

העצמת סטודנטים בעלי לקויות למידה*

דורית רואר־סטריאר

המאמר מתאר פרויקט שהופעל באוניברסיטה העברית בירושלים כדי לסייע לסטודנטים בעלי לקויות למידה. הפרויקט מבוסס על התפיסה הרואה בסטודנטים אלו אוכלוסייה מודרת ומדגישה את חשיבות העצמתם, ומטרתו להעצים סטודנטים לעבודה סוציאלית בעלי לקויות למידה ולחזק אותם באמצעות השתתפות, שותפות, סגור ותמיכה חברתית. במשך שש השנים הראשונות להקמתו הוערך הפרויקט באמצעות שאלונים, קבוצות מוקד, תיעוד כל הפעולות הקשורות לפרויקט, ראיונות עומק ומדידת תוצאות. הפרויקט התפתח בשלושה שלבים: העלאת מודעות הסביבה, בניית שותפויות וסגור לזכויות ולשירותים. הממצאים מראים כי בעקבות הפרויקט שיעור הנשירה מהלימודים ירד וההישגים האקדמיים של הסטודנטים השתפרו. מדיווחי הסטודנטים עולה שהפרויקט השפיע באופן חיובי על תפיסותיהם ועזר להם לעצב מחדש את הקוגניציות החברתיות והרגשיות של לקויות הלמידה שלהם. עוד דיווחו הסטודנטים על שינוי חברתי ורגשי משמעותי, על ירידה ברמות המתח והחרדה ועל עלייה בערך העצמי. מסקנת המחקר היא כי העצמת סטודנטים אלו באמצעות שותפות, השתתפות, תמיכה ושינוי חברתי מספקת אלטרנטיבה לטיפול פסיכולוגי.

מבוא

הפסיכולוגיה המערבית שעסקה במחקר לקויות הלמידה התמקדה בחסכים של בעלי הלקויות והגדירה אותם כבעיות חברתיות רגשיות, כמו חוסר ביטחון, הערכה עצמית נמוכה ובידוד חברתי. בשני העשורים האחרונים הושמעו דרישות חוזרות ונשנות שהאוניברסיטאות יספקו לסטודנטים בעלי לקויות למידה טיפולים פסיכולוגיים, וכך יעזרו להם להתגבר על הבעיות החברתיות והרגשיות הנובעות מהלקויות. זאת בשל הגישה שגרסה שניתן לשקם את בעלי הלקויות באמצעות הוראה מתקנת והתערבות

* הערכתי העמוקה נתונה לסטודנטים ולסגל בית הספר לעבודה סוציאלית שהשתתפו בפרויקט המתואר במאמר, לפרופסור אורי אבירם על היזמה והאמון, למנחם בירנבאום, דוד חסידים וד"ר קורי שולמן על תמיכתם והתגייסותם המלאה למען הסטודנטים, לד"ר אלישבע סדן על תרומתה למאמר זה ולציפי מסטבוים על העזרה בתרגום ובעריכה.

פסיכולוגית. עם חקיקתם של חוקים שנועדו לעזור לסטודנטים בעלי לקויות למידה בארצות-הברית, בבריטניה ובאוסטרליה גדלו המשאבים שהוקצו לסטודנטים אלו במוסדות להשכלה גבוהה והחלו להיבחן דרכי טיפול חדשות.

בעיות חברתיות ורגשיות הנובעות מלקויות למידה

בעיות חברתיות ורגשיות הנובעות מלקויות למידה כוללות ערך עצמי נמוך, בידוד, יחסים לא מספקים עם חברים וכישלון אקדמי (Bender & Wall, 1994). נמצא כי לסטודנטים בעלי לקויות למידה סיכון רב יותר לחוות חרדה ורמות גבוהות של תעוקה ולחץ (Gregg, Hoy, King, Moreland, & Jagota, 1992a). לעתים קרובות בשל היעדר הסדר הולם באוניברסיטה לצורכיהם הייחודיים של סטודנטים אלו, הם נכשלים כישלון אקדמי שעלול להוביל לדיכאון (Goldstein, Paul, & Sanfillippo- Cohn, 1985; Huntington & Bender, 1993; McBride & Seigel, 1997; Resnick et al., 1997).

שנים של בושה, הפנמת תוויות של אי-כשירות, חוויות של תלות, פחדים, חרדות או חוסר אונים עלולות לערער את ההערכה העצמית של הסטודנט. הסטודנטים עלולים לחוש תסכול, כעס ולחץ הקשורים לכשל החברתי, לדחייה וליחס הזולת אליהם (Bender & Wall, 1994; Huntington & Bender, 1993). השוואת סטודנטים בעלי לקויות למידה לקבוצת ביקורת של סטודנטים ללא לקויות אלו הראתה שסטודנטים בעלי לקויות מפתחים פחות מערכות תמיכה חברתיות, כגון חברים, העוזרות להתמודד עם הלחץ. בספרות מדווח כי לסטודנטים בעלי לקויות למידה ישנם סימפטומים הקשורים לחרדה וללחץ, כגון תלונות גופניות מינוריות, הפרעות שינה ודאגות (Dollinger, Horn & Boarini, 1988; Margalit & Raviv, 1984). בנדר ואחרים (Bender, Rosenkrans & Crane, 1999) מצאו ראיות לכך שלסטודנטים בעלי לקויות סיכון גבוה יותר להתאבדות (Hayes & Sloat, 1988).

על אף שמרבית המחקרים שצוינו לעיל התמקדו בבני נוער, לקויות למידה הן מצב נתון בכל שלבי החיים, והן משפיעות משמעותית על ההתפתחות הרגשית (Hoy, Gregg, Wisenbaker, Manglitz, King, & Moreland, 1997). מחקרים אחדים מראים שההשפעות של לקויות הלמידה על המצב האקדמי, המקצועי והרגשי לא רק נמשכות, אלא לעתים קרובות אף מחמירות עם הזמן (Gerber, Schneiders, Paradise, Reiff, Ginsberg, & Popp, 1990; White, 1992). לדוגמה, גרג ואחרים (Gregg et al., 1992b) תיעדו אצל סטודנטים בעלי לקויות למידה שניסו להתאקלם במסגרת אקדמית רמות גבוהות של חרדה פוסט-טראומתית. הם גם מצאו הבדלים

ברמות הדיכאון והחרדות של סטודנטים אלו ושל סטודנטים ללא לקויות. מנגולייץ ואחרים (Manglitz, Hoy, Gregg, King, & Moreland, 1995) מצאו שגם במצבים רגילים וגם בשעת מבחן רמות החרדה של סטודנטים בעלי לקויות למידה באוניברסיטה גבוהות מאלו של סטודנטים בעלי לקויות למידה השוהים במרכז שיקום. הואי ואחרים (Hoy et al., 1997) המליצו למבוגרים בעלי לקויות למידה לפנות לטיפול פסיכולוגי אינדיבידואלי כדי לצמצם חרדות ולהעלות את ערכם העצמי. לדעתם, התערבויות רפואיות המכוונות לטפל בדיכאון של מבוגרים אלו חייבות להיות רגישות ללקויות הלמידה שלהם, והם ממליצים לגופים המספקים שירותים לבוגרים בעלי לקויות למידה לשלב בתכניותיהם טיפולים כאלה.

