

# על חבל דק

יצירתיות אמנותית כצומת שינוי וצמיחה אצל  
תלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז

שלי הרשקו, עמלה עינת

## מבוא / עמלה עינת

מעלה מ-30% מבין הסטודנטים ב"בצלאל" חווים קשיים מהותיים בקריאה ו/או במיקוד הקשב והריכוז. השאלה אם מדובר בצירוף מקרים או בקשר סיבתי לא נחקרה לפי שעה באופן יסודי, למרות שנראה שלהשערה בדבר קשר כזה ישנו בסיס ראוי לניתוח מחקרי מעבר לנתון הסטטיסטי.

שלושה מרכיבים פסיכו־פיזיים עשויים להוות את המקורות להתפתחות בולטת של כישורים יצירתיים בכלל, ואמנותיים בפרט, אצל תלמידים עם ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז:

### פיצוי נויירולוגי ופסיכולוגי

במחקרם של זאפארי ומאלאירי (2010) על התפתחות אזור הריח במוח אצל עיוורים מלידה, נמצא שיכולת ההבחנה בין ריחות וכן סף ונפח אזור הריח במוח גדולים יותר באוכלוסייה זו מאשר אצל קבוצת הביקורת. על פי מסקנותיהם של החוקרים, אזורים במוח שאינם קולטים את גירוי הראייה, עורכים אדפטציה לקליטת גירויים אחרים, לא רק ברמה החושית אלא גם ברמה התפיסתית.

סטיוונס וויוור (2005) מדברים על התפתחות של כישורים גבוהים בתחום הקודים הוורבליים אצל עיוורים מלידה. עבודות אלה ואחרות בתחום חקר הנכויות (רומבאוקס, הוארט, וולדר, קיוואס, רנייר, דופרס וגרנדין, 2010) מתקשרות לתיאוריית המוח הגמיש שקיבלה ביסוס מחקרי בעיקר בעשור האחרון, ושזכתה לתשומת לב פילוסופית אינטואיטיבית מזה מאות שנים. כבר בשנת 1762 טען ז'אן ז'אק רוסו שמערכת העצבים שלנו אינה פועלת כמו מכונה, אלא היא דבר חי המסוגל להשתנות.

המחקר הנוירולוגי המודרני מלמד שהמוח סתגלני עוד הרבה יותר מכפי שהוגי דעות אלה סברו. פול באץ' אי ריטה גילה שהחושים שלנו מצטיינים בגמישות פלסטית בלתי צפויה, ולא אחת כשחוש אחד נפגע חוש אחר מחליף אותו בתהליך שהוא קרא לו "המרה חושית" (נורמן דודג', המוח הגמיש, עמ' 7-26).

גם אם לא נתייחס לאפשרות דרמטית אחרונה זו, אלא רק לעצם היכולת האדפטיבית של המוח כפי שעולה ממחקריהם של זאפארי ומאלאיירי, ואחרים, עשויה להתברר לנו התופעה המוגברת של יצירתיות אמנותית אצל אנשים הסובלים מחולשה או מפגיעה בתפיסות העומדות בבסיסן של מיומנויות הכתיבה, הקריאה, החשבון ומיקוד הקשב, ושניחנים, לעומת זאת, בכישורים אמנותיים לסוגיהם.

ואכן, ברמה התיאורית מדובר זה מספר עשורים במושג "לקוי למידה מפוצה" המתאר את המעקפים היישומיים הנערכים אצל לקויי למידה הסובלים מחולשות מהותיות בתחומים הוורבליים, ועם זאת מצליחים להגיע להישגים אינטלקטואליים ואמנותיים שונים ברמה גבוהה מממוצע בני גילם (צ'ארלו, לומברדינו, קאסיניק ואוטו, 2006; פירסון, 1999; היגר, 1999; סנולינג, גאלאגר, מורטון, 1996; שייביץ', שייביץ', 2005; ווינר, קארולי, דמאלינסקי, 2001).

חבירת התאוריה בדבר הפלסטיות של המוח אל התאוריה של גרדנר העוסקת בריבוי האינטליגנציות, פותחת פתח נרחב ביותר למגמת הטיפוח של הכישורים האמנותיים לסוגיהם אצל תלמידים עם ליקויים בתחומי מיומנויות הלמידה הפורמליות, ו/או עם ליקויים בתחומי הקשב והריכוז.

### מאבק השרידה

מאבק שרידה של אדם המתמודד על קיומו בסביבת חיותו, מגרה ומעורר כל בדל של כישור יצירתי המצוי במחסני הקוגניציה והאמוציה שלו והופך אותו לאורך השנים לאישיות יצירתית מובהקת בתחומי יכולותיו. אצל תלמידים עם ליקויי למידה ובעיות קשב מלחמת הקיום האינטלקטואלית, הרגשית והחברתית בתוך קבוצת השווים, כמו- גם בקרב בני משפחותיהם, מהווה חלק דומיננטי ביותר בחייהם, מאז כניסתם למסגרת החינוך הפורמלית, ולעתים אף קודם לכך.

על מנת לשרוד מבחינה לימודית, רגשית וחברתית בכיתה הרגילה עליהם להישען על כישוריהם הייחודיים שאינם קשורים קשר ראשוני למסגרת הלימודים הפורמלית, ובנוסף להמציא ולהפעיל אינספור מניפולציות של מעקפי קשיים והסתרתם על מנת לשמור על מקומם במערכת, על דימוים וכבודם בין חבריהם, ועל אפשרות ההתמודדות עם תגובותיהם המאוכזבות, כעוסות ומאשימות של הוריהם מול מה שנראה כהצלחותיהם הפורמליות של ילדי קבוצת השווים במשפחה ומחוץ לה.

