

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ה

כרך יב



עורכת כתב העת:  
ד"ר אליסיה גרינבנק

מועצת המערכת:  
פרופ' משה צפור  
פרופ' שמואל ורגון  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ריקי טסלר  
ד"ר רחל קולנדר  
ד"ר פלג דור חיים  
ד"ר היידי פלביאן

עריכה לשונית  
עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

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

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ה 2025  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)  
דוא"ל [rjournal@washington.ac.il](mailto:rjournal@washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר סגנית נשיא המכללה
7	דבר העורכת
11	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות ומקרא

17	צחי כהן "ללמד בני יהודה קשת": הקרב על הגלבוע בהקשר הגיאוגרפי-היסטורי של ארץ ישראל והשלכותיו על התפתחות הלוחמה בעת העתיקה
35	יוסף פריאל סיפור גניבת הברכות כאנלוגיה לסיפור העקרה
49	שי מאמו מטא-הלכה כשיקול בפסיקתו של הרב משה כלפון הכהן מג'רבה בשו"ת 'שואל ונשאל'
65	ניר ורגון המערכה של אחאב להשבת רמות גלעד לישראל (מל"א כב; דה"ב יח, ב-לג)

## שער שני | חינוך והוראה

87	טניה לוי גזנפרנץ "ממ"ד רגשי וחברתי למפונים" – ניהול ללא סמכות, העצמה פסיכולוגית ושחיקה בקרב מנהלות מרכזי מפונים במלחמת חרבות ברזל
113	אורן כהן זדה "להיות לך מגדלור באפלה": אתגרים של מנהלי בתי ספר המשלבים מורים עם מוגבלויות פיזיות בבתי הספר
137	אליעזר יריב תחושות אושר שמורים חווים בכיתה
171	אליסיה גרינבנק, לילך גלעד כהן וליאורה פינטו "נושאת הכשורה" – תפקיד הגננת באיתור קשיים התפתחותיים של ילדים בגן
193	מירי קריסי סודות ההצלחה בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלות במרכזי נגישות באקדמיה

- 215 עארף אבו-גוידר "ללוות, להדריך ולהעצים: עמדותיהן של מורות מכשירות כלפי מודל 'קהילת אקדמיה-כיתה' בהכשרת סטודנטיות-ערביות-בדואיות

### מאמרי דעה

- 231 מיכל ניסים, שירלי עצמון וגד בר טוב המחסור במטפלים ממקצועות הבריאות במערכת החינוך: אתגרים, השלכות והצעות לפתרונות להרחבת התמיכות - מאמר דעה
- 243 לילך גלעד כהן מסגור מחדש: תפיסת תפקיד המנהל בהטמעת הכלה והשתלבות לתלמידים עם מוגבלות - מאמר דעה

### שער שלישי | מוזיקה

- 263 אפרת בוכריס בשם האמנות: רקוויאם בטרזיינשטט
- 287 עידית סולקין השפעת השתתפות בתוכנית הכשרה על תחושת הזהות המקצועית ועל העמדות לגבי שימוש במוזיקה בקרב מחנכות-מטפלות במעונות יום

### שער רביעי | בריאות

- 313 סיואר מחול-חורי, ענבל בכר-כץ, שלומית שניצר-מאירוביץ', מיכל גודינצקי אלישיב ואיילת גור "העצים ברחוב גדלו מהדמעות שלי": חוויות הורים לילדים עם דושן ובקר - מהמשבר להתמודדות
- 333 מאור דהן, ריקי טסלר, איתמר שידלוב, נועה שטיינמן, מרדכי צווילינג, מיכל גלסר ושי חן-גל גורמי סיכון אובדני בקרב תלמידי בתי הספר לנוער

## מחברי המאמרים

**ד"ר אבו-גוידר עארף**

החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה  
arefgweder@gmail.com

**ד"ר בוכריס אפרת**

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

**ד"ר בכר כץ ענבל**

ראש המגמה לחינוך מיוחד ולתרפיה בספורט (קמפוס וינגייט), ומרצה במרכז האקדמי  
לוינסקי וינגייט  
Inbal Bachar@gmail.com

**הרב ברטוב גד**

מפקח על החינוך הרתי, מחוז מרכז, משרד החינוך  
gadbartov@gmail.com

**גב' גודינצקי אלישיב מיכל**

מנהלת צוות העובדים הסוציאליים בעמותת "צעדים קטנים"  
michal@littlesteps.org.il

**פרופ' גור איילת**

ראש התוכניות לתואר שני בעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה  
Guraye@telhai.ac.il

**ד"ר גלסר מיכל**

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה  
michal glaser 3@gmail.com

**ד"ר גלעד כהן לילך**

החוג ללקויות למידה, בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות;  
מפקחת יו"ר ועדות זכאות ואפיון, מחוז מרכז, משרד החינוך.  
lilachcohen1973@gmail.com

**ד"ר גרינבנק אליסיה**

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

**מר דהן מאור**

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
mdahanos1@gmail.com

**ד"ר ורגון ניר**

החוג לתנ"ך, מכללת אורות ישראל; החוג לתושב"ע, המכללת האקדמית לחינוך תלפיות  
nirvargon@gmail.com

**ד"ר חן גל שי**

המינהל להכשרה מקצועית במשרד העבודה  
h\_shai@netvision.net.il

**פרופ' טסלר ריקי**

ראש התוכנית לתואר שני בחינוך גופני במכללה האקדמית גבעת וושינגטון; המחלקה  
לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל  
riki.tesler@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

ראש החוג לתואר שני בחינוך משלב, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
elyariv@gmail.com

**ד"ר כהן צחי**

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

**ד"ר כהן זדה אורן**

ראש בית הספר ללימודי תואר שני, המכללה האקדמית לחינוך תלפיות  
cohenzad@gmail.com

**ד"ר לוי גזנפרנץ טניה**

ממונה מחוזית התכנית הלאומית לילדים ונוער 360, משרד החינוך, מחוז צפון; המסלול  
לתואר שני במנהל חינוך, המכללה האקדמית תל חי  
tanaiilan@gmail.com

**ד"ר מאמו שי**

החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת  
shaim310@gmail.com

**ד"ר מחול-חורי סואר**

החוג לעבודה סוציאלית, תל-חי אוניברסיטה בהקמה  
siwar makhoul@gmail.com

**ד"ר ניסים מיכל**

הממונה על מסלולי החינוך המיוחד וראשת מסלול מלמ"ם (מורים לתלמידים עם מוגבלויות מרובות), המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין  
nissimichal@dyellin.ac.il

**ד"ר סולקין עידית**

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון;  
החוג לחינוך והחוג לחינוך מיוחד, מכללת תלפיות  
idit sulkin@gmail.com

**ד"ר עצמון שירלי**

מפקחת פיתוח מקצועי והדרכה, מחוז תל אביב, משרד החינוך  
shiryaz@education.gov.il

**גב' פינטו ליאורה**

מנהלת גן, מוסמכת תואר שני בקריה האקדמית אונו  
pintoliora@gmail.com

**ד"ר פריאל יוסף**

החוג לתנ"ך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון; מרצה לתנ"ך וזמר עברי באוניברסיטת בר אילן.  
priel483@gmail.com

**פרופ' צווילינג מרדכי**

המחלקה לכלכלה ומנהל עסקים, אוניברסיטת אריאל  
motiz@ariel.ac.il

**ד"ר קריסי מירי**

מנהלת המרכז לנגישות אקדמית, מרצה בחוג לאנגלית ובחוג לחינוך, המכללה האקדמית אשקלון; החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
mirik@aac.ac.il

ד"ר שטיינמץ נועה

המחלקה לניהול מערכות בריאות, בית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל  
noasimplywrite@gmail.com

ד"ר שידלוב איתמר

ראש החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון  
itamar shidlov@gmail.com

ד"ר שלומית שניצר-מאירוביץ'

אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך  
Shulamit.shnitzer@biu.ac.il

## סודות ההצלחה בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלות במרכזי נגישות באקדמיה

מירי קריסי

### תקציר

עקרונות פעולה של מרכזי נגישות אקדמית לסטודנטים עם מגוון מוגבלויות לא נרדנו במידה מספקת במחקר האקדמי, לפחות בישראל. על בסיס שיטת מחקר איכותנית-פנומנולוגית, נערכו ראיונות אישיים עם 17 סטודנטים המקבלים סיוע מהמרכז, מנהלת המרכז ושלוש עובדות נוספות, על מנת לבחון את פרקטיקות הפעולה המוצעות במרכז לנגישות אקדמית במכללה האקדמית אשקלון ולזהות את עקרונות הפעולה הנחווים על ידי הסטודנטים באופן סובייקטיבי כמסייעים להם בהתמודדות עם מצוקותיהם וקשייהם במסגרות האקדמיות. הממצאים גובשו לשלוש תמות המצביעות על שלושה עקרונות פעולה מרכזיים ומשמעותיים עבור הסטודנט הנעזר במרכז: זמינות, אמפתיה, וגמישות ויצירתיות בפיתוח אסטרטגיות. זמינות צוות המרכז בונה אמון אצל הסטודנט המאפשר לו לפנות ולהיתמך בו. האמפתיה מאפשרת שיח ופתיחות מצד הסטודנט, וכך נוצר אצלו כוח להגדיר מחדש את הקשיים שלו ולבנות יחד עם התומכים נרטיב חדש כלפי עצמו. יצירתיות מופיעה כאמצעי להמצאת אסטרטגיות חדשניות הניתנות להתאמה על מנת להתגבר על האתגרים הייחודיים של כל סטודנט, באופן זה מתבטאת הגמישות המחשבתית של המרכז. כמכלול, עקרונות אלו מגלמים את המחויבות של המרכז לגישה הוליסטית ומכילה, המתיישרת באופן הדוק עם מודל הלמידה החברתית-רגשית (SEL), ונראה כי בעזרתה הסטודנטים מצליחים להתגבר לרוב על קשייהם האקדמיים, דרגשיים והחברתיים, דבר שמוכיל להצלחתם בלימודי התואר. מחקר זה תורם להבנת מנגנוני תמיכה יעילים במסגרות אקדמיות, תוך שימת דגש על חשיבותה של גישה הוליסטית בסיוע לסטודנטים עם מוגבלויות להגיע להצלחה אקדמית ואישית.

