

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כא • גיליון 37

תמוז תשע"ג – יוני 2013

יוצא לאור על ידי:

אנאר

"אפשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל
בית הספר לחינוך
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה
והשירותים החברתיים
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



“למה לא להיות דוקטור?” – אנשים עם לקויות למידה מספרים על הצלחתם באקדמיה

יעל פרופר ויוליה מירסקי

תקציר

בעולם המודרני הישגים אקדמיים מהווים כרטיס כניסה לחברה. אנשים עם לקויות למידה נתקלים בדרך כלל בקשיים במסגרות לימודיות, אולם יש ביניהם המצליחים ומגיעים ללימודים אקדמיים מתקדמים, ואלה מאפשרים להם להגיע להישגים אישיים, כלכליים, מקצועיים וחברתיים. המחקר הנוכחי התמקד בגורמים המאפשרים לאנשים עם לקויות למידה להצליח בהשכלה הגבוהה. הנתונים נאספו מראיונות עומק עם עשרה מראיינים בעלי תואר אקדמי שיש להם לקויות למידה. ממצאי המחקר מלמדים כי שלושה גורמים מעצבים את דרכם האקדמית של סטודנטים מצליחים עם לקויות למידה: פנימיים, יחסי גומלין עם הסביבה ומדיניות מערכת החינוך בכלל והאקדמיה בפרט. בסוף המאמר מוצגים המלצות וכיווני התערבות העשויים לסייע בהתמודדות יעילה בכל אחד מהגורמים הללו. מודגש כי לאחר סיום גיבושו של חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות העל-תיכוניים, חשוב שיישמו ינבע מתוך תפיסת עולם רחבה, ערכית והומניסטית, החותרת לאפשר שוויון הזדמנויות לכולם.

מילות מפתח: לקויות למידה, הצלחה אקדמית, מדיניות כלפי סטודנטים עם לקויות למידה

“ליקוי למידה” מוגדר על פי הוועדה הלאומית המאוחדת לליקויי למידה כ”מונח כללי המתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות, אשר מתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות ובשימוש בהם” (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994). הפרעות אלה הן הפרעות פנימיות של הפרט, ומניחים שהן נובעות מבעיות תפקודיות במערכת העצבים המרכזית. ההגדרה מדגישה שלקות למידה הוא מצב הנמשך לאורך חייו של האדם, ויש לה ביטויים מגוונים בבגרות.

שכיחות ליקויי למידה במוסדות להשכלה הגבוהה בארץ ובעולם

בשנת 2004 דווח בישראל, בדוח שהוגש לוועדת החינוך והתרבות ועל סמך נתונים שהתקבלו מעמותת לש”ם¹, כי שיעור הסטודנטים עם לקויות למידה במוסדות

* מאמר זה מתבסס על עבודה לתואר מוסמך שכתבה יעל פרופר בהנחיית פרופ’ יוליה מירסקי.
* תודות לד”ר טלי היוש, לד”ר גילה ווגל ולאורה כהן שתרמו בהערותיהן והארותיהן לעיצובו הסופי של מאמר זה.
1 עמותת לש”ם – עמותת לקידום ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם לקות למידה.

להשכלה גבוהה הוא כ-1.5%–3% (כספי, 2004). בשנת הלימודים 2007/8 דווח בארצות הברית ש-10.8% מהסטודנטים לתואר ראשון היו סטודנטים עם מוגבלות כלשהי, מתוכם כ-9% דיווחו על לקות למידה, וכ-20% דיווחו על לקות בקשב וריכוז (NCES, 2010). כמו כן, הנתונים של הסוכנות להשכלה גבוהה באנגליה הראו, שמתוך 428,260 סטודנטים לתואר ראשון, כ-8% (34,505 סטודנטים) דיווחו על ליקויים, ומתוכם, כמחצית (17,620) דיווחו על לקוי למידה (Hesa, 2003). יתר על כן, דווח כי מספר הסטודנטים עם ליקוי למידה הלומדים כיום במוסדות להשכלה גבוהה, גדל (לייזר, 2011). הנדרסון דיווחה שבין 1988 ל-2000 היה בארצות הברית גידול משמעותי בשיעור הסטודנטים עם ליקוי למידה מבין הנרשמים ללימודים אקדמיים. בשנת 2000, 40% מהסטודנטים עם מוגבלות היו סטודנטים עם ליקוי למידה, לעומת 18% בסקר הקודם, והם היוו 2.4% מכלל הסטודנטים שהתחילו את לימודיהם בשנת 2000 (Henderson, 2001). פומפרי בחן את הנתונים באנגליה בין השנים 1998/9 לבין 2004/5 ומצא שסטודנטים רבים יותר עם ליקוי למידה נרשמים ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה ומסיימים את לימודיהם (Pumfrey, 2008).

העלייה במספר הסטודנטים עם ליקוי למידה נובעת בחלקה מחקיקה בחלק מהארצות (The Office for Disability Issues, 1995; U.S. Department of Justice, 1990), המעגנת את זכויות הסטודנטים עם לקויות הלמידה ועם מוגבלויות אחרות הלומדים במוסדות להשכלה הגבוהה, ודורשת התאמות עבורם. גם בישראל נחקק חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008 (הכנסת, תשס"ח). בין היתר, החוק מתייחס להתאמות בתנאי הקבלה, במהלך הלימודים ובמבחנים. אולם טרם נקבעו התקנות והנהלים ליישום החוק, שאמורים לכלול בין היתר את קביעת הגופים המאבחנים, תנאי הקבלה ודרכים להתחשבות בצורכי הסטודנטים אל מול דרישות האקדמיה.

התמודדות הפרט והמשפחה עם לקות למידה

אנשים עם לקויות למידה נתקלים בקשים רבים בלימודים בכלל ובהשכלה הגבוהה בפרט. קשיים אלה יוצרים אתגרים רבים בהתמודדות האישית והמשפחתית. לצד הקשיים מתפתחות אסטרטגיות התמודדות שונות ומגוונות – חלקן תורמות ומעצימות, וחלקן מקשות ומכשילות. אחת ההתמודדויות המשמעותיות עבור אנשים עם לקויות למידה היא תחושת מסוגלות ודימוי עצמי נמוכים וקשיי הסתגלות רבים יותר, בהשוואה לבני גילם שאינם לקוי למידה (בנדוב ורייטר, 1997; קוזמינסקי, 2006; Polychroni, Koukoura; Chapman, 1988; Du Pre', Gilroy & Miles, 2008; Price, 1993; & Anagnosou, 2006). חוקרים מבחינים בין דימוי עצמי כללי לבין דימוי עצמי אקדמי וטוענים, שלאנשים עם לקויות למידה יש דימוי עצמי אקדמי נמוך לעומת האוכלוסייה הכללית (Burden, 2008). ממצאים אלה מוסברים על ידי גורמים אובייקטיביים, אישיים וחברתיים, ביניהם חסכים קוגניטיביים, כישלון בבית הספר, תגובות חברתיות שליליות בעקבות פערים בין הופעה חיצונית "נורמלית" לבין

רמה נמוכה של יכולת וביצוע, חסכים בתפיסה חברתית ותיג חברתי (בנדוב ורייטר, 1997; Burden, 2008). הפער בין הציפייה מצד הסביבה הקרובה להישגים בהתאם ליכולת האינטלקטואלית, לעומת רמת ביצוע מאכזבת וכישלונות חוזרים ונשנים, יוצר מחסום של רגשי אשם וחוסר אמון בערך העצמי. מחסום זה מונע מאדם עם לקות למידה לאמוד נכון את חולשותיו ויכולותיו ולהתאים אליהן דרכי התמודדות (עינת, 2004).

בקרב תלמידים בכלל ותלמידים עם ליקויי למידה בפרט, הדימוי העצמי ותפיסת המסוגלות העצמית משפיעים על ההישגים הלימודיים (Polychroni et al., 2006). מסוגלות עצמית (self efficacy) גבוהה מתעצבת על סמך התנסויות אישיות, תצפיות בהתנסויות של אחרים, משוב ושכנוע מילולי על ידי הזולת (Bandura, 1997). ככל שהערכתו העצמית ומסוגלותו העצמית של האדם גבוהות יותר, כך גדלות ציפיותיו מעצמו וגדלה נכונותו להשקיע בלימודים, גם אם ייתקל בקשיים (כהן, 2000; פוס, 1995; קוזמינסקי, 2006). נמצא כי ילדים עם ליקויי למידה המפנימים תגובות שליליות מהסביבה, מפתחים תפיסה עצמית שלילית וציפיות נמוכות מעצמם ומתקשים להאמין ביכולתם להתמודד בהצלחה עם משימות לימודיות (כהן, 2000; פוס, 1995). תחושות אלה נמצאו גם בקרב סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה. במחקר שהשווה בין סטודנטים עם ליקויי למידה לבין כאלה שאין להם ליקויים נמצא כי אף שההישגים האקדמיים שלהם היו דומים, הסטודנטים עם ליקויי הלמידה שהביעו ספקנות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה בכל הקשור ליכולתם האקדמית, היו רבים יותר (Hall & Webster, 2008). דנהרט דיווחה, שבמחקרים על סטודנטים עם ליקויי למידה נמצא שהם חשו שהסביבה אינה מבינה אותם, רואה אותם כחסרי יכולת או כמי שאינם משקיעים מאמץ ומנסים לרמות בבקשם תנאים מיוחדים. יתר על כן, הם גם תיארו את עצמם כ"טיפשים", כ"מתחזים" וכמלאי פחד מכך שיגלו שהם אינם ראויים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה (Denhart, 2008).

ילדים ובוגרים עם לקויות למידה מפעילים אסטרטגיות שונות של התמודדות עם הלקויות (עינת, 2004; Heiman & Kariv, 2010; Firth, Greaves & Frydenberg, 2010). אסטרטגיות אלה מומשגות, בהתבסס על המודל הקלסי של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), כאסטרטגיות מכוונות מטרה, אסטרטגיות בעלות מכוונות רגשית ואסטרטגיה הימנעותית. בהמשך למודל הקלסי, חוקרים בעולם ובישראל בנו מודלים שונים לתאר התמודדויות של סטודנטים עם לקויות למידה (עינת, 2004; Endler & Parker, 1990). מודלים אלו הציגו חלוקה לתגובות רגשיות והתנהגותיות, שעשויות להיות חיוביות, שליליות או הימנעותיות. תגובה רגשית חיובית מבטאת מאמץ להתמודד, תוך השקעה של משאבים מרובים ולמרות תחושות הכישלון החוזרות. לעומת זאת, אסטרטגיות רגשיות שליליות עשויות להתבטא בהכחשה של הקושי, בהשלכת האשמה לכישלון על גורמים חיצוניים, בביטול עצמי ואף בספקות בנוגע לאבחון של לקות הלמידה. אסטרטגיות רגשיות הימנעותיות כוללות בעיקר תחושות של ייאוש, העללות להגיע לכדי מחשבות

אבדניות. בין האסטרטגיות ההתנהגותיות החיוביות נמצאו האסטרטגיות הבאות: שימוש בהתאמות – שינויים בתנאים הסטנדרטיים של בחינות (תנאים המסירים מאפיינים שאינם רלוונטיים להצגת הידע, אך מהווים מכשול לאנשים עם לקויות למידה) (Thompson, 1999), פנייה גלויה לעזרה לחברים ללימודים ולמרצים וכן נכונות לעזור לחברים ולמורים. כמו כן ניתן לזהות אסטרטגיות פיצוי המתבטאות בהשקעה בתחומים מחוץ ללימודים (כמו משחק, נגינה וספורט). לעומת אלה, אסטרטגיה התנהגותית שלילית עלולה להתבטא למשל בנשירה מהלימודים, ובין האסטרטגיות ההתנהגותיות ההימנעותיות ניתן למצוא בדרך כלל התרחקות ממגע רגשי עם תסכול וקושי.