פיתוח ערוצי מעקף רבי-פנים לצורך שרידה נשמר גם לאחר שנות הלימודים וזולג אל מסגרות הצבא, התעסוקה, הזוגיות וההורות של תלמידים אלה. כך שתהליך צמיחתן

הבלתי פוסקת של יכולות יצירתיות מקוריות בתחומים רבים נראה טבעי למדי: "כשגדלתי התחלתי להופיע בהצגות. זה הציל אותי אצל ההורים ובכלל הציל אותי בחיים. אם לא הייתי מפתחת את הכישרון הזה למשחק, אני לא יודעת מה היה אתי, ושחקן לא יכול להיות טיפש, נכון? הוא צריך להבין את הדמויות, את התקופה, הוא חייב להיות יצירתי, עם רעיונות, לנתח, לדעת... בזכות המשחק הצלחתי לשרוד... בגלל זה אני חיה, זה מה שמחזיק אותי גם היום" (מפתח לדלת נעולה, עמ' 98).

"מה שהציל אותי זה שהייתי חלש מאוד בספורט, ומכיתה י"א התחלתי להתכונן לצבא... השקעתי בזה המון. שעות אימונים רבות מאוד והגעתי להישגים יוצאים מן הכלל. הייתי מהמצטיינים בריצה ובשכיבות סמיכה. הייתי מאוד מאוד גאה בזה והבנתי אז ששום דבר לא יעמוד בפני. אם הצלחתי לעשות את זה עם הגוף שלי אצליח לעשות כל דבר... הכל תלוי בי. השקעתי המון בספורט הבנתי שככה אני צריך להשקיע בלימודים, פי 8, פי 16 מאחרים... פיתחתי כל מיני שיטות והמצאות... בסופו של דבר בלימודים לא הצלחתי למרות ההשקעה..." (שם, עמ' 102).

"מה עושים בבחינה? מעתיקים, רושמים על הידיים, על הרגליים. עד היום אני מסוגל לפענח מה אחרים כותבים ממרחקים ומכל הכיוונים. אני רואה תשובות מהצד השני של הכיתה... חוץ מזה יצירתי מצב שהמורים חשבו שאני יכול לעשות משהו רע לעצמי, והם פחדו והעלו לי את הציונים. עד עכשיו השיטה שלי זה לברר ראשית איך כל מורה מתנהג, למה הוא שם לב, מה הוא לא רואה... אני משקיע 70% מהזמן בהכנת רקע – איתור התלמידים הטובים, הכנת פתקים, ישיבה במקום הנכון, זוויות העתקה, למשל משמאל קשה יותר להעתיק... בכל מה שאני עושה יש לי מטרה אחת. לא מעניין אותי אנשים, הדעות שלהם, החשיבה שלהם. יש לי את המטרה שלי. אני יעקוף ויעבור הכל. אני מוכן כמעט לכל דבר – לדרוס, לשקר, לרמות... (שם, עמ' 116, 121).

### **סוד המהפך הגואל**

הפוטנציאל של מרכיב הפיזי ושל מעקפי השרידה גם יחד טמון בגרעין הצמיחה האישיותי הרחב המחזיק בתוכו במעורבב רכיבים רבים אשר חלקם מתויגים אצל לקויי למידה כחולשות בשל השפעתם על הקליטה האוטומטית של מיומנויות הלמידה הבסיסיות.

אלא שבאופן אבסורדי דווקא אפיונים מסוימים של חולשות אלה עשויים להתגלות כחוזקות, כשמדובר בהבעה יצירתית בכלל ובהבעה אמנותית בפרט. סוד גילויין ופיתוחן של הבעות כאלה אצל תלמידים אלה טמון, במודעותם שלהם ובמודעות סביבתם החינוכית, להיפוך האפשרי וליישומו במטלות שאינן נשענות על הבסיס המילולי בלבד.

על מנת להמחיש, באופן קונקרטי ומטאפורי גם יחד, את הדואליות המתוארת ואת יכולת השימוש החיובי בה, אין טוב יותר מלהתבונן באחת מתכונותיה הייחודיות של השפה העברית המהווה, כמו כל שפה אנושית, את בסיס קיומנו האינטלקטואלי.

עקרון השפה העברית, בדומה לשאר השפות השמיות, הוא עקרון השורש. והנה – לרצוננו יהפוך השורש בר"א לבורא, כלומר יוצר, ולרצוננו יהפוך למבְרָא, הווה אומר – הורס. כך השורש חט"א שיוסב לחטא או לחיטוי, על-פי בחירתנו, כך לרפת ולרפא, כך לשרש ולהשריש, ועוד ועוד.

קשה שלא לצרף ליכולת זו שלנו לעצב ולכוון את בסיס המילה ואת יישומיה, לעקרון חופש הבחירה העובר כחוט השני בכל מסורתנו התרבותית הכוללת, מרבי עקיבא עם "הכול צפוי והרשות נתונה, "(אבות ג' ט"ו), דרך דבריו של המהר"ל מפראג: "האדם שנברא בצלם אלוהים, יש לו סגולה זאת שהוא ברשות עצמו, כמו ה' יתברך שהוא עושה מה שירצה, וכך האדם יש רשות בידו לעשות מה שירצה והוא בעל בחירה" (דרך חיים, עמ' קמ"ח), ועד משנתו המודרנית של ויקטור פרנקל: "חיים, פירושים, בסופו של דבר, נטילת אחריות למציאת התשובה הנכונה על בעיותיו של אדם וקיום התפקידים שהם מעמידים בלי הרף לפני כל יחיד ויחיד. תפקידים אלה – פשר החיים – שונים אצל כל אדם ואדם ובכל רגע ורגע" (האדם מחפש משמעות). ועוד שם: "אפשר ליטול מן האדם את הכול חוץ מדבר אחד, את האחרונה שבחירויות אנוש – לבחור את עמדתו... לבור את דרכו, ותמיד יהיו הזדמנויות לבחירה. יום-יום, שעה-שעה, נקראת לחתוך הכרעות שקבעו אם תיכנע או לא תיכנע לכוחות שאיימו לשלול ממך את עצם ישותך, את חירותך הפנימית, שקבעו אם תהיה או לא תהיה כדור משחק בידי הנסיבות..."