בעיות חברתיות ורגשיות הנובעות מהדרה

הדרה משקפת את המידה שבה קבוצות שונות משתלבות חברתית. בדינונס על הדרה חברתית טענו ברגמן וקומינגס (Berghman, 1995; Commings, 1993) כי קבוצה נחשבת כמודרת אם קיים לגביה כשל באחת או יותר מהמערכות האלה: א. המערכת הדמוקרטית והמשפטית המקדמת אינטגרציה אזרחית; ב. שוק העבודה המקדם אינטגרציה כלכלית; ג. מערכת הסעד הממשלתית המקדמת אינטגרציה חברתית; ד. מערכת המשפחה והקהילה המקדמת אינטגרציה בין-אישית.

ככל העולם חווים סטודנטים בעלי לקויות למידה כשל באחד או יותר משירותים אלו. בארצות רבות אין חוקים המגדירים את זכויותיהם של סטודנטים אלו ומגנים עליהן. אפילו בארצות הברית ובבריטניה, שיש בהן חוקי הגנה, אין הקפדה על יישומם (Ganschow et al., 1999). היעדר משאבים, סדר עדיפויות לקוי וחוסר מודעות של הסגל האקדמי והמנהלי באוניברסיטאות יכולים לתרום לכשל זה (Vogel, 1993; Hruby, & Adelman). שיעור הנשירה של סטודנטים אלו ממוסדות חינוכיים גבוה יותר עקב אי-התאמת התנאים לצורכיהם הייחודיים והיעדר תמיכה מספקת. התוצאה היא שפחות סטודנטים בעלי לקויות למידה מתחרים על עמדות אקדמיות וכלכליות גבוהות (Wolinsky & Whelan, 1999).

מכאן שסטודנטים בעלי לקויות למידה יכולים לחוות דפוסי הדרה חברתית דומים לאלו של אוכלוסיות מודרות אחרות. דרגות ההשתייכות החברתית וההזדהות שלהם נמוכות יותר (Room, 1992), הם נוטים לראות את עצמם שונים מחברי הקהילה (Townsend, 1987) והערכתם העצמית נמוכה (Dunn, 1995; Saracoglu, Minden & Wilchesky, 1989). תחושות אלו עלולות להוביל לבידוד חברתי ולחוסר במערכות תמיכה חברתית, כפי שצפו גזשטארט ומונץ' (Geisthardt & Munsch, 1996).

גרג ואחרים (Gregg, Hoy, King, & Moreland, 1993) הראו שפגיעה במיומנויות החברתיות של מבוגרים בעלי לקויות למידה נוצרת בעקבות דימוי עצמי נמוך, שמקורו בניכור חברתי ובהדרה יותר מאשר בחסרים קוגניטיביים בשל הליקוי עצמו.

שארה וולס (Shera & Wells, 1999) טענו שבעשרים השנים האחרונות גדל השימוש בתפיסה של העצמת אוכלוסיות מודרות. גוטיירו פרסון וקוקס (Gutierrez, Parson, & Cox, 1998) הגדירו העצמה כתהליך של הגברת הכוח האישי, הבין-אישי והפוליטי כך שהפרטים המושפעים יכולים לנקוט פעולה לשיפור איכות חייהם. ואולם, עדיין לא ברור כיצד תתורגם קונספציה זו לתחום הפרקטי (Miley, OMelia, & DuBois, 1998; Parslone, 1996). הספרות העוסקת בהעצמה מתארת התערבויות המפעילות אנשים מאוכלוסיות מודרות ומערבות אותם בתהליכי קבלת החלטות (Coyne, 1987; Israel, Chekaway, Schultz, & Zimmerman, 1994). במקום לראות בלקוח כלי קיבול פסיבי, אנשי המקצוע משתפים אותו באחריות לעיצוב תהליך ההתערבות, ביישומו, בפיקוח עליו ובהערכתו (Boker, 1992).

שירותים לסטודנטים בעלי לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה בעולם ובישראל

בארצות שונות נחקקו חוקים המבטיחים הזדמנויות שוות בחינוך לסטודנטים בעלי לקויות למידה. לדוגמה, בארצות-הברית נחקקו חוק השיקום, 1973, וחוק לאמריקאים בעלי נכות, 1990; בכריטיניה נחקק חוק הפליית נכות, 1995; ובאוסטרליה נחקק חוק הפליית נכות, 1992 וחוקים נוספים.

בארצות-הברית החלה התמיכה בסטודנטים בעלי לקויות למידה כבר באמצע שנות השבעים, והיא כללה פיתוח שירותים לסטודנטים, תכניות כתובות ומענים לצורכיהם הייחודיים. החוקים שנחקקו בשנות השבעים ובשנות התשעים הובילו להגדלת המימון והשירותים לסטודנטים בעלי לקויות למידה (Mangrum & Strichart, 1992; Ganschow, Coyne, Parks, & Antonoff, 1999; Kravets & Wax, 1995; Vogel, Hruby & Adelman, 1993), ובעקבות זאת הלך וגדל מספרם של הסטודנטים שסיימו בהצלחה לימודים במוסדות להשכלה גבוהה. לדוגמה, בשנת 1991 סיימו את אוניברסיטת בוסטון 42 סטודנטים בעלי לקויות למידה, ואילו בשנת 1995 הגיע מספרם ל-430 (Wolinsky & Whelan, 1999).

גנשאוא ואחרים (Ganschow et al., 1999) עקבו במשך עשר שנים (1985–1995) כיצד מקדמים בבתי ספר מקצועיים ובמוסדות להשכלה גבוהה תכניות ושירותים

לסטודנטים בעלי לקויות למידה. 173 מוסדות דיווחו כי הכינו תכניות תמיכה ואבחון וקבעו הסדרים והתאמות, שירותים וייעוצים. השינויים שחלו במהלך העשור כללו ציות רב יותר לסעיף 504 של חוק השיקום משנת 1973 (§29 U.S.C. §794), מודעות רבה יותר לנושא, פיתוח כלים מתוחכמים יותר לזיהוי סטודנטים הזקוקים לשירותים אלו, שיפור השירותים הזמינים והיקפם וריבוי תכניות תמיכה. כ-96 אחוזים מהמוסדות נקבעו הסדרים לבחינות אלטרנטיביות. עם זאת, התברר כי על אף השינויים החיוביים, כ-33.5% מהמוסדות לא הייתה תכנית מובנית וכתובה לשירותים הייחודיים, וכ-24.5% מהמוסדות לא היה מתאם לסטודנטים בעלי לקויות למידה.

בבריטניה נסקרו סטודנטים דיסלקיים כ-195 אוניברסיטאות. הדו"ח וממצאיו פורסמו כפרק בריווחה של הוועדה הלאומית לחקר ההשכלה הגבוהה (1997), ובהם נקבע כי סטודנטים בעלי לקויות למידה אינם מיוצגים מספיק במוסדות להשכלה גבוהה. לפי הדיווח 1.5 אחוזים (25,000) מכלל הסטודנטים להשכלה גבוהה הם בעלי לקויות למידה. 57 אחוז מהם אובחנו לפני כניסתם לאוניברסיטה ו-43% זוהו רק אחרי שהתחילו ללמוד. בחינות בתנאים מיוחדים היו כ-99% מהמוסדות, אך רק כמחציתם היה מתאם לסטודנטים בעלי לקויות למידה. קבוצות להגברת מיומנויות למידה, מודעות לצורכי הסטודנטים, הדרכה ושירותי מחשב ייחודיים נמצאו בפחות ממחצית המוסדות. ההמלצות בדו"ח כללו הקצאת כספים לתמיכה לימודית. התמיכה הלימודית עוגנה במדיניות החינוכית של כל מוסד ונתמכה על-ידי ההנהלה המרכזית. עוד הומלץ שתכניות ללימודי תואר מוסמך יכשירו סטודנטים בעלי לקויות לשמש מורים במוסדות להשכלה גבוהה.

