



כתב עת אלקטרוני  
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 8 ספטמבר 2019

ניתן לקריאה באתר המכללה  
<http://www.dyellin.ac.il>

---

**הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת  
למידה ספציפית**

איהאב זבידאת, וליד דלאשה, סוהיר בשיר

---

## הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית: הבדלים בין מורים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד בחברה הערבית בישראל

איהאב זבידאת, וליד דלאשה, סוהיר בשיר

### תקציר

המחקר הנוכחי בחן הבדלים בהכלה, אמפתיה ומסוגלות עצמית בין מורים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד המלמדים בבתי ספר רגילים. המשתתפים היו 161 מורים בגילים 24 עד 63 שנים, בעלי ותק משנה עד 40 שנים, אשר נבחרו באופן אקראי מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים בחברה הערבית בצפון הארץ. הממצאים מצביעים על הבדל מובהק בין מורים בחינוך המיוחד לבין מורים בחינוך הרגיל בשלושה ממדים של הכלה (תרבות, מדיניות ועשייה); וכן במסוגלות עצמית וממדיה (מלבד ממד ארגון), ומעידים על קשרים חיוביים מובהקים בין הכלה לבין מסוגלות עצמית ואמפתיה על ממדיהם. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים באמפתיה כללית ושני ממדיה (ראגה אמפתית ועמדת האחר), בין מורים בחינוך המיוחד לבין מורים בחינוך הרגיל. בספרות המחקר נמצא שמורים לחינוך מיוחד נוטים להכיל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית יותר ממורים בחינוך הרגיל. ממצא זה הובלט באופן מובהק במחקר זה. נוסף על כך, נמצא כי מורים אמפתיים עם מסוגלות עצמית גבוהה נוטים להכיל תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות יותר ממורים אמפתיים עם מסוגלות עצמית פחותה.

### רקע תאורטי

#### הפרעת למידה ספציפית

הפרעת למידה ספציפית היא מונח כללי המתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות הבאות לידי ביטוי בקשיים משמעותיים בהקשבה וברכישת מיומנויות דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות והשימוש בהן. הפרעות אלה הן פנימיות, ומניחים שהן נובעות מדיס-פונקציה נוירולוגית מרכזית. כמו כן, הפרעות אלה יכולות להתגלות בכל משך מעגל החיים. הפרעת למידה ספציפית עשויה להתרחש בעת ובעונה אחת עם תנאים מגבילים אחרים: פנימיים (כגון פגיעה חושית, פיגור שכלי, הפרעה רגשית), או חיצוניים (כגון הבדלים תרבותיים, הוראה לא מספקת או לא מתאימה). עם זאת, נראה כי היא אינה תוצאה ישירה של תנאים אלו (מרגלית, 2000).

עם קבלת חוק ההכלה בשנת 2012, המגמה הרווחת היום במשרד החינוך היא עידוד הכלתם ושילובם של תלמידים מהחינוך המיוחד עם הפרעת למידה ספציפית במסגרות חינוך רגילות. יישום החוק מצריך מהלכים חינוכיים המותאמים לאוכלוסייה זו, המתבססים על איתור, אבחון והתערבות חינוכית וטיפולית. מהלכים אלה אמורים להיעשות בידי הצוות החינוכי הרגיל של בית הספר; בסיוע פסיכולוגית, יועצת חינוכית או מורה שהתמחתה בהפרעת למידה ספציפית (במידה שיש מורה כזאת בצוות בית הספר), ובעת הצורך, בהיוועצות באנשי מקצוע נוספים מתחומים פרא-רפואיים, ובמדריכים במחוזות (בינשטוק, 2007).

בשארה (2014), טען כי, תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית זקוקים לשיטות הוראה מיוחדות, שבאמצעותן אפשר ליישם דרכים דידקטיות המתאימות לתיקון ההפרעה או לצמצום נזקה. מורה הנעזר בשיטות הוראה פעילות מעניק לתלמיד את היכולת לבצע אופרציות מהזיכרון, לבצע פעולות מכניות ולפתור בעיות. גישה זו מסייעת לתלמיד בחיזוק הדימוי העצמי ובתהליכי חברות ושיתופיות עם אחרים. כמו כן, עמדות המורים, תגובותיהם וציפיותיהם מתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, משפיעות ישירות על התנהגותם של תלמידים אלה ועל הדימוי העצמי שלהם בהווה – ואף עשויות להשפיע על הדימוי העצמי שלהם בעתיד – ועל הסתגלותם החברתית והלימודית (היימן, 2004).

## הכלה וחינוך מכיל

מערכות חינוך ברחבי העולם חוות שינויים המציבים אתגרים רבים, במיוחד בהקשר של מתן הזדמנויות שוות בתחום החינוך לתלמידים הבאים מרקעים מגוונים, לרבות תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. לכן, מסגרות חינוך כלליות החלו לספק שירותים שונים לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. הכלת תלמידים אלו במסגרות חינוך כלליות מתבטאת היום בהצהרות ובכנסים של האו"ם, שהכריזו כי מחובתן של מסגרות אלה לתמוך באותם תלמידים ולדאוג להשתתפותם המלאה בכיתות הרגילות, שבהן נרכשת השכלה כללית, וכי יש להעניק להם את הזכות לחינוך איכותי על בסיס שווה לבני גילם (Leyser, Zeiger & Romi, 2011). המטרה של שילוב תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות בבית ספר רגיל היא לשבור את המחסומים המפרידים בין השכלה כללית להשכלה מיוחדת, ולתת לתלמידים אלה את ההרגשה שהם אינם שונים מתלמידים אחרים בקהילה (Dev & Kumar, 2015). לפיכך, המורים בבית הספר הכללי צריכים להיות בעלי כישורים שיסייעו להם ללמד תלמידים עם צרכים מיוחדים.

חינוך מכיל הוא המאפשר לתלמידים עם צרכים מיוחדים לקבל הדרכה וחינוך ממורים רגילים בכיתות רגילות. תהליך זה מעניק מענה שווה לכלל התלמידים, באפשרו אינטראקציה עם תלמידים מהחינוך הרגיל. פיתוח "חינוך מיוחד כולל" נועד לספק חזון וקווים מנחים למדיניות כוללת, נהלים ואסטרטגיות הוראה אשר יאפשרו מתן חינוך אפקטיבי לכלל התלמידים, גם לבעלי נכויות וצרכים חינוכיים מיוחדים (Hornby, 2015). אחת מהשלכותיה של מדיניות זו היא בנייה ועריכת שיפוצים בבית הספר ובמתקניו, שיאפשרו לכלל התלמידים להשתתף בכל הפעילויות החברתיות והחינוכיות המוצעות בו. בדרך זו תתממש הזכות האנושית הבסיסית של כל ילד לחינוך ולהשכלה, בחברה הדוגלת בצדק חברתי (Hofman & Rozenstr, 2014). על כן, על קובעי מדיניות, מנהלים ואנשי חינוך להשקיע יותר משאבים בכיתות שילוב ולחקור אסטרטגיות ושיטות הוראה שמשיגות תוצאות חיוביות (Irwin & Baker, 2012). בהקשר זה, נמצא כי יש בלבול סמנטי בין המושגים סרגציה, נורמליזציה, שילוב, השתלבות והכלה, שבעקבותיהם החוקרים רואים צורך לשחזר את משמעויותיהם המקוריות (שי, 2011; Rodriguez & Garro-Gil, 2015).

שלושה מיני גורמים משפיעים על עמדות המורים כלפי חינוך כולל: רמת השכלה, הכשרה וניסיון בתחום החינוך הכולל. נראה שיש קשר חיובי בין עמדות המורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים ובין יכולתם להכילם הלכה למעשה. הספרות מצאה כי מורים בעלי ניסיון משמעותי בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים גילו עמדות חיוביות יותר כלפי הכלה מאשר עמיתים שהיה להם פחות ניסיון. כמו כן, מורים עם הכשרה בחינוך המיוחד מגבשים עמדות חיוביות יותר כלפי הכלה (Hofman, & Rozenstr, 2014). לעומת זאת, מורים עם הכשרה בחינוך הרגיל היו חסרי ניסיון בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים. לדוגמה: במחקר שבו השתתפו 34 מורים ישראלים מבתי ספר יסודיים עם הכשרה בחינוך הרגיל, אשר עברו ריאיון בנוגע להכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתתם - נמצא כי מורים אלה הפגינו חוסר ידע בנוגע לחוק ההכלה והשילוב שנחקק בשנת 1988, וחוסר הכנה מערכתית להכלה (Gavish & Shimoni, 2011).

