מחקרי גבעה

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

כרך יג

המכללה האקדמית לחינוך
גבעת ושינגטון

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: יראת מעודה
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ״ו 2026
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד״נ אבטח 79239, טל׳ 08-8511900
אתר המכללה www.washington.ac.il
דוא״ל rjournal@washington.ac.il

תוכן

דבר נשיא המכללה		5
דבר העורכת		7
רשימת כותבי המאמרים		11

שער ראשון | יהדות

רחל וולפיש	"המדרש הפסיכולוגי" כאופציה הרמנויטית עכשווית בלימוד טקסט	17
שי מאמו	לא רק פוסק הלכה - מבט על תפיסת תפקיד הרב לר' כלפון משה הכהן מג'רבה	37
חנה קהת	מתהומות הייאוש לאמונה הנשגבת - בין איוב לאתי הילסום	57

שער שני | חינוך והוראה

אורלי שי	מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של תחושת מסוגלות ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם ADHD. מחקר משולב	79
אליעזר יריב	הידע והתובנות שסטודנטיות הפיקו מהוראה בשיטת UDL בכיתה משלבת	107
דנה ברק הראל	אימון פדגוגי כמנגנון מתווך בין הכשרת מורים לפיתוח תחושת מסוגלות להוראה מכלילה	129
אליסיה גרינבנק	"בונים ביחד את התמונה המלאה" - עבודת צוותים רב-מקצועיים במסגרות חינוכיות שבהן לומדים תלמידים עם מוגבלות	145
דולי אליהו לוי ואבי גבורה	בין שייכות להדרה: חוויות של גזענות ואי שוויון בקרב מורות ערביות בבתי ספר עבריים	167

עארף אבו-גוידר	"בין שיתוף לשיבוש": תפיסות מורים על מעורבות הורית בבתי ספר יסודיים במערכת החינוך הערבית-בדואית	189
ענת בארט, לי כהנר ושניאור רוכברגר	תפיסות של אנשי חינוך בלתי-פורמלי חרדים את השימוש בכלי החינוך הבלתי-פורמלי בהתמודדות עם משברים	207
דבורה חדד-עפג'ין ויעקב סגל	"...ואמרתי, את טיפשה..." - תוקפנות מילולית בגן הילדים - ביטויים ודרכי התמודדות	229
שרית שוסהיים ויהודית חסידה	מה חסר, מה עוזר ומה מחזיק? התמודדות מורים חדשים במערכת החינוך בזמן מלחמת 'חרבות ברזל'	253

שער שלישי | בריאות ורווחה

כרמית יוקל ואליסיה גרינבנק	קולות מן השבר: השפעת מלחמת "חרבות ברזל" על עולמם של ילדים ומתבגרים	279
מרדכי סופר וריקי טסלר	קידום בריאות ורווחה בריאותית בקהילה היהודית הדתית: סקירת ספרות המשלבת מקורות תורה ומחקר בריאות עכשווי - מאמר דעה	301

שער רביעי | מאמרים באנגלית

Klarina Priborkin	The Curious Incident of Ableism: Deconstructing Haddon's Portrayal of Autism in *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*	E9

תקצירים מתורגמים E23

מחברי המאמרים

ד"ר אבו גוידר עארף
החוג ללשון עברית כשפה שנייה, מכללת קיי; החוג לחינוך, מכללת אחוה
arefgweder@gmail.com

פרופ' אליהו-לוי דולי
ראש המכון לחקר מדיניות חינוך בישראל, ראש היחידה להערכה ובקרת איכות אקדמית, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
Doly.levi@l-w.ac.il

ד"ר בארט ענת
החוג לניהול וארגון מערכות חינוך וראש רשות המחקר, מכללת ירושלים
anatbarth@gmail.com

ד"ר ברק הראל דנה
החוג לחינוך מיוחד, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
danabarakharel@gmail.com

ד"ר גבורה אבי
ראש החוג ללשון עברית ומדריך פדגוגי במסלול היסודי, המכללה האקדמית בית ברל
avi.gvura@beitberl.ac.il

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

ד"ר וולפיש רחל
מנהלת מכון כרם לחינוך הומניסטי-יהודי, מכללת דוד ילין
rtwalfish@gmail.com

ד"ר חדד-עפג'ין דבורה
החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד״ר חסידה יהודית
רכזת אקדמית לתוכניות המגזר החרדי, מכללת הרצוג
chassida@herzog.ac.il

פרופ׳ טסלר ריקי
המחלקה לניהול מערכות בריאות, הפקולטה למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
riki.tesler@gmail.com

ד״ר יוקל כרמית
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
carmityokel@gmail.com

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

ד״ר כהנר לי
ראשת החוג לגיאוגרפיה ולימודי סביבה, אורנים המכללה האקדמית לחינוך והוראה
lee_c@oranim.ac.il

ד״ר מאמו שי
החוג לחינוך, ראש המכון לפדגוגיה של חוסן, המכללה האקדמית חמדת
shaim310@gmail.com

ד״ר סגל יעקב
ראש החוג לגיל הרך, מכללת ירושלים
kobisegal@gmail.com

מר סופר מרדכי
החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
sopherfitness@gmail.com

ד״ר פריבורקין קלרינה
ראשת החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ׳ קהת חנה
ראשת התוכנית לתואר שני במקרא וראשת רשות המחקר, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
hanakeh@gmail.com

ד״ר שוסהיים שרית
ראשת יחידת ההתמחות וכניסה להוראה, מכללת הרצוג
sarits@herzog.ac.il

ד״ר שי אורלי
החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון
orlyshai1@gmail.com

מר שניאור רוכברגר
מינהל חברה ונוער, משרד החינוך;
המחלקה למינהל ומדיניות ציבורית, אוניברסיטת חיפה
shneori770@gmail.com

https://doi.org/10.5281/zenodo.21756566

מֵעֵבֶר לטיפול התרופתי: תפקידן של מסוגלות עצמית ועמדות מורים בהצלחת שילוב תלמידים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (ADHD) מחקר משולב

אורלי שי

תקציר

העלייה במספר התלמידים המאובחנים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות (ADHD) מחדדת את הצורך בהבנת הגורמים המשפיעים על שילובם בחינוך הרגיל. מחקרים קודמים הראו כי עמדות חיוביות של מורים מהוות מנבא מרכזי להצלחת השילוב, והמחקר הנוכחי ביקש לבחון את הקשר בין טיפול תרופתי, תחושת מסוגלות עצמית של מורים ועמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם ADHD. לשם כך נעשה שימוש במתודולוגיה משולבת: מדגם כמותי שכלל 140 מורים מבתי ספר יסודיים ממלכתיים, ומדגם איכותני שכלל 13 ראיונות חצי-מובנים. ניתוחי MANOVA הראו כי מורים המלמדים תלמידים המטופלים תרופתית דיווחו על מסוגלות עצמית גבוהה יותר ועל עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב. נוסף על כך, נמצא אפקט תיווך מלא, כך שהבדלי העמדות כלפי שילוב תלמידים עם ADHD הוסברו במלואם באמצעות מסוגלות עצמית. הממצאים האיכותניים חיזקו ממצאים אלו, והדגישו גם חסמים מערכתיים המחלישים את תחושת המסוגלות העצמית. ממצאי המחקר מראים כי שילוב מוצלח של תלמידים עם ADHD מחייב גישה רב-מערכתית הכוללת תמיכה מקצועית, ניהולית וסביבתית, לצד תקשורת חיובית עם הורים.

תארנים: הפרעת קשב והיפראקטיביות (ADHD), שילוב תלמידים, מסוגלות עצמית, טיפול תרופתי.

מבוא

העלייה המשמעותית בשכיחות ADHD בקרב ילדים מציבה אתגרים משמעותיים בפני מערכת החינוך. בכיתה הטרוגנית, תלמידים עם ADHD עשויים להציג מאפייני תפקוד ייחודיים, והדבר יוצר השלכות משמעותיות על התפתחותם של תלמידים אלו, ומציב אתגרים הן עבור צוותי החינוך והן עבור התלמידים בכיתה. עם השנים מספר התלמידים המאובחנים עם ADHD הולך וגדל בהתמדה. על פי סקר בריאות הילדים הלאומי (NSCH) לשנת 2022, אחד מתוך תשעה ילדים בגילי 3־17 בארצות הברית אובחן עם ADHD (המהווים 11.4%, שהם 7.1 מיליון ילדים), בעוד שבשנת 2000 דווח על 6%־8% מהילדים (Danielson, et al., 2024). בישראל, על פי האתר הרשמי של משרד הבריאות, הפרעה זו היא תופעה שכיחה, המוערכת בכ־5% עד 10% מכלל אוכלוסיית הילדים בגיל בית ספר (משרד הבריאות, 20.8.24).

ADHD היא אחת ההפרעות הנפוצות ביותר בקרב תלמידים (DSM-5, 2013). מדובר בדפוס מתמשך של חוסר קשב ו/או היפראקטיביות ואימפולסיביות חמורים יותר מאשר אצל ילדים המתפתחים באופן טיפוסי. מאפיינים של חוסר קשב מצביעים על קשיים בהתמדה במשימות, בארגון, בתשומת לב לפרטים, ובהימנעות ממשימות הדורשות מאמץ מנטלי ממושך. היפראקטיביות־אימפולסיביות מתבטאת בפעילות מוטורית מוגזמת, בקושי לשבת בשקט, בתחושת חוסר מנוחה, בדיבור מופרז, בקושי לחכות בתור, ובמתן תשובות לפני סיום השאלה. ההפרעה מאופיינת במגוון רחב של רמות תפקוד ובשונות ניכרת בחומרת הסימפטומים.

אבחנת ADHD מלווה בגורמי סיכון רב־ממדיים שעלולים לפגוע בהתקדמות הלימודית והחברתית של רבים מהתלמידים, כמו גם בבריאותם הגופנית והנפשית. לעיתים הם מועדים לנטילת סיכונים, מתקשים בקשב ובזיכרון, בוויסות התנהגות, בהערכה עצמית ובקבלת החלטות, ומגלים קשיים באינטראקציה עם חברים ומורים. בתחום הלימודי יש כאלה שמתקשים בביצוע מטלות, קושי המתבטא לרוב בעבודה איטית או בהגשת מטלות באופן חלקי. מכלול קשיים זה מוביל אצל חלקם להישגים לימודיים נמוכים ולסכנת נשירה מהלימודים, לעומת בני גילם המאופיינים בהתפתחות נוירו־קוגניטיבית טיפוסית (Ewe & Aspelin, 2022; French et al., 2024). כמו כן, בתחום ההתנהגותי יש תלמידים המתפרצים לדברי המורה או לדברי חברים ועשויים להפגין תוקפנות ותנועתיות יתר, לפגוע באקלים הכיתתי ולהפריע לאחרים ללמוד. בדרך כלל חבריהם לכיתה אינם מקבלים בהבנה את התנהגותם, והמורים חייבים לתווך ביניהם לשם יישור ההדורים. לעיתים המורים עצמם חשים חוסר ודאות לגבי תפקוד התלמידים, וחווים דחק וקושי לתת מענה לצורכיהם, מצב הפוגע במערכת היחסים בין המורה לתלמיד (Cheesman, 2022; Fabio et al., 2023).

