

דרך אפרתה

ביטאון המכללה
בנושאי חינוך והוראה

יח

עורכים
סיגלית רוזמרין וחנן יצחקי

הוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה
ירושלים תשפ"ה (2024)

חברי המערכת

מרי גוטמן, זהבית גרוס, מירי לוישחר, דורון נידרלנד,
שמואל סנדלר, אהרון (רוני) קמפינסקי

עריכה לשונית

ד"ר אריאל סמואל
חנה פורטגנג

מזכירת המערכת

שלומית זמיר

דרך אפרתה הוא כתב עת שפיט היוצא לאור אחת לשנתיים.
המעוניינים להציע את מאמריהם לפרסום מתבקשים לפעול לפי ההנחיות המפורטות באתר מכללת אפרתה.
אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני
(לרבות צילום והקלטה) בלא אישור, בכתב ומראש, מהוצאת אפרתה.

עשינו ככל יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות על כל החומר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה
או טעות, ואם תובא לידיעתנו, נפעל לתקנה.

ISSN: 0793-6397

©

כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה

רח' בן יפונה 17, ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל': 02-6717744; פקס: 02-6738660

דוא"ל: efrata@emef.ac.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר	
7	"פגשתי את המורה שבתוכי": הקשר בין בחירה אישית של נושא לסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של מתכשרים להוראת ספרות	אורנה לזין
27	תפיסות סטודנטים עם לקויות למידה את עצמם כמורים לעתיד	הדס דוויק
41	דנים בערכים: תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה	נורית בסמן מור
71	"חנוך (והערך) את הנער על פי דרכו": בחינה מחודשת של למידה והערכה בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה	שירה סופר־זיטל ועידית פינקלשטיין
93	"לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך": על למידה בחברותא ופעלנות (agency) במרכז התמיכה הלימודי במכללה	אסתי בן מנחם־תאומים
123	הוראת אותיות מותאמת התפתחות - היבטים התפתחותיים, קוגניטיביים ודרכי הוראה	אריאל נאמן
145	תרומת הזיכרון האוטוביוגרפי לנרטיבים אוטוביוגרפיים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת המיקרו וברמת המקרו	אילנית אברהם וחפציבה ליפשיץ
175	ביכורי השכלה ולשון: מכתבו הפומבי הראשון של משה לימנס ליהודי אמסטרדם	אסף ידידיה

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

אילנית אברהם	מכללת אפרתה, החוג לחינוך יסודי
ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים	מכללת אפרתה, החוג ליסודי והחוג לגיל הרך
ד"ר נורית בסמן מור	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, החוג לחינוך והיחידה לרב-תרבותיות
הדס דזויק	מכללת הרצוג, ראש החוג לחינוך מיוחד
פרופ' אסף ידידיה	אוניברסיטת אריאל, החוג להיסטוריה של עם ישראל; מכללת אפרתה, ראש החוג להיסטוריה
ד"ר אורנה לוין	המכללה האקדמית אחוה, ראש המחלקה לספרות ושפות; המכללה האקדמית גבעת וושינגטון, המחלקה לספרות
פרופ' חפציבה ליפשיץ	אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
ד"ר אריאל נאמן	מכללת אפרתה, החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד; מכללת אורות ישראל
ד"ר שירה סופר-זיטל	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה
ד"ר עידית פינקלשטיין	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה

תפיסות סטודנטים עם לקויות למידה את עצמם כמורים לעתיד

הדס דוויק

לקויות למידה הן קשיים על רקע נוירולוגי המפריעים לאדם לרכוש ולבטא ידע ומיומנויות ברמה הצפויה מאנשים בגילו וברמת המשכל שלו. לקויות אלו כוללות בעיות מתמשכות באחד מהתחומים המרכזיים בתהליך הלמידה או יותר: קריאה, כתיבה ומתמטיקה. קשיים אלה עלולים לפגוע בלמידה במגוון רחב של תחומים ולהשפיע על הפעולות היומיומיות של הפרט (DSM 5, 2013). עם זאת בשנות הבגרות הפרט יכול להצליח למרות ההפרעה ולהגיע להישגים בהשכלה הגבוהה (Ponomareva et al., 2016) ובתעסוקה (Taylor, 2017). החל משנות השמונים של המאה הקודמת גבר העיסוק המחקרי בתחום בוגרים עם לקויות למידה (Gerber, 2002; הר צבי ואחרים, 2021; שמר ואחרים, 2016).

התפיסה שהייתה מקובלת עד אז הייתה שלקות הלמידה הולכת ונעלמת עם השנים, ולא באה לידי ביטוי אצל בוגרים. אולם בכ־30 השנים האחרונות הוכח שטענה זו אינה עומדת במבחן המציאות, ומחקר בוגרים עם לקויות למידה הולך ומתפתח. קרקה (Kerka, 2002) וגרבר (Gerber, 2002) בדקו, כל אחד בנפרד, מה הם הגורמים המשפיעים על הצלחתם העתידית של בוגרים עם לקויות למידה. איחוד הממצאים מעיד כי הגורמים להצלחתם הם: 1. מוטיבציה חזקה להצלחה; 2. מיקוד במטרה; 3. מודעות לחוזקותיהם ולחולשותיהם בעקבות הלכות; 4. התמדה והשקעת מאמץ; 5. יצירתיות ומציאת אסטרטגיות פיצוי; 6. רשת חברתית התומכת ומעודדת את עצמאותם. גרבר הוסיף על כך שלושה גורמים נוספים: 7. חיפוש עבודה המתאימה לאיפיונם ולנקודות החוזק שלהם; 8. שליטה עצמית; 9. פנייה לשירותי ייעוץ וטיפול.

