

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנגז
ד"ר יוחנן קאפח

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
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

תשפ"ב 2022
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

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות וספרות

19	משה צפור	לקראת מהדורה חדשה של התרגום הסורי (הפשיטתא) לספר במדבר, בתרגום לעברית
39	אורנה לויץ ולאה ברץ	בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

שער שני | חינוך והוראה

63	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו	אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי
81	אליעזר יריב	'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד
99	גלית אגם בן ארצי	"פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי" פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות
125	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר	חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים
147	אפרת בנג'ו ורינת כספי	פחדים של ילדים צעירים בתקופת הקורונה והקשר לתחושת הלחץ ההורי
173	יעקב סגל ודבורה חדד עפג'ין	העצמה ותמיכה או בדירות ב"מערכה" בקרב גננות בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

199	סיפורי חיים של גננות ראשונות בארץ ישראל כמקור העשרה למחקר ההיסטורי על אודות גן הילדים העברי: עיון היסטוריוגרפי	צפורה שחורי-רובין
219	ההוראה ב'מרחב הקולי' בכתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה	אפרת בוכריס ורבקה קדוש
245	אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי	יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

269	מעולם החינוך הגופני לאורח חיים בריא בחברה החרדית	לילך גלעד כהן ורניאל ס' מורן
283	הטיה מגדרית במחקר רפואת הספורט	מירי שחק

שער רביעי | סקירת ספרות

297	סיפור תמר אשת ער 'נקרא ומתרגם' במהלך הדורות	בן ציון אשל
307	על זהות, הזדהות ונוודות פיזית ונפשית ברומן "כמה שזה לוקח" של יורם מלצר	כרמלה סרנגה

שער חמישי | מאמרים באנגלית

E9	Educating and Reimagining the Daughter: Ethnicity and Relational Self-Construction through Writing	קלרינה פריבורקין
----	--	------------------

E25	תקצירים מתורגמים	
-----	------------------	--

מחברי המאמרים

ד"ר אגם בן ארצי גלית

החוג לחינוך מיוחד, ראשת מנהל הסטודנטים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
galit.mail@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת

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

בן ציון אשל

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן
benzion120@gmail.com

ד"ר ברץ לאה

גימלאית החוג לספרות, המכללה האקדמית אחוה
lbaratz@netvision.net.il

ד"ר גילור אורית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
oritg@beitberl.ac.il

גלעד כהן לילך

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
lilachgi@education.gov.il

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר חדר עפג'ין דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

החוג לחינוך יהודי והחוג לניהול מערכות חינוך, רכזת אקדמית לתכניות המגזר החרדי,
המכללה האקדמית הרצוג
judychassida1@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כספי רינת

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rinatc10@gmail.com

פרופ' כפיר דרורה

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
gadikf@netvision.net.il

ד"ר ליין אורנה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה
orna_1@achva.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר סרנגה כרמלה

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

ד"ר פריבורקין קלרינה

החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ' צפור משה

פרופסור אמריטוס המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן, התוכנית לתואר שני בתנ"ך,
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
moshezi1934@gmail.com

ד"ר קדוש רבקה

החוג לספרות והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rivkkad@gmail.com

ד"ר קליבנסקי חגית

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל
hagitklib@gmail.com

רוטנברג אביטל

עובדת הוראה
avitalist@gmail.com

פרופ' שחורי-רובין צפורה

פרופסור חבר (ברימוס) החוג לחינוך והחוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
zipirubin@walla.com

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
mirile@washington.ac.il

אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי

אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את האמפתיה של מורים ואת עמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, וכן את הגורמים המשפיעים על משתנים אלו: סוג המסגרת החינוכית שבה עובד המורה (יסודי/על-יסודי), ותק בהוראה וההכשרה שלו בנושא לקויות למידה. המדגם כלל 232 מורים המלמדים במסגרות חינוך רגילות, מתוכם 126 מורים המלמדים בבתי ספר יסודיים, ו-106 מורים המלמדים בבתי ספר על-יסודיים. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים לדיווח עצמי: שאלון לבריכת אמפתיה ושאלון לבריכת עמדות מורים כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. ממצאי המחקר העלו כי קיים קשר חיובי בין אמפתיה לבין עמדות מורים כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. עוד נמצא שמורים המלמדים בבית ספר על-יסודי מדווחים על רמת אמפתיה גבוהה יותר ועמדות חיוביות יותר כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בהשוואה למורים המלמדים בבית ספר יסודי. נוסף על כך, ותק בהוראה, וכן ידע והכשרה בנושא לקויות למידה, משפיעים על מידת האמפתיה ועל העמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. בתקופה זו, שבה הכלה של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית היא מציאות קיימת בכל בית ספר בחינוך הכללי ומיושמת מדיניות משרד החינוך בנושא מתן התאמות לתלמידים אלה, למחקר הנוכחי יש השלכות חשובות בתחום התיאורטי והיישומי. בתחום התיאורטי – זהו מחקר ראשוני שבדק את הקשר בין אמפתיה של מורה לבין עמדותיו כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ובחן גורמים המשפיעים על משתנים אלה. בתחום היישומי – המחקר מחזק את הצורך להעלות לסדר היום החינוכי את חשיבות פיתוח האמפתיה בקרב

מורים המלמדים תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ככלל, ומורים המלמדים בבית ספר יסודי בפרט. בנוסף, ממצאי המחקר מבססים את ההבנה בצורך בהכשרה ובליווי מורים המלמדים בחינוך הכללי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, הן בתחום תהליכי ההוראה המותאמת לגיבוש עמדות חיוביות כלפי מתן התאמות לתלמידיהם והן בתחום הרגשי לפיתוח יכולת הכלה ואמפתיה כלפי התלמידים.

תאריכים: הפרעת למידה ספציפית, לקות למידה, התאמות בדרכי הוראה והיבחנות, אמפתיה, עמדות מורים

מבוא

הפרעת למידה ספציפית

הפרעת למידה ספציפית (Specific learning disorder) היא הפרעה נוירו-התפתחותית בעלת בסיס ביולוגי שיש לה השלכות קוגניטיביות. קיימים ארבעה קריטריונים אבחנתיים להפרעת למידה ספציפית:

- א. קשיים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות שנמשכים לפחות שישה חודשים למרות התערבות ממוקדת להתמודדות איתם, ובאים לידי ביטוי לפחות באחד מבין התחומים הבאים: קריאה והבנת הנקרא, כתיבה והבעה בכתב, או מתמטיקה.
- ב. המיומנויות האקדמיות הפגועות נמוכות באופן משמעותי מהמצופות ביחס לגילו הכרונולוגי של הפרט וגורמות להפרעה משמעותית בתפקוד האקדמי או המקצועי או בפעילויות בחיי היום-יום.
- ג. קשיי הלמידה מתחילים במהלך שנות הלימוד בבית הספר אך עשויים שלא לבוא לידי ביטוי עד שהתלמיד נדרש ליישם מיומנויות לימודיות שהוא מתקשה לבצע.
- ד. קשיי הלמידה אינם ניתנים להסבר על ידי גורם אחר כמו יכולת אינטלקטואלית נמוכה, בעיות ראייה או שמיעה, הפרעות מנטליות או נוירולוגיות אחרות, מצוקה פסיכולוגית, היעדר בקיאות בשפה או בהנחיות אקדמיות, או הוראה לא מותאמת (DSM-5, 2013).

