



مؤسسة "شاليم"  
لتطوير خدمات للأشخاص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
The Shalem Fund  
for Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות



אוניברסיטת בר אילן  
בה"ס לחינוך

קבוצות צמי"ד בצופים, לילדים עם צרכים מיוחדים

טוינה ענת

בהנחיית ד"ר מיכל אל-יגון

עבודה זו מוגשת כחלק מן הדרישות לקבלת תואר מוסמך (M.A.) בבית הספר לחינוך

באוניברסיטת בר - אילן



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם  
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות

2012

קרן שלם/580/2012

## תוכן עניינים

4	<b>תקציר</b>
8	<b>1. מבוא</b>
9	<b>2. סקירה תיאורטית</b>
9	2.1 תנועות הנוער כארגון חינוך בלתי פורמאלי
10	2.2 תכנית צמי"ד בצופים
10	2.3 ילדים עם צרכים מיוחדים : הגדרות ומאפיינים
15	2.4 דפוסי הקשר עם האם והמדריך בהתאם לתיאורית ההתקשרות
19	2.5 תחושת הבדידות
20	2.6 תוקפנות
21	2.7 התנהגויות מופנמות ומוחצנות
22	2.8 סיכום הסקירה התיאורטית
25	2.8 תרשים משתני המחקר
26	2.9 השערות המחקר
	<b>3. שיטה</b>
27	3.1 מדגם
27	3.2 כלי המחקר
29	3.3 הליך
31	<b>4. תוצאות</b>
31	4.1 הבדלים במדדי הסתגלות לפי סיווג התקשרות
36	4.2 הבדלים במדדי הסתגלות לפי תפיסת המדריך כבסיס בטוח
44	4.3 הבדלים במדדי הסתגלות בתחילת/ סוף שנה
46	4.4 דפוס התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים לפני ואחרי השתתפות בקבוצת צמי"ד
51	4.5 קשרים בין דפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח לפני/ אחרי ההשתתפות בקבוצת צמי"ד
52	4.6 קשרים בין תחושת הבדידות, רמת התוקפנות ורמת ההתנהגות המוחצנת/ מופנמת של הילד
54	<b>5. דיון</b>
54	5.1 הבדלים בין הילדים

58	5.2 תרומת המשתנים הבלתי תלויים
60	5.3 קשרים בין המשתנים
60	5.4 סיכום הממצאים
62	5.5 מגבלות המחקר, תרומה תיאורטית ויישומית ומחקרי המשך
64	6. מקורות
77	7. נספחים
1	8. תקציר באנגלית

## תקציר

תנועות הנוער בישראל הן מסגרות חינוך בלתי פורמאליות ואחד מדפוסי הפנאי המרכזיים של הילדים והנוער. הספרות המחקרית מדגישה את תרומת השייכות לתנועות הנוער למדדים שונים בהתפתחותם החברתית רגשית של ילדים (Kilgore, 1999; Stebbins, 2007). עם זאת, קיים מיעוט של מסגרות חינוך בלתי פורמאליות בארץ הפתוחות לילדים עם צרכים מיוחדים (רייטר וטלמור, 2004). מיעוט זה, מדגיש את חשיבות בחינת תרומת מסגרות אלו להסתגלותם של ילדים עם צרכים מיוחדים. סקירת המחקרים העוסקת בילדים אלו עם צרכים מיוחדים, כגון: ילדים עם ליקויי למידה, פיגור שכלי והפרעות התנהגות, מדגישה את קשיי תפקודם החברתי-רגשי (Blackorby & wagner, 2004b; Al-Yagon, 2011; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b). כדוגמה, הספרות המחקרית מדגישה כי ילדים רבים עם צרכים מיוחדים חווים קשיים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים, המתלווים לקשיים האקדמיים שלהם, וכי אוכלוסייה זו הנה בעלת סיכון גבוה יותר לקשיים במיומנויות החברתיות לעומת בני גילם ללא הלקות (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Culberstone, 1998; Margalit, 2006).

מחקרים העוסקים בהסבר וניבוי הבדלים בקשיים חברתיים-רגשיים של ילדים ומתבגרים, מדגישים את קיומם של משתני סיכון והגנה במספר רמות: א. רמת הפרט כגון: טמפרמנט קשה, דפוסי התקשרות לא בטוחים ויכולות שפתיות נמוכות (Belsky, 1984), ב. רמת המשפחה, כגון: מאפייני ההורים והמשפחה ופסיכופתולוגיה של ההורים (Greenberg, Speltz, & DeKlyen, 1993) ו-ג. רמת הקהילה, כגון: אלימות סביבתית (Luthar & Cicchetti, 2000).

בהתאם לממצאים אלו, עבודה זו תתמקד בבחינה של תרומת משתנים ברמת הפרט והקהילה, להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים. בשל מיעוט מחקרים הבוחנים את תרומת ההשתתפות במסגרות חינוך בלתי פורמאליות עם צרכים מיוחדים ולאור הממצאים שהוצגו, המחקר המוצע בחן את תרומתם של משתנים ברמת הפרט והקהילה, להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים, המשתתפים בקבוצת צמי"ד (קבוצות ילדים עם צרכים מיוחדים). משתני הפרט כללו את דפוס ההתקשרות לאם ואילו משתנים ברמת הקהילה כללו את ההשתתפות בקבוצות צמי"ד ותפיסת המדריך כבסיס בטוח. הסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים אלו תיבדק באמצעות המדדים הבאים: תחושת בדידותם, מידת הבעיות המוחצנות והמופנמות ומדדי תוקפנות.

**המדגם** כלל 100 ילדים המשתתפים בקבוצת צמי"ד בערים: כפר סבא, חולון, לוד, שוהם, מכבים-רעות, מודיעין, רמת-גן, תל אביב, חיפה, צור יגאל, ראשון לציון, רחובות וירושלים. מתוכם 52 בנים (52%) ו-48 בנות (48%), הלומדים בכיתות ה'ח'

המחקר כלל חמישה כלי מחקר: שלושה לילדים, אחד להורה (אמא) ואחד למורה. **שאלוני הילדים** כללו את כלי המחקר הבאים: 1. שאלון דפוס התקשרות "איזה סוג של ילד אני?": (Kerns, Klepac, & Cole, 1996). הגרסה העברית (Granot & Maysless, 2001). 2. שאלון בדידות - Peer network loneliness and peer dyadic loneliness (PNDLS) (Hoza, Bukowski, & Beery, 2000) הבוחן את תחושת הבדידות בשני מדדים: בדידות בקשרים עם קבוצת בני הגיל ובדידות בקשרים דיאדיים. 3. המדריך ואני – שאלון תפיסת המדריך כבסיס בטוח: השאלון במקורו בודק את תפיסת הילד את המורה כבסיס בטוח (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b).

**שאלון ההורים** כלל את השאלון להערכת התנהגות הילד: (Child Behavior Checklist: CBCL - Achenbach, 1991). הגרסה העברית (Zilber, Auerbach, & Lerner, 1994).

**שאלון המורים** כלל את השאלון למורה לתיאור התנהגות תוקפנית (Dodge & Coie 1987). בגרסתו העברית (אפרתי-וירצר, 2005).

**תוצאות המחקר**: בבחינת ההשערה הראשונה בדבר הבדלים בין הילדים עם התקשרות בטוחה/לא בטוחה לאם במדדי ההסתגלות- בדידות, התנהגויות מופנמות ומוחצנות ותוקפנות תוצאות המחקר העלו כי ההשערה אוששה ברובה. ילדים עם התקשרות בטוחה הוערכו על-ידי אמותיהם/מוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות, רמה גבוהה של תוקפנות מעורבת וכללית בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס התקשרותם. מאידך, ובניגוד למשוער, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים בטוחים/לא בטוחים במדדי הבדידות. ממצאים אלו היו דומים בשתי ההעברות, מלבד מדד התוקפנות הכללית.

בבחינת ההשערה השנייה בדבר הבדלים בין הילדים עם שונות בתפיסת המדריך כבסיס בטוח במדדי ההסתגלות- בדידות, התנהגויות מופנמות ומוחצנות ותוקפנות, ממצאי המחקר הצביעו על אישוש ההשערה. כך שילדים אשר תפסו את המדריך כבסיס בטוח ביטאו תחושת בדידות נמוכה, רמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות, בהשוואה לילדים שתפסו את המדריך כבסיס לא בטוח.

בבחינת ההשערה השלישית בדבר הבדלים במדדי ההסתגלות- בדידות, התנהגויות מופנמות ומוחצנות ותוקפנות בתחילת/סוף שנה, התוצאות הראו כי לאחר שנה בקבוצת צמי"ד דיווחו הילדים על רמה נמוכה של תחושת הבדידות בהשוואה לתחילת השנה. בנוסף, ממצאי המחקר הראו הפחתה בבעיות ההתנהגות המופנמות/מוחצנות. באופן דומה, רמת התוקפנות ירדה בהשוואה בין שתי המדידות.

בבחינת **ההשערה הרביעית** בדבר תרומת המשתנים הבלתי תלויים: התקשרות לאם ותפיסת המדריך

כבסיס בטוח – מדדי הזמינות והדחייה, להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים: בדידות קבוצתית ודיאדתית, התנהגויות מוחצנות ומופנמות ותוקפנות כללית לאורך שנת הפעילות, נמצא כי למשתנים ברמת הפרט והקהילה: התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח, תרומה מובהקת להסבר תחושת הבדידות הקבוצתית טרם ולאחר ההשתתפות בקבוצת צמי"ד. באשר להתנהגויות מופנמות ומוחצנות, ממצאי המחקר הראו כי הן לגורמי הסיכון וההגנה ברמת הפרט (ההתקשרות לאם) והן לגורמי הסיכון וההגנה ברמת הקהילה (השתייכות לקבוצת צמי"ד והתקשרות למדריך), תרומה מובהקת למדד הסתגלות זה. בנוסף, ממצאי ניתוח זה מעידים כי גורמי סיכון והגנה ברמת הפרט והקהילה (התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח) הסבירו את רמת התוקפנות טרם ההשתתפות בקבוצת צמי"ד ולאחריה.

בבחינת **ההשערה החמישית** בדבר הקשר שבין המשתנים הבלתי תלויים: דפוס ההתקשרות לאם

ותפיסת המדריך כבסיס בטוח לפני/אחרי השתתפות בקבוצת צמי"ד, נמצא כי דפוס התקשרות בטוח עם האם נקשר לתפיסת המדריך כיותר זמין ופחות דוחה, הן בתחילת השנה והן בתומה.

בבחינת **ההשערה השישית** בדבר הקשר בין המשתנים התלויים: תחושת הבדידות, רמת התוקפנות

ורמת ההתנהגות המוחצנת והמופנמת של הילד, לפני ואחרי ההשתתפות בקבוצת צמי"ד, בהתאם להשערת המחקר נמצא כי ילדים שדיווחו על בדידות דיאדתית או בדידות קבוצתית גבוהה, הוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מופנמות בשתי ההעברות. כמו כן, נמצא כי ילדים שהוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות, הוערכו על ידי מוריהם כמבטאים רמה גבוהה של תוקפנות בשתי ההעברות. בנוסף, נמצא קשר חיובי בין בדידות דיאדתית לתוקפנות.

**לסיכום**, מחקר זה התמקד בתרומתם של משתנים ברמת הפרט והקהילה (התקשרות לאם ותפיסת

המדריך כבסיס בטוח), להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים המשתתפים בקבוצת צמי"ד, תכנית ייחודית אשר מכוונת לשילוב ילדים ומתבגרים עם צרכים מיוחדים ב"תנועת הצופים" באמצעות פעילות צופית מותאמת. ממצאי מחקר זה הראו כי לאחר שנה של פעילות בקבוצת צמי"ד, ניכר שיפור בכל מאפייני ההסתגלות החברתית-רגשית של הילדים, שכן רמת הבדידות, ההתנהגויות המוחצנות והמופנמות והתוקפנות הילדים פחתו בהשוואה לתחילת השנה. אשר למרכיב יחסי ההתקשרות, תוצאות מחקר זה הראו כי ילדים בטוחים בהתקשרותם לאם ביטאו תחושת בדידות נמוכה יותר בתום ההשתתפות בקבוצת צמי"ד, רמה נמוכה יותר של התנהגויות מוחצנות ומופנמות וכן רמה נמוכה של תוקפנות מעורבת בתחילת ובתום ההשתתפות בקבוצה ותוקפנות כללית נמוכה יותר בתחילת השנה, בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס התקשרותם.

תמונה דומה נמצאה גם בבחינת תפיסת המדריך כבסיס בטוח. ילדים אשר מדד הדחייה היה נמוך

אצלם דיווחו על תחושת בדידות נמוכה יותר בתום ההשתתפות בקבוצת צמי"ד ורמה נמוכה של התנהגויות

מוחצנות ומופנמות בתחילת השנה ובתומה. באופן דומה, ילדים אשר תפסו את המדריך כבסיס בטוח וזמין לצרכיהם, דיווחו על רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות.

ממצאים אלו מדגישים ומתווספים לממצאים כי לדפוסי ההתקשרות לאם ולמדריך, תרומה מובהקת להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים, לפני ההשתתפות בקבוצת צמי"ד וגם, אם כי במידה פחותה, לאחריה. עוד נמצא, כי דפוס ההתקשרות לאם נקשר לתפיסת המדריך כבסיס בטוח. כמו כן, מחקר זה הצביע על קשרים בין מדדי ההסתגלות השונים.

לממצאי מחקר זה עשויות להיות השלכות חשובות מבחינה **תיאורטית ויישומית**. באשר לתרומה התיאורטית, למחקר זה מספר תרומות: תרומתו של מחקר אורך זה, הינו בכך שחקר ובדק ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים במסגרת חינוך בלתי פורמאלית. חקר שילובם של ילדים אלו במסגרות חינוך בלתי פורמאליות ויעילות שילוב זה, הינו תחום שנבחן מועט עד כה. כמו כן, המידע על תפקוד החניכים נאסף ממספר מקורות מידע, הן על ידי דיווח עצמי והן על ידי הערכה של אמותיהם ומוריהם. בחינה זו אפשרה הערכה מקיפה של מדדי ההסתגלות של הילד. בנוסף, מחקר זה בחן את תחושת הבדידות של הילדים עם הצרכים המיוחדים בשני מדדים: בדידות בקשר עם בני קבוצת הגיל ובדידות ביחסים דיאדיים. זאת בהשוואה למחקרים רבים ואחרים אשר בחנו את תחושת הבדידות בהתייחסות למדד אחד כללי של מרכיב זה. לבסוף, ממצאי המחקר מציגים שוב את תוקפה של תיאוריית ההתקשרות ותרומתה להסתגלותם של הילדים, על ידי הרחבתה במערכת היחסים המתקיימת בין החניך למדריך בתנועה.

לצד התרומה התיאורטית, למחקר זה מספר תרומות יישומיות. המחקר מדגיש את תרומתה של מסגרת החינוך הבלתי פורמאלית עבור הילד עם הצרכים המיוחדים בכל מדדי ההסתגלות שנבדקו. בנוסף, המחקר מדגיש את חשיבות הקשר שיש לילד עם הצרכים המיוחדים עם המדריך בתנועה. באופן ספציפי, ממצאי המחקר מדגישים את התרומה של מערכת יחסים זאת לתחושת הבדידות עם בני קבוצת הגיל, לתחושת בדידות ביחסים דיאדיים, למידת התנהגותם התוקפנית והופעת התנהגויות מופנמות ומוחצנות. על כן, יש לתמוך בפיתוח תכניות שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים, במסגרות חינוך בלתי פורמאליות, כדוגמת צופי צמי"ד.

למחקר זה, מספר מגבלות אשר נדונו בהרחבה בפרק הדיון.

## מבוא

תנועות הנוער בישראל הן מסגרות חינוך בלתי פורמאליות ואחד מדפוסי הפנאי המרכזיים של הילדים והנוער. הספרות המחקרית מדגישה את תרומת השייכות לתנועות הנוער למדדים שונים בהתפתחותם החברתית רגשית של ילדים (Kilgore, 1999; Stebbins, 2007). עם זאת, קיים מיעוט של מסגרות חינוך בלתי פורמאליות בארץ הפתוחות לילדים עם צרכים מיוחדים (רייטר וטלמור, 2004). מיעוט זה, מדגיש את חשיבות בחינת תרומת מסגרות אלו להסתגלותם של ילדים עם צרכים מיוחדים.

סקירת המחקרים העוסקת בילדים אלו עם צרכים מיוחדים, כגון: ילדים עם ליקויי למידה, פיגור שכלי והפרעות התנהגות, מדגישה את קשיי תפקודם החברתי-רגשי (Al-Yagon, 2011; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Blackorby & Wagner, 1996; Pearl & Bay, 1999). כך לדוגמה, הספרות המחקרית מדגישה כי ילדים רבים עם צרכים מיוחדים חווים קשיים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים, המתלווים לקשיים האקדמיים שלהם, וכי אוכלוסייה זו הנה בעלת סיכון גבוה יותר לקשיים במיומנויות החברתיות לעומת בני גילם ללא הלקות (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Culberstone, 1998; Margalit, 2006). כמו כן, נמצא כי ילדים עם בעיות התנהגות, נוטים יותר להפרעות רגשיות והתנהגות אנטי- חברתית (אפטר, הטב, ויצמן וטיאנו, 1997).

מחקרים העוסקים בהסבר וניבוי הבדלים בקשיים חברתיים-רגשיים של ילדים ומתבגרים, מדגישים את קיומם של משתני סיכון והגנה במספר רמות: א. רמת הפרט כגון: טמפרמנט קשה, דפוסי התקשרות לא בטוחים ויכולות שפתיות נמוכות (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Belsky, 1984), ב. רמת המשפחה, כגון: מאפייני ההורים והמשפחה ופסיכופתולוגיה של ההורים (Greenberg, Speltz, & DeKlyen, 2003; Al-Yagon, 2007; Dyson, 1993), ג. רמת הקהילה, כגון: אלימות סביבתית (Luthar & Cicchetti, 2000; Murray & Pianta, 2007).

בהתאם לממצאים אלו, מחקר אורך זה יתמקד בבחינה של תרומת משתנים ברמת הפרט והקהילה, להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית- רגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים. בשל מיעוט מחקרים הבוחנים את תרומת ההשתתפות במסגרות חינוך בלתי פורמאליות לילדים בעלי צרכים מיוחדים ולאור הממצאים שהוצגו, המחקר המוצע ניסה לבדוק את תרומתם של משתנים ברמת הפרט והקהילה, להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים, המשתתפים בקבוצת צמי"ד. משתני הפרט כללו את דפוס ההתקשרות לאם ואילו משתנים ברמת הקהילה כללו את ההשתתפות בקבוצות צמי"ד (קבוצות ילדים עם צרכים מיוחדים) ותפיסת המדריך כבסיס בטוח. הסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים



אלו נבדקה באמצעות המדדים הבאים: תחושת בדידותם, מידת הבעיות המוחצנות והמופנמות ומדדי תוקפנות.

## סקירה תיאורטית

### תנועת הנוער כארגון חינוך בלתי פורמאלי

תנועות הנוער בישראל הן מסגרות חינוך בלתי פורמאלי ואחד מדפוסי הפנאי המרכזיים של הנוער. התכונות המרכזיות המאפיינות מסגרות חינוך בלתי פורמאליות הן: בחירה, גמישות, גיוון ומרכזיות המשתתף (Mohanty, 2002). תכונות אלה מאפשרות לכל משתתף לבחור את המסגרת המתאימה לו והעונה על צרכיו. הבחירה להצטרף למסגרת, גמישות המסגרות המאפשרת התאמת המסגרת למשתתפים, הגיוון הרב במיקום ובאופי הפעילויות, ומרכזיות המשתתף וצרכיו הופכות את המסגרות של החינוך הבלתי פורמאלי למסגרות המאפשרות לפרט להשתלב בהן ולמצוא מענה לצרכיו.

הספרות המחקרית מדגישה כי לשייכות למסגרות החינוך הבלתי פורמאלי עשויות להיות מספר תרומות מעצם ההשתתפות במסגרת הלא פורמאלית, ביניהן: הפחתת לחצים, גיבוש זהות וגיבוש מעמד חברתי (Kilgore, 1999), מימוש עצמי, ביטוי עצמי, התחדשות של ה"עצמי", שיפור הדימוי העצמי, תחושת סיפוק, יחסי גומלין ושייכות חברתית (Stebbins, 2007). כך לדוגמא, מסגרות אלו עשויות לסייע לפרט להתמודד עם תחושת הבדידות ומאפשרות לעבור תהליכי התפתחות אישית באמצעות מתן הזדמנויות להשתייכות חברתית וליצירת קשרים בין אישיים (רייטר, 2004). מחקרים מעידים כי מעבר לתפקידם של קבוצות לא פורמליות כקבוצות תמיכה לחבריהן, הקבוצות עשויות לתרום לטיפול רגישויות חברתיות ומיומנויות חברתיות כמו גם למודעות עצמית ואוטונומיה (בר-סימן טוב, מרום, קרון וקורן, 2006; קלדרון, 2004).

חשוב להדגיש כי למרות התרומות האפשריות של החינוך הבלתי פורמאלי, מסגרות אלו זמינות פחות עבור ילדים, מתבגרים ובוגרים עם צרכים מיוחדים. בישראל קיים מיעוט של מסגרות לפעילות פנאי או תוכניות חינוך קבוצתיות לפרטים עם צרכים מיוחדים, ועוד פחות מסגרות הטרוגניות המשלבות פרטים עם וללא צרכים מיוחדים (רייטר וטלמור, 2004). כך לדוגמא, בדוח הוועדה הציבורית לבדיקת חוק זכויות אנשים עם מוגבלויות (1997) נאמר: "אלפי ילדים ובני נוער עם צרכים מיוחדים אינם משתייכים לתנועות הנוער ואינם זוכים ליציאה לטבע ולפעילות ספורט הקימות עבור כל ילד רגיל. מצב זה מוביל לבידודם החברתי של אנשים עם מוגבלויות" (רייטר וטלמור, 2004). מיעוט קבוצות שילוב במסגרת תנועות הנוער, מדגיש את חשיבות בחינת תרומת מסגרות אלו להסתגלותם של ילדים עם צרכים מיוחדים.

החלק הבא, יעסוק בתכנית צמי"ד בצופים, תכנית זו מיועדת לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים בתנועת

הצופים .

## **תכנית צמי"ד בצופים**

תוכנית שילוב צופי צמי"ד (צרכים מיוחדים) מכוונת לשילוב ילדים ומתבגרים עם צרכים מיוחדים ב'תנועת הצופים'. לעיתים נעשה השילוב במתכונת של בניית קבוצת צמי"ד ופעמים משולבים חניכים עם צרכים מיוחדים באופן פרטני בקבוצות הרגילות. התוכנית מכוונת, מצד אחד, לאפשר לילדים בעלי צרכים מיוחדים לממש את זכותם, כבני אדם, לפעילות פנאי משלבת ולחינוך צופי. ומצד שני, מבקשת לחנך את חניכי התנועה כולם לקבלת האחר כאנשים שווים בחברה, תוך יצירת מפגש בין האוכלוסיות השונות (קליבנסקי, 2009). החזון נתפס גם כמימוש חוקים מרכזיים שהתקבלו בכנסת בתחום: חוק החינוך המיוחד (תשמ"ח-1988), חוק כבוד האדם וחירותו (תשנ"ב-1992), חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות" (תשנ"ח-1998) (צופי ישראל, מחלקת הדרכה, 2006). אוכלוסיית צופי צמי"ד הם ילדים ומתבגרים עם צרכים מיוחדים, בגילאי 10-21, אשר מחציתם הנם ילדים עם פיגור (קל-בינוני), והשאר הנם ילדים עם לקויי למידה רב-בעייתיים, ילדים עם הפרעות התנהגות, ילדים לקויי תקשורת – אוטיזם PDD, ילדים עם נכויות פיזיות, לקויות חושיות כגון: לקויי ראייה ולקויי שמיעה, ילדים עם שיתוק מוחין (CP) וילדים עם תסמונת דאון. מאז הייתה צמי"ד לתוכנית תנועתית (תשס"ד), גדל היקפה הן מבחינת הפריסה הגיאוגרפית ומספר השבטים בהן פועלות קבוצות צמי"ד והן מבחינת מספרם הכולל של חניכי צמי"ד בתנועת הצופים. כיום יש מעל ל-100 קבוצות צמי"ד ב-80 שבטים שונים ואוכלוסיית צופי צמי"ד מונה כ-1200 חניכים רובם משולבים בקבוצות צמי"ד (קליבנסקי, 2009).

החלק הבא יעסוק בהגדרת הלקויות ומאפייניהם הרגשיים, חברתיים של חניכים אלו.

## **ילדים עם צרכים מיוחדים : הגדרות ומאפיינים חברתיים ורגשיים**

סקירת המחקרים בתחום התפקוד החברתי רגשי של אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים תתמקד בשלוש קבוצות אוכלוסייה עיקריות המהוות את עיקר אוכלוסיות קבוצות צמי"ד: ילדים עם לקויות למידה רב-בעייתיים, ילדים עם פיגור שכלי וילדים עם הפרעות התנהגותיות. למרות החלוקה לקבוצות עם לקויות שונות, סבורים החוקרים כי המכנה המשותף בין כולם הוא הימצאות בקבוצת סיכון המבטאת קשיים רבים בהיבטים חברתיים-רגשיים והתנהגותיים ( Al-Yagon, 2011; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; ) (Margalit, 2006; Pearl & Bay, 1999).

### **ילדים עם ליקויי למידה- הגדרת הלכות ומאפיינים חברתיים רגשיים :**

הספרות המחקרית מציגה מספר הגדרות למונח ליקויי למידה, בעבודה זו אציג שתי הגדרות

מרכזיות :

ההגדרה על פי ה- DSM-IV-TR (Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorder, 2000) :  
"ליקויי למידה מאובחנים כאשר הישגי הפרט, הנמדדים על פי ביצועיו במבחנים סטנדרטיים בקריאה, מתמטיקה או הבעה בכתב, הינם באופן ניכר מתחת למצופה בהתאם לגילו, בית הספר ורמת האינטליגנציה. בעיות הלמידה מפריעות באופן ניכר לעין להישגיו האקדמיים ופעילויותיו היומיומיות של הילד הדורשות כישורי למידה בסיסיים כגון: קריאה, כתיבה ומתמטיקה. תפקוד משמעותי מתחת למצופה מוגדר כפער של יותר משתי סטיות תקן בין ההישגים לבין רמת האינטליגנציה".

