

שיעור מיוחד בשינויים: חוויות ההוראה מרחוק של אנשי חינוך, במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, בזמן מגפה עולמית מתמשכת של נגיף קורונה (COVID-19)

מיכל ניסים, אורלי עידו, נעמי אריאל, חני שמרלינג

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לחשוף את חוויותיהם של אנשי החינוך - מורים, מורות, גננים וגננות - במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, אל מול האתגרים של ההוראה מרחוק והיתרונות הגלומים בה, ואת הצרכים שלהם ושל תלמידיהם שעליהם יש לענות כדי לאפשר הוראה מיטבית מרחוק בזמני סגר או בידוד.

במחקר השתתפו 93 אנשי חינוך, העובדים במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, אשר לימדו בשני הסגרים הראשונים בזמן מגפת הקורונה. קרי, לימדו בשנת תש"ף בזמן הסגר הראשון, והמשיכו ללמד גם במהלך שנת הלימודים תשפ"א בזמן הסגר השני. המחקר משלב גישה איכותנית וגישה כמותנית. הנתונים נאספו באמצעות שאלון מקוון שכלל שאלות פתוחות וסגורות. השאלות הסגורות נותחו על ידי מיפוי שכיחויות ואחוזים, ובשאלות הפתוחות בוצע ניתוח תוכן תמטי.

ממצאי המחקר מראים כי רוב אנשי החינוך (87.1%) לא התנסו בהוראה מרחוק לפני פרוץ הקורונה, אך לפי דיווחיהם 90.3% מהם התנסו בהוראה מרחוק לאחר פרוץ המגפה. בחינת חוויות ההוראה מרחוק של אנשי החינוך, המלמדים תלמידים עם מוגבלויות מרובות, העלתה חמש תמות מרכזיות: (1) הקשר של אנשי החינוך עם ההורים; (2) הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים; (3) היכולת של אנשי החינוך להסתגל לדרכים מנוונות של הוראה מרחוק, אתגריה והיתרונות הגלומים בה; (4) הצרכים של אנשי חינוך בזמני למידה מרחוק עקב סגר או בידוד; (5) המלצות עבור מוסדות המכשירים מורים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

מחקר זה מפנה זרקור לאתגרי ההוראה מרחוק שעומדים בפני אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, וליתרונות שמצאו בהוראה מסוג זה. כמו כן נדונים במחקר הצרכים של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בזמן ההוראה מרחוק. נראה כי אנשי החינוך הצליחו לרכוש מיומנויות שסייעו להם בהוראה מרחוק, אך עוד היד נטויה, וחשוב לשלב במסגרת ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד קורסים העוסקים במיומנויות ההוראה מרחוק.

מילות מפתח: הוראה מרחוק; חינוך מיוחד; קורונה; קשר מורים-הורים; תלמידים עם מוגבלויות מרובות

מבוא

מגפת הקורונה היא מגפה עולמית של מחלת נגיף הקורונה (COVID-19). מקרים ראשונים של מחלה זו התגלו במדינת ישראל בחודש פברואר של שנת 2020. בתאריך 13/3/2020 הוחלט להשבית את מערכת החינוך בישראל, עקב התפשטות הנגיף בארץ, ולהחריג את החינוך המיוחד (צו בריאות העם, 2020א). יומיים לאחר מכן החליטה ממשלת ישראל לסגור גם את מסגרות החינוך המיוחד, וזאת על מנת לנסות לבלום את התפשטות המגפה (שם). מדינת ישראל לא הייתה המדינה היחידה שנקטה במדיניות זו, צעדים דומים ננקטו במערכות חינוך רבות ברחבי

העולם (The World Bank, 2020). ב-19 באפריל 2020 התקבל אישור חזרה לפעילות של מוסדות החינוך המיוחד תחת מגבלות (צו בריאות העם, 2020ב), אך עקב חשיפה לחולי קורונה מאומתים, הן בקרב תלמידים והן בקרב אנשי צוות הוראה, הושבתו מוסדות החינוך לפרקים. על פי נתוני משרד החינוך (2020) קיימים בישראל 2,376 גני ילדים ו-413 בתי ספר המוגדרים כמוסדות ייחודיים, הנותנים שירותי חינוך מיוחד. היות שהמגמה בישראל היא של הכלה ושילוב (משרד החינוך, 2018), יש להניח שהמוסדות הללו מספקים שירותים לתלמידים עם מוגבלות מורכבת יותר, שאינם משולבים עדיין במערכת החינוך הממלכתית. מורות וגננות במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות מובילות צוותי חינוך וצוותים פְּרֶה־רפואיים, שמספקים תמיכה לתלמידיהם במסגרת החינוכית (Ruppar et al., 2017). כמובילות, הן מנהלות שיתוף פעולה בין תלמידים ואנשי צוות חינוכי ופְּרֶה־רפואי, ומשפיעות באופן ישיר על דרכי ההוראה של התלמידים. הוראה איכותית לתלמידים עם מוגבלויות מרובות שונה מהוראה לתלמידים עם התפתחות טיפוסית, מכיוון שהיא מאופיינת בחזרתיות מרובה ובאינטנסיביות, ומכוונת לשמירת מחויבותו של התלמיד ללמידה (Jones & Brownell, 2014). הוראה איכותית לתלמידים אלו כוללת שילוב של ידע פדגוגי עם הכרת הצרכים הייחודיים והמאפיינים של מוגבלויות שונות, כמו גם דרכי הנגשה והמחשה לכל תלמיד ותלמיד (Leko et al., 2012).

אוכלוסיית התלמידים עם המוגבלויות המרובות היא הטרוגנית. ייתכן שתלמידים אלו יהיו מוגבלויות של תפקוד תנועה, שאינן מאפשרות שינויים בתנוחת הגוף, שמירה על יציבה לאורך זמן או תנועה חופשית כמו הליכה או זחילה באופן עצמאי. תפקוד תנועה מוגבל מחייב רבים מן התלמידים להתנייד בעזרת כיסא גלגלים או הליכון. חלקם תלויים בסביבה לשם ביצוע פעולות יום יומיות. כמו כן לתלמידים אלו עלולה להיות מוגבלות שכלית או תקשורתית הגורמת לתפקוד תקשורתי מצומצם ומאלצת אותם לתקשר באמצעות "תקשורת תומכת חליפית" (תת"ח) מסוגים שונים. גם התפקוד החושי של התלמידים עלול להיות מוגבל, ולהתבטא למשל בלקות ראייה או שמיעה. לעיתים התפקוד החושי הלקוי משולב בבעיות נוספות במערכות הגוף השונות, כגון מערכת הנשימה והאכילה (Mensch et al., 2015; Mensch et al., 2019). לפיכך, המוגבלות של תלמידים אלו יכולה לבוא לידי ביטוי בתחום השכלי, התנועתי, התחושי, התקשורתי או החברתי, ואף במספר תחומים במשולב (Horn & Kang, 2012).

המציאות החדשה, שהחלה בחודש מרץ בשנת 2020, כללה סגר ומעבר פתאומי להוראה מרחוק. המאפיין המרכזי של הוראה מרחוק הוא הפרדה פיזית של איש החינוך מן התלמיד במהלך ההוראה, ושימוש במגוון אמצעים טכנולוגיים המאפשרים תקשורת ומגשרים על המרחק הפיזי בין איש החינוך לתלמיד (Bruno, 2021). במאמר זה בחרנו להגדיר את ההוראה מרחוק כהוראה שבה התלמיד והמורה נמצאים במיקומים פיזיים שונים. ההוראה עשויה להתרחש באופן סינכרוני, באמצעות טכנולוגיות כגון "זום" (Zoom), "וואטס-אפ" (WhatsApp), או באופן אסינכרוני, באמצעות ערכות הנשלחות לבית התלמיד, מצגות וסרטונים זמינים לצפייה, משימות מתוקשבות ועוד. הוראה מרחוק מצריכה תכנון מדויק ושליטה בטכנולוגיה. המעבר הפתאומי להוראה מרחוק לא אפשר הסתגלות אופטימלית של אנשי החינוך להוראה זו (Braun et al., 2021). השינוי הפתאומי בצורת ההוראה, בשילוב חובת הבידוד ושמירת מרחק חברתי בין אנשים, יצר אתגרי למידה והוראה ייחודיים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות ולאנשי החינוך שלהם. תלמידים אלו

עומדים בפני אותם האתגרים כמו תלמידים ללא מוגבלויות, הכוללים היבטים נפשיים ורגשיים, כגון: עלייה ברמת החרדה, בדידות ודיכאון (World Health Organization, 2020), אך בקרב תלמידים עם מוגבלויות מרובות הם מועצמים וסבוכים יותר.

