



מכון לעכשיו

פיתוח אסטרטגיות למידה אצל סטודנטים דיסלקטים

מאת: אלון האס - תרפיסט באמנות MAI ביעוץ חינוכי וחינוך מיוחד

פרק ראשון

מבוא

הרציונל העומד בבסיס המודל, הנו חיבור בין התיאוריה והמעשה, כפי שנמצא במהלך עיצוב הגישה על ידי אלון האס. אלון חיבר בין הידע התיאורטי כבעל מקצוע בתחומי החינוך והטיפול מחד וניסיונו האישי כתלמיד דיסלקטי מאידך.

אסטרטגיות הלמידה עומדות במרכזו של תהליך השינוי אותו צריך לעבור הסטודנט הדיסלקט על מנת להצליח בעולם האקדמי, אולם לצידו של תהליך זה, עומדים שני תהליכים מקבילים – האחד היכרות מעמיקה עם עולם הדיסלקציה, על מנת להבין טוב יותר מה הם מרכיבי התופעה, על הבעיות והכוחות המיוחדים הנלווים אליה והאחר. השני, הנו עולם הרגש והיחסים הבין אישיים.

הדיסלקציה

רבים מדברים על דיסלקציה, אולם נראה שלמרות הידע התיאורטי הרב המצוי כיום במחקר, רבות עוד יותר ההנחות השגויות לגבי הדיסלקציה. חלק מההנחות השגויות נובעות מדעות קדומות וחלקן מתיאוריות מוקדמות להסבר התופעה, אשר עם השנים הוכחו כשגויות, אולם הספיקו לצבור נוכחות במודעות הציבורית בטרם נבדקו מחקרית. הבנה מוצלחת של נושא הדיסלקציה מסייעת לא רק להכיר את נושא הליקויים אלא גם את מה שמכנה רונלד ד. דיוויס – מתת הדיסלקציה, כלומר אותה ייחודיות של החשיבה הדיסלקטית אשר עומדת בבסיס הפיכתם של חלק מהדיסלקטים ליחידים סגולה.

הגדרה והתאמה

ניסיונות ההגדרה של תופעת הדיסלקציה רבות ומגוונות. מרבית ההגדרות מדברות על שני היבטים – מצד אחד על פער מהותי ברמת הקריאה ומהצד השני על העובדה שאין סיבה חיצונית להיווצרות הפער, כלומר מקור נירופסיכולוגי הוא שאחראי על הפער ולא גורמים כמו פיגור כללי, טעוני טיפוח, מופרעות וכדו'. במסגרת בה פותח מודל למידת אסטרטגיות הלמידה לדיסלקטים, עוצבה גישה שהיא לכאורה חוטאת לכל אותן הגדרות מדעיות והרחבנו את המושג לתחום שבספרות מכונה "לקויי למידה". כאשר נדבר על דיסלקט, במרבית המקומות ההגדרה מתייחסת למובן הרחב – כשגם הדיסגרפי, דיסקלקולי והדיסנומי הם לגבינו "דיסלקטים". כמו כן, לא נערוך השוואות לגבי רמת הליקוי וחומרתו (בהגדרות שונות דובר על פער של שנתיים מגיל הקריאה כרונולוגי, או גיל הקריאה הצפוי). הסיבה לגמישות בהגדרה, קשורה בעיקר לעובדה כי, המבוגר המגיע לקורס, על פי רוב הנו במילא "דיסלקט מופצה", כלומר אותו דיסלקט שכבר הצליח לרכוש יכולות קריאה וכתיבה ובאופן כלשהו גישר על מרבית התחומים הבסיסיים. נכון שהחשיבה המדעית מנסה "לנקות" את הדיסלקציה ולראות מה היא הדיסלקציה "נטו", אלא שמהבחינה הפרקטית מי שאובחן כדיסלקט/לקוי למידה בעבר מתאים לקורס, במידה וקיימים כוחות רלוונטיים, אשר בזכותם הצליח התלמיד לשרוד במערכת הלימודים למרות ליקוייו.



מכון לעכשיו

מאפייני הדיסלקציה

כאשר מנסים לאתר את המאפיינים של הדיסלקציה, חייבים להקדים ולאמור, כי אוסף התופעות גדול ומורכב, דיסלקטים רבים סובלים מהרכבים שונים של המאפיינים וקשה לדבר על אפיון אחיד של דיסלקציה. השוני בין דיסלקט אחד למשנהו רחב, לא רק בתחום הליקוי הספציפי, אלא גם באוסף הליקויים הנלווים.

ההבנה אודות מהות השוני בין החשיבה הדיסלקטית ל"רגילה" היא הבסיס להבנת הכוחות והחולשות המאפיינים את הדיסלקט.

לא נעסוק אם כן, בסיווגים השונים, אלא בהבנת המהות בה שונה החשיבה של התלמיד הדיסלקטי מהתלמיד הרגיל. במקומות שונים מתייחסים ל"העדר א-סימטריה בין האונות במוח". לפי התייחסות זו, ההנחה הנה, כי לאדם ה"נורמלי" ישנו מבנה אסימטרי של קליפת המוח, בו החלק השמאלי מעט גדול יותר ואילו הדיסלקטים "נהנים" מסימטריה או לעיתים אף א-סימטריה הפוכה. מתוך הנחה זו (למרות המחלוקות בתחום המחקר) ניתן לאפיין תכונה בסיסית אשר הופכת את האדם הדיסלקטי לשונה באופן החשיבה – החשיבה הליניארית-לוגית איננה החשיבה השלטת. על פניה תועדף חשיבה נרטיבית-אסוציאטיבית. במילים אחרות, הארגון של החשיבה של הדיסלקטים איננו מסודר באותו אופן, כל התהליכים הקוגניטיביים עובדים באופן שונה.

החשיבה הנרטיבית - אסוציאטיבית עשויה להיות כוח ייחודי בתחומים רבים, אולם בתחום האקדמיה היא מפריעה, באותן משימות בהן הדרישה הנה זכירה מאורגנת של פרטים, הכוללת רצף, הכרת הקישורים, למידת כמויות של פרטים וכמובן מפריעה באותן מטלות הדורשות הקשבה לתכנים המאורגנים באופן ליניארי.

המחקרים הרבים המנסים לאפיין את המרכיבים הנלווים לדיסלקציה רבים ומגוונים. ישנם מידי פעם ממצאים אשר לאחר אישושם, באים חוקרים המבטלים את המחקר המוקדם ושוב מותירים סימן שאלה לגבי הגורמים האחראים לתופעה, אולם כיום ברור כי ישנו מגוון גדול מאוד של תופעות הקשורות לדיסלקציה החל באופן הקליטה החושית וכלה באופן החשיבה. נמנה איפה את עיקרי הממצאים הקשורים לעניינינו:

פרספציה (תפיסה)

האופן בו נתפסים הגירויים במערכת עיבוד המידע של הדיסלקט שונה מזו של האדם שאיננו דיסלקט. במחקר עוסקים הרבה במקור השוני – האם מדובר באופן הראייה והשמיעה? האם מדובר באופן בו מועבר המידע אל המוח? או האם השינוי הוא בהבנת החומר המועבר אל המוח? לא ניכנס כאן, לחילוקי הדעות בתחום זה, נתאר רק בקצרה מספר מוקדים הקשורים לפרספציה.

ראייה – יש להבין כי בתחום הראייה פועלים 24 מרכזים שונים במוח לייצר את התפיסה, על כן ישנן תחומים רבים ומגוונים של הראייה או פירוש הראייה (הפרספציה) העלולים להפריע בעיבוד האוטומטי של המילה הכתובה. מגוון מכובד ביותר של ממצאים, החל ממהירות הראייה השונה בקבוצות מסוימות של דיסלקטים, דרך אופן סריקת התבנית, יכולת מיקוד ויכולת פיזור וכן מחקרים המתיחסים לתנועות עיניים לא רצויות. באופן כללי, ברור כי ישנם דיסלקטים רבים, אשר תרגילי ראייה ומשקפי מיקוד מסייעים להם בהתגברות על הצורך לראות "רגיל".

חשוב להבהיר, כי גם בנושא הראייה כמו בנושאים רבים אחרים שזכיר, השוני איננו רק מגרעה, ישנה טענה רווחת, כי הראייה השונה במקרים מסוימים, קשורה ל**ראייה אקטיבית** ללא יכולת לתצפית סטטית. כלומר, מי שניחן בראייה האקטיבית, יזהה בנקל עצם בתזוזה, אולם יתקשה במיוחד להישאר צמוד לדף טקסט. ההרגשה המתוארת על ידי דיסלקטים היא, כאילו אחרי זמן מה, המבט ממשיך פנימה אל תוך הדף ומתקשים להישאר ממוקדים על פניו. ישנה הנחה לפיה הראייה האקטיבית הייתה חיונית בעבר הרחוק – בהיותנו ציידים – שם הצורך לראות את הטרף הנע, או הטורף המתקרב, היו חיוניים יותר מהתבוננות סטטית בנייר.



מכון לעכשיו

ליקויים בראייה תבניתית -

האדם הצופה באופן תבניתי יראה "כמו כולם". רוב האנשים, לא יזהו כאשר משהו קטן בתבנית משתנה, היות והם נוטים לראות את התבנית כמכלול, מעין "אקסיומה" ואילו הדיסלקט ש"סובל" מראייה שאיננה תבניתית, צופה בכל פעם מחדש בצורות על כל ניואנס שבהן. במקרים רבים, ההתבוננות הייחודית תשמש מקור לראיית פרטים אותם ישמיטו ה"נורמלים". דוגמא בולטת הנה בציורי דיסלקטים, שם למרות הקשיים הרבים לציור תבניות רגילות, נראות יצירות מרשימות של יכולת ההתבוננות הייחודית. רונלד ד. דיוויס, מתייחס לתרומת הליקוי ליכולת להשתחרר מהפרדיגמות ובכך להיות מהפכנים וחדשניים (לצערינו הרב, הממצאים המדעיים מאז פרסום הספר אינם תומכים בכישורים ויזואלים נעלים של הדיסלקטים

העדר אוריינטציה -

הממצאים לפיהם הדיסלקטים חלשים יותר בכיוונים ובמיוחד בהיכרות עם השמאל והימין, הייתה בסיס לתיאוריות שונות לגבי מקור הדיסלקציה – הייתה נטייה לראות בהעדר היכרות עם צד שמאל וצד ימין, מקור לבעיית הכתיבה והקריאה – לכאורה, בגלל שלא יודעים כיוונים אז מתקשים לייצר אות שיש בה מעבר מכיוון לכיוון, או מתקשים לזהות אות שההבדל בינה ובין אות אחרת הנו הכיוון בו היא מופיעה.

השערה זו, פחות מקובלת כיום וההסבר שניתן לאחרונה להעדר אבחנה בין הכיוונים הנו – היות והמושגים "שמאל" ו"ימין" הינם מושגים מופשטים, והיות והמושג המופשט איננו נקלט באופן אוטומטי, התלמיד הדיסלקטי מתקשה יותר לרכוש שליטה במושגים הללו. בין כך ובין כך, ברור כי בעיית הכיוונים קיימת, התופעות הרבות בהן ניתן לצפות בדיסלקטים מתקשים בגלל העדר השליטה בכיוון, בולטות לעין ובמקרים רבים הדבר מוביל לחוסר סדר, קשיים במציאת כיוון, איבוד חפצים וכדו'.

