

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תש"ף

כרך ז

עורכים:

פרופ' משה צפור
פרופ' אהרן מונדשיין
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אורציון ברתנא
הרב פרופ' שלמה זלמן הבלין
פרופ' שמיר יונה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' יצחק קלימי
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תש"ף 2020
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

7	דבר ראש המכללה
11	דבר המערכת
15	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

21	לדרך השימוש בפעלים המקראיים גר"ש ו-של"ח: משחק-רדיפה במגרשן של מילים סמי-נרדפות	משה צפור
31	פיוטי העקידה של ר' יוסף בכור שור ור' אפרים מרגנסבורג	בן ציון אשל
57	רעיון ה"דביקות" במשנתו של בעל "יושר דברי אמת"	יהושפט נבו

שער שני | ספרות ושירה

75	שירת התנ"ך של דודו ברק	יוסף פריאל
99	השאיפה הקמאית לפריון לאחר אוברן חיים. סיפורי "יציאת נשים לקראת" בתנ"ך ומחוצה לו: מבט אינטרדיסציפלינרי	אפרת בוכריס
127	עקבות בעקבות העקבות, מסה על הספר "עקבות ביים" מאת יורם מלצר	כרמלה סרנגה

שער שלישי | חינוך והוראה

- 161 אליסיה גרינבנק
ושיראל זריהן וקנין
שיפוט מוסרי, תקווה וקוהרנטיות בקרב מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק, ומתבגרים ללא לקות למידה
- 177 אורית הוד שמר
תפיסתן של סטודנטיות להוראה את ערכם החינוכי של חדרי הבריחה
- 193 סאאיד בשארה
ויצחק וייס
הקשר בין עומס קוגניטיבי ורמת קשיבות ובין מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה
- 215 שרה זמיר
חינוך אזרחי ופטריוטיות: הילכו שניהם יחדיו?
- 229 אפרת בנג'ז'
"מתחת ללקות מסתתר ילד עם יכולות גבוהות" - קשיים של מורים לתלמידים עם תווית כפולה - מחוננות עם לקות למידה או עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD)

שער רביעי | חינוך גופני ובריאות

- 253 עופר קיס ודני מורן
אימוני התנגדות במבוגרים הסובלים ממחלות המזוהות עם הגיל המבוגר / מאמר דעה
- 273 קרן ששונקר,
רחלי מגנזי
ודני מורן
הקשר בין גמישות שרירי פושטי הירך לכאבי גב תחתון במבוגרים / מאמר דעה
- 285 לילך גלעד כהן
ודני מורן
החרדים חרדים לבריאותם? תהליכי קידום בריאות בקרב אוכלוסיית החרדים בישראל / מאמר דעה
- 307 אסתר גולדשטיין,
אלה שובל,
מיכל ארנון,
גרשון טננבאום
אומדני קשר בין פעילות גופנית מאורגנת אחרי שעות הלימודים לבין מדדי עצם וחוזק שריר של ילדים צעירים

שער רביעי | סקירת ספרות

329 אהרן מונדשיין ביקורת על ספרם של איילה משאלי ומשה צפור -
פירושו של ראב"ע ל'אסתר'

E7

תקצירים מתורגמים

מחברי המאמרים

ד"ר מיכל ארנון

היחידה לניתוח נתונים, המכללה האקדמית בווינגייט
michalar@wincol.ac.il

ד"ר אפרת בוכריס

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
Efratb1967@gmail.com

ד"ר אפרת בנג'י

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה
האקדמית בית ברל
bengiog@gmail.com

בן ציון אשל

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר-אילן
benzion120@gmail.com

ד"ר סאאיד בשארה

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה,
האוניברסיטה הפתוחה
saied@beitberl.ac.il

ד"ר אסתר גולדשטיין

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; בית הספר לחינוך,
המכללה האקדמית בווינגייט
Ester@wincol.ac.il

לילך גלעד כהן

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל; ראש מנהל הסטודנטים,
המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
lilachcohen1973@gmail.com

ד"ר אליסיה גרינבנק

ראש החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר אורית הוד שמר
 החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית ע"ש קיי
 oritshemer@gmail.com

ד"ר יצחק וייס
 המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן
 itzhak.weiss10@gmail.com

פרופ' שרה זמיר
 ראש היחידה לקידום ההוראה, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; בית הספר
 לתארים מתקדמים, המכללה האקדמית אחווה
 sarazamir5@gmail.com

שיראל זריהן וקנין
 מורה בחינוך מיוחד, משרד החינוך
 shirel7822@gmail.com

פרופ' גרשון טננבאום
 ראש חטיבת התואר השני של פסיכולוגיית ספורט, בית הספר לפסיכולוגיה על שם ברוך
 איבצ'ר, המרכז הבינתחומי, הרצליה
 gtenenbaum@fsu.edu

פרופ' אהרן מונרשיין
 החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה האקדמית לחינוך
 תלפיות
 ronim@talpiot.ac.il

פרופ' דניאל מורן
 המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
 dani.moran@sheba.health.gov.il

פרופ' רחלי מגנזי
 התוכנית לניהול מערכות בריאות, המחלקה לניהול, אוניברסיטת בר אילן
 Racheli.Magnezi@biu.ac.il

ד"ר יהושפט נבו
 החוג לתנ"ך, מכללת שאנן
 yehoshafat100@gmail.com

ד"ר כרמלה סרנגה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון
carmelasar@hotmail.com

ד"ר יוסף פריאל

החוג לתנ"ך והחוג לגיל הרך במכללת גבעת וושינגטון, החוג לתנ"ך במכללת אורות;
תנ"ך וחקר הזמר העברי, אוניברסיטת בר אילן
priel483@gmail.com

פרופ' משה צפור

ראש החוג לתנ"ך וראש התוכנית לתואר שני בתנ"ך במכללה האקדמית לחינוך גבעת
וושינגטון; המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן
moshezi1934@gmail.com

עופר קיס

דוקטורנט בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
oferkis58@gmail.com

ד"ר אלה שובל

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה האקדמית בווינגייט
elas@wincol.ac.il

קרן ששונקר

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
sassonkern@gmail.com

שיפוט מוסרי, תקווה וקוהרנטיות בקרב מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק, ומתבגרים ללא לקות למידה

