

כלים שלובים:

מתכונות להוראה של קורס שילוב במכללה להכשרת מורים

דנה שהם קוגלמס, נורית ליבוביץ, גליה בן חור, אביבה בר ניר

תקציר

במאמר זה מוצג הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" ושלוש מתכונות להוראתו, כפי שהתפתחו במרוצת השנים – מתכונת בדגש על פרקטיקות הוראה בעבודת המורה, מתכונת בדגש על פרחי ההוראה והמכוונות אליהם ומתכונת בדגש על התלמידים ומתן מענה דיפרנציאלי לצורכיהם. במאמר מתוארת תמונת המצב, כפי שהיא מצטיירת בעבודת השדה, ללא ממצאים מבוססי מחקר.

בעשורים האחרונים הולכת ורווחת המגמה של שילוב אנשים עם צרכים מיוחדים במסגרות משלבות. גם בישראל מגמה זו רווחת, בעקבות החלת תיקון מספר 11 לחוק חינוך מיוחד, ה'תשע"ח-2018. לפי החוק, תלמידים עם צרכים מיוחדים משולבים בכיתות רגילות במסגרות חינוך שונות, ועל כן המכללות האקדמיות להכשרת מורים צריכות להכשיר פרחי הוראה המסוגלים להתמודד באופן מיטבי עם אתגרי השילוב של התלמידים.

הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב", במתכונתו השונת, מבוסס על התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית ונלמד במסגרת הכשרת מורים להוראה בחינוך המיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין. הקורס נלמד בשנה שבה פרחי ההוראה מתנסים בהוראה במסגרות משלבות, בכיתות רגילות שבהן לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים. שלוש מתכונות הוראת הקורס חיוניות בהכשרה לשילוב מיטבי, והן עשויות לסייע למוסדות המכשירים להטמיע בקרב פרחי ההוראה את נושא השילוב בדרכים מגוונות ולעודד מרצים להוראה חדשנית ומיטבית.

מילות מפתח: הכשרת מורים, שילוב, קונסטרוקטיביזם, פרקטיקות הוראה, למידה רגשית-

חברתית

מבוא

בעשורים האחרונים הולכת ורווחת מגמה עולמית של שילוב אנשים עם צרכים מיוחדים במסגרות לימודיות ותעסוקתיות משלבות. מגמה זו תופסת תאוצה גם במדינת ישראל, בין השאר, בעקבות החלטת תיקון מספר 11 לחוק חינוך מיוחד, ה'תשע"ח-2018. יישום התיקון לחוק במערכת החינוך הוביל לכך שתלמידים עם צרכים מיוחדים משולבים בכיתות רגילות במסגרות חינוכיות שונות (להלן, שילוב), ולכן ממורים וגננות נדרשים ידע ויכולות מורכבות להטמעת השילוב וליישומו באופן מיטבי. לפיכך, מן הראוי שבמכללות האקדמיות להכשרת מורים יוכשרו פרחי הוראה המסוגלים להתמודד עם אתגרי השילוב של התלמידים.

הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב", שהוא רלוונטי ונחוץ לכל העוסקים בהכשרת מורים, נלמד במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין זה כמה שנים. במסגרת זו נערכת ועדת היגוי, שבה דנים מרצים שונים המלמדים את נושא השילוב ולהם ניסיון רב הן בתחום התיאורטי הן בתחום היישומי, ומעלים סוגיות יישומיות המתכתבות עם עולם המחקר. מתוך הדיונים בוועדת ההיגוי עלה צורך לבחון את הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" ולהתאים אותו לעולם המשתנה.

מטרת העל של הקורס היא לחשוף את פרחי ההוראה במסלול לחינוך מיוחד לנושא השילוב ולהבנות ידע בנושא כמורות לחינוך מיוחד וכמורות משלבות בעתיד, בין השאר באמצעות פלטפורמות עדכניות הניזונות מהשטח ומעוגנות בספרות המחקר. הקורס נלמד בשנה שבה פרחי ההוראה מתנסים בהוראה במסגרות משלבות, שהן מרחבי חשיפה והתנסות בכיתות רגילות שבהן לומדים תלמידים עם צרכים מיוחדים. במרחבים אלו פרחי ההוראה מכירים את עבודת המחנכים ואת עבודת המורים המשלבים, ועומדים על הדמיון ועל השוני ביניהם וכן על שיתוף הפעולה ביניהם.

במאמר זה יוצג הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" בשלוש מתכונות הוראה שונות המדגישות נקודות מבט שונות שהתפתחו במהלך השנים. שלוש מתכונות ההוראה עשויות לסייע למוסדות המכשירים להטמיע בקרב פרחי ההוראה במסלולי הלימוד השונים את נושא השילוב בדרכים מגוונות ולעודד מרצים להוראה חדשנית ומיטבית.

סקירת ספרות

קונסטרוקטיביזם

הבסיס המארגן של הקורס בנושא שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים והמטרייה התיאורטית שלו היא הגישה הקונסטרוקטיביסטית. קונסטרוקטיביזם הוא תיאוריית למידה המסבירה את האופן שבו נרכש ידע, והוא מתאר את התפקיד המרכזי שממלאות סכמות מנטליות המשתנות במהלך הצמיחה הקוגניטיבית של הלומדים. בבסיס התיאוריה ההנחה שהידע נוצר על ידי היחיד, ושהידע הוא מבנה כוללני ומקיף של עובדות, תפיסות, התנסויות, חוויות, רגשות, ערכים וקשרים הקיימים ביניהם (Lorsbach & Tobin, 1993). מטרות הפעילות הלימודית במסגרת הגישה הקונסטרוקטיביסטית הן התמודדות עם דילמות ובעיות המופיעות בחומר הנלמד והבנייה של חומר שעשוי להגיע לידי הכללה ולחרוג מהדילמה הספציפית שדנים בה (Bereiter & Scardamalia, 2000).

