

תקציר

מחקר זה בחן את הסתגלותם של סטודנטים עם ליקויי למידה, עם וללא נוכחות משותפת של הפרעת קשב, ללימודים האקדמיים, בתוך מסגרת תיאורטית של מחקרי עמידות (resilience). מטרתו של המחקר היתה לבחון את תרומתם של גורמי סיכון והגנה רגשיים וקוגניטיביים להיבטים שונים של ההסתגלות ללימודים האקדמיים, ולהעריך כיצד תרומה זו באה לידי ביטוי בקרב שלוש קבוצות של סטודנטים: סטודנטים עם ליקויי למידה ללא הפרעת קשב, סטודנטים עם ליקויי למידה ונוכחות משותפת של הפרעת קשב וסטודנטים עם התפתחות טיפוסית. כמו כן, נבחנו קיומם של הבדלים בין המינים ותרומתו של מין הנבדק להבדלים במדדי ההסתגלות.

הגורמים הרגשיים אשר נבחנו במחקר הנוכחי כללו את המשתנים הבאים: תחושת קוהרנטיות, תמיכה חברתית נתפסת וחרדת בחינות. **הגורמים הקוגניטיביים** שנבחנו כללו קשיים בתפקודים ניהוליים ואסטרטגיות למידה. **מדדי ההסתגלות**, קרי, המשתנים התלויים, כללו הסתגלות אקדמית, חברתית ואישית-רגשית נתפסת וכן הישגים אקדמיים. יצוין כי תחושת הקוהרנטיות, התמיכה החברתית ואסטרטגיות הלמידה נחקרו כ**גורמי הגנה**, בעוד שרמת חרדת הבחינות ורמת הקשיים בתפקודים הניהוליים נחקרו כ**גורמי סיכון**.

במחקר הנוכחי הוגדרה "עמידות" כהסתגלות אקדמית, חברתית ואישית-רגשית נתפסת ורמת הישגים אקדמיים השווים ברמתם לאלה של סטודנטים עם התפתחות טיפוסית.

מדגם המחקר כלל 271 סטודנטים וסטודנטיות לתואר ראשון ממכללות ואוניברסיטאות בישראל, מתוכם 172 נשים (63%). הסטודנטים השתייכו, כאמור, לשלוש קבוצות מחקר: סטודנטים עם ליקויי למידה, סטודנטים עם נוכחות משותפת של ליקויי למידה והפרעת קשב וקבוצת ביקורת של סטודנטים וסטודנטיות עם התפתחות טיפוסית.

לשם בדיקת השערות המחקר, נערכו ניתוחי שונות, חושבו מתאמים ונאמדו שני מודלים בשיטת ניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling – SEM).

בהתאם להשערות המחקר, נמצאו הבדלים בין הקבוצות בניתוחי השונות, שנערכו תוך בקרה על המיצב הסוציו-אקונומי של הנבדקים, במשתנים הבאים: חרדת בחינות, קשיים בתפקודים הניהוליים והסתגלות אישית-רגשית. כך, סטודנטים מקבוצת הביקורת דיווחו על התפקוד הטוב ביותר במשתנים אלה, סטודנטים בקבוצת ליקויי הלמידה דיווחו על תפקוד נמוך יותר וסטודנטים עם נוכחות משותפת דיווחו על הקושי הגדול ביותר.

יחד עם זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת ליקויי הלמידה (ללא הנוכחות המשותפת עם הפרעת הקשב) לקבוצת הביקורת במשתנים הבאים: תחושת קוהרנטיות ותמיכה חברתית נתפסת, ובמדדי ההסתגלות שלהן: הסתגלות אקדמית, הסתגלות חברתית והישגים אקדמיים. עם זאת, חשוב להדגיש כי במשתנים אלה נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין קבוצת הנוכחות המשותפת ובין קבוצת הביקורת, ובחלקם גם נמצא הבדל בין קבוצת הנוכחות המשותפת וקבוצת ליקויי הלמידה.

