

”מה שמתאים לחינוך מיוחד מתאים לכולם, זה פשוט עושה קסם”: אסטרטגיות למידה - תפיסות וחוויות של מתמחות בהכשרה ובהוראה

דנה שהם קוגלמס ומורן פרחי

ד”ר דנה שהם קוגלמס, המכללה האקדמית לחינוך ע”ש דוד ילין בירושלים;

danask@dyellin.ac.il

ד”ר מורן פרחי, המכללה האקדמית לחינוך ע”ש דוד ילין בירושלים;

moranfarhi@dyellin.ac.il

תקציר

במחקר זה מוצגים תהליך החשיפה לאסטרטגיות למידה בקרב מתמחות לחינוך מיוחד במהלך ההתנסות המעשית שלהן ויישומן של האסטרטגיות האלה בהוראה בשנת ההתמחות הראשונה. בשנים האחרונות, בהתאם לתיקון לחוק החינוך המיוחד (2018), עלה הצורך להכשיר פרחי הוראה להוראה בכיתה הטרוגנית, תוך מתן מענה לשונות הלומדים. בנוסף, לנוכח המתווה החדש להכשרת מורים ולנוכח מגמת הנשירה של מורים ממקצוע ההוראה, נוצר הכרח לבחון את סוגיית אסטרטגיות הלמידה בקרב המתמחים להוראה בישראל.

במחקר נמצאו ארבע תמות מרכזיות ביחס לאסטרטגיות למידה, כפי שעלו בראיונות עם המורות בשנתן הראשונה בהתמחות: תהליך חשיפה הדרגתי של משתתפות המחקר לאסטרטגיות למידה לאורך שלוש תחנות זמן; תפיסתן של האסטרטגיות כמתאימות לכולם; חסמים שהיו למתמחות בשנת ההתמחות בהוראת אסטרטגיות הלמידה; תפיסתן של המתמחות את התרומה של אסטרטגיות הלמידה.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שיש חשיבות רבה להשמעת קולם של המתמחים בתחילת דרכם בשדה החינוך, לבחינת התפיסות והאתגרים שעימם הם מתמודדים ולחשיבה על

הפתרונות שניתן להעניק להם כדי להעלות את שביעות רצונם מההוראה ולצימצום הנשירה מהמקצוע. עוד נמצא במחקר, שאסטרטגיות למידה הן כלי המעניק למתמחים בהוראה ביטחון ותחושת מסוגלות, חרף האתגרים המלווים את שנת ההתמחות. קולם שנשמע הביע חווית הצלחה ותחושה של תרומה משמעותית.

מילות מפתח: אסטרטגיות למידה, שנת התמחות, שילוב והכלה, עיצוב אוניברסלי ללמידה, הכשרת מורים

סקירת ספרות

אסטרטגיות למידה

אחת ההגדרות הנפוצות למונח "אסטרטגיות למידה" היא: "תהליכי חשיבה ומיומנויות התנהגות בתחום הלימודי, שהתלמיד נוקט כדי להגביר את יעילות הלמידה, לבסס את השליטה שלו בתוכן הנלמד ולהתמחות בו" (Edwards et al., 2014). לפי הגדרה אחרת, אסטרטגיות למידה הן "רצף של תהליכים קוגניטיביים המשפיעים על תהליך עיבוד המידע כדי לספק לתלמיד את הכלים כיצד ללמוד ולפתור בעיות" (Tsuman & Abed-Elhak, 2016). אסטרטגיות למידה קיימות במגוון תחומים: הבנת הנקרא, הבעה בכתב, זיכרון וארגון (Mason et al., 2012; Swanson et al., 2010). המשותף לכלל האסטרטגיות האלה הוא עידוד תהליכי חשיבה מטא-קוגניטיביים.

מטא-קוגניציה היא האופן שבו תלמידים מנטרים את תהליכי הלמידה שלהם ושולטים בהם (Jiang et al., 2016). זוהר וברזילאי (Zohar & Barzilai, 2013) התייחסו ללמידה מטא-קוגניטיבית ותיארו אסטרטגיות למידה כפעילויות ומיומנויות שהלומדים משתמשים בהן כדי לתכנן את תהליכי הלמידה שלהם, לנטרם ולהעריכם. זוהר ופלד (Zohar & Peled, 2008) ציינו שאסטרטגיות למידה הן פעילויות חשובות המקדמות תהליכי למידה, כך שיהיו מוצלחים ויעילים יותר, וכן הן משפרות את תחושת המסוגלות של התלמידים ואת עצמאותם. תלמידים המשתמשים באסטרטגיות למידה עשויים להפעיל תהליכי חשיבה מטא-קוגניטיביים (Riding & Rayner, 1998). בספרות המחקר נמצא שלשם התפתחות חשיבה של תלמידים יש לעודד הוראה מפורשת וישירה של ידע מטא-קוגניטיבי, וכי תלמידים עם רמת הישגים נמוכים הפיקו תועלת רבה מהוראה מפורשת של ידע זה (Zohar & David, 2008).

אסטרטגיות מטא־קוגניטיביות חיוניות להוראת הבנת הנקרא (Lan et al., 2014). יש מגוון של אסטרטגיות המסייעות להוראת הבנת הנקרא ומאפשרות השתתפות פעילה של התלמידים ביניהן פיתוח מודעות להבנת מטרת כותב הטקסט, רישום הערות שוליים, פירוש המשמעות בהקשר, שאילת שאלות והסקת מסקנות (Klingner et al., 2015). ממצאי מחקרים קודמים הצביעו על כך שהוראת אסטרטגיות מטא־קוגניטיביות תורמת לשיפור הבנת הנקרא של תלמידים עם לקויות למידה, בכך שהיא עוזרת לתלמידים אלו להיזכר בידע הנוכחי שלהם בנושא, לזהות את מטרת הקריאה ולזהות מידע חשוב (Institute of Education, 2010).

אסטרטגיית TWA (Think Before Reading, Think While Reading and Think After Reading) לשיפור מיומנויות הבנת הנקרא מתמקדת בחשיבה לפני הקריאה, במהלך הקריאה ולאחר הקריאה. במחקרים שנעשו על אסטרטגיה זו נמצא כי היא משפיעה לטובה על פיתוח מיומנויות הבנת הנקרא הן בקרב תלמידים עם התפתחות תקינה (Roohani & Hédin, 2015) והן בקרב תלמידים עם לקויות קריאה (Firat, 2019) והפרעות קשב (et al., 2011).

הוראת אסטרטגיות למידה בכיתה הטרוגנית

הוראת אסטרטגיות למידה בבית הספר חשובה לשם קידום של תלמידים בכלל ותלמידים עם צרכים מיוחדים בפרט. על כן, במסלולי ההכשרה של פרחי הוראה ראוי לשלב תכנים המתמקדים באסטרטגיות למידה, כדי לתת מענה רחב ככל האפשר לשונות הלומדים בכיתות הטרוגניות. נציין שבשנים האחרונות, בעקבות תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018, עלה הצורך להכשיר מורים להוראה בכיתות הטרוגניות תוך הכלה של שונות הלומדים.

מודל מוביל עכשווי, שמנסה לתת מענה להוראה בכיתה הטרוגנית, הוא מודל עיצוב אוניברסלי ללמידה (Universal Design Learning). מודל זה מבוסס על התאמת ההוראה והלמידה לשונות התלמידים הלומדים בכיתה. לפי מודל זה, יש חשיבות לגיוון הדרכים של ייצוג החומר הנלמד, לביטוי הידע של התלמידים ולהשתתפות התלמידים בתהליך הלמידה (Hall et al., 2012). מודל עיצוב אוניברסלי ללמידה ניתן ליישום בסביבות למידה שונות, בתחומי דעת שונים ובקרב מגוון גילים (Basham et al., 2020).

חוקרים שבחנו את אפקטיביות המודל בקרב תלמידים מצאו שההניעה (המוטיבציה) של התלמידים ללמידה עלתה ותחושת המסוגלות שלהם התחזקה (He, 2014). זאת ועוד, המודל תרם לתהליך הלמידה של כלל התלמידים ושל תלמידים עם לקויות למידה המשולבים

בכיתות "רגילות" (Dewi & Dalimunthe, 2019; King-Sears & Johnson, 2020). בהקשר של הכשרת מורים, נמצא שכאשר פרחי הוראה הוכשרו להורות על פי מודל עיצוב אוניברסלי, הדבר תרם לפיתוח מערכי שיעור מגוונים ולמתן מענה לשונות הלומדים (Lee & Griffin, 2021). יצוין כי לאחרונה נעשתה ההכשרה להוראה תוך התייחסות לשונות הלומדים למחויבת במציאות בישראל, עקב תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד (2018).

שילוב והכלה

המונחים שילוב והכלה במערכת החינוך שלובים זה בזה, אך לכל אחד הגדרה נפרדת (קמחי ובר ניר, 2021). משמעות **השילוב** (integration) היא מתן מענה לתלמיד שזכאי לשירותי חינוך מיוחדים ולומד בכיתה "רגילה". שיח השילוב מתמקד בצרכיו של התלמיד המתקשה בתוך מסגרות החינוך "הרגיל" ובמענים הדרושים לשם קידומו (ברק מדינה, 2020). משמעות **ההכלה** (inclusion) היא מתן מענים מותאמים אישית והסרת חסמים העומדים בפני למידה והשתתפות מלאה של כלל התלמידים הלומדים בכיתה הטרוגנית. בהגדרה זו נכללים תלמידים שזכאים לשירותי חינוך מיוחדים באופן שאינו צובע את צורכיהם כייחודיים (משרד החינוך, 2019). עקרון ההכלה מגדיר את זכותו הבסיסית של כל תלמיד לרכוש השכלה לצד בני גילו באותה מערכת חינוך. אם כן, השילוב מתמקד בהתבוננות בצורכי התלמיד, ואילו ההכלה מתמקדת בחיזוק יכולתו של המוסד החינוכי לספק מענה לכלל המתחנכים על פי צורכיהם (ברק מדינה, 2020).