## מסוגלות עצמית של מורים לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית

מסוגלות עצמית או "חוללות עצמית" היא תרגום של המושג "Self-Efficacy", שטבע בנדורה (Bandura, 1977), אשר הגדיר אותו כמערכת אמונות של האדם המאפשרות לו לקיים בהצלחה התנהגויות מסוימות במטרה להגיע לתוצאה רצויה. מונח זה מעיד על עוצמת האמונה של האדם ביכולתו להשלים את המשימות ולהגיע למטרות שהציב לעצמו (פרידמן ווקס, 2001). בעקבות בנדורה (Bandura, 1977), קס (2012), הבהיר שהמסוגלות האישית עוסקת בשאלה עד כמה אנשים מאמינים ביכולתם להתמודד עם סיטואציות מסוימות או עם פעולות שעליהם לבצע בשעת ביצוע משימה. קס (2012), הסביר את המושג מסוגלות עצמית כציפיות של האדם להצליח במשימה או להשיג תוצאה בעלת ערך, דרך מאמץ אישי.

תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית מציבים את אחד האתגרים המשמעותיים ביותר בפני מורים אשר נדרשים להתמודד עם קשיי הלמידה ולעיתים קרובות גם עם הפרעות התנהגויות. התמודדויות אלו הופכות את מקצוע ההוראה למשימה מורכבת. בהקשר לכן, נמצא כי מורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה מאמינים יותר ביכולותיהם של תלמידים חלשים; מביעים עניין רב יותר בהישגיהם ומציבים להם אתגרים לימודיים. לעומתם, מורים בעלי מסוגלות עצמית נמוכה רואים בתלמידים חלשים מקור להפרעות ומתרכזים בתלמידים החזקים (Jamil et al., 2012), עקב

זאת, עצם הימצאותם של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בכיתתם עלולה לפגוע במסוגלות העצמית שלהם ללמד (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

יתר על כן, מחקרים אחרים מצביעים על היעדר ידע מבוסס ושיטתי בנוגע לשילוב ועל חוסר הכנה מערכתית מתוכננת, בתור גורמים המביאים את המורים לתפיסת השדה כמערכת כאוטית, שבה הם חשופים בדרך כלל לכיתות מאוד הטרוגניות. תפיסה זו תורמת לתחושה של חוסר הוגנות, כישלון ושחיקה, וכתוצאה מאלה - לפגיעה במסוגלות העצמית הן של המורים הן של תלמידיהם. על מנת למזער נזקים, המורים מבצעים את המינימום הדרוש והמתחייב לטובת השילוב, ומעבירים את יתרת האחריות לאנשי החינוך המיוחד (בן יהודה ולסט, 2004; גביש ושמועוני, 2006). מחקרים קודמים מצאו כי לאמונה של המורה במסוגלות העצמית שלו יש אפקט חשוב ביותר בכל הנוגע להוראת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. באופן כללי, אפשר להבחין בשתי עמדות עיקריות של מורים כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית: (1) מורים החושבים שהלקות טבועה בתלמידים, ומתקף עובדה זו יש צורך לספק להם חינוך מתאים. (2) מורים המייחסים את הבעיות של התלמידים לאינטראקציה שבינם לבין הסביבה, ולכן מאמינים שהתלמידים יכולים ללמוד במסגרת רגילה. כמו כן, הם מאמינים שגם לתלמידים אחרים יכולות להיות בעיות משמעותיות שעשויות להקשות על הלמידה. מורים הנוטלים אחריות, המלמדים תלמידים ששונותם רבה ומרגישים בנוח להורות ולהשתמש במיומנויות הניהול שלהם, הם אלה אשר יישמו בהצלחה את מדיניות ההכלה (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

המסוגלות העצמית של המורה תורמת לתפקודו לא רק בין כותלי הכיתה כי אם גם במעורבותו עם גורמים מקצועיים ואחרים, כגון הורים, מורים מקצועיים ומנהל בית הספר (Seitsinger, Felner, Brand, & Burns, 2008). מורים הבטוחים בעצמם שואבים את מקור הסמכות מהידע שצברו הם עצמם, ולא דווקא ממקורות סמכות חיצוניים, כמו חוקים ותקנות (Rashidi & Moghadam, 2014). זאת ועוד, מורים בעלי מסוגלות עצמית ברמה גבוהה נוטים לקבל את השילוב של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית והפרעות התנהגות - בכיתות רגילות, וזוכים להצלחה רבה יותר בהוראת תלמידים אלה, מאשר מורים עם מסוגלות עצמית ברמות נמוכות יותר (Goroshit & Hen, 2016). בספרות המדעית קיימים מחקרים המצביעים על חשיבות הקשר בין תחושת המסוגלות העצמית לבין רמת האמפתיה והעמדות כלפי התלמידים המשולבים, בקרב מורים בחינוך הרגיל. מחקרים אלה מצביעים על החשיבות שבהגברת התחושה של מסוגלות עצמית אצל המורים, כדי שיוכלו לתת מענה רגשי מתאים, מתוך עמדה אמפתית כלפי ילדים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתה הרגילה. כתוצאה מכך, ילדים אלה יראו במורים כתובת לבעיות הן בפן הרגשי הן בפן הטיפולי, והודות לכך, הסביבה תאפשר התפתחות מיטבית ומימוש הפוטנציאל האישי של כל תלמיד (ארהרד, 2008; חן, 2010; Ergur, 2009). לפיכך, מורים יעילים בכוחם לסייע לתלמידים לפתח מטרות, אמונות, ועמדות היכולות לתרום למעורבות איכותית ארוכת טווח בלמידה. המוטיבציה היא היבט מרכזי שעל המורה לטפח בתלמידיו בתוך סביבת הלמידה (הרפז, 2011).

על כן, יש מקום לומר כי המחנך הוא למעשה דמות מפתח ביצירת אקלים כיתתי מתאים ובהבניית הפעילות הכיתתית. עמדותיו, תחושת האחריות שלו ומחויבותו כלפי הכלת תלמידים עם צרכים מיוחדים, וכן תכונותיו האישיות והמקצועיות, הופכות אותו לדמות מרכזית בקביעת סיכויי ההצלחה והכישלון של מדיניות ההכלה הבית ספרית. מכאן שהאמונה של המורה במסוגלות העצמית שלו עשויה לקבוע במידה רבה את הצלחת התלמיד עם הפרעת למידה ספציפית.

זאת ועוד, ספרות המחקר קובעת שמאפייני הרקע של המורים כגון, ניסיון בהוראה, רמת ההכשרה המקצועית ורמת הכיתה - משפיעים על האמונה במסוגלות העצמית, (Bent, Bakx, & Brok, 2016). בהקשר התרבותי, מורים בחברה היהודית דיווחו על תחושות חזקות של קוהרנטיות, ואילו מורים בחברה הערבית גילו תחושה חזקה של השתייכות לבית הספר כקהילה (Braun-Lewensohn, 2015).

## אמפתיה של מורים לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית

המושג אמפתיה מעיד על חיבה פיזית, תשוקה או הרגשה פנימית (Snyder et al., 2011). מדובר ביכולת להבין או להרגיש את האחר, לשים את עצמנו במקומו של האחר. יש הגדרות רבות למונח זה, הטומן בחובו מגוון רחב של מצבים רגשיים וסוגים שונים של אמפתיה (קוגניטיבית, רגשית וסומטית). בהגדרתו המילונית מושג זה משמעו

"היכולת לחוש את מה שמרגיש אדם אחר ולהיכנס לעורו". במילים אחרות, יכולתו של האדם להיכנס לנעליו של האחר באופן זמני, לא מתוך הזדהות והתחברות מלאה עימו, אלא מתוך הבנת קשייו ורגשותיו, ובדרך זו לספק מענה של תמיכה. חשוב לציין בהקשר זה, שאין מדובר בהתייחסות לרגשות מסוימים של הזולת, כמו כאב או עצב, אלא בהבנה רחבה של האווירה הכללית השוררת בין בני האדם; ביכולת להיכנס לאינטראקציה עם אדם אחר, להיות רגיש אליו, מבלי להעליב אותו או לפגוע בו; להיות קשוב לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגותיו (קניאל, 2013).

ספרות המחקר מציינת שאמפתיה היא רגישות מוסרית שמשפיעה לטובה על יחסים בין-אישיים ועל התנהגותם של בני האדם. רגישות זו דורשת זיהוי מדויק של תגובות רגשיות אצל אחרים, וכרוכה ביכולות מוגדרות היטב, ולא רק בעמדות. האמפתיה היא מושג מורכב, רב-ממדי, הכולל רכיבים מוסריים-קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים. חוקרים, כמו בן אמוץ ובן אמוץ (1988), הגדירו אמפתיה כיכולתו של הפרט להבין את התנהגותם של אחרים ולחוות את רגשותיהם. אמפתיה היא אפוא בבחינת נכס מקצועי למורים, רופאים, עובדים סוציאליים ואחרים, אשר עובדים עם אנשים.

