

האוניברסיטה המשולבת: הנגשה אקדמית לבוגרים עם לקויות למידה והסתגלות

שוויון הזדמנויות
לרכישת השכלה ולבניית
חזון אישי תואם יכולת

שאיפה לקריירה והכוונה עצמית ומתאפיינים במיקוד שליטה חיצוני. לכל אלה יש השלכות על הדימוי העצמי ועל השפה הפנימית של הבוגר עם לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד; שפה המבוססת לעתים רבות על עיוותים קוגניטיביים ותכניות חשיבה שליליות ומעכבות (צ'סנר, 2005).

אפשר לסכם ולומר כי ללקויות למידה מורכבות, המלוות בקשיים בתחומי ההסתגלות, יש השלכות על הממד המחשבתי, הממד הרגשי והממד התפקודי בחייו של הפרט.

היחזמה לייסודה של התכנית "אוניברסיטה משולבת" ראשיתה לפני כ־13 שנה במכון טראמפ שכבית איזו שפירא. המטרה הייתה להציע מענה לצרכים הרגשיים של בוגרים אלה ולאפשר להם חוויה מתקנת באמצעות למידה בקרב קבוצת השווים במוסד אקדמי. התיאוריות ההומניסטיות הדגישו את שאיפתו של האדם למימוש עצמי, להגשמה ולמציאת משמעות קיומית (פרנקל, 1981). למידה, התמצאות וידע הינם אמצעים חשוב לתפקוד עצמאי ומפתח בסיסי לחיים מאושרים ומספקים של האדם, ללא תלות ברמתו השכלית (Reiss, 2000). מאמר זה יתאר את התפתחותה של האוניברסיטה המשולבת, מטרתיה ומאפייניה.

אנשים עם לקויות למידה והסתגלות, המלוות לעתים באינטליגנציה נמוכה מעט מהנורמה, חיים במציאות קיומית לא קלה. לצד קשת רחבה של קשיים בתחום הלמידה, רבים מהם מתמודדים גם עם יכולת נמוכה בתחום ההבנה החברתית והניהול העצמי. אלה מכיניהם שלקויות הלמידה שהם חווים מלווה ב־ADHD, מגלים קשיים נוספים בתחום הקשב, הריכוז והוויסות החושי והעצמי ולעתים גם מתאפיינים בפעילות יתר. קשיים אלה עלולים לעורר תגובות וביקורת מצד הסביבה, הפורמלית והלא־פורמלית.

ליחסי הגומלין שבין הילד לבין הסביבות השונות שעמן הוא בא במגע יש השלכות רגשיות, והן עשויות להיות רבות משמעות בבגרותו - כאשר מצפים ממנו לעצב לעצמו זהות נבדלת ומובחנת, של אדם קומפוטנטי הערוך ומוכן לאתגרי החיים של אדם בוגר. כבוגרים, רבים מהם מתקשים להשלים תהליכים של עצמאות ונבדלות מההורים, מציאת ייעוד ומשלח יד, יצירת זוגיות יציבה וגיבוש זהות - ארבעה מדדים אשר שיינפלד (1981) רואה בהגשמתם תנאי הכרחי למעבר מוצלח של אדם ממתבגר לבוגר.

אפשר לתאר את ההוויה הקיומית של בוגר עם לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד כ"התבגרות נצחית", שכן הוא חווה מסע מתמשך של גיבוש זהות, מציאת ייעוד קיומי וקבלת אחריות מלאה לניהול עצמי של חייו (הוזמני, 2009). רבים מהבוגרים הללו מתארים את חווייתם הקיומית כ"נופלים בין הכיסאות" ומתחבטים בסוגיית השתייכותם החברתית: האם להיות זנב לאריות או ראש לשועלים?

