

השתלבות באקדמיה כאמצעי לביסוס זהות של מסוגלות¹

בנימין הוזמי

מבוא

אנשים עם לקויות למידה והסתגלות, המלוות לעיתים באינטליגנציה נמוכה מעט מהנורמה (להלן, לקות למידה מורכבת), חיים במציאות קיומית לא קלה. לצד קשת רחבה של קשיי למידה במיומנויות כמו קריאה, כתיבה וביצוע פעולות חשבוניות, רבים 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, ולעיתים גם מתאפיינים בפעילות יתר. קשיים אלה עלולים לעורר תגובות וביקורת מצד הסביבה המשפחתית, החינוכית והחברתית, ובכגרותם אף מהסביבה התעסוקתית, ועלולות להיות לכך השלכות על זהותם האישית ועל תחושת המסוגלות שלהם. במהלך המסלול החינוכי של תלמיד עם לקויות למידה מורכבות, מוקדשת תשומת לב רבה להקניית אסטרטגיות למידה שיביאו לשיפור הישגים לימודיים, אך מעט מאוד תשומת לב מוקדשת ללב של התלמיד – לעולמו הרגשי ולהשלכות של הקשיים שהוא חווה במישור הרגשי. גריגורנקו ועמיתיה (Grigorenko et al., 2020) ציינו כי במקרים רבים לצד לקויות הלמידה כדיסלקציה, דיסגרפיה ודיסקולוליה, אנשים עם לקויות למידה חווים קשיים רגשיים כגון רמות חרדה גבוהות ודיכאון, וכן קשיים הסתגלותיים במגוון תחומי חיים תחומים כמו השתלבות חברתית, אקדמית ותעסוקתית. חוויית הדחק והקשיים בהסתגלות הרגשית עשויים להתעצם במצבים שבהם לאדם יש יותר מלקות למידה ספציפית אחת וככל שגילו של האדם מתקדם יותר. ליחסי הגומלין שבין הילד לבין הסביבות השונות שעומן הוא בא במגע יש השלכות רגשיות שעשויות להיות רבות משמעות בכגרותו – כאשר מצפים ממנו לעצב לעצמו זהות נבדלת ומובחנת של אדם קומפטנטי הערוך ומוכן לאתגרי החיים של אדם בוגר. בריאן ועמיתיה (Bryan et al., 2004) ציינו כי תלמידים עם לקויות למידה מתאפיינים בהערכה נמוכה יותר של יכולותיהם הלימודיות.

1 פרק זה הוא תקציר של הספר "זהות של מסוגלות – תשומת לב ללב בלקויות למידה" (2021) שכתב המחבר. הספר יצא לאור בעברית בהוצאת כרמל ובאנגלית בהוצאת Springer.

יש לכך השלכה על עולמם הרגשי, העשויה להתבטא בעצבות ואף בדיכאון, הימנעות, הסתגרות, כעס ולעיתים בהתפרצויות זעם (Narváez-Olmedo et al., 2021). ביטויים רגשיים אלה משפיעים גם על ביטויים התנהגותיים העלולים להשפיע על השתלבותם החברתית. קשיים אלה עלולים להתעצם כאשר המורה רואה את אחריותו המקצועית בהקניית ידע בלבד, ואינו רואה בהתערבות רגשית חלק מתחום אחריותו. לחוויות הרגשיות שחווה האדם לאורך מסלול לימודיו יש השלכות גם על הערך העצמי ותחושת המסוגלות שלו בכגרותו. שיינפלד (1981) ציין ארבעה מדדים למעבר מוצלח של אדם ממתבגר לבוגר: עצמאות ונבדלות מההורים, מציאת ייעוד ומשלח יד, יצירת זוגיות יציבה, וגיבוש זהות. אנשים רבים עם לקויות למידה מורכבות מתקשים כבוגרים להשלים תהליכים אלו.

אין ספרות ענפה העוסקת בהיבטים הרגשיים של לקויות למידה מורכבות בקרב בוגרים. רוב המחקרים מתמקדים בילדים ובוגרים בגיל בית הספר ועוסקים בלקויות למידה באופן כללי, ללא לקויות נלוות (כהנמכה קוגניטיבית מתונה) ומבלי להתייחס ללקויות ספציפיות. נרוואז-אולמדו ועמיתותיה (Narváez-Olmedo et al., 2021) סקרו 221 מאמרים העוסקים בלקויות למידה במטרה למצוא קשר בין קיומן בקרב ילדים ובמתבגרים עד גיל 25, לבין קיומם של קשיים בתחום המסוגלות הרגשית-חברתית. מתוך מחקרים אלה הן מצאו 21 עבודות בלבד שעסקו בסוגיה זו ובחנו אותן לעומק. ניתוח תוכנם לימד כי ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה מתאפיינים ברמות נמוכות יותר של מסוגלות רגשית וחברתית. קשיים אלה מתבטאים במיומנויות חברתיות ובהסתגלות, בחוויית בדידות, ולעיתים אף בדחייה חברתית ובריונות. ילדים ומתבגרים אלה מגלים פחות עצמאות, מתקשים בקבלת החלטות, ונוטים לדחינות בביצוע מטלות. כאמור, המחקרים התייחסו לילדים עם לקויות למידה ללא הנמכה קוגניטיבית או אבחנות רגשיות ונפשיות רשמיות. בשל חוסר בספרות מקצועית המתייחסת להשלכות הרגשית של לקויות למידה מורכבות על עולמם הרגשי של בוגרים, נכתב הספר "זהות של מסוגלות, תשומת לב ללב בלקויות למידה", שפרק זה מציג את תמצית תוכנו.