בהקשר החינוכי, רוג'רס (Rogers, 1983), היה מבין החוקרים הראשונים שקישרו בין אמפתיה לבין חינוך והוראה בכלל. הוא (שם), ציין, כי הסבירות ללמידה משמעותית עולה ככל שהמורה מסוגל יותר להבין מבפנים את תגובותיו של התלמיד ומגלה מודעות רגשה לדרך שבה התלמיד תופס את תהליך החינוך והלמידה. ספרות המחקר מציינת, כי למורים יש תפקיד משמעותי ביצירת סביבת למידה בכיתה ובטיפוח האקלים בכיתה. לפיכך, אמפתיה של מורה היא מיומנות הוראה נדרשת בסביבת למידה חיובית. מורה אמפתי מבין את המבט של התלמיד וביכולתו לבטא דאגה לשלומם ולרווחתם. הוא משמש מודל מוסרי עבור תלמידיו, דרך ניתובם לאינטראקציה חיובית עם הסביבה, שמשפרת את איכות ההוראה והלמידה, תורמת להתנהגות ראויה ומעמיקה את שיתוף הפעולה. הספרות מאשרת כי מורים אמפתיים נוטים לתרום למסוגלות העצמית של התלמידים ולמוטיבציה שלהם ללמוד; מצליחים לחזק את תחושת השייכות של תלמידיהם לבתי ספר; מצליחים לשפר את מערכות היחסים איתם ולהגביר את ביטחונם העצמי. מורים אלה, בהיותם בעלי רמה מוסרית גבוהה, יכולים לתקשר טוב יותר עם תלמידיהם, לעודד אותם להיות אמפתיים, ולהניעם כך להצליח יותר (Goroshit & Hen, 2016).

מורים שרמת האמפתיה שלהם גבוהה הצליחו לשפר את תחושת הרווחה של תלמידיהם, להגדיל את יכולתם להתמודד ביתר יעילות עם כעסים ולהפחית את מספר מעשי האלימות. נמצא גם קשר חיובי בין רמות המסוגלות העצמית של המורה, עמדות חיוביות ואמפתיה כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים. מורים אמפתיים למדעים ולמתמטיקה, למשל, מתקשרים טוב יותר עם תלמידיהם, מספקים להם יותר תמיכה בתהליכי למידה מאשר מורים למדעים ולמתמטיקה שאינם אמפתיים (Goroshit & Hen, 2016). נוסף על כך, ממצאי מחקרם של דרור וויזל (2003), מלמדים שבבתי ספר שבהם הייתה מנהיגות תומכת, רוב המורים היו בעלי יכולת אמפתית גבוהה ופיתחו עמדות חיוביות כלפי שילוב. כמו כן, נמצא שבבתי ספר שבהם האקלים הארגוני מעודד יחסים של שיתוף פעולה וגם תחושת אוטונומיה, מורים נוטים לפתח רמות גבוהות של יכולת אמפתית ועמדות חיוביות כלפי שילוב. במחקר אחר (Ergur, 2009), שבדק את הקשר בין האינטליגנציה הרגשית ותגובות אמפתיות אצל מורים ויועצים, נמצא כי ככל שרמת ההבנה העצמית גבוהה יותר, גוברת היכולת לראות את האחר ולהגיב כלפיו מתוך אמפתיה.

אף על פי שהאמפתיה מוכרת בקרב אנשי מקצוע וחוקרים כאחת היכולות המשמעותיות שמעודדת אינטראקציות חיוביות בקרב תלמידים, חן (2010), מציינת שמעט מאוד מחקרים בחנו את התפקידים של יכולת זו בקרב אנשי הצוות החינוכי. בהקשר לכך, קופר (Cooper, 2002), הציע הגדרה מפורטת למושג "אמפתיה חינוכית", וטען כי היא קשורה באופן ישיר להתפתחות המוסר, מתפתחת לאורך זמן תוך כדי אינטראקציה עם אחרים ותלויה מאוד בפשותפים באותה אינטראקציה. יועצים חינוכיים ומורים רבים אינם רואים את התחום הטיפולי כחלק אינטגרלי מעבודתם היום-יומית, ורוב התלמידים אינם רואים ביועצים ובמורים כתובת לקבלת ייעוץ ותמיכה בתחום הרגשי (חן, 2010). על כן, אין ספק שקיים פער משמעותי בין הציפייה לאמפתיה ממערכת החינוך לבין המתרחש בפועל. לעיתים קרובות, ההפרדה בין חינוך לפסיכולוגיה יוצרת מצבים כמו ניכור ביחסי מורה-תלמיד; רתיעה וחוסר ביטחון של התלמיד בכל הנוגע לפנייה לקבלת תמיכה רגשית ממורה או מיועץ; רתיעה וחוסר ביטחון של מורים בטיפול בבעיות רגשיות של תלמידים ומחסור בכלים טיפוליים מעשיים במהלך הכשרתם והשתלמותם של מורים ויועצים (Cohen, 2006).

## רציונל, מטרה ושאלת המחקר

האוכלוסייה הערבית בישראל בולטת בשיעורי מוגבלות גבוהים - 17.2% באוכלוסייה הערבית בהשוואה ל-8.7% באוכלוסייה היהודית. לפיכך, גוברת החשיבות לעידוד פעילות קהילתית חינוכית ליצירת שוויון הזדמנויות ולעיצוב מדיניות קהילתית ובית ספרית שתאפשר שילוב של ילדים עם צרכים מיוחדים בחברה (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2003 בתוך בשארה ושחר, 2010). כך שלמורה תפקיד מרכזי בשילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה בכלל, ובמיוחד בפעולות האיתור של ילדים אלה, התאמת תנאי הלמידה למצבם והתמיכה בהם, לשם מימוש יכולותיהם (קריספל ושות', 2008).

החברה הערבית בישראל היא בעלת אופי מסורת-פטריארכלי, ואפשר לראות בה עמדות סותרות של מורים כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ותלמידי שילוב (קרני-וייזר ורייטר, 2012). יש חשיבות בחקר ההבדלים בין מורים ערביים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד בהיבטים רגשיים-חברתיים, כמו הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה. ממצאי המחקר עשויים לתרום להבנת הקשרים בין משתנים אלה, כפי שהם באים לידי ביטוי בקרב מורים ותלמידים בחינוך הערבי, ולשמש בסיס להתאמת אסטרטגיות הוראה לצורכי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בעבודתם החינוכית של מורים ומנהלים בחברה הערבית. מהלך זה יאפשר להם להעמיק את המוטיבציה של תלמידים אלה ללמוד ולשפר את הדימוי העצמי שלהם. מבחינה תאורטית המחקר עשוי להוסיף נדבך קטן למחקרים בחינוך שנערכו בעבר בחברה הערבית בישראל, במיוחד בשל תרומתו להדגשת חשיבות ההשתלמויות והחשיפה של מורים בחינוך הרגיל לעולם של החינוך המיוחד ולאוכלוסיית התלמידים עם הפרעת למידה ספציפית- אלה עשויות לתרום לשילוב מלא ולשוויון מירבי בתחום החינוך.

מיעוט המחקרים שנעשו בנושא שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות בחברה הערבית בישראל, מצביע על כך שעל אף שלמורים עמדות כלליות חיוביות בנוגע לשילוב, הם אינם רואים את השילוב כבעל השפעה חיובית הן על התלמידים הרגילים הן על תלמידי השילוב. הם סבורים כי תלמידים עם לקויות שכליות ולקויות מורכבות אינם יכולים להשתלב בכיתה הרגילה, או שיכולים להשתלב בה באופן חלקי בלבד. לפיכך, בשלב זה עדיין לא משולבים בכיתות רגילות תלמידים עם מוגבלויות מורכבות וקשות, כגון: אוטיזם, פיגור שכלי, שיתוק מוחין ועוד. התלמידים המשולבים מאופיינים בעיקר בהפרעות למידה ספציפיות, הפרעות התנהגות והפרעות קשב וריכוז. ממצאי מחקרים שונים, שאחדים מהם מתבססים על החברה הערבית הישראלית, הצביעו על קשר חיובי מובהק בין עמדות חיוביות כלפי שילוב, ובין הכשרה והשתלמויות בחינוך המיוחד. מורים שעברו הכשרה והשתלמויות בחינוך המיוחד פיתחו עמדות חיוביות כלפי שילוב, הטמיעו אותו באופן מעשי בחינוך היום-יומי שלהם, דיווחו כי אפשרי להתאים את תוכנית הלימודים הבית ספרית לכיתה משלבת והדגישו כי השימוש בעזרים טכניים עשוי להועיל; כמו כן, דיווחו על מסירותם האישית להצלחת שילוב התלמידים מבחינה לימודית, חברתית ואישית (קרני-וייזר ורייטר, 2012; Al-Haj, 1989; Odeh, 2007; Reiter & Bryen, 2010).

