

תחושת מסוגלות עצמית כללית, חברתית ואקדמית של סטודנטים

עם לקות למידה מאובחנת לקראת סיום לימודיהם לתואר ראשון

תמר גרומן¹

תקציר

המחקר הנוכחי עוסק בקשר בין לקות למידה לבין תחושת מסוגלות עצמית כללית, חברתית ואקדמית בקרב סטודנטים לקראת סיום לימודיהם לתואר ראשון. מטרת המחקר לבדוק אם קיימים הבדלים בתחושות מסוגלות עצמית כללית, חברתית ואקדמית של סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה. מטרה נוספת היא לבחון קשרים בין תחושת מסוגלות עצמית כללית, תחושת מסוגלות חברתית ותחושת מסוגלות אקדמית. המחקר נעשה בפרדיגמה כמותית ובמסגרתו הועברו שאלונים סגורים לדיווח עצמי לבחינת מדדי המסוגלות העצמית, שבאמצעותם נבחנו קשרים בין המשתנים. במחקר השתתפו 60 סטודנטים בשנה האחרונה ללימודי התואר הראשון; 30 סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה (שישה גברים ו-24 נשים) ו-30 סטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה (ארבעה גברים ו-26 נשים). ממצאי המחקר עלה שהתפיסה של רמת המסוגלות העצמית האקדמית נמוכה יותר אצל סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה, בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה. נוסף על כך, נמצא קשר בין המשתנים מסוגלות עצמית אקדמית, מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית כללית. חשיבותו של המחקר נעוצה בהדגשת ההבדלים בכל הנוגע לרמת תחושות המסוגלות אצל סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה, כמו גם בבחינת הקשרים בין סוגים שונים של רמת תחושת מסוגלות.

מילות מפתח: לקויות למידה, מסוגלות עצמית כללית, מסוגלות עצמית חברתית, מסוגלות עצמית אקדמית, השכלה גבוהה

¹ המאמר מבוסס על עבודת מחקר של אסתר אביטן ואיתן מאיר בנימין, שנעשתה בהנחיית הכותבת במסגרת לימודים לתואר שני (M.A.) במגמת חינוך מיוחד בקריה האקדמית אונו.

מבוא

המונח לקות למידה הוא מונח כללי המתייחס לקבוצה הטרוגנית של הפרעות הבאות לידי ביטוי בקשיים משמעותיים ברכישת יכולות ההקשבה, הדיבור, הקריאה, הכתיבה, ההמשגה או היכולות המתמטיות ובשימוש בהן. הפרעות אלו הן פנימיות לאדם וההנחה היא, כי הן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית (קוזמינסקי, 2004; APA, 2013). מכלול המאפיינים של הקשיים בלקויות הלמידה משפיעים ישירות על חוויותיהם ועל התנהלותם של המתמודדים עם ההפרעה. על פי רוב, הקשיים הקוגניטיביים יוצרים כשלים חברתיים, המובילים לקשיים רגשיים. אלו תורמים להגברת תחושות התסכול, חוסר תחושת מסוגלות עצמית, הערכה עצמית נמוכה ותיגוב חברתי שלילי (חן וישי-קרין, 2006; לאבוי, 2006; עינת, 2010; צדוק-לויטן וברונז, 2004; קוזמינסקי, 2004).

מרבית הצעירים שאובחנו אצלם לקויות למידה אינם ממשיכים ללימודים גבוהים וחלקם אף אינם מסיימים את לימודיהם במסגרות החינוך. מחקרים מראים שבקרב אחוז וחצי עד שלושה אחוז מכלל הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל אובחנה לקויות למידה. ככל הנראה, שיעור נמוך זה של סטודנטים במוסדות ההשכלה הגבוהה נובע מכך שרמת השאיפות שלהם מלכתחילה נמוכה יותר ולעיתים קרובות הם מגלים תחושת מסוגלות נמוכה ביחס לכניסה למסגרת לימודית נוספת. הנימוקים לכך הם הקשיים וההתנסויות השליליות אשר מלוות את התלמידים עם לקות הלמידה בתקופת לימודיהם בבית הספר התיכון ולנוכח העובדה, שמספר לא מבוטל מהם אינם מצליחים לסיים את מבחני הבגרות (חמי, 2008; עינת, 2010; צדוק-לויטן וברונז, 2004; קוזמינסקי, 2004).

אולם, לצד הקשיים הקוגניטיביים, החברתיים והרגשיים המאפיינים אנשים עם לקויות למידה (לאבוי, 2006; עינת, 2010; קוזמינסקי, 2004), ניכרות בהם תכונות ייחודיות, כגון חשיבה יצירתית, יכולת תפיסה רב-ממדית ועוד (גבעון וכהן, 2009; דיוויס, 2007; צדוק-לויטן וברונז, 2004; קוצ'ר, 2010). יתרה מכך, נמצא כי רמת האינטליגנציה של אנשים אלו לרוב ממוצעת ויותר. האופן שבו הפער בין הפוטנציאל הטמון ביכולותיהם לבין ביטוי הלכה למעשה משפיע על איכות חייהם ועל בחירותיהם, ונקשר לתחושת חוסר מסוגלות

עצמית הנובעת מהתנסויות כושלות קודמות (היימן ופרצל, 2003; עינת, 2010; צדוק-ליותן וברונז, 2004; Lufi et al., 2004).

מטרת המחקר הנוכחי לבדוק אם קיימים הבדלים בתחושות מסוגלות עצמית כללית, חברתית ואקדמית אצל סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה. מטרה נוספת היא לבחון קשרים בין תחושת מסוגלות עצמית כללית, תחושת מסוגלות חברתית ותחושת מסוגלות אקדמית. מסוגלות עצמית מוגדרת כמידת השיפוט של אנשים עם לקויות למידה את יכולותיהם לארגן ולהוציא לפועל את הפעולות הנדרשות לשם השגת יעדים שהציבו לעצמם במסגרת לימודיהם האקדמיים ובכלל (Bandura, 1986) ואת מידת האמונה העצמית במסוגלות ליצור שינויים בחיים בכיוון הרצוי (בר-אל ולזובסקי, 2008).

לצורך כך, נערכה השוואה בין סטודנטים עם לקויות למידה לסטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה, כולם בשנה האחרונה ללימודיהם. שנה זו מאופיינת באתגרים לימודיים רבים ובמהלכה נדרש למלא את כל החובות הלימודיים, בד בבד עם ראיית התוצאות החיוביות של המאמצים וקצירת פירות השקדנות. יש לציין כי מחקר זה יושם בתקופת קורונה, שבמהלכה חלו שינויים מהותיים בתהליכי ההוראה-למידה וברצפים מוכרים ונדרש גיוס של משאבי התמודדות נוספים.

