

הקדמה

"באיזו מידה אתה אוהב את עצמך כאשר אתה חש כאב נפשי?" "באיזו מידה אתה מנסה להתייחס לרגשותייך בסקרנות ובפתיחות?" "באיזו מידה אתה חסר נינוחות ושיפוטי כלפי הפגמים והחסרונות שלך?" שאלות אלו לקוחות מתוך שאלון למדידת חמלה עצמית (SCS), שחיברה קריסטיאן נף (Neff, 2003). אנחנו יודעים איך לבקר אחרים כשצריך, אך יותר מכל אנו יודעים איך לבקר את עצמינו. חמלה עצמית, המוגדרת כגישה חיובית כלפי העצמי, מורידה את רמת הרגש השלילי כלפי העצמי ומובילה להתמודדות טובה יותר עם אתגרי החיים (למשל, Neff, Kirkpatrick, & Rude, 2007). בספרות נמצא שלקויות למידה קשורות לטווח רחב של קשיים. בין הקשיים ניתן למצוא נשירה מבית הספר, מצוקה פסיכולוגית, אבטלה, ושכר ממוצע נמוך יותר (American Psychiatric Association, 2013). לילדים עם לקויות למידה ישנן גם בעיות חברתיות, התנהגותיות ורגשיות. כך למשל, בין הבעיות שמצאו בספרות בהקשר של לקויות למידה ניתן למצוא בעיות סומטיות, חרדה ודיכאון, בעיות קשביות, בעיות של אגרסיה ותוקפנות, הפנמה, החצנה ועוד (Shalev, Auerbach, Manor, & Gross-Tsur, 2000). מסיבה זו, חשוב לזהות את המשתנים אשר עשויים להגן על אנשים עם לקויות למידה מפני ההשלכות השליליות של הלקות. מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את הקשר בין חמלה עצמית לבין רגשות שליליים בקרב לקויי למידה, ולנסות לענות על השאלה האם חמלה עצמית יכולה למתן את הרגשות השליליים בקרב לקויי למידה?

לקויות למידה

אחת הבעיות המרכזיות בסיווג והגדרה של לקויות למידה היא חוסר הידע או ההבנה לגבי מהם הקריטריונים הרלוונטיים אשר מבחינים בין לקות אחת לאחרת (Fletcher et al., 2018). על מנת שסיווג מסוים יהיה תקף, יש צורך הן בתוקף פנימי, והן בתוקף חיצוני. מסיבה זו, רוב העדויות בספרות של לקויות למידה נוגעות לסיווג המבוסס על הפער בין הכישורים להישגים, הישגים נמוכים, הבדלים בינאישיים ותגובה להוראות (Fletcher et al., 2018). באופן כללי, ניתן לומר כי סיווג מאפשר לקחת סט גדול של ישויות או תופעות ולחלק אותן לקבוצות קטנות יותר והומוגניות, על בסיס קווי דמיון ושוני בתכונות שונות (Fletcher et al., 2018). כאשר מזהים קבוצות הומוגניות בתוך קבוצה גדולה יותר, הדבר מבטא אופרציונליזציה של ההגדרה אשר נוצרת כתוצאה מהסיווג. סיווג מתרחש כאשר הגדרות אופרציונליות משמשות לקביעה מי משתייך ומי אינו משתייך לאחת מהקטגוריות או הקבוצות (Fletcher et al., 2018). החוקרים משווים תהליך זה לתהליך בביולוגיה, בו צמחים או בעלי חיים מסווגים לקטגוריות שונות של מינים. באופן דומה, תלמידים מסווגים לקטגוריה של בעלי לקויות למידה, בשונה מבעלי קשיי התנהגות או פיגור שכלי (Fletcher et al., 2018).

