

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

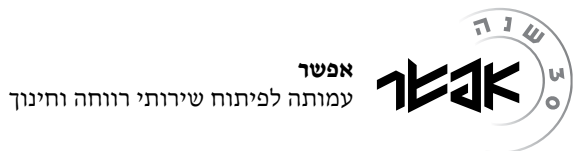
לקווית למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

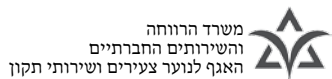
יוצא לאור על ידי:



אפשר

עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:



מאפיינים רגשיים-התנהגותיים, חברתיים ומוטיבציוניים בקרב נערות בסיכון עם לקויות למידה

גילה אמיתי ותומס גומפל

תקציר

המחקר הנוכחי התמקד בהבנת לקויות למידה כגורם סיכון לא ספציפי לבעיות רגשיות-התנהגותיות ולקשיים קוגניטיביים ומוטיבציוניים בקרב נערות בסיכון. הוא בחן את היכולת של לקויות למידה לנבא תאוריות נפש (Theories of Mind) כמדד להבנה חברתית, להבנה של בעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ומוחצנות ולהבנת חרדה מצבית וחרדה תכונתית. המחקר בחן נערות במצבי מצוקה חריפים, ששהו במוסדות לטווח ארוך ובינוני של רשות חסות הנוער (סך הכול 46 נערות, מתוכן 31 עם לקויות למידה ו-15 ללא לקויות למידה), נערות עם לקויות למידה בחינוך המיוחד (7 נערות שהושמו על רקע לקויות למידה) ונערות עם לקויות למידה וללא לקויות למידה שלמדו בחינוך הכללי (סך הכול 23 נערות, מתוכן 14 נערות עם לקויות למידה ו-9 ללא לקויות למידה). נמצא כי הנערות החוסות עם לקויות הלמידה היו בעלות המדדים הרגשיים-התנהגותיים הקשים ביותר. לקויות הלמידה ניבאו תאוריות נפש, וסוג מוסד ניבא תאוריות נפש ובעיות רגשיות-התנהגותיות. בדיון נדונה גם ההתייחסות המועטה לסוגיית המגדר, הן במחקר והן בשדה.

מילות מפתח: לקויות למידה, נערות, סיכון

מאז תחילת שנות התשעים של המאה העשרים מחלחלת למערכות חינוך, רווחה ותקון (correction) ההבנה, כי לנערות מאפיינים וצרכים רגשיים, התנהגותיים וחברתיים הייחודיים להן (Chesney-Lind, 2006); אולם במחקרים ובתכניות עבודה עם נערות ניתן לראות כי מושם רק דגש מועט על ייחודיות מיקומן החברתי והאישי של נערות (ברקוביץ'-רומנו, 2012; Chesney-Lind, Morash & Stevenson, 2008). המחקר על אודות המפגש בין לקויות למידה ומגדר בהקשרים של מצבי סיכון ועל השלכות לקויות הלמידה על נוער בסיכון מציג תמונה חלקית בלבד על מצבן של נערות בסיכון עם לקויות למידה.

ישנם שני מקורות עיקריים להגדרה המקובלת ללקויות למידה בקרב אנשי המקצוע – מקור אחד הוא הוועידה הלאומית האמריקנית לילדים עם לקויות למידה (NJCLD, 1988), ואילו השני הוא המדריך האבחנות הסטטיסטי (DSM-IV-TR, APA, 2000). עד לאחרונה, שתיהן התבססו בין היתר על קיומם של פערים בין יכולת התלמיד לביצועיו ובין ביצועי התלמיד לנורמה של גילו. ההגדרה מבוססת הפער היא הגדרת

העבודה על פי הוראות המנהל הכללי של משרד החינוך (משרד החינוך, 2013; Gumpel & Sharoni, 2007). בישראל לומדים מעל 100,000 תלמידים עם לקויות למידה, שהם כ-5% מכלל התלמידים. מתוכם כ-60% משולבים (ציונית, ברמן ובן-אריה, 2013). המחקר הנוכחי נערך בשנת 2004 ומתייחס להגדרת לקויות למידה בהתאם כמקובל בישראל. עם זאת, לאחרונה שונו הן המונח עצמו והן הגדרתו, בהתבסס על ה-DSM-5 (APA, 2013), שלפיו מדובר כיום על הפרעת למידה ספציפית. שיעור לקויי הלמידה המשוער בקרב אוכלוסיות בסיכון עומד על כ-70% (עינת ועינת, 2006; Katsiyannis, 2008); אולם אף שנמצא בבירור כי ללקויות למידה השפעה ישירה על הימצאות במצבי סיכון (ראו Cosden, Brown & Elliott, 2002), המחקר בתחום הוא מועט, וקיים מחסור בידע ומיומנות לעבודה עם בני נוער בסיכון המתמודדים עם לקויות הלמידה כחלק ממצבי הסיכון שלהם, ובעיקר עם נערות בסיכון (Mallett, 2013). יש לברר, מהי השפעתן של לקויות הלמידה במפגש עם מצבי סיכון, על מנת להבין עד כמה מהוות לקויות הלמידה משתנה מתווך או ממתן של גורמי סיכון והימצאות על רצף הסיכון.

בני נוער בסיכון גבוה מטופלים באגף לנוער, צעירים ושירותי תקון במשרד הרווחה, שאחת מיחידותיו היא רשות חסות הנוער. זו מופקדת על כ-2,000 חוסים בשנה, מתוכם שליש הן נערות (משרד הרווחה ושירותים החברתיים, 2011). מחקרים מצביעים על כך שמאפייני הסיכון ההתנהגותיים, הרגשיים והקוגניטיביים של נערות חמורים ביותר יחסית לאלו של נערים בסיכון (Gavazzi, Yarcheck & Chesney-Lind, 2006; Handwerk et al., 2006; Mallett, 2013; Carter, Lane, Pierson & Glaeser, 2006). מחקרים בסיכון ללקויות למידה תפקיד מתווך בחשיפה לסיכון ולבעיות רגשיות-התנהגותיות (Nelson & Harwood, 2010). עם זאת, אין נתונים מחקרניים על נערות בסיכון גבוה עם לקויות למידה, כל שכן על התערבות רגישת מגדר. אבחון החסר של לקויות למידה שממנו סובלות נערות במצבי מצוקה נובע גם מהציפיות המגדריות הדיפרנציאליות שלהן נערות חשופות בתחום האקדמי, בהמשך לממצאי מחקרים המעידים על ציפיות מגדר נמוכות כלפי תלמידות (Willcutt & Pennington, 2000; Zohar, 2011). אבחון חסר זה, בשילוב התערבות שאינה לוקחת בחשבון את קיומן האפשרי של לקויות למידה, מפחיתים מרמת ההתאמה של תכנית העבודה הנבנית לנערה על פי חוזקותיה וקשייה. מאמר זה יתאר את מאפייניהן האישיים של נערות בסיכון גבוה מאוד המתמודדות עם לקויות למידה, לעומת אלו של נערות בסיכון גבוה מאוד ללא לקויות למידה, בניסיון ראשון להבין את מאפייניה של אוכלוסיית קצה זו.

סיכון

סיכון מוגדר כהתדרדרות מאורח החיים הנורמטיבי והמצופה, והוא מתבטא בתוצאות חיים בעלות קונוטציה שלילית או לא נורמטיבית מבחינה חברתית או תרבותית (Fraser, Richman & Galinsky, 1999). המחקר על סיכון בוחן משתנים רבים

לקיומם של מצבי סיכון, וביניהם גורמי סיכון אישיים (לקויות למידה, טמפרמנט), משפחתיים (פתולוגיות של הורים, עוני, הגירה) וקהילתיים וחברתיים (אידאולוגיה כלכלית-חברתית, דת) (Luthar & Brown, 2000). סיכון מנובא על ידי דינמיקות ותהליכים, ולא על ידי מאפיין אחד סטטי, באמצעות השתנות משותפת והשפעות של משתנים ומאפיינים זה על זה במפגש ספציפי שמתקיים ביניהם בנסיבות מסוימות (Luthar, D'Avanzo, & Hites, 2003). אי-לכך, התמודדות עם לקויות למידה במצבים של מצוקה ומתוך מיקום חברתי מגדרי ספציפי מולידה ככל הנראה מאפייני סיכון ומאפייני התמודדות או סיכון ייחודיים ומגוונים.

לקויות למידה כגורם סיכון לא ספציפי

לקויות למידה מהוות גורם סיכון אישי מולד שאינו ספציפי (ראו Richman & Fraser, 2001), כלומר כזה שעלולות להיות לו השלכות והשפעות בכיוונים רבים; לקויות למידה משפיעות על רווחה רגשית ומגבירות את הסיכון להופעתן ולהחמרתן של בעיות רגשיות-התנהגותיות (Nelson & Harwood, 2010; Svetaz, Ireland & Blum, 2000) וכן משפיעות על תפקוד לימודי ועל הבנה חברתית (Bauminger, Edelson & Morash, 2005; Bloom & Heath, 2010), המהווה תנאי הכרחי להסתגלות חברתית נורמטיבית. כמו כן, לקויות למידה משפיעות על אמונה נמוכה בחוללות עצמית (Baird, Scott, Dearing & Hamill, 2009; Tabone, 2012). להלן יוצגו ממצאים מרכזיים על הקשר בין לקויות למידה לתחומים אלו. מחקרים על סיכון ולקויות למידה מיעטו להשתמש בפרקטיקות רגישות מגדר, כך שהידע על מאפייניהן הספציפיים של נערות ותלמידות עם לקויות למידה הוא חלקי. היעדרו של ידע מחקרי על מאפיינים אלו בקרב בנות עם לקויות למידה מעכב גיבושן של פרקטיקות מיטביות לעבודה עמן ומגביר את הסיכון להחרפת ההשפעות של גורמי סיכון נוספים בחייהן של נערות בסיכון המתמודדות עם לקויות למידה.