עוצמת ההשפעה של לקויות הלמידה והצורות שדרכן הן באות לידי ביטוי הן שונות בגילים שונים. מאפיינים אלה קשורים הן במשאבים אישיים ובגורמים בין-אישיים, והן בתנאים סביבתיים כגון דרישות לימודיות ותמיכה משפחתית (היימן, 2014).

התאמות בדרכי הוראה, בתהליכי למידה ובדרכי היבחנות

התאמות הן שינויים במתכונת ההוראה ו/או במתכונת ההיבחנות, המיועדות לעקוף את הליקוי באופן שיאפשר לתלמיד לרכוש ידע ומיומנויות ולבטא בבחינות את הידע שרכש

(משרד החינוך, 2022). ההתאמות נקבעות על בסיס חוק שוויון הזדמנויות לאנשים עם מוגבלות, הן נועדו להבטיח את הנגישות של תלמידים עם מוגבלות לתהליכים החינוכיים הזמינים לשאר התלמידים (מאנע ועמיתיה, 2019). ההתאמות מעוגנות בחוקי היסוד של מדינת ישראל ובאמנה הבין-לאומית של האומות המאוחדות, וחשיבותן רבה בקידום הנגישות להשכלה ובהסרת חסמים שמקורם במוגבלות של התלמיד (מרגלית, 2018).

התאמות בדרכי הוראה ובתהליכי למידה מתייחסות לשינויים שהמורה מבצע במהלך הלימודים השוטף בכיתה, למשל בדרך הצגת החומר הלימודי ובשימוש בכלים כגון מחשב. באמצעות ההתאמות התלמיד עוקף את קשייו, משנה את דרך הלמידה בהתאם ליכולותיו, ורוכש ידע, מיומנויות והרגלי למידה בצורה מיטבית. כל אלה מסייעים לתלמיד עם הפרעת למידה ספציפית ללמוד בכיתה באופן עצמאי על פי תוכנית הלימודים הרגילה ולמצות את יכולותיו (משרד החינוך, 2022; Tongsookdee, 2019).

התאמות בדרכי היבחנות ניתנות רק בזמן בחינה ועלולות להשפיע על ביצועו של הנבחן בעת הבחינה, לכן הן נקבעות לאחר תהליך של אבחון לזיהוי הקשיים הספציפיים של התלמיד (מאנע ועמיתיה, 2019). התאמות אלה הן שינויים בתנאי ההיבחנות הסטנדרטיים במרכיבי הבחינה שאינם נוגעים לידע או למיומנות שהמבחן מתכוון למדוד. השינויים יכולים לבוא לידי ביטוי באופן הצגת הבחינה לתלמיד, כגון הקראת השאלון; שינויים באופן מתן התשובות, כגון התעלמות משגיאות כתיב; שינויים במשך הבחינה, כגון תוספת זמן לתלמיד; או שינויים במהות הבחינה, כגון בחינה בעל פה או צמצום חומר הבחינה. אופי ההתאמה נקבע על פי הקשיים הספציפיים שאובחנו אצל התלמיד (אבגר, 2018). מטרת ההתאמות היא לפצות על קשייו של התלמיד עם הפרעת הלמידה הספציפית, לעקוף את תחומי הקושי ללא המגבלות הנובעות מהלקות, ולתת ביטוי הולם לידע שלו. השינויים מסירים מאפיינים שאינם רלוונטיים להערכת הידע של התלמיד אך מהווים מכשול בביטוי הידע שלו (משרד החינוך, 2019). ההתאמות בדרכי היבחנות ניתנות בזמן בחינה בתנאי שאושרו על ידי ועדה בית ספרית או על ידי ועדות במשרד החינוך (משרד החינוך, 2022).

בשנת 2003 נקבעו בישראל מדרג ההתאמות ואופני הזכאות לקבלתן ופורסמו בהוראות קבע של חוזר מנכ"ל תשס"ד/4(ב). במהלך השנים חלה עלייה ניכרת במספר התלמידים שקיבלו התאמות בדרכי היבחנות, ונמצא כי הרבה מתלמידים אלה לא קיבלו התערבות מותאמת וממוקדת בצורכיהם לפני פנייתם לדיון בבקשה להתאמות בדרכי היבחנות (אנגלמן, 2020). בשנת הלימודים תשע"ח החל משרד החינוך ביישום התוכנית "מלקויות ללמידה". התוכנית מיושמת החל מכיתות ז', ומנסה לקדם העצמה והכשרה של מורים כבעלי ידע וכלים לפדגוגיה מותאמת לשונות הלומדים ולפיתוח התאמות בדרכי ההוראה ובתהליכי הלמידה. הרציונל הוא ששימוש בתהליכי הוראה מותאמים של המורה ישפר את תפקודו של התלמיד ויאפשר לו להיות לומד עצמאי ומיומן ואף לוותר על הצורך בהתאמות בדרכי היבחנות. בדרך זאת מתקיים רצף של התערבות, כשהתאמות בתהליכי הוראה ולמידה הן חלק משגרת ההוראה והלמידה, ואילו התאמות בדרכי היבחנות ניתנות רק על מנת לשפר את יכולת ביטוי הידע (משרד החינוך, 2021; משרד החינוך, 2022).

עמדות מורים כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית

הוראה אפקטיבית בכיתה משלבת מענה מותאם לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ומוגבלויות אחרות. הוראה זאת מושפעת מעמדות המורה. עמדה כלפי אדם עם מוגבלות כוללת מרכיבים קוגניטיביים – מחשבות על יכולתו של האדם להשתלב ולהצליח; מרכיבים רגשיים – רגשות דחייה או קרבה; ומרכיבים התנהגותיים – תגובה בזמן חשיפה לאדם עם מוגבלות (שרגא- רויטמן, 2021). עמדות חיוביות של מורה מבטאות אמונה שלו ביכולותיו של התלמיד, תחושת אחריות ומחויבות להתאים את סביבת הלמידה לצרכים המגוונים של התלמיד ולהשתמש במגוון גישות ואסטרטגיות הוראה ולמידה. המורה הוא דמות מרכזית בקביעת סיכויי ההצלחה והכישלון של התלמיד עם הפרעת למידה ספציפית (ברק-מדינה, 2020; זבידאת, דלאשה ובשיר, 2019). אנגלמן (2020) ציין כי המורה הוא המומחה הגדול ביותר להערכת יכולותיו של התלמיד ואת המידה שבה התלמיד זקוק להתאמות, דרגתן ומינונן. מכאן שלעמדות המורה יש השפעה על הישגי תלמידיו עם הפרעת למידה ספציפית.

