

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תש"ף

כרך ז

עורכים:

פרופ' משה צפור
פרופ' אהרן מונדשיין
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אורציון ברתנא
הרב פרופ' שלמה זלמן הבלין
פרופ' שמיר יונה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' יצחק קלימי
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תש"ף 2020
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

7	דבר ראש המכללה
11	דבר המערכת
15	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות

21	לדרך השימוש בפעלים המקראיים גר"ש ו-של"ח: משחק-רדיפה במגרשן של מילים סמי-נרדפות	משה צפור
31	פיוטי העקידה של ר' יוסף בכור שור ור' אפרים מרגנסבורג	בן ציון אשל
57	רעיון ה"דביקות" במשנתו של בעל "יושר דברי אמת"	יהושפט נבו

שער שני | ספרות ושירה

75	שירת התנ"ך של דודו ברק	יוסף פריאל
99	השאיפה הקמאית לפריון לאחר אוברן חיים. סיפורי "יציאת נשים לקראת" בתנ"ך ומחוצה לו: מבט אינטרדיסציפלינרי	אפרת בוכריס
127	עקבות בעקבות העקבות, מסה על הספר "עקבות ביים" מאת יורם מלצר	כרמלה סרנגה

שער שלישי | חינוך והוראה

- 161 אליסיה גרינבנק ושריאל זריהן וקנין
שיפוט מוסרי, תקווה וקוהרנטיות בקרב מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק, ומתבגרים ללא לקות למידה
- 177 אורית הוד שמר
תפיסתן של סטודנטיות להוראה את ערכם החינוכי של חדרי הבריחה
- 193 סאאיד בשארה ויצחק וייס
הקשר בין עומס קוגניטיבי ורמת קשיבות ובין מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה
- 215 שרה זמיר
חינוך אזרחי ופטריוטיות: הילכו שניהם יחדיו?
- 229 אפרת בנג'ז
"מתחת ללקות מסתתר ילד עם יכולות גבוהות" – קשיים של מורים לתלמידים עם תווית כפולה – מחוננות עם לקות למידה או עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD)

שער רביעי | חינוך גופני ובריאות

- 253 עופר קיס ודני מורן
אימוני התנגדות במבוגרים הסובלים ממחלות המזוהות עם הגיל המבוגר / מאמר דעה
- 273 קרן ששונקר, רחלי מגנזי ודני מורן
הקשר בין גמישות שרירי פושטי הירך לכאבי גב תחתון במבוגרים / מאמר דעה
- 285 לילך גלעד כהן ודני מורן
החרדים חרדים לבריאותם? תהליכי קידום בריאות בקרב אוכלוסיית החרדים בישראל / מאמר דעה
- 307 אסתר גולדשטיין, אלה שובל, מיכל ארנון, גרשון טננבאום
אומדני קשר בין פעילות גופנית מאורגנת אחרי שעות הלימודים לבין מדדי עצם וחוזק שריר של ילדים צעירים

שער רביעי | סקירת ספרות

329 אהרן מונדשיין ביקורת על ספרם של איילה משאלי ומשה צפור -
פירושו של ראב"ע ל'אסתר'

E7

תקצירים מתורגמים

מחברי המאמרים

ד"ר מיכל ארנון

היחידה לניתוח נתונים, המכללה האקדמית בווינגייט
michalar@wincol.ac.il

ד"ר אפרת בוכריס

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
Efratb1967@gmail.com

ד"ר אפרת בנג'י

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה
האקדמית בית ברל
bengiog@gmail.com

בן ציון אשל

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר-אילן
benzion120@gmail.com

ד"ר סאאיד בשארה

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה,
האוניברסיטה הפתוחה
saied@beitberl.ac.il

ד"ר אסתר גולדשטיין

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; בית הספר לחינוך,
המכללה האקדמית בווינגייט
Ester@wincol.ac.il

לילך גלעד כהן

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל; ראש מנהל הסטודנטים,
המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
lilachcohen1973@gmail.com

ד"ר אליסיה גרינבנק

ראש החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר אורית הוד שמר
 החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית ע"ש קיי
 oritshemer@gmail.com

ד"ר יצחק וייס
 המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן
 itzhak.weiss10@gmail.com

פרופ' שרה זמיר
 ראש היחידה לקידום ההוראה, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; בית הספר
 לתארים מתקדמים, המכללה האקדמית אחווה
 sarazamir5@gmail.com

שיראל זריהן וקנין
 מורה בחינוך מיוחד, משרד החינוך
 shirel7822@gmail.com

פרופ' גרשון טננבאום
 ראש חטיבת התואר השני של פסיכולוגיית ספורט, בית הספר לפסיכולוגיה על שם ברוך
 איבצ'ר, המרכז הבינתחומי, הרצליה
 gtenenbaum@fsu.edu

פרופ' אהרן מונרשיין
 החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה האקדמית לחינוך
 תלפיות
 ronim@talpiot.ac.il

פרופ' דניאל מורן
 המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
 dani.moran@sheba.health.gov.il

פרופ' רחלי מגנזי
 התוכנית לניהול מערכות בריאות, המחלקה לניהול, אוניברסיטת בר אילן
 Racheli.Magnezi@biu.ac.il

ד"ר יהושפט נבו
 החוג לתנ"ך, מכללת שאנן
 yehoshafat100@gmail.com

ד"ר כרמלה סרנגה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון
carmelasar@hotmail.com

ד"ר יוסף פריאל

החוג לתנ"ך והחוג לגיל הרך במכללת גבעת וושינגטון, החוג לתנ"ך במכללת אורות;
תנ"ך וחקר הזמר העברי, אוניברסיטת בר אילן
priel483@gmail.com

פרופ' משה צפור

ראש החוג לתנ"ך וראש התוכנית לתואר שני בתנ"ך במכללה האקדמית לחינוך גבעת
וושינגטון; המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן
moshezi1934@gmail.com

עופר קיס

דוקטורנט בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
oferkis58@gmail.com

ד"ר אלה שובל

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון והמכללה האקדמית בווינגייט
elas@wincol.ac.il

קרן ששונקר

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
sassonkern@gmail.com

"מתחת ללקות מסתתר ילד עם יכולות גבוהות"

**קשיים של מורים
לתלמידים עם תווית כפולה -
מחוננות עם לקות למידה
או עם הפרעת קשב,
ריכוז והיפראקטיביות (ADHD)**

אפרת בנג'ו

תקציר

תלמידים עם תווית כפולה – מחוננים עם לקות למידה או עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD), הם אוכלוסייה ייחודית שעשויה להיות בסיכון. תלמידים אלו נודעים באפיונים שמהווים קושי רב להורים ולמורים. מחקר זה מתמקד באפיונים הייחודיים של תלמידים מחוננים עם תווית כפולה, מנקודת מבט של הורים ומורים ובקשיים העולים בחינוך ובהוראה. חשיבות העיסוק בנושא נעוצה בפער בין המודעות ההולכת וגוברת בשדה המחקרי לקיומה של אוכלוסיית תלמידים עם תווית כפולה לעומת המענה החלקי הניתן במערכת החינוך. חשיבות נוספת של המחקר היא בהשוואה בין קשיי מורים לתלמידים עם תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה לבין קשיי מורים לתלמידים מחוננים עם ADHD. במחקר הנוכחי נערכו ראיונות עם 27 הורים ומורים בנוגע לקשיים העולים בקרב מורים המלמדים תלמידים מחוננים עם תווית כפולה. בנוסף, נבדקו ההבדלים בנקודות המבט השונות לגבי קשיי המורים בהוראת מחוננים עם תווית כפולה: נקודות מבט של הורים לעומת כלל המורים (מורים בחינוך הרגיל ומורים בחינוך המיוחד), וכן נקודות מבט של מורים בחינוך המיוחד לעומת מורים בחינוך הכללי. ממצאי המחקר עולה שהקשיים המרכזיים של המורים בהתייחס לשתי קבוצות המחוננים עם תווית כפולה הם הקושי לאתגר תלמידים אלה, וכן הקושי לגשר על הפערים הבאים לידי ביטוי בתפקודם

בתהליך הלמידה. בהוראת תלמידים מחוננים עם לקות למידה בלטו דיווחים על קשיים רגשיים של המורים וחוסר ידע. לעומת זאת, בקרב מורים לתלמידים עם תווית כפולה של מחוננות ו-ADHD דווח על קשיים בהתמודדות עם היבטים התנהגותיים ובהתאמת דרכי הוראה. בנוסף, נמצאו הבדלים בנקודת המבט בהתייחס לקשיי המורים בין הורים למורים וכן בין מורים בחינוך הכללי לבין מורים בחינוך המיוחד. המסקנות שעולות מממצאי המחקר מצביעות על כך שישנם קשיים משותפים וכן קשיים דיפרנציאליים בנוגע לכל אחת מקבוצות התלמידים בעלי תווית כפולה. הקשיים הללו מעלים את הצורך בתיאום ציפיות ושותפות בין הורים למורים לגבי הצרכים הייחודיים של תלמידים אלו, וכן במתן הכשרה מתאימה למורים בחינוך הכללי ולמורים בחינוך המיוחד.

