

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק כשירות חברתית, תחושת בדידות ודימוי עצמי בקרב מתבגרים עם לקות קריאה ערבים. המחקר הבחין בין בנים ובנות בשתי קבוצות, ובדק את השפעת לקות קריאה בהנחה שהתרבות הערבית הפטריארכלית משפיעה באופן שלילי על בנות יותר מאשר על בנים עם לקות קריאה. המחקר התבסס על שתי השערות מרכזיות שנבדקו בשיטת המחקר הכמותי בעזרת שלושה שאלונים עליהם השיבה אוכלוסיית הנחקרים: שאלון כשירות חברתית, שאלון תחושת בדידות ושאלון דימוי עצמי. בנוסף לכך התקיימו שני מבחנים: מבחן קריאה ומבחן הבנת הנקרא. אוכלוסיית המחקר מנתה 87 נחקרים מתבגרים ערבים: 19 עם לקות קריאה ו-20 ללא לקות קריאה, 15 בנות עם לקות קריאה ו-33 ללא לקות קריאה. התוצאות החשובות של המחקר היו שתלמידים ותלמידות עם לקות קריאה ערבים דיווחו על רמות נמוכות של כשירות חברתית, דימוי עצמי והישגים לימודיים, ורמות גבוהות של תחושת בדידות. לעומת זאת לתלמידים ותלמידות ללא לקות קריאה היו רמות זהות בינונית עד גבוהה בכל אחד מן המשתנים שלעיל. המיוחד והמעניין במחקר בא לידי ביטוי בתוצאותיהן של בנות עם לקות קריאה ערביות אשר דיווחו על רמת כשירות חברתית, דימוי עצמי והישגים לימודיים נמוכים ביותר ותחושת בדידות גבוהה ביותר מבין שאר הנבדקים. המחקר מחדש ותומך בהנחה שרמת הלקות והקשיים הנלווים מושפעים מן הסביבה והתרבות של התלמיד עם הלקות. מכאן, התרבות הערבית בעלת אופי מסורתי מתייחסת באופן שונה אל בנות ומטילה עליהן איסורים והגבלות מגיל צעיר המשפיעים באופן שלילי על התפתחותן האישית, הרגשית והחברתית בכלל ובנות עם לקות קריאה בפרט. לנוכח לילדים עם לקות למידה יש מעמד ירוד, והתפתחותם הקוגניטיבית, רגשית וחברתית אינה תואמת את בני גילם.

מילות מפתח: כשירות חברתית, החברה הערבית, מתבגרים, דימוי עצמי, תחושת בדידות, ליקוי למידה, לקות קריאה ותרבות ערבית.

פרופ' סלים אבו רביעה נמנה על הסגל הבכיר בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה, הוא חוקר סוגיות בקריאה ולקויות קריאה וגם ברכישת שפה ראשונה ושנייה. פרסם כשבעים מאמרים מדעיים בכתבי עת בתחום.

טרביה אימאן: מורה ומחנכת. בוגרת תואר שני בהוראה רב-תחומית במדעי הרוח ממכללת אורנים. כיום היא דוקטורנטית בפקולטה לחינוך בחוג למידה, הוראה והדרכה באוניברסיטת חיפה.

**כשירות חברתית, תחושת בדידות ודימוי עצמי
בקרבת מתבגרות ומתבגרים ערבים**

עם לקות קריאה

אימאן טרביה

&

פרופ' סלים אבו רביעה

הפקולטה לחינוך

אוניברסיטת חיפה

salimar@edu.haifa.ac.il

**כשירות חברתית, תחושת בדידות ודימוי עצמי
בקרוב מתבגרות ומתבגרים ערבים
עם לקות קריאה**

**Social competence, loneliness and self-image among Arab
teenagers with reading disability**

Eman Tarabeh

&

Salim Abu Rabia

Abstract

The purpose of this study was to investigate social competency, sense of loneliness and self-image among Arab dyslexic adolescent boys and girls. The study distinguished between males and females in two groups, and examined the way dyslexia affects them based on the assumption that Arab culture may negatively affects the development of dyslexic girls more than dyslexic boys. The study was carried out using the quantitative research technique with the use of three questionnaires on which the study population replied: social competence, sense of loneliness and self-image. Furthermore, two tests were held: a reading test and a reading comprehension test. The study population consisted of 87 Arab adolescent boys and girls: 19 dyslexic boys and 20 normal boys, 15 dyslexic girls and 33 normal girls. The study re-establishes and supports the assumption that the development of disability, the degree of disability and the difficulties are affected by environment and culture of the disabled. Hence, the conservative and traditional character of the Arab culture collectively refers to girls differently as it imposes on girls' various prohibitions and restrictions right from an early age. Those affect negatively the personal, emotional and social development of

Arab girls in overall, and that of girls having reading disability in particular. In the Arab culture a child with a learning disability has an inferior status, and his/her cognitive, emotional and social development is incompatible with that of his/her peers.

Keywords: Social Competency, Sense of Loneliness and Self-Image, Reading Disabled, Male and Female Arab Adolescents, Learning Disabilities and Arab Culture

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק כשירות חברתית, תחושת בדידות ודימוי עצמי בקרב מתבגרים ערבים עם לקות קריאה. המחקר הבחין בין בנים ובנות בשתי קבוצות, ובדק את השפעת לקות קריאה בהנחה שהתרבות הערבית הפטריארכלית משפיעה באופן שלילי על בנות יותר מאשר על בנים עם לקות קריאה.

המחקר התבסס על שתי השערות מרכזיות שנבדקו בשיטת המחקר הכמותי בעזרת שלושה שאלונים שעליהם השיבה אוכלוסיית הנחקרים: שאלון כשירות חברתית, שאלון תחושת בדידות ושאלון דימוי עצמי. בנוסף לכך התקיימו שני מבחנים: מבחן קריאה ומבחן הבנת הנקרא. אוכלוסיית המחקר מנתה 87 נחקרים מתבגרים ערבים: 19 עם לקות קריאה ו-20 ללא לקות קריאה, 15 בנות עם לקות קריאה ו-33 ללא לקות קריאה. התוצאות החשובות של המחקר היו שתלמידים ותלמידות עם לקות קריאה ערבים דיווחו על רמות נמוכות של כשירות חברתית, דימוי עצמי והישגים לימודיים, ועל רמות גבוהות של תחושת בדידות. לעומת זאת אצל תלמידים ותלמידות ללא לקות קריאה נמצאות רמות זהות בינוניות עד גבוהות בכל אחד מן המשתנים הנזכרים לעיל. המיוחד והמעניין במחקר בא לידי ביטוי בתוצאותיהן של בנות ערביות עם לקות קריאה אשר דיווחו על רמת כשירות חברתית, דימוי עצמי והישגים לימודיים נמוכים ביותר, ותחושת בדידות גבוהה ביותר בהשוואה לשאר הנבדקים. המחקר מחדש ותומך בהנחה שרמת הלקות והקשיים הנלווים מושפעים מן הסביבה והתרבות של המתבגר עם הלקות. מכאן, שהתרבות הערבית בעלת האופי המסורתי מתייחסת באופן שונה אל בנות, ומטילה עליהן איסורים והגבלות מגיל צעיר שיש להם השפעה שלילית על התפתחותן האישית, הרגשית והחברתית בכלל ואלה עם לקות קריאה בפרט. לפיכך לילדים עם לקות למידה מעמד ירוד, והתפתחותם הקוגניטיבית, רגשית וחברתית אינה תואמת את בני גילם.

מילות מפתח: כשירות חברתית, החברה הערבית, מתבגרים, דימוי עצמי, תחושת בדידות, ליקוי למידה, לקות קריאה ותרבות ערבית.

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את מאפייניהם של תלמידים ערבים עם לקות קריאה בגיל ההתבגרות, כיצד משפיעים מאפיינים אלו על הישגיהם הלימודיים, האם יש הבדל בין בנים לבנות, והאם לתרבות הערבית המסורתית יש השפעה. נבדקו מאפיינים חברתיים – כשירות חברתית, ומאפיינים רגשיים – דימוי עצמי ותחושת הבדידות, באמצעות שאלונים. כל הכלים תורגמו לשפה הערבית באמינות ונערכו לשונית. בנוסף לכך, נבדקו השאלונים המתורגמים במחקר חלוץ (פיילוט). אוכלוסיית המחקר היא בת 87 תלמידים ותלמידות המוגדרים כתלמידים עם לקות קריאה, 19 בנים ו-15 בנות, וקבוצת הביקורת בת 53 תלמידים ללא לקות קריאה הלומדים באותה חטיבת ביניים בסכנין בחלוקה של 20 בנים ו-33 בנות. בקרב הנחקרים נערכו מבחנים של שטף ודיוק ומבחן הבנת הנקרא כדי לבדוק את מידת השפעת המשתנים החברתיים-רגשיים על הישגיהם.

בשנים האחרונות התפתחו מחקרים בזיהוי המאפיינים החברתיים והרגשיים של תלמידים עם לקויות למידה ובמודעות להבנת חשיבות תפקודם והשקעת מאמצים בטיפול ילדים אלה. יש מספר ניכר של תלמידים עם לקויות למידה והם בסיכון לפתח קשרים חברתיים עם בני גילם ועם אחרים, והם צפויים לבעיות חברתיות ורגשיות בעלות השלכות על תחושת הרווחה ועל התפקוד הלימודי. בעיות אלה נובעות ממקורות למיניהם, כגון קשיים בקוגניציה חברתית וקשיים בהבנת מצבים חברתיים מורכבים, תרבותיים וסביבתיים (Han, 2014; Margalit & AL-Yagon, 2013; Zuniga & Fischer, 2010).

חוקרים רבים ניסו לבחון בהעמקה את השפעותיה של לקות למידה אצל הפרט על ההתנסויות החינוכיות וכמו כן את ההשלכות על ההיבט הרגשי והחברתי (מרגלית, 2014; ספקטור, 2005; Margalit; Han, 2014; AL-Yagon; 2013). קיימים מחקרים בנושא, אך מעטים מהם בוחנים מתבגרים ומתבגרות מן המגזר הערבי עם לקות זאת. רוב המחקרים מתמקדים בשלבי ההתפתחות בגיל בית-הספר היסודי, ואך מעטים עוסקים בגיל ההתבגרות ובמיוחד במגזר הערבי המתאפיין בתרבות שמרנית, בעיקר בהתייחסותו כלפי הבנות. שולמן (1995) מציין שהחינוך המסורתי בחברה ובתרבות הערבית מתייחס לבת בקשיחות יתר מאשר לבן, ולכן מחיל עליה הגבלות ואיסורים רבים כדי שתציית לנורמות התרבותיות. לפיכך יש טעם לבדוק במחקר הנוכחי האם אבחון לקות הקריאה בקרב בנות ישפיע באופן שלילי על מצבן הרגשי והחברתי ואף יחמירו.

