



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גיליון 10, כסלו, תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

מורים עם קשיי כתיבה¹: תפקוד אקדמי ומקצועי

שירלי הר-צבי, מירב סלקובסקי, מיכל פלדמן

1 * מחקר זה נערך בסיוע ועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת ובסיוע מכללת תלפיות. מקצת המורים שהשתתפו במחקר אובחנו עם לקויות למידה ואחרים זיהו את עצמם עם לקויות למידה, אצל כולם נמצאו קשיי כתיבה במבחן סינון שהועבר לפני הראיונות.

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את החוויות האוטנטיות של מורים המתמודדים עם קשיים מהותיים באחד התחומים המרכזיים והחשובים למורה – תחום הכתיבה, ולהפיק מהן תובנות והמלצות בהיבט מערכתי שיסייעו למורים המתמודדים עם לקויות למידה. הודות למדיניות ההכלה בשנים האחרונות, מספר המורים עם לקויות למידה גדל במידה ניכרת במערכת החינוך, ובכללם מורים עם קשיים מהותיים בתחום הכתיבה. ייחודו של המחקר הנוכחי הוא במיקודו בכתיבה ידנית וכתיב. שאלות המחקר היו: מהן דרכי ההתמודדות של מורים עם קשיי כתיבה בתחום המקצועי? מהם התהליכים והרכיבים בהכשרה האקדמית ובמערכת החינוך, המסייעים למורים להשתלב ולהצליח למרות קשיי הכתיבה? במחקר השתתפו 20 מורים עם קשיי כתיבה הלומדים חינוך מיוחד בלימודי המשך במכללות לחינוך. זהו מחקר איכותני-קונסטרוקטיביסטי, המבוסס על ראיונות עומק. ממצאי המחקר מלמדים כי בתחום התפקוד המקצועי מורים עם קשיים בכתיבה מתמודדים בשני צירים מרכזיים. בציר האחד מתוארת מידת נכונותם של המורים להתמודד עם הכתיבה, לעומת הימנעות ממנה; בציר האחר, מתוארת התמודדות עצמאית, לעומת גיוס עזרה מהסוכבים. הממצאים מעידים על צורך בתמיכה דידקטית-פדגוגית ורגשית לסטודנטים ולמורים עם קשיי כתיבה במהלך ההכשרה האקדמית ובמערכת החינוך כמקום עבודה. המלצות המחקר מפרטות דרכים שיסייעו למורים עם קשיי כתיבה להשתלב במערכת החינוך בצורה מיטבית. מתוך בחינת הדברים בתחום הכתיבה, התגבשו המלצות כלליות בנושא מורים עם לקויות למידה.

רקע תאורטי

קשיי כתיבה והשפעותיהם על תפקוד המורה

הכתיבה היא כלי עבודה מרכזי של מורים (Peverly, 2006). הם נדרשים לכתוב סיכומים על הלוח, משובים לתלמידים, הערות במחברת, הודעות להורים ולתלמידים, דוחות של המערכת ועוד (Finlayson & McCrudden, 2020). מקצתם אף נדרשים להקנות לתלמידיהם כישורי כתיבה תקינים. הפרעה ספציפית בכתיבה היא שם חדש למושג לקות למידה בכתיבה (DSM-5, APA, 2013) והיא כוללת הפרעות בכישורי כתיבה ידנית, כתיב והבעה בכתב (Karimi, 2010). מדובר בקשיים מהותיים שאפשר לכמת אותם, והם גורמים להפרעה משמעותית בתפקוד הלימודי או התעסוקתי ובפעילויות יום-יומיות (DSM-5, APA, 2013). הקשיים הלימודיים נחשפים בבית-הספר ונמשכים לכל אורך החיים, במעגלי החיים השונים (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994). בשנות הבגרות הפרט יכול להצליח, למרות ההפרעה, ולהגיע להישגים בהשכלה הגבוהה (Ponomareva, Davidovitch, & Shapira, 2016) ובתעסוקה (Taylor, 2017). כתב יעיל אינו כרוך במאמץ, הוא אמור להיות מהיר, אוטומטי, קריא, בלי שגיאות כתיב (DSM-5, APA, 2013), ואיכותו נשמרת בדרך כלל לאורך הכתיבה (ינן ווינטראוב, 2000). אנשים עם הפרעות למידה ספציפיות בכתיבה מסוגלים להביע בעל פה רעיונות בשטף ובריהוטות, אך יתקשו לכתוב אותם (דהן, 2005). הם יתקשו לבטא את הידע האמיתי שלהם בכתיבה, ינסו להשלים מטלות כתיבה במילים מעטות, יתקשו לסיים מטלות בזמן או ינסו להימנע מלבצע אותן (Finlayson & McCrudden, 2020). הקושי יתבטא בתת-הישגיות בלימודים, ובמקרים מסוימים יגרום לדימוי עצמי נמוך ולדחייה חברתית (שיין, סובל והלל, 2002; Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv, & Rosenblum, 2009). הם גם ישלטו פחות בתהליך הכתיבה, ויהיו תלויים יותר בהערכה חיצונית (למשל, תגובה של מורים) מאשר בהערכה פנימית שלהם (Apel & Masterson, 2001). הוראה ישירה ותרגול עשויים להוביל לשיפור באיכות הכתיבה, במהירותה ובמאמץ המושקע בה (Taylor, 2017).

מורים עם לקויות למידה במערכת החינוך

מורים עם קשיי כתיבה מהותיים הם חלק מאוכלוסיית לקויי הלמידה. העיסוק המחקרי עד כה פָּנָן מעיקרו אל אוכלוסיית לקויי הלמידה בכללה. מחקרים שנערכו מעידים כי שכיחות לקויות למידה בקרב ילדים ומתבגרים במדינות השונות מוערכת ב-5-15 אחוזים מן האוכלוסייה, ושכיחות הלקויות בקרב מבוגרים מוערכת ב-4 אחוזים מכלל האוכלוסייה (אבגה,

(DSM-5, APA, 2013; 2018). אולם בשל היעדר דיווח רשמי ולנוכח הקושי בחשיפה עצמית של אנשים עם לקויות למידה, (Valle, Solis, Volpitta, & Connor, 2004) קשה לקבוע את השיעור המדויק של מורים עם לקויות למידה. בשנים האחרונות גדל מספר האנשים עם לקויות למידה החפצים לממש את יכולותיהם בחברה (וורמברנד, 2004). בישראל עוגנו זכויות הלומדים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה באמצעות "חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים" (התשס"ח-2008). החוק נועד להגן על זכותם הבסיסית של אנשים עם לקויות למידה לבטא את יכולותיהם ואת כישוריהם באמצעות התאמות בהליך הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה ובמהלך לימודיהם. למרות הקשיים, לבוגרים עם לקויות למידה יש יכולות שבזכותן הם מגיעים להצלחה מרשימה בעולם התעסוקה. צדוק-לויטן וברונז (2004) חילקו את היכולות הללו לשלושה תחומים: א. יכולות קוגניטיביות: חשיבה יצירתית ורב כיוונית, גמישות מחשבתית, יכולת לפתור בעיות וקליטה מהירה לצד אינטואיציה; ב. יכולות רגשיות תוך אישיות: היכולת לראות את הקושי שלהם באור חיובי, לשלוט בחייהם האישיים ולקחת עליהם אחריות; התמדה, נחישות, התלהבות וסקרנות; ג. יכולות בין-אישיות: היכולת למצוא חן בעיני אחרים ולהיעזר בהם.

הודות למדיניות השילוב הנהוגה בשנים האחרונות בעולם, יותר ויותר מורים עם לקויות למידה נמצאים במערכת החינוך (ווגל ושרוני-יצחק, 2013), אולם, סוגיית העסקתם שנויה במחלוקת. ווגל ושרוני (2009) סקרו את המצב ברמה הבין-לאומית. הן מצאו שיש מדינות, כמו בריטניה, שבהן נהוגה מדיניות רשמית של אי-קבלת סטודנטים עם לקויות למידה לקורסים להכשרת מורים. במדינות אחרות, כדוגמת ארצות הברית, סטודנטים אלו מתקבלים, אולם התקנים הגבוהים של אוריינות עיונית ומתמטית עלולים לפגוע בסיכויי ההצלחה שלהם. באוסטרליה, הצורך במספר רב של מורים מחייב את המדינה להוריד את סף הדרישות להכשרה אקדמית להוראה, ובעקבות זאת גדל מספר הסטודנטים להוראה עם לקויות למידה (Gale, 2000). המדיניות החברתית בקנדה, המעודדת הכלת השונה, העלתה את מספר הלומדים עם לקויות למידה בפקולטות לחינוך (Kitchura, 2008).

