

מכללת הרצוג

שלוחת סמינר נוות ישראל

החוג לחינוך מיוחד

**יישום גישת עיצוב אוניברסלי ללמידה
בסביבת למידה המשלבת תלמידים עם
הפרעת למידה ספציפית**

עבודה זו מוגשת כחלק מחובות לתואר ב.אד בחינוך מיוחד

שם : מיכל סרוסי

מנחה : ד"ר שרה גבעון

תאריך הגשה : 7/11/2017

תוכן העניינים

3	מבוא
4	סקירת ספרות
4	1. הפרעת למידה ספציפית
4	1.1 הגדרת הפרעת למידה ספציפית Specific Learning Disorder
5	1.2 הגורמים להפרעת למידה ספציפית
5	1.3 קשייהם של ילדים עם הפרעת למידה ספציפית להשתלב בסביבת הלמידה הרגילה
7	2. גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה
7	2.1 גישת העיצוב האוניברסלי Universal Design
7	2.1.1 הגדרת הגישה
8	2.1.2 עקרונות הגישה
9	2.2 גישת העיצוב אוניברסלי ללמידה Universal Design for Learning
9	2.2.1 הגדרת הגישה
10	2.2.2 עקרונות הגישה
	3. יישום גישת עיצוב אוניברסלי ללמידה בסביבת למידה המשלבת תלמידים עם הפרעת
12	למידה ספציפית
12	3.1 הכלה מול שילוב: מה החידוש
12	3.2 מעבר מגישה משלבת לגישה מכילה
13	3.3 התאמת תכנית הלימודים בגישה משלבת לעומת מכילה
13	3.4 התאמת דרכי הוראה ולמידה בגישה משלבת לעומת מכילה
15	3.5 השימוש בטכנולוגיה מסייעת בגישה משלבת לעומת מכילה
16	3.6 דרכי הערכה והיבחנות בגישה משלבת לעומת בגישת עיצוב אוניברסלי
17	3.7 בתי ספר ידידותיים בגישה של עיצוב אוניברסלי

17	 3.7 חזון אחרית הימים
19	 2. דיון
22	 3. סיכום ומסקנות
24	 4. ביבליוגרפיה

מבוא

בעשורים האחרונים מיושמת מגמת השילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים, בהם ילדים עם הפרעת למידה ספציפית, במערכת החינוך הרגילה. במסגרת מגמת השילוב פועלים רבות למען הילדים עם הצרכים המיוחדים, כדי שיצליחו להשתלב בצורה מיטבית הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית.

אולם השירותים הניתנים לילדים אלה מדגישים את השונות שלהם משאר ילדי הכיתה "הרגילים": הם יוצאים מהכיתה לשעות מסוימות כדי ללמוד עם מורה מתקנת, הם מקבלים הקלות במבחנים בניגוד לחבריהם שלא מקבלים הקלות אלה, הם משתמשים בעזרי למידה המדגישים את שונותם ועוד. אמנם הם לומדים במערכת החינוך הרגילה, אך הם חשים שונים וגם חבריהם רואים אותם כשונים וחריגים, עובדה המשפיעה באופן שלילי על הדימוי העצמי שלהם ועל השתלבותם החברתית.

כמענה לכך גובש מודל העיצוב האוניברסלי ללמידה, שמטרתו לאפשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים לקבל את כל הסיוע הדרוש להם מבלי לחוש שונים וחריגים, אלא כשווים בין שווים.

העבודה תבאר מהי גישת העיצוב האוניברסלי בכלל ומהי גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה, וכיצד יש ליישם אותה כדי לעצב בית ספר המכיל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ולא רק משלב אותם.

שאלת המחקר היא: כיצד יש ליישם את גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה בסביבת למידה המשלבת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית?

כמורה המלמדת בכיתות שבהם משולבים תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, הנוכחת בשונות שלהם מול שאר חבריהם על אף הסיוע שהם מקבלים ואולי דווקא בגללו, רציתי לחקור כיצד ביכולתי ליצור סביבה חינוכית ולימודית שתכיל תלמידים אלה באופן שהם וחבריהם יראו אותם כשווים בין שווים, ועל ידי כך לסייע להם באמת.

אני מקווה שהעבודה תתרום לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במערכת הבית-ספרית הרגילה, על ידי שתגביר המודעות של מורים כיצד ליצור בית ספר המכיל תלמידים אלה ולא רק מסייע לשילובם.

סקירת ספרות

1. הפרעת למידה ספציפית

פרק זה יבאר מהי הפרעת למידה ספציפית – יביא את ההגדרה העדכנית להפרעה על פי ה-DSM5, יבאר מהם הגורמים להפרעה ויציין את הקשיים של ילדים עם הפרעת למידה ספציפית להשתלב בכיתה הרגילה – הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית.

1.1 הגדרת הפרעת למידה ספציפית Specific Learning Disorder

על פי ה-DSM5 (Diagnostic and statistical manual of mental disorders), הפרעת למידה ספציפית היא הפרעה מתמשכת הפוגעת בתפקודי למידה כגון קריאה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, כתיב, חישובים מתמטיים והיגיון מתמטי.

לפי מדריך זה, נדרשים ארבעה קריטריונים לקביעת אבחנה של הפרעת למידה ספציפית:

1. קשיים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות (חוסר דיוק או איטיות בקריאת מילים, קושי בהבנת הנקרא, קשיים באיות, קשיים בהבעה בכתב, קשיים בשליטה במושג המספר, עובדות מספריות וחישובים וקשיים בהסקה מתמטית) הנמשכים שישה חודשים לפחות למרות התערבות ממוקדת.
2. המיומנויות האקדמיות נמוכות באופן מהותי וכמותי מהמצופה, בהתאם לגיל הכרונולוגי של הפרט וגורמות להפרעה משמעותית בתפקוד האקדמי או התעסוקתי או בפעילויות יום-יומיות.
3. קשיי הלמידה מתחילים בשנות הלימודים בבית הספר, אך ייתכן שמלוא היקפם לא יבוא לידי ביטוי עד המפגש עם דרישות לכישורים אקדמיים שעולים על המשאבים המוגבלים של היחיד.
4. יש לשלול גורמים אחרים העשויים להביא לקשיי למידה: לקויות אינטלקטואליות, איחור התפתחותי גלובלי, קשיים בחדות ראייה או שמיעה (ללא תיקון – משקפיים או מכשירי שמיעה), הפרעות מנטליות או נוירולוגיות, מצוקה פסיכוסוציאלית, היעדר מיומנות בשפת הלמידה או הוראה לא מספקת (APA, 2013).

על פי ה-DSM5 נדרשת עמידה בכל הקריטריונים הללו, בהתבסס על סינתזה קלינית של היסטוריה אישית (התפתחותית, רפואית, משפחתית וחינוכית), דוחות חינוכיים והערכה פסיכולוגית-חינוכית. ייתכנו שינויים ברמת התפקוד בתהליך ההתפתחות. על פי הגדרה זו גם לא נדרש פער בין האינטליגנציה (IQ) לבין הישגים לימודיים כתנאי לקביעת קיומה של הפרעת למידה ספציפית כפי שהיה במדריכים הבין-לאומיים הקודמים, אך יש לשלול לקות אינטלקטואלית.

הפרעת למידה ספציפית היא הפרעה שכיחה באוכלוסייה. מקובל לציין שכיחות הנעה בין 5% ל-15% בדרגות חומרה שונות. עוצמתן וביטוייהן של הפרעות הלמידה משתנות בגילאים השונים. הן מושפעות הן ממשאבים ומגורים בין-אישיים והן מתנאים סביבתיים, כגון דרישות לימודיות ותמיכה משפחתית (מרגלית, 2014).

