

אוסנת ברזילי, אפרים ש' גרוסמן

תקווה, אמפתיה ותסמיני הפרעת דחק המקושרת ללמידה בקרב גננות עם הפרעות למידה

תקציר

העסקת מורים וגננות עם הפרעות למידה (LD - Learning disorders) במערכת החינוך נבחנת רבות בדגש על השפעה של הפרעות אלה על התפקוד המקצועי ועל קידום זכויות האנשים עם מוגבלויות. הספרות מצביעה על קשיים של אנשי חינוך עם LD, אך גם על יתרונותיהם, כמו אמפתיה גבוהה כלפי תלמידים עם הפרעות למידה ויכולת לסייע מניסיונם האישי, יתרון המובהק במיוחד אצל גננות העובדות עם תלמידים מתקשים שטרם אובחנו. מטרת המחקר הייתה לבדוק את הקשר שבין הפרעות למידה ובין אמפתיה אצל גננות, תוך בחינת תפקידם של משתנים כמו חוויה פוסט-טראומטית שמקורה בלמידה ובתקווה. במחקר השתתפו 134 גננות, 52 עם הפרעות למידה ו-81 ללא LD. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים ונותחו לפי שיטה כמותית, תוך בחינת חמש השערות מחקר בנוגע לקשרים שבין המשתנים. הממצאים הראו קשר חיובי מובהק בין קושי בקריאה לסימפטומים של לחץ מבוסס למידה, וכן קשר בין לחץ למצוקה אמפתית, כאשר סמפטומי הלחץ מהלמידה שימשו כמתווך בקשר זה. נוסף על כך, נמצאו קשרים בין קושי בקריאה, תקווה ותסמיני פוסט-טראומה שמקורם בלמידה לבין רמת המצוקה האמפתית. ממצאי המחקר תורמים להבנת קשרים בין הפרעות למידה לאמפתיה ולתקווה, ומשקפים את השפעתם על הרווחה הפסיכולוגית של אנשי חינוך, מה שיכול להנחות יישומים מעשיים ומחקרי המשך בתחום החינוך.

מילות מפתח: הפרעות למידה, אמפתיה, גננות, חוויות פוסט-טראומטיות, תקווה.

* המחקר נערך כעבודה שוות תזה של הגב' א' ברזילי, במחלקה לחינוך של אוניברסיטת אריאל.

מבוא

בעשורים האחרונים התרחשו שינויים רבים בתפיסה של מקום האנשים עם מוגבלויות שונות בחברה. בעקבות שינויים אלה, חלו תמורות משמעותיות במדיניות שילוב התלמידים עם צרכים מיוחדים בכלל, ותלמידים עם הפרעות למידה בפרט. זכויותיהם של תלמידים אלה מעוגנות בשלושה חוקים הנוגעים לכל הגילים – החל ממסגרות החינוך לגיל הרך וכלה בזכויות האנשים עם הפרעות למידה בבגרותם. החוק הראשון מתייחס למדיניות השילוב וההכלה במוסדות החינוך הרגילים. החוק השני הינו חוק זכויות תלמידים עם הפרעות למידה במוסדות להשכלה גבוהה, והחוק השלישי הינו חוק יסוד 'חופש העיסוק' (הר-צבי ואחרים, 2021).

למרות הניסיונות להחיל מדיניות שוויון המוצהרת במסמכים רשמיים, תלמידים עם הפרעות למידה עדיין חווים כישלונות לימודיים, חברתיים ורגשיים, מתויגים על-ידי מורים ועמיתים ללמידה, הן כתוצאה מלקותם הן בשל היעדר מענה הולם לצורכיהם (דביר, 2015). תהליך ההתמודדות עם קשיים אלה מהווה בסיס לשיח פנימי רפלקטיבי, אשר עשוי להוביל להשלמה עם הפרעת הלמידה והשלכותיה, מודעות עצמית גבוהה והיכרות עם חוזקות ויכולות אישיות. זו יכולה להיות נקודת מפנה, המשמשת כהתחלת התהליך של צמיחה אישית. חלק גדול של צעירים עם לקויות בוחרים לאחר סיום בית ספר להמשיך ללמוד ולקבל הכשרה להוראה. זאת למרות אתגרי הלמידה במוסדות להשכלה גבוהה (הר-צבי ואחרים, 2021). במחקר זה ייבדק קשר בין לקות למידה בקרב גננות ויכולתן להתמודד עם קשיים בגן, תוך בחינת תפקידם של מספר משתנים: אמפתיה, הפרעת דחק פוסט-טראומטית שמקורה בלמידה ותקווה בהתמודדות עם קשיים אלו.

סקירת ספרות

הפרעות למידה

המונח 'הפרעת למידה' בא להחליף את המונח הישן יותר ומוכר יותר לציבור הרחב – 'לקות למידה'. זהו שינוי טרמינולוגי מהותי: 'לקות' משמעה הקושי שקיים באדם עצמו, אך לא בהכרח פוגע בתפקודו, בעוד שהמונח 'הפרעה' מדגיש פגיעה בתפקודו של הפרט (Grandits, et al., 2023). הפרעת למידה ספציפית (Specific Learning Disorder - SLD), כפי שמוגדרת ב-DSM-5 (2013), היא הפרעה נוירו-התפתחותית הפוגעת ביכולת ללמוד וליישם מיומנויות אקדמיות בסיסיות כמו

קריאה, כתיבה וחשבון, למרות אינטליגנציה תקינה. ההפרעה משפיעה על היכולת הקוגניטיבית בהשוואה לגיל הכרונולוגי של הפרט ומתחלקת לסוגים שונים, כגון דיסלקציה (קשיים בקריאה), דיסקלקוליה (קשיים במתמטיקה) ודיסגרפיה (קשיים בכתיבה) (American Psychiatric Association, 2013; Muktamath, et al., 2021).

הפרעות למידה אינן נראות לעין ונוטות להתגלות בעיקר עם תחילת הלימודים הפורמליים. בקרב ילדים עם דיסלקציה ניכרת פגיעה בכישורי קריאה, כולל שטף ודיוק ולמידת מילים חדשות. דיסקלקוליה פוגעת בהבנה מתמטית בסיסית, כמו תפיסת כמות ויכולת לבצע פעולות מתמטיות. דיסגרפיה משפיעה על יכולת הכתיבה ובאה לידי ביטוי בשגיאות כתיב, בעיות בארגון המסר ופיתוח מוטוריקה עדינה (Ostiz-Blanco, et al., 2018; Deruaz, et al., 2020).

נוסף על אלו, הפרעות למידה משפיעות גם על התחום הרגשי והחברתי. ילדים עם SLD נוטים לחוות בעיות רגשיות כמו בושה, דיכאון וחוסר אונים (בר לב ואחרים, 2017; 2021; DuPaul, et al., 2017), הערכה עצמית נמוכה וחוסר אונים נלמד, מה שמוביל לפגיעה בתפקודם החברתי ובתחושת המסוגלות העצמית (Serrat, 2017). ילדים אלה לעיתים קרובות חווים דחייה חברתית, המובילה לפגיעה ביכולת לנהל קשרים חברתיים באופן יעיל וזקוקים להתערבות חינוכית מותאמת (Marlina, 2016; Muktamath, et al., 2021).

הפרעת הלמידה מלווה גם את האדם הבוגר. בוגרים עם הפרעות למידה נוטים לחוות קשיים בתפקוד היומיומי, כולל קריאה בסיסית, ניהול זמן והתארגנות. הנתונים מראים השפעה שלילית על איכות חייהם ותחושת מסוגלותם האקדמית והחברתית (Ben-Naim, et al., 2017; Deepthi, et al., 2022). בוגרים עם SLD מדווחים לעיתים על רמות גבוהות של דיכאון וחרדה, פגיעה בתפקוד החברתי וההזדמנויות התעסוקתיות, ולעיתים אף תסמינים של הפרעת דחק פוסט-טראומטית, כתוצאה מהכישלונות שהם חוו בתקופת הלימודים (Ben-Naim, et al., 2017; Grossman, et al., 2022).

פרחי הוראה ומורים עם הפרעות למידה

בעבר, צעירים עם הפרעות למידה התקשו לסיים לימודים תיכוניים ולהמשיך ללימודים אקדמיים. עם הזמן, בעקבות חוקים המאפשרים תמיכה והתאמות, הולך וגדל שיעורם של בוגרים עם SLD המחליטים לפנות ללימודים גבוהים

(קונסטנטין, 2016). למרות זאת, שיעור פרחי הוראה עם הפרעות למידה עדיין נמוך בהשוואה לאוכלוסייה הכללית (ווגל ושרוני, 2009; לייזר, 2011). שילובם במערכת החינוך שנוי במחלוקת, בשל חשש שמורים עם הפרעות למידה יחוו קשיים בתפקידם וההשלכות של SLD יפגעו באיכות ההוראה (Vogel & Sharoni, 2011). יחד עם זאת, ספרות מקצועית מציעה אסטרטגיות סיוע, כגון שימוש בכלים טכנולוגיים וליווי של מורים-עמיתים (Glazzard, 2017).

מחקרים מראים שמורים עם SLD מבינים את תלמידיהם טוב יותר ומספרים על קשרים עמוקים יותר עם תלמידיהם (Glazzard, 2017). לעיתים קרובות, בוגרים עם הפרעות למידה בוחרים בהוראה כדי לתקן חוויות קשות שחוו בבית הספר ולהציע תמיכה רבה יותר לתלמידים עם צרכים מיוחדים (Ferri, et al., 2011; Valle, et al., 2004; Vogel & Sharoni, 2011). עם זאת, קיימת התלבטות בין הרצון להעניק הזדמנות שווה למורים עם SLD ובין האחריות כלפי התלמידים (אבישר ואחרים, 2015).

הידע המחקרי על תפקודם של מורים עם הפרעות למידה במערכת החינוך מועט (דביר, 2015). מחקר בודד שבוצע בישראל על ידי ווגל ושרוני (2009) מצביע על חוסר בסיס אמפירי רחב לנושא. לשם הבנת ההשלכות של SLD על מורים, נסקור את השפעת ההפרעות השפתיות, היכולת החישובית וקשיים נוספים. הפרעות שפתיות כמו דיסלקציה ודיסגרפיה עשויות לפגוע ביכולת המורה לתכנן ולהעביר שיעורים, לקרוא ולהגיש מטלות כתובות (הר-צבי ואחרים, 2021). הפרעה נפוצה אחרת, דיסקלקוליה, פוגעת ביכולת החישובית והיכולת להתארגן במרחב הכיתתי. אף על פי שמורים יכולים לבחור להימנע מהוראת מתמטיקה, הפרעת למידה משפיעה גם על הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות (קונסטנטין, 2016).

בוגרים עם SLD מפתחים דפוסי תגובה מסוימים לקשיים בלימודים. ספרות מקצועית מבחינה בין תגובות רגשיות, קוגניטיביות והתנהגותיות. בכל אחת מהתגובות הללו קיימות שלוש מגמות פעולה – חיובית, שלילית והימנעות (קונסטנטין, 2016).