לאור סקירת ספרות המחקר, עולה כי רוב המחקרים שנעשו על הבדלים בין מורים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד על פי תבחיני הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, נערכו באוכלוסיות מערביות. בישראל יש מעט מחקרים מסוג זה הן בחברה היהודית הן בחברה הערבית. לכן, מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את ההבדלים בין מורים בחינוך הרגיל - על פי תבחיני הכלה, מסוגלות עצמית ואמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית - לבין מורים בחינוך המיוחד. אין ספק כי מדובר במדגם מחקרי חדש, אשר בודק סוגיה זו בחברה הערבית הישראלית בצפון הארץ. בדיקה זו תוכל להאיר וללמד על ההבדל בין תפיסות מורים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד, ותסייע בבניית תוכניות התערבות מתאימות שיוכלו להגביר את מודעות המורים לחשיבות סוגיות ההכלה, המסוגלות העצמית והאמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. על כן, שאלת המחקר הנגזרת ממטרתו היא: האם יש הבדל בין מורים המלמדים במסגרת החינוך המיוחד לבין מורים המלמדים במסגרת החינוך הרגיל בנוגע להכלת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, למסוגלות עצמית ולאמפתיה?



## השיטה

### אוכלוסיית המחקר

במחקר הנוכחי השתתפו 161 מורים בגילאי 24 עד 63 שנים ( $M=40.74, SD=7.51$ ), המשלבים בכיתתם תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. מתוכם 94 היו בעלי תעודת הוראה בחינוך רגיל, ו-67 היו בעלי תעודת הוראה בחינוך המיוחד שמלמדים בכיתות ייעודיות של חינוך מיוחד בתוך כתי ספר רגילים. המשתתפים נבחרו באופן אקראי והם בעלי וותק הנע בין 1-40 שנות וותק ( $M=17.45, SD=7.88$ ). לוח מספר 1 מתאר את התפלגות הנחקרים לפי משתני הרקע שלהם.

לוח 1: תיאור התפלגות המורים לפי משתנים דמוגרפיים ( $N=161$ ).

משתנה	N	%	
מגדר	זכר	39	24.2
	נקבה	121	75.2
	לא השיבו	1	0.60
סוג תעודת ההוראה	חינוך רגיל	94	59.4
	חינוך מיוחד	67	41.6
השכלה	.B.Ed	104	64.6
	.M.Ed	19	11.8
	.M.A	30	18.6
	מורה מוסמך/בכיר	4	2.5
	לא השיבו	4	2.5
בית ספר	יסודי	107	66.5
	חטיבת ביניים	44	27.3
	תיכון	2	1.2
	לא השיבו	8	5.0

### כלי המחקר

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בארבעה שאלונים לפי הפירוט הזה:

א. שאלון דמוגרפי: כולל שאלות על אודות נתוני רקע של המשתתפים, כמו: מגדר, גיל, סוג תעודת הוראה ועוד.  
 ב. אינדקס להכלה של בות' ואיינסקו (בות' ואיינסקו, 2009): בשאלון זה 35 היגדים והוא בודק שלושה ממדים של הכלה: א. יצירת תרבות של הכלה: כולל 13 היגדים (1 עד 13). כדוגמת, יש כבוד הדדי בין חברי הסגל לבין התלמידים; ב. יצירת מדיניות של הכלה: כולל 11 היגדים (14 עד 24). כדוגמת, בית הספר קולט את כל תלמידי האזור; ג. טיפוח עשייה של הכלה: כולל 11 היגדים (25 עד 35). כדוגמת, כל התלמידים מקבלים עידוד להשתתף בשיעורים. סולם התשובות הוא מסוג ליקרט, בן 4 דרגות, כאשר דרגה 1 מבטאת היעדר ידע אודות הכלה ומצביעה על היעדר יכולת זו, דרגה 2 מבטאת אי-הסכמה של המשתתף עם ההיגד ומצביעה על היעדר יכולת זו,

דרגה 3 מבטאת הסכמה בינונית ומצביעה על הכלה בינונית, ודרגה 4 מבטאת הסכמה מלאה ומצביעה על מידה גבוהה של יכולת זו.

שלושת הממדים (יצירת תרבות, יצירת מדיניות וטיפול עשייה של הכלה), נבנו באמצעות חישוב ממוצע תשובותיהם של המשתתפים על ההיגדים המרכיבים כל ממד לחוד. כל משתתף קיבל ערך בכל אחד משלושת הממדים, הנע מ-1 עד 4, כאשר ערך גבוה מצביע על הכלה גבוהה, וערך נמוך מצביע על הכלה נמוכה. כמו כן, באותה שיטה נבנה המשתנה הכלה כללית. מהימנות כל ממד נבדקה באמצעות בדיקת מהימנות עקיבות פנימית באמצעות מקדם אלפא של קרונברך: נמצא כי ערך אלפא עבור ממד יצירת תרבות של הכלה שווה ל-0.833, עבור ממד יצירת מדיניות של הכלה- שווה ל-0.826, עבור ממד טיפוח עשייה של הכלה - שווה ל-0.876 ועבור הכלה כללית - שווה ל-0.925, ערכים המצביעים על מהימנות גבוהה במיוחד.

ג. **שאלון מסוגלות עצמית:** נועד להערכת תחושת המסוגלות העצמית של המורה, והוא נלקח מתוך מחקרם של פרידמן וקס (2001). בשאלון זה 29 היגדים המתייחסים לשלושה ממדים: א. ממד משימות הוראה (היגדים 1, 7, 9, 12, 15, 17, 19, 22, 23, 27, 28, 29). כדוגמת, אני חושב שאני גמיש בדרכי ההוראה שלי בכיתה; ב. ממד יחסים (היגדים 2, 3, 8, 10, 13, 16, 21, 24). כדוגמת, אני חושב שאני לא כריזמטי כשאני עומד מול תלמידי בכיתה; ג. ממד ארגון (היגדים 4, 5, 6, 11, 14, 18, 20, 25, 26). כדוגמת, אני מרגיש שאני אסרטיבי בשיחותיי עם המנהל שלי. סולם התשובות הוא מסוג ליקרט, בן 6 דרגות, כאשר דרגה 1 מתנגדת לתוכן ההיגד, ומצביעה על חוסר מסוגלות עצמית, ודרגה 6 מאשרת את נכונותו של ההיגד וקיומו בפועל, ומצביע על מידה גבוהה מאוד של יכולת זו, ואילו דרגות 2, 3, 4 ו-5 מבטאות דרגות ביניים של אותה יכולת.

שלושת הממדים (משימות הוראה, יחסים וארגון) נבנו דרך חישוב ממוצע תשובותיהם של המשתתפים על ההיגדים המרכיבים כל ממד לחוד. כל משתתף קיבל ערך בכל אחד משלושת הממדים, אשר נע מ-1 עד 6, כך שערך גבוה מצביע על רמה גבוהה של מסוגלות עצמית, וערך נמוך מצביע על רמה נמוכה של יכולת זו. באותה שיטה נבנה המשתנה מסוגלות עצמית כללית. מהימנות כל ממד נבדקה על פי בדיקת מהימנות עקיבות פנימית באמצעות מקדם אלפא של קרונברך, כאשר נמצא כי ערכי אלפא עבור הממדים משימות הוראה, יחסים וארגון שווים ל-0.862, 0.629 ו-0.692 בהתאמה, ועבור מסוגלות עצמית כללית ערך אלפא שווה ל-0.839; ערכים אלה מצביעים על מהימנות סבירה עד גבוהה.

ד. **שאלון אמפתיה רב-ממדי (Interpersonal Reactivity index, 1983) דיוויס (Davis, 1980):** חן (2010), בנתה לצורך מחקרה את השאלון והתאימה אותו לסיטואציות בית ספריות שבהן היא שיבצה דמויות של מורה ותלמידים במקום דמויות אקראיות. בשאלון המקורי יש ארבעה סולמות: שניים קוגניטיביים (תפיסת עמדת האחר ופנטזיה), ושניים רגשיים (דאגה אמפתית ודאגה אישית). אפשר להשתמש בהם גם כסולמות בודדים (Davis, 1983). במחקר הנוכחי השאלון כולל 14 היגדים המתייחסים לשני ממדים: א. דאגה אמפתית שהוא סולם רגשי, הבודק את רמת הרגישות של המשתתף במחקרה (היגדים 1, 3, 5, 7, 8, 10 ו-11). כדוגמת, כשאני רואה תלמיד נפגע אני נוטה להישאר רגוע; ב. ממד עמדת האחר, שהוא סולם קוגניטיבי, הבודק את רמת יכולתו של הפרט להעמיד את עצמו במקום האחר (היגדים 2, 4, 6, 9, 12, 13 ו-14). כדוגמת, לעיתים קשה לי לראות דברים מנקודת מבטו של התלמיד. סולם התשובות הוא מסוג ליקרט, בן 5 דרגות, כאשר דרגה 1 מבטאת התנגדות להיגד, המצביעה על חוסר אמפתיה, ואילו דרגה 5 מבטאת הסכמה מלאה להיגד, המצביעה על מידה גבוהה מאוד של יכולת זו, ודרגות 2, 3 ו-4 מבטאות דרגות ביניים של אותה יכולת.