במשתנה אסטרטגיות הלמידה נמצא דפוס שונה של הבדלים: נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הביקורת לקבוצת ליקויי הלמידה (ללא הפרעת קשב), כך שסטודנטים בקבוצת הביקורת דיווחו

על רמה גבוהה יותר במשתנה זה, אך לא נמצא הבדל בין קבוצת הנוכחות המשותפת לקבוצת הביקורת, שלא בהתאם להשערות המחקר.

בבחינת ההבדלים בין המינים, נמצאו הבדלים מובהקים בין גברים לנשים ברמת חרדת הבחינות והתמיכה חברתית, והבדל קרוב למובהקות בהסתגלות האקדמית, כך שלנשים היתה רמה גבוהה יותר במדדים אלה בהשוואה לגברים. שאר ההבדלים בין המינים נמצאו בלתי מובהקים. כמו כן, לא נמצא אפקט אינטראקציה בין קבוצה ומין.

בבחינת המתאמים בין המשאבים האישיים ומדדי ההסתגלות, נמצא מתאם מובהק בין רוב המשאבים האישיים לבין עצמם, בהתאם להשערות המחקר, למעט המתאם בין חרדת בחינות ובין המשתנים של תחושת תמיכה חברתית ואסטרטגיות למידה, ולמעט המתאם בין התמיכה החברתית לאסטרטגיות הלמידה. הקשרים בין מדדי ההסתגלות הנתפסת לבין עצמם היו מובהקים ברובם, אך מדד ההישגים האקדמיים נמצא במתאם מובהק רק עם ההסתגלות האקדמית הנתפסת. רוב הקשרים בין המשאבים האישיים ומדדי ההסתגלות הנתפסת היו מובהקים סטטיסטית, בהתאם להשערות. עם זאת, מדד אסטרטגיות הלמידה היה היחיד מבין המשאבים האישיים שנמצא במתאם מובהק עם ההישגים האקדמיים.

לשם בחינת תרומתם של משתני הרקע והמשאבים האישיים להיבטים השונים של ההסתגלות, נאמדו שני מודלים בשיטת ניתוח משוואות מבניות (SEM). בניתוחים אלה נמצא כי למשתני הרקע של ליקויי למידה וקשיי קשב (לרבות נוכחות משותפת שלהם) לא היו תרומות ישירות למדדי ההסתגלות, אך נמצאו תרומות עקיפות. במודל שבו יוצגו ליקויי הלמידה כמשתנה דיכוטומי וקשיי הקשב כמשתנה רציף, לקשיי הקשב היתה תרומה למשאבים אישיים רבים יותר מלמשתנה ליקויי הלמידה. במודל נוסף בו יוצגו קבוצות המחקר כמשתנים דיכוטומיים, היתה תרומה משמעותית של הקבוצות לרוב המשאבים האישיים. באופן כללי, התפקוד הרגשי תרם להסתגלות החברתית והאישית-רגשית, אך היתה לו תרומה מועטה להסתגלות האקדמית ותרומה בלתי מובהקת להישגים האקדמיים. המנבא המובהק היחיד של ההישגים האקדמיים היה משתנה אסטרטגיות הלמידה.

בשני המודלים תרם מין הנבדק ישירות להבדלים ברמת חרדת הבחינות, בהתאם לממצאי מחקרים קודמים, וכן לתמיכה החברתית, כך שנשים דיווחו על רמה גבוהה יותר של חרדת בחינות מחד ושל תמיכה חברתית מאידך, בהשוואה לגברים. כמו כן, תרם מין הנבדק ישירות למדד ההסתגלות האקדמית, ובעקיפין למדד ההסתגלות החברתית, כך שנשים דיווחו על רמה גבוהה יותר של הסתגלות בהיבטים אלה בהשוואה לגברים. מנגד, ההסתגלות האישית-רגשית של הגברים היתה ברמה גבוהה יותר מזו של הנשים.