החוק לשילוב אנשים עם מוגבלויות בארצות הברית (ADA 1990, Public Law No.) הוביל לתנופה ניכרת של תופעת השילוב של סטודנטים עם לקויות למידה בהשכלה הגבוהה בארצות הברית (Smith et al., 2021). בישראל עוגנו זכויות הלומדים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה באמצעות חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על־תיכוניים, התשס"ח-2008. חוק זכויות תלמידים מגן על זכותם של בוגרים עם לקויות למידה להביא לידי ביטוי את יכולותיהם ואת כישוריהם באמצעות התאמות בהליך הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה ובמהלך לימודיהם.

כיום מדד מספר הסטודנטים עם לקויות למידה המשולבים בלימודים הגבוהים הוא אחד ממדדי האיכות שבו נמדדים מוסד לימוד להשכלה גבוהה (Moriña, 2017), וההנחה

הרווחת במוסדות האקדמיים היא כי הוראה בדרכים מותאמות לסטודנטים לקויות למידה והנגשת חומרי הלמידה לצורכיהם תורמת לקידום כלל הסטודנטים במוסד (Schreffler et al., 2019).

סטודנטים עם לקויות למידה מאופיינים בקשיי תפקוד ובאתגרים מסוגים שונים בעת התמודדות עם משימות אקדמיות בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה (Gabriely et al., 2020). מורינה (Moriña, 2017) מנה שלושה גורמים התלויים במוסדות הלימוד התורמים להצלחה של סטודנטים עם לקויות למידה: 1. מרחבים פיזיים וחללי עבודה זמינים ללמידה; 2. תמיכה לימודית, בעיקר בשנת הלימודים הראשונה; 3. הכשרת סגל ההוראה להוראת סטודנטים עם לקויות למידה.

חקר סטודנטים עם לקויות למידה בהשכלה הגבוהה הוא תת-תחום בתחום חקר הבוגרים עם לקויות למידה, שהרי אדם עם לקויות למידה הבוחר בחופשיות להמשיך בלימודים גבוהים, בוחר למעשה מרצונו החופשי להמשיך כמה שנים דווקא בתחום שבו הוא מתקשה – התחום הלימודי. אצל סטודנטים אלה ייחודיים הם הסטודנטים עם לקויות למידה שבחרו ללמוד הוראה דווקא. לא רק שבחרו להמשיך בלימודים עוד כמה שנים לאחר לימודיהם במסגרת החובה הבית-ספרית, אלא גם בחרו ללמוד תחום המכשיר אותם לעיסוק מתמיד בלמידה גם בעבודתם המקצועית (דוויק, 2015). נוכח זאת בשנים האחרונות מתפתח תחום המחקר של מורים עם לקויות למידה. אפשר לחלק את תחומי המחקר העיקריים במחקרים הבודקים מורים עם לקויות למידה לשלושה תחומי מחקר עיקריים: 1. השיקולים העיקריים לבחירה בעיסוק בהוראה; 2. יתרונות שהמורים עם לקויות למידה רואים בעצמם; 3. קשיים ודרכי התמודדות.

בבחינת **השיקולים לעיסוק במקצוע ההוראה** נראה כי ברוב המקרים לקות הלמידה של הנחקרים הייתה שיקול המעודד את לימודי ההוראה; על אף ההכרה בקשיים הבאים בעקבות הלקות, הם מוצאים בה יתרונות הגוברים על הקשיים, והם חדורי שליחות ומוטיבציה למקצוע. המניע העיקרי לבחירתם במקצוע היה להעניק לתלמידי הדור הבא חוויה לימודית ובית-ספרית טובה יותר מזו שהם חוו בעבר, לצד חוויה מתקנת לעצמם (Heiman & Precel, 2003; Bar-Tikva, 2008; Duquette, 2000).

ה**יתרונות** העיקריים שבהם מורים עם לקויות למידה מאפיינים את עצמם שייכים לתחום יחסי מורה-תלמיד: אמפתיה, הבנת קשיי התלמידים, הגברת מוטיבציה בקרב התלמידים והגברת תחושת המסוגלות שלהם. הם שמים דגש על יחס מעריך כלפי תלמידיהם, תוך העברת מסר שגם התלמידים עם הקשיים הם אינטליגנטיים ומסוגלים ללמידה (Brooks, 2019). תחום נוסף שבו מרגישים מורים עם לקויות למידה שיש להם מומחיות מיוחדת הוא פדגוגיה נכונה והתאמת דרכי למידה מתאימות ומגוונות לתלמידיהם, על פי הצורך האישי של התלמיד (פלביאן, 2015, ווגל ושרוני-יצחק, 2013, Duquette, 2000).

נוסף על כך נמצא כי מורים אלה נמשכים לעבודה דווקא עם התלמידים שחווים בעצמם קשיים, בין שהם מאובחנים עם לקויות למידה, ובין שמדובר בקשיים אחרים (פיזיים, חברתיים, סוציו־אקונומיים וכדומה). הם רואים בעצמם דוגמה אישית לתלמידיהם ומקור עידוד והשראה להורי התלמידים, "עדות חיה" שגם תלמיד עם לקויות למידה יכול להצליח (דהן ואחרים, 2015; ווגל ושרוני־יצחק, 2009; 2003; Olney & Brockelman).