חשוב להבין, לפיכך, את אפיוניהם המרכזיים של ליקויי הלמידה והפרעות הקשב, שתוצריהם היצירתיים תלויים בהיפוך זווית ההתבוננות בהם ובערוצים היישומיים הנובעים מהיפוך זה:

\* קליטה בוזמנית של גירויים סביבתיים רבים (היפר תגובתיות של המוח – ברקלי 1997), המפריעה להתמקד בקליטת אינפורמציה לימודית חד-ממדית, עשויה לשמש כדרך חשיבה רב-ממדית מהירה ורבת ניואנסים, כמו-גם כגורם פיתוח של סובלנות גבוהה יחסית למצבי תוהו ובוהו פנימי.

\* קשיים בקליטה ובזכירה אוטומטית של מיומנויות יסוד ושל רצף אינפורמציות מילוליות אובייקטיביות המעכבות למידה פורמלית, עשויים ליצור, לעבות או ליישם יכולת של קליטה וחשיבה אינטואיטיבית, חשיבה בתמונות, למידת עומק באמצעות הבנת משמעות החומרים המוגשים, בעיקר באמצעות חוויה אסוציאטיבית או כזו המתרחשת בזמן אמת, כושר המצאה ודמיון לצורך גישור על פערי ידע, סקרנות –

חיפוש תדיר אחרי גירויים חדשים ופיתוח שיטות מתוחכמות של הסתרה ועקיפה, וכן התרכזות אובססיבית בערוץ פעילות אחד (צוקרמן 1983).

\* קשיים בהשתלבות חברתית בגין איטיות בקצב הקליטה של גירויים מילוליים דבורים, קצרים בקשב, אי שקט מוטורי ועוד, קשורים קשר בלתי נפרד למודעות חריפה לסביבה ולרצון עז להיענות לצרכיה (צוקרמן, שם).

מעניין לעמוד במקביל לנ"ל על הגדרת אפיוניו המרכזיים של מושג היצירתיות: הלימן (1963) מגדיר מספר קריטריונים הקשורים למושג: תוצר הפעילות ייחשב ליצירתי אם הוא לא צפוי מראש, מפתיע. התהליכים הפסיכולוגיים היצירתיים הם מעיקרם לא רציונליים – אינטואיטיביים, לא מודעים או טרום-מודעים.

ברטלט (1958) דיבר על יצירתיות כהרפתקנות מחשבתית וכסטייה מהמסילה הראשית. ברצ'לטון (1961) ראה את החשיבה היצירתית כטלטול וזריקת דברים ביחד, ואילו על-פי סטרנברג (1995) מאפייני האישיות היוצרת הם – סובלנות לעמימות והנעה פנימית. המאפיינים הנמנים על-ידי בין וארלוזורוב-פור (1979) הם זרימת רעיונות, רעיונות נשפכים. טרם הושלם מימושו של רעיון אחד, וכבר עלה חדש ודחק את הקודם; מקוריות; התרשמות אינטואיטיבית; התמסרות לעבודה. אם היוצר נתפס לעניין, יתמסר לו. העיסוק ששבה את לבו יהיה למוקד עולמו. אריקה לנדאו (1990) דיברה על ילדים יצירתיים כרגישים, סקרנים ומשחקיים, אשר דפוסי החשיבה שלהם מצטיינים בשטף רעיונות ובראיית בעיות מהיבטים שונים. גילפורד תיאר חשיבה רב-כיוונית המאופיינת בריבוי אסוציאציות לכיוונים שונים – שטף אסוציאטיבי.

גרבר (1967) ציין יכולת חשיבה על כמה אלמנטים בד בבד. האלוואל וראטיי הגדירו את היצירתיות כאימפולסיביות שהצליחה. לטענתם, מחשבות יצירתיות הן אימפולסיביות, תוצאות של דחף ולא של פעילות מתוכננת.

ההצטלבויות הרבות בין אפיוני הלקויות והכישורים היצירתיים אינן זקוקות לפרשנות נוספת ועל כן אין כוונתנו בספר זה לאשש מחקרית את הקשר הנדון.

ברצוננו להראות באופן עובדתי, באמצעות היצירות המוצגות בו והסבריהן האוטנטיים מפי היוצרים, (א) את אפשרות פריצת הדרך של תלמידים עם ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז אל מעבר למחסומי החולשות המהותיים מהם הם סובלים ותחושות התסכול הנובעות מהם, לכיוון של חיים אינטלקטואליים, רגשיים וחברתיים חיוביים, (ב) ליצור אצל הצופים ביצירות אלה, הממחישות באופן מדויק את הניואנסים הדקים והחדים ביותר של מבעיהן, הבנה חדשה וקבלה אמיתית לגבי אופיים של הקשיים המתוארים, שאינם מסתברים ומתקבלים במידה מספקת באמצעות הממד הוורבלי בלבד.



אביחון, שמן על בד

## ניתוח מוטיבים וסוף דבר /

### עמלה עינת

המוטיבים המרכזיים העולים מהיצירות ומתיאוריהן המילוליים:

#### א. קשיים תפקודיים

##### ריכז

המוטיב השכיח והעוצמתי ביותר המופיע בדבריהם וביצירותיהם של הסטודנטים מתייחס לבעיות קשב וריכוז, על אינסוף הניואנסים העולים מהן: הגברה קיצונית של רעשים חיצוניים בצליל ובמראה, הצפה של אסוציאציות פנימיות, תחושה של נתקים, מחיקת אינפורמציות, בעיות בזיכרון, חיפוש בלתי פוסק אחר גירויים חדשים, חוסר סבלנות קיצוני, קושי במעקב אחרי רצפים, קושי ביצירת סדר וארגון, ועוד.

