

יצחק בר-אושר

נכונותם של לקויי למידה לשרת בצבא¹**ראשי-פרקים**

א. לקויי למידה בישראל	ח. הליך המחקר
ב. שינויים במידת הנכונות להתגייס לצבא	ט. תוצאות המחקר
ג. יעדי המחקר הנוכחי	י. דיון
ד. המוטיבציה לשירות קרבי	יא. סיכום
ה. עמידות בלחצים (Resilience)	יב. מסקנות
ו. לקויות למידה	יג. ביבליוגרפיה
ז. השערות המחקר	

⌘ ⌘ ⌘

א. לקויי למידה בישראל

בשנים האחרונות גדל מספר התלמידים במערכת החינוך בישראל המאובחנים כתלמידים "לקויי למידה", בכל שכבות הגיל, והם מהווים כ- 10% מכלל התלמידים. תלמידים אלו זקוקים להתייחסות הולמת שתאפשר להם לממש את יכולותיהם לרכוש השכלה וידע.

אחת הנקודות המרכזיות בטיפול בילדים אלו היא ההתמודדות עם לחץ מתמשך, הן בלימודים והן בבית, וזאת עקב קשיים ומורכבויות אשר הילד לקוי הלמידה מתמודד עימם בחיים הלימודיים, המשפחתיים והחברתיים. לעתים דברים אלו חופפים, ויש להם השפעה מהותית על תפקודו של הילד.

ב. שינויים במידת הנכונות להתגייס לצבא

הגיוס לצה"ל הוא חלק בלתי נפרד מהוויית החיים במדינת ישראל. המצב הביטחוני המיוחד שבו נמצאת המדינה הביא לגיבוש ולשימור הקונסנזוס הלאומי בדבר חשיבותו הרבה וחיוניותו של השירות בצבא. הנוער הישראלי מתחנך לאור ערכים אלו. הבנים נקראים לשרת בצה"ל בגיל 18 לשלוש שנים והבנות לשנתיים. הגיוס לצה"ל והשירות ביחידות קרביות הם אחד מהנושאים המרכזיים המעסיקים בני נוער בכיתות יא ו-יב (פרידמן, 1989). הנושא מעסיק בנים יותר מאשר בנות, למרות העובדה שניתנת הזדמנות לשירות שוויוני ברוב יחידות הצבא.

1. נכתב בסמינריון לתואר שני בתכנית להוראת מקרא וספרות חכמים, במכללת אורות-ישראל.

למרות שהשירות הצבאי נתפס כמשימה לאומית ראשונה במעלה, אנו עדים לשינויים ולתמורות שעוברת החברה הישראלית ביחס לתפיסה הביטחונית והנכונות לתרום בעידן של שלום. תהליך השלום הבעייתי עם הערבים מצד אחד, והרדיפה אחרי החיים הנוחים והנהנתנות מצד שני, מעוררים את הצורך לבדיקה מתמדת של מידת הנכונות בקרב בני הנוער להתגייס ליחידות קרביות.

ג. יעדי המחקר הנוכחי

המחקר הנוכחי עוסק בשאלה, האם יש קשר מובהק בין לקות הלמידה, שבהגדרה היא פגם אורגני, ובין עמידות תחת לחץ שהיא במהותה התמודדות נפשית עם המציאות. שאלה נוספת היא הקשר בין שני משתנים אלה לנכונות לשירות ביחידה קרבית.

כמפקד בצה"ל, המשרת במילואים כעשרים שנה ביחידה קרבית, וכמחנך, רואה אני שלשאלות אלה יש חשיבות רבה למחנכים ולמפקדים.

ד. המוטיבציה לשירות קרבי

1. בשנות ה-80

תפקידו של הצבא הוא לשמש ככוח מרתיע, המסוגל לממש את העוצמה הטמונה בו בעת הצורך, ולגבור על כוחות האויב. משום כך מטפח צה"ל, בראש ובראשונה, את היחידות הקרביות שלו ביבשה, באוויר ובים. השירות ביחידות קרביות אינו קל, ולא כל אחד מתקבל אליו. שירות זה תובע את המוכנות להקרבת חיים, והוא נחשב כיוקרתי ובעל הערכה מיוחדת המושך אליו רבים מבני הנוער. בנתונים שהובאו על ידי דובר (1989) ביחס לדימוי של החייל הקרבי בקרב מגזרים שונים, נמצא שצה"ל הצליח לשמור על הדימוי החיובי של החייל הקרבי. גם בקרב מתגייסים שלא התכוונו לשרת ביחידות קרביות, הרי שהיחס כלפי החיילים הקרביים ממשיך להיות חיובי ביותר, ולעיתים אף יותר מיחסו של החייל הקרבי עצמו.

מייזלס, גל ופישוף (1989) ערכו סקר בקרב מדגם כלל ארצי של תלמידים על היקף הנכונות להתנדב. מתברר, שלמעלה מ-80% מהנשאלים הביעו נכונות להתנדב ליחידות מובחרות. תוצאות אלו חזרו על עצמן בבדיקות, שנערכו במועדים שונים במרוצת השנים האחרונות. מייזלס וגל (1990) מצאו, שבני הנוער מכל המגזרים מבטאים מוטיבציה גבוהה לשרת בצה"ל בכלל, וביחידות התנדבותיות וקרביות בפרט. בסקרם ניכרת עלייה מסויימת ברצון לשרת שירות קרבי או התנדבותי.

דובר וגל (1986, 1987, 1988) מצביעים על מוטיבציה גבוהה ביותר לשרת בצה"ל, מוטיבציה שלא השתנתה בהרבה לאורך השנים במחזורי הגיוס השונים. מוטיבציה זו באה לידי ביטוי במספר מדדים: במידת הרצון הכללי, במוזעות לשרת בצה"ל, בשיעור הנכונות לשרת בצה"ל גם לו לא היה שירות חובה, בשיעור המוכנים להתנדב ליחידות התנדבות ובנכונות לשרת בחיל קרבי. ההסבר שלהם הוא, שהמוטיבציה לשרת שירות קרבי (בשונה מהמוטיבציה הכללית) קשורה יותר ברצון לתרום למדינה מאשר במרכיב נהנתני.