מחקרים רבים שבדקו עמדות של מורים המלמדים בחינוך הכללי בכתי ספר יסודיים או על-יסודיים (ובהם: Osi & Osi, 2022; Johnson, 2020; Gupta, Singh & Parween, 2018; Thomas & Uthaman, 2019), מצאו מצד אחד עמדות חיוביות של מורים כלפי שילוב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בכיתתם, אך מהצד האחר מצאו עמדות שליליות של אותם מורים כלפי יישום התאמות בהוראה ובלמידה עבור תלמידים אלה. מורים נוטים לפתח עמדות שליליות כלפי מתן התאמות מכיוון שהם מרגישים כי היכולת שלהם ליישם התאמות בהוראה מוגבלת. הסיבות לעמדות השליליות קושרו במחקרים למספר גורמים, כגון הידע וההכשרה של המורים בנושא הוראה מותאמת לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, הוותק והניסיון של המורה בהוראה, סוג המסגרת שבה המורה עובד – בית ספר יסודי או בית ספר על-יסודי, והמשאבים ומידת התמיכה מצד ההנהלה.

אמפתיה

מקור המונח אמפתיה הוא במילה "Pathos" ביוונית שפירושה רגש. האמפתיה היא תהליך שבו אדם הצופה באדם אחר שם את עצמו במקומו של האחר מבלי לאבד את עצמיותו ומובחנותו. כדי לגלות אמפתיה כלפי אדם אחר, יש להיות רגיש וקשוב לתחושותיו, למחשבותיו ולהתנהגותו. אם כן, מדובר ביכולת "להיכנס באופן זמני לנעליו של האחר" מתוך הבנת קשייו ורגשותיו, מה שמאפשר לתמוך בזולת (קניאל, 2013).

קיימת הבחנה בין אמפתיה קוגניטיבית לאמפתיה רגשית. אמפתיה קוגניטיבית מתייחסת ליכולת לנבא מחשבות, רגשות והתנהגויות של אדם אחר באופן אובייקטיבי, למשל להבחין במצבו הרגשי ולהבין את נקודת מבטו של הזולת. אמפתיה רגשית מתייחסת להשתתפות בתגובה הרגשית של הזולת (Wlodarski, 2015).

קופר (Cooper, 2002) קישרה בין אמפתיה לבין הוראה וחינוך. לדבריה, ככל שהמחנך מבין יותר את תחושות התלמיד ומגלה אמפתיה לתהליך החינוכי של התלמיד, כך הלמידה תהיה משמעותית יותר. מורים שמגלים אמפתיה לתלמידיהם מביאים להעלאת תחושת המסוגלות העצמית והמוטיבציה שלהם ללמוד ולהצליח בלימודיהם. ההוראה של מורים אמפתיים היא איכותית, הם מבינים את תלמידיהם ומתאימים את ההוראה לצורכיהם (מתיתיהו ורומי, 2019). מורים לתלמידים עם מוגבלות שמגלים אמפתיה כלפי תלמידיהם, תומכים יותר בתהליכי הלמידה לעומת מורים שאינם מגלים אמפתיה (Goroshit & Hen, 2016).

אמפתיה נמצאה קשורה לעמדות כלפי אנשים עם מוגבלות. אנשים שגילו רמת אמפתיה גבוהה דיווחו על עמדות חיוביות יותר כלפי אנשים עם מוגבלות (Sharma et al, 2021). גם בקרב מורים נמצא קשר חיובי בין רמת האמפתיה שלהם לבין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלות והאמונה שלהם בהצלחתם (Navarro-Mateu et al., 2019; Parchomiuk, 2019; Woodcock & Nicoll, 2022). אל-דור (2014) הדגישה את תפקידו של המורה כמבוגר משמעותי לתלמיד עם הפרעת למידה ספציפית לא רק בהתאמות בלמידה אלא גם בתחום הרגשי. בהוראה של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, גילוי האמפתיה חשוב מאוד לקידום הלימודי (Horn, 2019).

לסיכום, הוראה של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית דורשת מהמורה לבצע התאמות בדרכי ההוראה, בתהליכי הלמידה ובדרכי ההיבחנות. יישום התאמות אלה מגדיל את סיכויי התלמיד להצליח. בספרות המחקרית לא נמצאו מחקרים שבדקו באופן ישיר את הקשר בין אמפתיה של מורים לבין עמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, אולם נמצאו מחקרים שמצאו כי בדרך כלל עמדותיהם של מורים כלפי שילוב הן חיוביות, וגילוי אמפתיה מצד המורים קשורה בקידומו של התלמיד. מכאן, ההשערה במחקר הנוכחי היא שיימצא קשר חיובי בין רמת האמפתיה ובין עמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב המורים.

כמו כן, במחקר הנוכחי נבחנות שאלות הקשורות בגורמים העשויים להשפיע על עמדותיהם של המורים במתן התאמות ועל גילוי אמפתיה לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית: (1) סוג המסגרת החינוכית – האם קיימים הבדלים בין מורים המלמדים בבית ספר יסודי לעומת מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי ברמת האמפתיה ובעמדות כלפי מתן התאמות לתלמיד עם הפרעת למידה ספציפית? שאלה זאת מעניינת לאור יישום תוכנית משרד החינוך "מלקויות ללמידה" המיושמת במסגרות החינוך העל-יסודי. (2) ותק המורה – האם קיימים הבדלים בעמדות של מורים ותיקים לעומת מורים מתחילים כלפי מתן התאמות וברמת האמפתיה שהם מגלים כלפי תלמידיהם עם הפרעת למידה ספציפית? שאלה זאת תאפשר לבחון את ההכשרה של פרחי הוראה ואת הפיתוח המקצועי של מורים בפועל בתחום ההוראה לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. (3) הכשרת המורה בנושא הפרעת למידה ספציפית – האם קיימים הבדלים ברמת האמפתיה ובעמדות בין מורה שעבר הכשרה בתחום לקויות למידה לבין מורה שלא עבר הכשרה לגבי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית? שאלה זאת מתבססת על מחקרים שדיווחו על החשיבות של ההכשרה ביישום התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.

שיטה

מדגם

במחקר השתתפו 232 מורים המלמדים במסגרות חינוך רגילות, מתוכם 185 מורות (79.7%) ו-47 מורים (20.3%). כמחצית מהמורים (n=126) מלמדים בבתי ספר יסודיים, וכמחציתם (n=106) מלמדים בבתי ספר על-יסודיים. גיל המורים נע בין 21 ל-69 (M=37.63, SD=10.32), ושנות הוותק שלהם נעו בין שנה אחת ל-49 שנים (M=10.31, SD=9.21).

כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני שאלונים: השאלון הראשון בדק את עמדות המורים כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. השאלון במקור הוא שאלון עמדות סגל הוראה במכללות כלפי סטודנטים עם לקויות למידה, נכויות פיזיות ונכויות חושיות. השאלון עובד והורחב ממספר גרסאות באנגלית לגרסה עברית של שרוני ווגל (1998). במחקר הנוכחי נעשה שימוש בחלק השלישי של השאלון העוסק בעמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים. השאלון הופנה למורים שהתבקשו להתייחס לעמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בלבד. החלק כולל 10 היגדים המתייחסים להפרעת למידה ספציפית, להכשרה, להיכרות עם אנשי צוות מסייע ולמתן התאמות בפועל. המורה נדרש לסמן את מידת הסכמתו לכל היגד בסולם ליקרט מ"כלל לא מסכים" ועד "מסכים במידה גבוהה מאוד". בבדיקת מהימנות השאלון הנוכחי נמצאה עקביות פנימית גבוהה, $\alpha = .89$.

השאלון השני בדק את רמת האמפתיה של המורים באמצעות השאלון IRI-Interpersonal Reactivity Index, שפותח על ידי David (1983), תורגם על ידי ערן ואברהם (1990), ומשמש לבדיקת אמפתיה רב-ממדית. השאלון מורכב מ-14 היגדים המחולקים לשני מדדים: א. מדד קוגניטיבי (PT) – התייחסות פרספקטיבית, הנכוונת לקבל את נקודת המבט של האחר. לדוגמה: "לעיתים אני מנסה להבין את החברים שלי טוב יותר בכך שאני מדמיין כיצד הדברים נראים מהפרספקטיבה שלהם". מהימנות מדד זה במחקר הנוכחי: $\alpha = .71$. ב. מדד רגשי (EC) – דאגה אמפתית, רגשות המכוונות כלפי האחר, הבעת סימפטיה ודאגה לאחר. לדוגמה: "לעיתים קרובות אני חש דאגה וחום לאנשים חסרי מזל". מהימנות מדד זה במחקר הנוכחי: $\alpha = .73$.

הערכה של כל אחד מההיגדים נעשתה על פי סולם ליקרט מ"לא מתאר אותי באופן טוב" ועד "מתאר אותי באופן טוב מאוד". בבדיקת מהימנות כלל השאלון נמצאה עקביות פנימית גבוהה, $\alpha = .81$.

בנוסף, הנבדקים נשאלו לגבי פרטים דמוגרפיים: מגדר, גיל, ותק בהוראה, הכשרה בנושא לקויות למידה, וסוג מסגרת חינוכית שבה עובדים – בית ספר יסודי או על-יסודי.

הליך

השאלונים הועברו על פי כללי האתיקה המקובלים באופן מקוון ברשתות החברתיות. נאמר למורים שההשתתפות במחקר היא התנדבותית ואנונימית והם יכולים להפסיק את השתתפותם בכל זמן. מורים שהביעו את הסכמתם להשתתף במחקר קיבלו קישור לשאלונים לדיווח עצמי לגבי עמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית וכן לגבי מידת האמפתיה ושאלות דמוגרפיות.

תוצאות המחקר

בחלק הראשון מוצג הממצא להשערה בנושא הקשר בין אמפתיה לבין עמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. בחלק השני מוצגים הממצאים המתייחסים לשאלות המחקר לגבי הגורמים השונים: סוג המסגרת החינוכית שבה עובד המורה, הוותק שלו וההכשרה שלו בנושא לקויות למידה.

חלק ראשון: הקשר בין אמפתיה לבין עמדות מורים כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית

השערת המחקר הייתה כי ימצא קשר בין אמפתיה לבין עמדות מורים כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. כלומר, מורה שמתאפיין ברמת אמפתיה גבוהה, יגלה עמדות חיוביות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. על מנת לבחון השערה זאת נערכו מתאמי פירסון (לוח 1).

לוח 1: מתאמי פירסון לבדיקת הקשר בין מדדי האמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית

עמדות כלפי מתן התאמות	אמפתיה
.60***	אמפתיה כללית
.55***	מדד קוגניטיבי (PT)
.51***	מדד רגשי (EC)
*** p<.001	

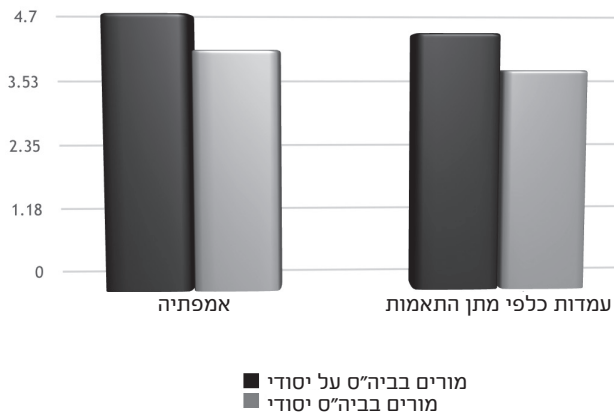
כפי שניתן לראות בלוח 1, נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין שלושת מדדי האמפתיה לבין עמדות כלפי מתן ההתאמות. כלומר, ככל שרמת האמפתיה של המורה גבוהה יותר הן במדד האמפתיה הקוגניטיבי (PT) והן במדד האמפתיה הרגשי (EC), כך עמדתו כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית חיובית יותר.

חלק שני: גורמים המשפיעים על משתני המחקר

(א) סוג המסגרת החינוכית – בית ספר יסודי ובית ספר על-יסודי

על מנת לבחון את ההבדלים בין מורים המלמדים בבית ספר יסודי ובין מורים המלמדים בעל-יסודי לגבי עמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית וברמת האמפתיה שלהם, נערכו שני מבחני t לשני מרגמים בלתי תלויים (תרשים 1).

תרשים 1: ממוצע אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות בקרב מורים בבית ספר יסודי לעומת מורים בבית ספר על-יסודי



מעיון בתרשים 1 ניתן לראות כי מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי דיווחו על רמת אמפתיה גבוהה יותר בהשוואה לעמיתיהם המלמדים בבית ספר יסודי ($t=-7.58, p<.001$) ועל עמדות חיוביות יותר כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בהשוואה למורים המלמדים בבית ספר יסודי ($t=-4.68, p<.001$).

ניתוח נוסף נערך במטרה לבחון האם קיימים הבדלים בין המורים המלמדים בבית ספר יסודי ובין המורים המלמדים בבית ספר על-יסודי בשני מדדי האמפתיה: מדד האמפתיה הקוגניטיבי (PT) ומדד האמפתיה הרגשי (EC). כמו כן, נערך ניתוח שונות חד-כיווני מסוג מאנובה (One Way MANOVA) לגבי משתנה האמפתיה. בניתוח זה נמצא כי קיים הבדל מובהק במדידה סימולטנית של שני מדדי האמפתיה – הממד הקוגניטיבי והמדד הרגשי, $F(2,229)=27.93, p<.001, \eta^2=.196$. בניתוחי המשך לבחינת סוג ההבדלים בין מורים המלמדים בבית ספר יסודי לבין מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי בכל מדד אמפתיה בנפרד, נמצאו הבדלים מובהקים בין המורים הן בממד הקוגניטיבי, $F(1,230)=35.66, p<.001, \eta^2=.134$, והן בממד הרגשי $F(1,230)=46.85, p<.001, \eta^2=.169$. כלומר בשני מדדי האמפתיה, הקוגניטיבי (PT) והרגשי (EC), רמת האמפתיה בקרב מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי גבוהה יותר בהשוואה למורים המלמדים בבית ספר יסודי.