בהשוואה לתיאורי מצב דומים המופיעים אצל בוגרים אחרים שאינם תלמידי אמנות, מאופיינים תיאוריהם של תלמידי "בצלאל" בהמחשות ציוריות וחושיות ההופכות את חוויית הקושי לנגישה ולמרגשת עבור כל קורא, גם כזה שלא נפגש בה באופן ריאלי מעולם:

< "זבוב שפתאום חוצה את החדר, מישהו דורך ומשחרר את החוד של העט, משאית שלא מפסיקה לצפור, ילד צורח" ... (ח.ו.)

< "רציתי להמחיש את עולם האסוציאציות המציף אותי על ידי סימבולים ותמונות של זיכרונות ותחושות, מהם ברורים במשמעותם ומהם לא, כשכולם יחד יוצרים את מי שלו אני קורא – אני" ... (י.ג.)

< "אני בתנועה מתמדת, לא פוסקת. אני מנסה להתמקד, מתעייפת, לא יכולה לעמוד בקצב של כולם. זמן. צריך זמן. אני צריכה עוד זמן. המון גירויים מסביב. כל דבר מסיט אותי. אתם מצליחים. אני לא. למה? בשבריר שנייה הכל נעצר. הכל נמחק... אין כלום... מה קורה? מה פספסתי?" (ח.ו.)



< "המחשבות נזרקות לי לכל הכיוונים... אם יש דיון והמרצה שואל אותי על מה מדברים, יכול להיות ששנייה קודם ידעתי, אבל ברגע שהוא שואל, אני לא מסוגלת לענות. לפעמים אני מרגישה שהמוח שלי הוא קופסה ריקה שעשויה מקרטון ביצוע". (ד. א.)

< "אני צריך כל הזמן גירויים וסיפוקים. אם אני לא מקבל אותם מיד, אני יוצא לחפש אותם... אני יכול להתבונן במשך זמן בלתי מוגבל בנמלה סוחבת גרעין לקן שלה מבלי לאבד את הסבלנות. היא מגרה לי את המחשבות, מפתיעה ומרתקת אותי. לעומת זה, אני יושב בשיעור או בהרצאה ומרגיש מת, למרות שהמרצה אמור להיות מעניין יותר מהנמלה. אלא שאין בו שום דבר מעניין, ואז הראש שלי קופץ למנורות, לחלון, או לדלת הפתוחה... לראש יש עולם אינסופי של מחשבות... ואם יש גירוי מחוץ לדלת הכיתה, אז בכלל הכל נגמר. ככה גם בסופרמרקט. עד שמגיע התור שלי אני גוש של אורניום מועשר שעומד להתבקע... גם מול המחשב, כשהוא נתקע או עובד לאט, אין לי סבלנות אפילו לסגור אותו. אני קם והולך"... (א. ש.)

< "לפעמים אני נלחץ משום דבר... לפעמים, אם מישהו מאחוריי מעביר דף, אני מאבד את הריכוז לגמרי. אני יכול לטייל שעות בין כל מיני הרים, לקרוא מפות בהצלחה, אבל ללכת לאיבוד אצלי ברחוב... אני יכול לשכוח איך קוראים לדבר הזה, נו, הגבינה עם הגרגרים. ה... נכון, נכון, קוטג'..." (ע. מ.)

< "אני יושבת פה בהקשבה מלאה, שמעתי כל מילה, ואין לי מושג על מה מדברים. על מה חשבתי בזמן שהיא (המרצה) דיברה? אני לא מצליחה להיזכר. מה נעלם לי? לאן זה נעלם? כמה כמוהו נעלמו לי מהחיים ואני בכלל לא יודעת? ובזמן שאני חושבת עכשיו על כל זה, איך אצליח להשתלב שוב בשיחה?" (ב.)

< "ישנם הרבה רעיונות, הרבה מאוד מילים, אותיות, שלא מצליחים להתחבר לי לסיפור שלם. המחשבות שלי הן כמו בועות. מתעופפות ברוח לכל עבר וברגע שאני מנסה לתפוס אותן הן נעלמות". (ו. ג.)

< "כל מה שיש לי בראש זה בלגן אחד גדול, והדרך לסדר אותו נראית לי בלתי אפשרית". (א. מ.)

### קריאה וכתובה

מוטיב אחר, המתמקד אף הוא בליקוי ריאלי, עוסק בקשיים בקריאה ובכתיבה. גם כאן מובעות ההפרעות והשלכותיהן המיידיות באופן פלסטי, תוך נגיעה בקשת רחבה ומפורטת של תקלות: ראיית האותיות והמילים כרצפים של נקודות חסרות מובן, ריצוד מהיר של סימני הדפוס מול העיניים, קריאה אטית וחסרת משמעות של תוכן, בלבול ברצפי האותיות בתוך המילה וברצפי המילים בתוך המשפט, קושי חמור בעיצוב האותיות, ועוד.

הדיוק האינטרוספקטיבי בשרטוט החוויות הנזכרות נובע הן מיכולת התיאור הגבוהה של הדוברים, והן מהרצון העז, המוצהר על ידיהם, ליצור הבנה והזדהות עם קשייהם להן לא זכו, עד כה, אצל הקוראים המהווים את קבוצת ההתייחסות שלהם:

< "בחרתי לבחון אובייקט שכיח ומוכר (מאוורר) על ידי פירוקו ותוך התמקדות של תקריב חלקיו השונים. תמונות החלקים מופיעות בחטף כהבזקים מהירים, דבר שגורם לצופה לזהות/לא לזהות, להשתהות ולהתעמת עם מה שהוא רואה, ולהתרגז על כל התהליך הלא מובן לו. כך אני מקווה להעביר אותו בדרך העקלקלה שבה אני עובר כשאני מנסה לקרוא עמוד כתוב". (ע.ב.ח.)

