

# דו"ח מסכם למחקר:

## הקשר בין לקות למידה לבין דימוי עצמי ותפיסת מסוגלות עצמית בקרב

### סטודנטים

\*ד"ר אורלי שי ופריאל נוריני

### תקציר

מזה מספר עשורים נערכים מחקרים כדי להבין כיצד לקות-למידה פוגעת בתפקודי למידה בסיסיים בקרב תלמידים. בשנים האחרונות החלה מתפתחת מודעות גם לתפקודם של סטודנטים לקויי למידה. מטרת המחקר הנוכחי להאיר זווית המתייחסת להיבטים רגשיים ותפקודיים של סטודנטים עם לקות למידה - ולבחון האם קיימים הבדלים בינם לבין סטודנטים ללא לקויי למידה בהיבטים של דימוי-עצמי ותפיסת מסוגלות עצמית.

במחקרנו, תפיסת מסוגלות עצמית מתייחסת לאמונה של הסטודנט ביכולתו לקדם את משאביו הקוגניטיביים הרגשיים וההתנהגותיים כדי לבצע משימה ייחודית (domain specific). לעומת זאת 'דימוי עצמי' מתייחס לתפיסה הכוללת של הסטודנט על ערכו העצמי באופן רחב ומקיף (domain general). כדי לבחון היבטים אלו, נדגמו 58 סטודנטים. מתוכם 29 סטודנטים ללא לקות למידה ו- 29 סטודנטים עם לקות למידה. הסטודנטים נדגמו משתי מכללות המלמדות הוראה – מכללת גבעת ושינגטון ומכללת אחוה, ממסלולי לימוד שונים.

בניתוח הנתונים נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בכל המדדים. נמצא כי רמת המסוגלות העצמית ורמת הדימוי העצמי של סטודנטים לקויי למידה נמוכים יותר באופן מובהק בהשוואה לסטודנטים ללא לקות.

כדי להביא את הסטודנטים לקויי למידה למיצוי יכולותיהם, תוצאות המחקר מדגישות את הצורך של המוסדות האקדמיים לסייע לסטודנטים לקויי למידה בפן הרגשי, בדגש על סדנאות ל"סנגור עצמי" ובמתן ייעוץ אישי החל מהליך הרישום למוסד האקדמי ועד לסיום הלימודים בו.

**מילות מפתח:** מסוגלות עצמית, דימוי עצמי, לקות למידה, סנגור עצמי, סטודנטים.

### מבוא

אין ספור מחקרים נערכו בעשורים האחרונים על לקויי למידה. רובם התמקדו בהישגים של תלמידי ביה"ס היסודי והתיכון. אחד הממצאים הבולטים של המחקרים הנו- שהישגיהם של תלמידי לקויי

למידה פחותים משל תלמידים ללא לקות למידה. ממצא מטלטל זה הביא חוקרים ומשרדי-חינוך בעולם ובארץ לחפש דרכים שיסייעו להשוות את הישגי התלמידים לקווי הלמידה לשל אלה שאינם לקויי למידה. לפיכך, הומלץ במחקרים רבים על שינוי תפיסת ההוראה. ברמה מערכתית, עיקר ההמלצות מתייחסות ל'הוראה מותאמת בדרכי הוראה' (כלומר: לאופני ההתערבות שמורה יכול להפעיל במהלך הלימודים השוטף בכיתה והשימוש בכלים המסייעים לו להקנות ידע, מיומנויות והרגלי למידה יעילים), ועל 'התאמות בדרכי היבחנות' (שהם שינויים בתנאי ההיבחנות הסטנדרטיים במרכיבי הבחינה שאינם נוגעים לידיע או למיומנות שהמבחן מתכוון למדוד), (משרד החינוך, 2014).

ההמלצות להתאמות בדרכי הוראה והתאמות בדרכי היבחנות אומצו על ידי מערכת החינוך בישראל. העיקרון המנחה "נשען על האמונה **בשוויוניות כערך מרכזי בחברה** ועל מחויבותה של מערכת החינוך לפעול לאורו של ערך זה, המעניק לכלל התלמידים, ובהם תלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב, את התנאים המיטביים האפשריים ללמידה ולהבעת הידע שלהם" (משרד החינוך, 2014).

בשנים האחרונות, המוסדות להשכלה גבוהה אימצו את גישת משרד החינוך, פתחו יחידות לטיפול בסטודנטים לקויי למידה והעניקו התאמות בדרכי היבחנות. אם כן, נשאלת השאלה: האם דיי בהתאמות שהסטודנטים לקויי הלמידה מקבלים כדי לבטא את יכולותיהם כשווים לסטודנטים שאינם לקויי למידה?

מחקרים מראים שלמרות שניתנות לסטודנטים לקויי למידה התאמות בדרכי היבחנות, הישגיהם נמוכים משל סטודנטים ללא לקות (היימן ופרצל, 2003; Cosden & McNamara, 1997). לכאורה ההתאמות האקדמיות היו אמורות לתת מענה ללקות ולאפשר לסטודנטים לקויי למידה תנאים שווים לשל סטודנטים שאינם לקויי למידה ועל כן ניתן היה לצפות להישגים אקדמיים דומים בשתי הקבוצות של הסטודנטים. אך כאמור, המציאות מראה אחרת.

נתון זה הביא אותנו לשער שההיבטים הרגשיים מסבירים את ההישגים הנמוכים יותר של סטודנטים לקויי הלמידה. ובייחוד פרוט השערה זו הביאה אותנו לבחון: האם קיימים הבדלים בין סטודנטים עם לקות למידה לבין סטודנטים ללא לקות למידה בהיבטים של 'דימוי-עצמי' ו'תפיסת מסוגלות עצמית'?

## **לקות למידה**

תופעת לקות הלמידה היא בין הנחקרות ביותר בתחומי החינוך, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה הרפואה ועוד. בין השנים 2006-2010 נכתבו יותר מ-2500 מאמרים בנושא. טווח נושאי המחקרים רחב ביותר, החל מהגדרות, דרכי טיפול, זכאות לטיפול, השפעות לקויות למידה על מהגרים, על אסירים, לקויי ראייה ועוד. למרות המחקר הענף, עדיין נותרו פתוחות שאלות רבות בתחום ההגדרה, הסיווג, הזיהוי ואף הטיפול (Buttner and Hasselhorn, 2011).

לפי סקרים בין-לאומיים, כ- 10%-15% מהאוכלוסייה מתמודדים עם לקויות למידה בדרגות חומרה שונות (Geary, 2003; Buttner and Hasselhorn, 2011).

