



## זהות של מסוגלות

תשומת לב ללב בלקויות למידה<sup>1</sup>

ד"ר בנימין הוזמי<sup>2</sup>

## מבוא

אנשים עם לקויות למידה והסתגלות, המלוות לעתים באינטליגנציה נמוכה מעט מהנורמה, חיים במציאות קיומית לא קלה. לצד קשת רחבה של קשיים הלמידה במיומנויות כמו קריאה, כתיבה, ביצוע פעולות חשבוניות, רבים מהם מתמודדים גם עם יכולת נמוכה בתחום ההבנה החברתית והניהול העצמי. אלה מביניהם שלקות 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, המשפחתית, החינוכית, החברתית ובגרותם אף התעסוקתית. במהלך המסלול החינוכי של התלמיד עם לקויות למידה מורכבות מוקדשת תשומת לב רבה להקניית אסטרטגיות למידה שיביאו לשיפור הישגים לימודיים. יחד עם זאת מעט מאוד תשומת לב מוקדשת ללב של התלמיד – לעולמו הרגשי של התלמיד ולהשלכות הקשיים שהוא חווה על עולמו הרגשי.

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 לקות למידה, הסתגלות ותפקוד כ"התבגרות נצחית", שכן הוא חווה מסע מתמשך של גיבוש זהות, מציאת ייעוד קיומי וקבלת אחריות מלאה לניהול עצמי של חייו (הוזמי, 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,

---

<sup>1</sup>מאמר זה הינו תקציר של הספר "זהות של מסוגלות – תשומת לב ללב בלקויות למידה" (2021) אותו כתב מחבר מאמר זה. הספר יצא לאור בעברית בהוצאת כרמל ובאנגלית בהוצאת Springer.

<sup>2</sup>ד"ר בנימין הוזמי הינו המנהל האקדמי של בית איזי שפירא ומנהל משאבי הידע של הארגון.



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, שאיפה לקריירה והכוונה עצמית ומתאפיינים במיקוד שליטה חיזוני. לכל אלה יש השלכות על הדימוי העצמי ועל השפה הפנימית של הבוגר עם לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד; שפה המבוססת לעתים רבות על עיוותים קוגניטיביים ותבניות חשיבה שליליות ומעכבות (צ'סנר, 2005). שיח פנימי שלילי עלול להביא להתפתחותה של זהות מבולבלת, ובהעדר תמיכה, התערבות והכוונה, יקשה על המתבגר והבוגר עם לקות למידה מורכבת להגשים ולהתעורר בחברה כחבר וכשותף מלא.

אפשר לסכם ולומר כי ללקויות למידה מורכבות, המלוות בקשיים בתחומי ההסתגלות, יש השלכות על הממד המחשבתי, הממד הרגשי והממד התפקודי בחייו של הפרט. מסיבה זו יזם בית איזי שפירא בשנת 2002 את הקמתה של התכנית "אוניברסיטה משולבת". לתכנית זו שלוש מטרות מרכזיות:

- האחת - לאפשר לבוגרים עם לקויות למידה מורכבות חוויה של העצמה אישית וביסוס זהות של מסוגלות באמצעות תכנית מובנית שבמוקדה הקורס "האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית".
- השנייה – לזמן לסטודנטים חווייה מתקנת ללמידה באמצעות פיתוח תורת עבודה להוראה מונגשת קוגניטיבית

- והשלישית – לאפשר לסטודנטים השתלבות והזדמנות שווה ללמוד באוניברסיטאות ובמכללות במסלול המותאם ליכולותיהם, ללימודי תעודה.

בקורס האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית, שהינו תהליך למידה והתפתחות דו-שנתי, קבוצת הלומדים לומדת גישות נבחרות בפסיכולוגיה ככלי להתבוננות, לעיבוד חוויות העבר ולעיצוב חזון לעתיד המושתת על יכולותיו האובייקטיביות של הפרט. הקורס נשען על התפיסה המקצועית של הפסיכולוג אריך פרום אשר כתב בספרו "אמנות האהבה" כי הדרך אל אהבת האחר עוברת דרך אהבת העצמי.

