

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

לקויות למידה והפרעות קשב:

תאוריה, מחקר ומדיניות

- < לקויות למידה: מודל נירו-התפתחותי – לאחר 15 שנים
- < אינטראקציות בין הורים לילדיהם בעת קריאת ספר לילדי גן עם ADHD
- < תפיסות האוריינות של ילדים עם ליקויי למידה
- < מאפייני שיח אמהות למתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות
- < מעורבות וקרבת נגזרת ברשת בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות
- < יצירתיות בפתרון בעיות במתמטיקה בקרב תלמידים עם ליקויי למידה במגזר הערבי
- < מאפיינים של נערות בסיכון עם ליקויי למידה
- < תפקודים ניהוליים של סטודנטים והצורך בכתיבה ידנית
- < אסטרטגיות למידה והישגים אקדמיים בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב
- < לקויות למידה בקרב בוגרים: יישום מודל הבריאות העולמי (ICF)
- < חוויית העבודה ומשמעותה בעיני נשים עם הפרעת קשב וריכוז
- < הורים עם לקויות למידה: אתגרים, תמיכה והתמודדות
- < לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך

תמוז תשע"ד - יוני 2014

כרך כ"ב • גיליון 39



מערכת כתב העת פרופ' יעקב רנד, יו"ר

מערכת מייצגת

פרופ' רבקה איזיקוביץ'
אוניברסיטת חיפה
פרופ' עליאן אלקרנאו
אוניברסיטת בן-גוריון
והמכללה האקדמית
אחוה

פרופ' מנחם אמיר
האוניברסיטה העברית

פרופ' רמי בנבנישתי
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' דב גולדברג
אוניברסיטת בר-אילן

פרופ' מאיר טייכמן
אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' רוד סלונים-נבו
אוניברסיטת בן-גוריון

פרופ' יצחק קשתי
אוניברסיטת תל-אביב

פרופ' עמירם רביב
אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר רבקה רייכנברג
מכון מופ"ת

מערכת

פרופ' שפרה שגיאת
עורכת ראשית

ד"ר חזי אהרוני

ד"ר עמנואל גרופר

ד"ר אמיתי המנחם

ד"ר איתן ישראלי

ד"ר נורית לוי

פרופ' שלמה קניאל

פרופ' גידי רובינשטיין

גב' רחל שרביט

מרים גילת, רכזת המערכת

כתובת המערכת

עמותת "אפשר"

ת"ד 53296, ירושלים 91531

טלפון 02-6728905

פקס 02-6728904

mgilat@efshar.org.il

www.efshar.org.il

הנחיות לכותבים

מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית הנו כתב עת שפיט בין-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטראומה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, וכן עבודות תזה ועבודות דוקטורט שעובדו למאמרים וכתביה משותפת של חברי סגל וסטודנטים. אנו מקבלים גם מאמרים מתורגמים לעברית של כותבים ישראלים שפורסמו בכתבי עת בחוץ לארץ וטרם קיבלו חשיפה בארץ.

המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

המערכת רואה ככרוך ומובן שאמור המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים בארץ ולא פורסם בהם.

• כתב היד יכיל עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוּד בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.

• בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.

• יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.

המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.

כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

כתיבת מקורות

• יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.

• שמות מחברים לועזיים הנוכחים בגוף המאמר יכתבו בעברית, ובסוגריים יכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.

• כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ב**רשימת מקורות מלאה**. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.

• אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יוזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יוזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך יכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al.) כבר בהפניה הראשונה.

להלן דוגמאות לרישום המקורות:

ספר

בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ירושלים: ראובן מס.

Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

כתב עת

פרנקנשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות**, 2(2), 153–170.

Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540.

פרק בתוך ספר ערוך

גוילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: מאגנס.

Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *JALN*, 1(12). Available at <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

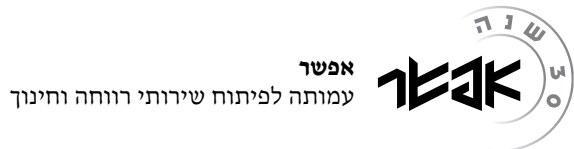
לקוויות למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

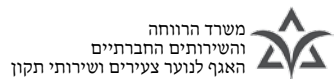
כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



כתובת המערכת

מרים גילת, עמותת "אפשר"
ת"ד 53296, ירושלים 91531
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904
דואר אלקטרוני mgilat@efshar.org.il

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת, שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים
International Association of Social Educators – AIEJI
אתר האינטרנט www.efshar.org.il

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום
את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם)
ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור
עריכת לשון של התקצירים באנגלית: פגי ויינריך
עיצוב: 2w-design.com

ISSN 0792-6820

ירושלים 2014

תוכן העניינים

5.....	רשימת משתתפים
9.....	דבר העורכת – שפרה שגיא
10.....	פתח דבר – מלכה מרגלית
15.....	לקויות למידה: מודל נוירו-התפתחותי – לאחר 15 שנים – מלכה מרגלית
35.....	וללא ADHD: הערכת מאפייני התנהגות ושיח – דורית ארם והדר חזן
57.....	קריאה וכתובה לשם מה? תפיסות האוריינות של ילדים עם לקווי למידה – חנה אבני-שיין
75.....	שיח אמהות: מאפיינים יחידניים ומערכתיים (משפחתיים וחינוכיים) בפורום של אמהות למתבגרים עם לקווי למידה והפרעות התנהגות – שרית שדה
94.....	מעורבות וקרבות ברשת בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו והקשר למסוגלות עצמית חברתית, בדידות ותמיכה חברתית – טלי היימן, דורית אולניק שמש וסיגל עדן
113.....	יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה והקשר עם רמת המוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לקווי למידה בחטיבות הביניים במגזר הערבי – סאאיד בשארה
133.....	מאפיינים רגשיים-התנהגותיים, חברתיים ומוטיבציוניים בקרב נערות בסיכון עם לקויות למידה – גילה אמיתי ותומס גומפל
159.....	האם תפקודים ניהוליים של סטודנטים הלומדים בהשכלה הגבוהה דורשים כתיבה ידנית? – נעמי וינטראוב, עדי עובדיה-ישראל, חגית וולפסון-שוכל ורותי טראוב-בר אילן
179.....	אסטרטגיות למידה והישגים אקדמיים: השוואה בין סטודנטים עם הפרעות קשב לבין סטודנטים ללא הפרעות קשב – מירב חן וגילי אשכנזי
205.....	לקויות למידה בקרב בוגרים: יישום מודל הבריאות העולמי (ICF) כמפתח להבנה של צורכי הפרט – מאמר עמדה – כנרת שרפי ושרה רוזנבלום

	חזוית העבודה ומשמעותה בעיני נשים עם הפרעת קשב וריכוז –
221	רונית דורות ונעמי שרויאר
247	להיות הורה עם לקויות למידה: אתגרים, תמיכה והתמודדות – רוויטל גנץ
255	לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד – יהודית אל-דור
	סקירות ספרים
271	אמפתיה בחינוך – חינוך באהבה מאת: שלמה קניאל – ישעיהו תדמור
277	Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion, and hope by: Malka Margalit מיכל עינב
281	יש לי ילד אחר: על הורות לילדים לקויי למידה, קשב וריכוז, מינקות ועד בגרות מאת: עירית חגי ויהודה חגי – מאירה אפרתי-וירצר
I-XIII	Abstracts

רשימת המשתתפים

עורכת-אורחת

פרופ' מלכה מרגלית, דיקנית בית הספר למדעי ההתנהגות במרכז האקדמי פרס, רחובות, ופרופסור אמריטוס, אוניברסיטת תל-אביב

כותבי מאמרים

ד"ר חנה אבני-שיין, הפקולטה לחינוך בסמינר הקיבוצים – מכללה אקדמית לחינוך ולאמנויות, והמגמה ללקויות למידה בבית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד"ר דורית אולניק שמש, המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה

ד"ר יהודית אל-דור, מנהלת אגף ליקויי למידה והפרעות קשב בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך

ד"ר גילה אמיתי, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, והחוג לקרימינולוגיה, המכללה האקדמית עמק יזרעאל

פרופ' דורית ארם, ראש המגמה לייעוץ חינוכי בחוג לחינוך מיוחד וייעוץ חינוכי, בית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר, אוניברסיטת תל-אביב

גילי אשכנזי, החוג לחינוך, המכללה האקדמית תל-חי

ד"ר סאאיד בשארה, ראש המסלול והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר תומס גומפל, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

רוויטל גנץ, מנהלת ארצית של "ניצן הורים", מרכזי העצמה והדרכה להורים עם לקויות למידה, קשיי הסתגלות ותפקוד

רונית דורות, מיזם "נעים קדימה" והחוג לריפוי בעיסוק בפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה

ד"ר טלי היימן, המחלקה לחינוך ופסיכולוגיה, האוניברסיטה הפתוחה

חגית וולפסון-שובל, המעבדה לחקר ואבחון תפקודי כתיבה, בית הספר לריפוי בעיסוק של האוניברסיטה העברית בירושלים והדסה

ד"ר נעמי וינטראוב, ראש המעבדה לחקר ואבחון תפקודי כתיבה, בית הספר לריפוי בעיסוק של האוניברסיטה העברית בירושלים והדסה

הדר חזן, החוג לבריאות נפש קהילתית, אוניברסיטת חיפה

ד"ר מירב חן, החוג לפסיכולוגיה, המכללה האקדמית תל-חי

ד"ר רותי טראוב-בר אילן, המעבדה לחקר ואבחון תפקודי כתיבה, בית הספר לריפוי בעיסוק של האוניברסיטה העברית בירושלים והדסה

פרופ' מלכה מרגלית, דיקנית בית הספר למדעי ההתנהגות במרכז האקדמי פרס, רחובות, ופרופסור אמריטוס, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר סיגל עדן, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן

עדי עובדיה-ישראלי, המעבדה לחקר ואבחון תפקודי כתיבה, בית הספר לריפוי בעיסוק של האוניברסיטה העברית בירושלים והדסה

פרופ' שרה רוזנבלום, ראש המעבדה לתפקוד אנושי מורכב והשתתפות, החוג לריפוי בעיסוק בפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה

ד"ר שרית שדה, הפקולטה לחינוך בסמינר הקיבוצים – מכללה אקדמית לחינוך ולאמנויות

ד"ר נעמי שרואר, החוג לריפוי בעיסוק בפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה

כנרת שרפי, דוקטורנטית, המעבדה לתפקוד אנושי מורכב והשתתפות, החוג לריפוי בעיסוק בפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה

סקירות ספרים

ד"ר מאירה אפרתי-וירצור, החוג לחינוך מיוחד וייעוץ חינוכי בבית הספר לחינוך ע"ש חיים וג'ואן קונסטנטינר, אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר מיכל עינב, בית הספר למדעי ההתנהגות במרכז האקדמי פרס, רחובות, והמכללה האקדמית תל אביב-יפו

פרופ' ישעיהו תדמור, אורנים – המכללה האקדמית לחינוך, ויו"ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך

30 שנה לעמותת אפטר



עמותת **אפטר** תציין 30 שנה להיווסדה באירוע חגיגי אשר יתקיים ביום ג' י"ח בחשוון תשע"ה, 11 בנובמבר 2014 בבית דני בתל אביב.

עמותת **אפטר** הוקמה במטרה לקדם ולפתח את העבודה החינוכית-סוציאלית בישראל. זוהי הזדמנות להציג כמה ציוני דרך, המייצגים את פעילות העמותה לקידום והתמקצעות העובדים החינוכיים-סוציאליים המטפלים בילדים ובני נוער במצבי סיכון והשירותים שפותחו עבורם:

◀ 1984–1984: ייסוד העמותה על ידי מורים ותלמידים של המדרשה להכשרת עובדים חינוכיים-סוציאליים והתוויית דרכי פעולה לקידום התחום.

◀ 1984–2014: ארגון כנסים, מפגשים ושולחנות דיון בנושאים עכשוויים בשיתוף מומחים, פרסום תכני הדיונים והפצתם לאנשי מקצוע וקובעי מדיניות.

◀ 1990: הקמת היחידה הארצית לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים בעמותת **אפטר**.

◀ מ-1991: הוצאה רציפה של כתיבי עת וביטאונים: "**מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**", "**אפטר לעובד החינוכי-סוציאלי**" ו"**הכול על אלכוהול**"; הפקת ספרים מקצועיים וקיום כנסים וימי עיון בשיתוף עם ארגונים, אוניברסיטאות ומכללות.

◀ 1999: אירוח סמינר בין-לאומי והצטרפות לארגון הבין-לאומי לעובדים חינוכיים-סוציאליים (AIEJI), ומאז – נציגות, מעורבות ופעילות שוטפת של העמותה בארגון.

◀ 1999–2010: פעילות של עמותת **אפטר** בשיתוף עם ג'וינט ישראל לקידום שירותי חינוך וטיפול לילדים בקרב האוכלוסייה הערבית ברחבי הארץ.

◀ 2001: פרסום מחקר מדיניות בנושא, "התמקצעות העובד החינוכי-סוציאלי בישראל".

◀ 2002: ייסוד הסניף הישראלי של AIEJI על ידי עמותת **אפטר** ופרסום "מנשר הכפר הירוק" – הצהרת מדיניות בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית, בשיתוף והסכמת נציגי הארגונים המטפלים בילדים ונוער בסיכון.

◀ מ-2005: הפקת ספרים ייחודיים בנושא העבודה החינוכית-סוציאלית: "ספר הפרויקטים: זמות ופרויקטים בשדה העבודה החינוכית-סוציאלית", "אתגרים בתחום העבודה החינוכית-סוציאלית עם ילדים ובני נוער בסיכון: דיאלוג גרמני-ישראלי" ו"עבודה חינוכית-סוציאלית בישראל".

◀ בעשור האחרון: פעילות של עמותת **אפטר** למען ילדים ונוער במצבי סיכון, בשיתוף עם משרד הרווחה, אשלים-ג'וינט וארגונים נוספים.

אנו מאמינים ששיתוף הפעולה המלא שבו פועלת עמותת **אפטר** עם הממסד וארגונים מהמגזר השלישי יוביל לקידום מעמדם המקצועי של העובדים החינוכיים-סוציאליים ולשיפור רווחתם של הילדים ובני הנוער הנמצאים בטיפולם.

דבר העורכת

החוברת הנוכחית המוגשת לכם היא ייחודית, שכן היא דנה כולה בנושא של לקויות למידה בקרב ילדים ובני נוער. זהו נושא חשוב, המעורר התעניינות רבה בשנים האחרונות. הגיליון יאפשר לכם, הקוראות והקוראים – הן לאלו מביניכם העוסקים במחקר והן לאלו שמיישמים אותו ופועלים בשדה – להתעדכן בחומר תאורטי ואמפירי חדשני, ממצה ומעשיר.

לעריכת הגיליון הייחודי הזמנו את פרופ' מלכה מרגלית, שזהו תחום התמחותה, במחקר וביישומו בתחום הציבורי כאחד, זה עשרות שנים. פרופ' מרגלית משמשת כיום סגנית נשיא האקדמיה הבין-לאומית למחקר בליקויי למידה ומילאה בעבר תפקידים רבים ומגוונים בתחום זה, כמו יו"ר הוועדה ללקויות ולשיקום בארגון הפסיכולוגים הבין-לאומי. היא גם עמדה בשנים 1997 ו-2000 בראש שתי ועדות ציבוריות חשובות בארץ אשר הסדירו את הקידום והשילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים. אין לי ספק כי אין מתאימה ממנה לעריכת הגיליון הייחודי. את העבודה על גיליון זה נסכם ב"מפגש חי", שנקיים ב-18 בנובמבר 2014 במרכז האקדמי פרס. אנו מקווים לפגוש שם אתכם, קהל קוראינו העוסק בחינוך וברווחה. המפגש יכלול את הצגת התחום והחידושים במחקר וביישום וכן דיון בהשתתפות הקהל.

ומה בעתיד? הגיליון הייחודי הבא יעסוק בילדים ובני נוער נפגעי אלימות מינית, בעריכתן של פרופ' בלהה דודזון-ערד וד"ר כרמית כץ מבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש בוב שאפל באוניברסיטת תל אביב, ובשיתוף מכון חרוב. אנו מתכננים גם שני גליונות ייחודיים נוספים: האחד יעסוק בילדים ומתבגרים המעורבים בפלילים, והאחר – בילדים ובני נוער בקהילות חרדיות.

אתם, קוראי "מפגש", מוזמנים להגיב למאמרים המופיעים בחוברת ולהציע נושאים שלהם יוקדשו חוברות ייחודיות נוספות.

אני כותבת דברים אלו בתקופה קשה של אירועי אלימות חריפים והסלמה נוספת בסכסוך המתמשך והעיקש בין הפלסטינים לישראל (יולי 2014). אני מקווה שהשנה הקרובה תביא עמה סימני הידברות ושלוש.

שלכם,

פרופ' שפרה שגיא

עורכת ראשית

פתח דבר

מלכה מרגלית

לקוויות למידה והפרעות קשב עומדות במוקדם של מחקרים בין-לאומיים רבים ומחלוקות תאורטיות, המתבטאים בהשלכות יישומיות במערכות החינוך והשיקום בארצות שונות. העימותים התאורטיים מתבטאים לא רק במחקרים מעמיקים ובהמשגה המבוססת על מגמות חדשות בתחומי הנזיר-פסיכולוגיה, אלא גם בהשלכות מקצועיות על דרכי זיהוי ואבחון, על קידום נגישות במערכות החינוך באמצעות התאמות בלמידה ובמבחנים ועל גישות התערבות, טיפול ושיקום.

מתחילת שנות האלפיים גדל מספר היחידים – ילדים, מתבגרים ומבוגרים – המזוהים ומאובחנים עם לקוויות למידה ועם הפרעות קשב, בישראל כבארצות רבות אחרות, והם מרכיבים את הקבוצות הגדולות ביותר במסגרת ההגדרה, "תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים". אין זה מפתיע כי ככל שהלקוויות מקבלות מענה חינוכי וטיפולי ברמות הראשוניות של החינוך היסודי והתיכוני, כן גדל בהתאמה מספר הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה המאובחנים עם לקוויות למידה והפרעות קשב וזקוקים להתייחסות מיוחדת, ובהתאמה גדל גם מספר המבוגרים שמתנסים באתגרים מיוחדים בעבודה ובהסתגלות. לרוב קשיים אינם מופיעים במבודד, אלא יש להם ביטויים מגוונים בהתמודדות עם אתגרים רגשיים וחברתיים בסביבות חיים שונות.

לאחרונה ניתן להבחין במעבר תאורטי ויישומי מהתמקדות בילדים המתמודדים עם רכישת כישורי יסוד, אל מחקר הלקוויות כגורם סיכון מתמשך ומשפיע על תחומי חיים רחבים לאורך מעגל החיים. אם בעבר התמקדה המודעות בתפקוד התלמידים בבתי הספר (למשל בקריאה ובכתיבה), בשנים האחרונות מתפתח עיסוק מדעי ומקצועי באנשים עם לקוויות אלו בתחומי חיים שונים, וגדלה המודעות להשפעת הלקוויות לא רק על הצעירים, אלא גם על המשפחות ועל מערכות החינוך, העבודה והשיקום.

מטרת הגיליון המיוחד היא להביא לקורא הישראלי מחקרים המשקפים מגמות חדשות בהבנת המורכבות של לקוויות הלמידה והפרעות קשב, תוך התייחסות להשלכות התאורטיות והיישומיות. גיליון זה של **מפגש** מציע מגוון מאמרים, העוסקים בחקר לקוויות למידה והפרעות קשב בקרב ילדים, נוער ומבוגרים אשר מתמודדים עם תפקידי החיים בגילים השונים, ומשקפים את יחסי הגומלין בין אתגרים לבין משאבים אישיים ומערכתיים. חוקרים ישראלים מדיסציפלינות פרופסינוליות שונות, שנוהגים לרוב לפרסם את עבודותיהם בכתבי עת אקדמיים באנגלית, שלחו את מחקריהם לחוברת

המיוחדת, על מנת לחשוף את ממצאי עבודתיהם המדעיות בפני סטודנטים, אנשי חינוך ומשפחות בישראל.

הגיליון כולל 13 מאמרים, העוסקים בקבוצות גיל שונות, משתמשים בגישות מתודולוגיות מגוונות ובוחרים קבוצות ייחודיות באוכלוסייה. סדר ההופעה של המאמרים נקבע בהתאם לקבוצת הגיל באוכלוסייה שבה עסק כל מחקר. מטרת המאמר הפותח היא לתת סקירה רחבה של ההתפתחויות בתחום זה; לפני כ-15 שנים, בעקבות ועדת מרגלית, שבחנה את מצבם של תלמידים עם לקויות למידה, נכתב המאמר "לקות למידה – מודל נורו-התפתחותי", שהתפרסם בכתב העת "פסיכולוגיה" (מרגלית וטור-כספא, 1998). מטרת המאמר הנוכחי היא להציג את השינויים שחלו בהמשגה, בתפיסות ובמחקר של לקויות למידה במשך 15 השנים ועד היום, ואת ההתפתחויות בישראל ובעולם בתחומי החינוך והטיפול. המאמר מתאר את התיקוף של המודל הנורו-התפתחותי שהוצע במאמר משנת 1998, בהתבסס על התפתחויות עדכניות במחקר הגנטי והנורולוגי שלא היו ידועות באותה תקופה, זאת תוך התמקדות בהמשגות העדכניות בשני תחומים מרכזיים: חקר התפקודים הניהוליים של התלמידים עם לקויות הלמידה והפרעות הקשב המחקרים על מאפייני הוויסות העצמי שלהם. הסקירה מציגה מודל אקולוגי מורכב, דינמי ורב-ממדי, המבחין ברמות שונות של הלקויות. מודל זה משלב התבוננות בתפקוד הקוגניטיבי, בתפקוד הרגשי ובתפקוד החברתי; זאת תוך התייחסות לא רק לתרומה של התנסויות בעבר על עיצוב התנהגויות בהווה, אלא גם לתרומה של תפיסות שיש בהן תקווה וראייה אופטימית של העתיד, להתמודדות באתגרי ההווה בסביבות החיים השונות, כגון המשפחה ומערכות החינוך.

שני המאמרים הבאים עוסקים בילדים בכניסתם למערכת החינוך. המאמר של דורית ארם והדר חזן עוסק באינטראקציות בין הורים וילדי גן עם ADHD ובלי ADHD בעת קריאת ספר, ומתעד התנהגות של זוגות המורכבים מהורה וילדו בזמן פעילות זו. מהמחקר עולה כי עצם קיומה של הפרעת קשב בא לביטוי באופי האינטראקציות בין ההורה לילד עוד טרם הכניסה לבית הספר; המאמר של חנה אבני-שיין מתמקד במשמעות רכישת הקריאה והכתיבה עבור תלמידים עם לקויות למידה. בהתייחס לעובדה שרכישת הקריאה והכתיבה מהווה עבור תלמידים אלו תחום קושי מאתגר, יש חשיבות למובחנות בתפיסת המשמעות והפונקציונליות של תפקודים אלו בקבוצות הגיל השונות.

המודל האקולוגי מייחס חשיבות ליחסי הגומלין בין הפרט לסביבותיו. ארבעת המאמרים הבאים עוסקים בהתנהגות מתבגרים בסביבות מיוחדות; שניים מהם דנים בסביבת האינטרנט, שהפכה לחלק בלתי נפרד מחיינו: המאמר של שרית שדה מתמקד בזיהוי מוטיבים המשקפים היבטים יחידניים ומערכתיים (משפחתיים וחינוכיים) של מתבגרים עם לקויות למידה והפרעות קשב, כפי שתוארו במכתבי אמהות בפורום מקוונן. באמצעות תיאורים של מצוקה, ייאוש ורמות נמוכות של תקווה, תיארו

האמהות דו-ערכיות בנוגע להשקעת מאמצים אין-סופיים בלימודים; המאמר של טלי היימן, דורית אולניק שמש וסיגל עדן מתמקד בתופעת הבריאות ברשת ומתבסס על השוואת התנסויות של מתבגרים עם הפרעות קשב וללא הפרעות אלו בתהליכים מקוונים. ראוי להדגיש כי ייחודו של המאמר הוא בכך שהוא מאפיין לא רק את ההתנסות של המתבגרים התוקפניים, אלא גם את קרבנות התוקפנות, ואינו מזניח את המתבגרים העדים לפעילות זו, תוך הבחנה בשונות בין קבוצות התלמידים; המאמר של סאאיד בשארה עוסק בלימוד המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה במגזר הערבי ומתמקד בבחינת התרומה החשובה של היצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות לקידום המוטיבציה שלהם; המאמר של גילה אמיתי ותומס גומפל בוחן את הקשיים הרגשיים והחברתיים הייחודיים של נערות עם לקויות הלמידה הנמצאות ולומדות במסגרות מיוחדות, כגון מוסדות של חסות הנוער, בהשוואה לנערות ללא לקויות למידה הנמצאות במסגרות אלו.

שלושה מאמרים עוסקים במבוגרים ובמבוגרים צעירים, ומתוכם שני מאמרים מתמקדים בסטודנטים. חקר הדיסגרפיה של סטודנטים היה מוקד המחקר של נעמי וינטראוב, עדי עובדיה-ישראל, חגית וולפסון-שובל ורותי טראוב-בר אילן. מאחר שלכישורי הכתיבה יש חשיבות מיוחדת בלימודים במסגרות להשכלה גבוהה, יש חשיבות רבה לזיהוי הטרוגניות של הקשיים ולאפיון לקויות משולבות עם כישורים ניהוליים של הצעירים; מירב חן וגילי אשכנזי בחנו במחקרם את הקשרים בין אסטרטגיות הלמידה של סטודנטים עם הפרעות קשב ובין הישגיהם. המחקר דיווח על קיום יחסי גומלין בין רצון ללמידה ומשאבי התמודדות אישיים.

שלושה מאמרים מדגישים כי ללקויות למידה יש השלכות גם לאחר שמסתיימת הלמידה הפורמלית במסגרות החינוך השונות. מבוגרים עם לקויות למידה והפרעות קשב מתמודדים עם אתגרים ודילמות במגוון תחומי החיים. נייר העמדה של כנרת שרפי ושרה רוזנבלום בוחן את יישום מודל הבריאות העולמי (ICF) כמסגרת להבנת מאפייני התפקוד של הפרט עם לקויות הלמידה וכבסיס להבנת קשייו בפעילויות יום-יומיות; רונית דורות ונעמי שרויאר בחנו במחקרן את חוויית העבודה בעיני נשים עם הפרעות קשב, בהתייחסות לתפיסות עצמיות ולתפיסות ההתמודדות עם דרישות עבודה; המאמר של רוויטל גנץ מציג באמצעות תיאור מקרה מציאות חדשה. רק לאחרונה התעוררה המודעות לקשיים של צעירים עם לקויות למידה והפרעות קשב בתפקידי הורות. גם במחקר הבין-לאומי נדירים המחקרים הבוחנים את התמודדותם של הצעירים האלו בתהליך הקמת משפחה וגידול ילדים. חקר מקרה של מודל מיוחד ("ניצן הורים"), שפותח לאחרונה בישראל, מדגים את המורכבות של הנושא ומתריע על הצורך במחקרים מבוקרים בתחום.

בחלקו האחרון של גיליון זה מציגה יהודית אל-דור, ראש אגף לקויות למידה במשרד החינוך, את המדיניות החינוכית בנוגע לתלמידים עם לקויות למידה, תוך התייחסות להתפתחות הטיפול בישראל בתלמידים אלו ולכיווני התפתחות עתידיים.

שלוש סקירות ספרים חותמות את הגיליון: ישעיהו תדמור סוקר את ספרו של שלמה קניאל, "אמפתייה בחינוך – חינוך באהבה", מיכל עינב סוקרת את ספרה של מלכה מרגלית, העוסק בבדידות של ילדים, ובמיוחד של ילדים עם לקויות למידה והפרעות קשב, ומאירה אפרתי-וירצר סוקרת את ספרם של עירית חגי ויהודה חגי, המבוסס על ניסיונם כהורים – "יש לי ילד אחר".

לסיכום, נראה כי הסוגיות העולות בגיליון זה מדגישות את המורכבות בהמשגת לקויות הלמידה והפרעות הקשב ואת האתגרים שאִתם מתמודדים הצעירים בגילים שונים ובסביבות שונות. סוגיות אלו מתייחסות לילדים, מתבגרים ובוגרים צעירים, מתארות את הידע שהצטבר עד כה ומצביעות על תהליכי שינוי במחקר ובהמשגה. הגיליון לא הקיף את כל מכלול הדילמות הקיימות בתחום, והוא קורא למחקרים מקיפים ומתמשכים שיבחנו, כיצד ניתן ליצור תנאים תומכים ומעצימים למשאבי ההתמודדות של צעירים עם לקות מתמשכת, רב-ממדית ושכיחה, כיצד ניתן לסייע ולתרום להעצמה שלהם ושל המערכות המשפחתיות והחינוכיות, להצלחתם בעולם התעסוקה, להסתגלותם, לקידום תפקודם ולמתן ביטוי ליכולותיהם.

המאמרים קוראים להעמקת המודעות של מומחים בלקויות למידה להשלכותיהן על תחומי הלימוד וההסתגלות של הצעירים. שאיפתי היא שצוותים חינוכיים, פסיכולוגיים ושיקומיים יבחינו בסיכונים האקדמיים, הרגשיים והחברתיים הנובעים מהלקויות, בשלבים מוקדמים, ויישמו את ההתפתחויות בדרכי הטיפול בהם, על מנת לקדם את סיכויי ההצלחה של ילדים ובוגרים עם לקויות למידה. אני מקווה שהגיליון אף יתרום להבנה של המשפחות והקהילה לצרכים של הצעירים ולפיתוח מערכות תמיכה משמעותיות.

מקורות

מרגלית, מ' וטור-כספא, ח' (1998). ליקויי למידה: מודל נזיר-התפתחותי רב-מימדי. **פסיכולוגיה**, 76-64, (1)7.

לקוויות למידה: מודל נירו-התפתחותי – לאחר 15 שנים

מלכה מרגלית

תקציר

בשנים האחרונות התעורר צורך בסקירה עדכנית שתציג אינטגרציה של המחקר הגנטי והנירו-ביולוגי עם מחקר פסיכולוגי-התפתחותי וחינוכי בלקוויות למידה. מאז התפרסם המאמר "לקות למידה – מודל נירו-התפתחותי" (מרגלית וטור-כספא, 1998) חלו התפתחויות במחקר, במדיניות החינוכית ובמציאות הבית ספרית בישראל ובעולם. המאמר מציג בקיצור את השינויים בהמשגה ובהגדרות ומדגיש את התיקוף של המודל הנירו-התפתחותי, בהתבסס על תוצאות עדכניות במחקר. הסקירה תתמקד בחקר התפקודים הניהוליים מחד גיסא ובוויסות העצמי מאידך גיסא כתחומי לקוויות אופייניים לתלמידים עם לקוויות הלמידה. תוצאות המחקרים מצביעות על התמדה במגמה לאימוץ מודל אקולוגי מורכב, דינמי ורב-ממדי, המכיר ברמות שונות של הלקוויות. המודל משלב התבוננות בתפקוד הקוגניטיבי עם התבוננות בתחומים חברתיים ורגשיים, תוך התייחסות לא רק לעבר, אלא גם לתפיסות תקווה ועתיד בסביבות החיים השונות, כגון המשפחה ומערכות החינוך. תיאור היחסים המובחנים עם מבוגרים משמעותיים (אבות ואמהות) בניבוי הסתגלות והתמודדות עם אתגרי למידה וחברה בילדות ובבגרות מדגים את הכיוונים המתפתחים במחקר. הסיכום מדגיש את החשיבות בזיהוי הצרכים המורכבים והמשתנים של תלמידים עם לקוויות למידה ובמתן מענה הולם ומבוסס מחקר להם.

מילות מפתח: מודל נירו-התפתחותי, תאוריית התקווה, לקוויות למידה, תפקוד קוגניטיבי, המודל הסלוטוני

על מנת לבחון את מצבם של תלמידים עם ליקויי למידה ובעקבות הגידול במספרם במערכות החינוך, מונתה בשנת 1997 ועדה על ידי שר המדע ושר החינוך. כתב המינוי קבע כי "הבסיס לעבודת הוועדה הייתה ההכרה בזכותו הטבעית של כל אדם לשוויון הזדמנויות וחובת החברה ליצור תנאים למימושה" (מרגלית ועמיתים, 1997). הוועדה נתבקשה על ידי השרים לבחון את הסוגיה בגישה מערכתית רב-ממדית ולהתייחס בהמלצותיה לשאלות אבחון, חינוך וטיפול. כהשלמה להמלצות הוועדה, נכתב המאמר "לקות למידה – מודל נירו-התפתחותי" שהתפרסם בכתב העת "פסיכולוגיה" באותה תקופה (מרגלית וטור-כספא, 1998). כיום, לאחר 15 שנים שבהן חלו התפתחויות במחקר, במדיניות ובמציאות החינוכית בישראל ובעולם, התעורר צורך בסקירה עדכנית, שתציג אינטגרציה של המחקר הגנטי והנירו-ביולוגי עם מחקר פסיכולוגי-התפתחותי וחינוכי בלקוויות למידה (Lyon & Weiser, 2013). מטרת המאמר הנוכחי

היא להציג שינויים שחלו בהמשגה, בתפיסות ובמחקר של לקויות למידה במשך 15 השנים האחרונות.

הגדרות

ההגדרה המקובלת על חוגים רחבים של אנשי מקצוע בתחום ליקויי הלמידה הוצעה על ידי הוועדה המשותפת לארגונים העוסקים בלקויות למידה בארצות הברית (National Joint Committee on Learning Disabilities):

"לקות למידה" הוא מונח כללי, שמתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגנית המתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישה ובשימוש בהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות. הפרעות אלו הן פנימיות לפרט, ומניחים שהן נובעות מדיספונקצייה נוירולוגית מרכזית, והן יכולות להופיע לאורך מעגל החיים. אף שלקות למידה יכולה להתרחש בו-זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (לקות חושית, לקות אינטלקטואלית והפרעה רגשית וחברתית) או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה), אין לקות הלמידה תוצאה ישירה של תנאים אלו (NJCLD, 1994).

בהגדרה זו יש התייחסות למקור אפשרי של הלקויות – דיספונקצייה נוירולוגית מרכזית. ההגדרה מדגישה את החשיבות של מודלים התפתחותיים רב-ממדיים להבנת התלמידים, מאחר שהמשגת תפקודם מותנית בבחינת יחסי הגומלין המתקיימים בין יכולות הפרט וקשיו, שהם פנימיים לו, לבין משתני הסביבה ודרישותיה בגילים השונים. ההגדרה מדגישה כי זו לקות ראשונית (כלומר לא תוצאה של השפעות סביבה), שפוגעת ביכולת האדם ללמוד (כלומר פוגעת בקשר בין היחיד לסביבתו). כמו כן, ההמשגה מצביעה על שלוש קבוצות של תהליכים הקשורים לשפה במובן הרחב של המושג (כולל שפה מתמטית ושפה חברתית) שבהן יכולות להתבטא הלקויות של התלמידים:

◀ לקות בתהליכים של קליטת מידע מהסביבה (תפיסה וקלט)

◀ לקות בתהליכים האחראים על עיבוד המידע, שמירתו וארגונו (תהליכי עיבוד)

◀ לקות בתהליכים האחראים על הפקת מידע (תהליכי ביצוע)

בכתב העמדה של הוועדה המשותפת לאיגודים בארצות הברית משנת 2011, שבחן את ההתאמה של ההגדרה המקובלת משנת 1994 לתוצאות המחקרים העדכניים, הודגש כי לאחר יותר מ-35 שנות מחקר בתחום, ניתן ביסוס מדעי להנחות על קיום יסודות נוירו-ביולוגיים ותהליכים נוירולוגיים בקשיים המתגלים בלקויות למידה ולהבנת תוצאותיהם בתחומי הלמידה. חברי הוועדה המשותפת ציינו בכתב העמדה שלהם כי לקויות הלמידה מופיעות בקבוצות שונות של תלמידים, השייכות לתרבויות שונות. הלקויות מופיעות בגזעים שונים, ברמות סוציו-אקונומיות שונות, בבנים ובבנות (NJCLD, 2011). בכתב העמדה אמנם יש ביטוי להבחנה בין תחומים ספציפיים

של הלקוויות, כגון דיסלקציה (לקוויות בקריאה) ודיסקלקוליה (לקוויות במתמטיקה), אך זאת במסגרת ההדגשה כי ההסכמות העדכניות – המקצועית והמדעית כאחד – מתייחסות לתחומים אלו כאל סוגים של לקוויות למידה. במסמך חשוב זה מודגשות שלושת הטעויות בהמשגה, השכיחות גם כיום:

א. **לקות למידה היא לקות קלה.** המומחים הדגישו שאין המדובר בלקות קלה, אלא בלקות המופיעה ברמות שונות של קשיים, המשתנים לא רק בין התלמידים, אלא גם באותו תלמיד, בהתאמה עם רמת הדרישות הלימודיות ומאפייני התנאים הסביבתיים. המחקר משקף בעקיבות טווח רחב של תחומי קושי בלמידה ובתפקוד, בצד שונות במשאבים אישיים, משפחתיים ומערכתיים של יחידים עם לקוויות למידה. יחסי הגומלין בין הקשיים והמשאבים קובעים את העצמה של ביטויי הלקוויות בחיי היום-יום, בתפקודי למידה במסגרות החינוכיות בגילים שונים ובסיכויי ההסתגלות וההצלחה בחיים.

ב. **הוראה באיכות טובה תביא למניעה או להיעלמות של לקוויות.** בהתבססם על המחקר המתמשך, המומחים מדגישים כי הלקוויות משפיעות באופן מתמשך ועקיב על תפקודי התלמידים בגילים השונים. אמנם הוראה והתערבות באיכות טובה עשויות לצמצם את ביטויי הלקות, אך לא להביא להיעלמותה. יחידים עם לקוויות למידה יזדקקו לאורך מעגל החיים ובתפקודי למידה שונים להוראה מיוחדת שתיתן מענה לקשייהם, להתאמות בדרכי למידה והיבחנות ולאסטרטגיות מפצות לקשייהם. עם זאת, יש חשיבות רבה להתערבות ולהוראה באיכות טובה הניתנות במענה לקשיים בלימודים, שכן הן מפחיתות את הטעויות באבחון ובזיהוי של יחידים שקשייהם אינם נובעים מלקוויות למידה. כמו כן הן מגבירות את הסיכויים להצלחה של יחידים עם לקוויות ואת יכולתם לפתח אסטרטגיות יעילות ולהתמודד בהצלחה עם אתגרי למידה.

ג. **קיימת זהות בין לקוויות למידה ללקוויות קריאה.** אמנם לרוב התלמידים עם לקוויות למידה יש לקוויות קריאה, אך עם זאת, אי-אפשר להתעלם מתחומי הקושי הרחבים שלהם, כגון לקוויות בהקשבה, בדיבור, במתמטיקה, בהבעה בכתב, בכתיב, בתחומים רגשיים-חברתיים ובתפקודים ניהוליים. בקבוצות גיל צעירות בולטים לעתים הקשיים ברכישת הקריאה, אך בהמשך ההתפתחות עלולים להתגלות ולבלוט קשיים אחרים או נוספים.

חשיבות השימוש במודלים התפתחותיים להבנת לקוויות הלמידה מודגשת בנייר העמדה של הוועדה. קיימת הסכמה בין חוקרים ומומחים בתחום כי על מנת להבין את לקוויות הלמידה, ראוי לבחון את תפקודם של התלמידים בתפקידים המוצגים להם בסביבות לימודיות בשלבי התפתחות שונים. הערכת הביצועים והקשיים משקפת לא רק את ביצועי התלמידים, אלא גם את השונות הרבה בציפיות להישגים בקבוצות גיל שונות ובטווח רחב של מסגרות חינוכיות, תוך התייחסות לסביבות תרבותיות שונות.

בדומה להגדרות הקודמות, גם ההגדרה של (American Psychiatric) DSM-5 של (Association, 2013), המחליפה את ההגדרה של DSM-IV, מניחה כי לקויות למידה הן הפרעות נוירו-התפתחותיות שיש להן בסיס ביולוגי עם השלכות קוגניטיביות. יחסי הגומלין בין גורמים גנטיים וסביבתיים משתקפים ביכולת המוח לתפקד ביעילות ובדייקנות בתפקידי תפיסה, עיבוד מידע (מילולי ולא מילולי) ולמידה. התוצאות של לקויות הלמידה הן הפרעות מתמשכות, המשפיעות על תפקודים, כגון: קריאה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, כתיב, חישובים מתמטיים והיגיון מתמטי.

הגישה הניירו-התפתחותית

בסקירה המקיפה של ליון וויזר מודגש כי המחקר בשנים האחרונות שולל את האבחנה הדיכוטומית של לקות למידה ("יש" או "אין"), והם מציגים בעקיבות ממצאים התומכים בתפיסת רצף של דרגות חומרה, וכן את ההכרה בכך שלקויות למידה עשויות להופיע יחד עם לקויות נוספות (Lyon & Weiser, 2013). לכן בתהליכי אבחון ומיון יש להתייחס למורכבות של ביטויי הלקויות ולדרגות העצמה שלהם. בסקירה זו מודגש השינוי בהתייחסות הקלסית למודל הפער (בין רמת משכל – IQ – לרמות הישגים בלימודים). בעבר, קיום פער זה היה הקריטריון השליט וההכרחי לזיהוי ולאבחון של לקויות למידה. כיום הוא חדל להיות הקריטריון ההכרחי לאבחון ולמיון, מאחר שבבחינה מחקרית של מודל הפער נמצאו בעיות מרכזיות: קודם כול הוא חייב את אנשי החינוך לדחות את מתן הטיפול עד שיתבסס הפער המשמעותי בין היכולת של הילדים להישגים הצפויים ובין תפקודם (כלומר לעתים קרובות, בכיתה א לא היה ניתן להוכיח את קיומו של הפער), אף שדחיית הטיפול הייתה מקור למצוקה מצטברת של הילדים; כמו כן מודל זה התעלם מקבוצות צעירים שביצועם בלימודים לא גילה פער בהישגים, כתוצאה מהשקעת מאמץ מרובה, בצד תמיכה וטיפול חינוכי אינטנסיביים. ערעורים תאורטיים מבוססי מחקר נוספים על הרלוונטיות של מנת המשכל כגורם מבחין בתחום הלקויות (Siegel, 1989, 2012) תרמו להתפתחות מודלים חלופיים, כגון "תגובה להתערבות" (RTI), שמתעדים את תגובות התלמידים להתערבות מובנית ומדורגת לשלושה שלבים של אינטנסיביות. אמנם לא אעסוק במאמר זה בגישת RTI, אך ראוי להזכיר כי גם גישה זו מעוררת כיום אי-הסכמות ומחלוקות אקדמיות, בצד דילמות יישומיות המתייחסות לביצועה בתהליכי אבחנה מבדלת, להכרח לתגבר את המקצועיות של המורים בכיתות ולקידום הידע וההכשרה שלהם במתן מענה מתוכנן לצרכים החינוכיים של התלמידים בכיתה ההטרוגנית (Fuchs & Vaughn, 2012).

הגישה הניירו-התפתחותית היא גישה רב-ממדית המתמקדת בחקר ההשפעות ההדדיות בין המרכיבים הגנטיים לבין השפעות סביבתיות. יש לזכור כי המוח הוא מערכת גמישה, המורכבת מתת-מערכות. במערכת זו מתקיימים יחסי גומלין מתמשכים והשפעה הדדית, הן בתוך כל תת-מערכת והן בין תת-מערכות, וכן מתקיימת אינטראקציה בלתי פוסקת בין תת-מערכות לבין סביבתן. מאחר שהמערכת הניורולוגית היא מערכת מורכבת ודינמית, יש חשיבות לא רק לקשיים בתפקוד, אלא

גם לקצב ולתזמון של יחסי הגומלין בין תת-המערכות. בגישה זו מודגשת החשיבות של ההתנסויות בעיצוב המערכות הנזירולוגיות. המחקר בשנים האחרונות תרם להבנה של התפתחות הקריאה, ולזיהוי גישות התערבות יעילות. כמו כן הוא תרם להדגשת המעבר מהתמקדות בתהליכי לימוד בסיסיים בשלבי הלמידה הראשוניים בלבד אל תפקודים מורכבים בשלבי למידה מאוחרים, כגון גיל ההתבגרות או מערכות השכלה גבוהה, המחייבים שימוש מיומן בקריאה, בכתיבה ובחשבון. בהמשך אסקור את התפיסות המחקריות העדכניות בתחום הגנטיקה, הנזיר-פסיכולוגיה והתפתחות הקוגניטיבית והרגשית ואת השלכותיהן על תפקוד ילדים ומבוגרים עם ליקויי למידה (Raskind, Peter, Richards, Eckert & Berninger, 2013).

התפתחות השיטות של הדמיה מוחית בשנים האחרונות מאפשרת לחקור את הפעילות המוחית החל משלבי ההתפתחות המוקדמת, וכך לקדם את ההבנה של התפתחות תהליכי למידה ושל קשיים בלמידה (Fox, Levitt & Nelson III, 2010). באמצעות שיטות אלו ניתן להתבונן במוח בעת תהליכי למידה ולהבחין בין אזורים פעילים לאזורים המגלים רמת פעילות נמוכה, על מנת להשוות את התפקודים של ילדים עם לקוויות למידה לילדים עם התפתחות נורמטיבית. כמו כן ההתפתחות הטכנולוגית מאפשרת לעקוב אחר השינויים החלים במוח בעקבות התערבות וטיפול חינוכי (Lyon & Weiser, 2013). מחקרים רבים (כגון מחקרי משפחות ומחקרי תאומים זהים ולא זהים) הצביעו על הבסיס הגנטי ללקוויות קריאה ותיעדו את הקשרים של יותר מ-14 גנים שונים להתפתחות המוח ולתפקודו בהקשר של לקוויות קריאה ולמידה (Raskind et al., 2013). לא ניתן להצביע על גן יחיד הקשור ללקוויות הלמידה בגלל ההטרוגניות של לקוויות אלו. כמו כן, תוצאות המחקר הגנטי הצביעו על דיאלוג מתמשך בין המטען הגנטי של ילדים לבין השפעות הסביבה (Mischel, Champagne, Meaney & Sokolowski, 2009). להבנת התרומה הגנטית הציעו חוקרים אלו את המטפורה של ספרייה: כשם שהספרייה כוללת ספרים רבים, אך אין להם השפעה והם אינם מקור ללימוד, לידע ולהשראה, אם האדם אינו קורא אותם, לגנום תהיה השפעה רק אם תהיה לו אינטראקציה עם תנאי הסביבה, שמטפחים, מאפשרים או מכחישים כישורים.

המחקר שהתמקד בבדיקה של מבנה המוח ותפקודיו הצביע על מובחנות מורפולוגית (מבנית) בין תלמידים עם דיסלקציה ובלעדיה (Berninger & Dunn, 2012). בדיקה של מבנה הרקמות במוח תיעדה שינויים טיפוסיים ללקוויות למידה באזורים בו האחראיים על עיבוד דיבור ושינויים בסימטרייה בפזורים של החומר האפור והחומר הלבן (Dole, Meunie & Hoen, 2013). גלבורדה ועמיתיו, שתיעדו כבר בשנת 1979 את השונות המורפולוגית ברקמות העצב, הדגימו בסקירה רחבה של מחקרים כי השינויים המורפולוגיים קשורים ללקוויות בתפקודים תפיסתיים וקוגניטיביים החיוניים בתהליכי למידה (Galaburda, LoTurco, Ramus, Fitch & Rosen, 2006).

הדילמה, האם ניתן לבחון את תרומתו של הטיפול החינוכי לא רק בתפקוד הילדים ובהתקדמותם, אלא גם בפעילות המוחית שלהם, העסיקה חוקרים רבים. לשם כך

נבדקה השונות במבנה המוח של יחידים עם דיסלקציה ובתפקודו לפני תהליך הלמידה והשוותה למבנה ולתפקוד לאחר הלמידה. החוקרים, שתיעדו הבדלים מובהקים בין תלמידים עם דיסלקציה וללא דיסלקציה לפני הלמידה, דיווחו כי הבדלים אלו הפכו ללא מובהקים לאחר הלמידה (Berninger & Dunn, 2012). תוצאות המחקר הדגישו כי הטיפול בקריאה הביא לא רק לשינוי במבנה הרקמות, אלא גם לשינוי בהפעלה של חלקים במוח שהיו פעילים פחות. מחקרים אלו בתחומי הקריאה, הכתיבה והמתמטיקה הם ראשוניים ומחייבים המשך מחקר עם מדגמים גדולים ולאורך זמן, אך כבר בשלב זה ראוי להדגיש כי בחלק מהמחקרים דווח על ילדים שלא הגיבו להתערבויות (Raskind et al., 2013). בהמשך אצביע על שינויים בהמשגה של לקויות למידה בעקבות המחקרים שהתמקדו בתחומים קוגניטיביים ורגשיים-חברתיים.

תחומים קוגניטיביים

בשנים האחרונות התמקד מחקר עשיר בלקויות הקוגניטיביות של תלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב, ובעיקר בולט העיסוק בשני מושגים כוללניים מרכזיים, בעלי חשיבות מיוחדת להבנת התפקוד: התפקודים הניהוליים – EF (Executive Function) והויסות עצמי של רגשות והתנהגות – SR (Self-regulation). **תפקודים ניהוליים** הם תהליכים נירו-קוגניטיביים מודעים ונשלטים. הם מסייעים לאדם בפעילות מאורגנת ומכוונת מטרה בחשיבה ובהתנהגות (Bridgett, Oddi, Laake, Murdock & Bachmann, 2013). שלושת התפקודים הבסיסיים הם **עכבות** (כולל שליטה עצמית, קשב סלקטיבי ועכבות קוגניטיביות), **זיכרון עבודה וגמישות קוגניטיבית**. תפקודים אלו הם הבסיס לתפקודים מורכבים, כגון: תכנון, פתרון בעיות והיגיון, המוערכים כתפקודים מרכזיים בניבוי הצלחה בלימודים ובהבטחת איכות חיים (Diamond, 2013).

קיימת מחלוקת תאורטית, האם יש להתייחס אל התפקודים הניהוליים כאל מערכת אחידה של בקרה פנימית שמכוונת את משאבי הקשב, הקוגניציה וההתנהגות, או כאל תהליכים מובחנים, הנמצאים ביחסי גומלין ביניהם. בגישה המבחינה בין התהליכים, מקובל להבחין בין יכולות קשב (התייחסות סלקטיבית לגירויים, מעברים בין אובייקטים לקשב ומיקוד תשומת לב באובייקט מסוים לזמן מתמשך), עיבוד ועדכון מידע (בהתייחס לממדי שטף, מהירות ויעילות), גמישות קוגניטיבית (כגון חלוקת קשב, החלפת אסטרטגיות), תכנון, הצבת מטרות וביצוען ותהליכי זיכרון עבודה. שינויים בתפקודים הניהוליים מתרחשים במקביל לשינויים במערכת העצבית (ב- Prefrontal cortex) (Zelazo & Carlson, 2012).

ויסות עצמי מתייחס לתהליכים מכוונים שבאמצעותם אנשים מתחילים או מפסיקים מחשבות, רגשות או פעולות, מסתגלים אליהם או משנים אותם, על מנת להגשים תכניות או לקיים סטנדרטים מקובלים (Heatherton, 2011). ויסות עצמי כולל ארבעה מרכיבים פסיכולוגיים: **מודעות עצמית** להתנהגות, בהשוואה לנורמות מקובלות בחברה, **הבנה** כיצד האחרים עשויים להגיב להתנהגות זו, **זיהוי איום**, בעיקר במצבים

חברתיים, **ויכולת התנהגותית**, כגון יצירת עכבות, על מנת לגשר בין המודעות להתנהגות העצמית לציפיות האחרים או לנורמות חברתיות.

ויסות רגשי כתת-תחום של ויסות עצמי מתייחס לתהליכים המטפלים הן בעיתוי והן בעצמה של ההתנסות ברגשות ובמצבים פיזיולוגיים קשורים ושל ביטויים התנהגותיים של רגשות, ומשנים אותם (Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010). תחום זה מהווה מוקד למחקר, בעיקר בהקשר של קשיי קשב, לקויות למידה והפרעות התנהגות של ילדים ומבוגרים. קיים ויכוח תאורטי, האם המושג מתייחס רק לתהליכים פנימיים, או שניתן לכלול בו גם מצבים שבהם גורמים חיצוניים (כגון הורים ומורים) מתערבים ומשפיעים על רמות הוויסות הרגשי וההתנהגותי.

שני התהליכים מייצגים גישות ומתודות מחקריות שונות ומובחנות. חוקרים בתחום התפקודים הניהוליים התייחסו לרגשות כאל בעיה, או "הפרעה". לדעתם, על מנת לצמצם את "ההפרעה", או ההשפעה של הרגשות, יש להשתמש בתהליכי העכבה הפנימיים ולהעצימם. לעומתם, החוקרים בתחום הוויסות העצמי לא התייחסו אל הרגשות כאל הפרעה שיש להפסיקה, אלא להפך, הדגישו את חשיבותם של תהליכים רגשיים (למשל מוטיבציה) כעשויים לתמוך במאמצים להשגת מטרות (ולעתים לעכבם) (Diamond, 2013). לשני התהליכים (תפקודים ניהוליים וויסות עצמי) יש חשיבות יישומית בתהליכי התערבות וטיפול. חשוב להדגיש כי הם ניתנים ללמידה ולאמון כחלק מתכניות טיפוליות ומחייבים השקעת מאמץ שאין להתעלם ממנה. סקירת המחקרים מצביעה על כך שתהליכים אלו משתמשים במשאבים פנימיים משותפים. לכן אין זה מפתיע שנמצאו ירידה ודלדול של משאבי האני בעקבות השקעת מאמצי ויסות התנהגותי או ויסות רגשי והפעלת תפקודים ניהוליים. מחקרי הדמיה תיקפו את ממצאי הניסויים שלפיהם התפקודים הניהוליים והוויסות העצמי משתמשים באותם משאבים. כמו כן מחקרים אלו הצביעו על יחסי הגומלין בין התפקודים הניהוליים והמצבים הרגשיים ובין הישגים בלמידה. המחקר אף צירף את שתי קבוצות התהליכים והבחין בין תפקודים ניהוליים שפועלים במצבים משמעותיים רגשית ומוטיבציונית (תפקודים ניהוליים "חמים"), ובין תפקודים הפועלים במצבים ניטרליים יותר (תפקודים ניהוליים "קרם"), סוגי תפקוד שיש להם השפעות שונות ומובחנות (Kaplan & Berman, 2010). לכן יש חשיבות להערכת השימוש במשאבים האישיים (כולל תחומי כוח וקשיים) בתכנון תכניות התערבות וטיפול, על מנת למנוע שחיקה של כוחות האני.

יש לזכור כי הביצוע של תלמידים עם לקויות התפתחותיות, כגון הפרעת קשב (ADHD) ולקויות למידה, מגלה רמה נמוכה, יחסית לבני גילם, של התפקודים הניהוליים. כמו כן יש להם קשיים בוויסות עצמי (Horowitz-Kraus, In press; Roberts, Martel & Nigg, In press). ראוי להדגיש כי תפקוד כל אחד משני התהליכים משקף שילוב של גורמים ראשוניים של הפרט עם השפעות סביבתיות ותרבותיות. כך למשל, נוסף על הסיבות הראשוניות של קשיי התפקוד, המחקר מצביע על כך שמניפולציה אשר גרמה לאנשים להעריך את עצמם כ"חסרי כוח", גרמה להם גם לגלות רמות נמוכות של תפקודים

ניהוליים (Smith, Jostmann, Galinsky & van Dijk, 2008). בסדרה של ארבעה ניסויי מעבדה שבהם המשתתפים חוו מניפולציה שתרמה להרגשתם שיש להם כוח מועט יותר מזה של שותפיהם לתפקיד, בהשוואת התפקודים הניהוליים, המשתתפים ("חסרי הכוח", שמלכתחילה לא היו בעלי רמת כוח שונה מעמיתיהם), גילו בביצוע התפקידים השונים רמות תפקוד נמוכות יותר. יש להדגיש כי המחקר מצביע על כך שישנה האפשרות לא רק לפגוע בתפקודים הניהוליים, אלא גם לשפרם. אימון מתוכנן עשוי לתרום לשינויים בתפקוד העצבי (Halperin et al., 2013). מחקריים עתידיים יבחנו את הדילמה, האם התפיסות העצמיות ה"מוחלשות" של ילדים עם לקויות למידה בעקבות קשיים ממושכים בלימודים תורמות לרמה הנמוכה של התפקודים הניהוליים (מבלי להתעלם מקשייהם הראשוניים), וכיצד ניתן להעצים את תפיסותיהם העצמיות.

המחקר התמקד בבחינת הקשרים בין תפקודים ניהוליים ותפקוד לימודי. לדוגמה, נבדקו התפקודים הניהוליים במעבר מהשלב הראשוני בלימוד קריאה – כלומר פענוח, לשלב מתקדם, שבו (לאחר שנרכשה המיומנות "קריאה שוטפת") מתמקד התלמיד ב"קריאה על מנת ללמוד" (Denckla et al., 2013). המחקר בדק את קצב הקריאה של תלמידים עם ליקויי למידה וקשיי קשב ומהירותה, ומצא כי הקצב האטי של ילדים עם הפרעות קשב בעיבוד מידע פגע ביעילות הביצוע של תפקידים המחייבים עיבוד בו-זמנית של מספר גירויים. לכן ילדים אלו, שאמנם רכשו קריאה תקינה, עלולים להתקשות בהבנת הנקרא, שכן רמת התפקודים הניהוליים שלהם אינה מספיקה על מנת להתמודד עם תפקידים חופפים המתחרים על אותם משאבי קשב ומאמץ (כגון פענוח הטקסט יחד עם הבנה) או המחייבים ביצוע מהיר בכיתה. גם כשהם מצליחים לתפקד תפקוד לימודי תואם הגיל ולעמוד בלחצי הזמן, יש סיכוי שיפתחו רמת עייפות גבוהה ודלדול המשאבים האישיים (כלומר שחיקה), כתוצאה מהמאמץ להתגבר על העומס הקוגניטיבי המוגבר.

ההתייחסות החינוכית לתנועתיות המאפיינת ילדים עם ADHD נבדק לאחרונה כגורם מאתגר נוסף לתפקודים הקוגניטיביים. המאמץ של הילדים לעכב את התנועתיות (בתגובה לדרישת המורים בכיתה), גורם לשימוש שלהם במשאבים הקוגניטיביים יותר מאשר חבריהם. "ישיבה בשקט" מחייבת ילדים אלו לתגבר את מאמציהם. ייתכן שהשקעת המשאבים שנדרשת מהם לעיכוב התנועתיות פוגמת בכמות המשאבים האישיים הנשארת לצורך הלמידה וההבנה. אפשרות זו מסבירה את טענתם של תלמידים רבים, שהלמידה שלהם היא במיטבה כשיש להם חופש לנוע (אף שכלפי חוץ הם נראים לא מרוכזים). בסיכום, החוקרים הדגישו את מרכזיות התפקודים הניהוליים בניבוי הצלחה בהבנת הנקרא והמליצו לכלול נושא זה בתהליכי אבחון ובתכניות טיפול (Denckla et al., 2013).

תחום נוסף של התפקודים הניהוליים שנחקר בהרחבה ביחס לקשיים ולהתמודדות של ילדים ובני נוער עם ליקויי למידה והפרעות קשב, מתמקד בבעיות הקשב והזיכרון (זיכרון לטווח קצר וזיכרון עבודה) (De Weerd, Desoete & Roeyers, 2013; Swanson & Siegel, 2001) ופיתוח אוטומטיות (Nicolson & Fawcett, 2011).

המחקרים תיעדו בעקיבות לקוויות בסוגים שונים של זיכרון וזיהו את הקשרים שלהם לליקויי קריאה ולליקויי חשבון וכגורם סיכון לרמת הישגים אקדמיים (Berninger et al., 2010). המחקר בחן את הקשרים בין לקוויות הזיכרון למשאבי קשב מצומצמים וליכולת נמוכה של התלמידים לפתח אוטומטיות. מאחר שרכישת אוטומטיות בשטף הקריאה מאפשרת הקצאת משאבי קשב מספיקים הדרושים להבנה, אין זה מפתיע שתלמידים שלא רכשו אוטומטיות בקריאה מתקשים בהבנה. המחקר שהתמקד במוח הקטן (cerebellum) הצביע על השורשים הנזירולוגיים של הלקוויות בתחומי הקריאה והמתמטיקה, המסורבלות המוטורית והקשיים לפתח מיומנויות בגלל קושי בסיסי ביצירת אוטומטיות (Nicolson & Fawcett, 2011).

גיל טרום-בית הספר וכיתות היסוד הוא בעיקר גיל של גמישות, הן בוויסות עצמי והן בתפקודים ניהוליים. מיקוד ההתערבות והטיפול בקידום היכולות בגיל זה יכול לתרום באופן משני להעצמה של משאבים אישיים, לעלייה במוטיבציה ללמוד ולשיפור היחסים הבין-אישיים (עם המורים ובני הגיל). עם זאת, ראוי להדגיש כי אפשר לשפר ולקדם את השליטה בכישורים אלו גם בתקופות התפתחות מאוחרות יותר. מחקרים של גיל ההתבגרות מגלים ראורגניזציה ב-prefrontal cortex, שמשתנה בעקבות שינויים בגרייה פנימית וסביבתית. מחקרים תיעדו את היכולת לאמן כישורים בגילים שונים, כגון יכולת זיכרון. אחרי חמישה שבועות של אימונים, קבוצת ילדים (גילאי 7–12) גילו עלייה בזיכרון עבודה וירידה תסמינים של ADHD. האימון הגביר את הפעילות באזור במוח האחראי על בקרה והפחית את הפעילות באזורים אחרים. תשומת לב מיוחדת יש לתת למאמצים לשלב בין התפקודים הניהוליים והרגש, תוך הבחנה בין תפקודים ניטרליים ("קרים") ותפקודים טעוני רגשות ("חמים") (Zelazo & Carlson, 2012). הבנה זו עשויה גם להסביר, מדוע אימונים קוגניטיביים לקידום זיכרון ללא התייחסות לוויסות רגשי ולמוטיבציה עלולים לתת תוצאות חלקיות. לכן יש חשיבות רבה להתייחסות חינוכית מורכבת, המשלבת התייחסות למשאבים קוגניטיביים עם משאבים רגשיים וחברתיים.

מאפיינים חברתיים ורגשיים

גוף מחקרי עשיר שהתפתח בשנים האחרונות התמקד בזיהוי המאפיינים החברתיים והרגשיים של תלמידים עם לקוויות למידה ובמודעות לתפקידם החשוב בהבנת התפקוד והשקעת המאמצים של ילדים ונוער (Margalit, 2012). טניס בריאן, בעבודתה החלוצית, מיקדה עניין מחקרי וטיפול בקשיים החברתיים ובדחייה החברתית שבהם מתנסים לעתים קרובות ילדים עם לקוויות למידה (Bryan, 1999). במאמר מקיף, לסיכום הקריירה המדעית שלה, היא ציינה כי מחקר של יותר מ-25 שנים מצביע על כך שמספר ניכר של תלמידים עם לקוויות למידה הם בסיכון לפתח קשיים חברתיים במגעייהם עם ילדים בני גילם ועם מבוגרים. בעיות חברתיות אלו, שיש להן השלכות על תחושת הרווחה ועל התפקוד הלימודי, נובעות ממקורות שונים – הן ממקורות ראשוניים, כגון קשיים בקוגניציה חברתית, בהבנה של מצבים חברתיים מורכבים,

בלקויות בתקשורת חברתית ובוויסות התנהגות, והן ממקורות משניים, כגון תגובה חברתית לכישלון ולקשיים בלימודים, בשילוב תהיות ותסכולים עצמיים.

בהתאמה, כבר בשנת 1999 הדגישה פריט כי כל ניסיון להסביר את תפקוד התלמידים המתמודדים עם לקויות למידה ולקויות קריאה באמצעות הסבר חד-ממדי – בין אם הוא ביולוגי או נוירולוגי, קוגניטיבי או התנהגותי – הוא מוטעה ומטעה (Frith, 1999). בסקירה התפתחותית עדכנית ורחבה הוצגו מחקרים המדגישים את יחסי הגומלין המתמשכים בין ההתפתחות הנוירולוגית, הקוגניטיבית והחברתית-רגשית (Happé & Frith, In press). לכן, אין זה מפתיע שעל מנת להבין את התפקוד של תלמידים עם ליקויי למידה, יש הכרח לכלול באבחון ובטיפול גישות פסיכולוגיות הכוללות התייחסות לאופי הדינמי-התפתחותי של אסטרטגיות התמודדות עם מצבי קושי מתמשכים (לקות למידה והפרעות קשב); זאת תוך התמקדות בכוחות ומשאבי האני של הצעירים, המתייחסים למצבים השונים כאל איומים או כאל אתגרים (Lazarus, 2006). בחינה של מכלול רחב של מרכיבים קוגניטיביים ומוטיבציוניים-רגשיים מאפשרת להבין את משמעותם של מצבי עקה (stress) ואת דרכי ההתמודדות אתם. יחסי הגומלין שבין האדם וסביבתו, כולל התייחסות לעצמו ולילדים ומבוגרים אחרים, עומדים ביסוד ההתפתחות של רגשות, התנהגות והבנת דרכי ההתמודדות, שמייצגים את המאמצים של האדם לתת מענה לדרישות בסביבתו. לכן ראוי לבחון את ההתנהגויות של יחידים עם לקויות למידה במסגרת מודל התפתחותי רב-ממדי, הכולל לא רק את מאפייני התלמידים המתמודדים עם דרישות לימודיות (כמקור למצבי עקה), אלא גם את יחסי הגומלין בין קשיים ומשאבים (מאפיינים אישיים) ובין משתנים הקשורים לאתגרי הגיל בתרבות ובסביבה החינוכית והחברתית שבתוכה הם גדלים (מאפיינים בין-אישיים ואקולוגיים).

המודל הסלוטוגני מתמקד בחקר הגורמים המעלים את ההסתברות להסתגלות, לבריאות ולהתפתחות, בניגוד לגישה המתמקדת בחקר הפתולוגיה, הלקויות והקשיים. ליישום מודל זה יש שתי תרומות חשובות בהבנת ההתנהגות של תלמידים עם ליקויי למידה וסגנונות ההתמודדות שלהם במפגש עם אתגרי חינוך וחברה (Idan & Margalit, 2011): (א) גישה זו מדגישה את הצורך לבחון ולזהות משאבים אישיותיים ותחומי כוח וכשירות, כתחושת הקוהרנטיות וגורמי הגנה אישיים ובין-אישיים, מבלי להתעלם מקשיים ואתגרים; (ב) הגישה דוחה את ההמשגה הדיכוטומית למצבים השונים (למשל לקות מול חוסר לקות) וקוראת להמשגה של תפיסות רצף דינמיות, המניחות כי כל יחיד נמצא בזמן נתון במצב מסוים ברצף שבין בריאות למחלה. למודל הסלוטוגני יש חשיבות תאורטית להמשגה של התפקוד האנושי נוכח אתגרים וקשיים, וכן יש לו חשיבות יישומית בתכנון תכניות התערבות. במסגרת מודל זה, המטרה החינוכית או הטיפולית אינה "לרפא" את לקויות הלמידה, אלא לגלות דרכים שיתרמו לתנועה של התלמידים המתמודדים עם קשייהם בכיוון ההסתגלותי בתחומים בין-אישיים ובתחומים הלימודיים. ההצלחה אינה מוערכת רק בהשגת שליטה מלאה באתגר ובהתגברות על הקשיים, אלא בעצם התנועה בכיוון הרצוי

והמסתגל – המוערכת כהתקדמות. המושג הדינמי הוא כוללני ומניח כי לא רק התקדמות לכיוון ההסתגלות, אלא גם נסיגה ממנו, הם חלקים טבעיים בתהליך התפתחות. לכן, בהערכה של תכניות התערבות, רק בחינה ארוכת טווח, שתתייחס להתקדמות ולנסיגה במבט כוללני, תוכל לתרום להערכת הישגים ובדיקת התמדתם.

ניתן להבחין בשתי מגמות מרכזיות בחקר ההיבטים החברתיים והרגשיים של לקוויות הלמידה בשנים האחרונות:

א. הרחבת מוקד המחקרים מבדיקה ממוקדת של תחומי כוח וקשיים של היחיד עם לקוויות למידה להערכה רב-ממדית הבודקת לא רק את המאפיינים האישיים של תלמידים עם לקוויות למידה, אלא גם את יחסי הגומלין שלהם עם אחרים משמעותיים, עם משפחותיהם ועם מערכות החינוך והחברה בגילים השונים.

ב. הרחבה של טווח הגילים שבהם עוסק המחקר – כלומר בחינת ההתמודדות של יחידים עם ליקויי למידה עם אתגרי החיים לאורך כל מעגל ההתפתחות – החל משלב טרום אבחון (ילדי גן) ובהמשך בשלבי התבגרות והבגרות, כולל הסתגלות במסגרות להשכלה גבוהה ובצבא, התמודדות מקצועית והתמודדות זוגית או משפחתית.

בגישה מחקרית זו נבדקים מודלים דינמיים ומורכבים, הבוחנים קשרים בין המאפיינים היחידניים לתנאים ולדרישות הסביבתיים, תוך בחינה של משאבים אישיים ובין-אישיים ותחומי קושי ואתגר, בצד הבחינה של מטרות, רגשות ומצבי הרוח של הצעירים ומידת אמונתם בכך שיצליחו להשיג את המטרות השונות שלהם במסגרת תפקידי הגילים השונים. מושגים כתקווה, תחושת קוהרנטיות וחוללות עצמית שימשו מוקדי בדיקה, על מנת לבחון כיצד מתמודדים היחידים עם האתגרים בסביבות שונות (Idan & Margalit, 2014; Margalit, 2012).

המשגת הרגשות לא רק כצורת הערכה גלובלית של המצב שבו נמצא התלמיד המתמודד (Forgas, 2008), אלא גם בהתייחס לתאוריות משאבים (COR – conservation of resources), תרמה להרחבת ההבנה להתנהגות יחידים במצבי עקה (Hobfoll, 2011). תאוריה זו בוחנת את יחסי הגומלין בין מצבי עקה למוטיבציה ומספקת בסיס להבנה של יחסי הגומלין בין משאבי היחיד ודרישות הסביבה. בשנים האחרונות מניחה גישה זו כי יש חשיבות להתייחסות למכלול המורכב של המשאבים (האישיים והבין-אישיים), בהנחה כי הם קשורים ביניהם. תלמידים מפרשים את המתרחש ומגיבים לאירועים בעולמם במונחי המטרות שהם מנסים להשיג, המשאבים שהם יכולים להשקיע על מנת להשיג אותן, והיחוסים שלהם, שמשקפים את תפיסת יכולותיהם והערכה של סיכוייהם להצלחה.

סקירה רחבה של המחקר העוסק בתחומי עיבוד המידע החברתי, כישורים חברתיים ומאפיינים רגשיים של ילדים ובני נוער עם לקוויות למידה, מצביעה על התרומה החשובה של גישות אינטגרטיביות (Al-Yagon & Margalit, 2013). בגלל מגבלות המקום במאמר הנוכחי, אתמקד בקיצור במחקרים שהתייחסו למשתנים הבאים:

בדידות – כלומר מצוקה חברתית (Margalit, 2012), תחושת הקוהרנטיות – כלומר מדד של כוחות אני ומשאבי התמודדות שהוגדרו כמכוונות גלובלית מתמשכת של ראיית העולם כמובן, מנוהל ומשמעותי במידה המצדיקה השקעת מאמץ (Antonovsky, 1993), חוללות עצמית – האמונות שיש לאדם ביכולתו לבצע תפקידים (Bandura, 2006), ותקווה – שילוב פרספקטיבות עתיד בזיהוי מטרות אישיות ותכנון נתיבים (Snyder, Lopez, Shorey, Rand & Feldman, 2003). תוצאות המחקרים הדגישו כי תחושת הבדידות של ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה אינה משקפת רק קשיים חברתיים, אלא יש בה ביטוי להערכת המשאבים הפסיכולוגיים הזמינים והתייחסות לתפיסה עצמית-חברתית ולרגשות מצוקה (Margalit, 2012). עוד לפני האבחון הפורמלי בגן חובה, ילדים בסיכון לפתח לקויות למידה דיווחו על רמת בדידות גבוהה ועל רמת קוהרנטיות נמוכה, בהשוואה לילדים אחרים באותם גני ילדים (Margalit, 1998). בדומה לכך, ילדים עם לקויות למידה בגיל בית הספר היסודי (Al-Yagon & Idan, 2013; Mikulincer, 2004; Margalit & Efrati, 1996; Sharabi, 2013 & Margalit, 2014; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Sharabi & Margalit, 2011) התנסו ברמות בדידות גבוהות יותר מחבריהם לכיתה. כמו כן המחקר תיעד בעקיבות כי לתלמידים עם לקויות למידה היו תחושת קוהרנטיות ורמות חוללות נמוכות יותר מבני גילם, ולכן אין זה מפתיע שרמות התקווה שלהם לעתיד היו נמוכות יותר. ניתן להתייחס לילדים ומתבגרים אלו, המתמודדים משלבי התפתחות מוקדמת עם אתגרי למידה ועם קשיים קוגניטיביים, כאל קבוצה בסיכון. הסיכון מתייחס לא רק לתחומים הלימודיים והחברתיים, אלא גם ליכולתם של התלמידים לפתח משאבים רגשיים ברמה שתבטיח את סיכוייהם להתמודדות יעילה עם אתגרי הלמידה והחברה. ממצאים אלו דווחו בעקיבות בתרבויות שונות, כגון בסין (Yu, Zhang & Yan, 2005), בישראל ובארצות הברית (McNamara, Willoughby & Chalmers, 2005; Pavri & Amaya, 2000-Monda).

מצוקת הבדידות נבחנה מחדש עם התפתחות השימוש באינטרנט. הקשרים הבין-אישיים באתרים חברתיים הפכו להיות חלק בלתי נפרד מהסביבה החברתית של ילדים ובני נוער, ולכן התעוררה הדילמה במלוא עצמתה: האם מציאת חברים וירטואליים תתרום להפחתת הבדידות או תגביר אותה? מאחר שהקשרים החברתיים ברשת האינטרנט מאפשרים את הרחבת המפגשים הבין-אישיים ושימוש בכלי תקשורת שונים, ניתן היה לצפות לתבניות קשרים שונות. המחקר הצביע על דמיון בין התנהגות חברתית פנים אל פנים וקשרים חברתיים עם חברים וירטואליים, ולמעשה השימוש באינטרנט חברתי לא שינה את מצוקת הבדידות. ילדים עם לקויות למידה שיצרו קשרים עם חברים וירטואליים (שלא פגשו מחוץ לאינטרנט), דיווחו על רמות בדידות גבוהות (Sharabi, 2013). לא ברור, האם מלכתחילה הילדים הבודדים עם לקויות למידה יצרו קשרים חברתיים רבים יותר עם חברים וירטואליים, או שמא קשרים חברתיים שלא נתמכו ושולבו בקשרים פנים אל פנים, תרמו לרמות גבוהות יותר של בדידות. ללא קשר לסיבה, תוצאות המחקר הצביעו על כך שקשרים אלו לא העניקו את הפתרון המצופה למצוקה החברתית המתמשכת של הצעירים.

למחקר על תפיסת העתיד ותאוריית התקווה יש חשיבות מיוחדת, מאחר שהם מנבאים השקעת מאמצים והצלחה בלימודים, ולכן אין זה מפתיע כי מחקר זה נמצא במוקד בשנים האחרונות (Idan & Margalit, 2013). אמנם בתפיסה הספרותית והרומנטית התקווה היא הציפייה לעתיד טוב, אך במסגרת מחקרים של תאוריית התקווה ניתן להבחין במורכבות וביישומיות של התפיסה, הכוללת תחושות של כשירות אישיות, יכולות, נכונות להתמודדות וזיהוי מטרות ומשמעויות בחיים. התאוריה מבוססת על התפיסה האישית כי קיים עתיד קרוב שבו אפשריים שינויים: דברים רצויים יכולים לקרות, אם מזהים את המטרות בצורה ברורה ואופרטיבית ומתכננים נתיבים ותכניות להשגתן, תוך התחשבות במכשולים אפשריים וחשיבה על נתיבים חלופיים. אנשים שיש להם תקווה מזהים בתוכם גישות להעצמה אישית וויסות עצמי, על מנת שיוכלו להשקיע מאמצים בתנועה בכיוון השגת המטרות. יש לתקווה חשיבות מיוחדת בקרב צעירים המתמודדים תכופות עם אתגרים, מאחר שהתקווה היא מיומנות נלמדת שמושפעת מכישלונות (הגורמים לירידתה) והצלחות וטיפול (הגורמים לעלייתה). המחקר העקיב הצביע על דרכים מובנות לאמן לחשיבה שיש בה תקווה (hopeful thinking) ואף לרכוש – בעזרת תרגול – הרגלים של חשיבה כזו. בשונה מאופטימיות, הנתפסת כתכונה קבועה יחסית שקשה לשנותה, ניתן לטפל ברמות התקווה, ללמד חשיבה שיש בה תקווה ולגרום לשינויים ברמתה (Davidson, Feldman & Margalit, 2012). בסיכום, המחקר הדגיש בשנים האחרונות את חשיבות המודעות וההתייחסות למשאבים הרגשיים האישיים ולמשאבים הבין-אישיים של הצעירים בתכניות אימון בכישורים קוגניטיביים ואקדמיים, על מנת להעלות את סיכוייהם להצלחה מתמשכת ועקיבה בהמשך התפתחותם. אין העיסוק במאפיינים הרגשיים מחליף את תכניות ההתערבות המקצועיות של הוראה מתקנת בתחומי הקשיים של הצעירים, אך שילוב מתוכנן של נושאים אלו עשוי לתרום להעצמת יעילותם ולהתמדה בה

ראוי להדגיש כי במרבית המחקרים זוהתה בקרב הצעירים עם לקויות הלמידה קבוצה של יחידים עם עמידות (resilience) בתחומים הרגשיים והחברתיים ברמה דומה לבני גילם. תחומי הלקויות נשארו ממודרים ומבודדים במנותק מהתפתחות האישיות הכללית. במקרים רבים, עמידות זו משקפת מאפיינים אישיים (למשל רמת התקווה או תחושת הקוהרנטיות) ומאפיינים סביבתיים משפחתיים וחינוכיים (כגון תחושת קוהרנטיות של ההורים ותחושת קרבה למורים). המחקר הצביע על החשיבות שנודעת למשאבים הרגשיים של המבוגרים המשמעותיים בחייהם של ילדים עם לקויות למידה בקבוצות הגיל השונות. מרכיבי האווירה המשפחתית (כגון לכידות משפחתית) ואיכות הקשרים של האבות והאמהות עם הילדים ניבאו את רמת ההסתגלות של הילדים (Al-Yagon, 2010, 2011). חשיבות הקשרים בין הורים וילדים תועדה בקבוצות גיל שונות החל מגיל גן (Al-Yagon, 2003) ולאורך ההתפתחות. משאבי האישיות של האמהות והאבות (תחושת הקוהרנטיות שלהם ומצב רוח חיובי) תרמו לתמיכה בהתפתחות מסתגלת (Al-Yagon, 2012). המחקר אף הבחין בין התפקידים השונים של אבות ואמהות בהתפתחות ילדיהם ובהסתגלותם. לדוגמה, קשרים קרובים עם האמהות לילדים עם לקויות למידה ניבאו רמות בדידות נמוכות יותר של הילדים, הפרעות

מופנמות פחותות ורמות קוהרנטיות גבוהות. לעומת זאת, הקשרים הקרובים עם האבות ניבאו רמות תקווה ומאמץ ורמות קוהרנטיות גבוהות של ילדיהם (Al-Yagon, 2014). האווירה המשפחתית המלוכדת תרמה אף היא להסתגלות הצעירים, בהיותה מקור ראשוני של תמיכה חברתית (Al-Yagon, 2012; Idan & Margalit, 2014).

בצד המודעות לתפקיד המרכזי של ההורים והסביבה המשפחתית בתהליכי העצמה של ילדים בכלל, ובפרט של ילדים עם צרכים מיוחדים, ולחשיבותן של תפיסת תקווה ומודעות לסיכויי עתיד לקידום כוחות הצעירים בהתמודדם עם אתגרים מתמשכים בלמידה ובהתפתחות, ראוי להדגיש כי למורים ולאנשי חינוך יש תרומה חשובה לאיכות החיים ולהצלחה של הילדים ובני הנוער. יש לזכור כי תלמידים עם לקויות למידה בכיתות המשולבות לומדים יום-יום בצד תלמידים עם התפתחות נורמטיבית. קידום ההצלחה של הילדים תלוי באמון של המורים בעצמם – כלומר ביכולותיהם המקצועית והאישית להיענות לצרכים השונים והרבים בכיתה ההטרוגנית, ובאמוןם ביכולתם לעזור בצורה משמעותית לתלמידים עם לקויות למידה להצליח. במחקר נמצא כי מורים רבים חשו חוסר ביטחון בידע שלהם וביכולתם לסייע לתלמידים עם לקויי למידה. חשוב להדגיש כי המורים רצו לסייע לתלמידים עם הצרכים המיוחדים בכיתתם, אך בו-זמנית הם הדגישו את הצורך שלהם בלמידה שיטתית ובהשתלמויות, על מנת לתת מענה משמעותי ויעיל לתלמידים אלו. ניתן להתרשם כי תנאי חשוב להצלחת שילובם של תלמידים עם לקויות למידה בכיתות בני גילם הוא ביסוס הידע ופיתוח המיומנות של מוריהם (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013). כמו כן, ליחס של המורים כלפי התלמידים עם לקויות למידה בכיתתם יש חשיבות מרכזית להצלחתם. לכן אין זה מפתיע כי במחקר שבחן את תפיסות התלמידים, נמצא שככל שהתלמידים תופסים את המורה כ"בסיס בטוח" (מונח מתוך תאוריית ההתקשרות), כך רמות הבדידות שלהם נמוכות יותר ותחושות הקוהרנטיות והכשירות האישית גבוהות יותר (Al-Yagon & Margalit, 2006). ניתן לסכם, שיש חשיבות מרכזית להעמקת הידע של המורים וביטחונם ביכולתם לתת מענה לצרכים הטרוגניים של ילדים עם לקויות למידה, על מנת ליצור סביבה תומכת, מקדמת למידה משמעותית ומעצימה עבור כל ילדי הכיתה.

סיכום וכיווני עתיד

לסיכום, מטרת המאמר היא להציג מחקר עדכני המאשש את המודל הנייר-התפתחותי, אקולוגי (תלוי תנאי סביבה), רב-ממדי והסתברותי להבנת לקויות למידה. במסגרת המצומצמת של המאמר הנוכחי לא ניתן היה לסקור את המחקר הנרחב שבוצע ב-15 השנים האחרונות, לאחר שהתפרסם המאמר על המודל הנייר-התפתחותי של לקויות למידה (מרגלית וטור-כספא, 1998). המחקרים שבוצעו בארצות שונות, כמו גם התפתחויות טכנולוגיות של שיטות הדמיה, תרמו להבנה מעמיקה של הלקויות ואיששו את המודל המורכב ההתפתחותי, אקולוגי ורב-ממדי, שאינו מתייחס ללקויות במבודד, אלא להתמודדות עם הלקויות תוך שימוש

במשאבים אישיים ומערכתיים. בשנים אלו התבססה ההכרה כי לקוויות למידה הן בעיה קשה לחברה שלנו, וכי יש להן השפעה מכריעה על איכות החיים של ילדים ומבוגרים רבים. אמנם הלקוויות מופיעות בדרגות חומרה שונות ומשתנות בהתאם למאפיינים אישיים, לשלבי התפתחות ולתנאים סביבתיים, אך יש להן טווח השפעות רחב; השלכותיהן ניכרות לא רק בתחומי הלמידה האקדמית, אלא גם בהתפתחות כישורים ובתחומי התפקוד החברתי, ההסתגלות וההצלחה המקצועית.

הידע המצטבר תומך במודל המורכב והדינמי להבנת התפתחות התלמידים והתמודדותם עם אתגרים. מדובר בעיקר בידע המתפתח בשני תחומים מרכזיים במאפייני היחיד: (א) התפקודים הניהוליים והוויסות העצמי וכן ההבנה כי תפקודים אלו אינם פועלים במבודד, אלא משתלבים במרכיבים מוטיבציוניים ותהליכים רגשיים ומעשירים את הידע על הגורמים העשויים לקדם התפתחות והסתגלות; (ב) המשאבים האישיים והמערכתיים – בחינתם במונחי תאוריית שימור המשאבים (COR) תורמת לזיהוי סגנונות של התמודדות יעילה עם אתגרים.

אמנם כבר בשנת 1998 הוצג המודל ההתפתחותי הרב-ממדי, אך המחקר העדכני תיקף ופירש את ההנחות שהוצעו באותה תקופה, ביסס את החשיבות של היחסים עם הורים ומורים, תוך שימוש במונחי תאוריית ההתקשרות (attachment) בין הילדים למבוגרים משמעותיים בחייהם והוסיף לגורמים התורמים להבנת התפקוד וההתמודדות לא רק את ניסיונות העבר, אלא גם את תאוריית התקווה ופרספקטיבות העתיד. מורכבות המודל להבנת היחיד מוסיפה נדבך חשוב להבנת הלקוויות, אך גם מדגישה את הפרדוקס בתכנון פתרונות תמיכה וטיפול פשטניים וקצרי מועד, כגון התמקדות בהתאמות במבחנים.

בשנים האחרונות גדל מאוד מספר התלמידים עם לקוויות למידה בישראל, לא רק במסגרות חינוך חובה, אלא גם במוסדות להשכלה גבוהה. סטודנטים רבים עם לקוויות למידה שמתארים את ההתנסות שלהם בתיכון כמתסכלת ולא מאפשרת הצלחה, מתייחסים ללימודים במסגרות להשכלה גבוהה כאל הזדמנות שנייה להתמודד עם אתגרי למידה במציאות חינוכית שונה. יש צורך במחקר מקיף ומעמיק שיעקוב אחר שינויים שחלים בתפיסה העצמית ובהתייחסות לאתגרי למידה ולאיכות החיים במסגרות שונות, כגון במסגרות להשכלה גבוהה, לבחון את המסקנות החינוכיות הנובעות מהשינויים ולפתח גישות העצמה הולמות לאתגרי למידה בגילים השונים. תשומת לב מיוחדת ראוי לתת במחקר לקבוצות המבוגרים הצעירים, המשתלבים הן בצבא והן בפיתוח קריירה מקצועית. צעירים אלו מתמודדים עם פיתוח זהות חדשה כבני זוג והורים. זיהוי הצרכים שלהם ופיתוח תשובות שיקומיות למעבר לעולם המבוגרים מחייבים מחקרים ומעקבים רב-שנתיים שיטתיים. נוסף על כך, השימוש בטכנולוגיה לפיצוי על קשיים ולאומון כישורים עדיין לא מיושם בישראל במידה דומה לזו המיושמת במדינות מפותחות, בגלל מגבלות השפה בתוכנות השונות. יש הכרח לבחון ולפתח טכנולוגיה בעברית ובערבית שתסייע לפיצוי על הכישורים הלקויים ותתמוך באימון במיומנויות שבהן הילדים, הנוער והמבוגרים מתקשים.

אי-אפשר שלא לתמוה על הפרדוקס במציאות הישראלית, שבה מחד גיסא יש גידול רב במספר התלמידים עם לקויות למידה במסגרות החינוך השונות ובצבא, וכן גדל הידע המדעי והמקצועי בתחום לקויות הלמידה, ומאידך גיסא, הפתרונות המוצעים למרבית הצעירים המתקשים הם מצומצמים, ובעיקר מתבטאים במתן התאמות בדרכי למידה והבחנות. התאמות אלו הן אמנם חשובות, אך במקרים רבים הן אינן מעניקות מענה מספק לצורכי התלמידים ואף לא ביטוי לידע המדעי הקיים ולהתפתחויות בתחום. יש צורך במחקר ובחינה מעמיקים על מנת לפתח תשובות מערכתיות העשויות לתת תמיכה משמעותית לתלמידים במאמצייהם לבטא את יכולותיהם וכישוריהם בקבוצות הגיל השונות. גורם נוסף המקשה על מתן תמיכה משמעותית לתלמידים קשור לבעייתיות המתמשכת בהגדרת תהליכי האבחון, בתיקוף של מבחנים סטנדרטיים ובהכשרת המאבחנים. ייתכן שדרוש שינוי משמעותי בכל הגישה ליחידים עם ליקויי למידה, ויש צורך להעביר את הדגש לקידום דרכי התערבות ותמיכה מבוססות תאוריה ומחקר; זאת תוך מאמץ לתת מענה לצעירים בגיל מוקדם ככל האפשר, ובזמנית לזכור שהם זקוקים לתמיכה מתמשכת ומענה לאתגרים חדשים בתקופת ההתבגרות והבגרות. חובתנו, הן כלפי הצעירים והן כלפי החברה בישראל, לסייע לתלמידים עם לקויות למידה לממש את יכולותיהם על אף קשייהם המתמשכים, לזהות כוחות וכישורונות מיוחדים שלהם ולהעצים את משאביהם האישיים; זאת על מנת לתמוך בתקוותם לעתיד ולאפשר להם לתרום את חלקם לחברה. רק מחקר מקיף ומעקבים רב-שנתיים יוכלו לסייע לתהליכים אלו להתממש.

מקורות

- מרגלית, מ' ועמיתים (1997). דו"ח הועדה לבחינת יכולתם של תלמידים עם לקויי למידה. הוגש לשר החינוך והתרבות ולשר המדע. זמין באתר [http://makom.m.cet.ac.il/pages/item.- http://makom](http://makom.m.cet.ac.il/pages/item.asp?item=302)
- מרגלית, מ', וטור-כספא, ח' (1998). ליקויי למידה: מודל נזיר-התפתחותי רב-מימדי. **פסיכולוגיה**, 17(1), 64-76.
- Al-Yagon, M. (2003). Children at-risk for developing learning disorders: Multiple perspectives. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 318-335.
- Al-Yagon, M. (2010). Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations*, 59(2), 152-169.
- Al-Yagon, M. (2011). Fathers' coping resources and children's socioemotional adjustment among children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 491-507.
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: Socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(10), 1294-1311.
- Al-Yagon, M. (2014). Child-mother and child-father attachment security: Links to internalizing adjustment among children with learning disabilities. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(1), 119-131.

- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 21–37.
- 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). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education, 38*(2), 111–124.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine, 36*(6), 725–733.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 164–180.
- Berninger, V., & Dunn, M. (2012). Brain and behavioral response to intervention for specific reading, writing, and math disabilities: what works for whom? In B. Wong & D. Butler (Eds.), *Learning about LD* (4th ed., pp. 59–89). New York: Elsevier/Academic Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Swanson, H. L., Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S. J., et al. (2010). Relationship of word- and sentence-level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*(2), 179–193.
- Bridgett, D. J., Oddi, K. B., Laake, L. M., Murdock, K. W., & Bachmann, M. N. (2013). Integrating and differentiating aspects of self-regulation: Effortful control, executive functioning, and links to negative affectivity. *Emotion, 13*(1), 47–63.
- Bryan, T. (1999). Reflections on a research career: It ain't over till it's over. *Exceptional Children, 65*(4), 438–448.
- Davidson, O. B., Feldman, D. B., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for first-year college students: Promoting hope, sense of coherence and self-efficacy. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 146*(3), 333–352.
- De Weerd, F., Desoete, A., & Roeyers, H. (2013). Working memory in children with reading disabilities and/or mathematical disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 46*(5), 461–472.
- Denckla, M. B., Barquero, L. A., Lindstrom, E. R., Benedict, S. L., Wilson, L. M., & Cutting, L. E. (2013). Attention-deficit/hyperactivity disorder, executive function, and reading comprehension: Different but related. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. G. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 155–168). New York: Guilford.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*(1), 135–168.

- Dole, M., Meunier, F., & Hoen, M. (2013). Gray and white matter distribution in dyslexia: A VBM study of superior temporal gyrus asymmetry. *Plos One*, *8*(10), e76823. DOI: 10.1371/journal.pone.0076823. Available at www.plosone.org
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, *6*(1), 495–525.
- Forgas, J. P. (2008). Affect and cognition. *Perspectives on Psychological Science*, *3*(2), 94–101.
- Fox, S. E., Levitt, P., & Nelson III, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, *81*(1), 28–40.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, *5*, 192–214.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(3), 195–203.
- Galaburda, A. M., LoTurco, J., Ramus, F., Fitch, R. H., & Rosen, G. D. (2006). From genes to behavior in developmental dyslexia. *Nature Neuroscience*, *9*(10), 1213–1217.
- Halperin, J. M., Marks, D. J., Bedard, A. C. V., Chacko, A., Curchack, J. T., Yoon, C. A., & al. (2013). Training executive, attention, and motor skills: A proof-of-concept study in preschool children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *17*(8), 711–721.
- Happé, F., & Frith, U. (In press). Annual research review: Towards a developmental neuroscience of atypical social cognition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*, *62*(1), 363–390.
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resource caravans and engaged settings. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, *84*(1), 116–122.
- Horowitz-Kraus, T. (In press). Pinpointing the deficit in executive functions in adolescents with dyslexia performing the Wisconsin Card Sorting Test: An ERP study. *Journal of Learning Disabilities*.
- Idan, I., & Margalit, M. (2011). The salutogenic orientation: Children's sense of coherence and hopeful thinking in education of children and adolescents. *Teaching Innovations Periodical*, *24*(4), 5–18.
- Idan, O., & Margalit, M. (2013). Hope theory in education systems. In G. M. Katsaros (Ed.), *Psychology of hope* (pp. 139–160). New York: Nova Publishers.
- Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities*, *47*, 136–152.
- Kaplan, S., & Berman, M. G. (2010). Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation. *Perspectives on Psychological Science*, *5*(1), 43–57.
- 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.

- Lazarus, R. S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality, 74*(1), 9–46.
- 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.
- Lyon, R. G., & Weiser, B. (2013). The state of the science in learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 118–154). New York: Guilford.
- Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*(2), 173–180.
- Margalit, M. (2012). Lonely children and adolescents: *Self-perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology, 16*(1), 69–79.
- 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.
- Mischel, W., Champagne, F., Meaney, M., & Sokolowski, M. (2009, May). *The new genetics*. Paper presented at the American Psychological Society 21th Annual Convention, San Francisco.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex, 47*(1), 117–127.
- NJCLD (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers and statements*. Austin, TX: Pro-Ed.
- NJCLD (2011). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the national joint committee on learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 34*(4), 237–241.
- Pavri, S., & Monda-Amaya, L. (2000). Loneliness and students with learning disabilities in inclusive classrooms: self-perceptions, coping strategies, and preferred interventions. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(1), 22–33.
- Raskind, W. H., Peter, B., Richards, T. L., Eckert, M. A., & Berninger, V. W. (2013). The genetics of reading disabilities: From phenotypes to candidate genes. *Frontiers in Psychology, 3*, 20–1. Available at <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3538356/pdf/fpsyg-03-00601.pdf>
- Roberts, B. A., Martel, M. M., & Nigg, J. T. (In press). Are there executive dysfunction subtypes within ADHD? *Journal of Attention Disorders*.
- Sharabi, A. (2013). E-communication, virtual friends and sense of coherence as predictors of loneliness among children with LD. *Psychology and Education: An interdisciplinary Journal, 50*(3–4), 42–54.
- Sharabi, 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, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 22*(8), 469–478.
- Siegel, L. S. (2012). Confessions and reflections of the black sheep of the learning disabilities field. *Australian Journal of Learning Disabilities, 17*(2), 63–77.
- Smith, P. K., Jostmann, N. B., Galinsky, A. D., & van Dijk, W. W. (2008). Lacking power impairs executive functions. *Psychological Science, 19*(5), 441–447.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurement, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 122–139.
- Swanson, H., & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Issues in Education, 7*(1), 1–48.
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships. *Psychology in the Schools, 42*(3), 325–331.
- Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives, 6*(4), 354–360.

אינטראקציות בין הורים לילדיהם בעת קריאת ספר לילדי גן עם ADHD וללא ADHD: הערכת מאפייני התנהגות ושיח

דורית ארם והדר חזן

תקציר

המאמר עוסק בתיווך הורים בעת קריאת ספרים לילדיהם, תוך השוואה בין מאפייני קריאת הספר לילדי גן עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD) וללא לקות זו. ניתוח התיווך התמקד בבחינת ההתנהגות ואופי השיח של ההורה עם הילד ומידת מעורבות הילד בשיח והתנהגותו. במחקר השתתפו 64 ילדי גן והוריהם. מחצית מהילדים אובחנו במרפאת קשב כילדים עם ADHD. אופי התיווך של ההורה הוערך באמצעות סרט וידאו שתיעד את ההורה מקריא לילדו ספר בבית בשעות אחר הצהריים. האינטראקציות תועתקו ונותחו. השוואת האינטראקציות הראתה הבדלים בסגנון האינטראקציה בין הקבוצות. מבחינת התנהגותם של ההורים, הורים לילדים עם ADHD השתמשו בחיזוקים מעטים יותר ובהערות משמעת רבות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD. הם גם השתמשו במגע רב יותר עם ילדיהם (כמו למשל אחיזת ידו של הילד) מאשר הורים לילדים בלי ADHD. מבחינת השיח, הורים לילדים עם ADHD הרחיבו פחות בשיח בעת הקריאה. כמו כן מצאנו כי ילדים עם ADHD הראו תנועתיות ובריחות קשב רבות יותר בעת האינטראקציות וכן היו מעורבים פחות בשיח מילדים ללא ADHD. לאחר שנטרלנו את גיל הילדים, השכלת האמהות ומשך האינטראקציה, כמות ההבדלים בין הקבוצות הצטמצמה. עם זאת, התנהגותם של הורים לילדים עם ADHD אופיינה במגע רב יותר, והשיח אופייני במספר שאלות קטן יותר. גם בנטרול משתני הרקע ומשך האינטראקציה, ילדים עם ADHD הראו תנועתיות ובריחות קשב רבות יותר. מהמחקר הנוכחי עולה כי עצם קיומה של הפרעת ה-ADHD תורם לאופי התקשורת בין ההורה לילד בעת קריאת ספר. כיוון שאינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר שכיחות בגיל הצעיר ויש להן פוטנציאל לתרום להתפתחותו, יש מקום לחשוב על הדרכה של הורים לילדים צעירים עם ADHD בתחום זה. להערכתנו, באמצעות התערבות פשוטה יחסית, ניתן לסייע להורים להפוך אינטראקציות אלה לחוויה נעימה ומקדמת.

מילות מפתח: קריאת ספר, גיל רך, אינטראקציה הורה-ילד, הפרעות קשב והיפראקטיביות בגן, ניצני אוריינות

* תודות לגב' חגית גולדמן על תרומתה למחקר זה; תודות לד"ר מיכאל דוידוביץ, ד"ר אורית פומרנץ וגב' תמר שמעוני ממרפאת קשב ב"מכבי שירותי בריאות" על שאפשרו את איסוף הנתונים למחקר זה, וכמובן – לילדים שהשתתפו במחקר והוריהם.