עד לפני שנים לא רבות, מעטים מהסטודנטים ליקויי הלמידה התקבלו ללימודים באקדמיה, ועוד פחות השלימו את לימודיהם לתואר (מרגלית, ברזניץ ואהרוני, 1998). בעקבות עליית המודעות ללקות הלמידה והשלכותיה על התפקוד הלימודי, בעשור האחרון, המוסדות להשכלה גבוהה פתחו מרכזי תמיכה והחלו להעניק ייעוץ לסטודנטים ליקויי למידה. מטרת המרכזים לאפשר לסטודנטים להתקבל לאקדמיה ולסיים את הלימודים בהצלחה (מלצר, 2006 ; לייזר, 2011).

בשנים האחרונות גדל מספר הסטודנטים ליקויי הלמידה שנרשמו ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה בעולם ובישראל (Henderson, 2001; Heiman & Kariv, 2004). ועם זאת, מנתוני המל"ג (אצל פודם, 2015) עולה שרק 5.1% מכלל הסטודנטים לתואר ראשון ולתואר שני הנם ליקויי למידה, וזאת, למרות ששיעורם באוכלוסייה הוא לפחות כפול. מכאן ניתן להסיק שאף שהמוסדות להשכלה גבוהה נרתמו לסייע לסטודנטים ליקויי למידה, דרכי הסיוע הקיימות אינם מביאים לתוצאה המקווה והרצויה הן עבור המוסד האקדמי והן עבור הסטודנט ליקויי הלמידה.

### הגדרת לקות למידה

לפי ה DSM-5 (2013), לקות למידה הנה הפרעה נזירה- התפתחותית שיוצרת קשיים בלמידה ובשימוש במיומנויות אקדמיות בתחומי הקריאה, הכתיבה ו/או החשבון. רמת הביצוע וההישגים הלימודיים הנם מתחת למצופה מהגיל הכרונולוגי. אולם, האינטליגנציה הנה ממוצעת ומעלה. ההפרעה מתגלית בשנות ביה"ס, ואינה כתוצאה של: לקות ראייה/ שמיעה/ מוגבלות שכלית/ הפרעה נפשית או חוסר שליטה בשפה.

בבואנו להתבונן על התלמיד לקוי הלמידה חשוב לזכור שלכל ילד פרופיל לקות משלו. לפרופיל היבטים ייחודיים במאפייני הלקות ובעוצמתם (Wennas- Brante, 2013). מאפיינים אלה עשויים לגרום להנמכה בתפקוד בכל מקצועות הלימוד או בחלקם. ההנמכות בתפקוד נשענות על קושי באחד או יותר מן המנגנונים הקוגניטיביים הבסיסיים הבאים: תפיסה ועיבוד פונולוגיים ( הבחנה בין צלילים דומים, זיהוי ובידוד צליל פות וסוגר, פירוק ומיזוג מילה מרכיבי הצליל), תפיסה ועיבוד חזותיים (הבחנה בסמלים גרפים, בכיוונים, וראיית השלם על חלקיו), זיכרון חזותי ושמיעתי ( זיכרון לטווח קצר וארוך, שליפה ממאגר זיכרון, זיכרון עבודה), קשיים בשפה (שליפה ושיום אוטומטי, אוצר מלים, היגוי, תחביר ומורפולוגיה), קשב וריכוז –היפראקטיביות (תת פעילות ואימפולסיביות), תפקוד מוטורי וסנסומוטורי (במוטוריקה גסה ומוטוריקה עדינה), ליקויים בהתמצאות בזמן ובמרחב (סדר, רצפים והתארגנות), והפרעות בעיבוד ובויסות חושי (תת רגישות או רגישות ייתר). להנמכות

בתפקודים אלה יש השלכות רחבות טווח על תפקוד לימודי וחברתי. זאת ועוד, אל סממנים אלה נלווים היבטים רגשיים-התנהגותיים שהם תוצאה של הלקות, אך אינם הסיבה לה (Nergard-Nilssen and Hulme, 2014).

### **תפקוד סטודנטים לקויי למידה**

כניסתם של סטודנטים עם לקויות למידה למוסדות אקדמיים מעלה את שאלת הקושי להתמודדות עם המטלות הלימודיות ואף להצליח בהן. קשיי ההסתגלות לדרישות האקדמיות נובעים בין היתר מהצורך להתמודד באופן סימולטני עם דרישות אקדמיות לוחצות ועם הקשיים האובייקטיביים של הלקות (דהן, מלצר ופינקלשטיין, 2011). למרות שסטודנטים לקויי למידה שהגיעו להשכלה הגבוהה פיתחו אסטרטגיות ודרכים שסייעו להם לעקוף את הקשיים הנובעים מהלקות, עדיין לקות הלמידה מהווה גורם סיכון שעלול להעצים את הקשיים הלימודיים, הרגשיים והחברתיים באקדמיה (קרישנר, 2010) (Georgiou & Das, 2014). מחקרים אחרים הראו שלהיבט הרגשי בקרב לקויי למידה יש השפעה על הישגים לימודיים (Dryera et al., 2016).

סטודנטים לקויי למידה מדווחים על כך שבשונה ממה שהורגלו בלימודי התיכון, הלימודים במסגרת האקדמית הינם הרבה יותר אינטנסיביים הן מבחינת מורכבות חומר הלימוד והיקפו, והן מבחינת השעות הרבות שהם נדרשים להקדיש ללמידה. הם חשים לחץ נפשי בשל הדרישות לעמוד בהגשת מטלות רבות, הלמידה למבחנים והלמידה יומיומית. הם מדווחים על קושי בתכנון ובארגון של כתיבה עיונית וכתיבה טכנית, קושי בהבנת הטקסטים, קושי בהבנת ההוראות בעת ביצוע עבודות בית ומבחנים וקושי בקריאה ובכתיבה בשפה זרה. כמו כן, רבים מהם מתקשים בתכנון זמן ובהתארגנות כללית: להגדיר מה ללמוד, איך ללמוד וכמה זמן להשקיע במטלות השונות (דהן, הדס-לידור, מלצר ורויטמן, 2008; Wennas- Brante, 2013; Georgiou & Das, 2014).

