

“לא רואה ממטר” - חקר מקרה:

פרח הוראה לחינוך גופני מלמד שיעור מעשי

איתמר שידלוב¹, אור בן-דוד², אילת דונסקי²

¹ המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון

² המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט

תקציר

הכשרת סטודנט להוראת החינוך הגופני היא ייחודית. מורה לחינוך גופני בהשוואה למורים במקצועות אחרים נדרש ליכולות ניהוליות ומקצועיות המותאמות לסביבת למידה בחלל פתוח, וליכולות מתודיות מגוונות שייתנו מענה בסביבת עבודה המשתנה ללא הרף. עוד הוא נדרש ליכולות גופניות שיאפשרו לו להדגים חלק מהמיומנויות הנלמדות. בהתאם לכך, אתגרי פרח הוראה לחינוך גופני הם מורכבים, במיוחד אם יש לו מוגבלויות. בחקר המקרה הנוכחי מוצג תהליך שהשתתף בו פרח הוראה עם לקות ראייה, המבוסס על מודלים מקובלים לליווי תלמידים עם לקות ראייה. מוצגות ההתאמות שעלו בעקבות ההתנסות בשדה, תוך התייחסות למאפייני הקורס ולתהליך שנערך עם שאר הסטודנטים בקורס. לכאורה, היכולת לראות את התלמידים בשיעור חינוך גופני היא הכרחית לקיום שיעור מוצלח. אולם, כפי שעולה מחקר המקרה המוצג במאמר, נראה כי בליווי מקצועי מתאים, הכולל רפלקציות של כל המשתתפים בתהליך בכל שלב שלו, ניתן להכשיר פרח הוראה ללמד שיעור מעשי, גם כשיש לו לקות ראייה.

תאריכים: הכשרת מורים לחינוך גופני, סטודנטים עם מוגבלות, פרח הוראה עם לקות ראייה.

בעשורים האחרונים הלך והתעצם הצורך לבצע שינויים במערכות ציבוריות ולהתאימן לתמורות החלות מחוצה להן. מורכבותה של החברה בישראל והמרקם האנושי המגוון המאפיין אותה משתקפים במערכת החינוך שלה. מוסדות להכשרת מורים ומחנכים, שעתידיים לפגוש לומדים בעולם משתנה, נדרשים לערוך שינויים בדרכי ההכשרה שלהם, תוך הסתגלות והתאמה לשינויים החברתיים, התרבותיים והפוליטיים המתרחשים במדינה. ההסתגלות וההתאמה צריכות לבוא לידי ביטוי בשיח מתמיד על מטרותיהן של תוכניות הלימודים בקורסים השונים. אי-לכך, דרכי ההכשרה יתעדכנו בהתאם לצורכי קהל היעד: הסטודנטים המתקבלים למכללה והתלמידים שהסטודנטים עתידיים לפגוש בכיתה. שיח זה יביא לידי קיום הכשרות והתאמות של סגל המרצים למטרות ולתכנים המשתנים. אתגר ייחודי בהתאמות לשינויים אלו עומד בפני מוסדות המכשירים מורים לחינוך גופני (Richards et al., 2013; Webster et al., 2015).

במאמר הנוכחי מוצג חקר מקרה של הכשרה מעשית של פרח הוראה לחינוך גופני עם לקות ראייה, תוך הצגת האתגרים הייחודיים שעימם התמודדו אנשי סגל המכשירים פרחי הוראה עם מוגבלויות, תחום שבו נדרשים תפקודים גופניים או חושיים נוסף על תפקודים קוגניטיביים ורגשיים.

הכשרת סטודנט להוראת החינוך הגופני היא ייחודית. מורה לחינוך גופני בהשוואה למורים במקצועות אחרים נדרש ליכולות ניהוליות ומקצועיות נוספות. סביבת הלמידה בחינוך הגופני היא לרוב בחלל פתוח ללא גבולות ברורים כגון כיסא, שולחן וקירות. המורה לחינוך גופני נדרש ליכולות מתודיות נרחבות ומגוונות, שייתנו מענה לעובדה שהתלמידים פועלים בסביבת עבודה משתנה ללא הרף: עבודה עצמית, עבודה בקבוצות, משחק תנועתי ועוד. זאת ועוד, תוכנית הלימודים במקצוע החינוך הגופני מגוונת מאוד וכוללת תתי-מקצועות רבים, כך שהמורה נדרש ללמוד ולהתמקצע בתחומי דעת רבים ושונים (Richards et al., 2013; Woods & Lynn, 2001).

במרכז האקדמי המוצג בתיאור מקרה זה, משולבים סטודנטים עם מוגבלויות בתהליך ההכשרה לתואר ראשון בהוראת החינוך הגופני. זאת על-פי אמנה בדבר זכויות אנשים עם מוגבלויות, אשר אומצה בעצרת הכללית של האומות המאוחדות בשנת 2006, ואושרה בידי מדינת ישראל בספטמבר 2012, המכירה בזכותם של אנשים עם מוגבלויות לחינוך (Lidor & Hutzler, 2019). קשת הלקויות התפקודיות של סטודנטים שנקלטו במוסד החינוכי היא רחבה וכוללת פגיעות בגפיים תחתונות ועליונות, פגיעות בתפקודי מערכת העצבים ופגיעות בתפקודי הראייה. המקרה המתואר במאמר הנוכחי מציג תהליך של התאמת קורס מעשי הנלמד במסגרת הכשרת סטודנטים להוראת חינוך גופני, לסטודנט המתמודד עם לקות ראייה (להלן אור – המחבר השני של מאמר זה). התהליך צמח מתוך תחושת קושי ותסכול הן של המרצים הן של הסטודנט לנוכח צרכים ודרישות שהתעוררו במהלך ההתנסויות המעשיות בשיעורי תנועה ובהכשרה להוראת שיעורי חינוך גופני. חשוב לציין, כי במרכז האקדמי פועלים מרכז נגישות וועדה ייעודית לשילוב סטודנטים שיש להם מגבלות. הנוהל המקובל במרכז הוא לאתר בשלב הרישום של הסטודנט את ההנגשות ואת ההתאמות שתאפשרנה לסטודנט להתמודד עם דרישות תוכנית הלימודים. בשלב הבא נפגש הסטודנט עם ראשי בית-ספר (שאחראים לסגל המרצים) בליווי רכזת מרכז הנגישות, ויחדיו בונים תוכנית להתאמת הדרישות, דרכי ההוראה, עמיתים תומכים, עזרים תומכים ודרכי הנגשה נוספות. בהמשך, בתחילת כל סמסטר, מעודכנים המרצים על לקויות שיש לסטודנטים בכיתתם ועל דרכי התאמה אפשריות בכל קורס (Kayam & Mishani-Ugav, 2020). למרות תהליך קליטה זה נראה כי לא היה ברור למרצים כיצד ראוי ונכון להתמודד עם לקות ראייה הלכה למעשה. חלק מהם דרשו מהסטודנט התנהלות שווה ללא הנחות, בדומה לסטודנטים הרואים, אחרים ויתרו על חלק משלבי הלימוד המעשיים וביקשו מהסטודנט לשבת בצד. בפועל נראה כי גם המרצים וגם הסטודנט לא חשו כי הדרך שבה בחרו הייתה הטובה ביותר, והתלבטו אם הייתה זו הדרך הנכונה להשגת מטרת הוראת הקורס. הם למעשה לא באמת ידעו מהי הדרך הטובה והמתאימה ביותר. מכאן נבע הצורך בקיום מחקר המקרה המוצג להלן.

מרבית המחקרים שעסקו באנשים עם לקות ראייה בהקשר של פעילות גופנית התייחסו בעיקר לאופן שבו ניתן לשלב תלמיד עיוור או עם לקות ראייה בפעילות ספורטיבית בכלל ובשיעור חינוך גופני בפרט (Augustad & Jiang, 2015; Brunet et al., 2017; Lieberman et al., 2019). במחקר מקרה בודד של סטודנט עם לקות ראייה תוארה השתלבות בתוכנית לתואר בפעילות גופנית ומדעי הספורט בספרד. במחקר זה הוצגו ההתאמות שנערכו הן בקורסים המדעיים שלמד - המרצים תמללו ככל שניתן את המידע שלימדו, והן בקורסים המעשיים, כגון התעמלות, שחייה, טניס, כדורגל וכדורעף. בקורסים המעשיים התאימו המרצים את השיעורים באמצעי חישה קוליים וכן במגע ובתמיכה כדי לאפשר לסטודנט לעמוד במרבית דרישות הקורס. במחקר תואר בהרחבה תפקידה המשמעותי של ועדת הנגישות של האוניברסיטה, שליוותה באופן צמוד את תהליך הלימודים ואת התקדמות הסטודנט. ניכר כי שילוב המאמצים של כלל הגורמים באוניברסיטה הוביל לכך שהסטודנט סיים בהצלחה רבה את לימודיו בתואר (Reina & Alvaro-Ruiz, 2016). עם זאת, עדיין מעטות הן העדויות לבחינת היבטים של שילוב פרחי הוראה שיש להם מוגבלות בתוכנית להכשרת מורים לחינוך גופני (Lidor & Hutzler, 2019).