1.2 הגורמים להפרעת למידה ספציפית

הפרעת למידה ספציפית היא הפרעה ביולוגית שמקורה נוירולוגי – הפרעה הנגרמת כתוצאה מחסרים במערכת העצבים המרכזית, דבר המשפיע על היכולת לשמור, לעבד ולהעביר מידע לאחרים בדרך יעילה (שרפי ורוזנבלום, 2014). הרקע הביולוגי של ההפרעה בא לידי ביטוי באינטראקציה בין גורמים גנטיים וסביבתיים המשפיעים על יכולת המוח לתפקד ביעילות ובדייקנות בפעילויות קוגניטיביות, כגון תפיסה, עיבוד מידע מילולי ולא מילולי (מרגלית, 2014).

1.3 קשייהם של ילדים עם הפרעת למידה ספציפית להשתלב בסביבת הלמידה הרגילה

משרד החינוך דוגל כיום בשילוב – העדפת שילובם של ילדים עם הפרעת למידה ספציפית (ועם מוגבלויות אחרות) במערכת החינוכית הרגילה, על פני השמתם במערכת חינוך מיוחדת (משרד החינוך, 2002). אולם שילובם של ילדים עם הפרעת למידה ספציפית בחינוך הרגיל מלווה בקשיים משמעותיים – הן מבחינה לימודית והן מבחינה חברתית.

מבחינה לימודית, ילדים עם הפרעת למידה ספציפית מתקשים להבין את הנלמד על פי הקצב שבו שאר ילדי הכיתה קולטים ומבינים, ולכן הם זקוקים להסברים רבים יותר מצד המורה ולתיווך בלמידה (מילשטיין וריבקין, 2013), אולם לא תמיד המורים יכולים להגיש להם את הסיוע הדרוש להם בשל חוסר הכשרה מספקת בתחום של הפרעת למידה ספציפית (דהן, שמר, רוזנפלד ודניאל-הלונינג, 2016). הצורך בהסברים רבים גורם להאטת הקצב הלימודי, ולכן פעמים רבות המורים אינם משדרים שביעות רצון כלפי התלמידים המשולבים בשל החשש שלהם מפגיעה ברמת הלימודים של הכיתה.

קושי נוסף נובע מכך שפעמים רבות המורים אינם מאמינים שניתן להתאים את תכנית הלימודים לצרכיהם ייחודיים של התלמידים המשולבים ומסתפקים ביכולת שלהם לסייע לתלמידים אלה (ענבר-פירסט וגלילי, 2011), ולכן הם אינם מגישים להם את הסיוע הדרוש להם ללמוד כשאר חברי הכיתה. גם מורים הרוצים לתמוך בתלמידים אלה לעיתים רבות אינם יכולים ליישם זאת בשל חוסר ההכשרה שלהם ולכן הם חסרים ידע ומידע כיצד לסייע לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית המשולבים בכיתה שבה הם מלמדים.

נוסף לכך, בשל חוסר ההכשרה המספקת של מורים בתחום הפרעת למידה ספציפית, מורים רבים מתייגים את התלמידים בעלי הפרעת למידה ספציפית כבעלי מנת משכל נמוכה. לכן אינם מאמינים בתלמידים אלה שיצליחו בלימודיהם, וממילא הם משדרים זאת לתלמידים ואינם יוצרים אצלם את המוטיבציה להשקיע בלמידה (דהן, שמר, רוזנפלד ודניאל-הלוינג, 2016).

בנוסף לכל אלה, ביותר ממחצית מהמקרים שבהם ילדים משולבים בכיתה הרגילה, הם אינם מקבלים תמיכה בלימודים (כמו הוראה מתקנת) במידה הדרושה להם (נאון, מילשטיין ומרום, 2011).

מבחינה חברתית, תלמידי הכיתה המשולבים נוכחים בקשיים הלימודיים של התלמידים עם הפרעת הלמידה הספציפית המשולבים בכיתתם, וקשיים אלה גורמים להם להיות שונים משאר ילדי הכיתה (ענבר-פירסט וגלילי, 2011). גם הצורך שלהם לצאת בזמנים מסוימים ללמוד עם מורה מתקנת מבדילה אותם משאר ילדי הכיתה. השונות היא אחד הגורמים העיקריים הגורמים לדחייה חברתית (בינשטוק, 2011), ולכן תלמידים אלה עלולים להיות דחויים על ידי חבריהם (ענבר-פירסט וגלילי, 2011).

2. גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה

2.1 גישת העיצוב האוניברסלי Universal Design

2.1.1 הגדרת הגישה

את המונח "עיצוב אוניברסלי" טבע בראשית שנות ה-90 הארכיטקט רונלד מייס, שהיה נכה בעקבות מחלת הפוליו והשתמש בכיסא גלגלים (כ"ץ ופריש, 2013). מושג זה פותח על ידו כמענה להנגשה פיזית של מוצרים ושירותים במוסדות ציבוריים ובתחבורה הציבורית למגוון רחב של אוכלוסיות (חסדאי, 2016). גישת העיצוב האוניברסלי מציגה השקפה שעל פיה התאמת השירות לאוכלוסייה זו או אחרת אינה מספקת, ויש צורך בהתאמת השירות לכלל האוכלוסיות הפונות אליו. במילים אחרות, העיקרון העומד בבסיסו של העיצוב האוניברסלי הוא "One size fits all" – מידה אחת שמתאימה לכולם (הלוינג ורויטמן, 2012).

ניתן להגדיר את גישת העיצוב האוניברסלי כעיצוב של מוצרים וסביבות כך שיהיו שימושיים למספר הגדול ביותר האפשרי של אנשים בכל הגילאים ועם כל סוגי היכולות. עיצוב אוניברסלי מכבד את הגיוון האנושי ומקדם הכלה של כל האנשים בכל פעילויות החיים תוך ניסיון להסיר חסמי נגישות (טלמור, 2015).

המושג "עיצוב אוניברסלי" מקביל למושג "איכות חיים" לגבי הפרט. הוא מבוסס על גישה הוליסטית לסביבה והתייחסות לכל המרכיבים שבה: המבנה הארכיטקטוני, המוצרים, הטכנולוגיה, המחשוב, הגורם האנושי, האסתטיקה, התרבות, האמונות ועוד. מושג זה מתייחס לצרכים של כלל הציבור: קשישים, פעוטות, בעלי מוגבלויות, נשים, גברים, חולים ובריאים ועוד. "עיצוב אוניברסלי" אינו רשימה של סטנדרטים לנגישות, אלא עקרונות שעל פיהם יש לפתח סביבות שהן ידידותיות לכל פרט, אסתטיות, נוחות, יעילות ונעימות (פן וטל, 2006). בהתאם לכך, גישת העיצוב האוניברסלי מתבססת על הדרישה לבנות מלכתחילה סביבות ללא חסמים, ובעת שינוי סביבות קיימות, התייחסות הוליסטית ולא שיפוץ נקודתי. עיצוב אוניברסלי מאפשר הכלה של אנשים עם מוגבלויות ללא הדגשה של השוני ביניהם ובין כלל האוכלוסייה, כך שיש לראות את ההנגשה לא כתוספת לסביבה, אלא כחלק אינטגרלי שלה (רייטר, 2007).