### **השלכות לקות למידה על תפקוד רגשי**

לקות למידה נקראת גם "לקות נסתרת" (Couzensa et al. 2015), משום שהיא מתגלית לרוב רק בשנים הראשונות של ביה"ס היסודי עם תחילת רכישת מיומנויות הלמידה הבסיסיות כקריאה, כתיבה וחשבון. בניגוד להפרעות מולדות אחרות, ללקויות למידה אין ביטוי גלוי נראה לעיין אשר ישדר עבור הילד או הוריו ומוריו "אני סובל מלקות נוירולוגית" (פלוטניק 2008). עד לאבחון הלקות המבוגרים המשמעותיים (הורים ומורים כאחד) לא חושדים בקושי התפתחותי כלשהו (למרות שבדיעבד עשויים לזהות סימנים). שכן, לקות למידה במהותה היא בעלת אופי מתעתע המתבטאת בתנדטיות וחוסר יציבות תפקודית. כך לדוגמה, כשהמורה מלמדת ידע חדש התלמיד עשוי להבין במהירות ולהתמודד היטב עם המטלה. אולם, למחרת יתקשה לבצע את אותה מטלה שיום קודם ביצע היטב. לעתים יגלה התלמיד קושי בביצוע משימות בסיסיות ולעתים יגלה יכולות אינטלקטואליות גבוהות, לשוניות וחברתיות. חוסר היציבות בתפקוד ממסך את הלקות וגורם למבוגרים המשמעותיים לילד לחשוב שהבעיה טמונה בחוסר משמעת. הם עשויים לראותו כעצל, מניפולטור, משתמט להכעיס ועוד.

תמונה רבת ניגודים זו יוצרת אצלם תחושות של חוסר אמון, תסכול, כעס, דאגה ואין-אונים והם מפרשים התנהגות זו כתוצאה של סיבות פסיכולוגיות חינוכיות או משפחתיות (עינת, 2006; פלוטניק 2008; Couzensa et al. 2015).

מנקודת ראותו של הילד לקוי הלמידה: כבר מתחילת דרכו במערכת החינוך הוא חש טלטה. כאילו "משהו לא בסדר אתו". הוא לא יודע לפרש הרגשה זו או להסביר חוויה זו. כל רצונו להמשיך להיות 'הילד הטוב' שמסב גאווה להוריו ולהמשיך לקבל את המשובים החיוביים שהיה רגיל אליהם. אך המציאות טופחת על פניו. בשל היות הלקות נסתרת ולא מובנת לסביבה ההורים, המורים וחבריו לכיתה משדרים לו מגוון רגשות שליליות: בלבול, כעס, טיפשות, דאגה, אכזבה ולגלוג (פלוטניק, 2008; עינת 2004). כתגובה למסרים אלו הילד חש תסכול, כישלון וחוויות נחיתות רבות (פלוטניק 2008). חוסר אמון של הסביבה בסיכויי ההצלחה שלו גורמים לו להפסיק להאמין בעצמו. תפקודו הלימודי יורד, הוא מתחיל לפתח מצוקה רגשית שהופכת ל"בעיות" התנהגות. לעתים תבוא ההתנהגות לביטוי על ידי הימנעות מביצוע מטלות לימודיות ולעתים בהפרעות בלתי-פוסקות (עינת, 2006; טריגר, אגוזי, דורון ואלחרר, 2003; לאבוי, 2008).

## דימוי עצמי

דימוי עצמי מתייחס לאופן שהאדם שופט את ערכו. זהו אוסף של מרכיבים, המשקפים את מה שהאדם יודע, חש, חושב ומכיר לגבי עצמו. כשהדימוי העצמי גבוה, היחיד מרגיש חשוב לאנשים בחייו ומוערך על ידיהם. בעוד שבעל דימוי עצמי נמוך חש פחות ערך, לא חשוב ובודד (Bailey, 2003). דימוי עצמי שלילי מהווה סיכון לדיכאון, לחוסר הסתגלות רגשית ואי התאמה בתחומי החיים (Ntshangase, Mdikana, & Cronk, 2008).

הדימוי העצמי מתפתח בגיל הילדות תוך אינטראקציה של הילד עם האנשים המשמעותיים לו (כגון: הורים, סבים, קרובים מורים, אחים וקבוצת השווים). הילד מקבל מידע על עצמו דרך תגובות הסובבים אותו והוא משווה ומעריך את עצמו ואת כישוריו לאלה של קבוצת השווים. יחס מקבל, חם ואמפתי מצד הסובבים אותו יבנה דימוי עצמי גבוהה. לעומת זאת, יחס מתוח, מלגלג, וקר יביא אותו לכדי דימוי עצמי נמוך. הילד, בהיותו עם ניסיון מוגבל ורפרטואר קטן של מנגנוני התמודדות, רגיש ופגיע, ולכן גם אירועים מינוריים ישפיעו על עיצוב הדימוי העצמי שלו (Bailey, 2003).

יחד עם זאת חשוב לזכור, שדימוי עצמי הוא בעל מאפיינים התפתחותיים שניזונים מחוויות, ניסיון חיים, ודרכי התמודדות. לכן, דימוי עצמי הוא גמיש וניתן לשינוי בעקבות תהליכים פנימיים וניסיונות חדשים שעובר האדם במהלך חייו. כך שאדם שעובר בילדותו חוויות קשות ועל כן פיתח דימוי עצמי נמוך, יכול במהלך השנים לשנות ולשפר את הדימוי העצמי שלו בעקבות הצלחה באתגרים ובניית חוסן אישי (Caspri and shiner, 2005; Bailey, 2003).

אריק אריקסון ייחס חשיבות מיוחדת למשפחה בה חי הילד בבניית הדימוי העצמי. כשילד גדל במשפחה שבה ההורים חשים נוחות פיזית ורגשית ונהנים מקיומו, הילד יפתח תחושת ביטחון ואמונה שהעולם הוא מקום חם ואוהב. לעומת זאת ילד שנולד למשפחה מנוכרת, קרה, או אלימה יחווה את העולם כרע וילמד לא לבטוח באחרים. במשפחות בהם אחד ההורים או שניהם מתקשים לתפקד בעקביות, נוצרת בקרב ילדיהם תפיסה מעוותת של העולם. כך הילד מפתח "false self". כלומר, הילד מפנים תפיסות שליליות של הסביבה כלפיו ואלה הופכות למחשבות שגויות ושליליות שהוא מחזיק כלפי עצמו. הוא מתבייש בעצמו וחש שהוא לא מספיק טוב. כך נסללת הדרך לדימוי עצמי נמוך (Bailey, 2003).

הדימוי העצמי משפיע מאוד על הרגש האנושי, על ההתנהגות ועל המוטיבציה. ולכן, דימוי עצמי חיובי חשוב לטווח הארוך להתמודדות עם אתגרי החיים (Ntshangase, Mdikana, & Cronk, 2008).