לקות למידה כגורם סיכון לבעיות רגשיות-התנהגותיות מוחצנות ומופנמות

בעיות רגשיות-התנהגותיות (emotional-behavioral problems) הן מינוח מקובל מאז שנות השמונים להתנהגויות אשר יש יסוד סביר להניח כי בבסיסן קיים קושי רגשי (Achenbach, 1991). נהוג לחלק את משרעת הבעיות הרגשיות-התנהגותיות לשני ממדים: ממד של בעיות מוחצנות, כמו הפרעת התנהגות, "אקטינג-אאוט", וממד של בעיות מופנמות, כמו: נסוגות חברתית, דיכאון וחרדה (Achenbach, 1991). מקובל להתייחס אל 2% מכלל האוכלוסייה כסובלים מהפרעות רגשיות-התנהגותיות, אך גם סביב נתון זה קיימות מחלוקות רבות; מחקרים מצביעים על שיעורים גבוהים יותר, של 3%–6%, של הפרעות רגשיות-התנהגותיות (Kauffman, 2000). בישראל, בשנת הלימודים 2009–2010, למדו בישראל 15,585 (0.61%) ילדים שהוגדרו כבעלי הפרעות התנהגות, ו-56% מהם היו משולבים במערכת החינוך הכללית (ציונית, ברמן ובן-אריה, Ari-Am & Gumpel, in press; 2009).

קיים קשר בין לקויות למידה לבעיות רגשיות-התנהגותיות (Nelson & Harwood, 2010). בעיות רגשיות-התנהגותיות מאובחנות פחות בקרב נערות, בשל האופן המופנם שבו הן מבטאות לרוב בעיות אלו. הן אינן מהוות "גורם מפריע" בכיתת הלימוד, והנטייה להפנותן לאבחון נמוכה יחסית לנטייה לאבחון נערים, המפגינים בדרך כלל את קשייהם באופן מוחצן וגלוי יותר לעין המתבונן (Willcutt & Pennington, 2000).

לקויות למידה קשורות לבעיות רגשיות-התנהגותיות רבות, ביניהן התנהגות לא מותאמת בבית הספר, קשיים בהסתגלות חברתית נורמטיבית ונשירה סמויה וגלויה. בקרב בנים קיימת תחלואה נלווית ללקויות הלמידה, בצורת התנהגויות מוחצנות, כגון אגרסיביות ואימפולסיביות, ואילו בנות מבטאות קשיים מופנמים על ידי הערכה עצמית נמוכה, בדידות, נטיות לחרדה, אבדנות וחוסר קשב (Willcutt & Pennington, 2000). גם בתחום זה קיימות השפעות של חברות מגדרי על האופן שבו מתבטאות מצוקות פנימיות כלפי חוץ. לגבי נערות במצבי סיכון גבוה המצב שונה. מחקרים מצאו כי התנהגותן של נערות המגיעות למסגרות קצה היא חריפה וקיצונית באופן יוצא דופן (Handwerk et al., 2006; Lanctôt, Ayotte, Turcote & Besnard, 2012). הרחבת המחקר על הקשר בין לקויות למידה לבעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ומוחצנות בקרב נערות תשפוך אור על השפעות לקויות הלמידה על דינמיקות התנהגותיות ורגשיות בקרבן ועל האופנים שבהם מתמודדות נערות במצבי סיכון עם לקויות למידה עם תמהיל מורכב זה של אתגרי חיים.

לקות למידה כגורם סיכון לקשיים בתאוריות נפש (Theories of Mind)

מחקרים רבים קשרו בין קיומן של לקויות למידה לבין קשיים חברתיים (Al-Yagon, 2002; Sharaby & Margalit, 2011; Tur-Kaspa, 2007). קשרים חברתיים מהווים גורם חוסן בקרב אנשים במצבי סיכון (Ehrlich, Cassidy, Gorka, Lejuez & Daughters, 2013). היכולת לגבש תאוריות נפש בתקשורת החברתית עם אחרים היא מיומנות חיונית לבניית מיומנויות של הבנה חברתית לצורך השתלבות חברתית ובניית רשת חברתית (Bloom & Heath, 2010; Happé, 1994). תאוריות נפש הן יכולתו של אדם להעלות השערות על המתרחש בנפשו, ברגשותיו ובמחשבתו של סובייקט אחר ולהסיק מתוך הצפייה בו מסקנות על מחשבותיו, כוונותיו וציפיותיו. בתחום תאוריות הנפש לא נערך מחקר על נערות, כל שכן על נערות בסיכון או נערות עם לקויות למידה.

יש לציין כי המחקר על אודות הסתגלותן החברתית של נערות עם לקויות למידה לא העמיד ממצאים ייחודיים לנערות, למרות קיומו של ידע מחקרי רב המצביע על הבדלים מגדריים בהסתגלות והתנהגות חברתית (ראו Osborne, 2000). מכאן עלה הצורך לבחון את הקשר בין הבנה חברתית לבין לקויות למידה בקרב בנות.

חוסן

חוסן מהווה התפתחות והסתגלות טובות ולא צפויות נוכח קיומם של תנאים לא רגילים המקשים על התפתחות נאותה (Masten, 2001). הוא יכול להתבטא בשימור

יכולת התמודדות וביכולת להתמודד עם טראומות. גורמי חוסן עשויים לפעול כגורמים המפצים על קיומם של גורמי סיכון או כגורמים החוצצים בפני סיכון קיים או סיכון פוטנציאלי (Fraser et al., 1999; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). כיוון שלקויות הלמידה מהוות גורם סיכון לא ספציפי, קיימת חשיבות לבניית חוסן בקרב אנשים המתמודדים עמן.

אמונה בחוללות עצמית כגורם חוסן

אמונה בחוללות עצמית היא מקור רב עצמה לחוסן אישי וחברתי. אמונה זו היא האמונה של האדם ביכולתו לארגן ולבצע פעולות הנדרשות להשגת תוצאות רצויות בעיניו; ככזו, היא גורם קוגניטיבי מוטיבציוני, המבסס מוטיבציה על תפיסה עצמית והערכה של היחיד את ביצועיו. האמונה בחוללות העצמית היא מנגנון המייצר אצל האדם מוטיבציה לנהל את המציאות החברתית ולהתנהל בתוכה באופן שישפיע על מהלכה (Bandura, 1997). בהיעדרה, האדם עלול להימנע מפעולה, ולא להתוודע ליכולותיו האישיות והחברתיות.

אמונתם של תלמידים עם לקויות למידה בחוללות עצמית לימודית נמוכה מזו של תלמידים ללא לקויות למידה או זהה לה (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Tabone, 2012). לעתים, למרות הישגים אקדמיים זהים לאלו של תלמידים ללא לקויות למידה, האמונה העצמית שלהם תהיה נמוכה יותר. לממצאים אלו כמה השערות, וביניהן שתלמידים עם לקויות למידה אינם משווים עצמם לתלמידים ללא לקויות למידה או שהם שופטים את עצמם באופן שונה מאשר את התלמידים האחרים (Klassen, 2002a, 2002b).

מבחינה מגדרית, מרבית המחקרים על אמונה בחוללות עצמית ולקויות למידה כללו בנות מעטות או שבנות כלל לא הוזכרו במאמר המתאר את המחקר. מחקרים שכללו תלמידות עם לקויות למידה לא מצאו הבדלים מגדריים באמונה בחוללות העצמית, אף על פי שהמחקר הכללי על אמונה בחוללות עצמית אכן מצא הבדלים כאלו (ראו Lackaye et al., 2006). הבדלים אלו בממצאים כלליים, לעומת ממצאים בקרב תלמידים עם לקויות למידה, מצביעים על צורך בעיבוי הידע על אמונה בחוללות עצמית בקרב תלמידות עם לקויות למידה. זאת, בעיקר לאור העובדה שאמונה בחוללות עצמית מהווה גורם חוסן הניתן לעיצוב ושינוי, ולכן אפשר לערוך בו שימוש מעשי בעבודה עם נערות המתמודדות עם לקויות למידה.

מוסדות לנוער בסיכון

המחקר הנוכחי התמקד בנערות במצבי סיכון קיצוניים ששהו במוסדות לנערות של רשות חסות הנוער, באגף לנוער, צעירים ושירותי תקון במשרד הרווחה והשירותים החברתיים. רשות חסות הנוער מטפלת בכ-2,000 חוסים בשנה בפרישה של 59 מעונות, וכשליש מבני הנוער במעונות החסות הן נערות (פנסירר, 2012). השמה במעון לנוער בסיכון מהווה "הזדמנות אחרונה" ממסדית, לאחר שיתר המערכות כשלו במתן מענה

לתוצאות הסיכון של הנער או הנערה. מבחינת הרשויות, מוסדות חסות שיקומיים נועדו למתן גורמי סיכון ולבסס התנהגויות חברתיות נורמטיביות (Scholte & Van Der Ploeg, 2006).

בוגרי מוסדות חסות שהצליחו בבגרותם ציינו הצלחה לימודית כאבן ראשה בתהליך שעברו במוסד וכגורם מרכזי להצלחתם, גם לאחר פיקוח על מאפיינים משפחתיים ועל הערכה עצמית (Jackson & Martin, 1998; Schiff & Benbenishti, 2006). למרות זאת, תכניות שיקומיות אינן מדגישות את הפן הלימודי. במהלך מסלולם השיקומי, 40%–60% מהנערים החוסים חווים מעברים בין מסגרות, המפריעים למהלך הלימודי הסדיר, ואשר עלולים להשפיע לרעה על היכולת לכונן רצף לימודי ואמונה ביכולת הלימודית, כמו גם על היכולת לכונן חברויות מתמשכות (ראו בנבנישתי ושמעוני, 2012).

לרוב הנערות השוהות במוסדות תקון אין היסטוריה של התנהגויות אלימות או עברייניות, אלא רובן חוו הזנחה רגשית ופיזית והיו קרבנות להתעללות רגשית, פיזית ומינית (גולן, 2002; Chesney-Lind et al., 2008). מרביתן מגיעות מרקע של הזנחה ובריחות חוזרות ונשנות מהבית (Chamberlain & Moore, 2002). מצבן הרגשי-התנהגותי המופנם וגם זה המחצן בדרך כלל חריפים מאוד יחסית לנערים, והן מבטאות מדדי חרדה גבוהים ביותר (Handwerk, et al., 2006; Johnson-Reid, 2002). בשל כך, העבודה עם נערות אף נתפסת כמאתגרת יותר מאשר העבודה עם נערים (Lanctôt, et al., 2012).