גם במערכת המשפחתית, רבים מקרב הבוגרים עם לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד חווים תסכול לנוכח ציפיותיהם של בני משפחתם, שבמקרים רבים אינן תואמות את יכולותיהם. הצלחת חלק מהאחים בתחומי חיים שונים מעוררת לעתים קרובות אצל הבוגר עם לקויות למידה מורכבות תחושת אחרות, פגימות, קנאה ותסכול, ובפרט אם הינו הבכור במשפחה. בילר (Biller, 1985) מצא כי בוגרים עם לקויות למידה מפגינים רמות נמוכות של בשלות, הערכה עצמית, יכולת השגת מידע, תכנון,

המטרות והרציונל של התכנית

- מתן שוויון הזדמנויות לאנשים עם לקויות למידה מורכבות לרכוש השכלה גבוהה במסגרת אקדמית.
- הרחבה של רצף "הכיתה הקטנה", המוכר במערכת החינוך, גם למוסדות אקדמיים.
- לאפשר לסטודנטים שחווים "נפילה בין הכיסאות" למצוא מסגרת מותאמת ללמידה, להעשרה, להכשרה מקצועית ולצמיחה אישית.
- ליזום שילוב ברמות שונות בין הסטודנטים שבתכנית לסטודנטים הנמצאים במסלול לימודים רגיל לתואר.
- נס (Ness, 1989) טען כי תלמידים רבים עם לקויות למידה מניחים שלא יוכלו לרכוש השכלה גבוהה בתום לימודי התיכון. הצלחה או כישלון אינם מדדים

מטרת התכנית להציע מענה לצרכים הרגשיים של בוגרים בעלי לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד ולאפשר להם חוויה מתקנת באמצעות למידה בקרב קבוצת השווים במוסד אקדמי. למידה, התמצאות וידע הינם אמצעים חשובים לתפקוד עצמאי ומפתח בסיסי לחיים מאושרים ומספקים של האדם, ללא תלות ברמתו השכלית (Reiss, 2000)

זוכה פרס ריקנאטי קופ"צ'ייס'דש"י לשנת 2012

ד"ר בנימין הוזמני - מנהל אקדמי, בית איזו שפירא. Bennyh@beitissie.org

התלויים בתלמיד עצמו בלכד. האריס, רוזנטל וסנודגרס (Harris, Rosental & Snodgrass, 1986) טוענים כי מחקרים מצביעים על כך שלציפיות המורים מתלמידיהם השפעה משמעותית על הישגיהם הלימודיים. ואכן, בשיחות משוב עם כוגרי "האוניברסיטה המשולבת" מתארים אלה מביניהם שלמדו במסגרות החינוך הרגילות רמת ציפיות נמוכה יחסית מצד מוריהם.

אנשים אשר בנוסף ללקויות למידה מתמודדים עם קשיי הסתגלות ורמת אינטליגנציה נמוכה מהממוצע, מתקשים להתקבל בשערי האוניברסיטה במסלולים לתואר וללימודי תעודה. זאת בשל הקושי שלהם להתמודד עם דרישות הסף לקבלה והיעדר היצע עיוני המותאם להם במסגרות אלה.

תיאור התכנית

משנת 2003 מציע המכון הבינלאומי ללימודי המשך בנכויות התפתחותיות ע"ש טראמפ, שהינו החטיבה האקדמית של בית איזו שפירא, תכניות מותאמות ללימודים אקדמיים עבור אנשים עם לקויות למידה והסתגלות ואינטליגנציה נמוכה מהממוצע. הרעיון שבבסיס התכנית הינו המשך הרצף של מתכונת "הכיתה הקטנה" המופעלת במערכת החינוך היסודי ובחטיבות הביניים, ולאחרונה, באופן חלקי, גם בתיכון (כיתות ט' וי' תלמידי י" וי"א זוכים לסל תגבור יחידי).

תכנית הלימודים מבוססת על תכנים אקדמיים הנלמדים במסגרת האוניברסיטאית, כשהם מותאמים ליכולת ההכלה של הסטודנט עם לקויות הלמידה, והסתגלות והתפקוד.

קורס הליבה ב"אוניברסיטה המשולבת" הינו "האמנות לחיות - מבוא לפסיכולוגיה מעשית". תוכני קורס דו־שנתי זה נבנו מתוך דיאלוג רב־שנים עם הסטודנטים בתכנית וכוללים סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה: הגישה הקיומית, הבנת האדם על פי גישת המערכות, האינטליגנציות המרובות, התפתחות נורמלית ומעוכבת, מבוא לבריאות הנפש ולעולם הרגשי, דימוי עצמי ודימוי גוף, סוגיות בתקשורת, תהליכים של קבלת החלטות, המשבר וגורמו בהתבסס על גישות קוגניטיביות, הגישה ההתנהגותית, תיאוריית הגשטלט, פסיכולוגיה חיובית ומבוא לשיטות מחקר.

