doi.org/10.1007/s10802-018-0458-y)
- Han, H. (2014). Support early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices. *Early Childhood Education Journal*, 42, 171–179. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0584-7>
- Hen-Herbst, L. & Rosenblum, S. (2019). Which characteristics predict writing capabilities among adolescents with dysgraphia? *Pattern Recognition Letters*, 121, 6-12. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.101005>

- Kim, K. J. & Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 1–23. <https://doi.org/10.2190/EC.44.1.a>
- Kim, J. Y. & Fienup, D. M. (2022). Increasing access to online learning for students with disabilities during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Special Education*, 55(4), 213–221.
- Kozulin, A. (1999). *Vygotsky's psychology. A biography of ideas*. USA: Harvard University Press.
- Park, S. & Yun, H. (2018). The Influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement. *American Journal of Distance Education*, 32(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1412738>
- Petretto, D. R., Carta, S. M., Cataudella, S., Masala, I., Mascia, M. L., Penna, M. P., Piras P., Pistis I., & Masala, C. (2021). The use of distance learning and E-learning in students with learning disabilities: A review on the effects and some hint of analysis on the use during COVID-19 outbreak. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health* 17, 92. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8493828/>
- Phillips, L. G. & Finn, R. (2022). Learning with environments: Developing an ecological psychology-inspired relational pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, 17(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1781639>
- Richardson, J. C. & Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education*, 20(1), 23–37. https://doi.org/10.1207/s15389286ajde2001_3
- Richmond, G., Cho, C., Gallagher, H. A., He, Y., & Bartell, T. (2021). Fast and slow thinking to address persistent and complex problems in teaching and learning. *Journal of Teacher Education*, 72(4), 401–404. <https://doi.org/10.1177/002248712111030367>
- Richmond, C. L., Daucourt M. C., Hart, S. A., & Solari E. J. (2024). Examining the word-level skill and reading comprehension profiles of adolescents with and without specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 47(3) 167–181. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07319487231182133>
- Salmons, J. (2015). *Qualitative online interviews: Strategies, design, and skills* (2nd ed.). Cal., U.S.A: Sage Publishing.

- Trespalacios, J. & Perkins, R. (2016). Sense of community, perceived learning, and achievement relationships in an online graduate course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(3), 31–49. <https://doi.org/10.17718/tojde.12984>
- Van Ryzin, M. J., Gravely, A. A., & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>