ההגדרה על פי ה- National Joint Committee Of Learning Disabilities : "ליקוי למידה הוא מונח כללי המתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות המתבטאות בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות ושימוש בהם. הפרעות אלו הן פנימיות לפרט ומניחים שהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית. למרות שלקות הלמידה יכולה להתקיים בו זמנית עם תנאים מגבילים נוספים (פיגור שכלי, הפרעה רגשית או חברתית, פגיעה חושית) או תנאים חיצוניים (הבדלים תרבותיים, ליקויי הוראה) הלקות היא אינה תוצאה ישירה של תנאים אלו". (NJCLD , 1994).

הספרות המחקרית מדווחת באופן עקבי כי ילדים עם לקויות למידה מבטאים מגוון קשיים חברתיים רגשיים והתנהגותיים, בנוסף על הקושי הקוגניטיבי - לימודי, בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a, 2004b; Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Lackaye & Margalit, 2006; Margalit, 2006). כך לדוגמה נמצא כי 75% מכלל הילדים עם לקויות למידה, סווגו בקטגוריות של תלמידים דחויים וככאלה שמתעלמים מנוכחותם (Stone & La Greca, 1990). בנוסף, ממצאי מחקרים מצביעים על קיומם של חסכים ניכרים בכישורים חברתיים והתנהגותיים של אוכלוסיות ילדים אלו (Dyson, 2003). כמו כן, נמצא כי ילדים אלו ביטאו קשיים בתפיסה החברתית, במיוחד במיומנויות הקשורות ביכולת לייחוס חברתי ועיבוד מידע חברתי (Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Tur-Kaspa & Bryan, 1994). מחקרים שבחנו את יחסי החברות של ילדים עם ליקויי למידה בהשוואה לבני גילם, מצאו כי ילדים אלו מדווחים על קונפליקטים וקשיים רבים בקשרי חברות אלו (Moisan, 1998; Pavri & Luftig, 2000; Pires, 2002; Zaihua & Yan, 2003). וכן, מבטאים רמה גבוהה של תחושות בדידות בהשוואה לילדים ללא לקויות (Al-Yagon, 2007; Tur-Kaspa, Weisel & Segev, 1998). יתר על כן, נמצא כי ילדים אלו דיווחו על

רמות תסכול גבוהות, מוטיבציה נמוכה, רמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות, תחושת ערך עצמי נמוכה, ורמות גבוהות של חרדה ודיכאון ( Asher & Gabriel, 1989; Gresham & Elliot, 1987; Gresham & Reschly, 1987; Huntington & Bender, 1993). באופן דומה, אימותיהם של הילדים עם ליקויי הלמידה העריכו את ילדיהם כמבטאים בשכיחות גבוהה יותר בעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות כגון: נסיגה חברתית, תלונות סומטיות, דיכאון וחרדה, בעיות חברתיות והתנהגות אגרסיבית בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה (Al-Yagon, 2007, 2010).

מחקרים שונים העלו הסברים לקשיים אלו. חלקם משערים כי המאפיינים הקוגניטיביים של ילדים עם לקויות למידה עשויים לפגוע בתהליכי עיבוד המידע החברתי שלהם ולהוות מקור לבעיות אלו (Al-Yagon & Bauminger, 2002; Tur Kapsa & Bryan, 1994; & Margalit, in press). לדוגמה, מחקרן של Kimhi-Kind & (2008), בדק את היכולת לעיבוד מידע חברתי של ילדים עם ליקויי למידה ומצא כי ילדים עם ליקויי למידה מציגים קשיים בשלבים שונים של תהליכי עיבוד המידע החברתי בהשוואה לבני גילם ללא ליקויי למידה. קשייהם העיקריים התבטאו ביכולת נמוכה לפירוש רמזים חברתיים, איכות נמוכה של הצבת מטרות חברתיות ומאגר מצומצם של פתרונות אפשריים למצבים חברתיים. בהתאם לגישה זו המציגה את המקור לקשיים בתהליכי הקוגניציה ועיבוד המידע, הקושי בתפיסה ובהבנה החברתית של ילדים עם ליקויי למידה עשוי להוביל לקשיי הסתגלות ולקשיים רגשיים נוספים אותם חווים ילדים אלו (Al-Yagon, 2007; Morrisson & Cosden, 1997; Wenz-Gross & Siperstein, 1998).

הסבר נוסף המקובל בספרות המחקרית, מתייחס לתפקוד הפסיכו- חברתי ואל בעיות ההתנהגות כאל ביטוי לבעיה משנית, המתפתחת בעקבות הבעיה הראשונית של לקות הלמידה. ההסבר נסמך על הטענה שכתוצאה מהלקות נוצרים רגשות של תסכול וניכור, דימוי עצמי נמוך, תחושת חוסר אונים וחוסר שליטה, נטייה לדיכאון ולרגשות שליליים וכי קשיים אלו הובילו לפגיעה בתחום החברתי של ילדים עם ליקויי למידה (Spafford & Grosser, 1993).

### **ילדים עם פיגור שכלי- הגדרת הלקות ומאפיינים חברתיים- רגשיים :**

לפי ההגדרה שנקבעה על ידי האגודה האמריקאית לפיגור שכלי (AAMR) בשנת 2002 פיגור שכלי מאופיין במגבלות משמעותיות בתפקוד האינטלקטואלי ובהתנהגות המסתגלת, המתבטאת במיומנויות הסתגלותיות, תפיסתיות, חברתיות ומעשיות. מגבלה זו מופיעה לפני גיל 18. קיימות חמש הנחות יסוד שהן מהותיות ליישום ההגדרה:

1. את המגבלות בתפקוד העכשווי יש לבחון ביחס לסביבות הקהילתיות האופייניות לקבוצת השווים של הפרט ותרבותו.
2. הערכה תקפה מתייחסת לשונות תרבותית ולשונית וכן להבדלים בתקשורת, בגורמים סנסוריים ומוטוריים ובגורמי התנהגות.
3. לצד מגבלותיו של הפרט קיימות גם יכולות.
4. במטרה לפתח פרופיל לתמיכות הנדרשות, ישנה חשיבות לתיאורן של המגבלות.
5. תמיכות אישיות מותאמות הניתנות לאורך זמן, יחוללו שיפור בתפקודו הכולל של האדם עם הפיגור (AAMR, 2002).

מחקרים מייחסים להערכת המיומנות החברתית תפקיד מרכזי בהבנת תפקודה של אוכלוסייה עם פיגור שכלי (Greenspan & Granfield, 1992). כך לדוגמא, קשייהם של תלמידים עם פיגור קל בתחומים חברתיים בוטאו בתחושת ניכור וחוסר אונים, בתלותיות ובפסיביות רבה (Margalit, 1993), בקושי בהתמודדות חברתית, בהיעדר יוזמה, בשינויים קיצוניים במצבי הרוח, בדימוי עצמי ירוד (Maston & Frame, 1984; Lauder, Fraser & Jeeves, 1997) ובקשיים בפתרון בעיות ובהתאמת הפתרונות למצבים חברתיים שונים (Kazdin, 1987). כמו כן יוחסו להם יותר בעיות התנהגות בהשוואה לתלמידים עם התפתחות תקינה (Bramlett, Smith & Edmond, 1994; Margalit, 1993). הספרות המחקרית אף מדווחת על חסכים במיומנויות חברתיות בין אישיות וביצירת קשר מילולי ובלתי מילולי וקשיים ביצירה ובשימור יחסי גומלין עם בני הגיל (היימן, 1998). כך לדוגמא, גורלניק (Guralnick, 1992) מצא כי ילדים אלו מעורבים פחות באינטראקציות חברתיות עם בני גילם, ולעתים האינטראקציות המתקיימות נכשלות, מפני שאינן עונות על הציפיות בשכבות בני הגיל. הכשירות החברתית הנמוכה מצמצמת את הסיכויים שלהם לפתח כשרים חברתיים תקינים ולתפקד בהם בעילות ומובילה לקשיים רגשיים וכך, במהלך השנים, רבים מהילדים הללו נסוגים חברתית, נעשים חרדים, או מדוכאים (Bergman, 1987) ואף מבטאים רמה גבוהה של תחושות בדידות בהשוואה לילדים ללא לקויות (Tur-Kaspa, Weisel & Segev, 1998).

#### **ילדים עם בעיות התנהגותיות- הגדרת הלקות ומאפיינים חברתיים- רגשיים:**

קטגוריה זו מתייחסת לילדים עם הפרעות בהתנהגות (Conduct disorders) המתאפיינים בדפוס חוזר וקבוע של התנהגות הפוגעת בזכויות הזולת ואף בנורמות חברתיות: בריונות, אלימות כלפי אנשים ובעלי חיים, אכזריות, הצתות, ונדליזם, הרס רכוש, שימוש בסמים, גניבות, הפחדות, בריחה מהבית, בריחה מבית הספר

לפני גיל 13. שלוש או יותר מהתנהגויות אלו החוזרות על עצמן בתקופה של כשנה, כאשר אחת לפחות התבצעה במהלך חצי השנה האחרונה יוגדרו כהפרעת התנהגות. הסובלים מהפרעה זאת מפירים את הכללים חברתיים מבלי להיות מושפעים מהביקורת של הסביבה (DSM-IV).

הקריטריונים לאבחון הפרעת התנהגות מתייחסים ל-2 מרכיבים מרכזיים:

1. אופי ההתנהגות. תוקפנות, איומים, נזק פיזי או התעללות באדם או בחיה, שימוש בנשק, ונדלזים, גניבה, עבירות על חוקים.

2. תכיפות ההתנהגות. שלושה אפיונים צריכים להתקיים בשנה האחרונה וקריטריון אחד לפחות במשך ששת החודשים האחרונים (לרוב לפני גיל 13).

עפ"י ה-DSM-IV מבחינים בין הופעת התסמונת בגיל הילדות לבין הופעתה בגיל ההתבגרות. עוד

מבחין ה-DSM-IV בין קטגוריות קלות, בינוניות וחמורות של הפרעת התנהגות.

א. הפרעה שתחילתה בילדות (לפני גיל 10) - ילדים הלוקים בהפרעת התנהגות מהסוג שתחילתו בילדות, הם תוקפניים בדרך כלל ומפגינים התנהגות אנטי חברתית. הם מתאפיינים בהיסטוריה מוקדמת של הפרעת קשב

או הפרעת התמרדות, ונוטים יותר לבעיות הסתגלות במהלך התבגרותם ובבגרותם.

ב. הפרעה שתחילתה בגיל ההתבגרות (לאחר גיל 10) - הילד הלוקה בהפרעת התנהגות מהסוג שתחילתו בגיל ההתבגרות, הוא פחות תוקפני ונוטה יותר להפגין התנהגויות מתעמתות סמויות, ויש לו פחות בעיות הסתגלות (DSM-IV).

הספרות המחקרית מציינת כי ילדים עם בעיות התנהגות לרוב, מציגים דפוס מתמשך של התנהגות אנטי-סוציאלית, שוברת מוסכמות ותוקפנית אשר פוגעת בתפקודם החברתי. כמו כן, קיימים דיווחים על דפוס התנהגויות בהם מופרות הזכויות הבסיסיות של אחרים בסביבתם ושל אי עמידה בנורמות חברתיות המתאימות לקבוצת גילם (Cohen, 1994). בנוסף, נמצא כי ילדים אלו, למרות שהם מנסים להקרין נוקשות, הם למעשה בעלי דימוי עצמי נמוך וערים לדחייה החברתית שהם יוצרים מסביבם בהתנהגותם, שכוללת לרוב: התנהגות מציקה, הרסנית, חוסר בהקשבה ושיתוף פעולה וחוסר רגישות. יחסיהם החברתיים מאופיינים בחוסר אמפתיה, באגוצנטריות, בחוסר רגישות לצרכיו הרגשיים של הזולת ובניסיון לתמרן את האחרים ולנצלם לצרכיהם. בשל התנהגותם האנטי-חברתית, רבים מהם אינם מצליחים לפתח קשרים חברתיים, והם מבודדים או שהם יוצרים קשרים שטחיים עם ילדים אחרים בעלי התנהגות אנטי-חברתית כמוהם (אפטר ועמיתיו, 1997).

כאמור, המחקר המוצע יתמקד בבחינת תרומת משתני סיכון והגנה ברמת הפרט והקהילה (דפוס

ההתקשרות עם האם והמדריך, השייכות לקבוצה והתרומה של ההשתתפות בתכנית צמי"ד), להסבר ההיבטים

החברתיים, רגשיים והתנהגותיים של ילדים עם צרכים מיוחדים. החלק הבא יעסוק בדפוסי הקשר עם האם והמדריך.

## **דפוסי הקשר עם האם והמדריך בהתאם לתיאוריית ההתקשרות**

### **תיאוריית ההתקשרות *Attachment theory*:**

תיאוריית ההתקשרות שפותחה על ידי Bowlby (1969, 1980, 1988) עוסקת בחשיבות יחסי ההתקשרות הנוצרים בין התינוק לבין הדמות המטפלת, כבסיס לתחושת בטחון וליכולתו של הפרט לפתח מושג עצמי חיובי על עצמו והעולם. בהתאם ל Bowlby (1988) תינוקות נולדים עם מערכת התקשרות התנהגותית, אשר מניעה אותם לחפש קרבה לדמויות משמעותיות- דמויות התקשרות- בעת הצורך. מערכת ההתקשרות מכוונת להשגה של ביטחון והגנה כאשר קיים סיכון ממשי או כאשר צפוי איום על תחושת הביטחון של האדם. במקרים אלה הפרט נוטה לפנות לדמויות התקשרות ממשיות או לייצוגים פנימיים שלהן, ולשמור על קרבה ממשית או סימבולית לדמויות אלה, עד שהוא משיג תחושה של הגנה ובטחון. התיאוריה מדגישה כי ניסיונות מוצלחים להשיג קרבה ותחושה של בטחון בהתקשרות, על ידי הציפייה, כי דמויות מפתח יהיו זמינות ותומכות בעת דחק, הנם הכרחיים ליצירת מערכת יחסים קרובה לאורך מעגל החיים. מחקרים רבים עסקו בבחינת הבדלים בין-אישיים בתפקודה של מערכת ההתקשרות ובדקו כיצד תבניות שונות של ציפיות, צרכים, רגשות והתנהגות חברתית אשר נוצרו כתוצאה מהיסטוריה של חוויות התקשרות, עשויים לתרום למדדי ההסתגלות בילדות ובבגרות (Mikulincer, 1998).

בהתבסס על התצפיות שערכו במעבדה "במצב הלא מוכר" (Strange situation) על תגובות של

פעוטות על פרידה ואיחוד מחדש עם אימותיהם, סיווגו Ainsworth, Blehar, Waters and Wall (1978) את הפעוטות לאחת משלוש קטגוריות ההתקשרות הבאות:

1. *דפוס התקשרות בטוח*: הפעוטות שסווגו כבטוחים הציגו בהתנהגותם דגמי עבודה של חיפוש

קרבה והשגת בטחון, ובעת מצוקה נראה כי הם פונים לדמות המטפלת. התקשרות בטוחה מיוחסת לרוב לטיפול אימהי רגשי וזמין בשנה הראשונה לחיי התינוק. ילד בעל דפוס התקשרות בטוח רואה במטפלו העיקרי דמות מגיבה ומביעת אהבה, ואת עצמו כמי שראוי לאהבה ובעל ערך (Ainsworth et al., 1978). בעלי דפוס התקשרות מסוג זה, נוטים לתת אמון וליצור קשרים חדשים מתוך ציפיות חיוביות (Simons, Paternite & Shore, 2001).

2. *דפוס התקשרות נמנע*: פעוטות נמנעים נראו כאוחזים בדגמי עבודה של דמות התקשרות לא זמינה

וכנוטים "לכבות" את מערכת ההתקשרות בעת אירועים של פרידה ופגישה מחדש. הדפוס האימהי אשר נקשר

לתינוקות עם דפוס זה, אופיין בחוסר רגישות לאותות המצוקה ולרצון התינוק בקרבה ( Belsky & Isabella, 1988).

3. דפוס התקשרות חרד-דו ערכי : תינוקות בעלי סגנון חרד-דו-ערכי תופסים את הדמות המטפלת כלא עקבית בזמינותה ומגיבים בייאוש, כעס וחרדה בעת פרידה ממנה ובתגובות דו-ערכיות במפגש המחודש עימה, הם נוטים להפעיל את מערכת ההתקשרות יתר על המידה ולבטא דחק רב בעת פרידה ותגובות קונפליקטואליות בעת המפגש. הדפוס האימהי של אמהות לתינוקות בעלי דפוס זה מאופיין בתגובות לא רגישות ולא עקביות לצרכי התינוק . ילדים בעלי דפוס התקשרות לא בטוח לעתים חשים עצמם כלא אהובים ואת סביבתם החברתית כלא אמינה ואפילו עוינת (Buist et al, 2004). ילדים אלה נמצאים בסיכון לבעיות תוקפנות, תלות ואימפולסיביות (Simons, Paternite & Shore, 2001).

4. דפוס התקשרות נוסף תואר על ידי Main and Solomon (1990, 1986): דפוס התקשרות לא מאורגן : תינוקות אלה אינם מבטאים דפוס התנהגות אחיד, אלא מראים סימנים של הימנעות וחרדה גם יחד (Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, & Juffer, 2005). מחקרים מצאו כי ילדים עם לקויות, ילדים שנולדו טרם זמנם, ילדים למשפחות עם מצוקה אימהית או משפחתית או ילדים שחוו אובדן או טראומה של אחד ההורים, מסווגים בשכיחות גבוהה לדפוס התקשרות זה ( Hesse & Main, 2006; Goodman, Hans & Bernstein, 2005). ילדים אלו עם דפוס התקשרות לא מאורגן מבטאים רמה גבוהה של קשיים ביכולת הוויסות הרגשי, קשיים חברתיים וסיכון גבוה לבעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות. ממצאי המחקרים מעידים כי דפוס זה, משמש כגורם חיזוי מוקדם לפגיעות לפסיכופתולוגיה בהמשך החיים (Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn & Juffer, 2005; Hesse & Main, 2006).

### **דפוסי התקשרות בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים**

מחקרים שונים העלו כי סיווג דפוס ההתקשרות של הפרט תורם לתפקוד חברתי, רגשי, התנהגותי ולימודי בהמשך תהליך ההתפתחות. כך לדוגמא, מחקרים אלו הראו כי ילדים עם התקשרות בטוחה ביטאו רמה גבוהה של שיתוף פעולה, בטחון עצמי ומערכת יחסים חיובית עם אחרים בהשוואה לילדים עם סגנון התקשרות לא-בטוח (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Jacobsen & Hoffman, 1997). בניגוד לכך, ילדים שסווגו עם התקשרות לא בטוחה ביטאו רמה גבוהה של התנהגויות תוקפניות, עוינות, נסיגה וחרדה (Coble, Gannet & Mallinckrodt, 1996; Weinfield, Srouf, Egeland & Carlson, 1999).

כאמור, אוכלוסיית הילדים אשר תבחן במחקר זה כוללת ילדים עם מגוון לקויות. לפיכך, החלק הבא יעסוק במחקרים הבוחנים את דפוסי ההתקשרות בקרב כל אחת מקבוצות אלו :



#### **א. התקשרות בקרב ילדים לקויי למידה רב בעייתיים:**

מחקר מועט בחן את דפוסי התקשרות של ילדים עם לקויות למידה. עם זאת, מחקרים אלו מצאו כי ילדים לקויי למידה בגילאי בתי-הספר היסודיים דיווחו על שכיחות נמוכה של סגנון התקשרות בטוח בהשוואה לילדים עם התפתחות תקינה (Al-Yagon, 2011, 2010; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a). ממצאים דומים דווחו גם על ידי ברזל (2002), וזוילי (2008). כך, מחקרן של של Bauminer & Kimhi-Kind (2008), העלה ממצאים דומים לפיהם ילדים עם לקויות למידה ביטאו שכיחות נמוכה של דפוס התקשרות בטוח בהשוואה לבני גילם ללא לקויות הלמידה. יתר על כן, מחקרים אלו הדגישו את תרומת דפוסי ההתקשרות של ילדים עם ליקויי למידה כגורם הגנה וסיכון בהסבר הסתגלותם הרגשית- חברתית (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Greenberg, 1999).

#### **ב. התקשרות בקרב ילדים עם פיגור שכלי:**

באופן דומה לילדים עם ליקויי למידה, מחקרים הבוחנים את דפוסי ההתקשרות של ילדים עם פיגור שכלי דיווחו, אף הם, על שכיחות נמוכה של דפוס התקשרות בטוח בקרב אוכלוסייה זו (Atkinson, Chisholm, Scott, Goldberg, Vaughn, Blackwell et al., 1999; Berry, Gunn, & Andrews, 1986; Blacher & Meyers, 1983; Ganiban, Barnett, & Cicchetti, 2000; Hoppes & Harris, 1990; Smith & McCarthy, 1996). כך לדוגמא, במחקרים שבדקו דפוסי התקשרות של ילדים עם תסמונת – דאון נמצא כי ילדים אלו מציגים רמות נמוכות של הקרבה המתבקשת, של תחזוקת הקשר וביטויי התנגדות בהשוואה לבני גילם הרגילים (Al-Yagon & Margalit, 2008). מחקרים שונים הציעו סיבות לכך, החל מהתגובות הרגשיות המעורפלות של ילדים עם תסמונת דאון, קשיי תפקוד נוירולוגי (Ganiban et al., 1982; Bridges & Cicchetti, 2000) וקשייה של האם לקרוא את האיתותים הרגשיים של ילדה המקשים על יכולתה לפרש את צרכיו (Al-Yagon & Margalit, 2008).

#### **ג. התקשרות בקרב ילדים עם הפרעות התנהגותיות:**

הספרות המחקרית מצביעה על קשר בין רמה גבוהה של בעיות התנהגות לבין דפוסי התקשרות לא בטוחים. כך, ילדים שביטאו רמה גבוהה של נסיגה חברתית ושכיחות גבוהה של בעיות התנהגות מופנמות, סווגו בשכיחות גבוהה כילדים עם דפוס התקשרות חרד/ אמביוולנטי. רמה גבוהה של תוקפנות, חרדה ודיכאון נקשרה לשכיחות גבוהה של דפוסי התקשרות נמנעים (Chotai, Jonasson, Hagglof, & Adolfsson, 2005; Rosenstien & Horowitz, 1996; Williams & Kelly, 2005). בנוסף לכך, נמצא כי דפוס ההתקשרות הלא-מאורגן נמצא שכיח, בקרב ילדים עם בעיות התנהגות קשות וכמנבא מדדים שונים של פסיכופתולוגיה

בהתבגרות. למעשה, משמש דפוס זה כגורם החיזוי המוקדם ביותר לפגיעות לפסיכופתולוגיה בהמשך החיים (Hesse & Main, 2006).

#### **דפוסי הקשר עם דמויות נוספות מחוץ למערכת המשפחתית:**

כאמור, הספרות המחקרית מניחה כי דפוסי ההתקשרות המוקדמים של ילדים עשויים לתרום לאיכותם של היחסים הקרובים העתידיים של הילד, עם דמויות נוספות במהלך ההתפתחות (Pianta, 1999; Waters & Cumming, 2000). בהתאם להנחותיו של Bowlby (1973) התנסויות עם הדמויות המטפלות הראשוניות והדרך בה הפעוט תופס את זמינותן ותגובותיהן מופנמות ל "דגמי עבודה פנימיים" (internal working models) המוכללים למערכות יחסים חדשות ואשר באמצעותם תופס האדם את המאורעות, מפרשם ובוחר גם תגובות אופייניות. כך, הפרט יוצר ציפיות לגבי הזמינות של אחרים משמעותיים בעת מצוקה, לגבי איכות הקשר איתם ולגבי המידה שהוא מרגיש אהוב ובעל ערך בעיני האחר (Mikulincer, 1998).

מרבית המחקרים העוסקים בקשר עם דמויות נוספות מחוץ למשפחה, עוסקים בדפוסי היחסים עם מטפלות, גנות ומורים (Al-Yagon & Mikulincer, 2006; Juvonen, 2007). למיטב ידיעותינו, מחקרים אשר בוחנים את תפיסת הילד עם הצרכים המיוחדים את המדריך בתנועת הנוער, לאור תיאורית ההתקשרות, טרם נערכו. מחקר זה יבחן בהרחבה סוגייה זו.

המחקרים המועטים שבחנו את דפוסי הקשר בין ילדים עם צרכים מיוחדים, לבין דמויות נוספות מחוץ למשפחה, עסקו בעיקר בקשרי מורה-ילד. מחקרים אלו הדגישו את חשיבותו של איכות הקשר בין המורה והילד ותרומתו להסתגלות חברתית – רגשית עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים (Murray & Greenberg, 2001; Pianta, 1998; Wenz-Gross & Siperstein, 1998). כך לדוגמא, ילדים עם ליקויי למידה דיווחו על רמה נמוכה של תפיסת המורה כבסיס בטוח (קבלה וזמינות נמוכה ודחייה גבוהה) בהשוואה לבני גילם ללא לקות (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b). ממצאים דומים נמצאו גם עבור מתבגרים עם ליקויי למידה (חגיבי, 2011). חשוב להדגיש כי מחקרים אלו הראו כי יחסי התקשרות בטוחים עם המורות תרמו להסתגלות הרגשית- חברתית והאקדמית של התלמידים כגון: תחושת קוהרנטיות גבוהה יותר ותחושת בדידות נמוכה יותר (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b, 2006; חגיבי, 2011).

עד כה נסקרו המשתנים הבלתי תלויים במחקר זה. החלק הבא יעסוק במדדים התלויים: מדדי ההסתגלות החברתיים רגשיים.