**תאריכים:** השכלה גבוהה, סטודנטים עם מוגבלות, עקרונות פעולה, זמינות, אמפתיה, יצירתיות.

## מבוא

הופעתם של מרכזי נגישות לסטודנטים מייצגת מציאות חדשנית בנוף האקדמי, ומסמנת מעבר משמעותי לקראת הכרה וטיפול בצרכים הרבגוניים של סטודנטים עם מוגבלויות (Porosoff & Weinstein, 2022). מרכזים אלו הופיעו כפלטפורמות מרכזיות, השואפות לייצר סביבה שאינה רק מטפחת מבחינה אקדמית אלא גם תומכת מבחינה רגשית וחברתית (רוסק ואחרים, 2017). במאמר זה נסקור את הגישות השונות והפרקטיקות שהתפתחו במרכז לנגישות אקדמית במכללה האקדמית אשקלון כדי לסייע לסטודנטים עם מוגבלויות ללמוד ולהצליח.

עם עליית המודעות והחקיקה המעגנת זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח (The Individual with Disabilities Education Act, IDEA) 2008, התאפשר לעודד ועוד סטודנטים עם מוגבלויות להשתלב באקדמיה (רוסק ואחרים, 2017). ואכן, מספר הסטודנטים עם מוגבלויות המשתלבים בהשכלה הגבוהה בעולם עולה משנה לשנה (McNicholl, et al., 2021). כתוצאה מכך הקימו המוסדות להשכלה גבוהה מרכזי תמיכה במטרה לשלב בצורה מיטבית סטודנטים אלו ולסייע להם להצליח בלימודיהם האקדמיים.

הופעתם של מרכזי נגישות לסטודנטים מייצגת מציאות שמעודדת חדשנות בפיתוח התאמות בנוף האקדמי, ומסמנת מעבר משמעותי לקראת הכרה וטיפול בצרכים הרבגוניים של סטודנטים עם מוגבלויות (Porosoff & Weinstein, 2022). מרכזים אלו הופיעו כפלטפורמות מרכזיות, השואפות לייצר סביבה שאינה רק מטפחת מבחינה אקדמית אלא גם תומכת מבחינה רגשית וחברתית (רוסק ואחרים, 2017). בארץ, עמותת "לשם" קמה באמצע שנות התשעים במטרה לעודד מוסדות אקדמיים להקים מרכזי תמיכה עבור סטודנטים עם לקויות למידה. מרכזים אלה קמו במגוון מוסדות אקדמיים כמו האוניברסיטה הפתוחה, בית ברל, המכללה האקדמית רופין ואחרים. אנשים עם מוגבלויות קיבלו תמיכה ב"יחידות למעורבות חברתית" עוד קודם לכן, אולם חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, תשס"ח (2008), כמו גם מיזם מיוחד של ביטוח לאומי בשם "מהפכה בהשכלה גבוהה" (2010), שכלל הרחבת הסיוע לכלל הסטודנטים עם מוגבלויות (פיזיות, נפשיות וחושיות) היוו זרז לעיצוב מרכזי התמיכה כמרכזי נגישות במתכונתם הנוכחית בכל מוסד חינוכי מתוקף החוק (דהן ואחרים, 2024; הוזמי, 2024).

מגוון האוכלוסיות המקבלות שירות במרכז לנגישות אקדמית הוא נרחב למדי, וכולל סטודנטים עם לקויות למידה קלות עד מורכבות, וכן סטודנטים עם מוגבלויות פיזיות, נפשיות וחושיות כגון לקות ראייה או לקות שמיעה. אי לכך, מרכז לנגישות אקדמית המבקש לפעול באופן יעיל ואפקטיבי למען הקשת הרחבה של סטודנטים עם מוגבלויות, נדרש לגלות גמישות ויצירתיות בהליך העבודה (Morizio et al., 2024; Sorey, 2019). הוורסטיליות

בגישה לסטודנטים עם מוגבלויות היא בבחינת כורח, מאחר שהמנעד של המוגבלויות נרחב ומצריך מצוות המרכז לתת מענה לחסמים וקשיים שונים בהתאם למוגבלות הספציפית של הסטודנט (לדוגמה, נגישות בכיתות, מתן תמיכה לימודית, התאמות במבחנים, ומתן עזרה נפשית ורגשית להתמודדות עם קשיים חברתיים ולימודיים). לפיכך נדרש מהתומך או המטפל לפתח גישה המותאמת אישית לכל סטודנט וסטודנטית. גישה זו נובעת מתוך ניסיון של התומך ומהבנה שלו לא רק את החסמים הנובעים מהמוגבלות של הסטודנט, אלא גם מהבנה שלו את האקוסיסטם המעצב את מסגרת חייו (Kim et al., 2022).

מרכזי הנגישות בישראל ובעולם משתמשים בשיטות התערבות מגוונות. חלקן מבוססות על תחום ההוראה המותאמת ומתמקדות בהקניית אסטרטגיות למידה לסטודנטים עם מוגבלויות, וחלקן מתמקדות בהיבטים רגשיים וחברתיים (רוסק ואחרים, 2017). בשנים האחרונות רבים ממרכזי הנגישות במוסדות להשכלה גבוהה נוקטים שיטה הוליסטית המשלבת בין שתי הגישות המוזכרות לעיל (Walker, 2016). ההנחה שעומדת בבסיס הגישה ההוליסטית היא שסטודנט עם מוגבלות המגיע למרכז, חווה בנוסף על הקשיים הלימודיים גם קשיים רגשיים שעלולים להחמיר את הקשיים הלימודיים (Hazan-Liran & Walzer, 2024; Walker, 2016). מחקרים מראים שסטודנטים המשתמשים בשיטות מרכזי הנגישות משפרים את סיכויי השתלבותם והצלחתם האקדמית (Los Santos et al., 2019).

המרכז לנגישות אקדמית במכללה האקדמית אשקלון הוקם בשנת 2009 במטרה לשלב סטודנטים עם מוגבלויות באקדמיה ולהציע להם מעטפת תמיכה המשלבת תמיכה לימודית, רגשית וחברתית כמקובל במוסדות האקדמיים בארץ ובעולם (Hazan-Liran & Walzer, 2024; Walker, 2016). המרכז נותן מענה למגוון של מוגבלויות פיזיות, נפשיות, חושיות, הפרעת למידה ספציפית והפרעות קשב. התמיכה כוללת פגישה אישית עם כל סטודנט ובניית מערכת התאמות ה"נתפרת" לצרכים של הסטודנט, חונך אישי, שעות פרטניות עם מומחית ללקויות למידה, שיעורי אסטרטגיות למידה, מתן שימוש בטכנולוגיות מסייעות ועוד.

המרכז לנגישות במכללה האקדמית אשקלון נבנה בהשראת שתי תיאוריות חינוכיות מרכזיות: "תודעה הורית בהוראה" (קריספל וסימון, 2018) ו"אתיקה של אכפתיות" (Noddings, 2013). "תודעה הורית בהוראה" מתייחסת לשימוש של מורים בתכונות כמו דאגה, אכפתיות ואמפתיה כלפי סטודנטים כחלק מעבודת ההוראה (אלפרט, 2006; קניאל, 2013; קריספל וסימון, 2018). אומנם הוראה אינה נתפסת כמקצוע טיפולי, אך מורים נתקלים מדי יום במצבים הדורשים מהם לתת מענה רגשי הולם לסטודנטים שלהם. הדבר יוצר זיקה בין תפקוד הורי לתפקוד מקצועי. המושג "תודעה הורית" מתבסס על תחושת האחריות שנובעת מ"אתיקה של אכפתיות" (Noddings, 1994). על פי נודינגס (Noddings, 1994), "אתיקה של אכפתיות" מתאפיינת בתחושת אחריות והיא חלק ממערכת יחסים בין-אישית וכינון של מערכות קשרים הדדיות. על פי התיאוריה, נדרשים ארבעה מרכיבים סובייקטיביים שהכרחיים לקיום תנאי הוראה נאותים: א. הדגמת יחס של אכפתיות מצד המורים, ב. למידה בצורה של דו-שיח, ג. התנסות מעשית ביחסי דאגה ואכפתיות לזולת, ד. אישור וקיום הטוב הקיים אצל המורה והתלמיד כאחד.