(ב) ותק בהוראה

על מנת לבחון את השאלה לגבי קשר בין ותק המורה לבין האמפתיה שלו ועמדותיו כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, נערכו מתאמי פירסון. נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין הוותק לבין מדד האמפתיה הכללית, $r(230) = .17, p = .009$, מדד האמפתיה הרגשי, $r(230) = .23, p < .001$, ומתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, $r(230) = .19, p = .004$, אך לא נמצא מתאם מובהק עם מדד האמפתיה הקוגניטיבי, $r(230) = .05, p = .431$. כלומר ככל שהמורים ותיקים יותר, כך רמת האמפתיה הכללית שלהם גבוהה יותר, המדד האמפתי הרגשי גבוה יותר, ועמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית חיוביות יותר.

(ג) הכשרת המורה בנושא לקויות למידה

על מנת לבחון את השאלה לגבי הקשר בין הכשרת המורה בנושא לקויות למידה לבין האמפתיה שלו ועמדותיו כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, נערכו מתאמי פירסון. נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין ההכשרה של המורה לבין מדד האמפתיה הכללית, $r(230) = .22, p < .001$, מדד האמפתיה הקוגניטיבי, $r(230) = .22, p < .001$, מדד האמפתיה הרגשי, $r(230) = .17, p < .001$, והעמדה כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, $r(230) = .70, p < .001$. כלומר ככל שלמורה הכשרה רבה יותר בנושא לקויות למידה, כך רמת האמפתיה הכללית שלו גבוהה יותר, מדד האמפתיה הקוגניטיבי ומדד האמפתיה הרגשי שלו גבוהים יותר, ועמדותיו כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית חיוביות יותר.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את האמפתיה של מורים ואת עמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. השערת המחקר התייחסה לקשר בין שני המשתנים – אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. השערה זו אוששה. נמצא שמורים שמגלים רמת אמפתיה גבוהה יותר, הן במדד האמפתיה הקוגניטיבי (PT) והן במדד האמפתיה הרגשי (EC), עמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית חיוביות יותר. אומנם לא נמצא מחקר שבדק באופן ישיר קשר זה, אך הממצא במחקר הנוכחי עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים שמצאו קשר בין אמפתיה לבין עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות וכלפי שילובם של תלמידים עם מוגבלות (Navarro-Mateu et al., 2019; Parchmik, 2019; Sharma et al., 2021). עמדות כלפי אדם עם מוגבלות כוללות מרכיבים קוגניטיביים לגבי יכולתו של האדם עם המוגבלות להצליח ולהשתלב, ומרכיבים רגשיים לגבי האמונה והרצון בקרבה (שרגא-רויטמן, 2021). גם אמפתיה כוללת מרכיב קוגניטיבי המתייחס ליכולת להבחין במצבו של האחר ומרכיב רגשי הכולל השתתפות בתגובה הרגשית של

האחר ודאגה כלפיו (Wlodarski, 2015). נראה כי מורים מגלים אמפתיה לתלמידיהם ומצליחים להבחין בצורכיהם ולהפגין דאגה כלפיהם, מגבשים עמדות חיוביות יותר כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית הזקוקים לתשומת לב מיוחדת הן מבחינה לימודית והן מבחינה רגשית. מורים אמפתיים יותר מגלים אחריות לקידום, שילובם והצלחתם של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, ולכן הם מודעים יותר לצורך בהתאמות בהוראה, בלמידה ובדרכי היבחנות עבור התלמידים.

במחקר הנוכחי נבחנו גם שאלות לגבי גורמים המשפיעים על מידת האמפתיה ועל עמדותיהם של המורים כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. הגורם הראשון שנבדק הוא סוג המסגרת החינוכית שבה מלמד המורה – בית ספר יסודי או בית ספר על-יסודי. בספרות המחקרית ניתן למצוא מחקרים שבדקו עמדות כלפי שילוב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ו/או רמת אמפתיה של מורים המלמדים בבית ספר יסודי (Gupta et al., 2018; Thomas & Uthaman, 2019; Tongsookde, 2019) המלמדים בבית ספר על-יסודי (Johnson, 2020; Osi & Osi, 2022; Woodcock & Nicoll, 2022). ממחקרים אלה לא ניתן לקבוע באיזו מסגרת המורים מגלים עמדות חיוביות יותר ורמת אמפתיה גבוהה יותר. ברוב המחקרים חלק מהמורים גילו אמפתיה ועמדות חיוביות באופן כללי כלפי נושא השילוב, אך לגבי נושא ההתאמות לתלמיד עם הפרעת למידה ספציפית, העמדות היו לרוב שליליות. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על עמדות חיוביות יותר ועל רמת אמפתיה גבוהה יותר של מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי בהשוואה לעמיתיהם המלמדים בבית ספר יסודי. ניתן להציע סיבות שונות לממצאי המחקר הנוכחי. הסיבה הראשונה אולי קשורה לתוכנית משרד החינוך "מלקות ללמידה" המיושמת משנת תשע"ח במסגרות חינוכיות מכיתה ז' – בתי ספר על-יסודיים. תוכנית זאת מטמיעה בבתי ספר על-יסודיים את שפת ההוראה המתאמת בקרב כלל הצוות החינוכי. אחת המטרות החשובות של התוכנית היא להעצים את המורים ולהפכם למומחים – בעלי ידע וכלים לפדגוגיה מותאמת לשונות הלומדים. המורים עוברים הכשרה לאיתור ומתן התערבויות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בהיבטים לימודיים, רגשיים, התנהגותיים וחברתיים (משרד החינוך, 2021). ייתכן שהמורים המלמדים בבית ספר על-יסודי (והשתתפו במחקר הנוכחי) לוקחים חלק בתוכנית "מלקות ללמידה", מקבלים הכשרה, הדרכה וליווי מגורמים מקצועיים, מרגישים תחושת מסוגלות גבוהה יותר ללמד תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, ולכן מגלים רמת אמפתיה גבוהה יותר ועמדות חיוביות יותר כלפי מתן התאמות לתלמידים אלה. סיבה שנייה ייתכן שנעוצה במודעות של המורים בבית ספר על-יסודי לכל נושא ההתאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. המדיניות של משרד החינוך דוגלת במתן התאמות בדרכי ההוראה והלמידה ולרוב רק בכיתות הגבוהות ניתנת אפשרות להתאמות בדרכי היבחנות. במחקרו של אנגלמן (2020) בקרב צוות חינוכי המלמד בתיכון, נמצא כי הצוות התייחס אך ורק להתאמות בדרכי היבחנות וכמעט התעלם מהתאמות בדרכי ההוראה והלמידה. בבתי ספר על-יסודיים קיים מערך המטפל בנושא ההתאמות בדרכי היבחנות, הכולל לרוב את היועצת החינוכית, מרכזות ההתאמות ולעיתים גם מת"לית, מעריכה תפקודי למידה בעלת ידע בתחום האבחון והטיפול בתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, שתפקידה להדריך