### **לקות למידה ודימוי עצמי**

מחקרים בקרב לקויי למידה מצאו אצלם דימוי עצמי נמוך, חוסר ביטחון עצמי, צפיות נמוכות להישגים, פחד מהתנסויות חדשות, חוסר שביעות רצון ויותר חרדתיות (שמשוני וברנר, 2004) אם כן: דחייה, ביקורת, חוסר אמון ביכולות הן מהתפיסות הרווחות בציבור כלפי אדם לקויי למידה. אמונות אלה רווחות גם בקרב הורים, מורים וחברים המהווים אנשים משמעותיים לפרט. ילדים עם לקות למידה סובלים לעתים קרובות מהערכה עצמית נמוכה. הם חשים שאין הם עונים על הציפיות ואינם משיגים את יעדיהם (Bailey, 2003; Singer, 2005, 2007; Nalvany et al. 2011).

מאחר והתלמיד לקויי הלמידה חשוף באופן תדיר לתפיסות שליליות, במחקרנו זה אנו משערים שלחוויות אלה תהיה השפעה מתמשכת שתקרין על הדימוי העצמי גם בבגרותו כסטודנט.

### **תפיסת מסוגלות עצמית**

מושג המסוגלות העצמית/ חוללות עצמית (self-efficacy) צמח מתוך תיאורית הלמידה החברתית שפיתח בנדורה (Bandura, 1983,1997). לפי תאוריה זו, כל אדם בונה לעצמו ייצוגים פנימיים והערכות ביחס ליכולתו לבצע משימות ספציפיות. וזאת מתוך: למידה מהתנסויותיו בסביבה, באמצעות חיזוקים חיצוניים ופנימיים, מתוך תהליך של השוואה חברתית ומתוך למידה מהתבוננות בהתנסויותיהם של אחרים (Bandura, 1997; Pajares & Schunk, 2001). אלברט בנדורה מגדיר 'מסוגלות עצמית' כשיפוטים פנימיים ביחס ליכולתו של האדם להפיק ולארגן את הפעולות הנחוצות כדי להצליח בביצוע משימה ספציפית. מדובר בפעולות אשר משפיעות על

אירועים הנוגעים לחיי הפרט. חשוב לציין שמסוגלות עצמית מתייחסת לאמונתו של האדם כלפי יכולתו, ולא לכישוריו האובייקטיביים (Bandura, 1981; Schunk & Bandura; 1994, 1982).

לפי בנדורה, 'לתפיסת מסוגלות עצמית' אין אופי כוללני (כלומר, אינה domain general), אלא מתייחסת אל תחום ייחודי (domain specific) כגון: לימודים או עבודה, או כישורים בציור, או כישורים בנגינה ועוד ועוד. בשונה מכך, 'דימוי עצמי' הנו בעל אופי כוללני (domain general) וחוצה את רוב תחומי החיים. דימוי עצמי עונה על השאלה: "מי אני?" / "כיצד אני תופס את עצמי כשלם?" ומתייחס לצרוף של היבטים כגון: דימוי גוף, ערכים, השתייכות לקבוצה חברתית, בחירת קריירה, זוגיות, לימודים ועוד. לכן, יתכן מצב 'שדימוי עצמי כללי' יהיה גבוהה אך 'תפיסת מסוגלות עצמית' בפן ייחודי (לדוגמה, כיכולת ספורטיבית) תהייה נמוכה. יתכן גם מצב הפוך בו לפרט תהייה 'תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה' נניח ביכולת לצייר, אך 'הדימוי העצמי' שכולל את יתר תחומי החיים יהיה נמוך (Marghitan, Gavrilă and Tulbure, 2017; Jungert Hesse and Traff, 2014).

'תפיסת המסוגלות העצמית' הינה מבנה קוגניטיבי במהותו המשפיע על ההתנהגות העתידית ועל המוטיבציה לפעולה (Caprara et. al. 2013, 2011). לטענת בנדורה, אנשים התופסים את עצמם כבעלי מסוגלות בביצוע משימה, חושבים ומרגישים באופן שונה מאנשים התופסים את עצמם כחסרי מסוגלות. תפיסת מסוגלות עצמית תשפיע באופן משמעותי על הבחירות שאנשים עושים, על רמת המוטיבציה ועל ההתמדה בביצוע המשימה. ליכולת להתמיד בבצוע המשימה יש השלכות לגבי יכולת להצליח בה. שכן, לרוב כדי להצליח צריך להשקיע מאמץ ולהתמיד בו.

**אנשים בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה**, יתייחסו למשימות קשות כאתגר שעליהם להתמחות בו ולא איום שצריך להימנע ממנו. נקודת מבט זו מדרבנת לעשייה ומאפשרת להם יותר חוסן בהתמודדות עם קשיים בדרך אל המטרה. במקרה של כישלון הם מתאוששים מהר יותר והם מסבירים את כישלונם כבעיה של חוסר מידע או חוסר מיומנות ולא כתכונה אישית, ועל כן הם מאופיינים ברווחה נפשית גבוהה יותר. הואיל וכך, אנשים עם תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה מציבים לעצמם מטרות עם רף גבוהה. **מנגד**, אנשים המטילים ספק במסוגלותם להתמודד עם משימה מסוימת יתמקדו בקושי בביצוע המשימה, ירבו לדחותה או להתחמק מביצועה. הם ייטו להשקיע מאמץ מועט, ולוותר במהרה אם ייתקלו בקשיים. אי לכן, בשל פחות התמדה הם צפויים לחוות יותר כישלונות. כמו כן, הם יחשו יותר לחץ, חרדה ודיכאון לאחר כישלון בהשוואה לאנשים עם מסוגלות עצמית גבוהה. מכיוון שכישלון מהווה חוויה מתסכלת וקשה עבורם הם נוטים להציב לעצמם מטרות בעלות רף נמוך. כך יוצא שתפיסת מסוגלות עצמית נמוכה הופכת לגורם של הגבלה עצמית (Marghitan, Gavrilă and Tulbure, 2017; Wen Wang and Neihart, 2015; Bandura, 1982, 1994, 1997).

כאמור, סטודנטים לקויי למידה חוו בעברם כישלונות ותסכולים בשדה האקדמי. לכן, בהתאם למחקרים אלה אנו משערים שללקות הלמידה תהייה השפעה שלילית על תפיסת המסוגלות של הסטודנטים. וביתר פירוט הביאה אותנו לבדוק את ההשערה: שסטודנטים עם לקוי למידה יגלו 'תפיסת מסוגלות עצמית' נמוכה יותר משל סטודנטים ללא לקוי למידה.

### השערת המחקר:

סטודנטים עם לקות למידה יגלו 'דימוי עצמי' נמוך יותר ו'תפיסת מסוגלות עצמית' נמוכה יותר מסטודנטים ללא לקויי למידה.