זיהוי הבעיה, קבלת אבחנה והשלמה עם קיומה מסמנים את תחילת תהליך ההתמודדות. בשלב זה, הבוגרים יכולים לגלות חוזקות ויכולות אישיות ולהבנות תגובה חיובית, ולפעמים גם לראות יתרונות בתוך ההפרעה (Barkley, 2017). עם זאת, סטודנטים להוראה ומורים נוטים להסתיר את קשייהם מחשש מתיוג והדרה, דבר שמונע מהם תמיכה של בית הספר ושל הצוות. ההימנעות מהחשיפה מחמירה

את הקשיים החברתיים והרגשיים ויוצרת תחושת בדידות וריחוק (Marshall, et al., 2020). לעומת זאת, בוגרים המאמצים גישה חיובית מתמודדים עם אתגרים בהכשרה להוראה, משתלבים בצוות המורים ומסייעים לתלמידים החווים קשיים דומים. שילובם במערכת החינוך עשוי להביא תועלת הן להם עצמם הן לתלמידיהם, במיוחד לתלמידים עם צרכים מיוחדים (מילר, 2017).

דחק והפרעת דחק פוסט-טראומטית

התמודדות ממושכת של פרחי הוראה עם השלכות של הפרעות למידה ואתגרי השתלבות עשויה להוות מקור לדחק ולדרוש השקעה רבה של משאבים רגשיים ופסיכולוגיים. כדי להבין את המוטיבציה ואת הכוחות של גננות עם SLD בהתמודדות עם אתגרים לימודיים ותפקודיים, נסקור את התשתית התיאורטית של דחק ומשאבי התמודדות.

תיאוריה של דחק

'דחק' (stress) מתאר הפרת איזון פסיכולוגי שנגרמת כתוצאה מאיום פיזי, מאיום נפשי או מהתמודדות ממושכת עם קשיים משמעותיים. המונח הוצג על ידי סלייה (Selye, 1956, in McGrew & Keyes, 2014) כחלק ממודל תיאורטי בשם General Adaptation Syndrome (GAS). לפי סלייה, דחק מתייחס לתגובה של הגוף לגירויים הנתפסים כאיומים. תגובות לדחק משתנות בין אנשים, כתלות בתפיסת האדם את האירוע: לפלוני הסיטואציה כלל אינה נחוות כמעוררת לחץ, ולאלמוני הסיטואציה של דחק עשויה להיגמר ללא השלכות שליליות, בעוד שאנשים מסוימים עלולים לפתח תסמונת דחק פוסט-טראומטית בעקבות אירועים דומים (McGrew & Keyes, 2014; Reddy & Hunjan, 2019).

הפרעת דחק פוסט-טראומטית

הפרעת דחק פוסט-טראומטית (Post-Traumatic Stress Disorder – PTSD) מוגדרת כהפרעה הנגרמת מסיטואציה מלחיצה ומסכנת חיים שהפרט חווה, צפה בו באופן ישיר או עקיף או שמישהו מהקרובים אליו חווה או כתוצאה מהשפעה של התמודדות ממושכת עם קושי משמעותי ללא משאבים פסיכולוגיים מספיקים (WHO, 2018, in Grossman, et al., 2022). על-פי ארגון הבריאות העולמי, הפרעה זו מאופיינת בשלוש קבוצות של תסמינים. הראשונה היא חדירה לתודעה:

זיכרונות חוזרים, סיוטים ופלאשבקים. קבוצה שנייה היא שינויים במצב הרוח: קושי בהיזכרות, אמונות שליליות והאשמה עצמית באירועים שהתרחשו. קבוצה נוספת כוללת קשיים בוויסות רגשי: עוררות יתר, רגזנות והפרעות שינה (WHO, 2018). אם התסמינים נמשכים מעל לשלושה חודשים, מדובר בהפרעה כרונית (American Psychology Association, 2013). ילדים עם הפרעות למידה חווים דחק מתמשך, אשר משפיע על בריאותם הפסיכולוגית, ונמצאים בסיכון גבוה לפתח PTSD בעקבות קשיים לימודיים ודחייה חברתית (Strnadova, 2006). ספרות המחקר מצביעה על שכיחות גבוהה של PTSD בקרב אנשים עם SLD, כתוצאה מהתנסויות שליליות מתמשכות בבית הספר, תחושת חוסר מסוגלות, השפלות חוזרות ונשנות מצד העמיתים לכיתה, ואף מהמורים – פוסט-טראומה שמקורה בחוויית למידה. נמצא, כי תסמיני פוסט-טראומה מבוססת-חווייה של למידה שכיחים יותר בקרב אנשים עם דיסלקציה (Alexander-Passe, 2015).

יכולת התמודדות עם דחק

סלייה הציע תהליך בן שלושה שלבים בתגובה לדחק: אזעקה, התמודדות ותשישות. בשלב האזעקה הגוף מגיב עם שחרור הורמונים והגברת קצב הלב. בשלב שני הגוף מנסה לצמצם את השפעת הדחק בעזרת המשאבים שגויסו בשלב ראשון. אם דחק נמשך זמן רב, אדם מגיע לשלב שלישי – תשישות פיזית ופסיכולוגית, בשל התדלדלות המשאבים (Simeonova & Nikolova, 2021).

תיאוריה נוספת המתייחסת להתמודדות עם דחק, הינה תיאוריית שימור המשאבים של Hobfoll (2011) המדגישה את חשיבות המשאבים הפנימיים (כגון תחושת מסוגלות) והחיצוניים (כגון תמיכה חברתית) בהתמודדות עם דחק. תמיכה חברתית גבוהה יכולה להקטין את עוצמת התסמינים של PTSD וגורמים כמו אופטימיות ותחושת מסוגלות עצמיים יכולים לצמצם את הסיכון ל-PTSD ולהגביר את הצמיחה הפוסט-טראומטית (Gallagher, et al., 2020; Oginska-). (Bulik & Juczynski, 2021).

בוגרים עם הפרעות למידה עלולים לחוות דחק כרוני ולפתח סימפטומים של PTSD במיוחד בעקבות כישלונות ודחייה חברתית בבית הספר, וכן מעצם חוויית הלמידה עצמה (Grossman, et al., 2022). עם זאת, תכונות כמו תחושת מסוגלות ותקווה יכולות להוות גורם מגן ולסייע בהתמודדות עם SLD (Icekson, et al., 2021).

משאבי התמודדות

הגישה הסלוטוגנית של Antonovsky

הגישה הסלוטוגנית להתמודדות עם מצבי דחק מתמקדת בגורמי הבריאות המסייעים בהתמודדות עם דחק (Antonovsky, 1987). אבי הגישה, אנטונובסקי, התייחס למכלול המשאבים הזמינים לפרט, ומאפשרים לו להתמודד בהצלחה עם אתגרי החיים ועם גורמי הדחק. כלי עיקרי בהתמודדות תוך שמירה על הבריאות הפסיכולוגית הוא תחושת הקוהרנטיות (SOC, Sense of Coherence). תחושת קוהרנטיות מוגדרת כהרגשה שהעולם ניתן לניהול, בעל משמעות וניתן להבינו. לפי גישה זו, אדם צריך לפתח תחושת קוהרנטיות גבוהה כדי להיות מסוגל להתמודד עם גורמי דחק לאורך החיים (אדלמן, 2013). עוצמת תחושת הקוהרנטיות ניתנת לניבוי על סמך חוויות העבר של האדם – "משאבי התמודדות מוכללים" (GRR – General Resistance Resources). משאבים אלו מגבירים את היכולת להסתגל למצבי לחץ ולהתגבר על קשיים (Keyes, 2013). בין המשאבים החשובים בתהליך זה נמצאת התקווה.

תקווה

תקווה היא מושג מרכזי בפסיכולוגיה, המוגדרת כאמונה ביכולת האדם להשפיע על עתידו, להבין את ציפיותיו ואת רצונותיו ולמצוא דרכים להשגת מטרותיו (Snyder, 2002). אנשים עם רמות גבוהות של תקווה נוטים להראות רצון חזק ונחישות להשגת מטרותיהם, מה שתורם לתכנון יעיל והמשך ביצוע פעולות לטווח ארוך (Ben-Naim, et al., 2017). תקווה פועלת כגורם מניע לתכנון מטרות אישיות ולביצוע פעולות המכוונות להשגת מטרות ספציפיות (Nayeri, et al., 2020). מחקרים מראים שקיימת השפעה חיובית של תקווה על משתנים כמו אושר, יכולת התמדה, הצלחה ובריאות פיזית ונפשית. תקווה מסייעת גם בנטרול השפעת הלחץ על בריאות והתנהגות הפרט (Hu, et al., 2021; Gallagher, et al., 2020). תקווה משחקת תפקיד חשוב בקידום רווחה פסיכולוגית והישגים אקדמיים אצל תלמידים עם SLD. כאשר תלמידים עם הפרעות למידה מאופיינים ברמות נמוכות של תקווה, הם חווים מצוקה והשפעות שליליות על הישגים ויחסים חברתיים. עוד נמצא, כי רמות נמוכות של תקווה קשורות להתנהגויות אנטי-סוציאליות ופגיעה בשיפוט מוסרי בקרב מתבגרים עם SLD (גרינבנק וזריהן וקנין, 2020). לכן, ישנה חשיבות רבה בהעצמת התקווה בקרב תלמידים אלה, כדי לשפר את תחושת

המסוגלות והיכולת להתמודד עם קשיים לימודיים ורגשיים (Hojasi & Abbasi, 2013; Cataudella, et al., 2021; Icekson, et al., 2021; Heiman, et al., 2014). בשנים האחרונות פותחו מספר מודלים לפיתוח התקווה בקרב אוכלוסיות הנמצאות בסיכון מוגבר לחוות השלכות שליליות של לחץ – מתבגרים (Wei, et al., 2024), חולים במחלות כרוניות, אנשים שנחשפו לאירועים בעלי פוטנציאל טראומטי (עמית, 2024; Azeem & Kiran, 2022) ואנשים המתמודדים עם הפרעת דחק פוסט-טראומטית (לוי, 2012). מודלים אלה עוצבו בהתבסס על מספר עקרונות. הראשון הוא תפיסת תקווה כמיומנות קוגניטיבית הניתנת ללמידה (עמית, 2024). עיקרון שני הוא הכרה בתרומתה של תמיכה חברתית לתקווה (Wei, et al., 2024; Bareket-Bojmel, et al., 2021). עיקרון שלישי הוא עיצוב פעולות לחיזוק תקווה בהלימה למודל התיאורטי של תקווה כמבנה המורכב משלושה היבטים – רגשי, קוגניטיבי והתנהגותי (Snyder, 2002). מודלים לפיתוח התקווה מציעים לקדם בהדרגה את שלושת המרכיבים הללו. מרכיב רגשי הינו רצון, וכדי לחזק רצון של אנשים להתגבר על אתגרים, מוצע להתמקד בחיבור המניעים האישיים לפעולה לערכים ותרומם ליעדים יישומיים. מרכיב שני של התקווה הוא היתכנות – מיקוד החשיבה של אנשים בחיפוש דרכים שונות להשגת היעדים שנקבעו ולפתרון הבעיות בדרך (עמית, 2024). מרכיב שלישי הוא עשייה – פעולות מעשיות בצעדים קטנים שמטרתן להתקדם להגשמת תקווה (גרינבנק וזריהן וקנין, 2020). תוכניות לפיתוח התקווה נמצאו כיעילות במחקרים אמפיריים. כך, לדוגמה, מחקר הערכת תוכנית אשר יושמה בקרב סטודנטים בתאילנד, הצביע על תרומה מובהקת של ההתערבות להעלאת רמות תקווה בקרב משתתפים. בין הגורמים שלהם נמצאה תרומה גבוהה במיוחד, צוינו הצבת מטרות אישיות משמעותיות, תחושת סוכנות וחשיבה על דרכי פעולה יישומיות (Wei, et al., 2024).