מבוא

הקראת ספרים לילדים צעירים נחשבת לפעילות טבעית ומקובלת במשפחה בחברה המערבית (Mol, Bus, De Jong & Smeets, 2008). פעילות זו היא בבחינת אינטראקציה יום-יומית בין הורים לילדיהם בתרבות המערבית ואחת הפעילויות האורייניות הטבעיות שמתרחשות בבית (Bus, 2003). ספר מהווה מקור להנאה, פותח דלתות לתגליות ולהרפתקאות ומשמש כלי לקירוב ילדים לתרבות. מעבר להנאה שבפעילות משותפת זו, קריאת ספר תורמת להתפתחות השפה וניצני האוריינות (Van Kleeck & Stahl, 2003), והיא בעלת פוטנציאל לקידום ההסתגלות הרגשית חברתית של הילד (Aram, Fine & Ziv, 2013; Reese, Cox, Harte & McAnally, 2003). לקריאת ספר נודעות מעלות נוספות, כמו: פיתוח הדמיון, לימוד עצמי בעקבות התמודדויות שהדמויות בספר עוברות ופיתוח אמפתיה (Aram & Aviram, 2009). ילדים מגיבים לקריאת ספר כבר מגיל שישה חודשים (Dwyer & Neuman, 2008), ונראה כי בחברה שלנו אין זמן שהוא מוקדם מדי מכדי להתחיל בפעילות משותפת זו. אינטראקציות בזמן קריאת ספר הן שכיחות ומומלצות, אך נשאלת השאלה, האם הן דומות באופיין במשפחות שונות? מה אופיין כאשר לילד יש הפרעה של קשב ריכוז והיפראקטיביות (ADHD)? המחקר הנוכחי מתמקד בהערכת אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר לילדי גן, תוך השוואה בין האינטראקציות כשהילד הוא עם ADHD לאלה שבהן הילד הוא בלי ADHD.

אינטראקציות הורה-ילד בעת הקראת ספר ומשמעותה להתפתחות הילד

חלק ניכר מהמחקרים על קריאת ספר משותפת הורה-ילד התמקדו בשכיחות קריאת ספרים לילדים ותרומתה להתפתחות אוריינות הילד (למשל, Sénéchal & LeFevre, 2002; van Kleeck & Stahl, 2003). בשני העשורים האחרונים מחקרים רבים יותר מתחקים אחר אופי האינטראקציות בעת קריאת ספר, בוחנים את השיח הורה-ילד ומעריכים את משמעותו להיבטים שונים בהתפתחות ילדים (למשל, De Jong & Leseman, 2001; Reese et al., 2003). לדוגמה, קולוול מצא כי קריאת ספר משותפת מאפשרת שיחה עם הילד על אודות רגשותיהן של הדמויות והמניעים להתנהגותן. להערכתו, שיחה מסוג זה עשויה לקדם את המידה שבה הילד מבין רגשות, מביען ומווסת אותן (Colwell, 2001). ארם ושפירא אכן מצאו קשר בין עושר השיח המנטלי בעת קריאת ספר והמידה שבה האם מקשרת את הסיפור לחיי ילדה, לבין רמת האמפתיה של הילד (Aram & Shapira, 2012). בתחום האוריינות והשפה, וסיק ובונו מצאו כי סגנון קריאה המשתף את הילד בשיח בעת קריאת ספר, תורם לכישורי השפה שלו יותר מסגנון קריאה שבו הילד משמש כמאזין בלבד (Wasik & Bond, 2001). לסמן ודה יונג הראו כי שיחה עשירה בעת קריאת ספר עם ילד בן 4, שכללה שאילת שאלות ועידוד מעורבות הילד בשיח, ניבאה את עושר אוצר המילים ואת רמת פענוח המילים של הילד בגיל 7, מעבר לרמה השפתית שלו בגיל 4 (Leseman & De Jong, 1998). במחקר המשך, החוקרים עקבו אחר הילדים עד לכיתה ג ומצאו כי קריאת

ספר לילד בגן שכללה מאפיינים הוראתיים (כגון שאילת שאלות, הרחבות על התוכן וקישור הסיפור לחיי הילד), הייתה קשורה לאוצר מילים ולהבנת הנשמע של הילד בכיתה א ולהבנת הנקרא שלו בכיתה ג (Leseman & De Jong, 2001). מעבר לכך, החוקרים מדגישים כי קריאת ספרים משותפת מאפשרת להורה ולילד לשוחח על חוויותיו האישיות של הילד, וכי שיח מסוג זה מעודד תהליכים של העלאת השערות והסקת מסקנות.

בעקבות מחקרים שמצאו קשרים בין אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר ורמת השפה של הילדים (לדוגמה (Reese & Cox, 1999; Leseman & Jong, 1998; Reese et al., 2003), חוקרים פיתחו תכניות התערבות לקידום השיח הורה-ילד בעת קריאת ספר. מחקרים אלה הראו שכאשר משפרים את השיח עם הילד בעת קריאת ספר, רמת השפה שלו עולה. לדוגמה, וייטהרסט ועמיתים פיתחו תכנית התערבות בשם "קריאה דיאלוגית", שבה לימדו את ההורים בעת קריאת הספר לשאול את הילד שאלות, לתת חיזוקים, להרחיב את הסיפור על ידי דיון בתכנים ויצירת זיקה לחיי הילד וכן לגרום לילד להיות פעיל באינטראקציה (Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). במטה-אנליזה שערכו מול ועמיתים, נערכה השוואה בין 16 מחקרים של קריאת ספר משותפת של הורים עם ילדים גילאי 2-6, אשר כללה קבוצת התערבות של קריאה דיאלוגית וקבוצת ביקורת של קריאה רגילה. מתוצאות המחקר עולה כי קריאה דיאלוגית, המשתפת את הילדים בקריאה, תורמת לקידום אוצר המילים של הילדים, בהשוואה לקבוצת הביקורת. החוקרים הדגישו כי לא החשיפה לסיפור בלבד היא שמקדמת התפתחות שפתית, אלא מעורבות פעילה של ההורים בהפקת שיח עם הילד (לדוגמה שאילת שאלות). הם המליצו להשתמש בטכניקות של שיח והתנהגות שיעודדו את שיתוף הילד באינטראקציה הנוצרת בעת קריאת הספר, כמו: שאילת שאלות, הרחבה של תגובות הילד ומתן משובים וחיזוקים למעורבות הילד באינטראקציה (Mol et al., 2008).

לסיכום, מחקרים מצאו כי הורים שונים זה מזה בסגנונות הקריאה המשותפת, וכי סגנונות מסוימים תורמים לקידום התפתחותו של הילד יותר מאחרים. ישנן עדויות לכך שמאפייני הילד משפיעים על אופי האינטראקציה הורה-ילד בעת קריאת ספר. לדוגמה, שיח בין אמהות שומעות לילדיהן עם לקות שמיעה בעת קריאת ספר מאופיין בהרבה שאלות הבהרה של האם והרבה מגע מצדה (Aram, Most & Mayafit, 2006); שיח בין הורים לילדים עם לקות שכלית בעת קריאת ספר הוא אינטראקטיבי פחות וכולל מספר קטן יותר של פניות אל הילד (Van der Schuit, Peeters, Segers, Van Balkom & Verhoeven, 2009). המחקר הנוכחי מתמקד באפיון אינטראקציות בעת קריאת ספר עם ילדים עם ADHD. ילדים אלה מציגים אתגרים עבור הוריהם בחיי היום-יום, ויש להם מאפיינים ייחודיים, המשפיעים על אופי האינטראקציות עמם.

ילדי גן עם ADHD

הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות (ADHD) היא ליקוי התפתחותי ביכולת השליטה העצמית, המורכב מבעיות בטווח הקשב, בשליטה בדחפים וברמת הפעילות.

בקרב ילדים עם ADHD התסמינים נוטים להיות מגוונים מבחינת תדירות ההופעה והחומרה היחסית שלהם (שובל, מנור וטיאנו, 2005). בגיל הרך ובגיל בית הספר, אבחנה של ההפרעה מתקבלת על סמך קיומם של שלושה מרכיבים: חוסר תשומת לב, אימפולסיביות ופעילות יתר. בילדים צעירים קיים קושי באבחון, שכן הילד עדיין לא נדרש להפעיל מערכת קשב וריכוז "נוקשים", והתסמינים עשויים להתפס כחלק מהתנהגות נורמטיבית ותואמת גיל. משום כך, ילדים המאובחנים כבר בגיל הרך הם על פי רוב ילדים בעלי תמונה קלינית חריפה, או לחלופין אלו שספ הרגישות של ההורים או של המערכת כלפיהם נמוך. למרות זאת, ישנן עדויות כי האבחון של הפרעות בגיל הגן יעיל ומהימן בדיוק כמו בגילים מאוחרים יותר (Nielsen, Lydersen-Sveen, Berg & Wichstrøm, 2013). בשנים האחרונות הפרעת הקשב והריכוז בקרב ילדים הפכה נפוצה יותר מאי-פעם, ושיעורה באוכלוסייה עולה מדי שנה (Dalsgaard, Nielsen & Simonsen, 2013), ויש אף המכנים אותה "המחלה המודרנית של האני" (לוי, 2010). זוהי הפרעה כרונית ששיעורה בקרב ילדים מוערך ב-9.6% (ענתבי, 2012).¹

ילדים הסובלים מהפרעת קשב וריכוז בגיל צעיר עשויים לסבול במהלך חייהם גם מליקויים מתמשכים בתחומים שונים, כגון: הישגים אקדמיים נמוכים, קושי חברתי, קושי בזוגיות, בעיות התנהגות ועבריינות (ענתבי, 2012). בכל הנוגע להשלכות על ההיבט האורייני של ילדים בעלי ADHD, אין בקרב החוקרים הסכמה. יש הטוענים כי הפרעות התנהגות, ובכללן ADHD, הן בבחינת מנבא להישגי קריאה נמוכים (McGee, Prior, Williams, 1997; Smart & Sanson, 2002; Velting & Whitehurst, 1997). הפרעות התנהגות והפרעות רגשיות בגיל הגן ובתוך מסגרת לימודית מובנית מנבאות רמות אוריינות ושפה נמוכות יותר בכיתה א (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2011). אל מול הממצאים האלה, יש הגורסים כי אין לקשור בין ADHD לבין התפתחות של ניצני אוריינות או שפה. כך למשל, במחקר שפורסם לאחרונה ונערך באופן ייחודי בקרב ילדי גן עם ADHD, נמצא קשר בין הפרעת קשב לרמת ניצני האוריינות של הילדים, אך לא בין היפראקטיביות ואימפולסיביות לבין הישגי האוריינות של הילדים (Sims & Lonigan, 2013). מחקרנו מתמקד באינטרקציה שכיחה שמקיימים הורים עם ילדיהם הצעירים – קריאת ספר משותפת. התבוננות באינטרקציה מסוג זה עם ילדים עם ADHD עשויה לסייע לנו להבין את מורכבות השיח עמם.

אינטראקציה עם ילדים עם ADHD

קיימים קשרים הדדיים בין מאפייני ילדים עם ADHD לבין מאפיינים משפחתיים, וביניהם גם אופי האינטראקציה שמקיימים ההורים עם ילדיהם (Healey, Gopin, 2010; Grossman, Campbell & Halperin). אמהות לילדים עם ADHD מוצאות עצמן ביקורתיות, מתערבות ומענישות יותר וכן מביעות דרישות רבות יותר כלפי

1 אין תמימות דעים באשר לשיעור המדויק של ההפרעה בקרב ילדים בגיל הרך. יש המעריכים אותה כנעה בין 3% ל-5% (ברקלי, 1998), ואילו אחרים טוענים שאחוזים גבוהים יותר של האוכלוסייה – 5% עד 10% לוקים בהפרעה זו (Scahill & Schwab-Stone, 2000).

הילדים למשמעת, לשליטה ולהבניה (Keown, 2012; Lifford, Harold & Thapar, 2008). אמהות אלו נוטות להביע חמימות ותגובתיות מעטות יותר כלפי רמזים ורצונות של הילד (Keown, 2011). אבות מעידים על עצמם כמי שנוטים להגיב בצורה מוגזמת, כעסנית ועצבנית להתנהגות לא נאותה של הילדים. כמו כן, הם נוטים להפגין מספר קטן יותר של התנהגויות הקשורות לסגנון הורות סמכותי, כמו חמימות ומעורבות, מזג נוח כלפי הילד וכן קבלת החלטות דמוקרטית (Keown, 2011). יש לסייג ולומר כי מרבית המחקרים מסתמכים על דיווח עצמי של ההורים או של אנשי חינוך בנוגע לאופי האינטראקציה בינם לבין הילדים עם ADHD (Campbell, 1996; Pierce, Moore, Marakovitz & Newby, 1996). ויליאמסון, שביסס את מחקרו על תצפית ישירה בהורים וילדים עם ADHD, השווה בין דיווח ההורים לבין ההתנהגותם בפועל, ולא מצא עדות לאותן תגובות שליליות שההורים דיווחו עליהן כמאפיינות את האינטראקציות שלהם עם ילדיהם (Williamson, 2013). עם זאת, הסברה הרווחת בספרות היא כי "יחס גורר יחס". פירושו של דבר כי הורים המגיבים בדחייה, ניכור או קשיחות יתר, מעודדים התנהגויות תוקפניות, אימפולסיביות ומרדניות במיוחד אצל אותם הילדים שקיימת אצלם, כנראה, נטייה להפרעות קשב והתנהגות. פירושו של דבר שכאשר סגנון הורות המאופיין בחודרנות ושליטה מופיע בתחילה כתגובה להתנהגויות אימפולסיביות, פעלתניות וחסרות קשב של ילדים עם ADHD, הוא עלול לתרום בהמשך לקשיי ההתנהגות של הילד ולשמר אותם (למשל Chronis, Chacko, Fabiano, Wymbs & Pelham, 2004; Johnston, 1996). משום כך ישנה חשיבות רבה בזיהוי, איתור, ניהול ומניעה של אותן התנהגויות בקרב ההורים, וזאת במטרה למנוע החמרה של התנהגות הילד. מפגשי קריאת ספרים עם ילדים עם ADHD פותחים צוהר אל אופי האינטראקציה של ההורים עמם ועשויים לתת כלים לשיפורה.

קריאת ספרים עם ילדים עם ADHD

למרות הפוטנציאל הטמון בקריאת ספר משותפת, מעט מחקר הוקדש לתחום של קריאת ספרים עם ילדים עם ADHD. מקצת המחקרים שנערכו בתחום עוסקים בעיקר בילדי בית ספר, שהספיקו לרכוש את רזי הקריאה. מחקר יחיד שמצאנו העוסק באינטראקציה של הורה וילד עם ADHD בעת קריאה, הוא מחקרם של לאונרד ועמיתיו. במחקר זה שנערך בארצות הברית, צילמו החוקרים אינטראקציות אם-ילד בעת סיפור ספר תמונות (ללא טקסט) לילדים עם ADHD וללא ליקוי זה (בטווח גיל רחב – 5.8–9). ההורים שהשתתפו במחקר היו ברובם ממיצב חברתי-כלכלי בינוני ובעלי השכלה אקדמית. הנחת הבסיס של המחקר הייתה כי לילדים עם ADHD יש קשיים באינטראקציות עם הוריהם ובהבנת הנשמע. החוקרים שיערו כי בשל קשיי הריכוז של הילדים, השיח של הורים עם ילדים עם ADHD יהיה מתומצת, והם יספרו להם סיפור קצר ופחות מורכב. עוד שיערו החוקרים כי לאור בעיות ההתנהגות הקשורות ל-ADHD, התנהגות ההורים תהיה מחזקת פחות, והם יביעו רגש שלילי רב יותר כלפי ילדיהם. ממצאי המחקר לא עלו בקנה אחד עם השערותיו, והם מלמדים על דפוס אינטראקציה שונה מהצפוי; החוקרים לא מצאו הבדלים באופי האינטראקציה

בין הקבוצות (עם ADHD ובלעדיו). השיח (אורך הסיפור וטכניקת סיפור הסיפור) והתנהגות ההורים (הבעת רגש ותגובתיות ההורים לילדים) היו דומים בשתי הקבוצות. החוקרים מסבירים את תוצאות מחקרם בטענה כי הורים לילדים עם ADHD פיתחו כישורים שמאפשרים להם לקיים אינטרקציות יעילות עם ילדיהם (Leonard, Lorch, Milich & Hagans, 2009). ממצאים אלה נמצאים בהלימה מסוימת עם תוצאות המטא-אנליזה של טאול ועמיתיו, שלפיהן לא קיימים הבדלים משמעותיים במידת המתח שחווים הורים לילדים עם ADHD יחסית להורים לילדים ללא ADHD (Theule, Wiener, Tannock & Jenkins, 2013).

בשונה מהממצאים החיוביים של לאונרד ועמיתים (Leonard et al., 2009), ישנן עדויות לכך כי האינטראקציה של הורים וילדים בעלי ADHD בגילי טרום-בית ספר נוטה להיות רוויה בלחצים (Byrne, DeWolfe & Bawden, 1998; DuPaul, McGoey, Eckert & VanBrakle, 2001). לדוגמה, במחקר שנערך בניו זילנד בקרב משפחות מרקע חברתי כלכלי מגוון, צפה קאון באינטראקציות הורה-ילד בעת משחק חופשי ומצא כי הורים לילדים עם ADHD תפסו את מערכת היחסים עם ילדיהם באופן שלילי יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD (Keown, 2012). ייתכן שבשונה ממשחק חופשי, ספר יוצר מצב מובנה, שמאפשר להורים אינטראקציה נוחה יותר עם ילדיהם.

במסגרת מחקרנו החלטנו לחקור את אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר ולהשוות זוגות הורים וילדים עם ADHD והורים וילדים ללא ADHD. מחקרם של לאונרד ועמיתים הוא מחקר בודד שמצאנו העוסק באינטראקציות בעת סיפור ספר לילדים עם ADHD. לאונרד ועמיתיו העריכו אינטראקציות בעת סיפור עלילת ספר ללא טקסט, סוגה רווחת פחות, שכן רוב ספרי הילדים כוללים טקסט. נוסף על כך, גיל הילדים במחקרם היה בוגר יחסית (הילדים היו בממוצע בני 7.5 שנים), ומחקרים על קריאת ספר לילדים עוסקים בדרך כלל בילדי גן. בהתחשב במיעוט המחקר בתחום האינטראקציות בעת קריאת ספר ובשל מורכבות התקשורת בין הורה לילד עם ADHD, הקיימת על פי דיווחים כבר מהגיל הצעיר, בחרנו להתמקד באופי האינטראקציה הורה-ילד גן בעת קריאת ספר עם טקסט ולחקור אותה, באמצעות השוואה בין אופי אינטראקציה הורה-ילד עם ADHD לאינטראקציה הורה-ילד ללא ADHD. בחנו את מאפייני השיח והמאפיינים ההתנהגותיים של המפגש, תוך הערכת תרומת ההורה ותרומת הילד לאינטראקציה. העלינו שתי שאלות מרכזיות באשר לאופי האינטראקציות בעת קריאת הספר: (א) מהם מאפייני ההתנהגות והשיח של הורים לילדים עם ADHD, בהשוואה להורים לילדים ללא ADHD? (ב) מהם מאפייני ההתנהגות והשיח של ילדים עם ADHD, בהשוואה לילדים ללא ADHD? שיערנו כי ימצאו הבדלים בין הקבוצות באופן התיווך של ההורים, הן בהיבט ההתנהגותי של ההורים במהלך האינטראקציה והן באופי השיח שלהם עם ילדיהם. בהיבט ההתנהגותי, שיערנו כי הורים לילדים עם ADHD ייגעו בילדיהם יותר, יעירו להם הערות משמעת רבות יותר ויחזקו אותם פחות מהורים לילדים בלי ADHD. בנוגע לשיח, שיערנו כי הורים לילדים עם ADHD יקצרו בשיח (מספר קטן יותר של שאלות סגורות או פתוחות ושל הרחבות), בהשוואה להורים לילדים ללא ADHD. כמו כן,

שיערנו כי ימצאו הבדלים בין שתי הקבוצות באופי מעורבות הילד באינטראקציות בעת הקריאה. בפן ההתנהגותי, ציפינו לבריחות קשב ותנועות רבות יותר, ומבחינת השיח – לשאלות והרחבות מעטות יותר מצד הילדים עם ADHD, בהשוואה לילדים ללא ADHD. כמו כן, חלק מהילדים הצעירים המאובחנים עם ADHD מקבלים טיפול תרופתי. לעתים ילדים שמטופלים תרופתית כבר מגיל צעיר הם ילדים שמראים סממנים של בעיית קשב והיפראקטיביות בעצמות גבוהות יותר ומעוררים קושי רב יותר אצל הסובבים אותם. אי-לכך הערכנו גם את ההבדלים בין מאפייני האינטראקציה בעת קריאת ספר של הורים עם ילדים עם ADHD שנוטלים טיפול תרופתי, לעומת זו של הורים וילדים עם ADHD שאינם נוטלים טיפול תרופתי. בשל היעדר מחקרים קודמים, לא היו לנו השערות בנוגע לאופי אינטראקציה הורה-ילד בעת קריאת ספר עם ילדים שמקבלים בדרך כלל טיפול תרופתי או שאינם מקבלים טיפול זה.

השיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו 64 זוגות המתגוררים במרכז הארץ, ובכל זוג ילד גן ואחד מהוריו. מתוך הזוגות, 32 ילדים אובחנו עם בעיות קשב וריכוז והיפראקטיביות (ADHD) על ידי פסיכיאטר ילדים או נוירולוג, במרפאת קשב באחת מקופות החולים בארץ והופנו אלינו על ידי המרפאה. חשוב לציין כי מעבר ל-ADHD, הילדים שהוזמנו להשתתף במחקר לא אובחנו כבעלי לקות שפתית או בעיה התפתחותית אחרת. פנינו אל ההורים, הסברנו את המחקר, והזמנו אותם להשתתף. הבטחנו להם שיחה בנושא ניצני אוריינות אחרי המחקר. קבוצת הילדים עם ADHD כללה 24 בנים ו-8 בנות בגילים 5–6.8 שנים; הגיל הממוצע היה 5.9 שנים ($SD=0.40$). דווח כי 12 מהילדים מטופלים תרופתית. בעת איסוף הנתונים בביתם, הילדים לא היו תחת השפעת התרופה. ההורים של הילדים ללא ADHD ($n=32$) התנדבו להשתתף במחקר לאחר פנייה של סטודנטיות לתואר מוסמך. גם להם הובטחה שיחה בנושא ניצני אוריינות לאחר המחקר. הקבוצה כללה 14 בנים ו-18 בנות בגילים 4.8–5.33 שנים; הגיל הממוצע של הילדים היה 5.06 ($SD=0.14$). ניתן להתרשם כי בדומה לשכיחות באוכלוסייה (Gaub & Carlson, 1997), גם במחקר הנוכחי, בקבוצת הילדים עם ADHD מספר הבנים היה גדול יותר מזה של הבנות. כמו כן, נראה שהילדים עם ADHD היו מבוגרים במקצת מהילדים ללא ADHD. הסיבה לכך קשורה ככל הנראה לעובדה שהורים לילדים עם ADHD נוטים להשאירם בגן שנה נוספת. השוואה סטטיסטית בין גיל הילדים בשתי הקבוצות מוצגת בתחילת פרק התוצאות. השוואת אופי האינטראקציות בעת הקריאה בין הקבוצות נעשתה בנטרול גיל הילדים (ראו פרק התוצאות).

היות וקריאת ספר יכולה להיעשות על ידי האם או על ידי האב, אפשרנו למשפחות לבחור מי יהיה ההורה שמקריא לילד את הספר. מספר האמהות והאבות שתיוכו לילדיהם היה כמעט זהה בשתי הקבוצות. בקבוצת הילדים שאובחנו עם ADHD

תיווכו 28 אמהות ו-4 אבות, ובקבוצת הילדים ללא ADHD תיווכו 27 אמהות ו-5 אבות. השכלת ההורה המתווכ דורגה בטווח של חמש רמות, בהתאם למקובל בישראל: מהשכלה תיכונית של 12 שנות לימוד (1); השכלה על-תיכונית מקצועית, למשל הנדסאי (2); בוגר (3); מוסמך (4); דוקטור (5). מחצית מן ההורים של הילדים עם ADHD היו בעלי השכלה תיכונית או על-תיכונית ($n=16$), והמחצית השנייה – בעלי השכלה אקדמית ($n=16$). בקבוצת הילדים ללא ADHD, רוב ההורים היו בעלי השכלה אקדמית ($n=22$), והשאר – בעלי השכלה תיכונית ועל-תיכונית ($n=10$). ניתן להתרשם שמספר ההורים לילדים עם ADHD שהיו בעלי השכלה אקדמית היה קטן יותר. איננו יודעים בוודאות מה המקור להבדל זה. ייתכן שהוא נובע מדרך הצטרפות ההורים למחקר. הורים לילדים עם ADHD הופנו אלינו על ידי המרפאה, ואילו ההורים לילדים ללא ADHD התנדבו להשתתף במחקר בעקבות פנייה של סטודנטיות לחינוך. השוואה סטטיסטית של השכלת ההורים בין שתי הקבוצות מוצגת בתחילת פרק התוצאות. השוואת אופי האינטראקציות בעת הקריאה בין הקבוצות נעשתה בנטרול השכלת ההורים (ראו פרק התוצאות).

הכלים

ניתוח אינטראקציית הורה-ילד בעת קריאת ספר

האינטראקצייה בעת הקריאה הוערכה באמצעות תצפית בהורה ובילד בעת קריאת הספר "צפרדע ביום מיוחד מאוד" (פלטהאוס, 2000). הספר מספר על צפרדע ששכח שיש לו יום הולדת, אך החברים לא שכחו, והם מצליחים להפתיע אותו ולהכין לו מסיבת הפתעה לכבוד יום הולדתו. הספר אזל מההוצאה ואינו נמכר יותר בחנויות. וידאנו בתחילת הפגישה שהמשתתפים לא מכירים את הספר, וכי הם אכן נחשפים אליו לראשונה בעת המחקר; זאת על מנת ליצור בסיס זהה להתרחשות האינטראקצייה בקרב כל המשתתפים. היכרות מוקדמת עם הספר יוצרת שונות בין הילדים ועשויה להשפיע על האינטראקצייה ולהטות את אופייה.

בתחילת המפגש נתנו להורה את הספר, והוא התבקש לקרוא אותו בעצמו ואחר כך להקריאו לילדו על פי הבנתו וכפי שהוא קורא בדרך כלל. האינטראקציות צולמו, תועתקו ונותחו על ידי סטודנטיות לתואר מוסמך בחינוך מיוחד. הכלי לניתוח האינטראקציות נבנה לצורך המחקר הנוכחי והתבסס בחלקו על כלים דומים ממחקרים קודמים (לדוגמה שפירא וארם, 2009; Aram et al., 2013). בניתוח האינטראקציות התייחסנו בנפרד לתרומת ההורה ולתרומת הילד לאינטראקצייה. על מנת לבחון את מהימנות ניתוח האינטראקציות בעת הקריאה, 15% מהאינטראקציות נותחו על ידי שתי מקודדות (סטודנטיות לתואר מוסמך בחינוך מיוחד) באופן בלתי תלוי. המקודדות ניתחו חמש אינטראקציות שהתרחשו בתוך קבוצת הילדים עם ADHD וחמש אינטראקציות בקבוצת הילדים ללא ADHD. רמת ההסכמה בין המקודדות הייתה גבוהה ונעה בין 87% לבין 99.95%. מקרים של אי-הסכמה נדונו ותוקנו.

א. תיווך ההורה

א. **מאפיינים התנהגותיים:** מנינו את החיזוקים החיוביים שההורה נתן לילד (לדוגמה, "יופי", "כל הכבוד", "נכון מאוד"), את הערות המשמעת (לדוגמה, "מספיק", "שב בבקשה", "לא כעת") ואת הנגיעות של ההורה בילד (לדוגמה הנחת יד על הילד, שינוי צורת ישיבתו של הילד על הספה).

ב. **מאפייני שיח:** מנינו את השאלות הפתוחות שההורה שאל את הילד (לדוגמה, "מה זה רוטן?" "מה הצפרדע אוכל?" "למה הוא היה עצוב?" "מה אהבת בסיפור?"), את השאלות הסגורות (לדוגמה, "איפה כתוב פה שם הספר?" "היית רוצה שיעשו לך מסיבת הפתעה?" "איזה מתח, נכון?" "אתה חושב שהם מסתירים ממנו?") ואת ההרחבות של ההורה מעבר לטקסט של הספר. ההרחבות כללו אמירות של ההורה שחרגו מהטקסט והוסיפו מידע או העמקה לשיח (לדוגמה, "גם לך יש גם יום הולדת עוד מעט, ואנחנו כל שנה עושים מסיבה", "אני חושבת שהם היו חברים טובים שלו", "הוא היה בטוח שכולם מבלים בלעדיו").

ב. מעורבות הילד באינטראקציה

א. **מאפיינים התנהגותיים:** מנינו את מספר בריחות הקשב של הילד בכל עמוד בספר (לדוגמה, הילד מסתכל לצד, קם, אומר משהו שלא קשור לספר, מבקש מההורה לאכול) ואת מספר הפעמים שהילד נע בתנועות גדולות (נשכב, נעמד, הסתובב) במהלך קריאת עמוד.

ב. **מאפייני שיח:** מנינו את השאלות (הפתוחות והסגורות) שהילד שאל (לדוגמה, "אימא, הוא כועס עליהם, נכון?" "מתי היום הולדת שלי?" "מה זה?"") ואת ההרחבות שהוא הוסיף מיזמתו לאורך האינטראקציה (לדוגמה, "אווזה זה כמו בנילס ואווי הפרא", "הוא התעצבן עליו", "אני אהיה בן שש, ותהיה לי יום הולדת בגן", "אנחנו עושים כביסה במכונה").

הערכת השפה של הילד: מבחן הגדרות (Snow, Cancino, Gonzalez & Shriberg, 1989)

המבחן כולל 14 מילים מוכרות לילדים (כגון ציפור ושעון), שאותן התבקשו הילדים להגדיר. השאלה לילד הייתה: "תגיד לי מה זה X?" כל הגדרה של הילד קיבלה ציון בהתאם למידה שבה היא כללה התייחסות לכל אחד מהממדים שהגדירו סנאו ועמיתים (Snow et al., 1989) – תקינות ההגדרה, מידת השימוש במשפטי זיקה, מילים נרדפות, תכונות מגדירות, מילות תפקוד, מידת השימוש בתיאורים, דוגמאות, השוואות ומידת ההתאמה התקשורתית של ההגדרה. ציון לכל מדד נע בין 0 (אי-שימוש בקטגוריה) ל-3 (שימוש רב בקטגוריה או שימוש ברמה גבוהה). לדוגמה, אם ילד ענה שציפור היא "חיה שעפה ומצייצת", הוא קיבל 15 נקודות: 3 נקודות כיוון שההגדרה פורמלית וכוללת קבוצת-על ומשפט זיקה, 3 נקודות על בחירת קבוצת-על מתאימה – "חיה", 3 נקודות על משפט זיקה מתאים – "שעפה ומצייצת", 3 נקודות עבור מתן תפקודים נכונים של הציפור ו-3 נקודות כיוון שההתאמה התקשורתית תקינה – כלומר ניתן

ללמוד מהגדרה על האובייקט שהילד התבקש להגדיר. לעומת זאת, אם כששאלו ילד, "מה זה שעון?" הוא ענה "ששמים על היד", הוא יקבל רק נקודה אחת, עבור תיאור מצומצם. לאחר שניתן ציון לכל אחד מהמדדים, סוכם הניקוד לכל הגדרה, ולבסוף חושב ציון מסכם, שהיווה את סך כל הנקודות שצבר הילד עבור 14 ההגדרות.

שאלון פרטים אישיים

מטרת השאלון היא קבלת מידע על הרקע של הילד והוריו (לדוגמה השכלת ההורים וגיל הילד) ועל הרקע הטיפולי של הילד בעבר ובהווה (לדוגמה טיפול תרופתי).

הליך

איסוף הנתונים התרחש בבית המשתתפים במפגש שנמשך כשעה. האינטראקציה בעת קריאת הספר, שבה התחיל המפגש, ארכה כ-5–7 דקות. לאחר מכן, בשעה שההורים מילאו את שאלון הפרטים האישיים, החוקרת העריכה את רמת השפה של הילדים באמצעות מבחן ההגדרות.

תוצאות

בפרק התוצאות נשווה תחילה בין משתני הרקע של שתי הקבוצות. לאחר מכן נשווה את מאפייני האינטראקציות בעת קריאת הספר ונבחן את תרומת ההורה והילד לאינטראקציה זו בשתי הקבוצות. נערוך את השוואה בין שתי הקבוצות ללא התייחסות למשתני רקע ועם התייחסות כזו. לבסוף, בקבוצת הילדים עם ADHD נציג השוואה באופי אינטראקציית הורה-ילד בעת קריאת ספר בין ילדים מטופלים תרופתית לבין אלו שאינם מטופלים תרופתית. לוח 1 מציג את משתני הרקע שהוערכו במחקר.

לוח 1: תיאור משתני הרקע (N=64)

t-test	ילדים בלי ADHD n=32 M (SD)	ילדים עם ADHD n=32 M (SD)	
-10.81**	60.69 (1.73)	70.94 (5.08)	גיל הילד בחודשים
-0.50	61.78 (37.07)	66.84 (42.87)	שפת הילד: ציון סכם בהגדרות
2.05*	2.91 (1.17)	2.31 (1.15)	השכלת ההורה***
-0.19	422.56 (126.52)	429.44 (157.72)	משך האינטראקציה בשניות

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

*** דירוג ההשכלה: 1 – השכלה תיכונית של 12 שנות לימוד; 2 – השכלה על-תיכונית מקצועית; 3 – תואר בוגר; 4 – מוסמך; 5 – דוקטור.

ניתן ללמוד מלוח 1 כי אף שכל הילדים למדו בגן, וההערכה התבצעה בחלק הראשון של השנה, הילדים עם ADHD היו בוגרים יותר בגילם במובהק – ממוצע גילם היה קרוב ל-6 שנים, בעוד שהילדים ללא ADHD היו בממוצע בני 5 שנים. עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הילדים בשתי הקבוצות ברמת השפה ההבעתית (מבחן ההגדרות). בנוגע להורים, לוח 1 מראה כי ההשכלה הממוצעת של ההורה המתווך במדגם כולו נעה בין השכלה על-תיכונית (2) להשכלה אקדמית – תואר בוגר (3). ההורים המתווכים בקבוצת הילדים ללא ADHD היו במובהק משכילים יותר מההורים בקבוצת הילדים עם ADHD. השווינו גם את משך האינטראקציות בעת קריאת ספר בין הקבוצות, ומעניין היה להיווכח שאין הבדל מובהק בין הקבוצות. משך האינטראקציה הממוצעת נע בין 5–7 דקות. לוח 2 מציג את מאפייני האינטראקציות של ההורים והילדים בעת קריאת הספר בשתי הקבוצות.

לוח 2: מאפייני אינטראקציות בעת קריאת ספר: סיכום מאפייני ההתנהגות והשיח של ההורים והילדים (N=64)

ילדים עם ADHD (n=32) M (SD)	ילדים ללא ADHD (n=32) M (SD)			
2.47 (1.99)	5.00 (4.19)	חיזוקים	מאפייני התנהגות	תיווך ההורה
2.47 (4.20)	0.78 (1.39)	הערות משמעת		
5.00 (6.96)	2.69 (5.83)	מגע		
4.28 (4.86)	5.63 (6.90)	שאלות פתוחות	מאפייני שיח	
4.34 (5.41)	7.38 (5.98)	שאלות סגורות		
10.22 (11.31)	12.28 (7.26)	הרחבות		
2.88 (6.73)	1.50 (3.08)	בריחת קשב	מאפייני התנהגות	
4.47 (5.40)	1.53 (3.22)	תנועתיות		
0.59 (0.84)	1.22 (1.56)	שאלות	מאפייני שיח	מעורבות הילד
3.22 (4.42)	5.32 (7.28)	הרחבות		

מהתבוננות בלוח זה ניתן להתרשם כי בהיבט ההתנהגותי, הורים לילדים ללא ADHD חיזקו יותר את ילדיהם, בשעה שהורים לילדים עם ADHD העירו לילדיהם הערות משמעת רבות יותר (כמו "שב בשקט", "אל תדפדף") ונגעו בילדים לעתים קרובות יותר. כאשר בדקנו דיכוטומית, האם היו הערות משמעת או לא היו הערות כאלה, מצאנו של-17 ילדים עם ADHD הוערו הערות משמעת, בהשוואה ל-10 ילדים ללא ADHD. מבחינת השיח, אפשר להתרשם שהורים לילדים ללא ADHD שאלו והרחיבו יותר. התבוננות בהתנהגות הילדים מראה שלילדים עם ADHD היו בריחות קשב ותנועתיות רבות יותר מאשר לילדים ללא ADHD, והם השתתפו פחות בשיח.

ביקשנו להשוות סטטיסטית בין הקבוצות במאפייני האינטראקציה, כדי לבחון, האם ההתרשמות שלנו היא רק בגדר התרשמות או שהיא מעידה על הבדלים מובהקים

בין הקבוצות. לוח 2 מראה שקיימת שונות רבה בהתנהגות ההורים והילדים. השונות באה לידי ביטוי בסטיות התקן הגבוהות ובהתפלגות מדידות שאינה סימטרית, ואשר מתנהגת בקירוב כהתפלגות פואסון, ולא כהתפלגות נורמלית (היו אמהות וילדים שכלל לא הראו את ההתנהגות המוערכת). הייחודיות של התפלגות פואסון מתבטאת בשלוש תכונות עיקריות: (א) ההתפלגות נוטה לשמאל; (ב) יחידות המדידה בדידות וטבעיות (ערכים שלמים גדולים או שווים לאפס); (ג) הממוצע והשונות שווים ביניהם. ברצוננו לציין שהשונות הרבה והנטייה ל"זנב" שמאלי בהערכת אינטראקציות בעת קריאת ספר שכיחה ומדווחת בספרות (לדוגמה Ziv, Smadja & Aram et al., 2013; Aram, 2013).

בשל השונות הרבה שבאה לידי ביטוי בסטיות התקן הגבוהות, ובשל העובדה שהתפלגות המדידות אינה סימטרית ומתנהגת כהתפלגות פואסון, ולא כהתפלגות נורמלית, לא היה מקום לבחון את מובהקות ההבדלים בין הקבוצות באמצעות ניתוחי t או ניתוחי שונות, המניחים התפלגות נורמלית. לכן בחרנו להשוות בין הקבוצות בעזרת רגרסיות מסוג NBD – Negative Binomial Distribution (Coxe, 2011; Hilbe, 2011; West & Aiken, 2009). רגרסיה מסוג זו נוטה לשמאל (negative), מתקנת את המרחק בין השונות לממוצע (dispersion-over) ואינה מניחה שוויון בין השונות לממוצע. לוח 3 מציג את ההשוואה בין הקבוצות, תוך התייחסות למובהקות ההבדלים בין הקבוצות, סטיית התקן של הטעות והסיכוי להופעת ההתנהגות.

לוח 3: מאפייני קריאת ספר הורה – ילד: השוואה בין ילדים עם ADHD לילדים ללא ADHD

Exp(B)	Std. Error	B			
0.49	0.19	-0.71*	חיזוקים	מאפייני התנהגות	
3.16	0.34	1.15**	הערות משמעת		
1.86	0.28	0.62*	מגע		תינוך
0.76	0.27	-0.27	שאלות פתוחות	מאפייני שיח	הורה
0.59	0.27	-0.53*	שאלות סגורות		
0.83	0.26	-0.18	הרחבות		
4.14	0.49	1.42**	בריחת קשב	מאפייני התנהגות	
2.92	0.30	1.07***	תנועתיות		מעורבות
0.49	0.38	-0.72*	שאלות	מאפייני שיח	הילד
0.61	0.28	-0.50^	הרחבות		

^p<.08, *p≤.05, **p<.01, ***p<.001

בניתוח הנתונים, קבוצת ההשוואה הייתה הילדים ללא ADHD, כך שציוני B חיוביים מעידים על ציונים גבוהים יותר לקבוצה של הילדים עם ADHD, וציוני B שליליים מעידים על ציונים גבוהים יותר בקבוצה של הילדים ללא ADHD. השוואת התנהגות

ההורים בין הקבוצות מראה כי הורים לילדים ללא ADHD נתנו לילדיהם במובהק חיזוקים רבים יותר מאשר הורים לילדים עם ADHD, והורים לילדים עם ADHD העירו לילדיהם הערות משמעת רבות יותר ונגעו בהם יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD. מבחינת מאפייני השיח, הבדלים מובהקים התגלו רק במספר השאלות הסגורות. הורים לילדים ללא ADHD שאלו את ילדיהם שאלות סגורות רבות יותר (לדוגמה, "את גם רוצה מסיבת הפתעה כמו צפרדע?"). מבחינת מעורבות הילד בשיח, ילדים עם ADHD היו מעורבים בשיח פחות מילדים ללא ADHD (שאלו מספר קטן יותר של שאלות והרחיבו פחות), הראו תנועות רבה יותר, והיו להם במובהק בריחות קשב רבות יותר מאשר לילדים ללא ADHD.

כיוון שבהשוואה הראשונית (ראו לוח 1) לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ברמת השפה, אך נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בגיל הילד והשכלת ההורה, בחרנו לבחון שוב את ההבדלים באופי האינטראקציה הורה-ילד בין שתי הקבוצות, בנטרול גיל הילד והשכלת ההורה. כיוון שנמצאה שונות רבה במשך האינטראקציה, וגורם זה חשוב כאשר המדידות הן מדידות גולמיות, החלטנו לנטרל גם אותו. ניתחנו את ההבדלים בין הקבוצות בסדרה נוספת של גרסיות מסוג NBD. במודל זה שלושה משתנים המסבירים את אופי השיח בין ההורה והילד בעת קריאת הספר: קבוצת ההשתייכות (עם ADHD או בלעדיו), גיל הילד, השכלת ההורה ומשך האינטראקציה (משתנה זה עבר טרנספורמציה של לוג טבעי).

סדרת גרסיות זו הראתה שבשליטה על גיל הילד, השכלת ההורה ומשך האינטראקציה, מבחינת התנהגות ההורים, ההבדל היחיד בין הקבוצות נמצא במשתנה המגע ($B=1.82$, $p<.01$); הורים לילדים עם ADHD נגעו בילדיהם במובהק יותר מהורים לילדים ללא ADHD. מבחינת השיח של ההורים, נמצא הבדל מובהק במידת השימוש בשאלות סגורות ($B=-1.31$, $p<.05$); הורים לילדים עם ADHD שאלו את ילדיהם במובהק שאלות סגורות מעטות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD. מבחינת מעורבות הילד, נמצאו הבדלים בין הילדים רק בהתנהגות, כאשר ילדים עם ADHD הראו תנועות רבה יותר ($B=1.00$, $p=.07$) ובריחות קשב רבות יותר ($B=2.81$, $p<.01$) מאשר ילדים ללא ADHD.

מעבר לקבוצות וליתר המשתנים המבוקרים (השכלת האם ומשך האינטראקציה), גיל הילד ניבא את מספר הפעמים שהורה נגע בילד במהלך האינטראקציה ($B=-0.11$, $p<.051$); ככל שהילדים היו צעירים יותר, ההורים נגעו בהם יותר. עוד נמצא כי מעבר לכל יתר המשתנים, משך האינטראקציה ניבא את מספר השאלות הפתוחות שהורה שאל את הילד ($B=2.11$, $p<.001$), ואת מספר השאלות הסגורות ($B=1.47$, $p<.01$) כמו גם את מספר ההרחבות של ההורה ($B=1.41$, $p<.01$). ככל שהאינטראקציה התארכה, הורים שאלו במובהק שאלות (פתוחות וסגורות) רבות יותר והרחיבו יותר בשיח שלהם עם ילדיהם. מעבר לקבוצה ולמשתנים המבוקרים, משך האינטראקציה גם ניבא את מספר בריחות הקשב של הילדים ($B=1.44$, $p<.05$) ואת מספר הערות המשמעת של

ההורים ($B=1.17, p<.05$). ככל שהאינטראקציה התארכה, כך היו לילדים (עם ADHD או בלעדיו) בריחות קשב רבות יותר, וההורים העירו להם הערות משמעת רבות יותר. נוסף על ההשוואה בין קבוצת הילדים עם ADHD לזו בלי ADHD, בחנו בסדרה של ניתוחי t-test את ההבדלים באופי אינטראקציות בעת קריאת הספר בתוך קבוצת הילדים עם ה-ADHD בין הילדים שמקבלים בדרך כלל טיפול תרופתי לילדים שלא מקבלים טיפול תרופתי. חשוב לציין כי בעת צילום האינטראקציות, כל הילדים לא היו תחת השפעת טיפול תרופתי. לוח 4 מציג את ההבדלים בין שתי הקבוצות.

לוח 4: מאפייני האינטראקציה בעת קריאת ספר: השוואה בין ילדים עם ADHD המקבלים טיפול תרופתי לבין ילדים עם ADHD שאינם מקבלים טיפול (N=32)

t-test	אינם מטופלים תרופתית (n=20) M (SD)	מטופלים תרופתית (n=12) M (SD)		
0.25	2.40 (2.16)	2.58 (1.78)	חיזוקים	תיוך הורי
-0.40	2.70 (4.81)	2.08 (3.06)	הערות משמעת	
0.52	4.50 (6.39)	5.83 (8.04)	מגע	
-1.06	0.77 (0.84)	0.49 (0.42)	שאלות והרחבות	מעורבות הילד
0.85	1.90 (3.16)	4.50 (10.29)	בריחת קשב	
-0.31	4.70 (5.16)	4.08 (5.99)	תנועות	
-0.75	0.38 (0.55)	0.25 (0.23)	שאלות והרחבות	
-0.96	450.15 (190.20)	394.92 (74.41)	משך אינטראקציה	

מלוח 4 ניתן לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הילדים שקיבלו טיפול תרופתי לאלה שלא קיבלו טיפול בהתנהגות ההורית או במעורבות הילדים באינטראקציה הורה-ילד בעת קריאת הספר.

דין

במחקר הנוכחי ביקשנו לבחון את אופי אינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר לילדים עם ADHD. הערכנו כי יהיו הבדלים במאפייני האינטראקציה בין הורים לילדים עם ADHD, בהשוואה להורים עם ילדים ללא ADHD. עקב המאפיינים הייחודיים של השיח עם ילדים עם ADHD שיערנו כי ימצאו הבדלים בין הקבוצות באופן התיווך של ההורים, הן בהיבט ההתנהגותי של ההורים במהלך האינטראקציה (חיזוקים, הערות משמעות ומגע) והן באופי השיח שלהם עם ילדיהם (שאלות סגורות או פתוחות והרחבות). כמו כן, שיערנו כי ימצאו הבדלים בין שתי הקבוצות באופי מעורבות הילד באינטראקציות בעת הקריאה בפן ההתנהגותי (תנועות וקשב) ובשיח (שאלות והרחבות).

השוואת אופי האינטראקציות בין הקבוצות מעידה על הבדלים בהתנהגות ובשיח. כאשר בחנו את האינטראקציות של שתי הקבוצות ללא נטרול גיל הילד, השכלת האם ומשך האינטראקציה, ראינו הבדלים בכיוון המצופה בהתנהגות ההורה והילד. התנהגות ההורים לילדים עם ADHD התגלתה כממשמעת יותר, עם חיזוקים מעטים יותר ועם מגע מארגן רב יותר (לדוגמה יישור גו הילד) והערות משמעת. הילדים עם ADHD נעו הרבה והראו בריחות קשב רבות, יחסית לילדים ללא ADHD. מעניין היה להיווכח שמבחינת השיח, הורים לילדים עם ADHD שאלו מספר קטן יותר של שאלות סגורות (לדוגמה, "ראית את החברים שלו?" "נכון שהוא עצוב?") מהורים לילדים ללא ADHD, אבל לא נמצאו הבדלים בין שתי קבוצות ההורים במספר השאלות הפתוחות שההורים שאלו (לדוגמה, "על מה הוא חושב?"), ולא במספר ההרחבות שלהם מעבר לטקסט של הספר (לדוגמה, "אני גם אוהבת להיות עם החברים שלי"). ילדים עם ADHD השתתפו פחות באינטראקציה. הם שאלו שאלות מעטות יותר או התייחסו פחות מייזמתם למסר בסיפור.

ההבדלים ההתנהגותיים באינטראקציות בעת קריאת הספר בין שתי הקבוצות – ריבוי המגע המארגן והערות המשמעת של ההורים לילדים עם ADHD כמו גם התנועתיות ובריחות הקשב של ילדיהם – תואמים מחקרים קודמים שהעידו על קושי באינטראקציות עם ילדי גן עם ADHD. לדוגמה ארם, בזלת וגולדמן בחנו אינטראקציות הורה-ילד גן בעת כתיבת מילים ומצאו שתיווך של הורים לילדים עם ADHD מאופיין במגע רב מצד ההורים וריבוי הערות משמעות ובשיתוף פעולה נמוך מצד הילדים, בהשוואה לתיווך של הורים לילדים ללא ADHD. גם מאפייני ההוראה של הורים לילדים עם ADHD, כמו למשל הדרך שבה ההורה לימד את הילד לפרק את המילה לצלילים וקשר כל צליל לאות שלה או המידה שבה ההורה הסב את תשומת לב הילד למאפיינים של מערכת הכתב, היו נמוכים מאלה של הורים לילדים ללא ADHD (Aram, Bazelet & Goldman, 2010).

מעניין היה להיווכח שלאחר נטרול גיל הילד, השכלת האם ומשך האינטראקציה, התמונה במחקר הנוכחי השתנתה במקצת, וההבדלים בין שתי הקבוצות בהתנהגות ההורים הצטמצמו. לאחר נטרול משתני הרקע ומשך האינטראקציה, נמצא כי התנהגותם של הורים לילדים עם ADHD אופיינה במגע רב יותר מזו של הורים לילדים ללא ADHD, והשיח שלהם עם ילדיהם עודד אותם פחות להשתתף בחוויית הקריאה, שכן הם שאלו את ילדיהם שאלות סגורות מעטות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD ופשוט סיפרו את הסיפור. ההבדלים בהתנהגות הילדים עם ADHD וללא ADHD נשארו גם לאחר נטרול משתני הרקע ומשך האינטראקציה. כמצופה, ילדים עם ADHD נעו יותר והראו בריחות קשב רבות יותר. לכאורה נראה שיש הבדל קטן בין הקבוצות, וייתכן שהורים לילדים עם ADHD מצליחים להתאים את עצמם לילדיהם ולקרוא עמם ספר כמעט כמו הורים לילדים ללא ADHD. ממצא זה תואם את תוצאות מחקרם של לאונרד ועמיתים, אשר ניתחו אינטראקציות בעת סיפור ספר תמונות. הם מצאו שאורך הסיפור, טכניקת סיפור הסיפור של ההורים וכן הבעת הרגש והתגובות לילדים מצד ההורים היו דומים בקבוצות של ילדים עם ADHD ובל

ADHD (Leonard et al., 2009). להערכתנו, ההבדלים בין שתי הקבוצות בהתנהגות ההורים (כמות המגע ומספר השאלות הסגורות), מעבר לגיל הילד, השכלת האם ומשך האינטראקציה, חשובים, ויש מקום להבין את משמעותם בפעילות קריאת ספר הורה-ילד.

אם מקשרים מגע רק לחום, אזי הממצא של המחקר הנוכחי, המראה על מגע רב של הורים לילדים עם ADHD, עומד בניגוד לממצאים של מחקרים אחרים, שלפיהם הורים (ובייחוד אמהות) נוטים להביע מגע וחום פחותים כלפי ילדים עם ADHD (Keown, 2011). להערכתנו, המגע בין ההורים לילדים עם ADHD בעת אינטראקציות הקריאה הוא גם מגע של חום וקרבה וגם מגע מארגן, שדואג שהילד יהיה מרוכז, ישב בצורה מסודרת וכדומה. ייתכן כי המגע המוגבר הוא חלק מאסטרטגיית ההתמודדות שפיתחו הורים לילדי עם ADHD על מנת להתמודד עם תנועתיות היתר וברירות הקשב, שניכרו היטב בילדים עם ADHD בעת האינטראקציה המובנית יחסית בעת קריאת ספר. בשונה ממחקרם של לאונרד ועמיתים, שהעריכו סיפור ספר ללא טקסט, שבו ההורים יכלו לבחור להאריך או לקצר כרצונם (Leonard et al., 2009), במחקר הנוכחי, ההורים התבקשו לקרוא ספר עם טקסט קבוע, ואכן כולם קראו את כל הטקסט. ייתכן שההורים לילדים עם ADHD היו זקוקים למגע רב יותר עם ילדיהם כדי לשמור שהילדים ישבו עד תום הסיפור. גם ארם ועמיתים, אשר חקרו פעילות כתיבה עם ילדי גן, מצאו שהורים לילדים עם ADHD נגעו בילדיהם לעתים תכופות יותר מאשר הורים לילדים ללא ADHD (Aram et al., 2010). ייתכן שמגע הוא בעל ערך רב יותר במשפחות של ילדים עם ADHD בגלל החשיבות הכפולה שלו, הן כיוצר קרבה וחום והן כתורם לארגון הילד – לקשב שלו ולהפחתת מידת הסחות דעתו מגירויים בסביבה.

להערכתנו, הממצא שהורים לילדים עם ADHD שאלו את ילדיהם שאלות סגורות מעטות יותר מהורים לילדים ללא ADHD, מעיד על כך שהורים לילדים עם ADHD השתדלו להשלים את משימה קריאת הספר עם דרישה מינימלית מהילד להיות נוכח וציפיה פחותה ממנו לתרום לשיח. שאלות סגורות בעת קריאת ספר אינן מעוררות מחשבה כמו שאלות פתוחות (לדוגמה, "מה דעתך?" או "למה הוא פעל כך?") או הרחבות (לדוגמה, "זה ממש דומה לחוויה שקרתה לנו בשנה שעברה"), והן מיועדות על פי רוב לוודא שהילד מעורב בחוויית סיפור הספר, מביט באיורים, מקשיב לעלילה וער לפרטיה. בעת קריאת ספר, הורים שואלים שאלות סגורות כמו: "אתה רואה?" "נכון שהוא עצוב?" "הוא לא מבין, נכון?" וכו', וכך הם שומרים על דיאלוג פעיל עם ילדיהם, כשלמעשה, ההורה המקריא את הספר הוא המוביל את סיפור העלילה, והילד המקשיב לו משתתף בשיח ומבהיר כל העת שהוא נוכח. כאמור, במחקרנו מצאנו שהורים לילדים עם ADHD שאלו שאלות סגורות מעטות יותר. ייתכן שהם ניסו לנסוך בילד תחושה של פעילות פנאי נעימה, מבלי לדרוש מהילד מעורבות רבה. התבוננות בסרטים הראתה מצבים שבהם הילד נשכב על הרצפה לרגלי הספה, וההורה המשיך להקריא את הספר, והצופה מהצד מתקשה לדעת, האם הילד עדיין נוכח בתוך חוויית הסיפור.

ייתכן שהדבר נובע מכך שהורים לילדים עם ADHD רגילים לתנועתיות ולבריחות הקשב של ילדיהם, והם מעריכים שהילדים בכל זאת מקשיבים לסיפור. לאונרד ועמיתים טענו שהורים לילדים עם ADHD פיתחו כישורים שמאפשרים להם לקיים אינטרקציות מועילות עם ילדיהם (Leonard et al., 2009). ייתכן שהורים לילדים עם ADHD אכן יודעים כיצד להתנהל ביעילות עם ילדיהם, וייתכן שהאינטראקציות בעת קריאת ספר מאפשרות להם "לוותר" על השתתפות הילדים באינטראקציה ולאפשר להם להיות פסיבים יחסית ולהתנהג בהתאם לרצונם, כדי לשמור על אווירה טובה, עם הערות משמעת מעטות יחסית. עם זאת, חשוב לציין שישנן עדויות מחקריות לכך שככל שילדים פעילים יותר ושותפים בחוויות הקריאה, כך החוויה יעילה יותר ותורמת להתפתחותם השפתית והאוריינית (ראו מטה-אנליזה, Mol & Bus, 2011). במחקרנו, ילדים עם ADHD הראו תנועתיות וקשיים בקשב רבים ומעורבות פחותה באינטראקציה, יחסית לילדים ללא ADHD. סביר כי המעורבות הפחותה של ילדים עם ADHD באינטראקציה קשורה ללקות שלהם.

רנז ועמיתים הראו כי לילדים עם ADHD יש קושי בהבנת סיפורים. הקושי הוא בהפניית הקשב למידע רלוונטי והבנת מבנה הסיפור מבחינת סדר התרחישים בו והקשר הסיבתי ביניהם. החוקרים טענו כי בעקבות קשיים אלו יש לילדים גם קושי בשחזור של סיפור, ופעמים רבות הם משמיטים תרחישים מרכזיים או משחזרים את הסיפור באופן לא מאורגן. אנו סבורות שיש לנצל אינטראקציות בעת קריאת ספר כדי להדריך הורים לילדים עם ADHD כיצד לשתף את ילדיהם בהדרגה וברגישות באינטראקציה, כך שהילדים יפיקו את המרב מהחוויה. הספר מהווה כלי מתווך ומאפשר שיח סביב העלילה והאיורים. ההורה יכול להקריא את הטקסט ברצף, אך הוא יכול גם לשאול שאלות, להפנות את תשומת לבו של הילד לסיפור ולבקש ממנו לספר את הסיפור. התערבויות חינוכיות מכוונות יכולות לסייע להורים לילדים עם ADHD ללמוד כיצד לפעול בגמישות תוך כדי קריאת ספר, כך שהם יוכלו לשמור על אינטראקציה יעילה עם ילדיהם, תוך שיתופם המרבי והמיטבי בחוויית הקריאה (Renz et al., 2003).

לאונרד ועמיתים טענו שסיבה אפשרית להיעדר הבדלים באופי האינטראקציה בעת קריאת ספר בין הורים וילדים עם או בלי ADHD טמונה בטיפול התרופתי שמקבלים הילדים עם ADHD, המאפשר את ביסוסן של אינטראקציות יעילות בין ההורים לילדים (Leonard et al., 2009). במחקר הנוכחי, כל הילדים היו ללא השפעת תרופות בעת עריכת המחקר. בהשוואה שערכנו בין ילדים עם ADHD שמטופלים בתרופות לאלה שאינם מטופלים, בכל הנוגע לאופי התנהגות ההורית או למעורבות הילדים, לא מצאנו הבדלים בין הקבוצות. ייתכן שהיינו מוצאים הבדלים בין הקבוצות, אם הילדים שבדרך כלל לוקחים תרופות, היו תחת השפעת התרופות בעת עריכת המחקר.

בשתי הקבוצות, משך האינטראקציה תרם להעמקת השיח. ככל שהאינטראקציות היו ארוכות יותר, הן כללו שאלות פתוחות וסגורות והרחבות רבות יותר. ממצאים דומים מצאה סמדה' (2013), אשר חקרה אינטראקציות של גננות עם ילדי גן.

החוקרת מצאה שככל שהאינטראקציות היו ארוכות יותר, כך הן היו עשירות יותר וכללו שאלות והתייחסויות רבות יותר להיבטים מנטליים של הסיפור כמו גם לשפה ואוריינות. במחקר הנוכחי, במקביל לניבוי השאלות וההרחבות, משך האינטראקציה ניבא גם הערות משמעת מצד ההורים ובריחות קשב של הילדים. בשתי הקבוצות, ככל שהשיח היה ארוך יותר, הקשב של הילדים אבד מדי פעם, והוריהם העירו להם וקראו אותם לסדר. מעניינת מידת הרגישות של ההורים לרמת הקשב של ילדיהם. הספר והסיפור עשויים לעורר דיון עשיר ומעניין וצורך לבדוק, האם הארכת האינטראקציה והוספת שיח ופרטים גוררות אתן בהכרח קשיים בקשב של הילדים והערות משמעת מצד ההורים, אולי נוצר פה מצב של "יותר משהעגל רוצה לינוק, הפרה רוצה להיניק". ניתן באמצעות הדרכה לסייע להורים להיות רגישים אל ילדיהם וליצור אינטראקציות עשירות, ללא איבוד הקשב של הילדים (לדוגמה Aram, et al., 2013). ייתכן שאפשר לסייע להורים לילדים עם ADHD לתווך היטב באינטראקציות קצרות יותר.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

בחינה של אינטראקציות הורים-ילדים בעת קריאת ספר לילדי גן עם ADHD היא תחום חלוצי. אי-לכך, המחקר הנוכחי תיאר מצב קיים עם מספר משתתפים יחסית קטן בכל קבוצה (עם ADHD ובלעדיו). מספר משתתפים קטן והשוניות ההתנהגותית הגבוהה המאפיינת אינטראקציות אלו מקשים על השגת תוצאות מובהקות סטטיסטית, גם אם מתרשמים בעין מהבדלים בין הקבוצות. מן הראוי שמחקר עתידי יעריך אינטראקציות בעת קריאת ספר עם ילדים עם ADHD בקבוצה גדולה יותר של משתתפים. כמו כן, יש לסייג את הממצאים, משום שהמידע נאסף על סמך אינטראקציות קריאת ספר אחת בלבד. ידוע שהורים מקריאים את אותו ספר לילדיהם בקריאות חוזרות, ורצוי לשקול להעריך ולהשוות במחקר עתידי אינטראקציות קריאת ספר חוזרות בין הורים לילדים עם ADHD. ייתכן שפעילות חוזרת תציג לנו תמונה מלאה יותר של אופי קריאת ספר לילדים עם ADHD. במחקר הנוכחי התבוננו באינטראקציות הורה-ילד בעת קריאת ספר, וניתחנו ופירשנו אותן ללא שיח עם ההורים. במחקר עתידי מן הראוי לראיין הורים לילדים עם ADHD בנוגע לאמונותיהם על קריאת ספרים עם ילדים. כדאי לברר אֵתם, איך להערכתם כדאי לקרוא ספרים עם ילדים, ומה הם חושבים על הדרך שבה הם קוראים ספרים עם ילדיהם. יש מקום גם להעריך את המוטיבציה של ילדים עם ADHD להקשיב לספרים ואת מידת ההנאה שלהם ושל הוריהם מהחוויה. יותר מכך, יש מקום להעמיק בחקר מאפייני האינטראקציה. לדוגמה, אנו בחנו במחקר מגע בין ההורה לילד, אך לא ערכנו אבחנה בין מגע חם לבין מגע מארגן. במחקר עתידי רצוי שהחוקרים ידקדקו יותר ויעריכו סוגים שונים של מגע. נוכחנו שמשך האינטראקציה משמעותי, וכי אינטראקציות ארוכות יותר גם עשירות יותר. מעניין יהיה לעקוב אחר אינטראקציות הורים-ילדים בעת קריאת ספר עם ילדים עם ADHD ובלי ADHD ולבחון כיצד מאפייניהן משתנים עם הזמן, מתחילת המפגש ועד סופו. כיוון שקריאת ספרים היא פעילות שכיחה בבתייהם של ילדים צעירים,

הבנת המאפיינים הייחודיים של קריאת ספרים במשפחות של ילדים עם ADHD עשויה לסייע לנו לבנות תכניות התערבות להדרכת הורים, כך שפעילות קריאת ספר תהיה מהנה ומשמעותית ברמה המיטבית עבור ילדיהם ועבורם. חשוב לערוך מחקר התערבות שיעריך את היעילות של תכנית כזו לקידום האינטראקציות בעת קריאת ספר עם ילדי גן עם ADHD.

לסיכום, במחקר זה פתחנו אשנב להבנת אינטראקציות של הורים עם ילדי גן עם ADHD בעת קריאת ספר. השוואתם של ילדים אלה לילדים ללא ADHD אפשרה ללמוד על המאפיינים הייחודיים של אינטראקציות הורה-ילד עם ADHD בעת פעילות שכיחה בגיל הרך – קריאת ספר ילדים. מסקנה עיקרית מהמצאים היא שצריך להעלות את מודעותם של הורים לילדים עם ADHD להתנהגותם שלהם ולהתנהגות ילדיהם בעת קריאת ספר, כמו גם לאופי השיח שהם מפתחים עם ילדיהם במהלך האינטראקציה. חשוב לסייע להם לקיים עם ילדיהם אינטראקציה חיובית ולעודד אותם להשתמש בסגנון שיח הדורש מן הילד מעורבות ומאתגר אותו, תוך רגישות ליכולותיו. סגנון זה של קריאת ספר ידוע בספרות כמעשיר את שפתו של הילד ותורם להתפתחות כישוריו האורייניים והחברתיים.

מקורות

- ברקלי, א' ר' (1998). **שלוט ב-ADHD: מדריך מלא ומוסמך להבנת הפרעות קשב וריכוז**. תל אביב: גלילה.
- לוי, מ' (2010). הפרעת קשב וריכוז כמחלה מודרנית של האני. **אדם עולם**, 13, 56–57.
- סמד'גה, מ' (2013). **תיווך של גננות המתייחס להיבטים של תאוריית ה-mind בהקשרים שונים של קריאת ספר**. עבודת דוקטורט. אוניברסיטת תל-אביב.
- ענתבי, ש' (2012). הפרעת קשב וריכוז לאורך החיים מילדות עדבגרות. **כתב העת לרפואת משפחה**, 171, 32–37.
- פלטהאוס, מ' (2000). **צפרדע ביום מיוחד מאוד**. אור יהודה: מחברות לספרות.
- שובל, ט', מנור, א' וטיאנו, ש' (2005). תסמונת "הילד הקשה". **הרפואה**, 144, 29–33.
- שפירא, ר' וארם, ד' (2009). הקשר בין קריאת ספרים לילדי גן לבין התפתחות השפה, ניצני האוריינות והאמפטיה שלהם. **עולם קטן: כתב-עת לחקר ספרות ילדים ונוער**, 4, 123–134.
- Aram, D., & Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175–194.
- Aram, D., Bazelet, I., & Goldman, H. (2010). Early literacy and parental writing mediation in young children with and without ADHD. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 397–412.
- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 111–122.
- Aram, D., Most, T., & Mayafit, H. (2006). Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 209–223.

- Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 55–65.
- Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 61–73.
- Bus, A. G. (2003). Socio-emotional requisites for learning to read. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Byrne, J. M., DeWolfe, N. A., & Bawden, H. N. (1998). Assessment of attention-deficit hyperactivity disorder in preschoolers. *Child Neuropsychology*, 4, 49–66.
- Campbell, S. B., Pierce, E. W., Moore, G., Marakovitz, S., & Newby, K. (1996). Boys' externalizing problems at elementary school age: Pathways from early behavior problems, maternal control, and family stress. *Development and Psychopathology*, 8, 701–720.
- Chronis, A. M., Chacko, A., Fabiano, G. A., Wymbs, B. T., & Pelham Jr, W. E. (2004). Enhancements to the behavioral parent training paradigm for families of children with ADHD: Review and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 1–27.
- Colwell, M. (2001). Mother child emotion talk, mothers' expressiveness, and mother child relationship quality: Links with children's emotional competence. *The Sciences and Engineering*, 61, 225–250.
- Coxe, S., West, S. G., & Aiken, L. S. (2009). The analysis of count data: A gentle introduction to poisson regression and its alternatives. *Journal of Personality Assessment*, 91, 121–136.
- Dalsgaard, S., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2013). Five-fold increase in national prevalence rates of ADHD medications for children and adolescents with Autism Spectrum Disorder, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and other psychiatric disorders: A Danish register-based study. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 23, 432–439.
- De Jong, P. F., & Leseman, P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389–414.
- DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508–515.
- Dwyer, J., & Neuman, S. B. (2008). Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education Journal*, 35, 489–494.
- Gaub, M., & Carlson, C. L. (1997). Gender differences in ADHD: A meta-analysis and critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1036–1045.
- Healey, D. M., Gopin, C. B., Grossman, B. R., Campbell, S. B. & Halperin, J. M. (2010). Mother-child dyadic synchrony is associated with better functioning in hyperactive/

- inattentive preschool children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1058–1066.
- Hilbe, J. M. (2011). *Negative binomial regression*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnston, C. (1996). Johnston parent characteristics and parent-child interactions in families of nonproblem children and ADHD children with higher and lower levels of oppositional-defiant behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 24, 85–104.
- Keown, L. (2011). Fathering and mothering of preschool boys with hyperactivity. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 161–168.
- Keown, L.J. (2012). Predictors of boys' ADHD symptoms from early to middle childhood: The role of father-child and mother-child interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 569–581.
- Leonard, M. A., Lorch, E. P., Milich, R., & Hagans, N. (2009). Parent-child joint picture-book reading among children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12, 361–371.
- Leseman, P. P. M., & De Jong, R. E. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, co-operation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294–319.
- Lifford, K. J., Harold, G. T., & Thapar, A. (2008). Parent-child relationships and ADHD symptoms: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 285–296.
- McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D., & Sanson, A. (2002). The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: Findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 1004–1017.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Yong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7–26.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 37–57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Renz, K., Lorch, E. P., Milich, R., Lemberger, C., Bodner, A., & Welsh, R. (2003). On-line story representation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 93–104.
- Scahill, L., & Schwab-Stone, M. (2000). Epidemiology of ADHD in school-age children. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9, 541–555.
- Senechal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445–460.

- Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2013). Inattention, hyperactivity, and emergent literacy: Different facets of unattention relate uniquely to preschoolers' reading-related skills. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*, 208–219.
- Snow, C. E., Cancino, H., Gonzalez, P., & Shriberg, E. (1989). Giving formal definitions: An oral language correlate of school literacy. In D. Bloome (Ed.), *Classrooms and literacy* (pp. 233–249). Norwood, NJ: Ablex.
- Sveen, T. H., Berg-Nielsen, T. S., Lydersen, S., & Wichstrøm, L. (2013). Detecting psychiatric disorders in preschoolers: Screening with the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 52*, 728–736.
- Theule, J., Wiener, J., Tannock, R., & Jenkins, J. M. (2013). Parenting stress in families of children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 21*, 3–17.
- Van der Schuit, M., Peeters, M., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2009). Home literacy environment of pre-school children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*, 1024–1037.
- Van Kleeck, A., & Stahl, S. A. (2003). Preface. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. vii–xiii). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Velting, O. N., & Whitehurst, G. J. (1997). Inattention-hyperactivity and reading achievement in children from low-income families: A longitudinal model. *Journal of Abnormal Child Psychology, 25*, 321–331.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*, 243–250.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., et al. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology, 24*, 552–559.
- Williamson, D. K. (2013). *How parent and child attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms predict parenting behaviour in mothers and fathers: Self-report and observational measures*. Thesis submitted for Master of Art Degree, Queen's University. Available at <http://hdl.handle.net/2429/44914>
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 177–200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ziv, M., Smadja, M. L., & Aram, D. (2013). Mothers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading and wordless storybook telling. *Early Childhood Research Quarterly, 28*, 177–186.

קריאה וכתובה לשם מה? תפיסות האוריינות של ילדים עם ליקוי למידה

חנה אבני-שיין

תקציר

מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את תפיסותיהם של תלמידים ישראלים עם ליקוי למידה הלומדים בכיתות א-ז, בדבר משמעותם של קריאה וכתובה. מחקרים קודמים שעסקו בתחום הקריאה והכתובה דנו רבות בתהליכי רכישה: כך חקרו שר ושליו את תפקידי החשיפה האורתוגרפית (Share & Tankersly, 2004), הוצעו פתרונות מעשיים לעידוד שטף קריאה, נחקרו אסטרטגיות קריאה (Tankersly, 2003) ונבחנה חשיפה להרגלי קריאה. מחקרים מעטים יותר בחנו את נקודות המבט של הילדים ואת השקפותיהם על תפקידי הקריאה והכתובה.

מחקרי ביקש לבחון שתי שאלות: (א) האם ניתן לאפיין את האופן שבו ילדים עם ליקוי למידה בין הגילים 7-12 תופסים את תפקידיהם של הקריאה והכתובה? (ב) האם ניתן למצוא הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים בכיתות א-ז עם ליקוי למידה וללא ליקויים אלו את תפקידיהם של קריאה וכתובה, וכיצד ניתן לראות את פרישתו על רצף ההרחקה מ"כאן ועכשיו" (רצף המהוקשרות).

המחקר שילב מתודולוגיה איכותנית, ששימשה לצורך זיהוי מגוון התפיסות של הילדים, ומתודולוגיה כמותית, ששימשה לצורך בחינת שכיחותן ולהשוואה בין הקבוצות. ממצאי המחקר מצביעים על שבע תפיסות אורייניות בקרב הילדים שנבדקו, ועל הבדלים מובהקים בין התפיסות של ילדים עם לקויות למידה וללא לקויות אלו. הממצאים מובילים להעמקת ההבנה הפדגוגית בדבר משמעותה של חשיפה ממוקדת של תפקידי הקריאה והכתובה לחיזוק תפקודם האורייני של תלמידים עם ליקוי למידה, לצד ההוראה של תהליכי פענוח ושטף קריאה.

מילות מפתח: אוריינות, רכיבי השיח האורייני, תפיסות אורייניות, יכולות רפלקסיביות

מבוא

מראיינת: את יודעת בשביל מה אנשים קוראים וכותבים?¹

רוגה: בשביל שנביא \uparrow \downarrow אם אני עולה ל- כיתה ב' ו- \downarrow אני לא יודעת לקרוא \downarrow

אז זה לא \uparrow יהיה- אני לא ילמ-ד ב: \downarrow ב- סדר גמור. =

מראיינת: = מ נכון. ו: \downarrow (0) אבל אולי יכולים א: (0.5) מ להקריא \uparrow לך?

דברים- מישהו: \downarrow

רונה: כן-אני-אם אני הולכת ל-בית ספר ואני לא (בדיוק) ו-אני לא ↑ ידעת
 [[יודעת]] לקרוא עדיין- מה אימא צריכה לבוא א-תי ל-בית א-ספר
 ו- לקרוא- לי?

דוגמה זו לקוחה מתוך ריאיון עם תלמידת כיתה א ללא לקויות למידה. באמצעות הדוגמה אמחיש את תפיסתה בדבר משמעותם של קריאה וכתובה. רונה הצביעה על נחיצותה של קריאה וכתובה לצורך תפקוד יום-יומי במסגרת מערכת החינוך. תשובתה מוקמה בהקשר המידי. לצד ההדגשה בדבר נחיצות הקריאה והכתובה לתפקוד יום-יומי במסגרת בית הספר, רונה הצביעה גם על חשיבה מרחיקה מהסביבה העכשווית וסימנה מטרה עתידית. היא הדגישה כי קריאה וכתובה הן הבסיס ליכולת לעבור מכיתה לכיתה בבית הספר והכרחיות לתפקוד תקין ("אני לא ילמד בסדר גמור"). עם זאת רונה הדגישה גם את חשיבותם של הכלים האורייניים – באמצעות הקריאה היא תהפוך לאדם ועצמאי ובוגר כמצופה מהמסגרת ומהגיל ("מה אימא צריכה לבוא אתי לבית הספר ולקרוא לי?").

כפי שניתן ללמוד מסימני התעתיק, דבריה נבנו תוך כדי הצגתם במקטעים מקטעים. לכאורה, היא לא ביססה תמה דבורה זורמת ושוטפת. אולם מהסתכלות מעמיקה על דבריה, ניתן ללמוד על חשיבותם של קריאה וכתובה בעיניה. למרות המבנה המקוטע של התשובה, רונה הציגה רעיון מכליל, המצביע על תפקידי קריאה וכתובה בעולמה המידי ובעולם בית הספר.

רציונל

ההבנה בדבר תפיסת תפקידי הקריאה מתייחסת להיבטים הקשורים לרכישת קריאה ולשימושה. המחקר הנוכחי ביקש להצביע על פוטנציאל אורייני של תפקידי קריאה וכתובה בקרב תלמידים עם לקויות למידה, באמצעות דיווחם על תפיסותיהם האורייניות. למידה במערכת החינוך דורשת ידע ושליטה במגוון ההיבטים של קריאה וכתובה. תלמידים עם ליקויי למידה מתקשים בהיבטים שונים של תפקוד במיומנויות יסוד. מחקר זה בחן את אופן ההתייחסות של תלמידים עם לקויות למידה לתפקידי קריאה וכתובה, בניסיון להבנת השפעת קשיים אלה על תפיסותיהם האורייניות.

סקירת ספרות

תפקידים של קריאה וכתובה בבית הספר

התנהלות הילדים בחיי היום-יום במוסדות החינוך דורשת בבסיסה התייחסות רחבה, מגוונות ויצירתית לשימושי קריאה וכתובה, כבסיס ללמידה רבת פנים. מטרתו של המוסד החינוכי נגזרת מחוק חינוך חובה (כנסת ישראל, 2002) ומתכניות הלימודים (משרד החינוך, התרבות והספורט, 2003).

המערכת נדרשת לבסס את ידיעותיהם של התלמידים, בין השאר, במיומנויות היסוד שיידרשו להם לצורך תפקוד אקדמי תקין ופורה בחייהם כבני אדם בוגרים בחברה חופשית, דרישה המחייבת ידע רב-ממדי ויכולת שימוש רחבה בעולמות שיח של קריאה וכתובה. בשנים האחרונות מבחנים בין-לאומיים מצביעים על קיטוב הולך וגובר בין תלמידים בעולם המערבי ובין תלמידים ישראלים בני מיעוטים ומגזרים ושכבות סוציו-אקונומיות שונים בחברה היהודית (זוובסקי, 2011; מבורך, 2011). ממצאים אלו מצביעים על הצורך להתמודד עם הקיטוב.

אוריינות

בבדיקת ההיבטים התאורטיים שבתהליכי קריאה וכתובה ניתן לכלול מושגים מעולמות ידע שונים, כמו: אוריינות וכשירות לשונית, יכולות רפלקסיביות (כגון מטה-פרגמטיביות ומטה-לשון) ועוד. אדון ראשית במושגים אלה.

וטסון קשרה בין לשון הדיבור ללשון הכתיבה, כמו גם בינם לבין הצלחה בחיים הבוגרים (Watson, 2001). אולסון ציין כי היכולת האוריינית משכללת את הידע ומאפשרת השתתפות פעילה בחברה (Olson, 1996). בהגדרתן את האוריינות, התבססו בלום-קולקה וחמו על רוח מחקריו של אולסון והגדירו אוריינות כיכולת להשתמש בטקסטים דבורים וכתובים המצויים ונוצרים בידי החברה, נתפסים כנחוצים לה ומוערכים לאורך הדורות. זוהי יכולת המשמשת להשגת מטרות אישיות, לשכלול הידע ולהשתתפות פעילה בחברה (בלום-קולקה וחמו, 2010). אוריינות היא מכלול היכולות המסוגלות להוביל להצלחה אקדמית. הבנת המאפיינים האורייניים עשויה לשפר את התפקוד האורייני, ועל ידי כך – גם את ההצלחה האקדמית.

שיח בעל מאפיינים אורייניים ניתן לזיהוי באמצעות כמה רכיבים וכישורים, כמו: יכולת לשוחח, לקרוא ולכתוב על נושאים הרחוקים מהמתרחש "כאן ועכשיו", יכולת להבין טקסטים מורכבים מבנית ולשונית, יכולת להתנסח בצורה בהירה ובמלים מדויקות, לספר סיפור, לתת הסבר, להגדיר מושגים ומילים ולטעון טענה – וכל זאת, תוך התאמת רמת מפורשות המבעים לקהל שאליו הם פונים (בלום-קולקה וחמו, 2010).

מעבר להיבטים הטכניים של פענוח הקוד הכתוב, היכולת לקיים שיח כתוב או שיח דבור בממדים מרוחקים מ"כאן ועכשיו" והפיכת השיח למוחשי פחות ומופשט יותר היא יכולת אוריינית מובהקת, המצביעה על פוטנציאל אקדמי. מחקר זה ביקש להדגיש את רצף ההרחקה מ"כאן ועכשיו", כממד משמעותי בהבנת תפיסותיהם האורייניות של ילדים.

סנו, פורטש, טבורס והריס חקרו את מידת המהוקשרות של השיח ואת הקשר בינו לבין רצף ההרחקה. רצף שבקצהו האחד נמצא השיח המהוקשר, המעוגן בהקשר המידי ("כאן ועכשיו"), ואילו בקצהו השני נמצא השיח המרוחק, המתקיים בעולמות מרוחקים. שיח מרוחק פונה לקהל יעד רחב ואינטימי פחות ודומה לשיח בעל מאפיינים אקדמיים, המחייב מפורשות והתרחקות במקום ובזמן (Snow, Porche, Tabors & Harris, 2007).

מודעות ויכולת רפלקסיביות: המודעות הרפלקסיבית היא אחד מהתנאים החשובים לתקשורת בין-אישית ומהווה חלק מיכולתם של אנשים להזדהות עם אחרים ולעבוד בשיתוף פעולה עמם, לצורך השגת מטרות משותפות. מחקרים מדווחים כי הצלחה אקדמית תלויה ביכולות להמליל תהליכי חשיבה על חשיבה וחשיבה על שפה. מחקרים שבחנו שיח עמיתים של ילדים בני 4–12, מצאו שימוש ספונטני של ילדים בשיח בעל מאפיינים רפלקסיביים ועיסוק בהיבטים אורייניים כנושאי שיחה (אבני-שיין, בדפוס; פלד-אלחנן, 2007). מחקרים מתחום החינוך מצביעים על המשמעות הרבה שיש לדיווח והמללה עצמיים של מחשבות על תהליכי למידה, לקידום למידה ולשיפורה. לומדים המדברים על מחשבותיהם ומחשבות האחרים הופכים ללומדים טובים יותר.

במאמרו טענו בלום-קולקה, הוק-טיגליכט ואבני, כי היכולת לנתח את משמעותם של תהליכי קריאה וכתובה היא יכולת רפלקסיבית, מטה-פרגמטית ומטה-לשונית בבסיסה. ערנותם הלשונית של ילדים מתעוררת דרך שימוש בהערות מטה-פרגמטיות רפלקסיביות, שמגמתן הבנת תחומי חיים המסתמכים על השימוש בשפה, כמו גם תהליכים אורייניים (Taglicht-Kulka, Huck-Aukrust, 2003; Blum & Avni, 2004).

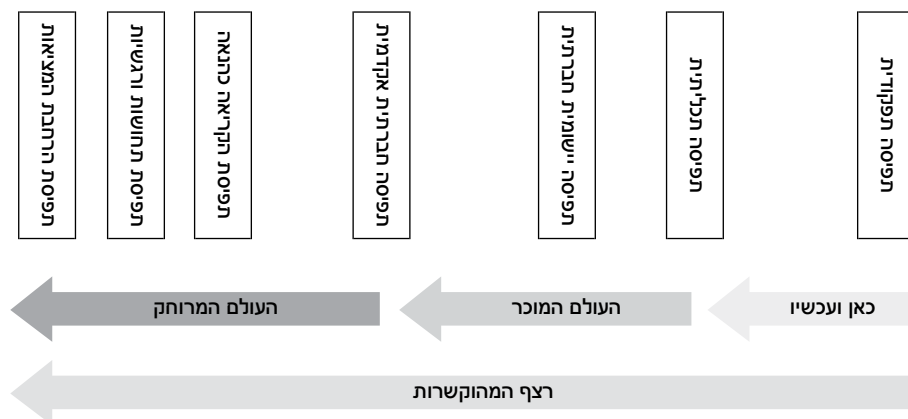
המחקר הנוכחי צעד בעקבות מחקר בנושא תפיסות אורייניות של פלד-אלחנן (2002, 2003, 2007), ואבני-שיין (2008, 2010, 2014) וביקש להתייחס לנקודת מבטם של תלמידים עם ליקויי למידה בנוגע לתפקיד הקריאה והכתיבה (להלן התפיסות האורייניות).

תפיסות אורייניות מנקודת מבטם של ילדים

רוב המחקרים העוסקים באורייניות מתייחסים אל תחומי הקריאה והכתיבה מזווית הרכישה והלמידה, ופחות מנקודת מבטם של הילדים ביחס לתפקיד שאותו תופסת הקריאה בעולמם. דילמת ההצלחה של ילדי עולים בבית הספר העלתה אצל פלד-אלחנן את השאלה בדבר נקודות מבטם של ילדי עולים על קריאה וכתובה – "תפיסות אורייניות". באמצעות שיח דיאלוגי, היא ניתחה שיחות שקיימו מורות עם תלמידי גן ובית ספר יסודי. במחקרה ביקשה פלד-אלחנן לבדוק את הפוטנציאל הגלום בתפיסות הילדים בנוגע לאורייניות ולמקומה בחייהם. ניתוח ממצאי השיח הצביעו על תפיסות אורייניות רחבות, הנמצאות בשתי קצות רצף המהוקשרות: האורייניות האוטונומית והאורייניות המהוקשרת. התייחסות כוללת זו הניבה ארבע תפיסות אורייניות העוסקות בקריאה וכתובה: תפיסה תפקודית, תפיסה תכליתית, תפיסה יישומית-חברתית ותפיסה תרבותית-אקדמית (פלד-אלחנן, 2002, 2007). אפרוש את התפיסות, ואדגים אותן באמצעות תשובות ילדים לשאלה, לשם מה קוראים וכותבים:

- א. תפיסה תפקודית – מצביעה על אוריינות ככלי להתמצאות טכנית להצלחה בבית הספר, לדוגמה: "לעשות שיעורים", "לעשות את העיגולים, ב'ליטף', בחוברת".
 - ב. תפיסה תכליתית – מגמתה החיים מחוץ לבית הספר, לדוגמה: "לחשבון, במכולת, אם אתה בן שלושים ולא יודע לקרוא, באסה לך".
 - ג. תפיסה יישומית-חברתית – מגמתה התעדכנות חברתית ולימודית, לדוגמה: "לשלוח ברכות ליום הולדת".
 - ד. תפיסה תרבותית-אקדמית – עיסוקה בהרחבת הידע, לדוגמה: "זה בשביל לדעת דברים".
- בהמשך ביקשה אבני-שיין לבדוק את מידת התאמת סכמת התפיסות לתלמידים נורמטיבים הלומדים בכיתות א ו-ז, שעברית היא שפת אמם. מחקר זה הניב שלוש תפיסות אוריינות נוספות ומיקם אותן על רצף ההרחקה כמייצגות פוטנציאל להתפתחות אוריינית:
- א. תפיסת הקריאה כהנאה היא תפיסה המעשירה את הפרט, לדוגמה: "יש אנשים שכותבים בשביל ההנאה".
 - ב. תפיסת הקריאה ככלי לעיבוד תחושות ורגשות, לדוגמה: "בשביל לקרוא לילדים סיפור. שלא יפחדו".
 - ג. תפיסת הרחבת המציאות – התייר הווירטואלי, שימוש בדמיון כדי להרחיב את המציאות, לדוגמה: "כשאני קורא אני מטייל בדמיון".
- ממצאי מחקר זה העלו כי קיימים הבדלים התפתחותיים בין שתי הקבוצות, אך למרות הבדלים אלה, נמצאו ילדים צעירים עם תפיסות רחבות מרוחקות מ"כאן ועכשיו". האיור הבא מציג את מגוון התפיסות ואת טווחי ההרחקה שעלו בבחינת ילדים ללא ליקויי למידה (אבני-שיין, בדפוס).

איור 1: פיזור התפיסות האורייניות על רצף המהוקשרות



תהליכי קריאה וליקויי למידה

בפרק זה ברצוני להדגיש את מהות ההתמודדות עם ההיבט של קריאה וכתובה. מחקרים אשר בחנו את בסיס הקושי של תלמידים עם ליקויי למידה בתחומי הקריאה והכתובה ציינו כי תלמידים אלו יתקשו ברכישת מיומנות לפענוח מילים כתובות, וזאת חרף תמיכה שיטתית. הטענה הבולטת במחקריהם של לוריא ושר ושל לם היא כי כשל זה נובע פעמים רבות מכשל התפתחותי בערנות הצלילית הבסיסית (לם, 2011; 2007) ומוביל בסופו של דבר לכשל בהבנת העיקרון האלף-ביתי העומד מאחורי תהליכי הקריאה והכתובה. כך גם השפעתה של התפיסה האורתוגרפית, אשר נחקרה על ידי שר ושלו (Share & Shalev, 2004), יכולה לגרום לכשל ברכישת קריאה. כמו כן הוצעו על ידי טנקרסלי פתרונות להתמודדות עם טקסט (Tankersly, 2003). בעקבות ההתפתחות הטכנולוגית, מתקיימים מחקרים רבים, כמו מחקרן של קציר ובלגוב, המבקשים להבין את הקשר שבין מבנה המוח לבין פעילויות קוגניטיביות למיניהן, ואת הקשר של קשרים אלה ללמידה והתפתחות (Blagove, 2006-Katzir & Pare).

משרד החינוך מוביל בשנים האחרונות פיתוח שיטתי של מענים לתלמידים עם ליקויי למידה. פיתוח זה מושתת על כמה צירים שלובים: צירי הרצף ההתפתחותי והטיפול אצל התלמיד וצירי חזוק מומחיות המורה כמומחה ומבוגר משמעותי עבור תלמידים לקויי למידה (אל דור, 2011). בפועל נראה כי בבתי הספר, תלמידים עם ליקויי למידה מתורגלים רבות בעידוד פענוח מדויק, שטף קריאה והפקת מידע מטקסטים, אך ישנה התייחסות פחותה למשמעותם הרחבה של תפקידי קריאה וכתובה בעתיד האקדמי והחברתי.

מה בין אוריינות להצלחה אקדמית וחברתית

הצלחה אקדמית בבית ספר נגזרת בין השאר מתפקוד תקין במיומנויות יסוד, כמו: קריאה, כתיבה והבנה בדבר משמעותה האוריינית של למידה. להבנה ותפיסה אוריינית יש השפעה על ממדים אקדמיים, ובעקיפין – גם על תפקודים חברתיים. ביטוייהם של מאפיינים אורייניים במחקר זה הם תפיסות על אודות קריאה. כיוון שתלמידים עם ליקויי למידה נוטים פעמים רבות להישגים נמוכים בתחומים מסוימים בשל לקות הלמידה, חשוב לברר את תפיסותיהם, כדי ליצור תשתית טיפולית רב-ממדית בתחום הקריאה והכתובה.

מחקרים קודמים בדקו את השפעת ההצלחה של רכישת קריאה על היבטים, כמו הצלחה אקדמית ביטחון אישי וביטחון אקדמי. ממחקריהם של ספיר וסטרנברג, ניתן ללמוד על קשר בין רכישת קריאה מעוכבת לבין היבטים מעוכבים של מוטיבציה וניצול פוטנציאל קוגניטיבי. למעגל הכישלון הנובע מקריאה בלתי תקינה השפעה על מכלול ההיבטים של למידה (Spear-Swerling & Sternberg, 1994, 1996). צ'מפמן וטונמר בדקו את הקשר בין הצלחה ברכישת קריאה, תפיסת תפקידי הקריאה והצלחה אקדמית. מחקריהם הצביעו על קשר בין רכישת קריאה תקינה לבין התפתחות ביטחון עצמי, תפיסה עצמית ותפיסה אקדמית תקינה, ולהפך (Chapman & Tunmer, 2003).

גם סטינוביץ ציין כי אי-הצלחה במשימות משמעותיות, כמו רכישת קריאה, יכולה להשפיע ישירות על תפיסה אקדמית והבנה אוריינית. ילדים עם קשיים ברכישת קריאה ובתפיסת תפקידה מפתחים התנהגות קריאה שלילית וביטחון אקדמי ואישי נמוך. למכלול התנהגויות קריאה שליליות יכולה להיות השפעה על צמצום ביטחון עצמי כמו גם על מעגל הצלחה מצומצם בבית הספר ובחיים (Stanovich, 1986). תלמידים אשר חשים לא בנוח בסביבת הלמידה נוטים לחוש לא בנוח גם בסביבת עמיתיהם לכיתה. השפעה זו יכולה, כאמור, להשפיע על מהלך החיים בהיבטים שונים, כמו היבטים אקדמיים וחברתיים.

ממחקרה של אל-יגון ומרגלית ניתן ללמוד כי ילדים עם קריאה מעוכבת גדלים להיות בוגרים מעוכבים בתרבות המערבית. ילדים שפיתחו פערים לימודיים בכיתה א מתקשים להשלים (Al-Yagon & Margalit, 2006) מרגלית ורסקינד מצאו כי כישלון קיצוני בהישגים לימודיים בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים יכול להתקשר להשפעה ארוכת טווח על תחושת בדידות ובריאות הנפש. לבדידות בילדות יש קשר ליכולות הסתגלות עתידיות ואיכות חיים (Margalit & Raskind, 2013).

המחקר הנוכחי ביקש להתייחס לתפיסותיהם של ילדים עם ליקויי למידה בדבר תפקידם של קריאה וכתובה, באמצעות ריאיון אישי דבור. מטרתו הייתה לבחון, האם דברי הילדים מייצגים נקודות מבט ותפיסות אורייניות המרחיקות את הצורך בקריאה וכתובה מהמוחשי והספציפי – "כאן ועכשיו" – למורחק ולמוכלל, ולפיכך הם מצביעים על פוטנציאל של כשירות אוריינית. עוד ביקשתי לשאול, האם תפיסות אלה דומות לתפיסותיהם של תלמידי נורמטיביים הלומדים בכיתות א ו-ז.

מטרת המחקר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את התפיסות של תלמידים עם ליקויי למידה בגיל בית הספר היסודי ביחס לקריאה וכתובה וקריאה. נבחנו שתי שאלות:

- א. האם ניתן לאפיין את האופן שבו ילדים עם ליקויי למידה בין הגילים 7–12 תופסים את תפקידיהן של הקריאה והכתובה?
- ב. האם ניתן למצוא הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה ובלי ליקויים אלו (בכיתות א ו-ז) את תפקידיהם של קריאה וכתובה, וכיצד ניתן לראות את פרישתם על רצף המהוקשרות?

שיטה

מערך המחקר

המחקר נערך במתודולוגיה משולבת איכותנית וכמותנית. המתודולוגיה האיכותנית שימשה לצורך זיהוי מגוון התפיסות של הילדים, והמתודולוגיה הכמותנית שימשה לצורך בחינת שכיחותן והשוואה בין הקבוצות.

לוח 1: משתתפי המחקר

כיתה	מספר התלמידים	מספר הראיונות	
		עם לקויות למידה	ללא לקויות למידה
א	21	26	21
ג	39	–	39
ו	19	–	19
ז	19	21	19

כל משתתפי המחקר נבחרו ללא שיקולי דעת מגדריים. עם זאת, מספר הבנים והבנות בכל אחת מהקבוצות היה דומה. להלן פירוט הקבוצות:

א < 47 תלמידים ללא ליקויי למידה: 26 תלמידי כיתות א ו-21 תלמידי כיתות ז. שפת האם של כל התלמידים הייתה עברית, הם היו בעלי כישורי שפה תקינים ולמדו במסגרת לימודים ממלכתית רגילה. כולם גדלו במשפחות עם רקע סוציו-אקונומי בינוני. המדגם נלקח ממחקר אורך שהתנהל באוניברסיטה העברית בראשותה של שושנה בלום-קולקה, בין השנים 1999–2005 (בלום קולקה וחמו, 2010).

ב < 98 תלמידים עם ליקויי למידה: 21 תלמידי כיתות א, 39 תלמידי כיתות ג, 19 תלמידי כיתות ו ו-19 תלמידי כיתות ז. שפת האם של כל התלמידים הייתה עברית, והם למדו בכיתות לתלמידים עם לקויות למידה בבתי ספר ממלכתיים רגילים. התלמידים שלמדו בכיתות אלה (כיתות קטנות) עברו אבחון דיסקטי ואובחנו כתלמידים עם לקויות למידה. בשל לקויות אלה וקשיי השתלבות בכיתות נורמטיביות, הם עברו ועדת השמה, ובעקבות מסקנותיה, שולבו בכיתות ייעודיות לתלמידים עם לקויות למידה בתוך בית ספר רגיל.

הרציונל שעמד מאחורי הבחירה בקבוצות הגיל (כיתות א וכיתות ז) בקרב שתי קבוצות המחקר (תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה), נבע מהרצון לבחון את התפיסות האורייניות של הילדים הנמצאים בשלבי מעבר במערכת החינוך – בשלב הכניסה למערכת החינוך הפורמלית ובשלב המעבר לחטיבת הביניים. בחרנו להרחיב את קבוצות הגיל (כיתות ג וכיתות ו), כדי לבחון את תפיסות התלמידים בנקודות גיל נוספות, וזאת כדי לקבל תמונה רחבה יותר, מתוך שיקולי הדעת הבאים: בכיתה ג התלמידים חשופים כבר שלוש שנים לצדדים שונים של הנדרש מהם במערכת החינוך, ובכיתה ו הם עדיין במערכת המוגנת של בית הספר היסודי ועל סף המעבר למסגרת חדשה.

הנתונים

לכל 145 משתתפי המחקר נערכו ראיונות אישיים, מובנים למחצה, במתכונת זהה. הראיון כלל רכיב של שיחה חופשית ושיחה על הרגלי קריאה וכתובה והתבסס על מבנה "הפרופיל האורייני" (פלד-אלחנן, 2002), גישה המתבססת על יצירתיות בהוראה. השאלות המתוכננות היו: מי כותב? מי קורא? בשביל מה אנשים קוראים

וכותבים? איזה ספר אהבת כשהיית קטן? מהם שמות הספרים שאתה זוכר? כמו כן ביקשנו שמות של סופרים. כל הראיונות הוקלטו ותועתקו.

ניתוח הנתונים

ניתוח איכותני

הניתוח כלל שני שלבים:

◀ הראיונות תועתקו בהתאם לכללים המקובלים בחקר השיחה (הכהן וחמו, 2002).
 ◀ כל תגובות הילדים לשאלה הרלוונטית למחקר, לשם מה קוראים וכותבים, בודדו. הניתוח שילב בין גישה מונחית תאוריה לבין גישה מונחית נתונים. חלק מהתפיסות שעלו מתשובות הילדים התבססו על הקטגוריות של פלד-אלחנן (2007), עם שינויים בהגדרת הקטגוריות, שהתבקשו מאופי הנתונים. כמו כן נוספו קטגוריות נוספות, שעלו מתוך הנתונים ולא נכללו בפרופיל של פלד-אלחנן. הניתוח נערך על ידי גוף סך הכול נמצאו שבע קטגוריות, במקומות שונים על רצף המהוקשרות.

ניתוח כמותי

הניתוח כלל שני שלבים:

◀ כל אחת מתשובות הילדים קודדה, וניתן ציון דיכוטומי לכל תפיסה (האם עלתה בתשובת הילד או לא עלתה).
 ◀ חושבה שכיחות ההופעה של כל תפיסה, ונערך מבחן חי בריבוע להשוואה בין הקבוצות.

מהימנות סכמת התפיסות האורייניות

מהימנותה של סכמת התפיסות האורייניות ומיקום התפיסות על רצף ההרחקה נבחנו על ידי חוקרת עמיתה ממחקר הסוגות (אבני-שיין, 2008; בלום-קולקה וחמו, 2010), באמצעות מדד המהימנות Kappa (Bakeman & Gottman, 1989; Hollenbeck, 1978). לצורך כך אומנה החוקרת, בשני שלבים: (א) למידת סכמת הקידוד; (ב) ניתוח משותף עמי של טקסטים מראיונות אשר לא נכללו במחקר. בשלב הבא התקיים ניתוח עיוור של 10% מהתשובות בראיונות. במיון התשובות לקטגוריות נמצא אחוז הסכמה של 85.7% בין החוקרת העמיתה לביני, ולפי מבחן Kappa נמצאה התאמה גבוהה ($Kappa=0.85$).