ההשפעה המקיפה של ADHD על תחומי תפקוד שונים, ובפרט על החוויה הלימודית, הובילה רבים לפנות להתערבות טיפולית. בתוך כך, הטיפול התרופתי תופס מקום מרכזי. במהלך העשורים האחרונים חלה עלייה משמעותית בשימוש בתרופות ל־ADHD בקרב

ילדים ומבוגרים. ההערכה היא שכשני שלישים (62%) מהילדים והמתבגרים עם ADHD בארה"ב קיבלו טיפול תרופתי. בנוסף, 44.4% קיבלו טיפול רגשי-התנהגותי בשנה האחרונה, ואילו 30.1% לא קיבלו כלל טיפול (Danielson et al., 2024). הטיפול התרופתי ל-ADHD נמצא יעיל באופן מובהק לעומת פלצבו ושיפר את איכות חייהם של הנוטלים את התרופה (Bellato et al., 2025). המחקרים מראים שטיפול תרופתי שיפר באופן משמעותי את תפקוד התלמידים הן מבחינה חברתית ורגשית והן מבחינה לימודית. תלמידים שקיבלו טיפול תרופתי הצליחו להתרכז לאורך זמן, היו פחות תנועתיים, שלטו בדחפים, תוקפנותם פחתה, והם נענו להוראות וביצעו מטלות בזריזות ובדיוק, בדומה לתלמידים עם התפתחות טיפוסית (ערמון, 2018). למרות יעילותו של הטיפול התרופתי, כפי שהודגמה במחקרים קליניים מבוקרים, רבים עדיין חוששים מתופעות הלוואי הפוטנציאליות שלו, כגון פגיעה קרדיווסקולרית (Zhang et al., 2024), ירידה בתיאבון וכאבי בטן (Nanda et al., 2023), כאבי ראש (Pan et al., 2022) וחרדות (Bryant et al., 2023).

עמדות מורים כלפי שילוב

החשיבות של יחסי מורה-תלמיד בהתפתחותם האקדמית והחברתית של תלמידים מבוססת היטב בספרות המחקרית. מחקרים מראים שקשר חיובי בין תלמידים למוריהם תורם ליצירת אקלים מיטבי ללמידה ומוביל להישגים אקדמיים גבוהים יותר (Arifin et al., 2024; Göktaş & Kaya, 2023; Li & Zhang, 2024), מעבר לכך, עמדות חיוביות של צוות חינוכי כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלויות נתפסות כגורם מפתח חשוב מאוד ליישום מוצלח של שילוב והכלה (Navarro-Mateu et al., 2019; Sunko et al., 2021).

המציאות מלמדת כי מורים רבים עדיין אינם תומכים בהכללת תלמידים עם מוגבלויות במסגרות החינוך הרגילות. לדוגמה, מטא-אנליזה שכללה 36 מחקרים העלתה כי מורים בבתי ספר יסודיים מגלים חוסר תמיכה בשילוב (Lindneret al., 2023), ומגמה דומה של עמדות שליליות נצפתה גם בקרב מורים בחינוך העל-יסודי (Ginevra et al., 2022).

חקר עמדות המורים כלפי שילוב תלמידים עם ADHD זכה להתייחסות מועטה יחסית בספרות המחקרית. עם זאת, מחקרים עדכניים מראים שמורים רבים מתקשים לשלב תלמידים עם ADHD, במיוחד כשאינם מקבלים טיפול תרופתי (ערמון, 2018; Flavian & Uziely, 2022). בנוסף, חוסר ידע בנוגע ל-ADHD משפיע לרעה על רצונם לשלב תלמידים אלה (Akdag, 2023). גם חוויות שליליות קודמות תרמו להפחתת המוטיבציה שלהם לשילוב תלמידים עם ADHD (Flavian & Uziely, 2022). ממצאים אלו מתיישבים עם מחקרים נוספים המראים כי מורים בחינוך הכללי מביעים חששות משמעותיים יותר לגבי שילוב תלמידים עם ADHD בהשוואה לעמיתיהם בחינוך המיוחד, על רקע של הכשרה לא מספקת בתחום זה (Politou, 2022). חששות נוספים נובעים מחוסר ידע של מורים לגבי אסטרטגיות תגובה יעילות להתנהגויות מאתגרות של תלמידים עם ההפרעה. כך נמצא, למשל, כי מורים נוטים לספק פחות משוב חיובי לתלמידים עם רמות גבוהות של היפראקטיביות מוטורית ו/או ורבלית (Staff et al., 2023).

מסוגלות עצמית ושילוב תלמידים עם ADHD

מסוגלות עצמית עוסקת בתפיסה של האדם ובאמונתו שהוא מסוגל לבצע מטלה מסוימת (במקרה הנוכחי, שילוב תלמידים עם ADHD). אמונה ביכולת מעלה את הציפיות להצלחה עתידית ומדרבנת להשקעת מאמץ במטלה. בסופו של התהליך, המאמץ עשוי להביא להצלחה במשימה. לעומת זאת, ציפייה מוקדמת לכישלון מורידה את המוטיבציה להמשיך לבצע את המשימה ומביאה לתוצאות ירודות. בנדורה (Bandura, 1989, 1993), שפיתח את גישת המסוגלות העצמית, מצא שהיא ניזונה מארבעה מקורות:

א. **התנסות קודמת:** התנסות עבר שהסתיימה בהצלחה מעלה את המסוגלות העצמית, ואילו כישלון מפחית אותה. לדוגמה, מורה ששילב בהצלחה תלמיד עם ADHD וראה שהישגי התלמיד השתפרו, עשוי לפתח מסוגלות עצמית גבוהה יותר לגבי שילוב תלמידים נוספים עם ההפרעה. לעומת זאת, מורה שחווה תסכול וחוסר אונים עלול לפתח מסוגלות עצמית נמוכה יותר בשילוב תלמידים עם ADHD.

ב. **למידה ממודל:** התבוננות בהצלחתם של אחרים בביצוע משימה מסוימת מחזקת את המסוגלות העצמית של הפרט לבצע משימה דומה, במיוחד כשהוא מאמין שכישוריו דומים, וכשיש לו ניבוי מועט לגבי הערכת יכולתו בתחום זה. לדוגמה, מורה שרואה מורה עמית שמצליח לשלב תלמיד עם ADHD, עשוי באמצעות שיח עמיתים ללמוד ממנו אסטרטגיות קונקרטיות ולפתח מסוגלות יותר גבוהה לשלב תלמיד עם הפרעה זו.

ג. **שכנוע מילולי:** כשאדם משמעותי או בקיא בתחום אומר לפרט שיש לו יכולת גבוהה להצליח במשימה מסוימת, המסוגלות העצמית גוברת. לדוגמה, פידבק חיובי ממורים עמיתים ומנהלת (״אהבתי איך שהתמודדת עם ההתפרצות של התלמיד היום״) או מההורים (״הערכנו מאוד את ההתאמות שעשית במבחן עבור הבן שלנו״), יכולים לחזק את המסוגלות העצמית.

ד. **ויסות פיזיולוגי:** כשמתקיימת עוררות רגשית גבוהה, למשל בשל מתח נפשי, חלה ירידה של המסוגלות העצמית. מאידך, תחושת רוגע תורמת למסוגלות גבוהה. לדוגמה, מורה שחש מוצף או חש דחק מההתנהגות של תלמיד עם ADHD בכיתתו, עלול לחוות ירידה במסוגלות העצמית שלו. מאידך, מורה רגוע, בטוח ושולט במצב, יחווה מסוגלות עצמית גבוהה יותר.

מחקרים מצביעים על קשר חיובי מובהק בין עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם ADHD לבין רמת המסוגלות העצמית של המורים (Antala, 2022; San Martin et al., 2021). להלן גורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות של המורים: (א) הכשרה וניסיון רלוונטיים הגבירו את תחושת המסוגלות ואת הנכונות לשלב תלמידים (Gkouvousi et al., 2024). קבלת מידע מוקדם וממוקד על מאפייני המוגבלות של התלמיד המשולב הפחיתו בקרב מורים את אי-הוודאות וחיזקו את המסוגלות (Anglim et al., 2018). (ב) היוועצות מורים עם עמיתים תרמה להבנה רחבה ולפיתוח אסטרטגיות שילוב אפקטיביות (Woodcock & Hardy, 2025), ותקשורת בין מורים להורים הגבירה את תחושת המסוגלות

של המורים (Fujisawa et al., 2025). לעומת זאת, מסוגלות נמוכה המשפיעה על עמדות כלפי שילוב נמצאה במתאם עם: (א) היעדר תמיכה במורים מצד ההנהלה (Herzig Johnson, 2023). (ב) קשיים בוויסות רגשי ותחושת דחק בקרב מורים בעקבות חוויות השילוב (Gkouvousi et al., 2024).

מחקרים ספציפיים ל-ADHD מראים ששילוב תלמידים אלו עשוי להוות אתגר משמעותי עבור מורים. כך, מחקר בפינלנד מצא שמאפייני ADHD של תלמידים משפיעים לרעה על המסוגלות העצמית של מורים (Gülsün et al., 2023). זאת ועוד, מחקר רחב היקף שנערך בקרואטיה העלה כי מסוגלות נמוכה של מורים קשורה לשילוב תלמידים עם ADHD המציגים גם קשיים התנהגותיים משמעותיים, כגון רמות גבוהות של היפראקטיביות ואימפולסיביות. בנוסף, מורים דיווחו על מסוגלות עצמית נמוכה בשל חוסר באסטרטגיות הוראה ייחודיות המותאמות לתלמידים עם הפרעת קשב (Vlah et al., 2021).