מתוך מחקרים שבחנו אסטרטגיות למידה של אנשים עם לקויות למידה נמצא כי בקרב סטודנטים באוניברסיטה הפתוחה (Heiman & Kariv, 2004a), הסטודנטים עם ליקויי הלמידה דיווחו כי לעומת האסטרטגיות שהפעילו בילדות, בהווה הם השתמשו ביתר שאת באסטרטגיות למידה התנהגותיות (כגון כתיבת סיכומים וסימונים בטקסט) ונקטו גישות רגשיות חיוביות (כמו קבלה של הלקות). במחקר אחר נמצא שסטודנטים עם ליקויי למידה השתמשו בתמיכה חברתית במידה פחותה מעמיתיהם ללא לקויות (Heiman & Kariv, 2004b). החוקרים סברו כי הדבר נבע מקושי לבקש עזרה. סטודנטים עם ליקויי למידה העדיפו הסברים בעל פה או הצגות חזותיות ואימצו אסטרטגיות יצירתיות (כגון הפיכת החומר לשיר), לעומת עמיתיהם ללא לקויות למידה, שהעדיפו הסברים כתובים ואסטרטגיות של כתיבה (סיכום כתוב של החומר) (Heiman & Prece, 2003). החוקרים תיארו אסטרטגיות רגשיות שליליות, כגון רצון להסתיר את הלקות ותחושות של עייפות רגשית. אסטרטגיה התנהגותית נוספת של סטודנטים עם לקויות למידה המתוארת בספרות היא השקעה של מאמץ רב יותר בלימודים, בהשוואה לעמיתיהם שאין להם לקויות למידה (Denhart, 2008). חלקם דיווחו על מאמץ עד כדי התשה פיזית, כאבי ראש ומחלות. ביניהם היו סטודנטים שנמנעו מלהשתמש בהתאמות שהיו עשויות להוריד מהעומס המוטל עליהם, מתוך רצון שיעריכו אותם כמו את האחרים.

התמודדות עם לקות הלמידה קשורה כאמור גם להשפעת ההורים ולדרך שהם נוקטים כלפי ילדיהם. נמצא כי ההורים ממלאים תפקיד מיוחד במערך התמיכה בילדם עם לקות הלמידה, הכולל היבטים רגשיים-נפשיים ומעשיים גם יחד, מערך תמיכה הנמשך לאורך השנים. מבחינה נפשית, יחס חיובי, פתיחות ומודעות של ההורים מסייעים לילד עם לקות למידה לפתח דימוי עצמי חיובי. הורים שמבינים את החולשות והכוחות משדרים קבלה, וזו נתפסת על ידי הילד כתומכת (גילת, 2003; כהן, 2000; Cosden, Brown & Elliot, 2002). בהקשר המעשי, לעתים על ההורים לספק לילדם גם ידע, כלים ומיומנויות הנרכשים בקרב ילדים נורמטיביים באופן טבעי. עליהם לדאוג שיופנו לאבחונים, למצוא מורים מתאימים להוראה מתקנת, ליצור קשר עם גורמי חינוך, לסגור על ילדם ולעשות כל דבר נוסף שנחוץ לשם הבאת ילדם להצלחה מרבית, כדי שישתלב בחברה כשווה בין שווים. עם זאת, נראה כי לעתים אין בידי ההורים

כלים המתאימים להתמודדות עם הקשיים (גילת, 2003; עינת, 2003; פלוטניק 2008; קוזמינקי, 2006). יתרה מכך, בתקופת הלימודים האקדמיים, מעורבות ההורים נמשכת, אם כי הם נדרשים להתאים את עצמם לצרכים המשתנים, ולתת לילדם עצמאות רבה יותר בפתרון בעיות, לצד ההתמדה בתמיכה הרגשית (Brinckerhoff, Shaw & McGuire, 1993).

מכל האמור, ניתן לראות כי לילדים ומתבגרים עם ליקויי למידה יש דימוי עצמי נמוך וקשיי הסתגלות רבים יותר מאלו של בני גילם שאינם לקויי למידה. הדבר נכון גם בקרב סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה. אנשים עם לקויות למידה מפעילים אסטרטגיות שונות להתמודדות עם הלקויות. האסטרטגיות הללו משקפות מכוונות רגשית והתנהגותית ויכולות לכלול פן חיובי, שלילי או הימנעותי. גורם נוסף המשפיע על ההתמודדות עם לקות הלמידה הוא יחס ההורים, הנדרשים לתת תמיכה רגשית, לצד סיוע ממשי בהיבטים שונים.

מדיניות מערכת החינוך וההשכלה הגבוהה כלפי לקויות למידה

מספר הולך וגדל של חוקרים בעולם וגם בישראל מציינים את התפקיד המרכזי של בתי הספר ומוסדות החינוך ושל המדיניות שהם נוקטים בעיצוב תהליכים חינוכיים, העשויים להשפיע באופן משמעותי על תלמידים עם ליקויי למידה (איילון ומרגלית, 2004; Elkins, 2001; Opp, 2001; Tsuge, 2001; Wong & Hutchinson, 2001). בתי הספר נתפסים כמשמעותיים גם משום שהתפקוד במסגרתם כרוך ברובו במרכיב ההערכה. הילד מציב לעצמו אתגרים, הישגיו ניתנים לצפייה על ידי קבוצת בני גילו, והמורים שופטים ומעריכים אותו. המורים משמשים בקביעות כסוכני משוב על הביצוע, ולכן רבה השפעתם על התפתחות התפיסה העצמית של הילדים. נמצא שליחס של המורה ולתגובותיו כלפי התלמיד יש משקל רב בעיצוב דימויו של זה בעיני חבריו, דימוי המשפיע על תפיסתו העצמית (פוס, 1995). למורים עלולה להיות גם השפעה רעה על ביטחונם העצמי של תלמידים עם ליקויי למידה. מורים שאינם מודעים לקשיי הלמידה או אינם מבינים את משמעות הלקות עלולים לראות את הבעיות בטעות כביטוי של עצלנות, חוסר מוטיבציה ועוד. גם לאחר אבחון שזיהה לקות למידה, מורים עלולים לראות את התלמידים בדרך סטראוטיפית, כחסרי מוטיבציה, דבר שעלול להשפיע על התלמידים כנבואה המגשימה את עצמה (Cosden et al., 2002; Polychroni, et al., 2006).

אקלים בית הספר מהווה גורם חשוב לפיתוח הדימוי העצמי ומיומנויות הלמידה של תלמידים עם ליקויי למידה (Polychroni et al., 2006). החוקרים מייחסים שיפור בדימוי העצמי לאקלים בית הספר, ששם את הדגש על השקעת מאמצים, ולימד את התלמידים ליחס את הצלחותיהם למאמץ שהשקיעו, במקום ליכולת מולדת. מחקרים הראו כי ללא קשר לתוצאות של תלמידים במבחנים, תגובה חיובית של מורים הקלה על הקשיים של התלמיד והעלתה את ביטחונו העצמי. במחקר שבדק הצלחות של

סטודנטים עם לקויות למידה במכינות קדם-אקדמיות נמצא כי התנהלות סגל ההוראה ושימוש בשיטות לימוד ובאסטרטגיות למידה מתאימות, לצד גישה תומכת שכללה אמונה בתלמיד, דחיפה, יחס אישי ועידוד, תרמו גם הם (טלמור וקיים, 2006). גורם נוסף שנמצא במחקר זה קשר הצלחה של הסטודנטים לסביבה ולאווירה של מקום הלימוד, לקיומו של הווי לימודי, ליחסים של עזרה הדדית ותמיכה במסגרת שנעדרו ממנה לחץ או תחרות בין התלמידים, ולמשאבים שעמדו לרשות הסטודנטים, כמו שימוש חופשי בספרים, במעבדות ובמחשבים ועוד. ממצא דומה עלה גם באקדמיה; ממחקרם של ווגל ועמיתים עלה כי האקלים בקמפוס השפיע על יכולתם של סטודנטים עם לקויי למידה להצליח בלימודים (Vogel, Holt, Sligar & Leake, 2008), וכן נמצא כי עמדות המרצים מצדן השפיעו על האקלים (שרוני וווגל, 1998; Leyser & Greenberger, 2008; Nelson, Dodd & Smith, 1990; Ryan, 2007).

מחקרן של איילון ומרגלית (2004) הצביע על כך שמדיניות של מוסדות חינוך מושפעת בין היתר מן הגורמים הבאים: גודל המוסד החינוכי, משאבים, תכונות של צוות המורים, מאפייני המבנה והתנאים הפיזיים, היכולת הלימודית של התלמידים, מידת ההדגשה של תחומי לימוד שונים, ההרכב החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים ומידת המעורבות של הורי התלמידים בבית הספר. ההבדלים בין בתי ספר מביאים לכך שקיימים מוסדות שבהם יש לתלמידים עם לקויי למידה תכניות סיוע רבות יותר והסבירות שיקבלו בהם התאמות גבוהה יותר. לעומתם, ישנם בתי ספר שמשדרים יחס שלילי להתאמות, והתלמידים מוותרים עליהן כדי להימנע ממצבים מביכים. המצב באקדמיה אינו שונה בהרבה. בין ממצאיה הבולטים של דנהרט היה אי-רצונם של סטודנטים עם לקויי למידה לבקש התאמות או להשתמש בהתאמות שאושרו (Denhart, 2008). לעומת זאת, במחקרים שנערכו בשני מוסדות אקדמיים בישראל, דווח דווקא על שימוש בהתאמות (Heiman & Kariv, 2004b), ובאחד מהם דווח אף על שביעות רצון מההתאמות שנתקבלו (בן-יהודה ולוי, 2009). עם זאת, יש לציין כי מדובר בממצאים שנתגלו בשני מוסדות אקדמיים בלבד.

כדי לשפר את התנאים של סטודנטים עם לקויות למידה בארץ נעשו שני צעדים משמעותיים. אחד מהם הוא הקמת מרכזי תמיכה לסטודנטים עם לקויי למידה במוסדות להשכלה על-תיכונית (דהן, מלצר ופינקלשטיין, 2011)². מדבריו של מנכ"ל לש"ם עלה כי כיום ישנם כ-55 מרכזים, מרביתם נמצאים במוסדות להשכלה גבוהה – במכללות ובאוניברסיטאות, ומיעוטם – במכינות קדם-אקדמיות ובתי ספר להנדסאים³. במחקר שערכו בן-יהודה ולוי (2009) נמצא כי מרכזי התמיכה שהוקמו והמנגנונים לקביעת ההתאמות נמצאים עדיין בשלבי עיצוב וגיבוש, וכי הגדרת הצרכים של הסטודנטים עם לקויי למידה והכלים לאיתור לקויות המותאמים לגיל מבוגר עדיין חסרים. כתוצאה מכך, קיימים אי-בהירות וחוסר עקביות בקרב מי שמחליטים

2 מתוך מכתב שהוצג ביולי 2010 בפני פרופ' טרכטנברג, יושב ראש הוועדה לתכנון ולתקצוב במועצה להשכלה גבוהה, על ידי עמותת לש"ם.

3 מדברי מנכ"ל לש"ם, מר גיא פינקלשטיין, בשיחת טלפון מאפריל 2013.

על מתן ההתאמות. ממצא זה דומה לדיווחו של מנכ"ל לש"ם שלעיל, שממנו עלה כי יש שוני בעניין זה בין מרכזי התמיכה השונים: מתוך כלל המוסדות שבהם פועלים מרכזי תמיכה, ישנם מרכזים "מבוססים" – שבהם יש מבנה פיזי, חדרי טיפול, אמצעים טכנולוגיים, אנשי צוות מתחומים שונים, מזכירות וכדומה, ולעומתם, יש מרכזי תמיכה שאינם מבוססים דיים, כלומר רוב האמצעים הללו אינם קיימים בהם, והם נמצאים בתחילת הדרך.

צעד משמעותי נוסף לשיפור התנאים של סטודנטים עם לקויות למידה בארץ היה חקיקת חוק "זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים" (משרד החינוך והתרבות, תשס"ח), במטרה ליצור שוויון ואחידות כלפי אנשים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה. עם זאת, התקנות הנלוות לחוק עדיין לא גובשו והתקבלו סופית, ולכן קיימת במוסדות האקדמיים השונים מדיניות מובחנת כלפי אנשים עם ליקויי למידה.

מכל האמור לעיל אפשר לראות כי ליחס המורים, לאקלים ולמדיניות של מוסדות הלימודים יש חשיבות רבה בהתמודדות של אנשים עם ליקויי למידה. השפעה נוספת משמעותית תלויה ביישומו של החוק לזכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות על-תיכוניים, שחוקק בארץ, שכן התקנות והנהלים בנוגע ליישומו טרם נקבעו, והם עומדים לדיון בימים אלה.

רכישת השכלה כהצלחה בקרב האוכלוסייה ואנשים עם ליקויי למידה

אחת הדרכים להגיע להצלחה חברתית וכלכלית בחברה המערבית היא באמצעות השכלה. אנשים בעלי אמצעים חברתיים וכלכליים ויכולות למידה נורמטיביות רוכשים במהלך חייהם ידע, כישורים ואישורים פורמליים המדרגים אותם במיצב חברתי, כלכלי ותעסוקתי גבוה (היוש ופרסקו, 2006). נתונים מארצות הברית מראים שהסיכוי של בוגרי מכללות ואוניברסיטאות למצוא עבודה גדול פי שניים מזה של בוגרי תיכונים, וכי במשך חייהם הם ירוויחו מיליון דולר יותר מבוגרי התיכונים (Murray, Lombardi, Wrem & Keys, 2009). מתוצאות מחקר שבדק את הגורמים להצלחה של מבוגרים עם ליקויי למידה עלה כי אחד הקריטריונים להצלחה היה רמת ההשכלה שהשיגו (Gerber, Ginsberg & Reif, 1992). קריטריונים נוספים היו יוקרת התעסוקה, רמת השכר, שביעות רצון מהעבודה ורמת ההוקרה שהשיגו בתחום התעסוקה.