ממצאים

באמצעות הצגת הממצאים אענה בפרק זה על שאלות המחקר. אתייחס לאופן שבו ילדים עם ליקויי למידה תופסים את תפקידי הקריאה והכתיבה בתוך קבוצת התלמידים עם ליקויי הלמידה ובהשוואה לתלמידים ללא ליקויי למידה. לצורך הדגשת ההיבט האורייני של תשובות הילדים, תוצגנה תפיסות הילדים על רצף המהוקשרות. בהתבסס על מאמרם של סנו, פורטש, טבורס והריס, ככל שהתפיסות תימצאנה במקום רחוק יותר על הרצף, הן תיוחסנה ליכולות אורייניות מורכבות יותר (Snow et al., 2007).

האופן שבו ילדים בני 7–12 עם ליקויי למידה תופסים את תפקיד הקריאה והכתיבה

תת-פרק זה מבקש לתת תשובה לשאלת המחקר הראשונה ולבחון את האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה בין הגילים 7–12 את תפקיד הקריאה והכתיבה. כדי לבחון את השינויים בשכיחות התפיסות האורייניות בקרב תלמידים אלה בארבע קבוצות גיל, חושבה שכיחותה של כל תפיסה ונערך מבחן חי בריבוע, אשר בחן את מובהקות ההבדלים. לוח 2 מציג ממצאים אלה.

לוח 2: השוואה התפיסות האורייניות בין קבוצות גיל בקרב תלמידים עם ליקויי למידה

התפיסה	שכיחות באחוזים (שכיחות במספרים)				χ^2 חי בריבוע
	כיתה א (n=21)	כיתות ג-ד (n=39)	כיתה ו (n=19)	כיתה ז (n=19)	
תפקודית	89 (18)	59 (23)	53 (10)	67 (13)	9.21*
תכליתית	14 (3)	51 (20)	58 (11)	43 (8)	9.89*
יישומית- חברתית	5 (1)	8 (3)	5 (1)	10 (2)	6.83
תרבותית- אקדמית	5 (1)	0 (0)	5 (1)	3 (1)	2.05
קריאה כהנאה	5 (0)	5 (2)	5 (1)	9 (2)	8.30*
תחושות ורגשות	5 (1)	0 (0)	5 (1)	2 (1)	2.97
הרחבת המציאות – סוכן נסיעות	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0

* $p < .05$

במקום ההתחלתי ברצף ההרחקה נמצאו שתי תפיסות: התפיסה התפקודית והתפיסה התכליתית. כמו כן נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות הגיל בקרב תלמידים עם ליקויי למידה, בשלוש תפיסות אורייניות: התפיסה התפקודית ($\chi^2=9.21$, $p < .001$), התפיסה התכליתית ותפיסת הקריאה כהנאה. מרב התשובות של תלמידים עם ליקויי למידה התרכזו בתפיסה התפקודית: תלמידי כיתה א – 89%, תלמידי כיתה ד – 59%, תלמידי כיתה ו – 53% ותלמידי כיתה ז – 67%. גיל, בין 6 ו-8 חודשים, תלמיד בכיתה א לתלמידים עם ליקויי למידה, ענה: "כי אנחנו לומדים בבית ספר, וגם המורה אמרה שצריך".

התפיסה התכליתית פונקציונלית בקרב תלמידי כיתות א נמצאה בשכיחות נמוכה יותר מאשר בקרב תלמידי הכיתות האחרות ($\chi^2=9.89$; $p < .001$). מיכל, בת 8 ו-6 חודשים, שלמדה בכיתה ג לתלמידים עם ליקויי למידה, ענתה: "זה בשביל לקרוא את השלטים".

ההתייחסות לקריאה וכתיבה כמענגות נמצאה שכיחה יותר בקרב תלמידי כיתות ז מאשר בקבוצות הגיל האחרות ($\chi^2=8.3, p<.001$), אולם בכל שכבות הגיל שכיחותה של תפיסה זו הייתה נמוכה מ-10%. לא נמצאו קשרים מובהקים בין שכבת הגיל לבין התפיסה היישומית-חברתית, התפיסה התרבותית-אקדמית, התמודדות עם רגשות והרחבת המציאות. יש לציין שכל התפיסות הללו הופיעו בתשובות הילדים בשכיחות נמוכה. עם זאת ניתן היה למצוא דוגמאות לתפיסות אלה בקרב תלמידים בכיתות לתלמידים עם ליקויי למידה. בהתייחסות לתפיסה היישומית-חברתית, ענתה מורן בת 12 ו-3 חודשים, תלמידת כיתה ז: "בשביל לקרוא דברים שבנות שבגילי, בווטס-אפ, מדברות".

לפיכך, בתשובה לשאלת המחקר הראשונה, ניתן לסכם ולומר כי תלמידים עם ליקויי למידה, ללא קשר לגילם, מתמקדים לרוב בתפיסות קונקרטיות הנמצאות במדרג נמוך על רצף ההרחקה, ולפיכך מייצגות תפיסות אורייניות ראשוניות יותר.

השוואת תפיסותיהם האורייניות של תלמידים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה

על מנת לבחון, האם קיימים הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה את תפקידי הקריאה והכתיבה, נערכה השוואה בין הקבוצות בנוגע לשכיחותן של התפיסות האורייניות באחוזים. ההשוואות נערכו בנפרד לילדים בכיתה א ולילדים בכיתה ז. התוצאות מוצגות בלוח 3.

לוח 3: השוואה בין תלמידים עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה בכיתה א ובכיתה ז

התפיסה	כיתה א		כיתה ז		חי בריבוע χ^2
	גיל (n=26)	מייוחד (n=21)	כיתה ז (n=21)	מייוחד (n=19)	
תפקודית	80 (21)	81 (17)	38 (8)	53 (10)	0.85
תכליתית	15 (4)	14 (3)	57 (12)	58 (11)	0.02
יישומית-חברתית	35 (9)	5 (1)	33 (7)	5 (1)	4.91*
תרבותית-אקדמית	0 (0)	5 (1)	52 (11)	5 (1)	10.54***
קריאה כהנאה	15 (4)	5 (1)	62 (13)	5 (1)	14.06***
תחושות ורגשות	0 (0)	5 (1)	14 (3)	5 (1)	0.90
הרחבת המציאות – סוכן נסיעות	0 (0)	0 (0)	29 (6)	0 (0)	6.38**

*p<.05, **p<.01, ***P<.001

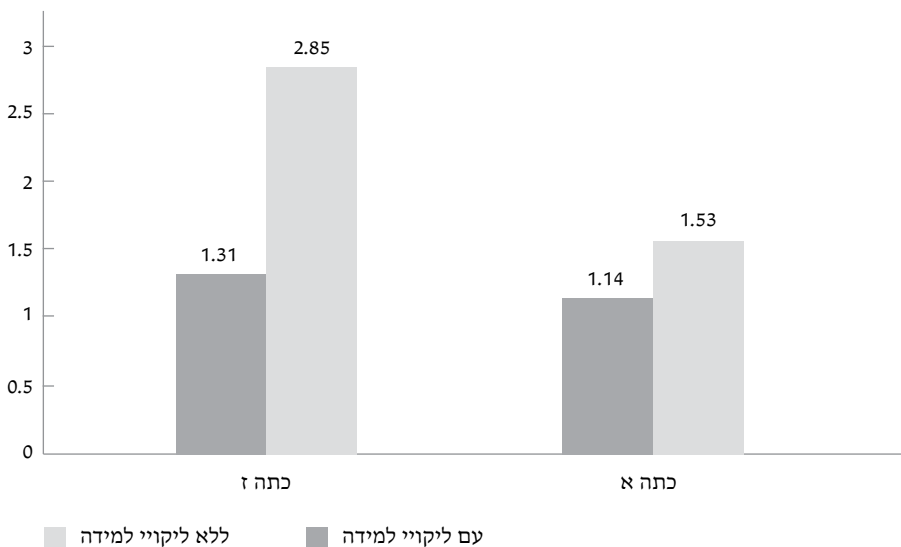
מהשוואת התפיסות האורייניות בין הקבוצות עלה כי תלמידים בכיתה א עם ליקויי למידה וללא ליקויים אלו מתפקדים באופן דומה. ההבדל המובהק היחיד בתפיסותיהם של תלמידים בכיתה א התייחס לתפיסה יישומית-חברתית, הנמצאת בשיעור גבוה יותר בקרב תלמידים ללא ליקויי למידה ($\chi^2=6.18, p<.001$).

בכיתה ז נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בארבע תפיסות, שנמצאו גבוהות יותר באופן מובהק בקרב תלמידים ללא ליקויי למידה: יישומית-חברתית, תרבותית אקדמית, קריאה כהנאה והרחבת המציאות. יש להדגיש כי הפער שנפתח כבר בכיתה א בתפיסה היישומית-חברתית נותר ($\chi^2=4.91, p<.001$). כאמור, ההתייחסות לתפיסה התרבותית-אקדמית הייתה שונה בין הקבוצות ($\chi^2=10.54, p<.001$); כך גם תפיסת העשרת הפרט ($\chi^2=14.06, p<.001$); תפיסת הרחבת המציאות לא נמצאה כלל בקרב תלמידי כיתה ז עם ליקויי הלמידה ($\chi^2=6.38, p<.001$).

ממצאים אלו למדנו כי קיימים הבדלים בין האופן שבו תופסים ילדים עם ליקויי למידה וללא ליקויים אלו את תפקידיהם של הקריאה והכתיבה, וכתוצאה מכך קיימים הבדלים גם בין תפיסותיהם האורייניות. לעומת התפיסות הללו, לא נמצא הבדל בין ילדים בשני הקבוצות בתפיסה התפקודית, בתפיסה התכליתית וברגשות.

עוד ביקשנו לבחון, האם יש הבדל במגוון התפיסות האורייניות שמציגים ילדים בכל אחת משתי הקבוצות. חושב ציון חדש, אשר הראה את מספר התפיסות השונות שעלו מתשובות הילד. ציון זה נע בין 1 ל-7. נערך ניתוח שונות דו-כיווני (עם ליקויי למידה וללא ליקויי למידה) x כיתה (א, ז), והמשתנה התלוי היה מספר התפיסות האורייניות. ניתוח הממצאים העלה אפקט מובהק של אינטראקציה ($F(1,83)=6.51, p<.01$). הממוצעים של מספר התפיסות לפי קבוצה וכיתה מוצגים באיור 2.

איור 2: מספר התפיסות האורייניות לפי קבוצה



מאזור 2 ניתן ללמוד כי בעוד תלמידים ללא ליקויי למידה מרחיבים את תפיסותיהם האורייניות עם השנים, הרי תלמידים עם ליקויי למידה ממעטים לעשות זאת. עם זאת חשוב להדגיש כי מעבר לתמונה הכוללת, קיימים הבדלים אישיים בתוך הקבוצות.

השוואה בין שני תלמידים

חלק מהילדים הציגו תפיסה בודדת בהתייחסות לקריאה וכתבייה, ואילו אחרים העלו מגוון רחב של תפיסות על תפקידיהן של מיומנויות אלה. בסיכומו של פרק הממצאים, ברצוני להציג השוואה איכותית בין תפקודם של שני ילדים: האחד (רועי, בן 12 וחודשיים) תלמיד כיתה ז רגילה, ללא ליקויי למידה, והשנייה (אביגיל, בת 11 ו-10 חודשים) תלמידת כיתה ז לתלמידים עם לקויות למידה בבית ספר רגיל. מעבר לתפיסות האורייניות שייצגו הילדים בתשובותיהם, בחרתי להציג את תשובותיהם הנוספות, תוך התייחסות לפרופיל האורייני, שעל פיו פעלתי בריאיון (פלד-אלחנן, 2002).

באמצעות הדגמה זו אני מבקשת לתת תמונה רחבה יותר של סימנים לכשירות אוריינית, וזאת מעבר לתפיסות האורייניות הקיימות (בלום-קולקה וחביב, 2010). מניתוח הריאיון עם רועי ניתן ללמוד על מדרג המצביע על מגוון תפיסות ועל רמות הרחקה מגוונות מ"כאן ועכשיו" למקומות מרוחקים. עוד ניתן ללמוד מהדוגמאות על כשירות אוריינית רחבה, המתייחסת למגוון היבטים אורייניים. מהדוגמאות ניתן ללמוד על ידע רחב של סוגות ספרותיות כמו גם על אסטרטגיות להתמודדות יעילה עם ספר. אביגיל הציגה התנהגויות קריאה בלתי מגוונות.

לוח 4: השוואה בין תלמידה עם ליקויי למידה ובין תלמיד ללא ליקויי למידה

רועי	אביגיל
<p>תפיסות אורייניות</p> <p>א. תפיסה תפקודית:</p> <p>ב"בית ספר למשל, אנחנו צריכים לכתוב. בשביל ש-יהיה לנו מקום, ברגע ש-יש לנו מבחן, ש-אנחנו חוזרים בו על החומר, יהיה לנו מקום, ל-שנן את ה-חומר טוב יותר."</p> <p>ב. תפיסה יישומית-חברתית:</p> <p>ב"בית ספר למשל, אנחנו צריכים לכתוב".</p> <p>ג. תפיסה תרבותית-אקדמית:</p> <p>"קוראים? א:: יש קריאה של מידע, זה בשביל לדעת דברים".</p> <p>ד. תפיסת העשרת הפרט:</p> <p>"ויש קריאה של סיפור ↑ים, שזה בשביל, הנאת, להנאתך, ולעשות דברים בזמן ה-פנאי".</p> <p>וכותבים ג:ם בשביל ה- הנאה, יש אנשים שכותבים בשביל ה- הנאה. משורר ↑ים. מלחיני=ם (אני לא מבדיל כל כך בין כתיבת מוזיקה ל- כתיבה רגילה. כתיבת מוזיקה- זה טיפה שונה בגלל שזה ל::א בא לידי ביטוי ב::מילים, זה בא לידי ביטוי ב- צלילים".</p>	<p>א. תפיסה תפקודית:</p> <p>"בשביל לעשות שיעורים"</p> <p>ב. תפיסה תרבותית-אקדמית:</p> <p>"בשביל לדעת דברים"</p>
<p>"כאן ועכשיו", מוכר, בעולם, ואף פנייה לעולם בדיוני</p>	<p>"כאן ועכשיו", מוכר</p>

רועי	אביגיל
שימושי כתיבה וקריאה	מידע על מקומות, אוצר מלים מתפתח, עדכוני ספורט, איך צריך להתנהג, חינוך לחיים, הנאה, עיסוק לזמן הפנאי, ידע בבית הספר
סוגות ספרותיות	מדע בדיוני, ספרי דרקונים, ספרי בלהות הרפתקאות, קומיקס
שמות ספרים שהזכרו	צמרמורת, הארי פוטר, חבורת כסח, זבנג, חצי גלימת מלך, ההוביט, הנסיך הקטן, אמיל והבלשים
העוסקים במלאכת הכתיבה	תלמידים, סופרים, משוררים, מלחינים
מגוון פעלי חשיבה בריאון כולו	לדעת, ידעתי, לא יודע, ידעו, יודעים, ללמוד, מלמדים, למד, זוכר, אוהב, אהבתי, אוהבת, לחשוב, חשב, חשבה, חשבו, חשבנו, יחשבו, תחשבו
אסטרטגיות עצמיות להתמודדות עם הכתוב	מחפש במדורי הנוער בספרייה, ראשית קורא כריכה – כדי לא לבזבז זמן קריאה על ספר לא מעניין, סיכום בכיתה לצורך למידה עתידית, מבחנים
	שיעורים, לדעת דברים, לדעת למבחן, להעביר הודעות, רשימות שלא נשכח, לדבר באינטרנט
	”ראש אחד” – עיתון נוער
	הספר הזה (הצבעה על המדף), יש מפלצת באגם, להדליק את יולי, כיצד פועל גוף האדם – כיצד פועל הטבע
	אני
	לדעת, לא יודעת, יודעת, יודעים, יודעות, אוהבת, זוכרת
	יש ראשי פרקים, יש תוכן עניינים

ההשוואה בין עולמות הקריאה והכתיבה של אביגיל ורועי מצביעה על שונות בין עולמות אלו, הנמצאים בשתי קצות קשת התפקוד האורייני. קל להבחין בכך שעולמו של רועי הוא עשיר ורב ידע: רועי יודע להרחיק את הנאמר מ"כאן ועכשיו", תפיסותיו רבות פנים, הוא מכיר ספרים וסופרים רבים, ודבריו מלווים בפועלי חשיבה מגוונים. כאשר משווים את דבריו לדבריה של אביגיל, ההתרשמות הראשונית היא כי עולמה של אביגיל מצומצם, לוקה בחסרים רבים ורחוק מהמצופה מילדה בת 12. אולם התבוננות מדוקדקת בדבריה מצביעה על יכולות שאינן ממומשות, בשל חשיפה מצומצמת לעולמות ידע. אביגיל יודעת להצביע היטב על עולמות הקרובים ללבה וכן עולמות שנחשפה אליהם במסגרת הבית ספרית ולשיימם היטב. ההיצע במדף הספרים בביתה מצומצם, אך את הספרים שקיבלה במסגרת השאלה מודרכת חקרה ולמדה היטב: "יש ספרים שאנחנו מקבלים בהנחה. ומשלמים. כמו הספר שזה שם". היא מכירה את דרך ההתנהלות עם ספר באמצעות הוראות של שיעורי הבית, אך לא מעבר לכך. מדוגמה זו ניתן ללמוד כי שיח פתוח המלווה בתיווך מכוון של מורה או מבוגר אחר וחשיפה מגוונת, מיטיבים עם אביגיל. תכנית אישית מכוונת יכולה להעשירה ולפתוח עבורה הזדמנויות שמעבר לנראה בתחילה.

סיכום ודין

היכולת לדווח על נקודת המבט העצמית ביחס למשמעותן של קריאה וכתיבה היא יכולת מטה-לשונית בעלת מאפיינים מטה-קוגניטיביים (אבני-שיין, 2008). באמצעות יכולת זו ניתן להתמודד עם מטלות לימודיות, ובשל כך זוהי יכולת בעלת מאפיינים

אורייניים (בלום-קולקה וחביב, 2010). למאפיינים אורייניים השפעה על ממדים אקדמיים, ובעקיפין – גם על היבטים של תפקודיים-חברתיים.

תרומתו של מחקר זה היא בהרחבת ממצאי מחקרים קודמים המתייחסים לתפיסות אורייניות של ילדים, תוך התמקדות בתלמידים עם ליקויי למידה (אבני-שיין, בדפוס; פלד-אלחנן, 2007). מהממצאים ניתן ללמוד כי ילדים עם ליקויי למידה, בדומה לילדי עולים וילדים ללא לקויות למידה, פיתחו טווח רחב של תפיסות בדבר תפקדיהם של קריאה וכתובה. עם זאת נצפו הבדלים משמעותיים בדפוסי התפיסות של תלמידים עם ליקויי למידה ובלעדיהם.

בדומה לתפיסותיהם של ילדים צעירים ללא לקויות למידה, תלמידים עם ליקויי למידה בכיתה א התמקדו בעיקר במעגל המוכר והקרוב, בצרכים קונקרטיים ויום-יומיים, כמו התמודדות עם מטלות בית הספר ודרישות הסביבה היום-יומית המוכרת; אך בשונה מתלמידים ללא ליקויי למידה, מיקוד זה לא השתנה משמעותית עם השנים.

בנוגע לתפיסה היישומית-חברתית, כבר בכיתה א ניתן למצוא הבדל משמעותי בין הקבוצות בהבנת החשיבות החברתית של תפקודים אקדמיים. גם עם התבגרות התלמידים, לא נמצא שיפור בהתייחסותם של תלמידים עם ליקויי למידה לממד זה. ממצא זה ניתן לקישור למחקריהם של אל-יגון ומיקולינסר ושל באומינגר וקימי, המצביעים על תפקודים חברתיים שונים ומעוכבים בקרב תלמידים עם ליקויי למידה (Al-Yagon & Mikulincer, 2004; Bauminger & Kimhi, 2008).

ממצא בולט נוסף מתייחס להיבטים ההתפתחותיים הבאים לידי ביטוי הן ברצף ההרחקה והן במגוון התפיסות האורייניות. ניתן לקשר את ההבדל במגוון התפיסות של תלמידים בכיתה א ותלמידים בכיתה ז להיבטים התפתחותיים המצביעים על התפתחותה של החשיבה, שמאופיינת אצל הילדים הצעירים יותר בהתבוננות קונקרטית על מטרותיהם וסביבתם, ואצל המבוגרים – בהתבוננות מכלילה ומרוחקת מ"כאן ועכשיו" (Steinberg, 2008). לפיכך נשאלת השאלה, מדוע איננו רואים התפתחות דומה בקרב תלמידים עם ליקויי למידה? מה מסביר את התפקוד הבלתי משתנה לאורך השנים בקרב תלמידים אלו?

ממצא זה מטריד, בהתחשב במחקריהם של קציר, לסוס ויאנג, המצביעים על קשר בין עמדות על קריאה והצלחה בהבנת הנקרא (Katzir, Lesaux & Young, 2008), וכתוצאה מכך – גם על הצלחה אקדמית. כיוון שהיכולת לדווח על תפיסות על אודות קריאה יכולה להוות מדד להצלחה חברתית ולימודית ובסיס לאיתור מוקדם של תחומי טיפוח נדרשים, אני מוצאת חשיבות רבה למדרג התפיסות המוצע. ייתכן שמחקר המשך שיבחן את הסיבה לעיכוב בתפיסה זו יוכל להציע סיבות לעיכוב, כמו גם דרכי עידוד וטיפול שתתייחסנה לקשר שבין היבטים אקדמיים לחברתיים.

השלכות פדגוגיות וטיפוליות

מחקר זה מפנה זרקור להבדל בין התייחסותם של תלמידים עם ליקויי למידה ובין זו של תלמידים ללא ליקויי למידה לתפקידי קריאה וכתובה. באמצעות קיומו של ריאיון

אישי ושיח פתוח למדתי על עולם הקריאה והכתיבה, כפי שהוא נתפס על ידי ילדים. מדרג התפיסות האורייניות שתואר במחקר זה יכול להוות מדד שבאמצעותו ניתן יהיה ללמוד על רמת המודעות העצמית, גובה השאיפות האורייניות ושאיפות החיים של תלמידים עם ליקויי למידה, ובעקבות כך ניתן יהיה להשתמש בהן כמנוף לפיתוח הבנה אוריינית ומשמעותה הרחבה בקרב תלמידים.

הצעד העיקרי לצורך השגת כל אלו הוא לתת לתלמידים הזדמנות לדבר האחד עם השני וכן אתנו, המבוגרים, בשיח פורמלי פחות; דבר נוסף הוא הפניית תשומת הלב של הילדים לאפשרויות ולהזדמנויות שמזמנים הכלים האורייניים בבית הספר ומחוצה לו. בדינו לשפר את תפקודם האורייני של ילדים – למדנו מהדוגמה של אביגיל, אשר הפגינה ידע שאליו נחשפה במערכת החינוך, שידיעותיהם ושאיפותיהם של תלמידים מתחזקות עם חשיפה מתאימה.

מחקר זה מצביע על כך שניתן לזהות את תפיסותיהם של תלמידים ביחס לתפקידיהם של קריאה וכתיבה ולהשתמש בהם כבסיס לעבודה בכיתה; באמצעות זיהוי זה נוכל לעסוק בהרחבת ההבנה בדבר חשיבות התחום ולאפשר למידה משמעותית יותר; זאת מעבר להוראה השגרתית, שעיסוקה בתהליכי פענוח ושטף של קריאה וכתיבה.

מקורות

- אבני-שיין, ח' (2008). **השיח המטא-פרגמאטי בשיחות עם ובין ילדים**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- אבני-שיין, ח' (2010). חשיבותו של דיבור על דיבור בשיחות ילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 183–209). תל אביב: מט"ח.
- אבני-שיין, ח' (בדפוס). תפיסות האורייניות של ילדים בגילים שונים. **חלקת לשון, 47**, אל דור, י' (2011). ליקויי למידה: מדיניות משרד החינוך. **הד החינוך, 6**, 36–38.
- בלום-קולקה, ש' וחביב, ט' (2010). הסוד השמור של שיח עמיתים: התפתחות אוריינית-חברתית בשיח דבור בין ילדים ובין מבוגרים לילדים. בתוך ש' בלום-קולקה ומ' חמו (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 352–379). תל אביב: מט"ח.
- בלום-קולקה, ש' וחמו, מ' (2010). מבוא: כשירות תקשורתית, שיח אורייני ושיח עמיתים. בתוך הנ"ל (עורכות), **ילדים מדברים: דפוסי תקשורת בשיח עמיתים** (עמ' 5–42). תל אביב: מט"ח.
- הכהן, ג' וחמו, מ' (2002). מתצפית לתעתיק, תיאוריה, פרקטיקה ופרשנות בניתוח שיח טבעי של ילדים. **סקריפט, 3–4**, 55–75.
- זוזובסקי, ר' (2011). הרקע הכלכלי ופער ההישגים בקריאה בין תלמידים דוברי עברית לתלמידים דוברי ערבית. בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה יחסי גומלין, דו לשוניות וקשיים** (עמ' 31–61). תל אביב: רמות.
- כנסת ישראל (2002). **תיקון חוק חינוך ממלכתי משנת 1953**. ירושלים: ועדת החינוך.
- לם, א' (2011). דיסלקסיה: ליקוי עצבי-חישובי. **הד החינוך, 6**, 70–73.
- מבורך, ז' (2011). אוריינות בקריאה על פי מבחן פיזה (PISA). בתוך ע' קורת וד' ארם (עורכות), **אוריינות ושפה יחסי גומלין, דו לשוניות וקשיים** (עמ' 11–31). תל אביב: רמות.
- משרד החינוך, התרבות והספורט (2003). **תכנית הלימודים לחינוך לשוני, טיפוח כישורי שפה בבית הספר היסודי**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

- פלד-אלחנן, נ' (2002). ללמד פירושו לדבר עם ילדים: כמה דוגמאות משיחות אישיות ולימודיות. **סקריפט**, 3-4, 147-188.
- פלד-אלחנן, נ' (יולי, 2003). **תפיסות אורייניות של תלמידים על פי ניתוח של פרופיל אורייני**. הרצאה בכנס סקריפט, זכרון יעקב.
- פלד-אלחנן, נ' (2007). כשהאחר אינו נראה, אינו נשמע ואינו מוכר: מהוראה כחברות וכתרבות להוראה כנגישות וכלילה, מספר דוגמאות משיח עם ילדים. **במכללה**, 19, 39-76.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Education*, 21, 21-37.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjust among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38, 111-123.
- Aukrust, V. G. (2003). Explanatory discourse in young second language learners, peer play. *Discourse Studies*, 6(3), 393-412.
- Bakeman, R., & Gottman, J. M. (1989). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauminger, N., & Kimhi, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 315-332.
- Blum-Kulka, S., Huck-Taglicht, D., & Avni, H. (2004). The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies*, 6, 307-328.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcomein negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 5-24.
- Hollenbeck, A. R. (1978). Problems of reliability in observational research. In G. Sackett (Ed.), *Observing behavior: Data collection and analysis methods* (Vol. 2, pp. 79-98). Baltimore: University Park Press.
- Katzir, T., Lesaux, N., & Young-Suk, K. (2008). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276.
- Katzir, T., & Pare-Blagoev, J. (2006). Applying cognitive neuroscience research to education: The case of literacy. *Educational Psychologist*, 4, 53.
- Margalit, M., & Raskind, I. (2013). The experience of loneliness among children with special educational needs. *Psychology and Education*, 50(3-4), 55-69.
- Olson, D. (1996). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Share, D. L., & Shalev, C. (2004). Self-teaching in normal and disabled readers. *Reading and Writing*, 17, 769-800.
- Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P., & Harris, S. (2007). *Is literacy enough? Pathways to academic success for adolescents*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: Anintegrative theoretical model for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-103, 122.

- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1996). *Off track: When poor readers become "learning disabled"*. Denver, CO: Westview Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 340–406.
- Steinberg, L. D. (2008). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Tankersly, K. (2003). *The threads of reading: Strategies for literacy development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Watson, R. (2001). Literacy and oral language: Implications for early literacy acquisition. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of research on early literacy* (pp. 43–53). New York: The Guilford Press.

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 ליקויי למידה (Margalit, 2010). משפחותיהם של מתבגרים עם ליקויי 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 ליקויי הלמידה או הפרעות ההתנהגות מקבלים, מהווים משאבי התמודדות בעלי חשיבות רבה (Hinshaw & Lee, 2003; McNamara et al., 2005). ילדים עם ליקויי 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 ליקויי למידה דיווחו על רמות תמיכה נמוכות מצד הוריהם, בהשוואה לבני קבוצת השווים (Martinez, 2006). הורים למתבגרים לקויי למידה ביטאו קשיים ותיארו את המעורבות של ילדיהם בחיי המשפחה כבעייתית יותר מאשר הורים למתבגרים ללא ליקויי למידה. עם זאת, בחלק מהמחקרים לא נמצא הבדל בין הורים למתבגרים עם ליקויי 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 שנחותה 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 ליקויי למידה או הפרעות התנהגות (Lackaye & Margalit, 2006). מערכת הקשרים בין מורים לתלמידים עם ליקויי למידה והפרעות התנהגות מאופיינת לעתים קרובות בקונפליקטים. תלמידים עם ליקויי למידה ביטאו חוסר שביעות רצון מהקשר עם מוריהם (Murray & Greenberg, 2001) ותפסו את מוריהם כזמינים עבורם פחות וכדוחים אותם יותר מאשר תלמידים ללא ליקויי 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: "היועצת 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 למשטני המחקר היחידניים והמערכתיים. הביטויים השכיחים ביותר עסקו במשתנים תקווה, השקעת מאמץ, תמיכת המורה בתלמיד ותחושת בדידות. כמו כן נמצאו ביטויים לקשרים בין משטני 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 ולהתמודדות 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 ליקוי למידה גילו קשיים במגוון תחומים אקדמיים, בהשוואה לתלמידים ללא ליקוי 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 ליקוי למידה תפסו את המעורבות של ילדיהם בחיי המשפחה כבעייתית יותר מהורים למתבגרים ללא ליקוי 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 ליקוי 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 ליקוי 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 ובהיוועצות (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.

מעורבות וקרבנות ברשת בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו, והקשר למסוגלות עצמית חברתית, בדידות ותמיכה חברתית

טלי היימן, דורית אולניק שמש וסיגל עדן

תקציר

אלימות ברשת מוגדרת כפעולה מכוונת, באמצעות תקשורת אלקטרונית, שמטרתה לפגוע באדם אחר, להביכו או להשפילו.¹ מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון גבוה יותר למעורבות ברשת, כפוגעים או כקרבנות, לכן מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את שכיחות המעורבות ברשת ואת הקשר שלה לתפיסת מסוגלות עצמית חברתית של התלמידים, לתחושת הבדידות שלהם ולמידת התמיכה החברתית שהם מקבלים. במחקר השתתפו 140 תלמידים מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ו-332 תלמידים ללא הלקות, הלומדים בכיתות משולבות. כל משתתף מילא ארבעה שאלונים במהלך שיעור בכיתה. מתוצאות המחקר עולה כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מעורבות גבוהה יותר בבריונות ברשת, הן כקרבנות, הן כפוגעים והן כעדים למעשי בריונות. ניתוחי שונות מרובה דו-כיוונית מעלים כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו עדים לבריונות ברשת דיווחו על תחושות בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות יותר ועל מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מאלו שדיווחו על ידי תלמידים ללא לקות.

מחקרים נוספים צריכים לבחון את מידת מעורבותם של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בבריונות ברשת ואת תרומת המאפיינים האישיים והסביבה להתמודדות יעילה בתופעה זו.

מילות מפתח: מעורבות וקרבנות ברשת, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, מסוגלות עצמית חברתית, בדידות, תמיכה חברתית

אלימות ברשת

השימוש ברשת מהווה בעשור השני של המאה העשרים ואחת חלק בלתי נפרד מהמרחב החברתי של ילדים ובני נוער. למדיה המקוונת יתרונות רבים עבור בני הנוער, בהיותה מהירה, קלה ונגישה. עם זאת, עם השימוש הגובר בתקשורת האלקטרונית, כגון: רשתות

1 משמעותן של המילים "בריונות", "אלימות" ו"תוקפנות" זהה בהקשר של המאמר, וכך גם משמעותן של המילים "אינטרנט", "רשת" ו"מדיה מקוונת".

חברתיות, חדרי צ'אט, דואר אלקטרוני וטלפונים ניידים, עולה הסיכון של בני הנוער להיפגע מאלימות ברשת (Smith et al., 2008). תופעת האלימות ברשת (cyber bullying) מוגדרת כהתנהגות תוקפנית ומכווננת מטרה, שמבוצעת על ידי קבוצת אנשים או יחיד המשתמשים בכלים טכנולוגיים באופן חזרתי ולאורך זמן, נגד קרבן שאינו יכול להגן על עצמו בקלות (Law, Shapka, Domene & Gagné, 2012). באמצעות התקשורת האלקטרונית, האנשים הפוגעים יכולים לשלוח לקרבן הודעות ותמונות מטרידות, לפרסם תמונות של מישהו ברשת ללא קבלת רשותו, כולל תמונות לא מחמיאות, להציק לאחרים או להשפילם (Patchin & Hinduja, 2011). לבריונות ברשת מאפיינים ייחודיים, הנובעים מהייחודיות של התקשורת האלקטרונית ברשת: אנונימיות המשתמש, תקשורת מהירה וטווח רחב של קהל משתמשים נגיש (Hinduja & Patchin, 2013; Law et al., 2012; Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk & Solomon, 2010).

בריונות ברשת בקרב ילדים ובני נוער שכיחה במיוחד בתקופת גיל ההתבגרות (Tokunaga, 2010). ממחקר שנערך בישראל והתמקד בתלמידים הלומדים בחטיבות ביניים במסגרות חינוכיות ממלכתיות במרכז הארץ עלה כי 16.5% מהתלמידים היו קרבנות לבריונות ברשת (Olenik-Shemesh, Heiman & Eden, 2012). ממצאים דומים עלו ממחקרים שנערכו במדינות שונות, לדוגמה בבלגיה, 20% מהילדים ובני הנוער בגילים 7–20 אשר גלשו באינטרנט דיווחו שבמהלך השנה חוו הטרדות חוזרות ברשת (Vandebosch & Van Cleemput, 2009). מחקר שנערך בארצות הברית בקרב ילדים ובני נוער עד גיל 18 דיווח כי 11% מהתלמידים ציינו שהיו מעורבים בבריונות ברשת ו-29% היו קרבנות ברשת (Patchin & Hinduja, 2011). במחקר אחר נמצאו 20% מהגולשים ברשת היו מעורבים בהטרדה באינטרנט (Ybarra & Mitchell, 2004), ולמעלה מ-53% מהנשאלים דיווחו כי הם מכירים מישהו שהיה קרבן לאלימות מקוונת (Li, 2006). מגמה דומה נמצאה במחקר שנערך באוסטרליה, שבו 11% מהתלמידים ציינו שהתנהגו בבריונות ברשת, ו-14% ציינו שהיו קרבנות ברשת (Campbell, 2005).

ילדים ומתבגרים שאובחנו עם הפרעת קשב והיפראקטיביות הם אוכלוסייה עם צרכים מיוחדים, המצויה בסיכון למעורבות בתוקפנות ולהתנהגות בריונית (Bacchini, Affuso & Trotta, 2008; Sciberras, Ohan & Anderson, 2012; Wiener & Mak, 2009). לפיכך, הבנת הקשר בין תלמידים המאופיינים בהפרעת קשב והיפראקטיביות ובין בריונות או קרבנות ברשת עשויה לסייע בהבנת היקף התופעה ולעזור בקידום אסטרטגיות התמודדות יעילות עבור אוכלוסייה זו.

הפרעת קשב והיפראקטיביות והתנהגות תוקפנית

הפרעת קשב והיפראקטיביות היא ההפרעה המאובחנת בקרב 5%–10% מהילדים בגיל בית הספר (Rowland, Lesesne & Abramowitz, 2002). מחקרים שונים מצביעים על כך שלילדים ולמתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות יש קשיים מתמשכים בתפקוד לימודי (McConaughy, Volpe, Antshel, Gordon & Eiraldi, 2011), חברתי (Hoza et al., 2005) והתנהגותי (Barkley, 2006). אף שתוקפנות איננה קריטריון מבחין להפרעת קשב והיפראקטיביות (American Psychiatric Association, 2013),

מחקרים רבים מדווחים שילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות עלולים להיות מעורבים בהתנהגות בריונית כתוקפים או כקרבות (Bacchini et al., 2008; Sciberras et al., 2012; Wiener & Mak, 2009). לפיכך יש להניח שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון גבוה יותר למעורבות במעשי תוקפנות, כפוגעים או כקרבות, מאשר האוכלוסייה ללא לקות (Tokunaga, 2010). במחקרם של וינר ומק, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על שכיחות גבוהה יותר של קרבות לאלימות מילולית, פיזית וחברתית מאשר תלמידים ללא הפרעת קשב והיפראקטיביות (Wiener & Mak, 2009). מעבר לכך, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות קוטלגו כקרבות וכפוגעים לעתים קרובות יותר מאשר תלמידים ללא לקות. לדעת החוקרים, התנהגות פרובוקטיבית ומציקה של ילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מעלה את הסיכון להפיכתם לקרבות או לפוגעים ברשת (Sciberras et al., 2012).

מספר מועט של מחקרים בחן את הקשר בין מעורבות באלימות ברשת בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות לבין מאפיינים רגשיים וחברתיים. באחד מהמחקרים נמצא שילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו קרבות לתוקפנות הציגו באופן מובהק בעיות רבות יותר של מופנמות ומוחצנות מאשר ילדים ללא הפרעה זו שהיו קרבות (Tokunaga, 2010). מחקר אחר דיווח על קשר בין ויסות רגשי לבין יכולת נמוכה לפתרון בעיות בקרב ילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו קרבות לתוקפנות (Sibley, Evans & Serpell, 2010). קוולסקי ופדינה בחנו את שכיחותן של התנהגות בריונית פנים אל פנים ושל בריונות ברשת אצל בני נוער עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותסמונת אספרגר בקרב 42 ילדים ובני נוער בגילים 10 עד 20. התוצאות מצביעות על היקף גדול של פגיעות והתנהגות בריונית, הן באלימות פנים אל פנים והן באלימות ברשת. קרבות ותוקפנות ברשת היו במתאם ישיר להישגים לימודיים נמוכים ולהערכה עצמית נמוכה (Kowalski & Fedina, 2011) במחקר אחר נמצא מתאם בין סממני חרדה לבריונות ברשת, הפרעת קשב והיפראקטיביות, הערכה עצמית נמוכה, תחושת דיכאון ותדירות השימוש במחשב (Yang et al., 2013). במחקר נוסף, הורים הצביעו על קשר בין ילדיהם עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו קרבות, לבין היבטים פסיכולוגיים, כמו: חרדה, דיכאון, בעיות חברתיות, התנהגות עבריינית והתנהגות תוקפנית (Taylor, Saylor, Twyman & Macias, 2010). לא נמצא קשר בין בריונות ברשת לבין מין או גיל (Didden et al., 2009). בשל מיעוט המחקרים בבחינת הקשר בין מעורבות בבריונות ברשת ובין תפיסת מסוגלות עצמית חברתית, תחושת בדידות ותמיכה חברתית בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו, מחקר זה יבחן את התופעה.

מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית מתייחסת לתפיסת הפרט את מידת יכולתו לבצע מטלות ומשימות (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003). תפיסת המסוגלות העצמית משפיעה על אופן קבלת ההחלטות אצל הפרט, על התגובות הרגשיות, מידת המאמץ, ההתמודדות וההתמדה, והיא עשויה להשתנות בעקבות למידה, התנסויות

ומשובים מהסביבה. תפיסת המסוגלות העצמית כוללת שלושה רכיבים מרכזיים: (א) תפיסת מסוגלות חברתית ואופן התמודדות הפרט עם אתגרים חברתיים; (ב) תפיסת מסוגלות לימודית, המתייחסת לתפיסת שליטת הפרט בתכנים לימודיים; (ג) תפיסת מסוגלות רגשית, יכולת ויסות רגשי ועמידה בלחצים (Muris, 2001).

בבדיקת הקשר בין תפיסת מסוגלות עצמית חברתית לבין עדות לבריאות, נמצא שככל שרמת המסוגלות העצמית החברתית והרגשית של העדים הייתה גבוהה יותר, הם הביעו אמפתיה ורצון רבים יותר לעזור לקרבנות וגדל הסיכוי שהם יתערבו למען הקרבנות וינסו לעצור את מעשי הבריאות. עדים לבריאות שדיווחו על תפיסת עצמית חברתית נמוכה, ציינו שהם לא מסוגלים לעזור לקרבנות (Andreou, Vlachou & Didaskalou, 2005). במחקר שבו השתתפו 1,315 תלמידים מחטיבות הביניים נמצא כי שליטה עצמית חברתית נמוכה והפרעת קשב והיפראקטיביות זוהו כגורמי סיכון למעשי תוקפנות או לקרבנות (Unnever & Cornell, 2003). כמו כן, במחקר שהשווה בני נוער ממדינות שונות באירופה, נמצא קשר חיובי בין בריונות ברשת לשליטה עצמית נמוכה (Vazsonyi, Machackova, Sevcikova, Smahel & Cerna, 2012).

תחושת בדידות

תחושת הבדידות מתייחסת לתחושות ותפיסות המשקפות עצבות מתמשכת והתנסות שלילית של הפרט במסגרת חברתית. תפיסה זו מאופיינת בחוסר שביעות רצון מקשרים חברתיים או תסכול מתמשך מקשרים אלה (Margalit, 2010). במחקר שנערך על ידי שופסטול וכהן נמצא כי לתלמידים שגילו בריונות ברשת היו קשרי חברות הדדיים מעטים יותר מאשר לתלמידים שלא היו מעורבים בבריאות כזו, והם דיווחו על קבלה חברתית נמוכה יותר מצד עמיתים. כמו כן נמצא מתאם בין בריונות ברשת לבין תחושת בדידות וערך עצמי נמוך בקרב תלמידים ללא לקות (Schoffstall & Cohen, 2011). בדומה, נמצא קשר מובהק בין בדידות חברתית ורגשית למצב רוח דיכאוני אצל מתבגרים בישראל שהיו קרבנות לבריאות ברשת (Olenik-Shemesh et al., 2012). כמו כן, נמצא קשר מובהק בין תחושת בדידות ומצבי רוח דיכאוניים הן בקרב בריונים והן בקרב קרבנות ברשת (Didden et al., 2009).

בבדיקת הקשר בין קרבנות לאלימות פנים אל פנים ובין תחושת בדידות ותפיסה עצמית, דיווחו התלמידים שלא היו קרבנות על תחושת בדידות נמוכה יותר ועל תפיסה עצמית גבוהה יותר מהתלמידים שתפסו עצמם כקרבנות (Scholte, Burk & Overbeek, 2013). החוקרים משערים שלתלמידים שהיו קרבנות היו גם קשיים חברתיים או קשיים בהסתגלות חברתית. במחקר אחר, שבו נבדק הקשר בין בריונות ברשת ובריאות מחוץ לרשת ובין תחושת בדידות בקרב בני נוער באיטליה, נמצא שילדים ובני נוער שנפלו קרבן לאלימות ברשת דיווחו על תחושת בדידות גבוהה יותר במשפחה מאשר תלמידים שלא היו קרבנות ברשת (Brighi et al., 2012). במחקר על מתבגרים בטורקיה, נמצא שקרבנות ברשת ביטאו רגשות בדידות רבים יותר מעמיתיהם (Şahin, 2012).

תמיכה חברתית

תמיכה חברתית מתרחשת בין אנשים החולקים את אותה רשת חברתית או אותה קבוצה חברתית, והיא מוגדרת כהעברת משאבים מאדם אחד לשני, על מנת להעלות את תחושת הרווחה העצמית, בעיקר במצב מצוקה של המקבל (Shumaker & Brownell, 1984). לתמיכה החברתית חשיבות רבה במיוחד בתקופת גיל ההתבגרות, תקופה שבה בני הנוער מבליים זמן רב במחיצת בני גילם (Eccles & Roeser, 2003). ניתן להבחין במקורות שונים של משאבי תמיכה חברתית, כדוגמת הורים, חברים או "אחר משמעותי" (מורה, מדריך), ובהשפעתם על היבטים התנהגותיים ורגשיים של המתבגרים (Demaray & Malecki, 2002). בעוד התמיכה ההורית נתפסת כנמוכה ומשמעותית פחות בעיני המתבגר, הרי תמיכת החברים נתפסת כגבוהה ומשמעותית יותר (Cheng & Chan, 2004). במחקרים שונים נמצא כי לתמיכה החברתית תפקיד חשוב כגורם המגן על הפרט מקרבנות או מאלימות (Saylor & Leach, 2009). לדוגמה במחקר שבדק תלמידים בגילים 10–18 עלה שקרבנות של בריונות פנים אל פנים דיווחו על תמיכה חברתית פחותה מצד בני גילם מאשר תלמידים שלא היו קרבנות (Holt & Espelage, 2007). ממחקר אחר, שנערך בקרב תלמידי בית ספר יסודי בקוריאה, עלה שקרבנות לאלימות פנים אל פנים היו בודדים יותר ובעלי תמיכה חברתית נמוכה יותר מאשר תלמידים שלא היו קרבנות, ואילו בקרב תלמידים שהיו בריונים לא דווח על ירידה בתמיכה חברתית (Wei & Johnson-Reid, 2011). בניגוד לכך, במחקר נוסף נמצא מתאם בין בריונות ברשת לתמיכה חברתית נמוכה מעמיתים (Calvete, Orue, Estévez, Villardón & Padilla, 2010), ואילו במחקר אחר נמצא מתאם בין קרבנות ברשת לבין מעמד חברתי נמוך, הערכה עצמית נמוכה וקשיי התנהגות בבית הספר ובבית (Katzner, Fetchenhauer & Belschak, 2009). מנתוני מדגם לאומי רחב של האוכלוסייה האמריקנית עלה קשר בין תחושת תמיכה חברתית נמוכה להפרעת קשב והיפראקטיביות (Bernardi et al., 2012). בהתייחס לאלימות ברשת, נמצא קשר בין קרבנות ברשת לבין תמיכה חברתית נמוכה בקרב מתבגרים (Fanti, Demetriou & Hawa, 2012). בדומה, במחקר אורך בקרב בני נוער, נמצא קשר בין דחייה חברתית, תחושת בדידות וקרבות לבריונות ברשת. החוקרים ציינו שהתנהגות תוקפנית ותחושות שליליות עלולות להחמיר ולהקצין בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (Wright & Li, 2013).

לסיכום, מחקרים שונים מצביעים על כך שבני נוער עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על תחושת בדידות רבה יותר, תפיסת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר ותמיכה חברתית נמוכה יותר. כמו כן, היות ונמצא קשר בין בני נוער עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ובין הנטייה להיות מעורבים באלימות פנים אל פנים (Sticca, Ruggieri, 2004; Ybarra & Mitchell, 2013; Alsaker & Perren, 2013), יש לשער כי ימצא קשר גם בין מעורבות ברשת לבין משתנים חברתיים ורגשיים בקרב תלמידים אלה. בשל מיעוט המחקר על אודות הקשר בין משתנים חברתיים ורגשיים ובין מעורבותם של מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות באלימות ברשת, ישנה חשיבות רבה לבחינת סוגיה זו.

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את מידת מעורבות התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בבריונות ברשת ולבחון את הקשר בין מעורבות זו למדדים חברתיים ורגשיים, בהשוואה לתלמידים ללא לקות.

השערתנו הייתה כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות יהיו מעורבים יותר בהתנסויות ברשת כקרבנות וכפוגעים מאשר תלמידים ללא לקות. כמו כן שוער שיימצא קשר בין מעורבות בבריונות ברשת לבין מסוגלות עצמית חברתית נמוכה, תחושת בדידות ותמיכה חברתית מועטה, וכי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ידווחו על תחושת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר, בדידות גבוהה יותר ותמיכה חברתית מעטה יותר מאשר תלמידים ללא לקות.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 482 תלמידים משלוש חטיבות ביניים ומשני בתי ספר תיכוניים, אשר נבחרו באופן אקראי: 140 תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ו-342 תלמידים ללא לקות, מהם 248 (53.7%) היו בנים ו-214 (46.3%) היו בנות. היות והתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות היו משולבים בכיתות האם ולמדו יחד עם התלמידים ללא לקות, ולא נדגמו באופן מיוחד, נוצר פער מספרי בין שתי הקבוצות. בשל ההקפדה על אנונימיות המשתתפים, המידע על תלמידים המאובחנים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ניתן לחוקרים מדיווח עצמי של התלמידים על אבחונים שנערכו להם. טווח הגילים של התלמידים נע בין 12 ל-17.5 (M=14.38, SD=1.17). מתוך מדגם זה, 102 תלמידים למדו בכיתה ז', 179 בכיתה ח', 102 בכיתה ט' ו-99 תלמידים בכיתה י'. בבדיקת הבדלי גיל בין הקבוצות נמצא כי ממוצע גיל התלמידים ללא לקות (M=14.23, SD=1.14) היה צעיר יותר מזה של התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (M=14.73, SD=1.18) ($F(1,482)=18.32, p<.05$). כמו כן בקבוצת התלמידים עם הפרעת הקשב וההיפראקטיביות נמצא אחוז גבוה יותר של בנים מאשר בקבוצת התלמידים ללא לקות ($\chi^2(1)=33.35, p<.001$).

הליך

לאחר קבלת אישורים מוועדת אתיקה וממשרד החינוך, החוקרים פנו למנהלי בתי הספר לקבלת אישור העברת השאלונים בכיתות. להורי כל משתתף נשלח מכתב כדי שיאשרו את השתתפות ילדיהם במחקר, ו-90% מההורים נענו בחיוב. לאחר קבלת אישור ההורים, שאלונים מולאו בכיתות במהלך שיעור אחד. לתלמידים הובטחה אנונימיות מוחלטת. הנתונים הכמותיים עובדו ונותחו על ידי שימוש בשיטות של סטטיסטיקה תיאורית והבדלים בין הקבוצות – בעזרת תוכנת SPSS20 למחקרים סטטיסטיים במדעי החברה.

כלי המחקר

מעורבות באלימות ברשת (Cyberbullying Questionnaire) (Smith et al., 2008). השאלון תורגם ועובד לעברית על ידי אולניק-שמש והיימן. השאלון המלא כולל 22 שאלות, המשוות בין אלימות ברשת לאלימות פנים אל פנים. במחקר זה נעשה שימוש בעשר שאלות, המתמקדות באלימות ברשת בלבד. שאלות אלה כוללות פריטים על השימוש ברשת, תדירות הגלישה באינטרנט והערכת מיומנות השליטה במחשב ועל מעורבות התלמידים כקרבת, כפוגעים וכעדים לאלימות ברשת. לדוגמה: "האם נפגעת ממעשה אלימות ברשת?" "האם לקחת פעם חלק בהטרדה באינטרנט?" האם ראית הטרדה או מעשי אלימות כלפי מישהו אחר באינטרנט?" לשאלון תוקף מבנה ותוקף מבחין (Smith et al., 2008) ומהימנות ($\alpha=.83$). על מנת לבדוק התאמה בתרגום השאלון, תורגם השאלון מאנגלית לעברית ואחר תורגם חזרה לאנגלית, על ידי שלושה שופטים. השופטים הגיעו להתאמה של 85%–90% עבור השאלות. לאחר דיון משותף, הגיעו השופטים להסכמה מלאה עבור כל הפריטים.

מסוגלות עצמית (Self-Efficacy Questionnaire for Childre) (Muris, 2001). בשאלון נעשה שימוש ב-13 פריטים, המתייחסים לשתי קטגוריות: מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית. מסוגלות עצמית חברתית כוללת חמש שאלות על פני סולם המכיל חמש דרגות, בטווח שבין 1 ("כלל לא") ל-5 ("במידה רבה מאוד"). ציון המסוגלות העצמית החברתית מחושב על ידי סיכום התשובות לשאלות, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית חברתית, לדוגמה: "עד כמה אתה מסוגל לעבוד בשיתוף פעולה עם חבריך לכיתה?" "עד כמה אתה מסוגל להתחבר עם תלמידים אחרים?" מהימנות מסוגלות עצמית חברתית – $\alpha=.78$. מסוגלות עצמית רגשית כוללת שמונה שאלות על פני סולם של חמש דרגות, בטווח שבין 1 ("כלל לא") ל-5 ("במידה רבה מאוד"). ציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית רגשית, לדוגמה: "עד כמה אתה מצליח לשלוט ברגשותיך?" מהימנות מסוגלות עצמית רגשית – $\alpha=.84$.

שאלון בדידות (Loneliness Questionnaire) (Williams & Asher, 1990). השאלון תורגם ועובד לעברית על ידי מרגלית. שאלון בדידות כולל 24 פריטים: 16 פריטים מתייחסים לתחושת הבדידות של הילד, ו-8 פריטים מוגדרים כמסיחים. הפריטים מדורגים על פני סולם המכיל חמש דרגות, מ-1 ("אף פעם לא מרגיש כך") ל-5 ("תמיד מרגיש כך"). טווח הציונים עבור הפריטים המתייחסים לבדידות נע בין הציונים 16 ("לא בודד") ל-80 (תחושת בדידות גבוהה). פריטים אלו מתייחסים לבדידות חברתית, כדוגמת: "אין לי הרבה חברים בכיתה", "אין לי עם מי לשחק בבית הספר", ולבדידות רגשית: "אני מרגיש לבד בבית הספר". מטרת שמונת הפריטים המסיחים היא לאפשר לילדים לחוש פתוחים יותר כשהם מתייחסים לרגשותיהם, לדוגמה: "אני רואה הרבה טלוויזיה", "אני אוהב מוזיקה", "אני אוהב מחשבים". מהימנות תחושת הבדידות – $\alpha=.91$, בדידות חברתית – $\alpha=.86$ ובדידות רגשית – $\alpha=.87$.

סולם רב-ממדי לתמיכה חברתית (Multidimensional Scale for Social Support) (Zimet, Dahlem, Zimet & Parkley, 1988). הסולם תורגם ועובד לעברית על ידי דרורי ופלוריאן. השאלון כולל 12 פריטים המתארים את תפיסת הפרט באשר לזמינותה של תמיכה חברתית. לשאלון שלושה תת-סולמות, המתייחסים לתמיכה של בני המשפחה, חברים ואדם קרוב משמעותי. התשובות ניתנות על סולם ליקרט בן שבע דרגות, מ-1 ("לא מתאים במידה רבה מאוד") עד 7 ("מתאים במידה רבה מאוד"). הציון הכללי בסולם הוא סכום ציוני הפריטים. טווח הציונים עבור כל תת-סולם נע בין 4 ל-28, וככל שהציון גבוה יותר, התמיכה החברתית הנתפסת גבוהה יותר. מהימנות הציון הכללי של השאלון – $\alpha=.91$, מהימנות תמיכת המשפחה – $\alpha=.90$, תמיכת חברים – $\alpha=.89$ ותמיכת אדם קרוב – $\alpha=.87$.

תוצאות

דפוסי גלישה

התלמידים שהשתתפו במחקר התבקשו להעריך את משך הגלישה שלהם ברשת. התלמידים משתי הקבוצות דיווחו על מספר דומה של שעות גלישה באינטרנט (הטווח נע בין חצי שעה ל-18 שעות ביום), עם ממוצע של 3.6 שעות ביום ($SD=2.72$), ללא הבדלים משמעותיים בין התלמידים עם הפרעת קשב לבין התלמידים ללא לקות. כמו כן, כל התלמידים נתבקשו להעריך את מידת השליטה שלהם ברשת על גבי סולם בן ארבע דרגות: 1 – שליטה נמוכה, 2 – שליטה בינונית, 3 – שליטה טובה, 4 – שליטה מצוינת. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי קבוצות התלמידים בהערכת מומחיותם ברשת.

מעורבות בבדיקות ברשת

בבדיקת תשובות התלמידים בנוגע למעורבותם כקרבנות, פוגעים או עדים לבדיקות ברשת, דיווחו 69 תלמידים (14.4%) שהיו קרבנות לפחות פעם אחת בשנה האחרונה. 59 תלמידים (12.6%) דיווחו שנהגו בבדיקות ברשת, 157 תלמידים (35%) היו עדים לבדיקות ברשת, ו-20 תלמידים היו גם קרבנות וגם בריונים ברשת (4.1%).

על מנת לבחון את ההבדלים בין הקבוצות (קבוצת התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות והקבוצה ללא לקות), נערך ניתוח חי בריבוע (χ^2) לארבע קטגוריות של אלימות ברשת (קרבנות, בריונים, עדים וקרבנות-בריונים). נמצאו הבדלים משמעותיים בין קבוצת התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות והקבוצה ללא לקות בכל ארבע הקטגוריות: תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו שהיו קרבנות ברשת יותר מאשר דיווחו זאת התלמידים ללא לקות ($\chi^2(1)=2.94, p<.05$), קרבנות ברשת יותר ברשת ($\phi=.08$); הם גם דיווחו על היותם עדים למעשי אלימות רבים יותר ברשת ($\chi^2(1)=4.11, \phi=.10$), וכן על היותם קרבנות-בריונים מספר רב יותר של פעמים מקבוצת התלמידים ללא לקות ($\chi^2(1)=4.46, p<.05, \phi=.10$) (ראו לוח 1).

לוח 1: שכיחות התלמידים במעורבות באלימות ברשת

משתנים	תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (n=140)		תלמידים ללא לקות (n=342)	
	%	n	%	n
קרבו				
כן	18.70	26	12.60	43
לא	81.30	113	87.40	297
תוקף				
כן	16.70	22	11.00	37
לא	83.30	110	89.00	299
עד				
כן	42.20	54	32.10	103
לא	57.80	74	67.90	218
קרבו ותוקף				
כן	7.10	10	2.90	10
לא	92.90	130	97.10	332

בריונות ברשת ומדדים חברתיים-רגשיים

על מנת לבדוק את הקשר בין סוג המעורבות באלימות ברשת (קרבו, בריון, עד) ומדדים חברתיים-רגשיים בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא לקות, נערכו מתאמי פירסון עבור כל קבוצה בנפרד (ראו לוח 2). מלוח 2 עולה כי ישנו קשר בינוני מובהק בין מעורבות התלמידים באלימות ברשת לבין המשתנים החברתיים-רגשיים. עבור תפיסת הקרבנות ברשת, נמצא קשר שלילי מובהק בין תפיסת הקרבנות ותפיסת המסוגלות העצמית הכללית – הרגשית והחברתית – הן בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות והן בקרב התלמידים ללא לקות. נמצא גם קשר ישיר מובהק בין קרבנות לתחושת בדידות בממדיה השונים בקרב כל התלמידים. לפיכך, ככל שפרט תופס עצמו כקרבו, כך תחושת הבדידות שלו גבוהה יותר. לא נמצא קשר מובהק בין מידת התמיכה החברתית וקרבנות ברשת.

בהתייחס למעורבות הפרט כבריון ברשת, נמצאו קשרים מובהקים שליליים בעיקר בקרב התלמידים ללא לקות. לתלמידים שפגעו באחר ברשת היו תפיסת מסוגלות עצמית חברתית נמוכה, בדידות רגשית גבוהה ותמיכה חברתית נמוכה במדדים השונים (משפחה, חברים ואדם אחר). אצל תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמצא קשר שלילי רק בין פגיעה באחר ותמיכה משפחתית.

בהתייחס למעורבות התלמיד כעד לאלימות ברשת, נמצא קשר שלילי מובהק בקרב התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בתפיסת המסוגלות העצמית החברתית,

וכן נמצא קשר שלילי מובהק בקרב כל התלמידים בין מעורבות כעד לאלימות ברשת ותמיכה משפחתית. בבדיקת הקשר בין סוגי המעורבות של התלמידים באלימות ברשת, נמצא בקרב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות קשר חיובי מובהק בין קרבן לבריון ($r=.29, p<.001$), בין קרבן לעד ($r=.42, p<.001$) ובין בריון לעד ($r=.32, p<.001$). כיוון דומה נמצא בקרב התלמידים ללא לקות בין קרבן לבריון ($r=.15, p<.01$), בין קרבן לעד ($r=.14, p<.01$), ובין בריון לעד ($r=.26, p<.001$).

לוח 2: הקשר בין מעורבות באלימות ברשת למדדים חברתיים-רגשיים

	מעורבות באלימות ברשת					
	קרבן		תוקף		עד	
משתנים חברתיים	ADHD ⁺	ללא לקות	ADHD	ללא לקות	ADHD	ללא לקות
מסוגלות עצמית - ציון כללי	-.24**	-.18*	-.10	-.12	-.19**	-.04
מסוגלות רגשית	-.26**	-.19*	-.10	-.04	-.20*	-.01
מסוגלות חברתית	-.23**	-.17**	-.10	-.19**	-.17*	-.05
בדידות - ציון כללי	.18*	.16**	-.03	.10	.13	.01
בדידות רגשית	.15*	.12*	.03	.13*	.10	.03
בדידות חברתית	.18**	.18**	.00	.01	.15	.01
תמיכה חברתית - ציון כללי	-.16	-.08	-.11	-.22**	-.16	-.08
תמיכת משפחה	-.12	-.05	-.18*	-.21**	-.20*	-.12*
תמיכת חבר	-.16	-.08	-.03	-.14*	-.07	-.02
תמיכת אחרים	-.11	-.08	-.05	-.15**	-.11	-.04

* $p<.05$, ** $p<.01$

***הסימן + מציין תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות.

נוסף על כך, נערכו שלושה ניתוחי שונות מרובה-דו-כיוונית (multivariate test), שבה המשתנים הבלתי תלויים היו קבוצות התלמידים (תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא הפרעה) וסוג הבריונות ברשת (קרבנות, בריונים, עדים). המשתנים התלויים היו בדידות חברתית ובדידות רגשית, מסוגלות חברתית ומסוגלות רגשית, תמיכה חברתית מהמשפחה, תמיכת חבר ותמיכה של אדם אחר. בניתוח השונות עבור קבוצת התלמידים (עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו) והמשתנה קרבנות ברשת (כן או לא), נמצא אפקט מרכזי (Wilks' lambda) למשתנה קרבנות ברשת ($F(1,480)=3.89, p=.001, \eta=.06$). לא נמצא אפקט מרכזי מובהק לקבוצה (עם הפרעה וללא הפרעה), ולא לאינטראקציה. בניתוח עבור קבוצות התלמידים ותוקפנות ברשת, נמצא אפקט מרכזי למשתנה מעורבות בתוקפנות ברשת ($F(1,480)=4.11, p=.001, \eta=.06$). לא נמצא אפקט מרכזי מובהק לקבוצה, ולא

לאינטראקציה. בניתוח עבור מעורבות עדים לאלימות ברשת, נמצא אפקט מרכזי למשתנה של עדות לאלימות ברשת ($F(1,480)=2.03, p=.05, \eta=.03$), וכן נמצא אפקט מרכזי מובהק לפי קבוצה (עם הפרעה ולא הפרעה) ($F(1,480)=2.13, p=.03, \eta=.03$). לא נמצא אפקט מרכזי מובהק לאינטראקציה.

בהמשך, נערך ניתוח עבור תת-החלקים של משתני המסוגלות העצמית, תחושת הבדידות והתמיכה החברתית. כפי שניתן לראות בלוח 3, תלמידים שהיו קרבנות ברשת דיווחו על תחושות בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות יותר, מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית נמוכות יותר ותמיכה חברתית מחברים ותמיכה כזו מאדם אחר נמוכות יותר, מאשר תלמידים שלא היו קרבנות ברשת. בין הקבוצות נמצאו הבדלים מובהקים עבור משתנה בדידות רגשית, כאשר תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על בדידות גבוהה יותר מאשר תלמידים ללא לקות, הן בקרב קבוצת הקרבנות ברשת והן בקרב קבוצת התלמידים שלא היו קרבנות. נוסף על כך, נמצא שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מאשר תלמידים ללא לקות, הן בקרב קבוצת הקרבנות ברשת והן בקרב קבוצת התלמידים שלא היו קרבנות. לא נמצאו אינטראקציות בין המשתנים עבור קבוצות וקרבנות ברשת. גודלי האפקט (partial eta squared) שנמצאו עבור עיבודי מבחן השוונות המרובה נעו בין .010–.040.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות במדדי מסוגלות עצמית, בדידות ותמיכה של תלמידים שהיו קרבנות לאלימות ברשת

קרבן (df=1,454)	קבוצה (df=1,454)	לא קרבנות ברשת				קרבנות ברשת				
		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD ⁺		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
מסוגלות עצמית										
18.59***	4.15*	0.68	4.20	0.81	4.05	0.70	3.82	1.07	3.55	חברתית
19.09***	0.76	0.95	3.47	0.83	3.39	0.80	2.94	1.04	2.81	רגשית
בדידות										
14.74***	2.71	4.38	10.89	4.89	11.77	4.38	13.16	5.65	14.36	חברתית
7.37**	4.60*	7.17	15.88	8.40	17.74	7.07	18.32	6.99	20.88	רגשית
תמיכה חברתית										
2.38	2.21	1.71	6.16	1.94	5.93	3.32	5.91	1.74	5.34	משפחה
6.41**	0.44	1.45	5.88	1.53	5.88	1.50	5.49	1.85	5.22	חברים
3.79*	0.51	1.33	6.17	1.46	5.99	1.37	5.85	1.66	5.56	אחרים

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$, ****partial eta squared range: .010–.040

****הסימן + מציין תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות.

בהתייחס למעורבות ברשת כתוקפים (ראו לוח 4), תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו באופן מובהק על מסוגלות עצמית רגשית נמוכה, בהשוואה לתלמידים ללא לקות. תפיסת המסוגלות העצמית החברתית של תלמידים שדיווחו שהיו מעורבים כתוקפים ברשת הייתה באופן מובהק נמוכה יותר מאשר זו של תלמידים שלא היו תוקפנים ברשת, וכן ציינו תמיכה משפחתית ותמיכה חברתית של אדם אחר נמוכות יותר מאלו שציינו התלמידים האחרים. לא נמצאה אינטראקציה בין קבוצות ותוקפנות ברשת. גודלי אפקט שנמצאו עבור עיבודי מבחן השונות נעו בין 0.011–0.033.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות במדדי מסוגלות עצמית, בדידות ותמיכה של תלמידים שתקפו ברשת

תוקף F _{תוקף}	קבוצה F _{קבוצה}	לא תוקפים ברשת				תוקפים ברשת				
		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
מסוגלות עצמית										
9.37**	1.20	0.67	4.19	0.86	3.99	0.79	3.76	1.01	3.72	חברתית
2.08	1.58	0.96	3.41	0.87	3.30	0.89	3.28	1.07	3.03	רגשית
בדידות										
0.18	2.61	4.52	11.18	5.21	12.33	3.90	11.48	5.15	12.62	חברתית
1.06	0.71	6.96	15.98	8.56	18.58	8.86	18.79	6.69	18.09	רגשית
תמיכה חברתית										
15.16***	0.06	2.00	6.27	1.88	5.96	1.63	4.89	1.92	5.06	משפחה
2.44	0.90	1.45	5.89	1.64	5.74	1.39	5.31	1.63	5.61	חברים
4.82*	0.05	1.31	6.20	1.55	5.90	1.45	5.49	1.45	5.69	אחרים

*p<.05, **p<.01, ***p<.001, ****partial eta squared range: .011–.033

בהתייחס לתלמידים שהיו עדים לאלמות ברשת ולהבדלים בין קבוצות (ראו לוח 5), נמצא כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו מעורבים כעדים, דיווחו על תחושות בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות יותר מאשר תלמידים ללא לקות. כמו כן, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מתלמידים שלא היו עדים לאלמות ברשת. בהתייחס לממצאי השונות על פי עד לאלמות ברשת או לא עד לאלמות זו, תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו על מסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר ועל תמיכה משפחתית נמוכה יותר מאשר תלמידים שלא היו עדים לאלמות ברשת. גודלי אפקט שנמצאו עבור עיבודי מבחן השונות נעו בין 0.009–0.020.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וניתוח שונות במדדי מסוגלות עצמית, בדידות ותמיכה של תלמידים שהיו עדים לאלמות ברשת

F עד (df=1,454)	F קבוצה (df=1,454)	לא עדים לאלמות ברשת				עדים לאלמות ברשת				
		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		תלמידים ללא לקות		תלמידים עם ADHD		
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
מסוגלות עצמית										
6.63*	3.89*	.670	4.18	.740	4.15	.750	4.10	.900	3.82	חברתית
2.25	0.43	.970	3.40	.830	3.47	.910	3.39	.820	3.19	רגשית
בדידות										
1.67	3.42*	4.45	11.22	4.26	11.35	4.26	11.08	5.24	12.74	חברתית
2.13	8.90**	6.60	15.79	8.24	17.32	6.80	16.15	7.57	19.18	רגשית
תמיכה חברתית										
8.40**	.500	2.25	6.30	1.91	6.26	1.36	5.80	1.60	5.54	משפחה
0.83	.120	1.42	5.85	1.56	5.97	1.50	5.77	1.36	5.76	חברים
2.31	.570	1.30	6.17	1.31	6.13	1.43	6.02	1.35	5.84	אחרים

*p<.05, **p<.01, ***p<.001, ****partial eta squared range: .009–.020

על מנת לבחון אם קיים קשר בין משתנה גיל לבין משתני ההתנהגות הנחקרת, נערכו מתאמי פירסון בכל אחת מקבוצות התלמידים (עם לקות וללא לקות): בקרב התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמצאו קשרים מובהקים בין גיל וקרבת ברשת – ככל שגיל התלמידים היה גבוה יותר, כך היו תלמידים רבים יותר קרבת ברשת ($r=.27, p=.001$). ממצא זה לא נמצא מובהק בקרב תלמידים ללא לקות. כמו כן נמצא קשר מובהק בין גיל התלמיד למספר שעות השימוש באינטרנט. ככל שהכיתה הייתה גבוהה יותר, כך דווח על שימוש רב יותר ברשת ($r=.19, p=.04$). ממצא זה לא נמצא מובהק בקרב תלמידים ללא לקות. בקרב התלמידים ללא לקות, נמצאו קשרים מובהקים בין גיל ומשתני מסוגלות עצמית רגשית ותמיכת חברים: ככל שגיל התלמידים היה גבוה יותר, כך הם דיווחו על מסוגלות עצמית רגשית גבוהה יותר ($r=.20, p=.01$) ועל תמיכה חברתית רבה יותר ($r=.17, p=.01$). לא נמצא קשר מובהק בין גיל לבין משתני מעורבות באלמות ברשת.

דיון

המחקר הנוכחי בחן את מעורבותם של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות וללא הפרעה זו באלמות ברשת, והתייחס לקשר בין מעורבות זו לדיווח עצמי של המתבגרים על תחושת בדידות, תפיסת מסוגלות עצמית חברתית ותמיכה חברתית. למעורבות בבריונות ברשת השלכות על תחומים רבים בחיי בני הנוער. מחקרים שנערכו

בעולם העלו כי התחומים המושפעים ביותר מאלימות זו הם התחומים החברתיים, הרגשיים וההתנהגותיים (Patchin & Hinduja, 2011; Ybarra & Mitchell, 2004). לצד היותו של האינטרנט מקור סיוע ללמידה, לצמיחה, להתבגרות רגשית, לרכישת מיומנויות, ללמידה ולהתנסויות חיוביות, הוא עלול להיות גם מקור להשפעה שלילית ולהתנהגויות סיכון, ולאלימות ברשת עלולה להיות השפעה שלילית מבחינה חברתית ורגשית על המעורבים בה. הספרות המחקרית מציינת כי צעירים המעורבים בבריונות ברשת כקרבות או כפוגעים דיווחו על מצוקה נפשית, תחושת תסכול, בדידות, עצבות, דיכאון, כעס, הערכה עצמית נמוכה וקשיים חברתיים (Kowalski & Fedina, 2011).

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא לקות מקדישים זמן דומה לגלישה ברשת, והם מעריכים את מומחיותם בשימוש באינטרנט באופן דומה. תוצאה זו אינה מפתיעה, היות ומרבית בני הנוער פעילים ברשת, ומתבגרים עם הפרעת הקשב והיפראקטיביות פעילים במיוחד כשהם משולבים בכיתות עם תלמידים ללא לקות.

כפי ששוער, תוצאות המחקר מצביעות על שכיחות גבוהה יותר של קרבות, בריונות ועדות לאלימות ברשת בקרב מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, מאשר בקרב תלמידים ללא לקות. ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים, אשר הצביעו על כך שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון גבוה יותר להיות קרבות לאלימות ויש להם נטייה גבוהה יותר מתלמידים אחרים להיות מעורבים בהתנהגות אלימה פנים אל פנים, כמו גם ברשת (Didden et al., 2009; Kowalski & Fedina, 2011; Sticca et al., 2013; Timmermanis & Wiener, 2011). אין ספק שעבור מתבגרים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות המבלים שעות רבות ברשת, האינטרנט עשוי לשמש מעין מחסה או מפלט מקשיים חברתיים, אך מאידך גיסא הם הופכים לחשופים יותר לפגיעות ברשת.

הקשר בין מדדים חברתיים-רגשיים ובריונות ברשת

במחקר נבחנו הקשרים בין מעורבות בבריונות ברשת לבין מסוגלות עצמית חברתית, תחושת בדידות ותמיכה חברתית בקרב התלמידים. ממצאי המחקר מאששים את ההשערה על קיומם של קשרים מובהקים בין קרבות ברשת למדדים החברתיים הרגשיים בקרב תלמידים, כלומר תלמידים משתי הקבוצות שתפסו עצמם כקרבות לאלימות ברשת, דיווחו על תחושת בדידות רגשית גבוהה יותר ועל תפיסת מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית נמוכות יותר מאשר תלמידים שלא תפסו עצמם כקרבות. כמו כן, התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות דיווחו גם על תחושת בדידות רגשית גבוהה יותר ומסוגלות עצמית חברתית נמוכה יותר מאשר תלמידים ללא לקות. בהמשך למחקרים קודמים, שבהם נמצא שתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון רב יותר להיות קרבות לאלימות (Sciberras et al., 2012), למסוגלות עצמית חברתית נמוכה (Unnever & Cornell, 2003) ולתחושת בדידות וקבלה חברתית נמוכות (Schoffstall & Cohen, 2011), גם במחקר הנוכחי

עלו ממצאים דומים. עם זאת, השערת המחקר הזו אוששה בחלקה, שכן אמנם נמצא קשר בין קרבנות ברשת, מסוגלות ובדידות, אך תחושות אלה לא היו ייחודיות לתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, ותגובות דומות נמצאו בקרב התלמידים משתי הקבוצות. יש להניח שלתלמידים שהם קרבנות לאלומות ברשת יש תחושות רגשיות וחברתיות מורכבות וקשיים התנהגותיים, והלקות אינה מהווה גורם מבחין בין התלמידים. בדומה להנחה של שולטה ועמיתיו, שקרבנות לאלומות פנים אל פנים מהווה סיכון לקשיי הסתגלות או לקשיים חברתיים בעתיד (Scholte et al., 2013), ניתן להניח שגם קרבנות ברשת עלולה להוות גורם סיכון לבני הנוער.

בדומה למחקרים קודמים, שבהם נמצא קשר בין דחייה חברתית, בדידות ובריונות ברשת (London, Downey, Bonica & Paltin, 2007; Wright & Li, 2013), נמצא שתלמידים שהיו מעורבים באלומות ברשת כתוקפים דיווחו על תפיסת מסוגלות חברתית נמוכה ועל תמיכה חברתית נמוכה במדדים השונים (משפחה, אדם אחר). באופן מפתיע, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות (תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ותלמידים ללא לקות) ברמת מידת המעורבות כתוקף ברשת. במחקר זה, בניגוד למחקר קודם, של דיין ועמיתיו, שבדקו תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות אשר למדו במסגרת החינוך המיוחד ודיווחו על קשר בין בריונות ברשת ובין היבטים רגשיים ותמיכה חברתית מועטה (Didden et al., 2009), המחקר הנוכחי בחן תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות הלומדים במסגרות חינוכיות רגילות, ולכן יש להניח שתלמידים אלה דומים בתגובותיהם לתלמידים ללא לקות הלומדים בכיתתם, וכי יש להם כישורים חברתיים גבוהים יותר מאשר לתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות הלומדים במסגרות מיוחדות. כמו כן, יש להניח שהסביבה החברתית המשותפת עודדה את התלמידים המשולבים להגברת תפיסות מסוגלות עצמית חברתית, לתחושת בדידות נמוכה יותר ולתפיסת תמיכה חברתית דומה לזו של תלמידים ללא לקות.

התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות שהיו עדים לאלומות ברשת, דיווחו על תפיסת מסוגלות חברתית נמוכה ועל בדידות חברתית ובדידות רגשית גבוהות, בהשוואה לתלמידים ללא לקות. תוצאות אלה עקיבות עם ממצאים קודמים, שציינו כי מסוגלות עצמית חברתית נמוכה מנבאת באופן ישיר בריונות ברשת (Lazuras, Barkouki, Ourda & Tsorbatzoudis, 2013) או מהווה גורמי סיכון לקרבנות פנים אל פנים (Unnever & Cornell, 2003). היות ונמצא קשר בינוני-גבוה בין קרבן לעד ($r=.42$) ובין תוקף לעד ($r=.32$), ניתן להניח שחלק מהתלמידים העדיפו לדווח על מעורבותם כעדים לאלומות ברשת, ולא כנפגעים או כתוקפים ברשת. חשוב לציין שאמנם במעורבות ובריונות ברשת נוטלים חלק קרבנות, בריונים ועדים (Ybarra & Mitchell, 2004), אולם הבחנה זו בין המעורבים ובריונות ברשת איננה חד-משמעית, שכן הקרבנות יכולים להפוך לבריונים, ולהפך, וכמו כן העדים יכולים להפוך לתוקפים, אם יבחרו להצטרף לבריונים, או להפוך בעצמם לקרבנות (Kowalski & Fedina, 2011). במחקר זה, נמצא קשר מובהק בין תלמידים שדיווחו שהיו עדים לבריונות ברשת או שלא היו עדים לה ובין מדי מסוגלות עצמית חברתית ותמיכה חברתית מהמשפחה.

תלמידים שלא היו עדים לבריונות ברשת דיווחו על רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית חברתית מאשר תלמידים שהיו עדים לבריונות ברשת. לעדים יש תפקיד מרכזי בנושא הגשת עזרה לקרבן. עדים למעשי אלימות ייטו לבחון את התנהגות העדים האחרים, כדי להעריך את מידת הדחיפות של הגשת העזרה. היות והקרבות ברשת כמעט אינם משתפים את המבוגרים במעשה הבריונות, ולעתים קרובות העדים הם היחידים שיודעים על תלמידים אחרים שנפלו קרבן לבריונות ברשת, יש להם תפקיד מכריע ביצירת שינוי התנהגותי אצל הבריונים ברשת (Willard, 2005).

מעניין לציין שרק בקרב אוכלוסיית התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמצא קשר חיובי מובהק בין גיל התלמיד, שימוש רב ברשת וקרבות ברשת. ממצא זה לא נמצא מובהק בקרב תלמידים ללא לקות. משמע שהתלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות בגילים הבוגרים יותר מעורבים יותר הן בגלישה ברשת והן כקרבות בה. ניתן לשער שהצורך במעורבות חברתית מתעצם עם העלייה בגיל, ומאחר שתפיסת המסוגלות העצמית החברתית של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות נמוכה מזו של תלמידים ללא לקות ותחושת הבדידות הרגשית שלהם גבוהה יותר, הם גולשים זמן רב יותר ברשתות החברתיות, וכך גם משמשים יותר כקרבות ברשת. מחקרי המשך נחוצים על מנת לבחון את סוגיית הקשר בין קרבות ברשת ובין היבטים בתחומים החברתיים והרגשיים בקרב תלמידים בגילים שונים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות.

השלכות המחקר, מגבלות המחקר ומחקרי המשך

למחקר זה תרומה ייחודית בכך שתוצאותיו מרחיבות את הידע הקיים בתחום האלימות ברשת בקרב אוכלוסיות פגיעות, ביניהן תלמידים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות, המצויים בסיכון למעורבות באלימות ברשת. ההבנה כי תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מצויים בסיכון ליפול קרבן לאלימות ברשת חשובה הן למערכת החינוך והן לחברה. נראה כי למעורבות באלימות ברשת השלכות על מעגלי חיים שונים של המתבגרים, כדוגמת התחומים ההתנהגותיים, החברתיים והרגשיים, והיא עלולה לגרום לתפקוד נמוך יותר ולתפיסה עצמית נמוכה יותר של הפרט. לכן, על אנשי החינוך (מורים, יועצים חינוכיים) להיות מודעים וערים לגילויי האלימות השונים, גם אם הם מתרחשים מעבר לשעות ההוראה בכיתה. נראה כי יש לנו מחויבות חברתית, כחברה, כהורים וכמערכת חינוך, לפתח תכניות חברתיות יישומיות רב-גיליות, על מנת לתת בידי אנשי החינוך והתלמידים כלים יעילים לשימוש מושכל ובטוח ברשת האינטרנט, במטרה להתמודד עם התופעה ולנסות למגר אותה.

למחקר זה מגבלות אחדות: (א) לא נערכה בו הבחנה מבדלת בין תלמידים שאובחנו עם הפרעת קשב בלבד לבין תלמידים שאובחנו עם היפראקטיביות, שכן הוא התבסס על דיווח עצמי של התלמידים. ייתכן שהשונות בין התלמידים השפיעה על מידת מעורבותם בבריונות ברשת. נחוצים מחקרי המשך על מנת לבחון הימצאותם של הבדלים אפשריים בין התלמידים; (ב) המחקר התבסס על שאלונים לדיווח עצמי באשר למידת הפגיעות או התוקפנות ברשת. יש מקום לתקף את תשובות התלמידים

בנוגע להתנהגות בריונית ברשת; (ג) במחקר זה היה הבדל בפרופורציות בין קבוצת התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות ובין התלמידים ללא לקות במגדר ובגיל הממוצע (בקרב התלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות היו בנים בוגרים רבים יותר); נוסף על כך ממצאי גודל האפקט בין קבוצות הנבדקים ובין משתני המחקר אשר נמצאו במבחני השונות, היו נמוכים. לכן מומלץ לבחון במחקרי המשך קבוצות נוספות של תלמידים עם מאפיינים דומים של מגדר וגיל, להתמקד במעורבותם של תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות, כמו גם עם לקויות נוספות, בבריונות ברשת ולבחון את תרומת המאפיינים האישיים ותרומת הסביבה, להתמודדות יעילה בתופעה זו. כמו כן מומלץ כי יערכו מחקרי המשך אשר יבחנו את תופעת האלימות ברשת במדגם רחב יותר.

מקורות

- American Psychiatric Association (2013). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Available at www.psychiatry.org
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The role of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents: Implications for intervention policy-practice. *School Psychology International, 26*, 545-562.
- Bacchini, D., Affuso, G., & Trotta, T. (2008) Temperament, ADHD and peer relations among schoolchildren: The mediating role of school bullying. *Aggressive Behavior, 34*, 447-459.
- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development, 74*(3), 769-782.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Bernardi, S. S., Faraone, S. V., Cortese, S. S., Kerridge, B. T., Pallanti, S. S., Wang, S. S., et al. (2012). The lifetime impact of attention deficit hyperactivity disorder: Results from the National Epidemiologic Survey on Alcohol and Related Conditions. *Psychological Medicine, 42*(4), 875-887.
- Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M. L., Ortega, R., Mora-Merchan, J., et al. (2012). Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. In Q. Li, D. Cross & P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground* (pp. 32-56). Oxford: Willey-Blackwell Publications.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior, 26*, 1128-1135.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling, 15*(1), 68-76.

- Cheng, S., & Chan, A. (2004). The multidimensional scale of perceived social support: Dimensionality and age and gender differences in adolescents. *Personality and Individual Differences, 37*, 1359–1369.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools, 39*, 305–316.
- Didden, R., Scholte, R. J., Korzilius, H., de Moor, J. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., et al. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation, 12*(3), 146–151.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129–148). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Fanti, K. A., Demetriou, A. G., & Hawa, V. V. (2012). A longitudinal study of cyberbullying: Examining risk and protective factors. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 168–181.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth & Adolescence, 42*(5), 711–722.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims, and bully-victims. *Journal Youth Adolescence, 36*, 984–994.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., et al. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 34*(1), 74–86.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*, 25–36.
- Kowalski, R. M., & Fedina, C. (2011). Cyber bullying in ADHD and Asperger syndrome populations. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*, 1201–1208.
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., & Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior, 28*(2), 664–672.
- Lazuras, L., Barkoukis, V., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2013). A process model of cyberbullying in adolescence. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 881–887.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence, 17*(3), 481–506.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M., & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review, 40*(2), 200–225.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(3), 362–374.

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2012). Cyberbullying victimization in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 17(3/4), 361–374.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2011). Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory. *Youth & Society*, 43(2), 727–751.
- Rowland, A. S., Lesesne, C. A., & Abramowitz, A. J. (2002). The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A public health view. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*, 8(3), 162–170.
- Şahin, M. (2012). The relationship between the cyberbullying/cybervictimization and loneliness among adolescents. *Children & Youth Services Review*, 34(4), 834–837.
- Saylor, C. F., & Leach, J. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 21(1), 69–80.
- Schoffstall, C. L., & Cohen, R. (2011). Cyber aggression: The relation between online offenders and offline social competence. *Social Development*, 20(3), 587–604.
- Scholte, R. H. J., Burk, W. J., & Overbeek, G. (2013). Divergence in self- and peer-reported victimization and its association to concurrent and prospective adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(12), 1789–1800.
- Sciberras, E., Ohan, J., & Anderson, V. (2012). Bullying and peer victimization in adolescent girls with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Psychiatry & Human Development*, 43(2), 254–270.
- Shumaker, S. A., & Brownell, A. (1984). Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*, 40, 11–36.
- Sibley, M. H., Evans, S. W., & Serpell, Z. N. (2010). Social cognition and interpersonal impairment in young adolescents with ADHD. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 32(2), 193–202.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvahlo, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippet, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.
- Sticca, F., Ruggieri, S., Alsaker, F., & Perren, S. (2013). Longitudinal risk factors for cyberbullying in adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 52–67.
- Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., & Macias, M. (2010). Adding insult to injury: Bullying experiences of youth with attention deficit hyperactivity disorder. *Children's Health Care*, 39(1), 59–72.
- Timmermanis, V. K., & Wiener, J. (2011). Social correlates of bullying in adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 301–318.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.

- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(2), 129.
- Vandebosch, H., & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: Profiles of bullies and victims. *New Media & Society, 11*, 1349–1371.
- Vazsonyi, A. T., Machackova, H., Sevcikova, A., Smahel, D., & Cerna, A. (2012). Cyberbullying in context: Direct and indirect effects by low self-control across 25 European countries. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 210–227.
- Wei, H. S., & Johnson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International, 32*, 244–262.
- Wiener, J., & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 46*(2), 116–131.
- Willard, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying addressing the harm caused by online social cruelty. Available at http://www.asdk12.org/MiddleLink/AVB/bully_topics/EducatorsGuide_Cyberbullying.pdf
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1990, April). Loneliness among mildly mentally retarded students. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Boston, USA.
- Wright, M., & Li, Y. (2013). The Association between cyber victimization and subsequent cyber aggression: The moderating effect of peer rejection. *Journal of Youth & Adolescence, 42*(5), 662–674.
- Yang, S., Stewart, R., Kim, J., Kim, S., Shin, I., Dewey, M., et al. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child & Adolescent Psychiatry, 22*(5), 309–318.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor, targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308–1316.
- Zimet, G. D., Dahlem, M. W., Zimet, S. G., & Parley, G. K. (1988). The multidimensional scale for perceived social support. *Journal of Personality Assessment, 52*, 30–41.

יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה והקשר עם רמת המוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לקויי למידה בחטיבות הביניים במגזר הערבי

סאאיד בשארה

תקציר

במחקר זה נבדקו יכולתם היצירתית של תלמידים לקויי למידה בחטיבות ביניים במגזר הערבי להתמודד עם פתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה בתחום הסדרות המספריות, המילוליות והצורניות, והקשר של יצירתיות זו עם המוטיבציה שלהם ללמידה.

הנחת המחקר הייתה כי לימוד תכנים מאתגרים במתמטיקה המעוררים יצירתיות ישפר את המוטיבציה ללמידה של התלמידים. הוראת מקצוע המתמטיקה לתלמידים לקויי למידה קשה במיוחד, והצורך ללמד את התכנים הנדרשים על פי תכנית הלימודים של משרד החינוך מוכיח עוד יותר. מכאן מתחייב השימוש באמצעי המחשה נרחבים ובדרכי הוראה מותאמות, שיקלו על התלמידים את לימוד החומר (גזית, 2000; מרולדה ודוידסון, 2000; Geary, 2004).

במחקר השתתפו 50 תלמידים לקויי למידה מחמש כיתות שילוב בחינוך הרגיל בחטיבות ביניים במגזר הערבי. נתוני המחקר נאספו באמצעות שני כלים: (א) סדרות מתמטיות – נבדקו באמצעות דף עבודה לפתרון בעיות אתגר במתמטיקה (חכים וגזית, 2011); (ב) מוטיבציה ללמידה – נבדקה באמצעות השאלון "מוטיבציה ללמידה לתלמיד" (Roeser, Midgley & Urda, 1996).

הממצאים איששו את השערת המחקר, שקיימת שונות בין הסדרות מבחינת הישגי התלמידים: כאשר הסדרות עוסקות בתוכן מתמטי, שיעורי ההצלחה בהן גבוהים יותר מאשר בסדרות שעוסקות בנושאים מילוליים. עם זאת, שלא בהתאם להשערה, לא נמצא הבדל מובהק בין הסדרות המספריות לבין הסדרה הצורנית בשיעור התשובות הנכונות. נוסף על כך, אוששה השערת המחקר השנייה, שבמסגרתה נבדק הקשר בין שיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה לבין רמת המוטיבציה ללמידה. הצלחה בהתמודדות בסדרות, בעיקר באלה שעניין תוכן צורני, שנחשבות לסדרות אתגר בעיני התלמידים, קשורה לעלייה ברמת המוטיבציה ללמידה.

מומלץ להשתמש במשימות אתגר בתחום המתמטי – המילולי והצורני – תוך שימת דגש על התחום הצורני, שכן במחקר הנוכחי נמצא כי שימוש בתכנים אלו עשוי לתרום לשיפור ברמת המוטיבציה ללמידה, וכתוצאה מכך – להשליך על מגוון תופעות המתקשרות לתחום הפדגוגי, כגון: צמצום תופעת הנשירה, קידום הישגי התלמידים ושיפור יחסים חברתיים.

מילות מפתח: בעיות לא שגרתיות במתמטיקה, מוטיבציה ללמידה, תלמידים עם לקויי למידה, בתי ספר, חטיבת ביניים, המגזר הערבי בישראל

מבוא

בהוראת מקצוע המתמטיקה ובלמודו נדרשת רמה גבוהה של התמודדות עם מגוון נושאים, בכללם שאלות מילוליות, משימות חקר, ייצוג מצבים בעזרת המחשבות, ייצוג מתמטי והבנת תכונות וקשרים בין מושגים. במקצוע זה יש לשלוט היטב בשלבים הבסיסיים של החומר על מנת להבין חומר מתקדם.

תכנית הלימודים החדשה במתמטיקה (משרד החינוך, 2006) שמה דגש הן על תוצרים והן על דרכי חשיבה. מתמטיקה, אם כן, אינה רק מקצוע בעל חוקים חד-משמעיים המחייבים פתרון יחיד ודרך אחת לפתרון, אלא מקצוע רחב היקף, שבו אפשר להתמודד עם משימות באמצעות שילוב בין חשיבה אלגוריתמית לבין חשיבה יצירתית.

מכאן חשיבותה של המוטיבציה ללמידה, שהיא תהליך מכוון ומתוכנן בעקיבות לצורך השגת מטרה מסוימת (מימון, 2008; Pintrich & DeGroot, 1990). בשל החסר במידע בנוגע לקשר בין המאפיינים הייחודיים של הוראת המתמטיקה לבין מוטיבציה ללמידה בקרב אוכלוסיית התלמידים לקווי למידה, המחקר הנוכחי עסק בהגדרת יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה ובדק את מידת הקשר בינה לבין מוטיבציה ללמידה בקרב אוכלוסייה זו. הגדרת ההבדלים במאפייני יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות עשויה לאפשר הבנה טובה יותר של הקשר בין מרכיבים מוסדיים לבין הישגים של התלמידים ותכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים.

הוראת מתמטיקה: גישות ואמצעים

מקצוע המתמטיקה בישראל תופס מקום מרכזי בתכנית הלימודים, החל מגן הילדים וכלה בבית הספר העל-יסודי, והוא גם מקצוע חובה נדרש לקבלת תעודת בגרות (חן, 1998; משרד החינוך, 2006; צמיר, 1998; קלמנטס, 2000; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997; Eylon & Linn, 1988; Fischbein, 1997). תכנית הלימודים במתמטיקה בחינוך היסודי בנויה לפי דרגות כיתה, מכיתה א עד כיתה ו. מטרת הוראת המקצוע הן: (א) רכישת מושגים ומבנים בחשבון ובגאומטריה; (ב) פיתוח הכישורים הנדרשים בכל אחד מהנושאים (תובנה חשבונית וגאומטרית, שליטה במיומנויות מתמטיות, פתרון שאלות מילוליות, התמודדות עם משימות חקר, הבנת תכונות וקשרים בין המושגים, הכרת השפה המתמטית ושימוש נכון בה); (ג) מניעת כישלון ותחושת כישלון וחיבוב המקצוע על התלמידים. לצורך הצלחה בהוראת המקצוע יש להתחשב בתפקודו של הילד בנושאים מתמטיים שונים וגם במקצועות לימוד אחרים. חשוב לדעת אם התלמיד נכשל בכל תחומי הלימוד, בתחומים אחדים או בנושא אחד בלבד. ידיעה זו מקלה על זיהוי המקורות לקשייו (גזית, 2000).

בארצות הברית, הסתמנו החל משנת 1920 חמש גישות להוראת מתמטיקה: גישת התרגול והאימון (1920–1930), שהתמקדה בפיתוח יכולת חישובית באמצעות שינון; גישת ההוראה המשמעותית (1930–1950), שדגלה בפיתוח הבנת המושגים והפרוצדורות; גישת המתמטיקה החדשה (1960–1970), שהדגישה את ההיבט המבני

הפורמלי של המתמטיקה; גישת החזרה למקורות (1970–1980), שהתמקדה בלמידה לקראת שליטה במיומנויות בסיסיות; גישת פתרון בעיות (1980–1990), שניסתה לפתח את יכולת הלומד לתאר בעיה באמצעות מודל מתמטי שניתן לפתרה במסגרתו. שינוי הגישות להוראת המתמטיקה נבע מחוסר שביעות רצון מרמת ההישגים. הממצאים בדבר רמת הישגים נמוכה העלו שאלות רבות, וביניהן, כיצד ניתן לשלב טכנולוגיות חינוכיות חדשות בהוראת המתמטיקה, וכיצד להדגיש את האופי המעשי-שימושי של המתמטיקה (Geary, 2004).

בעיות שגרתיות ובעיות לא שגרתיות במתמטיקה

בעיה מתמטית מורכבת מסיטואציה מילולית המכילה נתונים שונים. על פי רוב, הבעיה לקוחה מחיי היום-יום, והיא עוסקת באובייקטים מתמטיים, כמו: מספרים, צורות ומבנים החוזרים על עצמם. כדי להגיע לפתרון בעיה שגרתית, התלמיד צריך בדרך כלל לייצג את הסיטואציה והנתונים בתוך מודל מתמטי מוכר (אוסטר, 1990; גירון, 2009; תירוש וסתוי, 1998; Mann, 2006; Berg, 2010).

הצגת בעיה לא שגרתית לתלמיד מאפשרת לבדוק את יכולתו ליישם את החומר הנלמד ברמות שאינן שחזור אלגוריתם או פרוצדורה שתורגלה בכיתה. לטענת גזית (1996, 2004), השימוש בחידות ובאתגרי חשיבה בבית הספר לא רק שיועיל לפיתוח החשיבה, אלא יהווה גורם מגביר מוטיבציה ועניין עבור תלמידים בכל הרמות.

אם כן, מטרת העיסוק בבעיות לא שגרתיות היא התמקדות בתהליך הפתרון והרחבת נקודות המבט של התלמידים עבור נושאים ורעיונות מתמטיים (גירון, 2009; וינברגר וזוהר, 2005). זאת באמצעות הבעיות הבאות:

- א. בעיות שמתאימים להן מגוון רחב של פתרונות
- ב. בעיות המזמנות מיצוי אפשרויות ומעודדות חיפוש שיטתי
- ג. בעיות המאפשרות מציאת חוקיות
- ד. בעיות בנושאים שלא נלמדו בכיתה באופן ישיר
- ה. בעיות המעודדות חיפוש ומציאת דרכי פתרון שונות

סדרות מתמטיות

סדרות מתמטיות הדורשות התמודדות עם אתגרי חשיבה לא שגרתיים, מעוררות שאלות שאין להן אלגוריתם קבוע מראש ואשר דורשות מידה מסוימת של שבירת מסגרות חשיבה רגילות ומעבר לחשיבה בעלת מאפיינים יצירתיים – חיפוש דגם חדש ולא ידוע של פתרון מתוך סדרת נתונים המציגה פריטים מוכרים, אך לא בהקשר ידוע מראש. הפותר נדרש להניח הנחות עצמאיות בלי דעות קדומות, לפני שיבחר את הפתרון עבור השאלה הפתוחה (Yee, 2005). הסדרות המתמטיות אשר נבדקו במחקר הנוכחי כללו סדרות מספריות וסדרות שאינן מספריות.

מבין הסדרות המספריות נפוץ השימוש בסדרת פיבונצ'י. בסדרה זו, כל איבר שווה לסכום שני האיברים שלפניו, ואפשר לחשב הפרשים ולראות שההפרש בין שני מספרים עוקבים, החל מהאיברים השני והשלישי, שווה למספר הקודם. אך בסדרה לא שגרתית, ההפרש בין האיבר הראשון לשני יכול להיות שרירותי, דבר שעשוי להקשות על מציאת חוקיות ולדרוש מהפותר לשבור דפוס חשיבה שגרתית.

בקטגוריית סדרות לא מספריות נבדקו במחקר הנוכחי סדרת אותיות, סדרה של צורות גאומטריות וכן סדרה המשלבת צורות גאומטריות עם מילים. הסדרה המשלבת צורות גאומטריות עם מילים אינה סדרה שגרתית, מאחר שאינה עוסקת במספרים, ועל מנת לפתור אותה נדרשת יציאה ממסגרת חשיבה מתמקדת לחשיבה מסתעפת, אשר מחפשת דגמים חדשים של יחסים המשלבים צורות עם מילים (חכים וגזית, 2011). ממחקרים עולה כי קיים הבדל בביצוע בין סדרות מספריות לבין סדרות שאינן מספריות (גזית ופטקין, 2009; חכים וגזית, 2011; מרקוביץ, 2003).