בעשורים האחרונים חלו שינויים חברתיים (טומא, 2016) מרחיקי לכת במבנה המשפחה בחברה הערבית העוברת תהליך של שינוי מחברה מסורתית לחברה מודרנית (Al-Haj, 1989). למרות תהליכי העיור והמודרניזציה החברה הערבית בישראל שומרת על פרופיל קבוע כמעט בכל הקשור לערכים התרבותיים שלה, ובכללם תפיסת תפקיד הגבר ותפקיד האישה בחברה, קל וחומר תפקוד בנים ובנות עם לקות קריאה לעומת אלו ללא לקות קריאה (Rasem, 2006). כך המחקר הזה יזרע אור על ההנחה הזאת ויבדוק אם יש לתרבות הערבית ולמאפייניה השפעה על לקות קריאה והתפתחותה.

הקריאה נחשבת מהותית לתפקוד מוצלח בחברה, אמצעי עיקרי לרכישת ידע ובסיס לתעסוקה עתידית. מרבית הילדים לומדים לקרוא ללא מאמץ, אך ילדים עם לקות קריאה קוראים באופן יעיל פחות. עובדה זאת גורמת להם כאב ותסכול, ולעתים מונעת מהם למצות את יכולתם האינטלקטואלית. הגורמים האפשריים ללקות קריאה והמאפיינים הנלווים אליה מעוררים צורך ועניין לחקור את התופעה והשלכותיה

Frost, 2012, 2005; Share, 2008; Shany & David,) הלומד של הישגיו ועל החברתי ועל ההיבט הרגשי, החברתי ועל הישגיו של הלומד (Frost, 2012, 2005; Share, 2008; Shany & David,) חשבו לבדוק אם לסביבה ולתרבות הערבית יש השפעה על בנות ערביות עם לקויות קריאה יותר מאשר על בנים בהנחה כי התרבות הערבית הפטריארכלית תומכת יותר בבנים. הבנה זו תוכל להוביל לבניית תכנית מתאימה להתערבות, כמו גם להוראה שתסייע לתלמידים עם לקות קריאה.

מטרת עבודה זו, אם כן, היא בדיקת האפשרות לקיום קשר בין לקות קריאה, כשירות חברתית, תחושת בדידות, דימוי עצמי, מגדר, סביבה ותרבות, והישגים לימודיים (מרגלית, 2014). יש הסכמה בין חוקרים בתחום לקויות למידה (Lyon, 1995; NJCLD, 2011; Shaywitz & Shaywitz, 2004) שכדי להבין את לקויות הלמידה ראוי לבחון את תפקוד התלמידים בסביבות לימודיות מגוונות ובשלבי התפתחות שונים, תוך התייחסות לתרבויות ולסביבות מגוונות ולמשאבים אישיים ורגשיים (AL-Yagon & Margalit,) (2013).

יחסי הגומלין בין הקשיים והמשאבים קובעים את עצמת הלקויות ולכן יש חשיבות רבה להתערבות ולהוראה באיכות טובה למען השגת סיכויים גדולים להסתגלות ולהצלחה. צריך לפעול על מנת לעקוף את הלקות ולהפחית את רמת הקושי תוך שיפור ההיבטים החברתיים, הרגשיים והתרבותיים של תלמידים עם לקות. זאת על מנת להעלות את הדימוי העצמי שלהם ואת כשירותם החברתית בד בבד עם העלאת רמת ההישגים הלימודיים, מתוך הנחה שתלמיד שאינו פנוי רגשית-חברתית לא יהיה פנוי לימודית. יתר על כן, תנאי הכרחי להשתלבות תלמידים עם לקויות למידה בכיתה ובחברה הוא ביסוס ידיעותיהם ופיתוח מיומנויות בקרב מורים וגם הורים כדי שייסיעו להוצאתם מסיכון הלקות, להבאתם להגדלת הסיכויים למימוש החיים המוצלחים, והכנתם כבוגרים משתלבים בחברה ובחיים.

רקע תאורטי

לקות קריאה - הגדרות

לקות הלמידה כוללת בתוכה מספר קשיים והפרעות מרכזיים, וגם לקות קריאה התפתחותית שהיא מן הנפוצות שבהן משפיעה על 80% מן המוגדרים כלקויי למידה, ועל 10%-15% מהתלמידים בבתי הספר (מרגלית, 2014; Lyon, 1995; Vellution & Fletcher, 2002). רכישת הקריאה היא תהליך מורכב המתחיל מפענוח צפון מערכת הכתב לפיו ממופות האותיות בהתאם לצלילי השפה, והמשך ברכישת הקריאה הנסמכת על יסודותיה של המערכת השפתית של הלומד (קספרסקי, 2015; Snowling & Hulme, 2011). אבו רביעה (Abu Rabia, 2002) מתאר את לקות הקריאה כתופעה הקשורה לפגם ביכולת הקריאה הגורם לאיחור משמעותי בהתפתחות השפה ולפער של שנתיים או יותר מבחינת רמת הקריאה אצל ילדים בהשוואה לבני גילם.

האיגוד הבין-לאומי (NJCLD – National Joint Committee on Learning Disabilities) הרחיב ועדכן את ההגדרה ללקות קריאה משנת 1994 ולפיה לקות קריאה זו לקות למידה ספציפית שמקורה נורו-ביולוגי. הקשיים נובעים מליקוי ברכיב הפונולוגי של השפה, שלרוב אינו נובע מכשל ביכולות קוגניטיביות אחרות. השלכות משניות עלולות לכלול בעיות בהבנת הנקרא, והפחתת ההתנסות בקריאה עלולה לפגום בהגדלת אוצר המילים והידע הכללי (Lyon, 1995; Shaywitz & Shaywitz, 2004; Shany & David,) (2011).

לקות קריאה – מאפיינים

בישראל מוגדר לקות קריאה "כלקות קריאה שמקורה בשיבושים נוירו-פסיכולוגיים הפוגעים ביכולת להגיע לקריאה משמעותית" (חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 1992). יש גורמים רבים לתופעה, והיא מתאפיינת בחוסר יכולת לקרוא ברמה הצפויה על-פי הגיל, ובפער של שנתיים לפחות בין הגיל הכרונולוגי לבין גיל הקריאה (מרגלית, 1996; ספקטור, 2005). ליקויי קריאה יכולים לנבוע מבעיה שפתית, מליקוי בפענוח הכתב, המתבטא בהשמטות ו/או בהוספת צלילים או בסילופי צלילים או חלקי מילים. ליקויים אלה מכונים לעתים קרובות "דיסלקציה" (חוזר מנכ"ל משרד החינוך, 1996). כדי להצליח בביצוע משימות קידוד פונולוגיות ו/או אורתוגרפיות נדרשים לקסיקון פונולוגי תקין וייצוג מדויק של דגמי איות ספציפיים בעבור מילים (Bernstein & Tiegerman, 2008; Olson, 1994; Perfetti, 1994; Shany & David, 2010).

לצד הקשיים בתחום האקדמי המתוארים לעיל מחקרים מצביעים על כך שתלמידים עם לקות קריאה סובלים מקשיים בתחום הרגשי-חברתי. תלמידים אלה מדווחים על תפיסה עצמית שלילית ודימוי עצמי נמוך בעיקר בפן האקדמי (קובטי, 2015; Glazzard, 2010; Burden, 2008). יתר על כן, הם מדווחים על יותר סימפטומים של חרדה ודיכאון בתחום הכללי והחברתי (Mammarella et al., 2014), וסובלים יותר ממצב ירוד, חרדה ודיכאון. כמו כן הם מדווחים יותר על תלונות סומטיות, בעיות חברתיות ובעיות קשב, כל זאת בהשוואה לתלמידים עם התפתחות תקינה.

מתוך הנחה שאחת ממטרות המחקר היא לבדוק את השלכות התרבות על לקות קריאה נקדיש את תת-הפרק הבא להגדרת המושג "התרבות הערבית ותפיסת הלשוניות".

החברה הערבית בישראל ותפיסתה ללקויות למידה

שוורץ (Schwartz, 1994) ציין במחקרו את ערכי התרבות הערבית הישראלית ומנה ביניהם שמרנות, כבוד להורים, ציות, ביטחון משפחתי והיררכיה. המשפחה הערבית היא פטריארכלית והיררכית, ולמעשה יש בה שתי רמות של היררכיה – היררכיה לפי גיל ולפי מגדר. הפרט בחברה הערבית פועל מתוך צורך להימנעות משיפוט שלילי (טומא, 2016) של הסביבה, כדי לשמור על הכבוד והשם הטוב – שלו ושל משפחתו, ולהתרחק מהסיסמה הגדולה "בושה" "عيب" (Patai, 1973). ממחקרים שבדקו זאת עולה כי עמדות החברה הערבית כלפי אנשים עם לקויות למידה הן שליליות (טומא, 2016; מזאוי-מרגייה, 2001). חשוב לציין, כי עמדות אלו אינן מולדות ואינן אוניברסאליות, אלא נלמדות במהלך החיים והן חלק מן הנורמות החברתיות והתרבות של הפרט (Westbrook, Legge, & Pennay, 1993; Zuniga & Fischer, 2010).

יש בספרות מספר מחקרים שבחנו את העמדות והתפיסות לגבי ילדים עם לקויות למידה (קובטי, 2015; Westbrook, Legge & Pennay, 1993; Zuniga, & Fischer, 2010). מאלה עולה כי עמדותיה של החברה הערבית כלפי אנשים עם לקויות למידה הן שליליות (מזאוי-מרגייה, 2001). עוד נמצא כי גם בין חברות רב-תרבותיות לדוברי ערבית יש עמדות שליליות כלפי אנשים עם לקויות למידה יותר מאשר לדוברי שפות אחרות.

קרברטי (Crabtree, 2007) חקרה משפחות ערביות לילדים עם צרכים מיוחדים ומצאה גם כן כי משפחות אשר בתוכן ילד עם לקויות למידה אינן מתקבלות בחברה. דחייה זו גורמת לפילוג במשפחה ולא-שיתוף פעולה בין חבריה בניסיון לעקוף את הלקות. האשמה מוטלת לרוב על האם. במחקרו של יאנג (Young,

(1997) שנערך בירדן על משפחות לילדים עם לקויות למידה וצרכים מיוחדים נמצא, כי יש סטיגמה שלילית על משפחות אלו. נמצא כי רק משפחה מלוכדת יכולה להתמודד היטב עם הלחץ החברתי המוביל לעתים לגירוש האם. ממצאים דומים התקבלו במדינות ערביות אחרות, כמו בלבנון ובפלשתיין (Atshan, 1997).

למרות תהליכי העיור והמודרניזציה החברה הערבית בישראל שמרה שנים רבות על פרופיל כמעט סטטי באשר לערכים התרבותיים שבמרכזם תפיסת תפקיד הגבר ותפקיד האישה בחברה, וכמובן תפיסת תפקוד הבת מול תפיסת תפקוד הבן, וכן תפקודי תלמידים ותלמידות עם לקות קריאה מול ילדים עם התפתחות רגילה (Rasem, 2006).

המחקר הנוכחי בודק את השפעתה של לקות קריאה על מתבגרים ומתבגרות, ולכן מן הנכון להגדיר את גיל ההתבגרות ומאפייניו.

גיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות הוא גיל רב-תהפוכות. במהלכו מתחוללים אצל המתבגר שינויים פיזיולוגיים, רגשיים וחברתיים-משפחתיים הדורשים ממנו הסתגלות מחדש. הזהות מתפתחת על ידי אינטראקציה דינמית ומתמשכת בין העצמי לאחר, מתוך רצון להרגיש שייכות ולבנות זהות עצמית וקבוצתית חיובית (בנדס-יעקב ופרידמן, 2000). בתקופה זו נוצרים שינויים בהתפתחות הברורות המינית, הגדרה מחדש של התפקוד החברתי, התפתחות קוגניטיבית, מעברים בין בתי-ספר ובהתעניינות מינית (Al-Yagon & Margalit, 2013; Quatman & Watson, 2001).

מתבגרים עם לקוי למידה מאופיינים כבעלי יכולות נמוכות ממתבגרים עם התפתחות רגילה בתהליכי זיכרון חזותי וזיכרון שמיעתי-מילולי, ואף בתחום הרגשי שבו הם נמצאים, כי הם מתרגשים בבחינות ומתקשים לווסת את רגשותיהם יותר מאשר עמיתיהם ללא לקוי למידה. מתבגרים עם לקוי למידה חשים צורך להיות מקובלים על ידי מבוגרים משמעותיים בחייהם – הורים ומורים (Lavoie, 2005). זאת ועוד, כדי להשיג שינוי במעמדו החברתי-רגשי של מתבגר עם לקות קריאה, הוא זקוק לתמיכה בשיפור רגשותיו כדי לאפשר לו יותר אינטראקציות חברתיות ויותר חוויות רגשיות וחברתיות חיוביות (לב, 2008).

מאחר שבגיל ההתבגרות בולט יותר ההבדל בין בנים לבין בנות, חשוב לבדוק כיצד הבדל זה משפיע על מתבגרים ומתבגרות עם לקוי למידה.

השוואת בנים עם לקויות למידה לבנות עם לקויות למידה

שכיחות תסמיני הדיכאון והבדידות אצל מתבגרים גבוהה מאחר שגיל ההתבגרות מאופיין בשינויים חדים במצבי רוח, בשינויים הורמונליים, בחיפוש זהות וברצון להשיג מעמד חברתי גבוה (אדד, 2002; מוס, 1988). במחקרם של עזאיזה ובן ארי (Azaiza & Ben-Ari, 1998) שבדקו את התפיסה העצמית של מתבגרות ומתבגרים ערבים בישראל נמצא כי המתבגרים הציגו תמונה חיובית יותר מזו של המתבגרות הערביות בנוגע לרגשותיהם, ליכולתם לשלוט בחייהם ובאשר למידת הנאתם מחיי החברה שלהם.

מחקרים רבים שבחנו פרטים עם לקות קריאה מצביעים על ההבדלים בין המינים. לטענת קנדל ודייוויס (Kandal & Davies, 1986) תפקודן החברתי של ילדות עם לקות קריאה יהיה לקוי בבגרותן כיוון שהן סובלות מבעיות רגשיות, כגון דיכאון וחרדה, שעלולות להפוך אותן למופנמות. לפיכך האינטראקציה עם החברה מצומצמת יותר וגורמת לחוסר מעורבות חברתית, לחוסר ביצע ובהבנה חברתיים באשר לשאלה

כיצד יש לנהוג במצבים חברתיים, ולחוסר ביכולת לפרש רמזים חברתיים וסביבתיים. במחקרם של טור-כספא וברייך (Tur-Kaspa & Bryan, 1994) שבחנו עיבוד מיומנויות חברתיות של ילדים עם לקות קריאה נמצא, כי בנות עם לקות קריאה הפגינו ביצועים נמוכים יותר משמעותית בהשוואה לבנים עם לקות קריאה.

ההבדל בין בנים לבנות בתחום החברתי מצריך לבדוק האם כשירות חברתית קשורה לתפקוד של הפרט עם לקות למידה

כשירות חברתית

כשירות חברתית מוגדרת כהתנהגות נלמדת המשפיעה על יחסיו של הפרט עם קבוצת השווים המבוגרים (Vaughn, 1985; Zuniga & Fischer, 2010). יכולת זו מכילה שלושה תחומי תפקוד של הפרט: (1) התחום ההתנהגותי (2) התחום הרגשי; (3) התחום הקוגניטיבי (Oliva & La-Greca 1988).

תאורטיקנים, חוקרים ואנשי שטח טוענים כי לליקוי למידה יש קשר ישיר לחסכים וליקויים בתחום החברתי. לפי תפיסה זו, הליקויים מובילים ישירות לחסכים ולקשיים בכישורים החברתיים, ובעקבות זאת לבדידות ובידוד, ומכאן שהם שני הצדדים של אותה מטבע. בעקבות כך נוצר מעגל שלילי שאינו מאפשר התנהגות חברתית מקובלת ומתאימה וחוזר חלילה (רייטר, 2002). כשירות חברתית נמוכה מוסברת כלקות בתהליכים הקוגניטיביים וקשיים בעיבוד ידע חברתי ובהבנתו ביעילות, בתקשורת בין-אישית וקשיים רגשיים. ילדים עם לקות קריאה מתוארים בספרות כמתוסכלים, חסרי מוטיבציה, בלתי יציבים, מרדנים, דיכאוניים ואגרסיביים, בעלי חרדה, בעלי דימוי עצמי נמוך, ביטחון עצמי ירוד ובודדים (מרגלית, 2014; Gresham & Asher & Gabriel, 1989; Asher, Parkhurst, Hymell, & Williams, 1990; Elliot, 1987; Gresham & Reschly, 1987). בשל כישורים חברתיים לא-מפותחים לפתרון בעיות הם ישתמשו בתוקפנות במקום להשתמש במשא ומתן, למשל.

בספרות יש ממצאים המדגישים כי מקור הקשיים החברתיים בקרב תלמידים עם לקוי למידה נובע מן התפקוד הפסיכו-חברתי ומבעיות התנהגות. במילים אחרות, מקשיי למידה (קריאה) מתעוררים תסכול וניכור, חוסר שליטה ודימוי עצמי נמוך (Spanfford & Grosser, 1993).

אחת ממטרות מחקר זה הייתה לבדוק את תחושת הבדידות בקרב ילדים וילדות עם לקות קריאה, שכן אחד המאפיינים של לקות קריאה הוא תחושת הבדידות, עליה יורחב הדיבור בתת-הפרק הבא.

תחושת בדידות – הגדרה

בדידות היא התנסות מורכבת שכל אדם עלול לחוש במהלך חייו והיא כוללת מחשבות, רגשות ופעולות של אדם ברגע מסוים, וכן חוסר התאמה בין המיומנויות החברתיות שלו למציאות החברתית (לויאן-אלול, רביב והרץ-לזרוביץ, 2003). חוויית הבדידות קשורה במושג "האני" של התלמיד הכולל מרכיבים אישיים ובין-אישיים: כל הרגשות שמלווים חוויות אלו מעצבים את השקפת עולמו והתנהגותו (Asher, et al., 1990; Margalit, 2012).

תחושת בדידות ולקויות למידה

המשותף להגדרות למיניהן של בדידות הוא התפיסה הסובייקטיבית של הפרט בנוגע לקשריו עם אחרים. בדידות גורמת לבעיות חברתיות אצל ילדים עם לקווי למידה בכך שצמצום הזדמנויות ליצירת קשרים חברתיים פוגע במשאבים האישיים והקוגניטיביים שלהם (לויאן-אלול, רביב והרץ-לזרוביץ, 2003). היחסים החברתיים משמשים כתמונה, ומשקפים את הקשר בין תפיסתם של הילדים את הסביבה ומאפייניה לבין האמונות והתפיסות שיש להם על חברות ובדידות (מרגלית, 2014; מרגלית וטור-כספא, 1998). מעמדם החברתי נמוך, הם דחויים, הם מפגינים מיומנויות חברתיות נמוכות, סובלים יותר מילדים עם התפתחות רגילה מבעיות בהתנהגות, ועקב כך מדווחים על חוסר סיפוק מיחסייהם הבין-אישיים, על רמות גבוהות של בדידות ודיכאון, ואף על נטיות אבדניות (Bryan, 1977; Al-Yagon & Margalit, 2013; Margalit & Al-Yagon, 2002). במחקר על בדידות, דימוי עצמי והעדפה חברתית בקרב מתבגרים עם לקווי למידה הראו התוצאות שבנים דיווחו על תחושת בדידות גבוהה יותר ודימוי עצמי נמוך יותר מבובהק בהשוואה לעמיתיהם ללא ליקוי למידה (שרוני וברגשטיין, 2010).

מחקרים רבים הראו את תחושת הבדידות הגבוהה שמחריפה את הבעיות החברתיות-רגשיות בקרב ילדים עם לקוי למידה בהשוואה לילדים ללא ליקוי למידה ומשפיעה על הדימוי העצמי (זהבי, 1992; גיל, 2006; לויאן-אלול, רביב והרץ לזרוביץ, 2003; פפרנה, 1995; שרוני וברגשטיין, 2010; Asher et al., 1990; Gresham & Reschly, 1987; Margalit, 1994; Margalit, 2004). נסקור משתנה זה של דימוי עצמי ואת הקשר שלו לילדים עם לקוי למידה בתת-הפרק הבא.

דימוי עצמי – הגדרה

הדימוי העצמי של הפרט מתפתח ומשתנה לאורך השנים, ומושפע מהיחס שהאדם מקבל מהסובבים אותו בעיקר לאורך תקופת גיל ההתבגרות שהיא תקופה ההתפתחות המשמעותית (סעדה, 2009). אפשר להגדירו כקבוצה של קשרים, חלק מהם פנימיים, כגון זהות האדם בעיני עצמו, שביעות הרצון שלו מעצמו ומדרך התנהגותו, וכן מהיבטים חיצוניים, כמו דימוי גוף, דימוי מוסרי, משפחתי וחברתי (פרידמן, 2007).

דימוי עצמי ולקויות למידה

מהספרות העוסקת בנושא עולה כי ילדים עם לקות למידה מדווחים על רמות נמוכות של תפיסה עצמית אקדמית, במיוחד אם משווים את הישגיהם לתלמידים ללא לקות למידה. הם מאמינים פחות ביכולתם האקדמית וביכולתם להצליח בבית-הספר, ומדווחים על המאמץ שעליהם להשקיע ומכאן תחושת הדחק שלהם (Lackaye et al., 2006). מעניין להביא את המחקרים (Vaughn & Elbaum, 2002; Cosden et al., 1999) שבהם ילדים עם לקווי למידה הפגינו דימוי עצמי אקדמי לימודי נמוך מאוד, ועם זאת דירגו את עצמם כחכמים כמו בני גילם ללא ליקוי למידה. ממצא זה מעיד על כך, שהם מעריכים את עצמם באופן מדויק ומציאותי. עם זאת, ממחקרים אחרים עולה (Vaughn & Elbaum, 2013; Al-Yagon & Margalit, 2013; Wiener, 2002; 1999), כי ילדים עם לקויות למידה שומרים על ערך עצמי כללי חיובי למרות הקשיים האקדמיים והחברתיים.

מסקירת הספרות בתחום לקויות הלמידה שהובאה למעלה נגזרו שאלות המחקר הנוכחי והשערותיו והם מובאות להלן.