עם זאת מורים עם לקויות למידה מדווחים גם על קשיים הנובעים מן הלכות. בקשיים שהם חווים הוזכרו קשיי כתיבה (הן בזמן השיעור והן בכתיבת דוחות, דואר אלקטרוני וכדומה) הבאים לידי ביטוי הן בדיוק בכתיב והן ביכולת ההבעה הכתובה והניסוח וכן בניסיונות הימנעות ממטלות כתיבה (Finlayson & McCrudden, 2020). נוסף על כך הם מדווחים על קשיים בתחום הקריאה, בעיקר קריאה קולית מול תלמידים ופיצול קשב (Ferri et al., 2005). נוסף על קשיים אלה מורים עם לקויות למידה חווים אף קשיים חברתיים, לחצים וחוסר אמון מצד עמיתיהם המורים (Thompson-Ebanks & Jarman, 2018; Taylor, 2017; Hong, 2015).

נוסף על כך יש קשיים הקשורים לעולם התעסוקה בכלל, שאינם ייחודיים דווקא למקצוע ההוראה; והעיקריים שבהם הם עמידה בלוחות זמנים, עמידה במצבי לחץ, בירוקרטיה ומילוי טפסים, הסתגלות לשינויים ולמעברים, התמודדות עם מצבי חוסר ודאות, קריאת "המפה החברתית" וכיוצא באלה (מלצר ואחרים, 2010; Olney & Brockelman, 2017; Taylor, 2003).

שאלות המחקר

במחקרים שהוזכרו לעיל נבדקו בוגרים עם לקויות למידה שהם מורים בפועל. מטרת המחקר הזה היא בדיקת סטודנטים עם לקויות למידה המתכשרים להוראה. אלו הן שאלות המחקר:

1. מה הם המניעים של סטודנטים עם לקויות למידה לבחירה בלימודי הוראה במכללה?
2. מהי תפיסת הסטודנטים את עצמם כמורים עם לקויות למידה בעתיד? כיצד הם רואים את השפעת תכונותיהם על תפקודם כמורים בעתיד הן מבחינת הלימוד בכיתה והן מבחינת היחס לתלמידיהם העתידיים והקשר עימם?

מהלך המחקר

משתתפים: הדגש במחקר זה היה על תפיסת הסטודנט כמורה לעתיד, ולכן אוכלוסיית המחקר הורכבה מסטודנטים להוראה שאובחנו אצלם לקוויות למידה אך אינם מורים בפועל. בחירה זאת נעשה כדי לבדוק כיצד סטודנטים אלה תופסים את עצמם בראייה עתידית. במחקר השתתפו 30 סטודנטים להוראה בסוף השנה השנייה או השלישית ללימודיהם, שאובחנו אצלם לקוויות למידה במהלך לימודיהם בבית הספר היסודי (ראו בטבלה 1 להלן). כל משתתפי המחקר מייעדים עצמם להוראה בעתיד, אך אינם עוסקים בה בפועל כיום.

טבלה 1: נתונים דמוגרפים של המשתתפים (N=30):

משתנה	מספר	אחוז
מגדר גבר אישה	19	63.3%
	11	36.7%
שנת לימודים ב' ג'	17	56.7%
	13	43.3%
מסלול לימודים חינוך חינוך מיוחד	3	10%
	27	90%
מצב משפחתי רווק נשוי	24	80%
	6	20%
אבחון לקות למידה לקות למידה בשילוב עם הפרעת קשב	17	56.7%
	13	43.3%

כלים: בדיקה איכותנית באמצעות ריאיון אישי חצי מובנה, כדי לבדוק את הגורמים לבחירה במקצוע ההוראה ואת תפיסות הסטודנטים את עצמם כמורים בעתיד.

הליך: נבחרו 43 סטודנטים שנתמכו בידי מרכז התמיכה של המכללה, שעל פי נתונים אובחנו אצלם לקוויות למידה בגיל צעיר, ואינם עוסקים בהוראה כיום, אך מייעדים עצמם

להוראה בפועל בסיום לימודיהם. הם נשאלו באמצעות הדואר האלקטרוני אם יסכימו להשתתף במחקר – 30 מהם השיבו בחיוב. הריאיון נוהל בתחומי המכללה על ידי מנהלת מרכז התמיכה, המומחית בתחום הפרעות למידה וקשב ובטיפול בהם. לכל הסטודנטים הייתה היכרות קודמת עם המראיינת בעקבות פנייתם למרכז התמיכה וקבלת שירותי תמיכה. במהלך הריאיון דברי הסטודנטים הוקלטו ולאחר מכן תוכתבו.

תוצאות

1. מניע לבחירה בלימודי הוראה במכללה

נקודה מרכזית שעלתה בקרב מורים עם לקויות למידה, ועלתה גם בקרב כל משתתפי המחקר (30/30, 100%), היא יכולתם להבין קשיים של תלמידים אחרים בשל היותם בעברם תלמידים עם לקויות למידה בעצמם. הסטודנטים דיברו על היכולת שלהם להבחין במאמצים של תלמידיהם לעתיד ועל הבנתם שזו לקות ולא עצלות. מתוך כך הם מתכננים שלא לוותר לתלמידיהם, אלא ללמד אותם לשאוף גבוה ולכוון להצלחות, מתוך הכרת הלקות שלהם ומאפייניה. הסטודנטים העלו רעיונות לעקיפת הקשיים, כגון בניית תוכנית עבודה מסודרת ומדורגת, הצבת מטרות קטנות, שימוש בטכנולוגיות והוראת אסטרטגיות למידה. אצל 22 סטודנטים (73.3%) היה ניסיון להבין את עצמם מתוך לימוד אקדמי ומחקר. הם ציינו כי בחרו בקורסי בחירה רבים ככל האפשר, הקשורים ללקות הלמידה ולטיפול בה, ואף קראו מאמרים מומלצים ומחקרים עדכניים, אף שאינם חלק מחובות הקריאה בקורסים. הם ניסו להבין את לקות הלמידה, את גורמיה ואת דרכי ההתמודדות עימה מתוך מחקר אקדמי עצמאי ומתוך שיחות אישיות יזומות על הנושא עם מרצים ואנשי צוות במכללה. לדוגמה: "אני לוקח ספרים, חוקר את הבעיה שלי. דרך אינטרנט, ספרים, אנשים. כל הזמן אני מבין את עצמי יותר ויותר דרכם".