לפיכך הקורס בנוי משלוש מודולות המהוות מדרגות לביסוס זהות של מסוגלות. המדרגה הראשונה – כוללת תיאוריות וגישות המכוונות להגברת אהבה עצמית והתמקדות בכוחות. המדרגה השנייה – ממוקדת בשכלול ארגו הכלים הבינאישי של הסטודנט באמצעות היכרות עם תיאוריות בגישת הפסיכולוגיה החברתית, תיאוריית הגשטאלט המייחסת חשיבות לעיבוד חוויות העבר ופיתוח היכולת לסלוח ולשכוח, ותיאוריות העוסקות בתקשורת יעילה, התנהגות אסרטיבית ויישוב קונפליקטים. ההנחה המקצועית היא כי לאחר שאדם מכיר בערך עצמו והינו בעל כישורים בינאישיים מפותחים – הוא בשל להתקדם למדרגה השלישית בדרך



לביסוס זהות של מסוגלות. המדרגה השלישית – מתמקדת בהבנת האושר האנושי וגישת הפסיכולוגיה החיובית תוך התייחסות לשני מרכיבים חשובים באושר אנושי – אהבה ועבודה. באופן מתבקש התכנית מסתיימת בעיסוק במרכיבי איכות חיים ובמודלים לקבלת החלטות.

קורס זה מועבר בגישת "מחומש ההוראה המעצימה" שפותחה במסגרת תכנית זו. גישה זו רואה את תפקיד המורה/מנחה כמורכב מחמשה מרכיבים רבי משמעות: הוראת ידע באופן מונגש ומותאם, הנחלת ערכים, הקניית מיומנויות מגבירות חירות, ביסוס זהות הממוקדת בכוחותיו של הלומד ותיווך להשתלבות חברתית ויצירת אקלים חברתי וכתתי בטוח ומכיל.

במהלך שני עשורים של שיח מתמשך עם אלפי בוגרים עם לקויות למידה מורכבות אשר השתלבו בקורס "האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית" נוצרה תורת עבודה לביסוס זהות של מסוגלות, שעיקריה יוצגו במאמר זה.

## זהות

זהות הינה האופן שבו תופס הפרט את עברו, גופו, יכולותיו, שאיפותיו, תכונותיו, ערכיו, השתייכותו למבנים חברתיים שונים, ואף את העדפותיו. הזהות הינה האופן המודע והעקבי שבו אוגד היחיד מרכיבים אלה לכדי שלם. עם גיבוש הזהות, יכול האדם להמשיג מאפיינים אלה ולהעריך את עצמו בהתייחס לכל מרכיב במונחים של בר-יכולת או חסר-יכולת, ואת עצמו כשלם בעל-ערך או חסר-ערך (הוזמי, 2021).

זהות הינה המפתח הבסיסי לקיום, לעשייה ולהשתלבות בהוויה החברתית. בחברה המסורתית, מרכיבים רבים בזהותו של האדם – זהותו המינית, התרבותית, הדתית והמקצועית – הוכתבו לו על ידי שבט וקהילתו. בירינדלי (Birindelli, 2014) ציין כי בחברה המודרנית והפוסט-מודרנית קיימת חשיבות רבה לנרטיב האישי שאותו האדם מגבש כבסיס לזהות. הסיפור האישי, הנשען על הביוגרפיה הסובייקטיבית של האדם, עוזר לו לנהל את השיח התוך-אישי והבינאישי כ"שחקן חברתי" בד' אמותיו ובמרחב הציבורי. הסוציולוג הבריטי, אנתוני גידנס (Giddens, 1991), ציין כי זהות אינה תכונה או תכונות מובחנות של הפרט. זהות היא הדרך שבה הפרט משקף לעצמו את סיפור חייו ומבין אותו כביוגרפיה מתמשכת ומתקשר אותו עם סביבתו. סיפורי חיים רבים של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות מתארים מציאות של חיים בקו התפר שבין החיים בזרם המרכזי של החברה לבין חיים בעולם של שונות ומוגבלות. חלקם חוו אחרות – ברוב המקרים לא נראית לעין – שתחילתה בגיל הילדות בעת ההפנייה להערכה ולאבחון מקצועיים. בסיומו של תהליך האבחון "זוכה" הילד לאבחנה אותה עלול הילד לתפוס כתווית מתייגת שנכפתה עליו. חלק גדול מילדים אלה ממשיכים לזהות את עצמם גם בבגרותם עם האבחנה אשר, בחוסר רצון, הופכת להיות מרכיב חשוב עד מרכזי בזהותם האישית. בחלק גדול מן המקרים, ה"אבחנה" עמומה ואינה מובנת להם. הם אינם בקיאים בתוכן ממצאי האבחון, ומכאן קצרה הדרך לחרדה ולבושה. רבים מקרב הסטודנטים שאותם פגשתי אינם בטוחים לגבי קבוצת השווים להם