כל קבוצה מונה כ־18 סטודנטים אשר עברו ראיון קבלה אישי ונמצא כי הם עונים על דרישות הקבלה. תנאי הקבלה מחייבים יכולת קריאה וכתיבה בעברית (גם עם קשיים), עצמאות תפקודית ויכולת להימצא במסגרת ללא השגחה) והצגת תעודות ממסגרות חינוכיות קודמות (מתוך כוונה למפות את כוחותיו של המועמד, לצד קשייו). במקרים מסוימים מתבקשים המועמדים להמציא אבחון פסיכוחינוכי, במטרה לעמוד על ההתאמות החינוכיות להם ללמידה מיטבית.

מאז היווסדה של האוניברסיטה המשולבת ועד לשנת 2015 למדו בתכניות השונות שבמסגרתה מעל 700 סטודנטים.

מתכונת הפעלת הקורסים השונים הינה כ"קבוצה לומדת", קבוצה שהיא פסיכוחינוכית, מתוך כוונה לאפשר לצד הנחלת הידע גם עיבוד רגשי והקניית כלים ומיומנויות מקדמים. בראון (Brown, 2011) רואה קבוצות פסיכוחינוכיות כ"היברידיות" - קבוצות המשלבות בין כיתת למידה לקבוצה טיפולית ושמות במוקד את הקוגניציה ולאחריה רגשות ופעולות.

גיבוש דרכי ההוראה

דרכי ההוראה בקורס הותוו יחד עם הסטודנטים בפריזמה של "למידה מהצלחות ומכישלונות". מאז ייסודה של האוניברסיטה המשולבת, כל קורס במסגרתה נפתח בשיח רטרוספקטיבי עם הסטודנטים, שבו הם מתבקשים לתאר את המורה הטוב ביותר עמו למדו אי פעם, לצד המורה שאינו זכור להם לטובה כלל ועיקר. מתוך נימוקי הסטודנטים לאופן שבו בחרו לתאר את המורה - החיובי והשלילי - גובש פרופיל המורה המיטבי. תשובותיהם של מאות רבות של סטודנטים רוכזו בטבלה שלהלן, המציגה את התמות המרכזיות שעלו בדיווחיהם:

המורה הטוב	המורה השלילי
<p>מאפיינים אישיותיים</p> <p>"חייכני, סימפתי, סבלני, יודע להקשיב", "משדר אנרגיות חיוביות - אכפתיות ואהבה למקצוע ולנו", "מורה שהוא קודם כול בן־אדם", "יועץ ומדריך - דמות אבהית", "תומך", "שומר על קשר עין ומדבר בגובה העיניים", "מורה שמשדר תחושת שליחות", "טון דיבור נעים"</p>	<p>"שיפוטי", "מנדה", "מחמיץ פנים", "חוסם", "משעמם", "כבוי וחסר חיים", "מפחיד וקשוח", "אטום - ראש בקיר"</p>
<p>מאפיינים פדגוגיים</p> <p>"מדבר בקצב שיכולתי להבין - לא רץ ולא מרדים", "נותן חיזוקים", "מגוון בסיפורים ומסביר למה זה חשוב לחיים", "סיפר בדיחות", "משקיע מעבר לשיעור", "עשה חזרה בתחילת כל שיעור על השיעור הקודם", "לימד אותי אסטרטגיות למידה", "מתייחס בהבנה לטעויות", "נותן דוגמאות", "נותן כלים לחיים"</p>	<p>"לא ידע להסביר את החומר", "מדבר מהר", "מעניש במקום להבין", "מפתיע במבחנים", "ממלא לוח מהר", "מכשיל במבחנים", "צועק", "משתיק כשאין לא תשובות לשאלותיי", "מלמד על חשבון ההפסקה", "לא יצירתי בהעברת החומר"</p>
<p>תפיסת התלמיד</p> <p>"זיהה את הפוטנציאל שבי, האמין ביכולות שלי ועזר לי לגלות את המיוחד שבי", "אימץ אותי - לא ויתר עלי", "זיהה את הקשיים שלי וניסה לעזור", "התעניין בשלומי - כך ידעתי שיש לי כאן עסק עם אוהב ולא אויב. אפילו שלא ידעתי כלום במתמטיקה, בשבילו ניסיתי", "ידע להרים אותי כשנפלתי"</p>	<p>"קיצוני - חושב על התלמיד בשחור-לבן", "לא היה אכפת לו ממני", "תייג אותי כבעייתי ושלה אותי לכתה נמוכה יותר להכין שיעורים", "לא קיבל אותי ואת הקשיים שלי", "ביטל אותי", "היה מוציא אותי משיעורים"</p>
<p>יחס מול קבוצת השווים</p> <p>"דואג שהכיתה תתייחס אליי יפה", "מקנה ערכים - לא רק מלמד", "רגיש למצבים", "נתן לי תחושה שגם לי יש מה לתת"</p>	<p>"לא התייחס להצבעה שלי ואם הייתי טועה היה לועג לי מול כולם", "היה קורא לי ללוח מול כולם, נותן לי תרגילים לפתור מול הכיתה וכעס כשלא הצלחתי", "הפלה בין המתקשים לתלמידים הטובים", "משפיל"</p>

