

מורים עם ADHD – תפקידי הפסיכולוג החינוכי בתמיכה ובהדרכה

ארז מילר

“ייעודו של השירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ”י) בישראל הוא לקדם את רווחתם ואת בריאותם הנפשית של כלל התלמידים במערכת החינוך. ייעוד זה מתממש בעבודת השירותים הפסיכולוגיים-החינוכיים (שפ”ח) ברמת מערכת החינוך והקהילה, הפרט והמשפחה, בעתות שגרה ובחירום. השירות הפסיכולוגי-חינוכי מיועד לתלמידים, להורים, לצוותי החינוך בגני הילדים ובבתי-הספר ולגורמים הקהילתיים” [הדגשה שלי].

לפי מתווה זה, עבודתם של השירותים הפסיכולוגיים-חינוכיים נעשית על פני כמה רצפים: רצף ההתפתחות, רצף אוכלוסיות תלמידים וראיית הילד בהקשר משפחתי, בית ספרי וקהילתי, ורצף מניעה-התערבות (אשכנזי, אנג’ל וטופילסקי, 2014).

המוקד בעבודתו של הפסיכולוג החינוכי הוא אפוא התלמיד, אך לפי חוזר מנכ”ל הנ”ל שירותי שפ”י נועדו גם עבור צוות החינוך בבית הספר ובגנים.

שיתוף פעולה עם מורה כדי לפתור בעיה עם תלמיד מסוים המתקשה לתפקד בבית הספר, יכול לסייע למורה לפתח במקביל את כישוריו ומיומנותיו. אשכנזי ואחרים (2014) ממליצים לפסיכולוג החינוכי להשקיע בפעילויות לקידום היכרות, לתאם ציפיות, ולבנות אמון בינו לבין המורה. פעילויות אלה יוכלו לעזור לפסיכולוג לפתח ולשמר עבודה משותפת משמעותית יותר עם צוות בית הספר, ובמקביל יאפשרו לפסיכולוג מרחב פעולה גדול יותר ואף הרחבה של תפקידו המסורתי.

מורים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז במערכת החינוך

הפרעת קשב וריכוז היא הפרעה נירו-התפתחותית בעלת תפוצה רחבה, ויכולה לבוא לידי ביטוי בחוסר קשב,

פסיכולוגים חינוכיים אחראים בעיקר על מתן שירותים והזדמנויות להצלחה עבור תלמידים בבית הספר מבחינה לימודית, חברתית ורגשית. הם אחראים גם על עבודה מערכתית בבית הספר, באמצעות היועצות (קונסולטציה) ושיתוף פעולה עם ההנהלה, המורים, ההורים ואנשי מקצוע נוספים כדי ליצור סביבות למידה תומכות, בטוחות ובריאות עבור התלמידים. חלק ניכר מההתערבויות שמציע פסיכולוג בית הספר מיושמות בכיתה עצמה, במסגרת הלמידה ועל ידי המורה. משמעות הדבר היא שעל מערכת היחסים בין הפסיכולוג החינוכי והמורה בכיתה להיות יציבה, מבוססת על הדדיות ומחויבות, כדי שהבסיס לעבודת צוות שיתופית יהיה יעיל ומועיל.



חלק מעבודת הפסיכולוג החינוכי בישראל מעוצבת ומוכוננת על ידי חוק החינוך המיוחד וחוק השילוב, ובעקבותיהם תקנות שונות של חוזרי המנכ”ל. רוב התלמידים עם הצרכים המיוחדים זכאים לשירותי חינוך מיוחד רק לאחר שעברו הערכה פסיכולוגית. הפסיכולוג החינוכי בבתי הספר ובגנים הוא חבר צוות בוועדות סטטוטוריות כגון ועדות שילוב והשמה (Stein, 2006).

חוזר מנכ”ל תש”ע 8א 2010 של משרד החינוך מתווה את עבודתו של השירות הפסיכולוגי החינוכי כך:

תמיכה למורים עם לקויות למידה באופן שיקדם אותם. עם זאת, המחקר לא ציין מי הם בעלי התפקידים בבית הספר שיוכלו לספק תמיכה זו.

