

מכגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך ל"ג • גיליון 58

תמוז תשפ"ה — יוני 2025

יוצא לאור על ידי:

אפשר
עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך



הקשר בין גורמי סיכון קבועים ומצביים, חרדה, משאבי התמודדות ותחושת חוללות אקדמית בקרב סטודנטים במסגרות להשכלה גבוהה בתקופת מלחמת "חרבות ברזל"

עדי מאנע, אורנית דוידזון-בז'רנו ומלכה מרגלית

תקציר

האקדמיה בישראל מתמודדת מאז ה-7 באוקטובר עם האתגר שבמתן מענה לסטודנטים רבים הנמצאים בקבוצות סיכון שונות. המחקר שעליו מבוסס מאמר זה כלל 834 סטודנטים, שנחלקו לחמש קבוצות: קבוצת הסיכון המצבי, שכללה 176 סטודנטים (מפונים, משרתי המילואים ובני זוגם); קבוצת הסיכון הקבוע, שכללה 215 סטודנטים (עם לקויות למידה והפרעות קשב),¹ קבוצה שכללה 84 סטודנטים שהאמינו שיש להם לקויות נירו-התפתחותיות, אף שלא אובחנו, קבוצת הסיכון המשולב, שכללה 151 סטודנטים עם סיכון מצבי וסיכון קבוע (סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב, שהם או בני זוגם שירתו במילואים, ומפונים) וקבוצת ההשוואה, שכללה 208 סטודנטים ללא סיכון. בדקנו אם משאבי אישיות (תקווה, תחושת זכאות), תחושת חרדה ותפיסת תמיכה מוסדית ותמיכה חברתית מנבאים את תחושת החוללות האקדמית של הסטודנטים.² בהתאם למשוער, סטודנטים בקבוצות הסיכון דיווחו שיש להם רמה נמוכה של חוללות אקדמית, בהשוואה לסטודנטים בקבוצת ההשוואה ללא סיכון. כמו כן, הסטודנטים בקבוצה עם לקויות נירו-התפתחותיות ואלו בקבוצה עם הסיכון המשולב דיווחו על רמות חרדה גבוהות יותר מקבוצת הסטודנטים ללא סיכון. בנוסף, גורמי הסיכון והמשתנים חרדה, תקווה, תחושת זכאות ותפיסת התמיכה החברתית ניבאו את רמת החוללות האקדמית. בדיון הוצגו השלכות יישומיות.

מילות מפתח: מלחמת "חרבות ברזל", סטודנטים, מילואים, מפונים, לקויות למידה, הפרעות קשב, חוללות עצמית אקדמית, חרדה, תקווה, תמיכה חברתית

1 הסטודנטים היו עם לקות למידה והפרעת קשב או רק עם אחת מהן. לשם הנוחות נכתב במאמר "לקות למידה והפרעת קשב", אך הכוונה היא גם לאפשרות השנייה.

2 תפיסת חוללות — תפיסת הסטודנט את עצמו כמי שמשוגל להתמודד בהצלחה עם האתגרים הלימודיים.

מבוא

מאז ה-7 לאוקטובר מתמודדת החברה הישראלית עם אירועים כואבים ומטלטלים ומלחמה ממושכת, שעדיין נמשכת בזמן כתיבת שורות אלו. המלחמה פרצה זמן קצר לפני תחילת שנת הלימודים האקדמית ועוררה שאלות קשות – מתי ניתן לפתוח את שנת הלימודים? כיצד ניתן לדרוש מהסטודנטים לחזור לשגרת לימודים בתקופה אקוטית של משבר, כאשר רבים מהם משתייכים לקבוצות סיכון ולמעגלי פגיעות רחבים, כגון: אנשי מילואים ובני משפחותיהם, סטודנטים שנחשפו לאירועים הקשים ב-7 לאוקטובר וסטודנטים מפונים מבתייהם? סוגיות אלו לוו בשיח ציבורי ער, שעסק בשאלה הרחבה על היכולת לחזור לשגרה לאחר אסון מטלטל והמשיך להעסיק את החברה הישראלית זמן רב.

האקדמיה בתקופה זו התמודדה עם אתגרים ייחודיים שבמתן מענים מותאמים למספר גדול של סטודנטים הנמצאים בקבוצות הסיכון השונות – סטודנטים אשר נפגעו באופן ישיר באירועי ה-7 באוקטובר (משתתפי המסיבות ותושבי יישובי עוטף עזה), סטודנטים שפוננו מבתייהם בדרום ובצפון וסטודנטים ששירתו במילואים ובני משפחותיהם. במחקר קודם נמצאו רמות מצוקה גבוהות, רמת אמון נמוכה ושבר קהילתי עמוק בקרב אלו שנפגעו באופן ישיר מהמלחמה (אהרון-גוטמן ואחרים, 2024). בעיקר העסיקה את האקדמיה בתקופת המלחמה קבוצת הסטודנטים משרתי המילואים. קבוצת גיל זו של סטודנטים (בוגרים צעירים לאחר שירות צבאי) היא חלק הארי של משרתי המילואים, המגויסים בתקופות של מלחמה ומצבי חירום ביטחוני לתקופות ממושכות. הצטבר ידע מחקרי רב על הקשיים הנפשיים המשמעותיים שעיינו מתמודדים לוחמים החוזרים משדה הקרב ועל הקושי שלהם להסתגל ולעמוד בדרישות (Kassaye et al., 2023). לדוגמה, במחקר שנערך בארצות הברית בקרב סטודנטים שהיו בצבא נמצא כי 45% דיווחו על תסמינים מובהקים של הפרעה פוסט-טראומטית (Rudd et al., 2011). בישראל, למודת הקרבות, גובשו בעקבות מלחמות קודמות תקנות מחייבות ואחידות של המל"ג בנוגע לזכויותיהם של חיילי מילואים הלומדים באקדמיה (זרד, 2023). המציאות הייחודית של המלחמה הנוכחית חייבה בדיקה מחדש של תקנות אלה והיערכות למצבים המתמשכים של היעדרות מהלימודים ולקשיים של החזרה לשגרת החיים והעמידה בדרישות האקדמיות, לאחר השירות במילואים.

בנוסף לקשיים הספציפיים של הסטודנטים הנמצאים בקבוצות הסיכון בעקבות המלחמה (קבוצות סיכון מצביות), אין להקל בחשיבותם של גורמי סיכון קבועים, כגון: לקויות למידה ספציפיות, הפרעות קשב וקשיי למידה, שפגיעתם בתחושת החוללות האקדמית של סטודנטים תועדה במחקרים רבים (Ben-Naim et al., 2017), ובפרט במצבי לחץ ומשבר (Sarid & Lipka, 2024).

כמו כן, יש לזכור כי נוסף על שתי קבוצות סיכון אלו (מצבי וקבוע), המלחמה ואירועי ה-7 באוקטובר השפיעו על כלל הסטודנטים ופגעו ברווחה הנפשית, בפניות ללמידה וברצף הלמידה, כתוצאה ממעבר ללימודים בזום וחשיפה לסיכון בהגעה לקמפוס. לפיכך, במחקר זה נשווה בין חמש קבוצות סטודנטים, בהתאם לרמת הסיכון

והחשיפה למשבר: סטודנטים בקבוצת הסיכון המצבית (מפונים מבתיים בעקבות המלחמה וסטודנטים שהם או בני זוגם שירתו במילואים), סטודנטים בקבוצת הסיכון הקבועה (סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב), סטודנטים שמאמינים שיש להם לקויות למידה והפרעת קשב, אך לא פנו לאבחון, סטודנטים בקבוצת סיכון משולבת (מצבית וקבועה), וסטודנטים שאינם נמצאים בקבוצת סיכון ספציפית.

חרדה כללית

משבר בעל פוטנציאל טראומתי, כמו המלחמה הנוכחית, הוא אירוע הנתפס כמאיים מבחינה גופנית ומבחינה פסיכולוגית על האדם או על הקרובים אליו (APA, 2022). גם חשיפה לא ישירה לאירוע הנתפס כמאיים היא בעלת פוטנציאל טראומתי ועשויה לעורר תגובות פתולוגיות, כגון: תחושת הצפה רגשית, עלייה חדה בתחושת החרדה ועוררות גבוהה של המערכת הפיזיולוגית (Kudielka & Wüst, 2010). במחקר קיימת הבחנה בין משבר אישי למשבר קולקטיבי. מצב שבו קבוצה של אנשים הרואה עצמה כקהילה חווה משבר בעל פוטנציאל טראומתי חד-פעמי או מתמשך, מוגדר כ"טראומה קולקטיבית" (Thamotharampillai & Somasundaram, 2021). לפי הגדרה זו, ניתן להתייחס למלחמת "חרבות ברזל" כאל משבר בעל פוטנציאל טראומתי, שעונה על ההגדרה של "טראומה קולקטיבית", בעוד רמת החשיפה למשבר הייתה שונה בקבוצות שונות בחברה הישראלית (וילצ'נסקי, 2023).

אחד התסמינים המרכזיים של חשיפה למשבר בעל פוטנציאל טראומתי, בפרט בשלב האקוטי של המשבר, הוא עלייה ברמות החרדה הכללית (GAD – Generalized Anxiety Disorder). חרדה כללית מאופיינת בדאגה מוגזמת ומתמשכת בקשר לתחומי חיים שונים, המלווה לעיתים קרובות בתסמינים פיזיים, כמו: מתח שרירים, עייפות וקשיי ריכוז (Mishra & Varma, 2023; WHO, 2023). מחקרי אורך שמדדו את רמות החרדה של ישראלים בגירים לפני ה-7 באוקטובר 2023 ובשלב האקוטי בסמוך לפרוץ המלחמה, דיווחו על עלייה משמעותית ברמות החרדה בקרב כלל הנבדקים (Levi-Belz et al., 2024). עם זאת, נמצא קשר חיובי בין רמת החשיפה לאירועים בעלי פוטנציאל טראומתי בתקופה זו לבין רמת החרדה. משרתי מילואים ובני משפחותיהם ואנשים שפוננו מבתיים הוגדרו "קבוצת סיכון", ונמצא שהם דיווחו על רמות גבוהות יותר של חרדה ומצוקה מאשר מי שלא שירתו במילואים ושלא פונו מבתיים (Kaim & Bodas, 2024).