את ההוויה הקיומית של בוגר עם לקות למידה מורכבת ניתן לתאר כ"התבגרות מתמשכת" ולעיתים אף "התבגרות נצחית", שכן הוא חווה מסע מתמשך ולעיתים אין-סופי 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", שכן קיימת שונות רבה בין יכולותיהם השונות. יש תחומים קוגניטיביים שבהם תפקודם קרוב לנורמה, לצד תחומים אחרים שבהם

יכולותיהם נמוכות במיוחד. לכן חלק גדול מהם מתחבט בסוגיית ההשתייכות החברתית: האם להיות "זנב לאריות" או "ראש לשועלים"? החוויה שלהם היא כי בהשוואה לילדים ובוגרים בזרם המרכזי הם "זנב לאריות", ובקרב אנשים עם הנמכה קוגניטיבית הם "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. לעיתים קרובות הצלחת חלק מהאחים בתחומי חיים שונים בלמידה ובחיי המעשה, מעוררת אצל הבוגר עם לקויות הלמידה המורכבות תחושת אחרות, פגימות, קנאה ותסכול, ובפרט אם הוא הבכור במשפחה. בוגרים רבים עם לקויות למידה מפגינים רמות נמוכות של השתלבות חברתית, הערכה עצמית, יכולת השגת מידע, תכנון, שאיפה לקריירה והכוונה עצמית, ומתאפיינים במיקוד שליטה חיצוני. לכל אלה יש השלכות על הדימוי העצמי ועל השפה הפנימית של הבוגר עם לקויות למידה מורכבות, ולעיתים אף מתפתחת אצלו שפה המבוססת על עיוותים קוגניטיביים ותבניות חשיבה שליליות כלפי עצמו וכלפי העולם (צ'סנר 2005; Narváez-Olmedo et al., 2021; Corrigan & Watson, 2002). שיח פנימי שלילי עלול להביא להתפתחות זהות מבובלת, ובהיעדר תמיכה, התערבות והכוונה יתקשו המתבגר והבוגר עם לקות למידה מורכבת לפתח זהות של מסוגלות – תנאי חשוב להגשמה ולהתערות בחברה כחבר וכשותף מלא.

אפשר לסכם ולומר כי ללקויות למידה מורכבות, המלוות בקשיים בתחומי ההסתגלות, יש השלכות על הממד המחשבתי – האופן שבו תופס האדם את עצמו, את סביבתו ואת עתידו. במובנים רבים תבניות מחשבתיות אלה מעצבות את ההווה הרגשית, וזו עשויה להשפיע על הממד התפקודי בחיים. מתוך הבנה כי אין די בהקניית אסטרטגיות למידה לילדים ובוגרים עם לקויות למידה מורכבות, וכי יש מקום להקדיש תשומת לב לרחשי הלב של אלו המתמודדים עם מציאות קיומית מורכבת זו, בשנת 2002 יזם מכון טראמפ שבבית איזי שפירא את הקמתה של התוכנית "אוניברסיטה משולבת".

לתוכנית זו שלוש מטרות מרכזיות:

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

- והשלישית – לאפשר לסטודנטים הזדמנות שווה ללימודי תעודה באוניברסיטאות ובמכללות במסלול המותאם ליכולותיהם.

מתוך כוונה לממש מטרות אלה נבנה הקורס "האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית". קורס דו-שנתי זה הוא הכלי המרכזי לביסוס זהות של מסוגלות בקרב הסטודנטים באמצעות תהליך למידה והתפתחות. קבוצת הלומדים לומדת גישות נבחרות בפסיכולוגיה ככלי להתבוננות (הוספת ידע), לעיבוד חוויות העבר באמצעות שיח עמיתים מונחה (עיבוד רגשי), ולעיבוד חזון לעתיד המושתת על יכולותיו האובייקטיביות של הפרט (רכישת כלים ומיומנויות). הקורס נשען על התפיסה המקצועית של הפסיכולוג אריך פרום, שבספרו "אמנות האהבה" כתב כי הדרך אל אהבת האחר עוברת דרך אהבת העצמי (פרום, 1998).

לפיכך הקורס בנוי משלוש מודולות המהוות את "גישת שלוש המדרגות" לביסוס זהות של מסוגלות.

המדרגה הראשונה – כוללת תיאוריות וגישות המכוונות להגברת אהבה עצמית והתמקדות בכוחות. כמו כן, הבנת תהליכים המסייעים להתפתחות עצמי חיובי ומשמעות קיומית.

המדרגה השנייה – ממוקדת בשכלול ארגז הכלים הבין-אישי של הסטודנט באמצעות היכרות עם תיאוריות בגישת הפסיכולוגיה החברתית, תיאוריית הגשטלט המייחסת חשיבות לעיבוד חוויות העבר ופיתוח היכולת לסלוח ולשכוח, וכן תיאוריות העוסקות בתקשורת יעילה, התנהגות אסרטיבית ויישוב קונפליקטים. ההנחה המקצועית היא כי לאחר שאדם מכיר בערך עצמו והוא בעל כישורים בין-אישיים מפותחים, הוא בשל להתקדם למדרגה השלישית בדרך לביסוס זהות של מסוגלות.

המדרגה השלישית – מתמקדת בהבנת האושר האנושי ובגישת הפסיכולוגיה החיובית, תוך התייחסות לשני מרכיבים חשובים באושר אנושי: אהבה ועבודה.