שאלת המחקר:

מה הם המאפיינים החברתיים (כשירות חברתית) והמאפיינים הרגשיים (דימוי עצמי ותחושת בדידות) של מתבגרים (בנים ובנות) עם לקות קריאה ערבים, וכיצד מאפיינים אלה משפיעים על הישגיהם הלימודיים?

השערות:

1) ימצא קשר בין מגדר ולקות קריאה לבין המצב הרגשי-חברתי של התלמיד, כך שמתבגרים ומתבגרות עם לקות קריאה ערבים ידווחו על מאפיינים חברתיים-רגשיים בעלי ערכים נמוכים בהשוואה לקבוצת הביקורת. כמו כן, בנות עם לקות קריאה ערביות ידווחו על מאפיינים חברתיים-רגשיים נמוכים יותר בהשוואה לבנים עם לקות קריאה.

2) ימצא קשר בין מגדר ולקות קריאה לבין הרמה האקדמית של התלמיד, כך שהישגיהן של תלמידות עם לקות קריאה ערביות יהיו נמוכים מהישגיהם של תלמידים עם לקות קריאה ערביים, והישגיהם של תלמידים ותלמידות עם לקות קריאה ערביים יהיו נמוכים מהישגיהם של תלמידים ללא לקות קריאה.

השיטה**אוכלוסיית המחקר**

במחקר השתתפו 87 בנים ובנות מחטיבות ביניים במגזר הערבי מהעיר סכנין בגילאים 13-16, בהרכב של 19 בנים עם לקות קריאה ו-20 בנים ללא לקות קריאה, 15 בנות עם לקות קריאה ו-33 בנות ללא לקות קריאה. קבוצת המחקר כללה 34 תלמידים ותלמידות אשר אובחנו עם- לקויי קריאה, על-פי הקריטריון של משרד חינוך ועל-פי מבחנים דידקטיים ופסיכולוגיים שנקבעו על-ידי משרד חינוך. קבוצת הביקורת מנתה 53 תלמידים ותלמידות ללא לקות קריאה. מצבם הסוציו-אקונומי של המשתתפים הוא טוב עד בינוני, והם לומדים בחטיבת הביניים בעיר במסגרת לימוד רגיל ולימוד משולב.

כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשלושה שאלונים: שאלון לבדיקת דימוי עצמי; שאלון לבדיקת כשירות חברתית; שאלון לבדיקת תחושת בדידות. בנוסף לכך נבחנו המשתתפים בשני מבחני הישגים: מבחן הבודק שטף ודיוק קריאה וכמו כן מבחן הבודק הבנת הנקרא. כל חמשת השאלונים תורגמו מעברית לערבית, נערכו על ידי עורך לשון וצוות מורים לשפה ערבית בדק את מהימנותם. השאלונים גם עברו תהליך של מחקר חלוץ (פיילוט).

שאלון כשירות חברתית (Gresham & Elliott, 1990) (Alpha 0.86): "שאלון לבדיקת כשירות חברתית" כתוב בעברית ולצורך המחקר תורגם על-ידי אנשי מקצוע לערבית ואושר, עובד ונוקד לפי הצורך. השאלון כולל 39 פריטים המתארים התנהגות במצבים חברתיים שונים המדורגים על סולם בן שלוש דרגות: 1 – "אף פעם"; 2 – "לפעמים"; 3 – "לעיתים קרובות". השאלון סיפק ציונים בארבע קטגוריות: שיתוף-פעולה, אסרטיביות, שליטה עצמית ואמפתיה.

שיתוף-פעולה: קטגוריה זו כוללת 10 פריטים לגבי התנהגויות, כמו עזרה לזולת וציות להוראות, לדוגמה: "אני פועל לפי הוראות המורה".

אסרטיביות: קטגוריה שכוללת 10 פריטים לגבי התנהגות יוזמת, כגון בקשת עזרה מאחרים, הצגה עצמית ותגובה ללחץ חברתי ולעלבונות. פריט לדוגמה "אני מבקש/ת עזרה ממבוגרים כאשר ילדים מנסים לדחוף אותי או להרביץ לי".

שליטה עצמית: בקטגוריה של שליטה עצמית גם כן 10 פריטים שעניינם התנהגויות שמתגלות במצבי קונפליקט, כמו תגובה מתאימה להתנהגות, ובמצבים שיש בהם צורך לפעול על-פי נורמות מקובלות. לדוגמה: "אני שולט/ת ברגשותיי כאשר כועסים עליי".

אמפתיה: הקטגוריה הרביעית עסקה בהתנהגויות המביעות דאגה והערכה לרגשות הזולת ולהשקפותיו. היא כוללת 9 פריטים, לדוגמה "אני מנסה להבין איך חבריי מרגישים כשהם כועסים, עצבניים או עצובים".

שאלון תחושת בדידות (Asher et al., 1990) (Alpha 0.85): תחום זה נבדק באמצעות השאלון "מה אני מרגיש?" השאלון כולל 24 פריטים הבודקים את ארבעת התחומים הבאים: (1) תחושת הבדידות של הילד – "אני מרגיש לבד בבית-הספר" וכדומה; (2) תפיסת המצב החברתי של הילד – "קל לי להתיידד עם חברים חדשים בבית-הספר"; (3) מידת סיפוק צרכיו החברתיים של הילד – "כשאני צריך עזרה בבית-הספר אין ילדים שאני יכול לפנות אליהם" ו-(4) כשירותו החברתית של הילד – "אני עובד היטב עם ילדים אחרים". הפריטים מדורגים על-פי סולם ליקרט בן חמש דרגות: מ-1 – "אני אף פעם לא מרגיש כך" ועד 5 – "אני תמיד מרגיש כך".

שאלון דימוי עצמי: השאלון שחובר על-ידי גלנץ (1989) (Alpha 0.83) בשם "הוא (היא) כך... ואני כך" מבוסס על עדות הנחקר על עצמו תוך כדי השוואה לאחרים, ומטרתו לבדוק את הדימוי העצמי במוקדי התייחסות מגוונים. השאלון כולל 38 פריטים. על הנבדק לבחור באחת מתוך שלוש אפשרויות, זו הנראית לו כמתאימה ביותר בהשוואת עצמו עם הדמות המוצגת: 1 – "אני דומה לו"; 2 – "אני לא כל-כך דומה לו"; 3 – "אני מאוד דומה לו". השאלון מחולק לששת משתני הדימוי העצמי: תכונות אישיות, דימוי עצמי בעיני חבריו, דימוי עצמי בעיני מוריו, דימוי עצמי בעיני אביו, דימוי עצמי בעיני אמו, גישתו לבית-הספר.

מבחן שטף ודיוק קריאה (Alpha 0.88): המבחן חובר על-ידי החוקרת בהנחיית צוות מורים לשפה הערבית ואנשי מקצוע, והוא כולל 100 מילים מנוקדות המדורגות מן הקל אל הכבד. המילים הקלות מורכבות משתיים עד שלוש אותיות, הברה אחת או שתיים, לעומת מילים קשות בנות מספר גדול יותר של הברות, הכוללות ארבע אותיות או יותר ולרוב מנוקדות בדגש. המילים נלקחו מחוברות לימוד של השפה הערבית המאושרות על-ידי משרד החינוך לחטיבת הביניים. המבחן הועבר באופן יחידני בחדר שקט ורגוע בבית-הספר. כל תלמיד קרא בקול את רשימת המילים, והבוחנת ציינה את מספר המילים שנקראו באופן תקין, כך כל תשובה נכונה זיכתה את הקורא בנקודה.

מבחן הבנת הנקרא (Alpha 0.90): המבחן נבנה על-ידי החוקרת בהנחיית צוות מורים לשפה הערבית ומכיל קטע בשפה הערבית (שם הקטע - نهاية اسد شجاع ("סוף"), מאת אריה אמיץ שנלקח מאתר בשם www.alarabeyya.com). הקטע מתאים לגיל הנבדקים וכולל 16 שאלות בשיטה רב-ברירתית – אמריקנית. לכל שאלה מוצעות ארבע תשובות ועל הנבדק לבחור את הנכונה.

התשובות לשאלות נמצאות בטקסט. הקטע מנוקד, אורכו שני עמודים ובו תמונות הממחישות את תוכן הסיפור. כך כל תשובה נכונה מזכה את המשיב בנקודה.

הליך

המחקר הועבר בבית-הספר לאחר קבלת האישורים המתאימים מן הגופים האחראים: לשכת המדען הראשי, מנהל בית-הספר וכן אישור והסכמת הורים ותלמידים להשתתף במחקר. בחירת קבוצת הניסוי נעשתה לאחר שאובחנה על-פי הקריטריון של משרד חינוך ועל-פי מבחנים דידקטיים ופסיכולוגיים שנקבעו על-ידי משרד החינוך בליווי היועצת החינוכית של בית-הספר, הנחשבת כאיש קשר תוך שמירה מוחלטת על הפרטיות של הנבדקים, ונקבעו התלמידים עם לקות קריאה.

שאלונים של דימוי עצמי, כשירות חברתית, תחושת בדידות ושאלונים של הערכת מבחני ההישגים (מבחני קריאה ומבחן בהבנת הנקרא) הועברו לקבוצת המחקר ולקבוצת הביקורת באופן יחידני, כך שאפשר היה לקרוא באוזני התלמידים עם לקות קריאה את השאלונים, לוודא את מידת הבנת הנקרא שלהם, ולסמן את התשובה הנבחרת. השאלונים הועברו בין כותלי בית-הספר על-ידי מורה לחינוך מיוחד ללא הגבלת זמן, כדי לוודא כי כל פרטי השאלונים והמבחנים ימולאו, כל זאת בתנאים המתאימים תוך שמירה קפדנית על הפרטיות בסביבה תומכת למידה ובאווירה לימודית שקטה. בטרם כתיבת התשובות בכל שאלון ובכל מבחן קיבלו הנבדקים הסברים והוראות על-פי הנדרש. הנבדקים התנדבו להשתתף במחקר, הוסבר להם מטרתו וכן שהם יכולים להפסיק את התהליך אם הם חשים עייפות או חוסר שביעות רצון. הובהר להם גם שהשאלונים הם אנונימיים וישמשו למטרת המחקר בלבד.

ניתוח סטטיסטי

1. חושבה סטטיסטיקה תיאורית של המשתנים הרגשיים וגם משתני ההישגים בקריאה בשתי הקבוצות.
2. חושבו קורלציות בין המשתנים החברתיים-רגשיים לבין משתני ההישגים בקריאה בשתי הקבוצות.
3. בוצעו ניתוחי שונות בין שתי הקבוצות על-פי המשתנים החברתיים-רגשיים וההישגים בקריאה.
4. בוצעו ניתוחי שונות כדי לבדוק את ההבדלים בין בני לבנות בשתי הקבוצות.
5. נעשה מבחן MANOVA אשר בודק את המשתנים התלויים והמשתנים הבלתי תלויים.

