

מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית

גיליון מיוחד בנושא

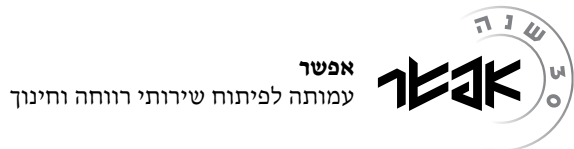
לקוויות למידה והפרעות קשב:
תאוריה, מחקר ומדיניות

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

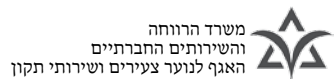
כרך כב • גיליון 39

תמוז תשע"ד – יוני 2014

יוצא לאור על ידי:



בשיתוף עם:



אסטרטגיות למידה והישגים אקדמיים: השוואה בין סטודנטים עם הפרעת קשב לבין סטודנטים ללא הפרעת קשב

מירב חן וגילי אשכנזי

תקציר

מאמצע העשור הראשון של שנות האלפיים גוברים הקולות הקוראים להנגשה של מערכת ההשכלה הגבוהה לאוכלוסיות בעלות צרכים לימודיים מיוחדים. מספרם של הסטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז הלומדים בהשכלה הגבוהה עולה. נוסף על הקושי הלימודי, סטודנטים אלו מפגינים קושי ניכר בהתנהגויות התומכות בתהליכי הלמידה (התמדה, התמקדות, ארגון עצמי וניהול זמן).

מחקר משולב זה בחן הבדלים בהישגים לימודיים ואסטרטגיות למידה בין סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז ובלי הפרעה זו. המדגם כלל 151 סטודנטים, מהם 41 עם הפרעת קשב וריכוז. הסטודנטים מילאו שאלון LASSI, הבוחן רמת אסטרטגיות למידה, ושאלון פרטים אישיים וענו על שתי שאלות פתוחות.

ממצאי המחקר הצביעו על כך שסטודנטים עם הפרעות קשב מראים באסטרטגיות הלמידה שלהם רמה נמוכה יותר של מרכיב יכולת למידה ומרכיב הרצון ללמידה מאשר סטודנטים ללא ההפרעה. במרכיב הוויסות העצמי הלימודי לא נמצא הבדל בין הקבוצות. הממצאים האיכותניים חיזקו נטייה זו: סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו כי משאביהם האישיים, כגון: רצון, השקעת מאמץ והתמדה, הם העוזרים להם להצליח בלימודים, וכי היו רוצים לשפר את יכולותיהם הלימודיות. לבסוף, נמצא כי מרכיב הרצון ללמידה באסטרטגיות הלמידה מנבא באופן חיובי ומובהק הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב.

מילות מפתח: אסטרטגיות למידה, הישגים לימודיים, הפרעות קשב וריכוז בהשכלה הגבוהה

מבוא

העלייה המתמדת במספר הסטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז הלומדים בהשכלה הגבוהה בארץ נסקרה במאמרים רבים (דהן והדס-לידור, 2010; וורגן, 2006; מלצר, 2007; מרגלית, 2000; פינקלשטיין, 2010). בדו"ח מבקר המדינה לשנת 2012 דווח כי 10%–15% מבין הסטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה הגבוהה בישראל הם לקויי למידה ועם הפרעות קשב וריכוז (מבקר המדינה, 2013). העלייה במספרם של סטודנטים אלו הולידה צורך בהכרה רשמית בהם ובהתאמת המסגרת הלימודית עבורם (דהן ומלצר, 2008). חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, שהתקבל בשנת תשס"ח (כנסת ישראל, 2008), הביא לכך שתהליכים של התאמות בקבלת סטודנטים עם לקויות למידה, התאמות בתהליכי הלמידה שלהם

והקמת מרכזי תמיכה ברחבי הארץ או הרחבתם קיבלו תנופה רבה (הלוינג ורוסק, 2010). בספרות ניתן למצוא מספר מחקרים שבחנו את פעילותם של מרכזים אלו, מחקרים שעסקו בתכניות סיוע, חונכות ואמצעי עזר ייעודיים ותכניות ספציפיות לשיפור תפקודי למידה שונים של סטודנטים עם לקויות למידה (דהן, הדס-לידור, מלצר ורויטמן, 2008; דהן, מלצר והדס-לידור, 2010; וורגן, 2006; רוסק ודהן, 2005; Givon & Court, 2010). התחום שקיבל תשומת לב פחותה בספרות הקיימת הוא התחום של הנגשת תכנית הלימודים הכללית במוסדות להשכלה הגבוהה והתאמתה גם לסטודנטים עם לקויות למידה (גרינברגר ולייזר, 2008).

לטענת חלק מהסטודנטים והמרצים, סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב פוגעים ברצף ההוראה בשל תגובותיהם והתנהגותם (דהן ומלצר, 2010). מחקרים הראו כי במתמטיקה, סטודנטים אלו זקוקים להוראות אסטרטגיות, ולאז דווקא טקטיות, כדי להצליח במשימה הלימודית (Bicard & Neef, 2002). מחקר נוסף טען כי קורסים המכוונים להגברת המודעות העצמית של הלומד לדרכי הלמידה היעילות עבורו ולוויסות עצמי, תרמו במידה ניכרת לתפקודם הלימודי של סטודנטים עם לקויות למידה (Allsopp, Minskoff & Bolt, 2005). מחקר אחר, שבחן את ההבדל באסטרטגיות של ויסות עצמי לימודי והישגים לימודיים בקרב סטודנטים אלו, מצא כי הם השתמשו באסטרטגיות למידה שונות מאלו של הסטודנטים האחרים, הישגיהם הלימודיים היו נמוכים יותר, והם בחרו באסטרטגיות פיצוי יותר מאחרים (Ruban, McCoach, McGuire & Reis, 2003). מחקר נוסף בחן את יעילותו של קורס כללי ששילב בין למידת תוכן ולמידת אסטרטגיות למידה המכוונות להגברת המודעות העצמית של הלומד ולוויסות עצמי, ומצא כי הקורס תרם לכל הלומדים, אך התרומה המשמעותית ביותר הייתה לסטודנטים עם לקויות למידה (Burchard & Swerdzewski, 2009). מחקרים שבחנו באופן ספציפי סטודנטים עם הפרעות קשב בקולג' מצאו כי המסגרת הפתוחה, הדורשת ארגון ועצמאות, הייתה קשה מאוד לסטודנטים אלו, והם הראו קשיי הסתגלות משמעותיים (Feldt, Graham & Dew, 2011). מחקר נוסף הראה כי רק 5% מהם סיימו קולג', ואילו היתר נטו לדחות את סיום הלימודים או להפסיק את לימודיהם (Lee, Oakland, Jackson & Glutting, 2008). מחקרים אחרים מצאו כי סטודנטים עם הפרעות קשב היו בשלים אקדמית פחות מהסטודנטים האחרים, החלטיים פחות בנוגע למקצוע שבחרו ללמוד, ציינו תחושת מסוגלות נמוכה והתקשו מאוד לנהל את עצמם בתוך המסגרת הלימודית (Norvilitis, Sun & Zhang, 2010; Spinella & Miley, 2003).

הישגים אקדמיים

ההישג האקדמי הוא המדד השכיח ביותר לבחון את התקדמותו, יכולותיו, מאמציו, כישוריו והתאמתו של הסטודנט למסגרת האקדמית שבה הוא לומד (Kitsantas & Zimmerman, 2009). ניתן למצוא בספרות המחקרית ניסיון מתמשך להבין את המשתנים התורמים למדד זה או הפוגעים בו (Vukman, & Licardo, 2010). נבחנו

מכלול של יכולות קוגניטיביות ומטה-קוגניטיביות, משתנים מוטיבציוניים, משתנים הקשורים לתפיסה ודימוי עצמי, לחץ ואינטליגנצייה רגשית (Duckworth & Seligman, 2005; Gramzow, Elliot, Asher & McGregor, 2003; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Jaeger & Eagan, 2007; Rohde & Thompson, 2007). כמו כן נבחנו מאפייני אישיותו של הסטודנט ופתולוגיות שונות (Duff, Boyle, Dunleavy & Ferguson, 2004; Nofle & Robins, 2007), וכן השכלת הורים, מעורבותם וציפיותיהם מילדיהם (Glutting, Youngstrom & Watkins, 2005).

לקות למידה נמצאה כפוגעת בתהליכי למידה שונים, אך לאו דווקא בציונים (Heiman & Preceel, 2003). טריינין וסוונסון מצאו כי סטודנטים עם לקויות למידה פיצו על הקשיים בקריאה וכתובה באמצעות שיחה, תמיכה חברתית ואסטרטגיות למידה, וכך ההישגים האקדמיים שלהם לא נפגעו (Trainin & Swanson, 2005). מחקרים אחרים מצאו כי הישגים לימודיים בקרב סטודנטים לקויי למידה היו קשורים להתנהגויות של ויסות עצמי (Ruban et al., 2003) ולרמת מוטיבציה לימודית (Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas, 2006) וכן התקשרו לתפיסה עצמית ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה יחסית לסטודנטים אחרים (Klassen, 2007).

במחקר שבחן בני נוער אשר דיווחו על רמה גבוהה של תסמיני הפרעת קשב לאורך ילדותם ונערוותם, נמצא כי הישגיהם האקדמיים היו נמוכים משל חבריהם שלא סבלו מתסמינים אלו. כמו כן נמצא כי תסמיני הפרעת קשב וריכוז ניבאו הישגים אקדמיים באותה רמת עצמה כמו מוטיבציה ויכולת קוגניטיבית (Birchwood & Daley, 2012). מחקר נוסף, שבחן את הקשר בין תרופות לבין טיפול בהפרעת קשב, הרגלי למידה והישגים אקדמיים בקרב סטודנטים מאובחנים, מצא כי בשעה שהתרופות שיפרו את קשיי ההתנהגות, תרומתם להרגלי הלמידה הייתה מועטה (Advokat, Lane & Luo, 2011).

מחקרים מעטים יחסית נמצאו בנושא של הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז בהשכלה הגבוהה. מן המחקרים שנמצאו עולה כי בדרך כלל הישגיהם של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז היו נמוכים, בהשוואה לציונים של סטודנטים אחרים, וכי סיכוייהם של סטודנטים אלה להגיע לסטטוס האקדמי "סטודנטים על תנאי" היו גבוהים פי חמישה (Groppe & Tannock, 2009; Norwalk, Weyandt & DuPaul, 2006; Norvilitis & MacLean, 2009). במחקר מטה-אנליזה שנעשה בנושא לא נמצא הבדל משמעותי במוצע הציונים, אבל נמצאו פערים משמעותיים ברמת הקריאה והכתובה של סטודנטים עם הפרעות קשב, ברמת הציונים במבחנים סטנדרטים ובציונים בקורסים ספציפיים (Frazier, Youngstrom, Glutting & Watkins, 2007). מחקר נוסף, שבחן זיכרון עבודה והישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז, מצא קשר בין זיכרון שמיעתי והנמכה במוצע הציונים (Groppe & Tannock, 2009). מחקר אחר ציין כי בעוד הייתה בהירות בנוגע להנמכה בציונים של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז ביחס לאחרים, לא היו

ממצאים חד-משמעיים באשר למשתנים שתורמו להנמכה זו (Frazier, Demarree & Youngstrom, 2004).