בשונה מדיווחי המורים על עצמם (Duquette 2000; Heiman & Precel, 2003), רק שמונה משתתפים (26.6%) דיברו על בחירת המקצוע מתוך אהבת המקצוע ותחושת שליחות, ומהם רובם אכן העלו זאת כסיבה הראשונה לבחירתם במקצוע ההוראה. לדוגמה: "אני אוהב את זה. זה אידיאל ושאיפה ושליחות. אני מאמין במקצוע הזה". 22 הסטודנטים הנוספים (73.3%) לא העלו את נושא האידיאל כמניע לבחירה במקצוע.

נושא נוסף, שאינו מוזכר כלל במחקרי מורים אך הועלה במסגרת מחקר הסטודנטים, הוא בחירה בלימודי ההוראה במכללה כאלטרנטיבה ללימודים גבוהים באוניברסיטה. רובם המכריע של הסטודנטים (28 משתתפים, 93.3%) ציינו כי הלקות שלהם לא תאפשר הצלחה בלימודים אקדמיים באוניברסיטה, מכיוון שהם נתפסים קשים יותר ומכיוון שהסגל

האקדמי והמנהלי באוניברסיטה נתפסים בעיניהם מי שפחות מבינים ומכילים סטודנטים עם קשיים.

יתר על כן, מבחינת תנאי הקבלה קל יותר להתקבל למכללה להוראה, שכן אין צורך במבחן פסיכומטרי – מבחן שהסטודנטים חששו מהתמודדות עימו. כך יוצא שלימודי ההוראה החלו גם כברירת מחדל: מקום לימודים שתנאי הקבלה אליו היו נגישים, אך עם הזמן הרצון להיות מורה הלך והתחזק: "נכנסתי לתחום ההוראה כשער לעולם האקדמי – לא צריך להתעסק עם פסיכומטרי".

2. תפיסת הסטודנטים את עצמם כמורים עם לקות למידה בעתיד

הנושא השני שנבדק הוא תפיסת הסטודנטים את עצמם כמורים עם לקויות למידה בעתיד. נראה שכל משתתפי המחקר מודעים באופן ברור מאוד לקשייהם, אף שדעותיהם מעורבות באשר ליחס בין הקשיים והחסרונות ובין היתרונות שהם מביאים עימם. לדוגמה, אחד הסטודנטים העלה את קשייו עוד לפני שסיימה המראיינת את שאלתה. הוא נשאל "נסה לדמיין את עצמך כמורה לעתיד...", הוא קטע את המראיינת באמצע המשפט, ומייד אמר בטון החלטי: "יהיה לי קשה". בדומה לכך, כאשר נשאלה אחת המראיינות אילו קשיים היא צופה בעבודתה כמורה, היא אמרה בהדגשה: "ואו! זה הרבה!". עם זאת, כולם ציינו את היתרונות שהם מביאים עימם בהדגשה רבה מייד לאחר ציון החסרונות.

2.1 יתרונות

מחקרים על מורים עם לקויות למידה מדווחים על מוקד כוח עיקרי בתחום יחסי מורה־תלמיד (Brooks, 2019), וכתחום כוח משני את התחום הפדגוגי (פלביאן, 2015, ווגל ושרוני־צחק 2013, Duquette 2000). הממצאים במחקר זה דומים במאפייניהם:

2.1.1 הבנת התלמידים

כל הסטודנטים (30/30, 100%) ציינו כיתרון ראשון את התחום הבין־אישי שלהם מול התלמידים. הם ציינו כי הם מסוגלים להבין את התלמידים מתוך היכרות עם הקשיים שהם מתמודדים איתם; מסוגלים להבין את נקודת מבטם ואת השקפתם על המערכת הלימודית, ומתוך כך ליצור מקום של שיחה כנה ואמיתית. לשיטתם, כך יוכלו להגיע אל נפש התלמיד וליצור עימו קשר אישי מהותי ומשמעותי: "אני יכול להבין את התלמידים. אני מכיר את הקושי של תלמידים בעלי הפרעות למידה ויכול להאמין ביכולות שלהם"; "הבנת הקושי של התלמיד, היכולת לראות מנקודת המבט שלהם. זה מתקשר גם ליכולת בין־אישיות של יצירת קשר אישי עם תלמידים ממקום לא שיפוטי ויכולת לסייע להם בתחומים האישיים"; "אני יכולה להבין יותר ילד שקשה לו מאשר מורה שלא התנסה בזה".

2.1.2 דוגמה אישית

פן נוסף בתוך התחום הבין־אישי הוא היותו של הסטודנט כמורה לעתיד מודל לדוגמה אישית של הצלחה על אף הקשיים (26/30 משתתפים, 86.6%). הסטודנטים ציינו כי לא ינסו להסתיר את הלקות, אלא יציגו אותה לפני התלמידים, ומתוך כך יראו להם שהלקות אינה מכשול בדרך להצלחה בהשגת המטרות, למשל: "נראה לי שאפתח את ההיכרות איתי כמורה, במעט, רק על חיי כמו מקום מגורים והעובדה שאני אימא, ואז אדבר גם על הלקות שלי ועל ההצלחה שלי למרות הקשיים".