< "לחזור שוב ושוב על אותה שורה, על אותה פסקה, על אותו קטע. מה קראתי עכשיו? אני רואה דף לבן מלא נקודות שחורות... אני נבהלת... אני לא רוצה לקרוא עכשיו... בניתי מגדל אבנים שנראה בלתי אפשרי, לא יציב, יוצר תחושת סחרור כמו התחושה שלי כשאני רואה דף מלא במילים". (מ. ס.)

< "רציתי להראות בעבודה איך שאני קולטת את הטקסט כשמדובר בחומר חדש... איך שאני ממציאה מילים, מחליפה אותיות, משמיטה... זאת קריאה אטית ומתסכלת, ובסוף אני לא מבינה כלום. וגם בכתיבה, אני חושבת אולי אנסה לכתוב רק מילה. אני יושבת ועובדת ויוצאות לי אותיות שבורות. אני מגיעה לייאוש. כמה פעמים אני מנסה וזה לא יוצא". (מ. א.)

< "היצירה שלי היא צילום של עמוד מעיתון יומי המכיל מניפולציות של הפיכת מלים ואותיות, שינויים בסדר כתיבתן וגודלן, וכו'. המטרה, לתת לאדם "נורמלי" להתנסות בקריאה של העמוד הזה, ואז כל השיבושים שקיימים אצלי יופיעו גם אצלו, והוא יוכל להרגיש מה שאני מרגיש בזמן קריאה ולנסות להתחבר אלי. כי הרי לא משנה כמה הוא ינסה לקרוא, הוא לא יצליח ודי מהר יצא מהריכוז בגלל השיבושים". (ג. ח.)

< "אני לא מצליחה לכתוב... אם הייתי יכולה לקחת את הדף ולעשות ממנו משהו... לקפל אותו לקופסה, לציפור, לברבור, למטוס, או לחתוך אותו, לגלגל, להרטיב ולראות איך הוא מתכווץ, לחורר אותו ולהתבונן דרכו, להעביר עליו מספריים ולראות את התלולים, לצייר עליו משני הצדדים... אבל לכתוב זה מתסכל וגם מביך כשאחרים שמים לב לזה". (י. ו.)

< "אני רוצה בעבודה זו להעניק ביטוי גשמי, ממשי, לקשיים שלי (בקריאה ובכתיבה) וכך לאפשר לזר, שאינו בקיא בליקויי למידה להיכנס לעולמו של אדם שסובל מליקויים כאלה, בעיקר לחוש באי הנוחות הגדולה ובתלות המתמדת אותה אני חווה, בלחץ, במחנק, בדחייה, בחוסר השייכות, בצבע השחור של הכל..." (ג. ס.)

< "לפעמים אני רוצה שיחליפו אתי ראש רק ליום אחד. שיבינו שאני לא מעמידה פנים, מתחמקת, משתמטת, מתעצלת. אני רוצה להבין, אני רוצה לדעת, אבל הדרך שלי ללמוד שונה משל כל האחרים..." (א. כ.)

## ב. קשיים רגשיים

יכולת ההבעה הייחודית של הדוברים מגיעה לעוצמות מרשימות בטקסטים המתייחסים למוטיבים הרגשיים וההתנהגותיים הנובעים ומתפתחים בגין קשייהם הריאליים, והכוללים תחושות של תסכול ולחץ, נתק ובדידות, רגשי אשם וניסיונות של הסתרה והכחשה, כעס, כאב, מצוקה ומחאה. גם כאן, הדימויים הפלסטיים המעוצבים בעבודות עצמן ובשיקופיהם המילוליים הציוריים, וכן האינטנסיביות הרגשית העולה מהדרמות הפנימיות המתוארות בהם, מאפשרים כניסה ממשית ויוצאת דופן לעולמו הפנימי של לקוי הלמידה.

### מבוכה והסתרה

< "הייתי מובך בפני כל הכיתה... למדתי לשים מסכה. לא אחת, לא שתיים, אלא כל מיני מסכות לכל מיני מצבים אפשריים. וכאשר הייתי נדחק לפינה, הייתי מחזיר למערכת, הייתי מפריע ומצחיק את הכיתה... נחשבתי למופרע ולכל הכינויים שמתלווים לזה... הרגשתי דחיי ונחיתות". (מ. פ.)

< "אני שרדתי, הסתרתי, עקפתי, שיקרתי, שתקתי. מצאתי כל דרך אפשרית להחביא את הקושי... היה לי הרבה מה להסתיר - את זה שאני לא מבינה מיד מה שכולם כבר מבינים, שאני לא מספיקה להעתיק מהלוח, שאני לא מצליחה, לא מצליחה, רק חולמת על דברים אחרים בזמן אמורה להקשיב". (א. מ.)

< "אני משקיעה כל כך הרבה אנרגיה בלהסתיר את זה שאין לי יותר כוח לכלום". (י. ו.)

### תסכול ולחץ

< "תחושה של תסכול ולחץ, תחושה של סגירות, כליאה על ספסל הלימודים... כיסא הלימודים הופך לכיסא עינויים, לא נוח, נוקשה, מוחץ...". (ל. א.)

< "התחושה העיקרית היא תסכול". (א. מ.)

### הכחשה

< "אני לא מבינה, אני לא מרגישה שיש לי איזה שהוא פגם או מום. אולי יש משהו שאני לא מודעת אליו ושאני בסך הכל מכחישה. למה אדם מטבעו מנסה להכחיש דברים רעים ולא להשלים איתם?" (מ. א.)