שמיעה והקשבה -

גם בתחום השמיעה, כמו בראייה, ישנם דיסלקטים הלוקים בתחומים שונים של תהליך הקליטה של המילה המדוברת – המקורות לכשל עשויים להיות מהירות השמיעה, איכות עיבוד הצלילים וזיהויים, היכולת להפוך את רצף הצלילים למילה בעלת משמעות וכדו'. בכל מקרה, המדובר הוא בתהליך שונה אשר יוצר קושי בזרימה השוטפת של ההקשבה.

קשב וריכוז -

הקשיים השונים בתחום הקשב, אינם תמיד תוצר של הדיסלקציה, לעיתים מדובר בתופעה צמודה (הפרעת קשב וריכוז או בעיה רגשית) אולם הבעיות בתחום הקשב הקשורות ישירות לדיסלקציה הן משני סוגים. הסוג הראשון- בעיית ההקשבה אשר תוארה למעלה – במקרים בהם עיבוד מילולי דורש אנרגיה רבה, הקשב קצר או איטי. במקרה של קשב קצר, יש התעייפות מהירה ובמהירות רבה יתפוס את מוקד הקשב כל גירוי אחר המתקרב לתודעה. התחום האחר הנו **פיצול קשב** – נראה כי, היכולת של דיסלקטים לפצל קשב בשתי משימות מילוליות בו זמנית הנה על פי רוב, בלתי אפשרית – התלמיד הדיסלקטי לא יהיה מסוגל לרשום סיכום במהלך שיעור בעוד הוא מקשיב למורה, לא יהיה מסוגל להאזין לדובר בחדר כאשר הוא צופה בטלוויזיה ובמקרים מסוימים, גם לא לבצע חשיבה דמומה בעת שהוא מקשיב למקור חימוני נוסף.

חישה -

ההפרעות בתחום החישה, קשורות יותר להפרעות אחרות של לקויי למידה ולא דווקא לדיסלקציה, אולם תחום אחד נמצא בקשר הדוק והוא **תחום המוטוריקה העדינה** – במקרים רבים, ישנו ליקוי



מכון לעכשו

בקואורדינציה או במוטוריקה העדינה, הבעיה מוסיפה במיוחד לקשיים בתחום הכתיבה, היות והדרישות לייצר אותיות דורשות מיומנות בתחום. במיוחד בולטים הקשיים בתחום קשר עין יד. כבר בגיל הגן רואים פיגור ביכולת לשרוך שרוכים, קושי עם סגירת הרוכסן וכדו'. יש הטוענים כי, המקור לליקוי קשור לסף גירוי – על פי רוב, סף גירוי גבוה – מעין הרגשה כי, לא חשים מספיק ועל כן צריך לאחוז חזק או לגעת בשטח גדול יותר. אולם, הסבר זה, איננו כוללני לתופעה היות ובחלק מהמקומות הקושי נעוץ דווקא בקשר "עין יד" או שאיננו מלווה במגע קיצוני.

אימפולסיביות -

כמו בנושא הקשב גם כאן, ישנה אימפולסיביות נלווית וישנה זו שנגרמת על ידי הדיסלקציה עצמה – במיוחד מקובל ההסבר אודות העדר "חשיבה דמומה", התלמיד הדיסלקטי אשר התפתחות השפה שלו הייתה לקויה, לקה בפיתוח השפה הדמומה, הוא מתקשה "לחשוב בלב" ועל כן אומר את המחשבות שלו ולעיתים אפילו "עושה את המחשבות שלו", כלומר פועל לפני שהחליט שכך ברצונו לפעול. תכונה זו, גורמת בעיקר לעימותים בין אישיים, כשהדגש כמובן על עימותים עם מקורות הסמכות, אשר רואים בהתנהגות מסוג זה, חוצפה או מופרעות.

בעיות ביישומים של סביבה לימודית:

העדר אוטומציה -

מחקרים בתחילת שנות התשעים, הוכיחו לראשונה כי, אכן ישנו הבדל מובהק באופן בו מתפרשת המילה הכתובה - כאשר על ידי ה MRI הדגימו כיצד קבוצת תלמידים רגילים, ביצעו את פענות המילים באמצעות שני אזורים במוח (ורניקה וברוקה) בעוד תלמידים דיסלקטים השתמשו כמעט בכל קליפת המוח לשם ביצוע אותה משימה. זו, הייתה אולי ההוכחה המצולמת הראשונה להעדר האוטומציה. הכוונה הנה כי, התלמיד הדיסלקטי איננו מעבד את המילים בדרך הרגילה, אולם אלו שמצליחים בסופו של דבר לעבד את המילים עושים זאת באמצעות תחומי קוגניציה שונים. אין פלא אם כך שהדיסלקט העוסק בעיבוד מילולי - מתעייף יותר ו/או טועה יותר ו/או מבצע את הפעולה באופן איטי יותר ו/או מתקשה להתרכז ו/או נכשל בפיצול קשב של שתי משימות מילוליות בו זמנית. חשוב לציין, כי בנושא "מתת הדיסלקציה", העדר האוטומציה נחשב לאחת הסגולות - היכולת להישאר קשוב בכל פעולה מחדש מאלץ להבין כל פעם מחדש מה המשמעות ומפתח באדם הדיסלקט ביקורת מציאות יוצאת דופן, הוא בודק דברים שעבור האדם הרגיל הם מובנים מאליהם ולפיכך מצליח לזהות אותם פגמים אשר מרבית האנשים ידלגו עליהם ולעולם לא ישימו לב לקיומם, לולא תופנה תשומת ליבם על ידי אדם בעל חשיבה ייחודית אשר לא מסוגל להתעלם.

סדרתיות -

אחד המאפיינים הברורים של חשיבה ליניארית, הנה הסדרתיות. אותה תכונה הקובעת כי, ישנו רצף של אירועים החשוב לזכרו באופן קבוע - אם מדובר בלימוד שלבי תהליך מעשי, אם מדובר בהשתלשלות אירועים היסטורית ואם מדובר בצרוף פעולות מתמטיות. בכל המקרים הסדרה צריכה להיתפס בשלמותה ולהיזכר בשלמותה. החשיבה האסוציאטיבית איננה מכילה אלמנט סידרתי ישר. הרבה מהתלמידים הדיסלקטים נכשלים במטלות סדרתיות, החל בקבלת הוראות פעולה, דרך לימוד סדר האלף בית, זכירת מטלות בית הספר וכמובן זכירת סדר כרונולוגי בחומר הנלמד.

בעיות בתחום הבין אישי -

אחד התחומים הבעייתיים ביותר, הנו התחום הבין אישי. חלק מהתופעות מוסברות על ידי אחד או יותר מהגורמים למעלה, כך למשל ברור כי מי שסובל מתכונה של אימפולסיביות גורר את סביבתו לעימותים רבים עמו, מי שאינו מסוגל להקשיב עשוי להראות כמזלזל, מי שמאבד חפצים יחשב כלא אחראי, מי שלא יזכור לבצע מטלות שהתבקש עשוי להיות עצלן/לא אחראי/אדיש וכדו'. אל כל האלמנטים הללו, נוספים שני אלמנטים משמעותיים לא פחות - האחד הנו השיפוט החברתי והשני הנו



מכון לעכשו

מעגל הכישלון.

שיפוט חברתי לקוי

ישנם כיום ממצאים לגבי יתר מקרים של ליקוי בשיפוט החברתי אצל דיסלקטים. ההסבר לתופעה הנו, כי היות והדיסלקט סובל מבעיית למידה, הוא גם לא הפנים את הלמידה החברתית – קודים אשר ברורים לכל בני גילו, עברו הם חידות בלתי פתורות – נימוסים מסוימים, טון דיבור רצוי, חדירה למרחב האישי ודרישות התנהגות המתאימות לסביבות השונות.

מעגל הכישלון –

היות והתלמיד הדיסלקטי סוחב עמו כישלונות משחר ילדותו, הוא נוטה לפתח התייחסויות שונות לאופן בו הגיבו לכישלונותיו – יש ההופכים לרגישים במיוחד לכל הערת ביקורת, יש ווכחנים ויש המפתחים אישיות נוקשה היות ואותה נוקשות אותה דרשו מעצמם בכל מסכת העיניניים הם מצפים גם מסביבתם לאמץ. חלק מהדיסלקטים אף מפתחים אובססיביות תחרותית כתופעת נגד לכישלון, אשר מעייפת את הסובבים אותם ועל פי רוב תראה מוגזמת ובלתי מובנת. חשוב לציין, כי גם תכונות אלו, המוצגות על פי רוב על צידם השלילי, קשורות מצידה השני של התופעה לייחודיותם של הדיסלקטים – אותם אמיצים, אשר אומרים את אשר על ליבם, גם כאשר הסובבים אותם לעולם לא יעזו לאמור אותם דברים, אותם אובססיביים שמצליחים לפתח כישורים יוצאי דופן בתחומי הספורט, הלולינות, או האומנות. אנשים אלו, אשר באופיים מצוי הקוד האובססיבי, החליטו כי יגיעו למטרה ודבר לא יעצור בעדם, גם כאשר לכל נראה כי ההתנהגות "מוזרה". כך, אפילו תכונת הקשב הבלתי מפוצל, עשויה להפוך במקרים מיוחדים ליכולת ייחודית של התמקדות בהקשבה לתחום יחיד "מכל הלב".

התופעות הרבות המתוארות כאן, הן רק רשימה חלקית של תופעות אשר נמצאו בקשר עם הדיסלקציה. ברור כי, הדיסלקט הממוצע איננו סובל מכל רשימת האפיונים אולם על פי רוב האפיונים הללו מופיעים בצורה זו או אחרת בקרב מרבית הדיסלקטים ובכך הופכים את המטלה של ההתייחסות לדיסלקציה בלבד לבלתי רלוונטית – אין אפשרות לטפל באדם דיסלקטי מבלי להתייחס למכלול האפיונים הקשורים אליו – תופעת הקריאה/כתיבה/חשבון/דיבור, הנה רק התחום האקדמי הבולט בשוני, אולם מכלול האפיונים הנוספים הם שיעצבו את אופן הליקוי מחד גיסא ואופן ההתמודדות מאידך גיסא. אזכור רשימת האפיונים הארוכה מהווה בסיס לדיונים השונים בהם נעסוק בכל אחד מהפרקים המתייחסים לטיפול הכולל בשינוי האסטרטגיות כפי שהן מתבקשות אצל התלמיד הדיסלקטי.



מכון לעכשיו

פרק שני

קורס לאסטרטגיות למידה – במכינה לדיסלקטים

כאמור, בעיות הלמידה של התלמידים "לקויי הלמידה", הן רבות ומגוונות. לרוב, מוגדרים התלמידים על פי הבעיה המרכזית שבולטת בהופעתה, אולם יחד עם זאת, כמעט בכל אבחון נמצא מכלול תחומים, אשר יחדיו יוצרים את "ליקוי הלמידה".

בתחום אסטרטגיות הלמידה, הטיפול ממוקד בשני תחומים, האחד הנו הטיפול בליקוי והשני הוא פיתוח אסטרטגיות הלמידה.

השינוי האפשרי בתחומי הליקוי עצמו מצומצם ביותר – ישנה הצלחה בתחום הטיפול בהפרעות קשב וריכוז, אבל הצלחה הרבה יותר מצומצמת בשינוי מהותי של רמת הקריאה והכתיבה של הדיסלקט. יחד עם זאת, ישנו תחום שלם אותו ניתן לשפר והוא "אסטרטגיות הלמידה". הכוונה היא לכל התחומים הכלולים באופן בו הלומד ניגש אל החומר ומתמודד עמו, החל מההקשבה בכיתה ועד לביצוע המבחן – הכל שמייעלים את האסטרטגיות כך מגבירים את הסיכוי הצלחה למרות המשך קיומו של הליקוי עצמו.