לקויות למידה – הגדרות ומאפיינים

לקות למידה זכתה להגדרות רבות ומגוונות שגובשו על ידי גופים ממשלתיים, ציבוריים או על ידי ארגונים פרטיים (קוזמינסקי, 2004). תחילה, לקות למידה הוגדרה כהישגיות נמוכה ביחס לקבוצת השווים, שלה שונות גדולה בין ממדי יכולות נבדלות (חמי, 2008). בשנות ה-70 נוסחה הגדרה המעידה על פרופיל למידה בלתי-מאוזן (קוצ'ר, 2010) המתבטאת בהישגיות נמוכה באחד או יותר משבעת התחומים הבאים: שפה מדוברת, הבנת הנשמע, שפה כתובה, קריאה בסיסית, הבנת הנקרא, חישובים מתמטיים והסקה מתמטית (Fletcher et al., 2005; Phan & Ngu, 2016). הגדרות מאוחרות יותר התייחסו ללקות למידה כפער בין רמתה של מנת המשכל לבין ההישגים בפועל (חמי, 2008).

באופן דומה, הגדרת לקות למידה על פי ספר האבחנות הפסיכיאטרי DSM-V של האגודה האמריקנית לפסיכיאטריה (American Psychiatric Association – APA, 2013) מתייחסת גם כן לפערים בין ההישגים המצופים לבין רמת הביצוע במבחני הישגים. לפי הגדרה זו הפרעות למידה מאובחנות כאשר הישגי הפרט במבחנים סטנדרטיים בקריאה, במתמטיקה או בהבעה בכתב, המועברים באופן אינדיבידואלי, פחותים במידה משמעותית מן המצופה מתלמיד בן גילו של הנבדק ומרמת משכלו. נוסף על כך, מצוין כי לקויות הלמידה משפיעות במידה מובהקת על ההישגים האקדמיים או על פעולות החיים היומיומיות המחייבות כישורי קריאה, מתמטיקה או כתיבה. הגדרה זו מדגישה כקריטריון הכרחי, כי הלקות מפריעה לתפקוד ופוגמת ברמת ההישגים הלימודיים. בהגדרות המעודכנות אשר התפרסמו ב-DSM-V (2013) ההתייחסות אינה עוד ללקויות למידה, כי אם להפרעות למידה (Learning Disorders) ולכך, השלכות תיאורטיות ושימושיות משמעותיות.

קבוצת אנשים עם לקויות למידה היא קבוצה הטרוגנית המתאפיינת בסוגים רבים של לקויות. בשל המחלוקות שנוצרו בקרב החוקרים בדבר המאפיינים המשותפים ללקויות למידה, נעשתה חלוקה לתת-סוגים על פי הקשיים הייחודיים לכל סוג. הקבוצה הראשונה כוללת שלוש לקויות למידה מרכזיות: דיסגרפיה – לקות המתבטאת בהפרעות טכניות בכתיבה וקשורה בקשיים בזיכרון חזותי, בקשיי קואורדינציה ובבעיות התארגנות במרחב, דיסקלקוליה – לקות המתבטאת בקושי ביכולת ללמוד מתמטיקה אלמנטרית, ודיסקליזיה, שהיא לקות המתבטאת בקושי ברכישת מיומנות הקריאה וקשורה בליקויים תפיסתיים וכן בליקויי למידה לא-מילוליים. בקבוצה נוספת, הנכללת בלקויות הלמידה, כלולות גם הפרעות קשב וריכוז. הפרעת הקשב והריכוז מתקיימת לאורך שני צירים – קשב ופעילות יתר, כאשר נהוגה חלוקה לשלושה מאפיינים עיקריים: קשיים בקשב (ADD); היפראקטיביות-אימפולסיביות (HDD); שילוב של קשיים בקשב והיפראקטיביות-אימפולסיביות (ADHD) (מנור וטיאנו, 2009; APA, 2013).

לקויות הלמידה באות לידי ביטוי בקשיים משמעותיים בתחומים שונים, שאפשר לחלק בין אלו שאינם נלמדים בבית הספר, כגון תפיסה חזותית ושמיעתית, וקושי במוטוריקה גסה

ועדינה, לבין לקויות למידה ספציפיות בתחומים הנלמדים בבית הספר (קריאה, כתיבה וחשבון). הספרות המקצועית מדגישה, כי אין דפוס אחיד של לקות למידה, אלא שמגוון של ליקויים נכללים בהגדרה זו. על פי קוצ'ר (2010) אפשר לסכם את הקריטריונים ללקויות למידה בביצועים נמוכים באופן ניכר מן המצופה ביחס לגיל, ובקשיים נרחבים יותר מהמצופה בכל לקות סנסורית נלווית.

לקויות למידה בלימודים ובאקדמיה

מחקרים עדכניים מראים כי רמת היכולת האקדמית של סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה גבוהה בהרבה מכפי שנטו לתפוס אותה. כך למשל נמצא, כי יכולתם להבין טקסטים או לבצע מבחנים במתמטיקה ללא הגבלת זמן אינה נופלת מזו של סטודנטים ללא לקויות למידה, על אף שהם קראו וכתבו לאט יותר ולא היו להם אסטרטגיות יעילות לוויסות קשב וריכוז (חמי, 2008). עם זאת, נמצא שאחד הביטויים ללקות למידה הוא הבדל של יותר מ-15 נקודות בין ה-I.Q. הביצועי לבין ה-I.Q. המילולי במבחן וכסלר (קוצ'ר, 2010). ביטוי זה מצביע על הפער בין היכולות הקוגניטיביות לבין ההישגים בפועל.

הספרות המקצועית בתחום זה מראה, כי התמודדויות אלו משפיעים גם על קשרי הגומלין החברתיים. מכלול הקשיים החברתיים המאפיינים את המתמודדים עם לקויות הלמידה יוצרים מכלול של קשיי הסתגלות למסגרות חינוכיות ותורמים לנשירה (סמויה או גלויה) מבית הספר. כמו כן, במקרים רבים באה לידי ביטוי הימנעות מכל פעילות או התמודדות אשר יוצרת קושי. מצבים אלו תורמים לפגיעה בביטחון ובתחושת המסוגלות וההערכה העצמית (לאבוי, 2006; עינת, 2010).