האופן שבו המרכז מיישם את תיאוריית ה"אתיקה של אכפתיות" של נודינגס (Noddings, 1994) ואת תיאוריית "התודעה ההורית", מתבטא בדרכים הבאות: עם הרישום של מועמדים חדשים ללימודים, כל סטודנט במכללה האקדמית אשקלון מקבל מכתב מהמרכז לנגישות שמציע לו את שירותי המרכז אם יש לו מגבלה כלשהי המגובה על ידי מסמכים רשמיים (אבחון ממכון מוכר/ אישור רפואי/ נכות מוכרת). במרכז פועל צוות המורכב ממנהלת, מומחית ללקויות למידה, רכות נגישות, מומחה לטכנולוגיות מסייעות, פסיכולוגית, רכות חונכים, מורים לשיעורי עזר במגוון נושאים ומומחים מקצועיים להנחיית סדנאות מקצועיות. באופן זה המרכז מצליח לתת מענה מיטבי לכל צורכי הסטודנטים, לשמר אותם במערכת האקדמית, למנוע נשירה ולהביא להצלחתם.

עלייה במספר הסטודנטים עם מוגבלויות הלומדים באקדמיה הביאה לגידול בהיקף המחקרים שהוקדשו לתחום זה, אולם עקרונות פעולה של מרכזי נגישות אקדמית שנמצאו כמסייעים בצורה מיטבית לסטודנטים עם הפרעת למידה ספציפית וקשיים לימודיים, חברתיים ורגשיים לא נדונו במידה מספקת במחקר האקדמי, לפחות בישראל (דהן ואחרים, 2024; הזומי, 2024; Walker, 2016; 2022).

המטרות העיקריות של המחקר הנוכחי הן לבחון את פרקטיקות הפעולה המוצעות במרכז לנגישות אקדמית במכללה האקדמית אשקלון, ולזהות את פרקטיקות הפעולה הנחווות על ידי הסטודנטים באופן סובייקטיבי כמסייעות להם בהתמודדות עם מצוקותיהם וקשייהם במסגרת האקדמית.

### שאלות המחקר

1. בהתבסס על דיווחי צוות המרכז, מהם מגוון עקרונות הפעולה הטיפוליים המוצעים לסטודנטים עם מוגבלות במרכז לנגישות אקדמית במכללה האקדמית אשקלון?
2. מתוך מגוון הפרקטיקות שתוארו על ידי הצוות, אילו פרקטיקות פעולה המוצעות במרכז לנגישות נחו על ידי הסטודנטים באופן סובייקטיבי כמסייעות להם להתמודד עם הקשיים במסגרת האקדמית?

## מתודולוגיה

### גישת המחקר

לאור שאלות המחקר, גישת המחקר שנבחרה היא הגישה האיכותנית פנומנולוגית. גישה זו מדגישה את חשיבות החוויות האישיות של האדם והפרשנות האישית והסובייקטיבית שלפיה הוא עצמו תופס את העולם (שקדי, 2015). גישת המחקר הפנומנולוגית מבוססת על הניסיון לבחון סוגיה מסוימת מנקודת מבט של מרואיינים שונים, תוך הבנה של האופן שבו הם חווים את החוויה או את המאורע, בהתייחסות להיבטים גלויים וסמויים בפעולה הנחקרת שמבצעים הנחקרים. באופן זה ניתן ללמוד על התהליכים המתרחשים במרכז לנגישות לטובת הסטודנטים ולקידומם, ועל האופן שבו הסטודנטים תופסים את הפרקטיקות כמסייעות להם. הגישה מיושמת באמצעות ראיונות עומק חצי מובנים.

### משתתפים

במחקר הנוכחי רואיינו 17 סטודנטים הנעזרים בשירותי המרכז לנגישות אקדמית במכללה האקדמית אשקלון. הסטודנטים גויסו על ידי צוות המרכז באמצעות דגימה מכוונת.

דגימה מכוונת היא טכניקה נפוצה במחקר איכותני, הבוחרת אנשים או קבוצות מתאימות לחקירה של התופעה הרצויה. בטכניקה זו נבחרים אנשים או קבוצות אנשים בעלי ידע או ניסיון נרחב לגבי התופעה הנבדקת במחקר (Cresswell & Clark, 2017).

המחקר נערך במהלך השנה השנייה והשלישית ללימודי הסטודנטים, על מנת שיוכלו לדווח על קשר של לפחות שנה עם המרכז. הסטודנטים נבחרו למחקר מפני שהם מייצגים מגוון רחב של מוגבלויות וצרכים מעבר להיבט האקדמי, והמרכז נדרש לסייע להם במספר היבטים נוספים, כגון היבטים רגשיים, חברתיים וכלכליים. כלל המרואיינים הם סטודנטים המוכרים במרכז, מקבלים סיוע ומאובחנים עם הפרעת למידה ספציפית או עם הפרעת קשב, מגבלה נפשית, חושית או פיזית. סטודנטים אלו מאופיינים בריבוי של אתגרים ומכשולים הנוגעים ליכולתם להתפנות רגשית ללמידה, לצד קשיים סוציאוקונומיים. כלל הסטודנטים שרואיינו מתמודדים עם מוקדים שונים של אתגרים, חלקם עם יותר מאתגר אחד, כך שהקשיים שלהם מבטאים מערכת שלמה של רגשות המהולים בהליך ההתמודדות בלמידה באקדמיה. בלוח 2 מופיעים נתוני הרקע אודות הסטודנטים המשתתפים במחקר.

## לוח 1: נתוני רקע של הסטודנטים

משתתף	גיל	מין	מגבלה	פקולטה	התאמות
1"י	27	זכר	הפרעת קשב המוכרת כנכות על ידי הביטוח לאומי	פסיכולוגיה	התאמות בדרכי היבחנות, שיחות עם צוות המרצים והסטודנטים שבהן הסברנו את מהות המגבלה שלו ואת הדרך שהיא משפיעה על יכולת ההשתלבות שלו בכיתה.
2"י	48	זכר	הפרעת למידה ספציפית לקות רפואית	מסלול רב תחומי	התאמות בדרכי היבחנות, שעות של אסטרטגיות למידה, שיעורים פרטניים באנגלית, שיחות אישיות ומפגשים עם פסיכולוגית.
נ'	27	נקבה	הפרעת קשב וריכוז. חסרת עורף משפחתי. הוכרה בצבא כחיילת בודדת על בסיס ניכור הורי	קרימינולוגיה	התאמות בדרכי היבחנות, תמיכה רגשית - שיחות עם צוות המרכז, מפגשים עם פסיכולוגית, ליווי מקצועי ואישי כהכנה לחיים מחוץ לאקדמיה. יצירת קשר אישי בזמנים שבהם שיעורנו שהיא לבד ועלולים לצוץ קשיים.
א'1	29	נקבה	הפרעת למידה ספציפית	עבודה סוציאלית	התאמות בדרכי היבחנות, שיעורי אסטרטגיות למידה פרטניות, תמיכה רגשית - פגישות אישיות עם הצוות, ליווי צמוד במהלך תקופת הבחינות.
ב'	33	זכר	CP - שיתוק מוחין	רב תחומי - חינוך	ניידות, התאמות בדרכי היבחנות, פריסת תואר ל-4 שנים, ליווי רגשי צמוד, שיחות אישיות, מעקב אחרי לוח הבחינות וההישגים, והתאמת חונך לפי צורך נקודתי.

1 ע'	26	נקבה	הפרעת קשב + הפרעת למידה ספציפית, הפרעות נפשיות	כלכלה וחשבונאות	התאמות בדרכי היבחנות, שיחות אישיות, מתן מרחב אישי ללימודים במרכז, עזרה כלכלית (בשכר לימוד ובהזנה יומית), הפיכת הסטודנטית לחונכת.
לי	25	נקבה	הפרעת למידה ספציפית + הפרעות קשב וריכוז	רב תחומי - משאבי אנוש	התאמות בדרכי היבחנות, שיעורי עזר במקצועות שונים, תגבורים באנגלית, ליווי צמוד של צוות המרכז, ניהול זמנים, סגור עצמי.
גי	31	נקבה	נפשי + הפרעת למידה ספציפית	תואר שני בעבודה סוציאלית	התאמות בדרכי היבחנות, תמיכה רגשית, ליווי צמוד במהלך התואר וגם בהכנה לשוק העבודה והדרכה לשילוב מוצלח בעולם התעסוקה.
חי	54	נקבה	הפרעת למידה ספציפית	עבודה סוציאלית	התאמות בדרכי היבחנות, ליווי על ידי צוות המרכז.
הי	35	נקבה	CP - שיתוק מוחין	תואר שני קרימינולוגיה	התאמות בדרכי היבחנות, ליווי אישי על ידי צוות המרכז, שיחות אישיות, הכנה לקראת יציאה לשוק העבודה, עזרה כלכלית בתקופה המלחמה (מתגוררת בדרום).
ע'2	24.5	נקבה	מגבלה רפואית כרונית	קרימינולוגיה	התאמות בדרכי היבחנות.
די	30	זכר	כבודת ראייה + לקות למידה + לקות שמיעה	עבודה סוציאלית	התאמות בדרכי היבחנות.

2'א	26	נקבה	הפרעת קשב בדרגה המוכרת כנכות	עבודה סוציאלית	התאמות בדרכי היבחנות.
נ'	27	זכר	פוסט טראומה	כלכלה	התאמות בדרכי היבחנות.
3'א	23	זכר	מחלה מיטוכונדרית (מוכר במוסד לביטוח לאומי). בעיות כלכליות	כלכלה	התאמות בדרכי היבחנות, חונך צמוד לאורך כל התואר, שיעורי עזר על ידי מורים במקרים שהחונך לא יכול לעזור, שיחות אישיות עם הצוות לאורך כל תקופת הלימודים.
מ'	24	נקבה	כבודת ראייה	חינוך	התאמות בדרכי היבחנות, חונכת צמודה בלימודים ובמעונות.
3'י	23	נקבה	דיכאון קליני	עבודה סוציאלית	חונכת, ליווי צמוד ופגישות מעקב אישיות שבועיות עם מנהלת המרכז, התאמות בדרכי היבחנות, שיחות עם המרצים.

