

שילוב לקויי למידה באקדמיה

עמלה עינת*

פתח דבר – האם אכן העדפה מתקנת? דילמה בסיסית ביחס לשילוב תלמידים לקויי למידה במערכת האקדמית

לאחרונה סיפר לי מנכ"ל של מפעל תעשייתי גדול ומצליח על חוויית מפגשו הראשון עם הנושא של ליקויי למידה. תקלת ייצור רצינית קרתה במפעלו, כך סיפר, שהייתה לה משמעות כספית גדולה ביותר. הדיווח שקיבל מעובדיו על השתלשלות האירוע נראה לו לוקה בחסר, ורק משתחקר את הצוות באופן שיטתי ומדוקדק, התברר לו שלאחת מהעובדות האחראיות בצוות זה, בעלת תואר אקדמי בשטחה, יש ליקויי למידה מהותיים בתחומים טכניים רלוונטיים, ובגין טעות טכנית שלה קרתה התקלה המדוברת. עובדת מוערכת זו, כך התברר לו בהמשך התחקיר, זכתה למן תחילת עבודתה במפעל בתמיכה מבקרת, מתקנת ומגינה מצד חבריה לצוות בכל אשר עשתה, להוציא – באקראי – את האירוע האחרון הנזכר.

לאחר שיקול-דעת ענייני והומני גם-יחד, החליט אותו מנכ"ל לאפשר לעובדת הנ"ל להמשיך בתפקידה האחראי במפעלו, ואף הפך את הבקרה ההתנדבותית של חבריה לתמיכה גלויה ושיטתית.

למותר לציין שתגובה זו שלו הינה יוצאת-דופן, ושרוב בעלי הסמכות במסגרות תעסוקה אחרות היו מגיבים בפיטורים מידיים. אלא שלא זאת, כמובן, הבעיה המרכזית העולה מהדברים.

הבעיה המרכזית נוגעת ביכולתם של בוגרי אקדמיה הסובלים מליקויי למידה לממש וליישם את ידיעותיהם באופן עצמאי במסגרות תעסוקה רלוונטיות. בעיה זו תקפה אפילו לגבי אלה המסיימים את לימודיהם האקדמיים ברמת ציונים גבוהה (לעיתים הרבה מהממוצע), בין היתר הודות לזכויות-יתר שונות שהם מקבלים לאורך שנות לימודיהם. במובן זה, האוכלוסייה עם ליקויי הלמידה (לסוגיהם השונים) נבדלת באופן ברור וחד-משמעי מכלל האוכלוסיות האחרות הראויות להעדפה מתקנת, שכן לגבי האחרונים – מיעוטים, נשים, נכים בגוף או בנפש – ניתן לתקן את מצב האפליה בפועל על-ידי סילוק התיוג השלילי חסר הבסיס הרציונלי, במקרה של

* ד"ר עמלה עינת, ראש מוקד התמיכה הרגשית במרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, המכללה האקדמית בתל-חי.

תודתי לגיא פינקלשטיין על תרומתו הרבה באיסוף ובמיון של מידע עדכני.

מיעוטים ונשים, או על-ידי התאמת העיסוק למגבלת הנכות, מצד אחד, ולעקומת היכולות הבריאות של הנכים, מן הצד האחר. באשר לבעלי ליקויי למידה כתסמין בלעדי, הפקת היכולות העיוניות הטובות שלהם מן הכוח אל הפועל נחסמת או נפגעת בגין הליקויים השונים, שאינם ניתנים לתיקון או לשיקום, אלא רק לעקיפה בעזרת טכניקות תמיכה ייחודיות, אישיות ברוב המקרים (וינקלר, 2003). כלומר, בדרך-כלל יש קושי רב להתאים באופן מספק את אופי עיסוקיהם של לקויי-הלמידה למגבלותיהם וליכולותיהם, משום שיכולותיהם נוגעות בתחומים אינטלקטואליים הנזקקים, לצורך מימושם, גם לכישוריהם הטכניים הפגועים (שם).

מבוא – מהות הפגיעה הקרויה "ליקוי למידה", ואפיוניה המרכזיים בכלל ואצל סטודנטים באקדמיה בפרט

הגדרות שונות של המושג "ליקוי למידה" מתארות מצב שבו "הישגי היחיד במבחנים סטנדרטיים בקריאה, במתמטיקה או בהבעה בכתב, המועברים באופן יחידני, נמוכים במידה משמעותית מן המצופה על-פי גילו, לימודיו ורמת המשכל שלו" (APA, 1994). על-פי הוועדה המשותפת לליקויי למידה בארצות-הברית (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994), מדובר ב"מונח כללי שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגנית המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות". על-פי מרגלית (Margalit, 1994), מדובר ב"ביטויים רב-ממדיים בתחומי התפקוד הלימודי וההסתגלות החברתית והרגשית".