אנשי מקצוע וחוקרים בתחום החינוך מסכימים שעקרונות השילוב וההכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות "רגילות" חשובים (Council of the European Union, 2018; McMenemy, 2011). בארצות הברית, באירופה ובישראל לעקרונות אלו יש ביטוי מעשי בבתי הספר (Avisar, 2017; Kent & Giles, 2016; Salovita, 2020), הן בכך שנתונים מספריים מצביעים על ירידה במספר התלמידים עם צרכים מיוחדים שמשולבים בבתי ספר מיוחדים (Hartley et al., 2011) והן בכך ששיעור התלמידים המשולבים מכלל תלמידי החינוך המיוחד עולה באופן רציף משנת 2016 (מוניקנדס-גבעון, 2021).

יישום תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, 2018-התשע"ח, מבטא מהלך מערכתי המקדם הכלה והשתלבות של תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך. מטרת המהלך לתת מענה מותאם לכל תלמיד ותלמידה בהתאם למאפייני התפקוד שלהם, לצורכיהם הייחודיים ולתמיכה הנדרשת להם, ולאפשר להם השתתפות בתהליך הלמידה תוך מיצוי יכולותיהם וקידומם בתחומים הלימודי, החברתי והרגשי. עקרונות נוספים ביישום התיקון לחוק החינוך המיוחד הם הגברת השותפות עם ההורים והאפשרות הניתנת להם לבחור את סוג המסגרת

שבה ילמדו ילדיהם, מימוש של סל שירותים אישי בכיתה לחינוך "רגיל", שמשמעותו הרכבת סל משאבים אישי וגמיש בהתאם לצורכי התלמיד והתלמידה ולתמיכות הנדרשות להם (משרד החינוך, 2019).

הכשרת מורים משלבת

עקרונות השילוב וההכלה באים לידי ביטוי בחוק ומשפיעים על הכשרת המורים. עם התפתחות מגמת השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים והכלתם בבתי ספר "רגילים" נעשתה הכשרת מורים לשילוב לנושא חשוב המשפיע על קידום תוכניות הכשרה קיימות ועל תכנון שינויים שעשויים לטייב את מסלולי הכשרת המורים (Florian & Camedda, 2020; Forlin, 2012). הצורך לשנות את תוכניות ההכשרה למורים ולהכיל את מרכיב השילוב בהכשרה הביא לכך שבמדינות רבות השתנו מרכיבי תוכניות ההכשרה למורים. לדוגמה, באנגליה ובדרום אפריקה נקבע שמטלות ההגשה של הסטודנטים בקורסים צריכות להישען על ההתנסות שלהם בשדה בהקשר לשילוב, במטרה לחזק את שיתוף הפעולה ואת הקשר בין המוסדות המכשירים לבתי הספר (Florian & Camedda, 2020).

הטמעת עקרונות השילוב וההכלה במסגרת הכשרת המורים הראשונית חשובה לאימוץ ולקידום מחויבות המורים כלפי עקרונות אלו (Alisauskienė et al., 2020; De Vroey, 2019; Symeonidou & Vroey, 2019; et al., 2019). כדי להכשיר מורים למציאות שבה שילוב והכלה של תלמידים עם צרכים מיוחדים היא חלק בלתי נפרד מהעבודה היום-יומית בהוראה, החלו תוכניות הכשרה רבות לחייב פרחי הוראה ומורים ללמוד קורסים בנושא (Florian, 2011). דרישה זו עלתה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שהצביעו על כך שמורים רבים בחינוך "הרגיל" זקוקים להכשרה בחינוך לשילוב והכלה. נמצא שבהכשרה זו עליהם לרכוש יכולות ומיומנויות מתאימות, כאלה שההכשרה המסורתית אינה מספקת (וייסבלאי, 2015; Blanton; et al., 2018). יתרה מזו, כשחקרו תפיסות של מורים לגבי מוכנותם להפגין מיומנויות שקשורות לחינוך משלב ולגבי השקפותיהם על חשיבות מיומנויות אלו, נמצא שמורים בחינוך המיוחד הרגישו מוכנים יותר לנושא מאשר מורים בחינוך "הרגיל" (Conderman, 2009; Johnston-Rodriguez, & Shoham Kugelmass, 2020). כמו כן, נמצא שמורים בחינוך "הרגיל" הרגישו שחסרים להם ידע ומיומנויות לעבודה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים (Kupferberg, 2020). ממצאים אלו מעידים על הצורך בהכשרת מורים בחינוך "הרגיל" להוראה שמתאימה לצורכי השילוב וההכלה.

חוקרים בדקו את תוכנית הלימודים החדשה להכשרת מורים בכיתות משלבות בחינוך היסודי שלפיה הסטודנטים הבוגרים מקבלים תעודת הוראה כפולה, הן בחינוך מיוחד והן

בחינוך "רגיל". מטרת המחקר הייתה לבחון את היעילות של מרכיב העבודה המעשית במסגרת התוכנית. תוצאות המחקר הצביעו על כך שהתוכנית יעילה מאוד ומכינה את המורים החדשים היטב לעבודה בכיתות הטרוגניות שבהן מתקיים שילוב. ההתנסות המעשית האינטנסיבית אפשרה לסטודנטים להתמודד עם האתגרים שבעבודת ההוראה עם אוכלוסיית תלמידים מגוונת. התוכנית חיזקה במיוחד תכנים של מוכנות לניהול כיתה והוראה מותאמת. החוקרים ציינו כי במחקר עתידי צריך להמשיג את המרכיבים הספציפיים בשדה התורמים להכנת המועמדים להוראה במערך משלב ולהתמקד בהשפעתן של תוכניות ההכשרה השונות על יכולת ההתמודדות של פרחי הוראה עם ליקויים ספציפיים של התלמידים בכיתה (Kent & Giles, 2016).

הצורך ביישום חינוך מכיל מתבטא במתווה החדש להכשרת מורים ובעיקרון הרביעי שלפיו יש לאמץ "בניית תוכניות הכשרה להוראה, המתאפיינות בכלידות ובשילוב בין רכיבי ליבת ההכשרה בתחום הדיסציפלינה, החינוך, ההוראה וההכשרה הקלינית" (המועצה להשכלה גבוהה, 2020, עמ' IV). אחד ממרכיבי הליבה השייך לעיקרון זה הוא **שילוב והכלה**, ומטרתו לספק מענים לימודיים, חברתיים ורגשיים מותאמים לתלמידים מתקשים כמו גם לתלמידים מצוינים ומחוננים בתחומים שונים.

נוסף על כך, לפי העיקרון החמישי במתווה: "ההכשרה הקלינית בהוראה עומדת בבסיס תהליך ההכשרה" (המועצה להשכלה גבוהה, 2020, עמ' V). אם כן, ההתנסות בהוראה היא גולת הכותרת של ההכשרה להוראה, מאחר שהיא משלבת בין תכנים של קורסים עיוניים לבין הכשרה קלינית בשדה. במילים אחרות, ההתנסות בהוראה מאפשרת ללמוד את התאוריה מתוך מקרים בשדה, מזמנת התמודדות עם תכנון לימודים ויישום התכנון הלכה למעשה ומאפשרת התייחסות פרטנית לצרכים הייחודיים של התלמידים (פרסונליזציה של הלמידה).

שנת ההתמחות

שנת ההתמחות חשובה ומשמעותית בהתפתחותם של המורים החדשים, והיא מציבה אתגרים רבים למתמחים בהוראה. מבין שלל האתגרים העומדים בפני המורים בתחילת דרכם, מחקרים מציגים את האתגר בהוראה בכיתה הטרוגנית כאחד האתגרים הגדולים ביותר (ארכיב-אלישיב ואחרות, 2018).

משכית וסיני (2021) תיארו את התהליך המורכב שחווים המתמחים בשנת ההוראה הראשונה שלהם. נמצא שבתחילת ההתנסות בהוראה המתמחים חווים קושי, אך בסיומה של שנת ההתמחות מתוארת תחושה של התפתחות מקצועית המשולבת ברגשות חיוביים והשלמה עם הבחירה לעסוק בהוראה.

מטרת המחקר הנוכחי היא כפולה: ראשית, לתאר את תהליך החשיפה לאסטרטגיות למידה במהלך ההתנסות המעשית של פרחי הוראה שלמדו במסלול על-יסודי משלב במכללה לחינוך; ושנית, לבחון את יישומן של אסטרטגיות הלמידה על ידי הוראתן במהלך שנת ההתמחות. תוכנית על-יסודי משלב מכשירה סטודנטים להוראה בחינוך העל-יסודי בתחום דעת אחד דיסציפלינרי ובחינוך מיוחד (חלופה לתחום דיסציפלינרי שני). הסטודנטים בתוכנית מוכשרים ללמד בכיתות מקדמות או בכיתות "רגילות" שבהן לומדים תלמידים "רגילים" לצד תלמידים עם צרכים מיוחדים.

שיטת המחקר

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו 11 מורות שזו שנת ההוראה הראשונה שלהן (מתמחות). כולן סיימו הכשרה בתוכנית על-יסודי משלב והוכשרו במכללה אחת במרכז הארץ. מתוך 11 המורות היה מורה אחד, אך כדי שהחוקרות לא תוכלנה לזהותן תוקפוּתו הראיונות בלשון נקבה, ובמאמר השתמשנו בלשון נקבה בכל הראיונות והציטוטים.

כלי המחקר

לצורך המחקר נעשה שימוש בראיון עומק חצי מובנה. זהו כלי מעמיק שבאמצעותו ניתן לבצע מחקר איכותני (Glaser & Strauss, 2017). מטרת הראיון הייתה להבין את החוויות הסובייקטיביות של המשתתפות ואת המשמעות שהן מייחסות לחוויות אלו (שקדי, 2003). הראיון התייחס לחשיפה לאסטרטגיות למידה לאורך שלוש תקופות זמן: טרם הלימודים האקדמיים, במהלך לימודי ההוראה וההתנסות המעשית ובשנת ההתמחות. הנושאים העיקריים שבהם התמקד הראיון הם חשיפה כללית למושג אסטרטגיות הלמידה, שימוש באסטרטגיות בתקופת ההתנסות המעשית, אתגרים והתמודדויות.