עקרונות העבודה בתכנית

- מתוך כוונה לזמן לסטודנטים חוויה לימודית מיטבית ומתקנת, ובהתבסס על דיווחיהם, הותאמו עקרונות העבודה המפורטים להלן:
1. כל המרצים הינם בעלי ידע מוקדם או התנסות בעבודה עם אנשים המתמודדים עם לקויות למידה והסתגלות, והם מחויבים להתאמת דרכי ההוראה לסגנונות הלמידה השונים של הסטודנטים. היימן ופרצל (2003) רואות בכך תנאי חשוב ליצירת סביבה לימודית מכילה ולמיתון תחושות הדחק שהסטודנט חווה.
 2. שימוש בתכנים אקדמיים המועברים במחלקות השונות של האוניברסיטה ובחירת נושאי לימוד ההולמים את צורכי הסטודנטים, כפי שבאו לידי ביטוי בראיונות הקבלה.
 3. התמקדות בתכנים מעוררי מוטיבציה ללמידה והכללת נושאים שהמועמדים לקורס הציגו כחשובים עבורם במהלך הראיון האישי. קלות, סטראוט וביקלן (Kluth, Straut & Biklen, 2003) ציינו כי שילובם של סטודנטים כשותפים בהגדרת תכניות לימודים עבורם הוא מרכיב חשוב בהנגשה אקדמית ובהגברת המוטיבציה ללמידה.
 4. תפיסת תהליך הלמידה ותכניו כמעצימים וכאמצעי לשיפור איכות החיים.
 5. חוויית תהליך הלמידה כמהנה, מתוך ניסיון להופכו ל"חוויה מתקנת". זאת תוך שימוש בהומור ובאמצעים מפיגים אחרים והימנעות ממחוללי חרדה עבור הסטודנטים. למשל, מאחר שרבים מהסטודנטים מתקשים בקריאה, כתיבה וסיכום - תמצית מודפסת של כל שיעור מחולקת להם בסיומו. כמו כן, קצב הוראה מותאם ליכולת ההכלה של קבוצת הסטודנטים.
 6. הנחלה של ידע אקדמי-מעשי - הצגת מודל תיאורטי בכל מפגש, דיון סביב החוויות הרגשיות של הסטודנטים בהתייחס למודל וגזירת כלים לתפקוד יומיומי.
 7. עידוד תקשורת פתוחה במהלך המפגשים וליזוי אישי לכל סטודנט לכל אורך הקורס.
 8. התמקדות ב"כוחות החיוביים" של כל סטודנט לצד מודעותו לקשייו ועבודה על קבלתם.
 9. ניתוב כישלונות העבר ללמידה ולהתפתחות ומתן לגיטימציה לטעויות.
 10. מתן מטלות אחידות לכל הסטודנטים אך גמישות בדרך הצגתן, בהתייחס ללקויותיהם השונות (למשל: סטודנטים הלוקים בדיסגרפיה רשאים להגיש עבודה מוקלטת). הציון לעבודות ניתן באמצעות הערות וללא שימוש במדדים כמותיים, כדי למתן חרדה ולעודד מוטיבציה ללמידה מבלי להיגרר להשוואה חברתית על בסיס ציונים.
 11. שינון החומר ותרגולו כדי להתגבר על הקשיים בזיכרון שעמם מתמודדים חלק לא מבוטל מהסטודנטים.
 12. אווירה של קבלה, כבוד והערכה בקרב חברי הקבוצה וביחסים שבינם לבין סגל המרצים.
 13. שימוש בטכניקות הוראה מגוונות וממחישות הכוללות עזרים אור-קוליים, התנסויות חווייתיות וטכנולוגיה מסייעת.
 14. קיום מפגש אינטגרטיבי עם סטודנטים מן המניין בחלק ממפגשי ההוראה, סביב נושאים שלשני קהלי יעד אלה יש עניין בהם.
 15. התייחסות לקבוצה הלומדת כאל סטודנטים לכל דבר ועניין. בהקשר זה ראוי לציין כי אגודות הסטודנטים בקמפוסים השונים מקבלת אותם לחיקן ומפיקות עבורם תעודות סטודנט.
 16. קשר אישי במידת האפשר עם הסטודנט גם לאחר שעות הקורס, בעיקר באמצעות תקשורת כתובה אך לעתים גם בשיחות אישיות, כדי "לחבר בין המדרש למעשה".
 17. לטעת בקרב המשתתפים ציפיות להמשך למידה והתפתחות גם בתום הקורס. ואכן, בעקבות ההשתתפות בתכנית, רבים מהסטודנטים פונים לתכניות לימודים נוספות לשם העשרה או הכשרה מקצועית ומיעוטם אף להתעדה אקדמית.
 18. התאמה תרבותית לקהלי הלומדים השונים.