קבוצת סיכון נוספת, בפרט בהקשר של הלימודים באקדמיה בתקופת מלחמה, היא קבוצת הסטודנטים בעלי הקשיים הלימודיים ולקויות הלמידה. מחקרים קודמים מצביעים על כך שלקויות למידה, בפרט לקות בפונקציות ניהוליות והפרעות קשב, מהוות גורם סיכון לחרדה ותסמינים פוסט-טראומתיים בעקבות אירועים בעלי פוטנציאל טראומתי (Samuelson et al., 2020). לפיכך, ציפינו למצוא רמות גבוהות של חרדה בקרב סטודנטים הנמצאים בקבוצת הסיכון המצבי (מפונים ומי שהם או בני זוגם שירתו במילואים) והמשולבת (סיכון מצבי יחד עם לקות למידה או הפרעות קשב או

קושי לא מאובחן), בהשוואה לסטודנטים שלא נפגעו ישירות (אבל נחשפו לתקשורת ולדיווח על האירועים הטראומטיים).

בעוד ששיעורו כי רמות החרדה, כמדד פתולוגי המופיע כתגובה לחשיפה לאירוע בעל פוטנציאל טראומטי, יבחינו בין הסטודנטים בקבוצות הסיכון וקבוצת ההשוואה, במחקר הנוכחי בחנו במחקרנו גם מדדים סלוטוגניים של יכולת התמודדות והסתגלות.

חוללות עצמית אקדמית

המדד המשמעותי ביותר לבדיקת יכולת התמודדות של סטודנטים הוא היכולת לעמוד בדרישות האקדמיות. בעת משבר ומלחמה, ההערכה הסובייקטיבית של הסטודנט כי הוא מסוגל לעמוד בדרישות הלימודיות עשויה להצביע על יכולתו לעמוד בדרישות המציאות ולחזור לשגרה ולתוכניות שנקטעו בעקבות המשבר. לפיכך, במחקר זה התמקדנו בתחושת חוללות עצמית אקדמית כמדד להסתגלות ולהתמודדות עם המשבר שמנבא הישגים ושלומות. "חוללות עצמית" (self-efficacy) מוגדרת כאמונת היחיד ביכולתו לגייס את המוטיבציה, המשאבים הקוגניטיביים וכיווני הפעולה הדרושים על מנת לעמוד בהצלחה בדרישות התפקיד ולהשיג יעד בתחום ייחודי. לתפיסה העצמית של היחיד כי ביכולתו לפעול באופן שיוביל לתוצאה הרצויה, יש חשיבות מרכזית בניבוי הצלחה בתחום האקדמי (Bandura, 2019). בנדורה מצא שלושה מקורות לחוללות העצמית: הערכת האדם את מידת הקושי של המשימה, מידת הוודאות של האדם ביכולתו לבצע את המשימה והאמונה הכללית של האדם בנוגע לכוחותיו להצליח.

מחקרים הדגישו כי תחושת החוללות העצמית תורמת ליכולת של הפרט להשיג את מטרותיו, להתמודד עם אתגרים שונים, להשקיע מאמצים ולהתאושש ממשברים. כמו כן, רמת חוללות עצמית גבוהה קשורה לתחושה חיובית של האדם כלפי עצמו, בעוד שרמה נמוכה של תחושת החוללות העצמית קשורה לביטחון עצמי נמוך, גישה עצמית שלילית וקושי להשיג תוצאות ולעמוד ביעדים (Poluektova et al., 2023). לכן, חוללות עצמית נחשבת משאב התמודדות עם קשיים ויכולה לחזק תחושת מוטיבציה ונכונות למאמץ (Yeo & Neal, 2013).

מחקרים רבים מצביעים על תרומת החוללות העצמית להסבר ולניבוי מחשבות, התנהגויות והצלחה לימודית. מעקב מחקרי של שש שנים הצביע על תרומת החוללות העצמית בניבוי הישגים אקדמיים (Phan & Ngu, 2016). עם זאת, חלק מהמחקרים הצביעו על קשרים לא עקיבים בין חוללות עצמית חיובית לבין הצלחה בלימודים והדגישו את תפקידם של גורמים מתווכים ומשתנים סביבתיים, כגון עמדות של המורים והמרצים (Vancouver & Purl, 2017). כמו כן נמצא כי תלמידים וסטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב דיווחו על רמות נמוכות של חוללות עצמית, בהשוואה לתלמידים ללא לקויות (Newark et al., 2016).

במחקר התמקדנו בחוללות עצמית אקדמית (academic self-efficacy) – תחושת חוללות עצמית הממוקדת באמונות של היחיד בנוגע ליכולתו לבצע בהצלחה מטלות לימודיות. חוללות עצמית זו מתייחסת ליכולתו של הסטודנט למלא את חובות הלמידה

השונים, לווסת את תהליך הלמידה ולפעול באופן שיסייע לו להגיע לרמה של ביצועים אקדמיים שאותה הוא רוצה להשיג (Oraon, 2024). תלמידים עם חוללות עצמית אקדמית גבוהה בטוחים ביכולתם לעמוד בדרישות אקדמיות, לתכנן ולארגן את הלמידה שלהם, להימנע מהיסח דעת ולהתמיד במאמץ שאותו הם משקיעים במשימות הלימודיות (Zimmerman et al., 1992).

בחנו את תרומתם של גורמי סיכון מצביים (שירות במילואים, פינוי מהבתים) וגורמי סיכון קבועים (לקות למידה, הפרעות קשב וקשיי למידה) ושל גורמי חוסן אישיים ובין-אישיים, לניבוי תפיסת החוללות האקדמית. במחקרים קודמים תועדה רמה נמוכה של חוללות עצמית אקדמית בקרב תלמידים וסטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעות קשב (Ben-Naim et al., 2017; Casali et al., 2024). כמו כן, פגיעה ביכולות אקדמיות תועדה כקשורה לגורמי סיכון מצביים, כגון: מלחמה, אבל או חשיפה להתעללות ופגיעה. במחקר שערכו מוריסט ועמיתיו (Morissette et al., 2021) בקרב סטודנטים בארצות הברית נמצא כי לסטודנטים משוחררי צבא היו תסמינים רבים יותר של חרדה והפרעה פוסט-טראומתית מאשר לכלל הסטודנטים, וכי תסמינים אלו היו קשורים לפגיעה בתפקודם הלימודי. החוקרים מצאו כי מצבי דחק ותחושת סכנה וחרדה מגבירים עוררות, תגובות אימפולסיביות, בלבול וקשיי זיכרון, קשיי ריכוז וקשיי ארגון וחוסר פניות ללמידה. כתוצאה מכך עלולה להתפתח לדעת החוקרים, תחושה של פער בין המשאבים הקיימים לבין תחושת החוללות האקדמית והיכולת לעמוד בדרישות הלימודיות גם בקרב מי שאין לו לקויות למידה, הפרעות קשב וקשיי למידה.

על בסיס מחקרים אלו שיערנו כי רמת החוללות האקדמית של הסטודנטים בקבוצת הסיכון המצבית (מילואים ומפונים) הקבועה (סטודנטים עם ליקוי למידה, הפרעות קשב וקשיי למידה) והמשולבת (סיכון מצבי וסיכון קבוע) תהיה קשורה לרמות החרדה. שיערנו כי הסטודנטים בקבוצת הסיכון ידווחו על רמת חוללות אקדמית נמוכה יותר מזו של שאר משתתפי המחקר.

תרומתם של גורמי סיכון וגורמי חוסן לניבוי ההתמודדות עם משבר בעל פוטנציאל טראומתי

למרות העדויות הברורות על המחיר הכבד ברמות הנפשית והפיזית שגובה התמודדות עם אירועים טראומטיים, מסקירת 67 מחקרים שניתחו תהליכי התמודדות עם מגוון סוגי אסונות, כגון: הוריקנים, פיגועים, מגפת הסארס ופציעות מסכנות חיים (Galatzer-Levy et al., 2018), נמצא באופן עקיב כי כמחצית עד שני שלישים מהאנשים מגלים חוסן, מראים תסמינים נפשיים מזעריים בלבד ושומרים על בריאות נפשית ובריאות גופנית יציבות יחסית. כרבע מהאנשים חווים מצוקה זמנית בתקופת המשבר האקוטי, שעשויה לכלול הפרעות נפשיות, כגון: חרדה, דיכאון וקשיי תפקוד, שחולפים בדרך כלל תוך מספר חודשים, וכעשרה אחוזים סובלים מעקה נפשית ופתולוגיה מתמשכת. דפוס זה נמצא מעבר לסוג האירוע, אף שנמצא כי ישנן אוכלוסיות בעלות גורמי סיכון קבועים, כגון אנשים משכבות חברתיות-כלכליות נמוכות, שהסיכון שיפתחו הפרעה נפשית בעקבות אירוע לחץ גדול יותר.

הסברים שונים הוצעו להבדלים הבין-אישיים בתגובות למשבר בעל פוטנציאל טראומתי. לפי מודלים של רגישות-דחק, היכולת להתמודד עם מצבי דחק ומשבר קשורה לנטייה מוקדמת לפיתוח הפרעה, היכולה לנבוע מגורמי סיכון סביבתיים או ביולוגיים. לפי מודל זה, במצב של דחק, ריבוי גורמי הסיכון הקבועים עלול להוות גורם מרכזי לפיתוח של הפרעות נפשיות, כגון חרדה ודיכאון וקשיי תפקוד (Monroe & Simons, 1991). מודלים מאוחרים יותר התמקדו בתרומת היחס שבין גורמי הסיכון לגורמי החוסן לניבוי השונות ביכולת להתמודד עם מצבי דחק. נמצא כי ככל שיש גורמי סיכון פחותים וגורמי חוסן רבים יותר, כך הסיכוי לדפוסי התמודדות לא סתגלניים ולפיתוח תגובה פתולוגית למשבר יקטן (Belsky & Pluess, 2011). גישות אחרות שמות דגש על היכולת לשמר במצבי משבר משאבי אני (אגו) לאורך זמן. במצבים אלו יש "שימוש יתר" במשאבים הקיימים, בשל צורך מתמשך להתמודד עם קשיים, סכנות ואי-ודאות (Hobfoll et al., 2016). הם מביאים לשחיקת האני (Baumeister, 2014; Muraven et al., 2019), בשל חוסר יכולת למצוא מנוחה שתאפשר הטענה וחיידוש של המשאבים. הידלדלות משאבים מקשה על גיוס כוחות להתרכז (Gissubel et al., 2018) ומגבירה תחושות של עייפות ושחיקה.