היו סטודנטים שצינו כי היותם דוגמה חיה להצלחה למרות הלקות תהיה משמעותית יותר לתלמיד מאשר סיפור על אנשים שאינו מכיר. הצגת הלקות תסייע להפיכתם למודל לחיקוי בעבור התלמידים בכלל, ובעבור תלמידים עם לקויות בפרט. כמורים הדבר יוביל לאמונה שלהם בתלמידיהם וביכולתם להצליח. בשל היותם דוגמה לאדם שהצליח להשיג את מטרותיו למרות קשיים, הם רוצים לסייע לתלמידים עם הלקויות להציב לעצמם מטרות ולבנות תוכנית עבודה שתאפשר להם להשיג אותן, תוך כדי ליווי התלמיד במהלך הדרך.

2.1.3 אסטרטגיות למידה

בשונה מהנמצא במחקרי מורים עם לקויות למידה, שבהם תחום דרכי הלמידה מוזכר במפורש, גם אם משני בחשיבותו (לאחר קשר בין־אישי), במחקר הסטודנטים הנושא כמעט לא הוזכר. רק שבעה סטודנטים (23.3%) ציינו את הנושא, רובם בקצרה ובתמציתיות: "אני יודע להנגיש את החומר לתלמידים בצורה רלוונטית, מעניינת, מסקרנת. זה דורש חשיבה, וזה אפשרי". נראה כי בעבור פרחי ההוראה הפן האישי משמעותי הרבה יותר מהפן הלימודי, ואילו המורים בפועל מקנים לפן הלימודי חשיבות רבה יותר באופן ניכר.

2.2 חסרונות

כפי שפורט לעיל, בתחום המחקר על מורים עם לקויות למידה נמצא כי הם מדווחים על קשיים בעיקר בתחומי קריאה, כתיבה וקשב (Finlayson & McCrudden, 2020). במחקר הסטודנטים נמצא כי הקושי המרכזי בקרב כל הסטודנטים (30/30, 100%), ואצל כולם קושי ראשון ומרכזי הוא תחום הכתיבה. בתחום זה נמצאו קשיים בנושאי כתיב, איכות כתב היד וניסוח. הסטודנטים מודעים מאוד לתחום קושי זה, ויודעים שיהיו חייבים למצוא דרכי הוראה עוקפות כתיבה, מכיוון שמהיבט החינוכי כולם הסכימו שלא נכון כי מורה יכתוב בשגיאות כתיב.

הסטודנטים מציינים כי הקושי בתחום הכתיבה יבוא לידי ביטוי בשני ממדים עיקריים: הן בכתיבתם כמורים והן בהוראת יסודות הכתיבה לתלמידיהם. בהתייחסותם לכתיבתם כמורים, תחומי הקושי העיקריים שהסטודנטים צופים לעצמם הם בזמן ההוראה בכיתה (בעיקר בכתיבה על הלוח), בחיבור מבחנים, בכתיבת הערות בשעת בדיקת מבחנים

ובהערכות בתעודה: "יש לי המון שגיאות כתיב. זה בעייתי שמורה כותבת על הלוח עם שגיאות כתיב", "אני כותב לאט על הלוח, וגם אז כתב היד שלי לא ברור". בהתייחסותם להוראת הכתיבה לתלמידיהם נמצא קושי בהקניה נכונה של כתיב, של ניקוד ושל הבעה רחבה וניסוח ברור בכתב: "בכיתות נמוכות תהיה לי בעיה עם ניקוד. צריך לנקד הכול. מעולם לא הצלחתי להבין איך מנקדים ומה הקשר בין הנקודות הקטנות והמעצבנות לבין הקריאה".

נוסף על תחום הכתיבה הועלו קשיים ממוקדים נוספים, שהעיקריים שבהם הם בתחומי קריאה וקשב: בנושאי קריאה על קושי בקריאת טקסטים מורכבים (6/30 משתתפים, 20%) "יש לי דיסלקציה. אני לא מצליחה לקרוא ונמצאת בבעיה אמיתית כשאני לי תוכנת הקריאה", "קשה לי לקרוא טקסטים מורכבים". בתחום הקשב הועלו קשיים בעיקר בנושא עמידה בלוחות זמנים (16/30 משתתפים, 53%): "אני יכול לבנות תוכנית עבודה. אבל לעקוב אחר התוכנית שלי – להגיע הביתה, לשבת ולעבוד כמו שצריך על החומרים, בדיקת שיעורים, מבחנים, אני יכול בקלות 'להחליק'"; "יש לי קושי ניהולוגי – אני לא תופס את הזמנים. המון פעמים אני מאחר בגלל תפיסת זמן לא נכונה. אני חושב שיש לי עוד זמן, ובאמצע הדרך אני מבין שלא". קושי נוסף שהועלה בתחום הקשב הוא ניהול כיתה והשתתפות בדיונים רבי-משתתפים (10/30 משתתפים, 33.3%): "דיון עם הרבה אנשים מבלבל אותי".

3. דרכי פיצוי

אפשר לקבץ את דרכי הפיצוי שהעלו הסטודנטים לשלוש דרכים מרכזיות, כולן חלק מהגורמים המשפיעים על הצלחתם העתידית של בוגרים עם לקויות למידה שהעלו קרקה וגרבר (2002; Kerka, 2002): תכנון מקדים (קשור לאמצעים 1, 2, 3, 4 אצל קרקה ואצל גרבר) שימוש באמצעים טכנולוגיים (אמצעי 5), ועקיפת הבעיה (אמצעי 7).