כמו כן, מנהלת המרכז ושלוש עובדות המרכז - מומחית ללקויות למידה, רכות נגישות ומזכירה - רואיינו על מנת לזהות את פרקטיקות הפעולה המוצעות במרכז מנקודת מבטן.

### כלי המחקר

כלי המחקר שבו נעשה שימוש הן לסטודנטים והן לאנשי הצוות הוא ריאיון עומק חצי מובנה. ריאיון העומק החצי מובנה מאפשר ללמוד על אודות נרטיבים, תפיסות עולם, הלכי רוח או עמדות וחוויות של מרואיינים (שקדי, 2015). ריאיון העומק החצי מובנה מאפשר מסגרת להליך המחקר ומתווה דרך לבל תיווצר סטייה מן הנושא הנחקר, אולם במקביל הוא מאפשר גמישות כך שניתן להוסיף, להוריד או לנסח מחדש שאלות ושיח במסגרת הריאיון. עבור נושא הלמידה החברתית-רגשית באקדמיה, כפי שהיא מתבטאת במרכז לנגישות אקדמית, ריאיון העומק החצי מובנה מאפשר ללמוד מכלי ראשון על אודות הממשק של המרואיינים עם המרכז לנגישות אקדמית ועל אודות החוויה שחוו במרכז לנגישות אקדמית מצד צוות המרכז. הריאיון כלל שאלות שהתמקדו בנושא הלימודים

ביחס לשני היבטים מרכזיים: ההיבט הרגשי וההיבט החברתי. לדוגמה, המרואיין התבקש לספר על דרכי ההתמודדות שלו מבחינה חברתית ורגשית בתקופת לימודיו בבית הספר ובאקדמיה, ולציין במה הוא חווה את השפעת המרכז לנגישות על הסתגלותו מבחינה לימודית, חברתית ורגשית.

עבור אנשי הצוות, נבנה שאלון ייחודי שהתמקד בשיטות הפעולה של הצוות בעבודתם עם סטודנטים עם מוגבלויות, באמונות ובגישות שמנחות אותם במהלך המפגשים עם הסטודנטים והאופן שבו הן משפיעות על אופן פעולתם. השאלות נוסחו כך שאפשרו לאנשי הצוות לספר באופן כנה ובשיח פתוח על תחושותיהם וחוויותיהם. כך למשל, אנשי הצוות התבקשו "לספר על החוויה האישית בעבודה עם סטודנטים עם מוגבלויות", או "מה הוא האני מאמין' שלך שמנחה אותך בעבודתך עם סטודנטים עם מוגבלויות, ובאיזה אופן הוא משפיע על צורת עבודתך והגישה שלך".

### תהליך איסוף נתונים

לאחר קבלת אישור של ועדת המחקר של המכללה האקדמית אשקלון, נשלחה הודעה בדואר אלקטרוני לסטודנטים פעילים המוכרים על ידי מרכז התמיכה. בפנייה זו הוזמנו הסטודנטים להשתתף במחקר שמטרתו שיתוף חוויות הסטודנטים המוכרים על ידי מרכז התמיכה, הבנת החוזקות של מרכז התמיכה, ופירוט הדרכים שבאמצעותן מרכז התמיכה סייע לסטודנטים. כמו כן, הסטודנטים הוזמנו להציע הצעות לשיפור השירות ולתת ביקורת בונה על התנהלות המרכז. הוסבר כי מטרת המחקר המרכזית היא לקבל מהסטודנטים משוב על מנת לבנות מודל שיעזור לטייב את השירות עבורם ועבור סטודנטים שישתלבו ברכו התמיכה בעתיד.

הסטודנטים התבקשו להשיב במייל חוזר אם הם רוצים להשתתף במחקר. סטודנטים שהתעניינו בהשתתפות במחקר התבקשו להגיע למרכז התמיכה, ושם חתמו על טופס הסכמה מדעת. כאמור, סך הכול השתתפו 17 מרואיינים במחקר זה.

לצורך ביצוע הראיונות הועסקה עוזרת מחקר חיצונית שערכה את הראיון עם כלל המרואיינים. הוחלט שעוזרת מחקר חיצונית תבצע את הראיונות כדי להבטיח אותנטיות ושקיפות מיטבית, מפני שהחוקרת היא מנהלת מרכז התמיכה והסטודנטים מכירים אותה.

### הליך המחקר

המחקר כלל שני שלבים לאיסוף הנתונים. השלב הראשון כלל ראיונות עם אנשי צוות המרכז על מנת לבחון את מגוון הפרקטיקות המוצעות במרכז ואת הגישה הטיפולית העומדת בבסיס אותן פרקטיקות. בשלב השני, מתוך שלל הפרקטיקות שאנשי הצוות תיארו, נבדקו אילו פרקטיקות נתפסות בעיני הסטודנטים כתורמות יותר להשתלבותם ולהצלחתם האקדמית.

מועד הריאיון נקבע באופן אישי עם כל מרואיין, וכן תואם עימו המקום שבו בחר להתראיין. ברוב המקרים הראיונות נערכו במקום שנוח למרואיין ולמראינת, כאשר בין המראינת ובין המרואינים נוצרו אווירה קרובה ושיח פתוח. בתחילת כל ריאיון התבקשו המרואינים להביע את הסכמתם להשתתף במחקר ולקיום הריאיון, וכן לחתום על טופס הסכמה מדעת. כל ריאיון נמשך כשעתיים, כאשר עם קבלת ההסכמה להשתתפות במחקר החל שיח מקדים על מנת לאפשר אווירה משוחררת ומרחב שבו המרואיין יחוש נוח ובטוח.

הליך הראיונות לא אופייני בקשיים או באתגרים משמעותיים. המרואינים הציגו את שעל ליבם ואת החוויות האישיות שלהם מהממשק עם המרכז לנגישות אקדמית, והמראינת נתנה למרואינים אפשרות להציג את הנרטיב שלהם כפי שהם חווים אותו מבלי שהיא תתערב או תעצב אותו. כל הראיונות הוקלטו.

### עיבוד הנתונים

עם סיום הראיונות, ההקלטות הועברו לתמלול. לאחר קבלת התמלולים, החל ניתוח על בסיס קידוד צירי וקידוד פתוח (שקדי, 2015). הנתונים נותחו על ידי החוקר, ותוקפו על ידי קריאה והשוואה של חוקרת נוספת בעלת הכשרה בעבודה סוציאלית. בהליך זה מזוהות תמות וקטגוריות שונות בכל ריאיון בנפרד, וזאת לאחר קריאה מדוקדקת של הראיונות ושימת לב לא רק להיבטים הגלויים אלא גם להיבטים הסמויים הקיימים בריאיון. במסגרת זו הוקדשה שימת לב גם להקלטות, כך שהיה אפשר לזהות גם את המצלול ואת התנודות הרגשיות של המרואינים במהלך הדברים שנאמרו. בשלב הבא אותרו תמות מחקריות העוברות כחוט השני בכלל הראיונות, והממצאים מוצגים להלן. היתרון בשיטת המחקר האיכותני בזמן בחינת החוויות האישיות של הנבדקים היא האפשרות לבדוק את התופעה בסביבה הטבעית של הנבדקים ולפרש את הממצאים מנקודת הראות שלהם (Denzin & Lincoln, 1998).

### אתיקה

על מנת לשמור על פרטיות המרואינים, השמות המוצגים במסגרת עבודה זו הם בדויים. כמו כן, עם תחילת הריאיון הובהר למרואינים כי הראיונות נערכים לשם מחקר בלבד ושאינו פרט מזהה שלהם לא יועבר לשום גורם. עוד יש לציין כי הובהר למרואינים שאם הם יחושו שהריאיון פוגע בצורה כלשהי בפרטיות שלהם או שהם אינם מעוניינים להמשיך אותו, הם יכולים להפסיק את הריאיון בכל שלב שבו יחפצו מבלי לנפק הסברים.

## ממצאים

פרק הממצאים מתייחס לחוויות הסובייקטיביות של הסטודנטים והפרקטיות שנחוות על ידם כתורמות להצלחתם הלימודית, החברתית והרגשית. לשם כך, הפרק פותח בפרקטיקות הפעולה שנשות הצוות דיווחו כנובעות מהגישה הטיפולית שלהן. אנשי הצוות שרואינו התבקשו לתאר את הגישה הטיפולית המאפיינת את המרכז ואת פרקטיקות הפעולה במרכז הנובעות מאותה גישה. מהראיונות של אנשי הצוות זוהו שלוש תמות עיקריות: זמינות, אמפתיה ויצירתיות.

בחינה של דיווחי הסטודנטים מעלה כי שלוש התמות שתוארו על ידי נשות הצוות אכן נתפסות בעיניהם כמסייעות להצלחתם האקדמית והחברתית. בפרק הממצאים נציג כל עיקרון שעלה מדיווחי הצוות, והאופן שבו הסטודנטים חוו את אותו עיקרון כתורם להצלחתם. הפרק פותח בתיאור עקרון הזמינות של העובדות במרכז ובמאפיינים שלו, וכן בתרומה הנתפסת שלו לסטודנטים. לאחר מכן, הפרק מציג את האמפתיה המהולה בתהליכי הסיוע לסטודנטים והתמיכה בהם, ומסיים בהצגת היצירתיות והגמישות של המרכז לנגישות אקדמית בתהליכי הסיוע.