2. בשנות ה-90

בשנים אחרונות מדברים על כרסום במידת הנכונות להתגייס ליחידות קרביות. מושג חדש - "ראש קטן" - חדר לסלנג הישראלי, למרות שאיש לא הגדיר מעשית את מהות התופעה, הרי המשתמשים בו מתכוונים בדרך כלל לבטא התרחקות מאחריות וממאמץ, וחיפוש אחר תפקידים קלים ונוחים. דפוס התנהגות זו מבטא שינוי בהדגשים בחברה הישראלית כחלק מהעולם המערבי. הדגש הוא על הפרט, טובתו ורווחתו ופחות על נתינה ותרומה לכלל החברה. למפקדים בצה"ל קשה היה לקבל ולהודות במגמה המסתמנת של ירידה בנכונות להתגייס ליחידות קרביות. ראש אכ"א הצהיר (1994), שאין ירידה במוטיבציה. להיפך, הלחץ על יחידות העילית גדול יותר. ראש הממשלה לשעבר, יצחק רבין ז"ל, אמר, כאשר ביקר בבקו"ם (1995): "שמחתי לשמוע, שהדור הצעיר בא לשרת עם מוטיבציה גבוהה. אני יוצא מכאן בהרגשה, שהצעירים מבינים שישראל זקוקה לצבא חזק".

הקצינים דיווחו לו, שהגיוס הנוכחי מצטיין, כקודמיו, במוטיבציה גבוהה. אבל היו גם סימנים אחרים. סקר שעשה צה"ל בקרב תלמידי תיכון, ע"י אל"מ גבי אמיר (1995), ומחקרים שנעשו ע"י חוקרים נוספים, מצביעים על ירידה במוטיבציה לשרת ביחידות קרביות. ד"ר ראובן גל (לשעבר ראש ממד"ה המחלקה להתנהגות בצה"ל) הצביע על ירידה של 2% ברצון לשירות קרבי ב-1993. ב-1994 חלה, לפי גל, ירידה של עוד 3%. בצה"ל התרשמו, שמדובר בשינויים זעירים ולא במגמה. שר הביטחון, יצחק מרדכי, ביקר בתחילת אוגוסט 1996 בבקו"ם. הקולות ששמע מפי המתגייסים היו "לא רוצים להתאמץ, אין מה ללכת לקרבי".

ד"ר דב אורבך, פסיכולוג במילואים ששירת במפקדת קצין חינוך ראשי, ציין שלפני כעשור התגלו הבקיעים הראשונים. לדעתו, מלחמת "שלום הגליל" והאינתיפאדה השפיעו על הנכונות להתגייס לצה"ל.

במחקרם של מייזלס וגל (1998), שממנו עולה שקיימת מוטיבציה גבוהה בקרב בני הנוער לשרת בצה"ל בכלל, וביחידות קרביות או התנדבותיות בפרט, נתגלה שיש הבדלים בין המגזרים השונים, כאשר בחינוך הממלכתי-דתי יש נכונות רבה יותר לשרת.

כך (1997) מדווח, בעקבות סקרים שעשה בשנים 1989-1995 באשר לעמדות בני הנוער והוריהם כלפי השירות הצבאי בצה"ל, על שינוי שלילי בעמדות של תלמידי כיתות יב כלפי שירותם העתידי בצה"ל. השינוי השלילי מתייחס לא רק לשירות באופן כללי, אלא במיוחד כלפי השירות ביחידות קרביות, ביחידות מובחרות וביחידות עילית. התלמידים והוריהם במגזר הממלכתי מגלים ירידה במוטיבציה כלפי השירות הצבאי, בהשוואה להורים ולתלמידים במגזר הממ"ד, אך גם בממ"ד קיימת ירידה מסויימת בעמדות כלפי השירות בצה"ל.

עם כל זאת, עדיין המוטיבציה לשרת בצה"ל גבוהה. חוקרים רבים עסקו במניעים לשירות (מייזלס, 1989; לוסקי 1998; גל 1986). מהמחקרים עולה, שיש גורמי מוטיבציה שונים: אידיאולוגיים לאומיים, גורמים פסיכולוגיים כמו רצון להתנסות בחוויות אישיות שונות ולהתפתח באופן אישי, רצון האופייני לגיל ההתבגרות לחוות עצמאות ולבדוק ולבחון את יכולתו של המתבגר הפיזית והנפשית לעמוד במאמצים ובלחצים וכו'.

ה. עמידות בלחצים (Resilience)

אן מאסטאן ודאגלאס קואטסוורת' (1998) מגדירים את המונח Resilience בהקשר של המושג הרחב Competence (קומפטנטיות), שמשמעותו המילולית היא יכולת ומסוגלות. המונח Competence מוגדר כ"הצלחה סבירה של הפרט בביצוע משימות התפתחותיות המצופות ממנו בהתאם לגילו ומינו בהקשר התרבותי, החברתי והעיתוי בו הוא נמצא", או במובן היותר מצומצם - המונח Competence מתייחס להישגיות של הפרט בתחומים מסויימים, כגון: לימודים, מקובלות חברתית או אתלטיקה (Masten & Coatsworth, 1995). קומפטנטיות הינה תוצאה ישירה מהאינטראקציה שבין הילד לסביבתו; לכן, קומפטנטיות יכולה להשתנות אצל הילד במהלך התפתחותו, הן ע"י שינויים התפתחותיים פנימיים והן ע"י שינויים סביבתיים חיצוניים, כגון: שינוי

בית ספר, מעבר דירה וכד'. הפרט נמצא באינטראקציה מתמדת בינו ובין מערכות שונות סביבו - כגון: משפחה, חברים בני גילו וכד' - ולכן קומפוטנטיות של הפרט במערכת אחת יכולה להיות שונה מקומפוטנטיות שלו עצמו במערכת אחרת באותו זמן. שינויים התפתחותיים של הפרט מחייבים אותו לשנות אף את תפקודיו, ומעמידים אותו בפני אתגרים שעליו להתמודד (Masten & Coatsworth, 1998).

המונח קומפוטנטיות הציב את היסודות להבנת המונח Resilience, שפירושו המילולי הוא: יכולת לחזור לצורתו הקודמת. גרמזי ומסטן (1991) מגדירים מונח זה כ"תהליכים של יכולת של הסתגלות מוצלחת למרות לחצים וגורמי סיכון". צימרמן וארונקומר (1994) מתארים אותו כ"יכולת לחזור למצב נורמלי ממצוקה או לחץ", או "אותם גורמים או תהליכים שנוצרים עקב טראומה ומצוקה וגוררים בעקבותיהם בעיות התנהגות ובעיות פסיכופתולוגיות, בעוד היחיד מסוגל לחזור להסתגלות נורמלית, אפילו בפני אתגרים ונסיבות מסוכנות". באופן כללי ניתן לומר, שמונח זה מתייחס לגילוי הקומפוטנטיות של הפרט במצבים המאתגרים אותו באופן משמעותי, המתרחשים במהלך התפתחות הפרט ובתהליך הסתגלותו לסביבתו (Masten & Coatsworth, 1998).