אמפתיה

לפני כמאה שנים החל לבחון המחקר הפסיכולוגי את תופעת האמפתיה – היכולת להבין את מצבו של האחר. מחקרים מצביעים על תפקיד חשוב של האמפתיה ברווחה הפסיכולוגית ובאיכות מערכות היחסים החברתיות (Cherewick, et al., 2022). נוהגים להבחין בין אמפתיה קוגניטיבית, רגשית והתנהגותית. אמפתיה רגשית גבוהה נקשרת ליכולת פענוח מדויק של רגשות האחרים (Israelashvili, et al., 2020). אמפתיה קוגניטיבית מתייחסת להבנת מצבם הפנימי של אחרים, בעוד

שאמפתיה התנהגותית כוללת תגובה שמניעה את האדם לפעולה לשיפור מצבם של אחרים (Cherewick, et al., 2022). ההגדרות לאמפתיה משתנות בהתאם להקשר: בהקשר החינוכי, אמפתיה יכולה להתפרש כהבנה קוגניטיבית של מחשבות ורגשות של אחרים, או כהגדרה התנהגותית המתייחסת לייזום צעדים פרו-חברתיים לשיפור התמודדות עם קשיים (Kanske, et al., 2015; Cherewick, et al., 2022). פרספקטיבה תיאורטית עדכנית מציעה הבחנה בין שני מרכיבי אמפתיה רגשית – דאגה אמפתית (empathic concern) ומצוקה עצמית (Huang, et al., 2020). לפי תפיסה זו, מצוקה עצמית משמעה נטייה לחוש כאב או מצוקה כשאדם מזהה בסביבתו אחר סובל או נמצא במצוקה, בעוד שדאגה אמפתית הינה נטייה לחפש דרך לסייע למי שזקוק לכך ולהקל על סבלו, לדאוג לו ולטובתו. זאת ועוד, דאגה אמפתית נמצאה כקשורה להתנהגויות פרו-סוציאליות, בעוד שמצוקה אמפתית לעיתים נקשרת לביטויים של תוקפנות, טשטוש גבולות בין 'עצמי' לאחרים ודיכאון (Kim & Han, 2018). מצוקה אמפתית נחקרה מעט, בהשוואה להיבטיה האחרים של אמפתיה, ותוצאותיהם של המחקרים שהתייחסו לאמפתיה של מצוקה עצמית, הצביעו על קשר חיובי בינה לבין שחיקה בקרב אנשים העובדים ב'מקצועות הדאגה' – כדוגמת בריאות, עבודה סוציאלית וחינוך מיוחד (Ma, et al., 2021). מחקרים אחדים הצביעו על רמות גבוהות יותר של אמפתיה רגשית בקרב אנשי חינוך עם הפרעות למידה. מורים וגננות אשר חוו בעברם קשיים אקדמיים, רגשיים וחברתיים כתוצאה מהשלכות של הפרעות למידה ספציפיות, נוטים לגלות רגישות גבוהה יותר למצוקות דומות של אחרים ולחוות מצוקה עצמית אמפתית (Wilson, 2020; Glazzard, 2017). אולם, ישנם מחקרים שהצביעו על קשר בין סוגי אמפתיה מסוימים כדוגמת מצוקה עצמית אמפתית, לבין ממדי שחיקה גבוהים של אנשי חינוך. ייתכן שנטייתם של מורים וגננות עם SLD לחוות מצוקה עצמית אמפתית קשורה לאחד ממאפייניה של הפרעת למידה ספציפית – קושי בקריאת המידע החברתי-רגשי (Aro, et al., 2019) וקושי בוויסות רגשי (Mukhtamah, et al., 2021).

מחקרים הצביעו על קשר בין אמפתיה למשתנים דמוגרפיים כמו גיל ומגדר. רמות אמפתיה נוטות לרדת עם הגיל, וניתן למצוא הבדלים בין נשים ובין גברים ברמות האמפתיה (Schieman & Van Gundy, 2000; Pollerhoff, et al., 2022). מורים המשלבים תלמידים עם צרכים מיוחדים הראו רמות גבוהות יותר של אמפתיה, דבר אשר עשוי לתרום לתמיכה ולהשתלבות טובה יותר של התלמידים

(Barr, 2013). כמו כן, אמפתיה נמצאה כמתנת את השפעת התקווה ותחושת הדחק על הצמיחה הפוסט-טראומטית, כאשר ערכי אמפתיה גבוהים מחזקים את הקשר החיובי בין תקווה לצמיחה פוסט-טראומטית ומפחיתים את הקשר השלילי בין תחושת דחק לצמיחה פוסט-טראומטית (Hu, et al., 2021).

לסיכום, מתוך סקירת הספרות התיאורטית והאמפירית עולה, כי יכולתם של מורים וגננות עם הפרעות למידה להתמודד עם קשיים תפקודיים ולתרום להתפתחות התלמידים מושפעת ממספר גורמים. בין הגורמים המעכבים את הצלחת המורים בלמידה ובתפקוד היומיומי והמקצועי, נמנים המשתנים 'הפרעת למידה' ו'הפרעת קשב' בתיווך של התנסויות לימודיות וחברתיות בעלות פוטנציאל טראומטי. בין הגורמים שנמצאו כתורמים לרווחה הפסיכולוגית ולהפחתת הסיכון להתפתחות של תסמונת פוסט-טראומטית בקרב המורים והגננות עם הפרעת למידה ספציפית, נמנית תקווה, המשמשת כמשאב התמודדות משמעותי. המשתנה 'אמפתיה רגשית' נמצא כמגביר את יכולתם של אנשי חינוך עם SLD להצליח בתפקידם ולקדם את תלמידיהם. נראה, כי לגננות משמשת אמפתיה בתפקיד אף חשוב יותר: רוב הילדים עם הפרעות למידה בגילי הגן טרם מאובחנים, ולכן למעשה, כל גננת משלבת בכיתה מספר ילדים עם SLD מבלי שהוגדרו כך באופן רשמי. יחד עם זאת, ערכים גבוהים של מרכיבים אחדים של אמפתיה רגשית נקשרו בספרות המחקר לקשיים בתפקודם של אנשי חינוך ולסיכון גבוה לשחיקה. לפיכך, נראה חשוב לבחון את מדדי האמפתיה בקרב גננות עם הפרעות למידה, כדי להגיע לתובנות נוספות על משמעות הקשיים האישיים, התקווה והאמפתיה בעבורן ובעבור תלמידיהן.

השערות המחקר

- א. יימצא קשר חיובי בין קושי הנחווה בלמידה כתוצאה מהפרעות למידה, לבין תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית בעקבות למידה ואמפתיה רגשית.
- ב. יימצא קשר שלילי בין קושי הנחווה בלמידה לבין תקווה.
- ג. יימצא קשר חיובי בין תסמיני פוסט טראומה שמקורה בחוויית הלמידה, לבין אמפתיה.
- ד. המשתנה תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית שמקורה בחוויית הלמידה יתווך בין קושי בלמידה שמקורו בלקות לבין אמפתיה.

ה. ימצא קשר שלילי בין תקווה לבין אמפתיה בקרב גננות עם הפרעות למידה. המשתנה תקווה יתווך בקשר בין קושי בלמידה לבין אמפתיה בקרב גננות.

שיטה

המחקר המוצג נערך במטרה לבדוק את טיב הקשרים בין הפרעות למידה לבין אמפתיה, סימפטומי לחץ המקושרים ללמידה, תקווה ויכולת של גננות להתמודד עם קשיים בגן. לפיכך, שיטת המחקר שנבחרה הינה השיטה הכמותית המסייעת בחשיפת טיב וכיוון הקשר בין המשתנים הרלוונטיים.

הנבדקים

במחקר השתתפו 134 נבדקים (2 גברים ו-132 נשים), חלקם עם הפרעות למידה וחלקם ללא SLD. הנבדקים גויסו לצורך המחקר באמצעות פנייה ישירה של החוקרת לגננות שהכירה בעבר, ולאחר מכן – באמצעות שיטת כדור שלג: גננות אלה העבירו את הקישור לשאלון לעמיתות נוספות. התפלגות הנתונים הדמוגרפיים של המדגם מוצגת בלוח 1 שלהלן.

לוח 1: נתוני מדגם (N=134)				
משתנה	שכיחות	אחוזים	ממוצע (M)	סטיית תקן (SD)
טווח (R)				
מגדר				
גבר	2	1.5%		
אישה	132	98.5%		
גיל			45.45	9.07
ותק			16.69	10.05
מספר ילדים			3.08	1.16
סטטוס				
משפחתי	2	1.5%		
רווק/ה	117	88.6%		
נשוי/אה	10	7.6%		
גרוש/ה	3	2.3%		
אלמן/ה				

השכלה		
48.5%	65	תואר ראשון
48.5%	65	תואר שני
2.2%	3	תואר שלישי
תפקיד		
0.7%	1	גננת חונכת
6.0%	8	גננת משלימה
3.7%	5	גננת משלבת
0.7%	1	מדריכה
0.7%	1	מחליפה
87.3%	117	מנהלת גן
מאפייני הגן		
6.0%	8	גן משולב
3.0%	4	חינוך מיוחד
89.6%	120	חינוך רגיל
הפרעת למידה (דיווח עצמי)		
60.9%	81	לא
15.0%	20	אולי
24.1%	32	כן

כלי מחקר

לצורך המחקר שימשו 4 שאלונים ובהמשך אוחדו לשאלון מחקרי אחד. כהקדמה לשאלון זה נוספו שאלות רקע הנוגעות למגדר, גיל, פרטי השכלה, נתוני רקע על המשפחה של המשתתפות.

שאלון הפרעות למידה (Snowling, 2012)

השאלון מיועד למדידת המשתנה הפרעת למידה אשר הותאם לצורך המחקר הנוכחי בהתבסס על שאלון קיים. שאלון זה כולל 22 פריטים המדורגים על פני סולם ליקרט בן 4 דרגות מ-1 עד 4. לדוגמה: "האם קשה לך למצוא את המילה שמתאים להגיד?". השאלות 4–6 הינן הפוכות, ולכן יש להפוך את ציוןן שלהן לפני הניתוח.

שאלון PTSD מבוסס חווית למידה (The International Trauma Questionnaire (ITQ (Cloitre, et al., 2018).