הערכת התכנית

במחקר הערכה שבוצע לתכנית בשנים 2006-2009 השתתפו 62 בוגרים (הוזמי, 2009). המשיבים לשאלון ההערכה התבקשו לדרג את המידה שבה הם חווים שינוי בממדים שונים של חייהם בעקבות השתתפותם בקורס בסולם ליקרט: מ'1 - שינוי נמוך ביותר, ועד 5 שינוי משמעותי ביותר. ממצאי המחקר מרוכזים בטבלה שלהלן:

ממוצע	פריט
4.78	1 הקורס היה עבורי חוויה נעימה
4.69	2 הקורס היה מעניין ומעשיר
4.57	3 אני גאה בהישגיי בקורס
4.35	4 הקורס עזר לי להתמודד בחיי היומיום
4.15	5 מאז הקורס עברתי שינויים חיוביים בחיים
3.80	6 הקורס עזר לי להגשים תכניות אישיות וחלומות
4.45	7 אני מבין את עצמי טוב יותר בעקבות הקורס
4.45	8 אני מודע יותר לכוחות וליכולות שלי
3.91	9 אני עסוק פחות בקשיים שלי
4.21	10 אני מאמין שכישלונות הם בית ספר מצוין לחיים
4.27	11 הקורס סייע לי לפתח את עצמאותי
4.27	12 התרשמתי שהמרצים משתדלים להסביר את החומר בצורה ברורה
4.51	13 נושאי הקורס היו רלוונטיים לגביי
4.55	14 בעקבות הקורס אני מאמין ביכולתי ללמוד ולהתקדם
4.51	15 אני מעוניין להמשיך ללמוד בתכניות דומות

4. מוטיבציה להמשך למידה - 92% מהמשיבים ציינו כי הם מעוניינים בהמשך למידה במסגרת האוניברסיטה המשולבת. מהמשוב הפתוח עולה כי רבים מהבוגרים צמאים להרחיב את ידיעותיהם בתחומי חיים שונים. היטיב לתאר זאת מ. א.: "מתייחסים אליי אחרת. אני אמשך ללמוד, העיקר שיהיה עוד ידע ועוד ידע". מ. י. ציינה כי חששה להשתלב בקורס להכשרה מקצועית מטעם הביטוח הלאומי, אך בעקבות חוויית הלמידה בקורס החליטה לנסות ללמוד מקצוע.