תלמידים עם הפרעות תקשורת זקוקים לשגרת לימוד. כאשר היא משתבשת הם עלולים לחוות קשיים חמורים (American Psychiatric Association, 2013; Factor et al., 2016; Van Steensel & Heeman, 2017). תנאים של סגר ובידוד גורמים לשיבוש השגרה, ועל כן חשוב למצוא דרך נגישה ללמידה ולאינטראקציה חברתית עבור תלמידים אלו (Alper & Goggin, 2017). תלמידים עם מוגבלויות תנועתיות, חושיות, או שני הסוגים גם יחד, עשויים להיות תלויים בצידוד מותאם ובזמינות אנשי מקצוע במסגרת החינוכית. אם הצידוד המותאם אינו זמין בבית התלמידים, עלולים מצבי סגר או בידוד להקשות על יכולת התפקוד הכללי והלימודי של תלמידים אלו. תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) חווים קושי בהתנהגות מסתגלת (Schalock et al., 2010). התנהגות מסתגלת הינה הכרחית במציאות הלימודית של ימי הקורונה, וקושי זה מגביל את יכולת התלמידים לתפקד ולנצל את מלוא הפוטנציאל הגלום בהם. היות שתלמידים רבים בחינוך המיוחד המורכב משתמשים בטכנולוגיה מסייעת במסגרת החינוכית כחלק מתהליך הלמידה בשגרה, ניתן היה לשער כי יהיה קל לעבור להוראה מרחוק העושה שימוש באמצעים טכנולוגיים אלו. עם זאת, במקרים שבהם ההורים אינם מודעים לדרכי ההוראה במסגרת החינוכית, עלולה להיווצר בעיה בשימוש בטכנולוגיות מסייעות בבית. כמו כן, קיימים לעיתים פערים בכישורי התפעול של האמצעים הדיגיטליים בין איש החינוך להורה, או קשיי נגישות לאינטרנט בבית המשפחה (Biber, 2018). חשוב לזכור גם כי בתקשורת בין-אישית שאינה פנים אל פנים ייתכנו קשיים בפירוש המסרים המועברים בין הצדדים (שכטמן ובושריאן, 2015).

הוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מרובות היא אתגר ייחודי. במחקר עדכני שנעשה בקרב עשרה מורים לחינוך מיוחד בזמן מגפת הקורונה, דיווחו המורים על קושי ביישום ההוראה מרחוק לתלמידים עם צרכים מיוחדים. נוסף על כך טענו המורים כי אין יישום של תוכנית לימודים אישית (תל"א) בהוראה מרחוק לתלמידים עם צרכים מיוחדים (Ayda et al., 2020). מגפת הקורונה עלולה להוביל לסגרים נוספים, ולסגירת כיתות חינוך לפרקים עקב חשיפה לחולה מאומת במוסדות החינוך. על כן, בכדי לספק תמיכה יעילה לתלמידים עם מוגבלויות מרובות, חשוב להקשיב לחוויות שצברו אנשי החינוך במסגרות אלו, ולהבין את צורכיהם העתידיים. הבנת הצרכים של אנשי החינוך יכולה לטייב את ההוראה, ולדייק את הכשרת אנשי החינוך העובדים עם אוכלוסייה זו. המחקר הנוכחי מבקש להשמיע את קולם של אנשי החינוך - מורים, מורות, גננים וגננות - במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, בנושא האתגרים, היתרונות, והצרכים שלהם ושל תלמידיהם בזמני סגר או בידוד, על מנת להמשיך ולקיים הוראה מיטבית מרחוק.

שיטה

מחקר זה משלב גישה איכותנית וגישה כמותנית. המחקר אושר על ידי המדען הראשי של משרד החינוך ועל ידי ועדת האתיקה במכללה האקדמית לחינוך על שם דוד ילין בירושלים. איסוף הנתונים התבצע בין תחילת חודש נובמבר בשנת 2020, לסוף חודש ינואר בשנת 2021. שאלוני המחקר הועברו באופן מקוון, הודות לשיתוף פעולה של מנהלים במסגרות החינוך של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בכל רחבי הארץ.

אוכלוסיית המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 93 אנשי חינוך ממסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות (96.8% נשים ו-3.2% גברים), שלימדו בשנת תש"ף בזמן הסגר הראשון, שהתקיים בחודש מרץ בשנת 2020, והמשיכו ללמד גם במהלך שנת הלימודים תשפ"א באמצעות למידה מרחוק ולמידה פנים אל פנים. טבלה 1 מתארת את אוכלוסיית המחקר.

כלי המחקר

שאלון המחקר¹ מקוון, וכולל שאלות סגורות ופתוחות. על מנת להבטיח את תקפות תוכן השאלון התבקשו מדריכות פדגוגיות במסלול המלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות) במכללה האקדמית לחינוך על-שם דוד ילין, העובדות גם כמורות, לסייע בדיוק נוסח השאלות.

השאלון נחלק לשני חלקים. החלק הראשון נועד לאסוף פרטי רקע על המשתתפים במחקר, וכלל שאלות סגורות, ובהן: הצהרה על מגדר, גיל, שנות ותק בהוראה, אזור עבודה, הכשרה מקצועית, גיל התלמידים בגן או בכיתה, מספר התלמידים בגן או בכיתה, סוג האוכלוסייה בגן או בכיתה, והאם למשתתף היה ניסיון עם הוראה מרחוק לפני פרוץ מגפת הקורונה בארץ (לפני מרץ 2020). החלק השני כלל שאלות פתוחות וסגורות בנוגע לחוויות ההוראה בתקופה של מגפת הקורונה: האתגרים, היתרונות, ההכשרה שניתנה להם וצורכיהם בהקשר להוראה מרחוק.

ניתוח נתונים

השאלות הסגורות בשאלון נותחו על ידי מיפוי שכיחויות ואחוזים באמצעות Descriptive Statistics, בתוכנת IBM SPSS Statistics 24. לשאלות הפתוחות נעשה ניתוח תוכן תמטי. תהליך ניתוח התוכן דורש בנייה של מערכת קטגוריות, הנוצרות תוך כדי חיפוש מרכיבים בולטים במחקר המתכתבים עם הידע התיאורטי (צבר בן-יהושע, 1990). זהו תהליך מחזורי שבסופו נעשה קידוד וחלוקת נתונים לקטגוריות (באואר וגאסקל, 2011). במחקר הנוכחי ביצעו ארבע החוקרות את ניתוח התוכן בארבעה שלבים עיקריים (שקדי, 2011): (1) ניתוח ראשוני - שלב הכולל חלוקת הנתונים לקודים ראשוניים; (2) ניתוח ממפה - שלב הכולל מציאת קשרים בין הקודים הראשיים לתמות, תוך השוואה בין התמות של ארבע החוקרות. במקרים של אי הסכמה, נערך דיון בין החוקרות עד שהושגה הסכמה; (3) ניתוח ממוקד - שלב הכולל ארגון התמות לתמות מרכזיות ולתתי תמות; (4) ניתוח תיאורטי - שלב הכולל הבניה של מסגרת תיאורטית המסבירה את התופעה. כל שמות אנשי החינוך המוצגים במאמר זה בדויים.

1 השאלון המלא מופיע בקישור הבא: <https://docs.google.com/forms/d/1YypH13rACb8IT-82jXOaSG8F2V1gVWtVJoxoSkvSvoo/edit>

חוויות הוראה מרחוק במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, בזמן המגפה

טבלה 1.