נראה שהבעייתיות המרכזית בהתמודדות עם המושג והשלכותיו מקבלת ביטוי ברור כבר בנסיונות ההגדרה השונים שלו. דבר זה אינו מפתיע שכן הפונקציות הפגועות המשפיעות על הישגיהם הלימודיים של התלמידים הנחשדים בליקויים מסוג זה עשויות לנבוע ממצרף של סיבות רבות ושונות, ולהתפרש על שטחי למידה והתנהגות רחבים ומורכבים המקשים הגעה להגדרה מדויקת. תופעה אחרת המקשה את תיחומו והגדרתו של המושג היא חוסר השיטתיות המאפיין הן את הופעת התסמינים השונים והן את רמת הקושי השונה שלהם מאדם לאדם, ולעיתים אף מתקופה לתקופה אצל אותו אדם. עקרונית, על כל פנים, מדובר, על-פי כל ההגדרות, בתלמידים בעלי יכולת עיונית תקינה, או אף למעלה מזה, הנתקלים בקשיים טכניים מהותיים בחלק ממיומנויות הלמידה הבסיסיות – קריאה, הבנת הנקרא, כתיבה, חשבון, קשב וריכוז, תקשורת שפתית, התמצאות בזמן ובמרחב, ועוד (Ferri, Gregg & Heggoy, 1997, וכן: Rich & Pardes, 1998 – אצל מרגלית, ברזניץ ואהרוני, 1998). להלן עדויות של סטודנטים לגבי קשייהם העיקריים:

- ה"כישרון" שלי ללכת לאיבוד בכל מקום, גם אם אני מכירה אותו;
- יכולת ההקשבה וההבנה שלי את האחרים שמדברים אלי;

- לזכור חומר לימודי ולנסח את מה שאני כן יודעת בצורה שתהיה מובנת לאחרים;
- הדיסלקסיה שלי לא תיעלם לעולם;
- מתמטיקה – אני אפילו לא יודעת ולא אדע לעולם איך לגשת לזה;
- אנגלית – אין לי סיכוי;
- דיסלקסיה – אין לי אפשרות לשנות את הבנת הנקרא שלי. מה שאני לא עושה עם זה, זה בזבוז זמן;
- קשיים לימודיים, קשיים חברתיים, חרדות ונפילות;
- עמידה בלוח-זמנים, ייאוש כתוצאה מלחץ מצטבר;
- משימות של ספורט;
- אני עייפה מלימודים.

הקשיים העולים מדבריהם הספונטניים של סטודנטים הסובלים מליקויי למידה מקבלים אישוש מלא במחקרים האנליטיים (המעטים באופן יחסי) שנערכו בנושא (גרינבאום, 1995; אלסטר, 1997; ברזניץ, 1997; פוגל, 1997 – כולם אצל מרגלית, ברזניץ ואהרוני, 1998), אשר חילקו את הקשיים לקטגוריות הבאות:

- קשיים בלשון הדבורה;
- קשיים בקריאה;
- קשיים בכתיבה;
- קשיים במתמטיקה;
- קשיים במיומנויות למידה אחרות;
- הפרעות בקשב;
- קשיים בדימוי העצמי ובביטחון העצמי.

קשיים מהותיים אלה, המגיעים לעיתים קרובות לרמות גבוהות, יוצרים חיץ משמעותי בין יכולותיהם העיוניות הפוטנציאליות של התלמידים המתאפיינים בהם לבין אפשרות מימושן של יכולות אלה. שכן אין ספק שהפרעה בסיסית בקריאה – אם ברמת הפענוח ואם ברמת הקצב ו/או הבנת הנקרא – משבשת את יכולתו של הסטודנט להתמודד עם חומרים עיוניים כתובים, או למצער את יכולתו לעמוד בקצב למידה מניח את הדעת. כך גם לגבי נושא ההבעה, אם מדובר בבחינות בכתב או בעל-פה. להגברת תחושת האבסורד, קורה שהליקוי מתמקד, לדוגמה, בתחום הטכניקות המתמטיות, ואילו הכישורים העיוניים הבולטים של הסטודנט הפגוע מצויים דווקא בתחום החשיבה המתמטית. ולעיתים אף קורה שטווח הליקויים רחב מאוד ומשתרע על מערכת המיומנויות כולה, ללא כל קשר, כאמור, לרמת היכולת העיונית הגבוהה הקיימת אצל התלמיד בכוח (על-פי בדיקות משכל סטנדרטיות). על-מנת להשתלב במצבים אלה באופן סביר במערכת האקדמית, על הסטודנט לקוי-הלמידה להשקיע מאמצים רבים מאוד – פיזיים (שעות לימוד רבות ביחס לכל סטודנט אחר לצורך קריאה חוזרת, התכוננות למבחנים וכדומה) ונפשיים (התמודדות

עם תחושות תסכול, נפילה בלתי-פוסקת של ההערכה העצמית לנוכח ההשוואה עם הסביבה המצליחה, וכדומה) – כאשר בסופו של כל אחד מקטעי התהליך הוא עומד לא פעם, למרות מאבקיו ולמרות זכויות-היתר השונות שהוא זוכה בהן באופן חלקי או מלא, מול מצב של כישלון יחסי או מוחלט. כל זאת, נוסף על סיכויי המועטים יחסית כבוגר האקדמיה להשתלב בהצלחה במסגרת תעסוקתית תואמת, כפי שצינתי בפתח דבריי. השאלות העולות מכל האמור לעיל הן לפיכך: האם יש טעם אמיתי במתן העדפה הקרויה "מתקנת" לסטודנטים לקויי-למידה? והאם ניתן לעצב העדפה זו כך שתשפיע באופן מהותי גם על הפקת הפוטנציאל העיוני במשך שנות הלימודים וגם על ההשתלבות המקצועית לאחר תום הלימודים בתחום האקדמי שנרכש?