## מדדי הסתגלות רגשית וחברתית

### תחושת בדידות

המדד הראשון אותו נבחן במחקר זה הנו תחושת הבדידות. תחושת הבדידות משקפת קושי ביחסים גומלין חברתיים ומוגדרת כהתנסות לא נעימה, המופיעה כאשר היחסים הבינאישיים של הפרט לקויים, איכותית וכמותית או כאשר קיים פער, בין הרצון והיכולת ליצירת קשרים חברתיים (Peplau & Perlman, 1982). סוגיית הבדידות נבחנה מהיבטים שונים. כך לדוגמה Weiss (1987) סווג את תחושת הבדידות לשני סוגים: א. *בדידות רגשית (Emotional Isolation)* - תחושה זו עשויה להיווצר בשל חסך או היעדר של דמות התקשרות רגשית, קרובה ואינטימית. סוג זה של בדידות כרוך גם בתחושה מוחלטת של לבד (Utter aloneness), עד כדי חוויה של עולם פנימי ריק ושומם. ב. *בדידות חברתית (Social Isolation)* - מצב זה קשור בחסך מערכת קשרים חברתיים המבוססת על תכנים משותפים, שבה האדם יכול להשתלב. הסימפטומים הדומיננטיים בסוג כזה של בדידות הם רגשות שעמום, היעדר מטרה ושוליות (Weiss, 1987).

הספרות המחקרית מציגה ממצאים הקושרים בין סגנון ההתקשרות ותחושת הבדידות (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Bowlby, 1973; Weimer, Kerns & Oldenburg, 2004). לפי Bowlby (1973), "דגמי העבודה הפנימיים" של הילד יוצרים מערכת צפיות באשר למערכות היחסים ומנחים את הרגשות וההתנהגויות של הילד בקשריו עם האחרים המשמעותיים. ילדים אשר קיבלו מענה שיטתי ורגיש לצרכיהם, מפתחים 'מודל עבודה פנימי בטוח' וציפיותיהם שהסביבה תקבל ותתמוך בהם. לעומת זאת, כשצרכי הילד נענים באופן בו קיימת דחייה גלויה או סמויה, הם מפתחים מודל עבודה פנימי 'לא בטוח', המניח ספקות וחרדה באשר לרצון האחרים לקבל אותם. בהמשך להנחות אלו, מחקרים הצביעו על כך שדפוסי ההתקשרות של הילד עם הוריו, נמצאו כגורם המנבא מערכות יחסים קרובות אחרות של הילד בהמשך חייו (Waters & Cumming, 2000). ממצאי המחקרים מדגישים כי דפוסי התקשרות לא בטוחים נמצאו כמנבאים רמה גבוהה של תחושת בדידות (Al-Yagon, Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b) (2008).

### **בדידות בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים:**

מחקרים מדגישים כי ילדים עם צרכים מיוחדים מדווחים בשכיחות גבוהה על תחושת בדידות גבוהה, בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה (Leugner, 2001; Margalit & Ben-Dov, 1995; Tur-Kaspa, 2002). כך, ממחקרים רבים עולה כי ילדים עם ליקויי למידה מדווחים על רמה גבוהה של תחושת בדידות

בהשוואה לילדים אחרים בני גילם ( Al-Yagon, 2007; Yu, Zang & Yan, 2005; Al-Yagon & Margalit, 2002; זוילי, 2008; חגיבי, 2011). באופן דומה, נמצא כי תלמידים עם פיגור קל שלמדו בכיתה מיוחדת בתוך החינוך הרגיל, דיווחו על תחושת בדידות גבוהה יותר, לעומת שאר התלמידים. הספרות מדגישה כי בדידותם של תלמידים בעלי צרכים עשויה לנבוע ממספר גורמים: קשייהם ליצור יחסי גומלין קרובים, לקות בעיבוד מידע חברתי, יחסי התקשרות לא בטוחים, תסכול הנובע מקושי לפתח קשר אינטימי קרוב עם מספר קטן של חברים טובים, מתסכול הקשור לדחייה החברתית ותסכול הנובע משעמום ומשקף קושי התפתחותי של הילדים להישאר עם עצמם (Al-Yagon, 2007; Margalit, 1991, 1994).

## תוקפנות

המדד השני אותו נבדוק במחקר הנו התוקפנות. מחקרים העוסקים בתוקפנות מגדירים אותה כהתנהגות שתוצאותיה פוגעות באחר ואף מתכוונות לפגוע בו פיזית או רגשית (Geen, 1990; Reber, 1985). רבים נוטים לקבל הגדרה כללית לתוקפנות המאגדת בתוכה גם כוונה וגם תוצאות של פגיעה באחרים ומגדירים תוקפנות בכל צורה של התנהגות המיועדת לפגיעה או פגיעה של אדם אחר, כאשר האחר אינו מעוניין בכך (Baron & Richardson, 1994). הספרות המחקרית מציגה חלוקות שונות של סוגי תוקפנות בקרב ילדים, כך לדוגמא, Dodge and Coie (1987) הבחינו בקיומם של שני סוגים שונים של התנהגות תוקפנית:

1. התנהגות תוקפנית תגובתית (reactive aggression) - מתבטאת באי-שליטה עצמית ונובעת מרגש שמאיים על ה"אני". תגובה זו באה להגן מפני איום צפוי על פי הפרשנות האישית ולא בהכרח על פי המציאות. תפיסת האיום וחווית הכעס מניעים את האדם לתגובה אגרסיבית.
2. התנהגות תוקפנית יזומה (proactive aggression) - מתבטאת בשימוש מכוון בכוח להשגת טובות הנאה (ביריונות, כפייה, שליטה ועוד). מתקיימת הבנה שהתנהגות תוקפנית היא אמצעי מעשי להשגת תוצאות חיוביות והתוצאה הצפויה הינה זרז להופעת ההתנהגות התוקפנית. חשוב להדגיש כי תוקפנותם של ילדים עשויה להיתפס כסימן לאי-הסתגלות, המפחית את תחושת הבדידות כי הוא מנגנון הגנה, בו מופנה התסכול והייאוש החוצה ולא ככעס הפונה לתוך ה"אני" (Margalit, 1991). בחינת הקשר בין התנהגות תוקפנית ותחושת הבדידות שחווים ילדים, העלתה ממצאים בלתי עקביים (Al-Yagon, 2008). כך, חלק מהמחקרים דווח על קשר בין רמת תוקפנות גבוהה של ילדים לבין רמה גבוהה של בדידות (Bohnert, Crnif & Lim, 2003). מאידך, דווח במחקרים אחרים כי לא נמצא קשר מובהק בין מדדים אלו (Rubin, Chen & Hymel, 1993). חוסר העקביות בממצאים אלו עשוי לנבוע מכמה סיבות כמו:

רקע חברתי-תרבותי, תפיסתם העצמית של הילדים את יכולותיהם החברתיות או ממאפיינים אישיותיים אחרים של ילדים שעשויים לפצות על התנהגות תוקפנית (Bohnert, Crnif & Lim, 2003; Valdivia, 2006; Schnider, Chavez & Chen, 2005; Vaillancourt & Hymel, 2006). בנוסף, בחינת הקשר בין התנהגויות תוקפניות לבין דפוס ההתקשרות, העלתה כי ילדים שדפוס התקשרותם הוגדר כ'לא בטוח', ביטאו רמה גבוהה של התנהגויות אגרסיביות בהשוואה לילדים בטוחים בדפוס התקשרותם (Al-Yagon, 2008; Greenberg, 1993; Spwltz & Deklyen, 1993; Lyons-Ruth, 1996).

### **תוקפנות בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים:**

בחינת התנהגויות תוקפניות בקרב ילדים עם ליקויי למידה מעלה ממצאים לא שיטתיים. חלק מהמחקרים מצאו כי ילדים צעירים עם ליקויי למידה ביטאו רמה גבוהה של התנהגות אגרסיבית, עוינות וחוסר משמעת (Al-Yagon, 2007; Bloom, 1990; Cordoni, 1990; Dyson, 1993; Mearing, 1992; Swanson & Malone, 1992; Moisan, 1988; Sadovnik, 2000). יתרה מכך, מחקרה של זוילי (2008), אשר עסק בגיל ההתבגרות מצא כי מתבגרים עם ליקויי למידה ביטאו רמה גבוהה של התנהגות תוקפנית בהשוואה למתבגרים עם התפתחות תקינה. חשוב להדגיש כי מחקרים אחרים מצאו כי ילדים עם ליקויי למידה נטו להיות יותר ביישנים ופחות אגרסיביים מאשר ילדי קבוצת הביקורת (Nahama, Ayoub, Borie, & Petit, 2003). לעומתם, ילדים עם בעיות התנהגות מאופיינים בדפוס חוזר וקבוע של התנהגות תוקפנית הכוללת בריונות, אלימות פיזית והתאכזרות כלפי ילדים אחרים (אפטר ועמיתיו, 1997). באופן דומה, אצל ילדים עם פיגור שכלי, בעיקר אלו עם "אבחנה כפולה" שלקותם כוללת גם בעיות התנהגות, נמצאה שכיחות גבוהה של התנהגות תוקפנית (Borthwick-Duffy & Eyman, 1990).

### **התנהגויות מופנמות ומוחצנות**

המדד הנוסף אשר ייבחן עוסק בבעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות. מחקרים העוסקים בקשיי ההסתגלות וההתנהגות של ילדים נוטים לסווג התנהגויות אלו לשתי קבוצות עיקריות: (א) *הקבוצה הראשונה מאופיינת בהתנהגויות מופנמות* (Internalizing) כגון: חרדה, עצב, נסיגה חברתית, בדידות, ביישנות ופחדים (Achenbach, 1991; Achenbach, Edelbrock, & Howell, 1987; Campbell, 1998; Bates, Dodge, 1997; Harrist, Pettit & Zaia, 1997). חוקרים מציינים כי התנהגויות מופנמות עשויות לנבא התפתחות של דחייה חברתית וקשיים חברתיים בהמשך תהליך ההתפתחות (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991).

(Mills & Rubin, 1998). (ב) הקבוצה השנייה מאופיינת בהתנהגויות מוחצנות (Externalizing) כגון: פעילות יתר, שליטה דלה בדחפים, חוסר שיתוף פעולה, תוקפנות כלפי חברים והתקפי זעם (Achenbach et al., 1987; Campbell, 1990, 1998).

מחקרים מדגישים כי תוקפנות אצל ילדים מהווה גורם בעל יכולת ניבוי גבוהה להתפתחות קשיי הסתגלות בשלבי ההתפתחות המאוחרים יותר (Berkowitz, 1993; Crick, Casas, & Mosher, 1997; Loeber, 1990). בנוסף, המחקרים מדגישים את החשיבות של גורמים שונים כגון, דפוס ההתקשרות, להתפתחות בעיות התנהגות מהסוג המופנם אצל ילדים (NICHD, 1999). מרכיב דפוס ההתקשרות ותרומתו להסבר הופעת בעיות התנהגות מהסוג המופנם הינו סוגיה השנויה במחלוקת. ישנם מחקרים הטוענים כי דפוס ההתקשרות מהסוג הנמנע תורם להופעת קשיי התנהגות מהסוג המופנם (NICHD, 2006) ואילו מחקרים אחרים מציינים את הדפוס המתנגד כתורם להופעת קשיים מהסוג המופנם (Carlson & Sroufe, 1995). בנוסף, מחקרים מציינים כי התנהגויות מופנמות עשויות לנבא התפתחות של דחייה חברתית וקשיים חברתיים בהמשך תהליך ההתפתחות (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-Krasnor, 1991; Mills & Rubin, 1998).

**התנהגויות מוחצנות ומופנמות בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים:** מחקרים שונים מצאו כי ילדים עם לקויות למידה מבטאים בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בשכיחות גבוהה יותר מאשר בני גילם עם ההתפתחות התקינה. קשיים אלו כללו רמה גבוהה של קשיים מופנמים כגון: תחושת בדידות ודיכאון ורמה גבוהה של קשיים מוחצנים, כגון: תוקפנות פיזית ומילולית (Al- Yagon & Mikulincer, 2004a, 2004b; Morison & Cosden, 1997; Bender & Wall, 1994).

### **סיכום הסקירה התיאורטית**

לסיכום, מטרת המחקר הנוכחי הינה לבדוק את תרומת המשתנים ברמת הפרט והקהילה, להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית והרגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים. המחקר המוצע יבדוק את תרומתם של משתנים ברמת הפרט והקהילה להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים, המשתתפים בקבוצת צמי"ד. משתני הפרט יכללו את דפוס ההתקשרות לאם ואילו המשתנים ברמת הקהילה יכללו את ההשתתפות בקבוצת צמי"ד ותפיסת המדריך כבסיס בטוח. ההסתגלות הרגשית והחברתית של חניכי צמי"ד תיבדק באמצעות המדדים הבאים: תחושת הבדידות, מידת הבעיות המוחצנות והמופנמות ומדדי התוקפנות.

להלן עיקרי הממצאים אשר עלו בסקירת הספרות עבור משתנים אלו :

**דפוס התקשרות-** סקירת הספרות מעלה כי ילדים עם צרכים מבטאים שכיחות נמוכה של דפוסי

התקשרות בטוחים בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה. ממצאים אלו דווחו עבור ילדים עם ליקויי למידה (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; ; זוילי, 2008; ; חגיבי, 2011), ילדים עם פיגור שכלי ( ; Atkinson, Chisholm, Scott, Goldberg, Vaughn, Blackwell et al., 1999; Berry, Gunn, & Andrews, 1986; Blacher & Meyers, 1983; Ganiban, Barnett, & Cicchetti, 2000; Hoppes & Chotai, Jonasson, Hagglof, & ) וילדים עם בעיות התנהגות ( ; Harris, 1990; Smith & McCarthy, 1996 ; Williams & Kelly, 2005; Rosenstein & Horowitz, 1996; Adolfsson, 2005).

**תפיסת המדריך כבסיס בטוח-** למיטב ידיעותינו, סוגיה זו של תפיסת הילד עם הצרכים המיוחדים

את המדריך בתנועת הנוער, לאור תיאורית ההתקשרות, טרם נבחנה. המחקרים המועטים שבחנו את דפוסי הקשר בין ילדים עם צרכים מיוחדים לבין דמויות נוספות מחוץ למשפחה, עסקו בעיקר בקשרי מורה-ילד. מחקרים אלו הדגישו את השכיחות הנמוכה של תפיסת המורה כבסיס בטוח ואת חשיבותו של איכות קשרים אלו להסתגלות חברתית – רגשית עבור תלמידים עם צרכים מיוחדים ( ; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Murray & Greenberg, 2001; Pianta, 1998; Wenz-Gross & Siperstein, 1998; ; חגיבי, 2011).

כאמור מדדי ההסתגלות החברתית רגשית כללו במחקר זה את המשתנים הבאים :

**תחושת בדידות-** מחקרים מדגישים כי ילדים עם צרכים מיוחדים מדווחים בשכיחות גבוהה על

תחושת בדידות גבוהה, בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה ( ; Al-Yagon, 2010; 2011; Leugner, Tur-Kaspa, 2002; Margalit & Ben-Dov, 1995; ; 2001). המחקר הנוכחי יבחן את תחושת הבדידות בקרב ילדים עם צרכים מיוחדים, לפני ההשתתפות וכשנה לאחר השתתפותם בקבוצות צמי"ד. עוד יבחן המחקר את תרומת משתנה ההתקשרות לאם להסבר הבדלים בתחושה זו.

**התנהגות תוקפנית ובעיות התנהגות מוחצנות/ מופנמות-** בחינת התנהגויות תוקפניות בקרב ילדים

עם צרכים מיוחדים מעלה ממצאים לא שיטתיים. חלק מהמחקרים מצאו כי ילדים עם ליקויי למידה מבטאים רמה גבוהה של התנהגות מוחצנת, אגרסיבית, עוינות וחוסר משמעת ( ; Al-Yagon, 2007; Bloom, Swanson & Malone, 1992). מאידך, קיימים ממצאים המעידים על נטייה של ילדים לקויי למידה להיות יותר ביישנים ופחות אגרסיביים מאשר ילדי קבוצת הביקורת ( ; Nahama, Ayoub, Borie, & Petit, 2003). חשוב להדגיש כי בניגוד לממצאים לא שיטתיים אלו, ילדים עם בעיות התנהגות מאופיינים בדפוס חוזר וקבוע של התנהגות תוקפנית הכוללת בריונות, אלימות פיזית והתאכזרות כלפי ילדים אחרים (אפטר ועמיתיו, 1997). כמו כן,

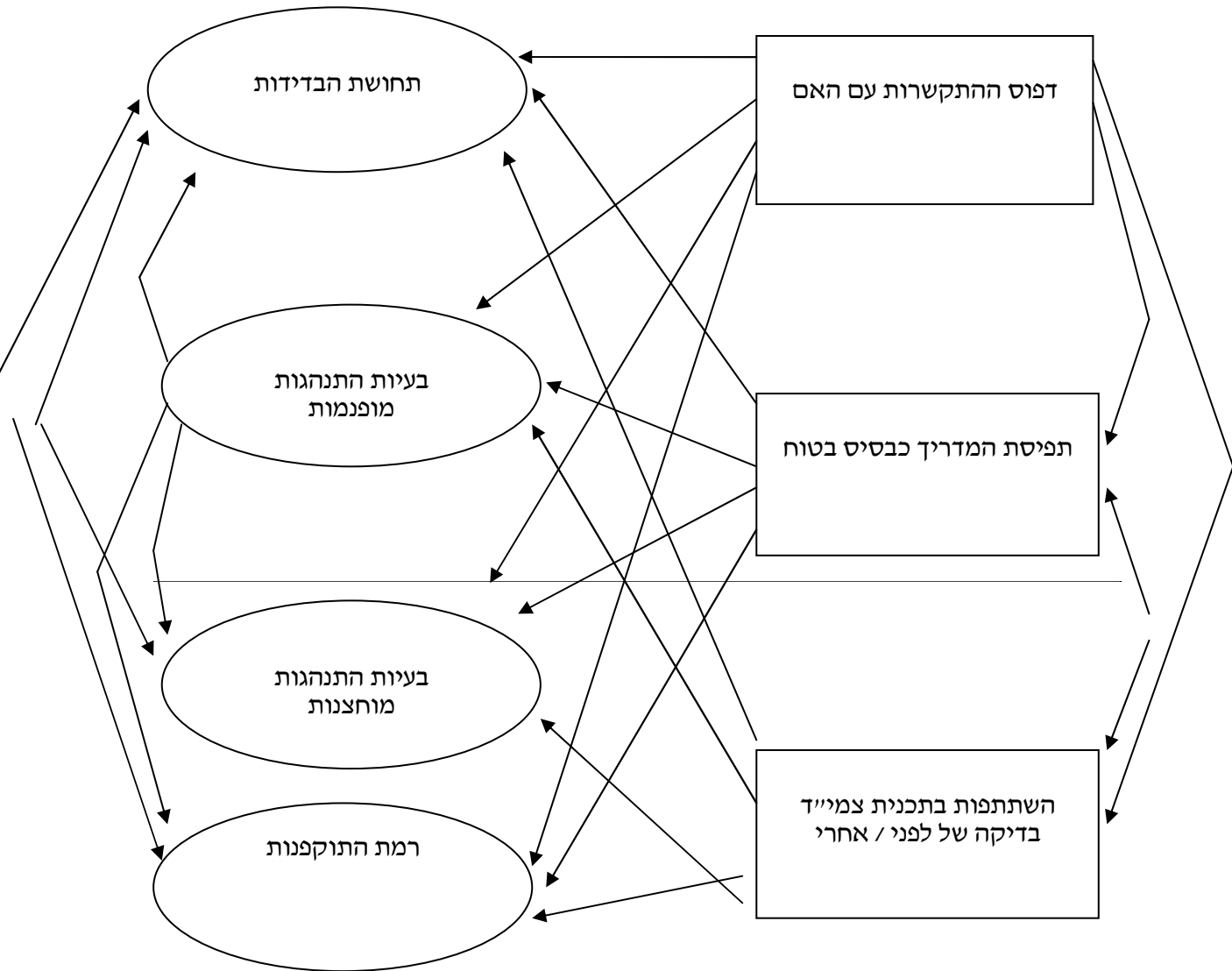
בקרב ילדים עם פיגור שכלי, בעיקר אלו עם "אבחנה כפולה" שלקותם כוללת גם בעיות התנהגות, נמצאה שכיחות גבוהה של התנהגות תוקפנית (Borthwick- Duffy & Eyman, 1990). המחקר הנוכחי יוסיף ויבחן נושא זה.



## תרשים משתני המחקר

המשתנים התלויים

המשתנים הבלתי תלויים



תרשים 1

המשתנים הבלתי תלויים מוצגים בתרשים בתוך מלבנים בטור ימין. המשתנים התלויים מוצגים בתרשים בתוך אליפסות בטור שמאל.

## השערות המחקר

### הבדלים בין קבוצות

1. יימצאו הבדלים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/לא בטוחה לאם במדדי ההסתגלות, כלומר: ילדים בטוחים בהתקשרותם לאם יבטאו תחושת בדידות נמוכה, רמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס התקשרותם.
2. יימצאו הבדלים בין ילדים אשר יתפסו את המדריך כבסיס בטוח/בסיס לא בטוח, במדדי ההסתגלות. כלומר: ילדים אשר יתפסו את המדריך כבסיס בטוח (יבטאו מדד דחייה נמוך ומדד קבלה וזמינות גבוה), ובטאו תחושת בדידות נמוכה, רמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות, בהשוואה לילדים שיתפסו את המדריך כבסיס לא בטוח (רמה גבוהה של דחייה ורמה נמוכה של זמינות וקבלה).
3. יימצאו הבדלים במדדי ההסתגלות של הילדים לפני/אחרי ההשתתפות בקבוצת צמי"ד, לאורך שנת הפעילות כלומר: בתום שנת הפעילות, רמת הבדידות, ההתנהגויות המוחצנות והמופנמות והתוקפנות של הילדים תפחת בהשוואה לתחילת השנה.
4. דפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח יתרמו להסבר הבדלים בהסתגלותם של הילדים, לפני ואחרי ההשתתפות בקבוצה.

### קשרים בין המשתנים

5. יימצאו קשרים בין דפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח.
6. יימצאו קשרים בין תחושת הבדידות, רמת התוקפנות ורמת ההתנהגות המוחצנת והמופנמת של הילד.

## השיטה

### מדגם:

במחקר השתתפו 100 ילדים המשתתפים בקבוצת צמי"ד בערים: כפר סבא, חולון, לוד, שוהם, מכבים-רעות, מודיעין, רמת-גן, תל אביב, חיפה, צור יגאל, ראשון לציון, רחובות וירושלים. מתוכם 52 בנים (52%) ו-48 בנות (48%), הלומדים בכיתות ה' (N=2, 2%), ו' (N=13, 13%), ז' (N=36, 36%) ו-ח' (N=49, 49%), מבתי ספר שונים ברחבי הארץ, רובם מתחום החינוך המיוחד. מחקר זה כלל שלוש קבוצות של נבדקים:

- א. 36 נבדקים (36%) אובחנו באבחון מוקדם כלקויי למידה.
- ב. 16 נבדקים (16%) אובחנו באבחון מוקדם כבעלי הפרעת התנהגות.
- ג. 48 נבדקים (48%) אובחנו באבחון מוקדם כבעלי פיגור שכלי קל.

### כלי המחקר:

בעבודה זו הועברו חמישה כלי מחקר: שלושה לילדים, אחד להורה (אמא) ואחד למורה.

### שאלוני הילדים:

1. שאלון דפוס התקשרות "איזה סוג של ילד אני?": (Kerns, Klepac, & Cole, 1996). הגרסה העברית (Granot & Maysless, 2001) מכיל 15 ההיגדים ומעריך את תפיסת הילדים לגבי תחושת הביטחון במערכות היחסים ילד-הורה. הילדים מתבקשים לדרג את 15 הפריטים בסולם הנע בין 1-4, כדוגמת הסולם המוצג על-ידי Harter (1982) "יש ילדים ש...". הילדים יתבקשו לקרוא משפט הצהרה כגון: "יש ילדים שהיו רוצים יותר קירבה עם אימא, אבל ילדים אחרים מרוצים מהקרבה שלהם לאימא", לבחור איזה מבין שני חלקי המשפט מאפיין אותם ביותר ולהחליט אם משפט זה "ממש נכון לגביי" או "בערך נכון לגביי". הציון 45 נקבע כנקודת חיתוך, לסיווג הקשרות בטוחה/ לא בטוחה. מחקרים קודמים דיווחו על ציון עקיבות פנימית של  $\alpha = .75$  (Granot & Maysles, 2001). במחקר זה ציון העקיבות הפנימית (קרונבך אלפא) היה  $\alpha = .87$  (הועבר פעם אחת בלבד).

2. שאלון בדידות- (PNDLS)- Peer network loneliness and peer dyadic loneliness (Hoza, ) (Bukowski, & Beery, 2000) שאלון לדיווח עצמי זה מכיל 16 היגדים אשר בנויים בעזרת סולם 4 הדרגות של Harter (1982) "יש ילדים ש... אבל ילדים אחרים". הציון בשאלון מחולק על פי שני סולמות נפרדים:

א. מדד המתייחס לבדידות ברשת הקשרים עם קבוצת בני הגיל והוא כולל 8 פריטים. עקיבותו הפנימית של מדד זה במחקרים קודמים  $\alpha = .87$  (Hoza et al., 2000). לדוגמא: "יש ילדים ובני נוער שמרגישים שהם ממש משתלבים עם ילדים אחרים.. אבל.. יש ילדים ובני נוער שמרגישים שהם ממש לא משתלבים עם ילדים אחרים."

ב. מדד המתייחס לבדידות ביחסים הדיאדים והוא כולל 8 פריטים. עקיבותו הפנימית של מדד זה במחקרים קודמים  $\alpha = .85$  (Hoza et al., 2000). לדוגמא: "יש ילדים ובני נוער שמקווים שיהיה להם חברה/קרובה.. אבל.. יש ילדים ובני נוער שיש להם חבר קרוב".