ממצאים

הנתונים שהתקבלו מתשובות הנבדקים נותחו בניתוח שונות מרובה כדי לבדוק את ההבדלים בין הקבוצות: בני עם לקות קריאה לעומת בני ללא לקות קריאה, ובין בנות עם לקות קריאה לעומת בנות ללא לקות קריאה. מדובר בארבע קבוצות שהשתתפו במחקר. בקרב הקבוצות נבדקו המשתנים: כשירות חברתית, אסרטיביות, שליטה עצמית, אמפתיה, מידת שיתוף-פעולה, תחושת בדידות, דימוי עצמי כללי, הישגי קריאה והישגי הבנת הנקרא בשפה הערבית.

טבלה 1 להלן מציגה את התוצאות של כל הקבוצות עם תוצאות ניתוחי השונות והמובהקות של כל המדדים באשר לכל הקבוצות הנבדקות.

טבלה 1: ריכוז ההבדלים בין קבוצות המחקר במשתני המחקר

הבדלים מובהקים ברמת $p < 0.05$	מגדר				משתנה
	בנות אבחנה		בנים אבחנה		
	רגילות ^d	לקויות קריאה ^c	רגילים ^b	לקויי קריאה	
b,d>a>c	2.33 (0.25)	1.15 (0.07)	2.41 (0.14)	1.69 (0.26)	כשירות חברתית
b,d>a>c	2.28 (0.28)	1.07 (0.072)	2.33 (0.25)	1.57 (0.52)	אסרטיביות
b,d>a>c	2.2 (0.35)	1.12 (0.10)	2.27 (0.26)	1.73 (0.52)	שליטה עצמית
b,d>a,c	2.39 (0.30)	1.25 (0.06)	2.51 (0.23)	1.71 (0.33)	אמפתיה
b,d>a>c	2.46 (0.25)	1.19 (0.15)	2.52 (0.21)	1.47 (0.34)	מידת שיתוף פעולה
c>a>b,d	2.02 (0.66)	4.45 (0.29)	2.04 (0.726)	3.45 (0.23)	תחושת בדידות
b,d>a>c	2.02 (0.59)	1.03 (0.05)	2.003 (0.55)	1.45 (0.33)	דימוי עצמי כללי
b,d>a>c ,b>d>a>c) (במדד \bar{P}_r)	69.3 (22.63) ($\bar{P}_r = 0.69$)	24.8 (14.34) ($\bar{P}_r = 0.25$)	76.1 (22.28) ($\bar{P}_r = 0.76$)	48.42 (16.46) ($\bar{P}_r = 0.48$)	הישגי קריאה
b,d>a>c	11.12 (2.55) ($\bar{P}_r = 0.69$)	5.13 (1.68) ($\bar{P}_r = 0.32$)	10.9 (2.38) ($\bar{P}_r = 0.68$)	7.53 (2.41) ($\bar{P}_r = 0.47$)	הישגי הבנת הנקרא

אפשר לראות בטבלה 1 לעיל שהתלמידות עם לקות קריאה הציגו ערכים נמוכים מאוד בהשוואה לתלמידים (בנים) עם לקות קריאה. ערכים אלה נמוכים אצל התלמידות לא רק בתחומים החברתיים-רגשיים אלא גם ביכולות הלימודיות בקריאה ובהבנת הנקרא בשפה הערבית. לעומתן, בנים עם לקות קריאה הראו מגמה גבוהה יותר והישגים לימודיים טובים יותר. כל ההבדלים בין הבנות עם לקות קריאה לבנים עם לקות קריאה הם הבדלים מובהקים לטובת הבנים. חשוב לציין שקיימים הפרשים משמעותיים בין הבנים עם לקות קריאה והבנות עם לקות קריאה, החושפים הבדלים עמוקים במציאות החברתית (ראה טבלה 1).

באשר להשוואה בין התלמידים והתלמידות ללא לקות קריאה, אפשר לראות כמעט מגמה דומה בתחושת הבדידות, הדימוי העצמי והישגים בהבנת הנקרא בערבית (ראה טבלה 1). המגמה משתנה לטובת הבנים ללא לקות קריאה בהשוואה לבנות ללא לקות קריאה בערכים: כשירות חברתית, אסרטיביות, שליטה עצמית, אמפתיה, שיתוף-פעולה והישגי קריאה.

לסיכום: בנות עם לקות קריאה ובנים עם לקות קריאה הראו ערכים נמוכים ברוב המשתנים שנבדקו בהשוואה לבנים ובנות ללא לקות קריאה. חשוב להדגיש, כי הבנות עם לקות קריאה הראו את הערכים הנמוכים ביותר מבין כל הנבדקים במחקר.

דיון

הדיון יעסוק בכל השערה בנפרד ולבסוף יוצג דיון כללי מסכם.

דיון בהשערת המחקר הראשונה

השערת המחקר הראשונה הניחה שיימצא קשר בין מגדר לקות קריאה לבין המצב הרגשי-חברתי של התלמיד. כך מתבגרים ומתבגרות עם לקות קריאה ערבים ידווחו על מאפיינים חברתיים-רגשיים נמוכים בהשוואה למתבגרים ומתבגרות ערבים ללא לקות קריאה, ומתבגרות עם לקות קריאה ערביות ידווחו על מאפיינים חברתיים-רגשיים נמוכים עוד יותר מאלה של מתבגרים עם לקות קריאה ערבים.

במחקר הנוכחי נבדקה הכשירות החברתית כהיבט חברתי בהשערה הראשונה, וחולקה לארבעה גורמים: שיתוף-פעולה, אסרטיביות, שליטה עצמית ואמפתיה. הממצאים בבדיקת ההשערה העלו כי רמת הכשירות החברתית אצל בנים ובנות עם לקות קריאה ערבים נמוכה מזו של ערבים ללא לקות קריאה, וכן שרמת הכשירות החברתית הכללית של מתבגרות עם לקות קריאה ערביות נמוכה יותר מבנות ללא לקות קריאה ערביות. ממצאים אלה מאששים את השערת המחקר שמתבגרות ומתבגרים עם לקות קריאה ערבים העריכו את הכשירות החברתית שלהם כנמוכה, ובמקביל ערביות עם לקות קריאה העריכו את הכשירות החברתית שלהם כנמוכה ביותר. לעומת זאת, ערבים מתבגרים ומתבגרות ללא לקות קריאה העריכו את רמת הכשירות החברתית שלהם כבינונית עד גבוהה. ממצאים אלו תואמים תפיסות של תאורטיקנים, חוקרים ואנשי מעשה רבים הטוענים, כי לליקוי למידה יש קשר ישיר לחסכים ולליקויים בתחום החברתי בקרב ילדים ומבוגרים עם ליקויים (יגיל, 2006; לויאן-אלול, רביב, הרץ ולזורוביץ, 2003; מרגלית, 2014; ריטר, 2002).

כשירות חברתית נמוכה מוסברת כלקות בתהליכים הקוגניטיביים וקשיים בעיבוד ידע חברתי ובהבנתו היעילה, בתקשורת בין-אישית ובקשיים רגשיים. לפיכך, הילד מתקשה בפרשנות יעילה ונכונה של אירועים חברתיים, במיקוד קשב לרמזים חברתיים משמעותיים, בהבנת מצבים חברתיים, בהסקת מסקנות, בפתרון בעיות, בניתוח ידע שגוי מהסביבה ובהבנת הזולת (מרגלית, 2014; נויברגר ומרגלית, 1998; Al-; Pearl, 1992; Bryan & Bryan, 1981; Bryan, 1991; Yagon & Margalit, 2013). הכשירות החברתית הנמוכה בקרב ילדים עם לקויות למידה מפחיתה את סיכוייהם לפתח קשרים חברתיים רגילים ולתפקד בהם ביעילות. לפיכך ילדים אלו מתוארים כמתוסכלים, חסרי מוטיבציה, בלתי יציבים, מרדנים, חרדניים, דיכאוניים ואגרסיביים, בעלי דימוי עצמי נמוך, בעלי ביטחון עצמי ירוד ובודדים (Asher & Gabriel, 1989; Asher et al., 1990; Gresham & Elliot, 1987; Gresham & Reschly, 1987).

אפשר להסביר ממצא זה בעזרת מחקרים רבים (לאובי, 2006; Margalit, 2004; Lavoie, 2005) שבחנו את מקור הקשיים החברתיים בקרב לקויי קריאה והצביעו על הבדלים בין המגדרים. לטענת קנדל ודייוויס (Kandal & Davies, 1986) תפקודן החברתי של ילדות עם לקות קריאה יהיה לקוי בבגרותן מאחר שהן סובלות מבעיות רגשיות, כגון דיכאון וחרדה. ייתכן שבעיות רגשיות אלו יגרמו להן להיות יותר מופנמות, מה שעלול להובילן לחוסר מעורבות חברתית ולחוסר ביכולת לפרש רמזים חברתיים וסביבתיים. בניגוד לכך נמצא, כי למתבגרים עם לקות קריאה יש קשיים חברתיים מהיותם בעלי התנהגות מוחצנת, תוקפנית ומעליבה יותר בהשוואה למתבגרות (Helms & Gable, 1989). בנות מדווחות על בעיות רגשיות המובילות לתפקוד חברתי לקוי, בעוד בקרב בנים אין דיווח כזה. במחקר של טור-כספא וברייך (Tur-Kaspa &

(Bryan, 1994) שבחן עיבוד מיומנויות חברתיות של ילדים עם לקות קריאה נמצא, כי בנות עם לקות קריאה הפגינו ביצועים נמוכים יותר משמעותית בהשוואה לבנים עם לקות קריאה.

אפשר להסיק כי קיים קשר בין משתנה המגדר והמשתנה לקות קריאה לבין משתנה האמפתיה. האמפתיה של הבנים עם לקות קריאה נמוכה מזו של הבנים ללא לקות קריאה. הבנות עם לקות קריאה דיווחו גם הן על רמת אמפתיה נמוכה מזו של בנות ללא לקות קריאה. מהמחקר הנוכחי עולה כי לבנות עם לקות קריאה יש רמת אמפתיה נמוכה יותר מזו של כל הנבדקים. במקביל, בנים ובנות ללא לקות קריאה דיווחו על רמת אמפתיה זהה וגבוהה.

יתר על כן, באשר למשתנה האסרטיביות קיים קשר מובהק בינו לבין משתנה המגדר לקות קריאה. מן הממצאים עולה כי מידת האסרטיביות בקרב בנים ובנות עם לקות קריאה נמוכה בהשוואה לבנים ובנות ללא לקות קריאה. בנות עם לקות קריאה מדווחות על רמת אסרטיביות נמוכה מזו של הבנים עם לקות קריאה והן הנמוכות בקרב כל אוכלוסיית המחקר. באשר להבדל זה באסרטיביות יש לציין שאסרטיביות דורשת ביטחון עצמי, תחושת קבלה וכן תחושת מסוגלות ויוזמה למפגשים חברתיים. כפי שעולה מסקירת הספרות, לתלמידים עם לקויות למידה עלול להיות קושי בתחומים אלו הקשורים ביכולת הקוגניטיבית המשפיעה על היכולת החברתית-רגשית. זאת בשל מחסור באימון מספיק בתחום החברתי וביכולת מילולית שמשפיעה על מסוגלותם ליצור קשרים חברתיים ואינטראקציות חברתיות. קשיים אלו מסבירים את רמת האסרטיביות הנמוכה והיוזמה (מרגלית, 2014; היימן, 2000; היימן, אלונקי ועדן, 2014; Gresham, 1986).

