

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

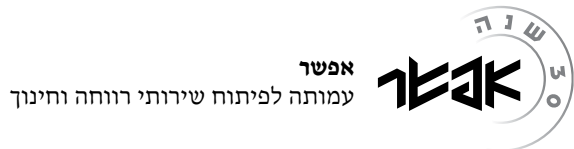
לקוויות למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

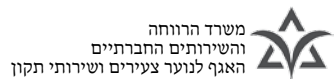
כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



שיח אמהות: מאפיינים יחידניים ומערכתיים (משפחתיים וחינוכיים) בפורום של אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות

שרית שדה

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היו לבחון את המשתנים היחידניים (מאמץ, תקווה וקוהרנטיות) והמערכתיים (משפחתיים וחינוכיים), של מתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות, כפי שתוארו בשיח אמהות בפורום וירטואלי, ואת תרומתם להסבר שני סוגי הסתגלות של המתבגרים – ההסתגלות החברתית (באמצעות ממד תחושת בדידות) וההסתגלות הלימודית (באמצעות ממד ציונים). השערות המחקר היו: (א) האמהות תדווחנה על רמות תקווה, מאמץ וקוהרנטיות נמוכות, קשיים בלימודים, בדידות גבוהה, וכן על תפקוד משפחתי ועל יחס של המורים כלפי ילדיהן; (ב) דיווחי האמהות יבטאו קשרים בין המאפיינים היחידניים והמערכתיים. השיטה: ניתוח 109 מכתבי אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות שפורסמו בפורום באינטרנט במהלך שנתיים. תוצאות המחקר: בהתאם להשערות המחקר, במכתבי האמהות נמצאו ביטויים למשתני המחקר היחידניים והמערכתיים. הביטויים השכיחים ביותר עסקו במשתנים תקווה, השקעת מאמץ, תמיכת המורה בתלמיד ותחושת בדידות. כמו כן נמצאו ביטויים לקשרים בין משתני המחקר, לדוגמה: בין תקווה והשקעת מאמץ, בין תחושת קוהרנטיות ותחושת בדידות ובין תמיכה מצד המורה ותחושת בדידות. במכתבי האמהות הופיעו ביטויים רבים שעסקו בתחושות עקה שלהן.

מילות מפתח: לקויות למידה, הפרעות התנהגות, מאמץ, תקווה, קוהרנטיות, בדידות, תפקוד משפחתי, הסתגלות לימודית

מעטים המחקרים המתמקדים במתן ביטוי לקולן של אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות כפי שהוא עולה בפורום באינטרנט. המחקר הנוכחי עשה שימוש במתודולוגיה איכותנית, שאפשרה להציג את עולמן של האמהות כפי שהן תיארו אותו. מטרת המחקר היו לבדוק משתנים יחידניים ומערכתיים של מתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות כפי שאלו תוארו בשיח האמהות, ואת תרומתם להסבר ההסתגלות החברתית וההסתגלות הלימודית של המתבגרים. מחקר זה הוא חלק מסדרת מחקרים העוסקים בבחינת גורמי סיכון של תלמידים עם ליקויי למידה

והפרעות התנהגות, בצד משאבים אישיים ומערכתיים, והוא התמקד בחקר הביטויים בשיח אמהות. המחקר השתמש במידע מתוך פורום הורים וירטואלי, על מנת לבדוק את תפיסותיהן של אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות ביחס למציאות חייהן ולתיאורי ילדיהן ולהציג מאפיינים יחידניים ומשפחתיים.

בתקופת ההתבגרות עומדים מתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות בפני אתגרים לימודיים והסתגלותיים מוחרפים, בעקבות השינויים ההתפתחותיים שלהם, כמו גם הדרישות במסגרות החינוכיות והחברתיות (Al-Yagon & Margalit, 2013). מתבגרים אלו מתנסים בקשיים לימודיים מתמשכים (Bender, 2004) ובקשיים חברתיים ורגשיים (Al-Yagon & Margalit, 2013; Efrati-Virtzer & Margalit, 2009). במסגרת חקר משתנים התורמים לעמידות (resilience) (Margalit 2003; Miller,) (2002), התפתח מחקר שהתמקד בבדיקת השונות לא רק בין קבוצות תלמידים, תוך התייחסות לקשייהם, אלא בו-זמנית גם של תחומי הכוח, המשאבים וגורמי ההעצמה הפנימיים והסביבתיים בתוך הקבוצות עצמן (Cosden, Brown & Elliott, 2002; Riley & Masten, 2005). ליקויי למידה והפרעות התנהגות מהווים גורמי סיכון, המגבירים את הסבירות שמתבגרים יתנסו בקשיים בתחומי חיים שונים. עם זאת, תלמידים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות אינם פועלים בחלל ריק, אלא תוך יחסי גומלין עם גורמים אישיותיים ומערכתיים, שיכולים לתפקד כגורמים מגנים (McNamara, Willoughby & Chalmers, 2005; Sharabi & Margalit, 2009).

במחקר הנוכחי השתמשנו בהגדרה המקובלת ללקויות למידה: "הפרעה באחד או יותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנת השפה או בהפקתה (בכתב או בעל פה), המתבטאת ביכולת לקויה להקשיב, לחשוב, לדבר, לקרוא, לכתוב, לאיית או לבצע חישובים מתמטיים" (IDEA, 2004). בהתייחס להפרעות התנהגות, הדגימה התבססה לא רק על ההגדרה הקלינית, אלא גם על ההגדרה הפנומנולוגית. תלמידים עם הפרעות התנהגות הוגדרו לצורך המחקר כתלמידים שהמורים תופסים אותם כתלמידים מפריעים. בהמשך יתוארו שלושה מאפיינים יחידניים שביטוייהם נבדקו במכתבי האמהות: השקעת מאמץ, תחושת קוהרנטיות ותחושת תקווה.

מאפיינים יחידניים

השקעת מאמץ

השקעת מאמץ בלמידה עשויה לפצות על קשיים ראשוניים שעמם מתמודדים תלמידים לקויי למידה. עם זאת, במחקר נמצא כי תלמידים עם ליקויי למידה דיווחו על השקעת מאמץ נמוכה יותר מזו של תלמידים ללא ליקויי למידה בשתי קבוצות גיל (Lackaye & Margalit, 2006, 2008), ורמת המאמץ שלהם נמצאה קשורה לחוללות עצמית בתחומי למידה, לרמות הישגים, לרמות תקווה ולמצבים רגשיים.