אליסיה גרינבנק ושיראל זריהן וקנין

תקציר

המחקר הנוכחי בחן את השיפוט המוסרי, התקווה והקוהרנטיות של שלוש קבוצות מתבגרים: מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק ומתבגרים ללא לקות למידה. במחקר השתתפו 152 מתבגרים בגילאי 15-18, תלמידי כיתות י'-י"ב ומתבגרים שלא לומדים בבית ספר. המתבגרים מילאו שאלונים לבדיקת רמת התקווה, רמת הקוהרנטיות והשיפוט המוסרי. ממצאי המחקר העלו כי בהתאם למשוער, קיימים הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות המחקר ברמת התקווה והקוהרנטיות. מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק גילו את רמות התקווה והקוהרנטיות הנמוכות ביותר, ואילו מתבגרים ללא לקות למידה גילו את רמות התקווה והקוהרנטיות הגבוהות ביותר. לגבי שיפוט מוסרי, כפי ששוער, נמצא שמתבגרים ללא לקות למידה גילו רמת שיפוט מוסרי גבוהה ביותר, אך לא נמצאו הבדלים בשיפוט המוסרי של המתבגרים בשתי הקבוצות האחרות של המתבגרים עם לקות למידה. כמו כן, נמצא קשר בין שיפוט מוסרי, קוהרנטיות ותקווה. בקרב מתבגרים שדיווחו על רמות תקווה וקוהרנטיות גבוהות יותר, גם השיפוט המוסרי היה גבוה יותר. ממצאי המחקר מצביעים על הצורך בפיתוח התערבויות עבור מתבגרים עם לקות למידה, שיסייעו להם לפתח תחושות תקווה, להבין את האירועים המתרחשים בחייהם, לדעת להבחין בין טוב לרע בחיים, ואולי למנוע מהם את ה"ירידה לשוליים" והתדרדרות לעולם העבריינות.

תאריכים: לקות למידה, הפרעת למידה ספציפית, תקווה, קוהרנטיות, שיפוט מוסרי, עבריינות, פורעי חוק

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את השיפוט המוסרי, התקווה והקוהרנטיות בקרב מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק, ומתבגרים ללא לקות למידה. לקות למידה היא הפרעה נוירו-התפתחותית. הפרעה זו משפיעה על יכולת המוח לתפקד ביעילות ובדייקנות בפעילויות קוגניטיביות הקשורות ללמידה. בספרות המחקרית מדווח גם על השפעת ההפרעה על קשיים בתחומים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים, ובין השאר על תחושות התקווה והקוהרנטיות (Al-Yagon & Margalit, 2013; Idan & Margalit, 2016). כמו כן, מחקרים קודמים מצאו קשרים בין לקות למידה לבין התנהגות עבריינית ובין שיפוט מוסרי להתנהגות עבריינית (Timor, 2012). ממצאי המחקר יאפשרו לפתח מודעות לקשיי מתבגרים עם לקות למידה, ולצורך לסייע להם בתחילת דרכם בחיים באמצעות התערבויות ממוקדות בהגברת התקווה ותחושת הקוהרנטיות ובשיפור השיפוט המוסרי.

לקות למידה

לקות למידה (הפרעת למידה ספציפית – Specific learning disorder) היא הפרעה נוירו-התפתחותית הבאה לידי ביטוי בלקות באחד או יותר מהתהליכים הפסיכולוגיים הבסיסיים המעורבים בהבנה או בשימוש בשפה מדוברת או כתובה. זוהי הפרעה מתמשכת, הקשיים מופיעים בגיל צעיר, נמשכים על אף התערבויות ממוקדות, ובאים לידי ביטוי במיומנויות נמוכות באופן משמעותי בתפקודי למידה, כגון קריאה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, כתיב, חישובים מתמטיים והיגיון מתמטי. הלקות מתבטאת בדרגות חומרה שונות (APA, 2013).

בספרות המחקרית מדווח כי מלבד קשיים לימודיים, ילדים ומתבגרים עם לקות למידה חווים גם קשיים חברתיים, התנהגותיים ורגשיים (Al-Yagon & Margalit, 2013). קשיים אלה עלולים לפגוע באיכות חייהם, ביכולתם לגלות אמפתיה כלפי עמיתיהם, וביחסם כלפי בית הספר והמורים וכלפי בני משפחתם (Eyuboglu, Bolat & Eyuboglu, 2017). לעיתים הם מרגישים מאוימים, ולכן הם מתנהגים בדרך שמתפרשת כאנטי חברתית (Fyson & Yates, 2011).

קוהרנטיות

תחושת הקוהרנטיות הוגדרה על ידי אנטונובסקי (Antonovsky, 1987) כאוריינטציה אישית כוללת, המבטאת את הדרך המתמשכת שבה האדם תופס את העולם ואת חייו בתוכו. אוריינטציה זו מתייחסת לאמונתו של האדם כי ברשותו קיימים משאבים זמינים להתמודדות עם הגירויים, הדרישות והשינויים שהוא פוגש בחייו. תחושת הקוהרנטיות מספקת בסיס רגשי, קוגניטיבי ומוטיבציוני להנעת משאבי התמודדות פנימיים וחיצוניים.

האדם מרגיש שהעולם החיצוני מובן, ויש לו מספיק משאבים לשנות, להשפיע ולהתמודד עם מצבי לחץ.

היימן (2014) הציגה שלושה מרכיבים לתחושת הקוהרנטיות:

1. משמעות – לאדם יש תחושת משמעות רגשית בחייו ומטרות לשאוף אליהן. שאיפות אלה לא נתפסות כעול וכמחויבות אלא כמטרה ראויה להשקעה.
2. נהילות – החוויה של האדם כי הבעיות שהוא נתקל בהן ניתנות לפתרון באמצעות משאביו הקיימים או בגיוס משאבים מהסביבה הקרובה, כך שהאדם אינו מרגיש קורבן של נסיבות.
3. מובנות – מרכיב קוגניטיבי המתייחס למידה שבה האדם תופס את החוויות והמצבים סביבו כמובנים.

תחושת הקוהרנטיות נבנית דרך חוויות של האדם ביחסי גומלין שהוא מקיים עם מערכות שונות, ובהן המשפחה והסביבה החברתית (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019). מחקרים שבדקו את תחושת הקוהרנטיות של מתבגרים מלמדים כי בדומה למבוגרים, תחושת קוהרנטיות גבוהה קשורה באופן חיובי לרמות גבוהות של סיפוק מהחיים, ולרמות נמוכות של תחושות חרדה, דיכאון וחוסר ביטחון (Evans & Davis, 2018). כמו כן, נמצא כי תחושת קוהרנטיות מהווה גורם חוסן חשוב שמקדם התנהגויות מסתגלות. מתבגרים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה מצליחים להתמודד עם בעיות שניצבות בפניהם ומצבי לחץ וחרדה, באמצעות בחירה ויישום של אסטרטגיות התמודדות אפקטיביות (Modin, Ostberg, Toivanen & Sundell, 2010; Moksnes, Espnes & Haugan, 2014).