באופן ייחודי, נכון לסקירת הספרות למאמר הנוכחי, עד כה לא נעשו מחקרים הנוגעים לתהליך הכשרה של סטודנט עם לקות ראייה להוראת חינוך גופני. התהליך המוצג להלן הוא אפוא מקרה חלוץ בישראל. מקרה זה הוא פרי עבודתם המשותפת של סטודנט עם לקות ראייה והמרצה המלמד את הקורס המעשי, בליווי של ראש בית הספר ללימודי הדיסציפלינה, שיחדיו בנו מודל להכשרת סטודנט עם לקות ראייה להוראת שיעור מעשי בחינוך גופני. בבסיס התהליך המתואר במאמר זה מונחות בראש ובראשונה תאוריות של הוראה המותאמת לתלמידים עם מוגבלויות.

הוראה והכשרה מותאמות שינויים

תאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבי המבני (SCM – The Structural Cognitive Modifiability) מבוססת על הנחת היסוד, כי היצור האנושי ניחן בגמישות ובפלטיות המאפשרות רמת יכולת השתנות גבוהה והופכות אותו לבלתי ניתן לניבוי מבחינה התפתחותית והתנהגותית (צוריאל, 1999). תאוריה זו היא חלק מגישה רחבה יותר הכוללת את גישת ההתנסות בלמידה מתווכת (MLE – Mediated Learning Experience). בשונה מפיאז'ה ומתאורטיקנים אחרים, אשר גרסו כי אינטליגנציה מתפתחת מתוך המגע הבלתי אמצעי של האדם עם הגירויים שהסביבה מספקת לו, ובמסגרת אינטראקציה המוכתבת מבשלות ביולוגית פנימית בשלבים קבועים מראש, תאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבי מגדירה את האינטליגנציה כ"נטיית היצור להשתנות" על פי יכולת הלמידה שלו, על בסיס התאמות הסכמות הקוגניטיביות שלו לגירויים חדשים ולסביבות משתנות בעקבות למידה המתבצעת תוך כדי תיווך (צוריאל, 1998). ילד נחשף לתיווך (ספונטני או יזום) כבר מרגע לידתו, כאשר המתווכים הראשוניים של העולם הם הוריו. התנסויות בתהליכי תיווך בילדות מכינות את הילד להיות לומד עצמאי במפגש עם גירויים חדשים בעתיד. לעומת זאת, היעדר תיווך בילדות, מסיבות שונות, עלול להביא להיעדר יכולת של הילד ללמוד באופן עצמאי, ישיר וגמיש ממפגש עם גירויים חדשים. כדי לאפשר תרומה משמעותית של הסביבה להתפתחות הילד לא די בחשיפתו

לגירויים וסיפוקם, אלא יש צורך להציב מתווך אנושי בדמות מבוגר פעיל המודע לתפקידו התיווכי. משמעותו של הגורם האנושי במודל התיווך היא מרכזית ביותר. עם זאת, השאיפה היא להגיע למצב שבו המתווך מפנה את מקומו, על פי הבחנתו בהתקדמות, ומאפשר לפרט התמודדות עצמאית ותיווך עצמי. יש לציין כי מפגש מורה ותלמיד בכל גיל והקשר מייצר מתח מתמיד בין צורכי המערכת לבין צורכי התלמיד. בעוד אחריותו של התלמיד היא ללמוד, בתהליך תיווך הלמידה אחריות המורה היא ליצור תנאים אופטימליים ללמידה. הוא אחראי להיות קשוב לצורכי התלמיד ולזהות כיצד נכון לסייע לו ללמוד.

הנחת היסוד של ההתנסות בלמידה מתווכת היא שלכל אדם בהתפתחותו יש יכולת לגמישות בלמידה ולהשתנות תוך כדי מגעים חדשים עם הסביבה (צוריאל, 1998, 1999). ההתנסות בלמידה מתווכת מסייעת ליחיד להשתמש בגרייה של הסביבה במצבי למידה משתנים, לפתח פונקציות קוגניטיביות, לבנות ולעבד באופן מדורג סכמות חשיבה חדשות וליצור מערכת צרכים נרחבת יותר מקודמתה להשתנות קוגניטיבית. תהליך התיווך מתבצע תוך כדי תזמון מתאים, הקבצה וארגון עולם הגירויים של הילד, סינון גירויים לא רלוונטיים והצבתם בהקשר מתאים.

עקרונות מתודיים בעבודה עם פרחי הוראה בכלל ועם פרחי הוראה עם מוגבלויות בפרט

מאחורי חיפוש אחר הגישה הראויה להכשרת מורים ניצבות שאלות שונות, כגון מהם הכישורים המאפיינים את המורה הטוב? עד כמה השיעורים שלנו כמורים עומדים בסטנדרטים המקצועיים שאנחנו דורשים מפרחי ההוראה? מהו הערך המוסף במפגש המשותף שלנו עם פרחי ההוראה? האם אנחנו, כמרצים במוסד להכשרת מורים, מודעים לאפשרות שנהווה מודלינג (הדגמה של המודל הנכון), והאם אנו פועלים לשמש מודל ראוי?

אשר לתהליך ההכשרה להוראה, יש לזכור שלכל אחד מפרחי ההוראה מאפיינים שונים, כפי שטען קורצ'ק: "מתחת לתלבושת אחידה דופקים מאה לבבות שונים ולכל אחד מהם – קושי אחר, עבודה אחרת, דאגה וחשש אחרים" (1960, עמ' 19).

מגוון של מודלים הוצעו כדי להבין ולהסביר מוגבלות ותפקוד. במודל הרפואי המוגבלות מוצגת כבעיה של האדם הנגרמת ישירות ממחלה, מטראומה או ממצב בריאות אחר הדורש טיפול רפואי פרטני בידי אנשי מקצוע. במודל החברתי המוגבלות מוצגת כבעיה חברתית. מוגבלות אינה תכונה בלעדית של הפרט אלא אוסף מורכב של תנאים, שאת רבים מהם יצרה הסביבה החברתית. אם כך, ניהול הבעיה מצוי באחריותה הקולקטיבית של החברה כולה הנדרשת לבצע את שינויי הסביבה שיאפשרו השתתפות מלאה של אנשים עם מוגבלות בכל תחומי החיים (WHO, 2011). הגישה הפסיכוסוציאלית מנסה ליצור סיתתזה בין פרספקטיבות שונות של בריאות ביולוגית, אינדיבידואלית וחברתית. לצד הסיווג הרפואי במהותו של מידת הסטייה מתפקודי הגוף הנורמליים נוספה התייחסות לסביבות שבהן האדם חי ופועל. מוגבלות או תפקוד מוגדרים כאן כתוצר של יחסי גומלין בין האדם לסביבה. המונח "תכנון מוכוון אדם" הוא ביטוי מובהק להכרה כי "לא הכול הוא הנגשה" וכי לצד הדגשת תפקידי הסביבה והחברה בהקשר של אדם עם מוגבלות, יש לפתח תפיסות ושיטות התערבות שיכוונו אל האופן שבו הוא תופס את צרכיו ואת המענים הנדרשים

לו. בהקשר זה, עיצוב אוניברסלי מבטא את הדרישות ואת התקנות בתחום האדריכלות והסביבה, המיועדות להנגיש את העיצוב לאנשים עם מוגבלות באופן שבו הוא מותאם לכל האנשים, בכל הגילים, שיש להם יכולות מגוונות. דוגמאות טיפוסיות לעיצוב אוניברסלי הן שיפועי גישה מובנים כחלק מחזית הבניין ולא מאחוריו, או על שפת המדרכות סביב הבניין או בכיכר המובילה אליו, המשרתים לא רק את הרתוקים לכיסא גלגלים אלא גם את כל מי שרוכב על אופניים או מסיע עגלת תינוקות, עגלת קניות ודומה. עיצוב אוניברסלי ללמידה הוא גישה לאפיון סביבות מכילות ומגוונות לאנשים עם יכולות שונות בתחומי קליטה וזיהוי של מידע, ביטוי ידע ומעורבות. הרעיון שבבסיס גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה הוא שההוראה והלמידה של ידע ומיומנויות הנדרשים בבית הספר ובהשכלה הגבוהה יהיו נגישות ומותאמות לכלל אוכלוסיית הלומדים, לרבות תלמידים עם מוגבלויות, בתחומי התנועה, התחושה והחשיבה. גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה מתמקדת בשלושה תחומי עניין בסביבה הלימודית, המשמעותיים לעיצובה באופן שיזמן הזדמנויות ללמידה אפקטיבית לכל מגוון הלומדים:

א. ייצוג מידע - אנשים משתמשים באופן מגוון בדרכים לייצוג מידע המתקבל באמצעי חישה שונים: שמיעה, ראייה, תחושת מגע ותחושת עומק. לכל אדם יש דרכים מועדפות משלו לייצוג מידע בתהליך הלמידה. יש להתאים את דרכי ההוראה למגוון אפשרי זה.