שני הממדים (דאגה אמפתית ועמדת האחר), נבנו באמצעות חישוב ממוצע תשובותיהם של המשתתפים על ההיגדים המרכיבים כל ממד לחוד; כל משתתף קיבל ערך בכל אחד משני הממדים, אשר נע מ-1 עד 5, כאשר ערך גבוה מצביע על רמה גבוהה של אמפתיה, וערך נמוך מצביע על רמה נמוכה של יכולת זו. כמו כן ובאותה שיטה נבנה המשתנה אמפתיה כללית. מהימנות כל ממד נבדקה באמצעות בדיקת מהימנות עקיבות פנימית דרך מקדם אלפא של קרונברך, כך שנמצא כי ערכי אלפא עבור הממדים דאגה אמפתית, עמדת האחר ואמפתיה כללית שווים ל-0.660, 0.613 ו-0.608, המצביעים על מהימנות סבירה.



## הליך המחקר

המחקר הנוכחי התבצע לאחר שהחוקרים פנו אל מנהלי בתי ספר ביישובים ערביים אחדים באזור הצפון, אשר נבחרו באופן אקראי. המנהלים שמעו הסבר מפורט על אודות המחקר, חשיבותו ותרומתו. אלה שהסכימו לשתף פעולה, התבקשו לאפשר לחוקרים להיכנס לחדר המורים. החוקרים הסבירו למורים במפורט את מהות המחקר, ביקשו מהם לשתף פעולה באמצעות מילוי שאלון המחקר במלואו. מורים אשר הסכימו ונענו לבקשה קיבלו שאלון ומילאו אותו בזמן ההפסקה. זאת, כמובן, לאחר שהובטח להם כי השאלון הוא אנונימי ולא ייעשה כל שימוש בנתונים ובמידע שהם מוסרים, למעט לצורכי המחקר הנוכחי. חשוב לציין, שבעת מילוי ארבעת שאלוני המחקר, הוסבר למורים שבתשובותיהם להיגדים השונים, עליהם להתייחס לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.

## ממצאים

המחקר הנוכחי נערך בכתי ספר ערביים בצפון הארץ במטרה לגלות הבדלים בין מורים במסגרת החינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד בכל הנוגע להכלה, לאמפתיה ולמסוגלות עצמית. ממצאי המחקר תוארו לפי השערותיו השונות:

**השערה ראשונה:** ימצא הבדל בהכלה וממדיה השונים (יצירת תרבות של הכלה, יצירת מדיניות של הכלה וטיפול עשייה של הכלה) בין מורים בחינוך המיוחד לבין מורים בחינוך הרגיל. ההשערה נבדקה באמצעות מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים.

**לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן להכלה וממדיה בקרב מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל, ערך מבחן t להבדל ביניהם (N=161).**

הכלה וממדיה	סוג תעודת ההוראה	N	ממוצע (1-4)	סטיית תקן	t
תרבות של הכלה	חינוך רגיל	94	2.93	0.36	-3.274**
	חינוך מיוחד	67	3.13	0.39	
מדיניות של הכלה	חינוך רגיל	94	3.04	0.40	-3.537**
	חינוך מיוחד	67	3.27	0.42	
עשייה של הכלה	חינוך רגיל	94	3.12	0.39	-3.631**
	חינוך מיוחד	67	3.36	0.44	
הכלה כללית	חינוך רגיל	94	3.02	0.32	-4.099***
	חינוך מיוחד	67	3.25	0.36	

\*\*p<0.01, \*\*\*p<0.001

הממצאים המוצגים בלוח 2 לעיל מצביעים על הבדלים מובהקים בין מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל בממדים: יצירת תרבות של הכלה (t=-3.274, p<0.01); יצירת מדיניות של הכלה (t=-3.537, p<0.01); טיפוח עשייה של הכלה (t=-3.631, p<0.01); והכלה כללית (t=-4.099, p<0.001). כלומר, מורים בחינוך המיוחד מדווחים על רמות גבוהות יותר מאשר מורים בחינוך הרגיל בממדים אלה. ההשערה הראשונה אוששה. **השערה שנייה:** ימצא הבדל במסוגלות עצמית וממדיה (משימות הוראה, יחסים וארגון) בין מורים בחינוך מיוחד למורים בחינוך הרגיל. ההשערה נבדקה באמצעות מבחן t לשני מדגמים בלתי תלויים.

**לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן למסוגלות עצמית וממדיה בקרב מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל, ערך מבחן t להבדל ביניהם (N=161).**

t	סטיית תקן	ממוצע (1-6)	N	סוג תעודת ההוראה	מסוגלות עצמית וממדיה
-2.334*	0.58	4.90	94	חינוך רגיל	משימות הוראה
	0.52	5.10	67	חינוך מיוחד	
-2.011*	0.49	4.06	94	חינוך רגיל	יחסים
	0.64	4.24	67	חינוך מיוחד	
-0.784	0.62	3.88	94	חינוך רגיל	ארגון
	0.72	3.96	67	חינוך מיוחד	
-2.291*	0.46	4.35	94	חינוך רגיל	מסוגלות כללית
	0.47	4.51	67	חינוך מיוחד	

\* $p < 0.05$

הממצאים המוצגים בלוח 3 לעיל מצביעים על הבדלים מובהקים בין מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל במסוגלות עצמית כללית ( $t = -2.291, p < 0.05$ ) ובממדיה: משימות הוראה ( $t = -2.334, p < 0.05$ ); יחסים ( $t = -2.011, p < 0.05$ ). כלומר, מורים בחינוך המיוחד מדווחים על רמות יותר גבוהות בממדים אלה מאשר מורים בחינוך הרגיל. נמצא גם, כי קיים הבדל לא מובהק בין שתי הקבוצות של מורים בממד ארגון. ההשערה השנייה אוששה. השערה שלישית: ייצא הבדל באמפתיה וממדיה (דאגה אמפתית ועמדת האחר) בין מורים בחינוך המיוחד ומורים החינוך הרגיל. ההשערה נבדקה באמצעות מבחן t לשני משתנים בלתי תלויים.

**לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן לאמפתיה וממדיה בקרב מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל, ערך מבחן t להבדל ביניהם (N=161).**

t	סטיית תקן	ממוצע (1-5)	N	סוג תעודת ההוראה	אמפתיה וממדיה
0.742	0.51	3.70	94	חינוך רגיל	דאגה אמפתית
	0.51	3.64	67	חינוך מיוחד	
0.293	0.44	3.80	94	חינוך רגיל	עמדת האחר
	0.40	3.78	67	חינוך מיוחד	
0.682	0.40	3.75	94	חינוך רגיל	אמפתיה כללית
	0.39	3.71	67	חינוך מיוחד	

הממצאים המוצגים בלוח 4 לעיל מצביעים על הבדלים לא מובהקים באמפתיה כללית ושני ממדיה (דאגה אמפתית ועמדת האחר), בין מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל. ההשערה השלישית הופרכה. השערה רביעית: קיימים קשרים בין הכלה וממדיה לבין מסוגלות עצמית וממדיה ואמפתיה וממדיה, בקרב מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל. ההשערה נבדקה באמצעות בדיקת קורלציה באמצעות מקדם המתאם של פירסון.

**לוח 5: מקדמי המתאם של פירסון לקשרים בין הכלה וממדיה לבין מסוגלות עצמית וממדיה ואמפתיה וממדיה בקרב כלל המורים (N=161).**

משתנה	ראגה אמפתית	עמדת האחר	אמפתיה כללית
תרבות של הכלה	0.043	0.186*	0.130
מדיניות של הכלה	0.177*	0.238**	0.244**
עשייה של הכלה	0.062	0.215**	0.155
הכלה כללית	0.106	0.245**	0.202*
משימות הוראה	0.149	0.334***	0.279***
יחסים	0.230**	0.262**	0.293***
ארגון	0.142	0.338***	0.274**
מסוגלות עצמית כללית	0.208**	0.401***	0.353***

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

הממצאים המוצגים בלוח 5 לעיל מצביעים על קשרים חיוביים מובהקים בין הכלה וממדיה ובין מסוגלות עצמית וממדיה, ואמפתיה וממדיה. באופן כללי נמצא כי קיים קשר חיובי מובהק בין הכלה כללית לאמפתיה כללית ( $r=0.202$ ,  $p < 0.05$ ), ובין מסוגלות עצמית כללית לאמפתיה כללית ( $r=0.353$ ,  $p < 0.001$ ). על סמך ממצאים אלה, נבנו שני מודלים לרגרסיה לניבוי אמפתיה כללית דרך הכלה כללית ומסוגלות עצמית כללית, אחד עבור מורים בחינוך הרגיל (ראה לוח 6) והשני עבור מורים בחינוך המיוחד (ראה לוח 7).