הקשבה בהרצאה:

תחום ראשון, עמו מתמודד התלמיד לקוי הלמידה הנו ההתארגנות בשיעור – ישנו קשר בדוק בין דיסלקציה ובין התמצאות במרחב, כך קורה כי רבים מהלוקים בתחום סובלים גם מבעיה אובייקטיבית לארגן את סביבתם באופן יעיל. המטלה בתחום ההתארגנות תצליח במידה ובתחילת השיעור, התלמיד יישב כשכל אמצעי הלמידה מוכנים לפעולה – הן אם מדובר בספר ומחברת והן אם מדובר במחשב הנייד.

תחום השני עמו מתמודד הסטודנט לקוי הלמידה הנו ההקשבה בשיעור, רבים מהתלמידים לקויי הלמידה מתחילים בפיגור כבר כאן. זאת מכמה טעמים: הראשון – בעיות בתחום השפה, כאמור, הליקוי הכללי המכונה דיסלקציה קשור למכלול ליקויים, המוגדרים על פי התחום העיקרי שנפגע – היכולת לכתוב, היכולת לקרוא, היכולת לדבר, היכולת לבצע תרגילים מתמטיים וכדו'. אבל, בבסיס מסתמן שוני מובהק באופן בו נקלטת השפה – (על השוני עצמו נעמוד בהמשך הקורס). השוני גם במקומות בהם התלמיד מצליח לגבור על הקושי ולהיראות רגיל, מתבצע מאמץ רב יותר – לעיתים התוצאה של מאמץ זה, תהיה טעויות או קצב איטי יותר, אולם ברוב המקרים בהם התלמיד הצליח להתגבר – האנרגיה הדרושה להתמדה בתהליך גבוהה יותר. כך קורה שרבים מהתלמידים הדיסלקטים נחשבים גם כבעלי בעיה בהקשבה – לא תמיד הדבר נובע מבעיית קשב וריכוז קלאסית, אלא לעיתים מהצורך לבצע מאמץ מוגבר לשם ביצוע המשימה אשר עבור התלמידים האחרים הנה טריוויאלית – ההקשבה למורה.

תחום שלישי בנושא ההקשבה הנו רישום הערות במהלך השיעור – הבעיה קשורה לשני מאפיינים של הליקוי, האחד פיצול הקשב והאחר בעיות בכתיבה. לאלו שהדיסגרפיה הנה מרכיב מרכזי בליקוי הלמידה נדרש מאמץ מיוחד לכתוב ובמקרים רבים הכתב איננו ברור והכתיבה איננה שוטפת. כך קורה שהתלמיד הדיסגרפי גם אם הצליח להקשיב למורה במהלך השיעור כולו, מסתמך על הזיכרון השמיעתי בלבד לשם אגירת החומר – הבעיה תהיה על פי רוב כאשר ירצה להתכונן למבחן ולא יהיה לו מקור משלו להזכור בחומר.

החלק האחר ברישום תוך כדי שיעור הנו פיצול הקשב – נמצא כי מרבית הדיסלקטים נכשלים במטלה של ביצוע שתי מטלות מילוליות בו זמנית – היכולת לרשום ולהקשיב הנה דוגמה מובהקת למטלה מסוג זה.

האסטרטגיות של תחום ההקשבה בשיעור הן כל המהלכים שינקוט התלמיד על מנת להתגבר על הבעיה המרכזית שלו במהלך השיעור – תרגילי התארגנות עשויים להגביר את המודעות לנושא ולפתח טכניקות ייחודיות לפתרון הקושי – החל בטקסי תחילת שיעור ועד לטכניקות מדיטטיביות קצרות.



מכון לעכשיו

תחום הקשב במהלך השיעור דורש בדיקה כוללנית – מספר תופעות שונות גורמות להפרעות קשב קיצוניות – ישנה אמנם הפרעת קשב וריכוז קלאסית, אותה ניתן לצמצם באמצעות טיפול בתרופה, אולם במקרים רבים התופעות הקשורות לבעיית הקשב והריכוז הן אחרות, כך למשל קורה לא פעם שאיתורה של בעיה בתחום האפילפסיה אשר גורמת לנתקים, כתוצאה מהם הריכוז נשמט, בעיות של הפרעות בשינה עשויות לגרום לעייפות תמידית וכדו' – כאן חשובה ההיכרות עם מגוון האפשרויות וחיפוש אחר המקור לבעיה – יש לציין כי תלמידים רבים גילו בגיל מאוחר מקור שונה להפרעה ביכולת ההקשבה בשיעור וברוב המקרים בהן אותה המקור, טיפול תרופתי פתר את "בעיית ההקשבה".

בנושא הרישום, יש לאתר טכניקות המציעות מינימום כתיבה ומשאירות לתלמיד מספיק מידע על מנת להיזכר בחומר מאוחר יותר. כאשר הבעיה בכתיבה בזמן שיעור קשורה בעיקר לקשיים בקואורדינציה העדינה, נמצא כי המחשב הנייד משמש כלי אופטימאלי לפתרון הבעיה.

הכנת עבודות

הקשיים הייחודיים לתלמיד הדיסלקטי בתחום הכנת העבודות, קשורים לשני היבטים – הראשון בעיית הכתיבה והשני בעיית ההתארגנות.

בעיות בכתיבה

בנוסף לבעיה הקלאסית של הדיסגרפיה, אותם תלמידים אשר בעייתם העיקרית בלמידה הנה הכתיבה, מתמודדים עם מגוון בעיות נוספות המקשות על התלמידים לקויי הלמידה בכתיבה – ישנן בעיות באיות, בעיות בצורת הכתב ועוד בעיות בכתיבה עצמה, אולם גם אלו אשר התגברו על בעיות הכתב עצמם נותרים לא פעם עם בעיות הקשורות להתבטאות בכתב – חלקם כותבים כתיבה דלה וחלקם כותבים כתיבה שאיננה עונה על הדרישות האקדמיות – כתיבה הדומה לאופן בו הם מדברים. לנושא הכתיבה האקדמית מוקדש במהלך המכינה קורס נפרד (בנוסף לקורס המכונה "אסטרטגיות למידה") ובנוסף מוקדשת מרבית העבודה במסגרת קורס המחשבים לאופן בו יש להגיש עבודה אקדמית באמצעות המחשב.

התחום היחיד אותו נותר לעצב במסגרת הקורס "אסטרטגיות למידה" הנו – התארגנות לעבודה – השלבים השונים אותם על הלומד לעבור על מנת להשלים מהלך תקין של הגשת עבודה. נושאים הקשורים בניהול העצמי ובשילוב של מכלול התחומים אותם עובר הלומד על מנת להשלים את העבודה – ניהול הזמן, בחירת נושא, פיתוח נושא, שימוש במחשב לכתיבת העבודה וההגשה עצמה. המפגש העוסק בנושא במסגרת הקורס ממקד את הקשים ביישום התחומים השונים ועוקב אחר תהליך השינוי לעומת ניסיון העבר.

הכנה למבחן

קריאת חומר תיאורטי רב היא המכשול העיקרי בדרך למבחן – רבים מהתלמידים לקויי הלמידה התרגלו להסתמך על החומר אותו שמעו במהלך השיעורים. הבעיות של תלמיד אשר מתעייף מהר מקריאה או תלמיד אשר קורא לאט במיוחד, קשורות גם לזמן הרב שיידרש בלמידה לקראת כל מבחן וגם בטווח הזכירה הארוך – (אם התלמיד הרגיל יכול לקרוא בימים שלקראת הבחינה את כל החומר, הרי שהתלמיד שקורא לאט התחיל הרבה קודם ועל פי רוב גם לא יספיק להשלים את הקריאה).

מרבית התלמידים נוהגים לסכם את החומר אותו הם קוראים ולקרוא את הסיכומים לקראת המבחן, התלמיד הדיסלקטי מתקשה בכתיבת סיכומים וגם כאשר מצלית, לא פעם אין לו סבלנות לקרוא את אשר כתב בעצמו.

קושי מרכזי נוסף, שייך להתארגנות הכוללת בלמידה לקראת המבחן, בצורה הקיצונית מוגדר כליקוי



מכון לעכשיו

בניהול העצמי (EDF) תלמיד הסובל ממצב זה, יתקשה לקיים את תכנון הזמן שהוא עצמו הכין, יעבד את החומר ויתקשה להתמיד ביישום הלמידה – פתרונות שונים כגון ציוותי עבודה וחונכות משמשים לצד טיפוח תחומי האישיים אשר מפצים על החסר. במהלך קורס אסטרטגיות הלמידה נלמדת טכניקת הקידודים אשר באמצעותה, ניתן לרכז את תמצית החומר באופן ויזואלי – נלמדות מתודות כמו – טבלה, גרף תרשים זרימה, מפת מושגים וראשי פרקים, אשר באמצעותם החומר יאורגן ויזכר. האסטרטגיה של למידה לקראת מבחן כוללת גם הבנה של תהליכי הזכירה וההזכרות, לפיהם מעוצב המודל האישי של כל לומד בהכנה לבחינה. ארגון החומר באמצעות הקידודים מאפשר לא רק אפקטיביות רבה יותר באחסון החומר אלא גם כלי יעיל ביותר לשליפה עתידית – הן בהכנה למבחן והן לקראת כל תחום בו נדרשת שליפת החומר ופיתוחו – עבודה, רפרט או מבחן בע"פ.

ביצוע מבחן

לכאורה, אם התלמיד הקשיב בהרצאה, הכין שיעורי בית והתכונן כראוי למבחן, לא אמורה להיות שום בעיה והתוצאה במבחנים תהיה טובה. אולם לא כך הוא – רבים מהתלמידים, מצליחים בכל האמור ונכשלים במבחן עצמו. כאן מספר נושאים מרכזיים הם שאחראים לכשלון. בין הבולטים הם חרדה, כשלון בהבנת השאלות, פיזיות במענה ופיתוח לקוי של תשובה. בנושא החרדה במבחנים, יש להבדיל בין שני תחומים – התחום המוגדר כ"חרדת מבחנים" והתחום הקשור לחרדה נורמאלית של מי שיש לו כישלונות רבים. תחום חרדת המבחנים דורש התערבות מקצועית, אותה מקבלים התלמידים מהפסיכולוג בליווי האישי. התחום האחר עשוי להשתנות בעקבות למידת הטכניקה של הלמידה למבחן, כאשר זו, מכילה בתוכה גם שלב משוב – שלב המשוב הנו בחינה עצמית אשר קובעת עד כמה התלמיד מוכן למבחן. מסתבר שמרבית התלמידים נרגעים כאשר הם יודעים "איפה הם עומדים" – החרדה כשורה להרגשה כללית של סכנה, אולם כאשר ידוע לתלמיד מראש מה צפוי לו, הוא יכול להיות מרוצה או מאוכזב, אבל החרדה מופחתת למינימום. תחום ה"פיזיות" קשור גם לבעיות בקריאה – משום שהתלמיד שמתקשה לקרוא, מדלג לא פעם על קריאת ההוראות ונכשל כתוצאה מאי מילוי ההוראות במבחן, או מחוסר הבנה של השאלה עליה התבקש לענות. קורה שתלמידים לקויי למידה מדלגים על שאלה, או שנוכרים בעובדה שישנה שאלה נוספת רק בתום המבחן. ההתארגנות במהלך המבחן, כולל הבנת כל ההנחיות והשאלות הם המרכיב האחד של נושא ה"פיזיות". אולם במרבית המקרים, נושא זה נובע מבעיה כללית ורחבה יותר – האימפולסיביות, היבט זה מופחת למינימום, כאשר מבוצע תהליך מושכל, הכולל, התארגנות ראשונית (לעיתים כולל תרגיל ריכוז) ומשוב בסיום המבחן. על תחום פיתוח התשובה, עונים בשני מישורים: האחד מתמקד בקורס הכתיבה האקדמית בו מוקדש זמן רב לנושא פיתוח התשובה והשני, בקורס אסטרטגיות הלמידה המתמקד בטכניקה לפיתוח יכולת ההבעה בעל פה היא הדיבייט (המכונה בעברית "שיח ושיג") ספורט אינטלקטואלי אשר במרכזו היכולת לשכנע קהל בצדקת הדובר.