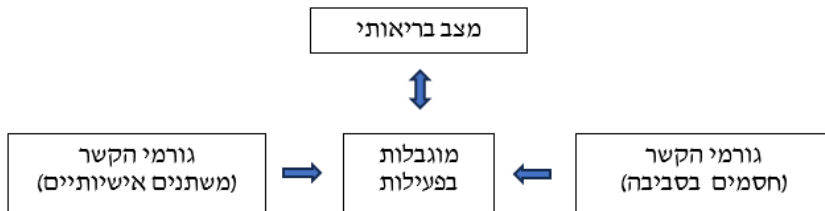
ב. ביטוי המידע - הנחת המוצא היא שקיימות דרכים שונות לבטא ידע של לומד. הדרך השגרתית של ייצוב בכתיבה עיונית היא רק אחת מהן. כתיבה יוצרת, ציור, צילום וביטוי באומנות פלסטית הם דרכים נוספות שבאמצעותן מגוון לומדים יכולים לרכוש ידע בצורה המתאימה והרלוונטית לכל אחד ואחת מהם.

ג. פיתוח העניין של הלומדים בתהליך הלמידה ובתוצריו - ההבנה היא שמרבית הלומדים יהיו אפקטיביים ויעילים יותר אם יפתחו מוטיבציה פנימית ללמידה. המוטיבציה החיצונית המבוססת על ציונים ועל סיכויי השתכרות עתידית איננה גבוהה דייה אצל לומדים רבים. לפיכך על המערכת הלימודית להציג אתגרים אינטלקטואליים שיש בהם כדי להעלות את רמת המוטיבציה של הלומדים ולהגביר את הנאתם מהלמידה.

יישום גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה עשוי להסיר מכשולים שעלולים לעמוד בדרכו של אדם שיש לו חלק בפעילות לימודית, אך דרכי הלמידה שלו שונות מאלה של מרבית האוכלוסייה שאליה דרכי ההוראה מכוונות. גישה זו מסייעת לכלל התלמידים להתמודד עם דרישות הלימוד בדרכים לא שגרתיות. עיצוב אוניברסלי יוצר חלופות פתוחות בפני כל התלמידים, וכחלק בלתי נפרד משיטת ההוראה הוא מזמן שיטות ואפשרויות רבות ומגוונות לרכישת תוכני הלמידה ולביטויים. כיוון שכך, עליו להתקיים כתהליך הקודם לביצוע התאמות ייחודיות בתהליך ההוראה עבור תלמידים עם מוגבלות (הוצלר, 2019).

International Classification of Functioning, Disability and) ICF (Health) הוא סיווג בין-לאומי של התפקוד האנושי והמוגבלות, והוא חלק ממשפחת

הסיווגים של ארגון הבריאות העולמי. מטרתו ליצור שפה סטנדרטית ואחידה ומסגרת לתיאור מצבי בריאות או מצבים הקשורים לבריאות ולאיכות חיים. לפי הגדרותיו, מוגבלות נוצרת מאינטראקציה דינמית בין מצב הבריאות (נוכחות של ליקוי באחד או יותר מתפקודי/מבני הגוף), מגבלות בפעילות (קושי לבצע פעולות) וגורמי הקשר (קונטקסטואליים) - (א) חסמים בסביבה (הנגשה, עמדות); (ב) משתנים אישיים (מאפייני הפרט ותפיסותיו הסובייקטיביות) (ראו תרשים 1). תפקוד אופטימלי של הפרט נתפס כתוצר של יחסי הגומלין בין אינטגרציה תפקודית ומבנית של מערכות הגוף לבין היבטים חיוביים בתחומי הפעילות וההשתתפות (WHO, 2011). כמתואר בתרשים 1, תפקוד הפרט בתחום ספציפי הוא אינטראקציה בין מצב הבריאות לבין גורמים קונטקסטואליים אישיים וסביבתיים. קיימת אינטראקציה דינמית בין היחידות: התערבות ביחידה אחת נושאת פוטנציאל לשינוי יחידה נוספת או יותר. האינטראקציות הללו אינן תמיד ניתנות לניבוי גישה מערכתית הוליסטית, לכן חשוב לאסוף נתונים על מרכיבים אלו באופן עצמאי ורק בהמשך לחקור זיקות וקשרים סיבתיים ביניהם. אשר לנוכחות של סטודנט עם לקות בקבוצה של סטודנטים אחרים, יש לציין ארבע 'זירות פעולה' מרכזיות שעל המוסד החינוכי לתת את דעתו עליהן: הכלה פדגוגית, הכלה רגשית-חברתית, הכלה ארגונית והכלה סביבתית. החלוקה לזירות השונות אינה דיכוטומית, אלא מאפשרת התבוננות מעמיקה והוליסטית במוסד החינוכי כאורגניזם אחד עם מגוון צרכים ומגמות (פורטל משרד החינוך).



איור 1. תפקוד הפרט והאינטראקציה עם גורמים פנימיים וחינוכיים

מדיניות הכלה והשתלבות במערכת החינוך

מדיניות הכלה והשתלבות (inclusive education) מאפשרת לתלמידים עם מוגבלות ללמוד יחד עם תלמידים ללא מוגבלות בחינוך הכללי. המונח "הכלה" (inclusion) החליף במאה ה-21 את המונח "שילוב" (integration), שינוי המצביע על הדרישה לשוויון הזדמנויות בחינוך ועל הצורך להתאים מוסדות חינוכיים כלליים לתלמידים עם מגוון צרכים (Guillemot et al., 2022). מדינה-גרסיה ואחרים (Medina-García et al., 2020) ציינו, כי שוויון הזדמנויות בחינוך אינו הוראה שווה לכל התלמידים, אלא הוראה שבה לכל התלמידים יש אותן הזדמנויות ללמוד מתוך כבוד להבדלים ולצרכים של כל תלמיד ותלמידה. בשנת 2018 אישרה הכנסת את תיקון מס' 11 לחוק החינוך המיוחד, שהוביל בשנת 2019 למהלך מערכתי של משרד החינוך

בישראל לקידום רפורמת הכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך הכללי. רפורמת ההכלה וההשתלבות שמשדר החינוך מציג, נועדה להכיר ולכבד את ההבדלים הקיימים בין התלמידים ולאפשר שוויון הזדמנויות לכולם (משרד החינוך, 2019). מוסד חינוכי, המקדם הכלה והשתלבות, אמור להוביל גישה המכבדת את ההבדלים הקיימים בין התלמידים ולהתייחס למכלול ההיבטים בחייהם ולא רק בהיבט של השונות. גישה זאת כרוכה בשינויים משמעותיים בכל התהליכים המתרחשים בבית הספר - בכל סביבותיו ובמערכות היחסים של הבאים בשעריו. שינויים אלה יהפכו את בית הספר למקום תומך וערכי (משרד החינוך, 2019).

בהקשר לתיאור המקרה הנוכחי, הבסיס להתאמת מבנה הקורס היה הגדרת מוגבלות של אדם עם לקות ראייה בהתאם למידה שבה סביבתו תומכת בו ורואה בו אדם עם יכולות הזכאי למימוש עצמי, ללא קשר לעובדה שיש לו לקות, ובמקביל האופן שבו האדם עצמו תופס את מוגבלותו (הס ואח', 2017). לאור הגדרה זו, ההתערבות בתהליכי הכשרתו של פרח ההוראה עם לקות ראייה התמקדה ביחסי הגומלין בינו לבין המוסד המכשיר על כל היבטיו (המרצים, הסגל המנהלי, הסטודנטים האחרים והמתקנים), תוך יישום תפיסת ההכלה של צורכי הסטודנט עם הלקות באופן אינטגרלי עם מתן מענה לשאר הסטודנטים בקבוצה.

הידע התאורטי בהקשר של תמיכה בתלמידים עם לקות ראייה כולל מספר פרדיגמות עיקריות (הס, 2011): הפרדיגמה ההתנהגותית, המתבססת על תפיסת עולם טיפולית-רפואית שלפיה באמצעות אימון ותרגול התנהגותיים אפשר לצמצם התנהגות חריגה וללמד התנהגות עצמאית והסתגלות לנורמות של החברה. יישומה של פרדיגמה זו התאים למערכת משלבת אשר האמינה, כי שילובו של התלמיד עם הליקוי בין תלמידים "בריאים" עשוי להמריץ אותו להתנהג כמו התלמיד ה"בריא", תוך ניצול מרבי של חושיו התקינים (רייטר, 2004); הפרדיגמה הקוגניטיבית-חברתית מתבססת על כך, שהיכולת לראות תלויה הן במצבה הפיזי של מערכת הראייה (חומרת הפגיעה בראייה) והן במאגר הקוגניטיבי האישי של האדם על בסיס התנסויות העבר שלו (Corn, 1983). יש לבחון אפוא את הרקע ההתנסותי של הסטודנט עם לקות הראייה (ספורטיבי, משפחתי, מוטיבציוני, ניסיון בהדרכה וכו'), ובהתאם לכך לקבוע את השלב ההתפתחותי שלו בתהליך ההכשרה להוראה. בפועל, יש לזהות חסכים בסיסיים, ובטרם ההתקדמות להכשרה מתודית בהוראה לדרוש מהסטודנט להרחיב את המאגר הקוגניטיבי בהיבטים שונים: התנסויות שעשויות לפצות על החסך בעזרת תרגול חושים אחרים והתנסויות רלוונטיות לנושא הנלמד (ידע תאורטי, יכולות חברתיות, התנסויות מוטוריות); הפרדיגמה ההומניסטית-חינוכית עוסקת בשאלות כמו, אם קיים בכלל מושג "כמו כולם", אם מושג זה אכן מבטא אמות מידה נכונות להתמודדות, ואם שיח שכזה אינו מוביל לנרמול הייחודיות של האדם, בפרט לנוכח העובדה, שלאדם עם לקות ראייה יש מוגבלויות ספציפיות הדורשות בכל מקרה מאמץ מיוחד. רייטר (2004) הדגישה כי על פי גישה זו, היחס לתלמיד עם מוגבלויות צריך להיות כאל אישיות שלמה-הוליסטית, כך שפרט ללקות יש לו גם יכולת חשיבה עצמאית הזכאית ליחס של כבוד. לטענתה, מהות התמיכה צריכה להתמקד באיכויות הקיימות ולא רק בהתמודדות עם

המגבלות. יתרה מכך, לדבריה, יש לכבד את המגבלה ולא להתעלם ממנה, ובמקביל להעצים גם יכולות אחרות. בהמשך לכך הציעה רייטר מודל מעגלי הפנמה, שבבסיסו תהליך הפנמה של ערכים הנלמדים בשיעור ועיבוד מעגלי של תכנים מחיי היום-יום שיש להם השפעה על איכות החיים. ההפנמה צריכה להיות תהליך שבו התלמיד מעבד את חוויותיו ובתוך כך מתקיים מעבר בין הרמה האישית הסובייקטיבית להבנת תפיסת האחר והקבוצה.