## שיטה

במחקר נדגמו 58 סטודנטים (פרחי הוראה, אשר מתנסים בהוראה כחלק מחובות הלימוד). מחציתם עם לקויי למידה ומחצית האחרת ללא לקויי למידה. הסטודנטים נדגמו משתי מכללות: מכללת גבעת וושינגטון ומכללת אחוה, ממסלולי לימוד שונים, בשיטת מדגם נוחות. 29 מהנבדקים הינם סטודנטים שאובחנו כלקויי למידה, מתוכם 8 סטודנטים ו- 21 סטודנטיות. 29 נבדקים היו סטודנטים שלא אובחנו עם לקות למידה, מתוכם 8 סטודנטים ו- 21 סטודנטיות. גילם הממוצע של הסטודנטים שהשתתפו במחקר הינו 26. הסטודנטים שנבדקו לומדים לתואר ראשון בהוראה או הסבת אקדמאים להוראה.

**כלי מחקר**- נעשה שימוש בשני שאלונים: "**שאלון דימוי עצמי של Fitts (1965 a,b)**". שאלון זה תורגם, עובד והותאם בישראל על ידי פרנקל וארזי (1974). ההיגדים מסווגים לחמישה תת סולמות עיקריים הנכללים בדימוי העצמי: עצמי גופני (הדרך שבה האדם תופס את גופו, את בריאותו ואת הופעתו הפיזית), עצמי מוסרי (תפיסת האדם את עצמו מבחינה מוסרית על פי מערכת הערכים שלו), עצמי אישי (הרגשתו של הפרט כיחיד בעל תכונות אופי ומזג מסוימים), עצמי משפחתי (הרגשתו של הפרט ביחס למקומו, לתפקידו ולערכו כבן משפחה או כחבר בקבוצה אינטימית הזזה למשפחה), ועצמי חברתי (התייחסותו של הפרט לעצמו ולזולת במסגרת חברתית). כל פרטי השאלון מדורגים על סולם מטיפוס ליקרט של 5 דרגות, מ-1 (לגמרי לא נכון) ועד 5 (לגמרי נכון). לפי ארמה-בלנגה (2005), מהימנות פנימית של השאלון הנה  $\alpha = .73$ . במחקרה של ליכטבראון (2000), דווחה מהימנות כללית בשיטת קורנבך של  $\alpha = .88$ .

**שאלון "תחושת מסוגלות עצמית של המורה"** (Bandura, A. 1997) עובד לעברית על ידי פרידמן וקס (2000). שאלון זה מורכב משלושה גורמים: (1) משימות הדרכה- מקדם המהימנות בשיטת אלפא של קורנבך  $\alpha = .85$ . (2) יכולת ארגון-  $\alpha = .81$ . ויחסים בין אישיים  $\alpha = .63$ . מהימנות כללית:  $\alpha = 0.75$ . במאמר הנוכחי השתמשנו בציון כללי של השאלון. כל פרטי השאלון מדורגים על סולם מטיפוס ליקרט ב- 6 דרגות, מ-1 (אף פעם) ועד 6 (תמיד).

## ממצאים

כדי לבדוק האם הדימוי העצמי ורמת המסוגלות העצמית של סטודנטים עם לקות למידה נמוכים יותר בהשוואה לסטודנטים ללא לקות למידה, נערכו מבחני t למדגמים בלתי תלויים להשוואה בין שתי הקבוצות.

### לוח 1: השוואה בין סטודנטים עם וללא לקות למידה בהיבטים של דימוי עצמי ותפיסת

#### מסוגלות עצמית

האם אובחן		נבדקים	ממוצע	סטית תקן	t (56)
תחושת מסוגלות	כן	29	3.0933	.43814	<b>-9.748***</b>
	לא	29	4.0113	.25543	
דימוי עצמי	כן	29	3.6129	.32917	<b>-5.907***</b>
	לא	29	4.0329	.19561	

\*\*\* $p < 0.001$

בניתוח נמצאו הבדלים מובהקים בכל המדדים. נמצא כי סטודנטים ללא לקות למידה דיווחו על רמת 'דימוי עצמי' ו'תפיסת מסוגלות עצמית' גבוהה יותר בהשוואה לסטודנטים עם לקות למידה, ולהפך. בהשוואה של 'תפיסת המסוגלות העצמית' של הסטודנטים נמצא כי לסטודנטים עם לקות למידה קיימת 'תפיסת מסוגלות עצמית' נמוכה יותר באופן מובהק (  $M=3.09$   $SD=.438$  ),  $t(56)=-9.74$  משל סטודנטים ללא לקות למידה. כמו כן נמצא כי 'הדימוי העצמי' של סטודנטים לקויי למידה (  $M=3.6$   $SD=.329$  ) נמוך יותר באופן מובהק משל סטודנטים ללא לקות למידה  $t(56)=-5.907$ .

## דיון

סטודנטים עם לקויות למידה הלומדים במסגרות להשכלה גבוהה, הם קבוצה ייחודית המחייבת התייחסות תואמת. המעבר ללימודים אקדמיים מציב בפניהם אתגרים לא פשוטים הן בהיבט

האקדמי והן בהיבט הרגשי. מחקרים רבים התמקדו בהישגים האקדמיים והראו שהישגיהם נמוכים יותר למרות ההתאמות בדרכי היבחנות שנועדו לסייע להם להשוות את ההישגים. במחקר הנוכחי התמקדנו בפן הרגשי של הסטודנטים לקויי הלמידה.

תוצאות המחקר מאששות את השערת המחקר באופן מובהק: נמצא כי סטודנטים עם לקות למידה דיווחו על 'דימוי עצמי' נמוך יותר ו'תפיסת מסוגלות עצמית' נמוכה יותר מסטודנטים ללא לקות למידה. מה המשמעות של ממצאים אלו?

תוצאות מחקר זה מאירים את הקשיים הרגשיים של סטודנטים לקויי למידה. ניכר כי חוויות שליליות בעברם של הסטודנטים משליכים על תפקודם בהווה. נראה כי לפן הרגשי יש השלכות הבולמות את היכולת להשוות את ההישגים האקדמיים וזאת למרות ההתאמות בדרכי היבחנות שהם מקבלים במוסדות להשכלה גבוהה.