לסיכום

אסטרטגיות הלמידה נלמדות במהלך המכינה לדיסלקטים שזורות במכלול מפגשים הקושרים בין כל התחומים בלמידה לשם שיפור יכולת ההתמודדות עם המטלות האקדמיות. אין יומרה כלשהי לפתור את בעיית הליקוי המרכזי אלא להכיר את מכלול הקשיים ולמפות בין אלו אותם ניתן לפתור ובין אלו אותם יש לעקוף. מדובר במיוחד בשלושה תחומים המלווים את כלל תחומי הלמידה – הארגון, יכולת הקשב והריכוז וההתמודדות עם השפה – לשלושת התחומים הללו פנים שונות בכל אחד מתחומי הלימוד וטכניקות לעקיפתם בהתאם. האבחון הנכון בתחילת התהליך יסייע לזהות נושאים אותם ניתן לנקות מתחום הליקוי ובכך לצמצם את מספר החזיתות בהם יש להילחם בו זמנית – תחומים כמו, השימוש במחשב, משקפיים מתאימים, טיפול



מכון לעכשיו

תרופתי ועוד טיפולים נקודתיים וספציפיים מפחיתים את הבעיה הכוללת ומאפשרים פיתוח אסטרטגיות למידה חדשות ויעילות. במקרים רבים שיקום אסטרטגיית הלמידה מפנה זמן רב ומביא למיצוי אפקטיבי יותר של זמן הלמידה.

יחד עם זאת, טיפול מקביל בתחום הרגשי, אשר במקרים רבים מהווה משקל חשוב ביותר ביכולת לבצע שינוי של ממש – הן האמונה ביכולת לצאת ממעגל הכישלון והן הפיתוח של שקט נפשי אשר יפנה זמן ואנרגיה ללמידה - הוא חיוני ביותר.



מכון לעכשיו

פרק שלישי

טכניקות הקידוד והתאמתם ללומד ולנלמד

במרכזה של הגישה הקוגניטיבית לשיפור מיומנויות הלמידה עומדת התפיסה, כי על מנת ללמוד באופן אפקטיבי יש לפעול על הטקסט באופן מתוחכם – לדעת להתארגן מולו ולארגנו מחדש באופן כזה שבסופו של תהליך יישאר בידינו המפתח לזכור את תמצית הדברים החשובים בטקסט. לתהליך של הפיכת הטקסט לקידוד, תפקיד בתרומה ליכולת הזכירה של הטקסט – כבר מעצם תהליך יצירת הקידוד, מרבית התלמידים מדווחים על תהליך למידה נוסף, אולם התרומה העיקרית הנה באותם קידודים אשר נזכרים במלואם כמפתח לזכירת עיקרי הדברים שנמסרו על ידי הטקסט כולו. רוב תלמידי התיכון מייצרים בעצמם סוגים שונים של קידוד, אולם במרבית המקרים השימוש בקידודים הנו שולי או בלתי אפקטיבי. למידה מעמיקה של סוגי הקידוד והתאמתם לחומר הנלמד מחד ולדפוס חשיבה של תלמידים מאידך, מהווה בסיס ליכולתו של התלמיד להתייעל בלמידה. קבוצת הקידודים הראשונה מבוססת על החשיבה הליניארית לוגית, כלומר, אותה חשיבה המצויה במדעים המדויקים, בעיקר כמובן במתמטיקה. הבעיה של קבוצת הקידודים הזו, עבור תלמידים רבים הנה ההסתניגות ממתמטיקה. באופן מפתיע, נמצא כי דווקא התלמידים לקויי הלמידה, אשר נוטים לשימוש יתר במיומנויות הנרטיביות אסוציאטיביות, כלומר נוהגים לחשוב ולדבר באופן דומה למקובל בסיפור ולא באופן הנדרש באקדמיה, דווקא הם ייהנו מהיכולת לארגון לינארי לוגי, וזאת במידה והקידוד עצמו נתפס בסופו של דבר כתמונה שלימה. התהליך אותו יבצעו ידרוש תחילה מאמץ רב, אולם מרגע שירכשו מיומנות בטכניקות הקידוד ייהנו מתחליף של ממש לאסטרטגיות השכיחות של קריאה בלבד עם או בלי כתיבה מחדשת של הטקסט.

קידודים לוגיים

כאמור, הקידוד הלוגי, מבוסס על אותה תפיסה הקשורה למדעים המדויקים, אשר בעיקרה עוזרת לארגן כמות של פרטים על פי רצף, עם יכולת להמחיש סדר, כיוון כמות, קישורים ויחסים בין המרכיבים השונים. באופן אירוני, דווקא אותם התלמידים הסובלים מליקויים בכל אחד מהתחומים הללו הם אלו שיהנו בסופו של תהליך, אולם הם גם המבוהלים הגדולים ביותר בחשיפה הראשונית לטכניקות.

גרפים

הגרפים מהווים כלי מוצלח ביותר לקידוד הטכניקות הקשורות במידות – במקרים רבים הגרף עצמו מצוי בתוכן הדברים, היות והחוקרים עמדו על הקשר המיוחד בין הפריטים, אולם מרבית התלמידים ידלגו על הגרף כדי "לא לבזבז זמן", בעוד התלמיד האפקטיבי, לא רק שלא ידלג על הגרף, אלא ישכלל אותו בעצמו על מנת להפוך את הגרף לתמונה שתזכיר לו את כלל החומר הנלמד.

סוגי הגרפים העיקריים הנמצאים בשימוש טכניקת הלמידה האפקטיבית, הנם גרף העוגה, גרף עמודות והעקומה. העוגה מסייעת להמחיש יחסים בין מרכיבים שונים, העמודות נותן תשובה הולמת לתכנים הכוללים מדידות שונות ואילו העקומה מאפיינת תכנים הקושרים קשר מורכב בין שני תחומים. רכישת המיומנות של קידוד גרפי היא המורכבת שבין הטכניקות, ודורשת הבנה אמיתית של סולמות מדידה וצירים במרחב.

טבלאות

הטבלא נחשבת לעיבוד פשוט לכאורה, משמשת במיוחד לשם השוואת תחומים – אולם מרבית התלמידים עושים בה שימוש משובש – הם מעבירים את כלל החומר אל תוך מבנה חדש בלי לעבדו. שימוש זה, עשוי להיות לפעמים מטרד שתרומו מועטה. הטבלא היעילה הנה מקודדת – כלומר סימנים מסוימים בתוך



מכון לעכשיו

רובריקות הרוחב והאורך הם שמזכירים את התוכן. הסוגים השונים של טבלא כקידוד הם – הטבלא המילולית, טבלת הסמלים והטבלא המתמטית.

תרשימי זרימה

אחד התחומים הקשים, הנו זכירת תהליך הכולל רצף ובמיוחד כאשר רצף זה כולל בתוכו רב כיווניות או התפזרות מורכבת. תרשימי הזרימה נועדו להפוך את רצף השלבים לתמונה אשר לאחר ארגונה הויזואלי תיחרט כתמונה הקלה לזכירה. שני מופעים עיקריים יש לתרשימי הזרימה, הראשון באמצעות חיצי כיוון והשני תרשים גיאומטרי – בו הצורות משמשות להמחשת איפיון השלבים, בין אם אלו שלבי הכרעה, קצות התהליך או שלב הכרחי אותו יש לעבור.

צירי זמן

כאשר נדרשת זכירה של תאריכים וארגון היררכי של תופעות, צירי הזמן הם שהופכים את הרצף המתמטי לתמונה קלה לזכירה – ציר הזמן הקלאסי, הנו קו ישר, עליו מסומנים תאריכי התקופה ומצוינים בהדגשה נקודות המיקוד הספציפי על פי הנושא הנלמד, אולם ישנם גם צירים מורכבים יותר, המרכזי בהם הנו "ציר גאנטי", אשר באמצעות סימון קווי תקופה משווים פעילות במספר ממדים מקבילים.

קידודים שאינם מתמטיים

קידודים מילוליים

בין הקידודים המילוליים הבולטים ישנם מילות המפתח, ראשי פרקים וראשי תיבות. מילת המפתח הנה הוצאת מילה מרכזית בכל רעיון מרכזי, אשר תזכיר את הרעיון כולו, לעיתים מדובר בכותרת ולעיתים במילה מתוך הטקסט. ראשי הפרקים עשויים לשמש המשך של טכניקת מילות מפתח ואז חשוב להבחין האם יש משמעות לכמות, לסדר ולהגדרה המדוייקת של כותרת ראש הפרק. טכניקת ראשי התיבות היא על פי רוב המשך ישיר של שני הראשונים, כאשר באמצעות ראשי התיבות מוזכר לנו רצף המילים אותם עלינו לזכור.

מיפויים

המיפויים מסייעים לארגן את החומר, מחברים בין מושג למושג, ללא כיוון או שלבים, אלא קישור אסוציאטיבי, מיפויים מתוחכמים יותר, מארגנים את המפה על פי קטגוריות. בין המיפויים הנפוצים ישנו מיפוי עץ, מפת מוח ואידרת הדג.

הקידודים הנרטיביים

הנרטיבה, כלומר שפת התמונות היא אפיון מרכזי בתחום השפה הספרותית, הרבה מהלוקים בלמידה נעזרים בחשיבה הספרותית על מנת לזכור את התכנים האקדמיים, היות ולקות מסוימת בייצור השפה מונעת מהם שימוש אוטומטי יעיל בחלוקות לוגיות למיניהן. בין הטכניקות הללו, בולטים הסיפור והתמונה.

הסיפור

הפיכת רצף רעיונות לסיפור או רצף מילים לסיפור, מהווה בסיס לשימוש בזיכרון האסוציאטיבי לשם זכירה של רצף תופעות, היצירתיות הנה נקודת המפתח במידה והיא קיימת, כל שנותר הנו להיות מסוגל לאחר המצאת הסיפור, לשלוף את המילים הרלוונטיות בלבד מהסיפור ולהפכן חזרה לתוכן האקדמי.



מכון לעכשיו

התמונה

התמונה איננה בהכרח תמונה ממשית, ישנן מספר טכניקות הקשורות בשימוש בתמונה – הראשונה אכן מתייחסת לתמונה ממשית – תמונה אשר עם ראייתה מוזכר חומר רלוונטי, הדבר יכול להיות מתוך צילום או ציור התמונה באופן מוחשי. אולם טכניקות התמונה המורכבות יותר הן שלוש סוגי הציור – הנרטיבה, האבסטרקט והפלקט.