הידע והניסיון האישיים שצברו מורים עם לקות למידה או עם הפרעת קשב וריכוז בהתמודדות עם הלקות המלווה אותם מגיל צעיר, נותנת להם יתרון מסוים בכל הנוגע לשילוב של תלמידים עם קשיים דומים (Vogel et al., 2007). בנוסף לכך, כאשר מורה עם לקות דומה עומד מול תלמיד עם לקות למידה או הפרעת קשב וריכוז, הוא יוכל להוות עבור התלמיד דמות לחיקוי ולהזדהות. עם זאת, עדיין קיים חשש אצל מורים לא מעטים עם לקויות למידה או הפרעת קשב וריכוז לחשוף את לקותם במקום העבודה מחשש להפליה (Burns, Poikkeus & Aro, 2013).

בחירה במקצוע היא תהליך מורכב עבור כל בוגר צעיר, אולם הבחירה במקצוע ההוראה עבור אנשים עם הפרעת קשב וריכוז יכולה להיות מורכבת עוד יותר. היא יכולה להיות מושפעת מהרקע ומההתנסויות שלהם בבית הספר היסודי והתיכון כתלמידים, ויכולה להשפיע על תפקודם במצבי הוראה שונים, וכמובן שהיא תלויה בגיל התלמידים, במקצוע הנלמד וברמת בית הספר (יסודי, חטיבת ביניים או תיכון).



מורים עם לקויות למידה שהצליחו להתמודד בהוראה (Vogel & Sharoni, 2011) למרות קשיים וזיכרונות לא פשוטים של התנסויות בגילים המוקדמים, עדיין ראו את עצמם כמורים מוצלחים. הם דיווחו שללקות הלמידה שלהם הייתה השפעה חיובית על עבודתם. לדבריהם, בתי ספר המספקים אווירה תומכת ומקבלת עבור מורים כמותם יוכלו לשמש כדוגמה לחברה משלבת. (Fleischmann & Miller,)

אימפולסיביות והיפראקטיביות. הלקות הקוגניטיבית והלקות ההתנהגותית הקשורות בהפרעה זו מקשות מאוד על תפקוד תלמידים בבית הספר. הפרעה עלולה להימשך גם בבגרות בקרב כ-3-16 אחוזים מהמבוגרים (Faraone & Biederman, 2005), ועלולה להשפיע על תפקודם של מבוגרים בלימודים, בעבודה ובחיי המשפחה. מחקרים קודמים של המחברים לימדו כי האבחון ב-ADHD עשוי להיות בעל השפעה חיובית על המבוגרים הלוקים בהפרעה זו, מכיוון שההבנה כי הם לוקים ב-ADHD מאפשרת להם להתמודד טוב יותר עם ההפרעה. במחקר הנוכחי בחנו החוקרים את משמעות ההפרעה לחיי המורה.

בעוד שהידע המחקרי והתאורטי על ההתנסויות של מורים עם לקויות למידה הולך ומתרחב בשני העשורים האחרונים, המחקר על מורים עם הפרעת קשב וריכוז מועט ביותר. עד כה נערך רק מחקר אחד על קבוצה ייחודית זו (Brock, 2008). עם זאת, ניתן ללמוד לא מעט על מורים עם ADHD מתוך מחקרים רבים שפורסמו על מורים עם לקויות למידה. אין מסד נתונים רשמי שיוכל להעריך את שיעורם במערכת החינוך של מורים עם לקויות בכלל, ולקויות למידה או הפרעות קשב וריכוז בפרט. עם זאת, חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות על-תיכוניים שנחקק בכנסת (2008) ועיגן את זכותם הבסיסית של מועמדים למוסדות להשכלה גבוהה וסטודנטים לקבלת התאמות בלמידה ובדרכי היבחנות, מאפשר בשנים האחרונות למספר הולך וגדל של אנשים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז לסיים את ההכשרה להוראה.

הלל-לביאן (2009) מציינת כי דווקא מתוך הצורך להתמודד עם הלקות והקשיים שנבעו ממנה התפתחו מניעים לבחירה בהוראה בקרב פרחי הוראה. לתפיסתם, ההיכרות המעמיקה עם לקות הלמידה והיכולת להצליח במקצוע שבו יוכלו לסייע לתלמידים עם לקויות למידה להתמודד בעצמם עם תהליך הלמידה, ומכאן גם להשפיע לטובה על מערכת החינוך, היוו מניע רב משמעות.

