

תגובתיות למחוללי־דחק בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות

טלי-נוי הינדי¹, בנימין הוזמי², שחר אליעזר³, רותי כהן³, מאור
לייבוויץ³, מנחם קליין³, עמית לוין³

רקע

אנשים עם לקויות למידה מורכבות חווים מחוללי־דחק רבים בחייהם. חלקם נובעים מאתגרי חיים, האופייניים לשלבים שבהם הם מצויים במעגל החיים, ונוסף עליהם הם נאלצים להתמודד עם השלכות של לקויות הלמידה לסוגיהן על שגרת־חייהם. לעתים, נוסף על מחוללי־דחק אלה, הם מתמודדים עם מצבים בריאותיים מורכבים. מטרת מחקר זה היא לבחון כיצד מחוללי־דחק אלה עלולים להשפיע על חוויית ההערמה (pile-up) וכפועל יוצא על ביטויים התנהגותיים. במחקר בקשנו ללמוד מהם מחוללי־הדחק בחייהם של אנשים עם לקויות למידה מורכבות – קוגניטיביים ורגשיים – על־מנת להבין את עוצמת התגובה למחוללי־דחק אלה. זאת מתוך נקודת מבט אמפתית־הומניסטית.

סקירת ספרות

במציאות העכשווית, המתאפיינת בקצב חיים מואץ, חוסר יציבות תעסוקתית ותמורות חברתיות מתמשכות, החשיפה לדחק בחיי היום־יום גוברת. תופעה זו מהווה אתגר מרכזי לבריאות הנפש ולמערכות התמיכה החברתיות (Lazarus & Folkman, 1984). איגוד הבריאות העולמי מגדיר דחק כ: "מצב של דאגה או מתח נפשי הנגרם מסיטואציה קשה.

1 ד"ר טלינוי הינדי, חוקרת בכירה במחלקה למחקר והערכה, בית איזי שפירא, ועמיתה למחקר בבית־הספר למדע המדינה, מנהל ומדיניות ציבורית באוניברסיטת חיפה.

2 ד"ר בנימין הוזמי, מנהל אקדמי ומנהל משאבי הידע, בית איזי שפירא.

3 שחר אליעזר, רותי כהן, מאור לייבוויץ, מנחם קליין ועמית לוין – בוגרי התוכנית "אוניברסיטה משולבת" וחברי קבוצת קמ"ח (קבוצה משולבת חוקרת) בבית איזי שפירא.

דחק הוא תגובה אנושית שמניעה אותנו להתמודד עם אתגרים ואיומים בחיינו" (World Health Organization, 2023). ההגדרה הרווחת לדחק בתחום הפסיכולוגיה היא שדחק הוא גירוי (stimulus) - דרישה חיצונית או פנימית שמפעילה עומס על האדם וגורמת לערעור האיזון. גירויים הם לרוב אירועים שעמם האדם מתמודד (Epel et al., 2018; Lazarus & Folkman, 1984). הם גם מצבים פנימיים כמו רעב, עייפות וכן מצבים נוירולוגיים שונים (Lazarus & Folkman, 1984). הספרות מזהה מגוון מחוללי-דחק שונים שמקורם בתחומים כמו: המשפחתי, התעסוקתי, הרפואי והחברתי. דחק מתואר בספרות כמצב דינמי, רב-ממדי ולא כמצב סטטי. זהו משתנה מורכב, רב-שכבתי, אשר עוצמתו משתנה תדיר (Ursin & Eriksen, 2004). המודל ההקשרי לתיאור דחק והתמודדות עם דחק שם את הדגש על החוויה הסובייקטיבית של האדם. על-פי המודל ההקשרי, אנשים מעריכים באופן רציף את דרישות הסביבה ביחס ליכולותיהם. דחק ורגשות שליליים מתרחשים כאשר דרישות הסביבה חורגות מהיכולות הנתפסות של האדם להתמודדות (Lim et al., 2023). לכן ישנה חשיבות לתפיסה של הפרט את המשאבים והיכולות העומדים לרשותו (Lim et al., 2023). למרות גוף המחקר העשיר בתחום הדחק, טרם הושגה הבנה עמוקה של האופן שבו תהליכי דחק מתפתחים, מתמשכים לאורך זמן ונערמים.

הערמת דחק

באופן טיפוסי, אירועים מלחיצים ואילוצים אינם מתרחשים בצורה קבועה, נפרדת, בפרקי זמן נפרדים, אלא עשויים להתרחש בצורה לא סדירה ולהיערם זה על גבי זה (Almeida et al., 2022; Schilling et al., 2002). הספרות מתארת גם חשיפה במקביל למספר גורמי-דחק בתחומי חיים שונים (Koffer et al., 2016) (stressor diversity). אם אדם מתמודד עם מספר גורמי לחץ בתוך פרק זמן קצר יחסית, מרכיבי תהליך הלחץ (חשיפה, תגובה ושיקום) עלולים לחפוף זה לזה ועקב כך היכולת להתמודד עם גורם-הדחק החדש הופכת מוגבלת. דוגמה למצב-דחק כבד-נשקל שכזה היא מצב שבו מתרחש אירוע מחולל-דחק אחד, כמו נשירה או הרחקה ממסגרת, ובו-זמנית מופיע גורם דחק חדש, כמו אבחנה של מצב רפואי מורכב. לכן, ההשפעה (האפקט) על האדם כתגובה לגורם-הדחק החדש עשויה להיות גדולה יותר לעומת תגובה לגורם-דחק אחד. תגובה לדחק יכולה להתעצם כאשר מספר גורמי-דחק מתרחשים במשך היום, בהפרש של כמה שעות זה מזה, וללא תקופת התאוששות (Schilling et al., 2022).

אסטרטגיות התמודדות (Coping) ותגובתיות לדחק

המחקר מעלה כי ישנה שונות רבה בתגובתיות לדחק, והיא מתארת כיצד אנשים מתמודדים עם גורמי-דחק יום-יומיים (Aldwin, 2011). התגובה לגורמי-הדחק היא חוויה סובייקטיבית

אשר נגזרת מתהליך עיבוד מידע, תהליך בן שלושה שלבים הכולל: (1) תפיסה של מידע, (2) פרשנות של מידע ו-(3) בחירה ושימוש באסטרטגיות התמודדות שונות (Stanton, 2004). השלב הראשון, תפיסת המידע, מתואר כקבלת מידע מהסביבה באמצעות החושים (למשל ראייה, מגע, שמיעה) (Atkinson & Shiffrin, 1971). השלב השני, פרשנות של מידע, הוא תהליך שבו מידע מובן בהקשר למטרות, לערכים, לאמונות ולדעות של האדם (Lazarus, 1991). באמצעות פרשנות, מידע חושי גולמי הופך למידע בעל משמעות אישית ובעל משמעות פסיכולוגית (Stanton, 2004). בשלב השלישי מתקיימת בחירה של אסטרטגיות התמודדות, שהן טכניקות שונות להתמודדות כתגובה התנהגותית למידע (למשל: כעס כאשר נשללת חרותו של האדם או כשמבטלים את דעתו) (Lim et al., 2023). הספרות מתארת מספר אסטרטגיות התמודדות עם דחק אשר נחלקות לאסטרטגיות ממוקדות: רגש, למשל שימוש בהומור; סיוע רוחני או דתי; שימוש בחומרים ממכרים; ואסטרטגיות ממוקדות־בעיה כגון צמיחה או פרשנות חיובית של משבר, תכנון והשלמה (Gur et al., 2023).

תגובתיות מוגדרת כמידת התגובה הרגשית, הקוגניטיבית, הפיזיולוגית וההתנהגותית של הפרט לגירוי מסוים או למצב לחץ (Larsen & Ketelaar, 2017; Rothbart & Bates, 2006). כלומר, היא מתארת לא רק את עצם החוויה של לחץ, אלא את האופן שבו אדם מגיב לו – עוצמת ההתרגשות, אופי המחשבות, תגובות הגוף וההתנהגות המופעלת במצבי דחק.

החצנת דחק (Stress Externalization) מתארת דפוס תגובה שבו חוויות של לחץ, מתח או מצוקה פנימית באות לידי ביטוי באמצעות התנהגויות חיצוניות וגלויות, ולא באמצעות עיבוד פנימי של החוויה. במסגרת זו, האדם נוטה לתעל את הדחק כלפי הסביבה – למשל באמצעות ביטויי כעס, תוקפנות, האשמה או התנהגויות אימפולסיביות – כדרך להפחתת העומס הרגשי. החצנה נחשבת למנגנון התמודדות שמטרתו לשחרר את המתח הפנימי, אך היא עלולה לפגוע ביחסים בין־אישיים ולצמצם את יכולת הוויסות העצמי (Moreno-Manso et al., 2023).