מודלים אחרים שמים דגש על תרומתם של גורמי החוסן מעבר לגורמי הסיכון ואף לתרומת משברים להתפתחות גורמי חוסן. לפי הגישה הסלוטוגנית, חשיפה לחץ היא חלק בלתי נפרד מהחיים המודרניים וממהות קיומו של הפרט (Antonovsky, 1996, 1987). לחץ, על פי גישה זו, הוא גירוי תובעני שהפרט אינו ערוך לקראתו מראש, ולפיכך הוא עלול להיקלע בגינו למצב מתח (tension). התמודדות יעילה עם אירועי לחץ עשויה להפוך את האירוע לניטרלי או אף למקדם בריאות. לעומת זאת, ניסיונות התמודדות כושלים ממירים את המתח בתחושת לחץ. כלומר לחץ אינו נתפס כגורם פתוגני (מקור חולי), אלא כמניע של משאבים סלוטוגניים, ונמדד לא רק על ידי תוצרים שליליים, אלא גם במונחי תוצרים חיוביים.

משאב חוסן מרכזי, לפי תאוריית התקווה (Snyder, 2002), הוא האמונה של הפרט שביכולתו לזהות, להגדיר ולהשיג מטרות עתידיות. מחקרים הראו כי התקווה היא גורם מרכזי בהתגברות על קשיים, או גורם המתווך בין מצבי מצוקה לבין ההסתגלות (Dixson et al., 2018). מודלים אחרים שמים דגש על תרומתם של משברים לצמיחה פוסט-טראומתית. לפיהם, משברים אשר מאתגרים ומערערים באופן משמעותי את הנחות היסוד של האדם ביחס לעצמו, לחייו ולעולם, עשויים ליצור שינויים פסיכולוגיים חיוביים ומשמעותיים ושיקום והבניה מחדש של הנחות היסוד (Tedeschi & Moore, 2021).

מודלים מורכבים המשלבים מגוון גורמי סיכון וגורמי חוסן (risk and resilience) מאפשרים לנבא בצורה טובה יותר התמודדות עם מצבי משבר בעל פוטנציאל טראומתי (Bonanno et al., 2024). לפיכך, במחקר הנוכחי בחנו מודל המשלב גורמי חוסן ברמה אישית (תחושת תקווה, תחושת זכאות) וברמה חברתית (תמיכת המוסד האקדמי, תמיכת חברים ללימודים), ושיעורנו כי המשאבים ברמות האישית והבין-אישית יתרמו לניבוי תחושת חוללות אקדמית של הסטודנטים בקבוצות השונות.

גורמי חוסן ולחץ ברמה אישית

תחושת תקווה

מושג התקווה מבטא כמיהה לשינוי, וחשיבותה של התקווה בחוויה האנושית מוצאת ביטויים רבים בחקירה פילוסופית ופסיכולוגית, בצד יצירות אומנות רבות. העיסוק המדעי המבוקר בתאוריית התקווה – hope theory (Gallagher & Lopez, 2018) משקף את התפיסה שלפיה היכולת לתכנן עתיד, הכוללת זיהוי מטרות רצויות ופעולה מתוכננת להשיגן (כלומר תכנון מסלולי פעולה שונים וחלופיים, כולל התמודדות עם חסמים אפשריים) – יחד עם חשיבה על השינויים הרצויים האפשריים, עשויים לתרום להצלחה, להתמודדות עם קשיים ולאיכות חיים.

תחושת תקווה, על פי תפיסת סניידר (Snyder, 2002), מתייחסת לאמונת הפרט שביכולתו לזהות, להגדיר ולהשיג מטרות עתידיות, וכן שיש לו מוטיבציה ויכולת לתכנן את השגת המטרות, תוך בחינת דרכים שונות וחלופיות לשם כך. לתחושת התקווה יש השפעה רבה, הן על התנהגות הפרט והן על דרכי חשיבתו (מרגלית, 2014; Pedrotti, 2018). חשיבה מלאת תקווה (hopeful thinking) היא תכונה נלמדת ודינמית, המאפשרת שילוב פרספקטיבת עתיד במצבי ההווה. היא מושפעת מכישלונות הגורמים להחלשתה ומהצלחות התורמות להעצמתה ונמצאת בקשר עם מצב רוח חיובי ונכונות להשקעת מאמצים. עם זאת, לחסמים ולמכשולים יש תפקיד מורכב וחשוב בהתפתחות התקווה. בחלק מהמחקרים התקווה ניבאה הסתגלות והתגברות על קשיים, ובאחרים היא זוהתה כגורם מתווך בין מצבי מצוקה לבין ההסתגלות (Dixon et al., 2018), בין התנסות בקשיים ובלקויות נזירו-התפתחותיות, כגון לקות למידה ולקות קשב, לתחושת שלומות ולהצלחה (Ben-Naim et al., 2017). בנוסף נמצאה התקווה קשורה לנכונות היחיד במצוקה לפנות ולבקש עזרה.

ההתמודדות עם קשיים עלולה לפגוע ברמת התקווה, בעוד שההתגברות עליהם מחזקת אותה, בנוסף להגברת התפיסה העצמית החיובית ותחושת הכשירות האישית (Dixon et al., 2018). לכן לא מפתיע כי רמות גבוהות של תקווה נמצאו במתאם גבוה עם הישגים לימודיים, הסתגלות אקדמית והסתגלות חברתית, תחושת חוללות עצמית ונכונות מוגברת להשקיע מאמץ (Snyder, 2002). במחקרים קודמים נמצא כי תלמידים עם לקויות למידה בקבוצות גיל שונות דיווחו על רמות נמוכות של תקווה, בהשוואה לתלמידים ללא לקויות הלמידה (Al-Yagon & Margalit, 2018; Sainio et al., 2021). הקשיים האקדמיים עלולים לנבא לא רק רמות תקווה נמוכות ותחושת חוללות עצמית ירודה, אלא גם לשקף צורך מוגבר ומתמשך בתמיכה חברתית ועזרה לימודית ממקורות עזרה שונים, כגון: משפחה, חברים ללימודים וגורמים מסייעים במסגרות האקדמיות (למשל מרכזי תמיכה במסגרות להשכלה גבוהה).

תחושת זכאות

"תחושת זכאות" (entitlement) מוגדרת כציפייה נורמטיבית לזכויות רבות יותר, הנובעת ממצב מיוחד או ממעמד חברתי; זאת יחסית לנורמות חברתיות וכללים המדגישים ערכים של הוגנות והצדקה למימוש זכויותיו וצרכיו של האדם בשל מצב מיוחד או מעמד חברתי (Asadi & Ali, 2021). אנשים עם תחושת זכאות גבוהה חושבים ומאמינים כי מגיעות להם זכויות יתר, בהשוואה לאחרים (Žemojtel-Piotrowska et al., 2017). במחקרים נמצא כי תחושת הזכאות משפיעה על העמדות והיחסים הבין-אישיים של אנשים במגוון רחב של תחומים, בהתאם למשמעות הסובייקטיבית המיוחסת להם. למשל, הם מרגישים תחושת זכאות בגלל פגיעות שבהן התנסו, תחושה שמגיע להם יותר מאשר לאחרים כפיצוי (Campbell et al., 2004). תוצאות התחושה הזו עשויות להיות כעס והתמרמרות וקושי למקד מאמצים או לחלופין – נכונות לגייס מאמצים להשגת ההצלחה (Zitek & Jordan, 2019). מחקרים דיווחו כי תחושת זכאות נתפסת כגורם אשר מגביר את הנטייה למאבק על קבלת הזכויות, לצד תחושות של כעס (Neville & Fisk, 2019). לאחרונה הציגו המחקרים את תחושת הזכאות מנקודת מבט שונה, ונמצא כי תחושת זכאות פסיכולוגית של סטודנטים נמצאה קשורה למדדי הסתגלות, בדידות פחותה, פרואקטיביות, השקעת מאמצים וחוסן נפשי (Golann & Darling-Aduana, 2020; Huang & Kuo, 2020; Laslo-Roth et al., 2024).

גורמי חוסן ברמה בין-אישית: תפיסת תמיכה חברתית נתפסת

משאב חיצוני שעשוי להוות גורם חוסן משמעותי בתקופות של סיכון ומצוקה הוא הזמינות של מערכות יחסים בין-אישיות תומכות וקשרים עם אחרים משמעותיים. המונח "תמיכה חברתית" מתייחס לתיאור מצבים שבהם עזרה הניתנת על ידי אדם יכולה לסייע לאחר. היא מייצגת תחומים שונים של מקורות עזרה, כגון: תמיכה רגשית, סיוע מוחשי או חומרי וקבלת מידע חשוב (Szkody et al., 2024). תמיכה יכולה להינתן על ידי גורמים שונים, כגון משפחה או מערכות סביבתיות כמערכת חינוכית או מסגרת עבודה, והיא מוערכת כמדד חשוב לקידום הצלחה, דימוי עצמי חיובי והסתגלות. התפיסה המיטבית של תמיכה מבוססת על ההנחה כי לביטחון ביחסים בין-אישיים קרובים ומשמעותיים יש חשיבות רבה בתחומים שונים, הן להתפתחות האישיות והן להתפתחות החברתית-רגשית בשלבי החיים השונים (Zhu et al., 2016). מחקרים שהתמקדו בסטודנטים בקולג' הצביעו על החשיבות המיוחדת של תמיכה חברתית במסגרות להשכלה גבוהה (D'Amico Guthrie & Fruith, 2018). מקובל להבחין בין תמיכה חברתית (social support) לתפיסה של תמיכה חברתית (perception of social support). תפיסת האדם את המערכת החברתית שלו כתומכת תסייע בידו להעריך את האירוע כמעורר לחץ מועט יותר. לכן, לא מפתיע כי למערכות תמיכה יש השפעה על שיפור מנגנוני ההתמודדות ועל בריאותו הפיזית והנפשית של האדם במצבי משבר מגוונים (Zhu et al., 2016). התמיכה החברתית, במשולב עם תחושת הכרת התודה, תורמת לתחושת השלמות והרווחה (Zhang & Tsai, 2023).