ספרות המחקר מספקת הוכחות לקשיים בתפקודם החברתי, ההתנהגותי והרגשי של ילדים ומתבגרים עם לקות למידה. קשיים אלה עלולים להוביל למתח וחרדה תמידית ותחושת תסכול המלווה אותם בחיי היום-יום. לפיכך, יש חשש שתחושת הקוהרנטיות של אוכלוסייה זאת תהיה נמוכה מזו של אוכלוסייה ללא לקות למידה (היימן 2014). לטענת אל-יגון ומרגלית (Al-Yagon & Margalit, 2013), מתבגרים עם לקות למידה מגלים קשיים בתקשורת בין-אישית גם עם סביבתם הקרובה. לעיתים קרובות קשיים אלה מובילים לרמה גבוהה של בדידות ודיכאון ולתחושת קוהרנטיות נמוכה בהשוואה למתבגרים ללא לקות למידה. תחושה זאת עלולה להביא איתה תחושה של חוסר סיפוק וחוסר תקווה.

תקווה

התקווה מביעה התרחשות שהאדם רוצה בקיומה. סניידר (Snyder, 2002) הגדיר את תחושת התקווה כביטוי המבטא את תפיסת האדם באשר ליכולתו להציב מטרות, ליצור דרכים לקראת המטרות הרצויות, ולהניע את עצמו לפעול בדרכים אלה להשגת המטרות. בני אדם שמגלים רמות תקווה גבוהות מציבים לעצמם מטרות רבות במהלך חייהם, נוטים להעריך את מטרותיהם באור חיובי ולראות במכשולים אתגר (Heiy, Feldman, Benitez, & Rand, 2019).

התקווה מתפתחת מגיל צעיר. סגנון התקשרות בטוח מהווה משאב חשוב התומך בהתפתחות התקווה. צעירים בעלי סגנון התקשרות בטוח דיווחו על רמות תקווה גבוהות (Shorey, 2006). גם האווירה והסביבה המשפחתית שבהן גדל הילד תורמות להתפתחות התקווה. נמצא כי ילדים שגדלו במשפחות המתאפיינות ברמת לכידות גבוהה, דיווחו על רמות תקווה גבוהות ועל תחושת קוהרנטיות גבוהה (Feldman, Einav & Margalit, 2018; Merkas & Brajsa-Zganec, 2011). מחקרים שבדקו את הקשר בין תקווה ובין התנהגות אלימה מצאו כי מתבגרים בעלי רמות תקווה גבוהות מעורבים פחות בהתנהגויות אלימות. לעומתם, מתבגרים בעלי רמות תקווה נמוכות נמצאים בסיכון להיות מעורבים בתוקפנות ובתקריות בבית הספר, לפתח דיכאון, להשתמש בסמים, ולהיפצע בתאונות (מרגלית, 2014; Stoddard, Henly, Sieving & Bolland, 2011).

במחקרים נמצא כי ילדים ומתבגרים עם לקות למידה מגלים רמות נמוכות של תקווה בהשוואה לבני גילם ללא הלקות. ממצא זה מיוחס לכישלונות החוזרים שילדים ומתבגרים אלה חווים במהלך חייהם בתחום הלימודי והחברתי (Idan & Margalit, 2014; Sharabi & Margalit, 2014).

שיפוט מוסרי ועבריינות נוער

השיפוט המוסרי של האדם הוא תולדה של התפתחות קוגניטיבית ולמידה חברתית ורגשית. הסביבה מטביעה באדם דפוסי מחשבה המעודדים או מעכבים את התפתחותו המוסרית (Langdon, Clare & Murphy, 2010). קולברג (Kohlberg, 1969) טען כי התנהגות יכולה להיחשב מוסרית רק אם היא מתווכת על ידי שיפוט מוסרי. קולברג פיתח סיפורים שעסקו בדילמות מוסריות וניתח את תשובותיהם של נבדקים בעזרת ראיונות עומק. על פי ממצאיו הוא בנה מודל של שישה שלבי התפתחות ברמת השיפוט המוסרי, הנכללים בשלוש רמות: הרמה הנמוכה – הקדם קונבנציונלית – רמה טרום מוסרית המאופיינת בהחלטות מוסריות הנובעות מתוך הימנעות מעונשים, קבלת פרס וציות לדמויות סמכותיות; הרמה הבינונית – הקונבנציונלית – רמת המוסכמות המושתתת על ציות לנורמות, חוק וסדר חברתי; והרמה הגבוהה – הפוסט קונבנציונלית – רמת העל-מוסכמות המתאפיינת במודעות לזכויות הפרט האחר ולערכי צדק אוניברסליים. התקדמות בשלבים מאפשרת התבוננות על דילמות מוסריות מנקודות מבט רחבות יותר ואפשרות להצעת פתרונות המשלבים כבוד לזולת, צדק ונדיבות. אדם שנמצא בשלב נמוך של ההתפתחות המוסרית מבטא חשיבה אגוצנטרית ונמצא בסיכון להתנהגות אנטי סוציאלית (Stams, Brugman, Dekovic, van Rosmalen, van der Laan & Gibbs, 2006).

דר (Derr, 1986) בדקה את השיפוט המוסרי של מתבגרים עם לקות למידה. היא מצאה כי מתבגרים אלה מתקשים להתמודד עם דילמות חברתיות, והשיפוט המוסרי שלהם נשען על חשיבה אגוצנטרית המתמקדת בצרכים וברצונות של העצמי ללא התחשבות באחר.

במחקר עדכני יותר של טימור (Timor, 2012), נבדק השיפוט המוסרי של מתבגרים עם לקות למידה ושל מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק ששהו במוסד לעבריינים צעירים. נמצא כי רמת השיפוט המוסרי בקרב המתבגרים עם לקות הלמידה פורעי חוק נמוכה מזו של המתבגרים עם לקות הלמידה שאינם פורעי חוק. עוד נמצא כי לקות הלמידה השפיעה על רמת השיפוט המוסרי של כלל הנבדקים. לטענת טימור, השיפוט המוסרי הנמוך של מתבגרים עם לקות למידה מקשה על הבנת כללים חברתיים-מוסריים. קושי זה משפיע על יכולתם לספר את "הצד שלהם בסיפור" ולנבא את תוצאות מעשיהם, ועלול להוביל אותם לרגזנות, תוקפנות, חרדה, דיכאון והסתבכות עם מערכת המשפט.