פתרון יצירתי של בעיות במתמטיקה

יצירתיות עוסקת בשטף, גמישות, יצירת קשרים חדשים, שימוש בדמיון ובאמצעים ושאלת שאלות. יצירתיות היא לימוד המאפשר ללומדים יכולת של חיבור בין מרכיבים שאינם קשורים, זיהוי של בעיות חשובות, שאלת שאלות סקרניות, פתיחות לרעיונות חדשים ואי-רצון לקבל נורמות מקובלות, לצד גמישות ומקוריות וסיווג וארגון מחדש של נורמות אלה (גזית ופטקין, 2009; חכים וגזית, 2011; ישראלי, 2008; Lev-Zamir & Leikin, 2011). נבו (1997) טען, כי מאחר שהתהליך היצירתי אינו גלוי לעין, אפשר רק להסיק מן התוצר על קיומו. קל יותר להצביע על מה שהתהליך איננו. מבחינה זו, התהליך היצירתי אינו זהה לתהליכי חשיבה שגרתיים ואינו זהה לתהליכים של צבירת ידע שיטתית.

יצירתיות במתמטיקה באה לידי ביטוי בניסוח עצמאי של בעיות מתמטיות לא מסובכות, מציאת דרכים ואמצעים לפתרון בעיות אלו ומציאת שיטות מקוריות לפתרון בעיות לא שגרתיות. אחת הדרכים ליצור מצבים הדורשים חשיבה יצירתית היא להציג בפני התלמידים בעיות פתוחות, שבהן אין פתרון אחד חד-משמעי. אם נשאל את התלמידים, כיצד נחלק שווה בשווה 12 תפוחים בין 3 קערות, האלגוריתם הוא חד-משמעי, ובתנאים הנתונים מתבקשת תשובה אחת. אבל אם נשאל, כיצד נחלק שווה בשווה 12 תפוחים בין כמה קערות, מבלי לציין את מספרן, אין פתרון אחד, והתלמיד צריך להניח הנחות לפני שימצא את הפתרון מתוך כמה תשובות אפשריות (Yee, 2005). פתרון בעיות מהווה את לב לבה של המתמטיקה, והוא כולל גם פתרון תרגילים שאין בהם אלגוריתם מוסכם קבוע מראש. חידה מתמטית מהווה אתגר לחשיבה, ובני אדם מחפשים אתגרים ונהנים מהתמודדות עמם (Berg, 2010; Clarke & Clarke, 2003; Duda, 2010; Mann, 2006).

מוטיבציה ללמידה

מוטיבציה היא מרכיב מרכזי בלמידה בכל הגילים ובכל הרמות, והיא נחלקת למוטיבציה פנימית, כמו: סקרנות, שליטה ותפיסה עצמית של יכולת לימודית, ולמוטיבציה חיצונית, כמו הצורך בהכרה חברתית ובקבלת משוב וסיוע מן המורה (בן-טוב, 2000). מוטיבציה ללמידה היא תהליך המעורר, מכוון ומשמר התנהגות של אנשים למען השגת מטרה מיועדת (למידה), והיא משקפת את מכלול הסיבות הגורמות לאדם להתנהג באופן מסוים במצב נתון. כך, תלמידים בעלי מוטיבציה ללמידת מתמטיקה מונעים לצורך השגת מטרה, כמו הבנת החומר הלימודי והצורך לענות על שאלות. מחקרים הראו שתלמידים שהציבו לעצמם מטרות של שליטה בחומר ותפסו את המטלה כמעניינת, כמאתגרת וכחשובה, נטו לעסוק יותר מאחרים בפעילויות מטה-קוגניטיביות, להפעיל אסטרטגיות קוגניטיביות רבות יותר ולהשקיע מאמץ בביצוע המטלה (גלובמן והריסון, 1994; מימון, 2008; Cho & Lin, 2011; Pintrich & DeGroot, 1990).

לקות למידה: הגדרות ומאפיינים

לקות למידה, כפי שהוגדרה על ידי משרד החינוך הישראלי (משרד החינוך, 2004), מבוססת על הגדרת ה-NJCLD מ-1994 וכוללת שני תנאים לאבחנה:

- א. קיים פער לימודי משמעותי ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו ורמת כיתתו.
- ב. קיים פער משמעותי בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין הישגיו האינטלקטואליים כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים.

באשר לפער בין ההישגים בפועל להישגים המצופים על פי הגיל ורמת הכיתה, ההישגים המצופים מפורטים בתכנית הלימודים. מכאן, שהאבחון חייב להיות מבוסס על תכנית הלימודים במתמטיקה. בהיעדר אבחון מתוקף ומתוקנן, יש להשתמש באבחון בלתי פורמלי, ובלבד שמטלות האבחון תבדוקנה עד כמה התלמיד עומד במטרות הכלליות ובמטרות הספציפיות של הנושאים המרכזיים בתכנית הלימודים, יחסית לרמת כיתתו.

באשר לפער השני שעליו מבוססת ההגדרה, הפער שבין ההישגים ליכולת, קיימת ביקורת מתמשכת ביחס להסתמכות עליו (Eylon & Linn, 1988; Fischbein, 1997; Geary, 2004). נוסף על כך, העברת מבחן יכולת לכל תלמיד מתקשה אינה מציאותית ואף אינה נחוצה מבחינת תהליך קבלת ההחלטות על תהליכים מיטביים לקידומו הלימודי של התלמיד.

חשוב להדגיש, כי חסרים אמצעי הערכה מדויקים, שבאמצעותם יהיה ניתן לבדוק את רמת ידיעותיו של תלמיד עם לקות למידה בכל נושא ונושא. בכל מקרה, יש לסייע לילד לקוי הלמידה לרכוש תחילה ידיעות בסיסיות החסרות לו, ורק בשלבים מאוחרים יותר ובמידת האפשר להקנות לו את החלק השני בתכנית הלימודים, ודבר ייעשה בהתחשב ביכולותיו ובגילו (אבישר, 2004; האוניברסיטה הפתוחה, 1992).

יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה ומוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים

בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות לצורכיהם של תלמידים לקויי למידה במערכת החינוך. מודעות זו באה לידי ביטוי בהפניות לאבחונים כוללים ומקיפים ובמתן סדרה של הקלות מדורגות להתמודדות עם מבחנים. ניכר גם הצורך לרכז את כל הכוחות של הצוותים החינוכיים והטיפוליים בבית הספר לשיתוף פעולה ולניסיון להתמודד עם המקרים של לקויי הלמידה הקשים.

נוכחות תלמידים לקויי למידה בכיתה רגילה הופכת את הכיתה להטרוגנית לחלוטין ולרב-בעייתית. המורים של החינוך הרגיל אינם מצוידים בכלים והכשרתם אינה מספקת להתמודדות עם ילדים אלה, מה שעלול להשאיר את התלמידים עם בעיותיהם האישיות ללא טיפול (גזית, 2000; פטרסון-מילר, 2000).

כאמור, הוראת המתמטיקה לילדים לקויי למידה קשה במיוחד, והצורך ללמד את התכנים הנדרשים על פי תכנית הלימודים של משרד החינוך מכביד עוד יותר. תוכני הלימוד במתמטיקה מזוהים עם כללים נוקשים, מושגים ועקרונות, והתלמידים נדרשים לזכור אותם וכן לזכור דרכי פתרון, יחסים, משפטים ונוסחאות, לעתים מבלי אפשרות להבינם.

לילד לקוי למידה יש מאפיינים ייחודיים שונים מאשר לילדים אחרים בחברה – חלקם מאופיינים בחסכים חזותיים-מרחביים, ואחרים מאופיינים בקשיים בעיבוד שמיעתי, בעיות זיכרון, לקויות מוטוריות, לקויות שפה, אפיונים חברתיים ורגשיים ואפיונים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים. מכלול המאפיינים הללו מקשה עוד יותר את הוראת המתמטיקה לילד לקוי הלמידה. מכאן מתחייב השימוש באמצעי המחשה נרחבים ובדרכי הוראה מותאמות, שיקלו על התלמידים את לימוד החומר הנדרש על פי תכנית הלימודים של משרד החינוך (בורשטיין, 2006; גזית, 2000; מרולדה ודוידסון, 2000; Gears, 2004).

ילדים לקויי למידה זקוקים לשיטות הוראה מיוחדות, שבאמצעותן ניתן לאתר וליישם דרכים דידקטיות מתאימות לתיקון הליקוי או לצמצום נזקיו. שימוש בהוראה פעילה בהוראת המתמטיקה ועל פי הנושאים הנבחרים מעניק לתלמיד את היכולת לבצע אופרציות מהזיכרון ופעולות מכניות ולפתור בעיות. גישה זו גם עוזרת לתלמיד לחזק את הדימוי העצמי ואת תהליכי החברות והשיתופיות עם אחרים (צמיר, 1998; Chiu, 2009). מכאן חשיבותה של גישת הוראה לא שגרתית, כמו שימוש במשימות מאתגרות במתמטיקה, כדי לנסות להתאים ולפשט את החומר הלימודי לפי מידת יכולותיו האישיות של התלמיד ולהגביר את המוטיבציה ללמידה (ברג, 2000; גזית, 2004; פטרסון-מילר, 2000; קלארק וקלארק, 2003; Duda, 2010).

כמו כן, הוראת נושאים מתמטיים, כמו: שברים, אחוזים או צורות הנדסיות, תוך שימוש באמצעי עזר מתאימים, שבאמצעותם ניתן להמחיש את הנושא ולפענח את

התוצאה, עשויה להקל את לימוד החומר ולזרז את הבנתו והפנמתו. על המורה ליצור עבור התלמיד סביבה לימודית תומכת ומעודדת ומותאמת ליכולותיו.

כדי להביא את הלומד למיצוי היכולת היצירתית שלו במתמטיקה, על המורים להציג לתלמידים בעיות אתגר, המפתחות חשיבה יצירתית ומוליכות אליה. הצגת בעיות מסוג זה עשויה להעלות את רמת המוטיבציה של התלמיד ללימוד מקצוע המתמטיקה. פויה כתב בספרו:

אם הוא [המורה] ממלא את הזמן העומד לרשותו בתרגול תלמידיו בפעולות שגרה, הריהו ממת את התעניינותם, מעכב את התפתחות מחשבתם ומחמיץ את אפשרויותיו. אך אם הוא מגרה את סקרנותם של תלמידיו בהציגו לפנייהם בעיות בתחום הישג תפיסתם ומסייע להם לפתור את בעיותיהם באמצעות שאלות מנחות, הוא עשוי לנטוע בהם טעם וחיבה למחשבה עצמאית ולפתח אגב כך כלים לצורך זה (Polya, 1957).

לטענת גזית (2004), השימוש בחידות ואתגרי חשיבה בבית הספר לא רק מועיל לפיתוח החשיבה, אלא מהווה גורם מגביר מוטיבציה ועניין עבור תלמידים בכל הרמות. לרמת היצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה יש קשר הדוק עם מוטיבציה ללמידה. מוטיבציה ללמידה היא כוח שמעורר ודוחף את התלמיד להשגת המטרה, ומשפיע עליו להתנהג בצורה הולמת ותכליתית, תוך התמדה ולפרק זמן מתמשך (מימון, 2008; Pintrich & DeGroot, 1990; Cho & Lin, 2011; Chiu, 2009).

לסיכום, אתגרים רבים טמונים בהיבטים החינוכיים של הוראת מתמטיקה ללקויי למידה. נוסף לשונות באפיוני התלמידים, ישנם גם גורמים סביבתיים שונים המשפיעים על הוראת המתמטיקה לתלמידים אלו. מכאן הצורך לנסות ולקבוע, אילו שיטות עבודה יביאו לתוצאות טובות יותר בזמן הקצר ביותר. במחקר זה נבדקו המאפיינים הייחודיים של יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה והקשר שלהם עם מוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לקויי למידה בחטיבות ביניים במגזר הערבי. ניתן היה להניח, ששימוש ביצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה יוביל לעלייה ברמת המוטיבציה ללמידה ולשיפור ברמת הישגי התלמידים (אבישר, 2004; בשארה, 2005; Lev-Zamir, 2005; Agran & Wehmeyer, 1999; Ross, 1995; Margalit, 2003; Leikin, 2011).

השערות המחקר

א. ימצאו הבדלים בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה בין סדרות מספריות לבין סדרות שאינן מספריות, כגון סדרות של אותיות או של צורות הנדסיות.

ב. ימצא קשר חיובי בין שיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה לבין רמת המוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לקויי למידה; כלומר ככל ששיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה יהיה גבוה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה תהיה גבוהה יותר.

הנחקרים

במסגרת המחקר נדגמו חמש כיתות שילוב (כיתות ז), בכל אחת מהן למדו כעשרה תלמידים לקויי למידה יחד עם תלמידים רגילים בחטיבות ביניים במגזר הערבי במרכז הארץ, כך שבסך הכול המחקר כלל 50 תלמידים, אשר היוו את המדגם הסופי. מתוכם, 30 היו בנים (60%) ו-20 בנות (40%). טווח הגילים של הנבדקים נע בין 12 ל-13 שנים (ממוצע 12.3 שנים, וסטיית תקן 0.45).

תלמידים אלה עברו אבחון פסיכולוגי על ידי השירות הפסיכולוגי באזור מגוריהם. במסגרת אבחון זה הפסיכולוג המאבחן קבע את סוג הלקות ואת רמת המשכל של הנבדקים, באמצעות מבחן וכסלר. נוסף לכך, התלמידים עברו אבחון דידקטי על ידי מאבחנים מוסמכים, באמצעות סוללת מבחנים בתחומי קריאה, הבנת הנקרא, מתמטיקה ואנגלית, וכן מבחנים בתחום ההתפתחות: מיומנויות ויזו-מוטוריות וחזותיות, מיומנויות שמיעתיות, מיומנויות שפתיות, מיומנויות זכירה, מיומנויות חשיבה וקשב וריכוז.

מעיון כולל בנתונייהם של התלמידים, ניתן לציין, שיכולת החשיבה שלהם הייתה בטווח הנורמה, אך הם הראו קשיים בקשב ובריכוז ופיזור דעת וכן גילו קושי ואטיות רבים בביצוע מטלות ובסיומן. ביצועיהם במהלך שתי המטלות שניתנו להם התאפיינו באימפולסיביות, מהירות, היעדר הפעלת תהליכי בקרה על התוצר והיעדר אסטרטגיות עבודה יעילות. מבחינת כישורי שפה, הם הכירו את האותיות והתנועות והיו מסוגלים לקרוא מילים וטקסטים קצרים. מנגד, אוצר המילים שלהם היה דל ומצומצם, הבנתם את הנקרא לאחר קריאה נמצאה חלקית, וגם במענה על השאלות נמצאה שליטה חלקית. במקצוע המתמטיקה הייתה הבנה טובה של המשמעות הסדרתית והכמותית. כמו כן, הייתה שליטה בהבנת המבנה העשורי והפוזיציה ובפעילות החישוב בחיבור וחיסור. עם זאת, הם התקשו בכפל ובחילוק, בפתרון תרגילים בשברים פשוטים ועשרוניים ובקריאה והבנה של בעיות מילוליות. המצב הסוציו-אקונומי של משפחות הנחקרים היה בינוני, רוב האמהות היו עקרות בית, והאבות הועסקו בעבודות שהכנסתן ממוצעת.

כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות שני כלים: סדרות מתמטיות, שנבדקו באמצעות דף עבודה לפתרון בעיות אתגר במתמטיקה (חכים וגזית, 2011), ומוטיבציה בלמידה, שנבדקה באמצעות השאלון "מוטיבציה ללמידה לתלמיד" (Roeser et al., 1996).

דף עבודה לפתרון בעיות אתגר במתמטיקה (ראו נספח 1)

דף עבודה זה לקוח ממחקרם של חכים וגזית (2011), והוא מבוסס על הגרסה אשר שימשה במחקר של גזית ופסקין (2009). דף העבודה מכיל חמש בעיות אתגר לא שגרתיות בתחום של סדרות, והוא נועד לבדוק את יכולתם של התלמידים בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה. התלמידים התבקשו להשלים את האיבר הבא (a_{n+1})

בכל אחת מהסדרות, וניתנה להם אפשרות לרשום במילים או לצייר. חמש הסדרות מחולקות לארבעה סוגים:

א. סדרות מספריות

סדרה ראשונה: 3, 7, 15, 31, _____

האיבר הבא בסדרה הוא 63. זו סדרת הפרשים הגדלים פי שניים במעבר בין איברי הסדרה. בעיה זו, הנראית לכאורה שגרתית, ניתנה כבעיית ייחוס לצורך השוואה עם הסדרות האחרות. אולם גם כאן נדרש הפותר לשבור את דפוסי החשיבה הרגילים, הקיימים בסדרות בעלות הפרש קבוע או מנה קבועה, ולחפש דגם אחר של יחסים בין מספרים.

סדרה שנייה: 1, 3, 4, 7, 11, _____

האיבר הבא בסדרה הוא 18. זו סדרה בסגנון סדרת פיבונצ'י, שבה כל איבר שווה לסכום שני האיברים שלפניו. גם בסדרה זו כמו בסדרה הראשונה, אפשר לחשב הפרשים, ולראות שההפרש בין שני מספרים עוקבים, החל מהאיברים השני והשלישי, שווה למספר הקודם. אולם בניגוד לסדרת ההפרשים שם, הרי שכאן ההפרש בין האיבר הראשון לשני הוא שרירותי, דבר שעשוי להקשות על מציאת חוקיות ולדרוש מהפותר לשבור דפוס חשיבה שגרתית.

ב. סדרת אותיות

סדרה שלישית: ר, ש, ש, ר, ח, ש, _____

האות הבאה בסדרה היא 'ש'. האותיות מהוות תחיליות של ימי השבוע: ראשון, שני [...] שישי והיום השביעי הוא שבת. סדרה זו כבר אינה שגרתית, מאחר שאינה עוסקת במספרים, כפי שאנחנו מורגלים. יש אמנם רק פתרון אחד, אבל סדרה זו דורשת לשנות הרגלי חשיבה המתייחסים לסדרות מספריות ולחפש דגם המתאים לאותיות. כאן נדרשת חשיבה אסוציאטיבית ברמה גבוהה – חשיבה בי-סוציאטיבית, המחפשת הקשרים רחוקים ולא שגרתיים ומזוהה עם חשיבה יצירתית.

ג. סדרה המשלבת צורות גאומטריות עם מילים

סדרה רביעית: אליפסה, דלתון, טרפז, מלבן, _____

הצורה הבאה יכולה להיות כל צורה הנדסית המתחילה באות הנמצאת אחרי האות "מ" אוהאותיות "מל" בסדר האלף בית, כמו למשל: עיגול, מעוין, מרובע, מקבילית. גם זו אינה סדרה שגרתית, מאחר שאינה עוסקת במספרים, אלא בצורות גאומטריות, בשילוב שמות הצורות. הסדרה דורשת יציאה ממסגרת חשיבה מתמקדת לחשיבה מסתעפת, המחפשת דגמים חדשים של יחסים, אשר משלבים צורות עם מילים. נוסף על כך יש לסדרה זו כמה פתרונות אפשריים – מצב פתוח שמאפשר גם שטף, גיוון ומקוריות, המאפיינים חשיבה יצירתית.

ד. סדרה של צורות הנדסיות

האיבר הבא בסדרה הוא מצולע בן חמש צלעות, שכן בכל איבר יש שתי צלעות פחות מאשר בקודמו. סדרה זו אינה שגרתית, מאחר שאינה מציגה מספרים, אלא מצולעים, אך מצד שני יש בה מרכיב מספרי של מספר הצלעות, ההופך אותה לכאורה לשגרתית. אולם הסדרה דורשת למצוא דגם שאינו רשום בביורר, אלא מתקבל על ידי ספירה של מספר הצלעות.

שאלון מוטיבציה ללמידה לתלמיד (ראו נספח 2)

שאלון זה, הבודק מוטיבציה ללמידה ומיועד לתלמיד (Roeser et al., 1996), עובד לשפה העברית על ידי מברך, קרמרסקי וריץ. השאלון בנוי משאלות המבוססות על שליטה במשימה ומשאלות המבוססות על יכולת ביצוע ברמת הימנעות או התקרבות. הוא כולל 17 שאלות הבודקות מוטיבציה בלמידה, תוך שימוש בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1="מאוד לא מסכים", 5="מסכים מאוד").

בבדיקת מהימנות של עקיבות פנימית (α Cronbach's) שנערכה במחקר הנוכחי לסולם הכללי ולשלושת תת-הסולמות של שאלון מוטיבציה ללמידה, נמצא כי הסולמות מהימנים: סולם כללי (פריטים 1–17) – $\alpha=.7$, שליטה במשימה (פריטים 1, 4, 7, 10, 15) – $\alpha=.58$, יכולת ביצוע-הימנעות (פריטים 9, 12, 13) – $\alpha=.62$, יכולת ביצוע-התקרבות (פריטים 8, 11, 14, 16) – $\alpha=.58$. אציון, כי בשני סולמות – יכולת ביצוע-הימנעות ויכולת ביצוע-התקרבות – הוצאו פריטים מסוימים, שכן הוצאתם הובילה להעלאת מקדמי רמת המהימנות.

בהתבסס על ממצאי בדיקת המהימנות, חושבו לכל משתתף ציוני מדדים בשאלון מוטיבציה ללמידה שתאמו את גורמי השאלון, ציון מדד כללי וכן ציוני המדדים שליטה במשימה, יכולת ביצוע-הימנעות ויכולת ביצוע-התקרבות. הציונים חושבו באמצעות חישוב ממוצע הפריטים המשתייכים לכל גורם. טווח ציוני המדדים נע בין 1 ל-5, וככל שהציון גבוה יותר, רמת המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר.

הליך

המחקר נערך במהלך שנת הלימודים תשע"ג. החוקר הגיע לכל בית ספר בנפרד, נפגש עם התלמידים, וכל אחד מהם התבקש להשלים תחילה את הסדרות בדף העבודה, ולאחר מכן לענות על השאלון של מוטיבציה ללמידה.

ממצאים

לבדיקת הקשרים בין רמת יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה לבין רמת מוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לקויי למידה בחטיבות ביניים בבתי ספר במגזר הערבי, חושבו ממוצעים וסטיות תקן, מבחן Cochran's Q וערכי מבחן פירסון.

הבדלים בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה בין סדרות מספריות לבין סדרות לא מספריות

השערת המחקר הראשונה הייתה כי ימצאו הבדלים בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה בין סדרות מספריות לבין סדרות שאינן מספריות, כגון סדרות של אותיות או של צורות הנדסיות. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של התשובות הנכונות עבור כל אחת מחמש הסדרות.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן עבור כל סדרה בנפרד (N=50)

מס' סדרה	אפיון הסדרה	ממוצע	סטיית תקן
סדרה 1	סדרה מספרית	0.84	0.37
סדרה 2	סדרה מספרית	0.92	0.27
סדרה 3	סדרה מילולית	0.52	0.50
סדרה 4	סדרה מילולית-צורנית	0.66	0.48
סדרה 5	סדרה צורנית	0.76	0.43

*בכל סדרה ציון 1 מבטא הצלחה וציון 0 מבטא כישלון. לפיכך הממוצעים המוצגים בלוח מבטאים את שיעור התשובות הנכונות (למשל: 84%=0.84 תשובות נכונות).

מעיון בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי בסדרות המספריות (סדרות 1 ו-2), רמת הביצוע הייתה הגבוהה ביותר (טווח הממוצעים: 0.84–0.92), בסדרה הצורנית, רמת הביצוע הייתה בינונית (M=0.76, SD=0.43), ואילו בסדרות המילוליות (סדרות 3 ו-4), רמת הביצוע הייתה הנמוכה ביותר (טווח הממוצעים: 0.52–0.66).

על מנת לבדוק, האם שיעורי התשובות הנכונות שהתקבלו מתפלגים באופן שווה בחמש הסדרות, נערך מבחן Cochran's Q. מבחן א-פרמטרי זה משמש להשוואת ההתפלגות במדגמים תלויים, והוא בודק, האם ההתפלגות של הערכים זהה במשתנים דיכוטומיים תלויים. המבחן מתאים גם למשתנים בינריים, שבהם הערך 1 מבטא הצלחה והערך 0 מבטא כישלון, כפי שהיה הדבר במחקר הנוכחי. ממצאי המבחן הצביעו על כך שבהתאם להשערה, קיים הבדל מובהק סטטיסטית בהתפלגות הערכים בחמש הסדרות שנבדקו (Cochran's Q(4)=27.73, p<.001).

על מנת לבדוק באילו צירופי סדרות נעוץ ההבדל, נערכה סדרת מבחנים א-פרמטריים מסוג McNemar למדגמים תלויים, להשוואת כל צמדי הסדרות. מעיון בנתוני המבחן עולה כי בארבעה מתוך עשרת צירופי הסדרות המשוות נמצאו הבדלים מובהקים בהתפלגות התשובות הנכונות:

בסדרה 1 מול סדרה 3 (McNemar's $\chi^2(1) = 8.04, p < .01$)

בסדרה 2 מול סדרות 3 (McNemar's $\chi^2(1) = 15.04, p < .001$)

בסדרה 2 מול סדרה 4 (McNemar's $\chi^2(1) = 6.86, p < .01$)

בסדרה 3 מול סדרה 5 (McNemar's $\chi^2(1) = 6.05, p < .05$)

כלומר, בסדרות המספריות (סדרות 1 ו-2), שיעור התשובות הנכונות היה גבוה יותר באופן מובהק, בהשוואה לסדרות המילוליות (סדרות 3 ו-4), ובסדרה הצורנית (סדרה 5), שיעור התשובות הנכונות היה גבוה יותר באופן מובהק, בהשוואה לסדרה המילולית (סדרה 3).

לסיכום, דפוס הממצאים מצביע על כך שנמצא אישוש להשערת המחקר הראשונה, שלפיה יימצאו הבדלים בין סדרות מספריות לבין סדרות שאינן מספריות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה. בהתאם להשערה, נמצא כי בסדרות המספריות שיעור התשובות הנכונות היה גבוה באופן מובהק מזה שבסדרות המילוליות. נוסף על כך נמצא כי בסדרה הצורנית, שיעור התשובות הנכונות היה גבוה באופן מובהק מזה שבסדרה המילולית. עם זאת, שלא בהתאם להשערה, לא נמצא הבדל מובהק בין הסדרות המספריות לבין הסדרה הצורנית בשיעור התשובות הנכונות.

קשרים בין יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה לבין מוטיבציה ללמידה

ההשערה השנייה בדקה את הקשר בין שיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה לבין רמת המוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לקויי למידה בכיתה ז במגזר הערבי. על פי ההשערה, ככל ששיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה גבוה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר.

על מנת לבדוק השערה זו, חושבו מתאמי פירסון (Pearson correlations)¹ בין שיעור התשובות הנכונות בכל אחת מחמש הסדרות לבין המדד הכללי של מוטיבציה ללמידה. כמו כן חושבו המתאמים בין שיעור התשובות הנכונות בכל אחת מחמש הסדרות לבין שלושת תת-המדדים של מוטיבציה ללמידה. בלוח 2 מוצגים המתאמים שהתקבלו.

לוח 2: מתאמי פירסון בין ציוני הסדרות לבין מדדי מוטיבציה ללמידה (N=50)

התקרבות	מוטיבציה ללמידה			ציוני הסדרות
	הימנעות	שליטה במשימה	מדד כללי	
.22	.12	.27	.24	סדרה 1 (מספרית)
.31	.42***	.23	.29	סדרה 2 (מספרית)
.26	.25	.27	.36	סדרה 3 (מילולית)
.24	.24	.38**	.43***	סדרה 4 (מילולית-צורנית)
.45***	.32	.40**	.58***	סדרה 5 (צורנית)

* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq (1\text{-tailed})$

מהתבוננות במתאמים המוצגים בלוח 2 עולה כי בהתאם להשערה, נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין ציוני הסדרות לבין מדדי מוטיבציה ללמידה (טווח המתאמים המובהקים .38–.58).

1 המתאם אשר חושב בין המשתנה הדיכוטומי לבין המשתנה הרציף הוא Point biserial correlation coefficient. זהו מקרה ספציפי של נוסחת מתאם פירסון, והוא אקוויולנטי מבחינה מתמטית למתאם פירסון. נערך תיקון לפי שיטת Bonferroni

במבחן Steiger's Z לבדיקת מובהקות ההבדל בין מתאמים, נמצא כי המתאם בין סדרה 5 (צורנית) לבין הממד הכללי של מוטיבציה ללמידה ($r=.58, p<.001$) גבוה באופן מובהק מהמתאם בין סדרה 1 (מספרית) לבין הממד הכללי של מוטיבציה ללמידה – $Z=-2.07, p>.05, r=.24$.

לסיכום, דפוס הממצאים מצביע על כך שנמצא אישוש להשערת המחקר השנייה. בהתאם להשערה, נמצא שככל ששיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה גבוה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר. ממצא זה נמצא בממד הכללי של מוטיבציה ללמידה ובשלושת תת-הממדים: שליטה במשימה, הימנעות והתקרבות. מן הראוי לציין כי הקשר בין הציון בסדרה הצורנית (סדרה 5) לבין הממד הכללי של מוטיבציה ללמידה היה גבוה באופן מובהק מהקשר בין הציון בסדרה המספרית (סדרה 1) לבין הממד הכללי של מוטיבציה ללמידה.

דיון וסיכום

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין יכולתם של תלמידים לקויי למידה להתמודד עם פתרון בעיות אתגר לא שגרתיות בתחום של סדרות מספריות מילוליות וצורניות, לבין המוטיבציה שלהם ללמידה.

השערת המחקר הראשונה גרסה כי ימצאו הבדלים בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה בין סדרות מספריות לבין סדרות שאינן מספריות, כגון סדרות של אותיות או סדרות של צורות הנדסיות. הממצאים הצביעו על כך שנמצא אישוש להשערה הזו. בהתאם להשערה, נמצא כי בסדרות המספריות, שיעור התשובות הנכונות היה גבוה באופן מובהק מזה שבסדרות המילוליות. כמו כן נמצא כי בסדרה הצורנית, שיעור התשובות הנכונות היה גבוה באופן מובהק מזה שבסדרה המילולית. עם זאת, שלא בהתאם להשערה, לא נמצא הבדל מובהק בין סדרות מספריות לבין הסדרה הצורנית בשיעור התשובות הנכונות.

ממצאים אלה מתיישבים עם ממצאי המחקר של גזית ופטקין (2009), אשר עסק ביצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה בקרב מורים ופרחי הוראה. בדומה, הממצאים עולים בקנה אחד עם ממצאי המחקר של חכים וגזית (2011), אשר בדק יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה בקרב תלמידי כיתות ה-z. בשני המחקרים הללו נמצא כי בסדרה המספרית ובסדרה הצורנית, שיעור התשובות הנכונות היה גבוה יותר מזה שבסדרה המילולית, כפי שנמצא במחקר הנוכחי.

בהוראת המתמטיקה בתחום הסדרות עוסקים בדרך כלל בסדרות מספריות וצורניות, ואילו סדרות העוסקות באותיות אינן חלק משגרת לימודי המתמטיקה. אפשר לומר, שככל שהשאלה עוסקת בסדרה שגרתית, המזוהה עם החשיבה המתמטית, יש עלייה בהתמודדות ובאחוזי הצלחה, ולהפך – ככל שהשאלה עוסקת בסדרה שגרתית פחות ודורשת חשיבה פתוחה יותר, המזוהה עם חשיבה יצירתית, יש ירידה בהתמודדות ובאחוזי הצלחה. בפתרון בעיות מסוג זה יש חשיבות לחשיבה יצירתית, שבירת מסגרות חשיבה רגילה ומציאת כיוונים חדשים ודרכים מקוריות לפתרון.

גם בספרות המחקרית מציינים את חשיבות החשיבה היצירתית במתמטיקה (Yee, 2005). החוקרים חכים וגזית (2011) ציינו כי ככל שהסדרה שגרתית פחות ודורשת חשיבה יצירתית, כך יש ירידה הן בתשובות הנכונות והן בהתמודדות עם סדרות אלו. אבל בקרב תלמידים שמצליחים להגיע אל התשובה הנכונה, קיימת תחושה גבוהה של יכולת, שביעות רצון ומוטיבציה ללמידה.

השערת המחקר השנייה גרסה כי ימצא קשר בין שיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה לבין רמת מוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים לקויי למידה; כלומר שככל ששיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה גבוה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר. הממצאים הצביעו על כך, שנמצא אישוש להשערת המחקר הזו. בהתאם להשערה, נמצא כי ככל ששיעור התשובות הנכונות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה היה גבוה יותר, כך רמת המוטיבציה ללמידה הייתה גבוהה יותר. ממצא זה נמצא במדד הכללי של מוטיבציה ללמידה ובשלושת תת-הממדים: שליטה במשימה, הימנעות והתקרבות. מן הראוי לציין כי הקשר בין הציון בסדרה הצורנית (סדרה 5) לבין המדד הכללי של מוטיבציה ללמידה היה גבוה יותר באופן מובהק מהקשר בין הציון בסדרה המספרית (סדרה 1) לבין המדד הכללי של מוטיבציה ללמידה.

בספרות המחקרית מתארים את הבעיה המתמטית כדבר שמורכב מסיטואציה מילולית ומכיל נתונים שונים. בעיה עוסקת באובייקטים מתמטיים, כמו: מספרים, צורות ומבנים החוזרים על עצמם. כדי להגיע לפתרון בעיה שגרתית, התלמיד צריך בדרך כלל לייצג את הסיטואציה והנתונים בתוך מודל מתמטי ידוע. לעומת זאת, בעיה לא שגרתית מאפשרת לבדוק את יישום החומר הנלמד ברמות שאינן שחזור אלגוריתם או פרוצדורה שתורגלה בכיתה. לטענת גזית (2004), השימוש בחידות ואתגרי חשיבה בבית הספר לא רק שיועיל לפיתוח החשיבה, אלא יהווה גורם מגביר מוטיבציה ועניין עבור תלמידים בכל הרמות. המחקרים מראים כי תלמידים עם מוטיבציה גבוהה נוטים להשקיע מאמצים מוגברים ולהשתמש באסטרטגיות קוגניטיביות (מימון, 2008).

לסיכום, ניתן לומר כי ככל שהסדרה שגרתית פחות ודורשת חשיבה יצירתית רבה יותר, כך יש ירידה הן בתשובות הנכונות והן בהתמודדות. ניתן לייחס זאת בעיקר לעובדה שאין מלמדים בבית הספר די אסטרטגיות לפתרון בעיות, כדי שהתלמידים יוכלו להשתמש בהן בפתרון בעיות לא שגרתיות, כדוגמת הבעיות בסדרות. המסקנה המתבקשת היא כי יש צורך להעמיק ולהרחיב את העיסוק בפתרון בעיות לא שגרתיות בכל שכבות בית הספר ולהקדיש זמן גם לפיתוח חשיבה יצירתית. הצלחה במשימות לא שגרתיות עשויה להעלות את תחושות המסוגלות והסיפוק ולהוביל לעלייה במוטיבציה ללמידה.

המלצות והשלכות פדגוגיות

במסגרת המחקר הנוכחי נבדק הקשר בין יכולתם של תלמידים לקויי למידה בחטיבות ביניים במגזר הערבי להתמודד עם פתרון בעיות מאתגרות לא שגרתיות בתחום של סדרות מתמטיות מסוגים שונים, לבין המוטיבציה שלהם ללמידה.

אחת ההשלכות המתודולוגיות העולות ממחקר זה היא שבמחקרים הבודקים את המגוון הרחב של תוכני ההוראה במתמטיקה, יש להתייחס לאפיון תוכן הלימוד מבחינה פדגוגית, תוך הדגשת נושאים שאינם שגרתיים בפני השותפים ללמידה בכיתה, התמקדות בפעילות התלמיד יחסית למידת התקדמותו האישית ופיתוח תכניות לימודים וחומרים לימודיים גמישים ומגוונים. כל אלה אמורים לשמש גורמים מסייעים להוראת המקצוע ולפיתוח יכולות חדשות, כמו עלייה ברמת המוטיבציה ללמידה של נושאי לימוד נוספים.

כמו כן, אם ממצאי המחקר יבוססו במחקרי המשך באוכלוסיות נרחבות יותר, מומלץ להגביר את השימוש בשיטת פתרון בעיות מאתגרות בבית הספר; זאת כיוון שבמחקר הנוכחי נמצא כי שימוש בשיטה זו עשוי לתרום לשיפור ברמת המוטיבציה בלמידה, וכתוצאה מכך להשליך על מגוון תופעות המתקשרות לתחום הפדגוגי, כגון: צמצום תופעת הנשירה, קידום הישגי התלמידים ושיפור יחסים חברתיים.

מגבלות המחקר

עקב מגבלת היקפו של המחקר הנוכחי, לא נבדקו מכלול המשתנים הארגוניים שיכולים להיות קשורים אף הם עם אפיון תוכני הלימוד במתמטיקה העשויים להשפיע על מוטיבציה בלמידה. ההיקף המצומצם של המחקר התבטא גם במדגם קטן של לומדים לקויי למידה, דבר המצביע על הצורך באישוש ממצאיו במחקרי המשך שיבוצעו במדגמים גדולים יותר ובאוכלוסיות נרחבות, בכללן ילדים שאינם לקויי למידה. במחקרים עתידיים אלה, שבהם תיתוסף קבוצת ביקורת של ילדים עם התפתחות תקינה, ניתן יהיה לקבוע אם דפוס הממצאים שעלה מהמחקר הנוכחי הוא ייחודי לאוכלוסיית התלמידים לקויי למידה או שניתן להכלילו על כלל אוכלוסיית התלמידים.

זאת ועוד, עקב אילוצים הנוגעים לאפיוניה הייחודיים של אוכלוסיית הילדים לקויי הלמידה שנבדקה במחקר זה, הכלי אשר שימש לבדיקת יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה היה מקוצר והכיל חמש סדרות מתמטיות בלבד. במחקרי המשך מומלץ לבדוק את הקריטריון באמצעות כלים מקיפים יותר, בעלי תוקף ומהימנות מוכחים, אשר יאפשרו יכולת הכללה נרחבת של הממצאים שעלו מן המחקר הנוכחי.

כמו כן, חסיון המידע בנוגע לתוצאות אבחון התלמידים לא אפשר לבדוק נתונים סטטיסטיים על סוגי הלקות ולפקח על השפעתם האפשרית על ממצאי המחקר. לפיכך מוצע לבדוק במחקרים עתידיים השפעות אפשריות אלה של סוגי הלקות הספציפיים על משתני המחקר, ובמידת הצורך לפקח עליהן כמשתנים מתערבים במחקר.

מגבלה נוספת של המחקר הייתה שהשיטה העיקרית שבה נעשה שימוש הייתה כמותית. מן הראוי לערב גם פן איכותני, מבוסס על ראיונות, שיאפשר בדיקה מעמיקה ומקיפה של המשתנים, של תוכני הלימוד במתמטיקה ושל המוטיבציה בלמידה בקרב תלמידים לקויי למידה וכן של תפיסותיהם האידאולוגיות בקשר למשתנים אלו.

יש צורך במחקר שישווה גם בין מגזרים שונים בחברה הישראלית, המייצגים תפיסות עולם סוציו-תרבותיות שונות במהותן. ייתכן שתפיסות אלו גם עשויות להקרין על תפיסת תוכני אתגר במתמטיקה ועל מוטיבציה בלמידה.

מקורות

- אבישר, ג' (2004). הערכת צרכים ומדידות הישגים של לומדים עם מוגבלויות בכיתה המשלבת. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 197–223). חיפה: אחוה.
- אוסטר, ע' (1990). **מודלים חשיבתיים במתמטיקה ובמדעים אמפיריים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- בורשטיין, ד' (2006). **חשבון פשוט באמת**. הוד השרון: חשיב.
- בן-טוב, ש' (2000). **בדיקת השפעתה של הוראת המתמטיקה בשיטת ההשבה על יחסים חברתיים, דימוי עצמי ומוטיבציה של תלמידים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- ברג, ד' (2000). להפוך את המתמטיקה למציאותית, גישה רב-חושית המתכללת התפתחות חושית-קוגניטיבית עם הוראת ההליכים. **פרספקטיבה – ביטאון אורטון דיסלקסיה ישראל**, 18, 83–85.
- בשארה, ס' (2005). **מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- גזית, א' (1996). **חושבים לעניין, בעיות ואתגרי חשיבה לפיתוח מיומנויות לוגיות מתמטיות**. חולון: מסדה.
- גזית, א' (2000). הוראת מתמטיקה לתלמידים דיסלקטיים – טיפול בליקויי הוראה. **פרספקטיבה – ביטאון אורטון דיסלקסיה ישראל**, 18, 44–53.
- גזית, א' (2004). הוראת מתמטיקה, עניין ויופי – הילכו יחדיו ואולי לא נועדו? בתוך ש' גורי-רוזנבלט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי – מגמות ואתגרים** (עמ' 356–389). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- גזית, א' ופסקין, ד' (2009). מקומה של יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות בסדרות אצל מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי ואצל סטודנטיות המוכשרות להוראה בתחומי דעת אחרים. **מספר חזק 2000**, 17, 16–24.
- גירון, ת' (2009). תרומתן של בעיות בלתי שגרתיות. **מספר חזק 2000**, 17, 42–48.
- גלובמן, ר' והריסון, ג' (1994). למידה פעילה – גישה הטרוגנית להוראה. בתוך י' ריץ ור' בן-ארי (עורכים), **שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית** (עמ' 55–97). אבן יהודה: רכס.
- האוניברסיטה הפתוחה (1992). **סוגיות בחינוך מיוחד**, יחידה 1. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- חכים, ג' וגזית, א' (2011). מקומה של יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות בסדרות אצל תלמידי ה'–ז', בהשוואה למורי מתמטיקה בבית הספר היסודי ולפרחי הוראה בתחומי דעת אחרים. **מספר חזק 2000**, 20, 40–48.
- וינברגר, י' וזוהר, ע' (2005). **פיתוח החשיבה – אתגר בהכשרת מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.

חן, ד' (1998). מאינטואיציה לתחום-דעת: על מהותו של החינוך המדעי והטכנולוגי. בתוך י' סתוי וד' תירוש (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ' 21–38). תל אביב: רמות.

ישראלית, ת' (2008). **הקשר בין הערכה חלופית באמצעות משימות חקר, לבין ההניעה וההישגים במדעים בבתי-ספר יסודיים בחינוך הממלכתי-דתי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

מימון, ק' (2008). **השפעת אימון בפרשנות מטלה על הישגים במטלה, חוללות עצמית פדגוגית ומוטיבציה בלמידה בקרב פרחי הוראה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.

מרולדה, מ"ר ודודסון, פ"ס (2000). פרופילים ללימוד מתמטיקה ואסטרטגיות הוראה שונות. **פרספקטיבה – ביטאון עמותת אורטון דיסלקסיה ישראל, 18**, 24–35.

מרקוביץ, צ' (2003). **ניתוח אירועים מתמטיים בכיתה**. תל אביב: מכון מופ"ת.

משרד החינוך (2004). **חוזר המנהל הכללי**. חוזר מיוחד תשס"ד/4. ירושלים: משרד החינוך.

משרד החינוך (2006). **תכנית הלימודים למתמטיקה בבית הספר היסודי לכלל המגזרים**. ירושלים: משרד החינוך.

נבו, ב' (1997). **אינטליגנציה אנושית**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

פטרסון-מילר, ס' (2000). היבטים חינוכיים של לקויות למידה במתמטיקה. **פרספקטיבה – ביטאון עמותת אורטון דיסלקסיה ישראל, 18**, 6–19.

צמיר, פ' (1998). משתנים אפקטיביים בלמידה: המקרה של חרדת מתמטיקה. בתוך ר' סתוי וד' תירוש (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ' 167–193). תל אביב: רמות.

קלארק, ד' וקלארק, ב' (2003). **עידוד להתמדה בפתרון בעיות במתמטיקה בביה"ס יסודי**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

קלמנטס, ד"ה (2000). מסקנות מחקריות במתמטיקה ליישום בכיתה. **פרספקטיבה – ביטאון דיסלקסיה ישראל, 18**, 95–99.

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל אביב: רמות.

תירוש, ד' וסתוי, ר' (1998). כללים אינטואיטיביים במדע ובמתמטיקה: המקרה של "כל דבר ניתן לחצייה". בתוך הנ"ל (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ' 139–147). תל אביב: רמות.

Agran, M., & Wehmeyer, M. (1999). Teaching problem solving to students with mental retardation. *Innovations, 15*, 1–30.

Berg, D. E. (2010). Creative mathematics for all? A survey of preservice teachers' attitudes. *Journal of Educational Sciences, 2*(2), 309–318.

Chiu, M. S. (2009). Approaches to the teaching of creative and non-creative mathematical problems. *International Journal of Science & Mathematics Education, 7*(1), 55–80.

Cho, S., & Lin, C. Y. (2011). Influence of family processes, motivation, and beliefs about intelligence on creative problem solving of scientifically talented individuals. *Roeper Review, 33*, 46–58.

Clarke, D. M., & Clarke, B. A. (2003). Encouraging perseverance in elementary mathematics: Tale of two problems. *Teaching Children Mathematics, 10*(4), 204–209.

Duda, J. (2010). Mathematical creative activity and the graphic calculator. *International Journal for Technology in Mathematics Education, 18*(1), 3–15.

- Eylon, B., & Linn, M. C. (1988). Learning and instruction: an examination of four research perspectives in science education. *Review of Education Research*, 58(3), 251–301.
- Fischbein, E. (1997). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Dordrecht, Netherlands: Reidel.
- Geary, D. G. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4–15.
- Lev-Zamir, H., & Leikin, R. (2011). Creative mathematics teaching in the eye of the beholder: Focusing of teachers' conceptions. *Research in Mathematics Education*, 13(1), 17–32.
- Mann, E. L. (2006). Creativity: The essence of mathematics. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 236–260.
- Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 82–86.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (2nd ed.). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408–422.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227–251.
- Yee, F. P. (2005). Developing creativity in the Singapore primary mathematics Classes: Factors that support and inhibit. *Thinking Classroom*, 6(4), 14–46.

נספח 1: סדרות בנושא יצירתיות בפתרון בעיות לא שגרתיות במתמטיקה

השלם את האיבר הבא בכל אחת מהסדרות.

הסבר את בחירתך במידת הצורך.

ניתן לרשום במילים או לצייר.

סדרה ראשונה: 1, 3, 7, 15, 31, _____

סדרה שנייה: 1, 3, 4, 7, 11, _____

סדרה שלישית: ר, ש, ש, ר, ח, ש, _____

סדרה רביעית: אליפסה, דלתון, טרפז, מלבן, _____

סדרה חמישית: _____, , , , 

נספח 2: שאלון מוטיבציה ללמידה

תלמיד יקר,

מפגש זה הוא לצורך מילוי שאלון שנועד לצורכי מחקר בלבד. אינך חייב להשתתף וגם אינך חייב לענות על כל השאלות, אבל נודה לך מאוד אם תשתתף במחקר.

לפניך היגדים בנוגע למוטיבציה ללמידה ולעמדות שלך לגבי מקצוע מתמטיקה.

בחר בדירוג המתאים ביותר בין 1-5 (1=מאוד לא מסכים, ו-5=מסכים מאוד).

5 מסכים מאוד	4 מסכים	3 לא מסכים ולא מתנגד	2 לא מסכים	1 מאוד לא מסכים	ההיגדים
					1. אני אוהב לפתור בעיות במתמטיקה, שמהן אני לומד, גם אם אני עושה הרבה שגיאות
					2. אני רוצה להיות תלמיד טוב יותר במתמטיקה משאר התלמידים בכיתה שלי
					3. לא לבייש את עצמי היא סיבה חשובה, שבגללה אני מבצע את המשימות במתמטיקה
					4. סיבה חשובה לכך שאני מבצע משימות במתמטיקה היא שאני אוהב ללמוד דברים חדשים
					5. אני מרגיש שאני מצליח במתמטיקה כשאני מבצע את המשימות בכיתה טוב יותר מהאחרים
					6. חשוב לי מאוד שלא להראות טיפס בשיעורי מתמטיקה
					7. אני אוהב במיוחד בעיות במתמטיקה שגורמות לי לחשוב
					8. אני רוצה להראות למורים שאני חכם יותר משאר תלמידי הכיתה
					9. הסיבה שאני מבצע את המשימות במתמטיקה היא שהמורים שלי לא יחשבו שאני יודע פחות מהאחרים
					10. אחת הסיבות החשובות שאני מבצע את המשימות היא שאני רוצה להבין טוב יותר
					11. חשוב מאוד עבורי להצליח במתמטיקה יותר מתלמידים אחרים בכיתה
					12. הסיבה שאני פותר את המשימות היא שאחרים לא יחשבו שאני טיפש
					13. אחת המטרות החשובות עבורי היא שלא יחשבו שאני לא יכול לפתור את המשימות
					14. אני מרגיש טוב כשאני היחיד שידע לענות על שאלות המורה בכיתה
					15. אני פותר משימות כי הן מעניינות אותי
					16. חשוב לי שהתלמידים האחרים בכיתתי יחשבו שאני מצליח בלימודים
					17. אחת הסיבות לכך שאני לא משתתף בכיתה היא כדי לא להראות טיפש

תודה על שיתוף הפעולה!

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 ניבאו 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), 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 והשירותים 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). 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, 2009; Ari-Am & Gumpel, in press).

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, בנייהן 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, 2007; Sharaby & Margalit, 2011; Tur-Kaspa, 2002). 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; Happè, 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 שישיע 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 המוחצן בדרך כלל חריפים מאוד יחסית לנערים, והן מבטאות מדדי חרדה גבוהים ביותר (Johnson-Reid, 2002; Handwerk, et al., 2006). 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). בחסרוננו של מידע, נדרש מחקר שיספק תמונת מצב ראשונית על שיעור לקויות הלמידה ומאפייניהן בקרב נערות בסיכון.

מטרתנו 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: וידאנו שלא מדובר אצלן בביצוע נמוך של מטלות שפתיות בלבד, שניתן להסבירו כתוצאה של ההגירה. הדבר נערך באמצעות וידוא הבנת הנקרא והבנת ההוראות: הנערות התבקשו לחזור אחר ההוראות ואחר התכנים שנקראו לפני ביצוע המטלות עצמן. האבחון נערך ונותח 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 הלקות המשוערת. 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 (Happè, 1994; Happè, 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 לוודוא הבנתן. השאלות קודדו על סולם בן שלוש דרגות, בין 0-2 (0 – 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, Gorsuch & Lushene, 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 מילויו 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, תעסוקתי 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

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

*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 החוסות), 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 המשתנים הדמוגרפיים, שכן לא התקיימה קבוצת ביקורת של מהגרות מקרב תלמידות החינוך הכללי.

קשר בין לקויות למידה למשתנים אישיים

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

Kruskal-Wallis p	נערות הלומדות בחינוך הכללי (n=23)		נערות בחינוך המיוחד (n=7)		נערות בסיכון (n=58)		תת-מבחן	מבחן
	NLD	LD	NLD	קשיי/LD למידה חמורים	NLD	קשיי/LD למידה חמורים		
	(n=9)	(n=13)	(n=6)	(n=12)	(n=25)			ToM – תאוריות הנפש
p<.001**	11.34 (2.96)	9.77 (2.71)	3.50 (2.07)	7.92 (3.32)	6.20 (2.90)	סיפורים נפשיים		
p<.017*	12.00 (3.08)	8.69 (3.84)	6.29 (4.39)	7.67 (3.40)	6.96 (3.80)	סיפורים פיזיים (ביקורת)		
	(n=9)	(n=13)	(n=7)	(n=15)	(n=30)			STAI – חרדה
p<.001**	42.89 (6.57)	48.62 (8.04)	47.71 (7.97)	47.13 (6.36)	56.20 (9.35)	חרדה מצבית – ציון תקן		
p<.001*	45.78 (8.84)	47.23 (7.04)	51.14 (8.71)	51.20 (8.76)	60.87 (9.68)	חרדה תכונתית – ציון תקן		
	(n=6)	(n=8)	(n=5)	(n=12)	(n=16)			CBCL – מופנמות ומוחצנות
p<.001**	50.17 (9.17) [16.67]	60.00 (9.93) [37.50]	58.40 (3.78) [40.00]	71.50 (8.51) [100]	71.31 (6.20) [93.75]	פרופיל הפנמה – ציון תקן (% מעל קו החיתוך הקליני)		
p<.001**	51.17 (11.14) [33.34]	60.00 (5.01) [37.50]	59.40 (5.46) [60.00]	69.34 (5.18) [100]	72.88 (7.76) [100]	פרופיל החצנה – ציון תקן (% מעל קו החיתוך)		
p<.001**	52.00 (10.17) [33.34]	62.13 (9.48) [62.50]	62.80 (1.79) [100]	72.84 (8.34) [100]	77.63 (7.22) [100]	סה"כ ציוני הסולמות – ציון תקן (% מעל קו החיתוך)		
	(n=9)	(n=13)	(n=7)	(n=16)	(n=31)			SE – חוללות עצמית
p<.024**	80.45 (9.98)	70.46 (12.29)	69.43 (2.07)	72.67 (11.15)	66.74 (11.74)	ציון כללי		
p<.008**	30.00 (3.12)	24.54 (6.59)	21.43 (4.04)	25.34 (4.92)	22.13 (6.46)	אקדמית		
N.S.	27.56 (4.80)	25.08 (4.29)	26.43 (5.16)	26.0 (4.81)	26.16 (4.75)	חברתית		
N.S.	22.89 (4.40)	20.85 (4.62)	21.57 (2.76)	21.34 (4.02)	18.45 (5.29)	רגשית		

*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 3 β	מודל 2 β	מודל 1 β	
.535*	.385*	.376*	סוג מוסד
-.267	-.308*		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
.348	.236*	.141*	R ²
.112	.095		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 שהשלכותיה 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 מקיומן 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 זכות בכיתת הלימוד בעת שהותן במעונות החסות; במהלך שהות זו רובן משלימות שנות לימוד, ניגשות לראשונה למבחנים סטנדרטיים (מבחני

היל"ה) וזכות לתעודות גמר שעליהן חתום משרד החינוך (כאהן-סטרבצ'ינסקי 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 הממתיונות להיקלטות במוסדות חסות ולהשוותן 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 החוסות 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 החוסות. ייצוג היתר או החסר 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 לקווי-למידה או קשיים לימודיים המוריים**. 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'ינסקי, פ' ובודובסקי, 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 לקווי למידה אינטרניים ואקסטרניים**. 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., Happè, 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.
- Happè, 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.
- Happè, 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.

האם תפקודים ניהוליים של סטודנטים הלומדים בהשכלה הגבוהה דורשים כתיבה ידנית?

נעמי וינטראוב, עדי עובדיה-ישראל, חגית וולפסון-שובל
ורותי טראוב-בר אילן

תקציר

על אף השימוש ההולך וגובר במחשב כאמצעי כתיבה חלופי, הכתיבה הידנית (handwriting) היא עדיין כלי הכרחי לביצוע פעילויות אקדמיות, כמו מבחנים וסיכומי שיעור. אף שלאחוז לא מבוטל מהסטודנטים בהשכלה הגבוהה יש קשיים בכתיבה (להלן דיסגרפיה), המחקר בנושא זה דל, ובפרט בהתייחס לתפקודים הניהוליים הנדרשים לכתיבה ידנית. המחקר הנוכחי כלל 182 סטודנטים; מתוכם 144 אובחנו עם דיסגרפיה, והם נחלקו לשלוש תת-קבוצות: סטודנטים עם דיסגרפיה בלבד, סטודנטים עם דיסגרפיה והפרעת קשב וסטודנטים עם דיסגרפיה וקושי שפתי. שאר הסטודנטים (הקבוצה הרביעית) היו ללא ליקוי למידה. הסטודנטים נדגמו במדגם נוחות מאוניברסיטה אחת וממספר מכללות בישראל. לנבדקים הועברו אבחון להערכת תפקודי כתיבה (תכל"ס) ושאלונים להערכת התפקודים הניהוליים שלהם. ממצאי המחקר הראו שברוב התפקודים הניהוליים לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה ללא ליקויים נלווים לבין הסטודנטים ללא ליקויי הלמידה, אולם התפקודים הניהוליים של שתי הקבוצות היו טובים יותר באופן מובהק מאלו של הסטודנטים עם דיסגרפיה וליקויים נלווים. ממצאי המחקר הם בהלימה עם מחקרים המצביעים על כך שהאוכלוסייה עם דיסגרפיה היא הטרוגנית; בחלק מאוכלוסייה זו, הקשיים בכתיבה ידנית הם כנראה בעיקר על רקע הפרעת קשב וקשיים בשפה ובתפקודים ניהוליים. ברם קשיים בכתיבה ידנית יכולים להיות גם על רקע של מיומנויות לוקות אחרות, כגון תפיסה וארגון גרפו-מוטוריים מרחביים או מיומנויות סנסו-מוטוריות. ממצאי מחקר זה מצביעים על כך שבאבחון של סטודנטים עם קשיים בכתיבה, חשוב לאתר את הקשיים העומדים בבסיס הקושי, במטרה לקבוע התאמות בדרכי ההבחנות והתערבות הולמת.

מילות מפתח: דיסגרפיה, סטודנטים בהשכלה הגבוהה, תפקודים ניהוליים, זיכרון עבודה

* ברצוננו להביע את הערכתנו הרבה לעמותת אורטון-דיסלקציה ישראל על תמיכתה הנדיבה במחקר זה. כמו כן, תודתנו נתונה לסטודנטים אשר תרמו מזמנם למחקר, לסטודנטיות נעמה יוסילס והיילי ווייגלט-מרום, שבמסגרת עבודת המוסמך (נעמה) ועבודת הדוקטור (היילי), אספו נתונים על סטודנטים שחלקם השתתפו במחקר זה.

מבוא

כתיבה היא אמצעי תקשורת הכרחי בתחומי החיים השונים, ולעתים קרובות היא הדרך העיקרית שבה מביעים תלמידים וסטודנטים את הידע שלהם. על אף השימוש ההולך וגובר במחשב כאמצעי כתיבה חלופי, הכתיבה הידנית (handwriting) היא עדיין כלי שכיח, ולעתים קרובות הכרחי, לתפקוד במגוון פעילויות אקדמיות, כמו למשל סיכומי שיעור ומבחנים (Peverly et al., 2013). כדי שהכתיבה הידנית תהיה יעילה, היא צריכה להיות מהירה וקריאה ולהתבצע תוך מאמץ מינימלי (ינון ווינטראוב, 2000).

רוב התלמידים רוכשים את מיומנות הכתיבה בשנות לימודיהם הראשונות, אולם מחקרים שונים מצביעים על כך של-5%–25 מאוכלוסיית התלמידים ישנה לקות מסוג דיסגרפיה (Karlsdottir & Stefansson, 2002). בדרך כלל, הקשיים בכתיבה מופיעים כבר מגיל הילדות, ולעתים קרובות אינם נעלמים עם ההתבגרות, אלא אף מחמירים בבית הספר התיכון, כשהדרישות לתוצר הכתוב עולות במידה ניכרת (Connolly, Campbell, MacLean & Barnes, 2006). אוכלוסיית האנשים עם דיסגרפיה היא הטרוגנית (Nicholson & Fawcett, 2011). הטרוגניות זו מתבטאת בשני אופנים: (א) בגורמים ללקות, כלומר במיומנויות או במנגנונים השונים שעומדים בבסיס הקושי בכתיבה, כגון ליקויים שפתיים, בליקויים קוגניטיביים, כגון, קשב, זיכרון ותכנון מוטורי, ובמיומנויות סנסו-מוטוריות, כגון דיוק ושליטה מוטוריים (פרישמן-שיטרת ווינטראוב, 2013; Nicholson & Fawcett, 2011); (ב) בביטויי הלקות, כלומר במדדי הכתיבה השונים – קריאות ומהירות (Graham & Weintraub, 1996).

לקשיים בכתיבה ידנית יכולות להיות השלכות על הישגי התלמידים, כגון בעיה בשימור ידע בצורה יעילה באמצעות סיכומי שיעור וסיכום חומר כתוב (Boyle, 2010; Peverly et al., 2013) או קושי בהבעת הידע בכתב (Medwell, Strand & Wray, 2009). כמו כן מחקרים הצביעו על כך שמורים או מעריכים אחרים נטו לתת לטקסטים שנכתבו בכתב יד קשה לקריאה, ציונים נמוכים יותר מאלו שנתנו לטקסטים שנכתבו בכתב יד קריא, אף על פי שתוכן הטקסטים היה זהה (Greifeneder et al., 2010). משום כך תלמידים שכתב ידם אינו קריא עלולים לסבול מציונים נמוכים יותר, ומכאן גם מתסכולים ואכזבות. כתוצאה מכך, ביטחונם העצמי והדימוי העצמי שלהם עלולים להיפגע (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv & Rosenblum, 2009; Graham, Harris & Mason, 2005). לפיכך ישנה חשיבות רבה בהבנת תהליך הכתיבה הידנית והמנגנונים העומדים בבסיסה.

תהליך הכתיבה הידנית

מהמודלים השונים המתארים את תהליך ההבעה בכתב (לדוגמה Alamargot & Chanquoy, 2001; Berninger, Abbott, Whitaker, Sylvester & Nolen, 1995; Hayes & Chenoweth, 2006), ניתן ללמוד שהכתיבה הידנית היא חלק אינטגרלי מהתהליך למרות השונות בין המודלים, קיימת הסכמה בין החוקרים שההבעה בכתב היא תהליך

הכולל כמה שלבים, וביניהם: (א) תכנון (planning), הכולל הצבת מטרה, העלאת רעיון וארגון המסר ברמה הרעיונית; (ב) תרגום (translating), שלב שבו מתורגמים הידע והרעיונות לשפה פנימית; (ג) שלב התעתיק (transcription), שלב שבו מתורגמת השפה הפנימית לשפה כתובה נצפית (כתיבה ידנית או הקלדה); (ד) שלב הניטור או ההערכה (monitoring or revising) של התוצר הכתוב (Berninger et al., 1995; Olive & Kellogg, 2002).

מכאן ניתן ללמוד שהכתיבה הידנית (התעתיק) היא חלק אינטגרלי מתהליך ההבעה בכתב. אולם במודלים אלו לא תואר תהליך הכתיבה הידנית. לעומת זאת, לאורך השנים חוקרים שונים ניסו להסביר תהליך זה. אחד המודלים המרכזיים פותח על ידי ואן ח'אלן, שתיאר את הכתיבה הידנית כתהליך היררכי, רב-שלבי, שבו שלב מוביל לשלב, ותהליכים קוגניטיביים גבוהים משפיעים על תהליכים קוגניטיביים נמוכים (van Galen, 1991). אולם השלבים גם מתרחשים במקביל. לפי המודל, עם תרגום הרעיון לשפה הפנימית (שלב התרגום במודלים שתוארו לעיל), הכותב בוחר מילה שהוא רוצה לכתוב. לאחר שליפת הייצוגים הפונולוגיים של המילה, הם מתורגמים לגרפמות תואמות, כלומר ייצוגים חזותיים מופשטים של האותיות במילה. הגרפמות מאוכסנות בבאפר גרפמי (זיכרון עבודה) ברצף הנכון (גביעון ופרידמן, 2007), ובעקבות זאת נשלפות האלוגרפות (הייצוגים הספציפיים של צורת האות, כלומר דפוס או כתב, אות רגילה או סופית) התואמות את הגרפמות השמורות בזיכרון העבודה. בחירת האלוגרפות מובילה לשליפת התכניות המוטוריות המתאימות להן. אלו נשמרות בזיכרון העבודה להמשך התהליך. בשלב האחרון נקבע גודל האות שתיכתב, ובהתאם לכך נבחרים השרירים הנדרשים לשם ביצוע הכתיבה, תוך שימוש במידת הכוח הנדרשת. מאוחר יותר חוקרים תיארו שלב נוסף (ויזו-מרחבי), המתרחש לאחר שלב בחירת התכנית המוטורית ולפני קביעת גודל האות (Graham, Struck, Santoro & Berninger, 2006). בשלב זה נבחר המקום שבו תיכתב האלוגרפה על הנייר (יחסית לשורה, לשוליים ולאות או לרווח שלפניה), היינו הארגון המרחבי על הדף.

במודלים הללו חסרה התייחסות לתהליך הבקרה החזותית והקינסטטית שבאמצעותה מקבל הכותב משוב על התנועות שהוא ביצע תוך כדי כתיבה, לדוגמה, האם ביצע את התכנית המוטורית המצופה, היינו כתב את האות בצורה, בגודל או במקום הנכונים (Graham & Weintraub, 1996). מהאמור לעיל ניתן להסיק שלכתיבה הידנית נדרשים תפקודים שפתיים, קוגניטיביים, ניהוליים וסנסו-מוטוריים (לדוגמה, Altemeier, 2013; Feder & Majnemer, 2007; Peverly et al., 2008; Abbott & Berninger, 2008). כמו כן, ניתן לשער שקושי בכתיבה ידנית יכול לנבוע מכשל בכל אחד משלבי תהליך הכתיבה. בשלבים הראשונים, הכשל עלול להיות בעיקר על רקע של קשיים שפתיים או קוגניטיביים גבוהים (למשל קושי בתרגום פונמי-גרפמי, בשמירת הגרפמות או האלוגרפות ברצף הנכון או בהתאמת תכנית מוטורית לאלוגרפה). כשלים בשלבים מאוחרים יותר יכולים להיות על רקע של קשיים בתפקודים קוגניטיביים נמוכים יותר, כגון ארגון במרחב, או על רקע תפקודים סנסו-מוטוריים בשלב ההוצאה לפועל של

הכתיבה או בשלב המשוב. עד כה, רוב המחקר בכתיבה הידנית התמקד בהיבטים השפתיים, הקוגניטיביים והסנסו-מוטוריים. מחקר בנושא תפקודים ניהוליים בהקשר של כתיבה כמעט שאינו קיים.

תפקודים ניהוליים וכתיבה

למונח "תפקודים ניהוליים" (executive functions) הגדרות שונות. אחת ההגדרות המקובלות היא, שתפקודים ניהוליים מייצגים מכלול יכולות הדרושות לאדם לשם שליטה וויסות עצמי בעת בחירת פעולות מכוונות מטרָה, תכנון, ארגון וביצוען (Barkley, 2012; Medwell et al., 2009). ניתן לחלק יכולות אלו לתפקודים המאפשרים לאדם לווסת את התנהגותו ותגובותיו הרגשיות (למשל עיכוב תגובה, העברת קשב, בקרה עצמית ושליטה רגשית), ולתפקודים קוגניטיביים גבוהים, הדרושים לאדם בכדי לפתור בעיה בשיטתיות (למשל תכנון, ארגון, זיכרון עבודה, שיפוט ובקרה עצמית (Roth, Isquith & Gioia, 2005; Walsh, Celio, Vaughan, 2005; Lindgren & Blecker, 2011).

בהקשר של הכתיבה הידנית, ניתן לשער שתפקודים ניהוליים (כגון: תכנון, ארגון, בקרה וזיכרון עבודה) חיוניים בכל אחד משלבי התהליך. המחקרים המעטים בנושא זה התמקדו בעיקר בילדים. טוכה ולנגה בדקו את ההיבט של ויסות ההתנהגות בהקשר של כתיבה ידנית, באופן עקיף. במחקרם נמצא שכתב ידם של ילדים עם הפרעת קשב וריכוז בגיל בית ספר יסודי היה קריא פחות מזה של ילדים ללא הפרעת קשב. יתרה מזאת, בעקבות טיפול תרופתי (ב-Methylphenidate) שניתן לילדים עם הפרעת הקשב, השתפרה קריאות כתב ידם, אך קצב הכתיבה והשטף שלה ירדו. החוקרים הסבירו זאת בכך שהשימוש בתרופה שיפר את עיכוב התגובה של הילדים עם הפרעת הקשב במהלך הכתיבה, ובכך סייע להם להפנות משאבי קשב לאיכות כתב ידם. לעומת זאת, השיפור בעיכוב התגובה האט את קצב כתיבתם (Tucha & Lange, 2001).

מההיבט המטה-קוגניטיבי של התפקודים הניהוליים בהקשר של הכתיבה הידנית, המחקרים המעטים הקיימים התמקדו בעיקר בתכנון, ארגון וזיכרון עבודה. בכתיבה ידנית משתנים אלו מתבטאים בשתי פעולות מרכזיות: בקרב כותבים צעירים, נדרשים תכנון וארגון בעת רכישת הדגם המוטורי של אופן עיצוב האותיות, הינו כיווני האותיות והפעולות הנדרשות לשם ביצוע כתיבתן; בקרב כותבים מיומנים נדרשים תכנון וארגון בקביעת מיקום האותיות על הדף ביחס לאותיות אחרות, לשורה ולשוליים (Graham et al., 2006). מחקרים אחדים בדקו את יכולות הארגון הגרפ-מוטורי של ילדים בהקשר של כתיבה ידנית. במרביתם דווח שבקרב ילדים עם קשיים בכתיבה ידנית יכולת זו נמוכה יותר מאשר בקרב עמיתיהם שאינם מתקשים בכתיבה, או שנמצא קשר בין קריאות כתב היד לבין יכולת הארגון והיזו-מרחבי (לדוגמה Duiser, van der Kamp, Ledebt & Savelsbergh, 2013; Weintraub & Graham, 2000). במחקר אחר נבדק הקשר בין התכנון והארגון בתפקודי היום-יום לבין יכולת הכתיבה הידנית בקרב ילדים עם קשיים בכתיבה ידנית וללא קשיים אלו. נמצא שיכולת הארגון של ילדים

ללא קשיים בכתיבה הייתה טובה יותר מזו של הילדים שהתקשו בכתיבה. כמו כן, נמצא קשר בין קריאות כתב היד לבין יכולת הארגון בקרב הילדים שהתקשו בכתיבה, אך לא בקרב עמיתיהם (Rosenblum, Aloni & Josman, 2010).

לפי המודלים של כתיבה ידנית, זיכרון בכלל, ובפרט זיכרון עבודה, הם מרכיבים משמעותיים במעבר משלב לשלב (Gvion & Friedmann, 2010; van Galen, 1991). במחקר אחד נבדק הקשר בין זיכרון עבודה ומרכיבים שונים בהבעה בכתב (כולל כתיבה ידנית) בקרב ילדים. במחקר זה הבחינו החוקרים בין זיכרון עבודה לבין זיכרון לטווח קצר, ומצאו קשר בין מטלות שבדקו זיכרון לטווח קצר (אך לא זיכרון עבודה) לבין כתיבה ידנית (Swanson & Berninger, 1996). במחקרים המעטים האחרים שנמצאו (לדוגמה Olive & Kellogg, 2002; Tucha, Tucha & Lange, 2008), הקשר בין זיכרון עבודה לבין כתיבה ידנית נבדק בעקיפין, על ידי בדיקת ההשלכות של הפרעה באוטומטיות בכתיבה הידנית (עקב ליקוי או מניפולציה בתנאי מעבדה). במחקרים אלו ההנחה הייתה שכאשר תהליך הכתיבה הידנית אינו אוטומטי, נדרשים משאבי קשב רבים יותר לביצוע התהליך, והדבר יוצר מעמסה רבה יותר על מערכת זיכרון העבודה. כתוצאה מכך עלולה להיות ירידה בשטף הכתיבה, ולעתים – גם בקריאות כתב היד (לדוגמה Medwell et al., 2009). לחלופין, ליקוי בזיכרון העבודה עלול לפגוע בתהליך הכתיבה (Kellogg, 2008). במחקר שערכו אוליב וקלוג, התבקשו ילדים ומבוגרים לבצע מטלות כתיבה ידנית תוך שימוש במסיחים, במטרה לפגוע באוטומטיות תהליך הכתיבה. נמצא שהמסיחים הפריעו לילדים יותר מאשר למבוגרים, שכן אוטומטיות הכתיבה שלהם לא הייתה מפותחת, ועל כן נדרשו להשקיע משאבי קשב רבים יותר במטלות (Olive & Kellogg, 2002). בדומה, בסדרת מחקרים שונים הראו טוכה ועמיתים שהפרעה לתהליך הטבעי של הכתיבה, כמו למשל כתיבה באמצעות ראי, גורמת לירידה בשטף הכתיבה של מבוגרים. על סמך ממצאים אלו הסיקו החוקרים שזיכרון עבודה הוא מרכיב משמעותי בתהליך הכתיבה הידנית, במיוחד כאשר הכתיבה הידנית אינה אוטומטית (מסיבות התפתחותיות או עקב מסיחים) (Tucha et al., 2008).

המחקר בנושא הכתיבה הידנית בקרב סטודנטים בהשכלה הגבוהה הוא דל (לדוגמה Barnett, Henderson, Scheib & Schulz, 2011; Olive, Alves & Castro, 2009), ובפרט מעטים המחקרים שבדקו את מיומנויות הבסיס הקשורות לכתיבה ידנית בקרב סטודנטים (לדוגמה Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind, 2008; Cousins & Smyth, 2003), כולל התפקודים הניהוליים הנדרשים לכתיבה ידנית. במחקר אחד, שהתמקד בסיכום שיעורים של סטודנטים בהשכלה הגבוהה, נבדק בין היתר הקשר בין זיכרון עבודה מילולי לבין מהירות הכתיבה. ממצאי המחקר הראו קשרים נמוכים מובהקים בין שתי מטלות זיכרון העבודה המילולי (קשב שמיעתי וה-Stroop) לבין מהירות הכתיבה הידנית (Peverly et al., 2013). במחקר אחר בדקה רוזנבלום את התפקודים הניהוליים הנדרשים ביום-יום של סטודנטים בהשכלה הגבוהה עם הפרעה התפתחותית בקואורדינציה (DCD) וללא הפרעה זו, עם התמקדות בנושא

ארגון. ממצאי המחקר הראו קשר בין יכולת הכתיבה לבין יכולת תכנון וארגון בתפקוד היום-יומי (Rosenblum, 2013). מחקרים אלו הם עדות ראשונית לקשר בין תפקודים ניהוליים לבין כתיבה ידנית בקרב אוכלוסיית סטודנטים בהשכלה הגבוהה, אולם יש צורך להמשיך בבדיקת סוגיה זו בכלל, ובפרט בשפה העברית.

לסיכום, רוב המחקר הקיים בנושא כתיבה ידנית התמקד בהיבטים שפתיים, קוגניטיביים (בעיקר קשב וזיכרון) וסנסו-מוטוריים. מודלים המתארים את תהליך ההבעה בכתב והכתיבה הידנית מצביעים על כך שתפקודים ניהוליים נדרשים בכל אחד משלבי התהליך. עד כה המחקר המועט שבדק את הקשר בין כתיבה ידנית ותפקודים ניהוליים התמקד בילדים. לעומת זאת, מחקרים בודדים בלבד בחנו את הכתיבה הידנית בקרב סטודנטים, ובפרט בהתייחס לתפקודים הניהוליים. מטרת מחקר זה הייתה לבדוק האם התפקודים הניהוליים של סטודנטים עם דיסגרפיה הלומדים בהשכלה הגבוהה שונים מאלו של עמיתיהם שללא דיסגרפיה. ההשערה היא שהציונים של הסטודנטים עם דיסגרפיה יהיו נמוכים יותר מאלו של הסטודנטים ללא דיסגרפיה. בשל העובדה שכתיבה ידנית עדיין שכיחה בקרב סטודנטים בהשכלה הגבוהה, ומשום שהם עדיין נדרשים לכתוב מבחנים בכתיבה ידנית, ישנה חשיבות רבה להבנת תהליך הכתיבה הידנית ומיומנויות הבסיס המבחינות בין סטודנטים עם קשיים בכתיבה ידנית וסטודנטים ללא קשיים אלו.

שיטות

מבנה המחקר

מחקר זה הוא השוואתי. המשתנה הבלתי תלוי בו הוא קבוצה: השתתפו בו שלוש קבוצות של סטודנטים עם קשיים בכתיבה ידנית (דיסגרפיה בלבד, דיסגרפיה והפרעת קשב ודיסגרפיה וקושי שפתי) וקבוצה רביעית, שכללה סטודנטים ללא ליקויי למידה. המשתנה התלוי הוא תפקודים ניהוליים. הסטודנטים נדגמו במדגם נוחות מאוניברסיטה אחת במרכז הארץ ומארבע מכללות באזורים שונים בארץ.

מדגם

המדגם כלל 182 סטודנטים, מתוכם 144 עם קשיים בכתיבה ידנית (ממוצע גיל=24.8, ס"ת=2.6). מתוך קבוצה זו ל-18 (12.5%) הייתה גם הפרעת קשב וריכוז, ול-54 (37.5%) היו גם קשיים בשפה. במדגם המקורי הייתה קבוצה קטנה נוספת של סטודנטים (n=10) שהיו להם, נוסף על דיסגרפיה, קשיים הן בשפה והן בקשב, אולם מפאת היותם קבוצה הקטנה מדי וכדי לשמור על קבוצות הומוגניות עד כמה שניתן, הם לא נכללו במחקר. קשיים בכתיבה נקבעו על סמך אבחון תפקודי כתיבה לסטודנטים (תכל"ס) (וינטראוב, עובדיה-ישראל, שובל, וטראוב-בר-אילן, 2012). הפרעת קשב וריכוז וקושי בשפה (קושי בקריאה ושגיאות כתיב) נקבעו על סמך דוחות אבחון של

הסטודנטים מתקופת התיכון, מהתקופה שלקראת לימודיהם במוסד להשכלה הגבוהה או מעת לימודיהם בו. בקבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה, 121 (84%) היו גברים ו-114 (82%) היו ימניים. שאר הסטודנטים במדגם (n=36) היו ללא ליקויי למידה (על פי דיווח עצמי בשאלון פרטים אישיים ועל סמך אבחון הכתיבה הידנית). בקבוצה ללא ליקויי למידה (ממוצע גיל=25.1, ס"ת=2.4), 25 (69.4%) היו גברים, ו-19 (90.5%) היו ימניים. יש לציין שהאחוז הגבוה של גברים בקבוצת הדיסגרפיה אופייני לאוכלוסייה זו (Graham & Weintraub, 1996).

כל הסטודנטים שנכללו במחקר ענו על הקריטריונים הבאים: (א) גילאי 18–35; (ב) שפת אם עברית; (ג) למדו לכתוב בשפה העברית בארץ מכיתה א; (ד) לא שהו בחוץ לארץ לפרק זמן ארוך מחמש שנים בין כיתות ג ל-יב. הקריטריונים המוציאים היו: (א) ליקויים חושיים בשמיעה או בראייה; (ב) קיומם של כאב או בעיה רפואית (שבר או דלקת) שהשפיעו על יכולת הכתיבה, בפלג הגוף העליון, במהלך ששת החודשים האחרונים; (ג) מחלה או פגיעה נוירולוגיות או אבחנה של בעיה נפשית; (ד) נטילת תרופות שעלולות להשפיע על הכתיבה (מלבד נטילת תרופות הניתנות בשל הפרעת קשב וריכוז, בקבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה). כמו כן, הסטודנטים עם דיסגרפיה עמדו גם בתנאים הבאים: (א) ציונם לפחות באחד ממדדי אבחון התכל"ס (מהירות או קריאות) היה נמוך מהממוצע בסטיית תקן וחצי ומעלה. הציון הנמוך היה צריך להיות לפחות במטלה אחת; (ב) היה להם ציון של סטיית תקן וחצי ומטה באחד המבחנים הבודקים תפקוד מוטורי או ארגון תפיסתי ויזו-מוטורי. בקרב הסטודנטים ללא ליקויי למידה, הציון בשני מדדי התכל"ס ובכל המטלות היה צריך להיות ממוצע ומעלה.

כלי המחקר

שאלון פרטים אישיים. השאלון פותח כחלק מסוללת אבחון לאוכלוסייה עם חשד לדיסגרפיה. הוא מתייחס לפרטים דמוגרפיים של המשתתף, התפתחות ובריאות כללית, רקע אבחוני וטיפול בהקשר של קשב ולקויות למידה, רקע לשוני ורכישת מיומנויות אקדמיות בסיסיות, תפקוד כללי לאורך שנות בית הספר, כולל קבלת סיוע, תפקוד ביום-יום, תפקוד במסגרת ההשכלה הגבוהה ודרכי התמודדות עם קשיים בלמידה (אם קיימים כאלו), כולל קבלת התאמות בדרכי היבחנות בעבר או בהווה. כל אלו נועדו לבחון האם הסטודנט מתאים לקריטריונים המכלילים והמוציאים של המחקר.

אבחון תפקודי כתיבה לסטודנטים (תכל"ס) (וינטראוב ועמיתים, 2012). מטרת האבחון הזה היא לבדוק את מיומנות הכתיבה בקרב סטודנטים. הוא כולל ארבע מטלות כתיבה: (א) מטלת כתיבת אותיות הא"ב מהזיכרון (מטלה זו לא נכללה במחקר הנוכחי); (ב) מטלת העתקת קטע למשך עשר דקות בקצב הכתיבה הרגיל; (ג) מטלת כתיבה בעקבות הכתבה, שבה הנבדק מתבקש לכתוב קטע המושמע למשך שלוש דקות; (ד) כתיבה חופשית – כתיבת חיבור על אחד מתוך שלושה נושאים במשך חמש דקות. הנושאים הם בסוגה של כתיבה טיעונית. הנבדק מתבקש לכתוב "כמה שיותר,

עד שיתבקש לעצור". מטלות הכתיבה מוערכות באמצעות מספר מדדים הקשורים לתהליך הכתיבה ולתוצר הכתוב: (א) מהירות הכתיבה: מספר האותיות הנכתבות בממוצע לדקה – ככל שהציון גבוה יותר, כך הביצוע טוב יותר; (ב) קריאות כתב היד, המוערכת באמצעות מדד של קריאות פונקציונלית – אחוז המילים הלא-קריאות: ככל שהציון גבוה יותר, כך הביצוע נמוך יותר. ישנם גם מדדים של מרכיבי קריאות (עיצוב אותיות וארגון במרחב הדף), אולם במחקר זה לא נעשה בהם שימוש. נמצא כי לאבחון יש תוקף מבחין בין מגדרים. כמו כן נמצא תוקף מתכנס – מתאם בינוני מובהק בין ציוני הקריאות בהעתקה, הכתבה וכתיבה חופשית ($r < .41$, $p < .01$). ובין ציוני מהירות הכתיבה במטלות ההעתקה וההכתבה ($r = .66$, $p < .00$) (וינטראוב ועמיתים, 2012). נמצאה גם מהימנות בינונית ומובהקת בין בודקים בהקשר של מדד הקריאות ($r < .87$, $p < .01$) (יוסילס, 2012) ושל מדד מהירות ($r < .90$, $p < .01$) (פלדמן, 2009).

שאלון ה-Behavioral Rating Inventory of Executive Function – Adult Version (BRIEF-A)

(BRIEF-A) (Roth et al., 2005). שאלון ה-BRIEF-A הוא שאלון לדיווח עצמי על התפקוד היום-יומי של האדם ומיועד לאוכלוסייה של מבוגרים גילאי 18–90. השאלון כולל 75 היגדים, המוערכים על סולם בן שלוש דרגות. הציון הגולמי הכללי – Global Executive Composite (GEC), מופק על ידי סיכום הציון שניתן במכלול ההיגדים. כמו כן, היגדי השאלון מחולקים לשני אינדקסים: תפקודים מטה-קוגניטיביים (MI – The Metacognition Index) וויסות התנהגות (BRI – The Behavioral Regulation Index). כל אינדקס מחולק לכמה סולמות של תפקודים ניהוליים העומדים בפני עצמם: אינדקס ה-BRI כולל את הסולמות הבאים: עיכוב תגובה (Inhibit), מעברי קשב (shift), שליטה רגשית (emotional control) ובקרה עצמית (self monitors); אינדקס ה-MI כולל את הסולמות: יזימה (initiate), זיכרון עבודה (working memory), תכנון או ארגון (plan/organize), בקרה על מטלות (task monitor) וארגון חומרים (organization of materials). ניתן להמיר כל אחד מהציונים הנ"ל (ציון כללי, אינדקסים או סולמות) לציון T על פי שבע קבוצות גיל. בשאלון ה-BRIEF-A, ככל שהציון גבוה יותר, כך התפקוד נמוך יותר. ציון T מעל 65 מצביע על ליקוי. במחקר זה נעשה שימוש בכל המדדים על פי הציון הגולמי שלהם. בבדיקת כל המדדים שתוארו, נמצאו מהימנות בינונית בין בודקים ($.44 \leq r \leq .68$), עקיבות פנימית בינונית עד גבוהה ($.73 \leq \alpha \leq .98$) ומהימנות מבחן חוזר גבוהה ($.82 \leq r \leq .94$) (Roth et al., 2005). במחקר זה נעשה שימוש בגרסה בעברית, אשר נמצאה בעלת עקיבות פנימית בינונית עד גבוהה ותוקף מבחין בין מבוגרים עם ADHD ובלעדיו (רוטנברג-שפיגלמן, רפפורט, שטרן והרטמן-מאיר, 2008).

שאלון לאיתור ליקויים בקואורדינציה מוטורית בקרב מתבגרים ומבוגרים צעירים

(Tal-Saban, Ornoy, Grotto & Parush, 2012). מטרת השאלון היא לאתר מתבגרים ומבוגרים צעירים עם חשד לליקויים בקואורדינציה מוטורית התפתחותית. השאלון הוא דיווח עצמי וכולל 18 פריטים. כל פריט מתייחס לתחומי תפקוד שונים בחיי

היום-יום, הדורשים מיומנויות שונות (מוטוריקה עדינה, מוטוריקה גסה, ארגון וכדומה). הנשאל מתבקש לציין בכל תחום תפקוד, האם היה לו קושי בו בעבר, והאם הוא מתקשה בו בהווה. כל פריט מדורג על סולם בן חמש דרגות, מ-1 ("תמיד מתקשה") עד 5 ("לעולם לא מתקשה"). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני פריטים בלבד: "אני מתקשה בארגון וסדר סביב מטלות יום-יומיות" ו"אני מתקשה בניהול וארגון זמן". נמצא כי השאלון מבחין בין נבדקים עם ליקויים בקואורדינציה מוטורית התפתחותית ונבדקים ללא ליקויים אלו ($p < .001$). כמו כן דווח על מהימנות פנימית גבוהה ($\alpha = .88, p < .01$) (Tal-Saban et al., 2012).

הליך המחקר

ראשית התקבל אישור לביצוע המחקר מוועדת האתיקה של האוניברסיטה העברית. הסטודנטים עם קשיים בכתיבה אותרו בעקבות פנייה שלהם לאבחון. בתום האבחון (שכלל בין היתר את כלי המחקר המתוארים לעיל), סטודנטים שנמצאו עם דיסגרפיה והתאימו לקריטריוני המחקר, התבקשו, אחרי קבלת הדוחות, לאשר הוספת נתונים למחקר באופן אנונימי. אלו שהסכימו התבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת. הסטודנטים ללא קשיים בכתיבה גויסו באמצעות פרסומים בקמפוסים או בשיטת "חבר מביא חבר". הסטודנטים שהתאימו לקריטריוני המחקר התבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת. סוללת אבחוני המחקר הועברה באופן פרטני על ידי מרפאה בעיסוק, מומחית בתחום קשיים בכתיבה. כדי להתגבר על משתנה העייפות, המטלות הועברו בסדר משתנה.

ניתוח נתונים

ניתוח הנתונים התבצע באמצעות תוכנת SPSS לעיבודים סטטיסטיים. כל הניתוחים הסטטיסטיים נעשו ברמת מובהקות של 0.05. לשם תיאור האוכלוסייה (ממוצעים, סטיות תקן ושכיחויות) נעשה שימוש בסטטיסטיקה תיאורית. במטרה להשוות את קבוצות המחקר, נעשה שימוש במבחני ANOVA או במבחני MANOVA. במקרים שבהם הושוו תת-קבוצות המחקר, נעשה שימוש במבחני המשך מסוג Scheffe.

תוצאות

כפי שתואר בסעיף אוכלוסיית המחקר, ניתן לראות שלחלק מהסטודנטים עם דיסגרפיה היו לקויות נלוות, שיכלו להשפיע הן על אופן כתיבתם והן על התפקודים הניהוליים שלהם. לפיכך, במטרה לענות על שאלת המחקר, ההשוואה נעשתה בין שלוש תת-קבוצות של סטודנטים עם דיסגרפיה (קשיים בכתיבה בלבד, קשיים בכתיבה והפרעת קשב וקשיים בכתיבה ובשפה), ובינם ולבין קבוצת הסטודנטים ללא ליקויי למידה. התפלגות אוכלוסיית המחקר לפי ציוני מהירות וקריאות כתב ידם מתוארת בלוח 1.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של אוכלוסיית המדגם בתפקודי הכתיבה הידנית

תכל"ס	דיסגרפיה בלבד n=72		דיסגרפיה והפרעת קשב n=18		דיסגרפיה וקושי בשפה n=54		ללא ליקויי למידה n=36	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
מהירות								
העתקה	115.96	25.72	104.95	20.61	94.51	19.80	132.13	18.68
הכתבה	150.41	21.28	143.41	14.59	135.00	27.54	162.34	6.35
קריאות								
העתקה	11.48	14.69	8.10	15.59	2.61	3.79	73.	1.18
הכתבה	14.88	16.37	11.71	14.73	7.90	8.62	1.42	1.87
כתיבה חופשית	13.61	15.57	7.68	8.40	5.51	6.61	1.70	1.83

הערות: (א) תכל"ס – תפקודי כתיבה לסטודנטים; (ב) מהירות – ממוצע תווים לדקה (ככל שהציון גבוה יותר – הכתיבה מהירה יותר); (ג) קריאות – אחוז המילים הלא קריאות (ככל שהציון גבוה יותר הקריאות נמוכה יותר)

ראשית, בדקנו, האם קיימים הבדלים בין הקבוצות בתפקודים הניהוליים (שאלון ה-BRIEF). הממוצעים וסטיות התקן של ארבע הקבוצות מתוארים בלוח 2. כדי לבדוק את ההבדלים בציון הכללי של התפקודים הניהוליים, נעשה ניתוח מסוג ANOVA. בהתאם להשערה, אכן נמצא הבדל מובהק ($F(3,175)=7.05, p<.001$) עם אפקט נמוך ($\eta^2=.11$) (partial eta squared). אולם כפי שמוצג בלוח 2, מבחני המשך הראו שבניגוד למצופה, לא היו הבדלים מובהקים בין קבוצת הדיסגרפיה בלבד לבין הסטודנטים ללא ליקויי למידה. לעומת זאת, נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצות הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד והסטודנטים ללא ליקויי למידה לבין הקבוצה עם דיסגרפיה והפרעת קשב וכן לבין זו עם דיסגרפיה וקשיים בשפה ($p<.05$).

בשלב הבא, בדקנו באמצעות ניתוח מסוג MANOVA האם קיים הבדל מובהק בין הקבוצות בציון הכולל של שני האינדקסים של תפקודים ניהוליים. נמצא אפקט ראשי נמוך לקבוצות ($F=3.84, p<.01, \eta^2=.06$). בדומה, כפי שניתן לראות בלוח 2, נמצא הבדל מובהק עם אפקט נמוך בין הקבוצות גם בכל אחד מהאינדקסים בנפרד – מטה-קוגניציה ($F(3,175)=5.29, p<.05, \eta^2=.08$) וויסות ההתנהגות ($F(3,175)=6.09, p<.01, \eta^2=.09$). אולם כמו בציון הכולל של מבחן ה-BRIEF, מבחני המשך הראו שבאינדקס של מטה-קוגניציה לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד לבין הסטודנטים ללא ליקויי למידה. לעומת זאת, שתי הקבוצות הללו נבדלו באופן מובהק מקבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה וקשיים בשפה ($p<.05$), אך לא מן הסטודנטים עם דיסגרפיה והפרעת הקשב, אף שהממוצע של קבוצה זו דומה מאוד לממוצע של קבוצת הדיסגרפיה עם קשיים בשפה. כמו כן לא נמצא הבדל מובהק בין הסטודנטים עם דיסגרפיה והפרעת קשב ובין אלו עם קושי בשפה. בדומה, באינדקס של ויסות התנהגות, לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הדיסגרפיה בלבד

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בתפקודים ניהוליים של קבוצות המחקר

מבחני המושך	η^2_p	F	ללא ליקויי למידה n=36				דיסגרפיה וקושי בשפה n=54				דיסגרפיה והפרעת קשב n=18				דיסגרפיה בלבד n=72			
			ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע		
A, D>B, C	.11	7.05**	7.59	50.56	12.18	57.65	10.61	59.83	10.42	51.07								
A ₁ , D>C	.08	5.29*	8.80	52.94	13.82	60.39	13.35	59.89	10.95	53.19								
-	.04	2.32*	8.65	52.82	12.58	56.62	13.16	58.94	12.01	52.58								
A, D>B, C	.17	11.56**	8.01	51.50	13.46	61.34	10.63	64.89	10.99	52.67								
A ₁ , D>C	.09	5.83**	8.61	53.50	11.97	59.68	13.02	59.11	10.56	52.19								
A ₁ , D>B	.06	3.46**	8.02	54.74	13.53	58.91	12.91	63.44	12.03	54.74								
-	.03	1.88	12.13	50.47	14.38	57.52	15.43	55.83	13.27	54.58								
A>B, C, D>B	.09	6.09**	7.95	48.00	11.82	52.59	7.40	56.00	9.71	47.00								
A, D>B, C	.16	11.30**	8.40	48.06	10.33	53.91	8.40	60.00	9.00	47.89								
A>B	.06	3.42*	8.35	54.06	12.74	56.87	11.16	55.50	11.11	50.63								
-	.04	2.55*	9.52	46.24	11.54	50.77	9.23	53.28	11.04	47.60								
A>B, C	.07	4.41*	7.60	46.59	12.24	49.15	9.13	51.17	7.95	44.04								

*p<.05, **p<.01

הערות: (א) ציוני הממוצעים – ציון גבוה יותר מבטא ביצועי נמוך יותר; (ב) BRIEF – Adult Version – Behavioral Rating Inventory of Executive Function; (ג) דיסגרפיה וקושי בשפה; (ד) ללא ליקויי למידה; (ה) דיסגרפיה בלבד; (ו) דיסגרפיה והפרעת קשב; (ז) דיסגרפיה וקושי בשפה; (ח) ללא ליקויי למידה

לבין הסטודנטים ללא ליקויי למידה. לעומת זאת, בניגוד לאינדקס של מטה-קוגניציה, נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות הללו לבין הסטודנטים עם דיסגרפיה והפרעת הקשב ($p < .05$). עם זאת, רק הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד נבדלו באופן מובהק מהסטודנטים עם דיסגרפיה וקשיים בשפה ($p < .05$).

בהמשך, במטרה להשוות את הקבוצות בסולמות של כל אחד מהאינדקסים בנפרד, נערך ניתוח מסוג MANOVA. בבדיקת האינדקס של מטה-קוגניציה, נמצא אפקט ראשי נמוך לקבוצות ($F=3.69, p < .01, \eta_p^2=.10$). כמו כן, כפי שניתן לראות בלוח 2, נמצאו הבדלים מובהקים עם אפקט נמוך בין הקבוצות בכל אחד מהסולמות, מלבד ארגון חומרים: זימה ($F(3,174)=2.32, p < .05, \eta_p^2=.04$), זיכרון עבודה ($F(3,174)=11.56$), ובקרה על מטלות ($F(3,174)=5.83, p < .01, \eta_p^2=.09$), תכנון וארגון ($F(3,174)=3.46, p < .01, \eta_p^2=.06$). אולם מבחני המשך הראו שרק בסולמות של זיכרון עבודה, תכנון וארגון ובקרה על מטלות היו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בשלושה סולמות אלו לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הדיסגרפיה בלבד לקבוצת הסטודנטים ללא ליקויי למידה. לעומת זאת, בסולם של זיכרון עבודה, הן לקבוצת הדיסגרפיה בלבד והן לזו ללא ליקויי למידה היו ציונים נמוכים יותר (כלומר ביצוע טוב יותר) באופן מובהק ($p < .01$) מאשר לשתי קבוצות הדיסגרפיה האחרות. בסולם של תכנון וארגון, לקבוצת הדיסגרפיה בלבד ולקבוצת הסטודנטים ללא ליקויי למידה היו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק ($p < .01$) מאשר לקבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד וקשיים בשפה. לעומת זאת, בסולם של בקרה על מטלות, לקבוצת הדיסגרפיה בלבד ולקבוצה ללא ליקויי למידה היו ציונים נמוכים יותר באופן מובהק ($p < .05$) מאשר לסטודנטים עם דיסגרפיה והפרעת קשב, כלומר התפקודים הניהוליים של הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד ושל אלו ללא ליקויי למידה היו טובים יותר.

בהתייחס לאינדקס של ויסות התנהגות, נמצא אפקט ראשי נמוך לקבוצות ($F=3.63, p < .00, \eta_p^2=.08$). כמו כן, כפי שניתן לראות בלוח 2, נמצאו הבדלים מובהקים עם אפקט נמוך בין הקבוצות בכל אחד מהסולמות: עיכוב תגובה ($F(3,174)=11.30$), מעברי קשב ($F(3,174)=3.42, p < .05, \eta_p^2=.06$), שליטה רגשית ($F(3,174)=2.55, p < .05, \eta_p^2=.04$) ובקרה עצמית ($F(3,174)=4.41, p < .05, \eta_p^2=.07$). במבחני המשך נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בכל הסולמות של ויסות התנהגות מלבד שליטה רגשית. כמו בשאר סולמות האבחון, גם בסולמות אלו (עיכוב תגובה, מעברי קשב ובקרה עצמית) לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הסטודנטים עם דיסגרפיה לבין אלו ללא ליקויי למידה. לעומת זאת נמצאה שונות בין הסולמות בהתייחס להבדלים בין קבוצות אלו ובין שתי קבוצות הדיסגרפיה האחרות. בסולם של עיכוב תגובה, הציונים של הסטודנטים עם דיסגרפיה ושל אלו ללא ליקויי למידה היו טובים יותר באופן מובהק ($p < .05$) מאלו של שתי קבוצות הדיסגרפיה האחרות. לעומת זאת, רק הציונים של הסטודנטים עם דיסגרפיה היו טובים יותר באופן מובהק ($p < .05$) מאלו של שתי קבוצות הדיסגרפיה האחרות (עם הפרעות בקשב ועם הפרעות בשפה) בסולם של בקרה עצמית ($p < .05$) ומאלו של קבוצת הדיסגרפיה עם קשיים בשפה בסולם של מעברי קשב.

