

## שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל

### תקציר

שילובם של תלמידים לקויי-למידה בכיתות רגילות – העמיד את המורים בפני קשיים והתמודדויות, שלא היו מוכרים להם, ובעיקר – בשל חוסר ידע ובשל העדר כלים מתאימים.

במחקר זה התברר, שפיתוח ידע, אך, לא פחות, סגנון הנחיה אפקטיבי – גורמים לשינוי בעמדות-המורים ביחס לתפיסת תפקידם כאחראים לקידום של תלמידים לקויי-למידה. מן המחקר עולה, שפיתוח הידע המקצועי – מביא גם לשינויים ברמה האישית אצל מורות, שהן אימהות לילדים לקויי-למידה.

### מבוא

שינוי מדיניות משרד החינוך בישראל ביחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים – גרמה לראיית שילובם במערכת החינוך הרגיל ערך מוסרי וחלק מאידאולוגיה חינוכית. צעד זה הביא לגידול משמעותי במספר התלמידים לקויי-הלמידה, המשולבים בכיתות הרגילות (קלייפלד 2002).

ממחקרים, שנערכו בארץ ובעולם, עולה, כי לרוב המורים יש עמדות חיוביות כלפי שילוב, אולם הבעיה המרכזית היא חוסר ידע והעדר כלים לקידום תלמידים מתקשים (רייטר 1990, היימן 1999, Vaughan ועמיתיה 1996).

במחקר זה נבדקה השפעתו של קורס, השואף לתת מענה על הצרכים החינוכיים של מורים בחינוך הרגיל – בהתמודדותם עם קשייהם של תלמידים לקויי-למידה בכיתתם. המטרה המרכזית של בניית הקורס הייתה לחולל שינוי מהותי בהתייחסותם של מורים לתלמידים אלה הן ברמה המקצועית והן ברמה הבין-אישית באמצעות עיצוב עמדות חיוביות יותר כלפי התלמידים וחיזוק תחושת המסוגלות של המורים לשלב תלמידים אלה בכיתות רגילות באופן מושכל ומצמיח.

שיערנו, כי קורס, שבבנייתו נלקחו בחשבון כל הממדים, התורמים לאפקטיביות גבוהה, כגון: רמת מודעות, רמת-ידע, רמת-עקרונות ומיומנות ורמת יישום ופתרון בעיות – אכן יביא לשינוי עמדות ולהגברת המסוגלות של משתתפיו לטפל בלקויות-למידה. עוד האמנו, כי שימוש במספר סגנונות-הנחיה, כגון גירוי אמוציונאלי, מתן תמיכה ומתן משמעות – עשוי להפוך קורס כזה לייחודי ומצמיח.

ממצאי המחקר הראו, כי המורים שהשתתפו בקורס – גילו עמדות חיוביות יותר ביחס לתלמידים לקויי-למידה המשולבים בכיתתם ותפסו עצמם כאחראים יותר לקידום תלמידים אלה. כמו-כן דיווחו המורים על פיתוח ידע תאורטי ופרקטי.

**תאריכים:** הוראה "אימהית", ראינות-עומק, ערנות ורגישות בכיתה.

**מילות מפתח:** עמדות מורים, שילוב לקויי-למידה, הורים – מורים, סגנון-הנחיה, פיתוח ידע מקצועי.

מכאן ניתן להסיק, שהעברת קורסים מסוג זה לציבור המורים – חיונית לצורך המשך עבודתם והתמודדותם היומיומית עם תלמידים מתקשים ולקויי-למידה.  
ממצאי השאלונים העלו את הצורך להתעמק יותר בהבנת קשיי-המורים.  
לאור זאת, החלטנו לערוך מספר ראיונות-עומק.  
מתוך ראיונות-עומק, שנערכו עם קבוצת מורות – נחשפו תימות משמעותיות, העוסקות בחוויותיהן כמורות וכאימהות לילדים לקויי-למידה. התימות הללו התמקדו בשלושה קריטריונים, שלא עלו מתוך השאלונים.  
קריטריונים אלה קשורים לעניינים הבאים:  
א. פיתוח ידע אישי ותרומתו לפיתוח ידע מקצועי;  
ב. מיקוד תרומת הקורס ברמה הרגשית – נוסף על הרמה המקצועית;  
ג. תרומת הקורס לפיתוח עמדה של דאגה ואכפתיות בתפיסת תפקידן המקצועי.  
התברר, שדווקא עמדה בלתי-צפויה זו – תרמה לחיזוק הקשר של המורות עם תלמידיהן, ואף להגברת תחושת המסוגלות להתמודד עם לקויות-הלמידה של ילדיהן האישיים.  
בטרם נדון בקשר שבין הוראה ואימהות לתפקודם של ילדים לקויי-למידה – חשוב להגדיר בקצרה את מהותו של המושג הנרחב הנ"ל.

### לקות-למידה – הגדרה

קיימות הגדרות שונות ללקות-למידה.

לצורך הדיון נציג במאמר זה את ההגדרה של National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994, המקובלת על חוגים רחבים של אנשי-מקצוע בתחום לקויי-הלמידה:

לקות-למידה היא מונח כללי, שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות, המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בתחומים הבאים: הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המְשָׁנָה, ו/או יכולות מתמטיות. הפרעות אלו הן פנימיות לפרט, ומניחים, שהן נובעות מחוסר תפקוד נוירולוגי-מקצועי, והן עלולות להופיע לאורך מעגל החיים. אעפ"י שלקות-הלמידה יכולה להתרחש בו-זמנית בצירוף תנאים מגבילים נוספים (פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית וחברתית), או בצירוף תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה) – לקות-הלמידה איננה תוצאה ישירה של תנאים אלו (NJCLD. 1994).

כפי שמשמע מההגדרה, ישנם סוגים רבים של לקויות-למידה, המשפיעות על אופן הלמידה של התלמידים ובאות לידי ביטוי בעוצמות שונות של קושי וברמות-תפקוד שונות של תלמידים אלה בכיתה. לכן ברור, שידע המורים או חוסר-הידע שלהם לגבי הלקויות השונות – עשוי להשפיע על עמדותיהם ביחס לשילובם של תלמידים אלה בכיתות "רגילות".

### צורכיהם של מורים העוסקים בשילוב

צורכי המורים, כפי שנתפסים על ידם, נובעים במידה רבה משני גורמים: א. עמדות המורים; ב. קשיי המורים ביישום השילוב.

#### א. עמדות ביחס לשילוב

עמדות מורים כלפי תלמידים בעלי צרכים מיוחדים – נמצאו מרכזיות בחשיבותן בהצלחת שילוב התלמידים בחינוך הרגיל, יותר מכל שינוי אדמיניסטרטיבי או שינוי בתכנית הלימודים (שכטמן, 1991).

אין ספק, שלמורה יש תפקיד מרכזי בהצלחת שילובו של התלמיד המתקשה – בעצם היותו מודל של הצגת-עמדה ויחס חיובי. התפיסה, האומרת, שיש לטפל בילדים המתקשים במסגרת החינוך הרגיל – דורשת מהמחנך הסתכלות אחרת בתפקידו, הן באופן כללי והן באופן ספציפי לגבי הילדים בעל הצרכים המיוחדים.

רייטר (1990) מציינת חמישה מרכיבים מרכזיים, המשפיעים על גישות המורים בחינוך הרגיל ביחס לשילוב:

- א. ידע מוקדם על התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים;
  - ב. הדימוי העצמי המקצועי של המורים;
  - ג. סוג העזרה והסיוע הניתנים;
  - ד. ידע מוקדם על הצלחה ועל כישלון של תהליך השילוב במסגרות חינוכיות שונות;
  - ה. הגישה הבסיסית של המורים לעבודתם החינוכית.
- רוטנברג (2001) וקליפלד (2002), שחקרו את מהות השינויים בעמדות מורים ביחס לשילוב – אספו דיווחים רבים של חוקרים על הגורמים, המשפיעים על עמדותיהם של מורים ביחס לשילוב.

שלושת הגורמים הבולטים היו הבאים:

1. הכרת המורה בעצם הצורך בשינוי ההתייחסות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.
2. ביטחונו העצמי של המורה בכישוריו המקצועיים.
3. תמיכת הנהלת-ביה"ס בנושא-השילוב.

במחקר, שבדק הבדלים בהתנהגויות הוראה של מורים (אלמוג 2004) – נתגלה פער בין הרצוי למצוי בכל הנוגע להוראת תלמידים לקויי-למידה, המשולבים בכיתות רגילות. כפי שמדווח גם בספרות, נראה, שמורים מעדיפים להשתמש בשיטות הוראה פרונטליות, הפונות למכלול הכיתה – יותר מאשר בשיטות, הפונות לתלמידים ספציפיים.

זאת – אעפ"י שברמה המוצהרת נתפסו התאמות הוראה ע"י המורים – כרצויות, ועמדותיהם ביחס אליהן היו חיוביות (אלמוג ושכטמן 2004).

ההסברים האפשריים לתופעה זו הם הבאים:

- א. העדפת דרכי-ההוראה, שאינן דורשות השקעת זמן נוספת, או שינוי משמעותי בתכנון השיעור המקורי;
- ב. חוסר ידע מספיק וחוסר-הכשרה של המורים בחינוך הרגיל בכל הנוגע לשיטות דיפרנציאליות להתמודדות עם קשיים ספציפיים של תלמידים;
- ג. דרך ההוראה הפרונטלית מושפעת מהלחץ לעמוד בתכנית-הלימודים, שנכתבה מלכתחילה לתלמידים רגילים (אלמוג ושכטמן 2004).