מחקר זה מתבסס על מחקר רחב יותר, שמצא כי קיימת אינטרקציה בין סוג המוסד החינוכי (לדוגמה מעון חסות, בית ספר כללי) לבין לקויות הלמידה: בכל סוג מוסד חינוכי, הנערות עם לקויות הלמידה נמצאו בעלות המדדים הנמוכים ביותר של הסתגלות (קוגניטיבית, חברתית ורגשית-התנהגותית), בהשוואה לנערות ללא לקויות הלמידה. כמו כן, נערות החסות היו בעלות המדדים הרגשיים-התנהגותיים והקוגניטיביים הנמוכים ביותר כמעט בכל מדד רגשי-התנהגותי, חברתי ומוטיבציוני יחסית לקבוצות השוואה (אמיתי, 2010). נמצא כי לקויות למידה בקרב נערות בסיכון גבוה ששהו במעונות רשות חסות הנוער היו מצויות במתאם עם בעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ומוחצנות ועם חרדה (Amitay & Gumpel, 2013). כמו כן, נמצא כי ללקויות למידה אפקט מרכזי בניבוי אמונה בחוללות עצמית לימודית וחברתית, והאמונה בחוללות עצמית של הנערות החוסות עם לקויות הלמידה הייתה נמוכה ביותר.

לסיכום, לקות למידה היא גורם סיכון לא ספציפי הקשור להנמכה בהתמודדות עם תחומי חיים רבים: לימודי, חברתי ורגשי-התנהגותי. שיעור לקויי הלמידה בקרב אוכלוסיות בסיכון עומד על 70%. חסרים נתונים מחקריים על נוער בסיכון גבוה עם לקויות למידה, כל שכן על נערות המתמודדות עם לקויות למידה אשר שוהות ומטופלות במוסדות תקון. מחקרים מצביעים על תוצאות סיכון שונות בקרב נוער וילדים עם לקויות למידה, בהשוואה לנוער וילדים ללא לקויות למידה, ביניהן בעיות רגשיות-התנהגותיות מוחצנות ומופנמות רבות יותר, חרדה וחסר בחיי חברה מספקים גדולים יותר ואמונה נמוכה יותר בחוללות העצמית בתחומי חיים אלו. שני נתונים

אלו – שיעורים גבוהים של לקויות למידה בקרב אוכלוסיות במצבי סיכון וקיומם של קשיי התמודדות בתחומי חיים שונים – מעלים צורך לבסס את הידע על אודות אוכלוסיות קצה שעליהן עדיין אין די נתונים.

מעטים הם המחקרים על מאפייניהן האישיים של נערות חוסות. עם זאת, מגדר מהווה בדרך כלל משתנה אחד מני משתנים דמוגרפיים רבים ואינו זוכה לתשומת לב מיוחדת או להבנות מחקריות ספציפיות (ברקוביץ'-רומנו, 2012; Chesney-Lind et al., 2008). יתר על כן, המחקרים הקיימים לוקים לרוב בבעיות מתודולוגיות שונות (Handwerk et al., 2006). בחסרונן של מידע, נדרש מחקר שיספק תמונת מצב ראשונית על שיעור לקויות הלמידה ומאפייניהן בקרב נערות בסיכון.

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון קיומו של קשר בין לקויות למידה לבין מאפיינים אישיים של נערות בסיכון וכן את היכולת של לקויות למידה לנבא מאפיינים רגשיים-התנהגותיים (בעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ומוחצנות, חרדה) וקוגניטיביים (תאוריות נפש, אמונה בחוללות עצמית) בקרב נערות החוסות במעונות רשות חסות הנוער לטווח ארוך. על מנת ללמוד את מקומן של לקויות הלמידה בהקשרים אלו, המחקר בחן נערות חוסות עם לקויות למידה וללא לקויות למידה, והשווה את מאפייניהן עם מאפייני נערות עם לקויות למידה וללא לקויות למידה שלמדו בחינוך הכללי, וכן עם אלו של נערות שהושמו בחינוך המיוחד בשל קיום לקויות למידה.

השערות המחקר

א. נערות בסיכון עם לקויות למידה תבטאנה קשיים גדולים יותר מאשר נערות שאינן בסיכון ונערות בסיכון ללא לקויות למידה, במדדי בעיות רגשיות-התנהגותיות וחרדה, הבנה חברתית וחוללות עצמית.

ב. לקויות למידה וסוג מוסד ינבאו קיום רמה נמוכה של תאוריות נפש בקרב הנערות החוסות עם לקויות למידה.

ג. לקויות למידה וסוג מוסד ינבאו קיומן של בעיות רגשיות-התנהגותיות מוחצנות ומופנמות וחרדה בקרב נערות חוסות עם לקויות למידה במידה רבה יותר מאשר בקרב יתר קבוצות המחקר.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

נדגמו נערות עם לקויות למידה ובלי לקויות למידה ממוסדות חינוך שונים המצויים על רצף הסיכון: תלמידות בבתי ספר של החינוך הכללי ($N=23$) מתוכן 14 עם לקויות למידה ו-9 ללא לקויות למידה, נערות עם לקויות למידה הלומדות בבתי ספר של

החינוך המיוחד ו"הזדמנות שנייה" ($N=7$) ונערות השוהות בשני המוסדות היחידים לטווח בינוני וארוך של רשות חסות הנוער של משרד הרווחה שפעלו בעת איסוף הנתונים, שהן האוכלוסייה במצבי המצוקה הקשים ביותר המוכרת במדינת ישראל ($N=46$). מתוך 63 נערות חוסות במעון לנערות לטווח ארוך, רק 4 נערות (6.3%) סירבו להשתתף במחקר. עבור 17 נערות, איסוף הנתונים שהצריך 3–4 מפגשים, לא הושלם בשל מעבר למסגרת אחרת, חזרה לקהילה או בריחה ממושכת. מתוך 13 הנערות ששהו במעון לטווח בינוני בעת איסוף הנתונים, כולן הסכימו להשתתף במחקר, אך 3 עזבו את המעון טרם גמר איסוף הנתונים. סך הכול נאספו נתונים מלאים על 31 נערות חוסות עם לקויות למידה ו-15 ללא לקויות למידה.

כלי המחקר

סריקה לאיתור חשד לקיומן של לקויות למידה

לאחר קבלת אישורים למחקר מהרשויות הרלוונטיות (משרד החינוך ומשרד הרווחה), נוצר קשר עם יועצות ומחנכות בבתי ספר במרכז הארץ. הן פנו לתלמידות עם לקויות למידה ובלי לקויות למידה בבקשה להשתתף במחקר, באישור הוריהן. נערות החינוך המיוחד שהשתתפו היו רק אלה שאבחנתן העיקרית הייתה קיומן של לקויות למידה, מה שהפחית במידה ניכרת את גודל הקבוצה. לנערות ששהו במעונות רשות חסות הנוער נדרש אבחון. 12 נערות הגיעו עם אבחון ממסגרת חסות קודמת, ובקרב כל היתר נערך שימוש בסוללת הסריקה לאיתור חשד ללקויות למידה, המבחינה בין פערים בביצוע לבין תת-הישגיות, שפותחה על ידי צה"ל ומשמשת לאבחון חיילים המצויים במתקני השלמת השכלה. הסוללה כוללת 11 תת-מבחנים המודדים מיומנויות מילוליות, פתרון בעיות והבנה, שני תת-מבחנים המודדים חשיבה והבנה כמותיות ושני תת-מבחנים המודדים מיומנויות לא מילוליות. היא מקובלת על ידי משרד החינוך ותקפה מבחינתו לצורך מתן התאמות בדרכי היבחנות. תשומת לב מיוחדת ניתנה לנערות מהגרות: וידאו שלא מדובר אצלן בביצוע נמוך של מטלות שפתיות בלבד, שניתן להסבירו כתוצאה של ההגירה. הדבר נערך באמצעות וידאו הבנת הנקרא והבנת ההוראות: הנערות התבקשו לחזור אחר ההוראות ואחר התכנים שנקראו לפני ביצוע המטלות עצמן. האבחון נערך ונחת על ידי החוקרת הראשונה, בהנחייתו של החוקר השני.

בהיות המשתתפות נערות במצבי מצוקה, לא ניתן היה לשלול חינוך לא הולם וטלטלות רגשיות וחברתיות, שהרי מעצם הגדרתן כנערות חוסות, הן מגיעות לחסות בשל גורמים אלו. לכן סריקת האיתור התמקדה במיומנויות בסיס, כפי שהמליצו ליפקה, לזו וסיגל (Lipka, Lesaux & Siegel, 2006). בשל המדגם הקטן לא הייתה משמעות לסיווג על פי חומרת הלכות המשווערת. בשל רמתן הלימודית הנמוכה, רק נערות שביצועיהן היו לא עקיבים והצביעו על פער של שנתיים ויותר בין מטלות שונות אותרו כבעלות חשד ללקות למידה (Lipka et al., 2006).

מדדים קוגניטיביים

אמונה בחוללות עצמית – נבדקה על ידי SEQ-C – Self Efficacy Questionnaire for Children, שאלון למילוי עצמי (Muris, 2001). הכלי תורגם לעברית ושוב לאנגלית, על ידי פאנל. השאלון בוחן ארבעה משתני אמונה בחוללות עצמית: אמונה בחוללות עצמית לימודית ($\alpha=.88$), אמונה בחוללות עצמית חברתית (Cronbach's $\alpha=.85$), אמונה בחוללות עצמית רגשית (Cronbach's $\alpha=.86$) ומדד כללי של אמונה בחוללות עצמית (Cronbach's $\alpha=.88$). המדד הכללי בנוי מסכום שלושת תחומי החוללות העצמית האחרים. השאלון, הכולל 18 פריטים (שישה לכל תחום של חוללות עצמית), בנוי על סולם הערכה בן חמש דרגות. טווח הציונים הכללי נע בין 24 ל-120, וטווח הציונים לכל מדד של חוללות עצמית נע בין 6 ל-30. ניתוח גורמים של השאלון מצביע על שלושה פקטורים המספקים יחד 52.3% מהשונות (Muris, 2002). השאלון תורגם והועבר בישראל לראשונה במחקר זה. הוא הועבר בקבוצות קטנות בכיתות הלימוד של המשתתפות, והוקרא לכל משתתפת שהתקשתה בהבנת הנקרא. משך מילוי כ-20 דקות.