אתיקה ותהליך איסוף הנתונים

עבור ביצוע המחקר התקבל אישור מאת ועדת האתיקה המכללתית. לאחר קבלת האישור נעשתה פנייה באמצעות הרואר האלקטרוני למתמחות העומדות בקריטריונים של המחקר. מתמחות שהביעו הסכמה ראשונית להשתתף במחקר קיבלו פנייה באמצעות הטלפון שבה הסביר עוזר המחקר על מטרת המחקר וכן ניתנה למתמחות הבטחה לשמירת סודיות מלאה.

לפני קיום הראיון, חתמו המתמחות על טופסי הסכמה מדעת. הטפסים החתומים נשלחו ישירות לתיבת הדואר האלקטרוני של רשות המחקר במכללה שבה התבצע המחקר. כמו כן, הובהר לכל המתמחות שבכל רגע נתון הן יכולות לפרוש מהמחקר ושכל הפרטים המזהים שלהן לא יוצגו בכל שלב של המחקר. פרטים אלה נועדו אך ורק לצורכי המחקר, ולכן לכל משתתפת ניתן שם בדוי. נציין שכל המשתתפות קיבלו טיוטה של המאמר לצורך קריאה ותגובה על הכתוב בטרם פרסום המאמר. זאת ועוד, הובטח למשתתפות שההקלטות והטקסטים הכתובים של הראיונות יימחקו מייד לאחר קבלת אישור פרסום המאמר.

הראיונות התקיימו בזום על ידי מראיין חיצוני. הבחירה בו נעשתה כדי שלא יהיו יחסי מרות בין החוקרות (מרצה וראש מסלול במכללה שבה לומדות המתמחות משתתפות המחקר) לבין המרואיינות.

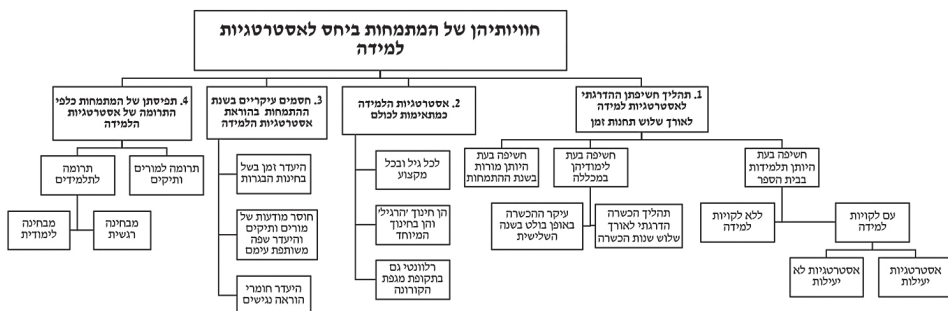
ניתוח הנתונים

הראיונות נותחו על בסיס עקרונות התאוריה המעוגנת בשדה, כדי לזהות ולהגדיר רעיונות, נושאים וקטגוריות עיקריות (Charmaz, 2006). תהליך ניתוח הנתונים התבסס על שלושת השלבים שהציעו שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990). בשלב הראשון נקראו תמלילי הראיונות כמה פעמים לצורך היכרות ראשונית עם הטקסט ולציון נושאים מרכזיים. בשלב השני בוצע ניתוח צירי במטרה לאתר את מרבית הקטגוריות שעלו מהראיונות בכללותם. בשלב השלישי בוצע קידוד סלקטיבי ונבנה סיפור התופעה שנחקרה (שקדי, 2011). בהמשך בוצעה קריאה נוספת במטרה לארגן את הנושאים המרכזיים, לקשר ביניהם וליצור מבנה עוקב בין הקטגוריות (צבר בן-יהושע, 2016). בכל אחד מהשלבים פעלה כל חוקרת באופן עצמאי ובהמשך נערכו פגישות בין שתי החוקרות כדי לבדוק האם הן מתואמות ביניהן ולשם קבלת החלטות במקרה של חוסר אחידות. בניתוח הממצאים נעשה שימוש במונחים אחדים: **פראי הוראה** – סטודנטיות במהלך ההתנסות המעשית בשנים א'-ג' בלימודיהן במכללה, **ומתמחות** – כלל משתתפות המחקר בשנת ההתמחות (שנה ד' בהכשרה).

תוצאות המחקר

ניתוח הראיונות העלה ארבע תמות מרכזיות המתארות את חוויותיהן של המתמחות ביחס לאסטרטגיות הלמידה.

1. תהליך חשיפה הדרגתי של משתתפות המחקר לאסטרטגיות למידה לאורך שלוש תחנות זמן: בעת היותן תלמידות בבית הספר, בעת לימודיהן במכללה ובעת היותן מורות בשנת ההתמחות.
2. תפיסתן של האסטרטגיות כמתאימות לכולם, לכל גיל ובכל מקצוע, הן בחינוך "הרגיל" והן בחינוך המיוחד, והרלוונטיות של האסטרטגיות האלה גם בתקופת מגפת הקורונה.
3. החסמים העיקריים שהיו למתמחות בשנת ההתמחות בהוראת אסטרטגיות הלמידה: היעדר זמן, חוסר מודעות של המורים שאינם דוברים את ה"שפה" של אסטרטגיות הלמידה והיעדר חומרי הוראה נגישים.
4. תפיסותיהן של המתמחות ביחס לתרומה של אסטרטגיות הלמידה הן עבור מורים ותיקים והן עבור תלמידים מבחינה רגשית ומבחינה לימודית.



תרשים 1: התמות שנמצאו במחקר

להלן יתוארו וינותחו ממצאי המחקר לפי ארבע התמות שהוצגו.

1. "הייתי ילדת ריטלין... והפיצוח הזה של אסטרטגיות למידה הוא בעצם מה שהקנה לי את ההרגלים עד היום" (יעל)

התמה הראשונה שעלתה מהראיונות עם המתמחות נגעה לתהליך החשיפה ההדרגתי לאסטרטגיות הלמידה. בתהליך זה שלוש תחנות זמן עיקריות: בבית הספר כתלמידות (עם

לקויות למידה וללא לקויות למידה), במכללה כסטודנטיות במשך שלוש שנים ובכתי ספר שונים כמורות בשנת ההתמחות.

המתמחות תיארו את חשיפתן לאסטרטגיות הלמידה, החל מתקופת היותן תלמידות בבתי הספר, מקצתן כתלמידות עם לקויות למידה. תחנת זמן זו מתוארת כתקופה שבה נחשפו לאסטרטגיות למידה. חלקן מתארות חשיפה לאסטרטגיות יעילות, וחלקן מתארות חשיפה לאסטרטגיות למידה שאינן יעילות.

לתפיסת משתתפות המחקר, החשיפה לאסטרטגיות למידה בהיותן תלמידות, הייתה לא מודעת, ורק בדיעבד הן היו מסוגלות למקם את תחילתן של התהליך בתקופה זו.

כמה מהמתמחות ציינו את החוויה שלהן כתלמידות עם לקויות למידה כמשמעותית להבנת החשיבות של השימוש באסטרטגיות אלה בשנת ההתמחות שלהן. יעל תיארה את האופן שבו אסטרטגיות הלמידה שנחשפה אליהן כתלמידה עיצבו את זהותה כמורה: "היה לי מאוד מאוד קשה, ילדת ריטלין, הייתי ממש מתקשה בלמידה והפיצוח הזה של אסטרטגיות למידה הוא בעצם מה שהקנה לי את ההרגלים עד היום [...] דווקא בגלל שאני הייתי ילדה כזאת, אני כל כך מבינה את זה, זה תסכול שאף פעם אף אחד לא אמר לי שיש דרכים להתמודד עם זה".

מקצת מהמתמחות שיתפו כי בשל היותן לקויות למידה הן המציאו לעצמן אסטרטגיות למידה יעילות ולמדו תוך כדי לימודיהן מהן האסטרטגיות המתאימות להן, אך עשו זאת באופן לא מודע וללא שיום של התהליך כשימוש באסטרטגיות למידה. לדברי שרון:

יש לי את האסטרטגיות שלי שאני הייתי משתמשת בהן. לא ידעתי שזה אסטרטגיות אבל זה הרכה כלים שאני מגיעה איתם כי לי נוח לעבוד איתם ואז בלימודים הם קיבלו שם, אבל זה באמת דברים שמלווים אותי כל החיים ועזרו לי. בעיקר האסטרטגיות של טרום קריאה [...] וגם אסטרטגיות כתיבה, כמו כתיבת טיוטה וגם אסטרטגיות לארגון, זה כל מיני דברים שהייתי משתמשת בהם. ובאמת במהלך הלימודים קיבלתי לזה שם.

קרן הוסיפה:

מצד אחד את לומדת להמציא לעצמך אסטרטגיות למידה בתור ילדה לקוית למידה, בתור סטודנטית לקוית למידה [...] אסטרטגיות למידה שהן אישיות, כאלה שאני יצרתי לעצמי. מסתבר שהן מיוחדות, אז זה היה מעניין. אסטרטגיות למידה זה יכול להיות חילוק הדף לקטעים או למרקר או לעשות לימוד על ידי משחקים

שפתאום נפגש עם התאוריה. זאת אומרת, דברים שקרו בפועל פתאום הפכו להיות חלק מתאוריה שהיא כבר בנויה ודי מבוססת.

בהמשך דבריה אמרה קרן כי כיום בהתמחות היא מצליחה ליישם את האסטרטגיות שלימדו אותה בילדותה במהלך ההוראה שלה כמתמחה: "למדתי לשלב את זה הרבה יותר בהוראה שלי, אז הצלחתי להביא את זה הרבה יותר לפרונט ממה שידעתי בעבר וגם יש לזה תוצאות". הילה שיתפה כי גם היא לקוית למידה, אך במקרה שלה ההתנסות עם אסטרטגיות למידה כילדה לא היו יעילות. לטענתה, האסטרטגיות שאליהן נחשפה כתלמידה הקשו עליה בהתמודדות:

כילדה וכבוגרת באמת הצלחתי בלימודים בזכות, והצלחתי להתגבר גם על הקשיים שלי, אבל השקעתי המון המון זמן על שינון של חומר. זה היה ממש מקודש וטהור באותה תקופה לשון, ואני מרגישה שזה לא נכון היום, אני לא רוצה שהתלמידים יהיו כמוני.