3.1 תכנון ראשוני ושימוש באמצעים טכנולוגיים

רוב הסטודנטים (26/30 משתתפים, 86.6%) דיווחו על הצורך לתכנן בקפידה דברים רבים לפני ביצועם כדי להגיע לביצוע מיטבי. התחומים העיקריים שבהם הועלה הצורך בתכנון הראשוני הוא ארגון מטלות וכתיבה. בתחום הארגון הם העידו כי הם נעזרים ברשימות, בתזכורות אלקטרוניות וביומנים מסודרים כדי לעמוד בביצוע מטלותיהם. בתחום הכתיבה הם מכינים מצגות ודפי עבודה וחזרה זמן רב מראש ומבקשים מחבר שיעבור עליהם, כדי להימנע מכתיבה בשגיאות על הלוח: "אני מכינה מצגות מראש או מזמינה ילד שיכתוב על הלוח. כשאני מכינה מצגות או משתמשת בטכנולוגיה אני מבקשת ממישהו שיעבור לי על המבחנים, לראות שזה תקין והגיוני".

כחלק מהתכנון ציינו הסטודנטים את השימוש באמצעים הטכנולוגיים הן להעברת השיעור בפועל (למשל הקרנת מצגות באמצעות מקרן וכדומה) והן לתכנון ולהתארגנות.

בתחום התכנון הנחקרים ציינו בעיקר יומנים אלקטרוניים ותזכורות בטלפונים החכמים שלהם. בתחום תכנון השיעור הם ציינו בעיקר מתקני איות ותוכנות הקראה, שיסייעו להם בלימוד החומר לפני עיבודו למערך שיעור.

3.2 עקיפת הבעיה

לבד מדרכי ההתמודדות שהעלו, הועלו גם הצעות של עקיפת הקשיים. בתחום זה הסטודנטים דיברו בעיקר על הימנעות מהתמודדות עם תחומי הקושי העיקריים שלהם: "אני לא יודעת לנקד. מעולם לא הצלחתי להבין איך מנקדים ומה הקשר בין הנקודות הקטנות והמעצבנות לבין הקריאה. לכן הפתרון הפשוט הוא לא ללמד כיתות נמוכות, ואז אין צורך לנקד. בנוסף, יש לי דיסקלקוליה, אז לא אלמד חשבון". מכיוון שמקצוע ההוראה פותח שער לתחומי ידע רבים ולעבודה עם טווח גילים רחב, הנחקרים מעדיפים לכוון את עצמם להוראת תלמידים ותחומי דעת שבהם תחומי הקושי העיקריים שלהם יהיו מכשלה קטנה יותר.

דין

מטרת מחקר זה הייתה לבדוק כיצד סטודנטים להוראה עם לקויות למידה תופסים את עצמם כמורים לעתיד.

מצאנו ממצאים רבים שהיו דומים לממצאי מחקרים על מורים עם לקויות למידה, אך חלק מהממצאים נמצאו ייחודיים לסטודנטים.

בעת שמבקשים לבדוק מה הם **המניעים ללימודי ההוראה**, ממצא עקיב במחקרי המורים הוא תחושת השליחות (Heiman & Precel, 2003), ולעומת זאת במחקר זה רק מיעוטם הזכירו זאת. מצאנו גם שהתחום הבין־אישי, שבא לידי ביטוי בעיקר בהבנת קשיי התלמיד ורגשותיו, נמצא משותף למחקרי מורים (Brooks, 2019) ולמחקר זה. שני מניעים נוספים שלא הועלו במחקרי המורים אך הועלו במחקר זה הם הניסיון של הסטודנטים להבין את עצמם באמצעות מחקר אקדמי והבחירה בלימודי הוראה במכללה מתוך שיקול טכנימעי: אלטרנטיבה ללימוד באוניברסיטה, שנתפס קשה יותר.

בבדיקת **תפיסת הסטודנטים את עצמם כמורים לעתיד**, בדומה למחקרי המורים נמצא כי לקות הלמידה היא מרכיב משמעותי בהערכת הסטודנטים את יכולותיהם כמורים לעתיד.

היתרונות העיקריים שנמצאו, בדומה לממצאים במחקרים על המורים, הם בתחום הבין־אישי (Brooks, 2019). לעומת זאת בעוד במחקרי המורים נמצא כי תחום אסטרטגיות הלמידה הוא היתרון המשמעותי השני (פלביאן, 2015; ווגל ושרוני־צחק, 2013; Duquette,

(2000), בקרב הסטודנטים תחום זה כמעט לא הוזכר. אפשר להניח כי מכיוון שהסטודנטים טרם התנסו בעמידה בהספק חומר לימודי, ומכיוון שלרובם היו חוויות לא טובות מהקשר הבין-אישי עם מוריהם, תחום זה היה מרכיב חשוב כל כך בשיקוליהם, עד שהפך כמעט למרכיב הבלעדי.

הקושי העיקרי שצינו הסטודנטים הוא בתחום הכתיבה. בתחום זה מוזכרים קשיים הן בתחום הכתיבה שלהם כמורים והן בתחום הוראת דרכי הכתיבה לתלמידיהם. בתחום הכתיבה שלהם כמורים הם ציינו את הכתיבה שנחשפת בפני תלמידיהם, אולם לא ציינו כתיבת דוחות, סיכומי ישיבות, הערכות וחווות דעת, אף שקשיים מסוגים אלה נמצאו בדיווחי מורים עם לקויות למידה על עצמם (Finlayson & McCrudden, 2020). אפשר להניח שמכיוון שכסטודנטים הם אינם נדרשים לכך עדיין, הם לא נתנו דעתם על קשיים אלה. נוסף על קשיי הכתיבה מוזכרים – בקצרה וללא אחידות בין הנחקרים – תחומי הקריאה, הקשב, ההתארגנות והעמידה במסגרות זמן מוכתבות. אפשר להניח כי מכיוון שכסטודנטים הם אינם נדרשים לניהול עצמאי של כיתה ולא לעמידה בלוחות זמנים של המערכת הקושי העיקרי שהם חווים בהתנסותם המעשית הוא תחום הכתיבה – הגשת מערכי שיעור, מטלות וכדומה. זו ככל הנראה הסיבה שצינו את הקושי הזה כעיקרי.