הפנמת דחק (Stress Internalization), לעומת זאת, מתייחסת למצב שבו האדם מפנה את חוויות הדחק כלפי עצמו. בדפוס זה תחושות של מצוקה, אשמה או חרדה אינן באות לידי ביטוי גלוי אלא נשמרות ברמה הפנימית, ולעיתים מתבטאות בתסמינים רגשיים כגון דיכאון, חרדה או הימנעות חברתית. בעוד שהחצנה מייצגת תגובתיות מוחצנת ומכוונת כלפי חוץ, הפנמה משקפת תהליכים תוך־נפשיים של הפניית הדחק פנימה (VanMeter et al., 2020).

הספרות המחקרית מצביעה על כך שהחצנה והפנמה מהוות שני ממדים משלימים של תגובה לדחק, ולעיתים מתקיימים במקביל במידה משתנה. הבחנה זו מאפשרת הבנה מעמיקה יותר של דפוסי ההתמודדות עם מצבי לחץ ושל האופן שבו יחידים וקהילות מבנים את תגובותיהם למצבי מצוקה (Sun et al., 2023).

תגובתיות עשויה להשתנות באופן ניכר בהתאם לאופי הלמידה, התמיכה הסביבתית והניסיון הקודם במצבי לחץ. למשל, מספר תיאוריות מצביעות על כך שאנשים מבוגרים עשויים להגיב בעוצמה נמוכה למחוללי־דחק בהשוואה לבוגרים צעירים יותר בגלל שיפור במיומנויות הוויסות הרגשי שלהם (Carstensen et al., 2011; Hay & Diehl, 2011; John & Gross, 2004). נוסף על כך, ההיכרות עם מחוללי־דחק לאורך החיים עשויה לסייע בהפנמה של אסטרטגיות התמודדות שהאדם פיתח בעבר ובכך להפחית את התגובתיות למחולל־הדחק בהווה.

כיוון שתגובות לחץ משתנות בין פרטים, תגובתיות קשורה קשר הדוק לאסטרטגיות ההתמודדות הננקטות. אנשים בעלי תגובתיות גבוהה עלולים להפעיל אסטרטגיות ממוקדות־רגש או אסטרטגיות ממוקדות־בעיה באופן שונה מאשר אנשים בעלי תגובתיות נמוכה, ולהגיב במהירות או בעוצמה חזקה לאירועי־דחק (Deepthi et al., 2022; Huang et al., 2025).

התמודדות מוצלחת עם מחוללי־דחק ותגובתיות מותאמת מעידה על חוסן, אשר נתפס כגורם חשוב המגן מפני סכנות החיים ומעניק לאנשים את הכוח להתגבר על לחצים (Walsh, 2003). חוסן הוא תהליך הסתגלותי שנעשה בו שימוש במשאבים, אינדיבידואליים או סביבתיים, כדי "להתאושש" ממצבי־הדחק (Windle, 2011).

דחק והערמת דחק בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות

לקות למידה מורכבת היא לקות למידה משמעותית (Specific Learning Disorders,) (DSM V) בשל האופן שבו היא משפיעה על תחומי ההסתגלות והתפקוד של האדם, ונלוות לה הנמכה קוגניטיבית מתונה (הוזמני ואחרים, 2024). לקויות למידה מורכבות מאופיינות בקשת רחבה של קשיי למידה במיומנויות כמו קריאה, כתיבה, ביצוע פעולות חשבוניות ויכולת נמוכה בתחום ההבנה החברתית והניהול העצמי. אנשים עם לקות למידה מורכבת מגלים לעיתים קשׁיים נוספים, בכלל־זאת בתחום הקשב, הריכוז, פעילות יתר ונטייה לאימפולסיביות (ADHD). כמו־כן, רבים מהם מתקשים בתחום הוויסות החושי והעצמי (הוזמני, 2021; הוזמני ואחרים, 2024). זאת ועוד, רבים מהם חווים דחק נוסף בשל תהליכים של "התבגרות מתמשכת", המתאפיינת בקושי לבסס זהות ברורה, לחוות עצמאות מלאה ולגבש מטרות ברורות לעתיד (הוזמני, 2021). הרבדה של לקויות עלולה לגרום לחוויית דחק מוגברת.

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות המחקרית באוכלוסיית הצעירים ככלל, המכונה בספרות המקצועית "בוגרים צעירים" (Young Adults). ההבנה הרווחת היא שתקופת חיים זו מהווה שלב התפתחותי נפרד, בעל מאפיינים דמוגרפיים, אישיותיים וזהותיים ייחודיים, שבו מתרחשים תהליכים מנטליים, קוגניטיביים, פיזיולוגיים ותרבותיים המבדילים אותו משלבי חיים אחרים (משרד ראש הממשלה ושיתופים, 2013). בהתאם לתיאוריות של מעגל

החיים שלב זה מוגדר כ"בגרות בהתהוות" (Emerging Adulthood), המתאר את המעבר מהתבגרות לבגרות מלאה (Arnett ;Refaeli et al., 2019, 2015).

במהלך תקופה זו הפרט נתון במצב ביניים: מבחינה חוקית הוא נחשב לבגיר, בעל זכויות פוליטיות וחברתיות ובעל יכולת לקבל החלטות עצמאיות; עם־זאת, הוא עדיין אינו עצמאי לחלוטין מבחינה כלכלית, זהותו האישית טרם גובשה במלואה והוא טרם השלים את המשימות המרכזיות המאפיינות את תקופת הבגרות בחברות מערביות כגון סיום לימודים, כניסה לעבודה קבועה והקמת משפחה (קטן, 2009; Arnett, 2015). אף שמבחינת גילם, בוגרים עם לקויות למידה מורכבות משתייכים לשלב ההתפתחותי של בגרות בהתהוות, למעשה הם נמצאים בשלב התפתחותי מוקדם יותר - שלב של התבגרות מתמשכת, קרי המשך של גיל ההתבגרות, ובפועל רבים מהם אינם מגיעים לשלב של בגרות ועצמאות מלאה גם בגילים מתקדמים (הוזמי, 2021).

הספרות מתארת קבוצת מחוללי־דחק נוספים וייחודיים לאנשים עם מוגבלות ובאופן מדויק אנשים עם לקויות למידה מורכבות. אוכלוסייה זו חווה תהליך דינמי של הערמה (Pile-up) של מחוללי־דחק - מחוללי־דחק רפואיים, משפחתיים, תעסוקתיים וחברתיים שהסביבה מעמידה להם כגון הדרה, תיוג, בריונות או קשיים בהסתגלות חברתית (Renner et al., 2004) התמודדות עם דעות קדומות (Meyer et al., 2008) ועוד. גורמי־דחק אלה משפיעים על מצבם הנפשי (Wilson et al., 2009; Wilcox et al., 2024; Nalavany et al., 2011). מטרת המחקר לבחון מהם מחוללי־הדחק בחייהם של אנשים עם לקויות למידה מורכבות וכיצד הם משפיעים על עוצמת התגובתיות בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות.

תיאוריית הדחק החברתי (Social stress theory) מספקת מסגרת תיאורטית לגוף מחקר זה. תיאוריה זו פותחה במסגרת הסוציולוגיה של הבריאות והמחקר הפסיכו־חברתי והיא מדגישה כי מקורות הדחק נובעים מתנאים חברתיים ומבניים ולא רק מאירועים אישיים. התיאוריה מדגישה את ההקשר החברתי של הדחק: היא רואה בו תוצר של מבנים חברתיים ושל יחסי־כוח, ומגדירה את משאבי האדם והתמיכה החברתית כמשתנים מתווכים חשובים בין הדחק לבין תוצאותיו (Moen, 2022; Pearlin, 1999).

נקודת המוצא של מחקר זה היא שהדחק הנחוה בקרב אנשים עם לקויות למידה מורכבות אינו תוצר בלעדי של מאפייניהם האישיים אלא נובע מהאופן שבו החברה מבנה את התנאים החברתיים, הארגוניים והתרבותיים שבהם הם פועלים. בהשראת תיאוריית הדחק החברתי, המחקר מתמקד בגורמי־דחק ובעוצמת התגובתיות לגורמי־הדחק - כלומר בהצטברות של לחצים ממקורות שונים לאורך זמן - ובאופן שבו חוויות של הדרה, אפליה או חוסר נגישות מייצרות מעגלים מתמשכים של דחק. הגישה מספקת מסגרת להבנת הקשרים בין מעמד חברתי, סטיגמה ומוגבלות לבין משאבי ההתמודדות הזמינים לפרטים, ומאפשרת לבחון כיצד מבנים חברתיים משפיעים על רווחתם הנפשית ועל תחושת השליטה והמסוגלות

שלהם. בכך, התיאוריה מכוונת את המחקר לבחון את הממד החברתי והמערכתי של הדחק ולא רק את הביטויים הפסיכולוגיים האישיים שלו.

