



סיפורי הצלחות: בחינת ההתמודדות סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה

ד"ר אורלי ליפקה

החוג ללקויות למידה, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה
מרכז אדמונד י. ספרא לחקר המוח ולקויות למידה

המחקר מומן על ידי המוסד לביטוח לאומי

דצמבר, 2019

תשע"ט

תודות

קרנות הביטוח הלאומי - שמימנו את קיומו של מחקר זה.

ברצוני להודות לאנשים שלקחו חלק משמעותי בביצוע מחקר זה :

- עדי בפמן - מרכזת המחקר.
- עדי אנה חגי' - רכזת זרוע המחקר של קבוצת הסטודנטים עם הפרעות קשב ו/או ריכוז ולקויות למידה.
- ענבר אהרוני - רכזת זרוע המחקר של קבוצת הסטודנטים עם ההפרעות הנפשיות.
- הילה פרץ – רכזת זרוע המחקר של קבוצת הסטודנטים עם הלקויות החושיות.
- יעל מר - ריכוז המחקר האיכותני.
- עריכה לשונית - הדס קינמון.
- תודה מקרב לב לכל הסטודנטים שהסכימו להשתתף במחקר ולשתף באתגרים ובתחומי החוזק ותרמו רבות לתובנות שהופקו ממחקר זה.

סיפורי הצלחות: בחינת ההתמודדות של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה

הגבוהה

תמצית

במחקר זה נבחנו ההסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות ללימודי השכלה גבוהה בישראל. המחקר התבסס על גישת מחקר המשלבת מחקר כמותני ואיכותני ומטרתו הייתה לקבל תמונה רחבה ומעמיקה של האתגרים העומדים בפני הסטודנטים ושל מקורות החוסן שלהם. במחקר הכמותני נכלל מדגם של 469 לומדים במגוון רחב של אוניברסיטאות, מכללות ומכללות לחינוך בישראל, מהם 237 סטודנטים עם הפרעות ולקויות: 63 סטודנטים עם קשיים נפשיים; 67 סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה; 53 סטודנטים עם לקויות חושיות; ו-54 סטודנטים עם לקויות ובעיות פיזיות. קבוצת הביקורת מנתה 232 סטודנטים שהותאמו לכל משתתף מקבוצת המחקר מבחינת מוסד הלימודים, הפקולטה או החוג שבו הוא לומד, המגדר ושנת הלימוד.

מהממצאים עלה כי סטודנטים עם מוגבלות דיווחו על הסתגלות פחותה להשכלה גבוהה בהשוואה לקבוצת הביקורת: באופן ספציפי נמצא כי סטודנטים עם מוגבלות דיווחו על הסתגלות נמוכה יותר להשכלה הגבוהה בהשוואה לדיווחים של קבוצת הביקורת בכל ארבעת מדדי ההסתגלות שנבחנו (אישית, חברתית, מוסדית ואקדמית). בהמשך נבחנו האתגרים הספציפיים של כל קבוצה של סטודנטים עם מוגבלויות והפרעות. בחינה כזו יכולה לסייע במתן תמיכה מתאימה לסטודנטים. במחקר זה סטודנטים עם קשיים נפשיים וסטודנטים עם הפרעות קשה וריכוז ולקויות למידה דיווחו על הסתגלות נמוכה בכל ארבע תתי-הקטגוריות. סטודנטים עם מוגבלות פיזית דיווחו על הסתגלות אישית נמוכה יותר משמעותית בהשוואה לקבוצת הביקורת. בהמשך לממצאים אלו נמצא כי סטודנטים עם הפרעות נפשיות וסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה דיווחו על מדדי שביעות רצון ומסוגלות עצמית אקדמית נמוכים ועל חרדת בחינות גבוהה בהשוואה לקבוצת הסטודנטים עם הלוקויות האחרות ולקבוצת הביקורת. כמו כן, נמצא כי משתנים רגשיים כמו שביעות רצון, מסוגלות עצמית וחרדת בחינות ומשתנה מטא-קוגניטיבי של ויסות עצמי מנבאים 64% מההשונות בהסתגלות בקרב סטודנטים עם מוגבלויות, ומשתנים רגשיים (מסוגלות עצמית, שביעות רצון וחרדת בחינות) מנבאים 59% מההשונות בהסתגלות בקרב סטודנטים ללא מוגבלויות והפרעות.

במסגרת המחקר האיכותני נערכו 20 ראיונות עומק חצי מובנים לסטודנטים מארבע הקבוצות שהיו במרכז מחקר זה. הסטודנטים עם המוגבלויות התייחסו לשש סיבות עיקריות לבחירה בתחום הלימוד שבו בחרו: (1) עניין וחיבור למקצוע; (2) המלצה של בן משפחה; (3) מסלול התפתחות טבעי; (4) לימודים שמתאימים ליכולות ולקשיים; (5) נגישות; (6) רצון לעסוק במקצוע טיפולי. מניתוח מגוון הקשיים שהועלו בראיונות העומק ניכר כי הסטודנטים מתמודדים עם קשיים אישיים (אקדמיים, חברתיים וכאלו הנובעים מעצם הלקות) ועם קשיים המיוחסים ברובם למוסד האקדמי (נגישות, בירוקרטיה וקושי מול סגל). בהיבט של מקורות התמיכה ציינו הסטודנטים עם המוגבלויות וההפרעות מקורות תמיכה פנימיים הקשורים בפיתוח מיומנויות, ומקורות תמיכה חיצוניים. המקורות הפנימיים כוללים מסוגלות עצמית, סגור ופיתוח אסטרטגיות למידה, ומקורות התמיכה החיצוניים כוללים תמיכה חברתית, תמיכה מהסגל האקדמי, תמיכה משפחתית, תמיכה טיפולית ותמיכה כלכלית.

המסקנות העיקריות העולות מהמחקר הכמותני והאיכותני הן שלצד קשיים משותפים לכל הקבוצות, נתקלים הסטודנטים במהלך כל התואר גם בקשיים ייחודיים לכל קבוצה, ויש להתייחס לכך. קבוצת הסטודנטים עם ההפרעות הנפשיות וקבוצת הסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה דיווחו על מדדי הסתגלות (אקדמיים, אישיים, חברתיים ומוסדיים) נמוכים משמעותית מאלו שדווחו בקבוצת הביקורת וכן על קשיים בתחומים הרגשיים שנבדקו. מרכזי תמיכה ותוכניות התערבות צריכים לתת מענה למגוון הקשיים המערכתיים שהועלו במחקר זה ולסייע בחיזוק המיומנויות האקדמיות והבין-אישיות של הסטודנטים עם המוגבלויות. לשם הסתגלות טובה באקדמיה של סטודנטים עם מוגבלויות יש לשפר את שביעות הרצון שלהם מהחיים ולחזק את המסוגלות שלהם. במסגרת ליווי וטיפול יש לתת משקל לא רק לתחומים האקדמיים, אלא לחזק גם מוקדים רגשיים התורמים במידה רבה לרווחתו של הסטודנט.

לצד הצורך הגובר והולך בתמיכה במהלך הלימודים שעולה, במחקר זה נמצא שרק כ-44% מהסטודנטים עם המוגבלויות קיבלו תמיכה (אקדמית, נפשית או חברתית). המוסדות להשכלה גבוהה צריכים לאתר את הסטודנטים הזקוקים לתמיכה ולהנגיש להם את התמיכה הדרושה להם. לצד זאת, תוכניות התערבות לסטודנטים עם מוגבלויות צריכות להתמקד בפיתוח מודעות עצמית לצרכים, למעגלי התמיכה ולמסוגלות העצמית של הסטודנט.

תקציר

תואר אקדמי הוא אחד הגורמים להצלחה בחיים. ברוב המחקרים שבהם בחנו סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה נמצא כי השנים הראשונות בהשכלה הגבוהה עשויות לאתגר את הסטודנטים מבחינה אקדמית, רגשית וחברתית. המחקר התבסס על גישת מחקר המשלבת מחקר כמותני ואיכותני ומטרתו הייתה לקבל תמונה רחבה ומעמיקה של האתגרים העומדים בפני הסטודנטים ושל מקורות החוסן שלהם.

מטרות המחקר

מטרת המחקר הכמותני הייתה לבחון את ההבדלים בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלות מתום שנת הלימודים הראשונה בהשכלה הגבוהה ואילך, בכמה תחומים: הסתגלות להשכלה גבוהה, אסטרטגיות למידה, חרדת בחינות, מסוגלות עצמית ותמיכה. במחקר האיכותני שנערך במסגרת מחקר זה נבחנו סיפורי הצלחה של סטודנטים עם מוגבלויות ש נמצאים במהלך הלימוד לתואר הראשון או בסיומו, כדי לבחון מה היו מקורות התמיכה והקושי שלהם במהלך המסלול שלהם באקדמיה. למיטב ידיעתנו זוהי בדיקה ראשונית של גורמים רגשיים, קוגניטיביים ואקדמיים הנעשית תוך השוואה בין סטודנטים מארבע קבוצות של הפרעות ומוגבלות. מטרת המחקר האיכותני הייתה ללמוד על דרך ההתמודדות של סטודנטים עם מוגבלויות עם הקשיים באקדמיה וכן ללמוד על מקורות התמיכה שלהם

שיטות חקירה

המדגם במחקר הכמותני כלל 469 סטודנטים, מהם 237 סטודנטים עם מוגבלויות, שנחלקו לארבע קבוצות: 63 סטודנטים עם קשיים נפשיים; 67 סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה; 53 סטודנטים עם לקויות חושיות; ו-54 סטודנטים עם לקויות ובעיות פיזיות. קבוצת הביקורת כללה 232 סטודנטים ללא מוגבלויות אשר הותאמו ככל האפשר לסטודנטים בקבוצת המחקר מבחינת מגדר, שנת לימוד, מוסד לימודים, פקולטה ותחום לימוד. כל הסטודנטים היו מאוניברסיטאות, מכללות ומכללות לחינוך ברחבי הארץ. המחקר הכמותני כלל שאלון מקוון שנשלח לסטודנטים ובהם נבחנו התחומים הללו: הסתגלות אקדמית, חרדת בחינות, אסטרטגיות למידה, מסוגלות עצמית, שביעות רצון ותמיכה.

המחקר האיכותני כלל 20 ראיונות עומק חצי מובנים עם סטודנטים בשנים מתקדמות של התואר ראשון או לאחר סיומו, מארבע קבוצות: חמישה סטודנטים עם הפרעות נפשיות, חמישה עם הפרעות קשב וריכוז או לקויות למידה, חמישה עם מוגבלויות פיזיות וחמישה עם מוגבלויות חושיות (שמיעה או ראייה).

עיקרי הממצאים

מהממצאים עלה כי סטודנטים עם מוגבלות דיווחו על הסתגלות פחותה להשכלה גבוהה בהשוואה לקבוצת הביקורת: באופן ספציפי נמצא כי סטודנטים עם מוגבלות דיווחו על הסתגלות נמוכה יותר להשכלה הגבוהה בהשוואה לדיווחים של קבוצת הביקורת בכל ארבעת מדדי ההסתגלות שנבחנו (אישית, חברתית, מוסדית ואקדמית). בהמשך נבחנו האתגרים הספציפיים של כל קבוצה של סטודנטים עם מוגבלויות והפרעות. בחינה כזו יכולה לסייע במתן תמיכה מתאימה לסטודנטים. במחקר זה סטודנטים עם קשיים נפשיים וסטודנטים עם הפרעות קשה וריכוז ולקויות למידה דיווחו על הסתגלות נמוכה בכל ארבע תתי-הקטגוריות. סטודנטים עם מוגבלות פיזיות דיווחו על הסתגלות אישית נמוכה יותר משמעותית בהשוואה לקבוצת הביקורת. בהמשך לממצאים אלו נמצא כי סטודנטים עם הפרעות נפשיות וסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה דיווחו

על מדדי שביעות רצון ומסוגלות עצמית אקדמית נמוכים ועל חרדת בחינות גבוהה בהשוואה לקבוצות הסטודנטים עם הלקויות האחרות ולקבוצת הביקורת. כמו כן, נמצא כי משתנים רגשיים כמו שביעות רצון, מסוגלות עצמית וחרדת בחינות ומשתנה מטא-קוגניטיבי של ויסות עצמי מנבאים 64% מהשונות בהסתגלות בקרב סטודנטים עם מוגבלויות, ומשתנים רגשיים (מסוגלות עצמית, שביעות רצון וחרדת בחינות) מנבאים 59% מהשונות בהסתגלות בקרב סטודנטים ללא מוגבלויות והפרעות.

במסגרת המחקר האיכותני נערכו 20 ראיונות עומק חצי מובנים לסטודנטים מארבע הקבוצות שהיו במרכז מחקר זה (סטודנטים עם הפרעות נפשיות, סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה, סטודנטים עם מוגבלויות פיזיות וסטודנטים עם מוגבלויות חושיות). מטרת הראיונות הייתה להעמיק את התובנות שעלו במחקר הכמותני ולתת מקום לנושאים שלא נבחנו במסגרת המחקר הכמותני והשאלונים הסטנדרטיים. הסטודנטים עם המוגבלויות התייחסו לשש סיבות עיקריות לבחירה בתחום הלימוד שבו בחרו: (1) עניין וחיבור למקצוע; (2) המלצה של בן משפחה; (3) מסלול התפתחות טבעי; (4) לימודים שמתאימים ליכולות ולקשיים; (5) נגישות; (6) רצון לעסוק במקצוע טיפולי. מניתוח מגוון הקשיים שהועלו בראיונות העומק ניכר כי הסטודנטים מתמודדים עם קשיים אישיים (אקדמיים, חברתיים, וכאלו הנובעים מעצם הלקות) ועם קשיים המיוחסים ברובם למוסד האקדמי (נגישות, בירוקרטיה וקושי מול סגל).

בהיבט של מקורות התמיכה ציינו הסטודנטים עם המוגבלויות וההפרעות מקורות תמיכה פנימיים הקשורים בפיתוח מיומנויות, ומקורות תמיכה חיצוניים. המקורות הפנימיים כוללים מסוגלות עצמית, סגור ופיתוח אסטרטגיות למידה, ומקורות התמיכה החיצוניים כוללים תמיכה חברתית, תמיכה מהסגל האקדמי, תמיכה משפחתית, תמיכה טיפולית ותמיכה כלכלית.

מסקנות

המסקנות העיקריות העולות מהמחקר הכמותני והאיכותני הן שלצד קשיים משותפים לכל הקבוצות, נתקלים הסטודנטים במהלך כל התואר גם בקשיים ייחודיים לכל קבוצה, ויש להתייחס לכך. קבוצת הסטודנטים עם ההפרעות הנפשיות וקבוצת הסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה דיווחו על מדדי הסתגלות (אקדמיים, אישיים, חברתיים ומוסדיים) נמוכים משמעותית מאלו שדווחו בקבוצת הביקורת וכן על קשיים בתחומים הרגשיים שנבדקו. מרכזי תמיכה ותוכניות התערבות צריכים לתת מענה למגוון הקשיים המערכתיים שהועלו במחקר זה ולסייע בחיזוק המיומנויות האקדמיות והבין-אישיות של הסטודנטים עם המוגבלויות. לשם הסתגלות טובה באקדמיה של סטודנטים עם מוגבלויות יש לשפר את שביעות הרצון שלהם מהחיים ולחזק את המסוגלות שלהם. במסגרת ליווי וטיפול יש לתת משקל לא רק לתחומים האקדמיים, אלא לחזק גם מוקדים רגשיים התורמים במידה רבה לרווחתו של הסטודנט.

לצד הצורך הגובר והולך בתמיכה במהלך הלימודים, במחקר זה נמצא שרק כ-44% מהסטודנטים עם המוגבלויות מקבלים תמיכה (אקדמית, נפשית או חברתית). המוסדות להשכלה גבוהה צריכים לאתר את הסטודנטים הזקוקים לתמיכה ולהנגיש להם את התמיכה הדרושה להם. לצד זאת, תוכניות התערבות לסטודנטים עם מוגבלויות צריכות להתמקד בפיתוח מודעות עצמית לצרכים, ולמעגלי התמיכה ולמסוגלות העצמית של הסטודנט.

תוכן עניינים

עמוד	פרק
	תמצית 3
	תקציר 4
	מבוא 10
10	נושא המחקר והרקע המדעי המתאים
13	מטרות המחקר וחשיבותו
14	מחקר כמותני
14	מחקר איכותני
	מחקר כמותני 14
14	השיטה
14	אוכלוסיית המחקר
16	מוסדות הלימוד המשתתפים במחקר
18	שנת הלימוד של המשתתפים
19	פרטים דמוגרפיים נוספים
20	כלי מחקר
22	הליך המחקר
22	ניתוח הנתונים
	תוצאות
23	שאלת המחקר הראשונה
23	שאלת המחקר השנייה
25	שאלת המחקר השלישית
33	שאלת המחקר הרביעית
35	שאלת המחקר החמישית
	מחקר איכותני 38
38	משתתפים
40	הליך
40	תוצאות
40	שאלה ראשונה – כיצד בחרת את תחום הלימודים?
41	סטודנטים עם הפרעות נפשיות
42	סטודנטים עם מוגבלויות פיזיות
43	סטודנטים עם בעיות חושיות ()
43	המרוואיינים בקבוצה זו סבלו מבעיות שמיעה)
	דיון 43
47	מסקנות עיקריות
48	תרומת המחקר
48	מגבלות המחקר
48	המלצות למחקר עתידי
	ביבליוגרפיה 50
	נספחים 55

נספח מספר	נספחים	עמוד
1.	שאלון דמוגרפי.....	55.....
2.	שאלון הסתגלות להשכלה גבוהה.....	56.....
3.	שאלון חרדת בחינות.....	60.....
4.	שאלון סגנונות למידה.....	61.....
5.	שאלון תמיכה אנושי, אקדמי ופיזי לנגישות להשכלה גבוהה.....	64.....
6.	שאלון שביעות רצון.....	67.....
7.	שאלון מסוגלות עצמית אקדמית.....	68.....
8.	מוסדות הלימוד על גבי מפת ישראל.....	70.....

טבלאות

עמוד

טבלה מספר

1. תיאור הסטודנטים שגויסו על פי קבוצות המחקר והביקורת.....15
2. מספר המשתתפים – על פי סוג מוסד הלימודים.....16
3. אזור מגורים – על פי קבוצות.....17
4. מצב תעסוקתי – על פי קבוצות.....20
5. הבדלים במידת השימוש באסטרטגיות ובסגנונות למידה בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות.....27
6. מידת המסוגלות העצמית – על פי קבוצות.....28
7. סטטיסטיקה תיאורית של הקבוצות – מידת חרדת הבחינות.....29
8. הבדלים בין הקבוצות במידת השימוש באסטרטגיות ובסגנונות למידה.....32
9. סטטיסטיקה תיאורית של הקבוצות בקטגוריית מידת שביעות הרצון.....32
10. גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בארבע קבוצות המחקר.....33
11. גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת הביקורת.....34
12. גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת הקשיים הנפשיים.....34
13. גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת בעלי הפרעות הקשב והריכוז ולקויות הלמידה.....34
14. גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת לקויי השמיעה והראייה.....35
15. גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת המוגבלויות הפיזיות.....35
16. פירוט קבלת תמיכה מביטוח לאומי – על פי קבוצות.....36
17. קבלת תמיכה ממוסד הלימודים – על פי קבוצות.....37
18. סוג התמיכה ממוסד הלימודים – על פי קבוצות.....37
19. מוסדות הלימוד של המשתתפים במחקר האיכותני.....38
20. הפקולטות שבהן למדו המשתתפים במחקר האיכותני.....38
21. שנת הלימוד של המשתתפים במחקר האיכותני בעת ההשתתפות.....39

תרשימים

תרשימים מספר	עמוד
1. מספר המשתתפים במחקר – על פי מגדר וקבוצה.....	16
2. פקולטות הלימוד של המשתתפים במחקר.....	18
3. שנת לימוד בעת ההשתתפות במחקר – כלל המשתתפים.....	18
4. כלל המשתתפים במחקר – על פי מצב סוציו-אקונומי.....	19
5. שיעורי המשתתפים במחקר – על פי מצב תעסוקתי.....	19
6. ממוצעי מידת ההסתגלות להשכלה גבוהה בקרב סטודנטים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות.....	23
7. הבדלים במידת ההסתגלות להשכלה גבוהה לפי קטגוריות וסוג הלקות או המוגבלות.....	25
8. הבדלים במידת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות.....	25
9. הבדלים במידת חרדת הבחינות בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות.....	26
10. הבדלים ברמת שביעות הרצון בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות.....	27
11. ממוצעי מסוגלות עצמית לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות לשאר קבוצות המחקר.....	28
12. ממוצעי מסוגלות עצמית לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה לבין שאר קבוצות המחקר.....	29
13. ממוצעי חרדת בחינות לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות לבין שאר קבוצות המחקר.....	30
14. ממוצעי מידת חרדת בחינות לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצת הביקורת לבין שאר קבוצות המחקר.....	30
15. הבדלים ומובהקויות בממוצעי שביעות רצון בין הקבוצות.....	33
16. שיעורי קבלת תמיכה ממוסד הלימודים – סטודנטים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות.....	36

סיפורי הצלחות: חקירת התמודדות סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה גבוהה

מבוא

נושא המחקר והרקע המדעי המתאים

למרות העלייה בשיעורי הכניסה של סטודנטים עם מוגבלויות למוסדות להשכלה גבוהה, קיים עדיין פער בנגישות להשכלה הגבוהה בין סטודנטים עם מוגבלויות (נכויות, לקויות חושיות או לקויות למידה) לבין סטודנטים ללא מוגבלויות.

בימינו, אינדיבידואלים רבים סבורים כי השכלה גבוהה נדרשת לשם הצלחה בחיים (Mudhovozi, 2012). אולם החינוך העל-תיכוני מציב בפני הסטודנטים דרישות אקדמיות, קוגניטיביות ומטא-קוגניטיביות שונות מאלו שהם נדרשו אליהן בבית הספר התיכון. על הסטודנטים להתמודד עם שינויים ברמת הלמידה הנדרשת מהם ובסוג הלמידה, ולהצליח בסביבה שבה הדרישות לחשיבה וללמידה עצמאית גבוהות יותר מאלו שהם התמודדו עימן בעבר. הרקע של סטודנטים אלה אשר מתחילים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה מגוון מכמה היבטים: כישורים קוגניטיביים, שפתיים ומטא-קוגניטיביים, וכן בסיסי תוכן, אסטרטגיות ויכולות חברתיות-רגשיות. כל המשתנים הללו משפיעים על הביצוע שלהם בכיתה ועל הישגיהם במבחנים ובעבודות.

בישראל, עם השנים נעשה קל יותר להשתלב בהשכלה הגבוהה. לפני שני עשורים היה מספר מצומצם של אוניברסיטאות בארץ ותנאי הקבלה אליהן היו גבוהים. אוניברסיטאות אלו נמצאות בערים הגדולות ולכן אינן זמינות לרבים מתושבי הפריפריה. החל משנות התשעים נפתחו מכללות אקדמיות וגופי השכלה נוספים באזורים שונים בארץ, וזמינות ההשכלה הגבוהה בכל רחבי הארץ השתפרה. שינוי זה של הרחבת המוסדות להשכלה הגבוהה הוביל לעלייה של 30% במספר התלמידים במוסדות להשכלה גבוהה (למ"ס, 2010). שינוי זה אף הוביל להכפלת מספרם של הסטודנטים לתואר ראשון, אך הוא ניכר בעיקר בקרב אנשים מהמיצב החברתי-כלכלי הגבוה ולא במיצבים הנמוכים (צחור, 2013).

