

**בחינת הבדלים בין תלמידים מחינוך רגיל, מחינוך מיוחד ומחינוך משולב בחברה הערבית בהיבטים חברתיים- רגשיים**

איהאב זבידאת<sup>1</sup>, וליד דלאשה<sup>2</sup> וסהראב מסרי<sup>3</sup>

**תקציר:**

שתי נקודות מרכזיות נבחנו במחקר זה בקרב תלמידים ממסגרות החינוך הרגיל, החינוך המיוחד והחינוך המשולב בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים ביישובים ערבים בצפון הארץ: א. הבדלים בהיבטים החברתיים (תחושת בדידות, כשירות חברתיים וקשרי חברות) ובהיבטים הרגשיים (תחושת קוהרנטיות, יציבות רגשית וחרדת בחינות). ב. מערכת הקשרים בין ההיבטים החברתיים להיבטים הרגשיים בקרב תלמידים משלוש מסגרות הלימוד הללו. שאלות המחקר הן: א) האם ישנם הבדלים בין תלמידים מחינוך רגיל, מחינוך מיוחד ומחינוך משולב בהיבטים הרגשיים והחברתיים? ב) האם קיימים קשרים בין ההיבטים החברתיים להיבטים הרגשיים בקרב תלמידים מהחינוך הרגיל, ובקרב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב? במחקר השתתפו 229 תלמידים מהחברה הערבית בצפון הארץ: 85 מהחינוך הרגיל, 79 מהחינוך המיוחד ו- 65 מהחינוך המשולב. רוב המשתתפים הם בעלי הפרעת למידה ספציפית הלומדים בחינוך המיוחד (144 תלמידים). התלמידים התבקשו לענות על שאלונים לדיווח עצמי המעריכים את ההיבטים החברתיים- הרגשיים. ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות של התלמידים בתחושת קוהרנטיות, בתחושת בדידות, ביציבות רגשית, בכשירות חברתית ובקשרי חברות. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בחרדת בחינות בין התלמידים משלושת המסגרות. עוד נמצאו קשרים מובהקים בחלק מההיבטים החברתיים- הרגשיים בין התלמידים משלוש מסגרות הלימוד. נוסף על כך, נמצא כי תלמידים מחינוך מיוחד נוטים יותר לפתח תחושת בדידות בהשוואה לתלמידים רגילים ולתלמידי חינוך משולב הלומדים במסגרת בית הספר. ממצאים אלה נידונו והשוונו עם ממצאי הספרות המחקרית שלא היו אחידים: חלקם לא מצאו הבדלים מובהקים בין האוכלוסייה הרגילה לבין התלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות בהיבטים חברתיים- רגשיים שונים, וחלקם מצאו.

**מלות מפתח:** היבטים חברתיים- רגשיים, הפרעת למידה ספציפית, חינוך מיוחד, חינוך משולב, חברה ערבית.

<sup>1</sup> מרצה בכיר פסיכולוגיה קלינית ובריאותית, חוג חינוך מיוחד חוג לקווי למידה וייעוץ חינוכי, מכללת סחינין להכשרת עו"ה.

<sup>2</sup> מרצה בכיר מנהל חינוך, חוג וניהול וארגון מערכות חינוך, מכללת סחינין להכשרת עו"ה.

<sup>3</sup> מרצה ייעוץ חינוכי, חוג ייעוץ חינוכי, מכללת סחינין להכשרת עו"ה.

חוק חינוך מיוחד, הכלה וחינוך משולב במערכת החינוך הרגיל

חוק החינוך המיוחד, התשמ"ח-1988, התייחס לזכותם של כלל הילדים עם מוגבלויות (פיזיות, רוחניות, רגשיות, התנהגותיות, חושיות, שכליות, שפתיות או התפתחותיות, וכן עם הפרעות למידה ספציפיות) ללמוד במוסדות החינוך. החוק קבע כי ילדים עם הפרעות למידה חמורות ילמדו בכיתה של ילדים עם מוגבלויות ניכרות אחרות. בשנת 2002 נוסף תיקון לחוק (תיקון מס' 7, פרק ד.1, המכונה "חוק השילוב"), ובו נקבע לשלב ילדים עם הפרעות למידה ספציפיות בכיתות רגילות ולהקצות להם שעות נוספות של סיוע לפי צורכיהם (קונסטנטין, 2016). עם חקיקת חוק החינוך המיוחד החלה בישראל מגמה של מדיניות החינוך המשולב, שנבעה מתוך יסודות רעיוניים שעיקרם עידוד אידאולוגיה של "הכלה" (שמעוני וגביש, 2017).

עליה במספר התלמידים המשולבים החלה להסתמן כתוצאה מהליכי החקיקה, מעבודתן של וועדות ייעודיות שבדקו את יישום חוק החינוך המיוחד, מיישום ראוי של הסדרת הזכאות לחינוך המשולב תלמידים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל ומהסדרת התמיכות המגיעות להם, דוגמת ועדות מרגלית ודורנר (טל, 2017). הטמעת רפורמת החינוך המשולב יצרה מצב שבו המורה לחינוך מיוחד יוצא מתוך מסגרת הכיתה הקטנה לעבר מרחב בית הספר ונדרש בין היתר לקיים הוראה רב-רובדית שמספקת מגוון נרחב של שירותים חינוכיים, הן לתלמידים עם צרכים רגילים והן לתלמידים עם מוגבלויות, על פי צרכיהם ועל פי מידת מוגבלותם (שמעוני וגביש, 2017).

על כן, במשרד החינוך רווחת כיום מגמה לעודד הכלת תלמידים מחינוך מיוחד עם הפרעת למידה ספציפית ולשלבם במסגרות חינוך רגילות. יישום מגמה זו מצריך תהליכים חינוכיים מותאמים לתלמידים אלה, כגון תהליכי איתור, אבחון והתערבות חינוכית וטיפולית. תהליכים אלה מבוצעים על ידי הצוות החינוכי הרגיל של בית הספר בתוך כדי הסתייעות בפסיכולוגית או ביועצת חינוכית, במורה שהתמחתה בהפרעות למידה ספציפיות (אם קיימת בצוות בית הספר), ובעת הצורך בהיוועצות באנשי מקצוע מתחומים פרא-רפואיים ובמדריכים במחוזות (טל, 2017; שמעוני וגביש, 2017).

מערכות חינוך שונות ברחבי העולם חוות שינויים, ואלה מייצרים אתגרים רבים, במיוחד בהקשר של מתן הזדמנות חינוכית שווה לתלמידים הבאים מרקעים מגוונים ועם צרכים חינוכיים מיוחדים. לכן, החלו מסגרות חינוך כלליות לספק שירות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ועם הפרעות אחרות. הכלת תלמידים אלו במסגרות חינוך כלליות נועדה לתמוך בהשתתפות מלאה של כל התלמידים ולהעניק להם את הזכות לחינוך איכותי על בסיס שווה לזה של עמיתיהם (Leyser, Zeiger, & )

Romi, 2011). מטרתה של הכלת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ועם הפרעות אחרות בבית ספר רגיל היא להסיר את המחסומים המפרידים בין השכלה רגילה להשכלה מיוחדת, ולתת לתלמידים אלה את ההרגשה שהם אינם שונים מתלמידים אחרים בקהילה (Dev & Kumar, 2015). לפיכך, על המורים להיות בעלי כישורים שיסייעו להם ללמד תלמידים בעלי מוגבלויות בבית ספר כללי.

בשונה מחינוך משולב, חינוך מכיל מאפשר לתלמידים עם מוגבלויות לקבל הדרכה וחינוך בכיתות רגילות על ידי מורים רגילים. תהליך זה נותן מענה שווה לכלל התלמידים, בכך שהוא מאפשר אינטראקציה עם תלמידים מהחינוך הרגיל. פיתוח "חינוך מיוחד כולל" נועד לספק חזון וקווים מנחים למדיניות, לנהלים ולאסטרטגיות הוראה שיאפשרו מתן חינוך אפקטיבי לכלל התלמידים, גם לבעלי צרכים חינוכיים מיוחדים ובעלי נכויות (Hornby, 2015). אחת מהשלכות הפיתוח היא בנייה מחדש של בית הספר ושל מתקניו באופן שכל התלמידים יוכלו לקחת חלק בהזדמנויות החברתיות והחינוכיות המוצעות בו, מה שמעגן את החינוך כזכות אנושית בסיסית בחברה שבה מתקיים צדק חברתי (Hofman & Rozenstr, 2014). על כן, קובעי מדיניות, מנהלים ואנשי חינוך צריכים להשקיע זמן רב יותר בכיתות ההכלה ולחקור אסטרטגיות ושיטות הוראה המניבות תוצאות חיוביות (Irwin & Baker, 2012). בהקשר זה נמצא כי ישנה אי-בהירות סביב משמעות המושגים סגרציה, נורמליזציה, שילוב, השתלבות והכלה, ובעקבותיה עלה הצורך בקרב החוקרים לשחזר את המשמעות המקורית של המושגים הללו (שי, 2011; Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

הרפורמה בחוק החינוך המיוחד (תיקון מס' 11, תשע"ח-2018) העמידה את בתי הספר הרגילים בסיטואציה מורכבת מאוד הדורשת היערכות מיוחדת מצידם, ואפילו שינוי תפיסתי, ערכי ומהותי. בשונה משתי הגרסאות הקודמות של החוק (1988, 2003) הדגיש תיקון מס' 11 את השתלבותם ואת הכלתם של תלמידים עם צרכים מיוחדים ולא את שילובם בבית הספר. הכלת תלמידים אלה משמעותה קבלתם כפי שהם, גם אם הם חורגים מה'נורמה' ובהתייחסות למוגבלותם כאל מובנת מאליה (הרפז, 2013). תהליך זה מחייב שינוי מערכתי שמתבטא בתרבות הארגונית ברמות התרבות, המדיניות והעשייה.