השערות המחקר

למחקר זה שלוש השערות:

1. כל ההיגדים יהיו גורמי־דחק בעוצמה כלשהי. אנו משערים זאת שכן אלה אירועים שדווחו בשיחות עם אנשים עם לקויות למידה מורכבות.
2. אנו מניחים שגורמי־הדחק הקשורים לפגיעה באוטונומיה ולמערכות־יחסים בין־אישיות יהיו בעלי עוצמה גבוהה יותר מאשר גורמי־הדחק הקשורים למסוגלות עצמית ותפיסת עתיד. כלומר, כאשר אנשים עם מוגבלות חווים פגיעה באוטונומיה או בקשרים החברתיים שלהם, הדבר צפוי להוביל לרמות דחק גבוהות יותר. השערה זו נשענת על ההבנה כי מוגבלות עלולה לפגוע בתחושת השייכות וההכללה החברתית (Frielink et al., 2024; Reeves et al., 2023) והפגיעה במשתנים אלה יוצרת סביבה שמגבירה לחץ נפשי (Frielink et al., 2018).
3. אנשים עם לקויות למידה מורכבות והפרעות קשב וריכוז ידווחו על עוצמות גבוהות יותר של דחק בהשוואה לאנשים עם לקויות למידה מורכבות ללא הפרעות קשב וריכוז. נמצא במחקר שבמצבי קומורבידיות של לקויות למידה מורכבות והפרעות קשב וריכוז מדווח על יותר סימפטומים נפשיים של חרדה ודיכאון (McGillivray & Baker, 2009) וכמו־כן על שביעות רצון נמוכה יותר מהחיים (Sarid & Lipka, 2023). לכן נניח כי בקרב אוכלוסייה זו נמצא עוצמה גבוהה יותר של תפיסת דחק.

שיטה

מערך המחקר

מחקר זה הוא מחקר פעולה משתף. המחקר בוצע באמצעות שותפות בין חוקרים־עמיתים, שהם בוגרים עם לקויות למידה מורכבות ובוגרי התוכנית "אוניברסיטה משולבת" של בית איזי שפירא, עם חוקרים־מאפשרים, שהם חוקרים באקדמיה ומנחי הקבוצה. החוקרים העמיתים היו שותפים פעילים בכל שלבי המחקר, במיקוד נושא המחקר, בניית הכלי, איסוף הנתונים וניתוחם.

זהו מחקר־חתך שבוצע במסגרת גישה משלבת־שיטות (Mixed Methods), מתוך הנחה שהבנת גורמי־הדחק והתגובתיות של אנשים עם לקות למידה מורכבת מחייבת שילוב של

נתונים כמותיים ואיכותניים. כלי-המחקר שפותח לצורך המחקר היה שאלון שכלל הן שאלות סגורות, שנועדו לאמוד משתנים מרכזיים הקשורים לדחק, רקע אישי, ותמיכה חברתית, הן שאלות פתוחות, שנועדו ללכוד את משמעותן הסובייקטיבית של חוויות אלה.

אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר הם בוגרים עם לקויות למידה מורכבות ומגבלויות אחרות אשר גויסו באמצעות החוקרים העמיתים בתוך מסגרות הלמידה וההעשרה של "האוניברסיטה המשולבת" באוניברסיטת בראיילן, ב"ניצן" תל-אביב ורחובות ובמערך דיור "שקד כפר אונים" (ארגון משען). כמו-כן, גויסו משתתפים מהקהילה אשר מתגוררים בסוגים שונים של דיור נתמך, שאינם משתתפים בלימודי העשרה של "האוניברסיטה המשולבת".

בסה"כ השיבו לשאלון 82 משיבים, מתוכם 60% גברים ו-40% נשים (ראה טבלה 1). גילם הממוצע 41 שנים, מרביתם רווקים (63%), חילונים (66%), מועסקים (87%) ומתגוררים במערכי-דיור בדירות עצמאיות (56%).

טבלה 1: מאפיינים דמוגרפיים של המשתתפים במחקר (N=82)

מאפיין	אפשרויות	כלל המדגם
מגדר	גברים	48 (60%)
	נשים	32 (40%)
טווח גיל	ממוצע	41
	ס.ת.	10.7
מצב משפחתי	רווק/ה	52 (63.4%)
	בזוגיות עם חברה/ה	18 (22%)
	נשוי/נשואה	6 (7.3%)
	גרוש/ה	6 (7.3%)
רמת דתיות	חילוני	52 (65.8%)
	מסורתי	20 (25.3%)
	דתי	6 (7.6%)
	חרדי	1 (1.3%)
מצב תעסוקתי	עובד/ת	70 (87.5%)
	מתנדב/ת	2 (2.5%)
	לא עובד/ת	8 (10%)
אופי הדיור	בדירה משלי	12 (15%)
	בבית ההורים	12 (15%)
	בדירת הכשרה או בדירה חצי עצמאית	11 (13.8%)
	במערך דיור, בדירה עצמאית	45 (56.3%)

המשתתפים מאופיינים כאנשים עם לקויות למידה מורכבות (ראה טבלה 2), אך חלקם הם אנשים עם מוגבלויות נוספות: פיזי־מוטורי (30%), אפילפסיה (12%), תקשורת (12%), רגשי (9%), שיתוק מוחין (9%), סכרת (3%), מום מולד (3%) ועוד.

מרבית משיבי המדגם עם הפרעות קשב וריכוז (58%) ומעל שליש מדווחים על קשיים בחשבון (דיסקלקוליה) ומוגבלות נוספת (41%). אך שמרבית המשתתפים דיווחו כי הם בריאים בדרך־כלל (71%), לחלקם (10%) תחלואה המשפיעה על תפקוד יום־יומי.

טבלה 2: מאפייני לקות ומוגבלות של המשתתפים במחקר (N=82)

מאפיין	כלל המדגם
האם יש לך:	קשיים בקריאה 15 (18%)
	קשיים בכתיבה 17 (20%)
	קשיים בחשבון 31 (37.3%)
הפרעות קשב וריכוז	48 (57.8%)
	מוגבלות אחרת 34 (41%)
קשיי שינה	כן 22 (27%)
	לא 58 (72%)
מצב בריאותי	בריא בדרך־כלל 55 (71.4%)
	מתמודד עם מחלה או פגיעה ממושכת שמשפיעה על התפקוד שלי ביום־יום. 8 (10.4%)
	מתמודד עם מחלה או פגיעה ממושכת, שלא משפיעה על התפקוד שלי ביום־יום. 14 (18.2%)

כלי המחקר

בניית כלי־המחקר כללה שלושה שלבים. שלב גישוש, בדיקת קדם־מחקר ושלב איסוף הנתונים.

א. שלב הגישוש

גיבוש כלי-המחקר בוצע באמצעות שימוש בשיטות איכותניות, אשר מתאימות במיוחד לזיהוי והבנה של עמדות ותפיסות בסיסיות בקרב האוכלוסייה הנחקרת (Tolley et al., 2016). צוות המחקר לא מצא כלי מדידה בספרות שבוחן גורמי-דחק ותגובתיות ואשר נבדק בקרב אנשים עם לקויות למידה מורכבות. עלתה הטענה שהכלים הקיימים לבדיקת מחוללי-דחק בקרב האוכלוסייה הכללית אינם תואמים את המסגרות החברתיות והתעסוקתיות של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות ואינם תואמים את המצבים היום-יומיים שלהם. לכן, בשלב הגישוש נדגמו באופן אקראי תמלולים של ראיונות חצי-פתוחים שנערכו בקרב מועמדים עם לקויות למידה מורכבות לתוכנית "האוניברסיטה המשולבת" בין השנים 2023-2003. תוכנית זו מיועדת לבוגרים אלה ומאפשרת להם למידה אקדמית מונגשת קוגניטיבית, המכוונת לביסוס זהות של מסוגלות. המועמדים לתוכנית "אוניברסיטה משולבת" נשאלים מספר שאלות פתוחות בראיון הקבלה המכוונות על-מנת ללמוד על עולמם הרגשי, ובהן: "מה מדאיג אותך?" ו-"מה מכעיס אותך?" שאלות אלה קודדו וחולצו מהן שתי רשימות של מצבים אשר המרואיינים דיווחו עליהם כעל מדאיגים או מכעיסים. לאחר-מכן ניסח צוות המחקר היגדים בגוף ראשון בפישוט לשוני, אשר מתארים מצבים מוחשיים בחייהם של הנשאלים כדי להתאים את התוכן לעולם החוויות והמושגים של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות. למשל ההיגד: "כשאני צריך לבצע משימה אבל לא יודע איך לתכנן ומסתבך". המשיבים התבקשו לסמן את מידת הלחץ שהם מרגישים במצב זה כאשר תשובת המשיב נעה בין 1 - רגוע, 2 - אני מעט לחוץ, 3 - אני באי-שקט אבל בשליטה, 4 - אני כועס מאוד ו-5 - אני עלול להתפרץ. הסולם מבטא את רמת התגובתיות של המשיב. נוסף על כך, נשאלו בשאלון שתי שאלות פתוחות אשר מבטאות שכיחות, עוצמה ומגוון של תגובתיות לכעס. הראשונה: "האם לאחרונה כעסת מאוד על קרוב משפחה, חבר או מישהו שאתה לא מכיר או אפילו על החיים? אם כן, כיצד הגבת?" והשאלה השנייה: "אם כן, מה עזר לך להירגע?" מטרת השאלה השנייה הייתה לבחון את אסטרטגיות ההתמודדות עם דחק של אנשים עם מוגבלות ולסייע למטפלים רגשיים להבין את האסטרטגיות המסייעות לרגיעה באוכלוסייה זו.