המושגים "עיצוב אוניברסלי" ו"איכות חיים" שונים במהותם מהמושגים "נורמליזציה" ו"נגישות", מושגים שהיו רווחים עד עשרים וחמש השנים האחרונות. בעוד שהמונח "הנגשה"

קובע סטנדרטים להתאמת שירות לאנשים עם מוגבלות, "עיצוב אוניברסלי" מציג השקפה על פי התאמת השירות לאוכלוסייה ספציפית אינה מספקת, ויש צורך בהתאמת השירות לכלל האוכלוסיות הפונות אליו (חסדאי, 2016). כמו כן, למושגים "עיצוב אוניברסלי" או "איכות חיים" אין קריטריונים קבועים ומדידים של הישגים, אלא הם מושגים דינאמיים, מתייחסים לתהליכים ויש בהם מרכיבים אובייקטיביים וסובייקטיביים כאחד. מושגים אלה גם גמישים – כל הישג הוא פתח ליעדים ושינויים נוספים. כשם שאיכות חיים היא מושג הוליסטי המציין התייחסות אישית שהיא מעל ומעבר לסך כל תנאי חייו של הפרט, כך גם עיצוב אוניברסלי הוא מושג המתייחס לאקולוגיה שהיא מעל ומעבר לסך כל התקנים של נגישות. לדוגמה, מדרכות נגישות עדיין לא מציינות שהרחוב, החנויות, המשרדים, בתי הקפה וכל הכלול בהם נגיש לפרט עם המוגבלות, כולל קבלת כבוד מהאוכלוסייה. מתוך גישה זו הוצע להשתמש במונח של "מרחב ציבורי מכיל" במקום המונח "נגישות" (רייטר, 2007).

2.1.2 עקרונות הגישה

בשנת 1997 נקבעו שבעת העקרונות של עיצוב אוניברסלי במרכז לעיצוב אוניברסלי בבית הספר לעיצוב שבאוניברסיטה של צפון קרוליינה, ראליי, בארצות הברית (רייטר, 2007). אלה הם שבעה עקרונות מנחים לפיתוח מוצרים או סביבות שיהיו ידידותיים, אסתטיים, נוחים לשימוש ויעילים עבור כל משתמש באשר הוא (אבישר, 2010):

1. שימוש שוויוני, צודק, הוגן – העיצוב לא מפלה לרעה אף אדם. הוא שימושי ובר-שיווק לאנשים עם מגוון יכולות.
2. גמישות – העיצוב מאפשר מרחב גדול של נטיות אישיות ויכולות.
3. שימוש פשוט ואינטואיטיבי – העיצוב מאפשר הבנה קלה, ללא הבדל בניסיון חייו של המשתמש, הידע שלו, יכולתו הלשונית או כושר הריכוז העכשווי שלו.
4. מידע מוחשי, מורגש וקל לתפיסה – העיצוב משדר מידע ביעילות לכל משתמש, ללא קשר לתנאי המקום.
5. סובלנות לטעויות – העיצוב ממזער סכנות ותוצאות שליליות אם הפרט שוגה במקרה ולא בכוונה.
6. מאמץ פיזי נמוך – העיצוב מאפשר הפעלה יעילה, נוחה ולא מעייפת.

7. גודל ומרחב לגישה ושימוש – העיצוב מאפשר מרחב להגעה, לכניסה, למניפולציה, לשימוש ללא קשר לגודל הגופני של המשתמש, עמידתו או נייכותו (רייטר, 2007; הלוינג ורויטמן, 2012).

2.2 גישת העיצוב אוניברסלי ללמידה Universal Design for Learning

השיח המקצועי של העיצוב האוניברסלי התרחב בסוף שנות התשעים לתחום החינוך ששאף לאפשר לסטודנטים שונים, וביניהם סטודנטים עם מוגבלות בלמידה, להצליח ולממש את מטרותיהם ושאפו להשיג. שיח זה התפתח מתוך מגמות עולמיות במערכות החינוך, שעד לפני שנים אחדות שאפו ליצור סביבה מתאימה לתלמיד הממוצע, ובשנים האחרונות ניסו להתאימה למגוון רחב של לומדים עם קשת רחבה של יכולות ומגבלות, גילאים, מיומנויות וממעמדות סוציו-אקונומיים שונים. מתוך כך, הוצב העיצוב האוניברסלי בתחום החינוך בפני מספר אתגרים ייחודיים, מכיוון שבתהליך ההוראה-למידה, הנגשה פיזית לבדה אינה מספקת, ויש להוסיף עליה את ההנגשה לתכנית הלימודים עצמה (הלוינג ורויטמן, 2012). חברים ב"מועצה" לילדים חריגים" (CEC – Council for Exceptional Children) הפועלת בארצות הברית, פועלים לקידום הרעיון של יישום גישת העיצוב האוניברסלי בתחום הלמידה – "עיצוב אוניברסלי ללמידה" (UDL – Universal Design for Learning), מתוך טענה שעיצוב אוניברסלי ללמידה יסייע להפוך את תכנית הלימודים הכללית לנגישה עבור התלמידים המשולבים במערכת החינוך הרגיל (אבישר, 2010).

2.2.1 הגדרת הגישה

גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה היא דרך להתאים את הלמידה למגוון סוגים של לומדים, כדי לאפשר לכל תלמיד, גם לתלמיד המתקשה בלמידה, הזדמנות ללמידה משמעותית. הגישה דוגלת בכך שההבדלים בין התלמידים הם דבר טוב ולא בעיה שיש לפתור (ילון-חיימוביץ ולינדר-כץ, 2017). עיצוב אוניברסלי ללמידה מתמקד בסביבה של הילד בבית הספר – תכנית הלימודים, חומרי הלימוד, דרכי ההוראה ודרכי ההערכה. הרעיון העומד בבסיס גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה הוא שההוראה והלמידה בבית הספר תהיינה נגישות ומותאמות לכלל אוכלוסיית הלומדים, לרבות תלמידים עם מוגבלויות, ואף מוגבלויות מורכבות מבחינה קוגניטיבית (טלמור, 2015). העיצוב האוניברסלי קובע דרכים כיצד ליצור סביבה כזו (ילון-חיימוביץ ולינדר-כץ, 2017).

2.2.2 עקרונות הגישה

את עקרונות גישת העיצוב האוניברסלי התאימו לתחום הלמידה במרכז לחינוך על-תיכוני לתלמידים עם מוגבלויות שבאוניברסיטת קונטיקט שבארצות הברית. מרכז זה שם לו למטרה לפתח ולטפח דרכי הוראה המיועדות לכלל התלמידים, לרבות תלמידים עם מוגבלויות. העקרונות המותאמות לתחום החינוך הן:

1. שימוש הוגן – ההוראה צריכה להיות נגישה לכל הלומדים באשר הם. דרכי ההוראה צריכות להיות שוות לכול ובמידת האפשר שוות ערך.
2. גמישות בשימוש – ההוראה צריכה להיות מותאמת למגוון רחב של יכולות וצרכים.
3. פשטות – ההוראה צריכה להיות בהירה וישירה.
4. מידע ברור – ההוראה צריכה להיות כלי נוח להעברת מידע באופן ברור ובהיר ככל האפשר.
5. סובלנות לטעויות – ההוראה צריכה להתחשב במגוון היכולות ובמגוון האופנים של עיבוד מידע.
6. מאמץ פיזי מצומצם – ההוראה תתחשב ביכולות ובמגלות של הלומדים גם מבחינה פיזית וגם מבחינה חושית.
7. מרחב למידה – ההוראה תתחשב בשונות הפיזית הקיימת בין לומדים ובצרכים המגוונים שלהם בנושא מרחב הלמידה.

בהתאמת הגישה לתחום הלמידה נוספו שני עקרונות:

8. קהילת לומדים – ההוראה תעודד יצירת קהילה לומדת המתאפיינת בשיתופיות, ברעות (ידידות) ובסובלנות.
9. האווירה בכיתה – ההוראה תתרום ליצירת אווירה מקבלת ומכילה בכיתה, וזאת מבלי לוותר על הציפיות להישגים (אבישר, 2010; טלמור, 2015).

בנוסף לכך, גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה מתבססת על שלושה עקרונות:

1. מגוון וריבוי של אופני ייצוג – כך מתאפשר למגוון הלומדים לרכוש ידע בצורה המתאימה והרלוונטית לכל אחד מהם.