עם זאת, כמתמחה הילה ייחסה חשיבות רבה להקניית אסטרטגיות למידה יעילות לתלמידים, ככלי להתמודדות עם קשיים בלמידה, בניגוד למה שחווה כתלמידה.

טכניקות, שיטות ללמידה יעילה יותר שאפשר להעתיק אותן לכל תחום דעת. הבסיס הוא מאוד מאוד דומה ואפשר להשתמש באותה טכניקה ולהגיע לתוצאות דומות מבחינת היעילות. [...] זה ממש בעיני קפיצת דרך, אם עד היום לימדו אותנו הרבה תוכן, מסה מאוד מאוד גדולה של ידע אני חושבת שאסטרטגיות למידה מתמקדות באיך ללמוד, מפתחות איזושהו מוח הרבה יותר ביקורתי ויצירתי.

המשך תהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה, כפי שתיארו המתמחות, היה בתקופת היותן פרחי הוראה במכללה, במהלך שלוש שנות ההכשרה שלהן. לדעת כמה מתמחות, תהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה היה הדרגתי והתקיים לאורך שלוש שנות ההכשרה שלהן, ולדעת כמה מתמחות אחרות, החשיפה המשמעותית ביותר לאסטרטגיות הלמידה התרחשה בשנה השלישית. לדוגמה, לדברי אורית, תהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה היה הדרגתי:

בשנה הראשונה עבדנו בעיקר על הוראה מתקנת, בשנה השנייה כבר עשינו סוג של עבודה פרטנית, שזה כלל בעיקר אסטרטגיית למידה די מגוונות, הבנת שאלות, הבנת הנקרא בעצם מהבסיס וזה ככה טיפס הלאה. בשנה שלישית זה כבר היה ממש מכוון אסטרטגיה. היה לנו תלמיד פרטני שעבדנו איתו ממש אסטרטגיה, אסטרטגיה. פענוח שאלות, הבנת הנקרא, כותרת, טקסט, חלוקת טקסטים, מירקורים, בעצם כל מה שצריך בזמן שהיה נתון לנו בשביל שיצליח.

יעל תיארה אף היא את התהליך ההדרגתי של החשיפה לאסטרטגיות למידה במהלך לימודיה:

במכללה הייתה הדרגה, בשנה הראשונה הרבה יותר למדנו ברמת הזיהוי, יותר התעסקנו באבחון הנקודות בשביל לדעת להתאים. בשנה השנייה התנסיתי עם תלמידה וזה היה ממש מיוחד. היה נושא מאוד-מאוד משעמם עם תלמידה שמאוד לא עניין אותה – ימי הביניים – ופשוט להפוך את זה יותר מעניין, אבל גם שעובר על הקשיים שיש לה. בשנה השלישית לימדתי בכיתה אסטרטגיות למידה.

שיאו של תהליך ההכשרה היעיל בהקשר לרכישת אסטרטגיות למידה התבטא בכך שהמתמחות התייחסו לאסטרטגיות הלמידה כאל תהליך שבו הן רכשו שפה חדשה במהלך לימודיהן. לדברי שני: "אני חושבת שזה פשוט נתן לי עולם מושגים, זה נתן לי מסגרת שבתוכה יכולתי להתארגן ואז ברגע שהדברים היו מאורגנים [...] זה [נתן לי] מסגרת לפעול בתוכה, ליצוק בתוכה את האתגרים. וזו ממש שיטה, זו ממש שפה".

לצד המתמחות שהתייחסו לתהליך ההדרגתי של החשיפה לאסטרטגיות הלמידה, היו מתמחות שחשבו שהחשיפה לנושא באופן יישומי נעשתה במידה הרבה ביותר בשנה השלישית של ההכשרה. לטענתן, חשוב לחשוף את פרחי ההוראה להוראה לאסטרטגיות למידה, הן בהיבט התאורטי והן בפרקטיקה, החל בשנת הלימודים הראשונה: "אני חושבת שזה משהו שצריך להתחיל איתו משנה ראשונה ולא משנה שלישית" (אורית); "אם היינו מכירים את זה משנה א' ואז בכלל ההתנסויות היינו עובדים עם זה, אז זה היה הרבה יותר מושרש" (תמר); "רק בשנה האחרונה [...] ממש חווינו את זה בשטח" (סיגל); "אני יכולה להגיד שבתואר בעיקר נחשפתי לאסטרטגיות למידה בשנה השלישית [...] פחות תאוריה, יותר מעשי" (קרן).

עיצומו של תהליך החשיפה של משתתפות המחקר לאסטרטגיות הלמידה יוחס לתקופת היותן מורות חדשות בשנת התמחות. לדבריהן, בשנה זו הן הצליחו ליישם את אסטרטגיות

הלמידה בעבודתן כמורות. סיגל שיתפה כי כעת, בשנת ההתמחות, היא מרגישה שהיא בהחלט מצליחה ללמד וליישם את אסטרטגיות הלמידה בעבודתה בשדה:

אז אני עכשיו בסטאז' והאמת שאני ממש רואה איך אני מצליחה לשלב את זה. גם כי אני מחנכת ואני לוקחת תלמידה שהיא מתקשה במתמטיקה ואני ממש מלמדת אותה אסטרטגיות למידה במתמטיקה באופן פרטני, זה משהו שעשיתי שנה שעברה עם המדריכה וזה משהו שאני ממש רואה איך אני עושה אותו עכשיו ופתאום כזה נפקחות לה העיניים. אני מנסה לשלב את זה בהוראת היסטוריה ותנ"ך בכיתה גדולה [...] לקראת מבחנים כל מיני אסטרטגיות למידה, איך לומדים לקראת מבחנים כאלה.

גם תמר הדגישה את תחושת הביטחון שלה כמתמחה להקניית אסטרטגיות הלמידה: "באופן כללי בכל נושא שאני מלמדת אני חושבת איזו אסטרטגיה אני יכולה להפנות שתעזור להם".

2. "למדתי שמה שמתאים לחינוך מיוחד מתאים לכולם" (קרן)

התמה השנייה שגובשה בעקבות ניתוח הראיונות נגעה לתפיסתן של המתמחות כי לימוד אסטרטגיות למידה הוא בסיס משמעותי לכל למידה ומתאים לכולם, בכל גיל ובכל מקצוע, הן בחינוך "הרגיל" והן בחינוך המיוחד. זאת ועוד, מקצת המתמחות התייחסו לאסטרטגיות הלמידה בהקשר של מגפת הקורונה. לטענתן, ההוראה בתקופת המגפה הדגישה את הצורך ללמד את כולם אסטרטגיות למידה יעילות.

ההתייחסות של המתמחות לחשיבות לימוד אסטרטגיות הלמידה בכל גיל עלתה באופן בולט בדבריהן של שני והילה: "בעצם כל אדם משתמש באסטרטגיות למידה, תמיד, גם בחיים הבוגרים" (שני); "ייתכן שזה (לימוד אסטרטגיות למידה) משהו לטווח הרחוק [...] גם כאדם בוגר אני חושבת שזה ישפיע, ישפיע עליהם גם כמבוגרים, נניח שהם ילמדו באוניברסיטה זה משהו שמתפתח עם הזמן" (הילה). גלית הדגישה כי לימוד אסטרטגיות מתאים לכל גיל ובכל מקצוע: "בהקשר של אסטרטגיות למידה אז למדתי שזה מאוד חשוב, שאפשר גם להגיש את זה לכל גיל, בכל מקצוע, שלא צריך שיהיה מקצוע אסטרטגיות למידה [...] שממש אפשר שזה יהיה חלק ממקצוע", ותמר חיזקה נקודה זו מתוך ההתנסות שלה: "ברגע שהתנסיתי בזה בפועל וראיתי איך שזה עובד וזה גם עובד בכל גיל, כי לימדתי את זה שנה שעברה בכיתה י"ב ואחר כך בכיתה י' והשנה אני בכלל עובדת עם ז' וח' ואני רואה איך זה עובד בכל גיל, זה רלוונטי לכל גיל". לדבריה: "זה באמת רלוונטי לכל המקצועות... כי בסוף במיומנויות האלה של כל הדברים האלה של הבנת הנקרא, פיצוח שאלה, זה רלוונטי לכל מקצוע שהם לומדים. אז זה כף".

לדעת כמה מתמחות, יש ללמד אסטרטגיות למידה גם בחינוך הרגיל ולא רק בחינוך המיוחד: "יש את זה בחינוך מיוחד, אבל אין את זה בחינוך רגיל, זו לא צריכה להיות נחלתם רק של החינוך המיוחד. אם כבר להפך, כולם צריכים ויכולים להרוויח מזה" (שני); "למדתי שמה שמתאים לחינוך מיוחד מתאים לכולם" (קרן); "אני גם חושבת שאלו מיומנויות שמקנים לתלמידים משולבים או בחינוך מיוחד כדי לעזור להם, אבל בעיניי זו מיומנות שמתאימה לכל תלמיד, זה יכול לעזור לכולם [...] זה מאוד רלוונטי לכולם" (תמר); "זה חיוני והכרחי וזה לא צריך להיות רק בחינוך מיוחד אלא לכל תלמיד, בכל כיתה. אין מספיק דגש על זה, על החשיבות של זה" (אביגיל).

שני ציינה שתקופת מגפת הקורונה לא הטיבה עם התלמידים, ולכן כיום גדל הצורך ללמד אסטרטגיות למידה את כולם:

אני חושבת שמנזקי הקורונה זה מציף הרבה הרבה הרבה יותר את הצורך של תלמידים בדבר הזה [אסטרטגיות למידה]. אם זה היה עוד יחסית שקוף ונחלת הילדים המתקשים, אז היום זה ממש ממש בולט לי שכולם זקוקים לשיעורים האלה שילמדו אותם איך להתארגן בלמידה, ועד כמה זה משפיע על המנטליות של התלמיד ועל הפניות שלו ללמידה ועל המוטיבציה שלו ללמידה ובסוף גם על ההצלחות שלו - הקורונה היא ואו, in our face.