תחושת קוהרנטיות

תחושת קוהרנטיות מוגדרת כתחושת ביטחון מתמשך ודינמי של הפרט שהסביבות הפנימיות והחיצוניות שלו מובנות, המשאבים החיצוניים והפנימיים שלו מספיקים וזמינים לענות על דרישות המצב, ויש סיכוי סביר שמרבית הדברים הקשורים אליו יסתדרו כמצופה (Antonovsky, 1987). רמת הקוהרנטיות של תלמידים עם ליקוי למידה נמצאה נמוכה בעקיבות מזו של תלמידים ללא ליקוי למידה בתקופות גיל שונות (נויברגר ומרגלית, 1998; Al-Yagon & Mikulincer, 2004). במחקר אורך שנערך בקרב מתבגרים עם הפרעות התנהגות נמצאה תחושת הקוהרנטיות שלהם נמוכה משל מתבגרים ללא הפרעות התנהגות, הן בתחילת המחקר (כאשר הנבדקים היו בני 15 במוצע) והן בנקודת המעקב (כחמש שנים מאוחר יותר) (Hansson, Olsson & Cederblad, 2004). מחקר השוואה בין תלמידים עם קשיים התנהגותיים (כגון הפגנת תוקפנות מילולית או תוקפנות פיזית כלפי תלמידים אחרים או חפצים) לבין תלמידים ללא קשיים התנהגותיים בגילים 9–12 מצא כי תלמידים עם קשיים התנהגותיים דיווחו על רמה נמוכה יותר של תחושת קוהרנטיות (Efrati-Virtzer & Margalit, 2009). כמו כן, נמצא כי תחושת קוהרנטיות גבוהה קשורה לרמות נמוכות של בדידות, מיצב (סטטוס) חברתי גבוה ותפקוד לימודי מסתגל.

תחושת תקווה

תאוריית התקווה מדגישה את אמונתו של הפרט ביכולתו להגדיר את מטרותיו האישיות, לזהות את הדרכים להשגתן ולפעול למימוש היעדים (Snyder, 2002). רמת תקווה גבוהה קשורה להישגים אקדמיים, לכישורים אתלטיים, למצב רוח חיובי, לתחושות תקווה ולהסתגלות פסיכולוגית (Feldman, Rand & Kahle-Wroblewski, 2009), כמו גם לתחושות בדידות נמוכות יותר בקרב מתבגרים (Idan & Margalit, 2013). מתבגרים עם תקווה גבוהה דיווחו על הסתגלות אישית, שביעות רצון כללית ורמת ציונים גבוהות יחסית, בהשוואה למתבגרים עם תחושת תקווה נמוכה (Gilman, Dooley & Florell, 2006). במחקר נמצא כי רמת התקווה של מתבגרים עם ליקוי למידה הייתה נמוכה מאשר של חבריהם לכיתה (Lackaye & Margalit, 2008). עם זאת, אותרה תת-קבוצה של סטודנטים עם ליקוי למידה שגילו הסתגלות טובה יחסית, והם דיווחו על תקווה ברמה גבוהה (Heiman & Olenik-Shemesh, 2012).

מאפיינים מערכתיים

המשפחה

קיימים יחסי גומלין בין ליקוי למידה והפרעות התנהגות לבין תפקוד המערכת המשפחתית (Dyson, 2003). מחקר שבדק את השפעת המשאבים הרגשיים של אמהות על הסתגלות רגשית חברתית של ילדים עם ליקוי למידה, מצא שאפקט שלילי מסביר את השונות היחידנית בדפוסי התקשרות ובמאפיינים היחידניים תקווה ומאמץ (Al-Yagon, 2010). הורים לתלמידים עם ליקוי למידה דיווחו על שביעות רצון נמוכה

יותר מחייהם ועל רמות חרדה ודחק גבוהות יותר מאשר הורים לתלמידים ללא ליקוי למידה (Margalit, 2010). משפחותיהם של מתבגרים עם ליקוי למידה והפרעות התנהגות מתמודדות, נוסף על התפקידים שעמם מתמודדות מרבית המשפחות, עם אתגרים הנובעים ממצב ייחודי זה. בד בבד, איכות התפקוד של המערכות המשפחתיות והתמיכה שהמתבגרים עם ליקוי הלמידה או הפרעות ההתנהגות מקבלים, מהווים משאבי התמודדות בעלי חשיבות רבה (Hinshaw & Lee, 2003; McNamara et al., 2005). ילדים עם ליקוי למידה דיווחו על דפוס התקשרות לא בטוחה עם האם או עם שני ההורים, בהשוואה לילדים ללא לקות, ודפוס התקשרות זה נמצא קשור לרמות גבוהות של בדידות, לצד רמות נמוכות של קוהרנטיות, תקווה ומאמץ (Al-Yagon, 2012). כמו כן, מתבגרים עם ליקוי למידה דיווחו על רמות תמיכה נמוכות מצד הוריהם, בהשוואה לבני קבוצת השווים (Martinez, 2006). הורים למתבגרים לקוי למידה ביטאו קשיים ותיארו את המעורבות של ילדיהם בחיי המשפחה כבעייתית יותר מאשר הורים למתבגרים ללא ליקוי למידה. עם זאת, בחלק מהמחקרים לא נמצא הבדל בין הורים למתבגרים עם ליקוי למידה ובין הורים למתבגרים ללא ליקויים אלו באיכות התקשורת המשפחתית (Heiman, Zinck & Heath, 2008). מערכות היחסים בין ילדים עם הפרעות התנהגות לבין הוריהם היו מאופיינות במידה נמוכה יחסית של היענות מצד ההורה ובגישה נוקשה ובלתי עקיבה וכן היו מלוות ברגשות שליליים, בהשוואה למערכות יחסים עם ילדים ללא הפרעות התנהגות. תלמידים עם הפרעות התנהגות תפסו את המשפחה כמסגרת נוקשה, מובנית, המדגישה הישגיות ומקנה מרחב מצומצם לביטויים רגשיים (Hinshaw & Lee, 2003). ייתכן שהמסגרת הנוקשה והמובנית שנחווה על ידי תלמידים אלו היא ביטוי מסתגל להתנהגות הייחודית והמאתגרת שלהם.

מערכת החינוך

לאופי הקשרים בין תלמידים למוריהם יש תרומה משמעותית להסתגלותם החברתית (Pianta, Steinberg, Howes, Matheson & Hamilton, 1994) ולהישגיהם האקדמיים (Rollins, 1995). מתבגרים רבים חווים בתקופת המעבר שבין בית הספר היסודי לבין חטיבת הביניים, תחושות של אבדן שליטה, חוסר ביטחון ורגישות רבה יותר להערכה חברתית, כתוצאה מהמאפיינים השונים של המערכות. אתגרים שכיחים אלו מתעצמים בקרב מתבגרים עם קשיים, כגון ליקוי למידה או הפרעות התנהגות (Lackaye & Margalit, 2006). מערכת הקשרים בין מורים לתלמידים עם ליקוי למידה והפרעות התנהגות מאופיינת לעתים קרובות בקונפליקטים. תלמידים עם ליקוי למידה ביטאו חוסר שביעות רצון מהקשר עם מוריהם (Murray & Greenberg, 2001) ותפסו את מוריהם כזמינים עבורם פחות וכדוחים אותם יותר מאשר תלמידים ללא ליקוי למידה. מורים רבים הדגישו כי חסרים להם ההכשרה והכלים המתאימים להתמודד עם תלמידים אלו (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, In press), ולכן גישתם כלפיהם הייתה לעתים קרובות גישה של ענישה, דחייה והרחקה. אי-לכך אין זה מפתיע כי המורים דיווחו על רמות נמוכות יותר של קרבה רגשית לתלמידים עם

ליקויי למידה מאשר לתלמידים אחרים בכיתה. דפוס יחסים דומה נמצא בין תלמידים עם הפרעות התנהגות לבין מוריהם. ראוי להדגיש כי חלק מהמורים ביטאו רצון ללמוד על הצרכים של התלמידים האלו ועל דרכי התמיכה בהם. לנושא זה יש חשיבות רבה, כי המחקרים הדגישו את חשיבות איכות הקשר בין התלמידים למורים להסתגלותם של התלמידים לבית הספר. מערכת יחסים חיובית בין התלמידים למורים ותפיסת המורה כדמות זמינה ומקבלת הייתה קשורה לתחושת קוהרנטיות גבוהה של התלמידים, לתפקוד לימודי טוב יותר ולתחושות נמוכות של בדידות. כמו כן, נמצא כי משוב חיובי מצד המורה עשוי למתן את השפעתם של קשיים לימודיים ולהעלות את ערכם העצמי של התלמידים (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Murray & Greenberg, 2001).