בתום שלב הגישוש כלל השאלון 20 פרטי משוב סגורים, 2 שאלות פתוחות, ו-12 שאלות רקע סוציו-דמוגרפיות: גיל, מגדר, עיסוק וכדומה.

ב. שלב תיקוף קדם-מחקר

השאלון עבר בדיקת קדם-מחקר (pre-test) באמצעות שישה חוקרים עמיתים, אנשים עם לקויות למידה מורכבות, אשר השיבו לשאלון. לאחר מילוי השאלון בוצע תשאל מול

צוות המחקר לגבי הבנת ההיגדים, הבנת סולם התשובות ורלבנטיות ההיגדים למצבי דחק. בעקבות בדיקת התוקף שונה הסולם וכן נעשה פישוט לשוני נוסף למספר ההיגדים והם נוסחו מחדש.

ג. שלב השדה

בדיקת מהימנות כעקיבות פנימית

82 משיבים מילאו את הכלי למדידת תגובתיות לדחק. הכלי עבר טיוב, קידוד ועיבוד נתונים סטטיסטי באמצעות תוכנת SPSS 29. ההיגדים נבדקו בבדיקת עקיבות פנימית כפולה. בפעם הראשונה נבדקו כלל ההיגדים בבדיקת עקיבות פנימית ונמצאה רמת מהימנות גבוהה מאוד $\alpha = .92$. אולם המשתנים נבנו כך שהם מודדים חוסר תגובה (רגוע) ועוצמות שונות של תגובה לדחק, כלומר מי שהשיב 1 בסולם השיב בפועל שהאירוע לא גרם לו לתגובה לדחק. במטרה לבנות משתנה שבוחן עוצמת תגובה לדחק נאלצנו לבטל את האפשרות של חוסר תגובה לדחק ולכן סולם המדד עבור כל המשתנים שונה והאפשרות: 1 – 'אני רגוע' - הוצאה החוצה. לאחר מכן נבנו מדדים חדשים שטווח הסולם שלהם 1-4. בשלב זה בוצעה בדיקת עקיבות פנימית נוספת, והיא נמצאה ברמה בינונית: $\alpha = .64$.

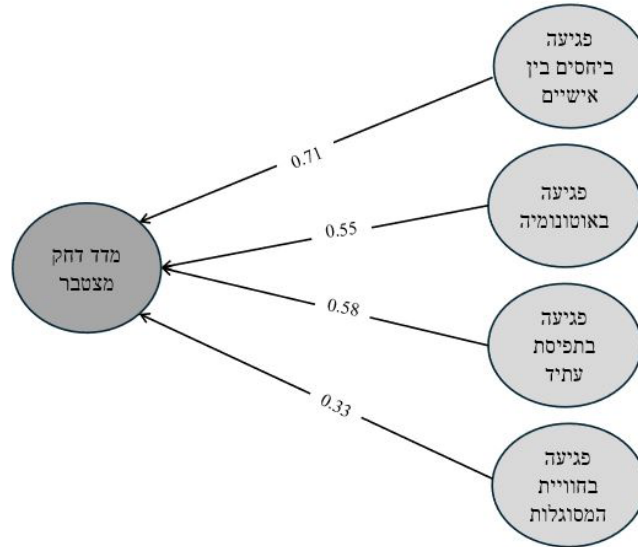
ניתוח גורמים מגשש

בוצע ניתוח גורמים מגשש (Explanatory Factor Analysis) והוא הצביע על התקבצות ההיגדים לשבעה מדדים (פקטורים) עם טעינות $Eig > 1$. עם זאת, התקבצות הפקטורים כללה כפילויות, היגדים ששויכו למספר פקטורים והיגדים שנטענו באופן שלילי. לכן הוחלט לבצע חלוקה לפקטורים על-בסיס חוות דעת מומחים ובאמצעות מטריצת קורלציות. באופן זה התקבצו ההיגדים לארבעה מדדים: מדד "יחסים בין-אישיים", מדד "אוטונומיה", מדד "תפיסה עצמית" ומדד "תפיסת עתיד".

בוצעו ניתוחים סטטיסטיים נוספים על-מנת לאשש שכל מדד עומד בפני עצמו וכן נבדקה עקיבות פנימית לכל מדד. כל המדדים נמצאו בעלי עקיבות פנימית גבוהה.

לאחר קיבוץ ההיגדים לפקטורים בוצע ניתוח גורמים מאשר (Confirmatory Factor Analysis), שמטרתו לבחון אם הנתונים מתאימים למבנה הגורמים התיאורטי שהציעו במחקר זה מומחים. הבדיקה הראתה התאמה טובה לנתונים: X^2 לא מובהק ($CFI = 0.987$, $TLL = 0.962$). כל ארבעת המשתנים (ראה תרשים 1) נמצאו מובהקים בניתוח המאשר, כאשר המדד "כגיעה ביחסים בין-אישיים" (0.71) והמדד "כגיעה בתפיסת עתיד" (0.58) הם הפקטורים התורמים

המרכזיים למדד דחק מצטבר, לאחר מכן הפגיעה באוטונומיה בעלת משקל 0.55 למדד הדחק המצטבר, ואילו תפיסת עצמי (0.33) תורמת בצורה חלשה יחסית.



תרשים 1: תוצאות ניתוח גורמים מאשר

בתום שלושת השלבים נבנה כלי למדידת תגובתיות לדחק והוא כלל 20 היגדים. המענה עליהם לאחר ההנחיה: נא סמן את מידת הלחץ שאתה מרגיש במצב זה מ-1 – רגוע ועד 5 – עלול להתפרץ, למשל:

"כשאנשים לא מעריכים את היכולות שלי ולא מאמינים שאני מסוגל להגיע להישגים", "כשאנשים לא מבינים את הקשיים שלי ולא רגישים לצרכים שלי", "כשאנשים קרובים לי לועגים לקשיים שלי או מזלזלים בי", "כשאנשים מתערבים לי בחיים (למשל בקניות, בילויים, או דברים שאני בוחר לעשות)", ועוד. לצורך ניתוח הנתונים וחילוף עוצמת התגובה לדחק שונה הסולם (ראה תת פרק ג) והוא עומד בחישובים על סולם 1-4.

הליך

המחקר קיבל את אישורה של ועדת האתיקה למחקר של בית איזי שפירא. עמיתי המחקר יצרו קשר עם מסגרות פנאי ולמידה לאנשים עם לקויות למידה מורכבות כמפורט בחלק המתייחס לאוכלוסיית המחקר. עמיתי המחקר הגיעו למפגשי למידה קבוצתיים קיימים במסגרות, הסבירו את מטרת המחקר וביקשו הסכמה להשתתף בו.

השאלונים חולקו בשדה ומולאו באופן ידני ואנונימי. מטרת המחקר נכתבו בפתיח השאלון. הוסבר גם בעל־פה טרם המילוי שאין לכתוב פרטים אישיים על השאלון. הודגש בפני המשתתפים כי זכותם לא למלא את השאלון או לפרוש באמצע המילוי. כל השאלונים מולאו במהלך החודשים יולי-אוגוסט 2025.

עיבוד הנתונים

כל השאלונים הידניים הוקלדו בתוכנת SPSS 29, קודדו ועובדו. הניתוח הסטטיסטי כלל סטטיסטיקה תיאורית לתיאור אוכלוסיית המחקר ולתיאור הממצאים. על מנת לבחון את כלי המחקר בוצעו ניתוחי המשך מתקדמים ב-SPSS 29 כמו מתאמי פירסון ומבחני עקיבות. ניתוח גורמים מאשר בוצע בתוכנת Jamovi.

ממצאים

1. תיאור מדדי הדחק

כל 20 המשתתפים בכלי נמצאו מחוללי־דחק כאשר מעל 50% מהמשיבים ציינו אותם כגורמי־דחק בעוצמות משתנות.

לאחר שנמצא כי מבנה ארבעת מדדי הדחק תקף באמצעות ניתוח גורמים מאשר (CFA) חושב ממוצע לכל מדד כדי לבחון את רמת הדחק הנתפסת בכל אחד מהתחומים. ערך הממוצע משקף את מידת העוצמה שבה תיארו המשתתפים את מצבי הדחק כמלחיצים. אם וציון העוצמה נע בין 0 ל-1.2 – הוא מבטא ציון של עד 30 נקודות בסולם 100 ולכן העוצמה היא נמוכה. ציון שנע בטווח שבין 1.3 לבין 2.8 מבטא 30-70 נקודות בסולם 100 ולכן העוצמה היא בינונית. ציון שמעל 2.8 מבטא ציון מעל 70 בסולם 100 ולכן הוא עוצמה גבוהה.

מחישוב הממוצעים עלה כי כל המדדים בעוצמה בינונית: פגיעה באוטונומיה היא מקור הדחק הבולט ביותר (ממוצע = 2.41), אחריה פגיעה ביחסים בין־אישיים (ממוצע = 2.19), פגיעה בתפיסת עתיד (ממוצע = 1.90), ופגיעה בחוויית המסוגלות והתפיסה העצמית (ממוצע = 1.73).