במחקרים רבים (ובהם: Brooks, 2012; Mallett, 2014; McNamara & Willoughby, 2010; Pryor-Kowalski, 2013; Thompson & Morris, 2016) נבחן הקשר בין לקות למידה ובין עבריינות נוער. קשר זה מוסבר על ידי הכישלון בבית הספר המוביל לחוויות קשות של תסכול וכעס ואף לנשירה ושוטטות; מאפיינים של האוכלוסייה, כגון אימפולסיביות, חרדה, לקיחת סיכונים ועוד; וקושי בהבנה ובשיפוט סיטואציות חברתיות ובהצגת טיעונים בפני גורמי משטרה ומשפט.

לסיכום, מסקירת הספרות עולה כי הקשיים הלימודיים, הרגשיים, החברתיים וההתנהגותיים של מתבגרים עם לקות למידה עלולים להוביל לתחושת קוהרנטיות ורמת תקווה נמוכות. כמו כן, לקות למידה נמצאה קשורה לשיפוט מוסרי נמוך. שימוש בשיפוט מוסרי נמוך מגדיל את הפוטנציאל להתנהגות עבריינית של הפרט. לא נעשה בארץ מחקר הבוחן את המשתנים קוהרנטיות, תקווה ושיפוט מוסרי בקרב מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים ללא לקות למידה, ומתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק. חשיבות המחקר היא בפיתוח מודעות לצורכי האוכלוסייה הנבדקת ומתן מענה הולם שיפתח את התקווה והקוהרנטיות וימנע את הנשירה מבית הספר והמעבר לעבריינות.

השערות המחקר הנוכחי הן:

1. יימצא קשר בין שיפוט מוסרי, קוהרנטיות ותקווה. מתבגרים שידווחו על רמות תקווה וקוהרנטיות גבוהות יותר, יגלו גם שיפוט מוסרי גבוה יותר.
2. יימצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות בתחושת התקווה. המתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק יגלו את הרמה הנמוכה ביותר של תחושת תקווה, אחריהם המתבגרים עם לקות למידה, ואילו המתבגרים ללא לקות למידה יגלו את רמת התקווה הגבוהה ביותר.
3. יימצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות ברמת הקוהרנטיות. המתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק יגלו את רמת הקוהרנטיות הנמוכה ביותר, אחריהם המתבגרים עם לקות למידה, ואילו המתבגרים ללא לקות למידה יגלו את רמת הקוהרנטיות הגבוהה ביותר.
4. יימצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות ברמת השיפוט המוסרי. המתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק יגלו את הרמה הנמוכה ביותר של שיפוט מוסרי, אחריהם המתבגרים עם לקות למידה, ואילו המתבגרים ללא לקות למידה יגלו את רמת השיפוט המוסרי הגבוהה ביותר.

שיטה

המדגם – המדגם כלל 152 מתבגרים בשלוש קבוצות:

1. מתבגרים ללא לקות למידה – 48 מתבגרים. טווח הגילאים נע בין 15-18 ($M=16.83$, $SD=.78$). רובם (87%) תלמידים בבתי ספר תיכוניים במרכז הארץ ובדרומה בכיתות י'-י"ב. השאר (13%) לא נמצאים במסגרת חינוכית.
2. מתבגרים עם לקות למידה – 53 מתבגרים. טווח הגילאים נע בין 15-18 ($M=16.53$, $SD=.775$). רובם (91%) תלמידים בבתי ספר תיכוניים במרכז הארץ ובדרומה בכיתות י'-י"ב. חלקם בכיתות של חינוך מיוחד לתלמידים עם לקות למידה וחלקם משולבים בכיתות רגילות. היתר (9%) לא נמצאים במסגרת חינוכית.
3. מתבגרים עם לקות למידה ופורעי חוק – 51 מתבגרים. טווח הגילאים נע בין 16-18 ($M=16.82$, $SD=.71$). רובם (71%) תלמידים בבתי ספר תיכוניים במרכז הארץ ודרומה בכיתות י'-י"ב. חלקם בכיתות של חינוך מיוחד לתלמידים עם לקות למידה וחלקם משולבים בכיתות רגילות. השאר (29%) לא נמצאים במסגרת חינוכית. כל המתבגרים בקבוצה זאת הסתבכו עם החוק, בעיקר בתחום האלימות והרכוש. הם נחקרו על ידי חוקר נוער, חלקם הופנו לטיפול בשירות מבחן לנוער, וחלקם הגיעו ליחידת קידום נוער מצו בית משפט.

כלי המחקר – במחקר נעשה שימוש בארבעה שאלונים:

1. שאלון פרטים אישיים – השאלון נבנה לצורך המחקר הנוכחי וכלל שאלות לגבי מאפיינים דמוגרפיים: אזור מגורים, גיל, כיתה, והאם מאובחן עם לקות למידה.
2. שאלון תקווה – השאלון חובר על ידי Snyder (2002) במטרה לבחון את רמת תחושת התקווה. השאלון תורגם והותאם לעברית על ידי Lackaye & Margalit (2006). השאלון כולל 6 היגדים בסולם ליקרט המתייחסים לחשיבה מוכוונת מטרה ולחשיבה מוכוונת תהליך. ציון התקווה מחושב על ידי סיכום ממוצע התשובות לששת ההיגדים. ציון קרונבך אלפא לבדיקת מהימנות העקביות הפנימית של השאלון במחקרים קודמים: .86.
3. שאלון קוהרנטיות – Sense of Coherence Scale – SOC פותח על ידי אנטונובסקי (Antonovsky, 1983, 1987). השאלון תורגם לעברית ונעשה בו שימוש במחקרים שונים, כגון במחקר של אלקרנאוי (2009). לשאלון יש גרסה ארוכה וגרסה מקוצרת, ובמחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסה המקוצרת הכוללת 14 היגדים בסולם ליקרט. ציון גבוה מציין רמת קוהרנטיות גבוהה. ציון קרונבך אלפא לבדיקת מהימנות העקביות הפנימית של השאלון במחקר של אלקרנאוי (2009): .78.
4. שאלון שיפוט מוסרי – השיפוט המוסרי נבדק באמצעות השאלון D.I.T – Defining Issues Test של Rest (1974), הבודק שיפוט מוסרי על פי השלבים שטבע קולברג (Kohlberg, 1969). השאלון תורגם לשפה העברית (Nevo & Zeidner, 1987). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסה מקוצרת של השאלון, הכוללת דילמה מוסרית אחת. הנבדק התבקש לשים את עצמו במקומו של הגיבור ולענות מה הוא היה עושה אילו נתקל

במציאות בדילמה המוצגת. הדילמה שנבחרה מתארת אסיר נמלט שהשתקם ותורם לקהילה, אך שכנתו מזהה אותו ומתלבטת אם להסגירו לרשויות. לאחר הצגת הדילמה, הנבדק נשאל מה הוא היה עושה במקום השכנה – מדווח למשטרה על האסיר הנמלט/ לא מדווח/ אינו יכול להחליט. לאחר השאלה מובאים 12 היגדים שונים, ועל הנבדק לסמן ליד כל היגד את רמת החשיבות עבורו לגבי הכרעת הדילמה. דירוג ההיגדים נעשה על גבי סולם ליקרט. ההיגדים השונים מציגים רמות שונות של השיפוט המוסרי על פי קולברג: הרמה הקדם קונבנציונלית (הרמה הנמוכה), הרמה הקונבנציונלית (הרמה הבינונית), והרמה הפוסט קונבנציונלית (הרמה הגבוהה). השאלון נחשב לכלי הנפוץ והמהימן ביותר לבדיקת שיפוט מוסרי ונעשה בו שימוש ביותר מ-1,300 מחקרים (van den Eden, Boom, Brugman & Thoma, 2019).