### תמה ראשונה: זמינות

התמה הראשונה שעלתה מתוך דיווחי הצוות מתארת את הזמינות של כל אנשי הצוות עבור הסטודנטים המוכרים במרכז. מזכירת המרכז נ' מתארת את תחושת המחויבות של אנשי הצוות להיות זמינים בכל רגע נתון:

הצורך בלהיות קשוב וזמין כל הזמן לסטודנטים, בעיקר ברגעים קשים במיוחד, כגון באמצע מבחן, בתקופת מבחנים וכדומה. אנחנו רוצים לתת לסטודנטים תחושה שאנשי הצוות נמצאים שם בכל רגע נתון ומוכנים לעזור בכל בעיה, גם אם אינה בהכרח קשורה להיבט האקדמי. הסטודנטים יכולים להיפגש עם כל אחד מאנשי הצוות בכל רגע נתון. אין צורך בהפניה כדי להגיע למרכז... אני פונה באופן אישי גם לבוגרים שכבר סיימו את לימודיהם ומסבירה להם שאם הם יצטרכו עזרה במציאת תעסוקה המרכז עדיין זמין עבורם.

מנהלת המרכז, מ', מדגישה אף היא את חשיבות הזמינות במתן השירות עבור הסטודנטים:

חשוב לי שהסטודנטים ידעו שאני פה בשבילם בכל רגע ורגע, בין אם זה במהלך שנת הלימודים ובין אם זה בחופשות. אני רוצה שידעו שאנחנו איתם לאורך כל המסע הזה. במקרים של סטודנטים בעלי קשיים מרובים שנמצאים בסכנת נשירה מהלימודים, אני נותנת את מספר הטלפון האישי שלי. נאמר להם שניתן להשתמש בו בכל שעה ולכל בעיה. חשוב לי להיות

זמינה עבורם בעיקר בעיתות משבר, מכיוון שאם לא יקבלו את התמיכה הנדרשת באותו רגע, הם מועדים לנשירה. כמו כן, הזמינות שלי מקילה גם על ההורים של אותם סטודנטים, מכיוון שפעמים רבות הם חרדים לעתיד ילדיהם וחוששים מהשילוב במוסדות אקדמיים רגילים.

הממצאים מהראיונות עם הסטודנטים אכן מצביעים על הזמינות כאחד הגורמים העיקריים להצלחתם האקדמית והאישית. חשיבות הזמינות עולה מדבריה של א'1 שאומרת:

קיבלתי שעות פרטניות וליווי על ידי המומחית לאסטרטגיות למידה של המרכז, ויש לי גם את מספרי הנייד שלהן (של מנהלת המרכז ושל המומחית לאסטרטגיות למידה) וגם את המספר של המשרד, כך שאם אני צריכה משהו אני תמיד יכולה לפנות.... ואני יכולה אפילו לדפוק בדלת והם (הצוות) תמיד יהיו שם בשבילי. וזה כיף וזה מרגש... אני באמת חושבת שזה משהו שמאוד נותן עזרה ותקווה וביטחון בלימודים עצמם.

ב' מחזק את עניין הזמינות ואומר:

מ' המנהלת מאוד פתוחה... יש לי את מספר הנייד האישי שלה וזה דבר שמאוד קנה אותי אצלה. היא יודעת את זה. וזה מאוד מאוד עזר לי, אני יודע שהיא נמצאת שם בשבילי ובכל בעיה שצצה, אני יכול להגיע אליה למשרד, להתקשר אליה, או לכתוב לה הודעה ולדעת שהיא תמיד תחזור אליי.

י'1, סטודנט נוסף, מדגים את חשיבות הזמינות עבורו:

כשאתה שייך למרכז, אתה יודע שיש לך את המקום שלך, אתה יודע שיש לך אל מי להתקשר. אתה יודע שיש לך את הגלגל הצלה הזה במירכאות, כן? כי ידעתי להתמודד אבל הייתי צריך גם את השיחות האלה".

מדיווחי הסטודנטים עולה כי הזמינות היא נדבך מרכזי ובסיסי בתהליך הסיוע, והיא באה לידי ביטוי במגוון רחב של היבטים:

- אין צורך בהפניה של מזכירות אקדמית כדי להגיע למרכז.
- נערכות גם שיחות ספונטניות שלא נקבע להן מועד מראש.
- הסטודנטים מחזיקים במספרי הטלפון האישיים של העובדות ושל המנהלת.
- סיוע וזמינות לבוגרי המרכז גם לאחר סיום הלימודים בשילוב מוצלח בשוק התעסוקה.

הרציונל שעומד בבסיס גישה זו, כפי שעלה משיחות עם נשות צוות המרכז, הוא שכאשר סטודנט עם מוגבלות נוקט יוזמה ומגיע לבקש עזרה, הדבר מלווה בחששות רבים ויש להבין את הקשיים שעומדים בסטודנט מתמודד. תפקידו העיקרי של המרכז הוא לגרום לסטודנט לבטוח באנשי הצוות, ולהאמין שהם רוצים בטובתו ומוכנים להיות שותפים מלאים איתו

במסע להשגת התואר. מחקרים מלמדים על התפקיד המרכזי שממלאת הזמינות בהקלת הצמיחה האקדמית והאישית של התלמידים (Porosoff & Weinstein, 2022; Sauve & Schonert-Reichl, 2019). הזמינות מאפשרת יצירת בסיס רחב לתמיכה בתהליך הלימודי.

### תמה שנייה: אמפתיה

התמה השנייה שעלתה מהראיונות עם נשות הצוות והסטודנטים נוגעת לאמפתיה שמגלה מרכז הנגישות כלפי הסטודנטים. קופר (Cooper, 2011) נחשבת לחלוצת מחקר האמפתיה בקרב מורים ומגדירה אמפתיה כך: "איכות או סגולה של יחידים המאפשרת להם לקבל אחרים כפי שהם, להרגיש ולהבחין במצבים מנקודת המבט שלהם ולנקוט גישה קונסטרוקטיבית וארוכת טווח לצורך התקדמותם באמצעות חיפוש פתרונות המתייחסים לצורכיהם" (Cooper, 2011, p. 48). הגדרה נוספת של אמפתיה היא הפעולה או היכולת של הבנת האחר, של מודעות ורגישות לאחר; והיכולת לחוות את הרגשות, המחשבות והחוויות של האחר באופן עקיף (Eisenberg & Strayer, 1990). האמפתיה מייצרת עבור הסטודנטים מענה הולם לא רק להיבטים לימודיים כמו התאמות במבחנים, אלא גם מענה לקשיים רגשיים, ללבטים או למטענים שונים שהסטודנטים מביאים עימם מההיסטוריה של חייהם שאינם בהכרח קשורים ללימודים האקדמיים. סקירת הספרות מדגישה את הפיתוח של מיומנויות רכות כגון אמפתיה, תקווה והעצמה של הסטודנטים (Cavioni et al., 2017; Porosoff & Weinstein, 2022).

גישה אמפתית מתיישבת עם קביעת הספרות כי הכרה והתייחסות לממדים הרגשיים והחברתיים של הלמידה חיונית עבור סטודנטים עם מוגבלויות (Lawlor, 2016; Sauve & Schonert-Reichl, 2019). עוד עולה כי מרכיבים אלו מייצרים סביבה שבה סטודנטים עם מוגבלויות יכולים לשגשג אקדמית ואישית על ידי מתן מרחב שבו הסטודנטים יכולים להביע את דאגותיהם ולקבל תמיכה מותאמת. מחקרים שונים תומכים ברעיון כי סטודנטים לומדים בצורה טובה יותר ומפתחים תפיסות חיוביות יותר למוטיבציה ללימודים ולחשיבות הלימודים כאשר מורים מפגינים אמפתיה כלפיהם ומחפשים מערכת יחסים משמעותית עם הסטודנטים (Ross et al., 2023).

אמפתיה מופגנת על ידי צוות המרכז באופנים שונים. מהראיונות עם נשות הצוות במרכז עולה כי נקודת המוצא שלהן היא שהיבטים רגשיים וחברתיים משפיעים על היכולת האקדמית של הסטודנט ולכן מתן מענה לאותם קשיים יאפשר התמקדות טובה יותר בהצלחה בלימודים. לשיטתן, אמפתיה למקבל השירות במרכז צריכה לכלול את המרכיבים הבאים:

- **אכפתיות** - פתיחות ודאגה לקשיים שמעלים הסטודנטים במפגשים עימם.
- **התעניינות** - התעניינות במצב הרגשי או בסיטואציות שהסטודנטים חווים במהלך לימודיהם.
- **הקשבה** - הקשבה ללא שיפוטיים. ההקשבה מאפשרת חשיפה של הקשיים המשמעותיים של הסטודנט ומציאת נקודות החוזק שלו להתמודד עימם מתוך כוונה להביא לשינוי חיובי.

האמפתיה מצד צוות המרכז מתבטאת בהבנה העמוקה של הצרכים והמצבים האישיים והחברתיים של הסטודנטים, בתחושת דאגה ואכפתיות לרגשות חיוביים או שליליים שהסטודנט מבטא, ובתגובה מלאה חמלה מבלי לאבד את המיקוד - לעזור לסטודנט מבחינה אקדמית.

