

Students with Hearing Impairments and Students with Visual Impairments: Difficulties, Coping and University Support /

סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה: קשיים, התמודדות ודרכי סיוע באוניברסיטה

Author(s): , אתי גודר, נצן אלמוג, טלי היימן, Tali Heiman, Nitsan Almog and Eti Goder
Source:

ISER: Issues in Special Education & Rehabilitation /

סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום

21, 2 / 2006), pp. 33-44 תשס"ז

Published by: University of Haifa / אוניברסיטת חיפה

Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/23453814>

Accessed: 21-07-2017 08:00 UTC

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at <http://www.jstor.org/page/info/about/policies/terms.jsp>

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.



אוניברסיטת חיפה / University of Haifa is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to
ISER: Issues in Special Education & Rehabilitation / סחי"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום.

<http://www.jstor.org>

סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה: קשיים, התמודדות ודרכי סיוע באוניברסיטה

טלי היימן, נצן אלמוג ואתי גודר

תקציר: מטרת המחקר לבחון היבטים שונים בשילובם והסתגלותם של סטודנטים עם לקות חושית הלומדים לתואר אקדמי באוניברסיטה הפתוחה (או"פ) בישראל, תוך התמקדות בקשייהם של הסטודנטים, באופני ההתמודדות ובסיוע הניתן להם. במחקר השתתפו 42 סטודנטים עם לקות שמיעה ו-32 סטודנטים עם לקות ראייה, אשר ענו על שאלון אשר התמקד בשני תחומים מרכזיים: קשיים לימודיים ותקשורתיים ודרכי התמודדותם והסיוע הניתן לסטודנטים אלו במהלך לימודיהם באוניברסיטה. ממצאי המחקר מצביעים על דמיון רב בקרב שתי הקבוצות הנחקרות בדיווחן על תפיסת קשיים, דרכי התמודדות ושימוש בסיוע הניתן להם. מדיווחי הסטודנטים עם לקות השמיעה ניכר כי התקשו להבין את הנאמר בכתה, לשמוע שאלות שנשאלו על ידי הסטודנטים ולהבין את הדיון שהתנהל בעת המפגשים. מחצית מהסטודנטים עם לקות ראייה דיווחו על קושי לדעת מה נכתב על הלוח, קושי לסכם את תוכן השיעורים במהלך המפגשים ולהשתתף בתרגול החומר. יחד עם זאת, רוב הסטודנטים משתי הקבוצות לא דיווחו על קשיים מיוחדים בהתמודדותם עם מרכיבי לימוד אחרים. הם דיווחו כי הם חשים עצמאיים לחלוטין בביצוע המטלות הלימודיות, למעט שפה זרה ומקצועות מתודולוגיים ולא נתקלו בקושי ליצור קשר עם צוותי ההוראה או עם מוסדות האוניברסיטה. ממצאי המחקר מצביעים כי הן הסטודנטים עם לקות השמיעה והן הסטודנטים עם לקות הראייה מצליחים להשתלב במסגרת לימודים לתואר אקדמי ומתמודדים עם המשימות הלימודיות באוניברסיטה. אולם התמודדות זו מלווה בקשיים רבים, לימודיים ותקשורתיים. בעזרת סיוע יחידי, ליווי אישי, התאמות בלמידה והשקעת משאבים מצליחים סטודנטים אלה לסיים לימודיהם לתואר.

מבוא

העלייה במספר הסטודנטים עם צרכים מיוחדים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בשני העשורים האחרונים הניבה מחקרים שונים אשר בחנו את הסתגלותם של הסטודנטים, מיומנויות הלמידה שלהם ואסטרטגיות הלמידה, יכולתם הלימודית, היבטים חברתיים, דרכי ההתמודדות של הסטודנטים ושל הצוות האקדמי במוסדות השונים. מרבית המחקרים אשר בחנו סוגיות אלו התמקדו בסטודנטים עם לקות למידה, המתמודדים עם קשיים בתחום המיומנויות האקדמיות, כדוגמת קריאה איטית או משובשת, קושי בהבעה בכתב, שגיאות כתיב, וקשיים בתפקודים קוגניטיביים בתחום הזיכרון, קשב, קשיים בארגון ובתכנון זמן, כמו גם התמודדות עם חסך במיומנויות חברתיות הולמות בהשוואה לסטודנטים ללא לקות למידה (למשל, היימן ופרצל, 2003; Braxton, Milem, & Sullivan, 2003; Parker, 1999). מחקרים מעטים