באופן מתבקש התוכנית מסתיימת בעיסוק במרכיבי איכות חיים ובמודלים לקבלת החלטות, שכן "אין המדרש עיקר אלא המעשה". לפיכך בשלב הזה של התוכנית הלומדים בקורס מנסים לתרגם את מה שלמדו לכלים יישומיים לחיים, לבחינה מחודשת של מרחב הנוחות, ולהצבת מטרות ריאליות לחיים ההולמות לכישוריהם האישיים.

במהלך שני עשורים של שיח מתמשך עם אלפי בוגרים עם לקויות למידה מורכבות שלמדו בקורס, נוצר גוף ידע המכוון לביסוס זהות של מסוגלות, שעיקריו יוצגו בפרק זה. מוקד השיח הלימודי הוא עיסוק בזהות בכלל ובזהות של מסוגלות בפרט, תוך התייחסות לאתגרי החיים הייחודיים לבוגרים עם לקויות למידה מורכבות. בטרם נתייחס להגדרה של זהות של מסוגלות ומרכיביה, ראוי להגדיר מהי זהות.

זהות

זהות היא האופן שבו תופס הפרט את עברו, גופו, יכולותיו, שאיפותיו, תכונותיו, ערכיו, השתייכותו למבנים חברתיים שונים, ואף את העדפותיו. הזהות היא 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 היא המפתח הבסיסי לקיום, לעשייה ולהשתלבות בהווה החברתית. בחברה המסורתית, מרכיבים רבים בזהותו של האדם, כמו זהותו המינית, התרבותית, הדתית והמקצועית – הוכתבו לו על ידי שבטו וקהילתו. בירינדלי (Birindelli, 2014) ציין כי בחברה המודרנית והפוסט-מודרנית יש חשיבות רבה לנרטיב האישי שהאדם מגבש כבסיס לזהות. הסיפור האישי, הנשען על הביוגרפיה הסובייקטיבית של האדם, עוזר לו לנהל את השיח התוך-אישי והבין-אישי כ"שחקן חברתי" בד' אמותיו ובמרחב הציבורי. הסוציולוג הבריטי אנתוני גידנס (Giddens, 1991) ציין כי זהות אינה תכונה או תכונות מובחנות של הפרט אלא הדרך שבה הפרט משקף לעצמו את סיפור חייו, מבין אותו כביוגרפיה מתמשכת ומתקשר אותה 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 ומגבלות. חלקם חוו אחרות – ברוב המקרים לא נראית לעין – שתחילתה בגיל הילדות בעת ההפניה להערכה ולאבחון מקצועיים. בסיומו של תהליך האבחון "זוכה" הילד לאבחנה שהוא עלול לתפוס כתוויית מתייגת שנכפתה עליו. חלק גדול מילדים אלה ממשיכים לזהות את עצמם גם בבגרותם עם האבחנה הזאת, שבעל כורחם הופכת להיות רכיב חשוב עד מרכזי בזהותם האישית. הרבה פעמים ה"אבחנה" עמומה ואינה מובנת להם, הם אינם בקיאים בתוכן ממצאי האבחון, ומכאן קצרה הדרך לחרדה ולבושה. רבים מקרב הסטודנטים שפגשתי אינם בטוחים לגבי קבוצת השווים להם ומדווחים על חוויה של "נפילה בין הכיסאות". 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 ולהיתרם, ולבנות לעצמו נרטיב אישי שבו הוא רואה את עצמו כמי שראוי לתת ולתרום לחברה ואדם הראוי לקבל. סוגיית הזהות בקרב אנשים עם לקויות למידה היא מורכבת במיוחד ותהליך גיבושה ארוך ונפתל. בשנות ה-50 של המאה הקודמת הגה אריקסון את התיאוריה ההתפתחותית הפסיכו-חברתית שאותה תיאר בשמונה שלבי התפתחות. אריקסון טען כי העיסוק ב"אני" ובגיבושו צריך להיעשות גם מתוך ראייה חברתית-דינמית, שכן אדם נמצא בהקשרים חברתיים, ניוון מהם ומזין אותם. לשיטתו, על מנת שאדם יוכל לבנות לעצמו זהות, יש לזמן לו תהליך התפתחות שבו הוא חווה אמון בסובבים אותו בינקותו, אוטונומיה להתנסות וללמוד את העולם בעת היותו פעוט, עידוד ליוזמה והעזה בגיל הילדות המוקדמת, ויצרנות בגיל בית הספר. כל אלה מהווים את היסודות שעליהם נבנית זהות חיובית בגיל ההתבגרות, המסייעת לאדם הבוגר להגשים את עצמו בתחום המשפחה והעבודה, וכפועל יוצא לחיות חיים מלאים ומספקים. המודל ההתפתחותי של אריקסון מלמד כי על מנת לגבש זהות חיובית, על האדם לממש באופן מלא מטרות התפתחותיות מוקדמות ובכללן חוויית אמון, אוטונומיה, יוזמה ויצרנות. לפיכך, על מנת לסייע ללומדים בקורס לבסס זהות של מסוגלות, המרצים בקורס פועלים לבניית אמון של הסטודנט בעצמו, במרצה כמנחה, ובקבוצת הסטודנטים העמיתים. כמו כן, דגשים נוספים מתייחסים לעידוד עצמאות במרחב הכיתתי ומחוצה לו, עידוד לנטילת יוזמות וליציאה מ"מרחב הנוחות" וההימנעות, וכן תיווך לעשייה ויצרנות במסגרת הקורס ובמישורי חיים אחרים. כל זאת מתוך כוונה לבסס זהות חיובית בקרב הסטודנטים ולטעת בקרבם חוויית מסוגלות.

