

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון **תשפ"ג**

כרך י



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז
פרופ' בנימין בר-תקווה
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"ג 2023
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
11	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות ומקרא

17	מאימתי קורין את שמע - קשת ההתייחסויות לשאלת סוף זמן קריאת שמע כמשקפת יחסים משתנים לזיכרון, לאדם ולהלכה	צחי כהן
29	'כי אישה כושית לקח' (במדבר יב, א)	יוחנן קאפח
53	אופיר המקראית: קופים ותוכים	מאיר בר אילן
73	הבנת נבואות ירמיהו תוך מבט על תקופת הזמן והמקום בהן נאמרו	ציפורה שויצקי

שער שני | חינוך והוראה

95	פרספקטיבה משווה: התנהגויות אזרחיות של מורים בעבודה עם ילדים במצבי סיכון בזמן שגרה ובזמן חירום	טניה לוי גזנפרנץ
117	הדרכה פדגוגית למורה צרודה שמתקשה בניהול כיתה: תיאור התערבות	סברין תגת ואליעזר יריב
137	מהבסיס הצבאי לכיתת הלימוד: נרטיבים של קצינים ונגדים פורשי צה"ל אשר בחרו בקריירה שנייה בשדה החינוכי	אורן כהן זדה
159	איכויות ההנמקה האוטוביוגרפית בסיפורי חיים של מתכשרות להוראת אנגלית	מירי תא-שמע באום

177	תחושת מסוגלות אימהית ומידת שביעות הרצון מהחיים בקרב אימהות לילדים על הרצף האוטיסטי ואימהות לילדים עם התפתחות טיפוסית	אליסיה גרינבנק ודניאלה מנזין
191	פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה	סאאיד בשארה ואפרת בנג'ו
215	"הזום נוח אבל מפספסים את המפגש" - שביעות רצון מלמידה מקוונת או משולבת בקורס התאמה למטפלים במערכת החינוך	שירלי הר צבי (הכהן), עטרה פישר, עינת פולק ומיקי (מרים) עופר-ירום

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

243	"הקרב מגע נתן לי ביטחון ורוגע" - המניעים של מתאמנים ומתאמנות לבחירה באימון קרב מגע, והגורמים להתמדה באימון לאורך שנים	זאב כהן ועידית סולקין
265	תוכניות התערבות המשלבות ספורט אתגרי ופעילות חוץ סביבתית (ODT) ככלי להעצמה ולשיפור כישורי חיים בקרב ילדים ובני נוער - מאמר דעה	רולי חדש, דני מורן ויובל חלד

שער רביעי | לשון ומוזיקה

281	האופרה אידומנאו מאת בלדסרה גלופי (1756) בין טרגדיה יוונית לאופרה סרייה איטלקית	אפרת בוכריס
309	למה זה תשאל לשמי? שמות פרטיים הבנויים בתבנית הפועל - מן המקרא ולאורך הדורות	ברוריה אדמוני

מחברי המאמרים

ד"ר אדמוני קולמן ברוריה
 החוג ללשון ולהבעה עברית, המכללה האקדמית אשקלון
 bruriad@netvision.net.il

ד"ר בוכריס אפרת
 החוג לתנ"ך, החוג למוזיקה והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
 efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת
 החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; החוג
 לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
 bengiog@gmail.com

פרופ' בר-אילן מאיר (אמריטוס)
 המחלקה לתלמוד והמחלקה לתולדות ישראל, אוניברסיטת בר-אילן
 madualo@gmail.com

ד"ר בשארה סאאיד
 החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל; המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה,
 האוניברסיטה הפתוחה
 saiedbs@gmail.com

ד"ר גרינבנק אליסיה
 ראשת החוג לחינוך מיוחד, החוג לחינוך משלב לתואר שני, המכללה האקדמית לחינוך
 גבעת וושינגטון
 gralicia2@gmail.com

ד"ר הר-צבי (הכהן) שירלי
 ראשת המסלול והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
 shirhar68@gmail.com

חדש רולי
 דוקטורנט בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
 rulifit@gmail.com

פרופ' חלד יובל

פרופסור מן המניין, ראש המסלול לתואר שני בחינוך גופני, סמינר הקיבוצים
yuvalhele@gmail.com

כהן זאב

דוקטורנט במחלקה לאמנויות, המעבדה לחקר מדעי המוזיקה, אוניברסיטת בן-גוריון
zeev@kravmagaimpact.com

ד"ר כהן צחי

ראש המסלול לתואר שני בלימודי יהדות, הקריה האקדמית אונו
evic41@gmail.com

ד"ר כהן זדה אורן

החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
cohenzad@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

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

ד"ר לוי גזנפרנץ טניה

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360 במשרד החינוך במחוז צפון; המסלול
לתואר שני במנהל החינוך, מכללת תל-חי
tanaiilan@gmail.com

פרופ' מורן דניאל

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

ד"ר מנזין דניאלה

מנהלת אקדמית קמפוס אילת במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט; החוג לחינוך מיוחד.
danielam@l-w.ac.il

ד"ר סולקין עידית

החוג לגיל הרך, החוג לחינוך מיוחד והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ווישינגטון; החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות
iditsulkin@gmail.com

ד"ר עופר-ירום מרים (מיקי)
 החוג לחינוך מיוחד, מכללת סמינר הקיבוצים
 mickey.yarom@gmail.com

פולק עינת
 החוג לקלינאות תקשורת, מכללת הדסה; דוקטורנטית במחלקה לחינוך אוניברסיטת בן גוריון
 einatpo10@gmail.com

ד"ר פישר עטרה
 החוג לחינוך מיוחד והחוג לגיל הרך, מכללת אפרתה ומכללת בית רבקה
 atarahfisher@gmail.com

ד"ר קאפח יוחנן
 דיקן אקדמי, מכללת אורות ישראל; החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
 ykapah@gmail.com

ד"ר שויצקי ציפורה
 גמלאית החוג לחינוך והחוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל
 zipora.sh@gmail.com

ד"ר תא-שמע באום מירי
 ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
 mirimtb@gmail.com

תגת סברין
 מורה לשפה וספרות ערבית בחטיבת הביניים ג' "אלרואיא" בכפר ירכא
 sabreentagat43@gmail.com

פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה

סאאיד בשארה ואפרת בנג'ו

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשר בין פניות פסיכולוגית וקשיבות ובין עומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. לצורך המחקר נבדקו 60 סטודנטים עם לקויות למידה ו-60 סטודנטים ללא לקויות למידה. סטודנטים אלה נבדקו באמצעות שלושה כלים: שאלון לבדיקת רמת פניות פסיכולוגית, שאלון לבדיקת רמת קשיבות ושאלון לבדיקת רמת עומס קוגניטיבי.

במסגרת המחקר נבדקו השערות שבחנו את ההבדלים בין משתני המחקר בקרב שתי האוכלוסיות: סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה. בנוסף, נבדקה מידת הקשרים בין משתני המחקר. הממצאים הראו כי קבוצת הסטודנטים עם לקויות למידה הפגינה ביצועים נמוכים באופן עקבי הן ברמת הפניות הפסיכולוגית וברמת הקשיבות, והן ברמת העומס הקוגניטיבי בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. כמו כן, נמצאו קשרים מובהקים בין המשתנים בקרב סטודנטים ללא לקויות למידה, בעוד שבקרב סטודנטים עם לקויות למידה לא נמצאו קשרים אלו. ממצאי המחקר והבנתם של קשרים אלה עשויים לאפשר תכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים. בנוסף, ייתכן שניתן יהיה לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קושי במערכת החינוך וכתוצאה מכך להציע תוכניות התערבות עבור סטודנטים עם לקויות למידה המתקשים בלימודיהם.

תאריכים: פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות, עומס קוגניטיבי, לקות למידה.

מבוא

בעשור האחרון חלה תאוצה בקצב התפתחות הטכנולוגיה ואמצעי המחשוב השונים. היה אפשר לצפות כי התפתחות זו תוביל לשיפור באיכות הלמידה, שהרי משימות ותפקודים שונים עבור למידה שדרשו בעבר זמן ואנרגיה מרובים דורשים כיום פחות זמן ואנרגיה, אולם בפועל נראה כי לא רק שהתפתחות הטכנולוגית לא הובילה לשיפור ריבוי המשימות הנתונות ללומד הממוצע, אלא להיפך, עבור חלקם היא משמשת כגורם לחץ בהתנהלות היומיומית בחברה המודרנית בכלל ובקרב אוכלוסיית הלומדים בפרט, לחץ שמוכיל לתחושת עומס רבה. נראה כי קיים צורך ורצון להספקים מרובים בזמן נתון, וכפועל יוצא מכך לומדים רבים מגיעים למצבים של עומס, מתח ולחץ בחייהם. ריבוי המשימות גורם לבלבול המשפיע על מצבם הרגשי והמנטלי ועל תפקודיהם הקוגניטיביים (Chen et al., 2012).

אחד מהגורמים המרכזיים העשויים להשפיע על העומס הקוגניטיבי שעומו מתמודד הלומד הוא קשיבות. קשיבות היא מצב של מודעות שבמהלכו הפרט מודע להקשר ולתוכן של מידע. במצב זה הלומד נמצא בתשומת לב לחוויות המתרחשות ברגע הנוכחי ללא שיפוטיות או קבלה. למעשה, מצב זה מאפשר לפעול באופן יעיל יותר, בפרט במצב של עומס קוגניטיבי. הספרות מלמדת כי קשיבות היא מונח המבוסס על מונח המשיק לו – פניות פסיכולוגית. פניות פסיכולוגית מוגדרת כמצב פסיכולוגי-רגשי המשפיע על יכולתו של הפרט להיות פנוי לתהליכים קוגניטיביים שונים, כדוגמת למידה (Peretz, 2007).