טלמור, רייטר ופיגין (2005) – בדקו במחקרן את הגורמים הסביבתיים, הקשורים לעבודת המחנכת בכיתה, שמשולבים בה תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ואת הקשר שלהם לשחיקתה.

המחנכות מציינות, כי הגורמים הבאים מפחיתים מעוצמת שחיקתן:

- א. אבחון וטיפול מהיר יותר בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים;
  - ב. שותפות ועצמאות בקבלת החלטות עליהם;
  - ג. בהירות התפקיד שלה ושל המורה לחינוך מיוחד ביחס לתלמידים אלה;
  - ד. תחושה של סיפוק, גיוון ואתגר בעבודה בכיתה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.
- מחקרים נוספים רבים (רייטר 1999; שכטמן 1991; רוטנברג 2001; דרור וויזל, 2003; אלמוג 2004; קלייפלד 2002) – הראו, שבדרך-כלל העמדות השליליות של המורים ביחס לשילוב אינן ממוקדות בחשיבותו החינוכית, אלא ביחס לאופן יישומו, כמו, למשל: אי שיתופם בהחלטות על אודות התלמידים, חוסר-הידע על הרקע של התלמידים, חסך בידע על אופן ההתמודדות עם בעיות, המתעוררות בכיתה בעלת מספר רב של תלמידים, הזקוקים להתייחסות מיוחדת.

### **ב. קשיים של מורים ביישום השילוב**

- במחקרים, שנערכו בארה"ב בקרב מורים רגילים ומורים לחינוך מיוחד שעסקו בשילוב – העלו מורים קשיים, הנובעים מהסיבות הבאות:
- כיתות עמוסות וגדולות;
- חוסר בהכשרה נאותה ומספקת לכלל המורים בבתי-הספר העוסקים בשילוב;
- חוסר שיתוף פעולה בין המורים הרגילים ובין המורים לחינוך מיוחד;
- חוסר זמן לשם תכנון ההוראה בשיתוף פעולה בין המורים הרגילים לחינוך מיוחד ובין שאר הגורמים המטפלים הנוספים;
- מחסור בכוח-אדם מסייע;
- מחסור באמצעי-הוראה מיוחדים, שישפכו את צורכי-הילדים בעלי הצרכים המיוחדים (Smith and Dlugosh 1999; Liu and Pearson, 1999; Din, 1999). (עיין קלייפלד (2001)).
- על-פי ווגן ושומן (Vaughn and Schuman, 1996) נראה, כי מבין המרכיבים, העשויים לסייע למורים ביישום מדיניות השילוב – מתבלטים שני נושאים כבעלי חשיבות הגבוהה ביותר בדיווחי המורים: א. ההכשרה המקצועית ב. ייעוץ ועזרה למורים.

### **א. בתחום ההכשרה המקצועית:**

- מורים בכיתות המשולבות ציינו, כי הם זקוקים לעניינים הבאים:
1. ידע מקצועי והכשרה מתאימה לשם רכישת מיומנויות-עבודה, שיטות-הוראה ייחודיות וכלים מתאימים;
  2. היכרות עם שיטות-הוראה ייחודיות להתמודדות עם קשיי-התנהגות ועם קשיים חברתיים ורגשיים של תלמידים לקויי-למידה.

### **ב. בתחום התמיכה והייעוץ:**

- ניכר, כי למעלה ממחצית המורים מייחסים חשיבות רבה לתמיכה וסיוע מלווה של מומחה לחינוך מיוחד. כמו-כן רבים רואים ביועץ החינוכי או בפסיכולוג ביה"ס – מקור לתמיכה ולהדרכה (היימן ואולניק-שמש, 2000).

## הכשרה והשתלמות של מורים בתחומי לקות-למידה במציאות של שילוב

### התפתחות פרופסיונלית בנושא לקויות-למידה – צורך השעה

בתקופתנו, הקוראת לשילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים ולהשארנו במערכת החינוכית הרגילה – יש למורה תפקיד מרכזי בפעולות-האיתור, התאמת תנאי הלמידה והתמיכה למימוש היכולת של תלמידים בעלי לקויות-למידה. מתן תשובה הולמת (חינוכית וטיפולית) על צרכים מיוחדים, לאחר איתור ואבחון מוקדמים – מותנה במידה רבה מְמוֹדָעוּת, בידע ובמיומנויות של מנהלים, של מורים ושל גננות. פיתוח תנאים חינוכיים בכיתה, שיקדמו את הרכישה של כישורי-למידה יעילים ושל השימוש בהם, הוא בעל חשיבות קריטית לתלמידים בעלי לקויות-למידה (מרגלית, 1997).

עם זאת, יש לתת את הדעת על העובדה, שאעפ"י שהידע על לקויי-הלמידה ועל ההשתמעויות הדידקטיות שלו אמנם עשוי לתרום להתפתחות הפרופסיונלית של המורה, הרי הוא עלול גם להגביר את תחושת הלחץ והשחיקה. (מרגלית, שם).

העיסוק המבוקר בשאלות רכישת ידע מחייב המשָׁגָה והעמקה בנושא הלמידה, בחינה של מכשולים ללמידה והעמקה בגישות ובתהליכים, שעשויים לתרום לפיתוח גישות כלליות בהוראה.

השאלה המרכזית אם כן, העומדת בפני האחראים לתהליכי הכשרת מורים, היא כיצד ניתן להפוך את תהליכי השינוי להעצמה ואתגר, ולא למשבר ופגיעה. ברור, כי לא ניתן לגבש פתרון חד-משמעי לשאלה זו, אך פיתוח מודלים, שיבטאו את התלות במאפייני-המורים, בסוגי ההכשרה וההשתלמות שלהם ובאווירה הכללית בכיתה ובבית הספר (שהתלמיד בעל ליקוי-הלמידה מהווה חלק ממנה) – יכולים לקדם את ההבנה בתחום זה (מרגלית 2000).

### השתתפות בהשתלמויות מקצועיות בנושא השילוב

מחקרים קודמים מציינים את חשיבות הידע בנושאים, הקשורים בחינוך מיוחד, וממליצים לספק למורים הכשרה מתאימה – כדי להכשירם לקראת השילוב (רייטר 1990, שכטמן 1991).

במחקרם של דרור וויזל (2003) נמצא, כי להשתתפות בהשתלמויות יש תרומה מובהקת להסבר השונויות של עמדות מורים ביחס לשילוב, כלומר, מורים, אשר בחמש השנים שקדמו למחקר השתתפו בהשתלמות כלשהי בחינוך המיוחד, גילו עמדות חיוביות יותר ביחס לשילוב. ממצא זה תואם את ההסבר של בוול ועמיתיו (Buell et al. 1999), אשר לפיו יָדַע בתחומים, הקשורים לחינוך מיוחד, גורם ליותר ביטחון בהתמודדות עם שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים. ביטחון זה עשוי להיות קשור לעמדות יותר חיוביות ביחס לשילוב.

### תיאור הקורס – "לקות למידה בכיתה רגילה"

#### תוכני הקורס:

הקורס "לקות-למידה בכיתה רגילה" מועבר החל משנת 2001 במספר רב של חדרי-מורים ובמכללת "שאנן" בחיפה. הקורס, אשר עליו נערך מחקר זה, נבנה משש יחידות לימוד, המקיפות את סוגי הלקויות הנפוצות.

להלן תיאור קצר של שש היחידות:

1. **מבוא** – קשיים במיומנויות קוגניטיביות: תפיסה, חשיבה, שפה וזיכרון.
2. **לקות-קריאה** פוגמת הן בתהליך הפענוח של הקריאה והן ברמות השונות של הבנת הנקרא.
3. **לקות-כתיבה** נובעת במקרים רבים מאותם הגורמים, העומדים ביסוד הליקוי בלמידת הקריאה, והיא מהווה חלק מהתסמונת של לקות-קריאה. יש מקרים, שבהם קיימת לקות-כתיבה (דיסגרפיה), שמקורה בבעייתיות במוטוריקה העדינה, או בכושר הגרפו-מוטורי, ללא קשר עם בעיות בלמידת-הקריאה (אנגל 1994).
4. **לקות-חשבון** מתבטאת בחוסר-יכולת לבצע מניפולציות במספרים ובכמויות, בקושי של הבנת המשמעות הכמותית של המספר ושל היחסים הכמותיים בין המספרים. ליקוי זה יכול להיות ממוקד או להיות מרכיב בתסמונת של ילדים לקויי-למידה, הסובלים מבעיות נוספות (גרוס-צור, מנור, שלו 1993).
5. **הפרעת קשב וריכוז (ADHD)** – אינה שייכת בהגדרתה לקבוצת לקויות-הלמידה, שתוארו עד כה. זוהי הפרעה נוירו-פסיכולוגית, המקיפה בערך 3%-5% מילדי בית הספר. הבחנת ההפרעה נעשית על סמך-קיומה של רשימת-סימפטומים וקווי-התנהגות מוגדרים לאורך זמן, המביאים להפרעה בתפקודו של הילד (פאולר 1994).
6. **לקות-למידה לא מילולית וקשיים חברתיים**  
 זו לקות, שמקורה בתהליכים קוגניטיביים, והיא מאופיינת בתהליכי עיבוד מידע חברתי בלתי-יעילים, הגורמים לקשיים בתפיסה, בחשיבה, בהבנה ובשימוש בשפה.  
 הקשיים גורמים לתלמידים לקויי-הלמידה לסגל לעצמם פירוש בלתי-מתאים של אירועים חברתיים ושל תפיסת מקומם ביחס לאחרים לבחירת התנהגויות, בקשר לפתרון בעיות והסקת-מסקנות בלתי-מתאימות לקשיים בתפיסת תפקיד, בתפיסת הזולת, בפרספקטיבה חברתית (מרגלית 1994).  
 הרציונל מאחורי מבנה זה – נובע מהרצון להקיף כמה שיותר לקויות, המאפיינות תלמידים משולבים במסגרות החינוך הרגיל.  
 במהלך הקורס לומדים המורים הגדרות ומושגים תאורטיים, מקבלים מידע על כלים ועל אסטרטגיות, מתנסים בתרגילים חווייתיים, מבקרים במסגרות משלבות ועוד.  
 ניתן, אפוא לשער, שלסגנון ההנחיה היה חלק חשוב בהצלחת הקורס.