במחקר זה ציון העקיבות הפנימית בהעברה הראשונה של מדד הבדידות ברשת הקשרים עם קבוצת בני הגיל היה  $\alpha = .91$  ומדד הבדידות ביחסים הדיאדים  $\alpha = .79$ . בהעברה השנייה של מדד הבדידות ברשת הקשרים עם קבוצת בני הגיל היה  $\alpha = .92$  ומדד הבדידות ביחסים הדיאדים  $\alpha = .77$ .

3. המדריך ואני – שאלון תפיסת המדריך כבסיס בטוח: השאלון במקורו בודק את תפיסת הילד את המורה כבסיס בטוח (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b) באמצעות 26 פריטים המוצגים על גבי סולם הנע בין 1-7, כאשר 1 – "לגמרי לא מתאים" ו- 7 "מתאים מאוד". בשאלון זה שני מדדים: א. זמינות וקבלה: מדד זה כולל 17 פריטים כגון: "המורה נותנת לי הרגשה שאני רצוי בכיתה", "המורה מקדישה לי מעל ומעבר. העקיבות הפנימית שנמצאה למדד זה במחקרים קודמים היא  $\alpha = .90$  (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b). ב. דחייה: מדד זה כולל 8 פריטים כגון: "המורה נותנת לי הרגשה שאני מיותר". עקיבות הפנימית של מדד זה במחקרים קודמים הייתה  $\alpha = .72$  (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b). במחקר זה שונה נוסח השאלון כך שהתייחס למדריך, לדוגמא: "המדריך נותן לי הרגשה שאני רצוי בקבוצה".

במחקר זה ציון העקיבות הפנימית של ההעברה הראשונה במימד הזמינות היה  $\alpha = .97$  וציון העקיבות הפנימית של מימד הדחייה היה  $\alpha = .92$ . בהעברה השנייה, ציון העקיבות הפנימית במימד הזמינות היה  $\alpha = .95$  ובמימד הדחייה  $\alpha = .92$ .

#### **שאלון ההורים:**

4. שאלון להערכת התנהגות הילד: (Child Behavior Checklist: CBCL - Achenbach, 1991).

הגרסה העברית (Zilber, Auerbach, & Lerner, 1994), של הכלי המתוקן מכילה 112 היגדים התנהגותיים (והיגד פתוח אחד) המדורגים על סולם תגובה של 3 דרגות הנעות מ"לא נכון" (0) ל"מאוד נכון" או "בדרך כלל נכון" (2). ניתוח מרכיב עיקרי של ה-CBCL (Achenbach, 1991) הניב 8 מדדים של התנהגויות (נסיגה,<sup>a</sup> תלונות גופניות,<sup>a</sup> חרדה/ דיכאון,<sup>a</sup> בעיות חברתיות, בעיות מחשבתיות, בעיות קשב וריכוז, בעיות עבריינות,<sup>b</sup>

ובעיות תוקפנות<sup>b</sup>) ועוד 2 מדדים של תסמונות רחבות: תסמונת המופנמות המכילה 3 מדדים המסומנים כ- "a" ותסמונת המוחצנות המכילה 2 מדדים המסומנים כ- "b". ציוני העקיבות הפנימית במחקרים קודמים היו: .89.  $\alpha =$  למדד בעיות מופנמות ו-  $\alpha = .91$  למדד המוחצנות ובין  $\alpha = .74$  -  $\alpha = .89$  לשמונת מדדי התסמונת הצרים (Zilber et al., 1994). תוצאות גבוהות של CBCL מעידות על התנהגות לא הסתגלותית בתוך תסמונת ספציפית.

במחקר זה, ציוני העקיבות הפנימית בהעברה הראשונה היו  $\alpha = .66$  למדד בעיות מופנמות ו-  $\alpha = .88$  למדד המוחצנות. בהעברה השנייה, ציוני העקיבות הפנימית היו  $\alpha = .66$  למדד בעיות מופנמות ו-  $\alpha = .87$  למדד המוחצנות.

### שאלון המורה:

5. שאלון למורה לתיאור התנהגות תוקפנית (Dodge & Coie, 1987). הגרסה העברית (אפרתי-וירצר, 2005), להערכת התנהגות תוקפנית בקרב ילדים בבית ספר-יסודי. השאלון כולל 12 הצהרות, המשקפות התנהגויות תוקפניות, המאופיינות כזימתיות, תגובתיות או מעורבות, על סולם בין 4 דרגות מ-0 ("בכלל לא") עד 3 ("במידה רבה מאוד"). שלושת המדדים המרכיבים את השאלון הם:

1. תוקפנות יזימתית (Proactive aggression) הכולל 3 פריטים, לדוגמא: "משתמש בכוח פיסי כדי

להשתלט" ( $\alpha=.90$ ) (Dodge & Coie, 1987)

2. תוקפנות תגובתית (Reactive aggression) - הכולל 3 פריטים, לדוגמא: "כאשר מתגרים בו

מכה בחזרה" ( $\alpha=.90$ ) (Dodge & Coie, 1987)

3. תוקפנות מעורבת (Unclassified) - הכולל 6 פריטים, לדוגמא: "מתחיל מריבות עם בני גילוי"

( $\alpha=.76$ ) (Dodge & Coie, 1987).

במחקר זה, ציוני העקיבות הפנימית בהעברה הראשונה היו  $\alpha = .83$  לתוקפנות יזימתית,  $\alpha = .52$

לתוקפנות תגובתית ו-  $\alpha = .86$  לתוקפנות מעורבת, ובהעברה השנייה  $\alpha = .76$  לתוקפנות יזימתית,  $\alpha = .54$

לתוקפנות תגובתית ו-  $\alpha = .82$  לתוקפנות מעורבת.

### הליך:

לאחר קבלת האישור מתנועת הצופים, נערכה פגישה עם מלוות צמ"ד האזוריות ( לכל איזור בארץ מלוות צמ"ד- כשמונה בסך הכול). מלוות צמ"ד העבירו את המידע אודות מסגרות החינוך מהם מגיעים החניכים, השבטים בהם נפתחות קבוצות צמ"ד חדשות ורשימת הורי החניכים החדשים. באסיפות ההורים

שהתקיימו בתחילת שנת הפעילות הועברו להורי חניכי צמי"ד כל הפרטים במסגרת המחקר וכן שאלונים שימולאו על ידם בתחילת השנה. באסיפות ההורים שהתקיימו לקראת מחנה הקיץ המסכם, הועברו להורים השאלונים שוב, להערכה בסוף השנה. הורים שלא הגיעו לאסיפות ההורים מילאו את השאלון בבתיהם. לחניכים הועברו השאלונים במסגרת הפעילות השבועית בצופים. בשל העובדה כי קבוצות צמי"ד קטנות מאוד, המדריכים, שקיבלו הנחיות מוקדמות, הקדישו זמן להסבר על השאלונים לכל חניך בנפרד. לחניכים הוסבר כי בשל מעקב ההתפתחות לאחר שנה, עליהם למסור את פרטיהם. החניכים ענו על השאלון באופן אישי וללא עזרת המדריכים. חלק מהחניכים שלא הגיעו לפעילות בסוף השנה ענו על השאלונים בהעברה שנייה בבתיהם.

מחנכות הכיתה של החניכים אותרו על ידי אנשי הקשר בצופים ( מלוות צמי"ד). המחנכות מילאו את השאלונים בשיחות פתיחת השנה עם ההורים וחלקן מילאו את השאלון באופן עצמאי ושלחו אותו דרך הדואר והמייל, לאחר כשנה המחנכות מילאו את השאלון בשנית, רובן במסגרת בית ספרית וחלקן, שוב, דרך המייל והדואר.

## תוצאות

### ניתוחים מקדמיים

#### שכיחות דפוסי ההתקשרות

בכדי לבחון את שכיחות דפוסי ההתקשרות בקרב הילדים, חולקו הילדים לדפוס בטוח/ לא בטוח לאם בהתאם לנקודת החיתוך 45. בטבלה 1 מוצגת התפלגות השכיחויות של הנבדקים לפי דפוסי התקשרות בטוח/ לא בטוח.

#### טבלה 1. התפלגות השכיחויות של הנבדקים לפי דפוס ההתקשרות לאם

סך הכול	לא בטוח	בטוח
100	53	47
	(53%)	(47%)
<b>דפוס ההתקשרות עם האם</b>		

מן הנתונים שמוצגים בטבלה 1 ניתן לראות כי יותר ממחצית מהילדים עם הצרכים המיוחדים סווגו כילדים עם דפוס התקשרות לא בטוח לאם.

### בחינת השערות המחקר

#### 1. הבדלים במדדי ההסתגלות לפי סיווג ההתקשרות

בכדי לבחון את ההשערה הראשונה לפיה ימצאו הבדלים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/לא בטוחה לאם במדדי ההסתגלות, בוצעו ניתוחי שונות לכל אחד משלושת מדדי ההסתגלות השונים: בדידות, התנהגות מופנמת/מוחצנת ותוקפנות.

#### ההעברה הראשונה

תחושת בדידות. על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ילדים עם התקשרות בטוחה לאם יבטאו תחושת בדידות קבוצתית ודיאדתית נמוכה בהשוואה לילדים עם התקשרות לא בטוחה נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA). כאמור, החלוקה לדפוס בטוח/לא בטוח נעשתה בהתאם לנקודת החיתוך של 45. בניתוח זה לא נמצא הבדל מובהק במדדי ההסתגלות בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה ( $F(2,97) = 2.50, p = .09$ ).

**בעיות התנהגות.** על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ילדים עם התקשרות לא בטוחה לאם יבטאו רמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים עם התקשרות בטוחה נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה  $(F(2,97) = 17.02, p < .001, \eta^2 = .27)$  בממד בעיות ההתנהגות. בניתוחי שונות חד-משתנים (ANOVA) נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה בממד בעיות ההתנהגות מופנמות  $(F(1,97) = 14.25, p < .001, \eta^2 = .13)$  ובמדד בעיות ההתנהגות מוחצנות  $(F(1,96) = 14.52, p < .001, \eta^2 = .13)$ . בטבלה 2 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המוחצנות והמופנמות לפי סיווג ההתקשרות.

**טבלה 2. ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המוחצנות והמופנמות לפי סיווג ההתקשרות בהעברה הראשונה**

		ילדים עם התקשרות בטוחה			ילדים עם התקשרות לא בטוחה	
		(N=53)			(N=47)	
	<u>F(1,97)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<b>בעיות התנהגות</b>
<b>מופנמות</b>	14.25**	4.44	8.54	3.06	5.62	
<b>מוחצנות</b>	14.52**	8.38	12.69	4.68	7.40	

\*\*  $p < .001$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים בטוחים בדפוס ההתקשרות לאם הוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס ההתקשרות. **תוקפנות.** על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה לאם יבטאו רמה שונה של תוקפנות בשלושת מדדי התוקפנות, תוקפנות תגובתית, מעורבת וכללית, נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה  $(F(3,96) = 156.53, p < .001, \eta^2 = .83)$ . בניתוחי שונות חד-משתנים (ANOVA) נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה בתוקפנות מעורבת  $(F(1,98) = 5.17, p < .001, \eta^2 = .05)$  וכללית  $(F(1,98) = 5.13, p < .05, \eta^2 = .05)$ , אך לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה בתוקפנות תגובתית  $(F(1,98) = 2.84, p = .10)$ . בטבלה 3 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של תוקפנות לפי סיווג ההתקשרות.



טבלה 3. ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוח השונות של תוקפנות לפי סיווג ההתקשרות בהעברה הראשונה

	ילדים עם התקשרות		ילדים עם התקשרות		
	לא בטוחה		בטוחה		
	<i>F</i> (1, 98)	(N=53)	(N=47)		
תוקפנות תגובתית	2.84	1.77	3.60	1.53	3.04
תוקפנות מעורבת	5.17**	3.39	4.58	3.37	3.04
תוקפנות כללית	5.13*	6.66	9.68	5.82	6.83

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

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים עם התקשרות בטוחה הוערכו על ידי מוריהם כמבטאים רמה גבוהה

יותר של תוקפנות מעורבת וכללית בהשוואה לילדים עם התקשרות לא בטוחה.

## ההעברה השנייה

תחושת בדידות. על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ילדים עם התקשרות בטוחה לא יבטאו תחושת בדידות קבוצתית ודיאדית נמוכה בהשוואה לילדים עם התקשרות לא בטוחה נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק במדדי ההסתגלות בין ילדים עם התקשרות בטוחה והתקשרות לא בטוחה ( $F(2,97) = 3.78, p < 0.05, \eta^2 = .07$ ), אולם בניתוחי השונות החד משתנים (ANOVA), לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה בבדידות קבוצתית ובבדידות דיאדית.

בעיות התנהגות. על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה לא יבטאו רמה שונה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה ברמת בעיות ההתנהגות ( $F(2,97) = 9.86, p < .001, \eta^2 = .17$ ). בניתוחי השונות החד משתנים (ANOVA) נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה במדד בעיות ההתנהגות מופנמות ( $F(1,98) = 6.81, p < .05, \eta^2 = .06$ ) ובמדד בעיות ההתנהגות מוחצנות ( $F(1,98) = 13.55, p < .001, \eta^2 = .12$ ). בטבלה 4 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המוחצנות והמופנמות לפי סיווג ההתקשרות.

**טבלה 4. ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המוחצנות והמופנמות לפי**

**סיווג ההתקשרות בהעברה השנייה**

ילדים עם התקשרות לא בטוחה (N=53)		ילדים עם התקשרות בטוחה (N=47)		בעיות התנהגות
<u>F(1,97)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	
6.81*	4.26	6.92	2.90	מופנמות
13.55**	7.77	11.06	4.06	מוחצנות

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

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים בטוחים בדפוס ההתקשרות לאם הוערכו על ידי אמותיהם כמבטאים רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס ההתקשרות. תוקפנות. על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה לא יבטאו הבדל ברמת התוקפנות נערך ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין

ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה ( $F(3,96) = 143.26, p < .001, \eta^2 = .82$ ). בניתוחי שונות חד-משתנים (ANOVA) נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה בתוקפנות מעורבת ( $F(1,98) = 4.32, p < .05, \eta^2 = .04$ ). עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה בתוקפנות תגובתית ( $F(1,98) = 2.76, p = .10$ ) ובתוקפנות כללית ( $F(1,98) = 3.53, p = .06$ ). בטבלה 5 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוח השונות של תוקפנות לפי סיווג ההתקשרות.

**טבלה 5. ממוצעים, סטיות תקן וערכי ניתוח השונות של תוקפנות לפי סיווג ההתקשרות בהעברה השנייה**

	ילדים עם התקשרות		ילדים עם התקשרות		
	לא בטוחה	בטוחה	לא בטוחה	בטוחה	
$F(1, 98)$	(N=53)	(N=47)	(N=53)	(N=47)	
2.76	1.64	3.25	1.48	2.72	<b>תוקפנות תגובתית</b>
4.32*	2.80	3.83	2.82	2.66	<b>תוקפנות מעורבת</b>
3.53	5.39	8.02	5.09	6.04	<b>תוקפנות כללית</b>

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים עם התקשרות בטוחה הוערכו על-ידי מוריהם כמבטאים פחות תוקפנות מהסוג המעורב בהשוואה לילדים לא-בטוחים בדפוס ההתקשרות. סיכום ממצאי בחינת ההשערה הראשונה מעלה כי ההשערה אוששה ברובה. ילדים עם התקשרות בטוחה הוערכו על-ידי אמותיהם/מוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות, רמה גבוהה של תוקפנות מעורבת וכללית בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס התקשרותם. מאידך, ובניגוד למשוער, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים בטוחים/לא בטוחים במדדי הבדידות. ממצאים אלו היו דומים בשתי ההעברות, מלבד מדד התוקפנות הכללית.

## 2. הבדלים במדדי ההסתגלות לפי תפיסת המדריך בבסיס בטוח

בכדי לבחון את ההשערה השנייה לפיה ימצאו הבדלים בין ילדים התופסים את המדריך כבסיס בטוח/לא בטוח ביחס למדדי ההסתגלות, בוצעו ניתוחי שונות למדדי הזמינות והדחייה ביחס לכל אחד משלושת מדדי ההסתגלות השונים: בדידות, התנהגות מופנמת/מוחצנת ותוקפנות. בניתוח זה נערכה חלוקה של גבוהים/נמוכים במדדי הזמינות והדחייה.

### ההעברה הראשונה

תחושת בדידות. על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ימצאו הבדלים בתחושת בדידות, הן קבוצתית והן דיאדית בין ילדים עם תפיסה שונה של המדריך כבסיס בטוח בהתאם למדד (זמינות), נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA). בניתוח זה נמצא אפקט עיקרי לרמת הזמינות ( $F(2,97) = 3.50$ ),  $\eta^2 = .07$ ,  $p < .05$ . ממבחן t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות, מראים רמות נמוכות יותר של בדידות קבוצתית ( $t(98) = 2.58$ ,  $p < .05$ ) מאשר ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד זה. עם זאת, לגבי בדידות דיאדית לא נמצא הבדל בין ילדים גבוהים/נמוכים במדד הזמינות. בטבלה 6 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של בדידות קבוצתית ודיאדית והמופנמות על פי מדד הזמינות.

טבלה 6. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בדידות קבוצתית ובדידות דיאדית על פי מדד

### הזמינות בהעברה הראשונה

ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הזמינות (N=50)			ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות (N=50)		
<u>t(98)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	
2.58*	5.97	21.04	6.27	17.87	<b>בדידות קבוצתית</b>
1.74	5.31	19.64	5.19	17.81	<b>בדידות דיאדית</b>

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות דיווחו על פחות בדידות קבוצתית ודיאדית בהשוואה לילדים נמוכים במדד זה.

לאחר מכן, נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA) מקביל על תפיסת

המדריך כבסיס בטוח (מדד הדחייה). נמצא אפקט עיקרי לרמת הדחייה ( $F(2,97) = 6.50$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .07$ ).

12). ממבחני t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד זה, מראים רמות נמוכות יותר של בדידות קבוצתית ( $t(98) = 3.62, p < .05$ ) ובדידות דיאדית ( $t(98) = 2.97, p < .05$ ) בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הדחייה. בטבלה 7 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של בדידות קבוצתית ודיאדית והמופנמות על פי מדד הדחייה.

טבלה 7. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בדידות קבוצתית ובדידות דיאדית על פי מדד הדחייה בהעברה הראשונה

ילדים התופסים את המדריך כגבוה ברמת הדחייה (N=50)		ילדים התופסים את המדריך כנמוך ברמת הדחייה (N=50)		
<u>t(98)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>
3.62*	5.65	21.70	6.21	17.40
2.97*	5.21	20.30	5.00	17.26

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה דיווחו על פחות בדידות קבוצתית ודיאדית בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה. בעיות התנהגות. על מנת לבדוק את ההשערה לפיה ימצאו הבדלים בבעיות ההתנהגות המופנמות-מוחצנות בין ילדים עם תפיסה שונה של המדריך כבסיס בטוח (זמינות), נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA). בניתוח זה נמצא אפקט עיקרי לרמת הזמינות ( $F(2,97) = 30.20, p < .001, \eta^2 = .05$ ). ממבחני t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, מראים פחות בעיות התנהגות מופנמות ( $t(98) = 4.79, p < .05$ ) ובעיות התנהגות מוחצנות ( $t(98) = 5.12, p < .05$ ) מאשר ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה. בטבלה 8 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של בעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות על פי מדד הזמינות.

טבלה 8. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המופנמות והמוחצנות על פי

מדד הזמינות בהעברה הראשונה

ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הזמינות/קבלה (N=53)			ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות/קבלה (N=47)			בעיות התנהגות
<u>t(98)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>		
4.79*	4.33	8.92	2.89	5.24	מופנמות	
5.12*	7.82	13.39	4.72	6.74	מוחצנות	

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות והקבלה, הוערכו על ידי אמותיהם כמבטאים רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד זה.

לאחר מכן, נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA) מקביל על תפיסת המדריך כבסיס בטוח (לא דוחה). נמצא אפקט עיקרי לרמת הדחייה ( $F(2,97) = 35.13, p < .001, \eta^2 = .43$ ). ממבחני  $t$  למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה מראים פחות בעיות התנהגות מופנמות ( $t(98) = 4.54, p < .05$ ) ובעיות התנהגות מוחצנות ( $t(98) = 5.93, p < .05$ ) מאשר ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה. בטבלה 9 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של בעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות על פי מדד הדחייה.

טבלה 9. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המופנמות והמוחצנות על פי

מדד הדחייה בהעברה הראשונה

ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הדחייה (N=53)			ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה (N=47)			בעיות התנהגות
<u>t(98)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>		
4.54*	4.37	8.96	3.03	5.43	מופנמות	
5.93*	7.88	14.00	4.24	6.55	מוחצנות	

\*  $p < .05$



טבלה 11. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי התוקפנות על פי מדד הדחייה בהעברה

הראשונה

ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הדחייה (N=53)		ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה (N=47)			
<u>t</u> (98)	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	תוקפנות
3.39*	1.72	3.88	1.46	2.80	תגובתית
3.62*	3.43	5.04	3.09	2.68	מעורבת
3.75*	6.63	10.60	5.35	6.08	כללית

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה הוערכו על ידי מוריהם

כפחות תוקפניים בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה.



## ההעברה השנייה

תחושת בדידות. על מנת לבדוק את ההשערה שתחושת בדידות, הן קבוצתית והן דיאדית, תהיה נמוכה יותר כאשר המדריך ייתפס כגבוה במדד הזמינות והקבלה, נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA). בניתוח זה נמצא אפקט עיקרי לרמת הזמינות ( $F(2,97) = 11.22, p < .001, \eta^2 = .19$ ). ממבחן t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות והקבלה, מראים רמות נמוכות יותר של בדידות קבוצתית ( $t(98) = 2.78, p < .05$ ) מאשר ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד זה. עם זאת, לגבי בדידות דיאדית לא נמצא הבדל בין ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות לעומת התופסים אותו כנמוך במדד זה. בטבלה 12 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של מדדי הבדידות הקבוצתית והדיאדית על פי מדד הזמינות בהעברה שנייה.

**טבלה 12. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בדידות קבוצתית ובדידות דיאדית על פי מדד הזמינות בהעברה השנייה**

ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הזמינות/קבלה (N=53)		ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות/קבלה (N=47)		
<u>t(98)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>
2.78*	5.68	18.72	5.52	15.60
0.39	4.79	17.28	4.69	16.91

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות והקבלה דיווחו על פחות בדידות קבוצתית ודיאדית בהשוואה לילדים שתפסו אותו כנמוך במדד זה. לאחר מכן, נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA) מקביל על תפיסת המדריך כבסיס בטוח (לא דוחה). נמצא אפקט עיקרי לרמת הדחייה ( $F(2,97) = 9.58, p < .001, \eta^2 = .16$ ). ממבחן t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, מראים רמות נמוכות יותר של בדידות קבוצתית ( $t(98) = 3.77, p < .05$ ) מאשר ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה. עם זאת, לגבי בדידות דיאדית לא נמצא הבדל בין ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הדחייה לעומת ילדים התופסים אותו כנמוך במדד זה. בטבלה 13 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של מדדי הבדידות הקבוצתית והדיאדית על פי מדד הדחייה בהעברה שנייה.

טבלה 13. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בדידות קבוצתית ובדידות דיאדית על פי מדד הדחייה בהעברה השנייה

ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הדחייה (N=53)		ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה (N=47)			
F(2, 97)	SD	M	SD	M	
3.77*	5.50	19.30	5.38	15.20	בדידות קבוצתית
1.91	4.88	18.00	4.44	16.22	בדידות דיאדית

\*\*  $p < .001$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, דיווחו על פחות בדידות קבוצתית ודיאדית בהשוואה לילדים שתפסו את המדריך כגבוה במדד זה. בעיות התנהגות. על מנת לבדוק את ההשערה שמדד בעיות ההתנהגות מופנמות-מוחצנות יהיה נמוך יותר כאשר המדריך ייתפס כגבוה במדד הזמינות והקבלה, נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA). בניתוח זה נמצא אפקט עיקרי לרמת הזמינות ( $F(2,97) = 20.07, p < .001, \eta^2 = .29$ ). ממבחני t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות והקבלה, מראים פחות בעיות התנהגות מופנמות ( $t(98) = 3.90, p < .05$ ) ובעיות התנהגות מוחצנות ( $t(98) = 4.79, p < .05$ ) בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד זה. בטבלה 14 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של בעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות על פי מדד הזמינות בהעברה שנייה.

טבלה 14. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המופנמות והמוחצנות על פי מדד הזמינות בהעברה השנייה

ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הזמינות/קבלה (N=53)		ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות/קבלה (N=47)			
t(98)	SD	M	SD	M	
3.90*	4.20	7.32	2.61	4.55	בעיות התנהגות מופנמות
4.79*	7.40	11.60	4.03	5.79	מוחצנות

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הזמינות והקבלה הוערכו על ידי אמותיהם כמבטאים רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד זה.

לאחר מכן, נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA) מקביל על תפיסת המדריך כבסיס בטוח (לא דוחה). נמצא אפקט עיקרי לרמת הדחייה ( $F(2,97) = 25.45, p < .001, \eta^2 = .34$ ). ממבחיני t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, מראים פחות בעיות התנהגות מופנמות ( $t(98) = 3.77, p < .05$ ) ובעיות התנהגות מוחצנות ( $t(98) = 5.76, p < .05$ ) בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה. בטבלה 15 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של מדדי הבעיות המופנמות והמוחצנות על פי מדד הדחייה בהעברה שנייה.

טבלה 15. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי בעיות ההתנהגות המופנמות והמוחצנות על פי

מדד הדחייה בהעברה השנייה

ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הדחייה (N=53)		ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה (N=47)		בעיות התנהגות	
<u>t(98)</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	
3.77*	4.19	7.36	2.79	4.68	מופנמות
5.76*	7.34	12.22	3.73	5.52	מוחצנות

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, הוערכו על ידי אמותיהם כמבטאים רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה.