במחקרים שבדקו הצלחה לימודית באוכלוסייה עלו שני ערכים בולטים: הכוונה עצמית והישגיות. ערכי הכוונה העצמית התבטאו בסקרנות, במוטיבציה לשינויים, ביצירתיות, בפתירות לרעיונות חדשים ומאתגרים מבחינה אינטלקטואלית ובשאיפה לאוטונומיה מחשבתית והתנהגותית. ערכי הכוונה העצמית שיקפו למעשה מוטיבציה פנימית ללמידה. מוטיבציה זו מובילה לסיפוק בתהליך הלמידה עצמו, והוא מניב התמדה גם ללא קבלה של תגמולים מידיים וגם לנוכח כישלונות מזדמנים (זאבי, 1995; נפלאי, 2003). נמצא קשר בין ערכי הכוונה עצמית לבין ציונים באוניברסיטה.

ככל שהמדד של הכוונה עצמית היה גבוה יותר, כך היה גבוה יותר גם ממוצע הציונים (Field, Sarver & Shaw, 2003). ממצא זה נמצא תקף גם בגיל ההתבגרות (כנפו ושוורץ, 2003).

לעומת ערכי הכוונה העצמית, המכוונים למטרות למידה פנימיות, ערכי ההישגיות, המכוונים למטרות ביצועיות, מונעים ממוטיבציה חיצונית, המדגישה את חשיבותה של ההצלחה בהתאם לסטנדרטים חברתיים. אנשים שהישגיות חשובה להם יחתרו לקבלת הערכה ואישור חברתי על הצלחותיהם. מטרות אלה מניעות אותם לעבוד קשה כדי לעמוד בציפיות של אלה שדעתם חשובה להם. ערכי ההישגיות מקדמים וצפויים להניע תלמידים לחתור לציונים גבוהים, לעמוד בציפיות של מוריהם ולהגיע להישגים בעלי חשיבות חברתית, כמו תעודת בגרות ולימודים אקדמיים. ערכים אלה מובילים לקושי להתמיד לנוכח כישלונות ולבחירה במטרות שרמת הקושי שלהן מבוטחה ביצוע מוצלח, שכן הישגיות גבוהה מדי עלולה להגדיל את הסיכוי לכישלון ולפגוע בהישגים (כנפו ושוורץ, 2003).

בקרב סטודנטים עם לקויות למידה הודגשו מאפיינים שונים הקשורים להצלחה בלמידה. במחקר שבדק הבדלים בין סטודנטים עם ליקויי למידה לבין סטודנטים ללא ליקויי למידה נמצא שהראשונים קיבלו ציונים גבוהים יותר מעמיתיהם ללא ליקויי למידה במדד של יזמה, שהיה מורכב ממוכנות להשקיע מאמץ וזמן רבים יותר כדי להשיג את מטרותיהם (Hall & Webster, 2008). במחקרם של גרבר, גינצברג ורייף שהשווה בין מבוגרים עם ליקויי למידה שהצליחו מאוד לבין כאלו שהצליחו פחות, נמצא כי המרכיבים שתורמו להבדלים בין הקבוצות היו מידת השליטה בחיים שהאנשים חיפשו וחסו שגם השיגו, והחלטות פנימיות, כגון: שאיפה להצלחה, מכוונות למטרה ויכולות להמשיג מחדש (reframe) את לקות הלמידה. כן נמצאו ביטויים חיצוניים של פעילויות, כמו: התמדה, בחירה בכיוונים מתאימים ויצירתיות נלמדת. נוסף על כך, מי שהצליחו הקיפו את עצמם באנשים תומכים וגילו נכונות להיעזר בתמיכה זו. המרכיב של המשגה מחדש הוצג כמרכיב חיוני על ידי קבוצת החוקרים, והוא פורק על ידם לכמה שלבים: הכרה של הלקות, קבלת הלקות, הבנה של מוקדי הכוח והקשיים ונקיטת פעילות לקראת המטרה (Gerber et al., 1992).

מחקר שבדק סטודנטים עם ליקויי למידה שהצליחו במכינות קדם-אקדמיות אף שלא הצליחו בבחינות הבגרות, מצא שלושה גורמים שתורמו להצלחתם: הגורם הראשון היה אישי – הבנת הסטודנט את חשיבות הלימודים ונכונותו להשקיע בהם מאמצים רבים יותר מאחרים, תוך שהוא מאמין בעצמו ומייחס את הצלחותיו, כמו גם את כישלונותיו, לעצמו (טלמור וקיים, 2006). גורם זה עלה גם במחקר אחר, שמצא כי הצלחה הייתה קשורה לנחישות להצטיין, למוכנות לעבוד קשה יותר מאחרים ולשאיפה להישגיות (לופי, אלנר ולוי, 2004); הגורם השני שעלה אצל טלמור ועמיתו היה גורם התפתחותי, שהתקשר לשינוי בתפיסת העולם המתרחש כחלק מתהליך ההתבגרות, ואשר במהלכו מתקבלת הבנה של חשיבות הלימודים וחשיבותה של תעודת הבגרות להמשך הלימודים; הגורם השלישי היה קשור להתנהלות סגל ההוראה, לסביבה ולאווירה של מקום הלימוד, גורמים שעליהם הורחב בפרק הקודם.

מהאמור לעיל ניתן להסיק כי רכישת השכלה תורמת למיצוב חברתי, כלכלי ותעסוקתי גבוה בקרב אנשים עם לקויות למידה, כמו גם בקרב כלל האוכלוסייה. הצלחה זו קשורה למוטיבציות פנימיות וחיצוניות, למאפיינים של הסטודנט ולהיבטים התפתחותיים.

שאלת המחקר

במוסדות להשכלה הגבוהה יש לומדים עם לקויות למידה. על סטודנטים אלה להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם בתהליך הלמידה. מתן מענה ראוי עשוי לאפשר להם להגיע להישגים שידרגו אותם בסטטוס חברתי, כלכלי ותעסוקתי גבוה ולהשתלב כשווים בחברה. המחקר ביקש להרחיב את ההבנה באשר לשאלה, מהם הגורמים העשויים לסייע לאנשים עם לקויות למידה להצליח בלימודים האקדמיים.

שיטת המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית פנומנולוגית (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2012), המאפשרת כניסה לעולמם הסובייקטיבי של הנחקרים ונותנת מקום לפרשנויות ולמשמעויות שהם מייחסים לחוויותיהם. גישה זו מבוססת על ההנחה שהתופעות המורכבות והעשירות של ניסיון החיים מיוצגות היטב בסיפורים ובנרטיבים של המרואיינים (קסן וקרומר-נבו, 2010; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998).

המרואיינים

המרואיינים אותו בעזרת עמותת לש"ם ובאמצעות מכרים ועמיתים, בשיטת "כדור שלג". במחקר השתתפו עשרה מרואיינים (שבעה גברים ושלוש נשים), שאובחנו ונמצא שיש להם לקויות למידה שבאו לידי ביטוי כבר בכיתות הנמוכות של בית הספר. המרואיינים היו בטווח הגילים שבין 25 ל-47 שנים. תקופת האבחונים התפרשה על טווח גילים רחב, מגיל הגן ועד לאבחון מאוחר בגיל 35 שנים. הושם דגש על איתור מרואיינים שאובחנו עם דיסלקציה ודיסגרפיה, אולם מרבית המרואיינים (שבעה) אובחנו גם עם קשיי קשב וריכוז, ואחד מהם אף עם היפראקטיביות. בעת ביצוע המחקר, מרואיין אחד היה במהלך לימודיו לתואר השלישי (וסיים בינתיים את לימודיו), מרואינת אחת הייתה במהלך לימודיה לתואר השני (כיום היא נמצאת בשלבים מתקדמים ללימודי התואר השלישי), ארבעה מרואיינים סיימו בעת המחקר את התואר השני, שני מרואיינים סיימו תואר ראשון, ועוד שניים היו בשלבים שונים של לימודיהם לתואר הראשון (בהמשך הם סיימו אותו בהצלחה). כל המרואיינים עובדים כיום בתחומים שאותם למדו באקדמיה.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה. הראיונות נערכו בבתי המרואיינים. בתחילת הראיון הוסברה מטרת המחקר, פורטו כללי הסודיות והחיסיון

והושגה הסכמתם של המרואיינים להשתתף בו. לכל אחד מהמרואיינים הוצגה תחילה שאלה פתוחה: "ספר לי על לקות הלמידה בחיידך". המרואיינים בחרו בעצמם מאיזו נקודת זמן להתחיל. לאחר שהמרואיין סיים את סיפורו הספונטני, נשאלו מספר שאלות נוספות על פי מדריך ריאיון שנבנה מראש. הראיונות ארכו בין 60 ל-90 דקות, משך זמן מקובל במחקרים איכותניים (שקדי, 2003). כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

ניתוח הנתונים

שיטת הניתוח האיכותני מבוססת על שקיפות של תהליך הניתוח על כל שלביו (שקדי, 2003). ניתוח התוכן התבצע בארבעה שלבים עיקריים: בשלב הראשון, נעשתה קריאה חוזרת ונשנית של דברי המרואיינים לצורך היכרות מעמיקה עם מחשבות, רגשות, תפיסות ומשמעויות שהם העניקו לסיפור חייהם; בשלב השני, התבצע תהליך של חלוקה, מיון וארגון קטעי הריאיון שזוהו כבעלי ערך להבנת המרואיינים. בתהליך זה הומשגו פסקאות של ציטוטים ונערכה בדיקה של מושגים בסיסיים שחזרו על עצמם; בשלב השלישי, קובצו ההמשגות הדומות לכדי תמות, שמהוות את השלד המושגי לממצאי המחקר, והתמות קובצו לקטגוריות-על בעלות מכנה משותף (McLeod, 2001). מיוזוג זה סייע למציאת קשרים והבנת נושאי המשמעויות העיקריים בראיונות; בשלב הרביעי, נותחו הקשרים בין התמות באמצעות מיקוד, השוואה, עימות והעלאת השערות (קסן וקרומר-נבו, 1990; 2010; Tesch). המחקר ביקש להרחיב את ההבנה באשר לשאלה, מהם הגורמים העשויים לסייע לאנשים עם לקויות למידה להצליח בלימודים האקדמיים.

תוצאות

ניתוח הנתונים העלה שמונה תמות המתייחסות לגורמים שאפשרו למרואיינים עם לקויות הלמידה להגיע להישגים אקדמיים: (א) השלמה עם לקות הלמידה; (ב) תכונות שהתפתחו בעקבות לקות הלמידה; (ג) אסטרטגיות למידה; (ד) משפחה; (ה) נכונות להיעזר; (ו) פיתוח איכויות לימודיות וחוג-לימודיות התורמות למערכת יחסי גומלין של עזרה הדדית; (ז) מוטיבציות פנימיות וחיצוניות; (ח) מערכות החינוך והאקדמיה. לבסוף, יוצג למה מייחסים הסטודנטים את הצלחותיהם.

השלמה עם לקות הלמידה

כל אחד מהמרואיינים חווה מידה שונה של השלמה עם לקות הלמידה, ורובם עדיין תיארו קושי בקבלתה. משמעותה של ההשלמה היא הכרה במצב והימנעות מלפעול נגדו. קבלה של הלקות איננה מובנת מאליה, שכן היא כרוכה בקשיים רגשיים רבים מצד האדם עם לקות הלמידה ומצד סביבתו. נמצא טווח רחב של השלמה עם הלקות, בין השלמה כמעט מלאה ועד לקושי רב בקבלתה. נראה שככל שהאדם נמצא בשלב מתקדם יותר של השלמה עם לקותו, כך הוא מאופיין בפתיחות ובגמישות מחשבתית

רבות יותר. הדברים של המרואיינים הבאים הם דוגמה לנקודות שונות המצויות על הציר בין השלמה לאי-השלמה עם הלקות.

ענת, שמקבלת את לקות הלמידה, סיפרה שרק כאשר הבינה שיש לה לקות למידה והשלימה עמה, היא התחילה את תהליך ההתמודדות היעילה:

בעצם בכיתה י... זה היה ללמוד איך אני לומדת... הזהות שלי עם לקות הלמידה קרתה אז, זאת אומרת ברור לי שאני עם לקויות למידה, וברור לי שזה משהו שיוביל אותי כל החיים שלי, ולמדתי איך אני לומדת... היום אני יודעת מה אני יכולה ומה אני לא יכולה... אני יותר יודעת מה יש לי שאין לאחרים.