רציונל המחקר הנוכחי

בעשורים האחרונים חלה עלייה ניכרת במספר התלמידים המאובחנים עם ADHD הזקוקים לשילוב במערכת החינוך הרגילה (Danielson et al., 2024). מגמה זו מציבה אתגר משמעותי למערכת החינוך ודורשת הבנה מעמיקה של הגורמים המשפיעים על הצלחת השילוב. מחקרים קודמים הראו שעמדות חיוביות של מורים מהוות מנבא מרכזי להצלחת תהליכי הכללה (Navarro-Mateu et al., 2019; Sunko et al., 2021). עם זאת, הידע בנוגע להשפעת הטיפול התרופתי ב-ADHD על עמדות המורים ועל המסוגלות העצמית שלהם עדיין מוגבל.

ייחודו של המחקר הנוכחי טמון בשימוש במתודולוגיה משולבת - כמותית ואיכותנית. המחקר בוחן את עמדות המורים כלפי שילוב תלמידים עם ADHD, תוך הבחנה בין תלמידים המטופלים תרופתית וכאלה שאינם מטופלים תרופתית, ובדיקת הקשר למשתנה מסוגלות עצמית של המורה.

ממצאי המחקר עשויים לספק בסיס לפיתוח תוכניות הכשרה והתערבות המיועדות לחזק את המסוגלות של המורים ולקדם עמדות חיוביות כלפי שילוב, ובכך לתמוך בשילוב מיטבי של תלמידים עם ADHD במערכת החינוך.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את הקשר בין טיפול תרופתי בקרב תלמידים עם ADHD לבין המסוגלות העצמית של המורים ועמדותיהם כלפי שילוב. לשם כך המחקר משלב מתודולוגיה כמותית ואיכותנית לבחינת דרכי ההתמודדות.

השערות המחקר הכמותי

1. מורים שימלאו שאלון עם פתיח המתייחס לתלמידים עם ADHD הנוטלים טיפול תרופתי יציגו מסוגלות עצמית גבוהה יותר כלפי שילובם, בהשוואה למורים שימלאו שאלון עם פתיח המתייחס לתלמידים עם ADHD שאינם נוטלים טיפול תרופתי.
2. מורים שימלאו שאלון עם פתיח המתייחס לתלמידים עם ADHD הנוטלים טיפול תרופתי יציגו עמדות חיוביות יותר כלפי שילובם, בהשוואה למורים שימלאו שאלון עם פתיח המתייחס לתלמידים עם ADHD שאינם נוטלים טיפול תרופתי.
3. המסוגלות העצמית של המורים תשמש כמשתנה מתווך בקשר שבין סטטוס הטיפול התרופתי של תלמידים עם ADHD (מטופלים תרופתית לעומת לא מטופלים תרופתית) לבין עמדות המורים כלפי שילוב תלמידים עם ADHD בכיתה הרגילה.

שאלת המחקר האיכותני

- כיצד מתמודדות מורות בבתי ספר יסודיים עם שילוב תלמידים עם ADHD בכיתתן, ומהם ההבדלים בדרכי התמודדותן עם תלמידים המטופלים תרופתית לעומת אלו שלא מטופלים תרופתית?

שיטת מחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר בגישה משולבת (Mixed Methods Design), תוך שילוב מתודולוגיות כמותיות ואיכותניות (Taherdoost, 2022). גישה זו מאפשרת להשיג הבנה מקיפה ועשירה יותר של עמדות מורים והמסוגלות שלהם כלפי שילוב תלמידים עם ADHD, הן באמצעות אישוש סטטיסטי והן באמצעות חקר מעמיק של מניעים ותחושות סובייקטיביות. השילוב נועד לספק תמונה הוליסטית של התופעה, תוך בחינת השפעת גורם הטיפול התרופתי על עמדות אלו.

המחקר הכמותי

במחקר הנוכחי השתתפו 140 מורות ומורים בבתי ספר יסודיים בישראל. כל המורים למדו במסגרת לימודיהן האקדמיים לפחות קורס אחד בנושא שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים. המשתתפים במדגם חולקו באופן אקראי לשתי קבוצות: קבוצת מורות ומורים (n=66) שקיבלה פתיח לשאלון עם תרחיש המתייחס לתלמידים עם ADHD המטופלים תרופתית, וקבוצת מורות ומורים (n=74) שקיבלה פתיח לשאלון עם תרחיש על תלמידים עם ADHD שאינם מטופלים תרופתית. מלבד הטיפול התרופתי, נוסח התרחיש היה זהה בשתי הקבוצות. מאפייני הרקע של שתי קבוצות המחקר ותוצאות ניתוחי χ^2 להשוואה בין הקבוצות מופיעים בלוח 1.

לוח 1: התפלגות מאפייני רקע של שתי קבוצות המחקר: מורים המלמדים תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי ומורים המלמדים תלמידים המקבלים טיפול תרופתי

משתני רקע	ערכים	לא מקבלים טיפול תרופתי		מקבלים טיפול תרופתי		χ^2	p
		N	%	N	%		
מין	זכר	6	8.1	12	18.2	3.16	.075
	נקבה	68	91.9	54	81.8		
השכלה	מורה מוסמך	14	18.9	11	16.7	0.44	.802
	תואר ראשון	38	51.4	32	48.5		
	תואר שני	22	29.7	23	34.8		
מגזר הוראה	ממלכתי דתי	33	44.6	24	36.4	0.98	.322
	ממלכתי חילוני	41	55.4	42	63.6		
גיל	30-20	26	35.1	22	33.3	1.53	.676
	40-31	35	47.3	28	42.4		
	50-41	10	13.5	14	21.2		
	51 ומעלה	3	4.1	2	3.0		

כפי שניתן לראות בלוח 1, בניתוחי χ^2 שנעשו לבדיקת ההבדלים בין מורים המלמדים תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי ובין מורים המלמדים תלמידים המקבלים טיפול תרופתי, לא נמצאו הבדלים מובהקים באף אחד ממשתני הרקע שנבדקו.

כלי מחקר

שאלון דמוגרפי

השאלון כלל פריטים אודות מאפייני המשתתפים (גיל, מגדר, ותק בהוראה, רמת השכלה וניסיון בהוראת תלמידים עם ADHD (ראו לוח 1).

שאלון מסוגלות עצמית של המורה (TES)

נעשה שימוש בשאלון מסוגלות עצמית של המורה (Teacher Efficacy Scale - TES), שפותח במקור על ידי גיבסון ודמבו (Gibson & Dembo, 1984) והותאם ותוקף למדגם ישראלי על ידי ריץ׳, לב ופישר (1999). השאלון בוחן את המסוגלות העצמית של המורה דרך ארבעה גורמים: מסוגלות להוראה, מסוגלות אישית, מסוגלות לקידום חברתי, ומסוגלות לקידום תלמידים חלשים. בנוסף, חושב מדד כולל המייצג את המסוגלות העצמית הכללית.

השאלון מורכב מ-28 פריטים המנוסחים על סולם ליקרט בעל שש דרגות, החל מ-1 (״מאוד לא מסכים״) ועד 6 (״מסכים מאוד״). חלק מהפריטים נוסחו באופן הפוך כדי לתקף את המהימנות, והציון עבר היפוך לצורך חישוב הנתונים. מהימנותם הפנימית של הסולמות במחקר הנוכחי נמצאה גבוהה. מקדמי אלפא של קרונבך עבור הסולמות השונים היו: מסוגלות להוראה ($\alpha = 0.92$), מסוגלות אישית ($\alpha = 0.92$), מסוגלות לקידום חברתי ($\alpha = 0.94$) ומסוגלות לקידום תלמידים חלשים ($\alpha = 0.87$). המדד הכולל של המסוגלות העצמית הציג מהימנות גבוהה במיוחד ($\alpha = 0.98$). הממצאים מעידים על תקינותו הגבוהה של הכלי למטרות מחקר זה.

שאלון עמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים

לצורך בחינת עמדות המורים נעשה שימוש בשאלון עמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים (Attitudes Toward Inclusion Scale), שפותח על ידי אנטונק ולריבי (Antonak & Larrivee, 1995), ותורגם לעברית בעבודת תזה של מוסלר (מוסלר, 2003). השאלון בוחן את עמדות המורים דרך חמישה גורמים: (1) יתרונות כלליים של השילוב. (2) קשיים הקשורים לילד עם הצרכים המיוחדים. (3) השפעת הילד בעל הצרכים המיוחדים על הילד הרגיל והמורה. (4) יתרונות הכיתה המיוחדת. (5) ההכשרה וההכנה הרגילה של המורה. כמו כן, חושב מדד כולל המייצג את עמדות המורים כלפי שילוב. השאלון מכיל 30 פריטים המנוסחים על סולם ליקרט בעל חמש דרגות, החל מ״מסכים בהחלט״ ועד ״לא מסכים כלל״. כחלק מהליך המחקר, השאלון הוצג למשתתפים בשתי גרסאות:

להלן פתיח המתייחס לתלמידים המקבלים טיפול תרופתי: ״מורה יקרה, בטרם תעני על שאלון זה, דמייני שבעוד כשבוע יצטרפו בקביעות לכיתתך שני תלמידים חדשים עם ADHD. בשיחות עם יועצת בית הספר היא הביאה לידיעתך שהתלמידים נוטלים בקביעות טיפול תרופתי כגון ׳ריטלין׳. בהתאם לכך עני על השאלון הבא: אנא סמני X במקום המתאים המייצג את הסכמתך או אי הסכמתך להיגדים הבאים״.

להלן הפתיח המתייחס לאי מתן טיפול תרופתי: ״מורה יקרה, בטרם תעני על שאלון זה, דמייני שבעוד כשבוע יצטרפו בקביעות לכיתתך שני תלמידים חדשים עם ADHD. בשיחות עם יועצת ביה״ס היא הביאה לידיעתך שהורי התלמידים בדקו את עניין הטיפול

התרופתי והם מסרבים בכל תוקף לתת לבנם טיפול תרופתי כגון 'ריטלין' לטיפול בהפרעה. בהתאם לכך עני על השאלון הבא: אנא סמני X במקום המתאים המייצג את הסכמתך או אי הסכמתך להיגדים הבאים".

מהימנותם הפנימית של הסולמות במחקר הנוכחי נמצאה גבוהה. מקדמי אלפא של קרונבך עבור הסולמות היו: יתרונות כלליים של השילוב ($\alpha = 0.93$), קשיים הקשורים לילד ($\alpha = 0.84$), השפעת הילד על הסביבה($\alpha = 0.92$), יתרונות הכיתה המיוחדת ($\alpha = 0.71$) והכשרת המורה ($\alpha = 0.91$). המדד הכולל של עמדות כלפי שילוב הציג מהימנות פנימית גבוהה ($\alpha = 0.98$), המצביעה על תקינותו הגבוהה של הכלי למטרות מחקר זה.