הסיבות להישגיהם הנמוכים של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז אינן חד-משמעיות, אולם מחקרים מרמזים כי הם נובעים מאסטרטגיות שאינן תואמות התמודדות אקדמית, מבעיה בכישורי סדר וארגון הנחוצים ללמידה, מניהול זמן לקוי, מקשיים קוגניטיביים של שימת לב, ממחשבות טורדניות ומחוסר שקט פנימי (Brallier, Palm & Schwanz, 2007; DuPaul, Weyandt, O'Dell & Varejao, 2009).

אסטרטגיות למידה

אסטרטגיות למידה כוללות כל מחשבה, התנהגות, אמונה או רגש המסייעים לרכישה, להבנה או להעברה של ידע חדש ומיומנויות (Weinstein, Husman & Dierking, 2000). שימוש באסטרטגיות למידה קוגניטיביות, כולל מניפולציה על המידע (על ידי תהליכים, כגון: חזרה, שינון, הרחבה או ארגון מחדש של החומר), כך שהמידע יאוחסן ברשתות האסוציאטיביות של הלומד וניתן יהי לשלפו (Weinstein & Palmer, 2002). אסטרטגיות למידה מתייחסות גם ליכולתו של אדם לשלוט במאמץ ולהתמיד במצבי קושי, שעמום או משימות בעלות ערך נמוך עבורו. האדם לומד את חזקותיו, את חולשותיו ואת מחיר השימוש באסטרטגיות שונות במצבי לימוד מורכבים (Pintrich, 2004). אסטרטגיות מסוימות הן יעילות יותר מאחרות עבור סטודנט מסוים, עבור מטרת לימוד ספציפית או עבור תחום לימודים. מחקרים מראים כי הידיעה, באיזו אסטרטגיות להשתמש, ואיך להשתמש בהן, אינה מספיקה; הסטודנטים צריכים לרצות להשתמש בהן ומוכרחים לתחזק את הרצון הזה לאורך כל מטלת הלמידה (Weinstein, Acee & Jung, 2011; Weinstein et al., 2000). נהוג לחלק את הלמידה האסטרטגית לשלושה מרכיבים עיקריים: יכולת הלמידה, רצון וויסות עצמי. שלושת המרכיבים פועלים יחדיו ליצירת למידה יעילה אצל הלומד (Weinstein et al., 2011; Weinstein & Palmer, 2002).

יכולת הלמידה מתייחסת לידיעה, כיצד להשתמש באסטרטגיות למידה ויכולות חשיבה אחרות; לדוגמה: לדעת מה הם הביצועים הנדרשים ממשימות אקדמיות שונות, לדעת את חולשותיו וחזקותיו של האדם וכן את העדפותיו הלימודיות. יכולת זו מתייחסת לידיע על השימוש בטכניקות שינון פעילות, בהרחבת אסטרטגיות ובמיומנויות חשיבה וידע קודם, כדי להגיע למטרות הלמידה. **רצון ללמידה** מתייחס לרכיבים המוטיבציוניים וההפעלתיים של אסטרטגיות למידה, אשר תורמים להצלחה אקדמית או מזיקים לה. גורמים התורמים להצלחה אקדמית הם: השקעה של זמן, מאמץ, זיהוי תהליכים עצמיים והגדרתם, ניתוח מטרות ארוכות וקצרות טווח ושימוש בהן, שימוש בפרספקטיבת זמן עתידית ומטרות היררכיות ליצירת מוטיבציה. גורמים המזיקים להצלחה אקדמית הם: מחשבות של הכשלה עצמית, התנהלות בעלת יעילות נמוכה, חרדה גבוהה ופונקציות ביצוע חיצוניות (Burchard & Swerdzewski, 2009).

ויסות עצמי הוא המניע והגורם המאחד בין היכולת והרצון ללמידה. הוא שעוזר לסטודנטים לנהל את הלמידה האסטרטגית שלהם ברמות גלובליות ובזמן אמת. ברמה הגלובלית, רכיב זה כולל שימוש בגישה שיטתית ללמידה, ניהול זמן ברמת מקרו, כלומר במהלך שבועות, חודשים ושנים, שימוש בגישה אינסטרומנטלית וניהול המוטיבציה עבור הלמידה. זמן אמת עוסק בניהול חרדה גבוהה והפחתתה, שימוש בהצלחה לימודית כמטה-קוגניציה, ניטור השימוש באסטרטגיות למידה יעילות וויסות לימודי עצמי, ניהול זמן ברמת מיקרו, כלומר במהלך משימה מסוימת, מיקוד תשומת לב ושימור קשב לאורך זמן (Magno, 2009).

חשוב שכל סטודנט יפתח רפרטואר של אסטרטגיות שיקיף את כל שלוש הקטגוריות של אסטרטגיות הלמידה. סטודנטים זקוקים לכלים אלו כדי שיוכלו לקבוע מתוך מודעות את העדפותיהם ולעבור לאסטרטגיות חלופיות כאשר העדפות אלו אינן יעילות (Weinstein et al., 2011). כדי לפתח רפרטואר יעיל של אסטרטגיות למידה, סטודנטים צריכים לרכוש שלושה סוגי ידע: עליהם לדעת את ההגדרה הבסיסית של האסטרטגיה (**ידע דקלרטיבי**), עליהם לדעת כיצד להשתמש באסטרטגיה (**ידע תהליכי**), ועליהם להבין באילו תנאים אסטרטגיה זו עשויה להיות שימושית יותר ובאילו תנאים – פחות (**ידע מותנה**). רכישת סוגי ידע אלו יכולה לעזור לסטודנטים לבחור אסטרטגיות למידה במצבים שונים ולהשתמש בהן. רמת הידע שיש לסטודנט על האסטרטגיה (רפרטואר האסטרטגיות) עשויה לעזור גם למורים ולמדריכים לקבוע את סוג העזרה המודרכת שסטודנט עשוי להזדקק לה (Weinstein et al., 2000, 2011).

מחקר אשר השווה בין אסטרטגיות למידה של סטודנטים עם הפרעת קשב לסטודנטים עם לקויות למידה וסטודנטים רגילים, מצא כי סטודנטים עם הפרעות קשב נוטים להשתמש באסטרטגיות למידה שונות משתי הקבוצות האחרות. סטודנטים אלו הראו תוצאות נמוכות משתי הקבוצות האחרות בתחומים הבאים: ניהול זמן, קשב, בחירת רעיונות מרכזיים ואסטרטגיות הכנה למבחן. במוטיבציה, חרדה, תהליך עיבוד מידע ובחינה עצמית, סטודנטים עם הפרעת קשב ועם לקויות למידה הראו תוצאות נמוכות יותר מסטודנטים ללא הפרעה. בעמדות כלפי הלמידה ובמידת השימוש בחומרי עזר, סטודנטים עם הפרעות קשב הראו תוצאות דומות לסטודנטים ללא הפרעה ושונות מסטודנטים עם לקויות למידה (Reaser, Prevatt, Petscher & Proctor, 2007). מחקרים נוספים שבחנו אסטרטגיות למידה בקרב סטודנטים עם לקויות למידה מצאו כי הם העדיפו הסברים בעל פה והמחשה חזותית על פני הוראות כתובות (Heiman & Perce, 2003). מלצר, צדוק ודהן (2010) מצאו כי סטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעות קשב נזקקו להכוונה ותמיכה רבות כדי לפתח אסטרטגיות זיכרון וניהול זמן שיעזרו להם בתהליכי הלמידה. מחקרים נוספים בתחום זה חיזקו את הצורך להתייחס למספרם הגדל בהתמדה של סטודנטים עם לקויות למידה ועם הפרעות קשב וריכוז, הן ברמת ההוראה והן ברמת התמיכה (Weyandt & DuPaul, 2006).

הפרעת קשב בהשכלה הגבוהה

הפרעת קשב וריכוז היא אולי ההפרעה הנפוצה ביותר בקרב ילדים ובני נוער מאז סוף שנות השמונים של המאה הקודמת (Simon, Czobor, Balint, Meszaros & Bitter, 2009). עד תחילת שנות האלפיים הדעה הרווחת הייתה כי זו הפרעה המאפיינת את גיל הילדות וההתבגרות וחולפת לקראת שנות הבגרות. כיום ידוע כי במקרים רבים ההפרעה מתקיימת גם בבגרות ומשפיעה על תחומי תפקוד שונים (Lara et al., 2009). מחקרים אפידמיולוגיים מראים כי קיומה באוכלוסייה הבוגרת הוא 2%–5%, וחומרתה תלויה בגורמים שונים, כגון: סוג האבחנה וחומרתה בילדות, הפרעות נלוות, מסגרות חינוכיות וחברתיות בעבר ובהווה, פסיכופתולוגיה הורית, רקע משפחתי ועוד (Jones, Rabinovitch & Hubbard, 2013). לעתים הקושי לאבחן אותה בבגרות נובע משינוי בביטוי הסימפטומטי ומנטייה לאבחנות אחרות (Mannuzza, Klein & Moulton, 2003).

הפרעת קשב כוללת שלושה תת-סוגים: בעיקר לא קשוב, בעיקר היפראקטיבי-אימפולסיבי והסוג המשולב (Faraone, Biederman & Mick, 2006). החוקרים הצביעו על כך שגירעונות התנהגות אלו מתפתחים בילדות המוקדמת, בעיקר לפני גיל שבע, ונמשכים לאורך ההתפתחות, והם נצפים בקרב בנים יותר מאשר אצל בנות ביחס של 1:3 (בהתאמה) (Barkley & Murphy, 2006; Marcziński, 2005). אנשים עם הפרעת קשב מציגים בעיות בשימור קשב וקושי בהתמדה, בוויסות פעילות מוטורית ובארגון מטלות וסיומם, ולכן הם צפויים לתפקוד לימודי כללי והישגים אקדמיים נמוכים, לקושי בשמירה על כללי מסגרת הלימודים ולקושי בקיום יחסים בין-אישיים, יחסית לבני גילם; הם נמצאים בסיכון רב יותר גם להתנהגויות אגרסיביות, בעיות התנהגות ועבריינות, להתנסות מוקדמת בחומרים אסורים, התעללות, תאונות דרכים והפרות חוקי מהירות, וכמו כן הם עלולים לסבול מקשיים בקשרים חברתיים בבגרות, בנישואים ובעבודה יותר מבני גילם. נוסף על כך, לעתים קרובות הם מציגים התנהגויות נלוות, כמו: דיכאון, חרדה, התנהגות מרדנית והתנהגות כפייתית (Barkley, Fischer, Smallish & Fletcher, 2002; Barkley, 1997; Reid, Schartz & Trout, 2005).