ציור נרטיבי, מנסה לאפיין את המושגים בציור, הכוונה איננה לציור שנראה כמו במציאות, אלא לציור סמלי אשר מסמן את הדבר עצמו, האבסטרקט הנו ציור מופשט – כאן, את הרעיון כולו מציירים באופן של דימויים, והציור בכללו מזכיר ללומד את מכלול הרעיונות על פי הרעיון שמיוצג בכל דימוי. הפלקט לעומת זאת, איננו מחבר – כאן הציור של כל אלמנט נמצא לצד הציור של האלמנט האחר כמו רצף מילים והקשר בינם איננו מהותי.

סיכום

הקידודים השונים מהווים פתרון לכל סוגי הטקסט על פי הבנת מבנה הדעת השונים (את התאמת מבנה הדעת נסביר בפרק הבא). אולם, במקביל יש לכוון לכוחותיו וחולשותיו של הלומד, לחלק גדול מהלומדים תהיה העדפה של קידוד זה או אחר על פי נוחות היישום, אולם אל לו לתלמיד להמשיך בקידוד המסוים מכוחו של הרגל בטרם בדק ולמד את יכולתן של הגישות הנוספות לתרום לכישורי הלמידה שלו.



מכון לעכשיו קיבוץ עמיעד 12335

פרק רביעי

למידת מאמר

כללי

קריאת מאמר הנה נושא מרכזי בשיפור אסטרטגיות למידה. יש להבין כי, כאשר מדובר בקריאה אפקטיבית, הכוונה כמובן לקריאה לצורך למידה ולא קריאת שעות הפנאי. בשונה מקריאה של שעות הפנאי, מחייבת אותנו קריאה עיונית להתארגן, לברור ולארגן חומר אותו ברצוננו לזכור בעתיד, אם לקראת מבחן ואם לצורך הכנת עבודה. השלבים השונים הנלמדים בקורס אסטרטגיות הלמידה נותנים תשובה על שלושה עקרונות – התארגנות, למידה פעילה ושיפור הזכירה.

ההתארגנות דורשת זמן ומאמץ, אולם בחשבון הכולל מוכיחה, כי תוצאתה הנה הפיכת הלמידה לאפקטיבית יותר – התלמיד שמתארגן נכון, יבין כבר בשלב מוקדם מה עליו לעשות עם הטקסט שמולו, ילמד למיין חומר שאיננו רלוונטי ולהתכוון לצעדים הבאים ביתר יעילות. שלב ההתארגנות בלמידת מאמר הנו **הקריאה המרפרפת**.

למידה פעילה –

יש המנסים לקפוץ על שלב הקריאה הפעילה ו"לרוץ" הישר אל תהליך הקידוד, אלא שבסופו של התהליך אותם פזיזים מוצאים כי אכן זכרו את הקודים אבל אינם יודעים למלא אותם בתוכן הרלוונטי. היכולת של התלמיד לפעול על החומר הנקרא, הופכת אותו ללומד פעיל, בכך הוא חושב ועוסק בהבנה של החומר הנלמד ובחשיבה עליו. ללא שלב זה, קורה שהקוראים חוזרים שוב ושוב על החומר ומתקשים לזכור אותו, היות והחומר עבורם הופך למשעמם ומנותק. ככל שהתלמיד ילמד לשלב עניין במהלך הקריאה הסיכוי שיצליח להבינו לעומק ולהשתמש בו בעתיד גבוה יותר וכך גם הסיכוי להצליח לזכור אותו בטווח הארוך. בין הטכניקות להפיכת הקריאה לקריאה פעילה, ישנם: הניחוש, ההמחשה, הויכוח והשאלות המרכזיות.

הניחוש-

עוזר לנו להישאר מחוברים לטקסט על ידי ה"משחק" של לראות האם אנחנו יודעים לנחש מה יהיה בהמשך – כך למשל, בקריאת ראש פרק, ננסה לראות אם אנחנו מבינים את המשמעות, לפיה הנושא עליו עומדים לקרוא הנו אכן הנושא אותו אנו מוצאים בהמשך.

ההמחשה –

הנה הוספת "בשר" לטקסט העיוני, משהו שיעזור לנו "לראות את החומר התיאורטי" – למשל, דוגמא מתוך חיינו, המצאת דוגמא בדיונית או ניסיון לדמיין בעינינו את התמונות הרלוונטיות למאמר- יש המוסיפים בשלב זה טכניקות ויזואליות שונות.

הויכוח-

טכניקת הויכוח נוחה במיוחד כאשר לומדים בצוות, אז ישנו תמיד מקום לראות איך האחר מבין את אותם נושאים ודעת האחרים יוצרת אצלי צורך לבחון מה דעתי בעניין, אני מנסה להבין טוב יותר ולשאול את עצמי שאלות על הנושא כדי להגיב בדעה משלי.

השאלה המרכזית –

השיטה שהופכת את הפעילות על החומר הנקרא לפעילות יעילה להמשך, הנה השאלה המרכזית, באמצעות הניסיון לאתר את השאלה המרכזית, אשר עומדת מאחרי הטקסט כולו נכנסים לאימות ההבנה המהותית של הטקסט, לפיה נוכל לדעת באיזה סוג של מבנה דעת מדובר ומה הדברים החשובים ביותר אותם עלינו ללמוד מתוך החומר שמולנו.

הבנת הסוגים של מבני הדעת הנה אחד המכשולים העיקריים עבור התלמיד שלא הורגל בקריאה פעילה. מבנה הדעת הנו המשך ישיר לשאלת השאלה המרכזית. אם ידענו להוציא שאלה מרכזית, נדע להבין באיזה מבנה דעת מדובר ולפיכך לבחור באופן האפקטיבי ביותר את סוג הקידוד אותו ניתן להתאים לחומר הנקרא.



מכון לעכשיו

מבנה הדעת – התשובה למציאת הקידוד הרלוונטי

אחד הקשיים המרכזיים בהם נתקלים התלמידים במעבר לקריאה אקדמית הנה הבנת מבני דעת, ביום יום, אנו רגילים לקריאה ספרותית, אשר בה מתארגן החומר על פי עניין ואסוציאציות זורמות של הכותבים. הקריאה הספרותית נוחה למרבית האנשים, גם אם זו מדווחת על מקרה לכאורה מדעי, כמו למשל בכתבות העיתונאיות על תגליות מדעיות שונות. המעבר לקריאה מדעית של טקסטים הנו כמעט מעבר לשפת כתיבה חדשה, החוקים שונים, הרצף שונה ובמיוחד הדרישות שלנו מעצמנו לגבי זכירה מתוך הטקסט שונה. בכל אחד מתחומי הלמידה הסגנון שונה והאלמנטים אותם אנו מתבקשים לזכור שונים, אולם נראה כי ישנם מספר "מבני דעת" אשר עשויים לסייע לנו בהבנה הכללית של דפוס החשיבה של הכותב, או לפחות – מה מתוך הדברים אותם אני קורא באמת צריך לזכור. חמישה סוגים עיקרים של מבני דעת מצויים בכתבים האקדמיים – סיבה ותוצאה, השוואה, תהליך, מקרה ייחודי ושפת הדיסציפלינה.

יש לציין כי אלו אינם כל מבני הדעת, אלא רק השכיחים שבניהם ובמקומות שונים יקבלו כינוי אחר וחלוקת משנה.

סיבה ותוצאה –

מאמרים רבים בודקים קשר סיבתי, כיצד משפיע גורם א' על משתנה א'. כאן נדרשת הבנה של סיבה ותוצאה. ישנם תיאורים של מבני קשר קיימים וישנם מאמרים העוסקים בתיאור של ניסוי הבודק סיבה ותוצאה, חשוב להבין כמה גורמים נבדקים ומה הוא סוג הקשר שנבדק. קשרים פשוטים קשורים ל"יש קשר" או "אין קשר". אבל, בהרבה מהמקרים יש ריבוי גורמים או קשר מורכב ואז חשובה הלוגיקה של אופן ההשפעה.

בניסיון לאתר מה הקידוד הרלוונטי, נשאל תחילה, מה מהתוצאות צריך לדעת על מנת להוכיח בקיאות בתחום – האם צריך רק לדעת אם יש קשר או לא?; האם צריך לזכור משתנה נבדק אחד או רבים?; האם הקשר הוא פשוט או מורכב?; בהתאם לתשובות אשר נקבל על השאלות הללו נדע להתאים את מבנה הקידוד.

השוואה –

מאמרי השוואה קיימים הן בתחום העיוני והן הספרותי, בכל המקרים יש צורך לפחות בשני גורמים אותם משווים, בעוד הקטגוריות להשוואה משתנות ועשויות להקשות על קבלת התמונה הכללית מרוב תחומי השוואה. על פי רוב המאמרים אינם מסדרים לנו את כלל המרכיבים ההשוואתיים באופן ישר – עשויה להיות חלוקה על פי הקטגוריות הנבדקות, כאשר בכל פרק נבדקת קטגוריה נוספת ואילו אנו אמונים על הארגון הנכון על מנת להבין את ההשוואה הכוללת. ברוב המקרים טבלה תאפשר לנו קבלה של תמונת ההשוואה הכוללת, פרט למקרים בהם הקשרים הם מורכבים ובהם נאלץ להוסיף גרף.

תהליך –

במקרים רבים, חלק מהידע העיוני הנדרש הנו הכרת התהליך על כל שלביו, לפעמים מדובר בתהליך עתידי אותו יש לבצע ולעיתים בתהליך היסטורי של התהוות התחום. התהליך יכול לכלול שלבים על פי סדר, לעיתים על פי ציר של זמן ולעיתים על פי קטגוריה של בדיקת סיום שלב. התהליכים הכוללים סדר כרונולוגי דורשים מאתנו הכרת הזמן המתאים לכל שלב ולפיכך מזמנים הוספת ציר זמן לקידוד, בין אם בקידוד ציר זמן פשוט ובין אם בתרשים גאנט ודומיו. התהליכים הדורשים הכרעה בדבר המעבר לשלב הבא מזמנים תרשימי זרימה.



מכון לעכשוי

מקרה ייחודי

בספרות המקצועית, לא פעם אנו נדרשים להכרת אירוע פרטי, לא בגלל היותו מאפיין, אלא דווקא בגלל היותו יוצא דופן. כאן, חשוב לזהות תחילה מהי אותה ייחודיות אשר בעטיה מזומן לנו החומר התיאורי ומה נדרש מאתנו לזכור. הכרת הנורמה במקרים הללו הכרחית ובמידה ואנו בקיאים בנורמה, נוכל לאתר את תרומתו הייחודית של אותו מקרה יוצא דופן. הפרטים המזהים של המקרה הייחודי ילמדו בדרכים אסוציאטיביות על פי הבנת הייחוד אותו יש לזכור.

שפת הדיסציפלינה

אחד השינויים המובהקים בין השפה הספרותית לזו של התחום העיוני הנה הצורך להכיר מילון מונחים של כל דיסציפלינה. כמעט כל קורס מבואות מתחיל באותו מפגש עם השפה החדשה, מושגים שונים אשר מאפיינים את המחקר בתחום ילמדו עם הכניסה לתחום ובלעדיהם לא תתאפשר המשך החקירה בתחום. המיפויים השונים תוך שימוש בטכניקות האסוציאטיבית יאפשרו לנו קידוד של השפה החדשה. ראשית יש להכיר את המושגים המרכזיים בתחום ובהמשך להכיר את ההקשרים בין התחומים הללו. פעם ראשונה יש להכיר את המושגים התיאורטיים של התחום ופעם שנייה להבין את מבנה ההקשרים הנכון בין המושגים השונים. יחד מתקבל הרציונל הכללי – כך למשל מי שירצה להבין את תחום אסטרטגיות הלמידה בתחום קריאת מאמר, ימפה את מושגי היסוד המוזכרים במאמר זה, באופן שיסביר מה קושר למה ובאיזה סדר מתבצעות הפעולות.