בישראל, חוק-יסוד 'חופש העיסוק' (1992), קבע נורמה חקיקתית חשובה, לפיה לכל אדם יש זכות יסוד לעסוק במקצוע על-פי בחירתו. לפיכך, חוק זה מגן גם על זכותם של אנשים עם לקויות למידה לעסוק בהוראה. החוק הוא תנאי הכרחי ליצירת שינוי חינוכי בחברה, אך לעיתים קרובות לא די בו (דינרשטיין, 2005) ויש צורך במודעות ובמחויבות חברתית גבוהה כדי להניע שינוי (Skellern & Astbury, 2012). פלביאן (2015) מצאה שיש מנהלי בית ספר המופתעים לגלות שבמערכת החינוך מלמדים מורים עם לקויות למידה, והם אינם מודעים לצורכיהם הייחודיים. כדי לתת הזדמנות אמיתית למורים עם לקויות למידה להצליח בתפקידם, חשוב להכיר ביתרונותיהם ולבדוק אילו התאמות ניתן לקיים במערכת החינוך, מבלי לפגוע באיכות ההוראה שלהם. כלומר, מלבד חקיקה ופיתוח המודעות, יש צורך בפעולות נוספות אשר יגישו את מערכת החינוך כמקום עבודה למורים עם קשיי כתיבה. חשוב ללוותם בדרכם המקצועית, במיוחד בראשיתה, כדי שיוכלו למצות את הפוטנציאל המקצועי שלהם כמורים ולתרום את תרומתם לטובת כלל התלמידים. כן נדרשים, לשם שילוב תעסוקתי של מורים עם לקויות למידה במערכת החינוך, שותפים המאמינים בהם ובזכותם ללמד. עם זאת, יש לוודא שהעסקתם של מורים עם לקויות למידה בכלל, ועם קשיי כתיבה בפרט, תהיה לטובת הכלל, ולא תפגע בטובת התלמידים ובאיכות הלמידה. מחקרים (למשל, ווגל ושרוני, 2009; טימור, 2015) הראו כי מורים עם לקויות למידה חוברים קשיים אישיים ומקצועיים בתהליך ההוראה, ובהם קשיי כתיבה, קשיים רגשיים וקשיים חברתיים (Taylor, 2017). קשיים אלה עשויים להקרין על תהליך הלמידה המיטבי של תלמידיהם. על כן, כדי להצליח בעבודתם, הם זקוקים לתמיכה ממשפחתם וממערכת החינוך (Duquette, 2000; Skellern & Astbury, 2012). חשוב לציידם בכלים נכונים לשיפור כתיבתם ולהתמודדות עם קשייהם, ונדרש להם סיוע בהגהה ובכתיבה כדי לוודא שחומרי ההוראה והלמידה כתובים בלא שגיאות כתיב (אבישר, בן-יהודה, גילוח, מנדל ושביט, 2015).

לעומת זאת, מורים עם לקויות למידה מאופיינים במוטיבציה גבוהה להצלחה (McNulty, 2003), ברגשי אמפתיה ובהבנה כלפי תלמידים עם לקויות למידה (Brooks, 2019; Kitchura, 2008). הם בעלי יכולת טובה להתחבר לתלמידיהם ולהבין את קשייהם, לצד ציפיות גבוהות מהם (ווגל ושרוני, 2009; Riddick, 2003). זאת ועוד, יש להם רצון לשנות את החוויה הלימודית של תלמידיהם לחוויה של הכלה והצלחה, והם רואים בהם תלמידים אינטליגנטיים ומסוגלים ללמידה (Ferri, Keefe, & Gregg, 2001). מורים אלה גם מצליחים לפתח אקלים כיתה תומך וחברי, בדגש על חיפוש דרכים חלופיות ללמידה ולהנעת תלמידים ללמידה (Duquette, 2000). הם מתייחסים אל כלל התלמידים בכיתה, שמים דגש על למידה מטעויות ועל אסטרטגיות למידה (ווגל ושרוני, 2009) ודואגים לשלב בתהליך ההוראה שלהם טכנולוגיות שונות ודרכי הוראה מגוונות (פלביאן, 2015).

יתר על כן, מורים אלה עשויים לשמש מודל לחיקוי חשוב לתלמידיהם (Morgan & Burn, 2000; Woodman, 1995). הם תופסים את הצלחתם האישית ואת התמודדותם עם הקשיים האובייקטיביים שבבסיס ההפרעה כמקור השראה לאחרים, בעיקר לתלמידיהם (Kitchura, 2008). יש ביניהם אלה החושפים בפני הורי תלמידיהם את ההפרעה שלהם עצמם, לצד הצלחתם האקדמית, במטרה לעודד את ההורים לצפות מילדיהם שיגיעו להישגים לימודיים, ולשנות את גישתם מזלזול בילדיהם לגישה חיובית ומקבלת (ווגל ושרוני, 2009).

לא ברור אפוא אם המחויבות להכשיר מורים ראויים העומדים בדרישות מקצועיות שמציבות רף ציפיות גבוה מבחינה מקצועית, מנוגדת למחויבות החוקית והמוסרית לשלב מורים עם לקויות למידה במערכת החינוך. האם ראוי להעסיק אנשים עם לקויות, שמכורח ההגדרה יש להם חסכים תפקודיים (DSM-5, APA, 2013) או מוטב להרחיקם ממערכת החינוך? דהן, מלצר, שלו והדס-לידור (2015) הדגישו את התרומה הייחודית של מורים עם לקויות למידה הן בשונות התרבותית והחברתית הן ברגישות ואמפתיה כלפי תלמידים עם לקויות למידה והן בידע ייחודי הנוגע לפיתוח אסטרטגיות התמודדות עם ההפרעה. מעולם לא הייתה לסוגיה זו תשובה חד-משמעית והדיון בה נותר פתוח. משרד החינוך נמנע במכוון מלתת הנחיות ברורות והותיר לכל מוסד לשקול כל מקרה לגופו.

מתוך המוצג לעיל, עולה כי יש חשיבות מיוחדת לשילוב מורים עם לקויות למידה בצוותי הוראה, לרבות אלה המתמודדים עם קשיי כתיבה. מורים אלה ישמיעו את קולם של תלמידים עם לקויות למידה מול הצוות החינוכי הבית ספרי (Woodman, 1995). שילובם יתרום לא רק לתלמידים בבית הספר, אלא יהיה מודל למימוש עקרון ההכללה בחברה כולה (ווגל ושרוני, 2009). המחקרים המוצגים לעיל מתייחסים למורים עם לקויות למידה באופן כללי ומסקנותיהם יכולות להתאים גם למורים עם קשיי כתיבה מהותיים.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון באמצעות ראיונות עומק את החוויות האוטנטיות של מורים המתמודדים עם קשיי כתיבה, במטרה להציע דרכים שיסייעו בתהליך הכשרתם והעסקתם במערכת החינוך. עד כה נערכו מחקרים הבודקים את התמודדותם של מורים עם לקויות למידה מגוונות (למשל, אבישר ועמיתיה, Valle, Solis, Volpitta & Connor, 2015; 2004). רק מעט מן מחקרים בדקו לגופו את נושא קשיי הכתיבה בתוך התמקדות בהבעה בכתב (למשל, דהן, 2005; דהן ומלצר, 2008). מחקר זה שופך אור על נושא הכתיבה הידנית והכתיב בקרב מורים המתקשים בכך, ובזה ייחודו. שאלות המחקר הן:

1. מהן דרכי ההתמודדות של מורים עם קשיי כתיבה בתחום המקצועי?
2. מהם התהליכים והרכיבים בהכשרה האקדמית ובמערכת החינוך כמקום עבודה, המסייעים למורים אלה להשתלב ולהצליח?

שיטת המחקר

המחקר נערך בשיטה איכותנית קונסטרוקטיביסטית, שמטרתה להבין את התופעות הנחקרות כפי שמבינים ומתארים אותן אלו הנוטלים בהן חלק (שקדי, 2003). מתודולוגיה זו מאפשרת להציג תיאור עשיר והסבר תאורטי לתופעות הנחקרות.

אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר אותרו מתוך מדגם מחקר קודם, שערכו החוקרות בשתי מכללות לחינוך במרכז הארץ. במחקר הקודם נבדקה ההשפעה של הקורס "כתיבה – ליקויים והוראה מותאמת" על כישורי כתיבה של 127 סטודנטים להוראה, שמקצתם עוסקים בהוראה.