על פי המדריך האמריקני לאבחון ולסטיסטיקה של הפרעות נפשיות (DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), הפרעות למידה ספציפיות מוגדרות כקשיי למידה המופיעים בגיל צעיר, נמשכים על אף התערבויות ממוקדות, ובאים לידי ביטוי במיומנויות נמוכות באופן משמעותי מהמצופה לפי גיל הפרט. לקוויות למידה באות לידי ביטוי בארבעה תחומים מרכזיים: קשיים מתמשכים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות בסיסיות; המיומנויות האקדמיות המושפעות מההפרעה נמצאות באופן ניכר ומדיד במבחני הישגים מתחת למצופה יחסית לגילו הכרונולוגי של הלומד וגורמות להפרעה משמעותית בתפקוד הלימודי ובתחומי חיים נוספים; הקשיים בלימודים החלו כבר בבית הספר היסודי, אך ייתכן שיבואו לידי ביטוי מלא בשלב מאוחר יותר וככל שהדרישות לכישורים אקדמיים יעלו. לא ניתן למצוא הסבר טוב יותר באמצעות גורמים אחרים לקשיי הלמידה (American Psychological Association, 2013).

ניתן להניח כי קשיי הלמידה המתמשכים שעומו מתמודדים לומדים עם לקוויות למידה, לצד רמה נמוכה של שימוש במיומנויות אקדמיות בסיסיות, פוגעים בתפקוד הלימודי ומחמירים ככל שהדרישות לכישורים אקדמיים עולות, ולכן עלול להתעורר קושי ברמת הפניות הפסיכולוגית וברמת הקשיבות שלהם, בפרט במצבים של עומס קוגניטיבי. כך למשל, סיטואציות מסוימות בחייו של הפרט דורשות פעילות קוגניטיבית ברמה גבוהה, שמתבטאת בין היתר בניהול ידע רב. מצב זה מאופיין לעיתים במסגרות לימודיות שבהן

הלומדים עשויים למצוא עצמם מופתעים מכמות האינפורמציה הנדרשת ומחוסר הוודאות והיכולת לחשוב בצורה ברורה (קאשי-רוזנבאום, 2011). ניתן לצפות כי לומדים עם לקויות למידה עלולים להתקשות במיוחד במצבים מאתגרים מעין אלה בשל הקושי שלהם, בין היתר, במיומנויות אקדמיות כמו ארגון החומר הלימודי ובהבנייתו או בהבנת הנחיות, ולחוש רמות גבוהות של עומס לצד רמות נמוכות יותר של פניות פסיכולוגיות באופן כללי. בשל כך, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין פניות פסיכולוגיות וקשיבות ובין עומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה.

פניות פסיכולוגיות (Psychological Availability)

מושג הפניות הפסיכולוגיות נלקח במקור מתחום יחסי העבודה והוגדר על ידי קאהן (Kahn, 1990) כמצב פסיכולוגי-רגשי המשפיע על יכולתו של הפרט להיות פנוי לעבודה מבחינה קוגניטיבית. למעשה, פניות פסיכולוגיות משמעותה תחושה של הפרט כי יש לו משאבים פיזיים, רגשיים או פסיכולוגיים כדי להיות מחויב ומעורב ברגע נתון בעבודה. בניגוד לכך, חוסר פניות פסיכולוגיות הוא מצב שבו הפרט חשוף להפרעות ולגורמים שמטרידים ומסיחים את דעתו ומותירים אותו עם מעט משאבים הפוגמים בתפקודו וביכולתו להיות מחויב בעבודתו (קאשי-רוזנבאום, 2011).

פניות פסיכולוגיות היא אחד משלושה תנאים פסיכולוגיים המאפיינים היקשרות לעבודה, כאשר שני התנאים הנוספים הם משמעות וביטחון. בפועל, שלושת התנאים הפסיכולוגיים האלו מעצבים יחד את האופן שבו הפרט ממלא את תפקידו בעבודה (Kahn, 1992). כך למשל, במסגרת סיטואציה ארגונית כלשהי, העובד עשוי לשאול את עצמו (לרוב באופן לא מודע) שאלות המתייחסות לתנאים פסיכולוגיים בסיטואציה נתונה: עד כמה אני פנוי פסיכולוגית כדי לבצע משימה זו? בנוסף, פניות פסיכולוגיות נכללת גם כחלק מהיקשרות אישית לסביבה הנוכחית, וזו בתורה משפיעה על רמות האנרגיה והמרץ ורצונו של העובד להשקיע מאמץ משמעותי ונמשך בעבודתו (Kahn, 1990). ברגמן וגרדינר (Bergman & Gardiner, 2007) מדגישות את חשיבותה של הפניות הפסיכולוגיות, וטוענות כי תחושת אנרגיה גבוהה תתפתח רק אם העובד יהיה במצב פסיכולוגי המאפשר פתיחות ופניות לחיי העבודה.

פיוטרקובסקי (Piotrkowski, 1979) הניח כי חוויות במהלך היום משפיעות על מצבו הפסיכולוגי של הפרט בסוף היום, והדבר משפיע הן במישור הבין-אישי והן במישור הנפשי. כלומר, השפעה זו מקרינה באופן ישיר על תפקודו של הפרט באופן כללי. בהתאמה להנחה זו, הורחב המושג בהמשך לתחום חברתי-רגשי כוללני יותר. בהקשר זה הגדיר קאהן (Kahn, 1992) פניות פסיכולוגיות כאמונתו של הפרט בכך שיש לו משאבים פיזיים, רגשיים וקוגניטיביים זמינים על מנת לבטא את עצמו, לחוש מעורב ולהיקשר אישית למערכת חברתית קיימת. כלומר, פניות פסיכולוגיות תלויה במשאבים אלו הזמינים לשם תפקוד תקין במשימה נתונה, בין אם במסגרת העבודה, במסגרת המשפחה או במסגרת הלימודים (Binyamin & Carmeli, 2010). כך למשל, בהתייחס לפניות פסיכולוגיות

במסגרת המשפחתית, פניות פסיכולוגית לבן/לבת הזוג או ליתר בני המשפחה נבחנת דרך היכולת הנפשית של הפרט למקד את תשומת ליבו בזולת, כאשר הוא או היא מספרים על יום העבודה שלהם (Carver, 2003; Danner-Vlaardingbroek et al., 2010).

הספרות מלמדת כי היותו של הפרט פנוי פסיכולוגית, משמעותה להיות נגיש בזמן, במקום ובאחריות של הפרט לצרכים ולרצונות של האחר. לדוגמה, רצונותיו של המעסיק, רצונות המרצה או צורכיהם של בני המשפחה. בהקשר הזה ניתן להבחין בין פניות פסיכולוגית ובין גמישות (Flexibility). בעוד שגמישות מבטאת את הרמה שבה הפרט מאמץ שינויים בנסיבות חיצוניות או פנימיות ומשתנה עימם לאורך זמן, פניות אינה דורשת בהכרח שינוי ארוך טווח והיא לעיתים נקודתית, תלויה משימה וקצרה במשכה (Bergman & Gardiner, 2007).

הגורמים המשפיעים על פניות פסיכולוגית

כפי שהוזכר לעיל, פניות פסיכולוגית תלויה במשאבים פיזיים, רגשיים וקוגניטיביים הזמינים למעורבות ולתפקוד תקין של הפרט במסגרות חברתיות שונות שבהן הוא פועל (Kahn, 1992). כך למשל, פניות פסיכולוגית של הפרט מושפעת מרמות שונות של משאבים פיזיים הזמינים לו (Misra & Stokols, 2011), כמו גם מרמות שונות של משאבים רגשיים המושפעים מגורמים מגוונים כמו תכיפות החשיפה הרגשית ורמת האינטנסיביות הרגשית (Kahn, 1990). אקמן (Ekman, 2007) ציין כי כל מצב או גירוי שהפרט נחשף אליו מציף רגש הקשור להתנסויות קודמות. באופן זה, התנסויות שליליות קודמות מעלות רגשות שליליים שבאופן בלתי נמנע פוגמים בכושר ההיגיון וביכולת לשלוט בתודעה. לעומת זאת, מצב רגשי חיובי פירושו שאין בעיה הדורשת תשומת לב, וכך הפרט פנוי רגשית ומנטלית להיות קשוב.

בהתייחס לסוג השלישי של משאבים שעליהם נשענת פניות פסיכולוגית - משאבים קוגניטיביים - נראה כי סיטואציות מורכבות בחייו של הפרט דורשות פעילות קוגניטיבית ברמה גבוהה, המתבטאת בין היתר בניהול ידע רב. מצב זה מאופיין לעיתים במסגרות לימודיות שבהן הלומדים עשויים למצוא עצמם מופתעים מכמות האינפורמציה הנדרשת ומחוסר היכולת לחשוב בצורה ברורה. מצב זה עלול להוביל ל"עומס תפקידי" (Role Overload). על פי הספרות שדנה בלחץ (Stress), עומס תפקידי דורש רמה גבוהה של משאבים קוגניטיביים.

קשיבות (mindfulness)

בספרות קיימות כמה הגדרות למונח קשיבות. על פי הגדרה אחת, קשיבות מתארת מצב של מודעות שבו הפרט מודע להקשר ולתוכן של מידע. זהו מצב של פתיחות לחדש,

כאשר הפרט בונה באופן פעיל קטגוריות והבחנות (Langer, 2002). מדובר למעשה בתהליך של מיקוד המודעות, במטרה להגיע לרגישות גבוהה המתמקדת בחוויה ספציפית (Brown & Ryan, 2003). הגדרה אחרת מדגישה כי קשיבות כרוכה ביכולת הפרט להבחין ולהתבונן במחשבותיו. לפי הגדרה זו, פרטים בעלי קשיבות מסוגלים לשמור על מרחק מספק ממחשבותיהם כדי להציג אותן ללא משוא פנים, וההיבט הזה של מודעות הופך את הקשיבות למיומנות מטה-קוגניטיבית (Kabat-Zinn, 2003). ניכר כי הגדרה אחת מתמקדת במידע, הקשר ופתיחות לחדש, בעוד שהאחרת מתמקדת בקשיבות כיכולת מטה-קוגניטיבית של בחינת המחשבות בצורה ביקורתית - "מרחוק".