הבניית ידע על ידי לומדים ושיתוף חברתי הם מושגים מרכזיים בגישה הקונסטרוקטיביסטית. שניהם עוסקים בתהליכים המתקיימים בזמנית בכיתה, ושניהם הכרחיים לסביבה משלבת (שביט וטל, 2013). טובין ואחרים (Tobin et al., 1990) תיארו למידה קונסטרוקטיביסטית כהבניה של ידע בתהליך פרשני, שהתלמידים מבנים בדרך של שיתוף חברתי. לפיכך, תומכי הגישה הקונסטרוקטיביסטית מייחסים משמעות להקשרים שונים, המשנים את משמעות הידע והלמידה, כך שבמקום לשייכם להישגים אישיים, הבניית הידע והלמידה נתפסות כפעולות התלויות בהקשר חברתי (Greeno, 1997).

הנחת היסוד של הגישה הקונסטרוקטיביסטית היא שהתלמידים לומדים באופן היעיל ביותר, כשהם נמצאים באינטראקציה עם חברים בקבוצת השווים ועוסקים יחד בפתרון דילמות. נמצא שלעבודה הקבוצתית כמה יתרונות. היא מפתחת את יכולת העבודה בצוות ובשיתוף פעולה עם אחרים וגם את ההבנה שלאנשים שונים יש יכולות שונות. לכן לקבוצה מגוונת יש פוטנציאל להשיג יותר ידע מאשר לכל אחד מהפרטים בה (ברק מדינה, 2020). לדרך ההוראה-למידה הקונסטרוקטיביסטית כמה מאפיינים: קיום דיון על דילמה משמעותית הרלוונטית ללומדים כבסיס ללמידה; חלוקה לקבוצות הטרוגניות העובדות בעבודת צוות; ניהול דיאלוג ודיון בין חברי

הקבוצה; תפקיד המורה להנחות את הדיון ולשאל שאלות המקדמות את הדיון בכיתה (שביט וטל, 2013; Vygotsky, 1978).

שילוב

רוח השילוב מבוססת על השקפת עולם הומניסטית, שלפיה יש לתת לכל אדם הזדמנות הוגנת ומותאמת להתפתחות נאותה, לחיים של כבוד ומשמעות ולמימוש יכולותיו וכישוריו. על בסיס העמדה החינוכית ההומניסטית, החל מהמאה ה-21 חל שינוי תפיסתי משוויין זכויות לשוויין הזדמנויות, תוך הדגשת היבטים של רב-תרבותיות, הנגשה, הכלה ומתן מענה לשוני בין-אישי ובין-תרבותי (אלוני, 2018).

במדינות העולם, וגם בישראל, עוגנו ערכי שוויון ההזדמנויות בחקיקה (חוק חינוך מיוחד [תיקון מספר 7], ה'תשס"ג-2002), וכיום משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. הם מקבלים מענה מותאם למאפייני התפקוד ולצרכים הייחודיים שלהם (חן ואחרים, 1988; ליפשיץ, 1995; מרום ואחרים, 2006; משרד החינוך, ללא ציון שנה; Sailor et al., 1989; UNESCO, 1994; Vislie, 2006). בישראל תלמידי השילוב מקבלים ליווי ותמיכה המאפשרים להם להשתתף בתהליך הלמידה, למצות את יכולותיהם ולהתקדם בתחום הלימודי, החברתי והרגשי.

במרוצת השנים התפתחו כמה מודלים מרכזיים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך, היוצרים רצף של אפשרויות שילוב: החל בהפרדה מלאה (segregation) של מערכת בתי ספר לתלמידי החינוך המיוחד בנפרד מבתי הספר הרגילים (Day & Prunty, 2010), דרך מודל של אינטגרציה שבו כיתות חינוך מיוחד הן חלק מתוך בתי הספר הרגילים ומצויות בו לצד כיתות רגילות (Gavish, 2017; Kavale & Forness, 2000) וכלה בחינוך משלב של תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים באותה כיתה לצד תלמידים ללא צרכים מיוחדים (Downing & Peckham-Hardin, 2007; Gavish, 2017). מגוון המודלים אינו רק עניין פרקטי של השמה, אלא טומן בחובו גישה חינוכית המעוניינת לתת מענה לקידום הילד עם הצרכים המיוחדים. במודל ההפרדה מרוכזים כלל המענים לקבוצת השווים בתוך המסגרת

הבית ספרית ויוצרים מענים ייחודיים המותאמים ללקות המשותפת, הן מבחינה לימודית הן מבחינה חברתית. לעומת זאת, במודל האינטגרציה משולבים מענים ייחודיים לקבוצת השווים, לצד האפשרות לחיות בסביבה נורמטיבית המקדמת לקראת תפקוד עצמאי ומיטבי בחברה. בשונה מהמודלים הקודמים, חינוך משלב הוא מודל השם דגש על שילוב מלא של היחיד עם הצרכים המיוחדים בחברה הנורמטיבית, לצד מתן מענים ייחודיים ומותאמים לכל פרט על פי צרכיו. מגוון המודלים לשילוב משקף את המורכבות של השילוב מבחינה רעיונית ומבחינה מעשית. מורכבות זו מהווה גם תשתית לווריאציות שונות של הכשרת פרחי הוראה לשילוב, נושא שהוא לב ליבו של המאמר.

יישומו של חוק חינוך מיוחד וההדים שעלו בקרב מורים ואנשי חינוך בעקבות שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות, יצרו שינוי בהווייתם של שני מושגים: הכלה ושילוב. המושג הכלה (inclusion) מתייחס לחיזוק יכולתו של המוסד החינוכי לספק מענה לכלל המתחנכים על פי צורכיהם וכוונתו לספק מענים מותאמים אישית ללומדים ולהסיר חסמים העומדים בפני למידה והשתתפות מלאה של כלל התלמידים הלומדים בכיתה הטרוגנית. זאת בשונה מהמושג שילוב (integration) המתמקד רק בצורכי התלמידים עם הצרכים המיוחדים (ברק מדינה, 2020; המנהל הפדגוגי אגף א, חינוך יסודי, 2019). במאמר זה, המתייחס לקורס המיועד לפרחי הוראה לחינוך מיוחד, המנדט המיועד לפרחי הוראה, מורי החינוך המיוחד בעתיד, הוא לעסוק בתהליכי שילוב בלבד. על כן, ההתייחסות במאמר היא למונח שילוב בלבד. כיום אנשי מקצוע וחוקרי חינוך מסכימים לגבי חשיבותו של עיקרון השילוב, שלפיו ילדים עם צרכים מיוחדים לומדים בכיתות רגילות (Council of the European Union, 2018;) (McMenamin, 2011). בארצות הברית, באירופה ובישראל לעיקרון זה יש ביטוי מעשי בבתי הספר, ומורים בחינוך הרגיל נדרשים ללמד באופנים שונים כדי לתת מענה מיטבי והולם לכל תלמידה ותלמיד, בסיוע מורי השילוב (Avisar, 2017; D'Alessio & Donnelly, 2013;) (Saloviita, 2020; Torreno, 2012 in Kent & Giles, 2016).