הליך המחקר – לאחר קבלת האישורים הנדרשים, השאלונים הועברו באופן אישי למתבגרים עם לקות למידה ולמתבגרים ללא לקות למידה על ידי החוקרות במסגרות החינוכיות. במידת הצורך, ניתנה למתבגרים עזרה בקריאת ההיגדים בשאלונים השונים. המידע על לקות הלמידה של המתבגרים נמסר לחוקרות על ידי יועצות/מחנכות הכיתות. המתבגרים שלא למדו במסגרת חינוכית אותרו על ידי החוקרות במקום מגוריהן. לגבי המתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק – רובם אותרו בסיוע של עובדת המטפלת בנוער המוכר בשירות מבחן בגלל הסתבכות עם החוק. מתבגרים נוספים עם לקות למידה פורעי חוק אותרו על ידי אחת החוקרות במקום מגוריה. גם במקרים אלה, השאלונים הועברו באופן אישי לכל מתבגר. לכולם הובהר שהמידע נשמר בסודיות, השאלונים אנונימיים והשימוש בהם אך ורק למטרות המחקר.

ממצאים

השערת המחקר הראשונה הייתה כי יימצא קשר בין שיפוט מוסרי, קוהרנטיות ותקווה, כאשר בקרב מתבגרים שידווחו על רמות גבוהות יותר של תקווה וקוהרנטיות, גם השיפוט המוסרי יהיה גבוה יותר. לבדיקת השערה זאת נערכו מבחני פירסון (לוח 1).

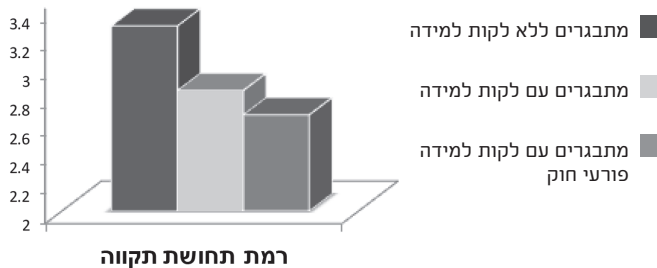
לוח 1: מתאמי פירסון לבדיקת הקשר בין שיפוט מוסרי, תקווה וקוהרנטיות

רמות שיפוט מוסרי	שיפוט מוסרי גבוה	שיפוט מוסרי בינוני	שיפוט מוסרי נמוך
תקווה	.31**	.47**	-.31**
קוהרנטיות	.28**	.42**	-.42**

p<0.01**

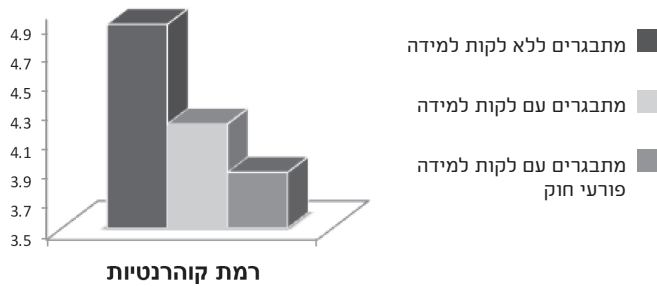
בלוח 1 ניתן לראות כי הממצאים מצביעים על מתאמים מובהקים בין תקווה, קוהרנטיות ורמות השיפוט המוסרי. כפי ששוער, נמצא שאצל מתבגרים שדיווחו על רמות גבוהות יותר של תקווה וקוהרנטיות, גם השיפוט המוסרי היה גבוה יותר, ואילו אצל מתבגרים שדיווחו על רמות נמוכות יותר של תקווה וקוהרנטיות, גם השיפוט המוסרי היה נמוך יותר. ההשערה אוששה.

השערת המחקר השנייה הייתה כי ימצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות הנחקרות בתחושת התקווה, כאשר המתבגרים עם לקות הלמידה פורעי החוק יגלו את הרמה הנמוכה ביותר של תחושת תקווה, אחריהם המתבגרים עם לקות הלמידה, ואילו המתבגרים ללא לקות למידה יגלו את הרמה הגבוהה ביותר של תחושת תקווה. לבדיקת השערה זאת נערך ניתוח שונות אנוכה חד כיווני. מהניתוח עולה כי נמצאו הבדלים בין כל הקבוצות ברמת תחושת התקווה $F(2,149)=26.63; p<0.001$. בנייתוחי המשך מסוג שפה נמצא כי מתבגרים ללא לקות למידה מגלים רמת תקווה גבוהה יותר בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות באופן מובהק. כמו כן, מתבגרים עם לקות למידה מגלים באופן מובהק רמת תקווה גבוהה יותר בהשוואה למתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק. ההשערה אוששה (תרשים 1).



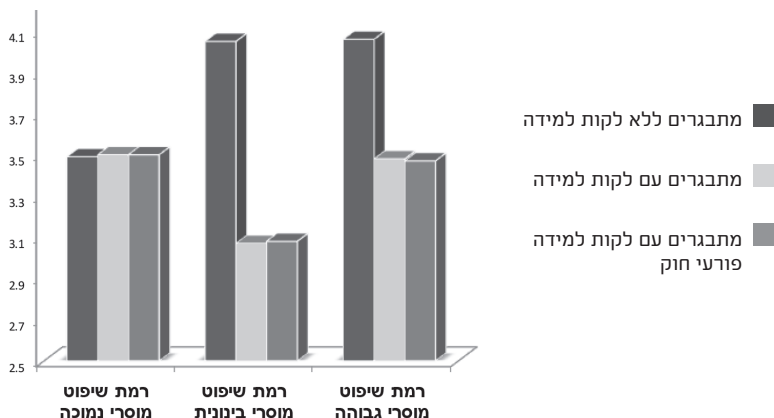
תרשים 1: רמות תחושת תקווה בקרב שלוש קבוצות המחקר

השערת המחקר השלישית הייתה כי ימצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות ברמת הקוהרנטיות, כאשר המתבגרים עם לקות הלמידה פורעי החוק יגלו את רמת הקוהרנטיות הנמוכה ביותר, אחריהם המתבגרים עם לקות הלמידה, ואילו המתבגרים ללא לקות למידה יגלו את רמת הקוהרנטיות הגבוהה ביותר. לבדיקת השערה זאת נערך ניתוח שונות אנוכה חד כיווני. מהניתוח עולה כי נמצאו הבדלים בין כל הקבוצות ברמת תחושת התקווה $F(2,121)=27.390; p<0.001$. בנייתוחי המשך מסוג שפה נמצא כי מתבגרים ללא לקות למידה מגלים רמת קוהרנטיות גבוהה יותר בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות באופן מובהק. כמו כן, מתבגרים עם לקות למידה מגלים באופן מובהק רמת קוהרנטיות גבוהה יותר בהשוואה למתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק. ההשערה אוששה (תרשים 2).