הגדרות נוספות רואות בקשיבות מונח רב-ממדי, המבחין בין שתי קטגוריות מרכזיות: קטגוריה אחת עוסקת בשאלה מה הפרט עושה כשהוא מודע (כדוגמת התבוננות, תיאור והשתתפות), ואילו הקטגוריה השנייה עוסקת בשאלה באיזה אופן הפרט פועל כשהוא הופך מודע (כדוגמת ללא שיפוטיות, בתשומת לב וביעילות) (Baer et al., 2006; Segal et al., 2012). נראה כי במובן מסוים הגדרה רב-ממדית זו מאגדת בתוכה את שתי ההגדרות שהוצגו בפסקה לעיל; זו המתמקדת בהתבוננות וזו המתמקדת בפתיחות ותשומת לב. במחקרם של בראון וריאין (Brown & Ryan, 2003), שמדד את הנטייה הכללית של הפרט להיות קשוב ומודע לרגע בחיי היום-יום, נמצא כי נטייה גבוהה יותר לקשיבות נמצאת בקורלציה חיובית עם פתיחות לחוויה, עם אינטליגנציה רגשית ועם רווחה, והיא בקורלציה שלילית עם חשיבה לא מבוקרת ועם חרדה חברתית.

בניגוד לכך, חוסר קשיבות מוגדר כמצב המאופיין בהסתמכות יתר על קטגוריות והבחנות שנוצרו בעבר. כך הפרט תלוי בהקשר, וכפועל יוצא הוא אינו מודע להיבטים נוספים וחדשים של המצב. ניתן להשוות חוסר קשיבות למושגים מוכרים אחרים, כגון הרגל, קיבעון פונקציונלי, למידת יתר ועיבוד אוטומטי (לעומת מבוקר). בדומה לחוסר קשיבות, גם המושגים הללו מתארים לרוב התנהגות בלתי משתנה ונוקשה יותר המתרחשת עם מעט הכרה או ללא הכרה מודעת כלל (Langer, 2002).

לכל אדם יש יכולת לקשיבות, אולם מחשבות ודאגות הנוגעות לעתיד או לעבר עלולות למשוך את תשומת ליבו ולהסיחו מהרגע הנוכחי או מהפעילות שבה הוא עוסק, למשל למידה (Kabat-Zinn, 2003; Ruedy & Schweitzer, 2010). בהתאמה לכך, הספרות המקצועית מראה שרגשות חיוביים מרחיבים את מוקד תשומת הלב של הפרט, מגבירים את האנרגיה והמשאבים הפיזיים, וכן את המשאבים הפסיכולוגיים, מה שמוביל לשיפור היכולות השכליות והיכולת להתייחס לדברים בפרספקטיבה מתאימה (Carver, 2003). אם כן, יוצא כי הפניות הפסיכולוגיות המבוססת על משאבים אלו קשורה למצב רגשי חיובי, והפרט החווה אותה פנוי רגשית ומנטלית להיות קשוב ומודע לסביבה ולעצמו. תוצאה זו מהווה למעשה את הקשר בין פניות פסיכולוגיות ובין קשיבות (Danner-Vlaardingbroek et al., 2010).

השפעת קשיבות על למידה

קשיבות מסייעת בתהליך הלמידה במספר ממדים עיקריים. ראשית, היא מסייעת להפוך את הלמידה לתהליך פעיל ויצרני המשלב מאמצים נפשיים, כמו גם שימוש בתהליכים רצוניים ומטה-קוגניטיביים שאינם אוטומטיים. תהליך הלמידה מעין זה מהווה למעשה עיקרון בסיסי של למידה אקדמית יעילה (Bochun, 2011; Salomon & Globerson, 1987). שנית, קשיבות מסייעת בצמצום הפער בין יכולת הלמידה של הפרט לבין השימוש בפועל ביכולות אלו. נמצא כי לעיתים קרובות לומדים נוטים להשתמש באחוז חלקי בלבד מיכולות הלמידה הפוטנציאליות שלהם בתהליך הלמידה. פער זה נמדד באופן אמפירי והוגדר כאזור הלמידה הפרוקסימלי, כשהקשיבות מעלה את יכולתו של הפרט להביא לידי ביטוי את פוטנציאל הלמידה שלו ובכך משפרת את יכולתו ללמוד (Salomon & Globerson, 1987). כמו כן, לפי בראון וריאן (Brown & Ryan, 2003), קשיבות מסייעת ללמידה מפני שהיא קשורה לממד של פתיחות לחוויה הכוללת רצפטיביות, כלומר יכולת קליטה וקבלה של ידע, כמו גם להתעניינות בחוויות חדשות. כאשר הלומד פתוח לקלוט ולקבל מידע חדש, באופן טבעי הלמידה שלו תהיה אפקטיבית ויעילה יותר.

בעשור האחרון התפתח תרגול ואימון קשיבות בדגש על הגברת יכולות הקשב והריכוז. מן המחקר עולה כי על ידי אימון קשיבות, ניתן לשפר את יכולות הריכוז ולמקד את הקשב סביב מגוון גירויים, וכי אימון זה עשוי להוביל לפיתוח הצדדים החיוביים של תכונת הפתיחות לחוויה (Kaveh, 2011). בנוסף, אימון קשיבות מביא למצב תודעתי המאפשר יציבות קשב לגירויים של "כאן ועכשיו", ללא "בריחה" של המחשבות והיסח הדעת למחשבות אסוציאטיביות על העבר או העתיד. לפיתוח יכולת זו השפעה חשובה מבחינה פסיכולוגית, שכן היא מאפשרת ערנות לסביבה וכפועל יוצא מובילה להתמודדות יעילה יותר עם המתרחש (Kaveh, 2011).

אימון קשיבות עבור למידה מיושם גם במסגרות החינוך השונות. מורים מעידים על ניסיונות לפתח וללמד קשיבות, כאשר תרגול הקשיבות בכיתות כרוך בדרך כלל בתשומת לב מודעת לנשימה בעת הישיבה, ובהזדמנויות למידה חווייתיות המאפשרות ללומד להתמקד בצורה מודעת בחושים, בתחושות הפיזיות ובמחשבות (Bochun, 2011). במחקר עדכני נמצא כי תרגול קשיבות שיפר את המודעות לרגע הנוכחי, לצד ירידה בחוסר תשומת הלב ובהיפראקטיביות בקרב סטודנטים עם לקויות למידה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה (Gabriely et al., 2020). במחקר עדכני נוסף נמצא כי תרגול קשיבות שיפר באופן מובהק חמלה עצמית ותחושת מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים במוסד להשכלה גבוהה. מסקנת החוקרים הייתה כי תרגול קשיבות במסגרת לימודית עשוי להגביר את רווחתם הנפשית של הלומדים (Taylor et al., 2020).

עומס קוגניטיבי

עומס קוגניטיבי מוגדר כמצב שבו מטלה כלשהי שיש לבצע היא קשה מדי מבחינת היכולת הקוגניטיבית והשימוש בזיכרון העבודה (Redifer et al., 2019). המונח הזה מוסבר בתיאוריית העומס הקוגניטיבי (Cognitive Load Theory – CLT). תיאוריה זו עוסקת בעיקר בלמידה הכרוכה במשימות קוגניטיביות מורכבות, שבמהלכן הלומדים נדרשים לעבד במקביל מספר אלמנטים של מידע ואת האינטראקציות ביניהם (Leppink et al., 2014). לפי תיאוריית ה-CLT, ניתן לסווג עומס קוגניטיבי לשלושה סוגים:

1. עומס קוגניטיבי פנימי (Intrinsic Cognitive Load) – עומס זה מתייחס למספר האלמנטים שנדרש לעבד בו-בזמן בזיכרון העבודה במגמה לבנות סכמה (כלומר, מידת האינטראקטיביות של האלמנטים במידע). האינטראקטיביות של האלמנט תלויה במורכבות החומר הנלמד ובמורכבות הלומד (Gerjets & Scheiter, 2003; Leppink et al., 2014).

2. עומס קוגניטיבי חיצוני (Extraneous Cognitive Load) – מוכר גם בשם עומס קוגניטיבי לא יעיל. עומס זה נובע משיטות הוראה המחייבות את הלומד לעסוק בפעילות זיכרון שאינה קשורה ישירות לבניית סכמה או אוטומטיזציה, כלומר "מעסיקות" אותו בפעולות קוגניטיביות שאינן קשורות באופן ישיר לבניית סכמת המידע (Leppink et al., 2014; Sweller, 1994). יתרה מזאת, בשל העומס הקוגניטיבי הפנימי הנובע מאינטראקטיביות האלמנטים שבמידע, ובשל העומס הקוגניטיבי החיצוני הנובע מעיצוב דרך ההוראה, התוצאה הסופית שעלולה להתקבל היא שיוותרו פחות משאבים קוגניטיביים בזיכרון העבודה שניתן להקדיש לבניית סכמה ואוטומטיזציה במהלך הלמידה (Sweller, 1994; Sweller et al., 1998).