תוקפנות. על מנת לבדוק את ההשערה שההתנהגות התוקפנית, תוקפנות תגובתית, מעורבת וכללית, תהיה נמוכה יותר כאשר המדריך ייתפס כבעל רמת זמינות גבוהה, נערך ניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA). בניתוח זה לא נמצא אפקט עיקרי לרמת הזמינות ( $F(3,96) = 2.68, p > .05$ ). עם זאת, בניתוח שונות רב-משתני דו-כיווני (Two Way MANOVA) מקביל על תפיסת המדריך כבסיס בטוח (לא דוחה), נמצא אפקט עיקרי לרמת הדחייה ( $F(2,96) = 4.36, p < .05, \eta^2 = .12$ ). ממבחיני t למדגמים בלתי תלויים עולה כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, מראים פחות תוקפנות תגובתית ( $t(98) = 3.17, p < .05$ ), תוקפנות מעורבת ( $t(98) = 3.46, p < .05$ ) ותוקפנות כללית ( $t(98) = 3.47, p < .05$ ) בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה. בטבלה 16 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של מדדי התוקפנות על פי מדד הזמינות בהעברה שנייה.

טבלה 16. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדדי התוקפנות על פי מדד הדחייה בהעברה

השנייה

ילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד הדחייה (N=53)			ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה (N=47)			תוקפנות
<i>t</i> (98)	SD	M	SD	M		
3.17*	1.62	3.48	1.40	2.52	תגובתית	
3.46*	2.89	4.22	2.51	2.34	מעורבת	
*3.47	5.50	8.84	4.54	5.34	כללית	

\*  $p < .05$

מן הטבלה ניתן לראות כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, הוערכו על ידי מוריהם כפחות תוקפניים בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה.

לסיכום ההשערה השנייה, מתוך הנתונים עולה כי ההשערה השנייה אוששה, שכן ניכרו הבדלים בין ילדים התופסים את המדריך כבסיס בטוח (רמת זמינות גבוה ורמת דחייה נמוכה)/לא בטוח (רמת זמינות נמוכה ורמת דחייה גבוהה) ביחס לכל מדדי ההסתגלות: ילדים אשר תפסו את המדריך כבסיס בטוח ביטאו תחושת בדידות נמוכה, רמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות, בהשוואה לילדים שתפסו את המדריך כבסיס לא בטוח.

### 3. הבדלים במדדי ההסתגלות בתחילת/סוף שנה

בכדי לבחון את ההשערה השלישית, לפיה ימצאו הבדלים במדדי ההסתגלות לפני/אחרי ההשתתפות בקבוצה, בוצעו ניתוחי שונות מסוג מדידות חוזרות (Repeated Measures) לכל אחד משלושת מדדי ההסתגלות השונים: בדידות, התנהגות מופנמת/מוחצנת ותוקפנות.

תחושת בדידות. בניתוח זה נמצא אפקט עיקרי מובהק לזמן העברת השאלון ( $F(1,99) = 23.86, p < .001$ ).

$\eta^2 = .19, p < .001$ ; כך שבהעברה הראשונה דיווחו הילדים על רמה גבוהה יותר של בדידות מאשר בהעברה השנייה. כמו כן, נמצאה אינטראקציה בין סוג הבדידות והזמן ( $F(1,99) = 4.84, p < .05, \eta^2 = .05$ ). בטבלה

16 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של בדידות קבוצתית ודיאדית על פי זמן ההעברה.

טבלה 16. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של בדידות קבוצתית ודיאדית על פי זמן ההעברה

		העברה שנייה		העברה ראשונה		
		(N=100)		(N=100)		
F(1,99)	SD	M	SD	M		
23.86**	5.79	17.25	6.29	19.55		<b>בדידות קבוצתית</b>
	4.73	17.11	5.3	18.78		<b>בדידות דיאדית</b>

\*\*  $p < .001$

מן הטבלה ניתן לראות כי תחושת הבדידות הקבוצתית פחתה בין ההעברה הראשונה לשנייה. מאידך, הבדידות הדיאדית לא ירדה באופן משמעותי בין העברה הראשונה לשנייה. בעיות התנהגות. בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין המדידות השונות במדד בעיות ההתנהגות המופנמות/מוחצנות ( $F(1,96) = 14.16, p < .001, \eta^2 = .13$ ). נמצא הבדל מובהק לזמן העברת השאלון ( $F(1,96) = 33.73, p < .001, \eta^2 = .26$ ). בטבלה 17 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערך ניתוח השונות של מדד בעיות ההתנהגות המופנמות/מוחצנות על פי זמן ההעברה.

טבלה 17. ממוצעים, סטיות תקן וערך ניתוח השונות של מדד בעיות ההתנהגות מופנמות-מוחצנות על פי זמן

		העברה שנייה		העברה ראשונה		
		(N=97)		(N=97)		
F(1,99)	SD	M	SD	M		<b>בעיות התנהגות</b>
33.73**	3.79	6.11	4.13	7.18		<b>מופנמות</b>
	6.76	8.96	7.31	10.24		<b>מוחצנות</b>

\*\*  $p < .001$

מן הטבלה ניתן לראות כי רמת בעיות ההתנהגות המופנמות/מוחצנות של הילדים פחתה במדידה השנייה.

תוקפנות. נמצא הבדל מובהק לזמן ההעברה ( $F(1,99) = 23.15, p < .001, \eta^2 = .19$ ); כך שבהעברה הראשונה הייתה יותר תוקפנות מאשר בהעברה השנייה. בניתוח פוסט הוק של מבחני  $t$  למדגמים מזווגים (Paired Sample T-test) נמצאו הבדלים מובהקים בכל סוגי התוקפנות: תוקפנות תגובתית ( $t[99] = 5.08, p < .001$ ).

.001 <, תוקפנות מעורבת ( $t [99] = 4.18, p < .001$ ) ותוקפנות כללית ( $t [99] = 4.68, p < .001$ ). בטבלה 19 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי מבחני ה- $t$  למדגמים מזווגים של מדדי התוקפנות לפי זמן ההעברה.

טבלה 18. ממוצעים, סטיות תקן וערכי מבחני  $t$  למדגמים מזווגים של מדדי התוקפנות לפי זמן ההעברה

	העברה ראשונה		העברה שנייה		t(99)
	SD	M	SD	M	
תוקפנות תגובתית	1.68	3.34	1.58	3.00	5.08**
תוקפנות מעורבת	3.46	3.86	2.86	3.28	4.18**
תוקפנות כללית	4.85	7.20	4.17	6.28	4.68**

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

מן הטבלה עולה כי מורי הילדים העריכו את רמת התוקפנות שלהם כנמוכה בכל המדדים בהעברה השנייה לעומת הראשונה.

מתוך הנתונים עולה כי ההשערה השלישית אוששה שכן נמצאו הבדלים בשלושת מדדי ההסתגלות – תחושת בדידות, בעיות התנהגות ותוקפנות – לפני ואחרי ההשתתפות בקבוצת צמי"ד.

#### 4. זפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים

##### לפני ואחרי ההשתתפות בקבוצת צמי"ד

במטרה לבחון את ההשערה הרביעית לפיה המשתתפים הבלתי תלויים בהעברה הראשונה, התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח – מדדי זמינות ודחייה, יתרמו להסבר מדדי ההסתגלות (המשתתפים התלויים) – בדידות קבוצתית ודיאדית, בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות ותוקפנות כללית, בוצעו חמישה מבחני רגרסיה מסוג Stepwise, פעמיים: פעם על ההעברה הראשונה טרם ההשתתפות בקבוצת צמי"ד ופעם על ההעברה השנייה לאחר ההשתתפות בקבוצת צמי"ד.

מאחר שמשנתנה התוקפנות הכללית מכיל בתוכו את סוגי התוקפנות האחרים, תגובתית ומעורבת, בעלי מתאם גבוה (ר' השערה 6) נערך הניבוי על מדד התוקפנות הכללית שהוא סכום תתי המדדים. טבלה 19 מציגה את מקדמי המתאם [B] וסטיות התקן, מקדמי המתאם המתוקננים ( $\beta$ ) ציון ה-T ואחוז השונות המוסברת ( $R^2$ ) של ארבעת המודלים של הרגרסיה לניבוי מידת ההסתגלות בהעברה הראשונה, ואילו טבלה 20 מציגה את אותם נתונים לגבי ההעברה השנייה.

## העברה ראשונה

טבלה 19. מקדמי המתאם וסטיות התקן, מקדמי המתאם המתוקננים ואחוז השונות המוסברת של חמשת

המודלים של הרגרסיה לניבוי מדדי ההסתגלות, בהעברה הראשונה

$R^2$	T	$\beta$	B	משתנה מנובא
<u>מודל 1 - מדד בדידות קבוצתית</u>				
	0.55	.09	.06	דפוס התקשרות עם האם
	0.66	.17	.04	התקשרות למדריך - זמינות
	2.38*	.59	.30	התקשרות למדריך - דחייה
.12				
<u>מודל 2 - מדד בדידות דיאדית</u>				
	0.92	.15	.08	דפוס התקשרות עם האם
	1.02	.27	.05	התקשרות למדריך - זמינות
	2.59*	.66	.28	התקשרות למדריך - דחייה
.09				
<u>מודל 3 - בעיות התנהגות מופנמות</u>				
	0.01	.00	.00	דפוס התקשרות עם האם
	-1.85	-.46	-.07	התקשרות למדריך - זמינות
	0.01	.00	.00	התקשרות למדריך - דחייה
.19				
<u>מודל 4 - בעיות התנהגות מוחצנות</u>				
	-2.38*	-.35	-.26	דפוס התקשרות עם האם
	-0.87	-.21	-.06	התקשרות למדריך - זמינות
	0.01	-.00	.00	התקשרות למדריך - דחייה
.26				
<u>מודל 5 - מדד התוקפנות</u>				
	-2.16*	-.34	-.22	דפוס התקשרות עם האם
	-0.68	-.18	-.04	התקשרות למדריך - זמינות
	-0.60	-.15	-.08	התקשרות למדריך - דחייה
.11				

\*  $p < .05$

מדד בדידות קבוצתית. ממצאי ניתוח זה הראו כי המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבדידות קבוצתית ( $F(3,97) = 5.40, p < .05$ ) והסביר 12% מהשונות. ממצאי הניתוח העלו כי המשנה שתרום להסבר השונות באופן מובהק היה התקשרות למדריך – דחייה (ר' לוח 15).

מדד בדידות דיאדית. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבדידות דיאדית ( $F(3,97) = 4.11, p < .05$ ) והסביר 9% מהשונות. ממצאי הניתוח העלו כי המשנה שתרום להסבר השונות באופן מובהק היה התקשרות למדריך – דחייה.

בעיות התנהגות מופנמות. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבעיות התנהגות מופנמות ( $F(3,97) = 8.65, p < .001$ ) והסביר 19% מהשונות. אף משתנה לא תרום להסבר השונות באופן מובהק.

בעיות התנהגות מוחצנות. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבעיות התנהגות מוחצנות ( $F(3,97) = 12.28, p < .001$ ) והסביר 26% מהשונות. ממצאי הניתוח העלו כי המשנה שתרום להסבר השונות באופן מובהק היה דפוס ההתקשרות עם האם.

מדד התוקפנות. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות במשתנה תוקפנות ( $F(3,97) = 5.06, p < .05$ ) והסביר 11% מהשונות. ממצאי הניתוח העלו כי המשנה שתרום להסבר השונות באופן מובהק היה דפוס ההתקשרות עם האם.



## העברה שנייה

טבלה 20. מקדמי המתאם וסטיות התקן, מקדמי המתאם המתוקננים ואחוז השונות המוסברת של חמשת המודלים של הרגרסיה לניבוי מדדי ההסתגלות, בהעברה השנייה

משתנה מנובא	B	$\beta$	T	$R^2$
<u>מודל 1 - מדד בדידות קבוצתית</u>				
דפוס התקשרות עם האם	.04	.07	0.45	.08
התקשרות למדריך - זמינות	-.03	-.16	-0.59	
התקשרות למדריך - דחייה	.11	.23	0.90	
<u>מודל 2 - מדד בדידות דיאדית</u>				
דפוס התקשרות עם האם	.06	.13	0.77	.01
התקשרות למדריך - זמינות	.04	.21	0.79	
התקשרות למדריך - דחייה	.16	.43	1.63	
<u>מודל 3 - בעיות התנהגות מופנמות</u>				
דפוס התקשרות עם האם	-.00	-.00	-0.03	.12
התקשרות למדריך - זמינות	-.08	-.60	-2.33*	
התקשרות למדריך - דחייה	-.07	-.24	-0.97	
<u>מודל 4 - בעיות התנהגות מוחצנות</u>				
דפוס התקשרות עם האם	-.26	-.38	-2.60*	.23
התקשרות למדריך - זמינות	-.07	-.30	-1.24	
התקשרות למדריך - דחייה	-.09	-.16	-0.68	
<u>מודל 5 - מדד התוקפנות</u>				
דפוס התקשרות עם האם	-.17	-.30	-1.91	.09
התקשרות למדריך - זמינות	-.04	-.19	-0.73	
התקשרות למדריך - דחייה	.07	-.16	-0.61	

\*  $p < .05$

מדד בדידות קבוצתית. ממצאי ניתוח זה הראו כי המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבדידות קבוצתית ( $F(3,97) = 3.75, p < .05$ ) והסביר 8% מהשונות, בדומה להעברה הראשונה. אף משתנה לא תרם להסבר השונות באופן מובהק (ר' לוח 16), בניגוד להעברה הראשונה אז התקשרות למדריך – דחייה נמצא מובהק.

מדד בדידות דיאדית. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבדידות דיאדית ( $F(3,97) = 3.33, p = .05$ ) והסביר 1% מהשונות, עם זאת הוא קטן בעוצמתו ביחס להעברה הראשונה אז היה בינוני בעוצמתו. אף משתנה לא תרם להסבר השונות באופן מובהק, בניגוד להעברה הראשונה אז התקשרות למדריך – דחייה נמצא מובהק.

בעיות התנהגות מופנמות. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבעיות התנהגות מופנמות ( $F(3,97) = 5.72, p < .05$ ) והסביר 12% מהשונות, בדומה להעברה הראשונה. ממצאי הניתוח העלו כי המשנה שתורם להסבר השונות באופן מובהק היה התקשרות למדריך – זמינות, בניגוד להעברה הראשונה בה אף מנבא לא נמצא מובהק.

בעיות התנהגות מוחצנות. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות בבעיות התנהגות מוחצנות ( $F(3,97) = 11.02, p < .001$ ) והסביר 23% מהשונות, בדומה להעברה הראשונה. ממצאי הניתוח העלו כי המשנה שתורם להסבר השונות באופן מובהק היה דפוס ההתקשרות עם האם, בדומה להעברה הראשונה.

מדד התוקפנות. המודל שהוכנס תרם באופן מובהק להסבר השונות במשתנה תוקפנות ( $F(3,97) = 4.23, p < .05$ ) והסביר 9% מהשונות, בדומה להעברה הראשונה. אף משתנה לא תרם להסבר השונות באופן מובהק, בניגוד להעברה הראשונה אז התקשרות עם האם נמצא מובהק.

מתוך הנתונים עולה כי ההשערה הרביעית, לפיה דפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח יתרמו להסבר הבדלים בהסתגלותם של הילדים לפני ואחרי ההשתתפות בקבוצה, אוששה באופן חלקי.

**5. קשרים בין דפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח לפני/אחרי השתתפות**

**בקבוצת צמי"ד**

תבנית הקשרים אשר מתבטאת במטריצת מתאמי הפירסון (ר' טבלה 21) מלמדת על קשר חזק עד בינוני בין דפוס התקשרות האם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח. כך, רמה גבוהה של התקשרות בטוחה עם האם נקשרת במובהק לרמה גבוהה של תפיסת המדריך כזמין, הן בהעברה הראשונה ( $r = .79, p < .001$ ) והן בהעברה השנייה ( $r = .67, p < .001$ ). בנוסף, התקשרות אם ילד בטוחה נקשרת לרמה נמוכה של תפיסת המדריך כדוחה, הן בהעברה הראשונה ( $r = -.77, p < .001$ ) והן בהעברה השנייה ( $r = -.54, p < .001$ ). כמו כן נמצא קשר מובהק, גבוה ושלילי בין מדדי ההתקשרות למדריך, זמינות ודחייה, בזמן ההעברה הראשונה ( $r = -.92, p < .001$ ); כך שמי שתופס את המדריך כיותר זמין תופס אותו כפחות דוחה, ולהפך. בזמן ההעברה השנייה הקשר בין מדדי תפיסת המדריך אף הוא מובהק, בינוני בעוצמתו ושלילי ( $r = -.47, p < .001$ ). בנוסף נמצא כי הקשר בין זמינות בהעברה הראשונה ודחייה בהעברה השנייה מובהק, בינוני ושלילי ( $r = -.56, p < .001$ ) ובין דחייה בהעברה הראשונה וזמינות בהעברה השנייה מובהק, גבוה ושלילי ( $r = -.71, p < .001$ ).

**טבלה 21. מטריצת מתאמי פירסון לקשרים בין דפוס התקשרות האם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח**

5	4	3	2	1	
				-	1. העברה ראשונה: התקשרות אם ילד
			.79**		2. העברה ראשונה: התקשרות למדריך - זמינות
			-.92**	-.77**	3. העברה ראשונה: התקשרות למדריך - דחייה
		-.71**	.74**	.67**	4. העברה שנייה: התקשרות למדריך - זמינות
	-.47**	.58**	-.56**	-.54**	5. העברה שנייה: התקשרות למדריך - דחייה

\*\*  $p < .001$

מתוך הנתונים עולה כי ההשערה החמישית אוששה, שכן נמצאו קשרים חזקים ובינוניים בין דפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח.

**6. קשרים בין תחושת הבדידות, רמת התוקפנות ורמת ההתנהגות המוחצנת והמופנמת של הילד**

**העברה ראשונה.** למטריצת מתאמי הפירסון המלאה ר' טבלה 22 להלן.

**בדידות קבוצתית.** נמצא קשר גבוה וחיובי בין בדידות קבוצתית ובעיות התנהגות מופנמות ( $r = .53, p < .001$ ); כך שילדים שדיווחו על בדידות קבוצתית גבוהה הוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מופנמות. כמו כן, נמצא קשר נמוך מאוד בין בדידות קבוצתית לבין בעיות התנהגות מוחצנות ( $r = .16$ ), תוקפנות תגובתית ( $r = .10$ ), תוקפנות מעורבת ( $r = .17$ ) ותוקפנות כללית ( $r = .16$ ); כך שאין קשר מובהק בין בדידות קבוצתית ומשתנים אלו.

**בדידות דיאדית.** נמצא קשר בינוני בין בדידות דיאדית ובעיות התנהגות מופנמות ( $r = .37, p < .001$ ), כך שככל שהבדידות הדיאדית גבוהה יותר בעיות ההתנהגות המופנמות גבוהות יותר אף הן. כמו כן, לא נמצא קשר מובהק בין בדידות דיאדית ובעיות התנהגות מוחצנות. קשרים מובהקים אך נמוכים נמצאו בין בדידות דיאדית לבין מדדי התוקפנות: תוקפנות תגובתית ( $r = .22, p < .05$ ), תוקפנות מעורבת ( $r = .20, p < .05$ ) ותוקפנות כללית ( $r = .22, p < .05$ ).

**בעיות התנהגות מופנמות.** לא נמצא קשר מובהק בין בעיות התנהגות מופנמות ובין סוגי התוקפנות השונים.

**בעיות התנהגות מוחצנות.** נמצא קשר מובהק וגבוה בין בעיות התנהגות מוחצנות לבין תוקפנות תגובתית ( $r = .72, p < .001$ ), תוקפנות מעורבת ( $r = .72, p < .001$ ) ותוקפנות כללית ( $r = .77, p < .001$ ); כך שרמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות נקשרה לכל מדדי התוקפנות.

**22. מטריצת מתאמי פירסון לקשרים בין תחושת הבדידות, רמת התוקפנות ורמת ההתנהגות המופנמת והמוחצנת של הילד בהעברה הראשונה**

	7	6	5	4	3	2	1	
1. בדידות קבוצתית								-
2. בדידות דיאדית							.82**	
3. בעיות התנהגות מופנמות						.37**	.53**	
4. בעיות התנהגות מוחצנות				.04	.16	.16		
5. תוקפנות תגובתית			.72**	.03	.22*	.10		
6. תוקפנות מעורבת		.76**	.72**	.01	.20*	.17		
7. תוקפנות כללית	-	.98**	.85**	.77**	-.01	.22*	.16	

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

**העברה שנייה.** למטריצת מתאמי הפירסון המלאה ר' טבלה 23 להלן.

**בדידות קבוצתית.** גם בהעברה השנייה נמצא קשר גבוה וחיובי בין בדידות קבוצתית ובעיות התנהגות מופנמות ( $r = .51, p < .001$ ); כך שילדים שדיווחו על בדידות קבוצתית גבוהה הוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מופנמות. כמו כן, גם כאן נמצא קשר נמוך מאוד בין בדידות קבוצתית לבין בעיות התנהגות מוחצנות ( $r = .17$ ); כך שאין קשר מובהק בין בדידות קבוצתית ומשתנה זה, וקשר נמוך בין בדידות קבוצתית לבין תוקפנות תגובתית ( $r = .26, p < .05$ ), תוקפנות מעורבת ( $r = .23, p < .05$ ) ותוקפנות כללית ( $r = .24, p < .05$ ).

**בדידות דיאדית.** גם כאן בדומה להעברה הראשונה, נמצא קשר בינוני בין בדידות דיאדית ובעיות התנהגות מופנמות ( $r = .34, p < .001$ ), כך שככל שהבדידות הדיאדית גבוהה יותר בעיות ההתנהגות המופנמות גבוהות יותר אף הן. גם כאן לא נמצא קשר מובהק בין בדידות דיאדית לבין בעיות התנהגות מוחצנות. קשרים מובהקים אך נמוכים נמצאו גם כאן, בין בדידות דיאדית ותוקפנות מעורבת ( $r = .22, p < .05$ ) ותוקפנות כללית ( $r = .25, p < .05$ ). קשר בינוני נמצא בין בדידות דיאדית לתוקפנות תגובתית ( $r = .31, p < .001$ ).

**בעיות התנהגות מופנמות.** גם כאן בדומה להעברה הראשונה, לא נמצא קשר מובהק בין בעיות התנהגות מופנמות ובין סוגי התוקפנות השונים.

**בעיות התנהגות מוחצנות.** גם כאן, נמצא קשר גבוה בין בעיות התנהגות מוחצנות לבין תוקפנות תגובתית ( $r = .68, p < .001$ ), תוקפנות מעורבת ( $r = .70, p < .001$ ) ותוקפנות כללית ( $r = .75, p < .001$ ); כך שרמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות נקשרה לכל מדדי התוקפנות.

**טבלה 23. מטריצת מתאמי פירסון לקשרים בין תחושת הבדידות, רמת התוקפנות ורמת ההתנהגות**

**המופנמת והמוחצנת של הילד בהעברה השנייה**

	7	6	5	4	3	2	1	
1. בדידות קבוצתית								-
2. בדידות דיאדית								.84**
3. בעיות התנהגות מופנמות						.34**	.51**	
4. בעיות התנהגות מוחצנות					.11	.12	.17	
5. תוקפנות תגובתית				.68**	.17	.31**	.26*	
6. תוקפנות מעורבת			.75**	.70**	.07	.22*	.23*	
7. תוקפנות כללית	-	.97**	.86**	.75**	.09	.25*	.24*	

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

מתוך הנתונים עולה כי ההשערה השישית אוששה באופן חלקי, שכן קיימים קשרים מובהקים

בעוצמה משתנה בין תחושת הבדידות, רמת התוקפנות ורמת ההתנהגות המוחצנת והמופנמת של הילד.

## דיון

מטרתו של מחקר אורך זה הייתה לבחון את תרומתם של משתנים ברמת הפרט (דפוס ההתקשרות לאם, תפיסת המדריך כבסיס בטוח) והקהילה (השתתפות בקבוצת צמי"ד) להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית-רגשית (תחושת בדידותם, מידת הבעיות המוחצנות והמופנמות ומדדי התוקפנות) של ילדים עם צרכים מיוחדים המשתתפים בקבוצת צמי"ד.

ממצאי מחקר זה הראו כי בתום ההשתתפות בקבוצת צמי"ד, ניכר שיפור במאפייני ההסתגלות החברתית-רגשית של הילדים. כמו כן, נמצא כי להתקשרות לאם ולמדריך תרומה מובהקת להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים. לבסוף, נמצא קשר בין ההתקשרות לאם וההתקשרות למדריך, ובין משתני ההסתגלות השונים אצל הילדים. דיון בתוצאות אלו תוך הרחבתם מובא להלן.

### ניתוחים מקדמיים

ממצאי המחקר מעלים שכיחות גבוהה של דפוסי התקשרות לא בטוחים בקרב הנבדקים ושכיחות נמוכה יחסית של דפוסים בטוחים. ממצא זה תואם למחקרים קודמים שמצאו כי, בניגוד לשכיחות של שני שליש דפוסים בטוחים בקרב ילדים עם התפתחות תקינה, ילדים עם צרכים מיוחדים מבטאים שכיחות נמוכה של דפוסי התקשרות בטוחים בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה. ממצאים אלו דווחו בעבר עבור ילדים עם ליקויי למידה (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; ; זילי, 2008; ; חגיבי, 2011), ילדים עם פיגור שכלי (Berry, Atkinson, Chisholm, Scott, Goldberg, Vaughn, Blackwell et al., 1999; Gunn, & Andrews, 1986; Blacher & Meyers, 1983; Ganiban, Barnett, & Cicchetti, 2000; Hoppes Chotai, Jonasson, Hagglof, ) (Smith & McCarthy, 1996; & Harris, 1990), וילדים עם בעיות התנהגות (Adolfsson, 2005; Rosenstein & Horowitz, 1996; Williams & Kelly, 2005). יש להוסיף ולבחון נושא זה במחקרים נוספים, אשר יבחנו את אוכלוסיית הנבדקים עם הצרכים המיוחדים בהשוואה לאוכלוסייה תקינה.