השתלבות והכלה דורשות התאמה הדדית בין הפרט עם המוגבלות לסביבה השואפת לפתח רמה גבוהה של רגישות לצרכיו. ההשתלבות אינה ניתנת למדידה, אלא היא דרך שיש לצעוד בה. הקניית הידע "היבש" אודות המוגבלויות השונות, מאפייניהן ודרכי ההתמודדות איתן או הכרת החוק והשלכותיו בלבד (דברים שנעשו בשלב א' של

התוכנית), אינם מבטיחים את הצלחת ההכלה של תלמידים אלה בבית הספר. הצלחת ההכלה מחייבת גורמים המעורבים בתהליך להצטייד בכלים ובידע פדגוגי נוסף, להתבונן בחוויה הרגשית העצמית של השותפים לתהליך ולתרגם אותם לפרקטיקות. כלומר, על שותפי הארגון לפתח מגוון של יכולות וטכניקות המעלות את רמות האמפתיה, את האינטליגנציה הרגשית, את המסוגלות העצמית ואת הטיפול הרגיש לצורכי התלמידים וההורים. זאת בנוסף לליווי מקצועי אינטנסיבי של אנשי מקצוע מתחומים שונים, לפחות בשלבים הראשונים, כדי לסייע בהתמודדות עם נוכחותם של תלמידים עם מוגבלויות בכיתה רגילה. חשוב לציין שחוק החינוך המיוחד והתיקון שנעשה בו, השפיעו במיוחד על שילובם של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.

#### תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית

לקות למידה היא תופעה המתבטאת באי-שליטה לפחות באחת מיכולות הלמידה האוריינית: קריאה, כתיבה, מתמטיקה ושפה שנייה. לקויות אלו יכולות לנבוע ממגוון גורמים המשפיעים על הפעילות המוחית (שאול, 2009). מחקרים שנערכו בארץ ובעולם מראים שכ־25% מהתלמידים בבתי הספר מוגדרים כבעלי לקות למידה בדרגה זו או אחרת. הלקות העיקרית היא לקות קריאה, המהווה כ־75% מכלל הלקויות (ברזניץ, 2003).

ליקוי למידה הוא מושג המקיף תחומים רבים: תחומי שפה (שפת חשיבה, שפה מדוברת, קריאה וכתיבה, שפה זרה), ארגון מידע, זיכרון, התארגנות, התמצאות במרחב ובזמן, התנהגות, הסתגלות, חברה, קשב וריכוז והתחום המוטורי (התנועתית). אנשים שאינם מצליחים לפתח סגנון למידה יעיל בעצמם ואינם מצליחים ללמוד או להגיע להישגים מתאימים ליכולתם, סובלים ברוב המקרים מליקוי למידה. עם אלה נמנים תלמידים ובוגרים בכל גיל (ספקטור, 2004).

ברוזה וקולקינט (2010) ציינו שני גורמים הנחוצים להבנת דפוס ההתנהגות של תלמיד בעל הפרעות למידה ולהבנת ההימנעות שלו מהשתתפות פעילה בתהליך הלמידה: הלומד והסביבה. באשר ללומד, קיימים טיפוסים שונים של תלמידים מתקשים שנדרשות עבורם דרכי טיפול שונות. המאפיינים המשותפים בקרב חלק ניכר מהתלמידים המתקשים הם קשיים קוגניטיביים, ובהם הקושי ביכולת ההפשטה ובכושר ההבחנה, הכבילות למוכר ולמוחשי, הקושי בהבחנה בין מהותי ובין לא-מהותי, חוסר היכולת לראות את הדומה בשונה ואת השונה בדומה, חוסר היכולת להתייחס בעת ובעונה אחת להיבטים שונים של אותה בעיה וחוסר הבחנה בין עקרונות וכללים ובין דוגמאות של אותם העקרונות. עם המאפיינים ההתנהגותיים המשתייכים לקטגוריה זו נמנים הסתמכות סבילה על סמכות חיצונית, חולשת האחריות הפנימית,

וכן אימפולסיביות הבאה לידי ביטוי בקושי לרסן אסוציאציות וחולשות שאינן רלוונטיות ולהתמקד בבעיה המוצגת. באשר לסביבה, זאת תאפשר התפתחות מיטבית ומימוש הפוטנציאל האישי של כל תלמיד. מכאן, שמורים יעילים מסייעים לתלמידים לפתח מטרות, אמונות ועמדות העשויות לתרום לקיום מעורבות איכותית ארוכת טווח בלמידה. המוטיבציה היא אפוא היבט מרכזי שעל המורה לטפח בתלמידיו בתוך סביבת הלמידה.

#### הפרעת למידה ספציפית: תמונת המצב בחברה הערבית

הפרעת למידה ספציפית היא מונח כללי לקבוצת הפרעות הטרוגניות המתבטאות בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה או יכולות מתמטיות, ובשימוש בהם. קשיי הלמידה הללו קשורים במגוון הפרעות נוירופסיכולוגיות או התפתחותיות כלליות. הפרעות אלו הן פנימיות ויכולות להתגלות במהלך החיים, וההנחה היא שהן נובעות מדיס-פונקציה נוירולוגית מרכזית. אף שהפרעת למידה ספציפית יכולה להתרחש בו זמנית עם תנאים מגבילים נוספים, פנימיים (כגון פגיעה חושית, פיגור שכלי או הפרעה רגשית) או חיצוניים (כגון הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספיקה או לא מתאימה), נראה כי הפרעת למידה ספציפית אינה תוצאה ישירה של תנאים אלו (מרגלית, 2000).

רוסק, דניאל-הלוינג ודהן (2017) ציינו כי יש כמה הגדרות להפרעת למידה ספציפית שבאמצעותן אפשר להבחין בין אנשים המתקשים באחד או בכמה ממקצועות הלמידה ובין אנשים עם הפרעה זו: (א) הגדרה המדגישה את חוסר ההתאמה בין הישגים לאינטליגנציה, (ב) הגדרה תפקודית, המבוססת על בחינת התפקוד בתחום מסוים ועל השוואה בינו ובין המצופה מאדם באותה קבוצת גיל, (ג) הגדרה המבוססת על התגובה לטיפול, המתמקדת ביכולת ההשתנות של הפרט במשך הזמן מנקודת מבט מניעתית.

האוכלוסייה הערבית בישראל בולטת בשיעורים גבוהים של סטודנטים עם מוגבלויות: 17.2%, לעומת 8.7% באוכלוסייה היהודית. בבתי הספר הערביים יש מחסור בידע המקצועי הדרוש לאיתור תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות לשם הפנייתם לאבחון ולטיפול, ובעקבות כך לעתים קרובות הילדים מאותרים רק בשלב מאוחר בחייהם, כאשר היכולת לטפל ביעילות בבעיותיהם נמוכה. כמו כן, קיים מחסור בכלים אבחוניים תקפים ומהימנים לאבחון הפרעת למידה ספציפית המותאמים לצורכיהם של בתי הספר הערביים, וכן מחסור בכוח אדם מקצועי ומיומן הדובר ערבית. כל אלה פוגעים קשות ביכולתם של המרכזים הקיימים לבצע אבחונים

מדויקים ומהימנים. ממצאים אלה תקפים מאז הקמת ועדת מרגלית לחקירת מצבם של תלמידים בעלי לקויות למידה (אבו עסבה ואבישי, 2008).

סוגיה נוספת המקשה על איתור תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בחברה הערבית ועל ההתמודדות איתה, היא מחסור בכלים בשפה הערבית שפותחו מתוך ראייה מקצועית של הסוגיות האבחוניות כפי שהן משתקפות בחברה הערבית מבחינה תרבותית. על כן, כמעט לא אותרו בקרב התלמידים הערבים כאלה הסובלים מהפרעת למידה ספציפית בנוסף על ליקויים אחרים, ועובדה זאת מפחיתה את סיכוייהם לקבל חינוך, שיקום וטיפול מתאימים לצורכיהם (גיבארין ואגבאריה, 2010).

מלבד זאת, קיים חוסר ידע לגבי מספר התלמידים הערבים עם הפרעת למידה ספציפית, מחסור בפסיכולוגים ובאנשי מקצוע מוסמכים דוברי ערבית בעלי ידע בהפרעות אלה, מחסור בשעות ייעוץ, חוסר ידע בקרב המורים הערבים בנושא הלקויות, וכן היעדר תוכניות התערבות שיטתיות. כל אלה גרמו לפיתוח עמדות מוטעות ביחס לשילוב תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות בכיתות רגילות מצד המורים וההורים הערבים (אבו חסין וסמארה, 2007).

**היבטים חברתיים- רגשיים המבדילים בין תלמידים מחינוך רגיל לתלמידים מחינוך מיוחד**  
שנים האחרונות ניתנת חשיבות הולכת וגדלה לעריכת מחקרים העוסקים בהיבטים חברתיים-רגשיים המבדילים בין מסגרות של חינוך רגיל לחינוך מיוחד. בספרות המחקרית העוסקת בתלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות והפרעות אחרות בעשרים השנים האחרונות מאופיינת אוכלוסייה זו במגוון של קשיים חברתיים, רגשיים והתנהגותיים, בנוסף על קשיים בתפקוד האקדמי. מחקרי מטה-אנליזה הצביעו על קיומם של חסכים ניכרים בכישורים חברתיים והתנהגותיים אצל תלמידים אלה בהשוואה לתלמידים רגילים (Charles & Carstensen, 2007). בחלק זה יוצגו ההיבטים החברתיים המתמקדים בתחושת בדידות, בכשירות חברתית וביכולת ליצור קשרי חברות, ולאחריהם יוצגו ההיבטים הרגשיים המתמקדים בתחושת קוהרנטיות, יציבות רגשית וחרדת בחינות.

ההיבט החברתי הראשון הוא תחושת הבדידות, המוגדרת כהתנסות מורכבת הכוללת רגשות, מחשבות ופעולות המשקפות חוסר התאמה בין צרכים, רצונות ומיומנויות חברתיות של האדם ובין המציאות החברתית שלו (Weiss, 1973). ממצאים רבים מצביעים על כך שתלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות והפרעות אחרות הם בעלי רמה גבוהה של תחושת בדידות בהשוואה לעמיתיהם ללא הפרעות (לויאן-אלול, רביב והרץ-לזרוביץ, 2003; 2013; Margalit, 2010). תלמידים אלה מדווחים לעתים קרובות יותר על מצוקה אישית, כמו גם על קשיים חברתיים ועל דחייה חברתית

(Kotzer & Margalit, 2007). הניכור והדחייה החברתית עשויים לנבוע מתגובות חבריים לכיתה על כישלונם הלימודי (נויברגר ומרגלית, 1998), והם עלולים להימצא בסיכון משמעותי למצוקה ולרווחה נפשית ירודה בהמשך חייהם (Margalit, 2010). בכמה מחקרים נמצא קשר שלילי בין תחושת קוהרנטיות לתחושת בידוד בקרב תלמידים וסטודנטים עם הפרעת למידה ספציפית ובלעדיה (Idan & Margalit, 2014; Sharabi, 2013; Sharabi, Levi, & Margalit, 2012).