התמקדו בחקר סטודנטים עם לקות חושית בהשכלה הגבוהה. מרביתם בחנו בעיקר תוכניות הוראה ועמדות כלפי סטודנטים עם לקות חושית ולא התמקדו בדיווח עצמי של הסטודנט (למשל, Ghesquiere & Laurijseen, 1999; Silberman, Ambrose-Zaken, Corn, & Trief, 2004).

המחקר הנוכחי, בהיותו מחקר גישוש, מתמקד בשני היבטים מרכזיים: 1. בחינת קשייהם ודרכי התמודדותם של הסטודנטים עם לקות שמיעה ועם לקות ראייה הלומדים לתואר אקדמי. 2. בחינת מערכת התמיכה והסיוע באוניברסיטה המוצעים לסטודנטים אלו, כפי שהם נתפסים בדיווח עצמי של הסטודנטים עם הלכות החושית.

סטודנטים עם לקות שמיעה

בישראל אין נתונים רשמיים על מספר הסטודנטים עם לקות שמיעה הלומדים

לקראת תארים אקדמיים במוסדות להשכלה, אולם יש לשער כי מרביתם שייכים לקבוצת תלמידים עם לקות שמיעה אשר שולבו באופן מלא במסגרות השונות של החינוך הרגיל (ויזל וזנדברג, 2002). על מנת לסייע לתלמידים אלו למצות את יכולתם במסגרות החינוכיות השונות ובכללן במסגרות העל-תיכוניות, התלמידים זכאים להתאמות ייחודיות לקשייהם הספציפיים ולשירותי תמיכה המאפשרים לתלמידים עם לקות שמיעה לקבל בכתב את החומר הנלמד, לצלם את החומרים, להסתייע במתורגמן (לשפת הסימנים) ועוד. הצעות החוק בדבר שוויון זכויות והנגשת השפה לאנשים עם לקות שמיעה במסגרת שירותים הניתנים במשרדי ממשלה שונים ובמוסדות ציבור, מתייחסות לזכות האדם לקחת חלק פעיל בתהליכי קבלת החלטות הנוגעות לענייניו בתחום הבריאות, הרווחה, המשפט כמו גם להבין את הטאמר בשידורי הטלוויזיה ובהרצאות במוסדות להשכלה גבוהה (<http://www.knesset.gov.il/>).

בסקירת מאפייניהם של סטודנטים עם לקות שמיעה באוניברסיטה הפתוחה באנגליה (Richardson, 2001), דווח כי ייצוגם המספרי קטן מייצוגה היחסי של קבוצת גיל דומה ללא לקות שמיעה. הסיוע הניתן באנגליה לסטודנטים אלו כולל תרגול במיומנויות למידה, השאלת קלטות וידאו עם כתוביות, כיתוב של השידורים, סיוע בתרגום לשפת הסימנים והשאלת ציוד טכני. מסקירה זו ניכר כי לסטודנטים עם לקות שמיעה יכולות דומות לאלה של סטודנטים אחרים, באותה שכבת גיל ובאותן מחלקות אקדמיות, אולם, בניגוד לסטודנטים ללא לקות, סטודנטים עם לקות שמיעה נוטים ללמוד פחות קורסים בסמסטר כדי להפחית את עומס הלימודים. יש לציין כי הלכות אינה משפיעה על למידתם והישגיהם הלימודיים של הסטודנטים.

בארצות הברית, בעקבות מספרם הגדל של סטודנטים עם לקויות שמיעה הלומדים לתואר אקדמי במוסדות להשכלה גבוהה (Kalivoda & Higbee, 1997), נבנו תוכניות סיוע ייחודיות לסטודנטים אלה. סיוע זה התמקד בתקשורת כתובה, כדוגמת כתיבת חומרי למידה והמחשות חזותיות רבות, סיוע בתקשורת

דבורה כמו קריאת דיבור וסיוע בעזרת טכנולוגיה. יחד עם זאת, למרות ההתאמות שניתנו לסטודנטים עם לקות השמיעה, כמו הארכת זמן במבחנים ותרגום לשפת הסימנים, לסטודנטים אלה היו ציונים נמוכים יותר (במיוחד במבחני אנגלית ומתמטיקה) בהשוואה לכלל אוכלוסיית הסטודנטים.