2. מדד פגיעה באוטונומיה

מדד דחק זה כולל חמישה היגדים ומתאר התערבות בחיי היום־יום ובתהליך קבלת החלטות, למשל בנושא מגורים. זהו המדד שמחולל את הדחק הגבוה ביותר בקרב האוכלוסייה הנבדקת.

טבלה 3: אינדקס - פגיעה באוטונומיה

מקסימום	מינימום	שיעור המתפרצים (דרגה 4)	ס.תקן	ממוצע	
4.00	1.00	6.3%	0.90	2.05	התכוננתי למבחן וכבר פעם שלישית שאני לא מצליח בו
4.00	1.00	16.9%	0.86	2.71	כשאנשים קרובים לי לועגים לקשיים שלי או מזלזלים בי
4.00	1.00	16.7%	0.96	2.59	רציתי לנסוע לטיול עם חבר/ה ולא הרשו לי
4.00	1.00	14.5%	0.88	2.58	כשאנשים מתערבים לי בחיים (למשל בקניות, בילויים או דברים שאני בוחר לעשות)
4.00	1.00	7.7%	0.94	2.21	אני רוצה לגור לבד ולא מרשים לי
4.00	1.00		0.71	2.41	אינדקס - פגיעה באוטונומיה

כל ההיגדים נבדקו כתלויים ביחס למשתני הרקע של הנבדקים, למשל מגדר, גיל, מצב משפחתי ועוד, במטרה לבחון אם ישנם משתני רקע בעלי תרומה לדחק. מבדיקה זו נמצא שאנשים נשואים כועסים בעוצמה גבוהה יותר (40%) ועלולים להתפרץ כאשר מתערבים להם בחיים. זאת לעומת רווקים, שם 11% מהם בלבד מדווחים שיתפרצו באירוע מסוג זה. כמו־כן, נמצא הבדל מובהק ($p < .05$) בין אנשים שאינם מועסקים אשר מגיבים בעוצמה גבוהה יותר של דחק כאשר מתערבים להם בחיים ($M=2.6$ $SD=.74$) לעומת מועסקים ($M=.3$, $SD=.99$). בשאר משתני הרקע לא נמצאו הבדלים מובהקים.

2. מדד פגיעה ביחסים בין-אישיים

המדד השני, פגיעה ביחסים הבין-אישיים (ראה טבלה 4), קיבל ציון ממוצע 2.19 ונמצא כגורם דחק בינוני. כמו-כן ישנו אות (אינדיקציה) לכך שהפריט 'אנשים לא מעריכים את היכולות שלי' מלחיץ יותר צעירים ומלחיץ פחות ככל שמתבגרים $r_p = -.2, p < .01$. כמו-כן נמצא הבדל מובהק ($p < .05$) בין נשים ($M = 2.7, SD = .88$) לגברים ($M = 2.1, SD = .98$) בעוצמת הדחק בפריט 'כשאנשים לא מבינים את הקשיים שלי ולא רגישים לצרכים שלי'. לא נמצאו הבדלים מובהקים נוספים בין הפריטים למשתני הרקע.

טבלה 4: אינדקס - פגיעה ביחסים הבין-אישיים כגורם דחק

מקסימום	מינימום	שיעור המתפרצים (דרגה 4)	ס.ת.קן	ממוצע	מדדים
4.00	1.00	8.5%	0.97	2.02	כשאני מקבל ביקורת מהורה, מדריך או מעסיק אף שאני עושה ככל יכולתי
4.00	1.00	10.8%	0.93	2.35	כשאנשים לא מעריכים את היכולות שלי ולא מאמינים שאני מסוגל להגיע להישגים
4.00	1.00	14.8%	1.04	2.30	כשאני מנסה לצאת עם מישהי/מישהו ללא לקויות למידה והם לא מקבלים אותי כמו שאני
4.00	1.00	12.7%	0.97	2.35	כשאנשים לא מבינים את הקשיים שלי ולא רגישים לצרכים שלי
4.00	1.00		0.81	2.19	אינדקס - יחסים בין-אישיים

2. מדד פגיעה בתפיסת עתיד

המדד "פגיעה בתפיסת עתיד" (ראה טבלה 5) מורכב משני פריטים ונמצא כמדד בעל עוצמת דחק בינונית – ממוצע 1.9. לא נמצאו הבדלים מובהקים בבדיקות עם משתנה הרקע.

טבלה 5: אינדקס - פגיעה בתפיסת עתיד

מקסימום	מינימום	שיעור המתפרצים (דרגה 4)	ס.תקן	ממוצע	מדדים
4.00	1.00	5.6%	0.95	1.87	כשאני חושב על כך שיום אחד אני עלול להישאר לבד
4.00	1.00	5.1%	0.96	2.02	כשאני חושש שלא אוכל להגשים את החלומות שלי בחיים
4.00	1.00		0.87	1.90	אינדקס - פגיעה בתפיסת עתיד

2. מדד פגיעה בחוויות מסוגלות ותפיסה עצמית

המדד "פגיעה בחוויות מסוגלות ותפיסה עצמית" מורכב מתשעה פריטים והוא מדד הדחק החלש ביותר, עם ממוצע 1.73. הבולט מבין הפריטים הוא "כשאני רואה את האחים שלי או חברים שלי מצליחים יותר ממני בחיים" (ממוצע 2.19). נמצא כי היגד זה מתחזק עם העלייה בגיל $p < .05$, $r = .3$. לא נמצאו הבדלים מובהקים עם משתני הרקע האחרים.

טבלה 6: אינדקס - פגיעה בחוויות מסוגלות ותפיסה עצמית

מקסימום	מינימום	שיעור המתפרצים (דרגה 4)	ס.תקן	ממוצע	
4.00	1.00	5.1%	0.84	1.66	כשאני צריך לבצע משימה אבל לא יודע איך לתכנן ומסתבך
4.00	1.00	5.1%	0.85	1.72	כשאני קורא מסמך ארוך ולא מבין
4.00	1.00	2.1%	0.74	1.71	כשאני צריך למלא טפסים או דוחות בפעם הראשונה
4.00	1.00	3.3%	0.86	2.11	ברגעים שאני מרגיש כחות שווה מכולם
4.00	1.00	4.2%	0.84	2.19	כשאני רואה את האחים שלי או חברים שלי מצליחים יותר ממני בחיים
4.00	1.00	3.7%	0.90	1.85	כשאני חולם לקנות משהו גדול ולא יודע איך לעשות זאת לבד
4.00	1.00	2.4%	0.71	1.50	כשאני חושב על האפשרות להתחתן ולהקים משפחה
4.00	1.00	4.3%	0.89	1.77	כשאני חושב/ת על היכולות שלי לנהל את עצמי כלכלית (כספית)
4.00	1.00	4.9%	0.85	1.75	כשאני רוצה לומר משהו אבל פוחד לדבר
4.00	1.00		0.50	1.73	אינדקס - פגיעה בחוויות המסוגלות ובתפיסה העצמית

החצנת דחק

ככלל, מהממצאים עולה כי שיעורי ההתפרצויות, כלומר משיבים שדיווחו כי הם עלולים להתפרץ באירוע הדחק שהובא בפניהם, הם נמוכים ונעים בטווח שבין 2%-17%. אולם 40% מהמשיבים דיווחו על אירוע אחד לפחות שעלול לגרום להם להתפרצות.

פרופיל המחצנים דחק מתפלג באופן הבא: התפלגות דומה בין נשים לגברים: נשים (47%) וגברים (53%), ממוצע גיל 40, רוב המחצנים רווקים (72%), חילונים (75%), עובדים (87%), מרביתם מתגוררים במערך דיור בדירה עצמאית (56%) ובריאים בדרך-כלל (78%). 35% מהמחצנים מדווחים על קשיי שינה.

1. הקשר בין תגובתיות למדדי דחק לבין הפרעת קשב וריכוז (ADHD)

לבחינת הקשר בין ארבעת מדדי הדחק לבין הפרעת קשב וריכוז בוצעו ארבעה מבחני t-test בלתי מזווגים. בניתוח המבחנים נמצא הבדל מובהק ברמת הדחק במדד פגיעה בתפיסה עצמית בין בעלי הפרעת קשב וריכוז לבין משתתפים ללא הפרעת קשב וריכוז ($t(73)=2.52, p=.014$). משתתפים עם הפרעת קשב וריכוז דיווחו על דחק בעוצמה גבוהה יותר במדד של פגיעה בתפיסה עצמית ($M = 1.86, SD = 0.55$) לעומת משתתפים ללא הפרעת קשב וריכוז ($M = 1.56, SD = 0.44$).

בשאר מדדי הבדיקה לא נמצאו הבדלים מובהקים בציונים הממוצעים בין משתתפים עם הפרעת קשב וריכוז לבין אנשים ללא הפרעת קשב וריכוז.

