



מרכז ארצי לבחינות ולהערכה (ע"ר)
NATIONAL INSTITUTE FOR TESTING & EVALUATION
المركز القطري للامتحانات والتقييم
מיסודן של האוניברסיטאות בישראל

התאמות בדרכי היבחנות לסטודנטים עם
לקויות למידה ו/או הפרעת קשב (ADHD):
צרכים, תיאוריות כמוסות ומשאבי התמודדות

דוח מחקר

RR
19-01

אפריל 2019

עדי מאנע | נועה סקה | אורית דהן | ענת בן סימון | מלכה מרגלית

דוח מחקר

RR-19-01

ISBN:978-965-502-213-1

התאמות בדרכי היבחנות לסטודנטים עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב (ADHD): צרכים, תיאוריות כמוסות ומשאבי התמודדות

עדי מאנע
נועה סקה
אורית דהן
ענת בן סימון
מלכה מרגלית

אפריל 2019

המחקר בוצע בתמיכת מענק מחקר של קרן מאל"ו 2017 של המרכז הארצי לבחינות ולהערכה.

תוכן עניינים

2	תקציר
4	מבוא
13	שיטת המחקר
19	תוצאות
31	דיון
38	רשימת מקורות

לוחות

13	לוח 1: לימודים במערכת ההשכלה הגבוהה
14	לוח 2: התפלגות סוגי הלקויות ומספרן
20	לוח 3: השוואת משתני הרקע בין ארבע קבוצות
22	לוח 4: השוואת משתני הרקע בין שלוש קבוצות הלקות
23	לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן, F וגודל האפקט של המשתנים, לפי הקבוצה
24	לוח 6: דירוג מצב לימודי בהשוואה בין קבוצות הלקות
24	לוח 7: מספר ושיעור המשתתפים שקיבלו התאמות, מידת השימוש בהן ומידת הסיוע שלהן בבחינות
25	לוח 8: מס' הנעזרים בסיוע של מרכזי התמיכה, והערכת תרומתם
25	לוח 9: ממוצעים, סטיות תקן, F וגודל האפקט של המשתנים, לפי מגדר
26	לוח 10: מקדמי הרגרסיה לניבוי דירוג סובייקטיבי של הישגים לימודיים ביחס לסטודנטים אחרים
27	לוח 11: מקדמי הרגרסיה לניבוי שביעות רצון מהחיים
28	לוח 12: נתיבי התיווך הסידרתי לקשר שבין קבוצות הלקות להישגים הלימודיים
30	לוח 13: נתיבי התיווך הסידרתי לקשר שבין עוצמת הלקויות לשביעות רצון מהחיים

תרשימים

12	תרשים 1: המודל המחקרי
29	תרשים 1: מודל תיווך סידרתי לבדיקת התרומה של השייכות לקבוצות הלקות לניבוי רמת ההישגים בלימודים והמשתנים המתווכים קשרים אלו
30	תרשים 2: מודל תיווך סידרתי לבדיקת התרומה של השייכות לקבוצת לקות לניבוי רמת שביעות הרצון והמשתנים המתווכים קשרים אלו

העלייה בהיקף ההתאמות בדרכי היבחנות הניתנות לסטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעת קשב, על מנת להבטיח את זכותם לנגישות בהצגת ידיעותיהם (על בסיס שוויון הזדמנויות), יצרו מציאות חברתית חדשה במערכת ההשכלה הגבוהה. מחקר זה התבסס על תפיסה אקולוגית-מערכתית ובחן את תופעת ההתאמות בדרכי היבחנות הן ברמת הפרט והן ברמה חברתית רחבה יותר. למחקר היו שתי מטרות מרכזיות: א. בחינת התופעות החברתיות של התרבות הלימודית, הקשורות להתאמות בדרכי היבחנות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל ו-ב. בדיקת התהליכים הפנימיים עימם מתמודדים סטודנטים עם וללא לקויות למידה, בתקופת לימודיהם במוסדות האקדמיים. השערות המחקר היו כי התיאוריות הכמוסות בנוגע להתאמות, בצד גורמי החוסן (תחושת חוללות, תקווה, שביעות רצון מהחיים, תמיכה חברתית) יהיו גורמים המתווכים בין קבוצות הלקויות לרמת ההישגים בלימודים באקדמיה.

במחקר השתתפו 2,113 סטודנטים (677 גברים ו-1,436 נשים) הלומדים ב-25 מוסדות אקדמיים ברחבי הארץ (8 אוניברסיטאות, 12 מכללות ו-5 מכללות להוראה), במגוון תחומי לימוד. המידע נאסף באמצעות שאלון אינטרנטי שהופץ לכלל הסטודנטים ברשימות התפוצה של מרכזי התמיכה, שנתנו הסכמתם לכך, ובאמצעות הרשתות החברתיות. בנוסף, הועברו שאלונים במסגרות כיתתיות.

מהממצאים עולה כי כמחצית מהסטודנטים שהשתתפו במחקר, ללא הבדלים במגדר ובגיל, ציינו שפנו לאבחון לקויות למידה, וכשליש מהסטודנטים פנו לאבחון של הפרעת קשב. 68.8% מכלל הסטודנטים ציינו שהם מקבלים התאמות במוסד האקדמי בו הם לומדים. ההתאמה השכיחה ביותר, אותה קיבלו רוב הזכאים להתאמות, הייתה תוספת זמן.

על סמך הנתונים הדמוגרפיים סווגו המשתתפים במחקר לשלוש קבוצות לקות:

1. סטודנטים מאובחנים: 1,004 סטודנטים מאובחנים שאושרו להם התאמות בבחינות.
 2. סטודנטים מתקשים: 441 סטודנטים עם קשיי למידה שלא אובחנו או סטודנטים שאובחנו אך לא אושרו להם התאמות בבחינות.
 3. קבוצת השוואה: 668 סטודנטים שלא אובחנו ולא דיווחו על קשיי למידה.
- באופן כללי, התיאוריות הכמוסות של הסטודנטים עם וללא לקויות למידה בנוגע להתאמות היו שההתאמות מסייעות להצלחה. כפי שניתן לצפות, לסטודנטים שמקבלים התאמות היו תיאוריות כמוסות חיוביות יותר גבוהות, ותיאוריות כמוסות שליליות יותר נמוכות בהשוואה לסטודנטים שמתקשים ולא מקבלים התאמות ולסטודנטים שאינם מדווחים על קשיים. עם זאת, ההערכה של מידת הסיוע של ההתאמות (חוץ מתוספת זמן) היתה בינונית. כמו כן, נמצא כי כמחצית מהסטודנטים לא השתמשו בהתאמות שנתנו להם.

באשר למטרתו השניה של המחקר, סטודנטים שהיו זכאים להתאמות בדרכי היבחנות, וכן אלו עם קשיים שלא היו זכאים להתאמות, דיווחו על רמות נמוכות (מאשר אלו של הסטודנטים בקבוצת ההשוואה) של המשאבים הפנימיים הבאים: חוללות-עצמית כללית, חוללות אקדמאית, סיפוק מהחיים ותחושת קוהרנטיות. עם זאת, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות של הסטודנטים המתנסות בקשיים, ללא קשר אם הסטודנטים זכאים או לא זכאים להתאמות. תשומת לב מיוחדת מוקדנה בקבוצת הסטודנטים עם הקשיים שלא קבלו התאמות. הם דיווחו על רמת הישגים נמוכה יחסית בלימודיהם באקדמיה בהשוואה לשאר הקבוצות, השקיעו פחות מאמצים בלימודים והיו להם רמות תקווה יותר נמוכות. בבחינה של מודל תיווך סדרתי רב-משתני נמצא כי במסגרת התיאוריות הכמוסות, התיאוריות

הכמוסות החיוביות והשליליות בנוגע לחשיבות של ההתאמות, יחד עם התרומה של החוללות האקדמית והתקווה תיווכו תיווך חלקי בין קיום הלקויות לרמת ההישגים בלימודים. ניתן להסיק כי מכלול של גורמים מנבא את ההישגים בלימודים – לא רק השייכות לקבוצות הלקות ניבאה את מידת ההצלחה בלימודים, אלא גם התיאוריות הכמוסות (החיוביות והשליליות). תרומה זו מתבטאת הן במישרין והן בעקיפין, באמצעות הקשרים עם רמת התקווה ורמת החוללות האקדמית לניבוי הישגים. בניבוי סטטוס הלקות את שביעות הרצון מהחיים, כאינדיקטור להסתגלות כללית, נמצא תיווך מלא. סטטוס הלקות נבא את שביעות הרצון מהחיים רק באמצעות גורמים מתווכים עקיפים – התיאוריות הכמוסות, תחושת התמיכה ורמת התקווה. שילוב הגורמים בכל אחד מהמודלים מצביע על מורכבות התפיסות וההתיאוריות הכמוסות, וראייתן כפסיפס של משאבים פנימיים בצד גורמי תמיכה חיצוניים, המשתלבים לניבוי הישגים והסתגלות של סטודנטים עם קשיים. עם זאת, יש לזכור שהמחקר הוא מתאמי, ועל מנת לבסס מודל סיבתי יש צורך במחקר ארוך טווח ומבוקר עם מדגם מיצג.

מתוצאות המחקר ניתן ללמוד על החשיבות שמערכת החינוך והממסד האקדמי צריכים לייחס הן לתיאוריות הכמוסות בנוגע להתאמות בדרכי היבחנות והן לרמות התקווה, לתחושות הסטודנטים בנוגע לעצמם ולאפשרויות תמיכה וחוללות אקדמית. פיתוח תוכניות של הסברה, שינוי עמדות ומתן כלים חלופיים ומותאמים לצרכי הסטודנטים עשויים ליצור שינוי הדרגתי בסיכויים של הסטודנטים עם קשיים אקדמיים.

התאמות בדרכי למידה והיבחנות, הניתנות לתלמידים עם לקויות למידה ועם הפרעת קשב וריכוז (ADHD), נקבעות על בסיס חוק שוויון הזדמנויות לאנשים עם מוגבלות, על מנת להבטיח את הנגישות של תלמידים לתהליכים החינוכיים הזמינים לשאר התלמידים (Cawthon, et al, 2009). מקובל להגדיר התאמות בדרכי היבחנות כשינויים בתנאים הסטנדרטים של המבחנים, המצמצמים את השפעתם של מאפיינים שאינם רלוונטיים למשתתפים הנמדדים בבחינה, אך עלולים להשפיע על ביצועו של הנבחן בעת הבחינה (Thurlow, House, Scott & Ysseldyke, 2000). לכן התאמות בדרכי היבחנות נקבעות לאחר תהליך של איבחון לזיהוי הקשיים הספציפיים של התלמידים. ההתאמות יכולות להתייחס לשינויים באופן הצגת הבחינה (למשל הקראה לסטודנט עם לקויות בקריאה), שינויים באופן מתן התשובות (כתיבה במחשב במקום בכתב יד לסטודנט עם לקויות בכתיבה), שינויים בתנאי ההיבחנות (למשל הארכת זמן לסטודנט שיש לו קצב פענוח טכסטים איטי, או מתן הפסקות לנבחן עם קושי בשימור קשב) ושינויים במהות הבחינה (כמו שינוי שאלות או השמטתן). הנחת היסוד היא כי ההתאמות מסייעות לתלמידים עם לקויות למידה להצליח לתת ביטוי לידיעותיהם על אף מוגבלותם (Sireci, Scarpatti & Li, 2005), ובכך להבטיח הוגנות ושוויון הזדמנויות (Rasooli, Zandi, & DeLuca, 2018). סקירות בין-לאומיות שהתמקדו בנושא ההתאמות דיווחו שההתאמה השכיחה ביותר היא תוספת זמן במהלך המבחן, ובמקום שני הקראה של טכסטים כתובים (מרגלית, 2018, 2018, Witmer, Schmitt, Clinton, & Mathes, 2018).

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את המשמעות של ההתאמות בדרכי היבחנות הן ברמת הפרט והן ברמה חברתית רחבה יותר, בהתבסס על תפיסה אקולוגית-מערכתית (Bronfenbrenner, 1979). בהתאמה לתפיסות מתקדמות של מושג החוסן האישי בהקשרי חיים שונים ובתרבויות שונות (Schwarz, 2018), מטרות המחקר היו לבחון את התופעות החברתיות של התרבות הלימודית הקשורות להתאמות בדרכי היבחנות במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. בהמשך תוצג סקירה של מחקרי ההתאמות, ותורמת ההתאמות להצלחת הסטודנטים.

בנוסף לבחינת ההתאמות כתופעה חברתית, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את סוגיית ההתאמות בדרכי היבחנות ברמת הפרט, תוך התמקדות בקשרים שבין קבלת התאמות ותפיסות לגבי התאמות, לבין תהליכים פנימיים וגורמי חוסן. בהתבסס על הגישה הסלוטוגנית המדגישה את החשיבות שבאיתור המשאבים והכוחות המאפשרים לפרט להתמודד עם מצבי חיים מעוררי לחץ (Antonovsky, 1987), נבדק מודל נזיר-התפתחותי רב-ממדי (מרגלית, 2014a), הבוחן את הקשרים בין תפיסות ותיאוריות אישיות, משאבים אישיים ובין-אישיים, תחומי קושי ואתגרים התפתחותיים, לבין הצלחה בלימודים. במחקרים שנערכו על ידי מרגלית ועמיתיה (Al-Yagon, & Margalit, 2016), נמצא כי ילדים, מתבגרים ומבוגרים עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז מהווים קבוצת סיכון לפיתוח קשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים. בקרב אוכלוסייה זו נמצאה רמה נמוכה יותר של משאבי חוסן כגון: חוללות עצמית כללית וחוללות אקדמית, מאמץ, תקווה, שביעות רצון מהחיים ותפיסת תמיכה של הסביבה. כמו כן נמצאה רמה גבוהה יותר של תחושת בדידות (לסקירה, ראו מרגלית, 2014a). משתנים אלו והקשרים שלהם להתאמות, להישגים ולשביעות רצון מהחיים ייבדקו במחקר הנוכחי. בהנחה כי משאבים פנימיים וסביבתיים מנבאים את יעילות השימוש בהתאמות, בהמשך יסקרו מחקרים על תיאוריות כמוסות בנוגע להתאמות, תחושת תקווה, השקעת מאמץ, חוללות עצמית, תחושת בדידות ותחושת הקוהרנטיות. שביעות רצון מהחיים תוצג כמדד המיצג הסתגלות כללית.

אין ויכוח על החשיבות הרבה הנובעת למאמצים לקדם את הנגישות להשכלה של אנשים עם מוגבלויות, ומקובל להתייחס להתאמות כאל אחד האמצעים חשובים להסרת חסמים שמקורם בצרכים חינוכיים מיוחדים. חילוקי הדעות, המאבקים וההתלבטויות המקצועיות על הדרכים המועדפות לאפשר נגישות ללמידה ולהיבחנות, בלי לפגוע בתוקף, מהימנות והוגנות בהערכת ההישגים, אינן ייחודיות למערכת החינוך הישראלית. הסקירה המקיפה של מדיניות חינוכית בין-לאומית בנושא ההתאמות בלמידה ובהיבחנות ב-7 מדינות דוברות אנגלית (מרגלית, 2018) משקפת את הלבטים הקשים שאיתם מתמודדות מערכות חינוכיות שונות, תוך הבחנה בין סוגי ההתאמות וההליכים הדיאגנוסטיים והארגוניים לקביעת הזכאות להתאמות. במקביל, מתקיימים דיונים תיאורטיים במושג ההוגנות במבחנים, תוך התייחסות לנושא ההתאמות כאחד ממוקדי הדילמות בנושא (Rasooli, Zandi, & DeLuca, 2018). באופן מפתיע, על אף המשאבים, הדיונים והמאמצים הרבים הממוקדים בנושא, דיווחו הורים ומחנכים במרבית הארצות שנסקרו, על חוסר שביעות רצון הן מהמדיניות והתקנות שנקבעו למתן ההתאמות, והן מהיישום שלהן. מנהלים, מורים ויועצים מחד, וקבוצות ההורים והתלמידים מאידך, בטאו כעס, אשמה וחשדנות כלפי גורמים הקובעים מדיניות, וכלפי דרכי המימוש של התקנות.

התאמות בדרכי היבחנות הן משאב הזוכה להערכה רבה בקרב תלמידים עם לקויות למידה ובלעדיהן בקבוצות גיל שונות, בשל היותן קשורות הן לשיפור הישגים לימודיים והן לחיזוק תחושת הביטחון והחוללות העצמית (Feldman, Kim, & Elliott, 2011). הסקירות המחקריות שנערכו לבדיקה של תרומת ההתאמות לקידום נגישות שווה לתלמידים עם לקויות, דיווחו על תוצאות לא עקביות. בחלק מהמחקרים נמצא שההתאמות מסייעות בעקרון לתלמידים עם לקויות, ובמחקרים אחרים נמצא כי הן מסייעות לא רק לתלמידים עם לקויות, אלא לכל התלמידים. חלק מהמחקרים דיווחו כי גם כשנמצא שההתאמות עוזרות לכל התלמידים, הן מסייעות במידה שונה לתלמידים עם הלקויות. בחלקם דיווחו כי הן מסייעות במידה רבה יותר לתלמידים עם לקויות, בעוד שמחקרים אחרים דיווחו כי הן מסייעות במידה רבה יותר לתלמידים ללא לקויות (ראו לדוגמה: Gandhi, Ogut, Stein, Bzura, & Danielson, 2018; Giusto, & Ehri, 2019; Johnstone, Higgins, & Fedorchak, 2019; Košak-Babuder, Kormos, Ratajczak, & Pižorn, 2019; Sireci, Scarpati & Li, 2005; Thurlow & Kopriva, 2015).

המחקרים מצביעים על מגוון גורמים המשפיעים על תרומת ההתאמות להצלחת התלמידים, כגון מידת השונות בין רמות הקשיים של המקצועות והמבחנים ומורכבותם (Lovett & Leja, 2015). לדוגמה, בסקירה של 49 מחקרים שנערכו בין השנים 2011-2012 על ידי ה-National Center on Educational Outcomes (NCEO) בחנו החוקרים את תרומת ההתאמות להתקדמות התלמידים בגילים שונים ומצאו שבאופן כללי היתה לתוספת זמן השפעה חיובית על הישגי התלמידים, בעוד שלהקראת הבחינה היתה תרומה חלקית בלבד, כפונקציה של אופי הקשיים של התלמידים ומורכבותם. השימוש בכתיבה במחשב לנבחנים עם לקות כתיבה לא הוביל לשיפור משמעותי בהישגיהם (Rogers, Lazarus, & Thurlow, 2014). שנתיים יותר מאוחר, קבוצת החוקרים מה-NCEO דווחה על תוצאות 53 מחקרים שהתפרסמו בשנים 2013-2014 (Rogers, Lazarus, & Thurlow, 2016) שבחנו תלמידים בקבוצות גיל ומסגרות חינוכיות שונות, החל מבית הספר היסודי והתיכון, ועד מסגרות על-תיכוניות. הממצאים הצביעו על יעילות של חלק מההתאמות עבור תלמידים עם לקויות למידה, והדגימו את העמדות החיוביות של תלמידים ומורים ביחס להתאמות ואת התפיסה שהן מסייעות לתלמידים לא רק בביצוע המבחנים, אלא הן גם משפיעות על מצבם הרגשי וההערכה העצמית שלהם. עם זאת, ראוי להדגיש כי תוצאות המחקרים

שנסקרו היו לא אחידות, וכי הן משקפות שונות אקולוגיות, שונות בתרבויות החינוכיות, בקבוצות גיל, במקצועות השונים הנבדקים ובדרכי הבדיקה.