## סגנון הנחיה

במחקרה של שפירא (2000) על אודות הנחיה אפקטיבית של מורים בישראל – הוצג אחד המודלים הנפוצים ביותר, והוא זה של ליברמן, יאלום ומיילס (Lieberman et al. 1973), המדבר על טיפולוגיה של ארבע התנהגויות-מנחה:

- א. גירוי אמוציונלי;
- ב. תמיכה;
- ג. מתן משמעות;
- ד. פונקצית ניהול.

בקורס המדובר נעשה שימוש במודל זה.

#### **א. גירוי אמוציונלי:**

דיווחי המורים הצביעו על סגנון הנחיה, אשר בו בלטה מעורבות רגשית ואכפתיות אמיתית של המנחה ביחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

בדיונים בכיתה הושם לא פעם דגש בדרכם של מורים לפגוע, להעליב ולרפות את ידיהם של תלמידיהם לקויי-הלמידה. הם עושים זאת לרוב מתוך חוסר ידע על אודות הלקות, חוסר ידע לגבי דרכי-הוראה יעילות, ובעיקר – בגלל חוסר רגישות, הנגרם, כנראה, מרמות שחיקה גבוהות ומתסכול רב.

המחשת הפגיעה בתלמידים מועברת ע"י זימון של התנסויות חווייתיות, אשר במהלכן מתבקשים המשתתפים לבצע מיומנויות שונות מתוך מכלול התפקודים הבית-ספריים, כגון: קריאה, כתיבה, הבעה בע"פ וכד', כאשר התפקוד משתבש באופן מלאכותי.

הדבר מתבצע ע"י הדגמות באמצעות סטודנטים יחידים או על ידי התנסויות של כל המשתתפים. הדברים התבררו באמצעות המשמעות, שהמורות ייחסו להתנסות בקורס באמצעות החוויה המתסכלת של חוסר-יכולת לכפתר שמלה, כאשר הידיים נתונות בכפפות עבות, וחוסר השקט ואי-הנוחות שבישיבה קצרה על אבנים בשיעור.

סיפור ה"שמלה והכפפות" וההתנסות ב"ישיבה על אבנים" – הפכו ל"מטפורות מארגנות" (גילת וקופרברג 2002) ואפשרו למורות לתמצת ולהמלייל את הקושי הרגשי שהן חשות ואת הגברת תחושת האמפתיה ביחס לקשייהם של ילדיהם, וכן – ביחס לקשייהם של תלמידיהם לקויי-הלמידה.

#### **ב. תמיכה:**

הלומדים חשפו לא פעם עמדות וגישות, תחושות קשות ותסכולים, והביעו מצוקות אמיתיות, הקשורות להתמודדותם היומיומית עם תלמידיהם המתקשים, ולעתים – עם ילדיהם הפרטיים. חשיפה זו לא הייתה מתאפשרת, לולא נוצרה בכיתה אווירה של קבלה ותמיכה, ובעיקר – בשל נתינת לגיטימציה לביטוי רגשות אלה ללא שיפוטיות או ביקורת.

#### **ג. מתן משמעות:**

התאפשרה רכישת מושגים, הקשורים לעולם התוכן, אשר בו עוסקים ואותו לומדים. הכרת המושגים בעקבות החשיפה לידע – הביאה להבנה ולשליטה בעולם התוכן הספציפי ויצרה אפשרות לתקשורת מקצועית. מעבר לזאת, הייתה הקפדה על קישורים בין החומר התאורטי, שהיה קשור בסוגי הלקויות, בגורמים ובמאפיינים שלו, לבין ההתנסויות החווייתיות, שעזרו להמחשת הקשיים האובייקטיביים, שחווים התלמידים מדי יום ביומו בכיתות ולמתן כלים להתמודדות עם קשיים אלה בפורום כיתתי.

#### **ד. פונקצית ניהול:**

סגנון ההנחיה בקורס זה התאפיין בדרכי-העבודה הבאות:

- א. הגדרה ברורה של מטרות וכיווני-פעולה.
- ב. בדיקה חוזרת ונשנית של השגת מטרות אלה לאורך כל תקופת הלימוד.
- ג. הצעת חוקים ונורמות וקביעתם.

- ד. ניהול זמן, כלומר הצגת סדר יום ותכנית-עבודה קבועות מראש, הניתנות בתחילת כל שיעור, קביעת הרצף והקצב עם מתן אפשרות לגמישות מושכלת בהתאם לתכנים, העולים לדיון על ידי משתתפי הקבוצה.
- ה. עיסוק בקבלת החלטות, ניתוחן ומתן אפשרויות לבחירת פתרונות בשיתוף הקבוצה.

#### **ארבע רמות השינוי**

דרכי ההוראה בקורס שילבו גם כמה מממדי-ההנחיה התורמים לאפקטיביות, כגון: רמת מודעות; רמת-ידע; רמת-עקרונות ומיומנות; רמת יישום ופתרון בעיות (Joyce, Bolam, 1983), אצל שפירא (2000).

ניתן לשער, שאחת הסיבות העיקריות, שתרמו לאפקטיביות ההנחיה בקורס הנוכחי, אכן היה שינוי, שחל, עפ"י דיווחי המורים, בארבע הרמות: 1. ברמת המודעות; 2. ברמת הידע; 3. ברמת העקרונות והמיומנויות; 4. ברמת יישום הבעיות ופתרוןן.

#### **1. ברמת המודעות:**

מורים דיווחו על רמות גבוהות של תסכול, הנובע מתוך תחושת חוסר מסוגלותם לתת מענה לתלמידים, שהם אחראים לקידום, ועל רצונם לשנות את המצב על-ידי פיתוח ידע. בכמה מקרים אף דווח על מורות, שהן אימהות לילדים לקויי-למידה, אשר באו להעשיר את הידע האישי בנוסף לידע המקצועי.

#### **2. ברמת הידע:**

נלמדו כל המושגים התאורטיים הרלוונטיים לכל אחת משש יחידות הלימוד. החומר הנלמד כולל: 1. הגדרות עדכניות לכל מושג; 2. הגדרת מאפיינים מתוך הספרות והתאמתם להתנהגויות נפוצות של תלמידים בכיתות; 3. הצגת דרכי אבחון לכל אחת מן התופעות; 4. שימת דגש באבחנה מبدלת בין הלקויות הספציפיות לבין תופעות, שמקורן – בגורמים אחרים, ועוד.

#### **3. ברמת העקרונות:**

המורים נחשפים ומצליחים לקשר בין החומר הנלמד לבין עבודתם בשטח. הצגת הקשיים מעלה מידית את קשיי התלמידים בכיתה, והם מצליחים להצליב בין הידע החדש הנרכש לבין הידע הקודם, שרכשו מניסיונם בעבודה היומיומית בכיתות.

#### **4. ברמת היישום:**

כל משתתף מתבקש לבחור תלמיד אחד מכיתתו, שהוא בעל קשיים לימודיים. עליו לתאר את קשייו ולשער את סוג-הלקות שלו (לעתים אותו תלמיד כבר מאובחן, וקשייו מאותרים), ועל בסיס-קביעה זו הוא צריך להתאים לו תכנית בשני שלבים:

א. שלב טרום-טיפול, אשר בו עליו לשוחח עם התלמיד על קשייו, וכן – לראיין איש מקצוע מתוך צוות ביה"ס, המכיר את התלמיד;

ב. שלב הטיפול עצמו, אשר בו הוא בונה לתלמיד תכנית-עבודה מובנית על סמך הכלים שנלמדו בקורס.



### מידת השינוי:

- דיווחי המורים, אשר הועלו במסגרת הפרדיגמה האיכותית, מעידים על שינויים, שהתרחשו אצלם בכמה רמות:
- ברמה האישית – שינוי בתפיסת הילד הפרטי ובהתייחסות לקשייו; שינוי עמדות ביחס לתלמידים לקויי-למידה, המשולבים בכיתות הרגילות.
  - ברמה המקצועית – פיתוח ידע, שהביא לשינוי ניכר בדרכי ההוראה של המורים; שינוי בתחושת המסוגלות של המורים לקדם תלמידים אלה.