תאריכים: מחוננות, תווית כפולה, תלמידים עם לקות למידה, תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז, קשיי מורים

מבוא

סוגיית תפקוד תלמידים מחוננים עם תווית כפולה של לקות למידה או ADHD מעסיקה מזה שנים חוקרים ואנשי חינוך. מדובר בתלמידים עם לקות למידה או עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD) שהם גם מחוננים (Gross, 2007). בעידן זה החברה הופכת להישגית ותחרותית יותר, הטכנולוגיה והידע מתפתחים במהירות, ומתהוות נורמות חברתיות לגבי מצוינות. לעיתים נוצרות דעות קדומות כלפי תלמידים מחוננים עם תווית כפולה שמתקשים לתפקד בקצב זה ולהביע את יכולותיהם. פעמים רבות האפיונים הייחודיים שלהם לא נלקחים בחשבון בתהליכי האיתור והלמידה והם "נופלים בין הכיסאות". אם נתבונן בדמויות כמו איינשטיין, וולט דיסני וג'ון לנון, ניתן לראות שמדובר באנשים מחוננים עם תווית כפולה, שבמהלך חייהם נתקלו בקשיים שונים במסגרות החינוכיות. קשייהם באו לידי ביטוי בהישגים נמוכים ובחוסר הבנה ואמון של המורים ביכולותיהם עד לנשירה מבית הספר. דוגמה לחוסר אמון כזה ניתן לראות ביחס המורה של איינשטיין, שסברה שלא תהיה שום תועלת מיכולותיו של איינשטיין. משתמע מהיחס של המורה שהיא לא האמינה ביכולות שלו ולא הצליחה לראות את החוזקות מבעד לקשיים. עם זאת, לכולם הייתה דמות משמעותית בחייהם שהאמינה, תמכה, נתנה מקום ליצירתיות שלהם והכילה את הדיסוננס הקיים ביכולותיהם ובאישיותם (Sanchez, 2008). מחקר זה התמקד בקשיים של מורים בהוראת תלמידים מחוננים עם תווית כפולה, מתוך הבנה של חשיבות תפקידם בהפתחת התלמידים ובמימוש יכולותיהם.

מחוננות

תלמידים מחוננים מעסיקים את תשומת הלב המחקרית והפדגוגית מזה שנים. כבר במקורות ניתן לראות התייחסות למחוננות: "בור סוד שאינו מאבד טיפה" (אבות פב, מח); "איזהו חכם? הרואה את הנולד" (תמיד לב, ע"א) ו"איש אשכולות" (סוטה מז, ע"ב). ממקורות אלו

ניתן לראות התייחסות לאפיונים מיוחדים של מחוננים שבאים לידי ביטוי ביכולת זכירה ברמה גבוהה, ביכולת לשער ולהסיק מסקנות, וכן ידע בתחומים נרחבים.

בספרות המחקרית מוצגות גישה כמותית וגישה איכותית להגדרת מחוננות. הגישה הכמותית מתייחסת ליכולות המנטליות הגבוהות יותר באופן כמותי בקרב הילד המחונן, מנת משכל של 130 ומעלה במבחן האינטליגנציה סטנפורד-בינה (זיו, 1990). לעומת זאת, על פי הגישה האיכותית להגדרת מחוננות, ההתייחסות היא הוליסטית. מושג דגש על קיומם של מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים וסביבתיים הפועלים באופן משולב, כאשר מידת האינטראקציה ביניהם קובעת את רמת תפקודו של הפרט ואיכות מימוש הפוטנציאל האישי שלו. למשל, טננבאום (Tannenbaum, 1983) הציע מודל פסיכו-חברתי שלפיו למחוננים יש גם תכונות אישיות וקשרים מיוחדים עם הסביבה. לדבריו, מחוננות אצל תלמידים היא פוטנציאל להגיע להישגים נדירים או ליצור רעיונות יוצאי דופן בתחומי פעילות שקשורים בהיבטים מוסריים, רגשיים, חברתיים ואינטלקטואליים.

ילדים מחוננים מאופיינים ביכולת חשיבה מופשטת ומסתעפת, בסקרנות, בצמא לידע, ביכולת זכירה יוצאת דופן, בתהליכי עיבוד מהירים וכן בצורך באתגר אינטלקטואלי (Maddocks, 2020). בנוסף, על פי צוריאל, בנג'ו וקאשי (Tzuriel, Bengio & Kashy, 2011) לילדים מחוננים יש מדרי התנהגות כמו מוטיבציה ללמידה, יכולת לוויסות אימפולסיביות, יכולת לשימוש באסטרטגיות בפתרון בעיות ויכולת ריכוז. שילוב יכולות אלה עם פתיחות לתיווך מאפשר להם לממש את יכולותיהם. עם זאת, פעמים רבות הם נתקלים בקשיים הנובעים מעצם היותם מחוננים, למשל, פער בין היכולת האינטלקטואלית הגבוהה ליכולת הרגשית, קושי בעיבוד תכנים אינטלקטואליים שלא מתאימים לגילם וכן קשיים חברתיים (Maddocks, 2018).

איתור תלמידים מחוננים בארץ נעשה בשני שלבים. השלב הראשון הוא שלב הסינון, ובו ניתנת הזדמנות לכל תלמידי כיתות ב' או ג' (תלוי באזור המגורים) להיבחן לשם קביעת התאמתם לתוכניות העשרה למחוננים. במבחן זה נבדקים הישגי התלמיד בהבנת הנקרא ובחשבון. המבחן נערך ונבדק בבית ספר בהתאם להנחיות מכון סאלד שאחראי על תהליכי האיתור. השלב השני הוא שלב האיתור, ובו נבחנו 15% מהתלמידים שהשיגו בשלב הראשון את התוצאות הטובות ביותר ביחס לכיתתם. שלב זה נערך על ידי מכון סאלד באמצעות מבחן סטנדרטי-סטטי שבו נבחנת היכולות האינטלקטואליות בלבד המנבאות הישגים אקדמיים. לאחר מכן מתקיים ריאיון קבלה אישי או קבוצתי. בעקבות תהליכי האיתור מופנים תלמידים שאותרו כמחוננים לאחת משתי תוכניות: כיתת מחוננים או יום העשרה שבועי. בתוכניות אלו מקבלים התלמידים העשרה בתחומי דעת שונים בהתאם לתוכנית שבה הם משובצים. במסגרות אלו הם יקבלו מענה לאפיוניהם הייחודיים, וכן מתאפשרים קשרים חברתיים שאינם מתאפשרים במסגרת החינוך הכללי (משרד החינוך, 2019).

ההשתתפות בתוכניות העשרה לתלמידים מחוננים חיונית להתפתחותם המאוזנת והאופטימלית (Delcourt, Loyd, Cornel & Goldberg, 1994), ומכאן נודעת חשיבות האיתור המדויק

של תלמידים מחוננים ובעקבותיו ההתערבות המוקדמת. לעיתים, כבר בשלב האיתור ישנם ילדים שלא מביעים את מלוא יכולותיהם מסיבות שונות, חלקם כתוצאה מהפרעות שונות וחלקם מהיעדר תיווך מתאים וחשיפה לגירויים מתאימים בסביבתם החינוכית – בבית ובבית הספר. חיזוק לכך ניתן לראות בדבריהם של פוירשטיין, רנד והופמן (Feuerstein, Rand & Hoffman, 1979). לדבריהם, מבחני המשכל חורצים את גורלו של הילד לשנים רבות. מבחנים אלה מתחשבים בתמונת מצב של תפקוד הילד בזמן נתון ולכן אינם יכולים לשקף את התהליך שעובר הילד במהלך השנים. ילדים עם פוטנציאל של מחוננות שלא זכו להתערבות של טיפוח, עלולים למצוא את עצמם מתויגים כבלתי מחוננים על סמך הציון הסטטי במבחני המשכל הסטנדרטיים, ייתכן שלעיתים בשל תווית כפולה.

לקות למידה

לקות למידה (הפרעת למידה ספציפית – Specific learning disorder) באה לידי ביטוי בקשיים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות בקריאה, בכתיבה או במתמטיקה. ישנם ארבעה קריטריונים דיאגנוסטיים על מנת לאבחן לקות למידה: הקריטריון הראשון – שלפחות אחד מהסימפטומים הקשורים בקריאה, בכתיבה ובמתמטיקה התקיימו שישה חודשים ולמרות התערבות מוקדמת בקשיים; הקריטריון השני – הקשיים החלו בבית הספר היסודי; הקריטריון השלישי – המיומנויות האקדמיות נמוכות מאלה המצופות מהפרט בהתאם לגילו הכרונולוגי וגורמות להפרעה משמעותית בתפקוד האקדמי או המקצועי או בפעילויות יומיומיות; הקריטריון הרביעי – קשיי הלמידה לא מוסברים טוב יותר באמצעות לקויות, הפרעות או תנאים סביבתיים לא מתאימים. ניתן לסווג את לקות הלמידה על פי דרגות חומרה, מדרגה קלה ועד לדרגה חמורה. ניתן לאבחן לקות למידה באמצעות מבחני הישגים פרטניים סטנדרטיים והערכה קלינית מקיפה (APA, 2013).

ילדים עם לקות למידה מאופיינים בקשיים שונים בתחום הלמידה, בהיעדר אוטומטיזציה בתהליכי קריאה, כתיבה או מתמטיקה, בקצב איטי בביצוע משימות, בקשיי זיכרון ובהיעדר גמישות קוגניטיבית בשימוש באסטרטגיות. בנוסף, פעמים רבות מוצגים קשיים בתפקוד החברתי שמתבטא בדחייה חברתית ובתחושת בדידות. במצב שבו קשיים אלו אינם מטופלים, עשויים להתפתח קשיים רגשיים שונים כמו פגיעה בדימוי העצמי, בביטחון העצמי ובתחושת הקוהרנטיות (מרגלית, 2014).

הפרעת קשב ריכוז והיפראקטיביות - ADHD

ADHD (הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות - Attention Deficit Hyperactivity Disorder) היא הפרעה נוירו-התפתחותית, שמתבטאת ברמות בלתי הולמות של חוסר תשומת לב או היפראקטיביות-אימפולסיביות במעגלי חיים שונים. ילדים עם ADHD בדרך כלל מאופיינים בבעיות במיקוד הקשב, בחוסר ריכוז, בתנועות יתר, בקושי בעכבת

התנהגות, וכן בקשיים התנהגותיים. לרוב יתקשו גם ביכולת ארגון בחיי היום-יום. בנוסף, ילדים עם ADHD מאופיינים בקשיים חברתיים ולימודיים שונים הנובעים מעצם ההפרעה. פעמים רבות נוצרים קשיים רגשיים הנובעים מתסכול הקשור בחוסר התאמה של המסגרת החינוכית, תוכנית הלמידה או מהיעדר טיפול (Weissenberger, Ptacek, Klicperova, Baker Erman, Schonova, Raboch& Goetz., 2017).