תיאור משתתפי המחקר

משתנה	אחוז מתוך כלל המדגם (N=93)
גיל	
עד 29 שנים	25.8%
30-39 שנים	34.4%
40-49 שנים	24.7%
מעל 50 שנים	15.1%
שנות וותק בהוראה	
פחות מ-5 שנים	30.1%
10-5 שנים	24.7%
11-5 שנים	17.2%
16 שנים ומעלה	28%
אזור עבודה בארץ	
מחוז מרכז	36.6%
מחוז חיפה	4.3%
מחוז צפון	14%
מחוז תל אביב	5.4%
מחוז ירושלים	38.6%
מחוז דרום	1.1%
הכשרה מקצועית	
מלמרים*	35.5%
מורה לחינוך מיוחד	48.4%
גננת לחינוך מיוחד	9.7%
אחר**	6.4%
גיל הילדים בכיתה/גן	
מעון (0-3 שנים)	1.1%
גן (3-6 שנים)	21.5%
יסודי (6-12 שנים)	33.3%
על יסודי (12-21 שנים)	44.1%
אוכלוסיית הילדים בכיתה/גן***	
אוטיזם	65.6%
שיתוק מוחין	52.7%
מש"ה****	79.6%
לקות חושית (ראייה/שמיעה)	55.9%
תסמונות נדירות	64.5%
הפרעה נפשית	23.7%
ניסיון בהוראה מרחוק לפני פרוץ הקורונה (לפני חודש מרץ 2020)	
יש	12.9%
אין	87.1%
ניסיון בהוראה מרחוק אחרי פרוץ הקורונה (אחרי חודש מרץ 2020)	
יש	90.3%
אין	9.7%
הכשרה להוראה מרחוק	
אין הכשרה	39.8%
הכשרה לפני חודש מרץ 2020	7.5%
הכשרה לאחר חודש מרץ 2020	52.7%
היערכות המוסד החינוכי בו עובד המשתתף לתמיכה (רגשית/טכנולוגית) בהורי התלמידים	
כן הייתה היערכות	75.3%
לא הייתה היערכות	24.7%

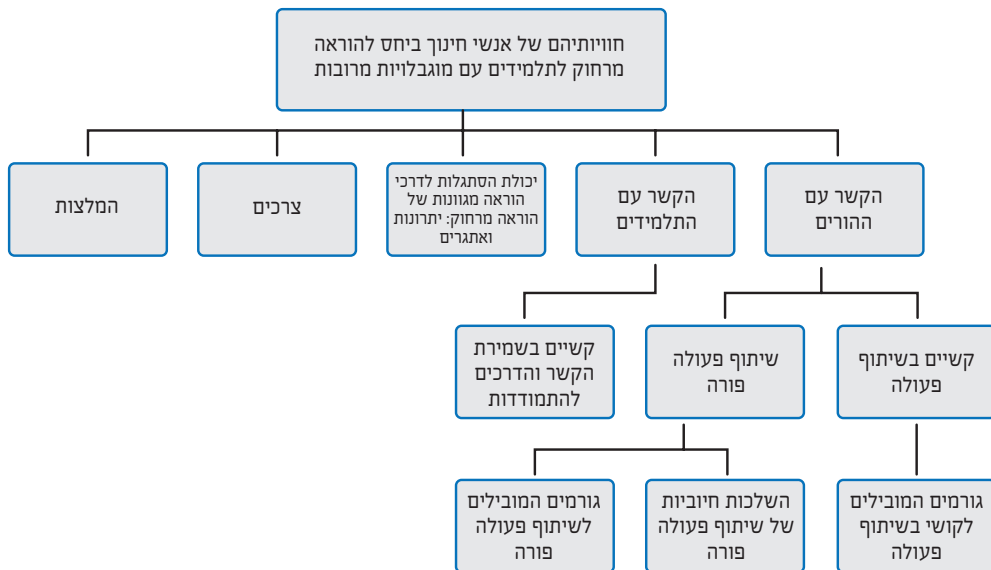
*מלמ"ם - מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות; **אחר - הכשרה במקצועות טיפוליים כגון טיפול באומנות; ***ילדים יכולים להיות עם יותר ממוגבלות אחת; ****מש"ה - מוגבלות שכלית התפתחותית

המצאים

בחינת חוויות ההוראה מרחוק של אנשי החינוך ממסגרות לתלמידים עם מוגבלויות מרובות העלתה חמש תמות מרכזיות: (1) הקשר של אנשי החינוך עם ההורים; (2) הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים; (3) היכולת של אנשי החינוך להסתגל לדרכים מגוונות של הוראה מרחוק - יתרונות ואתגרים; (4) הצרכים של אנשי החינוך בזמנים של הוראה מרחוק עקב סגר או בידוד; (5) המלצות עבור מוסדות המכשירים מורים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות. תרשים 1 מציג באופן ויזואלי את החלוקה לתמות.

תרשים מספר 1:

המחשה ויזואלית של התמות שעלו במחקר הנוכחי



הקשר של אנשי החינוך עם ההורים

מן המחקר הנוכחי עולה כי הקשר של אנשי החינוך עם ההורים נע על הרצף שבין שיתוף פעולה פורה ובין קשיים בשיתוף הפעולה.

שיתוף פעולה פורה

אנשי החינוך שדיווחו על השפעה חיובית של ההוראה מרחוק מציינים תחושה של שותפות בין לבין ההורים: "נוצרה שותפות טובה מאוד עם ההורים" (יעל, מורה מאזור ירושלים); "ההורים יותר שותפים. כעת מבינים יותר מה נעשה בכיתה" (מוריה, מורה מאזור המרכז). השותפות של אנשי החינוך עם ההורים מסתמנת כמרכיב חשוב. הוראה מרחוק מגבירה את הצורך בתקשורת מיטבית בין אנשי החינוך להורים, מכיוון שלהורים לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות יש תפקיד משמעותי בתיווך חומרי הלימוד ובהנגשתם לילדיהם.

בניית קשר אישי עם ההורים תרמה רבות להצלחת הלמידה מרחוק, כי הורים הם מתווכי ידע עיקריים עבור ילדיהם. הם נמצאים עם הילדים 24 שעות, לעומת המורה. קשר עם ההורים, העלאת המוטיבציה בקרב ההורים על ידי המחנכת - אלה הכלים ההכרחיים בלמידה מרחוק (ליאורה, מורה מאזור הצפון).

גורמים המובילים לשיתוף פעולה פורה

לדידם של אנשי החינוך, שדיווחו על שיתוף פעולה פורה, ההוראה מרחוק יוצרת קשר הדוק יותר עם ההורים, וזאת בשל מספר סיבות: הסיבה הראשונה היא הצורך במעורבות הורית בתהליך ההוראה: "הלמידה מרחוק יוצרת חיבור עם המשפחה, נוצר קשר הדוק יותר עם ההורים כי גם ההורים מעורבים בלמידה, בתוכן ובאופן הלמידה" (אורית, מורה מאזור המרכז). מדברי המשתתפים עלתה סיבה נוספת להשפעה חיובית על הקשר עם ההורים, והיא סיוע להורה ביצירת תוכן לאורך היום: "... עזרה להורים ביצירת תוכן במהלך היום" (יעל, מורה מאזור ירושלים). כמו כן, המעורבות ההורית הנדרשת בזמנים של הוראה מרחוק מחזקת את הקשר בין ההורה לאיש החינוך מכיוון שהיא פלטפורמה לחשיפת דרכי ההוראה שאנשי החינוך משתמשים בהן: "חיווק הקשר עם ההורים שמתנסים בדרכי הוראה שונות" (ענת, מורה מאזור ירושלים); "הצפייה של ההורים [בישעורים] דרך הזום חושפת אותם ללמידה בכיתה ולכלים הדיגיטליים" (רעות, מורה מאזור ירושלים).

עצם השימוש באפליקציית "זום", שמהווה מעין ביקור בית וירטואלי, תרם לחיווק הקשר בין ההורים לאיש החינוך, וכך כל השותפים - ההורים, התלמידים ואנשי החינוך - יצאו נשכרים: "... יותר קשר עם ההורים, ביקור בית וירטואלי, שיתוף של ההורים במצב של הילד בבית וכיצד ניתן לעזור לו ולהם" (ליאור, גננת מאזור הצפון); "זו בעצם כניסה עקיפה לבית התלמיד" (ליאת, מורה מאזור הצפון). נראה כי הערך המוסף של ההוראה מרחוק הוא דו כיווני; מחד גיסא, הרחבת הפרספקטיבה של ההורים על עבודת אנשי החינוך, ומאידך גיסא, הרחבת הפרספקטיבה של אנשי החינוך על אודות ההורים, הבית והמשפחה של התלמיד:

נוצר קשר מיוחד עם ההורים, קשר שביום יום הוא סביב דברים טכניים, כמו חום, תזכורות להביא בגדים או חיתולים, ובקורונה נוצר קשר אחר. פתאום ההורים ראו מה אנחנו עושים עם התלמידים ואנחנו ראינו קשר של הורים עם הילדים שלהם וקשר בין האחים (דלית, מורה מאזור ירושלים).