בשנת 2003 נחקק בישראל חוק שמטרתו לעגן בחקיקה ובתקנות את הזכות לנגישות, ובתוך כך להטיל את חובת הנגישות על האחראי למקום ציבורי או על הספקת שירות ציבורי. מטרת העל של החוק היא להוביל למצב שבו מקומות ושירותים ציבוריים יהיו נגישים לאנשים עם מוגבלות (אורן ודגן, 2007). מתוקף חוק זה נדרש כל מוסד להשכלה גבוהה, בהיותו שירות ציבורי הממומן ברובו על-ידי הממשלה, להנגיש את המבנים, את החניה, את הציוד, את הטכנולוגיה ואתר האינטרנט וכן את השירותים עצמם, שעיקרם מתן מידע בערוצים מגוונים (רמות, 2006).

בישראל אפשר לראות גם תמורה חוקתית בהקשר של מתן תמיכה לסטודנטים עם לקויות הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. בפברואר 2008 אושרה הצעת "חוק זכויות תלמידים עם ליקויי למידה במוסדות העל תיכוניים, תשס"ח, 2008". חוק זה הגדיר את הזכויות של את אוכלוסיית הסטודנטים הזקוקים להתאמות וכלל הסטודנטים עם ליקויי למידה או הפרעות קשב (אתר הכנסת, פברואר, 2008). נוסף על כך, הקרן לפיתוח שירותים של המוסד לביטוח לאומי מקצה משאבים כספיים להנגשת מוסדות אקדמיים לאנשים עם מוגבלויות (רמות ופלדמן, 2003).

שינויים חוקתיים אלו ואחרים הובילו אומנם לשילוב של יותר סטודנטים עם מוגבלויות במוסדות להשכלה גבוהה ולהקצאת משאבים רבים יותר, אך יש לבחון אם שינויים אלו הביאו להקלה על סטודנטים עם מוגבלויות בהתמודדותם עם לימודים במוסדות להשכלה הגבוהה ואם יש להם צרכים נוספים בתחום זה שטרם זכו להתייחסות.

עבור כל הסטודנטים הנמצאים בהשכלה הגבוהה המעבר ללימודים במוסד להשכלה גבוהה עשוי להיות חוויה מלחיצה עבור סטודנטים הנמצאים בראשית דרכם בלימודים הגבוהים. שיעור ניכר מהסטודנטים מפסיקים את הלימודים בשנה הראשונה בשל כישורים אקדמיים לא מספקים וחוסר יכולת להסתגל לחיים האקדמיים והחברתיים המאפיינים לימודים אלה (Ishler & Upercraft, 2005). השנה הראשונה במוסד להשכלה גבוהה היא מאיימת עבור סטודנטים רבים, הכמות הרבה של קריאה שנדרשת וההסתגלות למערכת הוראה חדשה מציבה קושי גדול עבור סטודנטים חדשים. עליהם ללמוד חומר אקדמי רב בתנאים מאתגרים והם נדרשים להקצות את משאביהם המנטליים.

יכולת העמידה של הסטודנטים בדרישות האקדמיות מכונה "הסתגלות לסביבת ההשכלה הגבוהה", והיא נחשבת לגורם חשוב בניבוי הצלחה בלימודים הגבוהים. ביקר וסירק (Baker & Stryk, 1989) הגדירו הסתגלות להשכלה גבוהה כתגובה לדרישות האקדמיות, קיום של אינטגרציה חברתית, מעורבות בחיי הקמפוס והתקשרות ומחויבות להשכלה הגבוהה.

מהמחקר עולה כי קיימים כמה מבנים רלוונטיים, הכוללים הסתגלות פסיכולוגית, חרדה, מחלות מנטליות ודיכאון (Ackermann & Morrow, 2007; Asberg, Bowers, Renk & McKinney, 2008). סיום בית הספר התיכון אינו מספיק כדי להכין את הסטודנטים לעצמאות האקדמית והחברתית הנדרשת ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה. הוכח כי יש מתאם בין הסתגלות נמוכה ללימודים במוסדות להשכלה הגבוהה לבין הישגים נמוכים בלימודים, דירוגי סיום לימודים (Graduation) נמוכים והצלחה פחותה בחיים לאחר מכן (Mudhovozi, 2012). נוסף על כך, אי-הסתגלות להשכלה הגבוהה גורם לתשישות בקרב סטודנטים (Tinto, 1987). קונסולבו (Consolvo, 2002) מצאה כי 30%–40% מהסטודנטים בשנה הראשונה נושרים בטרם השלימו את התואר שלהם, ובדרך כלל הנשירה מיוחסת לקשייהם בהסתגלות.

המעבר מבית הספר התיכון ללימודים בסביבה חדשה עשוי להיות קשה ללומדים רבים, כיוון שהם נדרשים להתמודד עם אתגרים אקדמיים, אישיים וחברתיים חדשים. במהלך השנה הראשונה ללימודיהם בהשכלה הגבוהה, למשל, מתמודדים סטודנטים עם מגוון דרישות חדשות ושינויים, כמו הצורך לפתח הרגלי לימוד חדשים (Renk & Smith, 2007; Soares, Guisande, Almeida & Páramo, 2009).

מטא-קוגניציה

גורמים רבים ממלאים תפקיד חשוב בהצלחה אקדמית. רוב המחקרים בתחום של הצלחה אקדמית התמקדו ביכולות אקדמיות או קוגניטיביות כמשתנים העיקריים המשפיעים על ההצלחה (Hall & Webster, 2008). עם זאת, נמצא כי יכולת מטא-קוגניטיבית היא אחת המיומנויות החשובות ביותר מבחינת ההשפעה על ביצועים בהשכלה הגבוהה (Everson & Tobias, 1998; Murray-Harvey, 1993). בכמה מחקרים נבחן הקשר בין מטא-קוגניציה לבין הסתגלות ללימודים אקדמיים. פלבל (Flavell, 1979) היה אחד החוקרים הראשונים שדנו במטא-קוגניציה, והוא מגדיר את הרעיון כחשיבה על החשיבה שלך או "ידע וקוגניציה בדבר תופעות קוגניטיביות" (עמ' 906). מטא-קוגניציה משמעה התהליכים הנפשיים מסדר גבוה המעורבים בלמידה, אשר כוללים תכנון למידה, שימוש במיומנויות ואסטרטגיות נאותות לשם פתרון בעיה, אומדן ביצועים וכיול מידת הלמידה (Dunlosky & Thiede, 1998). אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות הן שיטות שבהן משתמשים לומדים כדי לתכנן ולנטר את פעילויות הלמידה שלהם ולהעריך את התוצאות של פעילויות אלו

(Javanmard, Hoshmandia & Ahmadzade, 2012). לפי ספרות המחקר, למטא-קוגניציה שני רכיבים עיקריים: ידע מטא-קוגניטיבי וויסות מטא-קוגניטיבי (Brown, 1987; Flavell, 1987). ידע מטא-קוגניטיבי משמעו חשיבה מודעת על תהליכי החשיבה; ויסות מטא-קוגניטיבי משמעו הפעולות ששולטות בחשיבתו ובלמידתו של אדם (Schraw & Dennison, 1994).

מסוגלות עצמית

מיומנות אחרת שנמצאה קשורה להצלחה אקדמית באופן כללי ובהשכלה הגבוהה בפרט, היא המסוגלות העצמית. מושג המסוגלות העצמית הוא חלק מתיאוריה המוכרת בשם תיאוריית הלמידה הקוגניטיבית אשר לפיה הישגיהם של אנשים תלויים בקשר בין ההתנהגות שלהם, גורמים אישיים (אמונות, מחשבות) ותנאים סביבתיים (Bandura, 1977; Schunk & Pajares, 2002). מסוגלות-עצמית מתייחסת לאמונותיו של אדם בדבר יכולתו האישית לארגן ולבצע את המעשים הדרושים כדי להגשים תוצאות רצויות בתחומים שונים (Bandura, 1977, 1986, 1993; Klassen, 2010; Schunk & Pajares, 2002; Sharma & Nasa, 2014).

לפי ההגדרה הרחבה של מסוגלות עצמית יש לראות בה מקור אשר משפיע על הבחירות ועל הפעולות של אדם; לפי ההגדרה הצרה של המושג יש לראות בה מקור אשר משפיע על מידת המאמץ, ההתמדה והחוסן שיש לאדם בחייו (Pajares, 1996). המסוגלות העצמית תוארה על ידי בנדורה (Bandura, 1977) כאמונה ביכולות של האדם לארגן ולבצע פעולה נדרשת. במחקר מטא-אנליטי של 109 מחקרים העוסקים בקשר בין משתנים נפשיים וחברתיים לבין מיומנויות לימודיות ותוצאות של סטודנטים בהשכלה הגבוהה נמצא כי המנבאים הטובים ביותר לממוצע הציונים היו מסוגלות עצמית אקדמית ומוטיבציה (Robbins et al., 2004). במחקר אחר שנערך בהשתתפות סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה נמצא כי מבין גורמים שנבדקו, ובהם מטא-קוגניציה, מסוגלות עצמית, גישה ללמידה, סגנון למידה, גיל, מין ומוקד שליטה, מטא-קוגניציה ומסוגלות עצמית היו שני המנבאים החזקים ביותר להישגים אקדמיים בהשכלה הגבוהה (Murray-Harvey, 1993).

חרדת מבחנים

גורם נוסף אשר משפיע על ביצועים אקדמיים, אם כי באופן שלילי, הוא חרדת בחינות. מבחנים ובחינות בכל שלבי ההשכלה, במיוחד ברמת ההשכלה הגבוהה, הם כלי חשוב ורב-עוצמה עבור קבלת החלטות בחברה תחרותית. אנשים בכל הגילאים מוערכים על-ידי הישגיהם, כישוריהם ויכולותיהם (Rana & Mathmood, 2010). כפי שמזכירים אנדרוס ווילדינג (Andrews & Wilding, 2004) וזיידנר (Zeidner, 1998), חרדת מבחנים היא מצב פיזיולוגי שבו אנשים חווים מתח קיצוני, חרדה ואי-נוחות לפני ו/או במהלך מצבי מבחן, והיא יוצרת מחסום משמעותי עבור הנבחנים. במחקרים רבים שבהם נבדקו ההשפעות של חרדת בחינות, נמצאה השפעה ניכרת על ביצוע. לדוגמה, במחקר מטא-אנליטי של מחקרים על לומדים מבית ספר יסודי ועד להשכלה הגבוהה נמצא כי חרדת בחינות הובילה לירידה בביצועים האקדמיים (Hembree, 1988). כמו כן, נמצא כי נוסף על כך שיש מתאם שלילי בין חרדת בחינות לבין ביצועים אקדמיים, היה מתאם שלילי גם בין חרדה להסתגלות אקדמית (Hembree, 1988).

רווחה סובייקטיבית

המחקר העוסק באיכות חיים וברווחה נפשית מגדיר בדרכים שונות את המושג, כדוגמת שביעות רצון מהחיים, מורל, אושר, רווחה קוגניטיבית, רווחה פסיכולוגית ועוד. המונח "רווחה נפשית סובייקטיבית" הוא ממד של איכות חיים (Yacobitz, 1997). בעבר, המושג "רווחה סובייקטיבית" נתפס כמצב של העדר רגשות שליליים כמו דיכאון (Ya'acov & Amir, 2001). ברדבור (Bradbur, 1969) הציג תפיסה רחבה יותר שלפיה רווחה סובייקטיבית כוללת שני גורמים בלתי-תלויים: רגש חיובי ורגש שלילי, והאיזון ביניהם קובע את מידת האושר. גישות אחרות הוסיפו למודל זה גורם שלישי – שביעות רצון, שמבטאת הערכה כללית של אדם לגבי חייו או חייה, באמצעות תהליכים של שיפוט קוגניטיבי (De Haes & Van Knippenberg, 1985). במחקרים בתחום של רווחה סובייקטיבית נבחנת רמת ההבדלים בין פרטים וחברות בטווח הארוך (Diener, Oishi & Lucas, 2003).

בעשורים האחרונים רווחת הסטודנט נתפסת במחקר כתוצאה חשובה של התהליך החינוכי, יחד עם יכולות קוגניטיביות. רווחתם של סטודנטים מוגדרת כמצב רגשי חיובי הנובע מהרמוניה בין סך הגורמים ההקשריים הספציפיים לבין הצרכים האישיים והציפיות מבית הספר (Van Petegem, Aelterman, Rosseel & Creemers, 2007).

בכמה מחקרים נמצא כי רווחה סובייקטיבית עשויה להשפיע על הסתגלות אקדמית ועל מסוגלות-עצמית אקדמית. בריאות נפשית נתפסת במידה גוברת כמצב הכולל העדר פסיכופתולוגיה ונוכחות של גורמים חיוביים כמו רווחה סובייקטיבית (Suldo, Thalji-Raitano, Kiefer & Ferron, 2016). לסיכום, מחקרים מצביעים על גורמים כמו מטא-קוגניציה ומסוגלות עצמית כמשתנים המשפרים את יכולת ההסתגלות של הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. נוסף על כך, משתנים כמו חרדת בחינות משפיעים באופן שלילי על ביצועים באקדמיה. מטרת מחקר זה היא לבחון כיצד משתנים אלו משפיעים על הסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות באקדמיה. במחקר זה מנותחים לראשונה מגוון משתנים – קוגניטיביים, חברתיים ואישיים – כדי להבין את מורכבות ההסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות ללימודים במוסדות להשכלה הגבוהה.

מטרות המחקר וחשיבותו

מטרת מחקר זה היא לבחון מוקדי כוח וקושי בקרב סטודנטים עם מוגבלויות אשר סיימו את שנת הלימודים הראשונה והילך במסע הלימודים באקדמיה. מחקר זה יאפשר ליצור הבניה של מסגרת התמיכה הדרושה לסטודנטים עם מוגבלויות במהלך לימודיהם בהשכלה הגבוהה, וכן לבחון את התמיכה הקיימת. נוסף על כך, במחקר נותחו עשרים סיפורים של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה. תיעוד מחקרי זה אפשר להציג את המסע של סטודנטים אלו בהשכלה הגבוהה וללמוד על הצלחתם תוך ניתוח הגורמים להצלחה זו. מקרים אלו יכולים לשמש דוגמה לאנשים עם מוגבלויות אשר שוקלים את דרכם בהשכלה הגבוהה, ועשויים להעצים, לחזק ואולי אף לעודד את השתלבותם בהשכלה הגבוהה.

במחקר נבחנו באופן כמותני ואיכותני יכולות ההסתגלות של אנשים עם מוגבלויות ללימודים בהשכלה הגבוהה במהלך התואר הראשון. באופן ספציפי, נבחנו באופן כמותני מדדים חברתיים, רגשיים ומטא-קוגניטיביים אשר נמצאו במחקרים כחיוניים לתפקוד תקין בהשכלה הגבוהה. במסגרת המחקר האיכותני רואיינו 20 סטודנטים עם מוגבלויות כדי לעמוד על מקורות החוזק והקושי שלהם.

במחקר נבחנו השאלות הללו:

מחקר כמותני

1. האם יש הבדלים בהסתגלות להשכלה גבוהה בין סטודנטים עם מוגבלויות לבין סטודנטים ללא מוגבלויות?
2. האם יש הבדל בהסתגלות להשכלה הגבוהה בין סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלויות שונות – פיזיות, חושיות, נפשיות ואקדמיות?
3. האם יש הבדלים, במסוגלות העצמית, במידת החרדה ובאסטרטגיות הלימוד בין סטודנטים עם מוגבלויות לבין סטודנטים ללא מוגבלויות?
4. אילו משתנים מנבאים יכולת הסתגלות להשכלה הגבוהה בקרב סטודנטים עם מוגבלויות וסטודנטים ללא מוגבלויות? האם יש הבדל בהקשר זה בין סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלויות שונות – פיזיות, חושיות נפשיות ואקדמיות?
5. מהם מקורות התמיכה (מוסדיים, חברתיים, לימודיים, כלכליים, ביטוח לאומי) של סטודנטים עם מוגבלויות ושל סטודנטים ללא מוגבלויות בהשכלה הגבוהה? האם יש הבדל בין סטודנטים עם מוגבלויות שונות – פיזיות, חושיות נפשיות ואקדמיות?

מחקר איכותני

- ראיונות העומק כללו את שלוש השאלות הבאות, ובהתאם לצורך, שאלות הכוונה:
1. מה הביא אותך ללמוד בהשכלה הגבוהה? כיצד בחרת את תחום הלימוד?
 2. מה היו הקשיים שלך במהלך הלימודים בהשכלה הגבוהה (בשנים הראשונות בתואר, במהלכו ובסיומו)?
 3. מה היו מקורות התמיכה שלך במהלך התואר (רגשיים, חברתיים, כלכליים, אקדמיים)? מה תרם להצלחתך?

מחקר כמותני

השיטה

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה קבוצה של 469 סטודנטים וסטודנטיות מתוכם 237 סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלות וקבוצה 232 סטודנטים וסטודנטיות ללא מוגבלות. קבוצת המחקר כללה סטודנטים עם מוגבלויות, הפרעות וקשיים באחת מארבע הקבוצות הבאות:

1. קבוצת הלקויות והמוגבלויות הפיזיות (54 משתתפים)
שיתוק מוחין, ניוון שרירים, כאבים כרוניים, פגיעות אורתופדיות, פגיעות בחוט השדרה, מחלות כרוניות ואוטואימוניות כדוגמת קרוהן, זאבת, פיברומיאליגיה, אנדומטריוזיס, סוכרת, צליאק ועוד.
2. קבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות (63 משתתפים)
דיכאון, חרדה כלל וחרדת בחינות בפרט, הפרעת דחק פוסט-טראומטית (PTSD: Post-traumatic stress disorder), הפרעה דו-קוטבית, הפרעת אישיות גבולית, הפרעות מצב רוח, הפרעה טורדנית כפייתית (Obsessive-compulsive disorder), לחץ ועוד. (OCD)

3. קבוצת הפרעות הקשב ולקויות למידה (67 משתתפים)
 הפרעות קשה וריכוז והיפראקטיביות מכל הסוגים (ADHD: Attention deficit hyperactivity disorder), לקויות קריאה (דיסלקציה), לקויות מתמטיקה דיסקלקוליה ודיסגרפיה.
4. קבוצת הלקויות החושיות (53 משתתפים)
 כבדות שמיעה, חירשות (עם מכשירים וללא מכשירים), טנטון כרוני, שתל שבלול, כבדות ראייה, תסמונת אשר ועוד.
5. קבוצת הביקורת (232 משתתפים)
 קבוצת הביקורת הותאמה לכל משתתף מקבוצות המחקר על פי מוסד הלימודים, הפקולטה או החוג שבו הוא לומד, המגדר ושנת הלימוד.
- תהליך הגיוס נמשך כשנתיים על מנת לעמוד בקריטריונים של הגיוס ודגימה של קבוצת הביקורת בכל הארץ ומארבעת קבוצות המחקר. ב 17 מקרים רק לאחר השלמת השאלונים ובדיקה מחודשת של השאלון נמצא כי אינו מתאים להשתתף במחקר הנוכחי ולכן לא נכלל במחקר עקב אי-התאמה שלהם לקבוצת המחקר שאליה השתייכו (ראה טבלה 1).

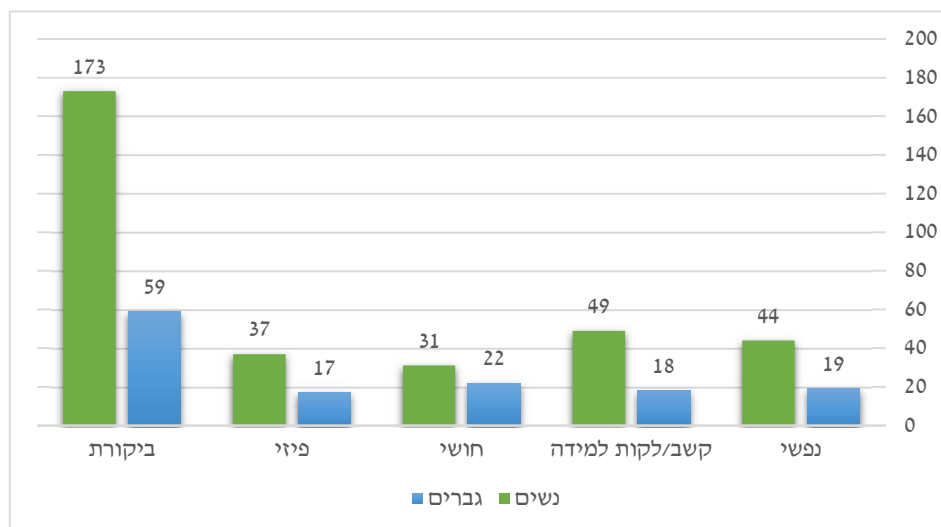
טבלה 1: תיאור הסטודנטים שגויסו על פי קבוצות המחקר והביקורת

סה"כ משתתפים (כולל אלו שהוצאו מהמדגם)	משתתפים שלא ניתן להשתמש בנתונים שלהם*	משתתפים שהתהליך עימם הושלם	
54	--	54	מוגבלות/לקות פיזית
65	2	63	קשיים והפרעות נפשיות
79	12	67	הפרעת קשב וריכוז/ לקויות למידה
56	3	53	לקויות חושיות
254	17	237	סה"כ מחקר
232	--	232	סה"כ ביקורת
486	17	469	סה"כ נבדקים

מגדר

מבחינת החלוקה המגדרית בכלל המחקר השתתפו 71% נשים ו 29% אחוז גברים ובאופן כללי, בכל הקבוצות יש יותר נשים מגברים (כפי שניתן לראות בתרשים 1).

תרשים 1: מספר המשתתפים במחקר – על פי מגדר וקבוצה



מוסדות הלימוד המשתתפים במחקר

הנתונים נאספו מסטודנטים וסטודנטיות ב-23 מוסדות לימוד, המפוזרים בכל הארץ: אוניברסיטת חיפה (כולל מכללת מבח"ר בני ברק – שלוחה של האוניברסיטה), אוניברסיטת בן גוריון, אוניברסיטת תל אביב, אוניברסיטת בר אילן, אוניברסיטת אריאל, האוניברסיטה העברית (כולל הפקולטה החקלאית ברחובות), הטכניון, האוניברסיטה הפתוחה, המכללה האקדמית תל אביב יפו, מכללת גורדון, מכללת תל חי, המכללה למנהל, מכללת רופין (כולל קמפוס מכמורת), מכללת עמק יזרעאל, מכללת רמת גן, המרכז הבינתחומי הרצליה, בית ברל, אורט בראודה, אורט ביאליק, ויצו חיפה, מכללת שנקר, מכללת תלתי (מיקום מוסדות הלימוד מוצג בנספח 4). סה"כ במחקר הנוכחי 66% מהסטודנטים היו מאוניברסיטאות, 31% ממכללות ו-3% ממכללות לחינוך. טבלה 2 מציגה את הפירוט המספרי של המשתתפים לפי מוסדות הלימוד.

טבלה 2: מספר המשתתפים – על פי סוג מוסד הלימודים

מספר המשתתפים	מוסד הלימודים
310	אוניברסיטאות – כללי (סה"כ – 8)
146	מכללות – כללי (סה"כ – 12)
13	מכללות לחינוך (סה"כ – 3)
469	סה"כ משתתפים

אזור מגורים

בתשובה לשאלה "היכן אתה גר?" השיבו הכי הרבה משתתפים בכל הקבוצות כי הם מתגוררים באזור הצפון (40% מכלל המשתתפים), למעט קבוצת הלקויות הפיזית, שבה השיבו הכי הרבה משתתפים כי הם מתגוררים בגוש דן (41%) (טבלה 3).