### **'דימוי עצמי': השלכות על תפקוד סטודנט לקויי למידה**

דימוי עצמי מתייחס לאופן שהאדם שופט את ערכו וכולל את תפיסתו הסובייקטיבית לגבי יכולותיו האינטלקטואליות, החברתיות, הגופניות והיכולת למלא תפקידים שונים (כגון: בקרירה, בזוגיות, כהורים וכבנים). דימוי עצמי מתעצב בהתאם לחוויות הצלחה או כישלון של הפרט. ככל שהפרט חווה חוויות מוצלחות כך הערכתו העצמית גבוהה יותר. זאת ועוד, דימוי עצמי יכול להשתנות בהתאם לנסיבות החיים, לחוויות והתנסויות חדשות ומשמעותיות ופיתוח מודעות עצמית (Ntshangase, & Cronk, 2008; Caspi and Shiner, 2005).

ממצאי מחקרנו מראים שסטודנטים עם לקויות למידה מגלים 'דימוי עצמי' נמוך יותר משל סטודנטים ללא לקויות למידה.

### **כיצד נרקם דימוי עצמי נמוך בקרב לקויי למידה?**

הופעתה של הלקות בשנותיו הראשונות בביה"ס חופפת לשנים הקריטיות בהן הילד מגבש את הדימוי העצמי שלו. בתקופת ביה"ס הלימודים מהווים את המשימה המרכזית בחייו. משימה, שבעקבות לקות למידה מזמנת לו חוויות שליליות למכביר. הוא חש שהוריו ומוריו שופטים אותו ודוחים אותו, לעתים חבריו לכתה מלגלים עליו ובמהרה תגובות אלה עשויים להתדרדר אל דחייה חברתית והישגים לימודיים דלים (עינת ועינת 2006).

היותה של הלקות סמויה מן העין גורמת לכך שלעתים עוברים שנים עד שנערכת אבחנה מדויקת בדבר לקותו, ועד שההורים והמורים לומדים כיצד לסייע לו. בינתיים הילד צובר תארים ובקורת, כגון: רשן, ישנוני, מופרע, עצלן ועוד (פלונטיק 2008). כנבואה שמגשימה את עצמה היחס של המבוגרים המשמעותיים כלפיו בונה דימוי עצמי שלילי.

מחקר אשר מוכיח כיצד תגובות שליליות מהסביבה מעצבות התנהגות התקיים על ידי אלישע באב"ד (2011). במחקרו הוא צילם מורות בעת שלמדו תלמידים 'חזקים' ו'חלשים'. צופים ניטרליים (חוקרים ותלמידים בארץ ובחו"ל) התבקשו לחוות דעתם על המסרים של המורים. מניתוח המסרים של

המורים כלפי התלמידים עלה שהמסר המילולי (בר השליטה) היה שוויוני כלפי תלמידים 'חלשים' ו'חזקים'. אך חשוב מכך, במסרים הבלתי מילוליים- (ולא נשלטים- כשפת גוף) המורים שידרו לתלמידים 'החלשים' רגש שלילי רב. המורים לא היו מודעים לתגובותיהם והאמינו בדבקות שהם מתמודדים היטב עם ההטרונגניות בכיתה. מנגד, התלמידים קלטו את התגובות השליליות של המורים והגיבו אליהן ולא אל המסר המילולי (שנתפס בעיניהם כמזויף). מסקנתו העיקרית היא ש'אפקט פיגמליון' בא לידי ביטוי גם כאשר למורה יש ציפיות שליליות. התברר שאותו מנגנון שמעורר את הילדים להצטיין עשוי לגרום לתלמידים לקלוט מסרים של חוסר אמונה ביכולתם וכך להגשים את ההישגים הנמוכים שמצפים מהם. עוד נמצא שלעיתים התלמידים ה'חלשים' העדיפו להסוות את קשייהם הלימודיים באמצעות בעיות משמעת. אך, לרוע המזל, הפרות משמעת רק מחזקות את הצפיות הנמוכות של המורה- ואלה משודרות חזרה לתלמיד וממשיכים להזין את הדימוי העצמי השלילי שלו (באב"ד 2011).

אם כן, חוויות הילדות כתלמידים לקויי למידה בביה"ס היו רצופות תסכולים וקשיים לימודיים שהשאירו את חותמם בבגרותם כסטודנטים. תגובות לא עקביות מהסביבה: מתסכלות ומכילות חליפות, יצורו דימוי שבנדורה תיאר כ- "false self". חוויות אלה עצבו את הדימוי העצמי כסטודנט בוגר בעל דימוי נמוך יותר משל חברו שאינו לקוי למידה. נראה כי, חוויות חדשות חיוביות יותר, לא היו מספיק משמעותיות בכדי לשפר את הדימוי העצמי ולסייע להם להשוות אותו לשל סטודנטים ללא לקות למידה.

### **תפיסת מסוגלות אקדמית- של סטודנטים לקויי למידה**

תפיסת מסוגלות אקדמית נסמכת על הישגי העבר של הפרט בתחום ספציפי. על פי הממצאים במחקרנו ניתן להסיק: לקשיים הלימודיים שהיו לסטודנטים בילדותם יש השפעה ישירה על תחושת יכולתם האקדמית, ולכן גם 'תפיסת המסוגלות העצמית' נמצאה נמוכה יותר כתוצאה מחוויות אלו. הספרות המחקרית תומכת במסקנתנו זו: הישגיהם האקדמיים של לקויי למידה נמוכים יותר משל סטודנטים ללא לקות ומשפיעים על תפיסת המסוגלות העצמית שלהם (היימן ופרצל, 2003 ; (Marghitan, Gavrila and Tulbure 2017).

### **תפיסת מסוגלות עצמית - ולמידה**

ממחקרים בהקשר הלימודי עולה, כי רמת השאיפה של התלמיד בנוגע למטרות לימודיות הינה פונקציה של תפיסת המסוגלות העצמית הנבנית על בסיס ההישגים הלימודיים הקודמים. האמונה ביכולת הלימודית מעלה את הציפיות להצלחה עתידית ומדרבנת להשקעת מאמץ חשיבתי שבסופו של תהליך מביאה להישגים לימודיים טובים. קיים מתאם גבוהה בין רמת שאיפה לבין הישגים לימודיים (Wen Wang and Neihart, 2015).

לעומת זאת, כישלונות חוזרים בתחום הלימודי מובילים לתפיסת מסוגלות נמוכה' שגוררת וויתור על השקעה בלמידה. סליגמן (Seligman, 1975) טבע בהקשר זה את המושג "חוסר אונים נרכש".

הוא טען כי חוויות חוזרות ונשנות של כישלון מביאות ללמידה המאופיינת בפאסיביות ובפסימיות. הפרט מפתח אמונה שהדבר אינו בשליטתו, ולכן שינוי לא יבוא ממקור פנימי שלו עצמו, אלא ממקור חיצוני כלשהו אשר עליו אין לו יכולת שליטה.