**לוח 6: מודל ומקדמי הרגרסיה לניבוי אמפתיה דרך הכלה ומסוגלות עצמית בקרב מורים בחינוך הרגיל (N=94).**

משתנה	B	.S.E	Beta	t
הכלה כללית	0.248	0.133	0.205	1.865
מסוגלות עצמית כללית	0.211	0.094	0.246	2.241*

$F(2,87)=7.457$ ,  $p < 0.01$ ,  $R^2 = 0.146$

הממצאים המוצגים בלוח 6 לעיל מצביעים על כך שמודל הרגרסיה לניבוי אמפתיה כללית דרך הכלה כללית ומסוגלות עצמית כללית בקרב מורים בחינוך הרגיל הוא מודל מובהק ( $F(2,87)=7.457$ ,  $p < 0.01$ ), וכי שני המשתנים הללו מנבאים 14.60% מהשונות במשתנה התלוי; נמצא גם כי המשתנה שמנבא משתנה זה באופן מובהק הוא מסוגלות עצמית כללית ( $Beta=0.246$ ,  $t=2.241$ ,  $p < 0.05$ ).

**לוח 7: מודל ומקדמי הרגרסיה לניבוי אמפתיה על ידי הכלה ומסוגלות עצמית בקרב מורים בחינוך המיוחד (N=67).**

משתנה	B	.S.E	Beta	t
הכלה כללית	-0.050	0.134	-0.047	-0.371
מסוגלות עצמית כללית	0.358	0.103	0.435	3.461**

$F(2,62)=6.596$ ,  $p < 0.01$ ,  $R^2 = 0.175$

הממצאים המוצגים בלוח 7 לעיל מצביעים על כך שמודל הרגרסיה לניבוי אמפתיה כללית דרך הכלה כללית ומסוגלות עצמית כללית בקרב מורים בחינוך המיוחד הוא מודל מובהק  $(F(2,62)=6.96, p<0.01)$ , וכי שני המשתנים הללו מנבאים 17.50% מהשונות במשתנה התלוי; נמצא גם כי המשתנה שמנבא משתנה זה באופן מובהק הוא מסוגלות עצמית כללית  $(Beta=0.435, t=23.461, p<0.01)$ .

## דיון ומסקנות

אחד האתגרים המשמעותיים ביותר במערכת החינוך בימינו הוא ההתמודדות של מורים עם תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. התמודדות זו מחייבת יצירת חוויה לימודית וחברתית מועילה וחיובית יותר לתלמידים אלה. בהקשר זה, מורים נוטים לבטא עמדות שליליות יותר כלפי הכלת צורכי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית קלה או בינונית והפרעות רגשיות מאשר הכלת צורכי תלמידים רגילים ללא הפרעות מיוחדות. עמדות המורים קשורות גם למשתנים אחרים, כגון ניסיון בחינוך מכיל וגודל הכיתה. מורים בעלי ניסיון בחינוך מכיל מבטאים עמדות חיוביות יותר מאשר אלו עם פחות ניסיון (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

המחקר הנוכחי נחוץ להבנה טובה יותר של תפיסותיהם של מורים ויכולותיהם בנוגע להכלת תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות במסגרת החינוך הרגיל - הן בחינוך הרגיל הן בחינוך המיוחד, בחברה הערבית, וזו חשיבותו. הבנה טובה יותר תסייע לשפר בצורה משמעותית את הכלתם של תלמידים אלה במערכת החינוך הרגילה. הדגש על חשיבות תפיסות המורים ויכולותיהם, והדרך שבה הן משפיעות על הכלת תלמידים אלה בפועל, עשוי לפתוח פתח לבניית תוכניות התערבות הן בבתי הספר הן ברשויות החינוך, במטרה להשפיע על תפיסות המורים ויכולותיהם.

באופן כללי, ממצאי המחקר הנוכחי הוכיחו שנמצא הבדל מובהק בין מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל בחברה הערבית באשר לשלושת הממדים של הכלה, וממדי המסוגלות העצמית (מלבד ממד הארגון); נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין הכלה וממדיה, מסוגלות עצמית וממדיה ואמפתיה וממדיה; ממצא חשוב אחר מורה על כך שבאמפתיה כללית ושני ממדיה (דאגה אמפתית ועמדת האחר), ההבדלים בין מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל אינם מובהקים. להלן ידונו הממצאים על פי כל אחת מההשערות.

השערה ראשונה שיכולה להסביר את ההבדל בין שתי קבוצות המורים, היא ההכשרה שהם קיבלו. כלומר, מידת חשיפתם לסוגים שונים של ליקויים בקרב תלמידים, מידת השימוש באסטרטגיות הוראה בכיתות הטרוגניות וכדומה. בהקשר זה, מחקרים קודמים הדגישו את הצורך להכשיר מורים בחינוך המיוחד להתמודדות עם אתגרים שונים בבית הספר ובכיתות שלומדים בהן תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ובעיות התנהגות (למשל Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010; Mastropieri & Scruggs, 2012; Smith, Polloway, Patton, Cowdy & Doughty, 2015). המחקרים הראו כי חשוב מאוד להנחיל למורים בחינוך הרגיל את יסודות החינוך המיוחד; הכשרה מסוג זה מחזקת באופן משמעותי את תחושת הביטחון והמסוגלות העצמית שלהם. ככל שמורים עוברים הכשרות מקיפות יותר, הם מרגישים פחות חסרי אונים ומאוימים, ויודעים כיצד להתמודד עם תרחישים שונים בכיתה, ובמיוחד בהכלת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. הכשרות המורים שנמצאו היעילות ביותר, היו אלה שלימדו את המורים לאתר קשיי לימוד, לתת מענה טוב להתאמות בתוכניות הלימודים, לתת מענה טוב להתאמות בשיטות הוראה והערכה ולתת מענה טוב להתאמות בשיטות של ניהול כיתה ועבודת צוות. רצוי שבתוכניות להכשרת מורים תינתן לפרחי הוראה בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד הזדמנות להתנסויות משותפות, הן בכיתת הלימוד הן בעבודת השדה, כיוון שהיעדר הכשרה הוא אחד הגורמים המרכזיים להסתיוגות, לרתיעה ולדחייה שחשים מחנכים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (Parkay, Stanford & Gougeon, 2010). מורים שלא עברו הכשרה מתאימה נוטים להביע חשש מפני בעיות משמעת של תלמידים עם צרכים מיוחדים. לכן, יש להכשיר מורים לשיפור יכולות הלמידה של הילד בעל הצרכים המיוחדים וחוזקותיו, התנהגותו ודימויו העצמי, לחיזוק כישוריו החברתיים וכן לעבודה ספציפית עם סוגים שונים של צרכים מיוחדים (Parish, 2016).

ממצאי ספרות המחקר מדגישים שמורים בחינוך הרגיל אינם ערוכים להתמודד עם תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית. הם סבורים כי הישגיהם של תלמידי החינוך המיוחד יהיו נמוכים יותר בכיתה רגילה, מכיוון שתלמידים אלה

באים בדרך כלל עם הפרעות ספציפיות, ולכן הם זקוקים לזמן הוראה ארוך יותר כדי להפנים את חומר הלימודים. כתוצאה מכך, המורים חשים מבולבלים באשר למשמעות של הכלה והשלכותיה, ולכן מפחדים ליישם אותה (ראזר, מיטלברג, מוטולה ובר חושן, 2013). לעומתם, מורים בחינוך המיוחד סבורים שזכותם של תלמידי החינוך המיוחד לחינוך ולהשכלה מחייבת לשלב אותם בכיתה רגילה, על אף צורכיהם המיוחדים (Baker & Zigmond, 2010). יתר על כן, ספרות המחקר מציינת שלמורי החינוך המיוחד קל יותר ליישם את שלושת ממדיה של ההכלה מכיוון שהם באים מוכנים לכיתה רגילה. הם באים מתוך נכונות להנחות תלמידים אלה, הזקוקים להם, ולסייע להם.