במחקר הנוכחי השתתפו עשרים מורים. מורים אלו לומדים במסלול לחינוך מיוחד בלימודי המשך בשתי מכללות במרכז הארץ כהרחבת הסמכה או כהסבה מקצועית להוראה. במחקר הקודם נמצא שיש להם קשיים מהותיים בכתיבה והם הביעו את הסכמתם להשתתף במחקר זה.

בתוך כלל המרואיינים 4 גברים ו-16 נשים, מהם 15 נשואים, שלושה רווקים, ושניים גרושים. גיל המרואיינים נע

בין 31 ל-59 שנים (הגיל הממוצע כ-43 שנים). ותק בהוראה נע בין שנתיים ל-38 שנים (ותק ממוצע – 13 שנה). המרואיינים מלמדים מקצועות מגוונים: שפה ומקצועות רבי מלל, כמו היסטוריה, ספרות; מקצועות מדויקים יותר, כמו מדעים, חשבונאות, כלכלה, ניהול עסקי; יש גם מורים שמלמדים מקצועות חופשיים כמו אומנות. 7 מתוכם מלמדים בכיתות רגילות, 13 מלמדים בכיתות או בכתי ספר לתלמידים עם צרכים מיוחדים, כמו לקויות למידה, אוטיזם, מוגבלות שכלית, בעיות התנהגות ובעיות רגשיות.

רוב משתתפי המחקר הם בעלי השכלה קודמת בתחומים שונים של מדעי החברה, שמונה משתתפים לא סיימו תארים אקדמיים. כמחציתם (תשעה מתוך עשרים) לא עשו אבחון רשמי, רובם אובחנו אחרי גיל 22.

כלי המחקר

כלי סינון: כדי לאתר את 20 משתתפי המחקר הנוכחי, הועבר מבדק כתיבה שכלל את הסעיפים האלה: העתקה של טקסט ומדידת קצב ההעתקה; זיהוי כתיב – בחירת מילים הומופוניות המותאמות למשפט; הפקת כתיב – הכתבה של מילים מורכבות מבחינה מורפולוגית מתוך משפט. נבדקו הפרמטרים האלה: שגיאות כתיב, איכות הכתיבה הידנית ומהירות הכתיבה. למחקר נבחרו מורים שהסכימו להשתתף במחקר, העירו על עצמם כבעלי קשיי כתיבה, ואכן נמצא על סמך המבחנים הללו שהם בעלי קשיי כתיבה.

כלי איסוף הנתונים ששימש במחקר הנוכחי הוא ראיון עומק. ראיון עומק ככלי מחקרי מאופיין באופי פתוח וגמיש, המאפשר מפגש אישי בין המראיין למשתתפים, בתוך בניית קשר של אמון. הריאיון מכּוּן להבנת תפיסותיהם, חוויותיהם, מחשבותיהם ורגשותיהם של המרואיינים בנוגע להתנסויותיהם בנושא הנחקר. בשורשו של ראיון העומק עומד הרצון להבין את החוויה של אנשים אחרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זאת (שקדי, 2003). את שאלות הריאיון חיברו החוקרות בהתבסס על מחקר קודם וכן, בעקבות פיילוט קצר שנערך עם שלושה מורים עם קשיי כתיבה. הריאיון כלל פרטים אישיים על אודות המרואיין, קשיי הכתיבה שלו, דרכי ההתמודדות איתם, ההשפעה של קשיי הכתיבה על התפקוד המקצועי בהוראה ועל טיב ההוראה ואופייה. לבסוף, התבקשו משתתפי המחקר להשלים משפטים המתארים את התייחסותם לכתיבה.

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור מוועדות האתיקה של המכללות שהשתתפו במחקר, נעשתה פנייה למורים עם קשיי כתיבה שאותרו במחקר הקודם ומרחיבים הסמכתם באחת המכללות. כל המרואיינים חתמו על אישור הסכמה להשתתף במחקר. נשמרו הסטנדרטים המפורטים בעקרונות 06.6-20.6 ברשימת "העקרונות האתיים" הנוגעים למחקר עם בני אדם: קיום שיחת הבהרה, שמירת פרטיות, הדגשת הזכות לעזוב את המחקר בכל עת, קבלת הסכמה להקלטה. הראיונות התקיימו בחדר שקט במכללה וכל ריאיון נמשך כשעה, הוקלט ושוקלט. לפני תחילת הריאיון ניתן הסבר על מהות המחקר ומטרתו והובהר כי ניתן לסיים את הריאיון בכל שלב שהמרואיין יבחר. החוקרות שימשו כמרואיינות ועוזרי המחקר הקלידו את הראיונות.

ממצאים

מחקרים קודמים למשל, (Taylor, 2017) התמקדו במאפייני התמודדות כלליים של מורים עם לקויות למידה, כגון גיוס משאבים פנימיים, נחישות והתמדה, הנעה עצמית ושימוש בוויסות עצמי. המחקר הנוכחי מתייחד בהתמקדותו בהתמודדות ספציפית בתחום הכתיבה. להלן יוצגו ארבעה סגנונות התמודדות עם קשיי כתיבה, כשבכל תחום עשויים לבוא מאפייני התמודדות כלליים שהוזכרו לעיל.

בהמשך יוצגו ממצאים בדבר הדרך המיטבית ליצירת הכלה ותמיכה מערכתית, אשר יסייעו למורים עם קשיי כתיבה להשתלב בעבודתם. חלק זה יתייחס הן לתהליך ההכשרה הן להעסקה של מורים אלו במערכת החינוך.

1. התמודדות עם קשיי הכתיבה בתחום המקצועי

לומדים עם קשיי כתיבה וכתיב מתקשים לבטא את הידע שלהם בכתיבה ומחפשים דרכים להתגבר על הקושי, או להימנע מכתיבה (Finlayson & McCrudden, 2020). על כן, שאלת המחקר הראשונה הייתה: מהן דרכי ההתמודדות של מורים עם קשיים בכתיבה הידנית ובכתיב בתחום המקצועי? נמצא כי מורים אלה מתמודדים עם הקשיים בשני צירים מרכזיים: ישיר לעומת עקיף, ופעיל (אקטיבי) לעומת סביל (פאסיבי). צירים אלו יוצרים ארבעה סגנונות התמודדות:

א. התמודדות ישירה ופעילה: סגנון התמודדות זה נובע מהבחירה להתמודד עם הכתיבה, ובמקרים רבים אף ללמד מקצועות רבי מלל. התמודדות פעילה וישירה באה לידי ביטוי בעבודה מכוונת ומתמשכת על שגיאות הכתיב, הכנה מראש של כל המילים שהמורה ישתמש בהן בשיעור. היא כוללת כתיבה עצמית וחיפוש עזרה מהסובבים לכדיקת הכתוב.

מורים אלה מכינים בעצמם את מערכי השיעור, כולל מצגות כתובות, ובודקים את עצמם היטב לפני השיעור. "כדי שלא יהיו לי שגיאות... אני מכינה הכול מראש" (ניצה). גם חסידה מתארת מצב דומה: "אני עובדת- בגלל אולי הפחד- דרך מצגות, והכול כזה מסודר, ואני מכינה את עצמי לפני. תמיד אני מוצאת את המילה הנרדפת או משהו שכן יותר קל לי לכתוב."

נעשה שימוש רב בעזרים טכנולוגיים כמו פלאפון וגוגל להכנת החומרים עבור השיעורים: "גם אם אני לא יודעת אני בודקת בגוגל או שאני שואלת, ואני גם לא מתביישת לשאול" (אלה). "כשאני מקלידה במחשב יש לי גם (שגיאות כתיב) אבל מיד אני חוזרת ומתקנת, אני יותר דרוכה. אני גם רואה את זה שיש לי שגיאה, אני עושה קליק ימני, "תקן שגיאת כתיב" ומתקנת. וגם... מקליטה את ההודעה והפלאפון מקליד אותה" (חנה).