לצד זאת, אפשר לזהות בקרב אנשים עם לקויות למידה כמה נקודות חוזק המאפיינות את רובם. לצידה של מחשבה יצירתית, יש להם יכולת תפיסה מהירה בחשיפה לגירויים ויכולת אינטואיטיבית גבוהה (דיוויס, 2007; צדוק-לויטן וברונז, 2004). כמו כן, במחקרים שנערכו בנושא, העידו חלק מהנבדקים על כך שלקות הלמידה תרמה להתפתחותם האישית. לדבריהם, הלקות תרמה להיותם אנשים מתחשבים, עדינים ואמינים יותר, הגבירה את רגישותם לאחרים, אפשרה להם לחשוב באופן יצירתי ושיפרה את תפקודם המקצועי

(דיוויס, 2007). בהקשר זה נטען, כי גיוס הכוחות להמשך התמודדות לימודית קוגניטיבית תלוי במקום שהפרט מקצה ללקות הלמידה שלו ולמידה שבה הוא פנוי להתמודדות קוגניטיבית לאחר שהגיע להשלמה ולהתמודדות רגשית מסתגלת עם לקות הלמידה שאיתה הוא מתמודד (גבעון וכהן, 2009).

מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית (Self-Efficacy) מוגדרת על ידי בנדורה (1986) כשיפוט עצמי של בני האדם לגבי יכולותיהם לארגן ולהוציא לפועל פעולות הנדרשות לשם השגת יעדים שהציבו לעצמם (Bandura, 1986). במילים אחרות, מסוגלות עצמית מציינת את המידה שבה האדם מאמין שהוא מסוגל ליצור שינויים בחייו בכיוון הרצוי לו (מיקוד שליטה פנימי). בעשורים האחרונים התפתח שדה המחקר בתחום המסוגלות העצמית, וזאת בין היתר, בעקבות הקישור (Linkage) לתחומים אחרים, כגון הנעה (Motivation), מכוונות עצמית בלמידה (Self-Regulated Learning) והישגים אקדמיים (Academic Performance) (Lau et al., 2008; Liem et al., 2008; Peters & Kortecamp, 2010). רמת המוטיבציה של בני האדם, מצבם הרגשי ופעולותיהם מבוססים על אמונתם הסובייקטיבית ביכולותיהם. מסיבה זו, ניתן לחזות טוב יותר את האופן שבו בני אדם ינהגו על סמך אמונותיהם, מאשר על סמך כישוריהם (בר-אל ולזובסקי, 2008).

מסוגלות עצמית היא תלוית-מצב ואינה תכונת אישיות כללית וקבועה. היא עשויה להיות שונה מתחום לתחום וברמות קושי שונות של המטלה. עם זאת, קיימים תנאים שבהם האמונות לגבי מסוגלות עצמית יכולות להיות מוכללות מעבר לפעולות ולתחומים, כאשר אלו דורשים תת-מיומנויות דומות. לדוגמה, התמודדות עם לחצים ומחשבות טורדניות, הצבת מטרות המכוונות את מאמציו של האדם וגיבוש אלטרנטיבות שונות של פעולה והערכה (בר-אל ולזובסקי, 2008).

מסוגלותו העצמית של האדם משפיעה על טווח רחב של התנהגויות הפרט, כמו גם על רווחתו האישית. בין אלו אפשר למנות את ההתנהגויות הבאות:

בחירות – בני אדם נוטים להימנע ממשימות שבהן הם חשים תחושת מסוגלות עצמית נמוכה, ולבחור משימות שהם חשים לגביהן מסוגלות עצמית גבוהה. כמו כן, המטרות שמציבים לעצמם בני אדם עם מסוגלות עצמית גבוהה הן מאתגרות יותר, לעומת אלו שמסוגלותם העצמית נמוכה.

יוזמות – אדם עם מסוגלות עצמית גבוהה נוטה יותר ליזום פעולות.

מאמצים והתמדה – ככל שהמסוגלות העצמית גבוהה יותר, כן עמיד יותר האדם בפני כישלונות ועיכובים בהשגת מטרותיו. יתרה מזאת, אדם עם מסוגלות עצמית גבוהה מגביר את מאמציו לנוכח כישלון ובמקרה שמסוגלותו העצמית נפגעה מהכישלון, היא "מחלימה" מהר.

דפוסי החשיבה והתגובות הרגשיות – אדם עם מסוגלות עצמית גבוהה תופס משימות קשות כאתגר ולא כאיום שיש להימנע ממנו. לעומת זאת, אדם עם מסוגלות עצמית נמוכה מאמין שהמשימות קשות יותר מכפי שהן ומתייחס במהרה ממשימות קשות. אמונות אלו גורמות לו לחוש חרדה, מתח ודיכאון והן מפריעות לו בפתרון בעיות. תוצאותיהן של השפעות אלו הן שאמונות לגבי המסוגלות העצמית משליכות על רמת הביצוע של האדם ועל הישגיו בפועל. יתר על כן, הן יכולות ליצור "נבואה המגשימה את עצמה", כך שמי שיש לו מסוגלות עצמית גבוהה יגיע להישגים גבוהים יותר והצלחות אלו יגבירו מסוגלות עצמית וחוזר חלילה. ההפך נכון לגבי מי שיש לו מסוגלות עצמית נמוכה (בר-אל ולזובסקי, 2008).

מסוגלות עצמית אקדמית

מסוגלות עצמית אקדמית מתייחסת לאמונות של אדם ביכולתו להתמודד ולהצליח בביצוע המטרה הלימודית שנטל על עצמו. ככל שתפיסת המסוגלות העצמית גבוהה יותר, גדלים מאמציו של האדם להשיגה. כמו כן, התנסות מוצלחת בביצוע משימה מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית (Bandura, 1994). בהתאם לזאת, תלמידים עם תפיסת מסוגלות גבוהה נוטלים אחריות על הישגיהם ומקדישים זמן ללימוד ולהכנת שיעורי בית בשעות אחר-הצהריים באופן עצמאי וללא מוריהם. כמו כן, תלמידים אלו מעורבים יותר בתהליך

הלמידה באופן אשר הופך את הלמידה למעמיקה יותר (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

מתוך הספרות המחקרית עולה, כי להתנהגות זו בקרב התלמידים נדרשת שליטה עצמית גבוהה, המחייבת הצבת מטרות ברורות. כאשר הן מושגות, מתפתחת תחושה של אמונה ביכולת הפרט לנווט את החיים כרצונו (שחף, 2009). כפי שמציין בנדורה (Bandura, 1994), דעת האדם באשר ליכולותיו משפיעה באופן ניכר על המוטיבציה ועל הביצועים שלו. תפיסת מסוגלות עצמית אקדמית מושפעת מהישגים לימודיים, ונפגעת מהישגים לימודיים נמוכים. תפיסה זו מושפעת אף יותר מציונים פורמליים שלא בהכרח משקפים את היכולות האמיתיות של הילד (Marsh et al., 2018).