זהות של מסוגלות

זהות של מסוגלות היא "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). מושג מרכזי זה כולל עשרה מרכיבים שהקורס "האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית" מכוון להקנות לסטודנטים הלומדים בו:

א. מודעות למוגבלויות ולקויות וקבלת המציאות – הלקויות של הפרט אינן תוצר של בחירה אלא מציאות מוכתבת. עם זאת, רבים חשים שלא בנוח עימן

ומרגישים צורך להסתייג, ולעיתים אף מתנצלים על קיומן. קשה להתנהל כאשר האדם בוחר להסתיר חלק בלתי נפרד מהווייתו הקיומית או שהוא חרד מלעסוק בו או לשתף על אודותיו. גרבר (Gerber, 2001) הדגיש עד כמה חשוב לבורגרים עם לקויות למידה להגדיר מחדש את היחס ללקות ולראות בה גם גורם שיעודד אותם לצמיחה, להגשמה ולפיתוח יכולות שבנסיבות אחרות היו נעדרות. אדם בעל זהות של מסוגלות הוא כזה שמביט בבטחה הישר אל הלקות, מבין את גורמיה, לא חש אחריות על קיומה, יודע לדברר אותה בפני אלה שהיא זרה להם (במידת העניין, הרצון והצורך המתאימים), לומד להביט גם על נקודות חוזק ייחודיות שהוא מזהה כתוצרים של החיים עם המגבלה, ועם ההתאמות הנדרשות 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, שעמים הוא יכול לשאת ולתת עם זולתו, לבנות שותפויות, לתת ולתרום, ולעיתים 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, ולעיתים פנימיים, המנסים לערער על יכולותיו והישגיו, לעלוב בו או להמעיט בערכו. רוג'רס (Rogers, 1951) רואה בדימוי עצמי את מכלול תכונותיו, כישוריו, רכושו, קשריו החברתיים של האדם, והאופן שבו 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 הבין-אישי תהיה חרדה ולא תאפשר לו לקדם את המטרות האישיות שבאמת חשובות לו, שכן נטייתו תהיה להתנהל על פי ציפיות סביבתיות ולא על בסיס

רצונותיו. אדם בעל זהות של מסוגלות יכיר בעובדה כי יש דברים שהוא מסוגל להם ויש אתגרים שאינם תואמים ליכולותיו, אך הוא לא ייסוג מתחומי העניין שלו אלא יחתור להגשימם בהתאם לרמתו. מודעות עצמית ודימוי עצמי חיובי וריאלי חשובים לבניית זהות של מסוגלות ולהתוויית חזון אישי בר-השגה.

ד. מובחנות – מובחנות היא 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, ידע לסמן לעצמו מטרות משלו ויעסוק פחות בריצוי הזולת, יהיה נכון לשאת במאמץ ובסבל הכרוכים בהגשמת המטרות האישיות, ידע לשאת תסכולים ולהרגיע את עצמו במצבי דחק, יהיה מודע לערכים המנחים את חייו וידע לעמוד איתן על דעתו. תחושת המובחנות חסרה אצל בוגרים רבים עם לקויות למידה מורכבות. 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 מציידים ההורים את צאצאיהם בידע, במיומנויות ובערכים על מנת שבכוא היום יוכלו לעזוב את ה"קן" ולבנות לעצמם חיים עצמאיים. ביטוי לכך אנו רואים בחוק המפקיע את האפוטרופסות הטבעית של ההורה על ילדו בגיל 18. "השילוח מן הקן" בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות הוא במקרים רבים מעבר מהסמכות ההורית אל סמכות טיפולית/שיקומית. בשל האוטונומיה החלקית שהם חווים, חלק מהם עובר למגורים במערכי דיור תומך. ההשתייכות למסגרת נתפסת בדרך כלל כמיטיבה, אך רבים חשים אמביוולנטיות כלפיה, מפני שעל אף התמיכות שהיא מזמנת, לא תמיד רצונותיהם של הבוגרים עולים בקנה אחד עם מדיניות המסגרת, והם אינם בני-חורין באופן מלא לממש את רצונותיהם. המעבר מבית המשפחה למסגרות מגורים מוצג להם כמעבר ל"חיים עצמאיים", אך רבים מדווחים שהחירות שלהם מוגבלת (אם כי הרוב שבעי רצון מהתוכן הרב שמסגרות אלה מכניסות לחייהם). 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.

ו. 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 – לשבט או 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" מייחסים את הצלחתם לרצון, השקעה ומאמץ. לעומתם, אנשים עם "מיקוד שליטה חיצוני" תולים את הצלחותיהם בגורמים חיצוניים כגון יד המקרה או הגורל. אדם בעל זהות של מסוגלות ייחס את הצלחותיו לעצמו. הוא לא יחרד מכישלונותיו, שכן הוא יאמין ששינוי דרך ובחירות מצידו עשויים להביא להצלחה בניסיון נוסף. הוא יחוש כי הוא שולט במחשבותיו, ברגשותיו ובהתנהגותו ואינו 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 המתבגר 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.