עם זאת, ראוי לציין כי מלאכת השילוב היא תהליך מורכב, אשר מצריך את יישום החוק ברמת מדיניות ובהקצאת מענים מותאמים, מעבר להכוונת התלמידים עם הצרכים המיוחדים ללמידה

בכיתות רגילות. בלס (2024) מצביע על כישלון המאמצים של משרד החינוך להגדיל את חלקם של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות. הסיבה לכך נעוצה, בין היתר, בתקציב ובמענים רבים הניתנים לילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות החינוך המיוחד, אשר עולים בהרבה על המענים והתקציבים המוענקים לילדים אלו במערכת משלבת. לכאורה, דבר לא השתנה ולא יושם מההמלצות של דוח דורנר (2009) וכן מדוח כנסת ישראל (וייסבלאי, 2015), אשר הצביעו על אותה מגמה. כיום קמה ועדת שפירא הבוחנת מחדש את מערך המענים הללו.

יתרה מכך, צוותי המורים אינם מוכשרים כיאות. שהם קוגלמס (2022), מצאה במחקרה כי אחד משלושת החסמים המשפיעים ביותר שמקשים על שילוב מיטבי הוא חוסר ידע, הכשרה וכלים להתמודדות של המורה. קמחי ובר ניר (2021) מצאו, כי אחד החסמים המהותיים להתמודדות עם חינוך מכיל הוא תחושת חוסר המסוגלות של המורים בחינוך הרגיל ותחושה שאין ביכולתם של מורים אלו להצליח בתהליך החינוך המכיל. היעדר ההכשרה של המורים לתפקיד שהם נדרשים לבצע, מעורר את התחושה שאין להם ידע וכלים לעבודה בכיתה הטרוגנית ולמתן מענה מותאם לכל אחד מן התלמידים.

תפיסות ועמדות התקדמו, אך לצידם, הכשרת צוותי המורים במוסדות החינוך עדיין רחוקה מייצור סביבה מיטבית לילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות (קמחי ובר ניר, 2021).

כדי לייצר מענה ייחודי ודיפרנציאלי המותאם לכל תלמיד, על צוות המורים להתמחות בתפיסות פסיכו־פדגוגיות ובגיוון דרכי הוראה. התפיסה הפסיכו־פדגוגית מאפשרת לעצב חשיבה רפלקטיבית, אישית וייחודית המתייחסת לרגשות המתעוררים ולעמדות המתעצבות ביחסי הגומלין המתקיימים בתהליכי ההוראה והלמידה (בין הלומד למלמד, בין הלומדים ללומדים אחרים וכיו"ב). על פי תפיסה זו, מורים צריכים להיות ערים לרגשות המתעוררים בתהליכי ההוראה והלמידה ולברר את התפיסות והעמדות שלהם ושל תלמידיהם כלפי קידום תהליכים אלו או עיכובם (צימרמן ואחרים, 2014). זאת ועוד, מורים צריכים לגוון את דרכי ההוראה

שלהם ולהתאים אותן לתחומי העניין של התלמידים, גם כדי להפחית ככל האפשר את הסחות הדעת של התלמידים (ברק מדינה, 2020).

כדי לשלב היטב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות צריכים ללמוד וליישם למידה רגשית-חברתית (SEL - Social-Emotional Learning) הכוללת התייחסות למערך של כישורים חברתיים, רגשיים, התנהגותיים ותכונות אופי הנדרשים להצלחה בבית הספר (Elias et al., 2019). יכולות רגשיות-חברתיות כוללות תהליכים רגשיים, כמו ויסות רגשות וגילוי אמפתיה, כישורים בין-אישיים, כמו יכולת חברתית והבנת נקודת המבט של אחרים, ויסות קוגניטיבי ובכללו גמישות קוגניטיבית ומנטלית (Berg et al., 2017). נמצא שלמידה רגשית-חברתית משפיעה באופן חיובי על הישגים אקדמיים של תלמידים בכלל ושל תלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט, ולכן ארגונים בינלאומיים ומערכות חינוך ברחבי העולם מקדמים את ההקניה ואת הטיפול של למידה זו. זאת ועוד, למידה רגשית-חברתית מפתחת את היכולת ומאפשרת להתמודד ביעילות עם מציאות משתנה (בנבנישתי ופרידמן, 2020).

בשל יתרונות השילוב ובעקבות מדיניות בתי הספר התומכת בשילוב עלה הצורך להעמיק את ההכשרה של פרחי ההוראה במוסדות האקדמיים בתחום זה (EASNIE, 2019a, 2019b; Robinson, 2017; UNESCO, 2020).

הכשרת מורים לשילוב

שילוב של הבנה תיאורטית על אודות המתרחש בכיתה והסתגלות לשיטות ולגישות הוראה מותאמות יוצר תהליך למידה מיטבי. למידה של ידע תיאורטי מעוררת חשיבה אקטיבית, מעודדת הסרת חסמים של עמדות קודמות ומאפשרת אימוץ התנהגויות מיטביות לשילוב. תרגום פרקטי של נושא השילוב ועקרונותיו במוסדות המכשירים עשוי להוביל ללמידה משמעותית תוך רכישת ידע ומיומנויות פסיכו-פדגוגיות ופיתוח תחושת מסוגלות בקרב פרחי ההוראה (EASNIE, 2019a, 2019b; UNESCO, 2020). לפי רובינסון (Robinson, 2017), כדי לקדם הכשרת מורים מיטבית יש לספק לפרחי ההוראה כלים להתמודדות עם תלמידים שונים. כלים אלו עשויים לספק תמיכה למורים בהביאם מענים שונים לצרכים של התלמידים.