2. קשרים בין משתנים

הקורלציות בין ארבעת מדדי הדחק לבין משתנים דמוגרפיים מוצגות בטבלה 7. בין גורמי-הדחק נצפו קשרים חיוביים חזקים, המעידים על כך שתגובה גבוהה לאחד המדדים מלווה בתגובות גבוהות לשאר המדדים. כמו-כן נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין לימוד באוניברסיטה המשולבת לבין מדד פגיעה באוטונומיה ($r = .314, p < .01$), המצביע על כך שסטודנטים באוניברסיטה המשולבת נוטים להגיב ביתר עוצמה למצבי דחק בתחום האוטונומיה. יש לציין כי משתנה "לימוד באוניברסיטה המשולבת" הוא דיכוטומי; הקורלציה המחושבת היא point-biserial, המותאמת לחקר קשר בין משתנה רציף למשתנה דיכוטומי. נוסף על כך נצפו קשרים שליליים חלשים בין לקות למידה לבין מדדי פגיעה באוטונומיה ותפיסת עתיד, המעידים על תגובות עוצמתיות פחות למצבי דחק בקרב אנשים עם לקות למידה. טבלה 7: טבלת קורלציות בין ארבעת מדדי הדחק, לקות למידה ולימוד באוניברסיטה המשולבת

	6	5	4	3	2	1	
1.	.314**	-.269*	.501**	.666**	.445**	1	אוטונומיה
2.	-0.017	-.249*	.461**	.558**	1		תפיסת עתיד
3.	0.077	-0.212	.499**	1			יחסים בין־אישיים
4.	-0.030	-0.143	1				חויית מסוגלות ותפיסה עצמית
5.	-0.123	1					האם יש לך לקות למידה?
6.	1						האם למדת באוניברסיטה המשולבת?

*.(Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**.(Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

3. תיאור האסטרטגיות להרגעה ולוויסות

בניתוח הפריטים האיכותניים דיווחו 51% מהמשיבים שכעסו לאחרונה על קרוב משפחה, חבר או אפילו על החיים. לאחר מכן נשאלו באופן פתוח כיצד נרגעו. שיטות הרגיעה שדווחו נחלקות לארבע אפשרויות: פסק־זמן אישי באמצעות האזנה למוסיקה (37%) או התבודדות בחדר (12%); טכניקות פיסיות יותר, למשל נשימות (9%), הליכה רגלית (13%) או סוגים שונים של פעילות גופנית; הסחת דעת, למשל צפייה בטלוויזיה או בסרטונים (12%) או קריאת ספר (7%); וכן שיחות עם קרובים ומכרים לעיבוד האירוע (13%).

דיון

ממצאי המחקר עולה שאנשים עם לקויות למידה מורכבות חווים ריבוי משימות ואירועים יום־יומיים כמחוללי־דחק בעלי עוצמה בינונית. ברקע לכך נמצאים מאפיינים נוספים כמו הפרעות קשב וריכוז, קשיי שינה, סרבול מוטורי או חרדה, אשר משפיעים על התפקוד היומ־יומי של האדם ועל התנהלותו (Sharfi & Rosenblum, 2014), ודיווחו עליהם גם חלק ממשנתפי המחקר. נוסף על אלה דיווחו רוב משנתפי המחקר על אבחנה של ADHD נוסף על אחרות (n=45). הפרעת קשב וריכוז מתאפיינת במוסחות, אימפולסיביות (קשיי ויסות והשהיית תגובה) ונטייה לפעילות יתר. עולם חושי לא מווסת עלול להגביר תחושה של אי־שקט ותסכול, העלולות להתבטא גם במאפיינים התנהגותיים לא מווסתים (הוזמי, 2021). ממצאי המחקר מצביעים על תגובתיות גבוהה יותר בקרב משנתפים עם הפרעת קשב

וריקוז במדד תפיסה עצמית ביחס למשתתפים ללא הפרעת קשב וריכוז. תת־קבוצה זו חשופה לביקורת מגיל צעיר בסביבה שמנסה לווסת את הפעולות וההתנהגויות שלה. עם הגיל ישנה הפנמה של הביקורת ועלולה להתפתח סטיגמה עצמית (פלוטניק, 2008). לפיכך, רגישות היתר של תת־הקבוצה הזו בסוגיית הזהות משליכה על עוררות גבוהה ותגובתיות.

כפי שצוין בסקירת הספרות, אנשים עם לקויות למידה מורכבות נמצאים בשלב התפתחותי המכונה התבגרות מתמשכת (הוזמי, 2021), הדומה במאפיינים רבים לגיל ההתבגרות. בשלב התפתחותי זה קיים עיסוק מוגבר בזהות, באוטונומיה, בלחץ חברתי ובתכנון העתיד. רגשות שליליים נחווים בעוצמה רבה יותר וישנה תודעיות במצב־רוח (Bailen et al., 2019). החוויה של האדם בשלב ההתפתחותי הזה דומה למסכת חיים של "סיר לחץ". למשל, חוקרת עמיתה מספרת על חוויה מלחיצה ומתמשכת במקום העבודה: "כשעושים השוואות ומזלזלים. בעבודה המנהלת אומרת לי למה את לא מספיקה כמו האחרות". דוגמה נוספת ללחצים במסגרות הדיור תארה חוקרת עמיתה: "בדיור יש לחץ חברתי. בדיור יש איום חזק שאם לא תהיה לך עבודה לא תוכל להיות במסגרת. אז אתה אומר אני חייב להצליח כי לא תמיד הבית הוא אלטרנטיבה".

ממצאי המחקר עולה שאנשים עם לקויות למידה מורכבות חווים בוז־מנית גורמי־דחק רבים ואפשר להגדיר הצטברות זו כהערמת דחק. יצוין כי במצב של הערמת דחק האדם מתקשה להתמודד בוז־מנית עם זירות רבות שבהן הוא חווה דחק. ככלל, מהממצאים עולה כי שיעורי ההתפרצויות בכל אחד מאירועי הדחק נמוכים ונעים בטווח שבין 17%-2%. אולם כאשר אנו בוחנים את שיעור האנשים שתגובתם היא התפרצות, נמצא ש-40% מהמשיבים דיווחו על התפרצות אחת לפחות. לעומת־זאת, רוב בולט של המשיבים ציין כי הוא נוקט תגובתיות מתונה יותר. אפשר לומר, אפוא, שאנשים עם לקויות למידה חווים חוויות דחק רבות בחייהם, מפנימים עומס רגשי רב ונוטים לנקוט אסטרטגיות התמודדות המתאפיינות בהשהיית החצנת תגובה (inhibition of anger).

ר. מספרת על אירוע בעבודה שבו היה צריך להקליד והיא לא הבינה איזה מספר יש להקליד: "הפקודה הייתה לאורך כל הדוח. במקום שהיא (המנהלת) תגיד לי שזו אותה פקודה, היא אמרה, למה את זה הצלחת ואת זה לא? היא אמרה: את עצלנית. את כן עושה, לא עושה. כל היום היא נלחמת איתי. לא בא לי ללכת לעבודה [...] וכשנשאלה מדוע לא הגיבה, ענתה ר. : "הפעם שתקתי. אין לי אלטרנטיבה לעבודה אחרת".

אסטרטגיה זו מכונה דיכוי רגשי (emotional suppression) והיא נחשבת לצורת וויסות רגשי מסתגלת פחות. כלומר, מתקיים ויסות רגשי נוקשה אשר מעמיס על המערכת הרגשית ועלול להוביל להתפרצות מאוחרת (Gross et al., 2019). עם־זאת, זיהוי האסטרטגיה אינו מספק ונדרש להבין מהי המטרה של האדם כאשר הוא מדכא רגש, שכן ויסות רגשי נועד

להשיג מטרה כלשהי כמו איכות חיים, שמירה על קשר זוגי או יצירה של קשרים חברתיים (Martínez-Priego et al., 2024).

בדיון עם החוקרים השותפים בסוגיה זו, כלומר מדוע מתקיים דפוס של דיכוי רגשי, עלו מספר הסברים שונים. ההסבר המרכזי הוא שהם נמצאים תחת עין בוחנת של הסביבה. חל עליהם נטל ההוכחה שהם מתאימים למערך הדיור או למקום העבודה. אם הם יגיבו בצורה לא נאותה, הם יכולים למצוא את עצמם מחוץ למסגרת.

אם־כך, בדומה לבית ההורים, גם מקומות התעסוקה וגם מערכי הדיור מגיבים באופן שאינו תומך החצנה של רגש (כגון דחייה, התעלמות, מזעור או ענישה) - תגובות שמתוארות בספרות ככאלו שעלולות להחריף את התגובתיות הרגשית של מתבגרים (Shenk & Fruzzetti, 2011) ולהגביר את הסבירות לחוסר ויסות רגשי, הפנמה של רגש או החצנה (Otterpohl et al., 2022). דוגמה לכך תוארה כחשש של הדיירים לאכזב את המדריכים בכישלון במבחן או בראיון קבלה לעבודה. הדיירים מבינים שתגיע תגובה קשה לכישלון, למשל חוקרת עמיתה בצוות המחקר הסבירה זאת כך: "במסגרת יש איום שאם לא תהיה לך עבודה לא תוכל להישאר במסגרת". על־פי נוהלי מסגרות, במקרים שונים הדיירים צריכים לשלוט בדחפים. דיירים שמתפרצים או אינם נשמעים להוראות (למשל נטילת תרופות באופן סדיר) לא יוכלו להמשיך להתגורר במסגרת. כל הדיירים מודעים לכך ולכן חושבים היטב מה המחיר שישלמו אם יחצינו רגש. חבר אחר בקבוצת המחקר המשלב הציג דוגמה נוספת: "אתה מבין שלא כדאי להוציא כעס ולהתפרץ במקום עבודה כי יפטרו אותי".