3. עומס קוגניטיבי רלוונטי (Germane Cognitive Load) – עומס זה הוא תוצאה של תהליכים קוגניטיביים מועילים (כגון הפשטות והרחבות של המידע) המקודמים על ידי מאמץ קוגניטיבי מכוון (Gerjets & Scheiter, 2003; Leppink et al., 2014). כאשר העומס הקוגניטיבי, הפנימי והחיצוני, גורם ללומד להשתמש פחות במשאבי זיכרון עבודה, הוא יכול להשקיע מאמץ נוסף בתהליכים שאינם רלוונטיים באופן ישיר ללמידה. תהליכים אלה אומנם עשויים גם להגדיל את העומס הקוגניטיבי, אך חשוב להדגיש שמדובר בעומס רלוונטי שתורם לתהליך הלמידה ולא פוגם בו (Artino, 2008; Sweller et al., 1998).

מעבר לתיאוריה זו, בספרות המחקרית קיימים אפיונים נוספים לעומס קוגניטיבי:

עומס הנוצר בזמן תהליכי חשיבה – CLT מבוסס על מבנה קוגניטיבי שמורכב מזיכרון מוגבל בשילוב עם יחידות עיבוד עצמאיות המתחלקות למידע מילולי, חזותי, מרחבי ושמיעתי, המקיימות אינטראקציה עם זיכרון לטווח ארוך שהוא בלתי מוגבל יחסית (Paas et al., 2003). למרות שהסכמות מאוחסנות בזיכרון לטווח ארוך, הבנייה שלהן מתרחשת בזיכרון העבודה. כך למשל, בזמן לימוד חומר חדש על הלומד להיות שותף פעיל ולתפעל חלקים רלוונטיים של מידע בזיכרון עבודה, זאת בטרם ניתן יהיה לאחסנם בזיכרון לטווח ארוך (Sweller et al., 1998).

עומס קוגניטיבי הנוצר מעומס מידע – הצמיחה המהירה של מידע והשימוש בו בעידן הדיגיטלי מציבים אתגרים חדשים לאנושות, הנאלצת להתמודד עם תקשורת רבת ערוצים. במצב כזה עלול להיווצר אצל הפרט עומס מידע, המתרחש כאשר כמות הקלט למערכת עולה על יכולת העיבוד שלה. כך נוצר אצל הפרט קושי לעבד בעילות את המידע ללא הסחת דעת. הקושי הזה יוצר מתח, וכתוצאה מכך שגיאותיו של הפרט גדלות והמידע שהוא מצליח להפיק דל באופן יחסי (Edmunds & Morris, 2000). ניתן להגדיר עומס יתר של מידע גם כלחץ פסיכולוגי שמתרחש כאשר הדרישות הסביבתיות עולות על יכולת הפרט להתמודד עימן בצורה יעילה (Misra & Stokols, 2011).

לפי סוולר ועמיתיו (Sweller et al., 1998), עומס מידע ועומס קוגניטיבי עלולים להתרחש בכל אחד מתהליכי הלמידה של הפרט, הן בתהליכים קוגניטיביים והן בתהליכים מטה-קוגניטיביים, ונוכחותם פוגעת בתהליך הלמידה. כאשר תהליכים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים אינם מתרחשים באופן תקין, לפרט יהיה קושי לבנות ידע. ניתן להציע כי עומס קוגניטיבי הוא עומס המוטל על הלומד במהלך למידת תוכן, ואילו עומס מידע הוא "הרעש" המונע מהלומד את למידת התוכן עצמו. כמו כן, נראה כי עומס מידע עלול להוות תנאי מקדים המעיד על קיומו של עומס קוגניטיבי, אף שכנראה קיימת חפיפה בין השניים בנוגע לזיכרון העבודה (Chen et al., 2012). אחת ההצעות שעלתה בספרות לגבי התמודדות עם מצבי עומס קוגניטיבי היא תכנון מערכות הוראה באופן שבו השימוש בקיבולת זיכרון העבודה יהיה יעיל יותר, וכך יימנע עומס קוגניטיבי (De Jong, 2010).

אם כן, ניתן לומר כי עומס קוגניטיבי מבוסס על מצב שבו הלומד עמוס בשל מספר אלמנטי מידע ומעיבוד שלהם במקביל. יוצא, אפוא, שכדי להימנע עד כמה שניתן ממצב של עומס קוגניטיבי, רצוי לתת את הדעת על כמות המידע והאופן שבו המידע מוגש ללומד, כמו גם לתנאים הסביבתיים, הפיזיים והמנטליים הנתונים במצב הלמידה.

הקשר בין פניות פסיכולוגית וקשיבות ובין עומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם וללא לקויות למידה

לקות למידה מוגדרת כלקות ביכולת ללמוד מיומנות אקדמית ספציפית במידת המהירות והנכונות המצופה לאור גילו של הפרט, הזדמנויות ההשכלה שלו ויכולתו הקוגניטיבית הכללית. הגדרת לקות למידה היא מורכבת ולעיתים אף שנויה במחלוקת, אם כי ישנן מספר מאפיינים מקובלים בקרב רשויות וארגוני בריאות שונים (Hostutler et al., 2018).

על פי ה-DSM-V, הפרעות למידה ספציפיות מוגדרות כקשיי למידה המופיעים בגיל צעיר, נמשכים על אף התערבויות ממוקדות, ובאים לידי ביטוי במיומנויות נמוכות באופן משמעותי מהמצופה לפי גיל הפרט. על פי מדריך אבחוני זה, קשיי הלמידה אינם נובעים מהפרעות נפשיות, נוירולוגיות או פסיכולוגיות ואינם תוצאה של לקות שפתית (APA, 2013). ה-ICD-10 (The International Classification of Diseases) מדגיש כי הקושי

הלימודי הקשור להפרעות התפתחותיות במיומנויות לימודיות אינו תוצאה של חוסר בהזדמנויות למידה, אינו תוצאה בלעדית של פיגור שכלי, וכן אינו נובע מפגיעה מוחית או טראומה. כמו כן, לקויות למידה ספציפיות אינן תוצאה של הוראה לא מותאמת או חדות ראייה נמוכה (World Health Organization, 2016).

ניתן לומר כי לקויות למידה באות לידי ביטוי בארבעה תחומים מרכזיים: קשיים מתמשכים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות בסיסיות; מדידה נמוכה באופן ניכר ומתחת למצופה יחסית לגילו הכרונולוגי של הלומד של מיומנויות אקדמיות אלו במבחני הישגים, תוך הפרעה משמעותית בתפקוד הלימודי ובתחומי חיים נוספים; הקשיים בלימודים החלו כבר בבית הספר היסודי, אך ייתכן שיבואו לידי ביטוי מלא בשלב מאוחר יותר, וככל שהדרישות לכישורים אקדמיים יעלו; לא ניתן למצוא הסבר טוב יותר באמצעות גורמים אחרים לקשיי הלמידה הללו (APA, 2013).

בהתאם להגדרות השונות הקיימות, כך קיים גם שוני באבחון לקויות למידה. אולם ניתן להצביע על ארבעה קריטריונים אבחוניים: הישגים לימודיים נמוכים במיוחד; אי התאמה בין יכולת להישגים; תגובות נמוכה (או בכלל לא) להתערבויות ולהנחיות; וחולשה במיומנות לימודית ספציפית ומזוהה (למשל, עבור לקות קריאה בלבד, על אף מנת משכל ממוצעת יש לקות במיומנות קריאת מילים בסיסית) (Hostutler et al., 2018).

המחקר הנוכחי מתמקד בבחינת משתני המחקר תוך השוואה בין סטודנטים עם לקויות למידה ובין סטודנטים ללא לקויות למידה, על בסיס ההנחה כי קשיי הלמידה המתמשכים שעיימם מתמודדים לומדים עם לקויות למידה, לצד רמה נמוכה ומתחת למצופה של שימוש במיומנויות אקדמיות בסיסיות, פוגעים בתפקוד הלימודי ומחמירים ככל שהדרישות לכישורים אקדמיים עולות, ועלול להתעורר גם קושי ברמת הפניות הפסיכולוגית וברמת הקשיבות שלהם, בפרט במצבים של עומס קוגניטיבי.

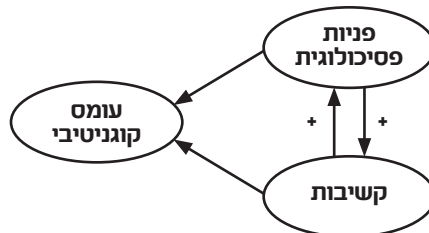
כפי שהוצג עד כה, פניות פסיכולוגית היא אמונתו של הפרט בכך שיש לו משאבים פיזיים, רגשיים וקוגניטיביים זמינים לשם תפקוד תקין במשימה נתונה, בין אם במסגרת העבודה, במסגרת המשפחה או במסגרת הלימודים (Binyamin & Carmeli, 2010; Kahn, 1992). יש להזכיר כי בספרות העוסקת בפניות פסיכולוגית ובמשאבים הקוגניטיביים נכתב כי סיטואציות מסוימות בחייו של הפרט דורשות פעילות קוגניטיבית ברמה גבוהה, המתבטאת בין היתר גם בנייהול ידע רב. מצב זה מאופיין לעיתים במסגרות לימודיות, שבהן הלומדים עשויים למצוא עצמם מופתעים מכמות האינפורמציה הנדרשת ומחוסר הוודאות והיכולת לחשוב בצורה ברורה. מצב זה עלול להוביל ל"עומס תפקודי" (קאשי-רוזנבאום, 2011). ניתן לצפות כי לומדים עם לקויות למידה עלולים להתקשות במיוחד במצבים מאתגרים מעין אלה בשל הקושי שלהם, בין היתר, במיומנויות אקדמיות כמו ארגון החומר הלימודי ובהבנייתו או בהבנת הנחיות, ולחוש רמות גבוהות של עומס קוגניטיבי לצד רמות נמוכות יותר של פניות פסיכולוגית באופן כללי.

