

**”אף אחד ממילא לא יקשיב לי”:****סיפור בית הספר של צעיר בעל לקות למידה ששולב במערכת החינוך הכללית**

מיכל קויפמן (לזראה) וסמדר תובל

**תקציר**

מאמר זה מבוסס על מחקר אשר מטרתו הייתה ללמוד ולהכיר את חוויית בית הספר של בוגרים בעלי לקויות למידה שלמדו במסגרות שילוב. גישת המחקר שבחרנו להשתמש בה בעבודה זו נשענת על הפרדיגמה האיכותנית על פי הגישה של ”סיפורי-חיים” ומתמקדת בסיפור חיים כהשמעת קול (Chase, 2005).

במאמר זה בחרנו להציג ולהשמיע את קולו של יאיר, צעיר בן 23, אחד מארבעה מרואיינים שבשנות בית הספר היסודי והתיכון למד וקיבל סיוע במסגרות ”שילוב” בבית הספר הכללי. מן הסיפור האישי שלו ניתן ללמוד על התפתחותו וזהותו ועל הדרך שבה חווה את חיי בית הספר.

בניתוח הסיפורים של יאיר ושל שאר הבוגרים נחשפו תחושות של פחד, כעס, תסכול ועוד, ובלטה החוויה שלא ”שמעו” אותם בבית הספר ושקולם ורצונם לא נשמעו. נוצרה סביבם ”תרבות של שתיקה” (Gibson, 2006), חוויה הדומה לזו של קבוצות שוליים אחרות שחוו הדרה ובידול (Freire, 1985).

**מילות מפתח:** תרבות של שתיקה, לקות למידה, קבוצת שוליים, סיפורי חיים, הדרה ובידול.

”אתה מפחד לדבר, אתה מרגיש כל כך לא מחובר לאף אחד, אתה מרגיש בחוץ, אתה יודע שאף אחד ממילא לא יקשיב לך, אתה מרגיש סוג של מנוכר – זאת מילה קשה, אבל כן, לא הרגשתי בתוך חלק, היו לי את החברים שלי אבל לא הייתי חלק מהדבר הגדול”.

**הקדמה**

תהליכים של בידול והדרה בבית הספר ניזונים ומושפעים מהקונטקסט החברתי, התרבותי והפוליטי שבו פועל בית הספר, ולפיכך קבוצות שוליים בקהילה נהפכות גם לקבוצות שוליים בבית הספר. תלמידי החינוך המיוחד הם קבוצת שוליים ייחודית בבית הספר אשר סובלת מהתעלמות בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לה וקולם מושקע לא אחת (Vaughan & Bos, 1987; Albinger, 1995). אטקינסון מציינת שאנשים בעלי לקויות למידה היו מושקעים ובלתי נראים לאורך ההיסטוריה של קביעת מדיניות ופרקטיקות בחינוך בכלל ובחינוך המיוחד בפרט (Atkinson, 2010). ועדות בית ספריות, מורים, פסיכולוגים חינוכיים, מפקחים, קובעי מדיניות חינוכית והורים הם שקובעים לתלמידים אלה איפה ילמדו, מה ילמדו ואיך ילמדו בלי לתת את הדעת לדעות ולרצונות של התלמידים עצמם ובלי להקשיב לקולם (Gibson, 2006). גיבסון (Gibson, 2006)

טענה בהתבססה על עבודתו של פאולו פריירה (Freire, 1985) שהתעלמות מקבוצות שוליים במערכת החינוך גורמת ל"תרבות של שתיקה" הנובעת מיחסים מבניים בין קבוצות חברתיות דומיננטיות לקבוצות שוליים לא-דומיננטיות. תרבות זו מושרשת עמוק במערכות החינוך המודרניסטיות, גם אם היא אינה מכוונת ואינה מודעת.

תמונה זו של תרבות בית הספר מטרידה מאוד ודורשת ממערכת החינוך לבחון ולשנות כמה מן הפרקטיקות הנהוגות בה ומהתפיסה והגישה כלפי תלמידים בעלי לקות למידה. מהקשבה לקולות ולסיפורי בית הספר של תלמידים בעלי לקויות למידה ניתן ללמוד ואולי גם לקדם ולהביא לשינוי בתרבות זו.

## מבוא

### לקות למידה ומאפייניה

הגדרת ה-NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) ללקות למידה:

לקות למידה הוא מונח כללי המתייחס לקבוצה הטרוגנית של ליקויים המתבטאים בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש של יכולות האזנה, דיבור, קריאה, כתיבה, חשיבה ויכולות מתמטיות. הפרעות אלו אינטרינזיות לפרט, וההנחה היא שנגרמו כתוצאה מתפקוד לקוי של מערכת העצבים המרכזית והן עשויות להתרחש במהלך שנות החיים. בעיות בוויסות עצמי, תפיסה חברתית והשתלבות חברתית עשויות להתקיים עם לקויות למידה אך אינן כשלעצמן מרכיבים של לקות למידה. אף שלקות למידה עשויה לקרות בו זמנית עם מצבים מגבילים אחרים (כמו ליקוי חושי, פיגור שכלי, הפרעה חברתית ורגשית) או עם השפעות סביבתיות (כמו הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספקת או לא מתאימה, גורמים פסיכוגניים) היא אינה תוצאה של תנאים או השפעות אלו (קוזמינסקי, 2004: עמ' 33).

לקות למידה אינה תלויה ברמת האינטליגנציה או קשורה אליה, אלא מעידה על פער בין רמת התפקוד המצופה מהאדם על-פי יכולתו, גילו וההתנסויות הלימודיות שלו ובין רמת תפקודו בפועל בתחומי הלימוד השונים. האדם בעל לקות הלמידה עשוי לגלות קשיים בתחומי למידה שונים כגון קריאה, כתיבה וחשבון, ובמיומנויות קוגניטיביות כגון תפקודי שפה וחשיבה, תפיסה, זיכרון, קשב וריכוז. כיוון שלקות למידה מתבטאת בקשיי למידה, היא מתגלה בדרך כלל במסגרת בית הספר (בינשטוק, 2007).

מחקרים רבים שנעשו לאורך השנים מצאו מגוון של קשיים רגשיים המלווים תלמידים בעלי לקות למידה (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004; Martinez & Semrud-Clikeman, 2004; Nelson & Harwood, 2011). בית הספר הוא מסגרת שבה התלמידים אמורים ללמוד על פי תכנית לימודים אחידה בדרך כלל ולעמוד בהישגים לימודיים על פי נורמות התפתחותיות. תלמידים בעלי לקות למידה מגלים קשיים לימודיים כבר בשנים הראשונות בבית הספר, והישגיהם הלימודיים נמוכים מהמצופה מהם. תלמידים אלה חווים כישלונות חוזרים ונשנים וצוברים חוויות למידה שליליות. וכיוון שלקות הלמידה אינה נראית לעין, לעתים גם הסביבה הקרובה של התלמיד מגיבה

בחוסר הבנה ובחוסר סבלנות וסובלנות לקשיים אלו (דהן וצדוק, 2012). הורים, מורים ותלמידים אחרים עשויים להעביר לתלמיד מסר שהוא עצלן, חסר רצון ללמוד, טיפש וחסר יכולת. תלמיד שחוה תגובות אלה מפתח תחושה שהוא שונה, שאינו עומד בציפיות ושהוא מאכזב את הקרובים אליו ואת עצמו. תחושות אלה מפתחות רמות גבוהות של חרדה ודיכאון אשר כבמעגל קסמים מגבירות את קשיי הלמידה של התלמיד ומחזקות את רגשותיו השליליים (Gallegos, Langley, & Villegas, 2012; Nelson & Harwood, 2011).