לבסוף הושוו קבוצות המחקר בדיווחם העצמי על יכולת הארגון שלהם בחיי היום-יום (ראו לוח 3). בשלב הראשון נערך ניתוח מסוג MANOVA במטרה להשוות בין הסטודנטים עם דיסגרפיה וללא ליקויי למידה ביחס לארגון חפצים וארגון זמן. נמצא אפקט ראשי נמוך לקבוצות ($F=2.39, p<.01, \eta_p^2=.07$), והסטודנטים עם דיסגרפיה העריכו את יכולת הארגון שלהם כטובה פחות מאשר זו של עמיתיהם ללא הקשיים. בהתייחס לכל אחד מסוגי הארגון בנפרד, נמצא אפקט ראשי נמוך מובהק לקבוצות חפצים ($F(3,91)=3.89, p<.01, \eta_p^2=.11$) ולזמן ($F(3,91)=5.32, p<.01, \eta_p^2=.15$). מבחני המשך הראו שבמדד של ארגון חפצים, רק לסטודנטים ללא ליקויי למידה היו ציונים גבוהים יותר באופן מובהק ($p<.05$) מאשר לסטודנטים עם דיסגרפיה ולקוויות נלוות (הפרעת קשב וקשיים בשפה). לעומת זאת, במדד ארגון הזמן, הן לסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד והן לאלו ללא ליקויי למידה היו ציונים גבוהים יותר באופן מובהק ($p<.05$) מאשר לסטודנטים עם דיסגרפיה והפרעת קשב, אך רק לסטודנטים ללא ליקויי למידה היו ציונים גבוהים יותר גם מאשר לסטודנטים עם דיסגרפיה וקשיים בשפה.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן והבדלים במיומנויות ארגון של קבוצות המחקר

	η_p^2	N	ללא ליקויי למידה n=11		דיסגרפיה וקושי בשפה n=17		דיסגרפיה והפרעת קשב n=18		דיסגרפיה בלבד n=49		שאלון איתור
			ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	ממוצע	ס"ת	
D>B, C	.11	3.89*	0.91	4.33	1.34	3.06	1.45	3.09	1.23	3.55	ארגון חפצים וסדר
A>B D>B, C	.15	5.32**	0.88	4.22	1.24	3.18	1.37	2.55	1.25	3.73	ארגון זמן

* $p<.05$, ** $p<.01$

הערות: (א) גודל הקבוצות נמוך מכלל מדגם שכן רק חלק מהסטודנטים מלאו שאלון זה; (ב) שאלון איתור – שאלון לאיתור ליקויים בקואורדינציה מוטורית בקרב מתבגרים ומבוגרים צעירים; (ג) A – דיסגרפיה בלבד; B – דיסגרפיה והפרעת קשב; C – דיסגרפיה וקושי בשפה; D – ללא ליקויי למידה

דיון

כתיבה ידנית (handwriting) היא הכלי המרכזי שבאמצעותו תלמידים וסטודנטים מביעים את הידע שלהם במבחנים ומבצעים מטלות אקדמיות אחרות, כגון סיכום שיעורים (Peverly et al., 2013). הכתיבה הידנית היא תהליך מורכב, הדורש מיומנויות קוגניטיביות, שפתיות וסנסו-מוטוריות. ממודלים תאורטיים המתארים את תהליך הכתיבה (Graham et al., 2006; van Galen, 1991) עולה שתפקודים ניהוליים נדרשים בכל שלב בתהליך. אולם כיום, הראיות המחקריות בדבר הקשר בין תפקודים ניהוליים לבין כתיבה ידנית בכלל, ובפרט בקרב סטודנטים בהשכלה הגבוהה, מצומצם ביותר. מטרת מחקר זה הייתה לבדוק, האם התפקודים הניהוליים של סטודנטים עם דיסגרפיה אכן שונים מאלו של עמיתיהם ללא קשיים בכתיבה ידנית.

דומה למה שנמצא בספרות (לדוגמה, Deuel, 1995; Sandler, Footo, Levine, Coleman & Hooper, 1992), גם במחקר הנוכחי נמצא שאוכלוסיית הסטודנטים עם דיסגרפיה היא הטרוגנית. הטרוגניות זו באה לידי ביטוי בשונות בין הקבוצות במדדי הכתיבה, הקריאות והמהירות. אולם במחקר זה הדגש הושם על ההטרוגניות במנגנונים השונים שעומדים בבסיס הקושי בכתיבה, ולכן חולקה קבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה לשלוש תת-קבוצות: דיסגרפיה בלבד, דיסגרפיה והפרעת קשב ודיסגרפיה וקושי שפתי. ממצאי המחקר הראו שאכן קיימים הבדלים מובהקים בין סטודנטים עם דיסגרפיה ובין סטודנטים ללא ליקויי למידה מבחינת תפקודיהם הניהוליים; אולם בניגוד למצופה, ההבדלים בין תת-הקבוצות עם דיסגרפיה לא היו קשורים רק ללקויות הנלוות (קשב ושפה), אלא גם לתפקודים הניהוליים. אמנם, בהתאם להשערה, תפקודיהם הניהוליים של הסטודנטים ללא ליקויי למידה היו טובים יותר מאלו של הסטודנטים עם דיסגרפיה ולקויות נלוות, אך לא מאלו של קבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד. יתרה מזאת, גם לסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד היו תפקודים ניהוליים טובים יותר באופן מובהק מאלו של הסטודנטים בשתי הקבוצות האחרות של דיסגרפיה. ממצאים אלו באו לידי ביטוי בציון הכולל של תפקודים ניהוליים, בציונים הכוללים של האינדקסים (מטה-קוגניציה וויסות התנהגות) וכן ברוב הסולמות.

ממצאים אלו אכן תומכים בממצאים קודמים שהראו שאנשים עם דיסגרפיה הם קבוצה הטרוגנית מבחינת מיומנויות הבסיס הלוקות (Deuel, 1995; O'Hare, 1999; Sandler et al., 1992). אולם בניגוד למצופה, הטרוגניות זו התבטאה גם בתפקודים הניהוליים שלהם. העובדה שלסטודנטים עם דיסגרפיה היו תפקודים ניהוליים נמוכים יותר מאשר לעמיתיהם ללא ליקויי הלמידה, אינה מפתיעה. הן במודלים התאורטיים (Graham et al., 2006; van Galen, 1991) והן במחקרים המעטים הקיימים נמצא שמרכיבים מטה-קוגניטיביים של תפקודים ניהוליים נדרשים או קשורים לכתיבה הידנית מבחינת זיכרון העבודה (Bourke, Davies, Summer & Grenn, 2013; Olive, Rosenblum, & Kellogg, 2002; Peverly et al., 2013) וכן מבחינת מיומנויות הארגון (Rosenblum et al., 2010; 2013). מבחינת ויסות התנהגות, עד כה, רוב המחקרים שנערכו התמקדו בהבדלים בתפקודי הקשב בהקשר של כתיבה ידנית. לדוגמה, נמצא שבקרב ילדים עם הפרעת קשב, איכות הכתיבה הידנית נמוכה יותר מאשר בקבוצת השווים (Brossard-Racine, Majnemer, Shevell, Snider & Ageranioti Bélanger, 2001; Tucha & Lange, 2011). אולם ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את ההבנה באשר לתפקודים ניהוליים נוספים הקשורים לוויסות התנהגות, כולל עיכוב תגובה, העברת קשב ובקרה עצמית, שנמצאו לוקים בקרב סטודנטים עם דיסגרפיה וליקויים נלווים (קשב ושפה), שכן הממצאים הראו שבכל אחת מהיכולות הללו תפקודם של סטודנטים אלו היה נמוך יותר, בהשוואה לסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד, וכן בהשוואה לסטודנטים ללא ליקויי למידה.

ממצאי המחקר עולות שתי שאלות: הראשונה היא, מדוע קבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה וקשיים בשפה (שלא אובחנו עם הפרעת קשב) דומה יותר מבחינת התפקודים הניהוליים לקבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה והפרעת קשב מאשר לזו

שעם דיסגרפיה בלבד. נראה שישנם שני הסברים אפשריים לממצא זה: ראשית, לאור העובדה שבמחקר זה לא נבדקו תפקודי הקשב ישירות, ייתכן שלחלק מהסטודנטים עם דיסגרפיה וקשיים בשפה הייתה גם הפרעת קשב שלא אותרה (לעתים מחוסר מודעות של הסטודנטים), ולכן התפקודים הניהוליים שלהם היו נמוכים יותר; הסבר אחר הוא שהשאלונים או המבחנים הממוחשבים שבאמצעותם מאבחנים תפקודי קשב, אינם בהלימה מוחלטת עם מדדי התפקודים הניהוליים שמופיעים בשאלון ה-BRIEF (Mahone et al., 2002; Toplak, Bucciarelli, Jain & Tannock, 2008), כלומר שלשני סוגי מדדים אלו מרכיבים משותפים, אולם נוסף על כך, כל אחד מהם בודק גם מרכיבים אחרים. לכן, ייתכן שלסטודנטים עם דיסגרפיה וקשיים בשפה היו תפקודים ניהוליים לוקים שאינם בהכרח תפקודי הקשב הנבדקים לשם איתור הפרעת קשב.

השאלה השנייה היא, אם תפקודים ניהוליים נדרשים לכתיבה, ותפקודים אלו בקרב הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד היו דומים לאלו של סטודנטים ללא קשיים אקדמיים (ובכללם קשיים בכתיבה), כיצד ניתן להסביר את הקשיים בכתיבה של הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד. על סמך העובדה שלסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד לא היו קשיים בשפה וגם לא בתפקודי קשב, ניתן לשער שהכשל שלהם בכתיבה הידנית התמקד בעיקר בשלבים האחרונים של תהליך ההוצאה לפועל של הכתיבה הידנית, היינו מיקום האותיות וקביעת גודלן ובחירת השרירים הנדרשים לשם ביצוע הכתיבה, תוך שימוש במידות הדיוק והכוח הנדרשות (Graham et al., 2006; van Galen, 1991). השערה זו מבוססת על ממצאי מחקרים שונים שהראו בשלבים אלו בתהליך הכתיבה דורשים במיוחד יכולות של תכנון ומיומנויות סנסו-מוטוריות, כולל שליטה ודיוק מוטוריים (לדוגמה פרישמן-שיטריט ווינטראוב, 2013; Smits-Engelsman; Chang & Yu, 2010; van Galen, 1997). מכאן ניתן לשער שהתפקודים הניהוליים נדרשים בעיקר בשלבים הראשונים של תהליך הכתיבה הידנית, ובשלבים המאוחרים יותר של ההוצאה לפועל, נדרשות מיומנויות קוגניטיביות נמוכות יותר (כגון תפיסה וארגון) ומיומנויות סנסו-מוטוריות. מאידך גיסא, ניתן לשער שבכל שלבי הכתיבה נדרשים תפקודים ניהוליים, אולם סוג התפקודים שונה בשלבים השונים. ייתכן שהתפקודים הניהוליים שנדרשים בשלבים המאוחרים של הכתיבה לא נדגמו באמצעות שאלון ה-BRIEF, למשל מדדים של תכנון, ארגון ובקרה הקשורים ישירות למטלת הכתיבה, אשר שונים מתכנון וארגון בחיי היום-יום (כפי שנבדק בשאלונים במחקר זה). אולם מאחר שהמחקר בנושא זה הוא בשלבים המוקדמים, קיים צורך להמשיך ולבדוק סוגיה זו.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

למחקר זה כמה מגבלות הקשורות לאוכלוסייה: ראשית, קבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד הייתה גדולה יותר מהקבוצות האחרות, וכלל הסטודנטים עם דיסגרפיה היו רבים יותר משמעותית מאשר הסטודנטים ללא ליקויי למידה. ממצאים אלו יכלו להטות את תוצאות התפקודים הניהוליים. אולם מאחר שדווקא תת-הקבוצה הגדולה של סטודנטים עם דיסגרפיה (אלו עם דיסגרפיה בלבד) לא הייתה שונה באופן מובהק

מהקבוצה ללא ליקויי למידה, ולעומת זאת הייתה שונה מהקבוצה עם לקויות נלוות, יש לשער שהשונות בגודל הקבוצות לא היוותה גורם מתערב בממצאי המחקר; כמו כן, המוקד במחקר זה היה הבדלים בין תת-הקבוצות של דיסגרפיה מבחינת המיומנויות או המנגנונים השונים העומדים בבסיס הקושי בכתיבה (כגון קשיים שפתיים, תפקודים ניהוליים וכדומה). חשוב לחזור ולבדוק סוגיה זו גם בהקשר של ביטויי הלכות בכתיבה, כלומר התפקודים הניהוליים של סטודנטים עם דיסגרפיה המתבטאים בקריאות כתב היד, לעומת אלו של הסטודנטים שהקושי שלהם הוא קצב הכתיבה; לבסוף, ייתכן שכלי המחקר הנוכחי בדקו היבטים מסוימים בתפקודים ניהוליים, ולא היו רגישים מספיק ליכולות אחרות. לכן, מומלץ להמשיך לבדוק סוגיה זו באמצעות מדדים נוספים הבודקים יכולות קוגניטיביות ותפקודים ניהוליים ואחרים, כגון: זיכרון פרוצדורלי, וכן רצף, תפיסה וארגון מרחביים הקשורים ביכולות גרפו-מוטוריות, כדי ללמוד על תפקידם בהקשר של הכתיבה הידנית (Nicholson & Fawcett, 2011; Sandler et al., 1992).

השלכות קליניות

מעבר להשלכות התאורטיות של מחקר זה, לממצאיו ישנן גם השלכות קליניות: ראשית, ניתן ללמוד שאכן, כפי שהספרות המחקרית מעידה, קבוצת האנשים עם דיסגרפיה היא הטרוגנית. לכן, בחינה מעמיקה של תפקודי הכתיבה, לרבות בדיקת המנגנונים בבסיס הכתיבה, היא הכרחית, והמחקר הנוכחי האיר את חשיבותה של בדיקת התפקודים הניהוליים בקרב סטודנטים עם חשד לקשיים בכתיבה ידנית; יתרה מזאת, לאור הממצאים, חשוב להתמקד לא רק בהיבטים המטה-קוגניטיביים של תפקודים ניהוליים, אלא אף במדדים של ויסות התנהגות. בדומה, חשוב לקחת בחשבון את התפקודים הניהוליים של הנבדקים, שכן אלו יכולים להשפיע על תהליך ההתערבות, כמו גם על יעילות ההתאמות של הסטודנטים; לדוגמה, לסטודנט שקצב כתיבתו אטי יותר מהמצופה, ייתכן שיומלץ על הארכת זמן במבחנים. אולם אם לסטודנט זה ישנם גם קשיים בתפקודים ניהוליים המתבטאים בניהול זמן, הארכת זמן עלולה לא להועיל, שכן לא הוא ידע כיצד לנצלה. לכן, חשוב לבדוק את התפקודים הניהוליים של הסטודנטים ולהמליץ על התאמות בהתאם למכלול הקשיים שלהם, אך גם לסייע להם ביישומם כך שיפיקו מהם את המרב.

סיכום

מטרת מחקר זה הייתה לבדוק, האם התפקודים הניהוליים של סטודנטים עם דיסגרפיה שונים מאלו של עמיתיהם ללא קשיים בכתיבה ידנית. ממצאי המחקר הראו שקיימת שונות בין תת-הקבוצות של הסטודנטים עם דיסגרפיה מבחינת התפקודים הניהוליים שלהם. אולם ההבדלים בין תת-הקבוצות היו שונים מהצפוי. ברוב הסולמות נמצא שלא היה הבדל מובהק בין קבוצת הסטודנטים עם דיסגרפיה בלבד (ללא לקויות נלוות) לבין הסטודנטים ללא קשיים בכתיבה ידנית. כמו כן נמצא שהתפקודים הניהוליים של שתי קבוצות אלו היו טובים יותר במובהק מאלו של הסטודנטים עם דיסגרפיה

וליקויים נלווים (קשב ושפה). ממצאי המחקר הם בהלימה למחקרים שהצביעו על כך שהאוכלוסייה עם דיסגרפיה היא הטרוגנית. בקרב חלק מהאוכלוסייה הקשיים יכולים להיות על רקע ליקויים בתפקודי שפה, בתפקודים ניהוליים או בשניהם גם יחד, אולם קשיים בכתיבה ידנית יכולים להיות גם על רקע של מיומנויות לוקות אחרות, כגון מיומנויות סנסו-מוטוריות.

מקורות

- גביעון, א' ופרידמן, נ' (2007). דיסקרביה: דיסגרפיית החלפת קוליות. **שפה ומוח**, 6, 111–118. וינטראוב, נ', עובדיה-ישראל, ע', שובל, ח' וטראוב-בר-אילן, ר' (2012). **אבחון תפקודי כתיבה לסטודנטים: תכל"ס**. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- יוסילס, נ' (2012). **בדיקת תוקף ומהימנות של אבחון תפקודי כתיבה לסטודנט (תכל"ס)**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- ינון, מ' ווינטראוב, נ' (2000). תוכניות התערבות לשיפור יכולת הכתיבה: סקירת ספרות. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 9, H35–H1.
- פלדמן, י' (2009). **מדדי מהימנות של אבחון תפקודי כתיבה לסטודנטים (תכל"ס)**. עבודת בוגר בריפוי בעיסוק. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פרישמן-שטרית, ע' ווינטראוב, נ' (יולי, 2013). **מודל לתיאור הגורמים הקשורים לקריאות ולמהירות הכתיבה-הידנית בקרב תלמידי כיתות ג'**. הכנס הישראלי השנתי של הריפוי בעיסוק, העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק, חיפה.
- רוטנברג-שפיגלמן, ש', רפפורט, ר', שטרן, ע' והרטמן-מאיר, ע' (2008). תוקף מבנה ומהימנות כעקיבות פנימית של שאלון Behavioral Rating Inventory of Executive Function – Adult Version (BRIEF-A) במבוגרים עם הפרעת קשב וריכוז בישראל. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 17, H96–H77.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (Eds.) (2001). *Through the models of writing*. Boston, MA: Kulwer Academic Publishers.
- Altemeier, L. E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2008). Executive functions for reading and writing in typical literacy development and dyslexia. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 30, 588–606.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. London: The Guilford press.
- Barnett, A. L., Henderson, S. E., Scheib, B., & Schulz, J. (2011). Handwriting difficulties and their assessment in young adults with DCD: Extension of the DASH for 17-to-25-year-olds. *Journal of Adult Development*, 18, 114–121.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Whitaker, D., Sylvester, L., & Nolen, S. B. (1995). Integration low and high level skills in instructional protocols for writing disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 18, 293–309.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under- treated. *Journal of School Psychology*, 46, 1–21.
- Bourke, L., Davies, S. J., Sumner, E., & Green, G. (2013). Individual differences in the development of early writing skills: Testing the unique contribution of visuospatial

- working memory. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. DOI: 10.1007/s11145-013-9446-3.
- Boyle, J. R. (2010). Note-taking skills of middle school students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 35, 131–143.
- Brossard-Racine, M., Majnemer, A., Shevell, M., Snider, L., & Ageranioti Bélanger, S. (2011). Handwriting capacity in children newly diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Research in Developmental Disabilities*. DOI: 10.1016/j.ridd.2011.05.010.
- Chang, S. H., & Yu, N. Y. (2010). Characterization of motor control in handwriting difficulties in children with or without developmental coordination disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*. DOI: 10.1111/j.1469-8749.2009.03478.x.
- Cousins, M., & Smyth, M. M. (2003). Developmental coordination impairments in adulthood. *Human Movement Science*, 22, 433–459.
- Deuel, R. K. (1995). Developmental dysgraphia and motor skills disorders. *Journal of Child Neurology*, 10, s6–s8.
- Duizer, I. H. F., van der Kamp, J., Ledebt, A., & Savelsbergh, G. J. P. (2013). Relationship between the quality of children's handwriting and the Beery Buktenica developmental test of visuomotor integration after one year of writing tuition. *Australian Occupational Therapy Journal*. DOI: 10.1111/1440-1630.12064.
- Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L., & Rosenblum, S. (2009). Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63, 182–191.
- Feder, K., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development competency and intervention. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 49, 312–317.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 207–241.
- Graham, S., Sturk, M., Santoro, J., & Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual-spatial arrangement and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, 29, 43–60.
- Graham, S., & Weintraub, N. (1996). A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. *Educational Psychology Review*, 8, 7–87.
- Greifeneder, R., Alt, A., Bottenberg, K., Seele, T., Zelt, S., & Wagener, D. (2010). On writing legibly: Processing fluency systematically biases evaluations of handwritten material. *Social Psychological and Personality Science*, 1, 230–237.
- Gvion, A., & Friedmann, N. (2010). Letter position dysgraphia. *Cortex*, 46, 1100–1113.
- Hayes, J. R., & Chenoweth, N. A. (2006). Is working memory involved in transcribe and editing of text? *Written Communication*, 23, 135–149.
- Karlsdottir, R., & Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting (Monograph Supplement 1-V94). *Perceptual and Motor Skills*, 94, 623–662.

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*, 1–6.
- Mahone, E. M., Cirino, P. T., Cutting, L. E., Cerrone, P. M., Hagelthorn, K. M., Hiemenz, J. R., et al. (2002). Validity of the behavior rating inventory of executive function in children with ADHD and/or Tourette syndrome. *Archives of Clinical Neuropsychology, 17*, 643–662.
- Medwell, J., Strand, S., & Wray, D. (2009). The links between handwriting and composing for Y6 children. *Cambridge Journal of Education, 39*, 329–344.
- Nicholson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex, 47*, 117–127.
- O'Hare, A. (1999). Dysgraphia and dyscalculia. In K. Whitmore, H. Hart & G. Willems (Eds.), *A neurodevelopmental approach to specific learning disorder* (pp.96–108). London: Mac Keith Press.
- Olive, T., Alves, R. A., & Castro, S. L. (2009). Cognitive processes in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology, 21*, 758–785.
- Olive, T., & Kellogg, R. T. (2002). Concurrent activation of high and low level production processes in written composition. *Memory and Cognition, 30*, 594–600.
- Peverly, S. T., Vekaria, P. J., Reddington, L. A., Sumowski, J. F., Johnson, K. R., & Ramsay, C. M. (2013). The relationship between handwriting speed, working memory, language comprehension and outlines to note-taking and test-taking among college students. *Applied Cognitive Psychology, 27*, 115–126.
- Rosenblum, S. (2013). Handwriting measures as reflectors of executive functions Among adults with Developmental Coordination Disorders (DCD). *Frontiers in Psychology, 4*, 357. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00357.
- Rosenblum, S., Aloni, T., & Josman, N. (2010). Relationship between handwriting performance and organizational ability among children with and without dysgraphia: A preliminary study. *Research in Developmental Disability, 31*, 501–509.
- Roth, R. M., Isquith, P. K., & Gioia, G. A. (2005). *BRIEF-A, Behavior Rating Inventory of Executive Function – Adult version, professional manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Sandler, A. D., Footo, M., Levine, M. D., Coleman, W. L., & Hooper, S. R. (1992). Neurodevelopmental study of writing disorders in middle childhood. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 13*, 17–23.
- Smits-Engelsman, B. C. M., & van Galen, G. P. (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay? *Journal of Experimental Child Psychology, 67*, 164–184.
- Swanson, H. L., & Berninger, V. W. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skill. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*, 358–385.
- Tal-Saban, M., Ornoy, A., Grotto, I., & Parush, S. (2012). The Adolescents and Adults Coordination Questionnaire (AAC-Q): Development and psychometric properties. *The American Journal of Occupation Therapy, 66*, 406–413.

- Toplak, M. E., Bucciarelli, S. M., Jain, U., & Tannock, R. (2008). Executive functions: Performance-based measures and the Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) in adolescents with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 15, 53–72. DOI: 10.1080/09297040802070929.
- Tucha, O., & Lange, K. W. (2001). Effects of methylphenidate on kinematic aspects of handwriting in hyperactive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 351–356.
- Tucha, O., Tucha, L., & Lange, K. W. (2008). Graphonomics, automaticity and handwriting assessment. *Literacy*, 42, 145–155.
- van Galen, G. P. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10, 165–191.
- Walsh, K. S., Celio, M. A., Vaughan, C. C. G., Lindgren, K. N., & Bleecker, M. L. (2010). Executive function modifies the relationship between occupational lead exposure and complex figure test performance. *Occupational Environmental Medicine*, 67, 673–678.
- Weintraub, N., & Graham, S. (2000). The contribution of gender, orthographic, finger function, and visual-motor processes to the prediction of handwriting status. *Occupational Therapy Journal of Research*, 20, 121–140.

אסטרטגיות למידה והישגים אקדמיים: השוואה בין סטודנטים עם הפרעת קשב לבין סטודנטים ללא הפרעת קשב

מירב חן וגילי אשכנזי

תקציר

מאמצע העשור הראשון של שנות האלפיים גוברים הקולות הקוראים להנגשה של מערכת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיות בעלות צרכים לימודיים מיוחדים. מספרם של הסטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז הלומדים בהשכלה הגבוהה עולה. נוסף על הקושי הלימודי, סטודנטים אלו מפגינים קושי ניכר בהתנהגויות התומכות בתהליכי הלמידה (התמדה, התמקדות, ארגון עצמי וניהול זמן).

מחקר משולב זה בחן הבדלים בהישגים לימודיים ואסטרטגיות למידה בין סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז ובלי הפרעה זו. המדגם כלל 151 סטודנטים, מהם 41 עם הפרעת קשב וריכוז. הסטודנטים מילאו שאלון LASSI, הבוחן רמת אסטרטגיות למידה, ושאלון פרטים אישיים וענו על שתי שאלות פתוחות.

ממצאי המחקר הצביעו על כך שסטודנטים עם הפרעות קשב מראים באסטרטגיות הלמידה שלהם רמה נמוכה יותר של מרכיב יכולת למידה ומרכיב הרצון ללמידה מאשר סטודנטים ללא הפרעה. במרכיב הוויסות העצמי הלימודי לא נמצא הבדל בין הקבוצות. הממצאים האיכותניים חיזקו נטייה זו: סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו כי משאביהם האישיים, כגון: רצון, השקעת מאמץ והתמדה, הם העוזרים להם להצליח בלימודים, וכי היו רוצים לשפר את יכולותיהם הלימודיות. לבסוף, נמצא כי מרכיב הרצון ללמידה באסטרטגיות הלמידה מנבא באופן חיובי ומובהק הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב.

מילות מפתח: אסטרטגיות למידה, הישגים לימודיים, הפרעות קשב וריכוז בהשכלה הגבוהה

מבוא

העלייה המתמדת במספר הסטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז הלומדים בהשכלה הגבוהה בארץ נסקרה במאמרים רבים (דהן והדס-לידור, 2010; וורגן, 2006; מלצר, 2007; מרגלית, 2000; פינקלשטיין, 2010). בדו"ח מבקר המדינה לשנת 2012 דווח כי 10%–15% מבין הסטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה הגבוהה בישראל הם לקויי למידה ועם הפרעות קשב וריכוז (מבקר המדינה, 2013). העלייה במספרם של סטודנטים אלו הולידה צורך בהכרה רשמית בהם ובהתאמת המסגרת הלימודית עבורם (דהן ומלצר, 2008). חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, שהתקבל בשנת תשס"ח (כנסת ישראל, 2008), הביא לכך שתהליכים של התאמות בקבלת סטודנטים עם לקויות למידה, התאמות בתהליכי הלמידה שלהם

והקמת מרכזי תמיכה ברחבי הארץ או הרחבתם קיבלו תנופה רבה (הלוינג ורוסק, 2010). בספרות ניתן למצוא מספר מחקרים שבחנו את פעילותם של מרכזים אלו, מחקרים שעסקו בתכניות סיוע, חונכות ואמצעי עזר ייעודיים ותכניות ספציפיות לשיפור תפקודי למידה שונים של סטודנטים עם לקויות למידה (דהן, הדס-לידור, מלצר ורויטמן, 2008; דהן, מלצר והדס-לידור, 2010; וורגן, 2006; רוסק ודהן, 2005; Givon & Court, 2010). התחום שקיבל תשומת לב פחותה בספרות הקיימת הוא התחום של הנגשת תכנית הלימודים הכללית במוסדות להשכלה הגבוהה והתאמתה גם לסטודנטים עם לקויות למידה (גרינברגר ולייזר, 2008).

לטענת חלק מהסטודנטים והמרצים, סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב פוגעים ברצף ההוראה בשל תגובותיהם והתנהגותם (דהן ומלצר, 2010). מחקרים הראו כי במתמטיקה, סטודנטים אלו זקוקים להוראות אסטרטגיות, ולאז דווקא טקטיות, כדי להצליח במשימה הלימודית (Bicard & Neef, 2002). מחקר נוסף טען כי קורסים המכוונים להגברת המודעות העצמית של הלומד לדרכי הלמידה היעילות עבורו ולוויסות עצמי, תרמו במידה ניכרת לתפקודם הלימודי של סטודנטים עם לקויות למידה (Allsopp, Minskoff & Bolt, 2005). מחקר אחר, שבחן את ההבדל באסטרטגיות של ויסות עצמי לימודי והישגים לימודיים בקרב סטודנטים אלו, מצא כי הם השתמשו באסטרטגיות למידה שונות מאלו של הסטודנטים האחרים, הישגיהם הלימודיים היו נמוכים יותר, והם בחרו באסטרטגיות פיצוי יותר מאחרים (Ruban, McCoach, McGuire & Reis, 2003). מחקר נוסף בחן את יעילותו של קורס כללי ששילב בין למידת תוכן ולמידת אסטרטגיות למידה המכוונות להגברת המודעות העצמית של הלומד ולוויסות עצמי, ומצא כי הקורס תרם לכל הלומדים, אך התרומה המשמעותית ביותר הייתה לסטודנטים עם לקויות למידה (Burchard & Swerdzewski, 2009). מחקרים שבחנו באופן ספציפי סטודנטים עם הפרעות קשב בקולג' מצאו כי המסגרת הפתוחה, הדורשת ארגון ועצמאות, הייתה קשה מאוד לסטודנטים אלו, והם הראו קשיי הסתגלות משמעותיים (Feldt, Graham & Dew, 2011). מחקר נוסף הראה כי רק 5% מהם סיימו קולג', ואילו היתר נטו לדחות את סיום הלימודים או להפסיק את לימודיהם (Lee, Oakland, Jackson & Glutting, 2008). מחקרים אחרים מצאו כי סטודנטים עם הפרעות קשב היו בשלים אקדמית פחות מהסטודנטים האחרים, החלטיים פחות בנוגע למקצוע שבחרו ללמוד, ציינו תחושת מסוגלות נמוכה והתקשו מאוד לנהל את עצמם בתוך המסגרת הלימודית (Norvilitis, Sun & Zhang, 2010; Spinella & Miley, 2003).

הישגים אקדמיים

ההישג האקדמי הוא המדד השכיח ביותר לבחון את התקדמותו, יכולותיו, מאמציו, כישוריו והתאמתו של הסטודנט למסגרת האקדמית שבה הוא לומד (Kitsantas & Zimmerman, 2009). ניתן למצוא בספרות המחקרית ניסיון מתמשך להבין את המשתנים התורמים למדד זה או הפוגעים בו (Vukman, & Licardo, 2010). נבחנו

מכלול של יכולות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, משתנים מוטיבציוניים, משתנים הקשורים לתפיסה ודימוי עצמי, לחץ ואינטליגנצייה רגשית (Duckworth & Seligman, 2005; Gramzow, Elliot, Asher & McGregor, 2003; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Jaeger & Eagan, 2007; Rohde & Thompson, 2007). כמו כן נבחנו מאפייני אישיותו של הסטודנט ופתולוגיות שונות (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2004; Nofle & Robins, 2007), וכן השכלת הורים, מעורבותם וציפיותיהם מילדיהם (Glutting, Youngstrom & Watkins, 2005).

לקות למידה נמצאה כפוגעת בתהליכי למידה שונים, אך לאו דווקא בציונים (Heiman & Preceel, 2003). טריינין וסוונסון מצאו כי סטודנטים עם לקויות למידה פיצו על הקשיים בקריאה וכתובה באמצעות שיחה, תמיכה חברתית ואסטרטגיות למידה, וכך ההישגים האקדמיים שלהם לא נפגעו (Trainin & Swanson, 2005). מחקרים אחרים מצאו כי הישגים לימודיים בקרב סטודנטים לקויי למידה היו קשורים להתנהגויות של ויסות עצמי (Ruban et al., 2003) ולרמת מוטיבציה לימודית (Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas, 2006) וכן התקשרו לתפיסה עצמית ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה יחסית לסטודנטים אחרים (Klassen, 2007).

במחקר שבחן בני נוער אשר דיווחו על רמה גבוהה של תסמיני הפרעת קשב לאורך ילדותם ונערוותם, נמצא כי הישגיהם האקדמיים היו נמוכים משל חבריהם שלא סבלו מתסמינים אלו. כמו כן נמצא כי תסמיני הפרעת קשב וריכוז ניבאו הישגים אקדמיים באותה רמת עצמה כמו מוטיבציה ויכולת קוגניטיבית (Birchwood & Daley, 2012). מחקר נוסף, שבחן את הקשר בין תרופות לבין טיפול בהפרעת קשב, הרגלי למידה והישגים אקדמיים בקרב סטודנטים מאובחנים, מצא כי בשעה שהתרופות שיפרו את קשיי ההתנהגות, תרומתם להרגלי הלמידה הייתה מועטה (Advokat, Lane & Luo, 2011).

מחקרים מעטים יחסית נמצאו בנושא של הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז בהשכלה הגבוהה. מן המחקרים שנמצאו עולה כי בדרך כלל הישגיהם של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז היו נמוכים, בהשוואה לציונים של סטודנטים אחרים, וכי סיכוייהם של סטודנטים אלה להגיע לסטטוס האקדמי "סטודנטים על תנאי" היו גבוהים פי חמישה (Groppe & Tannock, 2009; Norwalk, 2009; Weyandt & DuPaul, 2006; Norvilitis & MacLean, 2009). במחקר מטה-אנליזה שנעשה בנושא לא נמצא הבדל משמעותי בממוצע הציונים, אבל נמצאו פערים משמעותיים ברמת הקריאה והכתובה של סטודנטים עם הפרעות קשב, ברמת הציונים במבחנים סטנדרטים ובציונים בקורסים ספציפיים (Frazier, Youngstrom, Glutting & Watkins, 2007). מחקר נוסף, שבחן זיכרון עבודה והישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז, מצא קשר בין זיכרון שמיעתי והנמכה בממוצע הציונים (Groppe & Tannock, 2009). מחקר אחר ציין כי בעוד הייתה בהירות בנוגע להנמכה בציונים של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ביחס לאחרים, לא היו

ממצאים חד-משמעיים באשר למשתנים שתורמו להנמכה זו (Frazier, Demarree & Youngstrom, 2004).

הסיבות להישגיהם הנמוכים של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז אינן חד-משמעיות, אולם מחקרים מרמזים כי הם נובעים מאסטרטגיות שאינן תואמות התמודדות אקדמית, מבעיה בכישורי סדר וארגון הנחוצים ללמידה, מניהול זמן לקוי, מקשיים קוגניטיביים של שימת לב, ממחשבות טורדניות ומחוסר שקט פנימי (Brallier, Palm & Schwanz, 2007; DuPaul, Weyandt, O'Dell & Varejao, 2009).

אסטרטגיות למידה

אסטרטגיות למידה כוללות כל מחשבה, התנהגות, אמונה או רגש המסייעים לרכישה, להבנה או להעברה של ידע חדש ומיומנויות (Weinstein, Husman & Dierking, 2000). שימוש באסטרטגיות למידה קוגניטיביות, כולל מניפולציה על המידע (על ידי תהליכים, כגון: חזרה, שינון, הרחבה או ארגון מחדש של החומר), כך שהמידע יאוחסן ברשתות האסוציאטיביות של הלומד וניתן יהי לשלפו (Weinstein & Palmer, 2002). אסטרטגיות למידה מתייחסות גם ליכולתו של אדם לשלוט במאמץ ולהתמיד במצבי קושי, שעמום או משימות בעלות ערך נמוך עבורו. האדם לומד את חזקותיו, את חולשותיו ואת מחיר השימוש באסטרטגיות שונות במצבי לימוד מורכבים (Pintrich, 2004). אסטרטגיות מסוימות הן יעילות יותר מאחרות עבור סטודנט מסוים, עבור מטרת לימוד ספציפית או עבור תחום לימודים. מחקרים מראים כי הידיעה, באיזו אסטרטגיות להשתמש, ואיך להשתמש בהן, אינה מספיקה; הסטודנטים צריכים לרצות להשתמש בהן ומוכרחים לתחזק את הרצון הזה לאורך כל מטלת הלמידה (Weinstein, Acee & Jung, 2011; Weinstein et al., 2000). נהוג לחלק את הלמידה האסטרטגית לשלושה מרכיבים עיקריים: יכולת הלמידה, רצון וויסות עצמי. שלושת המרכיבים פועלים יחדיו ליצירת למידה יעילה אצל הלומד (Weinstein et al., 2011; Weinstein & Palmer, 2002).

יכולת הלמידה מתייחסת לידיעה, כיצד להשתמש באסטרטגיות למידה ויכולות חשיבה אחרות; לדוגמה: לדעת מה הם הביצועים הנדרשים ממשימות אקדמיות שונות, לדעת את חולשותיו וחזקותיו של האדם וכן את העדפותיו הלימודיות. יכולת זו מתייחסת לידיע על השימוש בטכניקות שינון פעילות, בהרחבת אסטרטגיות ובמיומנויות חשיבה וידע קודם, כדי להגיע למטרות הלמידה. **רצון ללמידה** מתייחס לרכיבים המוטיבציוניים וההפעלתיים של אסטרטגיות למידה, אשר תורמים להצלחה אקדמית או מזיקים לה. גורמים התורמים להצלחה אקדמית הם: השקעה של זמן, מאמץ, זיהוי תהליכים עצמיים והגדרתם, ניתוח מטרות ארוכות וקצרות טווח ושימוש בהן, שימוש בפרספקטיבת זמן עתידית ומטרות היררכיות ליצירת מוטיבציה. גורמים המזיקים להצלחה אקדמית הם: מחשבות של הכשלה עצמית, התנהלות בעלת יעילות נמוכה, חרדה גבוהה ופונקציות ביצוע חיצוניות (Burchard & Swerdzewski, 2009).

ויסות עצמי הוא המניע והגורם המאחד בין היכולת והרצון ללמידה. הוא שעוזר לסטודנטים לנהל את הלמידה האסטרטגית שלהם ברמות גלובליות ובזמן אמת. ברמה הגלובלית, רכיב זה כולל שימוש בגישה שיטתית ללמידה, ניהול זמן ברמת מקרו, כלומר במהלך שבועות, חודשים ושנים, שימוש בגישה אינסטרומנטלית וניהול המוטיבציה עבור הלמידה. זמן אמת עוסק בניהול חרדה גבוהה והפחתתה, שימוש בהצלחה לימודית כמטה-קוגניציה, ניטור השימוש באסטרטגיות למידה יעילות וויסות לימודי עצמי, ניהול זמן ברמת מיקרו, כלומר במהלך משימה מסוימת, מיקוד תשומת לב ושימור קשב לאורך זמן (Magno, 2009).

חשוב שכל סטודנט יפתח רפרטואר של אסטרטגיות שיקיף את כל שלוש הקטגוריות של אסטרטגיות הלמידה. סטודנטים זקוקים לכלים אלו כדי שיוכלו לקבוע מתוך מודעות את העדפותיהם ולעבור לאסטרטגיות חלופיות כאשר העדפות אלו אינן יעילות (Weinstein et al., 2011). כדי לפתח רפרטואר יעיל של אסטרטגיות למידה, סטודנטים צריכים לרכוש שלושה סוגי ידע: עליהם לדעת את ההגדרה הבסיסית של האסטרטגיה (**ידע דקלרטיבי**), עליהם לדעת כיצד להשתמש באסטרטגיה (**ידע תהליכי**), ועליהם להבין באילו תנאים אסטרטגיה זו עשויה להיות שימושית יותר ובאילו תנאים – פחות (**ידע מותנה**). רכישת סוגי ידע אלו יכולה לעזור לסטודנטים לבחור אסטרטגיות למידה במצבים שונים ולהשתמש בהן. רמת הידע שיש לסטודנט על האסטרטגיה (רפרטואר האסטרטגיות) עשויה לעזור גם למורים ולמדריכים לקבוע את סוג העזרה המודרכת שסטודנט עשוי להזדקק לה (Weinstein et al., 2000, 2011).

מחקר אשר השווה בין אסטרטגיות למידה של סטודנטים עם הפרעת קשב לסטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים רגילים, מצא כי סטודנטים עם הפרעות קשב נוטים להשתמש באסטרטגיות למידה שונות משתי הקבוצות האחרות. סטודנטים אלו הראו תוצאות נמוכות משתי הקבוצות האחרות בתחומים הבאים: ניהול זמן, קשב, בחירת רעיונות מרכזיים ואסטרטגיות הכנה למבחן. במוטיבציה, חרדה, תהליך עיבוד מידע ובחינה עצמית, סטודנטים עם הפרעת קשב ועם לקויות למידה הראו תוצאות נמוכות יותר מסטודנטים ללא הפרעה. בעמדות כלפי הלמידה ובמידת השימוש בחומרי עזר, סטודנטים עם הפרעות קשב הראו תוצאות דומות לסטודנטים ללא הפרעה ושונות מסטודנטים עם לקויות למידה (Reaser, Prevatt, Petscher & Proctor, 2007). מחקרים נוספים שבחנו אסטרטגיות למידה בקרב סטודנטים עם לקויות למידה מצאו כי הם העדיפו הסברים בעל פה והמחשה חזותית על פני הוראות כתובות (Heiman & Perce, 2003). מלצר, צדוק ודהן (2010) מצאו כי סטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעות קשב נזקקו להכוונה ותמיכה רבות כדי לפתח אסטרטגיות זיכרון וניהול זמן שיעזרו להם בתהליכי הלמידה. מחקרים נוספים בתחום זה חיזקו את הצורך להתייחס למספרם הגדל בהתמדה של סטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעות קשב וריכוז, הן ברמת ההוראה והן ברמת התמיכה (Weyandt & DuPaul, 2006).

הפרעת קשב בהשכלה הגבוהה

הפרעת קשב וריכוז היא אולי ההפרעה הנפוצה ביותר בקרב ילדים ובני נוער מאז סוף שנות השמונים של המאה הקודמת (Simon, Czobor, Balint, Meszaros & Bitter, 2009). עד תחילת שנות האלפיים הדעה הרווחת הייתה כי זו הפרעה המאפיינת את גיל הילדות וההתבגרות וחולפת לקראת שנות הבגרות. כיום ידוע כי במקרים רבים ההפרעה מתקיימת גם בבגרות ומשפיעה על תחומי תפקוד שונים (Lara et al., 2009). מחקרים אפידמיולוגיים מראים כי קיומה באוכלוסייה הבוגרת הוא 2%–5%, וחומרתה תלויה בגורמים שונים, כגון: סוג האבחנה וחומרתה בילדות, הפרעות נלוות, מסגרות חינוכיות וחברתיות בעבר ובהווה, פסיכופתולוגיה הורית, רקע משפחתי ועוד (Jones, Rabinovitch & Hubbard, 2013). לעתים הקושי לאבחן אותה בבגרות נובע משינוי בביטוי הסימפטומטי ומנטייה לאבחנות אחרות (Mannuzza, Klein & Moulton, 2003).

הפרעת קשב כוללת שלושה תת-סוגים: בעיקר לא קשוב, בעיקר היפראקטיבי-אימפולסיבי והסוג המשולב (Faraone, Biederman & Mick, 2006). החוקרים הצביעו על כך שגירעונות התנהגות אלו מתפתחים בילדות המוקדמת, בעיקר לפני גיל שבע, ונמשכים לאורך ההתפתחות, והם נצפים בקרב בנים יותר מאשר אצל בנות ביחס של 1:3 (בהתאמה) (Barkley & Murphy, 2006; Marcziński, 2005). אנשים עם הפרעת קשב מציגים בעיות בשימור קשב וקושי בהתמדה, בוויסות פעילות מוטורית ובארגון מטלות וסיומם, ולכן הם צפויים לתפקוד לימודי כללי והישגים אקדמיים נמוכים, לקושי בשמירה על כללי מסגרת הלימודים ולקושי בקיום יחסים בין-אישיים, יחסית לבני גילם; הם נמצאים בסיכון רב יותר גם להתנהגויות אגרסיביות, בעיות התנהגות ועבריינות, להתנסות מוקדמת בחומרים אסורים, התעללות, תאונות דרכים והפרות חוקי מהירות, וכמו כן הם עלולים לסבול מקשיים בקשרים חברתיים בבגרות, בנישואים ובעבודה יותר מבני גילם. נוסף על כך, לעתים קרובות הם מציגים התנהגויות נלוות, כמו: דיכאון, חרדה, התנהגות מרדנית והתנהגות כפייתית (Barkley, Fischer, Smallish & Fletcher, 2002; Barkley, 1997; Reid, Schartz & Trout, 2005).

כיום מקובל לחשוב כי המקור העיקרי של התסמינים בהפרעת קשב הוא בגירעון בפונקציות ניהוליות, המתחזקות מיומנויות פתרון בעיות והשגת מטרות באופן מווסת ולא מידי (Barkley, 1997; Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008). הפונקציות הניהוליות מאפשרות לאדם לווסת את עצמו, וכך הוא נשאר מכוון וממוקד ומסוגל להתמיד בהתנהגות כלפי מטרות עתידיות (Nelson & Gregg, 2012). אצל אנשים עם הפרעת קשב נמצאו הפרעות מורחבות בתהליכי היכולת לעכב תגובה. מחקרים הראו קשר היררכי בין היכולת לעכב תגובה ופונקציות ניהוליות. שיפור או השבחה של יכולת זו מאפשר שיפור או נורמליזציה בפונקציות הניהוליות. היא נמצאה קשורה באופן ישיר גם לזיכרון עבודה ותחושת זמן, הפנמה, מוטיבציה, התנהגות יצרית ושליטה עצמית (Barkley et al., 2002).

מרגלית (1995) מצאה במחקרה כי תלמידים לקויי למידה בכלל ואלו המאובחנים עם הפרעת קשב וריכוז בפרט, דיווחו על רמות גבוהות יותר של בדידות חברתית, תחושת חוסר קבלה ודחייה חברתית, יחסית לתלמידים שאינם לקויי למידה. לטענתה, הרקע לבדידות ולקושי החברתי קשור ללקות ברכישת הידע החברתי וללקות ביכולת לתרגם את הידע החברתי הנרכש לביצוע חברתי מבוקר. האימפולסיביות של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז פוגעת ביכולת לרסן את ההתנהגות, ובכך פוגעת בביצוע החברתי. מרגלית ולוין-אליגון מצאו שתלמידים עם הפרעות קשב וריכוז היו בעלי כישורים חברתיים נמוכים ונטו לעוררות יתר ולהסלמה מהירה של כעס ועוינות (Margalit & Levin-Alyagon, 1994).

מרגלית (2000) טענה כי קיים קשר הדוק בין תהליכים רגשיים ותהליכים קוגניטיביים בקרב תלמידים לקויי למידה ותלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. לדבריה, הרגשות מכינים את הפרט לפעולה ומסייעים לו בגיוס הכוחות והתאמת התגובות לפעולה במציאות מורכבת ורב-ממדית. התהליכים הרגשיים משפיעים על תהליכי קבלת החלטות, על שינויים ועל התמדה לקראת מטרות ויעדים אקדמיים. כאשר אלו נפגעים, נפגעים התפקוד הקוגניטיבי והיכולת לגייס כוחות, והתפקוד הרגשי פוגע עוד יותר בביצועים האקדמיים של התלמידים. כדי להתמודד עם מצב זה במערכת החינוך וכדי לאפשר לתלמידים לקויי למידה השתלבות במערכת החינוך הרגילה, מרגלית המליצה על התייחסות מערכתית מותאמת, שתכלול את זיהוי הצרכים הלימודיים הייחודיים, גישות הוראה מגוונות, דגש על הקניית אסטרטגיות המסייעות לפיתוח כישורי ויסות רגשי ושליטה עצמית, הגברת המודעות העצמית לסגנון הלמידה האישי והתייחסות ישירה לכישורי למידה ואסטרטגיות למידה התומכות במיקוד קשב ובארגון הסביבה הלימודית.

המחקר האמפירי בנושא הפרעות קשב אצל סטודנטים עודנו בחיתוליו, יחסית לספרות הענפה בנושא ילדים ונוער עם הפרעות קשב (DuPaul et al., 2009). חוקרים טוענים כי סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז שנרשמו למוסדות אקדמיים הם ככל הנראה בעלי תפקוד גבוה יותר ורכשו הישגים לימודיים גבוהים יותר במהלך לימודיהם בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים מאשר מבוגרים בעלי הפרעות קשב וריכוז שלא המשיכו להשכלה גבוהה. כמו כן הם סיגלו לעצמם כישורים ומנגנונים המפצים על הלקות (Glutting et al., 2005).

עם זאת, מחקרים אחדים הראו כי אין הבדלים מהותיים בין סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז לבין אלה שאינם לוקים בהפרעה בהישגיהם האקדמיים, בתפיסתם העצמית וברוחותם הנפשית (Wilmschurst, Peele & Wilmschurst, 2011). מחקרים אלו מועטים, ונראה כי יש סיכוי גבוה יותר שסטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז יסבלו מאי-התאמה למערכת האקדמית (Brallier et al., 2007). חיזוק לטענה זו ניתן למצוא במאמרם של דופול ועמיתיו, שציינו כי רק אחוז אחד מתוך הסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז המגיעים למוסדות להשכלה גבוהה אכן מסיימים את לימודיהם (DuPaul et al., 2009).

כניסתם של הסטודנטים למוסדות ההשכלה הגבוהה כרוכה בתהליכי הסתגלות והתאמה (טלמור וקיים, 2006). רמת האחריות האישית ומידת העצמאות הנדרשות מן הסטודנט גדלות באופן דרמטי בעקבות מידת החופש והסחות הדעת של החיים הסטודנטיאליים ופעמים רבות סטודנטים עם הפרעות קשב אינם מוכנים למעבר הזה (Meaux, Green & Broussard, 2009). הם מתמודדים עם קשיים הקשורים לתחום המיומנויות האקדמיות (כדוגמת קריאה מהירה, כתיבה שוטפת וחישוב מתמטי) ובקשיים בארגון זמן ועמידה בתאריכי יעד. כדי לעמוד בדרישות הלימודים ולתת ביטוי הולם לידיעותיהם, ללא מוגבלויות הנובעות מהלקות, על סטודנטים עם הפרעות קשב לאמץ דרכים העוקפות את הלקות, כמו שימוש באמצעים טכנולוגיים, התאמת דרכי היבחנות ופיתוח אסטרטגיות לימודיות ייחודיות (טלמור וקיים, 2006).

קושי נוסף ומשמעותי שעמו צריכים סטודנטים עם הפרעת קשב להתמודד הוא האתגר הרגשי (Barkley & Murphy, 2006). בבחינה מעמיקה של הקושי הרגשי המלווה אותם במהלך לימודיהם האקדמיים, נמצא כי הם חווים רמת לחץ גבוהה, ביקורתיות עצמית גבוהה וקושי בהסתגלות לשינויים. סטודנטים אלה מדווחים על תחושה תמידית של מסוגלות עצמית נמוכה, בהשוואה לסביבה, וכן על פערים גדולים בין יכולותיהם ובין רמת הביצועים שלהם (עינת, 2006, 2010). קושי מרכזי נוסף בחוויה הפנימית של הסטודנטים עם הפרעת הקשב נובע מן המטען הרגשי שהם נושאים עמם. רבים מהם זוכרים את שנות בית הספר ואת היחס של המורים כלפיהם כסיט מתמשך. הם מתארים את עצמם ככישלון, כמי שנשרו מהמערכת למרות יכולותיהם, והם עדיין מתקשים לשכוח ולסלוח לחברה, ובעיקר לעצמם. הם בעלי דימוי עצמי נמוך, הפוגע פעמים רבות בערך העצמי שלהם ובמוטיבציה הלימודית (עינת, 2006). שנים של בושה, סטיגמה של אי-כשירות, חרדות, כעס ותפיסה בסיסית של חוסר ערך עצמי נותנות את אותותיהן, ורבים מהסטודנטים עם הפרעת קשב מדווחים על רמות גבוהות של חרדה ודיכאון (טלמור וקיים, 2006). אחד המאפיינים הרגשיים שלהם הוא אופן התייחסותם לגורמי ההצלחה והכישלון שלהם: הם נוטים לייחס הצלחות לגורמים חיצוניים וכישלונות – לגורמים פנימיים. כמו כן, בין הגורמים הקשורים בהצלחתם האקדמית נמצאות היכולת להתמודד עם קשיים ולא להיכנע והיכולת להציב לעצמם מטרות ולהתמקד בהן (טלמור וקיים, 2006).

במחקר שבו סטודנטים עם הפרעות קשב התבקשו לדרג את הגורמים המפריעים ביותר לתפקודם הלימודי, הם ציינו במקום הראשון את הקשיים בניהול זמן, ואחר כך את הקושי בריכוז, מוטיבציה נמוכה, חרדה וקשיים במיומנויות עריכת מבחן ובאסטרטגיות לימודיות (Proctor & Prevatt, 2009). מחקרים נוספים הדגישו את הצורך לסייע לסטודנטים עם הפרעות קשב לרכוש מיומנויות של בחירה, החלטה, ניהול זמן, אסטרטגיות למידה יצירתיות ופתרון בעיות (Heiman & Parcel, 2003). מחקר אחר, שבחן אסטרטגיות מילוליות ולא מילוליות של מורים, מצא כי ויסות הקול, הסברים קצרים וממוקדים, הוראות חוזרות, קריאה בשמם של הסטודנטים והמחשה חזותית עזרו מאוד לתפקודם הלימודי של הסטודנטים האלו (Geng, 2011).

מטרות המחקר

המחקר הנוכחי התבסס על הספרות הקיימת ועל הניסיון ארוך השנים שלנו, החוקרות, בהוראת סטודנטים. מטרתו הייתה לתרום לתהליך של שילוב סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב בלימודים בהשכלה גבוהה. בחרנו להתמקד במחקר זה בסטודנטים עם הפרעת קשב, כיוון שזו ההפרעה השכיחה ביותר במוסדנו, וכן כיוון שאופי ההפרעה שלהם פוגע בצורה קשה ביותר בתפקודם הלימודי (שרייבר וחצרוני, 2010). בשלב ראשון בחנו את ההבדל בהישגים לימודיים ובשימוש באסטרטגיות לימודיות בין סטודנטים עם הפרעת קשב וללא הפרעת קשב. בשלב השני בחנו, באיזה אופן אסטרטגיות למידה מנבאות הישגים לימודיים בקרב שתי קבוצות הסטודנטים. כמו כן, ביקשנו מסטודנטים עם הפרעת הקשב לכתוב, מה תורם להצלחתם בלמידה, ומה היו רוצים לשפר. המטרה הרחבה של המחקר הנוכחי הייתה להבין, עד כמה אסטרטגיות למידה זמינות לסטודנטים עם הפרעות קשב, לעומת סטודנטים ללא הפרעות קשב, ועד כמה אסטרטגיות אלו מנבאות הישגים לימודיים. מידע זה הוא שלב ראשוני בניסיון ללמוד, אילו תמיכות והתאמות ניתן לעשות בגישות ההוראה בכיתות הרגילות, ואיזה סיוע ספציפי בתחום אסטרטגיות הלמידה ניתן לתת לסטודנטים עם הפרעות קשב במסגרת השיעורים שבהם הם לומדים במכללה.

השערות המחקר

- א. ימצא הבדל ברמות אסטרטגיות הלמידה בין סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות אלו. סטודנטים עם הפרעות קשב יראו רמה נמוכה יותר בשלושת המרכיבים של אסטרטגיות למידה.
- ב. רמת אסטרטגיות לימודיות תנבא באופן חיובי הישגים לימודיים בקרב כלל המדגם.
- ג. סטודנטים עם הפרעות קשב יצינו כי יכולות למידה, מיומנויות למידה ומרכיבים מוטיבציוניים תורמים לתהליכי הלמידה שלהם, וכן יצינו את הרצון לשפר את מיומנויות הלמידה שלהם.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 151 סטודנטים לתואר ראשון בחוגים חינוך, כלכלה ועבודה סוציאלית, במכללה האקדמית תל-חי. מתוכם 41 סטודנטים עם הפרעת קשב (שנתמכו במרכז תמיכה במכללה) ו-110 ללא ההפרעה (וגם ללא לקות למידה). הגיל הממוצע של המדגם היה 24 (בתוך טווח 22–26). ממוצע הציונים של המדגם היה 88 (בתוך טווח 77–99). המדגם כלל 113 נשים ו-38 גברים. מטרות המחקר לא הוצגו, על מנת שלא ליצור הטיה בעת המענה על השאלון.

כלי מחקר

מחקר זה בחן הישגים לימודיים ואסטרטגיות למידה בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב וסטודנטים ללא הפרעה. השאלון כלל שלושה חלקים:

א. **שאלון פרטים אישיים**. שאלון זה כלל פרטים דמוגרפיים: מין, גיל, ממוצע ציונים כללי (GPA) ושאלה המבקשת לציין, האם הנבדק מאובחן כבעל הפרעת קשב ושייך למרכז התמיכה במכללה.

ב. **שאלון לדיווח עצמי למדידת אסטרטגיות למידה (LASSI – Learning and Study Strategies Inventory)** (Weinstein & Palmer, 2002). השתמשנו במהדורה הראשונה של השאלון, אשר תורגמה לשפה העברית ועובדה על ידי לינדנשטראוס-פלד. השאלון הוא כלי הערכה רחב בסיס למדידת שיטות ואסטרטגיות למידה שבהן משתמשים הסטודנטים. אסטרטגיות למידה נמדדות על ידי שלושה מרכיבים: ויסות עצמי, רצון ויכולת. בשאלון עשרה עולמות תוכן ו-76 היגדים, כל עולם תוכן שייך לאחד משלושת הרכיבים ובעל כמה היגדים משלו. עולמות התוכן אשר מודדים רצון הם: (1) עמדות – שמונה היגדים, $\alpha=.74$ (לדוגמה: "לא אכפת לי אם לא אסיים את התואר כל עוד אמצא עבודה"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.76$; (2) מוטיבציה – שמונה היגדים, $\alpha=.78$ (לדוגמה: "אני מגיש בזמן את כל חובותי הלימודיים"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.74$; (3) חרדה – שמונה היגדים, $\alpha=.82$ (לדוגמה: "אני חושש שאכשל בלימודי"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.88$. עולמות התוכן אשר מודדים יכולת הם: (1) תהליך עיבוד מידע – שמונה היגדים, $\alpha=.80$ (לדוגמה: "אני כותב את החומר הנלמד במילים שלי"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.82$; (2) בחירת רעיונות מרכזיים – חמישה היגדים, $\alpha=.71$ (לדוגמה: "אני מנסה לזהות את הרעיונות העיקריים כאשר אני מקשיב למרצה"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.68$; (3) אסטרטגיות הכנה לבחינות – שמונה היגדים, $\alpha=.81$ (לדוגמה: "אני נכשל במבחנים מפני שאני מתקשה לתכנן את עבודתי בפרק זמן קצר"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.81$.

ג. **שתי שאלות פתוחות הנוגעות לתפקוד כסטודנטים**: (1) מה תורם להצלחה שלך בלימודים? (2) מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?

הליך המחקר

לצורך איסוף הנתונים הועברו לסטודנטים בשנת הלימודים 2012–2013 שאלונים אנונימיים, במהלך שיעורים פרונטליים. לסטודנטים הובהר כי ההשתתפות במחקר היא אנונימית ווולונטרית, וכי הנתונים ישמשו לצורכי המחקר הנוכחי בלבד. משתתפי המחקר נדגמו בשיטת דגימת מכסה לא הסתברותית, כדי להבטיח שלא יהיו פערים גדולים מדי בגודל המדגם של שני תת-המדגמים (סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות אלו).

ממצאים

ניתוח כמותי

כשלב מקדים לבדיקת השערות המחקר, חושבו מתאמי פירסון בין משתני המחקר (ראו לוח 1). מבחינת מקדמי המתאם בין משתני המחקר, ניתן לראות כי בכל המדגם יש קשר חיובי בינוני בין ממד הרצון לממד היכולת וקשרים חיוביים חלשים בין ממד הוויסות העצמי הלימודי לרצון וליכולת. נוסף על כך ניתן לראות כי יש קשרים חיוביים חלשים בין ממוצע הציונים לרצון וליכולת, וכי אין קשר לינארי בין ממוצע הציונים לממד הוויסות העצמי הלימודי.

לוח 1: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

	4	3	2	1	M (SD)	
	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)		
1				-	0.38 (0.49)	הפרעת קשב (ADHD)
2			-	-.10 (.24)	88.19 (10.70)	ממוצע ציונים
3		-	.15 (.07)	-.21 (.01)	3.61 (0.49)	רצון
4	-	.63 (.00)	.17 (.04)	-.23 (.01)	3.54 (0.50)	יכולת
5	.28 (.00)	.17 (.04)	.018 (.83)	.04 (.64)	3.31 (0.54)	ויסות עצמי לימודי

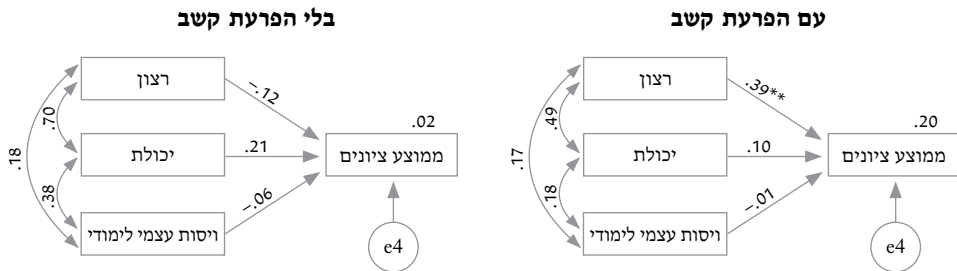
השערה א: על מנת לבחון את ההשערה כי יימצא הבדל ברמות אסטרגיות הלמידה בין סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות קשב, וכי סטודנטים עם הפרעות קשב יראו רמה נמוכה יותר של אסטרגיות למידה, בוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) (ראו לוח 2). בבחינת המודל הכללי של אפקט הפרעות קשב (ADD) על אסטרגיות למידה עולה כי אכן קיים אפקט זה ($F(3,147)=3.70$, $p=.01$, $Eta^2=.07$). מבדיקת האפקט של הפרעות קשב (ADHD) על כל אחד מעולמות התוכן של אסטרגיות הלמידה, עולה כי סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על רצון נמוך יותר ($F(1,149)=6.81$, $p=.01$; $Eta^2=.04$) וכן על יכולת נמוכה יותר ($F(1,149)=8.24$, $p=.01$, $Eta^2=.05$) מאשר סטודנטים ללא הפרעות קשב. עם זאת, לא נמצא הבדל משמעותי בין שתי הקבוצות מבחינת ויסות עצמי לימודי ($F(1,149)=0.22$, $p=.64$, $Eta^2=.00$).

לוח 2: הבדלים בממוצעי המדדים של עולמות התוכן בין סטודנטים עם הפרעות קשב ממוצעים וללא הפרעות אלו (סטיות תקן וערכי F)

Eta2	p	F(1,149)	סטודנטים ללא הפרעת קשב (ADHD) (n=94)		סטודנטים עם הפרעת קשב (ADHD) (n=57)		
			SD	M	SD	M	
.04	.01	6.81	0.49	3.69	0.47	3.48	רצון
.05	.01	8.24	0.46	3.63	0.52	3.39	יכולת
.00	.64	0.22	0.53	3.29	0.55	3.34	ויסות עצמי לימודי

השערה ב: כדי לבדוק, באיזו מידה ניתן לנבא הישגים אקדמיים על פי שלוש אסטרטגיות הלמידה, נבנו שני מודלים של רגרסיה לינארית, לכל קבוצה לחוד (סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות אלו) (ראו איור 1). התוצאות הראו כי בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב, אסטרטגיות למידה ניבאו 20% מהשונות בממוצעי הציונים, וכי הרצון ללמידה היווה את הגורם החשוב ביותר ($\beta=.39, p=.00$) – ככל שהסטודנטים דיווחו על רצון רב יותר ללמידה, כך הם גם דיווחו על ממוצע ציונים גבוה יותר. לעומת זאת, בקרב סטודנטים בלי הפרעות קשב, אסטרטגיות למידה ניבאו 2% בלבד מהשונות בממוצעי הציונים, ורק ליכולת הלמידה הייתה תרומה חיובית, אם כי לא משמעותית, לממוצע הציונים ($\beta=.21, p=.15$).

איור 1: מקדמי רגרסיה סטנדרטיים (β) לניבוי הישגים אקדמיים על פי אסטרטגיות למידה בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב ובלי הפרעות אלו



ניתוח איכותני

כדי להעמיק את החקר וההבנה של הקשרים בין המשתנים השונים, נתבקשו הנבדקים לענות על שתי שאלות פתוחות:

- א. מה תורם להצלחה שלך בלימודים?
- ב. מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?

ההשערה הייתה שסטודנטים יציינו כי מה שתורם להצלחתם בלימודים הוא יכולות ומיומנויות למידה, לצד מרכיבים מוטיבציוניים, אך לא היה ברור איזה משקל ייתנו לכל מרכיב. השערה נוספת הייתה כי ירצו לשפר בעיקר את מיומנויות הלמידה שלהם.

תשובות הסטודנטים נותחו באמצעות ניתוח תוכן. בעזרת שני מומחים בתחום הלמידה, זוהו לכל שאלה פתוחה קטגוריות מרכזיות שעלו מתשובות הנבדקים, ואחר כך נבדקו שכיחותיהן. בתוך כל קטגוריה זוהו כמה תמות מרכזיות. לוח 3 מציג קטגוריות מתוך תשובות הסטודנטים לשאלה: "מה תורם להצלחתך בלימודים?" ומדגים את התמות המרכיבות כל קטגוריה.

לוח 3: הקטגוריות העולות מניתוח השאלה: "מה תורם להצלחתך בלימודים?"

קטגוריה	ציטוטים לקטגוריות
עיבוד החומר (שיטות העבודה שבעזרתן מעבד הלומד את החומר על מנת שהבנתו תהיה מיטבית)	"סיכום המאמרים מבעוד מועד, הכנת תרשימי זרימה" (נבדק 28); "הגעה לכל השיעורים, הכנת שיעורי בית, חזרה על החומר, השתתפות בשיעור, למידה למבחנים והצלחה" (נבדק 120)
ניהול זמן (פעולות הלומד המערבות שימוש בזמן, כגון ארגון הזמן וניהולו)	"אני משקיעה הרבה זמן על חשבון בלויים ודברים אחרים, כמו טלוויזיה, חברים ויציאות" (נבדקת 16); "הכנת תכנית לימודים עצמית לפני מבחן" (נבדק 70)
יכולות עצמיות (יכולות אישיות שהלומד מודע אליהן ומשתמש בהן לטובת למידה יעילה)	"סדר וארגון, אסטרטגיות לימוד טובות, יכולת למידה מרובה" (נבדק 66); "יכולת הבנה עצמית שלא במסגרת הרצאות ופתרון של נושאים מורכבים" (נבדק 84)
הקצאת משאבים אישיים (היבטים אישיים אשר דורשים מהלומד מאמץ ומודעות פנימית כדי לשמר אותם)	"אסרטיביות, מוטיבציה והתמדה" (נבדק 83); "להשקיע ולא לוותר כשקשה" (נבדק 93); "השקעה מרובה ורצון להצליח" (נבדק 127)
מיקוד בלימודים (פעולות של הלומד אשר מאפשרות מעקב תמידי אחר הלימודים, כדי שיישאר קשוב לדרישות, ובכך מסייעות להבנת החומר הלימודי)	"השקעה, נוכחות בשיעורים, השתתפות פעילה" (נבדק 35); "התמדה, שקידה, ריכוז לאורך זמן, השקעה במהלך הסמסטר, נוכחות בשיעורים" (נבדק 97)
עזרה נוספת (פעולות המערבות גורמים חיצוניים שיעזרו לתהליך הלמידה)	"אני משתדל בקורסים מסוימים ללמוד ביחד עם עוד אחד או אחת לפחות, וכך החומר נקלט ומופנם בצורה יעילה וטובה יותר" (נבדק 61); "לשאול תמיד את המרצה במשך ההרצאה" (נבדק 117)

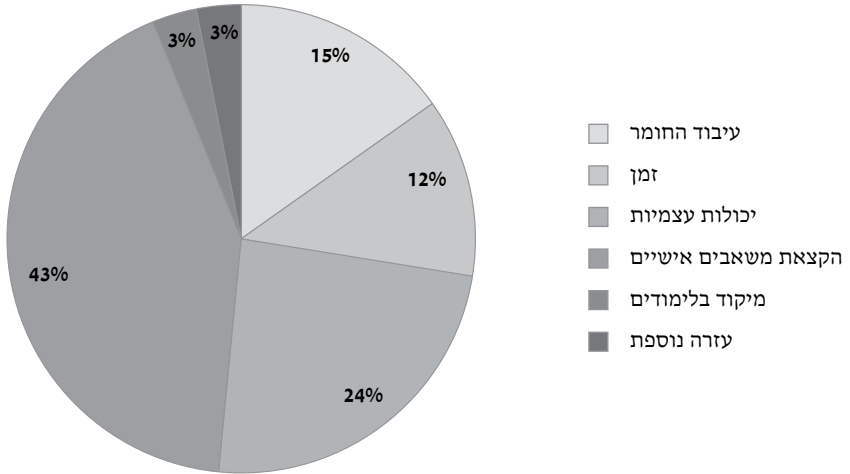
מלוח 3 אפשר לראות כי נמצאו שש קטגוריות מרכזיות ששיקפו את דעתם של הסטודנטים על המשתנים התורמים להצלחתם בלימודים. בהמשך נמצאו בכל קטגוריה כמה תמות מרכזיות (לוח 4).

לוח 4: התמות הנכללות בתוך כל קטגוריה – שאלה א

קטגוריה	התמות אשר נמצאו
עיבוד החומר	סיכום החומר, ביצוע מטלות, עיבוד החומר, אינטגרציה עם המציאות, אינטגרציה בין הרצאות, מיקוד החומר
זמן	ניהול זמן, השקעת זמן, תכנון זמן, למידה אינטנסיבית לפני מבחן, למידה ממושכת למבחן, ניצול זמן
יכולות עצמיות	שיטות למידה טובות, ציון תואם לרמת ההשקעה והציפיות, קליטה מהירה, ידיעת יכולות, ארגון, יכולות פתרון טובות, התנסחות טובה, הבנת הנקרא, סדר, ריכוז לאורך זמן, זיכרון טוב, משמעת עצמית גבוהה, למידה עצמאית, למידה הדרגתית, שקדנות
הקצאת משאבים אישיים	השקעת זמן, רצון, קשב, מוטיבציה, אסרטיביות, הצבת מטרות ויעדים, התמקדות, חריצות, השתדלות, התמדה, השקעת מאמץ בלמידה למבחן או בעבודה, עניין בלימודים
מיקוד בלימודים	התמקדות בלימודים, השקעת זמן ומאמץ במהלך הסמסטר, נוכחות בשיעורים, השתתפות פעילה
עזרה נוספת	למידה משותפת, הקדשת זמן לחברים, קבלת עזרה מהמוסד האקדמי, קבלת עזרה מהמרצה

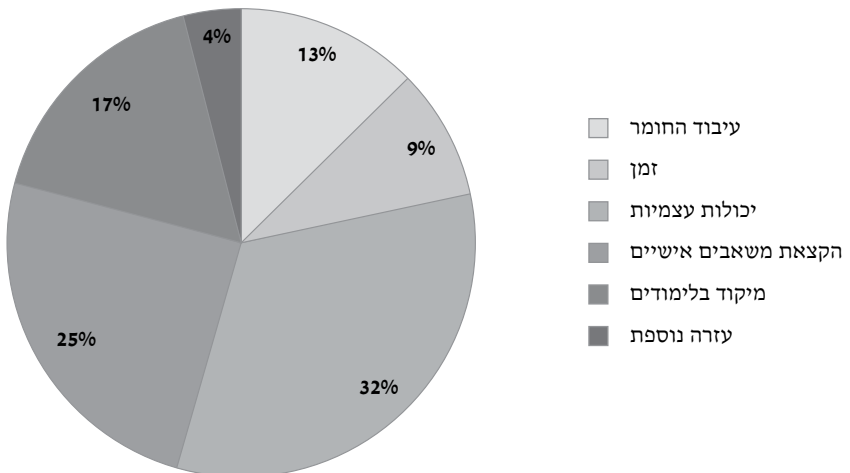
בשלב הבא במחקר נבדקו שכיחויות הקטגוריות בתשובות הנבדקים. איור 2 מציג שכיחויות אלו בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב.

איור 2: התפלגות הקטגוריות לשאלה א בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב



באיור 2 אפשר לראות כי סטודנטים עם הפרעת קשב (43%) דיווחו כי התמות המרכיבות את הקטגוריה הקצאת משאבים אישיים הן שתרמו להצלחתם בלימודים. איור 3 מציג את שכיחויות הקטגוריות לשאלה א בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב.

איור 3: התפלגות הקטגוריות לשאלה א בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב



באיור 3 ניתן לראות כי סטודנטים ללא הפרעת קשב (32%) דיווחו על התמות המרכיבות את הקטגוריה יכולות עצמיות כתורמות ביותר להצלחתם בלימודים. לוח 5 מציג את הקטגוריות והדוגמאות של סטודנטים ביחס לשאלה: "מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?"

לוח 5: הקטגוריות העולות מניתוח שאלה ב

קטגוריה	ציטוטים לקטגוריות העולות משאלה ב
שיפור פעולות עיבוד החומר (שיטות לימוד אשר באמצעות שיפורן יוכל הלומד למקסם את הבנתו ובכך להצליח)	"סדר בדפים, ללמוד יותר, אחרי כל יום לעבוד בקצרה על מה שנלמד בשיעור" (נבדק 33); "לא אתנגד לקבלת כלים ללמידה בצורה יותר פשוטה" (נבדק 68); "לרכוש אסטרטגיות לימודיות ולהיכנס לשיעורים" (נבדק 148)
ייעול זמן (פעולות אשר תיעלנה את הלמידה מבחינת זמן)	"להקדיש יותר זמן. אני לומדת בדרך כלל יומיים מפאת חוסר זמן" (נבדקת 41); "על מנת להפוך את הלימוד למוצלח, יש לנהל את הזמן טרם המבחן כראוי" (נבדק 122)
שיפור יכולות אישיות (מיומנויות אישיות הדורשות הכרה בהן ותפעול אישי, שבהתייעלותן, תהליכי הלמידה של הלומד יהיו מיטביים)	"יותר זמן ויכולת להתרכז" (נבדק 29); "לעבוד יותר על סדר וארגון" (נבדק 115)
שיפור הקצאת משאבים אישיים (היבטים מוטיבציוניים ופנימיים הדורשים מהלומד מאמץ ומודעות כדי לשפרם)	"לקבל קצת יותר מוטיבציה ורצון להצליח ולקבל ציונים טובים ולהעדיף לשבת וללמוד על פני דברים אחרים" (נבדק 26); "לא לוותר לעצמי ולהתרכז יותר" (נבדק 72); "כוח רצון ומוטיבציה גבוהים יותר" (נבדק 88)
שיפור ההתמקדות בלימודים (פעולות הדורשות מיקוד בתהליכי הלמידה, ובכך נשאר הלומד קשוב ללימודיו)	"להשקיע יותר זמן בלמידה" (נבדק 79); "סביבת למידה סטרילית" (נבדק 82); "לשבת יותר על הלימודים, לקרוא את החומר לשיעור, להקשיב בכל השיעורים, לסכם" (נבדק 85)
שיפור למידה בעזרת גורמים אחרים (גורמים נוספים העשויים לסייע לתהליך הלמידה)	"קודם כול עליי ללכת לאבחון ולבדוק את דרך הלמידה שלי, האם זו הדרך המתאימה ביותר" (נבדק 5); "לקחת תרופה המסייעת לריכוז" (נבדק 15); "למצוא את האיזון שבין הישיבה לבד לישיבה עם עוד אחד או אחת כדי ללמוד" (נבדק 61)

בלוח 5 אפשר לראות כי נמצאו שש קטגוריות מרכזיות ששיקפו את דעתם של הסטודנטים בנוגע להיבטים שהיו רוצים לשפר בלמידה שלהם.

בלוח 6 מובאות התמות המרכזיות המאפיינות כל קטגוריה בשאלה ב: "מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?"

לוח 6: התמות הנכללות בתוך כל קטגוריה – שאלה ב

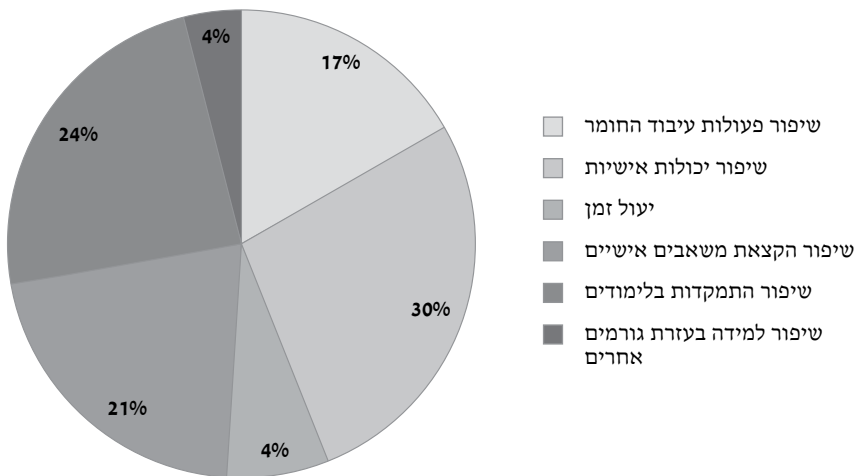
קטגוריה	התמות אשר נמצאו
שיפור פעולות עיבוד החומר	שיפור שיטות למידה, ניתוח חומר, ריכוז החומר, הבחנה בין עיקר לטפל, סקירת החומר בסיום השיעור, הבנת החומר (ולא שינונו), סיכום מאמרים, סיכום חומר לימודי, הכנת מטלות, חזרה על החומר, דיון על החומר עם חברים
ייעול זמן	למידה מבעוד מועד, שעות למידה רבות יותר, הקצאת זמן למטלות שונות, תכנון זמן, ניצול זמן יעיל



התמות אשר נמצאו	קטגוריה
יכולת כתיבת עבודות, יכולת עיבוד כמות רבה של חומר, ידיעה כיצד לגשת למבחן, הרחבת ידע כללי, יכולת למידה לאורך זמן, התבטאות בכתב, משמעת עצמית, שיפור הזיכרון, למידה פרטנית, ריכוז, שקדנות, סבלנות, סדר, ארגון, קשב	שיפור יכולות אישיות
הפחתת שאננות, הפחתת עצלנות, ישיבה ללמוד, השקעת מאמץ, כולל בחומר שאינו מעניין, הגברת לחץ או הפחתתו בהתאם לצורך, אי-דחיית עשייה, הפגנת רצון ומוטיבציה, התמדה, התעקשות ואי-ויתור של הסטודנט לעצמו כשקשה לו	שיפור הקצאת משאבים אישיים
הקדשת זמן ללימודים, סילוק הסחות דעת, ריכוז בשיעורים, סדר עדיפויות, התמקדות בחומר הלימודי, למידה במהלך הסמסטר, נוכחות בשיעורים, מוכנות לקראת שיעור	שיפור ההתמקדות בלימודים
אבחון לקויות למידה, תרופות ממריצות, למידה משותפת	שיפור למידה בעזרת גורמים אחרים

איור 4 מציג את שכיחויות הקטגוריות בקרב הסטודנטים עם הפרעת קשב.

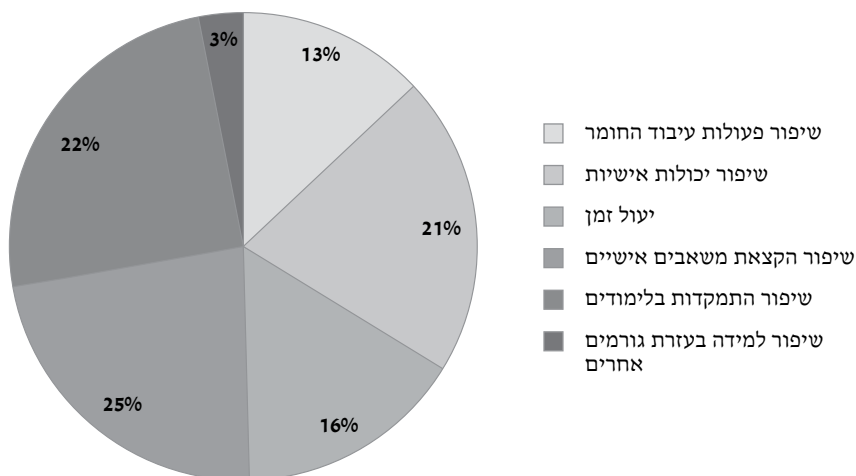
איור 4: התפלגות הקטגוריות לשאלה ב בקרב הסטודנטים עם הפרעת קשב



באיור זה אפשר לראות כי סטודנטים עם הפרעת קשב דיווחו שהיו רוצים לשפר את יכולותיהם האישיות כדי להצליח בלימודים (30%). הקטגוריה של התמקדות בלמידה גם היא מדווחת כחשובה לשיפור הלמידה (24%) וכן הקטגוריה של שיפור בהקצאת משאבים אישיים (21%).

איור 5 מציג את שכיחויות הקטגוריות לשאלה ב בקרב הסטודנטים ללא הפרעת קשב.

איור 5: התפלגות הקטגוריות לשאלה ב בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב



באיור 5 ניתן לראות כי סטודנטים ללא הפרעת קשב האמינו שעליהם לשפר את הקצאת המשאבים האישיים שלהם כדי לשפר את למידתם (25%). גם הם ציינו כחשובים את שיפור ההתמקדות בלימודים (22%) ואת שיפור יכולותיהם האישיות (21%).

סיכום הממצאים

לסיכום, ניתן לומר כי ממצאי המחקר מצביעים על כך שסטודנטים עם הפרעות קשב הראו רמה נמוכה יותר של אסטרטגיות למידה בתחום היכולת והרצון, ואילו בתחום הוויסות העצמי לא נמצא כל הבדל. ממצא נוסף הראה כי בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב, אסטרטגיות למידה ניבאו 20% מהשונות בממוצעי הציונים, בעוד הרצון ללמידה היווה את הגורם החשוב ביותר בניבוי. כמו כן הממצאים האיכותניים הראו כי סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז חוו תהליכים מוטיבציוניים, כגון: השקעת זמן, רצון, חריצות, השתדלות, התמדה והשקעת מאמץ בלמידה למבחן או בעבודה כתורמים באופן המשמעותי ביותר להצלחתם בלמידה (43%), ואילו סטודנטים ללא הפרעות קשב וריכוז חוו את יכולותיהם העצמיות (שיטות למידה טובות, קליטה מהירה, ארגון, יכולות פתרון טובות, התנסחות טובה, הבנת הנקרא, סדר, זיכרון טוב) כתורמות את המרב להצלחתם בלמידה (32%). ממצא נוסף הראה כי סטודנטים עם הפרעות קשב היו מעוניינים לשפר את יכולותיהם הלימודיות (30%), בעוד שסטודנטים ללא הפרעות קשב וריכוז היו מעוניינים לשפר תהליכים מוטיבציוניים, כגון: השקעת זמן, התמדה, רצון והשתדלות (25%). ממצאים אלו מחזקים בהחלט את ההשערה כי חווייתם וצורכיהם הלימודיים של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז בהשכלה הגבוהה הם שונים מאלו של סטודנטים ללא הפרעות קשב וריכוז.

דין

העלייה המתמדת במספרם של סטודנטים עם לקויות למידה בכלל ושל הסובלים מהפרעת קשב בפרט במוסדות להשכלה הגבוהה בארץ הגבירה את הצורך להנגיש מוסדות אלו לאוכלוסייה בעלת צרכים לימודיים ייחודיים (דהן ומלצר, 2008). ספרות המחקר מצביעה על גורמים שונים הפוגעים בתפקודם של סטודנטים עם הפרעות קשב. חלק מהגורמים קשורים באופי הפרעה, וחלקם בתנאי הלמידה (Dinsmore et al., 2008). סטודנטים עם הפרעת קשב דיווחו על קשיים ניכרים בארגון מטלות לימודיות ובסיומן, בניהול זמן, בשימוש בפרספקטיבת זמן עתידית, במיומנויות בחירה, קריאה וכתובה, בקבלת החלטות ובפתרון בעיות לימודיות, וחשו מתוסכלים מעצמם ומהישגיהם הלימודיים (עינת, 2006; Geng, 2011; Frazier et al., 2007). אסטרטגיות למידה נמצאו כתורמות לתהליכי למידה ומסייעות לרכישה, הבנה והפנמה של ידע חדש בקרב סטודנטים (Weinstein et al., 2011).

כחלק מן המאמצים להנגשה טובה יותר של הלימודים בהשכלה הגבוהה לסטודנטים בעלי צרכים מיוחדים, בחרנו לבחון את ההבדל באסטרטגיות למידה בין סטודנטים עם הפרעות קשב וסטודנטים ללא הפרעות קשב, וכן לבדוק, באיזו מידה אסטרטגיות אלו מנבאות הישגים לימודיים בשתי הקבוצות. מתוך קריאת הספרות בתחום עלתה ההשערה כי חלק מהקשיים של הסטודנטים עם הפרעות הקשב והריכוז בהשכלה הגבוהה קשורים לאסטרטגיות למידה בלתי יעילות (Reaser et al., 2007), אך לא עלתה תמונה ברורה באשר למידת יעילותן של האסטרטגיות השונות, ובאיזה אופן אסטרטגיות אלו מנבאות הישגים לימודיים (DuPaul et al., 2009). כמו כן, בכדי להעמיק את ההבנה, בחנו את תחושתם האישית של הסטודנטים באשר לדברים שעוזרים להם להצליח בלמידה ובאשר לדברים שהיו רוצים לשפר.

אסטרטגיות למידה

ממצאי המחקר מצביעים על כך שסטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על רמה נמוכה יותר של אסטרטגיות למידה בתחום היכולת והרצון, ואילו בתחום הוויסות העצמי לא נמצא הבדל ביניהם ובין סטודנטים ללא הפרעת קשב. ממצאים אלו מפתיעים במידת-מה, כיוון שמרבית המחקרים על ילדים ומתבגרים עם הפרעות קשב הצביעו על קושי משמעותי בוויסות עצמי, בעיקר התנהגותי (Barkley & Murphy, 2006). גם מחקרים שבחנו סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על יכולות ויסות עצמי נמוכות, שפגעו בעיקר ביכולת ההתמדה והשלמת משימות לימודיות והובילו לנשירה מהמסגרת הלימודית (DuPaul et al., 2009).

הסבר אפשרי לממצא זה יכול להיות טמון בעובדה שבמחקרנו נבדקה מידת השימוש באסטרטגיות למידה של ויסות עצמי לימודי, ולא נבדקה היכולת עצמה. ממצאי המחקר מעלים את האפשרות כי סטודנטים עם הפרעות קשב משתמשים באסטרטגיות של ויסות עצמי לימודי בדומה לסטודנטים ללא הפרעת הקשב, אולם

עבורם אסטרטגיות אלו יעילות פחות, ולכן אינן תורמות באותה המידה לתפקודם הלימודי (Kitsantas & Zimmerman, 2009), לתחושת מסוגלותם העצמית, לדימויים העצמי ולמוטיבציה הלימודית שלהם, המתוארים במחקרים אחרים כפגועים (Meaux et al., 2009). הרמה הנמוכה יותר של מרכיבי הרצון (השקעת זמן ומאמץ והתמדה), שעליה דיווחו הסטודנטים עם הפרעת הקשב, גם היא מפתיעה, כיוון שמחקרים אחרים מצאו כי סטודנטים שכבר השתלבו במערכת ההשכלה הגבוהה הפגינו רמות מוטיבציה גבוהה להצלחה בלימודים (Glutting et al., 2005) וכן מוכנות להשקיע זמן ולהתמיד בתהליכי הלמידה (Wilmschurst et al., 2011). עם זאת, כאשר בודקים את תפיסתם בנוגע למרכיבי יכולתם להשקיע זמן ומאמץ ולהתמיד, הממצאים כנראה משקפים את הדימוי העצמי הנמוך, התסכול ותחושות האשמה והבושה (מלצר, 2007; עינת, 2010). סטודנטים עם הפרעות קשב נמצאו כבעלי מוטיבציה גבוהה להצלחה בלימודים יחסית לסטודנטים אחרים, אולם הכישלונות המצטברים, הפגיעה בהישגים ותגובות הסביבה פגעו באמון שלהם בעצמם ויצרו תחושה של ייאוש וחוסר כוחות להשקיע זמן ומאמץ (Norvilitis et al., 2010). באשר למרכיב היכולת, המתייחס ישירות לדרך שבה סטודנטים עם הפרעות קשב תופסים את יכולתם להשתמש באסטרטגיות למידה שונות, כגון: שינון, זכירה, מיקוד המידע וארגון החומר והמרחב הלימודי, ממצאי מחקר זה דומים לממצאי מחקרים אחרים, שטענו כי מעטים הסטודנטים עם הפרעות הקשב המאמינים ביכולותיהם לפתח אסטרטגיות למידה יעילות (Proctor & Prevatt, 2009).

בנתונים האיכותניים אפשר לראות חיזוק לממצאים אלו. סטודנטים ללא הפרעת הקשב תלו את הצלחתם הלימודית בעיקר ביכולותיהם האישיות והלימודיות (32%), ואילו סטודנטים עם הפרעת קשב תלו את הצלחתם בלימודים בעיקר במרכיבים מוטיבציוניים הקשורים לרצון והשקעה (43%); קטגוריה זו מקבילה במידה רבה למרכיב הרצון בסולם אסטרטגיות הלמידה. הסטודנטים דיווחו על "השקעת זמן מאמץ, רצון, מודעות והתמדה" כעל המרכיבים העיקריים התורמים להצלחתם בלימודים, ובמקביל, דיווחו על תחושה שיכולת לימודית תורמת להצלחתם בלימודים רק ב-12% מהמקרים. ממצא זה מסביר בהחלט את תחושת התסכול, ולעתים הייאוש, שאותם חווים סטודנטים עם הפרעות קשב, לנוכח הפער בין הרצון להצלחה ותחושת אי-היכולת להצליח בסביבת הלמידה הקיימת ברוב המוסדות להשכלה הגבוהה (עינת, 2010).

על השאלה, "מה היית רוצה לשפר כדי להצליח בלמידה?" השיבו סטודנטים עם הפרעות קשב כי היו רוצים לשפר בעיקר את יכולותיהם האישיות והלימודיות (30%); יכולת כתיבת העבודות, יכולת עיבוד כמות רבה של חומר, הידע כיצד לגשת למבחן, הרחבת הידע הכללי, יכולת למידה לאורך זמן, התבטאות בכתב ועוד. לעומת זאת, סטודנטים ללא הפרעת קשב ציינו שהם היו רוצים לשפר את יכולת ההתמדה שלהם ואת השקעת הזמן בחומר לא מעניין, להפחית את רמת הדחיינות ולא לוותר לעצמם (25%). מכך ניתן לראות כי בעוד שסטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז נזקקו לתמיכה ביכולות הלימודיות שלהם, סטודנטים ללא הפרעת קשב נזקקו דווקא לתמיכה

בתהליכים מוטיבציוניים. הבדל זה מדגיש שוב את הצורך להתאים את הסיוע הניתן לסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז, מאחר שהם זקוקים לסיוע שונה מזה שניתן לסטודנטים האחרים (דהן ומלצר, 2010).

הישגים לימודיים

לבסוף, כדי לבחון כיצד אסטרטגיות למידה מנבאות הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב וללא הפרעת קשב, נערכה רגרסיה לינארית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמרכיב הרצון הוא המרכיב היחיד באסטרטגיות הלמידה המנבא באופן מובהק וחיובי הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב. ככל שסטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על רצון רב יותר (השקעת זמן, התמדה, מאמץ), כך הישגיהם היו גבוהים יותר, ולהפך. באופן מעניין, בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב נמצא כי מרכיב הרצון ניבא הישגים לימודיים באופן לא מובהק ושלילי. ממצא זה מדגיש שוב את תפקידם החשוב של מרכיבי הרצון (מידת השקעת הזמן, חריצות, משמעת עצמית, דאגה ביחס לביצועים אקדמיים ועוד) בהישגים הלימודיים של סטודנטים עם הפרעות קשב, ובכך גם תורם לגוף הידע המתהווה בתחום ולצעדים הנדרשים כדי לסייע לתהליכי הלמידה של סטודנטים אלו בהשכלה הגבוהה ולתמוך בהם (Advokat et al., 2011).

מגבלות המחקר

למרות תרומתם של ממצאים אלו לגוף הידע המתפתח בתחום, חשוב לקחת בחשבון כמה מגבלות של המחקר הנוכחי; המגבלות העיקריות נבעו מהעובדה שמרבית המשתתפים במחקר היו סטודנטיות שלמדו בחוגים לחינוך ופסיכולוגיה במכללה האקדמית תל-חי. הפרעת קשב וריכוז נפוצה הרבה יותר בקרב בנים מאשר בקרב בנות (Barkley & Murphy, 2006), ולכן יש סיכוי כי התוצאות של מחקר זה מוטות לאוכלוסיית הנשים עם הפרעות קשב וריכוז. נוסף על כך, תנאי הקבלה בחוגים לחינוך ולפסיכולוגיה במכללה האקדמית תל-חי הם גבוהים יחסית, וכן הסטודנטים נדרשים לממוצע 80 כדי לעבור משנה לשנה, ולכן ניתן לשער כי רוב הסטודנטיות עם הפרעות הקשב הן בתפקוד גבוה יחסית. חשוב לציין כי מרבית הסטודנטים עם הפרעות הקשב במכללה האקדמית תל-חי נעזרים במידה זו או אחרת בשירותי מרכז התמיכה לסטודנטים עם לקויות למידה במכללה, ולכן לא ברור עד כמה המדגם במחקר זה מייצג נאמנה את אוכלוסיית הסטודנטים עם הפרעות קשב במוסדות אחרים להשכלה גבוהה. נוסף על כך, אמנם גודל המדגם התאים למטרות המחקר, אך השתתפו בו רק 41 סטודנטים עם הפרעות קשב, ולכן היכולת להשליך ממנו על סטודנטים עם הפרעות קשב היא מוגבלת. מגבלה נוספת קשורה לכלי המחקר. הכלים שנבחרו היו כולם מבוססים על דיווח אישי, כולל בקשה לדווח על ממוצע ציונים כללי ועל ממוצע שנתי. הכלי כלל 88 שאלות, ואף על פי שבחלקו הגדול תוקף לעברית במחקרים קודמים, לא ברור עד כמה התרגום היה מדויק ועד כמה השפיע אורך השאלון על ביצועם של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז.

סיכום ומסקנות

למרות מגבלות המחקר, נראה כי ממצאי המחקר מעלים כמה נקודות חשובות, שיכולות לתרום למטרה הרחבה יותר של תהליך הנגשת מוסדות ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז. סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו במחקר זה על שימוש באסטרטגיות ויסות עצמי באופן דומה לסטודנטים ללא הפרעת קשב וריכוז, אך עלתה שאלה של יעילות השימוש באסטרטגיות הוויסות העצמי, ומה ניתן לעשות כדי שתתרומו לתהליכי הלמידה של סטודנטים עם הפרעות קשב באופן משמעותי יותר.

ממצא נוסף במחקר זה מעלה את הפער שחווים הסטודנטים עם הפרעות הקשב בין רמת המוטיבציה הגבוהה שלהם לבין רמת היכולות הלימודיות. נראה שכל עוד סביבת הלמידה במוסדות להשכלה הגבוהה לא תשתנה ודרכי ההוראה לא יותאמו, הפער הזה ימשיך לפגוע בדימוי העצמי של הסטודנטים עם הפרעת הקשב ובתהליכי הלמידה שלהם.

לבסוף, ממצאי מחקר זה מחזקים את הטענה הרווחת כי אנשים עם הפרעות קשב וריכוז לומדים בצורה אחרת, ולכן בכדי לאפשר להם להשתלב ולהצליח במסגרות החינוכיות השונות, בקריירה ובמסגרות חברתיות אחרות, הסביבה צריכה ללמוד לעומק את הצרכים הייחודיים שלהם, ולא רק לצפות מהם לקבל סיוע ולהשתלב בקיים, אלא גם להרחיב ולהתאים את מסגרות החיים השונות לצורכיהם המגוונים (מרגלית, 2000).

מבחינה יישומית, מחקר זה העניק לנו, עורכות המחקר, קצה חוט להמשך מחקר בתחום של אסטרטגיות למידה והאופן שבו ניתן להקנותן, להשתמש בהן ולייעל אותן בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב בהשכלה הגבוהה.

מקורות

גרינברגר, ל' ולייזר, י' (2008). סטודנטים עם ליקויי למידה ונכויות במכללות להכשרת מורים – עמדות מרצים ונכונות למתן התאמות בקורסים. **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 23(1), 22–5.

דהן, א' והדס-לידור, נ' (2010). מצוות חשיבה לפורום מנהלי מרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה באקדמיה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 16–20.

דהן, א', הדס-לידור, נ', מלצר, י' ורויטמן, י' (2008). ארגון זמן ומשאבים מתאוריה למעשה סדנה במסגרת מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה (מאמר המשך). **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 23(1), 5–18.

דהן, א' ומלצר, י' (2008). "קולות אל העבר וההווה" – תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים. **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 23(2), 23–40.

דהן, א' ומלצר, י' (2010). הדילמות המתעוררות באקדמיה ובמרכזי התמיכה בכלל ובהכשרה להוראה בפרט בנוגע לסטודנטים עם ליקויי למידה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 44–48.