השאלון מבוסס על שאלון PTSD, אלא שבמקרה הנוכחי התבקשו הנבדקים לחשוב על חווית הלמידה שלהם במקום על אירוע טראומטי. השאלון המקורי ל-PTSD תורגם לעברית על-ידי בן עזרא ואחרים (Gilbar, et al., 2018; Ben-Ezra, et al., 2018) ומורכב משני חלקים: הראשון מתמקד במאפיינים מרכזיים של תסמונת פוסט-טראומטית וכולל 6 היגדים המדורגים על פני סולם ליקרט בן 5 דרגות מ-0 (כלל לא) עד 4 (במידה רבה מאוד). לדוגמה: "נמנעת מגורמים חיצוניים שהזכירו לך את חווית הלמידה (כמו אנשים, מקומות, חפצים או מצבים)". חלקו השני של השאלון מתמקד במאפייניה של פוסט-טראומה מורכבת – שאלון CPTSD הכולל 9 פריטים המדורגים גם הם בסולם בן 5 דרגות מ-0 עד 4 ומתייחסים להיבטים נוספים בפוסט טראומה.

שאלון תקווה (Snyder, et al., 1996).

בשאלון זה ישנם 6 פריטים המדורגים על פני סולם ליקרט בן 6 דרגות, כאשר הערכים נעים בין 1 (אף פעם) לבין 6 (תמיד). למשל: "אפילו כשאחרים רוצים לוותר, אני יודעת שאוכל למצוא דרכים לפתור את הבעיה".

שאלון אמפתיה רגשית (Davis, 1980) אשר תורגם לעברית על-ידי אבן (1992).

שאלון זה כולל 28 היגדים המדורגים על פני סולם ליקרט בן 5 דרגות, כאשר הדירוג 1 משמעו "מאוד לא אני" – היעדר ההלימה בין האפיון המתואר לבין ממלא השאלון, והדירוג 5 מתייחס להסכמה מלאה של המשתתף עם ההיגד – "מאוד אני". דוגמה לאחד הפריטים היא: "כשאני רואה מישהו מנוצל, אני מרגישה מין צורך לגונן עליו". הפריטים מתייחסים ל-4 תתי-סולמות של אמפתיה רגשית. תת-סולם ראשון הוא תפיסת עמדות האחר (PT – perspective taking) – פריטים 8, 11, 21, 25, 28. תת-סולם שני הוא פנטזיה (FC) – פריטים 1, 5, 7, 12, 16, 23, 26.

תת-סולם שלישי מתייחס למידת עניין אמפתי (EC) – פריטים 2, 4, 9, 14, 18, 20, 22. תת-הסולם האחרון כולל היגדים המצביעים על מצוקה עצמית (PD) – פריטים 6, 10, 13, 17, 19, 24, 27. מספר פריטים בשאלון צריכים היפוך בציון: 3, 4, 7, 12, 13-15, 18, 19.

הליך המחקר

בשלב הראשון נעשתה סקירה ביקורתית של הספרות התיאורטית והאמפירית הרלוונטית, ואותרו כלי המחקר המתאימים. לאחר קבלת האישורים הנחוצים, גויסו המשתתפות הפוטנציאליות; נשלח קישור לשאלון המחקר בקבוצות חברתיות שבהן פעילות גננות. למשתתפות ניתן הסבר כללי על מטרתו של המחקר והובטחה אנונימיות מלאה (הפרטים האישיים אצל החוקרת בלבד). נוסף על כך, הוסבר לנבדקות כי ביכולתן לפרוש מהמחקר בכל שלב לפי רצונן. השאלונים הופצו בקרב הנבדקות תוך בקשה למלא אותם מבלי לדלג על סעיפים. כלל הגננות במדגם מילאו את השאלון במלואו; הנתונים שנאספו באמצעות השאלונים, נותחו בהתייחס להשערות המחקר אשר פורטו לעיל.

ממצאים

ממוצעים וסטיות התקן של משתני המחקר מוצגים בלוח 2 שלהלן.

לוח 2: מדדי מרכז ופיזור של משתני המחקר (N=134)

משתנה	ממוצע	סטיית תקן
קושי בקריאה	1.405	0.430
סמפטומי לחץ מלמדה	0.821	0.900
הפרעת דחק מורכבת	0.837	0.731
תקווה	4.546	0.802
לקיחת פרספקטיבה של אחר	3.850	0.627
מצוקה עצמית אמפתית	2.899	0.549

בחינת השערות המחקר

במסגרת ניתוח נתוני המחקר נערכו מבחנים למתאם פירסון, והמתאמים בין המשתנים המרכזיים מוצגים בלוח 3.

לוח 3: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

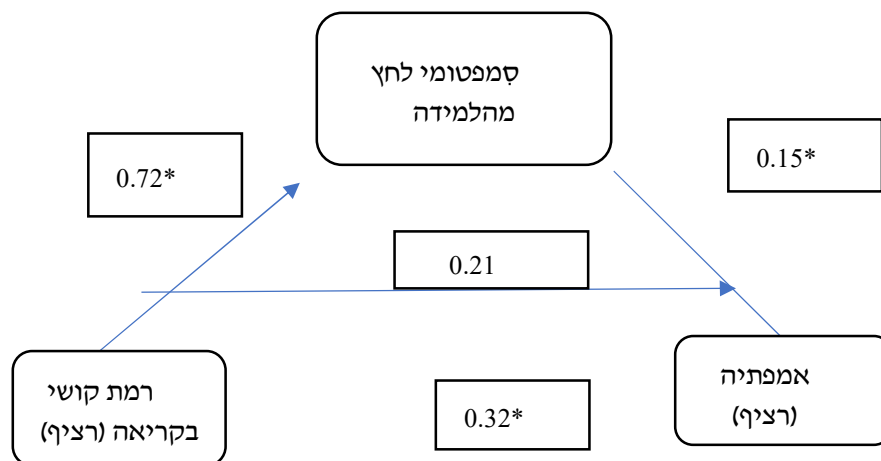
תקווה	סמפטומי לחץ מלמידה	קושי בקריאה	ותק	גיל	N = 134
				.778**	ותק
			-.170	-.131	קושי
					קריאה
		.346**	-.082	-.050	סמפטומי
					לחץ
					מלמידה
	-.044	-.224**	.153	.109	תקווה
-.442**	.308**	.253**	-.028	-.009	מצוקה
					עצמית
					אמפתית

*p<.01, **p<.001

תוצאות בחינת השערות המחקר יוצגו על-פי סדר הופעת ההשערות.
א. **השערת מחקר ראשונה:** ימצא קשר חיובי בין קושי הנחוה בקריאה כתוצאה מהפרעת למידה, לבין תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית בעקבות למידה ואמפתיה; וקשר שלילי – לתקווה.

ממצאי המחקר מאששים את ההשערה הראשונה באופן חלקי. נמצא קשר חיובי מובהק בין רמת קושי הנחוה בקריאה לבין תסמיני פוסט-טראומה שמקורה בחוויית הלמידה ($r=.346, p<.001$). התוצאות המתייחסים לקשר בין רמת קושי בלמידה הנובע מ-SLD, לבין אמפתיה אינם חד-משמעיים. מחד גיסא, לא נמצאו עדויות לקשר בין רמת קושי נחוה בלמידה לבין שלושה ממרכיבי אמפתיה – פנטזיה אמפתית, עניין אמפתי ולקיחת פרספקטיבה של אחר; ומאידך גיסא, נמצא קשר חיובי מובהק ($r=.253, p<.001$) בין רמת קושי בקריאה לבין המרכיב השלישי של האמפתיה – מצוקה עצמית אמפתית. גם תת-השערת הקשר בין הפרעת קשב לבין מצוקה אמפתית נתמכת על-ידי תוצאות המחקר: נמצא קשר חיובי מובהק בין הפרעת קשב לבין מצוקה עצמית אמפתית ($r=.342, p<.001$).

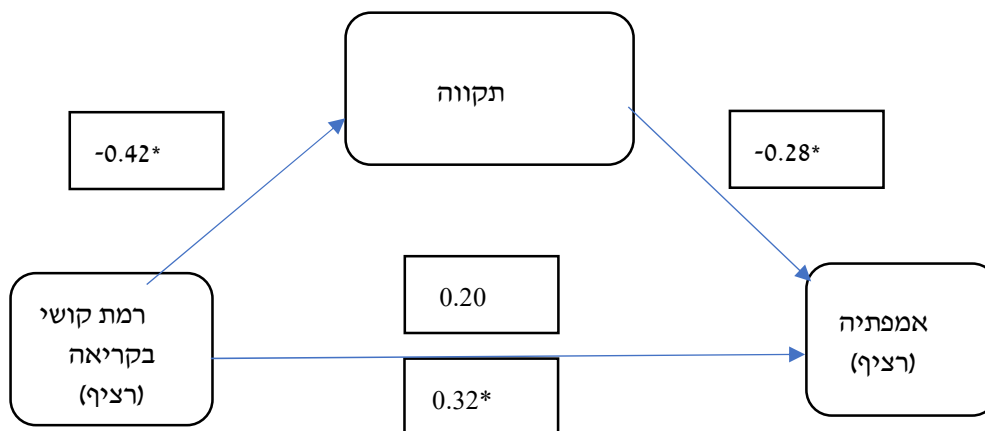
- ב. **השערת מחקר שנייה:** יימצא קשר שלילי בין קושי הנחוה בקריאה כתוצאה מהפרעת למידה לבין תקווה.
- תוצאות המחקר מאששות את ההשערה השנייה. כפי ששוער, נמצא קשר שלילי מובהק בין קושי בקריאה לבין תקווה ($r = -.224, p < .001$). כלומר, ככל שקושי בקריאה נתפס כגבוה יותר, כך הערכים של תקווה היו נמוכים יותר, ולהפך – ככל שתקווה הייתה גבוהה יותר, כך רמת הקושי הנתפס בקריאה הייתה יותר נמוכה.
- ג. **השערת מחקר שלישית:** יימצא קשר חיובי בין תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית שמקורה בחוויית למידה לבין אמפתיה, וקשר בין תקווה ואמפתיה.
- השערת הקשר בין אמפתיה לתסמיני של הפרעת דחק פוסט-טראומטית אוששה חלקית: ממצאי המחקר מצביעים על קשר חיובי מובהק בין תסמיני הפרעת דחק בעקבות חוויית למידה לבין מצוקה עצמית אמפתית ($r = .308, p < .001$), אך לא נמצאו עדויות לקשר בין הפרעת דחק לבין עניין אמפתי, פנטזיה אמפתית ולקיחת פרספקטיבה של אחר. כמו כן, נמצא קשר בין תסמיני הפרעת דחק בעקבות חוויית למידה ומצוקה אמפתית.
- ד. **השערת מחקר רביעית:** המשתנה הפרעת דחק פוסט-טראומטית יתווח בין קושי בלמידה שמקורו בהפרעת למידה לבין אמפתיה.
- תוצאות המחקר תומכות בהשערה על תפקידו המתווח של משתנה 'הפרעת דחק פוסט-טראומטית מבוססת למידה' בקשר בין הפרעת למידה לבין אחד ממרכיביה של אמפתיה – מצוקה עצמית אמפתית. כלומר, כפי שנמצא בהשערה הראשונה, קיים קשר חיובי מובהק בין רמה של קושי בקריאה הנחוה כתוצאה מ- SLD לבין אמפתיה ($r = .253, p = .001$). להמשך בירור אופי הקשר הזה נבדק מודל שבו קשר זה מתווח על-ידי תסמיני הפרעת דחק מלמידה: קושי הנחוה בקריאה כתוצאה מהפרעת הלמידה, קשור לסמפטומי לחץ מהלמידה, ותסמיני הפרעת דחק שמקורה בחוויית הלמידה משפיעים לפחות חלקית על רמת מצוקה עצמית אמפתית. מודל זה נבחן באמצעות תוסף פרוסס ל-SPSS (Hayes, 2017) כמתואר בתרשים 1.