ההיסטוריה של כישלונות לימודיים ואי עמידה בציפיות הסביבה משפיעות גם על הדימוי העצמי של תלמידים בעלי לקות למידה, ואלה נוטים להיות בעלי דימוי עצמי אקדמי נמוך (Lackaye et al., 2006). דימוי עצמי נמוך מגביר את התחושה שלהם שהם "טיפשים" ולא מוצלחים ופעמים רבות הוא מונע מהם להכיר בתחומי החוזק שלהם (קוזמינסקי, 2004). כישלונות לימודיים מצטברים מביאים להתפתחות של חוסר אונים נרכש שלצד הדימוי העצמי מביא לפגיעה במוטיבציה הלימודית, לציפיות נמוכות ולפסימיות בדבר הצלחתם בעתיד (Chapman, 1988; Lackaye et al., 2006; קוזמינסקי, 2004).

נוסף לקשיים הלימודיים ולרגשות השליליים שמתלווים אליהם, תלמידים בעלי לקויות למידה חווים גם קשיים בתחום חברתי (בינשטוק, 2007). נמצא שתלמידים בעלי לקויות למידה הם פחות מקובלים, חווים יותר הצקות וחשים בדידות חברתית (Martinez & Semrud-Clikeman, 2004). לתלמידים אלה יש פחות חברים, הקשרים החברתיים הקיימים נחשבים רדודים ולא מספקים, והם חווים תחושות של בדידות חברתית במידה רבה משל תלמידים שאינם בעלי לקויות למידה (בינשטוק, 2007). ניתן לחשוב שאיכות הקשרים החברתיים ותחושת הסיפוק החברתי תלויות במסגרת הלימוד שבה לומדים התלמידים, אולם בהשוואה של התפקוד החברתי של בעלי לקויות למידה בסביבות לימוד שונות (כיתות הכלה, כיתות חינוך מיוחד וכיתות שילוב) נמצא שבכל המסגרות האלה תלמידים בעלי לקויות למידה דיווחו על תחושת בדידות, דחייה חברתית וחוסר סיפוק חברתי (Wiener & Tardif, 2004).

### **להקשיב לקולותיהם של בעלי לקויות למידה**

לאורך ההיסטוריה החברה האנושית הייתה בנויה מקבוצות חזקות ומקבוצות חלשות. הקבוצות החזקות היו בעלות הכוח והשליטה, והן שהשפיעו על התהליכים החברתיים, הכלכליים והפוליטיים. הקבוצות החלשות היו קבוצות שוליים, מודרות ומדוכאות (אבידן, למפרט ועמית, 2005). את ההיסטוריה כתבו הקבוצות החזקות, ועיקרה הוא סיפורן של קבוצות אלה. לעומת זאת קולן של קבוצות השוליים, הקבוצות החלשות, נשמע לעתים רחוקות, כאילו לא היו קיימות כלל (Atkinson, 2010).

גם במסגרות של בתי ספר קיימות קבוצות שוליים שחוות הדרה, בידול והשתקה. בין התלמידים שחוות הדרה ובידול בולטים תלמידים בעלי מוגבלויות ולקויות למידה (רייטר, 2007). הבידול וההדרה של תלמידי החינוך המיוחד מתבטאים בעצם ההפרדה שלהם – מלאה או חלקית –

מתלמידים "רגילים" ובחוסר נגישות לתכניות הלימודים הרגילות, למשאבים ולהזדמנויות למידה (תובל ואור, 2006). גם תלמידי החינוך המיוחד המבודלים והמודרים "מושקקים", וקולם, דעותיהם, נקודות המבט שלהם, חוויותיהם, רגשותיהם ורצונותיהם נידונים להתעלמות בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות להם ולאיכות חייהם (Vaughan & Bos, 1987 ; Albinger, 1995).

מצב זה של "השתקת" קולות תלמידים בעלי מוגבלויות השתנה בעשורים האחרונים בעקבות שינויים שחלו במעמד אנשים בעלי מוגבלויות ותהליכים שהכירו בזכויות הילד בכלל וילדים בעלי מוגבלויות בפרט. בראשית שנות השמונים של המאה ה-20 התפתחה גישת **האדם במרכז** שהתבססה על רעיונות של זכויות אדם ורעיונות השילוב והנורמליזציה (קוזמינסקי, 2004 ; רייטר, 2007). גישה זו דורשת שינוי בחשיבה, מיחסים של שליטה באדם ליחסים של עצמה ושיתוף. היא מתמקדת בחיי הפרט ומדגישה את זכותו לכוון את חייו ולקבל החלטות הנוגעות לחייו, והדרך לעשות זאת היא **הקשבה לאדם וגילוי מה שחשוב עבורו** (קוזמינסקי, 2004). בשנת 1989 פורסמה האמנה לזכויות הילד של האו"ם (United Nations, 1989), המדגישה את היותו של הילד אדם בעל זכויות וקוראת לפעול למען טובת הילד על בסיס שוויון וזכויות אדם (פלדמן, 2007). האמנה מכוננת גם לילדים בעלי מוגבלויות והובילה לפרסום אמנת האו"ם לזכויות אנשים עם מוגבלויות בשנת 2006 (United Nations, 2006). אמנות אלה מדגישות את המחויבות לפעול על בסיס של שוויון וללא הפליה ולהבטיח לילדים בעלי מוגבלויות ליהנות מחיים מלאים והוגנים ומשיתוף פעיל בחיי הקהילה (קוזמינסקי, 2004 ; פלדמן, 2007). האמנות מציינות במפורש את הזכות של הילד להשמיע את דעותיו בכל הנושאים המשפיעים על חייו, ובזה הן נותנות מעמד תקף ובעל משקל לקולותיהם של ילדים ותלמידים.

ניסיון להביא את העקרונות הנוגעים לשוויון זכויות של ילדים בעלי מוגבלויות ותלמידי חינוך מיוחד לביטוי מעשי, מופיע בהצהרת האו"ם בסלמנקה משנת 1994 (UNESCO, 1994). הצהרה זו קוראת לשיתוף מלא של ילדים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות חינוך רגילות ללא הפליה על בסיס לקות ומוגבלות. בעקבות הצהרת סלמנקה החלה תנועה אל עבר החינוך להכלה: לא עוד חינוך מבדיל ומשלב של תלמידי חינוך מיוחד אלא חינוך מכיל בתוך בתי ספר רגילים לצד אוכלוסיית תלמידים רגילה ולפי תכניות הלימודים הרגילות (רוני, 2007). בעקבות זאת השתנתה מדיניות החינוך במדינות רבות וקראה להכלה מלאה של תלמידי חינוך מיוחד בבתי ספר רגילים.