המושג children resilient מגדיר ילדים מסויימים כבעלי יכולת גבוהה להתגבר על משברים וקשיים ולגלות בהם קומפוטנטיות. מאסטן וקואטסוורת' (1998) קובעים קריטריונים לאבחון ילד בתחום זה:

1. הפרט חווה איום משמעותי, איום המאפיין אוכלוסיות סיכון (עניות, משפחות חד-הוריות או סיום לימודיו בבית ספר) או שנחשף לקושי קיצוני או טראומה, כגון אלימות במשפחה, מלחמה, מוות וכד'.
2. למרות המצבים הנ"ל, הפרט מגלה הסתגלות איכותית והתפתחות תקינה. באשר למקורות התהוות ה- Resilience טוענים מאסטן וקואטסוורת' (1998) שקיימים שני מקורות:

1. התפתחות טבעית תקינה (פרטית, משפחתית, סביבתית).
 2. לימוד מכוון של אסטרטגיות ליצירת Resilience.
- בהסתמך על מחקריהם טוענים מאסטן וקואטסוורת' (1998) שבאופן עקבי ואחיד יש קשר בין תכונות ומאפיינים של הפרט והסביבה, לבין קומפוטנטיות ותפקוד פסיכולוגי במהלך או בעקבות חוויות והתנסויות קשות במיוחד. המאפיינים הבולטים במיוחד כמנבאים רמה גבוהה של Resilience הם:
1. מערכת יחסים טובה עם מבוגרים שבסביבת הילד.

2. יכולת אינטלקטואלית טובה.
 3. ויסות עצמי של תכונות ורגשות - שליטה.
- מוריסון וקוסדן (1997) מציינים שקיימים תנאים הכרחיים להתפתחות תקינה של הילד שדווחו בספרות המחקרית. תנאים אלו, הנקראים "גורמים מגינים" (Protective factors), הינם הנתונים הסביבתיים, המשפחתיים והפסיכולוגיים כבסיס להתפתחות children resilient. גרמזי (1983) מביא שלושה "גורמים מגינים" המאפשרים התפתחות תקינה:
1. גורמי ילדות (אווירה חיובית, הסתגלות חברתית).
 2. גורמים משפחתיים (תמיכת ההורים, משמעת ומסגרת משפחתית).
 3. גורמים סביבתיים (יחסים חיוביים עם מבוגרים הנמצאים בסביבת הילד, וסביבה בית-ספרית תומכת).

1. לקויות למידה

1. כגורמי סיכון
- למרות שחשיבותם של גורמים מגינים וגורמי סיכון כבר דווחו במחקרים, בהקשר של לקות הלמידה (: e.g. Learning Disabilities Research & Practice, Winter 1993, Special Issue), כמה מחקרים אמפיריים השתמשו בפרדיגמה זו כדי להסביר את ההבדלים בהסתגלות בין לקויי למידה לבין בעלי התפתחות תקינה.
- המציאות של לקות הלמידה דווחה כגורם סיכון בפני עצמו.** ישנם הבדלים נרחבים בהסתגלות הרגשית והחברתית של ילד לקוי למידה בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה. בנוסף, גורמי סיכון אישיים (כגון: עניות, חוסר תמיכה וכו') מחמירים את הקשיים של ההסתגלות הרגשית והעמידות הנפשית. גורמי הסיכון חולקו במחקר לגורמי סיכון פנימיים (בעיות נוירולוגיות, והתפתחותיות) וגורמי סיכון חיצוניים (מבנה המשפחה, עוני וסביבה).
- בהתבסס על הגדרת לקות הלמידה ניתן לומר, שגורמי הסיכון הפנימיים יכולים להשפיע בצורה מובהקת על תחום העמידות הנפשית. כמו כן, הבעיות הרגשיות הנלוות ללקות הלמידה (דימוי עצמי, סף גרייה נמוך וכד') עלולות להחמיר את גורמי הסיכון ואף לפגום בהסתגלות הרגשית והחברתית, ולמנוע מהילד להתאושש ממצבי המשבר אליהם הוא נכנס.

2. מאפיינים רגשיים והתנהגותיים

סימפסון (1994) טוען שללקויי הלמידה יש מספר מאפיינים, שהבולטים שבהם:

חוסר ארגון והיסח הדעת - מאפיין בולט של לקויי הלמידה הוא אי הסדר. הילד יכול לגלות דיסאורגניזציה: תשומת לב קצרה, חוסר ריכוז ומיקוד מינימלי. מצב זה מתסכל את הילד, והוא נראה כבלתי מסוגל להתחיל משימה כלשהי.

פעילות יתר והיפראקטיביות - התופעה באה לידי ביטוי באי שקט פסיכו-מוטורי, המוביל לפעילות יתר בולטת. אף כי לקויי למידה רבים אינם מוגדרים "היפר אקטיביים", אפשר לאפיין את רובם כחסרי שקט ובעלי פעילות יתר. תנועות הילד אינן מכוונות והן חסרות מטרה מוגדרת (המון פעילות ידיים, תזוזה ללא מטרה).

פרסברציה (קיבעון שלילי) - זוהי תופעה מעניינת, המצויה אצל לקויי למידה רבים: הילד ממשיך בפעילות הקודמת, אע"פ שהיא הוחלפה בפעילות אחרת, או בהבנה אחרת. דוגמא נפוצה: המורה ממשיך בחומר הנלמד בכיתה, והתלמיד מצוי עדיין במה שלמדו לפני שעתיים. תלמידים אלה אף לוקים בקיבעון מחשבתי וקושי לפתח ולנתח. קשה להם מאד להבין את ההשלכות שיש למצבים מסויימים, ולנתח סיטואציות שבהן הם נתקלים בחיי היום יום (נקודה שיכולה להשפיע על הצד החברתי).