הליך המחקר הכמותי

לאחר קבלת הסכמה מדעת, המורים מילאו את השאלונים באופן ידני. על מנת לבחון את השפעת גורם הטיפול התרופתי על עמדות המורים בוצעה מניפולציה: כמחצית מהנבדקים (n=66) קיבלו פתיח לשאלון העמדות המתייחס לשילוב תלמידים עם ADHD הנוטלים טיפול תרופתי, בעוד המחצית השנייה (n=74) קיבלה פתיח המתייחס לשילוב תלמידים עם ADHD שאינם נוטלים טיפול תרופתי. מלבד התייחסות לנטילה/אי-נטילה של טיפול תרופתי, נוסח הפתיח היה זהה בשתי הקבוצות. המניפולציה נועדה לבודד את השפעת גורם הטיפול התרופתי על עמדות המורים.

המחקר האיכותני

משתתפים: במחקר האיכותני רואיינו 13 מורות מחנכות כיתה. להלן נתונים דמוגרפיים (N=13):

לוח 2: נתונים דמוגרפיים על משתתפי המחקר האיכותני

**שם המרואיינת	מין	גיל המרואיינת	ותק בהוראה	מספר מאובחנים כיום בכיתה	כמה *היום מקבלים טיפול תרופתי
1. חני	נ	35	10	3	1
2. אילנה	נ	26	2	4	2
3. נוגה	נ	29	7	3	1
4. לאה	נ	37	14	4	2

5. שולמית	נ	31	5	5	2
6. ריקי	נ	33	5	5	2
7. סיגל	נ	31	6	2	1
8. רחל	נ	30	6	5	1
9. אסתי	נ	28	3	4	1
10. עופרה	נ	38	12	3	1
11. דורית	נ	32	8	2	1
12. גילה	נ	35	7	5	0
13. טלי	נ	40	13	3	1

הערות: *בטבלה קיימת התייחסות למספר המטופלים היום בתרופות ל-ADHD, שכן לעיתים הורים מחליטים להפסיק שימוש בתרופות לאחר שבעבר נתנו טיפול תרופתי.

**שמות המשתתפות במחקר בדויים.

הריאיון החצי-מובנה כלל 44 שאלות. השאלות הראשונות היו שאלות אינפורמטיביות על גיל, ותק בהוראה, מספר תלמידים שכיום מאובחנים בכיתה עם ADHD ועוד. בהמשך נשאלו שאלות על התמודדות המורה. לדוגמה: "האם יש השפעה על דרכי ההוראה שלך כאשר נוכחים בכיתה תלמידים עם ADHD? אם כן, מהי ההשפעה?". או: "מה דעתך על הקשר עם הורים לילדים עם ADHD?" וגם: "כיצד היית חשה ומה היית חושבת אילו המנהלת הייתה מודיעה שמחר ייכנסו לכיתתך שני תלמידים חדשים עם ADHD שמקבלים טיפול תרופתי?". וכן, "כיצד היית חשה ומה היית חושבת אילו המנהלת הייתה מודיעה שמחר ייכנסו לכיתתך שני תלמידים חדשים עם ADHD שאינם מקבלים טיפול תרופתי?". השאלון כלל גם שאלות המתייחסות לשילוב התלמידים. לדוגמה: "תארי את תרומת השתלבותו של ילד עם ADHD בכיתתך", וכן שאלות לגבי משאבים: "האם תלמידים עם ADHD מקבלים מביה"ס משאבים מיוחדים או נוספים? אם כן, אילו משאבים?". וגם: "מה יסייע לך לשלב באופן מיטבי תלמידים עם ADHD?".

איסוף נתונים: הנתונים נאספו באמצעות ראיונות חצי-מובנים, שאפשרו גמישות בחקירת הנושאים תוך שמירה על עקביות. הראיונות התמקדו בבירור המניעים לעמדות המורים כלפי שילוב תלמידים עם ADHD (כולל אלו המקבלים טיפול תרופתי ואלו שאינם), ובחקר תחושותיהם ומסוגלותם האישית והמקצועית של המורים כלפי תהליך השילוב. הראיונות הוקלטו ותמוללו במלואם.

ניתוח נתונים: הנתונים האיכותניים נותחו באמצעות ניתוח תמטי (Braun & Clarke, 2006). תהליך הניתוח כלל קידוד ראשוני של התמלילים, זיהוי תמות ראשוניות, ארגון תמות אלו לתמות-על, ובחינת הקשרים ביניהן. הניתוח בוצע באופן אינדוקטיבי, תוך מתן קשב לקולות המורים ולחוויותיהם הסובייקטיביות. התמות נבחנו שוב על ידי עוזרת מחקר ואושרו.

שילוב המתודולוגיות (Mixed Methods Integration)

השילוב בין הגישה הכמותית לאיכותנית בוצע באמצעות גישת ההרחבה (Elaboration) (Design (Reigeluth & Rodgers, 1980). הנתונים הכמותיים שימשו לזיהוי מגמות כלליות והבדלים מובהקים בעמדות ובמסוגלות. הנתונים האיכותניים, מצידם, סיפקו העמקה והסבר למגמות אלו, חשפו את המניעים והתחושות שמאחורי העמדות, והאירו את מורכבות חוויית המורים. התמות האיכותניות סייעו להבין את ה"למה" וה"איך" שמאחורי הנתונים הכמותיים, ובכך תרמו להבנה הוליסטית של התופעה הנחקרת.

אתיקה מחקרית

לכל הנבדקים, הן במחקר הכמותי והן האיכותני, ניתנו הסברים אודות מטרות המחקר. הובהרה להם זכותם המלאה לסרב להשתתף בו או לפרוש ממנו בכל עת, והודגש כי אין תשובות נכונות או שגויות. כמו כן, הובטחה שמירה על אנונימיות, והתקבלה הסכמתם המפורשת לפרסום הנתונים במסגרת מחקר זה.

ממצאים כמותיים

השערת המחקר הראשונה הייתה כי יימצאו הבדלים ברמת המסוגלות העצמית בין מורים המלמדים תלמידים עם ADHD שאינם מקבלים טיפול תרופתי, לבין מורים המלמדים תלמידים עם ADHD המקבלים טיפול תרופתי. שוער כי מורים המלמדים תלמידים המקבלים טיפול תרופתי ידווחו על מסוגלות גבוהה יותר מאשר מורים המלמדים תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי בכל ארבעת תחומי המסוגלות שנמדדו: מסוגלות כללית של ההוראה, מסוגלות אישית, מסוגלות לקידום חברתי, ומסוגלות לקידום תלמידים חלשים.

לשם בדיקת השערה זו נעשה ניתוח MANOVA חד-כיווני. בלוח 3 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי המסוגלות העצמית בקרב שתי קבוצות המחקר, וכן תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי תחושת המסוגלות העצמית בקרב שתי קבוצות המחקר

מדד המסוגלות	לא מקבלים טיפול תרופתי		מקבלים טיפול תרופתי			
	M	SD	M	SD		η2
מסוגלות של ההוראה	3.12	1.13	4.35	0.89	51.33***	.27
מסוגלות אישית	3.31	1.23	4.54	0.91	44.16***	.24
מסוגלות לקידום חברתי	3.28	1.40	4.72	0.91	50.75***	.27
מסוגלות לקידום חלשים	3.44	1.32	4.82	1.05	46.46***	.25

$p<.001$***

בניתוח MANOVA נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר במשתני מסוגלות עצמית: $F(4,135)=13.42$, $p<.001$, $\eta^2=.28$. כפי שעולה מלוח 3, בניתוחי השונות שנערכו לכל גורם בנפרד, נמצאו הבדלים מובהקים בכל ארבעת מדדי המסוגלות העצמית, ומורים המלמדים תלמידים המקבלים טיפול תרופתי דיווחו על מסוגלות עצמית גבוהה יותר ממורים המלמדים תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי בכל המדדים שנבדקו. ממצאים אלה תומכים בהשערת המחקר.

השערת המחקר השנייה הייתה כי יימצאו הבדלים בעמדותיהם של מורים כלפי שילוב תלמידים עם ADHD, בין מורים המלמדים תלמידים עם ADHD שאינם מקבלים טיפול תרופתי לבין מורים המלמדים תלמידים עם ADHD המקבלים טיפול תרופתי. שוער כי מורים המלמדים תלמידים המקבלים טיפול תרופתי ידווחו על עמדות חיוביות יותר כלפי שילוב תלמידים עם ADHD מאשר מורים המלמדים תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי בכל חמשת תחומי העמדות שנמדדו: יתרונות כלליים של השילוב, קשיים הקשורים לילד עם הצרכים המיוחדים, השפעת הילד על הילד הרגיל והמורה, יתרונות הכיתה המיוחדת, והכשרת המורה הרגילה.

לשם בדיקת השערה זו נערך ניתוח MANOVA חד-כיווני. בלוח 4 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי העמדות בקרב שתי קבוצות המחקר, וכן תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד.

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי העמדות כלפי שילוב בקרב שתי קבוצות המחקר

מדד עמדות כלפי שילוב	לא מקבלים טיפול תרופתי		מקבלים טיפול תרופתי		F(1,138)	η^2
	M	SD	M	SD		
יתרונות כלליים של השילוב	2.78	1.13	3.58	0.88	21.62***	.14
קשיים הקשורים לילד	3.66	0.92	2.65	0.82	46.25***	.25
השפעה על הילד הרגיל והמורה	3.39	1.12	2.55	0.95	22.86***	.14
יתרונות הכיתה המיוחדת	3.18	0.95	2.64	0.76	13.67***	.09
הכשרת המורה הרגילה	3.61	1.20	2.65	0.96	26.88***	.16

***p<.001

בניתוח MANOVA נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות המחקר במשתני עמדות כלפי שילוב: $F(5,134)=11.70$, $p<.001$, $\eta^2=.30$. כפי שעולה מלוח 4, בניתוחי השונות שנערכו לכל מדד בנפרד, נמצאו הבדלים מובהקים בכל חמשת מדדי העמדות כלפי שילוב. מורים המלמדים תלמידים המקבלים טיפול תרופתי דיווחו על עמדות חיוביות יותר כלפי יתרונות השילוב בהשוואה לעמיתיהם. בפרט, הם תפסו כפחותים את הקשיים הקשורים לילד עצמו, את ההשפעה השלילית על הילד הרגיל והמורה, את יתרונות הכיתה המיוחדת ואת הצורך בהכשרה מיוחדת למורה. ממצאים אלה תומכים בהשערת המחקר.