גם במערכת החינוך הישראלית החלה מתגבשת מדיניות של הכלה בחינוך, הרואה את תלמידי החינוך המיוחד שווים ובעלי זכות לחינוך כמו כל בני גילם (משרד החינוך, ספר ההכלה, 2012). אך כאן חשוב להדגיש מחקרים קודמים שלנו (תובל, 2004 ; תובל ואור, 2006) שחשפו בבתי הספר מציאות מורכבת, רווית ניגודים, שבתוכה פעל צוות בית הספר. במציאות זו מחד גיסא צוות בית הספר אמור ואף רוצה להכיל, לטפח ולקדם את כלל ילדי הכיתה, אולם מאידך גיסא מצופה מהצוות לרבד את התלמידים על פי הישגיהם, לאתר מוקדם ככל האפשר את הילדים המתקשים ולנתב את המתקשים ביותר לחינוך המיוחד. מסקנות המחקר היו שצוות בית הספר התקשה מכיוון שנדרש ליישם בו זמנית שתי מטרות שאינן מתיישבות זו עם זו: מטרת ההכלה ומטרת הריבוד. במציאות זו שבה המטרות אינן מתיישבות זו עם זו, הצוות אינו יכול להצליח בו-זמנית בשתייהן,

ולמעשה מועד לכישלון מתמיד. אי-ההתיישובות – כך נמצא במחקר – נפתרת בעזרת מערכת של ייצוגים חברתיים המבטלים את האיום על המקצועיות ויוצרים מציאות מסווה שבתוכה יוכל צוות בית הספר לתפקד (תובל, 2007). ייתכן שחלק מאותה הסוואה יוצר גם את "תרבות השתיקה".

רוס ושבלין (Rose & Shevlin, 2004), גיבסון (Gibson, 2006) ודיאז (Diez, 2010) מציינים שאחת הדרכים לאפשר לאנשי חינוך וקובעי מדיניות ליצור סביבה של הכלה היא **להקשיב לקולותיהם של התלמידים בעלי המוגבלויות**.

התפתחות של גישות הקוראות להקשיב לקולותיהם של קבוצות שוליים ואנשים עם מוגבלויות חלה גם במחקר האקדמי. תאוריית הנורמליזציה והמודל החברתי של לקויות הובילו לשינוי ניכר בגישות מחקר פסיכולוגיות, סוציולוגיות ואנתרופולוגיות (רייטר, 2007; Gilbert, 2004) המערערות על ההנחה שהידע מצוי אצל ה"מומחים" – חוקרים ואנשי מקצוע, ושידע זה הוא האמת היחידה. בניגוד להנחה זו התפתחו גישות המחקר המשתף והמחקר המשחרר שמדגישות שלאנשים מקבוצות שוליים יש ידע שנובע מעצם החוויה שלהם, מעצם היותם עדים ממקור ראשון, ושיש לראות בקולותיהם ידע שימושי, לגיטימי ובעל תוקף אמיתי (Gilbert, 2004; Gibson, 2006). שתי הגישות קוראות להקשיב לקולות המשתתפים במחקר, לשתף אותם באופן פעיל במחקר ולראות בידע שהמשתתפים מציגים ידע אמיתי שעל פיו ייווצרו תאוריות חדשות. אחת השיטות שמיישמת את גישות מחקר אלה היא המחקר הנרטיבי.

### מהשתקה להקשבה

מחקרי הנרטיב שנעשו על חוויות בית הספר של תלמידים בעלי לקויות למידה (Atkinson, 2010) מצליחים להציג את החוויה הייחודית של תלמידים אלה ולהדגיש את ההיבטים השליליים שבחוויות בית הספר שלהם. חוויית בית הספר של תלמידים אלה יכולה להיות שלילית ויש המתארים אותה כטראומטית וכסבל מתמשך (McNulty, 2003; Ingesson, 2007).

המשתתפים ברוב המחקרים מציינים שהם חשו חוסר אונים כשהמורים לא העריכו את היכולת שלהם ולא שיתפו אותם בתהליכים לימודיים שהם עברו. בית הספר היה עבורם סבל מתמשך שפגע ברמת ההישגים, בהערכה העצמית וברווחה הכללית. הם מספרים שמורים ותלמידים אחרים לא הבינו את הקשיים שלהם ולכן חוו לעתים קרובות הצקות, תקיפות והשפלות מצד תלמידים ומורים (Reid & Button, 1995; Nalavany, Carawan, & Rennick, 2011). התלמידים תיארו תחושה ש"משהו לא תקין אצלי" שנבעה בעיקר מאירועים שהעבירו לתלמיד מסר זה, בעיקר היחס אליהם מצד מורים, הורים וחברים כאל "מפגרים", "עצלנים" ו"טיפשים" (Albinger, 1995). התלמידים תיארו תחושה של עצב, בושה, תסכול, פחד וחרדה מקשייהם הלימודיים. הם חשו תסכול מכך שבית הספר מתייחס רק לקשיים שלהם, ושלא מאפשרים להם למצות את מלוא הפוטנציאל שלהם ומתייחסים רק לחלק ממה שהם באמת (Rose & Shevlin, 2004; Hughes & Dawson, 1995). התלמידים תיארו תחושות של בידוד לאחר שהיו מוציאים אותם לכיתת השילוב וכך מנתקים אותם מכיתת האם כאשר שילבו אותם בקבוצות הוראה. מצד אחד התלמידים הרגישו שהם

מקבלים בכיתת השילוב עזרה, אולם מצד אחר הם ראו בכיתה זו עונש כיוון שנותקו מכיתת האם והיו צריכים לעשות עבודה כפולה וקשה יותר. בשל כך רבים מהתלמידים מציינים שהיו מעדיפים לקבל סיוע בכיתת האם ולא בכיתת שילוב (Gibson & Kendall, 2010; Albinger, 1995).

נקודה מעניינת שעולה מהנרטיבים היא שהתלמידים לא הרגישו שהם חסרי יכולת באופן כללי אלא רק בעלי קשיים ספציפיים. הם מציינים שהם אוהבים ורוצים ללמוד אבל בבית הספר הם הרגישו מנותקים ולא שייכים, ושבת הספר לא נתן להם די הזדמנויות ללמוד ולהתקדם (Ingesson, 2007; Nalavany, Carawan & Brown, 2011).

כמו מסגרות בתי הספר גם המחקר האקדמי התעלם מקולם של תלמידי החינוך המיוחד. רוב המחקרים הנוגעים לתלמידים אלה מבוססים על דיווחי הורים ומורים בלי לשתף את התלמידים עצמם (Ingesson, 2007). חוסר השיתוף של תלמידי חינוך מיוחד במחקר נבע בעיקר מההנחה שהידע התקף והאמיתי מצוי בידי מומחים ואנשי מקצוע בלבד (Gilbert, 2004). התוצאה היא שבמשך שנים רבות הן במחקר האקדמי והן בעבודה בבית הספר הייתה התעלמות מקולם של תלמידי החינוך המיוחד.

### מתודולוגיה

מטרת מאמר זה היא ללמוד ולהכיר את חוויית בית הספר של בוגרים בעלי לקויות-למידה שלמדו במסגרות "משלבות". חוויה של אדם היא אישית וסובייקטיבית והיא מערבת ערכים ורגשות אשר אינם ניתנים למדידה מדויקת, לחלוקה של שחור ולבן. לכן בחרנו בגישת מחקר איכותנית (שקדי, 2003).

כדי ללמוד על החוויה האישית של בוגרים בעלי לקויות למידה שלמדו במסגרות שילוב בתקופת בית הספר ובהתאם למדיניות ההכלה בחינוך המתפתחת בשנים האחרונות והחשיבות של "הקשבה לקולות שותקים" כפי שהוצג בסקירת הספרות, בחרנו לחקור במתודולוגיה של "סיפורי חיים". גישה זו מצליחה להציב במרכז את החוויה הסובייקטיבית של האדם (ספקטור-מרזל, 2010) ובמקרה הנוכחי את חוויית בית הספר של בוגרים שלמדו במסגרות שילוב.

המחקר הנרטיבי רואה באדם אישיות שמספרת סיפורים באופן טבעי כחלק בלתי נפרד מעצם הקיום של האדם (שקדי, 2003; ספקטור-מרזל, 2010). הסיפורים משמשים עיקרון מארגן של החוויה האנושית (ספקטור-מרזל, 2011) וכלים פרשניים שבעזרתם אנו מביטים בעולם, מארגנים את הידע והחוויות שלנו ומעניקים להם משמעות (שקדי, 2003).