וולינסקי וולן (Wolinsky & Whelan, 1999) בחנו אתרים באינטרנט המספקים מידע על אוניברסיטאות באירופה, בצפון אמריקה, בקנדה ובאוסטרליה, שיש בהן שירותים ייחודיים לסטודנטים בעלי לקויות למידה. הם זיהו חמש קטגוריות של שירותים לסטודנטים בעלי לקויות למידה. ואלו הם:

1. ייעוץ לטווח קצר בעת הכניסה לאוניברסיטה (ניתן במרבית האוניברסיטאות). מטרת הייעוץ הן לסקור אבחונים קודמים, להגדיר את אופי הלקות, לבחון שירותים זמינים ולתת מידע על הזכויות החוקיות ועל השירותים הקיימים באוניברסיטה.
2. אבחון. באוניברסיטאות רבות מפנים סטודנטים, שלא אובחנו לפני כניסתם לאוניברסיטה, לאבחון שיבהיר מהי הלקות ומהן נקודות החוזק והחולשה של הסטודנטים. שירותי אבחון בתוך הקמפוסים נמצאו רק כ-30% מהמוסדות שסקרו. היו מוסדות שהציעו שירותים אלו בחינם, והיו מוסדות שסבסדו את עלות השירותים שהעניקו.

3. הסדרים מיוחדים המותאמים לצרכים הייחודיים של הסטודנטים. ההסדרים המתבססים על אסטרטגיות וטכניקות מפצות כוללים בחינות אלטרנטיביות, הארכת זמן בביצוע מטלות, מתן חדר נפרד לביצוע מבחנים כדי לצמצם הפרעות וכדומה. ההסדר הנפוץ ביותר הוא ההיתר להשתמש בטכנולוגיות מסייעות, כמו מכשירי הקלטה, שתוכננו להגביר את עצמאותם של הסטודנטים.
4. שיפור השפה. לסטודנטים רבים בעלי לקויות למידה יש קשיים בשפה הבסיסית המקומית וקשיים בקליטת שפות זרות. אוניברסיטאות אחדות הציעו עזרה מיוחדת בתחום זה, ואחרות אפשרו לקחת קורס חלופי או העניקו פטור מלימודי שפה זרה.
5. עזרה פסיכולוגית וייעוץ. רבע מהאוניברסיטאות הציעו לסטודנטים עזרה פסיכולוגית וייעוץ באמצעות שירותים פסיכולוגיים או שירותי בריאות. הייעוץ נועד לקדם מיומנויות למידה וארגון ו/או לטפל בבעיות חברתיות ורגשיות.

בשנת 1988 נחקק בישראל חוק אשר מבטיח הזדמנויות שוות בחינוך לצעירים (3–21) בעלי צרכים מיוחדים, אבל אנשים בעלי לקויות למידה אינם כלולים בו. לכן אין מקורות מימון לשירותים המיוחדים הנדרשים לאוכלוסייה זו. בעייתם של סטודנטים בעלי לקויות למידה הועלתה בפני הציבור, בייחוד על ידי הורים ואנשי מקצוע. ארגונים ללא מטרת רווח, כגון ניצן, שהוקם בשנת 1964 על ידי הורים ומתנדבים, כדי לאבחן ולטפל בילדים ובמבוגרים בעלי לקויות, עסקו בשתדלנות והשתתפו בתת-ועדה פרלמנטרית, כדי לחוקק חוק חדש שיבטיח הזדמנויות שוות גם לבעלי לקויות. הדרישה היא כי החוק המוצע יכלול סעיף המבטיח זכות לחינוך על פי הצרכים המיוחדים של ילדים ומבוגרים בעלי קשיים אקדמיים ותפקודיים, אשר יש להם זכות לקבל חינוך לפי צורכיהם (ניצן, 1999).

בישראל אין עדיין דרישה על פי חוק שהאוניברסיטאות יספקו שירותים לסטודנטים בעלי לקויות למידה. עם זאת האוניברסיטאות מכירות בזכותם של סטודנטים אלו להסדרים מיוחדים, כמו אבחון רשמי. על אף שלמערכת האקדמית הפורמלית לא הייתה מדיניות מתאימה ולא מקורות מימון הופנתה אליה דרישה (על ידי אזרחים אכפתיים) לספק לסטודנטים בעלי לקויות למידה את השירותים הנדרשים. בשנת 1993 הקימו אנשי מקצוע והורים מודאגים את האגודה לקידום ההשכלה הגבוהה בעבור סטודנטים בעלי דיסלקציה – מלכ"ר המכונה לשם. האגודה תרמה רבות להעלאת המודעות במוסדות להשכלה גבוהה לצורכיהם של סטודנטים בעלי לקויות למידה, והיא מימנה והפעילה במוסדות האקדמיים יותר מחמישים פרויקטים לקידום סטודנטים בעלי לקויות למידה. אחד הפרויקטים הופעל בשנת 1996 בבית הספר לעבודה סוציאלית של האוניברסיטה העברית, והוא מתואר בהמשך המאמר.

הפרויקט

רקע תאורטי

הפרויקט מבוסס על הגישה שלפיה הבעיות החברתיות והרגשיות של סטודנטים בעלי לקויות למידה נובעות מהדרה חברתית יותר מאשר מהחסרים שלקויות הלמידה יוצרות. לפיכך דרך הטיפול המוצעת היא העצמה קבוצתית ולא התערבות פסיכולוגית פרטנית.

דהבואס ומילי (DuBois & Miley, 1999) העלו כמה עקרונות להעצמת אוכלוסיות מודרות. אלו הם העקרונות שאומצו לצורך הפרויקט:

- העצמה היא שיתוף פעולה בין אנשי מקצוע לבין משתתפים מאוכלוסיות מודרות העובדים יחד כשותפים.
- תהליך ההעצמה רואה במשתתפים אנשים מוכשרים ובעלי יכולת כאשר נפתחות בפניהם הזדמנויות וניתנת להם גישה למשאבים.
- המועצמים (המשתתפים) חייבים לקחת חלק בהעצמה ולהגדיר באופן אישי מטרות, דרכים ותוצאות.
- המועצמים חייבים לראות את עצמם כסוכני שינוי.
- מערכות קשרים חברתיים בלתי פורמליים הן מקור משמעותי לתמיכה, להפגת מתחים ולהגברת היכולת ותחושת השליטה של הפרט.
- רמת המודעות היא סוגיה עיקרית בהעצמה, והגברתה חיונית לביצוע שינוי.

נלסון ורייט (Nelson & Wright, 1995) קראו לעודד השתתפות של אוכלוסיות מודרות באמצעות תמיכה ושינוי חברתי. על פי סטריאר (2001), השתתפות מחייבת מעורבות פעילה של האוכלוסייה בשינוי התנאים שהביאו למעמדה החברתי הנמוך. פריירה (Freire, 1970) המליץ לתת לאוכלוסיות המודרות קול ולעודד אותם לדרוש את הזכויות החברתיות המגיעות להם.

בהעצמת אוכלוסיות מודרות טמונה סכנה של פטרונות. פטרונות שכזו יכולה להגביר את התלות ולהוריד את הדימוי העצמי של המועצמים (Webb, 1994). כדי לתקן נטייה זו הציע סטריאר (2001) ליצור אווירה של שותפות בין אנשי המקצוע לבין האוכלוסיות המודרות. אווירה זו מחייבת שהיחסים בין אנשי המקצוע למשתתפים יושתתו על שוויון, על כבוד הדדי ועל חלוקת סמכויות וידע.