העדפה מתקנת בעיני הסטודנטים הסובלים מליקויי למידה – המרכיב הרגשי

הצעת-החוק העוסקת בהענקת הזדמנויות שוות בחינוך מתייחסת לזכותו של כל אדם לממש את נטיותיו הלימודיות בהתאם ליכולותיו ולמגבלותיו. זאת, למרות הקשיים האובייקטיביים והסובייקטיביים, הפרטיים והמערכתיים, העלולים להיות כרוכים בכך, ולמרות האפשרות של חוסר קשר או של קשר רופף בלבד בין הלימוד התיאורטי לבין מימושו המעשי לאחר-מכן. זכות הומנית טבעית זו מקבלת משמעות רגשית ייחודית בהקשר של תלמידים הסובלים מליקויי למידה, שכן לבטיהם התמידיים לגבי רמתם השכלית, עצלנותם, אכזבת ה"עולם" מהם ועוד ועוד – הנובעים מחוסר השיטתיות ומחוסר ה"היגיון" של הליקוי – יוצרים ברוב המקרים דימוי עצמי נמוך ותחושת תסכול תמידית, המגיעים אצל חלק מהם למצבים של מועקה רגשית עמוקה ביותר. לכן מתן אפשרות מותאמת להשתלבות ולהצלחה לימודית באקדמיה מהווה לגבי תלמידים אלה, לעיתים קרובות, פתח חיוני לשיקום אישיותי כולל:

"למה הלכתי לאוניברסיטה? ראשית כדי להראות לעצמי שאני יכול. הרבה מעבר לשאלה מה אני אעשה בחיים. הייתי חייב להראות לעצמי וגם לעולם שאני יכול..."

"אני מרגיש כעת... כמה אחרים מבינים פחות ממני, ואני זוכר מה אמרו לי תמיד בעבר – 'איך זה שאתה לא מבין? מה יש לך שאתה כל כך איטי?' ועוד דברים כאלה... אני מסוגל להבין קשיים של אחרים, אני מסוגל להסביר להם בדרך שבה הם קולטים, ואני מרגיש איך עולה להם הביטחון העצמי. אבל למרות זה, אני סוחב איתי עדיין חוסר ביטחון בסיסי. זה מוטבע באופי שלי. אני חושב שצפיפות גבוהה של כשלונות גורמת לחוסר ביטחון. אני לא חושב שצפיפות של הצלחות מאוחרות יכולה לגרום באותה מידה לתחושת ביטחון. המחיקה הרבה יותר קשה מההטבעה... אמא שלי, על כל פנים, מאושרת שחזרתי ללמוד. ואני מאד מרוצה מזה... גם אבא שלי יותר מרוצה..."

"רק כאן, אחרי כל המשברים שעברתי, נוצרה בי ערנות גבוהה למה שיש בי ולמה שאין בי, ואז אתה נעשה מודע לאפשרויות, לכוח המחשבה שלך. זה כוח מדרבן. מתעוררים בך כוחות, ההוכחה העצמית הרבה יותר חשובה לך מאשר למישהו שלא היו לו קשיים." (עינת, 2000)

לנוכח עדויות אלה, הצורך בהעדפה מתקנת לגבי סטודנטים הסובלים מליקויי למידה מקבל מימד חשוב של שיקום אישיותי כולל, שאינו נופל בחשיבותו מעצם התכלית הלימודית, התיאורטית והיישומית, כשלעצמה.

העדפה מתקנת בממסד האקדמי בעולם המערבי

סעיף 504 לחוק השיקום האמריקאי (1973) קובע כך: "משום אדם מוגבל שהוא בעל כישורים במובנים אחרים, לא תימנע השתתפות בתכנית או בפעילות הנתמכת בכספי המדינה, לא תישלל ממנו הזכות ליהנות מהטבות הכרוכות בתכנית ובפעילות כאחת, והוא לא יופלה לרעה בכל הקשור בהן רק בשל היותו מוגבל." (פוגל, 1998)

על-פי חוק זה, אדם "מוגבל" הוא אדם הסובל "מכל ליקוי פיסי או שכלי, אשר כתוצאה ממנו הוא מוגבל בפעילות חיים עיקרית אחת או יותר, כולל ליקויי למידה ספציפיים כמו דיסלקסיה... לפיכך אין למנוע מסטודנט השתתפות בקורס כלשהו או בתכנית לימודים רק בשל היותו מוגבל, ויותר מכך – חובה להנהיג סידורים אקדמיים מיוחדים לנוחות הסטודנטים המוגבלים, בעיקר בכל הנוגע למתן בחינות ושיטות הערכה חלופיות למדידת שליטתו של סטודנט בחומר... ניתן יהיה לאפשר המרה של קורסים במסגרת חובות לתואר ואפשר שיהיה צורך בהארכת זמן כדי להשלים תואר" (שם).