בתרשים 2 נראים מקדמי רגרסיה להקשרים הישירים (0.32) והעקיפים (0.21) בין לקות למידה (רמת הקושי בקריאה) לבין המצוקה האמפתית בתיווך של רמת סמפטומי לחץ המקושרים ללמידה. הערכים המסומנים בכוכבית נמצאו מובהקים ($p < .01$).

ה. **השערת מחקר חמישית:** יימצא קשר שלילי בין תקווה לבין אמפתיה בקרב גננות. המשתנה תקווה יתווך בקשר בין קושי בלמידה לבין אמפתיה.

ממצאי המחקר מאששים את השערת המחקר הרביעית: נמצא קשר שלילי מובהק בין שני המשתנים תקווה ואמפתיה כשהם עומדים בפני עצמם ($r = -.442$). נוסף על כך, ממצאים אשר עלו מתוך ניתוח מודל התיווך, מעידים על תפקידה המתווך של תקווה בקשר בין קושי בלמידה שמקורו בלקות למידה לבין אמפתיה, כמתואר בתרשים 2.



לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על קשר מורכב בין הפרעת למידה, חוויית קושי בלמידה, תקווה, תסמיני הפרעת דחק המקושרים לחוויית למידה ואמפתיה. כפי שזה עולה מתוך הממצאים, לתסמינים של הפרעת דחק המקושרים לחוויית הלמידה תורמות לא רק קיומה של הפרעת למידה, אלא רמת הקושי הנחוה בלמידה, ועוד יותר מכך הקושי הרגשי המלווה את חוויית הלמידה. משתנה המשפיע באופן חיובי על סיכויים של משתתפים עם הפרעות למידה לחוש בהמשך אמפתיה, הינו תקווה. ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי הפרעת למידה מובילה לקושי בקריאה ומשפיעה לשלילה על תקווה, מגבירה את רמת הקושי הנחוויית ואת תסמיני הפרעת הדחק הפוסט-טראומטית המקושרת ללמידה. משתנים אלה – הפרעת למידה, קושי בקריאה, רמת הקושי הנחוויית, תקווה ועוצמת תסמיני הפרעת דחק שמקורה בלמידה, משפיעים במישורין או בעקיפין על אחד ממרכיבי האמפתיה – מצוקה עצמית אמפתית בקרב גננות עם הפרעות למידה.

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי עסק בבחינה אמפירית של הקשר בין הפרעות למידה בקרב גננות ויכולתן להתמודד עם קשיים בגן, לבין תפקידם של מספר משתנים: הפרעת דחק פוסט-טראומטית שמקורה בלמידה, תקווה ואמפתיה. האמפתיה היא תכונה חשובה בעבודה עם אנשים בכלל ועם ילדים בפרט. חלק ממרכיבי אמפתיה, כדוגמת לקיחת פרספקטיבה של אחר ודאגה אמפתית, נמצאו במחקרים קודמים כמקדמים את יכולתם של אנשי חינוך לזהות מצוקות של תלמידים ולדאוג לטובתם. רמות גבוהות של מרכיבי אמפתיה אלו בקרב גננות עם הפרעות למידה עשויות להוות יתרון יחסי בעבודתן. לעומת זאת, רמות גבוהות של מצוקה אמפתית עלולות לגרום לטשטוש גבולות בין העצמי לאחרים ולתחושת דחק ולהקשות על התמודדותן של גננות עם SLD עם אתגרים בעבודה.

ממצאי המחקר תומכים בהשערות בדבר קשר בין קושי בקריאה הנחוה בקרב המשתתפים כתוצאה מ-SLD, ותסמיני הפרעת דחק המקושרים לחוויית הלמידה. קשר דומה נמצא בין הקושי בקריאה הנחוה בקרב המשתתפים כתוצאה מהפרעת למידה לבין מצוקה אמפתית. קשר הפוך נמצא בין הקושי בקריאה ותקווה. כמו כן, תסמיני הפרעת דחק המקושרים לחוויית הלמידה ותקווה נמצאו כקשורים באופן חיובי ושלילי (בהתאמה) עם מצוקה אמפתית בקרב הגננות.

ממצאים אלה תואמים לממצאיהם של מחקרים קודמים, אשר העלו כי אנשים עם הפרעת למידה ספציפית נמצאים בסיכון מוגבר להתפתחות הפרעת דחק פוסט-טראומטית כתוצאה מחוויות למידה שליליות: עוצמת התסמינים של הפרעת דחק בקרב אנשים הפרעות למידה נמצאה גבוהה משמעותית בהשוואה לאנשים ללא SLD, כאשר רמת הקושי הנחוות במהלך הלמידה מתווכת בין הפרעת למידה לבין עוצמת תסמיני הפרעת דחק בעקבות חוויית למידה (Grossman, et al., 2022). הקשר בין קשיים הנובעים מהפרעת למידה לבין דיווח על תקופת הלימודים כתקופה טראומטית נמצא גם במחקרים הנוגעים לאוכלוסיית בוגרים עם דיסלקציה (Alexander-Passe, 2015). כלומר, ככל שרמת הקושי הנחוה בזמן הלמידה כתוצאה מהפרעת למידה גבוהה יותר, כך גובר הסיכוי לחוויית למידה שלילית בעלת השפעות ארוכות טווח. נמצא גם, כי תלמידים עם הפרעות למידה זקוקים לתמיכה חברתית ואמפתיה מעמיתיהם וממוריהם, כדי להתמודד עם אתגרי למידה בצל ההפרעה (Barr, 2013).

קשר חיובי נמצא בין קושי בלמידה לבין אחד ממרכיביה של אמפתיה – מצוקה רגשית אמפתית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תוצאותיהם של מחקרים איכותניים קודמים אשר הראו, כי בקרב המורים עם הפרעות למידה ספציפיות נמצאה רמת אמפתיה כללית גבוהה יותר כלפי תלמידים SLD, ביחס למורים ללא הפרעת למידה (Glazzard, 2017). ממצא זה של המחקר הנוכחי עשוי לספק תמיכה אמפירית לאחד מהמחקרים הקודמים, אשר הצביע על קשר שלילי בין מצוקה עצמית אמפתית לבין פענוח מדויק של מידע חברתי-רגשי לא מילולי והבנת הרגשות של הזולת (Israelashvili, et al., 2020): קושי בקריאת מידע חברתי-רגשי הינו אחד ממאפייניה של הפרעת למידה ספציפית (Aro, et al., 2019).

יחד עם זאת, נראה כי היעדר הקשר בין קושי הנובע מהפרעת למידה לבין מרכיבי האמפתיה האחרים – עניין אמפתי, לקיחת הפרספקטיבה של אחרים ופנטזיה אמפתית, אינו עולה בקנה אחד עם הגדרת אמפתיה קוגניטיבית כקליטת רמזים חברתיים מהסביבה ופרשנותם (Kanske, et al., 2015), בעוד שדווקא מנגנוני קליטת מידע סביבתי והבנת מסרים חברתיים נפגעים כתוצאה מכשל נוירולוגי בקרב אנשים עם הפרעות למידה וקשב (היימן, 2020; Eyuboglu, et al., 2017). ממצאים אלה אינם מתיישבים גם עם תוצאות מחקרים קודמים שנערכו בקרב צעירים עם הפרעת למידה ספציפית והעלו עדויות לקשר שלילי בין הפרעת למידה לבין אמפתיה. כן הראו כי מדדי אמפתיה בקרב צעירים אלה נמוכים

משמעותית בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה (Eyuboglu, et al., 2017; Khasawneh, 2021). דבר זה אולי מצביע על הייחוד של הגננות עם הפרעות למידה. על אף ששאר הצעירים עם SLD מתקשים במרכיבי האמפתיה שקשורים עם הבנת האחר, סיגלו הגננות לעצמן את היכולת להבין את הילדים אף על פי שבעצמן סובלות ממצוקה אמפתית.

נוסף לאלו, גרסה השערת המחקר הראשונה כי ככל שקושי הנחווה בלמידה כתוצאה מ-SLD יהיה עוצמתי יותר, כך רמת התקווה תהיה נמוכה יותר. ממצאי המחקר מאששים את ההשערה: בין תקווה לבין קושי בלמידה נמצא קשר שלילי מובהק. מחד גיסא, ניתן להתבונן על ממצא זה מתוך הפרספקטיבה של ירידה ברמות התקווה כתוצאה מעוצמת הקושי הנחווה בלמידה – כפי שנמצא במחקרים אמפיריים קודמים, אשר הצביעו על רמות תקווה נמוכות בקרב תלמידים עם הפרעות למידה, ביחס לתלמידים ללא הפרעה (Hojasi & Abbasi, 2013), ועל קשר שלילי מובהק בין הפרעת למידה לבין תקווה (Ben-Naim, et al., 2017; Cataudella, et al., 2020); ומאידך גיסא, נראה כי ניתן להציע הסבר לקשר שלילי בין תקווה לקושי בלמידה בהסתמך על תפיסת תקווה כמשאב של חוסן. אולי רמת הקושי הנחווה נובע מהיעדר תקווה. מחקרים עדכניים מראים, כי תקווה מאפשרת לאנשים עם הפרעות למידה להאמין, כי ניתן להתמודד עם קשייהם הנובעים מההפרעה, וכי הם מסוגלים להצליח על אף ההפרעה, לחפש אסטרטגיות פעולה אפקטיביות ולהגיע להישגים מספקים (Ben-Naim, et al., 2017; Icekson et al., 2021). פרספקטיבה זו עולה בקנה אחד עם גוף הידע האמפירי אשר הצביע על תקווה כגורם מגן, המפחית את סיכונם של אנשים לפתח תסמיני הפרעת דחק ומסייע לקדם את הצמיחה הפוסט-טראומטית (עמית, 2024; לוי, 2012; Azeem & Kiran, 2022; Gallagher, et al., 2020).