התאמת הקידוד למבנה הדעת

שאלת ההתאמה בין מבנה הדעת והקידוד הרלוונטי איננה כה פשוטה. השיטה העיקרית לזהות את האופן בו קידודים שונים מועילים לכל תלמיד הנה הניסוי והטעיה – אימון בהגדרת שאלה מרכזית, אשר בעקבותיה מזוהה מבנה הדעת ומותאם הקידוד הרלוונטי היא הדרך המומלצת להקמת המפתח האישי של התאמת קידוד למבנה דעת. הבנה אמיתית של מבנה הדעת, הנה שלב בהתאמה – אם נדע להבחין בין השוואה ובין תהליך, בין חומרים בהם השוואה הנה על בסיס פשוט או מורכב וכדומה, נדע לאתר את היתרונות והחסרונות של כל קידוד לפי הנושא המוצע.



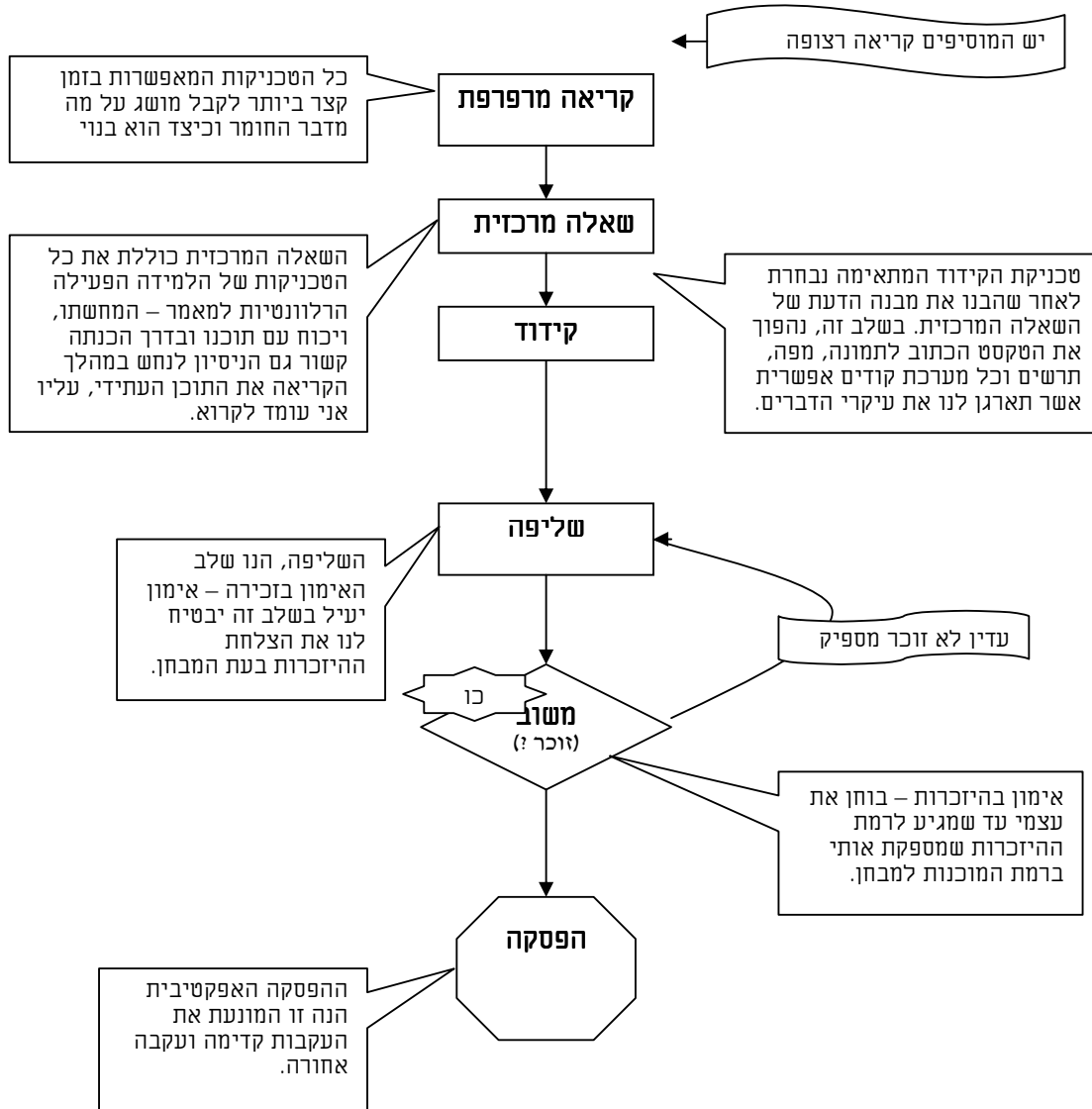
מכון לעכשיו

פרק חמישי

הכנה למבחן

רציונל

בפרק הקודם למדנו, כי ישנם שלושה תחומים ההופכים למידה ללמידה אפקטיבית – ההתארגנות, הלמידה הפעילה והאימון בזכירה. נושא המבחנים מוסיף את הצורך באימון בזכירה. ניתן לאמור, ששת השלבים של הכנה למבחן, הנם פיתוח של ארבעת השלבים של למידת מאמר בתוספת שני שלבים חדשים. כזכור, למידת מאמר כללה: קריאה מרפרפת, הוצאת שאלה מרכזית, קידוד ושליפה. המודל המלא של למידת מאמר, מוצג בסכימה הבאה:





מכון לעכשוו

הסבר שלבי הלמידה למבחן :

קריאה מרפרפת –

הקריאה המרפרפת, כפי שנלמדה בלמידת מאמר, הופכת להיות מהותית יותר ככל שרב החומר – היכולת של הלומד לארגן את תוכנית הפעולה שלו בנוגע לחומר הרלוונטי למבחן, היא שתשפיע על מיצוי יעיל של זמן הלמידה ותהווה שלב ראשוני בעיצוב אסטרטגיית הלמידה : התהליך מורכב מארגון החומר תחילה והרפרוף בו בשני שלבים – ראשית בתחילת הלמידה למבחן – רפרוף גלובלי, כלומר עיון בכל החומרים שהובאו – על מנת להחליט מה לכלול בלמידה ומה לא, לבחון האם כל החומר למבחן מצוי בידינו ולהתחיל בחשיבה על ארגון החומר והלמידה. בדרך כלל הקריאה המרפרפת הגלובלית מהווה יחידת למידה שלימה – אחר כך, בתחילת כל יחידת למידה, 2-5 דקות יספיקו.

יש לציין, כי הדעות חלוקות לגבי אופן ביצוע הקריאה המרפרפת הגלובלית, גישה ראשונה מציעה קריאה החומר כולו מיד לאחר הארגון הראשוני, ללא כל עיבוד נוסף ובכך מעין – קריאה רצופה, שהיא בין הקריאה המרפרפת ובין שלב השאלה המרכזית, גישה שנייה גורסת, כי העייפות המלווה את שלב הקריאה הקלה יוצרת ברוב המקרים אשליה שכבר מכירים את החומר ובמידה ולתלמיד קשיי קריאה, הוא ינסה להסתפק בקריאה הקלה ומייד לקפוץ להכנת הקידודים ובכך עשוי להשמיט פרטים חשובים אשר לא יכולים להיות מובנים במהלך הקריאה הרצופה.

בין כך ובין כך, השאלות אותן ישאל הלומד על מנת לדעת האם ביצע את הקריאה המרפרפת הן :

1. האם אני יודע איזה חומר אני עתיד להכין למבחן ?
2. האם מובנת לי חלוקת התכנים ?
3. כיצד ניתן להשלים את יתר תהליכי הלמידה לאור שתי השאלות הללו ?

שאלה מרכזית:

השאלה המרכזית, הנה התוצר של הקריאה הפעילה – בסיום הקריאה המעמיקה, ישאל את עצמו הלומד – על מה עונה החומר אותו למדתי ? – איזה שאלה מסתתרת מאחרי התוכן המרכזי בכל חלק של הלמידה ? הקריאה הפעילה עצמה, עשויה להיות שונה מתלמיד לתלמיד, נתייחס תחילה לאלמנטים שלמדנו במהלך הלמידה הפעילה בפרק למידת מאמר ונוסיף בהמשך את התוספות הייחודיות לתלמידים לקויי למידה – דיברנו על שלוש טכניקות ההופכות את הלמידה לפעילה – ההמחשה, הניחוש והויכוח. לא בכל המקרים נדרש התלמיד לביצוע פעילות חשיבתית מסוג זה, יותר מכך, תלמידים לקויי למידה מצביעים על קושי בפעילות נוספת מלבד הקריאה עצמה במהלך הקריאה. כאן, נחזור לאופן הקריאה ונציע, כי מי שמתקשה בקריאה פעילה, יפעל על פי הגישה הראשונה, זו המציעה תחילה לקרוא ברצף את כל המאמר ורק אחרי שקיבל מושג כללי אודות המאמר, ינסה לבצע את הקריאה הפעילה על כל חלק בטקסט – הדרך המומלצת במקרה זה, היא עבודת צוות – ניתן לקרוא כל קטע בנפרד ולבחור טכניקה רלוונטית – למשל, לנסות להמחיש או לנסות להתווכח. בנושא הוויכוח אפשר להתווכח עם כותב המאמר או ויכוח בין הלומדים לגבי המשמעויות. במהלך השלב, ישאלו הלומדים את השאלה המרכזית ולפיה יצאו לתוכנית הקידוד.

אסטרטגיות נוספות לקריאה פעילה

1. הדגשות – (שימוש במרקר) להדגשת המילה במהלך הקריאה שני תפקידים מרכזיים – האחד להוסיף פעילות למהלך הקריאה, השנייה להזכיר בסיום הקריאה את המושגים החשובים והנושאים המרכזיים.
2. הקראה – במיוחד תלמידים שמיעתיים ותלמידים המתקשים בקריאה דמומה, יסתייעו בהקראת הטקסט בזמן שהם עוקבים אחר הטקסט הכתוב. ההקראה יכולה להיעשות בצמידים או על ידי קלטות (ניתן להשיג באמצעות ספריית העיוורים, אתרי אינטרנט ותוכנות הקראה).
3. מיסוך – יש לתלמידים, במיוחד אלו הסובלים מסף גירוי קיצוני (גבוהה או נמוך) אשר מוסטים מכל רעש או תנועה בסביבתם, שיטות המיסוך הן משני סוגים – האחד שקט ובידוד והאחר – גירוי מונוטוני – למשל



מכון לעכשיו

שמיעת מוסיקה (במחקרים על הפעלת מוסיקה נמצא, כי מרבית הלומדים יצליחו להתמקד בעזרת מוסיקה שאיננה מילולית, או כאשר המילים אינם בשפתם וכאשר המוטיב המונוטוני חזק – על המוסיקה להיות בעוצמה אשר תנטרל את הצלילים המפריעים). חלק מהתלמידים יתקשו להתמודד עם בידוד וזקוקים למקום ציבורי בו ההסתפחות מרגיעה.