במחקר הנוכחי התמקדנו בשני מקורות תמיכה חברתית נתפסת הרלוונטיים למסגרות השכלה גבוהה – תמיכה מהמוסד האקדמי ותמיכה מהחברים ללימודים. במחקר שנערך בקרב מדגם גדול של סטודנטים בישראל (Mana et al., 2022), נמצא במפתיע כי אף שסטודנטים עם לקויות למידה מקבלים בפועל תמיכה רבה יותר מהמוסד האקדמי, רמת התמיכה הנתפסת שלהם לא הייתה שונה מזו של סטודנטים ללא לקויות. בנוסף נמצא במחקר זה, בדומה למחקרים קודמים, כי סטודנטים המאמינים שהם עם לקויות למידה או הפרעת קשב, אך לא אובחנו באופן רשמי, דיווחו על רמת התמיכה הנתפסת הנמוכה ביותר, ולא היה שוני בחוללות האקדמית שלהם בהשוואה לסטודנטים מאובחנים. ממצא זה מחזק את ההבחנה שעשו במחקרם ויליאמסון ועמיתיו (Williamson et al., 2019) בין כמות התמיכה הנתפסת על ידי האדם הזקוק לתמיכה, בהשוואה לכמות התמיכה המתקבלת למעשה. נמצא כי פער בין התמיכה הנתפסת והרצויה לזו המתקבלת קשור לתחושות שליליות. לפיכך, שיערנו כי באופן פרדוקסלי, הסטודנטים בקבוצות הסיכון דיווחו על תמיכה פחותה של המוסד האקדמי, בהשוואה לסטודנטים בקבוצת ההשוואה.

מטרות המחקר

מטרתו של מחקר זה הייתה לשפוך אור על תהליכי ההתמודדות של סטודנטים בתקופה מטלטלת של משבר בעל פוטנציאל טראומתי ברמות אישית וקולקטיבית. בחנו משתנים פתוגניים של גורמי סיכון מצביים וקבועים ושל רמות החרדה, משאבי חוסן ברמות האישית והבין-אישית ואת תחושת החוללות העצמית האקדמית. למחקר היו שתי מטרות מרכזיות: האחת הייתה להשוות בין חמש קבוצות סטודנטים הנמצאות ברמות סיכון שונות ולבחון אם אכן יימצאו הבדלים ברמות החרדה, החוללות העצמית האקדמית והמשאבים האישיים והבין-אישיים. מטרה נוספת הייתה להציע מודל לניבוי תחושת החוללות העצמית האקדמית, המשלב גורמים פתוגניים (חרדה ורמת סיכון) וסלוטוגניים (משאבים אישיים ובין-אישיים). המודל נבדק בקרב סטודנטים, בתום הסמסטר הראשון של לימודים אקדמיים (כשלושה חודשים לאחר פרוץ המלחמה).

השערות המחקר

- א. בקרב הסטודנטים בקבוצות הסיכון יימצאו רמות גבוהות יותר של חרדה מאשר בקרב סטודנטים שאינם בקבוצת סיכון.
- ב. בקרב הסטודנטים בקבוצות הסיכון יימצאו רמות נמוכות יותר של חוללות אקדמית מאשר בקרב סטודנטים שאינם בקבוצת סיכון.
- ג. בקרב הסטודנטים בקבוצות הסיכון יימצאו רמות נמוכות יותר של משאבים אישיים מאשר בקרב סטודנטים שאינם בקבוצת סיכון.
- ד. בקרב הסטודנטים בקבוצות הסיכון יימצאו רמות נמוכות יותר של תפיסת תמיכה חברתית מאשר בקרב לסטודנטים שאינם בקבוצת סיכון, כשיקוף לתפיסה עצמית של צורך מוגבר בתמיכה ותחושה שהתמיכה אינה עונה במידה מספקת על הצרכים.
- ה. יימצא כי המשאבים האישיים ותחושת החרדה יתרמו לניבוי רמות החוללות האקדמית, מעבר להשתייכות לקבוצות הסיכון.

שיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו 834 סטודנטים (647 סטודנטיות ו-187 סטודנטים), בטווח גילים 20–50 שנה (ממוצע 28.37, $SD=7.48$). גיל הסטודנטיות הממוצע היה צעיר יותר מגיל הסטודנטים (סטודנטיות – גיל ממוצע 27.41, $SD=6.87$; סטודנטים – גיל ממוצע 31.70, $SD=8.50$, $t(832)=7.12$, $p<.01$). מתוכם, סטודנטים לתואר הראשון: 344 (41.2%) שנה א, 182 (21.8%) שנה ב, 164 (19.7%) שנה ג ו-144 (17.3%) סטודנטים לתואר השני. הסטודנטים חולקו לחמש קבוצות:

א. **קבוצת הסטודנטים עם גורמי סיכון מצביים (כתוצאה מהמלחמה – מילואים, בן זוג במילואים ומפונים):** הקבוצה כללה 176 משתתפים (21.10%) (49 סטודנטים ו-127 סטודנטיות), שגילם הממוצע היה 28.61 ($SD=6.82$).

ב. **קבוצת סטודנטים עם גורמי סיכון קבועים (לקויות נוירו-התפתחותיות):** 215 משתתפים (25.78%) (32 סטודנטים ו-183 סטודנטיות), שגילם הממוצע היה 27.27 ($SD=6.51$), פנו לאבחון של לקויות למידה ספציפיות (SLD) והפרעת קשב.

ג. **קבוצת סטודנטים שלא אובחנו, אך האמינו שיש להם לקויות נוירו-התפתחותיות:** 84 משתתפים (10.07%) (24 סטודנטים ו-60 סטודנטיות), שגילם הממוצע היה 30.33 ($SD=8.91$), היו עם קשיים בלימודים והאמינו שיש להם לקויות, אך לא פנו לאבחון. במחקרים קודמים נמצא שקבוצה זו (לרוב סטודנטים מבוגרים יותר מקבוצת הסטודנטים המאובחנים) לא הייתה שונה באופן מובהק מקבוצת הסטודנטים המאובחנים (Mana et al., 2022).

ד. **קבוצת סטודנטים עם גורמי סיכון משולבים (לקויות נוירו-התפתחותיות וגורמי סיכון מצביים):** הקבוצה כללה 151 משתתפים (18.11%) (39 סטודנטים ו-112 סטודנטיות), שגילם הממוצע היה 26.41 ($SD=5.86$), אשר פנו לאבחון או העריכו שיש להם לקויות ובנוסף גם היו במילואים או שהיו מפונים.

ה. **קבוצת השוואה:** 208 משתתפים (24.94%) (43 סטודנטים ו-165 סטודנטיות) היו קבוצת השוואה, ללא הפרעה נוירו-התפתחותית, לא היו מפונים, והם או בני זוגם לא שירתו במילואים. גילם הממוצע היה 29.93 ($SD=8.77$).

בהשוואת הקבוצות (Post Hoc) נמצאו הבדלים מובהקים במגדר ובגיל. בקבוצת הסטודנטים עם הלקויות היו סטודנטיות רבות יותר מאשר בשאר הקבוצות, ובקבוצת המילואים והמפונים היו סטודנטים רבים יותר. בהשוואת הגילים, קבוצת ההשוואה וקבוצת הסטודנטים שחשבו שיש להם לקויות היו מבוגרות מקבוצת הסטודנטים המאובחנים והמשולבים. הסטודנטים בקבוצת המילואים והמפונים לא היו שונים משמעותית בגילם משאר הקבוצות.

שאלונים

חוללות עצמית אקדמית (Zimmerman et al., 1992)

השאלון המקורי כלל 11 פריטים בסולם ליקרט הנע על רצף מ-1 (כלל לא בטוח) ועד 7 (בטוח מאוד). הפריטים מתארים מטלות אקדמיות שונות שיש צורך להתמודד איתן על מנת להצליח בלימודים. ציון החוללות העצמית בוויסות למידה חושב על ידי סיכום ממוצע התשובות, כך שציון גבוה יותר שיקף רמה גבוהה יותר של חוללות עצמית בלמידה. השאלון, שבמקורו היה מותאם לבתי הספר היסודיים והתיכוניים, הותאם למטלות האקדמיות במסגרות ההשכלה הגבוהה, וכולל עשרה פריטים. פריטים לדוגמה: "נבקשך לציין את יכולתך להצליח בביצוע המטלות הרשומות מטה בתקופה הנוכחית: להתרכז בלימודים; להצליח בבחינות". ציון אלפא קרונבך במחקרים קודמים היה $\alpha=0.84$ (Mana et al., 2022), ובמחקר הנוכחי $\alpha=0.92$.

תמיכה חברתית נתפסת

(The Multidimensional Scale of Perceived Social Support – MSPSS)

(Zimmet et al., 1988)

השאלון מורכב מ-12 פריטים, המתארים תמיכה משלושה מקורות: משפחה, חברים ואדם משמעותי אחר. המשתתפים דירגו את הזדהותם עם ההיגדים בסולם ליקרט בן שבע דרגות – 1 מציין הסכמה מועטה, ו-7 מציין הסכמה רבה ביותר, כך שעבור כל נבדק חושב ממוצע התמיכה החברתית הנתפסת הכללית. ציון גבוה יותר הוא מדד לתמיכה חברתית נתפסת גבוהה יותר. לשאלון אין פריטים הפוכים.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בשני מקורות של תמיכה חברתית: תמיכת המוסד האקדמי ותמיכת חברים ללימודים (פריטים לדוגמה: "יש מישהו במוסד האקדמי שלי שעוזר לי כשאני זקוק לעזרה" ו"אני יכול לסמוך על חברי או חברותי ללימודים כשמתעוררות בעיות"). במחקרים קודמים נמצאה מהימנות פנימית גבוהה לשלושת מקורות התמיכה ($\alpha=0.85-0.91$) וכן מהימנות גבוהה במבחן החוזר ($r=0.85-0.88$). במחקר קודם, שבו נעשה שימוש בשני מקורות התמיכה (חברים ומוסד אקדמי) נמצא ציון אלפא קרונבך $\alpha=0.85-0.91$. במחקר הנוכחי נמצא ציון אלפא קרונבך $\alpha=0.89$ לתמיכה כללית, לתמיכת המוסד האקדמי $\alpha=0.91$ ולתמיכת חברים $\alpha=0.94$ (Mana et al., 2022).