להלן דבריה של אורית המסכמים את נושא התמה השנייה - לימוד אסטרטגיות למידה המתאים לכולם:

אני למדתי קודם כל שזה כלי נהדר, אני חושבת שהוא נכון לכל תלמיד, כל תלמיד יש לו את האסטרטגיה שלו, בדרך שלו ואת האופן שהיא יכולה להקל עליו. גם אם הוא תלמיד שהוא מאוד מאוד חכם, במקום שיחפש עכשיו בטקסט של מאתיים עמודים, יש דרך לקצר את זה. אני חושבת שזה כלי שצריך להשתמש בו בכל בית ספר, בכל שלב, בכל גיל, עם כל מורה, וכל מורה צריך להקדיש איזשהו זמן לאסטרטגיות למידה.

3. חסמים עיקריים בשנת ההתמחות בהוראת אסטרטגיות הלמידה

התמה השלישית חשפה את החסמים שעיימם מתמורות המתמחות במהלך שנת ההתמחות. חסמים אלה מקשים על המתמחות ליישם הוראת אסטרטגיות למידה בכיתות ולהקנות לתלמידים בפועל, אף על פי שהן מעניקות לנושא חשיבות רבה. מהראיונות נראה שהמתמחות

נאבקות על הצורך להטמיע את אסטרטגיות הלמידה, והן מתמודדות עם שלושה חסמים עיקריים: (א) היעדר זמן להקניית אסטרטגיות למידה בשל בחינות הבגרות; (ב) חוסר מודעות של מורים ותיקים לנושא והיעדר שפה משותפת עימם; (ג) חוסר בחומרי הוראה מאורגנים המשלבים אסטרטגיות למידה.

3.א. "בסוף צריך להעביר חומר, יש בסוף בגרות" (קרן)

מרבית המתמחות הדגישו את החשיבות הרבה שהן מעניקות להקניית אסטרטגיות למידה וציינו שההתנסות המעשית שלהם תרמה להבנתן את הצורך של התלמידים באסטרטגיות למידה לשם הצלחה אקדמית והצלחה רגשית. עם זאת, ציינו מרביתן שבפועל בשנת ההתמחות אין זמן להתעכב על הקניית אסטרטגיות למידה, בעיקר במסגרות החינוך "הרגיל" ובשל אילוצי ההכנה לבחינות הבגרות. כך לדברי אביגיל: "אני עכשיו התחלתי את הסטאז' שלי ואני לא מלמדת אסטרטגיות למידה מהסיבה הפשוטה שאני מלמדת לבגרות, אני מלמדת כיתות י"א-י"ב ואין לנו זמן להתעכב, אין לנו זמן בכלל כי אנחנו רוצים להספיק ולסיים".

באופן דומה תיארו יעל ואורית את החשיבות הרבה שהן רואות בהקניית אסטרטגיות למידה לתלמידים, לצד הקושי ביישום הוראת נושא זה בפועל בשל אילוצי זמן ובחינות הבגרות: "החלום שלי זה שיהיה שיעור אסטרטגיות למידה תמיד, בטח לכיתות קטנות [...] אבל לצערי אין בכלל. אני חושבת שזה לא יכול להיות משני,

זה צריך להיות עיקר [...] אבל בסוף אומרים להם רק בגרות, בגרות" (יעל); "אני חושבת שהיום החינוך הרגיל לא מפנה זמן ללמד אסטרטגיה. יש למורה כיתה של ארבעים תלמידים מגוונים ברמות, שלא ניתן להסביר וכל אחד והקושי שלו ויש לחץ של משרד החינוך, בין אם זה בגרורות, מבחנים, הישגים שצריך לעמוד בהם ולא עוצרים רגע להקדיש שיעור, אוקיי בוא נלמד אסטרטגיה" (אורית).

קרן הביעה את התסכול שחשה כשניסתה ליישם פרקטיקות של אסטרטגיות למידה בכיתה: "איך להכניס את זה? בסוף את מעבירה שיעור במשך 45 דקות, אין לך זמן לעשות מתודות, ובסוף צריך להעביר חומר, יש בסוף מבחן, יש בסוף בגרות. אין זמן יותר מדי להכניס את הדברים האלה [...] בסוף אין לזה באמת זמן משמעותי ומספיק מקום".

3.ב. "חבל שלא מלמדים את כל המורים את המיומנויות האלה" (תמר)

לטענת המתמחות, חסם נוסף בהקניית אסטרטגיות למידה בכיתה הוא ההתמודדות עם מורים ותיקים. לטענתן, למורים ותיקים אין שפה של אסטרטגיות למידה, ואין להם מודעות לנושא ולחשיבותו בשיגרת הלמידה וההוראה בכל המקצועות לאורך השנה. שני שיתפה ואמרה

שהיא מאמינה באסטרטגיות למידה והן חשובות לה, אך לתחושתה זו לא שפה שהיא חלק מהמערכת וזה מקשה: "זה חשוב לי, ואני מבינה את החשיבות של זה. אז זה אולי בא לי יותר בקלות כי אני גם מאמינה בזה, אבל קשה לי שהמערכת לא מדברת את השפה". לטענתה, היעדר של שפה משותפת יוצר קושי בהעברה של אסטרטגיות הלמידה למקצועות שונים: "אין מישהו שפוגש אותם ומדבר באותה שפה בשיעור אחר, אז הם לא תמיד יעשו את החיבורים". לדברי הילה: "אני אגיד שיש איזושהי תחושה שמורים מקצועיים ותיקים לא מספיק מודעים וחבל [...] זו התחושה, יש איזושהי פער". גם תמר העלתה באופן מפורש את היעדר המודעות של המורים לנושא: "אני חושבת שהמורים לא מודעים לזה [...] [לאסטרטגיות הלמידה]. חבל שלא מלמדים את כל המורים את המיומנויות האלה", וסיגל ציינה: "אני מרגישה שבבית ספר שאני נמצאת בו, המורים מדהימים אבל הם שואפים להוראה מאוד מסורתית, סכמתית כזאת, אז זה [אסטרטגיות למידה] חסר".

3.ג. "הייתי צריכה לקושש מידע" (יעל)

המתמחות תיארו חסם נוסף המקשה על יישום אסטרטגיות למידה בכיתה: היעדר מאגר מידע מאורגן ונגיש המשלב אסטרטגיות למידה בתחומי דעת שונים. לדברי יעל:

וגם אין ספרים [...] מורה להיסטוריה פותחת את הספרים ומסתכלת, מורה לתנ"ך קוראת בתנ"ך. אין ספרים, הייתי צריכה לקושש מידע ולראות גם אוקי [...] עכשיו אני מלמדת אסטרטגיית טרום קריאה, כמה שיעורים אני מקדישה לזה [...] איך אני עושה פעילויות, זה היה מורכב בלייסד את זה. היום יש לי מאגר שלם של חומרים שממש עוסקים בזה. יש חוברת שקוראים לה 'משיקים' שהיא החוברת היחידה שממש מביאה חומרים לשיעורים, בצורה גם פרטנית וגם כיתתית.

4. "זה פשוט עושה קסם. זה מדהים באמת" (שני)

עניינה של התמה הרביעית הוא התרומה שהמתמחות מייחסות ללימוד אסטרטגיות למידה. למרות החסמים שתיארו, המתמחות רואות את עצמן כסוכנות שינוי, שמובילות את יישום אסטרטגיות הלמידה בשדה החינוך. הן חשות שהן מנכיחות את האסטרטגיות בכיתות שבהן הן מלמדות, מתוך החשיבות הרבה שהן מייחסות להן, ובכך הן תורמות מחד גיסא, לתלמידים מבחינה רגשית ומבחינה לימודית ומאידך גיסא, למורים הוותיקים המלמדים בכיתות אלו. לדברי קרן, התרומה הרגשית של אסטרטגיות הלמידה לתלמידים בולטת במיוחד בקרב תלמידים שחווים תסכול, חרדה וחוסר הבנה: "אסטרטגיות למידה פשוט יכולות להציל תלמיד

ממצב של תסכול, חרדה ושל חוסר הבנה". שני הדגישה שהשימוש באסטרטגיות תורם בעוד מובנים כמו אחריות על הלמידה ודימוי עצמי: "זה נותן להם סטנדר של שליטה, זה נותן תחושה שהטקסט לא שולט בי, שהמבחן הזה עכשיו הוא לא זה שמנהל אותי, אני זאת שמנהלת אותו כי אני יודעת איך לגשת אליו [...] ולקבל על זה החלטות ולקחת על זה אחריות [...] אני מאמינה שזה תורם בדימוי העצמי ובמידת האחריות שלהם על הלמידה שלהם ועל היכולת שלהם".

סיגל הוסיפה שהאסטרטגיות עוזרות לתלמידים לחוות הצלחה ולהבין: "למשל אני רואה חוויות הצלחה בתלמידה שהיא מאוד מתוסכלת במתמטיקה והיא נגשה למבחן למרות שהיא ניסתה להתחמק ממנו [...] ועצם זה שהיא נגשה למבחן זה משמעותי. היא פשוט הבינה יותר, ראיתי את האסימון נופל". גם תמר התייחסה לתרומה של לימוד האסטרטגיות ליצירת חוויות הצלחה: "אני חושבת שהכי הרבה אני שמה לב שזה פשוט מייצר להם חוויות הצלחה". אורית הרחיבה בעניין זה והדגישה שהאסטרטגיות מובילות להצלחות שמספקות תקווה לתלמידים: "זה מוביל להצלחות, בין אם הן קטנות אבל זו הצלחה אישית של כל תלמיד, לתת איזושהי תקווה. במיוחד בגיל תיכון שהם הכי מיואשים [...] זה איזושהו רגע נחת לתלמיד שהוא יכול להגיד: אני יכול לעשות את זה ולהצליח".