בישראל, כמו גם במדינות רבות אחרות, חלה בשנים האחרונות עלייה חדה בדרישה למתן התאמות בדרכי היבחנות. על-פי נתוני המועצה להשכלה גבוהה, בשנת הלימודים תשע"ה (2014-2015), כעשרה אחוזים מכלל הסטודנטים לתואר ראשון ושני במוסדות להשכלה גבוהה המתקצבים על ידי המדינה, הוכרו כסטודנטים עם לקויות למידה (ויינגר, 2016). העלייה בדרישה למתן התאמות נמצאה קשורה למשתנים סוציו-דמוגרפיים כמצב כלכלי ושייכות מגזרית, ומלווה לעתים בחששות מस्टיגמה, וחשדות הקשורות לאבחון יתר ולהתחזות (איילון & מרגלית, 2004; קצ'רגין, 2017; Waterfield & Whelan, 2017). בהשוואה של משאבי אישיות בין סטודנטים עם הפרעת קשב, ו/או עם לקויות למידה נמצא כי הם דיווחו על רמות נמוכות בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות בתפיסות העצמיות האקדמיות, בתפקודים החברתיים והרגשיים, ואף בצפיותיהם מהלימודים בהשכלה הגבוהה (DuPaul, Pinho, Pollack, & Gormley, 2017).

במקביל למגמות העלייה בביקוש להתאמות בקרב אוכלוסיית התלמידים, מסתמנת נטייה נוספת – מפתיעה ולמעשה פרדוכסאלית של חלק מהתלמידים עם לקויות למידה – לעיתים קרובות תלמידים אלה לא משתמשים בהתאמות שאושרו להם, על אף שהאישורים להתאמות התקבלו לאחר שפנו לאבחון שזיהה את הצרכים החינוכיים המיוחדים שלהם (Lovett & Leja, 2015). במהלך ראיונות ספקו תלמידים מספר נימוקים לעובדה שלא השתמשו בהתאמות שנקבעו להם. ראשית, תלמידים ציינו כי הרגישו שההתאמות לא מסייעות להם בגלל יחס המורים והתקשורת המוגבלת איתם (Witmer, Schmitt, & Clinton, 2018). כמו כן, הם ציינו כי חשו שחסרה להם המיומנות להשתמש בהתאמות ביעילות. תלמידים נוספים ציינו שחששו מסטיגמה וחשו מבוכה ובושה מול חבריהם בשעה שקבלו את ההתאמות במבחן (Baker & Scanlon, 2016). ניתן להתרשם שמשתנים חברתיים משפיעים על מידת השימוש והיעילות בהתאמות. תופעה זו מעלה חשש שאוכלוסיית הסטודנטים עם לקויות הלמידה הזקוקים להתאמות (על מנת לבטא את ידיעותיהם), אינה מפיקה את התועלת המצופה מההתאמות בדרכי היבחנות בגלל גורמים אישיים ומערכתיים. לכן יש צורך במחקר מעמיק על מנת להבין את מאפייני התופעה ומימדיה (Gormley, DuPaul, Weyandt, & Anastopoulos, 2016).

על מנת לבחון את ההיבטים חברתיים הקשורים למתן התאמות בדרכי היבחנות במוסדות אקדמיים בישראל, המחקר הנוכחי בדק לא רק את סוגי ההתאמות שמקבלים הסטודנטים ואת מידת שביעות הרצון שלהם מההתאמות באופן ספציפי, אלא גם את התיאוריות הכמוסות – במונחי Dweck (2008, 2017), כלומר האמונות הבסיסיות הרווחות בקרב סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז ובלעדיהן (O'Keefe, Dweck, & Walton, 2018) בהתייחס ליכולתם להצליח עם וללא התאמות, ואת העמדות שלהם בנוגע להתאמות בדרכי היבחנות.

תיאוריות כמוסות

הנחת היסוד בחקר התיאוריות הכמוסות היא שהתפיסות העצמיות (שלעיתים קרובות איננו מודעים להן) משקפות מידע רב ומורכב, ולעתים אף מנוגד, על עצמנו. מצבי חיים, אתגרים ותנאים שונים מפעילים חלקים בתפיסות ה'אני' בהתאמה עם תפיסת המצב, ומדכאים חלקים אחרים. סיפוק מהצלחה, או חרדה מכישלון משפיעים על התיאוריות ההכמוסות של תפיסות אלו, ועל האמונה בשינוי אפשרי של המצב, ובעקבות כך על ההתנהגות, הנכונות והיכולת של תלמידים להשקיע מאמצים בלמידה. בנוסף, תיאוריות כמוסות על גורמי הסביבה, כגון תמיכה חברתית ותמיכה חינוכית משתלבות בתיאוריות הכמוסות על

היכולות האישיות ומנבאות את ההסתברות להצלחה (Walton, Paunesku, & Dweck, 2012). חוקרים דווחו כי קידום תיאוריות כמוסות של תלמידים על יכולתם להשתנות ולהתפתח, ועל כוחם לווסת את רגשותיהם על מנת להתגבר על חרדות (פחד מכישלון), ולשפר את מצבם בלימודים, תרמו להישגים גבוהים יותר בלימודים וליכולת טובה יותר לשליטה רגשית. עוד נמצא כי תיאוריות כמוסות המכוונות להצלחה (ולא אלו המכוונות להימנע מכישלון), היו קשורות לתחושת תקווה ואופטימיות, נכונות גבוהה להשקיע מאמץ, פתיחות לשינויים והצלחה רבה בלימודים (Elliot, Murayama & Pekrun, 2011). בהרחבת המודל לתחומים לא לימודיים נמצא כי תיאוריות כמוסות על היכולת לשליטה ברגשות תרמו להסתגלות ולמיטביות (King & dela Rosa, 2019).

במחקר הנוכחי נבדקו תיאוריות כמוסות שיש לסטודנטים באופן ספציפי בנוגע ליכולתם לשנות את מצבם הלימודי ולהצליח, תוך שימוש בהתאמות בדרכי היבחנות. נבדקו תיאוריות חיוביות ושליליות: התיאוריות הכמוסות החיוביות על ההתאמות כוללות אמונות שהתאמות לימודיות עוזרות לסטודנטים עם לקויות למידה להצליח בלימודים, כמו כן אמונה המבוססת על זכויות (כלומר 'שמגיע' לסטודנטים עם לקויות למידה לקבל התאמות וזו זכותם), וכן אמונה שהשימוש בהתאמות תורם להצלחה במבחנים (Dweck, 2008). לעומת זאת, תיאוריות כמוסות שליליות לגבי התאמות כוללות תפיסות שליליות בנוגע לתיוג ולסטיגמה, תיאוריות שקבלת התאמות פוגעות בהגינות ובצדק (כלומר ש'לא מגיע' לסטודנטים עם לקויות למידה לקבל התאמות), הערכה שההתאמות לא תורמות להצלחה ולא מסייעות בשינוי המצב הלימודי, כמו גם תפיסה שההתאמות ניתנות בקלות יתרה ולעתים במרמה, בעקבות התחזות בעת האבחונים (קצ'רגין, 2017). תיאוריות שליליות יכולות לנבוע ממספר גורמים, כגון התכחשות ללקות הלמידה בעת המעבר ללימודים במסגרת ההשכלה הגבוהה מתוך רצון "לפתוח דף חדש" ללא תיוג כלקוי למידה ולהתמודד עם האתגרים הלימודיים החדשים באופן עצמאי. התיאוריות ההכמוסות שיש לתלמידים על יכולתם להשתנות ולשנות את מצבם ולהצליח נמצא כאחד התחומים החשובים בהסבר הצלחה לימודית (O'Keefe et al., 2018; Romero, Master, Paunesku, Dweck, & Gross, 2014), בצד המחקר על חוללות עצמית כגורם המנבא הצלחה והסתגלות.

חוללות-עצמית כללית - חוללות-עצמית מוגדרת כאמונת היחיד ביכולתו לגייס את המוטיבציה, המשאבים הקוגניטיביים וכיווני הפעולה הדרושים על מנת לעמוד בהצלחה בדרישות התפקיד ולהשיג יעד בתחום ייחודי. תפיסה עצמית של היחיד כי יש לו יכולת התנהג באופן שיוביל לתוצאה הרצויה (Bandura, 1986). אמונות בנוגע לחוללות-עצמית תלויות בשלושה ממדים: הערכה של מידת הקושי של המשימה, מידת הוודאות של האדם ביכולתו לבצע את המשימה והאמונה הכללית של האדם בנוגע לכוחותיו להצליח (Bandura et al., 2003). מחקרים הדגישו כי תחושת החוללות-עצמית תורמת ליכולת של הפרט להשיג את מטרותיו, להתמודד עם אתגרים שונים, להשקיע מאמצים ולהתאושש ממשברים. כמו כן, רמת חוללות-עצמית גבוהה קשורה לתחושה חיובית של האדם לגבי עצמו, בעוד שרמה נמוכה של תחושת החוללות-העצמית קשורה לביטחון עצמי נמוך, גישה עצמית שלילית וקושי להשיג תוצאות ולעמוד ביעדים (מרגלית, 2014b). לכן, חוללות-עצמית נחשבת משאב התמודדות עם קשיים, ויכולה לחזק תחושת מוטיבציה ונכונות למאמץ (Yeo, & Neal, 2013). מחקרים רבים מצביעים על תרומת החוללות-העצמית להסבר ולניבוי מחשבות, התנהגויות, והצלחה בלימודים. מחקר שעקב אחרי משתתפיו לאורך 6 שנים הצביע על תרומת החוללות-העצמית, בניבוי הישגים אקדמיים (Phan & Ngu, 2016). עם זאת, חלק מהמחקרים הצביעו על קשרים לא עקביים בין חוללות-עצמית חיובית לבין הצלחה בלימודים, והדגישו את תפקידם של גורמים מתווכים ומשתנים סביבתיים כגון עמדות של המורים והמרצים (Duchatelet, & Donche, 2019; Vancouver, & Purl, 2017).

ו/או הפרעות קשב וריכוז דיווחו על רמות נמוכות של חוללות-עצמית, בהשוואה לתלמידים ללא לקויות (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Newark, Elsässer & Stieglitz, 2016).

חוללות-עצמית אקדמית - חוללות-עצמית אקדמית היא תפיסת חוללות-עצמית הממוקדת באמונות ספציפיות של היחיד בנוגע ליכולתו לבצע בהצלחה מטלות לימודיות. היא מתייחסת ליכולתו להתארגן בחובות הלמידה השונות, לווסת את תהליך הלמידה, ולפעול באופן שיסייע לו להגיע לרמה של ביצועים אקדמיים אותה הוא רוצה להשיג (Bong & Skaalvik, 2003). תלמידים עם חוללות-עצמית אקדמית גבוהה בטוחים ביכולתם לעמוד בדרישות אקדמיות, לתכנן ולארגן את הלמידה שלהם, להימנע מהסחות דעת, ולהתמיד במאמץ אותו הם משקיעים במשימות הלימודיות (Zimmerman, Bandura, & Martinez, 1992). במחקרים קודמים תועדה רמה נמוכה של חוללות-עצמית אקדמית בקרב תלמידים וסטודנטים עם לקויות למידה ו/או עם הפרעות קשב (Ben-Naim, et al, 2017; Hen & Goroshit, 2014). לכן לא מפתיע כי סטודנטים המעריכים את החוללות-האקדמית שלהם כנמוכה בהשוואה לקבוצתם, ישקיעו פחות מאמץ בלימודים.

מאמץ - מאמץ הינו ניסיון מודע להשיג מטרה מסוימת באמצעות התמדה לאורך זמן (Meltzer, Katzir, 2004). בתחום האקדמי מתבטא המאמץ בכמות הזמן וההשקעה של התלמידים בביצוע הדרישות והתפקידים המוטלים במסגרת החינוכית (Trautwein, et al., 2015). העדר מאמץ נתפס כסיבה מרכזית להישגים לימודיים נמוכים. ירידה במאמץ יחד עם חוסר מוטיבציה נתפסים כקריאה לתשומת לב או כדרך להימנע מחשיפה של קושי או חוסר יכולת, ומיוחסים לתפיסת המטלה האקדמית עמה מתמודדים כקשה, או כחסרת חשיבות ותועלת; כמתסכלת או ככרוכה בחוסר הנאה (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006).

ניתן להבחין באופן כללי בין שלושה סוגי מאמץ: מאמץ המכוון למימוש הנורמות הכלליות של המסגרת החינוכית, מאמץ המכוון לביצוע היעדים והמטלות הייחודיים של הכיתה ומאמץ המכוון לאופן ביצוע המשימה (Carbonaro, 2005). במחקרים קודמים נמצא קשר חיובי בין מאמץ להישגים אקדמיים (Marks, 2000) ולתחושת חוללות-עצמית (Linnenbrink & Pintrich, 2003). תלמידים עם לקויות למידה ו/או הפרעות קשב וריכוז נדרשים להשקיע מאמץ רב יותר מחבריהם לספסל הלימודים על מנת לפצות תחומי הקושי שלהם ולצמצם את הפער הלימודי. עם זאת, במחקרים קודמים נמצא כי תלמידים עם לקויות למידה דיווחו על רמה נמוכה של השקעת מאמץ ביחס לתלמידים ללא לקויות למידה (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Meltzer, Katzir, Miller, Reddy, & Roditi, 2004). במחקר שהשווה את גיוס המאמצים של תלמידים עם הפרעת קשב וריכוז לחבריהם בכיתה, נמצא כי הם לא התקשו בקבלת החלטות להשקיע מאמץ, אלא בביצוע המאמץ לאורך זמן, ובהתמדה בתפקידים המחייבים מאמץ מוגבר ומתמשך. לכן הם התנסו ביותר כשלונות מקבוצת ההשוואה (Winter, Ben-Pazi & Pollak, 2016). עם זאת, להערכת הסיכויים להצלחה בעתיד ולתחושת התקווה יש תפקיד חשוב בניבוי המוטיבציה והשקעת מאמץ לימודי.

תקווה - המושג תקווה מבטא כמיהה לשינוי, וחשיבותה של התקווה בחוויה האנושית מוצאת ביטויים רבים בחקירה פילוסופית ופסיכולוגית בצד יצירות אמנותיות רבות. העיסוק המדעי המבוקר בתיאורית התקווה (Gallagher & Lopez, 2018) משקף את חשיבות התפיסה כי גם בשעה שאדם מתנסה בקשיים. החשיבה על עתיד בו ניתן לזהות מטרות רצויות ולפעול בצורה מתוכננת להשיגן (כלומר לתכנן מסלולי פעולה שונים ואלטרנטיביים, כולל תכנון התמודדות עם חסמים אפשריים), יחד עם החשיבה על השינויים הרצויים האפשריים, עשויה לתרום להצלחה, להסתגלות ולאיכות חיים. תחושת תקווה על פי תפיסתו של

Snyder (2002) מתייחסת לאמונת הפרט שיש לו יכולת לזהות, להגדיר ולהשיג מטרות עתידיות וכן, שיש לו מוטיבציה, יכולת לתכנן את השגת המטרות ולבחון דרכים שונות לשם כך. לתחושת התקווה יש השפעה רבה, הן על התנהגות הפרט והן על דרכי חשיבתו (Pedrotti, 2018; מרגלית, 2014b). חשיבה עם תקווה (hopeful thinking) הינה תכונה נלמדת ודינאמית, המאפשרת את שילוב פרספקטיבת העתיד במצבי ההווה. היא מושפעת מכישלונות הגורמים לירידתה, ומהצלחות התורמות להעצמתה (Feldman & Kubota, 2015) ונמצאת בקשר עם מצב רוח חיובי ועם נכונות להשקעת מאמצים. עם זאת, לחסמים ולמכשולים יש תפקיד מורכב וחשוב בהתפתחות התקווה. בחלק מהמחקרים נבאה התקווה הסתגלות והתגברות על קשיים, ובאחרים זוהתה התקווה כגורם מתווך בין מצבי מצוקה לבין ההסתגלות (Dixon, Keltner, Worrell, & Mello, 2017), ונמצאה קשורה לנכונות היחיד במצוקה לפנות ולבקש עזרה (McDermott, et al, 2017). כמו כן, תחושת התקווה של הפרט נמצאה כגורם מתווך בין התנסות בקשיים ובלקויות כגון לקות למידה והפרעת קשב לבין תחושת מיטביות והצלחה (Ben-Naim, Laslo-Roth, Einav, Biran, & Margalit, 2017).

ההתמודדות עם קשיים עלולה לפגוע ברמת התקווה, אך ההתגברות עליהם עשויה לחזק אותה, בנוסף להגברת התפיסה העצמית החיובית ותחושת הכשירות האישית (Dixon, Keltner, Worrell & Mello, 2018). לכן לא מפתיע כי רמות גבוהות של תקווה נמצאו במתאם חיובי גבוה עם הישגים לימודיים, הסתגלות אקדמית וחברתית, תחושת חוללות-עצמית ונכונות מוגברת להשקיע מאמץ (Snyder, 2002). במחקרים קודמים נמצא כי תלמידים עם לקויות למידה בקבוצות גיל שונות דיווחו על רמות נמוכות של תקווה, בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה (Al-Yagon & Margalit, 2018; Sainio, Eklund, Ahonen, & Kiuru, in press). קשיים אקדמיים עלולים לבוא לא רק רמות תקווה נמוכות ותחושת חוללות-עצמית ירודה, אלא גם לשקף צורך מוגבר ומתמשך בתמיכה חברתית ועזרה לימודית ממקורות עזרה שונים, כמשפחה, חברים וגורמים מסייעים במסגרות החינוכיות כמרכזי תמיכה.

תמיכה חברתית ותחושת בדידות

המושג תמיכה חברתית נחשב מושג-על לתאור מצבים בהם עזרה הנתנת על ידי אדם יכולה לסייע לאחר. לרוב הניחו החוקרים כי תמיכה חברתית היא מדד חשוב לקידום הצלחה, דימוי עצמי חיובי והסתגלות (Magro, Utesch, Dreiskämper, & Wagner, 2019). התפיסה המיטבית של תמיכה מבוססת על הנחת היסוד כי לביטחון ביחסים בין-אישיים קרובים ומשמעותיים יש חשיבות רבה, הן להתפתחות האישיות והן להתפתחות החברתית-רגשית בשלבי החיים השונים (Zhu, Wang, & Chong, 2016). במחקר שבחן את תרומת המאפיינים המשפחתיים להתפתחות ילדים נמצא כי תחושת התמיכה המשפחתית היתה קשורה לרמות נמוכות של בדידות (Demirli & Demir, 2014).

המחקר הצביע על תמיכה חברתית כגורם הקשור לאיכות חיים ולדימוי עצמי, וכמנבא הישגים אקדמיים והסתגלות רגשית בגילים שונים, כולל במסגרות להשכלה גבוהה (Li, Han, Wang, Sun, & Cheng, 2018). בהתייחס לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים כתלמידים עם לקויות למידה, נמצא כי התמיכה ממקורות שונים, כגון תמיכה משפחתית, חברתית ו/או מוסדית, תרמה לניבוי הסתגלות ולהפחתת ההשפעה של לקויות על התפתחות תפיסה עצמית שלילית וקשיים רגשיים, התנהגותיים וחברתיים (Soenens, Vansteenkiste, Goossens, Duriez, & Niemiec, 2008). לאחרונה התמקדו חוקרי התמיכה החברתית לא רק בבדיקת קיום/אי קיום התמיכה או רמות התמיכה הנגישות, אלא גם בפער בין כמות התמיכה הרצויה לאדם הזקוק לתמיכה, בהשוואה לכמות התמיכה המתקבלת (Williamson, Oliger, Wheeler, & O'Hara, in press).