בהתייחס להתמודדות חברתית-רגשית של תלמידים עם לקות שמיעה, ניכר כי שכיחות הקשיים שלהם גבוהה יותר בהשוואה לתלמידים שומעים, וקשיי הסתגלות בקרב ילדים ומבוגרים עם לקות שמיעה רבים יותר בהשוואה לאוכלוסייה ללא קשיים (ויזל וזנדברג, 2002). מכיוון שמרבית המחקרים שנערכו על קשיים לימודיים, התמודדות והסתגלות חברתית של תלמידים עם לקות שמיעה התייחסו לגילאי בית-הספר ולא לסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה, מחקר זה עשוי להאיר את הקשיים השונים במסגרת על-תיכונית ואת דרכי ההתמודדות של הסטודנטים.

סטודנטים עם לקות ראייה

ממחקר שנערך על סטודנטים עיוורים וכבדי ראייה (ברמן ונאון, 2003) שסיימו לימודיהם באוניברסיטאות בישראל בין השנים 1992-2001 עולה כי מרביתם למדו בחוגים בתחומי מדעי הרוח והחברה (80%), אחרים (13%) למדו בתחום המדעים (הכוללים מתמטיקה, פיזיקה, הנדסה, ביולוגיה, מדעי המחשב), משפטים (4%) או מקצועות עזר רפואיים מתחומים שונים (3%). הקשיים העיקריים עליהם דיווחו הסטודנטים היו בהשגת חומר לימודים המותאם לצרכיהם (52%) ובאיתור מידע או שימוש בספרייה (52%). בנוסף, דיווחו הסטודנטים על קשיים בקריאה מהלוח, כתיבת עבודות והגשת מבחנים. ממחקר זה עולה כי כ-80% מהם סיימו את לימודיהם בתוך 3-4 שנים, כאשר לא נמצא הבדל בין נשים לבין גברים במשך הזמן לסיום התואר.

במוסדות להשכלה גבוהה בארץ ניתנות התאמות ממוקדות לקות לאוכלוסיית הסטודנטים עם מוגבלות, כדוגמת הגדלת טפסי הבחינה. כמו כן ניתנות תוספות זמן בבחינה, בחינות בעל-פה, עזרים טכנולוגיים ועוד. במרבית המוסדות

ישנם בעלי תפקידים המספקים שרותי יעוץ והכוונה לסטודנטים, תוך ניסיון לתת מענה לצרכים הייחודיים של הסטודנטים.

מרבית המחקרים אשר בחנו אוכלוסיות עם לקות ראייה התמקדו בבדיקת מצב התעסוקה של אוכלוסייה זו (למשל, Roy, Dimigen, & Taylor, 1998), בבחינת תוכניות לימוד והכשרה לתלמידים אלו או בדקו עמדות כלפי אוכלוסייה זו (למשל, Verplanken & Meijnders, 1994). מחקרים אחרים אשר בחנו את תרומת השילוב של תלמידים עם לקות ראייה יחד עם תלמידים ללא לקות, ציינו כי לשילוב תרומה משמעותית לקידום מיומנויות חברתיות ופיתוח יכולות בקרב תלמידים עם לקות ראייה (Lieberman, Houston-Wilson & Kozub, 2002; Ponchillia, Strause, & Ponchillia, 2002). יחד עם זאת, הממצאים מצביעים על קשיים בהסתגלות חברתית בקרב תלמידים מתבגרים עם לקות ראייה. תלמידים אלה עלולים לחוות אי מקובלות חברתית, לחוש חוסר מסוגלות פיזית או לפתח רגשי נחיתות בהשוואה לתלמידים ללא לקות (Huurde, Komulainen, & Aro, 1999). אחרים ציינו כי תלמידים מתבגרים עם לקות ראייה נטו פחות לבלות עם עמיתים בשל היותם תלויים בהסעות של ההורים (Krokmark & Nordell, 2001). בבחינת יכולתם הלימודית של תלמידים עיוורים בתיכון (Hoz & Alon, 2001) וסטודנטים עיוורים באוניברסיטה (Ghesquiere & Laurijssen, 1999) נמצא כי שתי הקבוצות התקשו להבין טקסטים מילוליים באמצעות קריאה (בכתב ברייל) או באמצעות הקשבה לטקסטים, בהשוואה לסטודנטים ללא לקות. נראה כי לתלמידים הלוקים בראייה, משתי הקבוצות, חסרו רמזים חזותיים המסייעים להבנה, לקריאה ולעיבוד המידע. למרות השימוש בכתב הברייל ו/או הקשבה לקלטות או למכשור אלקטרוני אחר, התלמידים מתקשים "לתפוס" את הקטע כמכלול, מתקשים לסרוק את הקטע ו"לשלוף" את משפטי המפתח או מילות המפתח. נראה כי לתלמידים אלו קשיים בהכנת חומרי הלימוד, והם איטיים יותר בעיבוד החומר, למידתו או שינונו.