תאוריות הנפש – נבדקה באמצעות ToMST – Theory of Mind Story Task (Happé, 1994; Happé, Winner & Brownell, 1998) מטלה זו, הבוחנת הבנה של מצבים חברתיים, כוללת 16 ויניטות (תיאורי מקרים). היא מועברת לכל משתתפת בנפרד וכוללת שני סולמות: שמונה סיפורים "פיזיים", המשמשים כביקורת לפיקוח על יכולת שפתית, ושמונה סיפורי "תאוריות נפש", המתארים אינטרקציה בין אנשים או קבוצות ובוחנים את הבנתו החברתית של המשתתף ואת יכולותיו לייחס כוונות ורגשות לדמויות. הכלי נבחר משום שהוא מתאר סיטואציות יום-יומיות ואינו מצריך מיומנויות מילוליות גבוהות להבנת תכניו. תיקוף הכלי מצא כי אין הבדלי קושי בין שני סוגי המטלות (Fletcher et al., 1995). כלי המחקר תורגם על ידי פאנל לעברית ושוב לאנגלית. כמו כן, נערכו שינויים, תוך התאמת התוכן לישראל. כדי לשמור על מהימנות גבוהה בהעברת השאלון, הכלי הועבר על ידי עוזרות מחקר שלא היו מצויות במטרות המחקר והשערותיו. לפיקוח על השפעתם של קשיים מילוליים על ההבנה, הוויניטות הוקלטו והושמעו למשתתפות עד לוודא הבנתן. השאלות קודדו על סולם בן שלוש דרגות, בין 0-2 – לתשובה שגויה לחלוטין, 1 – לתשובה חלקית המביעה הבנה כי קיים מניע מוסתר, ו-2 – לתשובה מלאה). התשובות תועדו במלואן, וקידודן נערך על ידי החוקרת הראשונה בלבד. משך המטלה נע בין חצי שעה לשעה.

מדדים רגשיים-התנהגותיים

בעיות מופנמות ומוחצנות – נבדקו באמצעות CBCL-TRF – Child Behavior Checklist (Achenbach, 1991), שאלון CBCL למורה. השאלון משמש לאיסוף נתונים על אודות בעיות רגשיות-התנהגותיות של ילדים בני 4-18, ממוריהם. שאלון CBCL-TRF כולל שני סולמות: האחד מודד תפקוד מסתגל, והשני כולל שמונה תסמונות ילדות מוחצנות ומופנמות, ביניהן: נסגנות, תלונות סומטיות, תסמינים של

חרדה או דיכאון, בעיות חברתיות, בעיות חשיבה והתנהגויות אגרסיביות וסוּטוּת. אלו מתפרשות על פני 113 פריטים, המקודדים בסולם ליקרט בן שלוש רמות. ה-CBCL מבחין בין ילדים שיש להפנות לטיפול קליני לבין ילדים שאינם זקוקים לטיפול ברמה קלינית ומנבא את חומרת התסמינים. מהימנות הפריטים (α) נעה בין 0.81 ל-0.97; גם תוקפם גבוה – בין 0.71 ל-0.92 (Wiener & Harris, 1997). משך מילוי השאלון הוא כחצי שעה. מחקר ישראלי על נורמות השאלון באוכלוסייה ישראלית רגילה ובאוכלוסייה ישראלית מטופלת מצא כי השאלון מהימן במידה רבה בהבחנה בין אוכלוסיות רגילות לפתולוגיות (Zilber, Auerbach & Lerner, 1994). השאלון מולא על ידי מחנכותיהן של המשתתפות. שיעור המענה על שאלונים שנמסרו לצוות החינוכי של המשתתפות היה נמוך יחסית, עקב קשיים טכניים בהעברתו.

חרדה – STAI – State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, 1983; Spielberger, 1970): השאלון מעריך את חריפותם של תסמיני חרדה והועבר למשתתפות למילוי עצמי. הוא כולל 40 פריטים ומודד תסמינים של חרדה מצבית (בזמן עריכת המבחן) וחרדה כתכונה. כל סולם כולל 20 פריטים, המדורגים על סולם בן ארבע רמות. מהימנות הכלי גבוהה ($\alpha = 0.94$). המדידה נעשית על ידי דירוג עצמי של קביעות שונות המתארות התנהגויות המאפיינות את מצבי החרדה הנמדדים. טווח הציונים נע בין 20 ל-80. משך מילוי השאלון הוא כחצי שעה. השאלון מולא בכיתות קטנות, ובמהלך מילוי שהו בכיתה עוזרות מחקר שסייעו לנערות שהתקשו בהבנה. תקפותם ומהימנותם (α) של המבחנים הללו נבחנו על בני נוער בישראל ונמצאה גבוהה (ראו Stein et al., 1999).

משתני רקע

כדי להשיג תמונה כוללת של משתנים העשויים להוות גורמי סיכון של המשתתפות, נבנה שאלון למילוי עצמי של המשתתפות, שכלל את הפרטים הבאים: השכלה, רקע אקדמי, תעסוקת ואישי של ההורים, מצב חברתי-כלכלי (SES), רקע אתני והגירה. במוסדות החסות נאסף מידע זה ממדריכי הנערות, על מנת להפחית את משך השתתפותן במחקר (רובן עברו את סקירת לקויות הלמידה, שנמשכה שלוש פגישות). באופן מפתיע, למרות השהות המשותפת הארוכה של המדריכים עם הנערות, לרובם לא היה המידע הרלוונטי על אודות מאפייני הרקע שלהן.

אופן איסוף הנתונים

הנתונים נאספו במהלך שנת הלימודים תשס"ד (2003–2004) בארבעה בתי ספר של החינוך הכללי, שני בתי ספר של החינוך המיוחד ושני מעונות רשות חסות הנוער, המעונות היחידים לטווח בינוני וארוך לנערות בקצה רצף הסיכון שפעלו באותה עת. כל הנתונים נאספו באופן אנונימי, לאחר אישור הורים. בבתי הספר, המחנכות הפנו תלמידות למחקר, ובמוסדות רשות חסות הנוער, העובדים הסוציאליים פנו לכלל הנערות.

ממצאים

ניתוח הממצאים

בקרב משתתפות מהחינוך הכללי, 14 נערות (60.9%) נמצאו בעלות לקויות למידה, ו-9 (39.1%) – ללא לקויות למידה. בקרב הנערות השוהות במוסדות החסות, 31 משתתפות (67.4%) אותרו כבעלות לקויות למידה, ו-15 משתתפות (32.6%) היו ללא פערים ניכרים בין גילן הכרונולוגי למיומנויות בפועל. לוח 1 מציג את משתני הרקע והתפלגות המשתתפות לפי סוג מוסד לימודי ולקות למידה. בשל גודל המדגם, ערכי המובהקות המוצגים הם ערכי המובהקות לפני תיקון הולמס, כמוצע על ידי הוכברג ובנימיני (Hochberg & Benyamini, 1990). כל משתתפות החינוך המיוחד היו בעלות לקויות למידה. הגיל הממוצע של תלמידות החינוך הכללי עם לקויות למידה היה 15.37 (SD=1.79), ושל תלמידות החינוך הכללי ללא לקויות הלמידה – 15.67 (SD=1.32). ממוצע הגיל של נערות החסות עם לקויות למידה היה 16.03 (SD=1.34) ושל התלמידות ללא לקויות הלמידה – 16.19 (SD=1.0). ממוצע הגיל של המשתתפות מהחינוך המיוחד היה 17.0 (SD=0.58).

לוח 1: התפלגות המשתתפות על פי סוג מוסד, קיומה של לקות למידה ומוצא

n	חינוך כללי		חינוך מיוחד		מעונות חסות	
	LD	NLD	LD	NLD	LD	NLD
	14	9	7	–	15	31
גיל	15.38	15.67	17	–	16.19	16.03
(SD)	(1.79)	(1.32)	(0.58)		(1.00)	(1.34)
מוצא הסבים*						
ישראל	2	2	0	–	0	2
מדינות שהשתייכו לברית המועצות	0	1	1	–	6	13
אתיופיה	0	0	0	–	1	2
אירופה/אמריקה	4	4	3	–	2	3
מזרח תיכון	7	2	3	–	5	10

*Fisher's Exact, $p < .05$, **LD=Learning disabilities, NLD=Non Learning Disabilities

בעוד שכלל המשתתפות מהחינוך הכללי היו ילידות הארץ, 42.9% מהמשתתפות מהחינוך המיוחד ו-52.2% מהמשתתפות ממוסדות החסות היו ילידות הארץ. מתוך משתתפות החסות שלא היו ילידות הארץ, 82% (שהם 39.8% מכלל המשתתפות החסות), היו ילידות מדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות ($p < .001$), ולמעט שתי משתתפות, כולן הגיעו לישראל בגיל צעיר (3–7 שנים), ולא נחשבו עולות חדשות מבחינה חוקית. ניתוח פישר המדויק הצביע על הבדלים מובהקים בהערכת

הנערות את המעמד החברתי-כלכלי (SES) של משפחותיהן בהתאם לסוג המוסד שבו התחנכו, ונערות החסות העריכו את מעמד משפחותיהן כנמוך ביותר מבין הקבוצות ($p=.0004$). בשל כמות המהגרות הגבוהה בקרב משתתפות החסות והחינוך המיוחד, היה קושי לפקח על כלל המשתתפים הדמוגרפיים, שכן לא התקיימה קבוצת ביקורת של מהגרות מקרב תלמידות החינוך הכללי.

קשר בין לקויות למידה למשתתפים אישיים

לוח 2 מציג את התפלגות המאפיינים הרגשיים והקוגניטיביים על פי סוג מוסד וקיום לקות למידה או אי-קיומה. במחקרים קווי-ניסויים באוכלוסיות קטנות, כשאין אפשרות לערוך מדגם מזווג, נפוץ השימוש במבחנים א-פרמטריים (ראו, Conover, 1988; Siegel & Castellan, 1999). לכן, למדגם הקטן נערך מבחן א-פרמטרי קרוסקאל-ואליס. המבחן נערך על המשתתפים המרכזיים בלבד, על מנת להקטין את כמות המשתתפים במודל ולהגדיל את מהימנות הבדיקה.