תקווה תכונתית (Snyder, 2002)

השאלון תורגם והותאם לעברית על מנת לבחון את מידת התקווה של מבוגרים. הוא כולל שישה היגדים, המדורגים בסולם מ-1 (אף פעם) ועד 6 (תמיד). הפריטים נחלקים לשני תת-סולמות: (א) חשיבה מוכוונת מטרה (לדוגמה: "אני מצליח להגשים את מרבית המטרות שלי"); (ב) חשיבה מוכוונת תהליך (לדוגמה: "אפילו כשאחרים רוצים לוותר, אני יודע שאוכל למצוא דרכים לפתור את הבעיה"). ציון התקווה חושב על ידי סיכום ממוצע התשובות לששת ההיגדים. ציון אלפא קרונבך של השאלון במחקר קודם היה $\alpha=0.82$ (Lackaye et al., 2006), ובמחקר הנוכחי $\alpha=0.84$.

תחושת זכאות אקטיבית (Žemojtel-Piotrowska et al., 2017)

שאלון תחושת הזכאות האקטיבית המקוצר מודד את המידה שבה המשתתף מרגיש כי מגיעות לו זכויות. השאלון כולל חמישה פריטים בסולם ליקרט, מ-1 (מאוד לא מסכים) ועד 6 (מסכים מאוד) (לדוגמה: "הכרחי לדרוש את מה שמגיע לך"). במחקרים קודמים נמצא ציון אלפא קרונבך $\alpha=0.84$ (GeorgeLevi & LasloRoth, 2021), ובמחקר הנוכחי $\alpha=0.72$.

חרדה מוכללת (The Generalized Anxiety Disorder 2-Item Scale (GAD-2) (Kroenke et al., 2007)

השאלון הוא שאלון מקוצר להערכת חרדה מוכללת, שפותח כהמשך לשאלון GAD-7 ואשר נמצא בשימוש נרחב במחקר ובקליניקה (Hughes et al., 2018; Sapra et al., 2020). השאלון כולל שני היגדים, המתמקדים בתסמינים עיקריים של חרדה מוכללת שנחוו במהלך השבועיים האחרונים – תחושת עצבנות או דאגה בלתי נשלטת ותחושת חוסר שקט. המשתתפים מתבקשים לתאר על סולם ליקרט בעל ארבע דרגות (0 – כלל לא, 3 – כמעט כל יום) עד כמה כל היגד מתאר את מצבם בשבועיים האחרונים. ניתוח השאלון מתבצע לפי ממוצע התשובות לכל הפריטים. השאלון בעל נתונים פסיכומטריים טובים. במטה-אנליזה נמצא כי לשאלון GAD-2 הייתה רגישות של 0.81 (CI95%: 0.60–0.92) עבור זיהוי חרדה מוכללת (Plummer et al., 2016). פלמר מצא כי כלי זה שימושי במיוחד בזכות פשטותו ומהירות השימוש בו, ולכן הוא יעיל במיוחד במחקר ובמצבים שבהם יש צורך באיתור ראשוני בלבד, כמו ברפואה ראשונית ובמחקרים אפידמיולוגיים.

הליך

לאחר קבלת אישור מוועדת האתיקה של המכללה ובמסגרת פעולות הסיוע לסטודנטים (אנשי מילואים, מפונים ובני משפחות הפגועים) בתקופת המלחמה, נשלחו ל-7600 סטודנטים פנייה מדיקנט הסטודנטים וקישור לקוולטריקס³, שעליו הועלו שאלוני המחקר. בין המשתתפים הוגרלו תלושי קנייה. התקבלו 1257 שאלונים, ומתוכם הוצאו שאלונים שלא מולאו בשלמותם או שאלונים של משתתפים שגילם היה פחות מ-20 ויותר מ-50. במחקר נכללו 834 שאלונים שלמים.

ניתוחים סטטיסטיים

הניתוח בוצע על ידי תוכנת SPSS גרסה 29. לאחר הניתוחים המקדמיים של בדיקת המתאמים בין המשתנים (pearson correlations) והבדלים בין הקבוצות (ANOVA ו-MANOVA), נבדקו הגורמים המנבאים חוללות אקדמית, תוך שימוש ברגרסיה היררכית רב-משתנית.

3 תוכנת קוולטריקס (Qualtrics) משמשת בכלי נפוץ לבניית שאלונים מקוונים ולאיסוף נתונים לצורכי מחקר.

ממצאים

ניתוחים מקדמיים

לבדיקת ההשערה כי ימצאו קשרים חיוביים בין משתני המחקר חוללות אקדמית, תמיכה חברתית, תקווה, זכאות וחרדה, חושבו מתאמי פירסון. כמשוער, נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין חוללות אקדמית ותמיכה חברתית ($r=.27, p<.001$), תקווה ($r=.29, p<.001$), זכאות ($r=.25, p<.001$) וקשרים שליליים עם חרדה ($r=-.23, p<.001$) (ראו לוח 1).

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וקשרים בין המשתנים

ממוצע	SD	חוללות אקדמיות	תמיכה חברתית	תמיכה מכללה	תמיכה חברים	תקווה	זכאות	
4.67	1.30	1						חוללות אקדמיות
2.74	1.02	.27**	1					תמיכה חברתית
2.42	1.14	.22**	.82**	1				תמיכה מכללה
3.06	1.30	.23**	.86**	.41**	1			תמיכה חברים
4.37	0.74	.29**	.17**	.12**	.17**	1		תקווה
4.55	1.02	.25**	.18**	.10**	.20**	.21**	1	זכאות
2.45	1.00	-.23**	-.09*	-.10**	-.04	-.12**	-.02	1 חרדה

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

על מנת לבדוק את ההשערה כי ימצאו הבדלים בין חמש קבוצות הסטודנטים והסטודנטיות, בוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) לקבוצות המחקר x משתני המחקר. נמצא אפקט עיקרי לחמש הקבוצות $F(24,2875)=2.79, p<.01$, Partial Eta²=.020 שונות חד-משתניים של אפקט הקבוצות נמצא אפקט עיקרי בשני משתנים – חוללות אקדמית וחרדה. בהשוואה בין הקבוצות (Post Hoc-Scheffe) נמצא הבדל מובהק בחוללות אקדמית בין סטודנטים ללא סיכון לסטודנטים בכל קבוצות הסיכון. לסטודנטים ללא סיכון הייתה חוללות עצמית גבוהה יותר מאשר לשאר הקבוצות. לא נמצא הבדל משמעותי ברמת החוללות האקדמית בין הסטודנטים בקבוצות סיכון. כמו כן, נמצא הבדל מובהק ברמת החרדה בין הסטודנטים ללא סיכון לבין אלו עם לקויות נזיר-התפתחותיות או עם סיכון משולב. הסטודנטים עם לקויות נזיר-התפתחותיות ואלו עם סיכון משולב היו עם רמות חרדה גבוהות יותר מאשר קבוצת הסטודנטים ללא סיכון.

מה מנבא חוללות אקדמית

לבדיקת ההשערה כי מעבר למאפיינים הדמוגרפיים וגורמי הסיכון המפורטים, הגורמים המנבאים את החוללות האקדמית יהיו חרדה, תמיכה חברתית (מכללה, חברים), תקווה ותחושת זכאות, בוצעה רגרסיה היררכית בשלושה צעדים. בצעד הראשון הוכנסו המשתנים הדמוגרפיים, והם ניבאו 7% מהשונות, בצעד השני הוכנסו גם משתנים הקשורים למלחמת "חרבות ברזל", וביחד הם ניבאו 9% מהשונות, ובצעד השלישי הוכנסו גם משתני המחקר, וביחד הם ניבאו 26% מהשונות. כפי שמוצג בלוח 2, הניתוח בצעד השלישי העלה כי בנוסף לגורמי הסיכון, המשתנים חרדה, תקווה, תחושת זכאות, תמיכה מוסדית ותמיכת חברים ללימודים ניבאו את רמת החוללות האקדמית.

לוח 2: מקדמי הרגרסיה לניבוי חוללות עצמית אקדמית

מנבא	β	SEB	B	R^2
צעד ראשון				
גיל	.048	.006	.008	.07
מגדר	-.003	.108	-.009	
שנת לימודים	-.216**	.041	-.248	
אבחון (לקויות למידה והפרעות קשב)	-.110**	.090	-.288	
חושב שיש לו לקות	-.149**	.103	-.452	
צעד שני				
גיל	.036	.006	.006	.09
מגדר	-.025	.113	-.077	
שנת לימודים	-.204**	.041	-.234	
אבחון	-.100**	.089	-.260	
חושב שיש לו לקות	-.140**	.103	-.423	
מילואים	-.098**	.041	-.114	
בן זוג במילואים	-.059	.104	-.179	
מפונה מביתו	-.085*	.181	-.459	
צעד שלישי				
גיל	.047	.006	.008	.26
מגדר	.032	.105	.099	
שנת לימודים	-.190**	.037	-.217	
אבחון	-.064*	.082	-.166	
חושב שיש לו לקות	-.068*	.094	-.205	
מילואים	-.104**	.037	-.121	
בן זוג במילואים	-.045	.095	-.138	

מנבא	β	SEB	B	R^2
מפונה מביתו	-.074*	.164	-.402	
תמיכה מוסדית	.113**	.038	.129	
תמיכת חברים	.081*	.034	.081	
תקווה	.228**	.057	.402	
תחושת זכאות	.141**	.044	.198	
תחושת חרדה	-.186**	.049	-.265	

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

דיון

מלחמת "חרבות ברזך" יצרה מציאות קשה ומאתגרת לכלל האוכלוסייה במדינת ישראל, והכאב הרגשי המהדהד והמתמשך של כל התושבים, ובעיקר של משפחות החטופים, הנופלים והפצועים הרבים, הפך לחלק מההתנסות היום-יומית. במסגרות להשכלה גבוהה נוצר צורך בהתמקדות מיוחדת בסטודנטים המשרתים במילואים, מאחר שלשירות הצבאי המתמשך שלהם יש השלכות רגשיות ותפקודיות מרחיקות לכת. המצב משפיע לא רק על המשרתים במילואים, אלא גם על בני הזוג שלהם ועל ילדיהם. במערכות להשכלה גבוהה לא התעלמו מהאתגרים שנוצרו. כמענה, באוניברסיטאות ובמכללות פותחו אמצעי עזר והתבססה אווירת תמיכה כוללת; זאת נוסף על ההכרה בצרכים ובהתמודדות עם אתגרי הלמידה של קבוצת הסטודנטים משרתי המילואים והמפונים, עם לקויות נוירו-התפתחותיות (לקויות למידה ספציפיות והפרעות קשב) וללא לקויות אלו. עם זאת, לא מפתיע כי משרתי המילואים, בני זוג ומשפחות של המפונים מבתיהם ושל החטופים, הנופלים והפצועים התקשו, גם בזמן שבו נכתבו שורות אלו, לחזור ללימודים. במחקר הנוכחי התמקדנו בשאלה בעלת חשיבות, הן לקובעי המדיניות והן לקהילת הסטודנטים במערכת ההשכלה הגבוהה – איתור המשאבים האישיים והבין-אישיים המסייעים לסטודנטים לחזור ולהתמקד בהצלחה בלימודים האקדמיים, למרות גורמי הסיכון והחרדה.