- דהן, א', מלצר, י' והדס-לידור, נ' (2010). קולות מהעבר ומההווה – תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים – בתחילת המכינה ואחרי סמסטר ראשון בלימודיהם האקדמיים (מאמר המשך). **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 24(1), 5–22.
- הלוינג, א' ורוסק, ס' (2010). מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה במכללה האקדמית בית ברל. **ביטאון מכון מופת**, 42, 21–24.
- וורגן, י' (2006). **נגישות להשכלה על-תיכונית עבור אנשים עם מוגבלות שאינה פיזית**. דוח שהוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. ירושלים: הכנסת.
- טלמור, ר' וקיים, א' (2006). למה מייחסים סטודנטים ליקויי למידה במכינה קדם אקדמית את הצלחותיהם הלימודיות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(2), 45–56.
- כנסת ישראל (2008). **חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, תשס"ח–2008**. ירושלים: הכנסת.
- מבקר המדינה (2013). **דוח שנתי 63 לשנת 2012**. ירושלים: משרד מבקר המדינה.
- מלצר, י' (2007). מודל נגישות לאקדמיה לסטודנטים בעלי ליקויי למידה. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב וש' חיימוביץ (עורכים), **נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21** (עמ' 927–960). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית.
- מלצר, י', צדוק א' ודהן, א' (2010). "פתח לנו שער" – הכנה של סטודנטים עם ליקויי למידה בשנת לימודיהם האחרונה באקדמיה לקראת עולם העבודה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 38–42.
- מרגלית, מ' (1995). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך חן, ד' (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת** (עמ' 489–510). תל אביב: רמות.
- מרגלית, מ' (2000). **לקות למידה בכיתה. דילמות חינוכיות במציאות חדשה: השתמעויות בהכשרת ובהשתלמות מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- עינת, ע' (2006). **דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה: מורים במלכוד**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, ע' (2010). ליקויי למידה והוראה – סיכוי מול סיכון. **ביטאון מכון מופת**, 42, 3–4.
- פינקלשטיין, ג' (2010). פעילות עמותת לשם לקידום ההשכלה העל-תיכונית לבוגרים עם ליקויי למידה והפרעות בקשב – תמונת מצב של התחום בישראל כיום וחקיקה ותקנות בנושא זה בישראל. **ביטאון מכון מופת**, 42, 12–15.
- רוסק, ס' ודהן, א' (2005). מרכז תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה – שותפות קהילתית. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20(2), 85–92.
- שרייבר, ב' וחצרוני, א' (2010). מאפיינים של לקויות למידה והפרעת קשב בקרב סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 54–56.
- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656–666.
- Allsopp, D. H., Minskoff, E. H., & Bolt, L. (2005). Individualized course-specific strategy instruction for college students with learning disabilities and ADHD: Lessons learned from a model demonstration project. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 103–118.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of

- reporting source and definition of disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(2), 279–289.
- Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). Identifying new symptoms for diagnosing ADHD in adulthood. *The ADHD Report*, 14(4), 7–11.
- Bicard, D. F., & Neef, N. A. (2002). Effects of strategic versus tactical instructions on adaptation to changing contingencies in children with ADHD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(4), 375–389.
- Birchwood, J., & Daley, D. (2012). Brief report: The impact of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) symptoms on academic performance in an adolescent community sample. *Journal of Adolescence*, 35(1), 225–231.
- Brallier, S. A., Palm, L. J., & Schwanz, K. J. (2007). Attention problems and hyperactivity as predictors of college grade point average. *Journal of Attention Disorders*, 11(3), 368–373.
- Burchard, M. S., & Swerdzewski, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14–34.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907–1920.
- DuPaul, G., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13, 234–250.
- Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006) The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36(2), 159–165.
- Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92–104.
- Frazier, T. W., Demarree, H. A., & Youngstrom, E. A. (2004). A meta-analysis of intellectual and neuropsychological test performance in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 18(3), 543–555.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49–65.
- Geng, G. (2011). Investigation of teachers' verbal and non-verbal strategies for managing attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) students' behaviors within a classroom environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 17–30.

- Givon, S., & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: A longitudinal qualitative study and grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(3), 283–303.
- Glutting, J. J., Youngstrom, E. A., & Watkins, M. W. (2005). ADHD and college students: Exploratory and confirmatory factor structures with student and parent data. *Psychological Assessment*, 17(1), 44–55.
- Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E., & McGregor, H. A. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 41–61.
- Gropper, R. J., & Tannock, R. (2009). A pilot study of working memory and academic achievement in college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 574–581.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248–258.
- Jaeger, A. J., & Eagan, M. K. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: A means to improve academic performance. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 44(3), 910–935.
- Jones, H. A., Rabinovitch, H. A., & Hubbard, A. A. (2013). ADHD symptoms and academic adjustment to college: The role of parenting style. *Journal of Attention Disorders*. DOI: 10.1177/1087054712473181.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4(2), 97–110.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 173–187.
- Lara, C., Fayyad, J., de Graaf, R., Kessler, R. C., Aguilar-Gaxiola, S., Angermeyer, M., et al. (2009). Childhood predictors of adult attention-deficit/hyperactivity disorder: Results from the World Health Organization world, mental health health survey initiative. *Biological Psychiatry*, 65(1), 46–54.
- Lee, H. D., Oakland, T., Jackson, G., & Glutting, J. (2008). Estimated prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms among college freshmen: Gender, race, and rater effects. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 371–384.
- Magno, C. (2009). Developing and assessing self-regulated learners. *The Assessment Handbook: Continuing Education Program*, 1, 26–41.
- Mannuzza, S., Klein, R. G., & Moulton, J. L. (2003). Persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into adulthood: What have we learned from the prospective follow-up studies? *Journal of Attention Disorders*, 7(2), 93–100.

- Marczinski, C. A. (2005). Self-report of attention deficit disorder symptoms in college students and repetition effects. *Journal of Attention Disorders, 8*, 182–187.
- Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly, 17*, 297–310.
- Meaux, G., Green, A., & Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 16*(3), 248–256.
- Nelson, J. M., & Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, Dyslexia, or comorbid ADHD/Dyslexia. *Journal of Attention Disorders, 16*(3), 244–254.
- Noftle, E., & Robins, R. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(1), 116–130.
- Norvilitis, J. M., Sun, L., & Zhang, J. (2010). ADHD symptomatology and adjustment to college in china and the United States. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 86–94.
- Norwalk, K., Norvilitis, J. M., & MacLean, M. G. (2009). ADHD Symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders, 13*(3), 251–258.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385–407.
- Proctor, B. E., & Prevatt, F. (2009). Confirming the factor structure of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in college students using student and parent data. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 250–259.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools, 44*, 627–638.
- Reid, R., Schartz, M., & Trout, A. L. (2005). Self-regulation interventions for children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children, 71*, 361–377.
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*(1), 83–92.
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 268–284.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect and psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29*, 159–180.
- Simon, V., Czobor, P., Balint, S., Meszaros, A., & Bitter, I. (2009). Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: Meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry, 194*(3), 204–211.
- Spinella, M., & Miley, W. M. (2003). Impulsivity and academic achievement in college students. *College Student Journal, 37*, 545–550.
- Trainin, G., & Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(4), 261–272.

- Vukman, K. B., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259–268.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45–53.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). San-Diego, CA: Academic Press.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *Learning and study strategies inventory (LASSI): User's manual* (2nd ed., pp. 2–29). Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders*, 10(1), 9–19.
- Wilmshurst, L. A., Peele, M., & Wilmshurst, L. (2011). Resilience and well-being in college students with and without a diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 11–17.

לקוויות למידה בקרב בוגרים: יישום מודל הבריאות העולמי (ICF) כמפתח להבנה של צורכי הפרט – מאמר עמדה

כנרת שרפי ושרה רוזנבלום

תקציר

מאמר עמדה זה מציג בקצרה את מודל ארגון הבריאות העולמי כמפתח להבנה של צורכי האדם הבוגר עם לקות הלמידה. המודל מתייחס למצבו הבריאותי של הפרט, לגורמים תלויי הקשר אישיים וסביבתיים ולקשר של אלה עם מאפייני הפעילות וההשתתפות במגוון תחומי החיים. כתבות המאמר סבורות כי שימוש במודל להבנת מאפייני התפקוד היום-יומי יוכל לסייע בפיתוח מענה לצורכיהם המגוונים של אנשים בוגרים המתמודדים עם לקויות למידה. במאמר מוצגות הגדרות שונות של לקויות למידה ומתוארת הקו-מורבידיות של לקות הלמידה עם מצבי בריאות נלווים. כמו כן משולבים מקורות מהספרות וקטעי ראיונות על אודות ההתמודדות של בוגרים עם לקויות למידה עם התפקוד היום-יומי במגוון תחומי חיים. לבסוף מודגם אופן יישום של המודל באמצעות תיאור מקרה של בוגרת עם לקויות למידה. מושגי המודל יוכלו לסייע לאדם עם לקות למידה להבין את העצמות והחולשות שלו בקשר לפעילויותיו ולהשתתפותו בתחומי הפעילות השונים בחיי היום-יום (ראו איור 1), ולאנשי מקצוע המטפלים באוכלוסייה זו – ליצור שפה משותפת ביניהם. שימוש בעולם מושגים שכזה יאפשר פיתוח דרכי הערכה, אסטרטגיות והתאמות נדרשות בסביבה לשם שיפור ההשתתפות היום-יומית ואיכות החיים של המתמודדים, הן ברמת הפרט והן ברמת המדיניות.

מילות מפתח: לקויות למידה, מודל ICF, בוגרים, הערכה, התערבות, בריאות, פעילות, השתתפות

מבוא

מטרת מאמר זה היא להאיר את הצורך באיסוף מידע על אודות מאפייני הבריאות של בוגרים עם לקויות למידה ועל התמודדויותיהם בתפקודם היום-יומי במגוון תחומי החיים. במאמר זה יוצג מודל ה-International Classification of Functioning-Disability and Health (ICF) של ארגון הבריאות העולמי, על מושגיו. מודל זה מאפשר הבנה עמוקה של צורכי הפרט ופיתוח שפה מקצועית בין אנשי צוות שונים. בהמשך יוצגו לקויות הלמידה ולקויות רפואיות אחרות הנלוות להן מן ההיבט הבריאותי, וכן יוצגו ספרות וקטעי ראיונות המדגימים את הקשיים של בוגרים עם לקויות למידה

* מאמר זה נכתב כחלק ממחקר מקיף המבוצע בתמיכת משרד המדע והטכנולוגיה.

ולקויות נלוות בפעילות ובהשתתפות במגוון תחומי חיים. נוסף על כך, יודגם במאמר יישום השימוש במושגי המודל באמצעות הצגת תיאור מקרה של בוגרת המתמודדת עם לקויות למידה.

העמדה המקצועית המוצגת במאמר זה מבוססת על ידע עיוני ומחקרי שהצטבר בארץ ובעולם, כמו גם על ההתנסות הקלינית והמחקרית של הכותבות כמרפאות בעיסוק בהערכה ובהתערבות בקרב ילדים, מתבגרים ובוגרים עם לקויות למידה. כמו כן היא מבוססת על תאוריות ועל ידע מתחום הריפוי בעיסוק המתמקדים בפעילות ובהשתתפות יום-יומיות במגוון תחומי חיים, באיכות חיים ובנושאי בריאות המשפיעים על התפקוד היום-יומי של אוכלוסיות שונות עם מגבלות בתפקוד (וינטראוב ועמיתים, 2007).

מודל ארגון הבריאות העולמי -

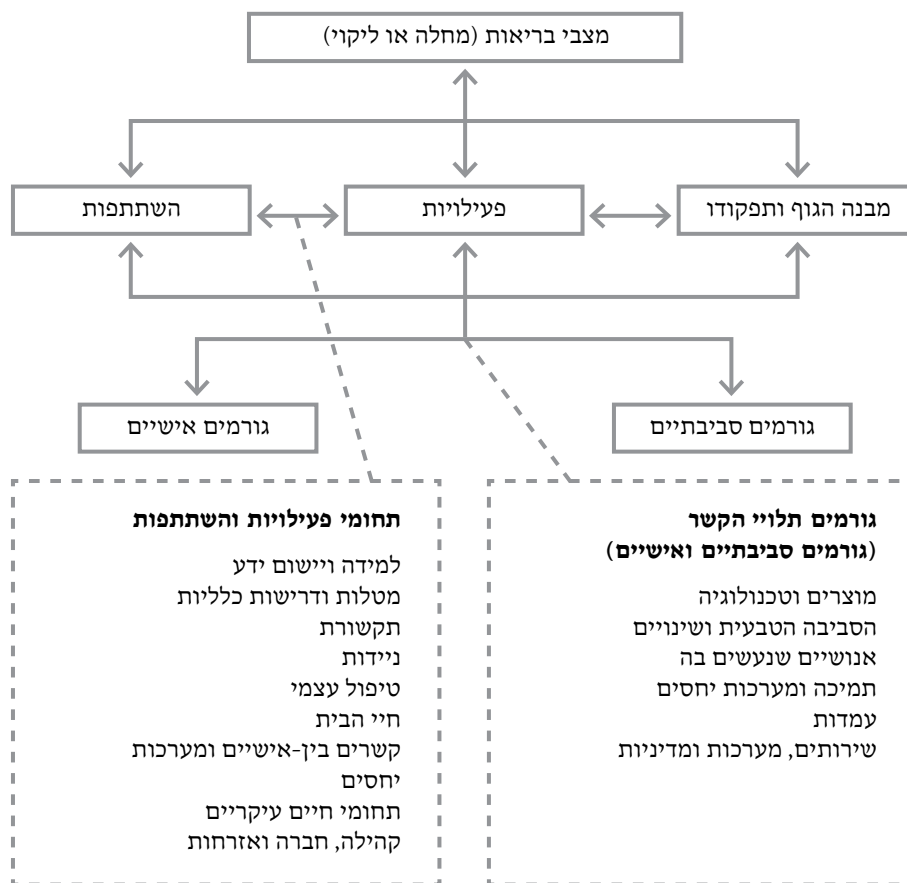
International classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

ארגון הבריאות העולמי (WHO) פרסם את **מודל ארגון הבריאות העולמי (ICF)** בשנת 2001. מודל זה הוא מודל בריאות מקיף, המיועד לסיווג ולהערכה של בריאות, של נושאים הקשורים לבריאות ושל הקשר בין אלה לתפקוד ולהשתתפות יום-יומיים במגוון תחומי חיים, והוא גרסה מחודשת של המודל The international Classification of Functioning, Disability and Health (ICIDH), אשר היה בשימוש נרחב בעולם מאז פורסם על ידי ארגון הבריאות העולמי בשנת 1980. מודל ה-ICF משמש בסיס מושגי להגדרה ולמדידה של מצבי בריאות ומגבלה ולקביעת מדיניות ביחס אליהם, ומספק בסיס מדעי לחוקרים, באמצעות יצירת שפה משותפת המסייעת בתקשורת ובהעברת מידע בין אנשי מקצוע מתחומים שונים (WHO, 2001). בהכנתו היו שותפים אנשי מקצוע מתחום הריפוי בעיסוק (בוני והדס-לידור, 2001), וניתן למצוא קשר בינו לבין מודלים ומושגים תאורטיים המקובלים בעולם הריפוי בעיסוק (Stamm, Cieza, Machold, Smolen & Stucki, 2006). חשיבות מודל ICF טמונה ביכולתו לתאר, להעריך ולמדוד בריאות כמושג המתייחס לא רק למעגל החיים, כי אם גם לרווחה אישית (well-being) ולאיכות חיים, מתוך הבנה כי יש מצבים שאינם מסכנים חיים, אך מגבילים את יכולתם של אנשים לתפקד בחיי היום-יום (Ustun, 2003; Chatterji, Bickenbach, Kostanjsek & Schneider, 2003).

מודל ה-ICF כולל את המרכיבים "מצבי בריאות", "גורמים תלויי הקשר" (הכוללים "גורמים אישיים" ו"גורמים סביבתיים"), "מבנה הגוף ותפקודו", "פעילויות" ו"השתתפות" (ראו איור 1). תפקוד והגבלה בתפקוד מוצגים כתוצאה של יחסי גומלין בין "מצבי בריאות" ל"גורמים תלויי הקשר" – המרכיב "מצבי בריאות" מתייחס לכל מחלה, הפרעה או פציעה בחייו של אדם (WHO, 2003), ואילו "גורמים תלויי הקשר" הוא שמה של רשימת תחומים משותפת ל"גורמים אישיים" ו"גורמים סביבתיים", אם כי אלו מוצגים במודל כשני מרכיבים נפרדים; המרכיב "מבנה הגוף ותפקודו" כולל

את כל חלקי גוף האדם ואת תפקודיהם; "פעילויות" ו"השתתפות" נחשבים במודל למושגים כלליים ורחבים – המונח "פעילויות" מתאר את ההוצאה לפועל של מטלות ספציפיות, ואילו המונח "השתתפות" מתאר מעורבות במגוון מצבי חיים בסביבה המשפחתית, החברתית והתעסוקתית שאליה האדם שייך (WHO, 2001). גם המרכיבים "פעילויות" ו"השתתפות" מוצגים במודל בנפרד, אולם רשימת התחומים המפורטת שלהם משותפת.

איור 1: מרכיבים ותחומים במודל ארגון הבריאות העולמי (ICF) (WHO, 2001, p. 18)



* האיור הובא באישור המוציא לאור.

לקוויות הלמידה ואבחנות רפואיות נלוות

לקות למידה היא תופעה מורכבת. במהלך השנים הוצעו מגוון הגדרות לתופעה זו, אך למעשה עד היום אין הגדרה אחת המוסכמת על הכול, והדיון בסוגיה זו נמשך (Brueggemann, Kamphaus & Dombrowski, 2008; Scanlon, 2013). יש הגורסים שהחסר בהגדרה ברורה המוסכמת על הכול ובמודל מושגי הוא גורם מרכזי לקושי בחקר המשמעות של לקות הלמידה והשלכותיה המגוונות האפשריות על חייהם של אנשים המתמודדים עמה (Gerber, 2012).

הגדרה מקובלת אחת מציגה לקוויות למידה כקבוצה רחבה של הפרעות נוירולוגיות הנגרמות מחסרים במערכת העצבים המרכזית, דבר המשפיע על יכולתו של היחיד לשמור, לעבד ולהעביר מידע לאחרים בדרך יעילה (Kavale & Forness, 2000). הגדרות מקובלות אחרות למונח "לקוויות למידה", דוגמת ההגדרות של ארגון הפסיכיאטרים האמריקני (APA, 1994) ושל ארגון הבריאות העולמי (WHO, 2007), מדגישות את טבען הספציפי של לקוויות הלמידה ומתמקדות במיומנויות אקדמיות (Scanlon, 2013). על פי ההגדרות הללו, לקוויות הלמידה באות לידי ביטוי בחסרים במיומנויות של הקשבה, חשיבה, דיבור, קריאה, כתיבה, איות ומיומנויות חשבוניות (Kavale, 2013). (Spauling & Beam, 2009). אי-לכך, לקוויות אלו מאובחנות לרוב במסגרות חינוכיות (Cavendish, 2013; Scanlon, 2013).

ואולם מושג לקות הלמידה מורכב ורבגוני, והביטויים של הלקוויות עשויים להיות שונים מאדם לאדם, הן מבחינת סוגן ועצמתן והן מבחינת הביטויים שלהן בחיי היום-יום (Johnson, Mellard & Byrd, 2005; Lyon, 1996; Polloway, Smith & Patton, 1988). יתר על כן, לקוויות הלמידה מופיעות בשכיחות גבוהה עם מצבי בריאות אחרים המתוארים בספר האבחון הפסיכיאטרי (DSM-IV, DSM-5) (APA, 1994, 2013) (Gilger & Kaplan, 2001).

בשל מיעוט המחקר המתמקד במצבים בריאות אחרים הנלווים ללקוויות למידה בקרב בוגרים, יש להתבסס על מידע הקיים בנושא זה גם בספרות על אודות ילדים ומתבגרים. כך לדוגמה, כ-25 עד 50 אחוז מהילדים עם לקוויות למידה דווחו כמתמודדים גם עם קשיים בקשב וריכוז (ADHD) (Barkley, 1994; Mangina & Beuzeron-Mangina, 2009); בין 27.2 ל-50 אחוז מהילדים עם לקוויות למידה או קשיים בקשב וריכוז דווחו כמתמודדים גם עם הפרעה התפתחותית בקואורדינציה, או מה שמכונה בלשון עממית – הילד ה"מסורבל" (DCD – Developmental Coordination Disorder) (Jongmans, Smits-Engelsman & Schoemaker, 2003; Kaplan, Wilson, Dewey & Crawford, 1998). בעוד שקיימת בציבור מודעות מסוימת לתופעה של קשיים בקשב וריכוז, האבחנה המתייחסת להפרעה בקואורדינציה, או סרבול מוטורי, הוכנסה לספר האבחנות הרפואיות רק בשנת 1994 (APA, 1994), והמודעות של ציבור הרופאים, המאבחנים ולקוחות אליה נמוכה מאוד.

מצבים חברתיים-רגשיים דווחו אף הם כמאפיינים אוכלוסייה המתמודדת עם לקות למידה: קשיים בכישורים חברתיים דווחו בקרב 38–75 אחוז מאוכלוסייה זו (Bryan, Burstein & Ergul, 2004), והפרעות דיכאון וחרדה דווחו בקרב 40–50 אחוז ממנה (Greenhill, 2000; Peleg, 2009; Wilson, Armstrong, Furrie & Walcot, 2009).

כמו כן, בקרב ילדים עם ADHD דווח על מצבי בריאות נוספים, כגון קשיים בעיבוד מידע תחושתית (Parush, Sohmer, Steinberg & Kaitz, 1997, 2007) והפרעות בשינה (Lufi & Tzischinsky, 2012).

התמונה הקלינית המורכבת של האוכלוסייה עם לקויות למידה הובילה חוקרים מסוימים לחפש מונח רחב יותר להכללה של אנשים עם לקויות התפתחותיות. גילגר וקפלן למשל השתמשו במונח "התפתחות מוחית לא שגרתית" (ABD – Atypical Brain Development) כדי להכליל בקבוצה אחת אנשים עם לקויות למידה ספציפיות, דוגמת קשיים בקריאה, בכתבה, באיות ובחשבון, כמו גם אנשים עם הפרעה התפתחותית בקואורדינציה, קשיים בקשב וריכוז וליקוי ממוקד בשפה (SLI – Specific Language Impairment) (Gilger & Kaplan, 2001).

המורכבות של תופעת לקויות הלמידה ושל האבחנות הנלוות האפשריות, כמו גם הגיוון בין הפרטים ביחס לביטוי התופעה, מקשים על אבחונה. מראיונות שנערכו בעבר עולה כי רבים מהמתמודדים עם לקות למידה ועם אבחנות אחרות מאותרים בגיל מאוחר, וכי יש מבוגרים המאובחנים רק בעקבות אבחון של ילדיהם. לפיכך, לעתים אנשים אינם יודעים שלצד לקות הלמידה הם מתמודדים בחיי היום-יום שלהם גם עם בעיות קשב וריכוז ועם הפרעה התפתחותית בקואורדינציה (וינטראוב ועמיתים, 2007; רוזנבלום ווינטראוב, 2007; 2011; Josman & Rosenblum, 2011).

פעילות והשתתפות של אנשים עם לקויות למידה ואבחנות נלוות במגוון תחומי החיים

בין ההגדרות השונות שהוצעו בספרות למושג לקויות הלמידה במשך השנים, יש הכוללות גם התייחסות לקשיים בפעילות ובהשתתפות במגוון תחומי חיים, ולא רק בתחומי הלמידה. לדוגמה, ב-1985 הגדיר ארגון לקויות הלמידה האמריקני (LDA) את לקויות הלמידה כמצב כרוני המתבטא בביטויים מגוונים ורמות חומרה שונות, אשר עשוי להשפיע על ההערכה העצמית, על הישגים אקדמיים ועל **עבודה ותפקוד יום-יומיים** (Elksnin & Elksnin, 2004), ואילו בארגון לקויות הלמידה של קנדה הוסיפו ב-2002 כי לקויות למידה עלולות לגרום גם לקשיים במיומנויות התארגנות, בתפיסה, באינטראקציות חברתיות ובתפיסת החיים, וכי הביטויים של לקויות למידה עשויים להשתנות לאורך מעגל החיים, והם מושפעים **מאינטראקציות בין דרישות הסביבה לכוחות ולצרכים של האדם עם לקויות הלמידה** (LDA Canada, 2002).

לאחרונה פורסמו כמה מאמרים העוסקים בשינויים שנעשו במהדורה החמישית של ספר האבחון של ארגון הפסיכיאטרים האמריקני בהתייחסות לנושא אבחון לקויות

הלמידה (Al-Yagon et al., 2013; Tannock, 2013). אחת ההצעות המרכזיות בגרסה החדשה היא לאבחן לקויות למידה בהסתמך על שילוב של דיווחים קליניים מגורמים התפתחותיים, רפואיים, משפחתיים וחינוכיים, ותוך שימת דגש על **התפקוד היום-יומי** של הלומדים עם לקויות הלמידה (Cavendish, 2013). בארץ הציעו מרגלית וטור-כספא כבר ב-1998 מודל דומה במהותו לאבחון תלמידים עם לקויות למידה (מרגלית וטור-כספא, 1998). שינויים אלה משקפים הבנה באשר לטבען המורכב של לקויות הלמידה ובאשר לצורך לאסוף מידע נרחב ומקיף על פעילותו והשתתפותו של הפרט עם לקות הלמידה במגוון סביבות ותחומי חיים. בתחום הריפוי בעיסוק מתוארת מטרת תהליך ההערכה בקרב האוכלוסייה עם לקויות הלמידה כזיהוי של תחומי העצמה והחולשה של האדם עם לקויות למידה בביצוע עיסוקי השונים וניתוח של המשימות שהוא נדרש להתמודד עמן. בתהליך ההתערבות ישנה התייחסות לתחומי חיים מגוונים, כגון: תפקודי היום-יום, תחום הלמידה, תקופת השירות הצבאי, עולם העבודה, משחק ופנאי והשתתפות חברתית (וינטראוב ועמיתים, 2007).

לקויות הלמידה על פי מודל ICF

על פי מודל ICF אפשר להתייחס ללקויות הלמידה כאל "מצב בריאות", הואיל והן מוגדרות כ"חסרים המשפיעים על יכולתו של היחיד" (Kavale & Forness, 2000). לדבריהם, לקויות הלמידה "נגרמות על ידי חסרים במערכת העצבים המרכזית (CNS)", כלומר המקור של לקויות הלמידה הוא ב"מבנה הגוף ותפקודו". יש הסכמה נרחבת הנתמכת בראיות מחקריות באשר למקור הנורולוגי של לקויות הלמידה (Hynd, Marshall & Gonzalez, 1991; Mangina & Beuzeron-Mangina, 2009). כאמור, לפי ארגון לקויות הלמידה הקנדי, הביטויים של לקויות הלמידה מושפעים מאינטראקציות בין דרישות הסביבה לכוחות ולצרכים של האדם עם לקויות הלמידה (LDA Canada, 2002), כלומר "גורמים תלויי הקשר" קשורים גם הם לרמות התפקוד והמגבלה של האדם עם לקויות הלמידה, המתבטאות ב"פעילויות" וב"השתתפות" היום-יומיות שלו.

הצורך בהתייחסות לתפקוד בתחומי חיים מגוונים בהערכת בוגרים עם לקויות למידה

כותבים אחדים התייחסו לכך שהערכה של בוגרים עם לקויות למידה שונה מזו של ילדים בתחומים שיש להעריך (שני ונבו, 2003). שרוני למשל ציינה במאמרה כי נבדקים מבוגרים עברו תהליכי פיצוי ועקיפה של קשיים וליקויים, ולכן קשה יותר לאבחן בבירור, האם הבסיס לקשייהם הוא נורו-פסיכולוגי או תוצאה של ניסיון חיים (שרוני, 2011). כמענה לצורך זה הציעו שני ונבו מודל לאבחון לקויות למידה בקרב בוגרים בישראל. המודל האבחוני שהוצע כולל איסוף מידע נרחב על היבטים קוגניטיביים והתנהגותיים האופייניים להפרעה ושכיחים ביותר בגילים הבוגרים, והוא מדגיש את הצורך לאתר עצמות, ולא רק חסרים או חולשות. כמו כן מדגיש מודל זה את חשיבות

ההבנה של תהליכים דינמיים המלווים את לקות הלמידה של המאובחן ואת התהליך ההתפתחותי שעבר (שני ונבו, 2003). ואולם מעבר לאבחון של לקות הלמידה בהקשר האקדמי, עולה כאמור צורך להתייחס לתפקוד היום-יומי של אנשים עם לקוויות למידה במגוון תחומי חיים; זאת משום שעבור בוגרים רבים עם לקוויות למידה, ההתמודדויות היום-יומיות אינן ממוקדות בהכרח בתחום הלימודי (Gerber, 2012).

רמזים לקשיים בתחומי חיים אחרים אפשר למצוא גם במחקר. במחקרם של מלקולם ועמיתיו למשל נמצא כי 83.8 אחוז מהנבדקים הבוגרים עם לקוויות למידה (N=80) דיווחו על קשיים בביצוע פעילות יום-יומית אחת לפחות. הפעילויות שתוארו בשכיחות הגבוהה ביותר היו בתחומים של התארגנות, טיפול בכספים, ניהול זמן וארגון הבית (Malcolm, Polatajko & Simons, 1990). בדוגמה אחרת נמצא כי מבין 64 סטודנטים עם לקוויות למידה בגיל ממוצע של 21 שנים, רק 69 אחוז החזיקו ברישיונות נהיגה. באותו מחקר נמצא גם כי 79 אחוז מהנבדקים עדיין גרו עם הוריהם או עם קרובי משפחה אחרים, והכותבים סברו כי ייתכן שמידת המעורבות או מידת העצמאות של אותם נבדקים בביצוע פעילויות יום-יומיות של טיפול בבית היו עדיין מוגבלות, ולכן העדיפו להתגורר במסגרת תומכת ומאפשרת יותר (Haring, Lovett & Smith, 1990).

כמו כן, יש עדויות להשלכות קיצוניות של ההתמודדות עם לקות למידה על חיי היום-יום של הפרט. לדוגמה במחקרם של עינת ועינת, בהשתתפות 89 אסירים ישראלים שנדגמו באופן אקראי, עלה כי 69.6 אחוז מהנבדקים היו עם לקוויות למידה, ונמצאו קשרים מובהקים בין לקוויות הלמידה, מספר שנות הלימוד והגיל שבו הנבדק החל בפעילות בלתי חוקית (Einat & Einat, 2008). במחקר אחר נבדקו 133 חסרי בית, ונמצא כי קיומן של לקוויות למידה בילדות ניבא באופן בלתי תלוי את משך שנות הלימוד, את משך תקופת החסר בבית, מגוון בעיות של בריאות נפשית ופיזית ושימוש בחומרים ממכרים. גם במחקר זה נמצאה בקרב הנבדקים שכיחות גבוהה במיוחד של לקוויות למידה יחסית לשיעורן באוכלוסייה הכללית (Patterson, Moniruzzaman, Frankish & Somers, 2012). ממצאים כאלה מעלים שאלות בנוגע להתמודדות היום-יומית של אנשים עם לקוויות למידה ועם מצבי בריאות אחרים, ומצביעים על צורך לבדוק את הקשר בין האופן שבו הם מתמודדים עם לקוויות הלמידה ומצבי הבריאות הנלווים לבין תפקודם היום-יומי בתחומי חיים שונים. עדויות אחרות אפשר למצוא במידע איכותני. לדוגמה בספרה של רופמן, המבוסס על ראיונות שנערכו עם בוגרים עם לקוויות למידה, מתוארים חסרים בפעילות והשתתפות במגוון תחומי חיים, כגון: חברות, זוגיות, שותפויות והורות, הפוגעים בתפיסת איכות החיים שלהם (Roffman, 2000).

לשם המחשת הקשיים של בוגרים עם לקוויות למידה ואבחנות נלוות במגוון תחומי חיים, יובאו להלן דוגמאות מראיונות איכותניים שערכו הכותבות עם בוגרים עם לקוויות למידה. הראיונות נערכו במסגרת מחקר גישוש איכותני, שבוצע לקראת תכנון מחקר כמותי שעסק בתפקוד והשתתפות בתחומי חיים מגוונים של בוגרים עם לקוויות למידה, וכחלק מעבודת הדוקטורט של הכותבת הראשונה. עדויות אלה

מצטרפות לעדויות שנאספו במחקרים איכותניים קודמים, שנערכו במעבדה לחקר תפקוד אנושי מורכב והשתתפות המנוהלת על ידי הכותבת השנייה. כל הראיונות היו מובנים למחצה, וכל המרואיינים התנדבו להשתתף במחקר.

הדוגמאות מבטאות את הגיוון הרב של ביטויי לקויות הלמידה בקרב הבוגרים עם לקויות למידה ואת ההשלכות של שילוב לקויות אלו עם לקויות אחרות ומצבי בריאות נלווים על מגוון תחומים בחיי היום-יום שלהם (Sharfi & Rosenblum, 2013). כמה מהקשיים שתיארו המרואיינים, כגון בעיות התארגנות, משליכים למעשה על התפקוד שלהם בבית, בעבודה, בחברה וגם בלמידה.

לדוגמה ר', בת 36, עם לקויות בקריאה ובחשבון, המתמודדת גם עם לקות התפתחותית בקואורדינציה (DCD), תיארה:

יש לי המון המון אסטרטגיות של התארגנות ודברים שמצאתי במהלך השנים, ויש המון המון פעמים ששום אסטרטגיה לא עוזרת. בטבעי שלי אני מאוד מאוד מאוד מבולגנת והכול מפוזר בכל מקום, ואני חוזרת, והתיק שלי ככה והדפים ככה, ואם תפתחי את המגירה שמתחת למחשב, אז תראי את הדברים שיש לי לעשות מהעבודה עם כל הדפים מהלימודים ביחד, ואחרי הבחינות אני אסדר את זה אולי.

גם ש', בת 32, עם לקות בחשבון ולקות התפתחותית בקואורדינציה סיפרה על קשיים בהתארגנות:

לארגן זמן בצורה יעילה זה נוראי. החדר שלי הוא כאוטי. זה נורא. לפעמים ביום החופשי אני מבקשת ממישהי שנמצאת שם שתוציא איזה תיק מהחדר שלי, הן פשוט לא מוכנות לעזור לי. עד שלא תסדרי את החדר, תיתקעי עם מקרי החירום שלך לבד. דוחות שעות – הפסד כספי הרבה פעמים. אני שוכחת להגיש יציאות בתפקיד. אומדן זמנים זה משהו קטסטרופלי אצלי. בתקופה שהדרכת הייתי עם שני שעונים על שני פרקי הידיים. אומדן כסף [=עלויות] – אני נוסעת המון בתוך העיר. זה מוביל להרבה הפסדים, והעבודה הזו לא משלמת הרבה גם ככה.

כמו כן תוארו קשיים בביצוע של פעילויות חיים מסוימות, כמו: אפייה, נהיגה, שימוש בתחבורה ציבורית ותפקוד בפעילויות פנאי.

ע', בת 35, עם לקויות בקריאה, בכתובה ובחשבון, סיפרה:

בישול זה משהו שאני מאוד אוהבת ושולטת בו ומסדרת אתו מצוין, בניגוד לאפייה שזה משהו של דיוק ומספרים ומידות, שהוא ממש ממש לא בשבילי. גם אי-אפשר לשנות בו תוך כדי, ואין בו מקום מספיק ליצירתיות, ולכן אני הרבה הרבה פחות אוהבת את זה.

ש', שתוארה לעיל, סיפרה גם על קשיים ברכישת מיומנות הנהיגה וגם על קשיים בנהיגה, לאחר קבלת רישיון הנהיגה:

נהיגה – כמו כל רכישת מיומנות בחיי, זה היה סיוט, שצלחתי בסוף. היום אני חולת הגה. היה לי מאוד קשה בשיעורים, מאוד קשה להבין את הקשר בין התמרורים, בין הציור לבין המשמעות, ולהשליך אותו על השטח. אז קראתי שהמשולש הוא מתן זכות קדימה. לא התחבר לי, אז מה אני עושה עכשיו. אפילו בשנה הראשונה אחרי קבלת הרישיון הייתי סכנה לאחרים ולעצמי. וכמובן יש עייפות מאוד גדולה בתום הנסיעה, כי זה מצריך מידת ריכוז מאוד גבוהה. אני בקלות יכולה לשקוע למחשבות, רגשות.

א', בת 34, עם לקות בחשבון ובקשב, סיפרה על קשיים בשימוש בתחבורה הציבורית:

אני לא אוהבת תחבורה ציבורית, אני קצת חרדה מפניה, בטח ובטח כשאני נוסעת ליעד חדש. עד לפני שנתיים, בתוך העיר הייתי נוסעת בתחבורה ציבורית ויושבת ומונה תחנות... ברמת התשלום זה הסיוט הגדול שלי. לא סתם כתוב לי "דיסקלקוליה". הייתי מכינה כסף חודשים לפני. הייתי סופרת את הכסף בצורה כפייתית. הייתי בחרדה שלא אאבד את הכסף. הייתי מונה שוב ושוב שיש לי את הסכום הנכון. ואם במקרה היו לי רק מטבעות באותו יום, אז רמות הלחץ עולות... בעבר זה היה הרבה יותר מלחיץ, אבל גם היום, וזה מאוד מביך.

ר', בת 36, עם לקוויות בקריאה, בחשבון ובקואורדינציה, תיארה קשיים בביצוע פעילויות פנאי:

סרטים מורכבים שהם עם המון עלילה, אני צריכה לראות אותם פעמיים ושלוש כדי להבין מה קרה במקביל, שלא לדבר על סרט שלא דובר עברית, אז אני צריכה לראות עשר פעמים כדי להבין מה עמד מאחוריו. דברים אחרים כמו טיולים... אני מאוד מאוד אוהבת וטובה בפן של לארגן וגם ללכת... אבל התפיסה המרחבית... בצבא הייתי מדריכת טיולים... מאוד מאוד קשה לי... לדעת... היה לי מאוד מלחיץ לזכור את המסלול, ועבודה עם מפות הייתה לי לא פשוטה בכלל. בכלל, כל העניין המוטורי... זה זיכרונות ילדות קשים שלי... התנהלות עם כדורים... זה משהו שוויתרתי עליו.

תוצאות החיים (life outcomes) המגוונות והמורכבות של בוגרים עם לקוויות הלמידה, הופעתם של מצבי בריאות אחרים בקרב אוכלוסייה זו וכן התייחסות להיבט התפקודי היום-יומי מצביעים על כך שיש מקום לשימוש ב**מודל מקיף הלקוח מתחום הבריאות, מודל בעל נקודת מבט רחבה ומושגים המאפשרים לנתח ולמקד את העצמות ואת החולשות הבריאותיות והתפקודיות של אוכלוסייה זו, תוך התמקדות בתפקודם היום-יומי**. במאמר זה מוצע כאמור השימוש במודל ארגון הבריאות העולמי (ICF) ובמושגיו, הן לצורך חקירה ותיאור של אנשים עם לקוויות למידה והן ככלי ליישום תפיסה מקיפה בתהליכי הערכת אוכלוסייה זו ובטיפול בה, מתוך הכרה בצורכיהם המגוונים ובהשלכות האפשריות של מצבי בריאות אחרים, גם מעבר לתחום הלימודי.

הדגמת יישום מודל הבריאות העולמי כמפתח להבנה של צורכי הפרט –

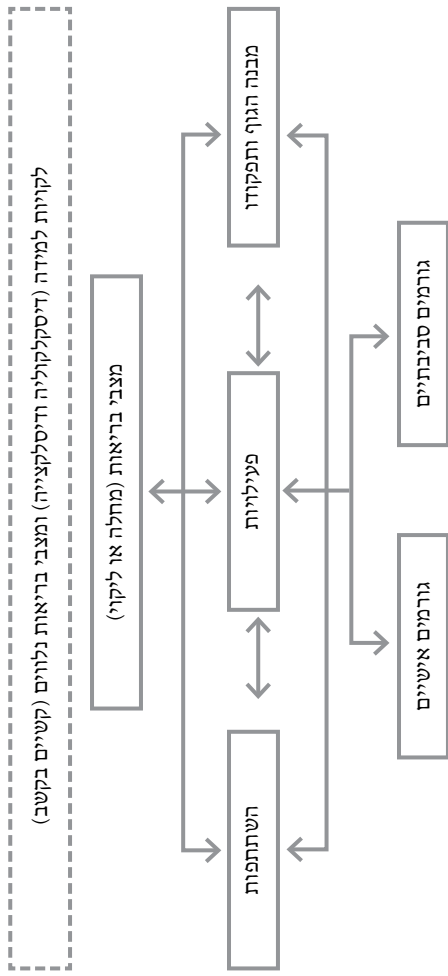
תיאור מקרה

מושגי המודל והשימוש בהם להשגת הבנה מעמיקה של המתמודדים עם לקות למידה יוצגו להלן בדוגמה המתארת את עולמה של שרית: שרית, בת 32, נשואה ואם לשני ילדים. שרית אובחנה כמתמודדת עם לקויות למידה, דיסלקציה ודיסקלקוליה, וכן עם קשיים בקשב. היא סיימה תואר ראשון בפסיכולוגיה ועובדת במוקד חירום. שרית הגיעה להערכה ברפוי בעיסוק עקב קשיים בתפקוד היום-יומי ועברה תהליך הערכה שכלל מספר אבחונים ושאלונים. המידע שנאסף בנוגע לשרית מוצג באיור 2, בהתאם לקטגוריות ולמושגי מודל ה-ICF. ניתן להתרשם כי מודל ה-ICF מאפשר להציג בצורה מקיפה וברורה את התמונה הבריאותית והתפקודית המורכבת של שרית בהקשר של התמודדות עם לקויות למידה ומצבי בריאות נלווים.

באיור אפשר לראות כי שרית מתמודדת עם קשיים בבית (בביצוע מטלות שוטפות), בעבודה (כתיבת דוחות, טיפול בבירוקרטיה, התארגנות עם זמן ומרחב), בשעות הפנאי (קושי בארגון הזמן) וביחסים עם בן הזוג (המושפעים מתחושת העומס שלה, אשר נובעת מהקושי לחלק את זמנה בין כל פעילויותיה). אולם אפשר לראות כי יש מבנים ותפקודים פיזיים המסייעים לה (כגון זיכרון שמיעתי-מילולי גבוה ומוטוריקה עדינה טובה), וגם גורמים תלויי הקשר כאלה (בן זוג שותף, התפקיד ההורי המלווה בתחושת אחריות, הרגלים שסיגלה לעצמה ותחושת סיפוק במקום העבודה). ניתן גם לקבל תמונה רחבה על הקושי שלה בביצוע פעילויות הכוללות מרכיבים של התארגנות (בבית, בעבודה, בזמנה הפנוי, ניהול כספים), מיומנות המצריכה שימוש בתפקודים אקזקוטיביים החסרים בתפקודים הפיזיים של שרית. המונח "תפקודים אקזקוטיביים" הוא מונח מורכב, המתאר תפקודים קוגניטיביים גבוהים שתפקידם העיקרי הוא לכוון את התנהגות האדם באופן מודע לקראת השגת מטרה מיועדת. תפקודים אלה כוללים פונקציות, כגון: הרצון לבצע פעולה כלשהי, תכנון הפעולה, ביצוע מכוון להשגת המטרה, ניטור עצמי, תהליכי בקרה עצמית ופתרון בעיות (Katz & Maier, 2011).

התמונה המקיפה המתקבלת באמצעות השימוש במודל תאפשר את הצעדים הבאים: (א) לסייע לשרית לפתח מודעות עצמית לתחומי החוזק שלה ולחולשותיה, כמו גם לגורמים מסייעים ומעכבים בסביבתה; (ב) להוביל לבניית תכנית התערבות הממוקדת בצרכים התפקודיים היום-יומיים של שרית ולהתייחס למגוון תחומי החיים שהיא נתקלת בקשיים בהשתתפות בהם ובביצוע פעילויות במסגרתם. לדוגמה, באמצעות עבודה על תפקודים אקזקוטיביים והקניית אסטרטגיות אחרות להתארגנות, ניתן להשיג שיפור בתפקוד היום-יומי שלה (בטיפול בעצמה ובמשימות הבית), בעבודה ובתחום הפנאי; (ג) לשמש בסיס לשיח בין אנשי מקצוע מתחומים שונים בקשר לתחומי החוזק והחולשה של שרית, הן ברמת התפקודים הגופניים והן ברמת הפעילויות וההשתתפות היום-יומיות בתחומי החיים השונים וכן בקשר לגורמים תלויי ההקשר המסייעים לה והמעכבים אותה.

איור 2: תיאור מקרה (שרית, בת 32, תואר ראשון בפסיכולוגיה, נשואה+2, עובדת במוקד חירום)



<p>קשיים בביצוע פעילויות/ובהשתתפות</p> <p>למידה ויישום ידע: קושי ברכישת מיומנות הקריאה והנהיגה, קושי בקריאה ובביצוע פעולות חישוב בסיסיות, עיבוד מידע אטי, קושי לשמר קשב למשך זמן</p> <p>מטלות ודרישות כלליות: ארגון זמן, ארגון ציוד, התארגנות במרחב נידות: תשלום לאוטובוס ושימוש בתחבורה ציבורית</p> <p>טיפול עצמי: מקלחת, צחצוח שיניים, שוכחת לאכול במשך היום</p> <p>חיי הבית: קושי בביצוע מטלות שוטפות – בישול, שטיפת כלים, ניקיון הבית</p> <p>מערכות יחסים: קשיים ביחסים עם בו הזוג בשל החושת עומס משימות שלה, שמשאירה אותה לא פגיה להקדיש זמן לזוגיות</p> <p>תחומי חיים עיקריים: קשיים בניהול כספים, ביורוקרטיה והתארגנות בעבודה, כולל כתיבת דו"חות</p> <p>קהילה, חברה ואזרחות: לא מוצאת זמן לפנאי</p>	<p>גורמים תלויי הקשר מסייעים ומעכבים</p> <p>סביבה טבעית ושינויים אנושיים</p> <p>מסייע: התפקיד ההורי – תחושת האחריות מסייעת לה לתפקד, אימצה הרגלים של שימוש ברשימות ודחוקות מעכב: במקום העבודה – גם למנהלת שלה קשיים בקשב ובהתארגנות</p> <p>תמיכה ומערכות יחסים</p> <p>מסייע: טימה תואר ראשון, עבודה דינמית במוקד חירום ותחושת סיפוק במקום העבודה, בו זוג שותף למשימות הבית וההורות</p> <p>מעכב: חוריה תפסו אותה כ"לא חכמה", "הכבשה השחורה"</p> <p>עמדות</p> <p>מסייע: תפיסה עצמית כיצירתית ובעלת יכולת הכלה</p>	<p>מבנה הגוף ותפקודו</p> <p>גורמים מסייעים</p> <p>זיכרון שמיעתי מילולי גבוה</p> <p>מוטוריקה עדינה טובה</p> <p>גורמים מעכבים</p> <p>קשיים בקשב ובתפקודים אקזוטביים</p> <p>פרופיל ויסות ועיבוד חושיים לא מאוזן</p> <p>יכולות קואורדינציה נמוכות</p> <p>בריאות הגשית – נטייה לחרדה, הערכה עצמית נמוכה</p> <p>איכות שינה ירודה</p>
---	---	---

* איור זה מבוסס על מאמרם של אלן ועמיתים (Allan, Campbell, Gupta, Stephenson & Campbell, 2006).

סיכום והמלצות

מאמר זה נכתב בעקבות התנסויות ראשוניות ביישום מודל ICF, המתייחס בהרחבה לבריאות ומתמקד בפעילות ובהשתתפות היום-יומיות של האדם במגוון תחומי חיים. במאמר הוצגה התמונה של בוגרים עם לקויות למידה מזוויות ראייה בריאותית ותפקודית, משום שמן המחקר ומן השדה גם יחד עולה צורך להתייחס לקשיים של אוכלוסייה זו גם בתחומי חיים שאינם התחום הלימודי. לשם חקירת תוצאות החיים (life outcomes) המגוונות של בוגרים עם לקויות למידה, הוצע להשתמש במושגי מודל ICF, אך מדובר במחקר גישוש ראשוני, ונדרש מחקר נוסף במדגמים גדולים ליישום המודל. ברמת המקרו, השימוש במודל מאפשר לחקור את מאפייני האוכלוסייה ואת צרכיה, את מידת ההתאמה של השירותים הקיימים ואת מידת התקשורת ביניהם (לדוגמה את התקשורת בין מערכת החינוך למערכת הבריאות) ואת הצורך בשינוי. כן מאפשר המודל להעריך את יעילות השינוי ואת ההתערבויות השונות שיפותחו. ברמת הפרט המודל עשוי לאפשר התייחסות נרחבת יותר לפרט בהקשר של סביבת התפקוד שלו וכן לצרכיו האישיים; בהתאם לכך אפשר יהיה להתאים את תהליכי ההערכה וההתערבות בקרב אוכלוסייה זו ולספק מענה לחסרים בפעילות ובהשתתפות יום-יומיות במגוון תחומי חיים ותוך התייחסות לתמונה בריאותית ותפקודית רחבה שלהם. לבסוף, ממאמר זה עולות המלצות יישומיות: (א) בהתייחסות של אנשי מקצוע לאוכלוסייה של בוגרים עם לקויות למידה, ישנו מקום לבדוק את אפשרות קיומן של אבחנות רפואיות נלוות, נוסף על לקויות הלמידה האקדמיות, ואת ההשלכות האפשריות של מכלול האבחנות על התפקוד היום-יומי; (ב) אף שהנטייה הקיימת היום, גם בשדה הקליני וגם ברמת המדיניות, היא להתייחס לחסרים האקדמיים של המתמודדים, קיים צורך בניתוח מעמיק של מאפייני הפעילות וההשתתפות שלהם בתחומי חיים נוספים, כמו: טיפול עצמי, חיי הבית, תקשורת בין-אישית, פנאי וחברה; (ג) ניתוח שכזה יאפשר לאתר עצמות של המתמודדים, כגון: כישורים בעיבוד חזותי, יצירתיות ויכולת פתרון בעיות, ולהשתמש בהם כמקור כוח להתמודדות בתחומי החיים השונים בכלל ובתחום האקדמי בפרט; (ד) על מנת לשפר את המענה הניתן לצורכיהם המגוונים של בוגרים עם לקויות למידה ברמת הפרט והקהילה, יש צורך בדיבור ושיתוף פעולה בין אנשי מקצוע מתחומים שונים המעורבים בטיפול בפרט, כמו גם ברמת ההתוויה של המדיניות בכל הקשור לבוגרים עם לקויות למידה.

מקורות

- בוני, א' והדס-לידור, נ' (2001). תפקיד הריפוי בעיסוק בהערכה, אבחון וטיפול על פי העקרונות של הסיווג הבינלאומי לתפקוד, מוגבלויות ובריאות (ICIDH). **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 10(4), 167–179.
- וינטראוב, נ', רוזנבלום, ש', להב, א', ארז, נ', טראוב-בר אילן, ר', ליפשיץ, נ' ועמיתים (2007). נייר עמדה: ריפוי בעיסוק בקרב אוכלוסייה עם ליקויי למידה לאורך מעגל החיים. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 16(3), 131–135.
- מרגלית, מ' וטור-כספא, ח' (1998). ליקויי למידה: מודל נזיר-התפתחותי רב-ממדי. **פסיכולוגיה**, 1(1), 64–76.
- רוזנבלום, ש' ווינטראוב, נ' (2007). ליקויי למידה וריפוי בעיסוק בישראל: סקירה של המחקר והעשייה בתחום כפי שבאו לידי ביטוי בפרסומים בכתב העת הישראלי לריפוי בעיסוק – IJOT. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 16(3), 137–158.
- שני, ד' ונבו, ב' (2003). אבחון ליקויי למידה אצל בוגרים: הצעה למערכת אבחון. **פרספקטיבה (אורטון-דיסלקסיה ישראל)**, 27, 7–21.
- שרוני, ר' (2011). מקום האבחון הפסיכולוגי בזיהוי ליקויי למידה אצל ילדים: מאמר עמדה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 34, 111–120.
- Allan, C. M., Campbell, W. N., Guptill, C. A., Stephenson, F. F., & Campbell, K. E. (2006). A conceptual model for interprofessional education: The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Journal of Interprofessional Care*, 20(3), 235–245.
- Al-Yagon, M., Cavendish, W., Cornoldi, C., Fawcett, A. J., Grünke, M., Hung, L. Y., et al. (2013). The proposed changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International perspectives – Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom, and United States. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 58–72.
- APA (American Psychiatric Association) (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- APA (American Psychiatric Association) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. Washington, DC; American Psychiatric Association. Available at <http://www.psychiatry.org/File%20Library/Practice/DSM/DSM-5/DSM-5-TOC.pdf>
- Barkley, R. A. (1994). What to look for in a school for a child with ADHD. *ADHD Report*, 2(3), 1–3.
- Brueggemann, A. E., Kamphaus, R. W., & Dombrowski, S. C. (2008). An impairment model of learning disability diagnosis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(4), 424–430.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45–51.
- Cavendish, W. (2013). Identification of learning disabilities: Implications of proposed DSM-5 criteria for school-based assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 52–57.

- Einat, T., & Einat, A. (2008). Learning disabilities and delinquency: A study of Israeli prison inmates. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52(4), 416–434.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (2004). The social-emotional side of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 3–8.
- Gerber, P. J. (2012). The impact of learning disabilities on adulthood: A review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 31–46.
- Gilger, J. W., & Kaplan, B. J. (2001). Atypical brain development: A conceptual framework for understanding developmental learning disabilities. *Developmental Neuropsychology*, 20(2), 465–481.
- Greenhill, L. L. (2000). *Learning disabilities: Implications for psychiatric treatment*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Haring, K. A., Lovett, D. L., & Smith, D. D. (1990). A follow-up study of recent special education graduates of learning disabilities programs. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 108–113.
- Hynd, G. W., Marshall, R., & Gonzalez, J. (1991). Learning disabilities and presumed central nervous system dysfunction. *Learning Disability Quarterly*, 14(4), 283–296.
- Johnson, E., Mellard, D. F., & Byrd, S. E. (2005). Alternative models of learning disabilities identification: Considerations and initial conclusions. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 569–572.
- Jongmans, M. J., Smits-Engelsman, B. C. M., & Schoemaker, M. M. (2003). Consequences of co-morbidity of developmental coordination disorders and learning disabilities for severity and pattern of perceptual-motor dysfunction. *Journal of Learning Disabilities*, 36(6), 528–537.
- Josman, N., & Rosenblum, S. (2011). A Metacognitive model for children with atypical brain development. In N. Katz (Ed.), *Cognition, occupation, and participation across the life span* (3rd ed., pp. 223–247). Bethesda, MD: The American Occupation Association.
- Kaplan, B. J., Wilson, B. N., Dewey, D., & Crawford, S. G. (1998). DCD may not be a discrete disorder. *Human Movement Science*, 17, 471–490.
- Katz, N., & Maeir, A. (2011). Higher level cognitive functions enabling participation: Awareness and executive functions. In N. Katz (Ed.), *Cognition, occupation, and participation across the life span* (pp. 13–40). Bethesda, MD: The American Occupation Association.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disabilities say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239–256.
- Kavale, K. A., Spaulding, L. S., & Beam, A. P. (2009). A time to define: Making the specific learning disability definition prescribe specific learning disability. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 39–48.
- LDA Canada (Learning Disabilities Association of Canada) (2002). *Official definition of learning disabilities*. Available at <http://www.ldac-acta.ca/learn-more/ld-defined/a-working-description-of-learning-disabilities>

- Lufi, D., & Tzischinsky, O. (2012). The relationships between sensory modulation and sleep among adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*. Available at <http://jad.sagepub.com/content/early/2012/08/22/1087054712457036>
DOI: 10.1177/1087054712457036.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54–76.
- Malcolm, C. B., Polatajko, H. J., & Simons, J. (1990). A descriptive study of adults with suspected learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 518–520.
- Mangina, C. A., & Beuzeron-Mangina, H. (2009). Similarities and differences between learning abilities, “pure” learning disabilities, “pure” ADHD and comorbid ADHD with learning disabilities. *International Journal of Psychophysiology*, 73(2), 170–177.
- Parush, S., Sohmer, H., Steinberg, A., & Kaitz, M. (1997). Somatosensory functioning in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 39, 464–468.
- Parush, S., Sohmer, H., Steinberg, A., & Kaitz, M. (2007). Somatosensory function in boys with ADHD and tactile defensiveness. *Psychology and Behavior*, 90, 553–558.
- Patterson, M. L., Moniruzzaman, A., Frankish, C. J., & Somers, J. M. (2012). Missed opportunities: Childhood learning disabilities as early indicators of risk among homeless adults with mental illness in Vancouver, British Columbia. *BMJ Open*, 2(6), 1–9.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11–20.
- Polloway, E. A., Smith, J. D., & Patton, J. R. (1988). Learning disabilities: An adult development perspective. *Learning Disability Quarterly*, 11(3), 265–272.
- Roffman, A. J. (2000). *Meeting the challenge of learning disabilities in adulthood*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? and which is insufficient? *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 26–33.
- Sharfi, K., & Rosenblum, S. (2013, April). *Unique characteristics of personal factors, body functions, and health conditions among adults with Learning Disabilities (LDs)*. Presented at the American Occupational Therapy Association annual conference, San Diego, CA.
- Stamm, T. A., Cieza, A., Machold, K., Smolen, J. S., & Stucki, G. (2006). Exploration of the link between conceptual occupational therapy models and the International Classification of Functioning, Disability and Health. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 9–17.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: Proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 5–25.
- Ustun, T. B., Chatterji, S., Bickenbach, J., Kostanjsek, N., & Schneider, M. (2003). The International Classification of Functioning, Disability and Health: A new tool for understanding disability and health. *Disability and Rehabilitation*, 25(11–12), 565–571.

- WHO (World Health Organization) (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO (World Health Organization) (2003). *ICF checklist*. Version 2.1a. Geneva: World Health Organization.
- WHO (World Health Organization) (2007). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th revision). Available at <http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online>
- Wilson, A. M., Armstrong, C. D., Furrir, A., & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 24–40.

חויית העבודה ומשמעותה בעיני נשים עם הפרעת קשב וריכוז

רנית דורות ונעמי שרויאר

תקציר

לפחות ארבעה אחוזים מהאוכלוסייה המבוגרת מאובחנים עם הפרעת קשב וריכוז (ADHD), הפרעה אשר עלולה לגרום בעקבותיה בעיות תפקודיות, אישיות ובין-אישיות. הספרות המחקרית המתמקדת בנשים עם ADHD מצומצמת ומתבססת על ניסיון קליני וספרים לעזרה עצמית. מטרת המחקר היא להבין את חויית העבודה ומשמעותה בקרב נשים עם ADHD, וכך להעמיק את הידע בנושא כה חשוב בחיי בוגרים.

גישת המחקר מאפשרת תיאור מפורט ומעמיק של האינטראקציות והחוויות בעיני נשים עם ADHD. אוכלוסיית המחקר כללה 11 נשים עם ADHD, גילאי 27-45, שעברו הכשרה מקצועית ואשר עבדו בעת ביצוע המחקר. נערכו להן ראיונות עומק מובנים למחצה, וניתוחם העלה שלושה תמות מרכזיות: האחת עוסקת בתפיסתן של המרואיינות את עצמן כשונות מאחרים, השנייה עוסקת בחויית קשיי הוויסות שאותה חשות המרואיינות באינטראקציות שלהן עם סביבתן, והשלישית עוסקת בקשיים שעולים בהתמודדותן של המרואיינות עם העבודה.

המרואיינות תיארו חוויות מבלבלות ומציפות, שהציבו להן אתגרים להתמודדות, להסתגלות ולהתפתחות דימוין העצמי, ובעיקר בעבודה. הקשיים שהן העלו מיוצגים במחקר בממד אורכי-התפתחותי-כרונולוגי ובממד רוחבי של מעגלי האינטראקציות ביניהן לבין סביבתן.

ממצאי המחקר מעמיקים את הידע על אודות השפעת הפרעת הקשב על התפקוד בעבודה וביום-יום ותורמים להבנה בהתייחסות לליקויים בוויסות החושי ולהיבט המגדרי.

מילות מפתח: תפקודים ניהוליים, עיבוד חושי (סנסורי), מחקר פנומנולוגי, מגדר

מבוא

בעבר האמינו כי הפרעת קשב וריכוז נעלמת עם ההתבגרות, אך נמצא כי לפחות ארבעה אחוזים מאוכלוסיית המבוגרים מאובחנים עם הפרעה זו (מנור וטיאנו, 2005). נוסף על כך, אחת ההערכות היא כי כ-32 מיליון נשים ברחבי העולם מאובחנות עם הפרעת קשב וריכוז, כך שמדובר בנושא בעל חשיבות רבה לבריאותן של נשים ולתפקודן בחיי היום-יום ובעבודה (Rucklidge, 2010).

* המחקר התבצע במסגרת עבודת המוסמך, "חויית ומשמעות העבודה בעיני נשים עם הפרעת קשב וריכוז בישראל", בחוג לריפוי בעיסוק באוניברסיטת חיפה (דורות, 2012).

העבודה היא אחד מתחומי העיסוק המרכזיים בחייו של האדם המבוגר (Kielhofner, 1985), והיא מספקת משמעות לחייו וצרכים, כמו: אמצעי קיום, שייכות חברתית וזהות עצמית (פרוכטר, פרימרמן ווקס, 2007; Mayer, 2009). בסקרים שנערכו בארצות הברית נמצא כי הפרעת קשב וריכוז מקושרת להפסדים כלכליים כבדים (Biederman & Faraone, 2006), עקב היעדרויות תכופות מהעבודה ופגיעה בגמלאות (Secnik, Swensen & Lage, 2005). עובדים עם הפרעת קשב וריכוז מתמודדים במקום העבודה עם סיכונים ואתגרים מגוונים: הם מתקשים להיכנס לעולם העבודה (Schaeffer, 2004), נשארים שעות נוספות בכדי לעמוד בדרישות (Ramsay, 2010), אינם מקודמים, מרוויחים פחות מעובדים אחרים (Barkley, Murphy & Fischer, 2008), והסבירות שיפוטרו גבוהה פי שלושה (Harpin, 2005).

כדי למנוע את הקשיים המתוארים בהשתלבות בעבודה, המלווים בתסכול, חוסר ביטחון והשלכות נוספות לפרט ולחברה, יש להבין אילו תפקודים מקשים על אנשים אלה להשתלב בעבודה. להבנה מעמיקה של הקשיים נדרש מחקר תאורטי. רוב הספרות הקיימת בתחום איננה מישראל, והיא עוסקת ברובה ברמת התפקוד העיסוקי הלקוי של אנשים אלו, בהשוואה לעובדים ללא הפרעת קשב וריכוז. במחקרים המעטים הקיימים, חסר מיקוד בחוויות הפרט (Ramsay, 2010). כמו כן הם אינם מתייחסים למגדר כאל גורם המשפיע על התפקוד בעבודה (Rucklidge, 2010), זאת למרות חשיבותו, בהיות אוכלוסיית הנשים כמחצית האוכלוסייה שמופליית לרעה בשוק העבודה, ובעיקר נשים עם מוגבלויות (Smith, 2007).

לפיכך, מטרת המחקר הפנמנולוגי הנוכחי היא להבין את התופעה מתוך בחינת חוויית העבודה של נשים עם הפרעת קשב וריכוז ומשמעותה בעיניהן, להקשיב לקשיים המתוארים על ידן, ובכך להעשיר את הידע החסר.

שאלת המחקר הכללית הייתה, מהי חוויית העבודה של נשים עם הפרעת קשב וריכוז ומהי משמעותה בעיניהן. שאלה זו פורקה למספר שאלות משנה. במאמר זה נתייחס לשאלות המשנה, מהן חוויית ההשתלבות בעולם העבודה (שלבי ההכשרה, הכניסה לעבודה והניסיון להשתלב במקום העבודה) והמעבר בין מקומות עבודה שונים, ואיזו משמעות מיוחסת לחוויות המתוארות.

סקירת ספרות

משמעות העבודה

העבודה היא אחת ממדדי התוצאה החשובים בשיקום ובתפקוד בכלל של האדם הבוגר ומוגדרת ברפוי בעיסוק בהגדרה רחבה: "השתתפות בפעילויות יצרניות, בתשלום או ללא תשלום. פעילויות אלה כוללות הכנה לעבודה, ייצור מוצר, סיפוק שירותים ופעילויות שתורמות לקיום, לפיתוח ולביטחון החברה והפרט" (ילון-חיימוביץ ועמיתים, 2006). ברמה החברתית, אחוז המועסקים מוגדר באופן מצומצם יותר כמדד

כלכלי מהחשובים של מדינה (OECD, 2014). מחקרים מראים כי לאבטלה ולפרישה מהעבודה ישנן השפעות פסיכולוגיות שליליות, כמו משבר אישי וערעור יחסים חברתיים (הרפז ובן ברוך, 2004). ההשפעות השליליות הנזכרות מועצמות כאשר מדובר באנשים עם מגבלות, כמו הפרעת קשב וריכוז (Eme, 2008).

זווית הראייה של מקצוע הריפוי בעיסוק מסייעת להבין את השתתפות האדם בעיסוקים על ידי ניתוח יחסי הגומלין בין המרכיבים של האדם, העיסוק והסביבה, ולהתערב במטרה לקדם השתתפות בעיסוקים ולשפר רווחה אישית ובריאות (ילון-חיימוביץ ועמיתים, 2006). שילוב והתאמה בין המרכיבים הללו מאפשרים ביצוע עיסוקי מיטבי (Law, Steinwender & Leclair, 1998). במחקר הנוכחי ניסינו להבין את משמעות העבודה בעיני נשים עם הפרעות קשב וריכוז ואת החוויות והאינטראקציות שהן חוות במהלך התמודדותן עם תפקידן או עיסוקן בעבודה, בסביבת עבודה פיזית ואנושית.

נשים בוגרות עם הפרעות קשב וריכוז

הפרעת קשב וריכוז (ADHD – Attention Deficit/Hyperactive Disorder) היא הפרעה נוירו-התפתחותית המתבטאת לאורך מעגל החיים בכשל באינהיביציה ובשליטה עצמית (Wadsworth & Harper, 2007), ואלו באים לידי ביטוי בהפרעות התנהגותיות עם ליקויים קוגניטיביים ועם קשיים רגשיים (Patton, 2009). ההפרעה מתבטאת לרוב בקשיי קשב, באימפולסיביות ובחוסר מנוחה מוטורי (Clarke, Heussler & Kohn, 2005). לפי ההגדרות של ה-DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (APA, 2013), האבחנה בקרב מבוגרים מעל גיל 17 נעשית לפי תצפיות ודיווחים על חמישה מתוך רשימת תסמינים שהופיעו לפני גיל 12 וממופים כדפוסים עקיבים של הפרעת קשב, היפראקטיביות-אימפולסיביות או שילוב של השניים. האבחנה נעשית לפי שלוש דרגות חומרה ודורשת עדות לכך שהתסמינים מופיעים בשתי מסגרות חיים לפחות ופוגעים בתפקוד חברתי, אקדמי או תעסוקתי. כמו כן, האבחנה תלויה בכך שלא ניתן ליחס תסמינים אלו להתפתחות של הפרעה פסיכיאטרית. לפי ה-DSM-5 האבחנה של הפרעת קשב וריכוז נפוצה יותר בקרב בנים מאשר בקרב בנות, והיחס הוא 2:1 בקרב ילדים ו-1.6:1 בקרב מבוגרים (בהתאמה). לדעת אחרים, היחס עומד על 5.4 אחוזים בקרב גברים, לעומת 3.2 אחוזים בקרב נשים (Kessler et al., 2006).

אפשר להסביר את העלייה בשכיחות הפרעת הקשב והריכוז בקרב נשים בגיל ההתבגרות ובבגרות בכמה אופנים: לפי הראשון, ההפרעה הייתה חמורה פחות בגילים צעירים יותר (Goldstein & Gordon, 2003); לפי השני, העלייה נובעת משינויים הורמונליים או נוירו-ביולוגיים (Nussbaum, 2012); הסבר שלישי גורס שמורים והורים לא שמו לב לתסמינים מוקדמים בילדות, שהיו אז חבויים יותר, וכך לא אובחנו נכונה (Arcia & Conners, 1998); הסבר רביעי, הרווח לאחרונה, הוא תת-אבחנה בקרב נשים בשל הגדרות התסמינים ב-DSM לפי נורמות וקריטריונים של גברים (Nussbaum & Shepard, 2009). הכישלון באבחון בילדות עלול לגרום להשלכות

חמורות מבחינת התפקוד האקדמי, הפסיכולוגי והתעסוקתי של נשים אלו בהמשך חייהן (Nussbaum, 2012).

בספרות יש מחלוקת בדבר הבדלים בתסמינים של הפרעת קשב בין גברים לנשים (Nussbaum & Shepard, 2009). יש הגורסים כי בקרב נשים קיימת שכיחות גדולה יותר של תסמינים של הפרעת קשב ושכיחות פחותה של היפראקטיביות והפרעות התנהגות, מאשר בקרב גברים (Nussbaum, 2012). אצל נשים תסמינים של חוסר קשב יכולים לבוא לידי ביטוי בשכחות, חוסר ארגון, חרדה וביטחון עצמי נמוך. לעומתם, התסמינים של היפראקטיביות מתבטאים בעיקר בשטף דיבור בלתי פוסק או בתגובות רגשיות קיצוניות. נשים נוטות לחוות דיכאון, חרדה ודימוי עצמי נמוך יותר מאשר גברים (Waite, 2007).

בשונה מגברים עם ADHD, נשים מאובחנות בדרך כלל בגיל מבוגר יותר ומפתחות אסטרטגיות בכדי להסתיר את קשייהן (Waite, 2007). הן נוטות להאשים את עצמן ולהפנים את תסכוליהן, לעומת הגברים, שנוטים להחצין את בעיותיהם ולהאשים גורם חיצוני בכישלונם. לכך נלווים דימוי עצמי נמוך וחוסר אונים נרכש (Taylor & Keltner, 2002), המביאים להתנהגות סבילה מבחינה חברתית ולפירוש התסמינים כתסמונת אחרת (Quinn & Nadeau, 2002).

נוסף על כך, ייתכן כי שינויים הורמונליים (במיוחד ברמת האסטרוגן) עלולים להשפיע על הקשב, על זיכרון העבודה ועל ההתנהגות. מחקרים מראים שאסטרוגן מעלה את הריכוז של נורו-טרנסמיטורים המעורבים בהפרעת קשב וריכוז (Nussbaum & Shepard, 2009). קיימים ממצאים כי בשלבים שונים של המחזור החודשי של האישה יש עלייה או ירידה בהשפעת התרופות שהיא מקבלת להקלה על התסמינים של הפרעת הקשב (Justice & deWit, 2000). מידע עדכני מצביע על חסר בידע על הפרעת קשב וריכוז בקרב נשים והשפעותיה התפקודיות לאורך מעגל חייהן (Biederman et al., 2010).

מודלים להסבר התופעה

הרקע התאורטי למחקר הנוכחי משלב שני מודלים: מודל מהפסיכולוגיה הקוגניטיבית, המתמקד בליקויים בתפקודים הניהוליים, ומודל מהריפוי בעיסוק, המסייע להסברת הקשיים התפקודיים של נשים עם הפרעת קשב וריכוז באינטראקציה עם הסביבה, בייחוד בעבודה.

המודל ההיברידי של תפקודים ניהוליים של ברקלי מסביר את התפקודים הנדרשים להפקת התנהגות מכוונת מטרה לצורך שליטה מוטורית-תפקודית (Barkley, 1997, 2006). לדבריו, לקבוצה הנחקרת יש ליקוי בתפקודים הניהוליים הפוגעים בשליטתם המוטורית לביצוע התנהגויות מכוונות מטרה, בכל תחומי החיים. תפקודים ניהוליים תקינים מתחילים בעיכוב תגובה, שמאפשר חשיבה לפני התגובה והחלטה על אופייה. עיכוב התגובה כולל תהליכים הקשורים ביניהם: (א) מניעת תגובה אימפולסיבית;

(ב) הפסקה של תגובות מתמשכות כאשר הן מתגלות כבלתי יעילות; (ג) שליטה במסיחים ועצירה של תגובות לאירועים שאינם קשורים למשימה (Barkley, 1997). על פי המודל, המרכיבים הניהוליים המושפעים מאי-עיצוב תגובה ופוגעים במיוחד בתפקוד הם: זיכרון עבודה מילולי ובלתי מילולי, ויסות עצמי (של רגש, מוטיבציה ועוררות) ובנייה מחדש (אנליזה וסינתזה) (Barkley, 1997). כמו כן ברקלי ציין את הקושי של אנשים אלו להוציא לפועל את תכניותיהם וללמוד מניסיון מצטבר (Barkley, 2006).

לפי **מודל הפרעת הקשב והריכוז של בראון**, "קשב" הוא שם כולל לפעילות האינטגרטיבית של התפקודים הניהוליים של המוח (Brown, 2005). המודל מפרט שישה אשכולות של תפקודים ניהוליים הלקויים ברמות שונות אצל אנשים עם הפרעת קשב: אקטיבציה (ארגון, קביעת סדר עדיפות ואקטיבציה), מיקוד (מיקוד, שימור, התקה והעברה של הקשב למטלות), מאמץ (ויסות של ערנות, שימור מאמץ ומהירות עיבוד), רגשות (התמודדות עם תסכול וויסות רגשות), זיכרון (שימוש בזיכרון עבודה ושימוש בהיזכרות (recall) ופעולה (ניטור או בקרה ופעולה של ויסות עצמי). על פי המודל יש השתנות מצבית של ליקויים אלה, דהיינו קשיי התפקוד תלויים בעיסוק ובסביבה (Brown, 2005).

נוסף על המודלים הקוגניטיביים, **מודל העיבוד החושי** תורם להבנה של קשיי האינטראקציה של נשים עם הפרעת קשב עם מורכבות הדרישות והגירויים בסביבת העבודה, עקב הפרעה בוויסות החושי שלהן. המודל מתייחס לתהליך הניורולוגי המורכב, שבמסגרתו אנשים מבחינים בגירויים חושיים, מווסתים אותם, מפרשים אותם ומגיבים אליהם (Dunn, 2001). כאשר קיים קושי בעיבוד החושי (Sensory Processing Disorder) (Miller, Anazalone, Lane, Cermak &), האדם מתקשה לעבד, לווסת ולארגן את העצמה והאופי של התגובה ההתנהגותית בעקבות גירוי חושי (Osten, 2007). קושי בעיבוד החושי עלול להתבטא בשלושה מנגנונים ניורולוגיים עיקריים: קשיים בוויסות החושי (Sensory Modulation Disorder), קשיים בשמירה על היציבה ובתנועות וקשיים בהבחנה מדויקת בגירויים חושיים ובפירוש מדויק שלהם. הקשיים בוויסות החושי נחלקים לשלושה סוגים: (א) אנשים עם רגישות יתר (SOR – Sensory Overresponsivity) – סף תגובתם של אלו הוא נמוך, ותגובתם יכולה לנוע מאימפולסיביות או אגרסיביות לפסיביות והימנעות מגירויים תחושתיים; (ב) אנשים עם תת-רגישות (SUR – Sensory Underresponsivity) – נוטים להתעלם מגירויים תחושתיים בסביבתם, להגיב להם מעט או לא להגיב כלל, עד כדי פגיעה בהתעניינות בפעילות ובמוטיבציה לקיימה; (ג) אנשים שמחפשים תחושה (Sensory Seeking/Craving) – אלו מראים כמיהה חזקה ביותר לגירויים חזקים ועשירים, זקוקים לתנועות, ולעתים חודרים למרחב האישי של הזולת באופן שמרתיע אותו (Miller et al., 2007). בספרות קיימות עדויות על הקשר בין הפרעות קשב וריכוז והפרעה בעיבוד חושי בקרב ילדים (Ghanizadeh, 2011), אך חסר מידע על דגמי העיבוד החושי של מבוגרים עם אבחנה זו.

ההשלכות השליליות של קשיים בעיבוד החושי על התנהגות מסתגלת, המתבטאים למשל בחרדה או בחוסר נוחות בעת מפגש עם אנשים או חשיפה לגירויים תחושתיים, עלולות לפגום בשגרת היום-יום (Parhama & Mailloux, 2001), ביכולות פיזיות וקוגניטיביות, ברכישת מיומנויות, בביטחון העצמי ובפיתוח יחסים חברתיים, ולכן לפגום בתפקוד ובהשתתפות, כלומר במידת מעורבות האדם במצבי חיים שונים ובפעילויות שונות (Ben-Avi, Almagor & Engel-Yeger, 2012).

הפרעת קשב בעולם העבודה

מבוגרים עם הפרעת קשב וריכוז חווים קשיים תפקודיים משמעותיים במקום העבודה (Harris, 2004). הם נזקקים להפסקות רבות עקב קשיי הריכוז, ומוסחים בקלות באופן שפוגע באיכות עבודתם (Painter, Prevatt & Welles, 2008). הם מתארים בעיות דחיינות, אמינות, כעס ותסכול, עקב הפער בין הציפיות מהם לביצוע. קשייהם בעבודה נמצאו קשורים לליקויים בתפקודים הניהוליים (Nigg et al., 2005) הקיימים בבסיס ההוצאה לפועל והבקרה של תגובות קוגניטיביות ומוטוריות מורכבות הנדרשות לביצוע פעילויות מכוונות מטרה, במיוחד בעבודה (Hartman-Meir, 2005). ליקויים אלה פוגעים בשליטה עצמית, בתזמון, בהתמדה, בגמישות ובהתמודדות עם מצבים מורכבים (רוטנברג-שפיגלמן ועמיתים, 2008). העובדים ציינו את סדרי העדיפויות וניהול הזמן כקושי הבולט ביותר (Nadeau, 2005). בעיות בוויסות העצמי והצורך בהבניה של הסביבה והמטלות מקשים על רובם לעבוד באופן עצמאי ולהשלים מטלות מורכבות ורב-שלביות, וכך מצריכים תמיכה והנחיה צמודים בעבודה (Painter et al., 2008). ההיפראקטיביות מקשה עליהם להשתתף בישיבות ולבצע מטלות מונוטוניות. התנהגותם התזזיתית, ללא ויסות וללא עיכוב, יכולה לגרום להחלטות או הבטחות פזיזות (Patton, 2009).

מן הבחינות הרגשית והחברתית, בקרב אנשים אלה שכיחים הפערים בין תפקודיהם בתחומי חיים שונים ואף בין התפקוד לפוטנציאל. בעת חיפוש עבודה, פער זה מביא לשאיפות לא מציאותיות בנוגע לאפשרויות התעסוקה, לביטחון עצמי מופרז ביכולת או לציפיות נמוכות (Crawford & Crawford, 2002). כמו כן, הם חווים בעיות הסתגלות מבחינת התנהגות חברתית בעבודה – לעתים הם מתקשים לקרוא את רגשות האחר ולהפגין רגש ותגובה מתאימים (Patton, 2009), ולעתים הם מגלים אימפולסיביות ומתקשים להמתין או מתפרצים לדברי אחרים (Nadeau, 2005). הקושי של עובדים עם הפרעת קשב וריכוז ללמוד מההתנסויות מקשה עליהם להשיג מטרות, וכך הם נעים במעגל שלילי, שבו ככל שנכשלים יותר, כך חווים תסכול, אשמה ותפיסה עצמית שלילית רבים יותר, עד כדי ייאוש (Painter et al., 2008).

מחקר אשר השווה בין נשים וגברים עם הפרעת קשב בעבודה, הראה כי הגברים הפגינו רמות גבוהות יותר של חרדה מהתחייבות, מחשבות בלתי תפקודיות וקונפליקטים ורמות נמוכות של שביעות רצון חיצונית מהעבודה, לעומת הנשים (Painter et al., 2008). מחקר ראשוני על תפקודן של נשים עם הפרעת קשב וריכוז בעבודה התייחס

להשלכות של אבחון בגיל מאוחר והשפעתו על חסר ברכישת אסטרטגיות מפתחות ובמיומנויות בתקשורת בין-אישית, על הדימוי והביטחון העצמי שלהן ועל תחושת מסוגלות נמוכה בעבודה (Kelly, English, Schwallie-Giddis & Jones, 2007). כל אלה, בצד תפקידיהן המסורתיים של הנשים בחברה, משפיעים על מטרותיהן והעדפותיהן האישיות והתעסוקתיות.

לסיכום, סקירת הספרות מציגה מיעוט מחקרים בנושא השתלבות אנשים עם הפרעת קשב וריכוז בעבודה, ובייחוד בנוגע להשתלבותן של נשים עם הפרעה זו. הספרות הקיימת בנושא עוסקת בעיקר בקשיים התפקודיים שעמם מתמודדים אנשים עם הפרעת קשב וריכוז, במיוחד בהיבטים הקוגניטיביים והרגשיים. בשנים האחרונות נערכו מחקרים רבים יותר שהתייחסו לתפקודם בעבודה, אך יש חסר במחקרים ששמים דגש על הפן החושי באינטראקציות שלהם עם סביבתם, כמו גם על השונות המגדרית בהקשר זה. לפיכך, חשוב לבדוק את הנושא מתוך נקודת מבטן של נשים עם הפרעת קשב וריכוז, בכדי להבין את החוויה ומשמעותה מנקודת מבט זו.

שיטה

גישת המחקר

על מנת להבין את חוויית העבודה של נשים עם הפרעת קשב וריכוז ומשמעותה עבורן, נבחרה גישת מחקר במסגרת הפרדיגמה האיכותנית-פנומנולוגית. גישה זו נבחרה כדי לתאר תופעה מורכבת, תהליכית, הקשורה במיוחד להקשר של חיפוש והשתלבות במקומות עבודה, תופעה שאין עליה מידע רב מנקודת מבט סובייקטיבית של המשתתפים במחקר (Creswell, 1998). מטרת מחקר פנומנולוגי זה היא לתאר את חוויית העבודה של נשים עם הפרעת קשב וריכוז ומשמעותה עבורן. מחקר מסוג זה יוכל לשמש תשתית למחקר כמותני רחב יותר.

אוכלוסייה

אוכלוסיית המחקר כללה 11 עובדות עם הפרעת קשב וריכוז, שנבחרו באמצעות דגימה מכוונת, לפי הקריטריונים הבאים: (א) עברו אבחון אצל אנשי מקצוע מוכרים לאבחון הפרעת קשב וריכוז (פסיכיאטר או נירולוג); (ב) ללא דיווח עצמי על מוגבלות פיזית (כמו: מוטוריקה, שמיעה וראייה או מחלה כרונית כלשהי); (ג) נשים שעבדו בעת המחקר ואשר עברו הכשרה מקצועית כלשהי (כולל לימודים אקדמיים), בטווח הגילים 25–45.

עורכת המחקר, מרפאה בעיסוק עם ניסיון בתחום השיקום בעבודה, הגיעה אל הנשים על ידי יצירת קשר באמצעות פרסום מודעות בפורומים שונים, במודעות בקבוצות Google של פורומים מקצועיים, בדואר האלקטרוני וב-Facebook. לאחר סינון

הנבדקות לפי הקריטריונים, היא יצרה את הקשר הראשוני טלפונית, הציגה בפניהן את נושא המחקר ומטרתו וקיבלה את הסכמתן להשתתף במחקר.

מאפייני רקע של אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 11 נשים, כולן דוברות עברית, בגיל ממוצע של 33.5, מהן עשר היו ילידות הארץ ואחת – ילידת צרפת. שש מרואיינות היו רווקות וחמש – נשואות (מתוכן, ארבע היו אמהות לילדים). ממוצע מספר שנות הלימוד של המרואיינות היה 15.8. שמונה מהן עבדו כשכירות, שתיים כעצמאיות, ואחת במשולב. ממוצע שנות הוותק שלהן בעבודה היה 3.45 שנים. בהיסטוריה התעסוקתית שלהן הן דיווחו על ממוצע של 4.5 מקומות עבודה, והטווח נע בין עבודה אחת ליותר מעשר עבודות. נוסף על כך, ארבע מרואיינות עבדו במשרה מלאה, ארבע עבדו בהיקף של 2/3 משרה, שתיים עבדו בחצי משרה ואחת – אף פחות מזה.

הגיל הממוצע של הנבדקות בעת אבחון הפרעת הקשב היה 27 (מהן שתיים היו בגילים מבוגרים – 37 ו-43 ושתיים בגילים 16–17). למעט אחת, כולן היו על פי דיווחן, ללא לקויות למידה. שבע מהמרואיינות דיווחו כי הן נוטלות טיפול תרופתי, מתוכן חמש לא בקביעות, אלא על פי הצורך.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בראיון עומק מובנה למחצה. מטרת ראיון מסוג זה היא להבין את החוויה של הנחקרים ואת המשמעות שהם מייחסים לחוויה זו. כלי זה מקובל לשימוש במסגרת הפרדיגמה האיכותנית-פנומנולוגית (Creswell, 1998). במחקר נעשה שימוש במדריך ראיון מובנה למחצה, שבו תוארו הנושאים המרכזיים שבהם עסק הראיון, ולכל נושא נוסחו שאלות מנחות. הראיון נפתח בשאלות רחבות, שסייעו לקבל תמונה כללית, ולאחריהן הוצגו שאלות שהובילו למיקוד והדגמות (שקדי, 2003). מדריך הראיון השתנה מעט במהלך המחקר בהתאם לנושאים שעלו בשלושת הראיונות הראשונים, לאחר היוועצות עם מומחים.

הליך המחקר

ביצוע המחקר אושר על ידי ועדת האתיקה של הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות באוניברסיטת חיפה. בעת פניית מרואיינות פוטנציאליות, הן קיבלו מידע על המחקר ונשאלו שאלות סינון, שבדקו אם הן עומדות בקריטריונים להכללה. עם המרואיינות המתאימות נקבעה פגישה במקום שקט ואינטימי, לפי בחירתן, ובה התבקשו לחתום על טופס הסכמה מדעת. כמו כן, כל מרואיינת מילאה שאלון פרטים סוציו-דמוגרפיים. הראיונות ארכו כשעתיים בממוצע. במהלך הראיונות החוקרת ערכה יומן רפלקטיבי ונועצה תכופות במומחיות. הראיונות הוקלטו באמצעות רשמקול, תומללו והוצפנו במחשב.

ניתוח הממצאים

ניתוח הנתונים החל מיד לאחר הריאיון הראשון. הוא נמשך תוך כדי איסוף הנתונים בראיונות שהתווספו. מדריך הריאיון הותאם לפי הנושאים שעלו בראיונות הנוספים. הניתוח כלל סידור והבניה של הטקסט שנאסף, על מנת להבין את משמעותו (שקדי, 2003). ניתוח הנתונים התנהל בתהליך מעגלי, תוך יצירת קטגוריות וביסוס שלוש תמות מרכזיות. כל תמה גובשה בשילוב ציטוטי סימוכין מהראיונות (Laliberte- (2003). לשם השגת אמינות וניטרליות של הממצאים, ננקטה הצלבת נתונים בתוך ריאיון, בין מרואיינות, ביומן ובשיתוף העמיתות (שקדי, 2003).

הממצאים

מניתוח הראיונות בודדו שלוש תמות מרכזיות הקשורות לחוויה ולמשמעות של העבודה בחיי המרואיינות: (א) עוסקת בתפיסתן של המרואיינות את עצמן כשונות מאחרים; (ב) עוסקת בחוויית קשיי הוויסות שאותה חשות המרואיינות באינטראקציות שלהן עם סביבתן; (ג) עוסקת בקשיים שעולים בהתמודדותן של המרואיינות עם העבודה.

תפיסת המרואיינות את עצמן כשונות מאחרים

אחד הנושאים המרכזיים שעלה אצל כל המרואיינות הוא התפיסה העצמית שלהן כשונות מאחרים, כבר מגיל צעיר, כפי שתיארה דפנה: "תמיד הרגשתי שאני שונה, מגיל קטן". הן קישרו את ההתנהגויות ה"שונות" שלהן להפרעת הקשב, ברובן באופן שלילי, בהדגישן את הקשיים המרכזיים בחיים עם הפרעת הקשב. הן חשו בקשיים ובשונות לא מוגדרת וברורה טרם האבחנה הרשמית, אך לא קישרו אותם להפרעת קשב, שלא הייתה כה ידועה בעבר. עם זאת, רבות ציינו את חוויית השונות גם כייחודיות במובן החיובי. בקרב רובן האבחנה הרשמית היוותה ציון דרך משמעותי. למעט שתיים שאובחנו בגיל תיכון, השאר אובחנו בגיל מבוגר יחסית. חלק מהמרואיינות ציינו חוויה שהציפה את הקשיים והביאה אותן לעבור אבחון, לרוב עם העלייה בדרישות התפקודיות – לימודים, צבא ועבודה.

מתוך הראיונות עלו חוויות שונות הקשורות עם תחושות כישלון, עלבון, אכזבה, האשמה עצמית ותסכול, ובעקבותיהן עלו אצל רוב המרואיינות ביטויים של דימוי עצמי נמוך. אצל אחדות ניתן היה לזהות התפתחות של תפיסה עצמית מאוזנת יותר, המתייחסת גם לחזקות. השינוי קושר לאבחון ולהקלה שחשו עם קבלת ההסבר לשונות.

הרצף ההתפתחותי של הרגשת השונות

אלונה דיברה, כמו רוב המרואיינות (תשע מרואיינות) על תחושתה כשונה, הרבה לפני שערכה את האבחון: "בכיתה ט עברתי לפנימייה, מאוד מקובל בציבור שלנו... הייתה קריסת מערכות לגמרי. אני חושבת שלא עברתי אף בחינה ממש... לא הייתי בכיתה כמעט בכלל. באמצע השנה כבר הבנתי שכנראה אני לא אמשיך שם, כי אני לא

מתאימה להם... הם אמרו לי את זה, ובאיזשהו מקום לי היה ברור". אלונה חשה שהיא שונה מאחרים כיוון שלא הצליחה לעמוד במסלול שהיה מצופה ממנה במגזר הדתי (לימודים באולפנה). תחושת השונות שלה הייתה חזקה עד כדי כך, שהרגישה שהיא איננה שייכת ואף דחויה.

בתקופה זו, שלפני האבחון, היה לחמש מהמרואיניות או לסביבתן חוסר בהירות באשר לסיבת השונות. אלונה, לדוגמה, סיפרה שעד האבחון חשבו כי היא מתקשה להסתגל למסגרות, אך לא ידעו להצביע על מקור הקושי. משפחותיהן של תמר ודפנה לא קיבלו את השונות שלהן, כפי שתיארה תמר: "ותמיד כאילו אנשים אמרו לי 'יאללה יאללה, את עם ה-ADHD שלך, אין לך ADHD', אימא שלי אומרת: 'זה רגשי, את ככה נולדת... זה בעיות רגשיות שיש לך מילדות. אין, אין לך קשב וריכוז, זה סתם עבודה בעיניים'. אבא שלי אומר: 'תמיד את היית השונה בבית, כאילו, מה פתאום? מה, מה את צריכה קריירה, את צריכה ילדים, את צריכה להתחתן, מה עם חתונה?...' הרגשתי שאני הכי לבד בעולם".

בני משפחתה של תמר לא ידעו להסביר את השונות, לא האמינו בתמר ולא תמכו בה ובאיתור הסיבה. בניגוד לבני המשפחות של דפנה ותמר, בני משפחותיהן של שלוש מרואיניות חיזקו אותן, קיבלו אותן והאמינו שהקושי איננו נובע מעצלנות, אלא שהוא קושי אמתי ואובייקטיבי. כך תיארה זאת סיגל: "אימא שלי... כל הזמן אמרו לה בבית ספר שאני מופרעת וזה, וכאילו לה זה היה ברור שאני לא סתם מופרעת, אז הייתי עושה המון אבחונים, אבל אף פעם לא, אמרו שיש רגישות גבוהה". אמה של סיגל נלחמה כדי למצוא את הסיבה לקשיים, כיוון שהאמינה בבתה, וכך נתנה לה תחושה של קבלה מלאה וכנה. המרואיניות הדגימו דפוסי התמודדות מגוונים, ולעתים מבלבלים, של המשפחה, אך כולן ציינו את ההתייחסות של המשפחה, ובעיקר האם, כחשובה וכמתוכנת בין לבין העולם, וכן כמשמעותית בגיבוש התפיסה העצמית שלהן.

המודעות העצמית לקשיים או מודעות של אנשים קרובים הובילו לפנייה לאבחון. עם זאת, רק שתיים חשדו טרם האבחון שיש להן הפרעת קשב וריכוז. תשע מהן, כלומר רובן, דיברו על האבחון כעל נקודה משמעותית בחייהן, אך הן התמקדו בחוויה שחשפה את הקשיים בחריפות. נורית תיארה זאת, לאחר משבר התמודדות עם העבודה: "כל הנושא של האבחון עלה בעקבות זה... שהתחלתי לעבוד... לא הייתה לי בעיה להבין מה צריך לעשות, אבל הביצוע היה מאוד קשה. כל הנושא של התנהלות עם תיקים... היה לי מאוד קשה... ובגלל כל הקשיים והבעיות שהלכו ונערמו... הלכתי לעשות אבחון". נורית ומרואינית נוספת פנו לאבחון עקב תחושה שקיים קושי ההופך אותן לשונות וכי יש צורך למצוא את סיבתו בכדי לשפר את תפקודן. לעומתן, מרואיניות אחרות קיבלו משוב מהסביבה על הצורך שלהן לערוך אבחון.

תוצאות האבחון עוררו דו-ערכיות בקרב חלק מהמרואיניות, כפי שסיפרה נורית: "מצד אחד הקלה מאוד גדולה, כי יש לזה שם ויש הסבר, ולא הכול נובע מעצלנות או טיפשות או טמטום או דפיקות... מצד שני – זה באסה", וסיגל סיפרה: "זה גם היה לא חוויה קלה שפתאום בגיל שבע עשרה, עכשיו נזכרתם להגיד שאני לא סתם

מפגרת? מצד שני זה היה גם אה... הקלה". שתיהן השתמשו במילים קשות כדי לתאר את תחושת השונות שלהן, וכך גם תמר, שהתייחסה אל הפרעת הקשב כאל "כשל נירולוגי מסוים".

לאחר האבחון חל תהליך של התפתחות מודעות עצמית, כך שרוב המרואיינות החלו לקשר בין הקשיים התפקודיים והחוזקות שלהן לבין הפרעת הקשב. מודעות זו אפשרה לרובן לקבל בהמשך את המצב ולפתח אסטרטגיות התמודדות, כפי שתיארה נורית: "דווקא ההבחנה שאני שונה מאחרים הייתה ברורה לי יותר אחרי האבחון וככל שהתקדמתי בעבודה ונדרשתי להוכיח יכולת במשימות יותר מורכבות של ניהול, ואז גם הרבה יותר בלט לי השוני או הקושי".

בתיאור של תקופה זו, המרואיינות התייחסו לקשייהן, אך גם לחוזקותיהן, שתרמו להתמודדות היום-יומית. חלק מהחוזקות התקשרו להפרעת הקשב וחלקן – לתכונות האישיות של כל אחת. לסיכום, בתקופה שלפני האבחון, המרואיינות חשו בשונות, אך לא ידעו להסביר אותה. בשלב מסוים הייתה להן חוויה שחשפה את הקשיים בצורה בולטת וגרמה להן או למשפחותיהן לחפש אחר הסבר לקשיים. האבחון הקל עליהן בכך שנתן שם לקשייהן, אך אצל חלקן העלה את הכעס על הליקוי שנפל בחלקן ואת העצב והאבל הכרוכים בקבלת האבחנה. חלק מהקושי נבע מכך שלמרות האבחנה וההקלה שבאה בעקבותיה, הן בכל זאת נאלצו להמשיך להתמודד מדי יום עם קשיים רבים, ובעיקר באינטראקציה עם הסביבה ועם דרישות העבודה.

קשיי ויסות

החוויה המרכזית ביותר שעלתה אצל כל המרואיינות הייתה קשיי הויסות שלהן, הן במערכותיהן הפנימיות והן באינטראקציה עם סביבתן, כדברי סיגל: "הרי מדובר על איזשהו חוסר איזון, נכון?" חוויה זו מתבטאת בשלוש צורות עיקריות: (א) קשיים בוויסות תגובה לגירויים; (ב) קשיים בוויסות ביטוי רגשי והתנהגותי; (ג) קשיים בוויסות בין גבולות ובין חופש פעולה, באינטראקציה עם הסביבה.

קשיים בוויסות תגובה לגירויים

אחד הנושאים המרכזיים, שעלו בראיונותיהן של עשר מרואיינות, הוא הקושי להתמודד עם גירויים שמיעתיים וחזותיים חזקים, על רקע סף עצבי נמוך, כך שכל גירוי שמיעתי או חזותי קטן עלול להסיח את דעתן מפעילותן. גירוי כזה עלול להעסיק אותן באופן שמקשה על מיקוד בתפקוד הנדרש. לדעתן הן חוות קושי זה בעצמה גבוהה יותר מאנשים ללא הפרעת קשב, במיוחד בתגובה לגירוי שמיעתי, כפי שתיארה נורית: "אם הייתי צריכה לעבוד עם עוד מישהו בחדר לא הייתי יכולה לעבוד... בתקופה מסוימת החדר שלי היה ממוקם מול המזכירות, והמזכירות היו מדברות עם רמקול... זה היה לי מאוד קשה... היום אם יושבת ציפור על החלון ומצייצת, אני לא יכולה, אני שומעת הכול". על פי התיאורים, קושי זה לעבוד כשאדם נוסף נוכח עלול להוביל לירידה בתפקוד, לחיכוכים בהתנהלות מול מנהלים או עמיתים לעבודה וכן למודעות לצורך בהתאמות.

המרוויינות תיארו מצד אחד מצב של סף גירוי נמוך והצפה בגירויים ומצד שני סף גירוי גבוה, הגורם לצורך מתמיד בגירויים. הצמא לגירויים מתבטא בכמה אופנים – בצורך בגיוון הפעילויות ובהחלפתן בתדירות גבוהה, במעורבות בו-זמנית במגוון פעילויות ובתנועה בין סביבות פעילות מגוונות. כל המרוויינות סיפרו כי הן משתעממות מהר בהיעדר גירויים מרובים או כאלו שהם חזקים או מגוונים דיים. כך תיארה נורית: "אני חושבת שאני משתעממת יחסית בקלות. ואם לא היו גירויים מספיק חזקים אני אממ... שוקעת במין נמנמת כזאת... איך אמרה לי מרצה פעם באוניברסיטה? שאני צריכה 'פיקים', 'פיקים' מאוד גדולים כדי להוציא ממני דברים".

תחושת השעמום עקב היעדר גירויים מספקים אף גרמה לחמש מהמרוויינות להתפטור מעבודתן. כך, אלונה תיארה מעברים מרובים בין מקומות עבודה: "החוויה הייתה בעיקר מתסכלת... ברוב המקומות, גם מקומות שהיו נעימים בסך הכול, האווירה הייתה שנורא מהר משעמם לי... אני מאבדת עניין בעצם העבודה, ואני עושה אותה כי צריך... אני קמה בבוקר כי חייבים וכי צריך להתפרנס".

כחלק מהצורך של הנשים בגירויים, תיארו תשע מהמרוויינות צורך בתנועה עד כדי תזזיתיות. הן סיפרו על הקושי שלהן לשבת במקום אחד ברציפות. הצורך בתנועה מהווה לעתים קושי בכך שהוא סותר את דרישות התפקיד, למשל את הצורך לשבת ולהתרכז לאורך זמן בעת ישיבות. נורית הוסיפה ביטוי חריף בתיאור הקושי לשבת יום שלם בישיבות צוות: "אני זוכרת שיום חמישי, שהוא היה יום של ישיבות... הרגשתי... בסוף היום כאילו דרסה אותי משאית..."

לעומת זאת, יערה תיארה את הצורך בשינויים ואת התזזיתיות כיתרון, בעיקר כשהיא מתמודדת עם מטלה מונוטונית בעבודתה באותה תקופה: "אני יכולה לעשות... כמה דברים בבת אחת, אני... אראה משהו מעניין בטלוויזיה, תוך כדי... או אקשיב למשהו מעניין בטלוויזיה, תוך כדי שאני עושה משהו משעמם, אז אני יכולה לעשות את הפעולה המונוטונית הזאתי, ולהתמיד בה לאורך זמן".

קשיים בוויסות של רגשות

הנשים תיארו חוויית חיים מתמדת של מערכת עצבים מעוררת עקב רגישות היתר לגירויים והקושי בוויסותם ובוויסות התגובות להם. כחלק מזה, הן תיארו קושי לווסת תגובות רגשיות, המתבטא באופנים מגוונים. שמונה מרוויינות דיווחו כי הקושי בוויסות הרגשות מתבטא בראש ובראשונה בהצפות רגשיות ברמות שונות. הן חוות את הרגש בצורה עצמתית ביותר, כך שאינן מצליחות לווסת אותו ואת השפעתו עליהן באופן רגשי-פנימי וגם באופן המשליך על תגובותיהן והתנהלותן באינטראקציות עם הסביבה.