כדי להכשיר פרחי הוראה המסוגלים ליישם שיטות שילוב בכיתותיהם, מוסדות ההכשרה צריכים להקנות למורי העתיד ערכים המכירים בשונות התלמידים, יכולת לתמוך בכל תלמידה ותלמיד, הבנה ששיתוף פעולה עם הצוות ועם ההורים מוביל להצלחה גדולה יותר ותפיסה שלמידה משמעותית לאורך החיים, כולל רפלקציה, עשויה לקדם את איכות הוראתם ולאפשר להם למצוא פתרונות מטיבים ולהתמקצע בעבודתם (Sharma & Spencer, 2018; UNESCO, 2020).

לנוכח הקשיים שהוצגו לעיל בנושא יישום חוק השילוב והצורך במתן מענים מיטביים ומותאמים לשילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות, חשוב לבחון ולדייק את התהליך כבר בשלב הכשרת המורים במסגרת המוסדות האקדמיים להכשרתם. לפיכך, יש צורך לפתח מתווה מורכב להכשרת מורים (קמחי ובר ניר, 2021). המאמר הנוכחי תורם לפיתוחו של מתווה כזה, באמצעות תיאור של קורס בנושא השילוב ושלוש מתכונות להעברתו, אשר יהוו בסיס לפיתוח קורסים תיאורטיים בנושא השילוב ויתוארו להלן.

הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" ושלוש מתכונותיו

בפרק זה יוצגו שלוש מתכונות שונות של הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב". נקודת המוצא של הקורס במתכונתו המקורית הייתה לבחון משתנים שונים הקשורים למורים, לתלמידים ולהורים ואת האופן שבו אפשר ליישם שילוב בבתי הספר באופן מיטבי.

תרשים 1 מתאר את שלוש המתכונות של הקורס המקורי, שהתפתחו במהלך השנים שבהן הוא נלמד.



תרשים 1: הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" ושלוש המתכונות השונות שלו

במקור התבסס הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" על התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית, דהיינו, על הבניית ידע בתהליך רפלקטיבי וביקורתי ובדרך של שיתוף חברתי של הלומדים במסגרות של קבוצות למידה, למידת עמיתים וכיו"ב. קורס המקור יועד לפרחי הוראה מהמסלול לחינוך מיוחד במסגרת שנה ב ללימודיהם, והיווה להם בסיס ידע במסגרת התנסותם בהוראה בבתי ספר משלבים, שהתקיימה במקביל ללימוד הקורס. הקורס נלמד לראשונה בשנת 1992 כסדנה פעילה וחוויתית שכללה דיונים בדילמות מתחום הידע, ראיונות עם מורים בשדה החינוכי ובנייה משותפת של שיעורים מיטביים. לקורס שש מטרות עיקריות:

1. לפתח מודעות וביקורת עצמית בקרב הלומדים לגבי תחושותיהם ולגבי עמדותיהם בנושא קבלת השונה בחברה.
2. להכיר את הנעשה בתחום השילוב במדינות שונות בעולם ובישראל.
3. לחשוף את הלומדים למשתני ההצלחה של השילוב: עמדות המורים והצוות, מאפייני התלמידים וההורים.
4. לנתח מודלים שונים של עבודת צוות.
5. להכיר כלים לעבודה מערכתית המעגנת את הקשר הורה-מורה-תלמיד ואת הקשרים בצוות רב-מקצועי.

6. לפתח דגש ייחודי לקורס: התמקדות בפרקטיקות הוראה בעבודת המורה, התמקדות בפרחי ההוראה ובמכוונות אליהם, התמקדות בתלמידים ומתן מענה דיפרנציאלי לצרכים שלהם.

במהלך הקורס נבנה הידע של פרחי ההוראה באמצעות התיאוריה (ספרות מקצועית) ובאמצעות התנסות פעילה שלהם. לדוגמה, במשימה בנושא משתנים התורמים להצלחת השילוב נדרשו הלומדים להתחלק לקבוצות. כל קבוצה קיבלה סיכום קצר בנושא אחד מהמשתנים (לדוגמה, עמדות מורים, הישגים לימודיים, התאמות ויישום חוקי השילוב), ועל פי מודל ההערכה של קובן (Cuban, 1996, 1998) התבקשה ליצור דגם שייצג את משתני ההצלחה של השילוב באופן יצירתי. אחת הקבוצות הכינה הצגה של מסעדה בשם "שילובים". כל מנה ב"מסעדת שילובים" ייצגה משתנה הצלחה, ו"מנת השף" כללה את כל המשתנים שיצרו את השילוב המיטבי.

מקורס המקור התהוו שלוש מתכונות הוראה, אשר שמרו על מטרותיו. הן פותחו על ידי מרצות שונות שלימדו את הקורס והושפעו מנסיבות והקשרים שונים: מגפת קורונה, אישיות המרצה, ניסיון לספק מענה לאתגרים שונים שעלו מהשטח וכיו"ב.

מתכונת קורס 1: פרקטיקות הוראה בעבודת המורים

נקודת המוצא של מתכונת זו הייתה ליצור מעורבות והתבוננות בתהליך השילוב ולפתח עמדות וחשיבה ביקורתית על נושאים שונים הקשורים לשילוב. בפרקטיקה זו פרחי ההוראה נחשפו למודלינג של דרכי הוראה ולמידה מגוונות. הייחודיות של מתכונת זו של הקורס התבטאה בהדגשת דרכי הפעולה של המורה וביצירת קרקע המאפשרת לכל לומד להביא את עצמו (לדוגמה, את לקויותיו, את עולמות התוכן שלו, את תחומי העניין שלו, את סיפוריו האישיים) לתהליך הלמידה.

האתגר של הקורס היה למצוא דרך שבה אפשר לשנות את אופן ההוראה בקורס, כך שתהיה למידה יצירתית הכוללת מעורבות אישית של כל לומדת ולומד בתהליך הלמידה.

המענה לאתגר ניתן בעזרת ריבוי דרכי ההוראה. לדוגמה, כדי ליצור קישור אישי לתוכן הנלמד תחילה הוצג גירוי – סרטונים של שיר פואטרי סלאם¹ ובהמשך התפתח דיון הכולל התייחסות למה שפרכי ההוראה ראו. כך נוצרה הזדמנות להתבונן על כמה נקודות מבט, לתת ביטוי לחשיבה ביקורתית ולדעות שונות ולהרגיש רגשות אינדיבידואליים המאפשרים ביטוי אישי. נוסף על כך, פרכי ההוראה התבקשו לשתף סיפורים אישיים ולהעלות לאתר הקורס סרטונים, קריקטורות או שירים שקשורים לנושא.