תרומה נוספת אחרת לתלמידים שזיהו המתמחות בעקבות נוכחותן בשדה החינוך ובהקשר של אסטרטגיות למידה היא בהיבט הלימודי. לדברי יעל, התרומה של אסטרטגיות הלמידה מתבטאת בשיפור מיומנויות הלמידה והישיג התלמידים: "יש משהו שמספר את היכולת לשלוף, את היכולת לזכור, את היכולת ללמוד ואם יודעים אותו או אם בכלל חושבים עליו, אז בפועל יש לזה תוצאות [...] השנה לימדתי אותם אסטרטגיות [...] ואז תלמיד שלי בא אחרי שהיה לו מבחן והוא הראה לי את המבחן והוא קיבל 20 נקודות יותר מהמבחן הראשון". נוסף על כך, יעל ציינה כי התלמידים שלה נתנו לה משוב שהלימוד של אסטרטגיות למידה איתה כמורת שילוב בשלב ההתמחות סייע להם בכיתה: "היום כשאני סטאז'רית ואני מורת שילוב, הם צריכים לעשות משוב אמצע, התלמידים אומרים: זה עוזר לי בכיתה, זה עוזר לי לייעל את הזמנים שלי, זה עוזר לי להבין יותר טוב".

נוכחות המתמחות בשדה החינוך וחשיפת נושא אסטרטגיות הלמידה בבית הספר תורמות הן להעלאת המודעות של המורים הוותיקים לנושא זה והן להטמעתו בשיגרת הלמידה וההוראה בבית הספר. הגר סיפרה כיצד הדגימה הן לתלמידים והן למורה למדעים יישום מוצלח של אסטרטגיות למידה:

אני לימדתי את התלמידים פיצוח שאלה: השלבים שעושים כדי להבין את השאלה וכדי לענות עליה בצורה מדויקת. במקביל, המורה למדעים סיפרה לי, שבכיתה ז'

מאוד קשה לתלמידים לענות על שאלות בשיעורים שלה. אז נכנסנו יחד לכיתה בשיעור שלה, היא הקריאה את השאלות ואני אמרתי להם בואו נעשה מה שלמדנו בשיעור לשון: נסמן מילות שאלה, נבין מה השאלה אומרת, מה השאלה מבקשת וככה הם ענו הרבה יותר טוב על השאלות. הם עד היום אומרים לי, למרות שעשינו את זה בתחילת שנה, שהיא [המורה למדעים] עושה את זה וזה עוזר להם.

גם שני סיפרה כיצד הייתה שותפה להטמעה של אסטרטגיות למידה בקרב צוות המורים בבית הספר בשנת ההתמחות שלה: "בכיתה י"א הם לומדים לכתוב סקירה ממוזגת [...] ואחת הדרכים ללמד זאת זה לעבוד עם טבלה מאוד מסודרת. במבחן הראשון בבגרות לא בודקים להם את הטבלה [...] רק את הסקירה. אני במבחן הראשון חייבתי אותם ושכנעתי את כל צוות לשון שיכתבו טבלה ושניתן על זה נקודות".

דיון

במוקד המחקר הנוכחי מוצג תהליך החשיפה של מתמחות לאסטרטגיות למידה במהלך ההתנסות המעשית שלהן כפרחי הוראה ונבחן יישום הוראת אסטרטגיות הלמידה במהלך שנת ההתמחות. בהתאם לתיקון לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018, לנוכח הצורך להכשיר פרחי הוראה להוראה בכיתה הטרוגנית תוך מתן מענה לשונות הלומדים, ולנוכח המתווה החדש להכשרת מורים, נעשתה סוגיית ההכשרה של מתמחים להוראה בתחום אסטרטגיות הוראה כורח של המציאות (המועצה להשכלה גבוהה, 2020).

בראיונות שנערכו עם מורות בשנת ההתמחות, עלו ארבע תמות מרכזיות לגבי אסטרטגיות הלמידה. התמה הראשונה – שלוש תחנות בתהליך החשיפה ההדרגתי של המתמחות לאסטרטגיות הלמידה – מכוונת לכך שתהליך החשיפה לאסטרטגיות הלמידה החל עוד בהיותן תלמידות בבית הספר, נמשך בעת לימודיהן במכללה וממשיך גם בעת היותן מורות בשנת ההתמחות.

בהקשר לתחילת התהליך, עוד בהיותן תלמידות בבית הספר, סיפרו כמה ממשתתפות המחקר כי יש להן לקות למידה. הן ציינו כי בשל כך הן מורות טובות יותר. לתפיסתן, ניסיוןן כתלמידות לקויות למידה מעניק להם יכולת ליחס חשיבות יתרה לתועלתן של אסטרטגיות הלמידה. ממצא זה תואם את המתואר בספרות על הזיקה בין חוויות של מורים עם לקויות למידה כתלמידים לבין בחירתם בתחום ההוראה בכלל ובתחום החינוך המיוחד בפרט. נמצא

שמורים עם לקויות למידה שבחרו במקצוע החינוך המיוחד חשים שיש להם ידע רב על לקויות למידה, והם מקווים לספק תמיכה וליווי לתלמידים עם לקויות למידה. זאת ועוד, המורים עם לקות הלמידה תופסים את לקות הלמידה שלהם כיתרון, המאפשר להם לפתח רגישות ואמפתיה כלפי התלמידים עם לקויות הלמידה בכיתתם, מניע אותם לחפש התאמות בדרכי הוראה ומתן אסטרטגיות למידה לתלמידים ואף להיות עבור התלמידים דוגמה אישית לחוויית ההצלחה האקדמית למרות הלקות (דהן ואחרות, 2015; פלביאן, 2015).

בהקשר להמשך התהליך, שבו למדו המשתתפות כסטודנטיות במכללה, הן הדגישו את החשיבות הרבה להתנסותן בשדה החינוך תוך יישום אסטרטגיות הלמידה במהלך לימודיהן ובהמשך בשנת ההתמחות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם העיקרון החמישי במתווה החדש להכשרת מורים, המציב את ההתנסות בהוראה כגולת הכותרת של ההכשרה להוראה (המועצה להשכלה גבוהה, 2020). על פי העיקרון הזה, ההתנסות בהוראה מאפשרת את לימודי התאוריה מתוך מקרים בשדה ומזמנת התמודדות עם תכנון לימודים ועם יישומו הלכה למעשה תוך התייחסות פרטנית לצרכים הייחודיים של כל תלמיד. אם כן, קורס עיוני בנושא אסטרטגיות למידה אינו מספק עוד, וצריך שאסטרטגיות הלמידה תהיינה חלק מהדרישות ומהמטלות של ההתנסות המעשית כדי שהן יופנמו. העובדה שהסטודנטיות נדרשו ללמד את התלמידים, במסגרת ההתנסות המעשית, שיעור בנושא אסטרטגיות למידה או שיעורים בתחום דעת שבהם שולבו אסטרטגיות למידה הביאה לכך שהנושא הובן, הופנם ויושם. הראייה לכך שניסיון זה נחוץ כחיובי היא שכיום המתמחות, בשנתן הראשונה בהוראה, מדווחות כי לאור החוויה החיובית שלהן במהלך ההכשרה המעשית עם אסטרטגיות למידה הן ממשיכות להורות אותן לתלמידים שלהם.

תמה זו מציגה את ההסתכלות של המתמחות לאחר על התהליך שעברו, באופן רטרוספקטיבי, ומתארת ציר זמן דמיוני. נקודת ההתחלה בציר הזמן היא הנקודה שבה הן נחשפו לראשונה לאסטרטגיות למידה כשהיו תלמידות בבית הספר. נקודת ההמשך בציר הזמן הדמיוני מתייחסת לשלב שבו הן היו פרחי הוראה במכללה. הן הציגו את הצעדים שעשו בשלב זה בתחום אסטרטגיות הלמידה ואת מה שהצליחו ללמוד בהקשר זה במהלך ההתנסות המעשית. כיום, בנקודת הזמן שבה הן עובדות כמורות בשנת ההתמחות, הן מצליחות לשקף את ההישגים שלהן ואת תרומתן לשדה החינוך בשנת ההתמחות בהקשר לשימוש באסטרטגיות למידה ובר בבר להתייחס באופן ביקורתי למה שהיה חסר להן בתוכנית ההכשרה.

התמה השנייה שעלתה מהראיונות - תפיסת האסטרטגיות כמתאימות לכולם ובאופן ספציפי גם בחינוך המיוחד וגם בחינוך ה"רגיל" - חשובה במיוחד לאור תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018. החוק מבטא מהלך מערכתי המקדם הכלה והשתלבות של

תלמידים עם מגוון צרכים במוסדות החינוך, בעקבותיו לומדים כיום תלמידים עם צרכים מיוחדים בכל כיתה ולא דווקא בבתי ספר לחינוך מיוחד או בכיתות חינוך מיוחד. במילים אחרות, כיום כל מורה נדרש להכיל תלמידים עם צרכים שונים גם בכיתות "רגילות".

אחד הכלים החשובים העשויים לעזור למורים בחינוך "הרגיל" להכיל תלמידים עם צרכים שונים בכיתות שלהם הוא שימוש באסטרטגיות למידה, כיוון שאסטרטגיות למידה הן כלי לפיתוח החשיבה והן מגבירות את יעילות הלמידה בקרב כלל התלמידים (Edwards et al., 2016; Tsuman & Abed-Elhak, 2014).

יצוין, כי בצל משבר הקורונה והלמידה מרחוק יש הקצנה בקשיים של תלמידים רבים, ולא רק של תלמידים עם צרכים מיוחדים, ללמוד דרכי למידה יעילות ולסגלן. בשני סקרים שביצע השירות הפסיכולוגי-ייעוצי בשנת 2020 בקרב יועצות חינוכיות עלה ש-70% מהפניות אליהן במהלך מגפת הקורונה היה בעקבות קשיים לימודיים (בבנישתי, 2020). לאור ממצאים אלה, נראה שאסטרטגיות למידה עשויות להוות גשר לצמצום הפער שנוצר בהרגלי הלמידה של התלמידים ובסיגול דרכי למידה יעילות על ידם.