פלביאן (2015) מצאה במחקרה עם עשרה מנהלי בתי ספר, שקיים צורך בהדדיות שבין האדם עם לקויות הלמידה לבין החברה הסובבת אותו כדי שיוכל להשתלב בה בהצלחה. הדדיות זו באה לידי ביטוי בתפיסתם לגבי כנות בנוגע לאתגרים העומדים בפני המורה, ולבקשת עזרה כשהדבר נדרש, והמנהלים גילו הבנה לגבי אחריותם לספק

שיטת המחקר

המחקר כלל ראיונות עומק מובנים למחצה עם 28 מורים, בעלי שנות ותק שונות. המדגם היה מדגם בשיטת כדור שלג, בשל הקושי הרב לאתר ולגייס מורים עם ADHD שיסכימו להתראיין. רק מורים שעברו אבחנה פורמלית של הפרעת קשב וריכוז נכללו במחקר. הפסקנו את הראיונות לאחר שחשנו כי לא מיתוסף מידע חדש. הראיונות הוקלטו ושוקלטו.

ניתוח הממצאים בוצע באמצעות ניתוח תוכן. ממצאי המחקר המלאים יפורסמו במאמר עתידי. במאמר הנוכחי המוקד הוא תפיסות המורים לגבי גורמי התמיכה החיצוניים שקיבלו במסגרת בית הספר.

מורים עם ADHD

גישת המורים המרואיינים למשמעות ה-ADHD בחייהם התפתחה בשלבים. רבים מהם התמודדו בשלבי חייהם הראשונים עם חוסר הבנה לגבי המקור לקשייהם. בשלב מסוים הם עברו אבחון והבינו שיש להם ADHD, שנתפס כקושי שיש להתגבר עליו בדרכים שונות. בשלב האחרון הם כבר החלו בעבודתם כמורים, ורובם תפסו את ה-ADHD כיתרון. מורה בבית ספר יסודי סיפרה כך: "לא הייתי מוכנה לוותר על הפרעה מאחר ועם השנים פיתחתי מיומנויות אשר חיזקו והעצימו אותי, אנרגטית הסוחפת אחריה חברים ליזמות ויצירתיות, חושבת מחוץ לקופסה, בעלת יכולת הבחנה חדה ומהירה של דברים".

מורים רבים ציינו כי הבנתם את התלמידים עם הצרכים המיוחדים בכלל ועם ADHD בפרט, הייתה טובה יותר בזכות ניסיונם האישי כבעלי ADHD. הם ציינו את הלקות כתורמת להצלחתם ליצור קשר במידה טובה עם תלמידים עם צרכים מיוחדים. מורה למוזיקה בבית ספר יסודי ציינה, למשל, כי: "בשל עוגמת הנפש שילדי ואני חוונו ממערכת החינוך, אני רגישה מאוד לילדים עם הפרעה זו, מנסה בכל דרך להתחבר לקשייהם, אינני מענישה על הפרעה מאחר ולא תמיד הילד מסוגל לשלוט בה. משתדלת להרבות בחיזוקים חיוביים".

מורה נוספת ציינה את היתרון שיש לה על פני עמיתיה בשל התובנות שפיתחה:

(2013) מצא שקבלת אבחנה של ADHD עשויה להוות השפעה חיובית ואף נקודת מפנה עבור מבוגרים עם ADHD, מכיוון שההבנה כי הם לוקים ב-ADHD מאפשרת להם להתמודד טוב יותר עם ההפרעה. ממצאים אלו דומים לממצאיהן של ווגל ושרוני (Vogel & Sharoni, 2011) על מורים עם לקויות למידה.

גישה נוספת שהמליצו המורים בתהליך ההמשגה מחדש של קשייהם הייתה להדגיש אחריות עצמית - ולמעשה מיקוד שליטה פנימי. מורים אלו נטו לראות את הדברים באופן פרואקטיבי, במקום למצוא תירוצים לקשייהם. הם למדו להיות אוטונומיים ולסמוך על עצמם כדי להתמודד עם קשייהם (Vogel & Sharoni, 2011).