השלכות חיוביות של שיתוף פעולה פורה

משתתפי המחקר ציינו כי בין הורי התלמידים נוצרו קשרים, והם התארגנו לפעילויות משותפות שהובילו לגיבוש חברתי מעבר לשעות הלימודים הרשמיות: "נעשה גם גיבוש של קבוצת ההורים באמצעות מעשים משותפים... שימוש בכיתה וירטואלית, עם המשפחה, עזר לילדים להישאר בקשר" (יערה, גננת מאזור ירושלים).

עד כה הוצג שיתוף פעולה פורה עם הורי התלמידים. אך לא כל אנשי החינוך חוו שיתוף פעולה כזה. להלן יוצגו קולות נוספים שעלו מן השטח.

קשיים בשיתוף הפעולה

אנשי חינוך אחרים חוו קושי בשיתוף פעולה מצד ההורים: "שיתוף הפעולה מאוד תלוי בהורים. יש שהתגייסו לגמרי ויש שהרפו ואף התנתקו, לצערי" (דניאלה, מורה מאזור ירושלים). אנשי החינוך שחוו קושי בשיתוף הפעולה מצד ההורים היו מתוסכלים ואף הרגישו כפיות טובה: "אני חוויתי קושי רב בשותפות של ההורים" (אביה, גנת מאזור הדרום); "חוסר שיתוף פעולה הוא מאוד מעליב, הרגשה של כפיות טובה, נותני שירות" (יאיר, מורה מאזור ירושלים). ההורים שאינם משתפים פעולה מקשים על תפקוד אנשי החינוך שחשים כי המאמץ חד צדדי, ולעיתים קיים חוסר הבנה בהדרכה שניתנת להורים:

חלק מההורים היו שותפים מלאים לעשייה ולרצון לקבל הדרכה ומפגשים ב"זום" - שיתפו פעולה, הפעילו מפגשים ב"זום" - וחלקם לא הביעו התעניינות ולא הראו נכונות לשיתוף פעולה. היה קשה למצוא זמן שמתאים להורים ולאיש הצוות שרצה לקבוע, ולעיתים גם אחרי קביעת זמן לא היה מענה והיה קושי ופער בהבנה של ההדרכה לשימוש בתוכנות כמו "זום" או "איי־פד" (רותם, מורה מאזור תל אביב).

גורמים היוצרים קושי בשיתוף הפעולה

לעיתים נבע הקושי בשיתוף הפעולה בין איש החינוך להורים מחוסר ההתאמה של ההוראה מרחוק ליכולות של הילדים, שתפקודם נמוך ומורכב יותר: "[אצל] ילדים בתפקוד הנמוך היה קושי גדול בשיתוף הפעולה של ההורים. נראה לי [שזה נבע] גם מתוך ההבנה שלהם שזה קשה להם לראות שזה לא מתאים לילד שלהם" (דורית, גנת מאזור הדרום). במקרים אחרים נבע הקושי מפערים בין מיומנויות הטכנולוגיה של איש החינוך להורה: "חלק מההורים לא הביעו עניין בלמידה מרחוק. לא מסתדרים עם הטכנולוגיה" (יעלה, מורה מאזור תל אביב). אחת המשתתפות במחקר סברה כי ההבנה של ההורה את משמעות ההוראה תלויה ביכולת הקוגניטיבית של ההורה: "מידת שיתוף הפעולה של ההורים תלויה גם ברמה הקוגניטיבית של ההורים. כלומר, כמה הם מבינים את המשמעות של מה שאני עושה בלמידה מרחוק" (מורן, גנת מאזור הצפון). במרכזו הקשר בין אנשי החינוך להורים של תלמידים עם מוגבלויות מרובות נמצאים התלמידים עצמם. להלן נפנה זרקור לקשר בין אנשי החינוך לתלמידים אלו.

הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים

אנשי החינוך ציינו את השמחה שביטאו התלמידים במפגש המקוון עמם, ואת ההנאה האישית שלהם כתוצאה משמחה זו: "אני מרגיש אושר גדול לראות את התלמידים שמחים כשהם רואים אותי" (רועי, מורה מאזור ירושלים); "ישנה השתוקקות של הילדים למפגשים, גם אם הם מרחוק" (עדי, גנת מאזור תל אביב).

הקשיים בשמירת הקשר והדרכים להתמודדות עמם

על פי רוב הייתה התקשורת בין התלמידים לאנשי החינוך טובה, וניכרה השתתפות של התלמידים בהוראה מרחוק. אך נשמעו גם קולות שציינו כי התקשורת ושיתוף הפעולה התנהלו במגבלות היכולת של התלמידים, שהרי תפקודיהם מורכבים: "חשוב לזכור שהתקשורת עם התלמידים היא במגבלת היכולות שלהם" (מיטל, מורה מאזור הדרום); "אני למדתי הרבה אפשרויות של דברים שאפשר ללמד מרחוק. לתפקוד בכיתה שלי זה פחות התאים ולא הצלחתי להביא אותם לשיתוף פעולה של למידה מרחוק" (אפרת, מורה מאזור המרכז).

ניכר מאמץ של אנשי החינוך להתאים את מרכיבי התקשורת הבין אישית - תקשורת כתובה, תקשורת חזותית, תקשורת ורבליית ועוד: "מכיוון שהתלמידים בתפקוד נמוך, היה חשוב עוגן אנושי במהלך השיעור ולאחריו, ויצירת קשר אישי" (ורד, מורה מאזור ירושלים). השימוש בסרטונים כדרך הוראה מרחוק משך את תשומת ליבם של התלמידים. כמו כן, ניכר שיתוף פעולה בעבודה הפרטנית עם התלמידים: "יצירת קשר מרחוק, הבנה שתלמידים מסוימים מתייחסים לסרטונים, למרות שנראה בכיתה שהם לא. גם שמת לי לב שבעבודה הפרטנית מרחוק, של אחד על אחד, היה יותר שיתוף פעולה" (הודיה, מורה מאזור המרכז).

לנוכח הדברים העולים מן הממצאים, לגבי הקשר בין אנשי החינוך לתלמידים עם מוגבלויות מרובות, והדגש על חיפוש דרכים לחיזוק הקשר ושימורו - ומציאתן, ידון החלק הבא בדרכי ההוראה המגוונות בזמנים שמתקיימת בהם הוראה מרחוק.

דרכי הוראה מגוונות ללמידה מרחוק: יתרונות ואתגרים

נראה כי למורים יש הערכה ל"נחלת העבר" קרי, להוראה בכיתה. הדבר ניכר בניסיון לחקות אותה על ידי "העברה" של דרך ההוראה פנים אל פנים, ושל ההפעלות הנהוגות בה, אל הזירה החדשה: "הם [התלמידים] נהנו בעיקר מהמפגשים ומהשירים המוכרים להם כבר מהגן. אני למדתי להפעיל פעילויות ב'זום', אך זה מאוד קשה ולא הכי מתאים עבורם" (רותי, גנת מאזור ירושלים).

אנשי החינוך שהשתתפו במחקר ניסו לייצר הוראה חווייתית במרחב הווירטואלי, הן באופן סינכרוני והן באופן אסינכרוני. חלקם דיווחו על היתרונות של ההוראה מרחוק: "כמובן שעבור ילדים כאלה ללמידה פנים אל פנים יש יתרונות רבים על פני למידה מרחוק. המטרה הייתה לשמור על חיבור חברתי בתקופת הריחוק החברתי, לפתח תקשורת, להעלות מודעות לאחר" (רונית, מורה מאזור המרכז). נראה כי שימוש בסרטונים וצפייה בהם באופן חזרתי היו אדפטציה לחזרתיות ולתרגול הנהוגים בכיתה ובגן בימים של שגרה:

היו גם הצלחות בלמידה מרחוק: אצלי בכיתה שני ילדים למדו להגות מילים חדשות. גם הצפייה המרובה במדיה, אשר הועלתה לכיתה הווירטואלית על ידי המשפחות, שימשה כרכיב מחבר בין כל הילדים. זה מפתיע, אבל נרשמו מאות צפיות בסרטונים של הילדים. הילדים ביצעו מטלות בתחומי דעת שונים באמצעות הממשק של הכיתה הווירטואלית (נעמי, מורה מאזור ירושלים).