### השיטה

#### שאלות המחקר:

- מהי מידת השפעתם של המאפיינים והתהליכים, המתרחשים בקורס בנושא לקויות-למידה, המועבר למורים בחינוך הרגיל, וכיצד הם משתקפים במהלך הקורס לגבי הנושאים הבאים:
  - פיתוח ידע חדש בתחום לקויות-למידה (כגון מושגים ואסטרטגיות).
  - תפיסת המורים את תלמידיהם לקויי-למידה ואת שילובם בכיתה הרגילה.
  - תפיסת תפקידם כאחראים להתקדמותם של תלמידים לקויי-למידה.

#### השערות המחקר:

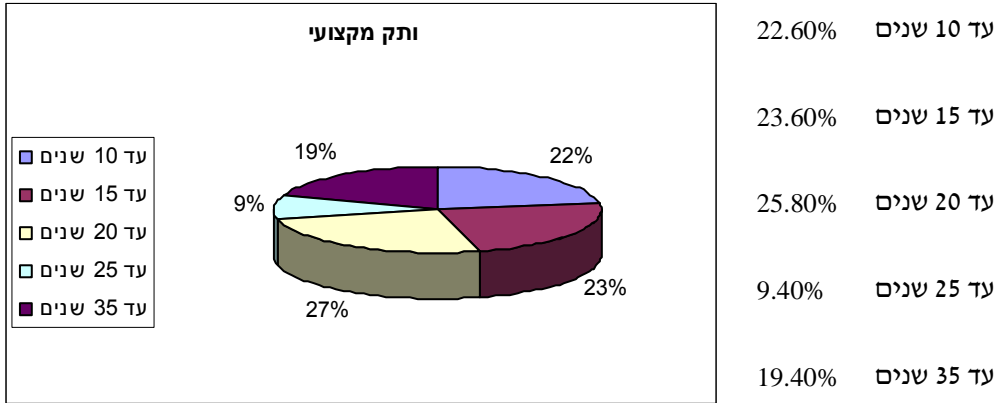
- קיימים הבדלים בין הידע של מורים בחינוך הרגיל בתחום לקויות-למידה, תפיסת תפקידם, תפיסתם את התלמידים המתקשים בתחילת הקורס לבין משתנים אלה בסיומו של הקורס.
- למורים יהיה יותר ידע לגבי מושגים תאורטיים, הקשורים ללקויות-למידה השונות. ולגבי אסטרטגיות לטיפול בתלמידים הלקויים.
  - תפקיד המהנך ייתפס כאחראי יותר לקידום של תלמידי-הכיתה הלקויים.
  - התלמידים המתקשים ייתפסו בתודעה באופן חיובי יותר.

#### אוכלוסיית המחקר

חמישים ושלוש מורות בחינוך הרגיל (מחנכות ומורות מקצועיות), המשתלמות בקורס "לקות-למידה בכיתה רגילה" – כחלק מלימודיהן לתואר ראשון במכללה לחינוך באזור הצפון. הקורס הוא שנתי, בהיקף של 56 שעות, ומועבר אחת לשבוע במסגרת לימודי-ההמשך במכללה. בטבלאות שלפנינו נראית פריסה של כל המשתנים הדמוגרפיים שנבדקו במחקר: ותק מקצועי, ותק בבית הספר, גילאים, כיתות-הלימוד ומספר התלמידים בכיתה.

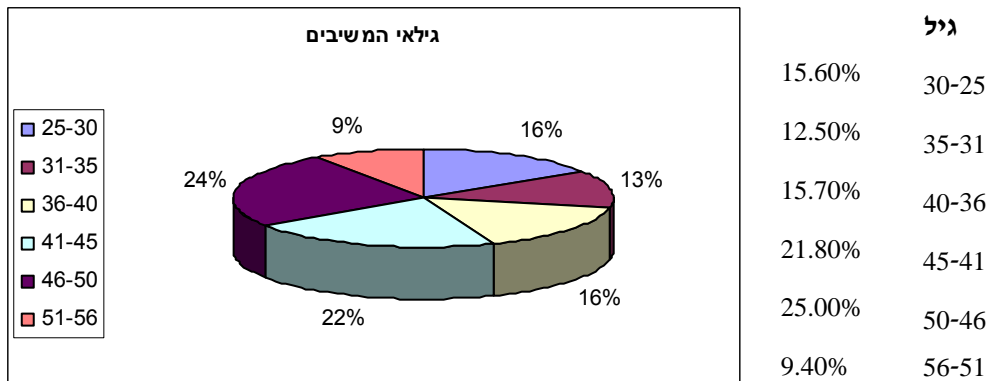
**ותק מקצועי**

ניתן לראות כי ותק המורות נחלק באופן כמעט שווה בין המורות המלמדות, עד 10 שנים, עד 15 שנים ועד 20 שנה. מעט יותר דיווחו על ותק של 35 שנה, והאחוז הנמוך ביותר היה של בעלות ותק של בין 20 ל-25 שנים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין משתנה הוותק המקצועי לבין עמדות-המורות ביחס לתלמידים לקויי-למידה.



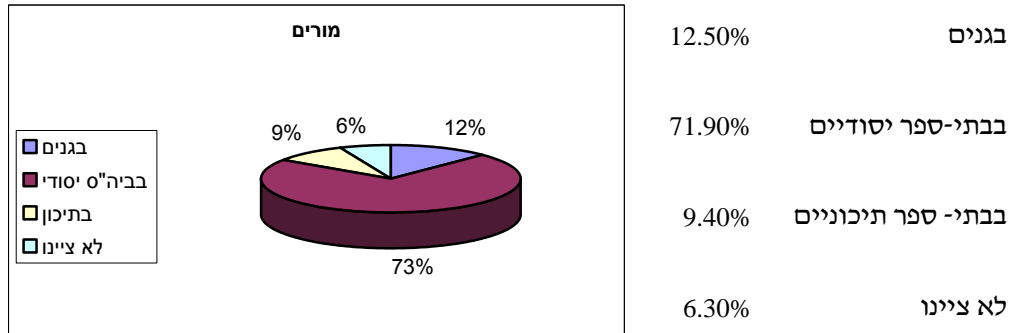
**גילאי המשתתפות**

גילאי המשיבים נעו בין 25 ל-56, כאשר האחוזים הגבוהים ביותר (46%) מציינים מורות בגילאים 40-50. לא נמצאו קשרים מובהקים בין גיל המורות לבין עמדותיהן כלפי תלמידים לקויי-למידה.



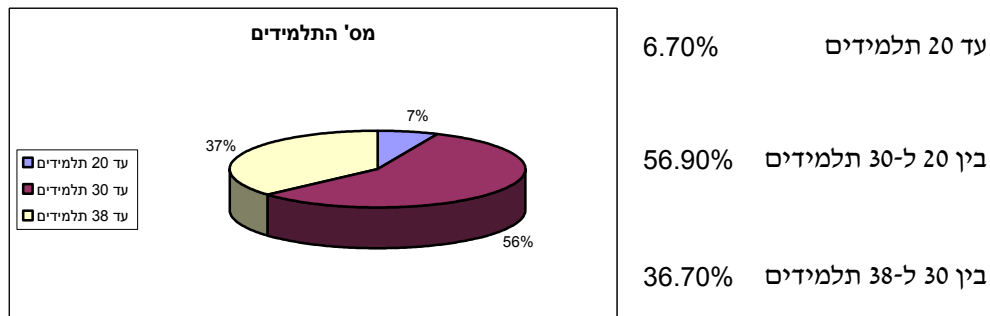
### כיתות הלימוד

כפי שניתן להבין מהממצאים, רובן המכריע של המורות שהשתתפו בקורס הן מורות, המלמדות בבתי הספר יסודיים, ומיעוטן מלמדות בגנים ובבתי-ספר תיכוניים: לא נמצאו קשרים מובהקים בין הכיתות, שהמורות מלמדות בהן, לבין עמדותיהן כלפי תלמידים לקויי-למידה.



### מספר התלמידים בכיתה

ניתן לראות, שברוב הכיתות, שהנחקרות עובדות בהן, לומדים בין 20 ל-30 תלמידים. לא נמצאו קשרים מובהקים בין מספר התלמידים בכיתות, שהמורות מלמדות בהן, לבין עמדותיהן כלפי תלמידים לקויי-למידה.



### כלים

#### כלים כמותיים:

כוללים שאלוני עמדות סגורים ופתוחים. השאלונים מועברים פעמיים: בתחילת הקורס ובסיומו.

א. **שאלון עמדות** – נבנה ע"י דבי קורתי (1999), והוא כולל שלושה חלקים :

#### **שאלון פרטים אישיים**

– **שאלון פתוח בנושאים** : ארגון הכיתה, כוח-אדם בכיתה, סוגי-הערכה, סגנון-הוראה.  
– **שאלון סגור בן 39 פריטים**, אשר נבנה עפ"י סולם ליקרט בן 4 דרגות מרצף נכון מאוד ועד רצף לא נכון לחלוטין.

השאלון כולל שש קבוצות פריטים, העוסקים בנושאים הבאים :

- תפיסת האחריות כמורה בכיתה.
- תפיסת התלמידים המתקשים.
- מסוגלות אישית לטיפול בילדים המתקשים.
- חשיבות הסיוע החוץ-כיתתי לטיפול בילדים מתקשים.
- חשיבות מספר התלמידים המתקשים בכיתה.
- חשיבות דרכי ההוראה.

במסגרת מחקר זה הושם דגש חזק בשלוש הקבוצות הראשונות בלבד.