עד היום הכתיבה מלווה אצל המורים בתחושת חוסר ביטחון: "אין לי ביטחון, אני תמיד נותנת למישהו, שיקרא שוב, שיתקן אותי. שיבדוק איך אני כותבת, איך אני מתנסחת" (יונית). מרואיינים רבים מבקשים מאחרים שיבדקו את כתיבתם: "...למשל אני רוצה לרשום... מייל להורים, אז אני כותבת, ואז אני שולחת לחברה... " (שרון). "אין מצב שאני אוציא מסמך שהוא לא מושלם. הביקורת העצמית שלי יותר גבוהה. נותנת גם לחברה לקרוא ולכת שלי הקטנה" (חנה). הרצון להתמודד עם הכתיבה ולהצליח לכתוב נכון גובר על תחושת הכושה או הפחד מדעת הסובבים: "אני מודעת לבעיה... אני עובדת על זה. לא מפחדת מהתגובות של הסביבה... כמו שכתור ילדה הייתי מפחדת...אני צריכה שיעברו על המצגות שלי, כי אני לא רוצה שלי יהיו שגיאות כתיב, כי זה לא בסדר שמורה יש לה שגיאות כתיב והיא מלמדת מקצוע... " (יערה).

סגנון התמודדות זה תואם לאסטרטגיית פיצוי (McNulty, 2003) הכוללת השקעה מרובה בלימודים והגעה להצלחה הדרגתית המלווה בהסתגלות בתחומים שהיה בהם קושי בבית הספר. מרואיינים אחדים הביעו נכונות להתמודדות פעילה וישירה בעזרת למידה והשתלמות, למשל "לקחת קורס (נוסף) בהוראה מתקנת" (חסידה), "לקחת מורה פרטית, מורה לעזר" (לאה), "ללמוד עוד טכניקות" (חנה).

ב. התמודדות ישירה וסבילה: לסגנון התמודדות זה שייכים המורים שאומנם עסקו במקצועות שמכילים מלל, אולם חיפשו בתור חלופה אדם אחר שיכתוב עבורם. במקרה זה מורים מגייסים בדרך כלל אנשים בסביבתם שיכתבו במקומם. אלה, למשל, מספרת כי בכתיבה מרובה היא פונה לחברה, ואם מדובר בכתיבה בכיתה היא מזמינה את אחד התלמידים לכתוב על הלוח. "אם אני צריכה לכתוב משהו ממש ארוך אז אני מבקשת מחברה שלי שהיא תכתוב". לשאלה אם היא נעזרת בעוד אנשים ענתה אלה: "כן, בכל מי שאפשר". "אני אומר לאחד הילדים לכתוב וכך מנצל את זה גם להעצמה והוא כותב. שואל אותם שאלה והוא כותב, נותן משהו והוא כותב" (סהר).

להתמודדות זו שייכים גם מרואיינים אשר בחרו ללמד במסגרת חינוך מיוחד. בכיתה נמצאת סיעת או מורה נוספת, והיא זו שכותבת על הלוח. "בגלל זה אני לא הולכת לבית ספר רגיל, בגלל הקושי הזה. כי שם את צריכה בתור מורה לכתוב על הלוח... המורה לא אמורה לכתוב עם שגיאות. היא צריכה לשמש דוגמה. אני יש לי אחריות, אני לא יכולה ללמד את הילדים שלי טעויות" (יונית).

התמודדות ישירה תתרחש בעיקר בתנאי קיום של סביבה תומכת, המגויסת לעזרת המורה עם קשיי כתיבה (אבישר ועמיתיה, 2015), שמאפשרת את קבלת הלקות ואת הנכונות לחשוף אותה. שחר (2015), בהיותו תלמיד ואחר כך מרצה עם לקות למידה, העיד על שנים של שתיקה והסתרה שביססו את התוכנה כי קבלת הלקות והכרה בה מסייעות בהתמודדות וביצירת אסטרטגיות חינוכיות ללמידה ולהוראה. היכולת לדבר בצורה גלויה על הקושי ולבקש

עזרה תלויה רבות בגישת הסביבה אל הלקות. כיום רוב המעסיקים עדיין תופסים את לקויות הלמידה כמכלול של קשיים וחסרונות ואינם מכירים ביתרונות כלשהם (פלביאן וווינדהולץ-דהן, 2015). מודעות המורים לסטיגמה הנלווית להפרעה עלולה להקשות עליהם להסתגל בצורה טובה למערכת החינוך כמקום עבודה.

ג. התמודדות עקיפה ופעילה: סגנון התמודדות זה מייצג את רצון משתתפי המחקר להיות מורים ולהשפיע על תלמידיהם, אבל באמצעות מקצועות שאינם כרוכים בכתיבה כמו: אומנות, בישול, נגרות, מתמטיקה.

"המקצוע שלי הוא יותר ריאלי מהומני, כלומר, מנהל עסקים זה יותר מספרים מאשר כתיבה, ואף פעם במבחנים שלי אין הרבה מלל..." (עדינה). "...אני טובה באומנות כי זה מעשי, זה ביד, זה דברים שאת עושה, עבודות יד, אין משם את ההתמודדות עם כתיבה... אני לא צריכה לבוא ולהגיד לילדים תיקחו קלמרים, תפתחו, תתחילו לכתוב. אני.. מביאה את המכחולים, הצבעים... דברים שהם לא צריכים כתיבה" (יונית). "אומנות זה החוזה שלי. אני לא מלמדת אותם איך לכתוב. ואני לא כותבת שום דבר על הלוח. אין לי מה לכתוב על הלוח, הכול אני מסבירה להם בעל פה" (טלי).

התמודדות מסוג זה מהווה מעין בריחה מבלי לעזוב את שטח בית הספר. מדובר במורים שבחרו במקצועות שאינם מחייבים אותם לכתוב. התמודדות זו מקבילה לפיזיו אלטרנטיבי (McNulty, 2003) שמשמעותו מציאת נישא שאינה מושפעת מלקויות הלמידה.

ד. התמודדות עקיפה סבילה: סגנון זה מתבטא בהימנעות מקסימלית מכתיבה.

"איך התמודדת? בעיקר הימנעות" (עמית). הימנעות מכתיבה עשויה להתקיים דרך התחמקות ומציאת סיבות להימנעות זו. "אני מתחמקת. אני לא עושה. למשל, מבקשים ממני תכתבי לי... אז אני אומרת להם תן לי את המספר טלפון של האחראי שלך, אני אדבר איתו... אני כל הזמן מחפשת שקרים קטנים כאלה לכסות, לכפות על זה שאני בעצם לקוית למידה" (טלי). "זה לא משהו שאני אוהב לעשות, לכתוב, אני מנסה כמה שפחות... אני בעצם נמנע מלכתוב... (עדן). "אני נמנעת מלכתוב לה ביומן... גם פה (במכללה) אני לא כותבת כשמרצה מדברת, שמא מישהי תראה, אני נמנעת מכתיבה בכל מקום" (תקווה).

הימנעות מכתיבה מחייבת שימוש באסטרטגיות חילופיות, כמו כתיבה קצרה בנקודות או שימוש בזיכרון. "אם יהיו ישיבות ויבקשו ממשהו לכתוב אני האחרונה שתתנדב לזה, למרות שאני אהיה הראשונה שתתנדב לכל דבר אחר... גם זה הימנעות מבחינת. סיכומי פגישה אני גם רושמת בנקודות... למזלי הזיכרון שלי מפצה על זה" (עמית).

לעיתים הימנעות מכתיבה מתרחשת בהקשר רשמי, בהימנעות מדיווח בכתב לגורם ממונה. "בחיים לא אכתוב דו"חות, אין מצב שאני אכתוב דו"ח... (עדן). "בואי נגיד שבכתיבה הבירוקרטי יש לי בעיה, מאוד מתקשה בזה. עושה הרבה "העתק-הדבק" (יוני).

התמודדות עקיפה, כלומר, בחירה במקצוע שאינו כולל כתיבה, או הימנעות מכתיבה ככל האפשר, עשויה לנבוע משיפוט עצמי ומפחד לחשוף את הקושי ולבקש עזרה (Valle et al., 2004). ווגל ושרוני (2009) הדגישו כי הימנעות מחשיפת לקות הלמידה עשויה לנבוע מרצון להימנע מזהות הנושאת עימה סטיגמה ומן ההשלכות השליליות של החשיפה. גם חוקרים אחרים מדגישים את הקושי ואת המורכבות שבחשיפה (Olney & Brockelman, 2003). אפשר להיווכח כי הבחירה בדרך התמודדות ישירה או עקיפה מושפעת ממידת ההכלה של מורים עם קשיי כתיבה ומהתמיכה של הסביבה האקדמית והתעסוקתית שהם זוכים לה.