ומדווחים על חוויה של "נפילה בין הכיסאות". החוויה היא כי בהשוואה לילדים ובוגרים בזרם המרכזי הם "זנב לאריות", ובקרב אנשים עם הנמכה קוגניטיבית הם "ראש לשועלים". המסקנה המתבקשת היא כי לכל בוגר עם לקות למידה מורכבת יש לבנות "כיסא" של תמיכות בהתאמה אישית ליכולותיו ולאתגריו, שיאפשר לו לחוש שייך, לחוות הצלחות מעצימות, לתרום, להיתרם ולבנות לעצמו נרטיב אישי, שבו הוא רואה את עצמו כראוי לתת וכראוי לקבל. סוגיית הזהות בקרב אנשים עם לקויות למידה הינה מורכבת במיוחד, ותהליך גיבושה ארוך ונפתל. אריקסון (1983) הגה בשנות ה-50 של המאה הקודמת את התאוריה ההתפתחותית הפסיכו-חברתית שאותה תיאר בשמונה שלבי התפתחות. אריקסון, כי העיסוק ב"אני" ובגיבושו צריך להיעשות גם מתוך ראייה חברתית-דינמית, שכן אדם נמצא בהקשרים חברתיים, ניזון מהם ומזין אותם. לשיטתו, על מנת שאדם יוכל לבנות לעצמו זהות, יש לזמן לו תהליך התפתחות בו הוא חווה אימון לסובבים אותו בינקותו, אוטונומיה להתנסות וללמוד את העולם בעת היותו פעוט, עידוד ליזמה והעזה בגיל הילדות המוקדמת ויצרנות בגיל בית הספר. אלה מהווים את היסודות עליהם נבנית זהות חיובית בגיל ההתבגרות.

#### זהות של מסוגלות

זהות של מסוגלות הינה "זהות חיובית של אדם המכיר ביכולותיו לנהל את עצמו, לקבל החלטות, לבצע תפקידים ומשימות, ובאותה עת לראות בעצמו גם כמי שראוי לעשות עבורו ולתת לו" (הוזמי, 2021, עמ' 59). אני מזהה עשרה מרכיבים מרכזיים, המהווים יסודות לזהות של מסוגלות:

א. **מודעות למוגבלויות ולקויות וקבלת המציאות** – הלקויות של הפרט אינן תוצר של בחירה אלא מציאות מוכתבת. יחד עם זאת, רבים חשים שלא בנוח עמן, צורך להסתירן, ולעתים אף מתנצלים על קיומן. קשה להתנהל כאשר האדם בוחר להסתיר חלק בלתי נפרד מהווייתו הקיומית או שהוא חרד מלעסוק בו או לשתף על אודות דבר קיומו. גרבר (Gerber, 2014) הדגיש עד כמה חשוב לבוגרים עם לקויות למידה להגדיר מחדש את היחס ללקות ולראות בה גם גורם אשר יעודד אותם לצמיחה, להגשמה ולפיתוח יכולות, שבנסיבות אחרות היו נעדרות. אדם בעל זהות של מסוגלות הינו כזה שמביט הישר אל הלקות, בבטחה, מבין את גורמיה, לא חש אחריות על קיומה, יודע לדברר אותה – במידת העניין, הרצון והצורך – בפני אלה שהיא זרה להם, לומד להביט גם על נקודות חוזק ייחודיות שאותם הוא מזהה כתוצרים של החיים עם המגבלה, וכמו כן הוא אינו רואה בה חסם להגשמה.