השערת המחקר השלישית הייתה שהמסוגלות העצמית של המורים תתווך את הקשר בין קבוצות המחקר (מורים המלמדים תלמידים עם/בלי טיפול תרופתי) לבין העמדות כלפי שילוב תלמידים עם ADHD.

לשם בדיקת השערה זו נערך ניתוח תיווך באמצעות PROCESS (Hayes, Model 4; 2022) עם 5,000 דגימות bootstrap. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 5.

לוח 5: תוצאות ניתוח התיווך של המסוגלות העצמית
בקשר בין קבוצת המחקר לעמדות כלפי שילוב

נתיב				CI 95%	
	B	SE	p	LLCI	ULCI
השפעות ישירות					
קבוצה ← מסוגלות (a)	1.30	0.18	<.001	0.95	1.66
מסוגלות ← עמדות (b)	0.78	0.04	<.001	0.71	0.85
קבוצה ← עמדות (c)	−0.11	0.09	.240	−0.28	0.07
השפעה עקיפה					
קבוצה ← מסוגלות ← עמדות	1.01	0.14		0.73	1.28
השפעה כוללת					
קבוצה ← עמדות (c)	0.91	0.16	<.001	0.59	1.22

כפי שניתן לראות בלוח 5, נמצא אפקט תיווך מלא. ההשפעה הכוללת של קבוצת המחקר על העמדות כלפי שילוב הייתה מובהקת (B = 0.91, SE = 0.16, p < .001, 95% CI [0.59, 1.22]). עם זאת, כאשר המסוגלות העצמית הוכנסה למודל כמתווך, ההשפעה הישירה של קבוצת המחקר על העמדות לא נותרה מובהקת (B = −0.11, SE = 0.09, p = .240, 95% CI [−0.28, 0.07]).

ההשפעה העקיפה דרך המסוגלות העצמית הייתה מובהקת (B = 1.01, 95% CI [0.73, 1.28]), כאשר רווח הסמך אינו כולל אפס. תוצאות אלו מראות שההבדל בעמדות המורים כלפי שילוב, בין מורים המלמדים תלמידים המקבלים טיפול תרופתי לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי, מתווך במלואו על ידי המסוגלות העצמית של המורים.

ממצאי המחקר האיכותני

במחקר האיכותני עלו שתי תמות מרכזיות, המתארות את הקשר בין הטיפול התרופתי לבין המסוגלות וההתמודדות של המורות בשילוב תלמידים עם ADHD.

תמה 1: טיפול תרופתי כגורם מקל על שילוב

תמה זו נחלקת לשתי קטגוריות: (1.א) התמודדות עם תלמידים המקבלים טיפול תרופתי. (1.ב) התמודדות עם תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי.

1.א. בסקירת הראיונות עם המורות עולה כי רובן מדווחות על שיפור ניכר בתפקודם של תלמידים המקבלים טיפול תרופתי, וכי השילוב נעשה קל יותר בעקבותיו. השיפור מתבטא ביכולת הריכוז, בהפחתת היפראקטיביות ואימפולסיביות, ובהשתתפות בלמידה רציפה ומשמעותית. כך לדוגמה אומרת לאה: *"הריטלין משפר פלאים את הריכוז ומפחית את ההיפראקטיביות והאימפולסיביות. זה פשוט עושה את הלמידה ואת ההתנהגות שלהם הרבה יותר קלה"*. גילה מוסיפה: *"טיפול תרופתי בהחלט מקל עליי ועל שאר התלמידים בכיתה. הוא יותר ממוקד ולא מפריע"*. גם נגה מדגישה: *"אני רואה שהתרופה עוזרת לחלק מהתלמידים להתמקד במשימות. היא מפחיתה את האימפולסיביות שלהם, וגם משפרת את יכולת הלמידה וההשתתפות שלהם בכיתה. הרבה פעמים יש הטבה בקשרים החברתיים שלהם. לי זה עוזר מאוד"*. עפרה הוסיפה: *"היו תלמידים שהיה איתם קושי גדול והיו תלמידים שעם טיפול תרופתי הצליחו להתמודד"*.

1.ב. במקביל לתועלות שתוארו בעקבות מתן טיפול תרופתי, המורות התייחסו גם לקשיים הבולטים בקרב תלמידים שאינם מקבלים טיפול תרופתי. דורית תיארה: *"כשהתלמיד לא לוקח ריטלין אני רואה אותו: קם, חוזר, מקיש על השולחן, מחדד בלי סוף את העיפרון, מפטפט ולא מרוכז. מפריע לאחרים ללמוד. לעיתים גם יש אלימות מילולית ולפעמים גם פיזית... לא תמיד יש לי מספיק סבלנות"*. אסתי הוסיפה: *"יש כאלה עם הפרעת קשב קשה ולא יכולים לשבת, הם קופצניים, וזה מאוד מפריע לאחרים וגם מקשה על ההוראה"*. סיגל פירטה: *"כמעט בלתי אפשרי ללמד בכיתה שיש בה תלמידים שקשה להם להיות בשקט, קשה להם להתרכז ולסיים משימות"*. ריקי סיכמה: *"זה כמו ללמד רוח סערה. כל דבר מסיח את דעתם, קשה להם לשבת, כל הזמן צריך להזכיר הוראות. זה מתיש"*.

בסיכום תמה זו עולה כי המורות רואות בטיפול התרופתי הקלה משמעותית הן לתלמיד, הן לחבריו והן למורה, שכן הוא יוצר תנאים נוחים יותר לשילוב. לעומת זאת, אי מתן טיפול תרופתי מזוהה עם צורך בסבלנות רבה, קושי והתשה של המורה.

תמה 2: גורמים למסוגלות עצמית של המורה בשילוב תלמידים עם ADHD

תמה זו עוסקת באתגרים מבניים וארגוניים המשפיעים על המסוגלות של המורות בשילוב תלמידים עם ADHD, בין אם הם מטופלים תרופתית ובין אם לא. הממצאים מתכנסים לארבע קטגוריות מרכזיות: (2.א) הכשרה מקצועית. (2.ב) גיבוי הנהלה. (2.ג) שיתוף פעולה עם הורים. (2.ד) תנאים פיזיים בכיתה.

2.א. הכשרה מקצועית: המורות מציינות כי הכשרתן אינה מספיקה להתמודדות עם תלמידים שיש להם הפרעת קשב. חני אמרה: *"קשה לי להתמודד עם התלמידים עם הפרעת הקשב. הייתי רוצה הכשרה מעמיקה ומעשית... כולל אסטרטגיות הוראה, ניהול התנהגות, עבודה עם הורים ושיתוף אנשי מקצוע"*. ריקי הוסיפה. *"לפעמים אני שואלת את עצמי מה לעשות עכשיו? הייתי רוצה לדעת איך לטפל בבעיות משמעת ואיך ללמד אותם באופן מותאם"*. גם אילנה וגילה התייחסו לצורך בהשתלמויות מעשיות. לאה הדגישה: *"הייתי רוצה השתלמות על ניהול כיתה אפקטיבי וטכניקות משמעת ברורות"*.

2.ב. גיבוי הנהלה: המורות מצביעות על חשיבות התמיכה מצד ההנהלה כחיזוק למסוגלות. סיגל ציינה: *"המנהלת מאוד באה לקראתי עם עצות, פתרונות והמון הבנה. זה עוזר, אני פחות מרגישה לבד"*. גם עפרה ציינה תמיכה חיובית. מנגד, חני התלוננה: *"הייתי רוצה שהמנהלת תתמוך בי ותגבה אותי בכל החלטה משמעתית"*.

2.ג. שיתוף פעולה עם הורים: המורות הדגישו את חשיבות שיתוף הפעולה, אך תיארו אותו כלא עקבי ולעיתים נעדר. גילה אמרה: *"חשוב שיהיה שיתוף פעולה במיוחד כשיש קושי בלימודים או עם החברים לכיתה. ההורים לא מספיק מבינים את הקשיים בכיתה. לעיתים הם משתפים פעולה ולפעמים קשה לקבל שיתוף פעולה. שיתוף פעולה משפיע לטובה על הילד ובסוף מקל עליי"*. דורית הסבירה: *"בבית ההתמודדות היא אחרת. כמחנכת אני רואה את הילדים בהרבה מצבים ויכולה להצביע על קשיים. לרוב, ההורים מכחישים שיש בעיה... לא רק שאני צריכה להתמודד לבד עם הילד אני צריכה להתמודד גם עם היחס של ההורים"*. סיגל אמרה: *"חלקם משתפים פעולה וחלקם לא. יש הורים שמתכחשים להפרעה ולא מקבלים את זה שלילדים יש קושי ממשי. לכן הרבה פעמים גם לא רוצים לאבחן את הילד, אולי חוששים שיצטרכו לתת ריטלין"*. אילנה עושה קישור בין שיתוף פעולה של ההורים לבין השילוב של התלמידים: *"אני רואה הרבה הורים שלא מקבלים את האבחון וזה מקשה על השילוב"*.

2.ד. תנאים פיזיים: המורות תיארו את התנאים בכיתות השילוב כבלתי מספקים, והביעו חזון לכיתות מותאמות יותר. דרישות בולטות היו לצמצום מספר התלמידים (חני: *"עשרה גג"*, אילנה: *"לא יותר מעשרים"*). תוספת כוח אדם תומך (סייעות, יועצת), וכן התאמות פיזיות: ריקי ביקשה *"כיתה קטנה ושקטה עם פינות עבודה אישיות"*. חני הציעה: *"קירות מגנטיים, פופים ואפשרויות ישיבה מגוונות"*. וסיגל סיכמה: *"הייתי רוצה כיתה יותר חדשנית, ממש כמו משרדי היי-טק"*.

אם כן, לפי ממצאי התמה השנייה עולה כי המורות חשות קושי לשלב תלמידים עם ADHD בתנאים הקיימים. הן מבטאות חוסר שביעות רצון מהכשרתן, משיתוף פעולה חלקי עם ההורים, מגיבוי לא עקבי מצד ההנהלה, ממספר תלמידים גבוה בכיתה, ממחסור בכוח אדם תומך, וממבנה פיזי שאינו מותאם. שינוי בהיבטים אלה נתפס בעיניהן כצעד מרכזי לשיפור המסוגלות ולהצלחת השילוב.

דיון

מחקר זה בחן את הקשר בין טיפול תרופתי בקרב תלמידים עם ADHD לבין המסוגלות העצמית של המורים ועמדותיהם כלפי שילוב. ייחודו של המחקר טמון בשילוב מתודולוגיות כמותיות ואיכותניות המאפשרות לספק ניתוח רב-ממדי ומעמיק של תופעה מורכבת זו. הדיון בממצאים יתמקד בתפקידה המתווך של המסוגלות העצמית, כפי שעלה מהנתונים, ויציע תובנות בנוגע לגורמים המעצבים את הצלחת השילוב.