ז. גישה ממוקדת מטרות ופרואקטיבית – אדם מונע ממטרות שהוא מציב בחייו. פרנקל טען כי מכיוון שהאדם חווה חרדה קיומית מעצם הידיעה שלחיים יש סוף – ידיעה זו מדרבנת אותו לתור אחר משמעות קיומית, להציב מטרות לחייו ולנסות להגשימן (פרנקל, 1970). אדם שאינו מסמן מטרות לחייו כמוהו כתועה במדבר, ההולך סחור-סחור בלי מטרה ובלי יעד. 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, והוא מצוי בעשייה מתמדת המגבירה את סיכויו להוסיף הצלחות בחייו. מגמה זו יוצרת מעגל חיובי שבו הזהות של מסוגלות מדרבנת להצלחה – וההצלחה מחזקת ומבססת את ההערכה העצמית של האדם שלפיה הוא "מסוגל". אנשים עם לקויות למידה מורכבות יכולים להציב לעצמם מטרות קיומיות ריאליות, אלא שרבים מהם עלולים להתקשות במימושן. חלק גדול מהם מתקשים בביצוע תפקידים ניהוליים (Executive functions) המאפשרים לאדם להתנהל על פי מטרותיו, ליוזם, 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 והחשש מכישלון. המימרה העממית מלמדת כי מי שלא עושה לא נכשל – ומי שלא נכשל לא לומד. אילו ניהלנו את חיינו בצילו של החשש מכישלון – לא היינו יוצאים מד' אמותינו. חשוב להקנות לבוגרים עם לקויות למידה מורכבות כלים ומיומנויות לגיבוש חזון אישי ולבניית תהליך מובנה והדרגתי למימוש, ולא לרפות את ידיהם בטענה כי החזון האישי שהם מציבים לעצמם אינו בר מימוש.

ח. **התנהלות אסרטיבית** – תקשורת היא 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 באופן פסיבי-אגרסיבי ואינם לוקחים אחריות מלאה על המסרים שהם משרדים-לא-משרדים. תפיסת החיים שלהם היא כי "לא כדאי להסתבך" אך גם לא כדאי לסגת. זהו דפוס תקשורת אסרטיבי שכיח בקרב אלה שהפילוסופיה הקיומית שלהם היא של "חיה 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 שלו. אנשים המגלים התנהגות ותקשורת אסרטיבית הם חרדים פחות, קשרי הגומלין שלהם ענפים יותר, והם מגשימים יותר מטרות ויעדים בחייהם. יילמז ועמיתותיה (Yılmaz, et al., 2018) בחנו דפוסי תקשורת של ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה, ומצאו כי ככל שיכולת האסרטיביות של התלמידים הייתה נמוכה יותר, כך רמת האגרסיביות עלתה וכפועל יוצא גברה תחושת הבדידות שלהם. אסרטיביות היא מרכיב חשוב בזהות של מסוגלות. דימוי עצמי חיובי ויציב הוא תנאי חשוב לפיתוח יכולת אסרטיבית. זו מיומנות חיונית ללמידה לכל אדם, ובפרט לאנשים עם לקויות למידה. אדם בעל זהות של מסוגלות יודע להשתמש בכלי זה בתבונה, ובאמצעותו לקחת קרדיט על הצלחות, לתת לעצמו לגיטימציה לטעויות, לממש זכויות, לשאת ברעות ובתחושות, להציע את עזרתו, ולהרחיב את מעגל העמיתים והידידים.

ט. **חווית השתלבות חברתית** – חווית השתלבות חברתית היא התפיסה העצמית של הפרט כמי שהוא שווה בין שווים, בזכות ולא בחסד, וכמי שמצויד במיומנויות בין-אישיות להתנהל במרחב החברתי. חווית השתלבות חברתית חשובה לבניית זהות של מסוגלות, שכן ערך עצמי נבנה גם על בסיס אישור הסביבה לכישורי הפרט וליכולותיו ולמעמד החברתי שהוא חווה בשל כך. למאפיינים האישיים של ילדים עם לקויות למידה ולהישגים האישיים והלימודיים יש השלכות גם על חווית הברידות שלהם (Margalit & Al-Yagon, 2002; Musetti et al., 2019). אירועים חברתיים טראומטיים, חוויה של הדרה, דחייה או ביטול מצד הסביבה, עלולים לגרור תחושת חוסר אונים במקרים הקלים, ובמקרים מורכבים יותר לפצוע בצורה משמעותית את נפש האדם ולהביא להתפתחות של תחלואה נפשית, העשויה להתבטא בחרדה כללית או חברתית, בדיכאון, בהפרעות אישיות, ולעיתים אף בביטויים סומטיים. גרבר ורייף (Gerber & Reiff, 1991) טענו כי בוגרים רבים עם לקויות למידה חברתית, שהתקשו להשתלב חברתית בגיל בית הספר ולעיתים אף היו מושאים להתעללות, ממשיכים להפנים תווית של "אני טיפש" גם בגילים מתקדמים. תווית זו מעוררת תחושות שליליות כגון כעס, תסכול וחוסר אונים. לתמיכה חברתית יש השפעה חיובית על הדימוי העצמי של ילדים ובוגרים עם לקויות למידה (Forman, 1988). מוסטי ועמיתותיו (Musetti et al., 2019) מצאו שלהתערבות פסיכו-חינוכית מובנית למתבגרים עם לקויות למידה מורכבות יש השפעה חיובית על הערך העצמי שלהם ועל השתלבותם החברתית. 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 וחווית השתלבות – כל אלה הם מרכיבים חשובים וחיוניים בבניית זהות של מסוגלות.