תרשים 2: רמות תחושת קוהרנטיות בקרב שלוש קבוצות המחקר

השערת המחקר הרביעית הייתה כי ימצאו הבדלים בין שלוש הקבוצות ברמת השיפוט המוסרי, כאשר המתבגרים עם לקות למידה פורעי החוק יגלו את הרמה הנמוכה ביותר של שיפוט מוסרי, אחריהם המתבגרים עם לקות למידה, ואילו המתבגרים ללא לקות למידה יגלו את הרמה הגבוהה ביותר של שיפוט מוסרי. לבדיקת השערה זאת נערך ניתוח שונות מנוכה חד כיווני. מהניתוח עולה כי נמצאו הבדלים באופן כללי בין כל הקבוצות ברמת השיפוט המוסרי $F(6,294) = 14.88; p < 0.001$. נערכו ניתוחי שונות חד כיוונים לכל רמת השאלות של השיפוט המוסרי (נמוכה, בינונית וגבוהה). בניתוח נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בשאלות של הרמה הבינונית של השיפוט המוסרי, $F(2,149) = 46.15; p < 0.001$, ובשאלות של הרמה הגבוהה של השיפוט המוסרי, $F(2,149) = 19.98; p < 0.001$. לגבי הרמה הנמוכה של השיפוט המוסרי לא נמצאו הבדלים מובהקים $F(2,149) = .37; p > 0.05$. בניתוחי המשך מסוג שפה נמצא בשני סוגי רמות השיפוט המוסרי – הבינונית והגבוהה – שמתבגרים ללא לקות למידה מגלים רמת שיפוט מוסרי גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות של מתבגרים עם לקות למידה. כמו כן, לא נמצאו ברמות אלה הבדלים מובהקים בשיפוט המוסרי של מתבגרים עם לקות למידה ושל מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק. ההשערה אוששה חלקית (תרשים 3).



תרשים 3: רמות שיפוט מוסרי בקרב שלוש קבוצות המחקר

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את השיפוט המוסרי, התקווה והקוהרנטיות בקרב מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק, ומתבגרים ללא לקות למידה. השערת המחקר הראשונה התייחסה לקשר בין שיפוט מוסרי, קוהרנטיות ותקווה. השערה זאת אוששה. נמצא שבקרב מתבגרים שדיווחו על רמות גבוהות של קוהרנטיות ותקווה, גם השיפוט המוסרי היה גבוה. נראה כי מתבגרים עם תחושת קוהרנטיות גבוהה, שמצליחים לתפוס את המצבים סביבם כמוכנים ומשמעותיים ולחיות סיפוק מחייהם (Evans & Davis, 2018; Modin et al., 2010; Moksnes et al., 2014; Heiy et al., 2019). מתבגרים אלה מציגים רמת שיפוט מוסרי גבוהה יותר, מצליחים להתבונן על דילמות מוסריות מנקודות מבט רחבות הכוללות מודעות לזכויות הזולת ולערכי הצדק האוניברסליים (Stams et al., 2006). ממצא זה מאיר זרקור על חשיבות פיתוח הקוהרנטיות והתקווה להגברת יכולת השיפוט המוסרי. כפי שצוין לעיל, התקווה והקוהרנטיות מתפתחות מגיל צעיר, ונבנות דרך חוויות ראשוניות עם מערכות בסביבת הילד (פרלמן-אבניאון וגורפינקל, 2019; Shorey, 2006; Feldman et al., 2018). בנוסף, לסביבה תפקיד חשוב בעידוד ובעיכוב התפתחות מוסרית (Langdon et al., 2010). לפיכך, למערכת החינוכית תפקיד חשוב בפיתוח תקווה, קוהרנטיות ושיפוט מוסרי בקרב התלמידים.

השערת המחקר השנייה התייחסה להבדלים בין שלוש הקבוצות בתחושת התקווה. כפי ששוער, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק גילו את הרמה הנמוכה ביותר של תחושת תקווה מבין שלוש הקבוצות, אחריהם מתבגרים עם לקות למידה, ואילו מתבגרים ללא לקות למידה גילו את הרמה הגבוהה ביותר של תחושת תקווה. ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (Idan & Margalit, 2014; Sharabi & Margalit, 2014), שמצאו רמת תקווה נמוכה בקרב מתבגרים עם לקות למידה בהשוואה לבני גילם ללא לקות למידה. אולם המחקר הנוכחי מוסיף ממצא חדש לגבי ההבחנה ברמת התקווה בין מתבגרים עם לקות למידה ובין מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק. בספרות המחקרית מדווח על קשר בין התנהגות אלימה ובין רמת תקווה נמוכה (מרגלית, 2014; Duke, Borowsky, 2011; Stoddard et al., 2011); ובין עבריינות נוער לרמת תקווה נמוכה (Duke, Borowsky, 2011; Pettingell & McMorris, 2011). נראה כי כאשר מתבגרים עם לקות למידה, הנמצאים בסיכון לרמת תקווה נמוכה, מסתככים עם החוק, הם מתקשים עוד יותר להניע את עצמם לפעול להשגת מטרות בחייהם ולראות את המכשולים בחייהם באור חיובי ומאבדים את התקווה והרצון להצליח.