ע', מומחית ללקויות למידה, נפגשת עם הסטודנטים על מנת להעניק להם מיומנויות למידה שיעזרו במהלך הלימודים:

מטרת הפגישה הראשונה שלי עם הסטודנט או הסטודנטית היא לשמוע על הקשיים שהם חווים כתוצאה מאותה מגבלה. אני מנסה לתת להם מקום להביע את הרגשות שלהם ואת התחושות שנלוות להתמודדות עם המגבלה. המטרה היא לנסות להבין מה עובר על הסטודנט עוד לפני שאני מתחילה להתמודד עם ההיבט הלימודי. אני מנסה לחזק בסטודנטים את תחושת השייכות והמסוגלות שלהם. שידעו שהצלחה נובעת לא רק מהיכולת להתמודד אקדמית, אלא בעיקר רגשית. אני רוצה שידעו שאכפת לי ממה שעובר עליהם ושאני מבינה את המקום שממנו נובע הקושי, בין הלימודי ובין החברתי-רגשי.

א', רכזת הנגישות במרכז, מחזקת את הדברים ואומרת:

כשאני נפגשת עם סטודנטים עם מוגבלויות, עוד לפני שאני בונה את חבילת ההתאמות האישית, אני מקשיבה לקשיים שחווים הסטודנטים ומנסה להביע אמפתיה ואכפתיות. המטרה שלי היא שהסטודנטים ידעו שאני מכירה בקשיים ובצרכים הייחודיים שלהם, ושאני מבינה שכל אחד ואחת הוא עולם בפני עצמו הדורש התייחסות אישית וייחודית.

אותה תחושה של חשיבות האמפתיה מומחשת היטב גם בציטוטי הסטודנטים. ל' מספרת:

למדתי בכיתה קטנה בתיכון ועברתי קשיים לימודיים והרבה, וכאן, כשהגעתי למרכז, הקשיבו לי, לא שפטו אותי, הרגשתי שהם באמת מבינים את הקשיים שלי, גם כשנכשלתי, והיו לי הרבה כישלונות במועדי א' שאילצו אותי לגשת להרבה מועדי ב'. ועם כל זאת, תמיד במרכז הקשיבו לי ועשו הכול כדי שאצליח.

הסטודנט ג' מדווח על תחושת האמפתיה שחוה מצוות המרכז:

כשהייתי בלחץ מבחנים ואמרתי "אני פורש מפה", אז מ', (מנהלת המרכז) תפסה אותי ואמרה לי, "אל תדאג אני פה, אני מבינה את הקשיים שלך אבל אני איתך עד לקבלת התואר, לך יהיה תואר". וזה גם היא וגם הצוות כולן

נעימות, מקשיבות מכל הלב, לא מעבירות ביקורת ולא שופטות אותך, לא משנה איזו בעיה העלית, תמיד הקשיבו ונתנו את המקום להכיל הכול ולעזור כמה שניתן באמת...

### תמה שלישית: יצירתיות וגמישות

התמות שעלו מן הראיונות משתלבות במודל החשיבה העיצובית של וואלס (Wallas, 1926). על פי מודל זה, אמפתיה מאפשרת להכיר את הסטודנטים ולהגדיר את הבעיות ואת הצרכים שלהם על מנת שיצליחו להשתלב באקדמיה. השלב הבא במודל מתאר העלאת רעיונות יצירתיים על מנת לספק פתרונות עבור הסטודנטים. ואכן, התמה השלישית שנמצאה בראיונות עם נשות הצוות והסטודנטים היא מתן פתרונות ומענה יצירתיים לקשיים הספציפיים שצצים ועולים בשטח ומשתנים מסטודנט לסטודנט.

היבט היצירתיות הנדון בממצאים מדגיש את חשיבותם של פתרונות חדשניים בתמיכה בצרכים הייחודיים של הסטודנטים ובצורך בגמישות רעיונית. מהשיחות עם נשות הצוות עולה הצורך במציאת פתרונות יצירתיים שיענו על הצרכים הפרטניים השונים של כל סטודנט המגיע למרכז. מ', מנהלת המרכז, אומרת שאחת הדרכים שבהן המרכז מנסה להקל על השתלבות סטודנטים עם מוגבלויות באקדמיה היא במתן שירות מוכוון נגישות כגון מילוי טפסים.

רבים מבין הפונים למרכז סובלים מסוגים של "חרדת מערכת". למשל: ברגע שעליהם לגשת לאיזשהו משרד כדי למלא טופס, ייתכן בהחלט שיוותרו על התועלת האפשרית שעשויה לצמוח להם ממילוי הטופס. לכן בתחילת תהליך התמיכה מתבצעים תהליכים בירוקרטיים הנדרשים במהלך הלימודים בתמיכת עובדת המרכז, ומכאן נבנה אצלו אמון שלעיתים לא זכה לו לפני כן. מתוך כך, נערך מעין "חוזה לא כתוב" בין עובדת המרכז והסטודנט, שלפיו הוא מחויב למוטיבציה ולגישה פרואקטיבית כדי לקדם את יכולותיו, מתוך ידיעה שאשת מרכז הנגישות עומדת לצידו בכל שלב בשביל לתמוך, לסייע ולעודד. כלומר, מתן התמיכה הראשוני בתהליך שלכאורה אינו נמצא תחת אחריות המרכז (כגון מילוי טפסים), מאפשר לטעת בסטודנט את הכוח האמונה והביטחון בדרך לפיתוח העצמאות האישית.

אחת הדוגמאות לפתרון יצירתי שהמרכז הציע מתבטא בסיפורו של סטודנט עם הפרעת דחק פוסט-טראומטית. הסטודנט חשב לעזוב את הלימודים מכיוון שהתרופות שניתנו לו כחלק מהטיפול לא אפשרו לו להישאר ערני לאורך יום הלימודים. במרכז הוצע לו מרחב מנוחה במהלך היום שבו יוכל לנוח ולהתרענן וכך יוכל להמשיך את יום הלימודים בצורה יעילה. באופן זה נמנע מהסטודנט הצורך לפרוש מהלימודים כפי שחשב לעשות. מ', מנהלת המרכז, מתארת זאת כך:

הסטודנט הגיע לשיחה איתי במטרה להודיע לי על פרישתו מהלימודים. בשיחה שקיימתי איתו ניסיתי להבין מדוע הוא רוצה לפרוש, מכיוון שידעת שהוא סטודנט טוב עם ציונים מעל הממוצע. הסטודנט סיפר כי הפסיכיאטר החליף את הכדורים שלו, הוא מתעייף בקלות, ולא מסוגל להישאר ער במהלך יום הלימודים הארוך. הבעיה הזו העלתה את הצורך לחשוב "מחויץ לקופסה" כדי למצוא פתרון הולם. לכן הצעתי לו שמעכשיו, בימי הלימוד הארוכים שלו, הוא יגיע למרכז ואנחנו ניצור לו מקום שבו הוא יוכל לנוח. הצוות חיבר שתי כורסאות במשרד, נעלו את הדלת, ונתנו לו לישון.

הסטודנט סיים את התואר בהצלחה וסרגע לומד תואר שני בכלכלה באחת האוניברסיטאות בישראל. דוגמה זו משקפת את הגמישות והיצירתיות הנדרשות כדי להתמודד עם אתגרים אינדיבידואליים ביעילות, ואת נחיצותן של גישות מותאמות אישית במערכות תמיכה חינוכיות (Morizio et al., 2024; Storey, 2019). יצירתיות ומינוף החוזקות של התלמידים מגבירים את המסוגלות העצמית שלהם ואת הצלחתם.

היצירתיות של נשות הצוות בהסרת חסמים שאינם בהכרח קשורים להקניית מיומנויות ללמידה אקדמית, משתקפת בסיפור של מ', סטודנטית כבדת ראייה:

יצאתי מהבית בפעם הראשונה ועברתי לגור במעונות של המכללה, ובפעם הראשונה בחיי לא הייתה לי את אחותי שדאגה לסדר לי את השיער בוקר ולאפר אותי. ישבתי עם מנהלת המרכז ורכזת הנגישות לפגישת היכרות ועברנו על כל ההתאמות שהן נתנו לי ועברנו על חבילת ההתאמות הלימודיות עבורי.. הם הרגישו, כנראה, (צוחקת) שעדיין לא הייתי מרוצה והתעקשו שאגיד להן מה עדיין חסר ב"חליפת ההתאמות" שהן תפרו עבורי, ואמרו לי שהן מקשיבות ורוצות לשמוע מה הדבר שעדיין חסר לי. שיתפתי אותן שזו הפעם הראשונה שאישן באופן יומיומי מחוץ לבית ולא אוכל להיעזר באחותי לשירותי איפור (צוחקת) והן סידרו לי חונכת שנפגשתי איתה כל בוקר והיא די החליפה את העבודה של אחותי (צוחקת). היא דאגה לשיער שלי ולאיפור בוקר שלי, וכך בעצם כל החששות שלי נעלמו והן נתנו לי מענה גם על "הצרכים הקוסמטיים שלי" (צוחקת).

י<sup>3</sup>, סטודנטית שבמהלך לימודיה התאשפזה בבית חולים לבריאות הנפש למשך מספר חודשים בעקבות דיכאון חמור, סיפרה על התנהלות צוות המרכז והיצירתיות שהמרכז הפגין כלפיה במהלך האשפוז על מנת שתוכל להשלים את לימודיה:

מ' (מנהלת המרכז) כל הזמן הייתה איתי, בטלפון, בהודעות, התקשרה ובדקה מה קורה. אמרתי לה: אני לא מצליחה, אני מפחדת על התואר שלי, נלחמתי עליו כל כך הרבה, רוצה להמשיך אותו... האשפוז נמשך כמה חודשים... ולאורך כל האשפוז מ' דאגה לי ודאגה להשיג לי את כל

חומרי הלימוד ודיברה עם כל המרצים שיהיו זמינים עבורי לצורך מפגשי זום פרטניים לקראת המבחנים. לאורך כל תקופת האשפוז היא עודדה אותי ואמרה לי: תלמדי, תלמדי... את מסוגלת, את יכולה, היא פשוט הכניסה בי אמון שהיה חסר לי. היא אפילו הגיעה לבקר אותי בבית החולים. בשיחות איתה דיברתי על התחושה שאני חייבת להוכיח שאני ראויה לזה ושאני רוצה גם להגשים את החלום... (מתחילה לבכות).