מטרתו הראשונה של המחקר הייתה זיהוי קבוצות סיכון. איתור קבוצות סיכון בקרב אוכלוסיית סטודנטים במצבים של משבר קולקטיבי בעל פוטנציאל טראומתי הוא מרכיב חיוני בהתמודדות מערכתית עם השפעות פסיכולוגיות, חברתיות, אקדמיות וכלכליות של המשבר. איתור מוקדם של קבוצות הסיכון מאפשר פיתוח מענים מותאמים, תוך מיקוד משאבים בקבוצות בסיכון גבוה. פעולה זו לא רק מסייעת למנוע הידרדרות במצבם של הנפגעים, אלא גם מחזקת את החוסן החברתי של המוסד, מצמצמת את הפערים בין הסטודנטים ותורמת לשיקום מהיר ויעיל של קהילת הסטודנטים כולה (Eisenberg et al., 2013).

במחקר הנוכחי שוער כי יימצאו הבדלים בין חמש קבוצות סטודנטים: סטודנטים בקבוצת גורמי הסיכון המצביים (מפונים, משרתי המילואים ובני זוגם), סטודנטים בקבוצת גורמי הסיכון הקבועים (סטודנטים עם תסמינים של הפרעות

נוירו-התפתחותיות וסטודנטים שמעריכים שיש להם הפרעות נוירו-התפתחותיות, אולם הם לא אובחנו, ולכן אינם זכאים להתאמות), סטודנטים עם שני הסוגים של גורמי הסיכון (גורמי סיכון משולבים) וסטודנטים שאינם נמצאים באחת מקבוצת סיכון (אם כי מן הראוי להדגיש כי גם הם היו חשופים להשפעת המצב המאתגר).

בהתאם למשוער, נמצא הבדל מובהק ברמת החרדה בין הסטודנטים ללא סיכון לבין אלו עם לקויות נוירו-התפתחותיות או עם הסיכון המשולב. הסטודנטים עם לקויות נוירו-התפתחותיות ואלו עם הסיכון המשולב גילו רמות חרדה גבוהות יותר מקבוצת הסטודנטים ללא סיכון. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם סקירה רחבה של מאמרים המצביעה על רמת חרדה גבוהה אצל אנשים עם הפרעות נוירו-התפתחותיות (Al-Yagon & Margalit, 2018), ועם ממצאים המזהים אנשים עם הפרעות נוירו-התפתחותיות כבעלי סיכון רב יותר לפתח תסמינים פוסט-טראומטיים בעקבות משבר (Samuelson et al., 2020).

נוסף על המשתנה הפתוגני של רמות החרדה, ביקשנו לבחון משתנים סלוטוגניים של התמודדות בקרב הסטודנטים בקבוצות השונות. הנחנו כי המדד המרכזי של תפקוד ועמידה בדרישות המציאות בהקשר של לימודים אקדמיים הוא תחושת חוללות עצמית אקדמית. זוהי תחושת הסטודנטים כי הם מסוגלים להצליח בלימודים, לעמוד בדרישות אקדמיות, לתכנן ולארגן את הלמידה שלהם, להימנע מהסחות דעת ולהתמיד במאמץ שאותו הם משקיעים במשימות הלימודיות. פגיעה ביכולות האקדמיות ובתחושת המסוגלות תועדה כקשורה לגורמי סיכון מצביים, כגון מלחמה (Boelen et al., 2016). פגיעה זו עשויה להיות ארוכת טווח, גם לאחר החזרה לשגרת למידה, מאחר שהיא משפיעה על הנטייה לדחינות בהגשת עבודות, לקשיים בלימודים ולסכנת נשירה (Sagone & Indiana, 2023). ואכן נמצא כי תחושת החוללות העצמית האקדמית קשורה לרמות נמוכות יותר של חרדה ולרמות גבוהות יותר של משאבים סביבתיים ואישיים.

כפי ששוער, סטודנטים בקבוצות עם גורמי הסיכון הקבועים (לקויות נוירו-התפתחותיות מאובחנות ולא מאובחנות) דיווחו על רמות נמוכות יותר של חוללות עצמית אקדמית מאשר סטודנטים בקבוצת ההשוואה. ממצאים אלו משחזרים ממצאי מחקרים קודמים שבהם תועדה רמה נמוכה של חוללות עצמית אקדמית בקרב תלמידים וסטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעות קשב (Ben-Naim et al., 2017) ובקרב סטודנטים המעריכים שיש להם לקויות לא מאובחנות (Mana et al., 2022).

בהתאם למשוער, במחקר הנוכחי נמצא כי גם הסטודנטים בקבוצת גורמי הסיכון המצביים (מילואים ופניו) והמשולבים דיווחו על רמה נמוכה יותר של חוללות אקדמית מאשר קבוצת ההשוואה. בנוסף, האמון העצמי ביכולת הלימודית של משרתי המילואים (ובני הזוג) ושל המפונים נמצאה נמוכה ולא שונה משמעותית מזו של סטודנטים עם לקויות נוירו-התפתחותיות.

תוצאות אלו מדגישות את החשיבות של מודעות הממסד האקדמי לפגיעה בהערכה האישית של הסטודנטים המשתייכים לשלוש קבוצות הסיכון (המצבית, הקבועה והמשולבת) באשר ליכולתם לעמוד באתגרי הלמידה. בעוד שאין זה מפתיע שרמת

החוללות האקדמית של סטודנטים עם לקויות נוירו-התפתחותיות הייתה נמוכה מזו של שאר הסטודנטים, הן במצבי שלום והן במצבי מלחמה, היעלמות הפער הצפוי בין סטודנטים עם לקויות נוירו-התפתחותיות וללא לקויות אלו לבין סטודנטים שנמצאו בסיכונים המלחמה, מעוררת דאגה ומחייבת תשומת לב.

נראה כי לתמיכת הממסד האקדמי יש חלק משמעותי בתהליך ההתמודדות עם המשבר. ראשית, נמצאו קשרים חזקים בין תמיכה נתפסת של המוסד האקדמי ובין תמיכה נתפסת של החברים לספסל הלימודים. קשרים אלו עשויים ללמד על יכולת כללית של הסטודנט לזהות משאבי תמיכה בסביבתו (Szkody et al., 2024), אך גם על תפיסה אינטגרטיבית של המוסד האקדמי כמספק עוגן ותמיכה בתחום האקדמי והחברתי בתקופה שבה המציאות קשה ומאיימת. התרומה החשובה של תמיכת המסגרת האקדמית בתקופה של משבר קולקטיבי תוארה במחקרים קודמים, שנערכו בתקופת הקורונה (Cahuas et al., 2023). הבנה זו של תפקידו החשוב של המוסד האקדמי צריכה להיות חלק מתהליכי קבלת החלטות מערכתיות בנוגע להמשך קיום למידה רציפה בתקופת משבר קולקטיבי.

בנוסף, המתאם בין תמיכה נתפסת ברמה חברתית ובין תחושת הזכאות עשוי ללמד על כך שהתמיכה החברתית מאפשרת לסטודנטים לחוש כי הם זכאים לסיוע ומנרמלת את הקושי. נמצא כי אחד הקשיים המרכזיים במצב משבר הוא תחושת הבדידות וחוסר האונים, ולתמיכה חברתית ישנו תפקיד מרכזי בצמצום תחושה זו (Solomon et al., 2014). נראה כי המפגש החברתי באקדמיה בתקופת משבר קולקטיבי מאפשר לסטודנטים להרגיש כי הם אינם לבד בקושי, וכי יש מענים, והם זכאים לדרוש אותם. תחושה זו היא גורם חוסן, התורם להתמודדות עם מצבי משבר וקושי (GeorgeLevi & LasloRoth, 2021).

מטרה נוספת של המחקר הייתה לבחון אם המשאבים ברמה האישית (תחושת תקווה, תחושת זכאות) וברמה הבין-אישית (תמיכת המוסד האקדמי, תמיכת חברים ללימודים) מנבאים את תחושת החוללות האקדמית, מעבר לגורמי סיכון הקבוע (לקויות) והסיכון המצבי (תוצאות מצב המלחמה) ולרמות החרדה. בבדיקה רחבה של גורמים המנבאים את רמת חוללות האקדמית נמצא כי סטודנטים עם גורמי הסיכון הקבועים, המצביים והמשולבים דיווחו על רמות נמוכות של חוללות אקדמית, בנוסף לתחושת חרדה. עם זאת, במחקר זהו גורמי הגנה שניבאו רמת חוללות אקדמית גבוהה: תחושת זכאות, תמיכה חברתית (מוסדית וחברים) ותקווה.