נוסף על ההתאמות הייחודיות עבור סטודנט עם לקות ראייה, נעשה שימוש במספר עקרונות במודל התמיכה בחינוך מכיל של לורמן (Loreman, 2007): גישה חיובית לשילוב של סטודנט עם מוגבלות הן בגיוס הסטודנטים האחרים הן בהתאמת הסביבה בשיעורים; היכרות עם תהליכי למידה מבוססי הוכחות של סטודנטים עם מוגבלויות בשיעורי חינוך גופני עם סטודנטים ללא מוגבלות; תוכנית לימודים ופדגוגיה גמישה – בהתאמה לתהליכי הלמידה של כלל הסטודנטים ושל הסטודנט עם המוגבלות; רפלקציות משמעותיות – של המרצה, של הסטודנט עם המוגבלות ושל כלל הסטודנטים – במהלך השיעור, לאחר רצף מהלכים וכן מדי סיכום שיעור. העיקרון השביעי במודל – אימון פרחי הוראה – התאפשר מעצם החשיפה של כלל הסטודנטים הלומדים בקורס לתהליך ההכשרה של הסטודנט עם המגבלה תוך שיתוף מלא שלהם בתהליך זה.

תיאור המקרה

כפי שצוין לעיל, ההחלטה להציע מודל הכשרה שונה התקבלה בעקבות תסכול שהביעו פרחי הוראה אור ומספר מרצים. להטמעת מודל התנסות בלמידה מתווכת נבחר קורס מעשי: "משחקי פנאי ונופש", קורס הנלמד במסגרת תוכנית ההכשרה של פרחי הוראה להוראת חינוך גופני. עם זאת, להבנתנו, המודל שהתפתח יכול להתאים להכשרת פרחי הוראה עם לקות ראייה בתהליך למידה של כל קורס מעשי אחר בהתאמה ליעדיו. המודל התפתח תוך כדי תנועה באמצעות מעקב אחר ההתקדמות מדי שיעור ויצירת התאמות ושינויים על בסיס שיח קבוע בין המרצה, פרחי הוראה וראש בית הספר. תיאור המקרה יוצג בשלבים: תיאור הקורס שנבחר לתהליך, תיאור העבודה מול אור – פרחי הוראה עם לקות ראייה, תיאור העבודה מול שאר פרחי הוראה והלכה למעשה – אופן ההתקדמות במהלך הקורס.

תיאור הקורס "משחקי פנאי ונופש"

קורס זה הוא קורס סמסטריאלי (בהיקף של 30 שעות), הנלמד כקורס חובה בתוכנית הלימודים להכשרת מורים לחינוך גופני. במסגרת הקורס הסטודנטים מתנסים במשחקי כדור ייחודיים השונים ממשחקי הכדור המסורתיים (כדורסל, כדורגל, כדורעף), והם נלמדים בהיקף השעות הגדול ביותר מבין כלל הנושאים הנלמדים בשיעורי חינוך גופני בבית הספר בגילים הבוגרים, בגישת המשחק של בנקר ותרופי (Bunker & Thorp, 1986a, 1986b), כפי שיוצג להלן.

הוראת משחקי הכדור המסורתיים מתבססת ברוב המקרים על גישת המיומנויות (הוראה ביחידות זמן קצרות, כשרוב השיעור מוקדש לתרגול מיומנויות המשחק הבודדות ואו שילוב בין מיומנויות, לימוד חוקים בסיסיים ובסוף כל שיעור תרגול משחק שלם). הנחת היסוד של גישת המיומנויות מתמקדת בעיקר בפיתוח

מיומנויות בסיסיות במשחק (לדוגמה, במשחק הכדורסל ילמדו התלמידים כדור, מסירה תפיסה, קליעה), שיוביל את התלמיד, לאחר שליטה מוטורית בכל המיומנויות, ליכולת לשחק את המשחק השלם. בפועל, פעמים רבות רק תלמידים עם רקע קודם בעולם משחקי הכדור משתתפים, נהנים ומצליחים לשחק את המשחק השלם, ואילו שאין להם היכרות מוקדמת, משתפרים במידה מועטה אם בכלל. המודל הטקטי להוראת המשחק (TGFU – Teaching Games for Understanding) (Bunker & Thorp, 1986a, 1986b) מתבסס על התעניינותו של התלמיד במשחק השלם כדי לפתח בעיקר מיומנויות טקטיות הדרושות להשתתפות מיומנת בו. במודל זה הגורם המארגן של תהליך הלמידה הוא הטקטיקה של המשחק. לימוד המיומנות המוטורית מגיע בשלבים מאוחרים של לימוד המשחק (הררי והררי, 2015).

במסגרת הקורס המתואר במאמר הנוכחי נחשפו הסטודנטים בכל שיעור לשני משחקי נופש שונים (כדור חבטה, צוקבול, קורפבול ועוד) בסביבת למידה שיתופית (מרבית המשחקים מתקיימים במסגרת קבוצתית), דינמית ותחרותית. הגורם המתודי המלווה בקורס הוא למידה מתווכת (MLE – Mediated Learning Experience). הנחת העבודה היא כי ניתן להעמיק את הבנת המשחק דרך שאילת שאלות תיווך רלוונטיות ו/או דרך שינוי סביבת הלמידה. המורה מתכנן רצף של משימות למידה במצבים דמויי משחק במטרה לפתח את הטקטיקה של התלמיד בהדרגה עד למשחק השלם. הלמידה מתבצעת דרך תרגול המשחק הלכה למעשה, כמו גם דרך שאלות התיווך שהמורה מציג למשתתפים בין המשימות. כך למשל בלימוד נושא של תקשורת לפני מסירה ותפיסה, חברי הקבוצה יתבקשו לבצע ביניהם מסירות בסדר קבוע בסביבת עבודה משתנה (סוגי מסירות, גודל מגרש, עם או בלי שמירה וכו'), ובין המשימות יעלה המורה שאלות תיווך הקשורות לנושא השיעור (באיזה מסירות בחרתם להשתמש ולמה? האם קריאה בשם התלמיד אפשרת אחוזי תפיסה גבוהים יותר? כיצד הגברת הקצב/ הוספת הכדורים השפיעה על סוג המסירה ואופן ביצועה?).

אשר לבחירת הקורס המוצג, יש לציין כי בשונה משיעורים עיוניים שבהם סטודנטים רואים ולא רואים בעיקר יושבים בכיתה ומקשיבים, שיעורים מעשיים - ובמיוחד אלה המערבים כדור או חפצים נעים אחרים המבוססים בעיקר על כושר הקליטה, הזיהוי ועיבוד המידע של מערכת התחושה החזותית - מורכבים בהרבה עבור סטודנטים עם לקות ראייה. מעורבות של כדור, סביבת עבודה דינמית, עבודה עם סטודנטים אחרים בכיתה, שינויים תכופים וכדומה, מחייבים היערכות ספציפית. בהתאם לכך, הכשרתו של אור להורות קורס מעשי הצריכה חשיבה מחדשת על אופן הוראת הקורס, היות שבמרבית הקורסים המעשיים הנלמדים במסגרת התואר נדרשות מפרחי ההוראה השתתפות פעילה ויכולות מוטוריות ספציפיות. הנחת העבודה היא כי הוראת מקצועות הכדור, כדוגמה, מחייבת שליטה במשחק הנובעת, בין השאר, מיכולת המורה לשחק. במקרה הנוכחי התברר שגם מורה שאינו יכול לשחק את המשחק, יכול ללמד אותו בצורה מצוינת, ללא קשר ליכולת הראייה שלו.