ההיבט כשירות חברתית מעיד על הכנת הפרט להגעה לכישורים חברתיים או רפרטואר של התנהגויות מילוליות ולא מילוליות המשפיעות על תגובותיהם של אחרים ביחסים בין-אישיים. כשירות חברתית מתייחסת לשימוש הפרט בכלים בהתמודדותו עם דרישות הסביבה והתרבות, היא בסיס לתפקוד עצמאי של הפרט וגורם חיוני להצלחתו בסביבה שהוא חי בה (רוזן וכוהן, 2011). בהקשר זה נמצא כי תלמידים עם ליקויים בכישורים חברתיים חווים בעיות לטווח קצר וארוך, ובהן קונפליקטים בין-אישיים וקשיים אקדמיים. בעיות אלה נחשבות מורכבות עבור תלמידים עם הפרעות רגשיות והתנהגויות (Caldarella et al., 2018), והדבר מצביע על כך שהמנבא הטוב ביותר של הסתגלות טובה אינו הישג אקדמי או אינטליגנציה, אלא יכולתו של הילד להסתדר עם ילדים אחרים (Zach et al., 2016). לכן, בבתי ספר העוסקים באופן שיטתי, גם בלימודים אקדמיים וגם בתחום החברתי-רגשי, השתקפה עלייה בהישגי התלמידים בהשוואה לבתי ספר שאינם מטפלים בשני הגורמים הללו (Morris et al., 2017).

היבט חברתי נוסף הוא היכולת ליצור קשרי חברות, שהיא שלב התפתחותי רב משמעות בתהליך החברות של הילד. בקרב ילדים קיים פער בין רצונם להיות בקשר עם חבר קרוב ובין הצורך לחוות השתייכות לקבוצה גדולה של עמיתים (בקר, 2009). קשר של ידידות הוא קשר הדדי הממלא פונקציות רגשיות משמעותיות בהתפתחות הילד ובהסתגלותו לחברה. לכן, אם המיומנויות החברתיות של הילד אינן משוכללות, יוסיף הטיפול ויתמקד בהקניית מיומנויות חברתיות ובשיפורן, כגון הצטרפות למשחק, יצירת קשר עין, ניהול שיחת חולין, מתן מחמאות, אסרטיביות והתמודדות (רחמים, 2016). יתירה מזאת, מרחבים משולבים, ובייחוד בתי ספר, מספקים הזדמנויות לאינטראקציות בין קבוצות ומרחיבים את הרשתות החברתיות של היחיד. ואולם יש לציין כי מחקרים אודות קיומם של קשרי חברות בין-גזעיים מעלים תוצאות מעורבות, לפיהן החשיפה למגוון אתני אינה מבטיחה את היווצרותם של קשרי חברות בין-קבוצתיים, וזאת בעיקר משום שאנשים נוטים ליצור קשרי חברות עם אלה הדומים

להם (קורלנדר, 2017). לאור זאת אפשר להניח כי ילדים עם הפרעות למידה ספציפיות ועם הפרעות אחרות חווים קושי ליצור קשרי חברות גם בשל היותם נתפסים כ'אחר'. באשר להיבטים הרגשיים, נזכיר תחילה את תחושת הקוהרנטיות המהווה היבט רגשי-חברתי שהוגדר כהשקפת עולם כללית וכמשאב פנימי. היא משקפת את המידה שבה יש לפרט ביטחון מתמשך בכך שהסביבות החיצוניות והפנימיות שלו ניתנות לניבוי ושיש בהן סיכוי לפתור את קשייו על הצד הטוב ביותר, Antonovsky, (1987). אנשים עם רמה גבוהה של תחושת קוהרנטיות מאמינים כי הם בעלי שליטה על חייהם, ולכן כאשר הם מתמודדים עם מצבים מעוררי לחץ, ניצבות בפניהם מגוון אסטרטגיות התמודדות והם יכולים לבחור מביניהן את המתאימה ביותר למצב (Ben-Naim et al., 2017). בספרות המחקרית ישנה הסכמה רחבה כי תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות הם בעלי רמה נמוכה של תחושת קוהרנטיות בהשוואה לעמיתיהם ללא הפרעות אלו (מרגלית, 2014; Al-Yagon, 2010; 2014). עוד נמצא כי תלמידים בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה מרגישים פחות לחץ בבית הספר. תחושת הקוהרנטיות משמשת להם מגן מפני חרדה ודיכאון, והם מפגינים פחות ביטויים פיזיים של לחץ, כחריקת שיניים (Vainio & Daukantaite, 2016).

היבט רגשי אחר הוא היציבות הרגשית, המוכרת כגורם מנבא משמעותי לביצועי עבודה (Rothmann & Coetzer, 2003) וידועה גם בתפקידה המרכזי לשמור על אינטראקציות חברתיות מסובכות (Lee et al., 2000). הפרעת למידה ספציפית משליכה על ההתמודדות של הסובלים ממנה עם קשיים העולים בתהליך התפתחותם ובמהלך לימודיהם ועל מיצוי יכולותיהם המגוונות כבר בשלבי חינוך מוקדמים. זאת משום שבנוסף על הקשיים הלימודיים, היא נוטה לספוח אליה מכלול של קשיים אחרים ההופכים את הבעיה לרב-ממדית שנוגעת בכל תחומי החיים: החברתיים, הרגשיים וההתנהגותיים (El-Dor, 2014). לפיכך, איתור תלמידים בעלי תנודות ביציבות הרגשית ובקשיי הסתגלות הוא תהליך מתמשך שמטרתו לזהות את הזקוקים לסיוע (Dever et al., 2015).

חרדת בחינות היא היבט רגשי שהוגדר כתגובה רגשית וגופנית לאיום לא מוכר או לסכנה לא מזוהה. החרדה עלולה להתבטא בהרגשת אי-נוחות ובחוסר יציבות או בסימנים גופניים, כגון קוצר נשימה, הרגשת מחנק וסחרחורת (רבהון-דמתי ובן שלום, 2016). אפשר להגדיר חרדה כהרגשה סובייקטיבית של פחד מפני ההווה או העתיד. להרגשה זו נלווים סימנים אוטונומיים ותסמינים סומטיים, כמו דפיקות לב, הזעה ורעד. כאשר מצב זה מתקיים במהלך בחינה, הוא מכונה חרדת בחינות או חרדת



מבחינים (Patil & Aithala, 2017). יש לציין כי היבט החרדה הוא אחד מגורמי ההשפעה המרכזיים על הלמידה.

חרדת בחינות מתעוררת בזמן בחינה ולפניה, והיא מלווה בסדרת תופעות נפשיות וגופניות שיכולות לבוא לידי ביטוי באופן שונה בקרב תלמידים שונים (סגל ושמעוני, 2000). לחרדת בחינות יש השפעה שלילית על למידה ועל ביצועים אקדמיים, על תשומת לב, על זיכרון ועל שימוש באסטרטגיות (כ"ץ, 2011). הקשיים הרגשיים והחברתיים של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית משליכים גם על תגובותיהם הרגשיות כלפי כל מה שמיוחס להצלחה ולכישלון.

חרדת בחינות תוארה על ידי קאסדי ופינש (Cassady & Finch, 2014) כקשורה לגורמים שונים, כמו חשש מכישלון, מצבי לחץ ומחשבות שליליות מוטעות, וכן לגורמי רקע נוספים הפוגעים בלמידה ובביצוע, ובהם משתנים אישיותיים, משפחתיים, חברתיים, רגשיים, קוגניטיביים, פיסיוולוגיים והתנהגותיים. הבר (1990) ציין כי בשל נטייתם של תלמידים אלה לדימוי עצמי ירוד, הם נתפסים כחרדים, כתלותיים, כמפוחדים וכבלתי מאורגנים, ומאפיינים אלה בולטים באופן משמעותי בשעת המבחן. קונסטנטין (2016) טענה כי סטודנטים רבים עם הפרעת למידה ספציפית הגיעו להישגים והתגברו על קשייהם בדרכי התמודדות יעילות שהם פיתחו בעצמם או בעזרת אחרים. סגל ושמעוני (2000) ציינו כי שיבוץ תלמיד עם ליקוי למידה בכיתה משולבת או בחינוך מיוחד משפיע על התלמיד מבחינה רגשית, והשפעה זו ניכרת בהישגיו הלימודיים ובמידת חרדת הבחינות שלו. פלג-פופקו (2003) טענה כי הבעיות הרגשיות (דימוי עצמי ודיכאון) בקרב תלמידים לקויי למידה בחברה הערבית חמורות יותר מאלו שבחברה היהודית בשל קשיים תקציביים ובשל חוסר משאבים, וכתוצאה מכך רמת החרדה של התלמידים הערבים גבוהה מזו של עמיתיהם היהודים.

בספרות המחקרית דל העיסוק בקשרים בין היבטים חברתיים לרגשיים בקרב תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות בחינוך הרגיל, בחינוך המיוחד ובחינוך המשולב. בכמה מחקרים נמצא קשר שלילי בין תחושת בדידות לתחושת קוהרנטיות בקרב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית או בלעדית (Idan & Margalit, 2014; Sharabi, 2013), וכמו כן נמצא קשר חיובי בין יציבות רגשית לאינטראקציות חברתיות מסובכות (Lee et al., 2000). מיעוט זה של ממצאים מצביע על הצורך בהעמקת המחקר בנושא הקשרים בין ההיבטים החברתיים לרגשיים בקרב תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות ממסגרות שונות, ומדגיש את הקושי הקשור בהפרדת ההיבטים ההתפתחותיים החברתיים מההיבטים ההתפתחותיים הרגשיים בקרב אוכלוסיית

התלמידים הרגילים בכלל ובקרב אוכלוסיית התלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות בפרט.

#### רציונל, שאלות המחקר ומטרותיו

תחום המוגבלות השכיח בקרב ילדים בישראל הוא למידה והתנהגות. האוכלוסייה הערבית בישראל בולטת בשיעורי מוגבלות גבוהים – 17.2% בהשוואה ל-8.7% באוכלוסייה היהודית. מכאן עולה החשיבות לעודד פעילות קהילתית חינוכית וחברתית-רגשית ליצירת שוויון הזדמנויות ולעיצוב מדיניות קהילתית ובית ספרית שתאפשר שילוב של תלמידים עם מוגבלויות בחברה (בשארה ושחר, 2010).

החברה הערבית בישראל היא בעלת אופי מסורתי-פטריארכאלי, ויש בה עמדות סותרות כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית וכלפי תלמידי חינוך משולב (קרני-וייזר ורייטר, 2010). ישנה חשיבות לחקור את הקשרים בין היבטים חברתיים-רגשיים שונים בקרב תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, וכן את ההבדלים בהיבטים אלה בין תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות הלומדים במסגרות.