2. מגוון וריבוי של דרכי פעולה ודרכי הבעה – כך מתאפשר ללומדים השונים לבטא את יכולותיהם ואת הידע שרכשו.

3. מגוון וריבוי של פעילויות לימודיות – כך נוצרות הזדמנויות "להתחבר" לתחומי העניין של הלומדים, להציג אתגרים אינטלקטואליים מתאימים ורלוונטיים, להעלות את רמת ההניעה (מוטיבציה) של הלומדים ולהגביר את הנאתם מהלמידה (אבישר, 2010). זאת מתוך הנחה כי ככל שיינתן לתלמיד מגוון של הזדמנויות להשתתף בלמידה, כך תתאפשר חווית למידה מאתגרת ומעניינת, והמוטיבציה ללמידה תגבר (חסדאי, 2016).

עיצוב אוניברסלי ללמידה קשור קשר הדוק להיבטים הקוריקולריים – מטרות ההוראה, דרכי ההוראה, חומרי ההוראה והלמידה ואופני הערכת הלמידה. לפיכך יישום העיקרון של עיצוב אוניברסלי בהקשר החינוכי כרוך בביצוע התאמות קוריקולריות והתאמות בהערכה, וזאת כדי לאפשר נגישות לתכנית הלימודים הכללית.

יישום עקרונות העיצוב האוניברסלי ללמידה עשוי להסיר מכשולים שעלולים לעמוד בדרכו של כל אדם הנוטל חלק בפעילות לימודית, ולא רק בפני תלמידים עם מוגבלויות וקשיי למידה (אבישר, 2010).

3. יישום גישת עיצוב אוניברסלי ללמידה בסביבת למידה המשלבת

תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית

הפרק יבאר כיצד יש ליישם את גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה בסביבת למידה המשלבת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, תוך הבחנה בין הגישה המשלבת לבין הגישה המכילה – גישת העיצוב האוניברסלי.

3.1 הכלה מול שילוב: מה החידוש

הכלת תלמיד עם הפרעת למידה ספציפית בכיתה הרגילה שונה במהותה משילובו בכיתה הרגילה. העבודה אינה מתמקדת בתלמיד המתקשה, כפי שנעשה בגישת השילוב, אלא בכיתה השלמה, כאשר התלמידים בעלי הקשיים הם חלק מהקהילה הלומדת ולא קבוצה נפרדת של תלמידים הזקוקים לעזרה מיוחדת כדי להשתלב בלמידה. כמו כן, בשילוב תלמיד עם הפרעת למידה ספציפית בכיתה הרגילה נעזרים בהוראה מתקנת. הוראה מתקנת מתמקדת בקשיים ובמוקדי הכוח של התלמיד, כלומר לאחר שזוהו הקשיים, המיקוד הוא בעבודה עם התלמיד, מתוך היכרות עם החוזקות שיש לו. אולם עיצוב אוניברסלי מתמקד בסביבה של התלמיד – תכנית הלימודים, חומרי הלימוד, דרכי ההוראה ודרכי ההערכה. העבודה אינה מתמקדת בתלמיד המתקשה, אלא בכיתה השלמה, כאשר התלמידים בעלי הקשיים הם חלק מהקהילה הלומדת. ההנחה היא שהפתרון שניתן לתלמיד הבודד בתוך השיעור יכול לתת מענה לתלמידים רבים בכיתה. פעולות שיועדו מלכתחילה להסיר חסמים לתלמיד עם קשיי קריאה, למשל, יכולות לסייע גם לתלמידים עם בעיות קשב או לתלמידים עם בעיות זיכרון וכן הלאה (טלמור, 2015).

3.2 מעבר מגישה משלבת לגישה מכילה

במעבר מגישה משלבת לגישה מכילה על המערכת החינוכית לאבחן את טיב השתלבותם ומעורבותם של תלמידים עם קשיי למידה וצרכים מיוחדים אחרים בסביבה החינוכית והחברתית במערכת החינוך, ולפתח דיאלוג בין הצוות החינוכי בבית הספר והתלמידים שיוביל לבניית חברה וסביבה שיש בה מקום לכול בצורה שוויונית, מכבדת ומכילה. למורה יש תפקיד מרכזי בעיצוב הסביבה הלימודית והחברתית בכיתתו. גיוס כלל התלמידים לחשיבה, תכנון וביצוע השינויים הוא חיוני בהעמקת המודעות של התלמידים לצרכים שונים של עצמם, של חבריהם ואף של מוריהם. צרכים אלה משתנים בכל רגע נתון ובכל מטלה נתונה. החל בעיצוב חלל הכיתה, כך שיאפשר מרחב מחיה, מרחב להגעה לכל פינה ולכל פריט בחדר, וכלה בעיצוב הפריטים השונים בכיתה שיהיו נוחים לשימוש, כמו גם מתן אפשרות לפעול בכיתה תוך הפעלת מאמץ פיזי מועט.

חשוב להדגיש כי העיצוב האוניברסלי של סביבת הכיתה מתייחס להנגשת הפעילות כמו גם לנוחות ההשתתפות בה. לכן במטלות שמציב המורה בפני תלמידיו יש חשיבות לפשטות ההוראות וההסברים. כשם שעיצוב מבנה על ידי אדריכל יאפשר התמצאות במבנה לכל הנמצאים בו, ללא הבדל בניסיון של המשתמש, ביכולתו הלשונית או בכושר הריכוז שלו, כך הוראות של כתיבת עבודות או מבחנים צריך שיהיו פשוטות וברורות לכול. המורה ותלמידיו ישימו לב שכל תלמיד, גם התלמידים המתקשים, יוכל להשתמש בכל פריט בסביבת הכיתה בלא שיופלה לרעה (פן וטל, 2006).

3.3 התאמת תכנית הלימודים בגישה משלבת לעומת מכילה

במעבר מגישה משלבת לגישה מכילה יש לתכנן את תכניות הלימודים כך שתהיינה מתאימות לגישה של עיצוב אוניברסלי. משמעות הדבר כי תכנית הלימודים של שכבת הגיל היא התכנית הבסיסית המחייבת את כלל התלמידים, כולל התלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, ואותה יש להתאים לצרכי התלמידים המתקשים וליישם אותה עם כלל התלמידים.

אין הכוונה לשינוי ייחודי של תכנית הלימודים על ידי בניית תכנית חינוכית יחידנית (תח"י) עבור התלמיד הספציפי, כפי שמיישמים בגישה המשלבת, אלא יישום התאמות בתכנית הלימודים הכללית על ידי הכנסת שינויים בתכנים, שימוש בעזרים מיוחדים, הרחבה והפחתה של נושאי משנה והוספת יחידות ונושאים ייחודיים, כך שיתאימו לתפקוד של כל התלמידים, גם התלמידים המתקשים.

את ההתאמות יתכננו במשותף צוותים חינוכיים בעלי מומחיות בתחומי החינוך המיוחד וצוותים בעלי מומחיות בתחומי הדעת השונים (פן וטל, 2006).

3.4 התאמת דרכי הוראה ולמידה בגישה משלבת לעומת מכילה

דרך ההוראה-למידה בגישת העיצוב האוניברסלי מסייעת לכלל התלמידים להתמודד עם תכנית הלימודים בדרכים לא שגרתיות. בשונה מן ההתאמות שנערכות עבור תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ומן ההקלות שהם מקבלים בגישת השילוב, עיצוב אוניברסלי יוצר חלופות הפתוחות בפני כל התלמידים ומספק שיטות ואפשרויות רבות ומגוונות להצגת חומר הלימודים. השיטות של עיצוב אוניברסלי אינן תוספת לשגרת ההוראה כפי שנעשה בגישת השילוב, אלא חלק בלתי נפרד ממנה (טלמור, 2015).