תאוריות נפש: לתלמידות החינוך המיוחד היו ציוני תאוריות הנפש הנמוכים ביותר. גם כלל הנערות במוסדות החסות (עם לקויות למידה וללא לקויות אלו) היו בעלות ציוני תאוריות נפש נמוכים, בהשוואה לתלמידות החינוך הכללי. הנערות ללא לקויות הלמידה שלמדו בחינוך הכללי ביטאו מיומנות תאוריות נפש גבוהה יותר, בהשוואה לשאר הקבוצות ($p<.05$).

בעיות רגשיות-התנהגותיות: לנערות החסות עם לקויות הלמידה היו הרמות הגבוהות ביותר של חרדה, הן המצבית והן התכונתית, והנערות ללא לקויות למידה בחינוך הכללי היו בעלות רמות החרדה הנמוכות ביותר ($p<.01$). לכלל הנערות החסות היו מדדים גבוהים של בעיות מוחצנות ומופנמות ($p<.01$), בעוד שליתר הנערות היו מדדים נמוכים של בעיות רגשיות-התנהגותיות. בהשוואה בין נערות החסות נמצא כי בשני המדדים הרגשיים (בעיות רגשיות-התנהגותיות וחרדה), הנערות עם לקויות הלמידה ביטאו קשיים גבוהים יותר, בהשוואה לנערות ללא לקויות הלמידה.

אמונה בחוללות עצמית: נערות החסות עם לקויות למידה נמצאו כבעלות חוללות עצמית כללית נמוכה משמעותית יחסית ליתר הקבוצות; בקרב נערות החינוך הכללי ללא לקויות הלמידה נמצאה החוללות העצמית הכללית הגבוהה ביותר ($p<.05$). הנערות מהחינוך המיוחד היו בעלות החוללות העצמית הלימודית הנמוכה ביותר, ואילו הנערות ללא לקויות למידה מהחינוך הכללי היו בעלות החוללות העצמית הלימודית הגבוהה ביותר ($p<.01$).

לוח 2: התפלגות משתני המחקר לפי סוג מוסד וקיומה של לקות למידה
(ממוצעים וסטיות תקן)

מבחן	תת-מבחן	נערות בסיכון (n=58)	נערות בחינוך המיוחד (n=7)	נערות הלומדות בחינוך הכללי (n=23)	Kruskal- Wallis p
		NLD	LD	NLD	קשיי/קשיי למידה חמורים
ToM – תאוריות הנפש					
p<.001**	סיפורים נפשיים	(n=25)	(n=12)	(n=6)	(n=13)
		6.20	7.92	3.50	9.77
		(2.90)	(3.32)	(2.07)	(2.71)
p<.017*	סיפורים פיזיים (ביקורת)	(n=25)	(n=12)	(n=6)	(n=13)
		6.96	7.67	6.29	8.69
		(3.80)	(3.40)	(4.39)	(3.84)
STAI – חרדה					
p<.001**	חרדה מצבית – ציון תקן	(n=30)	(n=15)	(n=7)	(n=13)
		56.20	47.13	47.71	48.62
		(9.35)	(6.36)	(7.97)	(8.04)
p<.001*	חרדה תכונתית – ציון תקן	(n=30)	(n=15)	(n=7)	(n=13)
		60.87	51.20	51.14	47.23
		(9.68)	(8.76)	(8.71)	(7.04)
CBCL – מופנמות ומוחצנות					
p<.001**	פרופיל הפנמה – ציון תקן (% מעל קו החיתוך הקליני)	(n=16)	(n=12)	(n=5)	(n=8)
		71.31	71.50	58.40	60.00
		(6.20)	(8.51)	(3.78)	(9.93)
p<.001**	פרופיל החצנה – ציון תקן (% מעל קו החיתוך)	(n=16)	(n=12)	(n=5)	(n=8)
		72.88	69.34	59.40	60.00
		(7.76)	(5.18)	(5.46)	(5.01)
p<.001**	סה"כ ציוני הסולמות – ציון תקן (% מעל קו החיתוך)	(n=31)	(n=16)	(n=7)	(n=13)
		77.63	72.84	62.80	62.13
		(7.22)	(8.34)	(1.79)	(9.48)
SE – חוללות עצמית					
p<.024**	ציון כללי	(n=31)	(n=16)	(n=7)	(n=13)
		66.74	72.67	69.43	70.46
		(11.74)	(11.15)	(2.07)	(12.29)
p<.008**	אקדמית	(n=31)	(n=16)	(n=7)	(n=13)
		22.13	25.34	21.43	24.54
		(6.46)	(4.92)	(4.04)	(6.59)
N.S.	חברתית	(n=31)	(n=16)	(n=7)	(n=13)
		26.16	26.0	26.43	25.08
		(4.75)	(4.81)	(5.16)	(4.29)
N.S.	רגשית	(n=31)	(n=16)	(n=7)	(n=13)
		18.45	21.34	21.57	20.85
		(5.29)	(4.02)	(2.76)	(4.62)

*p<.10 after implementing Holm correction, **p<.05 after implementing Holm correction

*** נתונים מודגשים מסמנים שגיאת תקן גדולה מ-0.25

**** המספרים המצוינים בסוגריים מרובעים מציינים את שיעור המשתתפות שציון התקן שלהן הוא מעל קו החיתוך הפתולוגי

***** סטיות התקן מופיעות בסוגריים עגולים

ניתוח רגרסיה רב-משתני

ניתוח רגרסיה לינארית רב-משתני בוצע לניבוי תאוריות נפש ולמדדים רגשיים- התנהגותיים של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות, חרדה תכונתית וחרדה מצבית. מאחר שהמדגם כולל מקרים קיצוניים ואיננו מייצג את כלל האוכלוסייה וכן בשל חסר בנתונים, יצרנו האחדת נתונים על ידי שימוש בטרנספורמציה המבוססת על חישובי לוג-10 של הנתונים הגולמיים. טרנספורמציה זו אפשרה את חישוב התפלגות טעויות השארית (residuals), על מנת לבחון אם יש בהן הטיה שיטתית או שהן מקריות (standardized residuals x studentized residuals). הממצאים המדווחים במאמר הם המשתנים שהיו להם לפחות 30 מקרים עם נתונים מלאים. לוחות 3–5 מציגים את תוצאות ניתוחי הרגרסיה. המנובאים היו: תאוריות נפש (לוח 3), חרדה (לוח 4) ובעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ומוחצנות ומדד כללי של בעיות רגשיות-התנהגותיות (לוח 5). המנובאים הוכנסו למשוואה בשלוש קבוצות (בלוקים): בקבוצה הראשונה הוכנס סוג המוסד שבמחקר קודם נמצא במתאם עם מאפיינים שונים של הנערות החוסות; הקבוצה השנייה כללה את משתנה לקות הלמידה, שגם הוא מצוי במתאם עם מאפייני סיכון; הקבוצה השלישית כללה משתנים אישיים קוגניטיביים ורגשיים, כשבכל רגרסיה הוצא המשתנה המנובא, תאוריות נפש, אמונה בחוללות עצמית ומדדים רגשיים-התנהגותיים של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות וכן מדד נפרד של חרדה.

לוח 3: ניתוח רגרסיה רב-משתנית לניבוי תאוריות נפש

תאוריות נפש			
מודל 1 β	מודל 2 β	מודל 3 β	
.376*	.385*	.535*	סוג מוסד
	-.308*	-.267	לקויות למידה
		.252	חוללות עצמית לימודית
		.004	חוללות עצמית חברתית
		.060	רגשית
		.263	חרדה כתכונה
		-.009	חרדה מצבית
		.276	בעיות מופנמות
		-.174	בעיות מוחצנות
		.022	מדד CBCL כללי
.141*	.236*	.348	R ²
	.095	.112	ΔR ²

*p<.05, **p<.005, ***p<.001

לוח 4: ניתוח רגרסיה רב-משתנית לניבוי חרדה מצבית וחרדה כתכונה

	חרדה מצבית			חרדה תכונתית			
	מודל 3 β	מודל 2 β	מודל 1 β	מודל 3 β	מודל 2 β	מודל 1 β	
סוג מוסד	.108	-.308*	-.300*	-.218	-.525***	-.518***	
לקויות למידה	.273	.269		.182	.245		
תאוריות נפש	.044			.146			
חוללות עצמית לימודית	-.058			-.173			
חוללות עצמית חברתית	.235			.222			
חוללות עצמית רגשית	-.287			-.363*			
הפרעות מופנמות	.805			.214			
הפרעות מוחצנות	.482			.544			
מדד CBCL כללי	-.724			-.369			
R^2	.411	.162	.090*	.634**	.328	.268***	
ΔR^2	.249	.072		.305	.060		

* $p < .05$, ** $p < .005$, *** $p < .001$

לוח 5: ניתוח רגרסיה רב-משתנית לניבוי הפרעות מופנמות ומוחצנות ומדד כללי של הפרעות

	מדד כללי של הפרעות			הפרעות מוחצנות			הפרעות מופנמות			
	מודל 3 β	מודל 2 β	מודל 1 β	מודל 3 β	מודל 2 β	מודל 1 β	מודל 3 β	מודל 2 β	מודל 1 β	
סוג מוסד	-.542**	-.682***	-.677***	-.417*	-.657***	-.655***	-.646***	-.662***	-.661***	
לקויות למידה	.037	.166		-.079	.058		-.025	.054		
תאוריות נפש	.057			-.074			.171			
חוללות עצמית לימודית	-.015			-.027			-.004			
חוללות עצמית חברתית	-.157			-.047			-.164			
חוללות עצמית רגשית	-.046			.014			-.073			
חרדה כתכונה	.211			.399*			-.029			
חרדה מצבית	.150			.003			.293*			
R^2	.591	.486	.458***	.540	.433	.430***	.564	.439	.436***	
ΔR^2	.105	.027		.107	.003		.125	.003		

* $p < .05$, ** $p < .005$, *** $p < .001$

ניתוח רגרסיה רב-משתנית לניבוי תאוריות נפש. לוח 3 מראה כי בניבוי תאוריות נפש, המודל השני, הכולל את משתני המוסד ולקות הלמידה, מנבא באופן מובהק שינויים ברמת תאוריות נפש ($R^2=.24$, $F(1,40)=4.97$, $p<.05$). תאוריות נפש מנובאות במודל זה על ידי סוג מוסד ($\beta=.36$, $p<.05$) וקיומן של לקויות למידה ($\beta=-.31$, $p<.05$). לקות למידה מנבאת רמה נמוכה של תאוריות נפש. כמו כן, שהות במעון של רשות חסות הנוער או בחינוך המיוחד מנבאת גם היא רמה נמוכה של תאוריות נפש.