הידע הדיגיטלי החדש שרכשו אנשי החינוך בחופזה בעת הסגר, שימש אותם גם בחזרה הפיזית למוסד החינוכי. הן התלמידים והן אנשי החינוך למדו את ערוץ התקשורת החדש: "חשיפה שלי לעזרים טכנולוגיים כמו אתרים ואפליקציות שמשמשים אותי גם כיום, לא בזמני סגר, מרחוק

ומקורב" (אורית, מורה מאזור המרכז); "נוצרה מבחינתי היכרות עם אפשרויות נוספות בפלאפון ובמחשב" (חני, מורה מאזור המרכז); "למדתי טכניקות ומיומנויות למשוך את התלמידים. השיעורים הפכו יותר מתוקשבים גם בכיתה עצמה" (יעלה, מורה מאזור תל אביב). יתרון נוסף בהוראה מרחוק הוא שמירה על רצף הלמידה, בלי לקטוע את השיעור באמצע כדי לסייע ללומדים בעניינים טכניים. מהלך השיעור מול מסך מצריך הכנה מראש והתמקדות בפרטים, שמסייעת ליצירת שיעור מדויק יותר: "למדתי שאפשר להעביר שיעורים או פעילות בלי לעצור באמצע לסייע לתלמידים. התכנון המדויק והארגון של כל החפצים מראש תורם באופן משמעותי" (ענת, מורה מאזור הצפון). לתלמידים עם אוטוים עזר הריחוק מקהל חי לבטא את יכולות הפרזנטציה שלהם ביתר קלות: "לתלמידים על הרצף האוטוסיטי קל יותר להתמודד עם הממד הזה מאשר עם קהל חי, ואפשר היה להפיק הרצאה של תלמיד כזה מול צוות ותלמידים בערב יום השואה" (ליאור, מורה מאזור הדרום).

חשוב לציין כי במחקר השתתפו גם אנשי חינוך שלא מצאו את הדרך ליישם הוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות. אתגר זה עמד בעיקר בפני אנשי חינוך לתלמידים בגיל הגן: "עדיין לא מצאתי את הנוסחה המתאימה - איך לאפשר להם ללמוד ללא עזרת ההורים" (שרונה, מורה מאזור המרכז); "אני לא מאמינה בלמידה מרחוק לילדים עם מוגבלויות בגיל הגן" (ליאור, גננת מאזור הדרום). "לצער, לגן שלי למידה מרחוק לא רלוונטית בשום אפשרות" (שני, גננת מאזור ירושלים).

דרכי ההוראה המגוונות שצינו משתתפי המחקר שלובות בצרכים ייחודיים המותאמים להוראה מרחוק. החלק הבא מדגים את הצרכים שעלו.

הצרכים של אנשי החינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בעת הוראה מרחוק

אנשי החינוך הדגישו את העיקרון של גיוון דרכי ההוראה, ואת החשיבות הרבה שיש לרכישת כלים דיגיטליים מותאמים לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים. למעשה הם ביקשו כלים פשוטים שישפרו את ההוראה ויכללו מאגר רעיונות להפעלה: "צריך לשלוט בלומדות מגוונות, להכיר כלים מתאימים לשיפור הוראה" (רוני, מורה מאזור תל אביב). אנשי חינוך רבים הדגישו את הצורך בבניית מאגר זמין של רעיונות מעשיים לנושאי הוראה שונים ומגוונים: "חסרים מאגרים עם רעיונות לפעילויות קצרות ומותאמות שאפשר לעשות עם התלמידים מרחוק. מאגר רעיונות שממוין לפי נושאים" (ליאורה, מורה מאזור ירושלים).

בין אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי היו שעסקו בסוגיה של אופן העברת נושאים מוחשיים בין כותלי הבית בהוראה מרחוק: "צריך לחשוב איך אפשר להכין נושאים מוחשיים וקונקרטיים ולהעביר הביתה" (שרון, מורה מאזור תל אביב); "גם אם יהיו אמצעים להמחשה עבור התלמיד, מי ישב עם התלמיד בבית? ומה עם ילד עם לקות ראייה? הוא לא יכול לראות את המסך, רק להקשיב" (אורלי, מורה מאזור הצפון).

היבט נוסף שעלה בקרב המשתתפים נוגע לתחושת העצמאות וליכולת של התלמידים: "אולי לטובת עצמאות כלשהי של התלמיד כדאי לספק להם מכשירים נוחים לתפעול התקשורת ב'זום', כמו שניתנו לקשישים. יש משמעות גדולה להעברת השליטה לתלמידים" (רותם, מורה מאזור תל אביב).

הצרכים שהעלו המשתתפים במחקר משפיעים באופן ישיר על תוכניות להכשרת מורים במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

המלצות אנשי החינוך בנושא הכשרת המורים לעבודה במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות

לנוכח החוויה של ההוראה מרחוק המליצו כל אנשי החינוך שהשתתפו במחקר זה לשלב את ההוראה הדיגיטלית כחלק מההכשרה להוראה בחינוך המיוחד המורכב. לדידם, הוראה מרחוק צריכה להיות חלק מארגו הכלים של אנשי החינוך. ההכשרה להוראה מרחוק צריכה לכלול הן היבטים תיאורטיים והן היבטים מעשיים:

במציאות של היום, מורים צריכים את היכולת להעביר חומר לימודי מרחוק. הלמידה מרחוק חייבת להינתן באופן שוטף לתרגול המיומנות באופן תיאורטי ופרקטי (שולה, מורה מאזור תל אביב); חשוב להכניס את תחום הלמידה מרחוק לחלק של ההתנסות המעשית. בניית תוכנית שנתית וקורס טכנולוגיה מסייעים לרכישת כלים [שיהיו] לאמצעי למידה. התרגול של הידע הוא משמעותי. צריך תרגול רב וישום מיידי, כדי לא לשכוח (שרון, מורה מאזור תל אביב).

נראה כי השימוש בכלים דיגיטליים עשוי לתרום להוראה מרחוק לא רק בזמני סגר ובידוד. על כן חשוב שהכשרת אנשי החינוך תכלול גם לימוד של מגוון כלים דיגיטליים ואקטיביים: "דרושה חשיפה למגוון רחב של כלים דיגיטליים ללמידה, שיכולים לשפר את הלמידה גם מרחוק וגם מקרוב. למשל ללמוד שימוש ב'פאוור־פוינט', בהנפשות" (ענת, מורה מאזור הצפון). על מנת לעמוד באתגרי ההוראה מרחוק של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, נראה כי בתהליך ההכשרה יש צורך בהעמקה במהות של הוראה מיטבית לתלמידים אלו, שהיא גם הוראה חווייתית. לשם כך נדרש שילוב של הדרכות בכלים שימושיים להוראה מרחוק עם כלים רעיוניים, שינחו איך ללמד הוראה חווייתית מרחוק: "מבחינת תהליך ההכשרה, יש צורך בהדרכות על כלים שימושיים ללמידה מרחוק, הדרכה טכנית וגם רעיונית - איך אפשר ללמד למידה חווייתית מרחוק" (יעל, מורה מאזור ירושלים).

הטענה העיקרית של משתתפי המחקר היא שהדרכה להוראה מרחוק צריכה להיות דיפרנציאלית, ולהתייחס לרמות התפקוד של התלמידים. על מנת לקיים הוראה דיפרנציאלית מרחוק, השלב הראשון הוא להאמין שהדבר אפשרי. מן הממצאים עולה כי חשוב שתהליך ההכשרה יכלול גם שינוי תפיסתי של אנשי החינוך, כדי שיאמינו שהוראה מרחוק אפשרית:

ללמד כלים מותאמים למוגבלות נמוכה, למשל ללמד על כלים המתאימים ללמידה מרחוק של תלמידים עם מוגבלות שכלית. אך לא רק, אלא גם מה מתאים לכל רמה. להדגיש שההוראה הדיפרנציאלית חשובה ואפשרית גם כאן (ליאורה, מורה מאזור ירושלים); חשוב לחשוף מורים בתהליך ההכשרה לכלים טכנולוגיים שמותאמים לצרכים שונים של תלמידים, כמו התאמות ראייה, מוסחות וקשב, ועוד (נעמי, מורה מאזור ירושלים).