ממצאי ההערכה מלמדים שהסטודנטים מתחברים בצורה אמיתית ויוצאת דופן לתוכני הקורס, שהיווה עבורם מסע אל "נבכי הנפש". הם לומדים לזהות את הכוחות החיוביים שבהם ורובם מאתגרים את עצמם בבניית אסטרטגיה למימושם. לצד אלה, הם לומדים כי אין להם אחריות על הלקות המגבילה את תפקודם היומיומי, אך בהחלט יש להם אחריות על האופן שבו הם בוחרים לחיות עמה.

מסקנות ויישומן

בעקבות ממצאי הערכת התכנית, התכנית הורחבה בכמה מישורים:

- 1. היצע תכניות המשך להעשרה ולצמיחה** - הוקמה היחידה ללימודי המשך, אשר מציעה מדי שנה לבוגרי תכנית "האמנות לחיות" קורסי המשך במגוון נושאים, כגון: מבוא לאימון אישי, זוגיות וקשרים של שיתוף, מבוא לסיוע טיפולי בעזרת בעלי חיים, מוח חשיבה איכות חיים, מבוא למדעי המוח, מבוא לפסיכוכירולוגיה, גוף נפש ומה שביניהם, מיינדפולנס (קשיבות) ונושאים נוספים. חלק ניכר מנושאי הלימוד מגובש על בסיס צרכים ותחומי עניין שעליהם מדווחים הסטודנטים.

- 2. קיום השתלמויות וערבי עיון להורים ולנתיני שירותים** - לשם ביסוס השינוי שהסטודנטים חווים מתקיימים ערבי עיון להורים, ובתמיכת מסד נכונות בג'וינט אף נבנה קורס ייחודי להורים לסטודנטים בתכנית, אשר הועבר לראשונה בשנת 2009 בחיפה. כמו כן, מתקיימות הדרכות צוותיות במערכי דיור והרצאות בכנסים ובימי עיון, במטרה להדהד את קולם של הסטודנטים, לפתח גישה אמפתית לעולמם הרגשי ולהתריע על צורכיהם

ממצאי ההערכה לימדו כי הסטודנטים רואים בקורס חוויה נעימה, מעניינת ומעשירה במידה משמעותית. כל תשובותיהם דורגו בערך הגבוה מ"כמידה רבה", למעט פריטים 6 ו'9. על בסיס דיווחיהם, נראה כי נושאי הקורס היו רלוונטיים ומעצימים עבורם ובעקבות הקורס הם מודעים ליכולותיהם ולקשייהם, פיתחו תובנות, מאמינים ביכולת הלמידה שלהם ואף מעוניינים בתכניות המשך.

יחד עם זאת, נראה כי הם עדיין מתקשים להגשים חלומות אישיים ועדיין עסוקים בקשיים האישיים הנובעים מצורכיהם המיוחדים. בדיון פתוח עם הסטודנטים הם הסבירו את הממצאים בכך שהם אומנם חוו שינוי, אך יחס הסביבה - הוריהם ומדריכיהם - נותר בעינו.

לשאלון ההערכה הכמותי צורפו כמה שאלות איכותניות. ניתוח המשוב האיכותני מצביע על ארבע תמות מרכזיות שאליהן התייחסו המשיבים:

- 1. עלייה בערך העצמי וחווית העצמה** - רבים מהבוגרים דיווחו על שינוי חיובי בערך העצמי. ז. פ. ציין ש"הקורס הגביר בי את הביטחון העצמי; למדתי להיות אסרטיבי ולשים בצד את הפסיביות". ד. ח. ציין כי הוא חש ש"אנשים רואים אותי בצורה אחרת ואני מעז לתת יותר מעצמי". ק. א. אמרה: "אני יותר בטוחה בגוף שלי וכבר לא מחביאה את היד הפגועה".

- 2. פיתוח גישה חיובית לחיים** - פ. ח. סיכמה זאת במלים: "למדתי למצוא אמצע בחיים ולהתפשר. א. ט. הוסיף כי פיתח תובנות מהקורס, כדבריו: "למדתי שקשה משמעו אפשרי".

- 3. קבלת החלטות המתייחסות למעברים** - ר. ס. ציינה כי בעקבות הקורס החליטה לעבור להתגורר במסגרת דיור תומך, וכי היא שלמה מאוד עם בחירתה. א. ש. ציינה כי בחרה לשנות את מקום עבודתה.