זאת ועוד, ניתן להניח כי בדומה לפניות פסיכולוגית, חלק מן הלומדים עם לקויות למידה עלולים להתקשות יותר במיקוד המודעות בשל היותה כרוכה בתשומת לב, בריכוז ובמיקוד - מיומנויות חלשות בדרך כלל בקרב לומדים אלו (Hostutler et al., 2018). כפי שהוצג לאורך הסקירה, קשיבות עשויה לסייע בהפיכת תהליך הלמידה האקדמית לייעיל יותר ולצמצם את הפער בין יכולת הלמידה של הפרט לבין השימוש בפועל ביכולות אלו; פער שמהווה את אחד הביטויים של לקויות למידה. הספרות מציעה כי קשיבות עשויה להעלות את יכולתו של הפרט להביא לידי ביטוי את פוטנציאל הלמידה שלו ובכך לשפר את יכולתו ללמוד (Bochun, 2011; Salomon & Globerson, 1987). ואכן, שדה המחקר העדכני מלמד כי תרגול קשיבות שיפר את המודעות לרגע הנוכחי לצד ירידה בחוסר תשומת הלב ובהיפראקטיביות בקרב סטודנטים עם לקויות למידה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה (Gabriely et al., 2020).

לאור כל זאת, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין פניות פסיכולוגית וקשיבות ובין עומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. ייתכן כי ניתן להשתמש ביצירת קשיבות ופניות פסיכולוגית על מנת להפחית את העומס הקוגניטיבי שהפרט מתמודד איתו, וכך לסייע בשיפור היכולות הקוגניטיביות באופן כללי, ובפרט בקרב סטודנטים עם לקויות למידה.

השערות המחקר

1. יימצא הבדל מובהק ברמת הפניות הפסיכולוגית בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה. רמת הפניות הפסיכולוגית של סטודנטים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הפניות הפסיכולוגית של סטודנטים ללא לקויות למידה.
2. יימצא הבדל מובהק ברמת הקשיבות בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה. רמת הקשיבות של סטודנטים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הקשיבות של סטודנטים ללא לקויות למידה.
3. יימצא הבדל מובהק ברמת העומס הקוגניטיבי בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה. רמת העומס הקוגניטיבי של סטודנטים עם לקויות למידה תהיה גבוהה יותר מרמת העומס הקוגניטיבי של סטודנטים ללא לקויות למידה.
4. יימצא קשר שלילי בין רמת הפניות הפסיכולוגית ורמת הקשיבות של הפרט ובין רמת העומס הקוגניטיבי בקרב שתי קבוצות המחקר. ככל שרמת הפניות הפסיכולוגית גבוהה יותר ורמת הקשיבות גבוהה יותר, כך רמת העומס הקוגניטיבי נמוכה יותר.



תרשים 1: מערך המחקר (קשרים בין פניות פסיכולוגית וקשיבות לבין עומס קוגניטיבי)

השיטה

הנחקרים

אוכלוסיית המחקר כללה 120 סטודנטים שלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בארץ, מתוכם 57 גברים (47.5%) ו-63 נשים (52.5%). טווח הגילים של המשתתפים נע בין 19 ל-44 שנים (ממוצע 27.49 שנים וסטיית תקן 6.92). מתוכם, 87 סטודנטים (72.5%) לומדים לתואר ראשון ו-33 סטודנטים (27.5%) לומדים לתואר שני. 30 סטודנטים (25%) מגדירים את עצמם בעלי מצב סוציו-אקונומי נמוך, 69 סטודנטים (57.5%) מגדירים את מצבם הסוציו-אקונומי בינוני ו-21 סטודנטים (17.5%) מגדירים את מצבם הסוציו-אקונומי גבוה.

הנחקרים נדגמו במסגרת מדגם נוחות, והייתה הקפדה על בחירת שתי קבוצות מחקר. הפנייה לסטודנטים נעשתה באופן אקראי דרך מרכזי תמיכה של המוסדות להשכלה גבוהה. הטפסים שהתקבלו מוינו לשתי קבוצות מחקר: קבוצה ראשונה כללה 60 סטודנטים שדיווחו שאובחנו עם לקויות למידה (גיל ממוצע 25.22, ס.ת. 4.1), וקבוצה שנייה כללה 60 סטודנטים שדיווחו שאין להם לקויות למידה (גיל ממוצע 28.61, ס.ת. 4.32).

כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות מספר סוגי כלים: שאלון דמוגרפי, שאלון לבדיקת פניות פסיכולוגית, שאלון לבדיקת רמת קשיבות, ושאלון לבדיקת רמת עומס קוגניטיבי.

1. **שאלון דמוגרפי:** שאלון זה אסף נתונים לגבי מגדר, מצב משפחתי, גיל, תחום ושנת לימודים, אבחונים קודמים, מצב סוציו-אקונומי, ציוני הנבדק בבגרויות ובפסיכומטרי ועומס עכשווי של הנבדק.

2. **שאלון פניות פסיכולוגית – Scale Psychological Availability:** שאלון פניות פסיכולוגית הוא שאלון לדיווח עצמי הכולל 13 פריטים המבוססים על סולם ליקרט בן 6 דרגות. חמישה מהפריטים נלקחו ממדרד שפותח על ידי מיי ועמיתיו (May et al., 2004). פריטים אלו נבנו במקור בהקשר של פניות פסיכולוגית בעבודה והותאמו במחקרה של קאשי-רוזנבאום (2011) לתלמידים הלומדים בכתי ספר. שמונת הפריטים הנוספים חוברו למטרת המחקר של קאשי-רוזנבאום במטרה לחזק את התוקף המבני של המדידה (מיצוי) ונגזרו מתוך התיאוריה על בסיס הגדרתו של קאהן (Kahn, 1990) לפניות פסיכולוגית הכרתית. במחקר הנוכחי נעשה שימוש בכלי זה תוך התאמתו לבוגרים הלומדים במסגרות לימוד אקדמיות. ההתאמה כללה בחינת הנוסחים ומידת הרלוונטיות של ההיגדים השונים לאוכלוסייה הנבדקת. לנבדקים הוצגו היגדים הנוגעים להתנהגות הלמידה שלהם ולתחושותיהם בכיתה, והם התבקשו להקיף את התדירות שבה הם חשים תחושות אלו ומתנהגים באופן המתואר בהיגד, על סולם מ-1 (לעיתים

רחוקות מאוד) עד 6 (כמעט תמיד). פריט לדוגמה: "אני חש/ה כי אני מסוגלת/ לחשוב בבהירות כשאני לומד/ת". לכל נבדק חושב ציון פניות פסיכולוגית סופי לפי חישוב ממוצע הדירוגים של 13 הפריטים. ציון המדרד נע על סקאלה מ-1 עד 6, ככל שהערך גבוה יותר כך עולה רמת הפניות הפסיכולוגית ללמידה של הסטודנט. מבחן אלפא של קרונבך הצביע על מהימנות של 95.

לאור סקירת הספרות ועל פי ניתוח הגורמים נבנו שני מדדים: (1) מדרד פניות פסיכולוגית קוגניטיבית, שכלל היגדים כגון "קשה לי להיות קשוב/ה ומרוכז/ת בשיעור", "אני נוטה לשכוח מהר את מה שלמדתי בשיעור". מהימנות אלפא של קרונבך היא 92. (2) מדרד פניות פסיכולוגית רגשית, שכלל היגדים כגון "אני מפגיין/ה רגשות בהקשר ללימודיי", "אני מרגיש/ה כי אני משתמש/ת במלוא יכולתי כדי להתמודד עם דרישות שונות בלימודים". מהימנות אלפא של קרונבך היא 93.

3. שאלון קשיבות - Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS): שאלון

קשיבות הוא שאלון לדיווח עצמי הכולל 15 פריטים המבוססים על סולם ליקרט בן 6 דרגות. השאלון מותאם לבוגרים ופותח במקור באנגלית על ידי בראון וריאן (Brown & Ryan, 2003) ותורגם לעברית על ידי פרץ (Peretz, 2007). לנבדקים הוצגו היגדים הנוגעים לחוויות היום-יום שלהם ולתחושותיהם בהקשר של קשיבות. הם התבקשו להקיף את התדירות שבה הם חשים תחושות אלו ומתנהגים באופן המתואר בהיגד, על סולם מ-1 (לעיתים רחוקות מאוד) עד 6 (כמעט תמיד). פריטים לדוגמה: "אני מוצא/ת קושי להישאר מרוכז/ת כמה שקורה בהווה", "אני מוצא/ת את עצמי עושה דברים ללא תשומת לב". לכל נבדק חושב ציון קשיבות סופי לפי חישוב ממוצע הדירוגים של 15 הפריטים. ציון המדרד נע על סקאלה מ-1 עד 6, ככל שהערך גבוה יותר כך עולה רמת הקשיבות ללמידה של הסטודנט. מבחן אלפא של קרונבך הצביע על מהימנות של 93.

לאור סקירת הספרות ועל פי ניתוח הגורמים נבנו שני מדדים: (1) מדרד קשיבות אקטיבית, שכלל היגדים כגון "אני ממהר/ת בין פעולות מבלי להיות מאוד קשוב/ה אליהן", "אני נוטה שלא להבחין ברגשות של מתח או חוסר נוחות פיזית אצלי עד שהם תופסים את תשומת ליבי". מהימנות אלפא של קרונבך היא 89. (2) מדרד קשיבות פסיבית, שכלל היגדים כגון "אני מוצא/ת את עצמי מוטרד/ת לגבי העתיד או העבר", "אני מוצא/ת את עצמי מקשיב/ה לאדם באוזן אחת ועושה משהו אחר בו זמנית". מהימנות אלפא של קרונבך היא 82.