### הבדלים בין הילדים

#### **הבדלים בין הילדים עם התקשרות בטוחה/לא בטוחה לאם במדדי ההסתגלות**

ההשערה הראשונה שנבחנה בעבודה זו עסקה בהבדלים במדדי ההסתגלות: בדידות, התנהגויות מוחצנות ומופנמות ותוקפנות ביחס להתקשרות לאם. השערת המחקר הייתה כי ילדים בטוחים בהתקשרותם לאם יבטאו תחושת בדידות נמוכה, רמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס התקשרותם. ההשערה אוששה באופן חלקי.

תחושת בדידות. בניגוד להשערת המחקר טרם ההשתתפות בקבוצת צמי"ד לא נמצא הבדל מובהק בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה במדד זה. עם זאת, בהתאם להשערת המחקר, לאחר ההשתתפות בקבוצת צמי"ד נמצא כי ילדים עם התקשרות בטוחה הם פחות בודדים בהשוואה לילדים עם התקשרות לא בטוחה. הממצאים לפני ההשתתפות בקבוצה סותרים ממצאים קודמים המדגישים קיומו של קשר בין דפוס ההתקשרות לבין תחושת בדידות (Margalit, 1994; Margalit & Al-Yagon, 2002). ממצאים אלו מצריכים בחינה נוספת אשר תכלול התייחסות למידת הנכונות לחשוף רגשות פנימיים טרם ההשתתפות בקבוצה.

בעיות התנהגות מופנמות/מוחצנות. בהתאם להשערת המחקר נמצא הבדל מובהק בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה במדד בעיות ההתנהגות המופנמות/מוחצנות בשתי ההעברות. כך, ילדים עם התקשרות בטוחה הוערכו על ידי אמותיהם כמבטאים פחות בעיות מופנמות ומוחצנות בהשוואה לילדים עם התקשרות לא בטוחה. ממצאים אלה מהווים אישוש נוסף לתיאוריית ההתקשרות המבחינה בין ילדים עם דפוס התקשרות בטוח/לא בטוח ובהשלכות השונות של דפוסים אלו על איכות הסתגלותם. בהלימה למחקרים קודמים נראה כי ילדים עם סגנון התקשרות בטוח מציגים רמות נמוכות יותר של התנהגויות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים עם דפוס התקשרות לא בטוח (Chotai, Jonasson, Hagglof, & Adolfsson, 2005; Simons, Paternite & Shore, 2001).

תוקפנות. בהתאם להשערת המחקר נמצאו הבדלים מובהקים בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה במדד התוקפנות בשתי ההעברות. כך, בהעברה הראשונה ילדים בטוחים בהתקשרותם לאם הוערכו כמבטאים פחות תוקפנות מעורבת ותוקפנות כללית מילדים אשר אינם בטוחים בהתקשרותם לאם. בהעברה השנייה, ילדים בטוחים בהתקשרותם לאם הוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה נמוכה של תוקפנות מעורבת בהשוואה לילדים אשר אינם בטוחים בהתקשרותם לאם. ממצא זה תואם לדיווחי מחקרים קודמים שמצאו כי ילדים שדפוס התקשרותם הוגדר כ'לא בטוח', ביטאו רמה גבוהה של התנהגויות תוקפניות ואגרסיביות (Lyons, Greenberg, Spwltz & Al-Yagon, 1993; Lyons, 2008; Ruth, 1996). כאמור, הספרות המחקרית מרבה לעסוק בבחינת השפעת דפוס ההתקשרות על הסתגלות של ילדים ומתבגרים. מחקרים אלו מדווחים כי ילדים עם סגנון התקשרות בטוח שחוו תמיכה, רגישות וזמינות בקשריהם עם דמות ההתקשרות, יפתחו תחושת ערך עצמי גבוהה, התנהגות מסתגלת יותר, יכולת וויסות עצמי טובה יותר ויכולת חברתית גבוהה יותר בהשוואה לילדים עם דפוס התקשרות לא בטוח. צורכי ההתקשרות של ילדים אלו אשר לא קיבלו מענה הולם, עשויים להגביר את תחושות הכעס והתסכול, אשר לעיתים תכופות אינם מופנים כלפי דמות ההתקשרות אלא כלפי דמויות אחרות בסביבתם. בהתאם לכך,

נראה כי ילדים אלו נוטים לפתח בשכיחות גבוהה התנהגות תוקפנית ועוינות ביחסי הגומלין שלהם ( Al-Yagon, 2008; Greenberg, Spwltz & DeKlyen, 1993).

### **הבדלים בין הילדים עם התקשרות בטוחה/לא בטוחה למדריך במדדי ההסתגלות**

ההשערה השנייה עסקה בהבדלים במדדי ההסתגלות: בדידות, התנהגויות מוחצנות ומופנמות ותוקפנות, בהתאם לתפיסת המדריך כבסיס בטוח. השערת המחקר הייתה כי ילדים אשר יתפסו את המדריך כבסיס בטוח יבטאו תחושת בדידות נמוכה, רמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות ורמה נמוכה של תוקפנות, בהשוואה לילדים שיתפסו את המדריך כבסיס לא בטוח. ההשערה אוששה באופן חלקי.

תחושת הבדידות, בתחילת ההשתתפות בקבוצת צמי"ד לא נמצא הבדל בתחושת הבדידות של הילד ביחס להתקשרות עם המדריך. עם זאת, לאחר ההשתתפות בקבוצת צמי"ד ובהתאם להשערת המחקר, נמצא כי ילדים שתפסו את המדריך כנמוך במדד הדחייה דיווחו על פחות בדידות קבוצתית ובדידות דיאדית בהשוואה לילדים גבוהים במדד זה. לא קיימים מחקרים הבודקים את דפוסי ההתקשרות עם המדריך הבלתי פורמאלי, אך אם ניתן להשוות למחקרים קודמים שבדקו את 'תפיסת המורה כבסיס בטוח', ממצאים אלו נמצאים בהלימה עם מחקרים קודמים אשר מראים כי צעירים עם לקויות מדווחים על רמה נמוכה של תפיסת המורה כבסיס בטוח וכי קיים קשר בין תפיסת המורה כבסיס בטוח לתחושת הבדידות של הילד ( Al-Yagon & Mikulincer, 2004b ; חגיבי, 2011). נראה כי בניית מערכת יחסי האמון בין החניך למדריכו, תורמת במהלך השנה להפחתת תחושת בדידותו של החניך.

בעיות ההתנהגות של החניכים, הן טרם ההשתתפות בקבוצת צמי"ד והן לאחר ההשתתפות בה, בהתאם להשערת המחקר נמצא כי ילדים התופסים את המדריך כנמוך במדד הדחייה, הוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות בהשוואה לילדים התופסים את המדריך כגבוה במדד זה.

עם זאת, באשר למדד הזמינות, רק טרם ההשתתפות בקבוצת צמי"ד, אך לא לאחריה, נמצא קשר בין משתנים אלו. ממצא זה נמצא תואם למחקרים שונים אשר עסקו בסוגיית הקשר בין דפוס ההתקשרות בין המורה לילד והופעות קשיי התנהגות והסתגלות. מחקרים אלו הדגישו כי מדד הזמינות הסביר במידה פחותה את מדדי הסתגלות הילד בהשוואה למדד הזמינות (Al-Yagon & Mikulincer, 2004).

אשר למדד התוקפנות, בניגוד להשערת המחקר, הן טרם ההשתתפות בקבוצת צמי"ד והן לאחר ההשתתפות בה, לא נמצא הבדל מובהק בין ילדים עם התקשרות בטוחה/התקשרות לא בטוחה למדריך הקבוצה, מדדי הזמינות והדחייה כאחד ומדד התוקפנות. ממצא זה אינו תואם להשערת המחקר אשר הניחה, בהתאם לממצאים קודמים, כי ימצא קשר מובהק בין דפוס התקשרות בטוח/ לא בטוח להורים ולמורה לבין תחושת תוקפנות ( 2008, זוילי; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Bowlby, 1980). חשוב להדגיש כי



המידע אודות מדד התוקפנות נאסף על ידי מחנכות הילדים ועוסק ברמת התוקפנות של הילדים בבית הספר. ייתכן ויש לבחון את הקשר שבין תפיסת המדריך כבסיס בטוח לבין מידת התוקפנות של החניך, כפי שהיא מתבטאת בקבוצות צמי"ד ואת השינוי שעשוי לחול במידה זו, לאורך השנה. יתר על כן, יש לשער כי בהסבר התנהגות תוקפנית במסגרת בית הספר, עשויים לתרום גורמים שונים נוספים כגון: הקשר למורה עצמה וכן מאפייני המסגרת ותחושת השייכות אליה.

### **הבדלים במדדי ההסתגלות בתחילת/סוף שנה**

ההשערה השלישית שנבחנה בעבודה זו עסקה בהבדלים במדדי ההסתגלות: בדידות, התנהגויות מוחצנות ומופנמות ותוקפנות לאורך שנת הפעילות. השערת המחקר הייתה כי בתום שנת הפעילות, רמת הבדידות, ההתנהגויות המוחצנות והמופנמות והתוקפנות של הילדים תפחת בהשוואה לתחילת השנה. השערה זו אוששה במלואה.

תחושת הבדידות. ממצאי המחקר הראו הפחתה בתחושת הבדידות לאחר ההשתתפות בקבוצה. כלומר, לאחר שנה תחושת הבדידות בקרב החניכים ירדה. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים קודמים שעסקו בתרומת החינוך הבלתי פורמאלי לפרט, בתחושת השייכות החברתית ושמצאו כי השתייכות למסגרת מסוג זה, תורמת להעלאת תחושת השייכות של הפרט ולהפחתת תחושת הבדידות (רייטר, 2004). עם זאת, מאחר וקבוצות אלו הן ייחודיות באופיין ופועלות בשכיחות נמוכה, לממצא זה תרומה משמעותית בבחינת תרומת יעילות קבוצות צמי"ד.

תוקפנות ובעיות ההתנהגות. ממצאי המחקר הראו הפחתה בבעיות ההתנהגות המופנמות/מוחצנות לאחר ההשתתפות בקבוצה. לגבי תוקפנות החניכים, טרם השתתפות החניכים בקבוצת צמי"ד דווח על יותר בעיות תוקפנות תגובתית, מעורבת וכללית מאשר לאחר ההשתתפות בקבוצה. ממצאים אלו נמצאים בהלימה לספרות המחקרית המדגישה כי לשייכות למסגרות החינוך הבלתי פורמאלי עשויות להיות מספר תרומות מעצם ההשתתפות במסגרת הלא פורמאלית, ביניהן: הפחתת לחצים, גיבוש זהות וגיבוש מעמד חברתי (Kilgore, 1999), מימוש עצמי, ביטוי עצמי, התחדשות של ה"עצמי", שיפור הדימוי העצמי, תחושת סיפוק, יחסי גומלין ושייכות חברתית (Stebbins, 2007). עם זאת, היבט בעיות ההתנהגות נחקר מעט ולפיכך, ממצאים אלו עשויים להוות תרומה משמעותית.

## תרומת המשתנים הבלתי תלויים

השערת המחקר הרביעית בחנה את תרומת המשתנים הבלתי תלויים, התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח – מדדי הזמינות והדחייה, להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים: בדידות קבוצתית ודיאדית, התנהגויות מוחצנות ומופנמות ותוקפנות כללית לאורך שנת הפעילות. ממצאי ניתוח זה מעידים כי השערה זו אוששה באופן חלקי. כך, להתקשרות לאם ולמדריך תרומה מובהקת להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים, לפי ההשתתפות בקבוצת צמי"ד וגם, אם כי במידה פחותה, לאחריה. עם זאת, חשוב להדגיש כי השונות המוסברת אשר התקבלה בניתוחים אלו הינה נמוכה. להלן דיון מפורט בממצאים אלו:

### **תרומת המשתנים הבלתי תלויים למדד ההסתגלות- בדידות**

ההשערה בחנה את תרומתם היחסית של גורמי הסיכון וההגנה ברמת הפרט (דפוס ההתקשרות) וגורמי הסיכון וההגנה ברמת הקהילה (השתייכות לקבוצת צמי"ד ותפיסת המדריך כבסיס בטוח), להסבר השונות בתחושת הבדידות. המחקר בחן בדידות קבוצתית ובדידות דיאדית. ממצאי המחקר מראים כי למשתנים ברמת הפרט: התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח, תרומה מובהקת להסבר תחושת הבדידות הקבוצתית לפני ההשתתפות בקבוצת צמי"ד ובמידה פחותה יותר גם אחרי. בהעברה הראשונה, דפוס ההתקשרות למדריך- מדד הדחייה תרם באופן מובהק לשונות בתחושת הבדידות הקבוצתית. עם זאת, דפוס ההתקשרות לאם ולמדריך- מדד הזמינות לא תרמו באופן מובהק לשונות.

בהעברה השנייה אף אחד מהמשתנים לא תרם באופן מובהק להסבר בתחושת הבדידות הקבוצתית. בנוסף, המשתנים מסבירים במידה בינונית בדידות דיאדית לפני ההשתתפות בקבוצה אך לא מנבאים באופן מובהק לאחריה. ממצאים אלו, בדבר התרומה המעטה של הקשר למדריך, מצריכים מחקר נוסף העוסק בקשר ייחודי זה. מחקרי המשך העוסקים בתחום זה יכולים לתרום משמעותית מבחינת הכשרת המדריכים בקבוצות צמי"ד, שכן על ידי למידת אפיונם וצרכיהם של החניכים, יוכלו המדריכים להתמודד עמם באופן מיטבי. ממצא זה תואם בחלקו ממצאי המחקרים מדגישים כי דפוסי התקשרות לא בטוחים לאם ותפיסת המורה כבסיס בטוח נמצאו כמנבאים רמה גבוהה של תחושת בדידות (Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; Al-Yagon, 2008; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b).

### **תרומת המשתנים הבלתי תלויים למדד ההסתגלות- בעיות התנהגות מוחצנות/ מופנמות**

השערת המחקר בחנה את תרומת המשתנים הבלתי תלויים למדד הסתגלות- בעיות מופנמות ומוחצנות. ההשערה בחנה את תרומתם היחסית של גורמי הסיכון וההגנה ברמת הפרט (דפוס ההתקשרות לאם) וגורמי הסיכון וההגנה ברמת הקהילה (השתתפות בקבוצת צמי"ד ותפיסת המדריך כבסיס בטוח), להסבר השונות בהתנהגויות מופנמות ומוחצנות של החניכים.

ממצאי ניתוח זה מראים כי התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח לא תרמו באופן מובהק למדד ההסתגלות בעיות ההתנהגות המופנמות בהעברה הראשונה, ואילו בהעברה השנייה מדד הזמינות תרם באופן מובהק להסבר מדד הסתגלות זה. כאשר דפוס ההתקשרות לאם ומדד הדחייה לא תרמו לכך באופן מובהק. בהסבר בעיות התנהגות מוחצנות, נמצא כי לגורמי הסיכון וההגנה ברמת הפרט תרומה חלקית למדד הסתגלות זה טרם השתתפות בקבוצת צמי"ד ולאחריה. דפוסי ההתקשרות למדריך מדדי הזמינות והדחייה לא תרמו באופן מובהק למדד הסתגלות זה. ממצאים אלו תומכים רק באופן חלקי בממצאים קודמים המדגישים את תרומת דפוסי ההתקשרות לאם ולמורה להסבר בעיות התנהגות וקשיי הסתגלות (Greenberg, Speltz & DeKlyen, 1993) ומצריכים בחינה נוספת של גורמים נוספים העשויים לתרום לשונות במדד זה כגון: יכולת הוויסות הרגשי ורמת ההיפראקטיביות של חניכים אלו.

### **תרומת המשתנים הבלתי תלויים למדד ההסתגלות-תוקפנות**

ממצאי ניתוח זה מעידים כי גורמי הסיכון והגנה ברמת הפרט והקהילה, התקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח מסבירים את רמת התוקפנות טרם ההשתתפות בקבוצת צמי"ד. בהעברה הראשונה, נמצא כי לדפוס ההתקשרות לאם תרומה מובהקת למדד הסתגלות זה, בעוד שלמדדי הזמינות והדחייה אין תרומה מובהקת להסבר התוקפנות. בניגוד לכך, בהעברה השנייה נמצא כי כל הגורמים (דפוס ההתקשרות לאם ומדדי הזמינות והדחייה), לא תרמו באופן מובהק למדד התוקפנות. לפיכך, ממצא זה, תואם בחלקו לממצאי מחקרים קודמים בהם נמצא כי רמת ההתנהגות התוקפנית, בקרב נבדקים עם דפוס התקשרות בטוח לאם הייתה נמוכה בהשוואה לנבדקים עם דפוס התקשרות לא בטוח לאם. כאמור, לאיכות הטיפול האימהי ומידת זמינותה של האם ישנה תרומה רבה בסיווג דפוסי התקשרותו של הילד. הקשר שבין דפוסי ההתקשרות לתוקפנות הוצג על-ידי מחקרים קודמים אשר הדגישו את תפקיד "מודל העבודה הפנימי" של הפרט ביצירת דפוסי הקשר עם האחרים בסביבתו (Al-Yagon, 2008; 2004a; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b) (Bowlby, 1980; Mikulincer et al., 1993). עם זאת, הממצאים לאחר ההשתתפות מחייבים בחינה נוספת ובחינה של משתנים מתווכים נוספים, כגון הקשר עם מחנכת הכתה ותחושת השייכות לבית-הספר (המסגרת שבה הוערך מדד זה).

## **קשרים בין המשתנים.**

### **קשרים בין המשתנים הבלתי תלויים**

ההשערה החמישית עסקה בקשר שבין המשתנים הבלתי תלויים: דפוס ההתקשרות לאם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח לפני/אחרי השתתפות בקבוצת צמי"ד. השערה זו אוששה במלואה, שכן נמצאו קשרים חזקים ובינוניים בין דפוס התקשרות האם ותפיסת המדריך כבסיס בטוח. נמצא כי התקשרות בטוחה אל האם נקשרה לתפיסת המדריך כיותר זמין ופחות דוחה, הן בתחילת השנה והן בתומה. ממצא זה דומה למחקרים קודמים אשר מציגים את הקשר שבין דפוסי ההתקשרות ותפיסת המורה כבסיס בטוח (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b). ומדגישה את תרומת דפוסי ההתקשרות עם ההורים ביצירת מערכות קשרים עם דמויות נוספות מחוץ למשפחה.

### **קשרים בין המשתנים התלויים**

ההשערה השישית עסקה בקשר שבין המשתנים התלויים: תחושת הבדידות, רמת התוקפנות ורמת ההתנהגות המוחצנת והמופנמת של הילד, לפני ואחרי ההשתתפות בקבוצת צמי"ד. השערה זו אוששה ברובה, שכן נמצאו קשרים כמעט בין כל המשתנים התלויים. נמצא כי ילדים שדיווחו על בדידות דיאדית או בדידות קבוצתית גבוהה הוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מופנמות בשתי ההעברות. כמו כן, בשתי ההעברות נמצאו קשרים חיוביים נמוכים עד בינוניים בין בדידות דיאדית לתוקפנות תגובתית, מעורבת וכללית, וכן קשר חיובי נמוך בין בדידות קבוצתית וסוגי התוקפנות השונים בהעברה השנייה. כמו כן, נמצא כי ילדים שהוערכו על ידי הוריהם כמבטאים רמה גבוהה של בעיות התנהגות מוחצנות נמצאו גם כיותר תוקפניים (תוקפנות תגובתית, תוקפנות מעורבת ותוקפנות כללית) בשתי ההעברות. מחקרים קודמים שבחנו את הקשר בין התנהגות תוקפנית ותחושת הבדידות שחווים ילדים, העלו ממצאים בלתי עקביים (Al-Yagon, 2008). ולפיכך, ממצאי מחקר זה מוסיפים ידע מחקרי ותומכים בהימצאותו של קשר מובהק בין תוקפנות לתחושת הבדידות (Bohnert, Crnif & Lim, 2003).

## **סיכום הממצאים**

לסיכום, מחקר אורך זה התמקד בתרומתם של משתנים ברמת הפרט והקהילה להסבר הבדלים בהסתגלותם החברתית-רגשית של ילדים עם צרכים מיוחדים המשתתפים בקבוצת צמי"ד, תכנית ייחודית אשר מכוונת לשילוב ילדים ומתבגרים עם צרכים מיוחדים ב"תנועת הצופים" באמצעות פעילות צופית

מותאמת. ממצאי מחקר זה הראו כי לאחר שנה שבה משתתפים הילדים עם הצרכים המיוחדים בקבוצת צמי"ד, ניכר שיפור בכל מאפייני ההסתגלות החברתית-רגשית של הילדים, שכן רמת הבדידות, ההתנהגויות המוחצנות והמופנמות והתוקפנות הילדים פחתו בהשוואה לתחילת השנה.

אשר למרכיב יחסי ההתקשרות, תוצאות מחקר זה הראו כי ילדים בטוחים בהתקשרותם לאם ביטאו תחושת בדידות נמוכה יותר בתום ההשתתפות בקבוצת צמי"ד, רמה נמוכה יותר של התנהגויות מוחצנות ומופנמות וכן רמה נמוכה של תוקפנות מעורבת בתחילת ובתום ההשתתפות בקבוצה ותוקפנות כללית נמוכה יותר בתחילת השנה, בהשוואה לילדים לא בטוחים בדפוס התקשרותם.

תמונה דומה נמצאה גם בבחינת תפיסת המדריך כבסיס בטוח. ילדים אשר מדד הדחייה היה נמוך אצלם דיווחו על תחושת בדידות נמוכה יותר בתום ההשתתפות בקבוצת צמי"ד ורמה נמוכה של התנהגויות מוחצנות ומופנמות בתחילת השנה ובתומה. באופן דומה, ילדים אשר תפסו את המדריך כבסיס בטוח וזמין לצרכיהם, דיווחו על רמה נמוכה של בעיות התנהגות מוחצנות ומופנמות.

ממצאים אלו מרחיבים את הידע הקיים בדבר תרומת משתני ההתקשרות לאם ולמדריך להסבר הבדלים בהסתגלות הילדים, לפני ההשתתפות בקבוצת צמי"ד וגם, אם כי במידה פחותה, לאחריה. עוד נמצא, כי דפוס ההתקשרות לאם נקשר לתפיסת המדריך כבסיס בטוח. כמו כן, נמצאו קשרים בין מדדי ההסתגלות.

## מגבלות המחקר, תרומה תיאורטית ויישומית ומחקרי המשך

**מגבלות המחקר ומחקרי המשך:** למחקר זה מספר מגבלות. המגבלה הראשונה עוסקת במדד תוקפנות יזימתית, אשר נמצא מהימן ותקף במחקרים רבים (2005, אפרתי וירצר; Dodge & Coie, 1987). במחקר הנוכחי מדד זה לא הגיע לסף המהימנות הרצויה על מנת להשתמש בו בעיבודי המשך, ולכן הורד מהעיבודים הסטטיסטיים.

היבט שני שכדאי להדגיש בהקשר למגבלות המחקר, עוסק באחוזי השונות המוסברת הנמוכים אשר התקבלו במחקר זה. אמנם ממצאי הרגרסיה הצביעו על תרומה מובהקת של משתני המחקר, אך השונות הנמוכה באופן יחסי מעידה כי יש לבחון משתנים נוספים, אשר עשויים להסביר מדדי הסתגלות אלו כגון: סוג הלקות ומדדי קוגניציה חברתית (Al- Yagon & Margalit, in press). כך לדוגמא, מדדי קוגניציה חברתית כגון הבנת ההקשר החברתי והפירוש הניתן למצבים אלו עשויים לתרום להסבר מדדי ההסתגלות שנכחו במחקר זה.

המגבלה השלישית עוסקת בסוגיית קבוצת הביקורת. מחקר זה לא כלל קבוצת ביקורת, כגון: ילדים עם צרכים מיוחדים שלא לקחו חלק בתנועת צופי צמי"ד, או של ילדים ללא צרכים מיוחדים שלקחו חלק בקבוצה. במחקר המשך חשוב יהיה לבחון ממצאים אלו בהשוואה לקבוצת ביקורת. בנוסף, במחקר זה, המטרה הייתה לבחון כיצד השילוב בקבוצת צמי"ד בצופים, תורם להסתגלותם של ילדים עם צרכים מיוחדים. במחקר עתידי, יהיה מעניין לבחון את ההשפעה של ההשתתפות בקבוצה על צרכים מיוחדים ספציפיים, כך שתבחן התרומה הייחודית של ההשתתפות בקבוצת צמי"ד, בנפרד, לילדים עם לקויות למידה, ילדים עם הפרעת התנהגות וילדים עם פיגור שכלי קל. כמו כן, יהיה מעניין לשלב במחקר עתידי ניתוח איכותני או כמותי של משוב מילולי מהילדים, בכדי להרחיב את הידע על התרומה וחשיבות הקבוצה עבורם. כאמור, במחקר זה נכללה אוכלוסייה מאוד ספציפית, חניכים בגילאי 12-14. במחקר המשך יהיה ראוי לבחון כיצד השתתפות בקבוצת צמי"ד משפיעה גם על קבוצות גיל נוספות. בנוסף, מומלץ כי יבחנו מחקר מדדי הסתגלות נוספים לאלו אשר נבחנו במחקר זה כגון: תחושת שייכות ותחושת קוהרנטיות וזאת על מנת להרחיב את הידע התיאורטי בדבר תרומת משתנים אלו למדדי הסתגלות בחייהם של הילדים עם הצרכים המיוחדים.