תהליכי חיברות (סוציאליזציה) בבית ההורים ובמערכי דיור יכולים גם לפגוע בתחושת המסוגלות ולתרום להתפתחות של תגובת אדישות לאפיקי עתיד שונים, כמו חתונה והולדת ילדים. כאשר תוארו אירועים של תפיסת עתיד במחקר הם קיבלו ציונים נמוכים יותר כגורמי־דחק. הסביר זאת אחד מהחוקרים העמיתים: "לפעמים הסביבה אומרת לך שאתה לא יכול להתחתן ולהביא ילדים כי אתה לא מסוגל לטפל בעצמך, ואתה לא מסודר מבחינה כלכלית אז אין לך מה לחשוב על זה אפילו. האדם מרים ידיים".

באופן כללי, אירועים אשר פוגעים באוטונומיה מלחיצים יותר מאירועים אחרים; ובאופן ממוקד יותר - התערבות בחייו האישיים של האדם/דייר מהווה גורם לחץ מרכזי. מנקודת מבטם של אנשים עם לקויות למידה מורכבות הם חווים אמביוולנציה. מחד־גיסא, הם רוצים אוטונומיה; מאידך־גיסא, הם מבקשים תמיכה, הגנה, ביטחון וסיוע בתהליכי קבלת החלטות. נעשה כאן חישוב תועלתני: "זה תועלת מול הפסד. אולי יש לי פחות הגשמה אבל יש לי יותר שייכות והגנה. כאשה בוגרת אני מוכנה לוותר קצת על הערכה והגשמה לטובת צרכים יותר בסיסיים שלי".

מנקודת מבטן של המסגרות, הפגיעה באוטונומיה היא תוצאה של עבודה תחת נהלים ופיקוח אשר שומרים על ביטחון הדיירים ומעניקים הגנה. זו תחושה חזקה יותר בהשוואה

להגנה בחיק המשפחה. מתאר זאת אחד החוקרים: "אני כן מבין שהמסגרת בלחץ אבל בהיבט התחושתית מבחינת פיקוח וכל זה, אין מישהו שם למעלה שאומר אני אגביל עד גבול מסוים. אין גבול בצד השני".

לצד תהליכי סוציאליזציה שעלולים להוות מחוללי־דחק, מתקיימים בזמנית תהליכי סוציאליזציה שעשויים לתרום להפחתת דחק ולויסות רגשי. למשל, מערכי דיור מעניקים מעטפת תמיכה רחבה כמו סיוע בהתנהלות כלכלית, הגנה וביטחון. תיאר זאת אחד החוקרים: "בגלל שיש לי קושי כלכלי מאוד גדול אז אני יושב הרבה על ההוצאות, במיוחד עכשיו כשיש לי רכב. אני מתייעץ על כל דבר קטן. הכי חשוב להתייעץ. יש לי הרגשה שתמיד תהיה מדריכה שתוכל לעזור לי". וכן הם מעניקים מעטפת שירותים בהתמודדות במצבי חירום, כפי שתיארה חוקרת עמיתה בקבוצת המחקר: "עברתי לדירה פחות עצמאית כי במלחמה זה מלחיץ להיות לבד".

לסיכום, אנשים עם לקויות למידה מורכבות חווים ריבוי גורמי־דחק ברמה היום־יומית, מתמודדים עם הערמת דחק אך אסטרטגיית ההתמודדות שלהם נוקשה יותר. הם מדכאים רגש כחלק מסוציאליזציה חברתית שמאפשרת להם לעמוד בציפיות של מדריכים, הורים ומעסיקים וכך לשמור על מקומם במסגרות, להימנע מדחייה חברתית והדרה. נראה שהפנמה של תחושת תסכול עשויה להוות מחולל־דחק נוסף בחוויית ההערמה.

השלכות לפרקטיקה

מחקר זה מתאר את המורכבות הרגשית שחווים אנשים עם לקות למידה מורכבת ומדגיש את פגיעותם למצבי דחק יום־יומיים מרובים. ממצאי המחקר מצביעים על הערמת דחק ונטייה לדיכוי רגש כאסטרטגיה לקבלה ושייכות חברתית. המחקר גם מצביע על מרכזיותם של תהליכי חיברות בבית ההורים ובמערכי דיור על רווחה נפשית. מכאן שיש להדריך אנשי צוות ומשפחות על־אודות העולם הרגשי המורכב של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות ולהתמקד בהקניית מיומנויות לתגובות התומכות ויסות רגשי בריא ומיטיב, בגישה ממוקדת אדם.

נוסף על כך, חשוב לסייע לאנשים עם לקויות למידה מורכבות להתגבר על תהליכי חיברות שליליים שהם חווים, כמו דחייה חברתית, התעלמות מצד הסביבה, הקטנה והשוואה ביחס לעובדים אחרים במקום העבודה, לסייע להם לפתח זהות של מסוגלות ולעודד אותם לעצמאות תוך־כדי הבנת המגבלות והחסמים שהמסגרות מעמידות בפניהם. במקביל ליצירת אקלים מיטיב, קשוב ותומך, בהקשרים חברתיים ובמסגרות שבהן אנשים עם לקויות למידה מורכבות משתתפים - חשוב גם להקנות להם כלים לויסות רגשי ולהתמודדות יעילה עם עימותים באופן פרטני וקבוצתי.

מגבלות המחקר

מחקר זה ממוקד באוכלוסייה של אנשים עם לקויות למידה מורכבות ולכן יכולת ההכללה של ממצאי המחקר על אנשים עם מגבלות ככלל צריכה להיעשות באופן זהיר. זאת ועוד, גודל המדגם במחקר זה לא אפשר תיקוף מלא של תתי-הסולמות בשאלון ונדרש להרחיב את גודל המדגם כדי לייצב את השאלון. כמו-כן, לא היה אפשר לבצע ניתוחי המשך סטטיסטיים שיסבירו את כיווני ההשפעה של מדדי הדחק המצטבר, זה על זה. על-מנת לבצע זאת נדרשים מחקרי המשך במדגמים גדולים יותר.

המחקר בוצע במהלך מלחמת 'חרבות ברזל', שמהווה גורם דחק משמעותי לאזרחי ישראל. עם-זאת, המלחמה התאפיינה בשלבי עצימות שונים ורמת הסיכון שחוו האזרחים לא הייתה אחידה לאורך המלחמה ובאזורים גיאוגרפיים שונים. צוות המחקר סבר כי בחינת השפעות המלחמה על דחק והתמודדות עם דחק של אנשים עם מגבלות היא תופעה שיש לחקור אותה לעומק, ובנפרד ממחקר זה.

ביבליוגרפיה

הוזמי, ב' (2021). *זהות של מסוגלות*. כרמל.

הוזמי, ב', אליעזר, ש', זיו, ר', כהן, ר', ליבוביץ, מ', קליין, מ', וורנר, ש' (2024). חוויית המעבר מבית ההורים למגורים במערכי דיור בקהילה בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות. *מוגבלות וחברה: מחקר ופרקטיקה*, 4, 93-118.

משרד ראש הממשלה, האגף לתכנון מדיניות, שיתופים (14 באוגוסט). *השולחן העגול הממשקי סיכום מכגש למידה, סיעור מוחות והכרעות בנושא צעירים בסיכון*. <https://did.li/XUurl>

פלוטניק, ר' (2008). *לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז - שפה חדשה להורים ומחנכים*. יסוד.

קטן, י' (2009). *צעירים בישראל - בעיות, צרכים ושירותים - תמונת מצב ומבט לעתיד*. משרד הרווחה, אגף בכיר למחקר, תכנון והכשרה. <https://did.li/NhVlw>

Aldwin, C. (2011). Stress and coping across the lifespan. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford handbook of stress, health, and coping* (pp. 15–34). Oxford University Press.