4. שאלון עומס קוגניטיבי - Cognitive Load scale: השאלון לבדיקת עומס קוגניטיבי

הוא שאלון לדיווח עצמי הכולל 6 פריטים המבוססים על סולם ליקרט בן 6 דרגות. השאלון פותח במקור באנגלית על ידי וינדל (Windell, 2006), תורגם והותאם לצורכי המחקר הנוכחי על ידי הפניה לסטודנטים הלומדים בקורסים בעלי רמת דרישות גבוהה. השאלון עבר בדיקות מוקדמות של תיקוף ומהימנות על ידי מומחים ביכולת החשיבה, ובקרב אוכלוסיית סטודנטים דומה לאוכלוסיית המחקר. בעקבות המידע שנאסף וההערות שהתקבלו, השאלון תוקן ושימש לצורכי המחקר. הסטודנטים התבקשו

להקיף את התדירות שבה הם חשים תחושות אלו ומתנהגים באופן המתואר בהיגד, על סולם מ-1 (עומס קוגניטיבי נמוך) עד 6 (עומס קוגניטיבי גבוה). פריטים לדוגמה: "באיזו מידה משימות הלמידה בקורס דורשות ממך מאמץ מנטלי?", "עד כמה משימות הקורס עיצבנו אותך, גרמו לך לרפיון, חוסר ביטחון ורוגז?". מבחן אלפא של קרונבך הצביע על מהימנות של 87.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לסטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה ואובחנו כסטודנטים עם לקויות למידה הזכאים להתאמות במבחנים. בנוסף, הם הועברו לסטודנטים הלומדים במסגרות אקדמיות אך לא הוגדרו עם לקויות למידה. השאלונים ניתנו לפי סדר קבוע: תחילה השאלון הרמוגרפי, לאחר מכן שאלון פניות פסיכולוגית, שאלון רמת קשיבות, ולבסוף שאלון עומס קוגניטיבי. לסטודנטים הוסבר שפרטיהם יישארו חסויים וכי אין תשובה אחת נכונה, אלא יש לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדותיהם האישיות לגבי כל היגד.

שיטת עיבוד הנתונים

תיאור משתני המחקר נעשה באמצעות חישוב ממוצעים וסטיות תקן. נעשתה השוואה בין קבוצות המחקר באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון.

ממצאים

במסגרת ניתוח מקדים נבדקה הסטטיסטיקה התיאורית של משתניו המרכזיים של המחקר. בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי המשתנים השונים בקרב שתי קבוצות המחקר.

לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר (N=120)

אוכלוסיית המחקר		
<i>SD</i>	<i>M</i>	
6.92	27.49	גיל (בשנים)
9.58	79.68	ציון בגרות
9.93	68.15	ציון פסיכומטרי
0.34	5.23	פניות פסיכולוגית כללית
0.33	5.23	פניות פסיכולוגית קוגניטיבית
0.40	5.24	פניות פסיכולוגית רגשית
0.29	5.21	רמת קשיבות כללית
0.29	5.21	קשיבות אקטיבית
0.31	5.21	קשיבות פסיבית
0.39	1.97	עומס קוגניטיבי

טווח ציוני המדרים לעיל (פניות פסיכולוגית, רשת קשיבות ועומס קוגניטיבי) נע בין 1-6, כאשר ציון גבוה מעיד על רמה גבוהה יותר של פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי. מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 1 עולה כי בקרב כלל המדגם רמת הפניות הפסיכולוגית גבוהה ($M=5.23$, $SD=.34$), רמת הקשיבות הכללית גבוהה ($M=5.21$), ורמת העומס הקוגניטיבי נמוכה ($M=1.97$, $SD=.39$).

השוואה בין קבוצות המחקר ברמת הפניות הפסיכולוגית

על מנת לבדוק אם קיים הבדל בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה ברמת הפניות הפסיכולוגית, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. בלוח 2 מוצגים הממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הפניות הפסיכולוגית לפי קבוצות המחקר.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הפניות הפסיכולוגית ($N=120$)

$t(58)$	ללא לקויות למידה ($n=60$)		עם לקויות למידה ($n=60$)		
	SD	M	SD	M	
-1.31**	.40	5.27	.27	5.20	פניות פסיכולוגית
-1.44**	.39	5.27	.26	5.19	פניות פסיכולוגית קוגניטיבית
-.89**	.43	5.27	.37	5.21	פניות פסיכולוגית רגשית

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

על פי לוח 2 נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, ממוצע רמת הפניות הפסיכולוגית של סטודנטים עם לקויות למידה נמוך באופן מובהק מזה של סטודנטים ללא לקויות למידה. אולם יצוין כי ההבדל בין הקבוצות אינו גדול (5.19 ו-5.27, בהתאמה).

השוואת קבוצות המחקר ברמת הקשיבות

על מנת לבדוק אם קיים הבדל בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה ברמת הקשיבות, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. בלוח 3 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הקשיבות לפי קבוצות המחקר.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת הקשיבות ($N=120$)

$t(58)$	ללא לקויות למידה ($n=60$)		עם לקויות למידה ($n=60$)		
	SD	M	SD	M	
-2.55**	.36	5.275	.17	5.14	רמת קשיבות כללית
-2.41**	.36	5.27	.19	5.14	קשיבות אקטיבית
-2.56**	.38	5.28	.19	5.14	קשיבות פסיבית

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

על פי לוח 3 נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, ממוצע רמת הקשיבות של סטודנטים עם לקויות למידה נמוך באופן מובהק מזה של סטודנטים ללא לקויות למידה. אולם יצוין כי ההבדל בין הקבוצות אינו גדול (5.14 ו-5.27, בהתאמה).

השוואת קבוצות המחקר ברמת העומס הקוגניטיבי

על מנת לבדוק אם קיים הבדל בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה ברמת העומס הקוגניטיבי, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. בלוח 4 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת העומס הקוגניטיבי לפי קבוצות המחקר.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערכי t ברמת העומס הקוגניטיבי ($N=120$)

	ללא לקויות למידה ($n=60$)		עם לקויות למידה ($n=60$)		
	SD	M	SD	M	
$t(58)$					
עומס קוגניטיבי	.42	1.81	.29	2.12	4.71**

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

על פי לוח 4 נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, ממוצע רמת העומס הקוגניטיבי של סטודנטים עם לקויות למידה גבוה באופן מובהק מזה של סטודנטים ללא לקויות למידה (בהתאמה, 1.81-2.12).

הקשר בין רמת פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת עומס קוגניטיבי

על מנת לבדוק אם קיימים מתאמים מובהקים בין רמת פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת עומס קוגניטיבי, חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתנים. בלוח 5 מוצגים המתאמים של פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת עומס קוגניטיבי בקרב שתי קבוצות המחקר.

לוח 5: מתאמים בין פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת עומס קוגניטיבי ($N=120$)

ללא לקויות למידה ($n=60$)		עם לקויות למידה ($n=60$)		
קשיבות	פניות פסיכולוגית	קשיבות	פניות פסיכולוגית	
--	.684**	--	.138	קשיבות
-.683**	-.593**	.213	-.096	עומס קוגניטיבי

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

מתוצאות המבחן המוצג בלוח 5 עולה כי בקרב קבוצת הסטודנטים עם לקויות למידה, לא נמצא קשר מובהק בין פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי. לעומת זאת, בקרב קבוצת הסטודנטים ללא לקויות למידה, נמצא קשר שלילי מובהק בין פניות פסיכולוגית ועומס קוגניטיבי, קשר שלילי מובהק בין קשיבות ועומס קוגניטיבי, וכן קשר חיובי מובהק בין פניות פסיכולוגית וקשיבות.

דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין פניות פסיכולוגית וקשיבות ובין עומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. לשם כך נבחנו הברלי ממוצעים של המשתנים ונבחנו גם דפוסי הקשרים הלינאריים בין המשתנים הללו.

השערת המחקר הראשונה גרסה כי יימצא הבדל מובהק ברמת הפניות הפסיכולוגית בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה. כך, רמת הפניות הפסיכולוגית של סטודנטים עם לקויות למידה תהיה נמוכה יותר מרמת הפניות הפסיכולוגית של סטודנטים ללא לקויות למידה.

כפי שהוצג במאמר זה, פניות פסיכולוגית היא אמונתו של הפרט בכך שיש לו משאבים פיזיים, רגשיים וקוגניטיביים זמינים לשם תפקוד תקין במשימה נתונה, בין אם במסגרת העבודה, במסגרת המשפחה או במסגרת הלימודים (Binyamin & Carmeli, 2010; Kahn, 1992). סיטואציות מסוימות בחייו של הפרט דורשות פעילות קוגניטיבית ברמה גבוהה, המתבטאת בין היתר גם בניהול ידע רב (קאשי-רוזנבאום, 2011). סיטואציה מעין זו רלוונטית בעת למידה, בפרט בעת לימודים במוסדות להשכלה גבוהה הדורשים למידה מעמיקה ובהיקף נרחב. קשיי הלמידה המתמשכים שעימם מתמודדים לומדים עם לקויות למידה, שתוארו בהרחבה לאורך מאמר זה, ולצידם רמה נמוכה ומתחת למצופה של שימוש במיומנויות אקדמיות בסיסיות, פוגעים בתפקוד הלימודי של לומדים אלו. יתרה מזאת, קשיים אלו מחמירים ככל שהדרישות לכישורים אקדמיים עולות. כאמור, במוסדות להשכלה גבוהה נדרשת למידה מעמיקה ונרחבת הנשענת על כישורים אקדמיים קוגניטיביים ומטה-קוגניטיביים. בשל כך עלול להתעורר קושי ברמת הפניות הפסיכולוגית וברמת הקשיבות של סטודנטים עם לקויות למידה, בפרט במצבים של עומס קוגניטיבי. הנחה זו הובילה את השערת המחקר הראשונה, שלפיה אוכלוסייה זו תתקשה במיוחד במצבים אלה ותציג רמת פניות פסיכולוגית נמוכה יותר, ואכן ממצאי המחקר הנוכחי אוששו השערה זו.