**תרומה תיאורטית:** ממצאי מחקר זה עשויים לתרום מבחינה תיאורטית ויישומית. באשר לתרומה התיאורטית, למחקר זה מספר תרומות: מחקר זה עסק בילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים במסגרת חינוך בלתי פורמאלית. חקר שילובם של ילדים אלו במסגרות חינוך בלתי פורמאליות ויעילות שילוב זה, הינו תחום שנבחן מועט עד כה. כמו כן, המידע על תפקוד החניכים נאסף ממספר מקורות מידע, הן על ידי דיווח עצמי והן על ידי הערכה של אמותיהם ומוריהם. בחינה זו אפשרה הערכה מקיפה של מדדי ההסתגלות של הילד. בנוסף, מחקר זה בחן את תחושת הבדידות של הילדים עם הצרכים המיוחדים בשני מדדים: בדידות בקשר עם בני

קבוצת הגיל ובדידות ביחסים דיאדיים. זאת בהשוואה למחקרים רבים ואחרים אשר בחנו את תחושת הבדידות בהתייחסות למדד אחד כללי של מרכיב זה. לבסוף, ממצאי המחקר מדגימים שוב את תוקפה של תיאוריית ההתקשרות ותרומתה להסתגלותם של הילדים, על ידי הרחבתה במערכת היחסים המתקיימת בין החניך למדריך בתנועה.

לצד התרומה התיאורטית, למחקר זה מספר תרומות יישומיות. המחקר מדגיש את תרומתה של מסגרת החינוך הבלתי פורמאלית עבור הילד עם הצרכים המיוחדים בכל מדדי ההסתגלות שנבדקו. בנוסף, המחקר מדגיש את חשיבות הקשר שיש לילד עם הצרכים המיוחדים עם המדריך בתנועה. באופן ספציפי, ממצאי המחקר מדגישים את התרומה של מערכת יחסים זאת לתחושת הבדידות עם בני קבוצת הגיל, לתחושת בדידות ביחסים דיאדיים, למידת התנהגותם התוקפנית והופעת התנהגויות מופנמות ומוחצנות. על כן, יש לתמוך בפיתוח תכניות שילוב חניכים עם צרכים מיוחדים, במסגרות חינוך בלתי פורמאליות, כדוגמת צופי צמי"ד, אשר יתרמו רבות להתפתחותו הרגשית – חברתית של הילד עם הצרכים המיוחדים, גם בבית הספר וגם בשעות הפנאי שלו.

אי לכך, ניכרת חשיבות רבה בהצגת המחקר וממצאיו בפני אנשי מקצוע מהתחום בהם: מפקחים ממשרד החינוך, מינהל חברה ונוער בתחום החינוך הבלתי פורמאלי, על מנת להציג בפניהם את החשיבות של שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוך אלו ללא כל תנאי. בנוסף, חשוב כי ממצאי המחקר יוצגו בפני מזכ"י תנועות הנוער השונות, אשר אינם פותחים את דלתותיהם בפני ילדים עם צרכים מיוחדים ואינם רואים חשיבות דיו בשילובם בתוך תנועות הנוער. על ידי ממצאי מחקר זה ייתכן ונביא לשילוב של בני נוער נוספים עם צרכים מיוחדים גם בתנועות נוער נוספות מלבד הצופים. ולבסוף, חשוב להציג את ממצאי המחקר לכל בית צופי ישראל על מנת לחזק את עבודתם המבורכת והשקעתם הרבה בפיתוח והקצאת משאבים לתכנית צופי צמי"ד, מחקר זה מהווה אישור לתרומתה הגדולה של תכנית צופי צמי"ד להסתגלותם החברתית רגשית של ילדים עלו עם צרכים מיוחדים.

## מקורות

- אפטר, א', הטב, י', ויצמן, א', וטיאנו, ש' (1997). פסיכיאטריה של הילד והמתבגר. תל-אביב: דיונון.
- אפרתי-וירצר, מ' (2005). הפרעות התנהגות ותחושת קוהרנטיות בבית-ספר כגורמי סיכון והגנה. עבודת מחקר לתואר שלישי, אוניברסיטת תל-אביב, הפקולטה למדעי הרוח, בית-הספר לחינוך, תל-אביב.
- בר-סימן טוב, ק', מרום, מ', קרון, א' וקורן, פ' (2006). שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה: סקירת ספרות. ירושלים: גוינט - מכון ברוקדייל, המרכז לחקר מוגבלויות ואוכלוסיות מיוחדות.
- ברזל, ע' (2002). סגנונות התקשרות בקרב ילדים בעלי לקויות למידה מילוליות ולא מילוליות, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך בפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- היימן, ט' (1998). מיומנויות חברתיות ומעמד חברתי בקרב תלמידים עם פיגור שכלי קל הלומדים בכיתות הומוגניות בבתי ספר מיוחדים ורגילים. דפים, 28, 73-90.
- זוילי, א' (2008). סגנון התקשרות, תחושת הבדידות והתנהגות אגרסיבית בקרב מתבגרים עם ליקויי למידה עם וללא ADHD, עבודה לשם קבלת תואר מוסמך לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- חגיבי, מ' (2011). תרומת דפוס ההתקשרות, תפיסת המורה כבסיס בטוח, תחושת שייכות לבית הספר ומין הנבדק למדדי הסתגלות בקרב מתבגרים על ליקויי למידה. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- צופי ישראל, מחלקת הדרכה (2006). אוגדן צמ"ד. ישראל: המחבר.
- קליבנסקי, ח' (2009). רוצים את הילד: מעורבות הורים שילדיהם משולבים בתנועת נוער שביעות רצונם ועמדותיהם בנושא השילוב. בתוך מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 30, 57-81.
- קלדרון, ק' (2004). לשבור את חומת הזכוכית. פנים, 27, 88-96.
- רייטר, ש' (2004). מעגלי אחווה: לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. חיפה: אחווה.
- רייטר, ש' וטלמור, ר' (2004). פעילות גופנית מכלילה. ירושלים: המוסד לביטוח לאומי מנהל המחקר והתכנון האגף לפיתוח שירותים.
- תנועת הצופים העבריים בישראל (2006). אוגדן הדרכת צמ"ד. תל אביב: תנועת הצופים העבריים בישראל.
- Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the child behavior checklist: 4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M., Edelbrock, C. & Howell, C.T. (1987). Empirically based assessment of the behavioral/emotional Problems of 2- and 3- year old children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 629-650.



- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Al-Yagon, M. (2010). Maternal emotional resource and socio-emotional well being of children with and without learning disabilities. *Family Relation*, 59, 152-169.
- Al-Yagon, M. (2008). On the links between aggressive behavior, loneliness, and patterns of close relationships among non-clinical school-age boys. *Research in Education*, 80, 76-93.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *Journal of Special Education*, 40, 205-217.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2008). Mothers of children with down syndrome. School of Education, Bar Ilan University, Ramat Gan. Tel Aviv University, Tel- Aviv.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004a). Patterns of close relationship and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19 (1), 12-19.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004b). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38 (2), 111-123.
- Asher, S., & Gabriel, S. (1989, March). *The social world of peer-rejected children*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Atkinson, L., Chisholm, V.C., Scott, B., Goldberg, S., Vaughn, B.E., Blackwell, J., et al. (1999). Maternal sensitivity, child function level, and attachment in Down syndrome. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (3), 45-66.
- Bakermans-Kranenburg, M.J., Van IJzendoorn, M.H., & Juffer, F. (2005). Disorganized infant attachment and preventive interventions: A review and meta-Analysis. *Infant Mental Health Journal*, 26, 191-216.

- Baron, R.A., & Richardson, D.R. (1994). *Human aggression* (2nd ed.). New York: Plenum.
- Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 315-332.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55* (1), 83-96.
- Belsky, J., & Isabella, R.A. (1988). Maternal, infant and socio-contextual determinants of attachment security. In J. Belsky & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 41-94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bender, W.N., & Smith, J.K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 298-305.
- Bender, W.N., & Wall, M. (1994). Social-emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 17*, 323-341.
- Bergman, M. M. (1987). Social grace or disgrace: Adolescent social skills and learning disabilities subtypes. *Reading, Writing and Learning Disabilities, 3*, 161-166.
- Berkowitz, L., (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: Academic Press.
- Berry, P., Gunn, P., & Andrews, R. (1980). Behavior of Down syndrome infants in a strange situation. *American Journal of Mental Deficiency, 8* (3), 213-218.
- Blacher, J., & Meyers, C. E. (1983). A review of attachment formation and disorder of handicapped children. *American Journal of Mental Deficiency, 87*, 339-37
- Blacher, J., Neece, C.L., & Paczkowski, E. (2005). Families and intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry, 18* (5), 515-507.
- Blackorby, J. & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: finding from national longitudinal transition study. *Exceptional Children, 62*, 399-413

- Bloom, R.L. (1990). Dissolution of discourse in patients with unilateral brain damage. *Dissertation Abstracts International*, 51 (05), 2312B. (UMI No. 9543539).
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 79-91.
- Borthwick-Duffy, S.A., & Eyman, R.K. (1990). Who are the dually diagnosed? *American Journal on Mental Retardation*, 94 (6), 586-595.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bramlett, R.K., Smith, B.L., & Edmonds, J. (1994). A comparison of nonreferred, learning-disabled, and mildly retarded students utilizing the social skills rating system. *Psychology in the Schools*, 31, 13-19.
- Bridges, F., & Cicchetti, D. (1982). Mothers' ratings of temperament characteristics of Down's syndrome infants. *Developmental Psychology*, 18, 238-244.
- Buist, K. L., Dekovic, M., Meeus, W., & Van- Aken, M. A. G. (2004). The reciprocal relationship between early adolescent attachment and internalizing and externalizing problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27, 251-266.
- Campbell, S.B. (1990). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. New York: Guilford.
- Campbell, S.B. (1998). Developmental perspectives. In T.H. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Handbook of child psychopathology* (pp. 3-35). New York: Plenum Pres.

- Carlson, E.A., & Sroufe, L.A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In Cicchetti & D. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and methods* (pp.581-617). Oxford, England: Wiley.
- Chotai, J., Jonasson, M., Hagglof, B., & Adolfsson, R. (2005). Adolescent attachment styles and their relation to the temperament and character traits of personality in a general population. *European Psychiatry, 20*, 251–259.
- Coble, H. M., Gantt, D. L., & Mallinckrodt, B. (1996). *Attachment, social competency, and the capacity to use social support*. New York: Plenum Press.
- Cohen. M. K. (1994). Children on the boundary: The challenge posted by children with conduct disorder. *National association of state directors of special education*. Alexandria, Va.
- Cordoni, B. (1990). *Living with a learning disability* (rev. ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Crick, N.R., Casas, J.F. & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Development Psychology, 33* (4), 579-588.
- Culbertson, J.L. (1998). Learning disabilities. In. T.H. Ollendick & M. Hersen (Eds.), *Handbook of child psychopathology* (pp. 117-156). New York: Plenum Press.
- Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53* (6), 1146-1158.
- Dyson, A.H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Dyson, L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 1-9.

- Galanki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness and solitude?. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 435-443.
- Ganiban, J., Barnett, D., & Cicchetti, D. (2000). Negative reactivity and attachment: Down syndrome's contribution to the attachment-temperament debate. *Development and Psychopathology*, 12, 1-21.
- Geen, R.G. (1990). *Human aggression*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Goodman, G., Hans, S. L., Bernstein, V. J. (2005). Mother expectation of bother and infant attachment behaviors as predictors of mother and child communication at 24 months in children of methadone-maintained women. *Infant Mental Health Journal*, 26, 549-569.
- Granot, D., & Maysless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (6), 530-541.
- Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment: Theory, research and clinic application* (pp. 469-496). New York: Guildford Press.
- Greenberg, M.T., Speltz, L., & DeKlyen, M. (1993). The role of attachment in the early development of disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 5, 191-213.
- Greenspan, S. & Granfield, J.M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 442-453.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1987). The relationship between adaptive behaviour and social skills: Issues in definition and assessment. *Journal of Special Education*, 21 (9), 167-181.
- Gresham, F.M., & Reschly, D.J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-387.

- Guralnick, M. J. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. L. Odom, McConnel & M. A. McEvoy (Eds.) *Social Competence of Young Children With Disabilities*. (pp.37-64). Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Hesse, E. & Main, M. (2006). Frightened, threatening, and dissociative parental behavior in low-risk samples: Description, discussion, and interpretations. *Development and Psychopathology, 18*, 309-343.
- Hoppes, K., & Harris, S. L. (1990). Perceptions of child attachment and maternal gratification in mothers of children with autism and Down syndrome. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 365-370.
- Hoza, B., Bukowski, W. M., & Beery, S. (2000). Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 119-128.
- Jacobsen, T., & Hofmann, V. (1997). Children's attachment representations: Longitudinal relation to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence. *Developmental Psychology, 33*, 703-710.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle school : focus on continuity, social connectedness and engagement. *Educational Psychologist, 42*, 251-260/
- Huntington, D.D., & Bender, W.N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 159-166.
- Kazdin, A.E. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin, 102*, 187-203.
- Kerns, K.A., Klepac, L., & Cole, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology, 32*, 457-466.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. ,& Ziman, T. (2006). Comparisons of self- efficacy, mood, effort and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*, 111-121.

- Lauder, I., Fraser, W.I., & Jeeves, M.A. (1984). Behaviour disturbance and mental handicap: Typology and longitudinal trends. *Psychological Medicine, 14*, 923-935.
- Leugner, C.M. (2001). The space in between: The meaning of loneliness for adolescents with learning disabilities. *Dissertation Abstracts International, 40* (05), 1106. (UMI No. MQ65763).
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1-41.
- Loeber, R., Burke, J. D., Lahey, B. B., Winters, A., & Zera, M. (2000). Oppositional defiant and conduct disorder: A review of the past 10 years, part1. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*, 1468-1484
- Luthar, S.S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12* (4), 857-885.
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 64-73.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/ disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Margalit, M. (1991). Understanding loneliness among students with learning disabilities. *Behavior Change, 8*, 167-173.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 97* (6) 685-691.
- Margalit, M. (1994). *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping and intervention*. New York: Springer-Verlag.

- Margalit, M. (2006). Loneliness, the salutogenic paradigm and learning disabilities: Current research, future directions, and interventional implication. *Thalamus*, 24, 38-48.
- Margalit, M., & Ben-Dov, L. (1995). Learning disabilities and social environments: Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 18 (3), 519-536.
- Margalit, M. & Ronen, T. (1993). Loneliness and social competence among preadolescent and adolescents with mild mental retardation. *Mental Handicap Research*, 6, 97-111.
- Maston, J.L., & Frame, C.L. (1997). *Handbook of assessment in childhood psychopathology*. New York : Plenum Pr
- Mearig, J.S. (1992). *Families with learning disabled children*. In. M.E. Procidano & C.B. Fisher (Eds.), *Contemporary families: A handbook for school professionals*. New York: Teachers College Press.
- Mikulincer, M. (1998). Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and affect regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (5), 1209-1224.
- Mills, R.S.L., & Rubin, K.H. (1998). Are behavioral and psychological control both differentially associated with childhood aggression and social withdrawal? *Canadian Journal of Behavioral Science*, 30, 132-136.
- Mohanty, J. (2002). **Adult and Non-formal Education**. New Delhi: Deep & Deep Publications Pvt.
- Moisan, T.A. (1998). *Identification and remediation of social skills deficits in learning disabled children*. Unpublished master's thesis, University of Chicago, Chicago. (Eric Documentation Reproduction Service ED427489).
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.



- Murray, C., & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social-emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools, 38*, 25-41.
- Murry, C. & Pianta, R.C. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice, 46*, 105-112
- Nahama, V., Ayoub, M.P., Borie, R., & Petit, F. (2003). D'adaptation spciale chez des jeunes de 9 a 12 ans presentant des troubles des apprentissages. [Social adjustment problems of youngsters with learning disabilities/problems]. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, 71* (15 ), 9-13.
- NICHHD Early Child Care Research Network. (2006). Infant-mother attachment classification: risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology, 42* (1), 38-58.
- NJCLD (1994). Learning disabilities issues on definition. *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities* (pp. 61-66). Austin, TX: PRO-ED.
- Pavri, S., & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are student with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45* (1), 8-14.
- Pearl, R., & Bay, M. (1999). Psychosocial correlates of learning disabilities. In V.L. Schwaen & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 443-470). New York: Kluwer Academic / Plenum.
- Peplau, L., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-20). New York: Wiley.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pires, C.P. (2002). A rule for updating ambiguous beliefs. *Theory and Decision, 53* (2), 137-152.
- Reber, A.S. (1985). *The Penguin dictionary of psychology*. Harmondsworth: Penguin.

- Rosenstein, D.S., & Horowitz, H.A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 244-253
- Rubin, K. H., Chen, X., & Hymel, S. (1993). Socio-emotional characteristics of aggressive and withdrawn children. *Merrill-Palmer Quarterly, 39*, 518-534.
- Rubin, K.H., Hymel, S., Mills, R.S.L., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different developmental pathways to and from social isolation in childhood. In D. Cicchetti & S. Toth (Eds.), *Rochester symposium on developmental psychopathology* (Vol. 2., pp. 91-122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sadovnik, J. (2000). A program design to improve self-esteem and aggression in dyslexic children. *Dissertation Abstracts International, 61* (05), 2779B. (UMI No. 9975625).
- Simons, K. J., Paternite, C. E., & Shore, C. (2001). Quality of parent/ adolescent attachment and aggression in young adolescents. *Journal of Early Adolescence, 21*, 182-203.
- Smith, P., & McCarthy, G. (1996). The development of a semi-structured interview to investigate the attachment related experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 4*, 154-160.
- 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* (3), 178-189.
- Stone, W.L., & La Graca, A.M. (1990). The social status of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23* (1), 32-37.
- Swanson, H., & Malon, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review, 21* (3), 427-443.
- Tur-Kaspa, H. (2002). Social cognition in learning disabilities. In B.Y.L. Wong & M.L. Donahue (Eds.), *The social dimension of learning disabilities* (pp. 11-33). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 9*, 12-23.

- Tur-Kaspa, H., Weisel, A., & Segev, L. (1998). Attributions for feelings of loneliness of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 13*, 89-94.
- Vallancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and social status: the moderating role of sex and peer-valued characteristics, *Aggressive Behavior, 32*, 396-408.
- Valdivia, I. A., Schneider, B. H., Chavez, K. L., & Chen, X. (2005). Social withdrawal and maladjustment in a very group-oriented society. *International Journal of Behavioral Development, 22*, 219-280.
- Waters, E., & Cummings, E.M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development, 71*, 164-172.
- Weimer, B. L., Kerns, K. A., & Oldenburg, C.M. (2004). Adolescents interactions with a best friend: Association with attachment style. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 102-120.
- Weinfield, N. S., Sroufe, L.A., Egeland, B., & Carlson, E.A. (1999). *The nature of individual differences in infant-caregiver attachment*. New York: Guilford.
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Weiss, R.S. (1987). Reflections on the present state of loneliness research. *Journal of Social Behaviour and Personality, 2*, 1-16.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G.N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support and adjustment. *Exceptional Children, 65*, 91-100.
- Williams, S.K., & Kelly, F.D. (2005). Relationships among involvement, attachment, and behavioral problems in adolescence: Examining father's influence. *Journal of Early Adolescence, 25*, 168-196.
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationship. *Psychology in the Schools, 42* (3), 325-331.

- Zaihua, L., & Yan, X. (2003). Study of friendship quality, orientation and loneliness among children with learning disabilities. *Psychological Science, 26* (2), 236-239.
- Zilber, N., Auerbach, J., & Lerner, Y. (1994). Israeli norms for the Achenbach child behavior checklist: Comparison of clinically-referred and non-referred children. *Israel Journal of Psychiatry and Related Science, 31* (1), 5-12.

# נספחים

## נספחים

### שאלונים :

1. שאלון למילוי אישי להורים.
2. שאלון התקשרות לילד- " איזה מין ילד אני"?
3. שאלון בדידות .
4. המדריך ואני- שאלון תפיסת המדריך כבסיס בטוח.
5. שאלון התנהגות לילדים למילוי על ידי ההורים.
6. שאלון למורה לתיאור התנהגות תוקפנית, סיווג של התנהגות מוחצנת ומופנמת.

נספח 1. שאלון למילוי אישי להורים.

דף להורים לחניך בקבוצת צמי"ד

שם: \_\_\_\_\_ קבוצה: \_\_\_\_\_ מקום מגורים: \_\_\_\_\_

גיל הילד: \_\_\_\_\_ כיתה: \_\_\_\_\_ מיקום הילד במשפחה \_\_\_\_\_

האם הילד עבר אבחון בעבר? כן / לא

איזה? פסיכולוגי/ דידיקטי/ נירולוג/ ריפוי בעיסוק/ שפה

ממצאים: 1 לקות למידה כן/ לא

2 לקויות קשב והיפראקטיביות כן / לא

3 פיגור שכלי כן / לא

4 בעיות התנהגות קשות כן / לא

האם מקבל סיוע מביה"ס? כן/לא פרט: \_\_\_\_\_

האם מקבל סיוע מחוץ למסגרת ביה"ס כן/ לא פרט: \_\_\_\_\_

#### פרטי האם

גיל האם: \_\_\_\_\_ שנות השכלה: \_\_\_\_\_ עיסוק: \_\_\_\_\_

מצב משפחתי: \_\_\_\_\_

סטטוס תעסוקתי: לא עובדת/משרה מלאה/ חלקית

האם עברה בעבר אבחון ללקות למידה/ קשיי קשב וריכוז כן/לא פירוט: \_\_\_\_\_

נספח 2. שאלון התקשרות לילד-" איזה מין ילד אני?"

### איזה סוג של ילד אני

אנחנו עומדים לשאול אותך עכשיו כמה שאלות עליך ועל אמא שלך.  
אנחנו פשוט מעוניינים לדעת קצת יותר על כל אחד מכם.  
אבל תחילה נסביר לך כיצד השאלון הזה פועל.  
כל שאלה מתארת שני סוגים של ילדים ואנחנו רוצים לדעת איזה סוג  
הדומה לך ביותר.  
הנה שאלה לדוגמא:

ממש נכון לגבי	בערך נכון לגבי	ילדים אחריהם מעדיפים להסתכל בטלוויזיה	אבל	יש ילדים המעדיפים לשחק בחוץ בזמנם הפנוי	בערך נכון לגבי	ממש נכון לגבי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

מה שאנו מבקשים ממך הוא שתחליט קודם כל אם אתה דומה לילדים בצד ימין המעדיפים לשחק בחוץ, או לילדים בצד שמאל המעדיפים את הטלוויזיה.  
אל תסמן בינתיים דבר אלא תחליט איזה ילד דומה לך ביותר ופנה לצד הזה של המשפט.  
ועכשיו החלט האם זה בערך נכון לגביך או ממש נכון, ואז תסמן X במרובע הזה.  
לכל משפט סמן ב X מרובע אחד בלבד, זה שנכון לגביך, למה שאתה מתאים ביותר.



ממש נכון לגבי	בערך נכון לגבי		אבל	יש ילדים שקל להם לתת אמון באמא	בערך נכון לגבי	ממש נכון לגבי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים אינם בטוחים שאפשר לתת אמון באמא	אבל	יש ילדים שקל להם לתת אמון באמא	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים מרגישים שאמא נותנת להם לעשות דברים באופן עצמאי	אבל	יש ילדים שמרגישים שאמא מתערבת הרבה כשהם מנסים לעשות משהו	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים מרגישים קושי לסמוך על עזרתה של אמא	אבל	יש ילדים שמרגישים חפשיים לסמוך על עזרתה של אמא	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים מרגישים שאמא אינה מבלה מספיק זמן איתם	אבל	יש ילדים שחושבים שאמא מבלה מספיק זמן איתם	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים באמת אוהבים לספר לאמא מה הם מרגישים וחושבים	אבל	יש ילדים שאינם באמת אוהבים לספר לאמא מה הם מרגישים וחושבים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים רוצים וצריכים את אמא להמון דברים	אבל	יש ילדים שלא ממש צריכים את אמא להרבה דברים	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים מרוצים מהקירבה שלהם לאמא	אבל	יש ילדים שהיו רוצים יותר קירבה עם אמא	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים באמת בטוחים שאמא שלהם אוהבת אותם	אבל	יש ילדים המודאגים שאמא שלהם לא אוהבת אותם מספיק	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים מרגישים שאמא לא ממש מבינה אותם	אבל	יש ילדים המרגישים שאמא באמת מבינה אותם	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ממש נכון לגבי	בערך נכון לגבי		בערך נכון לגבי	ממש נכון לגבי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים לפעמים שואלים את עצמם, אם אמא תעזוב אותם פעם	יש ילדים הבטוחים באמת שאמא אף פעם לא תעזוב אותם	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים בטוחים שאמא תהיה איתם כשיצטרכו אותה	יש ילדים המפתחים מאפשרות שאמא לא תהיה איתם כשיצטרכו אותה	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים חושבים שאמא כן מקשיבה להם	יש ילדים החושבים שאמא לא מקשיבה להם	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים אינם הולכים לאמא שלהם כשהם במצב רוח רע	יש ילדים שהולכים לאמא שלהם כשהם במצב רוח רע	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים חושבים שאמא עוזרת להם מספיק	יש ילדים שהיו רוצים שאמא תעזור להם יותר עם הבעיות שלהם	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ילדים אחרים לא ממש מרגישים יותר טוב כשהם בקרבת אמא	יש ילדים המרגישים יותר טוב כשהם בקרבת אמא	<input type="checkbox"/>

נספח 3. שאלון בדידות.

תאריך: \_\_\_\_\_ שם התלמיד/ה: \_\_\_\_\_  
 כתה: \_\_\_\_\_ בית ספר: \_\_\_\_\_ גיל: \_\_\_\_\_ בן/ בת \_\_\_\_\_

שלום רב,

אנא, ענה/י על כל השאלות על-ידי סימון בעיגול של המספר המתאר אותך באופן הטוב ביותר. לפעמים יהיה קשה לך להחליט בין שתי אפשרויות. אנא בחר/י באפשרות הקרובה ביותר להרגשתך. שים לב כי בשאלון זה אין תשובות "נכונות". התשובה הנכונה היא התשובה שלך.