עוד נמצא במחקר הנוכחי כי קיים קשר בין משתנה המגדר ולקות קריאה לבין המשתנה שיתוף פעולה. התוצאות מלמדות כי לבנים ובנות עם לקות קריאה יש מידת שיתוף פעולה נמוכה בהשוואה לבנים ולבנות ללא לקות קריאה. התברר עוד שלבנות עם לקות קריאה יש מידת שיתוף פעולה נמוכה יותר מזו שיש לבנים עם לקות קריאה, ובמקביל בנים ובנות ללא לקות קריאה מדווחים על מידת שיתוף פעולה זהה – בינונית ומעלה. משתנה שיתוף פעולה חשוב מאוד למתבגרים ולמתבגרות ובמיוחד לעניין הפופולריות שלהם בעיני חבריהם. כמו כן, ההשקעה בשיתוף פעולה מעלה את רמת הייצוב החברתי של המתבגר ומעמדו. אפשר להסביר זאת בכך שלתלמידים עם לקויות למידה יש קשיים חברתיים והערכה שלילית גבוהה, מידת אסרטיביות ואמפתיה נמוכה, וכך הגיוני להניח שתלמיד יהיה עם תחושות שליליות בקשר למידת ההצלחות החברתיות והאינטראקציות שלו, וירגיש דחייה וחוסר ביטחון באשר למסוגלותו החברתית. לנוכח ממצא זה סביר לא לזיזם פעילות של שיתוף פעולה. תכונה זו לא מעניקה פופולריות (זיו, 2001).

באשר למשתנה שליטה עצמית נמצא במחקר הנוכחי כי קיים קשר בין משתנה המגדר לקות קריאה לבין שליטה עצמית, כך שמידת השליטה העצמית בקרב בנים ובנות עם לקות קריאה נמוכה מזו של בנים ובנות ללא לקות קריאה. בעוד שלבנות עם לקות קריאה יש מידת שליטה עצמית נמוכה מזו של בנים ובנות ללא לקות קריאה, הן דיווחו על מידת שליטה עצמית זהה ובינונית. ממצא זה ניתן להסביר על-ידי המיומנויות החברתיות, שהן היכולת של הפרט ליצור קשרי גומלין חברתיים יעילים ומתגמלים, כך שכל מתבגר בתהליך הלמידה החברתית מפתח את המיומנויות החברתיות הנחוצות כדי להתאים את עצמו לסביבה החברתית שהוא נמצא בה או בכלל לשנות אותה. מיומנות חברתית תלויה ביכולת הפרט לפתח מודעות ושליטה עצמית וכלים לפתרון בעיות, לרכוש ידע אודות הקשרים החברתיים ולהתאים עצמו למצבים חברתיים שונים ומשתנים (Gresham & Elliott, 1987).

ההשערה הראשונה בדקה גם את ההיבט הרגשי של תחושת הבדידות, והניחה שיימצא כי תחושת בדידות בקרב מתבגרים עם לקות קריאה ערבים תהיה גבוהה מזו של מתבגרים ללא לקות קריאה ערבים, וכן שבנות עם לקות קריאה ערביות ידווחו על רמת בדידות גבוהה יותר מזו של מתבגרות ללא לקות קריאה ערביות.

תחושת הבדידות מוגדרת כרגש כואב המופיע בהיות האדם דחוי, מנוכר או בלתי מובן על-ידי האחרים. כלומר הקשרים החברתיים אינם עונים על הציפיות החברתיות שיש לו (היימן, אלונקי ועדן, 2014; לויאן-אלול, רביב והרץ-לזרוביץ, 2003; לב, 2008; Al-Yagon & Margalit, 2013). הכשירות החברתית ותחושת הבדידות הם שני הצדדים של אותה מטבע (לואין, 1996). מחקרים מצאו כי למשתנה הבדידות שני מרכיבים עיקריים – הרגשי והחברתי (Andersson et al., 1987). ממצאי המחקר הנוכחי מאששים תאוריה זו, וגם הם מצביעים על כך שיש תחושת בדידות גבוהה בקרב מתבגרות עם לקות קריאה ערביות שחשות בודדות ברוב המצבים, לעומת מתבגרים עם לקות קריאה ערבים המדווחים על תחושת בדידות רק בחלק מן המצבים. יתרה מזאת, ערביות עם לקות קריאה מדווחות על תחושת בדידות גבוהה יותר מזו של בנות ללא לקות קריאה ערביות, ובמקביל בנים ובנות ללא לקות קריאה ערבים מדווחים שאינם חשים בודדים כמעט בכל המצבים. ואמנם הספרות מעידה שהיעדר מערכות יחסים חברתיות קרובות ומשמעותיות עלול לגרום לתחושת בדידות האופיינית לגיל ההתבגרות. כמו שהעידו מחקרים אפידמיולוגיים לפיהם בדידות נפוצה מאוד בתקופת ההתבגרות יותר בקרב מתבגרים מאשר בכל קבוצות גיל אחרות (ספקטור, Brennan & Auslander, 1982; 2005).

סטל ומיליש (Settle & Milich, 1999) בדקו תפקוד חברתי באמצעות מדידת הכישלונות באינטראקציה חברתית ומצאו כי בנות עם לקות קריאה הושפעו בצורה חמורה מאינטראקציה שהתאפיינה בכישלון חברתי. הבנות נטו לדבר פחות ונקטו גישה אקטיבית פחות מבחינה חברתית. לעומת זאת, מתבגרים עם לקות קריאה הם ממושמצים פחות, אגרסיביים ואימפולסיביים יותר. בטל (Battle, 1992) טען כי בנות עם לקות קריאה משתפות פעולה פחות עם עמיתיהן מאשר בנים עם לקות קריאה, וכמו כן הן מפגינות התנהגות נמנעת, רגישה ומוסחת יותר מאשר בנים. ממצאי המחקר הנוכחי נתמכים היטב על-ידי המחקרים שהובאו בספרות.

בנוסף לשינויים המאפיינים את גיל ההתבגרות והחיפוש לגיבוש זהות, רגשות ומעמד חברתי גבוה מפותחים פחות בקרב בנים ובנות עם לקות קריאה ערבים. אפשר לקשור מצב זה למאפייני התרבות והחברה הערבית המתאפיינת באופן שלילי כלפי כל תלמיד לקוי למידה – בן או בת – ואף מחמירה עם בנות בהטילה עליהן איסורים והגבלות במערכת היחסים והקשרים החברתיים. לפיכך, הבנות הערביות הן בעלות כשירות חברתית נמוכה ועקב כך מגבשות זהות עצמית לקויה אשר פוגעת בדימוין העצמי (מזאוי, 2001; שלמון, 1995). במחקרם של גוטייב, גוטייב, ברקל ולוי (Gottlieb, Gottlieb, Berkell, & Levy, 1986) נמצא, כי בנות עם לקות קריאה הן דחויים ובודדות יותר ונמנעות מיצירת קשר חברתי בהשוואה לבנים עם לקות קריאה.

נבחנו הבדלי מגדר בשמונה ממדים של דימוי עצמי בקרב מתבגרים: ביטחון אישי, יחסים עם הורים, פופולריות בקרב קבוצות שווים, יכולת אקדמית, אטרקטיביות, שליטה עצמית, פגיעות פסיכולוגיות ויכולת אתלטית (Lackaye et al., 2006). נמצא כי הדימוי העצמי הגלובלי של הבנים היה גבוה מהדימוי העצמי הגלובלי של הבנות. הסבר אפשרי לכך הוא שדאגות בנוגע לקבלה על-ידי קבוצת השווים, אינטראקציה חברתית ורגישות להשפעות הסביבתיות, הסביבה בבית-הספר, הן מורכבות ובעייתיות

בהתפתחות העצמי אצל בנות יותר מאשר אצל הבנים. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בתפיסות אלה, כפי שהדבר בא לידי ביטוי לאורך כל המחקר. בנות עם לקות קריאה ערביות מדווחות על רמות דימוי עצמי נמוך מזה שיש לבנים. הסבר אפשרי נוסף הוא שגיל ההתבגרות מאופיין בהתפתחות מינית של הבנים והבנות, כך שבנים ובנות מתנהגים מינית בהתאם למוסכמות התרבותיות – לפיהם הבנים מוגבלים פחות מאשר הבנות. במהלך ההתבגרות שלהן הבנות חוות את המעמד הנחות ואת הביקורת על כל מעשיהן, ולכן הדימוי העצמי שלהן נמוך עוד יותר; קל וחומר אם מדברים באוכלוסייה שהחברה מסמנת אותן בקבוצה נחותה – היא הקבוצה עם ליקויי הלמידה (Quatman & Wastson, 2001).

דיון בהשערת המחקר השנייה

השערת המחקר השנייה הניחה שיימצא קשר בין מגדר ולקות קריאה לבין הרמה האקדמית (הלימודית) של התלמיד, כך שהישגיהן של תלמידות עם לקות קריאה ערביות יהיו נמוכים מהישגיהם של תלמידים עם לקות קריאה ערבים, והישגיהם של בנים עם לקות קריאה ערבים יהיו נמוכים יותר מהישגיהם של תלמידים ללא לקות קריאה.

הממצאים שהתקבלו במבחן הקריאה ובמבחן הבנת הנקרא במחקר הנוכחי מאששים את ההשערה השנייה במלואה. במחקר נמצא כי היכולות וההישגים הלימודיים של תלמידים ותלמידות עם לקות קריאה נמוכים ומוגבלים. הם מתקשים במידה רבה לפעול לפי הקצב של תלמידים ללא לקות קריאה, ותפקודיהם באיחור של שנתיים מבני גילם. הדבר בלט משמעותית בקרב בנות עם לקות קריאה ערביות שהן לפי ממצאי המחקר הנוכחי בעלות ההישגים הנמוכים ביותר. אפשר להסביר זאת בהסתמכות על ספרות המחקר לפיה, הקשיים החברתיים והרגשיים של תלמידים בעלי לקויות למידה הם מרכיב חשוב בתפקוד האקדמי שלהם.

הספרות המחקרית העוסקת בתפקוד הלימודי (בן-גל, 2004; Peleg, 2009) מסבירה את ההישגים הנמוכים של מתבגרים עם לקות למידה בכך, שהם בעלי יכולות נמוכות יותר ממתבגרים ללא לקות למידה בתהליכי הזיכרון החזותי והזיכרון השמיעתי-מילולי. כמו כן, על סמך דיווח עצמי, הם משתמשים בפחות אסטרטגיות זכירה מאשר תלמידים ללא לקות למידה. עוד נמצא, כי מתבגרים עם לקות למידה מתרגשים בבחינות ומתקשים לווסת את רגשותיהם יותר מאשר תלמידים ללא לקות למידה, כמו כן, בתחום ההתמודדות נמצא, כי תלמידים עם לקויות למידה מעריכים עצמם כמתמודדים טוב פחות מחבריהם ללא הלקות (Lavoie, 2005; Margalit, 2004; Ritter, 1989). אני, החוקרת, מוסיפה לכך כי התלמידים עם לקות למידה מתקשים בפענוח ועיבוד אורתוגרפי, וגם בפענוח הפונולוגי שהוא המרת אותיות לצליל דיבור שמסייע לקורא בזיהוי מילים כתובות ובהבנת הנקרא. תלמידים ותלמידות עם לקות למידה מתקשים גם להפיק תועלת, משמעות והבנה מהחומר הנקרא בגין הקשיים הללו. במילים אחרות, הם מתרכזים במהלך הקריאה באיות ובאבחון בין אות וצליל עד שלבסוף קריאת הטקסט מאבדת משמעות ומסתיימת ללא הפקת הבנה, ולכן הישגיהם הלימודיים נמוכים בהשוואה לתלמידים ללא לקות למידה.