לכל אדם יש נרטיב המאפשר לו לחקור את עצמו, להבנות את הזהות שלו, להביע את תחושת העצמי ולהציג מיהו ומאין הגיע ואיך הגיע לכך (Atkinson, 2010). הנרטיב מארגן את כל המשתנים של ההקשר שבו התקיימה החוויה ליחידה שלמה אחת, קוהרנטית ובעלת משמעות למספר (ספקטור-מרזל, 2010).

**אוכלוסיית המחקר**

במחקר רואיינו ארבעה מבוגרים שאובחנו כבעלי לקות למידה בתקופת לימודיהם. במאמר זה נציג את סיפורו של מרואיין אחד.

**כלי המחקר ומדדי הניתוח**

הריאיון התבצע על פי גישתה של רוזנטל (Rosenthal, 1993) כריאיון סיפור חיים. סיפור החיים של המרואיין מושתת על היסטוריית החיים של המספר וכולל את אוסף העובדות והאירועים המרכיבים את מהלך חייו. הנרטיב מספק תמונה של העצמי, הכוללת את המטרות העיקריות של המספר בחייו, את תפיסותיו על עצמו ועל העולם ואת הגורמים המעניקים לחייו משמעות (Ruth & Kenyon, 1996).

מובן מאליו כי סיפור חיים אינו כולל את כל אירועי החיים. כל סיפור הוא ייצוג סלקטיבי של היסטוריית החיים (Rosenthal, 1993), ומכאן גם הפער הבלתי נמנע בין "החיים הנחיים" (life as lived) ובין "החיים המסופרים" (life as told) (Bruner, 1987). ב"נרטיב עצמי תָּחוּם" המרואיין מתבקש לספר על היבט מוגדר בהיסטוריית החיים שלו (ספקטור-מרזל, 2010), ובמחקר הנוכחי – על תקופת בית הספר.

הריאיון במחקר כלל שני חלקים (Rosenthal, 1993):

החלק הראשון – "הנרטיב העיקרי" – נועד להפיק סיפור ספונטני כיחידה שלמה וסגורה המכוונת בלעדית על ידי המרואיין, והוא נפתח בשאלה הכללית "ספר לי על חוויותיך בבית הספר".

בחלק השני – "פרק השאלות" – המרואיין נשאל שאלות כדי להבהיר דברים עמומים, לפרט ולהסביר נושאים שעלו בסיפורו (ספקטור-מרזל, 2010).

**ניתוח הסיפורים**

את הסיפורים של המשתתפים בחרנו לנתח על פי גישת "מנגנוני הברירה" של ספקטור-מרזל (2010). על פי גישה זו לכל נרטיב יש "נקודת יעד סיפורית" המכונה End-Point (EP), כלומר בכל נרטיב קיימת הכוונה לתכלית, טענה או מסר שהמספר מבקש להעביר באמצעות הסיפור. ה-EP מושפע מכל הגורמים התרבותיים, הפסיכולוגיים, החברתיים אשר משפיעים על זהותו של המספר. במהלך יצירת הנרטיב המספר מבנה את הסיפור כך שישרת את ה-EP, את הפואנטה שהוא מבקש להציג. הפואנטה הסיפורית מתבטאת בברירה בלתי מודעת שמבצע המספר לתְּמֹות שהוא בוחר להציג והתְּמֹות שהוא בוחר להשמיט.

כדי לזהות את הפואנטה של הסיפור מציעה ספקטור-מרזל (2010; 2008) להשתמש בשישה מנגנוני ברירה שהחוקר מאתר בסיפור. ששת מנגנוני הברירה הם: **הכללה** – עובדות, אירועים, תקופות, חוויות ותְּמֹות שהמספר בוחר לספר ואשר מתאימות לפואנטה שהוא מעביר בסיפור; **חידוד** – חלקים בסיפור שעוברים הבלטה והדגשה לחיזוק הפואנטה; **השמטה** – אי-אזכור של נושאים שאינם רלוונטיים לפואנטה; **השתקה** – אי-אזכור של נושאים שבעיני המספר מנוגדים או סותרים

את הפואנטה; **השטחה** – נושאים המאוזכרים בשטחיות ובמזעור; **ייחוס משמעות הולמת** – מתן משמעות ופשר לנושא מסוים בסיפור כדי להצדיק את הפואנטה ואשר אינם תואמים בהכרח את המשמעות המקורית של הנושא.

### ממצאים

בתהליך המחקר שמענו את סיפוריהם של ארבעה מבוגרים שלמדו בבית הספר בילדותם במסגרות משלבות. מניתוח הסיפורים בלטה במיוחד החוויה האישית שלהם, שלא "שמעו" אותם בבית הספר ושקולם ורצונם לא נשמעו. ארבעת הבוגרים תיארו דרך החוויה האישית שלהם כיצד לאחר שעברו תהליך של בידול והדרה סיגלו לעצמם התנהגויות הדומות לאלה של קבוצות שוליים ושל קבוצות מיעוט אחרות ויצרו סביבם "תרבות של שתיקה" (Freire, 1985). כדי לחדד ממצא זה בחרנו להציג במאמר זה את המחקר על ידי סיפורו של יאיר.

### סיפורו של יאיר

יאיר, בן 24, רווק, נולד בלידת שלישייה, מתגורר היום בקיבוץ בצפון הארץ. לאחר שחרורו מהצבא ניסה עם חבר לעבוד על מיזם ייחודי בתחום האנרגיה ובמקביל למד וסיים מכינה במכללה בצפון. לאחרונה חזר מטיוול בדרום אמריקה והיום הוא עובד בעבודות מזדמנות ולומד לבחינה הפסיכומטרית. יאיר בסיפורו הציג את עצמו כ"מסכן פסיבי וחסר יכולת" במסגרת בית הספר לעומת תפקודו המוצלח במסגרות אחרות. מניתוח הסיפור של יאיר ניתן לראות שזאת הפואנטה הסיפורית (EP) שלו. בבית הספר לוקחים אותו, מחליטים עבורו ולא שואלים אותו, לעומת היותו אקטיבי, עצמאי ובעל יכולות במסגרות אחרות. יאיר בסיפורו הבלית את הכישלונות, הקשיים והמלחמות הפנימיות שאֵתן הוא עדיין מתמודד גם כמבוגר.

### בידול הדרה במסגרות חינוכיות או "פחד בבית ספר..."

חווית בית הספר של יאיר הייתה קשה. בסיפורו יש שימוש רב במילים כמו "פחד", "לא קל", "קשה", "לחץ". בתחילת הריאיון הוא התקשה לבחור במה להתמקד – בחוויה הלימודית או בחוויה החברתית בבית הספר, ובפועל הוא הציג את שני התחומים בחפיפה. מבחינה לימודית הוא ייחס את הקושי הלימודי ללקות הלמידה: "אני לקוי למידה, דיסגרף, מבלבל אותיות בכתביה, במספרים אני כותב 19 91 לפעמים". תחושת הפחד אצל יאיר ראשיתה עוד בתקופת הגן. הוא מספר: "כבר בגן ידעו שיש לי בעיה, בגלל זה גם נשארתי בגן חובה שנה נוספת אני זוכר שפחדתי כל פעם מחדש שיבואו להוציא אותי לאבחונים ולטיפולים". יאיר מחדד בעיקר את הקושי שלו בכתביה, בשגיאות כתיב. הוא תולה בקושי זה את תחושת ה"פחד" שליוותה אותו במהלך לימודיו בבית הספר היסודי והתיכון: "היה לי נורא קשה להתבטא בכתב, לא הייתי מסוגל... הרבה בגלל בעיות בשגיאות כתיב, הרבה בגלל פחד".