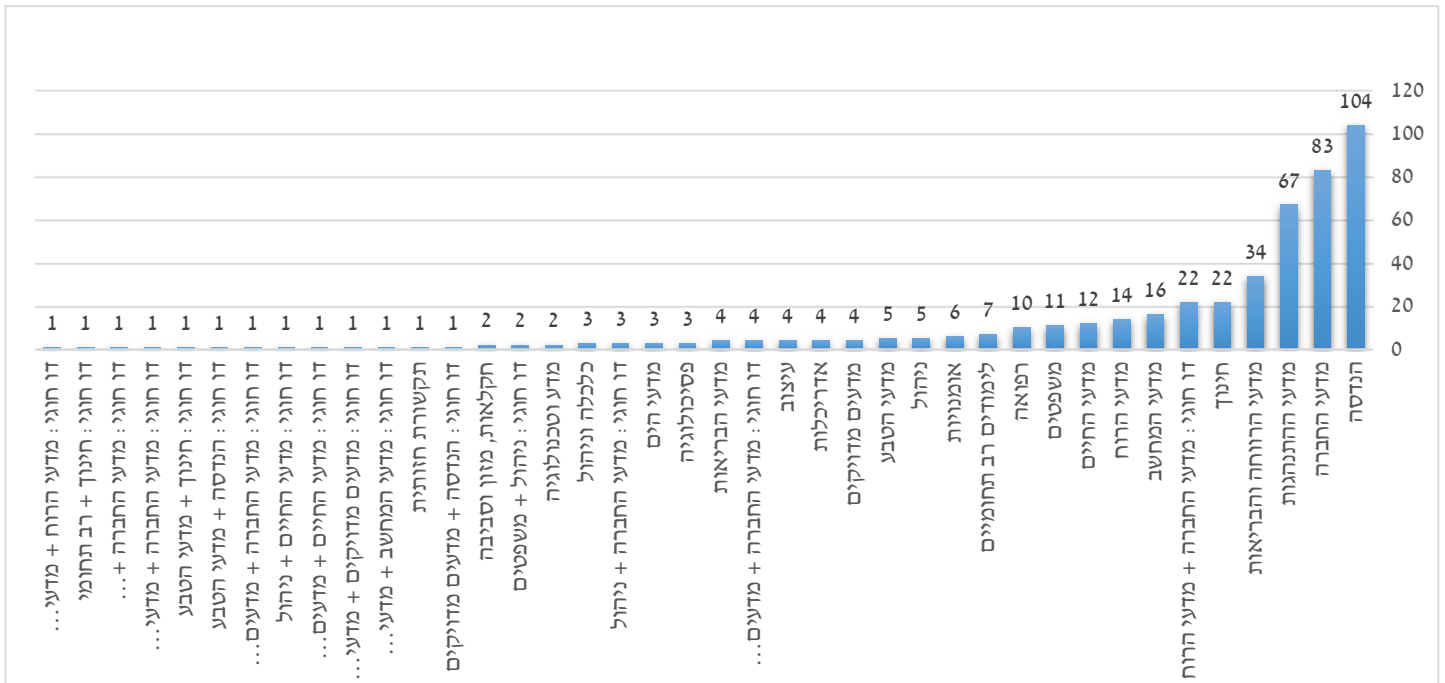
טבלה 3 : אזור מגורים – על פי קבוצות

סה"כ	ביקורת	מוגבלויות פיזיות	לקויות חושיות	לקויות קשב/לקות למידה	קשיים נפשיים	
190 (40%)	100 (43%)	14 (26%)	22 (42%)	28 (42%)	26 (41%)	צפון
43 (9%)	20 (9%)	6 (11%)	5 (9%)	8 (12%)	4 (6%)	דרום
156 (33%)	80 (34%)	22 (41%)	15 (28%)	14 (21%)	25 (40%)	גוש דן
65 (14%)	27 (11%)	8 (15%)	7 (13%)	16 (24%)	7 (11%)	שרון
7 (1%)	1 (1%)	2 (3%)	2 (4%)	1 (1%)	1 (2%)	שפלה
4 (1%)	2 (1%)	--	2 (4%)	--	--	ירושלים
3 (1%)	2 (1%)	1 (2%)	--	--	--	מרכז
1 (1%)	--	1 (2%)	--	--	--	יר"ש
469	232	54	53	67	63	סה"כ

פקולטות

המשתתפים במחקר היו בעיקר משש פקולטות עיקריות: הנדסה (104 משתתפים), מדעי החברה (83 משתתפים), מדעי ההתנהגות (67 משתתפים), מדעי הרווחה והבריאות (34 משתתפים), חינוך (22 משתתפים) ודו חוגי: מדעי החברה והרוח (22 משתתפים). תרשים 2 מציג את פיזור המשתתפים בפקולטות השונות.

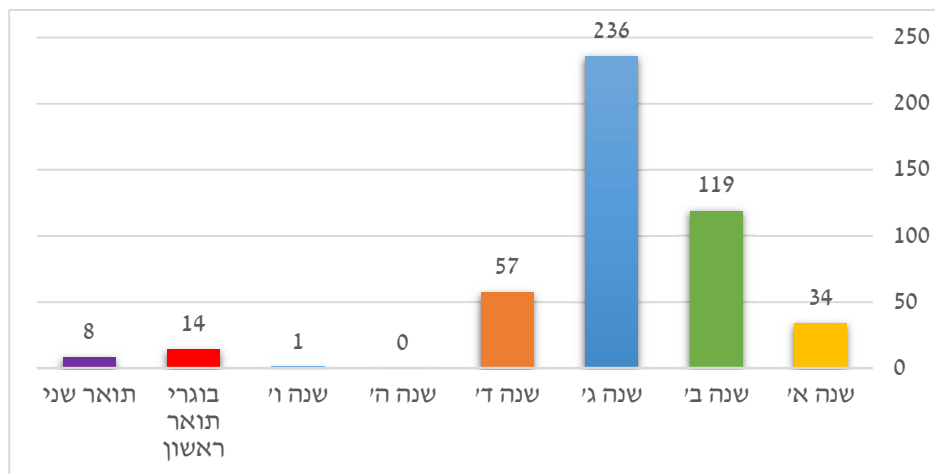
תרשים 2: פקולטות הלימוד של המשתתפים במחקר



שנת הלימוד של המשתתפים

איסוף הנתונים נעשה בקרב סטודנטים אשר השלימו לפחות את השנה הראשונה בתואר הראשון במוסד הלימודים על מנת לקבל פרספקטיבה רחבה מההתמודדות של סטודנטים לאורך המסלול של התואר האקדמי. כפי שניתן לראות בתרשים 3 שנת הלימוד של מרבית המשתתפים הייתה השנה השלישית לתואר הראשון ($M=2.95, SD=1.32$). נוסף על כך, מספר שנות ההשכלה הכללית של המשתתפים, כולל שנות לימוד בבית ספר, הינו 14 שנים במוצע ($M=14.23, SD=1.2$).

תרשים 3: שנת לימוד בעת ההשתתפות במחקר – כלל המשתתפים

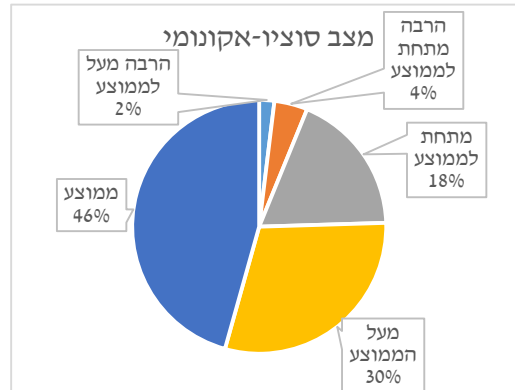


פרטים דמוגרפיים נוספים

1. מצב סוציו-אקונומי

בתשובה לשאלה "כיצד היית מגדירה את מצבך הסוציו-אקונומי?", המספר הגדול ביותר של נבדקים בכל הקבוצות הגדירו את מצבם הסוציו-אקונומי כממוצע (תרשים 4).

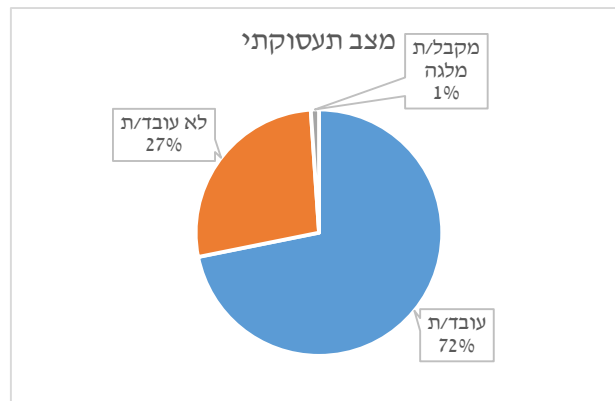
תרשים 4: כלל המשתתפים במחקר – על פי מצב סוציו-אקונומי



2. מצב תעסוקתי

לשאלה "האם את/ה עובד/ת?" השיבו 72% מכלל המדגם בחיוב. 27% מהסטודנטים ציינו כי אינם עובדים ואחוז אחד מקבל מילגה (ראה תרשים 5). בדיקה של אחוז הסטודנטים המועסקים בכל אחת מקבוצות המחקר מוצגת בטבלה 4. הקבוצה ששיעור המועסקים בה היה הנמוך ביותר היא קבוצת הלקויות החושיות (47% מהמשתתפים בקבוצה ללא תעסוקה או מקבלי מלגה).

תרשים 5: שיעורי המשתתפים במחקר – על פי מצב תעסוקתי



טבלה 4 : מצב תעסוקתי – על פי קבוצות

מועסקים	לא מועסקים	מקבלים מלגה	סה"כ (n)	
47 (75%)	15 (24%)	1 (1%)	63	נפשי
52 (78%)	13 (19%)	2 (3%)	67	קשב/לקות למידה
27 (51%)	25 (47%)	1 (2%)	53	חושי
33 (61%)	20 (37%)	1 (2%)	54	פיזי
178 (77%)	54 (23%)	--	232	ביקורת
337 (72%)	127 (27%)	5 (1%)	469	סה"כ

כלי מחקר

1. **שאלון דמוגרפי** (נספח 1). השאלון כולל 10 שאלות על הרקע הדמוגרפי של הנבדקים, כמו גיל, מין, שפת אם, ניסיון אקדמי, לקות מאובחנת וסוגי תמיכה.
2. **שאלון הסתגלות להשכלה גבוהה – Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)** (Baker & Siryk, 1989) (נספח 2) השאלון המקורי באנגלית הוא שאלון דיווח עצמי אשר כולל 67 היגדים. השאלון פותח באנגלית על ידי בייקר וסירק (Baker & Siryk, 1989) ותורגם לשפה העברית על ידי חליל (2006). לצורך מחקר זה חוברת בהתאמה גרסה מקוצרת ומותאמת להשכלה הגבוהה בישראל וכוללת 53 פריטים. הנבדקים התבקשו לדרג את כל ההיגדים בשאלון בסולם ליקרט מ-1 ("אינו נכון כלל לגביי") ועד 9 ("נכון מאוד לגביי"). ציון גבוה בשאלון מעיד על הסתגלות טובה יותר. השאלון מורכב מארבע תתי קטגוריות של הסתגלות להשכלה גבוהה: א. הסתגלות אקדמית, אשר מייצגת את מידת ההסתגלות של הנבדקים לאתגרים אקדמיים בסביבת הלמידה (לדוגמא: "לאחרונה, יש לי ספקות לגבי ערכם של לימודים באוניברסיטה"). קטגוריה זו כוללת 22 פריטים וכן בעלת עקביות פנימית גבוהה ($\alpha=.86$). ב. הסתגלות אישית-רגשית, אשר מייצגת מצוקה פסיכולוגית כללית (לדוגמא: "אני מרגישה מתוח/ה או עצבנית בזמן האחרון") (9 פריטים; $\alpha=.81$). ג. הסתגלות חברתית, אשר מייצגת את התמודדותם של הסטודנטים באינטראקציות חברתיות האחד עם השני כחלק מחיי החברה במוסד לימודים להשכלה גבוהה (לדוגמא: "אני מרגישה שיש לי כישורים חברתיים מספקים כדי להסתדר היטב במסגרת האוניברסיטה/ המכללה"). קטגוריה זו כוללת 13 פריטים והינה בעלת עקביות פנימית גבוהה גם כן ($\alpha=.83$). ד. הסתגלות מוסדית, אשר מתייחסת למחויבות הסטודנטים לעמידה ביעדים אקדמיים (לדוגמא: "כעת אני מרוצה מהחלטתי ללמוד באוניברסיטה/מכללה בה אני לומד/ת"; 9 פריטים; $\alpha=.71$) כמו כן, קיים ציון כולל של הסתגלות לכל ארבעת הקטגוריות הגרסה ($\alpha=.96$)
3. **חרדת בחינות - TAI Test anxiety inventory** (Spielberger, 1980), תורגם לעברית על ידי משה זיידנר (נספח 3). זהו שאלון דיווח עצמי הכולל 20 היגדים. הנבדקים מתבקשים

לדווח באיזו תדירות הם חוו תסמיני חרדה לפני בחינות, במהלכן ואחריהן על סולם ליקרט של ארבע רמות. השאלון מניב מדד כולל של חרדת בחינות (מקסימום של 80 נקודות) ובעל רמת מהימנות גבוהה ($\alpha=.95$).

4. **שאלון סגנונות למידה – Inventory of Learning Styles (ILS)** (Vermunt, 1988), תורגם לעברית על ידי טלי היימן, 2006 (נספח 4). זהו שאלון דיווח עצמי המודד שימוש באסטרטגיות למידה ובאסטרטגיות מטא-קוגניטיביות בהשכלה הגבוהה ובעל רמת מהימנות גבוהה ($\alpha=.92$). השאלון מורכב מארבעה מרכיבים: אסטרטגיות עיבוד קוגניטיבי, אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות וויסות ומודלים מנטליים של למידה. במחקר זה התמקדנו רק בשני תחומים בשאלון: אסטרטגיות עיבוד קוגניטיבי ואסטרטגיות מטא-קוגניטיביות וויסות (55 פריטים). התחום הראשון כולל 27 היגדים המחולקים לשלושה תתי-נושאים: עיבוד עמוק (11 פריטים; $\alpha=.85$), עיבוד בשלבים (11 פריטים; $\alpha=.89$) ועיבוד קונקרטי (5 פריטים; $\alpha=.82$). התחום השני, אסטרטגיות מטא-קוגניטיביות וויסות, כולל 28 פריטים המחולקים לשלושה תתי-נושאים ($\alpha=.89$): ויסות עצמי (11 פריטים; $\alpha=.83$), ויסות חיצוני (11 פריטים; $\alpha=.81$) והיעדר ויסות (6 פריטים; $\alpha=.77$). על הלומד לדרג את כל הפריטים על סולם ליקרט של חמש רמות. 1 משמעו לעולם לא, ו-5 משמעו תמיד, כלומר ציונים גבוהים יותר משמעם שימוש רב יותר באותה קטגוריה.
5. **שאלון תמיכה אנושי, אקדמי ופיזי לנגישות להשכלה גבוהה – The Physical, Human, Sachs, Schreuer & Adato-Biran,) (PHAS) and Academic Support for students** (2008) (נספח 5). בשאלון זה מתבקשים הסטודנטים עם המוגבלות לפרט אילו הקלות והתאמות קיבלו במהלך לימודיהם במוסד האקדמי: תמיכה פיזית, לדוגמה: "התאמה של מיקום הכיתה" (12 היגדים); תמיכה אנושית, לדוגמה: "סיוע במציאת חומרי לימוד" (8 היגדים); תמיכה אקדמית, לדוגמה: "תוספת זמן בבחינות" (11 היגדים); ותמיכה ארגונית או מוסדית, לדוגמה: "מימון של הלימודים על-ידי המוסד לביטוח הלאומי" (7 היגדים). בכל פריט מתבקשים הסטודנטים לסמן אם קיבלו תמיכה זו (כן או לא) ואם קיבלו, הם מתבקשים לפרט בסולם ליקרט של 3 רמות עד כמה סייע להם כל סוג תמיכה (3 משמעו סייע מאוד, 2 משמעו סייע, ו-1 משמעו לא סייע; 0 משמעו לא קיבלתי סייע).
6. **שאלון שביעות רצון – Satisfaction with Life Scale questionnaire (SWLS)** (Diener, 1998, translated by Shmotkin, 1985, et al., 6). שאלון זה בוחן את מידת שביעות הרצון של הסטודנטים מחייהם. המשתתפים התבקשו להעריך באופן סובייקטיבי את מידת שביעות הרצון שלהם בחמישה היגדים בסולם ליקרט מ-1 (מתנגד מאוד) ועד 7 (מסכים מאוד). טווח הציונים הכולל של שאלון זה הוא 5–35 ($\alpha=.82$).
7. **שאלון מסוגלות עצמית אקדמית בהשכלה הגבוהה (CASES)** (Owen & Froman, 1988). שאלון זה מכיל 26 היגדים המדורגים בסולם ליקרט מ-1 (לא מרגישה בטוח) ועד 5 (מרגישה בטוח מאוד). כל היגד מתייחס לאחד משלושה תת-סולמות: מיומנויות טכניות (למשל שימוש במחשבים ובמשאבי ספרייה); מצבים חברתיים (למשל השתתפות בדיון בכיתה, בקשה ממרצה לחזור על הסבר); פעולות קוגניטיביות (למשל הקשבה דרוכה במהלך הרצאה על נושא מסובך, הבנת שאלה במבחן). במחקר זה נמצא כי לשאלון מהימנות גבוהה ($\alpha=.90$).

הליך המחקר

1. פנייה אל מוסדות להשכלה גבוהה בכל הארץ (אוניברסיטאות, מכללות ומכללות לחינוך) לפרסום קריאה לסטודנטים ולסטודנטיות עם מוגבלויות במוסדות אלה הנמצאים בשנתם האחרונה לתואר להשתתף במחקר באמצעות שליחת מכתב אישי.
2. פנייה בטלפון או באינטרנט אל כל הסטודנטים והסטודנטיות שהביעו נכונות להשתתף במחקר, וקביעת שיחה על מטרות המחקר, חשיבותו ומהלכו. לאחר קבלת הסכמה בעל פה – קביעת מקום באוניברסיטה לחתימה על הסכמה בכתב לעריכת המחקר ולהעברת השאלונים. ההערכה היא כי מילוי השאלונים אורך כשלושים-ארבעים דקות.
3. פנייה לסטודנטים ולסטודנטיות ללא מוגבלות המתאימים במידה הרבה ביותר במאפייניהם לסטודנטים ולסטודנטיות עם המוגבלות שהשתתפו במחקר (מבחינת גיל, מין, המוסד להשכלה גבוהה ותחום הלימודים). הפנייה נעשתה בפרסום באתר האינטרנט ובמודעות בפקולטה ובחוג המיועד. סטודנטים ללא מוגבלויות שגילו עניין במחקר ויצרו קשר עם החוקרות קיבלו הסבר על מטרות המחקר. לאחר שהתקבלה הסכמה להשתתפות במחקר תואם מקום מפגש באוניברסיטה, ובו מולאו טופסי ההסכמה להשתתפות במחקר ושאלוני המחקר וניתן תגמול סימלי למשתתפים (70 ₪).
4. פנייה אל 20 סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלויות בשלבים מתקדמים במהלך לימודי התואר הראשון בבקשה שישתתפו במחקר האיכותני. הפנייה נעשתה דרך האוניברסיטאות, מכללות, ואלה פנו לבוגריהן. לסטודנטים שהביעו עניין הוסברה מטרת המחקר האיכותני. לאחר קבלת הסכמה בעל פה להשתתפות במחקר, תואם מועד ומקום מפגש באוניברסיטה לקיום הריאיון. תחילה התבקש הסטודנט לחתום על טופסי ההסכמה להשתתפות במחקר. הריאיון עצמו ארך לכל היותר כשעה והתבצע במקום שקט. הסטודנט קיבל תגמול סימלי של 100 ש"ח. למחקר ניתן אישור של ועדת האתיקה של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה.

ניתוח הנתונים

מחקר כמותני

שאלות המחקר הכמותני עובדו בצורה סטטיסטית בעזרת תוכנת SPSS. הקשר בין המשתנים השונים (מטא-קוגניציה, חרדה, מסוגלות) לבין מדד הסתגלות בלימודים נבדק על-ידי מבחן מתאמי לכל קבוצה (סטודנטים עם מוגבלות וסטודנטים ללא מוגבלות).

לשם זיהוי המדדים המנבאים הסתגלות בלימודים בוצעו מבחני רגרסיה. לרגרסיה נכנסו המדדים שנמצא כי יש קורלציה מובהקת בינם לבין הסתגלות בלימודים, כולל תמיכה מסוגים שונים ומשתני רקע של גיל, מגדר וסוג מוגבלות (לשתי הקבוצות).

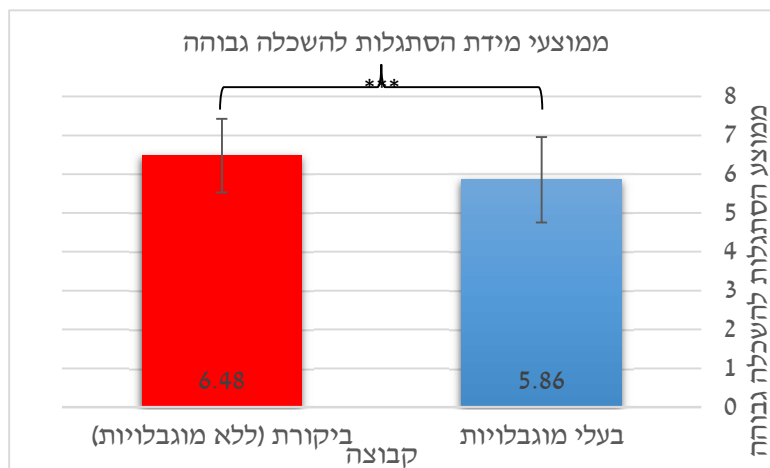
לבדיקת ההבדלים בהסתגלות לאקדמיה ומדדי מטא-קוגניציה, חרדה ומסוגלות עצמית בין סטודנטים עם מוגבלות לסטודנטים ללא מוגבלות, נערכו מבחני שונות רבי-משתנים. לשם בחינת ההבדלים בתוך הקבוצה של הסטודנטים עם המוגבלות ביחס למדדים השונים, נערכו מבחני שונות רבי-משתנים ולאחר מכן מבחני Scheffe לאיתור מקור ההבדלים בין הקבוצות.

תוצאות

שאלת המחקר הראשונה

שאלת המחקר הראשונה הייתה אם יש הבדלים במידת ההסתגלות להשכלה גבוהה בין סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלויות לבין סטודנטים וסטודנטיות ללא מוגבלויות. לצורך בחינת הבדלים אלו נערך מבחן מסוג t למדגמים בלתי תלויים. במבחן זה נמצא כי מידת ההסתגלות של משתתפים מקבוצת המחקר (סטודנטים עם מוגבלויות) הייתה נמוכה יותר ממוצע ($M=5.86, SD=1.10$) מזו של משתתפים בקבוצת הביקורת (סטודנטים ללא מוגבלויות) ($M=6.48, SD=.95$) באופן מובהק [$t(460)=6.35, p < .001, d = .59$]. (תרשים מספר 6).

תרשים 6 : ממוצעי מידת ההסתגלות להשכלה גבוהה בקרב סטודנטים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות



*** $p < .001$

שאלת המחקר השנייה

שאלת המחקר השנייה הייתה אם יש הבדלים במידת ההסתגלות להשכלה גבוהה בין קבוצות המחקר השונות – סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלויות פיזיות, חושיות, נפשיות או אקדמיות – לבין קבוצת הביקורת – סטודנטים וסטודנטיות ללא מגבלה. לצורך בחינת הבדלים אלו נערך מבחן מסוג $Manova$ חד-כיווני. בהמשך, נערכו מבחני $Anova$ נוספים עבור כל אחד מתתי-הסוגים (קטגוריות) של מדד ההסתגלות ומבחני המשך מסוג פוסט הוק, לצורך בחינה מעמיקה של ההבדלים המובהקים שנמצאו בין הקבוצות. המבחן העלה אפקט עיקרי מובהק בין הקבוצות ברמת ההסתגלות להשכלה גבוהה [$F(16,1409) = 7.70, p < .001, \eta p = .06$]. (תרשים מספר 7).

התוצאות מצביעות על כך שמידת ההסתגלות להשכלה גבוהה של סטודנטים עם לקויות ומוגבלויות הייתה נמוכה יותר באופן מובהק מזו של סטודנטים ללא לקויות או מוגבלויות, בכל ארבעת הקטגוריות של מדד זה.