בהתאם לתאוריות מרכזיות המתמקדות בתוצאות של מצבי סיכון, כגון תאוריית שימור המשאבים (Hobfoll et al., 2016) והתאוריה על שחיקת האני (Baumeister, 2014), תוצאות המחקר מרמזות על שחיקת משאבי האני של הסטודנטים שנחשפו למצבי הסיכון. לפי תאוריות אלו, במצבי חיים טראומטיים, ניתן לצפות שהסטודנטים ירגישו עייפות מוגברת ודלדול של משאבי האני. בגישות אלו מתייחסים לדמיון של משאבי האני למצבים אנרגטיים שונים. במצבי מנוחה אפשר להטעין את המשאבים, אך דלדולם יכול להיגרם בעקבות שימוש יתר, כגון טרדות היום-יום ומצבי לחץ מוגברים. גורמי הסיכון עלולים לגרום להידלדלות המשאבים, כלומר לירידה ביכולת

להתמודד עם מצבים המחייבים גיוס כוחות, כגון מצבים של סכנה, אתגר, חוסר ודאות ושינויים. גם טרדות היום-יום במצבים של הידלדלות משאבים מקשות על גיוס כוחות להתרכז (Gissubel et al., 2018) ומגבירות תחושות של עייפות ושחיקה. לא מפתיע אפוא שבתקופה הנוכחית חווים סטודנטים רבים קושי לעמוד בחובות האקדמיים, פגיעה באמון העצמי בסיכויי הצלחה בלימודים, דחיינות וירידה ברמת התקווה (Alessandri et al., 2020). עייפות ושחיקה מתחזקות ככל שהמשבר הופך כרוני, ולכן חשוב להמשיך ולבחון את המודל גם בשלב הכרוני של המשבר.

מגבלות המחקר ומחקרי עתיד

למחקר זה יש חשיבות תאורטית ויישומית להבנת גורמים המנבאים תחושת חוללות אקדמית של סטודנטים המתנסים במצבי סיכון זמניים (מילואים, מילואים של בני הזוג ומפונים), בהשוואה לאלו של סטודנטים עם מצבי סיכון קבועים (הפרעות נזירות-התפתחותיות מאובחנות ולא מאובחנות) ומשולבים (הפרעות נזירות-התפתחותיות המשולבות במצבי סיכון של מילואים ומפונים). עם זאת, מגבלות המחקר מחייבות תכנון מחקרי עתיד. מחקר זה התמקד בסטודנטים במכללה אחת במרכז הארץ, בסמסטר הראשון (כלומר לאחר שלושה חודשי מלחמה). המשיבים במחקר היו כ-15% מהסטודנטים במכללה, ולא ניתן להתייחס אליהם כאל מדגם מייצג של המכללה או של הסטודנטים בישראל. לכן חשוב שמחקרים עתידיים יבחנו את החוללות האקדמית ותחושת התקווה של סטודנטים ממסגרות שונות של השכלה גבוהה. כמו כן, חשוב להשוות את התגובות למצבי הסיכון בתקופות קצרות וממושכות. המחקר הנוכחי התבסס על שאלונים שמילאו סטודנטים, וישנו צורך בראיונות עומק של הסטודנטים ושל המרצים ואנשי המנהלה בהתייחס לביטויי שחיקה. המחקר הנוכחי התמקד בבחינה חד-פעמית של סטודנטים במצבי סיכון, וחשוב לזהות במחקרים עתידיים ארוכי טווח גורמים המסייעים להם לגדילה בעקבות משבר.

השלכות יישומיות

במוסדות השונים להשכלה גבוהה בישראל התפתחו לאחרונה אמצעי עזר רבים ומגוונים על מנת לתת מענה מיידי לצרכים של הסטודנטים המשרתים במילואים ולאלו שנעקרו מבתיהם, אשר מתקשים להשלים את חומר הלימודים, לעמוד בבחינות ולהגיש עבודות בזמן. תוצאות מחקרנו מצביעות על הצורך בהתייחסות פרטנית וקבוצתית לסטודנטים המתמודדים עם שחיקת משאבי האני שלהם. מחקרי הגל השלישי בתאוריית התקווה (Corn et al., 2024; Margalit, 2024) ומחקרי החוסן הרב-מערכתיים (Masten, 2021; Ungar & Theron, 2020) מדגישים את החשיבות של תכנון תוכניות התערבות רב-מערכתיות ודינמיות, המשלבות התייחסות למשאבי אני-תוך-אישיים עם משאבים בין-אישיים ורגישי תרבות; אלו יסייעו לסטודנטים לא רק בהשלמת חומר הלימודים שהפסידו, אלא גם בחיזוק כוחותיהם לגדילה ולהצלחה בעתיד. תוצאות המחקר מדגישות את חשיבות הפיכת הקמפוסים לקהילות של תקווה ברוח העקרונות של תאוריית התקווה, תוך חיזוק תחושות התמיכה הבין-אישית, הכרה בזכאות הסטודנטים להצלחה והכרה ביכולותיהם.

מקורות

- אהרון-גוטמן מ', קנת, ר', יבלברג, י', גולן, ת' ורביבו, ג' (2024). **רוח צפונית: פטריוטיות מקומית ומשבר מדינתי**. מוסד שמואל נאמן. <https://www.neaman.org.il/North-Wind-Local-Patriotism-and-National-Crisis>
- וילצ'ינסקי, נ' (2023). טראומת השבת השחורה: מנחים להתמודדות קווים לדמותה וכיוונים. **חברה ורווחה**, מג(4), 469–473. https://www.gov.il/BlobFolder/reports/molasa-social-and-welfare-magazine-43-4-full/he/SocialAndWelfareMagazine_Magazine-43-4_43-4-FULL.pdf
- זרד, א' (2023). **מערכת ההשכלה הגבוהה בתקופת מלחמה**. הכנסת. https://fs.knesset.gov.il/globaldocs/MMM/9cb684f5-0177-ee11-8162-005056aa4246/2_9cb684f5-0177-ee11-8162-005056aa4246_11_20282.pdf
- מרגלית, מ' (2014). תיאורית התקווה: המשגה, מחקר, והשלכות יישומיות במניעה ובטיפול. בתוך ע' רביב ור' בולס (עורכים), **היעוץ החינוכי היום: חומר למחשב ולמעשה** (עמ' 295–319). ספריית הפועלים.
- Alessandri, G., De Longis, E., Eisenberg, N., & Hobfoll, S. E. (2020). A multilevel moderated mediational model of the daily relationships between hassles, exhaustion, ego-resiliency and resulting emotional inertia. *Journal of Research in Personality*, 85, art. 103913. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2020.103913>
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2018). Hope and coping in individuals with SLD. In S. Lopez & M. Gallagher (Eds), *Oxford handbook of hope* (243–254). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.29>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- APA (American Psychiatric Association) (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Asadi, L., & Ali, S. (2021). A literature review of the concept of entitlement and the theoretical informants of excessive teacher entitlement. In T. Ratnam & C. J. Craig (Eds.), *Understanding excessive teacher and faculty entitlement* (Vol. 38, pp. 17–34). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720210000038002>
- Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12–15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>
- Baumeister, R. F. (2014). Self-regulation, ego depletion, and inhibition. *Neuropsychologia*, 65, 313–319. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.08.012>
- Belsky, J., & Pluess, M. (2011). Beyond adversity, vulnerability, and resilience: Individual differences in developmental plasticity. In D. Cicchetti & G. I. Roisman (Eds.), *The origins and organization of adaptation and maladaptation* (pp. 379–422). John Wiley & Sons.
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 18–34. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973>

- Boelen, P. A., Reijntjes, A., & Smid, G. E. (2016). Concurrent and prospective associations of intolerance of uncertainty with symptoms of prolonged grief, posttraumatic stress, and depression after bereavement. *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 65–72. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.004>
- Bonanno, G. A., Chen, S., Bagrodia, R., & Galatzer-Levy, I. R. (2024). Resilience and disaster: Flexible adaptation in the face of uncertain threat. *Annual Review of Psychology*, 75, 573–599. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-011123-024224>
- Cahuas, A., Marenus, M. W., Kumaravel, V., Murray, A., Friedman, K., Ottensoser, H., & Chen, W. (2023). Perceived social support and COVID-19 impact on quality of life in college students: An observational study. *Annals of Medicine*, 55(1), 136–145. <https://doi.org/10.1080/07853890.2022.2154943>
- Campbell, W. K., Bonacci, A. M., Shelton, J., Exline, J. J., & Bushman, B. J. (2004). Psychological entitlement: Interpersonal consequences and validation of a self-report measure. *Journal of Personal Assessment*, 83(1), 29–45. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8301_04
- Casali, N., Meneghetti, C., Tinti, C., Re, A., Sini, B., Passolunghi, M., Valenti, A., Montesano, L., Pellegrino, G., & Carretti, B. (2024). Academic achievement and satisfaction among university students with specific learning disabilities: The roles of soft skills and study-related factors. *Journal of Learning Disabilities*, 57(1), 16–29. <https://doi.org/10.1177/00222194221150786>
- Corn, B. W., Feldman, D. B., Schenker, Y., Rosa, W. E., & Margalit, M. (2024). Hope-enhancement interventions: A third wave coalesces. *Psycho-Oncology*, 33(7), e9300. <https://doi.org/10.1002/pon.9300>
- D'Amico Guthrie, D., & Fruiht, V. (2018). On-campus social support and hope as unique predictors of perceived ability to persist in college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(3), 522–543. <https://doi.org/10.1177/1521025118774932>
- Dixon, D. D., Keltner, D., Worrell, F. C., & Mello, Z. (2018). The magic of hope: Hope mediates the relationship between socioeconomic status and academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 507–515. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1302915>
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201, 60–67. <https://doi.org/10.1097/NMD.0b013e31827ab077>
- Galatzer-Levy, I. R., Huang, S. H., & Bonanno, G. A. (2018). Trajectories of resilience and dysfunction following potential trauma: A review and statistical evaluation. *Clinical Psychology Review*, 63, 41–55. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.05.008>
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2018). *The Oxford handbook of hope*. Oxford University Press.
- George-Levi, S., & Laslo-Roth, R. (2021). Entitlement, hope, and life satisfaction among mothers of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 3818–3828. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04832-6>