גורם נוסף שחשוב שיילקח בחשבון בהכשרת אנשי החינוך הוא ההורים, ובעיקר דרכים חדשות לליווי ההורים ושיתופם בהוראה הדיגיטלית: "צריך ללמד אפליקציות של כיתות וירטואליות, ובמקביל ללמד בניית קשר עם ההורים" (חני, מורה מאזור המרכז). אין ספק כי נדרש שיח וליווי להורים גם במובן הטכני. גם ההורים צריכים ללמוד לתפעל את הכלים הדיגיטליים, לכן ראוי כי ההכשרה של אנשי החינוך תקנה להם את היכולת לספק להורים תמיכה טכנית בתקופות מורכבות: "צריך ללמד איך להכין סרטונים ומשחקים שניתן לשלוח להורים" (מירב, מורה מאזור הדרום); "צריך להכשיר מורים לשימוש בכלים לליווי מיטבי מרחוק, ולספק הדרכה לדרך תקשורת מיטבית עם ההורים בתקופות מורכבות" (לילי, מורה מאזור ירושלים). לדידם של משתתפי המחקר, ההכשרה בתחום החינוך המיוחד המורכב צריכה לכלול גם שימוש בידע צוותי נצבר: "אני הבנתי שיש משקל ללמידת עמיתים, יש המון יצירתיות בתחום. חבל לי שאין מספיק שיתוף" (דורית, מורה מאזור הצפון); "חשוב ללמד על בניית תוכנית עבודה בשיתוף כל הצוות הפְּרָה-רפואי והמטפלים" (אביגיל, גננת מאזור ירושלים). יחד עם זאת, נשמעו גם קולות שהתייחסו להוראה מרחוק רק כברירת מחדל. התייחסות זו אפיינה את אנשי החינוך של ילדי הגן:

בתקווה שזאת מגפה חד פעמית, ושלא יהיה צורך בעתיד הנראה לעין בלמידה שהיא לא בכיתה או בגן. בעיניי אין צורך להכניס לתוכניות ההכשרה למידה על הוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מורכבות, ואם חייבים אז חשוב למידה מגוונת (ליאור, גננת מאזור הדרום).

דיון

מגפת הקורונה העולמית פרצה בישראל בחודש פברואר בשנת 2020, והובילה את ממשלת ישראל לשורת החלטות הנוגעות לסגירת מערכת החינוך ופתיחתה לפרקים, בהתאם למצב התחלואה במדינה. עם זאת, נותרה מערכת החינוך המיוחד פתוחה במרבית הסגרים (צו בריאות העם, 2020). עקב חשיפה לחולי קורונה מאומתים הושבתו לחלוטין כיתות, גנים ומוסדות חינוך מספר פעמים. השבתת מסגרת החינוך מקשה במיוחד על תלמידים עם מוגבלויות מרובות, על בני משפחותיהם ועל הצוות החינוכי. במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את חוויותיהם של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בנוגע להוראה מרחוק, בהתחשב בצרכים הייחודיים של תלמידים אלו.

מן הממצאים שעלו ניתן להיווכח כי רוב אנשי החינוך שהשתתפו במחקר (87.1%) לא התנסו בהוראה מרחוק לפני פרוץ הקורונה. קרי, לפני חודש מרץ 2020. אך המגמה התהפכה במהירות, ועם פרוץ הקורונה רובם (90.3%) עשו שימוש כלשהו בהוראה מרחוק. נתונים אלו מצביעים על התגייסותם של אנשי החינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות לפעול מכורח המציאות בדרכי הוראה חדשות. התגייסות כלל המורים בישראל נעשתה בהלימה להתגייסות ציבור המורים ברחבי העולם (Alea et al., 2020). למן תחילת התפרצות מגפת הקורונה, וההשבתה של מוסדות חינוך רבים ברחבי העולם, החלו חוקרים לבחון את חוויות המורים ואת ניסיונם בהוראה מרחוק. בעוד רוב המחקרים עוסקים במורים בחינוך הטיפוסי (שם), מחקרים

מעטים עוסקים בתחום החינוך המיוחד (Toquero, 2021). לא מצאנו מחקר שבחן את החוויות של אנשי החינוך העובדים עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

את ההכשרה להוראה מרחוק קיבלו רוב אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי לאחר פרוץ הקורונה. ייתכן שהדבר קשור לפעילות של מרכזי פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה), האחראים על פיתוח סגלי ההוראה בישראל, ונותנים מענה לצרכים של עובדי ההוראה ומוסדות החינוך (חוור מנכ"ל, 2021). מרכזי פסג"ה סיפקו בתקופה זו השתלמויות רבות בתחום הטכנו-פדגוגיה (פורטל עובדי הוראה, 2021) ובכך עודדו רכישת כלים וידע בתחום דעת זה.

מן המחקר הנוכחי עלו חמש תמות מרכזיות ביחס לחוויות ההוראה מרחוק של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות: (1) הקשר של אנשי החינוך עם ההורים; (2) הקשר של אנשי החינוך עם התלמידים; (3) היכולת של אנשי החינוך להסתגל לדרכים מגוונות של הוראה מרחוק - יתרונות ואתגרים; (4) הצרכים של אנשי חינוך בזמני למידה מרחוק עקב סגר או בידוד; (5) המלצות עבור מוסדות המכשירים מורים לעבודה עם תלמידים עם מוגבלויות מרובות.

הקשר של אנשי החינוך עם ההורים נע על הרצף שבין שיתוף פעולה פורה לקושי בשיתוף פעולה. רוב אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי הצביעו על השפעה חיובית של ההוראה מרחוק על הקשר עם הורי התלמידים, בהיותה מעין ביקור בית וירטואלי. השפעה זו היא דו כיוונית; מצד ההורים מרחיבה ההוראה מרחוק את הפרספקטיבה שלהם על עבודת אנשי החינוך, מסייעת להם ליצור סדר יום וחושפת אותם לדרכי ההוראה. מצד אנשי החינוך מרחיבה ההוראה מרחוק את הפרספקטיבה שלהם על ההורים, הבית והמשפחה של התלמיד, ומאפשרת ליישם בביתו את החומר הנלמד.

הוראה מרחוק יכולה להיות מאתגרת למורים בכלל, ולמורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות בפרט. האתגר עשוי לנבוע ממיידת העצמאות הנדרשת מן התלמיד, היות שהוראה מרחוק דורשת מהורי התלמיד מעורבות ותמיכה משפחתית, ולעיתים משפחת התלמיד אינה יכולה לספק (Levesque & Reid, 2017). מחקרים קודמים מצביעים על כך ששיתוף פעולה מיטבי בין המוסד החינוכי להורים קשור למספר גורמים: שיפור בהישגים לימודיים, מיומנויות קוגניטיביות, הגברת המוטיבציה ללמידה, ירידה בבעיות התנהגות ומשמעת, שיפור הדימוי העצמי של התלמידים וירידה בהיעדרויות מימי לימוד (Darch et al., 2004; Epstein, 2008; Ferrara & Ferrar, 2005). קשר חיובי בין ההורים למורים עשוי להגביר את המוטיבציה של המורים לחפש דרכי הוראה מותאמות לצורכי הלומדים השונים בכיתה (Koutrouba et al., 2009). שולמן ומגל (2015) מדגישות עד כמה חיוני שיתוף הפעולה בין הורים לילדים עם אוטיזם ומוגבלויות נוספות לבין אנשי מקצוע. המחקר הנוכחי מדגיש אף הוא את חשיבותה של השותפות עם הורי התלמיד. חשיבות התקשורת המיטבית בין ההורים לאנשי החינוך מתעצמת כאשר ההוראה מתקיימת מרחוק.

אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי מאופיינים בעבודה עם תלמידים בתפקודים מורכבים. רוב תלמידיהם (79.9%) עם מוגבלות שכלית התפתחותית, 52.9% עם שיתוק מוחין ו-65.6% עם אוטיזם או שילוב של אוטיזם ושיתוק מוחין. תלמידים אלו זקוקים לתיווך משמעותי בהוראה פנים אל פנים, קל וחומר בהוראה מרחוק. מצב זה יוצר תסכול בקרב אנשי החינוך. על מנת שיתקיים שיתוף פעולה מיטבי בין הורים למורים יש צורך לבסס אמון וכבוד הדדי (שכטמן ובושריאן, 2015; שולמן, 2007).