כפי שהובא בפרק הקודם, סביבת הוראה-למידה המתנהלת על פי גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה, מתבטאת בקיומם של שלושה מרכיבים מרכזיים: ייצוג, ביטוי והשתתפות (אבישר, 2010).

כדי ליישם את העיקרון של מגוון וריבוי של אופני ייצוג, על המורה: לנסח מטרות ולהציג בפני התלמידים בתחילת השנה ולאורך השנה; לתכנן מראש את כל רכיבי יחידת הלימוד; להדגיש את התכנים החשובים, את המסרים המרכזיים ואת הציפיות מהלומדים; להקפיד שכל המטלות וההנחיות תהיינה כתובות; לשמור על אחידות בשפה שבה בוחרים להציג את המושג; לדאוג להבניה סדורה של תכני הלימוד על פי רצף לוגי, קישור בין נושאים ועקרונות מארגנים; לדאוג למידע מוצג בערוצים שונים: שמיעתי, וויזואלי, מילולי וציורי-גרפי; להקפיד לצרף הסבר מילולי בכתב לגרפים, תרשימים ולכל מידע חזותי נוסף; לפרק מטלות והליכים לשלבים, למשל פירוק מטלות גדולות למטלות ביניים; להרבות בדוגמאות בכל שלבי השיעור; ובזמן דיון, לסכם את עיקרי הדברים שנאמרו על ידי התלמידים.

כדי ליישם את העיקרון של מגוון וריבוי של אופני ביטוי, על המורה לבחון באילו דרכים הוא מאפשר לתלמידים המתקשים לתקשר עמו ולהפגין את הידע והכישורים שרכשו. לשם כך, על המורה: לפרסם מראש את זמני ואמצעי ההתקשרות עם המורה; לאפשר לתלמיד המתקשה לבחור את האמצעי המיטבי להתקשרות; להגדיר מראש את זמני ההגשה לעבודות ומטלות; לכתוב הנחיות ברורות למטלות המקצוע השונות; לבנות מחוון שיכלול פירוט של התחומים הנמדדים ומשקלם היחסי בציון; להקפיד, ככל הניתן, על מעקב אחר הנוכחות, המעורבות ומידת הידע של התלמידים; ולתת לתלמידים משוב על התקדמותם בנקודות זמן שונות ולא רק בסוף הלמידה.

כדי ליישם את העיקרון של השתתפות, על המורה לבחון את הדרכים שבהן הוא מאפשר לתלמידים, גם לאלה המתקשים, להיות פעילים בתהליך הלמידה, כך שתתואם רמת האתגר, העניין והמוטיבציה עבור כלל התלמידים. לשם כך, על המורה: לוודא כי במהלך השיעור כלל התלמידים רואים ושומעים את התכנים; להקפיד על כך שבעבודה בקבוצות, כל התלמידים יראו וישמעו זה את זה; להקפיד להיות עם הפנים אל התלמידים במצב של הרצאה פרונטלית; בכתבה על הלוח, לקרוא בקול את הנכתב; לדבר בקצב סביר ולא מהיר מדי; לאפשר לתלמידים להקליט את השיעור כך שהתלמידים המתקשים יוכלו לחזור על הנלמד בזמן ובקצב הנוחים להם; לשאול שאלות מנחות לאורך השיעור ולאפשר דיון על התכנים; ליצור הזדמנויות לעבודה בזוגות או

בקבוצות קטנות לאורך השיעורים; להקצות זמן לשאלות במהלך השיעור ולא רק בסיומו; ולאפשר סיוע של תלמידים אחרים לתלמידים מתקשים במידה והם מעוניינים בכך (חסדאי, 2016).

מאחר ש"עיצוב אוניברסלי" קשור למושג "איכות חיים", הרי שתהליכי הוראה המתוכננים בגישה זו יאפשרו לתלמידים להכיר את עצמם ולפתח נחישות עצמית, הן בנוגע לערוצים המשפרים את מצבם והן בנוגע לתכנים המאתגרים והמקדמים אותם. כל זאת, גם כאשר מטרות ההוראה-למידה והשיעור נותרים קבועים ואחידים לכל התלמידים. תכנון ההוראה וביצועה ייעשה על ידי המורה המלמד בשיעור, תכנון אשר יבטיח כי כל תלמידי הכיתה, עד אחרון התלמידים, ישתתפו בשיעור. מטלה זו המוטלת על המורים אינה מטלה קלה, ולכן עליהם להיוועץ עם גורמים מקצועיים רלוונטיים נוספים בבית הספר, עם התלמידים ועם הוריהם, וכן עליהם להיעזר בטכנולוגיה מסייעת (פן וטל, 2006).

3.5 השימוש בטכנולוגיה מסייעת בגישה משלבת לעומת מכילה

במוקד הפתרונות שמציעה גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה בנושא חומרי הוראה ולמידה נמצאת הטכנולוגיה המסייעת (אבישר, 2010). הטכנולוגיה המסייעת פותחת אפשרויות רבות בפני המורים המתכננים את תהליכי ההוראה-למידה על פי הגישה של עיצוב אוניברסלי. היא מאפשרת מגוון אמצעים ותמיכות להנגשת חומרי לימוד לצרכי התלמידים והיא מאפשרת עבודה אישית המקדמת ומאתגרת את התלמיד ביחס ליכולותיו (פן וטל, 2006).

טכנולוגיה מסייעת בלמידה מוגדר כלי טכנולוגי המיועד לעזור לאנשים להתגבר על תפקוד לקוי בתחום הלמידה. לדוגמה, סרגל שמסייע ללומד למצוא את המקום בטקסט בזמן הקריאה, רשמקול המסייע ללומד עם קשיי זיכרון לזכור את המידע שנמסר בזמן השיעור וכדומה. כלים אלה מומלצים לשימוש על ידי לומדים עם הפרעת למידה ספציפית. הם כוללים פריטי חומרה כמו רשמקול, מעבד תמלילים, מאיית, בודק איות ומחשבון. פריטי תוכנה נפוצים כוללים קורא טקסטים, מפענח ודגם קול עם הקלדה. כל כלי טכנולוגי מותאם לצורך התפקודי של הלומד.

כלי הטכנולוגיה המסייעת הם גם כלים יעילים ללומדים עם הפרעת למידה ספציפית למטרות שיתופיות, חקר ותקשורת, בפעילויות המותאמות לצרכים ולמיומנויות האישיים שלהם. כלים אלה מאפשרים יצירת סביבת למידה נגישה יותר להעצמת הפריון הלימודי של הלומד בפרט, של

כלל הלומדים, ובפרט של לומדים עם הפרעת למידה ספציפית. הכלים מאפשרים ללומדים להביע את עצמם בדרגות ההולמות את האינטליגנציה שלהם (טמיר, 2012).

גם תלמידים ללא מוגבלויות וללא קשיי למידה יכולים להפיק תועלת ממגוון חומרי הוראה ולמידה שעוצבו בגישת העיצוב האוניברסלי ללמידה. תלמידים בעלי סגנונות למידה שונים מהשאר הם דוגמה לכך, וכמותם תלמידים המגיעים לרקע תרבותי שונה או תלמידים עולים (אבישר, 2010). ההבדל בין הגישה המשלבת לגישה המכילה היא שבגישה המשלבת התלמיד המתקשה בלבד משתמש בטכנולוגיה מסייעת, ואילו בגישה המכילה כל הכיתה משתמשת בטכנולוגיה מסייעת, בפרט במחשב, ועל ידי כך הן התלמיד המתקשה והן כלל תלמידי הכיתה נתרמים ולמידתם מתייעלת.