באשר לקבלת סטודנטים עם ליקויי למידה לאקדמיה, להלן כמה מבין העקרונות הנזכרים בסעיף החוק המצוטט:

1. מוסד חינוכי אינו רשאי להגביל את מספר הסטודנטים המוגבלים המתקבלים ללימודים, בתנאי ששאר כישוריהם נמצאים מתאימים.
2. מאחר שמבחני הקבלה הרגילים (מבחני-בגרות, מבחן פסיכומטרי ומבחני סף) עלולים לשקף בצורה לא נכונה את יכולתם של הסטודנטים המוגבלים ולשגות בניבוי הצלחתם בהשכלה הגבוהה, החוק מחייב לקבל ציונים אלה בתנאי שהמבחנים נערכו עם התאמות.
3. מאחר שהערך הניבויי של תוצאות מבחנים אלה אינו ידוע בהווה, סטודנטים הלוקים בלמידתם מתבקשים לפעמים לספק מידע נוסף המעיד על התחומים החזקים שלהם ועל סיכוייהם להצליח. מדובר בדרך-כלל בתוצאות של מבחנים פסיכו-חינוכיים ו/או במכתבי-המלצה.
4. מומלץ שמומחים העוסקים בליקויי למידה יעיינו במכלול הנתונים הללו ויפרשו אותם לחברי הסגל על-מנת שהללו יוכלו להיעזר בהם בתהליך קבלת החלטות לגבי

הסטודנט הפונה. ההחלטות על התאמות בלמידה מתקבלות לגופו של מקרה, לאחר עיון בטיב הליקוי ובחומרתו, בצרכים הייחודיים של הסטודנט, בתוכנית הלימודים ובנסיון-העבר בתחום.

הנה כמה דוגמות להתאמות: אפשרות הקלטה של ההרצאות, תוספת זמן במבחנים, לימודים חלקיים, הקלות לגבי שפה זרה שנייה, המרת קורסים מסוימים באחרים ועוד. כל ההתאמות מוגדרות כאמצעים המאפשרים לסטודנטים הלוקים בלמידתם להשתלב בתוכניות הלימודים במוסדות להשכלה גבוהה.

בהמשך מופיעות המלצות מפורטות לגבי דרכים אפשריות להענקת הנחיות מלוות לסגל ההוראה, להנהלת האקדמיה ולסטודנטים עצמם, וכן רשימה מפורטת של שירותי התמיכה הממסדיים הניתנים לסטודנטים לקויי-הלמידה במסגרת הקמפוס האקדמי, כגון שירותי אבחון, שירותי ייעוץ, מכינות מיוחדות לעיצוב אסטרטגיות למידה ייחודיות, ועוד.

הגנת החוק בנוגע לנוהל הקבלה של סטודנטים לקויי-למידה למוסדות אקדמיים ובנוגע לתמיכה שיטתית בהם נהוגה בארצות-הברית, בבריטניה ובאוסטרליה. בארצות אלה הם זוכים, על-פי דין, בשירותים מותאמים – תנאי היבחנות ייחודיים, טיפול בסדנות למידה, תמיכת חונכים, טכנולוגיה תומכת ועוד (פרידמן, 2001).

העדפה מתקנת בארץ – תולדותיה והיקפה כיום

המחשבה בדבר הצורך בהעדפה מתקנת לתלמידים עם ליקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה התעוררה לראשונה בארץ בשנת 1994 בזכותה של רות קפלן, אז מנהלת לשכת יושב-ראש הכנסת, עובדת סוציאלית במקצועה ואם לילד לקוי-למידה לאחר שירותו הצבאי. קפלן, אשר תמכה בבנה – לימודית ונפשית – לאורך כל שנות לימודיו היסודיים והתיכוניים, ואשר אמדה נכונה את הפער הבעייתי שלו בין יכולותיו האינטלקטואליות לבין יישומן הלימודי-הפורמלי, חיפשה דרך לשלבו באופן יעיל במערכת לימודים אקדמית. מנקודת מוצא אישית זו, והודות ליכולתה להפוך ראייה פרטית לראייה חברתית כוללת, הקימה אז קפלן את עמותת "לשם" לטיפול בסטודנטים לקויי-למידה (ובמועמדים לקויי-למידה) במסגרות החינוך הגבוה.

העמותה הוקמה בשיתופם של אנשי-מקצוע בכירים בתחום, כמו-גם בתחומי החברה והכלכלה, ובתמיכתם המורלית והמעשית של אנשי-ציבור בולטים. מהלכיה הראשונים של העמותה התמקדו בהקמת מרכזי תמיכה לסטודנטים לקויי-למידה בכמה מוסדות אקדמיים. המוסדות הראשונים שהסכימו ליטול חלק בהתנסות זו היו מכללת תל-חי, אוניברסיטת תל-אביב והאוניברסיטה הפתוחה – כל אחד מהם בדרכו הייחודית. פעולות אלה, ופעילויות נוספות בתחום, מומנו עד לשנת 2000 על-ידי "לשם" בעזרת תורמים שונים.

בעקבות הקמתם של מרכזי התמיכה, גברה באופן טבעי זרימתם של סטודנטים

לקויי-למידה לפתחי המוסדות האקדמיים (פרידמן, 2001). עקב כך התעבו בעיות שהיו שוליות למדי או שתוקות לחלוטין עד אז, כגון: הצורך בבדק-בית לגבי מחסומי הכניסה לאקדמיה לתלמידים שלא עמדו ברמה הנדרשת במבדקים הפסיכומטריים ו/או בציון הממוצע של בחינות-הבגרות, אף שעל-פי מדדים אחרים המעידים על יכולות למידה (כגון מבחני משכל וראיונות קבלה) הם נראו מתאימים באופן מובהק ללימודים אקדמיים.

צורך אחר שנהפך למשמעותי מאוד היה עיצוב דרכי אבחון לגבי תלמידים לקויי-למידה שעברו את מחסום הכניסה לשם קביעת דרכי למידה והיבחנות מותאמות להם. שאלה מרכזית נוספת נגעה בקביעה ובמימוש של אופני תמיכה שיטתיים שסטודנטים הלוקים בלמידתם זקוקים להם על-מנת לעמוד בדרישות האקדמיות ברמה התואמת את יכולותיהם העיוניות האמיתיות.