כיום מקובל לחשוב כי המקור העיקרי של התסמינים בהפרעת קשב הוא בגירעון בפונקציות ניהוליות, המתחזקות מיומנויות פתרון בעיות והשגת מטרות באופן מווסת ולא מידי (Barkley, 1997; Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008). הפונקציות הניהוליות מאפשרות לאדם לווסת את עצמו, וכך הוא נשאר מכוון וממוקד ומסוגל להתמיד בהתנהגות כלפי מטרות עתידיות (Nelson & Gregg, 2012). אצל אנשים עם הפרעת קשב נמצאו הפרעות מורחבות בתהליכי היכולת לעכב תגובה. מחקרים הראו קשר היררכי בין היכולת לעכב תגובה ופונקציות ניהוליות. שיפור או השבחה של יכולת זו מאפשר שיפור או נורמליזציה בפונקציות הניהוליות. היא נמצאה קשורה באופן ישיר גם לזיכרון עבודה ותחושת זמן, הפנמה, מוטיבציה, התנהגות יצרית ושליטה עצמית (Barkley et al., 2002).

מרגלית (1995) מצאה במחקרה כי תלמידים לקויי למידה בכלל ואלו המאובחנים עם הפרעת קשב וריכוז בפרט, דיווחו על רמות גבוהות יותר של בדידות חברתית, תחושת חוסר קבלה ודחייה חברתית, יחסית לתלמידים שאינם לקויי למידה. לטענתה, הרקע לבדידות ולקושי החברתי קשור ללקות ברכישת הידע החברתי וללקות ביכולת לתרגם את הידע החברתי הנרכש לביצוע חברתי מבוקר. האימפולסיביות של תלמידים עם הפרעות קשב וריכוז פוגעת ביכולת לרסן את ההתנהגות, ובכך פוגעת בביצוע החברתי. מרגלית ולוין-אליגון מצאו שתלמידים עם הפרעות קשב וריכוז היו בעלי כישורים חברתיים נמוכים ונטו לעוררות יתר ולהסלמה מהירה של כעס ועוינות (Margalit & Levin-Alyagon, 1994).

מרגלית (2000) טענה כי קיים קשר הדוק בין תהליכים רגשיים ותהליכים קוגניטיביים בקרב תלמידים לקויי למידה ותלמידים עם הפרעות קשב וריכוז. לדבריה, הרגשות מכינים את הפרט לפעולה ומסייעים לו בגיוס הכוחות והתאמת התגובות לפעולה במציאות מורכבת ורב-ממדית. התהליכים הרגשיים משפיעים על תהליכי קבלת החלטות, על שינויים ועל התמדה לקראת מטרות ויעדים אקדמיים. כאשר אלו נפגעים, נפגעים התפקוד הקוגניטיבי והיכולת לגייס כוחות, והתפקוד הרגשי פוגע עוד יותר בביצועים האקדמיים של התלמידים. כדי להתמודד עם מצב זה במערכת החינוך וכדי לאפשר לתלמידים לקויי למידה השתלבות במערכת החינוך הרגילה, מרגלית המליצה על התייחסות מערכתית מותאמת, שתכלול את זיהוי הצרכים הלימודיים הייחודיים, גישות הוראה מגוונות, דגש על הקניית אסטרטגיות המסייעות לפיתוח כישורי ויסות רגשי ושליטה עצמית, הגברת המודעות העצמית לסגנון הלמידה האישי והתייחסות ישירה לכישורי למידה ואסטרטגיות למידה התומכות במיקוד קשב ובארגון הסביבה הלימודית.

המחקר האמפירי בנושא הפרעות קשב אצל סטודנטים עודנו בחיתוליו, יחסית לספרות הענפה בנושא ילדים ונוער עם הפרעות קשב (DuPaul et al., 2009). חוקרים טוענים כי סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז שנרשמו למוסדות אקדמיים הם ככל הנראה בעלי תפקוד גבוה יותר ורכשו הישגים לימודיים גבוהים יותר במהלך לימודיהם בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים מאשר מבוגרים בעלי הפרעות קשב וריכוז שלא המשיכו להשכלה גבוהה. כמו כן הם סיגלו לעצמם כישורים ומנגנונים המפצים על הלקות (Glutting et al., 2005).

עם זאת, מחקרים אחדים הראו כי אין הבדלים מהותיים בין סטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז לבין אלה שאינם לוקים בהפרעה בהישגיהם האקדמיים, בתפיסתם העצמית וברוחותם הנפשית (Wilmschurst, Peele & Wilmschurst, 2011). מחקרים אלו מועטים, ונראה כי יש סיכוי גבוה יותר שסטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז יסבלו מאי-התאמה למערכת האקדמית (Brallier et al., 2007). חיזוק לטענה זו ניתן למצוא במאמרם של דופול ועמיתיו, שציינו כי רק אחוז אחד מתוך הסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז המגיעים למוסדות להשכלה גבוהה אכן מסיימים את לימודיהם (DuPaul et al., 2009).

כניסתם של הסטודנטים למוסדות ההשכלה הגבוהה כרוכה בתהליכי הסתגלות והתאמה (טלמור וקיים, 2006). רמת האחריות האישית ומידת העצמאות הנדרשות מן הסטודנט גדלות באופן דרמטי בעקבות מידת החופש והסחות הדעת של החיים הסטודנטיאליים ופעמים רבות סטודנטים עם הפרעות קשב אינם מוכנים למעבר הזה (Meaux, Green & Broussard, 2009). הם מתמודדים עם קשיים הקשורים לתחום המיומנויות האקדמיות (כדוגמת קריאה מהירה, כתיבה שוטפת וחישוב מתמטי) ובקשיים בארגון זמן ועמידה בתאריכי יעד. כדי לעמוד בדרישות הלימודים ולתת ביטוי הולם לידיעותיהם, ללא מוגבלויות הנובעות מהלקות, על סטודנטים עם הפרעות קשב לאמץ דרכים העוקפות את הלקות, כמו שימוש באמצעים טכנולוגיים, התאמת דרכי היבחנות ופיתוח אסטרטגיות לימודיות ייחודיות (טלמור וקיים, 2006).

קושי נוסף ומשמעותי שעמו צריכים סטודנטים עם הפרעת קשב להתמודד הוא האתגר הרגשי (Barkley & Murphy, 2006). בבחינה מעמיקה של הקושי הרגשי המלווה אותם במהלך לימודיהם האקדמיים, נמצא כי הם חווים רמת לחץ גבוהה, ביקורתיות עצמית גבוהה וקושי בהסתגלות לשינויים. סטודנטים אלה מדווחים על תחושה תמידית של מסוגלות עצמית נמוכה, בהשוואה לסביבה, וכן על פערים גדולים בין יכולותיהם ובין רמת הביצועים שלהם (עינת, 2006, 2010). קושי מרכזי נוסף בחוויה הפנימית של הסטודנטים עם הפרעת הקשב נובע מן המטען הרגשי שהם נושאים עמם. רבים מהם זוכרים את שנות בית הספר ואת היחס של המורים כלפיהם כסיט מתמשך. הם מתארים את עצמם ככישלון, כמי שנשרו מהמערכת למרות יכולותיהם, והם עדיין מתקשים לשכוח ולסלוח לחברה, ובעיקר לעצמם. הם בעלי דימוי עצמי נמוך, הפוגע פעמים רבות בערך העצמי שלהם ובמוטיבציה הלימודית (עינת, 2006). שנים של בושה, סטיגמה של אי-כשירות, חרדות, כעס ותפיסה בסיסית של חוסר ערך עצמי נותנות את אותותיהן, ורבים מהסטודנטים עם הפרעת קשב מדווחים על רמות גבוהות של חרדה ודיכאון (טלמור וקיים, 2006). אחד המאפיינים הרגשיים שלהם הוא אופן התייחסותם לגורמי ההצלחה והכישלון שלהם: הם נוטים לייחס הצלחות לגורמים חיצוניים וכישלונות – לגורמים פנימיים. כמו כן, בין הגורמים הקשורים בהצלחתם האקדמית נמצאות היכולת להתמודד עם קשיים ולא להיכנע והיכולת להציב לעצמם מטרות ולהתמקד בהן (טלמור וקיים, 2006).

במחקר שבו סטודנטים עם הפרעות קשב התבקשו לדרג את הגורמים המפריעים ביותר לתפקודם הלימודי, הם ציינו במקום הראשון את הקשיים בניהול זמן, ואחר כך את הקושי בריכוז, מוטיבציה נמוכה, חרדה וקשיים במיומנויות עריכת מבחן ובאסטרטגיות לימודיות (Proctor & Prevatt, 2009). מחקרים נוספים הדגישו את הצורך לסייע לסטודנטים עם הפרעות קשב לרכוש מיומנויות של בחירה, החלטה, ניהול זמן, אסטרטגיות למידה יצירתיות ופתרון בעיות (Heiman & Parcel, 2003). מחקר אחר, שבחן אסטרטגיות מילוליות ולא מילוליות של מורים, מצא כי ויסות הקול, הסברים קצרים וממוקדים, הוראות חוזרות, קריאה בשמם של הסטודנטים והמחשה חזותית עזרו מאוד לתפקודם הלימודי של הסטודנטים האלו (Geng, 2011).

מטרות המחקר

המחקר הנוכחי התבסס על הספרות הקיימת ועל הניסיון ארוך השנים שלנו, החוקרות, בהוראת סטודנטים. מטרתו הייתה לתרום לתהליך של שילוב סטודנטים עם לקויות למידה והפרעות קשב בלימודים בהשכלה גבוהה. בחרנו להתמקד במחקר זה בסטודנטים עם הפרעת קשב, כיוון שזו ההפרעה השכיחה ביותר במוסדנו, וכן כיוון שאופי ההפרעה שלהם פוגע בצורה קשה ביותר בתפקודם הלימודי (שרייבר וחצרוני, 2010). בשלב ראשון בחנו את ההבדל בהישגים לימודיים ובשימוש באסטרטגיות לימודיות בין סטודנטים עם הפרעת קשב וללא הפרעת קשב. בשלב השני בחנו, באיזה אופן אסטרטגיות למידה מנבאות הישגים לימודיים בקרב שתי קבוצות הסטודנטים. כמו כן, ביקשנו מסטודנטים עם הפרעת הקשב לכתוב, מה תורם להצלחתם בלמידה, ומה היו רוצים לשפר. המטרה הרחבה של המחקר הנוכחי הייתה להבין, עד כמה אסטרטגיות למידה זמינות לסטודנטים עם הפרעות קשב, לעומת סטודנטים ללא הפרעות קשב, ועד כמה אסטרטגיות אלו מנבאות הישגים לימודיים. מידע זה הוא שלב ראשוני בניסיון ללמוד, אילו תמיכות והתאמות ניתן לעשות בגישות ההוראה בכיתות הרגילות, ואיזה סיוע ספציפי בתחום אסטרטגיות הלמידה ניתן לתת לסטודנטים עם הפרעות קשב במסגרת השיעורים שבהם הם לומדים במכללה.