ממצאי המחקר עשויים לתרום להבנת הקשרים בין משתנים אלה, כפי שהם באים לידי ביטוי בקרב תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות בחינוך הערבי. מסקנות המחקר עשויות לשמש בסיס להתאמת אסטרטגיות הוראה של מורים ומנהלים בחברה הערבית לצורכיהם של תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, באופן שיגביר את המוטיבציה ללמידה של התלמידים ואת דימויים העצמי. מבחינה תיאורטית מחקר זה מצטרף למחקרים הקיימים בנושא החינוך בחברה הערבית בישראל, והוא מתייחד בתרומתו לעניין חשיבות החשיפה של מורים, הן מהחינוך הרגיל והן מהחינוך המיוחד, לאוכלוסייה המגוונת של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. חשיפת המורים לאוכלוסייה זו (באמצעות השתלמויות) תביא לשילובם המלא ולשוויוניות אופטימלית בחינוך.

יש לציין כי התלמידים המשולבים מאופיינים בעיקר בהפרעות למידה ספציפיות, הפרעות התנהגות והפרעות קשב וריכוז. מכאן נובעת החשיבות בחקר ההיבטים החברתיים-רגשיים של תלמידים אלה ובהבנת הקשרים ביניהם. ממצאי מחקרים שונים, חלקם של חוקרים ערבים בישראל, הדגישו את החשיבות שבחקר היבטים אלה להצלחת שילובם של תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות במסגרות שונות מבחינה לימודית, חברתית ואישית (קרני-וייזר ורייטר, 2010; ; Al-Haj, 1989; Odeh, 2007; Reiter & Bryen, 2010).

רוב המחקרים שבחנו את ההבדלים בין תלמידים מחינוך רגיל, מחינוך מיוחד ומחינוך משולב בהיבטים החברתיים-רגשיים שתוארו לעיל, נערכו באוכלוסיות

מערביות, ואילו בישראל ישנם אך נסיונות מעטים בעריכת מחקרים מסוג זה בחברה היהודית ובחברה הערבית. קיימת אפוא חשיבות עליונה לחקור הבדלים אלה בישראל בשל השפעת היבטים אלו על התפתחותו של התלמיד, במיוחד בתקופת הילדות, ועל התפתחותו החברתית והאקדמית בהמשך חייו. יתר על כן, בשנים האחרונות גוברת ההתייחסות המחקרית להיבטים רגשיים-חברתיים בקרב אוכלוסיות סיכון, כמו תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.

מדובר במחקר חדש הבוחן סוגיה זו בקרב תלמידים בבתי ספר יסודיים ובחטיבות ביניים בחברה הערבית בצפון הארץ, מתוך הבחנה בין תלמידים ממסגרות החינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב. הבחנה זו עשויה לשפוך אור על ההבדל בין תפיסותיהם של מורים מחינוך רגיל ובין אלו של מורים מהחינוך המיוחד. לאור זאת יתאפשר לבנות תוכניות התערבות מתאימות לשם הגברת המודעות של המורים לחשיבותם של ההיבטים הרגשיים-חברתיים בתהליכי הלמידה של תלמידים רגילים ושל תלמידים בעלי הפרעת למידה ספציפית והפרעות אחרות.

שאלת המחקר היא: האם ישנם הבדלים בין תלמידים מחינוך רגיל, מחינוך מיוחד ומחינוך משולב בהיבטים הרגשיים (תחושת קוהרנטיות, יציבות רגשית וחרדת בחינות) והחברתיים (תחושת בדידות, כשירות חברתיים וקשרי חברות)? מחקר זה מכוון להשיג שתי מטרות עיקריות:

1. לבחון את ההבדלים בהיבטים הרגשיים והחברתיים בין תלמידים מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב, בהיבטים חברתיים ורגשיים.
  2. לבחון את מערכת הקשרים בין ההיבטים החברתיים להיבטים הרגשיים בקרב תלמידים מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב.
- בהתבסס על מטרות המחקר, אלו הן השערותיו:

1. יימצאו הבדלים בהיבטים החברתיים והרגשיים בין תלמידים ממסגרות הלימוד השונות.
2. יימצאו קשרים מובהקים בין ההיבטים החברתיים לרגשיים בקרב תלמידים ממסגרות הלימוד השונות.

השיטה

מערך המחקר

זהו מחקר כמותי מתאמי, המבוסס על איסוף נתונים כמותי באמצעות שאלוני דיווח עצמי כמותיים. המחקר מתבסס על העמדה הפוזיטיביסטית, שמטרתה לתאר את המציאות האובייקטיבית הניתנת לצפייה בדיוק מרבי (שקדי, 2003). הנתונים עברו עיבוד וניתוח סטטיסטי בהתבסס על מטרות המחקר.

המשתתפים

במחקר השתתפו 229 תלמידים מהחברה הערבית - 85 מהחינוך הרגיל, 79 מהחינוך המיוחד ו-65 מהחינוך המשולב - בטווח הגילים 10 עד 15, המתגוררים בצפון הארץ ולומדים בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. רוב המשתתפים הם תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית (144 תלמידים), הלומדים בכיתות רגילות, בכיתות חינוך מיוחד או משולבים בכיתות רגילות.

הדגימה בוצעה בשיטת "מדגם נוחות". ההמשתתפים עם הפרעת למידה ספציפית מאובחנים בוועדות בין מקצועיות כילדים עם חשד ללקות למידה למיניה, וחלקם סובלים מהפרעות קשב וריכוז ומהיפראקטיביות. מספר קטן מהמשתתפים עם הפרעת תקשורת, וחלק מהתלמידים מהחינוך הרגיל נשארו שנה נוספת בכיתה א' או בגן חובה (לפי שיקולי הוועדה הבין מקצועית). משתתפים שהגיעו ממסגרות חינוך מיוחד נמצאו גבוליים. רוב התלמידים נמצאים בפער לימודי, חברתי ורגשי בהשוואה לבני גילם. לוח 1 מתאר את התפלגות המשתתפים לפי משתני הרקע שלהם.

לוח 1: התפלגות המשתתפים לפי משתני הרקע שלהם (N=229)

משתנה	N	%
מגדר	זכר	133
	נקבה	96
גיל	10	1.70
	11	10.00
	12	16.20
	13	32.80
	14	25.30
	15	14.00
בית ספר	יסודי	57
	חטיבת ביניים	172

46.30	106	אמצעי	
23.60	54	צעיר	
22.70	52	גבוה	
72.50	166	בינוני	מצב כלכלי
4.80	11	נמוך	
37.10	85	חינוך רגיל	
34.50	79	חינוך מיוחד	מסגרת לימוד
28.40	65	חינוך משולב	

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בשאלון מובנה בן שבעה חלקים שתורגם לשפה הערבית :  
 א. שאלון נתונים דמוגרפיים: שאלון פרטים אישיים לאיסוף נתוני רקע של הנבדקים, ובו שאלות לגבי מין, גיל, כיתה, מצב כלכלי, השכלת הורים, מיקום בסדר הלידה, מסגרת לימוד ומקום מגורים.

ב. שאלון תחושת קוהרנטיות (Antonovsky, 1993) (Sense of Coherence Questionnaire): שאלון לדיווח עצמי להערכת מידת תפיסתם של הנבדקים את עולמם ואת חייהם כמובנים ועקביים, כנמצאים תחת שליטתם וכבעלי משמעות. במחקר זה נעשה שימוש בגרסה המקוצרת, ובה כ-13 פריטים המתארים אירועים, תחושות ועמדות, המדורגים בסולם ליקרט בן 7 דרגות הנע בין "תמיד" עד "אף פעם". השאלון בחן את תחושת הקוהרנטיות תוך כדי התייחסות לשלושה מרכיבים: מובנות (למשל: "האם אתה מרגיש שאתה במצב לא מוכר ואינך יודע מה לעשות?"), ניהוליות (למשל: "עד כמה יש לך רגשות שאינך בטוח שתוכל לשלוט בהם?") ומשמעותיות (למשל: "האם אתה מרגיש משמעות רבה בדברים שאתה עושה בחיי היום-יום?"). הכלי נמצא בעל מהימנות פנימית עם מדדי אלפא קרונבך הנעים בין 82 ל-95. בשאלון זה נמצא ערך אלפא קרונבך -76.

ג. שאלון תחושת בדידות (Russell et al., 1980) (The Revised Loneliness Scale): שאלון לדיווח עצמי המעריך את מידת הניכור והקרבה שבין האדם לסביבתו. בשאלון 20 פריטים המדורגים בסולם ליקרט בן 4 דרגות הנע בין "לעתים קרובות" עד "אף פעם לא". השאלון בחן את תחושת הבדידות תוך התייחסות לשני מרכיבים: ניכור (למשל: "ההתעניינות והעיסוקים שלי אינם מעניינים אף אחד") וקירבה (למשל: "אני מרגיש שייך לקבוצת אנשים"). הכלי נמצא בעל מהימנות פנימית, עם מדדי אלפא קרונבך הנעים בין 80 ל-86. בשאלון זה נמצא ערך אלפא קרונבך -86.

ד. שאלון יציבות רגשית (Gosling et al., 2003): בשאלון זה 10 תכונות. כל משתתף התבקש לדווח על המידה שתכונה מסוימת מאפיינת אותו, או עד כמה תכונה זו קיימת אצלו, בסולם בן 7 דרגות הנע בין התנגדות מוחלטת עד הסכמה מלאה. בשאלון זה נמצא ערך אלפא קרונבך - 63.

ה. שאלון כשירות חברתית: שאלון זה הוכן בהתבסס על השאלון של סגינר וליכך (Seginer & Lilach, 2004), ובו 16 היגדים המתייחסים לכשירות חברתית. כל משתתף התבקש לדרג את מידת הסכמתו עם כל היגד בסולם בן 3 דרגות: דרגה 1 מבטאת היעדר הסכמה, דרגה 2 מבטאת חוסר עמדה, ודרגה 3 מבטאת הסכמה מלאה. בשאלון זה נמצא ערך אלפא קרונבך - 72.

ו. שאלון למדידת קשרי הידידות והערכתם (Asher et al., 1996): בשאלון זה 10 היגדים המתארים קשרים ויחסים עם חברים. המשתתפים התבקשו לדרג את מידת נכונותו של כל היגד, בסולם בן 3 דרגות הנע בין אי נכונות של ההיגד עד נכונות מלאה. בשאלון זה נמצא ערך אלפא קרונבך - 71.