Almeida, D. M., Wethington, E., & Kessler, R. C. (2002). The daily inventory of stressful events: An interview-based approach for measuring daily stressors. *Assessment*, 9(1), 41-55. <https://doi.org/10.1177/1073191102009001006>

Arnett, J. J. (2015). *The winding road from the late teens through the twenties emerging adulthood*. Oxford university press.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). The control of short-term memory. *Scientific American*, 225(2), 82-91. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0871-82>

Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review*, 11(1), 63-73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>

Carstensen, L. L., Turan, B., Scheibe, S., Ram, N., Ersner-Hershfield, H., Samanez-Larkin, G. R., Brooks, K. P., & Nesselroade, J. R. (2011). Emotional experience improves with age: Evidence based on over 10 years of experience sampling. *Psychology and Aging*, 26(1), 21–33. <https://doi.org/10.1037/a0021285>

Deepthi, D. P., Jeyavel, S., Subhasree, G., & Jojo, C. E. (2022). Proactive coping and social-emotional adjustment among students with and without learning disabilities in Kerala, India. *Frontiers in Psychology*, 13, 949708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949708>

- Epel, E. S., Crosswell, A. D., Mayer, S. E., Prather, A. A., Slavich, G. M., Puterman, E., & Mendes, W. B. (2018). More than a feeling: A unified view of stress measurement for population science. *Frontiers in neuroendocrinology*, *49*, 146-169. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.03.001>
- Frielink, N., Schuengel, C., & Embregts, P. J. (2018). Autonomy support, need satisfaction, and motivation for support among adults with intellectual disability: Testing a self-determination theory model. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, *123*(1), 33-49. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.1.33>
- Frielink, N., Schuengel, C., van der Ven, S. H. G., & Embregts, P. J. C. M. (2024). The prospective associations between autonomy support, basic psychological needs, motivation and well-being among people with a mild to borderline intellectual disability: a two-wave study. *Journal of Intellectual Disability Research*, *68*(10), 1192-1207. <https://doi.org/10.1111/jir.13163>
- Gross, J. J., Uusberg, H., & Uusberg, A. (2019). Mental illness and well-being: an affect regulation perspective. *World Psychiatry*, *18*(2), 130-139. <https://doi.org/10.1002/wps.20618>
- Gur, A., Hindi, T. N., Mashiach, S., Roth, D., & Keren, M. (2023). Parental reflective functioning and coping among parents of toddlers with severe developmental disabilities: An early integrative bio-psycho-social rehabilitative intervention in daycare facilities. *Research in Developmental Disabilities*, *139*, 104555. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104555>
- Hay, E. L., & Diehl, M. (2011). Emotion complexity and emotion regulation across adulthood. *European journal of ageing*, *8*(3), 157-168. <https://doi.org/10.1007/s10433-011-0191-7>
- Huang, Y., Zhou, N., & Liang, S. (2025). Analyzing the effect of perceived discrimination on aggressive behavior in college students with disability using the chain mediation model. *Scientific Reports*, *15*(1), 25645. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-11154-z>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, *72*(6), 1301-1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Koffer, R. E., Ram, N., Conroy, D. E., Pincus, A. L., & Almeida, D. M. (2016). Stressor diversity: Introduction and empirical integration into the daily stress model. *Psychology and aging*, *31*(4), 301. <https://doi.org/10.1037/pag0000095>
- Larsen, R. J., & Ketelaar, T. (2017). Personality and susceptibility to positive and negative emotional states. *Current Directions in Psychological Science*, *26*(5), 413-418. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.1.132>

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation* (Vol. 557). Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lim, T., Thompson, J., Tian, L., & Beck, B. (2023). A transactional model of *stress and coping* applied to cyclist subjective experiences. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, *96*, 155–170.
<https://doi.org/10.1016/j.trf.2023.05.013>
- Martínez-Priego, C., García-Noblejas, B. P., & Roca, P. (2024). Strategies and goals in Emotion Regulation models: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1425465.
<https://https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425465>
- McGillivray, J. A., & Baker, K. L. (2009). Effects of comorbid ADHD with learning disabilities on anxiety, depression, and aggression in adults. *Journal of attention disorders*, *12*(6), 525–531. <https://doi.org/10.1177/1087054708320438>
- Meyer, I. H., Schwartz, S., & Frost, D. M. (2008). Social patterning of stress and coping: does disadvantaged social statuses confer more stress and fewer coping resources?. *Social science & medicine*, *67*(3), 368–379. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.03.012>
- Moen, P. (2022). The uneven stress of social change: Disruptions, disparities, and mental health. *Society and Mental Health*, *12*(2), 85–98.
<https://doi.org/10.1177/21568693221100171>
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Guerrero-Barona, E., Godoy-Merino, M. J., Guerrero-Molina, M., & Barbosa-Torres, C. (2023). Externalizing and internalizing symptoms and coping strategies in young victims of abuse. *Current Psychology*, *42*(7), 5580–5589. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01996-x>
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Rennick, R. A. (2011). Psychosocial experiences associated with confirmed and self-identified dyslexia: A participant-driven concept map of adult perspectives. *Journal of learning disabilities*, *44*(1), 63–79.
<https://doi.org/10.1177/0022219410374237>
- Otterpohl, N., Wild, E., Havighurst, S. S., Stiensmeier-Pelster, J., & Kehoe, C. E. (2022). The interplay of parental response to anger, adolescent anger regulation, and externalizing and internalizing problems: A longitudinal study. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, *50*(2), 225–239. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00795-z>
- Pearlin, L.I. (1999). The Stress Process Revisited. In C.S. Aneshensel, & J. C. Phelan (Eds), *Handbook of the Sociology of Mental Health* (pp. 395–415). Springer.
https://doi.org/10.1007/0-387-36223-1_19
- Reeves, P., McConnell, D., & Phelan, S. K. (2023). The (radical) role of belonging in shifting

- and expanding understandings of social inclusion for people labelled with intellectual and developmental disabilities. *Sociology of Health & Illness*, 45(2), 317-330.
<https://doi.org/10.7939/r3-gc2y-0w89>
- Refaeli, T., Eyal-Lubling, R., & Komem, M. (2019). Predicting high-risk situations among marginalized young women navigating towards adulthood: Protective and accelerating factors. *Women's Studies International Forum*, 77, 102278.
<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2019.102278>
- Renner, K. H., Laux, L., Schütz, A., & Tedeschi, J. T. (2004). The relationship between self-presentation styles and coping with social stress. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1080/10615800310001601449>
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 99-166). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118130479.ch10>
- Sarid, M., & Lipka, O. (2023). Students with learning disabilities/attention-deficit/hyperactivity disorder in higher education dealing with remote learning: lessons learned from COVID-19 era. *Frontiers in Psychology*, 14, 1172771.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1172771>
- Schilling, O. K., Gerstorff, D., Lücke, A. J., Katzorreck, M., Wahl, H. W., Diehl, M., & Kunzmann, U. (2022). Emotional reactivity to daily stressors: Does stressor pile-up within a day matter for young-old and very old adults?. *Psychology and Aging*, 37(2), 149-162.
<https://doi.org/10.1037/pag0000667>
- Sharfi, K., & Rosenblum, S. (2014). Activity and participation characteristics of adults with learning disabilities—a systematic review. *PloS one*, 9(9), e106657.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0106657>
- Shenk, C. E., & Fruzzetti, A. E. (2011). The impact of validating and invalidating responses on emotional reactivity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(2), 163-183.
<https://doi.org/10.1521/jscp.2011.30.2.163>
- Stanton, N. A., (2004). Human factors and ergonomics methods. In N. A. Stanton, A. Hedge, K. Brookhuis, Salas, E., & H. W. Hendrick (Eds.), *Handbook of human factors and ergonomics methods* (pp. 27-38). CRC press.
<https://doi.org/10.1201/9780203489925>
- Sun, T., Yap, Y., Tung, Y. C., Bei, B., & Wiley, J. F. (2023). Coping strategies predict daily emotional reactivity to stress: An ecological momentary assessment study. *Journal of Affective Disorders*, 332, 309-317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.03.090>
- Tolley, E. E., Ulin, P. R., Mack, N., Robinson, E. T., & Succop, S. M. (2016). *Qualitative methods*

in public health: a field guide for applied research. John Wiley & Sons.

- Ursin, H., & Eriksen, H. R. (2004). The cognitive activation theory of stress. *Psychoneuroendocrinology*, *29*(5), 567-592. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(03\)00091-X](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(03)00091-X)
- VanMeter, F., Handley, E. D., & Cicchetti, D. (2020). The role of coping strategies in the pathway between child maltreatment and internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect*, *101*, 104323. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104323>
- Walsh, F. (2003). Family resilience: a framework for clinical practice. *Family Process*, *42*(1), 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>
- Wilcox, G., Gibson, A. M., Lindsay, B. L., Prasad, S., & Szeto, A. C. (2024). Mental health in emerging adults with ADHD and/or specific learning disabilities: A scoping review. *Emerging Adulthood*, *12*(1), 128-152. <https://doi.org/10.1177/21676968231214837>
- Wilson, A. M., Armstrong, C. D., Furrrie, A., & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *42*, 24-40. <https://doi.org/10.1177/0022219408326216>
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*. *21*(2), 152-169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- World Health Organization. (2023, February 23). *What Is Stress*. <https://did.li/611rl>

הצעת ציטוט:

הינדי, ט"נ, הוזמי, ב', אליעזר, ש', כהן, ר', לייבוביץ, מ', קליין, מ' ולוין, ע' (2025). תגובתיות למחוללי-דחק בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות. *מוגבלות וחברה: מחקר ופרקטיקה*, *5*, 157-184.