השערות המחקר

- א. ימצא הבדל ברמות אסטרטגיות הלמידה בין סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות אלו. סטודנטים עם הפרעות קשב יראו רמה נמוכה יותר בשלושת המרכיבים של אסטרטגיות למידה.
- ב. רמת אסטרטגיות לימודיות תנבא באופן חיובי הישגים לימודיים בקרב כלל המדגם.
- ג. סטודנטים עם הפרעות קשב יצינו כי יכולות למידה, מיומנויות למידה ומרכיבים מוטיבציוניים תורמים לתהליכי הלמידה שלהם, וכן יצינו את הרצון לשפר את מיומנויות הלמידה שלהם.

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 151 סטודנטים לתואר ראשון בחוגים חינוך, כלכלה ועבודה סוציאלית, במכללה האקדמית תל-חי. מתוכם 41 סטודנטים עם הפרעת קשב (שנתמכו במרכז תמיכה במכללה) ו-110 ללא ההפרעה (וגם ללא לקות למידה). הגיל הממוצע של המדגם היה 24 (בתוך טווח 22–26). ממוצע הציונים של המדגם היה 88 (בתוך טווח 77–99). המדגם כלל 113 נשים ו-38 גברים. מטרות המחקר לא הוצגו, על מנת שלא ליצור הטיה בעת המענה על השאלון.

כלי מחקר

מחקר זה בחן הישגים לימודיים ואסטרטגיות למידה בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב וסטודנטים ללא הפרעה. השאלון כלל שלושה חלקים:

א. **שאלון פרטים אישיים**. שאלון זה כלל פרטים דמוגרפיים: מין, גיל, ממוצע ציונים כללי (GPA) ושאלה המבקשת לציין, האם הנבדק מאובחן כבעל הפרעת קשב ושייך למרכז התמיכה במכללה.

ב. **שאלון לדיווח עצמי למדידת אסטרטגיות למידה (LASSI – Learning and Study Strategies Inventory)** (Weinstein & Palmer, 2002). השתמשנו במהדורה הראשונה של השאלון, אשר תורגמה לשפה העברית ועובדה על ידי לינדנשטראוס-פלד. השאלון הוא כלי הערכה רחב בסיס למדידת שיטות ואסטרטגיות למידה שבהן משתמשים הסטודנטים. אסטרטגיות למידה נמדדות על ידי שלושה מרכיבים: ויסות עצמי, רצון ויכולת. בשאלון עשרה עולמות תוכן ו-76 היגדים, כל עולם תוכן שייך לאחד משלושת הרכיבים ובעל כמה היגדים משלו. עולמות התוכן אשר מודדים רצון הם: (1) עמדות – שמונה היגדים, $\alpha=.74$ (לדוגמה: "לא אכפת לי אם לא אסיים את התואר כל עוד אמצא עבודה"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.76$; (2) מוטיבציה – שמונה היגדים, $\alpha=.78$ (לדוגמה: "אני מגיש בזמן את כל חובותי הלימודיים"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.74$; (3) חרדה – שמונה היגדים, $\alpha=.82$ (לדוגמה: "אני חושש שאכשל בלימודי"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.88$. עולמות התוכן אשר מודדים יכולת הם: (1) תהליך עיבוד מידע – שמונה היגדים, $\alpha=.80$ (לדוגמה: "אני כותב את החומר הנלמד במילים שלי"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.82$; (2) בחירת רעיונות מרכזיים – חמישה היגדים, $\alpha=.71$ (לדוגמה: "אני מנסה לזהות את הרעיונות העיקריים כאשר אני מקשיב למרצה"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.68$; (3) אסטרטגיות הכנה לבחינות – שמונה היגדים, $\alpha=.81$ (לדוגמה: "אני נכשל במבחנים מפני שאני מתקשה לתכנן את עבודתי בפרק זמן קצר"). במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות של $\alpha=.81$.

ג. **שתי שאלות פתוחות הנוגעות לתפקוד כסטודנטים**: (1) מה תורם להצלחה שלך בלימודים? (2) מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?

הליך המחקר

לצורך איסוף הנתונים הועברו לסטודנטים בשנת הלימודים 2012–2013 שאלונים אנונימיים, במהלך שיעורים פרונטליים. לסטודנטים הובהר כי ההשתתפות במחקר היא אנונימית ווולונטרית, וכי הנתונים ישמשו לצורכי המחקר הנוכחי בלבד. משתתפי המחקר נדגמו בשיטת דגימת מכסה לא הסתברותית, כדי להבטיח שלא יהיו פערים גדולים מדי בגודל המדגם של שני תת-המדגמים (סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות אלו).

ממצאים

ניתוח כמותי

כשלב מקדים לבדיקת השערות המחקר, חושבו מתאמי פירסון בין משתני המחקר (ראו לוח 1). מבחינת מקדמי המתאם בין משתני המחקר, ניתן לראות כי בכל המדגם יש קשר חיובי בינוני בין ממד הרצון לממד היכולת וקשרים חיוביים חלשים בין ממד הוויסות העצמי הלימודי לרצון וליכולת. נוסף על כך ניתן לראות כי יש קשרים חיוביים חלשים בין ממוצע הציונים לרצון וליכולת, וכי אין קשר לינארי בין ממוצע הציונים לממד הוויסות העצמי הלימודי.

לוח 1: מתאמי פירסון בין משתני המחקר

	4	3	2	1	M (SD)	
	r (p)	r (p)	r (p)	r (p)		
1				-	0.38 (0.49)	הפרעת קשב (ADHD)
2			-	-.10 (.24)	88.19 (10.70)	ממוצע ציונים
3		-	.15 (.07)	-.21 (.01)	3.61 (0.49)	רצון
4	-	.63 (.00)	.17 (.04)	-.23 (.01)	3.54 (0.50)	יכולת
5	.28 (.00)	.17 (.04)	.018 (.83)	.04 (.64)	3.31 (0.54)	ויסות עצמי לימודי

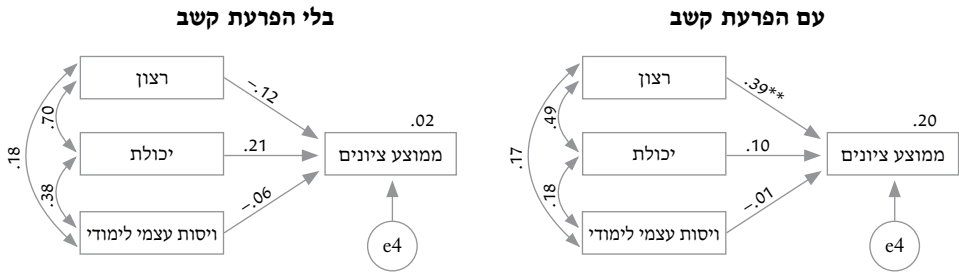
השערה א: על מנת לבחון את ההשערה כי יימצא הבדל ברמות אסטרגיות הלמידה בין סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות קשב, וכי סטודנטים עם הפרעות קשב יראו רמה נמוכה יותר של אסטרגיות למידה, בוצע ניתוח שונות רב-משתני (MANOVA) (ראו לוח 2). בבחינת המודל הכללי של אפקט הפרעות קשב (ADD) על אסטרגיות למידה עולה כי אכן קיים אפקט זה ($F(3,147)=3.70$, $p=.01$, $Eta2=.07$). מבדיקת האפקט של הפרעות קשב (ADHD) על כל אחד מעולמות התוכן של אסטרגיות הלמידה, עולה כי סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על רצון נמוך יותר ($F(1,149)=6.81$, $p=.01$; $Eta2=.04$) וכן על יכולת נמוכה יותר ($F(1,149)=8.24$, $p=.01$, $Eta2=.05$) מאשר סטודנטים ללא הפרעות קשב. עם זאת, לא נמצא הבדל משמעותי בין שתי הקבוצות מבחינת ויסות עצמי לימודי ($F(1,149)=0.22$, $p=.64$, $Eta2=.00$).

לוח 2: הבדלים בממוצעי המדדים של עולמות התוכן בין סטודנטים עם הפרעות קשב ממוצעים וללא הפרעות אלו (סטיות תקן וערכי F)

Eta2	p	F(1,149)	סטודנטים ללא הפרעת קשב (ADHD) (n=94)		סטודנטים עם הפרעת קשב (ADHD) (n=57)		
			SD	M	SD	M	
.04	.01	6.81	0.49	3.69	0.47	3.48	רצון
.05	.01	8.24	0.46	3.63	0.52	3.39	יכולת
.00	.64	0.22	0.53	3.29	0.55	3.34	ויסות עצמי לימודי

השערה ב: כדי לבדוק, באיזו מידה ניתן לנבא הישגים אקדמיים על פי שלוש אסטרטגיות הלמידה, נבנו שני מודלים של רגרסיה לינארית, לכל קבוצה לחוד (סטודנטים עם הפרעות קשב ובלי הפרעות אלו) (ראו איור 1). התוצאות הראו כי בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב, אסטרטגיות למידה ניבאו 20% מהשונות בממוצעי הציונים, וכי הרצון ללמידה היווה את הגורם החשוב ביותר ($\beta=.39, p=.00$) – ככל שהסטודנטים דיווחו על רצון רב יותר ללמידה, כך הם גם דיווחו על ממוצע ציונים גבוה יותר. לעומת זאת, בקרב סטודנטים בלי הפרעות קשב, אסטרטגיות למידה ניבאו 2% בלבד מהשונות בממוצעי הציונים, ורק ליכולת הלמידה הייתה תרומה חיובית, אם כי לא משמעותית, לממוצע הציונים ($\beta=.21, p=.15$).

איור 1: מקדמי רגרסיה סטנדרטיים (β) לניבוי הישגים אקדמיים על פי אסטרטגיות למידה בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב ובלי הפרעות אלו



ניתוח איכותני

כדי להעמיק את החקר וההבנה של הקשרים בין המשתנים השונים, נתבקשו הנבדקים לענות על שתי שאלות פתוחות:

- א. מה תורם להצלחה שלך בלימודים?
- ב. מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?