ז. שאלון למדידת רמת חרדת הבחינות (Spielberger, 1980): בשאלון זה 23 היגדים המתייחסים להיבטים ולאספקטים שונים של חרדה בזמן מבחן. המשתתפים התבקשו לדרג באיזו מידה כל היגד מתאר אותם, בסולם בן 6 דרגות. דרגה 1 משמעותה שההיגד אינו מתאר את המשתתף כלל, ודרגה 6 מבטאת הסכמה מלאה עם ההיגד. בשאלון זה נמצא ערך אלפא קרונבך - 88.

#### הליך המחקר

מחקר זה בוצע לאחר פניית החוקרים אל מנהלי בתי ספר מכמה יישובים ערביים בצפון שנבחרו באקראי. החוקרים הסבירו למנהלים את מטרות המחקר, את חשיבותו ואת תרומתו. מנהלים שהסכימו לשתף פעולה, אפשרו לחוקרים להיכנס לכיתות ולהעביר את שאלוני המחקר בין התלמידים לאחר קבלת אישור מהמדען הראשי ומההורים. התלמידים שהסכימו להשתתף במחקר מילאו את השאלונים לאחר שהובטח להם כי השאלון אנונימי ולא ייעשה כל שימוש במידע שמסרו מלבד לצורכי המחקר הנוכחי. זמן מילוי השאלונים נע בין 40 ל- 45 דקות. איסוף הנתונים נעשה בין החודשים מרץ עד יוני בשנת הלימודים 2017-2018. לאחר מכן הוקלדו נתוני השאלונים ועובדו סטטיסטית.

#### ממצאים

ממצאי המחקר יוצגו לפי סדר השערותיו.

השערה ראשונה: יימצאו הבדלים בהיבטים החברתיים והרגשיים בין תלמידים ממסגרות הלימוד השונות. ההשערה נבדקה באמצעות ניתוח שונות חד כיווני. לוח 2 מתאר את הממוצעים ואת סטיות התקן של ההיבטים החברתיים: תחושת בדידות, כשירות חברתית וקשרי חברות; ולוח 3 מתאר את הממוצעים ואת סטיות התקן של ההיבטים הרגשיים: תחושת קוהרנטיות, יציבות רגשית וחרדת בחינות - בקרב תלמידים מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן לתחושת בדידות, כשירות חברתית וקשרי חברות בקרב תלמידים מחינוך רגיל, מחינוך מיוחד ומהחינוך המשולב, ערך מבחן F לניתוח שונות (N=229)

מסגרת לימוד	N	ממוצע	סטיית תקן	F
תחושת בדידות				
חינוך רגיל	85	1.70	.46	34.94***
חינוך מיוחד	79	2.33	.51	
חינוך משולב	65	2.00	.47	
סה"כ	229	2.00	.54	
כשירות חברתית				
חינוך רגיל	85	2.50	.29	12.57***
חינוך מיוחד	79	2.25	.47	
חינוך משולב	64	2.50	.19	
סה"כ	228	2.41	.36	
קשרי חברות				
חינוך רגיל	85	2.48	.36	12.00***
חינוך מיוחד	79	2.21	.35	
חינוך משולב	65	2.31	.36	
סה"כ	229	2.34	.37	

\*\*\*p<.001

הממצאים בלוח 2 מצביעים על הבדל מובהק ברמת תחושת הבדידות בין תלמידים מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב. מבחן המשך פוסט-הוק מסוג טוקי הצביע על כך שמקור ההבדל בין שלוש הקבוצות הוא בין תלמידים מהחינוך הרגיל לתלמידים מהחינוך המשולב והמיוחד, ובין תלמידים משולבים לתלמידים מהחינוך המיוחד.

הממצאים מצביעים גם על הבדל מובהק ברמת הכשירות החברתית בין התלמידים על פי מסגרת הלימוד שלהם. מבחן המשך פוסט-הוק מסוג טוקי הצביע על כך שמקור ההבדל הוא בין תלמידים מהחינוך הרגיל והחינוך המשולב לתלמידים מהחינוך המיוחד.

נמצא גם הבדל מובהק ברמת קשרי הידידות בין התלמידים על פי מסגרת הלימוד שלהם. מבחן המשך פוסט-הוק מסוג טוקי הצביע על כך שמקור ההבדל הוא בין תלמידי החינוך הרגיל לתלמידי החינוך המיוחד והחינוך המשולב, ובין תלמידי החינוך המיוחד לתלמידי החינוך המשולב.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן לתחושת קוהרנטיות, יציבות רגשית וחרדת בחינות בקרב תלמידים מחינוך

רגיל, מחינוך מיוחד ומחינוך משולב, ערך מבחן F לניתוח שונות (N=229)

F	סטיות תקן	ממוצע	N	מסגרת לימוד
תחושת קוהרנטיות				
8.45***	.67	4.09	85	חינוך רגיל
	.84	3.65	79	חינוך מיוחד
	.69	4.04	65	חינוך משולב
	.76	3.92	229	סה"כ
יציבות רגשית				
3.94*	.78	5.03	85	חינוך רגיל
	.90	4.67	79	חינוך מיוחד
	.82	4.84	64	חינוך משולב
	.84	4.85	228	סה"כ
חרדת בחינות				
.07	.78	3.37	85	חינוך רגיל
	1.02	3.35	79	חינוך מיוחד
	.80	3.40	65	חינוך משולב
	0.87	3.37	229	סה"כ

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

הממצאים בלוח 3 מצביעים על הבדל מובהק ברמת תחושת הקוהרנטיות בין תלמידים מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב. מבחן המשך פוסט-הוק מסוג טוקי הצביע על כך שההבדל העיקרי הוא בין תלמידים מהחינוך הרגיל והמשולב לתלמידים מהחינוך המיוחד.



מלבד זאת נמצא הבדל מובהק ברמת היציבות הרגשית בין התלמידים על פי מסגרת הלימוד שלהם. מבחן המשך פוסט-הוק מסוג טוקי הצביע על כך שמקור ההבדל הוא בין תלמידים מהחינוך הרגיל לתלמידים מהחינוך המיוחד והחינוך המשולב, ובין תלמידים מהחינוך המיוחד לתלמידי החינוך המשולב.

השערה שנייה: ימצאו קשרים מובהקים בין ההיבטים החברתיים לרגשיים בקרב תלמידים ממסגרות הלימוד השונות.

ההשערה נבדקה באמצעות בדיקת קורלציה על פי מקדם המתאם של פירסון. לוח 4 מציג את ערכי מקדם המתאם של פירסון לקשר בין ההיבטים החברתיים-רגשיים: תחושת קוהרנטיות, יציבות רגשית וחרדת בחינות בקרב שלוש קבוצות המחקר: חינוך רגיל, חינוך מיוחד וחינוך משולב. לוח 5 מציג את ערכי מקדם המתאם של פירסון לקשר בין ההיבטים החברתיים-רגשיים הללו בקרב כלל התלמידים.

לוח 4: מקדמי המתאם של פירסון לקשר בין ההיבטים הרגשיים והחברתיים בשלושת קבוצות המחקר (חינוך רגיל, חינוך מיוחד וחינוך משולב)

קבוצה	קשרי חברות	יציבות רגשית	כשירות חברתית	תחושת קוהרנטיות	חרדת בחינות
חינוך רגיל (N=85)					
תחושת בדידות	-.04	-.03	-.06	-.20*	.03
קשרי חברות		.03	.06	.02	.05
יציבות רגשית			.28*	.01	-.03
כשירות חברתית				.02	.01
תחושת קוהרנטיות					-.04
קבוצה	קשרי חברות	יציבות רגשית	כשירות חברתית	תחושת קוהרנטיות	חרדת בחינות
חינוך מיוחד (N=79)					
תחושת בדידות	.12	.13	-.03	.01	.028
קשרי חברות		.11	.04	.05	.15
יציבות רגשית			.18	.02	-.03
כשירות חברתית				.04	.05
תחושת קוהרנטיות					-.06
קבוצה	קשרי חברות	יציבות רגשית	כשירות חברתית	תחושת קוהרנטיות	חרדת בחינות
חינוך משולב (N=65)					

בחינת הבדלים בין תלמידים מחינוך רגיל, מחינוך מיוחד ומחינוך משולב בחברה הערבית בהיבטים חברתיים- רגשיים

תחושת בדידות	-0.10	-0.14	-0.15	-0.40***	0.03
קשרי חברות		0.04	0.11	0.19	0.17
יציבות רגשית			0.18	0.06	-0.04
כשירות חברתית				0.12	0.11
תחושת קוהרנטיות					-0.18

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

הממצאים בלוח 4 מצביעים על קשר שלילי מובהק בין תחושת בדידות לתחושת קוהרנטיות בקרב תלמידי החינוך רגיל ובקרב תלמידי החינוך המשולב. כמו כן, נמצא קשר לא מובהק בין תחושת בדידות לתחושת קוהרנטיות בקרב תלמידי החינוך המיוחד.

הממצאים מצביעים גם על קשר חיובי מובהק בין יציבות רגשית לכשירות חברתית בקרב תלמידי החינוך הרגיל. לעומת זאת, נמצא קשר לא מובהק בין יציבות רגשית לכשירות חברתית בקרב תלמידי החינוך המיוחד. נוסף על כך, הממצאים מצביעים על קשרים לא מובהקים בין קשרי חברות לרמת חרדת הבחינות בקרב כלל התלמידים.

לוח 5: מקדמי המתאם של פירסון לקשר בין ההיבטים החברתיים-רגשיים בקרב כלל התלמידים

(N=229)

	קשרי חברות	יציבות רגשית	כשירות חברתית	תחושת קוהרנטיות	חרדת בחינות
תחושת בדידות	-.60***	-.32***	-.22**	-.26**	.03
קשרי חברות		.23**	.16*	.23**	.12
יציבות רגשית			.18**	.23**	-.04
כשירות חברתית				.24**	.12
תחושת קוהרנטיות					-.18**

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

הממצאים בלוח 5 מצביעים על קשר שלילי מובהק בין תחושת בדידות לתחושת קוהרנטיות, כשירות חברתית, יציבות רגשית, וקשרי חברות; ועל קשרים חיוביים מובהקים בין קשרי חברות לתחושת קוהרנטיות, כשירות חברתית ויציבות רגשית. הממצאים הצביעו גם על קשרים חיוביים מובהקים בין יציבות רגשית לתחושת קוהרנטיות וכשירות חברתית, וכן בין כשירות חברתית לתחושת קוהרנטיות. כמו כן, נמצא קשר שלילי מובהק בין תחושת קוהרנטיות לחרדת בחינות.