הקושי של יאיר התבטא גם בתחום החברתי. ואף שבכל סיפורו לא תואר אירוע חברתי ספציפי, ניתן להבין זאת מההשוואה בין מערכת היחסים שיש לאחיו עם חבריהם "כולם רוצים להיות לידם"



ובין מערכות היחסים שהיו לו עם החברים שלו "מצאתי פה ושם חברים אבל זה לא תמיד מה שרציתי".

שלוש פעמים לאורך הסיפור הספונטני הוא התחיל באמירה שהחוויה היא לא קלה מבחינה לימודית וגם מבחינה חברתית. בהמשך הוא פירט רק על הקושי הלימודי – "היה לי הרבה פחד בבית ספר, הייתי מהלא מקובלים ולדעתי זה מה שהשפיע גם על הלימודים" – ועל הכעס הגדול שהוא סותב: "יש לנו פגישת מחזור שבוע הבא של השכבה והיתה לי שיחה עם אחי על זה כמה יש לי בטן מלאה שם על כמה מהאנשים". את תחושת הלחץ הוא בחר לתאר כך: "כל הזמן הרדיפה הזאת להצליח בלימודים, רדיפה לפה רדיפה לכאן בית הספר זו חוויה שרודפת אותי... והיו שנים נוראיות". ממה שיאיר בחר לספר ניכרת תחושה קשה שהוא נושא מבית הספר, תסכול ופחד המלווים אותו עד היום.

### תחושת חוסר שייכות או "אני רוצה להיות חלק מ-"

יאיר מציג את עצמו כחלק משלישייה. כבר בתחילת הסיפור הוא הציג את ההבדל בינו ובין השניים האחרים. בחוויה האישית שלו, בעיקר בבית הספר, הוא נבדל מהם הן בהישגים הלימודיים והן בהישגים החברתיים: "אני אח לאחד גאון מבריק, הכל אצלו מאיות, ואח אחד שגם מצליח בלימודים ועם החברים, זה לא היה קל. התחושה שתמיד ליוותה אותי זה שאני צריך להגיע לקרסוליים של האחים שלי וזה קשה מפני שתמיד אותי לקחו תמיד לאבחונים, אני הייתי בכיתות מיוחדות, הסתובבתי עם התחושה שלא הולך לי הפכתי להיות המתקשה והיה לי קשה".

העובדה הראשונה שיאיר הציג הייתה שלכיתה א' הוא עלה עם אחד האחים. "אז כשהגעתי לבית ספר הגעתי עם עוד בן אדם, הגעתי עם אח תאום. האח הגדול שלנו עלה לכיתה א' לבד, אני ואחי נשארנו שנה נוספת בגן וכך עלינו יחד, זה שעלה איתי, אני זוכר שהוא נורא עזר לי להתחבר". כבר בתחילת סיפורו של יאיר בולט מעמדו הנמוך בעיני עצמו. הוא לא היה לבד, ומי שהיה אִתו עזר לו "להתחבר". עם זה יאיר משטיח את התחושות שלו על אחיו ומשתיק את הסיבה האמיתית שאחיו נשאר בגן: כדי שהוא לא יישאר לבד. על כך סיפר רק כשנשאל במפורש. יאיר מתאר את המעבר לכיתה א' כמעבר עם "עוד בן אדם" כשלמעשה אחיו עזר לו "להתחבר". הבחירה של יאיר להשתמש בכינוי "עוד בן-אדם" לאחיו מחזקת את האופן שבו הוא מציג את מערכת היחסים עם אחיו: מחד גיסא הוא בחר להציג את עצמו כאחד משלישייה, חלק מהשלם, ומאידך גיסא בפעמים המעטות שהאחים נזכרו בסיפור הם נזכרו כנפרדים ממנו בכישורים והצלחות וכזרים, כ"עוד בן אדם". לעלייה לכיתה א' עם אחיו הוא ייחס משמעות כאשר סיפר שאחיו עזר לו להתחבר, ולמעשה התפקיד של אחיו הבלוי את הקשיים וסייע ליאיר לאמץ לעצמו את תחושת המסכנות והנבדלות.

דרך נוספת שבה הוא בחר לחדד את הצורך שלו להיות כמו כולם היא תיאור יציאתו במהלך יום הלימודים לקבלת סיוע בכיתה אחרת וההתמודדות עם הלימודים בכיתה: "זה מתחיל בבית ספר, זה שאומרים לך שאתה לקוי למידה ואתה לא טוב אתה צריך עזרה, אתה יוצא מהכיתה שלך, זה מוריד לך את הביטחון העצמי, אתה לא יודע אם אתה מסוגל לקבל את ההחלטות לבד, יש לך תרגיל, עוזרים לך, עוזרים לך, אתה מפחד לדבר, אתה מרגיש כל כך לא מחובר לאף אחד, אתה מרגיש בחוץ".

עם זאת הוא מתאר בקצרה את הניסיון שלו להיות חלק מהכיתה: "הייתי שטותניק, הייתי מנסה להצחיק, למשוך תשומת לב".

### אימוץ דפוסי השתקה או "אני יודע שאני לא טמבל"

לאורך הסיפור של יאיר בולטים סיפורי הכישלון והאכזבה יותר מסיפורי הצלחה, ונראה שיאיר "הפנים" את המסר שקיבל מהסביבה ש"קשה לו", והוא צריך עזרה. גם כשהתמודד בהצלחה הוא היה עדיין הילד המתקשה, המסכן, שצריך עזרה וסיוע. "בבית היו בטוחים שאני לא אצליח להוציא רישיון נהיגה, גם אני לא חשבתי, יום אחד סבתא שלי באה הביתה, ושואלת בבית שלנו בקול רם: "אז מה נו, כבר ויתר על להוציא רישיון, הוא בטוח שהוא לא יצליח". אפשר לזהות שבדברי סבתו יש ביקורת כלפיו על שהפנים תחושה של חוסר מסוגלות וגם צליל של ביקורת על המשפחה שעזרה לו להפנים מסר זה. "בחוויה תמיד היו בטוחים שיהיה לי קשה, שאני טמבל שאני לא אצליח הייתי כל הזמן המסכן, שזאת החוויה הכי קשה, בית ספר, בית, לא משנה, להיות המסכן בגלל המגבלות שלך, אבל אני יודע שאני לא טמבל".

במהלך יום הלימודים יצא יאיר ללמוד בכיתה ה"שילוב". הסיפור על היציאה מחדד את הפער שאָתו הוא מתמודד, הפער בין מה שבית הספר אומר שהוא ובין מה שיאיר חושב על עצמו: "אתה נכנס לכיתה של המתקשים שבאים לעזור להם, זה בדרך כלל המופרעים או אלה שלא רוצים ללמוד עוד מהבית, ואני לא מופרע וכן רוצה ללמוד". יאיר אינו מרגיש שייך לכיתה זו. אוכלוסיית התלמידים המגיעים לקבל סיוע בתוך כיתה העזר לא מתאימה לו. לטעמו הוא לא מופרע ולא מתקשה שלא רוצה ללמוד, הוא מודע לקשיים שלו אך רוצה ללמוד עם כולם: "אתה יוצא מהכיתה ומספרים לך על חוויות שהיו בכיתה כשלא היית... וזה פגע בי מאוד". הוא אף הסביר את חוסר האפקטיביות של כיתה השילוב: "ובכיתה הזאת, אחד עושה בעיות ואחד עונה ואחד מפריע ובסוף מכל הזמן [שאתה בכיתה], אתה מקבל חצי ממנו כי היו הפרעות". למעשה, כאשר יאיר מספר על כיתה השילוב הוא משתמש בביטויים החריפים ביותר וכך מחדד את התחושה הרעה שהיתה לו בבית הספר: "אתה מפחד לדבר, אתה מרגיש כל כך לא מחובר לאף אחד, אתה מרגיש בחוץ, אתה יודע שאף אחד ממילא לא יקשיב לך, אתה מרגיש סוג של מנוכר – זאת מילה קשה, אבל כן, לא הרגשתי בתוך חלק, היו לי את החברים שלי אבל לא הייתי חלק מהדבר הגדול".