מסוגלות עצמית של המורה בשילוב תלמידים עם ADHD

ממצאי המחקר תמכו באופן מלא בהשערה הראשונה, והראו כי קיימים הבדלים מובהקים במסוגלות בין מורים המלמדים תלמידים המטופלים תרופתית לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם מטופלים תרופתית. כך, ניתוחי השונות מצאו הבדלים בכל ארבעת מדדי המסוגלות שנבדקו (מסוגלות להוראה, מסוגלות אישית, מסוגלות לקידום חברתי, ומסוגלות לקידום תלמידים חלשים). מורים המלמדים תלמידים שקיבלו טיפול תרופתי דיווחו על מסוגלות עצמית גבוהה יותר, ממצא התומך בהשערת המחקר.

ממצא זה נתמך גם על ידי הנתונים האיכותניים בתמה הראשונה: המורות הדגישו שהטיפול התרופתי מקל על התלמיד עצמו, על חבריו ועל מורה, ובתוך כך יוצר תנאים נוחים יותר לשילוב. לעומת זאת, היעדר טיפול תרופתי מקושר על ידן לקשיים, התשה וצורך בסובלנות מוגברת. ממצאים אלו מתיישבים עם מחקרים מהשנים האחרונות המעידים על גורמי סיכון לימודיים וחברתיים בקרב תלמידים עם ADHD המקשים על שילובם בבית הספר (Cheesman, 2022; Ewe & Aspelin, 2022). בנוסף, הם עולים בקנה אחד עם מחקרים המראים שיפור בתפקוד התלמידים הנוטלים טיפול תרופתי (Bellato et al., 2025). מחקרים שבחנו עוד היבטים המשפיעים על המסוגלות של מורים המשלבים תלמידים עם הפרעת קשב, מלמדים שמורים רבים חשים מסוגלות נמוכה וחשש ביחס לשילוב תלמידים אלה, בשל ידע מועט על ההפרעה ובשל ידע שאינו מספק באסטרטגיות הוראה והתמודדות עם קשיים חברתיים והתנהגותיים של תלמידים עם ADHD (Flavian & Uziely, 2022; Politou, 2022; Staff et al., 2023). היבט זה מקבל מיקוד גם בתמה השנייה של המחקר האיכותני. לדוגמה, המרואיינת חני ציינה כי יש לה קושי להתמודד עם תלמידים שיש להם ADHD בשל חוסר ידע באסטרטגיות הוראה והתנהגות ושיתוף פעולה עם הורים ואנשי מקצוע.

ממצאי המחקר מתיישבים עם תיאוריית המסוגלות העצמית של בנדורה (Bandura, 1989, 1993), המדגישה כי המסוגלות של הפרט נבנית מתוך חוויות הצלחה עקביות, למידה ממודל ושכנוע מילולי (לדוגמה, מנהלת או יועצת), וכן ויסות רגשי (בניגוד לתחושת התשה, וחוסר סבלנות). כל אלה מהווים תנאי יסוד לפיתוח מסוגלות גבוהה. לעומת זאת, חוסר בהכשרה מקצועית (כדברי המרואיינות) והיעדר תמיכה מערכתית מונעים מהמורים חוויות

הצלחה עקביות, וכתוצאה מכך גוברות התחושות של חוסר ביטחון וירידה במסוגלות.

במילים אחרות, הקשר בין טיפול תרופתי לבין עמדות המורים אינו רק פונקציה של הקלה התנהגותית אצל התלמידים, אלא גם של חיזוק מנגנוני המסוגלות העצמית של המורים, בהתאם לתיאוריה של בנדורה. ככל שהמערכת תספק למורים חוויות הצלחה חוזרות, תמיכה רגשית והכשרה אפקטיבית, כך תעלה המסוגלות העצמית שלהם ותשתפר יכולתם לשלב תלמידים עם ADHD באופן מיטבי.

עמדות כלפי שילוב תלמידים עם ADHD

השערת המחקר השנייה בחנה האם קיימים הבדלים בעמדות כלפי שילוב תלמידים עם ADHD בין מורים המלמדים תלמידים המטופלים תרופתית לבין מורים המלמדים תלמידים שאינם מטופלים תרופתית.

ממצאי המחקר הצביעו על הבדל מובהק בין שתי הקבוצות בכל חמשת מדדי העמדות כלפי שילוב (יתרונות השילוב, תפיסת הקשיים הקשורים בילד, הערכת ההשפעות שלילית על הילד והמורה, הערכת יתרונות לכיתה המיוחדת ותפיסת הצורך בהכשרה מיוחדת למורה). ממצאים אלו מעידים כי מורים בכיתות שבהן שולבו תלמידים המטופלים תרופתית דיווחו על עמדות חיוביות יותר כלפי שילוב, בהשוואה למורים בכיתות ששילבו תלמידים שאינם מטופלים בטיפול תרופתי. הטיפול התרופתי בולט גם במחקר האיכותני בשתי התמות. כאשר התלמידים מקבלים טיפול תרופתי, קיימת הקלה משמעותית עבורם ועבור המורים. לעומת זאת, בהיעדר טיפול המורים מצביעים על קשיים ניכרים בשילוב.

סוגיית שילוב תלמידים עם ADHD היא אחת הסוגיות המרכזיות והמורכבות כיום במערכת החינוך, לאור העלייה המתמדת במספר המאובחנים והצורך בפתרונות מערכתיים אפקטיביים. בעוד שמספרם של התלמידים עם ADHD במערכת החינוך עולה בהתמדה (Danielson, et al., 2024), עמדות המורים כלפי שילובם עדיין מהוססות והשילוב מלווה בקשיים (Ginevra et al., 2022; Lindner al., 2023; Sigal & Sukenik, 2024). לעמדות חיוביות יש חשיבות רבה ביישום מוצלח של שילוב והכלה (Sigal & Sukenik, 2024; Sunko et al., 2021). המחקר האיכותני מציג תמונה מורכבת להבנת הגורמים המשפיעים על עמדות השילוב במציאות הקיימת. בולטת במיוחד סוגיית הטיפול התרופתי שהוזכרה בשתי התמות המרכזיות. המורות ציינו כי כאשר תלמיד מקבל טיפול תרופתי הן חוות הקלה משמעותית בעבודתן החינוכית, לצד השיפור בתפקוד התלמיד עצמו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרו של ערמון (2018), שתיעד שיפור ניכר בתפקוד לימודי, רגשי והתנהגותי של תלמידים שמטופלים תרופתית, עד כדי השוואה לרמת התפקוד של תלמידים עם התפתחות טיפוסית.

ממצא זה מעורר שאלה מהותית: האם השפעת הטיפול התרופתי על עמדות המורים היא

ישירה, או שמא מתווכת באמצעות גורמים נוספים? ניתוח עדויות המרואיינות מראה שהטיפול התרופתי מקל על תהליך השילוב בעיקר באמצעות שיפור בתפקוד התלמיד, שבתורו מאפשר למורים יישום יעיל יותר של אסטרטגיות חינוכיות. תובנה זו מתיישבת עם הספרות המחקרית המראה כי אמונות חיוביות ופחות סטריאוטיפיות כלפי תלמידים עם ADHD קשורות לשימוש בשיטות הוראה מותאמות (Vukelić & Vlah, 2024).

במקביל לממצא זה, עדויות המורות חשפו גורם משמעותי נוסף המשפיע על עמדותיהן: מחסור בידע ובאסטרטגיות פדגוגיות להתמודדות עם ADHD. בהקשר הזה ניתן להבחין בשני מקורות לרכישת ידע: היכרות וניסיון חיים, והכשרה מקצועית פורמלית. מחקרים אומנם מראים שהיכרות אישית עם פרט שיש לו ADHD תורמת לעמדות חיוביות יותר (Flavian & Uziely, 2022), אך אין לראות בכך תחליף להכשרה מובנית. מחקרים מדגימים כי הכשרה ממוקדת, הכוללת ידע ושיטות הוראה ביחס לתלמידים עם ADHD, מובילה לפיתוח עמדות חיוביות כלפי שילובם ומגבירה את תחושת המסוגלות העצמית של המורים (Politou, 2022; Vukelić & Vlah, 2024).

ממצאים אלה מלמדים על קשר מורכב: הטיפול התרופתי אכן משפיע על עמדות המורים כלפי שילוב, אך נראה שהשפעתו נובעת בחלקה מחסכים בידע ומיומנות. כאשר תלמיד מטופל תרופתית ומפגין שיפור בתפקודו, המורים חווים הצלחה גדולה יותר ביישום אסטרטגיות הוראה. תחושת הצלחה זו מחזקת את עמדותיהם החיוביות כלפי שילוב התלמיד. לעומת זאת, כאשר למורים חסרים כלים להתמודדות, הם עשויים לייחס קשיים לאופי ההפרעה עצמה ולא לחוסר בהכשרתם, מה שמעצים את תלותם הנתפסת בפתרון הרפואי.

לפיכך, ניתן להסיק שהשיפור בעמדות המורים אינו נובע מהטיפול התרופתי כשלעצמו, אלא מהתוצאות שהוא מייצר: מכיוון שהתלמידים מתפקדים טוב יותר, העמדה כלפי שילובם חיובית יותר. ממצא זה מדגיש את הצורך החיוני בהכשרה מקצועית ממוקדת, שתעניק למורים ידע ואסטרטגיות מעשיות להוראת תלמידים עם ADHD וכנראה תשפר את עמדותיהם כלפי שילוב, ללא תלות בטיפול התרופתי.