ההשערה הייתה שסטודנטים יציינו כי מה שתורם להצלחתם בלימודים הוא יכולות ומיומנויות למידה, לצד מרכיבים מוטיבציוניים, אך לא היה ברור איזה משקל ייתנו לכל מרכיב. השערה נוספת הייתה כי ירצו לשפר בעיקר את מיומנויות הלמידה שלהם.

תשובות הסטודנטים נותחו באמצעות ניתוח תוכן. בעזרת שני מומחים בתחום הלמידה, זוהו לכל שאלה פתוחה קטגוריות מרכזיות שעלו מתשובות הנבדקים, ואחר כך נבדקו שכיחותיהן. בתוך כל קטגוריה זוהו כמה תמות מרכזיות. לוח 3 מציג קטגוריות מתוך תשובות הסטודנטים לשאלה: "מה תורם להצלחתך בלימודים?" ומדגים את התמות המרכיבות כל קטגוריה.

לוח 3: הקטגוריות העולות מניתוח השאלה: "מה תורם להצלחתך בלימודים?"

קטגוריה	ציטוטים לקטגוריות
עיבוד החומר (שיטות העבודה שבעזרתן מעבד הלומד את החומר על מנת שהבנתו תהיה מיטבית)	"סיכום המאמרים מבעוד מועד, הכנת תרשימי זרימה" (נבדק 28); "הגעה לכל השיעורים, הכנת שיעורי בית, חזרה על החומר, השתתפות בשיעור, למידה למבחנים והצלחה" (נבדק 120)
ניהול זמן (פעולות הלומד המערבות שימוש בזמן, כגון ארגון הזמן וניהולו)	"אני משקיעה הרבה זמן על חשבון בלויים ודברים אחרים, כמו טלוויזיה, חברים ויציאות" (נבדקת 16); "הכנת תכנית לימודים עצמית לפני מבחן" (נבדק 70)
יכולות עצמיות (יכולות אישיות שהלומד מודע אליהן ומשתמש בהן לטובת למידה יעילה)	"סדר וארגון, אסטרטגיות לימוד טובות, יכולת למידה מרובה" (נבדק 66); "יכולת הבנה עצמית שלא במסגרת הרצאות ופתרון של נושאים מורכבים" (נבדק 84)
הקצאת משאבים אישיים (היבטים אישיים אשר דורשים מהלומד מאמץ ומודעות פנימית כדי לשמר אותם)	"אסרטיביות, מוטיבציה והתמדה" (נבדק 83); "להשקיע ולא לוותר כשקשה" (נבדק 93); "השקעה מרובה ורצון להצליח" (נבדק 127)
מיקוד בלימודים (פעולות של הלומד אשר מאפשרות מעקב תמידי אחר הלימודים, כדי שיישאר קשוב לדרישות, ובכך מסייעות להבנת החומר הלימודי)	"השקעה, נוכחות בשיעורים, השתתפות פעילה" (נבדק 35); "התמדה, שקידה, ריכוז לאורך זמן, השקעה במהלך הסמסטר, נוכחות בשיעורים" (נבדק 97)
עזרה נוספת (פעולות המערבות גורמים חיצוניים שיעזרו לתהליך הלמידה)	"אני משתדל בקורסים מסוימים ללמוד ביחד עם עוד אחד או אחת לפחות, וכך החומר נקלט ומופנם בצורה יעילה וטובה יותר" (נבדק 61); "לשאול תמיד את המרצה במשך ההרצאה" (נבדק 117)

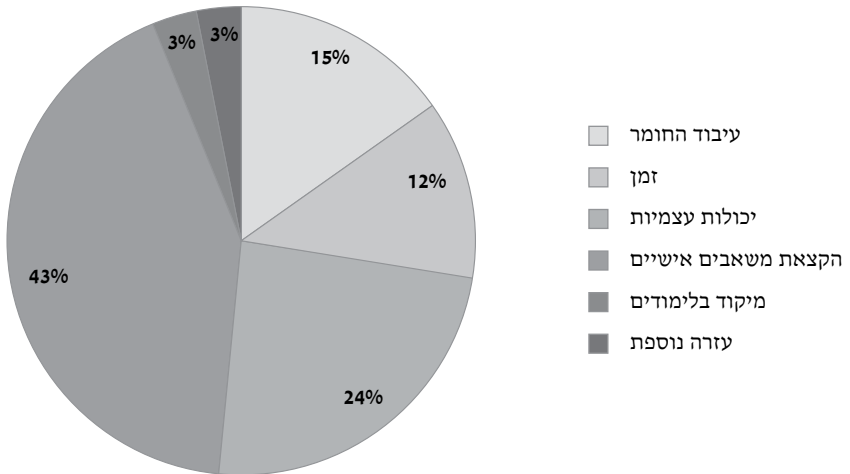
מלוח 3 אפשר לראות כי נמצאו שש קטגוריות מרכזיות ששיקפו את דעתם של הסטודנטים על המשתנים התורמים להצלחתם בלימודים. בהמשך נמצאו בכל קטגוריה כמה תמות מרכזיות (לוח 4).

לוח 4: התמות הנכללות בתוך כל קטגוריה – שאלה א

קטגוריה	התמות אשר נמצאו
עיבוד החומר	סיכום החומר, ביצוע מטלות, עיבוד החומר, אינטגרציה עם המציאות, אינטגרציה בין הרצאות, מיקוד החומר
זמן	ניהול זמן, השקעת זמן, תכנון זמן, למידה אינטנסיבית לפני מבחן, למידה ממושכת למבחן, ניצול זמן
יכולות עצמיות	שיטות למידה טובות, ציון תואם לרמת ההשקעה והציפיות, קליטה מהירה, ידיעת יכולות, ארגון, יכולות פתרון טובות, התנסחות טובה, הבנת הנקרא, סדר, ריכוז לאורך זמן, זיכרון טוב, משמעת עצמית גבוהה, למידה עצמאית, למידה הדרגתית, שקדנות
הקצאת משאבים אישיים	השקעת זמן, רצון, קשב, מוטיבציה, אסרטיביות, הצבת מטרות ויעדים, התמקדות, חריצות, השתדלות, התמדה, השקעת מאמץ בלמידה למבחן או בעבודה, עניין בלימודים
מיקוד בלימודים	התמקדות בלימודים, השקעת זמן ומאמץ במהלך הסמסטר, נוכחות בשיעורים, השתתפות פעילה
עזרה נוספת	למידה משותפת, הקדשת זמן לחברים, קבלת עזרה מהמוסד האקדמי, קבלת עזרה מהמרצה

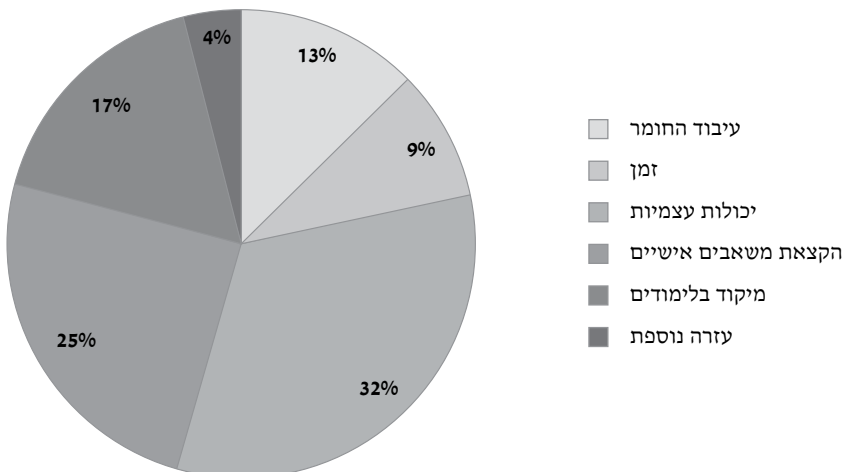
בשלב הבא במחקר נבדקו שכיחויות הקטגוריות בתשובות הנבדקים. איור 2 מציג שכיחויות אלו בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב.

איור 2: התפלגות הקטגוריות לשאלה א בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב



באיור 2 אפשר לראות כי סטודנטים עם הפרעת קשב (43%) דיווחו כי התמות המרכיבות את הקטגוריה הקצאת משאבים אישיים הן שתרמו להצלחתם בלימודים. איור 3 מציג את שכיחויות הקטגוריות לשאלה א בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב.

איור 3: התפלגות הקטגוריות לשאלה א בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב



באיור 3 ניתן לראות כי סטודנטים ללא הפרעת קשב (32%) דיווחו על התמות המרכיבות את הקטגוריה יכולות עצמיות כתורמות ביותר להצלחתם בלימודים. לוח 5 מציג את הקטגוריות והדוגמאות של סטודנטים ביחס לשאלה: "מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?"

לוח 5: הקטגוריות העולות מניתוח שאלה ב

קטגוריה	ציטוטים לקטגוריות העולות משאלה ב
שיפור פעולות עיבוד החומר (שיטות לימוד אשר באמצעות שיפורן יוכל הלומד למקסם את הבנתו ובכך להצליח)	"סדר בדפים, ללמוד יותר, אחרי כל יום לעבוד בקצרה על מה שנלמד בשיעור" (נבדק 33); "לא אתנגד לקבלת כלים ללמידה בצורה יותר פשוטה" (נבדק 68); "לרכוש אסטרטגיות לימודיות ולהיכנס לשיעורים" (נבדק 148)
ייעול זמן (פעולות אשר תיעלנה את הלמידה מבחינת זמן)	"להקדיש יותר זמן. אני לומדת בדרך כלל יומיים מפאת חוסר זמן" (נבדקת 41); "על מנת להפוך את הלימוד למוצלח, יש לנהל את הזמן טרם המבחן כראוי" (נבדק 122)
שיפור יכולות אישיות (מיומנויות אישיות הדורשות הכרה בהן ותפעול אישי, שבהתייעלותן, תהליכי הלמידה של הלומד יהיו מיטביים)	"יותר זמן ויכולת להתרכז" (נבדק 29); "לעבוד יותר על סדר וארגון" (נבדק 115)
שיפור הקצאת משאבים אישיים (היבטים מוטיבציוניים ופנימיים הדורשים מהלומד מאמץ ומודעות כדי לשפרם)	"לקבל קצת יותר מוטיבציה ורצון להצליח ולקבל ציונים טובים ולהעדיף לשבת וללמוד על פני דברים אחרים" (נבדק 26); "לא לוותר לעצמי ולהתרכז יותר" (נבדק 72); "כוח רצון ומוטיבציה גבוהים יותר" (נבדק 88)
שיפור ההתמקדות בלימודים (פעולות הדורשות מיקוד בתהליכי הלמידה, ובכך נשאר הלומד קשוב ללימודיו)	"להשקיע יותר זמן בלמידה" (נבדק 79); "סביבת למידה סטרילית" (נבדק 82); "לשבת יותר על הלימודים, לקרוא את החומר לשיעור, להקשיב בכל השיעורים, לסכם" (נבדק 85)
שיפור למידה בעזרת גורמים אחרים (גורמים נוספים העשויים לסייע לתהליך הלמידה)	"קודם כול עליי ללכת לאבחון ולבדוק את דרך הלמידה שלי, האם זו הדרך המתאימה ביותר" (נבדק 5); "לקחת תרופה המסייעת לריכוז" (נבדק 15); "למצוא את האיזון שבין הישיבה לבד לישיבה עם עוד אחד או אחת כדי ללמוד" (נבדק 61)

בלוח 5 אפשר לראות כי נמצאו שש קטגוריות מרכזיות ששיקפו את דעתם של הסטודנטים בנוגע להיבטים שהיו רוצים לשפר בלמידה שלהם.