זאת ועוד, הספרות מלמדת כי מחשבות ודאגות הנוגעות לעתיד או לעבר עשויות למשוך את תשומת הלב של הפרט מהרגע הנוכחי (Kabat-Zinn, 2003), וכי מחשבות שליליות ודאגות למיניהן מתקשרות באופן ישיר לפניות פסיכולוגית (Ruedy & Schweitzer).

2010). ייתכן כי סטודנט או סטודנטית עם לקויות למידה חווים דאגות ומחשבות שליליות לגבי יכולתם להתמודד עם הנדרש מהם בלימודים, על סמך החוויה המוקדמת שלהם בבית הספר שכללה קשיים בתפקוד האקדמי. מכאן ניתן להציע כי עלולה להתרחש גם ירידה ברמת הפניות הפסיכולוגית שלהם. הצעה זו נתמכת בכתוב ב-DSM-5, על כך שהקשיים בלימודים החלו כבר בבית הספר היסודי, אך ייתכן שהם באים לידי ביטוי מלא רק בשלב מאוחר יותר, וככל שההריונות לכישורים אקדמיים עולים (APA, 2013).

בניגוד להשפעתם של רגשות שליליים, במחקר קודם נמצא כי רגשות חיוביים מרחיבים את מוקד תשומת הלב של הפרט (Carver, 2003). מצב רגשי חיובי פירושו שאין שום בעיה שדורשת תשומת לב, ולכן הפרט פנוי רגשית ומנטלית להיות קשוב למקומות אחרים ולהיפך. לפיכך, בניגוד להשפעתם המעייפת של רגשות שליליים, רגשות חיוביים מגבירים את האנרגיה ומגבירים את המשאבים הפסיכולוגיים, מה שמוביל לשיפור היכולות השכליות והיכולת להתייחס לדברים בפרספקטיבה מתאימה (Carver, 2003). יוצא, אפוא, כי הפניות הפסיכולוגיות קשורה למצב רגשי חיובי, והפרט החווה אותה פנוי רגשית ומנטלית להיות קשוב ומודע לסביבה ולעצמו. תוצאה זו מהווה למעשה את הקשר בין פניות פסיכולוגיות ובין קשיבות (Danner-Vlaardingerbroek et al., 2010). מכאן ניתן להציע כי קידום של רגשות חיוביים בקרב סטודנטים, בין אם מאובחנים עם לקויות למידה ובין אם לאו, באמצעות יצירת חוויה לימודית חיובית ומעצימה המבוססת על פרקטיקות הוראה התומכות בכך, עשויים לעודד פניות פסיכולוגיות ולהוביל לתהליך למידה יעיל יותר.

אם כן, הספרות מצביעה על כך שמצב רגשי חיובי מאפשר פניות פסיכולוגיות, שבתורה עשויה להוביל את הפרט למצב של מיקוד המודעות, כלומר קשיבות (Germer, 2004). ניתן להניח כי גם במקרה זה, בדומה לפניות פסיכולוגיות, חלק מן הלומדים עם לקויות למידה עלולים להתקשות יותר במיקוד המודעות בשל היותה כרוכה בתשומת לב, בריכוז ובמיקוד – מיומנויות שרובם יש חולשה או קושי (Hostutler et al., 2018). הסבר זה מתחבר להשערה השנייה, שגרסה כי ימצא הבדל מובהק ברמת הקשיבות בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה. כך, רמת הקשיבות של סטודנטים עם לקויות למידה תהיה נמוכה מרמת הקשיבות של סטודנטים ללא לקויות למידה. כאמור, ממצאי המחקר הנוכחי אוששו השערה זו ותומכים בספרות.

אם כן, ניתן להסיק בזהירות כי הקשר בין פניות פסיכולוגיות ובין קשיבות, שהוצע כבר בספרות המחקרית בקרב אוכלוסיות אחרות ובהקשרים אחרים (Danner-Vlaardingerbroek et al., 2010), בא לידי ביטוי גם בממצאי המחקר הנוכחי ומלמד על רמות נמוכות יותר הן של פניות פסיכולוגיות והן של קשיבות בקרב סטודנטים עם לקויות למידה, בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה.

השערת המחקר השלישית גרסה כי ימצא הבדל מובהק ברמת העומס הקוגניטיבי בין סטודנטים עם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה. כך, רמת העומס הקוגניטיבי של סטודנטים עם לקויות למידה תהיה גבוהה מרמת העומס הקוגניטיבי של סטודנטים ללא לקויות למידה. ממצאי המחקר הנוכחי אוששו השערה זו.

כאמור, עומס קוגניטיבי מוגדר כמצב שבו מטלה שיש לבצע היא קשה מדי מבחינת היכולת הקוגניטיבית והשימוש בזיכרון העבודה (Redifer et al., 2019). מחקר קודם שנערך בקרב אוכלוסייה עם לקויות למידה הצביע על כך שפרטים עם לקויות למידה הם בעלי סבירות גבוהה יותר להתמודד עם מגבלות הנוגעות לזיכרון עבודה, בהשוואה לפרטים ללא לקויות למידה (Swanson, 2015). לאור זאת, ניתן להניח כי סטודנטים עם לקויות למידה, המתמודדים גם כך עם מגבלות בשימוש בזיכרון בעבודה, לצד קשיים לימודיים נוספים וחולשה במיומנויות אקדמיות שונות המשפיעים במקרים רבים על תפקודם היומיומי (APA, 2013), עלולים גם להתמודד עם רמות גבוהות יותר של עומס קוגניטיבי בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. לכן ממצאי המחקר הנוכחי נמצאים בהלימה לכך.

השערת המחקר הרביעית גרסה כי קיים קשר שלילי בין פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב שתי קבוצות המחקר: ככל שרמת הפניות הפסיכולוגית ורמת הקשיבות גבוהות יותר, כך רמת העומס הקוגניטיבי נמוכה יותר. ממצאי המחקר הנוכחי אושוו השערה זו באופן חלקי, כאשר נמצא קשר מובהק בקרב אוכלוסיית הסטודנטים ללא לקויות למידה בלבד. באופן ספציפי, ממצאי המחקר הנוכחי העלו כי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה לא נמצא קשר מובהק בין פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת עומס קוגניטיבי. לעומת זאת, בקרב סטודנטים ללא לקויות למידה, נמצא קשר שלילי מובהק בין פניות פסיכולוגית ורמת עומס קוגניטיבי, קשר שלילי מובהק בין רמת קשיבות ורמת עומס קוגניטיבי, וקשר חיובי מובהק בין פניות פסיכולוגית ורמת קשיבות.

לגבי הממצא על אודות קבוצת הסטודנטים עם לקויות למידה, ניתן לומר כי הוא עולה בקנה אחד עם הספרות שהוצגה לאורך מאמר זה: ככל שרמת הפניות הפסיכולוגית גבוהה יותר, כך רמת העומס הקוגניטיבי נמוכה יותר ורמת הקשיבות גבוהה יותר. אולם קשרים מובהקים אלו לא נמצאו בקרב קבוצת הסטודנטים עם לקויות הלמידה. מכאן ניתן להניח כי ההבדל טמון בלקויות הלמידה. ייתכן כי ממצא זה נובע מהשוני התפקודי שיש בתוך קבוצת הסטודנטים עם לקויות למידה ובתחומים השונים שבהם לקות הלמידה באה לידי ביטוי. למשל, אחד מהקריטריונים לאבחון לקות למידה הוא חולשה במיומנות לימודית ספציפית ומזוהה (Hostutler et al., 2018). שוני במיומנות לימודית עלול להשפיע על הממצאים. עוד ייתכן כי ממצא זה מרמז על "מערכת קשרים" קוגניטיבית אחרת הפועלת בקרב לומדים עם לקויות למידה, ואולי אף מופעל מעין "מנגנון פיצוי" שמטרתו לפצות על הקושי התפקודי של לקות הלמידה הספציפית של כל לומד.

זאת ועוד, ייתכן כי לקויות הלמידה הן אלו "המתערבות" במהלך המצופה שבסיסו פניות פסיכולוגית החיונית ללמידה יעילה, הקשורה לעומס קוגניטיבי נמוך יותר וליכולת לקשיבות גבוהה יותר, והן אלו שעשויות להסביר מדוע בקרב סטודנטים עם לקויות למידה, מהלך מצופה זה, המתואר הן בספרות והן בממצאי המחקר הנוכחי, לא בא לידי ביטוי בצורה מובהקת. הסבר נוסף לחוסר המובהקות ניתן להציע באמצעות הבדל אפשרי בין קבוצות המחקר כלפי כלי המחקר שנבדקו. ייתכן כי לאור קשייהם הלימודיים, סטודנטים עם לקויות למידה מתייחסים באופן אחר לעומס קוגניטיבי ולכן גם למענה על שאלון זה,

בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. כל אלו ראויים למחקר המשך מעמיק שינסה לעמוד על טיבם של הברדים אלו ועשוי לשפוך אור על הבנת הממצא.