מסוגלות עצמית חברתית

מונח זה מגיע מאסכולת הפסיכולוגיה החברתית כחלק מתיאוריית הלמידה החברתית-הקוגניטיבית שפיתח בנדורה (1986). גישה זו מתמקדת באינטראקציה החברתית-הקוגניטיבית של האדם עם סביבתו, כאשר התנהגותו מושפעת מהסביבה ומשפיעה עליה במעגליות הדדית. מסוגלות עצמית חברתית מוגדרת בספרות המחקרית כתפיסה סובייקטיבית של היכולת והביטחון שיש לאדם במצבים חברתיים שונים. לפיכך, גורמים חיצוניים עשויים להשפיע על תחושת המסוגלות העצמית החברתית של האדם, כגון אפיוני הסביבה ומידת המחזקים החיוביים שהוא מקבל (שבח, חיוכים, יחס טוב, תמיכה חברתית ועוד). ייחודיותה של גישה זו היא במשקל שהיא מעניקה לתהליכים חיצוניים בכל הנוגע להתנהגות האדם (זוארץ, 2007).

תחושת מסוגלות עצמית חיובית מורגשת, כשהאדם סבור שהוא אהוב על ידי בני אדם, מוערך ומקובל. תחושת מסוגלות חברתית נמוכה מורגשת כשהאדם חש דחוי, "שקוף", בלתי-רצוי או לא משפיע. אם כן, הסביבה מהווה מקור מידע חשוב שעל פיו האדם מגבש מערכת ציפיות, חלק בלתי-נפרד מהמערכת הקוגניטיבית, שיקבעו את התנהגותו. לפי גישה זו, תהליכי הלמידה אינם רק שכליים, אלא שהם תהליכים פסיכולוגיים חברתיים

המושפעים מהסביבה. כך האדם לומד להסתגל לשינויים, להציב יעדים, לצפות לתוצאות התנהגותו, כאשר מידת הצלחתו מבוססת על אמונתו ביכולת להשיג את מטרותיו.

תחושת מסוגלות עצמית אצל אנשים עם לקויות למידה

על פי מחקרים, תחושת מסוגלות עצמית נמוכה נמצאה כמאפיין רגשי מרכזי אצל אנשים עם לקויות למידה. ככל הנראה, היא נוצרת על רקע כישלונות חוזרים בבית הספר, חוסר הרמוניה בין תחומי היכולת של היחיד, חסכים קוגניטיביים וחסכים בתפיסה החברתית (צדוק-לויתן וברונז, 2004). כך למשל, ממחקריהם של היימן ופרצל (2003) ועינת (2010) עלה שמבוגרים עם לקויות למידה מדווחים בצורה עקבית על רמות גבוהות יותר של חרדה, תחושות תמידיות של מסוגלות עצמית נמוכה, ופערים גדולים בין תפיסת יכולותיהם לבין ביצועיהם. חוקרים נוספים דיווחו על הרגשה כוללת של ערך עצמי נמוך ושל רמת ביטחון עצמי נמוכה, וכן על רמות אופטימיות ותחושת קוהרנטיות נמוכות אצל סטודנטים עם לקויות למידה הלומדים במכללה (Lufi et al., 2004).

ממצאי מחקרים מראים, כי תחושת חוסר המסוגלות נמצאה לצד חוויות של תסכול, דימוי עצמי נמוך, לחץ מתמיד, תחושות של בושה, דיכאון וזעם (קוזמינסקי, 2004). כמו כן, הם מראים שלקות הלמידה עשויה להשפיע על מסוגלותם של ילדים ומבוגרים ברכישת כישורים חברתיים בסיסיים, כגון היכולת לפתור בעיות, להצטרף לקבוצה, לבנות ולקיים חברויות, לפתור סכסוכים ולקרוא ולזהות מצבים חברתיים באופן מותאם (לאבוי, 2006). לסיכום, תחושות מסוגלות עצמית בכלל ומסוגלות עצמית אקדמית וחברתית בפרט, מעוצבות בתהליך למידה הדרגתי, המתרחש תוך כדי יחסי גומלין עם הסביבה, מוטיבציה והישגים בפועל. מערכת האמונות בנוגע לתחושות מסוגלות מהווה מנגנון תפיסה עצמית מרכזי, שדרכו מתווך האדם בין הסביבה הפנימית שלו, המורכבת מגורמים ביולוגיים, קוגניטיביים ורגשיים, לבין סביבתו החיצונית ואופני התנהגותו (Lau et al., 2008; Liem et al., 2008; Peters & Kortecamp, 2010).

הקשיים הקוגניטיביים אצל אנשים המתמודדים עם לקויות למידה יוצרים כשלים חברתיים, המובילים לקשיים רגשיים. כל אלו פוגמים בתחומי התפקוד בבגרות ומשפיעים עליהם בלימודים, בעבודה, במשפחה או בקהילה.

נמצא שערך עצמי נמוך ותחושת חוסר מסוגלות תורמים לחשיבה על לימודים גבוהים באקדמיה בקרב מבוגרים עם לקויות למידה. שיעור נמוך של סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה נובע מכך, שרמת השאיפות שלהם מלכתחילה נמוכה יותר ולעיתים קרובות הם מגלים חשש ביחס לכניסה למסגרת לימודית נוספת. כאמור, חלק מהסיבות לכך הן הקשיים וההתנסויות השליליות אשר מלוות אותם בתקופת לימודיהם במסגרות החינוך (Abbott et al., 2017; Affuso et al., 2017).

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין לקות למידה לבין מסוגלות עצמית כללית, מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית אקדמית. נוסף על כך, נערכה השוואה בתחושת רמת המסוגלות על סוגיה השונים, בין סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה.

השערות המחקר

1. יימצאו הבדלים ברמת תחושת המסוגלות העצמית הכללית, החברתית והאקדמית

בין סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה לבין סטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה.

2. יימצאו קשרים חיוביים בין מסוגלות עצמית כללית, מסוגלות עצמית חברתית

ומסוגלות עצמית אקדמית.

שיטת המחקר ומהלכו מתוארים בפרק המתודולוגיה.