א. קטגוריית ההסתגלות האקדמית

מידת ההסתגלות האקדמית של סטודנטים בקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות הייתה נמוכה יותר בהשוואה ליתר קבוצות הלקויות וכן, קבוצת הביקורת.

נוסף על כך, מידת ההסתגלות האקדמית של סטודנטים בקבוצת הביקורת הייתה גבוהה יותר מאשר בקרב סטודנטים בקבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה וכן בהשוואה לקבוצת הלקויות הפיזיות.

ב. קטגוריית ההסתגלות החברתית

מידת ההסתגלות החברתית של סטודנטים בקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות הייתה נמוכה מזו שנמצאה בקרב סטודנטים מיתר קבוצות הסטודנטים עם לקויות ומוגבלויות וכן נמוכה מזו שנמצאה בקבוצת הביקורת. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין יתר הקבוצות (קבוצות בעלי הלקויות והמוגבלויות וקבוצת הביקורת).

ג. קטגוריית ההסתגלות האישית

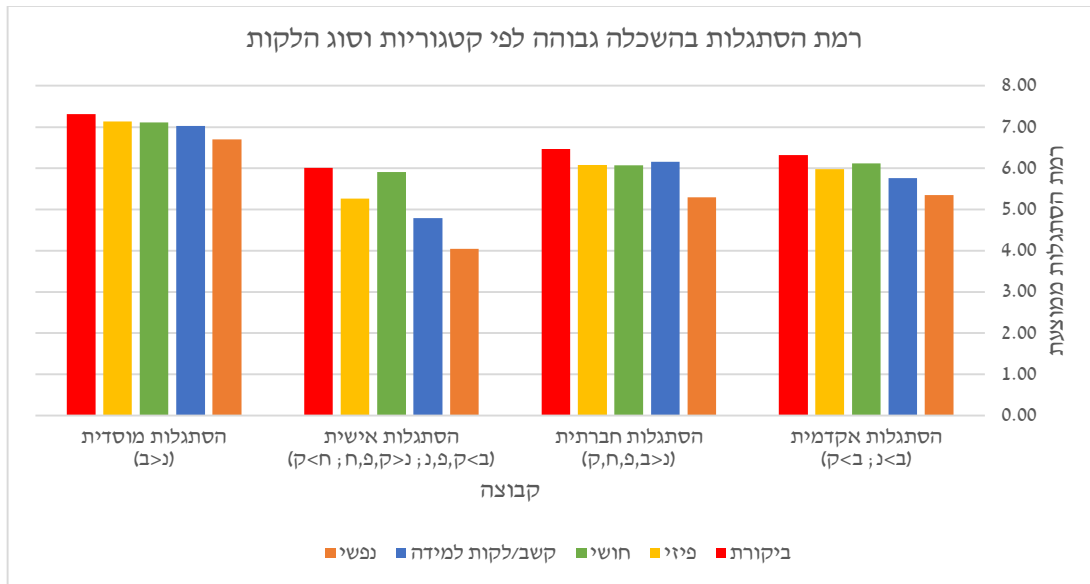
השוואות זוגיות שנערכו הצביעו על רמת הסתגלות אישית נמוכה יותר בקרב סטודנטים בקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות בהשוואה ליתר קבוצות הלקויות וכן, קבוצת הביקורת. נוסף על כך, נמצא כי מידת ההסתגלות האישית של סטודנטים בקבוצת הביקורת (ללא מוגבלויות ולקויות) גבוהה יותר בהשוואה לסטודנטים בקבוצת המוגבלויות הפיזיות וכן בהשוואה לסטודנטים בקבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה. עם זאת לא נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת הביקורת לבין קבוצת הלקויות החושיות בקטגוריה זו.

השוואות נוספות שנערכו הצביעו על כך שמידת ההסתגלות האישית של סטודנטים בקבוצת הלקויות החושיות הייתה גבוהה יותר בהשוואה לסטודנטים בקבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה וכן בהשוואה לקבוצת המוגבלויות הפיזיות.

ד. קטגוריית ההסתגלות המוסדית

במבחנים הסטטיסטיים נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים בקבוצת הקשיים והפרעות נפשיות, שהיו בעלי רמת הסתגלות מוסדית נמוכה יותר בהשוואה לסטודנטים בקבוצת הלקויות החושיות, הפיזיות וכן, קבוצת הביקורת. נוסף על כך, נמצא כי סטודנטים בקבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה היו בעלי רמת הסתגלות מוסדית נמוכה יותר באופן מובהק, בהשוואה לסטודנטים בקבוצת הביקורת.

תרשים 7: הבדלים במידת ההסתגלות להשכלה גבוהה לפי קטגוריות וסוג הלקות או המוגבלות

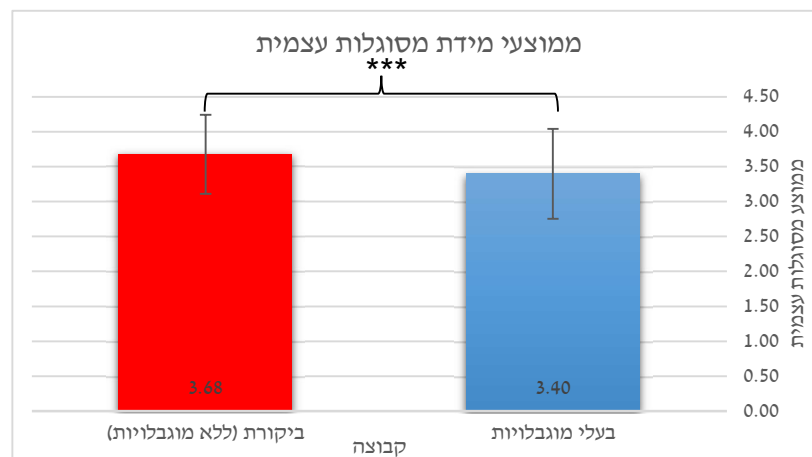


ב = קבוצת ביקורת; ק = קבוצת בעלי הפרעת קשב/לקות למידה; נ = קבוצת בעלי קשיים והפרעות נפשיות; פ = קבוצת בעלי מוגבלויות פיזיות; ח = קבוצת בעלי לקויות חושיות

שאלת המחקר השלישית

שאלת המחקר השלישית הייתה אם יש הבדלים במסוגלות העצמית, בחרדת בחינות, בשביעות רצון ובאסטרטגיות לימוד בין סטודנטים עם מוגבלויות לבין סטודנטים וסטודנטיות ללא מוגבלויות. א. מסוגלות עצמית – לצורך בחינת ההבדלים במידת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם מוגבלות לסטודנטים ללא מוגבלויות, נערך מבחן מסוג t למדגמים בלתי תלויים. מהממצאים עולה כי מידת המסוגלות העצמית של סטודנטים ללא מוגבלויות (קבוצת הביקורת) הייתה גבוהה יותר (M=3.68, SD=.57) ממידת המסוגלות של סטודנטים עם מוגבלויות (M=3.40, SD=.65), באופן מובהק [t(461)=4.94, p<.001] (תרשים מספר 8).

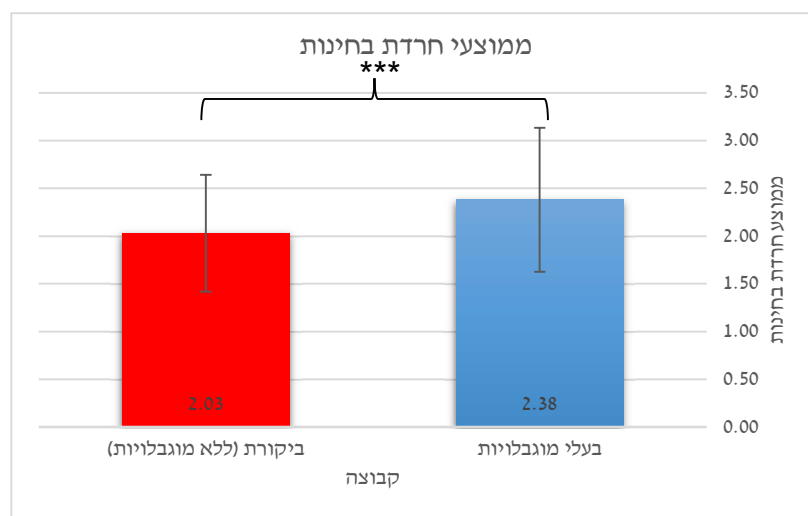
תרשים 8: הבדלים במידת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות



***p<.001

ב. חרדת בחינות – לצורך בחינת ההבדלים בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות במידת חרדת הבחינות, נערך מבחן מסוג t למדגמים בלתי תלויים. מהממצאים עולה כי מידת חרדת הבחינות בקרב סטודנטים עם מוגבלויות ($M=2.38, SD=.75$) הייתה גבוהה יותר מזו שנראתה בקרב סטודנטים ללא מוגבלויות ($M=2.03, SD=.61$), באופן מובהק [t (448)=5.54, $p<.001$] (תרשים מספר 9).

תרשים 9: הבדלים במידת חרדת הבחינות בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות



*** $p<.001$

ג. אסטרטגיות וסגנונות למידה – לצורך בחינת ההבדלים בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות בשימוש באסטרטגיות וסגנונות למידה, נערכו כמה מבחי t למדגמים בלתי תלויים, עבור כל הקטגוריות ותתי-התחומים שבשאלון (קטגוריה א – אסטרטגיות עיבוד קוגניטיביות, כוללת את תתי התחומים הללו: 1. עיבוד עמוק; 2. עיבוד בשלבים; 3. עיבוד קונקרטי. קטגוריה ב – אסטרטגיות ויסות מטא-קוגניטיבי, כוללת את תתי-התחומים הללו: 1. ויסות עצמי; 2. ויסות חיצוני; 3. העדר ויסות). באופן כללי, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות בדיווח על שימוש באסטרטגיות עיבוד קונקרטי (קטגוריה א). כמו כן, לא נמצאו הבדלים בדיווח על שימוש בתת התחומים: אסטרטגיות עיבוד עמוק, עיבוד בשלבים ועיבוד קונקרטי (טבלה 5). מהממצאים עולה כי סטודנטים עם מוגבלויות דיווחו על שימוש באסטרטגיות ויסות מטא-קוגניטיבי במידה רבה יותר מסטודנטים ללא מוגבלויות. בחינה של תת התחומים מציגה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות בדיווח על שימוש בויסות עצמי וויסות חיצוני. אולם נמצא כי בקרב סטודנטים בעלי מוגבלויות רמת העדר הוויסות הייתה גבוהה יותר (כלומר, הם היו בעלי פחות יכולות ויסות) בהשוואה לסטודנטים ללא מוגבלויות, באופן מובהק (טבלה 5).

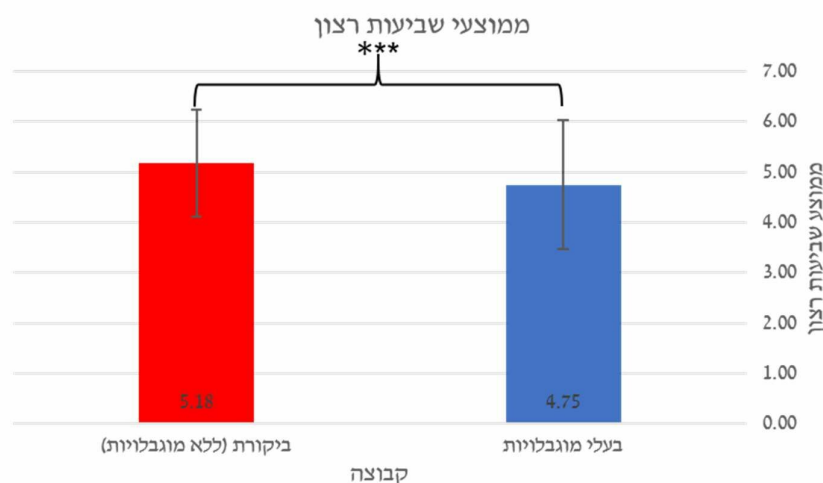
טבלה 5 : הבדלים במידת השימוש באסטרטגיות ובסגנונות למידה בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות

מבחן שונות	ללא מוגבלויות (n=232)		עם מוגבלויות (n=237)		קטגוריה/תת-תחום
	t (467)	ממוצע (ס"ת)	ממוצע (ס"ת)	p	
		3.31 (0.56)	3.27 (0.61)		קטגוריה א – אסטרטגיות עיבוד קוגניטיביות
	.85			.399	
		3.22 (0.69)	3.21 (0.70)		א.1. : עיבוד עמוק
	.26			.792	
		3.26 (0.80)	3.17 (0.85)		א.2. : עיבוד בשלבים
	1.11			.268	
		3.66 (0.80)	3.65 (0.87)		א.3. : עיבוד קונקרטי
	.36			.718	
		2.94 (0.43)	3.06 (0.47)		קטגוריה ב – אסטרטגיות ויסות מטא-קוגניטיביות
	**2.81			.005	
		2.67 (0.73)	2.71 (0.78)		ב.1. : ויסות עצמי
	.67			.505	
		3.39 (0.56)	3.37 (0.68)		ב.2. : ויסות חיצוני
	.30			.768	
		2.64 (0.74)	3.14 (0.81)		ב.3. : העדר ויסות
	***7.02			.000	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

ד. שביעות רצון: לצורך בחינת ההבדלים בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות במידת שביעות הרצון, נערך מבחן מסוג t למדגמים בלתי תלויים. מהממצאים עולה כי רמת שביעות הרצון של סטודנטים עם מוגבלויות הייתה נמוכה יותר (M=4.75, SD=1.28) מזו של סטודנטים ללא מוגבלויות (M=5.18, SD=1.07), באופן מובהק [t(456)=3.94, p<.001] (תרשים מספר 10).

תרשים 10 : הבדלים ברמת שביעות הרצון בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים ללא מוגבלויות



***p<.001

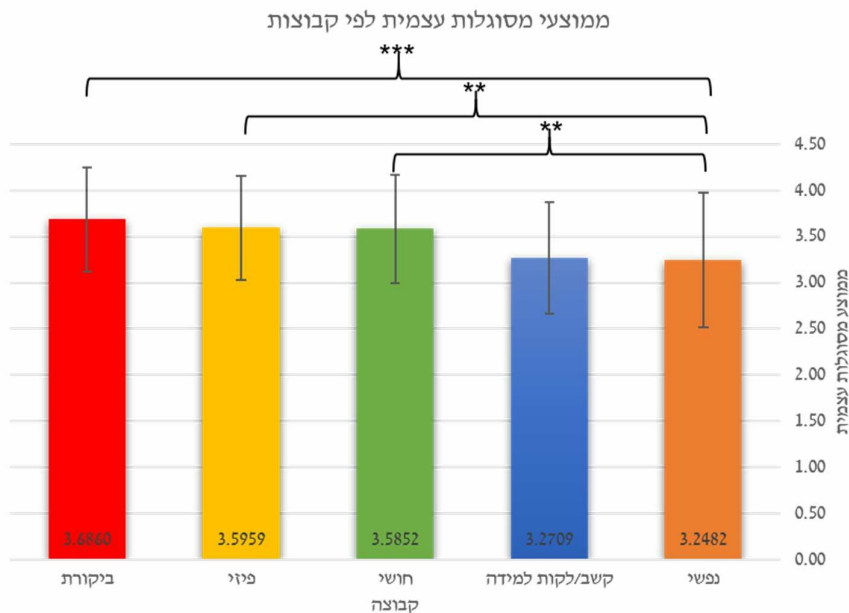
בהתאמה, במבחני Anova חד-גורמיים שנערכו עבור כל שאלון לבחינת ההבדלים בין הקבוצות של בעלי המוגבלויות נמצאו כמה הבדלים מובהקים :

א. **מסוגלות עצמית** – במבחן Anova חד-גורמי שנערך לבחינת ההבדלים בין הקבוצות, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות במידת המסוגלות העצמית [$F(4,464)=10.80, p<.001$] (ראו סטטיסטיקה תיאורית בטבלה 6). בניתוחי המשך מסוג LSD נמצא כי בקבוצת הקשיים וההפרעות נפשיות, מידת המסוגלות העצמית של המשתתפים הייתה נמוכה יותר באופן מובהק מזו של המשתתפים בקבוצת הלקויות החושיות ($p<.01$), בקבוצת המוגבלויות הפיזיות ($p<.01$) ובקבוצת הביקורת ($p<.001$) (תרשים מספר 11). עוד נמצא בניתוחי ההמשך כי בקבוצת בעלי הפרעת הקשב ולקויות הלמידה, מידת המסוגלות העצמית של המשתתפים הייתה נמוכה יותר באופן מובהק מזו של המשתתפים בקבוצת הלקויות החושיות ($p<.01$), בקבוצת המוגבלויות הפיזיות ($p<.01$) ובקבוצת הביקורת ($p<.001$) (תרשים 12).

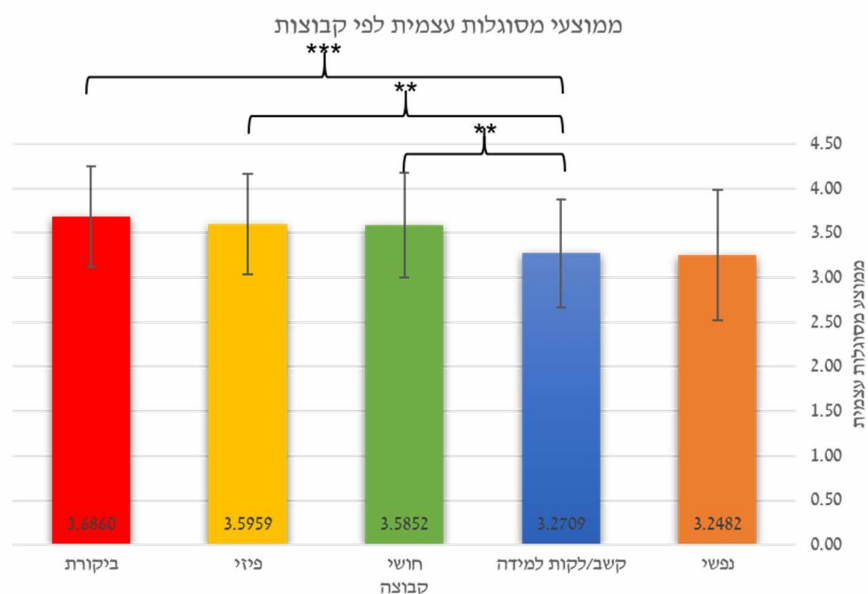
טבלה 6 : מידת המסוגלות העצמית – על פי קבוצות

קבוצה	ממוצע (M)	סטיית תקן (SD)
נפשי	3.24	.73
קשב ולקויות למידה	3.28	.60
חوشي	3.58	.58
פיזי	3.60	.57
ביקורת	3.68	.56

תרשים 11 : ממוצעי מסוגלות עצמית לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצות הקשיים וההפרעות הנפשיות לשאר קבוצות המחקר



תרשים 12: ממוצעי מסוגלות עצמית לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה לבין שאר קבוצות המחקר



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

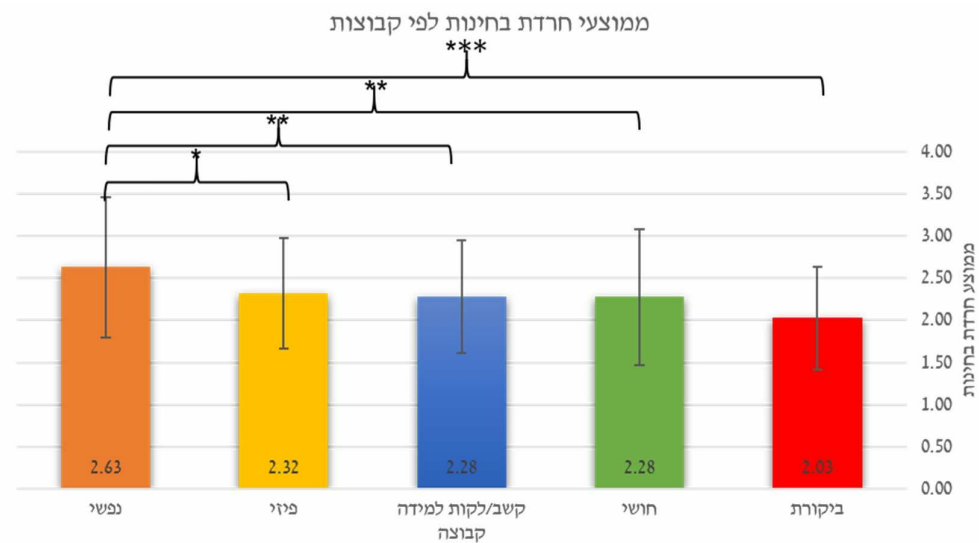
ב. חרדת בחינות – במבחן Anova חד-גורמי שנערך לבחינת ההבדלים בין הקבוצות, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות במידת חרדת הבחינות [$F(4,462)=10.68, p < .001$] (ראו סטטיסטיקה תיאורית בטבלה 7). בניתוחי המשך מסוג LSD נמצא כי בקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות מידת חרדת הבחינות הייתה גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה לכל יתר הקבוצות: קבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה ($p < .01$); קבוצת הלקויות החושיות ($p < .01$); קבוצת המוגבלויות הפיזיות ($p < .05$) וקבוצת הביקורת ($p < .001$) (תרשים מספר 13). עוד נמצא בניתוחי המשך כי בקבוצת הביקורת מידת חרדת בחינות של המשתתפים הייתה הנמוכה ביותר באופן מובהק בהשוואה לכל קבוצות הניסוי: קבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה ($p < .01$); קבוצת הלקויות החושיות ($p < .05$), קבוצת המוגבלויות הפיזיות וקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות ($p < .001$) (תרשים 14).

טבלה 7: סטטיסטיקה תיאורית של הקבוצות – מידת חרדת הבחינות*

קבוצה	ממוצע (M)	סטיית תקן (SD)
נפשי	2.63	.83
קשב ולקויות למידה	2.28	.67
חוישי	2.28	.81
פיזי	2.32	.65
ביקורת	2.03	.61

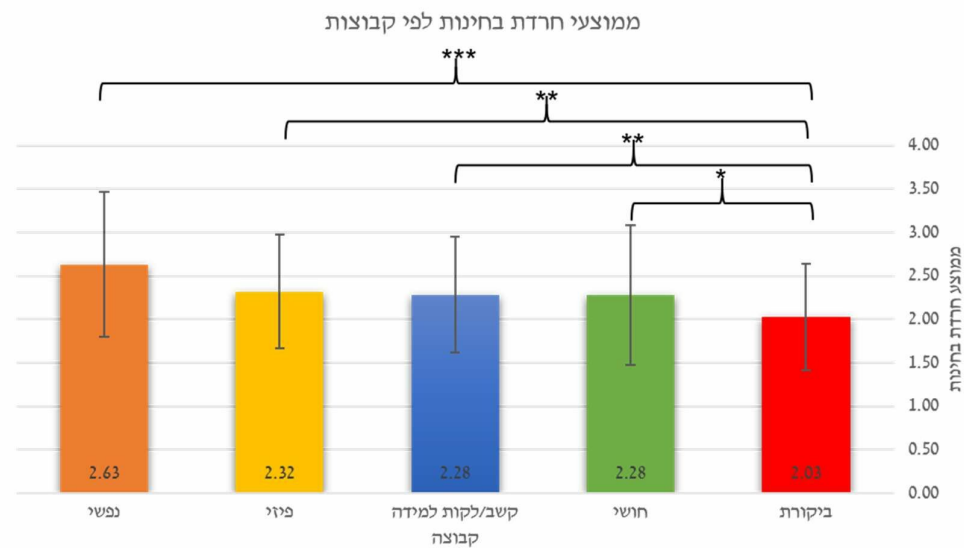
* ציון ממוצע גבוה יותר מצביע על מידת חרדה גדולה יותר ולהיפך.