מחקר ההערכה שליווה את הפרויקט

פרויקט התמיכה בסטודנטים עם לקויות למידה הוקם בשנת 1996 כפעולה של ועדה

לנושא בבית הספר לעבודה סוציאלית באוניברסיטה העברית. כמענה לבקשת האוניברסיטה הקים מנהל בית הספר ועדה לסטודנטים בעלי לקויות למידה בשיתוף עם מורי בית הספר, מדריכים בהכשרה מקצועית, נציגי הצוות המנהלי וסטודנטים. ועדה זו ריכזה תהליך של איסוף נתונים ומציאת מענים לצורכי הסטודנטים. בעת כתיבת המאמר השתתפו בפרויקט כחמישים סטודנטים.

הפרויקט לווה במחקר הערכה אשר יוצג במאמר זה כחקר מקרה (Case study) של השתתפות, שותפות וסגור אשר תרם לשינוי בהתנסות, הביא להישגים ושינה את הסטטוס החברתי-רגשי של סטודנטים בעלי לקויות למידה.

חקר מקרה מבוסס על תהליך הערכה שנמשך שש שנים, ובמהלכו הוערכו צורכי הסטודנטים, הוגדרו מענים לצרכים, פותחו התערבויות כדי לענות על צורכי הסטודנטים ונתקבלו מהסטודנטים משובים על ההתערבויות.

כפי שהמליץ גרדלר (Gredler, 1996), גישה אתנוגרפית הנחתה את תהליכי ההערכה והתיעוד. הפרספקטיבה האתנוגרפית "מחפשת להגיע לעומק הבנה של תכנית מזוויות שונות... ומעניקה מידע על ההקשר, על הפעילויות הממשיות, תפיסות המשתתפים והגורמים המשפיעים על כיוון החידוש" (שם, עמ' 287).

מטרת מחקר ההערכה הייתה לתעד את התהליך, להעריך את יישום התכנית ולברר כיצד המשתתפים תופסים את ההשפעה שיש לתכנית ולהשתתפותם בה על הישגיהם האקדמיים ועל התפקוד החברתי רגשי שלהם (Dorr-Breme, 1985). ההערכה וניתוח המידע בוצעו על ידי סטודנטים בהנחיית איש המחקר.

כלי ההערכה

1. שאלונים. השאלונים פותחו בשיתוף אנשי הסגל והסטודנטים, והם חולקו לנבדקים בתחילתה של כל שנה ובסיומה. השאלונים אמדו את צורכי הסטודנטים ואת ציפיותיהם, בדקו הערכות והמלצות וסיפקו משוב על הפעילויות. הסטודנטים התבקשו לציין את בקשותיהם ולהמליץ על המטרות לשנה הבאה.
2. קבוצות מוקד. הקבוצות נפגשו בתחילת כל שנה ובסיומה. המשוב שהצטבר מקבוצות המוקד ומהשאלונים נותח והוצג לוועדה האחראית כדי ליצור סדר עדיפויות ולקבוע פעילויות בעבור השנה הבאה.
3. תיעוד. כל פעילויות הפרויקט תועדו (לדוגמה, פגישות הקבוצה ופגישות הוועדה).
4. ראיונות. במשך כל השנה נערכו ראיונות עומק עם הסטודנטים שהעריכו את התפיסות האינדיבידואליות של הסטודנטים ואת חוויותיהם האישיות.
5. מדדים. נקבעו מדדים לציוני הסטודנטים, לשיעור הנשירה מהלימודים ולהצטיינות.

שלבי התפתחות הפרויקט

ניתוח ממצאי מחקר ההערכה מראה שהפרויקט התפתח בשלושה שלבים:

שלב ראשון: הגברת המודעות

מהראיונות ומהדו"חות עולה שבתחילת הפרויקט, בשנת 1996, הסטודנטים היו מודאגים בעיקר מהמודעות הנמוכה ומהידע החסר של צוות מורי הפקולטה, עוזרי ההוראה והמדריכים לצורכיהם.

לדברי אחד הסטודנטים:

אני חייב להסביר כל פעם מחדש לכל מורה, מדוע אני זקוק לשעתק את המבחן שלי. לפעמים הם כועסים עלי כאשר אני דורש יותר הסברים כאשר שאלת מבחן היא ארוכה, מסובכת ומורכבת משלושה עד ארבעה חלקים. (I-5 עמ' 3)

סטודנט אחר שסבל מבעיות ארגוניות והגיע לעתים באיחור לפגישות ההדרכה שלו סיפר שהמדריכה שלו התעקשה לעבוד על "התנגדותו להדרכה":

אני אמרתי לה, שאני עוזב את הבית שעה לפני הפגישה, בכדי להגיע לפגישה בזמן, והיא עדיין מתמקדת על הבעיות הפסיכולוגיות שלי. לבסוף, התחלתי לשקר לגבי הסיבות שגרמו לאיחור, התוצאה היא שבאמת פיתחתי התנגדות. (I-8 עמ' 6)

בשלב הראשון התמקדה העבודה בהגברת מודעותם של חברי הסגל האקדמי, של המדריכים ושל כלל הסטודנטים לבעיותיהם של סטודנטים בעלי לקויות למידה ובהרחבת הידע על התופעה. חברי הסגל האקדמי והמדריכים קיבלו חומר קריאה על צורכיהם של הסטודנטים ועל חשיבותה של תקשורת אישית עמם. כל סטודנט בעל לקות שהשתתף בתכנית קיבל מכתב רשמי ובו פירוט ההסדרים המומלצים לפי צרכיו המיוחדים. לדוגמה, שימוש במחשב נייד בבחינות, שכתוב הבחינות, הדפסת שאלות המבחן בגופנים גדולים וכדומה. מכתב זה היה תקף במשך כל תקופת לימודיו באוניברסיטה. זאת ועוד, המורים הונחו איך ניתן להתאים את סגנון ההוראה שלהם לצרכים המיוחדים. לדוגמה, לחלק דפים כתובים עם ראשי פרקים, להשתמש בשקפים וכדומה. ההנחיות שימשו כהמלצות, אך הוצגו "כדברים חיוניים ביותר לסטודנטים עם ליקויי למידה, ותמיכה לאחרים". מורים, שגילו עניין ורגישות לצורכי הסטודנטים קיבלו מכתבי הוקרה והערכה.

נוסף על כך התקיימה ישיבה מיוחדת עם כל צוות המדריכים ועם סטודנט שסיים את לימודיו וכיהן כרכז הפעילויות של אגודת לשם. הסטודנט לשעבר שיתף את צוות המדריכים בחוויותיו האישיות ובמאבקו האקדמי. בעקבות פגישה זו ביקשו מדריכים אחדים הדרכה מיוחדת כיצד לתמוך בסטודנטים בעלי לקויות למידה, ושניים מהם התנדבו להצטרף לוועדה לסטודנטים בעלי לקויות למידה.

כדי להרחיב את המודעות של כלל הסטודנטים לבעיותיהם של סטודנטים בעלי לקויות למידה ניתנה הרצאה לסטודנטים בשנה א' במסגרת קורס בהתפתחות, והסטודנטים נקראו לתמוך בעמיתיהם.

שלב שני: בניית שותפויות
במהלך השנה השנייה והשלישית של הפרויקט פותחו שני סוגי שותפויות: שותפויות בין סטודנטים ושותפויות בין סטודנטים לחברי סגל אקדמי ומנהלי.