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

במחקר זה השתתפו 60 סטודנטים ($N=60$) הלומדים באקדמיה בשנה האחרונה ללימודיהם לתואר ראשון: 30 סטודנטים ($n=30$) שאובחנו אצלם לקויות למידה ו-30 סטודנטים ($n=30$) שלא אובחנו אצלם לקויות למידה. נתוני המשתתפים בהתייחס למין וגיל על פי קבוצות המחקר ובמדגם הכולל מוצגים בלוח 1.

לוח 1: נתוני משתתפי המחקר לפי קבוצות המחקר והמדגם הכולל ($N=60$)

משתנה		עם ל"ל ($n=30$)		ללא ל"ל ($n=30$)		סה"כ			
		N	%	n	%	N	%	R	
מין	גברים	6	20	4	13.3	10	16.7	.488	
	נשים	24	80	26	86.7	50	83.3		
		M	$S.d$	M	$S.d$	M	$S.d$		
גיל		26.86	3.54	25.86	2.23	26.63	2.97	-139	

כלי המחקר

לצורך בחינת רמת המסוגלות העצמית בקרב הנבדקים, נעשה שימוש בשאלונים הבאים:
שאלון מסוגלות עצמית – שאלון זה הוא עיבוד עברי לסולם מסוגלות עצמית, אשר פותח על ידי שרר ואדמס (Sherer & Adams, 1983) ועובד לעברית על ידי אבירם (1990). השאלון כולל 27 פריטים הנמדדים על סולם ליקרט הנע בין 1 ל-5, כאשר הציון 1 משמעו "מתנגד מאוד" והציון 5 משמעו "מסכים מאוד". ציון גבוה בשאלון מעיד על מסוגלות עצמית נמוכה. פריטי השאלון שייכים לשני סולמות:
 א. מסוגלות עצמית כללית (GSE) – כולל 21 פריטים שמספרם 1-21, לדוגמה "אני סומך על עצמי".

ב. מסוגלות עצמית חברתית (SSE) – כולל 6 פריטים שמספרם 22-27, לדוגמה

"השגתי את חבריי באמצעות יכולתי האישית ליצור חברויות".

בעיבוד לעברית של אבירם (1990) נמצאה עקביות פנימית גבוהה על פי אלפא של קרונברך ($\alpha=0.88$).

פריטים עם משמעות הפוכה: 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 24, 26.

שאלון מסוגלות עצמית אקדמית – שאלון זה פותח על ידי אוון ופרומן (Owen & Froman, 1988) והוא מורכב מ-33 היגדים המבוססים על דיווח עצמי של הנבדקים. מטרת השאלון היא לבחון את רמת המסוגלות האקדמית של הסטודנטים על פי רמת הביטחון שהם חווים בהיבטים שונים הקשורים ליכולות אקדמיות. לדוגמה, הנבדקים התבקשו להעיד על רמת הביטחון שלהם "להבין את מרבית הרעיונות בטקסט שהם קוראים" (היגד מס' 20) או "להתווכח עם דעתו של המרצה בכיתה" (היגד מס' 27). בזאת למעשה התבקשו לדרג את מידת נכונותם של ההיגדים לגביהם על פני סולם ליקרט בטווח שבין 1-4 כאשר 1 משמעו "במידה מועטה מאוד" ו-4 משמעו "במידה רבה מאוד". אוון ופרומן (Owen & Froman, 1988) דיווחו במחקר על מהימנות גבוהה ($\alpha=0.92$). הסיכום וחלוקת ההיגדים של השאלונים על פי עולמות תוכן ומהימנות פנימית מוצגים להלן בלוח 2.

לוח 2: סיכום הפריטים בשאלוני מסוגלות עצמית לפי עולמות התוכן ומהימנות פנימית

סולם	מס' פריט	פריט הפוך	טווח	מהימנות	ממוצע	ס"ת
מסוגלות עצמית כללית	21-1	4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15,	5-1	0.899	75.75	13.02
		16, 17, 20,				
מסוגלות עצמית חברתית	27-22	22, 24, 26	5-1	0.678	20.93	3.73
סה"כ מדד מסוגלות עצמית	27-1		5-1	0.892	96.68	14.70
מסוגלות עצמית אקדמית	33-1		4-1	0.928	89.95	16.65

שאלון נתונים דמוגרפיים – בשאלון זה נתבקשו הנבדקים לציין נתונים, כגון מין, גיל, חוג לימודים, קיומה של לקות למידה, סוג לקות הלמידה.

הליך המחקר

השאלונים הועברו לסטודנטים הלומדים באקדמיה על פי שיטת דגימת נוחות. ניתן הסבר על מטרת המחקר והובטחה לנבדקים שמירה על חיסיון פרטיהם. לאחר איסוף השאלונים הוזנו הנתונים לתוכנה סטטיסטית מסוג SPSS v.25. במסגרת ניתוח הנתונים נערכו מבחני שכיחויות לאפיון דמוגרפי של אוכלוסיית המחקר, מבחני T להשוואה בין הקבוצות (Independent Sample T-Tests) ומתאמי פירסון לבחינת הקשר בין המשתנים (Pearson Correlations).

ממצאים

לבחינת ההבדלים ברמת תחושת המסוגלות העצמית הכללית, החברתית והאקדמית בין סטודנטים המאובחנים עם לקויות למידה לבין סטודנטים שאינם מאובחנים עם לקויות למידה, נערכו מבחני T למדגמים בלתי תלויים (Independent Sample T-Tests). הממצאים מוצגים בטבלה מספר 3:

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן, מבחן t, מובהקות לשאלוני מסוגלות עצמית (N=60)

P	T (df)	ללא לקויות למידה (n=30)		עם לקויות למידה (n=30)		סולם
		S.D.	M	S.D.	M	
.308	-1.029 (57)	.596	3.671	.627	3.507	מסוגלות עצמית כללית
.301	-.043 (57)	.652	3.550	.556	3.385	מסוגלות עצמית חברתית
.240	-1.188 (57)	.506	3.644	.555	3.480	סה"כ מדד מסוגלות עצמית
*0.015	-2.500 (57)	.319	2.862	.593	2.553	מסוגלות עצמית אקדמית

$p < 0.05^*$

מהממצאים העולים מהלוח עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בסולמות מסוגלות העצמית הכללית והחברתית. עם זאת, נמצאו הבדלים מובהקים ברמת תחושת המסוגלות העצמית האקדמית ($t_{(57)} = -2.500, p < 0.05$). לבדיקת הקשרים בין מסוגלות עצמית כללית, מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית אקדמית נערכו מתאמי פירסון (Pearson Correlations). הממצאים מוצגים בלוח 4.