אחד המצבים שמקשים על הורים ומורים ועשוי להטעות הוא קיומם של סימפטומים חופפים לילדים מחוננים וילדים עם ADHD, כגון טמפרמנט רב, שיעמום, קשיים חברתיים, התנגדות לרמויות סמכותיות והיעדר קונפורמיות (Gross, 2007).

תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה או ADHD

בקרב ילדים עם תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה או ADHD, ייתכנו שלושה מצבים עיקריים: המצב הראשון הוא כש-ADHD או לקות למידה מסווה את המחוננות. במצב כזה ההתנהגות וההישגים האקדמיים עשויים להיות ממוצעים או מתחת למוצע. הילד מאובחן עם ADHD או לקות למידה אבל לא כמחונן, כך שהוא לא לוקח חלק בתוכנית ההעשרה לתלמידים מחוננים. המצב השני הוא כשהמחוננות מסתירה ADHD או לקות למידה. במצב כזה הילד משתמש ביכולות הגבוהות שלו כדי לפצות על הקשיים, אך הוא נמצא בסיכון מפני שהוא לא מקבל סיוע לקשיים העולים מההפרעה. שני מצבים אלו נקראים "אפקט ההסתרה" (מצב שבו מאתרים רק מחוננות או רק הפרעה). המצב השלישי והחמור ביותר הוא מצב שבו מחוננות ו-ADHD או מחוננות ולקות למידה מסווים זה את זה, והילדים לא יאובחנו לא כמחוננים ולא עם לקות למידה (Hartnett, Nelson & Rinn, 2004). במצב כזה התלמידים יציגו הישגים ממוצעים ואף תת הישגיות. התלמיד לא יקבל העשרה שמתאימה למחוננות ולא יקבל מענה לקשיים העולים מההפרעה, ובשל כך יחמירו בעיות התנהגותיות, חברתיות ורגשיות (מנור-בנימיני, 2005; Ronksley-Pavia, 2015; Mullet & Rinn, 2015).

תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה

מאפייניהם הייחודיים של תלמידים מחוננים עם לקות למידה באים לידי ביטוי בתחומי חוזק ובקשיים וכן בפערים משמעותיים בתפקודם. תחומי החוזק של תלמידים מחוננים עם לקות למידה יכולים להתבטא למשל בציון גבוה במבחן אינטליגנציה בחלקים של אוצר מילים, דמיון/מילים נרדפות. כמו כן, תלמידים אלה מציגים סקרנות, יכולת הנמקה וחשיבה מופשטת ומסתעפת, מחויבות לנושאים המעניינים אותם, חוש הומור מתוחכם, ויצירתיות ומקוריות יוצאות מן הכלל. מנגד, תחומי הקושי של ילדים מחוננים עם לקות למידה באים לידי ביטוי במיומנויות ארגון דלות בלימודים ובחיי היום-יום. דעתם מוסחת לעיתים קרובות בכיצוע משימות לימודיות וכן באינטראקציות חברתיות. תלמידים אלו

מתקשים במבחנים הדורשים עמידה בלוח זמנים, מגלים קושי בשינון ובלמידה של משימות הדורשות רצף, ההישגים הלימודיים שלהם יורדים וההערכה העצמית נפגעת (Beckmann & Minnaert, 2018). ילד עם תווית כפולה מתאפיין בחוסר נכונות ללמוד נושאים חדשים, כלומר הסקרנות האופיינית לתלמידים מחוננים נפגעת. לעיתים קרובות הפערים בתפקודם של תלמידים מחוננים עם לקויות למידה מטעים את אנשי החינוך. למשל, תלמידים אלו מגלים קושי בביצוע משימות פשוטות אבל מסיימים במהירות פעילויות מתוחכמות ומורכבות. לעיתים הם מאופיינים בחוסר עקביות ביכולת הקריאה, בציפיות לא ריאליות של הילד מעצמו, ברפסי פיזור במבחני אינטליגנציה: חולשות בתת מבחנים כגון קידוד, ספירה, חשבון, היסח דעת, חסכים במיומנויות חברתיות (מנור-בנימיני, Maddocks, 2020 ; 2005).

תווית כפולה של מחוננות והפרעת ADHD

מהספרות המחקרית עולה שישנם מצבים שבהם נראים סימפטומים דומים לילדים מחוננים ולילדים עם ADHD. למשל, עוררות יתר מאפיינת ילדים מחוננים ומאפשרת להם לעסוק במספר משימות בו-בזמן. גם בקרב ילדים עם ADHD ניתן לראות היפראקטיביות ותזוזיות יתר. המאפיינים נראים דומים אך הם שונים במהותם ומטעים אנשי חינוך (Gross, 2007). אפיונים נוספים כמו שיעמום, חוסר קונפורמיות וקשיים חברתיים משותפים לשתי האוכלוסיות ועשויים להחמיר סימפטומים קיימים אצל ילדים עם (ADHD Tieso, 2007).

עם זאת, מחוננות עשויה להיות גורם הגנה מפני סימפטומים שונים של ADHD. תלמידים מחוננים עם ADHD מוסווה, עשויים להצטיין מבחינה חינוכית עד שהעומס האקדמי והדרישות הגבוהות יעמיסו על משאבי הקשב שלהם והיכולות הלימודיות שלהם ייפגעו (Assouline & Whiteman, 2011; Mullet & Rinn, 2015; Nicpon, Allmon, Sieck, 2014; Reis, Baum & Burke, 2011; Stinson, 2011). ניקפון ושות' (Nicpon et al, 2011). מוסיפים שהפיצוי עבור תלמידים אלו יכול להיות באמצעות היכולות הגבוהות, היצירתיות או כישרון מיוחד שבו הם מאופיינים, בתנאי שהמורים מודעים לכך. תלמידים עם תווית כפולה של מחוננות והפרעת קשב מאופיינים בחוזקות שבאות לידי ביטוי בתחומי לימוד ייחודיים, כגון בתחום המדעים, החלל ומדע בדיוני. תלמידים אלו מדווחים על הנאה מקריאה חופשית, מגלים סקרנות, אוצר מילים מפותח, יצירתיות גבוהה, חשיבה מסתעפת, תחומי עניין מגוונים והתמדה בלמידה בתחומים שמעניינים אותם. פעמים רבות הם מעוניינים לשתף פעולה עם תלמידים אחרים (Ronksley-Pavia, 2015). למרות רצונם לשתף פעולה, נמצא שתלמידים מחוננים עם ADHD מציגים קשיים בעבודה קבוצתית שדורשת אינטראקציה חברתית ובניהול פרויקטים ארוכי טווח (Assouline & Whiteman, 2011). תלמידים אלו מעדיפים אתגרים ולמידה בתנאי לחץ ותחרותיות (Lee & Olenchak, 2015).

במצב שבו יש תווית כפולה, מאפיינים הקשורים ל-ADHD יכולים להיות מוקצנים. למשל, קושי להישאר ממוקדים במעברים בין משימות (Reis et al, 2014 ; Ronksley-Pavia, 2015).

2015). בהיבט הרגשי, לתלמידים מחוננים עם ADHD יש חוויות שליליות הקשורות בלמידה ומביאות לפחד מכישלון, לכעס פנימי ולדיכאון. אבחנה כפולה זו יכולה להיות מתסכלת לתלמידים שיוועים שיש להם פוטנציאל גבוה, אך נאבקים לממש אותו. לגבי תת הישגיות אקדמית, קרידירו ושות' (Cordeiro et al., 2011) מצאו שתלמידים עם תווית כפולה הראו ליקויים אקדמיים משמעותיים, מרביתם הראו ביצועים נמוכים מהמצופה במבחנים סטנדרטיים של קריאה, כתיבה ומתמטיקה, וכן קשיים התנהגותיים. לכן תלמידים עם תווית כפולה נזקקו ליותר תמיכה באופן פרטני במהלך הלימודים (Mullet & Rinn, 2015).

מורים לתלמידים עם תווית כפולה

מורים רבים מתקשים להאמין שתלמידים מחוננים יכולים להיות עם לקות למידה הניתנת לאבחון (Ronksley-Pavia, 2015). בדרך כלל במערכת החינוך אין תוכנית לימודים עם גמישות מספקת שתאפשר לתלמידים מחוננים עם תווית כפולה את התנאים המתאימים ללמידה. לרוב תינתן עדיפות לטפל בקשיי הלמידה ולא במתן העשרה ואתגר למחוננות, גם במצבים שבהם התלמיד מאותר ומאובחן (Reis, 2005). זאת ועוד, מורים מתקשים ליישב את הפרדוקס הקיים בין תפקודם של תלמידים מחוננים לבין תפקודם של תלמידים עם לקות למידה ומכחישים שתלמידים אלו יכולים להיות כישרוניים. בכך הם מתקשים לתת מענה הולם לצורכיהם של התלמידים (Burke, Reis & Baum, 2014; RonksleyPavia, 2015). חוסר יכולתם של מורים להכיר בדיסוננס בין מחוננות ללקות למידה מקשה על הקצאת משאבים לתמיכה עבורם (Park, et al., 2018).

מכיוון שאינטראקציות בין מחוננות ו-ADHD אינן מובנות מספיק, תלמידים מחוננים עם ADHD בדרך כלל מקבלים טיפול ותמיכה עבור ADHD בשלב מאוחר יחסית בקריירה האקדמית שלהם. בעיה נוספת מתעוררת כאשר ילד מאותר כמחונן ורף הציפיות של ההורה והמורה עולה לרמות לא סבירות, והתלמיד מצטייר כמי שאינו מממש את הפוטנציאל שלו או מתעצל. תלמידים שלא עמדו בציפיות של ההורה והמורה צפויים לחוות רגשות שליליים (Lee & Olenchak, 2015).