בלוח 6 מובאות התמות המרכזיות המאפיינות כל קטגוריה בשאלה ב: "מה היית רוצה לשפר בתפקודך הלימודי?"

לוח 6: התמות הנכללות בתוך כל קטגוריה – שאלה ב

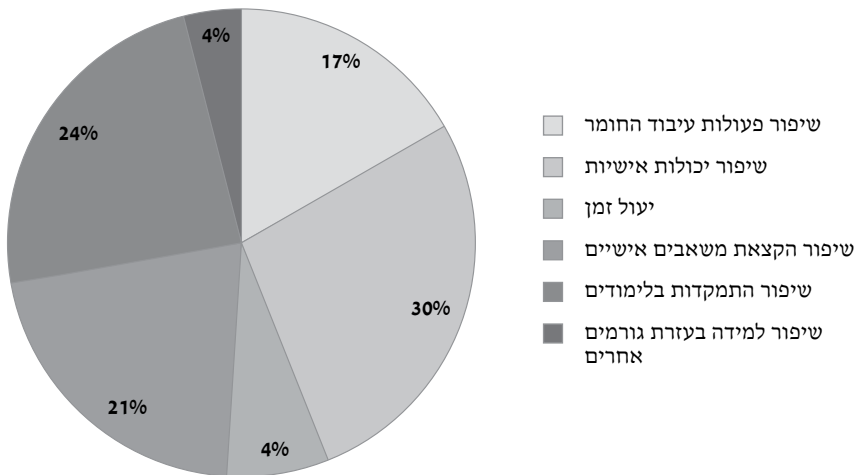
קטגוריה	התמות אשר נמצאו
שיפור פעולות עיבוד החומר	שיפור שיטות למידה, ניתוח חומר, ריכוז החומר, הבחנה בין עיקר לטפל, סקירת החומר בסיום השיעור, הבנת החומר (ולא שינונו), סיכום מאמרים, סיכום חומר לימודי, הכנת מטלות, חזרה על החומר, דיון על החומר עם חברים
ייעול זמן	למידה מבעוד מועד, שעות למידה רבות יותר, הקצאת זמן למטלות שונות, תכנון זמן, ניצול זמן יעיל



התמות אשר נמצאו	קטגוריה
יכולת כתיבת עבודות, יכולת עיבוד כמות רבה של חומר, ידיעה כיצד לגשת למבחן, הרחבת ידע כללי, יכולת למידה לאורך זמן, התבטאות בכתב, משמעת עצמית, שיפור הזיכרון, למידה פרטנית, ריכוז, שקדנות, סבלנות, סדר, ארגון, קשב	שיפור יכולות אישיות
הפחתת שאננות, הפחתת עצלנות, ישיבה ללמוד, השקעת מאמץ, כולל בחומר שאינו מעניין, הגברת לחץ או הפחתתו בהתאם לצורך, אי-דחיית עשייה, הפגנת רצון ומוטיבציה, התמדה, התעקשות ואי-ויתור של הסטודנט לעצמו כשקשה לו	שיפור הקצאת משאבים אישיים
הקדשת זמן ללימודים, סילוק הסחות דעת, ריכוז בשיעורים, סדר עדיפויות, התמקדות בחומר הלימודי, למידה במהלך הסמסטר, נוכחות בשיעורים, מוכנות לקראת שיעור	שיפור ההתמקדות בלימודים
אבחון לקויות למידה, תרופות ממריצות, למידה משותפת	שיפור למידה בעזרת גורמים אחרים

איור 4 מציג את שכיחויות הקטגוריות בקרב הסטודנטים עם הפרעת קשב.

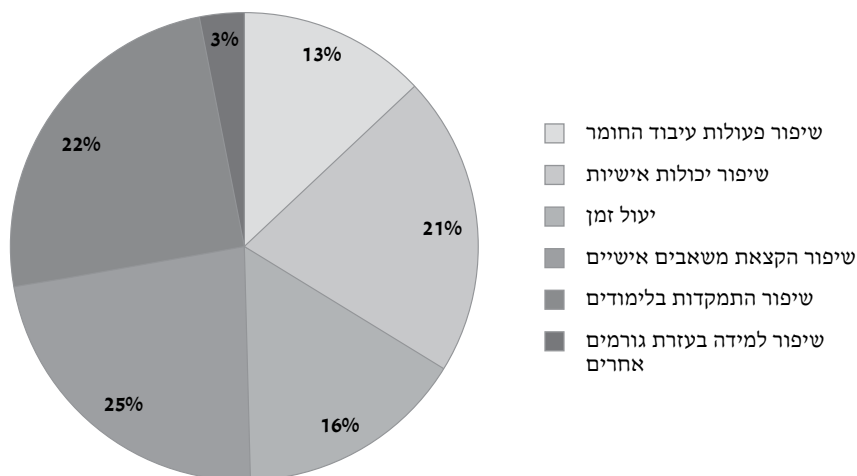
איור 4: התפלגות הקטגוריות לשאלה ב בקרב הסטודנטים עם הפרעת קשב



באיור זה אפשר לראות כי סטודנטים עם הפרעת קשב דיווחו שהיו רוצים לשפר את יכולותיהם האישיות כדי להצליח בלימודים (30%). הקטגוריה של התמקדות בלמידה גם היא מדווחת כחשובה לשיפור הלמידה (24%) וכן הקטגוריה של שיפור בהקצאת משאבים אישיים (21%).

איור 5 מציג את שכיחויות הקטגוריות לשאלה ב בקרב הסטודנטים ללא הפרעת קשב.

איור 5: התפלגות הקטגוריות לשאלה ב בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב



באיור 5 ניתן לראות כי סטודנטים ללא הפרעת קשב האמינו שעליהם לשפר את הקצאת המשאבים האישיים שלהם כדי לשפר את למידתם (25%). גם הם ציינו כחשובים את שיפור ההתמקדות בלימודים (22%) ואת שיפור יכולותיהם האישיות (21%).

סיכום הממצאים

לסיכום, ניתן לומר כי ממצאי המחקר מצביעים על כך שסטודנטים עם הפרעות קשב הראו רמה נמוכה יותר של אסטרטגיות למידה בתחום היכולת והרצון, ואילו בתחום הוויסות העצמי לא נמצא כל הבדל. ממצא נוסף הראה כי בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב, אסטרטגיות למידה ניבאו 20% מהשונות בממוצעי הציונים, בעוד הרצון ללמידה היווה את הגורם החשוב ביותר בניבוי. כמו כן הממצאים האיכותניים הראו כי סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז חוו תהליכים מוטיבציוניים, כגון: השקעת זמן, רצון, חריצות, השתדלות, התמדה והשקעת מאמץ בלמידה למבחן או בעבודה כתורמים באופן המשמעותי ביותר להצלחתם בלמידה (43%), ואילו סטודנטים ללא הפרעות קשב וריכוז חוו את יכולותיהם העצמיות (שיטות למידה טובות, קליטה מהירה, ארגון, יכולות פתרון טובות, התנסחות טובה, הבנת הנקרא, סדר, זיכרון טוב) כתורמות את המרב להצלחתם בלמידה (32%). ממצא נוסף הראה כי סטודנטים עם הפרעות קשב היו מעוניינים לשפר את יכולותיהם הלימודיות (30%), בעוד שסטודנטים ללא הפרעות קשב וריכוז היו מעוניינים לשפר תהליכים מוטיבציוניים, כגון: השקעת זמן, התמדה, רצון והשתדלות (25%). ממצאים אלו מחזקים בהחלט את ההשערה כי חווייתם וצורכיהם הלימודיים של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז בהשכלה הגבוהה הם שונים מאלו של סטודנטים ללא הפרעות קשב וריכוז.

דין

העלייה המתמדת במספרם של סטודנטים עם לקויות למידה בכלל ושל הסובלים מהפרעת קשב בפרט במוסדות להשכלה הגבוהה בארץ הגבירה את הצורך להנגיש מוסדות אלו לאוכלוסייה בעלת צרכים לימודיים ייחודיים (דהן ומלצר, 2008). ספרות המחקר מצביעה על גורמים שונים הפוגעים בתפקודם של סטודנטים עם הפרעות קשב. חלק מהגורמים קשורים באופי הפרעה, וחלקם בתנאי הלמידה (Dinsmore et al., 2008). סטודנטים עם הפרעת קשב דיווחו על קשיים ניכרים בארגון מטלות לימודיות ובסיומן, בניהול זמן, בשימוש בפרספקטיבת זמן עתידית, במיומנויות בחירה, קריאה וכתובה, בקבלת החלטות ובפתרון בעיות לימודיות, וחשו מתוסכלים מעצמם ומהישיגיהם הלימודיים (עינת, 2006; Geng, 2011; Frazier et al., 2007). אסטרטגיות למידה נמצאו כתורמות לתהליכי למידה ומסייעות לרכישה, הבנה והפנמה של ידע חדש בקרב סטודנטים (Weinstein et al., 2011).

כחלק מן המאמצים להנגשה טובה יותר של הלימודים בהשכלה הגבוהה לסטודנטים בעלי צרכים מיוחדים, בחרנו לבחון את ההבדל באסטרטגיות למידה בין סטודנטים עם הפרעות קשב וסטודנטים ללא הפרעות קשב, וכן לבדוק, באיזו מידה אסטרטגיות אלו מנבאות הישגים לימודיים בשתי הקבוצות. מתוך קריאת הספרות בתחום עלתה ההשערה כי חלק מהקשיים של הסטודנטים עם הפרעות הקשב והריכוז בהשכלה הגבוהה קשורים לאסטרטגיות למידה בלתי יעילות (Reaser et al., 2007), אך לא עלתה תמונה ברורה באשר למידת יעילותן של האסטרטגיות השונות, ובאיזה אופן אסטרטגיות אלו מנבאות הישגים לימודיים (DuPaul et al., 2009). כמו כן, בכדי להעמיק את ההבנה, בחנו את תחושתם האישית של הסטודנטים באשר לדברים שעוזרים להם להצליח בלמידה ובאשר לדברים שהיו רוצים לשפר.