נמרוד תיאר מודעות ללקות הלמידה, שבצדה הבנה כי עוד דרך רבה לפניו עד שיצליח להשלים עם הקשיים:

זו תובנה שאני רואה את הקצה, אני רואה את האור, איזושהי תובנה שברור לי שלא משנה מה יעמוד בדרך או במסלול לשם, אני אגיע, וזה משהו שיתפתח [...] צריכה לבוא איזושהי השלמה שלי יותר עם עצם הלקות, אני עדיין נלחם עם עצם הלקות. [כ]שתבוא ההשלמה הזאת שזה בסדר להיות כזה ושאני יכול להיות עם זה בשלום, אז למרות הלקות יהיה לי הרבה יותר קל ללמוד. זה המסלול הנכון, שלא בטוח שהוא אי-פעם יקרה דרך אגב, שגם עם זה אני צריך ללמוד לחיות.

גם גרשון ביטא השלמה חלקית עם הלקות, שכן מצד אחד הוא מקבל אותה אך מצד שני הוא מיואש מעצמת פגיעתה והשלכותיה:

בתארים האקדמיים שלי לעתים הייתי בא הביתה ואומר: "אני חושב שיש לי סוג של פיגור, אני לא מצליח להפנים את התהליכים האלה..." זה מקומות שאני מקבל, אבל אני מיואש מהעצמה של הפגיעה, זאת אומרת שהפגיעה עד כדי כך קשה לי, שאני לא באמת חושב שאתגבר עליה.

ואילו יואב, שתיאר קושי רב במיוחד בקבלת הקשיים ובהשלמה עם הלקות, עושה מאמץ עצום כדי לא להיות חריג, מאמץ שגובה ממנו מחיר יקר:

מחשבות אפילו לגמור עם החיים... דיכאון כזה שבשביל מה אני חי?... בשביל מה אני משקיע ונותן מעצמי הרבה ובסופו של דבר לא מצליח... יש לי בעיות של דיסלקציה, ואמרו לי "תפרוש את ההנדסאים לשלוש שנים". אמרתי להם: "אני לא רוצה, אני רוצה לעשות את זה כמו כולם בשנתיים..." ובסופו של דבר אחרי הרבה השקעה והרבה הקאת דם... הצלחתי לסיים את זה בשנתיים.

תכונות שהתפתחו בעקבות לקות הלמידה

כל המרואיינים סיפרו שהם פיתחו תכונות חיוביות שנשאבו מחוויות הקושי, התסכול והמאמץ. מאפייני אופי אלה אפשרו להם להתאים את עצמם לאתגרים שעמדו בפניהם במהלך הלימודים וסייעו להם להגיע להישגים אקדמיים ולתפקד באופן נורמטיבי עם

הלקות. גדי לדוגמה, תלה את הצלחתו בכושר התמדתו, בסבלנותו הרבה, בכוח הרצון ובהתמקדותו במטרה:

הייתי צריך לכתוב איזושהי עבודה, ובמקום שאני אשב עליה חמש שעות, אז אני צריך לשבת עליה חמש עשרה, עשרים שעות. אבל היה לי את הסבלנות. זה היה לי חשוב גם לעצמי לעשות את זה. אני חושב שבגיל מסוים הבנתי שאם אני לא אעשה [את זה] אז [אני] לא אוכל להתקדם בחיים ולא אוכל לעשות כלום. יש לי כוח רצון מאוד חזק. ידעתי, מה שאני רוצה...

איתי, שלא זכה לסובלנות כלפי קשייו מצד הסביבה, פיתח בעקבות זאת סובלנות בעצמו:

לאור הקשיים נאלצתי לפתח סובלנות... זאת אומרת להבין את האדם איך שהוא, וזה קשור לזה, כי לי היה חוסר בזה, ולפעמים דרך מה שחסר לך, אתה לומד מה שאתה רוצה לתת לאחרים.

נמרוד תיאר כי לצד כוח הרצון פיתח גם רגישות ויצירתיות:

איזושהי יכולת של חשיבה יצירתית של איזושהי אמונה בסיסית בהרבה מאוד כוח. לא הייתי מפתח אותה אם לא הייתי חייב... יצירתיות וסוג של רגישות, אהה, איזושהי רגישות אנושית כלפי העולם האנושי סביבי, זאת אומרת יכולת לקלוט אנשים ב... כלום זמן, בצורה מאוד מאוד מזויקת ולדעת איך להתנהל עם זה.

ניתן לראות כי חלק מהמרוויינים רואים את לקות הלמידה כ"מתנה", משום שבעקבות הצורך להתמודד עם הקשיים התאפשר להם לפתח בעצמם תכונות שהם מברכים עליהן, כפי שעולה מדבריהם של גרשון וענת:

גרשון: אני חושב שלמוח, בגלל שיש לו את ה"באג"... הקצר הזה, אז הוא מפתח בעצמו גם דרכים אחרות... שהופכות אותך ליותר טוב בדברים אחרים.

ענת: אני חושבת שיש הרבה מתנות בלהיות לקוי למידה, בלראות את העולם אחרת, בלעזור למצוא פתרונות שאחרים לא רואים, בלהבין דברים שאחרים לא יכולים להבין, בלזהות סיטואציות, תבניות, חיבורים, שרק אם אתה לקוי למידה אתה יכול לראות את זה. לא מוותרת על זה, זה הייחוד שלי כבר, עם הכאב ועם הכול.

אסטרטגיות למידה

אפשר לראות כי המרוויינים פיתחו לעצמם דרכי ההתמודדות שונות על מנת להתגבר על הקשיים שמביאה הלקות. כל מרוויין פיתח לעצמו שיטות פעולה יעילות, שהביאו להשגת המטרה שאותה הציב לעצמו. בקרב רובם השינוי התחולל לאחר שאובחנו כלקויי למידה, אצל מיעוטם הוא התרחש בשל שאיפות מקצועיות, ואילו רק מרוויין

אחד, שאובחן בגיל צעיר, נקט מאז ומתמיד אסטרטגיות למידה חיוביות. אצל מרבית המרואיינים השתנו דרכי ההתמודדות במהלך החיים מאסטרטגיות למידה שליליות לאסטרטגיות יעילות יותר (למשל במקום להימנע מהתמודדות ואף לפתח תסמינים פיזיולוגיים של מחלה, לנקוט התמודדות הכוללת קבלת עזרה מהסביבה, זיהוי הכוחות בלמידה והתמדה לאורך זמן, למרות המשאבים הדרושים). המקרה של איתי ייצג את רוב המרואיינים, שהבחינו בין אסטרטגיות של הימנעות לפני האבחון ובין אסטרטגיות חיוביות ויעילות יותר לאחריו. לפני האבחון איתי נקט אסטרטגיה של הימנעות:

אף פעם לא היו לי מחברות... בשיעורים הייתי מתכתב עם כל הכיתה, אימת חיי היה ללמוד בעל פה, זאת אומרת שאם היה צריך ללמוד בעל פה, אני הייתי הופך להיות חולה, הרבה סימפטומים פיזיולוגיים של חום... עוד דבר שאני מאוד זוכר זה את המילה "לא הספקתי" בסוף המבחן, "הספקתי רק חצי", ולא זוכר הצלחות.

ואילו לאחר האבחון שעבר בגיל 35 ובמהלך לימודיו האקדמיים, איתי נקט אסטרטגיות התמודדות יעילות יותר, שביטאו יכולת לקבל עזרה פורמלית ובלתי פורמלית ויכולות פנימיות הקשורות להכרה בכישוריו ובקשייו:

עבדתי קשה. בהתחלה ניסיתי להקליט שיעורים, ישבתי בבית, האישה שלי כתבה לי מהטייפ... הייתי קורא חומר ויושב ומעתיק את כל החומר... ורק אחרי זה ממה שאני העתקתי סיכמתי עוד פעם ועוד פעם... עוד מישהי מהקיבוץ איתי, גם [היא] לקוית למידה, כך שלמדנו יחד למבחנים... החלטנו שאני מתחיל שבוע קודם, ואז הייתי פשוט מרצה לה את החומר... בכל תקופת המבחנים... אני מראש אמרתי "אני צריך ללמוד כחמישה ימים לכל מבחן", אמרתי "זה למועד ב", "זה למועד זה [א]", כך חילקתי [את מועדי המבחנים] לאורך כל התואר שלי, ולא נזקקתי לעשות מבחן חוזר.

גם ענת תיארה את חייה כמו נחלקו לשניים – עד לאבחון ואחרי האבחון. היא עברה מלמידה אוריינית – באמצעות קריאה וכתובה – לשמיעת טקסט והצגת ידע בעל פה והפכה את חוויית הלמידה לתהליך שבו היא פעילה ונוטלת אחריות. במילים אחרות, ענת עברה מלמידה מסורתית ללמידה קונסטרוקטיביסטית:

יא יב זכורים לי כאחלה זמן, כאילו ממש עם חוויית הצלחה. למדתי איך ללמוד בעל פה ולארגן את עצמי, ועשינו הסכם עם המורים שאני באה לכל שיעור, ובמקום להכין שיעורי בית, המורה צריך לשאול אותי שאלה של ידע ושאלה של בקיאות בחומר, וכך הוא ידע שאני אתו, שאני זוכרת תשעים ומשהו אחוז ממה שאני שומעת [...] אז גם את הבגרויות, אימא שלי פשוט [הייתה] אתי, יושבת חצי שעה, מקריאה ומקריאה, והייתי הולכת [ועושה בגרות בעל פה [...] אם זה לנסוע, לפני הבגרות באזרחות, אז נסעתי למשטרה לראות מה זה, ונסעתי לכנסת לראות מה זה, ונסעתי לבתי המשפט, עם אבא [נימה של התרגשות] וישבתי עם עורך דין שהסביר לי אך הוא עובד... ובעצם כל הסמאות האלה

נהפכו למציאות ולתמונות ולחוויה, ואם זה בהיסטוריה של ארץ ישראל, ישבתי עם סרט שורשים, פשוט במקום לקרוא את הספר, הסתכלתי על כל הקלטות של "עמוד האש" ולמדתי על כל תולדות מדינת ישראל. הייתה לי מורה לאנגלית שפשוט הקליטה לי את כל שיעורי הבית ואת הכול על קלטת, והייתי מדברת אתה.

נמרוד הוא דוגמה למי שאובחנו בגיל צעיר ואשר השינוי שהם עשו – מהימנעות להתמודדות חיובית – נבע מכמיהה להגשים את שאיפותיהם:

במקרה שלי היה איזה מין צורך להשיג את הכלי הזה שהוא כלי אקדמי כדי להמשיך ולהתפתח בכיוונים שאני רוצה. אילולא הבעיטה הזו בתחת, יכול להיות שהייתי מוצא את עצמי מחפש מעקפים עוד הרבה שנים.

רק רון, שגם הוא אובחן בגיל צעיר, תיאר תהליך של התמודדות חיובית מתמשכת. כפי שיתואר בהמשך, זוהי כפי הנראה גם תוצאה של תמיכה משמעותית של אמו, החל מן המפגש הראשון שלו עם בית הספר. היא שדאגה לכך שיאובחן בגיל צעיר, גייסה בשבילו עזרה לימודית והייתה מעורבת לאורך השנים בלמידתו.

משפחה

בדומה למה שדווח בספרות (גילת, 2003; כהן, 2000; קוזמינסקי, 2006; Brinckerhoff; et al., 1993; Cosden et al., 2002), גם הורי הנחקרים היו מעורבים בתהליך הלמידה של ילדיהם בשני הקשרים עיקריים: רגשיים ומעשיים. רון וענת סיפרו על יחס של פתיחות ומודעות של הוריהם לקשיי הלמידה שלהם. יחס זה נחוות כתומך ומסייע בהתמודדות עם הקשיים שהציבה להם לקות הלמידה. רון הביע הערכה רבה על העזרה והמעורבות של אמו:

[אימא] שמרה עליי כמו... באיזשהו מקום אני פה הרבה בזכותה. היא שמרה, היא הדפה, היא דחפה קדימה, היא לא ויתרה לי, היא היחידה שלא ויתרה לי.