**שאלונים לבדיקת ידע ספציפי** בנושאי יחידות הלימוד הנלמדות בקורס : לקות-קריאה, לקות-כתיבה, לקות-חשבון, ADHD ולקות חברתית.

השאלונים כוללים שלוש שאלות לכל יחידת לימוד אחת : שתיים – סגורות, ואחת – חצי פתוחה.

השאלונים מועברים פעמיים – לפני לימוד הנושאים ואחריהם.

ב. **שאלוני משוב להערכת הקורס**, הכוללים 11 פריטים, הנוגעים לעניינים הבאים :

אפיוני-הקורס, אפיוני-המרצה, השפעת דרכי-ההוראה על הסטודנט.

הקורס נבנה עפ"י סולם ליקרט בן 5 דרגות מרצף גדול במידה רבה מאוד ועד חוסר רצף לחלוטין.

השאלונים מועברים פעמיים : בסוף סמסטר א' ובסיום השנה.

#### **ראיונות-עומק**

נערכו ראיונות-עומק עם ארבע מורות לשם התעמקות במשמעות, שהן מעניקות לתהליכים העוברים עליהם – במהלך השתתפותן בקורס.

חשנו, שיש צורך לשמוע ישירות מהן על אופן התמודדותן בעבודה היומיומית עם תלמידים לקויי-למידה.

מה שהפתיע אותנו הייתה העובדה, שרק תוך כדי הראיונות – חשפו שתיים מהמורות את עובדת היותן אימהות לילדים לקויי-למידה, וכמו כן – את היותה של עובדה זו הסיבה הסמויה להשתתפותן בקורס. הראיונות התקיימו במכללה בחדר משרדי שקט וארכו כשעתיים.

עפ"י הראיונות אותרו כעשר קטגוריות מרכזיות, כגון : תפיסת תפקיד ההוראה ; תפיסת תפקיד האימהות ; תרומת הקורס ברמה המקצועית ; תרומת הקורס ברמה הרגשית ; פתיחות לשוֹנָה ;

קשר עם הורים; מהפכים ומשברים בתפקוד המקצועי; קשר עם תלמידים; ההוראה – בזיקה לאימהות; רגישות וערנות לתלמידים מתקשים.  
מתוך קטגוריות אלה החלטנו על שלוש קטגוריות מרכזיות, אשר בחרנו להתמקד בהן במחקר הנוכחי.

## ממצאים

### הגדרת מדדי המחקר ומהימנותם

לפני בחינת השערות המחקר – חושבו מדדים לכל נבדק – באמצעות מיצוע התשובות הרלוונטיות, המרכיבות כל אינדקס, ובהתאם לעקיבותן הפנימית. כל פריטי השאלון נמדדו בסולם ליקרט בן 4 דרגות (מ-1 – מאד לא נכון, ועד 4 – נכון מאד).  
טבלה מספר 1 מציגה את שלושת מדדי המחקר, את הפריטים, המרכיבים כל מדד, ואת מהימנות העקיבות הפנימית של כל מדד.

טבלה 1: תיאור מדדי המחקר לפי הפריטים המרכיבים אותם ולפי מהימנותם

מדידים	פריטי השאלון המרכיבים את המדד	מהימנות $\alpha$ קרונבאך
תפיסת התלמידים לקויי הלמידה	3,4,10,13,16,17,18,20,36	0.71
תפיסת אחריות-המורה לקידום- התלמיד	2,12,24,26,33,34,35,38	0.55
תפיסת חשיבות דרכי ההוראה	11,14,15,23,25,28,29,30,31,32,39	0.59

### השערה 1: הבדלים בידע המורים בנושא לקויות-למידה לפני הקורס ואחריו.

טבלה 2 מציגה את ההבדלים בידע לפני הקורס ואחריו – בארבעת תחומי הקורס:  
לקות קריאה, לקות-כתיבה, לקות-חשבון ו-ADHD.  
כל תחום חולק על-פי הידע התאורטי, עפ"י הידע הפרקטי (ידיעת הכלים והאסטרטגיות על אודות הלקות) ועפ"י הידע הכללי, המורכב משני התחומים יחד – התאורטי והפרקטי.

**טבלה 2: ממוצעים, סטיות-תקן וערכי t ו-d לבחינת ההבדלים בידע לפני הקורס ואחריו ביחס לארבעת התחומים הנלמדים**

הבדל	אחרי הקורס		לפני הקורס		המשתנה
	t	SD	M	(SD)	
d					
<b>לקות קריאה</b>					
	6.4 ***	0.44	3.98	0.55	ידע כללי
	6.48***	0.44	3.93	0.76	ידע תאורטי
	4.84***	0.55	4	0.55	ידע פרקטי
<b>לקות-כתיבה</b>					
	8.75***	0.49	3.91	0.46	ידע כללי
	10.2 ***	0.52	4.11	0.65	ידע תאורטי
	7.2 ***	0.57	3.86	0.48	ידע פרקטי
<b>לקות-חשבון</b>					
	7.53***	0.53	3.69	0.63	ידע כללי
	8.8***	0.64	3.69	0.64	ידע תאורטי
	5.26***	0.6	3.66	0.75	ידע פרקטי
<b>ADHD</b>					
	8.57***	0.42	4.47	0.65	ידע כללי
	6.79***	0.51	4.44	0.94	ידע תאורטי
	8.72***	0.41	4.49	0.57	ידע פרקטי

גודל המדגם נע בין 50-53.

מטבלה 2 ניתן לראות, כי ישנה עלייה מובהקת בסופו של הקורס בידע על הלקויות בכל ארבעת התחומים. עלייה זו ניכרת – הן בידע התאורטי, הכולל את המושגים הקונספטואליים בכל אחת מהלקויות, והן את הידע הפרקטי, הכולל את ידיעת-הכלים והאסטרטגיות הרלוונטיים לכל אחת מן הלקויות.

גודלי האפקט הם גדולים מאוד: הם נעים בין 1.67 ובין 3.26 ומעידים על שינוי גדול ומשמעותי בידע, הנרכש במהלך הקורס.

**השערה 2: הבדלים בעמדות המורים ביחס לתלמידים לקויי-למידה לפני הקורס ואחריו.**

נבדקה מובהקות ההבדלים בעמדות לפני העברת הקורס ואחריה.

טבלה מספר 2 מציגה את הממוצעים ואת סטיות-התקן של כל אחד מהממדים לפני העברת הקורס ואחריה ואת תוצאות מבחן t וערכי d, שחושבו עבור ההבדלים בממדים אלו.

1. חישוב מדד d:  $d = \bar{X}_a + \bar{X}_b / \sqrt{2} (SD_a + SD_b)$ . אפקט קטן נע סביב 0.2, אפקט בינוני – סביב 0.5, אפקט גדול – סביב 0.8.

**טבלה 3 : מבחני t למדגמים מזווגים לבחינת ההבדלים בעמדות לפני הקורס ואחריו**

(n=53)

d	t(51)	אחרי הקורס	לפני הקורס	זמן	ממדים
		(SD) M	(SD) M		
0.89	5.65***	(0.8) 2.97	(0.43) 2.42		תפיסת התלמידים לקויי-הלמידה
0.16	1.03	(0.25) 3.46	(0.36) 3.41		תפיסת אחריות המורה לקידום התלמיד

p<.001 \*\*\*

לבדיקת ההשערה, כי תחול עלייה בתפיסת התלמידים לקויי-הלמידה לאחר הקורס ביחס למצב לפני הקורס – נערך מבחן t לשני מדגמים מזווגים.

מהטבלה ניתן לראות, כי חלה עלייה מובהקת בתפיסת התלמידים לקויי-הלמידה לפני הקורס (M=2.42, SD=0.43) ואחריו (M=2.97, SD=0.8),  $t(51)=p<.001, 5.65$ . גודל האפקט הוא גדול למדי:  $d=0.89$ .

לא נמצא הבדל במצב לפני הקורס ואחריו – בקשר לתפיסת אחריות המורה לקידום התלמיד,  $t(51)=1.03, n.s.$ .

**סיכום הממצאים הכמותיים**

מתוך ממצאי השאלונים עלה, כי בעקבות הקורס גילו המורים עמדות חיוביות יותר ביחס לתלמידים לקויי-למידה, ואף התחזקה אצלם תפיסת-האחריות לקידום. נמצאו הבדלים מובהקים גם בפיתוח ידע על לקויות-למידה בין תחילת הקורס לסיומו.

**הצורך בעריכת מספר ראיונות העומק ותרומתם למחקר**

במהלך המחקר נוכחנו, שעלינו להעמיק במשמעות הממצאים, שעלו במחקר הכמותי. לאור זאת החלטנו לערוך ראיונות-עומק עם מספר מורות משתלמות. בדברי המרואיינות בולטים אפיונים משמעותיים, הכוללים את התובנות, שהן הפיקו במהלך הראיון, ואולי הן לא היו מודעות לקיומן ולחשיבותן קודם לכן.

מתוך הנושאים שהן העלו, גזרנו כעשר קטגוריות שהוזכרו קודם, אשר איתרו ומיקדו ידע סמוי, שלא תמיד עלה במחקר הכמותי. מתוכן בחרנו להתמקד בנושאים הבאים:

- (1) תפיסת תפקיד ההוראה בזיקה לתלמידים מתקשים;
- (2) תפיסת תפקיד ההוראה בזיקה לחוויית האימהות.