2. דרכי תמיכה וסיוע למורים עם לקות כתיבה בהכשרה האקדמית ובמערכת החינוך כמקום עבודה

לקויות למידה אינן נעלמות בתהליך ההתבגרות, אך דרכי הביטוי משתנות (DSM-5, APA, 2013). על כן, יש צורך להמשיך לסייע למתמודדים עם הלקויות גם בחייהם הבוגרים בתחומים מקצועיים-תעסוקתיים. מתוך הראיונות עולה כי למשתתפי המחקר יש צורך לקבל תמיכה וסיוע בשתי המערכות: מערכת ההכשרה האקדמית ומערכת החינוך כמקום עבודה.

2.1 מערכת ההכשרה האקדמית

התמיכה והסיוע הנדרשים לסטודנטים נחלקים לשני תחומים. האחד, התחום הרגשי, שיש בו הבנה, עידוד והכלה מצד מרצים. האחר, התחום הדידקטי-פדגוגי, שיש בו גמישות, התאמות מצד המרצים, הקניית אסטרטגיות והערכה חלופית.

התחום הרגשי- הבנה ועידוד מצד ראשי המגמות והמרצים

המוראיינים ציינו כי לראשי המגמות השפעה רבה על ההכלה של סטודנטים עם לקויות למידה במוסד אקדמי. הם ציינו את החשיבות הרבה שיש ב"כתובת", שאליה יוכלו לפנות לשם קבלת מענה לצרכים הרגשיים שלהם בתוך תהליך הלמידה בצל הלקות. "היחידה שדיברתי איתה זאת רכות המגמה לחינוך מיוחד, שממש נפתחתי אליה, אני ממש מתביישת בזה (בלקות)" (תקווה).

סטודנטים אלה זקוקים לתחושת קבלה ואמונה מצד המערכת: "ראיינה אותי הרכות לאנגלית, והיא אמרה לי 'כל הכבוד לך'. ואמרה לי 'אוקי', את יכולה להתקבל'. אמרתי ואו! מישהו פתאום מאמין בי... אבל יש לי לקויות וזה, והיא אמרה 'הכול יהיה בסדר'. ואמרתי ואו!.. זה אפשרי כאילו?" (ניצה).

פתרון אפשרי לבעיה הוא מינוי איש מקצוע המתאים לליוי ולתמיכה רגשית, אשר עבר הכשרה לכך. זאת ועוד, במוסדות רבים קיימים מרכזי תמיכה לסטודנטים עם צרכים מיוחדים. ממצאי המחקר הנוכחי, בדומה לממצאי מחקרים קודמים, מדגישים את חשיבות הימצאותם של מרכזים אלו בכל מוסד אקדמי (למשל, Leyser & Greenberg, 2008).

לצד עדויות על תמיכה והבנה, היו עדויות דחייה וחוסר הבנה מצד המערכת:

ראש המגמה, שניגשתי אליו בשאלת הקשיים שלי, אם אפשר לתת לי תוספת זמן, להתחשב בי, שאני אניש עבודת כתיבה יותר מאוחר... הוא אמר לי 'נראה לי שהמקום הזה לא מתאים לך, כדאי שתלכי למקום אחר'. הסתכלתי עליו כאילו בצורה 'מי אתה?', עד עכשיו עשיתי כברת דרך, עכשיו אתה תגיד שאני לא מסוגלת או לא יכולה? ברגע שהוא אמר לי את זה: 'זה לא המקום שלך, זה לא מתאים לך, אני לא חושב שאת תצליחי פה, זה שבר אותי. זה באמת תסכל אותי... בסוף לא הקשבתי לו, אני המשכתי עם הכוחות ללא עזרה ובעבודת גמר הראיתי לו מה אני יכולה לעשות... הראיתי לו שתלמידה כמוני, עם רק טיפה עזרה ועם טיפה מילות עידוד... אם הייתי מקבלת את ההקלות זה היה יותר קל לי, זה היה מוריד את הלחץ, יש לי גם חרדות... זה היה עוזר לי מאוד, זה היה עוזר לי לעשות את זה ברוגע. (יונית).

מוראיינים אחרים הדגישו את החשיבות של הקשר האישי עם המרצה:

אמרתי למרצה – זה מאוד קשה לי והיא אמרה 'תקליטי'. והיא הייתה יושבת איתי והיא הייתה מסבירה לי... והתאמצתי המון, כי הרגשתי כאילו, את יודעת, הינה מישהו שרוצה באמת לעזור לי... ועשיתי את הכי טוב שיכול להיות, ואת יודעת, ההרגשה כאילו שמישהו מבין אותך. זה מה שעזר לי להצליח אצלה. (נמרוד).

המוראיינים לא הזכירו עוד סביבה תומכת אפשרית במוסד אקדמי, שמומלץ לפתח גם אותה. הכוונה למעגלים חברתיים של תמיכה בתוך קהל הסטודנטים עצמו: אפשר להציע ולעודד למידת עמיתים; אפשר ליזום "חונכות אקדמית", תוכנית שלפיה סטודנטים מצטיינים או סטודנטים מתארים מתקדמים מלווים סטודנטים עם לקויות למידה כחלק מהדרישות האקדמיות לקבלת מלגה או תגמול אחר.

התחום הדידקטי-פדגוגי

א. קורסים מקדמי כתיבה

אחד הצרכים המרכזיים של לומדים עם לקויות למידה הוא רכישת אסטרטגיות למידה בכלל, ובתחום הכתיבה בפרט. המוראיינים דיווחו שבמהלך ההכשרה, ובמיוחד בקורס "כתיבה-ליקויים והוראה מותאמת", רכשו ידע חדש וייחודי על הכתיבה, שכלל אסטרטגיות למידה:

"אני חושבת שאם הייתה לי מורה כמו המרצה בקורס... בבית ספר יסודי שהייתה שמה לי מול העיניים איפה הטעויות, יכול להיות, אני לא סגורה על זה, שהיו לי פחות שגיאות כתיב" (טלי).
"כל החוקים... אני לא הייתי מודעת להם בכלל". לשאלה אם זה עוזר בכתיבה עצמה ענתה המוראיינת: "בטח..."

אם יש לי מילה אז אני חושבת רגע אם זה ב- ח' או ב- כ' ואז אני חושבת על החוק ואז זה כן עוזר לי, ואז אני יודעת איך לכתוב את זה" (יונית).

"כל החוקים שעשו לי סדר בראש... כל העניין של הסמנטיקה, מציאת שורש ומשפחות מילים. לא מזמן עשיתי רשימה לטיול, ורציתי לכתוב את המילה "מלקחיים". הגעתי לזה שבעצם זה כלי שמטרתו לקחת, לקח זה באות ק, ישר זורק אותי למשמעות ולאחר מכן לכתוב הנכון של המילה. (לאה).

ידע יישומי ופרקטי של אסטרטגיות למידה נמצא מועיל במיוחד: "השיעור באסטרטגיות... היו שם כל מיני אסטרטגיות לכתוב מילים של כל העניין של המילים הרטובות, וההבדלים בין ת' ל-ט', דברים אלה היו חלשים אצלי" (עמית). "גיליתי הרבה אסטרטגיות וטיפים שאפילו לא לימדו אותי את הדברים האלה. שם למדתי את כל החוקים. השתפרתי" (סמדר).

מומלץ לאפשר מגוון קורסי בחירה מקדמי למידה, כגון: כתיבה, הוראה מותאמת, אסטרטגיות למידה, הוראה מתווכת, סדנאות במיומנויות יסוד ועוד.

ב. התאמות וגמישות מצד המרצים

לדברי המרואיינים, הם ייתרמו משימוש במחשב במבחן, שימוש בציווד עזר, צמצום החומר, חלוקת החומר למספר יחידות והיבחות על כל אחת בנפרד, והתעלמות משגיאות הכתיב במתן ציון:

"עשיתי קורס באנגלית המרצה אישרה לי לעבוד ב word- ועם אוזניות, היה לי קצת יותר קל. בלי זה אין סיכוי" (חדוה). "לצמצם חומר... זה היה יותר קל אם היו מצמצמים" (ניצה). "זה בכלל לא מפריע לי בלימודים. לא בתואר הראשון ולא עכשיו... יש לי עדיין שגיאות כשאני מגישה דברים, אבל לא מורידים לי על זה..." (יערה).

במחקרים שנערכו בארץ (למשל, Greenberger, 2016), נמצא כי מרצים רבים חסרים ידע וכישורים שיאפשרו להם לעשות התאמות בדרכי ההוראה ובחומרי הלימוד שלהם ולגלות גמישות גדולה יותר בהוראתם. רוב המרצים (כ-60%) דיווחו שחסר להם ידע בתחום לקויות הלמידה ו-40% מהמרצים חשו כי אין להם את הידע ואת הכישורים הנדרשים כדי לספק את הצרכים של סטודנטים עם לקויות למידה (Leyser & Greenberger, 2008).