דוגמה: בשיעור בנושא מאפייני התלמיד והשפעתם על השתלבותו נפתח השיעור בהקרנת סרטון שבו נראית נערה המשתפת בשירה את חוויות הבדידות שלה בכיתה. המרצה עודדה את הסטודנטים להגיב לסרט בחופשיות, והדיון שהתפתח עסק בנושא ילדים דחויים בכיתה ותפקיד המחנך בהקשר החברתי. פרכי ההוראה שיתפו דוגמאות רלוונטיות מילדותם ומההתנסות שלהם, דיברו על קשר מצמיח שעוזר לצאת ממצב חברתי מאתגר ועל חשיבות העבודה הרגישה של מורה בפיתוח המיומנויות החברתיות של התלמידים. מתוך החיבור לחוויות הסטודנטים התמקדה ההוראה במאפייני המוטיבציה והחוסן התורמים להצלחת השילוב.

במטרה לפתח עניין וסקרנות בקרב הלומדים הוצעו דרכי למידה יצירתיות, כמו למידה דרך משחק, הכנת דגם אומנות או תוצר ממוחשב וכיו"ב. החשיפה לדרכי למידה אלו אפשרה לפרכי ההוראה להכיר מרחבי עבודה שונים המעודדים מוטיבציה ושילוב מיטבי תוך פיתוח התבוננות על סגנון הלמידה המועדף על הפרט.

דוגמה: בשיעור שעסק בעבודת צוות דרך ההוראה הייתה משחק. פרכי ההוראה התחלקו לקבוצות ושיחקו במשחק חברתי שנקרא "באמת?!" שהדגיש מרכיבים של היכרות וחשיבה סטריאוטיפית, דבר שסייע להם להבין את חשיבות עבודת הצוות המיטבית. החוויות והתבוננות שעלו בעקבות המשחק עלו בקנה אחד עם ידע תיאורטי שנלמד קודם לכן.

¹משוררים מדקלמים יצירה פרי עיטם בסגנון spoken word.

מתכונת קורס 2: פרחי ההוראה והמכוונות אליהם

נקודת המוצא של מתכונת זו התייחסה לכך שבסמסטר השני של שנת הלימודים תש"ף התפרצה מגפת קורונה ושינתה סדרי עולם בתחומים רבים. בצל הגבלות ההתכנסות השתנו גם אופני ההוראה והלמידה ועברו ממרחב הכיתה והמכללה למרחב המקוון (זום). בהתראה קצרה באופן יחסי פותחו דרכי הוראה חלופיות הנשענות על פלטפורמות של למידה מרחוק (סינכרונית ואסינכרונית). במהלך מגפת קורונה היה צריך לתת מענה גם ללמידה הרגשית-החברתית של פרחי ההוראה ולעזור להם להתמודד עם המציאות החדשה שבה הפניות שלהם ללימודים פחתה. כל זאת מתוך תפיסה שלפיה כדי שהלמידה של פרחי ההוראה תהיה אפקטיבית, מיטבית ומשמעותית להם צריך לאסוף אותם ולהכיל אותם. כדי שהלומדים יהיו פנויים רגשית ללמידה, פותחה מתכונת ייחודית ומקוונת של הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב". מתכונת זו התמקדה בלומדים ובקשיים שהם חוו בעקבות המגפה העולמית, תוך מתן מענה ייחודי לקשייהם ובו בזמן קיום למידה של תוכני הקורס. אף על פי שנושאי הקורס, מטרותיו ותוצריו נשארו כשהיו, דרך הלמידה שונתה והותאמה לצרכים של פרחי ההוראה, הן ברובד הרגשי הן מבחינת ההתנהלות באותה תקופה.

המציאות בימי מגפת קורונה הציבה בפני המרצה בקורס **אתגר** – להתמודד עם מצבם הרגשי של פרחי ההוראה, שלא אפשר פניות ללמידה. עלה צורך לבחון את החוסן ואת יכולת ההתמודדות עם המצב. **המענה לאתגר** הזה היה שינוי אופן הלמידה במתכונת הקורס ומכוונות לפרחי ההוראה. שינוי זה יצר מערך תמיכה סדור מבחינה פדגוגית ומבחינה ארגונית. מבחינה פדגוגית במקום סדנאות ופרטים הוצגו לפרחי ההוראה יחידות תוכן קטנות, שכללו למידה עצמאית ואחריה שיח פדגוגי בקבוצות קטנות בחדרים וירטואליים. מבחינה ארגונית כל שיעור נפתח בסבב "מה נשמע?" שבו כל משתתפת ומשתתף היו יכולים לשתף רגשות, מחשבות, תחושות. במסגרת זו יתר העמיתים בקורס והמרצה היו מקור תמיכה ומשענת. כך הפיקו פרחי ההוראה את המרב מהקורס הן בתחום התוכן הנלמד הן בתחום המענה הרגשי לקשייהם.

דוגמה: באחד מהשיעורים הסינכרוניים תוכנן להילמד מודל הוראה ב-Co, מודל הוראה שיתופית (Bauwens & Hourcade, 1997). בתחילת השיעור, במהלך סבב הפתיחה אחת הסטודנטיות ציינה את החרדה שלה מכך שהיא תחלה בקורונה ותדביק את אביה החולה במחלה קשה ונמצא בקבוצת סיכון. בעקבות דבריה התפתח שיח בנושא החרדה שלה והוענקה לה תמיכה מצד עמיתה. בתום השיח הזה נלמד תוכן הקורס כמתוכנן. ההקשבה, מתן הלגיטימציה לרגשות ולתחושות של הסטודנטית אפשרו לפרחי הוראה נוספים לשתף תחושות וחרדות ובד בבד לחפש מענים מתאימים להפחתת המצוקה, החרדה והפחד. לאחר השיח וקבלת התמיכה יכלו משתתפי הקורס להתפנות ללמידה מיטבית.