תרשים 13 : ממוצעי חרדת בחינות לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצות הקשיים וההפרעות הנפשיות לבין שאר קבוצות המחקר



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

תרשים 14 : ממוצעי מידת חרדת בחינות לפי קבוצות – מידת המובהקות הסטטיסטית בין קבוצות הביקורת לבין שאר קבוצות המחקר



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

ג. **אסטרטגיות וסגנונות למידה:** לצורך בחינת הבדלים בין הקבוצות בדיווח על שימוש באסטרטגיות וסגנונות למידה, נערכו כמה מבחני Anova חד-גורמיים עבור כל הקטגוריות ותתי התחומים שבשאלון. **קטגוריה א' – אסטרטגיות עיבוד קונקרטיות:** לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות דיווח על השימוש באסטרטגיות מתחום זה (ראה סטטיסטיקה וממצאי ניתוח בטבלה 8).

בכל תתי התחומים, עיבוד עמוק, עיבוד בשלבים, עיבוד קונקרטי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

קטגוריה ב' – אסטרטגיות ויסות מטא-קוגניטיבי: בתחום זה נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בנייתוחי המשך מסוג LSD נמצא כי מידת הדיווח על השימוש של סטודנטים מקבוצת הלקויות החושיות באסטרטגיות ויסות מטא-קוגניטיביות הייתה גבוהה יותר באופן מובהק מאלו שנמצאו בקבוצת הביקורת ($p < .001$), בקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות ($p = .01$) ובקבוצת המוגבלויות הפיזיות ($p < .05$). נוסף על כך נמצא כי בקבוצת הביקורת המשתתפים השתמשו פחות באסטרטגיות ויסות מטא-קוגניטיביות באופן מובהק בהשוואה למשתתפים בקבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה ($p < .05$) (טבלה 8).

תת-תחום ב.1. – ויסות עצמי: נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בנייתוחי המשך מסוג LSD נמצא כי מידת הוויסות העצמי של סטודנטים בקבוצת הלקויות החושיות הייתה הגבוהה ביותר מבין כל הקבוצות: קבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות ($p < .001$), קבוצת הפרעות הקשב ולקויות הלמידה ($p < .01$), קבוצת המוגבלויות הפיזיות ($p < .01$) וקבוצת הביקורת ($p = .001$) (טבלה 8).

תת-תחום ב.2. – ויסות חיצוני: לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות (טבלה 8).

תת-תחום ב.3. – העדר ויסות: נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות. בנייתוחי המשך מסוג LSD נמצא כי מידת העדר הוויסות בקרב סטודנטים בקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות הייתה גבוהה יותר באופן מובהק מאלו שנמצאו בקבוצת הלקויות החושיות ($p < .05$), בקבוצת המוגבלויות הפיזיות ($p = .001$) ובקבוצת הביקורת ($p < .001$). נוסף על כך נמצא כי מידת העדר הוויסות בקרב סטודנטים בקבוצת הביקורת הייתה נמוכה יותר באופן מובהק מאלו שנמצאו בקבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה ($p < .001$) ובקבוצת הלקויות החושיות ($p < .01$). כמו כן, נמצא כי מידת העדר הוויסות בקרב סטודנטים בקבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה הייתה גבוהה יותר מאלו שנמצאו בקרב סטודנטים מקבוצת הלקויות החושיות ($p < .001$) ומקבוצת המוגבלויות הפיזיות ($p < .001$) (טבלה 8).

טבלה 8 : הבדלים בין הקבוצות במידת השימוש באסטרטגיות ובסגנונות

מבחן שונות	ביקורת (n=232)	מוגבלויות פיזיות (n=54)	לקויות חושיות (n=53)	לקויות קשב ולקויות למידה (n=67)	קשיים נפשי (n=63)	קטגוריה/תת-תחום	ממוצע (ס"ת)	
							F (4,464)	p
קטגוריה א – אסטרטגיות עיבוד קוגניטיביות								
	.417	.98	(.56) 3.31	(.52) 3.34	(.61) 3.36	(.61) 3.19	(.66) 3.22	
א.1. : עיבוד עמוק	.504	.83	(.69) 3.22	(.72) 3.34	(.72) 3.16	(.72) 3.11	(.66) 3.21	
א.2. : עיבוד בשלבים	.079	2.11	(.80) 3.26	(.74) 3.13	(.82) 3.43	(.86) 3.05	(.94) 3.11	
א.3. : עיבוד קונקרטי	.577	.72	(.80) 3.66	(.82) 3.74	(.90) 3.62	(.78) 3.70	(.96) 3.50	
קטגוריה ב – אסטרטגיות ויסות מטא-קוגניטיביות								
	.005	**3.83	(.43) 2.94	(.44) 3.02	(.44) 3.20	(.47) 3.06	(.53) 2.97	
ב.1. : ויסות עצמי	.002	**4.33	(.73) 2.67	(.75) 2.65	(.74) 3.06	(.73) 2.68	(.78) 2.51	
ב.2. : ויסות חיצוני	.168	1.62	(.56) 3.39	(.64) 3.50	(.63) 3.47	(.70) 3.27	(.73) 3.29	
ב.3. : העדר ויסות	.000	***18.75	(.74) 2.64	(.84) 2.82	(.73) 2.94	(.74) 3.41	(.78) 3.27	

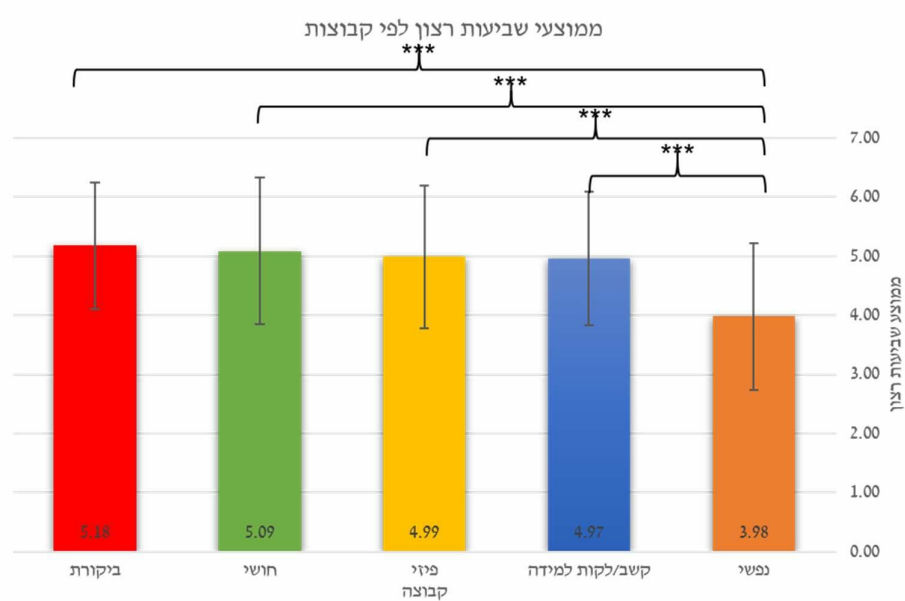
*p<.05; **p<.01; ***p<.001

ד. **שביעות רצון**: במבחן Anova חד גורמי שנערך לבחינת ההבדלים בין הקבוצות, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות במידת שביעות הרצון [F 4,464=13.64, p<.001] (ראו סטטיסטיקה תיאורית בטבלה 9). בניתוחי המשך מסוג LSD נמצא כי מידת שביעות הרצון בקבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות הייתה הנמוכה ביותר באופן מובהק בהשוואה לכל יתר הקבוצות: קבוצת הפרעת הקשב ולקויות הלמידה; קבוצת הלקויות החושיות; קבוצת המוגבלויות הפיזיות; וקבוצת הביקורת, (p<.001) (תרשים מספר 15).

טבלה 9 : סטטיסטיקה תיאורית של הקבוצות בקטגוריית מידת שביעות הרצון

קבוצה	ממוצע (M)	סטיית תקן (SD)
נפשי	3.98	1.25
קשב ולקויות למידה	4.97	1.13
חوشي	5.09	1.23
פיזי	4.99	1.21
ביקורת	5.18	1.08

תרשים 15 : הבדלים ומובהקויות בממוצעי שביעות רצון בין הקבוצות



*p<.05; **p<.01; ***p<.001

לסיכום, נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת. בקבוצת הסטודנטים עם המוגבלויות נרשמו מדדים נמוכים יותר של מסוגלות עצמית ושביעות רצון בהשוואה לקבוצת הסטודנטים ללא המוגבלויות. נוסף על כך, הסטודנטים עם המוגבלויות דיווחו על חרדת בחינות גבוהה יותר מאשר הסטודנטים ללא המוגבלויות.

שאלת המחקר הרביעית

שאלת המחקר הרביעית הייתה אילו משתנים מנבאים יכולת הסתגלות להשכלה הגבוהה בקרב סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלויות וסטודנטים וסטודנטיות ללא מוגבלויות, ואם יש הבדל בהקשר זה בין קבוצת המחקר השונות – קבוצת המוגבלויות הפיזיות, קבוצת המוגבלויות החושיות קבוצת המוגבלויות הנפשיות וקבוצת המוגבלויות האקדמיות.

טבלה 10 : גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בארבע קבוצות המחקר

	R ² change	R ²	R	F	B	SE (B)	β	
1	.433	.433	.658	177.959	.579	.043	.658***	שביעות רצון
2	.13	.563	.75	149.371	.684	.082	.397***	מסוגלות עצמית
3	.073	.636	.797	134.478	-.433	.064	-.292***	חרדת בחינות
4	.006	.642	.801	103.161	.127	.064	.09*	ויסות עצמי

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

בקבוצת המחקר המשתנה שביעות רצון מסביר 43.3% מהשונות בהסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות שונות למוסדות ההשכלה הגבוהה. נוסף על כך, משתנה המסוגלות העצמית מסביר 13%

נוספים מהשונות, חרדת בחינות מסבירה עוד 7.3% מהשונות, וויסות עצמי מסביר 6% מהשונות בהסתגלות סטודנטים מקבוצות המחקר. בסך הכול ארבעת המשתנים במודל מסבירים 64.2 מהשונות בהסתגלות של סטודנטים (ראה טבלה 10).

טבלה 11 : גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת הביקורת

	R ² change	R ²	R	F	B	SE (B)	β	
1	.383	.383	.62	142.995	1.052	.088	.619***	מסוגלות עצמית
2	.153	.536	.73	132.532	.388	.045	.433***	שביעות רצון
3	.056	.593	.77	110.721	-.410	.073	-.261***	חרדת בחינות

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

בקבוצת הביקורת של המחקר שלושת המשתנים שנכנסו למודל הם מסוגלות עצמית, שביעות רצון וחרדת בחינות, והם מסבירים 59.3% מהשונות בהסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות שונות למוסדות ההשכלה הגבוהה: המשתנה מסוגלת עצמית מסביר 38.3% מהשונות, שביעות רצון מסבירה עוד 15.3% מהשונות וחרדת בחינות מסבירה 5.6% מהשונות (ראה טבלה 11).

טבלה 12 : גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת הקשיים הנפשיים

	R ² change	R ²	R	F	B	SE (B)	β	
1	.458	.458	.677	50.667	.575	.081	.677***	שביעות רצון
2	.123	.580	.762	40.810	-.449	.108	-.358***	חרדת בחינות
3	.071	.652	.807	36.183	.475	.138	.335***	מסוגלות עצמית

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

בקבוצת הקשיים הנפשיים שלושה משתנים מסבירים את השונות בהסתגלות הסטודנטים בצורה מובהקת, ויחדיו מסבירים 65.2% מהשונות. המשתנה שביעות רצון מסביר 45.8% מהשונות, חרדת בחינות מסבירה עוד 12.3% מהשונות ומסוגלות עצמית מסבירה 7.1% מהשונות (ראה טבלה 12).

טבלה 13 : גרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת בעלי הפרעות קשב

והריכוז ולקויות הלמידה

	R ² change	R ²	R	F	B	SE (B)	β	
1	.326	.326	.571	31.432	.503	.090	.571***	שביעות רצון
2	.162	.488	.7	30.552	.677	.150	.409***	מסוגלות עצמית

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

בקבוצת הסטודנטים בעלי הפרעות קשב וריכוז המשתנה שביעות רצון מסביר 32.6% מהשונות בהסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות שונות למוסדות להשכלה גבוהה והמשתנה מסוגלות

עצמית מסביר 16.2% נוספים מהשונות. בסך הכול שני המשתנים שנכנסו למודל מסבירים 48.8% מהשונות בהסתגלות של סטודנטים (ראה טבלה 13).

טבלה 14 : רגרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת לקויי השמיעה והראייה

	R ² change	R ²	R	F	B	SE (B)	β	
1	.582	.582	.763	69.601	-1.123	.135	-.763***	חרדת בחינות
2	.133	.715	.846	61.428	.393	.082	.4***	שביעות רצון
3	.068	.782	.855	57.541	.589	.153	.295***	מסוגלות עצמית

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

בקבוצת לקויי השמיעה והראייה 78.2% מהשונות בהסתגלות הסטודנטים מוסברים על ידי שלושה משתנים : חרדת בחינות מסבירה 58.2% מהשונות, שביעות רצון מסבירה 13.3% מהשונות ומשתנה המסוגלות העצמית מסביר 6.8% מהשונות (ראה טבלה 14).

טבלה 15 : רגרסיה היררכית עבור המשתנים שמנבאים הסתגלות בקבוצת המוגבלויות הפיזיות

	R ² change	R ²	R	F	B	SE (B)	β	
1	.342	.342	.585	27.060	.506	.097	.585***	שביעות רצון
2	.10	.442	.665	20.231	.679	.225	.365**	מסוגלות עצמית
3	.046	.49	.7	15.939	-.362	.170	-.225*	חרדת בחינות

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

בקבוצת המוגבלויות הפיזיות שלושה משתנים מסבירים את ההסתגלות של הסטודנטים : המשתנה שביעות רצון מסביר 34.2% מהשונות, מסוגלות עצמית מסביר 10% וחרדת בחינות מסביר 4.6%. סך הכול שלושת המשתנים האלו מסבירים 49% מהשונות בהסתגלות (טבלה 15).

שאלת המחקר החמישית

בשאלת המחקר החמישית נבחנו מקורות התמיכה (מוסדיים, חברתיים, לימודיים, כלכליים, ביטוח לאומי) של סטודנטים וסטודנטיות עם מוגבלויות וללא מוגבלויות בהשכלה הגבוהה. נוסף על כך נבחנה השאלה אם יש הבדלים בין קבוצת המחקר השונות : קבוצת המוגבלויות הפיזיות, קבוצת המוגבלויות החושיות, קבוצת הקשיים הנפשיים וקבוצת קשיי הקשב והריכוז ולקויות הלמידה.

א. קבלת תמיכה מהביטוח הלאומי (מתוך השאלון הדמוגרפי)

בתשובה לשאלה "האם קיבלת תמיכה מביטוח לאומי?" השיבו מרבית המשתתפים כי אינם מקבלים תמיכה מביטוח לאומי (86%). עם זאת, בקרב משתתפים בקבוצת הלקויות החושיות ציינו מרבית המשתתפים כי הם מקבלים תמיכה מביטוח לאומי (62%) (טבלה 16).

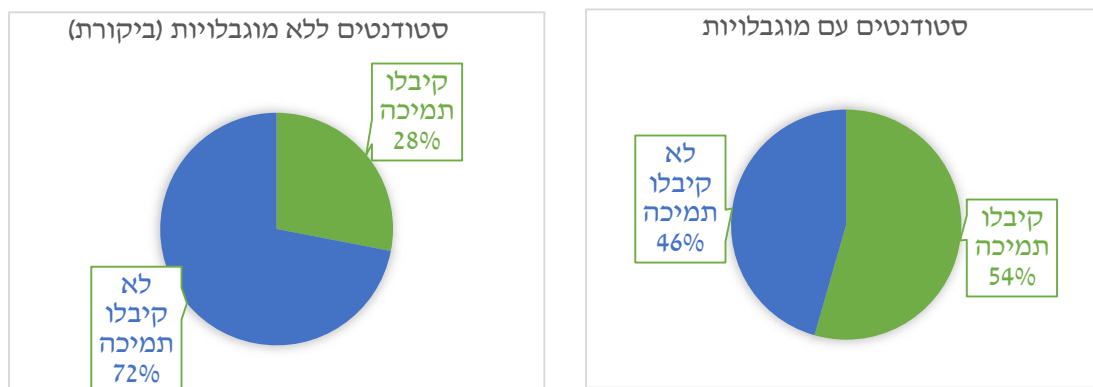
טבלה 16 : פירוט קבלת תמיכה מביטוח לאומי – על פי קבוצות

נפשי	קיבלו תמיכה מביטוח לאומי (n)	קיבלו תמיכה מביטוח לאומי (%)	לא קיבלו תמיכה מביטוח לאומי (n)	לא קיבלו תמיכה מביטוח לאומי (%)
נפשי	9	14%	54	86%
קשב/לקות למידה	3	5%	64	95%
חושי	33	62%	20	34%
פיזי	21	39%	33	61%
ביקורת	1	1%	231	99%
סה"כ	67	14%	402	86%

ב. קבלת תמיכה ממוסד הלימודים (תמיכה אקדמית, נפשית או חברתית)

המשתתפים במחקר נשאלו גם "האם קיבלת תמיכה רגשית, לימודית או חברתית ממוסד הלימודים?" במבחן מסוג t למדגמים בלתי תלויים, נמצא כי יותר משתתפים מקבוצת המחקר קיבלו תמיכה אקדמית, נפשית או חברתית ממוסד הלימודים ($M=.54, SD=.50$), בהשוואה לסטודנטים מקבוצת הביקורת ($M=.28, SD=.46$), באופן מובהק [$t(464)=6.02, p<.001$] (תרשים 16). יחד עם זאת, 46% מהסטודנטים עם המוגבלויות שהשתתפו במחקר זה דיווחו כי לא קיבלו תמיכה אקדמית, נפשית או חברתית מהמוסד.

תרשים 16 : שיעורי קבלת תמיכה ממוסד הלימודים – סטודנטים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות



בהתאמה, במבחן Anova חד-גורמי שנערך לבדיקת ההשערה, נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בשיעור הסטודנטים שפנו לתמיכה ממוסד הלימודים [$F(4,464)=9.02, p<.001$]. בנייתוחי המשך מסוג LSD נמצא כי בכל קבוצות המחקר יותר משתתפים קיבלו תמיכה ממוסד הלימודים בהשוואה לקבוצת הביקורת, באופן מובהק ($p<.01$) (טבלה 17). מבחינת שיעורי קבלת תמיכה

ממוסד הלימודים עולה כי בקבוצות הסטודנטים עם מוגבלויות, 44%-47% לא קיבלו תמיכה. ממצא זה מצריך התייחסות, ויש לבדוק כיצד מנגישים ונותנים תמיכה לסטודנטים הזקוקים לה.

טבלה 17: קבלת תמיכה ממוסד הלימודים – על פי קבוצות

נפשי	קיבלו תמיכה ממוסד הלימודים (n)	קיבלו תמיכה ממוסד הלימודים (%)	לא קיבלו תמיכה ממוסד הלימודים (n)	לא קיבלו תמיכה ממוסד הלימודים (%)
נפשי	34	54%	29	46%
קשב/לקות למידה	37	55%	30	45%
חושי	28	53%	25	47%
פיזי	30	56%	24	44%
ביקורת	65	28%	167	72%

ג. סוג התמיכה ממוסד הלימודים

מבין כלל המשתתפים שנתמכו על ידי מוסד הלימודים, התמיכה השכיחה ביותר הייתה תמיכה אקדמית. בקבוצת הביקורת התמיכה השכיחה ביותר בקרב מקבלי התמיכה הייתה תמיכה כלכלית (9%) (טבלה 18).

טבלה 18: סוג התמיכה ממוסד הלימודים – על פי קבוצות

סה"כ	ביקורת	מוגבלות פיזית	מוגבלות חושית	לקויות קשב/לקות למידה	קשיים נפשיים	ללא תמיכה
274 (58%)	169 (73%)	22 (41%)	24 (45%)	31 (46%)	28 (44%)	ללא תמיכה
80 (17%)	20 (8.5%)	16 (30%)	11 (21%)	20 (29%)	13 (20%)	תמיכה אקדמית
33 (7%)	21 (9%)	4 (7%)	4 (7%)	1 (2%)	3 (5%)	תמיכה כלכלית
31 (6%)	9 (4%)	5 (10%)	3 (6%)	2 (3%)	12 (19%)	תמיכה רגשית
22 (5%)	3 (1%)	4 (7%)	2 (4%)	9 (13%)	4 (6%)	תמיכה אקדמית ורגשית
14 (3%)	1 (0.5%)	3 (5%)	7 (13%)	2 (3%)	1 (2%)	תמיכה אקדמית וכלכלית
5 (1%)	3 (1%)	--	--	1 (2%)	1 (2%)	תמיכה רגשית וכלכלית
4 (1%)	2 (1%)	--	1 (2%)	--	1 (2%)	תמיכה אקדמית, רגשית וכלכלית
3 (1%)	2 (1%)	--	--	1 (2%)	--	חונכות
2 (0.5%)	1 (0.5%)	--	1 (2%)	--	--	תמיכה חברתית
1 (0.5%)	1 (0.5%)	--	--	--	--	תמיכה כלכלית וחונכות
469	232	54	53	67	63	סה"כ

מחקר איכותני

מטרות המחקר האיכותני הן תיעוד וניסיון להבין את העולם הייחודי והסובייקטיבי של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה. המחקר האיכותני נועד לתאר את מורכבות ההתמודדות של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה מזווית הראייה של הסטודנט. שיטת איסוף הנתונים הייתה ריאיון עומק, שמטרתו להבין את החוויה של המראיין ואת המשמעות שהוא מייחס לה. הריאיון הורכב משאלות פתוחות והיה חצי מובנה. כל הראיונות הוקלטו. ניתוח הראיונות התמקד בתמות המרכזיות שעלו בכל אחד מהראיונות ובתמות שהיו משותפות לכל הראיונות, במטרה לעמוד על הקשיים ועל סוגי תמיכה שהעלו הסטודנטים עם המוגבלויות תוך סיפור המסע שעברו בהשכלה הגבוהה.

משתתפים

בחלק זה של המחקר רואיינו 20 סטודנטים ראיונות עומק. הנבדקים היו חמישה סטודנטים עם לקויות למידה או הפרעת קשב וריכוז, חמישה סטודנטים עם קשיים נפשיים, חמישה סטודנטים עם לקות פיזיות וחמישה סטודנטים עם לקויות חושיות.

להלן פרטי מוסדות הלימוד (טבלה 19), הפקולטות (טבלה 20) ושנת הלימוד (טבלה 21) של המשתתפים במחקר האיכותני:

טבלה 19: מוסדות הלימוד של המשתתפים במחקר האיכותני

מוסד לימוד	מס' משתתפים	שיעור המשתתפים
טכניון	3	15
אוניברסיטת בר אילן	4	20
אוניברסיטת תל אביב	1	5
אוניברסיטת בן גוריון	2	10
אוניברסיטת חיפה	5	25
המכללה למנהל	2	10
מכללת תל חי	1	5
מכללת ספיר	2	10
סה"כ	20	100

טבלה 20: הפקולטות שבהן למדו המשתתפים במחקר האיכותני

פקולטה	מס' משתתפים
מדעי החברה	3
אדריכלות	2
מדעי הרוח והחברה	2
מדעי הרוח	1

1	משפטים
1	מדעים וטכנולוגיה
1	הנדסה
1	הנדסה, תעשייה וניהול
1	מדעי החיים
1	מנהל ומדיניות ציבורית
1	שיווק טכנולוגי
1	לימודי תרגום
1	מדעי הרווחה והבריאות
1	דו חוגי: מדעי החברה ומדעי היהדות
1	דו חוגי: מדעי החברה וניהול
1	דו חוגי: משפטים וניהול
20	סה"כ

טבלה 21: שנת הלימוד של המשתתפים במחקר האיכותני בעת ההשתתפות

שנת לימוד	מס' משתתפים	שיעור המשתתפים
תואר ראשון – שנה ב'	1	5
תואר ראשון – שנה ג'	3	15
תואר ראשון – שנה ד'	3	15
בוגרי תואר ראשון	8	40
במהלך תואר שני	5	25
סה"כ	20	100

תיאור ומאפייני הלקויות והמוגבלויות של המשתתפים במחקר האיכותני

1. קבוצת הלקויות והמוגבלויות הפיזיות
שיתוק מוחין, פריצות דיסק, דלקות בעמוד השדרה, פגיעות אורתופדיות כתוצאה מפגיעה במהלך השירות הצבאי (נכות צה"ל/משרד הביטחון), מחלות כרוניות ואוטואימוניות כגון קרוהן ופיברומיאליגיה.
2. קבוצת הקשיים וההפרעות הנפשיות
הפרעות אכילה, קשיים חברתיים וחרדה חברתית, דיכאון, הפרעת הסתגלות, חרדה.
3. קבוצת הפרעות הקשב ולקויות הלמידה
הפרעת קשב מכל הסוגים, דיסלקציה, דיסקלקוליה ודיסגרפיה.
4. קבוצת הלקויות החושיות
כבדות שמיעה (עם מכשירים וללא מכשירים), לקות שמיעה עצבית.