כל אלה דרשו היערכות כספית מורכבת יותר, ובעיקר מודעות ציבורית ומודעות מוסדית אקדמית לחשיבות הנושא, במיוחד לנוכח העובדה שמנגנון התמיכה תוכנן והופעל ללא כל גיבוי של מסגרת תחקיתית, והיה תלוי משום כך במידת נכונותם של קובעי המדיניות בכל אחד מהמוסדות הרלוונטיים לשתף פעולה.

לצורך הגברת המודעות, יזמה עמותת "לשם" כנסים וימי-עיון אקדמיים (כנס בין-לאומי במכללת בית-ברל בשנת 1998, יום-עיון במכללת בית-ברל בשנת 2001, כנס באוניברסיטת בר-אילן בשנת 2003, כנס באוניברסיטת תל-אביב בשנת 2003 ועוד), וכן יצרה קשרים מקצועיים שוטפים עם המועצה להשכלה גבוהה, עם הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת), עם ועדת החינוך של הכנסת, עם הנהלת פר"ח, עם עמותות אחרות העוסקות בנושא המדובר בגילים אחרים, וכמובן עם ראשי המוסדות האקדמיים השונים. כתוצאה מכל הפעילויות הנזכרות, הוגבר באופן משמעותי קצב קידומו של הנושא. להלן כמה ממוקדי הקידום המרכזיים:

1. בשנת 2002 הגיש חבר-הכנסת זבולון אורלב, אז יושב-ראש ועדת החינוך של הכנסת, את "הצעת חוק זכויות סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה".

2. בשנת 1998 נטל על עצמו ארגון פר"ח, שעסק עד לשנה זו בתמיכה חברתית ורגשית בתלמידים צעירים שנזקקו לכך, גם את התפקיד של תמיכה לימודית בתלמידים לקויי-למידה בכלל, ובסטודנטים לקויי-למידה בפרט. תמיכה זו החלה בהענקת חמישים מלגות לסטודנטים המוכנים לשמש חונכים אישיים לסטודנטים לקויי-למידה, והגיעה כיום לחמש מאות ועשרים מלגות. הקצאה זו, נוסף על מלגות החונכים המוענקות על-ידי קרן גרוס, מאפשרות לסטודנטים הלוקים בלמידתם להתגבר באופן מובנה ושיטתי על הקשיים הטכניים החוסמים את קידומם הלימודי, או לפחות לעקוף קשיים אלה.

3. בשנת 2000 התחייבה הות"ת לתמוך כספית במוסדות אקדמיים הנערכים לעזרה ממסדית קבועה לסטודנטים הסובלים מליקויי למידה. תמיכה זו נקבעה בשנת 2000 לסך של שני מיליון ש"ח לשנה, ולאחרונה הועלתה לסך של שלושה מיליון ש"ח לשנה, המתחלקים בין כחמישים מוסדות אקדמיים בארץ המפעילים מרכזי תמיכה

במתכונות שונות. ההקצבה מנוצלת להענקת תמיכה אישית וקבוצתית – דידקטית, טכנולוגית ורגשית – לסטודנטים עם לקויי למידה בפקולטות השונות, וכן לצורך הנחייתם של צוותי החונכים המלווים סטודנטים אלה במטלותיהם הלימודיות.

דוגמה מפורטת של תוכנית תמיכה במרכז לתמיכה בסטודנטים לקויי-למידה במכללת תל-חי

התוכנית הניסויית הראשונה שעוצבה במכללת תל-חי לצורך התמודדות ממשית ורעיונית עם הנושא נשענה על תוכניות שנערכו בתחום זה במוסדות אקדמיים אמריקאיים וקנדיים – לנדמרק קולג' ואוניברסיטת צפון קרוליינה בארצות-הברית, ואוניברסיטת אויזי (OISE) בקנדה. בשלושה מקומות אלה נערכו במשך כמה שנים נסיונות מובנים של שיקום למידה בקבוצות גדולות של סטודנטים שאובחנו כסובלים מליקויי למידה מובהקים.

לנוכח הניסיון התיאורטי והמעשי שהצטבר במרכזים אלה, נבנתה תוכנית תל-חי על בסיס נרחב של הקניית אסטרטגיות למידה בתחום השפה (הבנת הנקרא, הבעה בעל-פה, כתיבה אקדמית, הכנה למבחנים – כל אלה תוך שימוש עוקף באמצעי-עזר אלקטרוניים שונים). מערכת הלימודים התפרשה על-פני תשעה שבועות של חופשת הקיץ, והכילה כשלוש מאות ושישים שעות הוראה קבוצתיות ויחידניות, שהתנהלו תוך התייחסות דינמית לסוגי הקושי ולרמות הקושי של כל אחד מהסטודנטים שהשתתפו בה.