בתהליך האיתור של תלמידים מחוננים נעשה שימוש במבחנים סטנדרטיים תחומים בזמן שאינם מאפשרים ביטוי ליכולת המתקדמת של תלמידים עם תווית כפולה. במצב כזה, כשאין הכשרה מתאימה ומודעות, לא יאתרו את המחוננות (Foley-Nicpon, Assouline, & Whiteman, 2011). כמו כן, תלמידים אלה עשויים שלא לעמוד בדרישות מבחני איתור המחוננות בשל קשיים בזיכרון העבודה וקצב איטי בתהליכי העיבוד (Reis, Baum, & Burke, 2014).

אם כן, חוסר ידע והיעדר הכשרה מתאימה של מורים לתלמידים עם תווית כפולה עלולים להביא לאמונות מוטעות ולהציב קשיים רבים בפני המורים והתלמידים. ההשלכות תבואנה לידי ביטוי באיתור מוטעה של מחוננות ומוגבלות, בהצבת רף ציפיות לא הולמות, וכן

בשימוש בשיטות הוראה לא יעילות. זיהוי הצרכים ומתן מענה הולם יעלה את המוטיבציה לתלמידים אלו ויאפשר להם לממש את מלוא הפוטנציאל (Barnard-Brak, et al., 2015). לאור האמור לעיל, מטרת המחקר הנוכחי מתמקדת בהבנת הקשיים שעומדים מתמודדים מורים בהוראת תלמידים עם תווית כפולה.

שאלות המחקר:

1. מהם ההבדלים בקשיים של מורים לתלמידים מחוננים עם לקות למידה לעומת קשייהם של מורים לתלמידים מחוננים עם ADHD?
2. כיצד באים לידי ביטוי הקשיים של מורים לתלמידים עם תווית כפולה מנקודת מבט של הורים לעומת מורים (כלל המורים)?
3. כיצד באים לידי ביטוי הקשיים של מורים לתלמידים עם תווית כפולה מנקודת מבט של מורים בחינוך הכללי לעומת מורים בחינוך המיוחד?

שיטה

שיטת המחקר: מחקר זה הוא מחקר איכותני נרטיבי המבקש להיכנס לעומק הסוגיות שנבחנות בעולם הנבדקים ולחשוף את משמעות הרברים העולים מהמילים ומהסיפורים שהם מציגים (שקדי, 2003). בדרך זו, לאור ניסיונם של המורים בשטח בהקשרם הטבעי, תוך דיאלוג מתמיד וחדשני בין הידע התיאורטי לבין נתוני השדה הנחקר, ניתן להגיע לעומקם של הרברים (חזן, 2016). שיטת מחקר זו נבחרה על מנת לאפשר למורים ולהורים להביא מניסיונם באופן אותנטי.

המשתתפים: במחקר זה נערכו ראיונות עם 27 הורים ומורים, שנשאלו לגבי קשייהם של מורים המלמדים תלמידים מחוננים עם תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה או ADHD. במחקר השתתפו תשעה הורים, 12 מורים בחינוך הכללי, ושישה מורים בחינוך המיוחד. 18 נשים ותשעה גברים, בטווח גילים של 28-55 שנים.

כלי המחקר: במחקר נעשה שימוש בריאיון חצי מובנה הנוגע לקשיי מורים במהלך הוראת תלמידים עם תווית כפולה של מחוננים עם לקות למידה או ADHD על סמך מקורות הקריאה (למשל: Park et al., 2018; Barnard-Brak, et al., 2015). היתרון בשימוש בריאיון חצי מובנה הוא בשאלות הפתוחות שמאפשרות להרחיב ולהעמיק בתחום התוכן הנשאל באופן אותנטי, ומנגד מכוונת את המראיין למטרה ספציפית שבה עוסק המחקר. בריאיון נשאלו המראיינים מספר שאלות הנוגעות לקשיים של מורים לתלמידים עם תווית כפולה על פי תכנון מראש, למשל שתי שאלות כלליות על מנת לא לתת כיוון לתחומי קושי: עם אילו קשיים לדעתך מתמודד מורה לתלמיד מחונן עם לקות למידה? עם אילו קשיים לדעתך מתמודד מורה לתלמיד מחונן עם ADHD? בנוסף על שאלות אלו, למראיינים ניתנה אפשרות להביע את דעתם גם בנושאים שעליהם לא נשאלו שאלות בהקשר זה.

הליך המחקר: בהתאם לכללי האתיקה הנדרשים, נערכו ראיונות עם 27 נבדקים בוגרים שהביעו נכונות להתראיין מרצונם ובאופן אנונימי. הראיון נערך במקום ניטרלי שתואם מראש ונמשך כחצי שעה. המרואיינים התבקשו לתאר את הקשיים העומדים בפני מורים בהוראת תלמידים מחוננים עם תווית כפולה. תשובות המרואיינים הוקלטו (בהסכמת המרואיינים) ותומללו לצורך ניתוחם בהמשך. ניתוח הראיונות התבסס על חלוקה לתמות מרכזיות ולקטגוריות הקשורות בכל תמה כפי שיפורט להלן.

ניתוח הנתונים: ניתוח הנתונים נעשה תוך התבססות על חלוקה לתמות ולקטגוריות. בשלב הראשון כל ראיון נקרא ונותח בנפרד על מנת לזהות ולקרד את התמות המרכזיות המצויות בו. בשלב השני נעשתה קריאה נוספת של כל ראיון, על מנת לאתר את האמירות הרלוונטיות למחקר הנוכחי תוך ניתוח ממפה של כל קטגוריה ותוך השוואה, מיון ואינטגרציה של כלל התמות שעלו מתוך תשובות המרואיינים. בשלב זה נבחנו האינטראקציות בין הסוגיות המרכזיות כל קטגוריה כדי לתאר את ההיבטים הקשורים בקשיים העולים בהוראת תלמידים מחוננים עם תווית כפולה. בנוסף, נערכו קריאות חוזרות של תשובות המרואיינים על מנת לבחון את מיקוד התמות שגובשו ומידת דיוקן. כדי לחזק את המהימנות של ייחוס האמירות לקטגוריות, הנתונים ניתנו לקריאה נוספת של חוקרת עמיתה שקראה בנפרד את הראיונות, ולאחר מכן נעשה דיון ונקבעו התמות והקטגוריות לניתוחם. הנתונים ניתנו לקריאה נוספת לחוקר חיצוני המתמחה בתחום ששימש כמבקר. המבקר בחן את התמות וכן את שמות הקטגוריות ואת מידת ההתאמה של הציטוטים אליהן. לאחר סיום תהליך זה הוסכם על רשימה של התמות המרכזיות וכן הקטגוריות לניתוח הראיונות. כדי ליצור אמינות, חשוב להשתמש בעקרון ההצלבה כדי לבסס תופעה, וכן לבסס טיעונים על סמך התבוננות על הנתונים של יותר מחוקר אחד (אלפרט, 2016). בתוך כך, ההסכמה בין החוקרים הכרחית לניתוח מהימן של הראיונות ולהתמקדות תוך הפחתה של הטיות הנוצרות לעיתים מנקודת המבט והגישה של החוקר (שלסקי ואריאלי, 2016).

ממצאים

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשיים העומדים בפני מורים לתלמידים עם תווית כפולה של לקות למידה או ADHD.

הסוגיות המרכזיות שנבדקו הן:

1. הבדלים בין הקשיים של מורים לתלמידים מחוננים עם לקות למידה לבין הקשיים של מורים לתלמידים מחוננים עם ADHD.
2. נקודות מבט שונות בנוגע לקשיי מורים לתלמידים עם תווית כפולה:
 - נקודות מבט של הורים לעומת מורים (כלל המורים).
 - נקודות מבט של מורים בחינוך הכללי לעומת מורים בחינוך המיוחד.

מניתוח הראיונות שנערכו בלטו ארבע תמות מרכזיות: (א) קשיים רגשיים ותסכול של המורה; (ב) חוסר ידע; (ג) קשיים לימודיים; (ד) קשיים חברתיים התנהגותיים. התמה קשיים

רגשיים כוללת תסכול של המורה במהלך ההוראה וקושי בהכלה רגשית של הילד; התמה חוסר ידע כוללת את הקטגוריות: חוסר ידע על תווית כפולה והיעדר כלים, אסטרטגיות הוראה ותוכנית מותאמת; התמה קשיים לימודיים כוללת את הקטגוריות: קושי לאתגר את התלמיד והתמודדות עם פערים ביכולותיו; התמה קשיים חברתיים-התנהגותיים כוללת את הקטגוריות: קשיים חברתיים וקשיים התנהגותיים.

להלן יוצגו דוגמאות להיגדים שנאמרו על ידי המרואיינים בהקשר של כל אחת מהקטגוריות. בכל קטגוריה תוצג דוגמה להיגד של הורה והיגד של מורה. בהמשך יוצגו ההבדלים בין קשיי מורים לתלמידים מחוננים עם לקות למידה לבין קשיי מורים לתלמידים עם ADHD, על פי שאלות המחקר.

1. קשיים רגשיים ותסכול של המורה

אישיות המורה ותחושותיו חשובות בתהליך ההוראה. אחד הכישורים החיוניים בהוראה בכלל ולמחוננים בפרט הוא גמישות וביטחון (Van Tassel-Baska, MacFarlence & Feng, 2006). התמה שעוסקת בקשיים הרגשיים של המורה כוללת את תסכול המורה במהלך ההוראה וקושי בהכלה רגשית של הילד. הדוגמאות שלהלן מציגות כמה מהקשיים שעלו בראיונות (השמות המוזכרים הם שמות בדויים).