הלוינג ורויטמן (2012) מתארים בהרחבה אסטרטגיות הוראה משולבות בטכנולוגיות המסייעות, המאפשרות הקלה ותמיכה בשבעה תחומים ממוקדים בצורכי הוראה ולמידה במהלך השיעורים בכיתה: התארגנות, רישום הערות במהלך השיעור, סיוע לכתיבה, יצירתיות, גישה לחומרי עזר וסיוע קוגניטיבי. על ידי כך, הטכנולוגיות מסייעות ללומדים אשר צריכים להתמודד עם קשיי קשב וריכוז, התארגנות וזיכרון, מתמטיקה, אנגלית, קריאה, כתיבה ועוד.

3.6 דרכי הערכה והיבחנות בגישה משלבת לעומת בגישת עיצוב אוניברסאלי

דרכי ההערכה בעיצוב האוניברסלי שונות גם הן מדרכי ההערכה בגישה המשלבת, בכך שהן מותאמות לצרכיהם של לומדים שונים.

בדרכי ההערכה על פי גישת העיצוב האוניברסלי, על המורה ליצור גיוון בדרכי ההערכה ולהשתמש בשלוש דרכי הערכה לפחות בסוגי המטלות, בסוגי השאלות או בשניהם, במטרה לאפשר למגוון רחב של לומדים לקבל דרך הערכה שמותאמת עבורם. בסוגי המטלות, הכוונה למבחנים, עבודות, מטלות אמצע ופרזנטציות שבאמצעותם המורה יעריך את ביצוע התלמיד. בסוגי השאלות, הכוונה לשאלות פתוחות לעומת שאלות סגורות בגישה המשלבת, לשאלות ידע לעומת שאלות חשיבה הקיימות בגישה המשלבת, וכן לשאלות בנושא ביקורת, יישום וחשיבה יצירתית, הנותנות אפשרויות נוספות לתלמיד להצליח ולהגיע להישגים, על אף קשיי הלמידה שלו. כמו כן, על המורה להקפיד על בחירה בין מטלות לבין שאלות, כך שכל תלמיד יוכל לבחור את דרכי ההערכה המותאמות עבורו, שבאמצעותן יוכל להביע את ידיעותיו (חסדאי, 2016).

כיוון נוסף של פיתוחים טכנולוגיים על פי גישת העיצוב האוניברסלי עוסק במבחנים. מבחן הבנוי בגישת העיצוב האוניברסלי הוא מבחן נגיש לגמרי הכולל מגוון של עזרי נגישות: הקראת טקסט, הגדלת טקסט, גישה למחשבון וכדומה. את כל אלה אפשר לבצע בלחיצת כפתור או באמצעות הזזת העכבר. בגישת העיצוב האוניברסלי, המבחן ניתן בצורה זו לכלל התלמידים, זאת לעומת מבחנים הניתנים בגישה המשלבת, שבה התלמידים המתקשים מקבל מבחנים בהתאמה לצרכיהם האינדיבידואליים, בשונה משאר תלמידי הכיתה (אבישר, 2010).

3.7 בתי ספר ידידותיים בגישה של עיצוב אוניברסלי

על פי האמור לעיל, בתי ספר ידידותיים בגישה של עיצוב אוניברסלי יתייחסו לכלל התלמידים בגישה הוליסטית – כאל אנשים שלמים ולא כאל תלמידים מוצלחים או תלמידים בעלי מוגבלויות הזקוקים להתאמות ולסיוע (רייטר, 2007). בבתי ספר אלה ההוראה תועבר במגוון צורות, כך שכל תלמיד יוכל להשתתף בצורה מלאה ולהביע את עצמו, בלי שיחוש שונה משאר תלמידי הכיתה (חסדאי, 2016). הטכנולוגיה המסייעת תעמוד לרשות כל תלמידי הכיתה, וכל אחד מהם יוכל להשתמש בה עבור צרכיו האינדיבידואליים – בין אם זהו תלמיד מחונן, תלמיד ממוצע או תלמיד מתקשה. כולם יפיקו מהטכנולוגיה המסייעת את המרב והמיטב עבורם, בלי שתלמיד כלשהו יחוש שהוא זקוק לעזרי הוראה כדי להשתתף בלמידה בגלל היותו שונה משאר התלמידים (הלוינג ורויטמן, 2012; אבישר, 2010). גם המבחנים יינתנו בצורה שווה לכל התלמידים, וכל אחד ימצא את הדרך הנכונה והמותאמת להביע את ידיעותיו ולקבל את הערכת המורה האמתית על ידיעותיו והישגיו (חסדאי, 2016; אבישר, 2010). כל זאת, בלי שהתלמיד עם הפרעת הלמידה הספציפית יחוש ש"באו לקראתו" ו"התחשבו במאמציו" על אף שלא הגיע להישגים מרשימים, כי דרכי ההערכה יהיו כה מגוונות, עד שהוא ימצא את הדרך המותאמת עבורו שבה אכן יגיע להישגים ויקצור מחמאות בצורה הוגנת.

3.7 חזון אחרית הימים

החזון המנחה את עבודת האגף לחינוך מיוחד במשרד החינוך מתבסס על גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה. האגף פועל להבטחת סביבת הוראה ולמידה אשר תהיה "ללא הדבקת תווית" ושתעוצב בהתאם לעקרונות של איכות חיים ועיצוב אוניברסלי (אבישר, 2010). ייתכן שבניסוח החזון הבא של האגף לחינוך מיוחד לא ישתמשו עוד בתווית "אדם עם צרכים מיוחדים", כי בעזרת החינוך והשימוש בעקרונות הגישה של "עיצוב אוניברסלי" ו"איכות חיים", יגדל דור שיתייחס לסביבה באופן הוליסטי, שיבנה סביבות חדשות ללא מחסומים, כך שיתאימו לצרכים

של כלל האוכלוסייה, ויבחין בהתפתחות הבלתי פוסקת של התאמת הסביבה הפיזית, הערכית, האנושית והתרבותית. דור כזה לא יזדקק לקווים מפרידים ולתיוג. בעבורו החברה היא חברה של אנשים פרואקטיביים, שבה לכל אחד יש אפשרות לבטא את נטיותיו האישיות ואת יכולותיו. תלמידים שישתתפו בתהליך יתייחסו כדבר מובן מאליו לכך שהחברה מורכבת מאנשים בעלי צרכים שונים. תלמידים שייקחו חלק בתהליך יבנו, באופן טבעי ומובן מאליו, חברה וסביבה שתעוצב לצורכי הכלל, ובכלל זאת גם לצרכיהם של אנשים וילדים עם הפרעת למידה ספציפית (פן וטל, 2006).

לסיכום, ילדים עם הפרעת למידה ספציפית מתקשים מאוד להשתלב בכיתה הרגילה. הקושי מתבטא הן מבחינה לימודית שההתאמה אינה מספיקה עבורם, והן מבחינה חברתית מכיוון שהם מרגישים עצמם שונים בעיקר בעקבות ההתאמות השונות הניתנות להם המדגישות את ההבדל בינם לשאר ילדי הכיתה, וכתוצאה מכך הם עלולים להיות דחויים חברתית. לילדים אלה ניתן לתת מענה באמצעות גישת העיצוב האוניברסלי, שזו גישה הדוגלת בהתאמת הסביבה לאנשים עם מוגבלות מתוך כבוד, כך שלא יחושו עצמם שונים מהאנשים האחרים בסביבתם. גישה זו הותאמה גם לתחום הלמידה, כך שסביבת הלמידה, ובכללה גם דרכי ההוראה וחומרי הלימוד וההערכה יהיו נגישים עבור כל התלמידים, לרבות תלמידים עם מוגבלויות, באופן שלא יחושו שונים משאר הילדים ואף הילדים "הרגילים" ייתרמו מכך. ניתן לראות בגישה זו את ההבדל המשמעותי מהשילוב – המדגיש את ההבדל בין הילד עם הצרכים המיוחדים לבין שאר ילדי הכיתה, לבין ההכלה באמצעות גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה, שלא די בכך שהיא מנגישה את שירותי הלימוד לתלמיד עם הפרעת למידה ספציפית, אלא אף מסייעת לשאר הילדים הלומדים בכיתה, גם אלה ללא מוגבלות כלשהי, וכך משרתת את התלמיד עם קשיי הלמידה מתוך כבוד והרגשה של שווה בין שווים.