שותפויות בין סטודנטים

באוניברסיטה העברית, כמו באוניברסיטאות רבות אחרות, טיפלו בסטודנטים בעלי לקויות למידה באופן אינדיבידואלי. אחד השיקולים לבחירת דרך טיפול זו היה לכבד את פרטיותם של הסטודנטים. ואולם, בעקבות זיהוי צורכי הסטודנטים בשנה הראשונה נפתח באוניברסיטה קורס מחשבים מיוחד בעבור סטודנטים אלו, שמטרתו לנצל את טכנולוגיות המחשב לצורכיהם הייחודיים של הסטודנטים. המשוב על הקורס, שהתקבל בהערכות של סוף השנה, היה חיובי ביותר. סטודנטים דיווחו שהקורס שיפר את יכולותיהם האישיות והעניק להם תחושה של שותפות עם סטודנטים אחרים בעלי לקויות למידה. שותפות זו הפחיתה את רגש הבידוד החברתי שלהם, ונמצא כי התמיכה של קבוצת השווים הייתה אחד ההיבטים המועילים ביותר של הפרויקט.

דברי הסטודנטים שהשתתפו בקורס ממחישים את תחושותיהם:

תמיד חשתי שאני הייתי היחיד הזקוק לצרכים מיוחדים. בקורס פגשתי סטודנטים אחרים בעלי קשיים, חלקם אפילו נאלצו להיאבק יותר ממני. התחלנו להחליף רעיונות וחלק מאתנו התחלק לזוגות בכדי לעבוד ביחד על מטלות או בכתיבת מאמרים. (15-1 עמ' 3)

כקבוצה למדנו טכניקות, שסטודנטים אחרים לא ידעו. חברה, שאין לה ליקויי למידה, ביקשה ממני ללמד אותה את הטכניקות האלו. זה נתן לי תחושה בפעם הראשונה שאני לא חייב להיות תמיד מאחור, אני יכול להוביל. אז הציונים התחילו להגיע ונוכחתי לדעת כקבוצה שהיינו בראש הכיתה של שנה א'. זה היה ניצחון נפלא. (12-1 עמ' 4)

שני סטודנטים שלמדו בקורס הציעו שיקבלו בשנת הלימודים הבאה את פניהם של הסטודנטים משנה א' כדי להתחלק עמם בניסיון שצברו. מנקודה זו ואילך הוזמנו סטודנטים להיות נוכחים, על פי רצונם, בפגישה הקבוצתית שניהלו בתחילת כל שנת לימודים סטודנטים של שנים ב' ו-ג'. בפגישות אלו הוחלף מידע רב וניתנה תמיכה של עמיתים לספסל הלימודים. בעקבות צעדים ראשונים אלו

נערכו פגישות פורמליות ובלתי פורמליות נוספות שהפכו לממד מרכזי בפרויקט, כפי שדיווח אחד הסטודנטים:

אני היסתי בתחילה, אם להשתתף בפגישה שנערכה בתחילת שנה א'. ראיתי את המודעה על לוח המודעות, מעולם לא נפגשתי עם סטודנטים אחרים כקבוצה. לבסוף הגעתי ולהפתעתי ראיתי (שם) מישהי שהכרתי בצבא. לא ידעתי שהיו לה ליקויי למידה. בצבא היא הייתה קצינה. אנו הערצנו אותה. מאותו הרגע חשתי שהכל יהיה בסדר. היו לי מלא שאלות. תמיד היו לנו סטודנטים משנה ב' לעזור לנו. הם סללו לנו את הדרך. אנו חייבים לעשות את אותו הדבר לסטודנטים של שנה הבאה. (20-1 עמ' 9)

שותפויות בין סטודנטים לחברי סגל אקדמי ומנהלי

מרבית הוועדות באוניברסיטה העברית מנוהלות בידי חברי סגל אקדמי ומנהלי. ייצוג הסטודנטים בוועדה לסטודנטים בעלי לקויות למידה לא היה פרי החלטה מתוכננת מראש אלא תוצאת הצורך לדווח לוועדה על צורכי הסטודנטים. הרמה הגבוהה של הדו"ח שהגישו הסטודנטים לוועדה זיכתה אותם בסטטוס של מומחים, והם הוזמנו להשתתף, להתחלק בהשקפותיהם ולתרום מניסיונם האישי.

בארבע השנים הראשונות להפעלת הפרויקט מספר הסטודנטים ומספר חברי הסגל בוועדה היה דומה, ואילו החל מהשנה החמישית נפתחו פגישות הוועדה בפני כל הסטודנטים שרצו להשתתף בהן, והפרופורציה בין חברי הסגל האקדמי והמנהלי לבין הסטודנטים השתנה לטובת האחרונים. הוועדה חולקה לתת-ועדות ודנה בבעיות ספציפיות (לדוגמה, התאמות בין דו"חות הדרכה ועבודות סמינריוניות). על פי תוצאות בדיקת ההערכה, כל המשתתפים סברו שהשותפות בין הסגל לסטודנטים הייתה מבורכת.

סטודנט שהשתתף בפגישות הוועדה בשנת לימודיו השנייה דיווח:

השתתפות בוועדה היוותה עבורי ניסיון כדאי. זה נתן לי תחושה שאני תורם ונותן ולא רק מקבל. התחלתי להכיר מורים, שקודם לכן ראיתי מאחורי השולחן בכיתות גדולות. התחלתי להבין מה קורה "מאחורי הקלעים". זה נתן לי להרגיש גאה להיות חלק מבית ספר זה. הרגשתי שהמורים והמדריכים היו שותפים אמיתיים בפרויקט שלנו. בשנה שעברה נבחרתי להנהיג מפלגת סטודנטים. אני חושב שהפרויקט גרם לי להיות מעורב באמת באוניברסיטה זו. (10-1 עמ' 9)

חבר סגל העיר בפגישה עם סטודנטים בשנה ג':

שמתי לב שכל המורים משתמשים עכשיו במונח "אנחנו" יותר מאשר "הם" כאשר הם מדברים על סטודנטים עם ליקויי למידה ועל הצרכים שלהם. אני תוהה אם אנו עושים זאת מכיוון שמורים גילו שגם להם יש ליקויי למידה או ששותפות זו ממש תפסה אותם. (פרוטוקול מוקלט מפגישה ועדה מס' 15)

שלב שלישי: סנגור לזכויות ולשירותים

נושא הסנגור לזכויות ולשירותים עבר בשש שנות קיומו של הפרויקט שינויים אחדים. בהערכה המקדמית של צורכי הסטודנטים היה ברור שיהיה צורך בשירותי תמיכה ובהקצבות מיוחדות בעבור שעתוק מבחנים לסטודנטים שסבלו מקשיי כתיבה ובעבור תוספת זמן במבחנים. את הוצאות הפרויקט כיסתה אגודת לשם, שבמקביל גם פעלה לעורר את מודעות הציבור לצורכיהם המיוחדים של סטודנטים בעלי לקויות למידה. גם הסטודנטים שקיבלו עידוד מארגון לשם פנו בכתב לנושאי משרות באוניברסיטה ולחברי כנסת כדי לקבל תקציבים אוניברסיטאיים והכרה. בשנת 1997 הקימה המועצה הלאומית להשכלה גבוהה ועדה שתפקידה היה לבחון את הסוגיות שהעלו הסטודנטים. בשנת 1999 התקבלה החלטה לממן כמה שירותים. אחד משלושת הסטודנטים שייצגו את הפרויקט בכינוס סטודנטים בעלי לקויות למידה אמר:

למען האמת, כתבתי את כל המכתבים הללו אבל לא ציפיתי להרבה. אני די מופתע שהמדיניות השתנתה כל כך מהר. כעובד סוציאלי קהילתי לעתיד, זהו לקח גדול. (פרוטוקול מהכינוס השלישי עמ' 12)

סטודנטים ואנשי סגל הציגו את הפרויקט בחמישה כינוסים, וההצגות המקצועיות הרשימו את הקהל. הסטודנטים דיווחו שזה נתן להם כוח.