אפשר לגלות התמד שלילי זה בשעת עריכת האבחון בדרכים הבאות:

- הילד מעתיק שוב ושוב דגם מסויים, אע"פ שהתבקש לעבור לדגם אחר.
- כאשר מצויים לילד מערכת דגמים שיש להעתיקם באופן רצוף, הוא יתמקד בדגם אחד, למרות שהגירוי המקורי הוחלף בדגם אחר.

דמות ורקע - ילדים רבים בעלי לקות למידה מתמקדים בהיבט התפל של הגירוי, ומזניחים את העיקר.

אימפולסיביות - התבלטות בהתקפי רוגז וכעס, שאי אפשר להרגיעם בקלות. ההתקפים באים ללא סיבה, וחומרתם אינה תלויה בגירוי המעורר אותם. לבעיה זו יש מספר השלכות:

- חוסר עכבה - הנטייה להגיב באופן רפלקסיבי על דחפים פנימיים. ילדים אלו עוברים מפעילות לפעילות ואינם משלימים אף פעילות אחת.
- חוסר שיפוט - עקב בעיית ההבנה, מגלים הילדים כושר שיפוט פגום, חוסר טקט למקובלות החברתית, והתנהגות לא הולמת במצבים שונים.

- התרגשות יתר - התגובות הרגשיות של ילדים אלה מוגזמות ובלתי מתאימות לסיטואציה. גילויי חרדה ומתח מופיעים כתגובה למצב חדש, להיכרות עם אנשים בלתי מוכרים ולשינויים ברוטינה הרגילה. לכן יש צורך להימנע מתחלופת אנשי צוות לחברה המונה ילדים כאלו.
- **זיכרון** - זיכרון עבודה מילולי ובלתי מילולי (מופשט) לקוי, ולעתים מצומצם ומוגבל במידה רבה. יתכן שהדבר בא כתוצאה מהפרעת הקשב או כתוצאה מהיכולת הדלה בתחום ההבעה המילולית.
- **אי יציבות רגשית** - הכוונה היא לתנודות תכופות וקיצוניות, החל בעמדה חיובית מאוד וכלה בעמדה שלילית מאוד. למשל: ילד איטי מאד, מתעייף מהר, שמח/עצוב בקיצוניות. תלמידים כאלו הם מאד רגישים ופגיעים; רגישותם היא כלפי כל דבר המתייחס אליהם שלילי או חיובי. תופעות הנגזרות מבעיה זו:
 - נגיביזם - תגובה שלילית אוטומטית לדרישות של אחרים לשיתוף פעולה.
 - סף תסכול נמוך - יכולת דלה בהתמודדות עם מצבי כשלון, לחץ וביקורת.
 - אהבה עצמית (נרקסיזם) - הילד מרבה להתעסק עם עצמו באופן מוגזם. הוא מצפה שהכל ימקדו את תשומת ליבם בו וברצונותיו. ילד כזה רואה את המציאות בצורה מעוותת, הוא תובעני ואינו מתחשב בצורכי הזולת.
 - פערים בתפיסה - כשילד כזה מתבקש להבחין או להעתיק גירויים דו-ממדיים או תלת-ממדיים, יתפרש ביצוע בלתי הולם כתפיסה בסיסית בלתי הולמת.
 - פערים בהמשגה - תלמידים אלה מתקשים במתן תשובות מופשטות. הם צריכים משובים מיידיים על כל מעשה או הצלחה שלהם.
 - **קונקרטיזם** - נטיית הילד להגיב רק על אירועים ומצבים מיידיים. הוא מתקשה לבצע הערכות מנקודות ראות אחרות (להתבונן בראייה ובפרספקטיבה אחרת), ובנוסף יתקשה לבצע הדמייה, למידה מן הפרט לכלל ולהיפך.

3. נגזרות מתופעת לקות הלמידה

מכלל תופעת לקות הלמידה, על מאפייניה וגורמיה נגזרות אפוא התופעות וההתייחסויות הבאות:

1. סף גרייה גבוה ובלתי יציב - יש צורך בגרייה ממושכת מהרגיל, כדי שייוצר רישום במוח (חזרות רבות בכיתה).
2. קיבעון - נטייה הקשורה בקיפאון בפעילות ובקושי להסיט את הקשב לפעילות אחרת.
3. נוקשות - חוסר גמישות.
4. תגובת "אסון" - סוג זה של תגובה עלול להתקיים כאשר בפני הילד ניצבת משימה קשה מדי. הילד עלול להגיב בהתחמקות, בתוקפנות ובמקרים קיצוניים אף באיבוד הכרתו.
5. נסיגה - ניסיון להימנע מקונפליקט או מקושי על ידי הסתגרות בתוך עצמו. בדרך זו מבטא הילד רצון להתרחק מאנשים המציגים דרישות. תגובה זו כוללת רתיעה ממצבים חדשים, וזאת כדי להימנע מתסכול אפשרי.
6. ניתוק מחשבתי - קושי לראות דברים בשלמות או כתבנית אחת. יש הבנה של כל אחד מהפרטים, אבל אין הבנה של כל העניין כמכלול.
7. תגובות אוטומטיות - הילד הפנים מספר ניסוחי לשון והוא משתמש בהם כדי להשיב על שאלות מסוגים שונים (קושי ביצירת מושגים חדשים).
8. קשיי רצף - סדר פעולות הגיוני ורציף אשר כל ילד רגיל יבצע ללא היסוס ומבלי לטעות ייחשב למבלבל, למביך ובלתי הגיוני עבור הילד בעל לקות הלמידה. הוא יראה מטלה פשוטה ביותר כמסובכת וכבלתי אפשרית, וכל זאת משום שחסר לו הסדר הפנימי המוליך לנקודת התחלה הגיונית ולרצף כרונולוגי. יהיה לו קשה לבטא את עצמו בדרך בהירה ורציפה.

ז. השערות המחקר

1. התלמידים בכיתה הרגילה יימצאו גבוהים יותר, באופן מובהק, מהתלמידים בעלי לקות הלמידה ביחס ליכולת ההתמודדות עם לחצים באופן כללי ובמימדים השונים של העמידות: התמודדות מול בריחה, תגובות אמוציונאליות, הסתגלות לשינויים, תמיכה סביבתית, הסתגלות חברתית וכן ביחס משימות מתמשכות.
2. התלמידים בכיתה הרגילה יקבלו ציון גבוה יותר, באופן מובהק, מהתלמידים בעלי לקות הלמידה ביחסם ונכונותם לשירות משמעותי בצה"ל.
3. ימצא קשר שלילי ומובהק בין עמידה בלחצים ובין נכונות לשרת ביחידה קרבית.