2. דיון

מסקירת הספרות עולה כי כדי לסייע לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית המשולבים במערכת החינוך הרגילה, יש ליצור בית ספר מכיל המיישם את גישת העיצוב האוניברסלי בלמידה, ולא רק לשלב אותם, כפי שנעשה כיום במערכת החינוך.

מהתבוננות בספרות נמצא כי גישת השילוב שונה במהותה מגישת ההכלה – הגישה המיישמת את העיצוב האוניברסלי בלמידה, ואף הפוכה ממנה. ההבדלים מתבטאים במוקד העבודה – שבגישה המשלבת המוקד הוא התלמיד המתקשה ובגישה העיצוב האוניברסלי מוקד העבודה הוא כלל התלמידים, כאשר התלמידים המתקשים מהווים חלק אינטגרלי ובלתי נפרד ושונה מהם (טלמור, 2015). מכך נגזרים שינויים נוספים: תכנית הלימודים מותאמת לכל התלמידים, ואין צורך בבניית תח"י תלמיד המתקשה בלבד (פן וטל, 2006). נעשה שימוש בטכנולוגיה מסייעת על ידי כל התלמידים, ולא רק על ידי התלמידים המתקשים, כך שהם אינם חשים עצמם שונים וחריגים (אבישר, 2010; הלוינג ורויטמן, 2012; טמיר, 2012; פן וטל, 2006). דרכי ההוראה מגוונות ונותנות אפשרות לכל תלמיד למצוא את דרך ההוראה המותאמת עבורו ולהשתתף בצורה פעילה, דבר שאינו נעשה בגישה המשלבת (אבישר, 2010; חסדאי, 2016). גם דרכי ההערכה מגוונות וכל תלמיד יכול למצוא את הדרך לבטא את ידיעותיו, על אף קשייו הלימודיים (חסדאי, 2016). כמו כן, התלמידים המתקשים אינם צריכים לקבל התאמות בדרכי היבחנות המדגישים את המוגבלות הלימודית שלהם לעומת שאר תלמידי הכיתה, אלא המבחן מעוצב בצורה הנגישה להם, והוא לא ניתן כך רק להם אלא לכלל התלמידים (אבישר, 2010). אם כן, נמצא שכאשר מיישמים את גישת העיצוב האוניברסלי בלמידה, מכילים את התלמיד המתקשה בכיתה בצורה מלאה מתוך מתן כבוד ותחושת שוויון, ולא רק משלבים אותו.

הטבלה הבא מסכמת את ההבדלים בין שתי הגישות: גישת השילוב וגישת ההכלה, המיישמת את גישת העיצוב האוניברסלי בלמידה:

מוקד העבודה	גישת השילוב	גישת העיצוב האוניברסלי בלמידה
מתן הוראה מתקנת לתלמיד	התמקדות בכיתה השלמה, כאשר התלמידים המתקשים מהווים חלק מהקהילה הלומדת.	המתקשה בלבד
בניית תכנית חינוכית יחידנית	בניית תכנית לימודים המותאמת לצרכי	

הלימודים	(תח"י) לתלמיד המתקשה	התלמידים המתקשים המחייבת את כלל התלמידים
טכנולוגיה מסייעת	שימוש בטכנולוגיה מסייעת על ידי התלמידים המתקשים בלבד	שימוש בטכנולוגיה מסייעת ככלי ליצירת סביבת למידה נגישה יותר להעצמת הפריזון הלימודי של כלל הלומדים, בהם לומדים עם הפרעת למידה ספציפית, כך שגם תלמידים ללא קשיי למידה יפיקו מכך תועלת
דרכי הוראה	יישום דרכי הוראה המתאימות לרוב התלמידים (תלמידים מתקשים אינם מצליחים להשתתף באופן מלא בלמידה)	שימוש בדרכי הוראה עם מגוון וריבוי של אופני ייצוג, ביטוי והשתתפות, כך שלכל התלמידים היכולת להיות פעילים בלמידה
דרכי הערכה	שימוש בדרך הערכה אחת. נתינת שאלות סגורות ושאלות חשיבה ללא אפשרות בחירה בין מטלות לשאלות.	גיוון בדרכי ההערכה ושימוש בשלוש דרכי הערכה לפחות בסוגי המטלות, בסוגי השאלות או בשניהם, במטרה לאפשר למגוון רחב של לומדים לקבל דרך הערכה שמותאמת עבורם. נתינת שאלות פתוחות ושאלות ידע. מתן בחירה בין מטלות לבין שאלות.
מבחנים	מתן התאמות במבחנים לתלמידים מתקשים	עיצוב מבחן נגיש הכולל מגוון של עזרי נגישות (כמו הקראת טקסט, הגדלת טקסט, גישה למחשבון) לכל התלמידים

בית ספר מכיל, המיישם את גישת העיצוב האוניברסלי, נראה כך :

- ההתייחסות – ההתייחסות הוליסטית לכלל התלמידים, כולל תלמידים עם מוגבלויות הזקוקים להתאמות וסיוע.
- טכנולוגיה מסייעת – נעשה שימוש בטכנולוגיה מסייעת לכל תלמידי הכיתה, כאשר כל התלמידים עושים בה שימוש אינדיווידואלי על פי צרכיהם האישיים, וכולם נתרמים ממנה, גם תלמידים ללא מוגבלויות.

- דרכי ההוראה והערכה – המורים נוקטים בדרכי הוראה והערכה מגוונות, כך שכל תלמיד יכול להשתתף בצורה פעילה ומלאה בלימודים בלי לחוש שונה.
- מבחנים – המבחנים נגישים עבור התלמידים המתקשים וניתנים כך לכל תלמידי הכיתה.

אם כן, כדי ליצור סביבה לימודית המכילה תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, יש להתייחס לכל התלמידים בצורה הוליסטית, להשתמש בטכנולוגיה מסייעת לכלל התלמידים, לנקוט בדרכי הוראה והערכה מגוונות ולעצב מבחנים נגישים שיינתנו לכל תלמידי הכיתה, כולל תלמידים עם מוגבלויות.

התרשים הבא מתאר את הצעדים ליצירת בית ספר מכיל:



כאשר מיישמים זאת, מאפשרים לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ללמוד בכיתה הרגילה מתוך תחושת כבוד ושוויונות. על ידי כך מחזקים את הדימוי העצמי שלהם ומאפשרים להם לפתח את כישוריהם החברתיים ולהיות מקובלים בחברה.

3. סיכום ומסקנות

העבודה חקרה כיצד יש ליישם את גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה בסביבת למידה המשלבת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, תוך התייחסות להבדל המשמעותי בין גישת השילוב לגישת ההכלה המיישמת את גישת העיצוב האוניברסלי בתחום הלמידה.

ילדים עם הפרעת למידה ספציפית הם ילדים המתקשים ללמוד כשאר חבריהם. המגמה הכללית כיום היא לשלב ילדים אלה במערכת החינוך הרגילה, אולם במהלך השילוב הם נתקלים בקשיים שונים, הן לימודים והן חברתיים-רגשיים. הם מתקשים ללמוד כשאר חבריהם, וכן והשוונות שלהם, בעיקר לאור ההוראה המתקנת וההתאמות שהם מקבלים, מקשים על שילובם החברתי. כדי לסייע להם להשתלב בבית הספר בלי לחוש שונים ומתוך תחושת כבוד, מומלץ ליישם את גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה. גישה זו מכבדת את הגיוון האנושי ומקדמת הכלה של כל האנשים בכל פעילויות החיים תוך ניסיון להסיר חסמי נגישות. מטרת הגישה בתחום הלמידה (יישום אוניברסלי ללמידה) היא להתאים את הלמידה למגוון סוגים של לומדים כדי לאפשר לכל תלמיד, גם לתלמיד המתקשה בלמידה, הזדמנות ללמידה משמעותית. זאת מתוך הכרה כי ההבדלים בין התלמידים הם דבר טוב ולא בעיה שיש לפתור.