למוטיבציה ולעמדות של המורים כלפי הכלת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים יש השפעה מכרעת על סיכויי ההצלחה של התלמידים (Myles & Simpson, 1989). מורים הקולטים בכיתתם תלמידים עם צרכים מיוחדים חשים כי הם חסרי הכשרה מתאימה להתמודדות עם תלמידים אלו. אבישר (1999), סוקר בעבודתו מחקרים המראים כי קיים קשר בין יכולת ההכלה של המורה לבין הצלחתם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. ככל שהמורה מרגיש שהוא יכול להכיל יותר את התלמיד בעל הלקות, החריגות נתפסת בעיניו פחות חמורה, ולכן, נכונותו להכיל תלמידים עם צרכים מיוחדים גוברת. התמצאות טובה יותר של מורים בסוגי חריגות שונים תאפשר להם להכיל באופן מיטבי תלמידים עם צרכים מיוחדים. ממצא זה מתיישב עם ממצא מחקרם של סיגל וקאמבל (Segall & Campbell, 2012), אשר הראו כי קיים קשר בין סוג תעודת ההוראה של המורה לבין תפיסתו החינוכית, שעל פיה שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הוא בר ביצוע.

יתר על כן, חוסר הידע והבורות באשר למשמעות מושגים כמו "מוגבלויות" ו"הכלה" בהקשר של מערכת החינוך בכלל, ושילוב תלמידים עם מוגבלויות בפרט, מקשה על תרגום האידאולוגיה הלכה למעשה, באורח אמיתי וזורם, ומעלה את השאלה: האם מערכת החינוך אכן נערכה כראוי לשילוב תלמידים עם מוגבלויות והטמיעה את האידאולוגיה שמאחורי חוק החינוך המיוחד ואת השינויים הפדגוגיים, האקולוגיים והארגוניים הכרוכים בכך (גביש ושמועני, 2006; Williams, 1999).

השערה שנייה שיכולה להסביר את ההבדל בין מורים בחינוך המיוחד לבין מורים בחינוך הרגיל במגזר הערבי, קשורה למספר התלמידים בכיתה. בהקשר זה, ספרות המחקר רואה את המורים בחינוך המיוחד בתור מורים הרגילים ללמד קבוצה מגוונת מאוד של תלמידים עם הפרעות למידה ספציפיות ונוטלים אחריות על עבודתם עם תלמידים אלה. לכן מורים אלה מדווחים על מסוגלות עצמית גבוהה, המאפשרת להכיל תלמידים אלו במסגרת החינוך הרגיל, ומשדרים הרגשה נעימה ונוחה שיש להם את היכולת לחנך מגוון של תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ולהצליח בשילובם בכיתה רגילה (Savolainen et al., 2012). זאת ועוד, ספרות המחקר מציינת שעמדות המורה ואמונותיו כלפי הכלת תלמידים עם מוגבלויות במסגרת החינוך הרגיל מסייעות לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית. בהקשר זה, מורים בחינוך המיוחד לוקחים אחריות כלפי חינוך מגוון של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. לעומתם, מורים בחינוך הרגיל חשים בדרך כלל שמסוגלותם העצמית נמוכה ומעדיפים לא להפנות תלמידים עם צרכים מיוחדים למסגרות החינוך הרגיל (Malinen et al., 2013).

השערה שלישית שיכולה להסביר את ההבדלים בין שתי קבוצות המורים קשורה בחוויות ההצלחה והכישלון הקודמות בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. ספרות המחקר מציינת שהפחד של מורים בכיתה רגילה באשר לשילוב של תלמידים עם מוגבלויות, הוא שמקשה על המורים ביישום השילוב. פחד כזה נובע מהחשש לקחת אחריות על הוראת תלמידים אלו, ולהבטיח להם הצלחה בלימודים. מקצת המורים אינם מסוגלים לממש את שלושת ממדי ההכלה של תלמידי החינוך המיוחד בשל חוסר ניסיון ומיומנות בטיפוח בבעיות רפואיות, התנהגותיות ומשפטיות הקשורות בהם (Baker & Zigmond, 2010). נוסף על כך, הדבר תלוי באישיותו של המורה – ביכולתו ובנכונותו להבין את התלמיד באשר הוא תלמיד, בין אם התלמיד הוא גאון ובין אם הוא סובל מהפרעת למידה ספציפית (Goroshit & Hen, 2016).

ספרות המחקר מראה גם שעמדות מורים בחינוך המיוחד ומסוגלותם להכיל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, תלויות באופי הלקות של התלמידים. רוב המורים שבאים עם ניסיון בחינוך מיוחד מוכנים ומסוגלים להכיל תלמידים אפילו עם לקות קשה. לעומתם, מורים בחינוך הרגיל מסוגלים להכיל תלמידים רק עם לקות קלה או בינונית, מכיוון שתלמידים עם לקות קשה מחייבים אותם לאחריות גדולה יותר ולהשקעה נוספת, המתבטאת בהכנות מורכבות יותר ובמציאת דרכי הוראה חלופיות, שיתאימו לתלמיד.

סוג הלקות מקשה גם הוא על מורים בחינוך הרגיל. מורים אלה מפגינים מסוגלות עצמית מופחתת בקבלת

תלמידים עם בעיות רגשיות או קוגניטיביות. לעומתם, מורים בחינוך המיוחד שיש להם ניסיון עם בעיות אלו, מסוגלים לקבל תלמידים עם בעיות רגשיות, קוגניטיביות או פיזיות בכיתה רגילה (Sharma, Loreman & Forlin, 2012). ממצאי מחקריהם של דרור וויזל (2003), הצביעו על חשיבות האקלים הארגוני הבית ספרי לשיפור המסוגלות העצמית של המורים. מנהיגות תומכת ושיתופי הפעולה בבית הספר קשורים לפיתוח עמדות חיוביות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. נתונים אלה מטפחים את המסוגלות העצמית של המורים ומאפשרים להם להתמודד טוב יותר עם תלמידים עם מוגבלויות שונות.

השערה רביעית שיכולה להסביר את ההבדלים בין מורים בחינוך המיוחד לעומת המורים האחרים, בחברה הערבית, קשורה באיכות הקשר שבונים המורים עם התלמידים. בהקשר זה, נמצא כי מורים אמפתיים נוטים לחזק את מערכות היחסים בינם לבין התלמידים, דבר אשר גורם להעלאת המסוגלות העצמית שלהם ולהגברת יכולת ההכלה. נמצא כי מורים עם רמות גבוהות של אמפתיה נוטים לספק תמיכה לתלמידים עם לקויי למידה, מה שמעלה את רמת המסוגלות וההכלה שלהם (Goroshit & Hen, 2016). ספרות המחקר גם מציינת, שמורים עם מסוגלות עצמית ורמת אמפתיה גבוהות נוטים לנהל את הכיתה באופן יעיל יותר, להשפיע על רמת הלמידה של התלמידים ולהכיל אותם יותר, בלי קשר לקשיים שלהם (Paneque & Barbetta, 2006).

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים, אשר הראו כי אמפתיה של מורים חשובה מאוד לקידום של תלמידים בכלל, ולקידום של תלמידי החינוך המיוחד בפרט. אמפתיה בתחום החינוך נמצאה קשורה באופן ישיר להתפתחות המוסר. היא מתפתחת לאורך זמן, תוך כדי אינטראקציה מתמדת עם התלמידים. המחקרים הראו כי האמפתיה בתחום החינוך של המורים מושפעת על אמפתיה בסיסית ומהווה את הבסיס המשמעותי ביותר לקשר בין המורה לתלמיד. נמצא שמורים אמפתיים הם בעלי רמה מוסרית גבוהה, מתקשרים רגשית ומנטאלית לתלמידיהם ומצליחים בדרך זו לעודד אותם לקשר כזה גם עם אחרים. הם מהווים מודל מוסרי לתלמידים ולמורים עמיתים, ויוצרים עימם אינטראקציות חיוביות, שתורמות לעלייה באיכות ההוראה והלמידה, לשיפור בהתנהגות התלמיד ולשיתוף פעולה (Tettegah & Andersen, 2007). הממצאים בספרות המחקר בנוגע לאמפתיה מראים, שמורים אמפתיים הם בעלי תחושת שייכות גבוהה יותר לבית הספר, ומעוררים תחושה דומה אצל תלמידיהם (Cooper, 2004).

בהקשר זה, חשוב להדגיש כי מורים רבים אינם רואים את התחום הטיפולי כחלק חשוב מעבודתם היום-יומית, ורוב התלמידים אינם רואים בהכרח במורה כתובת לקבלת ייעוץ ותמיכה בתחום הרגשי. לעיתים קרובות, ההפרדה בין חינוך לפסיכולוגיה יוצרת מצבים בעייתיים, כגון, ניכור ביחסים בין מורים לתלמידים; רתיעה וחוסר ביטחון של התלמיד, המונעים אותו מלפנות למורה לקבלת תמיכה רגשית, וכן רתיעה וחוסר ביטחון של מורים בטיפול בבעיות רגשיות של תלמידים (Cohen, Garcia, Apfel & Master, 2006). ככל הנוגע לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, היבט זה הוא החשוב ביותר ועל בתי הספר לעודד מורים לקחת חלק בגישה "חצי טיפולית" מול תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.