ממדי הסתגלות

הסתגלות לימודית

מתבגרים עם ליקויי למידה מוגדרים באמצעות קשייהם במגוון תחומים אקדמיים (McNamara et al., 2005). הממצאים על תפקודם הלימודי של תלמידים עם הפרעות התנהגות דומים לאלה שנמצאו בקרב תלמידים עם ליקויי למידה (Dietz & Montague, 2006). אמנם באופן כללי תלמידים עם ליקויי למידה גילו קשיים רבים יותר מתלמידים עם הפרעות התנהגות בהבנת הנקרא וביכולת לימודית, אך עם זאת, היה דמיון בין שתי הקבוצות במאפיינים ייחודיים, כגון: כישורים מילוליים, חשיבה יצירתית והשקעת זמן בלימודים. כמו כן נמצא כי הישגיהם הלימודיים של מתבגרים עם ליקויי למידה ועם הפרעות התנהגות היו נמוכים יותר, בשל השילוב בין קשיים לימודיים והתנהגותיים (Sabornie, Evans & Cullinan, 2006). לכן הקשר בין לקות הלמידה והפרעת ההתנהגות לתחושות של מצוקה נפשית, כגון תחושת בדידות וניכור, אינו מפתיע.

תחושת בדידות

תחושת בדידות היא התנסות מורכבת, הכוללת רגשות, מחשבות ופעולות, והיא משקפת חוסר התאמה בין ציפיות הפרט לבין המציאות החברתית שלו (נויברגר ומרגלית, 1998). תחושת הבדידות גוברת במהלך ההתבגרות, והמנבאים העיקריים שלה הם מאפיינים אישיים, כגון: דיכאון, ביישנות והערכה עצמית נמוכה, ומאפיינים בין-אישיים, כגון תמיכה חברתית מעטה (Mahon, Yarcheski, Yarcheski, Cannella & Hanks, 2006). מורים וחברים לתלמידים עם לקויות למידה דירגו אותם כמקובלים חברתית פחות מתלמידים בעלי רמת הישגים ממוצעת עד גבוהה (Nowicki, 2003). באשר לדפוס החברות של תלמידים בעלי ליקויי למידה – נמצא כי לתלמידים אלו היו קשרים חברתיים מעטים יותר מאשר לעמיתיהם, וקשריהם היו יציבים פחות ואופיינו ברמות קונפליקט גבוהות וברמות תמיכה נמוכות מצד חבריהם (Margalit, Tur-Kaspa & Most, 1999; Wiener & Schneider, 2002). תלמידים עם הפרעות התנהגות התקשו ליצור קשרים חברתיים ולשמור עליהם ודיווחו על דחייה חברתית

מצד קבוצת בני גילם. תלמידים אלו היו אהודים פחות מעמיתיהם על ידי תלמידים בכיתותיהם ובעלי מספר מועט יותר של חברים (Efrati-Virtzer & Margalit, 2009). לסיכום, המחקר תיעד את קשייהם האישיים והבין-אישיים של תלמידים עם ליקוי למידה ועם הפרעות התנהגות, במערכות החיים השונות – המשפחה ומערכת החינוך. התפתחות השימוש בפורומים באינטרנט מאפשרת תיאור מעמיק של תפיסות אמהות את קשיי ילדיהן והשלכותיהם על איכות החיים במשפחה ובמערכת החינוכית. באינטרנט מתקיימת תקשורת ייחודית, המאפשרת יצירת קשרים אנונימיים, המנותקים ממגבלות של זמן ומקום. בקבוצות דיון המתאגדות סביב קשיים משותפים, המשתתפים מוצאים הבנה, תמיכה ומקום לבטא בחופשיות דאגות, חרדות ותקוות. קהילות אינטרנט תורמות לפיתוח קשרים חברתיים, לקבלת תמיכת חברתית-רגשית, אינסטרומנטלית או אינפורמטיבית ולשיפור הרווחה הנפשית (Jaeger & Xie, 2009). במחקר הנוכחי, הבחינה האיכותנית של מכתבים שכתבו אמהות בקבוצת דיון של אמהות למתבגרים עם ליקוי למידה והפרעות התנהגות, אפשרה את ההבנה המעמיקה של קושיי ילדיהן ושל תחושת העקה של האמהות עצמן (Margalit, Raskind, Higgins & Russo-Netzer, 2010).

מטרת המחקר והשערותיו

מטרת המחקר הייתה לזהות משתנים יחידניים – קוהרנטיות, מאמץ ותקווה, ומשתנים מערכתיים – משפחתיים וחינוכיים, בהקשר של ההסתגלות הלימודית ותחושת הבדידות; זאת מתוך מכתביהן של אמהות למתבגרים עם ליקוי למידה והפרעות התנהגות.

השערות המחקר

א. האמהות תדווחנה על המאפיינים הבאים: (1) רמות קוהרנטיות, מאמץ ותקווה נמוכות; (2) רמות בדידות גבוהות; (3) קשיים בלימודים; (4) תפקוד משפחתי; (5) התייחסות של המורים במערכת החינוכית.

ב. בדיווחי האמהות יהיו ביטויים לקשרים בין המאפיינים היחידניים והמערכתיים.

שיטה

מדגם

המדגם כלל 109 מכתבים של אמהות למתבגרים עם ליקוי למידה ולמתבגרים עם הפרעות התנהגות בגילים שבין 12.5 ל-16, שפורסמו בפורום לאמהות של ילדים עם ליקוי למידה באתר אינטרנט בארצות הברית במהלך שנתיים.² מתוך 109 המכתבים,

2 אתר הפורום שממנו נדגמו המכתבים: http://www.schwablearning.org/message_boards/default.asp

69 נכתבו על ידי אמהות לבנים ו-40 – על ידי אמהות לבנות. 40 מהמכתבים נכתבו על ידי אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה, 41 מכתבים – על ידי אמהות למתבגרים עם הפרעות התנהגות, ו-28 מכתבים – על ידי אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות גם יחד.