יאיר מרגיש שבתקופת בית הספר הוא לא היה חלק "מהדבר הגדול", ותחושת ההחמצה מתחדדת כאשר בתקופת לימודיו במכללה הוא הופתע שהוא מצליח בלימודים ומצליח חברתית. את תקופת הצבא והלימודים במכללה הוא מזכיר בהשטחה ובצורה של השוואה עם חוויות בית הספר. על המכללה הוא מספר: "התקבלתי למכינה ושם למדתי בכיתה עם כאלה שבאו לשפר, עם כאלה בלי בגרות בכלל, תבינו אני הייתי שם נחשב לחכם, אפילו אני זוכר שהייתי בשוק שמישהו שאל אותי אם אני רוצה לעשות אתו ביחד עבודה שם. המרצות דיברו איתי, היה לי קשה, היה לי למי לגשת להסביר למדתי, הצלחתי".

ועל החוויה בצבא: "בצבא סיימתי קורס מפקדים, רק שם התחלתי להרגיש שאני חלק מכולם לא מוציאים אותי, הייתי חלק מקבוצה של מפקדים, למדנו יחד, תרגלנו יחד ואני לא אשכח איך פעם אחת כל כך נבהלתי שהייתי צריך לקבל החלטה והרי עד עכשיו מי שאל אותי, אני הרי המסכן שלא יודע, ופתאום פה אני צריך לקבל החלטות, על עצמי על החיילים שלי ואני זוכר כמה זה היה קשה

לא ידעתי איך עושים את זה בכללי". תקופת הצבא מסמלת מהפך בתפיסת העצמי של יאיר. בצבא הוא מרגיש שניתנה לו הזדמנות למשהו חדש שלא הכיר, להיות במעמד של מפקד ולקבל החלטות בעצמו על עצמו ויותר מכך גם על אחרים. החוויות במכללה ובצבא מעצימות את מטרת הסיפור של יאיר, ועל ידי ההנגדה מהחוויה בבית הספר מדגישות את תחושת הקושי והמסכנות שחוה בבית הספר.

חויית ה"מסכנות" מלווה את יאיר מיום שהוא זוכר את עצמו. הוא זוכר את העזרה שקיבל מהסביבה יותר מההתמודדות האישית שלו וההצלחות שלו. היום הוא אומר שהוא לא הבין למה היה לו קשה: "לא הבנתי למה, למה קשה לי ולאחים שלי לא. אני לא זוכר שמישהו מצא זמן לשבת ולהסביר לי, עכשיו בדיעבד אני חושב שלא חשבתי שאני יכול לשאול, קיבלתי את זה כמו שזה".

כשיאיר היה בכיתה ו', הוא נבחן בתורה והגיש את המבחן ריק למורה. המורה ביקשה ממנו שיענה על השאלות בעל פה, וכך הוא מספר: "...ותוך כדי השאלות שהיא שואלת בע"פ אני כבר עונה לה את כל התשובות... היא אמרה לי, שהיא לא מבינה למה החזרתי לה את המבחן ריק אם אני יודע את החומר. אמרתי לה, אני לא יודע איך לכתוב את זה. פה הבנתי, פה זו היתה פעם ראשונה שהבנתי שזה הדבר שהכי היה לי קשה בבית ספר, אמרתי את זה פעם ראשונה בקול, עניתי למורה אבל נראה לי שגם אני שמעתי את עצמי ואז הבנתי שזה הקושי היחידי שלי, ההבעה בכתב. אם מישהו היה מקשיב לי קודם אולי הדברים היו משתנים".

התובנה האישית של יאיר בעקבות המבחן בתנ"ך מחדדת פער בין האופן שבו בית הספר הציג אותו בפניו ובין מה שהוא הבין על עצמו: הפער בין המבחן הריק ובין הידע הרב שהיה לו ושאותו הוא התקשה להביע בכתב. בחלק השני של הריאיון ציין יאיר את המורה לתנ"ך ומורה נוספת בתיכון כדמויות בולטות שסייעו לו לצאת ממעגל הכישלון: "ביסודי זו היתה המורה לתנ"ך שהעירה אותי ובתיכון זו היתה המחנכת שלי, עד היום אני בקשר אתה, היא זאת שאמרה לאמא שלי מלכתחילה שיש לי יכולות שהבית והבית ספר חוסמים מלהוציא". שתי דמויות אלה בסיפורו מחזקות את ה-EP של הסיפור של יאיר כשהן מדגישות את הפער בין מה שהבית ובית הספר גרמו לו להרגיש בתקופת בית הספר – חסר יכולת הן לימודית והן חברתית – ובין הגילויים שלו לאחר בית הספר, שהוא בעל יכולות וכישורים. עם זאת הוא לא סיפר על המורות בסיפור הספונטני אלא רק בחלק השני של הריאיון. ייתכן שהוא ניסה להשטיח את הדמויות כדי לחזק את דימוי ה"מסכן" בבית הספר, דמות המסכן וחסר האונים שעולה במהלך כל הסיפור.

במהלך הריאיון היה חשוב ליאיר להעביר מסר דרכנו למשרד החינוך על כיתת השילוב: הוא מציע כי "בתוך הכיתה הרגילה יהיו עוד שתי עוזרות הוראה וכך הכיתות האלו היו נחסכות כי בזמן שיש לך עוד שתי בנות שעוזרות לפתור תרגילים ודברים כאלה אתה לא היית מרגיש מחוץ לכיתה, לא היית מרגיש אאוט סיידר, לא היית צריך לעבור לכיתה שגורמת לך לפגיעה נפשית. אני אקרא לזה בצורה הכי קשה של המילה. היית נשאר בתוך הכיתה ולא היו אומרים לך אתה הולך לכיתה של המופרעים כי אתה רוצה להרגיש נורמטיבי אתה רוצה להרגיש כמו כולם, מערכת החינוך בארץ היא דפוקה וצריך לשנות אותה".

על פי הפואנטה הסיפורית (EP) של יאיר ניתן לתאר את חויית בית הספר שלו כחוויה של האדרת ה"מסכנות". בסיפורו מדגיש יאיר את תחושת המסכנות שהוא חש בבית הספר ובבית. הוא מרגיש

שונה וחסר יכולת לעומת אחיו וגם לעומת שאר התלמידים הרגילים בבית הספר. הסיוע שיאיר קיבל בבית הספר בכיתת שילוב רק חיזק תחושה זו. הוא תיאר תחושות של פחד, חרדה ולחץ שהיו קשורות לקשיי הלמידה שלו ושבת הספר לא רק שלא היה קשוב לצרכיו להיות עם כולם אלא חיזק את קשייו. יאיר חש שבית הספר נתן לו סיוע לא הולם. בסיפורו ניכרת החשיבות של דמות משמעותית בבית הספר ושל הבנת הלכות מצד האדם עצמו ומצד המורים. ניכר שחויית בית הספר של יאיר חיזקה את דימוי המסכן וחסר היכולת, ורק לאחר זמן, בצבא ובמכללה, הוא מצא בעצמו נקודות חוזק וכישורים תבויים. ייתכן שגם להתבגרות יש חלק בשינוי החיובי, אך ללא ספק למערכת בית הספר ולמורים חלק בחווייה הקשה.