ניתוח רגרסיה רב-משתנית לניבוי חרדה. לוח 4 מציג את ניתוח הרגרסיה הרב-משתנית לניבוי חרדה כתכונה וחרדה מצבית. באשר לחרדה כתכונה, ניתן לראות כי המודל השלישי מנבא חרדה זו באופן מובהק ($R^2=.63$, $F(7,33)=3.928$, $p<.005$). המשתנה המובהק במודל זה כאפקט מרכזי הוא משתנה החוללות העצמית הרגשית ($\beta=-.36$, $p<.05$). חרדה מצבית מנובאת על ידי מודל 1 ($R^2=.90$, $F(1, 41)=4.066$, $p<.05$). הכולל את משתנה סוג המוסד ($\beta=-.30$, $p<.05$). שהות במעון רשות חסות הנוער מנבאת עלייה במדדי חרדה מצבית.

ניתוח רגרסיה רב-משתנית לניבוי בעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ומוחצנות. לוח 5 מראה כי בניבוי בעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות, המודל הראשון הוא מובהק ($R^2=.44$, $F(1,41)=31.739$, $p<.001$). מודל זה כולל רק את סוג המוסד, המנבא שינויים בבעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ($\beta=-.66$, $p<.001$). נערות החסות לקו בבעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ברמה גבוהה באופן מובהק, לעומת הנערות בחינוך המיוחד והכללי. הפרעות מוחצנות נובאו באופן מובהק על ידי המודל הראשון, שכלל את סוג המוסד ($R^2=.43$, $F(1,41)=30.882$, $p<.001$), בעוד ששהות במוסד חסות ניבאה קיומן של בעיות רגשיות-התנהגותיות מוחצנות. מדד כללי של בעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות ומוחצנות של CBCL נובא באופן מובהק במודל הראשון ($R^2=.49$, $F(1,41)=34.712$, $p<.001$), על ידי שהות במוסד חסות ($\beta=-.677$, $p<.001$).

דין

המחקר הנוכחי בחן ממדים רגשיים-התנהגותיים וקוגניטיביים הקשורים לרווחתן של נערות עם לקויות למידה ובלעדיהן, המצויות במיקומים שונים על רצף הסיכון. בכך הוא מרחיב מחקר קודם בתחום. החיבור בין לקויות למידה לסיכון נובע ממחקר ענף, שמצא כי לקויות הלמידה מהוות גורם סיכון לא ספציפי שהשלכותיו רבות. אוכלוסיות בסיכון מצויות במצב של אבחון חסר, ולכן גם אינן זוכות תמיד להתערבות המתאימה בזמן המתאים. לכן בקרב אוכלוסיות סיכון, אבחון חסר עלול להוביל להחרפת ממדי הסיכון והמצוקה (Cosden et al., 2002), בעיקר בקרב נערות (Svetaz & al., 2000), המצויות גם כן, מעצם מגדרן, בעמדת נחיתות חברתית (ראו ברקוביץ'-רומנו, קרומר-נבו וקומס, 2012). ההתמקדות המחקרית המעטה בבנות עם לקויות למידה נובעת הן מקיומו של מדגם קטן של נערות מאובחנות (Brook & Boaz, 2005) והן מהעיוורון המגדרי; הדבר גורם גם לאיתור כמות קטנה בלבד של בנות עם לקויות למידה, מה שמקשה על בניית מדגם גדול מספיק לעריכת מחקרים על לקויות למידה בהקשרן

המגדרי (Brook & Boaz, 2005; Willcutt & Pennington, 2000). מידע מחקרי על אודות נערות עם לקויות למידה המצויות במצבי סיכון חריפים פורץ את העיוורון המגדרי שקיים סביב נערות, אשר רק לעתים רחוקות מהוות מושא למחקר עצמאי. מידע מחקרי יכול לספק בסיס מהותי לבחינת ייחודיותו של פרופיל נערה בסיכון שמתמודדת גם עם לקויות למידה, ומסוגל לסייע לבניית מדיניות מותאמת ורגישה מגדרית עבור אוכלוסיית הקצה של נערות המתמודדות הן עם מצוקות חיים ומצבי סיכון והן עם לקויות למידה. המחקר הנוכחי נשען על ממצאים המעידים על כך שבקרב נערות חוסות יש מתאם גבוה בין לקויות למידה לבעיות רגשיות-התנהגותיות בממדים שונים – הן בממד כללי של בעיות מוחצנות ומופנמות והן ספציפית, בממדים של חרדה ושל אמונה בחוללות עצמית רגשית (Amitay & Gumpel, 2013).

תאוריות נפש נובאו על ידי קיומן של לקויות למידה וסוג מוסד. בקרב נערות חוסות עם לקויות למידה ונערות החינוך המיוחד עם לקויות הלמידה דווח על רמה נמוכה של תאוריות נפש באופן מובהק יחסית לזו שאצל נערות ללא לקויות הלמידה בחסות ובחינוך הכללי. תאוריות נפש נובאו במחקרים קודמים על ידי יכולות מילוליות (Jenkins & Astington, 2000), וייתכן כי הניבוי שלהן על ידי לקויות למידה מספק פן נוסף של הבנת הקשר בין לקויות למידה ויכולות מילוליות לקשיים חברתיים, תחום שנחקר רבות בעבר מכמה היבטים (ראו Al-Yagon, 2002; Margalit & Al-yagon, 2002; Tur-Kaspa, 2002).

אצל נערות החסות עם לקויות הלמידה נמצאו תאוריות נפש וכן אמונה בחוללות עצמית לימודית גבוהות יותר מאשר אצל הנערות בחינוך המיוחד. במחקר קודם, לקויות למידה נמצאו במתאם עם אמונה בחוללות עצמית כללית, לימודית וחברתית, ואף ניבאו מדדים אלו (Amitay & Gumpel, 2013). מחקרים שנערכו על בתי ספר של "הזדמנות שנייה", המספקים לנוער שנשר ממערכת החינוך הכללית הזדמנות נוספת להצלחה לימודית, מצאו כי הלימודים בבתי ספר כאלה, שדומים באופני עבודתם לבתי הספר של מעונות רשות חסות הנוער, מסייעים לפיתוח הערכה עצמית לימודית גבוהה ותחושת שייכות חברתית (רהב ואמיתי, 2012; Dugger; Cox, 1999; Dugger, 1998). ייתכן כי זהו הסבר לממצא שנערות החסות לא ביטאו חוללות עצמית לימודית נמוכה באופן מובהק. הסבר נוסף טמון בממצאי מחקרים המצביעים על כך שהחוללות העצמית של תלמידים עם לקויות למידה אינה תמיד בהלימה עם הישגיהם המציאותיים; זאת בשל קבלת חיזוקים רבים ולמידה במסגרת סגרגטיבית, שאינה מאפשרת השוואת יכולות עם בני הגיל שאינם לקויי למידה או עם סטנדרטים כלליים (Klassen, 2002a).

בשל הממצא המעיד על קיומן של תאוריות נפש תקינות יחסית בקרב נערות החסות, ייתכן כי שיפוט היכולות האקדמיות שלהן לא קשור לשיפוט חברתי-מצבי לקוי, כפי שעולה ממחקריו של קלסן, אלא קשור בעיקר לחוויות הלימודית והחברתית החיוביות שלהן הן זוכות בכיתת הלימוד בעת שהותן במעונות החסות; במהלך שהות זו רובן משלימות שנות לימוד, ניגשות לראשונה למבחנים סטנדרטיים (מבחני

היל"ה) וזוכות לתעודות גמר שעליהן חתום משרד החינוך (כאהן-סטרבצ'נסקי ובודובסקי, 2002).

בעיות רגשיות-התנהגותיות מופנמות, מוחצנות וכלליות וחרדה נובאו ברובן על ידי סוג מוסד בלבד, להוציא חרדה תכונתית, שנובאה על ידי אמונה בחוללות עצמית רגשית. לקות הלמידה לא היוותה אפקט מרכזי בניבויים אלו. עם זאת, לנערות החוסות עם לקויות למידה היו המדדים הרגשיים-התנהגותיים הקשים ביותר מבין כלל קבוצות המחקר. ייתכן שבהתאם לממצאים המצביעים על קיומן של לקויות למידה כגורם סיכון לא ספציפי, יש ללקות הלמידה אפקט עקיף על המדדים הרגשיים-התנהגותיים, שלא נמדד במחקר הנוכחי.

הממצאים במחקר זה מצביעים על הבדל משמעותי בין הנערות החוסות עם לקויות הלמידה ובין יתר המשתתפות במדגם ומצביעים על הבדלים מעטים בין הנערות בחינוך הכללי – עם לקויות למידה ובלעדיהן. ייתכן שאינטרקציה בין תנאי חיים ירודים (בעיקר מעמד כלכלי נמוך, משתנה שמנבא הן מיומנויות תאוריות נפש נמוכות והן קיומן של הפרעות רגשיות-התנהגותיות) ובין קיומן של לקויות למידה, מנבאת רמה גבוהה של חרדה מצבית וחרדה תכונתית ורמה פתולוגית של הפרעות רגשיות-התנהגותיות.