את הצוות החינוכי בנושא. לעומת זאת, בבתי ספר יסודיים אין בדרך כלל מערך כזה. ההנחיה למורים היא לערוך התאמות בהוראה ובלמידה לתלמידים אך לרוב המורים אין ידע ופניות למתן התאמות אלה (אנגלמן, 2020). נוסף על כך, החל משנת 2019 משרד החינוך החל במהלך מערכתי לקידום ההכלה של תלמידים עם מגוון מוגבלויות במוסדות החינוך הרגיל. מהלך זה הוביל למספר גדול של תלמידים עם מוגבלויות המשולבים בכיתות רגילות, בעיקר בבתי ספר יסודיים, דבר שמחייב את המורים לערוך התאמות לתלמידים עם מגוון מוגבלויות ומטיל מעמסה נוספת עליהם. סיבה שלישית ניתן לייחס לתקופת הקורונה. המחקר הנוכחי התבצע בתקופת מגפת הקורונה. ההוראה בתקופה זאת נשענה רוב הזמן על מנגנוני למידה מרחוק, ודרשה מכל המורים, אלה שלימדו בבית ספר יסודי ואלה שלימדו בבית ספר על-יסודי, לערוך התאמות בדרכי ההוראה והלמידה השגרתיות לכלל התלמידים בכיתה. עם זאת, המורים שלימדו בעל-יסודי, בעיקר אלה שהכינו את תלמידיהם לבחינות הבגרות, נדרשו לערוך התאמות בדרכי היבחנות לכלל התלמידים ולא רק לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית (בגלל הפגיעה בשגרת הלימודים שגרמה הקורונה). סביר להניח שמצב זה השפיע על גילוי האמפתיה של המורים ועל עמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידיהם, בעיקר לאלה עם הפרעת למידה ספציפית.

גורם נוסף שנבחן במחקר הנוכחי התייחס לוותק המורה בהוראה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שככל שהמורים ותיקים יותר, כך רמת האמפתיה הכללית שלהם גבוהה יותר, מדד האמפתיה הרגשי שלהם גבוה יותר, ועמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית חיוביות יותר. בספרות המחקרית לא נמצאו מחקרים על הקשר בין ותק לבין עמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, ובמחקרים שברקו קשר בין ותק לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית (Chunswan et al., 2019; Osi & Osi, 2022) לא נמצא קשר מובהק בין שני המשתנים. אולם במחקרים שבחנו את הקשר בין ותק המורה ליכולתו לנהל כיתה (Demir & Sad, 2021; Güleç & Durmuşur, 2019), נמצא כי ככל שהמורה ותיק יותר בהוראה, כך יכולתו לנהל כיתה בצורה מכילה ודמוקרטית המקדמת תקשורת עם תלמידיו טובה יותר. מכאן ניתן להניח שמורה ותיק המנהל את כיתתו בצורה טובה, מצליח לתקשר בצורה טובה עם תלמידיו ולהתאים עבורם את ההוראה. ייתכן שמורה כזה יגלה אמפתיה רבה יותר לתלמיד עם הפרעת למידה ספציפית, ועמדותיו כלפי מתן התאמות עבורו תהיינה חיוביות יותר. יש לציין שהקשר המובהק בין ותק לבין אמפתיה התקבל לגבי אמפתיה כללית ולגבי אמפתיה במדד הרגשי ולא במדד הקוגניטיבי. ייתכן שניתן לקשר ממצא זה להסבר שהוצג לגבי יכולת ניהול הכיתה של מורה ותיק, והקשר של יכולת זאת לתקשורת מיטבית ומכילה עם תלמידיו, המתמקדת יותר בפן הדאגה האמפתית והרגשית ופחות במדד הקוגניטיבי המתמקד באבחנה ובהבנה של נקודת מבטם של התלמידים.

הגורם השלישי שנבחן במחקר הנוכחי התייחס להכשרת המורה בנושא לקויות למידה. ממצאי המחקר מעידים כי מורים שעברו הכשרה בנושא לקויות למידה מגלים רמת אמפתיה גבוהה יותר, ועמדותיהם כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית חיוביות יותר. ממצאי המחקר תואמים מחקרים קודמים שמצאו קשר בין ידע בנושא לקויות למידה

והכשרה בנושא לבין עמדות כלפי שילוב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בכיתה (Chunswan et al., 2019; Johnson, 2020; Osi & Osi, 2022; Thomas & Uthaman, 2019). במחקרם של זבידאת ועמיתיו (2019) נמצא כי מורים שעברו הכשרה בחינוך מיוחד גילו יכולת הכלה ותחושת מסוגלות גבוהות יותר בהוראת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בהשוואה למורים שלא עברו הכשרה. במחקרם של קרספל וקספרסקי (Crispel & Kasperski, 2019) אף נמצא קשר בין הידע שרכשו המורים בנושא לקוויות למידה לבין עמדותיהם כלפי שילובם של תלמידים אלה בכיתה רגילה והרצון להתאים עבורם את ההוראה והלמידה. במחקר זה נמצא גם שההכשרה של המורים בנושא לקוויות למידה הגבירה את רמת הרגישות והאמפתיה שלהם כלפי תלמידיהם עם הפרעת למידה ספציפית.

מגבלות והמלצות למחקרי המשך

בהתבסס על ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להצביע על מגבלות ולהמליץ על כיווני מחקר נוספים:

1. הנתונים למחקר הנוכחי נאספו בתקופת נגיף הקורונה. בתקופה זאת ההוראה נשענה רוב הזמן על מנגנוני למידה מרחוק ודרשה מכל המורים ליישם התאמות בדרכי ההוראה, בדרכי הלמידה ובדרכי ההיבחנות. המעבר ללמידה בעת משבר כמו בזמן מגפת הקורונה או בזמן איום ביטחוני, הוא לרוב פתאומי ומיידי. לכן חשוב שתהיה מדיניות חינוכית מגובשת בנושא מתן התאמות על סמך מחקרים עתידיים שיבחנו זאת. מחקרים שיהוו בסיס ידע למורים ויאפשרו לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ללמוד בצורה מותאמת גם בזמנים אלו.
2. מומלץ לבצע מחקר המשך בתקופה שבה הלמידה מתקיימת בצורה שגרתית בבתי הספר ולא מרחוק, ולברוק האם הממצאים שונים.
3. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי מחקר כמותי. יש מקום להמשיך ולחקור את נושא האמפתיה והעמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ואת הגורמים המשפיעים על משתנים אלה תוך שימוש בכלי מדידה נוספים. רצוי להשתמש בכלים איכותניים כגון תצפיות על המורים וראיונות עימם. כלים אלה עשויים להציג תמונה רחבה ומקיפה של רמות האמפתיה והעמדות.
4. במחקר הנוכחי נעשתה הבחנה בין מורים המלמדים בבית ספר יסודי לבין מורים המלמדים בבית ספר על-יסודי (חטיבת ביניים ותיכון). התוכנית "מלקויות ללמידה", התוכנית המערכתית לאיתור וטיפול בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב, מיושמת מכיתה ז', ומאפשרת הקצאת משאבים וכלים לתהליכי הוראה ולמידה מיטביים בחטיבות הביניים לקראת המעבר לתיכון (משרד החינוך, 2022). ייתכן שבמחקר עתידי יהיה נכון לעשות הבחנה בין מורים המלמדים בחטיבות ביניים לבין מורים המלמדים בתיכון. הבחנה זאת תאפשר לבדוק האם יש שוני בעמדותיהם של מורים המלמדים בשכבות הגיל השונות כלפי מתן ההתאמות לתלמידיהם עם הפרעת למידה ספציפית.
5. במחקר הנוכחי נבדקו הגורמים: ותק, סוג מסגרת חינוכית, וידע והכשרה בנושא לקוויות

למידה בקרב המורים. במחקר עתידי מומלץ לבחון גורמים נוספים העשויים להיות קשורים לאמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות, כגון המשאבים העומדים לרשות המורה במסגרת החינוכית, מדיניות המנהל, והתרבות הארגונית במסגרת החינוכית בנושא מתן מענה לתלמידים עם מוגבלויות ולתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בפרט.

6. בעקבות מדיניות ההכלה וההשתלבות שמקדם משרד החינוך החל משנת 2019, מדיניות שהובילה לשילוב תלמידים עם מגוון מוגבלויות בכיתות החינוך הכללי, מומלץ במחקרים עתידיים לבחון אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם מוגבלויות שונות ומגוונות.

מסקנות והמלצות יישומיות

למחקר הנוכחי עשויה להיות תרומה ניכרת הן במישורי התיאורטי והן במישור היישומי. במישור התיאורטי – המחקר הנוכחי מבוסס על ידע קודם בנוגע להשפעה המשמעותית של אמפתיה ושל עמדות מורים על מצבם הלימודי והרגשי-חברתי של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, וכן על הקשר בין אמפתיה לעמדות כלפי אנשים עם מוגבלות, בכללם תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. המחקר הנוכחי הוא ראשוני בהתמקדות שלו בקשר בין אמפתיה לבין עמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. נושא זה רלוונטי מאוד לתקופה הנוכחית בעקבות רפורמת ההכלה וההשתלבות ויישום מדיניות משרד החינוך בנוגע להתאמות עבור תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. בנוסף, המחקר בוחן מספר גורמים המשפיעים על רמת האמפתיה וכן על עמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית במחקר אחד: סוג המסגרת החינוכית – בית ספר יסודי או על-יסודי, ותק המורה, וההכשרה בתחום לקויות למידה.

במישור היישומי – ממצאי המחקר הנוכחי לגבי הקשר בין האמפתיה של המורה לבין עמדותיו כלפי מתן התאמות לתלמידיו עם הפרעת למידה ספציפית מחזקים את הצורך להעלות לסדר היום החינוכי את חשיבות פיתוח האמפתיה בקרב מורים המלמדים תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. הימצאותם של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית היא מציאות קיימת בכל בית ספר בחינוך הכללי. משרד החינוך פועל על מנת לאפשר בכיתות הרגילות הזדמנות שווה לכל תלמיד עם הפרעת למידה ספציפית, למימוש יכולתו ולקבלת מענה לצרכיו הן בתחום הלימודי והן בתחום הרגשי-חברתי. מדיניות זאת מציבה את המורים המלמדים בכיתות הרגילות מול אתגר מורכב, ולכן כבר בשלב ההכשרה להוראה חשוב לפתח אמפתיה בקרב פרחי ההוראה שילמדו בכיתות רגילות וישלבו בכיתותיהם תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.

לאור הממצאים הנוגעים להבדלים ברמת אמפתיה ובעמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בין מורים המלמדים במסגרות חינוכיות שונות, מומלץ לתת דגש מיוחד בבתי ספר יסודיים לפיתוח המודעות לנחיצות ההתאמות בהוראה ולפיתוח אמפתיה. במחקרן של חן ושרעבי-נוב (2014) נמצא כי השתלמות שבה השתתפו מורים

שלימדו בחינוך היסודי בנושא קיום שיח על רגשות ואמפתיה תרמה מאוד למורים. ההשתלמות סללה דרך להרחבת תפיסת תפקיד המורה והמיומנויות הנדרשות לו לקיום שיח קשוב ומכיל עם תלמידיו ולהתאמת ההוראה לצורכיהם. יש חשיבות רבה לפיתוח אמפתיה ולשינוי העמדות של המורים כלפי מתן התאמות בקרב המורים המלמדים בבית ספר יסודי, מאחר שלסוג ההוראה ודרכי התאמתה לתלמיד עם הפרעת למידה ספציפית יש משקל משמעותי בהמשך דרכו החינוכית של תלמיד זה בבית הספר העל-יסודי.

ממצא נוסף שחשוב לשים עליו זרקור הוא הקשרים שנמצאו במחקר הנוכחי בין ותק והכשרה בנושא לקויות למידה לבין שני משתני המחקר – אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. נמצא כי מורה ותיק ומנוסה שעבר הכשרה בנושא לקויות למידה, מגלה אמפתיה רבה יותר ועמדות חיוביות יותר כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. ממצא זה רלוונטי לנושא ההכשרה של פרחי ההוראה וגם לנושא פיתוח מקצועי של צוותי הוראה העובדים בחינוך הכללי. בעקבות רפורמת ההכלה וההשתלבות והגידול במספר התלמידים המשולבים בכיתות הרגילות, משרד החינוך חייב לספק הכשרה למורים העומדים בכיתה לבדם מול תלמידים עם מוגבלויות בכלל ועם הפרעת למידה ספציפית בפרט. מורה מתחיל שיעבור הכשרה במהלך לימודיו וישתתף בהשתלמויות ובסדנאות בנושא לקויות למידה במהלך עבודתו, יצליח להתאים את הוראתו לתלמידיו ולגלות אמפתיה גבוהה יותר כלפיהם.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מבססים את ההבנה לגבי הצורך בהכשרת המורים המלמדים בחינוך הכללי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. לדברי אל דור (2014), הלמידה היא אירוע המורכב מהיבטים רגשיים ומהיבטים דידיקטיים גם יחד. בתוך כך, המורה הוא הדמות המשמעותית בתיווך הלמידה הכוללת שני היבטים אלו. היא מוסיפה כי המורה נדרש לשמש כבוגר משמעותי עבור תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית תוך היכרות מעמיקה שלהם והבנה של צורכיהם הלימודיים והרגשיים. תפקיד זה של המורה דורש הכשרה לגבי ידע בתחום מאפייני תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ודרכי ההוראה, הלמידה וההיבחנות המותאמות להם לצורך פיתוח עמדה חיובית כלפי מתן ההתאמות. בנוסף, נדרשת הכשרה לגבי ידע בתחום הרגשי ופיתוח גילוי הכלה ואמפתיה כלפי תלמידים אלה. לשם כך נדרש מערך הכשרה, הדרכה וליווי לפרחי ההוראה ולמורים במהלך שנות עבודתם.