היו מעל 150 אקדמאים מאוניברסיטאות שונות. זה היה די מדהים. אנו הצגנו את ההוצאות הכלליות ונתונים. אחרי המצגת אנשים רבים שאלו אותי, אם אני חבר סגל או סטודנט. הם לא האמינו למשמע אוזניהם. (פגישת ועדה, פרוטוקול מוקלט מס' 18)

בשנה השישית של הפרויקט יזם סטודנט מבצע התרמה בעבור קרן מלגות, והצליח להשיג תרומה שסיפקה מלגות לחמישה-עשר סטודנטים. סטודנטים כתבו מאמרים בכתבי עת של סטודנטים והתראיינו בעיתונות. קבוצת סטודנטים הוזמנה לוועדה של הכנסת לדיון על צורכי סטודנטים בעלי לקויות למידה.

מדדי הצלחת הפרויקט

מדדים שונים להצלחת הפרויקט סוקרו כל שנה, ביניהם שיעור הנשירה, ציוני הסטודנטים והמלגות לסטודנטים המצטיינים. מי שנשרו הגנו על החלטתם בטענה שהעזיבה הייתה קשורה לקשיים אקדמיים או לקשיים בהכשרה המקצועית. ואולם, שיעור הנשירה ירד מאוד. בשנה הראשונה לקיום הפרויקט עמד שיעור הסטודנטים הנשרים על 20 אחוזים, ואילו בשנה השישית לא נשרו מהלימודים סטודנטים בעלי לקויות למידה.

שיפור מרשים ניכר אף בהישגים האקדמיים (ציונים). הציונים השנתיים הממוצעים של הסטודנטים דורגו בין 80 ל-95 מתוך 100. בשנה השלישית של הפרויקט זכו במלגות הצטיינות של האוניברסיטה ארבעה מתוך עשרים הסטודנטים בשנים א' ו-ב', וייצוג גבוה זה נמשך כל השנים.

השפעת הפרויקט על הסטודנטים

כדי לבדוק כיצד מעריכים הסטודנטים את הפרויקט, מהו ניסיונם האישי בעקבותיו, מהם השינויים שחלו בבעיותיהם החברתיות והרגשיות וכיצד השפיעה ההתערבות על הישגיהם האקדמיים נערכו עמם ראיונות עומק. עשרה מהראיונות נותחו, וממצאי הניתוח מוצגים בהמשך (כולם של סטודנטים שנכנסו לפרויקט בשנתו השנייה). תשעה מהסטודנטים אובחנו כבעלי לקויות למידה עוד לפני שהתקבלו לאוניברסיטה, אבל רק חמישה מהם נהנו מהתאמות הולמות ומסיוע בבית הספר התיכון. כל עשרת הסטודנטים דיווחו שעם כניסתם לאוניברסיטה היו מודאגים מהתייחסות המוסד אל לקויות הלמידה שלהם. הם חששו בעיקר מחוסר ידע של אנשי הסגל ומדעות קדומות.

הסטודנטים שמו לב שהשלב הראשון של הפרויקט שיפר את מודעותם של המורים והמדריכים וצמצם את החרדות שלהם. סטודנטית דיווחה שלאחר שאחת המורות קראה מאמר בנושא לקויות למידה היא הציעה לה להשתמש בטכנולוגיית מחשב ספציפית שיכולה לעזור למתקשים בקריאה וסיפרה לה על סטודנט הלומד לתואר דוקטור ומשתמש באותה טכנולוגיה.

לדברי הסטודנטית:

היא נתנה לי את מספר הטלפון של הסטודנט הזה. דבר זה היה כה חשוב לי. אני הייתי מאוד מאושרת לגלות שהיא מתעניינת בליקויי למידה וגם על העזרה שנתנה לי ויותר מכל לדעת שיש סטודנטים בעלי ליקויי למידה הלומדים לתואר דוקטור... (6-1 עמ' 12)

שמונה מהסטודנטים היו מרוצים או מרוצים מאוד מהישגיהם בלימודים, ושבעה מהם דיווחו שההשתתפות בקבוצה השפיעה באופן חיובי על ציוניהם. הם שייכו את השיפור לתמיכה שקיבלו מחבריהם ולמוטיבציה הגבוהה שיש לחברי הקבוצה להצטיין בלימודים. שני סטודנטים היו מרוצים באופן בינוני מהישגיהם האקדמיים, אך כולם דיווחו על שינוי משמעותי בבעיות החברתיות והרגשיות שלהם, כמו צמצום רמות הלחץ והחרדה בעקבות ההצלחה האקדמית ותמיכת הקבוצה. אחת הסטודנטיות סיפרה:

הייתי שייכת לקבוצה שבה יש סטודנטים כל כך מוכשרים שהיו מעורבים בבית הספר, מנהיגים וסטודנטים בולטים, נתנה לי תחושה שאנו חייבים להילחם בכדי

להקל על דור הסטודנטים הבא, שאין לראות ליקויי למידה כחוסר יכולת אלא יותר כקושי שיכול להוות מקור למוטיבציה אשר לא מעכב הישגים ותרומה לחברה. (9-1 עמ' 15)

בכמה מקרים הניע הפרויקט את הסטודנטים לנקוט בפעולה בעבור הזולת. לדוגמה, סטודנטית בת 50 שהופנתה על יד מורתה לאבחון ונדהמה לגלות שהיא סובלת מלקויות למידה אמרה:

מיד שלחתי שניים מילדי לאבחון, ונמצא שגם הם סובלים מליקויי למידה. עבורי הפרויקט היווה נקודת תפנית. כשגדלתי הייתה מודעות מאוד נמוכה על ליקויי למידה. הייתה לי האופציה לבחור בין היותי "טפשה" או "עצלנית". אני בחרתי "עצלנית". הפרויקט עזר לי להיווכח, שאני "בחורה חכמה עם ליקויי למידה". הדימוי העצמי שלי השתנה. חשתי שגם לאחרים מגיעה אותה מהפכה. זוהי הסיבה שרציתי להתנדב לעבוד עם סטודנטים לשנה א', ולוודא שהילדים שלי מקבלים הזדמנות נאותה. (10-1 עמ' 11)

בכל עשרת הראיונות דנו הסטודנטים באופן ספונטני בהשפעת הפרויקט על דימוים העצמי ועל חוויית הבידוד החברתי. בעיה זו נדונה גם בקבוצות המוקד. על פי דיווחי הסטודנטים, הגורמים בעלי ההשפעה הרבה ביותר על ההעצמה היו תמיכה של חברים (סטודנטים בעלי לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות), הישגים אקדמיים, מעורבות והשתתפות בוועדה ובפעילויות סגור לשינוי חברתי. ארבעה סטודנטים דיווחו שההתנסות שלהם בפרויקט הניעה אותם להשתתף כנציגים של כל הסטודנטים בפעילויות אחרות של בית הספר או בארגונים של סטודנטים באוניברסיטה.

דיון

קלסו (Kelso, 1994) טען שלמערכת ההשכלה הגבוהה יש תפקיד משמעותי במניעת אי-שוויון חברתי והדרה. ההשכלה הגבוהה היא אחד הכלים המאפשרים ניידות ואינטגרציה חברתית של אוכלוסיות מודרות. גם במחקר זה הובהרה החשיבות שבגיוס המערכת החינוכית לתועלתן של אוכלוסיות מודרות.