רקע למחקר הנוכחי

בשני העשורים האחרונים מספר הילדים עם ADHD גדל, בייחוד בכיתות החינוך הרגיל. חלק גדול מהמורים שאינם בעלי הכשרה בהוראה בחינוך מיוחד אינו מכיר את הלקות די הצורך ואינו מבין את הסיבות העומדות בבסיס התנהגות התלמידים עם הצרכים המיוחדים בכלל ועם הפרעת קשב בפרט. סיפורי החיים מלמדים אפוא כי דרך להקל על התלמידים ועל הוריהם היא לשלב מחנכים עם ADHD בבתי הספר. ידע שרכשו מחנכים עם ADHD שהתגברו על קשייהם והפכו למורים עשוי להכשיר אותם לא רק לתפקיד מורה אלא גם לתפקיד מגשר בין דרישות מערכת החינוך ובין התלמידים והוריהם.

במחקר הנוכחי בחנו מילר ופליישמן את משמעות הפרעת הקשב והריכוז לחייהם של מורים. מקצוע המורה דורש למידה וארגון, התמודדות עם כמה מטלות בעת ובעונה אחת, שימת לב לפרטים ועמידה בלוחות זמנים מול התלמידים, ההורים ומערכת בית הספר. לפיכך, הבנה כיצד מורים עם ADHD מתמודדים הלכה למעשה עם האתגרים שהפרעת הקשב והריכוז מציבה בפניהם בעבודתם, והבנת הגורמים הפנימיים והחיצוניים המסייעים להם להצליח בתפקידם, עשויים לסייע בפיתוח שירותי תמיכה למורים אלו ולהגביר את הסיכוי שיצליחו בעבודתם ושיצמצמו שחיקה ונשירה. שאלת המחקר הייתה "כיצד מורים עם ADHD רואים את משמעות ה-ADHD בחייהם וכיצד הם מתמודדים עמה?"



תפקידו של פסיכולוג בית הספר בתמיכה במורים עם הפרעת קשב וריכוז

פסיכולוגים חינוכיים יכולים להציע למורים עם ADHD הזדמנויות חוזרות לקבלת מידע, או ללמידה בקבוצות קטנות של מורים בעלי תחומי עניין או קושי דומה. המודל של קפלן וקפלן (Caplan, & Caplan, 1999), קונסולטציה ממוקדת בנועץ (consultee-centered consultation), יכול להיות יעיל במצבים אלו.

פסיכולוגים חינוכיים יכולים גם לספק למורים אלו חומרי למידה לגבי התערבויות יעילות בכיתה, כגון עקרונות לניהול יעיל של התנהגות וטיפול במסוגלות העצמית של תלמידים מתקשים. הם יכולים להציע גם בחינה מחדש של אסטרטגיות ההתמודדות שהם פיתחו עד כה מבחינת ההתארגנות, התכנון, השליטה באימפולסיביות ועוד. כל אלו יוכלו לסייע למורים עם ADHD לפתח את תחושת המסוגלות העצמית שלהם, ולהגביר את ההנעה שלהם להמשיך ולתפקד באופן יעיל ואחראי.

על פסיכולוג בית הספר להביא בחשבון שבדומה לרמות התמיכה השונות לה זקוקים תלמידים שונים, גם מורים שונים זקוקים לרמות תמיכה שונות. אלו תלויות בניסיון שלהם בהוראה וכמובן באפיונים האישיים שלהם ובמודעותם לאתגרים האישיים עמם הם מתמודדים. במידה מסוימת, ניתן להקביל רמות תמיכה אלו לרמות התמיכה של מודל היענות להתערבות (RTI) או באלו של MTSS (Multi-Tiered System of Support) (Burns et al., 2016). ברמת התמיכה הנמוכה ביותר, מורים עם ADHD יהיו זקוקים רק לרמה כללית של תמיכה, כזו המוצעת לכלל המורים בבית הספר. ברמת התמיכה השנייה, המורים שיזדקקו לתמיכה מוגברת בהתמודדות עם בעיות מורכבות בתפקודם או בכיתתם, ועדיין יוכלו לקבל קונסולטציה וליישמה בדרכם ובקצב שלהם. רמת התמיכה השלישית מתייחסת למורים הזקוקים לתמיכה מרבית וזקוקים למעורבות רבה יותר וישירה של פסיכולוג בית הספר בתכנון, ביישום ובהערכה של כל התערבות. תפקידו של פסיכולוג בית הספר הוא לאמוד את רמת התמיכה לה זקוק כל מורה ולתת מענה במידת האפשר. תמיכה שכזו לא רק תיעל את עבודת המורים הללו, אלא גם תוכל לסייע

"העמיתים שנכנסים אלי לכיתה לא מבינים שאי אפשר להיכנס לכיתה ולראות את כולם אותו דבר. יש אטימות מצד המורים, במיוחד המורים המקצועיים. יש מורים שפשוט לא מבינים שבאמת קשה לילד, ואני כן מצליחה להגיע אליהם כי אני באמת מבינה את הקושי שלהם".