בנימיני (2004) מדגישה כי לשיתוף הורי התלמיד בתהליך החינוכי יש תוצאות מועילות עבור הילד והמשפחה. התפיסה של שיתוף פעולה עם הורים מייצגת שינוי משמעותי וחשוב מנקודת המבט של ההורים. בבסיס תפיסה זו נמצאת ההכרה שההורה לילד עם צרכים מיוחדים הוא מומחה לילד שלו, ולכן יש לו תרומה חשובה לתכנון ולקבלת ההחלטות בנוגע לילדו. שיתוף המשפחה חשוב אף יותר כאשר מדובר בילדים צעירים, שכן ההתערבות בשנים אלו היא שלב חשוב ומהותי ביותר בהתפתחותם הכוללת של הילדים. ניתן לומר שתקופת הילדות המוקדמת היא קריטית לתמיכה בריאותית, רגשית והתנהגותית בתהליך ההתפתחות, מכיוון שמניעה מוקדמת עשויה להפחית באופן עקבי קשיים בהתפתחות בעתיד. במאמרה מציעה לוינג־גילאי (2020), דרכים להוראה של למידה עצמאית לתלמידים. אך לתלמידים עם מוגבלויות מרובות קשה מאוד ליישם למידה כזו, שכן הם זקוקים לתיווך רב. על מנת להתאים את ההוראה מרחוק באופן מיטבי לתלמיד עם המוגבלויות המרובות, וכדי לרתום את ההורים לשיתוף פעולה מקסימלי, נראה כי יש צורך במיפוי של ביתו ושל צורכי משפחתו. בהתאם לכך חשוב להתייחס בתוכנית הלמידה האישית (תל"א) של כל תלמיד לדרך התקשורת המועדפת על ההורים, סגנון הלמידה המתאים לו ועוד. יש לזכור כי הדברים דינמיים, ולכן דרך התקשורת המועדפת עשויה להשתנות בהתאם לנסיבות החיים. חשוב להיות ערים לשינויים, ולא לוותר על יצירת הקשר ועל השמירה עליו (גלעד, 2015).

בהתייחס לקשר של אנשי החינוך עם התלמידים, ייתכן שימי הסגר והבידוד ייצרו פרספקטיבה חדשה; המציאות הכפויה כללה שהייה במשך ימים ארוכים בבית, והדרישה לריחוק חברתי הובילה לשימוש רב באפליקציית "זום", שהיא לכאורה הדרך הקרובה ביותר למפגש פנים אל פנים. אומנם אפליקציית "זום" הפכה לאלטרנטיבה נפוצה לתקשורת בין התלמידים לאנשי החינוך, אך חשוב לזכור כי במקור היא נועדה לאפשר פגישות עמיתים (Huang, et al., 2020) ולא הותאמה לאנשים עם צרכים מיוחדים. תלמידים עם צרכים מיוחדים ומאפייני התפתחות ייחודיים זקוקים לתיווך ולהתאמות כדי שיוכלו להשתמש באמצעים טכנולוגיים ובאפליקציות (Altinay et al., 2018). במקרים שבהם היה תיווך ונעשו התאמות, דיווחו המורים על הצלחה בשמירת הקשר עם התלמידים, על שמחה הדדית ועל ציפייה למפגשים הבאים.

הממצאים העולים ממחקר זה מצביעים על כך שההווי החברתי והקשר הבין אישי חשובים, והם בבחינת אבן יסוד בהוראה מרחוק לתלמידים עם מוגבלויות מרובות. כמו כן, נראה כי אצל כמה ממשתתפי המחקר התרחש שינוי תפיסתי ביחס להשלכות של ההוראה מרחוק. אנשי החינוך התוודעו לאפשרות חדשה לשמירה על קשר עם התלמידים, דרך המחשב. אם בעבר התפיסה הרווחת הייתה שהוראה מרחוק לא תאפשר לשמור על קשר עם התלמידים ושהם ישכחו את כל מה שלמדו, הרי שההתרחשות הנוכחית היא בגדר הפתעה.

אשר ליכולתם של אנשי החינוך להסתגל למצב, ללמוד כלים דיגיטליים חדשים ולתעל אותם להוראה מרחוק, הנתונים הכמותיים במחקר זה מראים כי מבין משתתפי המחקר מעטים (7.5%) קיבלו הכשרה ללמידה מרחוק לפני פרוץ הקורונה. נתון זה חשוב מאוד בבחינת הממצאים, ומדגיש את המעבר המהיר ואת קפיצת המדרגה ממצב של חוסר ידע בתחום ההוראה מרחוק לשליטה בכלים שונים ומוגוונים, שנרכשה בתנאי לחץ. רוב המשתתפים במחקר (52.7%) קיבלו הכשרה לאחר פרוץ הקורונה. על כן, חשוב לבחון על רקע נתונים אלו כיצד מתארים אנשי

החינוך את החוויה של החשיפה לכלים הדיגיטליים והיישום שלהם בלמידה מרחוק, במהלך הסגר ולאחריו. השינוי שנכפה על כולם לא היה "קל לעיכול", ועל אף בסיס ההיכרות והרוטינה שהייתה במסגרת החינוכית חוו אנשי החינוך קושי במעבר להוראה מרחוק, ומנקודת מבטם ניכר שהמעבר היה קשה גם לתלמידים. קיימת חשיבות גדולה להתאים את הטכנולוגיות לתלמידים, ויש לעשות שימוש מושכל בטכנולוגיות המוצעות.

משתתפי המחקר דיווחו על מספר יתרונות שמצאו להוראה מרחוק, ובהם שימוש בסרטונים וצפייה בהם באופן חזרתי, שבפועל הייתה אדפטציה לחזרתיות ולתרגול המבוצעים בכיתה ובגן בימים של שגרה. לדידם של משתתפי המחקר, הוראה מרחוק מאפשרת עבודה פרטנית עם מספר תלמידים גדול יותר. מעניין כי חלק מאנשי החינוך מציינים שהידע הדיגיטלי החדש, שנרכש בחופזה בעת הסגרים, שימש אותם גם כשחזרו להוראה המוסד החינוכי.

בהתייחס לצרכים ולתוכניות ההכשרה, כל אנשי החינוך שהשתתפו במחקר זה המליצו לשלב את ההוראה הדיגיטלית כחלק מההכשרה להוראה בחינוך המיוחד. לטענתם, ההכשרה צריכה להיות מעמיקה ולכלול הן היבטים תיאורטיים והן היבטים מעשיים. כמו כן, אנשי החינוך שהשתתפו במחקר הנוכחי קראו להקים אתרי אינטרנט עם חומרי הוראה דיגיטליים, ולאמץ למידה דיגיטלית משותפת במסגרת למידת עמיתים. בהלימה לממצאים קודמים ההמלצה היא לשיתוף כל הצוות ה־רפואי והמטפלים בלמידה זו (בנימיני, 2004). חשוב לציין בהקשר זה כי בזמן שנאספו הנתונים למחקר הנוכחי לא היו בנמצא אתרים כאלו, אך עד לפרסום מאמר זה כבר ניתן למצוא מספר אתרים שקמו, וביניהם האתר של מערך ההדרכה של החינוך המיוחד בירושלים, הגן הווירטואלי של בית איזי שפירא², וכן בית הספר הווירטואלי של בית איזי שפירא³.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי מספר מגבלות שיש לקחת בחשבון: המגבלה הראשונה קשורה לעובדה שהשאלונים היו מקוונים, ולא נערכו ראיונות אישיים שבמסגרתם ניתן היה להרחיב את השיח בנקודות חשובות או בנקודות הדורשות הבהרה. בשל מגבלה זו, אנו ממליצים להרחיב את המחקר הנוכחי ולכלול במחקר ההמשך ראיונות אישיים. המגבלה השנייה של המחקר הנוכחי נובעת מחלוקת אזורי העבודה לפי מחוזות. רוב המשתתפים במחקר הנוכחי היו מירושלים (38.6%) וממחוז מרכז (36.6%). ייצוג זה אינו תואם את הפריסה הארצית של אנשי החינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות, ולכן יש לבחון את הממצאים שהוצגו בהתחשב במגבלה זו.

2 הגן הווירטואלי של בית איזי שפירא:

<https://tech.beitissie.org.il/%D7%94%D7%92%D7%9F-%D7%94%D7%95%D7%99%D7%A8%D7%98%D7%95%D7%90%D7%9C%D7%99-%D7%A9%D7%9C-%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%90%D7%99%D7%96%D7%99-%D7%A9%D7%A4%D7%99%D7%A8%D7%90>

3 בית הספר הווירטואלי של בית איזי שפירא:

<https://tech.beitissie.org.il/%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%94%D7%A1%D7%A4%D7%A8-%D7%94%D7%95%D7%99%D7%A8%D7%98%D7%95%D7%90%D7%9C%D7%99-%D7%A9%D7%9C-%D7%91%D7%99%D7%AA-%D7%90%D7%99%D7%96%D7%99-%D7%A9%D7%A4%D7%99%D7%A8%D7%90>

הצעות למחקרי המשך

כאמור, אנו ממליצות להמשיך את המחקר הנוכחי על ידי שימוש בראיונות אישיים פתוחים. כמו כן, אנו ממליצות לבחון את נקודת מבטם של הורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות, ושל מנהלי בתי הספר ואשכולות הגנים שבהם לומדים תלמידים עם מוגבלויות מרובות. לסיכום, הממצאים מן המחקר הנוכחי מפנים זרקור לאתגרים, ליתרונות ולצרכים של אנשי חינוך במסגרות של תלמידים עם מוגבלויות מרובות בזמן הוראה מרחוק. נראה כי אנשי החינוך שהשתתפו במחקר זה הצליחו לרכוש מיומנויות רבות שסייעו להם בהוראה מרחוק, אך היד עודנה נטויה, וחשוב לשלב בתהליך ההכשרה להוראה בחינוך המיוחד המורכב קורסים שעניינם הוראה מיטבית מרחוק

הכרת תודה:

המחברות רוצות להודות לוועדת המחקר הבין מוסדית של מכון מופ"ת על התמיכה במחקר הנוכחי.