המחקר הבחין בין עצם קבלת התמיכה, לבין הבטחון של האדם בקיום האפשרות לקבל תמיכה. הבטחון בנגישות התמיכה מנבאת רמות גבוהות של מצב רוח חיובי, ופחות מצב רוח שלילי. לעומת זאת, בדיקת הקשר בין קבלת תמיכה בפועל לבין משתני הסתגלות שונים העלתה תוצאות לא עקביות. במקרים רבים נמצא קשר בין קבלת תמיכה לבין מצב רוח חיובי ושביעות רצון, עם זאת, במקרים אחרים – נבאה קבלת התמיכה מצבי רוח שליליים. את חוסר העקביות נהוג לייחס למשתנים מתערבים ומתווכים כמשתנים אישיותיים, ומרכיבים באינטראקציה בין נותני התמיכה למקבליה. כמו כן, יש תפקיד לפערים בין ציפיות מקבלי התמיכה לתפיסותיהם את התמיכה ולהערכתם אותה (Williamson et al., in press). לעתים נתפסת התמיכה כלא מספקת, ובמקרים אחרים היא נתפסת כמוגזמת ופוגעת בערך העצמי של המקבל. לכן לא מפתיע שתמיכה לא מספקת, מאכזבת, מתסכלת, או פוגעת נמצאה קשורה לתחושות בדידות מוגברות.

תחושת הבדידות מהווה מדד גלובלי לתחושת מצוקה אישית בתחומים בין אישיים, וכוללת ביטויים רגשיים, מחשבתיים והתנהגותיים (Margalit, 2012). בדידות מוגדרת כהתנסות רגשית לא נעימה כשהפרט מבחין בפער בין הרשת החברתית הקיימת שלו לרשת הרצויה (Peplau & Perlman, 1982). כלומר הבדידות מבטאת חוסר שביעות רצון מכמות היחסים הבינאישיים ומאיכותם (Vanhalst et al., 2015). לילדים ולמתבגרים עם לקויות למידה או הפרעת קשב וריכוז יש לעיתים קרובות צרכים מוגברים לעזרה ותמיכה. במקרים רבים הם דיווחו על רמות גבוהות של תחושות בדידות מאשר חבריהם, ועל קשרים חברתיים פחות משמעותיים (Mrug et al., 2012). תחושת הזרות אינה מתמקדת רק בבני הגיל, אלא הם נוטים לתפוס את מוריהם כפחות מקבלים ופחות מקורבים, בהשוואה לילדים ללא לקויות (Al-Yagon, 2016). לעומת זאת, מחקרים אחרים לא הצביעו על בדידות מוגברת (Margalit, 2012).

מאחר שאנשים בודדים נוטים להשאר בודדים, להתחבר עם אנשים בודדים, ובכך לתגבר את רמת הבדידות שלהם (Vanhalst et al., 2015), יש חשיבות לבדיקת המדד. לכן, מאחר שאנשים עם חוויות בדידות גבוהה נוהגים לאמץ סגנון בין-אישי בצורה שמגבירה ומיצבת את קשייהם החברתיים ואת מצוקת הבדידות שלהם, במחקר הנוכחי נבדקו תחושות התמיכה החברתית ותחושות הבדידות, כחוויה סובייקטיבית של מצוקה וכגורם סיכון מתמשך ויציב לאורך זמן.

שביעות רצון מהחיים (well being)

המדד הגלובלי לשביעות רצון מהחיים משקף רווחה נפשית סובייקטיבית, רגשות חיוביים ומצב רוח טוב, וכן רמות נמוכות של מצב רוח שלילי. Diener (2012) ערך מחקרים רבי משתתפים בתרבויות שונות, והדגיש את חשיבותו של מדד זה. רמה גבוהה של שביעות רצון מהחיים נמצאה יחסית יציבה ומשתנה זה משמש מדד לניבוי הסתגלות והתפתחות (Diener, et al, 2017; Kelly, Hills, Huebner, & McQuillin, 2012). המושג נבדק במסגרת המודל האקולוגי שמשקף שוני תרבותי, בצד גורמים אישיים ובין אישיים (כגון תמיכה חברתית) שמנבאים שביעות רצון מהחיים ואושר (Diener, Seligman, Choi, & Oishi, 2018). מושג גלובלי זה שונה מהמושג 'תחושת הקוהרנטיות' שיוצג בהמשך, שאמנם מיצג אף הוא מדד גלובלי של מיטביות, אך מתמקד במשאבי ההתמודדות של האדם. המחקר הנוכחי בדק את ההערכה הקוגניטיבית הגלובלית החיובית של הפרט את חייו, כמדד לרמת הרווחה הנפשית הסובייקטיבית שלו.

תחושת קוהרנטיות

תחושת הקוהרנטיות הינה "אוריינטציה גלובלית המביאה לידי ביטוי את המידה בה יש לאדם תחושת אמון עמוקה, קבועה אך דינאמית, כי הגירויים הנגזרים מהסביבות הפנימיות והחיצוניות שלו במהלך החיים הם מובנים, ניתנים לניבוי ולהסבר. המשאבים הנדרשים עבורו כדי לעמוד מול הדרישות שגירויים

אלה מציבים הם בני השגה עבור, הדרישות האלה הן אתגרים ראויים למאמץ ולהשקעה" (Antonovsky, 1987). בהגדרה של תחושת הקוהרנטיות מקובל להבחין בין שלושה מרכיבים מרכזיים: (א) מובנות – הנטייה לצפות שהעולם יהיה מסודר או ניתן לסידור. אדם עם תחושת מובנות גבוהה, מצפה לכך שהגירויים שהוא מקבל מהסביבה הפנימית או החיצונית יהיו ניתנים לחיזוי, מסודרים ומפורשים. מרכיב זה הינו המרכיב הקוגניטיבי של תחושת הקוהרנטיות (Antonovsky, 1996); (ב) נהילות – הנטייה לצפות שהדרישות שאותן מעמידים גורמי הלחץ ניתנות לניהול ואפשר לטפל בהן באמצעות המשאבים העומדים לרשות האדם. מרכיב זה הינו המרכיב האינסטרומנטלי/התנהגותי של תחושת הקוהרנטיות; ו- (ג) משמעותיות – הנטייה לראות את החיים כבעלי משמעות המספקת את המניע להתמודדות עם גורמי הלחץ והנטייה לחוש כי יש ערך בהשקעת האנרגיה בדרישות ובגורמי הלחץ ולראות בהם אתגרים ולא מעמסות. זהו המרכיב המוטיבציוני של תחושת הקוהרנטיות. במחקרים רבים נמצא קשר בין תחושת קוהרנטיות לבין יכולת להתמודד בהצלחה עם לחצים, מחלות, קשיים ומגבלות. סקירה רחבה של מחקרים הציגה כי תלמידים עם לקויות למידה הינם בעלי רמות נמוכות יותר של תחושת קוהרנטיות, בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה (Braun-Lewensohn, Idan, Lindstrom, & Margalit, 2017).

המחקר הנוכחי

לסיכום, מטרת המחקר הנוכחי היתה לחקור את תפקידן של תיאוריות כמוסות על התאמות כתופעה חברתית הקשורה לגורמי חוסן ולגורמי סיכון. במחקר נבדקו הקשרים בין תיאוריות כמוסות על התאמות לגורמי חוסן ולתפיסת ההישגים הלימודיים בקרב סטודנטים עם וללא לקויות למידה הלומדים במוסדות אקדמיים בישראל.

משתני המחקר:

המשתנה הבלתי תלוי: קיום לקויות למידה ו/או הפרעת קשב וריכוז.

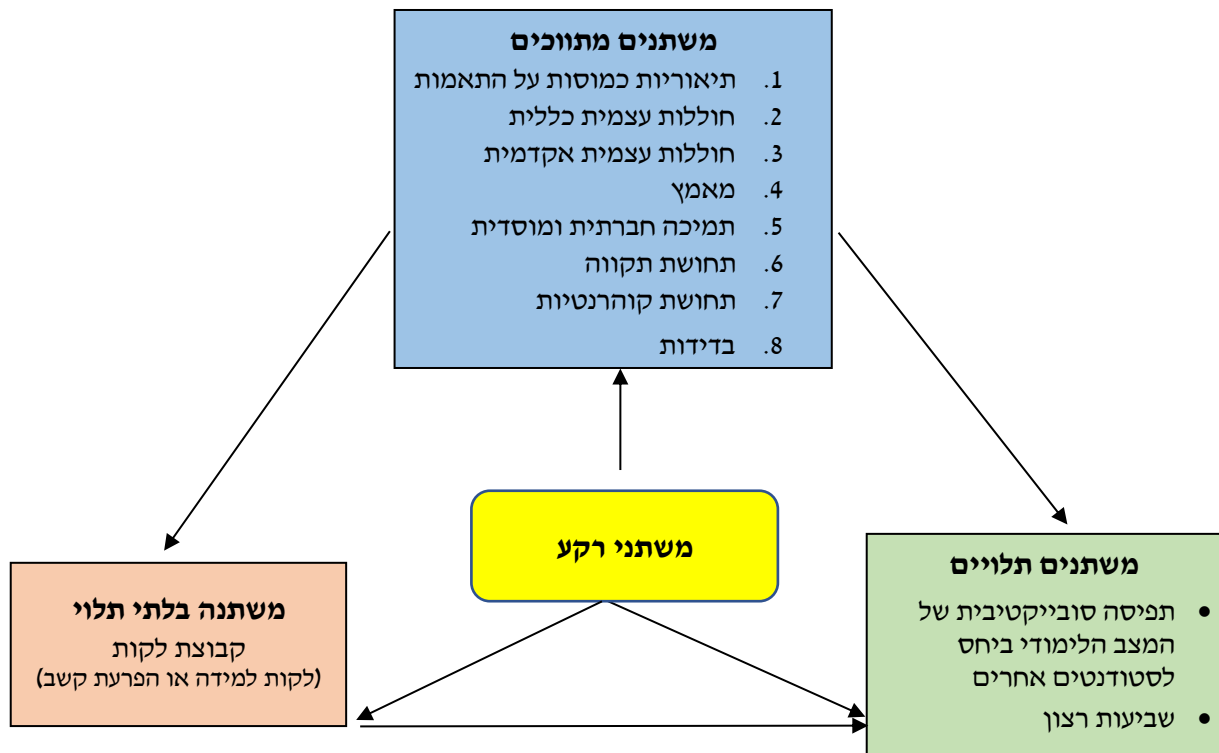
המשתנים המתווכים: תיאוריות כמוסות על התאמות, חוללות עצמית כללית ואקדמית, מאמץ, תמיכה חברתית ומוסדית, תחושת תקווה, תחושת קוהרנטיות, בדידות.

המשתנים התלויים: תפיסה סובייקטיבית של המצב הלימודי ביחס לסטודנטים האחרים, שביעות רצון מהחיים (כמדד הסתגלות).

משתני רקע: גיל, מין, סוג מוסד אקדמי, תחום לימודים, שנת לימודים, ציון בבחינה הפסיכומטרית, ציון בגרות משוקלל.

השערות המחקר מניחות שימצא קשר בין ארבע קבוצות המשתנים כמפורט באופן כללי בתרשים 1.

תרשים 1: המודל המחקרי



המדגם

במחקר השתתפו 2,113 סטודנטים (677 גברים ו-1,436 נשים). טווח הגילאים של המשתתפים היה 18-35, ממוצע = 25.25, ס.ת. = 3.11. רוב משתתפי המחקר - 1,938 (91.7%) ציינו שהם יהודים; 64 (3.0%) משתתפים ציינו שהם מוסלמים; 20 (0.9%) משתתפים ציינו שהם נוצרים; 23 (1.1%) משתתפים ציינו שהם דרוזים; 68 (3.2%) ציינו קטגוריית "אחר" או לא ציינו את דתם. רמת ההכנסה המשפחתית (על סולם הנע מ-6 (נמוכה בהרבה מהממוצע) ועד 1 (גבוהה בהרבה מהממוצע), הייתה בממוצע 3.13, ס.ת. 1.14. המשתתפים למדו ב- 25 מוסדות אקדמיים ברחבי הארץ. פירוט מוצג בלוח 1.

לוח 1: לימודים במערכת ההשכלה הגבוהה

סוג המוסד	N	אחוז מהמשתתפים
אוניברסיטה ¹	1,005	47.6
מכללה אקדמית ²	1,002	47.4
מכללה להוראה ³	106	5.0
תחומי לימוד		
מדעי הרוח	114	5.4
מדעי החברה ועבודה סוציאלית	359	17.0
מדעי הטבע ומדעים מדויקים	224	10.6
הנדסה	455	21.5
רפואה	81	3.8
חינוך	135	6.4
אחרים (לא דיווחו)	745	35.3
תואר		
תואר ראשון	1,788	84.6
תואר שני	325	15.4
שנת הלימוד בתואר הראשון		
שנה א'	715	33.8
שנה ב'	473	22.4
שנה ג' ומעלה	600	28.4

מקרא:

1 אוניברסיטת בן גוריון, אוניברסיטת בר אילן, אוניברסיטת חיפה, האוניברסיטה העברית, האוניברסיטה הפתוחה, טכניון, מכון ויצמן, אוניברסיטת אריאל.

2 מרכז אקדמי פרס, מכללת אפקה, מכללת סמי שמעון להנדסה, ביה"ס הארצי להנדסאים, מכללת הגליל המערבי, המכללה האקדמית להנדסה בירושלים, המכללה למנהל, מכללת אשקלון, מכללת שנקר, מכללת הדסה ירושלים, מכללת רופין, מכללת תל חי.

3 לוינסקי, אורנים, מכללת קיי, אוהלו, בית ברל.

ציוני הבגרות והבחינה הפסיכומטרית

טווח ציוני המשתתפים בבחינה הפסיכומטרית, כפי שדווחו על ידי 1,458 מכלל המשתתפים נע בין 300 ל-798 (ממוצע 628.8, ס.ת. 82.4). טווח הממוצע המשוקלל של ציוני הבגרות, כפי שדווח על ידי 1,917 מכלל המשתתפים, נע בין 60 ל-120 (ממוצע 97.4, ס.ת. 10.6). 1,140 סטודנטים דיווחו שפנו לאבחון לבדיקה אם יש להם לקות והם זכאים להתאמות בדרכי היבחנות. מתוכם 140 לא נמצאו זכאים להתאמות. סוגי הלקויות מוצגים בלוח 2.

לוח 2: התפלגות סוגי הלקויות ומספרן

סוגי לקויות	מספר סטודנטים	אחוז מהמשתתפים
לקות בקריאה	226	10.7
לקות בכתיבה	151	7.1
לקות בעיבוד כמותי	79	3.7
הפרעת קשב (ADHD)	703	33.3
קשיים אחרים*	150	7.1
מספר לקויות		
לקות אחת	810	38.3
שתי לקויות	58	2.7
שלוש לקויות	43	2.0
ארבע לקויות	25	1.2
אחר		
זכאות להתאמות	1,004	47.5
קבלת עזרה במרכז תמיכה	402	19
טיפול תרופתי ל- ADHD	454	21.5

* קשיים כגון OCD, בעיות רגשיות, לקויות חושיות.

כלי המחקר

המחקר כלל 13 שאלונים (השאלונים מוצגים בנספח). כל השאלונים נכתבו בלשון זכר, כדי להקל על הקריאה, אולם הובהר למשתתפים כי הוא מיועד לגברים ולנשים כאחד. להלן פירוט השאלונים:

א. שאלון דמוגרפי

השאלון כלל: גיל; מין; סוג מוסד אקדמי, שם המוסד; תחום לימודי; שנת לימודים והתואר; ציון במבחן פסיכומטרי; ציון בגרות משוקלל; רמת הכנסה של המשפחה (גבוהה בהרבה מהממוצע⁽¹⁾), 'נמוכה בהרבה מהממוצע'⁽⁶⁾; דת (יהודי, מוסלמי, נוצרי, דרוזי, אחר).

ב. לקויות למידה, חומרת הלקויות והתאמות בדרכי היבחנות

מספר פריטים התייחסו ללקויות הלמידה, וההתאמות להן המשתתפים נמצאו זכאים. מדידת משתנים אלו התבססה על דיווח עצמי של המשתתפים ולא על נתונים אובייקטיביים (כגון אבחונים).

לקויות הלמידה וסוגיהן: המשתתפים התבקשו לציין האם אי פעם פנו לאבחון לקויות למידה או אבחון הפרעת קשב וריכוז, או האם החליטו לא לפנות לאבחון לקויות למידה על אף שיש להם קשיים בלמידה.

אם המשתתפים ציינו שאובחנו בעבר עם לקויות למידה, הם התבקשו לסמן, מתוך רשימת לקויות מרכזיות, מהן הלקויות המאובחנות שלהם: לקות קריאה (דיסלקציה), לקות כתיבה (דיסגרפיה), לקות בחשבון (דיסקלקוליה), הפרעת קשב וריכוז (ADHD), או 'אחר'.

התאמות בדרכי היבחנות: המשתתפים התבקשו לציין האם בעקבות אבחון נמצא שהינם זכאים להתאמות בדרכי היבחנות. אם ציינו כי נמצאו זכאים להתאמות, הם התבקשו לסמן את ההתאמות להן נמצאו זכאים בלימודיהם במוסד האקדמי (הארכת זמן בחינה, הקראת שאלון המבחן, הכתבת המבחן, מבחן בעל-פה, שימוש בטכנולוגיות מסייעות, אחר). כמו כן, המשתתפים התבקשו לציין האם הם השתמשו בהתאמות בפועל בעת בחינות וכיצד הם מעריכים את מידת יעילותן מ-'במידה מועטה מאוד' (0) ועד 'במידה רבה מאוד' (4).

אם המשתתפים ציינו שאובחנו בעבר עם הפרעת קשב וריכוז, הם התבקשו לציין האם הם נוטלים טיפול תרופתי לטיפול בבעיית קשב וריכוז, ואם כן, באיזו תדירות: 'באופן קבוע' (1), 'יתמיד לפני בחינה או לפני מטלה קשה המחייבת ריכוז' (2), 'לפעמים' (3).

הקריטריון להערכת חומרת הלקות היה מספר ההתאמות שקבל הסטודנט.

הקריטריון לבחינת חומרת הפרעת הקשב והריכוז היה תדירות השימוש בטיפול התרופתי, מתוך הנחה כי במקרים של הפרעת קשב וריכוז קשה, תדירות השימוש בטיפול התרופתי תהיה גבוהה יותר.

ג. הערכה סובייקטיבית של מצב לימודי (פריטים 26-27)

שני פריטים המדורגים על סולם בין 'כלל לא טוב' (0) לבין 'טוב מאוד' (4), בדקו את המשתנה הערכה סובייקטיבית של המשתתפים את מצבם הלימודי. בפריט הראשון התבקשו המשתתפים להעריך את מצבם הלימודי ביחס לסטודנטים האחרים, ובשני התבקשו המשתתפים להעריך את מצבם הלימודי ביחס לציפיותיהם מעצמם.

ד. תיאוריות כמסות על התאמות (אבן-חן פטר, 2016) (פריטים 23.1-23.14)

השאלון הבודק תיאוריות כמסות על התאמות פותח עבור תלמידי תיכון והותאם לאוכלוסיית המחקר הנוכחי. השאלון כולל 14 פריטים המדורגים על סולם בין 'מאוד לא מסכים' (5) לבין 'מסכים מאוד' (1). השאלון מתייחס לתיאוריות הכמסות לגבי התאמות על פי גישתה של Dweck (2008) וכולל פריטים המיצגים תפיסה חיובית של ההתאמות כגון: "ההתאמות עוזרות לסטודנטים עם לקויות למידה להצליח בבחינות כמו חבריהם לכיתה"; "כל הסטודנטים רוצים לקבל התאמות"; "מגיע לסטודנטים עם לקויות למידה לקבל התאמות בגלל קשייהם"; וכן כולל פריטים המתייחסים להערכת היתרונות כתוצאה מקבלת ההתאמות כגון: "אפשר להתרכז ולהבין טוב יותר את החומר כשמקבלים התאמות"; ופריטים המתייחסים לקשיים בקבלת ההתאמות במוסד האקדמי או לתפיסות שליליות כגון: "כשרוצים אפשר לשפר את הציונים שמקבלים, גם ללא התאמות", "יש סטודנטים רבים שמתביישים לקבל התאמות, למרות שמגיע להם"; "יש מרצים/בוחנים שמתנגדים לתת ההתאמות בזמן המבחנים". במחקר זה נוספו לשאלון 4 פריטים העוסקים בהתחזות באבחון של "ל" במטרה לקבל זכאות להתאמות בדרכי היבחנות, כגון: "אני מכיר סטודנטים רבים שהתחזו באבחון ללקוי למידה, כדי לקבל התאמות"; "כל אחד יכול לקבל התאמות אם יעשה אבחון".