בכל המקרים, הסיום של שלב השאלה המרכזית, מציג שאלה ברורה העומדת על עיקרו של הטקסט ומאפשרת הבנה של מבנה הדעת. כאן, נשאלת השאלה "מה צריך לדעת?" האם זה תהליך?, האם השוואה?, האם מושגים בעלי שייכות?, השוואה בין תפיסות (ויכוח)? משל? וכדו'. לפיכך עוברים לשלב הקידוד.

קידוד

גם בשלב הקידוד, ישנן שתי גישות – הראשונה – קידוד תוך כדי קריאה, השנייה גורסת כי, הן השאלה המרכזית והן הקידוד מבוצעים עם תום הקריאה המעמיקה ללא התבוננות בטקסט ורק לאחר השלמתם חוזרים לבחון האם כל הפרטים הרלוונטיים נמצאים בטקסט. התלמידים אשר מעדיפים קריאה דמומה ורצופה יטו לגישה הגורסת כי יש לקדד רק לאחר סיום הקריאה ואילו התלמידים המתקשים בקריאה דמומה רצופה, יפרקו את הטקסט על פי פסקאותיו – כאן, לכאורה תהיה עבודה כפולה – לאחר כל פסקה יבוצע קידוד רלוונטי לזכירת הפסקה, רק אחרי ימשיך הקורא לפסקה הבאה, עם תום הקידוד של כל הפסקאות, יחזור התלמיד על הפסקאות המקודדות ויגבשן לידי קידוד רלוונטי על פי השאלה המרכזית. יש לציין כי, טכניקה זו, מהווה פתרון מוצלח בעיקר לאלו הסובלים מתופעה כלשהי שבגללה עם כל התחלה של פסקה חדשה הם מאבדים את התוכן של הפסקה הקודמת. הארגון בסיום שלב הקידודים הוא כזה, שניתן לראות כיצד מקודדת כל שאלה מרכזית כך שמכוסה כלל החומר למבחן.

שליפה

כאמור, השליפה היא האימון בזכירה, התלמיד שואל את השאלה המרכזית ובדף החלק מוציא את הקידוד אותו הכין לשאלה. ניתן כמובן לבצע את תרגילי השליפה בזוגות ובצוותי עבודה ובכך נוספת הן השליפה הקולית והן עניין משחקי. (בטיבט ישנו מנהג שכאשר יוצאים משיעור – שולפים זה מול זה התלמידים בצעקות קרב את עיקרי הדברים – כל שעשוע מסוג זה, מוסיף עניין).

משוב:

עיקרון מרכזי בלמידה למבחן, לקוח מתוך תיאוריית ה TQM, בבסיס השיטה עומדת הנחה כי האלמנט המרכזי המעודד התקדמות, הנו היכולת לדעת מתי אני יודע. כלומר כל אחד רוצה להיות טוב יותר, אלא שלא כל אחד יודע מתי הוא טוב יותר ומתי הוא טוב דיו על מנת להפסיק את הלמידה הנוכחית. שיטת המשוב, מציגה אסטרטגיה נוחה ביותר: ברגע שהושלמה המלאכה, הטקסט נלמד בשלבים השונים, קודד ונשלף, בודק התלמיד את תוצאות השליפה ולפיהן מעריך את ההספק – נותן מענה על השאלות:

א. כמה מהחומר אני כבר מצליח לשלוף נכון?

ב. האם הכמות שהצלחתי לשלוף מספקת אותי?

אסטרטגיה זו, מהווה בסיס מוצלח לקביעת הפסקת הלמידה. התלמיד ממשיך ללמוד עד שהגיע לציון אותו קבע לעצמו כיעד אופטימאלי. במקרים רבים, תלמידים מופתעים מההמלצה להפסיק ללמוד ברגע שהשלימו את המשימה. התפיסה הנפוצה שצריך ללמוד עד הרגע האחרון לבחינה נדחית כאן, לתפיסה לפיה צריך ללמוד רק כמה שבאמת צריך על פי הקריטריונים שקבעתי לעצמי. נמצא, כי תלמידים רבים אשר עד השימוש בטכניקה חשו חרדה רבה לקראת כל מבחן, הפחיתו את רמת החרדה עם השימוש בשיטה, היות וידעו בטרם ניגשו לבחינה עד כמה הם מוכנים. (לעיתים הגיעו עצובים או לא מרוצים מהכמות שלמדו, אולם החרדה מהלא נודע נעלמה).

הפסקה

לכאורה, נראה נושא ההפסקה כשלב טרוויאלי, אולם לא כך הוא. תלמידים רבים מנסים ללמוד ללא הפסקה – כדי "לנצל את הזמן". מחקרים בפסיכולוגיה קוגניטיבית הוכיחו כי, ללמידה הרצופה שתי בעיות מרכזיות:



מכון לעכשו | י.ע.כ.ש

1. עקבה קדימה – לאחר זמן מה, מתחילה ירידה ביכולת לקלוט. הלומד יושב הרבה זמן על החומר, אבל עובד באופן לא אפקטיבי ובעצם מתחיל לבזבז את זמנו בחזרה פסיבית על החומר (החומר עובר דרכו אבל "לא ניקלט"). במרבית המקרים מדובר ביחידות זמן שנעות בין 30 דקות ועד 90 דקות, רוב התלמידים נמצאים באזור ה 45 דקות.
2. עקבה אחורה – כאשר עבר זמן הקלט האופטימאלי, התלמיד מתחיל לשכוח חומר שטרם אורגן בזיכרונו (מפנה מקום בראש כדי שיכנס חומר חדש).

שתי העקבות, מצביעות על הצורך בהפסקה, מצד אחד, כדי שנוכל להכניס ביעילות חומר חדש ומהצד האחר, כדי שלא נזרוק את מה שכבר למדנו. ההפסקות הופכות להיות יעילות בתנאי שהן מצליחות לשמור על שתי הקטגוריות הללו, אבל בו זמנית אינן מבזבזות את זמן הלמידה. משך ההפסקה המתאים לאחר השלמת יחידת זמן אחת, הנו בין 7 ל- 15 דקות, אולם כאשר, מדובר בלמידה ממושכת (של יותר משתי יחידות זמן) יש להוסיף הפסקות ארוכות באופן מושכל: בהפסקות הקצרות, המטרה להתרענן ולהניח לחומר שזה עתה נלמד לשקוע, ההפסקות היעילות הן אלו, אשר קשורות לפעילות שאיננה דומה לתחום הלמידה.



מכון לעכשיו

סיכום חלק ראשון

עיקרי הקורס לפיתוח אסטרטגיות הלמידה במכינה לסטודנטים דיסלקטים תוארו בפרקים 2-5, אולם, כפי שתואר בפתח הדברים, הקורס הנו חלק במכלול, אשר כול מרכיביו יחדיו מהווים השלמת המודל – הנושאים שאינם מוצגים כאן במלואם – "ביצוע מבחן", "הכנת שיעורי בית", "הכנת עבודות" ו"הגשת רפרט", מבוצעים במכינה – חלקם במסגרת הקורס "כתיבה אקדמית" וחלקם באופן מעשי ללא הרחבה ממשית בתחום התיאוריה.

ישנם שלושה נושאים, המשלימים את תמונת האסטרטגיה הקשורה לשינוי ממשי באופן הלמידה של הסטודנט הדיסלקטי: התחום הרגשי, ניהול זמן ותחום המחשבים. בחלק הבא יוצג עולם הפסיכולוגיה והקשר שלו, לתחום הרגשי כפי שהוא בא לביטוי במסגרת המכינה.



מכון לעכשיו

פרק שישי

פיתוח אישיות מקצועית כלומד

הקורס לפיתוח אסטרטגיות למידה, ניתן במסגרות שונות לצרכנים שונים. ישנו שוני מובהק בין האופן בו, מועברת סדנה לאנשי מקצוע – מורים, יועצים חונכים ומנחי קבוצות, כנותני שרות ובין האופן בו מועברת הסדנה לתלמידים לקויי למידה.

בסדנה לתלמידים בכלל ולתלמידים לקויי למידה בפרט, הדגש העיקרי הנו על השינוי שעובר האדם כלומד ולא על הידע החדש שצבר. מעט מאוד תלמידים ישתפרו בעקבות לימוד תיאורטי של "קורס באסטרטגיות למידה". התייחסות כוללת לנושא השינוי רואה באסטרטגיה כלי למה שמכונה "עיצוב האישיות האקדמית". השאלה אותה שואל מי שמנחה בתחום אסטרטגיות למידה, הינה: האם התלמיד בסיום התהליך התלמיד יהיה מוצלח יותר.

טעות נפוצה היא לימוד האסטרטגיות כשיעור תיאורטי. לא פעם תלמידים ה"לומדים אסטרטגיות למידה" רואים בזאת מטלה נוספת, כמו הרבה שיעורים בהם הם "צריכים" להשתתף ומקווים לזכות בציון טוב בסיום הקורס. אולם, בגישה כזו, התלמיד אולי יצליח בקורס, אבל יישאר תלמיד בלתי אפקטיבי. תהליך של פיתוח אישיות מקצועית מורכב הרבה יותר מאשר רכישת ידע. הוא כולל מרכיבים בממד הרגשי, ההתנהגותי, הקוגניטיבי והבין אישי.

הממד הרגשי

ישנם מספר מרכיבים, הבולטים שבהם, הינם: עצמאות ותלות, דימוי עצמי ומוטיבציה. היכולת לקבל את הסיוע מן החוץ, מאדם אחר במידה המתאימה, הוא נושא עמוק ומורכב. במרכזה של ההתייחסות לנושא בתחום ההנחיה עומד מושג "העצמה".

העצמה

מושג העצמה מודגש בשנים האחרונות כאלמנט מרכזי בהעברה מוצלחת של תהליכי שינוי. בבסיס המושג, מצויה התפיסה לפיה ההצלחה של האדם לצאת מהמצב ממנו הוא סובל, הנו במוקד תשומת הלב של המסייע. במידה ובתודעתו של ה"קליינט" תיחוס היציאה מהמצב הבעייתי לאיש הסיוע בלבד (מורה, עו"ס, פסיכולוג וכדו') יקבל הקליינט חיזוק לדימויו העצמי הלגיטימי (מבחינתו הוא נוכח שוב שהוא חלש וזקוק לעזרה ולפיכך ישנה תמיכה בכיוון של ביטול והתבטלות עצמית). התלות באיש הסיוע מתחזקת והקרדיט העצמי יורד.

על פי גישה זו, העצמה, משמעותה ליווי מוצלח שילמד את התלמיד לנכס לעצמו קרדיט עבור החלק שלו בהצלחה.

בכדי להצליח ליצור "חוויות מסוגלות" שבעקבותיה תיווצר העצמה, יש לעבוד דרך מספר שלבים: לזהות את הצורך בשינוי, לקבוע קריטריונים להצלחה ולבצע משוב אפקטיבי, אשר בו ממוקמים זה לצד זה, החלקים שבהם הוא תרם להצלחתו האישית והחלקים שבגללם הוא נותר בדפוסים מעקבים.

דוגמא: לפני זמן לא רב, פגשתי באופן בלתי פורמאלי אחת מתלמידותיי הראשונות בתחום פיתוח

אסטרטגיות הלמידה. התלמידה כבר סיימה את לימודיה.