כל הסטודנטים העידו על צורך בפיצוי. דרכי הפיצוי שהעלו היו תכנון ראשוני מקיף, שימוש באמצעים טכנולוגיים ועקיפת הבעיה. נראה כי על אף הקושי בהתארגנות, המאפיין אנשים עם לקויות למידה (Taylor, 2017), כל הסטודנטים ידעו שללא התארגנות מסודרת זמן רב מראש, הם לא יצליחו לצלוח את הלימודים האקדמיים ולהצליח בעולם התעסוקה. הדבר מעיד על מודעות עצמית גבוהה ועל נכונות להתמודד עם הקשיים.

מבחינת עקיפת הבעיה, הדרך היחידה שהציעו הנחקרים היא דרך ההימנעות. הם העדיפו ללמד תחומי דעת מסוימים וכיתות מסוימות שבהם קשייהם העיקריים יבואו פחות לידי ביטוי. אפשר להניח כי מכיוון שהנחקרים כבר עברו שנים רבות של לימוד והוראה, הם מניחים כי אילו יכלו ללמוד לשפר את תחומי הקושי ישירות – היו מצליחים בכך. מכיוון שלא הצליחו בכך עד עתה, כעת אין עוד טעם לנסות ולהתמודד איתם בצורה ישירה, אלא עדיף לנסות לעקוף תחומי קושי אלה ולבחור בתחומי דעת שבהם הם יכולים להביא את תחומי החוזק שלהם לידי ביטוי.

סיכום

מטרות המחקר היו לבחון את המניעים של סטודנטים עם לקויות למידה ללמוד את מקצוע ההוראה במכללה להכשרת מורים ולבדוק את תפיסת הסטודנטים את עצמם כמורים עם לקויות למידה בעתיד. במחקר השתתפו 30 סטודנטים עם לקויות למידה

המייעדים עצמם להוראה, אך אינם עוסקים בה בפועל כעת. הממצאים נותחו והשוו לתוצאות מחקרים על מורים עם לקויות למידה שהובאו ברקע התיאורטי.

המניעים העיקריים לבחירה בלימודי הוראה שעלו במחקר הם הבנת התלמידים עם לקויות למידה ומחקר שיסייע להם להבין את עצמם ואת הקשיים כבוגרים עם לקויות למידה. להבדיל ממחקרים על מורים עם לקויות למידה, רק מיעוט מהסטודנטים ציינו את תחושת השליחות כגורם לבחירה בלימוד מקצוע ההוראה. גורם נוסף שלא הועלה במחקר מורים עם לקויות למידה אך הועלה במחקר זה הוא בחירה בלימודים אלה בגלל תנאי קבלה קלים יותר ומהלך לימודים פשוט יותר מבאוניברסיטאות או במוסדות אחרים להשכלה גבוהה.

אשר לתפיסת הסטודנטים את עצמם כמורים עם לקויות למידה, נראה שכל הסטודנטים מבינים שהם מביאים עימם יתרונות לצד חסרונות. היתרונות העיקריים שהסטודנטים עם לקויות למידה מוצאים בעצמם הם הבנת התלמידים, היותם דוגמה אישית לתלמידים עם לקויות למידה שהצליחו והכרת אסטרטגיות למידה יעילות שיוכלו להקנות לתלמידיהם.

החיסרון העיקרי שהסטודנטים עם לקויות למידה ראו בעצמם הוא תחום הכתיבה, שיבוא לידי ביטוי בעבודתם הן במטלות כתיבה שיידרשו להן והן בהוראת תחום הכתיבה. קשיים נוספים הם בתחומי הקריאה, השפה והקשב. דרכי הפיצוי העיקריות שסייעו להם הן תכנון מקדים, שימוש באמצעים טכנולוגיים ומציאת דרכים לעקיפת הבעיה. אפשר לראות כי בכל התחומים יש נקודות דמיון רבות מאוד בין הסטודנטים הנחקרים לבין מחקרים על מורים עם לקויות למידה. עם זאת יש גם כמה נקודות שוני ביניהם. את עיקרי השינויים אפשר להסביר על רקע ההתנסות המעשית במערכת החינוך. מכיוון שהנחקרים היו סטודנטים, הם ראו באופן מוחשי את הדרישות האקדמיות ואת דרישות העבודה המעשית בשנות לימודיהם, אך פחות יכלו לתאר לעצמם באופן מוחשי את האתגרים שיעמדו לפתחם כשייכנסו בפועל למערכת החינוך.

המלצות חינוכיות

מהראיונות עם פרחי הוראה עם לקויות למידה אפשר ללמוד כי הם אינם צופים את כל הקשיים שהם עתידים להתמודד עימם כשיגיעו להוראה בפועל, וכן נראה כי אסטרטגיות הפיצוי העומדות לרשותם הן עקרונית אסטרטגיות שגיבשו בעצמם. מתוך כך נראה כי יש לעזור להם בגיבוש אסטרטגיות פיצוי ועקיפת הקשיים תוך עזרה בצפיית קשיים שיעלו במהלך עבודתם כמורים בפועל. אפשר לעשות זאת על ידי קורס ייעודי או סדנאות במכללות להוראה. עם זאת מומלץ שלא להגביל את התמיכה רק לשנות הלימודים,

אלא לתת תמיכה מסוג זה גם בשנות ההוראה הראשונות על ידי ליווי המורים המתחילים בפלטפורמות ההדרכה והפיתוח השונות.