השערת המחקר השלישית התייחסה להבדלים בין שלוש הקבוצות ברמת הקוהרנטיות. כפי ששוער, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק גילו את רמת הקוהרנטיות הנמוכה ביותר, אחריהם מתבגרים עם לקות למידה, ואילו מתבגרים ללא לקות למידה גילו את

רמת הקוהרנטיות הגבוהה ביותר. ממצאים אלה תואמים מחקרים קודמים שמצאו רמת קוהרנטיות נמוכה בקרב מתבגרים עם לקות למידה וקישרו את הממצאים לקשייהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים של אוכלוסייה זאת. קשיים אלה משפיעים על יכולתם של המתבגרים להבין את הסובב אותם ולמצוא משמעות, ועלולים להוביל לתחושת חרדה, דיכאון וחוסר שליטה בחייהם (היימן, 2014; Al-Yagon & Margalit, 2013). אולם, בדומה לתקווה, גם לגבי הקוהרנטיות נמצאו הבדלים בין מתבגרים עם לקות למידה ומתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק, כאשר האחרונים דיווחו על רמת קוהרנטיות נמוכה יותר. תחושת קוהרנטיות מהווה גורם חוסן המקדם התנהגויות מסתגלות. נראה כי מתבגרים עם לקות למידה עם רמת קוהרנטיות נמוכה מאוד, המתקשים בגילוי התנהגויות מסתגלות ובבחירת אסטרטגיות התמודדות יעילות (Modin et al., 2010; Moksnes et al., 2014), עלולים למצוא את עצמם בהסתבכות עם החוק.

השערת המחקר הרביעית התייחסה להבדלים בין שלוש הקבוצות בשיפוט המוסרי. ההשערה הייתה כי מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק יגלו את הרמה הנמוכה ביותר של שיפוט מוסרי, אחריהם מתבגרים עם לקות למידה, ואילו מתבגרים ללא לקות למידה יגלו את הרמה הגבוהה ביותר של שיפוט מוסרי. השערה זאת אוששה חלקית. כפי ששוער, מתבגרים ללא לקות למידה גילו את הרמה הגבוהה ביותר של שיפוט מוסרי, אך לא נמצאו הבדלים ברמת השיפוט המוסרי בין שתי הקבוצות של מתבגרים עם לקות למידה. הממצא לגבי רמת שיפוט מוסרי נמוכה בקרב מתבגרים עם לקות למידה בהשוואה לבני גילם ללא הלקות, תואם ממצאי מחקרים קודמים שמצאו קשר בין לקות למידה ושיפוט מוסרי. מתבגרים עם לקות למידה גילו שיפוט מוסרי ברמה נמוכה, הנשען על חשיבה אגוצנטרית וקושי להתמודד עם דילמות חברתיות-מוסריות (Derr, 1986; Timor, 2012). אולם, כפי שצוין, במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים ברמת השיפוט המוסרי של מתבגרים עם לקות למידה ומתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק. ממצא זה אינו עולה בקנה אחד עם הממצא של טימור (Timor, 2012), שמצאה כי רמת השיפוט המוסרי בקרב מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק נמוכה מזו של מתבגרים עם לקות למידה שאינם פורעי חוק. נראה כי ההסבר כרוך במאפייני המדגם בשני המחקרים. במחקר של טימור, המתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק היו מתבגרים שנשרו מבית הספר, הסתככו עם החוק ונשלחו בצו בית משפט למוסד לעבריינים צעירים. לעומת זאת, במחקר הנוכחי המתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק לא שהו במוסד לעבריינים צעירים ורובם (71%) למדו בבית הספר. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על הסיכון שבו נתונים מתבגרים עם לקות למידה. רמה נמוכה של שיפוט מוסרי נמצאה קשורה לתוקפנות ולהתנהגות אנטי סוציאלית (Stams et al., 2006; Timor, 2012); ולקות למידה נמצאה קשורה לעבריינות נוער (Pryor-Kowalski, 2013; Thompson & Morris, 2016). עוד נמצא כי לקות למידה היא המוגבלות הנפוצה ביותר בקרב מתבגרים הניצבים בפני בית משפט לנוער (Mallett, 2011). מנתונים אלה וממצאי המחקר הנוכחי ניתן להסיק כי מתבגרים עם לקות למידה, גם אם כיום אינם מוגדרים כפורעי חוק, נמצאים בסיכון רב להתדרדרות ל"עולם העבריינות".

מסקנות, המלצות ומגבלות

המסקנה העולה מהמחקר הנוכחי היא כי אוכלוסיית המתבגרים עם לקות למידה נמצאת בסיכון בשל רמות נמוכות של קוהרנטיות, תקווה ושיפוט מוסרי. למסקנה זו יש השלכות בתחום היישומי. שלב האיטור והאבחון של לקות הלמידה הוא קריטי ועשוי למנוע חוויות כישלון של ילדים ומתבגרים ונשירה ממסגרות חינוכיות. בניית מערך תומך לתלמידים מאובחנים היא חיונית. משרד החינוך בישראל מצהיר כי כוחו של בית הספר רב בעיצוב חוסנו הנפשי של תלמיד עם לקות למידה ובקידומו למסלול ההצלחה. בנוסף, משרד החינוך מדגיש את חשיבותו של המורה כדמות משמעותית לתלמיד עם לקות הלמידה לא רק בתחום הלימודי אלא גם בתחום הרגשי (חוזר משרד החינוך, 2014). הוועדה לעיצוב עקרונות המדיניות בתלמידים עם לקויות למידה (2014), הדגישה את הצורך בבניית התערבות על ידי צוות רב מקצועי לאורך הרצף ההתפתחותי, החל מהגן ועד תום תקופת הלימודים, כאשר לצוותים החינוכיים תפקיד מרכזי בהבטחת הצלחתם של תלמידים עם לקות למידה. רמות התקווה והקוהרנטיות של המורים מהוות גורם המשפיע על תחושת מסוגלותם לקדם ולהבטיח את הצלחתם של תלמידיהם עם לקות הלמידה (Levi, Einav, Raskind, Ziv & Margalit, 2013). לפיכך, מורים אלה זקוקים לתמיכה וליזוי שוטפים על ידי צוות רב מקצועי (גרינבנק, 2017). המערך התומך בילדים ומתבגרים עם לקות למידה צריך לקדם הכלה במערכות החינוכיות והמשפחתיות. ההתערבויות צריכות להתמקד בפיתוח תחושת תקווה, קוהרנטיות וחשיבה חיובית; בהצבת מטרות והתמודדות עם אתגרי החיים בצורה מיטבית; בהבנת האירועים המתרחשים בסביבה; בדיון בדילמות מוסריות להבחנה בין טוב לרע; ובמניעת נשירה, "ירידה לשוליים", והתדרדרות לעבריינות.