מירה (מורה) מתייחסת לתסכול שחווים מורים לתלמידים עם תווית כפולה וחוסר האונים בתהליך ההוראה. "פעמים רבות אני מוצאת את עצמי מתוסכלת וחסרת אונים מול הילד המחונן כשאני לא מצליחה לתת לו מענה בשיעור..."

גם גל (הורה) מתייחס לקושי רגשי של מורה לתלמידים עם תווית כפולה, ומוסיף התייחסות לקושי בתחושת אמפתיה כלפי ילדים אלו: "המורה צריך לגלות אמפתיה ולהכיל את הקשיים של הילד, וזה קשה רגשית..."

2. חוסר ידע

מהספרות המחקרית עולה שמורים צריכים להיות בעלי ידע ויכולת גמישות בהוראה (סטפן ושחם, 2014; Vialle & Quigley, 2002). זורמן, רחמל ושקד (2004) מוסיפות שמורה לתלמידים מחוננים צריך להיות מומחה בתחום הידע ומודע לאסטרטגיות מתאימות לקידום החשיבה של תלמידיו. חוסר ידע והיעדר הכשרה מתאימה של מורים לילדים עם תווית כפולה יביאו לשימוש בשיטות הוראה לא יעילות (Barnard-Brak, et al., 2015). התמה חוסר ידע כוללת את הקטגוריות: (1) חוסר ידע על תווית כפולה; (2) היעדר אסטרטגיות הוראה ותוכנית מותאמת.

א. חוסר ידע על תווית כפולה:

מיכל (מורה) מתייחסת בדבריה לכך שלמורים אין ידע העוסק במחוננות וכן בלקות למידה, ומתייחסת להשלכות חוסר הידע של המורים בהוראת תלמידים מחוננים עם תווית כפולה. לדבריה, "יש מורים שלא יודעים מהו מחונן ומהי לקות למידה. כשאין לו ידע אין להם דרך... זהו קושי מרכזי... שכן יהיה לו קושי ליצור דיפרנציאציה לאותו תלמיד למחוננות וללקות..."

גם שי (הורה) מעלה את סוגיית חוסר הידע של מורים. שי מתייחס לשלב שבו מורים לא מבינים שיש תווית כפולה. מדבריו משתקף שישנם מורים שלא מבינים שיש מצב כזה של תלמיד מחונן עם קשיים וחושבים שילד מחונן יסדר בכוחות עצמו: "המורה לא יודע שיש מצב כזה... חושב שאם הילד מחונן הוא לא זקוק לסייע ולהוראה מותאמת, מפני שאם הוא מחונן הוא חכם ויצליח ואז אין צורך לתת מענה לקשיו... אולי הילד עושה את עצמו..."

מדבריהם, ניתן לומר שקודם כל יש צורך בהכרה בקיומה של תווית כפולה, ובהמשך יש צורך בידע לגבי אסטרטגיות מתאימות לאוכלוסייה זו. כל זמן שלמורה אין מודעות לקיומה של תווית כפולה, הוא לא ינסה לחפש אסטרטגיה מתאימה להוראה.

ב. היעדר אסטרטגיות הוראה ותוכנית מותאמת:

שני (הורה) מתייחסת לחוסר אסטרטגיות הוראה ולמידה מתאימות לתלמידים עם תווית כפולה. לדבריה, "מורים לא יודעים כיצד להתמודד עם ילד מחונן עם לקות למידה, הם לא קיבלו הכשרה כיצד ללמד ילד עם לקות למידה וכן כיצד ללמד ילדים מחוננים... לכן אסטרטגיות הלמידה לא מותאמות לילדים מחוננים עם לקות למידה".

דנה (מורה) מחזקת את דבריה של שני בנוגע לצורך באסטרטגיות הוראה מתאימות וטוענת ש"מורים מתקשים להנגיש את חומר הלמידה עם אסטרטגיה מתאימה מבלי שהלקות תפריע להבנה..."

3. קשיים לימודיים

מורים לתלמידים מחוננים צריכים לייעל את ההוראה והלמידה באמצעות הצבת אתגרים (סטפן ושחם, 2014; 2002; Vialle & Quigley). זאת ועוד, מורים מיומנים של תלמידים מחוננים יהיו בעלי יכולות פדגוגיות מותאמות וברמה גבוהה על מנת לאתגר את התלמידים. פערים בתפקודם של תלמידים מחוננים עם תווית כפולה מטעים את אנשי החינוך (Mullett & Rinn, 2015). בנוסף, תלמידים עם תווית כפולה יודקו ליותר תמיכה באופן פרטני

(Barnard-Brak, et al., 2015). התמה קשיים לימודיים כוללת את הקטגוריות: קושי לאתגר את התלמיד והתמודדות עם פערים ביכולות.

א. קושי לאתגר את התלמיד:

גלית (מורה) מתייחסת בדבריה לקושי של המורה במציאת תכנים מאתגרים לתלמידים אלו. לדבריה, "צריך כל הזמן לעניין ולאתגר אותו (את הילד עם התווית הכפולה) ... לגרום לו ליהנות מהלמידה ברמה גבוהה... הדבר דורש מהמורה המון משאבים וחשיבה... ילד עם לקות למידה לרוב לא נהנה מהלמידה... אתגר יכול לעורר מוטיבציה..."

שגיא (הורה) מסכים עם מירב בנוגע לצורך באתגר ומתייחס לכך שקושי זה קיים גם בקרב מורים לתלמידים מחוננים עם הפרעת קשב וריכוז. שגיא מוסיף התייחסות להשלכות מצב של חוסר באתגר במהלך ההוראה. לדבריו, "למורה קשה ללמד ילד מחונן שיש לו ADHD... צריך חומר מאתגר... שלא ישתעמם... ואז לא יתעניין בלמידה".

ב. קושי בהתמודדות עם פערים:

אלי (הורה) טוען שישנם פערים ביכולות של התלמידים עם תווית כפולה, ובמהלך ההוראה קשה למורה לתמך במענה הניתן ליכולות השונות. לדבריו, "למורה קשה לגשר על הפערים ביכולות של ילד מחונן עם לקות למידה, קשה לו לנטרל את השפעות הלקות ולהבחין ביכולות הגבוהות של הילד ולתת לכך ביטוי בחומר מאתגר ומתאים..."

נירה (מורה) מסכימה עם אלי ומוסיפה התייחסות לחוסר התאמה לנורמות המקובלות מבחינת היכולות ולפערים שמשקפים מכך. לדבריה, "אין ממוצע, אין סטנדרט רמות הביצוע שלהם מטעות... פעם הם מצליחים בדברים קשים ופעם מתקשים עם דברים פשוטים... וזה מקשה על ההוראה".

4. קשיים חברתיים-התנהגותיים

ההתנהלות החברתית-התנהגותית של תלמידים היא חלק בלתי נפרד מתפקיד המורה. היכולות החברתיות וההתנהגותיות של התלמידים באות לידי ביטוי במשימות לימודיות קבוצתיות, וכן בהתנהלות בזמן השיעור ובפעילויות נוספות הנעשות בבית הספר. לדברי זורמן, רחמל ושקד (2004), על המורה לתלמידים מחוננים להיות מומחה בחיזוק ההיבטים החברתיים, הרגשיים והמוסריים של תלמידיו. התמה קשיים חברתיים-התנהגותיים כוללת קטגוריות: קשיים חברתיים וקשיים התנהגותיים.

א. קשיים חברתיים:

דנה (הורה) מציגה את עוצמת הקשיים החברתיים הנובעים מלקות למידה ומהמחוננות. לדבריה "המורה צריך לדעת להתמודד עם הקושי החברתי והרחבת היכולות החברתיות של הילד עם תווית כפולה, חלק מהקשיים החברתיים קשורים בלקות למידה וחלק במחוננות, מה שמקשה עוד יותר על החברויות של הילד..."

רון (מורה) מוסיף התייחסות לקשיים שונים הקשורים בקשיים חברתיים של תלמידים מחוננים עם הפרעת קשב, בהיבט של תפקיד המורה בשילוב החברתי של התלמידים והקושי הנוצר בשל רגיעה מהתנהגויות הילד ומהקושי שלו לשמור על רצף שיחה. לדבריו, "התמודדות של המורה היא בעיקר חברתית.... הילד לא יושב במקום... תלמיד מחונן עם הפרעת קשב יכול ליצור רגיעה וחשש להתקרב אליו כי הוא לא יכול לשמור על רצף שיחה ולא תמיד מתעניין בנושאי שיחה של ילדים אחרים... המורה צריכה לדעת איך לשלב אותו בחברה וגם להסביר לתלמידים אחרים איך להכיל אותו ואיך להתקרב אליו ולנהל איתו שיחה..."

ב. קשיים התנהגותיים:

ההתייחסות לקשיים של המורה מול הקשיים ההתנהגותיים של התלמידים באה לידי ביטוי בראיונות רק בנוגע לקשיים של מורים לתלמידים מחוננים עם הפרעת קשב.

רנה (מורה) מתייחסת להתנגדויות לדמויות סמכותיות שמאפיינות גם תלמידים מחוננים וגם תלמידים עם ADHD. לדבריה, "קשה בכיתה הטרוגנית להתמודד עם ביטויי ההתנגדות של הפרעת הקשב והמחוננות... יש התפרצויות, חוסר הקשבה מרדנות, ויכוחים... שאופייניים גם למחוננות וגם להפרעת קשב..."

נירה (מורה) מסכימה עם רנה שישנן התפרצויות התנהגותיות של תלמידים מחוננים עם ADHD ומחדדת את ההשלכה למהלך השיעור הן לתלמיד המחונן והן ליתר התלמידים. לדבריה, "קשה למורה להתמודד עם התפרצויות... לעיתים הן ללא הפסקה... מה שמפריע למהלך השיעור וליתר התלמידים... גם התלמיד עצמו לא לומד..."