הקשר בין המסוגלות העצמית של המורה לעמדות כלפי שילוב

ממצאי ניתוח התיווך מראים כי המסוגלות מתווכת באופן מלא את הקשר בין קבלת טיפול תרופתי לבין עמדות כלפי שילוב. לפיכך, מסוגלות נמוכה מעלה את הסיכוי לעמדות שליליות כלפי שילוב תלמידים עם ADHD. ממצאים אלה מתיישבים עם מחקרים קודמים שהראו קשר הדוק בין מסוגלות המורים לבין עמדותיהם כלפי שילוב תלמידים עם מוגבלויות (Antala, 2022; San Martin et al., 2021), וכן עם ממצאים המצביעים על התרומה של הכשרה וניסיון להגברת המסוגלות והנכונות לשלב (Anglim et al., 2018). מחקרים ייעודיים ל-ADHD מצאו כי שילוב תלמידים עם הפרעה זו מהווה אתגר משמעותי: מחקר בפינלנד הראה כי מאפייניי ADHD פוגעים במסוגלות של המורים (Gülsün et

al., 2023), ומחקר בקרואטיה העלה כי מסוגלות נמוכה קשורה לקשיי שילוב תלמידים עם ADHD, במיוחד כאלה עם היפראקטיביות ואימפולסיביות (Vlah et al., 2021). המחקר הנוכחי מאשש ממצאים אלה גם מהזווית האיכותנית. בתמה השנייה שעלתה מן הראיונות, תיארו המורות מכלול של חסמים מערכתיים המקשים על שילוב מוצלח ומשפיעים על תחושת המסוגלות שלהן:

א. **ידע מקצועי:** החסם הבולט ביותר היה תחושת מסוגלות נמוכה וחשש משילוב, הנובעים מחסכים בידע על ADHD, על אסטרטגיות מותאמות ועל טכניקות לניהול התנהגות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים המדגישים את החשיבות של שיפור הידע על ההפרעה והאסטרטגיות לטיפול בה כתנאי לשיפור ההתמודדות עם התלמידים (Cueli et al., 2024; Gkouvousi et al., 2024).

ב. **היוועצות עמיתים:** המורות זיהו את המחסור בשיח עם מורים-עמיתים ובהיוועצות עם הצוות-המקצועי כחסם, והדגישו את הצורך במנגנוני תמיכה אלה כדי שיספקו להן כלים מיידיים להתמודדות. תובנה זו נתמכת במחקר שבדק מסוגלות מורית בהוראת תלמידים עם ADHD, ומצא כי שיח עמיתים תרם להגברת תחושת המסוגלות שלהם (Woodcock & Hardy, 2025).

ג. **תמיכת הנהלה:** המורות זיהו היעדר תמיכה וגיבוי עקביים מצד ההנהלה כחסם בשילוב. ממצא זה מתיישב עם מחקר שמצא שתמיכת ההנהלה היוותה גורם חשוב בתחושת מסוגלות המורים המשלבים תלמידים עם ADHD (Herzig Johnson, 2023).

ד. **תנאים פיזיים בלתי מותאמים:** חסם נוסף מתייחס למחסור בעזרים מותאמים וכלים פיזיים התומכים בשילוב תלמידים עם ADHD. המורות המליצו על הוספת עזרים ייעודיים ועל ביצוע שינויים במבנה הפיזי של הכיתה. המלצותיהן עולות בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים עדכניים הממליצים על שיפור התנאים הפיזיים של הכיתה כאמצעי להקלה על שילוב תלמידים עם ADHD (Bischler, 2022).

ה. **מספר התלמידים בכיתה:** גודל הכיתה נתפס בעיני המורות כחסם משמעותי ביותר להצלחת השילוב. הן המליצו על צמצום מספר התלמידים ל-10 עד 20 תלמידים בכיתה. ממצא זה תואם מחקר רחב היקף המדגיש את הקטנת מספר התלמידים בכיתה כדרך מועדפת להצלחת שילוב התלמידים (Bondebjerg et al., 2023).

ו. **שיתוף פעולה עם הורים:** חסם נוסף מתייחס לקשיים בשיתוף פעולה עם ההורים. הקשר עם ההורים נתפס כחיוני בעיני המורות, אולם לרוב הוא אינו עקבי או חסר. מחקרים מראים כי קשר תקין ועקבי עם הורים לילדים עם ADHD חיוני ליעילות ההוראה ושילובם בכיתה (Chliara et al., 2024; Lin et al., 2025).

ז. **ויסות רגשי:** המורות דיווחו בתסכול על חוסר סבלנות וקשיי התמודדות רגשית בשילוב תלמידים עם ADHD. זהו חסם הנובע מאתגרי השילוב. ממצא זה עקבי עם מחקרים עכשוויים המראים כי קושי בוויסות רגשי קשור לתחושת מסוגלות עצמית ירודה בקרב מורים (Gkouvousi et al., 2024; Mudhar et al., 2024).

מכלול החסמים המערכתיים שתוארו משפיעים באופן עקיף על עמדות המורים באמצעות החלשת המסוגלות שלהן. בהתאם לתיאוריית המסוגלות העצמית של בנדורה, ניתן

לומר שרמת המסוגלות משפיעה באופן ישיר על בחירות התנהגותיות, התמדה ויכולת ההתמודדות עם אתגרים (Bandura, 1993). כאשר מורים חווים חוסר אונים בשל חסמים, עומס מערכתי ותנאים שאינם מותאמים, הם מפתחים עמדות שליליות כלפי השילוב, הנתפס כקשה ליישום. לעומת זאת, כאשר קיימים תנאים תומכים, לרבות טיפול תרופתי המקל על התנהגות התלמיד, מתאפשר למורים לחוות הצלחה בניהול הכיתה, דבר המחזק את המסוגלות העצמית שלהם ותומך בגיבוש עמדות חיוביות כלפי שילוב. ממצאים אלה מדגישים את חשיבות ההשקעה במנגנוני תמיכה מערכתיים: הכשרות מקצועיות ממוקדות, פיתוח שיתופי פעולה עם הורים, יצירת תרבות בית ספרית מכילה, וצמצום עומסים כיתתיים. התערבויות מסוג זה עשויות לא רק לשפר את המסוגלות העצמית של המורים אלא גם ליצור שינוי עמדות מערכתי כלפי שילוב תלמידים עם ADHD.

סיכום ומסקנות

מחקר זה בחן את הגורמים המשפיעים על עמדות ומסוגלות עצמית של מורים בשילוב תלמידים עם ADHD במסגרות חינוכיות רגילות. מסוגלות עצמית נמצאה מתווכת את העמדות החיוביות לשילוב תלמידים עם ADHD, אך חשוב להדגיש כי אף שהטיפול התרופתי מהווה גורם ממתן המשפיע על עמדות המורים כלפי השילוב, הוא אינו מהווה פתרון מספק בפני עצמו. הקשיים המערכתיים שתוארו לאורך המחקר ממשיכים להוות חסמים מהותיים להצלחת השילוב, והמסוגלות העצמית של המורים מושפעת במידה רבה מתנאים מערכתיים רחבים מעבר לטיפול התרופתי.

יתרה מכך, בשל תופעות הלוואי של התרופות ל-ADHD וההיסוס של הורים רבים לתת טיפול תרופתי לילדיהם, קיימת חשיבות מכרעת להסרת חסמים מערכתיים ולחיזוק תחושת המסוגלות העצמית של המורים, כך שיוכלו לתת מענה אפקטיבי לתלמידים עם ADHD גם ללא תלות בטיפול תרופתי.

על כן, המחקר ממליץ על אימוץ גישה רב-מערכתית התומכת במורים הן ברמה המקצועית והן ברמה הארגונית. השקעה בהכשרה מקיפה ומתמשכת, במערך תמיכה ניהולי יציב, ביצירת שותפות אפקטיבית עם הורים, ובהפחתת עומסים כיתתיים, עשויה לחזק את המסוגלות של המורים, לשנות את עמדותיהם לטובה, ולהוביל ליישום מוצלח של שילוב תלמידים עם ADHD במערכת החינוך הרגילה.

השלכות יישומיות למדיניות החינוך

ממצאי המחקר מראים ששילוב תלמידים עם ADHD בחינוך הרגיל אינו יכול להתבסס על מתן טיפול תרופתי בלבד אלא מחייב מדיניות חינוכית רחבה ותומכת.

ראשית, יש להעמיק את ההכשרה המעשית של מורים בנושא הפרעת קשב, תוך מתן כלים לניהול כיתה, להתמודדות עם התנהגויות מאתגרות ולבניית תוכניות הוראה מותאמות. במסגרת זו יש לעצב תוכניות התפתחות מקצועית המדגישות התנסות מעשית, שיח רפלקטיבי וליווי אישי (mentoring), במטרה לאפשר למורים חוויות הצלחה שיחזקו את המסוגלות העצמית שלהם.

שנית, נדרשת מערכת גיבוי מוסדית ברורה מצד הנהלות בתי הספר, שתכלול מתן ייעוץ, תמיכה מקצועית ומשאבים לניהול מצבי קושי. מערכת זו צריכה להתבסס על תפיסה רב-תחומית המעודדת שיתוף פעולה בין מורים, יועצים חינוכיים, פסיכולוגים ואנשי מקצוע נוספים, ובכך לאפשר מענה הוליסטי ומקיף יותר לתלמידים עם הפרעת קשב.

שלישית, חשוב לעודד שיתופי פעולה הדוקים עם הורים באמצעות מנגנוני תקשורת פתוחים, הדרכות ושקיפות בתהליכי קבלת החלטות. כאשר שותפות זו מתפקדת באופן רציף ותומך, היא עשויה להוות מקור משמעותי לסיוע לתלמידים ולחיזוק המסוגלות של המורים.

לבסוף, יש לפעול לצמצום גודל הכיתות ולשיפור התנאים הפיזיים והמשאבים האנושיים כדי שיאפשרו סביבת למידה תומכת וגמישה יותר. לצד היבטים מבניים אלו, בהכשרה הפדגוגית יש להעמיק גם את ההיבטים הערכיים של חינוך מכיל, כדי שמורים לא רק ירכשו כלים יישומיים אלא גם יפתחו עמדות חיוביות ומחויבות כלפי שילוב תלמידים עם ADHD. יישום המלצות אלו צפוי לחזק את המסוגלות של המורים ולהקל על תהליך השילוב של תלמידים עם ADHD במערכת החינוך הרגילה.

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

המדגם כלל מורים מבתי ספר יסודיים ממלכתיים בלבד, ולכן אין להכליל את הממצאים לכלל אוכלוסיית המורים או למסגרות חינוך אחרות (כגון חטיבות ביניים, תיכונים או חינוך פרטי). בנוסף, הנתונים נאספו באמצעות דיווח עצמי, העלול להיות מושפע מהטיות חברתיות ומתפיסות סובייקטיביות. ייתכן שהפתיח במחקר הכמותי עשוי לגרום להטיה בקרב העונים על השאלון. התיאור שניתן למחצית מהמשתתפים, שלפיו "הורים מסרבים לתת לבנם טיפול תרופתי", עשוי היה להשפיע על תפיסת המורים בעניין שיתוף הפעולה של ההורים, ובכך להשפיע גם על עמדותיהם ביחס לשילוב התלמידים. לכן במחקרים עתידיים מומלץ לבחון נוסח אחר לבדיקת ההשפעה המבדלת של מתן/אי מתן טיפול תרופתי בהשפעה על עמדות המורים.