י. **גישה אופטימית** – גישה חיובית לחיים היא תנאי בסיסי לביסוס זהות של מסוגלות. גם כאשר ה"עצמי" חיובי ואדם מציב לעצמו מטרות בחיים, אין ביטחון כי דרכו תהא סוגה בשושנים. הדרך עשויה להיות ארוכה ומלאה מהמורות, אך 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 היא הדרך עצמה, ובלשונו: "אין דרך אל האושר – האושר הוא הדרך". בוגרים רבים עם לקויות למידה מורכבות מתקשים להשלים מסלולי למידה והכשרה ולעמוד בדרישות אקדמיות ובציפיות מהסביבה (Grigorenko et al., 2020). חוויה מתמשכת של חוסר הצלחה עלולה לעורר חרדה, הימנעות וגישה פסימית לגבי

העתיד. אנשים המתאפיינים בזהות של מסוגלות הם חדורי מטרות, אך יודעים ליהנות מהאתגר שבדרך להגשמתן. הם מאמינים ששינוי אפשרי, וחוסר הצלחה בתחנה זו או אחרת בדרך להגשמה ידרבן אותם לגייס את כל היצירתיות הטמונה בהם 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.

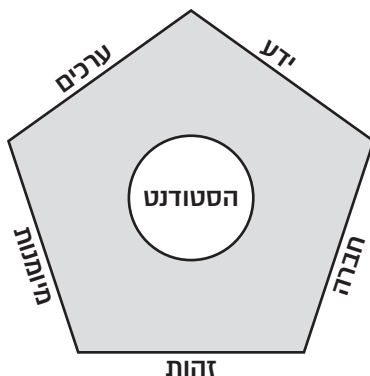
עשרה מרכיבים אלה הם אדנים הכרחיים לבניית זהות של מסוגלות. הם טומנים בחובם תהליך של שינוי בתפיסת העצמי של הסטודנט, ובכלל זה השתחררות מתבניות חשיבה מעכבות והמרתן בתבניות חשיבה מקדמות. כמו כן, העיסוק במרכיבים אלה מכוון להגברת אהבה עצמית, להפחת תקווה ומיתון חרדה – הן במפגשים בין-אישיים והן במחשבות לגבי העתיד. בנוסף, הוראת עשרת מרכיבי הזהות של מסוגלות רואה חשיבות בהקניית מיומנויות וכלים להגברת אחריות, חירות ויוזמה. הקורס "האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית" מושתת על תחומים אלה. עיסוק בתחומים אישיותיים-רגשיים-נפשיים אלה במסגרת הקורס ב"סטינג" אקדמי ובמתכונת של קבוצת עמיתים לומדת, מהווה חוויה נעימה ומעצימה. הלמידה בקרב קבוצת שווים מאפשרת עיבוד של עולמות תוכן דומים, מנרמלת חוויות חיים, מאפשרת למידה הדדית, מבססת תחושת השתייכות ומסייעת בהפחת תקווה (יאלום ולשץ, 2006).

הוראה מעצימה

יש חשיבות רבה בהנחלת עשרת מרכיבי ה"זהות של מסוגלות" באופן שיגייס את הסטודנטים ללמידה ויפיה בהם תקווה לשינוי חיובי בחייהם, שכן חלק מהם למודי אכזבות וכישלונות מהתנסויות מוקדמות במגוון תחומי חיים. במהלך שני העשורים הראשונים להפעלת התוכנית "אוניברסיטה משולבת" והקורס "האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית", התגבשה תורת עבודה ל"הוראה מעצימה" שמגדירה את הדרך שבה מונחלים עולמות התוכן בקורס זה.

גישה זו רואה את תפקיד המורה או המרצה כמורכב מחמישה מרכיבים רבי משמעות בתהליכי למידה: הוראת ידע באופן מונגש ומותאם, הנחלת ערכים מתוך כוונה להעלות את הערך העצמי ואת ההבנה החברתית שלו, הקניית מיומנויות מגבירות חירות, ביסוס זהות חיובית הממוקדת בכוחותיו של הסטודנט, ותיווך

להשתלבות חברתית. תהליכים אלה מתקיימים במרחב המזמן לסטודנט אקלים חברתי וכיתתי בטוח ומכיל.



תרשים מס' 1 - מחומש ההוראה המעצימה

ידע – בעת הזו מרצים נדרשים להיות גם "אנשי שיווק" לרלוונטיות עולמות התוכן שבהם מתמקדת ההוראה, וזאת בשל מוטיבציה מוגבלת של הלומדים. חשוב כי המרצה יקדים הסבר אודות רלוונטיות עולם התוכן שבו עוסק המפגש עבור הסטודנט. לצד הקניית ידע, חשוב לעודד שיח אקדמי-ביקורתי **שהופך את הלמידה לפעילה**, ושממנו כלל משתתפי הדיון עשויים לצאת נשכרים, מועצמים ומגויסים, שכן הם חשים שלצד הידע המובנה המוצג על ידי המרצה, גם הם בעלי ידע מעשי רב ערך בסוגיה הנדונה. בנוסף, יש לדאוג לרצף תהליכי-לוגי של הנושאים ולהסביר את החיבור ביניהם. נכון שכל שיעור יתחיל בהצגת הנושא המדובר, סיבת העיסוק בו, כיצד הוא מתחבר לנושאים קודמים ומהן מטרותיו.