לוח 4: קשרים בין הסולמות ועולמות התוכן השונים למדגם כולו (N=60)

משתנים	מסוגלות עצמית כללית	מסוגלות עצמית חברתית	סה"כ מסוגלות עצמית	מסוגלות עצמית אקדמית
מסוגלות עצמית כללית	-			
מסוגלות עצמית חברתית	.336**	-		
סה"כ מסוגלות עצמית	.971***	.552***	-	
מסוגלות עצמית אקדמית	.591***	.371**	.618***	-

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

מהלוח עולה שנמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין כל המשתנים: בין מסוגלות עצמית כללית לבין מסוגלות עצמית חברתית ($r = 0.336$, $p < 0.01$) ומסוגלות עצמית אקדמית ($r = 0.591$, $p < 0.001$). כמו כן, נמצא קשר חיובי מובהק בין מסוגלות עצמית חברתית לבין מסוגלות עצמית אקדמית ($r = 0.371$, $p < 0.01$).

דין

במחקר הנוכחי נבחן הקשר בין לקות למידה לבין מדדים של מסוגלות עצמית (Self-Efficacy) כללית, מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית אקדמית, וכן נערכה בו השוואה בין סטודנטים אשר אובחנו אצלם לקויות למידה לבין סטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה. נמצאו הבדלים מובהקים בבחינת המסוגלות העצמית האקדמית, אך לא נמצאו הבדלים מובהקים בבחינת המסוגלות העצמית הכללית והמסוגלות העצמית החברתית. בפרק זה תוצג התייחסות לממצאי המחקר תוך העלאת פרשנויות אפשריות, כיוונים למחקרים עתידיים ובחינת מגבלותיו המתודולוגיות של המחקר הנוכחי כמו גם תרומתו לתחום הדעת.

לקויות הלמידה על מגוון ביטוייהן נובעות מדיספונקציה נוירולוגית מרכזית המפריעה במידה מובהקת להישגים האקדמיים או לפעולות החיים היומיומיות המחייבות כישורי קריאה, מתמטיקה או כתיבה (קוזמינסקי, 2004; APA, 2013). בכלל זאת, המאפיינים

הקוגניטיביים המרכזיים הקשורים בלקויות למידה הם בטווח הקשב והריכוז, בזיכרון, בתפיסה חזותית ושמיעתית, בהתמצאות במרחב או בזמן, בתחום השפה והחשיבה, ברכישת מיומנויות נלמדות ובאסטרטגיות למידה יעילות (עינת, 2010).

עם זאת, יש מקום לתת את הדעת למכלול המאפיינים של לקויות למידה. בהגדרות העדכניות ללקויות הלמידה מודגש כי הלקות מתבטאת למעשה בפער בין רמת היכולת הקוגניטיבית לבין ההישגים בפועל, ואף נמצא כי רמת האינטליגנציה של אנשים עם לקויות למידה היא לרוב ממוצעת ויותר (חמי, 2008; קוצ'ר, 2010; APA, 2013). לפיכך, האופן שבו הפער בין היכולות לתוצאות יוצר תחושת חוסר מסוגלות עצמית נובע מהתנסויות כושלות ולא מחוסר מסוגלות ממשי (היימן ופרצל, 2003; עינת, 2010; צדוק-לויטן וברונז, 2004; Marsh et al., 2018; Lufi et al., 2004; Abbot et al., 2017).

בנדורה (Bandura, 1994) מציע כמה דרכים שבהן אפשר לטפח בקרבו של הפרט תחושת מסוגלות עצמית, ומדגיש את החשיבות הרבה הטמונה בחוויות המקנות תחושת הצלחה. לטענתו, זהו מקור המידע המשמעותי ביותר המושג מתוך התנסות אישית אשר עשוי להוביל להתפתחות ציפיות חזקות למסוגלות עצמית ויובילו להכללה גם בתחומים שבהם הפרט לא התנסה באופן ישיר. אפשר אולי להסיק מכך, כי הנגשת ההוראה לצרכים מיוחדים מאפשרת תשתית להתנסויות אישיות חיוביות, זאת מתוך הבנה מעמיקה שפיתוח תחושת המסוגלות העצמית של הפרט היא זו אשר בסופו של דבר תשפיע על טווח רחב של התנהגויותיו, כגון בחירות, יוזמות, מאמצים והתמדה, דפוסי החשיבה והתגובות הרגשיות, וכך בעצם גם על רווחתו האישית (בר-אל ולזובסקי, 2008; Lau et al., 2008; Liem et al., 2008; Peters & Kortecamp, 2010).

ממצאי המחקר אינם מראים הבדלים מובהקים בתחושת מסוגלות חברתית בין סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה לבין סטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה. ממצא זה מתיישב עם טענתו של בנדורה, שלפיה מסוגלות עצמית היא תלוית-מצב ואינה תכונת אישיות כללית, כך שהיא עשויה להיות שונה מתחום לתחום (בר-אל ולזובסקי, 2008). זאת בניגוד לסברות אחרות, העשויות לשמש תימוכין לקשרים המובהקים שנמצאו במחקר הנוכחי בין סוגי תחושת מסוגלות עצמית, שלפיהן הקשיים הקוגניטיביים עשויים ליצור

כשלים חברתיים, המובילים לקשיים רגשיים (חן וישי-קרין, 2006; לאבוי, 2006; עינת, 2010; צדוק-לויטן וברונז, 2004; קוזמינסקי, 2004). לפי לאבוי (2006) לקות הלמידה עצמה היא המשפיעה על המסוגלות לפתח כישורים חברתיים בסיסיים, כגון היכולת לפתור בעיות, היכולת להצטרף לקבוצה, לבנות ולקיים חברויות, לפתור סכסוכים ולקרוא ולזהות באופן נכון מצבים חברתיים. ממצאי מחקרים מראים כי הקשיים החברתיים הדומיננטיים שעליהם דיווחו אנשים עם לקויות למידה הם דחייה חברתית, רמות גבוהות של בדידות וניתוק מהאחרים (לאבוי, 2006); זאת במצבים שבהם ניכרת פגיעה בתחושת המסוגלות העצמית וההערכה העצמית (לאבוי, 2006; עינת, 2010). מנגד, קיימים ממצאים סותרים המציגים דיווחים של אנשים עם לקויות למידה שבהם טענו כי הלקות עזרה להם להיות אנשים מתחשבים, עדינים ואמינים יותר, הגבירה את רגישותם לאחרים ופיתחה את הרצון לעזור לאחרים (דיוויס, 2007). הסבר נוסף עשוי להיות קשור למנגנון פיצוי אשר גורם לאנשים עם לקויות למידה להשקיע יותר בתחומים אחרים, כגון זה החברתי, בעקבות תחושת חוסר המסוגלות בתחום הלימודי (גבעון וכהן, 2009).