ממצא נוסף, אשר עלה מהבחינה של השערות המחקר הראשונה והשנייה, מצביע על חשיבותו הייחודית של גיוס משאבי התמודדות פנימיים בקרב אנשים עם קשיי קריאה. על-פי הממצאים, בין קושי בקריאה לבין הפרעת דחק מורכבת נמצא קשר חיובי מובהק. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תוצאות המחקר אשר בחן השלכות לטווח ארוך של דיסלקציה ברמות שונות על אנשים בוגרים: בקרב אנשים עם קשיי קריאה נמצאה שכיחות גבוהה של סימפטומים כמו בהפרעת דחק, דיכאון וחרדות שמקורם בלמידה (Alexander-Passe, 2015). בשל היעדר האפשרות לנטרל את גורמי הלחץ הקשורים לקשיי קריאה, הצלחת התמודדותם עם קשיים

והפחתת סיכון לפגיעה בבריאותם הפסיכולוגית תלויות ביכולתם לגייס משאבי התמודדות נוספים, בהלימה לתיאוריית שימור המשאבים (Hobfoll, 2011). בין משאבים אלה – "ציפיות חיוביות מהחיים", כלומר אופטימיות, תחושת מסוגלות עצמית ותקווה (Einav & Margalit, 2022; Gallagher, et al., 2020), המגבירות את תחושת הנהילות של החיים, להמשיך להתמודד עם הקשיים לאורך זמן ולמנוע פגיעה בבריאותו הפיזית והפסיכולוגית (Crevecoeur, 2016).

במסגרת השערת המחקר השלישית הונח, כי בין תסמיני פוסט טראומה המקושרים ללמידה לבין אמפתיה יתקיים קשר חיובי. גם ההשערה הזו אוששה רק בהתייחס למצוקה עצמית אמפתית – בינה לבין תסמיני הפרעת דחק נמצא קשר חיובי מובהק. יחד עם זאת, לא נמצאו עדויות לקשר בין תסמיני הפרעת דחק לבין לקיחת פרספקטיבה של אחר, עניין אמפתי ופנטזיה אמפתית.

ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם גוף הידע האמפירי המעלה סיבות שונות להבדלים במדדי אמפתיה בקרב אנשים עם הפרעות למידה ביחס לאנשים ללא SLD. מחד גיסא, הועלו עדויות רבות לרמות אמפתיה נמוכות יותר בקרב אנשים עם הפרעות למידה בהשוואה לאנשים ללא SLD, בשל הנמכה ברגישות למידע סביבתי ולקושי בהבנת מסרים חברתיים כתוצאה מפגיעה נוירולוגית (היימן, 2020; Khasawneh, 2021; Eyuboglu, et al., 2017). מאידך גיסא, ספרות המחקר הצביעה על רמות גבוהות יותר של אמפתיה רגשית בקרב אנשי חינוך עם הפרעות למידה. מורים וגננות אשר חוו בעברם קשיים אקדמיים, רגשיים וחברתיים כתוצאה מהשלכות של הפרעות למידה ספציפיות נוטים לגלות רגישות גבוהה יותר למצוקות דומות של אחרים בסביבתם ולחוות מצוקה עצמית אמפתית (Glazzard, 2017; Wilson, 2020). ייתכן שגננות עם הפרעות למידה אשר הצליחו להתמודד עם קשיי למידה לאורך החיים ולהגיע למטרותן על אף הקושי – לסיים את מסלול ההכשרה המקצועית ולעבוד עם ילדים, פיתחו בתהליך הזה רגישות מוגברת, אשר הובילה לרמות גבוהות של מצוקה אמפתית, כתוצאה מניסיון הטראומטי האישי בהתמודדות עם השלכות של הפרעת הלמידה.

נקודת מבט אחרת על ממצאי המחקר הנוכחי ניתן להוסיף בהתבסס על מחקרים אמפיריים קודמים, אשר הצביעו על קשר חיובי בין מצוקה אמפתית לבין רמות שחיקה של בעלי 'מקצועות הדאגה' (Ma, et al., 2021) ובין מצוקה אמפתית לרמות קונפליקט של מורים ביחסים עם תלמידים מאתגרים. מתוצאותיהם של מחקרים אלה עלתה גם נטייה להתנהלות פחות מסתגלת באינטראקציה עם

תלמידים אלה, רמה נמוכה של יכולות רגשיות וחברתיות, וכתוצאה מכך – גם רמות גבוהות של שחיקה. כלומר, אנשי חינוך הגבוהים במצוקה אמפתית, מסוגלים פחות להתמודד עם קשיים מול תלמידים מאתגרים ויכולים פחות לתרום להתקדמותם, וגם חווים שחיקה יותר עוצמתית ביחס למורים עם רמות נמוכות יותר של מצוקה אמפתית (Wink, et al., 2020). ייתכן שרמות גבוהות של מצוקה אמפתית גם תרמו להגברת תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית בקרב גנות עם הפרעות למידה במדגם הנוכחי.

השערת המחקר הרביעית סברה, כי למשתנה תסמיני הפרעת דחק המקושרים לחוויית הלמידה יהיה תפקיד מתווך בקשר בין הפרעת למידה לבין אמפתיה. ההשערה הזו אוששה בהתייחס לאחד ממרכיביה של אמפתיה – מצוקה עצמית אמפתית.

ממצא זה מתיישב עם ממצאים של מחקרים אשר הצביעו על רמת אמפתיה רגשית גבוהה יותר של אנשי חינוך עם הפרעות למידה כלפי תלמידיהם, כתוצאה מכך שמורים וגנות עם SLD חוו התמודדות ממושכת עם קשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים במהלך הלימודים, ולכן הם ערים ורגישים יותר לקשיים של אחרים, נוטים להזדהות יותר עם מצוקות של אחרים וחווים הידבקות אמפתית (Glazzard, 2017; Huang, et al., 2020; Wilson, 2020). ייתכן כי ככל שחוויית הלמידה של אנשי חינוך היו יותר טראומטיות, כך גובר סיכון להתפתחות תסמיני הפרעת דחק המקושרים ללמידה, וכתוצאה מעוצמתן של חוויות שליליות רמת מצוקה עצמית אמפתית גדלה. הסבר נוסף לממצא זה ניתן להציע על סמך התבוננות בשניים ממאפייניה של הפרעת למידה – קושי בוויסות רגשי (Mukhtamath, et al., 2021) ופגיעה במנגנונים נוירולוגיים האחראים על קריאת מידע חברתי-רגשי לא-מילולי (Aro, et al., 2019), הפוגעים ביכולתם של אנשים עם SLD לווסת את תגובותיהם הרגשיות לרגשות של אחרים, ועלולים להנמיך את הרמות של דאגה אמפתית ולגרום להזדהות עם רגשותיו של הזולת – הידבקות אמפתית (Israelashvili, et al., 2020).

השערת תיווך של תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית בקשר בין הפרעת למידה לבין אמפתיה הופרכה בנוגע למרכיבי האמפתיה האחרים – פנטזיה אמפתית, לקיחת פרספקטיבה של אחר, עניין אמפתי. ניתן להסביר את הממצאים האלה בהסתמך על ספרות המחקר המצביעה על הנמכה במרכיבי אמפתיה שונים בקרב אנשים עם הפרעות למידה (Khasawneh, 2021) כתוצאה מתת-רגישותם

למידע סביבתי הנובעת מפגיעה נוירולוגית (היימן, 2020), מחסכים במנגנוני קליטה ופענוח של מסרים חברתיים (Eyuboglu, et al., 2017).

השערת המחקר האחרונה גרסה, כי תקווה משמשת כמשאב התמודדות לנבדקים שדיווחו על הפרעת למידה. ככל שתסמיני הפרעת דחק המקושרים ללמידה יהיו פחות עוצמתיים, כך רמת תקווה בקרב נבדקים תהיה גבוהה יותר. ממצאי המחקר אינם מספקים תמיכה אמפירית בהשערת המחקר לעיל. לא נמצא קשר מובהק סטטיסטית בין תקווה לתסמיניה של הפרעת דחק. זאת בניגוד לתוצאותיו של מחקר ישראלי אשר הצביע, כי תלמידים עם הפרעות למידה עם ערכים גבוהים במשתנה 'תקווה', מאופיינים במדדי רווחה נפשית גבוהים יותר ובהישגים גבוהים בהשוואה לעמיתיהם עם רמות נמוכות של תקווה (Heiman, et al., 2014). אולם, יש לציין כי ייתכן שמקור ההבדל בין התוצאות הינו הבדל בין המשתנים שנמדדו בשני המחקרים – רווחה נפשית לעומת תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית מלמידה. יחד עם זאת, מתוך נתוני המחקר עלה (בנתונים שלא הוצגו במאמר הנוכחי) ממצא נוסף הנוגע לקשר בין תקווה לבין הפרעת דחק המצביע, כי קיים קשר שלילי מובהק בין תקווה להפרעת דחק מורכבת. נראה, כי חשוב להמשיך לחקור את משמעותם של תסמיני הפרעת דחק מורכבת בהקשר של חוויית למידה ואת תפקידה של תקווה בתהליך הצמיחה הפוסט טראומטית – כפי שקשר זה עלה במחקרים עדכניים (Hu, et al., 2021; Azeem & Kiran, 2022). ממצאים נוספים עלו מתוך בדיקת מודל תיווך. נמצא כי תקווה מהווה משתנה המתווך בקשר בין קושי בקריאה לבין תסמיניה של הפרעת דחק המקושרים ללמידה. נראה, כי ניתן להציע הסבר לממצאים אלה בהסתמך על תפיסת תקווה כאחד המשאבים הפסיכולוגיים המסייעים בהתמודדות עם מצבי דחק מתמשכים דוגמת התמודדות עם תהליך הלמידה בצל הפרעת למידה.

הממצאים על תפקיד התקווה כמתווכת את עוצמת הקשר בין הפרעת למידה לבין תסמיני הפרעת דחק המקושרים לחוויית למידה מתכתבים עם תוצאות של מספר מחקרים קודמים. מחקרים אלה העלו עדויות לתפקידה המתווך של תקווה בקשר בין הפרעות למידה לבין תחושת בדידות, בין מצוקה הנחוויית כתוצאה מקשיים בלמידה לבין תמיכה חברתית (Icekson, et al., 2021), ובין הפרעת למידה למדדי רווחה נפשית ומוטיבציה ללמידה (Heiman, et al., 2014). בדומה לממצאים אשר עלו מתוך המחקר הנוכחי, גם במחקרים קודמים נמצא, כי תקווה מתווכת בין מצוקה הנחוויית כתוצאה מקשיים בלמידה לבין משתנים אחדים

המהווים משאבי התמודדות בקרב אנשים עם הפרעות למידה – מודעות עצמית, חמלה עצמית ומסוגלות עצמית, הנתפסים בספרות המקצועית כמשאב של חוסן (Yang, et al., 2015).