הליך ניתוח המכתבים

השלב המקדים: מכתבי האמהות נקראו על ידי שלושה מעריכים, אשר שייכו את המוטיבים שהופיעו בכל אחד מהמכתבים למשתני המחקר, במטרה לבדוק מהימנות בין שופטים. ההערכות של שלושת השופטים נמצאו בהלימה גבוהה, ובשלב השני נערך קידוד של המכתבים לקטגוריות ראשוניות, ששיקפו את הנושאים המרכזיים שעלו בהם. מטרת שלב זה הייתה לתת אוריינטציה רחבה וכללית. הניתוח התבסס על יחידות תוכן נושאיות שהוגדרו על ידי התכנים שנכללו בהן. לפיכך, יחידות התוכן כללו חלקי משפט, משפט או מספר משפטים מקושרים שביטאו רעיון אחד. בשלב השלישי התבצע ניתוח ממפה, שמטרתו הייתה לקבץ ולארגן קטגוריות קרובות זו לזו. הקיבוץ התבצע הן בציר אופקי – יצירת קשרים בין קטגוריות שונות, והן בציר אנכי – יצירת קשרים בין קטגוריות לבין תת-הקטגוריות שלהן (שקדי, 2003). תהליך הקידוד נערך בעיקר בשיטת ה-etic (מלשון "phonetic"), שבה הקטגוריות נגזרות מתוך מבנה ידע חיצוני (צבר-בן יהושע, 1995). במחקר הנוכחי, קטגוריות הניתוח נגזרו בעיקר מתוך מודל גורמי הסיכון והגורמים המגנים. עם זאת, קטגוריית ניתוח אחת – תחושת העקה של האמהות, נוצרה מתוך ניתוחי התוכן עצמם, כלומר בשיטת ה-emic (מלשון "phonemic"), אשר באמצעותה החוקר נכנס לעולמם של הנחקרים, על מנת ללמוד את הדרך שבה הם מבינים ותופסים את עולמם (צבר-בן יהושע, 1995). כמו כן, בניית האיותני שולבו, לצד התיאורים הנרטיביים, גם נתונים כמותיים ביחס לקטגוריות הניתוח השונות ולמוטיבים העיקריים שעלו מתוך המכתבים.

להלן הסבר הקטגוריות ששימשו לצורך ניתוח המכתבים ודוגמאות מתוך מכתבי האמהות לכל קטגוריה:

קוהרנטיות: הערכה של התלמיד את המשאבים העומדים לרשותו, ורמת המוטיבציה שלו להתמודדות עם דרישות המציאות. דוגמה: "הבת שלי... כל כך מיואשת שלא אכפת לה מה קורה איתה בכיתה, ומה קורה איתה אחר הצהריים".

השקעת מאמץ: המידה שבה התלמיד משקיע מאמץ בלימודים. דוגמה: "הבן שלי מוותר בקלות, לא משקיע כלל מאמץ בלימודים. הוא הולך בתחושה שתמיד הוא ייכשל".

תקווה: המידה שבה התלמיד חווה תחושת הצלחה המאפשרת לו להגדיר מטרות ברורות ולחזור להשגתן. דוגמה: "הבן שלי מוותר מראש על כל מה שקשור בלימודים... איך לעורר בו יותר אומץ ויותר תקווה שגם הוא יוכל להצליח?"

אקלים משפחתי: נעשתה הבחנה בין שני הממדים של אקלים משפחתי – לכידות והסתגלות. לכידות הוגדרה כמידת הקשר והקרבה של בני המשפחה האחד לשני.

דוגמה: "אין בתוך המשפחה שיתוף פעולה. כל אחד לעצמו... כל הנטל עלי..."; הסתגלות מתבטאת ביכולתה של המשפחה לבצע שינויים בתגובה למצבים סביבתיים והתפתחותיים. דוגמה: "פעם בעלי היה מאוד קשוח עם הילדים. בזמן האחרון אנחנו שומעים להם ומתייחסים לדבריהם".

תמיכת המורה: איכות הקשר בין התלמיד והמורה. דוגמה: "המורה של בתי משבחת אותה על הבנת שיעורי הבית ומתייחסת לניסיונות שלה לעשות משימות בכיתה גם אם היא לא תמיד מצליחה".

תחושת בדידות: מחסור בקשרים אינטימיים וקרובים עם בני קבוצת השווים והרגשת דחיה. דוגמה: "בתי לא יוצאת למסיבות בסופי שבוע, לא מזמינים אותה והיא ממש בודדה".

תפקוד לימודי: רמת ההישגים של התלמיד בבית הספר, האופן שבו הוא מתמודד עם מטלות לימודיות ויחסו אליהן. לדוגמה: "הבן שלי מבוהל ומתוסכל מקריאה וכתובה".

תוצאות

ביטויי אמהות למאפיינים יחידניים ומערכתיים ולממדי ההסתגלות

מבין משתני המחקר, הנושא השכיח ביותר במכתבי האמהות, שעלה בכ-57% מהמכתבים, היה השקעת מאמץ בתחום הלימודי. במרבית ההתייחסויות למשתנה זה עלו חוויות של ייאוש וחוסר רצון להשקיע מאמצים: "הבן שלי מוותר בקלות, לא משקיע כלל מאמץ בלימודים. הוא הולך בתחושה שתמיד הוא ייכשל"; "אני מרגישה שהבן שלי הפסיק לחלוטין להשקיע מאמצים בלימודים מאז שעלה לחטיבת הביניים ולא אכפת לו שכל ציוניו ירדו"; "מאוד קשה להשקיע מאמצים כשכל כך קשה". כרבע מהאמהות התייחסו באופן מיוחד להסתגלות הלימודית של ילדיהן, שבאה לידי ביטוי ברמת הציונים ובהתמודדות של התלמידים עם מטלות ואתגרים לימודיים: "בסמסטר האחרון בני ירד מאוד בלימודים. התעודה הייתה ברובה ציונים נמוכים מאוד, למרות מאמציו".

עם זאת, קרוב לרבע מהכותבות תיארו רצון ויכולת של ילדיהן להשקיע מאמצים ממוקדים בתחומים ספציפיים. אמהות ביטאו את כמיהתן כי ילדיהן ישקיעו מאמצים ויצליחו גם בתחומים אחרים ואת תסכולן על שהדבר לא קורה: "הבן שלי מאוד משקיע בכדור סל. הלוואי שהיה משקיע בשאר התחומים בבית ספר"; "הבת שלי אוהבת אמנות. היא מוכנה שעות על גבי שעות להשקיע בתחום, והיא אכן מצליחה ורוצה להשתתף בתערוכה. בזכות זה היא זוכה לאהדה בקרב חבריה. איך גורמים לה להשקיע גם במתמטיקה, למשל? או להניח לה?" לעתים השקעת המאמץ בתחומים שאינם אקדמיים מאפשרת חוויית הצלחה ואף פיצוי חלקי על קשיים לימודיים: "הבן שלי משקיע מאמץ בספורט ובמוזיקה כי שם הוא מצליח. הוא הפך להיות כוכב חברתי".

33% מהמכתבים התייחסו לתחושת הקוהרנטיות של המתבגרים. 20% מהאמהות תיארו תחושת קוהרנטיות נמוכה, המשתקפת בתפיסת הסביבה הלימודית והסביבה החברתית גם יחד כבלתי מאורגנות, בהערכה של התלמיד כי המשאבים שעומדים לרשותו להתמודדות עם דרישות המציאות הם דלים, וכן ברמת מוטיבציה נמוכה להתמודד עם האתגרים הלימודיים והחברתיים: "הבת שלי... כל כך מיואשת שלא אכפת לה מה קורה איתה בכיתה, ומה קורה איתה אחר הצהריים". בכל זאת, כותבות אחדות תיארו תחושת קוהרנטיות גבוהה, שבאה לידי ביטוי בהתמודדות פעילה עם קשיים ואתגרים: "הבת שלי יודעת מה היא רוצה מעצמה, למרות קשייה בתחומים מסוימים בלימודים. היא רוקדת בלט וברור לה שתהיה רקדנית".