**1. תפיסת תפקיד ההוראה בזיקה לתלמידים מתקשים.**

עמדה זו מתחברת לשלושה תת-נושאים: תחושת-האחריות; היחס להורי-התלמידים; ערנות, מודעות ורגישות ביחס לתלמידים לקויי-למידה. להלן פירוט הממדים:

### **א. תחושת האחריות, שהמורות חשות כלפי תלמידיהן לקויי-הלמידה**

ממד האחריות עלה כאפיון מרכזי, כפי שמעיד ההיגד הבא:

*"בשנה שעברה אם בכיתה היו מבקשים להקל הייתי מסבירה שזה לא כל כך מסתדר... היום אני מוצאת את הזמן להגיע לכל אחד".*

בעבר המורות סיפרו על תחושה של חוסר-יכולת להתמודד עם האתגרים, שתלמידים אלה הציגו בפניהן, ולפיכך נטו להעביר את האחריות לגורם מקצועי אחר בבית הספר. לטענתן, הקורס עזר להן לחדד ולהעצים את תחושת-האחריות, שנרכשה עקב ההתנסויות בקורס והתהליך של עיבוד הידע ליכולת מודעת, מופנמת ולתחושה גוברת של יכולת-שליטה בקשיים של התלמידים.

הגברת תחושת האחריות האישית מרמזת על תהליך הבשלה ועל שינוי מהותי, שחל אצל המורות, המתבטא בשינוי הנטייה המוקדמת להתמקד בתוכן השיעור וב"העברת חומר" – לסוג של הוראה, המכוון ליכולות ורגיש לקשייהם של תלמידים לקויי-למידה. המחויבות הרגשית, המוסרית והמקצועית שלהן להיענות לצורכיהם של תלמידים מתקשים – עלתה בעוצמה בראיונות העומק. ניתן לראות מחויבות זו – כמתייחסת לעיקרון חינוכי, המתמקד בחשיבות של מתן סיוע אישי לתלמידים, וזאת – הרבה מעבר למה שנחשב כמצופה מהן לפני השתתפותן בקורס.

### **ב. היחס להורי התלמידים**

מורות דיווחו על-פיתוח-רגישות גבוהה ביחס למצוקת-ההורים בהתמודדותם עם קשיי-ילדיהם:

*"להורים אין מעבר מכיתה לכיתה כמו למחנכת... פתאום הרגשתי הזדהות".*

תחושת ההזדהות עם ההורים של ילדים לקויי-למידה מהווה שינוי מהותי, המאזן את עמדתן המקצועית והמנוכרת מעט בעבר.

מפנה זה גורם לפיתוח אמפתיה עמוקה ביחס לקשייהם של הורים, המתמודדים עם התסכולים ועם המצוקות של ילדיהם בשל הלחצים הלימודיים ובשל חוסר-היכולת שלהם להגיע להישגים אקדמיים נדרשים בשיטות-ההוראה המקובלות.

רגישות זו מתחברת לעמדה ערכית של "אכפתיות" (וייס וחבריו, תשס"ג) ביחס למצבם של ההורים ומהווה תימה משמעותית, שאין מרבית לעסוק בה בתפיסה המקצועית של ההוראה.

### **ג. ערנות, מודעות ורגישות כלפי תלמידים לקויי-למידה**

הערנות לקשיים ולשונות של התלמידים המתקשים – מעלה את החשיבות של מודעות לקיומם של צרכים לגיטימיים מיוחדים של תלמידים בכיתה ולחשיבות התייחסותה של המורה אליהם כגורם מפתח בקידומם:

*"תובנה אחת מאוד משמעותית זה להיות ער לשונות".*

מתוך הראיונות ניכר, ש"תובנה" זו מעלה את רף הרגישות של המורה לממדים גבוהים – בהשוואה לרמת הרגישות שלה, לפני שנחשפה ללמידה שהתרחשה בקורס. המודעות לצורך בערנות כלפי התנהגות מילולית ובלתי-מילולית של תלמידים – מתפתחת, לטענת המורות, באמצעות התנסויות חווייתיות שנערכו בקורס.

התנסויות אלו עוסקות במשחקי תפקידים סביב סיפור "השמלה והכפפות" וסיפור "האבנים".



אחד הדברים שזעזע אותי מאוד ולקח לי הרבה זמן להתאושש ממנו, זה שאורלי הגיעה עם שמלה וכפפות גדולות ועבות וביקשה מסטודנטית לשים על הידיים ולפתוח את הכפתורים... ובאותו רגע ראיתי בדמיוני קבוצת תלמידים שאני מכירה ושמעתי את המילים הגוערות, וכך היא נתנה לי לחוות את הכישלון של המערכת שלנו. זה היה פשוט מול העיניים. זו הייתה תמונה השווה אלף מילים.

לשבת על אבנים כדי להבין מה זה, לחוש את זה לכמה שניות. זה נותן ראייה אחרת לגמרי. אני היום מסתכלת על הילדים האלה ומבינה שהם עושים את זה כי הם לא יכולים אחרת.

התסכול, שהמורה מבטאת בהקשר לחוסר היכולת שלה לכפתר שמלה, כאשר היא לובשת כפפות עבות, וכן גם חוסר הנוחות הפיזית והתזוזה המתמדת בהתנסות בישיבה על אבנים בשיעור – הופך מחוויה דרמטית למטפורה מרכזית.

גילת וקופרברג טוענים, ש"בנוסף על תפקידה האקספרסיבי, יש לשפה המטפורית תפקיד בתמצות מידע", שהם מכנים אותו "שפה מטפורית מארגנת" (גילת וקופרברג, 2002 עמ' 79).

בהקשר זה ניתן להתייחס למשחק התפקידים סביב ה"שמלה והכפפות" ובהתנסות בישיבה על "אבנים" – כמטפורות מארגנות, המתמצות את התהליך שהמורות חוות.

מעבר לזאת, מטפורות מארגנות אלו – מעידות על המהפך, שחל אצל המורות בגיבוש הבנה בלתי-אמצעית על אודות קשייהם של תלמידים לקויי-למידה.

במאמר, העוסק במטפורות בהכשרת מורים, (עזר, מלאת ופטקין 2005), טוענות החוקרות, שהרעיון, שמטפורה היא לא רק שימושית, אלא גם נחוצה לתיאור רעיונות... בהקשר זה, השפה שתפקידה הוא איקוני וייצוגי... מספקת פרספקטיבה מעניינת על החיים המנטליים... שחוה האדם. השפה הפיגורטיבית מתווכת את ההמשגה של תחומי ההתנסות שקשה להמליץ, ובעצם, מדגישה את הצד הרגשי" (עזר, מלאת ופטקין 2005, עמ' 256).

במילים אחרות, המורות נזקקות לתיווך המטפורי – כאמצעי להעלאת חוויות רגשיות, שהן אינן נוטות לדבר עליהן עקב הקושי הרגשי לעסוק בנושא כל כך טעון בעבורן.

ההתנסויות מסוג זה ממחישות אפוא את הצורך בלמידה חווייתית – כבסיס לפיתוח הבנה מעמיקה ויצירת אווירה של אמפתיה ביחס לתלמידים ולהוריהם.

הרגישות, שהמורות מדווחות עליה, הופכת להיות מודעת ונעשית מתוך בחירה. סינון ההערות השליליות והמונדות לפגיעתן הרעה הוא ביטוי דרמטי לכך.

רגישות זו מתבטאת ברמה האופרטיבית על-פי דבריהן ביחס לתלמידים מתקשים :

חידדת במוחנו וברחשי הלב את תחושותינו, הרגשותינו ותסכולו העצום של הילד המתקשה בכיתתנו. חידוד זה חיזק ודרבן אותנו להמשיך ולהתמיד גם ברגעי התסכול את השליחות (אשר) לְשָׁמָּה אנו נמצאות בבית הספר.

במהלך הקורס הייתה לנו הזדמנות להתנסות בחלק מאותם קשיים ותסכולים בהם נתקלים הילדים הלקויים בזמן השיעורים, גורם אשר הגביר את האמפתיה והרגישות שלנו לגביהם"

ההערות של מורה כלפי תלמיד, ההערות השליליות שאנחנו אומרים, מחייבות אותנו לעצור ולסנן, לחשוב על מה אני אומרת.

הערנות, שהמורות מפתחות כלפי תלמידיהן, מזכירות את החשיבות, שניתנת לתכונה זו בספרה של שרה רדיק "חשיבה אימהית" (Ruddick, 1995, Maternal Thinking).

"היענות לשונות נשענת, בין היתר, על חשיבות דקות-ההבחנה של אמהות לשונות בין ילדיהם והמחויבות שלהן להשגיה, לטפח ולהדריך אותם בהתאם לצרכיהם" (סימון, 2005). הסטודנטיות שרואיינו מדגישות את תחושת אחריותן כמורות לקיים הסתכלות ממוקדת ומאבחנת בהתנהגותם של צעירים במסגרות חינוכיות מגוונות – כדבר שבשגרה. הן נוקטות עמדה זו מתוך מחויבות לעודד תלמידים מתקשים ולאפשר להם להגיע למיטב האפשרי בתפקודם הלימודי במסגרת המגבלות הקיימות.

עמדה זו מקבילה במידה רבה לחובת ההורים להעניק יחס דומה במסגרת המשפחה:

"תפיסתה של רדיק (Ruddick, 1995) אודות "חשיבה אימהית" אינה מוגבלת לנשים ולהורים ביולוגיים.