בהתייחס לשאלת המחקר הראשונה, שעוסקת בהבדלים בקשיים של מורים לתלמידים מחוננים עם לקות למידה לעומת הקשיים של מורים לתלמידים מחוננים עם ADHD, עולה שבשתי קבוצות המחקר הקושי העיקרי הוא הקושי הלימודי לאתגר תלמידים מחוננים עם תווית כפולה. כמו כן, ישנה שכיחות גבוהה של קשיים בקרב מורים לילדים מחוננים עם לקות למידה בגישור על פערים ביכולותיהם של התלמידים, חוסר ידע על תווית כפולה

והתמודדות רגשית של המורים. זאת ועוד, בקרב מורים לתלמידים עם תווית כפולה של מחוננות ו-ADHD, עולים יותר קשיים הנוגעים להיעדר אסטרטגיות הוראה וקשיים של המורה בנוגע לתפקוד החברתי וההתנהגותי של התלמידים.

בהקשר של שאלת המחקר השנייה, העוסקת בהבדלים בנקודות המבט של הורים לעומת כלל המורים (מורים בחינוך הכללי ומורים בחינוך המיוחד) לגבי קשיי מורים לתלמידים עם תווית כפולה, עולה שהורים מדגישים את הקושי לאתגר תלמידים עם תווית כפולה וכן את הקושי לגשר על פערים ביכולותיהם בתהליך ההוראה, בעוד שהמורים מתייחסים לקושי רגשי וחוסר ידע, במיוחד בהוראת תלמידים מחוננים עם ליקויי למידה. נקודת המבט של המורים לגבי קשיים בהוראת תלמידים מחוננים עם ADHD בולטת בעיקר בהקשר של קשיים התנהגותיים.

בהקשר של שאלת המחקר השלישית, העוסקת בהבדלים בנקודות המבט של מורים המלמדים במסגרת החינוך הכללי לעומת מורים המלמדים במסגרת החינוך המיוחד לגבי קשיי המורים, ממצאי המחקר עולה שמורים בחינוך הכללי מציגים קשיים בכל הקטגוריות (פרט לקשיים בהתמודדות עם בעיות התנהגותיות של התלמידים מחוננים עם לקות למידה). הקשיים העיקריים שמופיעים בשתי קבוצות המורים ובהקשר של שתי קבוצות המחוננים עם התווית הכפולה, נוגעים לקשיים רגשיים של המורים, קשיים מול ההתנהלות החברתית של התלמידים, וכן התמודדות עם פערים ביכולותיהם של התלמידים. מורים בחינוך הכללי נוטים להביע יותר קשיים הקשורים בחוסר ידע והיעדר אסטרטגיות להוראה, בעוד שמורים בחינוך המיוחד מעידים יותר על קשיים הנוגעים להיבטים חברתיים של התלמידים והתמודדות עם פערים, במיוחד בהוראת תלמידים מחוננים עם ADHD. בהתייחס לקשיי המורים מול בעיות ההתנהגות של תלמידים מחוננים עם ADHD, ניתן לראות שרק מורים המלמדים בחינוך הכללי מעידים על כך.

דיון

מחקר זה מתמקד בקשיים של מורים המלמדים תלמידים מחוננים עם תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה או ADHD. כאמור, חשיבות העיסוק בנושא נעוצה בפער בין המודעות ההולכת וגוברת בשדה המחקרי לקיומה של אוכלוסיית תלמידים עם תווית כפולה בעלת אפיונים ייחודיים, לעומת המענה החלקי הניתן להם במערכת החינוך. חשיבות נוספת של המחקר הנוכחי היא השוואה בין קשיי מורים לתלמידים עם תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה לבין קשיי מורים לתלמידים מחוננים עם ADHD, וכן בהסתכלות על נקודות מבט שונות בהתייחס לקשיי המורים: נקודות מבט של הורים לעומת כלל המורים, וכן נקודות מבט של מורים בחינוך הכללי לעומת מורים בחינוך המיוחד. נקודות המבט של אוכלוסיות המחקר נבדקו בהקשר של שתי קבוצות המחוננים עם תווית כפולה (עם לקות למידה או ADHD).

שאלת המחקר הראשונה עוסקת בהבדלים בקשיים של מורים לתלמידים מחוננים עם לקות למידה לעומת קשייהם של מורים לתלמידים מחוננים עם ADHD. חלק מהקשיים נמצאו משותפים למורים בהתייחס להוראת שתי קבוצות המחוננים עם תווית כפולה (עם לקות למידה או ADHD), וחלק מהקשיים נמצאו בולטים יותר בהקשר של כל אחת מהקבוצות.

בהתייחס לקשיים המשותפים בהוראת שתי קבוצות התלמידים עם תווית כפולה, עולה הקושי של המורים בהתמודדות עם התפקוד הלימודי של התלמידים. לצד הקושי לגשר על הפערים ביכולותיהם – יכולות גבוהות מצד אחד וקשיים מצד שני – קיים גם הקושי לאתגר את התלמידים האלה ולהציב רף ציפיות הולם. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של רייס ושות' (Reis, Baum & Burke, 2014), שדיווחו במחקרם כי פעמים רבות מורים מכחישים שתלמידים עם לקויות ספציפיות יכולים להיות מחוננים וכישרוניים ובכך מתקשים לתת מענה הולם לצורכיהם בשל הצרכים הפרדוקסליים שבאים לידי ביטוי בפערים ביכולותיהם (Reis, Baum & Burke, 2014). זאת ועוד, תלמידים אלו מגלים קושי בביצוע משימות פשוטות אבל מסיימים במהירות פעילויות מתוחכמות ומורכבות, ומציגים חוסר עקביות ביכולת הקריאה ובמבחני אינטליגנציה (מנור-בנימיני, 2005). כמו כן, תלמידים אלו מעדיפים אתגרים (Lee & Olenchak, 2015), בניגוד לקשיים של תלמידים עם לקות למידה שפעמים רבות נמנעים מאתגר לימודי.

הקשיים שנמצאו בשכיחות גבוהה יותר בהקשר של הוראת תלמידים מחוננים עם תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה הם הקושי הרגשי של המורה וחוסר ידע ואסטרטגיות להוראתם. ייתכן שהתסכול הרגשי וקשיי המורים מול התפקוד הלימודי של תלמידים אלו נובעים מחוסר ידע העוסק במחוננים עם תווית כפולה. בנוסף, מורים מדווחים על כך שאין להם אסטרטגיות מתאימות להוראה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של רונסקסלי-פאביה (Ronksley-Pavia, 2015), שבו נמצא שמורים רבים מתקשים להאמין שתלמידים מחוננים יכולים להיות עם לקות למידה הניתנת לאבחון. כמו כן, בשל הצרכים הפרדוקסליים שבאים לידי ביטוי בפערים ביכולותיהם של תלמידים עם תווית כפולה, מורים מכחישים שתלמידים עם לקויות ספציפיות יכולים להיות מחוננים וכישרוניים ובכך מתקשים לתת מענה הולם לצורכיהם (Reis, Baum & Burke, 2014). הסבר אפשרי לכך שיותר מורים מדווחים על חוסר ידע על תווית כפולה של מחוננות ולקות למידה הוא שלקות למידה היא בלתי נראית, בעוד שמאפיינים של היפראקטיביות נראים לעין. חוסר ידע זה משליך על תהליך האיתור והאבחון, וכתוצאה מכך גם על בחירת אסטרטגיית הוראה מתאימה וגיבוש תוכנית ייחודית מותאמת ומדויקת לתלמיד עם תווית כפולה.

קשיי מורים שנמצאו בשכיחות גבוהה יותר בהקשר של הוראת תלמידים מחוננים עם תווית כפולה של מחוננות ו-ADHD הם הקושי החברתי והיעדר אסטרטגיות הוראה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של רונסקסלי-פאביה (Ronksley-Pavia, 2015) שבו נמצא שתלמידים מחוננים עם תווית כפולה של מחוננות ו-ADHD מעוניינים לשתף פעולה עם תלמידים אחרים. למרות זאת, הם מתקשים בעבודה קבוצתית שדורשת אינטראקציה חברתית ובניהול פרויקטים ארוכי טווח הדורשים התמדה בקשרים החברתיים

(Assouline & Whiteman, 2011). מחקרים אלו מוסיפים נקודת מבט לגבי המשמעות של התפקוד החברתי במהלך הלימודים. חשוב לציין שהקשיים החברתיים מאפיינים כל אחת מהאוכלוסיות. ידוע שישנם קשיים חברתיים לתלמידים עם לקות למידה (היימן, 2015), לתלמידים עם ADHD (אור-נוי, ריבקין וברלב, 2018), וכן לתלמידים מחוננים (Tzuriel, Bengio & Kashy-Rosenbaum, 2011). סיבות לקשיים החברתיים של כל אחת מהקבוצות הן שונות, במצב של תווית כפולה סביר להניח שהקושי החברתי מורכב יותר. מורכבות זו מקבלת תמיכה מממצאי המחקר הנוכחי מדברי המורים ומעצם הצגת הקושי החברתי בשתי קבוצות התלמידים עם התווית הכפולה ובמיוחד לגבי מחוננים עם ADHD.

בהקשר של קשיי מורים בהתמודדותם עם היבטים התנהגותיים של תלמידים עם תווית כפולה, ממצא זה עלה רק בנוגע לתלמידים מחוננים עם ADHD. ניתן להסביר ממצא זה משתי נקודות מבט. ראשית, סימפטומים שמאפיינים תלמידים מחוננים ותלמידים עם ADHD מחמירים ומקצינים את ביטויי הקשיים ההתנהגותיים. תמיכה לכך ניתן לראות במחקר של גרוס, (Gross, 2007) שממנו עולה כי עוררות יתר מאפיינת ילדים מחוננים ומאפשרת להם לעסוק במספר משימות בו-בזמן. עם זאת, בקרב ילדים עם ADHD ניתן לראות היפראקטיביות ותזזיזיות יתר שנראים דומים אך למעשה הם שונים במהותם ומטעים מורים. אפיונים נוספים כמו שיעמום, חוסר קונפורמיות וקשיים חברתיים מאפיינים את שתי האוכלוסיות ועשויים להחמיר סימפטומים קיימים (Tieso, 2007). שנית, אבחנה כפולה זו יכולה להיות מתסכלת עבור תלמידים שיודעים שיש להם פוטנציאל גבוה, אך נאבקים לממש אותו (Ronksley-Pavia, 2015) זאת ועוד, ישנם מצבים שבהם תת-הישגיות של תלמידים אלו מביאה גם לקשיי התנהגות (Cordeiro et al., 2011).