במחצית מהמכתבים היו ביטויים לנושא התקווה בקרב המתבגרים: במרבית המקרים (32% מכלל המכתבים) תוארה רמה נמוכה של תקווה, שבאה לידי ביטוי בציפייה לכישלון במטלות לימודיות, ואשר גרמה לתסכול, לויתור ולייאוש; אמהות כתבו: "הבת שלי רואה את חברותיה לכיתה מצליחות בהרבה תחומים ואומרת לי 'אימא אני כישלון, אני אף פעם לא אצליח לבדי, נמאס לי מהחיים האלה'. גם אני חווה איתה את הבדידות והדחייה"; "איך לעורר בו יותר אומץ ויותר תקווה שגם הוא יוכל להצליח?" האמהות תיארו את הרגשתן האישית הקשה כתוצאה מאבדן התקווה של ילדיהם. עם זאת, בכמה מכתבים היו ביטויים שהעידו על רמת תקווה גבוהה, שהתקשרה להתמדה בהשקעה, לרוב בתמיכת ההורים ולאחר טיפול: "הבן שלי בדרך כלל מצליח למצוא פתרון לבעיות שלו אפילו אם זה לוקח לו כמה פעמים"; "הבת שלי לא מוותרת לעצמה. לפעמים ממש כואב לי הלב, אבל בסוף היא מגיעה למה שהיא רוצה"; "הבת שלי היום נמצאת במקום אחר. לאחר שנים של עבודה רבה בבית ובטיפול היא מתחילה לראות שיש טעם להשקיע היום כדי שזה יעזור לה גם בשנה הבאה".

האקלים המשפחתי נתפס על ידי האמהות כמשקף את קשיי המתבגרים. רוב הביטויים תיארו רמה נמוכה של לכידות משפחתית, שבאה לידי ביטוי בהיעדר שיתוף פעולה, הימנעות מהיועצות ותלונות על חלוקת התפקידים בתוך המשפחה, שהטילה את מרבית העומס על האם: "כל הנטל עליי..." באותם מקרים שבהם אמהות תיארו לכידות משפחתית, שבאה לידי ביטוי בסיוע הדדי, תמיכה וקיום פעילויות משותפת, ניתן היה להתרשם מרמה טובה יותר של התמודדות. כמו כן אמהות התייחסו להסתגלות המשפחתית לשינויים: "אצלנו במשפחה אנחנו פשוט משנים כיוון ומנסים עוד אופציות".

במחצית מהמכתבים עלה נושא תמיכת המורים כנושא מרכזי בתיאור איכות החיים של המתבגרים. התייחסויות אלו נחלקו בין ביטויים שהעידו על קשר טוב ותמיכה רבה מצד המורה לבין ביטויים שהעידו על חוסר תמיכה. ביטויים שהעידו על קשר טוב עם המורה הדגישו את החשיבות של קבלת משוב חיובי ובונה מצד המורה להצלחת התלמידים, וכן הדגישו את חשיבותם של מתן התייחסות וליווי אישיים והתאמת המטלות הלימודיות לרמת היכולת ולקשיים של התלמיד: "המורה יודעת להרגיע אותו ויודעת לתת לו משימות המתאימות ליכולות שלו, כך שהוא מרגיש שייך לקבוצה".

לעומת זאת, אמהות רבות תיארו חוסר מענה והיעדר אמפתיה מצד המורה לקשיים של התלמיד: "המורה של בני אינה מתייחסת אליו... היא מבקשת שיפנה למורה הפרטית, דבר המעלה תחושות קשות של בדידות וחוסר אונים".

נושא שכיח נוסף שעלה בשיח האמהות היה תחושת הבדידות שחוו המתבגרים. נושא זה חזר בכ-53% ממכתביהן. במרביתם (32% מהמכתבים) הכותבות תיארו את ילדיהן כחווים בדידות, שהתבטאה בקושי ליצור חברויות ולשמור עליהן לאורך זמן, במחסור במיומנויות חברתיות וכן בקושי לפרש סיטואציות חברתיות באופן הולם: "הבעיה שלי היא שלא הצלחתי למצוא לבתי חברים. היא לא יוצרת קשרים עם תלמידים אטיים יותר ממנה וגם לא עם בנות 'רגילות' בנות גילה"; "נראה שהבן שלי לא מצליח להבין סיטואציות חברתיות. אני יודעת שהוא בודד"; "החיים החברתיים של הבת שלי גורמים הרבה יותר נזק להערכה העצמית שלה מכל כישלון לימודי!" עם זאת, בחלק מהמכתבים תוארה הסתגלות חברתית, לרוב כתוצאה מהתערבות טיפולית ותמיכה מצד מבוגרים, כגון מורים.

קשרים בין משתני המחקר

מוטיב מרכזי שעלה במכתבי האמהות היה הקשר בין תקווה והשקעת מאמץ לימודי. אמהות רבות תיארו כיצד תקווה נמוכה ותחושות ייאוש מלוות בהשקעת מאמץ מועטה (ולהפך): "הבן שלי מתקשה מאוד בספרות והיסטוריה. בחשבון הרבה יותר קל לו. מאז שיש לו התאמות הוא מתאמץ יותר, הוא מסתכל בצורה חיובית יותר, אני רואה את הרצון שלו גם בהיסטוריה"; "הבן שלי מוותר מאוד בקלות, ממש ממש. לא מוכן להשקיע מאמצים. אני מסבירה לו – אז קשה, אבל אם לא עושים מאמצים אי-אפשר להצליח. הוא מיואש, הולך בהרגשה של כישלון תמידי וזה מדכא גם אותי. זקוקה לתמיכה ועצה". אמהות כתבו כי לפי תפיסת התלמידים, תמיכה מצד המורה מעודדת להשקיע מאמץ, מובילה להעלאת התקווה ולעתים גם לשיפור בהסתגלות החברתית, בהתייחס לתחושת הבדידות: "היעוצת בבית הספר היא אדם יוצא מהכלל, [היא] הסבירה לכל המורים את הקשיים של בני. היום הוא זוכה לטיפול שמגיע לו, כתוצאה מזה אני רואה שיפור במאמצים, ביכולות, ברצון שלו ובאמונה שלו בעצמו"; "העברתי את בתי כיתה כי היא לא הסתדרה עם מורתה. היא הייתה כל כך בודדה בכיתה ובבית. היום המורה של בתי משבחת אותה על הכנת שיעורי בית ומתייחסת לניסיונות שלה לעשות משימות בכיתה. היא התמלאה ברצון להשתתף בשיעורים ולנסות תרגילים בחשבון שקשים לה. אפשר לראות כיצד היא למדה לא לוותר. לאחר זמן רב אנו זוכים לראותה בקשר עם חברות מהכיתה. היא הפסיקה להתבייש".

במכתבים עלה כי תחושת קוהרנטיות נמוכה, המתבטאת באכזבה מאנשים קרובים בסביבתו של המתבגר ובחוסר אונים, קשורה לתחושת בדידות: "הבת שלי מאוד מאוכזבת מחברותיה ומורתה. היא חסרת ביטחון בכיתה וגם בבית הפכה להיות אדישה למצבה. היא לרוב בודדה בכיתה וממש דחויה".