חשוב לציין שעוצמות ההשקעה, ההניעה והדבקות במטרה של שני הגורמים אשר אכלסו את המסגרת המתוארת – התלמידים והמורים – היו גבוהות ביותר. ברם דא עקא שהשוואה בין התוצאות במבחנים שנערכו לפני התוכנית ובאלה שנערכו אחריה הייתה מאכזבת למדי כמעט בכל נושאי הלמידה (להוציא בנושא של שימוש בטכנולוגיה חינוכית, כגון מחשבים, שהיה חדש לרוב הסטודנטים). במקרה הטוב נשאר המצב כפי שהיה, ובמקרים לא מעטים אף חלה ירידה יחסית. בראיונות-סיכום שנערכו עם הבוגרים, עלה באופן בולט המרכיב הרגשי, שהיווה כנראה את הסיבה המרכזית לתוצאה המתוארת:

"אני לא מצליח לא מפני שיש לי משהו, אלא מפני שאני מוותר לעצמי. אני לא עובד מספיק. כשזה מגיע לטקסט שצריך לקרוא ולענות, לכתוב בצורה נכונה ובסדר נכון, אני לא מאמין שאני אי פעם אדע לעשות את זה... אני חושב שזה בעיקר חוסר השקעה, ומה שלא יגידו לי זה לא ישנה את זה... אף פעם אני לא נותן את כולי... אולי אני חושש שאם אני אשקיע גם כן לא יצא כלום. [על כל פנים] לי זה לא עוזר. אני לא מאמין."

"לא פעם אני חושבת שאני פשוט מפגרת. לא יכול להיות שאני טיפשה סתם; זה שאני באוניברסיטה זה לא אומר כלום."
 "עוברות בי לא פעם מחשבות על זה שאני פשוט לא מספיק חכם. לא יכול

ללמוד. זהו."

"החלטתי ללכת ללמוד באוניברסיטה רק כדי לבדוק את גבול הטיפשות שלי..."

"קיבלתי את התוצאות הרשמיות של האבחון ביחס לדיסקליה, אבל בתוכי קיים כל הזמן ספק לגבי זה... כל העניין לא בטוח... לו היה איזה סוג של שיקוף מוח אובייקטיבי שהיה מראה את זה, הייתי מאמין." (עינת, 2000)

ניתוח דבריהם של הסטודנטים (מוטיבים מרכזיים ואוצר-מילים) הוביל למסקנה ברורה בדבר קיומה של חסימה רגשית הנובעת מחוסר מודעות ומאי-קבלה של הליקוי כגורם הפרעה אובייקטיבי, חסימה המונעת היפתחות אמיתית לקניית דרכי התמודדות קוגניטיביות חדשות. מסקנה זו הובילה לחיפוש דרך עבודה שונה, אשר תיצור מארג בין התחום הרגשי הפגוע באופן כרוני – האשמה עצמית, חשש עמוק מחוסר יכולת עיונית, תחושה של חוסר סיכוי ממילא וכדומה – לבין התחום הדידקטי של הקניית אסטרטגיות למידה מותאמות ויעילות.

הבעייתיות העמוקה שליוותה את חיפושי הדרך ליצירת מארג מסוג זה נבעה מהאילוץ להשתמש בכלים דידיקטיים רציונליים על-מנת ליצור הצלחה שתוכיח את קיומה של יכולת עיונית במצב שבו אין הלומדים מסוגלים ליישם ולהפנים כלים אלה בשל החסימה הרגשית המעובה הדוחה אותם. מאידך גיסא, היה ברור שאין כל סיכוי לפרוץ חסימה זו רק בעזרת תמיכה רגשית כללית באגו הפגוע שאינה נתמכת על-ידי הצלחה לימודית בפועל. שכן תמיכה מסוג זה, שהוענקה לסטודנטים אלה פעמים רבות בעברם ללא כל השלכה על המציאות ההישגית שלהם, רק הגבירה את חוסר אמונם הן בטיפול הרגשי והן ביכולותיהם האובייקטיביות.

לנוכח המצב המתואר נראה כי הגישה הטיפולית היחידה שראוי לנסותה היא גישת התיווך של פרופ' פויירשטיין (1998). באופן כללי, פויירשטיין מגדיר את "הלמידה המתווכת" כ"שילוב של הגורמים ההנעתיים וכושר ההשתנות הקוגניטיבי בכל תכנית התערבות, כאשר כל אחד משני ההיבטים נמצא ביחסי גומלין עם האחר" (שם). הנחתו המרכזית היא ש"ניתן להביא להשתנות בכל גיל ובכל מצב אישיותי, אם מספקים את התנאים המאפשרים לה לקרות, כאשר עוצמת ההתערבות, שיטותיה והטכניקות שלה משתנות בהתאם לטיבו של הליקוי ולסיבותיו. מדובר בהשתנות המתרחשת הן ברמת היכולת הלימודית העיונית והן בתחושה הכללית של 'מסוגלות'" (שם).

גישה זו קיבלה ביטוי במכירת-הקיץ השנייה בשתי מגמות מעשיות מקבילות שהיו שלובות זו בזו – טיפולית-קוגניטיבית ויישומית-דידקטית.

במסגרת המגמה הראשונה ניתן קורס אקדמי מלא בנושא "לקויות למידה", שבו נותחו והוסברו בכלים עיוניים ומחקריים מרכיבי הליקויים וסיבותיהם, ובעזרת כלים טיפוליים יחידניים וקבוצתיים עובדו תגובותיהם הרגשיות – האינטרוספקטיביות והרטרוספקטיביות – של הסטודנטים. מטרת הקורס הייתה הפיכת הליקוי מכותרת אבחונית, שלא זכתה באמונם של הסטודנטים הללו עד כה, לעובדה מדעית

אובייקטיבית, תוך מתן אפשרות להתמודדות מונחית בתנאים מוגנים עם קבלתה האישית-הרגשית.