נוסף לאלו, ממצאי המחקר הנוכחי המעידים על כך שתקווה מתווכת בקשר בין הפרעת למידה לבין תסמיניה של הפרעת דחק שמקורם בקשיי למידה, מתיישבים עם מחקרים קודמים, אשר הצביעו כי תקווה משמשת כמניע לשאיפות גבוהות וכגורם מוטיבציוני להצבת מטרות מאתגרות, להתמודדות עם קשיים בהשגת מטרות אלה (Ben-Naim, et al., 2017). תקווה משמשת כאחד המקורות הפנימיים להערכה עצמית חיובית, תחושת קוהרנטיות גבוהה ויכולת התמדה בהתמודדות עם קשיים וכגורם המצמצם את השפעת הלחץ על רווחתו הפסיכולוגית של אדם (Nayeri, et al., 2020). כלומר, תקווה הינה אחד ממשאבי ההתמודדות המרכזיים של אדם, המסייע למצוא משמעות מאחורי הקושי הנחוה בלמידה כתוצאה מהפרעת למידה ולהפחית את רמת הקושי הסובייקטיבית בקרב אנשים עם SLD, ובכך לצמצם את הסיכוי להתפתחות הפרעת דחק פוסט-טראומטית שמקורה בחוויית למידה או למתן את עוצמתם של תסמיני הפרעת דחק המקושרים ללמידה. ייתכן שגננות במיוחד, מוצאות משמעות בקושי שהן עברו כגורם המאפשר להן להבין טוב יותר את הילדים שבשלב זה אפילו אינם יכולים עדיין להיות מאובחנים. מתוך דיון בתוצאות של המחקר הנוכחי נראה כי רמת מצוקה אמפתית בקרב נבדקות – גננות עם הפרעות למידה, הושפעה משלושה גורמים, חלקם הם גורמי קושי, וחלקם – גורמי חוסן. גורם הקושי המשפיע על רמת אמפתיה הוא קושי הנחוה בלמידה ובייחוד – קשיי קריאה המשליכים על איכות חיי אדם גם בלמידה, גם בתחום התעסוקה וגם בתפקוד היומיומי (Vender, et al., 2022). הראשון מבין גורמי החוסן הוא תקווה שאפשרה התמדה ותחושת מסוגלות עצמית על אף SLD (Icekson, et al., 2021; Nayeri, et al., 2020; Yang, et al., 2015). גורם שני הוא התפתחות הדרגתית של יכולות אמפתיה לאורך החיים (Pollerhoff, et al., 2022). ביכולתה של התקווה למתן את הרמות של מצוקה עצמית ואת תחושת הדחק ולקדם את צמיחתן הפוסט-טראומטית (Hu, et al., 2020; Gallagher, et al., 2021).

תרומתו החינוכית-יישומית של המחקר

נראה, כי למחקר הנוכחי ישנה תרומה תיאורטית בהעמקת ההבנה של קשר בין משתנים אישיותיים המשפיעים על רמת אמפתיה של גננות, על מרכיביה השונים. כמו כן, לתוצאות המחקר ישנה תרומה יישומית לשדה החינוך: הממצאים מאפשרים להסיק מספר מסקנות ולהציע המלצות אחדות. ראשית, נראה כי תקווה משמשת כאחד המשאבים המרכזיים של התמודדות הגננות עם הפרעות למידה עם השלכות לקותן. לכן מוצע להשקיע מאמץ חינוכי-רגשי בטיפוח התקווה של תלמידים עם הפרעות למידה כבר מתחילת דרכם במערכת החינוך. מוצע לפתח וליישם תוכניות התערבות לפיתוח התקווה מתוך תפיסת תקווה כמיומנות נלמדת, ובהתבסס על מודל תקווה תלת-רכיבי, אשר נמצא כאפקטיבי במחקרים עדכניים. רצוי לעצב וליישם תוכנית המבוססת על עקרונות דומים בקרב גננות עם הפרעות למידה – הן בתהליך הכשרתן למקצוע, הן עם כניסתן להוראה. מומלץ לעצב התערבות לפיתוח התקווה בקבוצות קטנות של גננות, כדי להרחיב את הזדמנויותיהן לקבלת תמיכה חברתית שנמצאה גם היא כתורמת לחיזוק התקווה. מסקנה שנייה נוגעת לקשר שנמצא בין רמת הקושי הנחוה בלמידה לבין תסמיני הפרעת דחק פוסט-טראומטית. נראה כי להרחבת משאבי התמודדות של תלמידים עם הפרעות למידה/הפרעת קשב ולמתן מגוון תמיכות חינוכיות ישנה חשיבות קריטית על התלמידים והשפעה משמעותית על איכות חייהם לאורך החיים. לפיכך, מוצע להגביר את מודעותם של פרחי הוראה ואנשי חינוך בפועל לתרומתה של תמיכת מורה ותיווך מתאים לרווחתם הפסיכולוגית של תלמידים עם הפרעות למידה, ולעומק המשמעות הרגשית של חוסר בתמיכה כזו. מסקנה שלישית היא רמת סיכון גבוהה של גננות עם הפרעות למידה לשחיקה מוגברת, בשל עירנות ורגישות גבוהה למצוקות של ילדים. בהתבסס על כך, מוצע להרחיב את התמיכה האקדמית והפסיכולוגית לצעירים עם הפרעות למידה שבחרים במקצועות חינוך שונים, ובייחוד – חינוך לגיל הרך. יחד עם זאת, לגננות עם SLD מכהנות יש לספק תמיכה והדרכה כדי למנוע את שחיקתן, בשל הקשר בין רמות גבוהות של מצוקה אמפתית לבין שחיקה מוגברת בקרב אנשים העוסקים ב'מקצועות הדאגה' וביניהם – חינוך. לצד תרומתו של המחקר הנוכחי, הוא איננו נטול מגבלות. מגבלתו הראשונה נובעת מאופן מדידת המשתנה 'הפרעת למידה'. משתנה זה נמדד על-פי דיווחם העצמי של הנבדקים. מגבלה שנייה קשורה להומוגניות מגדרית גבוהה של מדגם

המחקר: מתוך 134 משתתפים, רק 2 היו גברים – מגבלה הקשורה לאופי המגדרי של הוראה לגיל הרך, ולכן אולי משפיעה על הרמה התיאורטית של הקשר בין המשתתפים, אך פחות על השלכות היישומיות. כמו כן, במסגרת המחקר הנוכחי לא נבדקו משתתפים המעידים ישירות על איכות תפקוד הגננות.

בהתבסס על דיון בממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להציע כיוונים אחדים למחקר עתידי. כיוון ראשון הוא עריכת מחקר נרטיבי במטרה להעמיק את הבנת חווייתן האישית של גננות עם הפרעות למידה במהלך התמודדותן עם השלכות הלכות. כיוון שני הינו בחינת הקשר בין שניים ממרכיבי אמפתיה – דאגה אמפתית ואמפתיה של מצוקה עצמית לבין מדדי שחיקה בקרב גננות עם הפרעות למידה. זאת כדי לחדד את הבנת השלכותיה של לקות למידה על רווחתם הפסיכולוגית של אנשי חינוך עם SLD ועל תפקודם המקצועי בבגרותם.

כיוון אפשרי נוסף למחקר עתידי הוא עריכת שני מחקרים השוואתיים. אחד מהם הינו מחקר השוואתי עם מערך זהה למחקר המוצג בקרב אנשי חינוך המלמדים בשלבי חינוך שונים – בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים. כל זאת כדי להתחקות אחר ההבדלים בקשר בין הפרעות הלמידה לבין מרכיבי אמפתיה, תקווה ותסמינים של הפרעת הדחק בקרב אנשי חינוך שבחורים לעבוד עם ילדים בגילים שונים, ולתרום להבנת גורמים תלויי סביבת העבודה שמוסיפים לאתגרים העומדים בפני אנשי חינוך עם SLD, או מיטיבים עימם. מחקר שני – כדי לבחון את ההבדלים במדדיה של אמפתיה רגשית ובקשר בין התקווה לבין תסמיניה של הפרעת הדחק בקרב אנשי חינוך המאובחנים עם הפרעות למידה שונות – דיסקלקציה, דיסקלקוליה ודיסגרפיה. כל זאת כדי להגיע להבנה מלאה יותר של השלכותיהן של הפרעות למידה אלה על מרכיביה של אמפתיה רגשית ושל תפקידו של משתנה 'תקווה' בקשר בין סוגים שונים של הפרעות הלמידה לבין תסמיניה של הפרעת דחק פוסט-טראומטית.

נוסף על כך, נראה חשוב לבחון את ההבדלים בין ערכי האמפתיה הקוגניטיבית בקרב אנשי חינוך עם הפרעות למידה לעומת מורים וגננות בעלי התפתחות תקינה. זאת במטרה להעמיק את הבנת השלכותיהן של הפרעות הלמידה על יכולתם של אנשי חינוך להבין את קשייהם של תלמידיהם ולתמוך בתהליך התפתחותם החברתית והקוגניטיבית במהלך הלימודים במערכת החינוך.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג', בן-יהודה, מ', גילור, א', מנדל, ר' ושביט, פ' (2015). פרחי הוראה עם ליקויי למידה כמורים ומחנכים לעתיד. **ביטאון מכון מופ"ת**, 56, 10–15.
- אדלמן, א' (2013). תחושת קוהרנטיות ותקווה כמסבירות תגובות לחץ בקרב מתבגרים החשופים לירי טילים: מצב לחץ כרוני לעומת מצב לחץ כרוני-אקוטי. מחקר לשם מילוי חלקי של הדרישות לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- גרינבנק, א', וזריהן-וקנין, ש' (2020). שיפוט מוסרי, תקווה וקוהרנטיות בקרב מתבגרים עם לקות למידה, מתבגרים עם לקות למידה פורעי חוק, ומתבגרים ללא לקות למידה. **מחקרי גבעה תש"ף**, ז', 161–176.
- דביר, נ' (2015). מי מאתנו הוא ה'שונה'? מה ניתן ללמוד מסיפורי חיים של סטודנטים להוראה עם ליקויי למידה ומוגבלויות פיזיות? **דפים**, 60, 199–226.
- היימן, ט' (2020). **הפרעות קשב והיפראקטיביות: מדריך למידה**. האוניברסיטה הפתוחה. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20983.14243>
- הר-צבי, ש', סלקובסקי, מ' ופלדמן, מ' (2021). מורים עם קשיי כתיבה: תפקוד אקדמי ומקצועי. **במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 10, 10–14.
- ווגל, ג' ושרוני, ו' (2009). "הלקות נכנסת לכל פינה" – פרספקטיבות של מורים עם ליקויי למידה. **דפים**, 48, 47–74.
- לוי, א' (2012). תפקיד התקווה בטיפול דינמי בנפגעי פוסט-טראומה כרונית ומורכבת. **מארג: כתב עת ישראלי לפסיכואנליזה**, ג', 91–112.
- לייזר, י' (2011). גורמים המקדמים או מעכבים השתלבות של סטודנטים עם מוגבלויות בחינוך הגבוה: מבט בין-לאומי. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה**, (עמ' 337–345). אחוה.
- מילר, א' (2017). מורים עם ADHD – תפקידי הפסיכולוג החינוכי בתמיכה ובהדרכה. **פסיכואקטואליה**, ינואר 2017, 26–30.
- עמית, ח' (2024). **חיזוק, פיתוח ושיקום תקווה בייעוץ ובטיפול**. פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=4709>
- קונסטנטין, ט' (2016). ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז בקרב מבוגרים. בתוך א' שמר, י' רוזנפלד, א' דהן וא' דניאל-הלוינג (עורכים), **מה בעצם עשינו? סיפורי**

הצלחה ממרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, (עמ' 17–41). מכון מופ"ת.