תחושת עקה של אמהות

אמהות ביטאו במכתביהן את תחושת העקה שלהן: "אני מיואשת. אין לי כוח להתמודד מול המערכת ואינני יודעת אם זה נכון כל הזמן להיות במלחמה"; "מאוד קשה לגדל ילדה לבד כאשר בנוסף היא לקויה למידה, בודדה ואף דחויה. אני לא מתרכזת בעבודתי ומרגישה שאם לא אגייס כסף לתמיכה פסיכולוגית אתמוטט"; "הבן שלי הוא אדם נפלא וכואב לי לראות אותו ללא חברים, שהוא רוצה עד כדי ייאוש". ביטויי עקה אלו זכו לתגובה מצד אמהות אחרות, שביטאו תמיכה רגשית, קרבה ועידוד: "אני כל כך מצטערת לשמוע על הקשיים של הבת שלך בבית-הספר ועל האופן שבו זה משפיע על חיי המשפחה. אני לא יכולה להציע הרבה עצות אבל אני מזדהה עם רגשותייך... תדעי שאנו כולנו כאן בשבילך. שולחת חיבוק!" "ליבי איתך. אני יודעת שזה מצב קשה..."

בעיקר בלטו תחושות עקה ומצוקה של אמהות למתבגרים עם לקויות מורכבות (לקויות למידה והפרעות התנהגות), שלוו ברגשות של כעס, חוסר אונים, בושה ואשמה. מכתביהן של אמהות אלו הביעו ייאוש ומצוקה חריפה: "אין לי יותר סבלנות לילד הזה, הוא פשוט מוציא אותי מדעתי! לפעמים אני אומרת בכנות שאני שונאת אותו ואת עצמי"; "אני חושבת למה דווקא לי נולד ילד כזה? על מה אני נענשת? הוא מבייש אותנו בכל מקום, אני ממש חסרת אונים"; "יש לי שני ילדים עם לקויות למידה, אבל הצעיר גם עם הפרעות התנהגות קשות מאוד, זה כבר יותר מדי. אין רגע אחד של שקט איתו, הייאוש שלו התלבש על כולנו, אני מרגישה איך אני מרימה ידיים". קשיים אלה יוצרים מתחים בין בני המשפחה. לדוגמה, בין התלמיד ואחיו: "הבנים שלי רבים כל הזמן, בני הצעיר סובל קשות ממכות ואפילו ונדלזים מצד הבן הגדול", ובין ההורים לבין עצמם: "בעלי ואני איבדנו לגמרי את הקשר בינינו. כל פעם שאחד מאתנו מנסה להתבטא, השני מתנגד וחסר סבלנות".

אמהות אלו דיווחו, נוסף על הקשיים הרגשיים והמשפחתיים ועל קשיי התמודדות בנטל הכלכלי, גם על קשיים נוספים, למשל: "אני אם חד-הורית ואני מממנת לה שיעורים פרטיים כמעט בכל המקצועות וזה לא מספיק כי היא זקוקה לביקור קבוע אצל מטפלת באומנות כל שבוע, ועכשיו התחלנו טיפול מיוחד פרטי במקום הריטלין, שעושה לה בעיות רבות..." האמהות ביטאו כמיהה שבית הספר יחלוק עמן את הנטל: "אני לא מבינה למה אנחנו צריכים לטפל בכל הבעיות של ההתנהגות והלימודים, בשביל מה יש בית ספר? בשביל מה יש אנשים שלמדו כל כך הרבה שנים? אם הם לא מצליחים – מה אני אמורה לעשות בבית?"

לסיכום, במכתבי האמהות נמצאו ביטויים למשתני המחקר היחידניים והמערכתיים. הביטויים השכיחים ביותר עסקו במשתנים תקווה, השקעת מאמץ, תמיכת המורה בתלמיד ותחושת בדידות. כמו כן נמצאו ביטויים לקשרים בין משתני המחקר, לדוגמה בין תקווה והשקעת מאמץ, בין תחושת קוהרנטיות ותחושת בדידות ובין תמיכה מצד המורה ותחושת בדידות. במכתבים הופיעו גם ביטויים רבים שעסקו בתחושת עקה.

דין

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון, כיצד מתבטאים מוטיבים של מאפיינים יחידניים ומערכתיים של מתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות, העולים מתיאורים של אמהות בפורום באינטרנט. השקעת מאמץ בתחום הלימודי הייתה המשתנה השכיח ביותר במכתבי האמהות ומוקד להתייחסויותיהן. במרבית התיאורים של המתבגרים עלו תחושות של ייאוש וחוסר רצון להשקיע מאמצים. ממצא זה נתמך על ידי מחקרים קודמים, שדיווחו על כך שהשקעת המאמץ שלהם נמוכה מזו של תלמידים בעלי רמת הישגים גבוהה (Lackaye & Margalit, 2006).

תחושת הבדידות שחוו מתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות היוותה מוטיב נוסף שחזר במכתבי האמהות. המתבגרים תוארו כבודדים וכמי שהתקשו ליצור קשרי חברויות משמעותיים ולשמור עליהם, לאורך זמן. ביסוד קשייהם אלו היו חוסר במיומנויות חברתיות וקושי לפרש סיטואציות חברתיות באופן הולם, לדוגמה: "אנחנו מודאגים מחוסר היכולת של הבת שלנו ליצור ולשמר קשרים חברתיים. יש לה הרבה מכרים, אבל לא חברים טובים". עם זאת, בחלק מהמכתבים תוארה רמה תואמת גיל של הסתגלות חברתית; זאת כתוצאה מהתערבות טיפולית ותמיכה מצד ההורים והמורים.

במכתבים רבים תיארו אמהות רמה נמוכה של תקווה, שבאה לידי ביטוי בציפייה של ילדיהן לכישלון במטלות לימודיות, וברגשות תסכול, ויתור וייאוש שלהם: "הבן שלי מוותר מראש על כל מה שקשור בלימודים, וזה ממש מדכא אותי". רמת התקווה נמצאה במחקר קשורה להישגים אקדמיים ולהסתגלות פסיכולוגית (Snyder, 2002), וקשיים אקדמיים וכישלון מתמשך בלימודים עלולים להשפיע על התפתחות התקווה (Idan & Margalit, 2013). אמנם בכמה מכתבים הופיעו ביטויים שהעידו על רמת תקווה גבוהה והתמדה בהשקעה, אך זו לוותה בתמיכת ההורים והופיעה לאחר טיפול: "הבת שלי היום נמצאת במקום אחר. לאחר שנים של עבודה רבה בבית ובטיפול היא מתחילה לראות שיש טעם להשקיע היום כדי שזה יעזור לה גם בשנה הבאה". מכתבים אלו תומכים במחקר על השפעת תפקוד המערכת המשפחתית כגורם מגן בחייו של המתבגר (Hinshaw & Lee, 2003; McNamara et al., 2005).