ענת היא דוגמה נוספת של מעורבות תומכת של ההורים. היא סיפרה שגם כשההורים לא ידעו עדיין על לקות הלמידה שלה, הם נתנו לה את התחושה שהיא אהובה וחשובה. כאשר נערך לה אבחון, והם הבינו מה מקור הבעיה, מעורבותם ותמיכתם הלכו וגדלו, בעיקר אלו של האב, שאף הוא היה לקוי למידה:

דבר ראשון הם לא כל כך הבינו מה יש לי, אבל הם אהבו אותי, תמיד היה לי תמיכה, תמיד הם הסתכלו לי בעיניים ותמיד היה אפשר לדבר על הדברים... לא נמדדתי על פי היכולת שלי לכתוב ולקרוא... זה אני חושבת שהבסיס. אני חושבת שברגע שאבא הבין על מה מדובר, אז אימא לא הפריעה לו... והוא באמת התחיל גם לסנגר מול בית הספר, וזה ממש אומר גם לבוא ולהסביר, גם למצוא פתרונות, גם לקחת אחריות על הלמידה שלי, ולא רק להשאיר את זה בתוך בית ספר.

מציטוטים אלה עולה כי ההורים תמכו בילדים בפן הרגשי ובפן המעשי. בפן הרגשי ניכר כי הם סיפקו לילדיהם תחושה שהם חשובים, ובתוך כך הם שמרו עליהם, תמכו בהם ואהבו אותם על אף הקשיים. בפן המעשי ההורים היו מעורבים בהיבטים ארגוניים ולימודיים, הם גיסו עזרה מבחוץ ואף תיווכו בין הילדים לבין גורמי חוץ. נראה כי ככל שההורים מודעים לקשיי הלמידה ולהשלכותיהם מוקדם יותר ומספקים לילדיהם תמיכה והכלה, כך מתפתחות דרכי התמודדות חיוביות ויעילות יותר, והסיכוי להצליח גדל.

מהתיאור של גרשון עולה, כי למרות שהוריו לא יכלו לעזור ולהיות מעורבים בפן הלימודי, בשל העובדה שהם היו עולים חדשים, הוא חש בתרומה גדולה מצדם, הן בשל התמיכה הרגשית שאותה חווה והן בשל הדוגמה האישית (מודלינג) שאביו, שהתמודד בעצמו עם קושי בשל נכות, העניק לו:

הם [הוריי] לא יכלו לעזור לי [בפן הלימודי]. שניהם היו עולים חדשים... [אבל] בחלק האישייתי הם מאוד עזרו, הם מאוד ניסו לעודד תמיד ולהראות כמה אני שווה, ומאוד אהבו, והאהבה הזו היא גדולה... הדוגמה של אבא שלי [שהיה נכה] זה דוגמה שהלכה אתי גם כילד. המאבק שלו זה מאבק שהשרה עליי את היכולת להצליח לעמוד בקשיים למרות הדחיות.

מהדוגמה של נמרוד, שפיתח דרכי התמודדות הימנעותיות לאורך החיים, ניתן לראות התמודדות מורכבת של ההורים: מצד אחד, הם אמנם דאגו להפנות את בנם לאבחון ולעזרה, אך במקביל הם גם המשיכו לצפות ממנו להישגים לימודיים נורמטיביים:

אני בא מרקע משפחתי שהלימודים היו משהו שהוא כאילו נורא נחשב, זה או להיות או לא להיות. לכן גם מבחינתי זה היה לא להיות, זאת אומרת בעצם אם לא הייתי תלמיד, אז אני לא הייתי [...] היה איזשהו פרדוקס. מצד אחד היה הגילוי המוקדם ושליחה לאבחונים ולריפוי בעיסוק כזה, אבל בעצם לא עשו הנחות... לא אמרו: ”טוב, בסדר, הלימודים לא כזה חשוב, בוא נוריד מזה את הלחץ”. היה מאבק נון סטופ שתמיד גם הרגשתי בו לא בסדר, כי לא עמדתי בציפיות.

נכונות להיעזר

כל המרואיינים דיווחו שהם מקבלים עזרה כדי להצליח בלימודים. עם זאת, בדומה למה שמדווח בספרות, מרביתם דיברו על הקושי לקבל עזרה (למבריש, 1993), אך כפי שצוין לעיל, היכולת להיעזר קשורה להשלמה עם הליקוי. כך למשל, ענת תיארה כיצד בעקבות משבר שהביא לנשירתה מהלימודים, היא רכשה מודעות לכך שעליה להיעזר באחרים כדי להצליח וגייסה כוחות על מנת להיות מוכנה לקבל עזרה:

אני חושבת שהגעתי לנקודת משבר כשהייתי בת 14–15... נקודת משבר כל כך גדולה, כל כך לא רציתי להיות במקום הזה, כל כך פחדתי על עצמי... העדפתי לקבל עזרה מאשר להיות במקום הזה, הייתי בשלה לשינוי... ואני חושבת שאם לא הייתי בנקודה הזו, הייתי נלחמת עדיין בעזרה... כי אני ממש התמסרתי ואני

מתמסרת [לקבלת עזרה]. אני יודעת מפידיבק שאני מקבלת שאני נותנת לעזור לי, אני לא מפריעה למי ש[עוזר לי] לעשות את העבודה שלו, כי אני מבינה שאני באמת לא יכולה לעשות [לבד].

לעומת זאת, רון תיאר את מחיר העזרה:

תמיד אתה זקוק לעזרה בתור דיסלקט, אז אתה מתרגל שמישהו אחר יודע יותר טוב. מישהו אחר יודע יותר טוב, משמע אתה יודע פחות טוב, וזה משפיע על הביטחון העצמי... זה איזשהו פרדוקס. מצד אחד לא נעים [לבקש עזרה], מצד שני אני תמיד אבקש עזרה.

נראה כי על סטודנטים עם ליקויי הלמידה לגייס כוחות על מנת להתגבר על חסמים רגשיים, כמו בושה, חריגות וחשיפה, על מנת שיוכלו לקבל עזרה פורמלית (מיועצים, ממורים ומפסיכולוגים) ובלתי פורמלית (מהורים ומחברים). חלק מהמרואיינים הסבירו שמה שעזר להם להשלים עם הצורך בעזרה הוא ההבנה שזו מקדמת אותם להישגים לימודיים, כפי שעולה מהדברים של נמרוד ואיתי. נמרוד ביטא קושי בקבלת עזרה מחונכת צעירה ממנו בהרבה במהלך לימודיו באקדמיה, לצד ההבנה כי על מנת להצליח, עליו להתגבר על הקושי הזה:

מהמקום הזה [לקבל עזרה מהחונכת] לבוא ולהיות כאילו במקום של... נקרא לזה חלש, קטן, לא משנה מה שזה... אפשר לראות את זה כמשהו נורא יפה ונורא גיבור, [אך] אני עוד לא שמה, אבל אני נושך שפתיים, לוקח עזרה, צריך, אין בָּרָה.

נראה כי עצם קבלת העזרה עלול להפריע לסטודנטים לראות את הישגיהם כשלהם, כמו לדוגמה במקרה של איתי, שהיה בזמן הריאיון בשלבים מתקדמים של כתיבת הדוקטורט. הוא פתוח לקבלת עזרה פורמלית ובלתי פורמלית, אך עם זאת, הוא גם חש כי עם קבלת העזרה נלקחת ממנו היצירה "שלו", המקורית והאותנטית. בעניין זה איתי אף פנה להתייעצות עם מומחית בתחום לקויות למידה:

הקושי שלי להיעזר... היא אמרה "אף אחד לא ייקח לך את הדוקטורט". זה הפחד איך תתפרש העזרה עם האנגלית שקשה לי, איך זה מתפרש? איך זה מתקבל? והאמירה הזו [שלה] "אף אחד לא ייקח ממך את הדוקטורט... אז תיעזר".

פיתוח איכויות לימודיות וחוץ-לימודיות התורמות למערכת יחסי גומלין של עזרה הדדית

חלק גדול מן המרואיינים פיתחו איכויות – מעלות, יכולות וכישורים בתחומים לימודיים וחוץ-לימודיים – שמהם הם שאבו כוח, גאווה, ביטחון עצמי ומעמד חברתי. איכויות אלה אפשרו להם לחוות גם חוויות של הצלחה. ניתן לראות כי היכולות הלימודיות של המרואיינים אפשרו להם להעניק עזרה לאחרים, מה שסייע להם גם לבקש ולקבל עזרה בנקודות שבהן לקות הלמידה יצרה קושי, דהיינו לקיים יחסי גומלין עם אחרים לצורך קידום הלמידה. גרשון תיאר כיצד יכולותיו באו לידי ביטוי בתחומי לימוד פורמליים פחות:

יש חוסר יכולת להיות בבית הספר, יחד עם זה יש הרבה מאוד הצלחות בתחומים שהם לא בית ספריים טהורים, כמו שיעורים שמאוד אהבתי, כמו תנ"ך או טבע. אהבתי מאוד טיולים, הייתי מומחה לטבע, גם היום. זה דברים שהם היו חזקים מאוד.

יחסייהם של רוב המרואיינים עם חבריהם ללימודים התאפיינו בהשקעה בבניית מערכת יחסים הדדית, שבה הם יכלו להועיל ולתרום בקבוצות הלמידה ועל כן לחוש בנוח לקבל עזרה. כך למשל, גדי תיאר את קשריו עם חבריו ללימודיו האקדמיים כמערכת תמיכה הדדית שהתבססה על יחסי "תן וקח":

אני חושב שזה, זה מערכת יחסים של "קח ותן" הרבה פעמים. זאת אומרת, אני ביקשתי עזרה, ובדברים אחרים שאני יכולתי לעזור, אני עזרתי יותר.

דוגמה נוספת ניתן לראות בדבריו של נמרוד, אשר חש שהוא הביא לקבוצת הלמידה את יכולותיו וכישרונותיו:

רוב העבודות הן משותפות, אז אני מביא את החלק של הניסוחים ושל ההבנה וכו', ומישהו אחד מביא את החלק של הכתיבה, ואחד של הביבליוגרפיה, ומסדרים.

אף ענת תיארה שבלימודיה לתואר השני, היא השתלבה היטב עם חבריה ללימודים והצליחה לתרום את חלקה בקבוצות הלמידה. ניתן לראות מדבריה כי היא הבחינה בייחודיות התרומה שלה לקבוצה ובנחיצותה:

הרבה מאוד מהעבודות זה עבודות קבוצתיות. ולהרבה מאוד אנשים הקושי זה באינטגרציה, זה לקחת את התפיסה הזו והתפיסה הזו ולהביא את ה"קייס סטדי" ולעשות את השילוב מה"קייס סטדי" ולעשות את הניתוח. זה החלק שלי הוא פשוט מאוד.

הכרה ביכולותיהם ובכוחותיהם של המרואיינים, לצד הלקות, היא גורם משמעותי ביותר ללמידה, לשיפור הדימוי העצמי, לנכונות לקבל עזרה ובסופו של דבר להגעה להישגים לימודיים.

מוטיבציות פנימיות וחיצוניות

נראה שכל המרואיינים הפגינו להט להתגבר על מכשולים על מנת להגיע להישגים אקדמיים. ניתן לזהות שני סוגי מוטיבציות דומיננטיות: מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית (זאבי, 1995; נפלאי, 2003). דוגמה מייצגת למוטיבציה פנימית סיפקה ענת, שהלימודים אפשרו לה לצמוח ולבטא עצמאות:

למה לא להיות דוקטור? למה לא להיות מנתח? למה לא להיות מורה? למה לא להיות, למה? למה לוותר על זה בגלל שאתה לקוי למידה? זה נראה לי חטא לוותר על זה, אז אני חושבת שהשאלה זה לא למה להתעקש ללמוד, השאלה זה באיזה אסטרטגיה להשתמש כדי ללמוד... אם יש יכולת ויש סקרנות ויש רצון, אין שום סיבה לוותר על זה, אין שום סיבה. ואני גם לא חושבת שזה להוכיח, אני חושבת

שזה צורך הרבה יותר גדול מלהוכיח, זה צורך של לגדול, זה צורך של לצמוח, זה צורך של עצמאות, זה צורך של להיות.

גם נמרוד ביטא מוטיבציה פנימית שנבעה מרצון עמוק וצורך אמתי להצליח ולהתפתח:

אני חושב שזה מורכב מרצון, מצורך, צורך אמתי... במקרה שלי, היה איזה מין צורך להשיג את הכלי הזה, שהוא כלי אקדמי, כדי להמשיך ולהתפתח בכיוונים שאני רוצה.