שלוש מרוויינות סיפרו כי ההצפות הרגשיות אף יכולות לגרום להן לבכי ללא שליטה או לחרדה, באופן שפוגע בתפקודן ולעתים משתקן. ההצפה הרגשית עולה בעיקר סביב התסכול שהן חשות בעת התמודדות עם קשיי התפקוד שלהן. תיארה זאת נטע:

“ההתמצאות במרחב במקום חדש היא משהו מאוד מתסכל, ואני יכולה לבכות מזה כמעט כל יום...”

בדומה לכך, שש מרואיינות תיארו קושי לווסת את תגובתן, כך שהתנהגותן היא לעתים אימפולסיבית וכוללת החלטות פזיזות, ללא שיקול דעת באשר להשלכותיהן. החלטות אלו גרמו להן להתפטר ממספר מקומות עבודה בעבר, עקב צורך מידי לנסוע או חוסר יכולת להסתדר עם הממונה. חמש מהמרואיינות דיווחו על אימפולסיביות, אשר מתבטאת בכך שהן אומרות דברים מבלי לחשוב עליהם תחילה ומבלי להתאימם לסיטואציה ולעיתוי. כולן היו מודעות לקושי זה והתחרטו, אך דיווחו על היעדר שליטה. כך סיפרה תמר על האימפולסיביות שגורמת לה להתפרץ ללא ויסות ושליטה לדברי אחרים: “הם לומדים להכיר אותי שאני מאוד אימפולסיבית, שאני רוצה כאן ועכשיו... לפעמים אני קצת מתפרצת לשיחות של... מה זה מתפרצת... אני לא מתפרצת לשיחות של אחרים, אבל אין לי סבלנות”. התנהגויות אלו גרמו למרואיינות עצמן תחושות אשמה ותסכול שהשפיעו על עבודתן. מאידך גיסא, הן גרמו לקשת רחבה של התייחסויות מצד הסובבים, לעתים קשות.

קשיים באיזון בין גבולות למרחב

המרואיינות תיארו חוסר איזון, שהתבטא בקושי לווסת בין הצורך במסגרת מובנית עם גבולות ברורים, לבין הצורך במרחב פעולה ובגמישות. אצל כולן עלתה דו-ערכיות בין הצורך בגבולות לבין הצורך במרחב פעולה. בנוגע לקושי להסתגל לשינויים, חלקו דיברו על הצורך שלהן בשגרה מובנית ובגבולות ברורים, כדי לתפקד בחיים שמזמנים התמודדות יום-יומית עם גירויים מציפים. הצורך בגבולות והבניה אף מתקשר לקשיי הסתגלות לדרישות הסביבה וכן לתחושת היעדר שליטה ורגשות לא מווסתים.

שבע מרואיינות סיפרו על הצורך בגבולות, לפחות כלליים, המגדירים את זירת הפעולה. לדבריהן, גבולות והכנה מראש עשויים למקד אותן ותורמים לתחושת השליטה והשקט הנפשי שלהן. את הצורך במסגרת ברורה ביטאה סיגל: “אני לא אוהבת שאין שגרה, זה מבלבל אותי מאוד... נראה לי אחרי שאתה פורץ את כל המסגרות, אז זה זה, אתה נאחז במסגרת, אתה לא מרפה”. המסגרת הברורה מעניקה שקט נפשי ומקלה על ההיערכות לצורך הסתגלות, כדי שתוכל לתפקד ולא להיות מוצפת רגשית.

בקצה השני של הרצף, נמצאו תשע מרואיינות אשר דיברו בצורה חיובית על הצורך שלהן בחופש, בפתיחות וגמישות בגבולות. לדבריהן, סיפוק צורך זה גורם לתחושה שהשליטה נמצאת בידיהן ושהן אינן כבולות על ידי גחמות של אחרים. כך הן יכולות להתוות את דרך הפעולה, החוקים והכללים. למרות הצורך שלהן בגבולות, לחמש מתוך תשע המרואיינות היה קושי בולט עמם. הן טענו כי גבולות, נהלים ושגרה יכולים לדכא את ההרגשה, החשיבה והיצירתיות שלהן, כפי שאמרה נורית: “לא רוצה שיתערבו לי, ולא רוצה שיגידו לי איך לעשות דברים. לא בגלל שאני לא מעריכה דעות של אחרים, אלא כי אני מעדיפה לעשות את הדברים בדרך שלי, שהיא לפעמים קצת שונה ממה שאנשים רגילים לראות, ולבקש עזרה כשאני צריכה אותה”.

כחלק מהקושי לעמוד בגבולות, דיברו ארבע מהמרואיינות על חיים עם גבולות שמאפשרים תפקוד, אך מצד שני הן התקשו להתמודד עם סמכות נוקשה והוראות קפדניות; אם הגבולות הוצגו כעובדה מוגמרת, הדבר גרם להן להתמרמרות, עלבון וכעס, לעומת גבולות שניתנו והוצגו תוך דיאלוג ובצורה מכבדת. לדבריהן, אמביוולנטיות זו גורמת לשני קשיים מרכזיים: קושי לקבל סמכות וקושי לווסת בין עבודה לחיים הפרטיים. לפיכך, היבט שני של סוגיית הגבולות, שעליו דיברו שבע מרואיינות, היה הקושי להציב גבולות בין העבודה לבין החיים הפרטיים, במידה שהשפיעה על מצבן הרגשי. כך תיארה נטע: "יש גם משמעות למה שנקרא קונפליקט עבודה-בית. אני לא יודעת... יכול להיות שזה קשור להפרעה – שיותר קשה להפריד בין הבית לזה... וה... אימפולסיביות הזאת, שאת כאילו רוצה שכל בעיה תיפתר, כאילו תנסי גם מהבית, כאילו להפעיל את כל העולם בשביל לפתור אותה, את לא יכולה לחכות למחר, אז אני גם חושבת שזה מפעיל את הקונפליקט הזה".

בקרב חלק גדול מהמרואיינות התקיים גם יחס הפוך, שבו לחוויות שהתרחשו מחוץ לעבודה הייתה השפעה רבה על תפקודן בתוך העבודה. סיגל ותמר היו דוגמה לטשטוש הגבולות ולהתייחסות הטוטלית לעבודתן, באופן שהקשה עליהן מבחינה רגשית. סיגל תיארה את טשטוש הגבולות, אך גם הדגישה את המשמעות הגדולה של העבודה בחייה: "זה לא העבודה משפיעה על החיים, זה לא החיים משפיעים על העבודה, זה כל כך ביחד... אני חושבת שהיא מחזיקה אותי מעל המים בגדול, שהיא גם מאוד... אה... כבדה הרבה פעמים".

לסיכום, תמה זו עסקה בקשיי הוויסות שהמרואיינות חשו בשלושה היבטים הקשורים באינטראקציות המבלבלות בינן לבין סביבתן: ויסות תגובה לגירויים, ויסות ביטוי רגשי והתנהגות ויסות בין גבולות ובין חופש פעולה. חוויות של קשיי ויסות כאלו השפיעו על חייהן ותפקודן בכלל ובעבודה בפרט. ניתוח חוויות חייהן לאורך מעגל החיים ובאינטראקציות עם הסביבה הדגים כיצד חוויות של קשיים בוויסות קשורות לתחושה של שונות ולתפקוד בעבודה.

קשיים וחוזקות הקשורים להתמודדות עם העבודה

הפער בין הפוטנציאל לתפקוד

רוב המרואיינות (שמונה מהן) העלו את נושא הפער בין הפוטנציאל לתפקוד. המרואיינות סיפרו כי הפערים בציונים או בתפקוד הופיעו בעיקר בנקודות של מעבר למסגרות שהיו בהן דרישות תפקודיות גבוהות יותר (בין מסגרות לימודים שונות, מעבר לצבא או השתלבות במסגרת עבודה). כך תיארה רקפת כיצד הפער בא לידי ביטוי בלימודים: "הרגשתי גם שבכיתה י זה לא בדיוק, אני מרגישה שאני יכולה, אני מקשיבה, אני שומעת, אני... יש דברים שאני מסננת לו, כי הרבה פעמים המוח שלי לא היה במקום, אבל אה... השתדלתי מאוד, וזה לא... וזה לא עבד... הציונים היו... אה... נמוכים, ביחס למה שהייתי לפני".

המרואיינות חשו בפער בין הפוטנציאל לביצוע מתוך מודעות עצמית לשונות, מתוך השוואה לתפקודן בעבר או מתוך השוואה של עצמן לאחרים, וניכר כי תחושה זו גרמה להן לתסכול או לתחושות עלבון. הפער שגרם למרואיינות להרגיש שונות מאחרים התבטא גם במסגרות אחרות. נורית סיפרה על הפער כפי שהוא משתקף בעבודה: "ואני זוכרת שמנהל הסניף ש... אף אחד לא אהב אותי, אמר לי... אני לא מבין, התוצאות של המבחנים שלך היו ממש מעולות, אני לא מבין למה את עושה כל כך הרבה טעויות". גם דפנה סיפרה על פער זה: "אני לא חושבת שזה בכלל מתאים לי להיות מזכירה... זה בכלל לא מתאים לרמה, יש פער בין מה שאני, בין היכולת המנטלית שלי למה שאני עושה עכשיו. אז זה מאוד מתסכל. מאוד, מאוד מתסכל". הפער בין הביצוע בפועל לבין הפוטנציאל השתקף אצל נורית מתוך דברי מנהל הבנק, אשר האמין כי תוצאות המבחנים מנבאות את התפקוד בפועל. לעומתה, דפנה הייתה מתוסכלת, כי היא עבדה בסוג עבודה שלא הלם את יכולותיה, וכיוון שהיא לא מימשה את עצמה. הפער התבטא בכמה תפקודים אקזקוטיביים.

קשיי התארגנות בממד הזמן

תשע מרואיינות דיברו על הקושי בהתארגנות בזמן ועל תפיסה שונה של מושג הזמן, כפי שביטאה לילך: "אם אני יודעת שאני צריכה ללכת ללמד, אז זה יושב לי פה בראש אבל אני קודם כול אעבור ואעשה עוד כמה דברים בדרך, ואני מאחרת לשיעור..." דברי לילך מדגימים פער בין חשיבתה לבין התנהגות שאיננה מסתגלת. חלק מהביצוע האטי ואי-העמידה בזמנים קשור אולי לתהליך העיבוד האטי של המידע בזמן הלימודים או בעבודה, כפי שצינו ארבע מרואיינות. האטיות גורמת לצורך בלימוד ממושך יותר בהשוואה לאחרים, בעת קליטת חומר חדש או בעת התכוננות למבחן. כך תיארה זאת סיגל: "ברור לי שאם אני או את... אם אני או רוב העולם נקרא איזשהו מאמר באנגלית, אני אצטרך כפול ארבע זמן בשביל להפנים", ותמר אמרה: "הכול לקח לי יותר לאט... זאת אומרת אם הגאונה של הכיתה יושבת יום, יומיים, אני צריכה איזה פי שניים... ובלמודים, בבגרויות, השקעתי המון..." שתייהן ערכו השוואה בינן לבין אחרים, ובעקבותיה שמו לב לצורך שלהן להשקיע זמן ממושך יותר מהם בלמידה. תמר אף הוסיפה, שאטיות בעיבוד מידע חייבה אותה לרדת הקבצות באנגלית ובמתמטיקה, ובעת הריאיון, הקשתה עליה גם במסגרת עבודתה. ממד הזמן עלה גם בהכשרה של הדר, אשר הייתה ממושכת מאוד, בהשוואה לעובדים אחרים, דבר שהעצים את תחושות השונות וחוסר ההצלחה שלה.

מלבד קשיי התארגנות עם הזמן, שש מרואיינות ציינו את הקושי בעיסוק בענייני מנהלה, אשר גרם להן לתסכול רב, כפי שתיארה נורית: "זה כמעט סבל ברמה פיזית מבחינתי. אני יודעת שזה נשמע דרמטי, אבל אם אני אצטרך לתייק, זה מעייף אותי נורא מהר, ואז או שאני נהיית כל כך עייפה שאני... ממש בא לי לישון". דפנה אמרה: "ניירת? בא לי לקחת ולשרוף את כל הניירת של השולחן". לנורית היה ברור כי מטלות אלו אינן נתפסות על ידי עובדים אחרים באופן שבו היא תפסה אותן. בדומה לנורית, גם אצל דפנה נוצרה תגובה פיזית קיצונית למטלות כאלה.

כפי שניתן לראות, מרואיינות רבות תיארו את קשייהן בהתארגנות בכלל ובממד הזמן בפרט. קשיים אלה מתבטאים בתפיסה שונה של הזמן, בקושי ביצועי בהתארגנות בזמן, בעיבוד מידע אטי בכל הקשור ללימודים ולתחומים אחרים ובקשיים בביצוע מטלות מנהלה ובירוקרטיה. קשיים אלה צפו במיוחד עם העלייה בדרישות בצבא ובעולם העבודה.

קשיים בקריאת המפה חברתית

בקשר לצורך באינטראקציות ובהסתגלות למקום עבודה, שלוש מהמרואיינות ציינו קושי בקריאת המפה החברתית. הן התקשו להבין כיצד משיגים ציוד ולמי פונים באיזה עניין, לקרוא את המסרים שנאמרים ברובד הסמוי, כמו גם להבין את הפוליטיקה במקום העבודה ואת ההיררכייה של התפקידים. הקושי הוביל אותן לעתים למצבים מביכים וגרר תגובות ותמיהות של הסביבה. קשיים אלו השליכו על התפקוד בעבודה, כפי שתיארה נורית: "מקום העבודה הנוכחי הוא במובן מסוים מזכיר לי את המערכת הצבאית, כי היא קצת בירוקרטית מדי ויש בה המון תככים וצריך להבין את הפוליטיקה, ומה שמוגדר בצורה פורמלית הוא לא תמיד מה שקורה במציאות... ואני לא טובה בדיפלומטיה". גם נטע התקשתה בכך. קושי זה של שתיהן בהבנת מסרים סמויים וה"פוליטיקה" של הארגון שבו עבדו, פגע בהסתגלותן וביעילותן. אמנם רק שלוש מהמרואיינות הביעו קושי בהעברת מסרים חברתיים או הבנתם, אך החשיבות של קושי זה למעורבות בכל העיסוקים ובעבודה בפרט, ראויה לציון.

בצד הקשיים העיקריים בחוויות ההתמודדות של המרואיינות, אשר הוצגו לעיל, וכללו בעיקר פער בין הפוטנציאל לתפקוד, קשיי התארגנות בזמן, קשיי עיבוד מידע וקושי בקריאת המפה החברתית, רוב המרואיינות גרסו כי הפרעת הקשב עשויה להיחשב לעתים כיתרון, ועל כך בפרק המשנה הבא.

השונות ככוח

תשע מרואיינות הבחינו גם ביתרונות שיש לאנשים עם הפרעת קשב וריכוז. מתוכן, שמונה התייחסו ליתרון שמקנה להם דרך חשיבה אחרת. הן דיברו על דרך חשיבה יצירתית ועל יכולתן להסתכל על הדברים "מחוץ לקופסה" כמו גם לאלתר פתרונות יצירתיים, כעל יתרון בולט. חלקן ציינו את החריצות והאנרגיות הגבוהות שלהן, בהשוואה לאחרים.

שלוש מרואיינות תיארו את יכולתן להתייחס למספר גורמים בו-זמנית כגורם חיובי ביותר בעבודה, ביניהן לילך: "לראות הרבה מאוד פרטים ולהתייחס בו-זמנית לכמה... לראות את ההורה מדבר בנעליים של הילד, את המורה מדברת מהמקום שקשה לה, לאו דווקא מהקושי של הילד". לילך התייחסה ליכולת להיות רגישה בה-בעת לכמה גירויים רגשיים.

נורית סיכמה את מורכבות החיים עם הפרעת קשב וריכוז בתארה חיים בכאוס מתמיד. לדבריה, כאוס שמפחיד אחרים הופך ליתרון אצל אנשים כמוה, אשר חיים ומסתגלים לכאוס כזה כמצב קיומי יום-יומי:

אנשים עם הפרעת קשב כל כך רגילים להיות באיזה שהוא סוג של כאוס, שהכאוס לא כזה מפחיד. עם זה שיש חוסר ודאות, זה מצב קיומי שאפשר לחיות אתו, שאפשר להפוך אותו ליתרון. אהה... אני חושבת שאנשים אחרים שרגילים שהכול נורא צפוי ונורא, קשה להם במקום הזה. אני יודעת ש... מתי הבעיה הבאה תבוא? לא יודעת, אבל היא תבוא... זה ברור שיהיה איזה פספוס, יהיה איזה קושי... אבל זה משהו שאפשר להסתדר אתו.

דימוי עצמי

על אף הראייה החיובית של השונות שתוארה, התקשרו חוויות השונות האחרות, בצד הקשיים ותגובות הסביבה, לתפיסה של דימוי עצמי שברירי. דימוין וביטחונן העצמיים של המרואיינות היו נמוכים בשל הקשיים התפקודיים, במיוחד לפני שאובחנו, כשטרם הייתה תווית לקושי ולסיבה לשונות. תיארה זאת נורית: "אני תקופה מאוד ארוכה הסתכלתי רק על... על מה אני לא יכולה לעשות. לא הסתכלתי על מה אני עושה, איזה דברים קורים, מה, מלבד הקשיים".

לאחר הפניה לאבחון, הדימוי העצמי החל להתאזן, אם כי חלק מהמרואיינות דנו בצורך בחיזוקים: "אני כל הזמן מחפשת חיזוקים לערך העצמי שלי, ליכולות שלי, ואין לי ספק שזה יושב על דברים, קשיים מהעבר... אני יכולה למצוא את עצמי ערב [אחד] הולכת לחברה [ו]אומרת לה: 'תגידי לי שאני יכולה'. ואני נורא זקוקה לזה, ואני אחפור בזה חצי שעה ככה... תני לי את החיזוקים שאני יכולה".

אלונה הדגישה את הצורך בחיזוקים בכדי להתגבר על תחושת החולשה והדימוי העצמי הנמוך כחסרת מסוגלות. חלק מהמרואיינות שיפרו את הדימוי העצמי עם קבלת המצב, ובמיוחד עם ההשתלבות בעבודה, תוך רכישת אסטרטגיות התמודדות מוצלחות עם הקשיים. העבודה היוותה תיקון לחוויות העבר ולתסכולים שליוו אותן שנים, ותרמה לשיפור הדימוי העצמי, כדברי יערה:

אני חושבת שהעבודה בשביל מישהו עם הפרעת קשב יכולה להיות מקור לשינוי דימוי עצמי. העבודה זה איזשהו מקום שבו את לא נמדדת ב"איך", את נמדדת יותר ב"מה". ובסופו של דבר, אם את עושה מה שאת יודעת לעשות ואת מצליחה להביא תוצאות, אז ה"איך" פחות חשוב. ויש גמישות יותר גדולה לקבל את זה שיש לך את המגבלות האלה, כי כולם קצת "דפוקים" בעבודה, ולכל אחד יש את השטיקים שלו, וכולם ילדים גדולים, אז יש יותר מרחב פעולה להצליח ולהיות, להוכיח לעצמך שאתה מסוגל לעשות דברים אפילו יותר טוב ממה שאחרים מסוגלים, במקומות מסוימים.

יערה הדגישה את חשיבות העבודה וכיוונה למחקרים והתערבויות בעתיד, באמרה כי המפתח הוא קביעת המדד להצלחה בהישגים בעבודה, ולא בדרך שבה הגיעו אליהם. היא חשה כי בעבודתה קיבלו בהבנה גדולה יותר את השונות בעקבות הפרעת הקשב, בעיקר משום שכל עובד מגיע עם מטען וצרכים משלו. לאחר שמנתה יתרונות רבים

יותר מחסרונות בכל הנוגע להפרעת הקשב בהקשר של עבודתה, היא ציינה כי עבודה מותאמת יכולה להוות נקודת מפנה לשיפור של הדימוי העצמי או לשינויו.

דין

עיקרי הנושאים והקשיים שהמרואינות מתמודדות עמם מוצגים בהתייחסותן לשאלה הכללית על חוויית העבודה ומשמעותה עבורן. בדברן על העבודה ניכר היה כי כמו אנשים בוגרים בכלל, העבודה היא חלק מרכזי בעיסוקי היום-יום שלהן, מרכיב מרכזי לעצמאותן הכלכלית ולזהותן. עם זאת, חלקן הדגישו את הערך המוסף של חוויית ההצלחה בעבודה על אף הקשיים שמציבים להם הפערים בין דרישות העבודה ובין חיים עם הפרעת קשב וריכוז. ערך מוסף זה מדגיש את הצורך להקשיב להן וללמוד מהן, כיצד ניתן לסייע להן להשתלב בעבודה. הן בחרו להרחיב בדבריהן בשני ממדים עיקריים: הממד הרוחבי מתאר אינטראקציות של נשים עם הפרעת קשב וריכוז המנסות להסתגל למעגלים שונים בסביבתן; הממד האורכי מתאר את תחושת השונות והזהות שלהן במהלך חוויותיהן אלה, למול דרישות גוברות של עיסוקים ותפקידים במעגל החיים, באופן כרונולוגי – מילדה לתלמידה ולעובדת.

הממד הרוחבי – האינטראקציות של הנשים עם הסביבה

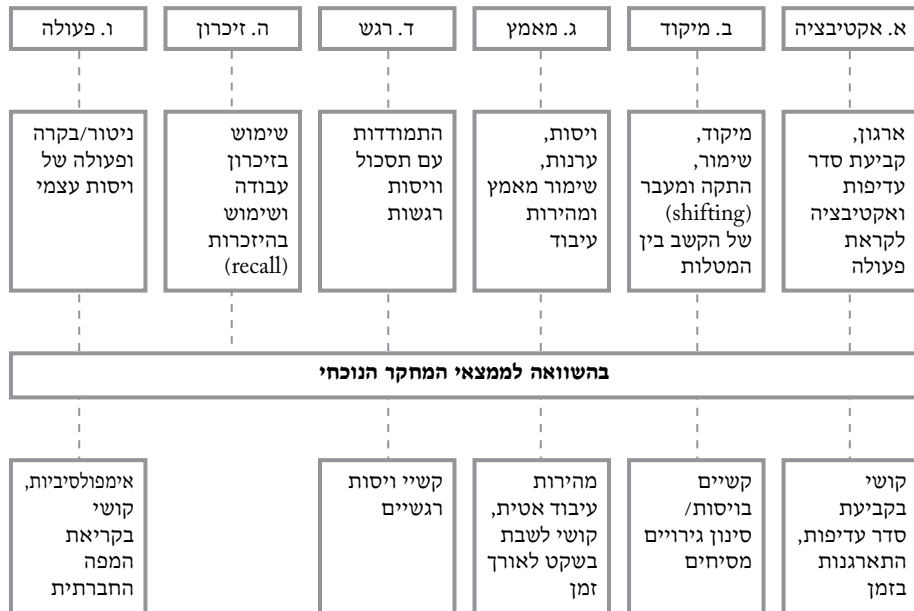
בתגובה לשאלה על חוויית העבודה, הרחיבו הנשים בראיונות בתיאורים שהדגישו קשיי תפקוד והסתגלות ברמות שונות, אשר השפיעו על התפקוד בסביבת העבודה. במעגל הראשוני, הן דיברו על תחושות גופניות וחוסר איזון פנימי של המערכת הנורולוגית שלהן בקליטה החושית שלהן לגירויים מהסביבה. מבחינה פנימית, הן התייחסו לקשיי קשב, חוסר איזון באנרגייה, קשיי ויסות של הצפה רגשית, אי-שקט ותזזיתיות; מבחינה חיצונית, הן התייחסו בעיקר לתגובתן הקיצונית לרעש ולאור וכן לצורך במרחב וחופש. חוסר האיזון בקלט התבטא גם בפלט התנהגויות ללא ויסות וללא עיכוב, שליטה עצמית ובקרה. החוויות התעצמו במעגלים של משפחה, בית ספר, צבא ועבודה, עם התגובות לשונותן, תוך השוואה להתנהגויות והישגים של אחרים, בעיקר ביטויים של אי-הבנת הפער בין הפוטנציאל שלהן לביצועיהן.

הפער שעלה מהאינטראקציות עם הסביבה השליך על תפיסתן העצמית, שהייתה בעבר בעיקר שלילית. הפער מוסבר, לפי הגדרות הריפוי בעיסוק, בקשר בין הליקויים הבסיסיים ברמת תפקודי מוח בקרב המרואינות, לבין פגיעה במיומנויות ביצוע גבוהות יותר, הנדרשות לביצוע עיסוקים מורכבים, כמו בעבודה (ילון-חיימוביץ ועמיתים, 2006). הפגיעה הקשתה אצל חלקן על תהליכי ההסתגלות, ההשתלבות ביחסי עבודה והתמדה בעבודה. חלק מהקשיים קושרו על ידן למיומנויות תקשורת בין-אישית ויחסי גומלין, בעיקר הקושי בוויסות של רגשות ובעיכוב התנהגות וקשיים בפענוח מפה חברתית. קשיים נוספים בעבודה, כגון קשיים בתפקודים קוגניטיביים גבוהים כמו התארגנות, עמידה ביעדים ובלוח זמנים מוגבל ושיפוט, גרמו לתסכול ואי-יציבות תעסוקתית.

החוויית שהביאו הנשים מהתפתחותן לאורך חייהן, ובמיוחד בעבודה, מפגינות את הקשיים בעיבוד תגובה ובתפקודים ניהוליים, העולים בקנה אחד עם המודלים של ברקלי (Barkley, 1997, 2006) ושל בראון (Brown, 2005), שהוצגו בהרחבה בסקירת הספרות, וממחישות את מושגיהם. המודל שהציע ברקלי מיועד במפורש להסביר את הקשיים שבהם נתקלים אנשים עם ADHD מהסוג המשולב של הפרעת קשב והיפראקטיביות-אימפולסיביות. אף שלא כל המרואיינות קישרו את הקשיים גם להיפראקטיביות, אחדות תיארו ללא ספק תגובות אימפולסיביות, ואחרות תיארו פעלתנות יתר מעודנת יותר, או מנותבת לאפיקים מקובלים, כמו: תנועתיות רבה, צורך בגיוון, תנועה בין מטלות וסביבות וכן עיסוק במספר מטלות בו-זמנית. הצרכים האלה עומדים בסתירה רבה עוד יותר עם קשיי ההתארגנות והתפקודים הניהוליים כמו גם עם המלצות להבניה ושגרות.

המודל של בראון הוסיף את מושג ההשתנות המצבית של התפקודים הניהוליים, שהשתקף בדברי המרואיינות, במיוחד כאשר נחשפו ביתר עצמה לקשיים שלהן, עם העלייה בדרישות הסביבה, או כשנדרשו להסתגל למסגרת – לימודים, צבא או עבודה חדשה. תגובות הנשים על הגירויים מהסביבה, על הגבולות שלהן לעומת הסביבה ועל האינטראקציות שחוו עם הסביבה האנושית והפיזית, מחזקים את מושג ההשתנות המצבית. המושג תואם גם את חוויית המרואיינות שתיארו תחומי פעילות וסביבות שבהם הן קשובות ומתפקדות טוב יותר ואת הצורך בהתאמת הסביבה לשם השתלבותן והישארותן בעבודה. סיכום הממצאים שעלו בקנה אחד עם המודל של בראון מומחשים באיור 1.

איור 1: השוואה בין המודל של בראון לממצאי המחקר הנוכחי
(מבוסס על האיור מספרו [Brown, 2005, p. 22])



מניתוח הממצאים עולה כי לא כל הקשיים שהמרואיניות תיארו תלויים בקושי בעיכוב התגובה ובהפרעות בקשב או בתפקודים ניהוליים. הן גם הרבו בתיאור חוויות של חוסר בוויסות גירויים מסיחים באינטראקציות עם הסביבה או של חוסר בסינון גירויים כאלו, שהתבטאו בקשיי ויסות חושי וקושי לתפקד בהצפה של גירויים, בצד צורך בגירוי תנועתית.

למחקר זה תרומה בהבנת ההיבט החושי של חוסר האיזון שחוו המרואיניות בהיבט החושי, ובקישורו לתפקוד בעבודה בעזרת מודל הפרופיל החושי מתחום הריפוי בעיסוק (Miller et al., 2007). לפי המודל, קשיים בעיבוד החושי הם ליקויים בזיהוי גירויים, בוויסותם, בפירושם ובתגובה להם. על פי דיווחן של מרואיניות אחדות, יש להן נטייה לנהוג באופן אימפולסיבי-אגרסיבי ולהפגין חוסר שקט ומצבי רוח, כתגובה להצפה בגירויים מהסביבה. אחרות, ולעתים אותן נשים, תיארו גם תת-גירוי וכמיהה לתחושה ועניין בהתנסויות חושיות עזות ועשירות (Miller et al., 2007). דפוס דומה עלה מתיאור הצורך של המרואיניות בגירויים תנועתיים ובשינויי פעילות וסביבה מרובים, במידה שהביאה למעברים תכופים בין מקומות עבודה.

בסקירת ספרות שיטתית בנושא ההיבט החושי של תפקוד של אנשים עם ADHD נמצא חסר של מחקרים על דגמי עיבוד חושי בקרב מבוגרים עם ADHD (Ghanizadeh, 2011). רוב המחקרים בוצעו על ילדים, וגם בקרבם, מעטים עסקו בנושא של קשיים בעיבוד השמיעתי (Ghanizadeh, 2011), נושא בולט בממצאי המחקר הנוכחי, ומחקרנו תורם להסבר התופעה. במחקרים אחדים נמצא כי ילדים עם ADHD הפגינו ליקויים בדפוסי העיבוד החושי, בהשוואה לילדים עם התפתחות טיפוסית (Miller, Nielsen, & Schoen, 2012), בדומה לליקויים שתוארו בראיונות: רגישות למגע, רגישות לאור, אנרגייה נמוכה, דפוסי חיפוש גירויים או דפוסי הימנעות מגירויים שמיעתיים.

נמצא כי אנשים בעלי רגישות יתר חושית חווים את סביבת העבודה שלהם כהפצצה בגירויים חזקים המפריעים לכל משימה (Evers, Rasche & Schabracq, 2008). כתוצאה מכך, הם מתקשים לארגן ולסיים מטלות. כמו כן, ככל שרמת רגישות היתר החושית גבוהה יותר, כך גם נפגעות תחושת הקוהרנטיות, תחושת המשמעות ותחושת השליטה בעבודה. העובדים מרגישים לא יעילים ומפתחים תחושת ניכור ממקום העבודה. תחושות אלו מתקשרות גם לתחושת עומס קוגניטיבי ורגשי, ללחץ מבחינת התפקוד ולחוסר סיפוק מהעבודה (Evers et al., 2008). תחושות דומות עלו אצל חלק מהמרואיניות בתיאור חוויותיהן מעבודתן בעת הריאיון, או מתיאור עבודה קודמת, שנטשו משלא הצליחו להתמודד עם קשייהן במסגרתה. ההשלכות הרגשיות לטווח הארוך תואמות ממצאים שהראו כי ליקוי בעיבוד החישי הוא גורם סיכון מרכזי בהתפתחות פסיכופתולוגיה בקרב מבוגרים (אופיר, 2009). בהתבסס על סקירת גישות הוליסטית של פסיכיאטרים ונוירולוגים (כגון Chutroo, 2007), מוצגת על ידי אופיר (2009) תפיסה שלפיה הגוף הוא הבסיס לכל חוויותינו, המורכבות מאירועים חושיים ונוירולוגיים שאנו חווים ואשר מהווים את הבסיס לנפשנו (אופיר, 2009).

המודלים משני התחומים משלימים את הבנת התופעה ואת היכולת להציע דרכי התערבות שכוללות שינויים באדם עצמו, אך גם התאמה של הסביבה. המחקרים

הרבים שנעשו בנושא הוויסות החושי בקרב ילדים עם הפרעות קשב מדגישים היבט זה גם בטיפול במבוגרים עם הפרעות קשב וריכוז.

הממד האורכי –

החיים עם הפרעת קשב וריכוז לאורך מעגל החיים

נושא מרכזי שעלה בראיונות הוא תחושת המרואיינות כשונות, תחושה אשר ליוותה אותן בילדות ובגיל ההתבגרות, והמשיכה עם הבגרות והעלייה בדרישות התפקודיות. המרואיינות תיארו כמה שלבים של גילוי הפרעת הקשב הקשורה לחווייתיהן כשונות מאחרים ושל התמודדות עמה ועם השפעתה על התפתחות תפיסתן העצמית. חוויה זו בלטה גם במחקר איכותני-פנומנולוגי אחר, אשר בחן את החוויה של החיים עם ADHD בילדות ובגיל ההתבגרות (Shattell, Bartlett & Rowe, 2008).

ניתן להבין את ממצאי המחקר הנוכחי ולהדגים לפי מודל בעל ארבעה שלבים שמתאר את התפתחותם של מבוגרים עם הפרעת קשב וריכוז שלא אובחנו כילדים (Fleischmann, & Miller, 2013): בשלב הראשון – כילדים הם נדרשו להתמודד עם קשיים שלא ידעו מה מקורם. בקרב חלקם שלב זה המשיך עד לבגרות, שבה חוו כישלונות חוזרים ונשנים, כתוצאה מניהול עצמי לא יעיל, שהזיק לביטחונם העצמי ולדימויים העצמי. בסופו של תהליך, נראה שהם אימצו נרטיב שבו הם מאשימים את האישיות ה"בלתי מסתגלת" שלהם בחוסר הצלחתם. לפני שאובחנו, חוו המרואיינות במחקר הנוכחי אי-בהירות באשר למקור קשייהן, דבר שהוביל לתחושת שונות עם השלכות דומות.

בשלב השני של המודל – תחושת האשמה העצימה את חוסר יכולתם להתמודד עם ההשלכות של ADHD בחייהם, ולוותה במעגל תחושות קשות. רוב המרואיינות במחקר הנוכחי ציינו חוויה מסוימת שהבליטה את השונות באופן שהעצים בקרבן תחושות קשות של כישלון, עלבון, אכזבה, האשמה עצמית ותסכול, עד שפנו לאבחון. החוויה שהובילה לאבחון קושרה לרוב לעלייה בדרישות התפקוד ולמעברים.

בשלב השלישי – קבלת האבחנה של ADHD אפשרה למבוגרים שלא אובחנו כילדים לאמץ נרטיב חדש, כבעלי צרכים ותכונות מיוחדות שלא הובנו בעבר, וזה החליף את הדימוי של בעלי אישיות בעייתית. למרואיינות במחקר הנוכחי האבחון היווה נקודת מפנה, שכן מצד אחד הוא עורר תחושות קשות, אך מצד שני הקל עליהן על ידי מתן שם לקושי והעלאת המודעות לחוזקותיהן. האבחון תרם לדימוי עצמי מאוזן יותר, אם כי לעתים הדבר קרה מאוחר מדי.

בשלב הרביעי – הבוגרים עם ADHD שאימצו את נקודת המבט החדשה והשתחררו מרגשות האשם, היו מסוגלים לממש את כישורונותיהם המיוחדים ולחוות הצלחה. במחקר הנוכחי תיארו חלק מהמרואיינות חוויות הצלחה בעבודתן, שחלקן נבעו מקבלת מצבן, ממודעות לחולשותיהן ולעצמותיהן ומאסטרטגיות התמודדות יעילות.

התחושה שמתוארת בשלבים השלישי והרביעי עלתה גם במחקרנו, כמו במחקר איכותני אחר, שבדק את החוויה של נשים מבוגרות (older adults) עם ADHD.

במחקר זה כל תשע המרואיינות סיפרו שעם קבלת האבחנה והטיפול ב-ADHD הן היו מסוגלות "לעשות לעצמן סדר בחיים", ואף קיבלו את עצמן בצורה מלאה יותר. תחושות האשמה, החרדה והדיכאון פחתו והלכו והתחלפו בתחושות גאווה, כיוון שהן החלו לראות את הפרעה וההתמודדות שלהן כחזקה (Henry & Jones, 2011).

מעבר לשני הממדים (הרוחבי והאורכי) שיצרו מסגרת לקשרים בין התמות אשר תיארו חוויות וקשיים של נשים עם הפרעת קשב וריכוז, ממצאי המחקר ממחישים את הקושי המגדרי של המרואיינות להתמודד עם ריבוי התפקידים המצופה מנשים. בחברה מצופה מהנשים להגשים את תפקידיהן המסורתיים: להיות אמהות לילדיהן, לטפל בבני משפחתן האחרים וכן לנהל את משק הבית, וכל זאת תוך כדי פיתוח הקריירה שלהן (Nadeau & Quinn, 2002). תפקידים מגדריים אלה והמעבר ביניהם דורשים קשב, ארגון, תקשורת ומיומנויות נוספות אשר לקויות אצלן. מציאות זו יכולה לגרום לדיכאון, לקונפליקטים בין-אישיים ולתת-הישגיות (Quinn, 2005). התסמינים של ADHD מוסיפים לכך רגשות של חוסר אונים ושל ערך עצמי נמוך, ונוצר מעגל קסמים שמוריד את רמת התפקוד של נשים אלו (Rucklidge & Kaplan, 1997).

מגבלות המחקר ומסקנות לעתיד

המדגם למחקר מכוון וקטן, והוא הביא חוויותיהן של 11 נשים עם הפרעות קשב וריכוז בישראל. בעזרת נשים אלו הוצגו פנים רבות וחדשות של התופעה וגם המחשות למושגים שנמצאו בספרות, אם כי יכולה לעלות שאלת ההכללה מקבוצה בסדר גודל כזה. מעצם ההחלטה לראיין נשים בעלות מקצוע שהצליחו להשתלב בעבודה וללמוד מניסיוןן, המרואיינות מייצגות שכבה מסוימת של נשים – בעלות רמת השכלה גבוהה, בעלות מקצוע, שעובדות בתפקידים מגוונים, ואשר סביר להניח כי קיבלו כלים רבים יותר להתמודדות. ייתכן שהעובדה שנשים אלו שרדו במערכת החינוך ורכשו השכלה גבוהה יותר, מורה על כך שמלכתחילה מוגבלותן הייתה קלה יותר. אי-לכך, עולה השאלה, האם ניתן ללמוד מניסיוןן גם בנוגע לנשים עם הפרעת קשב וריכוז שהשכלתן פחותה ושעובדות בעבודה לא מקצועית; מצד שני, הנשים שרואיינו מצופות בעבודתן המקצועית לדרישות גבוהות יותר של קשב וריכוז ותפקודים ניהוליים, בסביבות ובאינטראקציות מורכבות, אשר מחדדים את התופעה, את הקשיים וגם את הפתרונות היצירתיים שמצאו. במהלך הראיונות לא הייתה עדות לכל בעיה נפשית, אם כי לא הייתה שליטה על מעורבות של לקויות למידה או הפרעות נפשיות שלא דווחו או שלא אובחנו. מקום הראיון נבחר על ידי המרואיינות, ולעתים לא היה די שקט ופרטי, בעיקר בהתחשב בקשיי הריכוז שלהן.

מדריך הראיון נמצא מועיל ומקיף לראיון פתוח, עם מעט שאלות מוכנות, ראיון גמיש, שאפשר להעלות תכנים הקשורים לתופעה מהיבטים שונים ומתקופות חיים מגוונות. הממצאים שנאספו בראיונות יכולים לשמש כבסיס למחקר כמותני נרחב יותר, כמו גם להמשך העמקה בנושאים, כמו הוויסות החושי באינטראקציות בעבודה ואסטרטגיות, תמיכות וההתאמות מבוססות ראיות שסייעו לנשים לתפקד.

לסיכום, ממצאי המחקר חושפים מידע חשוב על חוויות של אנשים המתמודדים עם הפרעת קשב וריכוז, תוך התמקדות במגדר הנשי ומאפייניו הייחודיים. הם מעמיקים את הידע על אודות השפעת הפרעת הקשב והריכוז על התפקודים הניהוליים ועל התפקוד היום-יומי, ובעבודה בפרט. זווית הראייה התאורטית של הריפוי בעיסוק מוסיפה את המודל של הוויסות החושי ואת הניתוח של קשוי התפקוד בעבודה לניתוח של האינטראקציות בין מרכיבי האדם, העיסוק והסביבה. מבחינה מעשית, מחקר זה יכול לתרום להבנה של הקשיים, לשם פיתוח של תכניות להערכה ולהתערבות בהתאם לצורכיהן של נשים עם הפרעת קשב וריכוז, תוך הבנת התרומה הפוטנציאלית שלהן בתפקיד התואם את יכולותיהן ובסביבה ארגונית ופזיית מתאימה. המחקר אף תורם להבנת הקושי במוגבלות בלתי נראית שמציגה פערים תפקודיים לעומת הציפיות, ואף מדגיש את מורכבות בעיית החשיפה. בעיית החשיפה מודגשת בעת הצורך, על מנת להתאים את המטלות ואת סביבת העבודה.

משמעות המחקר וחשיבותו מומחשות היטב בציטוט הבא מדברי נורית:

החלוקה לנושאים עשתה לי סדר בראש... אני מרגישה לבד עם הרבה מהחוויות שהזכרת, ודרך הקריאה אני רואה שיש עוד נשים שמתמודדות עם חוויות דומות. אני ממש שמחה שכתבת על החלק של ויסות חושי ורגשי – אני מרגישה שבתקופה האחרונה הוא מאוד משמעותי לי, ואני חושבת שזה פן שאנשים פחות מכירים... אני מרגישה שבהרבה מובנים את שופר ראשון לקול חשוב מאוד שצריך להשמיע בתחום הזה.

מקורות

- אופיר, נ' (2009). **הקשר בין דגמי עיבוד חושי לבין מאפיינים קליניים בנבדקים טיפוסיים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- דורות, ר' (2012). **חוויית ומשמעות העבודה בעיני נשים עם הפרעת קשב וריכוז בישראל**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- הרפז, י' ובן ברוך, ד' (2004). עבודה ומשפחה בחברה הישראלית: 20 שנות מחקר. **משאבי אנוש**, 193, 20–27.
- ילון-חיימוביץ, ש', נוטה, א', מזור, נ', זק"ש, ד', וינטראוב, נ', איתן, י' ועמיתים (2006). **מרחב ותהליך העשייה המקצועית בריפוי בעיסוק בישראל**. תל אביב: העמותה הישראלית לריפוי בעיסוק.
- מנור, א' וטיאנו, ש' (2005). **לחיות עם הפרעת קשב וריכוז והיפראקטיביות – ADHD** (מהדורה שנייה). תל אביב: דיונון.
- פרוכטר, נ', פרימרמן, ג' ווקס, ס' (2007). תעסוקה נתמכת לאנשים עם מגבלה נפשית: נקודת המבט הייחודית של מרפאים בעיסוק. **IJOT – כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 16(1), 31–46.
- רוטנברג-שפיגלמן, ש', רפפורט, ר', שטרן, ע' והרטמן-מאיר, ע' (2008). תוקף מבנה ומהימנות כעקיבות פנימית של שאלון Adult-Behavioral Rating Inventory of Executive Function (A-BRIEF) Version, במבוגרים עם הפרעת קשב וריכוז בישראל. **IJOT – כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 17(2), 77–96.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לדעת: מחקר איכותני – תאוריה וישום**. תל אביב: רמות.

- APA (American Psychiatric Association) (2013). *DSM: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Arcia, E., & Conners, C. K. (1998). Gender differences in ADHD? *Journal of Development & Behavioral Pediatrics*, 19, 77–83.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self control*. New York: Guilford publications.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford Publications.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. New York: Guilford.
- Ben-Avi, N., Almagor, M., & Engel-Yeger, B. (2012). Sensory processing difficulties and interpersonal relationships in adults: An exploratory study. *Psychology*, 3, 70–77. DOI: 10.4236/psych.2012.31012.
- Biederman, J., & Faraone, S. V. (2006). The effects of attention-deficit/hyperactivity disorder on employment and household income. *Medscape General Medicine*, 8(3), 12. Available at <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1781280>
- Biederman, J., Petty, C. R., Monuteaux, M. C., Fried, R., Byrne, D., Mirto, T., et al. (2010). Adult psychiatric outcomes of girls with attention deficit hyperactivity disorder: 11 years follow up in a longitudinal case control study. *American Journal of Psychiatry*, 167(4), 409–417. DOI: 10.1176/appi.ajp.2009.09050736.
- Brown, T. E. (2005). *Attention Deficit Disorder: The unfocused mind in children and adults*. New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Chutroo, B. (2007). The drive to be whole: A developmental model inspired by Paul Schindler and Laretta Bender in support of holistic treatment strategies. *The Arts in Psychotherapy*, 34(5), 409–419.
- Clarke, S., Heussler, H., & Kohn, M. R. (2005). Attention deficit disorder: Not just for children. *Internal Medicine Journal*, 35, 721–725.
- Crawford, R., & Crawford, V. (2002). Career impact: Finding the key to issues facing adults with ADHD. In S. Goldstein & A. T. Ellison (Eds.), *Clinician guide to adult ADHD, assessment and intervention* (pp. 187–204). Orlando, FL: Elsevier Science.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 607–619.
- Eme, R. F. (2008). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and the juvenile justice system. *Journal of Forensic Psychology Practice*, 8(2), 174–185.
- Evers, A., Rasche, J., & Schabracq, M. J. (2008). High sensory-processing sensitivity at work. *International Journal of Stress Management*, 15, 189–198.
- Fleischmann, A., & Miller, E. C. (2013). Online narratives by adults with ADHD who were diagnosed in adulthood. *Learning Disability Quarterly*, 36(1), 47–60.
- Ghanizadeh, A. (2011). Sensory processing problems in children with ADHD: A systematic review. *Psychiatry Investigation*, 8, 89–94.
- Goldstein, S., & Gordon, M. (2003). Gender issues and ADHD: Sorting fact from fiction. *ADHD Report*, 11, 7–16.

- Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family and community from preschool to adult life. *Archives of Disease in Childhood*, 90(1), 2–7.
- Harris, Z. (2004). Who is treating adults with ADHD? Maybe you. *OT Practice*, 9(15), 9–15.
- Hartman-Meir (2005). Higher-level cognitive functions. In N. Katz (Ed.), *Cognition and occupation across the life span* (pp. 3–25). Bethesda, MD: AOTA press.
- Henry, E., & Jones, S. H. (2011). Experiences of older adult women diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Women & Aging*, 23, 246–262.
- Justice, A. J., & deWit, H. (2000). Acute effects of estradiol pretreatment on the response to d-amphetamine in women. *Neuroendocrinology*, 71, 51–59.
- Kelly, S. D., English, W., Schwallie-Giddis, P., & Jones, L. M., (2007). Exemplary counseling strategies for developmental transition of young women with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Counseling & Development*, 85(3), 173–181.
- Kessler, R. C., Adler L., Barkley R. S., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O., et al. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *American Journal of Psychiatry*, 163(4), 716–723.
- Kielhofner, G. (1985). *A model of human occupation: Theory and application*. Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Laliberte-Rudman, D., & Moll, S. (2001). In depth interviewing. In J.V. Cook (Ed.), *Qualitative research in occupational therapy: Strategies and experience* (pp. 24–57). Albany, NY: Delmar.
- Law, M., Steinwender, S., & Leclair, L. (1998). Occupation, health and well being. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 65(2) 81–91.
- Mayer, D. K. (2009). The importance of work. *Clinical Journal of Oncology Nursing*, 13(6), 607.
- Miller, L. J., Anazalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept evolution in sensory integration: a proposed nosology for diagnosis. *American Journal of Occupational Therap*, 61, 135–140.
- Miller, L. J., Nielsen, D. M., & Schoen, S. A. (2012). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Sensory Modulation Disorder: A comparison of behavior and physiology. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 804–818.
- Nadeau, K. G. (2005). Career choices and workplace challenges for individuals with ADHD. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), 549–563.
- Nadeau, K. G., & Quinn, P. (2002). Gender and the history of AD/HD – an unexamined gender bias. In P. Q. Quinn & K. G. Nadeau (Eds.), *Gender issues and AD/HD: Research, diagnosis, and treatment* (pp. 2–23). Silver Spring, MD: Advantage books.
- Nigg, J. T., Stavro, G., Ettenhofer, M., Hambrick, D. Z., Miller, T., & Henderson, J. M. (2005). Executive functions and ADHD in adults: Evidence for selective effects on ADHD symptom domains. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(3), 706–717.
- Nussbaum, N. L. (2012). ADHD and female specific concerns: A review of the literature and clinical implications. *Journal of Attention Disorders*, 16(2), 87–100.

- Nussbaum, N. L., & Shepard, K. N. (2009). Attention-deficit/hyperactivity disorder. In E. Fletcher-Janzen (Ed.), *Neuropsychology of women* (pp. 87–129). New York: Springer.
- OECD (2014). *Basic statistical concepts: Employment, unemployment and activity in Labour Force Surveys*. Retrieved January, 2014 from: <http://www.oecd.org/employment/emp/onlineoecdemploymentdatabase.htm#unemployment>
- Painter, C. A., Prevatt, F., & Welles, T. (2008). Career beliefs and job satisfaction in adults with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Employment Counseling, 45*(4), 178–188.
- Parham, L. D., & Mailloux, Z. (2001) Sensory integration. In J. CaseSmith (Ed.), *Occupational therapy for children* (4th ed.) (pp. 329–381). St. Louis: Mosby.
- Patton, E. (2009). When diagnosis does not always mean disability: The challenge of employees with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of Workplace Behavioral Health, 24*, 326–343.
- Quinn, P. O. (2005). Treating adolescent girls and women with ADHD: Gender-specific issues. *Journal of Clinical Psychology, 61*, 579–587.
- Quinn, P. O., & Nadeau, K. G. (2002). *Understanding women with ADHD*. Silver Spring, MD: Advantage Books.
- Ramsay, J. R. (2010). *Nonmedication treatments for adult ADHD: Evaluating impact on daily functioning and well-being*. Washington: American Psychology Association.
- Rucklidge, J. J. (2010). Gender differences in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *The Psychiatric Clinics of North America, 33*(2), 357–373.
- Rucklidge, J., & Kaplan, B. J. (1997). Psychological functioning of women identified in adulthood with AD/HD. *Journal of Attention Disorders, 2*, 167–176.
- Schaeffer, B. (2004). Learning disabilities and attention deficits in the workplace. In J. C. Thomas & M. Hersen (Eds.), *Psychopathology in the workplace, ecognition and adaptation* (pp. 201–224). New York: Taylor & Francis books.
- Secnik, K., Swenson A., & Lange M. J. (2005) Comorbidities and costs of adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Pharmacoeconomics, 23*(1), 93–102.
- Shattell, M. M., Bartlett, R., & Rowe, T. (2008). “I have always felt different”: The experience of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in childhood. *Journal of Pediatric Nursing, 23*(1), 49–57.
- Smith, D. L. (2007). Employment status of women with disabilities from the Behavioral Risk Factor Surveillance Survey (1995–2002). *Work, 29*, 127–135.
- Taylor, E. W., & Keltner, N. L. (2002). Messy purse girls: Adult females and ADHD. *Perspectives in Psychiatric Care, 38*, 69–72.
- Wadsworth, J. S., & Harper, D. C. (2007). Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Assessment and treatment strategies. *Journal of Counseling & Development, 85*, 101–108.
- Waite, R. (2007). Women and attention deficit disorders: A great burden overlooked. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners, 19*(3), 116–125.

להיות הורה עם לקויות למידה: אתגרים, תמיכה והתמודדות

רויטל גנץ

תקציר

מחקרים רבים בודקים את צורכי ההורים לילדים עם לקויות למידה, אך רק מחקרים מעטים מתמקדים בצורכיהם הייחודיים של הורים עם לקויות למידה. מאמר זה מציג את צרכיה הייחודיים של אוכלוסייה זו. הורים עם לקויות למידה נוטים להתמודד עם קשיי הסתגלות ותפקוד בשל השלכות של הלכות על דרישות היום-יום המשתנות עם הפיכתם להורים. קיימת חשיבות להעמקת המחקר בקרב אוכלוסייה זו, מחקר שיקדם בניית התערבויות מותאמות לצרכיה הייחודיים.

האתגרים שעמם מתמודד ההורה עם לקויות הלמידה ואשר מודגשים במאמר זה הם אלו: התקשרות, התפקוד ההורי היום-יומי, קושי באיתור מקורות תמיכה בקהילה ושימוש בהם, ארגון סדר היום, התמודדות עם חיי הזוגיות ותחושת בידוד חברתי.

מתוך התייחסות למאפייני התפקוד של הורים עם לקויות למידה, פותח במרכז "ניצן הורים" מודל ייחודי, המותאם לצורכי הורים אלו. המודל מציע מענה דרך העצמה תפקודית, לצד התייחסות לצרכים רגשיים וחברתיים. במבנהו מודגש תהליך שבו הצוות הרב-מקצועי הקבוע והמשפחות הפעילות במרכז יהו יחד רשת מקצועית וחברתית פעילה והמשכית במסע ההתפתחות ההורי והאישי.

מילות מפתח: הורים עם לקויות למידה, הדרכה הורית, אתגרים זוגיים ומשפחתיים, שלושה דורות, הנגשה, תמיכה מותאמת, "ניצן הורים"

רקע

מרבית המחקר בתחום לקויות הלמידה מתייחס לילדים ולמתבגרים עם לקויות למידה או להתמודדות של הורים לילדים עם לקויות למידה. בעוד קיימים מחקרים רבים הנוגעים בהורות לילדים עם צרכים מיוחדים, מעטים המחקרים העוסקים בהורים שיש להם עצמם צרכים כאלו.

התפתחות מתמדת קיימת בחקר מקורות התמיכה החיוניים להתמודדות עם הקשיים הנלווים ללקויות למידה והפרעות קשב וריכוז בקבוצות הגיל השונות. ברם מרב מערכות התמיכה פועלות בקרב גילאי בית הספר ועד הסטודנטים באוניברסיטה, ואילו באותו שלב חשוב ומאתגר בחיים שבו המבוגרים הצעירים הופכים להורים, נותר חלל בתמיכה מותאמת. במאמר זה, המתמקד בהורים עם לקויות הלמידה, אבחן את ההשלכות של הלכות על התפקוד ההורי ואמפה את האתגרים ואת מקורות התמיכה האפשריים, מתוך הניסיון המצטבר בעבודה במרכזי "ניצן הורים", הפועלים להעצמת הורים עם לקויות למידה והדרכתם.

לקויות למידה – מילדות עד הורות

הרבה אנשים חושבים שלהיות עם לקויות למידה זה אומר רק בעיה בכתיבה, בקריאה ובחשבון. זה לא דווקא נכון. אצלי לדוגמה זה מתבטא היום, כאימא לשני ילדים בני חמש וחצי ושנה, בעיקר בארגון הזמן, בסידור הבית, בקושי בארגון. אני מכירה אמהות נוספות שאצלן זה מתבטא בהבנת כללים, בדאגה לצרכים הפיזיים של הילדים, בלהסביר לגננת את מה הן רוצות ועוד כל מיני דברים שצריך להתמודד איתם כל הזמן (מדברי אם עם לקויות למידה, "ניצן הורים").

אדם בוגר עם לקויות למידה ההופך להורה ממשיך במרבית המקרים להתמודד עם האתגרים שמציבה בפניו הלכות בהקשר של תפקידו החדש כהורה, עיסוקיו (עבודה, פנאי וכו') ודרישות הסביבה.

אתגרי ההורות נוכח לקות הלמידה

מחקר העוסק באתגרי הזוגיות וההורות של אנשים עם צרכים מיוחדים חייב להתייחס לצרכים של שלושה דורות – ההורים, המתמודדים עם אתגרים שמשקפים ברובם את מאפייני הלכות, הילדים, המושפעים מהקשיים של הוריהם, והסבים או הסבתות, הנדרשים להעניק רשת תמיכה, ועלולים להתקשות, מסיבות תפקודיות, כלכליות ובריאותיות, למלא תפקיד זה. הורים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז עלולים להתמודד עם קשיי הסתגלות ותפקוד בשל השלכות אפשריות של הלכות על דרישות היום-יום, המשתנות עם הפיכתם להורים. קשיים אלו מעצימים את אתגרי ההורות בתחומים הבאים:

א. **התקשורת (attachment):** מאפייני הלכות של ההורה עלולים להשפיע על יכולת ההתבוננות בילד, על קריאת אותות בלתי מילוליים שלו ועל מידת הקשב לצרכיו. לפיכך, תגובת ההורה לילדו עלולה להיות לא מותאמת לסיטואציה. במחקר שבדק אבות ואמהות עם ADHD נמצא כי הקשיים שעמם התמודדו אותם הורים התבטאו לעתים ביכולת נמוכה להגיב בהתאם ומתוך מודעות לצורכי ילדיהם וכי התנהגותם הייתה לא צפויה ומאופיינת באקראיות (Mokrova, O'Brien, Calkins, & Keane, 2010). לדוגמה, ת', אם אקדמאית לשלושה ילדים בגיל הרך, חברה ב"ניצן הורים", תיארה את הקושי לשמור על איפוק בתוך העשייה היום-יומית: "בערב, בזמן ההשכבה, כל אחד צריך את תשומת הלב שלי. אני משתדלת, אבל בסוף משהו קטן גורם לי להתפרץ ללא שליטה... זה כל כך כואב, אני מרגישה לא מספיק טובה".

ב. **התפקוד ההורי היום-יומי:** תפקוד זה עלול להיות מושפע ממאפייני הלכות, כגון: יכולת ריכוז, ריסון עצמי, יכולת קריאה, הבנת הוראות וכו'. קשיי התפקוד יכולים לבוא לידי ביטוי בתפקודים בסיסיים, כמו: הקפדה על הרגלי אכילה, ניקיון ודאגה לבריאות, הצבת גבולות, חינוך ולימוד, חשיפה לגירויים דרך פעילויות יום-יומיות, כגון משחק משותף, הקראת סיפור ועוד. כך למשל, בהשוואת משחק סימבולי

ושימוש בשפה במשחק בין אמהות עם קשיי קריאה וללא קשיים אלו נמצא כי האמהות עם קשיי הקריאה התקשו במשחק סימבולי ושימוש בשפה בעת המשחק המשותף (Lyytinen, Eklund & Lyytinen, 2003).

ג. **קושי באיתור מקורות תמיכה בקהילה ושימוש בהם:** הורה עם לקויות למידה עלול להשתמש במקורות תמיכה אפשריים במידה נמוכה, כתוצאה מקשיי נגישות או מקושי בהבנת המידע שאליו נחשף, או עקב קשיי התארגנות בפנייה למקורות התמיכה (מערכת החינוך, רופא, התפתחות הילד, שירותים חברתיים, "טיפות חלב" ועוד). הורה זה זקוק לתמיכה מתמשכת מהסביבה המשפחתית והקהילה. כך, במחקר שנערך בצפון אנגליה, נמצא כי חמישית מהפניות לטיפול תומך בשפה ודיבור במהלך שנה היו של הורים, בעיקר אמהות, עם לקויות למידה, זאת מתוך ההתמודדות עם האתגרים נוכח הלכות שלהן במקביל לצורכי ההתפתחות המיוחדים של ילדיהן (Stansfield, 2011).

ד. **ארגון סדר היום:** התפקוד היום-יומי (ADL – Activity Of Daily Living) ותפקודים המערבים פעילויות מורכבות (IADL – Instrumental ADL), כגון: הסתגלות בעבודה, ניהול משק בית וניהול תקציב, הופכים להיות מורכבים יותר עקב הקשיים הנובעים ממאפייני הלכות. גם הורה אשר הצליח לארגן את סדר יומו כאחראי לעצמו, עלול לחוות קשיים ניכרים עם התפתחות הצורך לדאוג לאחרים. הדרישה לטיפול בילדים, תוך שימוש בתקשורת מילולית ולא מילולית עם בן הזוג והילדים, מצריכים יכולת התארגנות ותפקודים ניהוליים ברמה גבוהה, ולרוב ההורים עם לקויות למידה ו-ADHD משימה זו קשה מאוד (דהן וצדוק, 2012).

ה. **התמודדות עם חיי הזוגיות:** בכל משפחה צעירה צפויים קונפליקטים עם בני זוג סביב דחק המתעורר מסיבות שונות, ובעיקר עם הצטרפות ילד למשפחה. קשיים אלו מועצמים אצל צעירים עם לקויות למידה והפרעות קשב. עינת תיארה בספרה: "יש הרבה דברים בלקויות שמפריעים מאוד לזוגיות... ראשית ההתנהלות בבית. הניקיון, השמירה על הסדר, כל נושא הקניות [...] יש לי בעיית ארגון וזה מתבטא ראשית בשמירה על הסדר... תוך זמן קצר הכול נערם בבלגן, ואז נוצרים חיכוכים או מאבקים עם בת זוגי שמתרעמת על כך" (עינת, 2011, עמ' 115).

ו. **תחושת בידוד חברתי:** ההורות הצעירה, המחייבת שהות של שעות רבות עם התינוק, והקושי בהתארגנות עלולים להחליש את היכולת ליצור ולשמר קשרים חברתיים ובמקביל – להגביר את תחושת הבדידות. ליוולין ומקקונל מצאו כי מרבית האמהות עם לקויות למידה מתקשות לקיים קשרים תומכים עם חברים ושכנים (2002, Llewellyn & McConnel). תחושת הבדידות והקושי בשימור קשרים חברתיים לאורך זמן יכולים לבוא לידי ביטוי הן בקרב אמהות והן בקרב אבות. כך לדוגמה ל', אב פעיל במרכז "ניצן הורים", נמנע, עם הצטרפות המשפחה למרכז, להגיע למפגשים קבוצתיים. לאחר ששוכנע לנסות ולהצטרף לקבוצת האבות, אמר: "לא ידעתי שיש עוד אנשים כמוני... נעים לי להגיע לקבוצה ולהעביר זמן עם חברים".

לסיכום, הקשיים המשקפים את מאפייני הלכות מועצמים בהיעדר מקורות תמיכה. נוצר מצב שבו הורים עם לקויות למידה, אשר בעבר נעזרו במסגרות פורמליות תומכות, עלולים להתמודד עם קשיים אלו ללא נגישות לאנשי מקצוע שיסייעו להם באתגרים אישיים, זוגיים ומשפחתיים.

התמודדות ומקורות תמיכה

להיות הורה עם לקויות למידה, לקויות למידה מורכבות או קשיי קשב וריכוז הוא אתגר, המחייב מחד גיסא מודעות להשפעת הלכות, ומאידך גיסא – קבלת תמיכה מותאמת לסוג הלכות. ברם הלקויות עצמן יכולות להוות לעתים מקור לכוחות ומשאבים אישיים בתפקוד ההורי. הורה עם ADHD יכול לגרום להנאה רבה ולהיות מקור ללמידה לילדו בהיותו אנרגטי וחדור התלהבות ורצון למשחק. בו-זמנית, אותו הורה עלול להתקשות במשימות הוריות, כגון האכלת התינוק, והכנת שיעורי בית עם ילד בוגר יותר (Weiss, Hechtman & Weiss, 2000). כך במחקר שהשווה אמהות עם ADHD וללא הפרעה זו, נמצא כי הקשיים סביב התפקוד ההורי והפנמת אותם קשיים משמעותיים הרבה יותר בקרב אמהות עם הפרעת קשב וריכוז (Babinski et al., 2012).

להורים עם לקויות למידה מורכבות יש צורך בתמיכה רב-ממדית בקהילה. תמיכה זו ניתנת להם באמצעות תכניות התערבות, הכוללות קורסים קבוצתיים מותאמים בנושאי הורות, וכן עומד לרשותם צוות רב-מקצועי הנותן שירות מותאם לצורכי המשפחות (James, 2010). המודעות לצרכים הייחודיים של הורים עם לקויות למידה החלה להתפתח רק בשנים האחרונות, וקיים צורך בהרחבת ההתייחסות המחקרית והקלינית לנושא. התפתחות גוף ידע מותאם בתחום זה, כדוגמת "ניצן הורים", יאפשר התאמה של התמיכות הנדרשות מתוך מודעות, הבנה והכלה של אתגרי ההורות הייחודיים.

"ניצן הורים" – מודל מתפתח להדרכה ולהעצמה של הורים עם ליקויי למידה

הרציונל שעליו מבוססת תכנית העבודה הוא כי התערבות בקרב הורים לילדים צעירים היא משמעותית, שכן יש בה השלכות מרחיקות לכת עבור שני דורות – הורים וילדיהם. מודל העבודה מבוסס על מתן ידע ופיתוח כישורים ומיומנויות, לצד העצמה של משאבים אישיים והגברת תחושת המסוגלות ההורית. העצמה, הכלה והגשה מותאמת עשויות לקדם את התפקוד המסתגל של ההורים, להגדיל את הסיכוי להתפתחות תקינה של הילדים ולהפחית מצבי סיכון.

עקרונות מנחים

מודל העבודה במסגרת הגישה המערכתית מבוסס על ההנחה כי ניתן לבסס שינוי כאשר בעלי העניין שותפים לתהליך. בהנחה כי בשל הקשיים של ההורים עם לקויות

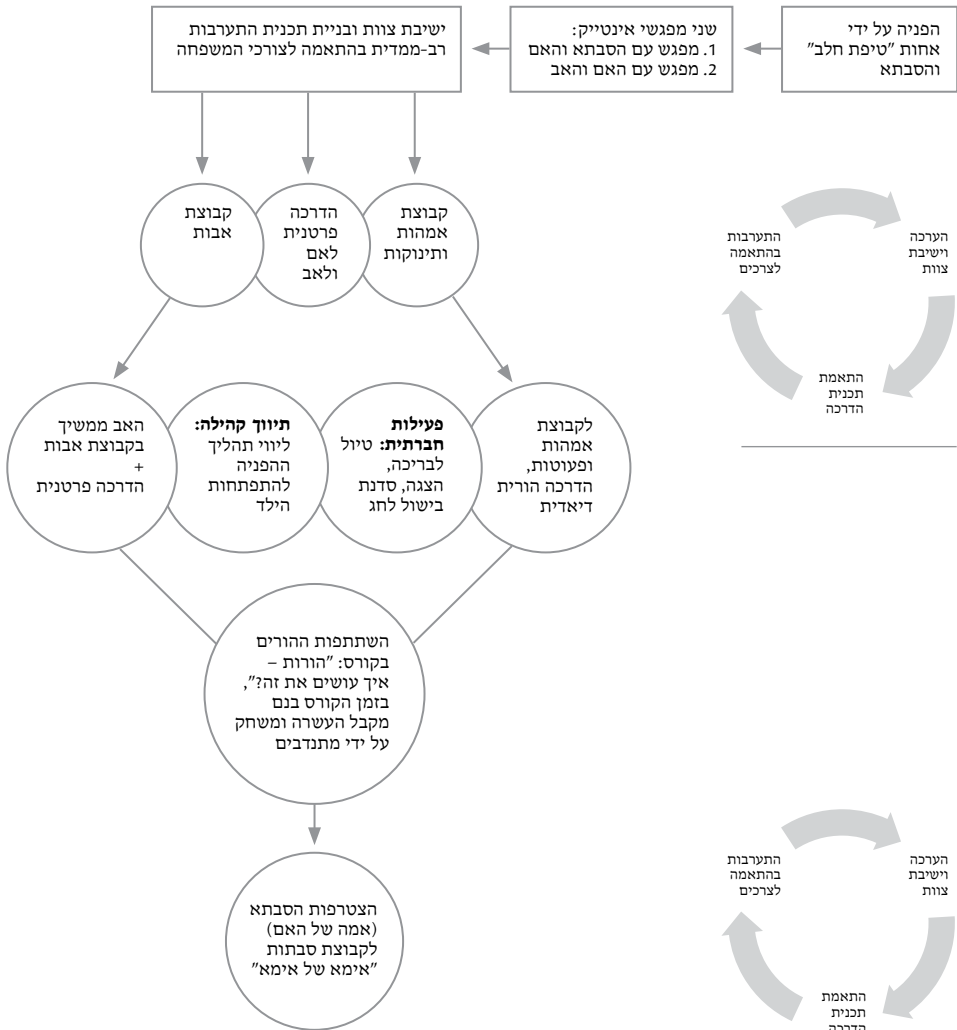
הלמידה, המשפחה המורחבת מעורבת בהתנהלות המשפחה הצעירה, מתוכננות התערבויות רב-דוריות. פעילות המרכז מאפשרת למשפחה השתתפות במגוון סדנאות והדרכות פרטניות, דיאדיות וקבוצתיות, על פי הצרכים, מבנה המשפחה והבחירה האישית. כמו כן, מודגשת תחושת שייכות ופיתוח קשרים חברתיים במסגרת המרכז, הפועל כמרכז הדרכה אינטראקטיבי, רב-תחומי ומקצועי, ובו-זמנית יוצר סביבה דמוית הסביבה הביתית. במרכז ההורים נהנים ממפגשים חברתיים, החלפת חוויות וזמן משפחתי, בליווי צוות מקצועי תומך, מסייע ומתווך.

כאמור, אוכלוסיית היעד של המרכז היא הורים עם לקויות למידה (הן בשלבי ההיריון והן עם ילדים בגיל הרך), ילדיהם וסבים וסבתות. המרכז הוא בעל אוריינטציה שיקומית ומצוי בתהליך מתמשך של מיפוי צרכים, המאפשר להתאים את אופי התמיכה לצורכי המשפחות. מיפוי הצרכים נעשה בשתי דרכים: האחת – דרך אינטראקציה בין-אישית (מפגשי אינטייק, שאלונים, דיווח משפחתי, דיווח של גורמים מפנים בקהילה וכו'), והשנייה – באמצעות הערכת צרכים של המשפחה. התהליך מתבסס על מודל Person-Occupation-Environment (Baum, Bass-Haugen & Christiansen, 2001; Reitz & Scaffa, 2005) וכולל שאלון איתור צרכים – Occupational Self Assessment (Baron, Kielhofner, Iyenger, Goldhammer & Wolenski, 2006). בבחינת הצרכים של המשפחות הנמצאות במרכז נמצא כי הן זקוקות לטיפוח אישי (PADL – Personal Activity of Daily Living), לעזרה במיומנויות הקשורות לניהול כספים, ארגון הבית, לימודים, עבודה ופנאי (IADL – Instrumental ADL), ולמסגרת השתייכות חברתית, לחיזוק מיומנויות תקשורת ותרגול ידע שימושי בנושאי הורות מגוונים.

תיאור מקרה – התערבות מותאמת למשפחה

למרכז הגיעו הורים לתינוק בן חמישה חודשים, באמצע שנות העשרים שלהם. הם הופנו על ידי אחות "טיפת חלב" הנמצאת בקשרי עבודה עם המרכז, בעידוד משמעותי ונמרץ של הסבתא (אמה של האם). האחות הפנתה את ההורים עקב קשיי תפקוד של שניהם, שכן האם היא עם לקויות למידה וקשיים רגשיים, והאב – עם לקויות למידה מורכבות. קיימת תמיכה של המשפחה המורחבת. האיור מתאר התערבות, שנקבעה לאחר שני מפגשי היכרות (הראשון בליווי הסבתא, והשני עם שני ההורים, כולל תצפית על ילדם) ושיחה עם הגורם המפנה (אחות "טיפת חלב"), ונמשכה כשנה וחצי. ההתערבות לוותה בהערכה מעצבת במסגרת ישיבות הצוות בהתאם למורכבות המקרה, קרי, מסוגלות נמוכה של שני ההורים ומרחק פיזי (הגיעו מעיר מרוחקת), ועם זאת – תמיכה של משפחת המקור. מצאנו כי נדרשת הדרכה הורית אשר תכלול גם התנסות דיאדית, ליווי ותמיכה לסבתא המעורבת ותמיכה לאב במסגרת קבוצתית. בהתאם לכך נבנתה בהדרגה ההתערבות – תמיכה בהורים ותמיכה בסבתא בהמשך. בעת כתיבת המאמר ההורים עדיין חברים במרכז. בנם הפעוט אובחן ב"התפתחות הילד" וישולב בשנת הלימודים הבאה בגן לילדים בעלי צרכים מיוחדים.

איור 1: התערבות מותאמת למשפחה



סיכום

מטרת מאמר זה הייתה להציג מודל המתמקד בצורכי הורים עם לקויות למידה על הרצף הרחב. לאוכלוסיית הורים זו יש צורך במודל מותאם לצרכיה, תוך מתן התייחסות מיוחדת למערכות רב-דוריות – ההורים, ילדיהם והמשפחה המורחבת (סבים וסבתות, אחים ועוד) – ככאלו המשפיעות ומושפעות בו-זמנית. המאמר מתאר את האתגרים העומדים מול ההורה בעל לקויות הלמידה ואת המורכבות במושג "להיות הורה עם לקויות למידה". הצורך בתמיכה רציפה בהורים עם לקויות למידה לאורך מעגל החיים עדיין לא הופנם דיו: הורים אלו עלולים להיות "הורים שקופים" בקהילה; כמו כן אין מענה תאורטי להורים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז

על פני הרצף הרחב של לקויות אלו, למעט ידע מחקרי מועט, וזאת על אף הקשיים המורכבים שעמם מתמודדים הם וילדיהם. הורים אלו "נופלים בין הכיסאות" בשל היעדר הנראות, בשל החוסר באבחונים מהעבר (שלא כמו היום, רבים מהאוכלוסייה הבוגרת לא אובחנו בילדותם), ובשל הקשיים שלהם להיאבק על זכויותיהם, לעתים בתנאים של היעדר יכולת ומידע, הסתרה ובושה. הורים אלו נדרשים לעתים קרובות לסיוע בקבלת ידע, מיומנויות וכלים, אשר יאפשרו להם לבצע סגור עצמי, כלומר לעמוד על זכויותיהם ולהביע את צורכיהם. מודל העבודה המתואר במאמר נבנה בהתאמה לצורכי ההורים ומציע מענה דרך העצמה תפקודית, לצד התייחסות לצרכים רגשיים וחברתיים. ההדרכה במקום שבו קיימת תחושת בית ושייכות מגבירה את המוטיבציה הפנימית של הצעירים, וכך מתאפשרים למידה יעילה, העצמה וסיפוק של צרכים מידיים ועתידיים. קיימת חשיבות לתהליך שבו הצוות הרב-מקצועי הקבוע יחד עם המשפחות הפעילות במרכז מהווים רשת מקצועית ורשת חברתית פעילה והמשכית במסע ההתפתחות ההורי והאישי.

אסיים בציטוט אשר נכתב על ידי אחת האמהות החברה ב"ניצן הורים" הרצליה, בדף הפייסבוק של "ניצן הורים" כרמיאל (מרכז חדש נוסף שנפתח): "אני אחת מני רבות מהאימהות הנעזרות במרכז ניצן הורים הרצליה. מברכת ומזמינה את אימהות כרמיאל להצטרף למשפחת ניצן הורים, כי ניצן הורים הוא לא רק מרכז המסייע להורים, הוא ממש משפחה ובית".

לפרטים על "ניצן הורים", היכנסו לאתר "ניצן": israel.org.il-www.nitzan ובקשו בחיפוש "ניצן הורים".

מקורות

- דהן, א' וצדוק, א' (2012). **מלקות לחרות: מבט אישי ומקצועי על ליקוי למידה והפרעת קשב וריכוז.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, ע' (2011). **וכשאני לעצמי, מה אני? זוגיות והורות של מבוגרים עם ליקוי למידה.** תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- Babinski, D. E., William, E., Pelham, W. E., Molina, B. S. G., Gnagy, E. M. G., Waschbusch, D. A., et al. (2012). Maternal ADHD, parenting, and psychopathology among mothers of adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 15*, 1-11.
- Baron, K., Kielhofner, G., Iyenger, A., Goldhammer, V., & Wolenski, J. (2006). *The Occupational Self Assessment* (version 2.2). Chicago: Model of Human Occupation Clearinghouse.
- Baum, C. M., Bass-Haugen, J., & Christiansen, C. H. (2005). Person-environment-occupation-performance: A model for planning interventions for individuals and organizations. In C. H. Christiansen., C. M. Baum., & J. Bass-Haugen (Eds.), *Occupational therapy: Performance, participation, and well-being* (3rd ed., pp. 372-385). Thorofare, NJ: Slack Incorporated.
- James, N. (2010). Supporting parents with a learning disability. *Learning Disability Practice, 13*(2), 12-17.

- Llewellyn, G., & McConnell, D. (2002). Mothers with learning difficulties and their support networks. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 17–34. Retrieved 17 March, 2012, from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2788.2002.00347.x/pdf>
- Lyytinen, P., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2003). The play and language behavior of mothers with and without dyslexia and its association to their toddlers' language development. *Journal of Learning Disabilities*, 36(1), 74–86.
- Mokrova, I., O'Brien, M., Calkins, S., & Keane, S. (2010). Parental ADHD symptomology and ineffective parenting: The connecting link of home chaos. *Parenting Science and Practice*, 10, 119–135.
- Reitz, S. M., & Scaffa, M. E. (2001). Theoretical frameworks for community-based practice. In M. E. Scaffa (Ed), *Occupational therapy in community based setting* (pp.51–84). Philadelphia, PA: F.A. Davis Company.
- Stansfield, J. (2011). Parents with learning disabilities and speech and language therapy: A service evaluation of referrals and episodes of care. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 169–176.
- Weiss, M., Hechtman, L., & Weiss, G. (2000). ADHD in parents. *Child Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1059–1061.

לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד

יהודית אל-דור

*“אדם טובע כמה מטבעות בחותם אחד וכולן דומין זה לזה,
אבל הקדוש ברוך הוא טובע כל אדם בחותמו של אדם
הראשון ואין אחד מהן דומה לחברו”*
(חז”ל, מסכת סנהדרין)

תקציר

תלמידים עם לקויות למידה מתמודדים עם קשיים בתהליך התפתחותם ובמהלך לימודיהם במערכת החינוך. הקשיים באים לידי ביטוי בהיבטים לימודיים, בצד קשיים בתחומים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים. לקות הלמידה משליכה על התפתחותם התקינה של תלמידים ועל מיצוי יכולותיהם המגוונות כבר בשלבי חינוך מוקדמים; זאת משום שנוסף על הקשיים הלימודיים, היא נוטה לספוח אליה מכלול של קשיים נוספים, ההופכים את הבעיה לרב-ממדית, כזו הנוגעת לכל תחומי החיים – החברתיים, הרגשיים וההתנהגותיים.

לפיכך, תפקיד מערכת החינוך להבטיח את קיומם של תנאים מיטביים להתפתחות תקינה של תלמידים עם לקויות למידה, מתוך האמונה בערך השונות ומתוך השאיפה לאפשר לכל תלמיד הזדמנות שווה למימוש יכולתו. על כן, מדיניות משרד החינוך מכוונת ליצירת מענים מעשיים המותאמים לתלמידים, הן בתחומי הלמידה והן בהיבט הרגשי-חברתי.

המאמר משרטט את תמונת המצב של מדיניות משרד החינוך לאור התפתחות הידע המחקרי והמעשי בתחום לקויות הלמידה בשנים האחרונות ומציב קווי מתאר לעיצוב מדיניות עתידית, בהתייחס להשלכות החוק לזכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות העל-תיכוניים (כנסת ישראל, 2008), ותוך התבססות על השינויים המקצועיים שפורסמו על ידי האגודה הפסיכיאטרית האמריקנית במאי 2013 ב-DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). קווי מתאר אלו מהווים בסיס לעבודתה של ועדה מקצועית שמונתה על ידי שר החינוך והמנהלת הכללית של המשרד, לקביעת עקרונות בסיס לבניית תשתית למדיניות עתידית בתחום לקויות למידה.

מילות מפתח: תכניות התערבות, מודל התערבות התפתחותי-מניעתי, התאמות בדרכי הוראה והיבחנות, DSM-5, מסמך התאמות, חקיקה

מבוא

לקות למידה היא הלכות בעלת השכיחות הגבוהה ביותר במערכת החינוך. הספרות המקצועית אומדת את מספרם של התלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל בכ-10% מכלל התלמידים, אך בשל ייחוס מרבית קשיי הלמידה לתופעת לקות הלמידה, רווחת בציבור ההנחה כי התופעה היא רחבה הרבה יותר. כמו כן, יותר ויותר תלמידים מאובחנים כבעלי הפרעת קשב, מה שמגדיל עוד יותר את אומדן התלמידים הנכללים בקטגוריה של לקויות למידה. עדויות מהשדה אכן מצביעות על מספר גבוה יותר של תלמידים שיש להם קשיים בתפקוד הלימודי, אך אלו אינם נובעים בהכרח מלקות למידה.

המידע על מספר התלמידים עם לקויות למידה בישראל נסמך היום על מספר מקבלי ההתאמות בדרכי היבחנות בבחינות הבגרות, שכן זה המידע היחיד שדרכו ניתן לאמוד בשלב זה את היקף התופעה בארץ. חשוב להדגיש כי יש לבחון את הנתון בזהירות, שכן גם מידע זה הוא חלקי; זאת כיוון שהוא כולל רק את התלמידים שהגישו בקשות להתאמות, ומאידך גיסא הוא כולל גם מקבלי התאמות שלא בגין לקויות למידה.

מדרג ההתאמות ואופני הזכאות לקבלתם נקבעו בשנת 2003 ופורסמו בהוראות קבע של חוזר מנכ"ל, "התאמות בדרכי היבחנות לנבחנים בעלי לקויות למידה אינטרניים ואקסטרניים תשס"ד" (משרד החינוך והתרבות, 2003). בחוזר זה נקבע הליך מסודר לבדיקת הזכאות להתאמות בדרכי היבחנות בבחינות הבגרות ונקבעה אבחנה ברורה בין שתי קבוצות של זכאים להתאמות אלו: הקבוצה האחת זכאית לקבלת התאמות על פי החלטת בית הספר (התאמות שאינן משנות את המהות הנמדדת של הבחינה). בקבוצה זו נכללים היום גם תלמידים שאין ודאות כי הקשיים שלהם נובעים מלקות למידה; הקבוצה השנייה זכאית לקבלת התאמות על פי החלטה חיצונית לבית הספר. הזכאות נקבעת על בסיס המלצת בית הספר והמסמכים המקצועיים המוגשים לאנשי מקצוע בתחום לקויות הלמידה. על בסיס אבחנה זו ניתן לדייק יותר במספר התלמידים בעלי לקויות הלמידה. אף שהיקף מקבלי ההתאמות בשתי הקבוצות שונה מאוד, יש לציין כי בשתייהן חלה עלייה במהלך עשר השנים האחרונות, מאז הופעל הליך הבדיקה לזכאות להתאמות.

בקרוב הקבוצה הראשונה (התאמות על פי החלטת בית הספר) חלה עלייה **תלולה**. אחוז מקבלי ההתאמות בקבוצה זו בשנת 2013 עמד על 38%. בקרב הקבוצה השנייה (התאמות על בסיס בדיקה חיצונית לבית הספר) חלה במהלך השנים עלייה **הדרגתית ומתונה** – מ-4% מקבלי התאמות בשנת 2004 ל-7.5% בשנת 2013 (נתונים הנמצאים בהלימה לעלייה במדינות המערב).

שימוש לא זהיר בנתונים משליך על הנטייה לכלול תחת כותרת "לקות למידה" את כל הקשיים התפקודיים של התלמידים. הכללה זו מקשה על יישום המדיניות הפסיכו-חינוכית המותאמת הנדרשת לתלמידים עם לקויות הלמידה. לשימוש לא זהיר זה השלכות ציבוריות רחבות גם מעבר למערכת החינוכית – במערכת הצבאית, במערכת ההשכלה הגבוהה ובמערך התעסוקה.

לקות למידה במפגש עם בית הספר

הידע המחקרי מדגיש את הזיקה של הסביבה החינוכית לאופן ההתמודדות של התלמיד בלמידה ולהצלחתו במשימות החברתיות והתפקודיות לאורך שלבי ההתפתחות, שכן בית הספר מהווה עבור התלמיד שדה למידה מתמשך של מיומנויות וכישורים, "מעבדה" להתנסות במגוון התמודדויות, מרחב לביטוי יכולות וכן ניסוי להתמודדות עם כישלונות והצלחות; כל זאת בצד ההזדמנות של הצוות החינוכי "להיות שם" עבור התלמיד, כרשת תמיכה מגנה ומעצימה. לכל אלו השפעה על התפתחות תקינה של הדימוי העצמי של התלמיד לקוי הלמידה, על חוסנו הנפשי (AI- Yagon, 2012; AI- Yagon & Mikulincer, 2004- Yagon & Margalit, 2006; AI בחיים (Raskind, Goldberg, Higgins & Herman, 2003).

לפיכך, ניתן לראות את בית הספר כחוליה מכרעת בעיצוב התוצרים הפסיכולוגיים והלימודיים של תלמידים עם לקויות למידה, המסבירים במידה רבה את ההבדל בין תלמידים עם לקויות למידה שהצליחו להגיע לתארים אקדמיים גבוהים ועוסקים במקצועות יוקרתיים, ובין תלמידים המתקשים להשלים את לימודיהם ולהשתלב במקצועות ההולמים את יכולותיהם האינטלקטואליות.

כוחו של בית הספר כמערכת בעלת עצמה בעיצוב חוסנו הנפשי של תלמיד עם לקות למידה ובקידומו למסלול ההצלחה נבנה בתהליכים מורכבים, מקיפים וארוכי טווח. תהליכים אלו נשענים על אבני הבסיס המהוות כמצרף את בסיס האקלים החינוכי- ערכי ומבטאות את התרבות הארגונית (אל-דור ודשבסקי, 1998). בין אבני הבסיס ניתן לזהות את הבאות:

אבן בסיס אידאולוגית – מייצגת השקפת עולם המאותתת על עמדת בית הספר כלפי הלקות ומנחה את פעילותו החינוכית. השקפת העולם מבטאת את האופן שבו כל פרט במערכת תופס את אחריותו ליצירת סביבה שבה מתאפשר לכל תלמיד עם לקות למידה שוויון הזדמנות להצלחה בלמידה. בתוך כך, בולטת חשיבות תפיסת העולם של המנהיגות החינוכית בהעברת מסרים גלויים וסמויים כלפי תלמידים עם לקות למידה, תפיסה המשפיעה על גישת הצוות החינוכי כולו והתנהגותו.

אבן בסיס ארגונית – מכוונת לבניית אסטרטגיה ניהולית ויצירת מבנים ליישום השקפת העולם והתפיסה החינוכית. אסטרטגיה המבוססת על תפיסה רב-ממדית, שכוללת עבודה משותפת של צוותים רב-מקצועיים הפועלים באופן שיטתי לבניית תהליכי איתור ולבניית מערכות סיוע מובנות בתוך הכיתה ומחוצה לה, תבטיח **מעקב צמוד אחרי התקדמות התלמיד ואיתור מוקדם של קשיים**.

אבן בסיס מקצועית – הבניה מעשית של הידע הנדרש בבית הספר לקידום תלמיד עם לקות למידה, הכוללת התמקצעות של הצוותים החינוכיים. ההתמקצעות כוללת שימוש בכלים מקצועיים לאיתור מוקדם של תלמידים בעלי לקויות למידה, הכשרת המורים בדרכי הוראה מותאמות, הכשרת אנשי מקצוע בתחום לקויות למידה ושימוש בטכנולוגיות סיוע ובאסטרטגיות עוקפות לקות.

אבן בסיס של יחסים – מערכת היחסים שהמורים מקיימים עם תלמידים עם לקות למידה. משתנה זה נמצא במחקר המשתנה היציב לאורך השנים המסביר הצלחה או כישלון של תלמידים עם לקויות למידה. הוא כולל יחסי אמון, אכפתיות, דאגה, הבנה בין מורה ותלמיד וקיום דיאלוג פתוח ומתמשך.

אבן בסיס של תמיכה והעצמה – פיתוח תחושת ערך עצמי ומסוגלות אצל כל תלמיד לקוי למידה ואצל כל מורה המתמודד עם אתגר הלקות.

לכל אחת מאבני הבסיס האלו תפקיד ביצירת סביבה המאפשרת הצלחה רגשית ולימודית לתלמידים עם לקויות למידה, אך רק שילובם מבטיח כי בית ספר יצליח לבנות מערך שלם שיאיר את אבני הדרך להצלחה של כל תלמיד לקוי למידה. תפיסת זו של בית הספר כחוליה מכרעת בדרך להצלחת התלמיד עם לקות הלמידה או לכישלוננו היא הבסיס למדיניות משרד החינוך בשנים האחרונות, והיא חשובה במיוחד בשל המפגש הפרדוקסלי המתקיים בין המבנה האחיד של מערכת החינוך, המושתתת על תהליכי עבודה הומוגניים, ובין המציאות, המצביעה על שונות רבה בקרב התלמידים הלומדים בה.

על מנת להבין את מדיניות מערכת החינוך בעשור האחרון כלפי שונות התלמידים בכלל וכלפי התלמידים עם לקויות הלמידה בפרט, אסקור להלן את התפתחות השינוי התודעתי בקשר לתופעת הלקות שחל במהלך השנים במערכת **החינוך** (אל-דור, 2008).

מדיניות מערכת החינוך – מבט התפתחותי

שנות השישים – מדיניות ההדרה

עד אמצע שנות השישים, בטרם הוטבע המונח "לקות למידה" (Learning Disability), האחריות לקשיים הלימודיים ולכישלון הלימודי הוטלו על התלמיד והוריו. הילדים, שהתקשו ברכישת מיומנויות היסוד של כתיבה, קריאה וחשבון, הואשמו בעצלנות, אי-אכפתיות, חוסר מוטיבציה וחוסר יכולת. במקביל נטען כלפי ההורים כי אינם "משקיעים" בילדיהם, או אף מזניחים אותם, ועל כן הם נכשלים. מערכת החינוך הרגילה נמנעה מלקיחת אחריות על תלמידים אלו, ורבים מהם נשרו או הונשרו מבית הספר, או לחלופין הועברו למסגרות החינוך המיוחד.

שנות השבעים – מדיניות ההקלות

בשנות השבעים, כאשר זוהו הקשיים ברכישת שפה אצל ילדים כמגבלה תפיסתית הנובעת מדיספונקציה נוירולוגית מולדת, התבססה הגישה הטיפולית כלפי ילדים אלה על המודל הרפואי-מדעי, שראה בהם "חולים", שתפקיד המערכת לרפאם. מרבית צורות ה"ריפוי" במערכת החינוך התבססו על תגבורים בהוראה מחד גיסא, ומאידיך גיסא על זכאות ל"הקלות", לנוכח חולשתם. באותם ימים די היה בכך שמחנך הכיתה או היועצת החינוכית כתבו כי "נראה שהתלמיד סובל מלקות למידה", על מנת שיפטר

את התלמיד ממקצועות לימוד מסוימים ומדרישות לימודיות מורכבות. כך תפסה מערכת החינוך את עצמה כ"מתחשבת" בילדים אלה, כלומר כמערכת רַאקטיבית המגיבה לצורך של התלמיד או לפנייה מצדו.

שנות השמונים – מדיניות שוויון ההזדמנויות

בשנות השמונים, עם התפתחות המחקר בנושא לקוויות למידה, הושגה ההבנה שהתלמידים עם ליקויי הלמידה ניחנו, בצד הליקויים הספציפיים, ביכולות תקינות ואף למעלה מכך. כמו כן אומצו התפיסות ההומניסטיות, המדברות על שונות כערך ועל הצורך במתן הזדמנות שווה לכל אדם להצליח ולמצות את עצמו בדרכו. בעקבות זאת חלה התערורות אינטנסיבית בקרב ציבור ההורים בישראל, והם דרשו ממערכת החינוך להעלות את נושא לקוויות הלמידה על סדר יומה. דרישה זו, שהחלה מיזמות של הורים לתלמידים לקויי למידה, קיבלה חיזוק מהחוגים החברתיים הפועלים למען שוויון ונגישות לאנשים עם מוגבלויות. כמו כן התחזקה הציפייה כי מערכת החינוך תגביר את רמת ההנגשה להצלחה בלמידה של התלמידים עם לקוויות הלמידה ותגדיל את שיעור התלמידים אשר יקבלו הזדמנות שווה בתוך מערכת החינוך הרגילה (ולא במסגרות חינוך מיוחדות).

בה-בעת, כאשר הידע בנושא אבחון תלמידים עם לקוויות למידה הלך והצטבר, ואנשי מקצוע כפסיכולוגים, נוירולוגים ומאבחנים דידיקטיים פיתחו מומחיות באבחון, נדרשו ילדים אלה לספק אבחונים על מנת ליהנות מה"זכאות" להקלות. כך הניחה מערכת החינוך את התשתית ל"תעשיית האבחונים", והאבחון עצמו הפך להיות האסמכתה הבלעדית למתן הקלות. האחריות לביצוע האבחון ולקבלת ההקלות בעת בחינות הברורות נותרה בידי התלמיד ומשפחתו.

שנות התשעים – מדיניות אחריותיות

שנות התשעים אופיינו במעבר של מדיניות פרוצדורלית למדיניות חינוכית-פדגוגית, שמטרתה לא רק "לפתור" את בעיית התלמיד, אלא להניע שינוי בתרבות הארגונית-חינוכית של בתי הספר, כך שבית הספר יתאים עצמו בכל הנושאים הארגוניים והתהליכיים החינוכיים לתלמידים עם לקוויות למידה.

שני ביטויים מרכזיים היוו ביטוי לכך: הביטוי הראשון היה מינויה של ועדה לבחינת סוגיית מיצוי יכולתם של תלמידים בעלי לקוויות למידה. ועדה זו מונתה בשנת 1996 על ידי שר החינוך והתרבות דאז (זבולון המר ושר המדע זאב בגין). בכתב המינוי לחברי הוועדה נכתב: "הבסיס לעבודת הוועדה היא זכותו הטבעית של כל אדם לשוויון הזדמנות, וחובת החברה ליצור תנאים למימושה על יסוד מיצוי מלוא יכולתו של אדם".

ממצאי הוועדה, בראשות פרופ' מלכה מרגלית, שפורסמו בשנת 1997, שרטטו את קווי המתאר של מדיניות משרד החינוך. בדוח הוועדה הושם דגש על מרכיבי ההתמודדות – האישיים והמערכתיים – בקידום תלמידים עם לקוויות למידה: "מתוך

חיפוש מתמיד של דרכים לקידום הצלחתם של תלמידים בעל ליקוי למידה, ובחתימה להעצמה (empowerment) כללית, יחד עם הגברת יכולת הלומדים להתמודדות יעילה עם קשיים מובחנים, אין להתעלם מהעובדה כי במקרים רבים אין משמעותו של טיפול אפקטיבי עבורם – "ריפוי הלקות", אלא לימוד אסטרטגיות התמודדות" (מרגלית, 1997, עמ' 6).

הביטוי השני, ששיקף את מחויבות המדינה ליישום המלצות דו"ח ועדת מרגלית, היה הקמת גף לקוויות למידה, האחראי על עיצוב מדיניות משרד החינוך ועל היישום במערכת.

שנות האלפיים – מדיניות העצמה אישית ומערכתית

הבסיס האידאולוגי של מדיניות משרד החינוך בשנות האלפיים היה כי בכל תלמיד עם לקות למידה קיים פוטנציאל להצלחה, וחובת המדינה ליצור את התנאים למימוש: "ההסכמה כי הליקויים עומדים בבסיס הפגיעה בזכות תלמיד לשוויון בהזדמנויות החינוכיות וכי חובת המדינה והחברה, המכירה בזכויות הילד, ליצור את התנאים לשוויון הזדמנויות" (משרד החינוך והתרבות, 2003, עמ' 6). כך הובילה מערכת החינוך בשנים אלו מדיניות מערכתית חדשה, שכוונה ליישום תפיסה זו של יצירת תנאים לשוויון הזדמנויות המבוססת על מערך פדגוגי מותאם. יישום התפיסה כלל צורך בשינויים בשתי גזרות עבודה עיקריות – הציבורית והמקצועית. בגזרת העבודה של הציבור הרחב התקיים מהלך שנועד להגביר מודעות ולהנגיש את הידע לתופעת הלקות והשלכותיה. מהלך זה התרחש באמצעות כנסים וימי עיון, שימוש בתקשורת הכתובה והאלקטרונית, הקמת אתרים מקצועיים ופרסום חומר כתוב להורים בעברית, ערבית ורוסית (בינשטוק, 2006). הנגשה זו לקהל "מיצבה" מחדש את לקות הלמידה, חלק גדול מכך ניתן לייחס לשינוי בטרמינולוגיה מ"הקלות" ל"התאמות". לשינוי זה הייתה השפעה גדולה בהבנת התופעה וביחס לתלמידים עם לקוויות למידה. לא עוד תלמיד עצלן וחסר יכולת, אלא תלמיד שבצד קשייו, ניחן ביכולות ויכול לנהל את חייו בהצלחה עם הלקות. תפיסה זו השפיעה גם על גזרת העבודה המקצועית, להסתכלות מחודשת על קשיי התלמידים ועל הצורך ביצירת מענים מערכתיים שיתמקדו בחיזוק מקורות הכוח שלהם, יחד עם הבנת הקשיים. נוסף על כך, המערכת החינוכית כולה התגייסה ליישום המדיניות בעבודה משותפת של צוותים מכל אגפי המשרד – הפדגוגיים והמנהלתיים, בכל רובדי הניהול במערכת החינוך – מרמת מטה, דרך ועדות מחוזיות ועד לוועדות רב-מקצועיות בבתי הספר. בכל אחד מרובדי המערכת הוקם מבנה ארגוני של צוות רב-מקצועי שהיה אחראי לעיצוב המדיניות, לבניית תהליכים שוטפים ושיטתיים ליישום מדיניות זו ולבקרה על ביצועם.

במקביל התבצעו הכשרות של יועצים חינוכיים ופסיכולוגים חינוכיים, פותחו תכניות להכשרת צוותי הוראה באמצעות מדריכים של אגף לקוויות למידה ונוצרו מודלים שהתבססו על תהליכי איתור-התערבות-אבחון – הערכה לאורך הרצף הגילי.

בד בבד, תהליך יישום המדיניות הציף קשיים רבים של המערכת המקצועית והמערכת הבית ספרית. קשיים אלו נבעו ממחסור באנשי מקצוע בעלי ידע עדכני בתחום, חוסר מודעות וידע מעשי בקרב המורים, מחסור של המורה בזמן להיכרות עם תהליכי הלמידה של התלמיד, חוסר הלימה בין מובנות המערכת והגמישות הנדרשת למתן מענים מותאמים וחוסר במשאבים. קשיים אלו התעצמו בשל הלחץ הגובר של ההורים לקבלת זכאות להתאמות בדרכי היבחנות בכל רמות הגיל והכבידו על מהלך יישום התנאים ליצירת שוויון הזדמנויות שעמד בבסיס השינוי.

עקרונות המדיניות החינוכית בשנות האלפיים

ארבעה צירים השלובים זה בזה יצרו את תשתית מדיניות המשרד בעשור האחרון (אל-דור, 2011):

א. **ציר הרצף ההתפתחותי** – המכוון ללוות את התלמיד לאורך שלבי החינוך, החל מן הגן ועד לסיום בית הספר התיכון, תוך איגום הידע הנצבר על התפתחות הילד עם הלקות ומעקב אחר תפקודו לאורך הרצף הגילי.

ב. **ציר הרצף הטיפולי** – הכולל תהליכי איתור, ביצוע התערבות פסיכו-פדגוגית, תהליכי מעקב וביצוע אבחון מקצועי. תהליכי האיתור נועדו להגביר את יכולת הצוות החינוכי בבית הספר לאתר תלמידים שיש לגביהם חשד ללקות למידה, בשלבי התפתחות מוקדמים. שלב ההתערבות הפסיכו-פדגוגית כולל קיום התערבויות פרטניות וקבוצתיות לשיפור התפקוד הלימודי של התלמידים שזוהו כמועמדים לסיכון תפקודי. שלב האבחון המקצועי נועד לזהות את המנגנונים שבבסיס הקושי של תלמידים שתכניות ההתערבות לא סייעו להם, במטרה לבנות עבורם מערך טיפולי מותאם.