רמת הקוהרנטיות של תלמידים עם ליקויי למידה נמצאה במחקר בעקיבות נמוכה מזו של תלמידים ללא ליקויי למידה בתקופות גיל שונות (נויברגר ומרגלית, 1998; Al-Yagon & Mikulincer, 2004), ובמכתבי האמהות עלו תיאורים של תחושת קוהרנטיות נמוכה, שהשתקפה בתפיסת הסביבה הלימודית והסביבה החברתית כבלתי מאורגנות, בהערכה של התלמיד כי המשאבים שעומדים לרשותו להתמודדות עם דרישות המציאות הם דלים, וכן ברמת מוטיבציה נמוכה שלו להתמודד עם האתגרים הלימודיים והחברתיים. לעומת זאת, אמהות אחדות תיארו תחושת קוהרנטיות גבוהה, שבאה לידי ביטוי בהתמודדות פעילה של המתבגרים עם קשיים ואתגרים: "הבת שלי יודעת מה היא רוצה מעצמה. למרות קשייה בתחומים מסוימים

בלימודים, היא רוקדת בלט וברור לה שתהיה רקדנית, אני כאמא מודאגת מזה שבלמודים זה לא כך".

האמהות התייחסו במכתביהן לרמת הציונים של ילדיהן ולהתמודדותם עם מטלות ואתגרים לימודיים כביטוי להסתגלותם הלימודית: "בסמסטר האחרון בני ירד מאוד בלימודים. התעודה הייתה ברובה ציונים נמוכים מאוד למרות מאמציו". ממחקרים עלה כי מתבגרים עם ליקויי למידה גילו קשיים במגוון תחומים אקדמיים, בהשוואה לתלמידים ללא ליקויי למידה (McNamara et al., 2005). כמו כן, מתבגרים עם הפרעות התנהגות וקשיי קשב הגיעו להישגים נמוכים, בהשוואה לבני גילם, במבחני מתמטיקה, קריאה ויכולת אינטלקטואלית כללית (Dietz & Montague, 2006).

המכתבים עסקו בקשרים בין המערכות המשפחתיות והחינוכיות להסתגלות המתבגרים. חלק גדול מהאמהות תיארו אווירה משפחתית עם רמת לכידות נמוכה, היעדר שיתוף פעולה וחלוקת תפקידים שהטילה את עיקר העומס עליהן. לדוגמה: "אין בתוך המשפחה שיתוף פעולה. כל אחד לעצמו. עם בעלי אי-אפשר לדבר או להתייעץ, בתי הבכורה רק בענייניה, כל הנטל עליי..." ביטויים אלה תומכים במחקר שמצא כי הורים למתבגרים עם ליקויי למידה תפסו את המעורבות של ילדיהם בחיי המשפחה כבעייתית יותר מהורים למתבגרים ללא ליקויי למידה (Heiman et al., 2008). עם זאת, בחלק מהמחקרים עלו ממצאים סותרים, והדבר בא לידי ביטוי גם בשיח האמהות, וחלקן תיארו רמה גבוהה של לכידות משפחתית, שהתבטאה בסיוע הדדי, תמיכה וקיום פעילויות משותפות: "אנחנו משפחה מלוכדת מאוד". ניתן להתרשם כי ככל שרמת הלכידות המשפחתית גבוהה יותר, כך גוברת היכולת המשפחתית להשתנות בתגובה למידע וללחצים סביבתיים והתפתחותיים.

איכות הקשר בין תלמידים למוריהם עשויה להיות בעלת תרומה משמעותית להסתגלותם החברתית של תלמידים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות (Howes et al., 1994). מוטיב תמיכת המורה כנושא מרכזי בהתמודדות של המתבגרים עלה במכתבים רבים, ואמהות הרבו לדווח על קונפליקטים. לצד זאת, אחרות ציינו מערכות יחסים חיוביות, שהיוו גורם מגן עבור ילדים עם ליקויי למידה. לדעת האמהות, לאיכות היחסים עם המורים הייתה השלכה על הרווחה הנפשית ועל המאמצים שילדיהן היו מוכנים להשקיע בלימודים.

בדומה למחקרים קודמים, אמהות ציינו את הקשרים בין תחושת קוהרנטיות ורמת בדידות של ילדיהן (Efrati-Virtzer & Margalit, 2009), ואת הקשרים בין התקווה של המתבגר, מאמציו, תמיכת המורה והרגשת הבדידות, (Lackaye & Margalit, 2006). מכתבי האמהות איששו את המחקר שדיווח על קשרים בין רמות גבוהות של תקווה, השקעת מאמץ והישגים גבוהים בלימודים.

המכתבים תיעדו את תחושת העקה של האמהות, והיא הופיעה בהם בעקיבות והתבטאה בתחושות של כאב, תסכול ואף חוסר אונים על קשייהם הלימודיים והחברתיים של ילדיהן. אף שהמכתבים התפרסמו בפורום הפתוח לכל גולש באינטרנט, רוב האמהות

השתמשו בבמה זו לצורך ביטוי חופשי ושיתוף בתחושותיהן וכן בציפייה לקבלת תמיכה רגשית: "הבדידות של הבן שלי שוברת לי את הלב"; "אני מרגישה אבודה לגבי מה אני יכולה לעשות למען הבן שלי". אמהות התייעצו בסוגיות קשות של יחסיהן עם הילדים, למשל: "איפה אתם מעבירים את הקו בין להקל על הילדים שלכם לבין לעשות יותר מדי מתוך תחושות עצב וצער?" "האם שיחה עם יועצת ביה"ס יכולה להועיל?" מוטיב שחזר לאורך המכתבים היה כמיהתן של האמהות לדעת כי אינן היחידות המתמודדות עם סוג הקשיים שחווים ילדיהן. ניתן להתרשם כי האמהות הפכו להיות שותפות לתחושות המצוקה והבדידות של המתבגרים. על כן, אין זה מפתיע כי הורים לתלמידים עם צרכים מיוחדים ביטאו במחקר צורך מוגבר בתמיכה חברתית, בבקשות למידע, בשיתוף ובהיועצות (Scharer, 2002).

צורך זה של האמהות לתמיכה זכה להתייחסות רבה מצד האמהות שהגיבו. חלק ניכר מן המגיבות דיווחו כי הן התמודדו עם סיטואציה דומה לזו שהועלתה במכתב המסוים שהגיבו לו, והביעו הזדהות עם הכותבת: "הבת שלך נשמעת בדיוק כמו הבת שלי! אותו גיל ואותן הבעיות". כמו כן, מרבית המגיבות תיארו את ניסיוןן האישי כאמהות ואף את חוויותיהן כמתבגרות: "כשאני הייתי מתבגרת הייתי בודדה, ולמעשה גם היום זה המצב". האמהות במכתבי התגובה הביעו תמיכה בכותבות המכתבים וקרבה אליהן ועודדו אותן בדרך שאישישה את חשיבות התקשורת המקוונת כמוקד תמיכה. תוצאות המחקר הנוכחי מלמדות כי פורום באינטרנט יכול לשמש במה לשיתוף בתחושת מצוקה, וכי הוא מאפשר קבלת תמיכה רגשית ויצירת קשרים בין-אישיים.

למחקר הנוכחי יש כמה מגבלות: קודם כול, המידע הזמין על המדגם (כגון סוג הלקות של הילד) הוא מוגבל ואינו ניתן לאישוש על ידי מקורות חיצוניים; נוסף על כך, במחקר תיתכן הטויה של המדגם. ייתכן שאמהות הנעזרות בפורומים באינטרנט הן המתמודדות עם קשיים גדולים, והן אינן מייצגות את כלל האוכלוסייה; כמו כן ייתכן שהתכנים שעלו מאפיינים רק אמהות בעלות כישורי שימוש במחשב ורמה כלכלית ותרבותית המאפשרת שימוש ברשת האינטרנט. עם זאת, לדיווח האמהות הייתה תמיכה במחקרים קודמים.