התמה השלישית - החסמים העומדים בפני מתמחים בשנתם הראשונה - מצטרפת למחקרים אחרים בנושא האתגרים של המתמחים בשנת ההתמחות כגון ניהול כיתה, קשר עם הורים, שונות בין תלמידים, הוראת חומרי למידה, הסתגלות לארגון הבית הספרי ועוד (ארביב-אלישיב ואחרות, 2018; משכית וסיני, 2021). במחקר הזה מופנה הזרקור אל החסמים בהקניית אסטרטגיות למידה במהלך שנת ההתמחות.

חסם אחד הוא היעדר זמן מספק להקניית אסטרטגיות למידה בשל בחינות הבגרות. המתמחות העלו כי הזמן הרב המוקדש להכנה לבגרויות אינו מאפשר להן לשלב הקניית אסטרטגיות למידה באופן מעמיק ומשמעותי. בהקשר זה יצוין שייתכן שהרפורמה החדשה בבגרויות (רפורמת התחדשות הלמידה במקצועות המח"ר) עשויה להפחית את המתח סביב בחינות הבגרות (משרד החינוך, 2022). יישום רפורמה זו מתמקד בצמצום מספר בחינות הבגרות והמרת מספר בחינות בכתיבת עבודות. מהלך זה עשוי לספק למורים זמן להקניית אסטרטגיות למידה יעילות ובמיוחד בתחומים של הבנת הנקרא והבעה בכתב, מיומנויות שידרשו לתלמידים בעת כתיבת עבודות (Institute of Education Sciences, 2010; Klingner et al., 2015; Lan et al., 2014; Roohani et al., 2017).

חסם נוסף שתיארו המתמחות הוא חוסר המודעות של המורים הוותיקים לחשיבות הקניית אסטרטגיות הלמידה והיעדר השפה של אסטרטגיות הלמידה. אחד האתגרים שחווים המתמחים בשנת ההתמחות הוא התנגדות של צוות בית הספר לחרוג מהשיגרה המוכרת (דהן ואחרות, 2021). במחקרן הדגישו דהן ואחרות (2021) את החשיבות הרבה לכך שהצוות הוותיק בבית

הספר יהיה פתוח ליוזמות ולחדשנות שהמתמחים מביאים איתם לשטח. לדידן, הרווח מכך יהיה הן עבור המתמחים והן עבור צוות ההוראה, ההנהלה, התלמידים, ההורים וקהילת בית הספר. בהלימה לממצא זה, מהמחקר הנוכחי עולה החשיבות של שיתוף הפעולה בין המורים הצעירים למורים הוותיקים וכן הצורך להתייחס למתמחים כאל משב רוח רענן וחדשני בבית הספר שראוי לתת לו מקום.

חסם אחר שתיארו המתמחות הוא חוסר בחומרי הוראה מאורגנים ונגישים ליישום, המשלבים אסטרטגיות למידה במקצועות הלימוד השונים. הן ציינו באופן מפורש את תוכנית "משיקים" כיעילה עבורן. תוכנית "משיקים" עוסקת בתחום ההוראה והלמידה של תלמידים עם לקויות למידה הלומדים בכיתות "רגילות" ומזמנת מפגש בין מומחיות בתחום התוכן לבין המומחיות בתחום לקויות הלמידה והקניית המיומנויות (לוי שמעון ואחרים, 2016). נראה שיש חשיבות לכתיבת תוכניות נוספות כדוגמת תוכנית "משיקים". באמצעות תוכניות אלה יהיה אפשר ליישם מערכי שיעור המשלבים הוראת אסטרטגיות למידה ותחומי תוכן שונים.

התמה הרביעית - תפיסותיהן של המתמחות המתייחסות לתרומתן של אסטרטגיות הלמידה - עלתה אף היא בקנה אחד עם המתואר בספרות המחקר וחשפה את החשיבות הרבה שהמתמחות מייחסות לאסטרטגיות הלמידה ולתרומתן לתהליך למידה מוצלח יותר התורם הן לתפקוד האקדמי של התלמידים ומשפר אותו (Veenman, 2011; Zohar & David, 2008) והן לתפקוד הרגשי שלהם (Zohar & Peled, 2008).

במחקר שנערך בשנים האחרונות נבחנו שני סוגים של התערבות בקרב תלמידים מתבגרים עם הפרעת קשב ופעלתנות יתר. התערבות אחת הייתה מתן התאמות בלמידה ובהבחנות, והיא כללה סיוע ותיווך של המורה בתהליך הלמידה. התערבות אחרת כללה הקניית מיומנות למידה לניהול עצמי לתלמידים. ממצאי המחקר העלו, בין השאר, שהקבוצה שקיבלה התערבות המכוונת לניהול עצמי הפיקה תועלת רבה יותר ושיפרה את הישגיה במידה רבה יותר בהשוואה לקבוצה שקיבלה התאמות בלמידה ובהבחנות (Harrison et al., 2020). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי המחקר הנוכחי אשר לתרומה של הקניית אסטרטגיות למידה מטא-קוגניטיביות לשם שיפור תפקוד אקדמי בקרב תלמידים. בנוסף, הדגישו המתמחות את תרומתן של הקניית אסטרטגיות הלמידה לפן הרגשי: העלאת הדימוי העצמי, תחושת המסוגלות של התלמידים והפחתת תחושת התיסכול של התלמידים. ממצא זה נמצא בהלימה לממצאי ספרות המחקר על אודות הקשר בין מטא-קוגניציה לתחום הרגשי (Kolubinski et al, 2019).

תרומה נוספת של אסטרטגיות הלמידה עולה מכך שהמתמחות תופסות את עצמן כסוכנות שינוי, החושפות את המורים הוותיקים מהן לחשיבות השימוש באסטרטגיות למידה ולתרומת

הכלי לשיפור יכולות אקדמיות ורגשיות בקרב התלמידים. המתמחות, שזה עתה סיימו את לימודיהן, נחשפו למחקרים עדכניים, התנסו בשטח ביישום העקרונות שעלו במחקרים אלו וכעת הן מעבירות את הידע העדכני שלמדו באקדמיה למורים בשדה. לדוגמה, המתמחות תיארו את יכולתן לשתף את המורים הוותיקים בעקרונות ההוראה בהתאם למודל העיצוב האוניברסלי ללמידה ולהציג בפניהם מודל עדכני המדגיש פיתוח של מערכי שיעור מגוונים תוך מתן מענה לשונות הלומדים (Lee & Griffin, 2021).

תרומת המחקר

המחקר הנוכחי נערך בתקופה שבה במערכת החינוך בישראל מתמודדים עם מחסור במורים ועם נשירת מורים ממקצוע ההוראה. נראה שהאפשרות של המתמחים להשמיע את קולם, כפי שהדבר נעשה במחקר הנוכחי, מאפשרת לבחון את תפישותיהם ולזהות את האתגרים שעומדים בפניהם. זיהוי האתגרים והבנתם מאפשרים לחשוב על הפתרונות שניתן להעניק למתמחים כדי להעלות את תחושת שביעות הרצון שלהם מההוראה ובר כבוד לצמצם את המגמה של נשירת המורים ממערכת החינוך.

במחקר הזה, שהתמקד באסטרטגיות למידה ככלי שהעניק למתמחות ביטחון ותחושת מסוגלות חרף האתגרים שעומדים בפניהם התמודדו בשנת ההתמחות, חשף קולן של המתמחות חוויה של הצלחה ותחושה של תרומה משמעותית להוראה וללמידה של התלמידים.

מגבלות המחקר

במחקר הנוכחי מספר המשתתפים קטן יחסית וכל המשתתפים שייכים למכללה אחת. נוסף על כך, במחקר הוצג הנושא מנקודת מבטן של המתמחות בלבד, ולכן ייתכן שראיונות עם מורות ותיקות ועם תלמידים היו מאפשרים לקבל תמונה מעמיקה ורחבה יותר. לפיכך ראוי שיערכו עוד מחקרים בנושא, העשויים לתרום להבנה מעמיקה של התחום.

השלכות יישומיות והמלצות

למחקר הנוכחי יש השלכות יישומיות בתחום הכשרת המורים בכלל ויישום אסטרטגיות למידה במסגרת ההתנסות המעשית בקרב פרחי הוראה בפרט.

1. יש חשיבות רבה לחשיפת פרחי ההוראה לאסטרטגיות הלמידה החל משנת הלימודים הראשונה, הן במסגרת קורסי התאוריה והן במסגרת ההכשרה המעשית, תוך הקפדה על יישום הנלמד בעבודתם החינוכית של פרחי ההוראה עם התלמידים. חשוב מאוד שהחשיפה לאסטרטגיות למידה והיישום שלהן תהיה חלק מהכשרתם של פרחי הוראה במסלולי למידה שונים ולא רק במסלול לחינוך המיוחד.
2. יש חשיבות רבה לקיום השתלמויות מורים ותיקים שלא נחשפו בהכשרתם לאסטרטגיות למידה. התכנים בהשתלמויות אלו צריכים לחשוף את המשתתפים לתרומתן של אסטרטגיות הלמידה בהוראה בכיתה הטרוגנית ולהציע ליווי פרקטי ביישומן של האסטרטגיות במערכי השיעורים השונים.
3. קיים צורך ביצירת מאגר מידע בשפה העברית הכולל אסטרטגיות למידה שונות ודוגמאות רלוונטיות לתחומי דעת שונים. מאגר זה צריך להיות נגיש למורים המבקשים לכלול הוראה של אסטרטגיות למידה בכיתות.

רשימת מקורות

- ארכיב-אלישיב, ר', עוזרי-רויטברג, ס' ורוזנברג, ק' (2018). מורים חדשים מדברים על תהליך הכשרתם. דוח מסכם. מכללת סמינר הקיבוצים.
- בנבנישתי, ר' (2020). מיפוי השלכות מגפת הקורונה על רווחתם הנפשית של מורים ומנהלים – סקירת ספרות מחקרית – לשכת המדענית הראשית. משרד החינוך.
- 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>
- דהן, א', הרס-לידור, נ', מלצר, י' ושליו, א' (2015). לקות הלמידה איננה מוגבלות: היא זהות – סיכויים וסיכונים בהוראה מנקודת מבטו של המורה עם לקייה למידה. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 26-32.