במחקר הנוכחי נבדקו 2 גורמי עמדות שהתקבלו בעקבות ניתוח גורמים :

1) **עמדות חיוביות כלפי התאמות** (התאמות מסייעות לתלמיד) (פריטים 23.1, 23.2, 23.12. קרונבך אלפא $\alpha = .69$; 12; 2).

2) **עמדות שליליות כלפי התאמות** שכולל את הפריטים 23.14, 23.13, 23.11, 23.10, 23.9, 23.7, 23.3. קרונבך אלפא $\alpha = .72$ (3,7,9,10,11,13,14). בלי פריט 14, $\alpha = .70$.

לפריט 14 ("כל אחד יכול ללמוד להשתנות, ללמוד טוב יותר ולקבל ציונים טובים") יש משמעות מיוחדת בגישת התיאוריות הכמוסות כמיצג יכולת השתנות והתפתחות, וניתן להתייחס אליו בנפרד.

ה. תמיכה וסיוע מטעם המוסד האקדמי (פריטים 24, 25.1-25.8)

השאלון פותח לצורך המחקר הנוכחי ובחן באיזו מידה סטודנטים נעזרים בשירותי מרכז התמיכה במוסד האקדמי. המשתתף התבקש לציין האם הוא נעזר במרכז התמיכה במוסד האקדמי בו הוא לומד. אם כן, התבקש לציין האם ובאיזו מידה הוא נעזר בשבעה שירותים של מרכז התמיכה, על סולם בן חמש רמות [לכלל לא' (0) לבין 'במידה רבה מאוד' (5)], כגון: קורסים וסדנאות לשיפור כישורי למידה, תמיכה רגשית, אבחון. ניתנה אפשרות למתן תשובה מילולית באפשרות 'אחר'.

ו. תמיכה חברתית (SPSS) The Multidimensional Scale of Perceived Social Support

(Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988) (פריטים 90-101)

שאלון דיווח עצמי הבודק את תפיסת התמיכה שמקבל המשתתף משלושה גורמים: משפחה, חברים ואחר משמעותי. השאלון כולל 12 פריטים, המדורגים בסולם בין 'נכון מאוד' (1) לבין 'מאוד לא נכון' (7). במחקרים רבים נמצא כי ציון קרונבך אלפא $\alpha = .85$ עד $\alpha = .91$. במחקר הנוכחי קרונבך אלפא $\alpha = .88$. השאלון הותאם לאוכלוסיית המחקר הנוכחי ומתמקד בתמיכה שמקבל הסטודנט מגורם במוסד האקדמי, מחברים וחברות וממשפחה. ארבע פריטים עסקו בגורם במוסד האקדמי (כגון: "יש מישהו במוסד האקדמי שלי שאני יכול לשתף בתחושותיי וברגשותיי", "יש מישהו במוסד האקדמי שלי שמסייע לי כשאני זקוק לו"). ארבעה פריטים עסקו בתמיכה מהמשפחה (כגון, "משפחתי מנסה באמת לעזור לי", "משפחתי מוכנה לעזור לי לקבל החלטות"). וארבעה פריטים עסקו בתמיכה מחברים/חברות (כגון, "אני יכול לדבר על בעיותיי עם חבריי/חברותיי", "אני יכול לסמוך על חבריי/חברותיי כשמתעוררות בעיות").

ז. שביעות רצון מהחיים (SWLS) The satisfaction with life scale (Diener, Diener et al., 2017)

(2012) (פריטים 28-32)

שאלון לדיווח עצמי הבודק שביעות רצון כללית והסתגלות. השאלון כולל 5 פריטים המדורגים על סולם ליקרט בן שבע דרגות (1- 'מתנגד מאוד' ועד 7- 'מסכים מאוד'). בשאלון פריטים כגון: "בדרך כלל חיי קרובים לאידיאל שלי", "עד עכשיו השגתי את הדברים החשובים שאני רוצה בחיים". במחקר שבדק את מהימנותו ותקפותו של השאלון נמצאה יציבות גבוהה ומקדמי אלפא של קרונבך של $\alpha = .82$ ו- $\alpha = .87$, כמו כן, השאלון נמצא כבעל מתאם גבוה עם שאלונים נוספים למדידת איכות חיים ועם שאלונים המודדים הסתגלות (Diener, 2012) במחקר הנוכחי קרונבך אלפא $\alpha = .85$.

ח. שאלון תקווה למבוגרים (Snyder, 2002) (פריטים 33-38)

שאלון דיווח עצמי המעריך את רמת התקווה של מבוגרים. השאלון תורגם והותאם לעברית (Lackay & Margalit, 2006), והוא כולל 6 פריטים, המדורגים בסולם ליקרט בן 6 רמות, הנע בין "אף פעם" (1) לבין "תמיד" (6). ציון התקווה מחושב על ידי סיכום ממוצע התשובות לששת הפריטים. הפריטים נחלקים לשני תת-סולמות:

חשיבה מוכוונת-מטרה (לדוגמה, "אני מצליח/ה להגשים את מרבית המטרות שלי").

חשיבה מוכוונת-תהליך (לדוגמה, "אפילו כשאחרים רוצים לוותר, אני יודעת שאני אוכל למצוא דרכים לפתור את הבעיה").

במחקרים קודמים נמצא כי העקביות הפנימית של השאלון גבוהה $\alpha = .86$ (Snyder et al., 2002) ובמחקר הנוכחי $\alpha = .90$.

ט. השקעת מאמץ (Lackaye & Margalit, 2006) (פריטים 39-42)

השאלון פותח על מנת לבחון את מידת השקעת המאמץ במסגרת האקדמית. השאלון כולל 4 היגדים, המדורגים בסולם בן 4 רמות הנע בין "אף פעם" (1) לבין "תמיד" (6). לדוגמה: "אני לא מוותר כאשר קשה לי".

ציון השקעת המאמץ מחושב על ידי סיכום ממוצע התשובות לארבעת ההיגדים. מהימנות קרונבך אלפא של השאלון שהתקבלה במחקרים קודמים היא $\alpha = .77$ (Lackaye & Margalit, 2006) והמהימנות שהתקבלה במחקר הנוכחי היא $\alpha = .69$.

י. שאלון חוללות עצמית כללית (Chen, Gully & Eden, 2001) (פריטים 43-50)

שאלון דיווח עצמי הכולל 8 היגדים בסולם ליקרט בן 4 רמות (מ-1 - מתנגד מאוד ועד 4 - מסכים מאוד). השאלון מעריך באיזו מידה המשתתף מאמין שהוא מסוגל להתמודד עם משימות באופן כללי. לדוגמה: "אני יכול להשיג את מרבית המטרות שהצבתי לעצמי". המהימנות הפנימית של השאלון שדווחה במחקרים קודמים והתקבלה גם במחקר זה היא $\alpha = .84$.

יא. שאלון חוללות אקדמית (Zimmerman et al., 1992) (פריטים 51-64)

השאלון המקורי כלל 11 פריטים בסולם ליקרט בן 7 רמות, הנע על רצף של 'בכלל לא בטוח' (1) ועד 'בטוח מאוד' (7), המתארים מטלות אקדמיות שונות שיש צורך להתמודד איתן כדי להצליח בלימודים. ציון החוללות העצמית בויסות למידה מחושב על ידי סיכום ממוצע התשובות, כך שציון גבוה יותר משקף רמת גבוהה יותר של חוללות עצמית בלמידה. השאלון שבמקורו היה מותאם לבית הספר היסודי והתיכון הותאם למטלות האקדמיות במסגרות ההשכלה הגבוהה, וכן עבור המחקר הנוכחי הוספו שלושה פריטים שמתיחסים באופן ספציפי למבחנים. מהימנות קרונבך אלפא שהתקבלה במחקרים קודמים היא $\alpha = .84$ (Zimmerman et al., 1992), והמהימנות שהתקבלה לשאלון המותאם בן 14 הפריטים היא $\alpha = .865$.

יב. תחושת בדידות (De Jong Gierveld & Van Tilburg, 2006) (פריטים 65-75)

השאלון כולל 11 פריטים הבודקים תחושת שייכות חברתית, קיום קשרים קרובים ומשמעוטיים ותחושת בדידות (לדוגמה: "יש הרבה אנשים שאני סומך עליהם כשיש לי בעיות"). סולם התשובות הוא בן 5 דרגות ונע בין: (1) 'לא מתאים' ל- (5) 'מתאים מאוד'. ציון תחושת הבדידות מחושב על ידי סיכום ממוצע התשובות ל-11 הפריטים (לאחר היפוך הפריטים המתאימים). ציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של

תחושת בדידות. מדד העקביות הפנימית שדווח במחקר קודם הוא $\alpha = .85$ (De Jong Gierveld & Van Tilburg, 2006) ובמחקר הנוכחי $\alpha = .88$.

יג. שאלון תחושת הקוהרנטיות (SOC) (Antonovsky, 1987) Sense of Coherence Scale (פריטים 76-89)

שאלון דיווח עצמי המעריך את מידת הביטחון של אנשים בעצמם ובעולם, את תחושת המסוגלות והשליטה שלהם ואת מידת יכולתם להבין את המציאות שבה הם חיים. במחקר זה נעשה שימוש בגרסה הקצרה של השאלון, הכוללת 13 פריטים המדורגים בסולם ליקרט בן 7 רמות, הנע על רצף של 'אף פעם' (1) ועד 'תמיד' (7). ציון גבוה משקף רמת קוהרנטיות גבוהה. השאלון נמצא מהימן: מדדי מהימנות קרונבך אלפא שנמצאו במחקרים קודמים נעו בין $\alpha = .70$ עד $\alpha = .92$ (Eriksson & Lindstrom, 2006), ובמחקר הנוכחי $\alpha = .83$.

הליך איסוף הנתונים

בדצמבר 2017 הועברה הזמנה להשתתפות במחקר לכל מנהלות מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים בארץ. למנהלות הובהר כי איסוף הנתונים יהיה אנונימי מבחינת הסטודנטים, וכן כי אין זו מחובתן להסכים לסייע. על מנת לשמור על אנונימיות הסטודנטים, המנהלות התבקשו לשלוח את הקישור לשאלון האינטרנטי לרשימת התפוצה שלהן וזאת בלי להעביר לצוות המחקר את הרשימה או נתונים מזהים כלשהם. ההזמנה להשתתפות במחקר נשלחה בשנית לכל מנהלות מרכזי התמיכה בחודש אוגוסט 2018. הפנייה לסטודנטים בשלב השני של איסוף הנתונים כללה הנחיה שמי לא ימלא את השאלון בעבר מתבקש שלא למלאו בשנית.

לאחר קבלת הסכמתן העקרונית של מנהלות מרכזי האבחון/תמיכה לסייע בהפצת השאלונים הועברו בקשות לוועדות האתיקה ולגורמים האחראים על מתן אישור לאיסוף נתונים בכל אחד מהמוסדות. נציגי המוסדות האקדמיים הסכימו לסייע באיסוף הנתונים בהיקפים שונים: בחלקם אישרו להפיץ את השאלון ברשימת התפוצה של הסטודנטים הרשומים במרכז התמיכה, וחלקם אישרו להפיץ את השאלון ברשימת התפוצה של כלל הסטודנטים הלומדים במוסד האקדמי.

על מנת להרחיב את המדגם ולכלול בו סטודנטים הלומדים במוסדות אקדמיים שלא נתנו הסכמתם להפצת השאלון וסטודנטים מהמגזר הערבי שרק מיעוטם השתתפו במחקר, הופץ השאלון האינטרנטי גם ברשתות החברתיות.

השאלון האינטרנטי הופץ באמצעות תכנית Qualtrics. בפנייה לסטודנטים בבקשה להשתתפות במחקר, צוין כי זהו מחקר הבוחן עמדות של סטודנטים בנוגע להתאמות בדרכי היבחנות, שניתנות לסטודנטים עם לקויות למידה. הובהר שהחוקרות מבקשות ללמוד על עמדותיהם וניסיונם של סטודנטים שנמצאו זכאים להתאמות וכאלו שאינם מקבלים התאמות, לכן, גם אם הסטודנט/ית לא מקבלת/התאמות, דעתו/ה חשובה לנו מאוד. הובטח כי השאלון אנונימי, והובהר כי אין חובת השתתפות במחקר וכל מידע שייאסף יישמר בסודיות גמורה וישמש לצרכי המחקר בלבד. על מנת להעלות את רמת ההיענות צוין כי יוגרלו בין הממלאים את השאלון שני שוברי קניה בסך 200 ₪ כל אחד. על מנת להפריד בין השאלון לבין פרטי המשיב שנאספו לצורך ההשתתפות בהגרלה, בתום מילוי השאלון הופיעה כתובת מייל אליה היו צריכים המשיבים, המעוניינים בכך, לשלוח את פרטי ההתקשרות עימם, על מנת שיכללו בהגרלה. איסוף המידע החל מיד עם תום תקופת הבחינות של סמסטר א' תשע"ח, וזאת על מנת לאפשר למשתתפים לבסס את תחושתם בנוגע להצלחתם הלימודית, על בסיס ציוני הבחינות.

כאמור, מטרת המחקר הייתה לבחון את הקשרים בין תיאוריות כמוסות על התאמות לגורמי חוסן ולתפיסת ההישגים הלימודיים וההערכה העצמית של המצב הלימודי היחסי של סטודנטים עם וללא לקויות למידה הלומדים במוסדות אקדמיים בישראל. ליתר פירוט, מטרת המחקר הייתה לבחון הבדלים בתיאוריות כמוסות על התאמות וגורמי חוסן (משתנים מתווכים) בין סטודנטים עם לקויות למידה המקבלים התאמות, ואלו ללא לקויות למידה, וכמו כן, לבחון את תרומת המשתנים המתווכים על התפיסה העצמית של מצב הלימודי היחסי של הלומדים, ועל שביעות הרצון שלהם מחייהם.

השערות המחקר הניחו שימצא קשר בין ארבעת קבוצות המשתנים לעיל: (1) קבוצות המחקר (הלקות): קיום/אי קיום לקויות למידה ו/או הפרעת קשב וריכוז; (2) המשתנים המתווכים: תיאוריות כמוסות על התאמות וגורמי חוסן; (3) משתני הרקע ו- (4) המשתנים התלויים: שביעות רצון מההישגים האקדמיים והתפיסה העצמית של המצב הלימודי היחסי של הלומדים.

בהתאמה למטרות לעיל פרק התוצאות כולל שישה חלקים:

- א. הגדרת קבוצות המחקר (קבוצות הלקות).
- ב. ניתוח ההבדלים בין קבוצות הלקות במשתני הרקע.
- ג. ניתוח ההבדלים בין קבוצות הלקות במשתנים המתווכים.
- ד. ניתוח ההבדלים בין קבוצות הלקות במשתנים התלויים.
- ה. גיבוש מודל לייצוג הקשרים בין כלל המשתנים.
- ו. ניבוי שביעות הרצון מהחיים.

א. הגדרת קבוצות המחקר (קבוצות הלקות)

1,144 משתתפים מתוך 2,113 משתתפי המחקר דיווחו שפנו לאבחון של לקויות למידה. מתוכם 1,004 קבלו התאמות בבחינות ויתרם (140 משתתפים) לא קבלו התאמות. 301 משתתפים מתוך 969 המשתתפים הנותרים ציינו שלא פנו לאבחון, על אף שיש להם קשיי למידה.

הנתונים לעיל מגדירים בפועל ארבע קבוצות. כדי לבחון את ההבדלים בין ארבע הקבוצות לעיל, נערכה השוואה ביניהן בהתייחס למספר משתני רקע: גיל, שנת לימודים, ציוני הבחינה הפסיכומטרית וממוצע ציוני בגרות, והערכת המצב הלימודי.

בניתוח זה (ראו לוח 3) נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת המשתתפים שאובחנו וקבלו התאמות בהשוואה למשתתפים שאובחנו אך לא קבלו התאמות במשתנים גיל, ציון בבחינה הפסיכומטרית, וממוצע ציוני הבגרות; נמצא כי המשתתפים שאובחנו ולא קבלו זכאות להתאמות היו יותר צעירים, ובעלי ציונים גבוהים יותר בבחינה הפסיכומטרית ובבחינות הבגרות.

לוח 3: השוואת משתני הרקע בין ארבע הקבוצות

		קבוצת השוואה: ללא קשיי למידה	לא אובחנו אך עם קשיי למידה	אובחנו ולא קיבלו התאמות	אובחנו וקיבלו התאמות	
η^2	F(3,2108)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	
.003	2.30	25.13 (3.50)	25.28 (3.03)	25.71 (2.90)	25.38 (2.90)	גיל
.089	47.20**	654.61 (71.09)	639.49 (81.65)	644.08 (63.11)	600.67 (85.87)	ציון הבחינה הפסיכומטרית
.100	70.54**	101.59 (8.98)	97.63 (10.62)	100.09 (8.92)	94.12 (10.71)	ממוצע ציוני בגרות
.007	5.145**	3.03 (1.13)	3.29 (1.12)	2.98 (1.10)	3.18 (1.15)	רמת הכנסה
χ^2	df	N %	N %	N %	N %	מוסד אקדמי
129.047**	6	390 58.4	144 14.3	103 10.2	368 36.7	אוניברסיטה
		264 39.5	146 14.6	32 3.2	560 55.8	מכללה אקדמית
		14 13.2	4 10.6	5 4.7	76 71.7	מכללה להוראה
1.629	3	457 31.8	195 13.8	96 6.7	668 47.9	מספר ושיעור הנשים
		668	301	140	1,004	סה"כ

p<.05 *

p<.01 **

בהשוואה בין קבוצת הסטודנטים שאובחנו ולא קבלו התאמות, לבין אלו שלא פנו לאבחון אך דיווחו על קשיי למידה, לא נמצאו הבדלים מובהקים בגיל, בשנת הלימודים, בהערכת המצב הלימודי באקדמיה ובציוני הבחינה הפסיכומטרית. בהשוואת הממוצע של ציון בחינות הבגרות המשוקלל אמנם נמצא הבדל מובהק; הסטודנטים שאובחנו ולא קיבלו התאמות דווחו על ממוצע ציון בגרות גבוה יותר מזה של הסטודנטים שלא אובחנו אך דיווחו על קשיים. מאחר שקבוצת המשתתפים שעברו אבחון אך לא קיבלו התאמות היתה שונה באופן מובהק הן מקבוצת ההשוואה (ללא לקויות), והן מהקבוצה שאובחנה וקבלה התאמות, ודומה במידה רבה לקבוצת המשתתפים שדיווחו על קשיים לימודיים, צורפו 140 המשתתפים מקבוצה זו ל-301 המשתתפים שלא עברו אבחון (על אף שיש להם לדעתם קשיי למידה). הקבוצה המאוחדת הוגדרה כ'קבוצת המתקשים'.