### נתק, בדידות

< "העבודה שלי מדברת על הסדקים שנפערים בין האדם (הלקוי) לבין המערכת, ובין האדם ללקות הלמידה שלו, על התהום שנפערת ומפרידה בינו לבין האחרים ובינו לבין עצמו". (ח. ו.)

### רגשות אשם

< "את עצלנית, אה? כל הזמן את בוחרת לוותר לעצמך..." אני מרגישה שאני חייבת לייסר את עצמי. האשמה היא אך ורק שלי... אצטרך לכפר על עוונותיי בעשייה סיזיפית ואינסופית... הבד מתכסה באלפי ריבועים..." (ש. ל.)

< "אני במלחמה מתמדת בראש שלי – 'את יכולה, את לא יכולה, את עצלנית, את סתם מתפנקת. את יכולה לעשות את זה... תפסיקי לרחם על עצמך. למה את לא מצליחה לעשות את זה?' הייתי רוצה לא לפתוח חזית מול עצמי, להיות שלמה עם מה שאני..." (י. ו.)

### טראומה

< "ניסיתי לבטא דרך היצירה את המפגש הטראומטי הראשון עם היותי לקוית למידה. משמעות המילה "טראומה" ביוונית היא פצע, חדירה, שבירה של העור, והכוונה לאירוע שאי אפשר להכילו, אבל לא ניתן להתנגד לו. אלה הרגשות שחוויתי באותה עת." (י. ג.)

### מחאה, כעס, כאב, מצוקה

< "נמאס לי, נמאס לי להיות לקוית למידה. בא לי לצעוק ככה שאף אחד לא יוכל להתעלם יותר. אוסף הקטעים המובא כאן נכתב בכעס, בכאב, במצוקה. יכולתי למחוק, לקצר, לנסח מחדש, לצנזר את הכעס והתסכול... אבל נראה לי שמי שקורא את מה שכתבתי כפי שכתבתי מבין קצת יותר מה עובר עליי..." (ס. ק.)

## ג. פריצת דרך באמצעות הבעה אמנותית

---

המוטיב המרשים והמשמעותי ביותר המסתמן בדבריהם של הסטודנטים הוא זה המתמקד ברעיון הבעה האמנותית כאמצעי פריצה מהחסימות הניוירולוגי-קוגניטיביות הקשורות לליקויים השונים, לקראת חופש יצירתי-אינטלקטואלי חסר גבולות, ומתחושה טראומטית משתקת למודעות משחררת – קוגניטיבית ורגשית.

< "בעבודה יש אותי מורכב, מחולק, שלם, מפורק, ויש אתכם, הצופים, ובינינו יש את היצירה... זה הדבר היחיד בו אין לי שגיאות כתיב לתקן". (ע. מ.)

< "בעבודה שמורכבת משבעה אלמנטים נוצרה עוצמה לא רגילה. בניגוד לכל היגיון או סדר עבודה נורמלי נוצר משהו חזק ומפתיע. אני מודע למגבלות שלי. כשאתה מודע להן, אין לך מגבלות. אני עדיין לא יודע להבחין בין שמאל לימין, אבל כעת טוב לי עם זה". (א. ב.)

- < "היצירה והנגישות לאמנות הפריחו בי חיים חדשים, תקווה וחלומות, סיבוב חד של 180 מעלות. מגיהנום לגן עדן. כשהתקבלתי למחלקה לצילום ב"בצלאל" הייתי המאושר באדם. מרגע שנכנסתי לבניין הרחתי את ריח היצירה באוויר והרגשתי מיד בבית". (ע. ב. ח.).
- < "הלקות שלי הפכה לכלי עיקרי דרכו אני מתבוננת על העולם. אני נוהגת לקרוא ללקות שלי "הקצר". מתוך קצר זה המונע ממני לתקשר עם העולם בצורה "נורמלית" אני יוצרת". (ג. ל.).
- < "חווית הצילום והתגובה של הסביבה אל התוצרים שלה, גרמו לי להבין שאפשר להניח את לקות הלמידה בצד וללמוד ולהתפתח. כשאני מצלם, התמונות משמשות עבורי כלי ביטוי שמחליף את השפה הרגילה". (ח. י.).
- < "הציור מייצג את כל מה שאני... נראה שדווקא בשאלות שעליהן אין לנו תשובה טמון החופש... וכשמגיעים אליו, אין לנו עוד צורך במסכות". (מ. פ.).
- < "האסימון שנפל לי בתקופה (האחרונה) היה שיש אותי, את ע, שכל החיים מצייר ומצלם. והחלטתי שכולם, כולל כולם, כל המורים, כל ה"מצליחים", כל הבנות הטובות שסיכמו למעני בשיעורים אבל הרגישו עליונות עליי, כל המורים הפרטיים וכל ההשפלות הלא פרטיות... יכולים לקפוץ לי... אני מסוגל להתמודד..." (ע. מ.).

### חופש ההבעה האמנותית

בספרו (1975) "לפקח ולהעניש" מתייחס פוקו לפרקטיקה החברתית, הכוללת, של מנגנון ההיבחנות הנמצא במוקד הרפורמות החינוכיות שהתרחשו בעולם המערבי ושבאמצעותו נבחרים המועמדים המתאימים, כביכול, למכלול התפקידים בתוכו. עבור פוקו המערער על טכניקה זו ועל תפיסת העולם הנמצאת בבסיסה, מהווה הבחינה צורה של כינון כוח במסווה של אובייקטיביות, המסדירה את מיקומו של הפרט בחברה והופכת אותו לשדה מסמכים האמורים להיות מנותחים על פי פרמטרים שונים. כך נוצרת אישיות ממושמעת בעלת התנהגות של ויסות עצמי והפנמה של הנורמות החיצוניות.