לטענתה, מדובר בתפקיד שגברים ונשים כאחד יכולים ליטול על עצמם בהתבסס על עקרונות מוסריים של טיפוח ואחריות כלפי קטינים.

היא מתנגדת לתפיסה הרואה באמהות התנהגות אינסטינקטיבית ומוֹלְדֵת, שאינה דורשת מאמץ מחשבתי והיערכות אינטלקטואלית.

רדיק מעצימה את תפקיד האמהות ומתייחסת למורכבות התפקיד, אך גם אינה מתעלמת מִקְשָׁלִים בעבודת האמהות ומנזקים אשר נגרמים לילדים בשל אמהות בלתי ראויה או הרסנית.

לטענתה, נדרשת עמדת צניעות, המתבטאת ביכולתן של אמהות לטפח קשר – מחד, ולוותר על הדדיות בקשר בתקופות, שבהן ילדים זקוקים לפרטיות ועצמאות – מאידך.

בויתורה של האם על שליטה בחיי ילדיה היא רואה דוגמה לעמדה אימהית, המתמקדת בהעמדת גבולות ובמתן הגנה הולמת, שאינה מדכאת את אישיותם של ילדיה ואיננה מחבלת בעצמאותם.

עמדה זו מאפשרת לכוון מערכת יחסים, המושתתת על קשרים הדדיים, ובו בזמן לעודד אוטונומיה אישית (סימון, 2005).

אפשר לטעון, כי השילוב של תמיכה ועידוד של תלמידים מתקשים – מחד גיסא, וכיבוד עצמאותם – מאידך גיסא, אכן מאפיין את התנהלותן האימהית-מקצועית של המורות שרואיינו.

## 2. תפיסת תפקיד-ההוראה בזיקה לחוויית-האימהות

### א. הקשר שבין אימהות לילד לקוי-למידה לבין פיתוח-ידע

נושא זה עלה בראיונות-העומק בלבד.

ניתן לשער, שהמידע על הורות לילד לקוי-למידה נחשף רק שם – בעקבות הקשר החם, שנוצר בין המרואיינות למראיינות (Bloom, 1998; Clandinin and Connelly, 2000; Elbaz, 1992, Elbaz-Luwisch, 2006). קשר זה אֶפְשָׁר ביטוי אותנטי ומעמיק של חוויות סמויות וחשף תחושות, אשר לרוב הן מושתקות (Britzman, 1991), שֶׁכֵּן מדובר בנושא רגיש וכאוב. החשיפה של הפן הרגשי בתפקודן של המורות – עלה באופן מפתיע בראיונות. יחד עם זאת, נוצר הרושם, כי המרואיינות עצמן ייחלו להזדמנות להעלות את המצוקות שלהן – כאימהות לילדים לקויי-למידה במסגרת האווירה המקבלת והמכבדת, שאפיינה את הראיון.

הגעתי לקורס, האמת,מסיבה אישית. הסיבה היא שהבת שלי עברה אבחון ולא הבנתי מילה ממה שהיה כתוב שם.

אל הקורס נרשמתי לאחר שאובחנה אצל בני לקות קריאה. רציתי לדעת קודם כל מה פשר הלקות... רק אחר כך חשבתי שזה גם יכול לתרום לי בעבודתי כגננת.

עלי לציין שבתחילת הקורס הייתי בהלם... כי רק אז הבנתי את בעיית בני, ושבעצם אין מדובר באיזה דבר פשוט החולף עם הזמן כמו במחלה.

### **ב. הוראה אימהית: כינון זהות אימהית – כנקודת מוצא בתפקידן כמורות**

ההארה המשמעותית ביותר, שעלתה מתוך הראיונות, עוסקת בעוצמה, שהעניקו כל המשתתפות במחקר לחשיבות פיתוח העמדה האימהית בתפיסת-ההוראה שלהן.

מסתבר, שהקורס העלה למוֹדָעוֹת את מרכזיות החוויה האימהית – כנותנת משמעות הן לתפקוד האישי והן לתפקוד האימהי.

הממצא מבסס את מחקרים של קס ופרידמן (2005), אשר בראיונות, שהם ערכו עם מורות, מצאו, כי תפקיד האם ותפקיד המורה מזינים זה את זה ומחזקים את תחושת המסוגלות בכל אחד מהתפקידים.

בהמשך לנאמר קודם על תפיסתה של רדיק (Ruddick, 1995) – חשוב להדגיש, ש"החשיבה האימהית" מושתתת על שיקול-דעת ועל תחושת אחריות ומאמצים בלתי-פוסקים לתמוך בילדים ולהגן עליהם, וזאת – בלי לזכות להכרה מצד הסביבה בשל כך (Coll et al.1998).

לפי דבריהן של המרואיינות, ניכר, כי הרגישות האימהית (Elbaz, 1992; Grumet, 1988) – מתפתחת לכלל התייחסות מודעת ומושכלת יותר כלפי תלמידים בכיתתן.

גם בכיתה אני לא מאבדת את הרגישות של אמא. מה זאת אומרת, הם לא ילדים שלי? הם כן שלי.

...שהמורים ישתחררו מהקיבעון ויתחברו לתחושה אימהית כשהם מלמדים ויבינו שעומד מולם ילד – מה שהם היו פעם – ויטייחסו לדברים יותר ברגש.

מחקר, העוסק ב"הורות והוראה" (סימון, 2005), מתמקד בנקודות-המפגש הגלויות והסמויות של חוויות-ההורות – אבהות ואימהות בהתאמה – בזיקה לתפיסת ההוראה ולהכשרה הפדגוגית.

למרות העובדה, שההתייחסות לעמדה הורית בקונטקסט מקצועי – נחשב לרוב כבלתי-רלוונטי ואף לעתים כבלתי-ראוי, הרי סיפורי-החיים של כל המדריכים הפדגוגיים, שהשתתפו במחקר זה, הביעו עמדות הוריות ברורות. הם עשו כן מתוך נחישות ומתוך שכנוע פנימי, כי עמדה זו מעמיקה ומעצימה את כישוריהם החינוכיים. הם ערערו על השיח החינוכי ההגמוני והבינרי, אשר מפריד בין העשייה האישית, המצויה בתחום המשפחתי-הפרטי – לבין העשייה המקצועית, העוסקת בתחום הציבורי.

המדריכים הפדגוגיים ביקרו נחרצות סגנון-הוראה מקצועי, המאדיר עמדה אובייקטיבית ומנוכרת כלפי לומדים בכל גיל. תפיסתם ההורית-חינוכית חצתה גבולות של מגדר, שכן הנשים והגברים כאחת נקטו עמדה חינוכית זו. דבריהם האירו את המשמעות המוסרית (Gilligan, 1982), המעגנת עמדה חינוכית-הורית – בכלל, ואימהית – בפרט, ומדגישה את עמדת האכפתיות בהוראה.

### **שינויים ברמה האישית**

האימהות/מורות דיווחו, שבעקבות ההשתתפות בקורס – השתנו תפיסותיהן כלפי ילדיהן, ובעקבות זאת – אף השתנה סגנון-החיים בבית.

באותו זמן התחלנו בדיוק ללמוד בקורס על לקות ADHD, שעזר לי בקבלת ההחלטה של מתן ריטלין לבני, דבר שהיה לי ולבעלי קשה להחלטה. היום בסיום הקורס אני יודעת שהקורס תרם לי ולמשפחתי במישרין, להבין קודם כל מהי לקות ואחר כך לקבל כלים כיצד להתמודד איתה. ...והחשוב מכל שהילד יצא נשכר מכל העניין כי אם בעבר הוא התחיל להרגיש כלא יוצלח והיה מאד מתוסכל מכך הרי שעתה אנו והמחנכים יודעים איך להתייחס אליו.

### **שינויים ברמת האחריות לזולת**

ההיבט המוסרי של אחריות לזולת – מתקשר עם פן נוסף של הוראה אימהית ועולה מדברי המרואיינות. מעבר לרגישות לילדיהן הפרטיים הן רואות חובה מוסרית בהטבת-מצבם של תלמידים לקויי-למידה בכלל ומחויבות לתקן עוולות, שנעשות בשדה עקב חוסר-מונענות והעדר-רגישות של מורים כלפי תלמידיהם (Horsman, 2000).

לסיכום, חושבת אני שפן הראוי לחייב כל איש חינוך בישראל לעבור קורס כזה שהרי בתור אמא לילד עם לקות, החשש שמלווה אותי היום הוא, שבני יפגוש מחנכים, שלא יבינו את בעייתו.

## סיכום

ממצאי מחקר זה וכן ממצאי מחקרים אחרים בנושא ( דרור וויזל 2003, רוטנברג 2001, רייטר 1990 ושכטמן 1991) – מעידים, כי מורים בחינוך הרגיל, המעשירים את ידיעותיהם בנושא לקויות-למידה, מגלים עמדות חיוביות יותר ביחס לתלמידים לקויי-למידה המשולבים בכיתתם, ותופסים את עצמם כאחראים יותר לקידום תלמידים אלה. מכאן ניתן להסיק על חשיבות למידתו של נושא זה וחיוניותו – לצורך המשך עבודתם והתמודדותם היומיומית של מורים בחינוך הרגיל עם תלמידים אלה בכיתתם.