כאמור, הסיוע הלימודי שיאיר קיבל בכיתת שילוב מחוץ לכיתת האם הביאה אותו לחוש שונה, נכשל וחסר יכולת. יאיר מספר שלא רצה להיות מנותק מכיתת האם ובשלב מסוים אף הדגיש שהיה מעדיף לקבל את הסיוע האקדמי בכיתת האם, אך נראה שהוא סיגל את תרבות השתיקה: איש לא הקשיב ליאיר ואיש לא שיתף אותו בקבלת החלטות על סגנון הסיוע, ויאיר גם לא חשב שהוא יכול להשמיע את קולו ולבקש זאת. נראה שאצל יאיר חויית בית הספר התרחשה לא רק בין כתליו אלא הייתה רחבה יותר ומושפעת מהקשרים רבים אף מחוץ לבית הספר, ואלה חיזקו את החווייה השלילית של בית הספר ולא סייעו לו בהתמודדות אֵתה.

מתוך הסיפור של יאיר עולה שהחווייה הבולטת שיש לו מתקופת בית הספר היא יחס של זלזול, חוסר אמון והיעדר הקשבה מצד הצוות הבית ספרי. בסיפורו, בבית הספר הדגישו בעיקר את הקשיים האקדמיים שלו ולא נתנו את הדעת לחִזקות שלו בתחומים אחרים וכך נוצרה אצלו תחושה כי "אין סיכוי".

בסיפורו של יאיר עולה תמונה ברורה וחדה של "תרבות של שתיקה": מערכת בית הספר לא משתפת את יאיר בתהליכים הנוגעים אליו, לא שואלת את דעתו, לא מחפשת אחר משוב ליעילות הפרקטיקות שיושמו עבורו, ולא מוסרת לו מידע על הלכות עצמה ונימוקים לבחירת דרכי ההוראה שיושמו. גם יאיר נמנע מלהשמיע את קולו ולא ידע שזה אפשרי. רק לאחר זמן, במהלך השירות הצבאי, העז לקבל החלטות בעצמו.

חשוב לציין שחויית בית הספר של יאיר החלה לפני יותר מחמש-עשרה שנים, וייתכן שמה שמתאר יאיר כחויית בית הספר שלו אינו אותה חווייה של לומדים לקויי למידה היום. ייתכן שהיום התרבות הבית ספרית מושפעת יותר ממדיניות ההכלה המיושמת כבר כמה שנים בבתי הספר. עם זה, מכיוון שהטענה של יאיר ואחרים היא שקולם לא נשמע, כדאי לבחון מה מהמתואר יכול להיות עדיין רלוונטי.

### דיון מסכם

במחקר הנוכחי שאלנו "מהי חויית בית הספר של בוגרים בעלי לקויות למידה שלמדו במסגרות 'משלבות'". לאחר הקשבה לסיפור וניתוח הנרטיב של יאיר ואחרים אפשר להסיק שחויית בית הספר היא בעיקרה קשה, וסך כל החוויות השליליות עולה לאין שיעור על החוויות החיוביות. תמונה זו תואמת את מאפייני חויית בית הספר של תלמידים בעלי לקויות למידה כפי שדיווחו במחקרים

Hughes & Dawson, 1995; Reid & Button, 1995; (למשל :  
(McNulty, 2003; Ingesson, 2007).

מדוע אפוא תלמידים בעלי לקויות למידה עשויים לחוות את בית הספר באופן כה שלילי? לכאורה התשובה פשוטה: בית הספר הוא מסגרת ששמה דגש בהישגים אקדמיים, ולכן תלמידים בעלי לקות למידה שיתקשו לעמוד בדרישות, יחוו שונים ונכשלים ויחוו את חוויית הלמידה בצד השלילי. אולם תשובה זו מתערערת לאחר שיאיר חווה הצלחה בלמידה בזמן שירותו הצבאי ובלמודי המכינה.

אם כן, מה הם אותם תהליכים ופרקטיקות המתקיימים בבית הספר ואשר עלולים להפוך את החוויה לשלילית וקשה? מתוך ניתוח החוויה של יאיר הגענו לכמה תשובות אפשריות שמרמזות גם על פתרונות אפשריים.

בית הספר מתמקד בעיקר בתחום האקדמי הצר (בעיקר מילולי ומתמטי) ולא מאפשר לתלמידים להפגין ולמצות כישורים אחרים. תמונה דומה עולה ברוב מחקרי חוויית בית הספר של תלמידים לקויי למידה, שלפיהם התלמידים חשים תסכול וחוסר אונים כיוון שהמורים לא נותנים להם הזדמנויות לבטא את כישוריהם (לדוגמה: Reid & Button, 1995; Rose & Shevlin, 2004). מסגרת הסיוע דרך "כיתת שילוב" יוצרת הפרדה והדרה של תלמידים בעלי לקות למידה. וכמו שיאיר מתאר, גם אם היציאה לכיתת שילוב היא לזמן קצר, הניתוק מכיתת האם יכול להגביר את תחושת הבדידות של התלמיד ולפגוע בהערכה העצמית שלו (Reid & Button, 1995). אלבינגר (Albinger, 1995) מצא שהיחס ל"כיתת השילוב" הוא אמביוולנטי. מצד אחד התלמידים העריכו את העזרה שקיבלו בכיתה, ומהצד האחר הם ראו ביציאה לכיתת השילוב עונש בשל הניתוק מהחברים וגם בשל הצורך לעבוד כפליים: בכיתת האם ובכיתת השילוב. יאיר מציין, כמו גם שאר המשתתפים במחקר, שהיה מעדיף לקבל את הסיוע בכיתת האם.

בית הספר אינו מפעיל גמישות בהנגשת תכניות לימודים לתלמידים בעלי לקויות למידה, והוא פועל במגוון מצומצם של אסטרטגיות הוראה והערכה. מחקרים קודמים מציינים עוד שלא תמיד המורים מבינים את הקשיים של התלמידים בעלי לקויות הלמידה (Hughes & Dawson, 1995; Nalavany, Carawan, & Rennick, 2011).

נקודה אחרונה, ולטעמנו אולי החשובה מכולן, היא היעדר הקשבה לתלמיד גם כאשר הוא מנסה להשמיע את קולו וגם כאשר הוא "שותק" מחשש, מבושה, מחוסר ידיעה, מחוסר יכולת או בשל הדרה. חוסר ההקשבה לקולות התלמידים בלט בסיפור בית הספר של יאיר ונראה, כפי שהדגישה גיבסון (Gibson, 2006), שבבית הספר מתקיימת "תרבות של שתיקה". היעדר ההקשבה הרווח בבית הספר במודע או שלא במודע ולעתים אף מתוך כוונות טובות של "טובת הילד" מביא במידה רבה לעיצוב חוויה שלילית של בית הספר.