דהן, א', שחם, ח' ושורצקי א' ח' (2021). המתמחה בהוראה בשנתו הראשונה מנקודת מבט רפלקטיבית. רב-גוונים: מחקר ושיח, 20, 101-128.

המועצה להשכלה גבוהה. (2020). דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. <https://did.li/malag-hachshara-lehoraa>

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

חוק החינוך המיוחד (תיקון מס' 11), התשע"ח – 2018. <https://meyda.education.gov.il/files/special/lows/%D7%A%D7%99%D7%A7%D7%95%D7%9F%20%D7%97%D7%95%D7%A7%20%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9A%20%D7%9E%D7%99%D7%95%D7%97%D7%93%2019.7.18.pdf>

לוי שמעון, ש', שמיר, ה', גליקמן, א', רבי, ב', פריד, ר', מאור, ר', ליברמן, א', זמורה, מ', מורן, ע', כהן, ג', דווק, ג', לביא, ט', יהודה, ר', אלמליך, ש' דר, א' ואביקר, א' (2016). משיקים – אומנות ההוראה בכיתות הכוללות תלמידים עם קשיים ועם לקות בלמידה בהשקפה לתחומי דעת. משרד החינוך, אגף לקויות למידה, שפ"י. <https://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/meshikim.pdf>

מוניקנדרס-גבעון, נ' (2021). נתונים על תלמידי חינוך מיוחד לפי קבוצות אוכלוסייה. מרכז המחקר והמידע של הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38/2_a391246f-9943-eb11-810a-00155d0aee38_11_17725.pdf

משכית, ד' וסיני, נ' (2021). קושי ואור – מעגלי התפתחות: עיון בסיפורי מתמחים. רב גוונים: מחקר ושיח, 20, 171-204.

משרד החינוך. (2019). הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות. משרד החינוך, אגף בכיר יישום חוק החינוך המיוחד, הכלה והשתלבות והמינהל הפדגוגי, אגף א', חינוך יסודי. https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf

- משרד החינוך. (2022). רפורמת התחדשות הלמידה במקצועות המח"ר. פורטל עובדי הוראה, מרחב פדגוגי. [/https://pop.education.gov.il/renewal-of-learning](https://pop.education.gov.il/renewal-of-learning)
- פלביאן, ה' (2015). שילוב מורים עם לקויות למידה: יתרונות, חסרונות ושאלות מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 22-26.
- צבר בן-יהושע, נ' (2016). אתנוגרפיה בחינוך. בתוך: נ' צבר בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות אסטרטגיות וכלים מתקדמים (עמ' 86-118). מכון מופ"ת.
- קמחי, י' וברנר, א' (2021). חינוך מכיל בחינוך הרגיל: פרקטיקות להכשרת מורים מיטבית. מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תאוריה ויישום. רמות.
- שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. רמות.

- Alisauskienė, S., Guðjónsdóttir, H., Kristinsdóttir, J. V., Connolly, T., O'Mahony, C., Lee, L., Miltenienė, L., Melienė, R., Kaminskiene, L., Rutkienė, A., Venslovaite, V., Kontrimienė, S., Kazlauskienė, A., & Wozniczka, A. K. (2020). Personalized learning within teacher education: A framework and guidelines. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 37. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374043>
- Avissar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149-156.
- Basham, J. D., Blackorby, J., & Marino, M. T. (2020). Opportunity in crisis: The role of universal design for learning in educational redesign. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 18(1), 71-91.
- Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2018). Interrogating the intersections between general and special education in the history of teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 69(4), 354-366.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Sage.
- Conderman, G., & Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.
- 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://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&rid=2](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&rid=2)
- De Vroey, A., Symeonidou, S., & Watkins, A. (2019). *Teacher professional learning for inclusion: Literature review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/tpl4i_literature_review.pdf
- Dewi, S. S., & Dalimunthe, H. A. (2019). The effectiveness of universal design for learning. *Journal of Social Science Studies*, 6(1), 112-123.
- Edwards, A. J., Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (2014). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Elsevier.
- Firat, T. (2019). Effects of the TWA strategy instruction on reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly*, 43(2), 24-54.
- Florian, L. (2011). Introduction—Mapping international developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, 41(3), 319.
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8.
- Forlin, C. (2012). Responding to the need for inclusive teacher education. In C. Forlin (Ed.), *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective* (pp. 3-12). Routledge.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative Research*. Routledge.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.
- Harrison, J. R., Evans, S. W., Baran, A., Khondker, F., Press, K., Noel, D., Wasserman, S., Belmonte, C., & Mohlmann, M. (2020). Comparison of accommodations and interventions for youth with ADHD: A randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 80, 15-36.
- Hartley, S., Ilagan, V., Madden, R., Officer, A., Posarac, A., Seelman, K., Shakespeare, T., Sipos, S., Swanson, M., Thomas, M., & Qiu, Z. (2011). *World report on disability*. World Health Organization.
- He, Y. (2014). Universal design for learning in an online teacher education course: Enhancing learners' confidence to teach online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 283-298.
- Hédin, L., Mason, L., H., & Gaffney, J. (2011). Comprehension strategy instruction for two students with attention-related disabilities. *Preventing School Failure*, 55, 148-157.
- Institute of Education Sciences. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>
- Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Assessing teachers' meta-cognition in teaching: The teacher meta-cognition inventory. *Teaching & Teacher Education*, 59, 403-413.
- 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>

- King-Sears, M. E., & Johnson, T. M. (2020). Universal design for learning chemistry instruction for students with and without learning disabilities. *Remedial & Special Education*, 41(4), 207-218.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties, 2/E (What Works for Special-Needs Learners)*. Second ed. Guilford Publications.
- Kolubinski, D. C., Marino, C., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2019). A metacognitive model of self-esteem. *Journal of Affect Disorders*, 256, 42-53.
- Lan, Y. C., Lo, Y. L., & Hsu, Y. S. (2014). The effects of metacognitive instruction on students' reading comprehension in computerized reading contexts: A quantitative meta-analysis. *Educational Technology & Society*, 17(4), 186-202.
- Lee, A., & Griffin, C. C. (2021). Exploring online learning modules for teaching universal design for learning (UDL): Preservice teachers' lesson plan development and implementation. *Journal of Education for Teaching*, 47(3), 411-425.
- Mason, L. H., Harris, K., & Graham, S. (2012). Strategies for improving student outcomes in written expression. In D. J. Chard, B. G. Cook, & M. G. Tankersley (Eds.), *Research-based strategies for improving outcomes in academics* (pp. 83-94). Pearson Education.
- 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.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies*. David Fulton Publishers.
- Roohani, A., & Asiabani, S. (2015). Effects of self-regulated strategy development on EFL learners' reading comprehension and metacognition. *GEMA: Online Journal of Language Studies*, 15(b), 31-49.

- Roohani, A., Hashemian, M., & Kazemian, Z. (2017). Effects of rhetorical analysis and self-regulation strategies on Iranian EFL Learners' critical thinking and reading comprehension of argumentative texts. *Journal of Language Horizons*, 1(1), 53-75.
- Salovita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- Shoham Kugelmass, D., & Kupferberg, I. (2020). Experienced mainstream teachers and student teachers position themselves explicitly and implicitly in relation to inclusive classrooms: Global and local implications. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 379-394.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-47.
- Symeonidou, S., & De Vroey, A. (2019). *Teacher professional learning for inclusion policy self-review tool*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.european-agency.org/sites/default/files/tpl4i_policy_self-review_tool.pdf
- Tsuman, A., & Abed-Elhak, Z. (2016). Impact of meta-cognitive learning strategies on improving reading comprehension skills of Arabic language among 10th graders in Jordan. *Educational Sciences & Psychology*, 17, 229-265 (in Arabic).
- Veenman, M. V. J. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197-218). Routledge.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: Current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121-169.

- Zohar, A. & David, A. B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59-82.
- Zohar, A., & Peled, B. (2008). The effects explicit teaching of meta-strategic knowledge on low-and high-achieving students. *Learning & Instruction*, 18(4), 337-353.

ד"ר דנה שהם קוגלמס היא ראשת המסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. היא בעלת תואר ראשון ושני עם התמחות בחינוך מיוחד מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים ותואר שלישי מאוניברסיטת בראילן. הדוקטורט שלה עסק בתחום הרגשי-חברתי של ילדים עם אוטיזם בתפקוד גבוה בגיל הרך. כתבה פוסט דוקטורט מטעם מכון מופ"ת בתחום המחקר: הכשרת מורים משלבת בישראל. תחומי המחקר שלה הם: אוטיזם, שילוב, הכשרת מורים. תחומי ההוראה: לקויות למידה, הפרעות קשב והיפראקטיביות, אוטיזם, שילוב. פרויקטים בולטים שביצעה: קידום תהליך של הטמעת הנושא של עבודה עם הורים במסגרת ההכשרה המעשית של המסלול לחינוך מיוחד.

ד"ר מורן פרחי היא מרצה ומדריכה פדגוגית במסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים. היא בעלת תואר ראשון ושני בחינוך, עם התמחות בלקויות למידה, מטעם האוניברסיטה העברית בירושלים, ותואר שלישי מאוניברסיטת תל אביב. הדוקטורט שלה עסק בקוגניציה מספרית, תפקודי קשב, זיכרון עובד והישגים אקדמיים במתמטיקה בקרב ילדים ומתבגרים. מורן פרחי כתבה פוסט דוקטורט במכון מופ"ת בתחום של ויסות רגשות של מורים ממקצועות ה-STEM. תחומי המחקר: לקויות למידה, הפרעות קשב, הוראה מותאמת במתמטיקה לתלמידים מתקשים, הכשרת מורים, אסטרטגיות למידה, ארגון זמן. תחומי ההוראה: קורסים עיוניים ומעשיים בהוראה מותאמת במתמטיקה, לקויות למידה והפרעות קשב, אסטרטגיות למידה.