גרינברג ולייזר (2010) מצאו כי למרבית המרצים לא היה קשר עם מרכזים המספקים שירותי סיוע לסטודנט, ובודדים עברו הכשרה בתחום הלקויות. לעומת המצב הזה בארץ, ניצה הביאה דוגמה ממדינה אחרת, שם למדה במוסד אקדמי. "באנגליה, הם מאוד תומכים ועוזרים. המכללה קודם כל מבינה, נותנת לך זכויות, כאילו הסברים או מה שצריך, וגם שיעורים פרטיים בלעזור לך איך להתמודד עם שגיאות כתיב... לא שילמתי שקל" (ניצה).

היכרות אישית וקשר משמעותי עם אנשים עם לקויות משפיעים בצורה ניכרת על נכונות המרצים לעשות התאמות אלה (גרינברג ולייזר, 2010). נראה כי על המוסדות האקדמיים לבחון בצורה מעשית מענים אפשריים לפער בין הצורך של הלומדים עם לקויות למידה להתאמות וגמישות מצד המרצים לבין המענה הקיים היום בפועל. מוצע שבכל מכללה להכשרת מורים יארגנו למרצים השתלמויות, שבמהלכן הם ילמדו על אודות לקויות למידה ויפתחו את הכישורים הנדרשים כדי לענות על הצרכים של סטודנטים אלו.

ג. הערכה חלופית

עבור מרואיינים רבים מבחן הוא חוויה מאיימת ומכשילה. כשנשאלו מהו מבחן עבורם, ענו המרואיינים תשובות המשקפות את הקושי להיבחן בצורה הרגילה:

"בשבילי מבחן זה כמו... "עונש' (חנה), "איום" (יונית), "לרעוד" (ניצה), "סיוט" (יערה), "נורא ואיום" (חדוה), "לחץ" (עדינה), "קשה נורא והמון חששות" (ערן), "אני מגיעה למבחן אני ממוטטת, גם מזה שאני צריכה לכתוב משהו שהמרצה תראה" (תקווה).

מענה אפשרי לבעיה זו הוא הערכה חלופית במקום מבחן, או נוסף עליו, כגון: המרת בחינה בעבודה מסכמת כתובה לכל הכיתה או במטלה הבוחנת אינטליגנציות מרובות ומאפשרת ביטוי לסגנונות למידה שונים: "איך סיימתי את הקורס הזה? כי עשיתי עבודה..." (עמית).

אפשרות אחרת היא פריסת הציון הסופי למספר מטלות במהלך הסמסטר ותוספת של מטלות רשות המקנות ניקוד בונוס: "הינה אני צריך לכתוב סמינריון ומה זה אני תקוע עם זה... אם תגידי לי: דבר על העבודה, תציג אותה... תצטרכי לעצור אותי מבחינת ידע... תגידי לי לכתוב את זה – תקוע, תקוע" (יוני).

האחריות המוטלת על מוסדות להכשרה אקדמית נוגעת לא רק לתקופת ההכשרה, אלא גם לאיכות ההוראה של פרחי הוראה עם לקויות למידה במערכת החינוך לאחר סיום הלימודים. בהקשר זה נשאלת השאלה אם מתן התאמות בשלב ההכשרה לא יכשילם כשהיו מורים בפועל, כשלא יעמדו לרשותם התאמות (פלביאן וווינדהולץ-דהן, 2015). אחת המנהלות במחקרה של פלביאן (2015) הדגישה כי אין על מורה עם לקויות למידה לצפות להתאמות כמו הארכת זמן, כי אין הארכות זמן כשצריך להגיע מוכנים לשיעור ולהגיש ציונים, אין איחורים והתנצלויות. פלביאן ציינה, כי ההתאמות הניתנות לתלמידים בבית ספר אינן מיועדות להתמודדות היום-יומית בחברה ובעבודה.

מענה אפשרי לשאלה זו הוא סיוע לפרחי הוראה בפיתוח אסטרטגיות התמודדות ויכולת להיעזר בסביבה הקיימת לשם יצירה עצמאית של ההתאמות. כלומר, התאמות בשלב ההכשרה אמורות לשמש כעין פיגומים, ועל המורה לקחת אחריות להבנות עבור עצמו סביבה אישית ומקצועית תומכת שתסייע לו להתמודד עם הלקות במהלך תפקידו במערכת החינוך.

2.2 מערכת החינוך כמקום עבודה

מורים עם קשיים בכתיבה מתמודדים בעבודתם עם הקשיים שחוו בהיותם תלמידים באותה מערכת, קרי קשיים בכתיבה דינית, בכתיב, בהבעה בכתב, זמן ומאמץ מרובים המושקעים בכתיבה, וכל אלה מלווים בהתמודדות רגשית ונפשית. (Taylor, 2017) תהליך שילובם של סטודנטים עם לקות למידה במערך האקדמי מתבצע כיום כתהליך מובן מאליו ומגובה בחוק השילוב. כך פרחי הוראה רבים מסיימים את לימודיהם בהצלחה, אך כבוגרים נתקלים באתגר משמעותי בכניסה לעבודה במערכת החינוך. בראיונות הייתה התייחסות מועטה אל התמיכה המעשית מצד המערכת הבית ספרית. היעדר התייחסות לתמיכה מעשית-אינסטרומנטלית שעליה דיברו משתתפי המחקר, מעידה על חלל ריק שיש למצוא לו פתרונות. הפתרון היחיד שצוין היה סיוע מצד איש צוות נוסף בכיתה.

נוכחות של כוח עזר (כמו סייע/ת או מורה נוסף) יכולה להיות מקור לתמיכה וסיוע עבור המורים עם לקות למידה. מינה מתארת כיצד היא נעזרת בסייעת שלה במהלך הכתיבה על הלוח, כך שהלקות שלה אינה פוגעת בתפקודה:

לדוגמה היום אני עומדת וכותבת על הלוח, אבל יש לי את יפה, שהיא הסייעת שלי, שהסברתי לה בתחילת שנה שאני דיסלקטית. והסברתי לה במה זה בא לידי ביטוי, שאני כותבת עם שגיאות. אז כשיש הרבה דברים שאני כותבת, אז אני ככה בזווית של העין מסתכלת עליה ומצביעה ככה על ה... ט', ת', כ', ק', ח' כ', ואז היא עושה לי מאחורי הילדים את התנועה אם לשנות או לא.

גם יערה נעזרת במערך תומך של הצוות בכיתה: "אנחנו בדרך כלל שני מורים... אם אני לא מכינה מצגת, ואני מעבירה שיעור ואני כותבת על הלוח אז יכולות להיות לי שגיאות כתיב... הרבה פעמים מורה יגיד לי, אני מתקנת וזהו". נראה כי תגבור באמצעות צוות עזר בכיתות עשוי לאפשר למורים עם לקויות למידה ובמיוחד עם לקויות כתיבה למצות את היתרונות המקצועיים שלהם ביניהם: יכולות הבנה, רגישות והכלה.

חשוב למצוא דרכי סיוע נוספים למורים עם לקויות למידה, שכן למורים אלו תרומה ייחודית למערכת החינוך. חשוב גם שישותפו בקבלת החלטות חינוכיות (Brooks, 2019): "אני חושבת שצריכים להיות עוד מורים דיסלקטיים במערכת שיבינו מה קורה עם ילדי החינוך המיוחד. ילדים שקשה להם. אני לא חושבת שיש כאלה היום בבתי הספר שמבינים מה עובר על ילד שהוא לקוי למידה" (טלי).

מורים עם לקויות למידה מבינים לעומק את הקשיים של ילדים עם צרכים מיוחדים. הם ניחנים ברגישות להיבטים הרגשיים, המוטיבציוניים של התלמידים, וכן לצרכים המגוונים שלהם בתחום הלמידה:

אני מגיעה מהמקום שלהם. אני לא מוותרת להם כמו שוויתרו לי. עליי פשוט ויתור, הצביעו עליי ויצאתי מהכיתה.... אני לא, אני מבינה, אני מקשיבה, אני יושבת איתם, אנחנו מנסים לחפש פתרונות יצירתיים לכל מיני קשיים שיש להם... טקסטים יותר גדולים, מוגדלים, מנוקדים, אני אקריא לך, אני אקח את הזמן. (שרון).