לדעת בנדורה (Bandura, 1997), ניתן להעצים תלמידים באמצעות זיהוי הכוחות והיכולות של התלמיד, הגברת המודעות לכוחותיו ויכולותיו, פיתוח אמונתו בעצמו, שינוי עמדות השליליות של הצוות החינוכי כלפיו, יצירת הזדמנויות אישיות וקבוצתיות לביטוי יכולותיו.

מכל האמור לעיל עולה המסקנה העיקרית למחקר זה: למרות שהסטודנטים לקויי הלמידה מקבלים התאמות בדרכי הבחנות הם לא מצליחים להשוות את הישגיהם לשל סטודנטים שאינם לקויי למידה בשל דימוי עצמי נמוך ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה. מכאן עולה שאם ברצונם של מוסדות החינוך להביא את סטודנט לקויי הלמידה למיצוי יכולותיו, נדרשת התערבות שתכוון לפן הרגשי. התערבות אשר תסייע לסטודנט לקויי הלמידה להתמודד עם חוסר הביטחון שלו בתחום האקדמי.



הסטודנטים לקויי הלמידה עברו חוויות מתסכלות רבות במהלך השנים הקריטיות שבהן התבסס לו הדימוי עצמי נמוך ותפיסת מסוגלות עצמית נמוכה. יתכן שבתחילת דרכם בכוחותיהם המוגבלים ניסו להשתחרר מהתגובות השליליות ומהכישלונות אך לא יכלו לעשות זאת בכוחות עצמם. עד שהגיעו למצב בו השלימו עם "גורלם" וכך נכרכו בנפשם 'תפיסת מסוגלות עצמית' נמוכה ו'דימוי עצמי' נמוך. למצער, חלקם באמת מאמינים שהם אינם יכולים להתמודד בהצלחה יתרה עם הדרישות האקדמיות. הם זוכרים את חוסר היכולת שלהם ואת תחושת חוסר האונים- תחושת שהופנמו והפכו לחלק מתפיסת "האני". נראה שלסטודנטים שדיווחו על דימוי עצמי נמוך ותפיסת מסוגלות נמוכה לא היה כלי יעיל שיסייע להם לבחון מחדש את יכולותיהם ויאפשר להם לבנות דימוי עצמי ומסוגלות עצמית משופרים.

### הצעה להתערבות לשיפור הערכה עצמית עבור הסטודנט לקוי הלמידה

מחקרים שנערכו על השפעת השתתפות בסדנה ל'סנגור עצמי' בקרב תלמידים לקויי למידה הלומדים בבי"ס חט"ב ותיכון מצאו שהתלמידים שיפרו את הערכתם העצמית. הממצא העיקרי היה שבסדנאות אלה התלמידים למדו להכיר בלקות שלהם ולקבל אותה. קבלה זו הביאה אותם לפתח דימוי עצמי חיובי והערכה עצמית גבוהה יותר. יתרה מכך, תלמידים אשר השתתפות בסדנה זכו לשיפור בהישגיהם הלימודיים (Burns & Bell, 2011; Buchanan & Walmsley, 2006).

**לסיכום :** למוסדות להשכלה גבוהה חשוב להביא את הסטודנטים לקויי הלמידה למיצוי יכולותיהם הן מהסיבה הערכית (האמונה בשוויון) והן מתוך החשיבות של המוסדות האקדמיים להצטיין ולשפר את הלמידה ואת הישגי הסטודנטים המזוהים עם המוסד שלהם.

ממצאי המחקר הנוכחי מראים שכדי שהמוסדות האקדמיים יוכלו להתמודד טוב יותר עם 'הלכות הנסתר' ולהצליח להביא אותם למיצוי יכולותיהם האקדמיים, יש לתת את הדעת על סיוע בפן הרגשי, באופן שיספר את הדימוי העצמי ואת תפיסת המסוגלות העצמית.

על המוסדות האקדמיים להכיר בכך שלא די בהתאמות בדרכי ההיבחנות כדי להעלות ולהשוות את ההישגים של סטודנטים לקויי למידה לסטודנטים שאין להם לקות למידה.

מומלץ שהמוסדות האקדמיים 'יעלו מדרגה' בסיוע שניתן לסטודנטים לקויי הלמידה, ויפנו גם משאבים לטיפול הפן הרגשי. לדוגמה: על ידי הקמת קבוצות ל'סנגור עצמי', מתן ייעוץ אישי, ולליווי הסטודנטים לקויי-הלמידה מהליך הרישום למוסד האקדמי ועד לסיום הלימודים.

מגבלות המחקר: המדגם הנוכחי היה קטן בהיקפו. מומלץ לקיים מחקר המשך שיקיף מדגם רחב ומייצג של אוכלוסיית הסטודנטים.

המלצות למחקרי המשך: מלבד דימוי עצמי ו'תפיסת מסוגלות עצמית', מומלץ לבדוק היבטים רגשיים ואישיותיים נוספים, כגון: גמישות קוגניטיבית, יכולת ניהול לחצים, ויסות רגשי, אופטימיות ואינטליגנציה רגשית.

## רשימה ביבליוגרפית

- באב"ד, א' (2011). הפסיכולוגיה החברתית של הכיתה. אבן יהודה: רכס פרוייקטים חינוכיים.
- 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.
- היימן, ט' ופרצל, ק' (2003). סטודנטים עם לקות למידה בהשכלה הגבוהה: אסטרטגיות למידה ואופני התמודדות. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 18 (1), 45-60.
- טריגר, ג', אגוזי, ש', דורון, נ' ואלחרר, ע' (2003). דימוי עצמי אצל סטודנטים לקויי למידה. **הייעוץ החינוכי**, י"ב, 119-132.
- לאבוי, ר' (2008). **פריצת דרך במוטיבציה – 6 סודות שיעוררו מוטיבציה אצל ילדכם**. חיפה: אמציה.

לייזר, י' (2011). גורמים המקדמים או מעכבים השתלבות של סטודנטים עם מוגבלויות בחינוך הגבוה: מבט בינלאומי. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 345-379). חיפה: אחוה.

מלצר, י' (2006). מרכז התמיכה לסטודנטים עם ליקויי למידה, המכללה האקדמית תל חי. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21 (1), 99-98.

מלצר, י', צדוק, א' ודהן, א' (2011). הנגשת עולם העבודה: הכנה וליווי של סטודנטים בוגרים עם ליקויי למידה. **מעגלי נפש**, 5, 86-75.

מרגלית, מ', ברזניץ, צ' ואהרוני, מ' (1998). **בדיקת הטיפול בסטודנטים ליקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה**. ירושלים: המועצה להשכלה גבוהה, הוועדה לתכנון ולתקצוב.