על סמך הממצאים לעיל הוגדרו שלוש קבוצות, שהיוו את קבוצות המחקר בהמשך:

- I. **קבוצת המאובחנים**: 1,004 סטודנטים שפנו לאבחון ואושרו להם התאמות.
- II. **קבוצת המתקשים**: 441 סטודנטים, ובכלל זה 140 סטודנטים שפנו לאבחון אך לא אושרו להם התאמות ו-301 סטודנטים שלא פנו לאבחון על אף שיש להם לדעתם קשיי למידה.
- III. **קבוצת השוואה**: 668 סטודנטים שלא אובחנו ולא דיווחו על קשיי למידה.

ב. ניתוח ההבדלים בין קבוצות הלקות במשתני הרקע

משתני הרקע נאספו באמצעות שאלון שבמסגרתו נאספו המשתנים הבאים: גיל, מין, סוג מוסד אקדמי, שם המוסד, תחום לימודי, שנת לימודים והתואר, ציון במבחן פסיכומטרי, ציון בגרות משוקלל, רמת הכנסה של המשפחה ודת.

לוח 4 מציג השוואה של משתני הרקע בין שלוש קבוצות הלקות במשתנים העשויים להיות רלוונטיים לנושא המחקר וכאלה שנמצאה בהם שונות מספקת בקרב המשתתפים. להלן סיכום הממצאים העיקריים שעלו בהשוואה זו.

סיכום ההשוואה

גיל – בהשוואת גיל הסטודנטים בין שלוש קבוצות הלקות, שנבדקה באמצעות ניתוח שונות חד-משתני תלת-כיווני, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות (ראו לוח 4).

מין – בהשוואת התפלגות הגברים והנשים בין שלוש קבוצות הלקות, שבוצעה באמצעות מבחן χ^2 , לא נמצאו הבדלים מובהקים (ראו לוח 4).

ציוני הבחינה הפסיכומטרית – בהשוואת ציון הבחינה הפסיכומטרית בין שלוש קבוצות הלקות, בוצע ניתוח שונות חד-משתני תלת-כיווני. הניתוח נערך רק עבור 1,458 סטודנטים שדיווחו על ציון הפסיכומטרי שלהם. בבדיקת פוסט-הוק של ההבדלים בין קבוצות הלקות (Scheffe) נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות ולקבוצת ההשוואה היה הציון הפסיכומטרי הגבוה ביותר (הבדל מובהק) בעוד שלקבוצת המתקשים ולקבוצת המאובחנים הציון הממוצע הנמוך ביותר. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות אלו (ראו לוח 4).

ממוצע ציוני בחינות הבגרות – בהשוואת הציון הממוצע המשוקלל של בחינות הבגרות בין שלוש קבוצות הלקות נערך מבחן שונות חד-משתני תלת-כיווני עבור 1,917 סטודנטים שדיווחו עליו. נמצא אפקט עיקרי לקבוצות הלקות. בבדיקת פוסט-הוק שנערכה לבחינת ההבדלים בין הקבוצות (Scheffe) נמצא כי ממוצע ציון בחינת הבגרות של סטודנטים בקבוצת ההשוואה היה באופן מובהק גבוה מממוצע הציון של סטודנטים שלא אובחנו אך התלוננו על קשיים; כמו כן הציון הממוצע של קבוצה זו היה גבוה באופן מובהק מציון ממוצע הבגרות של הסטודנטים המאובחנים עם לקויות למידה. (ראו לוח 4).

רמת הכנסה – בהשוואת רמת ההכנסה המשפחתית בין שלוש קבוצות הלקות בוצע מבחן שונות חד-משתני תלת-כיווני ונמצא אפקט עיקרי לקבוצות הלקות. בבדיקת פוסט-הוק שנערכה לבחינת ההבדלים בין הקבוצות (Scheffe) נמצא כי רמת ההכנסה המשפחתית של קבוצת הסטודנטים המאובחנים היתה נמוכה באופן מובהק מזו של קבוצת ההשוואה. רמת ההכנסה של קבוצת המתקשים לא היתה שונה באופן מובהק משתי הקבוצות האחרות (ראו לוח 4).

לוח 4: השוואת משתני הרקע בין שלוש קבוצות הלקות

	מאובחנים	מתקשים	ללא קשיי למידה		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F(2,2108)	η^2
גיל	25.38 (2.90)	25.10 (2.98)	25.13 (3.50)	1.852	.002
ציון הבחינה הפסיכומטרית	600.67 (85.87)	641.04 (75.82)	654.61 (71.09)	70.709**	.089
ממוצע ציוני בגרות	94.11 (10.71)	98.39 (10.18)	101.59 (8.98)	103.001**	.097
רמת הכנסה	3.18 (1.15)	3.19 (1.12)	3.03 (1.13)	4.177*	.004
מוסד אקדמי (ואחוז מקבוצת הלקות)					
אוניברסיטה	368	247	390	4	104.489**
	36.7%	56.0%	58.4%		
	560	178	264		
מכללה אקדמית	55.8%	40.4%	39.5%		
מכללה להוראה	76	16	14		
	7.6%	3.6%	2.1%		
מספר הנשים	688 (47.9%)	291 (20.3%)	457 (31.8%)	2	1.00
מספר הגברים	316 (26.42%)	150 (25.81%)	211 (26.08%)		
N	1004 (100%)	441 (100%)	668 (100%)		

* $p < .05$

** $p < .01$

ג. ניתוח ההבדלים בין קבוצות הלקות במשתנים המתווכים

משאבי אישיות ועמדות

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים במשתני האישיות בין הסטודנטים המאובחנים, המתקשים וקבוצת ההשוואה ומגדר בוצע ניתוח שונות רב משתני (MANOVA) 2×3 (מגדר: סטודנט/סטודנטית). תוצאות הבדיקה (Wilk's Lambda) הצביעו על אפקט עיקרי לקבוצת $partial \eta^2 = .059$, ולמגדר $partial \eta^2 = .048$, $F(16,3776) = 14.54$, $p = .00$. לא נמצאה אינטראקציה בין מגדר לקבוצות. כפי שמוצג בלוח 5, ניתוחי השונות החד משתניים העלו כי המשתנים הבאים תרמו לאפקט העיקרי של השייכות של המשתתף לאחת משלוש קבוצות הלקות: תמיכה, שביעות רצון מהחיים, תקווה, מאמץ, חוללות כללית, חוללות אקדמית ותחושת קוהרנטיות. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות במשתנה הבדידות.

הסטודנטים בקבוצה המאובחנת שקבלה התאמות ובקבוצת המתקשים דיווחו על רמות נמוכות יותר באופן מובהק מקבוצת ההשוואה במשתנים סיפוק מהחיים, חוללות כללית, חוללות אקדמית, ותחושת הקוהרנטיות. בנוסף, קבוצת הסטודנטים המאובחנים שקבלו התאמות וקבוצת ההשוואה דיווחו שקבלו יותר תמיכה מאשר קבוצת המתקשים (ולא נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת התמיכה בין קבוצות

ההשוואה לקבוצה המאובחנת שקבלה התאמות). סטודנטים בקבוצת המתקשים דיווחו כי רמת התקווה שלהם נמוכה מאשר קבוצת ההשוואה, ולהערכתם הם השקיעו פחות מאמץ מקבוצת המאובחנים. בשאר ההשוואות לא נמצאו הבדלים מובהקים. קבוצת הסטודנטים המאובחנים לא היו שונים באופן מובהק משתי הקבוצות (המתקשים וקבוצת ההשוואה) במשתנים תקווה ומאמץ.

לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן F, וגודל האפקט של המשתנים, לפי הקבוצה

השוואה	η^2	F(2,1895)	השוואה (3)		מתקשים (2)		מאובחנים (1)		המשתנה
			SD	M	SD	M	SD	M	
1,3>2	.010	9.54**	0.76	3.53	0.78	3.28	0.83	3.47	תמיכה
1,2<3	.009	8.85**	1.19	5.12	1.29	4.77	1.26	4.94	סיפוק מהחיים
2<3	.004	3.76**	0.82	4.42	0.84	4.26	0.89	4.33	תקווה
2<1	.006	5.73**	0.93	4.42	1.02	4.29	1.03	4.50	מאמץ
1,2<3	.011	10.62**	0.52	3.21	0.53	3.11	0.52	3.08	חוללות עצמית
1,2<3	.064	64.69**	0.69	4.79	0.74	4.37	0.81	4.31	חוללות אקדמית
1,2<3	.019	18.40**	0.87	4.20	0.88	3.90	0.88	3.92	תחושת קוהרנטיות
	.001	1.20	0.87	2.30	0.89	2.40	0.89	2.30	בדידות
1>2,3	.083	91.65**	0.78	3.55	0.81	3.61	0.81	4.05	התאמות : תיאוריות כמוסות חיוביות
1<2,3	.016	15.95**	0.78	2.88	0.79	2.95	0.76	2.73	התאמות : תיאוריות כמוסות שליליות

p<0.01 **

על מנת לבחון האם קיימים הבדלים ביחס החיובי והשלילי להתאמות בין שלוש קבוצות הסטודנטים: המאובחנים, המתקשים וקבוצת ההשוואה, ומגדר בוצע ניתוח שונות רב משתני (MANOVA) $X^2 3$ (מגדר: סטודנט/סטודנטית). תוצאות הבדיקה (Wilk's Lambda) הצביעו על אפקט עיקרי לקבוצות (מגדר: סטודנט/סטודנטית). $F(4,4032)=50.07, p=.00, partial\ eta^2=.047$, ולמגדר $F(2,2016)=32.80, p=.00, partial\ eta^2=.032$. נמצאה אינטראקציה בין מגדר לקבוצות. $F(4,4032)=2.49, p=.04, partial\ eta^2=.002$, אך בבדיקת השונות החד משתנית של האינטראקציה, לא נמצאה שונות מובהקת.

כפי שמוצג בלוח 5, ניתוחי השונות החד משתניים העלו כי ההתיאוריות הכמוסות על הערך החיובי והשלילי של ההתאמות תרמו לאפקט העיקרי של קבוצת הלקות. קבוצת הסטודנטים המתקשים וקבוצת ההשוואה היו שונות באופן מובהק מהקבוצה המאובחנת שקבלה התאמות, ודווחו על תפיסות חיוביות יותר של הערכה חיובית של ההתאמות, ותפיסות פחות שליליות של ההערכה השלילית של ההתאמות.

ד. ניתוח ההבדלים בין קבוצות הלקות במשתנים התלויים

לוח 6: דירוג מצב לימודי בהשוואה בין קבוצות הלקות

η^2	F(2,1831)	קבוצת השוואה		קבוצת מתקשים		קבוצת מאובחנים		השוואה
		SD	M	SD	M	SD	M	
.028	26.69**	0.85	3.92	0.97	3.48	0.93	3.68	לאחרים
.023	21.75**	1.03	3.48	1.15	3.00	1.16	3.32	לעצמו
			559		380		892	N

** $p < .01$

כפי שמוצג בלוח 6, בהשוואת הדירוגים בין הקבוצות, תוך שימוש בבדיקת שונות חד משתנית תלת כיוונית עם בדיקת הבדלים בין הקבוצות (Scheffe) נמצא אפקט עיקרי לקבוצות. סטודנטים בקבוצת ההשוואה (ללא לקות) דרגו את עצמם כבעלי מצב לימודי הגבוה מבין הקבוצות, וקבוצת הסטודנטים המתקשים (אך לא מקבלים התאמות) דרגו את עצמם כבעלי המצב בלימודים הנמוך ביותר. הדירוג היה דומה בהשוואת הסטודנטים לסטודנטים אחרים, ובהשוואת הסטודנטים לציפיות שלהם מעצמם.

שימוש בהתאמות ושביעות רצון מההתאמות

כפי שעולה מהנתונים בלוח 7 נמצא כי לא כל הסטודנטים משתמשים בהתאמות שניתנות להם. כמו כן, רק חלק מהסטודנטים ציינו כי לתפיסתם ההתאמות מסייעות להם במבחנים (בשיעור בין 28.42% לבין 79.8%). השיעור הגבוה ביותר של שימוש בהתאמות ושל שביעות רצון היה מההתאמה של תוספת זמן. רק 51.8% מהסטודנטים שקבלו הקראה במבחן ציינו כי הם חשים שההתאמה עזרה להם. לא מעט מהמשתתפים ציינו שההתאמות לא מסייעות להם.

לוח 7: מספר ושיעור המשתתפים שקיבלו התאמות, מידת השימוש בהן ומידת הסיוע שלהן בבחינות

סוג ההתאמה	קיבלו את ההתאמה	משתמשים בהתאמה לפעמים או לעיתים קרובות	ציינו שההתאמה מסייעת להם במידה רבה או רבה מאוד בבחינות
הארכת זמן	1,000	886 (88.6%)	843 (79.8%)
הקראה	305	200 (65.57%)	158 (51.80%)
הכתבת המבחן לבוחן נייטרלי	128	74 (57.81%)	52 (40.60%)
מבחן בעל-פה	95	27 (28.42%)	27 (28.42%)
התאמה אחרת	154	138 (89.61%)	129 (83.77%)

מרכזי תמיכה

לוח 8 מציג את מספר הסטודנטים הנעזרים במרכזי התמיכה, ועד כמה הם מעריכים שהפנייה למרכזים סייעה להם.

לוח 8: מס' הנעזרים בסיוע של מרכזי התמיכה, והערכת תרומתם

סוג התמיכה	השתמשו בתמיכה	התמיכה סייעה במידה רבה	התמיכה סייעה במידה בינונית	התמיכה סייעה במידה מועטה או כלל לא
סדנאות לשיפור הלמידה	458	88 (19.20%)	86 (18.80%)	279 (60.90%)
הכוונה וייעוץ אישי	469	98 (20.90%)	83 (17.70%)	285 (60.70%)
תמיכה רגשית	451	89 (19.70%)	52 (11.50%)	307 (68.10%)

הבדלים מגדריים

בלוח 9 מוצגים הבדלים בין המגדרים במשתנים המתווכים מעבר לשלוש קבוצות הלקות. כפי שעולה מהנתונים בלוח, ניתוחי השונות החד משתניים מצאו אפקט עיקרי של מגדר ביחס למשתנים: תמיכה, סיפוק מהחיים, מאמץ, חוללות כללית, חוללות אקדמית, ובדידות. סטודנטיות דיווחו על רמות גבוהות יותר מסטודנטים על תחושה של קבלת תמיכה, יש להן יותר סיפוק מהחיים, הן משקיעות יותר מאמץ, ומעריכות שיש להן חוללות אקדמית גבוהה יותר. עם זאת, הן דיווחו על רמות יותר נמוכות מאשר סטודנטים במשתנים חוללות כללית ובדידות. ממוצעים, סטיות תקן, F וגודל האפקט של המשתנים בקרב כלל המשתתפים מוצגים לוח 9.

לוח 9: ממוצעים, סטיות תקן, F וגודל האפקט של המשתנים, לפי מגדר

המשתנה	סטודנטים		סטודנטיות		F (1,982)	η^2
	M	SD	M	SD		
תמיכה	3.33	0.79	3.50	0.81	19.49**	.010
סיפוק מהחיים	4.79	1.34	5.05	1.20	18.67**	.009
מאמץ	4.26	0.99	4.51	0.98	27.93**	.014
חוללות אקדמית	4.36	0.80	4.53	0.79	21.19**	.011
בדידות	2.45	0.87	2.26	0.89	19.55**	.010
תיאוריות חיוביות לגבי התאמות	3.66	0.75	3.88	0.82	28.70**	.014
תיאוריות שליליות לגבי התאמות	2.96	0.72	2.73	0.80	35.33**	.018

** $p < .01$

ה. גיבוש מודל כוללי לייצוג הקשרים בין כלל המשתנים

על מנת לבדוק את התרומה של המשתנים הבלתי תלויים (משתני הרקע והמשתנים המתווכים) על הדירוג הסובייקטיבי של הסטודנט את הישגיו בהשוואה לסטודנטים האחרים, נערכה רגרסיה הירארכית רב משתנית. בצעד הראשון הוכנסו המשתנים הדמוגרפיים: גיל, מין, קבוצת הלקות ושנת לימוד. בצעד השני הוכנסו משאבי התמודדות (תחושת תמיכה, מאמץ, חוללות עצמית כללית, חוללות עצמית אקדמית, בדידות ותחושת קוהרנטיות והתקווה, והתיאוריות הכמוסות החיוביות והשליליות).

כפי שניתן לראות בלוח 10, הניתוח העלה כי בצעד הראשון, רק לקבוצת הלקות ולשנת הלימודים הייתה תרומה מובהקת לניבוי תפיסת רמת ההישגים ($R^2 = .017$). בצעד השני התווספו לתרומה המובהקת של קבוצת הלקות ושנת הלימודים גם התיאוריות החיוביות והשליליות ביחס להתאמות, החוללות אקדמית, ותחושת התקווה ($R^2 = .216$). התרומה של שאר המשתנים לא היתה מובהקת.

לוח 10: מקדמי הרגרסיה לניבוי דירוג סובייקטיבי של הישגים לימודיים ביחס לסטודנטים אחרים

t	Beta	SE	B		
צעד 1					
-1.27	-.038	.900	-.011	גיל	1
- 0.20	-.005	.050	-.010	מגדר	
3.53**	.103	.025	.089	שנת לימוד	
-2.02**	-.050	.026	-.052	קבוצה	
צעד 2					
-0.28	-.007	.008	-.002	גיל	2
-1.64	-.038	.046	-.076	מגדר	
3.92**	.103	.023	.089	שנת לימוד	
-2.02**	-.050	.026	-.052	קבוצה	
-0.16	-.005	.033	-.005	תמיכה	
1.47	.039	.025	.036	מאמץ	
1.28	.038	.052	.067	חוללות עצמית	
9.14**	.267	.034	.310	חוללות אקדמית	
1.08	.029	.028	.031	תחושת הקוהרנטיות	
-1.46	-.044	.031	-.045	בדידות	
2.66**	.088	.035	.094	תקווה	
7.89**	.185	.025	.201	התאמות : תיאוריות חיוביות	
4.70**	.107	.027	.125	התאמות : תיאוריות שליליות	

** p<.01

על מנת לבדוק את התרומה של המשתנים הבלתי-תלויים על שביעות הרצון מהחיים נערכה רגרסיה הירארכית רב משתנית נוספת. כפי שניתן לראות בלוח 11, בצעד הראשון הוכנסו המשתנים מגדר, גיל, הקבוצות ושנת הלימודים. בצעד השני התווספו משאבי התמודדות: תחושת תמיכה, מאמץ, חוללות

עצמית כללית, חוללות אקדמית, תחושת קוהרנטיות, בדידות תקווה והתיאוריות החיוביות והשליליות בתרומת ההתאמות להצלחה בלימודים.

כפי שניתן לראות בלוח 11, הניתוח העלה כי בצעד הראשון למגדר ולקבוצת הלקות היתה תרומה מובהקת לניבוי שביעות הרצון ($R^2 = .015$). בצעד השני התווספו למגדר ולקבוצת הלקות: התמיכה, המאמץ, חוללות כללית וחוללות אקדמית, תחושת קוהרנטיות, התקווה והבדידות ($R^2 = .48$). מקדמי הרגרסיה מוצגים לוח 11. התיאוריות החיוביות והשליליות בחשיבות ההתאמות לא תרמו באופן מובהק לשביעות הרצון בחיים.