כלל הנבדקים נשאלו את השאלות הללו:

1. מה הביא אותך ללמוד בהשכלה הגבוהה? כיצד בחרת את תחום הלימוד?
2. באילו קשיים נתקלת במהלך הלימודים בהשכלה הגבוהה (בתחילת התואר, במהלכו ובסיומו)?
3. מה היו מקורות התמיכה שלך במהלך התואר (רגשיים, חברתיים, כלכליים, אקדמיים)? מה תרם להצלחה?

על פי הפרוטוקול של הרר ושותפיו (Hehir, Schifter, & Harbour, 2015) נבנה הפרוטוקול לשאלון האיכותני. נוסף על כך נשאלו הנבדקים שאלות הבהרה והתבקשו להרחיב בהתאם.

הליך

המשתתפים גויסו באמצעות מודעות שפורסמו באופן מקוון ברשתות החברתיות, ובהן הוסבר על התנאים להשתתפות, אופן ההשתתפות והתגמול המוצע עבור ההשתתפות. במודעות נכתב כי דרושים למחקר סטודנטים משנה ב' ומעלה עם לקות או מוגבלות, המוכרים על ידי מוסד הלימודים או הביטוח הלאומי ומעוניינים לשתף בסיפורי הצלחה ממהלך לימודיהם האקדמיים. לאחר שיצרו קשר ראשוני, נבחנה התאמתם של המועמדים למחקר והוסבר להם על הליך המחקר. לאחר מכן, עוזרות מחקר במחקר זה תיאמו פגישה עם מועמדים שעמדו בקריטריונים והסכימו להתראיין. הראיונות התקיימו בפגישה אישית אחת, או בשתי פגישות אישיות שנמשכו כשעה כל אחת, לפי צורך. מיקום הראיונות נקבע על פי נגישות וכן נבחר מיקום שקט ופרטי כדי לאפשר לשוחח באופן נינוח וללא חשש לפגיעה בפרטיותם של המשתתפים. בתחילת הפגישה הראשונה הוסבר למשתתפים על המחקר ועל הריאיון שיעברו, והם חתמו על טופס הסכמה מדעת. לאחר מכן רואיינו המשתתפים על פי הפרוטוקול, והתבקשו לענות בחופשיות על כמה שאלות, תוך ידיעה שראיונות אלו מוקלטים לצורך תמלול ושימוש בנתונים שעלו מתוך הטקסטים. בתום הראיונות הוסברה למשתתפים מטרת המחקר והם קיבלו תשלום עבור השתתפותם. לאחר סיום הראיונות עם המשתתפים, נעשה תמלול ידני של ההקלטות, והראיונות נותחו בכמה שלבים: א. זיהוי סוגיות ותמות בכל ריאיון בנפרד על ידי שני שופטים שונים שעבדו בנפרד; ב. איחוד הסוגיות והתמות שזוהו על ידי שני השופטים עבור כל משתתף; ג. מציאת סוגיות ותמות משותפות לכל קבוצת ניסוי – הכללה לקטגוריות עיקריות; ד. מציאת סוגיות ותמות משותפות לכל המשתתפים מכל קבוצות הניסוי; ה. הסקת מסקנות.

תוצאות

סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה שאלה ראשונה – כיצד בחרת את תחום הלימודים?

בקבוצת המשתתפים המאובחנים עם הפרעת קשב וריכוז ולקויות למידה חמישה משתתפים ציינו שלוש סיבות לבחירת המסלול האקדמי שבחרו:

- תואר אקדמי הוא חלק מהמסלול בחיים;
- השפעה של המשפחה;
- עניין, סקרנות וחיבור למקצוע.

שלושה מתוך חמשת המשתתפים ציינו סיבה נוספת: תחום לימודים שמתאים ליכולות ולקשיים.

שאלה שנייה – באילו קשיים נתקלת?

ארבעה מחמשת המרואיינים בקבוצה זו דיברו על קושי אקדמי: העדר אסטרטגיות למידה או אתגרים בקורסים מסוימים בשפה או במתמטיקה. משתתף אחר אמר שהקושי העיקרי שלו באקדמיה הוא **התלות בתרופה** להפרעות קשב שגורמת לתופעות לוואי.

שאלה שלישית – מה היו מקורות התמיכה שלך?

כל המשתתפים עם קשיי קשב וריכוז ציינו כי מקור התמיכה שלהם היה **פיתוח אסטרטגיות למידה**, שהובילו לשיפור היכולות ללמוד ולהתנהל ל באקדמיה. ארבעה מחמשת המשתתפים ציינו את תחושת **המסוגלות העצמית** והסגור. ארבעה מחמשת המשתתפים ציינו גם תמיכה כלכלית: למשתתף אחד הייתה תמיכה כלכלית מההורים, לשניים תמיכה ממלגות ולמשתתף אחר תמיכה כלכלית מביטוח לאומי. סוג תמיכה נוסף שצינו ארבע מחמשת המשתתפים הוא **תמיכה מהאוניברסיטה**. התמיכה העיקרית של האוניברסיטה בקבוצה זו היא התאמות לבחינות ושעות סיוע אקדמי.

סטודנטים עם הפרעות נפשיות

שאלה ראשונה – כיצד בחרת את תחום הלימודים?

בקבוצה זו התייחסו המשתתפים לאותן שלוש סיבות לבחירה במקצוע שהזכירו הסטודנטים בקבוצת קשיי קשב וריכוז: עניין סקרנות וחיבור למקצוע הלימוד, השפעת המשפחה וכך שתואר אקדמי הוא חלק ממסלול החיים. נוסף על סיבות אלו, הזכירו שלושה מתוך חמשת המשתתפים את הרצון לעסוק במקצוע טיפולי כסיבה לבחירה בתחום הלימוד. משתתף נוסף ציין אילוצים טכניים.

שאלה שנייה – באילו קשיים נתקלת?

כל המשתתפים בקבוצת ההפרעות הנפשיות ציינו קשיים אקדמיים הנובעים חלקם מהמצב הנפשי (לחץ בשיעורים והיעדרות משיעורים). חלק מהמשתתפים ציינו גם קשיים אקדמיים שקשורים לאסטרטגיות למידה, כמו ניהול זמן ועמידה בלוחות זמנים, וצינו שהמצב הנפשי הקשה על כך. כל המשתתפים בקבוצה זו דיברו גם על קשיים חברתיים: שלושה דיברו על הקשיים ביצירת חברויות ושניים דיברו על כך שהם מתקשים להתמודד עם התחרותיות שיש בין הסטודנטים בלימודי התואר.

שלושה מתוך חמשת המשתתפים בקבוצה זו התמודדו עם קשיים כלכליים במהלך התואר בגלל המחויבות ללימודים שלא אפשרה להם גם לעבוד. שניים מהמשתתפים ציינו קשיים הנובעים מהמצב הנפשי. ושני משתתפים אחרים התייחסו לקשיים בירוקרטיים.

שאלה שלישית – מה היו מקורות התמיכה שלך?

כמו המשתתפים עם קשיי הקשב והריכוז, גם ארבע מתוך חמשת המשתתפים עם ההפרעות הנפשיות ציינו שהתמיכה העיקרית שלהם הייתה יכולת תפיסת המסוגלות העצמית ויכולת הסגור – היכולת להבין מה הקשיים שלי ומה הדרך שלי למצוא את הפתרון. ארבעה מתוך חמשת המשתתפים בקבוצה זו אמרו שקיבלו תמיכה מהאוניברסיטה, למשל הקלות כמו הארכת זמן, שהפחיתו והקלו על תחושת הלחץ. ארבעה מתוך חמשת המשתתפים ציינו שקיבלו תמיכה טיפולית שכללה טיפול פסיכולוגי, וארבעה גם ציינו שקיבלו תמיכה כלכלית – שלושה משתתפים מהוריהם ומשתתפת אחרת קיבלה מלגה.

כמו כן, שלושה מתוך חמישה מהמשתתפים עם הקשיים הנפשיים ציינו כי פיתוח אסטרטגיות למידה במהלך הלימודים האקדמיים תרם להם וסיפק להם תמיכה.

סטודנטים עם מוגבלויות פיזיות

שאלה ראשונה – כיצד בחרת את תחום הלימודים?

בקבוצת המוגבלויות הפיזיות צוינו שני גורמים עיקריים לבחירת תחום הלימודים, כל סיבה צוינה על ידי שלושה מחמשת המשתתפים: עניין, סקרנות וחיבור למקצוע; ואילו ציטטנו טכניים. האילו ציטטנו הטכניים שהשפיעו על בחירת תחום הלימודים ומוסד הלימודים על ידי שלושה חברי קבוצה זו היו בעיקרם קרבה של מוסד הלימודים למקום הטיפול ובחירה במוסד כי הוא נגיש לצרכים הייחודיים של הסטודנט.

שאלה שנייה – באילו קשיים נתקלת?

בקבוצה זו עלה מגוון רחב של קשיים שעלו גם בקבוצות אחרות, אך גם קשיים ייחודיים הנובעים ממורכבות הלקות.

כמו בקבוצת לקויות השמיעה וקבוצת הקשיים הנפשיים, גם בקבוצת המוגבלויות הפיזיות כל חמשת המשתתפים חוו **קשיים אקדמיים** בתואר. ארבעה מתוך חמשת המשתתפים התמודדו גם עם **קשיים ביוקרטיים**, למשל קבלת אישורי כניסה עם רכב לאוניברסיטה. כמו כן, ארבעה מתוך חמשת המשתתפים הזכירו, נוסף על קשיים שצוינו ביתר הקבוצות, כי נתקלו גם במצבים של **חוסר נגישות** במהלך התואר שהכבידו על הניידות ואף סיכנו אותם. נוסף על כך, שלושה מתוך חמשת המשתתפים חוו **קשיים חברתיים** שעלו מתחושה של חוסר קבלה של סטודנטים אחרים אותם. שני סטודנטים מתוך החמישה ציינו **קושי מול הסגל האקדמי**, ושני סטודנטים אחרים ציינו **קשיים שנובעים ממצבם הרפואי**.

שאלה שלישית – מה היו מקורות התמיכה שלך?

ארבעה מתוך חמשת המשתתפים עם מוגבלויות פיזיות הזכירו את המסוגלות העצמית ואת האמונה בעצמי כמקור תמיכה. ארבע מתוך חמשת המשתתפים בקבוצה זו גם ציינו שקיבלו תמיכה מהאוניברסיטה: שני משתתפים סיפרו שקיבלו התאמות בבחינות באוניברסיטה ושני משתתפים נעזרו במדור תמיכה כדי לסדר את מערכת השעות כך שתתאים יותר למגבלות הפיזיות שלהם. נוסף על כך, ארבעה מתוך חמשת המשתתפים בקבוצה זו הזכירו אסטרטגיות למידה שסייעו להם במהלך התואר. אלו כללו שיטות להשלמת החומר, הקראה ותכנון לוחות זמנים. שלושה מתוך כל חמשת בעלי הלקויות הפיזיות ציינו שקיבלו תמיכה חברתית בעיקר מעמיתים ללימודים שעזרו להם עם חומר הלימוד. שלושה משתתפים ציינו כי קיבלו תמיכה כלכלית: משתתף אחד קיבל מלגה, משתתף אחד נעזר בהורים ומשתתף נוסף קיבל כסף מביטוח לאומי. נוסף על גורמי תמיכה אלו, שלושה מתוך חמשת המרואיינים קיבלו תמיכה מהסגל האקדמי, תמיכה שהייתה חשובה עבור בעלי המוגבלויות הפיזיות. חלק מהסטודנטים ציינו פנייה ישירה של המרצה שביקש לתמוך ולעזור.

סטודנטים עם בעיות חושיות (המרואיינים בקבוצה זו סבלו מבעיות שמיעה)

שאלה ראשונה – כיצד בחרת את תחום הלימודים?

שלושה מתוך חמשת המרואיינים התייחסו לשאלה זו. שניים ציינו **שסקרנות וחיבור למקצוע** הייתה הסיבה לבחירה בתחום הלימוד. משתתף אחד ציין שקיבל החלטה זו **בתמיכה של בן משפחה ומשתתף אחד ציין שבחר במקצוע לימודי שמתאים ליכולות ולקשיים שלו.**

שאלה שנייה – באילו קשיים נתקלת?

כל חמשת המשתתפים לקויי השמיעה ציינו שחוו **קשיים אקדמיים** שנבעו מהקושי להקשיב להרצאה ולעקוב אחריה ואחרי שאלות של סטודנטים, ולאחר מכן להשלים את המשפטים שנאמרו בהרצאה. כל חמשת המשתתפים בקבוצה זו גם חוו **קשיים בירוקרטיים** בקבלת אישורים, התאמות בדרכי היבחנות ועד. ארבעה מתוך חמשת משתתפי קבוצה זו חוו **קשיי נגישות** שבאו לידי ביטוי בכיתות גדולות ורועשות, דבר שהפריע להם, והם ציינו עוד שאין תמלולים או עזרים לשמיעה בכל הכיתות. נוסף על כך, ארבעה מתוך חמשת לקויי השמיעה חוו **קשיים מול הסגל האקדמי** בגלל דיבור שמקשה להבין אותם, כמו מבטא כבד, דיבור עם הגב לכיתה, מרצה שהתעצבן על סטודנטית כי רצתה להסתכל במסך של סטודנט אחר כדי לעקוב אחרי השיעור וסטודנטית שלא שמעה טוב שאלה בבוחן בעל פה ולכן טעתה. שני משתתפים ציינו **קושי חברתי**. ושני משתתפים ציינו **קושי כלכלי**.

שאלה שלישית – מה היו מקורות התמיכה שלך?

כל הסטודנטים בעלי לקות השמיעה, ציינו כי מקורות התמיכה שלהם היו תמיכה חברתית ותמיכה כלכלית. **התמיכה החברתית** התקבלה הן מחברים שגם הם לקויי שמיעה והן מחברים שאינם לקויי שמיעה, שהחברות איתם חשובה להשלמת פערים לימודיים שנגרמו בשל לקות השמיעה. **מבחינה כלכלית** ציינו המשתתפים בקבוצה זו שהייתה להם עזרה כלכלית מביטוח לאומי, מהמוסד להשכלה הגבוהה או מההורים. ארבעה מתוך חמשת המשתתפים בקבוצה זו קיבלו **תמיכה מהאוניברסיטה**, שבעיקרה הייתה תמיכה טכנית שאפשרה להם לעקוב אחר ההרצאה ולשמוע טוב יותר למרות הלקות (לדוגמה, הקלטות של שיעורים על ידי המוסד). שלושה מתוך חמשת המשתתפים אמרו שקיבלו **תמיכה מהסגל האקדמי** – מרצים שליוו אותם ותמכו בהם. במיוחד צוינו מרצים שפנו באופן ישיר לסטודנט ובדקו כיצד הם יכולים לעזור. אצל ארבעה מתוך חמשת לקויי השמיעה במחקר זה **תחושת המסוגלות** העצמית הייתה מקור תמיכה פנימי מוטיבציוני עיקרי. נוסף על גורמים אלו, משתתף אחד ציין **תמיכה טיפולית**.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את האתגרים העומדים בפני סטודנטים עם מוגבלויות בדרכם בהשכלה הגבוהה ולברר מהם מקורות החוזק התורמים להצלחה במסלול זה. המחקר התבסס על גישת מחקר המשלבת מחקר כמותני ואיכותני במטרה לקבל תמונה רחבה ומעמיקה של האתגרים העומדים בפני הסטודנטים ושל מקורות החוסן שלהם. המחקר הכמותני כלל 469 משתתפים (232 בקבוצת הביקורת ו-237 בקבוצת המחקר) ונבחנה בו הסתגלות רב-ממדית בהשכלה הגבוהה של סטודנטים עם מגוון הפרעות ומוגבלויות. נוסף על כך, נבחנו בו משתנים שעשויים להשפיע על הסתגלותם של סטודנטים בהשכלה הגבוהה במטרה לקדם בניית מודל להסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה. במחקר האיכותני נערכו

עשרים ראיונות עומק חצי מובנים לסטודנטים מארבע הקבוצות שהיו במרכז במחקר זה (סטודנטים עם הפרעות נפשיות, עם הפרעת קשב וריכוז ולקויות למידה, עם מוגבלויות פיזיות או עם מוגבלויות חושיות) כדי להעמיק את התובנות שעלו במחקר הכמותני ולתת מקום לנושאים שלא נבחנו במסגרת המחקר הכמותני והשאלונים הסטנדרטיים. כמו כן, הממצאים האיכותניים שימשו להרחבת ממצאי המחקר הכמותני כחלק מגיבוש ההצעות להתערבות ולמתן תמיכה.

מחקר זה הוא חלוצי בחקירת ההסתגלות והתמודדות הרגשית והמטא-קוגניטיבית של סטודנטים עם ארבעה סוגי מוגבלויות שהשתתפו במחקר בהשוואה לסטודנטים ללא מוגבלות.

הלימוד וההשתלבות במוסד להשכלה גבוהה יכול לאתגר את הסטודנטים בתחום האקדמי, בתחום חברתי, בתחום האישי ובתחום התקשורת עם מוסד הלימודים. סטודנטים עם מוגבלויות עשויים להתמודד עם קשיים נוספים בשל אופי המגבלה שלהם והאופן שבו היא באה לידי ביטוי בעת הלימודים במוסד להשכלה גבוהה.

במחקר זה נבחנה ההסתגלות של סטודנטים עם מוגבלויות ללימודי השכלה גבוהה בישראל. במחקר נכלל מדגם מייצג של לומדים במוסדות השונים שאובחן אצלם אחד מהקשיים הללו: קשיים נפשיים, לקויות חושיות, מגבלות פיזיות ולקות למידה או הפרעת קשב וריכוז. קבוצה זו נבחנה בהשוואה לסטודנטים לא קשיים מדווחים ומאובחנים.

שאלת המחקר הראשונה נועדה לבחון את ההבדלים בהסתגלות לאקדמיה בין כלל הסטודנטים עם המוגבלות לבין קבוצת הביקורת. מהממצאים עלה כי סטודנטים עם מוגבלות דיווחו על הסתגלות פחותה להשכלה גבוהה לעומת קבוצת הביקורת. ממצאים אלה נתמכים גם על ידי מחקר שערכו פרקטור ואדמס (Adams & Proctor, 2010) שבו נמצא כי תלמידים עם מוגבלות עומדים בפני אתגרי הסתגלות רבים יותר מאשר סטודנטים טיפוסיים. כיוון שההסתגלות היא גורם שיכול להיות קשור במידה רבה לנשירה וכיוון שתלמידים עם מוגבלות הם קבוצה הנמצאת בסיכון לנשירה, יש חשיבות להקדיש תשומת לב לצורכיהם הייחודיים ולמידת ההסתגלות שלהם (Costello & Stone, 2012).

מטרתו השנייה של המחקר הייתה להשוות בין ההסתגלות של סטודנטים עם מוגבלות להסתגלות של סטודנטים ללא מוגבלות בארבע תתי-קטגוריות של הסתגלות (אישית, חברתית, מוסדית ואקדמית) כדי לעמוד באופן מדויק יותר על תחומי הקושי של כל קבוצה.

באופן כללי נמצא כי סטודנטים עם מוגבלות דיווחו על הסתגלות נמוכה יותר להשכלה הגבוהה בהשוואה לדיווחים של קבוצת הביקורת בכל ארבעת מדדי ההסתגלות שנבחנו. תוצאות אלה עולות בקנה אחד עם מרבית הממצאים שהתקבלו במחקרים שבהם נבחנה ההסתגלות בקרב סטודנטים עם מוגבלות (Adams & Proctor, 2010; Herrick, 2010). בעוד מחקרים קודמים מצאו הבדלים ניכרים בין סטודנטים עם מוגבלויות לסטודנטים טיפוסיים בשלושה תתי-תחומים (חברתיים, אישיים ומוסדיים), במחקר זה הודגמו קשיי ההסתגלות הקיימים גם בפן האקדמי. ההבדלים בממצאים עשויים לנבוע מההבדלים במאפיינים של קבוצות הסטודנטים עם המוגבלות במחקרים אלה.

בהמשך נבחנו האתגרים הספציפיים של כל קבוצה של סטודנטים עם מוגבלויות והפרעות. בחינה כזו מסייעת במתן תמיכה מתאימה לסטודנטים. במחקר זה סטודנטים עם קשיים נפשיים דיווחו על הסתגלות נמוכה בכל ארבע תתי-קטגוריות ביחס לקבוצות האחרות. קבוצה זו דיווחה על הסתגלות אישית וחברתית נמוכה יותר בהשוואה לכל שאר הקבוצות עם המוגבלות ולקבוצות הביקורת. כמו כן, קבוצה זו דיווחה על קשיים ניכרים בהסתגלות האקדמית בהשוואה לקבוצות

המוגבלות הפיזית והחושית וקבוצת הביקורת ודיווחה על קשיים בהסתגלות המוסדית בהשוואה לסטודנטים טיפוסיים. תוצאות אלה עולות בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים קודמים. לדוגמה, קולינס ומוברי (Collins & Mowbray, 2005) דיווחו כי קבוצת הסטודנטים עם הבעיות הנפשיות חווה קשיים מכמה סוגים: ריכוז, ניהול זמן, השתתפות בשיעורים, התמודדות עם לחץ, ויצירת רשתות חברתיות, וכן מבריאות גופנית לקויה). כלומר, התוצאות מדגימות את האתגרים הבלתי פוסקים בתחומים שונים שחווים תלמידים עם קשיים נפשיים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה ומדגישות את הצורך בתכנון תמיכה בתחומים אלו.

סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז או לקויות למידה הם קבוצה נוספת של סטודנטים שדיווחו על קשיים ניכרים בכמה היבטים של הסתגלות. כצפוי, קבוצה זו דיווחה על מדדי הסתגלות אקדמית ואישית נמוכים באופן משמעותי בהשוואה לקבוצת הביקורת. ביחס לקשיים אקדמיים, תוצאות המחקר תואמות מחקרים קודמים שבהם נמצא כי יש מתאם בין הפרעות קשב וריכוז לבין ציונים נמוכים יותר, קשיים אקדמיים רבים יותר ופחות מיומנויות למידה יעילות (Advokat, Lane & Lou, 2011; Weyandt & DuPaul, 2013; Gormley et al., 2015). תוצאות אלה תומכות גם במודל של טינטו (1975) וברעיון העומד בבסיסו, שלפיו מסלול התפקוד של סטודנטים בהשכלה הגבוהה מעוצב על ידי האינטראקציה בין מה שחוו בתיכון לבין מה שהם חווים במערכות חברתיות ואקדמיות בהשכלה הגבוהה, וכי מסלול תפקוד זה עשוי להסביר חלק נכבד מיכולת ההתמדה האקדמית של לומדים אלו (Tinto, 2010). נוסף על כך, נמצא כי סטודנטים עם קשיי קשב וריכוז ולקויות למידה דיווחו יותר על קשיי הסתגלות אישיים ביחס לקבוצת הביקורת ("אני מרגיש מתוח או עצבני לאחרונה"). ממצא זה תואם ממצאים קודמים ממחקרים בהשתתפות סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז או לקויות למידה אשר גם בהם דיווחו סטודנטים אלו על יותר תסמיני דיכאון וחרדה מאשר סטודנטים שאינם סובלים מקשיי קשב וריכוז או לקויות למידה (Blase et al. 2009; Hoy et al., 1997; Carroll & Iles, 2006; Rabiner, Anastopoulos, Costello, Hoyle & Swartzwelder, 2008).