מתוך הנערות שאובחנו במחקר הנוכחי, אצל 67% נמצא חשד לקיומן של לקויות למידה, בהתאם לממצאים אחרים בקרב אוכלוסיות סיכון (עינת ועינת, 2006; Romi, Sharoni, Ben-Zion & Fishbein, 1999). כיוון שנראות המחקרית והחברתית של נערות במצוקה היא נמוכה, ייתכן כי ממצאי המחקר מצביעים על תופעה רחבה של אבחון חסר של לקויות למידה בקרב נוער בסיכון, ונערות בסיכון בפרט. אין ספק שהמחקר הנוכחי מצביע בעקיפין על "מלכוד 22" של נערות חוסות עם לקויות למידה: מחד גיסא, מדובר בפלח אוכלוסייה שאינו מאובחן בדרך כלל אבחון לקויות למידה, בשל קיומן של בעיות רגשיות-התנהגותיות "בוערות" יותר; מאידך גיסא, כאשר מפנים את זרקור האבחון לאוכלוסייה זו, התוצאות המפתיעות של ריבוי לקויות למידה מעלות חשד לאבחון יתר. בעיית האבחון המגולמת בקרב אוכלוסיות מיעוט בישראל מתחזקת כאשר מדובר בפלח הקטן של המיעוט המוגדר על ידי הגירה, מגדר, מצב של סיכון רב-בעייתי וקיומה של לקות למידה. עם זאת, אי-עריכת מחקרים בקרב אוכלוסיות בעייתיות בשל הקושי לערוך מחקר "נקי" אינה הולמת סדר יום מחקרי חברתי המנסה לפרק ולפענח גם פלחים שוליים, שקשה להגיע אליהם וקשה להשוותם לאוכלוסיות אחרות בשל היותם תופעה נדירה יחסית. מחקרים מצביעים על מדדים רגשיים-התנהגותיים חריפים ביותר בקרב נערות המצויות במצבי סיכון קשים, ולכן למרות קיומם של משתנים מתערבים רבים, אנו מוצאים צורך וצידוק בהפניית זרקור גם לאוכלוסיית קצה זו. מחקרים מצביעים על כך שבנות במוסדות חסות לוקות בהפרעות רגשיות והתנהגותיות רבות וחמורות יותר מאשר בנים חוסים, עם נטייה גבוהה לבעיות התנהגות מופנמות, דיכאון, חרדה, פגיעה עצמית והפרעות אכילה (גולן, 2002; Handwerk, et al., 2006). ייתכן שמודעות גבוהה יותר

לאבחון בנקודת זמן מוקדמת יכולה למנוע החרפה של מדדים נוספים ולהקל על תוצאות הסיכון של הנערות. הממצאים הדיפרנציאליים על נערות במצוקה, לעומת נערים, מזהירים אותנו מפני בעיית ההכללה, מאחר שמחקר שנעשה גם על בנים וגם על בנות אינו תמיד ער למאפיינים ייחודיים של נערות. במחקרים על בעיות רגשיות-התנהגותיות בקרב נוער קיימים ממצאים שונים על פי מגדר, ולפיהם נערות מבטאות תסמינים מופנמים רבים יותר, וכך מתקיים מצב שבו נערות במצבי מצוקה חוות אי-נראות כפולה, הן במערכות החברתיות והחינוכיות והן במחקר. באופן זה, המבנה החברתי והציפיות המגדריות מבנות משפיעים על המחקר ועל ההתערבות החינוכית בקרבן יותר מאשר על בנים.

מגבלות המחקר

קיים קושי מהותי בהשוואת נערות השוהות במוסדות חסות לנערות הלומדות בחינוך המיוחד ולנערות בחינוך הכללי. זו ללא ספק מגבלה מרכזית של המחקר, יחד עם שיעורי ההיענות הנמוכים שנמצאו בקרב צוותי החינוך בחינוך הכללי. נעשה ניסיון להגיע לנערות הממתינות להיקלטות במוסדות חסות ולהשוות לנערות החסות, אך בפועל היה בלתי אפשרי לאתר את הנערות מרשימת ההמתנה. לכן, נערכו השוואות על פני שלושה צירים (לקויות למידה, סיכון וסוג מסגרת). עקב נשירה מקרית גבוהה בקרב משתתפות החסות ומשום שבישראל פעלו בעת המחקר שני מעונות בלבד לנערות (כיום פועל מעון שלישי), יש מקום להרחיב את מסד הנתונים על נערות בסיכון עם לקויות למידה במחקרים חוזרים ובמחקרים רחבי היקף בין-לאומיים.

מגבלה נוספת של המחקר היא אבחון הנערות החסות בגיל הנעורים, גיל שבו קשה "לנקות" את לקויות הלמידה משלל ביטויים של קשיי למידה שהצטברו עקב היעדרויות ממושכות ממערכת החינוך ועקב מצבי מצוקה שונים שאליהם נחשפו. לכן למעשה, לא נערך אבחון, אלא נערך שימוש בסוללה לאיתור חשד ללקויות למידה. הסוללה נבחרה כיוון שקיבלה הכרה על ידי משרד החינוך, והיא נמצאת בשימוש במערכות חינוך של "הזדמנות שנייה". השיקול לשימוש בסוללה היה הרלוונטיות לפרקטיקות של השדה החינוכי שבו נעשית העבודה עם הנערות במצוקה. האבחון נערך בשלוש פגישות רצופות עם כל נערה.

הבדל משמעותי בין נערות החינוך הכללי לנערות החסות הוא השיעור הגבוה של יוצאות מדינות שהשתייכו בעבר לברית המועצות בקרב נערות החסות – כ-40% מסך הנערות החסות. ייצוג היתר או חסר של תלמידים מהגרים ובני קבוצות מיעוט הוא תופעה נחקרת ומדוברת מאוד מאז סוף המאה העשרים, הן בישראל והן בעולם המערבי (ראו, Gaviria-Soto & Castro-Morera, 2005; Skiba, Poloni-Staudinger, 2008; Gallini, Simmons & Feggins-Azziz, 2006; Werning, Loser & Urban, 2008). בעבודה עם נערות במצוקה יש לתת את הדעת על הבדל זה, שכן לקויות למידה מהוות מאפיין אחד במכלול של מאפיינים חברתיים. מאידך גיסא, חשוב להדגיש כי בין משתתפות המחקר, רק שתי נערות חסות הוגדרו כעולות חדשות, שכן רוב הנערות

הגיעו לישראל בילדותן המוקדמת (סביב גיל 7). קיים קושי משמעותי לאבחן לקויות למידה שלא בשפת האם (ראו בורנשטיין, בן-סימון וענבר, 2007; ברזניץ וימין, 2008), אך כיוון שאת מרבית לימודיהן והתחנכותן עברו הנערות בארץ, ייתכן שנתון זה מיתן את ההשפעות התרבותיות בבואנו לאבחן לקויות למידה.

נערות בסיכון עם לקויות למידה – עיוורון מגדרי, אבחון חסר וסטנדרט דיפרנציאלי

מחקר זה הוא אחד מני מחקרים מעטים המתמקדים בלקויות למידה מהזווית המגדרית-נשית, בשילוב נושא המצוקה. הנטייה להפנות לאבחון לקויות למידה תלמידות בעלות הישגים לימודיים והתנהגותיים סבירים היא נמוכה, לעומת הנטייה להפנות תלמידים כאלו. לציפיות המגדר הדיפרנציאליות מבנים ומבנות יש שתי השלכות מרכזיות לדיון זה: ראשית, תת-הישגיות נחשבת מבחינה חברתית וכן בעיני המורים כמשמעותית פחות עבור תלמידות מאשר עבור תלמידים ואיננה נתפסת כסוגיה דחופה לטיפול בה; שנית, בנות מפנימות את קשייהן, ומשום כך קשייהן הרגשיים-התנהגותיים מקבלים בולטות נמוכה מאוד, המביאה לידי תשומת לב נמוכה לקיומם של הקשיים, ולכן גם לאבחון ולטיפול מעטים ומאוחרים; זאת, שוב, בשל ציפיות מגדר דיפרנציאליות מותנות תרבותית (Willcutt & Pennington, 2000). אבחון מאוחר והתערבות מאוחרת או לא מתאימה, שאינה מתחשבת בקיומן של לקויות למידה, עלולים להחליש עוד יותר את יכולותיה של הנערה להתמודד עם מורכבות מצבי הסיכון והמצוקה שבהם היא שרויה, בעוד שעריכת אבחון ועבודה עם הנערה בהתאם ליכולותיה, יכולים להעלות את יכולותיה להתמודד עם חלק מזירות החיים באופן מיטבי, יחסית למיקומה החברתי והאישי. מחקרים על בוגרים מצליחים ששהו במוסדות תקון הצביעו על קשר בין הצלחה בבגרות לבין הצלחה לימודית (Jackson & Schiff & Benbenishty, 2006; Martin, 1998). ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בהצבת אותו פלח חברתי בלתי נראה של נערות במצבי מצוקה שאינן מאובחנות, בחזית, דרך העדשה המגדרית. עם זאת, המחקר מציג רק תצלום בזק של קצה השתלשלות חייהן כנערות בסיכון, על מדדיהם הרגשיים-התנהגותיים, חברתיים וקוגניטיביים, שכבר צברו מורכבות רבה בשנות התמודדות רבות עם מצוקותיהן. מחקרים סובייקטיביים, שמציגים את האופן שבו הנערה חווה את מצוקותיה, גם הם יסייעו לבניית תכניות עבודה אפקטיביות עם נערות במצבי מצוקה המתמודדות עם לקויות למידה. העבודה המתמקדת במניעה ובהבנת מצבי חייהן המורכבים של הנערות דרך הפריזמה המגדרית, צבועה בציפיות המגדריות והתרבותיות, שיש להן אולי חלק בכישלון להתבונן נכוחה על הנערות. ההבנה בנוגע לעבודה זו עם הנערות עדיין כרוכה במחקר רב.