ואכן, הניסיון של הרפורמות החינוכיות בארצות המערב, מוכיח כי הדגש על צורות שונות של מבחן ודיווח בבתי הספר מביא להגברת פעילות המסגרות הדיסציפלינריות של הערכה אישית שכוללות תלמידים ומורים. באמצעות מסגרות אלו עובר האדם תהליכים של קטגוריזציה מדעית וסידור אובייקטיבי. הנורמליזציה ההיררכית הופכת על ידי גישה זו לדרך העיקרית של ארגון החברה, כאשר המבחן פועל למען הכנסת כל פרט לתוך מסגרת זו, על מנת לזהות את כל הצורות האחרות של הכרה עצמית כסוטות ולא טבעיות.

הסובייקט הנבחן רואה את עצמו רק באמצעות המשקפיים הנורמטיביים של המבחן ומוצא את עצמו בתוך שיח, שמצמצם את שדה הראייה שלו ומגביל את יכולותיו (אופיר, ע. 1992).

ראייה זו של המבחן כסמן של הפרקטיקה החינוכית הכוללת הנהוגה במערכת החינוכית, במערב בכלל, ובישראל, כחלק מהחברה המערבית, בפרט, מסבירה את הדרתם מתוכה. זאת, תוך פגיעות רגשיות עמוקות בתלמידים רבים, וביניהם באופן מוקצן, אלה הסובלים מהסינדרום הקרוי "לקות למידה" המאופיין בדרכי חשיבה שאינן מוצאות לעצמן ביטוי באמצעות מיומנויות הלמידה המקובלות.

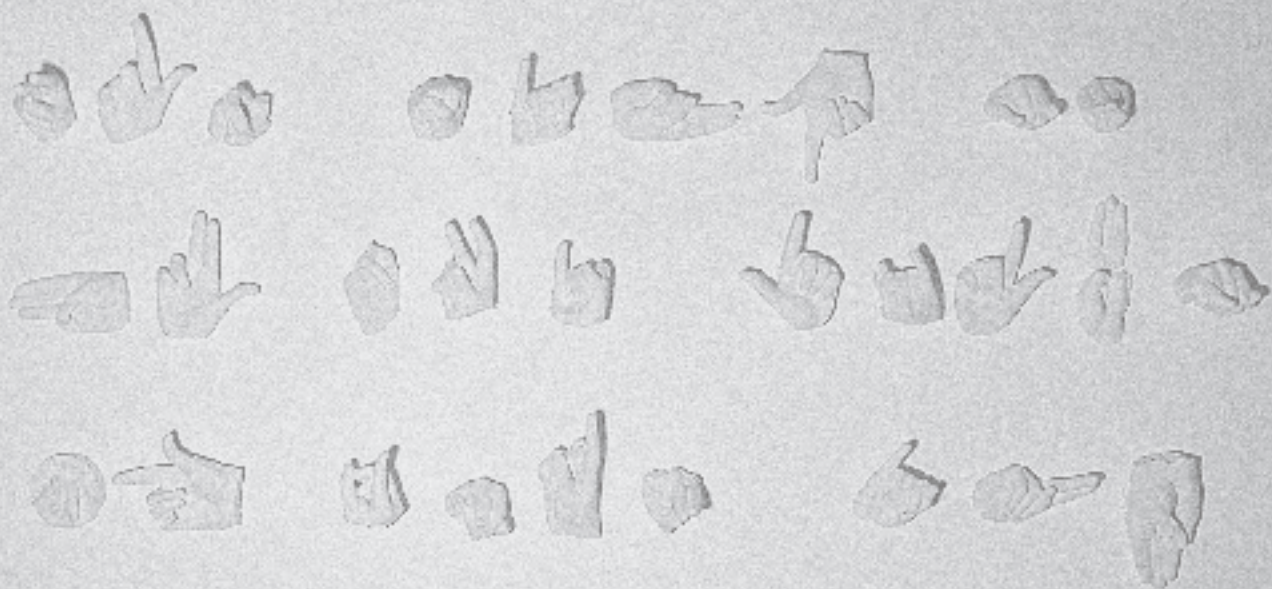
הדהוד מרשים לתפיסתו של פוקו ניתן למצוא במובאות מדברי הסטודנטים לאמנות ב"בצלאל":

< "בני האדם המציאו לעצמם עולם שלפיו עובד הכול. הכול מוסבר, הכול מכומת, הכול נכנס לקטגוריה כלשהי. כולנו מכורים וכפופים להסברים, לכימות ולקטגוריזציה הזאת. אפילו אני נאלץ לקרוא לעצמי 'לקוי למידה', למרות שאני יודע שהמשהו הזה הוא לא בהכרח לקות, אלא זה פשוט פועל אחרת. הפתרון שמצוי היום לחוסר השתלבות במערכת הלימודים מסתכם באבחון, קיטלוג והענקת 'התאמה' מתוך מגוון צר, מדוקדק וממוכן שאי אפשר לסטות ממנו. אני נתקל מדי יום בחוסר השתלבות בתהליך הזה. בכל שלבי הלימודים בחיי לא מיציתי את הפוטנציאל שבי, ובמקרים המעטים שכן מיציתי זה היה אחרי שעשיתי דרך שונה לגמרי משאר התלמידים, לעתים בניגוד גמור להוראות" (ד. מ.).

< "הטענה שלי נגד הממסד החינוכי היא שהוא יוצר מורה דיקטטור אשר כופה על ילדי הכיתה הלכי מחשבה תוך דיכוי האינדיווידואליות שלהם ועידוד תבניות של אנשים ושל צורות חשיבה. הדרך הנגדית היא בעד ביטויים של חיות, אינדיווידואליות, חופש המחשבה, יצירתיות. התפקיד של המורה ושל הממסד, לדעתי, הוא להיות המדריך המעודד את תלמידיו בביטוי תחושותיהם, תשוקותיהם ורגשותיהם, במקום לכפות עליהם הלכי מחשבה זרים להם". (מ. ח.).