זהו ממצא חשוב שיש לו השלכות מבחינת שירותי התמיכה, והוא מצביע על הצורך במעקב צמוד והענקת תמיכה לתלמידים אלו גם בתחום ההסתגלות האישית והחברתית ולא רק בתחום האקדמי.

סטודנטים עם מוגבלות פיזית דיווחו על הסתגלות אישית נמוכה יותר משמעותית בהשוואה לסטודנטים ללא מוגבלויות. סטודנטים עם מוגבלות חושית דיווחו בעיקר על מדד הסתגלות אישית גבוה בהשוואה לקבוצת הקשב והריכוז או לקויות למידה. המחקר על קבוצות של סטודנטים עם מוגבלות פיזית וחושית הוא מוגבל, ומחקרים עתידיים צריכים לחשוף את האתגרים הספציפיים שעומדים על פניהם של סטודנטים אלו.

שאלת המחקר השלישית במחקר הכמותני הייתה אם יש הבדלים במסוגלות העצמית, במידת החרדה ובאסטרטגיות הלימוד בין סטודנטים עם מוגבלויות לבין סטודנטים ללא מוגבלויות.

נמצאו הבדלים מובהקים בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת בכלל המשתנים הרגשיים: בקבוצת הסטודנטים עם המוגבלויות נרשמו מדדים נמוכים יותר של מסוגלות עצמית ושל שביעות רצון בהשוואה לקבוצת הסטודנטים ללא המוגבלויות. נוסף על כך, הסטודנטים עם המוגבלויות דיווחו על חרדת בחינות גבוהה יותר מהסטודנטים ללא המוגבלויות. בהמשך לממצאי השאלה השנייה, במדד החרדה ובמדד שביעות הרצון נראו אצל סטודנטים מקבוצת ההפרעות הנפשיות ומקבוצת הפרעות הקשב והריכוז ולקויות הלמידה קשיים משמעותיים יותר בהשוואה ליתר הקבוצות עם

המוגבלויות וההפרעות. בכל הנוגע למטא קוגניציה, נמצאו הבדלים בשני תתי קטגוריות בשאלון הבוחן דיווח עצמי. ממצא זה עולה באופן חלקי בקנה אחד עם ממצאים שמצאו קשיים בתחום המטא קוגניטיבי בקרב סטודנטים עם בעיות קשב וריכוז ולקויות למידה. מומלץ להשתמש במחקרים בעתיד בכלי שבוחר שימוש באסטרטגיות הלכה למעשה.

נוסף על כך, במחקר נבחנה השאלה מה מנבא הסתגלות בהשכלה הגבוהה בקרב סטודנטים עם מוגבלויות וסטודנטים ללא מוגבלויות.

בהתייחס לשאלת המחקר הרביעית לגבי אילו משתנים מנבאים הסתגלות בהשכלה הגבוהה נמצא כי משתנים רגשיים כמו שביעות רצון, מסוגלות עצמית וחרדת בחינות ומשתנה מטא-קוגניטיבי של ויסות עצמי מנבאים 64% מהשונות בהסתגלות בקרב סטודנטים עם מוגבלויות, ומשתנים רגשיים (מסוגלות עצמית, שביעות רצון וחרדת בחינות) מנבאים 59% מהשונות בהסתגלות בקרב סטודנטים ללא מוגבלויות והפרעות.

שאלת המחקר החמישית עסקה במקורות התמיכה (מוסדיים, חברתיים, לימודיים, כלכליים, ביטוח לאומי) של סטודנטים עם מוגבלויות ושל סטודנטים ללא מוגבלויות במהלך לימודיהם במוסד להשכלה גבוהה. נמצא כי שתי הקבוצות שהסטודנטים בהם דיווחו על תמיכה מביטוח לאומי הן קבוצת הלקויות החושיות (62%) והלקויות הפיזיות (39%). לעומתם, שיעור נמוך של סטודנטים בקבוצת הפרעות הקשב והריכוז ולקויות הלמידה ובקבוצת ההפרעות הנפשיות דיווחו על קבלת תמיכה מביטוח לאומי.

לגבי תמיכה ממוסד הלימודים בתחום החברתי, הלימודי והכלכלי נמצאו הבדלים משמעותיים בין סטודנטים עם מוגבלויות והפרעות לסטודנטים ללא מוגבלויות, אולם שיעור הסטודנטים שלא מקבלים תמיכה נע בין 44% ל-47% בכל אחת מקבוצות המוגבלויות. כדי להבין לעומק ממצא זה יש לבחון אם הסטודנטים פנו בבקשה לקבל תמיכה ולא קיבלו תמיכה או שלא פנו כלל. ממצאי המחקר האיכותני מצביעים על תחומים רחבים שבהם יש צורך בתמיכה, ולכן במחקר המשך יש לבחון מודלים של הנגשת השירות במוסדות השונים ולבדוק מה שיעור הסטודנטים עם הקשיים והמוגבלויות במוסדות אלו ומה התמיכה שהם מקבלים מהמוסד.

מסיכום ממצאי המחקר האיכותני ניתן לראות מאפיינים דומים בין הקבוצות ומאפיינים המייחדים את הרבוצה והקושי או ההפרעה שלה. באופן כללי, הסטודנטים עם המוגבלויות התייחסו לשש סיבות עיקריות לבחירה בתחום הלימוד שבו בחרו: (1) עניין וחיבור למקצוע; (2) המלצה של בן משפחה; (3) מסלול התפתחות טבעי; (4) לימודים שמתאימים ליכולות ולקשיים; (5) נגישות; (6) רצון לעסוק במקצוע טיפולי. מניתוח מגוון הקשיים שהועלו בראיונות העומק ניכר כי הסטודנטים מתמודדים עם קשיים אישיים (אקדמיים, חברתיים וכאלו הנובעים מעצם הלקות) ועם קשיים המיוחסים ברובם למוסד האקדמי (נגישות, בירוקרטיה וקושי מול סגל).

בהיבט של מקורות התמיכה ציינו הסטודנטים עם המוגבלויות וההפרעות מקורות תמיכה פנימיים הקשורים בפיתוח מיומנויות, ומקורות תמיכה חיצוניים. המקורות הפנימיים כוללים מסוגלות עצמית, סגור ופיתוח אסטרטגיות למידה, ומקורות התמיכה החיצוניים כוללים תמיכה חברתית, תמיכה מהסגל האקדמי, תמיכה משפחתית, תמיכה טיפולית ותמיכה כלכלית.

מסקנות עיקריות

- מודלים שבחנו הסתגלות בהשכלה הגבוהה של סטודנטים עם מוגבלויות וללא מוגבלויות התמקדו בעיקר בשנת הלימוד הראשונה. במחקר זה השתתפו סטודנטים לאחר לשנת הלימוד הראשונה במטרה לבחון את האתגרים העומדים בפניהם. נמצא כי הם אכן מתמודדים עם **אתגרים מתמשכים** שהלימודים באקדמיה מציבים בפניהם **במהלך שנות לימודיהם**.
- לסטודנטים עם הפרעות ומוגבלויות **אתגרים רבים וניכרים בהסתגלות ללימודים באקדמיה**, והם מתמודדים עימם **לאורך התואר**.
- ממצאי המחקר האיכותני והכמותני מצביעים על **קשיים ייחודיים** לכל קבוצה עם מוגבלויות והפרעות. יש להתייחס לקשיים אלו עם קבלת הסטודנט לתואר, ולהעניק לו ליווי ותמיכה מתאימים במהלך התואר. תוכניות התערבות לסטודנטים עם מוגבלויות צריכות להתמקד בפיתוח מודעות עצמית לצרכים, למעגלי התמיכה ולמסוגלות העצמית של הסטודנט.
- קבוצת הסטודנטים עם **הפרעות הנפשיות** מתמודדת עם אתגרים רבים ומשמעותיים בתחום ההסתגלות האקדמית, החברתית והרגשית באקדמיה, ויש לתת לכך מענה מבחינת ליווי ותמיכה.
- לקבוצת הסטודנטים עם **הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה** קשיים רבים לאורך הלימודים בתחום ההסתגלות האקדמית, הרגשית והחברתית ויש להעניק להם תמיכה ולייווי.
- סטודנטים עם **הפרעות נפשיות** וסטודנטים עם **הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה** דיווחו על **מדדי חרדת בחינות גבוהים לאורך התואר**. יש לבנות תוכניות התערבות וטיפול ממוקד בתחום זה.
- כ-44% מהסטודנטים עם ההפרעות והמוגבלויות שהשתתפו במחקר זה דיווחו כי **הם לא מקבלים תמיכה אקדמית, נפשית או חברתית מהמוסד**. בשל הצרכים של סטודנטים עם מוגבלויות יש לבחון מדוע הם אינם פונים לקבל תמיכה ומדוע אינם מקבלים במקרים רבים תמיכה מתאימה. כמו כן, יש להנגיש את שירותי התמיכה ולהגדיל את המודעות במוסדות להשכלה הגבוהה לגבי מגוון שירותי התמיכה האפשריים.
- כדי להוביל להסתגלות טובה באקדמיה של סטודנטים עם מוגבלויות, יש לחזק את **שביעות הרצון מהחיים ואת המסוגלות** שלהם. במסגרת ליווי וטיפול יש לתת משקל לא רק לתחומים האקדמיים, אלא לחזק גם מוקדים רגשיים התורמים במידה רבה לרווחתו של הסטודנט.
- ממצאי המחקר האיכותני והכמותני מדגישים את **החשיבות של טיפוח וחיזוק תחושת המסוגלות העצמית** בקרב סטודנטים עם מוגבלויות במהלך לימודיהם באקדמיה. מרכזי תמיכה ותוכניות התערבות צריכים לקחת בחשבון תחום זה כאחד התחומים שיש לחזק.
- פיתוח מיומנויות מטא קוגניטיביות לוויסות עצמי בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ולקויות למיד ובקרב סטודנטים עם הפרעות נפשיות.

תרומת המחקר

- המחקר "סיפורי הצלחות" מציע בדיקה ייחודית באמצעות **חקירת הסטודנט** עם המוגבלות הן בפן הרגשי והן בפן המטא-קוגניטיבי וההסתגלותי, ובחינת מדדים שנמצא במחקר כי הם קשורים להצלחה של סטודנט באקדמיה. **היבטים אלו טרם נחקרו** בהקשר של סטודנטים עם מוגבלויות.
- בדיקה של גורמים רגשיים, קוגניטיביים ואקדמיים תוך השוואה בין סטודנטים עם מוגבלויות מפקולטות שונות מתום שנתם הראשונה באקדמיה. מחקר השוואתי כזה לא נערך בעבר והוא מאפשר הבנה מעמיקה של יכולת הסטודנטים להתמודד עם מקצועות לימוד אקדמיים שונים.
- במחקר נערכה בדיקה מעמיקה של קבוצות ספציפיות של סטודנטים עם מוגבלויות ונבחנו האתגרים ומקורות התמיכה שלהם.
- במחקר נכלל מדגם רחב של סטודנטים ממוסדות להשכלה גבוהה בישראל.
- ההסתגלות לאקדמיה נבחנה במחקר הנוכחי בעזרת שאלון מתוקף מחקרית שנבנה לצורך מחקר זה, והוא מציג **ראייה רחבה של ההסתגלות לאקדמיה** בארבעה ממדים: התאמה אקדמית, הסתגלות חברתית, התאמה אישית-רגשית ומחויבות למטרה.
- מבחינת כלי מדידה, במסגרת המחקר הותאמה ותוקפה גרסה מקוצרת של שאלון ההסתגלות בהשכלה הגבוהה.
- במהלך המחקר נעשה ניתוח איכותני וייחודי של עשרים סיפורים של סטודנטים עם מוגבלויות בהשכלה הגבוהה. סיפורי הצלחה של סטודנטים אלו, שנמצאים בשלבים מתקדמים של התואר הראשון או שסיימו אותו, מאפשרים בחינה של הקשיים של סטודנטים עם מוגבלויות באקדמיה, של החוזקות שלהם ושל מנגנוני התמיכה העומדים לרשותם בדרכם באקדמיה.

מגבלות המחקר

- השאלונים במחקר הכמותני היו מקוונים ועוזרות המחקר לא נכחו במקום בעת מילוי השאלונים. יש סיכוי לאי-דיוקים הנובעים מחוסר הבנה מצד משתתפי המחקר או מחוסר ריכוז שלהם.
- הממצאים התבססו על דיווח עצמי מצד המשתתפים בלבד. מומלץ להתגבר על קושי זה במחקרים עתידיים, ולבצע בדיקה חיצונית מתקפת של דיווח המשתתפים, לצד הערכת יעילות-תועלת של פרוטוקול ההתערבות מבחינת המעסיקים. נוסף על כך, מומלץ להשתמש באבחונים תצפיתיים ובעלי תוקף אקולוגי להערכת מדדי התוצאה של המשתתפים.

המלצות למחקר עתידי

- יש לערוך בדיקה מעמיקה של קבוצות סטודנטים הנמצאים בסיכון לחוות קשיים בהשכלה הגבוהה שלא נכללו במחקר זה, ולבחון את האתגרים העומדים בפניהם במסלולם באקדמיה וכן את החוזקות שלהם.
- יש לערוך בדיקה מעמיקה של קבוצות שנכללו במחקר זה אך היו רב-גוניות. למשל, את קבוצת הסטודנטים עם הקשיים הפיזיים אפשר לחלק לקבוצות ספציפיות יותר כמו

סטודנטים עם בעיות כרוניות, סטודנטים המתמודדים עם תסמינים של בעיות הבריאות שלהם וסטודנטים המתמודדים עם נכויות פיזיות שגורמות קשיים בנגישות; את קבוצת הסטודנטים עם הפרעות הנפשיות אשר לחלק לסטודנטים עם הפרעות הקשורות לחרדה, סטודנטים עם הפרעות שקשורות לאנורקסיה, סטודנטים עם הפרעות שעדיין מחייבות טיפול ואשפוז וכו'; בקבוצת הסטודנטים עם הבעיות החושיות אפשר להפריד בין סטודנטים עם בעיות ראייה לסטודנטים עם בעיות שמיעה, ובכל אחת מהקבוצות לראות אם הסטודנט זקוק למכשיר עזר; ובקבוצת הסטודנטים עם הפרעת הקשב והריכוז ולקויות הלמידה אפשר להפריד בין סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז לסטודנטים עם לקויות למידה, ובכל אחת מהקבוצות להתייחס בנפרד ללקויות עם אפיונים ספציפיים כמו דיסקלקוליה, דיסגרפיה או לקות קריאה, כדי לעמוד על הקשיים והאתגרים הייחודיים שעומדים על פניהם של הסטודנטים עם המוגבלויות השונות.

- **פיתוח סגל אקדמי** – יש לבחון את התפיסות של הסגל האקדמי, פיתוח ידע של מרצים במתן תמיכה לסטודנטים עם מוגבלויות במהלך הקורסים, וכן פיתוח הידע של אנשי הסגל האקדמי לגבי אפשרויות תמיכה במוסד הלימודים.
- יש לבדוק לעומק את **נגישות שירות התמיכה לסטודנטים** – כיצד סטודנטים יודעים על שירותי תמיכה בהשכלה הגבוהה? כיצד ניתנים השירותים? כיצד מונגש המידע לגבי השירותים המוענקים בכל מוסד לימודים?
- התהליך של גיבוש ידע מצטבר בתחום התמיכה בסטודנטים עם מוגבלויות בישראל נמצא יחסית בראשיתו, ונדרשת בחינה של תחומים רבים כדי להעמיק את הידע בתחום זה ולשפר את התמיכה. קרנות הביטוח לאומי מעניקות תמיכה רבה לפיתוח ידע חשוב זה באמצעות תמיכה במחקר, לכן חשוב שיהיו שיתוף והמשכיות מחקרית ושייעשה שימוש בכלים שפותחו או שנעשה בהם שימוש במסגרת מחקרים שנערכו, כדי להעמיק את התובנות שעלו בהם. כך, במחקר הנוכחי, הכלי שפותח ותוקף במחקר של זק"ש ושרויאר (2009), שימש לבחינת התמיכה גם בקרב סטודנטים אחרי שנתם הראשונה בתואר ובקרב סטודנטים עם הפרעות וקשיים שונים מאלו שנבחנו על ידי שתי החוקרות ב-2009.

ביבליוגרפיה

- אורן, ד. ודגן, נ. (2007). המהפכה החקיקתית בתחום הנגישות. בתוך: ד. פלדמן, י. דניאלי-להב, ו.ש. חיימוביץ (עורכים), נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21. (עמודים 135-177).
- זק"ש, ד. ושרויאר, נ. (2009). נגישות אקדמית, אנושית ופיזית כמאפשרת את השתתפותם של סטודנטים/יות עם מוגבלות במוסדות להשכלה גבוהה: דוח מחקר. אוניברסיטת חיפה: חיפה.
- צחור, א. (2013). מדדים לאיכות חיים, לקיימות ולחוסן לאומי: דו"ח המשרד להגנת הסביבה.
- חליל, ל. (2006). הקשר בין דיפרנציאציה, קולקטיביזם והסתגלות לאוניברסיטה בקרב סטודנטים ערבים (עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך לחינוך"). אוניברסיטת חיפה: חיפה.
- לשכת הפרסום הממשלתית. הצעת חוק "זכויות תלמידים עם ליקויי למידה במוסדות העל תיכוניים, תשס"ח, (2008). אתר הכנסת, פברואר, 2008
- רמות, א., (2006). תכנית-אב להנגשת האוניברסיטה העברית לאנשים עם מוגבלות, המרכז הישראלי לנגישות-עמותת שק"ל.
- רמות, א., ופלדמן, ק. (2003). הנגשת האוניברסיטה העברית לאנשים עם מוגבלויות, קמפוס הר הצופים, שק"ל – שירותים קהילתיים למוגבלים (ע"ר) המרכז הישראלי לנגישות, ע"מ 3-12, ירושלים.
- Ackermann, M. E., & Morrow, J. A. (2007). A principal components analysis and validation of the coping with the college environment scale (CWCES). *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9*(2), 133-148.
- Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to College for Students with and without Disabilities: Group Differences and Predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 22*(3), 166-184.
- Advokat, C., Lane, S. M., Lou, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders, 15*, 656-666
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology, 95*(4), 509-521.
- Asberg, K. K., Bowers, C., Renk, K., & McKinney, C. (2008). A structural equation modeling approach to the study of stress and psychological adjustment in emerging adults. *Child Psychiatry and Human Development, 39*(4), 481-501.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student adaptation to college questionnaire: Manual*. Western Psychological Services.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359-373.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S., & Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorders, 13*, 297-309.
- Bradburn, N. M. (1969). The structure of psychological well-being.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). New Jersey: Hillsdale.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 651-662.
- Collins, M. E., & Mowbray, C. T. (2005). Higher education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*, 304–315. doi: 10.1037/0002-9432.75.2.304
- Consolvo, C. (2002). *Building student success through enhanced coordinated student services*. *Journal of College Student Development, 284-287*.
- Costello, C. A., & Stone, S. L. (2012). Positive Psychology and Self-Efficacy: Potential Benefits for College Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 25*(2), 119-129.
- De Haes, J.C. & Van Knippenberg, F.C. (1985). The quality of life of cancer patients: A review of the literature. In N.K, Aaronson & J. Beckman (Eds.), *The quality of life of cancer patients* (167-182). New York: Raven Press.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403-425.
- Dunlosky, J., & Thiede, K. W. (1998). What makes people study more? An evaluation of factors that affect self-paced study. *Acta Psychologica, 98*(1), 37-56.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science, 26*(1-2), 65-79.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911.
- Gormley, M. J., Pinho, T., Pollack, B., Franklin, M., Busch, C., . . . Anastopoulos, A. D. (2015). Impact of study skills and parent education on first-year GPA among college students with and without ADHD: A moderated mediation

- model. *Journal of Attention Disorders*. Advance online publication.
doi: 10.1177/1087054715594422
- Hall, C. W., & Webster, R. E. (2008). Metacognitive and affective factors of college students with and without learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 21*(1), 32-41.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*, 47-77.
- Herrick, S. J. (2010). Postsecondary students with disabilities: Predictors of adaptation to college.
- Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., & Moreland, C. (1997). Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 20*, 280-291.
- Ishler, J. L., & Upcraft, M. L. (2005). The keys to first-year student persistence. *Upcraft, Gardner, & Barefoot (Eds.). Challenging and Supporting the First-Year Student, 27-46*.
- Javanmard, A., Hoshmandja, M., & Ahmadzade, L. (2012). Investigating the relationship between self-efficacy, Cognitive and metacognitive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male high school students in the Tribes of Fars Province. *Journal of Life Science and Biomedicine, 3*(1), 27-34.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated Learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 33*(1), 19-30.
- Mudhovozi, P. (2012). Social and academic adjustment of first-year university student. *Journal Social, 33*(2), 251-259.
- Murray-Harvey, R. (1993). Identifying characteristics of successful tertiary students using path analysis. *The Australian Educational Researcher, 20*(3), 63-81.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.
- Rabiner, D. L., Anastopoulos, A. D., Costello, J., Hoyle, R. H., & Swartzwelder, H. S. (2008). Adjustment to college in students with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 11*(6), 689-699.
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research, 32*(2), 63-74.
- Renk, K., & Smith, T. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 44*(3), 803-829.

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*, 261–288.
- Sachs, D., Schreuer, N., & Adato-Biran, I., (2008). *Academic, physical and human support to promote participation of people with disability in higher education*. Poster at Conference of the Council of occupational Therapists in European Countries (COTEC).
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994) Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Sharma, H. L., & Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: a reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education, 2(3)*, 57-64.
- Soares, A. P., Guisande, A. M., Almeida, L. S., & Páramo, F. M. (2009). Academic achievement in first-year Portuguese college students: The role of academic preparation and learning strategies. *International Journal of Psychology, 44(3)*, 204-212.
- Spielberger, C. D. (1980). Preliminary manual for the state-trait anger scale (STAS). *Tampa: University of South Florida Human Resources Institute*.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Kiefer, S. M., & Ferron, J. M. (2016). Conceptualizing high school students' mental health through a dual-factor model. *School Psychology Review, 45(4)*, 434-457.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637.
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 25). Dordrecht: Springer.
- Ya'acov, Y. B., & Amir, M. (2001). Subjective Quality of Life: Definition and measurement according to the World Health Organization. *Gerontology, 169-185*. (Hebrew).
- Yacobitz, E. (1997). Subjective Well-Being of Female Residents in Old Age Home. *Gerontology, 74-85*. (Hebrew).
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Rosseel, Y., & Creemers, B. (2007). Student perception as moderator for student wellbeing. *Social Indicators Research, 83(3)*, 447-463.
- Vermunt, J. D., & Van Rijswijk, F. A. (1988). Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. *Higher education, 17(6)*, 647-682.

Weyandt, L. L., & DuPaul, G. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders, 10*(1), 9–19.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Springer Science & Business Media.

נספחים

נספח 1 - שאלון דמוגרפי :

מספר נבדק: _____

משתתף/ת יקר/ה,

בשאלון זה אין תשובות נכונות או לא נכונות, אנא ענו כפי שאתם מרגישים. השאלון הוא אנונימי ומשמש לצורך מחקר בלבד - אנא אל תרשמו את שמותיכם על השאלון. נודה לכם אם תענו על כל השאלות הבאות.

מין: 1. זכר 2. נקבה גיל: _____.