מסקנות והשלכות פדגוגיות

למחקר זה תרומה תיאורטית ומעשית. מבחינה תיאורטית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא עשוי לסייע להעמקת הידע התיאורטי הקיים ולהבנה, גם אם ראשונית מאוד, בדבר דפוסי הקשרים המבניים בין פניות פסיכולוגית, קשיבות ועומס קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. בכך המחקר עשוי לעורר את הצורך והחשיבות המחקרית לבחון לעומק את חשיבותן של פניות פסיכולוגית ומודעות גבוהה לתהליך הלמידה של סטודנטים עם לקויות למידה ולרמת העומס הקוגניטיבי שעליהם הם עשויים להתמודד. מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא מעורר פניות קוגניטיבית ומיקוד רמת קשיבות בתהליך הלמידה כמסייעים להפחתת רמת העומס הקוגניטיבי ובקידום ההבנה של חומר הלימוד, בפרט בקרב סטודנטים עם לקויות למידה המגיעים במקרים רבים למוסדות להשכלה גבוהה כאשר חוויית הלמידה המוקדמת שלהם בבית הספר היא שלילית ומעוררת רגשות שאינם חיוביים ומקדמים פניות קוגניטיבית. בכך מתאפשרת הכוונה של אנשי הוראה לעשות שימוש בפיתוח יכולת זו במסגרת שיעורי הלימוד השונים. בהיבט הפדגוגי, מומלץ לפתח תוכנית התערבות המותאמת לאוכלוסיית הסטודנטים עם לקויות למידה שתתמקד בהקניית מיומנויות של יכולת פניות קוגניטיבית ופסיכולוגית עם מיקוד במטרה, ובכך תתרום להפחתת רמת העומס הקוגניטיבי ולשיפור רמת ההישגים. כמו כן, הוצע כי קידום של רגשות חיוביים בקרב סטודנטים באמצעות יצירת חוויה לימודית חיובית ומעצימה המבוססת על פרקטיקות הוראה התומכות בכך, עשויים לעודד פניות פסיכולוגית ולהוביל לתהליך למידה יעיל יותר. מסקנות אלו מקבלות משנה תוקף בקרב אוכלוסיית הסטודנטים המאובחנים עם לקויות למידה.

זאת ועוד, באמצעות העלאת המודעות של אנשי ההוראה לנושא, והכוונתם בכניית מערכי שיעורים ודרכי העברת החומר הלימודי בצורה הכוללת בתוכה פרמטרים המסייעים להעלאת מדד הקשיבות והפניות הפסיכולוגית והפחתת העומס הקוגניטיבי, ניתן יהיה לשפר את ביצועי הסטודנטים ככלל, הן אלו עם לקויות למידה והן של אלו בלי לקויות למידה.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות שונות. ראשית, המחקר הנוכחי מאופיין כמחקר קורלטיבי שאיננו מאפשר היסק סיבתי. ההמלצות וההצעות מבוססות על ממצאים קורלטיביים. שנית, הערכת המשתנים התבצעה על ידי שאלונים להערכה עצמית. מכך עלולות לנבוע הטיות שונות, כדוגמת רצייה חברתית וניהול רושם לדיחוח עצמי חיובי יותר, בפרט לגבי שאלות בנושאים רגישים יותר (Van de Mortel, 2008).

במחקרי המשך עתידיים מומלץ לנקוט פרדיגמה ניסויית על מנת לבסס קשרי סיבה ותוצאה. בנוסף, המחקר בדק את דפוס הקשרים בין פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ורמת עומס קוגניטיבי בקרב שתי קבוצות מחקר: סטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים ללא לקויות למידה. ראוי לבחון לעומק את ההבדלים שנמצאו בין הקבוצות, בפרט ביחס למערכת הקשרים בין שלושת המשתנים שנבחנו ולשוני הבולט במובהקות בין קבוצת הסטודנטים ללא לקויות למידה ובין קבוצת הסטודנטים עם לקויות למידה. במילים אחרות, לבחון כיצד לקויות הלמידה מתערבות בקשר זה. נוסף על כך, ניתן לברוק את הקשר בין המשתנים פניות פסיכולוגית ועומס קוגניטיבי, שלהם ביטוי קוגניטיבי, ורמת קשיבות שלה ביטוי התנהגותי, בקרב אוכלוסיות אחרות של תלמידים וגילים שונים; דבר העשוי להסביר את אופן הקשר בין מדדי התנהגות (רמת קשיבות) ובין אמונות (פניות פסיכולוגית ועומס קוגניטיבי). לבסוף, השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. בחינת הנושא באמצעות שימוש בשיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם תלמידים, מורים וסטודנטים, עשויה לאפשר ראייה מקיפה והוליסטית יותר ותתרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה לגבי הקשר בין פניות פסיכולוגית, רמת קשיבות ותחושת עומס קוגניטיבי בכלל ובקרב לומדים עם לקויות למידה בפרט.

ביבליוגרפיה

- קאשי-רחנבאום, ג' (2011). הקשר בין גורמים קוגניטיביים, רגשיים, ומוטיבציוניים לבין יכולת השתנות קוגניטיבית בקרב תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים. עבודה לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בר-אילן.
- American Psychological Association (2013). *DSM-V-- A diagnostic and statistical manual of mental disorder (5th ed.)*. American Psychiatric Association.
- Artino Jr, A. R. (2008). Cognitive load theory and the role of learner experience: An abbreviated review for educational practitioners. *Aace Journal*, 16(4), 425-439.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006) Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 27-45
- Bergman, A., & Gardiner, J. (2007). Employee availability for work and family: three Swedish case studies. *Employee Relations*, 29(4), 400-414.
- Binyamin, G., & Carmeli, A. (2010). Does structuring of human resource management processes enhance employee creativity? The mediating role of psychological availability. *Human Resource Management*, 49(6), 999-1024.
- Bochun, P. (2011). Mindfulness and creativity. *Canadian Teacher Magazine*, 8-9.

Brown, K. W., & Ryan R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822- 848.

Carver, C. S. (2003). Pleasure as a sign you can attend to something else: Placing positive feelings within a general model of affect. *Cognition and Emotion*, 17, 241.

Chen, C. Y., Pedersen, S., & Murphy, K. L. (2012). The influence of perceived information overload on student participation and knowledge construction in computer-mediated communication. *Instructional Science*, 40(2), 325-349.

Danner-Vlaardingerbroek, G., Kluwer, E. S., Van Steenbergen, E. F., & Van der Lippe, T. (2010). Knock, knock, anybody home? Psychological availability as the link between work and relationship. *Manuscript submitted for publication*.

De Jong, T. (2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought. *Instructional Science*, 38(2), 105-134.

Edmunds, A., & Morris, A. (2000). The problem of information overload in business organisations: a review of the literature. *International journal of information management*, 20(1), 17-28.

Ekman, P. (2007). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Henry Holt & Company, LLC.

Gabriely, R., Tarrasch, R., Velicki, M., & Ovadia-Blechman, Z. (2020). The influence of mindfulness meditation on inattention and physiological markers of stress on students with learning disabilities and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 100, 103630.

Germer, C. (2004). What is mindfulness? *Insight Journal*, 24-29.

Gerjets, P., & Scheiter, K. (2003). Goal configurations and processing strategies as moderators between instructional design and cognitive load: Evidence from hypertext-based instruction. *Educational psychologist*, 38(1), 33-41.

Hostutler, C. A., Gormley, M. J., Laracy, S. D., & Winterhalter, M. (2018). Learning Disabilities. In S. G. Forman & J. D. Shahidulla, *Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare* (pp. 199-211). Springer.

Kabat-Zinn, J. (2003). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. Delacorte.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724

Kahn, W. A. (1992). To Be Fully There: Psychological Presence at Work. *Human Relations*, 45(4), 321-349.

Kaveh, D. (2011). *A Positive psychology perspective on the ability to appreciate beauty and excellence: scale development and validation, and exploring of associations with other human strengths and subjective well-being*. PhD. Dissertation. Bar-Ilan University (In Hebrew).

Langer, E. J. (2002). Matters of the mind: mindfulness/ mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition, 1*, 289-305.

Leppink, J., Paas, F., Van Gog, T., van Der Vleuten, C. P., & Van Merriënboer, J. J. (2014). Effects of pairs of problems and examples on task performance and different types of cognitive load. *Learning and Instruction, 30*, 32-42.

May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77*(1), 11-37.

Misra, S., & Stokols, D. (2011). Psychological and health outcomes of perceived information overload. *Environment and behavior*.

Paas, F., Tuovinen, J., Tabbers, H., & van Gerven, P. (2003). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist, 38*, 63-7.

Peretz, N. (2007). *Psychological correlates mindfulness in adolescent population*. PhD. Dissertation. Bar-Ilan University (In Hebrew).

Piotrkowski, C. S. (1979). *Work and the family system: A naturalistic study of working-class and lower middle-class families*. Free Press.

Redifer, J. L., Bae, C. L., & DeBusk-Lane, M. (2019). Implicit theories, working memory, and cognitive load: Impacts on creative thinking. *SAGE Open, 9*(1), 2158244019835919.

Ruedy, N. E., & Schweitzer, M. E. (2010). *In the moment: The effect of mindfulness on ethical decision-making*. University of Pennsylvania.

Salomon, G., & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research, 11*(6), 623-637.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. Guilford Press.

Swanson, H. L. (2015). Intelligence, working memory, and learning disabilities. *Cognition, intelligence, and achievement, 175-196*.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction, 4*(4), 295-312.

Sweller, J., Van Merriënboer, J. J., & Paas, F. G. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational psychology review, 10*(3), 251-296.

Taylor, S. B., Kennedy, L. A., Lee, C. E., & Waller, E. K. (2020). Common humanity in the classroom: Increasing self-compassion and coping self-efficacy through a mindfulness-based intervention. *Journal of American College Health, 1-8*.

Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing, 25*(4), 40-48.

Windell, D.T. (2006). *Then formats on subjective mental workload rating scale techniques in multimedia educational environments*. North Carolina State University effects of multiple presentatio.

World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems, 10th revision (ICD-10)*. World Health Organization.