תיאור העבודה מול אור – פרח הוראה עם לקות ראייה

חשוב לציין שאור אינו פרח ההוראה הראשון עם לקות ראייה שלמד במרכז האקדמי המתואר במאמר הנוכחי. אולם בשונה מפרחי הוראה אחרים עם לקות

ראייה, שלמדו במרכז האקדמי, אור הציג יכולת להסביר במדויק את צרכיו המקצועיים והרגשיים כאשר חש שהם אינם מסופקים במלואם. הוא הגיע למרכז כדי ללמוד להיות מורה לחינוך גופני. כאשר הרגיש שההכשרה שהוא מקבל אינה נותנת לו כלים שהוא יזדקק להם בעתיד כמורה, הוא דאג לשתף את ראש בית הספר בתחושותיו. אחת התובנות שעלו מתוך השיתוף הזה הייתה שסגל המוסד המכשיר לא באמת הבין את הקושי שחוה אור. הידע התאורטי המצוי בספרות המקצועית חשוב ורלוונטי, אך לרוב הוא נכתב על ידי אנשים רואים, אשר אין להם יכולת להציג את הקשיים ממקור ראשון. יתר על כן, קושי של אדם אחד אינו בהכרח מלמד על קושי דומה אצל אדם אחר. נציין כי הנטייה לאפיין אנשים עם מוגבלות על פי מוגבלויותיהם ולהחשיבם כנחותים מאלה שאין להם מוגבלות, מוגדרת כהתנהגות מפלה (Ableism).

בעקבות השיחה שהתקיימה עם אור הוחלט ללמד קורס מעשי בצורה שונה, ולשם כך נבחר מורה (המתואר במקרה זה) על בסיס תהליך עבודה אישי קודם שלו מול אור. תהליך זה התחיל בקורסים מעשיים נוספים במסגרת התואר. אומנם הקורסים הקודמים התקיימו במרחב עבודה מצומצם ומוגדר בהרבה מהמרחב של הקורס הנוכחי כדי להתאימו לסטודנטים עם לקות ראייה, אבל אלו היוו בסיס לאמון שנוצר בין המרצה לבין אור. על בסיס ההיכרות המוקדמת עם אור ועם מאפייני הקורס, המרצה בשיתוף עם אור ועם ראש בית הספר החליטו כי את הקורס הנוכחי ילמד אור בעמדה של מרצה שותף ולא כסטודנט. אשר לפרדיגמה הקוגניטיבית-חברתית, אור כשחקן כדור שער ברמה הישגית בין-לאומית גבוהה, המייצגת את ישראל במשחקים הפרלימפיים, הגיע למכללה עם ידע עבר עשיר בכל הנוגע לעולם המשחק. עובדה זו היוותה נקודת פתיחה גבוהה בקורס הנוכחי. אור התבקש ליצור קשר טלפוני עם המרצה בכל שבוע, ביום שלפני השיעור. במסגרת השיחה המשותפת הוצג לאור נושא השיעור ומה יידרש ממנו לעשות הלכה למעשה. שיחה נוספת התקיימה כמחצית השעה לפני כל שיעור לקביעת דיוקים נוספים. תהליך העבודה היה הדרגתי. בהתאם להנחה הבסיסית של התנסות בלמידה מתווכת, בכל שיעור נדרש אור למעורבות גבוהה יותר, בעוד שבשיעורים הראשונים היה אור מניח את כף ידו על כתפו של המרצה ועובר איתו בין הסטודנטים לצורך מתן הנחיות או קבלת משוב. מדי שבוע התקיים דיאלוג עמוק בין אור לבין המרצה של הקורס, שבו נקבעו מטרות ודגשים. בתום הסמסטר עבר אור להוראת שיעור שלם, כשהמרצה עמד בצד וצפה במתרחש. בכל שיעור נדרש אור למורכבות אחרת של דינמיקה בין מורה לתלמידים, כפי שיידרש בעתיד כמורה בבית-ספר. בסיומו של כל שיעור התקיימו שתי שיחות משוב: אחת בין אור לבין שאר הסטודנטים ושיחה שנייה בין אור לבין המרצה לצורך בחינת ההישגים שהושגו בשיעור לעומת היעדים וכן לצורך הסקת מסקנות בנוגע לשיעור הבא. יש לציין כי ביחס לפרדיגמה ההומניסטית-חינוכית (רייטר, 2004), שביסודה הזכות להיות שונה, הייתה החלטה ברורה להתבסס על הרקע הספורטיבי של אור ולהעצים את ההתמחות המקצועית-תחרותית שלו. זאת ועוד, מערכת היחסים בינו לבין המרצה וההתקדמות בהעברת תחומי האחריות משיעור לשיעור התבססו על אופיו של אור, ולא היה ניסיון לשנות אותו. כך נשמר הדגש בהעצמת האוטונומיה האישית שלו, הכבוד העצמי נשמר ללא

תלות, עם הדדיות. יתרה מכך, אחת הפעולות המשמעותיות שנעשו בתהליך ההוראה עם אור היא הערכה מחודשת של סביבת הלמידה.

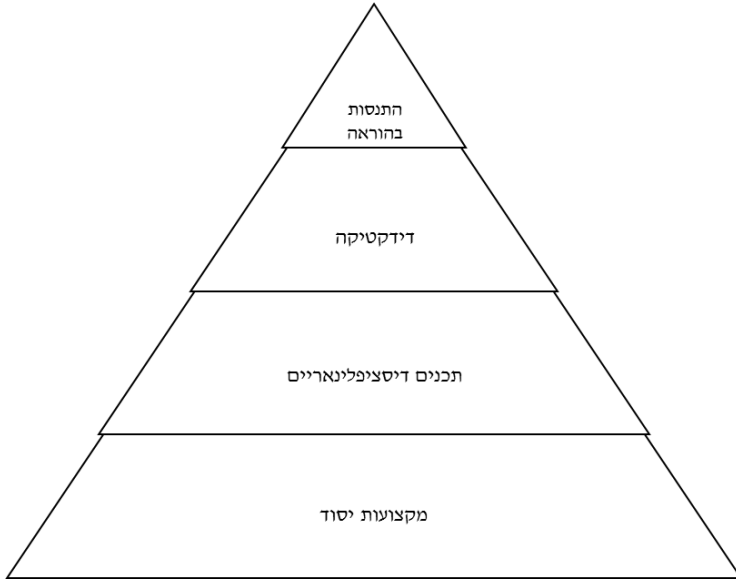
תיאור העבודה מול הקבוצה

בעקבות התהליך עם אור עלה כי ההיכרות המוקדמת בין אנשים שונים היא מרכיב משמעותי בהצלחת התהליך המתואר. בדומה להיכרות המוקדמת של המרצה עם אור, גם את מרבית הסטודנטים להוראה בקבוצה הכיר אור במסגרת קורסים אחרים שלמד לפני ההשתתפות בהתנסות המתוארת. יתרה מכך, מרבית הסטודנטים במכללה מכירים את אור כי נוכחותו במרכז האקדמי משמעותית כאדם וכסטודנט עם לקות ראייה. בשיחת הפתיחה הוצג לסטודנטים תהליך העבודה העתידי. הוסבר להם כי מדובר בפילוט, וכי משוב על התהליך יתקבל בברכה הן במהלך הקורס הן לאחריו. שיתוף הפעולה של הסטודנטים היה מעולה. ניכר כי הם מבינים את חשיבות התהליך ושמחים להיות שותפים לו. בשיחת המשוב הכיתתית שסיכמה כל שיעור הועלו נקודות נוספות לחשיבה בנוגע להמשך תהליך העבודה. פעמים רבות התבצע המשוב מהקבוצה תוך כדי השיעור. הסטודנטים מצאו דרכים לשפר את העבודה מול אור ודאגו ליישמן תוך כדי פעילות. כך, למשל, כדי לשפר את התנהלות המשחק החליטו הסטודנטים לגשת לאור ולעדכן אותו אחרי כל זכייה בנקודה. כמו כן, כשהיה צורך, הם דאגו לשקף לו מתי הוא לא היה מספיק אקטיבי בניהול השיעור וכיצד ניתן לשפר זאת. ניכר היה כי הסטודנטים מתייחסים לאור כמרצה לכל דבר ועניין, כך יצא שהמרצה הרשמי בחר לא פעם לעמוד בצד כצופה ולאפשר לתהליך להתרחש.

אשר למודל מעגלי הפנמה של רייטר (2004), כפי שצוין לעיל, בסוף כל שיעור נערך עיבוד התהליך שחוו אור והסטודנטים במהלך השיעור. העיבוד כלל התייחסות הן מצד הסטודנטים הן מצידו של אור. ההתייחסות כללה היבטים רגשיים, חברתיים, קוגניטיביים ומקצועיים. חשוב לציין כי אור היה פתוח להקשיב, והסטודנטים חשו בנוח לשתף אותו באופן שיקדם את התהליך. יכולות אלו התפתחו בהדרגה לאורך הקורס. אחד המשובים המשמעותיים שקיבל אור בשיעור האחרון, היה שהם לא חשו כלל בלקות שלו!