כיוון שכך, הצליחו המורים המרואיינים לרתום תלמידים עם ADHD ללמידה שבאה לידי ביטוי בהצלחה בלימודים. הובם חשו סיפוק רב בעבודתם כמורים, וראו בכך תיקון של העוול שנגרם להם בילדותם. רבים מהם סברו כי גם היום מערכת החינוך אינה מתאימה להוראת תלמידים עם ADHD. משימתם, על פי תפיסתם, היא אפוא למנוע סבל מילדים שכמותם. כך למשל טענה מורה לתלמידי כיתות ד' בראיון שלה:

"מערכת החינוך לא נותנת מספיק כלים למורים המתמודדים עם ילדים בעלי הפרעת קשב וריכוז. יש חוסר בתקציבים לתוכניות לימוד עבור אותם קשיים, ליווי צמוד לא מיומן, לא מכשירה עובדי הוראה מיומנים בהפרעת קשב וריכוז. המערכת צריכה לעודד יותר מורים לעסוק בחינוך מיוחד מאחר וכל שנה מספר הילדים בעלי הפרעות שונות הולך וגדל".

כאשר מורה נוספת נשאלה מדוע היא תיעץ לאדם עם ADHD להיות מורה או לחילופין להימנע מהוראה, היא ענתה:

"אני כן אייעץ לו להיות מורה. למה? קודם כל כי בעשור האחרון יש יותר ילדים עם בעיות קשב ריכוז, ואם אנחנו (המורות עם הקשב והריכוז) לא נהיה השליחות, ויהיו המורות ה'רגילות' שלא מבינות באמת את הילדים, יכולה להיות בעיה".

מרבית המרואיינים ראו את חייהם כבעלי משמעות. המסלול שעברו עם ה-ADHD נתפס על ידם כמסלול הכשרה לתפקידם בהווה. לפיכך, הפרעתם נתפסת על ידם לא כמכת שמים את כמתנה. הבניית סיפור כזה הפכה את חייהם למשמעותיים עוד יותר.

וחלקם מסרבים להיות מטופלים בטענה שהטיפול פוגע ביצירתיות ובספונטניות שלהם. על כן, ייתכן מאוד שהם יתקשו להתמקד לאורך זמן בישיבות ובפגישות ארוכות. מומלץ אפוא שההצעות להתערבות יהיו ישימות ופשוטות. סביר להניח שהצעות הדורשות מאמץ רב, לאורך זמן או שינוי מהותי בסגנון ההוראה לא ייושמו.

מורים עם ADHD עלולים גם להתקשות במיוחד בתפקידים הארגוניים הנדרשים מהם, כגון ריכוז תחום או פרויקט, מועדי הגשה של תוכניות חינוכיות, או שמירה על מיקוד וקשב בישיבות צוות. אחת המורות

סיפרה: "מתי זה מקשה עלי בהוראה? בדחיינות, בעומס, בהתארגנות עם הרבה דברים, לשבת מול מחשב... אלה הסייטים שלי. אני עושה פשוט האצלת סמכויות, ככה אני מתמודדת. אני נעזרת במי שאני יכולה להיעזר בו".

משתתפת נוספת, מורה לחינוך גופני, ציינה שאינה משתתפת בישיבות צוות. מורה אחרת סיפרה: "כדי להישאר מרוכזת לאורך זמן הישיבה, אני משתדלת להעסיק את עצמי בפעולות שונות, כמו: שליחת הודעות טלפוניות, בודקת מבחנים, לעתים עומדת, מעמידה פני מקשיבה, מתנדבת להיות אחראית על תפקידים המצריכים תנועה".



לסיכום, עם הכניסה ההולכת וגוברת בשנים האחרונות של מורים עם לקויות למידה בכלל ומורים עם הפרעות קשב וריכוז בפרט, יש מקום לשקול מחדש את תפקידו של פסיכולוג בית הספר בכל הנוגע לתמיכה במורים ולאופי ומוקדי ההיוועצות (קונסולטציה) לצוותים החינוכיים. פיתוח תחושת מסוגלות והרגלי עבודה יעילים יוכלו לסייע למורים אלו לתפקד באופן יעיל יותר, לצמצם את שחיקתם, ולתרום הן להם הן לתלמידיהם, ובייחוד לאלו עם הצרכים המיוחדים.