בדומה לממצאי מחקרים קודמים (ווגל ושרוני, 2009; פלביאן, 2015; Taylor, 2008; Kitchura, 2008; Brooks, 2019) גם במחקר הנוכחי בולטת התרומה הייחודית של מורים שחוו קשיים בלמידה שלהם, והיום, מתוך בחירה להתמודד איתם, הם פיתחו כלים ייחודיים בעבודה עם התלמידים המתקשים. ממצב של 'תלמידים בעייתיים' המרואיינים פיתחו הוראה הנותנת מענה לבעיות (Gale, 2000):

יש לי 12 תלמידים בכיתה, יש לי 12 כיתות. אין לי תלמיד שאני מדבר איתו באותה השפה, שאני מתנהג אליו באותה הצורה, כל אחד צריך את ה... אפילו את העברית, את ההסבר, את המבט – שונה. כי כל אחד הוא שונה. ולאחד תגיד מילה מסוימת והוא יצחק, ולשני תגיד את אותה המילה והוא ייפגע (יוני).
אני מייחסת את ההצלחה של התלמידים שלי – אליי. אני יודעת להוביל אותם, למשוך אותם, להאכיל אותם, לפתח תקשורת בין אישית מעבר ללימודים. התקשורת מאוד טובה ובגלל זה גם התלמידים מצליחים.... אני יותר מבינה מה הוא מרגיש, יותר נכנסת לנעליים שלו. אני יותר מכילה, יותר מבינה אותם, עד גבול מסוים כמוכן. "הכלה עם גבולות" – זה המשפט שלי... הרגישות לילד היא יותר גבוהה, והקשר עם ההורים הוא יותר מכיל" (חנה).

מסקנות והמלצות

שני שיקולים מנוגדים מונחים על כף המאזניים בדיון בכשירות המורים עם לקויות למידה, ובכללם מורים עם קשיי כתיבה מהותיים – מצד אחד, ניסיונם האישי עשוי להיות גורם מסייע בהבנה ובקידום תלמידים עם קשיים דומים, מצד אחר, יש סכנה שילדים ילמדו דברים שגויים. כמו שהדגישו דהן ועמיתיה (2015). מעולם לא הייתה לסוגיה זו תשובה חד-משמעית, ומשרד החינוך נמנע במכוון מלתת הנחיות ברורות. המציאות היא שכבר היום מורים אלה הם חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך, והדיון לא נסוב על מידת התאמתם וכשירותם להיות מורים. הוא חייב לעסוק בדרכים שיסייעו בהשתלבותם המיטבית במערכת החינוך. ד"ר איתן שחר, מרצה עם לקויות למידה, מיטיב לתאר את המסר של מורים עם לקויות למידה – "אני יכול, אבל אחרת!" (שחר, 2015). חברה מוסרית ודמוקרטית שואפת לקבל את השונות החברתית על מגוון קבוצותיה ולראות בשונות זו יתרון ולא מגבלה (Ontario Human Rights Commission, 2003). מחובתנו המוסרית והמקצועית לאפשר את השוני בצוותי ההוראה, כיוון שמדובר בערכי יסוד בחברה מודרנית דמוקרטית של המאה ה-21.

הכלה, המאפשרת את שילוב המורים עם קשיי כתיבה במערכת החינוך, היא תפיסה ערכית ופרקטיקה חברתית-חינוכית כאחד. משרד החינוך הציב את ההכלה כאחד מיעדיו, אולם עד כה עיקר מאמציו יוחדו להכלת התלמיד השונה (שמש, 2012). להכלת מורים עם קשיי כתיבה במערכת תרומה חשובה לטיפוח רב גונית ושונות בחברה כולה, מורים ותלמידים כאחד. יצירת אווירה תומכת ומקבלת עבור מורים אלה תתרום לרווחתם של צעירים בבית הספר, ואף תהווה מודל ליצירת חברה מכילה באמת (Vogel & Sharoni, 2011). מורים אלו ימחישו לתלמידיהם שאיש אינו מושלם. יתר על כן, הם ידגישו שכל אחד יכול למצוא דרכים להתמודד עם קשיים באמצעות למידה על עצמם (Flavian, 2011). שילוב השונה בכיתה מעורר צמיחה אצל כלל התלמידים, ושילוב השונה בחדר המורים מעורר צמיחה אצל כלל המורים. לשילוב תעסוקתי של מורים עם לקויות למידה במערכת החינוך נדרשים שותפים רבים, המאמינים בהם ובזכותם ללמד. לשם כך יש צורך בשינוי תפיסתי וערכי של החברה כולה בנוגע למורים עם לקויות למידה.

בשל הערכים שהוצגו לעיל ובשל המודעות ההולכת וגוברת להכלת מורים עם לקויות למידה במערכת החינוך, יש חשיבות רבה בהשקעת מאמצים להכלה מיטבית של מורים אלה. עם זאת, עדיין לא נמצאו פתרונות וכלים מערכתיים יישומיים שיאפשרו את הצלחתה.

מתוך הראיונות עם מורים עם לקויות למידה עלה כי קיים צורך במערך תמיכה שיסייע בידם להשתלב בצורה מיטבית במערכת החינוך. להלן המלצות יישומיות אחדות באשר לדרכים שמערכת החינוך יכולה לנקוט בהן כדי שמורים עם לקויות למידה ישתלבו במערכת בצורה המיטבית. מקצת ההמלצות נגזרו מתוך דברי המרואיינים ויהוו פלטפורמות להכלה. פלטפורמות אחרות כבר קיימות וניתן לייעל אותן, ופלטפורמות נוספות יש להקים:

א. הקמת מרכזי תמיכה למורים עם קשיי כתיבה נראית הכרחית, וכן מינוי אנשי מקצוע המתאימים לליזוי ולתמיכה רגשית ומקצועית, במיוחד בתחילת דרכם המקצועית. למשל, מדריך מלווה שיספק תמיכה פדגוגית ויסייע בפיתוח

אסטרטגיות הוראה המותאמות לצרכים הייחודיים של המורים עם קשיי כתיבה. הוא יתווך לצוותי ההוראה ולמנהלים דרכים שיסייעו בהשתלבות מורים עם לקויות למידה בכתי הספר. במחקר של רידיק (Riddick, 2003) הודגש שעדיף שהמורים שילוו מורים אלו בתחילת דרכם, יהיו מורים מנוסים שהם עצמם עם לקות למידה.

ב. יצירת סביבה תומכת בתוך מערכת החינוך. מחקרים קודמים הדגישו, כבסיס להצלחתם של אנשים עם לקויות למידה, את הקשר הבין אישי ויצירת רשת חברתית במעגלי התמיכה המשפחתית (Skellern & Astbury, 2012), בקבוצת השווים, במערכת הזוגית ובמסגרת התעסוקה (Margalit, 2003; Orr & Goodman, 2010). מוצע לפתח תמיכה מעין זו גם במערכת החינוך. למשל, באמצעות קבוצות שיעניקו תמיכה רגשית ויסייעו במציאת דרכי התמודדות מיטביות; קבוצות שיח בצוותים חינוכיים; היעזרות רשמית בעמיתים בבית הספר וכדומה.

ג. קיום השתלמויות למנהלים ולמורים, שמטרתן לחדר את המודעות בנוגע למורים עם לקויות למידה במערכת החינוך ולפתח דרכים יעילות לשילובם ולהשתלבותם בכתי ספר.

ד. מלבד האחריות המוטלת על מערכת החינוך, גם על המורים עם לקויות למידה מוטלת האחריות לבקש את העזרה שהם זקוקים לה. פלביאן (2015) מציינת כי מצופה ממורה עם לקויות למידה להיות כן עם סביבתו ולבקש עזרה בעת הצורך. כדי שמורים יהיו פתוחים וכנים ויוכלו לדבר על הקשיים האובייקטיביים, נדרשת הבנה והכלה לא שיפוטית מצד המערכת (Kitchura, 2008). מורים עם לקויות למידה יכולים לתרום לתקשורת פתוחה עם המערכות החברתיות השונות, ואף לסייע בסגור עצמי. סגור עצמי מתייחס להבעת מחשבותיו ורגשותיו של המורה בדרך אסרטיבית, להכרת זכויותיו, ליכולתו לבחור ולהחליט, וליכולתו ליצור שינויים בחייו (קוזמינסקי, 2004). חיזוק יכולות אלה יתרום לביטחונם העצמי וליכולתם של מורים עם לקויות למידה לדבר בצורה פתוחה על צורכיהם ועל הדרכים שיסייעו להם בתפקודם המקצועי במערכת החינוך.