לעומת זאת, היו מרואיינים שביטאו רצון להצליח מתוך מוטיבציות חיצוניות. יואב רצה להצליח ולהוכיח לכולם שהוא יכול [להצליח] למרות הלקות, ואביו הווה את המודל של מה שהוא לא רצה להיות:

אני רוצה להוכיח לאנשים, חשוב לי להצליח... אמרתי "שום דבר לא ישבור אותי, אני לא מסתכל על הדרך שהיא ארוכה"... אני רואה את אבא שלי שהוא עובד קשה כדי להתפרנס ואמרתי: "מה, אני רוצה להיות כמוהו?... הוא עובד במפעל מתכת... או שאני רוצה טיפה להתקדם בחיים להרוויח משכורת יותר טובה?... אני רוצה טיפה יותר להתקדם בחיים... אני אקח את עצמי בידיים, ואני אלמד, ואני יכול לעשות את הדברים האלה"... הנה הוכחה היום לכולם – אני ממשיך ומוכיח דברים, מגלה על עצמי דברים חדשים שהנה בן אדם עם דיסלקציה [חמורה], קשה להאמין שיסיים מתישהו לימודים אקדמאיים. ככה אמרו לי לפחות, והנה, אני לומד היום, זו הוכחה וחשוב לי להוכיח את זה.

גם גרשון, שתיאר משברים ופגיעה בדימוי העצמי שליוו את חייו בשל לקות הלמידה, ביטא מוטיבציה חיצונית שהונעה מכמיהה לקבל הכרה על פועלו, וזאת מהגורם הבכיר ביותר – ראש הממשלה. מכך ניתן להבין כי המניע שלו לעשייה היה מוטיבציה חיצונית:

הייתי רוצה שראש הממשלה יתקשר אליי היום ישירות ויגיד לי "חבר, נבחרת! אנחנו מקשיבים עכשיו למה שיש לך להגיד [בנושא לקויות הלמידה], אני ממנה אותך אישית לנושא"... ואז הייתי מגיע למקום שאני צריך.

מערכות החינוך והאקדמיה

המרואיינים הביעו חוסר שביעות רצון כללי מאופן ההתייחסות של מערכת החינוך והאקדמיה ללקות הלמידה שלהם, אף שהיו שצינו גם התנסויות חיוביות. מן הממצאים עולה, כי לא קיימת אחידות באופן התמודדות של מוסדות הלימוד עם תלמידים שיש להם ליקויי למידה, החל מבית הספר ועד לאקדמיה. לא קיימות אמות מידה להתייחסות לתלמידים אלו ולצורכיהם, ומידת העזרה והתמיכה נקבעת שרירותית על ידי המוסד המסוים ולעתים אף על ידי המורה עצמו. רון סיפר כי בבית ספר היסודי זכה בדרך כלל להבנה ולעזרה, אך בבית הספר העל-יסודי גברה הדרישה שיהיה "כמו כולם":

ביסודי זה היה חלק מהמאמץ של הבית ספר. ממש כולם עזרו כמיטב יכולתם, להוציא מורה אחת. בתיכון זה היה או התייחסות כזאתי מוזרה של "אוקיי, לא יודעים איך לאכול אותו, מסכן לא מסכן, אז שיהיה כמו כולם". אוקיי, אני מוכן להיות כמו כולם, אבל אל תבקשי ממני מחברת או דברים כאלה. תביני שאני יכול ללמוד גם בלי מחברת, מה שהאחרים לא. לא סתם אני מקבל מאה בתנ"ך, גם בלי המחברת שלך.

גם ביחס למוסדות האקדמיים, המרואיינים דיווחו על תסכול, קושי וצורך להיאבק לא אחת במערכת, אף לאחר קבלה פורמלית של זכויותיהם להתאמות. דוגמה לכך ניתן לראות בדבריו של נמרוד, אשר ביקר את חוסר ההתחשבות של הסגל האקדמי בלקות הלמידה שלו:

יש דפי היזכרות ויש הקלות בזמן ומבחינים בעל פה. זה משהו שאם יש [מבחן] אמריקאי זה לא רלוונטי, מה שרוב המרצים אוהבים לעשות... אני יכול לבקש [מבחן] בעל פה, [אך] זה נתון לידי החלטת המרצה... השנה למשל, אף מרצה לא היה מוכן לבחון בעל פה.

גם ענת לא הייתה מרוצה מהתמיכה הפורמלית שקיבלה בלימודיה לתואר השני באוניברסיטה. לכן היא מצאה דרך לעקוף את האישור הפורמלי ולקבל עזרה מהמרצים בזכות קשריה האישיים עמם:

לא נתנו לי את מה שהייתי צריכה, כי אני צריכה שיקראו לי, אני צריכה לדבר ושיכתבו לי. כאילו הם אומרים שתלמד להסתדר לבד, לכתוב לבד... זה היה התמודדות עם מאבק, ואני סיימתי M.A.... שילמתי כסף למורים פרטיים... הצלחתי להמיר עבודות או מבחנים לרפרטים שהיו נותנים לי שעה וחצי. איזה מרצה לא רוצה את השקט לשבת שעה וחצי ושהתלמיד שלו יעבוד? הייתי מעבירה את זה, עם כל הרפרנס וכל מה שצריך... [היו מבחנים שעשיתי בעל פה] אין זכאות כזו בכלל באוניברסיטה, אבל יחסים אישיים, רצינות והתעקשות, מוכנות להיחשף, כל הזמן להיות מוכן שיראו לך...

מדבריה של ענת ניתן להסיק כי היא יצרה מערכת יחסי גומלין לא רק עם עמיתים, כפי שהוצג קודם, אלא גם עם המרצים באקדמיה. במקביל המרואיינים ציינו לטובה גם את גילויי ההתחשבות והגמישות שזכו להם מחלק מאנשי הסגל האקדמי, לעתים אף תוך חריגה מן הנהלים הפורמליים. לדוגמה, איתי סיפר כיצד התקבל ללימודים אקדמיים ללא תעודת בגרות:

ניגשתי למכללה לאחראי שם, ואמרתי "תשמע... אין לי אף תעודה, אני לקוי למידה, אני רוצה ללמוד"... ובשבילו זה הספיק.

גרשון סיפר על יחס דומה:

האוניברסיטה העמידה לי חונכים בכל מיני מקצועות... מורה פרטית... וזהו, והצלחתי בעור שיניי, כמעט בעור שיניי. יש מקומות שהחליקו לי, כמו

סטטיסטיקה ואנגלית, שלא ממש עברתי, אבל הייתי "נחמד" אז החליקו לי, זהו הצלחתי. יש לי ממוצע של שבעים ותשע בתואר הראשון.

האחריות להצלחה

בתשובה לשאלה ישירה: "למה אתם מייחסים את הצלחתכם האקדמית?" רוב המרואיינים ייחסו את ההצלחה האקדמית שלהם בעיקר לעצמם. כמו כן הם ציינו את התמיכה מהסביבה ופחות מכך, את המדיניות הפורמלית הממסדית.

רון תיאר את המשאבים האדירים שהשקיע כדי להגיע להישגים, במונחים "דם יזע ודמעות":

[השקעת] מאמץ – דם, יזע ודמעות, בשלוש מילים... [זה] נשמע נוראי, אבל כל שעה שחברים שלי למדו בבית הספר, אני הוספתי עוד שעה עם מורה טיפולית.

נמרוד ייחס את עיקר האחריות להצלחתו ליכולות בסיסיות הטבועות בו, לצד תמיכה שקיבל מהסביבה:

[יש] את התמיכה הסביבתית. יש פה הרבה מאוד מרכיבים, ממרכיבים כלכליים ועד מרכיבים משפחתיים, וזה דורש הרבה מאוד התארגנות. ואני חושב שאיזה שהם יכולות בסיסיות שהם לא... שהם לא הדיסקציה עצמה... שלא הלקות עצמה.

בדומה לנמרוד, גם ענת ייחסה את הצלחתה לעצמה, ליכולותיה הלימודיות וכן ליכולות שלה להיתמך בסביבה:

אני חושבת שכשאתה לומד איך אתה לומד, אז השמיים הם הגבול, וצריך להתמסר, צריך להיות מוכן לקבל עזרה ולדעת להסביר איזה עזרה צריך, כי הרבה פעמים אומרים: "טוב, אז ניתן הארכת זמן", אבל הארכת זמן הרבה פעמים זה לא מה שצריך או דף גדול זה לא מה שצריך, זה לא האותיות הגדולות. צריך לדעת לדבר, לסנגר, להסביר, להיות מוכן להיות חשוף, להסביר מה אתה צריך. הרבה אנשים שמסבירים להם מה צריך, הם מוכנים לתת. אם אתה אומר להם רק שאתה צריך עזרה, זה נורא מבלבל אותם, כי הם לא מבינים.

מהמחקר עלה באופן בולט כי חוויית הלימודים לוותה בתחושה של מאבק מתמיד בכלל ומול מערכת החינוך והמוסדות האקדמיים בפרט. מאבק זה לווה לעתים אף בהקרבה עצמית בדרך להשיג את המטרה, כפי שעולה מדבריו של גרשון:

כדי להתקבל לאוניברסיטה ו... תואר שני וכל הדברים שעשיתי, כל דבר דרש מאבקים אין-סופיים, באקדמיה ובעולם. זה בעצם חיים של מאבק. זה צמתים של מאבק, צמתים של סיכון. כי בכל מאבק כזה גם סיכנתי את הנפש שלי, סיכנתי את החיים שלי, סיכנתי את עצמי כל הזמן כדי להגיע למקומות שרציתי להגיע אליהם, והגעתי רחוק, אבל הגעתי רחוק בזכות הנחישות.

דין וסיכום

מאמר זה מציג חוויות של אנשים לקויי למידה אשר הצליחו, למרות הקשיים הכרוכים בלקותם, להגיע ללימודים במוסדות אקדמיים ואף להשיג תארים אקדמיים. באמצעות סיפוריהם ניתן להתקרב לעולמם, לתחושותיהם, לקשייהם ולדרכי התמודדותם ולראות כי הם השקיעו משאבים ניכרים בדרך להצלחה בלימודים. בחינת הגורמים שאפשרו לאנשים עם לקויות הלמידה להגיע להישגים האקדמיים העלתה שמונה תמות: השלמה עם לקות הלמידה, תכונות שהתפתחו בעקבות לקות הלמידה, אסטרטגיות למידה, משפחה, נכונות להיעזר, פיתוח איכויות לימודיות וחופ-לימודיות שתרמו למערכת יחסי גומלין של עזרה הדדית, מוטיבציות פנימיות וחיצונויות ומערכות החינוך והאקדמיה.

מהתבוננות מעמיקה בתמות אלה נחשפים שלושה גורמים עיקריים המצטיירים כמעצבים את דרכם האקדמית של סטודנטים מצליחים עם לקויי למידה: גורמים פנימיים, יחסי גומלין עם הסביבה ומדיניות מערכת החינוך בכלל והאקדמיה בפרט.

הגורמים הפנימיים שעיצבו את דרכם של הסטודנטים עם לקויות הלמידה שרואיינו במחקר זה, התקשרו לתהליך פנימי שאותו עבר כל אחד מהם בניסיון להתמודד עם הקשיים בלימודים. גורמים אלו כללו שלושה היבטים: השלמה עם הלקות והסתייעות בתכונות אופי ויכולות, מוטיבציות להשקיע מאמץ מיוחד בלמידה ואסטרטגיות למידה.

ההיבט הראשון בתהליך הפנימי היה השלמה עם לקות הלמידה, שסייעה לנבדקים לפתח או לחזק תכונות הכוללות גישה חיובית כלפי המציאות ורצון להתמודד עם הקשיים באופן הולם. ממצאים אלה מתחזקים לנוכח מחקרם של גרבר, גינצבורג ורייף, שטענו כי הצלחה בלימודים של אנשים עם לקויות למידה קשורה להחלטות פנימיות, הכוללת את היכולת להמשיג מחדש (reframe) את הלקויות, התפתחות של שאיפות להצלחה אקדמית ומידת השליטה בחיים שהם חיפשו וגם חשו שהשיגו (Gerber et al., 1992). בעוד הספרות מצביעה על כך שלאנשים עם לקויות למידה יש דימוי עצמי אקדמי נמוך ביחס לאוכלוסייה הכללית (Burden, 2008), ניתן להסיק מתוצאות המחקר הנוכחי כי הבלטת הכישורים הייחודיים בלמידה קידמה דימוי עצמי חיובי, שיש בו כדי לסייע בלמידה. ממצאים נוספים במחקר הנוכחי, הדומים לאלה המדווחים בספרות (טלמור וקיים, 2006; לופי ועמיתים, 2004), הם שההצלחה תלויה בתכונות אופי, כמו: כוח רצון, סבלנות וסובלנות, כושר התמדה, עקשנות, סגור עצמי, רגישות כלפי האחר ויצירתיות. כל אלה היוו חלק משמעותי ביותר ממערך ההתמודדות עם הקשיים של הסטודנטים שנחקרו. ממצאי המחקר הנוכחי מאששים גם את חשיבותן של תגובות רגשיות חיוביות, כמו המאמץ להתמודד למרות כישלונות ומוטיבציה להתגבר על המכשולים (עינת, 2004).