#### דיון

בשנים האחרונות מתפתחת בארץ, כמו בעולם, המודעות לקשיים החברתיים-רגשיים של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ועם הפרעות אחרות, ולהשפעה של קשיים אלה על תפקודם ועל איכות חייהם של תלמידים אלו בהווה ובעתיד (מרגלית, 1995). תלמידים עם מוגבלויות (לרוב עם הפרעות למידה ספציפיות) נאלצים להתמודד במהלך לימודיהם, לא רק עם ההשלכות הישירות של ההפרעה בהיבט הקוגניטיבי ביחס להתפתחותם ועם הפער שבו הם נמצאים אל מול ציפיות הגיל, אלא בעיקר עם ההשלכות, העקיפות לכאורה, המתלוות לקשיים אלו ונוגעות להיבטים החברתיים, הרגשיים, התנהגותיים והמוטיבציוניים.

היבטים אלה מושפעים מהתגובות השליליות שהתלמידים מקבלים מסביבתם החברתית בשל קשיי הלמידה שלהם, ואלה משליכות על מיצוי כלל היכולות שלהם כבר בשלבי הלימוד המוקדמים (אל-דור, 2014). הקשיים הרגשיים והחברתיים נובעים על פי רוב מתגובות לא תומכות ומחוויות של כישלונות לימודיים חוזרים ונשנים. אלה פוגעים בדימוי העצמי עד כדי עלייה ברמת החרדה, הופעתם של סימפטומים

דיכאוניים, רמות גבוהות יותר של אובדנות ופגיעה בתחושת המסוגלות האישית. יתר על כן, תלמידים אלה גדלים עם הרגשה אישית כאילו הם 'עצלנים', 'טיפשים' ולא ראויים, והם חווים בדידות ודחייה חברתית המביאים אותם לא פעם לתסכול ולאגרסיה (דור-חיים, 2013).

בהתבסס על מטרות המחקר התמקדו החוקרים בבחינת שתי נקודות מרכזיות בקרב תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות: א. בחינת ההבדלים בהיבטים הרגשיים והחברתיים בין תלמידים מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב בהיבטים חברתיים ורגשיים שונים, ו-ב. בחינת מערכת הקשרים בין ההיבטים החברתיים להיבטים הרגשיים בקרב תלמידים מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב.

באשר לנקודה הראשונה, הצביעו ממצאי המחקר על כך שתחושת הבדידות הייתה גבוהה ביותר בקרב תלמידים מהחינוך המיוחד ונמוכה ביותר בקרב תלמידים מהחינוך הרגיל. ממצאים אלו תאמו את ממצאי מחקריהם של קוזר ומרגלית (2007) שלפיהם תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות סובלים מבדידות, מפגינים מצוקה אישית ומדווחים על קשיים חברתיים ועל דחייה חברתית מצד התלמידים הרגילים (Kotzer & Margalit, 2007). הסיבה לתחושת הבדידות היא הדחייה החברתית, וזו תואמת את הממצא כי לילדים עם הפרעות למידה ספציפיות יש קשיים בפיתוח קשרים משמעותיים עם בני גילם (Margalit, 2004); וככל שהפרעת הלמידה הספציפית חמורה יותר, כך הבדידות חמורה יותר (Sharabi & Margalit, 2011). עם זאת, הממצאים בספרות המחקרית לא היו אחידים, ובחלק מן המחקרים לא נמצא הבדל מובהק בין תלמידים רגילים לתלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות מבחינת תחושת בדידות, ככל הנראה בשל הטרוגניות האוכלוסייה עם הפרעות אלה (Lackaye & Margalit, 2008; McNamara et al., 2005).

באשר לרמת הכשירות החברתית, כמו ממצאים אחרים בספרות המדעית גם מחקר זה הצביע על כך שתלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות מהחינוך הרגיל ומהחינוך המשולב מפגינים רמות כשירות חברתית גבוהות ביותר, בהשוואה לתלמידים מחינוך מיוחד שמפגינים כשירות חברתית נמוכה ביותר. קלדרלה ועמיתיו הראו כי תלמידים עם הפרעות רגשיות והתנהגותיות מגלים ליקויים בכישורים חברתיים, מה שגורם להם קשיים אקדמיים ומביא אותם לידי קונפליקטים בין-אישיים (Caldarella et al., 2018). על כן, הצלחת החינוך המשולב מותנית, במידה רבה, בעמדותיו של המורה הרגיל כלפי החינוך המשולב, בהכשרתו ובנכונותו להתמודד עם תלמידים בעלי מוגבלויות הלומדים בכיתתו. דבר זה משפיע על רמת הסתגלותם

החברתית-הרגשית של בעלי המוגבלויות ועל הישגיהם הלימודיים (טל, 2017 Morris; et al., 2017).

יתרה מזאת, מחקרים עדכניים (עינת ושרון, 2015; שמעוני וגביש, 2017; טל, 2017; Narasimha & Moothedath, 2016) מלמדים כי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית מעריכים את עצמם כעצלנים, כטיפשים וכלא ראויים בתחום החברתי, והם חווים בדידות ודחייה חברתית הפוגעות במסוגלתם העצמית. הקשיים במיומנות החברתית של ילדים אלה פוגעים באיכותם של קשרי הידידות שלהם ובהתנהגותם החברתית, וכתוצאה מכך הם אינם נוטים לפנות לזולת בבקשת עזרה או תמיכה רגשית. על כן, ללא התערבות וסיוע בתחום זה, עשויים ילדים אלה להישאר במעגל סגור של תסכול.

בנושא תחושת הקוהרנטיות ממצאי מחקר זה עולים בקנה אחד עם מחקריהם של אליגון, מרגלית ושרעבי, שהראו כי כבר בגילאי גן ויסודי תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות מגלים תחושת קוהרנטיות נמוכה מזו של תלמידים רגילים (Al-Yagon, 2010; Margalit, 2010; Sharabi, 2013), וזו ממשיכה ללוותם גם באקדמיה (Ben-Naim et al., 2017). קוהרנטיות נמוכה מקשה על הסתגלותם הרגשית-חברתית של התלמידים ועל התמודדותם עם מצבי לחץ (Al-Yagon, 2010). הדברים נכונים במיוחד כלפי תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות, ועובדה זאת מקשה עליהם למצוא אסטרטגיות להתמודדות יעילה עם מצבי לחץ בלימודים (Ben-Naim et al., 2017).

גם בנושא היציבות הרגשית ממצאי מחקר זה מתיישבים עם מחקרים בספרות המדעית, שהדגישו את ההשלכות השליליות של הפרעת למידה ספציפית ושל הפרעות אחרות על ההתפתחות התקינה של התלמידים ועל מיצוי יכולותיהם המגוונות בכל תחומי החיים: החברתיים, הרגשיים וההתנהגותיים (El-Dor, 2014). ממצא נוסף שתומך בממצאים אלה מצביע על כך שתלמידים מתקשים (בעיקר עם הפרעת למידה ספציפית והפרעות אחרות), בעלי תחושת חוסר ביטחון ומודעות עצמית נמוכה, מתאפיינים ברמה נמוכה של יציבות רגשית (Costa & McCrae, 1992).

בניגוד לספרות המחקרית לא נמצא במחקר זה הבדל מובהק ברמת חרדת הבחינות בין התלמידים על פי מסגרת הלימוד שלהם (חינוך רגיל, חינוך מיוחד וחינוך משולב). זאת למרות העובדה שתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית נמצאים בדרך כלל בחרדה מתמדת של אי-קבלה בשל תחושת ה"אחרות" ובשל השלכותיה הרגשיות והחברתיות, ולמרות שהקשיים הרגשיים והחברתיים שלהם משליכים גם על

תגובותיהם הרגשיות לכל מה שמיוחס להצלחה ולכישלון. היות שמעמד המבחן הוא גורם מלחיץ כשלעצמו, בעבור תלמידים אלה עוצמת הלחץ עשויה להיות כפולה, בעיקר בשל העובדה שלהפרעת הלמידה הספציפית נלוות השלכות של דימוי וביטחון עצמי נמוך, ודבר זה סותר את האמור לעיל, כי לא נמצא הבדל בין התלמידים לפי מסגרת הלימודים. לטענת גבעון (2010), על אף ניסיונות של חוקרים רבים לא קיים ידע תיאורטי מספיק או הבנה מספקת של התהליכים הרגשיים שחווים תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית; כלומר הכישלון וההצלחה הספציפיים של תלמידים אלה קשורים יותר לדרך ההתמודדות שהם מסגלים לעצמם.

באשר לנקודה השנייה שנבחנה - מערכת הקשרים בין ההיבטים החברתיים להיבטים הרגשיים בקרב תלמידים משלוש הקבוצות - ממצאי מחקר זה תואמים את הממצאים שעלו בספרות המדעית בדבר הקשר השלילי בין רמת תחושת הקוהרנטיות של התלמידים לרמת תחושת הבדידות שלהם, ובדבר הקשר השלילי בין הרמות של שני משתנים אלה בקרב כלל האוכלוסייה, עם הפרעת למידה ספציפית או בלעדית (Idan & Margalit, 2014). הקשר השלילי בין שני המשתנים, החברתי והרגשי, נמצא במחקר כבר בקרב תלמידי יסודי (Sharabi et al., 2012; Sharabi, 2013), ממשיך בתלמידי תיכון (Idan, & Margalit, 2014) ולאחר מכן גם במהלך הלימודים האקדמיים (Lackaye et al., 2006; Sharabi et al., 2016).

בד בבד, נמצא קשר חיובי מובהק בין יציבות רגשית לכשירות חברתית, וגם כאן ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם הספרות המחקרית. אפשר להסביר זאת בטענה כי תפקידה המרכזי של יציבות רגשית הוא לשמור על אינטראקציות חברתיות מסובכות (Lee et al., 2000). הואיל ותלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות אינם רוכשים מיומנויות חברתיות ומתקשים ביכולת שליטה רגשית, הם סובלים מרמות נמוכות של יציבות רגשית וכשירות חברתית. לדברי רביד (2014), ילד המפנים תגובות שליליות מהסביבה, עשוי לפתח תפיסה עצמית שלילית וציפיות נמוכות לגבי יכולתו להתמודד עם מטלות לימודיות וחברתיות.