ח. הליך המחקר

1. כלים

שאלון על החיים (ישראלשוויילי, 2002)

שאלון זה בודק רמת עמידות בלחצים בקרב נוער. בבדיקת העקביות הכללית של השאלון במחקר זה נמצאה עקביות בטווח של $\alpha=.78$. השאלון מכיל פריטים שונים, שחולקו ע"פ ניתוח גורמים ל-6 פקטורים: התמודדות מול בריחה (RH), תגובות אמוציונאליות (RE), תמיכה סביבתית (RO), הסתגלות חברתית (RS), הסתגלות לשינויים (RA), משימות מתמשכות (RL). סיכום הפקטורים ומספר השאלות בכל פקטור הוא כדלהלן:

מספר שאלות	פירושו	הפקטור
7	ההתמודדות של הפרט עם קשיים ואתגרים מול בריחה מהאתגרים	התמודדות מול בריחה (RH)
8	התגובה הרגשית של הפרט כאשר הוא ניצב מול אתגר	תגובות אמוציונליות (RE)
4	תחושת הקוהרנטיות של הפרט ביחס לסביבתו	תמיכה סביבתית (RO)
4	תחושת ההשתלבות או חוסר השתלבות של הפרט בחברה הקרובה	הסתגלות חברתית (RS)
6	האם הפרט מסוגל להסתגל לשינויים קיצוניים בחייו	הסתגלות לשינויים (RA)
5	האם הפרט מסוגל להתמיד במשימות הדורשות מאמץ ממושך	משימות מתמשכות (RL)

חלק מהשאלות נוסחו בדרך החיוב, וחלקן בדרך השלילה. ולכן בחלק מן הפריטים נערך היפוך של ציון השאלות, על מנת להחשיבם כשווי ערך ליתר הפריטים. השאלון מורכב מ-34 פריטים, ומוצג בפורמט ליקרט בן 5 דרגות: 1 - כלל לא מסכים; 5 - מסכים במידה רבה מאד. המהימנות הכללית כפי שנמצאה במחקר זה היא: $\alpha=.78$.

נ.ש.ק - שאלון נכונות לשרת ביחידה קרבית (צפיר, 1998)

השאלון בודק את מידת הנכונות לשרת ביחידות קרביות. בשאלון 10 פריטים, ועל הנבדק לדרג עצמו בסולם ליקרט בן 5 דרגות: 1 - מתנגד בהחלט; 5 -

- מסכים מאד. חלק מהשאלות נוסחו בדרך החיוב, וחלקן בדרך השלילה, ולכן בחלק מן הפריטים נערך היפוך של ציון השאלות, ע"מ להחשיבם כשווי ערך ליתר הפריטים. ציון נמוך מציין בעלי נכונות נמוכה, וציון גבוה - בעלי נכונות גבוהה. המהימנות הכללית של השאלון, כפי שנמצאה במחקר הנוכחי: $\alpha=.63$.

2. מדגם

במחקר השתתפו 40 תלמידים. (N=40). 19 מתוכם - בניס הלומדים בכיתת אתג"ר (כיתות יא-יב) בישיבה תיכונית מקצועית, בגיל 17. כיתות אלו מורכבות מתלמידים המאובחנים כלקויי למידה. 21 תלמידים לומדים בישיבה תיכונית מקצועית, בכיתה רגילה (כיתות יא-יב) בגילאי 17-18. אלו אינם מאובחנים כלקויי למידה. המחקר נעשה בקרב **בנים**, שהצהירו על עצמם כשומרי תורה ומצוות.

ט. תוצאות המחקר

1. נכונות לשירות קרבי

אחת ההשערות של המחקר היתה שיימצא הבדל בין שתי קבוצות המחקר בקשר לנכונות לגיוס ליחידה קרבית, כאשר התלמידים בכיתה הרגילה יקבלו ציון גבוה יותר, באופן מובהק, בהשוואה לתלמידים בעלי לקות הלמידה.

לוח מס' 1: נכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב שתי קבוצות המחקר

קבוצה	N	ממוצע	סטית תקן	t
התפתחות תקינה	21	3.09048	0.547636	1.80*
לקויי למידה	19	2.78947	0.497655	

* $p<.05$

מלוח 1 ניתן לראות שנכונותם של תלמידים בעלי התפתחות תקינה לשרת בשירות קרבי גבוהה באופן מובהק מנכונותם של תלמידים בעלי לקות למידה.

2. עמידה בלחצים

לוח 2: יכולת עמידה בלחצים בקרב שתי קבוצות המחקר

כיתה	N	ממוצע	סטיית תקן	t
רגילה	21	16.47	3.30	*2.45
ל"ל	19	20.10	5.84	

תגובות	רגילה	21	25.28	2.63	ל.מ.
אמוציונאליות	לייל	19	25.63	3.06	
תמיכה	רגילה	21	13.23	3.04	ל.מ.
סביבתית	לייל	19	14.21	5.13	
הסתגלות	רגילה	21	12.95	1.99	ל.מ.
חברתית	לייל	19	14.21	2.31	
הסתגלות	רגילה	21	21.04	3.04	ל.מ.
לשינויים	לייל	19	14.21	5.13	
משימות	רגילה	21	10.14	2.20	**3.39
מתמשכות	לייל	19	12.52	2.25	

**p<.01 *p<.05

מתוך מטרה לבדוק האם קיימים הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות התלמידים ביחס לגורמים השונים של העמידה בלחצים, נערכה סדרה של מבחני t.

מעיון בטבלה שבלוח 2 ניתן להבחין בנתונים הבאים:

1. תלמידים בכיתות רגילות נמצאו גבוהים, באופן מובהק, מתלמידים בעלי לקות למידה בהתמודדות מול בריחה וביכולת להתמודד עם משימות מתמשכות.

2. סטיית התקן בקרב אוכלוסיית התלמידים בעלי לקות למידה גבוהה יותר בכל מדדי העמידה בלחצים. אוכלוסיית התלמידים בעלי לקווי הלמידה היא הטרוגנית ביחס לתלמידים בכיתה הרגילה.

3. הקשר בין התמודדות עם לחצים לבין נכונות לשרות

השערת המחקר היתה שיימצא קשר בין נכונות לגיוס ליחידה קרבית לבין גורמי ההתמודדות השונים בקרב כלל אוכלוסיית המחקר. לצורך בדיקת ההשערה נערכה סידרה של חישוב מתאמי פירסון בין נכונות לשירות לבין מימדי העמידה בלחצים.