ב. **התמקדות בכוחות** – אדם בעל זהות של מסוגלות מודע לקשייו, למוגבלותו ולמגבלותיו ורואה בהם עובדה נתונה. עם זאת, הוא בוחר להתמקד במשאביו האישיים והייחודיים ובערכים המניעים אותו בחייו ורואה בהם את הבסיס למהותו ולהווייתו. הוא יודע כי כאשר תפקוד אחד נפגע – עשוי לצמוח כישור אחר וייחודי, והוא מכיר בייחודיות זו ובהיותו מומחה לחייו, על כל מרכיביהם. הוא רואה בתמיכות מרכיב לגיטימי בחייו, המאפשר לכישוריו הטבעיים לבוא לידי מימוש ואינו רואה בתמיכה את מקור ההצלחה אלא ביכולותיו שלו – כשם שאדם המתקשה בקריאה ונעזר במשקפיים, לא מייחס את יכולת הקריאה למשקפיו. ההתמקדות



בכוחות כמוה כהכרה בנכסים הטבעיים של האדם, שעמם יוכל לשאת ולתת עם זולתו, לבנות שותפויות, לתת ולתרום, ולעתים לצרוך ולהיעזר.

ג. **דימוי עצמי חיובי** – אין די במודעות למוגבלות או בהכרה בכוחות. קיימת חשיבות לביסוס תפיסה עצמית חיובית, שתהווה "שריון מגן" לאדם בפני כוחות חיצוניים, ולעתים פנימיים, המנסים לערער על יכולותיו והישגיו, לעלוב בו או להמעט בערכו. רוג'רס (Rogers, 1951) רואה בדימוי עצמי את מכלול תכונותיו, כישוריו, רכושו, קשריו החברתיים של האדם והאופן בו הוא תופס את מבנה גופו, משפחתו ומוסריותו. הדימוי העצמי הוא תוצר של יחסי הגומלין בין הפרט לסביבתו – המשפחה והחברה הרחבה. אדם בעל זהות של מסוגלות הפנים וקבע ייצוג חיובי פנימי של העצמי. הוא חווה את זהותו כמקבץ של יכולות והצלחות, הוא מודע לחולשותיו ומקבל אותן כלגיטימיות, ועל בסיס כל אלה הוא מגבש לעצמו נרטיב אישי חיובי. בהיעדר דימוי עצמי חיובי, ההתנהלות של האדם במרחב הבינאישי תהיה חרדה ולא תאפשר לו קידום מטרות אישיות החשובות לו באמת, שכן נטייתו תהיה להתנהל על פי ציפיות סביבתיות – ולא בהתבסס על רצונותיו. אדם בעל זהות של מסוגלות יכיר בעובדה כי יש דברים אשר הוא מסוגל להם ויש אתגרים שאינם תואמים ליכולותיו. ואף על פי כן, הוא לא ייסוג מתחומי העניין אלא יחתור להגשימם בהתאם לרמתו. מודעות עצמית ודימוי עצמי חיובי וריאלי חשובים לבניית זהות של מסוגלות ולהתוויית חזון אישי בר-השגה.

ד. **מובחנות** – מובחנות הינה יכולתו של הפרט לראות בעצמו שלם נבדל ממשפחת המוצא, עם אישיות, כישורים ורצונות עצמאיים. על פי בואן (Bowen, 1978), אדם מובחן יהיה בעל זהות ברורה, יידע לסמן לעצמו מטרות משלו ופחות יעסוק בריצוי הזולת, יהיה נכון לשאת במאמץ ובסבל הכרוכים בהגשמת המטרות האישיות, יידע לשאת תסכולים ולהרגיע את עצמו במצבי דחק, יהיה מודע לערכים המנחים את חייו ויידע לעמוד איתן על דעתו. תחושת המובחנות חסרה אצל בוגרים רבים עם לקויות למידה. חלק גדול מהם עדיין לא רואים בעצמם נבדלים. בשל התלות הרבה בדמויות חיצוניות כהורים ומדריכים, הם מגלים חרדה רבה לאבד דמויות אלה, המשמשות במקרים קיצוניים כחבל טבור לאישיותם. על אף המורכבות בפיתוח תחושת מובחנות, חשוב כי דמויות מלוות יאפשרו תהליך הדרגתי המכוון לצמצום תלות והגנת-יתר, להקנות מיומנויות, וכפועל יוצא אפשרי – ביסוסה של מובחנות.