משרד החינוך (2014). **התאמות על רצף הלמידה וההיבחות לתלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב בחינוך הרגיל**. השירות הפסיכולוגי ייעוצי. אגף לקויות למידה והפרעות קשב. משרד החינוך, 11 לנובמבר 2014.

עינת, ע' (2004). **הורים מול מחסום הדיסלקסיה: מפתח לדלת נעולה**. אדום- הוצאת הקיבוץ המאוחד.

עינת, ע' (2006). **דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה: מורים במלכוד**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

פלוטניק, פ' (2008). **לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה קשב וריכוז**. הוצאת יסוד.

פודם א' (2015). **סקר: מרכז בתחום תקצוב חברה, קהילה ומכינות במועצה להשכלה גבוהה**. 21 בדצמבר 2015.

פרידמן, י' קס, א' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה – המושג ומדידתו**. מכון הנרייטה סאלד, ירושלים.

קוזמינסקי, ל' (2004). **מדברים בעד עצמם: סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**. חולון: הוצאת יסוד.

קרישר ח' (2010). **תרומתם של גורמים פנימיים וגורמים חיצוניים להסתגלותם והישגיהם של סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה**. חיבור לשם קבלת תואר ד"ר לפילוסופיה, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

שמשוני, ר' וברנר, א' (2004). **מיומנויות למידה ללומדים עם לקויות למידה**. **הד האולפן החדש**, 87, 106-98.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5**. Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Beale, A.V. (2005). Preparing students with learning disabilities for postsecondary education: Their rights and responsibilities. **Techniques**, 80(3), 24–27.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, **41** (3), 586–598.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, **37** (2), 122–147.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. **Journal of Personality and Social Psychology**, **45**, 1017–1028.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman.

Bailey A, J (2003). Self-image, self-concept and self-identity revisited. **Journal of National Medical Association**. **95**, 388-393.

Buchanan I. and Walmsley J. (2006). Self-advocacy in historical perspective. **Blackwell Publishing** , **34**, 133–138

Buttner G. and Hasselhorn (2011). Learning Disabilities: Debates on definition causes subtypes and responses. **Journal of Disability Development and Education** . **58** (1) 57-87.

Buttner G. and Shamir A. (2011). Learning Disabilities: Causes Consequences and responses. International **Journal of Disability Development and Education** . **58** (1) 1-4

Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., and Barbaranelli, C. (2011). **The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study**. *British Journal of Educational Psychology*, **81**, 78 –96.

Caprara, G. V., Vecchione, M., Barbaranelli, C and Alessandri, G. (2013). Emotional Stability and Affective Self-regulatory Efficacy Beliefs: Proofs of Integration between Trait Theory and Social Cognitive Theory . **European Journal of Personality**. **27**, 145–154.

Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (2005). Personality development: Stability and change. **Annual Review of Psychology**, **56**, 453 –484.

Cosden, M. A., & McNamara, J. (1997). Self-Concept and Perceived Social Support among College Students with and without Learning Disabilities. **Learning Disability Quarterly**, **20**, 2-12.

Couzensa D, Poedb S, Kataokac M., Brandond A., Hartleye J. and Keenf D. (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. **International Journal of Disability, Development and Education**. **62** (1) , 24–41.

Cummings R., Maddux C. D. and Casey J. (2000). Individualized Transition Planning for Students With Learning Disabilities. **Career Development Quarterly**. **49** (1), 60-72.

Dryera R. , Henningb M. A., Tysona G. A. and Shawc R. (2016). Academic Achievement Performance of University Students with Disability: Exploring the Influence of Non-academic Factors. **International Journal of Disability, Development and Education**. **63** (4), 419–430.

Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. **29**, 40–52.

Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in post-secondary education for students with learning disabilities. **Remedial and Special Education**. **24**, 339–349.

Fitts, W.H. (1965a). **The Tennessee Self Concept Scale**. Nashville, TE: Counselor Recordings and Tests.

Fitts, W.H. (1965b). **The self concept and human behavior** .(Bulletin 1). Nashville, TE: Mental Health Center Research.

Foley, N. E. (2006). Preparing for college: Improving the odds for students with learning disabilities. **College Student Journal**. **40**, 641–645.

Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham )Eds.(, **Handbook of learning disabilities** (199-212). New York: Guilford Press

Georgiou, G. K. & Das, J. P. (2014). Reading comprehension in university students: relevance of PASS theory of intelligence. **Journal of Research in Reading**. **37**, 101–115.

Heiman, T and Kariv, D. (2004). Coping experience among students in higher education. **Educational Studies**. **30**, (4), 441-455.

Henderson, C. (2001). **College freshmen with disabilities: A biennial statistical profile**. Washington, DC: American Council on Education.

Janiga, S. J., & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. **Journal of Learning Disabilities**. **35**, 462–479.

Jungert T. Hesse H. and Traff U. (2014). Contrasting two models of academic self-efficacy - domain-specific versus cross-domain - in children receiving and not receiving special instruction in mathematics. **Scandinavian Journal of Psychology**. **55** (5), 440-447.

Marghitan A., Gavrila C. and Tulbure C. (2017). Study regarding self-efficacy, self-esteem and group of students. **Research Journal of Agricultural Science**, **49**. (3), 30-33.

- Nergard-Nilssen T. and Hulme C (2014). Developmental Dyslexia in Adults: Behavioural Manifestations and Cognitive Correlates Trude. **Dyslexia**, **20**, 191–207.
- Ntshangase .S. & Mdikana .A. & Cronk .C. (2008). A comparative study of the self-esteem of adolescent boys with and without learning disabilities in an inclusive school. **International journal of special education**. **23** (2), 47 – 62
- Pocock, A., Lambros, S., Karvonen, M., Test, D. W., Algozzine, B., Wood, W . (2002). Successful strategies for promoting self-advocacy among students with LD: The lead group. **Intervention in School and Clinic**. **37**, 209–216.
- Seligman, M.E.P. (1975). **Helplessness: On Depression, Development, and Death**. San Francisco: W.H. Freeman.
- Walker A, R. and Test D. W (2011). Using a Self-Advocacy Intervention on African American College Students' Ability to Request Academic Accommodations. **Learning Disabilities Research & Practice**. **26** (3), 134–144.
- Wen Wang C. and Neihart M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students. **Roeper Review**. **37**, 63–73.
- Wennas- Brante, E. (2013). Dyslexia and higher education: 'I don't know what it is to be able to read': how students with dyslexia experience their reading impairment. **Support for Learning**. **28** (2), 79-86.
- Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. **Remedial and Special Education**. **26**, 43–54.