מסקירת הספרות עולה כי כדי לעבור מגישה משלבת לגישה מכילה יש צורך להתייחס בצורה הוליסטית ומכבדת לכל התלמידים, מתוך ההכרה כי קשיי הלמידה אינם מורידים מערך התלמיד. כמו כן, יש לבנות תכנית לימודים שתענה על צרכי התלמידים המתקשים ותחייב את כלל הלומדים. על המורה לנקוט בדרכי הוראה-למידה מגוונות באופן שיתאפשר לכל התלמידים למצוא את דרך הלמידה העונה על צרכיהם ולהיות פעילים בלמידה. כך גם בדרכי הערכה – על המורה ליצור גיוון בדרכי ההערכה כדי שכל התלמידים, כולל אלה המתקשים, יוכלו לבטא את ידיעותיהם בהצלחה. בגישה המכילה השימוש בטכנולוגיה אינו נחלת התלמידים המתקשים בלבד, אלא הטכנולוגיה משולבת בלמידה הרגילה כך שכל התלמידים נעזרים בה, כולל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. כך כולם נתרמים בלי שהתלמידים המתקשים יחושו עצמם שונים ובעלי צרכים מיוחדים. בנוסף לכך, על פי הגישה המכילה אין צורך במתן התאמות מכיוון שהמבחן מעוצב בצורה הנגישה לכל הלומדים, מתוך העיקרון כי יש צורך להתאים את הסביבה לצרכי הלומדים בלי שתודגש השונות של התלמידים המתקשים בלמידה.

מכאן שבתי ספר המיישמים את גישת העיצוב האוניברסלי בלמידה מכילים את התלמידים המתקשים מתוך יחס של כבוד ושל שוויונות.

גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה היא גישה אידיאלית ביותר. אולם נראה כי יישומה אינו פשוט כלל ועיקר בשל הדרישות הגבוהות שהיא מציבה למורה ולצוות החינוכי הנדרש ליישמה (עיצוב תכנית לימודים העונה על צרכי כלל התלמידים, גיוון בדרכי הוראה והערכה, שימוש בטכנולוגיה מסייעת עבור כלל הלומדים, עיצוב מבחנים נגישים ועוד). העבודה התמקדה ביתרונות הגישה, אך לא עסקה בצדדים הפחות מאירים שלה – קשיי היישום. מכאן עולה המגבלה של העבודה – העבודה מדגישה את היתרונות של הגישה בלי לציין גם את הקשיים והאתגרים העומדים בפני מורים הנדרשים ליישם אותה. ייתכן כי הדרישות הגבוהות עשויות לגרום למורים לשחיקה מואצת ולפגוע בהספקי הלמידה של הלומדים. כמו כן, העבודה עסקה בחומר תיאורטי המתאר את גישת העיצוב האוניברסלי ללמידה ולא הביאה מחקרים שהוכיחו את יעילותה ותרומתה ללומדים עם הפרעת למידה ספציפית להשתלב בלמידה ובחברה.

לכן כהמלצה למחקרים עתידיים, חשוב לחקור את יתרונות הגישה לעומת חסרונותיה, וכן לבצע מחקרים שיבחנו את יעילותה לשילוב מלא ולהכלה אמתית של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית במערכת החינוך הרגילה.

4. ביבליוגרפיה

אבישר, ג' (2010). הכלה ונגישות: על תכנון לימודים ותכניות לימודים לתלמידים עם מוגבלויות.

תל אביב: מכון מופ"ת.

בינשטוק, א' (2011). מקום לכולם: דחייה חברתית. ירושלים: משרד החינוך.

דהן, א', שמר, א', רוזנפלד, י' ודניאל-הלוינג, א' (2016). מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי

תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה. תל אביב: מכון מופ"ת.

הלוינג, א' ורויטמן, י' (2012). המלצות להנגשת ההוראה-למידה לסטודנטים עם מוגבלויות:

מדריך למורה. תל אביב: המכללה האקדמית בית ברל – מרכז תמיכה לסטודנטים עם

ליקויי למידה ועם מוגבלות, והמוסד לביטוח לאומי – הקרן לפיתוח שירותים לנכים והקרן

למפעלים מיוחדים.

חסדאי, א' (2016). עקרונות מנחים להוראה מותאמת לאנשים עם מוגבלות: הנחיות למרצה

ולמדריך לבניית תהליך הוראה-למידה מותאם. ירושלים: משרד הכלכלה, האגף להכשרה

מקצועית ופיתוח כוח אדם.

טלמור, מ' (2015). "עיצוב אוניברסלי ללמידה". הכלה למעשה: העלון למדריכי ההכלה, 3, 1-20.

טמיר, ר' (2012). "מפתחות": טכנולוגיות מסייעות להוראה ולמידה – מתודולוגיה וכלים.

ירושלים: מא"ה: המחלקה לפיתוח פדגוגי טכנולוגי ומרכז התעשייה, המסחר והתעסוקה,

אגף בכיר להכשרה ולפיתוח כח-אדם, תחום פדגוגיה.

ילון-חיימוביץ, ש' ולינדר-כץ, נ' (2017). לעצב (לתכנן) למידה שמתאימה לכולם. בתוך מ' איש-עם

(עורכת). כנס בנושא: לימודי מוגבלות – בין תיאוריה למעשה: סדר היום ותקצירי

ההרצאות (עמ' 35). ירושלים: משרד המשפטים, נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות

וקרן שלם.

כ"ץ, ש' ופריש, י' (2013). חוללות עצמית במכללה להוראה: הלכה למעשה. חיפה: מכללת שאנן.

מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום

השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת. ירושלים: אשלים ומכון ברוקודייל.

מרגלית, מ' (2014). דוח הוועדה לעיצוב עקרונות המדיניות לטיפול בתלמידים עם לקויות למידה.
ירושלים: מדינת ישראל, משרד החינוך.

נאון, ד' מילשטיין, א' ומרום, מ' (2011). שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי ספר יסודיים:
מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון
ברוקדייל.

ענבר-פירסט, ח' וגלילי, ס' (2011). מבט על תכנית השילוב של ילדים בעלי צרכים מיוחדים
בכיתה הרגילה דרך עיניהן של סטודנטיות במסגלות לחינוך המיוחדת במכללת דויד ילין.
במעגלי חינוך: מחקר עיון ויצירה, 1, 171-192.

פן, ר' וטל, ד' (2006). שונות כהזדמנות ללמידה: סביבה מעוצבת על פי עקרונות של "איכות
חיים" ו"עיצוב אוניברסלי" מזמנת מצע להתייחסות לכל אדם ללא הדבקת תווית – משנים
את העולם באמצעות חינוך. אאוריקה, 22, 1-6.

רייטר, ש' (2007). נגישות – רקע קונספטואלי. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב וש' חיימוביץ'
(עורכים), נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלויות בפתח המאה ה-21 (עמ' 108-
811). ירושלים: משרד המשפטים. (מהדורה שנייה מתוקנת, עמ' 811-108)

שרפי, כ' ורוזנבלום, ש' (2014). לקויות למידה בקרב בוגרים: יישום מודל הבריאות העולמי
(ICF) כמפתח להבנה של צורכי הפרט – מאמר עמדה. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית,
39, 220-205.