ה. **אוטונומיה** – בתהליך הסוציאליזציה מציידיים ההורים את צאצאיהם בידע, במיומנויות ובערכים על מנת שבבוא היום יוכלו לעזוב את ה"קן" ולבנות לעצמם חיים עצמאיים. ביטוי לכך אנו רואים בחוק, המפקיע את האפטרופסות הטבעית של ההורה על ילדו בגיל 18. "השילוח מן הקן" בקרב בוגרים עם לקויות למידה הינו במקרים רבים מעבר מהסמכות ההורית אל סמכות טיפולית/שיקומית. בשל האוטונומיה החלקית אותה הם חווים חלק מהם עובר למגורים במערכי דיור תומך. ההשתייכות למסגרת נתפסת, על פי רוב, כמיטיבה. עם זאת, רבים חשים אמביוולנטיות כלפיה, שכן על אף התמיכות שהיא מזמנת, לא תמיד רצונותיהם עולים בקנה אחד עם מדיניותה, והם אינם בני-חורין באופן מלא לממש את רצונותיהם. המעבר מבית המשפחה



למסגרות מגורים מוצג להם כמעבר "לחיים עצמאיים", אך רבים מהם מדווחים כי על אף שביעות הרצון מן התוכן הרב שמסגרות אלה מכניסות לחייהם, החירות שלהם מוגבלת. על מנת לבסס זהות של מסוגלות בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות, יש להגביר אוטונומיה בחייהם – ובפרט בתחומים שבהם הם מסוגלים לכך, להדריך, להנחות ולהכשיר אותם בתחומים שבהם הם עדיין אינם מיומנים, ולאפשר להם היצע של תמיכות בתחומים שבהם הם מדווחים על צורך בכך. ברור כי ידע בתחום ההתנהלות הכלכלית וחניכה בתחום זה יעשירו את הבנתו של האדם בתחום ויאפשרו לו להיות שותף להחלטות הנוגעות לענייניו הכלכליים.

1. **אחריות** – אדם בעל זהות של מסוגלות חש כי הוא מוביל בחייו ולא מובל. הוא המחליט על גורלו, הוא העושה את הבחירות בחייו והוא הנושא בתוצאותיהן – אם לשבט ואם לחסד. הפסיכולוג ג'וליאן רוטר (Rotter, 1954) טבע את המושג "מיקוד שליטה" (Locus of control), המגדיר את החוויה הסובייקטיבית של הפרט באשר למקור הכוח והשליטה בחייו. אנשים עם "מיקוד שליטה פנימי" יהיו כאלה המייחסים הצלחה לרצון, להשקעה ולמאמץ. לעומתם, אנשים עם "מיקוד שליטה חיצוני" ייתלו את הצלחותיהם בגורמים חיצוניים, כיד המקרה או הגורל. אדם בעל זהות של מסוגלות ייחס את הצלחותיו לעצמו. הוא לא יחרד מכישלונותיו, שכן הוא יאמין ששינוי דרך ובחירות מצדו עשויים להביא להצלחה בניסיון נוסף. הוא יחוש כי הוא שולט במחשבותיו, ברגשותיו ובהתנהגותו ואיננו נשלט על ידם. פיתוח תחושת אחריות ומיקוד שליטה פנימי תלויים לא מעט בחוויית האוטונומיה. סביבות גידול, המאפשרות לפרט להתנסות ולחוות הצלחה, להיכשל וללמוד ולצמוח מטעויות, עשויות לבסס אצל הילד, בהגיעו לבגרות, זהות המתאפיינת במיקוד שליטה פנימי וביכולת לקבל אחריות אישית. התנסויות מחודשות, העשרת הידע ורכישת מיומנויות עשויות להגביר אצל האדם את התחושה והידיעה כי הוא מסוגל לקחת אחריות רחבה על חייו, וכפועל יוצא לבסס זהות של מסוגלות.