- Gissubel, K., Beiramar, A., & Freire, T. (2018). The ego depletion effect on undergraduate university students: A systematic review. *Motivation and Emotion*, 42, pp. 334–347. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9686-2>
- Golann, J. W., & Darling-Aduana, J. (2020). Toward a multifaceted understanding of Lareau's "sense of entitlement": Bridging sociological and psychological constructs. *Sociology Compass*, 14(7), e12798. <https://doi.org/10.1111/soc4.12798>
- Hobfoll, S. E., Tirone, V., Holmgreen, L., & Gerhart, J. (2016). Conservation of resources theory applied to major stress. In G. Fink (Ed.), *Stress: concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 65–71). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00007-8>
- Huang, S., & Kuo, B. (2020). Demographic, psychosocial, and cultural predictors of entitlement in a multiethnic Canadian undergraduate sample. *Social Psychology of Education*, 23, 523–535. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09547-1>
- Hughes, A. J., Dunn, K. M., Chaffee, T., Bhattarai, J. J., & Beier, M. (2018). Diagnostic and clinical utility of the GAD-2 for screening anxiety symptoms in individuals with multiple sclerosis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 99(10), 2045–2049. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2018.05.029>
- Kaim, A., & Bodas, M. (2024). The impact of 24/7 news coverage on the mental health of Israelis in the "Iron Swords" War: A cross-sectional analysis among television audience. *Stress and Health*, 40(4), e3398. <https://doi.org/10.1002/smi.3398>
- Kassaye, A., Demilew, D., Fanta, B., Mulat, H., Ali, D., Seid, J., Mulugeta, A., & Dereje, J. (2023). Post-traumatic stress disorder and its associated factors among war-affected residents in Woldia town, North East Ethiopia, 2022; Community based cross-sectional study. *PLoS ONE*, 18(12), e0292848. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292848>
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B., Monahan, P. O., & Löwe, B. (2007). Anxiety disorders in primary care: Prevalence, impairment, comorbidity, and detection. *Annals of Internal Medicine*, 146(5), 317–325. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17339617/>
- Kudielka, B. M. & Wüst, S. (2010) Human models in acute and chronic stress: Assessing determinants of individual hypothalamus-pituitary-adrenal axis activity and reactivity, *Stress*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.3109/10253890902874913>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x>
- Laslo-Roth, R., George-Levi, S., Iwański, R., Wałęjko, M., & Margalit, M. (2024). Loneliness, gratitude, and entitlement among Israeli and Polish college students: A serial mediation model. *Psychology in the Schools*, 61, 2762–2777. <https://doi.org/10.1002/pits.23188>
- Levi-Belz, Y., Groweiss, Y., Blank, C., & Neria, Y. (2024). PTSD, depression, and anxiety after the October 7, 2023 attack in Israel: A nationwide prospective study. *EClinicalMedicine*, art. 102418. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2023.102418>

- Mana, A., Saka, N., Dahan, O., Ben-Simon, A., & Margalit, M. (2022). Implicit theories, social support, and hope as serial mediators for predicting academic self-efficacy among higher education students. *Learning Disability Quarterly*, 45(2), 85–95. <https://doi.org/10.1177/0731948720918821>
- Margalit, M. (2024, July). *Hope for individuals with ADHD*. ECPP — European Conference for Positive Psychology, Innsbruck.
- Masten, A. S. (2021). Multisystem resilience: Pathways to an integrated framework. *Research in Human Development*, 18(3), 153–163. <https://doi.org/10.1080/15427609.2021.1958604>
- Mishra, A. K., & Varma, A. R. (2023). A comprehensive review of the Generalized Anxiety Disorder. *Cureus*, 15(9), e46115. <https://doi.org/10.7759/cureus.46115>
- Monroe, S. M & Simons, A. D. (1991), Diathesis-stress theories in the context of life stress research: Implications for the depressive disorders. *Psychological Bulletin*, 110(3), 406–425. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.3.406>
- Morissette, S. B., Ryan-Gonzalez, C., Yufik, T., DeBeer, B. B., Kimbrel, N. A., Sorrells, A. M., Holleran-Steiker, L., Penk, W. E., Gulliver, S. B., & Meyer, E. C. (2021). The effects of posttraumatic stress disorder symptoms on educational functioning in student veterans. *Psychological Services*, 18(1), 124–133. <https://doi.org/10.1037/ser0000356>
- Muraven, M., Buczny, J., & Law, K. F. (2019). Ego depletion: Theory and evidence. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 112–134). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.7>
- Neville, L., & Fisk, G. M. (2019). Getting to excess: Psychological entitlement and negotiation attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 34(4), 555–574. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-9557-6>
- Newark, P. E., Elsässer, M., & Stieglitz, R-D. (2016). Self-esteem, self-efficacy, and resources in adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20(3), 279–290. <https://doi.org/10.1177/1087054712459561>
- Oraon, D. (2024). The relationship between self-efficacy and academic achievement among school students. *International Journal of Multidisciplinary Trends*, 6, 84–88. <https://doi.org/10.22271/multi.2024.v6.i4b.414>
- Pedrotti, J. T. (2018). The will and the ways in school hope as a factor in academic success. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 107–116). Oxford University Press.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548–564. <https://doi.org/10.1037/spq0000151>
- Plummer, F., Manea, L., Trepel, D., & McMillan, D. (2016). Screening for anxiety disorders with the GAD-7 and GAD-2: A systematic review and diagnostic metaanalysis. *General Hospital Psychiatry*, 39, 24–31.
- Poluektova, O., Kappas, A., & Smith, C. A. (2023). Using Bandura's self-efficacy theory to explain individual differences in the appraisal of problem-focused coping potential. *Emotion Review*, 15(4), 302–312. <https://doi.org/10.1177/17540739231164367>

- Rudd, M. D., Goulding, J., & Bryan, C. J. (2011). Student veterans: A national survey exploring psychological symptoms and suicide risk. *Professional Psychology: Research and Practice*, 42(5), 354–360. <https://doi.org/10.1037/a0025164>
- Sagone, E., & Indiana, M. L. (2023). The roles of academic self-efficacy and intolerance of uncertainty on decisional procrastination in university students during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 13(5), 476. <https://doi.org/10.3390/educsci13050476>
- Sainio, P., Eklund, K., Hirvonen, R., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2021). Adolescents' academic emotions and academic achievement across the transition to lower secondary school: The role of learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 385–403. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705900>
- Samuelson, K. W., Newman, J., Abu Amara, D., Qian, M., Li, M., Schultebracks, K., Purchia, E., Genfi, A., Laska, E., Siegel, C., Hammamieh, R., Gautam, A., Jett, M., & Marmar, C. R. (2020). Predeployment neurocognitive functioning predicts postdeployment post-traumatic stress in army personnel. *Neuropsychology*, 34(3), 276–287. <https://doi.org/10.1037/neu0000603>
- Sapra, A., Bhandari, P., Sharma, S., Chanpura, T., & Lopp, L. (2020). Using Generalized Anxiety Disorder-2 (GAD-2) and GAD-7 in a primary care setting. *Cureus*, 12(5), e8224. <https://doi.org/10.7759/cureus.8224>
- Sarid, M., & Lipka, O. (2024). The relationship between academic self-efficacy and class engagement of self-reported LD and ADHD in Israeli undergraduate students during COVID-19. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 253–274. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00677-6>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Solomon, Z., Bensimon, M., Greene, T., Horesh, D., & Ein-Dor, T. (2014). Loneliness trajectories: The role of posttraumatic symptoms and social support. *Journal of Loss and Trauma*, 20(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15325024.2013.815055>
- Szkody, E., Spence, A., Özdoğru, A., Tushir, B., Chang, F., Akkaş, H., Sotomayor, I., Pavlova, I., Petrovic, I., Norvilitis, J., Pena-Shaff, J., Maney, J., Arrow, K., Rodriguez, L., Moussa-Rogers, M., McTighe, M., Ogbu, K. T. U., Yeung, S. K. W. A., Stoppa, T., ... Cascalheira, C. J. (2024). Social support and help-seeking worldwide. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 43(22), 20165–20181. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05764-5>
- Tedeschi, R. G., & Moore, B. A. (2021). Posttraumatic growth as an integrative therapeutic philosophy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 31(2), 180–194. <https://doi.org/10.1037/int0000250>
- Thamotharampillai, U., & Somasundaram, D. (2021). Collective trauma. In D. Bhugra, O. Ayonrinde, E. J. Tolentino, Jr., K. Valsraj, & A. Ventriglio (Eds.), *Oxford textbook of migrant psychiatry* (pp. 105–114). Oxford University Press.
- Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441–448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)

- Vancouver, J. B., & Purl, J. D. (2017). A computational model of self-efficacy's various effects on performance: Moving the debate forward. *Journal of Applied Psychology*, 102(4), 599–616. <https://doi.org/10.1037/apl0000177>
- WHO (World Health Organization) (2023). *Anxiety disorders fact sheet*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders>
- Williamson, J. A., Olinger, C., Wheeler, A., & O'Hara, M. W. (2019). More social support is associated with more positive mood but excess support is associated with more negative mood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(11–12), 3588–3610. <https://doi.org/10.1177/0265407519831771>
- Yeo, G. B., & Neal, A. (2013). Revisiting the functional properties of self-efficacy: A dynamic perspective. *Journal of Management*, 39(6), 1385–1396. <https://doi.org/10.1177/0149206313490027>
- Żemojtel-Piotrowska, M. A., Piotrowski, J. P., Ciecuch, J., Calogero, R. M., Van Hiel, A., Argentero, P., Baltatescu, S., Baran, T., Bardhwaj, G., Bukowski, M., Chargazia, M., Clinton, A., Halik, M. H. J., Ilisko, D., Khachatryan, N., Klicperova-Baker, M., Kostal, J., Kovacs, M., Letovancova, E. & Wills-Herrera, E. (2017). Measurement of psychological entitlement in 28 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(3), 207–217. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000286>
- Zhang, Q., & Tsai, W. (2023). Gratitude and psychological distress among first-year college students: The mediating roles of perceived social support and support provision. *Journal of Counseling Psychology*, 70, 415–423. <https://doi.org/10.1037/cou0000665>
- Zhu, W., Wang, C. D. C., & Chong, C. C. (2016). Adult attachment perceived social support, cultural orientation, and depressive symptoms: A moderated mediation model. *Journal of Counseling Psychology*, 63(6), 645–655. <https://doi.org/10.1037/cou0000161>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2
- Zitek, E. M., & Jordan, A. H. (2019). Psychological entitlement predicts failure to follow instructions. *Social Psychological and Personality Science*, 10, 172–180. <https://doi.org/10.1177/1948550617729885>