< "דווקא בשאלות שעליהן אין לנו תשובה טמון החופש בלהיות אנושי..." (מ. פ.).

המאבק של לקויי הלמידה העוסקים באמנות על הבעת עולמותיהם היצירתיים האינדיווידואליים תוך עקיפה ופריצה של החסימות הדיסציפלינריות המערכתיות שמגמותיהן כימות, מסגור והגבלה, לעתים עד כדי שיתוק חלקי – עולה באופן בולט הן מתיאור המוטיבים התוכניים המרכזיים המופיעים ביצירותיהם, הן מפירוט תהליכי היצירה הפנימיים והחיצוניים הקשורים אליהן, והן מסגנון ההבעה הייחודי המאפיין כל אחד מתיאורים אלה.



פריצת הכוח היצירתי את מחסומי הלכות עצמה, ובעיקר את מחסומיהן הכוחניים של המסגרות החינוכיות הנורמטיביות, על דרישותיהן, לא נבעה אצל הסטודנטים הדוברים (ויש להניח שבתחילתו של תהליך, גם לא אצל נותני ההיתר לכך, כלומר קובעי שיטות העבודה ב"בצלאל"), ממקורות אידאולוגיים פוקויאניים, אלא מאילוץ שנוצר ממגבלות נורולוגיות-טכניות:

< "השונות... ההבעה השונה מאחרים נובעת אצלי מחוסר יכולת להיות כמותם ולבצע את המשימות ככולם, לרוב מסיבות טכניות. אך בזכות זה התפתחה בי חשיבה אחרת, מקורית הרבה יותר..." (ד. ג.)

למרות מניע התחלתי מאולץ זה התפתח התהליך לכיוון של אמירות אישיותיות מרשימות הן בתיאור דרך המאבק והן בתוצרים האמנותיים הייחודיים שעוצבו במהלכו. חשיבותן של אמירות אלה כשלעצמן, ושל הסבר מקורותיהן וסגנון הביצוע שלהן ופרשנותו, נוגעת לא רק לתלמידים לקויים שבורכו בכישורים אמנותיים, ואולי לא רק לתלמידים לקויים בכלל. נראה שעניינן בכל תלמיד באשר הוא העשוי להביע את יכולותיו באופן אופטימלי באמצעות ערוצים החורגים מהוורבליות החד-ממדית, המוחלטת כמעט, הנהוגה במוסדות החינוך, וכתוצאה מכך להצמיח ולחזק גם את כוחותיו האישיותיים הכוללים וכמובן את פוטנציאל השתלבותו בחברה.

סאלי ל' סמית', מנהלת בית הספר הניסויי ללקויי למידה בווינגטון, בו נלמדים כל הנושאים האקדמיים באמצעות אמנות, כותבת בהקדמה לספרה (2001): "אין ספק שמכלול הכישורים הנדרשים בעיסוק אמנותי מקביל לכישורים הנדרשים במכלול המקצועות הנלמדים בבית הספר, הן בתחומי השפה, הן בתחום המתמטי והן בתחום החברתי, ולית מאן דפליג שרוב הכישורים האלה פגועים ברמה כלשהי אצל מי שסובלים מליקויי למידה. אלא שהעיסוק באמנות... חשוב לכל אדם ולכל תלמיד... העשייה האמנותית עשויה להיות כלי למידה חיוני עבור הכול, שכן יש לה השפעה חיובית על עולמו הרגשי של כל תלמיד, והשלכות על הדימוי העצמי והביטחון הקיומי שלו". (ל, ס. סמית', בתוך הורים מול מחסום הדיסלקסיה).

נראה שגישה חינוכית זו במצורף לדבריהם חודרי הלב והכליות של הסטודנטים לקויי הלמידה ב"בצלאל", ראויים שיישמעו במלוא עוצמתם באוזני האחראים למערכת החינוך בישראל, שטרחה לצמצם כמעט עד לכדי מחיקה מוחלטת, את לימודי האמנות בגילאי חוק חינוך חובה, וכך גנזו כל אפשרות ביטוי לתלמידים שאינם ורבליים, לצד הצרת עולמם הקוגניטיבי והרגשי של כלל התלמידים.



## ביבליוגרפיה /

- \* ארלוזרוב־פור, נ. ובין, י. (1979). היצירתיות כבוחן של כישורי תלמידים: השוואה בין אוכלוסיות מבוססות וטעונות־טיפוח. עיונים בחינוך, אוניברסיטת חיפה, כרך 26.
- \* ברקלי, ר. א', (1997). לשלוט ב־ADHD, מדריך מלא ומוסמך להבנת הפרעות קשב וריכוז, הוצאת גלילה, ת"א.
- \* גארדנר, ה. (1982), מוח, חשיבה ויצירתיות, ספריית פועלים.
- \* גארדנר, ה. (1996), אינטליגנציות מרובות, התיאוריה להלכה למעשה, מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, ירושלים.
- \* לנדאו, א. (תש"ל), הפסיכולוגיה של היצירתיות, המזכירות הפדגוגית, ירושלים.
- \* לנדאו, א. (1990). האומץ להיות מוכשר. הוצאת דביר, ת"א.
- \* נורמן, ד. (2009). המוח הגמיש: סיפורים של ניצחון אישי מקו החזית של חקר המוח. הוצאת כתר, ירושלים.
- \* עינת, ע.. מפתח לדלת נעולה, עמ' 98
- \* רוסו, ז'אן ז'ק, (1939). האמנה החברתית, רסלינג.
- \* רוסו, ז'אן ז'ק, (2010), אמיל, מאגנס, כנרת זמורה־ביתן.