הלכה למעשה – אופן ההתקדמות במהלך הקורס

הגישה שנבחרה להכשרתו של אור התבססה על גישת השוליאיות (שקדי, 2016), דפוס הכשרה מקצועית המבוסס על הקניית ידע של הוראה מעשית בדרך של חיקוי מקצוענים מנוסים (בדומה לנערי שוליה של אומנים). על פי גישה זו, פרח ההוראה לומד להיות מורה בעקבות דוגמה אישית. בהקשר זה יש לציין כי תוכנית ההכשרה להוראה במרבית תוכניות הלימוד (הידועות למחברים) נסמכת על מבנה היררכי (פירמידה) שבנוי על נדבכים ברצף עוקב (תרשים 2). הנדבך הראשון, הבסיסי, הוא לימוד מקצועות היסוד (פסיכולוגיה, פילוסופיה, סוציולוגיה וכו') ולימודי התכנים הדיסציפלינריים. הנדבך השני הוא עיסוק בנושאים השייכים לפדגוגיה ולדידקטיקה (שיטות הוראה, תכנון לימודים, ארגון כיתה וכו'). הנדבך השלישי כולל לימודי מתודולוגיה להוראת מקצועות ספציפיים, ועל נדבך זה נבנה הפרקטיקום – התנסות מעשית בהוראה. גישה זו מניחה כי הגיון ההוראה צומח מהרעיונות התאורטיים עד היישום בכיתות.



איור 2. גישת הנדבכים בתהליך ההכשרה להוראה

במקרה של אור היה ניסיון בקורס הספציפי לשנות את מבנה הפירמידה ולהקדים את הפרקטיקום. ניסיון זה נבנה על בסיס השיח של משתתפי תוכנית רביבים, תוכנית הכשרה להוראה באוניברסיטה העברית לסטודנטים מצטיינים באקדמיה, שם עלה באופן חד-משמעי ועל דעת כולם, כי יסוד ההכשרה החשוב ביותר שהיה להם בכל תוכנית ההכשרה היה ההתמחות וההתנסות בהוראה בבתי הספר (שקדי, 2016).

הוחלט כי אור ילמד את הקורס יחד עם המרצה על בסיס הוראה משולבת. במהלך פגישות הכנה, לפני כל שיעור, התבצעה חלוקת תפקידים ברורה בין המרצה לבין אור על אודות החלקים שילמד כל אחד, כיצד ובאיזה חלק של השיעור. כפי שצוין לעיל, עם התקדמות הקורס לימד אור חלקים משמעותיים יותר של השיעור עד לכדי הוראת שיעור שלם לקראת סוף הקורס (תרשים 3). ההנחיה שקיבל אור מהמרצה הייתה אקטיבית והתבצעה לפני השיעור, במהלכו ולאחריו.



איור 3. חלוקת תפקידים בין המרצה לבין הסטודנט כתלות בהתפתחות הקורס*

* חלקו של הסטודנט מודגש בשחור.

להלן מספר עקרונות המתאימים להכשרת כל פרח הוראה ללא קשר למוגבלות:

גיוון מיטבי של דרכי ההוראה

הגיוון נועד לתת מענה לצורכי פרחי ההוראה השונים ואישיותם הייחודית, ללא השוואה עם אחרים. במקרה של אור היה שימוש במספר סגנונות הוראה: (א) גילוי באמצעות תנועה – סגנון הוראה המיושם בסביבה לימודית פתוחה, ללא מתן הנחיות ספציפיות לביצוע, אלא מספק ללומד את מרב ההזדמנויות לגילוי עצמי וליצירתיות בהתאם לכישוריו וליכולתו האישית; (ב) פתרון בעיות - חיפוש פתרון נכון מבין החלופות העומדות לרשותו של הלומד. הלומד חייב להבין את מהות הבעיה על כל מרכיביה ובדרך אנליטית (ניתוחית) להגיע לפתרון הרצוי. אין ללומד שום מחויבות לפתרון מסוים, כך שבמקרים רבים הפתרון הוא פרי דמיונו ויצירתו; (ג) גילוי מודרך – סגנון המבוסס על האסטרטגיה הבסיסית של פתרון בעיות. ההבדל העיקרי הוא בכך שהפתרון (או התוצר) הסופי ידוע למורה ואינו ידוע בהכרח לתלמיד. תפקידו של המורה להנחות את התלמיד תוך פיתוח רצף משימות, עד אשר הוא מגיע בכוחות עצמו לתוצר המוגמר (גלמור ואח', 1999; שובל ואח', 2017; שקדי, 1999). המרצה בחר את סגנון ההוראה בהתאם לנושא השיעור, לפי צורכי הכיתה ולפי הצרכים של אור עצמו (המורה בפועל). התייחסות משמעותית יוחסה לאופן ניהול השיעור מבחינה מתודית. מגבלת הראייה של אור צמצמה את דרגות החופש לטעות. שיעור נכון בנוי תוך התייחסות הן להיבט המקצועי הן להיבט הניהולי. חשוב לציין, שבמהלך ההתקדמות של הקורס החל אור לזהות את סגנונות ההוראה השונים ואף לבחור בעצמו את הסגנון המתאים לכיתה, לנושאי השיעור ולעצמו. כך, למשל, בשימוש בסגנון הוראה של פתרון בעיות, בלימוד נושא של "פתיחת זוויות מסירה במשחקי פלישה" (כדורגל, כדורסל וכו'), אור כמוביל השיעור, יצר סביבת למידה פתוחה, המעודדת חשיבה, אשר אפשרה לסטודנטים לבחור דרכי פעולה להשגת המטרה מתוך מגוון אפשרויות שהם עצמם הציעו לנוכח בעיה שאור הציב בפניהם. נוסף על כך, הקו המנחה שסוכם בתחילת הדרך היה שבמהלך כל שיעור שני היבטים ילוו את אור: (1) בחירת גירויים מותאמים ו-(2) פדגוגיה של שאלות, היבטים שיוכו להתייחסות בהמשך.

תוכנית עבודה ספירלית

כל שיעור מתמקד בנושא מסוים המתפתח לאורכו ונבנה שלב אחר שלב, כאשר שלב חדש מתבסס על השלב הקודם במעבר הגיוני ורציף ומשכללו. המעבר הוא מהפשוט למורכב, מהמוכר לחדש, מהקל לקשה. מבנה זה חושף בפני הלומדים את המושגים המתקשרים לנושא הפעילות בהדרגה ומאפשר להם לעקוב אחר המתרחש וללמוד מתוך הבנה ומודעות. מתוך התהליך השלם המתפתח בשיעור נוצרת התמונה השלמה המאפשרת ללומד להבין את הקשר שבין הגורמים השונים. התפתחות השיעור נובעת הן מהתכנון המוקדם של המורה הן מרעיונותיהם של הלומדים. בדרך זו ניתן היה להקל הן על אור והן על פרחי ההוראה האחרים להבין את התפתחות השיעור. כך, למשל, בהוראת משחק מורכב הכולל חוקים רבים, תהליך למידת המשחק התבצע בהדרגה גם בחלק הפיזי וגם בחלק הקוגניטיבי (הבנת החוקים). באופן זה הייתה לאור אפשרות לבחון בקרב הסטודנטים הבנה ויישום של כל חוק

וחוק בהקשר המשחקי. הוראה מדורגת של החוקים אפשרה לו לשלוט בתהליך הלמידה בצורה טובה יותר, כך שכאשר התגלה קושי, הוא ידע להגיד באיזה שלב הקושי התרחש ולהתערב בהתאם (שקדי, 1999).

תוכנית לימודים גמישה

תוכנית המאפשרת לאור להיות חלק מהותי בהתפתחות השיעור. התוכנית יצרה מסגרת וגבולות שבהם ניתנת לאור האפשרות לפעול כיוזם, בוחר ושותף בתהליך התפתחות השיעור. כל זאת במקביל להרגלי עבודה ולחוקים ברורים בהנחיית המרצה. על בסיס קבוע וברור נוצר שינוי. כך, למשל, טרם קיום השיעור התקיים מפגש בין המרצה לבין אור. המרצה הגדיר את נושא השיעור על-פי תוכנית הלימודים. בהמשך נערך שיח בין אור למרצה, שבו נבחרו דרכי הוראה מתאימות. במהלך השיעור עצמו, כפי שצוין לעיל, אור יכול היה לשנות את דרך ההוראה, אם מצא שהדרך שהם תכננו מראש לא התאימה (גלמור ואח', 1999; שובל ואח', 2017; שקדי, 1999).

מעורבות אקטיבית בתהליך הלמידה

הנחת העבודה הייתה כי תלמיד מעורב לרוב יגלה אחריות, מוטיבציה וגמישות מחשבתית. מבנה עבודה שבו פרח ההוראה המוכשר מתפקד כשוליה של המרצה מאפשר לסטודנט ללמוד את המקצוע תוך כדי התנסות מעשית (צוריאל, 1999). פרח ההוראה מתנסה, טועה, מתקן, מצליח בשיתוף עם המרצה המאפשר זאת במינונים מותאמים ונכונים. תהליך התיווך התבצע על ידי תזמון מתאים, תוך הקבצה וארגון של הגירויים, סינון גירויים בלתי רלוונטיים והצבתם בהקשר מתאים. המרצה המכשיר בחר את הגירויים, שייך אותם למסגרת התייחסות, ארגן אותם ברצף, תוך מיקוד והקניית משמעות על ידי שאלות. הסטודנטים האחרים ואור הגיבו, התנסו, הסבירו, השתלבו, שאלו בעצמם שאלות וחשבו על פתרונות אפשריים. כפי שצוין לעיל, משמעותו של המרצה כגורם אנושי במודל התיווך היא מרכזית מאוד בעת הצורך. כך, למשל, אור העביר הנחיה לפעילות על בסיס נושא של שיעור. כעבור כמה מהלכים שבהם הסטודנטים התנסו במשחק לפי שלבי הלימוד שנבחרו, ביקש המרצה מאור (ללא נוכחות הסטודנטים האחרים, בזמן שהם שיחקו...) לבחון כיצד הוא כמורה יכול לוודא הבנה ויישום של הנושא. אור הציע מספר אפשרויות, והמרצה ביקש ממנו לבדוק אותן. אור עצר את המשחק של הסטודנטים וניסה בפועל את האפשרויות שהציע קודם. אחת הפעולות המשמעותיות שנעשו כדי לאפשר לאור 'לראות' ללא ראייה, הייתה עבודה בשיח של שאלות. דרך השאלות יכול היה אור לבדוק אם הסטודנטים הבינו את ההנחיות כהלכה.