סיווג תקף הוא סיווג אשר לא מסתמך על השיטה בה נערך הסיווג והוא יכול להיות משוחרר במגדמים שונים, והוא גם מאפשר לזהות פרטים רבים השייכים לאותה קטגוריה. סיווג מהימן ותקף מאפשר תקשורת, ניבוי וטיפול (Fletcher et al., 2018). אחת הסיבות לכך שבעלי לקויות למידה הם קשים לסיווג היא כי המבנה "לקות למידה" מהווה משתנה חבוי (לטנטי) אשר אינו קיים פרט לניסיונות למדוד אותו (Fletcher, Denton, & Francis, 2005). מבחינה זו, החוקרים טוענים כי לקויות למידה הם בעלי סטטוס דומה למשתנים אחרים אשר לא ניתן לצפות בהם כגון מנת משכל (IQ), הישגים או הפרעות קשב וריכוז. השוני נעוץ בכך שלקויות למידה מורכבות מרצפים ולא קטגוריות מובחנות (Fletcher et al., 2018). כלומר, לקויות למידה כגון בעיות הקשורות לקריאה, נמצאות על רצף של דרגות חומרת ההפרעה ואינן דיכוטומיות במובן של הלכות קיימת או לא. מבחינה זו, קשה לקבוע נקודה בה הקושי נחשב ללקות למידה (Shalev, Auerbach, Manor, & Gross-Tsur, 2000).

כיום, ההגדרות ללקויות למידה שונות ממסגרת תיאורטית אחת לאחרת. כך למשל, ההגדרות שונות אחת מהשנייה בהפרדה בין הלקויות השונות או באיחודן תחת מושג אחד. למשל, ההגדרה הפורמלית הנפוצה ביותר מאגדת את ההגדרות השונות של לקויות למידה, ועל-פיה לקות למידה היא מוגבלות באחד או יותר מהתהליכים הבסיסיים אשר קשורים בהבנה או שימוש בשפה (כגון קריאה, דיבור וכד'). תהליכים אלו יכולים לבוא לידי ביטוי בקשיים הקשורים לשפה המדוברת (כגון דיבור) או השפה הכתובה (למשל, שגיאות כתיב), והם יכולים לבוא לידי ביטוי בקושי בהקשבה, דיבור, חשיבה, קריאה, איות או ביצוע חישובים מתמטיים (Cortiella & Horowitz, 2014). הגדרה זו שמה דגש על תהליכים הקשורים לשפה אשר פגיעה בהם עשויה להסביר ליקויים במגוון רחב של תחומים כגון קריאה, כתיבה ואף חישובים מתמטיים. כלומר, החלוקה המרכזית מתבססת על תפקידה של השפה בלקות. תחת מסגרת תיאורטית זו, כלומר תחת ההגדרה של "לקויות הקשורות לשפה", ניתן למצוא דיסלקציה, דיסגרפיה ודיסקלקוליה, בעוד שתחת הגדרות שאינן קשורות לשפה, ניתן למצוא הפרעות קשב וריכוז ולקויות במנגנון הניהולי של זיכרון עבודה. המדריך של DSM-IV (2013) מקטלג לקויות למידה בקטגוריה של "הפרעות למידה ספציפיות". על מנת להיות מאובחנים בלקויות למידה יש לענות על מספר קריטריונים ובכללם קשיים מתמשכים בקריאה, כתיבה, מתמטיקה או חשיבה מתמטית בתקופת בית הספר. כמו כן, המדריך מפרט תסמינים של לקויות למידה שכוללים טעויות בקריאה או קריאה איטית ותוך כדי מאמץ, קושי לבוא לידי ביטוי בכתב, ואף לזכור מספרים ועובדות. בנוסף, כפי שצוין קודם לכן, חשוב שקשיים אלו לא יוכלו לנבוע מלקויים התפתחותיים, נוירולוגיים, בעיה בראייה או בשמיעה או בעיות בתחום המוטורי. קריטריון נוסף שמופיע במדריך ה-DSM הוא שהלקויות צריכות לפגוע בהישגים אקדמיים (לדוגמא, פגיעה בציונים), תעסוקתיים או בחיי היום יום. ההגדרה של DSM דומה להגדרה של קורטילה והורוביץ (Cortiella & Horowitz, 2014). על פי הגרסה האחרונה של ה-DSM, זה לא מספיק להגדיר לקות למידה באופן כללי כהפרעה בקריאה, חשבון או כתיבה אלא יש