מהדוגמאות שהובאו לעיל ניתן לראות שהפתרונות היצירתיים שמוצעים במרכז עונים על הצורך המייד של הסטודנט באופן המיטבי. אולם ליצירתיות שבאה לידי ביטוי באותם פתרונות יש מטרה נוספת והיא מתן "אימון" (training) והדרכה שיאפשרו לסטודנטים להתגבר על מכשולים בטווח הרחוק גם לאחר סיום הלימודים האקדמיים. כלומר, המרכז מכשיר את הסטודנטים להתמודד עם מכשולים עתידיים מבלי להישען על המרכז במציאת פתרונות. כך למשל, סטודנטית לקוית ראייה הגיעה בתחילת לימודיה למרכז ונשענה באופן מוחלט על אמה שפנתה עבורה בכל עניין. לאחר שהסטודנטית עברה תהליך של הקניית ביטחון עצמי וסגור עצמי עם צוות המרכז, הסטודנטית החלה בהדרגה להתמודד עם המצבים השונים באקדמיה באופן עצמאי ומבלי להסתמך על התיווך של אמה. כיום, לאחר סיום תואר בכלכלה בהצלחה, הסטודנטית השתלבה בחברת ביטוח מוכרת ואפילו נתמכת פחות על ידי קצבאות הביטוח הלאומי.

לסיכום, הממצאים שעולים מן הראיונות עם הסטודנטים מצביעים על האופן שבו הזמינות של המרכז לנגישות אקדמית, האמפתיה שמפגינות נשות הצוות כלפי הסטודנטים, והפתרונות היצירתיים שהמרכז מציע לכל סטודנט וסטודנטית - נתפסים על ידי הסטודנטים כתורמים ישירים להצלחתם האקדמית, החברתית והרגשית. השיחות עם נשות הצוות מאששות את התחושות הסובייקטיביות של הסטודנטים, ועקרונות הפעולה המתוארים על ידי נשות המרכז תואמים את התמות שעלו מדיווחי הסטודנטים. שלושת העקרונות - זמינות, אמפתיה ויצירתיות - אינם פועלים באופן מנותק אלא משתלבים לכדי מערך תמיכה הוליסטי, שבבסיסו יצירת קשרי אמון, התאמה אישית של פתרונות, והתייחסות מקיפה להיבטים לימודיים ורגשיים כאחד. מערך זה יוצר סביבה לימודית מכילה, גמישה ומעצימה, שלא רק מקדמת הצלחה אקדמית אלא גם מאפשרת צמיחה אישית והתמודדות יעילה עם אתגרי החיים האקדמיים והעתידיים.

## דיון ומסקנות

מטרת מחקר זה היא לזהות את פרקטיקות הפעולה המוצעות על ידי המרכז לנגישות אקדמית ושנחוות על ידי סטודנטים עם מוגבלויות כיעילות ותורמות להצלחתם האקדמית והאישית. מניתוח הראיונות שנערכו עם מרואיינים שונים שהם בעלי עניין במרכז הלמידה, 17 סטודנטים, שלוש עובדות ומנהלת המרכז, עלו שלוש תמות מרכזיות. כלל התמות משרטטות מתווה ליישום של למידה חברתית-רגשית כפי שהיא נחוות ומוצגת על ידי המרואיינים.

המתווה שעולה מן הממצאים מתכתב עם מודל הלמידה החברתית-רגשית. לפי SEL (Social-emotional learning), העבודה עם תלמידים או סטודנטים מבוססת על שילוב בין תפיסת העולם, הכישורים, הגישות והרגשות שמסייעים להם להצליח במסעם האקדמי, בקריירה ובחיים בכלל (Dyson et al., 2019). בליבת התפיסה של המודל, המיקוד הוא במיפוי הצרכים והאמצעים המעוררים מוטיבציה, תוך הבנת ההקשר החברתי שבו מנהלים סטודנטים אלו את שגרת חייהם. המודל מבקש להתייחס לממד הרגשי בתהליך ההתמודדות עם הלמידה האקדמית, תוך התייחסות לזויות רגשות ולפיקוח עצמי, כבסיס ויסוד ללמידה פרודוקטיבית ולהתמודדות עם הקשיים. במסגרת זו, אמפתיה, תקווה, העצמה, גמישות ויצירתיות במסגרות אקדמיות הן אלמנטים חיוניים במתן תמיכה הוליסטית לסטודנטים עם מוגבלות, המאפשרים להם להתגבר על אתגרים אקדמיים ואישיים (Dyson et al., 2019; Porosoff & Weinstein, 2022). כמו כן, המודל מדגיש את החשיבות של יצירת סביבה תומכת המותאמת לצרכים הרגשיים והלא קוגניטיביים של הסטודנטים, ומאפשרת מערכת יחסים משותפת ומעצימה בין סטודנטים ותומכים. באופן דומה, מרכז הנגישות נתפס על ידי הסטודנטים ככתובת רב-תחומית אחת המתייחסת לצרכים שלהם באופן מערכתי ובמגוון תחומים.

התמה הראשונה שעלתה מן הראיונות היא חשיבות הזמינות בתהליך התמיכה. חוויות המרוויינים ממחישות את התרומה העמוקה של זמינות, לא רק אינסטרומנטלית אלא גם רגשית, שבאה לידי ביטוי ויישום בסביבה מסבירת פנים התומכת בתחושת הביטחון והמוטיבציה של הסטודנטים. הדגש על הבנת חיי הסטודנטים מעבר לצרכים האקדמיים והעבודה האקטיבית על מנת להבטיח מענה לזכויותיהם וצורכיהם, עולה בקנה אחד עם ההנחה של מודל ה-SEL שלפיו יישום של גישה הוליסטית ומכילה הוא תנאי הכרחי לקיום למידה חברתית-רגשית (Cipriano et al., 2023). גישה זו לא רק מכירה באתגרים הייחודיים העומדים בפני תלמידים וסטודנטים עם מוגבלויות, אלא גם עוסקת באופן פעיל בהתגברות על אתגרים אלו באמצעות תמיכה והעצמה אישית.

התמה השנייה מדגישה ביתר שאת את התפקיד החיוני של האמפתיה בתהליך התמיכה. הנרטיבים של מחקר זה מדגימים כיצד הבנה והתייחסות לעולמות הרגש של הסטודנטים מאפשרים יצירת פתרונות מותאמים אישית. הספרות המחקרית מלמדת כי יישום של מודל SEL לשילוב ותמיכה בסטודנטים עם מוגבלויות במסגרות אקדמיות מבוסס בראש ובראשונה על הבנת הצרכים הרגשיים והלא קוגניטיביים של הסטודנט. בהקשר זה, מערכת יחסים דו-כיוונית מבוססת לא רק על מיפוי הרגשות של הסטודנט, אלא גם בהשתתפות פעילה בהליך התמיכה בו מצד התומך מהמרכז לנגישות אקדמית. כך היא יכולה לקדם את הסטודנט בהתמודדות עם חסמים רגשיים. שילוב אמפתיה בתהליך הטיפול והתמיכה בסטודנט עם מוגבלות, מביא להכרה בקושי הרגשי שעומד בפני הסטודנט, ומאפשר לתומך לסייע לסטודנט באופן שוויוני תוך מתן יחס שווה לשווים ויחס שונה לשונים, והכול תוך יישום ממדים של כשירות תרבותית (Jager et al., 2019; Ramirez et al., 2021). בגילויי אמפתיה, התומך אינו מזדהה עם הקושי של הסטודנט עם המוגבלות, אלא מבין אותו, מבין את המקורות הרגשיים שלו, ומנסה לסייע בכלים המקצועיים שבידיו על מנת

לאפשר לסטודנט להתגבר עליו ולפתח חוסן בתוכו (Kounenou et al., 2021; Lawlor, 2016). גישה זו מגלמת בתוכה את הדגש של מודל ה-SEL לגבי תמיכה והעצמה רגשית. שיטה זו נותנת מענה לא רק לצרכים חינוכיים אלא גם לעומסים רגשיים, ובכך מאפשרת לתלמידים מסע למידה אוטונומי יותר ופיתוח הניהול העצמי שלהם. גישה זו משקפת את התמיכה של מסגרת ה-SEL להגברת המסוגלות העצמית והחוסן של התלמידים (Cavioni et al., 2017; Elias, 2004).

היבט האמפטיה מוביל לתמה השלישית שעלתה מן הראיונות: ממד היצירתיות. ממד זה מהווה היבט קריטי בתמיכה שמעניק המרכז לסטודנטים עם מוגבלויות. היצירתיות מתבטאת באמצעות מענה אישי לנסיבות הייחודיות של הסטודנטים, נכונות להסתגל ולהתגמש בהתאם לצרכים הספציפיים שלהם, ומחויבות לטפח סביבה תומכת ומכילה. הנרטיבים של המרואיינים אכן מדגישים את המשמעות שהם מייחסים לגישה אישית ויצירתית שהמרכז מעניק להם ולתרומתה להצלחתם האקדמית והאישית. פרקטיקות אלו תואמות באופן הדוק את העקרונות של המודל ללמידה החברתית-רגשית (SEL), המדגיש את החשיבות של התאמת סביבות חינוכיות כדי לענות על הצרכים ההוליסטיים של התלמידים (Cavioni et al., 2017; Porosoff & Weinstein, 2022). רמה זו של טיפול והסתגלות תואמת את התמיכה של מסגרת ה-SEL לחינוך הוליסטי שמכיר במתאם החיובי של התפתחותם האקדמית, הרגשית והחברתית של התלמידים (Lawlor, 2016; Sauve & Schonert-Reichl, 2019).