בתי הספר שואפים לקיים תהליכים המקדמים שוויון והכלה בקרב כל התלמידים, אך בפועל שלא במודע ולא במכוון התהליכים הנהוגים בבתי הספר מגבירים את הבידול וההדרה בקרב התלמידים (תובל, 2004; תובל ואור, 2006). ייתכן שאלמלא הקשבנו לקולות ולסיפורי החוויות של הבוגרים

בעלי לקויות הלמידה, כלל לא היינו מודעות לתהליכים שליליים אלה. המחקר הנוכחי אפשר לנו להתבונן מחדש בפרקטיקות ובתפיסות הבית ספריות ולנסות לקדמן ובעיקר לנסות ולשמוע את קולם ה"חלש" של הילדים בעלי לקות הלמידה.

### מראי מקום

אבידן, ג', למפרט, ח', ועמית, ג' (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

בינשטוק, א' (2007). **סולמות וחבלים: מדריך להורי תלמידים בעלי לקויות למידה**. ירושלים: משרד החינוך – השרות הפסיכולוגי ייעוצי.

דהן, א' וא' צדוק (2012). **מלקות לחרות – מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופת.

ספקטור-מרזל, ג' (2008). **צברים לא מזדקנים: סיפורי חיים של קצינים בכירים מדור תש"ח**. ירושלים: מאגנס.

ספקטור-מרזל, ג' (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית: מודל לפרשנות נרטיבים. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון, עמ' 63-93.

ספקטור-מרזל, ג' (2011). המחקר הנרטיבי כפרדיגמת מחקר פרשנית. **שבילי מחקר** 17, עמ' 63-72. פלדמן, ד' (2007). זכויות אדם של ילדים עם מוגבלות בישראל בפתח המאה ה-21. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכות), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך**. חיפה: אחוה, עמ' 89-142.

קוזמינסקי, ל' (2004). **מדברים בעד עצמם: סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**. תל אביב: יסוד ומכון מופת.

רוני, ח' (2007). סוגיות ומחלוקות בנושא השילוב וההכלה במסגרות חינוך פורמליות. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכות), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך**. חיפה: אחוה, עמ' 27-55.

רייטר, ש' (2007). "נירמול" השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכות), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכת החינוך**. חיפה: אחוה, עמ' 57-87.

שמש, ז' (עורכת) (2012). **ספר ההכלה – בירור תפיסות עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

תובל, ס' (2004). **הייצוגים החברתיים של הכלה, בידול וריבוד בבית הספר המנתבים ילדים לקריירה של חינוך מיוחד** (עבודת דוקטור). באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

תובל ס' (2007). להיות מורה – החיים בשני עולמות סותרים: הייצוגים החברתיים של הכלה, בידול וריבוד בבית הספר. בתוך: א' אור וס' בן אשר (עורכות) **המוכר והזר – ייצוגים חברתיים בישראל**. קריית שדה בוקר: מכון בן גוריון, אוניברסיטת בן גוריון, עמ' 317-346.

תובל, ס' וא' אור (2006) הכלה בבית הספר – משימה בלתי אפשרית?! ייצוגים חברתיים של הכלה וריבוד במערכת החינוך. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום** 21, עמ' 5-18.

Albinger, P. (1995). Stories from the resource room: Piano lessons, imaginary illness, and broken-down cars. *Journal of Learning Disabilities* 28 (10), pp. 615-621.

Atkinson, D. (2010). Narrative and people with learning disabilities. In: G. Grant, P. Ramcharan, M. Flynn, & M. Richardson (Eds.), *Learning Disability: A life cycle approach*. Maidenhead, UK: Open University press & McGraw-Hill education, pp. 7-18.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research* 54 (1), pp. 12-32.

Chapman, J. W. (1988). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 80 (3), pp. 357-365.

Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 651-680.

Diez, A. M. (2010). School memories of young people with disabilities: An analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability & Society* 25 (2), pp. 163-175.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture power and liberation*. London, UK: Macmillan.

Gadeyne, E., P. Ghesquiere, & P. Onghena (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (3), pp. 510-521.

Gallegos, J., A. Langley, & D. Villegas (2012). Anxiety, depression, and coping Skills among Mexican school children: A comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 35 (1), pp. 54-61.

- Gibson, S. (2006). Beyond the 'culture of silence': Inclusive education and the liberation of 'voice'. *Disability & Society* 21 (4), pp. 315-329.
- Gibson, S., & L. Kendall (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning* 24 (4), pp. 187-193.
- Gilbert, T. (2004). Involving people with learning disabilities in research: Issues and possibilities. *Health and Social Care in the Community* 12 (4), pp. 298-308.
- Hughes, W., & R. Dawson (1995). Memories of school: Adult dyslexics recall their school days. *Support for Learning* 10 (4), pp. 181-184.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International* 28 (5), pp. 574-591.
- Lackaye, T., M. Margalit, O. Ziv, & T. Ziman (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD peers. *Learning Disabilities Research & Practice* 21 (2), pp. 111-121.
- Martinez, R. S., & M. Semrud-Clikeman (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 37 (5), pp. 411-420.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities* 36 (4), pp. 363-381.
- Nalavany, B. A., L. W. Carawan, & L. J. Brown (2011). Considering the role of traditional and specialist schools: Do school experiences impact the emotional well-being and self-esteem of adults with dyslexia? *British Journal of Special Education* 38 (4), pp. 191-200.
- Nalavany, B. A., L. W. Carawan, & R. A. Rennick (2011). Psychosocial experiences associated with confirmed and self-identified dyslexia: A participant-driven concept map of adult perspectives. *Journal of Learning Disabilities* 44 (1), pp. 63-79.
- Nelson, J. M., & H. Harwood (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities* 44 (1), pp. 3-17.



- Reid, D. K., & L. J. Button (1995). Anna's story: Narratives of personal experience about being labeled learning disabled. *Journal of Learning Disabilities* 28 (10), pp. 602-614.
- Rose, R., & M. Shevlin (2004). Encouraging voices: Listening to young people who have been marginalized. *Support for Learning* 19 (4), pp. 155-161.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In: R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *The narrative study of lives*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 59-91.
- Ruth, J. E., & G. M. Kenyon (1996). Biography in adult development and aging. In: J. E. Birren, G. M. Kenyon, J. E. Ruth, J. J. F. Schroots, & T. Svensson (Eds.), *Aging and biography: Explorations in adult development*. New York: Springer, pp. 1-20.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris, France: UNESCO.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, NY: United Nations.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.
- Vaughan, S., & S. Bos (1987). Knowledge and perception of the resource room: The students' perspective. *Journal of Learning Disabilities* 20 (4), pp. 218-223.
- Wiener, J., & C. Y. Tardif (2004) Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research & Practice* 19 (1), pp. 20-32.

**מיכל קויפמן** תושבת דימונה, בעלת תואר ראשון בחינוך מיוחד תואר שני ביעוץ חינוכי ומאבחנת דידקטית. משמשת מורת שילוב בבית ספר יסודי ומרכזת את תחום החינוך המיוחד, השילוב וההכלה בבית הספר. המחקר המתואר הוא חלק מפרויקט הסיום של תואר שני שעשתה בהנחייתה של ד"ר סמדר טובל. הכתובת להתקשרות: [koifmanmikhal@gmail.com](mailto:koifmanmikhal@gmail.com)

ד"ר סמדר תובל, ראש התכנית להסבת אקדמאים להוראה ומרצה בכירה בתכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללת קיי בבאר שבע. חוקרת בגישה איכותנית שאלות של הכלה והדרה בבית הספר וסיפורי בית ספר של בוגרי מערכת החינוך הישראלית. הכתובת להתקשרות:

[smadar.tuval@gmail.com](mailto:smadar.tuval@gmail.com)