לוח 11: מקדמי הרגרסיה לניבוי שביעות רצון מהחיים

	B	SE	Beta	t
צעד 1				
גיל	.013	.012	.032	1.13
מגדר	.274	.064	.102	4.26**
קבוצות	-.089	.034	-.062	-2.636**
שנת לימודים	.017	.032	.015	0.53
צעד 2				
גיל	-.004	.009	-.001	-0.51
מגדר	.180	.048	.067	3.72**
קבוצות	.039	.027	.027	1.44
שנת לימוד	.034	.024	.029	1.42
תמיכה	.190	.034	.122	5.50**
מאמץ	-.052	.025	-.041	-2.05*
חוללות עצמית	.117	.054	.049	2.18*
חוללות אקדמית	.149	.035	.094	4.26**
תחושת קוהרנטיות	.317	.030	.224	10.66**
בדידות	-.172	.032	-.122	-5.39**
תקווה	.501	.027	.345	13.75**
התאמות: תיאוריות חיוביות	-.027	.027	-.018	-1.00
התאמות: תיאוריות שליליות	.002	.028	.001	0.08

* $p < .05$

** $p < .01$

מודל תיווך לניבוי הישגים אקדמיים

על מנת לבדוק את המסלולים המתווכים בין קבוצות הלקות להישגים אקדמיים כפי שדווחו על ידי הסטודנטים (בהשוואה לאחרים), נבנה ונבדק מודל תיווך סדרתי רב משתני (מודל 6) בשיטת PROCESS (Hayes, 2013) עם Bootstraps 10,000. שיטה זו משמשת לזיהוי המסלולים הישירים ולבחינת הקשרים בין המסלולים העקיפים בתיווך. הממצאים המוצגים בתרשים 1 ובלוח 12, מצביעים על תמונה מורכבת. כפי שניתן לראות בתרשים, הן התיאוריות החיוביות והן התיאוריות השליליות בחשיבות של ההתאמות,

בצירוף התרומה של החוללות האקדמית והתקווה מתווכות באופן חלקי בין קבוצות הלקויות לרמת ההישגים בלימודים. הנתיב בין הלקויות לבין התיאוריות החיוביות הוא הן ישיר והן עקיף דרך החוללות האקדמית. הנתיב בין הלקויות והתיאוריות השליליות הוא רק עקיף – דרך התיאוריות החיוביות. הנתיבים בין התיאוריות החיוביות והתיאוריות השליליות בכח ההתאמות לשפר ציונים, לבין רמת ההצלחה בלימודים הם ישירים, ואינם קשורים לתקווה. כמו כן, יש נתיב ישיר בין סטטוס הלקות לבין החוללות האקדמית ומת התקווה. הנתיב של חוללות אקדמית הוא הן ישיר להישגים אקדמיים, והן עקיף, דרך התיאוריות החיוביות בערך ההתאמות ודרך התקווה. לרמת תקווה יש נתיב ישיר להישגים האקדמיים.

לוח 12: נתיבי התיווך הסדרתי לקשר שבין קבוצות הלקות להישגים הלימודיים

נתיב	B	SE	t	גבול תחתון	גבול עליון
לקויות עם הישגים (לפני הכנסת מתווכים)	-.103**	.025	-4.07**	-.1534	-.0537
לקויות עם הישגים (אחרי הכנסת מתווכים)	-.062*	.025	-2.53*	-.1107	-.0139
לקויות עם חוללות אקדמית	-.229**	.021	-10.76**	-.2709	-.1873
לקויות עם תיאוריות חיוביות	.274**	.023	11.76**	.2285	.3200
לקויות עם תקווה	.081**	.022	3.65**	.0375	.1245
ח.א. ¹ עם תיאוריות ח. ²	.079**	.026	3.09**	.0289	.1296
ח.א. ¹ עם תקווה	.552**	.024	23.51**	.5065	.5987
תיאוריות ח. ² עם תיאוריות ש. ³	-.102**	.023	-4.39**	-.1473	-.0563
ח.א. ¹ עם הישגים	.334**	.030	11.15**	.2756	.3932
תיאוריות ח. ² עם הישגים	.196**	.025	7.93**	.1472	.2440
תיאוריות ש. ³ עם הישגים	.123**	.026	4.80**	.0727	.1732
תקווה עם הישגים	.164**	.027	6.10**	.1113	.2166

מקרא:

1. ח.א. – חוללות אקדמית

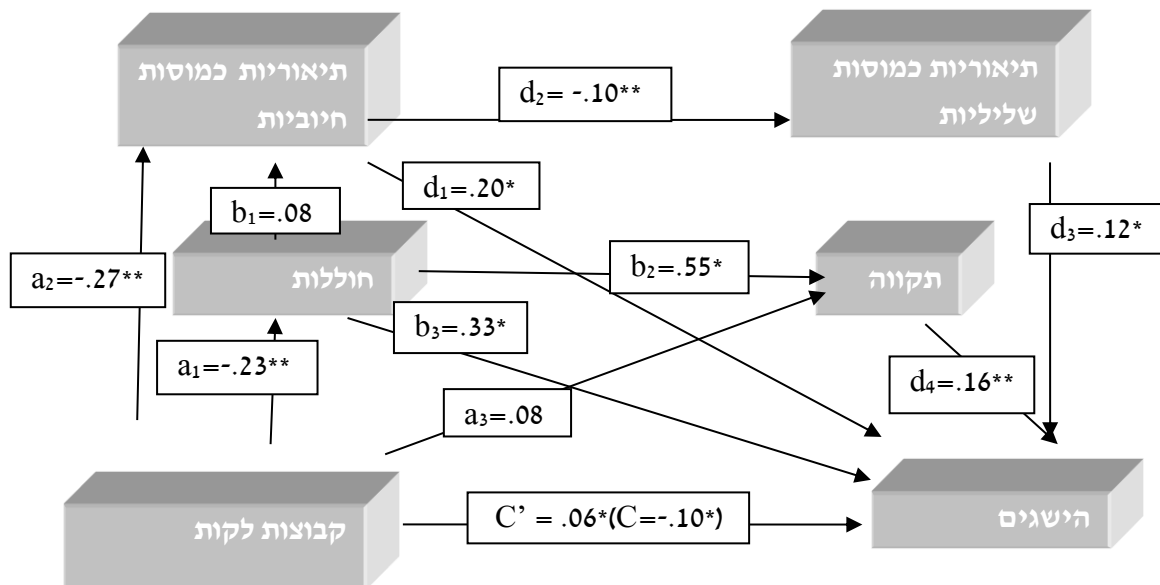
2. תיאוריות ח. – תיאוריות כמוסות חיוביות

3. תיאוריות ש. – תיאוריות כמוסות שליליות

* $p < .05$

** $p < .01$

תרשים 1: מודל תיווך סידרתי לבדיקת התרומה של השייכות לקבוצות הלקות לניבוי רמת ההישגים בלימודים והמשתנים המתווכים קשרים אלו



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

1. ניבוי שביעות רצון מהחיים

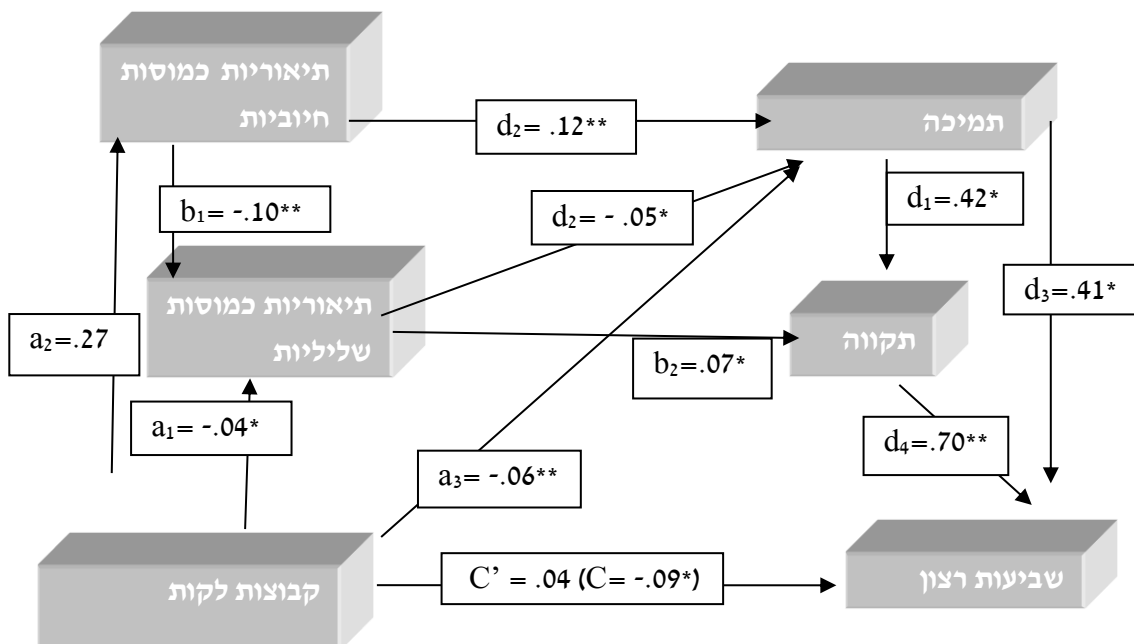
על מנת לבדוק את המסלולים המתווכים בין המשתנים קבוצות הלקות עם שביעות הרצון מהחיים, נבנה ונבדק מודל תיווך סדרתי רב משתני (מודל 6) בשיטת PROCESS (Hayes, 2013) עם Bootstraps 10,000. שיטה זו משמשת לבחינת לזיהוי המסלולים הישירים והקשרים בין המסלולים העקיפים בתיווך. הממצאים מוצגים בתרשים 2 ובלוח 13, ומצביעים על תמונה מורכבת. כפי שמוצג בתרשים 2 ובלוח 13, הן התיאוריות החיוביות והשליליות בחשיבות של ההתאמות, במצורף עם התרומה של התמיכה והתקווה מתווכות תיווך מלא בין קבוצות הלקות לרמת שביעות הרצון הכללית. הנתב בין הלקויות לבין התיאוריות החיוביות הוא ישיר. הנתב בין הלקויות והתיאוריות השליליות הוא הן ישיר והן עקיף – דרך התיאוריות החיוביות. לתמיכה ולתקווה יש נתיבים ישירים לשביעות הרצון, בעוד שהנתיבים בין התיאוריות החיוביות והתיאוריות השליליות בכח ההתאמות לשפר ציונים, לבין שביעות הרצון מהחיים הם רק עקיפים, ומדגישים את חשיבות התמיכה המוסדית, משפחתית וחברתית ואת חשיבות התקווה.

לוח 13: נתיבי התיווך הסדרתי לקשר שבין עוצמת הלקויות לשביעות רצון מהחיים

יב	B	SE	t	גבול תחתון	גבול עליון
לקויות עם הישגים (לפני הכנסת מתווכים)	-.085*	.033	-2.55*	-.1494	-.0196
לקויות עם הישגים (אחרי הכנסת מתווכים)	-.043	.027	-1.62	-.0958	-.0090
לקויות עם תיאוריות חיוביות	.268**	.022	12.47**	.2260	.3104
לקויות עם תקווה	-.035	.022	-1.58	-.0775	.0084
לקויות עם תמיכה	-.061**	.022	-2.75**	-.1038	-.0173
תיאוריות ח ¹ עם תמיכה	.119**	.023	5.18**	.0738	.1637
תיאוריות ש ² עם תמיכה	-.053	.024	-2.24*	-.1000	-.0065
תמיכה עם תקווה	.419**	.023	18.24**	.3747	.4650
תיאוריות ח ¹ עם תיאוריות ש ²	-.098**	.022	-4.41**	-.1414	-.0543
תמיכה עם שביעות רצון	.410**	.031	13.44**	.3499	.4695
תיאוריות ח ¹ עם שביעות רצון	-.020	.028	-0.72	-.0748	.0348
תיאוריות ש ² עם שביעות רצון	-.027	.029	0.92	-.0832	.0303
תקווה עם שביעות רצון	.702**	.028	24.78**	.6462	.7573

1. תיאוריות ח¹ – תיאוריות כמוסות חיוביות
 2. תיאוריות ש² – תיאוריות כמוסות שליליות
 * p<.05
 ** p<.01

תרשים 2: מודל תיווך סריאלי לבדיקת התרומה של השייכות לקבוצת לקות לניבוי רמת שביעות הרצון והמשתנים המתווכים קשרים אלו



*p<.05, **p<.01

מחקר זה בחן את סוגיית ההתאמות בדרכי היבחנות במוסדות אקדמיים ברחבי הארץ. למחקר היו שתי מטרות מרכזיות. הראשונה הייתה בחינת המאפיינים החברתיים והמערכתיים הקשורים לסוגיית ההתאמות בדרכי היבחנות. בימים אלו, כאשר אנו נמצאים בפתחה של רפורמה נוספת של משרד החינוך בתחום מתן התאמות לתלמידים עם לקויות למידה ובעלי צרכים מיוחדים, קיימת חשיבות רבה להבנה מעמיקה של תפיסות חברתיות בנוגע למערך הסיוע והתמיכה הניתנים לתלמידים וסטודנטים עם לקויות למידה ולייצוגים חברתיים הרווחים בציבור הסטודנטים בנוגע להתאמות בדרכי היבחנות. ההיבטים המערכתיים נבחנו ברמות שונות, החל מבחינת חוויית ההתמודדות האישית של הסטודנטים עם הדרישות הלימודיות במערכת האקדמית, דרך הערכת הסטודנטים את מידת יעילות מערך ההתאמות.

המטרה השניה של המחקר הייתה בחינת התהליכים הפנימיים עימם מתמודדים סטודנטים עם וללא לקויות למידה בתקופת לימודיהם במוסדות האקדמיים. המסגרת התיאורטית לבחינת התהליכים הפנימיים עליה התבססנו היא המודל הסלוטוגני שפותח ונבדק בקרב תלמידים וסטודנטים במשך כשני עשורים (מרגלית, 2014a). המודל בוחן את הקשרים בין המאפיינים היחידניים לתנאים ולדרישות הסביבה, תוך בדיקת התרומה של משאבים אישיים ובין אישיים, תחומי קושי ואתגר בצד זיהוי של מטרות, רגשות ותיאוריות כמוסות בנוגע להצלחה בלימודים ולהשגת מטרות בקרב סטודנטים עם וללא לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז.

הגדרת קבוצות המחקר והשוואתן בנתוני הרקע

שאלות המחקר נבדקו במדגם נוחות שכלל 2,113 סטודנטים (677 גברים ו-1,436 נשים) הלומדים במגוון תחומי לימוד ב-25 מוסדות להשכלה גבוהה ברחבי הארץ, הכוללים אוניברסיטאות, מכללות אקדמיות ומכללות להוראה. הסטודנטים התבקשו לציין האם עברו אבחון של לקות למידה או הפרעת קשב וריכוז, אם כן- מהי הלקות הספיפית המאובחנת ואילו התאמות בדרכי היבחנות קיבלו. כמחצית מהסטודנטים שהשתתפו במחקר ציינו שפנו לאבחון לקויות למידה ו/או אבחון להפרעת קשב וריכוז, ומרביתם קבלו אישורים להתאמות במבחנים. יש לזכור כי נושא לקויות הלמידה וההתאמות הוצג כמוקד המחקר הנוכחי, וקרוב לודאי שלכן נמצא אחוז גבוה של סטודנטים עם לקויות למידה שענו על השאלונים בהשוואה לסטודנטים ללא קשיים. כמובן לא ניתן להסיק מנתון זה לגבי השכיחות של סטודנטים מאובחנים במוסדות השונים.

במחקר השתתפו שלוש קבוצות של סטודנטים: שתי הקבוצות המתוכננות: א. 'קבוצת הסטודנטים המאובחנים' עם לקויות למידה ו/או הפרעת קשב וריכוז - 1,004 סטודנטים שאובחנו, ונמצאו זקוקים להתאמות; ו-ב. 'קבוצת ההשוואה' של סטודנטים שלא דיווחו על קשיים - 668 סטודנטים שלא פנו לאבחון. כמו כן הוגדרה במהלך המחקר קבוצה שלישית (קבוצה ג) 'סטודנטים מתקשים' - קבוצה זו כללה 441 סטודנטים עם קשיים שלא קבלו התאמות, מתוכם 301 סטודנטים שלא פנו לאבחון ו-140 שאובחנו, אך לא נמצאו זקוקים להתאמות. בהשוואה של משתני הרקע בין הקבוצות נמצא, כפי שניתן היה לצפות, כי לסטודנטים בקבוצת ההשוואה היו באופן מובהק ציונים גבוהים בהשוואה לקבוצת המאובחנים הן בבחינה הפסיכומטרית והן בציון הממוצע המשוקלל של בחינות הבגרות. מפתיע כי רמת ההכנסה המשפחתית של קבוצת הסטודנטים המאובחנים הייתה נמוכה מקבוצת ההשוואה. ממצא זה עומד בסתירה לדעה הציבורית המיחסת קשר בין הפנייה לאבחון של צעירים לבין מעמד סוציאקונומי גבוה יחסית. עם זאת יש לזכור כי אין זה מדגם מייצג. בהשוואה של קבוצת הסטודנטים עם הקשיים

שלא קבלו התאמות נמצא כי הם דיווחו על ציונים בבחינה הפסיכומטרית נמוכים מקבוצת ההשוואה, אך לא שונים משמעותית מהקבוצה של הסטודנטים שקבלו התאמות. לעומת זאת, הציון הממוצע המשוקלל של הבגרות שלהם היה נמוך מזה של קבוצת ההשוואה, אך גבוה מזה של קבוצת הסטודנטים שקבלו התאמות. ניתן להתרשם כי זו קבוצה ייחודית שראוי להתייחס אליה בדיון באופן ספציפי.

באשר לסוג ההתאמות אותן ציינו הסטודנטים שהם מקבלים, נמצא כי ההתאמה השכיחה ביותר, אותה קיבלו רוב הזכאים להתאמות, ללא התייחסות מובחנת לסוג הלקות היא תוספת זמן. תוספת זמן נמצאה בסקירות ובמחקרים קודמים כבעלת השפעה חיובית על הישגי התלמידים (Rogers, Lazarus, & Thurlow, 2014, 2016). עם זאת, השימוש הרווח בהתאמה של תוספת זמן עשוי לשקף מגמה בה המוסדות האקדמיים, המוצפים בדרישה להתאמות, נמנעים ממתן התאמות הדורשות מאמץ ועלויות יקרות ומעדיפים לתת התאמות שאינן כרוכות בהתארגנות מיוחדת. מגמה דומה נמצאה גם בסקירה הבין לאומית (מרגלית, 2018). מגמה זו אמנם נותנת מענה מידי לסטודנטים שמפגינים איטיות הנובעת מסיבות רבות ומגוונות, אך היא עלולה לפגוע בסטודנטים שזקוקים להתאמות ספציפיות. התאמות הניתנות לסטודנטים, בשכיחות נמוכה יותר, הינן מגוונות ומתייחסות להצגת המטלה (הקראת הבחינה), שימוש בטכנולוגיה מסייעת, הגדלת שאלון הבחינה, לאופן מתן התשובות (הקלדה/הקלטת התשובות, הכתבת התשובות לבוחן ניטרלי, התעלמות משגיאות כתיב), ולצורת ההיבחנות (היבחנות בחדר נפרד, שימוש באטמים, דף נוסחאות, מילוניות, הפסקות). רק אחוז נמוך של משתתפים ציינו שהם מקבלים התאמה שמשנה את מאפייני המבחן (בחינה בעל פה). מהשוואת ממצאים אלו לממצאי סקירה מקיפה בנושא התאמות בדרכי היבחנות שנערכה ב-7 מדינות (מרגלית, 2018) ניתן להתרשם כי ההתאמות הרווחות באקדמיה בישראל דומות לאלו שבמדינות שנסקרו. בנסיון למצוא קשר בין סוג הלקות להתאמות, לא הצלחנו למצוא קשרים ברורים בין הגדרות הלקויות (כגון לקות בקריאה או לקות בכתיבה) לבין סוגי ההתאמות שהוקצו לסטודנטים. אך יש לזכור כי המחקר התבסס על דיווח עצמי של הגדרות של הלקויות וההתאמות, ולא היתה למחברי המחקר גישה לדוחות האבחוניים. יתכן שבמחקר בו יבדקו ממצאי האבחון בהשוואה להמלצות המאבחנים תתקבל תמונה מובחנת.