תכנית האוניברסיטה המשולבת מכוונת לתיעול חוויית הלמידה להגברת ההתבוננות, הקבלה העצמית והאהבה העצמית ולהבנת הלכויות, אך בעיקר להתמקדות בכוחות השמורים ולכניית חזון אישי תואם יכולות. חווית הלמידה בקרב קבוצת השווים מאפשרת למידת עמיתים, הפריה הדדית ובעיקר העברה של מידע חיוני, שלעיתים מביא לשינויים משמעותיים ביותר בחיי הסטודנטים. הלמידה עם סטודנטים המתגוררים במערכי דיור תומך מהווה הקהיה עבור מי שחוששים מאפשרות מגורים במתכונת זו.

רבים מן הסטודנטים ששולבו בעבר במערכת החינוך היסודית והתיכונית הרגילה וחוששים בתחילת השתלבותם בקורסים המותאמים ממפגש מחודש עם קבוצת השווים, בוחרים - במקביל ללימודיהם בתכנית - להשתלב במועדונים חברתיים המיועדים לבוגרים עם לקויות למידה מורכבות. יהודה, בוגר התכנית, דיבר בטקס הסיום וסיכם את הקורס במלים אלה: "למדתי להפסיק לחשוב על החיים בשחור-לבן. למדתי שכדי להצליח בחיים אני צריך לחלום, אך כמו בסיפור סולם יעקב - סולם מוצב ארצה וראשו מגיע השמימה". החלום יכול להיות לכיוון השמים כל עוד הוא מחובר לקרקע. למציאות. ליכולות שלי. למדתי שבסולם שמחבר בין הקרקע לחלום יש שלבים, ושעל כל שלב אני צריך להגדיר מה היעד שלי בתחנה זו. למדתי כמה חשובה המלה תהליך. למדתי שלחיות זו אמנות ושאיני האמן בחיים שלי."

על בסיס דיווחי הסטודנטים, נראה כי בעקבות הקורס הם מודעים ליכולותיהם ולקשייהם, פיתחו תוכנות, מאמינים ביכולת הלמידה שלהם ואף מעוניינים בתכניות המשך. יחד עם זאת, נראה כי הם עדיין מתקשים להגשים חלומות אישיים ועסוקים בקשיים האישיים הנובעים מצורכיהם המיוחדים. בדיון פתוח עמם הסבירו את הממצאים בכך שהם אומנם חוו שינוי, אך יחס הסביבה נותר בעינו.

הקיומיים בפורומים אלה.

3. פיתוח תכניות מותאמות להנשרה מקצועית - תכנית האוניברסיטה המשולבת שותפה בתכנית "מרופין לקריירה" שבמדרשה הטכנולוגית רופין. תכנית זו מכוונת להתעדה מקצועית מותאמת לבוגרים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז. היא מושתתת על שלושה אדנים: העצמה ועיבוד רגשי; הקניית אסטרטגיות למידה; לימודי מקצוע במגוון תחומים. הרחבת התכנית של האוניברסיטה המשולבת לתחום המקצועי נעשתה לאור בקשה שעלתה מקרב הסטודנטים, לסייע להם לגבש זהות מקצועית ולאפשר להם לעסוק בתחומים ההולמים את יכולותיהם ואת העניין האישי שלהם.

4. הרחבת התכנית גם לציבור החרדי - מזה כשש שנים שמוצעות לסטודנטים חרדיים בארץ תכניות לימודים מותאמות, שבבסיסן הקורס "האמנות לחיות - מבוא לפסיכולוגיה מעשית" לצד קורסים ייחודיים תואמי צרכים ותרבות כגון: "קשרים של שיתוף - יסודות הבית היהודי".

5. הקמת קבוצת קמ"ח (קבוצה מדעית חוקרת) מקרב בוגרי הקורס "האמנות לחיות". חברי קבוצה זו מבצעים מחקרים בתחום לקויות הלמידה בסוגיות המעסיקות אותם במודל "מחקר פעולה משותף". התוצרים המחקריים משולבים בתכניות הלימוד השונות, של מכון טראמפ בכלל ושל האוניברסיטה המשולבת בפרט. כמו כן, הם מפורסמים בכתיבי עת מדעיים ומוצגים בכנסים מקצועיים. בין מחקריהם: מקובלות חברתית ודחייה חברתית בקרב בוגרים עם לקויות למידה; מאפייני מעסיק יידי; הקשר בין דימוי עצמי ומיקוד שליטה ליכולת בוגרים עם לקויות למידה מורכבות לקיים ולשמר קשר זוגי; הקשר שבין עצמאות תפקודית לדימויים העצמי של בוגרים עם לקויות למידה.