לוח 3:

מתאמי פירסון בין נכונות לגיוס ועמידה בלחצים בקרב כלל מדגם המחקר

P	PEARSON CORRELATION	גורמי עמידה בלחצים
.01	-.489	התמודדות מול בריחה

הסתגלות חברתית	- .009	ל.מ.
הסתגלות לשינויים	- .511	.001
משימות מתמשכות	- .325	.041
תגובות אמוציונאליות	- .249	ל.מ.
תמיכה סביבתית	- .374	.018

מלוח 3 ניתן לראות שקיים מתאם שלילי ומובהק בין מימדי העמידה בלחצים: התמודדות מול בריחה, הסתגלות לשינויים, התמודדות עם משימות מתמשכות ותמיכה סביבתית ובין נכונות לשרת ביחידה קרבית.

על מנת לבדוק את הקומבינציה האופטימאלית לניבוי נכונות לגיוס על-פי גורמי עמידה בלחצים, נערך ניתוח רגרסיה בצעדים (stepwise), כאשר המשתנה המנובא הוא הנכונות לגיוס ומשתני הקריטריון הם גורמי עמידה בלחצים. ניתוח הרגרסיה מצביע על RA כמנבא יחיד ($F=13/44$, $p<.001$) אשר עשוי לנבא 26% מהשוונות הכללית.

אחת ההשערות של המחקר היתה, שקיים קשר בין עמידה בלחצים לבין הנכונות לגיוס ליחידה קרבית בקרב אוכלוסיית התלמידים לקויי הלמידה. מתוך מטרה לבדוק את הקשר בין יכולת העמידה בלחצים לבין הנכונות לגיוס בקרב התלמידים בעלי לקויות הלמידה, נערכה סידרה של מבדקי מתאם פירסון בין הנכונות לשרת ביחידות קרביות ובין ששת הפרמטרים של יכולת העמידה בלחצים ביחס לשתי קבוצות המדגם בנפרד.

לוח 4: מתאמי פירסון בין מימדי עמידה בלחצים ונכונות לשרות קרבי בקרב תלמידים בעלי לקות למידה

Sig. (2-tailed)	PEARSON CORRELATION	
.003	- .646	RH
ל.מ.	- .225	RS
.015	- .548	RA
.013	- .557	RL
ל.מ.	- .397	RE
ל.מ.	- .441	RO

מלוח 4 ניתן לראות שקיים מתאם שלילי ומובהק בין מימדי העמידה בלחצים: התמודדות לעומת בריחה מהמציאות, הסתגלות לשינויים והתמדה במשימות מתמשכות ובין נכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב תלמידים בעלי לקות למידה.

על מנת לבחון את הקשר שבין מימדי העמידה בלחצים לבין הנכונות לשרת ביחידה קרבית בקרב תלמידים בכיתות הרגילות נערכו סדרת חישובי מתאם פרסון. בקרב מתבגרים הלומדים בכיתות רגילות לא נמצאו מתאמים מובהקים בין מימדי העמידה בלחצים ובין נכונות לשרת ביחידה קרבית.

י. דיון

מחקר זה ביקש לבדוק את הקשר שבין נכונות לשרת ביחידה קרבית ובין עמידה בלחצים בקרב תלמידים ליקויי למידה ותלמידים שאינם מאובחנים כליקויי למידה. תוצאות המחקר תמכו בהשערה ב-4 מימדים של עמידה בלחצים: $RO =$ תמיכה סביבתית; $RH =$ התמודדות מול בריחה מהמציאות; $RA =$ הסתגלות לשינויים; ו- $RL =$ התמדה במשימות מתמשכות. בגורמים אלו נמצא שאוכלוסיית התלמידים בעלי לקויות הלמידה מתקשים יותר מאשר אוכלוסיית התלמידים עם התפתחות תקינה.

כמו-כן, בשקלול השאלון על כל פריטיו נמצא הבדל מובהק, בעמידות תחת לחץ, בין שתי הקבוצות, דהיינו: RH (התמודדות מול בריחה). במדד זה אנו מוצאים הבדל מובהק בין שתי הקבוצות, כאשר ממוצע העמידות של קבוצת ההתפתחות התקינה גבוהה יותר, ביחס לקבוצת לקויי הלמידה. מדד זה מתאר את רמת ההתמודדות של הפרט עם קשיים מול הבריחה מהם.

לקויי למידה על פי סימפסון (1994) מאופיינים במגוון תגובות רגשיות והתנהגותיות, מתוכם אני מבקש לדון בשניים:

1. "סף תסכול נמוך" - כלומר, תלמידים אלו מפגינים יכולת דלה בהתמודדות עם מצבי כישלון.

2. תגובת "שואה" - תגובה אשר עלולה להתרחש כאשר בפני התלמיד לקוי הלמידה ניצבת משימה קשה מדי, התלמיד עלול להגיב בהתחמקות, בתקפנות או אף להתעלף.

נראה שהצורך להתמודד יום יום עם הקשיים הלימודיים, החברתיים והאמוציונליים, מקשה עליהם לפתח תחושה של יכולת התמודדות עם מצבים הדורשים התמודדות. אנו מוצאים ביסוס לטענה זו, כאשר מסתכלים בתוצאות

המחקר במדד RL (התמודדות עם מאמץ ממושך). נתונים אלו מוכיחים שההתמודדות המתמשכת של לקויי הלמידה עם הקשיים הרבים בחיי היום יום, אינה מפתחת אצל לקויי הלמידה עמידות גבוהה יותר בפרמטרים אלו. במדד RE (תגובות אמוציונליות) אנו מוצאים, שאין הבדל משמעותי בין שתי הקבוצות. מדד זה בודק את התגובה הרגשית של הפרט כאשר הוא ניצב מול אתגר. סימפסון (1994) מתאר את התגובות הרגשיות של לקויי למידה: כ"מוגזמות ובלתי מתאימות לסיטואציה; גילויי חרדה ומתח מופיעים כתגובה למצב חדש". אנו מוצאים בפרמטר זה שלילה של הנחת יסוד זו, ויש להסביר את השוני בין הנחת היסוד לתוצאות בפועל.