נוסף על האחריות המוטלת על מערכת החינוך בקליטת מורים חדשים עם לקויות למידה, יש אחריות גם לסטודנטים עצמם להתכונן כראוי ליום שבו יהיו מורים. מומלץ ללמד אותם אסטרטגיות סגור עצמי ופנייה נכונה לבקשת סיוע, שיוכלו לשמש אותם בהמשך דרכם המקצועית.

המלצות למחקרי המשך

מומלץ להמשיך במחקר ולבדוק מספר רב יותר של משתתפים, שייצגו מגוון רב יותר של גילים, של גיל האבחון, של סוג הלקות. נוסף על כך כדאי להשוות בין מגדרי המשתתפים במחקר. מחקרי המשך יאפשרו להגדיל את אפשרויות ההכללה הנובעות מממצאי המחקר הזה.

רשימת קיצורים ומקורות

- דהן, א', מלצר, י', שלו, א' והדס-לידור, נ' (2015). לקות הלמידה איננה מוגבלות: היא זהות. סיכויים וסיכונים בהוראה מנקודת מבטו של המורה עם ליקוי למידה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 26-32.
- דוויק, ה' (2015). הכנת סטודנטים לקוי למידה לעולם האקדמאי באמצעות קורס במכללה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 46-48.
- הר צבי-הכהן, ש', סלקובסקי, מ' ופלדמן-סימון, מ' (2021). מורים עם קשיי כתיבה: תפקוד אקדמי ומקצועי **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 10, 14-2.
- ווגל, ג', ושרוני, ו' (2009). "הלקות נכנסת לכל פינה" – פרספקטיבות של מורים עם לקוי למידה. **דפים**, 48, 47-73.
- ווגל, ג' ושרוני-יצחק, ו' (2013). מורים ופרחי הוראה עם ליקוי למידה: ניתוח על של מחקרים. בתוך ג' אבישר ור' רייטר (עורכות), **שילובים: מהלכה למעשה**, 77-108.
- מלצר, י', צדוק-ליות, א' ודהן, א' (2010). "פתח לנו שער" – הכנה של סטודנטים עם ליקוי למידה בשנת לימודיהם האחרונה באקדמיה לקראת עולם העבודה. **ביטאון מכון מופ"ת**, 38, 42-43.
- פלביאן, ה' (2015). שילוב מורים עם לקויות למידה: יתרונות, חסרונות ושאלות מנקודת מבטם של מנהלי בית הספר. **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 22-2.

- שמר, א', רוזנפלד, י', דהן, א' ודניאל-הלינג, א' (2016). **מה בעצם עשינו?** 98–120.
- ADA (1990). *Americans With Disabilities Act of 1990*, Pub. L. No. 101–336, 42 U.S.C. 12111, 12112.
- Bar-Tikva, H. (2008). *Teachers with Learning Disabilities, Identifying the Professional Self by Analysing the Autobiographic Story and the Reflective Feedback on Practice*. Thesis Submitted to the University of Bath.
- Brooks, L. (2019). *Learning from Experience: The Practice of Teachers with Dyslexia Working with Special Education Students in Massachusetts*. Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- Duquette, C. (2000). *Examining Autobiographical Influences on Student Teachers with Disabilities*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 215–228.
- DSM 5 – “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders”. *DSM 5* (2013). Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Ferri, B., Connor, D. J., Solis, S., Valle, J. & Volpitta, D. (2005). Teachers with LD: Ongoing Negotiations with Discourses of Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 62–78.
- Finlayson, K. & McCrudden, M. T. (2020). Teacher-Implemented Writing Instruction for Elementary Students: A Literature Review. *Reading & Writing Quarterly*, 36(1), 1–18.
- Gabriely, R., Tarrasch, R., Velicki, M. & Ovadia-Blechman, Z. (2020). The Influence of Mindfulness Meditation on Inattention and Physiological Markers of Stress on Students with Learning Disabilities and / or Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 100, 103630.
- Gerber, P. J. (2002). Navigating the Beyond-School Years: Employment and Success for Adults with Learning Disabilities. *Career Planning and Adult Development Journal*, 18, 136–144. See Comment in PubMed Commons Below
- Heiman, T. & Precel, K. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education: Academic Strategies Profile. *J Learn Disabil*. 2003 May-Jun, 36(3), 2482–58.
- Hong, B. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experience in Higher Education. *Journal of College Student Development*, 56(3): 209–226.
- Kerka, S. (2002). Learning Disabilities and Career Development. *Practice Application Brief*, 20.

- Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17.
- Olney, M.F. & Brockelman, K.F. (2003). *Out of the Disability Closet: Strategic Use of Perception Management by Select University Students with Disabilities*. *Disability & Society*, 18(1), 35–50.
- Ponomareva, E., Davidovitch, N., & Shapira, Y. (2016). Integrating Students with Disabilities in Academia: A Rewarding Challenge. *Learning Disabilities: Assessment, Management and Challenges*, 173–182.
- Schreffler, J., Vasquez III, E., Chini, J., & James, W. (2019). Universal Design for Learning in Postsecondary STEM Education for Students with Disabilities: A Systematic Literature Review. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1–10.
- Smith, S. A., Woodhead, E., & Chin-Newman, C. (2021). Disclosing Accommodation Needs: Exploring Experiences of Higher Education Students with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1358–1374.
- Taylor, K. R. (2017). *A Social Constructionist Inquiry Study on the Lived Experiences of Educators with Dyslexia Overcoming Workplace Barriers and Increasing their Capacity for Success*. Doctoral Dissertation, Brandman University.
- Thompson-Ebanks, V. & M. Jarman (2018). Undergraduate Students with Disabilities Identify Factors that Contribute to Disclosure Decisions. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(3): 286–303.