המחקר נערך בפרדיגמה כמותית, כאשר הוחלט בשלב מאוחר יותר להוסיף מספר ראיונות-עומק – לשם העמקה והתייחסות ממוקדת יותר בסוגיה הנחקרת. בראיונות עלה באופן מפתיע הנושא של חוויית האמהות לילדים לקויי-למידה של מורות משתלמות, שהשתתפו בקורס הני"ל.

החידוש של מחקר זה התבטא בדיווחים על השינויים, שחלו אצל מורות אלו:

לפי דיווחיהן ניכר, שהידע שהן רכשו וההתנסויות, שחוו במסגרת לימודיהן בקורס, אשר נבנה עפ"י המודל של ליברמן ועמיתיו (Lieberman et al., 1973) והמדבר על טיפולוגיה של ארבע התנהגויות מנחה: גירוי אמוציונלי; תמיכה; מתן-משמעות; פונקצית-ניהול – גרמו לשינוי משמעותי בתפיסתן את ילדיהן הפרטיים, וכן – בשינוי דרכי התייחסות לתלמידיהן לקויי-למידה.

המוֹדָעוֹת להיותן אימהות לילדים לקויי-למידה – חידדה את האמפתיה ביחס לתלמידיהן המתקשים, והעצימה את תחושת הזדהותן גם עם הורי התלמידים המתקשים.

יתר על כן, ניכר, שהמשתלמות פיתחו עמדה ערכית של אכפתיות ברורה ותחושת מחויבות לקדם את תלמידיהן – בדומה למחויבותן כלפי ילדיהן.

נמצא, כי המורות גילו ערנות גבוהה יותר כלפי תלמידים והעלו למוֹדָעוֹת גבוהה יותר את קשייהם. **תובנה עיקרית, שהתפתחה מהראיונות הפתוחים, הצביעה על-פיתוח סף-רגישות גבוה יותר מבעבר בקרב המורות, אשר התבטא בסינון הערות שליליות ושימוש בסגנון הוראה "אימהי", כלומר שילוב של דאגה ואכפתיות (CARING) ביחס לתלמידים אלה, שהתפתח באופן יותר מושכל ופחות אינטואיטיבי.**

כינון עמדה "הורית בהוראה" מהווה שינוי מהותי בתפיסה המקצועית שלהן. עמדה זו מעוררת שאלות נוקבות באשר לעידוד עמדה מקצועית, השוללת מעורבות רגשית מצד המורים – מחד גיסא, ואת המחיר הכבד, שמשלמים תלמידים לקויי-למידה, שקשייהם אינם מאותרים ושצורכיהם אינם נענים – מאידך גיסא.

## ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' ואלמוג, א' (2003). הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאן אנו הולכים? **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18(2), עמ' 5-18.
- אלמוג, א' (2004). **עמדות, תפיסות והתנהגויות הוראה של מורים המשלבים תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות והקשר שלהם לתפקוד של התלמידים**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור בפילוסופיה" אוניברסיטת חיפה. הפקולטה לחינוך.
- אנגל, ר' (1994). **דיסגרפיה – היבטים עיוניים ומעשיים בלקות כתיבה**. תל אביב: רמות.
- אלמוג, א' ושכטמן, צ' (2004). עמדות דמוקרטיות, תפיסת מסוגלות הוראה וסגנון התמודדות של מורים עם בעיות התנהגות של תלמידים עם צרכים מיוחדים. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 20 עמ' 11-31.
- גילת, י' וקופרברג, ע' (2002). **גשרים מטפוריים נרטיביים בתקשורת בין-אישית: הסיפור האישי ככלי בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- גרוס-צור, ר', מנור, א' ושליו, ר' (1993). דיסקלקוליה התפתחותית והמוח. **הרפואה**, 124(12), עמ' 779-781.
- דרור, א' וויזל, א' (2003). אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18(1), עמ' 5-18.
- היימן, ט' ואולניק-שמש, ד' (2000). **שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה: עמדות והתמודדות מורים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה. אוחר בפברואר 28, 2007, מתוך [http://vcisrael.macam.ac.il/site/heb/files/H4a019/files/student\\_need.doc](http://vcisrael.macam.ac.il/site/heb/files/H4a019/files/student_need.doc)
- היימן, ט' (1999). מורה נבוכים, **הד החינוך**, 73(10-11), עמ' 24-27.
- וייס, ר', בן אברם, ח', עין-דור, ח', קביליו, ע' ושמיר, ח' (תשס"ג). **טיפוח תרבות של אכפתיות**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- טלמור, ר', רייטר, ש' ופייגין, נ' (2005). שחיקתן של מחנכות בכיתות שמשולבים בהן תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. **דפים**, 39, עמ' 10-34.
- מרגלית, מ' (1994). לקות למידה ותחושת בדידות. **הד הגן**, 58, עמ' 258-262.
- מרגלית, מ' (1997). **דו"ח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים לקויי למידה**, משרד החינוך, התרבות והספורט, סיוון תשנ"ז.
- מרגלית, מ' (2000). **לקות למידה בכיתה. דילמות חינוכיות במציאות חדשה**. השתמעויות בהכשרה ובהשתלמויות מורים. תל אביב: מכון מופ"ת.
- סימון, ח' (2005). **הורות והוראה: מחקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים**, חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
- עזר, ח', מלאת, ש' ופטקין, ד' (2005). "אולי חזרנו למטפורה למגדל בבל...". המטפורה כאמצעי להבנת התפיסה הגלויה והסמויה של רב-תרבותיות אצל מורי-מורים". בתוך: קופרברג, ע', אולשטיין, ע' (עורכות), **שיח בחינוך: אירועים חינוכיים כשדה מחקר** (ע' 169-252). תל אביב: מכון מופ"ת.
- פאולר, מ' (1994). **אולי אתם מכירים את הילד שלי: מדריך להורים כיצד להבין ולעזור לילדים עם הפרעת קשב וריכוז**. אבן יהודה: ADR.
- קלייפלד, ע' (2002). **גורמים המשפיעים על עמדות מורים ביחס לשילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.
- קס, א' ופרידמן, י' (2005). בין המשפחה הפרטית למשפחה המקצועית: הבנת תחושת המסוגלות העצמית של מורות. **מגמות**, מ"ג(4), עמ' 699-728.
- קורת, ד' (1999). **השפעת קורס המלווה את תכנית ב"צוותא" (לקידום תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל) על העצמת מורים – מדריכים**. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך למדעי הרוח, האוניברסיטה העברית בירושלים, הפקולטה למדעי הרוח, בית הספר לחינוך, המגמה לחינוך לשוני.
- רוטנברג, י' (2001). **שינויים בתפיסת התלמיד בעל הצרכים המיוחדים ושילובו בביה"ס הרגיל בקרב סטודנטים במכללה להכשרת מורים במסלולי ההכשרה הרגילים, בעקבות קורסי מבוא בנושא החינוך המיוחד**. עבודת גמר לאחר קבלת התואר מוסמך אוניברסיטת חיפה הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.

שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל כלפי תלמידים לקויי למידה

- רייטר, שי (1990). דרכי עבודה בחינוך מיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד**, יחידה מס' 11, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שכטמן, צ' (1991). שינוי עמדות של מורים בחינוך הרגיל כלפי שילוב החרגי במסגרות רגילות – ממצאים אמפיריים ותכנית התערבות. **דפים**, 13, עמ' 54-59.
- שפירא, א' (2000). **השפעת סגנון הנחייה ותרבות הצוות על אפקטיביות ההנחיה בקרב מורי מדע וטכנולוגיה בחטיבות הביניים של רשת אורט ישראל**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, החוג לחינוך.
- Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., Scheer, S. (1999). **International Journal of Disability Development and Education**. 46(2), pp. 143-156.
- Bloom, L. R. (1998). **Under the Sign of Hope: Feminist Methodology and Narrative Interpretation**. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (1991). **Practice Makes Practice**. Albany, New York: State University of New York Press.
- Clandinin D. J. and Connelly, F. M. (2000). **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Josey-Bass Publishers
- Coll, S. G., Surrey, J. L., Weingarten, K. (1998). **Mothering Against the Odds: Diverse Voices of Contemporary Mothers**. New York and London: The Guilford Press.
- Elbaz, F. (1992). "Hope, Attentiveness and Caring for Difference: The moral Voice of Teaching". **Teaching and Teacher Education**. 8(5-6), 421-432.
- Elbaz-Luwisch, F. (2006). **Teachers Voices: Storytelling and Possibility**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Gilligan, C. (1982). **In a Different Voice**. Cambridge, M A: Harvard University Press.
- Grumet, M. R. (1988). **Bitter Milk: Women and Teaching**. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Horsman, J. (2000). **Too Scared to Learn: Women, Violence and Education**. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates. National Joint Committee on Learning Disabilities, (1994) Collective perspective on issues affecting learning disabilities. Austin, TX: PRO-ED
- Lieberman, M.A., Yalom. I.D., Miles, M.B. (1973), **Encounter groups: First Facts**. New York: Basic Books (מופיע במחקר של אורלי שפירא בשנתון).
- Ruddick, S. (1995). **Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace**. Boston: Beacon Press.
- Soodak, L.C., & Poddell, D.M. (1993). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. **The Journal of Special Education** 27, pp. 66-88.
- Vaughn, S., Schuman, J.S. (1996). "Middle School Teachers Planning for Mainstreamed Special Education Students". **Remedial and Special Education**, 15, pp. 152-161.