שפת אם: 1. ערבית 2. עברית 3. אחר: _____.

ארץ מוצא: 1. ישראל 2. אחר: _____.

שנת הלימוד: 1. שנה א' 2. שנה ב' 3. שנה ג' 4. אחר: _____.

האם למדת לפני במוסד אקדמי אחר: 1. לא 2. כן, איפה: _____

מס' שנות השכלה: _____.

חוגי הלימוד: _____.

השפות שאני יודע: מידת השליטה בשפה (מועטה, בינונית, גבוהה)

_____	1.	_____
_____	2.	_____
_____	3.	_____

עוד: _____

האם קיבלת תמיכה לימודית, רגשית או חברתית מהאוניברסיטה במהלך הלימודים?
(1) כן (2) לא
מת? _____
מה היה מקור התמיכה? _____

האם הובחנת בעבר עם לקות נפשית/פיזית/לימודית? כן/לא
אם כן - מתי הובחנת? _____
איזו לקות? _____

תודה על שיתוף הפעולה
צוות המחקר

נספח 2 - שאלון הסתגלות להשכלה גבוהה :

הסתגלות סטודנטים לאוניברסיטה (Baker & Siryk, 1989) (SACQ):

קרא בעיון כל משפט וציין באיזו מידה הוא נכון לגביך. התשובות האפשריות הן מ- 1 עד 9, כאשר הספרה 1 מציינת שהמשפט אינו נכון כלל לגביך, והספרה 9 מציינת שהמשפט נכון מאוד לגביך.

<u>אינו נכון כלל לגבי</u>									<u>נכון מאוד לגבי</u>
1	2	3	4	5	6	7	8	9	1. אני מרגישה שאני משתלבת/היטב באוניברסיטה/במכללה.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	2. אני מרגישה/מתוהה או עצבנית בזמן האחרון.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	3. אני מוצאת/כי הלימודים באוניברסיטה קשים לי.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	4. לא תפקדתי היטב במהלך מבחנים באוניברסיטה.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	5. אני מרוצה מרמת התפקוד שלי בלימודים.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	6. יש לי שיחות אישיות בלתי פורמליות עם מרצים באוניברסיטה
1	2	3	4	5	6	7	8	9	7. כעת אני מרוצה מהחלטתי ללמוד באוניברסיטה/מכללה.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	8. כעת אני מרוצה מהחלטתי ללמוד באוניברסיטה/מכללה בה אני לומדת.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	9. אני מאוד מרוצה מהמרצים המלמדים בקורסים שבחרתי.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10. המטרות והיעדים האקדמיים שלי ברורים לי בהחלט.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	11. כשאני נתקלת בקושי אני יכולה לפנות אל המרצה.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	12. אני כנראה לא מספיק חכם/ה בשביל הדרישות הלימודיות המצופות ממני כעת.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	13. חשוב לי ביותר לקבל תואר אקדמי באוניברסיטה.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	14. לאחרונה, אין לי מוטיבציה גבוהה ללמוד.
1	2	3	4	5	6	7	8	9	15. לאחרונה, אני חושבת/פעמים רבות האם

									לבקש עזרה מהמרכז לשירותים פסיכולוגיים, או מפסיכולוג מחוץ לאוניברסיטה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	16. לאחרונה, יש לי ספקות לגבי ערכם של לימודים באוניברסיטה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	17. הלוואי והייתי באוניברסיטה אחרת ולא במקום בו אני לומד/ת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	18. הישגי האקדמיים אינם מספקים יחסית לכמות העבודה שאני משקיע/ה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	19. אני מרוצה מהאיכות או הרמה של הקורסים באוניברסיטה בה אני לומד/ת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	20. אני מצפה להשלים את לימודי התואר הראשון באוניברסיטה בה אני לומד/ת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	21. אני נהנה/ית מהלימודים באוניברסיטה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	22. אני מרגיש/ה שאני שולט/ת טוב במצבי באוניברסיטה בה אני לומד/ת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	23. אני מרגיש/ה שאני מאוד שונה מסטודנטים אחרים באוניברסיטה, באופן שאינו נוח לי.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	24. באופן כללי אני שבע/ת רצון מהעזרה שהאוניברסיטה מציעה לי.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	25. אני מצפה להשלים לימודי תואר שני באוניברסיטה בה אני לומד/ת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	26. לאחרונה אני חושב/ת הרבה על מעבר לאוניברסיטה אחרת או למכללה אחרת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	27. לאחרונה אני חושב/ת הרבה על עזיבה מוחלטת של האוניברסיטה לצמיתות.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	28. אני מוצא/ת עצמי חושב/ת רבות על הפסקת הלימודים ודחיית סיום הלימודים.

9	8	7	6	5	4	3	2	1	29. יש לי קושי רב להתמודד עם הלחצים המוטלים עלי באוניברסיטה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	30. אני די מרוצה ממצבי האקדמי באוניברסיטה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	31. אני חש/ה ביטחון שאוכל להתמודד באופן מניח את הדעת עם אתגרים עתידיים באוניברסיטה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	32. אני מסתדר/ת היטב עם שותפי לחדר במעונות (אנא דלג אם היגד זה אינו רלוונטי בעבורך).
9	8	7	6	5	4	3	2	1	33. לאחרונה, העליתי (או הורדתי) יותר מידי במשקל.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	34. אני מרוצה ממספר ומגוון הקורסים באוניברסיטה/במכללה בה אני לומד.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	35. אני מרגיש/ה שיש לי כישורים חברתיים מספקים כדי להסתדר היטב במסגרת האוניברסיטה/המכללה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	36. אני מתרגז/ת בקלות רבה מדי לאחרונה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	37. לאחרונה יש לי קושי להתרכז כאשר אני מנסה ללמוד.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	38. אינני ישן/ה היטב לאחרונה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	39. יש לי קושי להרגיש בנוח עם אנשים אחרים באוניברסיטה/במכללה בה אני לומד/ת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	40. אני נוכח/ת בשיעורים בקביעות.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	41. לעתים החשיבה שלי מאוד מוסחת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	42. אני מרוצה מהמידה שבה אני משתתף/ת בפעילויות חברתיות באוניברסיטה/במכללה בה אני לומד/ת.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	43. לאחרונה, אינני נפגש/ת הרבה עם בני המין השני.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	44. אני מאוד מודאג/ת לגבי ההוצאות שלי באוניברסיטה/במכללה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	45. לאחרונה, אני מרגיש/ה בודד/ה פעמים רבות באוניברסיטה/במכללה בה אני לומד/ת.

9	8	7	6	5	4	3	2	1	46. יש לי קושי רב להתחיל במטלות הנדרשות בקורסים
9	8	7	6	5	4	3	2	1	47. אני מרוצה מתוכנית הלימודים שלי לסמסטר הזה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	48. אני מרגישה שהבריאות שלי טובה לאחרונה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	49. בסך הכול, הייתי מעדיף/ה להיות בבית מאשר באוניברסיטה/ במכללה.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	50. רוב הדברים שבהם אני מתעניין/ת אינם קשורים לאף אחד מהקורסים שלי.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	51. אני מאוד מרוצה מהמרצים המלמדים כעת בקורסים שלי.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	52. יש לי כמה חברים טובים או מכרים באוניברסיטה/ במכללה בה אני לומד/ת, איתם אני יכול/ה לדבר בעיותיי.
9	8	7	6	5	4	3	2	1	53. אני די מרוצה מחיי החברתיים באוניברסיטה/ במכללה בה אני לומד.

נספח 3 – שאלון חרדת בחינות :

חרדת בחינות (Spielberger, 1980) (TAI):

סמנו את הציון המתאים לכם ביותר לגבי כל היגד.

כמעט תמיד	לעתים קרובות	לעתים רחוקות	כמעט אף פעם לא	
4	3	2	1	1. אני מרגיש רגוע ובטוח בעצמי בזמן מבחן
4	3	2	1	2. כאשר אני נבחן אני חש אי שקט ואי נוחות
4	3	2	1	3. המחשבות על הציון שאני חייב להשיג עוברות בראשי במשך כל זמן המבחן
4	3	2	1	4. בעת מבחנים אני מוצא את עצמי מהרהר בשאלה אם אי פעם אצליח לסיים את לימודי
4	3	2	1	5. ככל שאני עובד קשה יותר בעת בחינה, קשה לי יותר לבצע אינטגרציה של החומר
4	3	2	1	6. מחשבות על כישלון עוברות בראשי במשך כל זמן המבחן
4	3	2	1	7. אני מרגיש מאד לא רגוע בעת ביצוע מבחן חשוב
4	3	2	1	8. אני מאד מתרגש לפני מבחן אפילו אם אני מוכן היטב
4	3	2	1	9. אני מתחיל לחוש מאד לא בנוח רגע לפני קבלת תוצאות המבחן
4	3	2	1	10. אני מאד מתוח בזמן בחינות
4	3	2	1	11. הייתי רוצה מאד שבחינות לא יטרידו אותי כל כך
4	3	2	1	12. אני מתוח כל כך בזמן ביצוע מבחן חשוב עד שיש לי כאבי בטן
4	3	2	1	13. אני חש כאילו אני מכשיל את עצמי בזמן ביצוע מבחנים חשובים
4	3	2	1	14. אני דואג מאד לפני מבחנים חשובים
4	3	2	1	15. בזמן בחינות אני מוצא את עצמי מהרהר בהשלכות האפשריות של כישלון במבחן
4	3	2	1	16. כאשר אני נבחן במבחן חשוב, אני חש שליבי הולם בחזה
4	3	2	1	17. בזמן בחינה אני מוצא את עצמי מהרהר האם אני מתאים בכלל ללימודים
4	3	2	1	18. החשש מפני אי הצלחה מפריע לי להתרכז במבחנים
4	3	2	1	19. אני מאד עצבני בעת ביצוע מבחן חשוב
4	3	2	1	20. בעת מבחן אני מרבה להרהר בעתידי המקצועי במידה ואכשל

נספח 4 – שאלון סגנונות למידה:

סגנונות למידה בהשכלה הגבוהה

(Vermunt, 1988) translated by (Heiman, T. (2006)
הקיפו בכל משפט את התשובה המתאימה ביותר עבורכם.

לעיתים רחוקות לפעמים תמיד					
.5	.4	.3	.2	.1	
					1 כשאני לומד, אני מנסה לשלב את הנושאים הנידונים בנפרד בקורס לנושא כללי אחד.
					2 אני מנסה לגלות את הדמיון והשוני בין התיאוריות הנידונות בקורס
					3 אני מקשר עובדות ספציפיות לנושא העיקרי של פרק או מאמר
					4 אני מנסה לשייך נושאים חדשים לידע שיש לי לגבי נושא נדון.
					5 אני מנסה לראות את הקשר בין הנושאים הנידונים בפרקים שונים בספר הלימוד
					6 אני מנסה לבנות לעצמי תמונה כללית של קורס.
					7 אני משווה את המסקנות המוסקות בפרקים שונים בספר הלימוד
					8 אני משווה בין דעתי בנושא הקורס עם דעתם של מחברי ספר הקורס
					9 אני בוחן האם המסקנות המוסקות על ידי מחברי ספר הקורס תואמות או נגזרות מהעובדות עליהן הספר מתבסס.
					10 אני מסיק את מסקנותיי על בסיס הנתונים המוצגים בקורס.
					11 אני מנסה להיות ביקורתי כלפי פרשנויות המומחים.
					12 אני חוזר על הפרטים העיקריים של נושא עד שאני יודע אותם על בוריים.
					13 אני נוהג לשנן את המאפיינים של תופעה כלשהי.
					14 אני מכין רשימה של העובדות החשובות ביותר ולומד אותם בעל-פה.
					15 אני משנן הגדרות במדויק ככל האפשר.
					16 אני משנן את משמעותו כל רעיון שאינו מוכר לי.
					17 אני עובר על פריט ופריט בספר הלימוד, ואני לומד כל חלק בנפרד.
					18 אני מנתח את הרכיבים הנפרדים של תיאוריה, שלב אחרי שלב.
					19 אני לא ממשיך ללמוד פרק נוסף עד אשר אני שולט בפרק הנוכחי על כל פרטיו.
					20 אני לומד פרטים בצורה יסודית.
					21 אני מנתח את השלבים השונים בטענה או בגישה כלשהי, שלב אחרי שלב.
					22 אני מקצה תשומת לב מיוחדת לעובדות, רעיונות ודרכי פתרון בעיות בקורס.
					23 אני מנצל את הידע הנרכש בקורס בפעילויותי מחוץ למסגרת הלימודים שלי.
					24 אני מנסה לפרש אירועים יומיומיים באמצעות הידע שרכשתי בקורס.
					25 אני מקדיש תשומת לב מיוחדת לחלקים בקורס שיש להם תועלת יישומית.
					26 אני נעזר בתיאוריות המוצגות בקורס לפתרון בעיות יישומיות.

27	כאשר אני לומד נושא כלשהו, אני חושב על מקרים שאני מכיר מניסיוני האישי, הקשורים לנושא.	.1	.2	.3	.4	.5
28	בכדי לבחון את התקדמותי בלמידת חומר מסוים, אני מנסה לבטא את הנקודות העיקריות במילים שלי.	.1	.2	.3	.4	.5
29	כאשר אני מתחיל לקרוא פרק או מאמר חדש, אני קודם כל חושב על הדרך הטובה ביותר ללמוד אותו.	.1	.2	.3	.4	.5
30	כאשר אני מתקשה בהבנה של חלק מסוים בנושא כלשהו, אני מנסה לנתח מדוע זה קשה לי.	.1	.2	.3	.4	.5
31	בכדי לבחון את התקדמותי בלמידה, אני מנסה לענות על שאלות שאני מנסח לגבי נושא נדון.	.1	.2	.3	.4	.5
32	בכדי לבחון האם אני שולט בנושא נדון, אני מנסה לחשוב על דוגמאות ובעיות נוספות מלבד אלו שניתנו בחומר הלימוד או על ידי המורה.	.1	.2	.3	.4	.5
33	בכדי לבחון את התקדמותי האישית, אני מנסה לתאר במילים שלי תוכן פיסקה מסוימת	.1	.2	.3	.4	.5
34	כאשר אני לומד, אני גם מציב מטרות לימודיות שלא ניתנו על ידי המורה אלא על ידי.	.1	.2	.3	.4	.5
35	בנוסף לקריאת החובה בקורס, אני קורא גם ספרות נוספת הקשורה לקורס.	.1	.2	.3	.4	.5
36	אני עושה יותר ממה שמצופה ממני בקורס.	.1	.2	.3	.4	.5
37	אני מוסיף חומר נוסף ממקורות אחרים לחומר הנלמד	.1	.2	.3	.4	.5
38	אם איני מבין היטב טקסט כלשהו, אני מנסה למצוא ספרות נוספת על הנושא הנדון.	.1	.2	.3	.4	.5
39	אם ספר הקורס כולל שאלות או מטלות, אני מבצע אותם במלואם ברגע שאני מגיע אליהם בעת בלמידתי את הפרק.	.1	.2	.3	.4	.5
40	אני לומד את כל הנושאים באותה הדרך.	.1	.2	.3	.4	.5
41	אני לומד הכול בדיוק כפי שמופיע בספר הלימוד.	.1	.2	.3	.4	.5
42	אני לומד לפי ההוראות הניתנות בחומר הלימוד או על ידי המורה.	.1	.2	.3	.4	.5
43	אני לומד את הנושא האמור באותו הסדר כפי שלומדים אותו בקורס.	.1	.2	.3	.4	.5
44	אני נעזר בהוראות ובמטרות הקורס הניתנות על ידי המורה בכדי לדעת בדיוק מה עלי לעשות.	.1	.2	.3	.4	.5
45	לדעתי ההקדמות, ההוראות, המטלות והמבחן הניתנים על ידי המנחה הם עבורי קוים מנחים ללמידה ובלתי נפרדים מהוראה.	.1	.2	.3	.4	.5
46	אני בוחן את התקדמותי בלימודים אך ורק על ידי מילוי שאלות, מטלות ותרגילים הניתנים על ידי המורה או ספר הלימוד.	.1	.2	.3	.4	.5
47	אם אני מסוגל לענות תשובה נכונה לשאלות שנשאלו בספר הלימוד או על ידי המורה, אני מחליט שיש לי שליטה טובה בנושא הנדון.	.1	.2	.3	.4	.5
48	בזמן ביצוע מטלות, אני מאמן את עצמי ביישום השיטות הנדונות בקורס.	.1	.2	.3	.4	.5
49	אם אני מסוגל למלא את כל המטלות הניתנות בחומר הלימוד או על ידי המורה, אני מחליט שיש לי שליטה טובה בנושא הנדון.	.1	.2	.3	.4	.5

.5	.4	.3	.2	.1	אני מודע לכך שלא תמיד ברור לי מה עלי לזכור ומה אין לי צורך לזכור.	50
.5	.4	.3	.2	.1	שמתי לב שיש לי בעיות בעיבוד כמות חומר גדולה בנושא כלשהו.	51
.5	.4	.3	.2	.1	שמתי לב שקשה לי להגדיר באם אני שולט בחומר בצורה מספקת.	52
.5	.4	.3	.2	.1	שמתי לב שמטרות הקורס הן כלליות מדי עבורי בכדי שיעזרו לי בתחום כלשהו.	53
.5	.4	.3	.2	.1	אני שם לב שההוראות הניתנות בהוראה לא תמיד מספיק ברורות לי	54
.5	.4	.3	.2	.1	שמתי לב שאין לי מישוהו לפנות אליו במקרה שמתעוררים אצלי קשיים.	55

The Physical, Human, and Academic Support for Students Questionnaire (PHAS)
(Sachs, Schreuer, & Adato-Biran, 2008)

השאלות הבאות נועדו לבחון באילו שירותי תמיכה פורמליים הנך משתמש/ת לצורך לימודיך האקדמיים.

א. אילו סוגי סיוע/ליווי אנושי קיבלת במהלך הלימודים עד כה? ובאיזו מידה סייעו לך?

לא סייע	סייע	סייע מאוד	לא	כן		
						ניידות והתמצאות בקמפוס
						הקראה
						כתיבה
						מציאת חומר לימודי
						ביצוע בחינות והכנת עבודות
						מרכז למידה כללי/לעיוור
						סיוע אקדמי אחר
						ליווי לפעילות חברתית בקמפוס (הפסקות, מפגשים)

ב. אילו סוגי סיוע אקדמיים קיבלת במהלך הלימודים עד כה? ובאיזו מידה סייעו לך?

לא סייע	סייע	סייע מאוד	לא	כן		
						תוספת זמן בבחינות
						קבלת כרטיסי צילום
						הקלטת הרצאות
						מרכז למידה לעיוור
						בחינות מותאמות (שאלון מוגדל, הקראה, מבחן בעל פה).

					הקלה בשגיאות כתיב
					שימוש בספריה אקדמית מוקלטת
					חדר הקראה
					שיעורי עזר
					קורסים לרכישת כלים ומיומנויות למידה – מחוץ לתוכנית הלימודים

ג. האם סביבת הלמידה במוסד להשכלה גבוהה בו אתה/לומד/ת מותאמת ונגישה לך?

לא סייע	סייע	סייע מאוד	לא	כן	
					חניה
					מחניה לכניסה
					כניסה
					כיתות לימוד
					קומות הבניין
					מעלית
					שירותים
					שטח פתוח
					ספרייה
					חומרי לימוד באינטרנט
					חומרי לימוד מודפסים
					חומר לימודי המוצג בכיתה
					קפיטריה
					אגודת הסטודנטים
					חדרי מחשבים
					חנות ציוד משרדי
					מכונות צילום
					כנסים/טקסים
					מרכז ספורט
					שירותי סטודנטים (ייעוץ מזכירות, שכר לימוד)

					אירועים חברתיים
					שימוש בעזרים

Satisfaction with Life Scale Questionnaire (SWLS) (Diener et al., 1985)

לפניך חמישה משפטים להם את/ה יכול/ה להסכים או להתנגד. בעזרת סולם התשובות שבהמשך, ציין/י את מידת הסכמתך או התנגדותך עם כל משפט על ידי הקפת התשובה המשקפת את עמדתך. אנא ענה/י בכנות ובגילוי לב

מסכים מאוד	מסכים	מסכים במקצת	לא מתנגד ולא מסכים	מתנגד במקצת	מתנגד	מתנגד מאוד	
7	6	5	4	3	2	1	1. אני שבע/ת רצון מחיי.
7	6	5	4	3	2	1	2. עד עכשיו הגשמת את הדברים החשובים לי בחיים.
7	6	5	4	3	2	1	3. בדרך כלל חיי קרובים לאידאליים שלי.
7	6	5	4	3	2	1	4. תנאי החיים שלי מצויינים.
7	6	5	4	3	2	1	5. אם הייתי יכול/ה לחיות את חיי שוב, לא הייתי משנה כמעט שום דבר.

נספח 7 – שאלון מסוגלות עצמית אקדמית

מסוגלות עצמית אקדמית (CASES)

(Owen & Froman, 1988)

Translated to Hebrew by Hen & Goroshit, 2012

לפניך מספר היגדים המתייחסים ללמידה שלך. דרגי/י עד כמה את/ה מרגיש/ה בטוח או לא בטוח בהתייחס לכל אחד מהיגדים האלה. אין תשובות נכונות או לא נכונות.

1 = לא מרגיש/ה בטוח/ה 2 = מרגיש/ה מעט בטוח 3 = מרגיש/ה בטוח/ה במידה מסוימת
4 = מרגיש/ה בטוח/ה 5 = מרגיש/ה בטוח/ה מאוד

היגד	לא מרגיש/ה בטוח/ה	מרגיש/ה מעט בטחון	מרגיש/ה בטוח/ה במידה מסוימת	מרגיש/ה בטוח/ה	מרגיש/ה בטוח/ה מאוד
1. להשתתף בדיונים בכיתה	1	2	3	4	5
2. להבחן במבחנים אמריקאים	1	2	3	4	5
3. להבחן במבחנים עם שאלות פתוחות	1	2	3	4	5
4. לכתוב עבודת סיום קורס איכותית	1	2	3	4	5
5. להקשיב היטב להרצאה בנושא מורכב	1	2	3	4	5
6. לחנוך סטודנט אחר	1	2	3	4	5
7. להסביר מושג כלשהו לסטודנט אחר	1	2	3	4	5
8. לקבל ציונים גבוהים ברוב המקצועות	1	2	3	4	5
9. ללמוד מספיק בכדי להבין את הנושא לעומק	1	2	3	4	5
10. להשתתף באירועים מחוץ למערכת הלימודים (ספורט, תרבות וכד')	1	2	3	4	5
11. לגרום למרצים לכבד אותך	1	2	3	4	5
12. להיות נוכח בכיתה באופן קבוע	1	2	3	4	5
13. להיות נוכח בכיתה באופן קבוע, גם אם מדובר בקורס משעמם	1	2	3	4	5

היגד	לא מרגישה בטוחה	מרגישה מעט בטחון	מרגישה בטוחה במידה מסוימת	מרגישה בטוחה מאוד	
14. לגרום למרצה לחשוב שאתה מקשיבה בשיעור	1	2	3	4	5
15. להבין את רוב השאלות במבחן	1	2	3	4	5
16. להבין את רב הרעיונות המוצגים בכיתה	1	2	3	4	5
17. לבצע פעולות חשבון פשוטות	1	2	3	4	5
18. להשתמש במחשב	1	2	3	4	5
19. לדבר באופן אישי עם מרצה כדי להכיר אותו יותר טוב	1	2	3	4	5
20. לקשר בין תכנים הנלמדים קורסים שונים	1	2	3	4	5
21. להביע בכיתה את אי הסכמתך עם עמדת המרצה	1	2	3	4	5
22. ליישם ידע תיאורטי בפרקטיקה	1	2	3	4	5
23. להשתמש במשאבי הספרייה	1	2	3	4	5
24. להבין קטעים מסובכים בספר לימוד	1	2	3	4	5
25. ללמוד נושא בקורס שאינו מעניין אותך	1	2	3	4	5
26. לבקש ממרצה לחזור בכיתה על מושג שלא הבנת	1	2	3	4	5