ממצאי מחקר ההערכה עולים בקנה אחד עם התפיסות התאורטיות של העצמת אוכלוסיות מודרות (DuBois & Miley, 1999). התוצאות משקפות תהליך של שיתוף פעולה ושותפות בין אנשי מקצוע ל"משתתפים" שהשתייכו לאוכלוסיות מודרות. בתהליך זה התייחסו אל ה"משתתפים" כאל אנשים מוכשרים ובעלי יכולת וניתנה להם גישה למקורות כוח ולהזדמנויות.

ל"משתתפים" ניתנה אפשרות להגדיר מטרות, לבחור אמצעים ולנתח תוצאות. אנשי הסגל השותפים בוועדה עודדו אותם לראות את עצמם כסוכני שינוי. התוצאות רומזות שתהליך ההעצמה התקדם ככל שנתנו לסטודנטים הזדמנויות רבות יותר להביע את דעתם וככל שהשתתפותם התגברה. איש מהסטודנטים שהשתתפו במחקר לא נתפס כמשתתף תלתי או כלקוח של שירותים. הסטודנטים פעלו כשותפים בעלי פריבילגיות מכוח היותם אזרחים בעלי זכויות שוות בסביבה דמוקרטית. מטרתה של שותפות זו הייתה לבסס את התנאים הנדרשים כדי לפתח דעות, מודעות ופעילות חברתית – מנגנונים המאפשרים לאוכלוסיות מודרות לפעול למען עצמן.

השותפות בין חברי הסגל, חברי הארגון ההתנדבותי (לשם) והסטודנטים השתקפה בדיאלוג שלהם ובשיתוף הפעולה בביצוע ההחלטות. שותפות זו העניקה לפרויקט לגיטימיות, מנעה גישה פטרנליסטית של אנשי הצוות, קידמה שוויון ויצרה קהילה תומכת (community of concern) (סטריאר, 2001).

ניכר כי לתמיכתם של הארגונים העצמאיים יש תפקיד חשוב בפיתוח הפרויקט. אגודת לשם סיפקה לסטודנטים רשת של פרויקטים תומכים, דאגה להרחיב את הידע של אנשי האקדמיה על ידי פרסומים ומידע ופעלה לגיוס תמיכה פוליטית בתוך הממשלה ומחוץ לה. אנשי אגודת ניצן עסקו בהרחבה בשתדלנות למען החקיקה הנדרשת לבעלי לקויות למידה וסיפקו לסטודנטים שירותי אבחון. ללא ארגונים אלו היו הסטודנטים מתקשים לקבל את השירותים ואת התמיכה הדרושים להם.

גרבר ואחרים (Gerber et al., 1990) ציינו שבוגרים רבים בעלי לקויות למידה אינם מקבלים את התמיכה הדרושה להם כדי להצליח בלימודים או בתעסוקה. מערך התמיכה שתואר משלב קביעת מטרות, שיפור מיומנויות תכנון, החלטות על דרכים לקידום הסטודנטים וביצוע החלטות. הרשות שניתנה לסטודנטים להפעיל את מיומנויותיהם כבסיס להתפתחותם המקצועית כעובדים סוציאליים ולניהול חייהם שלהם חיזקה אותם, העלתה את תחושת החשיבות העצמית שלהם ועזרה להם לצאת ממעגל של "כישלון בלמידה".

סטודנטים באוניברסיטה הם אוכלוסייה שעברה מיון מדוקדק, ולכן מדגם המחקר איננו מייצג בהכרח את האוכלוסייה הרחבה של בוגרים בעלי לקויות למידה. יתרה מזאת, יכול להיות מצב שתנאים שונים יגבילו או יעכבו פיתוח של פרויקט דומה. לדוגמה, הפעילות החברתית שהוצגה במאמר זה תלויה במשתתפים הקשריים, כגון קיומם של ארגונים ללא מטרות רווח או זמינות התמיכה בתוך המוסד המדובר, שבלעדיהם עלולים פרויקטים דומים להידון כישלון. במקרה של הסטודנטים לעבודה סוציאלית, תמיכתו של מנהל בית הספר והצוות המנהלי שלו היו חשובים לפיתוח הפרויקט.

גורם חשוב אחר הוא אופיו של המקום שהפרויקט מתקיים בו. בתי ספר לעבודה סוציאלית, המדריכים ומלמדים את נושא ההעצמה, יכולים להיות פתוחים יותר לנושא זה מאשר דיסציפלינות אקדמיות אחרות. ואכן ווגל ואחרים (Vogel, Hruby, & Adelman, 1993), שחקרו דיסציפלינות אקדמיות שונות נתקלו בהתייחסויות תלויות דיסציפלינה כלפי סטודנטים בעלי לקויות למידה. גם תחלופת מורים, עוזרי הוראה ומדריכים יכולה לסרב ולעכב תהליך של קידום ומודעות לבעיות של סטודנטים. לעומת זאת, בתרבויות שרמות הסובלנות בהן נמוכה, עלולים הסטודנטים להסס אם נכון לחשוף באופי גלוי את לקויות הלמידה שלהם.

על אף כל המגבלות הללו, ועל אף הצורך לערוך ולתעד מחקרים בקנה מידה גדול יותר נראה שניתן ליישם את המודל, שהוצג במאמר, על ילדים ומבוגרים כאחד בתחומים שונים של מערכות חינוכיות ותעסוקתיות.

עוד עולה מן המאמר שניתן לראות בתהליכי ההעצמה, הכוללים סנגור, השתתפות ושינוי חברתי, אלטרנטיבה להתערבות פסיכולוגית אינדיבידואלית. דאלי ואחרים (Dalley, Bolocofsky, Alcorn, & Baker, 1992) מצאו שאצל סטודנטים מצטיינים בעלי לקויות למידה ניכרת ירידה בסימפטומים, כמו דיכאון לעומת סטודנטים שהצליחו פחות בלימודיהם. דיווחי הסטודנטים במחקרם של דאלי ואחרים (שם) הראו שכאשר רואים בסטודנטים מומחים יותר מאשר אנשים בעלי לקויות, וכאשר הסטודנטים חווים הצלחה גם כפרטים וגם כקבוצה עולה שביעות הרצון שלהם מההישגים ומהביצועים, ורמות המתח והחרדה יורדות; הדימוי העצמי משתפר והבידוד החברתי יורד. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הגישה העומדת בבסיסו של הפרויקט הנוכחי, שלפיה רשתות תקשורת חברתיות הן מקור משמעותי לתמיכה בהפגת מתח ובהעלאת היכולת ולתחושת שליטה (DuBois & Miley, 1999). התערבות קבוצתית תועדה כהתערבות המשפיעה בצורה חיובית על מבוגרים בעלי לקויות למידה (Rosenblum, 1987).

תמיכת חברים וקבוצות של עזרה עצמית סיפקו לסטודנטים פורום להחלפת רעיונות על אסטרטגיות התמודדות, העלו את תחושת השליטה האישית וקידמו את התפתחותן של רשתות תמיכה (Hoy & Manglitz, 1996; Hoy, 1994). לכן אנו מציעים שמאמצים יכוונו ליצירת תנאים שיאפשרו לסטודנטים להצליח במקום לנסות להעלות את יכולתם להתמודד עם כישלון או לטפל בחרדה הנוצרת בתהליך זה.