מתכונת קורס 3: מענה דיפרנציאלי ומותאם לתלמידים

נקודת המוצא של הקורס נבעה מהמציאות בבתי הספר שבהם לומדים בכיתות רגילות גם תלמידים עם צרכים מיוחדים ויש קושי להתאים את ההוראה לתפקודים השונים של התלמידים. לנוכח מציאות זו צריך להכשיר פרחי הוראה המסוגלים לבנות שיעורים מיטביים ודיפרנציאליים בהלימה לצורכי השילוב. ייחודיות המתכונת הזו של הקורס מתבטאת בהוספת מרכיב המתמקד בתלמידים ובצרכים הדיפרנציאליים שלהם. במתכונת זו של הקורס הוקנו לפרחי ההוראה ידע מעשי דיפרנציאלי, הממוקד באוכלוסיות שונות של תלמידים, וכלים פרקטיים להוראה המסייעים בבניית שיעורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות. במילים אחרות, מתכונת זו של הקורס ניסתה לספק מענה **לאתגר** "כיצד לשלב תלמידים עם לקויות שונות בכיתה רגילה ולהצליח?" **מענה לאתגר** זה ניתן בהקניית ידע לפרחי הוראה בנושא מאפייני הלקויות השכיחות: הפרעות קשב והיפראקטיביות, לקויות למידה וילדים על הרצף האוטיסטי.

בנושא **הפרעות קשב והיפראקטיביות** הוצגו לפרחי ההוראה שלושה כלים חינוכיים: כלים מבניים, לדוגמה, מקום הושבת התלמיד והיעזרות בשעון לניהול זמן; כלים דידקטיים, לדוגמה, הפסקות יזומות והוראה נכונה, ישירה, פשוטה ובדידה; וכלים בין-אישיים, לדוגמה, תוכנית התנהגות המגובה בחוזה אישי או בחוזה כיתתי. בנושא **לקויות הלמידה** הוצגו לפרחי ההוראה

עקרונות ההוראה המתאימים לתלמידים אלו, ביניהם, שילוב של כמה ערוצי הוראה (חזותי, שמיעתי), הפחתת עומס על הזיכרון, דרכים לאחסון יעיל של מידע לצורך שליפה מיטבית ולמידה חווייתית דרך משחק ועזרים. בנושא לקות על הרצף האוטיסטי נעשה קישור בין ההשלכות הלימודיות הנובעות ממאפייני הלקות ובין דרכי ההוראה המותאמות. קישורים אלו עוסקים בקושי בהתמודדות עם שינויים ומשמעויות של הטרמה, קושי ב-TOM (תיאוריית המינד) וחשיבה קונקרטית והשפעות של קשיים אלו על תחומי הבנת הנקרא.

דוגמה: בשיעור הראשון ביחידה שנוספה חילקה המרצה את פרחי ההוראה לשלוש קבוצות. שתי קבוצות למדו בעזרת פרק מספר על אוטיזם (באומינגר ואחרים, 2007) או פרק מספר על הפרעת קשב והיפראקטיביות (דופול וסטונר, 2010), וקבוצה שלישית למדה מהמרצה בהוראה ישירה על לקויות למידה. כל קבוצה התמקדה בלקות אחת המאפיינת תלמידים עם צרכים מיוחדים ובהשפעות החינוכיות והפרקטיות של הלקות. נוסף על כך, כל קבוצה תכננה את האופן שבו ילמדו את שאר הקבוצות על הלקות שבה עסקו. בשיעור השני כל קבוצה הציגה לקבוצות האחרות בדרך חווייתית את התכנים שלמדה. המרצה הציגה מערך שיעור מוכן ובקבוצות חדשות הכוללות נציגים משלושת הקבוצות הקודמות מערך השיעור הותאם לתלמידים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות, לתלמידים לקויי למידה ולתלמידים עם לקות על הרצף האוטיסטי.

דיון

מאמר זה הוא תוצר של תהליך שהחל בקורס בסיס בנושא שילוב, על פי התפיסה הקונסטרוקטיביסטית, ושממנו התפתחו, בתהליך של פיתוח קורס מלמטה למעלה, שלוש מתכונות הוראה שונות. כלומר, כל אחת מהמרצות שלימדה קורס זה בתהליך של למידה רפלקטיבית הוסיפה תובנות למבנה הקורס. הלמידה הרפלקטיבית נבעה ממאפייני קבוצת הלומדים וצרכיה, מהמציאות הרלוונטית בשדה החינוכי בתחום השילוב, ומתיאוריות עדכניות (Kramer et al., 2021). שלוש המתכונות שהוצגו עשויות ליצור מבנה רלוונטי חדש ומורכב יותר לקורס הבסיס, המאיר את נושא השילוב מנקודות מבט שונות. החשיפה למבנה הקורס

ולשלוש מתכונותיו עשויה לסייע למוסדות המכשירים להטמיע את נושא השילוב בתוכניות ההכשרה שלהם.

לשלוש המתכונות של הוראת הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" כמה מרכיבים משותפים: (א) התבססות על עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית המסבירה את האופן שבו נרכש ידע (Lorsbach & Tobin, 1993); (ב) הלמידה מתחילה בדיון בדילמה משמעותית הרלוונטית ללומדים; (ג) הלמידה מתקיימת בקבוצות קטנות. לצד המרכיבים המשותפים, לכל מתכונת מאפיינים ייחודיים ודגשים שונים, מבוססי תיאוריה, שנבחרים כדי לספק מענה לאתגרים השונים שעולים מהשטח: פרקטיקות הוראה בעבודת המורים, מכוונות לפרחי ההוראה בעקבות מגפת קורונה ומתן מענה דיפרנציאלי ומותאם לצורכי התלמידים. רובינסון (Robinson, 2017) התייחס לחשיבות הכלים הפרקטיים בהוראה בשדה החינוך, ואכן במוקד מתכונת אחת של הקורס נמצאות פרקטיקות הוראה בעבודת המורה. מתכונת ההוראה המתמקדת בצרכים של פרחי ההוראה נשענת על מחקרו של ברק מדינה (2020) שלפיו מוסדות חינוך והכשרה צריכים לספק מענה למתחנכים על פי צורכיהם. קמחי ובר ניר (2021) מצאו שיש חשיבות במתן כבוד לשונות, לצרכים וליכולות של כל פרט, ועל כן אחת המתכונות של הקורס מתמקדת במענים הדיפרנציאליים של הלומדים.