מן המחקר עולה כי בקרב הסטודנטים עם ליקויי הלמידה (ללא הפרעת קשב) נמצאו סימנים לתפקוד מסתגל ועמיד במספר היבטים חשובים, מכיוון שנמצא כי הם דיווחו על תחושת קוהרנטיות ותמיכה חברתית נתפסת וכן על הסתגלות אקדמית, הסתגלות חברתית והישגים אקדמיים ברמה דומה לזו שדווחה בקבוצת הסטודנטים ללא ליקויי למידה. (יחד עם זאת, נמצאו הבדלים בין הקבוצות הללו בשאר המשתנים שנבחנו במחקר הנוכחי). גורם הסיכון של הנוכחות המשותפת עם הפרעת הקשב הוא זה שמסתמן כמשתנה משמעותי יותר בהסבר קשיי ההסתגלות בקרב סטודנטים עם ליקויי למידה בהשוואה לגורם הסיכון של ליקויי הלמידה לכשעצמו.

בהתאם לגישה העומדת בבסיס מחקרי העמידות, מתקבל ממחקר זה חיזוק לחשיבותה של ההתבוננות על גורמי סיכון וגורמי הגנה במשולב, כמו גם על בחינת כמות הגורמים ותרומתם היחסית על מנת לנבא את תפקודם של סטודנטים בקבוצת סיכון באופן מדויק. בנוסף, ובהמשך לגישה הסלוטוגנית שהוצעה על-ידי אנטונובסקי והנדונה במחקר זה, נראה כי לתחושת הקוהרנטיות תרומה משמעותית לתפקוד מסתגל בקרב סטודנטים בכלל וסטודנטים עם ליקויי למידה בפרט.

ממצאי המחקר הנוכחי תורמים לגוף הידע הקיים במספר אופנים. במחקר הנוכחי יש התבוננות בהיבטים מגוונים של הסתגלותם של הסטודנטים ובגורמי הסיכון וההגנה אשר מסבירים אותם. לתרומה זו חשיבות מיוחדת לאור המחקרים המועטים באופן יחסי אשר בחנו את הסתגלותם של מבוגרים-צעירים עם ליקויי למידה להשכלה הגבוהה. יתר על כן, ההבחנה הפנימית בין קבוצת הסטודנטים עם ליקויי למידה ללא הפרעת קשב ובין סטודנטים עם נוכחות משותפת של ליקויי למידה והפרעת קשב מאפשרת התבוננות והסקה מעמיקות בהשוואה למחקרים קודמים בהם לא נערכה הבחנה כזו, שכן היא מאפשרת להבחין בין תרומתם של ליקויי הלמידה לכשעצמם ובין תרומתם המתווספת של קשיי הקשב. זאת ועוד, הממצאים מוסיפים לגוף הידע הקיים אודות הגורמים המתווכים בין משתני הרקע של מין הנבדק, ליקויי למידה ונוכחות משותפת של ליקויי למידה והפרעות קשב ובין מדדים שונים של הסתגלות ללימודים האקדמיים. כמו כן, החלוקה להיבטים שונים של ההסתגלות מחזקת את ההבנה אודות הרב-מימדיות של הסתגלות ללימודים האקדמיים, ואת ההבחנה בין הסתגלות נתפסת, במיוחד בהיבטיה החברתיים והרגשיים, ובין ההישגים האקדמיים.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות אשר עשויות לצמצם את היכולת להכליל ממנו, והן נדונות בהרחבה בפרק הדיון. כך למשל, ישנן מגבלות בהקשר למערך המחקר שהוא מחקר רוחב קורלטיבי, המתבסס ברובו על מדדי דיווח עצמי. עם זאת, יצוין כי מערך זה דומה למערך של מחקרים רבים במדעי החברה. כמו כן, ישנן מגבלות הנוגעות לגודל המדגם ולהבדלים במדיניות ההכרה בליקויי למידה במוסדות הלימוד השונים.

מתוך המחקר עולות השלכות יישומיות למתן שירותי תמיכה לסטודנטים בכלל, ולסטודנטים עם ליקויי למידה והפרעות קשב בפרט. השלכות אלה כוללות המלצה לעריכת התערבויות לשם הפחתת רמת חרדת הבחינות והקשיים בתפקודים הניהוליים ולצורך שיפור אסטרטגיות הלמידה ורמת תחושת הקוהרנטיות של הסטודנטים. התערבויות כאלה יאפשרו מיצוי טוב יותר של הפוטנציאל הלימודי של הסטודנטים והעלאת רמת ההסתגלות שלהם על היבטיה השונים.