לעומת זאת, הצביעו הממצאים על קשר לא מובהק בין רמת קשרי חברות לרמת חרדת בחינות בקרב כלל התלמידים. אפשר להסביר זאת בכך שתחום קשרי הידידות הוא תחום ספציפי בהתפתחות התלמידים, הקשור יותר בחוויות החברתיות האישיות (החיוביות והשליליות) של כל תלמיד ובפיתוח יכולותיו החברתיות בתהליך התפתחותו, ופחות בחרדות שלו בתחום הלימודי, ובמיוחד בחרדת מבחנים.

ממצאים אלה מסבירים את הקשרים השליליים המובהקים שנמצאו במחקר זה בין תחושת בדידות לקשרי חברות, יציבות רגשית וכשירות חברתית; את הקשרים

החיוביים המובהקים בין תחושת קוהרנטיות ליציבות רגשית וכשירות חברתית; את הקשרים החיוביים המובהקים בין קשרי חברות ליציבות רגשית, כשירות חברתית ותחושת קוהרנטיות; ואת הקשר השלילי המובהק בין תחושת קוהרנטיות לחרדת בחינות. כל אלה מדגישים את התופעה ההתפתחותית הקשורה בהשפעות ההדדיות בין המיומנויות הרגשיות למיומנויות החברתיות בקרב הילדים והמתבגרים. לפיכך, ההנחה המוכרת בספרות המחקר כי מרבית הרגשות האנושיים שזורים בתוך היחסים החברתיים, הובלטה באופן מובהק. רוצה לומר: התפתחות רגשית כוללת למידה של רגשות ותחושות, הבנה כיצד ומדוע הם קורים, זיהוי רגשותיו של האדם ורגשותיהם של אחרים ופיתוח דרכים יעילות לניהולם. יתירה מזאת, כאשר ילדים גדלים בחשיפה למצבים חברתיים שונים, חייהם הרגשיים נעשים מורכבים יותר (Spence, 2003).

שילוב תלמידים בעלי לקויות למידה הוא אחד התחומים הקשים ליישום בבתי ספר בחברה הערבית בשל אילוצים וחוסרים שונים. אבו עסבה ואבישי (2008) ציינו כי תמונת המצב בקרב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ותלמידי חינוך משולב בבתי הספר הערביים מצביעה על מחסור בידע המקצועי הדרוש לאיתור תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות לשם הפנייתם לאבחון ולטיפול, על מחסור בכלים תקפים ומהימנים לאבחון הפרעת למידה ספציפית המותאמים לצורכיהם של בתי הספר הערביים ועל מחסור בכוח אדם מקצועי מיומן דובר ערבית. מצב זה פוגע קשות ביכולתם של המרכזים הקיימים לבצע אבחונים מדויקים ומהימנים. אבו חסין וסמארה (2007) הצביעו על מחסור במידע לגבי מספר התלמידים הערבים עם הפרעת למידה ספציפית, על מחסור באנשי מקצוע מוסמכים דוברי ערבית ובפסיכולוגים דוברי ערבית בעלי ידע בהפרעות אלה, על מחסור בשעות ייעוץ, על חוסר ידע בקרב המורים הערבים בנושא הלקויות וכן על היעדר תכניות התערבות שיטתיות.

#### מסקנות, מגבלות המחקר והמלצות למחקר עתידי

ממצאי מחקר זה עשויים לשפוך אור על ההבדלים בין תלמידים מהחברה הערבית מהחינוך הרגיל, מהחינוך המיוחד ומהחינוך המשולב בהיבטים חברתיים ורגשיים. מחקר זה עשוי לשמש בסיס למחקרים עתידיים שיתרמו להבנה עמוקה יותר של ההבדלים בין ההיבטים הרגשיים-חברתיים של תלמידים רגילים, של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ושל תלמידי החינוך המשולב בחברה הערבית בישראל.

ממצאי המחקר מובילים למסקנה כי תלמידים מהחינוך המיוחד בחברה הערבית זקוקים להתערבות חינוכית וטיפולית לשם הפחתת תחושת הבדידות והגברת רמות הכשירות החברתית, קשרי הידידות, תחושת הקוהרנטיות והיציבות הרגשית.

במחקר זה נבחן מדגם מצומצם יחסית של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, והוא אינו מייצג את כלל האוכלוסייה. לפיכך, לא ניתן להחיל את מסקנות המחקר על תלמידים במסגרות לימוד שונות ובגילים שונים מאלה שנבדקו במחקר.

על אף ההתאמה של ממצאי מחקר זה עם ממצאיהם של מחקרים אמפיריים קודמים יש צורך לערוך מחקרים נוספים, כמותיים ואיכותיים, עם מדגמים רחבים יותר מקרב האוכלוסייה הערבית בישראל כדי לאשש את ממצאי המחקר ולהסיק מסקנות תקפות ביחס לאוכלוסייה זו בכללותה.

יש לציין את קיומם של הבדלים במאפייניהם של משתתפי המחקר עם הפרעות למידה ספציפיות, הן מאפיינים אישיותיים ומשפחתיים והן ברקע שממנו הם מגיעים. ישנו יחס לא שוויוני בין תלמידים אלה בשל הרמות השונות של ביטויי ההפרעה והשלכותיה. חלק מהתלמידים אובחנו בוועדות הבין-מקצועיות כבעלי חשד ללקות למידה למיניה, וחלקם סובלים מבעיות קשב וריכוז והיפראקטיביות. תלמידים בודדים המשולבים בכיתות רגילות ואלו שהגיעו ממסגרות החינוך המיוחד נמצאו לרוב גבוליים. כתוצאה מכך, סביר להניח שישנם הבדלים משמעותיים ביכולות ובמיומנויות הלימודיות, החברתיות והרגשיות, מה שיכול להסביר חלק מממצאי המחקר ואת השונות במשתני המחקר. לפיכך, קיים צורך במחקרי המשך שיבחנו לעומק את התופעה ואת השלכותיה.

הערכת משתני המחקר התבצעה באמצעות שאלון המתבסס על דיווח עצמי. שיטה זו עלולה ליצור הטיה שמקורה ברצייה חברתית המשפיעה על תקפות הממצאים בשל הרצון של חלק מהתלמידים להציג את עצמם באור חיובי. מאחר שהשאלונים התבססו על דיווח עצמי, ייתכן שדרושים בנוסף גם כלי הערכה אובייקטיביים.

לאור מיעוט מחקרים בתחום, יעמיקו מחקרים עתידיים את בחינת ההבדלים בהיבטים החברתיים-רגשיים בקרב תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. מחקרים אלו אמורים להרחיב את המדגם לאוכלוסייה רחבה יותר ולכלול משתנים נוספים הקשורים בנתוני רקע אישיותיים, משפחתיים ותרבותיים.

יש גם לבחון את תקפות המחקר ולהרחיב את תקפות מסקנותינו על החברה הערבית ובישראל בכללותה. מחקרים עתידיים יכולים לעסוק גם בהשוואות היבטים חברתיים-רגשיים שונים בין תלמידים (עם הפרעת למידה ספציפית ובלעדיה) בבית ספר יסודי, בחטיבת ביניים ובתיכון.



- אבו חסין, ג' וסמארה, נ' (2007). עמדות מורים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד בבתי ספר רגילים כלפי שילוב תלמידים עם ליקויי למידה בחינוך הרגיל במערכת החינוך הערבית בישראל. אלקאסמי: מכללה אקדמית לחינוך, באקה אל גרבייה.
- אבו עסבה, ח' ואבישי, ל' (2008). המלצות לשיפור מערכת החינוך הערבית בישראל. ירושלים: מכון ון ליר.
- אל-דור, י' (2014). לקויות למידה: מדיניות משרד החינוך – תמונת מצב עם מבט לעבר ולעתיד. מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית, 39, 255-271.
- בקר, ע' (2009). עם מי שיחקת בגן היום?: עולמם החברתי של ילדים בגיל הרך. רעננה: מכון מופ"ת.
- ברוזה, א', קוליקנט, י' (2010). שימוש בסיפור הקשר ככלי הממנף למידה משמעותית בקרב תלמידים תת-משיגים במתמטיקה: השוואה בין מתווך ויזואלי דינמי לבין מתווך טקסטואלי. דפים, 50, 220-249.
- ברזניץ, צ' (2003). דו"ח למשרד המדען ראשי שכיחות לקויות. משרד החינוך.
- בשאה, ס' ושחר, ח' (2010). נגישות חינוכית סביבתית וחברתית לילדים עם מוגבלות. דפי יוזמה, 6, 117-126.
- ג'בארין, י' ואגבאריה, א' (2010). חינוך בהמתנה: מדיניות הממשלה ויוזמות אזרחיות לקידום החינוך הערבי בישראל. נצרת: דיראסאת, חיפה, הקליניקה לזכויות המיעוט הערבי.
- גבעון, ש' (2010). תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שתלמידים עם לקויות למידה חווים בהתמודדותם להשגת תעודת בגרות. נדלה מתוך: <http://www.kav-lahinuch.co.il/?CategoryID=673&ArticleID=8739>
- דור-חיים, פ' (2013). לקות למידה בבית הספר - 'התקין' ו'הלקוין'. [גרסה אלקטרונית]. נדלה ביום ראשון 11 אוגוסט 2013, מאתר פסיכולוגיה עברית: <http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2959>
- הרפז, י' (2013). משוב שוטף מקדם למידה טובה. הד החינוך, פז(04), 112-115.
- טל, ד' (2017). הכשרה ל"הוראה מכילה": מסע בשלושה נתיבים. בתוך: (עורכים): גילת יצחק ושוש סיטון, כותבים חינוך: על הקשר שבין התאוריה למעשה החינוכי בתהליך הכשרת מורים (225-248). חיפה: פרדס.
- כ"ץ, ש' (2011). חוללות עצמית - אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך. חיפה: שאנן.

לויאן-אלול, נ', רביב, ש' והרץ-לזרוביץ, ר' (2003). תפיסת הכשירות החברתית ותחושת  
הבדידות של ילדים עם ליקויי למידה בכיתה המשולבת והתנהגותם החברתית  
בפעילות גופנית, שיתופית ותחרותית. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 18(1), 19-35.

מרגלית, מ' (1995). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי  
חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך ד' חן (עורך), *החינוך לקראת המאה העשרים ואחת*  
(489-501). תל-אביב: רמות.

מרגלית, מ' (2000). ליקויי למידה בכיתה: דילמות חינוכיות במציאות חדשה. תל-אביב: מכון  
מופת.

מרגלית, מ' (2014). לקויות למידה: מודל נזיר-התפתחותי – לאחר 15 שנים. *מפגש*  
לעבודה חינוכית-סוציאלית, 39, 15-34.

נויברגר, ש' ומרגלית, מ' (1998). תחושת קוהרנטיות, בדידות וכשירות חברתית של  
תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. *מגמות*, 2(1), 128-148.