לבסוף, לשם הוצאה לפועל של הצעות ייעול אלה ואחרות, נדרשת חקיקה הולמת שלא רק תגן על זכות האנשים עם לקויות למידה להיות מורים, אלא תספק תקצוב מתאים למתן תמיכה וסיוע מצד מערכת החינוך, שיאפשרו למורים אלה לתפקד בצורה מיטבית.

מומלץ לבחון במחקרי המשך מספר רב יותר של נבדקים, המייצגים מגוון רחב יותר של גילאים, ניסיון וטווחי קושי בתחום הכתיבה. כמו כן, מומלץ להשוות בין מורים במקצועות תוכן שונים ולבחון את השפעת הדיסציפלינה על טיב הקושי ועל דרכי ההתמודדות. מחקרי המשך אלו יאפשרו להגדיל את מידת ההכללה של ממצאי המחקר.

מקורות

- אבגר, ע' (2018). לקויות למידה במערכת החינוך בישראל. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.
- אבישר, גי, בן-יהודה, מי, גילור, א, מנדל, ר' ושביט, פ' (2015). פרחי הוראה עם ליקויי למידה כמורים וכמחנכים לעתיד. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 10-15.
- גרינברג, לי ולייזר, י' (2010). סטודנטים עם לקויות למידה ונכויות במוסד טכנולוגי להשכלה גבוהה: האם מרצים מסייעים להצלחתם? סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 25(2), 61-80.
- דהן, א' (2005). מעקב התערבות וניתוח תהליכי כתיבה של סטודנטים עם ליקויי למידה. סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום, 20(2), 25-38.
- דהן, א' ומלצר, י' (2008). "קולות מהעבר ומהווה" - תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים עם כניסתם לאקדמיה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 23(2), 23-40.
- דהן, א', מלצר, י', של, א, והדס-לידור, נ' (2015). לקות הלמידה איננה מוגבלות: היא זהות. סיכויים וסיכונים בהוראה מנקודת מבטו של המורה עם ליקויי למידה. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 26-32.
- דינרשטיין, ר' (2005). חוק, משפט ואנשים עם מוגבלויות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 20, 51-61.
- ווגל, ג' ושרוני, ו' (2009). הלכות נכנסת לכל פינה - פרספקטיבות של מורים עם ליקויי למידה. דפים, 48, 47-73.
- ווגל, ג' ושרוני-יצחק, ו' (2013). מורים ופרחי הוראה עם ליקויי למידה: ניתוח על של מחקרים. בתוך ג' אבישר ושי רייטר (עורכות), שילובים: מהלכה למעשה (עמ' 77-108). חיפה: אחווה.
- וורמברנד, נ' (2004). מרכז מהו"ת - מודל להעצמה ותמיכה בסטודנטים עם לקויות למידה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19(2), 111-120.

חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים. (התשס"ח-2008). ירושלים: כנסת ישראל.
חוק-יסוד חופש העיסוק. (התשנ"ב-1992). ירושלים: כנסת ישראל.
טימור, צ' (2015). סטודנטים עם ליקויי למידה כמורים לעתיד. *ביטאון מכון מופת*, 56, 16-21.
ינון, מ' ווינטראוב, נ' (2000). תוכנית התערבות לשיפור יכולת כתיבה: סקירת ספרות. *IJOT כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק*, 9(1), 17-33.
פלביאן, ה' (2015). שילוב מורים עם לקויות למידה: יתרונות, חסרונות ושאלות מנקודת מבטם של מנהלי בית הספר. *ביטאון מכון מופת*, 56, 22-25.
פלביאן, ה' ווינדהולץ-דהן, ק' (2015). מתסכול כתלמיד עם לקויות למידה למורה מצליח. *ביטאון מכון מופת*, 56, 59-64.
צדוק-לויתן, א' וברנו, ר' (2004). מבוגרים בעלי לקות למידה: מאפייני הצלחה בעולם תעסוקה. *אדם ועבודה*, 13, 44-61.
קוזמינסקי, ל' (2004). מדברים בעד עצמם: סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. תל אביב: הוצאת יסוד ומכון מופת.
שחר, א' (2015). "הילד שבי" - להיות מרצה לקוי למידה. *ביטאון מכון מופת*, 56, 54-58.
שמש, ז' (2012). *ספר ההכלה*. ירושלים: משרד החינוך.
שיין, ע', סובל, ש' והלל, א' (2002). טיפול קבוצתי לשיפור כישורי כתיבה של ילדים עם ליקויי כתיבה המטופלים ב"מרכז מאיר". *IJOT כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק*, 11(1), 3-8.
שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום*. רמות: אוניברסיטת תל-אביב.

- Apel, K., & Masterson, J. J. (2001). Theory-guided spelling assessment and intervention: A case study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 32*, 182-195. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/017\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/017))
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th. Edition (DSM-5)*. Washington, DC.: American Psychiatric Association.
- Brooks, L.M. (2019). *Learning from experience: The practice of teachers with dyslexia working with special education students in Massachusetts*. Ph.D. Dissertation. New York: Columbia University.
- Duquette, C. (2010). Examining autobiographical influences on student teachers with disabilities. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6*, 215-228. <https://doi.org/10.1080/713698718>
- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L., & Rosenblum, S. (2009). Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *American Journal of Occupational Therapy, 63*(2), 182-192. <https://doi.org/10.5014/ajot.63.2.182>
- Ferri, B., Keefe, C.H., & Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities, 34*(1), 22-32. <https://doi.org/10.1177/2F002221940103400103>
- Flavian, H. (2011). Teachers with learning disabilities: Modeling coping mechanisms in the classroom. *Education Canada, 51*(3), 31-33.
- Finlayson, K. & McCrudden, M.T. (2020). Teacher-Implemented writing instruction for elementary students: A literature review. *Reading & Writing Quarterly, 36*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1604278>
- Gale, T. (2000). (Dis) ordering teacher education: From problem students to problem-based learning. *Journal of Education for Teaching, 26*(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/02607470050127045>
- Greenberger, L. (2016). Faculty attitudes toward students with disabilities at an Israeli leading technology institute. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 21*(1), 1-13. <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2016-V21-I1-6814>
- Karimi, Y. (2010). *Learning disabilities: An introduction of theoretical and practical principles alongside with psychological case studies*. Tehran: Saravane.

- Kitchura, C. (2008). *Invisible disability, visible people: A closer look at the experiences of teachers with learning disabilities*. M.A. Dissertation. Ontario: Brock University.
- Leyser, Y. & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*(3), 237-251. <https://doi.org/10.1080/08856250802130442>
- Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities (LD): Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(2), 82-86. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00062>
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 363-381. <https://doi.org/10.1177%2F00222194030360040701>
- Morgan, E. & Burn, E. (2000). Three perspectives in supporting a dyslexic trainee teacher. *Innovations in Education and Training International, 37*(2), 172-177. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) (1994). Learning disabilities: Issues on definition-revised. In NJCLD (Ed.), *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities* (pp. 61-66). Austin, TX: Pro-Ed.
- 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. <https://doi.org/10.1080/713662200>
- Ontario Human Rights Commission. (2003). *The opportunity to succeed: Achieving barrier-free education for students with disabilities* (Consultation Report). Ontario Human Rights Commission.
- Orr, A.C., & Goodman, N. (2010). People like me don't go to college: The legacy of a learning disability. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 4*(4), 213-225.
- Peverly, S. T. (2006). The importance of handwriting speed in adult writing. *Developmental Neuropsychology, 29*(1), 197-216. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_10
- Ponomareva, E., Davidovitch, N., & Shapira, Y. (2016). Integrating students with disabilities in academia: A rewarding challenge. In R. Parsons (Ed.) *Learning Disabilities : Assessment, Management and Challenges* (pp.173-182). Nova Science Publishers, Inc. New York: Nova Publisher.
- Riddick, B. (2003). Experiences of teachers and trainee teachers who are dyslexic. *International Journal of Inclusive Education, 7*(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/1360311032000110945>
- Skellern, J. & Astbury, G. (2012). Gaining employment: The experience of students at a further education college for individuals with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 42*, 60-67. <https://doi.org/10.1111/bld.12012>
- 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*. Ph.D. Dissertation. California: Brandman University.
- Valle, J. W., Solis, S., Volpitta, D., & Connor, D. J. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of "coming out". *Equity & Excellence in Education, 37*(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Vogel, G. & Sharoni, V. (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day', perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 479-495. <https://doi.org/10.1080/13603110903131721>
- Woodman, E. (1995). Transitions: The personal journey of an adult's experience living with learning disabilities. *Learning Disability Forum, 20*(2), 41-44.