להלן כיווני מחקר מומלצים בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי ותוך התייחסות למגבלותיו:

1. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי מחקר כמותיים. יש מקום להמשיך ולחקור באמצעות כלים איכותניים, כגון תצפיות וראיונות עם מתבגרים. כלים אלה עשויים להציג תמונה רחבה ומקיפה של רמות התקווה, הקוהרנטיות והשיפוט המוסרי של המתבגרים.
2. במחקר הנוכחי המדגם כלל מתבגרים בלבד. במחקרים קודמים נמצא קשר בין מגדר ובין רמת התקווה והקוהרנטיות (לדוגמה: Naik & Yadav, 2017; Sardeli, Zompouli & Tsoukas, 2017). במחקרי המשך מומלץ לבחון את משתני המחקר הנוכחי גם בקרב מתבגרות עם לקות למידה ומתבגרות עם לקות למידה פורעות חוק. כמו כן, מומלץ לבחון משתנים נוספים הקשורים לתקווה, קוהרנטיות ושיפוט מוסרי, כגון רקע משפחתי, חינוכי וסביבתי.

ביבליוגרפיה

- גרינבנק, א' (2017). האתגר: להיות מורה לתלמיד עם ליקוי למידה בכיתה רגילה. גרסה אלקטרונית. <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3492> **אתר פסיכולוגיה עברית**
- היימן, ט' (2014). **ליקויי למידה**, פרק שלישי: אפיונים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 85-151.
- מרגלית, מ' (2014). תיאוריית התקווה: המשגה, מחקר והשלכות יישומיות במניעה וטיפול. בתוך: ע' רביב ור' בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה - אסופת מאמרים לזכרו של פרופ' אבנר זיו**. בני ברק: ספרית פועלים - הקיבוץ המאוחד בע"מ, עמ' 295-313.
- משרד החינוך (2014). **דוח הוועדה לעיצוב עקרונות המדיניות לטיפול בתלמידים עם לקויות למידה** <http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/margalit2.pdf>
- משרד החינוך (2014). **התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל** <http://meyda.education.gov.il/files/Shefi/pdf/tfisa.pdf>
- פרלמן-אבניאון, ש' וגורפינקל, ט' (2019). הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לתחושת השחיקה בקרב מורים המלמדים נערים בסיכון. **הייעוץ החינוכי**, כ"א, 174-155.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2013). Social cognition of children and adolescents with LD: Intrapersonal and interpersonal perspectives. In: H. L. Swanson, K. Harris, S. Graham (Eds.). *Handbook of Learning Disabilities* 2nd ed., New York: Guilford Press, pp. 278-292.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth ed. (DSM-5)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-bass.
- Brooks, M. (2012). *Evaluating learning disabilities and learning difficulties as risk factors of delinquency*. Honors Theses, University of Southern Mississippi The Aquila Digital Community.
- Derr, A. M. (1986). How learning disabled adolescent boys make moral judgments *Journal of Learning Disabilities*, 19(3), 160-164.
- Duke, N. W., Borowsky, I. W., Pettingell, S. L. & McMorris, B. J. (2011). Examining youth hopelessness as an independent risk correlate for adolescent delinquency and violence. *Maternal and Child Health Journal*, 15, 87-97.
- Evans, W., & Davis, B. (2018). Exploring the relationship between sense of coherence and historical trauma among American Indian youth. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 25(3), 1-25.
- Eyuboglu, D., Bolat, N. & Eyuboglu, M. (2017). Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 28, 136-141.

Feldman, D. B., Einav, M., & Margalit, M. (2018). Does family cohesion predict children's effort? The mediating roles of sense of coherence, hope, and loneliness. *The Journal of Psychology-Interdisciplinary and Applied*, 152(5), 276-289.

Fyson, R., & Yates, J. (2011). Anti-social behavior orders and young people with learning disabilities. *Critical Social Policy*, 31, 102-125.

Greenbank, A. & Sharon A. (2013). Recognizing non-verbal social cues promotes social performance in LD adolescents. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (2), 266-284.

Heiy, J. E., Feldman, D., Benitez, C., & Rand, K. L. (2019). Hope, goals, and pathways: Further validating the hope scale with observer ratings. *The Journal of Positive Psychology*, 14, 452-462.

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.

Langdon, P.E., Clare, I. C. H., & Murphy, G. H. (2010). Developing an understanding of the literature relating to the moral development of people with intellectual disabilities. *Developmental Review*, 30 (3), 273-293.

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.

Mallett, C. A. (2011). *Seven things Juvenile Courts should know about learning disabilities*. Reno, NV: National Council of Juvenile and Family Court Judges.

Mallett, C. A. (2014). The "Learning Disabilities to Juvenile Detention" Pipeline: A case study. *Children & Schools*, 36(3), 147-154.

McNamara, J. K., & Willoughby, T. (2010). A longitudinal study of risk-taking behavior in adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 11-24.

Merkas, M. , & Brajsa-Zganec, A. (2011). Children with different levels of hope: Are there differences in their self-esteem, life satisfaction, social support, and family cohesion? *Child Indicators Research*, 4(3), 499-514.

Modin, B, Ostberg, V, Toivanen, S., & Sundell, S. (2010). Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence*, 34(1), 129-139.

Moksnes, U. K., Espnes, G. R., & Haugan, G. (2014). Stress, sense of coherence and emotional symptoms in adolescents. *Psychology & Health*, 29, 32-49.

Naik, D., & Yadav, K. V. (2017). Gender differences on hope, optimism and neuroticism among engineering students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(4), 625-627.

Pryor-Kowalski, M. (2013). Learning disabilities, juvenile delinquency and the family: The role of "Intensive Parenting". *Michigan Family Review*, 17(1), 21-41.

Sardeli, P., Zompouli, A., & Tsoukas, K. (2017). Sense of coherence according to gender and obesity. *International Journal of Caring Sciences*, 10(3), 1419-1425.

Sharabi, A., & Margalit, M. (2014). Predictors of positive mood and negative mood among children with learning disabilities and their peers. *International Journal for Research in Learning Disabilities*, 2, 18-41.

Shorey, H. S. (2006). *The interactions of hope and attachment styles in a social-cognitive-motivational model of depressive vulnerability*. University of Kansas, Dissertations Publishing, USA.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.

Stams, G. J., Brugman, D., Dekovic, M., van Rosmalen, L., van der Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The moral judgment of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 697-713.

Stoddard, S. A. Henly, S. J., Sieving, R. E., & Bolland, J. (2011). Social connections, trajectories of hopelessness, and serious violence in impoverished urban youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 278-295.

Thompson, K. C., & Morris, R. J. (2016). Learning and emotional disabilities. In: *Juvenile Delinquency and Disability. Advancing responsible adolescent development*. Springer Cham, pp. 121-149.

Timor, T. (2012). The link between learning disabilities and moral reasoning in the context of criminal behaviors. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (9).

van den Eden, T., Boom, J., Brugman, D., & Thoma, S. (2019). Stages of moral judgment development: Applying item response theory to Defining Issues Test data. *Journal of Moral Education*, 48(4), 423-438.