ההיבט השני בתהליך הפנימי התקשר למוטיבציות. כמו בספרות (כנפו ושוורץ, 2003), גם במחקר הנוכחי עלה כי את הצלחתם של הנחקרים קידמו מוטיבציות

פנימיות וחיצוניות. בקרב חלק מהנחקרים נמצא כי המוטיבציות הפנימיות הונעו מערכי הכוונה עצמית, כמו סקרנות וצורך לגדול, לצמוח, ללמוד ולעבוד בתחומים שדרכם ניתן לחוש הגשמה עצמית. עוד נמצא בקרב המרוויינים צורך בעצמאות ופתיחות מחשבתית, שכללה נכונות להתבונן על המציאות מזווית אחרת וחיפוש ומציאת כיוונים ורעיונות חדשים, השונים מהתבניות המקובלות. ממצא דומה עלה גם ממחקריהם של זאבי (1995) ונפלאי (2003), שהגדירו היבט זה כ"אוטונומיה מחשבתית", אוטונומיה המאפשרת להתמודד עם אתגרים בדרך יעילה יותר כדי להצליח בלמידה. הנחקרים שנתקלו בחוויות לימודיות רבות של כישלון, הונעו בחלקם גם ממוטיבציות חיצוניות שהיו קשורות לערכי הישגיות, מוטיבציות שביטאו רצון להוכיח לאחרים, ולא רק לעצמם, כי הם "יכולים". יש לציין, כי סיפוריהם של המרוויינים, שסופרו בשלב מתקדם של השלמה עם הקשיים שהלקות מביאה, העלו חוויות שתיארו מוטיבציה פנימית וקשב רב יותר לצורכיהם ולמאווייהם הפנימיים יותר מאשר ציפיות של הסביבה.

ההיבט השלישי בתהליך הפנימי היה אימוץ אסטרטגיות למידה חיוביות (עינת, Firth et al., 2010; Heiman & Kariv, 2004a, b; Heiman & Precl, 2003; 2004), שנמצאו בספרות קשורות להצלחה. אצל כל המרוויינים, למעט אחד, ניתן היה לזהות במהלך החיים מעבר מאסטרטגיות שליליות או הימנעותיות לאסטרטגיות התמודדות חיוביות. הדבר התרחש ברוב המקרים לאחר שנערך אבחון וזהו ליקויי הלמידה, בדומה לממצא במחקרן של ווגל ושרוני, שציינו את חשיבותו של האבחון בקרב מורים עם ליקויי למידה. במחקרן, חלק מהמורים דיווחו שהאבחון עצמו חשף את היכולות ואת נקודות החוזק שלהם, לצד מתן אישור אובייקטיבי לקשיים (Vogel & Sharoni, 2010). לעומת זאת, במחקר של דנהרט, אף שכל הנחקרים היו גאים בכך שהאבחון הראה שהם בעלי יכולות קוגניטיביות תקינות, כמחציתם תיארו את תהליך האבחון כחוויה שלילית, ורבים לא קיבלו מידע שעזר להם בהתמודדות עם הלקות (Denhart, 2008). גורם נוסף שסייע לשינוי האסטרטגיה, העולה מתוך המחקר הנוכחי, הוא הבנתם של המרוויינים כי ללימודים אקדמיים יש חשיבות רבה. ממצא זה תואם את ממצאיהם של טלמור וקיים (2006), כי כחלק מתהליך ההתבגרות, תפיסת עולמם של תלמידים עם ליקויי למידה משתנה, והם מתחילים להבין את חשיבות הלימודים להתקדמות בחיים.

הגורם השני שנמצא במחקר הנוכחי כמעצב את דרכם האקדמית של סטודנטים מצליחים עם ליקויי למידה היה כאמור, **יחסי גומלין עם הסביבה**, שכללו יחסי גומלין עם גורמים בלתי פורמליים – משפחה ועמיתים, ועם גורמים פורמליים – מרצים באקדמיה ויועצים. נמצא כי ההורים מילאו תפקיד מיוחד במערך התמיכה בילדיהם עם לקויות הלמידה בהיבטים הרגשיים והמעשיים. בהיבט הרגשי – הורים שנתנו לילדיהם תחושה שהם חשובים, שמרו עליהם, תמכו בהם ואהבו אותם למרות הקשיים, תרמו לפיתוח דימוי עצמי חיובי. ממצא זה תואם מחקרים אחרים, שלפיהם הורים המבינים את החולשות והכוחות ומשדרים תמיכה וקבלה, מסייעים

לילדיהם לפתח דימוי עצמי חיובי (גילת, 2003; כהן, 2000; Cosden et al., 2002). חלק מההורים במחקר הנוכחי, בדומה לממצאי מחקרים אחרים (גילת, 2003; עינת, 2003; פלוטניק 2008; קוזמינקי, 2006) היו מעורבים גם בהיבטים מעשיים בתהליך הלמידה של ילדיהם. היבטים אלה כללו מעורבות בפן הלימודי (למשל הקראת חומרי למידה וגיוס עזרה מבחוץ, כמו הפניה לאבחונים), בתיווך בין הילדים לבין גורמים חיצוניים (כמו סגור מול בית הספר) וכן בפן הארגוני (כמו חיפוש פתרונות והסעת הילדים). נמצא כי תמיכת ההורים תרמה לפיתוח דרכי למידה יעילות ולהצלחה של המרואיינים בדרך להשתלבותם בחברה כשווים. יש להוסיף כי גם בני משפחה אחרים נמצאו בין התומכים, כמו בת זוגו של אחד המרואיינים, שתכתבה עבורו חומר לימודי⁴.

יחסי הגומלין עם הסביבה כללו כאמור גם פנייה של המרואיינים לגורמים שונים במוסדות שבהם למדו. פנייה זו התחלקה בין גורמים בלתי פורמליים וגורמים פורמליים. הפנייה לגורמים הבלתי פורמליים – עמיתים ללימודים – התבטאה בהשתתפות בקבוצת למידה, בקבלת עזרה בכתיבה, בסיוע בחיפוש חומרים ביבליוגרפיים וכדומה. הפנייה לגורמים הפורמליים – יועצים, מורים, פסיכולוגים ומרצים, הניבה הבנות, התאמות והסכמים, למשל התחשבות בלקות בתנאי הכניסה ובמטלות הנדרשות במהלך הלימודים.

נמצא כי קבלת העזרה נעה בין "התמסרות" (כדבריה של אחת המרואיינות), בשל ההבנה כי העזרה מקדמת הישגים, לבין הקושי לקבל את העזרה. קושי זה מתקשר לשני מניעים: האחד – תחושה כי פנייה זו פוגעת בדימוי העצמי של המרואיינים, מקבלי העזרה, ממצא הדומה לממצאם של הול וובסטר, שלפיו יחסית לכלל הסטודנטים, רבים יותר מהסטודנטים עם ליקויי למידה מבטאים ספקות עצמיים ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה, בכל הקשור ליכולתם האקדמית (Hall & Webster, 2008); המניע השני לקושי לקבל עזרה הוא החשש שהיא עלולה להקשות על מקבלי העזרה לראות את הישגיהם כשלהם. היבט זה עלה גם במחקרה של דנהרט, שגרסה כי סטודנטים עם ליקויי למידה מתארים את עצמם כ"טיפשים", כ"מתחזים" וכמלאי פחד וחוששים שיגלו שהם אינם ראויים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה (Denhart, 2008).

ניתן לומר, כי יחסי הגומלין של המרואיינים עם העמיתים ועם אנשי הסגל האקדמי כללה גם עזרה הדדית, באופן שהתפתחה ביניהם מערכת יחסים של **סחר חליפין** (exchange theory). בסוג כזה של קשר, אדם פועל מתוך שיקולים של רווח והפסד, המבטאים את שאיפותיו להשיג תגמולים תוך כדי פעילות גומלין עם אחרים, על בסיס יחסי "תן וקח", שפירושה תגמול הדדי (Blau, 1964). המרואיינים גישרו על הקשיים שבהם נתקלו בדרך להצלחה באמצעות התמודדות בדרך שונה עם המטלות שהוטלו עליהם במסגרת לימודיהם האקדמיים (למשל הגשת רפרט במהלך שיעור במקום הגשת עבודה, מה שהיה נוח גם למרצה) ובאמצעות ידע, כישורים ורעיונות שהם

הביאו למפגש עם העמיתים (למשל עריכת ניסוחים ומיזוג בחומר הלימוד, בתמורה לקבלת עזרה בכתביה ובחיפוש פריטים ביבליוגרפיים). כל אלה אפשרו להם לחוש שבתמורה לעזרה הלימודית שהם מקבלים מהסביבה, הם מעניקים דבר-מה בחזרה, ובדרך זו הם שיפרו את מעמדם בעיני עצמם ובעיני החברה.

הגורם השלישי המשפיע על הישגי סטודנטים עם ליקויי למידה הוא **מדיניות מערכות החינוך בכלל והאקדמיה בפרט**. כל המרואיינים ביטאו חוסר שביעות רצון מהתייחסות מערכת החינוך אליהם, ממצא העולה גם מדיווחים קודמים (איילון ומרגלית, 2004). מן הממצאים ניתן לראות כי ההתאמות לא תמיד סייעו למרואיינים. באקדמיה, כמו במערכת החינוך, לא נמצאה מדיניות אחידה ביחס לנחקרים עם ליקויי הלמידה, והתמיכה שהם קיבלו הייתה תלויה בגישה של המוסד או במרצה המסוים. הם נתקלו בקשיים בקבלת ההתאמות הנדרשות על ידי המוסדות האקדמיים גם לאחר קבלת האישור הפורמלי. מן הספרות עולה כי דבר זה עשוי להביא לאי-רצון של אנשים עם לקויות למידה לבקש התאמות המגיעות להם (Denhart, 2008). ממצא מעניין העולה מן המחקר הנוכחי, המחזק ממצאים אלה, הוא כי הסטודנטים עם ליקויי הלמידה ייחסו את ההצלחה הלימודית שלהם בעיקר לעצמם, ופחות לגורמים האקדמיים.

המלצות

המחקר הנוכחי הוא בבחינת מחקר פיילוט, המבוסס על מספר קטן של מרואיינים ויכול לשרטט את קווי המתאר בלבד להמשך חקירה. אף שאין בממצאיו די כדי לטעון טענות מוכללות על סטודנטים עם ליקויי למידה, ניתן להציע כיווני התערבות שעשויים לקדם את הצלחתם האקדמית. להלן יוצגו המלצות העשויות לסייע בהתמודדות יעילה של סטודנטים עם לקויות למידה, התמודדות שיש בה כדי לקדם הצלחה בלימודים. המלצות אלה יוצגו לפי שלושת הגורמים שהוצגו בפרק הקודם: גורמים פנימיים, יחסי גומלין עם הסביבה ומדיניות מערכת החינוך בכלל והאקדמיה בפרט.

בהתייחס לגורמים הפנימיים, המתקשרים לתהליך האישי שאותו עובר האדם עם לקות הלמידה, מומלץ כי הוא ישאף לקדם את ההבנה והקבלה של יכולותיו הייחודיות, לצד הקשיים הנלווים. כמו כן עליו לחזק או לעצב בעצמו תכונות שיאפשרו לו להתמודד, כמו כושר התמדה לאורך זמן, על אף המהמורות שבדרך. נוסף על כך, על האדם לזהות את דרכי הלמידה המתאימות והמסייעות לו להגיע להישגים המשקפים את יכולותיו. עליו להיות גם מוכן לחשוף את המקומות שבהם דרושה לו עזרה, ולמצוא את היכולות הייחודיות שלו בלמידה, כדי שיוכל לפתח מערכת יחסי גומלין של "סחר חליפין". דבר זה עשוי לאפשר לו לקבל עזרה ממקום של חוזק, ולא של חולשה. רצוי שאדם עם לקות למידה ישאף להצלחה לא רק כדי להגיע להישגים בעלי חשיבות חברתית, כמו תעודות בגרות ותארים אקדמיים, אלא גם יבצע בחירות משמעותיות שיביאו למיצוי עצמי, עניין, סיפוק והנאה. כל אלה יחזקו אותו ויאפשרו לו להתגבר על הקשיים בדרך להצלחה.