למידה רגשית-חברתית שזורה כחוט השני בכל אחת ממתכונות הקורס, בין השאר, באמצעות עבודה קבוצתית המאפשרת ליכולות ולקשיים רגשיים-חברתיים להיות מובעים. עם זאת, בכל מתכונת נקודת המבט על המרכיבים הרגשיים-החברתיים שונה. לדוגמה, יש התייחסות להיבטים רגשיים של פרחי ההוראה מזה והתייחסות להיבטים רגשיים-חברתיים של תלמידים עם צרכים מיוחדים מזה.

בעקבות תיאור הקורס "סוגיות נבחרות בשילוב" ושלוש מתכונותיו נוסחו שש תובנות והמלצות, המבוססות על ניסיון המרצות, על תובנות מוועדת ההיגוי של הקורס (ראו במבוא) ועל דיונים שנערכו בצוותי ההוראה וההדרכה הפדגוגית:

1. במוסדות להכשרת מורים צריכים להביא בחשבון תהליכים חברתיים המתרחשים

בעולם, כמו השילוב, כדי להכשיר את פרחי ההוראה להתמודדות עם מגמות אלו

- ולהעניק להם כלים מתאימים. עניין זה חיוני לאור מתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל, שלפיו בכל מסלול הכשרה להוראה צריכה להיות יחידה העוסקת בהכלה ושילוב (המועצה להשכלה גבוהה, 2020).
2. את הלמידה התיאורטית חייבת ללוות התנסות בשטח, וראוי שפרחי ההוראה יהיו מסוגלים ליישם, הלכה למעשה, את שיטות ההוראה שלמדו. אף עניין זה חיוני לאור מתווה ההכשרה להוראה המעודכן, המעודד הכשרה קלינית בהוראה כבסיס לתהליך ההכשרה הכולל של פרחי ההוראה (המועצה להשכלה גבוהה, 2020).
3. יש לשאוף שפרחי ההוראה יבינו את חשיבותן של הגמישות ושל התאמת התכנים במעשה ההוראה ויישמו זאת הלכה למעשה בעבודתם. כך הם יהיו שגרירים מובילים של נושא השילוב במסגרות החינוך שבהן יעבדו. יישום השילוב בהוראתם עשוי להיות נושא שצוות המורים בבית הספר ילמד מהם, וכך יורחב מעגל המורים המשתמש בפרקטיקות אלו לטובת הלומדים.
4. להטמעת השילוב במוסדות ההכשרה באמצעות מודלינג ישנה חשיבות רבה. הטמעה זו ראוי שתיעשה במוסדות להכשרת מורים וגם במסגרות החינוך השונות. כדי להכשיר פרחי הוראה המסוגלים להשתמש בפרקטיקות של שילוב צריך לחשוף אותם למודלינג המיישם, בהתאם לרוח הזמן, את העקרונות האלו: עבודה בקבוצות, למידה רגשית-חברתית, גיוון בדרכי ההוראה, הצגת דילמות ועוד.
5. להוראה של קורס אחד על ידי כמה מרצות בנקודת זמן אחת יש יתרון, המאפשר ללמד את אותם התכנים מנקודות מבט שונות ובדגשים שונים. נוסף על כך, התקשורת בין המרצות מאפשרת רפלקציה מתמשכת, שמובילה לחשיבה מתמדת על אודות הקורס ותכניו וללמידה הדדית תוך גילוי גמישות והסתגלות לשינויים. יתרון זה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר של שרמה וספנסר (Sharma & Spencer, 2018) על כך שלמידה משמעותית לאורך החיים ורפלקציה מקדמות את איכות ההוראה, את היכולת למצוא פתרונות מותאמים ללומדים שונים ואת התמקצעותם של המורים.

6. מרצים המלמדים את נושא השילוב בהוראה צריכים להביא בחשבון את מאפייני הלומדים, את אופני ההוראה המקדמים דיון וחשיבה ואת מתכונת העברת הקורס (מקוון או פרונטלי). בהתאם למאפייני הקורס והלומדים הם יכולים לבחור מתכונת המשלבת נקודות מבט שונות או לפתח מתכונת ייחודית אחרת היוצרת חלופה המהווה מארג עדכני וחדשני הרלוונטי לימינו.

לאור כל האמור לעיל, אנו מציעות מודל מארגן למרצים במוסדות אקדמיים להכשרת מורים, בדמות קורס מודולרי בנושא השילוב, המבוסס על הקורס המקורי ושלוש מתכונותיו. המודולריות תבוא לידי ביטוי בתכנים, במבנה וכן בפרקטיקות ההוראה ויישומן בשדה החינוכי. נראה שקורס מסוג זה הכרחי לאור המתווה המעודכן להכשרה להוראה במוסדות אקדמיים בישראל (המועצה להשכלה גבוהה, 2020) ולאור תיקון מספר 11 לחוק חינוך מיוחד (2018). לסיום, במאמר זה מתוארת תמונת המצב, כפי שהיא מצטיירת מעבודתנו בשדה, ללא ממצאים מבוססי מחקר. במחקר אמפירי עתידי ראוי להשוות בין שלוש מתכונות ההוראה של הקורס ולבחון משתנים העשויים להצביע על איכותן של המתכונות. לדוגמה, עמדותיהם של פרחי ההוראה כלפי קבלת השונה בחברה, מידת ההצלחה של השילוב, מודלים של עבודת צוות, כלים לעבודה מערכתית ועוד. אנו מקוות שמאמר זה יעורר שיח בין מרצים המלמדים במוסדות להכשרת מורים על אודות נושא השילוב וטיוב דרכי הוראתו וכן יתרום לבניית קורס מודולרי בנושא השילוב במוסדות אקדמיים להכשרת מורים.