רשימת מקורות

- באואר, מ"ו וגאסקל, ג' (2011). **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל**. האוניברסיטה הפתוחה.
- בנימיני, מ' (2004). שיתוף פעולה בין צוותים רב-מקצועיים ובין הורים בבתי ספר לחינוך מיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), 35-51.
- <http://www.abiliko.co.il/index2.php?id=1354&lang=HEB>
- גלעד, ד' (2015). התמודדות משפחתית של משפחות שבהן יש אדם עם מוגבלות. בתוך מ' חובב, א' דבדבני וק' פלדמן (עורכים), **מהדרה להכלה: החיים בקהילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל** (עמ' 217-245). הוצאת כרמל.
- חוזר מנכ"ל משרד החינוך (2007). תשסז/8(ב). **המרכז לפיתוח סגלי הוראה**.
<https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/8/8-2/HoraotKeva>
- לוינץ-גילאי, ע' (2020). **עצמאי זה לגמרי לבד? כך תהפכו את תלמידכם ללומדים פעילים**. הגיע זמן חינוך. <https://www.edunow.org.il/article/3913>
- משרד החינוך (2018). **חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 11, התשע"ח**. חוק ההכלה וההשתלבות. משרד החינוך (2020). **נתונים כלליים ארציים לשנה"ל תשע"ט 2019**.
<https://shkifut.education.gov.il/national>
- פורטל עובדי הוראה (2021). **השתלמויות בית ספריות**. משרד החינוך.
<https://poh.education.gov.il/PituachMiktzoi/Pages/teaching-methods.aspx>
- צבר בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. מסדה.
- צו בריאות העם (2020א). **נגיף הקורונה החדש, הגבלת פעילות מוסדות חינוך**, הוראת שעה, התש"ף-2020. <https://www.health.gov.il/LegislationLibrary/kor05.pdf>
- צו בריאות העם (2020ב). **נגיף הקורונה החדש, הגבלת פעילות מוסדות חינוך**, הוראת שעה, תיקון מס' 2, התש"ף-2020, קובץ התקנות 19,8494 באפריל 2020, עמ' 1142.
- שולמן, ק' (2007). שיתוף פעולה בין הורים לבין אנשי מקצוע באבחון אוטיזם ובטיפול בו. בתוך: א' כהן (עורכת), **חווית ההורות, יחסים התמודדויות והתפתחות** (עמ' 205-222). הוצאת "אח".
- שולמן, ק' ומגל, ש' (2015). שילוב בקהילה של אנשים עם הפרעות בספקטרום האוטיסטי. בתוך מ' חובב, א' דובדבני וק' פלדמן (עורכים), **מהדרה להכלה: החיים בקהילה של אנשים עם מוגבלויות בישראל**. הוצאת כרמל.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (2015). **בין הורים למורים בחינוך העל-יסודי**. היזמה למחקר יישומי בחינוך - האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
<http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23008.pdf>

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>

- Alper, M., & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media & Society*, 19(5), 726-740.
DOI: 10.1007/s11135-017-0585-5
- Altınay, F., Altınay, M., Dagli, G., & Altınay, Z. (2018). Being leader in global citizenship at the information technology age. *Quality & Quantity*, 52(1), 31-42.
DOI: 10.1007/s11135-017-0585-5
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). American Psychiatric Publishing.
- Ayda, N. K., Bastas, M., Altınay, F., Altınay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance education for students with special needs in primary schools in the period of COVID-19 epidemic. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 587.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v8n3/2310-4635-pyr-8-03-e587.pdf>
- Biber, Z. (2018). Parental involvement in school-ways of communications between teachers and parents. *Interdisciplinary Context of Special Pedagogy*, 20(1), 327-344
<https://doi.org/10.14746/ikps.2018.20.17>
- Braun, G., Walte, S., Emerling, C., & Brown, C. (2021). Special education teachers share their crisis teaching experiences. *Voices for Educational Equity*, 16(2), 41.
<https://center4success.com/wp-content/uploads/2021/06/VOICES-FOR-EDUCATIONAL-EQUITY-JULY-2021.pdf>
- Bruno, M. (2021). *Distance learning and special education: Exploring equity and compliance* (Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master of Arts degree in special education). California state university San Marcos.
<https://scholarworks.calstate.edu/downloads/x920g2929>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford university press.
- Darch, C., Miao, Y., & Shippen, P. (2004). A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(3), 24-34.
<https://doi.org/10.3200/PSFL.48.3.24-34>
- Ferrara, M. M., & Ferrar, P. J. (2005). Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 79(2), 77-82. <https://doi.org/10.3200/TCHS.79.2.77-82>
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9.
<http://homeschoolconnect.pbworks.com/f/Improving+Family+and+Community+Involvement.pdf>
- Factor, R. S., Condy, E. E., Farley, J. P., & Scarpa, A. (2016). Brief report: Insistence on sameness, anxiety, and social motivation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2548-2554. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1671-0>

- Horn, E., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in early childhood special education, 31*(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177%2F0271121411426487>
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R., & Holotescu, C. (2020). *Guidance on open educational practices during school closures: Utilizing OER under COVID-19 pandemic in line with UNESCO OER recommendation*. Smart learning institute of Beijing Normal University. https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf
- Jones, N. D., & Brownell, M. T. (2014). Examining the use of classroom observations in the evaluation of special education teachers. *Assessment for Effective Intervention, 39*(2), 112-124. <https://doi.org/10.1177%2F1534508413514103>
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328. DOI:10.1.1.977.7897
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Murphy, K. (2012). Promoting special education preservice teacher expertise. *Focus on Exceptional Children, 44*(7), 1. <https://doi.org/10.17161/foec.v44i7.6684>
- Levesque, A., & Reid, D. (2017). factors influencing international student success in a K-12 blended learning program. In *Optimizing K-12 Education through Online and Blended Learning* (pp. 93-108). IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-0507-5
- Mensch, S. M., Rameckers, E. A. A., Echteld, M. A., Penning, C., & Evenhuis, H. M. (2015). Design and content validity of a new instrument to evaluate motor abilities of children with severe multiple disabilities: Movakic (Part-I). *Physical Medicine and Rehabilitation – International, 2*(9), 1-6. https://www.researchgate.net/publication/289529181_Design_and_Content_VValidity_of_a_New_Instrument_to_Evaluate_Motor_Abilities_of_Children_with_Severe_Multiple_Disabilities_Movakic_Part-I
- Mensch, S. M., Echteld, M. A., Lemmens, R., Oppewal, A., Evenhuis, H. M., & Rameckers, E. A. (2019). The relationship between motor abilities and quality of life in children with severe multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 63*(2), 100-112. <https://doi.org/10.1111/jir.12546>
- Ruppar, A. L., Roberts, C. A., & Olson, A. J. (2017). Perceptions about expert teaching for students with severe disabilities among teachers identified as experts. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(2), 121-135. <https://doi.org/10.1177%2F1540796917697311>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

Toquero, C. M. D. (2021). 'Sana All' Inclusive Education amid COVID-19: Challenges, strategies, and prospects of special education teachers. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 10(1), 30-51.

<https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.6316>

Van Steensel, F. J., & Heeman, E. J. (2017). Anxiety levels in children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 26(7), 1753-1767. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0687-7>

The World Bank, (2020). *World Bank education COVID-19 schools' closures map*. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19>

World Health Organization (2020). *Mental health and COVID-19*. World Health Organization, Regional Office for Europe.

<https://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources/mental-health-and-covid-19>