עוד יצוין כי המחקר בחן נקודת זמן אחת בלבד, ואינו מאפשר לעקוב אחר שינויים לאורך זמן במסוגלות או בעמדות כלפי שילוב.

כיווני מחקר עתידיים כוללים הרחבת המדגם למורים במסגרות חינוך מגוונות, שילוב כלי הערכה אובייקטיביים (כגון תצפיות כיתה או דיווחי תלמידים והורים), ובחינת מודלים לשיפור המסוגלות, למשל באמצעות השתלמויות ממוקדות, ליווי מקצועי ותמיכה מערכתית. בנוסף, מחקרים השוואתיים בין-מדינתיים עשויים להעמיק את ההבנה לגבי השפעת הקשרים התרבותיים והמערכתיים על עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם ADHD.

רשימת מקורות

לב, ס', וריץ', י' (1999). מסוגלות מורים: משמעותה, מדידתה ותרומת היועץ לחיזוקה. *עיונים בחינוך*, 4, 87-117.

מוסלר, ר' (2003). *תחושת מסוגלות ועמדות של מתכשרים להוראה במסלול החינוך הפורמלי ובמסלול החינוך הבלתי פורמלי כלפי שילוב הילד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה ו/או במסגרת הרגילה* [עבודת תזה לתואר שני], אוניברסיטת בר-אילן.

משרד הבריאות (2024, 20 באוגוסט). *הפרעת קשב וריכוז (ADHD)*.
https://www.gov.il/he/pages/children-adhd

ערמון, י' (2018). תפקוד תלמידים עם ADHD בבית הספר- עמדות מורים ותלמידים בזיקה למשתני רקע. *מחקרי הגבעה, תשע"ח*, 38-15.

Akdağ, B. (2023). Exploring teachers' knowledge and attitudes toward attention deficit hyperactivity disorder and its treatment in a district of Turkey. *Cureus, 15*(9).
https://DOI: 10.7759/cureus.45342n

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA, American Psychiatric Publishing.

Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational psychology in practice*, *34*(1), 73-88.
https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750

Antala, B., Průžek, M., & Popluhárová, M. (2022). Self-efficacy and attitudes of physical education teachers towards inclusion of pupils with disabilities. *Sustainability*, *14*(20), 13292. https://doi.org/10.3390/su142013292

Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. *Exceptional children*, *62*(2), 139-149.
https://doi.org/10.7202/1065163ar

Arifin, A., Suryaningsih, S. S., & Arifudin, O. (2024). The relationship between classroom environment, teacher professional development, and student academic performance in secondary education. *International Education Trend Issues, 2*(2), 151-159. https://ijble.com/index.php/ieti

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, *44*(9), 1175.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, *28*(2), 117-148.

Bellato, A., Perrott, N. J., Marzulli, L., Parlatini, V., Coghill, D., & Cortese, S. (2025). Systematic review and meta-analysis: effects of pharmacological treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder on quality of life. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *64*(3), 346-361. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2024.05.023

Bischler, P. (2022). *School Design for Students with ADHD*. The University of North Carolina at Greensboro. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/Bischler_uncg_0154M_13549.pdf

Bondebjerg, A., Dalgaard, N. T., Filges, T., & Viinholt, B. C. A. (2023). The effects of small class sizes on students' academic achievement, socioemotional development and well-being in special education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1345. https://doi. org/10.1002/cl2.1345

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Bryant, A., Schlesinger, H., Sideri, A., Holmes, J., Buitelaar, J., & Meiser-Stedman, R. (2023). A meta-analytic review of the impact of ADHD medications on anxiety and depression in children and adolescents. *European child & adolescent psychiatry, 32*(10), 1885-1898. https://doi.org/10.1007/s00787-022-02004-8

Cheesman, R., Eilertsen, E. M., Ayorech, Z., Borgen, N. T., Andreassen, O. A., Larsson, H., ... & Ystrom, E. (2022). How interactions between ADHD and schools affect educational achievement: a family-based genetically sensitive study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *63*(10), 1174-1185. https://doi.org/:10.1111/jcpp.13656

Chliara, P., Sampedro-Requena, B., & Alonso-García, S. (2024). Examining the connections between teacher self efficacy and parental involvement practices. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *23*(4), 315-326. https://doi.org/10.5937/specedreh23-49187

Cueli, M., Cañamero, L. M., Rodríguez, C., & González-Castro, P. (2024). What different education professionals know about ADHD and their attitudes towards it. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(1), 33-47. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2185860

Danielson, M. L., Claussen, A. H., Bitsko, R. H., Katz, S. M., Newsome, K., Blumberg, S. J., ... & Ghandour, R. (2024). ADHD prevalence among US children and adolescents in 2022: diagnosis, severity, co-occurring disorders, and treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *53*(3), 343-360.
https://doi.org/10.1080/15374416.2024.2335625

Ewe, L. P., & Aspelin, J. (2022). Relational competence regarding students with ADHD–An intervention study with in-service teachers. *European journal of special needs education*, *37*(2), 293-308. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872999

Fabio, R. A., Mento, C., Gangemi, A., & Picciotto, G. (2023). ADHD symptoms increase perception of classroom entropy and impact teacher stress levels. *Children*, *10*(6), 1082. https://doi.org/10.3390/children10061082

Flavian, H., & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 941699). Frontiers Media SA.
https://doi.org/10.3389/feduc.2022.941699

French, B., Nalbant, G., Wright, H., Sayal, K., Daley, D., Groom, M. J., ... & Hall, C. L. (2024). The impacts associated with having ADHD: an umbrella review. *Frontiers in psychiatry*, *15*, 1343314. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1343314

Fujisawa, K. K., Nozaki, K., Naoi, M., Shikishima, C., & Akabayashi, H. (2025). Associations between daily parent–teacher communication, child's problem behavior, and parent–child relationship mediated by parental self-efficacy. *Early Childhood Research Quarterly*, *72*, 361-370. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100500

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569.
https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569

Ginevra, M. C., Di Maggio, I., Valbusa, I., Santilli, S., & Nota, L. (2022). Teachers' attitudes towards students with disabilities: The role of the type of information provided in the students' profiles of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(3), 357-370.
https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1878658

Gkouvousi, S., Kaprinis, S., & Krinanthi, G. (2024). Teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *European Journal of Special Education Research*, *10*(3).
https://doi: 10.46827/ejse.v10i3.5302

Göktaş, E., & Kaya, M. (2023). The Effects of Teacher Relationships on Student Academic Achievement: A Second Order Meta-Analysis. *Participatory Educational Research, 10*(1).
http://dx.doi.org/10.17275/per.23.15.10.1

Gülsün, I., Malinen, O. P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education, 132*, 104228. https://doi.org/10.1016/j.date.2023.104228

Herzig Johnson, S. (2023). The role of teacher self-efficacy in the implementation of inclusive practices. *Journal of School Leadership*, *33*(5), 516-534. https://doi.org/10.1177/10526846231174147

Li, Y., & Zhang, L. (2024). Exploring the relationships among teacher–student dynamics, learning enjoyment, and burnout in EFL students: the role of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1329400. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1329400

Lin, C. Y., Chou, W. J., Tsai, C. S., Liu, T. L., Hsiao, R. C., Chen, Y. M., & Yen, C. F. (2025). Development of the Difficulties in Communicating with Teachers Scale Among Parents of Children with ADHD. *Research in Developmental Disabilities*, *161*, 104990. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2025.104990

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 38*(6), 766-787. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894

Mudhar, G., Ertesvåg, S. K., & Pakarinen, E. (2024). Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teacher emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(3), 446-462.

Nanda, A., Janga, L. S. N., Sambe, H. G., Yasir, M., Man, R. K., Gogikar, A., & Mohammed, L. (2023). Adverse effects of stimulant interventions for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a comprehensive systematic review. *Cureus*, *15*(9). https://doi.org/10.7759/cureus.45995

Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2019). To be or not to be an inclusive teacher: Are empathy and social dominance relevant factors to positive attitudes towards inclusive education? *PloS one*, *14*(12), e0225993. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225993

Pan, P. Y., Jonsson, U., Çakmak, S. S. Ş., Häge, A., Hohmann, S., Norrman, H. N., ... & Bölte, S. (2022). Headache in ADHD as comorbidity and a side effect of medications: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine, 52*(1), 14-25. https://doi.org/10.1017/ S0033291721004141

Politou, T. C. (2022). Investigation of the Feelings, Attitudes and Concerns of Special and General Education Teachers Regarding the Inclusive Education of Students with ADHD. *Online Submission*, *9*. https://doi.org/10.4236/oalib.1109211

Reigeluth, C. M., & Rodgers, C. A. (1980). The elaboration theory of instruction: Prescriptions for task analysis and design. *NSPI journal*, *19*(1), 16-26.

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, *13*(4), 2300.
https://doi.org/10.3390/su13042300

Sigal, E., & Sukenik, N. (2024). What do you know about ADHD? A comparison between mainstream and special education teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *49*(12), 19-41.
https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=6217&context=ajte

Staff, A. I., Oosterlaan, J., Van der Oord, S., de Swart, F., Imeraj, L., van den Hoofdakker, B. J., & Luman, M. (2023). Teacher feedback, student ADHD behavior, and the teacher–student relationship: Are these related?. *School Mental Health, 15*(1), 287-299.
https://doi.org/10.1007/s12310-022-09550-1

Sunko, E., Batarelo Kokić, I., & Vlah, N. (2021). Teachers' inclusive beliefs and teaching practices in work with students with some inattentive symptoms associated with ADHD. Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici, 19(19), 103-126.
https://doi.org/10.51728/issn.2637-1480.2021.19.103

Taherdoost, H. (2022). What are different research approaches? Comprehensive review of qualitative, quantitative, and mixed method research, their applications, types, and limitations. *Journal of management science & engineering research, 5*(1), 53-63.
https://doi.org/10.30564/jmser.v5i1.4538

Vlah, N., Velki, T., & Kovačić, E. (2021). Teachers' self-efficacy based on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in primary school pupils. Center for Educational Policy Studies Journal, 11(3), 141-179.
https://doi: 10.26529/cepsj.746

Woodcock, S., & Hardy, I. (2025). Teacher self-efficacy, inclusion and professional development practices: Cultivating a learning environment for all. *Professional Development in Education*, *51*(5), 890-904.
https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2267058

Zhang, L., Li, L., Andell, P., Garcia-Argibay, M., Quinn, P. D., D'Onofrio, B. M., ... & Chang, Z. (2024). Attention-deficit/hyperactivity disorder medications and long-term risk of cardiovascular diseases. *JAMA psychiatry*, *81*(2), 178-187.
https://doi:10.1001/jamapsychiatry.2023.4294