בנוגע לשכיחות הפרעת קשב וריכוז בקבוצת המשתתפים במחקר, נמצא כי למעלה מ-30% מכלל המשתתפים במחקר ציינו שאובחנו כבעלי הפרעת קשב וריכוז, ללא הבדלי מגדר. אחוז זה גבוה מהידוע לנו על שכיחות ההפרעה באוכלוסייה הכללית. גם כאן, יש לסייג ולהבהיר כי לא ניתן להסיק מממצאי המחקר על שכיחות ההפרעה בקרב כלל הסטודנטים. כמחצית מהסטודנטים המאובחנים כבעלי הפרעת קשב וריכוז ציינו שהם מקבלים טיפול תרופתי (ריטלין, קונצרטה, אדרל וכו'). באופן מפתיע, 8.6% מהסטודנטים שלא אובחנו כבעלי הפרעת קשב וריכוז ציינו שגם הם נוטלים טיפול תרופתי. ממצא זה ממקד עניין בתופעה מדאיגה של שימוש בתרופות על אף שלא ניתנה המלצה רפואית.

ההשוואה של קבוצות הלקות במשתתפים המתווכים

מטרה נוספת של המחקר הייתה לבדוק את סוגיית ההתאמות בדרכי היבחנות ברמת הפרט, תוך התמקדות בקשרים שבין קבלת התאמות ותפיסות לגבי התאמות לבין תהליכים פנימיים וגורמי חוסן. בשלב הראשון בדקנו האם יש הבדלים בגורמי חוסן בין שלוש קבוצות הלקות: סטודנטים מאובחנים עם לקויות למידה, אלו המתקשים שלא קבלו התאמות ואלו ללא לקויות למידה. ממצאי המחקר מצביעים על כך שסטודנטים וסטודנטיות שהיו זכאים להתאמות בדרכי היבחנות וכן אלו עם קשיים שלא היו זכאים להתאמות דיווחו על רמות נמוכות מאשר דווחו הסטודנטים בקבוצת ההשוואה על המשאבים הפנימיים הבאים: חוללות-עצמית כללית, חוללות אקדמית, סיפוק מהחיים ותחושת קוהרנטיות. עם

זאת, לא נמצאו הבדלים משמעותיים בין שתי הקבוצות של הסטודנטים המתנסות בקשיים, ללא קשר אם הסטודנטים זכאים או לא זכאים להתאמות. ניתן להתרשם כי בדומה למחקרים קודמים בהם נבדקו רמות החוללות האקדמית והכללית (Ben-Naim, et al, 2017; Hen & Goroshit, 2014) הקוהרנטיות (Braun-Lewensohn, Idan, Lindstrom, & Margalit, 2017) של ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה, גם במחקר הנוכחי הסטודנטים המתנסים בקשיים לימודיים (ללא הבחנה אם יש או אין להם לקויות למידה) דיווחו כי יש להם תחושת מסוגלות ומשאבי התמודדות יותר נמוכים מקבוצת הסטודנטים ללא קשיים. עם זאת, ואף על פי שבמחקרים קודמים דיווחו תלמידים עם לקויות למידה על רמות נמוכות של תקווה מאלו של קבוצת ההשוואה (Al-Yagon & Margalit, 2018), במחקר הנוכחי קבוצת הסטודנטים עם הקשיים שאינם מקבלים התאמות ציינו כי יש להם רמות תקווה נמוכות יותר מאשר בקבוצת ההשוואה ללא קשיים, בעוד שלסטודנטים המאובחנים ומקבלים התאמות לא היתה תקווה ברמה נמוכה מאשר בקבוצת ההשוואה. לא ברור האם השימוש בהתאמות תרם לרמת תקווה יותר גבוהה, או שמא אותם סטודנטים עם רמת תקווה גבוהה גם פנו לעזרה והשתמשו בהתאמות. כמו כן, נמצא במחקר הנוכחי שרק קבוצת הסטודנטים עם הקשיים שלא קבלו התאמות דיווחו כי הם משקיעים פחות מאמץ בלימודים מהסטודנטים שקבלו התאמות, בעוד שהסטודנטים המאובחנים והזכאים להתאמות לא היו שונים באופן מובהק בהשקעת המאמץ מקבוצת ההשוואה של הסטודנטים ללא הקשיים. ממצא זה שונה מממצאי מחקרים קודמים לפיהם תלמידים מתבגרים עם לקויות למידה לא רק דיווחו על רמת תקווה יותר נמוכה מחבריהם לכיתה, אלא גם השקיעו פחות מאמץ בלימודים, (Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006; Sainio et al., in press). תמונה דומה התקבלה גם בנושא התמיכה – הסטודנטים עם הקשיים ציינו כי הם חשים פחות תמיכה הן מהקבוצה של סטודנטים המאובחנים עם התאמות והן מקבוצת ההשוואה. ראוי להבהיר כי הסטודנטים לא נשאלו על הקשר בין תחושת התמיכה והיעזרותם במרכזי התמיכה. התמיכה בשאלון התייחסה לתמיכה מהמשפחה, מהחברים ומאדם אחר הקרוב להם.

עם זאת, לא נמצא הבדל משמעותי ברמות הבדידות של שלוש הקבוצות. יש לזכור כי גם בחלק מהמחקרים הקודמים נמצא כי ילדים ומתבגרים עם לקויות למידה דיווחו על רמות בדידות גבוהות מקבוצת ההשוואה ועל קשרי חברות פחות משמעותיים, ואילו בחלקם האחר לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות (Margalit, 2012). לסיכום, ניתן להתרשם כי תוצאות המחקר הנוכחי מצביעות על רמות נמוכות יחסית של תחושות כשירות ומשאבי התמודדות כאשר קבוצת הסטודנטים עם הקשיים וללא ההתאמות חשים פחות תקווה, מתנסים בפחות תמיכה, ובמקביל גם משקיעים פחות מאמץ בלימודים.

נושא התיאוריות הכמוסות בערך ההתאמות מרחיב את ההבנה באשר להבדלים בין שלוש הקבוצות. הנחת היסוד בחקר התיאוריות הכמוסות היא שהתפיסות העצמיות (שלעיתים קרובות איננו מודעים להן) משקפות מידע רב ומורכב, ולעיתים אף מנוגד, על עצמנו. מצבי חיים, אתגרים ותנאים שונים מפעילים חלקים בתפיסות ה'אני' בהתאמה עם תפיסת המצב, ומדכאים חלקים אחרים. סיפוק מהצלחה. תיאוריות כמוסות הן נושא שנבדק לראשונה במחקר זה בהקשר להתאמות בהיבחנות. במחקרים קודמים הודגש ערך התיאוריות הכמוסות המתייחסות לאמונות ביכולת של תלמידים ללמוד ולהשתנות, כמשתנים המנבאים לא רק יותר השקעה בלימודים, ומאמץ, אלא גם הצלחה (O'Keefe, Dweck, & Walton, 2018). במחקר הנוכחי נמצא כי קבוצת הסטודנטים שקיבלו התאמות דיווחו במסגרת התיאוריות הכמוסות על רמת תיאוריות חיוביות גבוהה בערך ההתאמות עבורם כגורם המסייע להצלחה בלימודים יותר מקבוצת ההשוואה ומקבוצת הסטודנטים המתקשים. סטודנטים אלו מאמינים לא רק שהתאמות עוזרות להם להצליח בלימודים, אלא גם כי יש הגינות וצדק בקבלת ההתאמות, וזו זכותם החוקית

בהתבסס על שיוויון הזדמנויות חינוכיות. בנוסף מדווחים סטודנטים אלו, בהשוואה לקבוצות האחרות, על רמה נמוכה של תיאוריות כמוסות שליליות הכוללות אמונות ותפיסות שליליות בנוגע לתיוג ולסטיגמה כלפי סטודנטים שמקבלים התאמות. הם דוחים את התפיסות שאין צדק במתן התאמות, ושהתאמות אינן תורמות להצלחה ולא מסייעות בשינוי המצב הלימודי. ניתן להתרשם כי הסטודנטים שמקבלים התאמות מתיחסים אליהן כתשובות לגטימיות לקשיהם וכתורמות להצלחתם. הם דוחים את התיאוריות הכמוסות השליליות בנוגע להתאמות. אמנם לא מפתיע שלסטודנטים עם הקשיים שלא קבלו התאמות היו יותר תיאוריות כמוסות ואמונות שליליות על ההתאמות, בדומה לסטודנטים ללא קשיים. יתכן כי זו הסיבה שלא פנו לקבלת התאמות למרות שהתנסו בקשיים. עם זאת, יש להיות ערים לכך שתיאוריות כמוסות שליליות כלפי ההתאמות עלולות להשפיע על יצירת סטיגמה כלפי סטודנטים שמקבלים התאמות ועל היחסים החברתיים בין קבוצות הסטודנטים. לכן יש חשיבות לתוכניות התערבות וסינגור בעתיד להסבר הזכויות של סטודנטים עם לקויות בקרב כלל הסטודנטים. למרכזי התמיכה יש תפקיד מרכזי בסינגור, ובשינוי עמדות כלפי סטודנטים עם לקויות למידה.

למרות התיאוריות הכמוסות והאמונות החיוביות כלפי ההתאמות, לא כל הסטודנטים הזכאים להתאמות במוסד האקדמי דיווחו שהם משתמשים בהן (תמיד או לעיתים קרובות). אמנם מרבית הזכאים לתוספת זמן משתמשים בתוספת זו, ואף מעריכים כי היא מסייעת בלימודים. מפתיע שרק כמחצית מהזכאים להקראה או להכתבה משתמשים בה, ובהתאמה, כמחצית מכלל הזכאים מעריכים שהתאמה זו לא מסייעת להם במידה רבה. המחקר הנוכחי לא מאפשר לברר מהן הסיבות בשלן הסטודנטים לא משתמשים בהתאמה, או מרגישים שההתאמה אינה מסייעת להם. יתכן שנתנה להם התאמה שאינה עונה על הצרכים הספציפיים, או שהסטודנטים בוחרים שלא להשתמש בהתאמות מחשש לסטיגמה חברתית ותחושות בושה. יתכן כמו כן שהמוסד האקדמי יוצר תנאים ומצבים שמקשים על קבלת ההתאמה בצורה נוחה ומכבדת, והסטודנטים מעדיפים לא להכניס גורמי לחץ נוספים לקראת הבחינות. גם במחקרים קודמים נמצא כי סטודנטים עם לקויות למידה נמנעים לעתים משימוש בהתאמות להם הם זכאים. נמנו לכך סיבות שונות כגון: בושה, רצון להיות "כמו כולם", או רצון לפתח מיומנויות אקדמיות (Witmer, Schmitt, Clinton and Mathes, 2018; Kranke, Jackson, Taylor,). Anderson-Fye, & Floersch, 2013). במחקרי המשך יש חשיבות רבה לבחון סוגיה זו בצורה מעמיקה, תוך שימוש בראיונות עומק ובתצפיות על דרך מתן ההתאמות בזמן הבחינות במוסדות האקדמיים.

במחקר נבדק גם התפקיד שממלאים מרכזי התמיכה במוסדות האקדמיים. מהממצאים עולה כי כחמישית מסטודנטים דיווחו על כך שפנו למרכזי התמיכה וקיבלו סוגי סיוע שונים (כגון סדנאות לשיפור למידה יעילה, הכוונה וייעוץ אישי, תמיכה רגשית). יש לזכור כי לסטודנטים הפונים יש קשיים שחלקם מתמשכים מספר שנים לאורך שנות לימודיהם. לכן יש להתייחס בזהירות לכך שחלק מהם ציינו כי המענה שקיבלו במרכזי התמיכה לא עזר להם. לא ברור האם תחושת הקושי האישי בעת הלימודים באקדמיה היא ברמה כה גבוהה שגורמת לכך שהן ההתאמות והן התמיכה במרכזי התמיכה אינם מפחיתים אותה בצורה משמעותית. אמנם קיימת הסכמה רחבה כי הקניית אסטרטגיות למידה וסיוע רגשי בהפחתת חרדה ולחץ יכולים לסייע במידה רבה לסטודנטים בכלל ולסטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז בפרט (e.g., Meltzer et al., 2004). לפיכך, ראוי להדגיש כי יש חשיבות רבה לתפקידם של מרכזי התמיכה בהקניית אסטרטגיות למידה המתאימות ללמידה אקדמית ומתן סיוע לסטודנטים מתקשים כחלק ממכלול התפקידים שלהם. עם זאת, יש לזכור כי לחלק מהסטודנטים יש קשיים כרוניים בתחומי הלמידה, ויתכן שקשה לתת מענה לצפיותיהם לעזרה רחבה בתחומי הלמידה השונים. יתכן שתחושת חוסר שביעות הרצון משקפת את תחושות הקושי המתמשך בצד האכזבה מהציפייה להתחלות חדשות

במסגרת האקדמית. במחקרי המשך יש לבחון בצורה מעמיקה, מלוות משוב מבוקר, כיצד ניתן להתאים את העזרה הניתנת במרכזי התמיכה לציפיות ולצרכים של הסטודנטים כך שיחוו שהסיוע הניתן להם משמעותי.

הממצאים במחקר זה מהווים אישוש למודל נזיר-התפתחותי רב-ממדי (מרגלית, 2014a), הבוחן את הקשרים בין משאבים אישיים ובין אישיים, תחומי קושי ואתגרים התפתחותיים בצד זיהוי של רגשות ותיאוריות כמוסות בנוגע להתאמות, להצלחה בלימודים ולהשגת מטרות בקרב סטודנטים עם וללא לקויות למידה והפרעות קשב. בדומה לממצאים עקביים בעבר, שהצביעו על כך שילדים, ומתבגרים עם לקויות למידה וקשיי קשב וריכוז מהווים קבוצת סיכון לפיתוח קשיים לימודיים, רגשיים וחברתיים, מחקר זה ממקד עניין בקבוצת המבוגרים הצעירים שיש לה רמה נמוכה של משאבי חוסן כגון: חוללות עצמית כללית וחוללות אקדמית.

הבדל נוסף נמצא במחקר הנוכחי בין נשים וגברים בלי קשר ללקויות למידה. סטודנטיות דיווחו על תחושה של רמות גבוהות יותר של תמיכה, יותר שביעות רצון מהחיים, נכונות רבה יותר להשקעת מאמץ, רמות גבוהות של חוללות אקדמית, תיאוריות ואמונות חיוביות בערך ההתאמות. הן דיווחו על רמות נמוכות של בדידות ושל תיאוריות שליליות על ערך ההתאמות בהשוואה לסטודנטים. ממצא זה יש לבחון בצורה מעמיקה בניתוחים נוספים והוא עשוי לסייע לנו באיתור "קבוצות סיכון", לעמוד על מאפייני הקבוצות ולבחון באיזו מידה חברי הקבוצות השונות נעזרים בגורמי התמיכה והסיוע ומפיקים מהם תועלת. הבנה זו עשויה לסייע במתן מענה מבוסס מחקר לקבוצות הסטודנטים השונות ולסייע בעיצוב מדיניות חינוכית הולמת.

בחינת המשתנים התלויים

בהשוואה של המשתנים התלויים נמצא כי שייכות לקבוצת הסטודנטים נבאה את רמת הציונים, והסטודנטים בקבוצת ההשוואה דיווחו על ציונים יותר גבוהים משתי הקבוצות האחרות. עם זאת, מפתיע כי הסטודנטים המתקשים, שלא קבלו התאמות, דיווחו על רמת הישגים נמוכה מאשר קבוצת הסטודנטים המאובחנים שקבלו התאמות. בהשוואת הסיפוק מהחיים, קבוצה זו לא היתה שונה משמעותית מקבוצת הסטודנטים המאובחנים, אך לשתי הקבוצות היתה רמת שביעות רצון כללית נמוכה יותר מאשר קבוצת ההשוואה ללא הלקויות והקשיים.

מטרה נוספת של המחקר היתה לבחון את הגורמים המנבאים הן הישגים לימודיים והן שביעות רצון מהחיים כמדד של הסתגלות כללי, ולהעריך את התפקיד של המשאבים הפנימיים והתיאוריות הכמוסות בנוגע להתאמות בהסבר מדדי ההסתגלות האקדמית והרגשית. בניבוי ההישגים האקדמיים, מעבר למשתנים הדמוגרפיים, השייכות לקבוצה, החוללות האקדמית, התקווה והתיאוריות החיוביות והשליליות בנוגע להתאמות הסבירו חלק מהשונות. על מנת לבדוק את הקשרים בין המשתנים המתווכים נבחן מודל תיווך סדרתי רב משתני בשיטת PROCESS (Hayes, 2013). נמצא כי הן התיאוריות הכמוסות החיוביות והשליליות בנוגע להתאמות, במצורף עם התרומה של החוללות האקדמית והתקווה מתווכות תיווך חלקי בין קבוצות הלקות לרמת ההישגים בלימודים.

עיון בנתיבי הקשר מגלה כי הנתיב בין הלקויות לבין התיאוריות החיוביות היה הן ישיר והן עקיף דרך החוללות האקדמית. הנתיב בין הלקויות והתיאוריות השליליות היה רק עקיף – דרך התיאוריות החיוביות. הנתיבים בין התיאוריות הכמוסות החיוביות והתיאוריות הכמוסות השליליות בתרומת ההתאמות לשיפור ציונים, לבין רמת ההצלחה בלימודים היו ישירים. מודל מורכב זה מאפשר לעמוד על

תפקידן המרכזי של התיאוריות הכמוסות החיוביות והשליליות בנוגע להתאמות, בדומה לתיאוריה של Dweck (2008, 2017) על תפקיד התיאוריות הכמוסות ביכולת השתנות על תפקוד והצלחה. עם זאת, המודל מצביע על התרומה שלהן לא רק בצורה ישירה, אלא גם בניבוי רמות התקווה והחוללות האקדמית, שנמצאות בקשר ישיר עם ההישגים.

ניתן להתייחס לתיאוריות הכמוסות כאל ייצוג חברתי (Moscovici, 1988) המשותף לסטודנטים. ייצוג חברתי הוא בו זמנית חיצוני ופנימי, משותף לחברי הקבוצה אך גם משפיע על עולמו הפנימי של כל אחד מחבריה. האמונה בתרומתן החשובה של התאמות להצלחה לימודית הוא ייצוג אשר נבנה באמצעות השיח החברתי והמדיה ובו זמנית גם משפיע על השיח החברתי והמדיה. תיאוריות ואמונות אלו עשויות להסביר את המגמה ההולכת וגוברת של אבחון יתר ודרישה להתאמות, שכן אם ההתאמות תורמות להצלחה יש להשקיע מאמץ רב בהשגתן. במקביל לתפקידן של התיאוריות הכמוסות ברמה החברתית, ממצאי המחקר מצביעים על מקומן המרכזי של התיאוריות הכמוסות הללו ברמת הפרט והאופן בו הן מעצבות את חוויית הלמידה והדימוי העצמי. בנוסף, הן מנבאות את רמת התקווה ותחושת החוללות האקדמית - ולהן יש תרומה ברורה וישירה על ההישגים.