מרצה מעצים נוטל אחריות על הנגשת הידע למגוון סטודנטים בקבוצת הלומדים, תוך התייחסות לטווחי הקשב השונים של לומדים. הוא רואה בתהליך הלמידה תהליך של שינוי עמדות ולפיכך הוא חייב לכלול ידע, התייחסות להיבטים רגשיים וגזירת כלים. מורה טוב צריך לדעת לפנות אל השכל וההיגיון, אך בו-בזמן לדעת לנגש ולעיתים להשתמש בדרמטיזציה של התכנים ובאמפתיה על מנת לעורר הזדהות בקרב קהל שומעיו. בסיומו של התהליך עליו לתרגם את הידע לכלים ישימים ולחדד את התועלות שבהטמעתו.

הקניית הידע בתהליכי הוראה מעצימה מחברת בין מדרש ומעשה, בין תיאוריה

לאתגרי חיים ממשיים. גישה זו להנחלת ידע הופכת את הלמידה למשמעותית, לנהירה ולחויייתית, ומגבירה את הסיכוי כי הידע יהפוך לקניינו של הלומד.

ערכים – תפקידו של מרצה מעצים כנציג החברה כולל גם חניכה ערכית. הכיתה והקבוצה מהוות מיקרוקוסמוס לתרגול ערכי. למשל, הערך של "אהבת האחר", המהווה את ליבת התכנים של המדרגה השנייה בגישת שלוש המדרגות, מתודגם לחווה בקבוצת הלימוד. חווה זה מהווה תשתית לסולם הערכים של קבוצת הסטודנטים וכולל כיבוד דעות שונות, קבלה של כל חבר, היעדר שיפוטיות, עידוד החברים להגשמה, להשתתפות תוך יצירת אקלים של צדק ושוויון. העיסוק בערכים חייב להיות בתודעה של כל מרצה, שכן הוא מהווה מודל לחיקוי לתלמידיו ועליו לזכור כי "נאה דורש – נאה מקיים".

מיומנויות – לצד הידע והערכים על המורה להקנות לסטודנט גם את הדרך, כלומר את הכלים והמיומנויות הנדרשים ליישומם. בקבוצה פסיכו-חינוכית, המאפיינת את מתכונת הלמידה בגישת שלוש המדרגות לזהות של מסוגלות – אין די בהקניית ידע או במתן "עצות לחיים". "הקניית מיומנויות והזדמנות להתנסות בהן (להבין מה הייתה הדרך שהובילה להצלחה על מנת לשכפלה, וללמוד מכישלונות על מנת להתוות דרך חלופית (הן המפתחות להטמעה ממשית של הנלמד ולהעצמת התלמידים. חובתו של המורה היא לתרגם רעיונות נלמדים לפרקטיקה המונחלת לתלמידיו, כזו הניתנת לשימוש שוב ושוב בהקשרים שונים. שימוש במיומנויות הנגזרות מהידע הופך את עולם התוכן הנלמד לחלק מאורח חייו של הלומד.

זהות – הוראה מעצימה מכוונת לביסוס זהות של מסוגלות, על מנת שכל סטודנט ירגיש ראוי להיות חלק מן החברה ויהיה זכאי להשתתף במעגל החברתי של "קח ותן" – ראוי לקבלה אך גם ראוי לנתינה באמצעות הידע שצבר ובזכות כישוריו ומיומנויותיו. על מנת לממש מטרות אלה, על המורה לבסס אצל תלמידיו תחושת מסוגלות ולהמשיג את הכוחות הטמונים בכל חבר בקבוצה. היכרות מקדימה של המורה עם כל סטודנט מאפשרת לו לסמן מטרות אישיות לצמיחה ולביסוס זהות של מסוגלות, ולתעל את התהליך הכיתתי והקבוצתי למימוש מטרות אלה.

חברה – מורה מעצים רואה בהגברת ההשתלבות החברתית יעד חינוכי. על אף שהסטודנטים בתוכנית "אוניברסיטה משולבת" משתתפים בקורסים השונים מתוך בחירה וצמא לידע, חלקם חווים קשיים בהשתלבות חברתית ולעיתים נושאים בליכס צלקות פוצעות מצד קבוצת השווים בעבר. תפקידו של המרצה הוא לתת את

הדעת גם להשתלבות החברתית של כל סטודנט. לעיתים קשוי ההשתלבות נובעים מקשוי ויסות, למשל – דיבור בלא הפוגה, רגישות אישית או תחושתית מוגברות, ותלונות תכופות עקב כך. רגישויות שונות, בשילוב עם נטייה לאימפולסיביות, עלולות לעורר אי-ויסות התנהגותי ותגובות לא פרופורציונליות לגירויים, ואלה עלולים לעורר דחייה של הסטודנט, לעיתים אף מצד המורים החווים אותו כגורם מטריד ומסיח בהתנהלות המפגש. תפקידו של מרצה מעצים הוא להגביר את ההשתתפות של כל תלמיד במרחב הקבוצתי-כיתתי ולסייע לו ברכישת מיומנויות שיגבירו השתלבות.

ניתן לסכם ולומר כי המודל המחומש להוראה מעצימה עשוי להגדיר את מורכבות התפקיד החינוכי המוטל על מורי הוראה. התייחסות המורה להוראה כתהליך של התערבות רב-ממדית שהיא מוכוונת כוחות, זהות והעצמה, עשויה לא רק לתרום ללמידה מיטבית אלא אף להביא להתעצמותם של הלומדים.