6. פיתוח התכנית Academic Friending על ידי מסד נכיות בגוינט ישראל. הקורסים המתקיימים במסגרת תכנית זו מאפשרים למידה אקדמית משותפת ושיח בלתי אמצעי בין סטודנטים מן המניין לכאלה עם לקויות למידה מורכבות או מוגבלויות אחרות. המפגש הבלתי אמצעי בין שתי תת-קבוצות אלה מכונן לשינוי עמדות ולהסרת תוויות וחסימים בין אנשים עם מוגבלויות לבין כאלה הרואים את עצמם ללא מוגבלות. במסגרת תכנית זו מופעלים קורסים משולבים בתחומים כמו: "תקשורת ומרכיביה בתהליך הטיפולי" בקריה האקדמית אונו; "קולנוע ככלי טיפולי - מבט דרך המצלמה" בבית הספר לריפוי בעיסוק שבאוניברסיטה העברית; "מבוא לסייע טיפולי בעזרת בעלי חיים" באוניברסיטת תל אביב; "יזמות חברתית" במכללת בית ברל ואחרים.

7. התאמת תכנית הליבה "האמנות לחיות", בפישוט לשוני מוגבר, גם לבוגרים עם מוגבלות שכלית קלה - במכללת "אחוה" שבדרום הארץ ובמכללת "כנרת" שבצפון.

רשימת מקורות

1. הוזמ"י, ב. (2009). הנגשה אקדמית לבוגרים עם לקויות למידה והסתגלות. סוגיות בחינוך ושיקום, 124(1). עמ' 5-13.
2. היימן, ט. ופרצל, ק. (2003). סטודנטים עם לקות למידה בהשכלה הגבוהה: אסטרטגיית למידה ואופני התמודדות. סוגיות בחינוך מיוחד ובישוקים, כרך 18, מס' 1, עמ' 45-60. אחווה הוצאה לאור.
3. פרום, א. (2004). אמנות האהבה. לוד: מחברות לספרות, זמורה בע"מ.
4. פרנקל, ו. (1984). האדם מחפש משמעות: ממחנה הריכוז לאקזיסטנציאליזם. תל אביב: הוצאת דביר.
5. צ'סנר, ש. (2005). הילד בתוך השריון. חיפה: הוצאת "אח". עמ' 61-79.
6. שיינפלד, י. (1981). פסיכיאטרייה. ירושלים: הוצאת אקדמון. עמ' 1-36.
7. Biller (1985). *Understanding and Guiding the Career Development of Adolescents and Young Adults with Learning Disabilities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
8. Brown, N. (2011). *Psychoeducational groups: Process and Practice* (3rd ed.). Taylor & Francis Group, LLC, 3-32.
9. Harris, M. J., Rosental, R. & Snodgrass, S. E. (1986). The Effects of Teacher Expectations, Gender and Behavior on Pupil Academic Performance and Self-concept. *Journal of Educational Research*, 79(3), 173-179.
10. Kluth, P., Straut, D., & Biklen, D. (Eds) (2003). *Access to academics for all students: Critical approaches to inclusive curriculum, instruction, and policy*. Mahweh, NJ: Erlbaum. 1-32.
11. Ness, J. E. (1989). The High Jump: Transition Issues of Learning Disabled Students and Their Parents. *Academic Therapy*, 25(1), 33-40.
12. Reiss, S. (2000). *Who Am I: The 16 Basic Desires that Motivate Our Actions and Determine Our Personalities*. New York: Tracher/Putnam.

סיכום

מטרת מאמר זה הייתה להעמיק את הבנת ההשלכות הרגשיות של לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד על עולמם הרגשי של החווים אותן ולהתמקד בתכנית "האוניברסיטה המשולבת" ככלי מעצים ומעשיר עבורם.

פרום (2001) בספרו "אמנות האהבה" ציין כי האהבה הינה כוח קיומי מניע, והדגיש כי אדם אשר אינו אוהב את עצמו יתקשה לאהוב אחרים.