סגל, ש' ושמעוני, ש' (2000). חרדת בחינות: דגם לקשר שבין רגשות לבין למידה והשלכותיו בתחום  
ההוראה. *רעננה: מכון מופ"ת*.

ספקטור, נ' (2004). מרכז-מקרה ללקויי-למידה: פסיכולוגיה אחרת. פסיכולוגיה  
עברית. אוחר מתוך: <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=306>

עינת, ת' ושרון, מ' (2015). השילוב ושברו: עמדות של מורות שלילוב כלפי תהליך השילוב  
של תלמידים עם ליקוי למידה במסגרות חינוך רגילות. *דפים*, 60, 170-198.

פלג-פופקו, א' (2003). תפיסת יחסי הגומלין בתוך המשפחה והקשר שלה לחרדת  
בחינות וחרדת תכונה של ילדים. *עיונים בחינוך*, 5, 215-235.

קונסטנטין, ט' (2016). ליקויי למידה והפרעת קשב וריכוז בקרב מבוגרים. בתוך א' דהן,  
א' שמר, י' רוזנפלד וא' דניאל-הלוינג (עורכות), *מה בעצם עשינו? סיפורי הצלחה ממרכזי*  
*תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה* (17-41). רעננה: מכון מופ"ת.

קורלנדר, מ' (2017). אינטגרציה בבתי ספר: סקירת התאוריה והממצאים בתחום.  
בתוך י' שביט, י' פניגר ור' ארביב-אלישיב (עורכים), *יש סיכוי לשינוי? תאוריה ומחקר*  
*עדכני על שוויון הזדמנויות בחינוך*, (283-296). רעננה: מכון מופ"ת.

קרני-וייזר, נ' ורייטר, ש' (2010). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות  
בחינת הביניים במגזר הערבי בישראל. *סוגיות בחינוך המיוחד ובשילוב*, 25(2), 35-45.

רבהון-דמתי, נ' ובן שלום, מ' (2016). חרדה ונשירה – הילכו יחדיו? הקשר בין חרדת  
מבחנים ונשירה מבית הספר. *מניתוק לשילוב*, 19, 47-82.

- רביד, ט' (2014). בין הנשימות: אפשרות של יוגה. קרית ביאליק: מדף ליוגה.
- רונו, מ', כוהן, א', (2011). הקשר בין איכות החיים הבית ספרית לבין הכישורים החברתיים של תלמידים בשכבות גיל שונות ובזרמים חינוכיים שונים, דפים, 52, 137-105.
- רוסק, ס', דניאל-הלוינג, א' ודהן, א' (2017). התשמע קולי? סיפורי הצלחה של בוגרי אקדמיה עם ליקויי למידה. רעננה: מכון מופ"ת.
- רחמים, ל' (2016). לא יכול להוריד מגבך את העיניים אך גם לא להתקרב: טיפול בנער עם חרדה חברתית. בתוך ב"ד גיתית (עורכת), גלות את הגן הנעלם: ילדים בטיפול (204-161). תל אביב: דיונון.
- שאו, ש' (2009). מחקרי מוח ולקויות למידה. הד החינוך, פד(01), 76-78.
- שי, ר' (2011). סרגציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה. עת השדה, 6, 34-30.
- שמעוני ש' וגביש, ב' (2017). מורות שילוב מדברות על מקומן בשילובם של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הכוללות. בתוך ע' קופרברג, ש' רייטר וג' יצחק (עורכות), סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל - אסופת מחקרים (23-38). רעננה: מכון מופ"ת.
- שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותי- תיאורי ויישום. תל-אביב: רמות.
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family life style among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20, 175-194.
- Al-Yagon, M. (2010). Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations*, 59(2), 152-169.
- Antonovsky, A. (1987). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725-733.
- Asher, S. R., Parker, J. G. & Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 366-405). Cambridge University Press.

- 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.
- Caldarella, P., Larsen, R, A, A. Williams, L., Wills, H., Kamps, D. & Wehby, J, H. (2018). Effects of CW-FIT on Teachers' Ratings of Elementary School Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20, (2) 78-89.
- Cassady, J. C., & Finch, W. H. (2014). Confirming the factor structure of the Cognitive Test Anxiety Scale: Comparing the utility of three solutions. *Educational Assessment*, 19(3), 229–242. <https://doi.org/10.1080/10627197.2014.934604>
- Charles S.T. & Carstensen L.L. (2007). Emotion regulation and aging. In: Gross J. J. (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 307–327). New York, NY: Guilford.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665.
- Dev, S. & Kumar, J. (2015). Indonesia Teacher's Perception towards Integration of Learning Disabled Students into Regular Class Room – A study in Dubai & Abu Dhabi Schools. 2<sup>nd</sup> Global Conference on Business and Social Science, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 211, 605 – 611.
- Dever, B. V., Dowdy, E., Raines, T. C. & Carnazzo, K. (2015). Stability and change of behavioral and emotional screening scores. *Psychology in the Schools*, 52, (6), 618-629.
- El-Dor, J. (2014). Learning Disabilities: The Ministry of Education's policy – In light of the past and facing the future. *Journal of Social-Educational Work*, 255-270.

- Gosling, S.D., Rentfrow, P.J., & Swann, W.B.J. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- Hofman, H. R. & Rozenstr, G. (2014). Teachers' Attitudes and Self-Efficacy towards Inclusion of Pupils with Disabilities in Tanzanian Schools. *Journal of Education and Training*, 1, 178-193.
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42 (3), 234-256.
- Idan, O. & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 136-152.
- Irwin, J. & I. Baker, I. (2012). *Promoting Active Reading Comprehension Strategies: A Resource Book for Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kotzer, E. & Margalit, M. (2007). Perception of competence: Risk and protective predictors following an e-self-advocacy intervention for adolescents with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 443-457.
- Lackaye, T. & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, loneliness, effort and hope: Developmental differences in the experiences of Students with learning disabilities and their non-learning-disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.

- Lee, F. K., Dougherty, T. W., & Turban, D. B. (2000). The role of personality and work values in mentoring programs. *Review of Business*, 21, 33-37.
- Leyser, Y., Zeiger, T. & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58, 241–255.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 45 – 48.
- Margalit, M. (2010). *Lonely children and adolescents: Self-perceptions, social exclusion and hope*. New York, NY: Springer.
- McNamara, J. K., Willoughby, T. & Chalmers, H. (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 234–244.
- Morris, T., McGuire, M. & Walker. (2017). Integrating social studies and social skills for students with emotional and behavioral disabilities: A mixed methods study. *The Journal of Social Studies Research*, 41(4), 253-262.
- Narasimha, V. M. & Moothedath, S. (2016). Attitude of Primary School Teachers towards Children with Learning Disabilities. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 12 (4), 323-335.
- Odeh, M. (2007). Pathogenesis of hepatic encephalopathy: The tumour necrosis factor-alpha theory. *European Journal of Clinical Investigation*, 37(4), 291-304.
- Patil, S. G., & Aithala, M. (2017). Exam anxiety: Its prevalence and causative factors among Indian medical students. *National Journal of Physiology Pharmacy and Pharmacology*, 7(12), 1323-1328.

- Reiter, S. & Bryen, N. D. (2010). Attitudinal barriers to rehabilitation. In J. H. Stone & M. Blouin (Eds.), Available online in: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/Aarticle.php?id=297> & language=en.
- Rodriguez, C. C. & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327.
- Rothmann, S. & Coetzer, E. (2003). The big five personality dimensions and job performance. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(1), 68-74.
- Russell, D., Peplau, L.A. & Cutrona, C.E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Seginer, R. & Lilach, E. (2004). How adolescents construct their future: The effect of loneliness on future orientation. *Journal of Adolescence*, 27(6), 625-643.
- Sharabi, A. & Margalit, M. (2011). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 215-227.
- Sharabi, A. (2013). E-communication, virtual friends, and sense of coherence as predictors of loneliness among children with learning disabilities. *Psychology and Education – An Interdisciplinary Journal*, 50, 42-54.
- Sharabi, A. Sade, S., & Margalit, M. (2016). Virtual connections, personal resources, loneliness, and academic self-efficacy among college students with and without LD. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 376-390.
- Sharabi, A., Levi, U. & Margalit, M. (2012). Children's loneliness, sense of coherence, family climate, and hope: Developmental risk and protective factors. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 61-83.

- Spence, S. H. (2003). *Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice*, School of Psychology, University of Queensland, Brisbane QLD 4072, Australia. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84-96.
- Spielberger, C.D (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Vainio, M. M. & Daukantaitė, D. (2016). Grit and different aspects of well-being: Direct and indirect relationships via sense of coherence and authenticity. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 2119-2147.
- Weiss, R.S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Zach, S., Yazdi-Ugav, O. & Zeev, A. (2016). Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *School Psychology International*, (37), 378-396.

Abstract

### **Comparing between the Socio-Emotional Aspects of Arab Students in Regular Education, Special Education, and Integrated Education**

**Ihab Zubeidat, Waleed Dallasheh & Sehrab Masri**

The current study compares between the socio-emotional aspects of Arab students who attend regular education, special education, and integrated education. More specifically, the study examines (a) differences in students' social aspects (sense of social loneliness, social competence, and friendship) and emotional aspects (sense of coherence, emotional stability, and test anxiety), as well as (b) the relationship between these aspects and the three educational frameworks that students are enrolled in. The research questions are the



following: (a) Are there any differences in terms of socio-emotional aspects between ordinary students who attend regular education, students with specific learning disorders who attend special education, and students who attend integrated education? And (b) what is the relationship between students' socio-emotional aspects and the form of education they attend? Participants were approximately 229 students (85 attending regular education, 79 attending special education, and 65 attending integrated education). Most of the students who have specific learning disorders (144 in total) are from the northern Arab society. Students were asked to answer self-report questionnaires assessing the aforementioned socio-emotional aspects. The findings indicate significant differences between the three groups of students in terms of their sense of coherence, sense of social loneliness, emotional stability, social competence, and friendship. However, there were no significant differences found in terms of test anxiety among students in the three educational frameworks. The findings also indicate a significant relationship between the various socio-emotional aspects in the three frameworks mentioned. In addition, the study found that students in special education tend to develop a sense of social loneliness more than students in regular educations. These findings were compared with the findings found in the literature on this topic, especially as some of them found no significant differences between the general population and students with specific learning disabilities in terms of socio-emotional aspects.

**Keywords:** Socio-emotional Aspects, Specific Learning Disorder, Special Education, Integrated Education, Arab Society.