לסיכום

ההשלכות של לקויות למידה מורכבות על עולמם הרגשי של אלה החיים איתן הן רחבות ונוגעות בתחומי חיים רבים. פרק זה ביקש לתאר מודל עבודה של התוכנית "אוניברסיטה משולבת" המכוונת להשתלבות של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות באקדמיה כאמצעי לביסוס זהות של מסוגלות. זאת באמצעות קורס אקדמי ייעודי המונגש קוגניטיבית. המרצים בתוכנית "אוניברסיטה משולבת" המלמדים בקורס הליבה "האמנות לחיות – מבוא לפסיכולוגיה מעשית", פועלים לזמן לסטודנטים עם לקויות למידה מורכבות מרחב למידה מעצים המסייע להם לחוות הצלחות, להכיר היטב את עצמם ואת הכוחות הטמונים בהם, להתפייס עם העבר ולצמוח ממנו, לגבש זהות של מסוגלות, ורק לאחר מכן לבנות עימם חזון אישי המותאם ליכולות אלה.

ראוי כי הורים, מורים ומערכות תמיכה מנחות ותומכות עבור אנשים עם לקויות למידה מורכבות יקדישו תשומת לב לעולמם הרגשי – ללב ולמעמסה הרגשית שהם חווים אישית, לימודית וחברתית בשל לקות הלמידה והאתגרים הקיומיים הנובעים ממנה. חשוב לתעל תהליכי למידה, גם בתוכניות משלבות באקדמיה, לביסוס זהות של מסוגלות בקרב הסטודנטים המשתלבים בהן. זאת באמצעות התייחסות לממדים השונים הבונים זהות של מסוגלות שתוארו בפרק זה. כמו כן,

התייחסות לחמשת היסודות הבונים את מחומש ההוראה המעצימה עשויה לסייע למרצים בתוכניות משלבות באקדמיה ליצור עבור הסטודנטים אקלים לימודי מכיל, מאפשר ונינוח שבכוחו ליצור מרחב בטוח לחוויות למידה והשתלבות חברתית מתקנות ומעצימות. בניית זהות של מסוגלות איננה מטרה אלא אמצעי הכרחי לחיים מלאים במשמעות, אהבה, העזה, עשייה והשתלבות חברתית. תחושת ערך עצמי חיובי וזהות של מסוגלות הן תוצרים של תהליכי התפתחות בשלבים מוקדמים ולכל אורך מעגל החיים. מרטין בובר (1957) אמר כי בכל אדם יש דבר יחיד ומיוחד שעליו לפתח ולהביא לידי מימוש. משום כך ראוי כי לצד הקניית ידע ויצירת הזדמנויות להשתלבות אנשים עם לקויות למידה מורכבות במערכות חינוך, ובכללן מוסדות אקדמיים, יראו מורי ההוראה בזיהוי הכוחות הטמונים בקרב תלמידיהם ובפיתוחה וביסוסה של זהות של מסוגלות יעד חינוכי-רגשי חשוב נוסף.

רשימת מקורות

- אריקסון, א' (1983). ילדות וחברה: פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן, ספרית פועלים.
- בובר, מ' (1957). דרכו של אדם על פי תורת החסידות. מוסד ביאליק.
- בן שחר, ט' (2008). באושר ובאושר: כיצד לחיות חיי סיפוק ושמחה – פסיכולוגיה חיובית בחיי היומיום. הוצאת מטר.
- הוזמי, ב' (2009). הנגשה אקדמית לבוגרים בעלי לקויות למידה והסתגלות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 13-5, 24, (1).
- הוזמי, ב' (2021). זהות של מסוגלות – תשומת לב ללב בלקויות למידה, הוצאת כרמל.
- יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). טיפול קבוצתי תאוריה ומעשה, הוצאת כנרת.
- פרום, א' (1998). אמנות האהבה, הוצאת מחברות לספרות.
- פרנקל, ו' (1970). האדם מחפש משמעות, הוצאת דביר.
- צ'סנר, ש' (2005). הילד בתוך השריון, הוצאת אח.
- שיינפלד, י' (1981). פסיכיאטריה, הוצאת אקדמון.
- Aron, A. R., Dowson, J. H., Sahakian, B. J. and Robbins, T. W. (2003). Methylphenidate Improves Response Inhibition in Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Biological Psychiatry*, 54(12), 1465-1468
- Biller, E. F. (1985). *Understanding and Guiding the Career Development of Adolescents and Young Adults with Learning Disabilities*. CC Thomas.

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

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

Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.

Corrigan, P.W. & Watson A. C. (2002). The paradox of self-stigma and mental illness. *ClinPsychol: SciPract*, 9(1), 35-53.

Forman, E.A. (1988). The effects of social support and school placement on the self-concept of LD students. *Learning Disability Quarterly*, 11(2), 115-124.

Gerber, P.J., (2001). Learning Disabilities: A Life Span Approach. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh, (Eds.). *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities, Essays in Honor of William M. Cruickshank* (pp. 176-186). Routledge.

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.

Grigorenko, E. L., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcutt, E., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75, 37-51.

Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with disabilities. In B. Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.). *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 53-75). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Musetti, A., Eboli, G., Cavallini, F. & Corsano, P. (2019). Social Relationships, Self-Esteem, and Loneliness in Adolescents with Learning Disabilities, *Clinical Neuropsychiatry*, 16(4), 133-140.

Narváez-Olmedo, G., Sala-Roca, J. & Urrera-Monclús, A. (2021). Relation between Learning Disabilities and Socioemotional Skills in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Universal Journal of Educational Research* 9(4): 819-830. DOI: 10.13189/ujer.2021.090415

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.

Yılmaz, A., Kırımoğlu, H., & Soyer, F. (2018). Comparison of Loneliness and Social Skill Levels of Children with Specific Learning Disabilities in Terms of Participation in Sports. *Education Sciences*, 8(1), 37.