דיון כללי

ממצאי המחקר הנוכחי עולה עוד, כי מתבגרות עם לקות קריאה ערביות הן בעלות רמת כשירות חברתית נמוכה, תחושת בדידות גבוהה, דימוי עצמי נמוך והישגים לימודיים נמוכים במבחן קריאה וגם בהבנת הנקרא. אפשר להסביר זאת גם מן ההיבט התרבותי. חברי הוועדה המשותפת לאיגודים בארצות הברית משנת 2011 הדגישו, לאחר קבלת תוצאות מחקרים עדכניים, את הביסוס המדעי על קיום יסודות

ניירו-ביולוגיים ותהליכים נוירולוגיים בקשיים המתגלים בלקויות למידה והבנת תוצאותיהם בתחומי הלמידה. הם ציינו כי לקויות למידה מופיעות בקבוצות שונות של תלמידים השייכים לתרבויות שונות: לקויות מופיעות בגזעים למיניהם, בקרב אוכלוסיות המשתייכות לרמות סוציו-אקונומיות למיניהן בבנים ובבנות (NJCLD, 2011). ההגדרה העדכנית הזו מרחיבה את המושג לקות קריאה ומציגה מודל אקולוגי דינמי רב-ממדי המכיר ברמות שונות של לקויות לסוגיהן, ומשלבת התבוננות בתחומים החברתיים, הרגשיים והתרבותיים. לאור זה, המחקר הנוכחי בחן את הממצאים מנקודת מבט תרבותית (מרגלית, 2014). מכאן סביר להסיק, כי לתרבות הערבית ולמאפייניה יש השפעה על תפקודן של התלמידות (הבנות) ועוד יותר בהיותן עם לקות קריאה.

שוורץ (Schwartz, 1994) ציין במחקרו את ערכי התרבות הערבית הישראלית וכלל בתוכן שמרנות, כבוד להורים, ציות, ביטחון משפחתי והיררכיה הנעוצה בסמכות ובכוח של התרבות. המשפחה הערבית היא פטריארכלית ובעלת שתי רמות של היררכיה – זו לפי גיל וזו לפי מגדר. מכאן, שבחברה הערבית יש מערכות חינוך וטיפול כפולות – אחת לבנות ולנשים והשנייה לבנים ולגברים. שולמן (1995) ציין שהחינוך מתייחס אל הבת הערבייה בקשיחות יותר מאשר אל הבן. הבנות עם לקות קריאה הערביות נמצאות במצב מורכב מבחינה תרבותית ומבחינת חברתית, כי לקות קריאה משפיע על החברה הערבית וגורם לה להעריך אותן פחות מאשר את הבנים, שכן החברה מטבעה בעלת עמדות שליליות כלפי אנשים עם לקויות למידה. עקב כך הן מגבשות זהות עצמית ודימוי עצמי נמוכים ביותר בהשוואה לבנים עם לקות קריאה או לבנים ובנות ללא לקות קריאה. הן מרגישות דחויים ובלתי מוערכות די הצורך, ומצב זה מכניסן למעגל של בידוד, שמגביר את תחושת הבדידות הקיימת ממילא.

קרברטרי (Crabtree, 2007) וכן זוניגה ופישר (Zuniga & Fischer, 2010) חקרו משפחות ערביות לילדים עם צרכים מיוחדים, ומצאו שעמדותיהן שליליות מאחר שרובן אינן מתקבלות בחברה, והדחייה גורמת לפילוג המשפחה ולא-שיתוף פעולה בין חבריה. לרוב מוטלת אשמת הלקות על האם. במחקרו של יאנג (Young, 1997) שנערך בירדן על משפחות לילדים עם לקויות למידה וצרכים מיוחדים נמצא כי אלו סובלות מסטיגמה שלילית, וכך רק משפחה מלוכדת יכולה להתמודד היטב עם הלחץ החברתי המוביל לעתים לגירוש האם. ממצאים דומים התקבלו במדינות ערביות אחרות, כמו לבנון ופלסטיין (Atshan, 1997). גם ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בממצא לפיו יש קשר בין תרבות ולקות קריאה, ובנים ובנות סובלים מיחס שלילי הגורם להם להרגיש נחותים יותר מהבנים והבנות ללא לקות. עקב כך פוחתת ויורדת רמת הכשירות החברתית שלהם בחברה הערבית, מצב שמגביר את תחושת הבדידות, פוגע בדימוי העצמי ומפחית אותו, ומשפיע באופן שלילי על התפקודים הלימודיים.

לסיכום, הלקויות מופיעות בדרגות מדרגות חומרה שונות, והן משתנות בהתאם למאפיינים האישיים, שלבי ההתפתחות, התנאים הסביבתיים וההשתייכות התרבותית. יש להן טווח רחב של השלכות על התחום הקוגניטיבי-לימודי, על התפתחות הכישורים בתפקוד החברתי והרגשי (מרגלית, 2014). בשל כישלונות קוגניטיביים חוזרים ונשנים מתבגרים עם לקות למידה נוטים לפתח מתח רגשי, דימוי עצמי נמוך, כשל בכשירות חברתית ותחושת בדידות. כדי להסתגל למערכת חברתית, לרכוש כשירות חברתית המעניקה דימוי עצמי גבוה, ולבסוף להרגיש שייכות המפחיתה את תחושת הבדידות דרוש שימוש נכון בכישורי קריאה (Lamm & Epstein, 1994).

למחקר הנוכחי יש מספר מגבלות שחלקן נובעות מבחירת אוכלוסיית המחקר, המדגם והכלים. היה מקום לבדוק גם את תפיסותיהם של מורים והורים באשר להיבט הרגשי-חברתי-לימודי של תלמידים ותלמידות

עם לקות קריאה מן המגזר הערבי, כדי לקבל מידע מקיף ומעמיק על התופעה והשלכותיה החברתיות, הרגשיות, הלימודיות ואף התרבותיות.

מומלץ להרחיב את המחקר למדגם גדול יותר, רחב ומגוון מבחינה דתית ומבחינת מקום מגורי הנבדקים כדי להשיג רמת מהימנות גבוהה יותר ותוצאות אמינות שאותן ניתן יהיה להחיל על אוכלוסייה גדולה יותר.

המחקר הנוכחי הסתמך על איסוף נתונים דרך שאלונים סגורים. כדי להשלים את התמונה ולקבל מידע מקיף ומעמיק על התופעה והשלכותיה, מומלץ להשתמש בשאלונים פתוחים וזהים הניתנים להשוואה בין קבוצות המשתתפים. כמו כן מומלץ לערוך תצפיות בתוך הכיתה, בבית-הספר, מחוץ לבית-הספר, בבית או בסביבת חייהם של הנחקרים. לצד השאלונים הפתוחים, מומלץ להשיג מידע גם ממדגם מייצג של נבדקים בדרך הריאיון החצי מובנה.

יש מקום להתייחס להבדלים הבין-אישיים בין כל תלמיד ותלמיד, אם זה בן או בת, כי כל משתתף במחקר הוא עולם בפני עצמו המושפע מהסביבה, מהחברה, מהתרבות ומלקות קריאה באופן שונה.

רשימת מקורות

- אדד, מ' (2002). נגיביזם בגיל ההתבגרות. בתוך מ' אדד וי' וולף (עורכים), **עבריינות וסטייה חברתית: תיאוריה ויישום** (עמ' 41-50). רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- אונגר, י' (1992). **כשירות חברתית והרגשת בדידות אצל מתבגרים עם לקויות למידה על-פי דיווח עצמי, הערכת אימהות ומורות**. עבודת גמר לקראת התואר מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- בן-גל, ע' (2004). **הקשר בין תפיסה עצמית בתחום כשירות חברתית, חרדה כללית וחרדה חברתית בקרב מתבגרים עם לקות קריאה**. עבודת גמר לתואר מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- בנדס-יעקב, א' ופרידמן, י' (2000). **"נעל"ה" – נוער עולה ללא הורים**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- גלנץ, י' (1989). שאלון לדימוי עצמי "הוא (היא) כך... ואני כך..." בתוך חמ"ד – **לבדיקה מקיפה** (עמ' 199-155). פתח-תקווה: מכון מופת – ברק מערכות מידע.
- היימן, ט' אלונקי, ש' ועדן, ס' (2014). מעורבות וקרבות ברשת בקרב תלמידים עם הפרעות קשב והיפראקטיביות וללא הפרעות והקשר למסוגלות עצמית, בדידות ותמיכה חברתית. **מפגש לעבודה חינוכית – סוציאלית**, 39, עמ' 93-112. מחלקת החינוך האוניברסיטה הפתוחה.
- היימן, ט' (2000). הסתגלות חברתית של תלמידים לקווי למידה. **פרספקטיבה**, 16, 33-42.
- זהבי, ש' (1992). **שינוי עמדות של תלמידים רגילים כלפי נכים: השוואה של 3 שיטות התערבות: ספרותרפיה, הבהרת ערכים, מפגש ישיר**. אוניברסיטת חיפה.
- טומא, א' (2016). חינוך ילדים בכפר הערבי. **מגמות**, 2, 130-138.
- יגיל, ד' (2006). השפעת לימודים בבי"ס לחינוך מיוחד על מעמד החברתי של תלמידים לקווי למידה. **חוקרים בעמק**, 11, 53-66.
- קספרסקי, ר' (2015). **שינויים התפתחותיים כמנבאים של תפיסות עצמאיות שקשורות לקריאה בקרב קוראים בסיכון וקוראים נורמטיביים בגילאים 8-9 אשר השתתפו בתכנית התערבות קריאה**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת חיפה.
- לאובי, ר' (2006). **קשה כל-כך להתייחד אתך. איך לעזור לילד הסובל מליקוי למידה להשיג הצלחה חברתית. תל אביב: "אמיציה"**.
- לויאן-אלול, נ'ז, רביב, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (2003). תפיסות הכשירות החברתית ותחושת הבדידות של ילדים לקווי למידה בכיתה משולבת, והתנהגותם החברתית בפעילות גופנית, שיתופית ותחרותית. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 18(1), 19-35.
- לויאן, ז' (1996). **תפיסת הכשירות החברתית ותחושת הבדידות של תלמידים לקווי למידה בכיתה המשולבת והתנהגותם החברתית בפעילות גופנית ותחרותית**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.
- מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נירור-התפתחותי לאחר 15 שנים, **מפגש לעבודה חינוכית – סוציאלית**, 39, 15-34. אוניברסיטת תל אביב.