צוריאל ושותפיו (Tzuriel et al., 2011) מציגים במחקרם מודל דינמי רב-ממדי שמתאם הן להגדרת המחוננות על פי היבט כמותי והן לפי היבט המתחשב במרכיבים קוגניטיביים, רגשיים, חברתיים וסביבתיים ואת האינטראקציה ביניהם. מודל זה מאפשר לאתר ילדים שלא הצליחו במבחני האיתור הסטנדרטיים אך יש להם את הפוטנציאל להשתייך לקבוצת המחוננים, כאשר נעשה שימוש בגישה דינמית לאיתור ולהתערבות. התייחסות במודל זה היא לכושר ההשתנות הקוגניטיבי-מבני, לממדי האינטליגנציה הרגשית ולדירוגי ההתנהגות: מוטיבציה, יכולת ריכוז, אימפולסיביות, מידת השימוש באסטרטגיות בפתרון בעיות, וכן בפתחות לתיווך ובמידת התיווך הנדרש בלמידה. על בסיס מודל זה ניתן להתאים את דרכי האיתור וכן לבנות תוכנית התערבות מתאימה לתלמידים בכלל, ובמיוחד לתלמידים עם תווית כפולה שפעמים רבות "נופלים בין הכיסאות". בנוסף, ידע על דירוגי התנהגות ומודדי אינטליגנציה רגשית, תוך התבוננות בתפקודן של הפונקציות הקוגניטיביות בתהליך הלמידה ועל יכולת ההשתנות של הפרט, יכולה להיות כלי יעיל בידי המורים בבניית תוכנית התערבות מתאימה לכלל התלמידים, ובמיוחד לתלמידים עם תווית כפולה.

ההבנה של נקודות המבט השונות של הורים ומורים הנוגעות לקשיי המורים בהוראת תלמידים מחוננים עם תווית כפולה היא חשובה, שכן במצב שבו יש פערים בתפיסה ייתכנו

קונפליקטים וקשיים בקידום של התלמידים. תמימות דעים בנוגע לקשיי המורים, למענה שהתלמידים אמורים לקבל, וכן לנעשה במערכת החינוך עבור תלמידים אלו, חשובה להתפתחות אופטימלית של התלמידים. במחקר הנוכחי ניתן לראות שההורים מדגישים את הקושי לאתגר תלמידים עם תווית כפולה וכן את הקושי לגשר על פערים ביכולותיהם. לעומת זאת, מורים מתייחסים לקושי רגשי שלהם במהלך ההוראה וכן לחוסר ידע, במיוחד בהוראת תלמידים מחוננים עם לקות למידה. נקודת מבט של המורים לגבי קשיים בהוראת תלמידים מחוננים עם ADHD בולטת בעיקר בנוגע לקשיים התנהגותיים. פערים אלו בנקודות המבט של ההורים והמורים לגבי קשיי המורים עשוי להוביל לקונפליקטים שבסופו של דבר יפגעו בהתפתחות הילד ובמתן מענה הולם לצרכיו הייחודיים. חיזוק לכך ניתן למצוא בדברי גרינבנק (2019), שטוענת שהרבה פעמים הקשר בין הורים לתלמידים עם מוגבלויות לבין מורים הוא טעון ברגשות שליליים. במצב כזה ייתכנו מאבקי כוחות וספקות לגבי היכולת של ההורים והמורים לתת מענה לצרכיו של הילד ולהביא למימוש אופטימלי של יכולותיו. דבריה אומנם נוגעים לתלמידים עם מוגבלויות, אך מתאימים מאוד גם לתלמידים עם תווית כפולה של מוגבלות ומחוננות. בנוסף, גרינבנק מעלה את חשיבות תשומת הלב לשותפות עם ההורים כבר בשלב הכשרת המורים, ולמפגש בין הורים לתלמידים עם מוגבלויות לבין מורים בחינוך המיוחד.

בהתייחס להבדלים בתפיסת קשיי המורים מנקודת מבט של מורים בחינוך הכללי לעומת מורים בחינוך המיוחד, ניתן לראות שמורים בחינוך הכללי מעידים על קשיים בכל הקטגוריות לעומת מורים בחינוך המיוחד שמעידים על קשיים בחלק מהקטגוריות. ניכר שהקושי העיקרי שמופיע בשתי קבוצות המורים ובהקשר של שתי קבוצות המחוננים עם התווית הכפולה, נוגע לקשיים רגשיים של המורים, קשיים מול ההתנהלות החברתית של התלמידים, וכן התמודדות עם פערים בהוראה. מורים בחינוך הכללי נוטים להביע יותר קשיים הקשורים בחוסר ידע והיעדר אסטרטגיות להוראה, בעוד שמורים בחינוך המיוחד מעידים יותר על קשיים חברתיים והתמודדות עם פערים, במיוחד בהוראת תלמידים מחוננים עם ADHD. בהתייחס לקשיי המורים מול בעיות ההתנהגות של תלמידים מחוננים עם ADHD, ניתן לראות שרק מורים המלמדים בחינוך הכללי מעידים על כך. למורים בחינוך הכללי חסר ידע בנוגע למחוננות וכן ידע לגבי כל אחת מההפרעות. לעומת זאת, למורים בחינוך המיוחד יש ידע הנוגע לכל אחת מההפרעות, וחסר להם ידע רק לגבי המחוננות ולגבי האפיונים הייחודיים של תלמידים עם תווית כפולה. הפער הזה יכול להסביר את השכיחות הרבה יותר של קשיי המורים בחינוך הכללי. תמיכה לכך ניתן למצוא בדברי מנור-בנימיני (2013), שטוענת כי תחום החינוך המיוחד נפרד מתחום החינוך הכללי. למורים העוסקים בתחום החינוך המיוחד ישנה תפיסת עולם הוליסטית וכן ידע לגבי מוגבלויות, ובכך הם יכולים לתרום לתפיסה החינוכית, לידע ולאסטרטגיות הוראה למורים מתחום החינוך הכללי. זאת ועוד, דקל (2013) טוענת שחשוב להכשיר מורים להוראת תלמידים מחוננים, מפני שהכשרה כזאת מותאמת למאפיינים הייחודיים שלהם, מקנה להם כלים ומגבשת סגנון הוראה מתאים להם. ידע כזה חסר הן למורים בחינוך הרגיל והן למורים בחינוך המיוחד.

תמיכה נוספת לכך ניתן למצוא במחקרם של ברנרד-ברק ושות' (Barnard-Brak, et al.,)

(2015), שמצאו שחוסר ידע והיעדר הכשרה מתאימה של מורים לתלמידים עם תווית כפולה עשויים להביא לאמונות מוטעות ומעלים קשיים רבים בפני המורים והתלמידים. ההשלכות יתבטאו באיתור מוטעה של מחוננות ומוגבלות, בהצבת רף ציפיות לא הולמות, ובשימוש בשיטות הוראה לא יעילות. זאת ועוד, חוסר בהכשרה של אנשי מקצוע מתאימים לזיהוי תלמידים עם תווית כפולה, עשוי לגרום לקושי באיתור ובאבחון, וימנע מתלמידים אלו לקחת חלק בתוכניות מתאימות המיועדות לתלמידים מחוננים (Ronsley-Pavia, 2015).

לאור האמור לעיל, עולה החשיבות ללמד מורים להתאים את הציפיות ולגשר על הפערים הקיימים ביכולותיהם של תלמידים מחוננים עם תווית כפולה. ידע זה ואסטרטגיות הוראה מתאימות יביאו לסובלנות הסביבה כלפי ילדים מחוננים עם תווית כפולה. בנוסף, פיתוח מודעות הסביבה החינוכית יאפשר להעלות את המודעות העצמית של התלמידים עצמם לתחומי חוץ וחולשה שלהם. כידוע מהספרות המחקרית וכן מדברי המרואיינים, הרבה פעמים התלמידים האלה חשים תסכול בשל הדיסוננס שקיים ביכולותיהם (Park, et al., 2018).

כאנשי חינוך חשוב לשים לב לאיתור מוקדם של המחוננות והלקות, על מנת להפנות את התלמידים לתוכניות לתלמידים מחוננים שבהן ייחשפו לתוכני לימוד שהולמים את יכולותיהם ויפגשו תלמידים בעלי תחומי עניין דומים, לצד הטיפול בקשייהם. אבחון והתערבות תוך התמקדות בנקודות החוזק תלויים בידע של המחנכים לגבי מחוננות ומוגבלויות. על המורים להכיר מאפיינים של תלמידים מחוננים ושל תלמידים עם לקות למידה או ADHD. ממחקרים שונים ידוע שהשתתפות בתוכניות העשרה לתלמידים מחוננים חיונית להתפתחותם המאוזן והאופטימלי (Delcot, Loyd, Cornel & Goldberg, 1994). לכן חשוב שמורים הנמצאים בקשר ישיר עם התלמידים באופן יומיומי יכירו את החוזקות והקשיים ויבינו כיצד לקות למידה משפיעה על ביטויי המחוננות ולהפך (Baldwin, Omdal, & Pereles, 2015).

סיכום, מסקנות והשלכות חינוכיות

חשיבות מחקר זה היא בהבחנה בין קשיי מורים לשתי קבוצות של תלמידים מחוננים עם תווית כפולה: תלמידים מחוננים עם לקות למידה לעומת תלמידים מחוננים עם ADHD. בנוסף, בחינת נקודות המבט השונות של הורים לעומת כלל המורים ושל מורים בחינוך הרגיל לעומת מורים בחינוך המיוחד, בהתייחס לשתי קבוצות המחוננות עם התווית הכפולה (לקות למידה ו-ADHD).