2. **גישה ממוקדת מטרות ופראקטיבית** – אדם מונע ממטרות שאותן הוא מציב בחייו. ויקטור פרנקל טען כי כיוון שהאדם חווה חרדה קיומית מעצם הידיעה שלחיים יש סוף – ידיעה זו מדרבנת אותו להציב מטרות לחייו ולנסות להגשימן. אדם שאינו מסמן מטרות לחייו כמוהו כתועה במדבר, ההולך סחור-סחור בלי מטרה ובלי יעד. הוא מניח לדרכים להוביל אותו. לעומתו, נווד המצויד במפה ובמצפן יגיע למחוז חפצו גם אם תנאי הנוף נראים משמימים ואחידים. אדם בעל זהות של מסוגלות יודע לאן הוא הולך. הוא מונע מהצבת חזון אישי – מטרות והגשמת יעדים. הוא חש מסוגלות לשרטט לעצמו מפה ולהניע את עצמו לאורה, בדרך להגשמה. עבורו כל סיום הוא התחלה חדשה. הוא מצוי בעשייה מתמדת, המגבירה את סיכוייו להוסיף הצלחות בחייו. מגמה זו יוצרת מעגל חיובי שבו הזהות של מסוגלות מדרבנת להצלחה – וההצלחה מחזקת ומבססת את ההערכה העצמית של האדם, לפיה "הוא מסוגל". אנשים עם לקויות למידה מורכבות עשויים להציב לעצמם מטרות קיומיות ריאליות, אלא שרבים מהם עלולים להתקשות במימושן. חלק גדול מהם מתקשה בביצוע תפקידים ניהוליים (Executive functions), המאפשרים לאדם להתנהל על פי מטרותיו, ליזום, לתכנן, לקלוט, לעבד, להסיק, לווסת, להתאים ולשנות (Aron, et al., 2003). בנוסף, הם נדרשים לא אחת לקבלת אישורים מדמויות



מלוות ותומכות למטרות שהציבו לעצמם. יש שדווקא הסביבה התומכת מרפה את ידיהם בשל הגנת יתר מחשש כי אם ינסו, הם עלולים להיכשל. הממרה העממית מלמדת כי מי שלא עושה לא נכשל – ומי שלא נכשל לא לומד. אילו ניהלנו את חיינו בצלו של החשש מכישלון – לא היינו יוצאים מד' אמותינו. חשוב להקנות לבוגרים עם לקויות למידה מורכבות וקשיים בתפקודים ניהוליים כלים ומיומנויות, תחת לרפות את ידיהם בטענה כי החזון האישי שהם מציבים לעצמם אינו בר מימוש.