התגובה הרגשית היא תולדה של התמודדות, כיון שהחרדות מהתמודדות ומאתגרים הן אלו שיוצרות את התגובה האמוציונלית. ביחס להתמודדות הסברנו שהתלמיד לקוי הלמידה מתמודד עם קשיים רבים, והמציאות של ההתמודדות אינה זרה לו. התלמיד לקוי הלמידה אינו שונה מחברו בתחושות יכולתו לעמוד בפני אתגרים, אך הוא נמוך מחברו בתחושותיו ביחס להתמודדות מול בריחה. התמודדות מול בריחה היא תגובה ראשונית יותר, ותגובה רגשית היא תוצאה של ההתמודדות. נראה אם כן, שכאשר שני התלמידים נחשפים לגירוי מאתגר ומאיים, התגובה הראשונית שלהם שונה - לקוי הלמידה מאמין פחות ביכולתו להתמודד; אך משהם מתחילים להתמודד, תחושותיהם דומות.

המדד RO (תמיכה סביבתית) מבטא את תחושתו של הפרט ביחס לסביבתו, או בצורה יותר מדוייקת: את התחושה שישנה תמיכה מהסביבה הקרובה. בגורם זה נמצא הבדל מובהק בין קבוצת לקויי הלמידה לבין קבוצת ההתפתחות התקינה, כאשר קבוצת לקויי הלמידה מגלה תחושה נמוכה משל קבוצת ההתפתחות התקינה. מסקנה זו מאששת לנו את השערת המחקר שהצבנו.

ראוי לציין את הממצא ביחס לגורם RA אשר מבטא הסתגלות לשינויים. על פי המחקרים של אן מאסטאן ודאגלאס קואטסוורת' (1998) אנו מוצאים ש"קומפוטנטיות (מסוגלות) הינה תוצאה ישירה מהאינטראקציה בין הילד לסביבתו". ניתן לומר, שחלק מהאינטראקציה בין הילד לסביבתו הינה תחושת התמיכה שהוא מקבל מהסביבה. נתון זה מאשש לנו את האינטראקציה בין תחושת התמיכה לבין ההסתגלות לשינויים.

מודלינגר (2002) מציינת שילדים בעלי לקות למידה סובלים מחוסר הסתגלות לשינויים, והדבר מאשש את תוצאות המחקר והמסקנות. ממצא זה (תמיכה סביבתית) מצטרף לממצא המצביע על יכולת דלה של לקויי הלמידה להסתגל לשינויים, שתוצאותיו הצביעו על הבדלים משמעותיים, ואף ניתן לומר שיש להם בסיס משותף כיון שהם מצביעים על התחושה ההסתגלותית, שהתלמיד חש במצבו הנוכחי (התמיכה שהוא חש מהסביבה, כיצד הוא מסתגל בחברה, וכיצד הוא מסתגל לשינויים).

השערה שלישית של המחקר עסקה בקשר שבין עמידות בלחצים לבין נכונות לשירות ביחידה קרבית. על מנת לבחון השערה זו נערכו סדרות חישובי מתאם פירסון וניתוחי רגרסיות. בקרב כלל אוכלוסיית המדגם נמצא שקיים קשר שלילי ומובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית ובין מימדי עמידה בלחצים: התמודדות מול בריחה, הסתגלות לשינויים, עמידה במשימות מתמשכות ותמיכה סביבתית. נראה כי כאשר המתבגר חש שהוא מוכן להתמודד עם לחצים, כאשר הוא מסוגל להסתגל לשינויים, לעמוד במשימות מתמשכות וזוכה לתמיכה סביבתית, הוא מוכן לשרת ביחידה קרבית. שירות ביחידה קרבית דורש נכונות להתמודדות, הסתגלות מתמדת לשינויים, יכולת התמדה ותמיכה סביבתית.

כאשר ניסינו לבדוק את הקשר בין עמידות בלחצים ובין נכונות לשרת בכל קבוצה בנפרד, התקבלו תוצאות מורכבות. בקרב אוכלוסיית התלמידים הלומדים בכיתה רגילה לא נמצא קשר מובהק בין נכונות לשרת ביחידה קרבית לבין עמידה בלחצים. בעוד שבקרב אוכלוסיית התלמידים בעלי לקות הלמידה נמצא קשר שלילי ומובהק בין נכונות לשרת ובין המימדים: התמודדות מול בריחה, הסתגלות לשינויים והתמדה.

משמעות הממצאים היא שבקרב אוכלוסיית תלמידים "רגילה" נכונות לשרת קשורה למשתנים אידיאולוגיים ואישיותיים שונים ולא דווקא לעמידה בלחצים. ייתכן שהמתבגר בעל ההתפתחות התקנה אינו מוטרד מעמידה בלחצים. הוא בטוח בעצמו, ולכן נכונות לשרת אינה בהכרח קשורה לעמידה בלחצים.

המתבגר בעל לקות הלמידה חושש מיכולת עמידתו בלחצים וחשש זה קשור או בא לידי ביטוי גם בנכונותו לשרת ביחידה קרבית שבה יצטרך להתמודד עם לחצים. המתבגר בעל לקות הלמידה, החש שהוא מעוניין להתמודד עם לחצים ולא לברוח, מוכן להתאמץ ולהתמודד עם השירות הקרבי. מתבגר זה מסתגל

לשינויים ומתמיד במשימות, שכן הוא מוכן ומעוניין לשרת ביחידה קרבית. המתבגר בעל לקות הלמידה החושש שאינו מסוגל להתמיד במשימה או שהוא מתקשה להסתגל לשינויים ומעדיף לברוח מקשיים יבחר שלא להתגייס ליחידה קרבית.

יא. סיכום

- ניתן לסכם ולהצביע על המגמות הבאות מתוך נתוני המחקר:
1. קיים הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ביחס לעמידה בלחצים.
 2. קיים הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ביחס לנכונותם לשירות קרבי ומשמעותי בצה"ל.
 3. קיים קשר מובהק בין יכולת העמידה בלחצים לבין הנכונות לשירות בצה"ל בקרב כלל אוכלוסיית המדגם.
 4. קיים קשר מובהק בין יכולת העמידה בלחצים לבין הנכונות לשירות בצה"ל בקרב אוכלוסיית התלמידים בעלי לקויות הלמידה.
 5. לא נמצא קשר מובהק בין יכולת העמידה בלחצים לבין הנכונות לשירות בצה"ל בקרב אוכלוסיית התלמידים בעלי התפתחות תקינה.