הנה שאלה לדוגמא:

ממש נכון לגבי	בערך נכון לגבי				בערך נכון לגבי	ממש נכון לגבי
		יש ילדים ובני-נוער שמעדיפים לבלות את הזמן הפנוי שלהם בעיקר מחוץ לבית	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמעדיפים לבלות את הזמן הפנוי שלהם בעיקר בבית		

מה שאנו מבקשים ממך הוא שתחליט קודם כל אם אתה יותר דומה לילדים בצד ימין המרגישים שהם מעדיפים לבלות את זמנם הפנוי בעיסוקים בתוך הבית, או אם אתה יותר דומה לילדים בצד שמאל המעדיפים לבלות את זמנם הפנוי בעיקר מחוץ לבית.

אל תסמן בינתיים דבר אלא תחליט איזה ילד דומה לך ביותר ופנה לצד הזה של המשפט. ועכשיו החלט האם זה בערך נכון לגביך או ממש נכון, ואז תסמן X במרובע הזה.

לכל משפט סמן X במרובע אחד בלבד, זה שנכון לגביך ומתאר אותך באופן הטוב ביותר.

ממש נכון לגבי	בערך נכון לגבי			ממש נכון לגבי	בערך נכון לגבי	
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם ממש לא משתלבים עם ילדים אחרים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם ממש משתלבים עם ילדים אחרים		1
		יש ילדים ובני-נוער שכמעט אף פעם לא מרגישים שמשאירים אותם מחוץ לפעילות, כשהם עם חברים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים רוב הזמן, שמשאירים אותם מחוץ לפעילות, כשהם עם חברים.		2
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים מרבית הזמן שהם רצויים ומקובלים על-ידי בני-גילם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים רק לעיתים רחוקות, שהם רצויים ומקובלים על-ידי בני-גילם		3
		יש ילדים ובני-נוער שאינם מרגישים חלק מקבוצה של חברים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם חלק מקבוצה של חברים		4
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים רק לעיתים רחוקות, משועממים כשהם בחברת ילדים אחרים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים משועממים כשהם בחברת ילדים אחרים		5
		יש ילדים ובני-נוער שאינם מרגישים חלק מקבוצה של חברים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם חלק מקבוצה של חברים		6
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שרוב הזמן אין ילדים שמחבבים אותם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שרוב הילדים מחבבים אותם		7
		יש ילדים ובני-נוער שאינם מרגישים בדידות, כי הם חשים שילדים אחרים משתפים אותם בפעילויות		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים בדידות לעיתים קרובות, כי היו רוצים שילדים אחרים ישתפו אותם לעיתים תכופות יותר בפעילויות		8
		יש ילדים ובני-נוער שאינם מרגישים חלק מקבוצה של חברים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם חלק מקבוצה של חברים		9
		יש ילדים ובני-נוער שאינם מרגישים חלק מקבוצה של חברים		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהם חלק מקבוצה של חברים		10

ממש נכון לגבי	בערך נכון לגבי			בערך נכון לגבי	ממש נכון לגבי	
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם חבר/ה קרוב/ה המתעניין ברגשותיהם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמקווים שיהיה להם חבר/ה קרוב/ה שיתעניין ברגשותיהם		11
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם חבר/ה קרוב/ה שהם יכולים לספר לו דברים חשובים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שאין להם חבר/ה קרוב/ה שהם יכולים לספר לו דברים חשובים		12
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם מישהו מיוחד בן-גילם, שניתן לשתף אותו/אותה ברגשות וחוויות	אבל	יש ילדים ובני-נוער שאין להם מישהו מיוחד בן-גילם, שניתן לשתף אותו/אותה ברגשות וחוויות		13
		יש ילדים ובני-נוער שאין להם חבר/ה שתמיד יגלו אכפתיות כלפיהם	אבל	יש ילדים ובני-נוער שיש להם חבר/ה שתמיד יגלו אכפתיות כלפיהם		14
		יש ילדים ובני-נוער שמרגישים בודדים לעיתים קרובות - כי אין להם "חבר טוב"/"חברה טובה".	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים בודדים לעיתים רחוקות - כי יש להם "חבר טוב"/"חברה טובה".		15
		יש ילדים ובני-נוער שיש להם חבר/ה אשר חושבים שהם ממש מיוחדים	אבל	יש ילדים ובני-נוער שמרגישים שהלואאי ויהיה להם חבר/ה אשר יחשבו כי הם ממש מיוחדים		16

תודה על שיתוף הפעולה.

נספח 4. המדריך ואני- שאלון תפיסת המדריך כבסיס בטוח.

שם הילד: \_\_\_\_\_ מיץ: ז/ג כיתה: \_\_\_\_\_

לפניך רשימת פריטים המתארים את קשריהם של ילדים ובני נוער עם מדריך הקבוצה שלהם. אנא סמן בעיגול את המספר המבטא את התשובה המתאימה לך ומתארת את קשריך עם מדריך/ה הקבוצה שלך.

מתאים ביותר	מתאים	מתאים במקצת	מתאים במידה בינונית	לא מתאים במקצת	לא מתאים	לגמרי לא מתאים
7	6	5	4	3	2	1

	מתאים מאד							מתאים במידה בינונית	לגמרי לא מתאים
	1	2	3	4	5	6	7		
1									המדריך נותן לי הרגשה שאני רצוי בקבוצה
2									המדריך נותן לי הרגשה שמעשי חשובים
3									המדריך נמצא תמיד לעזור כשאני זקוק לו
4									המדריך מקדיש לי תמיד מעל ומעבר
5									המדריך נוהג להתלונן עלי בפני מבוגרים אחרים (לדוגמא: הורים, מורים, מנהלת)
6									המדריך נותן לי הרגשה שאני מיותר בקבוצה
7									המדריך נותן לי הרגשה של בלתי רצוי
8									המדריך סומך עלי
9									המדריך שם לב לתכונות הטובות שלי
10									כשאני מודאג או עצוב המדריך עוזר לי להירגע
11									המדריך מאמין ביכולת שלי
12									המדריך מתבייש שאני חניך שלו
13									המדריך מרוצה מהתנהגותי
14									המדריך משבח בפני אחרים את הכישורים שלי
15									המדריך היה רוצה שאהיה מישהו אחר

16	המדריך נותן לי הרגשה שאני תורם לקבוצה						
	1	2	3	4	5	6	7
	לגמרי לא מתאים		מתאים במידה בינונית		מתאים מאד		
17	המדריך מאמין בכוונתי להשקיע						
	1	2	3	4	5	6	7
18	המדריך נותן לי הרגשה כאילו אני לא קיים						
	1	2	3	4	5	6	7
19	המדריך לא מעריך את מה שאני עושה						
	1	2	3	4	5	6	7
20	המדריך מרחיק אותי ממנו						
	1	2	3	4	5	6	7
21	המדריך מביע הערכה אלי גם כשאני מתאמץ ואין תוצאות						
	1	2	3	4	5	6	7
22	המדריך אף פעם לא נמצא כשאני צריך אותו						
	1	2	3	4	5	6	7
23	המדריך נותן לי מחמאות כשהוא מרוצה ממני						
	1	2	3	4	5	6	7
24	אני משוחח עם המדריך באופן חופשי						
	1	2	3	4	5	6	7
25	המדריך משבח אותי כשאני עושה עבודה טובה						
	1	2	3	4	5	6	7
26	המדריך מקרב אותי אליו						
	1	2	3	4	5	6	7

תודה על שיתוף הפעולה.

נספח 5. שאלון התנהגות לילדים למילוי על ידי ההורים.

שאלון התנהגות לילדים - למילוי ע"י ההורה תאריך לידה: \_\_\_\_\_ ממלא השאלון:  אב  אם  אחר תאריך: \_\_\_\_\_

שם הילד: \_\_\_\_\_ מין:  בן  בת תאריך לידה: \_\_\_\_\_ ממלא השאלון:  אב  אם  אחר  
להלן רשימת פריטים המתארים ילדים. לגבי כל פריט המתאר את ילדך עכשיו או במשך 6 החודשים האחרונים. נא הקף בעיגול את הספרה 2 אם הפריט נכון מאוד או נכון לעתים קרובות, לגבי ילדך. הקף את הספרה 1 אם הפריט נכון לפעמים, או נכון במידת מה לגבי ילדך. אם הפריט אינו נכון לגבי ילדך, הקף בעיגול את הספרה 0.

0 = לא נכון ועד כמה שידוע לך 1 = נכון לפעמים או במידת מה 2 = נכון מאוד או לעתים קרובות

36. מרבה לחיפצע, נוטה להתוונת.	2	1	0
37. מרבה להתקוטט.	2	1	0
38. אחרים מרבים להתגרות בו.	2	1	0
39. מסתובב עם ילדים המרבים להסתבך.	2	1	0
40. שומע דברים שאינם קיימים (תאר)	2	1	0
41. אימפולסיבי, או פועל ללא מחשבה.	2	1	0
42. מעדיף להיות לבד מאשר עם אחרים.	2	1	0
43. משקר או מרמה.	2	1	0
44. כוסס ציפורניים ("אוכל ציפורניים").	2	1	0
45. עצבני, מתוח.	2	1	0
46. יש לו תנועות עצבניות או עוינות כמעט (תאר)	2	1	0
47. יש לו סיוטי לילה.	2	1	0
48. אינו אהוב על ידי ילדים אחרים.	2	1	0
49. סובל מעצירות.	2	1	0
50. פחדן מדי, חרד.	2	1	0
51. חש סחרחורת.	2	1	0
52. יש לו יותר מדי רגשי אשמה.	2	1	0
53. וולל (אוכל יותר מדי).	2	1	0
54. סובל מעייפות יותר.	2	1	0
55. סובל מעודף משקל.	2	1	0
56. בעיות גופניות ללא סיבה רפואית ידועה:			
א. כאבים או מיתושים (לא כאב ראש).	2	1	0
ב. כאבי ראש.	2	1	0
ג. בחילות, חש רע.	2	1	0
ד. בעיות עם העיניים (תאר)	2	1	0
ה. פריחות או בעיות אחרות בעור.	2	1	0
ו. כאבי בטן או התכווצויות.	2	1	0
ז. הקאות.	2	1	0
ח. אחרות (תאר)	2	1	0
57. תוקף אנשים אחרים גופנית (תאר)	2	1	0
58. מחטט באף, בעור או במקומות אחרים בנוף (תאר)	2	1	0
59. משחק עם אבריו המיניים בפרהסיה (בגלוי).	2	1	0
60. משחק עם אבריו המיניים יותר מדי.	2	1	0
61. חלש בלימודים בבית הספר.	2	1	0
62. מגושם, לא זריז, בעל ליקוי בקואורדינציה.	2	1	0
63. מעדיף לשחק עם ילדים מבוגרים ממנו.	2	1	0

1. מתנהג מתחת לגילו.	2	1	0
2. אלרגיה (תאר)	2	1	0
3. מרבה לחתוכח.	2	1	0
4. קצרת (אסטמה).	2	1	0
5. מתנהג כמו בני המין השני (חמוגוד).	2	1	0
6. עושה את צרכיו מחוץ לבית השימוש.	2	1	0
7. מתפאר, מתייחר, מתרברב.	2	1	0
8. אינו מסוגל להתרכז, אינו מסוגל למקד את תשומת לבו, לזמן ממושך.	2	1	0
9. אינו מסוגל להסיח את דעתו ממחשבות מסוימות, (תאר)	2	1	0
10. אינו מסוגל לשבץ בשקט, חסד סטחה או כעיל יתר.	2	1	0
11. מדבק למבוגרים, יותר מדי תלוי בזולת.	2	1	0
12. מתלונן על בדידות.	2	1	0
13. מבולבל, או נראה חולמני.	2	1	0
14. מרבה לככות.	2	1	0
15. אכזרי לבעלי חיים.	2	1	0
16. אכזרי לבני אדם.	2	1	0
17. חולם בהקצף או שקוע במחשבות.	2	1	0
18. מוזק לעצמו במתכוון או מנסה להתאבד.	2	1	0
19. דורש תשומת לב רבה.	2	1	0
20. הורס חפצים השייכים לו.	2	1	0
21. הורס חפצים השייכים למשפחתו או לילדים אחרים.	2	1	0
22. בלתי ממושמע בבית.	2	1	0
23. בלתי ממושמע בבית הספר.	2	1	0
24. אינו אוכל טוב.	2	1	0
25. אינו מסתדר עם ילדים אחרים.	2	1	0
26. נראה כאילו אינו מרגיש רגשי אשמה לאחר התנהגות גרועה.	2	1	0
27. מקטא בקלות.	2	1	0
28. אוכל או שותה דברים שאינם דברי מאכל (תאר)	2	1	0
29. פוחד מבעלי חיים, ממקומות או ממצבים מסוימים להוציא בית ספר (תאר)	2	1	0
30. פוחד ללכת לבית הספר.	2	1	0
31. כוחד שמא יחשוב או יעשה מעשה רע.	2	1	0
32. חושב שהוא חייב להיות מושלם.	2	1	0
33. מרגיש או מתלונן שאינו אוהב אותו.	2	1	0
34. חושב שרוצים להתנכל לו.	2	1	0
35. חושב שאינו "שווה הרבה", שהוא חסר ערך, נחית	2	1	0



0 = לא נכון (עד כמה שידוע לך) 1 = נכון לפעמים או במידת מה 2 = נכון מאוד או לעתים קרובות

89. חשדן.	2	1	0
90. מקלל או משתמש בשפה גסה.	2	1	0
91. מדבר על איבוד לדעת (להרוג את עצמו).	2	1	0
92. מדבר או מטייל מתוך שינה (תאר).	2	1	0
93. מדבר יותר מדי.	2	1	0
94. מרבה להתגרות.	2	1	0
95. מתפרץ או בעל מוג חס.	2	1	0
96. חושב יותר מדי על מין.	2	1	0
97. מאיים על אנשים.	2	1	0
98. מוצץ אצבע.	2	1	0
99. דואג יותר מדי לסדר או לניקיון.	2	1	0
100. יש לו הפרעות בשינה (תאר).	2	1	0
101. נעדר ומשתמש מבית הספר.	2	1	0
102. אינו מספיק פעיל, איטי או חסר מרץ.	2	1	0
103. אומלל, עצוב או מדוכא.	2	1	0
104. רועש בצורה חריגה.	2	1	0
105. משתמש באלכוהול או בסמים (תאר).	2	1	0
106. מחבל בדברים (ונדליות)	2	1	0
107. מרטיב במשך היום.	2	1	0
108. מרטיב במיטה.	2	1	0
109. מיילל.	2	1	0
110. רוצה להיות בן המין השני.	2	1	0
111. מרוחק, לא מעורב עם אחרים.	2	1	0
112. דאגן.	2	1	0
113. נא לרשום את כל הבעיות שיש לילדך שאינן מופיעות ברשימה הנל:			
א.	2	1	0
ב.	2	1	0
ג.	2	1	0
ד.	2	1	0
ה.	2	1	0

64. מעדיף לשחק עם ילדים צעירים ממנו.	2	1	0
65. מסרב לדבר.	2	1	0
66. תוזר על פעולות מסוימות פעם אחר פעם; פעילות כפייתית (תאר).	2	1	0
67. בורח מהבית.	2	1	0
68. מרבה לצרוח.	2	1	0
69. מסתודד, שומר דברים לעצמו.	2	1	0
70. רואה דברים שאינם קיימים (תאר).	2	1	0
71. מרגיש שלא בנוח, או נבך בקלות, בטכחות אחרים.	2	1	0
72. נורס לשרפות, מדליק דליקות.	2	1	0
73. בעיות מיניות (תאר).	2	1	0
74. משוויץ או מתנהג כמו ליצן.	2	1	0
75. ביישן.	2	1	0
76. ישן פחות ממרבית הילדים.	2	1	0
77. ישן יותר ממרבית הילדים במשך היום ואו במשך הלילה (תאר).	2	1	0
78. מורח או משחק בצואה.	2	1	0
79. בעיות בדיבור. (תאר).	2	1	0
80. בורה בחולמניות.	2	1	0
81. גונב מהבית.	2	1	0
82. גונב מתוך לבית.	2	1	0
83. אוגר דברים שאינם נחוצים לו (תאר).	2	1	0
84. מתנהג בצורה מוזרה (תאר).	2	1	0
85. יש לו רעיונות מוזרים (תאר).	2	1	0
86. עקשן, מזדקדך או רגזן.	2	1	0
87. יש לו שינויים פתאומיים במצב הרוח או ברגשות.	2	1	0
88. כועס, זועף הרבה.	2	1	0

נא למתוח קו מתחת לדברים שמדאיגים אותך.

אנא, ודא/י שענית על כל הפרטים



## ABSTRACT

Israeli youth movements represent an informal educational setting and are a leading leisure activity for Israeli children and youth. The literature stresses the contribution of youth movements to various measures of children's social and emotional development (Kilgore, 1999; Stebbins, 2007). In Israel only a minority of informal educational frameworks are available to children with special needs (Righter & Talmor, 2004). Therefore, is important to investigate how these frameworks can contribute to the adjustment of children with special needs. A review of the studies on children with special needs such as: children with learning disabilities, mental retardation, and behavioral disorders, highlights the challenges these children face in their social and emotional functioning (Al-Yagon, 2011; Al-Yagon & Mikulincer, 2004b; Blackorby & Wagner, 1996; Pearl & Bay, 1999). For example, the literature stresses that many children with special needs manifested variety of social, emotional and behavioral difficulties compared to their non-special needs peers (Al-Yagon, 2007; Al-Yagon & Mikulincer, 2004a; Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Culberstone, 1998; Margalit, 2006). Studies examined these social-emotional difficulties experienced by children and adolescents show the existence of risk and protective variables on several different levels: A. On the **Individual** level – for example: difficult temperament, insecure attachment patterns, and low verbal ability (Belsky, 1984); B. **Family** level – for example: parent and family characteristics and parental psychopathology (Greenberg, Speltz, & DeKlyen, 1993); C. **Community** level – for example: environmental violence (Luthar & Cicchetti, 2000).

In accordance with these findings, this research will focus on examining the contribution made by variables on the **Individual** and **Community** levels to explaining differences in the social-emotional adjustment of children with special needs. Owing to the paucity of studies to examine the contribution of participation in informal educational settings to children with special needs, and in light of the findings presented, the proposed research examined the contribution of variables on the individual and community levels to explaining differences in the social-

emotional adjustment of children with special needs who participated in a Tzamid group (Scouts for children with special needs). The **Individual** variables included the pattern of attachment to the mother; the **Community** variables included participation in the Tzamid scout program and perceptions of the youth leader as a secure base. The social and emotional adjustment of the special needs children was examined by the following indices: sense of loneliness, extent of internalizing and externalizing behavior problems and measures of aggression.

**The sample** consisted of 100 children from Tzamid scout programs in the cities of: Kfar Sava, Holon, Lod, Shoham, Macabim-Reut, Modi'in, Ramat Gan, Tel Aviv, Haifa, Tzur Yigal, Rishon Le-Zion, Rehovot, and Jerusalem. The children were 5-7<sup>th</sup> graders. 52 were boys (52%) and 48 girls (48%).

The study used five research instruments: three for the children, one for the parents (mothers), and one for the teachers. **The children's questionnaires** consisted of the following research tools: 1. Communication Pattern Questionnaire – "What Type of Child am I?"; (Kerns, Klepac, & Cole, 1996). The Hebrew version (Granot & Maysless, 2001); 2. Loneliness Questionnaire – Peer network loneliness and peer dyadic loneliness (PNDLS) (Hoza, Bukowski, & Beery, 2000) which examines the sense of loneliness for two indices: loneliness in relations to peers and loneliness in dyadic relationships, and 3. The Youth Leader and I – Questionnaire on Perceptions of the Youth Leader as a Secure Base: The original questionnaire examined children's perception of their teachers as a secure base (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b).

**The Parents Questionnaire** consisted of The Child Behavior Checklist: CBCL (Achenbach, 1991). The Hebrew version (Zilber, Auerbach, & Lerner, 1994).

**The Teachers Questionnaire** consisted of the teacher's questionnaire for describing aggressive behavior (Dodge & Coie 1987). In its Hebrew version (Efrati-Wirtzer, 2005).

## **Research Results**

**First hypothesis** – relating to differences between children with secure / insecure attachment to the mother for: loneliness, internalizing and externalizing behaviors, and aggression, the results largely confirmed the hypothesis. Children with secure attachment were assessed by mothers / teachers as presenting high levels of externalizing and internalizing behavior problems, and high levels of mixed and general aggression compared to children with insecure attachment patterns. On the other hand, contrary to the hypothesis, no significant differences were found between secure / insecure children with regard to the loneliness indices. These findings were similar both times the questionnaires were administered, with the exception of the general aggression index.

**Second hypothesis** – relating to differences between children who had variances in their perceptions of the youth leader as a secure base in terms of the adjustment indices: loneliness, internalizing and externalizing behaviors, and aggression, the results confirmed the hypothesis. Children who saw the youth leader as a secure base demonstrated a low level of loneliness, low level of externalizing and internalizing behaviors, and low level of aggression compared to children who did not see the youth leader as a secure base.

**Third hypothesis** – relating to differences in the adjustment indices – loneliness, internalizing and externalizing behaviors, and aggression at the beginning and end of the year, the results showed that after a year in the Tzamid group, the children reported less loneliness than at the beginning of the year. The study also showed a reduction in internalizing and externalizing behavior problems. Similarly, the level of aggression was reduced between the two measurements.

**Fourth hypothesis** – relating to the contribution of the independent variables: attachment to the mother and the perception of the youth leader as a secure base – the measures of availability and rejection – to explaining the differences in the children's adjustment: group and dyadic loneliness, externalizing and internalizing behaviors, and general aggression throughout the year, it was found that the variables at the individual level and the community level:

attachment to mother and perception of the youth leader as a secure base contributed significantly to explaining the feeling of group loneliness before and after participation in the Tzamid group. In terms of the internalizing and externalizing behaviors, the findings showed that both the risk and protection factors on the individual level (attachment to mother) and the risk factors and protection factors and on the community level (belonging to the Tzamid group and attachment to the youth leader), contributed significantly to this adjustment measure. Moreover, the findings of this analysis indicated that risk and protection factors at the individual and community levels (attachment to mother and perception of the youth leader as a secure base) explained the level of aggression before and after joining the Tzamid group.

**Fifth hypothesis** – relating to the relation between the independent variables: pattern of attachment to mother and perception of the youth leader as a secure base before / after participating in the Tzamid Scout group, it was found that the pattern of secure attachment with the mother was linked to a perception of the youth leader as more available and less rejecting at both the beginning of the year and the end of the year.

**Sixth hypothesis** – relating to the relationship between the dependent variables: sense of loneliness, level of aggression, and level of externalizing and internalizing behavior, before and after participation in the Tzamid Scout group, as suggested in the research hypothesis, children who reported high dyadic / group loneliness were evaluated by their parents as having a high level of internalizing behavior problems both times the questionnaires were administered. It was further found that children who were assessed by their parents as having a high level of externalizing behavior problems were evaluated by their teachers as having a high level of aggression both times the questionnaires were administered. A positive relation was also found between dyadic loneliness and aggression.

**Summary**, the study focused on the contribution of variables at the individual and community levels (attachment to the mother and the perception of the youth leader as a secure base), to explaining differences in social and emotional adjustment among children with special

needs who attended a scout group in the Tzamid program, a unique program designed to integrate children and adolescents with special needs into the Scouts movement using adaptations of activities used in the Scout. The findings showed that after a year of activities with the Tzamid group improvements were evident in all of the children's social and emotional adjustment characteristics, since the level of the children's loneliness, externalizing and internalizing behaviors, and aggression had all decreased since the beginning of the year. Regarding the attachment relationship component, the study showed that children who were secure in their attachment to the mother presented a lower sense of loneliness by the time they left the Tzamid group, along with a lower level of externalizing and internalizing behavior, a low level of aggression at the beginning and end of the year with the group, and a lower overall pattern of aggression at the beginning of the year compared to children with insecure attachment styles.

A similar picture was demonstrated regarding the appraisal of the youth leader as a secure base. Children with a low rejection index reported being less lonely after participating in the group, and had low levels of externalizing and internalizing behaviors at the beginning and end of the year. Likewise, children who appraised the youth leader as a secure base and as responsive to their needs reported low levels of externalizing and internalizing behavior problems.

These outcomes highlight and supplement prior findings regarding the important role of attachment relations with mother and the youth leader in explaining differences in children's adjustment prior to joining Tzamid and at the end of the year, though to a lesser degree. It was also found that secure attachment to the mother were linked to perceptions of the youth leader as a secure base. The study additionally indicated links between the various adjustment indices.

The study's findings may have important **theoretical and practical** implications. Theoretically, the study have several contributions: First, the contribution of this longitudinal research is that it studied and examined children with special needs who were integrated into an informal education framework. As noted above, studies have rarely examined

the question of integrating special needs children into informal education frameworks and how effective it might be. Second, , the data on the children's performance was gathered from multiple sources, using both self-report and evaluation by mothers and teachers. This provided a comprehensive evaluation of the child's adjustment indices. Third, this study examined the sense of loneliness among children with special needs for two indices: Peer network loneliness and peer dyadic loneliness. This compares with many other studies which have examined sense of loneliness with regard to one general index of this component. Finally, the study findings once more demonstrate the validity of attachment theory and its contribution to children's adaptation by expanding it to children's relationships with youth leaders.

Besides its theoretical contribution, the study makes several practical contributions. The study shows the contribution of the informal educational framework to children with special needs for all adjustment indices which were examined. The study also highlights the importance of the special needs child's relationship with the youth leader. Specifically, the findings show how this relationship ameliorates children's sense of loneliness, their aggression level, and their internalizing and externalizing behaviors. It is therefore important to support the development of programs designed to integrate children with special needs in informal educational settings such as the Tzamid Scouts framework. This research has some limitations which are discussed in detail in the Discussion section





מؤسسة "شاليم" | The Shalem Fund  
لتطوير خدمات للأشخاص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
for Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות



Bar Ilan University

# "Tsamid groups" (Scouts for children with special needs) to children with special needs

## ANAT TWINA

Supervised by : DR. Michal Al-Yagon

Submitted in partial fulfillment of the requirements for Master's degree in the  
department of Education, Bar – Ilan University.



This work was supported by a grant from Shalem Fund for Development of  
Services for People with Intellectual Disabilities in the Local Councils in Israel

2012

קרן שלם/580/2012