מקורות

- אמיתי, ג' (2010). **גורמי סיכון לסטייה חברתית בקרב נערות עם לקויות-למידה או קשיים לימודיים חמורים**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- בורנשטיין, ת', בן-סימון, ע' וענבר, נ' (פברואר, 2007). **הערכת תפקודי שפה בסיסיים בשפה העברית של סטודנטים עולים**. הוצג בכנס השלישי של האגודה הישראלית לפסיכומטריקה (אפ"י), המרכז ע"ש קונרד אדנאואר, ירושלים.
- בנבנישתי, ר' ושמעוני, ע' (2012). **הישגים בתחום ההשכלה של ילדים ובני נוער בהשמה חוץ-ביתית ובטיפול רשויות הרווחה בקהילה**. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 36, 185–204.
- ברזניץ, צ' וימין, ר' (עורכות) (2008). **אבחון, מדידה והערכה, גן-ב: תמונת מצב והמלצות**. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- ברקוביץ'-רומנו, א' (2012). **על העיוורון המגדרי: מדיניות חברתית בישראל כלפי נערות במצבי מצוקה**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ברקוביץ'-רומנו, א', קרומר-נבו, מ' וקומס, מ' (2012). **גוף הידע המחקרי בישראל על נערות במצבי מצוקה: סקירה היסטורית מפרספקטיבה פמיניסטית**. **חברה ורווחה, לג(1)**, 7–39.
- גולן, מ' (2002). **הבדלים בין נערים לנערות במצוקה השוהים במסגרת חוץ-ביתית כפויה**. **חברה ורווחה, כב(4)**, 519–544.
- כאהן-סטרבצ'נסקי, פ' ובדובסקי, ק' (2002). **תכנית היל"ה – מחקר הערכה**. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך.
- משרד החינוך (2003). **חוזר מנכ"ל תשס"ד/4 (ב). התאמות בדרכי ההיבחנות לנבחנים בעלי לקויות למידה אינטרנטיים ואקסטרנטיים**. ירושלים: משרד החינוך.
- משרד הרווחה והשירותים החברתיים (2011). **סקירת השירותים החברתיים 2010**. ירושלים: אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה.
- עינת, ע' ועינת, ת' (2006). **כתב אישום: ליקווי למידה, נשירה ועבריינות** (קו אדום). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פנסירר, א' (2012). **סכסוך העבודה במעונות רשות חסות הנוער**. ירושלים: הכנסת.
- ציונית, י', ברמן, ט' ובן-אריה, א' (2009). **ילדים בישראל**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- ציונית, י', ברמן, ט' ובן-אריה, א' (2013). **ילדים בישראל**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.
- רהב, ג', ואמיתי, ג' (2012). **בית הספר לאמנויות מוזות: מחקר הערכה**. אוניברסיטת תל-אביב.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the child behavior checklist/4–18*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205–217.
- Amitay, G., & Gumpel, T. (2013). Academic self-efficacy as a resilience factor among adjudicated girls. *International Journal of Adolescence and Youth*, 18(3). Retrieved 18 May 2014 from <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02673843.2013.785437>
- APA (American Psychiatric Association) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revised). Washington, DC: Author.

- APA (American Psychiatric Association) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Ari-Am, H., & Gumpel, T. P. (in press). Special education in Israel: Complex problems, complex solutions. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. Obiakor & U. Sharma (Eds.), *Special education: An international perspective*.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881–908.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of social control*. New York: W. H. Freeman.
- Bauminger, N., Edelstein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 45–61.
- Bloom, E., & Heath, N. (2010). Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal and general learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(2), 180–192.
- Brook, U., & Boaz, M. (2005). Attention deficit and learning disabilities (ADHD/LD) among high school pupils in Holon (Israel). *Patient Education and Counseling*, 58, 164–167.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Glaeser, B. (2006). Self-Determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, 72(3), 333–346.
- Chamberlain, P., & Moore, K. J. (2002) Chaos and trauma in the lives of adolescent females with antisocial behavior and delinquency. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 6(1), 79–108 .
- Chesney-Lind, M. (2006). Patriarchy, crime and justice: Feminist criminology in an era of backlash. *Feminist Criminology*, 1(1), 6–26.
- Chesney-Lind, M., Morash, M., & Stevens, T. (2008). Girls' troubles, girls' delinquency, and gender responsive programming: A review. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 41(1), 162–189.
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (3rd ed). New York: Wiley & Sons.
- Cosden, M., Brown, C., & Elliott, K. (2002). Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 33–51). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cox, S. M. (1999). An assessment of an alternative education program for at-risk delinquent youth. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 36(3), 323–336.
- Dugger, J. M., & Dugger, C. W. (1998), An evaluation of a successful alternative high school. *The High School Journal*, 81(4), 218–228.

- Ehrlich, K. B., Cassidy, J., Gorka, S., Lejuez, C. W., & Daughters, S. B. (2013). Adolescent peer relationships in the context of dual risk: The roles of low distress tolerance and harsh parental response to distress. *Emotion*, 13(6), 843–851.
- Fletcher, P. C., Happé, F., Frith, U., Baker, S. C., Frackowiak, R. S. J., & Frith, C. D. (1995). Other minds in the brain: A functional imaging study of “Theory of Mind” in story comprehension. *Cognition*, 57(2), 109–128.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131–142.
- Gavazzi, S.M., Yarcheck, C. M. & Chesney-Lind, M., (2006). Global risk indicators and the role of gender in a juvenile detention sample. *Criminal Justice and Behaviour*, 33(5), 597–612.
- Gaviria-Soto, J. L., & Castro-Morera, M. (2005). Beyond over-representation: the problem of bias in the inclusion of minority group students in special education programs. *Quality & Quantity*, 39(5), 537–558.
- Gumpel, T. P., & Sharoni, V. (2007). Current best practices in learning disabilities in Israel. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(3), 202–209.
- Handwerk, M. L., Huefner, J. C., Smith, G. L., Clopton, K., Hoff, K. E., & Lucas, C. P. (2006). Gender differences in adolescents in residential treatment. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 312–324.
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of Theory of Mind: Understanding of story characters’ thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 129–154.
- Happé, F. G. E., Winner, E. & Brownell, H. (1998) The getting of wisdom: Theory of Mind in old age. *Developmental Psychology*, 34, 358–362.
- Hochberg, Y., & Benjamini, Y. (1990). More powerful procedures for multiple significance testing. *Statistics in Medicine*, 9, 811–818.
- Jackson, S., & Martin, P. Y. (1998). Surviving the care system: Education and resilience. *Journal of Adolescence*, 21, 569–583.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of Mind and social behavior: Causal models tested in a longitudinal study. *Merril Palmer Quarterly*, 46(2), 203–220.
- Johnson-Reid, M. (2002). After a child abuse report: Early adolescents and the child welfare system. *Journal of Early Adolescence*, 22(1), 24–48.
- Kauffman, J. M. (2000). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed.). New York: Prentice-Hall.
- Klassen, R. (2002a). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173–203.
- Klassen, R. (2002b). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88–102.

- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-ld-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.
- Lanctôt, N., Ayotte, M. H., Turcotte, M., & Besnard, T. (2012). Youth care worker's view on the challenges of working with girls : An analysis of the mediating influence of practitioner gender and prior experience with girls. *Children and Youth Services Review*, 34(11), 2240–2246.
- Lipka, O., Lesaux, N., & Siegel, L. (2006). Retrospective analyses of the reading development of Grade 4 students with reading disabilities: Risk status and profiles over 5 years. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 364–378.
- Luthar, S., & Brown, P. (2000). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Developmental Psychopathology*, 5(19), 931–955.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construction of resilience: A critical evaluation and guidelines for further work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Luthar, S. S., D'Avanzo, K., & Hites, S. (2003). Maternal drug abuse versus other psychological disturbances: Risk and resilience among children. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 104–129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mallett, C. A., (2013). Youthful offending and delinquency: The comorbid impact of maltreatment, mental health problems, and learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*. Retrieved February 9, 2014, from <http://link.springer.com/article/10.1007/s10560-013-0323-3>
- Margalit, M., & Al-Yagon, M., (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53–75). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149.
- Muris, P. (2002). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337–348.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2010). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities) (1988). *Letter to NJCLD member organizations*. Washington, DC: Author.
- Osborne, J. W. (2000). *Testing stereotypes threat: Does anxiety explain race and sex differences in achievement?* Available at <http://webspirs.ziur.co.il:8590/huji>

- Richman, J. M., & Fraser, M. W. (2001). *The context of youth violence*. London: Praeger.
- Romi, S., Sharoni, V., Ben-Zion, S., & Fishbein, M. (1999). *Comparison of characteristics of learning disabilities between detached youth and normal adolescents with learning disabilities*. Unpublished manuscript.
- Schiff, M., & Benbenishty, R. (2006) Functioning of Israeli group-homes alumni: Exploring gender differences and in-care correlates. *Children and Youth Services Review*, 28(1), 133–157.
- Scholte, E. M., & Van Der Ploeg, J. D. (2006). Residential treatment of adolescents with severe behavioral problems. *Journal of Adolescence*, 29(6), 641–654.
- Sharaby, A., & Margalit, M. (2011). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 215–227.
- Siegel, S. & Castellan, J. N., (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*. Boston: McGraw Hill.
- Skiba, R. J., Poloni-Staudinger, L., Gallini, S., Simmons, A. B., & Feggins-Azziz, R. (2006). Disparate access: The disproportionality of African American students with disabilities across educational environments. *Council for Exceptional Children*, 72(4), 411–424.
- Spielberger, C. D. (1983). *State trait anxiety inventory for adults*. California: MindGarden.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R., & Lushene, R. (1970). *The State Trait Anxiety Inventory (STAI)*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Stein, D., Pat-Horenczyk, R., Blank, Y., Dagan, Y., Barak, Y., & Gumpel, T. P. (1999). Sleep disturbances in adolescents with symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 35(3), 268–275.
- Svetaz, M. V., Ireland, M., & Bloom, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340–348.
- Tabone, F. N., (2012). Academic self-concept, self-efficacy, and achievement among students with and without learning disabilities. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 72(7-B), 4353.
- Tur-Kaspa, H. (2002) Social cognition in learning disabilities. In B. Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 11–31). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Werning, R., Löser, J. M., & Urban, M. (2008). Cultural and social diversity: an analysis of minority groups in German schools. *The Journal of Special Education*, 42(1), 47–54.

- Wiener, J., & Harris, P. J. (1997). Evaluation of an individualized, context-based social skills training program for children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 12*(1), 40–53.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading and Attention-Deficit / Hyperactive Disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities, 33*(2), 179–191.
- Zilber, N., Auerbach, J., & Lerner, Y. (1994). Israeli norms for the Achenbach child behavior checklist: Comparison on clinically-referred and non-referred children. *Israeli Journal of Psychiatry and Related Sciences, 31*(1), 5–12.