ח. **התנהלות אסרטיבית** – תקשורת הינה הכלי המרכזי שבאמצעותו מתחבר הפרט לזולתו ומתריע על רגשותיו, רצונותיו וצרכיו. זו גם הדרך שבאמצעותה הוא קולט את אלה של סביבתו. מיומנות של העברת מסרים ברורים ושל קליטת מסרים הנקלטים מהסביבה הכרחיים לשם יצירת מארג קשרים של קח ותן וליצירת רשת השתייכות. יש המגלים דפוס תקשורת אגרסיבית, שכן הפילוסופיה המנחה אותם היא ש"החיים הם מלחמה", ולפיכך במלחמה כמו במלחמה – האחר הוא יריב ועליי להכריעו. יש הנמנעים ומאמצים דפוס תקשורת פסיבי, שכן הפילוסופיה הקיומית המנחה אותם היא כי "יש לי מה להפסיד ולכן לא כדאי להסתבך". יש המעבירים מסרים מרומזים ואינם לקוחים לוקחים אחריות מלאה על המסרים שאותם הם משדרים-לא-משדרים. תפיסת החיים, לדידם, היא כי "לא כדאי להסתבך" אך גם לא כדאי לסגת. דפוס התקשורת שלהם לרוב יתבטאו ב-acting-out, דפוס תקשורת אסרטיבי שכיח בקרב אלה אשר הפילוסופיה הקיומית שלהם היא של "חִיָּה ותן לחיות". אדם אסרטיבי בטוח בעצמו ומגובש בזהותו, ולפיכך הוא מרגיש בנוח לומר את שהוא חפץ, שכן כוונותיו נקיות. הוא רוצה בטובת הזולת אך בו בזמן גם בטובתו-הוא. אנשים המגלים התנהגות ותקשורת אסרטיבית חרדים פחות, קשרי הגומלין שלהם ענפים יותר, והם מגשימים יותר מטרות ויעדים בחייהם. זהו מרכיב חשוב בזהות של מסוגלות. הדימוי העצמי של אנשים עם לקויות למידה מורכבות נמוך יותר בהשוואה לאנשים בלא מוגבלות מאובחנת, וזאת בשל מגוון סיבות שאותן פירטנו בפרקים הקודמים. דימוי עצמי חיובי ויציב הינו תנאי חשוב לפיתוח יכולת אסרטיבית. זו מיומנות חיונית ללמידה לכל אדם – ולאנשים עם לקויות למידה בפרט. אדם בעל זהות של מסוגלות יודע להשתמש בכלי זה בתבונה, ובאמצעותו לקחת קרדיט על הצלחות, לתת לעצמו לגיטימציה לטעויות, לממש זכויות, לשתף בדעות ובתחושות, להציע את עזרתו, ולהרחיב את מעגל העמיתים והידידים.

ט. **חויית השתלבות חברתית** – חויית השתלבות חברתית הינה התפיסה העצמית של הפרט כמי שהוא שווה בין שווים, בזכות ולא בחסד, וכמי שמצויד במיומנויות בינאישיות להתנהל במרחב החברתי. חויית השתלבות חברתית חשובה לבניית זהות של מסוגלות, שכן ערך עצמי נבנה גם על בסיס אישור הסביבה לכישורי הפרט וליכולותיו ולמעמד החברתי שהוא חווה עקב כך. אירועים חברתיים טראומטיים, חויה של הדרה, דחייה או ביטול מצד הסביבה, עלולים לגרור תחושת חוסר אונים במקרים הקלים, ובמקרים מורכבים יותר לפצוע משמעותית את נפש האדם ולהביא להתפתחותה של תחלואה נפשית, אשר עשויה להתבטא בחרדה כללית, בחרדה חברתית, בדיכאון, בהפרעות אישיות, ולעתים, בנוסף, אף ביטויים סומטיים. גרבר ורייף



(Gerber & Reiff, 1991) טענו כי בוגרים רבים עם לקויות למידה חברתית, אשר התקשו להשתלב חברתית בגיל בית הספר ולעתים אף היו מושאים להתעללות, ממשיכים להפנים תווית של "אני טיפש" גם בגילאים מתקדמים. תווית זו מעוררת תחושות שליליות ככעס, תסכול וחוסר אונים. אדם עם זהות של מסוגלות חש מקובל ורצוי. הוא בעל מערך תפקידים חיוני ומגוון במשפחה ובחברה, וחווה מערכות תמיכה פורמליות ולא-פורמליות ענפות. מיומנויות חברתיות, חיים חברתיים מספקים, מודעות לחובות ולזכויות חברתיות ומימושן וחויית השתלבות – כל אלה הינם מרכיבים חשובים וחיוניים בבניית זהות של מסוגלות.

**גישה אופטימית** – גישה חיובית לחיים הינה תנאי בסיסי לביסוס זהות של מסוגלות. גם כאשר העצמי חיובי ואדם מציב לעצמו מטרות בחיים, הרי שאין ביטחון כי דרכו תהא סוגה בשושנים. הדרך עשויה להיות ארוכה ומלאה מהמורות. ואף על פי כן, אנשים נחושים אינם נכנעים לקושי. הם נופלים וקמים, נופלים וקמים. התקווה היא הכוח המניע את האדם בחייו. בן שחר (2008) סבור כי הדרך לאושר אנושי הינה הדרך עצמה, כלשונו: "אין דרך אל האושר – האושר הוא הדרך". אנשים המתאפיינים בזהות של מסוגלות הינם חדורי מטרות, אך הם יודעים ליהנות מהאתגר שבדרך להגשמתן. הם מאמינים בשינוי אפשרי. חוסר הצלחה בתחנה כזו או אחרת בדרך להגשמה ידרבן אותם לגייס את כל היצירתיות הטמונה בהם, ולעתים הם יגייסו שותפים, על מנת להתגבר על החסם ולאתר דרכים חלופיות שיקדמו את מטרותיהם. הייאוש שוחק ומצמית. גישה אופטימית, הרואה את הטוב שבעצמם, בזולתם ובעשייתם, מסייעת לאנשים לגייס כוחות אל מול אתגרי הקיום.