בזמנו, על פי המעקב, ידעתי כי ההצלחה הייתה מלאה: עיצוב האסטרטגיות בוצע לקראת מבחן הבגרות ב"היסטוריה", הציון האופטימאלי אליו שאפה היה 75 והיא סיימה בהצלחה עם ציון 87. לכאורה הקשר הסתיים בהצלחה, על פי שני הקריטריונים: התוצאה זהה – גם שאלון העמדות אודות אסטרטגיות הלמידה וגם ציון הבגרות במקצוע היסטוריה.



מכון לעכשיו

אולם בשיחה מקרית עם התלמידה מספר שנים מאוחר יותר, הובהרה לי טעותי – לדברי התלמידה: "הייתי מאוד טוב בלמוד אותה, היא הצליחה יפה בבגרות בהיסטוריה כי את זה אני לימדתי אותה, אבל, מבחינתה לא ניסתה אפילו לגשת למרבית המקצועות, היות והליווי הסתיים ולבד ידעה כי אין לה סיכוי..."

דוגמה זו, ממחישה עד כמה יש להתייחס בכובד ראש לנושא ההעצמה – אם התלמיד עצמו לא יוצא עם חוויות מסוגלות מתוקנת, עם יכולת לאמור על עצמו, כי הוא נמצא היום במקום חדש ולהעריך נכונה את יכולתו המחודשת, הרי שלעיתים מחירה של התלות הוא דיכוי דימויו העצמי של הלומד.

היכולת לקדם את התלמיד בתחום הרגשי, איננה "טיפול פסיכולוגי", אולם היא במפורש בעלת ממדים טיפוליים – במונחים ההומניסטיים, ניתן לאמור שהתרומה של שיקוף ואחיזה הם תנאים הכרחיים על מנת לבנות מסגרת שמעודדת "ברית טיפולית" שבה ניתן לפתוח באופן גלוי את החששות והתסכולים הקשורים לנושא השינוי.

השינוי ההתנהגותי:

כמובן שלימוד תיאורטי של אסטרטגיה כלשהי לא מבטיח שינוי באפקטיביות הלומד. על מנת להשתמש בלמידה בפועל יש להתאמן ביישומה. כך למשל מי שלמד טכניקות של קריאה אפקטיבית והצליח לבצע את המטלות בכיתה על חומרים שהוכנו לצורך העניין, עדיין לא יצר שינוי בהרגלי הלמידה שלו. רק במידה והוא יחווה שהקריאה בה הוא נהג עד כה הנה פחות אפקטיבית עבורו, הוא ינסה ליישם את השיטות גם על חומרים בעתיד. בתחילה, רכישת הטכניקה החדשה גוזלת זמן רב, לשם כך יש לבצע שוב ושוב תרגולים על אותה נקודה בה המיומנות אכן נרכשה.

בנוסף לתרגול, ישנו השינוי האסטרטגי ב"מקרו". כלומר – לא רק היכולת לשנות בתוך יחידת זמן קצובה את האסטרטגיה – כמו למשל להתארגן בשיעור, להכין את שעורי הבית, עבודה, מבחן וכד', אלא שינוי באופן בו התלמיד מתנהל במסגרת הלימוד. נושא זה מכונה "ניהול עצמי" או כאשר הוא לקוי "כשל בניהול העצמי". התלמיד בעל הכשל בניהול העצמי, זקוק לסיוע ברמה ההתנהגותית ביישום כלל האסטרטגיות לכדי שינוי של ממש. חלק גדול מהתלמידים שמופנים לתהליך של פיתוח אסטרטגיות למידה, סובלים מכשל בניהול העצמי, חלקם בתחום הלמידה בלבד ואצל חלקם המרכיב הלקוי תופס חלק בולט בהתנהלות הכללית.

ההגדרה המקצועית, למצב בו הכשל הנו פתולוגי הנה –

EXECUTIVE DYSFUNCTION –E.D.F (בעברית - כשל בניהול עצמי) כשל כזה נובע מסיבות שונות, בין היתר קושי בשלבים השונים של ההתארגנות, ליקוי בזיכרון עבודה, ביכולת תכנון ובמשוב העצמי. הראייה הכוללת של התנהלות התלמיד, מעלה לא פעם צורך בליווי התנהגותי. במהלך סדנה של אסטרטגיות למידה, על פי רוב, פועלים בשני המישורים – האחד לימוד האסטרטגיות והשני ליווי אישי. במסגרת הליווי האישי, הניהול העצמי הוא אחד האלמנטים המשמעותיים לטווח הארוך – היכולת להגיע בזמן לפגישות, היכולת להביא את החומרים המתאימים לפגישה, לבצע מטלות ולבצע תהליך מתמיד של משוב. כל אלו תורמים בשתי רמות – הראשונה, היישום היום יומי – כלומר היכולת להצליח במטלות עמן מתמודד התלמיד והשנייה הפנמת מיומנות הניהול העצמי.

היכולת להשתחרר מתפקיד ה"מורה" אשר נוצר במאחר או בתלמיד ש"לא עשה שעורי בית" ובמקום זאת לשקף לתלמיד באופן אמפטי את החוויה הוא המפתח לשינוי ההרגל – מרבית התלמידים שסובלים מ EDF שמעו כל חייהם עד כמה הם גרועים בהכנת שעורי בית, עד כמה הם לא אחראיים שלא הגיעו בזמן וכד' ובכל זאת לא השתנו. החזרה לאותו דפוס, בו המנחה ינזוף בתלמיד יחזיר אותו מידית לעמדת התגוננות ויחסום כל סיכוי לשינוי של ממש.

דוגמא: אחד התלמידים שסיימו את הסדנה קיבל חונכת לליווי אישי. בתחילת המפגשים החונכת הרגישה תסכול רב מהעובדה שהסטודנט ידע את כל החומר טוב ממנה והתלבטה לגבי הצורך להמשיך בליווי.

בעקבות הנחייה ביררה אתו, האם הוא חש צורך בליווי ואם כן – במה בדיוק?

התשובה הפתיעה את החונכת. "כן אני מאוד צריך את הליווי שלך, מה שאני רוצה שתעשי זה בדיוק מה שאת עושה – תזכירי לי לבוא בשעה שקבענו ותשבי לידי עד סוף הפגישה".

עבר זמן מה, עד שהחונכת הבינה את משמעות הדברים – התלמיד שסבל מקושי רב בהתנהלות העצמית,



מכון לעכשיו

הכיר כבר את מגרעותיו וידע לציין, שכאשר מצליח להתיישב הוא לומד, אבל קשה לו מאוד להתיישב ולהתחיל ללמוד וכן לשמור על רצף של ביצוע המטלות.

הממד הקוגניטיבי

לפי אליס הטיפול הקוגניטיבי ממוקד באמונות הלא רציונליות שמפריעות לאדם. הרבה מהמקרים, קשורים להצדקה מסוג "דיסוננס קוגניטיבי" כלומר שכנוע עצמי שהדבר שאני עושה הוא הנכון, מתוך חוסר רצון להרגיש מגוון ולא מתוך חשיבה רציונלית שכך צריך להיות. במקרים אלו כמו למשל כאשר, המכשול העיקרי ברכישת האסטרטגיות הוא "כוחו של הרגל", ההצדקות להשארות בהרגלים ישנים הן רבות ומגוונות. את מרביתן אפשר לשנות באמצעות בדיקה רציונלית של התנסות במידה וההתנסות תהיה מוצלחת הרי שקל יהיה לשכנע בכדאיות של רכישת מיומנויות חדשות.

החלק המורכב יותר, הנו כאשר אמונה לא רציונלית עומדת בבסיס ההימנעות משימוש באסטרטגיה. כאן בהרבה מהמקרים, יש להקשיב לאדם ולשמוע כיצד הוא חושב, מתוך כך ניתן ללמוד על אותה אמונה ולנסות להפגיש אותו עם תרומתה של האמונה להתפתחותו.

דוגמא: תלמיד שפתח במילים: "כולם אומרים לי שיש לי פוטנציאל, אבל אני יודע שלמבחנים אין לי טעם לגשת, כי הצינונים שלי במילא נמוכים". שתיים מהפגישות הפרטניות הוקדשו להבנה של אותה אמירה. דפוס החשיבה כאן, הנו ב"שחור ולבן". קבוצה גדולה של תלמידים לקויי למידה, בוחרים לא ללמוד למבחנים כי, הם יודעים שהם "לא מקבלים במילא מה שמגיע להם" – הם יודעים הרבה יותר ממה שהם מקבלים במבחנים ולכן אין טעם לבזבז זמן, במילא הם יקבלו ציון נמוך. היכולת ללמוד את התלמיד, כי גם הצלחה חלקית היא הצלחה איננו דבר של מה בכך. החשיבה הבסיסית לפיה "אני שווה 100 ולכן כל ציון אחר הוא כישלון, מוביל הרבה מהתלמידים הללו להישאר ב-0. באמצעות השיחה, ניתן לחדד את ההפסד הגדול של הגישה הדיכוטומית.

אותו תלמיד בדוגמא למעלה, ציין בסיכום הסדנה לפיתוח אסטרטגיות למידה, כי שתי השיחות בהן נידונה התפיסה שלו, היו התרומה המשמעותית ביותר עבורו, היות ולראשונה קיבל החלטה והתחיל מספר דברים, שעד כה דחה, כי ידע שהוא לא יבצע אותם בשלמות. ההבנה שגם הצלחה חלקית שמשתפרת כל פעם במעט הינה הצלחה של ממש, הובילה אותו למספר חוויות חדשות ומרעננות. דילוג על שיחה בנוגע לאופן בו התלמיד תופס את נושא שינוי האסטרטגיות צפוי היה להוביל למאבק מתמיד להוכיח כי השיטה לא שווה וחבל על בזבוז הזמן.

יחסים בין אישיים:

העיקובים השונים שנגרמים כתוצאה מליקויים בתקשורת וממיומנויות לקויות בתקשורת הבין אישית הם רבים ומגוונים. דפוסים אליהם הורגלו התלמידים במהלך שנות הלימוד מובילים לעיתים קרובות להפרעה מתמדת בלמידה וביכולת להשתלב כתלמיד. זיהוי של ממדים לקויים בתקשורת הבין אישית, אם במהלך הליווי הפרטני ואם כתרגילים במהלך הסדנה, תורמים תרומה משמעותית ליכולת להשלים את מהלך התפתחות האישיות המקצועית כלומר. פרק הרפרט מוקדש לנושא השיווק העצמי והצגת חומר תיאורטי בפני קהל. אולם, חלקים שונים באופן בו מנוהלת העבודה בין המנחה ובין התלמיד עשויים ללמוד באופן עקיף מיומנויות שונות של תקשורת בין אישית ולהשתמש בתקשורת האפקטיבית ככלי לקידום המוטיבציה והיכולת להשתמש בסובבים באופן מוצלח.

סיכום –

ארבע הממדים של הסמויים של הסדנה לשיפור אסטרטגיות למידה, הם אלמנטים משמעותיים בתהליך השינוי. הסכנות שבהתעלמות מכל אחד מהארבע עשויה להפוך את הסדנה ל"עוד מאותו דבר" – שיעור נוסף שבו המורה מנסה ללמד את התלמיד ושוב הוא נכשל בלימודים. לעומת זאת, הצלחה בסדנה, בליווי המתאים עשויה להפוך את הסדנה לאסטרטגיות למידה לכלי בתהליך השינוי של התלמיד, לפיתוח אישיותו המקצועית.