רשימת המקורות מפורסמת באתר הפ"י.

להם לפתח תחושת מסוגלות עצמית ומחויבות לבית הספר ולהוראה, ובהמשך גם לצמצם שחיקה ונשירה. משום שסביר להניח שחלק מהמורים עם ADHD ימנעו מלשתף לגבי האבחנה שלהם מחשש שהדבר יפגע בהעסקתם או בקידומם, יצירת יחסי אמון בין פסיכולוג בית הספר לבין המורים יהיה מרכיב חשוב ורב משמעות לפני תחילת ההיוועצות. יחסי אמון אלו יכולים להיווצר כאשר הפסיכולוג קשוב למורה ואינו שיפוטי (למשל, אם החליט שלא ליטול טיפול תרופתי), קשוב באופן פעיל ורפלקטיבי, אמפתי, ומסוגל לשאול שאלות שיעורו מחשבה ולא מגננה.

קשיבות פעילה ורפלקטיבית תוכל, למשל, להדהד את מילות המורה בשיחה באופן שהוא (או היא) ידע שדבריו נשמעו ושהפסיכולוג הבין את הרגשות שמאחורי המילים. קשיבות כזו חשובה במיוחד כאשר המורה זקוק לאזור ומחפש תיקוף ותמיכה. קשיבות זו יעילה גם כדי להעביר את מוקד השיחה מהבעיה לחשיבה על פתרון אפשרי.

שאלת שאלות מעוררות מחשבה היא מיומנות מורכבת שנדרש זמן לפתח. אלו שאלות פתוחות, לעתים ישירות ולעתים עקיפות, אך בכל מקרה כאלו שמעוררות תהליכי חשיבה ורפלקציה אצל המורה.

חלק מהמורים עם ADHD נוטלים טיפול תרופתי,

- אשכנזי, י', אנג'ל, מ' וטופילסקי, מ' (2014). שירותים פסיכולוגיים בבתי ספר יסודיים בשגרה ובחירום. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-ברוקדייל.
- הלל-לביאן, ר' (2009). אני ואתה נשנה את העולם: מניעי פרחי הוראה לבחירתם בחינוך המיוחד. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 24(2), 49-66.
- כנסת ישראל (2008). חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008. ירושלים: כנסת ישראל.
- פלביאן, ה' (2015). שילוב מורים עם לקויות למידה: יתרונות, חסרונות ושאלות מנקודת מבטם של מנהלי בתי ספר. ביטאון מכון מופ"ת, 56, 22-25.
- Brock, L. B. (2008). *Teachers with ADHD: Perceptions of support and strategies*. Unpublished doctoral dissertation. North Carolina State University, North Carolina.
- Burns, M. K., Jimerson, S. R., VanDerHeyden, A. M., & Deno, S. L. (2016). Toward a Unified Response-to-Intervention Model: Multi-Tiered Systems of Support. In S. R. Jimerson, M. K. Burns & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of Response to Intervention*, pp. 719-732. U.S.: Springer.
- Burns, E., Poikkeus, A. M., & Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education, 34*, 77-85.
- Caplan, G., & Caplan, R. B. (1999). *Mental Health Consultation and Collaboration: Concepts and Applications*. Long Grove, IL: Waveland Press.
-

Faraone S. V., & Biederman, J. (2005). What is the prevalence of adult ADHD? Results of a population screen of 966 adults. *Journal of Attention Disorders, 9*, 384-391.

Fleischmann, A., & Miller, E. C. (2013). Online narratives by adults with ADHD who were diagnosed in adulthood. *Learning Disability Quarterly, 36*(1), 47-60.

Stein, B. (2006). School Psychology in Israel. In S. R. Jimerson, T. D. Oakland, & P. T. Farrell (Eds.). *The handbook of international school psychology*, pp. 189-198. Sage Publications.

Vogel, S. A., Murray, C., Wren, C., & Adelman, P. B. (2007). An exploratory analysis of employment related experiences of educators with learning disabilities. *Educational Considerations, 34*(2), 15-20.

Vogel, G., & Sharoni, V. (2011) 'My success as a teacher amazes me each and every day' – perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 479-495.