אין ספק כי מדיניות ההכלה וההשתלבות שמקדם משרד החינוך מציבה אתגרים גדולים בפני המורים בהתמודדותם עם תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ומוגבלויות אחרות בכיתותיהם. חשוב לפתח אמפתיה ולגלות עמדות חיוביות כלפי מתן התאמות, אך לצד זאת יש לשאוף להוראה גמישה, מגוונת ומכוונת להסרת חסמים לכלל התלמידים. הוראה כזאת תבטיח נגישות והשתתפות של כלל תלמידי הכיתה, תוך התאמה להבדלים שביניהם ולצורכיהם השונים. בדרך זאת תינתן הזדמנות שווה ללמידה לא רק לתלמידים עם המוגבלויות אלא לכלל תלמידים.

ביבליוגרפיה

- אבגר, ע' (2018). לקויות למידה במערכת החינוך בישראל. מחקר המרכז והמידע, הכנסת.
- אל-דור, י' (2014). לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך - תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. מפגש לעבודה חינוכית - סוציאלית, 39, 255-270.
- אנגלמן, ש' (2020). תפיסות הצוות הבית ספרי את מדיניות ההתאמות לתלמידים עם לקויות למידה (2014-2016) ואת יישומה: היבטים מקצועיים, רגשיים וארגוניים. היעוץ החינוכי, כ"ב, 183-208.
- ברק-מדינה, ע' (2020). תהליכי פיתוח מקצועי לקידום הכלה (inclusion) בבתי הספר ובמערכת החינוך בישראל. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23451.pdf>
- היימן, ט' (2014). ליקויי למידה - מדריך למידה. הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.
- זבידא, א'; דלאשה, ו' ובשיר, ס' (2019). הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. במעגלי חינוך - מחקר, עיון ויצירה, 8, 2-17.
- חן, מ' ושרעבי נוב, ע' (2014). "המחנך הרגשי" - מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים. דפים, 58, 78-105.
- מאנע, ע', סקה, נ', דהן, א', בן סימון, ע' ומרגלית, מ' (2019). התאמות בדרכי היבחנות לסטודנטים עם לקויות למידה/או הפרעת קשב (ADHD): צרכים, תיאוריות כמוסות ומשאבי התמודדות. דוח מחקר, מרכז ארצי לבחינות ולהערכה.
<https://www.nite.org.il/wp-content/uploads/2019/05/RR-19-01.pdf>
- מרגלית, מ' (2018). מדיניות ההתאמות בהיבחנות לילדים ולצעירים עם לקויות למידה - ארה"ב: ניו יורק וקליפורניה; אוסטרליה, ניו זילנד, אנגליה, סקוטלנד ואונטריו-קנדה. סקירה בהזמנת לשכת המדען הראשי והאגף ללקויות למידה והפרעות קשב במשרד החינוך.
<https://meyda.education.gov.il/files/Scientist/LDAssessmentpolicyreview.pdf>
- משרד החינוך (2022). התאמות על רצף הלמידה וההיבחנות לתלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל - מסמך מעודכן.
https://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/Mediniyut/Hatamot_Rezef_Lemida_May_2022.pdf
- משרד החינוך (2019). יישום התאמות בדרכי היבחנות בבחינות הבגרות.
http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/Melakuot_Lelemida/Hatamot_Bagrut_2019.pdf
- משרד החינוך (2021). "מלקויות ללמידה" - התוכנית המערכתית לאיתור וטיפול בתלמידים עם לקויות למידה והפרעת קשב, מהדורה מעודכנת לתשפ"ב.
https://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/hoveret_hadasha_melakuoyot_lemida2021.pdf
- מתיתיהו, נ' ורומי, ש' (2019). היחס לשילוב תלמידים עם הפרעות התנהגות ומידת האמפתיה אליהם: השוואה בין מורים, הורים ותלמידים. דפים, 70, 149-181.
- קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. הוצאת מכון מופ"ת.

שרגא-רויטמן, י' (2021). תפיסתן של עובדות סגל מנהלי את הסטודנטים עם מוגבלות הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה - הבדלים תרבותיים. קשת - כתב עת למדעי הרוח והחברה, 3, 27-45.

Chunsuwan, I. Lerthattasilp, T. & Hansakunachai, T. (2019). Changes in attitude and confidence of the Provincial Special Education Center's teachers toward teaching children with specific learning disabilities after short course training. *Thammasat Medical Journal*, 19(3), 547-557.

Cooper, B. (2002). *Teachers as moral models: the role of empathy in the relationships between teachers and their pupils*. Doctoral dissertation, Leeds Metropolitan University.

Crispel, O. & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090.

Demir, O. & Sad, S. N. (2021). Investigation of the communication skills, professional seniority, school stage and gender as predictors of classroom management styles. *Research in Pedagogy*, 11(2), 661 - 679

DSM-5 (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818

Güleç, S. & Durmuş, N. (2019) Examination of classroom management approaches of social studies teachers. *International Education Studies*; 12 (11), 139-147.

Horn, D. (2019). The role of empathy in teaching and tutoring students with learning disabilities. *Pedagogy*, 19 (1), 168-176.

Johnson, A. (2020). *The limits of inclusion: Teacher beliefs and experience with inclusion of students with learning disabilities*. A dissertation presented to the Faculty of the School of Education, Loyola Marymount University, U.S.A.

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PloS one*, 14(12), e0225993.

Osi, V. & Osi, P. (2022). Attitude of teachers towards inclusion of students with learning disabilities in the regular schools in Obio/Akpor local government area. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation*, 1(3), 66- 73.

Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56-69.

Sharma, N., Yadav, V. P., & Sharma, A. (2021). Attitudes and empathy of youth towards physically disabled persons. *Heliyon*, 7(8), e07852.

Thomas, E. K. & Uthaman, S. P. (2019). Knowledge and attitude of primary school teachers

towards inclusive education of children with specific learning disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice*, 4(2) 23-32

Tongsookdee, R. (2019). Effective accommodations for Thai students with learning disabilities in elementary inclusive classrooms. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 296.

Wlodarski, R. (2015). The relationship between cognitive and affective empathy and human mating strategies. *Evolutionary Psychological Science*, 1(4), 232-240.

Woodcock, S. & Nicoll, S. (2022). "It isn't you": Teachers' beliefs about inclusive education and their responses toward specific learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 59(4), 765-783.