בהתאם לניסיון שנצבר מהתהליך שתואר לעיל, ועל בסיס המלצות של מודלים של הכלה ושילוב סטודנטים עם מוגבלויות, מוצגים להלן קווים מנחים ליישום המודל של סביבת למידה אלטרנטיבית לפרח הוראה עם ליקויי ראייה בקורסים אחרים:

סביבת עבודה מוגנת

בהתאם לעקרון הגישה החיובית לשילוב סטודנט עם מוגבלות במסגרת החינוכית, המוצג במודל התמיכה בחינוך של לורמן (Loreman, 2007), כדי להתחיל בתהליך הכשרה ייחודי יש לתת לסטודנטים ולמרצים גיבוי מלא ואפשרות אמיתית

להעלות סוגיות וקשיים. בהקשר לכך, יש לציין לחיוב את המרכז האקדמי המתואר במאמר הנוכחי, יחידת הנגישות ומרציו השונים, אשר יצר מקום בטוח לשיח כזה מצד הסטודנט. כמו-כן, חשוב לזכור כי לא כל סטודנט חש בנוח לשקף/לשתף את תחושותיו, במיוחד בכל הנוגע למגבלות שלו. סטודנטים עלולים לחוש בושה ו/או תסכול, מבלי שהסביבה תהיה מודעת לכך. בהתאם לכך, על המוסד המכשיר להיות מודע להבדלים הקיימים בין הסטודנטים – פרחי ההוראה השונים ולנסח קווים מנחים לדרכי זיהוי והתמודדות עם סטודנטים שונים ומגוונים. קווים מנחים המתנהלים בשיח של "מה אפשר לעשות" ולא בשיח של "מה אי אפשר לעשות", יאפשרו הן לסטודנטים הן למרצים להתנהל בצורה פתוחה ולא מתגוננת. כמוסד מכשיר יש להבין את הצרכים הרגשיים, החברתיים, הקוגניטיביים והפיזיים הן של הסטודנט הן של המרצים המכשירים לשם הצלחת תהליך ההכשרה.

ניצול הזדמנות לחינוך ולהדגמת פעילות חינוכית לפרחי הוראה

בהתאם למודל של לורמן (Loreman, 2007) ובהתאם לממצאיהם של גרנייר ועמיתים (Grenier et al., 2017) ראוי לשלב סטודנטים ללא מגבלות בפעילויות גופניות עם סטודנטים שיש להם מגבלות. בדרך זו כלל הסטודנטים חווים התנסויות ומשתתפים בפעילויות המותאמות למגוון יכולות גופניות. נוסף על כך, כמוסד המכשיר פרחי הוראה שעתידים להיות מחנכים, יש לראות בתהליך הכשרה של סטודנט עם מגבלות הזדמנות להצגת מודל חינוכי שיוכל לשמש את כלל פרחי ההוראה שיוכשרו במוסד בעתיד. הצגת התהליך לשאר פרחי ההוראה - אתגריו, דרכי הפתרון העולות בו, השיח הרפלקטיבי התמידי המאפיין אותו - תהווה מודל לחיקוי עבור כלל הסטודנטים שעתידים לפגוש תלמידים עם מגבלות במסגרות שונות שהם ילמדו בהן בעתיד.

התאמה בין המרצה המכשיר לבין פרח ההוראה ובניית אמון בין המעורבים בתהליך
נראה כי זמינות, רמות מוטיבציה וסגנון הוראה של המרצה המכשיר ושל פרח ההוראה הם קריטיים להצלחת התהליך. יש חשיבות לביצוע חוזה עבודה. יש לקיים תיאום ציפיות ספציפי עוד לפני תחילת ההכשרה, כך שכל אחד מהצדדים, לרבות הסטודנטים האחרים בקורס, ידעו מה נדרש מהם. זאת ועוד, יש לבסס אמון מלא בין המורה המכשיר, פרח ההוראה עם המגבלות ושאר פרחי ההוראה המשתתפים בתהליך.

מטרות

בהתאם לעקרון ההיכרות עם תהליכי למידה מבוססי הוכחות, המופיע במודל של לורמן (Loreman, 2007), הגדרת המטרות נעשית על ידי המרצה המכשיר ועל ידי פרח ההוראה עצמו. יש להחליט על מטרות ריאליות המתאימות ליכולתו של פרח ההוראה עם המגבלות, לא קשות מדי ולא קלות מדי, כך שיהיה אתגר בלימוד. בהקשר זה יש לבחון לעומק מהי מטרה ריאלית, ומה ייחשב להצלחת התהליך וללמידה משמעותית.

נקודות חוזק של פרח ההוראה

על-פי רייטר (2004), חשוב לזהות נקודות חוזק ספציפיות של פרח ההוראה לשם בחירת תכנים מותאמים בכל אחד מצירי ההוראה (רגשי, חברתי, קוגניטיבי ופיזי) ולהתייחס אליו כאל אישיות הוליסטית. התכנים ייקבעו בהתאם לידע התוכן

של המרצה ובהתאם לידע התוכן שפרח ההוראה יוכל ללמד. במקרה המתואר במאמר הנוכחי, אור הוא שחקן ברמה הישגית בין-לאומית גבוהה בענף כדור שער - ענף ספורט קבוצתי שמשותפים בו עיוורים ולקויי ראייה, המשתתף במשחקים הפרלימפיים. המשחק מתבסס על שתי קבוצות של שלושה שחקנים בכל קבוצה, המנסות להבקיע כדור פעמונים לשער של היריבה. אור הגיע עם ידע מוקדם מעולם משחקי הכדור, ידע שהיווה נקודת חוזק והשפיע לטובה ביכולת הלמידה, ההבנה וההפנמה של הקורס הספציפי. כלומר, במקביל להבנת המגבלות (מבחינה רגשית, חברתית, קוגניטיבית או פיזית), יש לאתר אצל כל פרח הוראה את נקודות החוזק ולנצלן לטובת תהליך הלמידה.

מרחב עבודה משותף ותהליכים רפלקטיביים של כל המשתתפים בתהליך

על-פי עקרון הרפלקציות המשמעותיות של לורמן (Loreman, 2007), על המרצה לייצר סביבת למידה שבה קבלת ההחלטות מתקיימת בשיתוף עם פרח ההוראה. נדגיש כי מלבד כתיבת הסילבוס הנסמכת על תוכנית הלימודים שעליה המכללה מחויבת, כמעט בכל שלב בשיעור ניתן לבצע שיח של שיתוף פעולה בין המרצה המכשיר, פרח ההוראה עם המגבלות וכן שאר פרחי ההוראה השותפים בתהליך.

הכנה מוקדמת של פרח ההוראה

בהתאם לעקרון תהליכי למידה מבוססי הוכחות (Loreman, 2007), יש חשיבות בקיום הכנה מוקדמת לקראת כל שיעור לצורך התאמת תהליך הלמידה. פרח ההוראה נדרש להגיע לשיעור מוכן לפי הנחיות המרצה, כולל התייחסות לשלבי למידה מקובלים של נושא השיעור. בהתאם לכך ייתכן שהמורה המכשיר יידרש לקיים מפגשים אישיים מקדימים (מערכת תומכת כלכלית ורעיונית), כדי שפרח ההוראה יהיה מסוגל להתמודד עם החומר הנדרש. כמו כן, גם המרצה נדרש לגמישות מחשבתית גבוהה ביחס ישר לשליטה בתחום הדעת, אשר תאפשר בין השאר סבלנות והבנת המגבלות של התהליך.

סביבת הלמידה אקטיבית ומשתנה ומאפשרת הדוגמיות בתהליך ההכשרה

בהתאם לעקרון תוכנית לימודים ופדגוגיה גמישה (Loreman, 2007), נמצא כי לעיתים נדרש שינוי של אופן העברת השיעור במהלך השיעור עצמו עקב אתגרים בלתי צפויים שלא הובאו בחשבון בשלב התכנון. לכן בפועל יש להכין את פרח ההוראה עם המגבלות לכך שיידרש להתנהל באופן אקטיבי בסביבה המשתנה תדיר. כמו-כן, יש להציג יעדים מתקדמים בהדרגה ובהתאם להצלחות של פרח ההוראה, כך שבכל שלב יחוה הצלחה.

תוצרי עבודה

חשובה ההבנה כי אין דרישה לתוצרים אחידים בין פרחי ההוראה הלומדים בקורס. יש להתייחס לעובדה, כי הנוכחות והמעורבות של פרח ההוראה עם המגבלות וכן השינויים שנערכים במבנה הקורס, יכולים להשפיע לרעה על סטודנטים אחרים. בהתאם לכך, יש לשקול את היקף התכנים ואת מידת התאמתם בהתנסות המותאמת עבור פרח ההוראה עם המגבלות כמו גם עבור פרחי ההוראה האחרים.