לסיכום, ממצאי המחקר מראים כי קיים הבדל מובהק בין מורים בחינוך מיוחד ומורים בחינוך הרגיל כאשר לשלושת הממדים של הכלה ומסוגלות עצמית. מורים בחינוך המיוחד נוטים יותר להכיל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית מאשר מורים בחינוך הרגיל. להכשרה שקיבלו מורים בחינוך המיוחד הייתה, ככל הנראה, השפעה מכרעת, וכן גם ליכולתם להתמודד עם שונות בין תלמידים. לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים בין מורים בחינוך הרגיל לבין מורים בחינוך המיוחד ברמת האמפתיה. ממצאים אלו מדגישים את חשיבותם של הממדים הפסיכולוגיים הטיפוליים להעצמת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית, דבר המעודד פיתוח תוכניות להכשרת מורים בתחום זה.

המסקנות ממצאי המחקר, הנוגעים לחברה הערבית, הן אלה:

1. מורים בחינוך המיוחד נוטים להכיל תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית ברמות יותר גבוהות מאשר מורים בחינוך הרגיל.
2. מורים בחינוך המיוחד מתאפיינים ברמות יותר גבוהות של מסוגלות עצמית מאשר מורים בחינוך הרגיל בתהליך הוראת תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.
3. מורים בחינוך המיוחד אינם נבדלים ממורים בחינוך הרגיל ברמת האמפתיה כלפי תלמידים עם הפרעת למידה ספציפית.
4. רמות ההכלה של מורים בחינוך המיוחד ומורים בחינוך הרגיל קשורות לרמות המסוגלות העצמית והאמפתיה שלהם.



## ביבליוגרפיה

- אבישר, ג' (1999). מנהל בית הספר כסוכן שינוי בתהליך שילוב החריג בכיתה. חיפה: הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
- ארהרר, ג' (2008). היועצות מעצימה. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב
- בות', ט' ואיינסקו, מ' (2009). אינדקס להכלה: קידום הלמידה וההשתלבות של כלל התלמידים בבית הספר (תרגום: ענת זיידמן). המרכז לחקר החינוך להכלה, הוצאת מישא"ל
- בינשטוק, א' (2007). סולמות וחבלים - מדריך להורי תלמידים בעלי לקויות למידה. ירושלים: משרד החינוך-השירות הפסיכולוגי ייעוצי
- בן אמוץ, ש' ובן אמוץ, י' (1988). כשירות חברתית. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המינהל הפדגוגי, האגף לחינוך על יסודי
- בן יהודה, ש' ולסט, א' (2004). עמדות של מורים המצליחים בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה רגילה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19(2), 65-78
- בשורה, ס' (2014). הוראה פעילה והוראה מסורתית, דימוי עצמי ומוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל. היעוץ החינוכי: כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל, י"ח, 191-214
- בשורה, ס' ושחר, ח' (2010). נגישות חינוכית סביבתית וחברתית לילדים עם מוגבלות. דפי יוזמה, 6, 117-126.
- גביש, ב' ושמעוני, ש' (2006). תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן. סוגיות בחינוך המיוחד ובשילוב, 21(1), 35-54
- דרור, א' וויזל, א' (2003). אקלים ארגוני, חוללות עצמית של מורים ועמדות כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים. סוגיות בחינוך המיוחד ובשילוב, 18(1), 5-18
- היימן, ט' (2004). הכיתה המשולבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים, 38, 152-165
- הרפז, י' (2011). הנעה ללמידה. ריאיון עם פרופסור אבי עשור. הד החינוך, פ"ה(7), 50-56
- חן, מ' (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. מעוף ומעשה, 13, 134-165
- קניאל, ש' (2013). אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה. תל-אביב: מכון מופ"ת
- קס, א' (2012). לא לפחד מן הפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. תל-אביב: מכון מופ"ת
- קריספל, א', סימון, ח' ופריש, י' (2008). שינוי עמדות מורים בחינוך הרגיל. שאנן: שנתון המכללה הדתית לחינוך, 13, 273-295
- קרני-וייזר, נ' ורייטר, ש' (2010). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם לקויות בחטיבת הביניים במגזר הערבי בישראל. סוגיות בחינוך המיוחד ובשילוב, 25(2), 35-45
- מרגלית, מ' (2000). ליקויי למידה בכיתה: דילמות חינוכיות במציאות חדשה. תל-אביב: מכון מופ"ת
- פרידמן, י' וקס, א' (2001). הקשר בין תחושת המסוגלות של המורה למשתני הרקע שלו בשלושה תחומי תפקוד: משימה, יחסים בין אישיים וארגון. דפים: כתב עת לעיון, למחקר ולהוראה בהכשרת מורים, 31, 39-55
- ראזר, מ', מיטלברג, ד', מוטולה, מ' ובר חושן, נ' (2013). הכלה והישגים בחינוך: יעדים סותרים או משלימים? דברים: כתב עת אקדמי, מכללת אורנים, 15, 23-37
- שי, ר' (2011). סרגציה... נורמליזציה... שילוב... השתלבות... הכלה. עת השדה, 6, 30-34
- Al-Haj, M. (1989). Social research on family life style among Arabs in Israel. *Journal of Comparative Family Studies*, 20, 175-194
- Baker, J. M. & Zigmond, N. (2010). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56, 515-526
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215



- Bent, J. G, Bakx, A. & Brok, D. P. (2016). Comparison between primary teacher educators' and primary school teachers' beliefs of primary geography quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 110-131
- Braun-Lewensohn, O. (2015). Inclusion in Israel: Coping resources and job satisfaction as explanatory factors of stress in two cultural groups. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(1), 12-24
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and wellbeing. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N. & Master, A. (2006). Reducing the racial achievement gap: A social-psychological intervention. *Science*, 313, 1307-1310
- Cooper, B. (2002). *Teachers as Moral Models? The Role of Empathy in Teacher/Pupil Relationships*. Leeds Metropolitan University
- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 4, 12-21
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126
- De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353
- Dev, S. & Kumar, J. (2015). Indonesia teacher's perception towards integration of learning disabled students into regular classroom – A study in Dubai & Abu Dhabi schools. 2nd Global Conference on Business and Social Science, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 211, 605-611
- Gal, E., Schreur, N. & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of children with disabilities: Teachers' attitudes and requirements for environmental accommodations. *International Journal of Special Education*, 25(2), 89-99
- Gavish, B. & Shimoni, S. (2011). Elementary school teachers' beliefs and perceptions about the inclusion of children with special needs in their classrooms. *Journal of International Special Needs Education*, 14(2), 49-60
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: Can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22, 805-818
- Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1, 1023-1028
- 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
- Irwin, J. & Baker, I. (2012). *Promoting Active Reading Comprehension Strategies: A Resource Book for Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Jamil, F. M., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119-138
- 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

- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (2012). *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*. Pearson Higher Ed.
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. (1989). Regular educators' modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(4), 479-489
- Odeh, M. (2007). Pathogenesis of hepatic encephalopathy: The tumour necrosis factor-alpha theory. *European Journal of Clinical Investigation*, 37(4), 291-304
- Paneque, M. O. & Barbeta, M. P. (2006). A study of teacher efficacy of special education teachers of English language learners with disabilities. *Bilingual Research Journal*, 30, 171-193
- Parish, A. (2016). Using immersion as a teaching method to develop an understanding, appreciation and empathy for special needs populations. *Strategies*, 29(3), 45-47
- Parkay, F. W., Stanford, B. H. & Gougeon, T. D. (2010). *Becoming a Teacher* (pp. 432-462). Pearson/Merrill
- Rashidi, N. & Moghadam, M. (2014). The effect of teachers' beliefs and sense of self-efficacy on Iranian EFL learners' satisfaction and academic achievement. *TESL-EJ*, 18(2), n.2
- 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
- Rogers, C. (1983). Transcript of Rogers' interview with Ms. L. Carl Rogers Memorial, Center for the Study of the Person, La Jolla. CA.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68
- Segall, M. J. & Campbell, J. M. (2012). Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1156-1167
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1)
- Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A. & Doughty, T. T. (2015). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*. Pearson
- Snyder, Shane, J., Lopez & Jennifer, T. (2011). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths* (second ed.). Los Angeles: SAGE. pp. 267-275
- Tettegah, S. & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48-82
- Williams, D. (January, 1999). *Life Events and Career Change: Transition Psychology in Practice*. Paper presented to British Psychological Society's Occupational Psychology Conference.