אסטרטגיות למידה

ממצאי המחקר מצביעים על כך שסטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על רמה נמוכה יותר של אסטרטגיות למידה בתחום היכולת והרצון, ואילו בתחום הוויסות העצמי לא נמצא הבדל ביניהם ובין סטודנטים ללא הפרעת קשב. ממצאים אלו מפתיעים במידת-מה, כיוון שמרבית המחקרים על ילדים ומתבגרים עם הפרעות קשב הצביעו על קושי משמעותי בוויסות עצמי, בעיקר התנהגותי (Barkley & Murphy, 2006). גם מחקרים שבחנו סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על יכולות ויסות עצמי נמוכות, שפגעו בעיקר ביכולת ההתמדה והשלמת משימות לימודיות והובילו לנשירה מהמסגרת הלימודית (DuPaul et al., 2009).

הסבר אפשרי לממצא זה יכול להיות טמון בעובדה שבמחקרנו נבדקה מידת השימוש באסטרטגיות למידה של ויסות עצמי לימודי, ולא נבדקה היכולת עצמה. ממצאי המחקר מעלים את האפשרות כי סטודנטים עם הפרעות קשב משתמשים באסטרטגיות של ויסות עצמי לימודי בדומה לסטודנטים ללא הפרעת הקשב, אולם

עבורם אסטרטגיות אלו יעילות פחות, ולכן אינן תורמות באותה המידה לתפקודם הלימודי (Kitsantas & Zimmerman, 2009), לתחושת מסוגלותם העצמית, לדימויים העצמי ולמוטיבציה הלימודית שלהם, המתוארים במחקרים אחרים כפגועים (Meaux et al., 2009). הרמה הנמוכה יותר של מרכיבי הרצון (השקעת זמן ומאמץ והתמדה), שעליה דיווחו הסטודנטים עם הפרעת הקשב, גם היא מפתיעה, כיוון שמחקרים אחרים מצאו כי סטודנטים שכבר השתלבו במערכת ההשכלה הגבוהה הפגינו רמות מוטיבציה גבוהה להצלחה בלימודים (Glutting et al., 2005) וכן מוכנות להשקיע זמן ולהתמיד בתהליכי הלמידה (Wilmschurst et al., 2011). עם זאת, כאשר בודקים את תפיסתם בנוגע למרכיבי יכולתם להשקיע זמן ומאמץ ולהתמיד, הממצאים כנראה משקפים את הדימוי העצמי הנמוך, התסכול ותחושות האשמה והבושה (מלצר, 2007; עינת, 2010). סטודנטים עם הפרעות קשב נמצאו כבעלי מוטיבציה גבוהה להצלחה בלימודים יחסית לסטודנטים אחרים, אולם הכישלונות המצטברים, הפגיעה בהישגים ותגובות הסביבה פגעו באמון שלהם בעצמם ויצרו תחושה של ייאוש וחוסר כוחות להשקיע זמן ומאמץ (Norvilitis et al., 2010). באשר למרכיב היכולת, המתייחס ישירות לדרך שבה סטודנטים עם הפרעות קשב תופסים את יכולתם להשתמש באסטרטגיות למידה שונות, כגון: שינון, זכירה, מיקוד המידע וארגון החומר והמרחב הלימודי, ממצאי מחקר זה דומים לממצאי מחקרים אחרים, שטענו כי מעטים הסטודנטים עם הפרעות הקשב המאמינים ביכולותיהם לפתח אסטרטגיות למידה יעילות (Proctor & Prevatt, 2009).

בנתונים האיכותניים אפשר לראות חיזוק לממצאים אלו. סטודנטים ללא הפרעת הקשב תלו את הצלחתם הלימודית בעיקר ביכולותיהם האישיות והלימודיות (32%), ואילו סטודנטים עם הפרעת קשב תלו את הצלחתם בלימודים בעיקר במרכיבים מוטיבציוניים הקשורים לרצון והשקעה (43%); קטגוריה זו מקבילה במידה רבה למרכיב הרצון בסולם אסטרטגיות הלמידה. הסטודנטים דיווחו על "השקעת זמן מאמץ, רצון, מודעות והתמדה" כעל המרכיבים העיקריים התורמים להצלחתם בלימודים, ובמקביל, דיווחו על תחושה שיכולת לימודית תורמת להצלחתם בלימודים רק ב-12% מהמקרים. ממצא זה מסביר בהחלט את תחושת התסכול, ולעתים הייאוש, שאותם חווים סטודנטים עם הפרעות קשב, לנוכח הפער בין הרצון להצלחה ותחושת אי-היכולת להצליח בסביבת הלמידה הקיימת ברוב המוסדות להשכלה הגבוהה (עינת, 2010).

על השאלה, "מה היית רוצה לשפר כדי להצליח בלמידה?" השיבו סטודנטים עם הפרעות קשב כי היו רוצים לשפר בעיקר את יכולותיהם האישיות והלימודיות (30%); יכולת כתיבת העבודות, יכולת עיבוד כמות רבה של חומר, הידע כיצד לגשת למבחן, הרחבת הידע הכללי, יכולת למידה לאורך זמן, התבטאות בכתב ועוד. לעומת זאת, סטודנטים ללא הפרעת קשב ציינו שהם היו רוצים לשפר את יכולת ההתמדה שלהם ואת השקעת הזמן בחומר לא מעניין, להפחית את רמת הדחיינות ולא לוותר לעצמם (25%). מכך ניתן לראות כי בעוד שסטודנטים עם הפרעת קשב וריכוז נזקקו לתמיכה ביכולות הלימודיות שלהם, סטודנטים ללא הפרעת קשב נזקקו דווקא לתמיכה

בתהליכים מוטיבציוניים. הבדל זה מדגיש שוב את הצורך להתאים את הסיוע הניתן לסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז, מאחר שהם זקוקים לסיוע שונה מזה שניתן לסטודנטים האחרים (דהן ומלצר, 2010).

הישגים לימודיים

לבסוף, כדי לבחון כיצד אסטרטגיות למידה מנבאות הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב וללא הפרעת קשב, נערכה רגרסיה לינארית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שמרכיב הרצון הוא המרכיב היחיד באסטרטגיות הלמידה המנבא באופן מובהק וחיובי הישגים לימודיים בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב. ככל שסטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו על רצון רב יותר (השקעת זמן, התמדה, מאמץ), כך הישגיהם היו גבוהים יותר, ולהפך. באופן מעניין, בקרב סטודנטים ללא הפרעת קשב נמצא כי מרכיב הרצון ניבא הישגים לימודיים באופן לא מובהק ושלילי. ממצא זה מדגיש שוב את תפקידם החשוב של מרכיבי הרצון (מידת השקעת הזמן, חריצות, משמעת עצמית, דאגה ביחס לביצועים אקדמיים ועוד) בהישגים הלימודיים של סטודנטים עם הפרעות קשב, ובכך גם תורם לגוף הידע המתהווה בתחום ולצעדים הנדרשים כדי לסייע לתהליכי הלמידה של סטודנטים אלו בהשכלה הגבוהה ולתמוך בהם (Advokat et al., 2011).

מגבלות המחקר

למרות תרומתם של ממצאים אלו לגוף הידע המתפתח בתחום, חשוב לקחת בחשבון כמה מגבלות של המחקר הנוכחי; המגבלות העיקריות נבעו מהעובדה שמרבית המשתתפים במחקר היו סטודנטיות שלמדו בחוגים לחינוך ופסיכולוגיה במכללה האקדמית תל-חי. הפרעת קשב וריכוז נפוצה הרבה יותר בקרב בנים מאשר בקרב בנות (Barkley & Murphy, 2006), ולכן יש סיכוי כי התוצאות של מחקר זה מוטות לאוכלוסיית הנשים עם הפרעות קשב וריכוז. נוסף על כך, תנאי הקבלה בחוגים לחינוך ולפסיכולוגיה במכללה האקדמית תל-חי הם גבוהים יחסית, וכן הסטודנטים נדרשים לממוצע 80 כדי לעבור משנה לשנה, ולכן ניתן לשער כי רוב הסטודנטיות עם הפרעות הקשב הן בתפקוד גבוה יחסית. חשוב לציין כי מרבית הסטודנטים עם הפרעות הקשב במכללה האקדמית תל-חי נעזרים במידה זו או אחרת בשירותי מרכז התמיכה לסטודנטים עם לקויות למידה במכללה, ולכן לא ברור עד כמה המדגם במחקר זה מייצג נאמנה את אוכלוסיית הסטודנטים עם הפרעות קשב במוסדות אחרים להשכלה גבוהה. נוסף על כך, אמנם גודל המדגם התאים למטרות המחקר, אך השתתפו בו רק 41 סטודנטים עם הפרעות קשב, ולכן היכולת להשליך ממנו על סטודנטים עם הפרעות קשב היא מוגבלת. מגבלה נוספת קשורה לכלי המחקר. הכלים שנבחרו היו כולם מבוססים על דיווח אישי, כולל בקשה לדווח על ממוצע ציונים כללי ועל ממוצע שנתי. הכלי כלל 88 שאלות, ואף על פי שבחלקו הגדול תוקף לעברית במחקרים קודמים, לא ברור עד כמה התרגום היה מדויק ועד כמה השפיע אורך השאלון על ביצועם של סטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז.

סיכום ומסקנות

למרות מגבלות המחקר, נראה כי ממצאי המחקר מעלים כמה נקודות חשובות, שיכולות לתרום למטרה הרחבה יותר של תהליך הנגשת מוסדות ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם הפרעות קשב וריכוז. סטודנטים עם הפרעות קשב דיווחו במחקר זה על שימוש באסטרטגיות ויסות עצמי באופן דומה לסטודנטים ללא הפרעת קשב וריכוז, אך עלתה שאלה של יעילות השימוש באסטרטגיות הוויסות העצמי, ומה ניתן לעשות כדי שתתרומו לתהליכי הלמידה של סטודנטים עם הפרעות קשב באופן משמעותי יותר.

ממצא נוסף במחקר זה מעלה את הפער שחווים הסטודנטים עם הפרעות הקשב בין רמת המוטיבציה הגבוהה שלהם לבין רמת היכולות הלימודיות. נראה שכל עוד סביבת הלמידה במוסדות להשכלה הגבוהה לא תשתנה ודרכי ההוראה לא יותאמו, הפער הזה ימשיך לפגוע בדימוי העצמי של הסטודנטים עם הפרעת הקשב ובתהליכי הלמידה שלהם.

לבסוף, ממצאי מחקר זה מחזקים את הטענה הרווחת כי אנשים עם הפרעות קשב וריכוז לומדים בצורה אחרת, ולכן בכדי לאפשר להם להשתלב ולהצליח במסגרות החינוכיות השונות, בקריירה ובמסגרות חברתיות אחרות, הסביבה צריכה ללמוד לעומק את הצרכים הייחודיים שלהם, ולא רק לצפות מהם לקבל סיוע ולהשתלב בקיים, אלא גם להרחיב ולהתאים את מסגרות החיים השונות לצורכיהם המגוונים (מרגלית, 2000).