הדיון מדגיש את ההלימה בין היסודות התיאורטיים של מודל ה-SEL לבין היישומים המעשיים שנצפו במרכז לנגישות אקדמית. הממצאים מחדדים ומדגישים את חשיבותן של אמפטיה, יצירתיות, זמינות ותמיכה אישית כמרכיבים בסיסיים בהקלת הצמיחה האקדמית והאישית של התלמידים. השוואה זו לא רק מתקפת את היישום של מודל ה-SEL במסגרות חינוכיות שונות, אלא גם מדגישה את הפוטנציאל של המודל לשפר את החוויות החינוכיות של תלמידים וסטודנטים עם מוגבלות. באמצעות שימת דגש על אמפטיה ויצירתיות, המרכז מצליח לתת מענה לצרכים המגוונים של מקבלי השירות, ומקדם סביבה חינוכית תומכת ומעצימה. על ידי מתן עדיפות לזמינות, אמפטיה ויצירתיות, המרכז לא רק דבק במסגרת ה-SEL אלא גם מציב סטנדרט לחינוך כולל שמעריך ותומך בצרכים המגוונים של כל התלמידים. מחויבות זו חיונית ליצירת סביבות חינוכיות שבהן לכל תלמיד יש הזדמנות להצליח ולפרוח. התאמה זו בין תיאוריה לפרקטיקה מדגישה את החשיבות של המשך המחקר והיישום של אסטרטגיות SEL במסגרות חינוכיות, במטרה לשפר עוד יותר את התמיכה הניתנת לסטודנטים עם מוגבלויות ולהבטיח את הצלחתם בעשייה אקדמית ואישית.

אולם בעוד שהממצאים עולים בקנה אחד עם ערכי הליבה של מודל ה-SEL, הם גם מצביעים על הצורך בהתאמה מתמשכת ובחדשנות באסטרטגיות תמיכה כדי לענות על הצרכים המתפתחים של אוכלוסיית סטודנטים מגוונת. מהראיונות עולה שוב ושוב כי חשוב שהצוות במרכז יפעל מקצועית בגישה אלטרואיסטית וסינרגטית, כיחידה מתואמת אחת, על מנת לסייע לסטודנטים. ייתכן כי מאפייני אנשי הצוות והתרבות הארגונית במרכז,

שלא נבחנו במסגרת מחקר זה, הם נדבך מהותי נוסף שאליו יש להתייחס כאשר מעצבים מודל עבודה למרכז לנגישות אקדמית.

### מגבלות המחקר

ביישום כלי מחקר איכותני המבוסס על ריאיון חצי מובנה קיימים מספר חסרונות. החיסרון הראשון הוא העובדה כי המרואיינים עשויים להרגיש רצייה או הטיה חברתית בשל העובדה שהמחקר מתבצע דרך מרכז הנגישות האקדמית שבו הם נעזרים בהווה. שנית, מחקר איכותני, ובייחוד כזה שאיננו מבוסס על טריאנגולציה של הממצאים, מאופיין בכך שהוא אינו מאפשר להכליל את הממצאים או לבסס אותם על יסודות איתנים. כמו כן, המחקר הנוכחי מוגבל בהיקפו משום שהוא מחקר איכותני פנומנולוגי עם מספר מרואיינים קטן יחסית. כמו בכל מחקר איכותני, היכולת להכליל את הממצאים מוגבל, ובייחוד במחקר נרטיבי שבו נדלה הסיפור האישי של המרואיין. למרות זאת, כלי מחקר זה מאפשר להציג היטב את ניתוח המקרה של המרכז לנגישות אקדמית ואת הניואנסים המרכזיים המאפיינים את היכולת של המרכז לנגישות אקדמית להעניק תמיכה רגשית וחברתית להליכי למידה של מי שמתקשה בכך.

כהמלצה למחקרי המשך, ראוי לבחון את האופן שבו יישום המאפיינים השונים שעלו מן המאמר במרכזי למידה אחרים באקדמיה יכולים לאפשר טיוב, שיפור, קידום וצמיחה של תלמידים וסטודנטים במרכזי למידה שונים בישראל ובעולם. הייחודיות של המחקר נובע מן העובדה שככל הנראה לא קיימת מערכת המיישמת עקרונות אלו בלמידה חברתית-רגשית, כך שאימוץ עקרונות אלו לשם קידום תלמידים באקדמיה ולמניעת נשירה הוא חיוני. ייתכן כי מחקר על אודות האופן שבו מיושמים עקרונות אלו במרכזי למידה שונים, יאפשר להבין בהיקף רחב יותר ומנקודת מבט מגוונת יותר את החשיבות של למידה חברתית-רגשית המבוססת על ראיית הסטודנט וקשייו כאמצעי לקידומו.

## רשימת מקורות

אלפרט, ב' (2006). מקום של חיבה. פנים, 36, 33-40.

דהן, א', שורצקי, ח', מלצר, י', אליאס-מרכוס, ש', הלוניג, א' והדס-לידור, נ' (2024). סטודנטים עם מוגבלות ומרכזי התמיכה - מה מתקיים? מה נדרש? בתוך: א' גרינבנק, ג' אגם-בן ארצי וא' בנג'ו (עורכים). סליל החיים: תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 231-248). בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

הוזמי, ב' (2024). השתלבות באקדמיה כאמצעי לביסוס זהות של מסוגלות. בתוך: א' גרינבנק, ג' אגם-בן ארצי וא' בנג'ו (עורכים). סליל החיים: תחנות בחייהם של אנשים עם מוגבלות (עמ' 267-286). בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון.

קניאל, ש (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. מכון מופ"ת

קריספל, א', וסימון, ח' (2018). "תודעה הורית" בעבודת ההוראה ובהדרכה הפדגוגית. סח"ש:

סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 29, 29-51.

רוסק, ס', דניאל-הלוניג, א' ודהן, א' (2017). התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם

ליקויי למידה. מניתוק לשילוב: היבטים בחינוך ילדים ונוער בסיכון, 21, 265-270.

שקדי, א' (2015). מילים המנסות לגעת - תיאוריה ויישום, רמות.

Cavioni, V., Grazzani, I. & Ornaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education*, 9(2), 100-109.

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ... & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204.

Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. Bloomsbury Publishing.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Dyson, B., Howley, D. & Shen, Y. (2019). Teachers' perspectives of social and emotional learning in Aotearoa New Zealand primary schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 68-84.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.). (1990). *Empathy and its development*. CUP Archive.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 53-63.

Hazan-Liran, B. & Walter, O. (2024). Academic support for students with learning disabilities: the role of psychological capital in their academic adjustment. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

- Kim, D., Lim, J. H. & An, J. (2022). The quality and effectiveness of Social Emotional Learning (SEL) intervention studies in Korea: A meta-analysis. *Plos one*, 17(6), e0269996.
- Kounenou, K., Kourmoussi, N., Ferrari, L., Suzuki, H., Andrei, A., Scoda, A. D., ... & Solberg, V. S. (2021). The role of empathy in improving SEL skills among educators and students in the era of COVID-19. In *WERA's Global Perspectives on Education Research*. Springer.
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*, 65-80.
- Los Santos, D., Bain, S., Kupczynski, L. & Mundy, M. A. (2019). Determining academic success in students with disabilities in higher education. *International Journal of Higher Education*, 8(2), 16-38.
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D. & Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 130-143.
- Morizio, L. J., Cook, A. L., Collier-Meek, M. A., Famolare, G. M., Fallon, L. M. & Bender, S. L. (2024). Creating compassion: Creatively-focused explicit behavioral instruction for empathy development. *School Psychology Review*, 53(3), 294-309.
- Noddings, N. (1994). An ethics of caring and its implications for instructional arrangements. In L. Stone, G. M. Boldt (Eds.), *The Education Feminism Reader* (pp.171-183). Routledge.
- Noddings, N. (2013). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *Education Feminism. Classic and Contemporary Readings*, 137-161.
- Porosoff, L. & Weinstein, J. (2022). *EMPOWER Moves for Social-Emotional Learning: Tools and Strategies to Evoke Student Values*. Solution Tree Press.
- Ramirez, T., Brush, K., Raisch, N., Bailey, R. & Jones, S. M. (2021, August). Equity in social emotional learning programs: A content analysis of equitable practices in PreK-5 SEL Programs. *Frontiers in Education*, 6, . 679467). Frontiers Media SA.
- Ross, J., Hicks-Roof, K., Cosby, M. & Arikawa, A. (2023). Instructor and student perceptions of teacher empathy in higher education. *College Teaching*, 71(1), 28-37.
- Sauve, J. A. & Schonert-Reichl, K. A. (2019). Creating caring classroom and school communities: Lessons learned from social and emotional learning programs and practices. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. 279-295). Academic Press.
- Storey, M. (2019). Engaging minds and hearts: Social and emotional learning in English Language Arts. *Language and Literacy*, 21(1), 122-139.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought* (No. 24). Harcourt, Brace.
- Walker, L. (2016). Impact of Academic Support Centers on Students with Disabilities in Postsecondary Institutions. *Learning Assistance Review*, 21(1), 81-92.