דהבואס ומיילי (DuBois & Miley, 1999) טענו שהעלאת רמת המודעות היא הנושא העיקרי של העצמה. ממצאי המחקר מלמדים שהפגישות עזרו לסטודנטים להבין את חוויותיהם האישיות בהקשר רחב יותר ותרמו להעלאת המודעות של סגל האוניברסיטה למגבלותיהם ולזכויותיהם של סטודנטים בעלי לקויות למידה. מודעות זו יכולה לשמש בסיס לקשרים חברתיים בבית, בבית הספר

ובעבודה. חשוב להדריך ולעודד אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש לנצל רשתות קבוצתיות לקידום מודעות וקבלה עצמית ולנקוט בצעדים לעבר הפתרון האמיתי קבלה חברתית.

כל עוד לא ילמד הציבור לקבל את בעלי לקויות הלמידה כחלק אינטגרלי מהחברה, ימשיכו אנשים אלו להיות מודרים, יחוו חרדות ולחצים בשל הניכור החברתי וימשיכו (בעידוד אנשי המקצוע המטפלים בהם) לייחס את קשייהם הרגשיים והחברתיים ללקויות הלמידה שלהם.

מקורות

- ניצן (1997). להיות כמו כולם.
סטריאר, ר. (2001). מהדרה למעורבות חברתית. חברה ורווחה, כ"א (2) 213–232.
Bender, N.W., Rosenkrans, C.B., & Crane, M.K. (1999). Stress, depression, and suicide among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Learning Disability Quarterly, 22*, 143–155.
Bender, W. N., & Wall, M.E. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*, 323–341.
Berghman, J. (1995). Social exclusion in Europe. In G. Room (Ed.), *Beyond the threshold: The measurement and analysis of social exclusion*. Bristol: The Policy Press.
Boker, W. (1992). A call for partnership between schizophrenic patients, relatives and professionals. *British Journal of Psychiatry, 161*, 10–12.
Commings, P. (Ed.) (1993). *Combating exclusion in Ireland: A midway report*. Brussels: European Commission.
Coyne, J.C. (1987). The concept of empowerment in strategic therapy. *Psychotherapy, 24*, 539–545.
Dalley, M.B., Bolocofsky, D.N., Alcorn, M.B., & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attribution style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review, 21*, 444–458.
Dollinger, S.J., Horn, J.L., & Boarini, M. (1988). Disturbed sleep and worries among learning disabled adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 58*, 428–434.
Dorr-Breme, D. (1985). Ethnographic evaluation: A theory and method. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 1*, 65–83.
DuBois, B., & Miley, K.K. (1999). *Social work: An empowering profession* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
Dunn, C. (1995). A comparison of three groups of academically at-risk college students. *Journal of College Student Development, 36*, 270–279.
Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.

- Ganschow, L., Coyne, J., Parks, A. W., & Antonoff, S.J. (1999). A 10-year followup survey of programs and services for students with learning disabilities in graduate and professional schools. *Journal of Learning Disabilities, 32*(1), 72–84.
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 287–296.
- Gerber, P.J., Schnieders, C.A., Paradise, L.V., Reiff, H.B., Ginsberg, R., & Popp, P.A. (1990). Persisting problems of adults with learning disabilities: Self-reported comparisons from their school-age and adult years. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 570–573.
- Goldstein, D., Paul, G. G., & Sanfillippo-Cohn, S. (1985). Depression and achievement in subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology, 6*, 263–275.
- Gredler, M.E. (1996). *Program evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gregg, N., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Jagota, M. (1992a). The MMPI-2 profile of individuals with learning disabilities at a rehabilitation setting. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 23*(1), 52–59.
- Gregg, N., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Jagota, M. (1992b). The MMPI-2 profile of adults with learning disabilities at a university and rehabilitation setting. *Journal of Learning Disabilities, 25*(6), 386–395.
- Gregg, N., Hoy, C., King, M., & Moreland, C. (1993). The relationship of nonverbal skills to the personality profiles of individuals demonstrating specific learning disabilities at the rehabilitation and college setting. *Rehabilitation Education, 7*, 1–9.
- Gutierrez, L.M., Parson, R., & Cox E. (1998). *Empowerment in social work practice: A sourcebook*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hayes, M. L., & Sloat, R.S. (1988). Learning disability and suicide. *Academic Therapy, 23*(5), 469–475.
- Hoy, C. (1994). Social/emotional characteristics of adults with learning disabilities: Implications for service providers. *Journal of Vocational Rehabilitation, 4*, 122–130.
- Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., & Moreland, C. (1997). Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 20*, 280–291.
- Hoy, C., & Manglitz, E. (1996). Social and effective adjustment of adults with learning disabilities: A life span perspective. In N. Gregg, C. Hoy, & A. Gay (Eds.), *Adults with learning disabilities: Theoretical and practical perspectives* (pp. 208–231). New York: Guilford.
- Huntington, D.D., & Bender, W.N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities, 26*(3), 159–166.
- Israel, B.A., Checkoway, B., Schultz, A., & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational and community control. *Health Education Quarterly 21*(2), 147–170.

- Kelso, W. (1994). *Poverty and the underclass. Changing perceptions of the poor in America*. New York: New York University Press.
- Kravets, M., & Wax, I. (1995). *The K&W Guide to colleges for the learning disabled: A resource book for students, parents, and professionals*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service.
- Manglitz, E., Hoy, C., Gregg, N., King, M., & Moreland, C. (1995). The relationship of depression and anxiety to ability and achievement in adults with learning disabilities at a university and rehabilitation setting. *Assessment in Rehabilitation and Exceptionality, 2*, 163–178.
- Mangrum, C., & Strichart, S. (1992). *Peterson's guide to colleges with programs for learning disabled students*. Princeton, NJ: Peterson's Guides.
- Margalit, M., & Raviv, A. (1984). LD's expressions of anxiety in terms of minorsomatic complaints. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 226–228.
- McBride, H.E.A., & Seigel, L.S. (1997). Learning disabilities and adolescent suicide. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 652–659.
- Miley K, OMelia M., & DuBois, B. (1998). *Generalist social work practice: An empowerment approach*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nelson, N., & Wright, S. (1995). *Power and participatory development: Theory and practice*. London: International Technology Publications.
- Parlone, P. (1996). *Pathways to empowerment*. Birmingham, UK: Venture Press.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.M., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Seiving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H., & Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association, 27*(10), 823–832.
- Room, G. (1992). *National policies to combat social exclusion*. Brussels: European Commission.
- Rosenblum, L. (1987). An experiment in group therapy with learning disabled adults. In D. Johnson, & J. Blalock (Eds.). *Adults with learning disabilities: Clinical studies* (pp. 233–237). Orlando, FL: Grune & Stratton.
- Saracoglu, B., Minden, H., & Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-esteem and self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities, 22*, 590–592.
- Shera, W., & Wells, L M. (Eds.) (1999). *Empowerment practice in social work: Developing richer conceptual foundations*. Toronto: Canadian Scholars Press.
- Townsend, P. (1987). Conceptualizing poverty. In Z. Frege & S. Miller (Eds.), *Dynamics of deprivation*. Aldershot: Gower.
- Vogel, S.A., Hruby, P.J., & Adelman, P.B. (1993). Educational and psychological factors in successful and unsuccessful college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 8*, 35–43.
- Webb, S. (1994). "My client is subversive!" Partnership and patronage in social work. *Social Work & Social Science Review, 5*(1), 5–23.
- White, W.J. (1992). The post-school adjustment of persons with learning disabilities:

דורית רוארסטריאר

- Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 448–456.
- Wolinsky, S., & Whelan, A. (1999). Federal law and the accommodation of students with LD: The lawyers' look at the BU decision. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4), 286–291.