מבחינה יישומית, מחקר זה העניק לנו, עורכות המחקר, קצה חוט להמשך מחקר בתחום של אסטרטגיות למידה והאופן שבו ניתן להקנותן, להשתמש בהן ולייעל אותן בקרב סטודנטים עם הפרעות קשב בהשכלה הגבוהה.

מקורות

גרינברגר, ל' ולייזר, י' (2008). סטודנטים עם ליקויי למידה ונכויות במכללות להכשרת מורים – עמדות מרצים ונכונות למתן התאמות בקורסים. **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 23(1), 22–5.

דהן, א' והדס-לידור, נ' (2010). מצוות חשיבה לפורום מנהלי מרכזי תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה באקדמיה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 16–20.

דהן, א', הדס-לידור, נ', מלצר, י' ורויטמן, י' (2008). ארגון זמן ומשאבים מתאוריה למעשה סדנה במסגרת מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה (מאמר המשך). **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 23(1), 5–18.

דהן, א' ומלצר, י' (2008). "קולות אל העבר וההווה" – תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים. **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 23(2), 23–40.

דהן, א' ומלצר, י' (2010). הדילמות המתעוררות באקדמיה ובמרכזי התמיכה בכלל ובהכשרה להוראה בפרט בנוגע לסטודנטים עם ליקויי למידה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 44–48.

- דהן, א', מלצר, י' והדס-לידור, נ' (2010). קולות מהעבר ומההווה – תפיסתם של סטודנטים עם ליקויי למידה את עצמם ככותבים – בתחילת המכינה ואחרי סמסטר ראשון בלימודיהם האקדמיים (מאמר המשך). **סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום**, 24(1), 5–22.
- הלונינג, א' ורוסק, ס' (2010). מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה במכללה האקדמית בית ברל. **ביטאון מכון מופת**, 42, 21–24.
- וורגן, י' (2006). **נגישות להשכלה על-תיכונית עבור אנשים עם מוגבלות שאינה פיזית**. דוח שהוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. ירושלים: הכנסת.
- טלמור, ר' וקיים, א' (2006). למה מייחסים סטודנטים ליקויי למידה במכינה קדם אקדמית את הצלחותיהם הלימודיות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21(2), 45–56.
- כנסת ישראל (2008). **חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, תשס"ח–2008**. ירושלים: הכנסת.
- מבקר המדינה (2013). **דוח שנתי 63 לשנת 2012**. ירושלים: משרד מבקר המדינה.
- מלצר, י' (2007). מודל נגישות לאקדמיה לסטודנטים בעלי ליקויי למידה. בתוך ד' פלדמן, י' דניאלי להב וש' חיימוביץ (עורכים), **נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21** (עמ' 927–960). ירושלים: לשכת הפרסום הממשלתית.
- מלצר, י', צדוק א' ודהן, א' (2010). "פתח לנו שער" – הכנה של סטודנטים עם ליקויי למידה בשנת לימודיהם האחרונה באקדמיה לקראת עולם העבודה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 38–42.
- מרגלית, מ' (1995). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך חן, ד' (עורך), **החינוך לקראת המאה העשרים ואחת** (עמ' 489–510). תל אביב: רמות.
- מרגלית, מ' (2000). **לקות למידה בכיתה. דילמות חינוכיות במציאות חדשה: השתמעויות בהכשרת ובהשתלמות מורים**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- עינת, ע' (2006). **דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה: מורים במלכוד**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, ע' (2010). ליקויי למידה והוראה – סיכוי מול סיכון. **ביטאון מכון מופת**, 42, 3–4.
- פינקלשטיין, ג' (2010). פעילות עמותת לשם לקידום ההשכלה העל-תיכונית לבוגרים עם ליקויי למידה והפרעות בקשב – תמונת מצב של התחום בישראל כיום וחקיקה ותקנות בנושא זה בישראל. **ביטאון מכון מופת**, 42, 12–15.
- רוסק, ס' ודהן, א' (2005). מרכז תמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה – שותפות קהילתית. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 20(2), 85–92.
- שרייבר, ב' וחצרוני, א' (2010). מאפיינים של לקויות למידה והפרעת קשב בקרב סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. **ביטאון מכון מופת**, 42, 54–56.
- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, 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(8), 656–666.
- Allsopp, D. H., Minskoff, E. H., & Bolt, L. (2005). Individualized course-specific strategy instruction for college students with learning disabilities and ADHD: Lessons learned from a model demonstration project. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 103–118.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65–94.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of

- reporting source and definition of disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(2), 279–289.
- Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). Identifying new symptoms for diagnosing ADHD in adulthood. *The ADHD Report*, 14(4), 7–11.
- Bicard, D. F., & Neef, N. A. (2002). Effects of strategic versus tactical instructions on adaptation to changing contingencies in children with ADHD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 35(4), 375–389.
- Birchwood, J., & Daley, D. (2012). Brief report: The impact of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) symptoms on academic performance in an adolescent community sample. *Journal of Adolescence*, 35(1), 225–231.
- Brallier, S. A., Palm, L. J., & Schwanz, K. J. (2007). Attention problems and hyperactivity as predictors of college grade point average. *Journal of Attention Disorders*, 11(3), 368–373.
- Burchard, M. S., & Swerdzewski, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, 40(1), 14–34.
- Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391–409.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939–944.
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907–1920.
- DuPaul, G., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13, 234–250.
- Faraone, S. V., Biederman, J., & Mick, E. (2006). The age-dependent decline of attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis of follow-up studies. *Psychological Medicine*, 36(2), 159–165.
- Feldt, R. C., Graham, M., & Dew, D. (2011). Measuring adjustment to college: Construct validity of the student adaptation to college questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(2), 92–104.
- Frazier, T. W., Demarree, H. A., & Youngstrom, E. A. (2004). A meta-analysis of intellectual and neuropsychological test performance in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 18(3), 543–555.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49–65.
- Geng, G. (2011). Investigation of teachers' verbal and non-verbal strategies for managing attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) students' behaviors within a classroom environment. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 17–30.

- Givon, S., & Court, D. (2010). Coping strategies of high school students with learning disabilities: A longitudinal qualitative study and grounded theory. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(3), 283–303.
- Glutting, J. J., Youngstrom, E. A., & Watkins, M. W. (2005). ADHD and college students: Exploratory and confirmatory factor structures with student and parent data. *Psychological Assessment*, 17(1), 44–55.
- Gramzow, R. H., Elliot, A. J., Asher, E., & McGregor, H. A. (2003). Self-evaluation bias and academic performance: Some ways and some reasons why. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 41–61.
- Gropper, R. J., & Tannock, R. (2009). A pilot study of working memory and academic achievement in college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 574–581.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 562–575.
- Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248–258.
- Jaeger, A. J., & Eagan, M. K. (2007). Exploring the value of emotional intelligence: A means to improve academic performance. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 44(3), 910–935.
- Jones, H. A., Rabinovitch, H. A., & Hubbard, A. A. (2013). ADHD symptoms and academic adjustment to college: The role of parenting style. *Journal of Attention Disorders*. DOI: 10.1177/1087054712473181.
- Kitsantas, A., & Zimmerman, B. J. (2009). College students' homework and academic achievement: The mediating role of self-regulatory beliefs. *Metacognition Learning*, 4(2), 97–110.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 173–187.
- Lara, C., Fayyad, J., de Graaf, R., Kessler, R. C., Aguilar-Gaxiola, S., Angermeyer, M., et al. (2009). Childhood predictors of adult attention-deficit/hyperactivity disorder: Results from the World Health Organization world, mental health health survey initiative. *Biological Psychiatry*, 65(1), 46–54.
- Lee, H. D., Oakland, T., Jackson, G., & Glutting, J. (2008). Estimated prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms among college freshmen: Gender, race, and rater effects. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 371–384.
- Magno, C. (2009). Developing and assessing self-regulated learners. *The Assessment Handbook: Continuing Education Program*, 1, 26–41.
- Mannuzza, S., Klein, R. G., & Moulton, J. L. (2003). Persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into adulthood: What have we learned from the prospective follow-up studies? *Journal of Attention Disorders*, 7(2), 93–100.

- Marczinski, C. A. (2005). Self-report of attention deficit disorder symptoms in college students and repetition effects. *Journal of Attention Disorders, 8*, 182–187.
- Margalit, M., & Levin-Alyagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly, 17*, 297–310.
- Meaux, G., Green, A., & Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 16*(3), 248–256.
- Nelson, J. M., & Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, Dyslexia, or comorbid ADHD/Dyslexia. *Journal of Attention Disorders, 16*(3), 244–254.
- Noftle, E., & Robins, R. (2007). Personality predictors of academic outcomes: Big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of Personality and Social Psychology, 93*(1), 116–130.
- Norvilitis, J. M., Sun, L., & Zhang, J. (2010). ADHD symptomatology and adjustment to college in china and the United States. *Journal of Learning Disabilities, 43*, 86–94.
- Norwalk, K., Norvilitis, J. M., & MacLean, M. G. (2009). ADHD Symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders, 13*(3), 251–258.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385–407.
- Proctor, B. E., & Prevatt, F. (2009). Confirming the factor structure of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in college students using student and parent data. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 250–259.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools, 44*, 627–638.
- Reid, R., Schartz, M., & Trout, A. L. (2005). Self-regulation interventions for children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children, 71*, 361–377.
- Rohde, T. E., & Thompson, L. A. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence, 35*(1), 83–92.
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 36*(3), 268–284.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect and psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29*, 159–180.
- Simon, V., Czobor, P., Balint, S., Meszaros, A., & Bitter, I. (2009). Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: Meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry, 194*(3), 204–211.
- Spinella, M., & Miley, W. M. (2003). Impulsivity and academic achievement in college students. *College Student Journal, 37*, 545–550.
- Trainin, G., & Swanson, H. L. (2005). Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28*(4), 261–272.

- Vukman, K. B., & Licardo, M. (2010). How cognitive, metacognitive, motivational and emotional self-regulation influence school performance in adolescence and early adulthood. *Educational Studies, 36*(3), 259–268.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning, 126*, 45–53.
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727–747). San-Diego, CA: Academic Press.
- Weinstein, C. E., & Palmer, D. R. (2002). *Learning and study strategies inventory (LASSI): User's manual* (2nd ed., pp. 2–29). Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders, 10*(1), 9–19.
- Wilmshurst, L. A., Peele, M., & Wilmshurst, L. (2011). Resilience and well-being in college students with and without a diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders, 15*(1), 11–17.