בנבוי שביעות הרצון מהחיים כמדד של הסתגלות רגשית, נמצא כי מעבר למגדר, המשאבים הפנימיים: התקווה, תחושת הקוהרנטיות, והחוללות העצמית והאקדמית ותחושת התמיכה נבאו רמות גבוהות של שביעות רצון, בעוד שהבדידות והמאמץ נבאו רמות נמוכות. השייכות לקבוצות הלכות לא תרמה למובחנות ברמות שביעות הרצון. בבחינה של מודל התיווך הסדרתי הרב משתני בשיטת PROCESS (Hayes, 2013) נמצא כי הן ההתיאוריות הכמוסות החיוביות והשליליות בנוגע להתאמות, בצירוף לתחושת התמיכה והתקווה מתווכות תיווך מלא בין קבוצות הלכות לרמת שביעות הרצון מהחיים. הנתבים בין קבוצות הלכות לבין התיאוריות הכמוסות החיוביות ולבין התיאוריות הכמוסות השליליות הם ישירים, אך הקשרים עם שביעות הרצון הם עקיפים, דרך התמיכה והתקווה. תוצאות המחקר ממקדות עניין בתפקיד המרכזי של התיאוריות הכמוסות האמונות בהתאמות, אך מדגישות במקביל את הקשרים שלהן עם תחושת התמיכה שהסטודנטים מקבלים, ורמות התקווה שיש להם. התקווה נמצאה, בדומה למחקרים הקודמים, גורם מתווך מרכזי בין גורמי סיכון כקבוצות לקות למימדי הסתגלות והישגים (Feldman, Davidson, Ben-Naim, Maza & Margalit, 2016).

המסקנה המרכזית העולה ממצאי המחקר היא החשיבות שמערכת החינוך והממסד האקדמי צריכים לייחס, הן לתיאוריות הכמוסות בנוגע להתאמות בדרכי היבחנות, והן לתחושת התקווה על מנת לקדם את סיכויי ההצלחה של הסטודנטים עם הקשיים ועם לקויות הלמידה. אמנם יש חשיבות רבה לפיתוח תוכניות תמיכה בסטודנטים מתקשים. עם זאת, יש חשיבות רבה לתיאוריות הכמוסות שלהם על סוגי התמיכה ועל התקוות לעתיד שיש להם. לכן, השקעת משאבים בתוכניות הסברה ובשינוי עמדות כלפי ההתאמות בצד פיתוח דרכי תמיכה מותאמות לצרכי הסטודנטים עשויים ליצור שינוי הדרגתי באמונה בכוחן של ההתאמות, ובעתידם של הסטודנטים. במחקר הנוכחי מעוררת עניין מיוחד קבוצת הסטודנטים עם הקשיים שלא קבלו התאמות, ונמצאו להם אפיונים מיוחדים, ותחומי קושי ספציפיים. יש חשיבות רבה במחקרי העתיד להתמקד בקבוצה זו על מנת להבין את הרתיעה שלהם מההתאמות, ואת דרכי התמודדותם עם קשיים, על מנת לתכנן דרכי תמיכה שיענו על צרכיהם.

מגבלות המחקר

לפני סיום, חשוב לציין כי למחקר יש מספר מגבלות. ראשית, המדגם הוא מדגם נוחות ואינו מדגם מייצג. בנוסף, רוב הממצאים נאספו באמצעות שאלון אינטרנטי, ולא היתה אפשרות לבדוק את האבחונים, וההמלצות להתאמות. כמו כן, בחלק מהמוסדות האקדמיים הופצה ההזמנה להשתתפות במחקר רק באמצעות רשימת התפוצה של מרכזי התמיכה, כך נוצר ייצוג יתר של סטודנטים הפונים למרכזי התמיכה. ההצהרה כי המחקר נועד לעסוק בהתאמות גרם לייצוג רב מהקיים באוכלוסיה של סטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעות קשב וריכוז. מגבלה מרכזית נוספת של המחקר היא היעדר יכולת לקבל נתונים אובייקטיביים בנוגע להישגי הסטודנט, לסוג הלקות ומידת חומרתה. בנוסף, המחקר מתאר מצב בזמן נתון, ומסתמך על שאלונים אנונימיים. יש חשיבות לתצפיות בסטודנטים מקבלי ההתאמות בעת המבחנים, ולראיונות עומק על מנת לבחון לעומקם את הרגשות והצפיות על מנת להבין את התפתחות התיאוריות הכמוסות ותפקידן. מגבלה מרכזית של המחקר היא היותו מחקר קורלטיבי, שאינו מאפשר ביסוס של מודל סיבתי. לשם כך יש צורך במחקר ארוך טווח ומבוקר עם מדגם מיצג. בעתיד יש חשיבות לתכנון מחקרי אורך, על מנת לבדוק את השתנות תפיסות הסטודנטים לאורך שנות הלימוד. שילוב של תצפיות וראיונות עומק יסייעו להבהיר את הסיבות להמנעות מקבלת התאמות, ולחוסר שביעות רצון מגורמים שונים כגון התועלת שבהתאמות, שבתמיכה ממקורות שונים, ומהחיים באופן כללי.

סיכום והמלצות

לסיכום, המחקר הנוכחי שופך אור על תופעת ההתאמות במוסדות האקדמיים בישראל, הן ברמה חברתית-מערכתית והן ברמת הפרט. מממצאי המחקר ניתן ללמוד על תופעה מפתיעה בה, מחד, דרישה גבוהה להתאמות ותיאוריות כמוסות חיוביות בנוגע ליעילותן, ומאידך, הערכה נמוכה של מידת יעילות של חלק מההתאמות בהן נעשה שימוש בפועל ואף המנעות משימוש בהתאמות. תופעה זו יש לבחון במחקרי המשך מקיפים. בנוסף, שם המחקר דגש על החשיבות של התיאוריות הכמוסות בנוגע להתאמות וגורמי החוסן ועל תפקידם כגורמים מתווכים בין הלקויות לבין תפיסת ההישגים הלימודיים וההסתגלות הכללית. שילוב הגורמים בכל אחד מהמודלים שנבדקו במחקר מצביע על מורכבות התפיסות והתיאוריות הכמוסות, וראייתן כפסיפס של משאבים פנימיים בצד גורמי תמיכה חיצוניים, המשתלבים לניבוי הישגים והסתגלות של סטודנטים עם קשיים. אנחנו ממליצים שמערכת החינוך והממסד האקדמי יבחנו דרכים לחיזוק גורמי החוסן, לשינוי התיאוריות הכמוסות והאמונות של הסטודנטים בנוגע להתאמות בדרכי היבחנות, לתגבור דרכי התמיכה בסטודנטים מתקשים והתקווה שלהם ביכולתם לעצב עתיד רצוי. השקעת משאבים בהסברה ובשינוי עמדות ומתן כלים חלופיים ומותאמים לצרכי הסטודנטים תוך חיזוק תחושת החוללות העצמית והתקווה עשויים ליצור שינוי הדרגתי באמונה של הסטודנטים בעתידם.

- אבן-חן פטר, ט. (2016). שאלון עמדות כלפי התאמות פותח במסגרת עבודת גמר לתואר שני בפסיכולוגיה, במרכז האקדמי פרס, רחובות.
- איילון, ח. & מרגלית, מ. (2004). התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה: תפקיד המדיניות הבית ספרית. מגמות, 143(1), 242-265.
- ויינגר, א. (2016). התאמות לסטודנטים עם לקות למידה. הכנסת: מרכז המחקר והמידע, ירושלים.
- מרגלית, מ. (2014a). לקויות למידה - מודל נוסף להתפתחותי – לאחר 15 שנים. מפגש, 39, 13-32.
- מרגלית, מ. (2014b). תיאורית התקווה: המשגה, מחקר, והשלכות יישומיות במניעה ובטיפול. רביב, ע., & בולס, ר. (עורכים). היעוץ החינוכי היום: חומר למחשב ולמעשה (עמ' 295-319). תל אביב, ספריית הפועלים.
- מרגלית, מ. (2018). מדיניות ההתאמות בהיבחנות לילדים ולצעירים עם לקויות למידה: ארה"ב: ניו יורק וקליפורניה; אוסטרליה, ניו זילנד, אנגליה, סקוטלנד ואונטריו-קנדה. ירושלים: משרד החינוך.
- http://meyda.education.gov.il/files/shefi/liikoheylemida/Skira_mediniut_hathamot.pdf
- קצ'רגין, ע. (2017). המרוץ אחר לקויות למידה: תופעת ההתחזות בשדה ההשכלה הגבוהה בישראל. מגמות, 151(1), 96-112.
- Al-Yagon, M. (2016). Perceived close relationships with parents, teachers, and peers: Predictors of social, emotional, and behavioral features in adolescents with LD or comorbid LD and ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 597-615. doi: 10.1177/0022219415620569
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2016). Specific Learning Disorder. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1-9). NY: Springer.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2018). Hope and coping in individuals with SLD. S. Lopez, & M. Gallagher (Eds). *Oxford Handbook of hope* (243-254), NY, Oxford University Press
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. doi: 10.1093/heapro/11.1.11
- Baker, D., & Scanlon, D. (2016). Student perspectives on academic accommodations. *Exceptionality*, 24(2), 93-108. doi:10.1080/09362835.2015.1064411
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782.
- 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. doi: 10.1080/08856257.2016.1254973
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Braun-Lewensohn, O., Idan, O., Lindström, B., & Margalit, M. (2017). Salutogenesis: Sense of Coherence in Adolescence. In M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The Handbook of Salutogenesis* (pp. 123-136). Switzerland: Springer International Publishing.

- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27–49. doi: 10.1177/003804070507800102
- Cawthon, S. W., Ho, E., Patel, P. G., Potvin, D. C., & Trundt, K. M. (2009). Multiple constructs and the effects of accommodations on standardized test scores for students with disabilities. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(18), 1–9. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=18>.
- Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62 – 83. doi 10.1177/109442810141004
- De Jong Gierveld, J., & Van Tilburg, T. (2006). A 6-Item scale for overall, emotional, and social loneliness confirmatory tests on survey data. *Research on Aging*, 28(5), 582–598. doi: 10.1177/0164027506289723
- Demirli, A., & Demir, A. (2014). The role of gender, attachment dimensions, and family environment on loneliness among Turkish university students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(1), 62–75.
- Diener, E. (2012). New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67(8), 590–597. doi: 10.1037/a0029541
- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 58(2), 87–104. doi: 10.1037/cap0000063
- Diener, E., Seligman, M. E. P., Choi, H., & Oishi, S. (2018). Happiest people revisited. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 176–184. doi: 10.1177/1745691617697077
- Dixson, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507–515. doi: 10.1080/00220671.2017.1302915
- Duchatelet, D., & Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development*, 1–15. doi: 10.1080/07294360.2019.1581143
- DuPaul, G. J., Pinho, T. D., Pollack, B. L., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2017). First-Year College Students with ADHD and/or LD: Differences in engagement, positive core self-evaluation, school preparation, and college expectations. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 238–251. doi: 10.1177/0022219415617164
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books
- Dweck, C. S. (2017). From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development. *Psychological Review*, 124(6), 689–719. doi: 10.1037/rev0000082
- Elliott, J. L., Erickson, R. N., Thurlow, M. L., & Shriner, J. G. (2000). State-level accountability for the performance of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 34(1), 39–47. doi: 10.11
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. doi: 10.1037/a0023952
- 77/002246690003400104
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2006). Antonovsky's sense of coherence scale and its relation with health: a systematic review. *Journal of Epidemiology Community Health*, 60, s. 376–381

- Feldman, D. B., Davidson, O. B., Ben-Naim, S., Maza, E., & Margalit, M. (2016). Hope as a mediator of loneliness and academic self-efficacy among students with and without learning disabilities during the transition to college. *Learning Disabilities Research & Practice, 31*(2), 63-74. doi: 10.1111/ldrp.12094
- Feldman, E., Kim, J. S., & Elliott, S. N. (2011). The effects of accommodations on adolescents' self-efficacy and test performance. *The Journal of Special Education, 45*(2), 77-88. doi: 10.1177/0022466909353791
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences, 37*, 210-216. doi: 10.1016/j.lindif.2014.11.022
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2018). *The Oxford Handbook of hope* NY: Oxford University Press.
- Gandhi, A. G., Ogut, B., Stein, L., Bzura, R., & Danielson, L. (2018). Enhancing accessibility for students with decoding difficulties on large-scale reading assessments. *Journal of Learning Disabilities, 51*(6), 540-551. doi: 10.1177/0022219417714774
- Giusto, M., & Ehri, L. C. (2019). Effectiveness of a partial read-aloud test accommodation to assess reading comprehension in students with a reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 52*(3), 259-270. doi: 10.1177/0022219418789377
- Gormley, M. J., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Anastopoulos, A. D. (2016). First-year GPA and academic service use among college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders, 1*-14. doi: 10.1177/1087054715623046
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis. NY: Guilford Press.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 47*(2), 116-124. doi: 10.1177/0022219412439325
- Johnstone, C., Higgins, J., & Fedorchak, G. (2019). Assessment in an era of accessibility: Evaluating rules for scripting audio representation of test items. *British Journal of Educational Technology, 50*(2), 806-818. doi: 10.1111/bjet.12603
- Kelly, R. M., Hills, K. J., Huebner, E. S., & McQuillin, S. (2012). The longitudinal stability and dynamics of group membership in the dual-factor model of mental health: Psychosocial predictors of mental health. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(4), 337-355. doi: 10.1177/0829573512458505
- King, R. B., & dela Rosa, E. D. (2019). Are your emotions under your control or not? Implicit theories of emotion predict well-being via cognitive reappraisal. *Personality and Individual Differences, 138*, 177-182. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.040>
- Košak-Babuder, M., Kormos, J., Ratajczak, M., & Piżorn, K. (2019). The effect of read-aloud assistance on the text comprehension of dyslexic and non-dyslexic English language learners. *Language Testing, 36*(1), 51-75. doi: 10.1177/0265532218756946
- Kranke, D., Jackson, S. E., Taylor, D. A., Anderson-Fye, E., & Floersch, J. (2013). College student disclosure of non-apparent disabilities to receive classroom accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 26*(1), 35-51.
- Lackaye, T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities, 39*(5), 432-446. doi: 10.1177/00222194060390050501

- 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. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., & Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences, 61*, 120-126. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.016>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly, 19*, 119-137. doi: 10.1080/10573560308223
- Lovett, B. J., & Leja, A. M. (2015). ADHD symptoms and benefit from extended time testing accommodations. *Journal of Attention Disorders, 19*(2), 167-172. doi: 10.1177/1087054713510560
- Magro, S. W., Utesch, T., Dreiskämper, D., & Wagner, J. (2019). Self-esteem development in middle childhood: Support for sociometer theory. *International Journal of Behavioral Development, 43*(2), 118-127. doi: 10.1177/0165025418802462
- Margalit, M. (2012). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal, 37*(1), 153-184. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1163475>
- McDermott, R. C., Cheng, H.-L., Wong, J., Booth, N., Jones, Z., & Sevig, T. (2017). Hope for help-seeking: A positive psychology perspective of psychological help-seeking intentions. *The Counseling Psychologist, 45*(2), 237-265. doi: 10.1177/0011000017693398
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. and Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 99-108. doi: 10.1111/j.1540-5826.2004.00093.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology, 18*, 211-250.
- Mrug, S., Molina, B. S. G., Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., & Arnold, L. E. (2012). Peer rejection and friendships in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Contributions to long-term outcomes. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(6), 1013-1026. doi: 10.1007/s10802-012-9610-2
- Newark, P. E., Elsässer, M., & Stieglitz, R.-D. (2016). Self-esteem, self-efficacy, and resources in adults With ADHD. *Journal of Attention Disorders, 20*(3), 279-290. doi: 10.1177/1087054712459561
- O'Keefe, P. A., Dweck, C. S., & Walton, G. M. (2018). Implicit theories of interest: Finding your passion or developing it? *Psychological Science, 29*(10), 1653-1664. doi: 10.1177/0956797618780643
- Pedrotti, J. T. (2018). The will and the ways in school hope as a factor in academic success. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford Handbook of hope* (pp. 107-116). NY: Oxford University Press.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 1-18). New York: Wiley.

- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548-564. doi: 10.1037/spq0000151
- Rasooli, A., Zandi, H., & DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 164-181. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.008>
- Rogers, C. M., Lazarus, S. S., & Thurlow, M. L. (2014). A summary of the research on the effects of test accommodations, 2011-2012 (Synthesis Report 94). Retrieved from Minneapolis MN: <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/Synthesis94/Synthesis94.pdf>
- Rogers, C. M., Lazarus, S. S., & Thurlow, M. L. (2016). *A summary of the research on the effects of test accommodations: 2013-2014* (NCEO Report 402). Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. <http://www.nceo.info>
- Romero, C., Master, A., Paunesku, D., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2014). Academic and emotional functioning in middle school: the role of implicit theories. *Emotion*, 14(2), 227-234. doi: 10.1037/a0035490
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. S., & Kiuru, N. H. (In press). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of Learning Disabilities*. doi: 10.1177/0022219419841567
- Schwarz, S. (2018). Resilience in psychology: A critical analysis of the concept. *Theory & Psychology*, 28(4), 528-541. doi: 10.1177/0959354318783584
- Sireci, S. G., Scarpati, S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, 75(4), 457-490. doi: 10.3102/00346543075004457
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. doi: 10.1207/S15327965PLI1304_01
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B., & Niemiec, C. P. (2008). The intervening role of relational aggression between psychological control and friendship quality. *Social Development*, 17(3), 661-681. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00454.x
- Thurlow, M. L., House, A. L., Scott, D. L., & Ysseldyke, J. E. (2000). Students with disabilities in large-scale assessments. *The Journal of Special Education*, 34(3), 154-163. doi: 10.1177/002246690003400304
- Thurlow, M. L., & Kopriva, R. J. (2015). Advancing accessibility and accommodations in content assessments for students with disabilities and English learners. *Review of Research in Education*, 39(1), 331-369. doi: 10.3102/0091732x14556076
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Nagy, N., Lenski, A., Niggli, A., & Schnyder, I. (2015). Using individual interest and conscientiousness to predict academic effort: Additive, synergistic, or compensatory effects? *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(1), 142-162. doi: 10.1037/pspp0000034
- Vancouver, J. B., & Purl, J. D. (2017). A computational model of self-efficacy's various effects on performance: Moving the debate forward. *Journal of Applied Psychology*, 102(4), 599-616. doi: 10.1037/apl0000177
- Vanhalst, J., Soenens, B., Luyckx, K., Van Petegem, S., Weeks, M. S., & Asher, S. R. (2015). Why do the lonely stay lonely? Chronically lonely adolescents' attributions and emotions in situations of social inclusion and exclusion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(5), 932-948. doi: 10.1037/pspp0000051

- Walton, G. M., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2012). Expandable selves. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of Self and Identity* (pp. 141-154). New York: The Guilford Press.
- Waterfield, B., & Whelan, E. (2017). Learning disabled students and access to accommodations: socioeconomic status, capital, and stigma. *Disability & Society*, 32(7), 986-1006. doi: 10.1080/09687599.2017.1331838
- Williamson, J. A., Oliger, C., Wheeler, A., & O'Hara, M. W. (In press). More social support is associated with more positive mood but excess support is associated with more negative mood. *Journal of Social and Personal Relationships*. doi: 10.1177/0265407519831771
- Winter, Y., Ben-Pazi, H., & Pollak, Y. (2016). Effort allocation in children with ADHD: Abnormal decision-making or poor execution? *Journal of Attention Disorders*. doi: 10.1177/1087054716654569
- Witmer, S., Schmitt, H., Clinton, M., & Mathes, N. (2018). Accommodation use during content area instruction for students with reading difficulties: teacher and student perspectives. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 174-186. doi: 10.1080/10573569.2017.1382407
- Yeo, G. B., & Neal, A. (2013). Revisiting the functional properties of self-efficacy: A dynamic perspective. *Journal of Management*, 39(6), 1385-1396. doi: 10.1177/0149206313490027
- Zhu, W., Wang, C. D. C., & Chong, C. C. (2016). Adult attachment, perceived social support, cultural orientation, and depressive symptoms: A moderated mediation model. *Journal of Counseling Psychology*, 63(6), 645-655. doi: 10.1037/cou0000161
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multi-dimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663