- Alexander-Passe, N. (2015). Investigating Post Traumatic Stress Disorder (PTSD) triggered by the experience of dyslexia in mainstream school education? *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1000215. <http://dx.doi.org/10.4172/2161-0487.1000215>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health*. Jossey-Bass.
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A. K., Närhi, V., Korhonen, E., & Ahonen, T. (2019). Associations between childhood learning disabilities and adult-age mental health problems, lack of education, and unemployment. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 71-83. <https://doi.org/10.1177/0022219418775118>
- Azeem, A. & Kiran, N. (2022). Post-traumatic stress disorder and post-traumatic growth among police officials, role of coping self-efficacy and hope. *Journal of Islamabad Medical Dental College*, 11(2), 71-76. <https://doi.org/10.35787/jimdc.v11i2.870>
- Bareket-Bojmel, L., Shahar, G., Abu-Kaf, S., & Margalit, M. (2021). Perceived social support, loneliness, and hope during the COVID-19 pandemic: Testing a mediating model in the UK, USA, and Israel. *British Journal of Clinical Psychology*, 60, 133-148. <https://doi.org/10.1111/bjc.12285>
- Barkley, R. A. (2017). *When an Adult You Love has ADHD: Professional Advice for Parents, Partners' and Siblings*. (pp. 3-6). American Psychology Association.
- Barr, J. J. (2013). Students-teachers' attitudes toward students with disabilities: Associations with contact and empathy. *International Journal of Education and Practice*, 1(8), 87-100.

- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 18-34.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>
- Cataudella, S., Carta, S., Mascia, M. L., Masala, C., Petretto, D. R., & Penna, M. P. (2021). Psychological aspects of students with learning disabilities in E-Environments: A mini review and future research directions. *Frontiers in Psychology, 11*, 611818.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611818>
- Cherewick, M., Schmiede, S., Hipp, E., Leiferman, J., Njau, P. & Dahl, R. E. (2022). A developmental analysis of dimensions of empathy during early adolescence: Behavioral empathy but not cognitive empathy is associated with lower psychopathology. *PLOS Global Public Health, 2*(11), e0001231.
<https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0001231>
- Crevecoeur, G. U. (2016). A system approach to the General Adaptation Syndrome. *Project: Basics on Mechanisms of Aging and Evolution*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2112.9200>
- Deepthi, D. P., Sundardmoorthy, J., Sree, S., & Eapen, J. C. (2022). Proactive coping and social-emotional adjustment among students with and without learning disabilities in Kerala, India. *Frontiers in Psychology, 13*, 949708. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.949708>
- Deruaz, M., Dias, T., Gardes, M. L., Gregorio, F., Ouvrier-Buffet, C., Peteers, F., & Robotti, E. (2020). Exploring MLD in mathematics education: Ten years of research. *The Journal of Mathematical Behavior, 60*, 100807. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2020.100807>
- DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinto, T. D., & Banerjee, M. (2017). College students with ADHD and LD: Effects of support services on academic performance. *Learning Disabilities Research & Practice, 32*(4), 246-256.

- <https://doi.org/10.1111/ldrp.12143>
- Einav, M. & Margalit, M. (2022). The hope theory and specific learning disorders and/or attention deficit disorders (SLD/ADHD): Developmental perspectives. *Current Opinion in Psychology*, 48, 101471. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101471>
- Eyuboglu, D., Bolat, N., & Eyuboglu, M. (2017). Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD). *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 28(2), 136-141. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1387407>
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 22-32. <https://doi.org/10.1177/002221940103400103>
- Gallagher, M. W., Long, L. J., & Phillips, C. A. (2020). Hope, optimism, self-efficacy, and posttraumatic stress disorder: A meta-analytic review of the protective effects of positive expectancies. *Journal of Clinical Psychology*, 76(3), 329-355. <https://doi.org/10.1002/jclp.22882>
- Glazzard, J. (2017). Trainee teachers with dyslexia: Results of a qualitative study of teachers and their mentors. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(12), 87-107. <https://doi.org/10.26803/ijlter.16.12.6>
- Grandits, J., Davis, A., Rikard, B., Vatrano, A., Martin, H., & Taylor, M. A. (2023). Disability terminology: The use of "disability", "disorder" and "illness" in academic writing. *Disability and Rehabilitation*, 44(4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/09638288.2023.2280780>
- Grossman, E. S., Hoffman, Y. S. G. & Shrira, A. (2022). Learning based PTSD symptoms in persons with specific learning disabilities. *Scientific Reports*, 12, 12872. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-16752-9>

- Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2014). Cyberbullying involvement among students with ADHD: Relation to loneliness, self-efficacy and social support. *European Journal of Special Needs Education, 30*(1), 15-29.
<http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.943562>
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. (pp. 127-147). Oxford University Press.
- Hojasi, M. & Abbasi, M. (2013). Comparisons of self-efficacy and hope among students with and without learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 14* (1-2), 66-77.
DOI: [10.2478/v10215-011-0034-2](https://doi.org/10.2478/v10215-011-0034-2)
- Huang, H., Liu, Y., & Su, Y. (2020). What is the relationship between empathy and mental health in preschool teachers: The role of teaching experience. *Frontiers in Psychology, 11*, 1366.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01366>
- Hu, Y., Ye, B., & Im, H. (2021). Hope and post-stress growth during COVID-19 pandemic: The mediating role of perceived stress and the moderating role of empathy. *Personality and Individual Difference, 178*, 110831. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110831>
- Icekson, T., Davidson Begerano, O., Levinson, M., Savariego, J., & Margalit, M. (2021). Learning difficulties and loneliness in college and beyond: The mediating role of self-efficacy, proactive coping and hope. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(19), 10508.
<https://doi.org/10.3390/ijerph181910508>
- Israelashvili, J., Sauter, D., & Fischer, A. (2020). Two facets of affective empathy: Concern and distress have opposite relationships to emotion recognition. *Cognition and Emotion, 34*(6), 1112-1122.
<https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1724893>

- Kanske, P., Singer, T., & Bockler, A. (2015). Models, mechanisms and moderators dissociating empathy and Theory of Mind. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 30, 1-15.
- Keyes, C. (2013). Mental health as a complete state: How the salutogenic perspective completes the picture.
<https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3-11>
- Khasawneh, M. A. (2021). The level of emotional intelligence of English language students with learning disabilities from the point of view of their parents. *Science and Education Scientific Journal*, 2(7), 264-275.
- Kim, H. & Han, S. (2018). Does personal distress enhance empathic interaction or block it? *Personality and Individual Differences*, 124, 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.12.005>
- Ma, X., Deng, T., Luo, D., & Ma, J. (2021). Analysis of the relationship between burnout and empathy ability among teachers in special education schools. *SHS Web of Conferences* 123, 01002.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/202112301002>
- Marlina, M. (2016). Developing peer-mediated social skills intervention model for children with special needs. *Proceeding of International Conference of Education – Education in the 21th Century: Responding to Current Issues*, pp.1031-1040.
- Marshall, J. E., Fearon, C., Highwood, M. & Warden, K. (2020). "What should I say to my employer... if anything?" – My disability disclosure dilemma. *International Journal of Education Management*, 34(7), 1105-1117.
<https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2020-0028>
- McGrew, J. H. & Keyes, M. L. (2014). Caregiver stress during the first year after diagnosis of an Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1373-1385.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.011>

- Muktamath, V. U., Hegde, P. R., & Chand, S. (2021). Types of specific learning disability. In S. Misciagna (Ed.), *Learning Disabilities – Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.100809>
- Nayeri, N. D., Goudarzian, A. H., Herth, K., Naghavi, N., Nia, H. S., Yaghoobzadeh, A., Sharif, S. P., & Allen, K. A. (2020). Construct validity of the Herth Hope Index: A systematic review. *International Journal of Health Sciences*, 14(5), 50-57.
- Oginska-Bulik, N. & Juczynski, Z. (2021). Burnout and post-traumatic stress symptoms in police officers exposed to traumatic events: The mediating role of ruminations. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 94, 1201-1209. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01689-9>
- Ostiz-Blanco, M., Lallier, M., Grau, S., Rello, L., Bigham, J. P., & Carreiras, M. (2018). Jellys: Towards a videogame that trains rhythm and visual attention for dyslexia. *Proceedings of the 20th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, 447-449. <https://doi.org/10.1145/3234695.3241028>
- Pollerhoff, L., Stietz, J., Depow, G. J., Inzlicht, M., Kanske, P., Li, S. C., & Reiter, A. M. (2022). Investigating adult age differences in real-life empathy, prosociality and well-being using experience sampling. *Scientific Reports*, 12, 3450. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-06620-x>
- Reddy, J., & Hunjan, U. G. (2019). A neurobiological perspective on psychological stress. *European Journal of Medical and Health Sciences*, 1(2). <https://doi.org/10.24018/ejmed.2019.1.2.27>
- Schieman, S. & Van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152-174. <https://doi.org/10.2307/2695889>
- Serrat, O. (2017). *Knowledge Solutions*. Springer, Singapore.

- Simeonova, S., & Nikolova, R. (2021). Significance of the dominant psychological and physiological aspects of the occupational stress models. *Acta Medica Bulgarica*, 38(4), 33-42.
<https://doi.org/10.2478/amb-2021-0046>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Strnadova, I. (2006). Stress and resilience in families of children with specific learning disabilities. *Revista Complutense de Educacion*, 17(2), 35-50.
- Valle, J., Solis, S., Volpita, D., & Connor, D. (2004). The disability closet: Teachers with learning disabilities evaluate the risks and benefits of "coming out". *Equity & Excellence in Education*, 37(1), 4-17.
<https://doi.org/10.1080/10665680490422070>
- Vender, M., Melloni, C., & Delfitto, D. (2022). The effectiveness of reading intervention in adults with dyslexia: A systematic review. *Italian Journal of Linguistics*, 34(1), 189-232.
DOI: [10.26346/1120-2726-189](https://doi.org/10.26346/1120-2726-189)
- Vogel, G. & Sharoni, V. (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day' – Perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479-495.
<https://doi.org/10.1080/13603110903131721>
- Wei, L., Screerat, B., Songcsiengchai, S., & Thongkumsuk, P. (2024). The development of curriculum based of Happiness Theory to improve the hope of college students. *World Journal of Education*, 14(1), 54-65. <https://doi.org/10.5430/wje.v14n1p54>
- Wilson, A. (2020). A study of empathy and teacher self-efficacy among preservice early childhood educators. *Digital Commons @ East Tennessee State University*, 5, 3701. <https://dc.etsu.edu/etd/3701>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2020). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers'

perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools* – *Wiley Online Library*, 58, 1575-1596.

<https://doi.org/10.1002/pits.22516>

World Health Organization (2018). *ICD-11: International Classification of Diseases: 11th Revision*. WHO.

<https://icd.who.int/en/>

Yang, Y., Zhang, M., & Kou, Y. (2015). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>