עוד יש לתת את הדעת לקיומו של פער גדול בין תיאור הפוטנציאל הגבוה של תלמידים אשר אובחנו אצלם לקויות למידה לבין הישגיהם בפועל. גבעון וכהן (2009), דיוויס (2007) וקוצ'ר (2010) דיווחו על כך, שאנשים שאובחנו אצלם לקויות למידה ניחנו בכישורים ייחודיים, כגון חשיבה יצירתית ויכולת תפיסה רב־ממדית. כישורים אלו נובעים אולי מכך, שאסטרטגיות למידה שונות, שאותן מפתחים סטודנטים עם לקויות למידה, מובילות להתחדשות מחשבתית ולפתיחת אופקי חשיבה חדשים. עם זאת, נראה כי היכולות והכישורים המתוארים לעיל, מיוחסים בעיקר לסטודנטים עם מסוגלות עצמית וחברתית גבוהה. לפי דהן וצדוק (2012) אחוז הסטודנטים המגלים גמישות מחשבתית וכישורי חשיבה יצירתיים נמוך באופן יחסי. כך או אחרת, ההצעות היישומיות הן כי על מטפלים, מורים, מרצים ויועצים לעודד לפיתוח יכולות אלו ולהתאים את דרכי ההוראה באופן מיטבי, לפתח את המיומנויות הלימודיות הנדרשות, לסייע בהפחתת רמות החרדה, ולצמצם את הפער בין הפוטנציאל הלימודי לביטוי בפועל. שינויים אלו עשויים להוביל לקצירת הישגים

לימודיים גבוהים יותר, ולייצוג רחב יותר של סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה (קוצ'ר, 2010).

מתוך האמור לעיל עולות המסקנות שלהלן:

- ההתמודדות עם לקויות למידה היא מעגלית: קשיים בתחום הקוגניטיבי עשויים להוביל לחוסר יכולת להבין מצבים חברתיים מורכבים ולעורר תחושות של כעס ותסכול. נובע מכך שיכולת הלמידה נפגעת וחוזר חלילה.
- כדי להתגבר על קשיים אלו דרושים משאבים אישיים שאחד העיקריים בהם הוא תחושת המסוגלות העצמית, המאפשרת ראיית עתיד אופטימיסטית, תקווה לשינוי, רצון לשנות ואמונה שהמאמץ נושא פרי.
- תחושת מסוגלות עצמית מהווה גורם המנבא הישגים אקדמיים, משפיעה על תהליכי למידה, ועל היבטים רגשיים-חברתיים. היות שכך, על המעקב הפדגוגי להיות הוליסטי ומערכתי כדי לתת מענה הולם לצרכים של סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות לימוד.
- בהיעדר תחושת מסוגלות עצמית עשויות להתעורר תחושות ייאוש, חרדה, דיכאון, ריקנות ותפיסת עולם לא קוהרנטית, שלפיה עבודה מאומצת אינה בהכרח מובילה להצלחה.
- סטודנטים עם לקויות למידה עשויים להתמודד עם קשיים חברתיים ורגשיים משמעותיים. התמודדות זו נובעת, ככל הנראה, משתי סיבות עיקריות: (1) הקושי המורגש במעברים והלחץ הגובר לקראת סיום הלימודים והכניסה המתקרבת לעולם העבודה; (2) סטודנטים רבים חוו מצוקות בבית הספר ואפשר לשער שמצוקות אלו, הדאגות, הספקות, התסכולים הנובעים מהישגים נמוכים אולי מהמצופה, מורגשים גם בלימודים האקדמיים, כאשר לא פעם, לסטודנטים עם לקויות למידה ציפיות גבוהות מדי, במיוחד בשנה האחרונה ללימודים. אולם על אף כל הקשיים, שיעור הסטודנטים עם לקויות למידה הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה במגמת עלייה מתמדת (דהן ואחרים, 2011; Idan & Margalit, 2014).

לסיכום, שיעור נמוך של סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה עשוי לנבוע מתחושת מסוגלות נמוכה בעקבות התנסויות שליליות אשר מלוות אותם עוד מתקופת לימודיהם בבית הספר היסודי ובתיכון (חמי, 2008; עינת, 2010; צדוק-לויטן וברונז, 2004; קוזמינסקי, 2004). נתונים אלו מעלים את הצורך לבחון את האופן שבו שיטת החינוך הנהוגה מתאימה לצורכיהם, תוך התמקדות באופן שבו היא משפיעה על תחושת המסוגלות שלהם.

מגבלות המחקר, תרומתו והמלצות למחקרי המשך

למחקר זה כמה מגבלות מתודולוגיות אשר מעמידות את ממצאיו בפני בחינה מחודשת. ראשית יש לציין, כי המדגם למחקר זה מצומצם יחסית. לא זאת בלבד אלא שגם ברובו המכריע משתתפות נשים ועל כן, עשויה לבוא לידי ביטוי הטיה מחקרית בהתייחס לכך שמגדר עשוי להיות משתנה מתערב. על כן, מומלץ לערוך מחקרים עתידיים אשר יבחנו את הקשרים בין המשתנים בקרב אוכלוסיות נרחבות יותר תוך התייחסות להפחתת מידת התערבותם של משתנים שונים, כגון מגדר, גיל, אזור מגורים וכדומה.

מגבלה נוספת נעוצה בשיטת המחקר הכמותית אשר אינה מאפשרת בחינה מעמיקה יותר של היבטים המתקשרים לתחושות מסוגלות. כך למשל, שימוש בראיונות עומק עשוי למפות באופן ברור יותר את השורשים של תחושת המסוגלות האקדמית ושל תחושת המסוגלות החברתית, ובכך למעשה לאפשר בחינה של תוכניות מדויקות יותר להתערבות לשיפור תחושות המסוגלות ולביטוי הפוטנציאל הלימודי.

לאור האמור לעיל, מומלץ לערוך מחקרי אורך אשר עשויים לזרות אור על נקודות הזמן המשמעותיות אשר יוצרות נקודות מפנה באופן ההתמודדות בתוך הקשר ישיר בהתייחס לגורמים המשפיעים על תחושת המסוגלות.