ג. **המורה כמומחה בתהליכי הלמידה** – ציר זה פותח כסיוע למורים בביצוע התאמות בדרכי ההוראה ובדרכי ההיבחנות שיהלמו את צורכי התלמיד. יישום התאמה ספציפית לתלמיד נשען על היכרות המורים את התלמידים במצבי הלמידה ובמשימות הקשורות בהתנהלותם בשיעור, וכן על היכרותם עם טיב ידיעותיהם ועם התנהלותם במשימות הקשורות בהבעת הידע (Peer, 2004); על כן יש לציידם בידע ובכלים ליישום (Vaughn & Fuchs, 2003).

ד. **מורה כמבוגר משמעותי מן הבחינות הרגשית והלימודית** – ציר זה נשען על בסיס הגישה המיטבית (Cowen, 2000). הגישה המיטבית מתייחסת לתהליך הלמידה כאל אירוע המתרחש בתוך מרחב הקשר בין המורה והתלמיד. הנחת היסוד מתבססת על התפיסה הגורסת שהלמידה היא אירוע המוזן מהערוץ הרגשי ומהערוץ הדידקטי גם יחד. בתוך כך המורה הוא הדמות המשמעותית בתיווך הלמידה דרך שני ערוצים אלו. תגובות המורים וההערכות המילוליות והלא מילוליות שלהם משקפות עבור התלמיד את מידת הצלחתו בביצוע התפקוד, מפתחות את תחושת המסוגלות

שלו ומהוות את אבני הבניין העיקריות לעיצוב הדימוי שיש לו על עצמו ולבניית שאיפותיו, סקרנותו והמוטיבציה שלו ללמידה.

תכניות הכשרה והתערבות מערכתית

מודל העבודה שפיתח והוביל אגף לקויות למידה בעשור האחרון התבסס על ארבעת הצירים שצוינו לעיל וחייב שינוי בתהליכי עבודה מערכתיים, הן ברמת בית הספר והן ברמה המחוזית. בתי הספר נדרשו ליצור קהילה לומדת משותפת סביב לקויות הלמידה, בשל החשיבות של כל אחד מאנשי הצוות החינוכי בכל שלבי ההתערבות ולאורך הרצף הגילי והטיפול. בעיקר נדרשו לכך המורים בחטיבות העליונות, שכן הם חויבו לתת חוות דעת על תפקוד התלמיד, כבסיס למתן המלצה לקבלת התאמות בדרכי היבחנות. חוות דעת זו חייבה את המורים ללמוד על אופי הלקות והשלכותיה על ביצועיו של התלמיד. כך התרחבו מהלכי הכשרת המורים במפגש בין תחומי הדעת השונים ולקות הלמידה, בהנחיית מדריכי אגף לקויות למידה והמדריכים המקצועיים בתחומי הדעת. מהלכים אלו התאפשרו באמצעות הקשר בין אגף לקויות למידה והמזכירות הפדגוגית של משרד החינוך, האחראית על פיתוח והטמעת חומרי הלימוד. קשר זה הוליד את תכנית "משיקים", שפותחה על ידי שני לוי-שמעון וצוות מדריכות אגף לקויות למידה (לוי-שמעון, בדפוס). תכנית זו מכוונת להרחבת יכולתם של המורים ללמד את תחום הדעת שלהם באופן המותאם למגוון רחב של אופני למידה בכיתה הרגילה. הנחת היסוד של התכנית היא כי תהליך הלמידה מבוסס על תשתית רגשית וקוגניטיבית, וכי המורה הוא הדמות המשמעותית ביותר עבור התלמידים בחיזוק המיומנויות הרגשיות והדידקטיות.

במקביל, פותחו כמה תכניות לקידום הידע המקצועי של המורים לקידום תלמידים עם לקויות למידה. תכניות אלו פותחו והופעלו על ידי המשרד, בשיתוף גופים מקצועיים חוץ-משרדיים. בין התכניות הבולטות:

◀ **תכנית א.י.ל** (אני יכול להצליח) – תכנית רב-מערכתית, מבוססת מחקר, במודל אקולוגי-קהילתי המכוון ליצירת תנאים מערכתיים-הוליסטיים לקידום רגשי-לימודי של תלמידים עם לקויות למידה. התכנית פותחה על בסיס ידע מחקרי עדכני, תוך התאמתה לתנאי מערכת החינוך ולצורכי התלמידים והצוותים המקצועיים. היא פותחה על ידי ד"ר דפנה קופלמן-רובין, מנהלת היחידה ללקויות למידה וקשב במרכז הבינתחומי הרצליה, תוך שיתוף אינטר-דיסציפלינרי של אנשי מקצוע מתחומי האקדמיה, הרפואה, החינוך והפסיכולוגיה, ממרכז שניידר לרפואת ילדים, המוסד לביטוח לאומי ומשרד החינוך, על כל אגפיו. התכנית מבוססת על חיזוק גורמי החוסן של התלמיד וחיזוק המערכת החינוכית והמשפחתית, ומדגישה את המרכיבים הבאים: התמקצעות הצוות החינוכי והמקצועי בהבניית תהליכי איתור מוקדם של תלמידים עם לקויות למידה וזיהוי הקשיים התפקודיים שלהם, הכשרת הצוות לקיום תהליכי התערבות פסיכו-פדגוגיים, ליווי מחנך-חונך לתלמיד וביצוע אבחון מקצועי של המנגנונים הנמצאים בבסיס הלקות, בצד איתור גורמי החוסן. במחקרים מלווים נמצא כי התכנית שיפרה את תחושת המקצועיות

של הצוות החינוכי ואת עבודתו עם תלמידים עם לקוויות הלמידה והקשב, צמצמה נשירה מבית הספר (נוימן, נוימן וברלב קוטלר, 2013) ושיפרה את תפקודם הרגשי של התלמידים ואת נכונותם להשקיע מאמצים לימודיים (Kopelman-Rubin et al., 2012). כמו כן נמצא כי חלה עלייה מובהקת בתפיסת התלמיד את המורה כמבוגר משמעותי המספק הגנה ותמיכה (Brunstein Klomek et al., in press). תכנית א.י.ל מיושמת ב-20 חטיבות ביניים בשש רשויות מקומיות ועוברת תהליך התאמה לבתי ספר יסודיים.

◀ **מהו"ת** (מרכז העצמה ותובנה) – מודל עבודה ייחודי של התערבות רגשית-לימודית לקידום תלמידים בעלי לקוויות למידה והפרעות קשב, שפותח במכללת סמינר הקיבוצים ביזמת ד"ר נעמי וורמברנד, מנהלת מרכז דרך מהו"ת במכללה, ובהובלתה. מרכז מהו"ת הוא מרכז הקיים פיזית בתוך בית הספר, והוא פתוח וזמין לתלמידים בעלי לקוויות למידה בכל מהלך יום הלימודים, ומשמש להם "בית" לימודי ורגשי, המעניק תחושת שייכות. המרכז מנוהל על ידי איש מקצוע מומחה בתחום לקוויות למידה והפרעות קשב, ומלמדים בו מורים מתוך סגל בית הספר שהוכשרו לכך. הוא מהווה משענת מקצועית תומכת ורלוונטית להתמודדות השוטפת של כלל הצוות החינוכי והורי התלמידים. מודל העבודה מושתת על מחקרי הצלחה של בוגרים בעלי לקוויות למידה ועל מודל "אדם, עיסוק, סביבה" מתחום הריפוי בעיסוק. מכאן, שתוכני העבודה מתמקדים בתהליכי תובנה והתעצמות של כל השותפים לתהליכים החינוכיים, תהליכים המחזקים את החוסן, הביטחון והעצמאות של התלמידים ומקדמים את הישגיהם הלימודיים, החברתיים וההתנהגותיים, כמו גם מחזקים את תחושת המסוגלות של המורים וההורים. כיום פועלים 26 מרכזי מהו"ת ברחבי הארץ, באוכלוסיות מגוונות של החינוך הרגיל, החינוך הדתי, מסגרות של נוער בסיכון, פנימיות ויצ"ו ועוד. כל המרכזים מאוגדים ברשת של פיתוח מקצועי אינטנסיבי, המנוהלת על ידי מרכז דרך מהו"ת.

◀ **מאו"ר** – תכנית המבוססת על תכנית "נבטים", שפותחה על ידי פרופ' מיכל שני. התכנית המקורית הורחבה, והיא מוטמעת במערכת החינוך על ידי ד"ר חיה לשם, מפקחת באגף לקוויות למידה. תכנית זו בנויה ברוח מודל התגובה להתערבות (RTI) ומכשירה את המורים לאיתור תלמידים עם לקוויות למידה באמצעות שיח רב-מקצועי ולהרחבת הרפרטואר שלהם ביצירת מענים מותאמים בתחומי הלמידה. התכנית מופעלות ב-30 בתי ספר בארבע רשויות מקומיות, בשיתוף השירות הפסיכולוגי והרשויות המקומיות.

◀ **"לגעת מבעד לשריון"** – התכנית פותחה באגף ליקויי למידה, בשיתוף עמותת ההורים לתלמידים בעלי הפרעות קשב (עמותת "ביחד"). היא מיועדת לצוותי החינוך בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים ונכתבה בשפות העברית והערבית (צ'סנר ועמיתים, 2009). מטרת התכנית להגביר את מודעות הצוות החינוכי לתסמונת הפרעת הקשב ולחזק את כוחות ההתמודדות שלו עם הפרעה. היא חושפת בפני המורים את תופעת הפרעת הקשב והשלכותיה על תהליכי הלמידה וההתנהגות של התלמידים, מרחיבה את מגוון המענים הלימודיים

והרגשיים שניתן לסייע באמצעותם לתלמידים אלו בהתמודדותם הלימודית החברתית במסגרת הכיתתית ובעבודה בקבוצות קטנות, ומספקת כלים מעשיים לעבודה עם התלמידים וההורים. התכנית מוטמעת על ידי תמי אלבוחר-הובנה, מפקחת באגף לקוויות למידה והפרעות קשב, ומופעלת על ידי צוותי ניהול, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים ב-193 בתי ספר.

◀ **"מודל הבעתי-תמיכתי – טיפול קבוצתי לילדים"** – תכנית המיועדת לעבודה קבוצתית של תלמידים ואשר מזמנת להם אפשרויות לביטוי רגשי, להבנת החוויה של לקות למידה, להרחבת המודעות העצמית להשלכות הלקות על תפקודם ולהרחבת מיומנויות התמודדות יעילות. המודל התאורטי לעבודה מתבסס על עקרונות הטיפול הקבוצתי בילדים (שכטמן, 2002) ומכונה בספרות המקצועית "supportive expressive therapy". התכנית הטיפולית מתמקדת בביטוי עצמי רגשי בקבוצה, בתמיכה חברתית ובפיתוח מיומנויות קוגניטיביות לשליטה עצמית. התכנית פותחה על ידי פרופ' ציפורה שכטמן, והיא מועברת על ידי יועצות חינוכיות בבתי הספר, בהדרכת רות שיר ורות תווינה, מדריכות באגף לקוויות למידה. כיום פועלות קרוב ל-500 קבוצות תלמידים בבתי הספר. במקביל לקבוצות התלמידים מתקיימות קבוצות להורים במודל דומה. הקבוצות מודרכות על ידי יועצות חינוכיות בתחום הפרעות הקשב.

◀ **"סנגור עצמי"** – התכנית פותחה על ידי פרופ' לאה קוזמינסקי והופעלה בשיתוף מט"ח. תכנית זו מיועדת להעצמת יכולתו של התלמיד להשמיע את קולו על מנת להגן על זכויותיו ולדאוג להבטחת השירותים הנדרשים לקידומו (קוזמינסקי, 2004).

עבודה עם הורים

מתוך התפיסה של חיוניות שיתוף ההורים בתהליך ההתפתחותי והחינוכי של הילד (עינת, 2003), ובעקבות העבודה עם צוותי החינוך בבתי הספר בתכניות שהוזכרו לעיל, עלה הצורך בהרחבת מעטפת התמיכה של התלמידים עם לקוויות הלמידה לעבודה עם ההורים. על כן הורחבו התכניות בבתי הספר לעבודה עם ההורים. קוימו כנסים ומפגשים והוקמו קבוצות הורים בהנחיית היועצות החינוכיות. כמו כן נכתבו על ידי הצוותים המקצועיים באגף לקוויות למידה והפרעות קשב חוברות הדרכה ומידע להורים, "אם מישהו היה אומר לי..." ו"סולמות וחבלים" (אל-דור, לשם, אלבוחר-הובנה ושנער-קסל, 2013; בינשטוק, 2006).

מדיניות התאמות

מדיניות ההתאמות שיזם משרד החינוך ושהתפרסמה, כאמור, בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך והתרבות, 2003), התבססה על מודל הפער הכפול: פער משמעותי ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו על פי גילו ורמת כיתתו, ופער משמעותי בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין כישוריו האינטלקטואליים,

שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים. קיום פערים אלה היה הקריטריון המרכזי לאבחון לקוויות למידה ומתן התאמות בהתאם. גישה זו נקבעה על בסיס ההגדרה של אנשי מקצוע בתחום ליקויי למידה בוועדה המשותפת לארגונים העוסקים בלקוויות למידה בארצות הברית – National Joint Committee on Learning Disabilities – (NJCLD, 1994).

מדיניות ההתאמות חייבה מחד גיסא את בניית סוג ההתאמה ומדרגה על בסיס הלקות, ומאידך גיסא – את שמירת הסטנדרט האחד של ציוני הבגרות. על בסיס זה נבנה מערך התאמות דיפרנציאליות, המבוססת על חומרת הלקות ודרישות המקצוע. מדרג ההתאמות נע בין התאמות שאינן פוגעות במהות הנמדדת של המבחן (התאמות ברמה 1–2, שהזכאות לקבלתם נקבעת על ידי המועצה הפדגוגית הבית ספרית, ובין התאמות בקצה השני של המדרג, המשנות את המהות הנמדדת של המבחן (התאמות ברמה 3, כדוגמת בחינה בעל פה או בחינה מותאמת). לקבלת התאמות אלו נדרשת החלטה של ועדה חיצונית, על סמך חוות דעת מקצועית של הצוות החינוכי ואבחון שהתבצע על ידי אנשי מקצוע בתחום לקוויות הלמידה. כך, הקריטריון המרכזי למתן ההתאמה נסמך על מודל הפער ושמירה על המהות הנמדדת של הבחינה.

למהלך זה היו יתרונות רבים בהעלאת המודעות ללקוויות הלמידה והידע עליהן בחברה בכלל ולהתמקצעות אנשי החינוך בפרט. בצד היתרונות, המודעות חשפה מצד אחד את קשיי המערכת בהתמודדות עם תופעת לקות הלמידה בבית הספר, ומצד שני – חייבה יצירת מבנים ומענים מותאמים לתלמידים. ליישומו של מהלך מתן הזכאות להתאמות לקראת בחינות הבגרות היו גם השלכות שליליות בתחומים אחדים: הפניות הרבות לאבחונים והעובדה שרובם נערכו באופן פרטי העלו ספק באשר למקצועיותם של חלק מהמאבחנים ולאיכות ההכשרה שהם עברו; כמו כן, מימון האבחונים נפל ברובו על כתפי ההורים; אך הקושי הגדול ביותר מורגש עד היום בבתי הספר עצמם, בשל הצורך להגיש בקשות להתאמות לוועדות המחוזיות. צוותי המורים והיועצים החינוכיים נדרשים לעסוק שעות רבות בהכנת חומרים מקצועיים כבסיס לקבלת זכאות להתאמות, כמו גם בהכשרות לעדכון הידע בנושא.

אחת ההשלכות השליליות והמסוכנות יותר של מהלך זה, שכוון לקראת בחינות הבגרות, הייתה ה"זליגה" של מתן התאמות בבחינות לעבר גילים צעירים יותר. מעבר לנזק ההתפתחותי של מתן התאמות בגיל צעיר, הוסטה תשומת הלב מהצורך בפיתוחם ובחיזוקם של תהליכי הלמידה החינוכיים לתלמיד עם לקות למידה (בעיקר בשלבי ההתפתחות המוקדמים).

משום כך, ובשל שימת הדגש על חשיבות רכישת מיומנויות היסוד כפי שפורסמה ב-DSM-5, האגף ללקוויות למידה מוביל מהלך ארצי של הטמעת תפיסה חדשה של התאמות, המדגישה את ההתאמות בדרכי הלמידה ומפרט מדרג שקול במתן התאמות בדרכי היבחנות על פני הרצף הגילי. מהלך זה מפורט במסמך "התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות", שחובר באגף לקוויות למידה והופץ לאנשי מקצוע, מורים ומנהלים לצורך למידה, להערות ולעדכונים הרלוונטיים לשטח (לשם, בהכנה).

במקביל, האגף מוביל מהלך של פיתוח כלי אבחון סטנדרטי תקף ומהימן עבור אנשי המקצוע, שיאפשר קבלת החלטות על הסיוע הלימודי הנדרש לתלמיד עם לקות למידה וכן קביעת הזכאות וסוג ההתאמה בדרכי היבחנות אשר יסייעו לו לבטא את הידע שרכש.

התאמות ממוחשבות וטכנולוגיות סיוע מתקדמות

ההתפתחות הטכנולוגית המואצת של השנים האחרונות מספקת טכנולוגיות סיוע המותאמות לאוכלוסיית לקויי הלמידה ובעלי הפרעות הקשב, ומזמנת להם אופני למידה חדשים ודרכים לפיתוח יכולות פיצוי על כשרים לקויים. עם השנים אנו נחשפים יותר ויותר לתוכנות לומדה ואתרי הוראה חדשניים המותאמים לאוכלוסייה זו, והבאים לסייע לה בתהליכי רכישת המיומנויות הנדרשות ללמידה ולעקוף קשיים החוסמים את ביטוי הידע שלה. אנו עדים לשילוב טכנולוגיות סיוע בבתי ספר ולהכשרת צוותי החינוך להוראת השימוש באמצעים אלו.

במקביל, החל משרד החינוך בפיתוח דרכי היבחנות בבחינות הבגרות ממוחשבות עבור תלמידים עם לקויות למידה. בשנים האחרונות התקיימו בבתי ספר כמה בחינות בגרות מתוקשבות שהותאמו לתלמידים בעלי לקויות למידה אשר היו זכאים להתאמות. בחינת הבגרות בתנ"ך ובחינת הבגרות באנגלית היו הסנוניות הראשונות שבישרו את המעבר לשיטת היבחנות פורצת דרך זו.

חקיקה

ככל שהתרחב הידע המחקרי והמעשי בתחום לקויות הלמידה, נחשפו ההשלכות של הלקות על תחומים רבים, ואלו התבטאו במחלוקות בין מדענים לקלינאים על הגדרת הלקות, על היקף התופעה ועל כלי אבחון, ובעיקר במחלוקות על בעלי המקצוע הזכאים לעסוק בתחום לקויות הלמידה ועל הידע הנדרש להם על מנת לעסוק בו.

על רקע זה ועקב המחסור במענים הולמים לציבור הלומדים הבוגרים, הובילו הסטודנטים עם לקויות הלמידה מהלך חקיקה לקידום זכויותיהם. בשנת 2008 נחקק בכנסת "חוק זכויות התלמידים עם לקויות למידה במוסדות העל-תיכוניים". תכלית החוק הייתה לעגן את זכויותיהם של תלמידים עם לקות למידה במוסדות העל-תיכוניים, להסדיר את העיסוק באבחון לקויות למידה ולקבוע מערך תמיכה ללומדים במוסדות אלו. אך כיוון שהחוק נעדר מנגנונים ליישום, מינה שר החינוך ועדה ציבורית לקביעת תקנות ליישום. הוועדה, בראשותה של ד"ר ליאורה מרידור (ועדת מרידור), כללה נציגים משרדי הממשלה הרלוונטיים לחוק, מנציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות ומהמועצה להשכלה גבוהה. עם סיום הדיונים, במאי 2011, הגישה הוועדה לשר החינוך דוח ובו המלצותיה ומסקנותיה. דוח הוועדה חייב ביצוע תיקונים לחקיקה. לאחר אישור הנהלות משרד החינוך ומשרד הבריאות, הובאה הצעת התיקון לחוק בפני הממשלה, ובנובמבר 2013 אושרה על ידי ועדת שרים לענייני חקיקה. במאי 2014 עבר החוק לכנסת בקריאה ראשונה וייכנס לתוקפו לאחר קבלת אישור

הכנסת. במסגרת החקיקה נקבעו לאנשי המקצוע המוגדרים בחוק "ליבת ההכשרה", הקריטריונים לאבחון מוכר ואופן המענה במוסד החינוכי העל-תיכוני.

מבט לעתיד – מחשבות וצעדים

מודל התערבות אינטגרטיבי

כדי לקדם ולחזק תפקוד חברתי-רגשי-אקדמי של לקווי למידה ולהרחיב את טווח ההזדמנויות להצלחה, נדרש פיתוח מודל עבודה שיישען על ידע רחב מדיסציפלינות הרלוונטיות לתחום. כמו כן יש ליצור תורת עבודה משתפת, שתאגד גופים שונים העובדים ברמות שונות בתוך הקהילה ותיצור שפה אחידה וקווים מנחים לטיפול הנאות, תוך שיתוף פעולה בין הגורמים. על המודל להישען על העקרונות הבאים:

◀ **התערבות אינטגרטיבית** – על התערבות זו להישען על הידע המצטבר המבהיר כי לקות למידה מתקיימת ב"אזור גבול", כלומר בשדה אינטר-דיסציפלינרי, הכולל את מקצועות הרפואה, חקר המוח, ההוראה, הפסיכולוגיה, החינוך הרווחה. לשם כך, יש לאגם את הידע המחקרי בשדה נרחב זה לבניית מודל התערבות אינטגרטיבי שיתבסס על הידע המחקרי מכל קשת המקצועות.

◀ **יחסי שותפות מקצועיים** – ההכרה כי לקות הלמידה מתקיימת ב"אזור גבול" פרופסיונלי מחייבת הכרה בכל בעלי המקצוע שהם בעלי הכשרה רשמית הנדרשת לעיסוק בתחום ובעלי ידע מעודכן בתחום. אף שדרישות מקדמיות מוגדרות פורמלית בחוק תלמידים עם לקויות למידה במוסדות העל-תיכוניים (כנסת ישראל, 2008), חשוב שכל בעלי המקצוע מהפרופסיות השונות אשר נקבעו בחוק יוכרו מעשית זו על ידי זו, ותיווצר שותפות מקצועית ביניהם.

◀ **אתיקה של דאגה לזולת** – על הטיפול בלקויות למידה להתבסס על תפיסה של אתיקה של דאגה לזולת, במובן של מתן מענה המותאם למניעת התפתחות קשיים חברתיים-לימודיים סביב הלקות, ומתוך תפיסה מיטבית המבוססת על צדק חברתי. לכן, ברמת הפרט צריכה להיות התייחסות למשתנים תוך-אישיים ולמשתנים התנהגותיים, וברמה הקהילתית צריך לבוא לידי ביטוי שינוי במתן העדפה חברתית באמצעות יצירת מבנים תומכים.

◀ **פיתוח מודלים מותאמים ליישום תוך תנועה** – פיתוח תכניות התערבות צריך להתבסס על ראיות מעוגנות (evidence based) ברקע תאורטי ומחקרי עדכני, אך תוך למידה משותפת באינטראקציה עם השטח ואנשי המקצוע מתחומי הידע השונים.

◀ **מערך בקרה** – יש להבנות מודל בקרה שיטתי שיתבסס על נתונים ולבצע תיעוד באמצעות כלי מדידה סטנדרטיים, לבדיקת התקדמות התהליך והתקדמות התלמיד בתחום הרגשי-לימודי כבסיס להערכה, לחשיבה על הצעד הבא ולתכנונו. במהלך זה נדרש מחקר מלווה, שיתקיים תוך קשר בין החוקר ואנשי השדה.

גורמי חוסן והגנה – מודל ההתערבות צריך להתבסס על גורמי הגנה שזוהו במחקר כמעלים את הסיכוי של בעל לקות הלמידה להתפתח באופן בריא ולמצוא את מקומו בחברה כבוגר מצליח. גורמים אלו כוללים שלוש גזרות תמיכה עיקריות: (א) המעטפת הטבעית – המשפחה; (ב) קשר בטוח עם המורים, שמושגת על הבנה רגשית וידע פרקטי שלהם; (ג) חיזוק מערך עמדות והתנהגויות אישיות, הכולל: מודעות עצמית, התמדה, יכולת להציב מטרות ויכולת לחפש באופן פעיל אחר סיוע. גורמים אלו נמצאים בבסיס התפיסה הסלטוגנית (אנטונובסקי, 1998; Cowen, 2000) וקיבלו ביסוס תפיסתי מכיוונה של הפסיכולוגיה החיובית (Seligman & Csikszentmihaly, 2000; Seligman, Rashid & Parks, 2006), המתמקדת בחיזוק גורמי חוסן אישיים ומשפחתיים ובבניית תשתית חוסן מערכתית טיפולי הוליסטי, הכוללת מערכות בריאות, פסיכולוגיה והוראה.

סיכום – עם הכנים לעתיד

התפיסה שהנחתה את מדיניות משרד החינוך בתחילת העשור האחרון, כפי שבאה לידי ביטוי בחוזר מנכ"ל (משרד החינוך והתרבות, 2003), נשענה על עקרון הפער, שהוצג ב-DSM-VI-T (APA, 2000). בהתאם לכך הודגש תהליך הערכת הפער בין יכולות התלמיד ובין הביצוע האקדמי בתחומים השונים. תהליך העבודה התבסס על ביצוע סדרה עוקבת של שלבים הכוללים איתור, אבחון, התערבות חינוכית והערכה. בתהליך זה ניתן משקל רב לשלב האבחון הפרטני על ידי אנשי מקצוע, שמטרתו מיפוי אופי הלקות והשלכותיה על תחומי הלמידה, תוך מתן דגש להשלכות על דרכי ההיבחנות. סביב הידע שהתקבל מהאבחון נבנתה תכנית התערבות לתלמיד.

במהלך עשר השנים האחרונות, בעקבות התפתחות הידע הקליני והמחקרי בתחום לקות הלמידה וחקר המוח, החל האגף ללקויות למידה של משרד החינוך להעביר את הדגש ביישום המדיניות לתהליכי האיתור וההתערבות, להתאמות בדרכי הוראה ולמתן התאמות מדורג בדרכי היבחנות (התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות, 2013). כפי שתואר לעיל, פותחו תכניות פסיכו-פדגוגיות, ונבנתה תשתית ארגונית לפיתוח תכניות התערבויות במודל התפתחותי-מניעתי. כיוון חשיבה זה נתמך על ידי השינוי שהוכנס ב-DSM-5 ואשר הגדיר את לקות הלמידה כהפרעה נירור-התפתחותית.

על בסיס ידע חדש זה, יש לעצב מדיניות התערבות המבוססת על מודל **התפתחותי-מניעתי**, המתייחס לפיתוח מיומנויות מרכזיות הקשורות ללמידה, חיזוק ותרגול ולהתפתחות מיטבית, תוך פיתוח דרכי מעקב שיטתי למניעת התפתחות קשיים בתפקוד וצמצום ההשלכות שלהם בעתיד. מדיניות זו מחייבת הקמת מבנים ארגוניים קבועים בבית הספר, שתאפשר יישום המדיניות בתוך המתח הקבוע של צורכי הכלל וצורכי הפרט.

שינוי זה מחייב ביסוס ידע אינטר-דיסציפלינרי עדכני ובניית תהליכי מיפוי, איתור, התערבות ומעקב שיטתיים אחר תפקוד התלמיד, כבסיס לקבלת החלטות על המשך התערבות יעילה. עם זאת, חשוב גם לחזק את המורה כדמות משמעותית בקידום

תהליך למידה מבוקר ומתועד, המבוסס על ידע עדכני ונתונים שוטפים. לצורך יישום כל אלו, יש להטמיע מודלים להתערבויות פסיכו-דידקטיות, המחייבות הכשרה מקצועית, אינטנסיבית ומתמדת של צוותי המורים.

לסיכום, בשל צרכים אלו ובעקבות שינוי החקיקה, שינויים מקצועיים והידע המחקרי והמעשי שהצטבר במהלך השנים האחרונות בארץ ובעולם, מינה שר החינוך שי פירון, במשותף עם המנהלת הכללית של משרד החינוך מיכל כהן, ועדת מומחים מהאקדמיה וממשרד החינוך בתחום לקות הלמידה והפרעות הקשב. לראש הוועדה התמנתה פרופ' מלכה מרגלית, שעיצבה את המדיניות של המשרד בעשור הקודם. תפקיד הוועדה לבחון את הידע המחקרי העדכני, את הפרקטיקה בשדה ואת השינויים שהתפרסמו ב-DSM-5 ולהציע למערכת החינוך את העקרונות לעיצוב המדיניות בתחום לקוויות הלמידה לעשור הבא. עם סיום עבודת הוועדה, יוגש נייר העמדה לאישור שר החינוך ולבניית מערך הטמעה מערכתית.

מקורות

- אל-דור, י' (2008). מחוסר אונים להעצמה אישית וארגונית. בתוך ר' ארהרד (עורכת), **היווצרות מעצימה: תיאוריה ומעשה** (עמ' 135–137). תל אביב: רמות.
- אל-דור, י' (2011). מתפיסה חינוכית לפרקטיקה בית ספרית. **הד החינוך אל המאה ה-21**, פה, 36–37.
- אל-דור, י' ודשבסקי, ע' (1998). מודל התהליך הסכוני של פרט ומערכת – הנעת תהליכים הוליסטיים בית ספריים על ידי היועץ. **הייעוץ החינוכי**, ז, 258–272.
- אל-דור, י' לשם, ח', אלבוחר-הובנה, ת' ושנער-קסל, ה' (2013) **אם מישהו היה אומר לי... מדריך להורים לתלמידים בעלי הפרעות קשב**. ירושלים: משרד החינוך.
- אנטונובסקי, א' (1998). המודל הסלטוגני כתאוריה מכוונת בקידום הבריאות. **מגמות**, לט, 180–181.
- בינשטוק, א' (2006). **סולמות וחבלים: מדריך להורי תלמידים בעלי לקוויות למידה ירושלים**: משרד החינוך (פורסם בעברית, ערבית ורוסית).
- כנסת ישראל (2008). חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008. זמין באתר הכנסת: <http://www.knesset.gov.il/Laws/Data/BillGovernment/854/854.pdf>
- לוי-שמעון, ש' (דפוס) **משיקים – אמנות המורה בהוראה בכתות הכוללות תלמידים מתקשים ולקויי למידה**. ירושלים: משרד החינוך.
- לשם, ח' (בהכנה). מסמך **"התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות לתלמידים עם לקוויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל"**. ירושלים, משרד החינוך. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/LikuyeyLemida/YedaTeorety1.htm#2>
- מרגלית, מ' (1997). **דוח הוועדה לבחינת מיצוי יכולתם של תלמידים עם לקויי למידה**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט ומשרד המדע.
- משרד החינוך והתרבות (2003). **חוזר מנכ"ל – הוראות קבע סד/4(ב): התאמות בדרכי היבחנות לנבחנים בעלי לקוויות למידה אינטרניים**. ירושלים: משרד החינוך. זמין באתר http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sd4bk4_3_25.htm
- נוימן, א', נוימן, ר' וברלב קוטלר ל' (2013). **תוכנית אי"ל – אני יכול להצליח**. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי.
- עינת, ע' (2003). **הורים מפתח לדלת נעולה, לפרוץ את מחסום הדיסקליציה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- צ'סנר, ש' כץ, מ' אל-דור, י' דרי, א' שני-לוי, ש', עינת, ע' ועמיתים (2009). *לגעת מבעד לשריון – שיח בין עולמו הפנימי למעטפת חייו של תלמיד בעל הפרעת קשב וריכוז*. ירושלים: משרד החינוך ועמותת ביחד.
- קוזמינסקי, ל' (2004). *מדברים בעד עצמם: סיגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה*. תל אביב: יסוד ומכון מופת.
- שכטמן צ' (2002). *קבוצות ייעוץ בבית הספר בפתחו של מילניום חדש*. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 1294–1311.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 21–37.
- Al-Yagon M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 12–19.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Brunstein Klomek, A., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Mufson, L., Apter, A., Lowenshuss Erlich, I., et al. (In press). Changes in attachment representations during an open trial of a psychological intervention for adolescents with learning disorders. *Adolescent Psychiatry*, 3, 335–341.
- Cowen, E. L. (2000). *Psychological wellness: Some hopes for future*. In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. N. Sandler & R. P. Wiessberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 477–503). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kopelman-Rubin, D., Brunstein Klomek, A., Al-Yagon, M., Mufson, L., Apter, A., & Mikulincer, M. (2012). Psychological intervention for adolescents diagnosed with learning disorders – “I Can Succeed” (ICS): Treatment model, feasibility, and acceptability. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 1, 37–54.
- NJCLD (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers and statements*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Peer, L. (2004). United Kingdom policy for inclusion. In G. Reid (Ed.), *Dyslexia in context: Research, policy and practice* (pp. 152–160). San Diego: Taylor and Francis.
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 222–236.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihaly, M. (Eds.) (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61, 774–788.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. (2003). *Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and the potential problems*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 137–146.

סקירות ספרים

אמפתיה בחינוך – חינוך באהבה

מאת: שלמה קניאל

תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת, 2013 (224 עמודים)

ישעיהו תדמור

הופעת ספרו החדש של פרופ' שלמה קניאל, "אמפתיה בחינוך – חינוך באהבה", היא חג לספרות החינוך. זה שלושה עשורים ויותר ההגות והמחקר נוגעים אך במעט במושגים השורשיים של החינוך ומתמקדים בתחומים אחרים, כמו: פיתוח החשיבה, הדידקטיקה והניהול. אף לאלה נודעת כמובן חשיבות רבה, אבל הם עוקפים את התשתית הפדגוגית הבסיסית. זו כוללת את המושגים קיומיות, אותנטיות, משמעות, דיאלוגיות ואהבה, ובהם מתאפשר המימוש של היעד העליון של החינוך – העצמת רוחם של התלמידות והתלמידים כבני אנוש. האמפתיה היא גילוי של האהבה ושייכת לתשתית הזאת.

הספר הוא מלאכת מחשבת. הוא אינו עב כרס, אך מחזיק את המרובה. הפוך בו והפוך בו, וכל מה שניתן לומר על האמפתיה כלול בו במבנהו ובשילוב של גישות, מעשה אמן. המחבר השכיל לכנס אל הספר הגדרות ותאוריות רבות הלקוחות מן המחקר המדעי, אך הוא עשה זאת לא באורח טרחני, כסקירת הספרות המתישה המקובלת, אלא בשום שכל ובאמפתיה רבה כלפי הקורא; זאת על ידי עריכה קפדנית, המביאה את החומר במנות קצובות, חלק אחר חלק, תחת כותרות מאירות עיניים, בכיול מדויק של הרכיבים הבונים את המושג, ובלוויית סיכומי ביניים רבים, המנוסחים במשפטים תמציתיים ומאורגנים כבמצגת. החומר המדעי שבספר מדויק כנדרש, אבל כתוב בסגנון ידידותי, שאינו מאיים ואינו מתנשא. במהלך הטקסט שזורים סיפורי מקרה (המודפסים בגופן דמוי כתב יד) של תלמידות ותלמידים, מורות ומורים וגם של המחבר עצמו, ואלה יוצרים אווירה של שיח בין הספר לבין קוראיו.

"מהי אמפתיה?" שואל קניאל בחלק א של ספרו, "מאפייני המושג אמפתיה בחינוך", ומסביר כי קשה להגדירה, משום שהיא מקבילה חלקית למושגים סימפתיה, הזדהות, חמלה, אינטליגנציה רגשית, אינטליגנציה בין-אישית, אינטליגנציה תוך-אישית ועוד. ברם ניתן להצביע על מאפייניה – בכלל ובחינוך: אמפתיה במיטבה היא שילוב של רגשות, מחשבות והתנהגויות של "המקבל" ושל "הנותן" אותה. היא תהליך דינמי,

מורכב ומחזורי; כשהיא מתממשת שני הצדדים מודעים לה; במהותה היא נובעת מתוך כוונה מוסרית, לסייע לזולת; בחינוך, אמפתיה חייבת לעבור מאמפתיה סבילה לאמפתיה פעילה, הכוללת גם שיפוט וסיוע לתלמיד; אמפתיה לחניך חייבת להשתלב באמפתיה לעצמי. ומהם הערכים המניעים את האמפתיה? תמיכה וסיוע לנפש הזולת, הענקת חופש פנימי לזולת עם הצבת גבולות מנומקים ואמונה ביכולתו של אדם להתקדם ולצמוח.

קניאל כותב: "נשמת אפה של האמפתיה והכוח המוסרי האמור להניע אותה הוא 'מתן תרומה' לנפש הזולת מתוך כבוד ואהבת הבריות, בין אם אלה נובעים מציווי אלוקי, או מתפיסה הומניסטית של החיים". הוא אמנם מאזכר ליד האמירה הזאת שלו את בובר ואת לווינס, אבל אני מוצא הקבלה, אולי אף תקפה יותר, בין קניאל לבין זו של ההוגה והפסיכולוג אריך פרום (1900–1980). בספרו הנודע, "אמנות האהבה", הגדיר פרום את מהותה של האהבה והצביע על יסודותיה (פרו, 1988). האהבה היא פעילות, הוא קבע, לא רגש סביל, והפעילות היא נתינה, נתינה מתוך שמחה, נתינה של אדם מעצמו; בנתינה הזאת הוא איננו חסר, אלא מתעשר, שכן הנתינה עצמה היא קבלה. ואשר ליסודותיה של האהבה, המצויים בכל גילוייה, הריהם הדאגה לזולת, האחריות כלפיו, ידיעה רבה עליו ועל עולמו הפנימי ויחס של כבוד, שמשמעו הוא מתן חירות לזולת להיות הוא עצמו.

בובר ולווינס ראו את האהבה בתפיסה אידאלית, מטה-פיזית, ערטילאית. קניאל ופרו, אף הם תופסים את האהבה בהמשגה כזאת, רוחנית, אבל שניהם, כל אחד בשיטתו, דן במושג האהבה (קניאל – במושג האמפתיה, שהוא ממד, זרוע, של האהבה) מתוך התאמצות לעמוד על רכיביה, ביטויה ודרכי מימושה הלכה למעשה, בלשון ארצית. יסודות האהבה אצל פרום ואלה של האמפתיה אצל קניאל ניתנים לצפייה, למדידה, גם אם לא כמותית, ובעיקר ללמידה ולהתנסות בהם. כך יוצא ששני הספרים, על בסיס החלק ההגותי והתאורטי שבהם, מהווים ספרי הדרכה – אצל פרום לאוהבים לסוגיהם, אצל קניאל לאנשי חינוך.

בחלק ב של הספר, "השגת מידע על עולמו הפנימי של התלמיד", מצייד המחבר את הקורא, תוך שילוב מרשים ובהיר של תאוריות פסיכולוגיות ופסיכולוגיות-חינוכיות, בידע הפסיכולוגי הנדרש להבנת המושג והשלבם להיווצרותה של האמפתיה ובעקרונות ההפעלתה. הקורא רוכש כלים ותובנות המסייעים לו להכיר את נפש החניך ולהיות מסוגל להבין את הנרטיב האישי שלו, כפי שהוא מתפתח. בפרק נדונים הלחצים המציקים לחניכים הזקוקים לאמפתיה והדרכים להקלת הלחצים, וכן מרכיבי אישיות, כמו: זהות אישית, ערך עצמי, מידת הביטחון בסביבה ותכונות אישיות. כן מובאים סגנונות שונים של פרשנות ללחצים, כמו: איום לעומת אתגר, תחושה של מסוגלות, שליטה ואחריות, מאמץ לעומת יכולת ואופטימיות לעומת פסימיות.

מתוך עניין וסקרנות מיוחדים, התעכבתי בקריאה על גישתו של קניאל לרצף האחרון: אופטימיות מול פסימיות. אופטימיות או פסימיות, כותב הוא, קיימת במצב של אי-ודאות, של חוסר ידיעה או של סכנה. אדם משליך על המצב המעורפל את

פרשנותו – ציפיותיו, הערכותיו ועמדותיו, ומהן נגזרות התנהגויותיו. לעומת הנטייה לתיג – "הוא אדם אופטימי", "הוא פסימי" – קובע קניאל כי אדם יכול להיות אופטימי בתחום אחד ופסימי בתחום אחר. אופטימיות קיצונית ופסימיות קיצונית אינן רצויות, גורס המחבר, וקשה לקבוע מה רצוי יותר – אופטימיות מתונה או פסימיות מתונה. עם זאת, קניאל מצדד באופטימיות מתונה, שהיא בגדר של נבואה המגשימה את עצמה. כתנא דמסייעא מביא הוא את עיקריה של ה"פסיכולוגיה החיובית". הרעיון המרכזי בה הוא שדפוסי חשיבה אופטימיים מביאים לשליטה ולקבלת אחריות. עמדה שיש בה תקווה חיובית מגבירה את ההניעה למצוא פתרונות יצירתיים לבעיות ולסכסוכים. לעומת זאת, פסימיות ודיכאון מחלישים את האמון העצמי ואת השליטה העצמית, והאדם מתמקד במכשולים ובכישלונות.

הנטייה לאופטימיות רצויה גם לדעתי, במיוחד אם היא אופטימיות מנומקת, לא הזויה. העיקר בה בעיניי הוא חיוב הקיום. הפילוסוף לודוויג ויטגנשטיין כתב כי המאושר הוא זה המחייב את עצם החיים, לאו דווקא את מה שקורה בהם. התפיסה החיובית משמעה אפוא הוא קבלת הקיום כערך עליון, היכולת לרצות בחיים כיעד מוחלט, המאפיל על צרות, מצוקות, מחלות וקשיים בחיים. ואולם מותר לייחס גם תפקיד חיובי לפסימיות השקולה. בקרב החוקרים נמצא כיום לא מעטים, בהם אפילו נביא התפיסה האופטימית, מרטין סליגמן, הסבורים שהפופולריות של הפסיכולוגיה החיובית והתיאורים המפליגים של יכולותיה מוגזמים ומזיקים. הם עלולים להחליש תפיסה ריאליסטית הנסמכת גם על ספקנות וביקורת. תפיסה פסימית שקולה מחדדת את הערכת המצב, מגבירה את הזהירות, נוקטת אמצעים מקדימים ומכינה את האדם לקראת מצבי חירום העלולים לקרות כבמעין הכנה פרה-טראומטית. הערות אלה באות לומר שבהקשר של האמפתיה, נכון לעתים לתמוך גם בעמדות הפסימיות הנבונות של החניך, ואולי דווקא בדרך זאת יצא מתוק מעז – בד בבד תפתח גם אופטימיות.

החלק השלישי של הספר, "התהליך האמפתי", אוצר שפע של אבחנות ועקרונות הנוגעים בהתרחשות האמפתית בחינוך בין נותני האמפתיה – מורה, מחנך ומחנכת, יועץ ויועצת, מדריך ומדריכה – לבין החניך. בניית התהליך, קניאל מונה שלושה שלבים: בשלב "טרם-אמפתיה" מזוהה הצורך של החניך באמפתיה, ואיש החינוך מחליט לפתוח בהבעה של אמפתיה כלפיו; בשלב השני, "אמפתיה סבילה", איש החינוך מפתח קשר טוב עם החניך בדרך של הקשבה ובשיקוף של רגשותיו, מחשבותיו והתנהגותו; בשלב השלישי, "אמפתיה פעילה", על בסיס בחינת הפרשנויות של החניך, איש החינוך מציע פרשנויות אחרות, יעילות יותר בעיניו.

קניאל איננו מסתפק בהגדרת עקרונות וכלליים, אלא נכנס לפירוט המדהים ב"רזולוציה" שלו. הנה, למשל, בתת-הפרק "פרשנות מעצימה – הענקת מחמאות וחיזוקים" הוא מונה כללים, כמו: לקשר בין המעשה לבין המחמאה ("כל הכבוד לך על העזרה שנתת לאחיד"); לחלוק מחמאה על המאמץ ועל הכוונה הטובה, גם אם התוצאה הייתה גרועה ("אתה מגיע תמיד לפגישות, ואם אינך יכול לבוא אתה דואג להודיע לי מראש; זו התנהגות נהדרת שמאוד מכבדת אותי ואני מעריך אותך על כך"); לדאוג להשוואה של האדם לעצמו ולא לאחרים ("עקבתי אחר כך בשבועות האחרונים

והתרשמתי מההתקדמות העצומה שלך בעניין ההתאפקות מלהכות את המעליבים אותך, אתה יכול להיות גאה בעצמך על כך" ועוד מהסוג הזה.

דקויות כאלה ניתן למצוא בספר בשפע. הנה למשל מתוך תת-הפרק "הצעות לניהול כעסים של החניך ושל המורה": בזמן שהחניך מתפרץ וכועס, יש להבהיר לו שמותר לכעוס, אך בו בזמן יש לנסות להרגיע אותו ולא לאפשר לו לפגוע באחרים. אפשר לחבק אותו, לגלות לו אהבה, אך להישאר רגועים ולשלוט במצב. חשוב להמתין עד שהוא נרגע לפני שנתייחס לבעיה ("לספור עד 100"); התגובה המיטבית לדיכוי הכעס היא ככתוב "מענה רך ישיב חמה", כלומר תגובה רכה, אדיבה ומנומסת, הסופגת את הכעס ואיננה נגררת לכעס נגדי.

למעשה, החלק השלישי מהווה מדריך לאיש החינוך, וגדולתו של קניאל בעיניי היא בכך שאצר בו כללים ועצות המבוססים על ניסיונו שלו, ניסיון עשיר מאין כמוהו, ולא התבסס רק על המחקר. הוא מכיר את שדות החינוך והטיפול על בוריים, מכיר את הצפנים שלהם ואת הדקויות שבהם, וכך יוצאים תיאורי המצבים בין איש החינוך לחניך ופירוט העקרונות של האמפתיה אמתיים ומדויקים להפליא. הנה כמה מהעקרונות: מתן יחס של כבוד והערכה לחניך הוא הבסיס המוסרי והמעשי לאמפתיה; איש החינוך חייב להסב לחלוטין את תודעתו לטובת החניך ולסלק ממנה את מה שמטריד אותו; שתיקה וסבלנות מאפשרים לאיש החינוך להכיל רגשות של כעס ותוקפנות וכן לתת ביקורת ולקבלה; יש לשלב חשיבה אינטואיטיבית וחשיבה שיטתית, להקפיד על עובדות מדויקות ומהימנות ולהיזהר מתיוג ומהכללות יתר; בתהליך האמפתי יש להפעיל יצירתיות והומור.

ניסיונו של קניאל מתבטא היטב בפרק מיוחד המוקדש ל"שאלות שכוחות של מורים ותשובות בצדן". כל איש חינוך שחי את ההווה החינוכית יכול להתחבר אל השאלות ולראות בעיני רוחו את השואלים. הנה כמה מהשאלות שהמחבר משיב עליהן בחכמה ובאורך רוח: "האם הכרחית התאמה בין הרקע האישי של המחנך וזה של החניך?" "האם יש הבדלים בין נשים לגברים בעניין האמפתיה?" "עד כמה עליי לחשוף את עצמי בפני החניך?" "מה עושים אם החניך אינו מאפשר התייחסות אמפתית כלפיו?" "איך מנהל יכול לגלות אמפתיה כלפי מורה שעליו לפטר?"

בעיה מרכזית הקשורה באמפתיה בחינוך היא זו: ברגיל אמפתיה בין בני אדם נתפסת כשוויונית – כך בין בני זוג, כך בין חברים, וכך בין עמיתים לעבודה – ואולם המצב החינוכי על פי טיבו והגדרתו איננו שוויוני, על כן גם האמפתיה בו איננה יכולה להיות שוויונית. קניאל איננו מייפה ואיננו "מחליק" את הדבר, אלא מציגו בלי כחל וסרק: הוא מציין כי אמפתיה בחינוך מאופיינת בכך שהאחריות לביצועה מוטלת על איש החינוך, ובזה היא שונה מאמפתיה זוגית, למשל. היחסים בין מורים לתלמידים אינם שוויוניים; המורה הוא "המבוגר האחראי" החייב בתהליך האמפתי גם באורח חד-צדדי. יתר על כן, מתוך חובתו כמורה, עליו להפעיל שיפוט על ערכיו והתנהגותו של החניך ולכוונן בדרכו.

התייחסות דומה ניתן למצוא אצל מרטין בובר בהתייחסו לאהבה בחינוך. הוא הדגיש כי יסוד החינוך הוא ה"ארוס", האהבה, ובמשתמע – מי שאיננו יודע לאהוב בני אדם בכלל וילדים בפרט, אל יעסוק בחינוך. ואולם צל מעיב על האהבה בחינוך. האהבה, על פי טיבה, מבוססת על בחירה ועל שוויוניות, אבל בחינוך, למחנך לא ניתנת הזכות לבחור את תלמידיו, אלא הוא מקבלם על פי החלטת המערכת, והוא איננו יכול – אדרבא, אסור לו – לקיים את האהבה עם תלמידיו מתוך שוויוניות – לא בחשיפת עצמו, לא בשיתוף התלמידים בבעיותיו וחלילה לא במגע. על כן, לדברי בובר, החינוך הוא בחינת "נזירות נעלה", ועיקרו "אחריות על רשות-החיים שהופקדה ומסורה בידיו" (בובר, 1963, עמ' 241). כך גם אצל קניאל: האמפתיה היא חובת המחנך. זה הציווי, ומכאן ואילך כל הספר נועד להראות כיצד יכול המורה למלא את צו האמפתיה הזה, בגדר של "גדול המצווה", מתוך אמפתיה מרבית.

אישיותו של קניאל ניבטת מתוך הספר, וככל שהקורא מתקדם בקריאה, כך הוא חש כלפיו הוקרה עמוקה וחיבה רבה. הוא איננו נמנע מלגלות את צפונותיו ו"ודוים" אישיים שלו שזורים בין הדפים. הנה כך הוא כותב לקראת סיום הספר: "במהלך כתיבת הספר, העין הפנימית שלי חשפה אצלי עיוותים רבים בהפעלת האמפתיה. במקרים רבים מצאתי את עצמי טועה ומחמיץ את התהליך האמפתי ועושה הפוך ממה שכתבתי. אלה ציערו אותי וגרמו לי כאב בבחינת 'יוסיף דעת יוסיף מכאוב' (קהלת א, יח)... במובן זה אמפתיה דומה לאהבה – בשתיהן יש כאב, אולם בסיכומו של דבר הכאבים הם חלק מהכוח לאהוב".

הענייניות והמעשיות המאפיינות קטעים רבים בספר עלולות להטעות, וכדי למנוע ספק מקוראיו, קניאל כותב כך: "אמפתיה במיטבה היא רוחנית, בעלת נשמה מיוחדת שקשה לתארה במילים. נשמתה של האמפתיה אמורה לנוע על כנפי הנשמה והאהבה של איש החינוך". הרוחניות בהקשר של האמפתיה בחינוך היא יכולתו של איש החינוך לעבור בעצמו תהליך פנימי, לעתים מיוסר, שיבטיח ניקוי סיגים, כך שיוכל להיות אמפתי לעצמו, מתוך תחושה פנימית של שלמות, בטרם יחיל את האמפתיה על חניכיו. ולבסוף, קניאל הוא אדם דתי, ולפיכך לאמפתיה, שהקדיש לה את מחקרו הענף, ביטוי כפול: היא מבטאת את התעלותו של האדם ואת זיקתו לאלוהים, והיא בגדר של ציווי אלוהי. "על משקל 'ואהבת לרעך כמוך' (ויקרא יח, יט)", הוא כותב, "אפשר לומר 'הייה אמפתי לתלמידך כמוך'".

מקורות

בובר, מ"מ (1963). על המעשה החינוכי. בתוך הנ"ל, **בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההווה**. ירושלים: מוסד ביאליק.
פרום, א' (1988). **אמנות האהבה**. תל אביב: הדר.

Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion and hope

By: Malka Margalit

New York: Springer, 2012 (303 pages)

מיכל עינב

הספר הוא אחד מהספרים המרכזיים המתמודדים עם התופעה השכיחה, מעוררת המצוקה והדחק – תופעת הבדידות, כפי שהיא מתבטאת בקרב ילדים ובני נוער. המחברת, פרופ' מלכה מרגלית, לשעבר ראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב, היא דיקן בית הספר למדעי התנהגות במרכז האקדמי פרס ברחובות ומשמשת כסגנית נשיא האקדמיה הבין-לאומית למחקר בליקויי למידה. לזכותה חמישה ספרים (אחד מהם בנושא בדידות בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים) ומאות מאמרים שפורסמו בכתבי עת בין-לאומיים. הספר הנוכחי הוא תולדה של למעלה מ-15 שנות מחקר ענף של מרגלית וצוות המחקר שלה, אשר בחנו את תופעת הבדידות בילדות, על שלל היבטיה השונים.

ממצאי מחקרים אלו עולה כי השפעתה המזיקה של הבדידות נובעת מתפיסתה ככישלון באחד מהתחומים המרכזיים והמוערכים ביותר של התפקוד האנושי – התחום הבין-אישי. הספר מתמקד בחוויית הבדידות אצל ילדים ונוער – מן הבחינות הפנומנולוגית, ההתפתחותית (כגורם סיכון עם השלכות עתידיות), האישיותית והתרבותית, על פני סיטואציות שונות (בעיקר בתחומי בית הספר והמשפחה). הוא בוחן את תרומתן של תאוריות וגישות שונות בפסיכולוגיה, כגון: התאוריה הפסיכואנליטית, תאוריית ההתקשרות ותאוריות למידה חברתית, להבנת הבדידות.

אחד מהחידושים החשובים בספר הוא התייחסותו לבדידות בעולם הווירטואלי. מרגלית מראה, כיצד הזירה החברתית הווירטואלית, המתפתחת בקצב מסחרר, פותחת מחד גיסא בפני ילדים ומתבגרים את האפשרות להיות "חברים" עם רבים שאֵתם אין להם למעשה כל היכרות אישית, אך מאידך גיסא מצמצמת אינטראקציות בין-אישיות בחיים האמתיים ומרדדת יחסים עמוקים להודעות "like" באינסטגרם או "פוסטים" בפייסבוק. היא מדגישה את הקושי של ילדים ומתבגרים רבים לפענח נכונה את המסרים החברתיים המועברים באמצעים אלו ולהעביר את רגשותיהם וצורכיהם לאחרים בסביבה המשתנה תדיר. קשיים אלו אך מעצימים את חוויות הבדידות והניכור הבין-אישי של הילד והמתבגר, והשפעתן על חייהם בסביבה אשר מקדמת יחסים בין-אישיים רק לכאורה, הולכת וגדלה.

נוסף להסתכלות על הבדידות בעולם הווירטואלי, הספר מציג היבטים חשובים נוספים בנושא הבדידות של ילדים ונוער, כגון: בדידותם של ילדים עם צרכים מיוחדים, יחסי מורה-תלמיד כגורם בעל השפעה על הקשרים החברתיים של הילד, הצקות והתעללות מצד קבוצת השווים, יצירת "קליקות" כיתתיות, מאפייני האקלים המשפחתי וסגנונות הורות כמשפיעים על יכולתו של הילד להישען על הוריו. היבטים אלו מומחשים בבהירות בניתוחי מקרה מרתקים, תוך דיון בקשר שבין הממצאים המחקריים, המסקנות התאורטיות וההמחשות הקליניות.

כפועל יוצא מסקירה נרחבת ומעמיקה זו של הנושא, חידוש חשוב נוסף שהספר מקדם הוא הבנה של חוויית הבדידות לא כמבנה פשטני, דיכוטומי, של היעדר קשרים חברתיים אל מול נוכחותם, אלא כראייה מורכבת, רב-ממדית, דינמית ורציפה של איכות הקשר עם הסביבה ומאפייניו, אשר מושפעים ומתווכים על ידי מגוון נרחב של גורמים הקשורים בילד ובסביבתו כאחד.

בהתאם לגישות עכשוויות בפסיכולוגיה חברתית, התפתחותית ואבנורמלית, הספר מציג את הבדידות כגורם סיכון, תוך שהוא מצביע על מספר גורמי חוסן ומשאבים – חלקם מאפיינים אישיותיים וחלקם גורמים מצביים – העשויים למתן ולמצמצם את המצוקה החברתית-רגשית הכרוכה בבדידות. הסתכלות בו-זמנית זו על גורמי סיכון וחוסן מייצגת את תפיסתה של המחברת, המתמקדת במודל של בריאות וחוסן נפשי, להבדיל מהדגשת החולה והפתולוגי. לצורך הסתכלות זו, פרופ' מרגלית נעזרת במודל הסלוטוגני של אנטונובסקי, המקדם התבוננות מחקרית וטיפולית על הגורמים המקדמים אנשים לעבר רווחה נפשית וסיפוק בין-אישי. מודל זה, הפועל בתחומי קידום הבריאות, המניעה, הריפוי והשיקום, משתלב היטב עם האופן הרב-ממדי שבו מרגלית תופסת את חוויית הבדידות, ומסייע לקורא להבין, כיצד טכניקות והתערבויות טיפוליות ומניעתיות עשויות לקדם את הילד ואת המתבגר לנוע מצדו הכואב של רצף הבדידות אל עבר תחושת סיפוק ורווחה אישית.

השילוב החשוב בין המודל הסלוטוגני לבין התפיסה הרב-ממדית של בדידות המוצגת בספר, מוביל בטבעיות לתאוריית התקווה של שניידר, שבה בחרה מרגלית כמסגרת תאורטית חשובה, המקדמת דרכי טיפול בבעיה ומניעה שלה. היישום של תאוריית התקווה בנושא הבדידות הוא חידוש חשוב של הספר, שבעזרתו המחברת מציגה בפירוט ובשיטתיות טכניקות טיפוליות והתערבויות מצד גורמים שונים בסביבת הילד (הורים, מורים, מטפלים, יועצים חינוכיים ועוד). מטרתן של אלו לחזק את תחושת התקווה בקרב הילדים ולבסס אסטרטגיות פעולה סתגלניות ויעילות להתמודדות עם המצב.

נושא מרכזי, בעל חשיבות מחקרית וטיפולית כאחד, שהספר מציג, הוא בדידות בקרב ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה. ראשית, הספר מביא עדויות מחקריות לכך שבקרב אוכלוסייה זו קיימת פגיעות גבוהה יותר לבדידות וניתוק חברתי, על שלל השלכותיהם. מרגלית עומדת על מגוון רחב של גורמים המצויים בבסיס הקשר בין לקויות למידה ובדידות, ביניהם גורמים פנימיים, כגון חוויית הערך העצמי של הילד ורמות מופחתות של תקווה, וכן גורמים חיצוניים, כגון: יחס קבוצת השווים לילד לקוי

הלמידה, יכולת המשפחה לפרוש משאביה הן לתחום הלימודי והן לתחום החברתי ומידת התייחסותם של מורים בפרט ומערכת החינוך ככלל להיבטים החברתיים של תלמידים לקויי למידה. כך לדוגמה, הספר סוקר גורמים, כגון מידת הקרבה הרגשית בין המורה לילד או יכולתו של הילד לקוי הלמידה לפרש נכונה את סביבתו החברתית, על אף מוגבלותו. בהתייחס למטרה היישומית שספר זה מקדם, פרופ' מרגלית מציעה כמה דרכי התערבות גם בתחום זה, תוך התייחסות לאתגרים הייחודיים הניצבים בפני הילד, משפחתו וסביבתו הלימודית, במטרה לפתח ולבסס במשולב הן יכולות לימודיות והן יכולות חברתיות, כבסיס לרווחה נפשית והסתגלות.

לסיכום, השילוב בין הסקירה הנרחבת של הגישות התאורטיות, המחקריות והטיפוליות בנושא הבדידות בקרב ילדים ובני נוער, השימוש בהצגות מקרה הממחישות תובנות וממצאים אלו, הדיון באוכלוסיות ייחודיות והקידום של תכניות התערבות למניעת בדידות וטיפול בסובלים ממנה, יוצרים ספר חובה, אשר יהיה לעזר רב לאנשי מקצוע טיפוליים, לקובעי מדיניות ציבורית, לאנשי חינוך, להורים ולגורמים נוספים הנפגשים עם תופעת הבדידות בעבודתם או בחייהם ומתקשים למצוא לה מזור. הספר מוביל את הקורא בו באופן שיטתי ומובנה בנבכי התופעה השכיחה, מסייע לו להבין את מקורותיה ומציע לו דרכי התמודדות יעילות מולה, לרווחת הילד וסביבתו.

יש לי ילד אחר: על הורות לילדים לקויי למידה, קשב וריכוז, מינקות ועד בגרות

עורכים: עירית חגי ויהודה חגי

בן שמן: מודן (פסיכה – ספרייה פסיכולוגית), 2014 (243 עמודים)

מאירה אפרתי-וירצר

"יש לי ילד אחר" – ספרם של עירית חגי ויהודה חגי, עוסק בהורות לילדים עם ליקויי למידה וקשיי קשב וריכוז, מגיל ינקות ועד בגרות. הספר מביא את סיפוריהם של הורים לילדים ומתבגרים עם ליקויי למידה וקשיי קשב וריכוז, המתמודדים עם אתגרי הגידול של ילדים אלו, עם הפחדים בנוגע לעתידם ועם הביקורת של הסביבה. בספר מובאים תיאורי מקרה בשילוב עם ניתוח הסיפורים ומערכות היחסים המיוחדות על פי תאוריות פסיכולוגיות שונות, בעיקר על פי פסיכולוגיית העצמי של קוהוט.

עירית חגי היא פסיכולוגית חינוכית והתפתחותית, מרצה ומדריכת פסיכולוגים שנים רבות ובעלת ניסיון מעשי באבחון ילדים בעלי צרכים מיוחדים וטיפול בהם. הספר יצא לאור כעשר שנים לאחר ספרה הראשון, "ילד שלי מיוחד" (חגי, 2005), על ילדים עם קשיים תחושתיים, מוטוריים, שפתיים, תקשורתיים והתנהגותיים.

יהודה חגי הוא פסיכולוג קליני וחינוכי בכיר, בעל ניסיון עשיר בטיפול קליני בילדים, נוער ומבוגרים וכן בהדרכת פסיכולוגים. הוא מנהל שירות פסיכולוגי, מומחה בטיפול על פי פסיכולוגיית העצמי ובעל ניסיון רב בתחום החינוך וההוראה.

הספר "יש לי ילד אחר" מביא מקרים שכיחים, המתייחסים להתמודדות יום-יומית עם מטלות התפתחותיות ושלבי מעבר של ילדים בגיל הינקות בכלל ושל ילדים עם ליקויי למידה והפרעת קשב בפרט. בספר זה, העורכים מלווים את הילדים לאורך החיים, מינקות ועד הצבא, תוך שימת דגש על שלבים התפתחותיים ועל האתגרים המלווים כל שלב.

הספר מיועד לא רק לחוקרים ולאנשי מקצוע בתחום ליקויי הלמידה והפרעות קשב וריכוז, אלא גם לאוכלוסייה הרחבה, שרבים מתוכה עשויים לחוש שמצאו בו את סיפורם האישי. הקריאה בספר היא חוויה תרפויטית, המפגישה את הקורא עם צמתים חשובים בחיים, כמו: ילדותו, הולדת ילדיו, גידול הילדים והמפגש עם מערכת החינוך.

הספר, המונה שישה פרקים, מביא את סיפורם של הילדים המוגדרים כלקויי למידה וכילדים בעלי הפרעות קשב וריכוז, מזווית הראייה של הוריהם, ולעתים שלהם עצמם.

העורכים מלווים בספר את הילדים הללו לאורך הרצף ההתפתחותי, מגיל הינקות, גיל הגן, שנות בית הספר, גיל ההתבגרות ועד הצבא.

הספר מודפס בשני גופנים (פונטים), המייצגים אופני כתיבה שונים. האחד מציג את סיפורי החיים של ההורים ואירועים משמעותיים שעיצבו את תפיסת חייהם, והאחר, שאותו מקדים תמיד המשפט "דברים שרצינו לומר", כתוב בשפה מקצועית, ומציג דיון והתייחסות לדברים שנאמרו בפרק, בהתבסס על תאוריות פסיכולוגיות, ובעיקר תאוריית העצמי של קוהוט. פורמט זה, המשלב בין החלק הסיפורי לבין החלק התאורטי, אינו קוטע את הרצף הסיפורי ואת היכולת להזדהות עם ההורים ועם התהליכים המשותפים להם. עם זאת, הוא מעמיק את התובנות של הקורא באשר לתהליכים הנפשיים שאותם חווים הילדים והוריהם, בדרך מקצועית ומרתקת.

הפרק הראשון, שכותרתו, "ילדים מיוחדים בנקות", פותח בציטוטים של אמהות על ילדיהן ועל התחושות הקשות המלוות אותן כאמהות לתינוקות מיוחדים. הפרק מספר על איתי, בנם הבכור של שירי ורובי, ועל התמודדות בני הזוג עם חוויית ההורות, עם הציפיות מהתפקיד ועם השינויים הרבים בחייהם מאז נולד איתי. הפרק מתאר את הקושי לתת מענה לצרכיו של תינוק שאינו רגוע, מתקשה להירדם, מרבה לבכות ומתקשה להיפרד מאמו. שלל המטלות התפתחותיות המאתגרות כל הורה נחוה באופן עצמתי ודרמטי ביותר.

במקביל לחלק הסיפורי, מובאת בפרק הראשון נקודת מבט, המציגה את משמעות המונח "זולת-עצמי" ואת מקומו החשוב של האב בגיל הינקות כדמות להזדהות עבור הילד וכדמות מרגיעה ותומכת עבור בת הזוג.

הפרק השני, שכותרתו, "ילדים מיוחדים בגיל הגן", פותח אף הוא בעדויות של הורים לילדים מיוחדים בגילים 3-5: "כל טלפון מהגן מקפיץ אותי. אני מתה מפחד ששוב זאת הגננת, שמתקשרת לספר לי מה הוא עשה ושאבוא לקחת אותו" (אמא של נתי). הפרק עוסק במפגש של ההורים עם חוויית הורות שונה מזו שציפו, בהשוואה בין ילדיהם, השונים זה מזה, ובאווירה הקשה, רווית הכעס והאשמות ההדדיות, הנוצרת בין בני המשפחה.

אחת המשימות המורכבות והחשובות של הורים היא לסייע לילדים לווסת את העצמות הרגשיות ולהתאים את התנהגותם לסביבה החיצונית. הפרק עוסק בקשיים התפתחותיים מרכזיים שאותם מגלים ילדים עם צרכים מיוחדים בגיל הגן, קשיים מוטוריים, שפתיים, רגשיים וחברתיים, כפי שהם באים לידי ביטוי אצל נועם – הילד המתואר בפרק. במקביל מתואר הקושי להיות הורים לילד כזה ובתחושות האשמה, חוסר הסיפוק והאכזבה מהתפקוד ההורי שלהם. ההורה, החש לעתים קרובות בלבול וחוסר ביטחון, מתקשה להציב גבולות וללמד ויסות רגשי והתנהגותי, מבלי לפגוע בתחושת הערך העצמי המתפתחת של הילד.

הפרק השלישי, שכותרתו, "ילדים מיוחדים בגיל בית ספר", פותח במחשבות של אם לילד בן 7: "לא תיארתי לעצמי שבית הספר יהיה כזה סיוט". הפרק מתאר את

רונה, שגם היא לא הייתה תינוקת קלה. היא הרבתה לבכות, לא נרדמה בקלות ודרשה תשומת לב בלתי פוסקת. כשרונה הייתה בת שנה וחודשיים נולד אחיה. לאורך שנות הילדות, ניכרו קשיים בהסתגלות למצבים חדשים, קושי בדחיית סיפוקים, התפרצויות זעם וקושי לשבת לאורך זמן. הפרק מתאר את השינוי הדרמטי בחיי כל בני המשפחה עם כניסתה של רונה לבית הספר.

בפרק זה מתמקדים העורכים באחד האפיונים הבולטים אצל ילדים עם ליקויי למידה והפרעות קשב: הסתירות והפערים הרבים המאפיינים ילדים אלה, שהם לעתים קרובות חכמים, יצירתיים ורגישים מחד גיסא, אך מפוזרים מאוד, לא ממוקדים ועצבניים מאידך גיסא. להורים קשה להכיל דואליות זו ולתפקד כזולת עצמי מווסת, מרגיע ומקבל. גם הקשיים החברתיים של ילדים עם צרכים מיוחדים הוא נושא סבוך וכאוב בשנות בית הספר היסודי, והוא תופס מקום מרכזי בפרק זה. להיסטוריית החיים של ההורים ולמציאות שאליה נולד הילד ישנה השפעה משמעותית על ההורה ועל אופן התמודדותו, וכך גם לתמיכה המשפחתית, ובמיוחד זו של הסבתא.

הפרק הרביעי, שכותרתו, "ילדים מיוחדים בגיל ההתבגרות", פותח בעדויות של אמהות לילדים מתבגרים, המשתפות את הקורא בקשיים ובפחדים המלווים אותן. הפרק מתאר את המעבר לחטיבת הביניים ואת הקשיים הרבים של הילדים ומשפחותיהם. הוא מתאר את הקושי של ההורים לשלב בין הקריירה האישית ובין המעורבות בכל הקשור לבנם ולסיוע ההכרחי לו, לצד המאבק הפנימי המתחולל בקרבם באשר למידת המעורבות והפיקוח הנכונים. לתהיות עצמיות אלו מצטרפת תחושת חוסר אונים של ההורים, שעדים לקשייו של בנם – לייאוש, לחוסר המוטיבציה ולקושי להתרכז, ובמיוחד לפגיעות החברתית.

גיל ההתבגרות הוא כידוע שלב מורכב בהתפתחות של כל ילד, אך הוא קשה ומורכב יותר אצל מתבגרים עם ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז. בשלב זה, נערים ונערות עסוקים בגיבוש הזהות העצמית והגדרתה. זהו גם היעד המרכזי של מתבגרים עם צרכים מיוחדים, אלא שאצלם הכול נעשה עצמתי, סוער ומפחיד יותר, עד כדי איום על שלמות המשפחה. פרק זה מציג, דרך סיפורו של אלון, את הדילמה שעוברת כחוט השני בחייהם של הורים למתבגרים עם צרכים מיוחדים, שעניינה הרצון לשמור על מערכת יחסים טובה ופתוחה עם הילד, לעומת הצורך לפקח עליו ולהציב לו גבולות. מקומו המרכזי של האב בגיל ההתבגרות מודגש במיוחד, לאור הקשר בין אלון לאביו.

הפרק החמישי, "ילדים מיוחדים בצבא", מציג את סיפורה של דנה, אשר אובחנה כבר בהיותה בגן חובה כילדה עם ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז. הפרק מספר על חייהם של דנה ובני משפחתה עד גיוסה לצבא, כולל קבלת הצו הראשון, וכן על הטירונות ועל שירותה הצבאי.

בפרק זה, העורכים מתארים את הסיבות השונות לכך שהגיוס לצבא קשה במיוחד לצעירים עם צרכים מיוחדים: הקשיים בוויסות התחושתית, קשיי ההסתגלות לאוכל השונה, קשיי ההתארגנות והקושי עם קבלת סמכות. יתר על כן, העורכים מעמיקים בהבנת התהליכים שאותם עוברים צעירים אלה בצבא, על פי פסיכולוגיית העצמי

של קוהוט, אשר הרבה, כאמור, להתייחס לגורמים המשפיעים על חוזקו של העצמי ולגורמים המשפיעים על חולשה מבנית שלו (קוהוט, 1977). העצמי של ילדים עם צרכים מיוחדים עשוי להיות מגובש פחות, ותהיה לו נטייה להתערער ביתר קלות. נכון עשו העורכים שהקדישו בפרק גם מקום לשאלה, כיצד למרות כל הקשיים והמכשולים, הצליחה דנה להגיע להישגים כה משמעותיים בצבא, ומה גורם לחלק מן הצעירים עם הצרכים המיוחדים להצליח בהתמודדותם למרות הכול ולהגיע להישגים כאלה.

הפרק השישי, החותם את הספר, "אחים לילדים מיוחדים – נוצת הקסם של דמבו", מרחיב את נקודת המבט על משפחות לילדים עם צרכים מיוחדים מעבר להסתכלות על הילד עצמו והוריו. הפרק מתמקד, בשונה משאר הפרקים, באחות לילד עם צרכים מיוחדים. בדומה לשאר הפרקים בספר, גם בפרק זה מובאת היסטוריית החיים של ההורים, כולל סיפור היכרותם, נישואיהם ותיאור חיי המשפחה.

בסיפורה של ירדן, כמו במשפחות רבות אחרות לילדים עם צרכים מיוחדים, ההורים אינם פנויים לבדוק מה מתרחש בלבה של בתם, מתוך ההכרח הדחוף לטפל באחיה. נראה אפוא שהתחושה הקשה ביותר המציפה אחים לילדים עם צרכים מיוחדים היא קנאה עזה. תפקידה החשוב והמאזן של הסבתא מופיע אמנם גם בפרקים קודמים בספר (בסיפורה של רונה), אך הוא מקבל בפרק זה מעמד משמעותי במיוחד. הסבתאות, כפי שהיא מתוארת על ידי העורכים, יכולה להיות חוויה מתקנת, בכך שהיא פותחת בפניהם את האפשרות להיות זולתעצמי משמעותי עבור הנכדים, ודרכם לחזק את הקשרים עם ילדיהם ולהיות גם עבורם זולתעצמי.

נושא הזוגיות, הנדון גם בפרק המבוא, מקבל התייחסות משמעותית על ידי העורכים בפרק זה ומומחש בסיפורה של ירדן. קיומן של נסיבות חדשות נוכח לידתו של ילד עם צרכים מיוחדים מצמצם עוד יותר את חופש הבחירה של בן הזוג-ההורה ומעצים את חוסר השוויון בנטל על כל אחד מבני הזוג ואת תחושת הבדידות והחרדות. סיפורה של ירדן מציג אם כן דרך נקודת מבטה של ילדה קטנה, גם את הקונפליקטים והקשיים בזוגיות של הוריה, לנוכח קשיי ההורות לאחיה יותם – ילד עם צרכים מיוחדים.

הורות היא תפקיד מורכב. אחד האפיונים הבולטים שלה הוא היותה מבוססת על קשר בין-אישי בעל אופי מיוחד באינטנסיביות שלו. קשר זה מאופיין במחויבות, אחריות וטיפוח רגשי, שאינם מוגבלים בזמן ובמקום. ההפנמה המוסרית החזקה של חשיבות התפקיד והציפיות החברתיות ממנו אינם מאפשרים להורים הפוגה, שחיקה או ויתור על אחריות זו. ערכו של ההורה נקבע במידה רבה, בעיניו ובעיני אחרים, לא רק על פי התמסרותו, אלא גם על פי מידת הצלחתו, כפי שהיא משתקפת בהישגים ובהסתגלות של ילדיו. הורות לילד עם ליקוי למידה או קשיים בקשב וריכוז עשויה להיות חוויה קשה ומאתגרת, והיא למעשה המכנה המשותף המחבר בין ההורים המוצגים בספר.

הספר מציג מגוון רחב של אתגרים שבהם מתנסים הורים לילדים עם צרכים מיוחדים, אתגרים הקשורים למקורות שונים: לילד עצמו, לקשר הזוגי, לאחים הבריאים או לקשרי

הגומלין בין בני המשפחה. במחקרים שונים נמצא כי ילדים עם צרכים מיוחדים מעוררים מתח ודאגה מוגברים במשפחה, ובקרב בני המשפחה קיימת נטייה למעורבות רגשית מוגברת ורגישות יתר, לאחריות אישית גבוהה יותר ולשימוש באסטרטגיות התמודדות מגוונות, בהשוואה למשפחות ללא ילד עם צרכים מיוחדים (Heiman, 2002).

המחקר בתחום ליקויי הלמידה והפרעות קשב וריכוז, בכל הנוגע להבנת האטיולוגיות, האבחנות והטיפול בהפרעות אלו, גדל מאז סוף שנות התשעים. עם זאת, אלו תופעות המבלבלות ומתסכלות את כל הגורמים השותפים בהתמודדות עמן: הילדים, ההורים והמורים. לרוב, אפיוני הליקויים אינם ידועים להורים ומותירים אותם חסרי אונים מול מרכיבים סותרים בתפקודם הכולל של הילדים. המפגש עם הקשיים פותח אצל חלק מההורים תיבת פנדורה, המכילה כעסים רבים, תסכולים ותחושות כישלון סביב הקשר עם בית הספר ועם לימודים בכלל. בשל קשיי ההתמודדות והמאפיינים השונים הקשורים לליקויי למידה והפרעות בקשב וריכוז, ההורים נדרשים לקחת תפקיד פעיל במתן סיוע לילדיהם. גם בגיל ההתבגרות, בני הנוער תלויים במידה רבה יותר בהורים ובעזרתם בהתמודדות עם לחצים ועם מצוקה רגשית (Idan & Margalit, 2014).

לסיכום, לספר יש תרומה חשובה להבנת עולמם של משפחות וצעירים עם ליקויי למידה, והוא מאפשר להם להשמיע את קולם – הקול ההורי והמשפחתי. הספר מהווה נדבך נוסף בעולם הידע והפרקטיקה למומחים בתחומי החינוך ובריאות הנפש, והוא יסייע למשפחות לפתח תובנות לאתגרי החיים. עם זאת, יש צורך בעתיד במחקרים מדעיים מבוקרים לבדיקת הנושאים והדילמות המועלים בו. מחקרים שיתעדו את מציאות החיים של צעירים עם ליקויי למידה וגישות טיפוליות מבוססות מחקר המותאמות להם, יתרמו בצורה משמעותית להעצמתם ולהעצמת המשפחות בהתמודדותם עם אתגרים.

מקורות

- עירית, ח' (2005). **ילד שלי מיוחד**. בן שמן: מודן.
- Heiman, T. (2002). Parents of children with disabilities: Resilience, coping and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 14*(2), 159–171.
- Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 136–152.

Learning Disabilities: The Ministry of Education's policy – In light of the past and facing the future

Judith El-Dor, Ph.D., The Head of the Learning Disabilities and the ADHD Department, The Psychological and Counselling Services, Ministry of Education

Pupils with learning disabilities cope with difficulties during their developmental process and throughout their period of studying in school. The difficulties are exposed in learning aspects alongside difficulties in their social, emotional and behavioral performance.

Learning disability influences their normal development and the fulfillment of the potential of their varied abilities, as early as their first educational stages. During those stages they tend to absorb a wider range of difficulties which turn the problem into a multi-dimensional one influencing every aspect of their life.

Consequently, the educational system's role is to ensure that optimal conditions exist for the normal development of pupils with learning disabilities, with the belief in variance, and with the aspiration to enable an equal opportunity for every child to fulfill his or her potential.

Based on this belief, the policy of the Ministry of Education is directed toward creating practical responses to meet the pupils' needs in learning as well as emotional – social needs.

The article sketches the current state of the Ministry of Education's policy, in view of the research and practical knowledge accumulated the last ten years concerning learning disabilities. The Ministry of Education outlines the policy guidelines that will be needed over the next decade in light of the law which establishes the learning disabilities' rights in high schools (2008), and in accordance with the professional modifications published by the American Psychiatric Association in May 2013 on DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013).

These outlines have become the basis of the work of a professional committee, appointed by the Minister and the managing director of the Ministry of Education to determine basic principles as an infrastructure of future policy in the area of learning disabilities.

Key Words: accommodations, coping strategies, well-being, psycho-education diagnosis, socio-emotional intervention, educational policy, learning disabilities

To be a parent with learning disabilities – Challenges, support and coping

Revital Gantz, Director of “Nitzan Parents”, Centers for Counseling and Empowering Parents with Learning Disabilities and Adaptive Challenges

This paper discusses the unique needs of the population of parents with learning disabilities. There are many research papers which deal with the obligations of parents to children with learning disabilities. However, few advanced studies focus on the needs of parents with learning disabilities. Parents with learning disabilities have to cope with challenges related to adapting and functioning amidst the implications and daily demands of transitioning to becoming parents. There is increasing importance placed on expanding research on this population, with the aim of developing customized support and intervention to meet the unique needs of this population.

This paper highlights the main challenges parents with learning disabilities face: communication, daily roles as parents, difficulty utilizing community supports, organizing daily schedules, coping with married life, a sense of social isolation.

In light of the functional characteristics of parents with learning disabilities, the ‘Nitzan Parents’ Center has created a unique model that offers a solution through empowerment combined with attention to social and emotional needs. The model highlights the collaboration between a multidisciplinary team and family activities to form a professional and social network directed to the continuous advancement of parental and personal development of these parents.

Key Words: parents with learning disabilities, parental counseling, couples and family challenges, three generations, customized support, accessibility, ‘Nitzan Parents’

The experience and meaning of work through the eyes of women with ADHD

Ronit Dorot, The “Naim Kadima” (Moving Forward) Project, The Department of Occupational Therapy, Faculty of Social Welfare and Health Science, University of Haifa

Naomi Schreuer, Ph.D., The Department of Occupational Therapy, Faculty of Social Welfare and Health Science, University of Haifa

At least 4% of adults have been diagnosed with ADHD and are at risk of developing many personal and inter-personal difficulties. The existing literature focusing on women is limited and is based on clinical experience and self-help books. The aim of this study was to understand the way women with ADHD experience their work and its meaning to them as well as shed light on this issue and deepen the knowledge in this field.

The research approach enables a deep and detailed description of women with ADHD in the workplace. Semi-structured interviews were conducted with 11 women with ADHD, aged 27–45, who have been professionally trained and are currently working.

An analysis of the interviews revealed three main themes. One deals with their self-perception of being different from other people. The second deals with an imbalance in the interviewees’ experience in their inner systems and with their environment. The third deals with their difficulties in coping with the workplace experiences.

The hardships can be seen in two dimensions: horizontally, where interactions between the women and their environments occur, and chronologically-developmental. The interviewees described confusing and overwhelming experiences which posed challenges of coping, adapting and developing their self-perception and self-image especially at work.

The study findings deepen the knowledge of how ADHD affects work and daily functioning, and contribute to understanding the attitudes towards sensory processing disorders and the gender aspect.

Key words: executive functions, sensory processing, phenomenological research, gender

Learning disabilities among adults: Application of the ICF model as a key to understanding individual needs – A position paper

Kineret Sharfi, A doctoral student, Complex Human Activity and Participation (CHAP) Laboratory, Department of Occupational Therapy, Faculty of Social Welfare and Health Sciences, University of Haifa

Sara Rosenblum, Ph.D., Professor and Head of Complex Human Activity and Participation (CHAP) laboratory, Department of Occupational Therapy, Faculty of Social Welfare and Health Sciences, University of Haifa

This position paper includes a brief presentation of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) model. This model relates to the individual's health condition with respect to personal and environmental factors and their relationships with the characteristics of the individual's daily activity and participation. It is suggested that using the ICF model to understand characteristics of daily functioning may help in improving services for the various needs of adults coping with learning disabilities (LD). Different definitions of LD and co-morbidity of LD with other health conditions are described. The paper also includes literature combined with interview segments concerning adults with LD who cope with daily functioning in various life areas. Finally, application of the ICF model concepts is demonstrated via a case study of a female adult with LD. The ICF concepts may contribute to the individual's understanding of her strengths and weaknesses in daily activities and participation and to multidisciplinary professionals working with adults with LD in creating a common language. This terminology will enable the development of assessment procedures, strategies and environmental accommodations needed to improve the daily participation and quality of life of adults with LD, both at the individual and at the policy levels.

Key words: learning disabilities, ICF model, adults, evaluation, intervention, health, activity, participation.

Learning strategies and academic achievement: A comparison between college students with and without attention deficit disorder

Meirav Hen, Ph.D., Department of Psychology, Tel-Hai Academic College

Gili Eschinasi, Department of Education, Tel-Hai Academic College

Over the past decade, the demand for access to higher education has emerged for those with learning disabilities. The prevalence of Attention Deficit Disorder (ADD) has steadily increased among young people, and institutions of higher education are observing a growing number of students with ADD. This disorder places restraints on the student by affecting the behavior that supports and enables learning – focus, single-mindedness, self-organization, and time management.

This combined research study examined differences in academic achievement and learning strategy among ADD and non-ADD college students. The study population included 151 students, 41 of whom had been ADD-diagnosed. The study participants completed a demographic questionnaire, responded to an open question, and completed the LASSI questionnaire, which examines the level of learning strategies.

Current research findings show that the ‘ability to study’ and the ‘willingness to use learning strategy’ components are lower in ADD than in non-ADD students. No difference was found between the two groups for the ‘self-regulation in studying’ component. The study’s qualitative findings support this tendency: ADD students reported that personal resources – desire, determination, motivation and hard work, are the key to their success in academic learning. They expressed the desire to improve their academic abilities. The research study found that the ‘willingness to use a learning strategy’ component positively and significantly predicted academic achievement among ADD college students.

Key words: learning strategies, academic achievement, attention deficit disorder in higher education

The role of executive functions in handwriting of higher-education students?

Naomi Weintraub, Ph.D., Head of the Research and Diagnostic Lab of Writing Functions, School of Occupational Therapy of Hadassah and the Hebrew University of Jerusalem

Adi Ovadia-Israeli, Research and Diagnostic Lab of Writing Functions, School of Occupational Therapy of Hadassah and the Hebrew University of Jerusalem

Hagit Wolfson-Shoval, Research and Diagnostic Lab of Writing Functions, School of Occupational Therapy of Hadassah and the Hebrew University of Jerusalem

Ruth Traub-Bar-Ilan, Ph.D., Research and Diagnostic Lab of Writing Functions, School of Occupational Therapy of Hadassah and the Hebrew University of Jerusalem

Despite the growing use of computers as an alternative means of writing, handwriting is still an essential tool for performing academic work such as taking exams and notes. Although many students in higher education have handwriting difficulties (dysgraphia), research on this subject is scarce, in particular with regards to executive functions related to handwriting. The current study included 182 students of whom 144 were diagnosed with dysgraphia. This group included 3 sub-groups: students with only dysgraphia, students with dysgraphia and attention deficits and students with dysgraphia and language difficulties. The other students did not have learning disabilities. Using a convenience sampling method, the students were recruited from a University setting and several colleges in Israel. The students were administered a handwriting assessment test and questionnaires to assess their executive functions. The results showed that in most of the executive functions, there were no significant differences between the students with only dysgraphia and the students without dysgraphia. Yet the executive functions of these two groups were significantly better than those of the other two groups with dysgraphia (with comorbidity). These findings are in congruence with previous studies indicating that the population with dysgraphia is heterogeneous. In part of this population, the difficulties can also be due to deficiencies in language or cognitive difficulties such as executive functions. However, handwriting difficulties can also be due to deficits in other skills, such as spatial-motor organization or sensorimotor deficits. These findings may contribute to the assessment, accommodations and intervention among students with dysgraphia.

Key words: dysgraphia, students in higher education, executive functions, working memory

At-risk girls and learning disabilities: Emotional-behavioral, social and motivational characteristics of at-risk girls with and without learning disabilities

Gila Amitay, Ph.D., Department of Education, the Hebrew University of Jerusalem.

Thomas P. Gumpel, Ph.D., Department of Education, the Hebrew University of Jerusalem.

The study focuses on understanding learning disabilities (LD) as a non-specific risk factor for emotional-behavioral disorders (EBD) and cognitive and motivational disorders among at-risk adolescent girls. It examined the ability of LD to predict theories of mind (ToM) as a measure of social understanding, internalizing and externalizing problems, and anxiety among adolescent girls with and without LD in three educational settings: youth protection authority facilities (YPA), special education (SE) and general education (GE). The sample included 46 girls adjudicated in YPA facilities, 31 with LD, and 15 without LD, seven girls placed in SE settings due to their LD, 23 girls attending GE settings, 14 with LD, and nine without LD. YPA girls with LD expressed the most severe emotional-behavioral problems. LD predicted theories of mind ability and institution type predicted theory of mind ability and emotional-behavioral problems. The need for gendered treatment for LD in research and in practice is discussed.

Key words: learning disabilities, gender, risk

Creativity as a means of solving unique problems in mathematics and its relations to the motivation of students with learning disabilities in junior high schools in the Arab Sector in Israel

Saied Bishara, Ph.D., Head of the Department of Special Education, Beit Berl Academic College

This research study investigates the ability of students to tackle the task of solving unique mathematical problems in the domain of numerical series, verbal and formal, its relations with the motivation of junior high school students with learning disabilities in the Arab Sector in Israel. The hypothesis of the study was that studying challenging contents in mathematics which arouse creativity would be related to improvement of the learning motivation of students with learning disabilities.

Fifty students from 5 different classes that include students with learning disabilities in regular junior high classes from schools in the Arab Sector in Israel participated in the study. Two instruments were used to collect and check the data: the mathematical series were checked by "The Working Paper for Challenging Problem Solving in Mathematics" (Hakim & Gazit, 2011) and data on the motivation for learning was collected by the questionnaire entitled "The Student's Motivation for Learning" ((Roeser, Midgley & Urdan, 1996).

The research hypothesis that related to variances among the series of students' achievements was supported. The second hypothesis, which predicted a connection between the number of the uniquely challenging problems solved correctly and the level of motivation of the student was also supported.

It is recommended to use challenging mathematical tasks, verbal and formal, in light of the findings of our study, which show that such contents raise the level of motivation to learn. The benefits of such effects might lead to a variety of phenomena related to the pedagogical domain such as dropouts, inspiration of students to work toward achievements and improvement of social relations.

Key words: unique problems in mathematics, motivation to learn, students with learning disabilities, junior high schools, Arab Sector in Israel

Involvement in social networking and cyber victimization among students with and without attention deficit hyperactivity disorder, and the relationships with perceived social self-efficacy, loneliness and social support

Tali Heiman, Ph.D., Department of Education and Psychology, The Open University

Dorit Olenik-Shemesh, Ph.D., Department of Education and Psychology, The Open University.

Sigal Eden, Ph.D., School of Education, Bar-Ilan University

Cyberbullying is defined as an intentional online act, via electronic media, to harm, embarrass or humiliate another person. As adolescents with ADHD are at higher risk to be involved in bullying behavior as perpetrators or victims, the purpose of this study was to examine the prevalence of their cyber experience and its impact on perceived self-efficacy, social support and loneliness. The study included 140 adolescent students with ADHD in general classes and 332 students without disabilities who completed four self-report questionnaires. Results revealed that students with ADHD were more cybervictims, were more involved in cyber perpetration and witnessed more cyberbullying acts. Results of multivariate tests revealed that students with attention deficit hyperactivity disorder who were cybervictims reported more feelings of emotional loneliness and perception of lower social efficacy compared to students without disabilities. Similarly, students with attention deficit hyperactivity disorder who witnessed cyberbullying, reported more feelings of social and emotional loneliness, and lower social self-efficacy compared to students without disabilities. Given the increased usage of peer group interactions on social networks, future studies should be conducted to examine the extent of involvement of adolescents with ADHD in cyberbullying within a larger sample.

Keywords: cyber victimization, students with attention deficit hyperactivity disorder, social self-efficacy, loneliness, social support

A dialogue between mothers: Individual and systemic (family and educational) characteristics in a forum of mothers of adolescents with learning disabilities and behavior disorders

Sarit Sadeh, Ph.D., Faculty of Education, Kibbutzim College of Education

The research aimed to evaluate the individual (sense of coherence, hope and effort), and systemic (family and educational) factors of adolescents with learning disabilities (LD) and/or behavior disorders, as described on an online forum by mothers of students with LD and/or behavior problems, and their contribution to the students' social adjustment (loneliness) and academic adjustment (achievements). The research hypotheses were that low levels of hope, effort and sense of coherence, as well as academic difficulties and loneliness would be reported by the mothers. In line with the research hypotheses, an analysis of 109 letters published during a 2 year period revealed the individual and systematic factors examined. The most frequent were hope, effort, teacher support and loneliness. The relations between the research factors were expressed by the mothers, such as relations between hope and effort, sense of coherence and loneliness, and teacher's support and loneliness. The mothers' letters revealed the stress experienced by mothers of adolescents with LD and/or behavior problems.

Key words: learning disabilities, behavioral disorders, effort, hope, sense of coherence loneliness, family functioning

Reading and writing – what for? Literacy perceptions of children with learning disabilities

Hana Avni-Schon, Ph.D., Faculty of Education, Special Education Department, The Kibbutzim College of Education, and School of Education, Learning Disabilities Department, The Hebrew University of Jerusalem

The goal of the present study was to examine the perceptions of primary-school children with learning disabilities (LD) regarding the significance of reading and writing compared to those of children without learning disabilities (NLD).

The sample included 145 first to seventh graders: 98 LD and 47 NLD. The data were collected through semi-structured personal interviews in which the children were asked why people read and write. The responses were divided into seven perceptions taken from previous studies on NLD children (Peled, 2007, Avni-Schön, 2008).

The quantitative and qualitative findings show that, while the perceptions of NLD children expand dramatically between the first and seventh grades, students with LD continue to focus on concrete and immediate perceptions which do not expand throughout those years.

Encouraging perceptions of literacy may thus serve to improve literate functioning as well as academic success among LD children.

Key words: literacy, literacy components, literacy perceptions, reflective abilities

The nature of shared book reading interactions with preschoolers with and without ADHD

Dorit Aram, Ph.D., Professor, Head of the Counseling Programs, Department of School Counseling and Special Education, The Jaime and Joan Constantiner School of Education, Tel Aviv University

Hadar Hazan, Department of Community Mental Health, University of Haifa

The study compared the nature of parent-child shared book reading interactions with preschoolers with and without ADHD. Each of the 64 parent-child dyads (32 with ADHD) was videotaped at home while sharing a book. Videotapes were transcribed and analyzed for both parental mediation (behavioral and discourse measures) and children's participation (behavioral and discourse measures). Hypotheses were tested with hierarchical negative binomial regressions. Results showed that parents of children with ADHD touched their children and disciplined them more and reinforced them less than parents of children without ADHD. In their discourse, parents of children with ADHD used fewer questions and elaborations than parents of children without ADHD. As to the children's participation, those with ADHD moved more, had more attention breaks and contributed less to the conversation than children without ADHD. Nonetheless, when mother's education, child's age, and length of the interaction were controlled, fewer differences appeared and the most meaningful predictor of the interaction's nature was the length of the interaction. Specifically, longer shared book reading interactions predicted richer parent-child conversations regardless of ADHD. Our study shows that ADHD "colors" the nature of parent-child shared book reading interactions. Acknowledging the importance of shared book reading will lead to the development of ways to guide parents of children with ADHD to be aware of their behaviors and turn shared book reading into a positive, promoting experience.

Key words: book reading, parent-child interactions, preschool, parental mediation, ADHD

ABSTRACTS

Learning disabilities – A neurodevelopmental model: After 15 years

Malka Margalit, Ph.D., Professor and Dean, School of Behavioral Sciences, Peres Academic Center, and Prof. Emeritus Tel Aviv University

Recently the need has emerged for an updated survey which would present the integration of research on genetics and neurobiology with research on developmental and educational-psychology in learning disabilities' research. Since the publication of Margalit and Tur-Caspa's (1998) survey on "learning disabilities: A neurodevelopmental model", advancement has continued in research, educational policy and school realities. The current survey briefly presents conceptualization changes, updated definitions, and the validation of the neurodevelopmental model. The current survey focuses on two major domains: studies on executive functioning and studies on self-regulation. These studies reflect a dynamic, ecological, multidimensional model that recognizes the different severity levels of learning disabilities. This model integrates the observation of cognitive functioning with the observation of emotional and social aspects together with ongoing consideration of past experiences as well as future expectations in the different environments such as familial and educational. It emphasizes the importance of the quality of relations with significant adults in predicting adjustment and coping with various age-related challenges such as academic difficulties and interpersonal relationships. The summary of the study highlights the importance of the development of identification, assessment and intervention procedures, based on research and experimentation in order to provide meaningful solutions to the varied and dynamic needs of students with learning disabilities and students with ADHD.

Key words: learning disabilities, ADHD, executive functioning, self-regulation, interpersonal relations, coping, academic difficulties, hope theory, the salutogenic model

Learning disabilities among adults: Application of the ICF model as a key to understanding individual needs – A position paper – Kineret Sharfi & Sara Rosenblum.....	205
The experience and meaning of work through the eyes of women with ADHD – Ronit Dorot & Naomi Schreuer.....	221
To be a parent with learning disabilities – Challenges, support and coping – Revital Gantz	247
Learning Disabilities: The Ministry of Education’s policy – In light of the past and facing the future – Judith El-Dor.....	255
Book reviews	271
Abstracts.....	I-XIII

CONTENTS

Learning disabilities – A neurodevelopmental model: After 15 years – Malka Margalit	15
The nature of shared book reading interactions with preschoolers with and without ADHD – Dorit Aram & Hadar Hazan	35
Reading and writing – what for? Literacy perceptions of children with learning disabilities – Hana Avni-Schon	57
A dialogue between mothers: Individual and systemic (family and educational) characteristics in a forum of mothers of adolescents with learning disabilities and behavior disorders – Sarit Sadeh	75
Involvement in social networking and cyber victimization among students with and without attention deficit hyperactivity disorder, and the relationships with perceived social self-efficacy, loneliness and social support – Tali Heiman, Dorit Olenik-Shemesh & Sigal Eden	94
Creativity as a means of solving unique problems in mathematics and its relations to the motivation of students with learning disabilities in junior high schools in the Arab Sector in Israel – Saied Bishara	113
At-risk girls and learning disabilities: Emotional-behavioral, social and motivational characteristics of at-risk girls with and without learning disabilities – Gila Amitay & Thomas P. Gumpel	133
The role of executive functions in handwriting of higher-education students? – Naomi Weintraub, Adi Ovadia-Israeli, Hagit Wolfson-Shoval & Ruth Traub-Bar-Ilan	159
Learning strategies and academic achievement: A comparison between college students with and without attention deficit disorder – Meirav Hen & Gili Eschinasi	179

EFSHAR – The Association for the Development of
Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of
Social Educators

© EFSHAR Association, 2012. All rights reserved

Address of Editorial Board:

EFSHAR Association
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904
E-mail: mgilat@efshar.org.il
www.efshar.org.il

ISSN 0792-6820
Jerusalem 2014

Annual subscription fee: 80 NIS
Price for a single copy: 40 NIS

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

Learning Disabilities (LD) and Attention Deficit Disorder (ADD): Theory, Research and Policy

Guest-Editors:

Prof. Malka Margalit

Vol. 22, no. 39 • June 2014

Published by:



EFSHAR – The Association for the Development
of Social & Educational Services

In cooperation with:



Ministry of Social Affairs
Division of Correctional Services

MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

Special Issue

**Learning Disabilities (LD) and
Attention Deficit Disorder (ADD):
Theory, Research and Policy**

- Learning disabilities – A neurodevelopmental model: After 15 years
- Book reading interactions with preschoolers with and without ADHD
- Literacy perceptions of children with LD
- Forum of mothers of adolescents with learning disabilities and behavior disorders
- Involvement and victimization on social networks of students with ADHD
- Solving mathematic problems by students with LD in the Arab sector
- Characteristics of at-risk girls with learning disabilities
- Higher-education students' executive functions in handwriting
- Learning strategies and academic achievement among college students with ADD
- Learning disabilities among adults: Application of the ICF model
- The experience and meaning of work through the eyes of women with ADHD
- Parents with learning disabilities: Challenges, support and coping
- Learning Disabilities: The Ministry of Education's policy



Vol. 22, no. 39 • June 2014