רשימת מקורות

- אלוני, נ' (2018). גישה הומניסטית ודיאלוגית כעמדת מוצא להוראה פרטנית. בתוך נ' אלוני, ר' גוטרמן וצ' שרק (עורכים), הרב גוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי (עמ' 17–24). מכון מופ"ת.
- באומינגר, נ', אגם, ג' וקמחי, י' (2007). שילוב חינוכי וחברתי של ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך (עמ' 461–497). אחוה.
- בלס, נ' (2024). אור וצל במערכת החינוך בישראל. מכון טאוב לחקר מדיניות חברתית בישראל.
- בנבנישתי, ר' ופרידמן, ט' (עורכים). (2020). טיפוח למידה רגשית-חברתית במערכת החינוך – סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- ברק מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל. יוזמה – המרכז לידע ומחקר בחינוך – האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. <http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23451.pdf>
- דופול, ג' וסטנור, ג' (2010). אסטרטגיות התערבות בגן ובבית הספר. בתוך ג' דופול וג' סטנור (עורכים), ADHD בבתי הספר. אסטרטגיות הערכה והתערבות (עמ' 177–235). אח.
- דורנר, ד', פן, ר', סובל, ר', שלימוף-רכטמן, ס', קסוטו-שפי, ע' ומלכה, י' (2009). הוועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך בישראל: דין וחשבון.
- המועצה להשכלה גבוהה. (2020). מתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. <https://did.li/RExrl>
- המנהל הפדגוגי אגף א', חינוך יסודי. (2019). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק חינוך מיוחד, ההכלה וההשתלבות. משרד החינוך.
- https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf

וייסבלאי, א' (2015). חינוך לילדים עם צרכים מיוחדים בישראל: נתונים וסוגיות מרכזיות [מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט]. הכנסת מרכז המחקר והמידע.

חוק חינוך מיוחד [תיקון מספר 7], ה'תשס"ג-2002. (2002). <https://did.li/v7ax5>

חוק חינוך מיוחד [תיקון מס' 11] ה'תשע"ח-2018. (2018). <https://did.li/BPZ5q>

חן, מ', שולמן, ש' והד, ש' (1988). שילוב תלמידים חריגים בחינוך הרגיל, עם חקיקת חוק החינוך המיוחד. בתוך י' דנילוב (עורכת), *תכנון מדיניות החינוך* (עמ' 108–183). משרד החינוך והתרבות.

ליפשיץ, א' (1995). שילוב חינוכי בגיל הרך. *הד הגן*, נ"ט(ג), 252–259. מרום, מ', בר-סימן טוב, ק', קרון, א' וקורן, פ' (2006). *שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה: סקירת ספרות*. מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

משרד החינוך. (ללא ציון שנה). הכלה והשתלבות. פורטל עובדי הוראה. <https://pop.education.gov.il/hahala-hishtalvot>

צימרמן, ש', ברג, א', סלונים, כ', טלמור, מ' וגלעד, מ' (2014). *פסיפס - פסיכו פדגוגיה - מודעות וידעה במלאכת החינוך וההוראה*. משרד החינוך.

קמחי, י' ובר ניר, א' (2021). *חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית*. מכון מופ"ת.

שבית, פ' וטל, ד' (2013). הוראה בכיתה משלבת: גישות וכיוונים עכשוויים. בתוך ג' אבישר וש' רייטר (עורכות), *שילובים: מהלכה למעשה* (עמ' 131–160). אחוה.

שהם קוגלמס, ד' (2022). הכשרת מורים משלבת בישראל: נקודת מבטם של מורים וסטודנטים בכיתות רגילות במגזר היהודי ובמגזר הערבי. *חוקרים @ החינוך המיוחד*, 2, 96–144.

Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149-156.

- Bauwens, J., & Hourcade, J. J. (1997). Cooperative teaching: Pictures of possibilities. *Intervention in School and Clinic*, 33 (2), 81-85.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2000). Commentary on part I: Process and product in problem-based learning (PBL) research. In D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning: A research perspective on learning interactions* (pp. 185-195). Lawrence Erlbaum.
- Berg, J., Osher, D., Same, Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). *Identifying, defining, and measuring social emotional competencies*. American Institutes for Research.
- Council of the European Union. (2018, May 22). Council recommendation on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. *Official Journal of the European Union*. <https://did.li/7s6Nf>
- Cuban, L. (1996). Myths about changing schools and the case of special education. *Remedial and Special Education*, 17(2), 75-82.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teacher College Record*, 99, 453-477.
- D'Alessio, S., & Donnelly, V. (2013). *Organization of provision to support inclusive education: Literature review*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://did.li/hVITY>
- Day, T., & Prunty, A. (2010). The role of special schools and special classes in Ireland. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 24(1), 3-23.

- Downing, J. E., & Peckham-Hardin, K. D. (2007). Inclusive education: What makes it a good education for students with moderate to severe disabilities? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 16-30.
- EASNIE. (2019a). *Teacher professional learning for inclusion: Literature Review*.
www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_literature_review.pdf
- EASNIE. (2019b). *Teacher professional learning for inclusion: Policy self-review tool*.
www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_policy_self-review_tool.pdf
- Elias, M. J., Brackett, M. A., Miller, R., Jones, S., Kahn, J., Mahoney, J. L., Weissberg, P. P., & Chung, S. (2019). Developing social and emotional skills and attitudes and ecological assets. In D. Osher, M. J. Mayer, R. J. Jagers, K. Kendziora & L. Wood (Eds.), *Keeping students safe and helping them thrive: A collaborative handbook on school safety, mental health, and wellness* (pp. 185-209). Praeger/ABC-CLIO.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers: Perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37-46.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong question. *Educational Researcher*, 26(1), 5-17.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.

- Kent, A. M., & Giles, R. M. (2016). Dual certification in general and special education: What is the role of field experience in preservice teacher preparation? *Professional Educator*, 40(2).
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120324.pdf>
- Kramer, S., Moller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478.
- Lorsbach, A., & Tobin, K. (1993). Constructivism as a referent for science teaching. *Narst News*, 34(3), 9-11.
- McMenamin, T. (2011). The tenacity of special schools in an inclusive policy environment: The New Zealand situation 1996–2010. *Support for Learning*, 26(3), 97-102.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178.
- Sailor, W., Anderson, J. L., Halvorsen, A. T., Doering, K., Filler, J., & Goetz, L. (1989). *The comprehensive local school: Regular education for all students with disabilities*. P. H. Brookes.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Sharma, U., & Spencer, S. (2018). *Personalised learning and support: Inclusive classrooms for students with additional needs*. Education Services Australia.

- Tobin, K., Briscoe, C., & Holman, J. R. (1990). Overcoming constraints to effective elementary science teaching. *Science Education*, 74(4), 409-420.
- UNESCO. (1994, June 7-8). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. World conference on special needs education: Access and quality. <https://did.li/dcUIC>
- UNESCO. (2020). *Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines*. <https://did.li/unmZH>
- Vislie, L. (2006). Special education under the modernity: From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 395-414.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.