לצד זאת, למחקר זה תרומה רבה בבחינת הדברים בקרב סטודנטים. מחקרים קודמים התמקדו בעיקר בבחינת תחושות מסוגלות אצל תלמידים במוסדות לימוד יסודיים ותיכונים. ממצאי המחקר מזמינים בחינה של האופן שבו המערכת מתמודדת עם הדרך שבה אנשים עם לקויות למידה חווים התמודדות עם אתגרים לימודיים ואת תחושת

מסוגלותם בה. בחינה זו עשויה לפתוח צוהר לפיתוח תוכניות לשיפור תחושת המסוגלות אצל לומדים שאובחנו אצלם לקויות למידה ולהעלות את רמת רווחתם האישית של סטודנטים עם לקויות למידה.

חשיבותו של המחקר נעוצה בהדגשת ההבדלים בכל הנוגע לתחושות המסוגלות בהשוואה בין סטודנטים שאובחנו אצלם לקויות למידה לבין סטודנטים שלא אובחנו אצלם לקויות למידה, ובאה לידי ביטוי בשני מישורים: (1) **במישור התיאורטי** – הרחבת הידע הקיים בספרות המחקרית עשויה להפחית בחשיבה סטריאוטיפית של אנשי חינוך, ולהתייחסות לקיום של מגוון גורמים העשויים להשפיע על התנהגות האדם ולשלל אינטראקציות בין הגורמים השונים לבין עצמם; (2) **במישור היישומי** – מסקנות המחקר הנוכחי עשויות לסייע בהתמודדות עם אתגרים המשמעותיים לסטודנטים עם לקויות למידה, ולגיבוש תובנות נוספות בדבר חשיבותה של הנגשת ההוראה לסטודנטים עם לקויות למידה בפרט ולסטודנטים עם צרכים מיוחדים בכלל.

רשימת מקורות

- אבירם, א' (1990). *הדרכה לחוללות עצמית לשם קיצור משך האבטלה*. [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב].
- בר-אל, צ' ולזובסקי, ר' (2008). *הקשר בין מסוגלות עצמית מקצועית לבין סגנון הייחוס הסיבתי בקרב יועצות חינוכיות*. המכללה האקדמית בית ברל, היחידה למחקר והערכה.
- גבעון, ש' וכהן, א' (2009). *תהליכים קוגניטיביים ורגשיים שחווים תלמידים עם לקויות למידה בהתמודדותם להשגת תעודת בגרות*. *הייעוץ החינוכי*, ט"ו, 67-99.
- דהן, א', מלצר, י' ופינקלשטיין, ג' (2011). *תמורות בהשתלבות של סטודנטים עם לקויות למידה בחינוך הגבוה בישראל*. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), *שילובים: מערכות חינוך וחברה* (עמ' 315-344). אחוה.
- דהן, א' וצדוק, א' (2012). *מלקות לחירות: מבט אישי ומקצועי, ליקוי למידה והפרעות קשב וריכוז*. הקיבוץ המאוחד.

- דיוויס, ר"ד (2007). הדיסלקציה כמתנה: הגישה המהפכנית החדשה לתיקון הדיסלקציה וליקויי למידה אחרים. המרכז לתיקון לקויי למידה.
- היימן, ט' ופרצל, ק' (2003). סטודנטים עם לקות למידה בהשכלה הגבוהה: אסטרטגיות למידה ואופני התמודדות. סוגיות בחינוך המיוחד והשיקום, 18, 45-60.
- זוארץ, מ' (2007). אינטליגנציה רגשית, מסוגלות עצמית חברתית ודפוסי התמודדות עם קונפליקט. [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת תל-אביב].
- חמי, א"מ (2008). קו מורבידיות של לקויות למידה בקרב ילדי בית הספר. [חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה].
- חן, מ' וישי-קרין, נ' (2006). ילדים מיוחדים: המפגש של ילדים היפראקטיביים (ADHD) ולקויי מידה עם מערכת החינוך על-פי תיאורית העצמי. אתר פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=955>
- לאבוי, ר' (2006). קשה כל כך להתיידד איתך: איך לעזור לילד הסובל מליקויי למידה להשיג הצלחה חברתית. אמציה.
- מנור, א' וטיאנו, ש' (2009). לחיות עם הפרעת קשב וריכוז ADHD. דיונון.
- עינת, ע' (2010). ליקויי למידה והוראה – סיכוי מול סיכון. ביטאון מכון מופת, 42, 3-4.
- צדוק-ליותן, א' וברונז, ר' (2004). מבוגרים בעלי לקות למידה: מאפייני הצלחה בעולם התעסוקה. אדם בעבודה, 13, 44-60.
- קוזמינסקי, ל' (2004). מדברים בעד עצמם: סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה. יסוד.
- קוצר, ל"מ (2010). ילדים עם תסמונות מעורבות: ADHD, לקויות למידה, טורט, דו-קוטביות, אספרגר ועוד – המדריך להורים, למורים ולאנשי מקצוע. אח.
- שחף, מ' (2009). הקשר בין השתתפות בספורט הישגי ומאפיינים אישיותיים לבין הישגים לימודיים בקרב תלמידי תיכון. [חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר-אילן].

- Abbott, R., Mickail, T., Richards, T., Renninger, A., Hidi, S., Beers, S., & Berninger, V. (2017). Understanding interest and self-efficacy in the reading and writing of students with persisting specific learning disabilities during middle childhood and early adolescence. *International Journal of Educational Methodology*, 3(1), 41–64.
- Affuso, G., Bacchini, D., & Miranda, M.C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110, 565-574.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Remachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (2006). *Guide for creating self-efficacy scale*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Information Age Publishing.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2005). Evidence based assessment of learning disabilities in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 506-522.

- Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of Learning Disability, 47*, 136-152.
- Lau, S., Liem, A. D., & Nie, Y. (2008). Task- and self-related pathways to deep learning: The mediating role of achievement goals, classroom attentiveness, and group participation. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 639-662.
<https://doi.org/10.1348/000709907x270261>
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 486-512.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohe, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 3*, 176-184.
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2018). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology, 111*(2), 331-353.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). *Development of a college self-efficacy scale*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, New Orleans.

Peters, M. L., & Kortecamp, K. (2010). Rethinking undergraduate mathematics education: The importance of classroom climate and self-efficacy on mathematics achievement. *Current Issues in Education, 13*.

<https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/450>

Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly, 31*(4), 548-564.

Sherer, M., & Adams, C. H. (1983). Construct validation of the Self-efficacy Scale. *Psychological Reports, 53*, 899-922.

<https://doi.org/10.2466/pr0.1983.53.3.899>

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practice and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 397-417.