במסגרת המגמה השנייה עוצבו טכניקות התמודדות מעשיות בתחומי הלמידה השונים, שהסתמכו, נוסף על תוצאות האבחונים, גם על תיאורים נרחבים ומדוקדקים של הסטודנטים ביחס לקשייהם, ועל בדיקה חוזרת של יכולותיהם. הקשיים והיכולות, והקרנתם על אסטרטגיות ההתמודדות והעקיפה השונות, הוסמכו ונקשרו באופן שוטף, ברמה קבוצתית ויחידנית, הן לידע התיאורטי שנרכש בקורס האקדמי והן לנסיונו האישי, המעשי והרגשי של כל אחד מהסטודנטים. נוסף על כך, נקשרה כל אחת ממיומנויות הלמידה שטופלו במכינה (הבנת הנקרא, הבעה בכתב, הכנה לבחינה וכיוצא בהן) לחומרים הכלולים בקורס המדובר.

השוואה בין התוצאות במבחנים שנערכו לפני המכינה ובאלה שנערכו אחריה הראתה שיפור מובהק ברוב שטחי הלמידה (עינת, 2000). גם ברמה הרגשית הגלויה ניכר שינוי מהותי בגישתם של הסטודנטים:

"איכשהו הקבוצה עזרה לי לקבל את העובדה שמה שיש לי זאת מעין נכות, ושיחד עם זה יש דרכי עקיפה שבעזרתן אפשר להגיע להישגים טובים."
 "הדבר החשוב שקרה לי בקבוצת התמיכה הוא שקיבלתי לגיטימציה להיות מה שאני... מבחינת טכניקות חזרתי, הפעם עם לגיטימציות, להשתמש בהקשבה בלבד. זה מקל עלי קונקרטי וגם נפשית. אני יודע כעת להתמקד בציפיות ריאליות לגבי עצמי."

"לימדו אותי פה טכניקות של ניתוח מאמרים... שימוש ברמזי טקסט... נתנו לי מחשב נייד... חוץ מזה הלכו פה לקראתי. עצם תשומת הלב החיובית חשובה לי מאד. זה נתן לי איזה סוג של ביטחון שאני באמת יכול... כעת אני מאמין יותר. אני מקווה יותר. אני מרגיש שהדברים קשים אבל לא בלתי אפשריים."
 "הידע החשוב שנוסף לי במסגרת הקבוצה, היא הקבלה העצמית. עצם זה שהייתי בין כל כך הרבה לקויי למידה וראיתי בהם אנשים חכמים, טובים, גרם לי להאמין יותר בעצמי, להבין שלקויי למידה הם באמת לא פחות טובים, כמו שלא פעם עלה לי קודם בראש. חוץ מזה נחשפתי לאמת, לעצמי, והתחלתי דרך של השלמה עצמית אמיתית."

"מאד חיזקו אותי בנושא הדימוי העצמי שהיה אצלי נמוך כל השנים. היו בי כל מיני 'תכונות' אופי כמו טיפש, עצלן, מפוזר, שקרן, שקיבלו אור אחר בזכות הקבוצה הזאת."

"הנקודות המרכזיות בהן חלו שינויים, הן שאני חושב על עצמי דברים חיוביים יותר מאשר קודם. אני מאמין ביכולות שלי יותר."

"אחת התוצאות של העבודה בקבוצה הזאת היא שאני פחות מתבייש לבקש עזרה. מין תחושה של חופש להיות מי שאני ולקבל עזרה וגם לעזור..."

"השינוי שחל אצלי הוא שאני מבין ומאמין שאני יכול ללמוד. זה קשה אבל אפשרי, וזה אפילו נחמד להשתמש בראש ולא רק בכישרון של הידיים שלי. זה לא שד כזה נורא." (עינת, 2000)

במכינות-הקיץ שקוימו למן שנת 1996 ועד היום למדו מאה שבעים וארבעה סטודנטים. 65% מבוגרי המכינות נשארו להמשך לימודים בתל-חי, ועד כה סיימו כ-55% מהם את לימודי התואר במגמות השונות (בהתאמה לתאריך התחלת הלימודים שלהם, ובהתחשב בעובדה שרובם מקדישים ללימודי התואר הראשון ארבע שנים, ולפעמים אף חמש שנים, במקום שלוש השנים הסטנדרטיות).

אחוז המצטיינים בקרב כל הסטודנטים לקויי-הלמידה אשר למדו בשנים אלה בתל-חי ואשר טופלו באחת משתי מסגרות התמיכה גבוה מאחוז המצטיינים בקרב אוכלוסיית הסטודנטים ה"רגילים" (לדוגמה, 75% מהמצטיינים בחוג למדעי המחשב בשנת תשס"א ו-66% מהמצטיינים בחוג זה בשנת תשס"ב היו לקויי-למידה; בראייה כוללת, כ-14% מכלל המצטיינים בפקולטות השונות היו לקויי-למידה). ממוצע הציונים של בוגרי התואר הראשון שקיבלו תמיכה במרכז היה גבוה מממוצע הציונים של הבוגרים ה"רגילים". זאת, אף שכ-12% מהם התקבלו ללימודים ללא בדיקה פסיכומטרית, וכ-17% מהם – ללא תעודת-בגרות מלאה.