ההמלצות בנוגע ליחסי הגומלין עם הסביבה מתייחסות להורים ולבעלי תפקידים פורמליים. להורים תרומה רבה בהצלחה הלימודית של ילדיהם בהיבטים רגשיים

ומעשיים. מעבר לתמיכה הרגשית הבלתי פוסקת הנדרשת מהם, הכוללת הקשבה אמפתית, נוכחות ותמיכה, עליהם לספק לילדיהם גם כלים להתמודדות עם חוויות של כישלון ברגעי משבר. כמו כן רצוי שההורים יאפשרו לילדיהם עם לקות הלמידה לחוות במהלך חייהם אירועי הצלחה רבים ומגוונים ככל האפשר, לא רק בבית הספר, אלא גם בעיסוקי הפנאי. כל אלה יביאו לכך שבהגיעם ללימודים אקדמיים, יהיה בידם סל של כלים רגשיים וחברתיים שבאמצעותם יוכלו להתמודד עם הדרישות ביתר יעילות. תמיכת ההורים נדרשת גם בפן מעשי, הכולל היבטים ארגוניים ולימודיים. בהקשר זה, ערנותם לקשיים המתהווים והפניית ילדיהם לאבחון בגיל מוקדם הם בעלי פוטנציאל תרומה גדול להצלחה הלימודית ולהתמודדות יעילה עם האתגרים. יש לציין כי לא די באבחון לקות הלמידה, אלא על ההורים לפעול גם כדי לצייד את הילדים במערכת תמיכה מתאימה (מורים, יועצים, פסיכולוגים), אשר תסייע ברכישת מיומנויות למידה שיעזרו להם בעתיד. מכל אלה עולה כי רצוי שההורים יהיו מעורבים ופעילים בכל הנוגע לדרישות של מערכת החינוך, מה שכולל גם סגור מול המוסדות ולעתים אף לקיחת חלק פעיל בתהליך הלמידה של ילדם.

ביחס לבעלי תפקידים פורמליים במוסדות החינוך והאקדמיה, חשוב שמורים ומרצים יחשפו לקשת הרחבה של לקויות הלמידה ולקשיים המעכבים את הסטודנטים הללו מלבטא את יכולותיהם הלימודיות במסגרות הקיימות. חשוב מאוד שמורים ומרצים יכירו בכך שהתאמות הניתנות ללומדים עם לקויות למידה אינן הקלות, אלא אמצעים המאפשרים להם לבטא את יכולותיהם מבלי שלקות הלמידה תהווה מכשול. עליהם לאפשר את מימוש ההתאמות, גם אם הדבר גורם להשקעה של מאמץ רב יותר. כמו כן רצוי שמורים ומרצים יכירו דרכי הוראה מגוונות וישתמשו בשיעורים שלהם במגוון אמצעי למידה, במטרה לתת מענה לשונות בין הלומדים. באופן כללי, מסרים חיוביים ללומדים עם ליקויי הלמידה ואמונה ביכולתם להצליח עשויים לתרום רבות להצלחתם בלימודים.

באשר למדיניות, למרות העובדה שבשנת 2008 חוקק חוק הנוגע למדיניות כלפי סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות האקדמיים בישראל, חוק זה נמצא עדיין בשלבי גיבוש; זאת מאחר שהתקנות הנלוות אליו עדיין לא אושרו סופית. מצב זה גורם לכך שבמוסדות האקדמיים אין מדיניות קבועה ביחס לסטודנטים עם לקויות למידה, והם נוהגים בהם על פי הבנתם. לכן, ראשית מתבקש לסיים את תהליך עיצובו של החוק. נוסף על כך, נראה כי על החוק להיות גמיש ולאפשר גישור בין דרישות האקדמיה לבין צורכיהם הייחודיים והשונים של הסטודנטים עם לקויות הלמידה. כל אלה יאפשרו ניהול של מדיניות אחידה בכל המוסדות האקדמיים, מדיניות שאינה תלויה ב”רצון טוב” של בעלי תפקידים. אולם נראה כי ההצלחה של החוק והתקנות הנלוות אליו לא תסתיים בכך, אלא היא תלויה גם במהות יישומו. לא די יהיה ביישומו הפורמלי בלבד, אלא מתבקש גם שהביצוע בין כותלי המוסדות להשכלה גבוהה ינבע מתוך תפיסת עולם רחבה, ערכית והומניסטית, החותרת לאפשר שוויון הזדמנויות לכולם.

מקורות

- איילון, ח' ומרגלית, מ' (2004). התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה: תפקיד המדיניות הבית ספרית. **מגמות**, כג(1), 242–265.
- בנדוב, ד' ורייטר, ש' (1997). הדימוי העצמי ואיכות החיים של בוגרים לקויי למידה. **חברה ורווחה**, יז(2), 185–200.
- בן-יהודה, מ' ולוי, נ' (2009). **התאמות דידקטיות לסטודנטים עם ליקויי למידה: היבטים של שימוש ויישום**. דו"ח מחקר. המכללה האקדמית בית ברל.
- גילת, ע' (2003). **רגשות, לחץ ושליטה אצל הורים כלפי ילדם בעל לקות למידה וילדם שאינו סובל מלקות למידה והאפשרות להשפיע על משתנים אלו באמצעות קבוצת ייעוץ**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- דהן, א', מלצר, י' ופינקלשטיין, ג' (2011). תמורות בהשתלבות של סטודנטים עם ליקויי למידה בחינוך הגבוה בישראל. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 315–343). חיפה: אחוה.
- היוש, ט' ופרסקו, ב' (2006). מכינה קדם-אקדמית במכללה להכשרת מורים כהזדמנות שנייה בעבור קבוצות חלשות הישג. **דפים**, 41, 87–108.
- זאבי, ע' (1995). **השוואה של מוטיבציה ועמדות של תלמידים כלפי מקצועות הלימוד: אנגלית, ערבית וצרפתית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- טלמור, ר' וקיים, א' (2006). למה מייחסים סטודנטים לקויי למידה במכינה קדם אקדמית את הצלחותיהם הלימודיות. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21, 45–56.
- כהן, א' (2000). השפעת גורמים נבחרים על הדימוי העצמי של תלמידים עם ובלי לקויות למידה. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 15, 33–38.
- כנפו, א' ושוורץ, ש' (2003). **העברת ערכים במשפחה: השפעות של רקע משפחתי והשלכות על הצלחה בלימודים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כספי, מ' (2004). **מסמך רקע בנושא: תקצוב, אבחון וטיפול בסטודנטים בעלי לקויות למידה והקניית כלים להתמודדות עתידית עם תלמידים לקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה**. מוגש לוועדת החינוך והתרבות. ירושלים: הכנסת.
- לופי, ד', אלנר, א' ולוי, נ' (2004). הערכת יכולת, כישורים קוגניטיביים ומאפייני אישיות של מתבגרים עם ליקויי למידה. **סחיש: סוגיות בחינוך ושיקום**, 19, 69–82.
- לייזר, י' (2011). גורמים המקדמים או מעכבים השתלבות של סטודנטים עם מוגבלויות בחינוך הגבוה: מבט בינלאומי. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 345–379). חיפה: אחוה.
- למבריש, ל' (1993). **דיסלקציה: כיוונים חדשים בטיפול לפי שיטת ד"ר בלר**. קריית ביאליק: אח. משרד החינוך והתרבות (תשס"ח). חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, תשס"ח-2008. זמין באתר http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3/1533_1.rtf http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3/1533_1.rtf
- נפלאי, ע' (2003). **תפיסת חוללות עצמית, מוטיבציה פנימית/חיצונית ואוריינטציה למטרות הישג בהקשר הלימודי בקרב תלמידי תיכון עם לקויי למידה וללא לקויי למידה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- עינת, ע' (2003). **הורים מול מחסום הדיסלקציה: מפתח לדלת נעולה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, ע' (2004). **מפתח לדלת נעולה: לפרוץ את מחסום הדיסלקסיה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- פוס, ל' (1995). **ההשפעה של טיפול קבוצתי על דימוי עצמי, מיקוד שליטה, מעמד סוציומטרי והישגים לימודיים אצל תלמידים נכשלים בלימודים בגיל טרום-ההתבגרות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- פלונטיק, ר' (2008). **לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז**. חולון: יסוד.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים בחינוך האיכותי**. לוד: דביר
- קוזמינסקי, ל' (2006). **מדברים בעד עצמם: סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**. חולון ותל אביב: יסוד ומכון מופ"ת.
- קסן, ל' קרומר-נבו, מ' (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- סקדי, א' (2003). **מילים המנסות לזכות: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- סקדי, א' (2012). **המשמעות מאחורי המילים**. תל אביב: רמות.
- שרוני, ר' וווגל, ג' (1998). עמדות סגל מורי מכללה כלפי סטודנטים בעלי ליקויים בכלל וליקויי למידה בפרט. **דפים, 27**, 59–77.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Blau, Peter (page does not exist)" Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley and Sons.
- Brinckerhoff, L. C., Shaw, S. F., & McGuire, J. M. (Eds.) (1993). *Promoting postsecondary education for students with learning disabilities*. Austin, TX: Proed.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia, 14*(3), 188–196.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review on Educational Research, 58*(3), 347–371.
- Cosden, M., Brown, C., & Elliot, K. (2002). Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 33–51). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 483–497.
- Du Pre', L., Gilroy, D., & Miles, T. (2008). *Dyslexia at college*. London: Routledge.
- Elkins, J. (2001). Learning disabilities in Australia. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.181–196). Mahwah, NJ: Ehrbaum Associates.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844–854.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(6), 339–349.
- Firth, N., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(1), 77–85.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*(8), 475–487.

- Hall, C. S., & Webster, R. (2008). Metacognitive and affective factors of college students with and without learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(10), 32–41.
- Heiman, T., & Kariv, D. (2004a). Coping experience among students in higher education. *Educational Studies*, 30(4), 441–455.
- Heiman, T., & Kariv, D. (2004b). Manifestations of learning disabilities in university students: Implications for coping and adjustment. *Education*, 125(2), 313–324.
- Heiman, T., & Preceel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248–258.
- Henderson, C. (2001). *College freshmen with disabilities: A statistical profile*. Washington, DC: Higher Education and Adult Training for People with Handicaps (HEATH). Available at HYPERLINK "<http://www.heath.gwu.edu/PDFs/collegefreshmen.pdf>" www.heath.gwu.edu/PDFs/collegefreshmen.pdf
- HESA (Higher Education Statistics Agency) (2003). Students in higher education institutions 2002/3. Available at HYPERLINK "<http://www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/disab0203.htm>" <http://www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/disab0203.htm>
- Lazarus, R. L., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 237–251
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. London: Sage Publications.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counseling and psychotherapy*. London: Sage.
- Murray, C., Lombardi, A., Wrem, C. T., & Keys, C. (2009). Associations between prior disability-focused training and disability related attitudes and perceptions among university faculty. *Learning Disability Quarterly*, 32, 87–100.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers and statements* (2nd ed). Austin, TX; Proed (ERIC Document Reproduction Service No. ED385079).
- NCES (2010). Profile of undergraduate students 2007–08. Available at <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010205.pdf>.
- Nelson, R. J., Dodd, J. M., & Smith, D. J. (1990). Faculty willingness to accommodate students with learning disabilities: A comparison among academic divisions. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 185–189.
- Opp, G. (2001). Learning disabilities in Germany: A retrospective, analysis, current status and future trends. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.217–238). Mahwah, NJ: Ehrlbaum Associates.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415–430.

- Price, L. (1993). Psychosocial characteristics and issues of adults with learning disabilities. In L. C. Brinckerhoff, S. F. Shaw & J. M. McGuire (Eds.), *Promoting postsecondary education for students with learning disabilities* (pp. 137–169). Austin, TX: Pro-ed.
- Pumfrey, P. D. (2008). Moving towards inclusion? The first-degree results of students with and without disabilities in higher education in the UK: 1998–2005. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 31–46.
- Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 436–442.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: The Palmer Press.
- The Office for Disability Issues (1995). Disability Discrimination Act (DDA) of 1995. Retrieved April 26, 2013 From <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>
- Thompson, M. E. (1999). Subtypes of dyslexia: A teaching artifact. *Dyslexia*, 5, 127–137.
- Tsuge, M. (2001). Learning disabilities in Japan. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.255–272). Mahwah, NJ: Ehrlbaum.
- U.S. Department of Justice (1990). Americans with Disabilities Act (ADA) of 1990. P.L. 101-336, 42 U.S.C 12101. Retrieved April 26, 2013 From <http://www.access-board.gov/about/laws/ada.htm>
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2010). “My success as a teacher amazes me each and every day”: Perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 479–495. DOI: 10.1080/13603110903131721
- Vogel, S., Holt, J. K., Sligar, S., & Leake, E. (2008). Assessment of campus climate to enhance student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(1), 15–31.
- Wong, B. Y .L., & Hutchinson, N. (2001). Learning disabilities in Canada. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.197–216). Mahwah, NJ: Ehrlbaum Associates.