מרגלית, מ' (1996). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך ד' חן (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת** (עמ' 489 - 501). אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

מרגלית, מ' (1994). לקות למידה ותחושת בדידות. **הד הגן, נ"ח**, 262-258.

מרגלית, מ', וטור-כספא, ח' (1998). לקויי למידה: מודל נזיר-התפתחותי רב-ממדי. **פסיכולוגיה**, ז(1), 76-64.

סעדה, נ' (2009). הקשר בין דימוי עצמי לבין אוריינטציה מוטיבציונית ללימודים בקרב תלמידים מתבגרים ערבים בישראל, **ג'אמעה**, 13: 406-375. תל אביב: ספריית פועלים.

ספקטור, נ' (2005). **ללמוד מלקויי למידה על פסיכולוגיה אחרת**. תל אביב: הוצאת קריאה בצבעים. עבד אלגני, ע' (2012). עמדות כלפי לקות קריאה בקרב אימהות בחברה הערבית שילדן אובחן כלקוי קריאה: הקשרן למשתנים סוציו-דמוגרפיים, לידע על לקות קריאה ולעיסוק יתר בה. עבודת גמר מחקרית, אוניברסיטת חיפה.

פפרנה, י' (1995). **כישורים, מעמד חברתי, קשרי חברות ותחושת בידידות של תלמידים בעלי לקות למידה בכתות משולבות**. עבודה גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב אביב.

פרידמן, א' (2007). ילדים מיוחדים. **הד הגן, ד**, 107-106.

רייטר, ש' (2002). מה בין כישורי חיים לבין הכושר לחיות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 17(2), 36-17.

שולמן ש' (1995). תהליכי התבגרות ותהליכים משפחתיים – שינוי והמשכיות. בתוך ח' בלום (עורך), **מתבגרים בישראל** (עמ' 60-43). אבן יהודה: רכס.

שרוני, ו' וברגשטיין, מ' (2010). בדידות, דימוי עצמי והעדפה חברתית בקרב מתבגרים עם לקויי למידה תפיסות עצמיות בהשוואה לתפיסות מורים, **היועץ החינוכי**, 16, 131-114.

Abu Rabia, S. (2002). *Dyslexia*. Nazareth: Alnahda publication. (In Arabic).

Abu Rabia, S., & Siegel, L.S. (1995). "Different orthographies, different context effects

the effects of Arabic sentence context in skilled and poor reader." *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16, 1-18.

Al- Haj, M. (1995). *Education, empowerment, and control: The case of the Arabs in Israel* Albany: State University of New York Press.

Al-Haj, M. (1989). "Social research on family life style among Arabs in Israel." *Journal of Comparative Family Studies*, 20, 175-194.

Asher, S.R., & Gabriel, S.W. (1989). *The social world of rejected children as revealed by a wireless audio-visual transmission*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco.

- Asher, S.R., Parkhurst, J.T., Hymell, S., & Williams, G.A. (1990). "Peer rejection and loneliness in childhood." In S.R., Asher, & J.D., Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge University Press.
- Atshan, L. (1997). "Disability and gender at a cross – roads: A palestinian perspective." In L. Abu-Habib (Ede), *Gender and disability: Women's Experiences in the Middle East*. (pp.53-9) Oxford, UK: Oxfam.
- Azaiza, F., & Ben-Ari, A.T. (1998). "Self-perception of minority group adolescents: The experience of Arabs living in Israel." *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7, 236-243.
- Battle, J. (1992). Culture-free and self-esteem inventories (2nd ed.). *Examiner's manual*. Austin, Texas: Pro-ed.
- Bergman, M.M. (1987). "Social grace or disgrace: Adolescent social skills and learning disabilities subtypes." *Reading, Writing and Learning Disabilities*, 3, 161-166.
- Bernstein, D.K., & Tiegerman, E. (2008). *Language and communication disorders in children*. NY: Merrill.
- Brennan, J. & Auslander, N. (1982). "Adolescence." In L.A. Peplau & Perlman (Eds), *Loneliness : A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: John Wiley.
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, literacy and psychological assessment: Report of a working party of the division of educational and child psychology of the British psychological society*. Leicester. England: British Psychological Society.
- Bryan, T.H. (1977). "Learning disabled children's comprehension of nonverbal communication." *Journal of Learning Disabilities*, 10, 501-506.
- Bryan, T.H. (1978). "Social relationships and nonverbal interactions of learning Disabled children." *Journal of Learning Disabilities*, 11, 107-115.
- Bryan, T.H. (1991). "Social problems and learning disabilities." In B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp.195-229). San Diego: Academic Press.
- Bryan, T.H., & Bryan, J.H. (1981). "Some personal and social experiences of learning disabled children." In B.K., Keogh (Ed.), *Advances in special education* (Vol. 3), (pp. 147-186). Greenwich, CT: JAI Press.

- Cosden, M., Brown, C., & Elliott, K. (2002). "Developing self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities." In B. Wong, & M. Donahue (Eds.), *The social dimension of learning disabilities* (pp. 33-35). N.J.: Erlbaum.
- Crabtree, S.A. (2007). "Family responses to the social inclusion of children with developmental disabilities in United Arab Emirates." *Disability and Society*, 22, 49-62.
- Gottieb, B.W., Gottieb, J.B., Berkell, D. & Levy, L. (1986). Sociometric status and solitary play of learning disabled boys and girls. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 120-135.
- Gresham, F.M., & Elliot, S.N. (1987). "The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment." *Journal of Special Education*, 21, 167-181.
- Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1987). "Dimensions of social competence: Method factors in assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance." *Journal of Social Psychology*, 25, 367-381.
- Gresham, F.M. (1988). "Social competence and motivational characteristics of learning disabled students." In M. Wang, M. Reynolds, & H. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice*, 2, (pp. 283-302). Oxford, England.
- Frost, R. (2005). "Orthographic systems and skilled word recognition and reading." In: M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds), *The science of reading: A handbook*. (pp. 272-295). Oxford, England: Blackwell.
- Frost, R. (2012). "A universal approach to modeling visual word recognition and reading: Not only possible, but also inevitable." *Behavioral and Brain Science*, 35, 310-329.
- Han, H. (2014). "Support early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices." *Early Childhood Education Journal*, 42, 171-179.
- James, W. (1890). "Principles of psychology." In R.M. Hutchinson (Ed.), *Great book of the western world*. Chicago Encyclopedia.
- Kandal, D.B., & Davies, M. (1986). "Adult sequelae of adolescent depressive symptoms." *Arch Gen Psychiatry*, 4, 255-262.
- Lamm, O., & Epstein, R. (1994). "Dichotic listening performance under high and low lexical word load in subtypes of developmental dyslexia." *Neuropsychology*, 32, 775-785.

- 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 peer. *Learning Disabilities Research and Practice*, *21*, 111-121.
- Lavoie, R. (2005). *It's so much work to be your friend*. Touchstone, New York.
- Lyon, G.R. (1995). "Toward a definition of dyslexia." *Annals of Dyslexia*, *45*, 3-27.
- Margalit, M. (2004). "Loneliness and Developmental Disability: cognitive and Affective Processing perspective." *International Review of Research in Mental Retardation*, *28*, 224-253.
- Margalit, M. (2012). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- Margalit, M., & AI-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). NJ: Lawrence Erlbaum.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1994). *Collective Perspectives on Issues Affecting Learning Disabilities*. Austin, TX: Pro-ed.
- NJCLD (2011). "Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the national joint committee on learning disability." *Learning Disability Quarterly*, *34*, 237-241.
- Oliva, A.H., & La-Greca, A.M. (1988). "Children with learning disabilities: Social goals and strategies." *Journal of Learning Disabilities*, *21*, 301-305.
- Patai, R.(1973). *The Arab Min*. Charles Scribers Sons: New York.
- Pearl, R. (1992). "Psychosocial characteristics of learning disabled student." In N.N. Singh, & I.L. Beale (Eds.), *loneliness: A sourcebook of theory, research and therapy* (pp.1-18). New York: Wiley.
- Peleg, O. (2009). "Test Anxiety, Academic Achievement, and self – esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities." *Learning Disabilities Quarterly*, *32*, 11-20.
- Quatman,T., & Wastson, C.M. (2001). "Gender differences in adolescent self- esteem: An exploration of domain." *The Journal of Genetic Psychology*, *162*, 93-117.

- Ritter, R.D. (1989). "Social competence and problem behavior of adolescent girls with Learning Disabilities." *Journal of Learning Disabilities*, 22, 460-461.
- Settle, S.A., & Milich, R. (1999). "Social persistence following failure in boys and girls with LD." *Journal of Learning Disabilities*, 3, 201-212.
- Schwartz, S.H. (1994). "Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values." In K. Uichol, H.C., Triandis, K., Çiğdem, S.C., Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications. Cross-cultural research and methodology series*, 18, 85-119. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Shany, M., Share, D. L. (2011). "Subtypes of reading disability in a shallow orthography : A double dissociation between accuracy – disabled and rate-disabled readers of Hebrew." *Annals of Dyslexia*, 61(1), 64-84.
- Snowling, M.J., & Hulme, C. (2011). "Evidence-based interventions for reading and language difficulties Creating a virtuous circle." *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1-23.
- Spanfford, C.S., & Grosser, G.S. (1993). "The social misperception syndrome in children with learning disabilities: Social causes versus neurological variables." *Journal of Learning Disabilities*, 26, 178-189.
- Stanovich, K. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy." *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E., & Siegel, L.S. (1994). "The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological core variable difference model." *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). "Social information processing skills of students with learning disabilities." *Learning Disabilities Research and Practice*, 9(1), 12-23.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1995). "Teachers' rating of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school." *Journal of Learning Disabilities*, 28, 44-52.
- Tur-Kaspa, H., Weisel, A., & Segev, L. (1998). "Attributions for feelings of loneliness of students with learning disabilities." *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(2), 89-94.

- Vaughn, S. (1985). "Why teach social skills to learning disabled students?" *Journal of Learning Disabilities, 18*, 588-591.
- Vaughn, S., & Elbaum, B. (1999). "The self concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective." In R., Gallimore (Ed.), *Developmental perspectives on children with high incidence disabilities* (pp. 81-107). NJ: Mahwah Lawrence Erlbaum.
- Vellution, F.R., & Fletcher, J.M. (2002). "Developmental dyslexia." In M.J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 362-378). Blackwell publishing.
- Westbrook, M.T., Legge, V., & Pennay, M. (1993). "Attitudes towards disabilities in a multicultural society." *Socail, Science & Medicine, 36*, 615-623
- Wiener, J. (2002). "Friendship and social adjustment of children with learning disabilities." In B., Wong, & M. Donahue (Eds.). *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Young, W.C. (1997). "Families and the handicapped in northern Jordon." *Journal of Comparative Family Studies, 28*(2), 151-170.
- Zuniga, R., & Fischer, J.M. (2010). "Emotional Intelligence and Attitudes toward people with Disabilities: A Comparison between two cultures." *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 41*(1), 12-18.