עשרה מרכיבים אלה הינם אדנים הכרחיים לבניית זהות של מסוגלות. ראוי כי הורים, מורים ומערכות תמיכה מנחות ותומכות עבור ילדים ובוגרים עם לקויות למידה מורכבות יקדישו תשומת לב לעולמם הרגשי - ללבם ולמעמסה הרגשית אותה הם חווה אישית, לימודית וחברתית בשל לקות הלמידה והאתגרים הקיומיים הנובעים ממנה. דמויות מלוות ותומכות עבורם שואפות לסייע למתקשים, להגיע להישגים על אף קשייהם. יחד עם זאת, חשוב לזכור כי ראשית דבר היא לסייע לילדים ובוגרים עם לקויות למידה מורכבות לחוות הצלחות, להכיר את עצמם ואת הכוחות הטמונים בהם היטב, להתפייס עם העבר, לצמוח ממנו, לגבש זהות של מסוגלות, ורק לאחר מכן לבנות עמם חזון אישי המותאם ליכולות אלה. זהות של מסוגלות אינה מטרה. היא אמצעי הכרחי לחיים מלאים של משמעות, אהבה, השתלבות חברתית ועשייה.

## ביבליוגרפיה

- אריקסון, ה. א. (1983). **ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן**, ספרית פועלים, עמ' 184-195.
- בן שחר, ט. (2008). **באשר ובאשר: כיצד לחיות חיי סיפוק ושמחה – פסיכולוגיה חיובית בחיי היומיום**, מטר - הוצאה לאור.





הוזמי, ב. (2009). הנגשה אקדמית לבוגרים עם לקויות למידה והסתגלות. **סוגיות בחינוך ושיקום**, 24, (13-5).

הוזמי, ב. (2021). **זהות של מסוגלות – תשומת לב ללב בלקויות למידה**. כרמל, 47-99.

צ'סנר, ש. (2005). **הילד בתוך השריון**. הוצאת ספרים אח. עמ' 61-79.

שיינפלד, י. (1981). **פסיכיאטריה**. עמ' 1-36, אקדמון.

Aron, A.R., Dowson, J.H., Sahakian, B.J. & Robbins, T.W. (2003). Methylphenidate Improves Response Inhibition in Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, **Biol Psychiatry**, 54, pp. 1465–1468.

Biller, E.F. (1985). **Understanding and Guiding the Career Development of Adolescents and Young Adults with Learning Disabilities**. Charles C. Thomas.

Birindelli, P. (2014). **The Passage from Youth to Adulthood: Narrative and Cultural Thresholds**. University Press of America, pp. 1-24.

Bowen, M. (1978). **Family therapy in clinical practice**. J. Aronson.

Gerber, P. G., (2014). Learning Disabilities: A Life Span Approach, In Hallahan, D. P. and Keogh, B. K. (editors) **Research and Global Perspectives in Learning Disabilities, Essays in Honor of William M. Cruickshank**. Routledge, p. 176.

Gerber, P. J., & Reiff, H. B. (1991). **Speaking for themselves: Ethnographic interviews with adults with learning disabilities (No. 9)**. Univ of Michigan Press.

Giddens, A. (1991). **Modernity and Self-identity**, Stanford University Press, pp. 53-54.

Rogers, C. R. (1951). **Client-centered Therapy: Its current practice, implications, and theory, with chapters**. Houghton Mifflin.

Rotter, J.B. (1954). **Social learning and clinical psychology**. Prentice-Hall.