יב. מסקנות

1. מבחן העמידות

על פי הנתונים שנכתבו לעיל אפשר לומר שיש לחלק את מבחן העמידות (Resilienc) לשני חלקים על פי סכימה זו:

א. הגורמים RH, RA, RL הינם הגורמים שמצביעים על תחושת המסוגלות², ובפרמטרים אלו אנו מוצאים התאמה בין תוצאות מחקר זה לבין תוצאות של מחקרים אחרים. תלמידים לקויי למידה אינם מרגישים שיש להם יכולת לעמוד מול אתגרים, ואין להם הרצון להתמודד איתם. הסיבה הנראית לתוצאות אלו היא, שתלמידים אלו עומדים מול קשיים יום יומיים ואתגרים לימודיים, חברתיים, ונפשיים לא מעטים, ואלה יוצרים אצל הילד חוסן נפשי ורצון להתמודד. תחושת המסוגלות מבטאת גם את הרצון הפנימי (השאיפה) של כל נער לקוי למידה להשתלב בחברה ולהוכיח שהתיוג השלילי שהודבק עליו אינו
2. תחושת המסוגלות - היכולת שהפרט מרגיש להתמודדות עם אתגרים עתידיים. לעניות דעתי מתייחס לשאיפה העתידית.

תואם את המציאות. על כן, יהיה להם קשה להחליט החלטות בקשר לגיוס משמעותי ליחידות קרביות.

ב. הגורמים RO, RS, RE הינם הגורמים שמצביעים על **תחושת ההסתגלות**,³ ובפרמטרים אלו אנו מוצאים התאמה בין תוצאות המחקר הנוכחי ובין תוצאות של מחקרים קודמים. גורמים אלו מצביעים על הבדלים בתחושת ההסתגלות והיחס הסביבתי. מנתונים אלו ניתן ללמוד שתחושת ההסתגלות של לקויי הלמידה נמוכה, הסיבות הנראות למסקנה זו הן:

1. הכישלון החברתי.
2. המקובעות הרגשית - מאפיין שעלול למנוע מלקויי למידה להסתגל לסביבה ולשינויים.
3. יכולת דלה לפתח מיומנויות חברתיות בדומה למיומנויות הלימודיות.

2. מסקנות חינוכיות

1. קיים צורך חשוב לחזק את תחושת המסוגלות אצל תלמידים בעלי יכולת נמוכה בעמידה בלחצים.
2. תלמידים בעלי התפתחות תקינה יכולים להסתגל לשינויים סביבתיים ללא סיוע מיוחד. על כן צריך לחזק אצלם את המניעים המוטיבציוניים, ובכך לשפר את מוכנותם לשירות משמעותי בצה"ל.
3. תחושת המסוגלות אצל תלמידים בעלי לקויות למידה יכולה להתפתח בצורה הדרגתית על ידי הצבת יעדים ברי השגה לטווחים קצרים.
4. דרושה הכנה מערכתית החל מהמחצית השנייה של כיתה יא, אשר תכוון ותוביל כל תלמיד לאפשרויות הניצבות בפניו בצה"ל, על פי כישוריו ויכולותיו האישיים.
5. חיזוק תחושת המסוגלות בקרב אוכלוסיית התלמידים לקויי הלמידה תיעשה במעגלים שונים, ולא רק בשטח הלימודי - שם, כנראה, חוו הרבה אכזבות בעבר.

יג. ביבליוגרפיה

- אריקסון א"ה. (1987). **זהות נעורים ומשבר**. תל-אביב: ספריית הפועלים.

3. **תחושת ההסתגלות** - הדרך שבה הפרט משתלב בסביבתו. במונח אחר הייתי קורא לזה: גמישות. מונח זה מתייחס להרגשות בהווה.

- אורבך, ד'. (1992). מיקוד שליטה והסתגלות לארגון סמכותי - נוער מנותק בצבא. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בר-לב מ'. (1989). **נוער דתי - עמדות ושאיפות כלפי צה"ל וכלפי הגיוס למסגרותיו**. נספח למערכות, 312-313 עמ' 14-17.
- גרין, כ'. (2001). **להבין ולטפל ב ADHD - המדריך המלא להורים ולמטפלים**. נתניה: הוצאת שמעוני.
- דובר, ש'. (1987). המוטיבציה של בני הנוער לקראת גיוס. **במחנה**.
- דובר, ש'. (1988). עמדת בני נוער כלפי השירות בצה"ל. **מערכות**, 11, 312-313.
- הבר ד'. (1990) **לא אוהב לקרא**. תל-אביב: אוניברסיטת תל אביב.
- הלינגר, ר'. (1995). השפעת סטטוס זהות האגו בגיל ההתבגרות על המוטיבציה להתגייס והתפישת את הצבא. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.
- ווילף, ר': הקשר בין הנכונות להתגייס ליחידה קרבית לבין החרדה ומיקוד שליטה בקרב בני הנוער בבית הספר הממלכתי לפני גיוסם לצה"ל. עבודה לקבלת תואר מוסמך בחינוך. אוניברסיטת אלבמה שלוחת אלקנה.
- כץ, י'. (1997). עמדות של בני נוער ושל הוריהם כלפי שירות בצה"ל. **הייעוץ החינוכי**, 6, 40-47.
- לונדון, י'. (1985). המוטיבציה לשירות משמעותי בצה"ל (רב-שיח). **סקירה חודשית**, ל"ב, 11-12, 3-29.
- מייזלס, עי וגל, ר'. (1990). **מוטיבציה של בנים לשרת בצה"ל - נוער ישראל בתקופת האינתיפאדה**. זכרון יעקב: המכון הישראלי למחקרים צבאיים.
- סימפסון ש. (1994) **הילד לקוי הלמידה**. בני ברק: ד' חוקת ובניו.
- צפיר, עי (1998). הזיקה שבין הנכונות לשרת ביחידות קרביות ובין חרדה ומיקוד שליטה אצל תלמידי תיכון בחינוך הממלכתי דתי. עבודה לקבלת תואר מוסמך. אלקנה: שלוחת אוניברסיטת U.A.B.
- *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders-fourth edition (DSM-IV)* (1994), American Psychiatric Association, pp. 80,84
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The Development Of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. *American Psychologist*, No. 2, 205-220.
- Morrison, G.M. & Cosden, M.A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60 .
- Mudlinger, I. (2002), *Learning disabilities*.

- <http://web.msc.huji.ac.il/techedu/index.htm>