במשך תשע מכינות-הקיץ, שבהן למדו כאמור מאה שבעים וארבעה סטודנטים מכל רחבי הארץ, היה מקרה אחד של פרישה מהמכינה, ושני מקרים של פרישה מהלימודים האקדמיים של בוגריהן כשנה אחרי שהתחילו בהם.

אין ספק שגישת העבודה שעוצבה במכינות-הקיץ, כמו-גם בעבודה התמיכתית הקבועה הנעשית במהלך השנה כולה עם סטודנטים בתל-חי הלוקים בלמידתם, השפיעה מבחינה תפיסתית, מעשית ורגשית על רוב המערכות האקדמיות בישראל. אכן, בחלק גדול מהן הוקמו בעשור האחרון מרכזי תמיכה הפועלים בסגנונות דומים, אם כי – בשל סיבות שונות רבות – לא במידת האינטנסיביות המאפיינת את העבודה במרכז התמיכה בתל-חי.

סיכום

הבעייתיות הכפולה – זו הקשורה להתמודדות ארוכת-השנים עם לימודים אקדמיים הן ברמה המעשית והן ברמה הרגשית, וזו המתייחסת לקשר בין סיכויי ההצלחה במערכת האקדמית (בתנאים מותאמים) לבין השתלבות מוצלחת בעולם התעסוקה הרלוונטי – מעלה עדיין שאלות לא-מעטות, שהתשובות עליהן, במקרה הטוב, חלקיות ובלתי-מספקות.

עם זה, ברור שעצם היווכחותו של הסטודנט הלקוי בסיכויי הצלחתו משפיעה באופן מכריע על דימויו העצמי ועל מכלול התנהגותו הלימודית והחברתית, ואלה חוזרים ומגבירים את סיכויי ההצלחה.

המסקנות שניתן להסיק מכל האמור לעיל לגבי אידיאת ההעדפה המתקנת בהקשר של תלמידים עם ליקויי למידה חייבות להתייחס לפיכך לא רק לנגישותם הראשונית ללימודים אקדמיים – קרי, לעצם אפשרותם להיכנס לאקדמיה – אלא גם לקביעת הצורך בתמיכה מעדיפה לגביהם לאורך כל שנות לימודיהם. קביעה מסוג

זה, ויישומה הנאות, עשויים ליצור השלכות בעלות חשיבות רבה גם לגבי אוכלוסיות נזקקות נוספות – טעוני-טיפוח, מתקשים בלמידה ואחרים – וכך ליהפך לראש-החץ של הרעיון הכללי בדבר עיצוב סביבות למידה בהתאם ליכולותיו ולחולשותיו של כל תלמיד באשר הוא. ייתכן שבכך תתבטא תרומתו העיקרית של העיסוק בנושא ההעדפה המתקנת בהקשר של לקויי-הלמידה, מעבר לטיפול המוצדק – מוסרית וחברתית – באוכלוסייה מסוימת זו כשלעצמה.

לצורך מימושה הנרחב של מטרה זו, יש לדאוג כמובן, בראש ובראשונה, לקבלתה וליישומה המהיר של הצעת-החוק הנזכרת שהגיש חברה-הכנסת זבולון אורלב בדבר זכויותיהם של סטודנטים לקויי-למידה, וכן לקביעת דגם אבחוני תקף ואחיד לגביהם בכל המוסדות להשכלה גבוהה.

מקורות

- אהרוני, מי (2001). **הטיפול בסטודנטים לקויי למידה בשנת הלימודים תשס"א**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה.
- אורלב, ז' (2002). "הצעת חוק זכויות סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה".
- וינקלר, י' (2003). "קשיים בתעסוקה של לקויי למידה הפונים לעבודה אחרי הכשרה אקדמית". הרצאה ביום-עיון בנושא, שפיים, 29 בנובמבר.
- לשם (2003). **מיצב מרכזי התמיכה במוסדות להשכלה גבוהה** (דו"ח שנתי).
- מרגלית, מ', ברזניץ, צ' ואהרוני, מי (1998). **בדיקת הטיפול בסטודנטים עם לקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה** (דו"ח מסכם). המועצה להשכלה גבוהה.
- עינת, ע' (2000). **מפתח לדלת נעולה – לפרוץ את מחסום הדיסלקסיה**. הוצאת הקיבוץ המאוחד – קו אדום.
- פוגל, ס"א (1998). **סטודנטים הלוקים בלמידתם במוסדות להשכלה גבוהה** (חוברת הדרכה). לשם.
- פויירשטיין, ר' (1998). **למידה מתווכת**. הוצאת משרד הביטחון.
- פינקלשטיין, ג' (2002). **מדיניות המוסדות להשכלה גבוהה כלפי סטודנטים עם ליקויי למידה בעשור האחרון**. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פרידמן, י' (2001). **הטיפול בסטודנטים לקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה**. מרכז המחקר והמידע של הכנסת, מכון הנרייטה סאלד – המכון הארצי למחקר במדעי ההתנהגות.
- APA (1994). *DSM 4: A Diagnostic and Statistical of Mental Disorders*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among Children with Special Needs*. New York: Springer-Verag.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1998). "Learning Disabilities – Issues on Definition". In *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities* (pp. 61–66). Austin, TX: PRO-ED.
- Roffman, A.J., Herzog, J.E. and Wershba-Gershon, P.M. (1994). "Helping Young Adults Understand Their Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 27, 413–419.