על אף המגבלות האלה, השימוש בפורומים באינטרנט לצורכי מחקר הוא שימוש חדשני, שעשוי לתרום, בצד שיטות איסוף נתונים נוספות, להבנה טובה יותר של עולמם של הורים למתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות (Margalit et al., 2010). ניתן לחלק את תרומת מחקרנו לתרומה תאורטית ותרומה חינוכית: **תרומה תאורטית** – השימוש בפורום באינטרנט אפשר תיאור מעמיק של האופן שבו האמהות תופסות את הקשיים היחידניים והמערכתיים של ילדיהן ואת השפעות הקשיים האלו על הסתגלותם הלימודית והרגשית, מתוך התייחסות לתחושת בדידות. כמו כן, ממכתבי האמהות עולים קשרי גומלין בין מאפיינים יחידניים ומערכתיים להסבר הסתגלות לימודית ורגשית, מתוך התייחסות לתחושת בדידות של התלמידים. לבסוף, המחקר הנוכחי מאפשר ללמוד על תחושת העקה של אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה או הפרעות התנהגות ועל האופן שבו פורום באינטרנט

מתפתח למסגרת חברתית המאפשרת תמיכה רגשית, ייעוץ והיוועצות של האמהות; **תרומה חינוכית** – ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את הצורך בפיתוח גישות טיפוליות וחינוכיות רב-ממדיות שתתייחסנה למורכבות ולמכלול הקשיים, היחידניים והמערכתיים, שעמם מתמודדים מתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות. נוסף על כך, על סמך ממצאי המחקר עולה חשיבותן של תכניות התערבות המבוססות על האינטרנט, כגון פורום הורים לתלמידים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות ואף פורום לתלמידים עצמם, שיהווה במה לשיתוף והיוועצות.

מחקרי המשך

בשנים האחרונות גובר השימוש במידע מתוך רשת האינטרנט ככר פורה למחקרים אמפיריים, ויש להרחיב מגמה זו (Skitka & Sargis, 2006). נחוצים מחקרים נוספים, שיבחנו היבטים נוספים שעולים במכתבי הורים ותלמידים באינטרנט. לדוגמה: ניתן לבחון היבטים הקשורים לתפקוד הלימודי של המתבגרים, לדפוס היחסים בתוך המשפחה, לאסטרטגיות התמודדות של המתבגרים ולהשפעתם של כל אלה על חוויית הבדידות. כמו כן, ישנה חשיבות למחקרים שיעמיקו את ההבנה על אודות האופן שבו נוצרים קשרים דרך האינטרנט, מהם התנאים המאפשרים זאת, ועד כמה הורים ותלמידים כאחד נתרמים מקשרים אלו. לבסוף, מחקר זה התייחס אך ורק למכתבי אמהות. במחקרי המשך מומלץ להרחיב את היריעה ולכלול גם מכתבים של אבות, תלמידים ואף מורים.

מקורות

- נויברגר, ש' ומרגלית, מ' (1998). תחושת קוהרנטיות, בדידות וכשירות חברתית של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. **מגמות**, לט(1-2), 148-128.
- צבר-בן יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. תל אביב: מודן.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- Al-Yagon, M. (2010). Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations*, 59, 152-169.
- Al-Yagon, M. (2012). Subtypes of attachment security in school age children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 170-183.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2013). Social cognition of children and adolescents with LD: Intrapersonal and interpersonal perspectives. In K. Harris, S. Graham & L. Swanson (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 278-292). New York: Guilford Press.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socio-emotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-123.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bender, W. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies*. Toronto: Pearson Education.

- Cosden, M., Brown, C., & Elliott, K. (2002). Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with LD. In B. Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 33–53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dietz, S., & Montague, M. (2006). Attention Deficit Hyperactivity Disorder combined with emotional and behavioral disorders and learning disabilities in adolescents. *Exceptionality, 14*(1), 19–33.
- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A Comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(1), 1–9.
- Efrati-Virtzer, M., & Margalit, M. (2009). Students' behaviour difficulties, sense of coherence and adjustment at school: Risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education, 24*(1), 59–73.
- Feldman, D. B., Rand, K. L., & Kahle-Wroblewski, K. (2009). Hope and goal attainment: Testing a basic prediction of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 28*(4), 479–497.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(2), 166–178.
- Hansson, K., Olsson, M., & Cederblad, M. (2004). A salutogenic investigation and treatment of conduct disorder (CD). *Nordic Journal of Psychiatry, 58*(1), 5–16.
- Heiman, T., & Olenik, D. (2012). Students with learning disabilities in higher education: Use and contribution of assistive technology and website courses and their correlation to students' hope and well-being. *Journal of Learning Disabilities, 45*(4), 308–318.
- Heiman, T., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 524–534.
- Hinshaw, S. P., & Lee, S. S. (2003). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp. 144–198). New York: Guilford.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child-care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development, 65*, 264–273.
- Idan, O., & Margalit, M. (2013). Hope theory in educational systems. In G. M. Katsaros (Ed.), *Psychology of hope* (pp. 139–160). New York: Nova Science Publishers.
- IDEA (2004). *Close up: Evaluation and eligibility for specific learning disabilities*. Washington, DC: the Advocacy institution.
- Jaeger, P. T., & Xie, B. (2009). Developing online community accessibility guidelines for persons with disabilities and older adults. *Journal of Disability Policy Studies, 20*(1), 55–63.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432–446.

- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: Developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1–20.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2013). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427–439.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., Yarcheski, T. J., Cannella, B. L., & Hanks, M. M. (2006). A meta-analytic study of predictors for loneliness during adolescence. *Nursing Research*, 55(5), 308–315.
- Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(2), 82–86.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- Margalit, M., Raskind, M. W., Wiggins, E. E., & Russo-Netzer, P. (2010). Mothers' voices on the internet: Stress, support and perceptions of mothers of children with Learning Disabilities and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 16(1), 3–14.
- Margalit, M., Tur-Kaspa, H., & Most, T. (1999). Reciprocal nominations, reciprocal rejections and loneliness among students with learning disorders. *Educational Psychology*, 19, 79–90.
- Martinez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197–209.
- McNamara, J. K., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(4), 234–244.
- Miller, M. (2002). Resilience elements in students with learning disabilities. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 291–298.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disabilities Quarterly*, 26(3), 171–188.
- Pianta, R. C., Steinberg, M., & Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflection in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 297–312.
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In R. D. Peters, B. Leadbeater & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in children, families, and communities* (pp. 13–26). New York: Springer.
- Sabornie, E. J., Evans, C., & Cullinan, D. (2006). Comparing characteristics of high-incidence disability groups: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 27(2), 95–105.

- Scharer, K. (2002). What people need and want from mental health professionals. *Issues in Mental Health Nursing*, 23, 617–640.
- Sharabi, A., & Margalit, M. (2009). Learning disabilities among the young in Israel: From theory to research to intervention. In I. Levav (Ed.), *Psychiatric and behavioral disorders in Israel* (pp. 47–62). Jerusalem: Gefen.
- Skitka, L. J., & Sargis, E. G. (2006). The Internet as psychological laboratory. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 529–555.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rain-bows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249–275.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127–142.