ממצאי המחקר עולה המסקנה שישנם קשיים משותפים וכן קשיים דיפרנציאליים לכל אחת מהקבוצות של תלמידים עם תווית כפולה. הקשיים הייחודיים מתבטאים בקושי לגשר על הפערים ביכולותיהם של התלמידים בתהליך ההוראה ובו-בזמן לאתגר אותם.

בהתייחס לממצאים שישנם פערים בין נקודת המבט של ההורים לעומת נקודת המבט של המורים בנוגע לקשיי המורים, וכן פערים בנקודת המבט של מורים בחינוך הכללי לעומת מורים בחינוך המיוחד, עולות שתי מסקנות. המסקנה הראשונה היא כי ישנה חשיבות לתיאום ציפיות ולשותפות בין הורים למורים בנוגע לצרכים הייחודיים של תלמידים עם תווית כפולה ולקושי הקיים בהוראתם. המסקנה השנייה היא כי מורים בחינוך הכללי אומנם מעלים קשיים רבים יותר, אך גם מורים בחינוך המיוחד זקוקים לידע בנושא מחוננות ומחוננות עם תווית כפולה.

מורים רבים המלמדים במערכת החינוך פוגשים תלמידים עם תווית כפולה. לכן חשוב שהם יפתחו מודעות ויעשירו את הידע שלהם לגבי המאפיינים הייחודיים של תלמידים אלה (Mullet & Rinn, 2015). ניתן להקנות ידע למורים כבר בתהליך ההכשרה על מנת שתלמידים אלו לא "ייפלו בין הכיסאות" וכן ללוות את העשייה החינוכית בהשתלמויות מתאימות בעקבות התפתחות הידע המחקרי ובזיקה לקשיים המדווחים על ידי המורים מהשטח. חשיבות רבה נודעת לקשר בין השדה המחקרי ליישום בפועל בקביעת מדיניות ובגיבוש אסטרטגיות מתאימות. בנוסף, כדי לבנות את הביטחון העצמי והמוטיבציה של התלמידים, חשוב להביא לכך שמורים יבחינו קודם ככישרונות המיוחדים וביכולות הגבוהות לצד מתן מענה לקשיים הדורשים התערבות. נקודת מבט זו מייצגת תפיסה חינוכית שחשוב שתבוא לידי ביטוי בדרכי האיתור, בתוכניות הלימוד ובדרכי ההוראה.

למחקר זה מספר מגבלות. יש מקום לבחון את הקשרים בין הקטגוריות וכן להרחיב את המדגם. יש מקום לחדר האם ישנה התייחסות גם לקשיי מורים לתלמידים מחוננים עם קומורבידיות של הפרעות קשב ולקות למידה. במחקר המשך חשוב לבחון את הביטויים של תווית כפולה בגיל צעיר יותר וכן לבחון מה מדדי הניכוי בגיל הרך.

היום בכל כיתה עשויים לשבת מוצרט או וולט דיסני של המאה הנוכחית. מי יודע כיצד ייראו פני החברה שלנו בעוד 20 שנה אם נאתר אותם ומורים יוכלו לתת מענה הולם לצורכיהם?

ביבליוגרפיה

- אביטל, ד' ורז, ט' (2018). **שביעות רצון של מנהלים ומורים מבית הספר: שותפות הורים, אווירה בית ספרית וגורמים תלויי תפקיד**. ירושלים: משרד החינוך, ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך.
- אור-נוי, א' ריבקיין, ד' וברלב, ל' (2018). הפרעת קשב וריכוז בילדים - נגישות וזמינות שירותים בישראל. **הרפואה**, 157(4), 219-225.

אלפרט, ב' (2016). כתיבה במחקר איכותני. בתוך: נ' צבר-בן יהושע, (עורכת): **מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 236-262). תל אביב: מכון מופ"ת.

גרינבנק, א' (2019). הריקוד האינטנסיבי של צוותים חינוכיים ומשפחות מיוחדות. בתוך: פ' שביט וא' גילור (עורכות), **הננו - המעשה של המשפחה לילד עם מוגבלות בחברה ובקהילה**. (עמ' 109-133). כפר ביאליק: הוצאת אח בע"מ.

דקל, נ' (2013). חינוך מיוחד. למחוננים. **הד החינוך**, פ"ז(6), 92-94.

היימן, ט' (2015). **הפרעות קשב והיפראקטיביות (מדריך למידה)**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

זורמן, ר', רחמל, ש' ושקד, א' (2004). **עקרונות לפיתוח תוכניות לימודים ייחודיות לתלמידים מחוננים**. ירושלים: משרד החינוך.

זיו, א' (1990). **מחוננים**. ירושלים: כתר

חזן, ח' (2016). קול אחר - על הצליל המיוחד במחקר האיכותני. בתוך: נ' צבר-בן יהושע, (עורכת): **מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 7-11). תל אביב: מכון מופ"ת.

מנור-בנימיני, א' (2013). מה מיוחד בחינוך המיוחד? **הד החינוך**, 87(6), 50-51.

מרגלית, מ. (2014). לקויות למידה: מודל נירו-התפתחותי - לאחר 15 שנים. **מפגש לעבודה חינוכית - סוציאלית**, 39, 15-34.

משרד החינוך (2019). **ביצוע מבחני קבלה לתוכניות ייחודיות לתלמידים מחוננים ומצטיינים בשנת הלימודים התש"ף**. חוזר מנכ"ל תש"ף/1, ה' באלול תשע"ט, 5 בספטמבר, 2019. ירושלים: משרד החינוך.

שלסקי, ש' ואריאלי מ' (2016). מהפוזיטיביזם לפרשנות ולגישות פוסט-מודרניות בחקר החינוך. בתוך: נ' צבר-בן יהושע, (עורכת): **מסורות וזרמים במחקר האיכותני - תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים** (עמ' 23-65). תל אביב: מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת. מחקר איכותני - תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.

Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83.

Baldwin, L., Omdal, S. N., & Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225.

Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*, 9, 504.

Cordeiro, M. L., Farias, A. C., Cunha, A., Benko, C. R., Farias, L. G., Costa, M. T., ... & McCracken, J. T. (2011). Co-Occurrence of ADHD and high IQ: a case series empirical study. *Journal of attention disorders*, 15(6), 485-490.

Delcourt, M.A.B., Loyd, B.H., Cornell, D.G., & Goldberg, M.D. (1994). *Evaluation of the effects of programming arrangements on student learning outcomes*. Report for National Research Center on the gifted and talented.

Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going?. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instrument, and techniques*. Baltimore: University Park Press.

Gross, C. M., Rinn, A. N., & Jamieson, K. M. (2007). Gifted adolescents' overexcitabilities and self-concepts: An analysis of gender and grade level. *Roeper Review*, 29(4), 240-248.

Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for Supporting Students Who Are Twice-Exceptional. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), n2.

Hartnett, D.N., Nelson, J.M. & Rinn, A.N. (2004) Gifted or ADHD? The Possibilities of Misdiagnosis. *Roeper Review*, 26 (2), 73-76.

Lee, K. M., & Olenchak, F. R. (2015). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, 31(3), 185-199.

Maddocks, D. L. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192.

Maddocks, D. L. (2020). Cognitive and Achievement Characteristics of Students From a National Sample Identified as Potentially Twice Exceptional (Gifted With a Learning Disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18.

Marland, S.P. (1972). *Education of gifted and talented*. Washington, D.C.: U.S. Government printing office.

Montgomery, D. (2015). *Teaching gifted children with special educational needs: Supporting dual and multiple exceptionality*. Routledge.

Mullet, D. R., & Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207.

Nigg Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Whiteman, C. S. (2011). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability: A reply to Lovett's response. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 152-157.

O'Sullivan, M., Robb, N., Howell, S., Marshall, K., & Goodman, L. (2017). Designing inclusive learning for twice exceptional students in Minecraft. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 32(2), 1-25.

Park, S., Foley-Nicpon, M., Choate, A., & Bolenbaugh, M. (2018). "Nothing Fits Exactly": Experiences of Asian American Parents of Twice-Exceptional Children. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 306-319.

Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.

Rinn A.N. & Nelson J.M. (2009) Perservice Teachers' Perceptions of Behaviors Charateristic of ADHD and Giftedness. *Roepers Review*, 31 (1), 18-26.

Reis, S. M. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 148-159.

Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: Explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 318-340.

Sanchez, B. (2008). *8 Secrets of the Truly Rich*. Shepherds Voice Publications, Inc.

Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, 25(2), 115-130.

Terman, L.M. (1925). *Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford: University Press.

Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children*. New York: MacMillan.

Tieso, C. L. (2007). Patterns of overexcitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. *Gifted child quarterly*, 51(1), 11-22.

Tzuriel, D., Bengio, E., & Kashy-Rosenbaum, G. (2011). Cognitive Modifiability, Emotional–Motivational Factors, and Behavioral Characteristics Among Gifted Versus Nongifted Children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10 (3), 279-253.

Van Tassel-Baska, J., van Feng, A., van MacFarlane, B., van Heng, M. A., van Teo, C. T., van Wong, M. L., ... & van Khong, B. C. (2008). A cross-cultural study of teachers' instructional practices in Singapore and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(3), 338-363.

Weissenberger, S., Ptacek, R., Klicperova-Baker, M., Erman, A., Schonova, K., Raboch, J., & Goetz, M. (2017). ADHD, lifestyles and comorbidities: A call for an holistic perspective—from medical to societal intervening factors. *Frontiers in psychology*, 8, 454.

Winebrenner, S. (2020). *Teaching gifted kids in today's classroom: Strategies and techniques every teacher can use*. Free Spirit Publishing.