קיום הערכה של התהליך

יש לבצע הערכה לתהליך שעובר פרח ההוראה עם המגבלות. יש לשקול את השלבים להערכה שלו לעומת השלבים שבהם יוערכו שאר פרחי ההוראה בקורס. עוד יש להתייחס למדדים אובייקטיביים לעומת סובייקטיביים בהתאם להתאמות ולדרישות של תחום הדעת הנלמד. מומלץ להכין מראש הגדרה מדויקת של אופן הערכת פרח ההוראה עם המגבלות בהתאם למגבלות. במהלך כל שיעור נדרש פרח ההוראה לשקף את האופן שבו הוא חווה את מידת הלמידה מציודו, כלומר לשקף אם הוא אכן חש שהצליח לחוות למידה משמעותית.

סיכום ומחשבות לעתיד

במאמר הנוכחי תואר מקרה של תהליך הכשרה להוראת חינוך גופני של סטודנט עם לקות ראייה. אחד התפקידים של החינוך הגופני הוא לעודד את התלמידים להתנסות חקרנית פעילה בסביבה החינוכית. המחנכים מארגנים סביבה המזמנת גירויים במצבים מגוונים, גירויים היוצרים תנאים ללמידה המאפשרת התפתחות ושכלול היכולות המולדות. מאחורי החיפוש אחר הגישה הראויה להכשרת מורה לחינוך גופני, נשאלת השאלה מהם הכישורים המאפיינים את המורה הטוב, ובהמשך לכך כיצד ניתן להקנות כישורים אלו. בעקבות התהליך שתואר במאמר הנוכחי, נראה כי היכולת לראות את התלמידים איננה הכרחית כשמדובר במורה לחינוך גופני. יתרה מזאת, העובדה שלמורה יש יכולת ראייה אינה מלמדת בהכרח על כך שהוא יודע מה קורה בכיתתו. חוש הראייה אינו מהווה מדד ליכולת המורה לדעת אם מתרחשת למידה, כיצד מתרחשת למידה משמעותית ובאיזה היקף. בסיומו של התהליך המתואר במאמר עלו כמה תובנות בקרב שניים מהמחברים, שהם אנשי סגל במוסד הכשרה להוראת מורים לחינוך גופני, לצד סוגיות לבחינה בהמשך: (א) במקביל להחלטה לקבל פרחי הוראה עם מגבלות יש לקיים תוכנית הכשרה רב-מערכתית לכלל אנשי הסגל במוסד במטרה להכיר את הצרכים ואת ההתאמות הנדרשות למתן מענה ראוי (ראו לדוגמה: Kelly, 2019; Kudláček et al., 2010); (ב) בתהליכי הכשרה של פרחי הוראה באופן כללי, במיוחד של סטודנטים עם מגבלות, קיימת חשיבות גבוהה להדגשת התיווך בתהליך ההוראה בכל רמותיו; (ג) יש לטפח ולהעריך בעקביות את מידת ההתייחסות של המרצים המכשירים לשוני המובנה בין פרחי ההוראה אשר מגיעים למצבי הלמידה עם מטען שונה של התנסויות, הצלחות וכישלונות, וכן עם רמות ציפיות שונות מעצמם, מהמורה, מהחברים ומהשיעור; (ד) יש לטפח ולהעריך בעקביות את רמת המודעות של המרצים המכשירים לתפקידם כגורם אנושי מתווך בתהליך ההכשרה; (ה) יש לקיים הדרכות והשתלמויות למרצים המכשירים בנוגע לדרכי תיווך משמעותיות ומותאמות לסטודנטים שונים; (ו) יש לטפח ולהעריך בעקביות את מידת ההעברה של מסר ההוראה המתוכנת לפרחי ההוראה, שכך ינהגו בעתיד, כשיהיו מורים בפועל ויפגשו תלמיד עם מגבלות. ולסיום – יש להאמין בכל סטודנט, לזהות צרכים, לזהות חוזקות ולתת לו את כל התמיכה הסביבתית כדי למצות את הפוטנציאל שלו, בדיוק כפי שאנחנו מצפים מהסטודנטים לעשות עם התלמידים שהם יפגשו בעתיד.

מקורות

- גלמור, ח', אמיר, א', נאבל-הלר, נ', אינגלס, ו', בן-חורין, ב' (1999). *מקראה בחינוך לתנועה*. המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זימן במכון וינגייט.
- הוצלר, י' (2019). הכלה, עיצוב אוניברסלי והתאמה בחינוך הגופני. *בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט*, 1, 74-90.
- הס, א' (2011). ראייה שונה בשילוב: פוטנציאל הצמיחה של תלמידים לקויי ראייה משתלבים. בתוך ג' אבישר, י' לייזר ושי' רייטר (עורכים), *שילובים: מערכות חינוך וחברה (עמ' 87-110)*. אחוה.
- הס, א', קופרברג, ע' וסובלנעיס, א' (2017). מאפייני איכות החיים של בגירים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחיה — ניתוח פורום מקוון. בתוך שי' רייטר, ע' קופרברג ויי גילת (עורכים), *סוגיות עכשוויות בשילוב של תלמידים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: אסופת מחקרים (עמ' 151-170)*. מכון מופ"ת.
- הררי, י' והררי, נ' (2015). *דרכים בהוראת החינוך הגופני והספורט*. אסיף.
- משרד החינוך (2019). *הכלה והשתלבות בחינוך היסודי*. יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות. מדינת ישראל, אגף בכיר, המנהל הפדגוגי.
- צוריאל, ד' (1998). *השתנות שכלית*. ספרית פועלים.
- צוריאל, ד' (עורך) (1999). *התנסות בלמידה מתווכת: עיון, מחקר ויישום במשנתו של פרופ' ראובן פוירשטיין*. הוצאת "אח" והמרכז הבינלאומי לקידום כושר הלמידה.
- קורצ'ק, י' (1960). *כיצד לאהוב ילדים*. הקיבוץ המאוחד.
- רייטר, שי' (2004). *מעגלי אחווה*. אחוה.
- שובל, א', טל, מ' ואייבזו, שי' (2017). *הקשר החברתי – טיפוח יחסיים חברתיים-ערכיים בחינוך הגופני*. "בתנועה ובדעת": המכללה האקדמית בוינגייט.
- שקדי, א' (2016). *הם לא ברחו מהכיתה – נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך*. מכון מופ"ת.
- שקדי, ח' (1999). *מחרוזות התנועה*. רכס.
- Augestad, L. B., & Jiang, L. (2015). Physical activity, physical fitness, and body composition among children and young adults with visual impairments: A systematic review. *British Journal of Visual Impairment*, 33(3), 167-182.

- Brunes, A., Krokstad, E., & Berit Augestad, L. (2017). How to succeed? Physical activity for individuals who are blind. *British Journal of Visual Impairment*, 35(3), 264-274.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986a). The curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 7-10). University of Technology, Loughborough.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986b). From theory to practice. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp.11-14). University of Technology, Loughborough.
- Corn, A. L. (1983). Visual function: A theoretical model for individuals with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 77(8), 373-377.
- Grenier, M., Seaman, J., & Difloures, N. (2017). Examining teacher and student disability sporting experiences in physical education. *Journal of Physical Education Research*, 4, 31-47.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100175.
- Kayam, O., & Mishani-Uval, Y. (2020). The experiences and perspectives of adults with disabilities in physical education studies. *Advances in Physical Education*, 10(03), 169.
- Kelly, L. E. (2019). *Adapted physical education national standards*. Human Kinetics Publishers. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383151.pdf>
- Kudláček, M., Morgulec-Adamowicz, N., & Verellen, J. (2010). *European standards in adapted physical activity*. Palacký University Olomouc Faculty of Physical Culture. https://apa.upol.cz/images/EUSAPA_dotisk_2014.pdf.
- Lidor, R., & Hutzler, Y. (2019). Including students with disabilities in a physical education teacher preparation program: An institutional perspective. In M. Reginald (Ed.), *Teacher education in the 21st century* (pp. 1-19). IntechOpen.
- Lieberman, L. J., Lepore, M., Lepore-Stevens, M., & Ball, L. (2019). Physical education for children with visual impairment or

- blindness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 9(1), 30-38.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusion: Moving from “why?” to “how”. *International Journal of Whole Schooling*, 3, 22-38.
- Medina-García, M., Doña-Toledo, L., & Higuera-Rodríguez, L. (2020). Equal opportunities in an inclusive and sustainable education system: An explanatory model. *Sustainability*, 12(11), 4626.
- Reina, R., & Alvaro-Ruiz, J. (2016). Full inclusion of a student with visual impairment over the full Physical Activity and Sport Sciences Degree: A case study. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 40-52.
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442-457.
- Webster, C. A., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H., & Cribbs, J. (2015). A systematic review of public health-aligned recommendations for preparing physical education teacher candidates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 30-39.
- Woods, A. M., & Lynn, S. K. (2001). Through the years: A longitudinal study of physical education teachers from a research-based preparation program. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(3), 219-231.
- World Health Organization (WHO) (2011). *World Report on Disability* (pp. 1-13).