בסקירה שנערכה בעשרים מכללות ואוניברסיטאות במדינת קליפורניה, ארצות הברית, בשנת 1991, נבחנה התפלגות הסטודנטים עם לקויות שונות (Senge & Dote-Kwan, 1995). ממצאי הסקירה מצביעים על 25% מהסטודנטים עם לקות ראייה מכלל הסטודנטים שדיווחו על לקויות שונות. החוק לזכויות האדם בארצות הברית (U.S. Department of Education, 2006) מכיר בזכותם של סטודנטים עם לקות ראייה לנגישות פיזית ולנגישות לחומרי למידה במוסדות להשכלה גבוהה. החוק מתמקד במיוחד בשלושה היבטים מרכזיים של נגישות: רישום במהלך השיעור, התאמות במבחנים, חומרי למידה כדוגמת ספרים וחוברות לימוד. במהלך השיעור, החוק מאפשר לקבל סיוע בעת דיונים בכתה, כתיבה על הלוח בעזרת כתב ברייל או בעזרת אדם המומחה בתרגום תחושת. בעת מבחנים, החוק מאפשר לסטודנט להבחין בעל פה או להקליט את התשובות. הנגישות המתחייבת על פי חוק באוניברסיטאות היא "לתרגם" את חומרי הלימוד לכתב ברייל, להגדיל את הגופנים ולהקליט את חומרי הלימוד. כל אלה יעמדו לרשות הסטודנט באותה העת שסטודנט ללא מוגבלות מקבל את חומרי הלימוד.

כדי לבחון את הסברה כי אנשים עם לקות ראייה מפתחים חושים אחרים כדוגמת חוש השמיעה כפיצוי על הלקות בתחום החזותי, ולכן הם שומעים טוב יותר מאנשים ללא לקות ראייה (Ghesquiere & Laurijssen, 1999), נתבקשו שישה סטודנטים עם לקות ראייה לסכם את תוכן הטקסט ולענות על שאלות בזמן מוגדר, בעזרת טקסטים שעובדו לייצוג תחושת (כתב ברייל) וטקסטים בייצוג שמיעתי (הקלטות). במקביל שישה סטודנטים ללא לקות ראייה קבלו טקסט שמיעתי וטקסט חזותי. תוצאות המחקר דיווחו כי ביצוע הסטודנטים העיוורים היה דומה בשתי הגישות ואילו הסטודנטים ללא לקות הגיעו להישגים גבוהים יותר כשעבדו עם הטקסט החזותי בהשוואה לטקסט עם הייצוג השמיעתי. בהשוואה בין שתי הקבוצות, בהתייחס להישגים בערוץ השמיעתי - לא נמצא כי הסטודנטים עם לקות ראייה הגיעו להישגים טובים יותר מקבוצת הסטודנטים הרואים.

בכך, לא אוששה ההנחה כי סטודנטים עם לקות ראייה מצליחים יותר בהבנת קטע בעזרת ייצוג שמיעתי.

על מנת לאפשר לסטודנטים עם לקות שמיעה ולסטודנטים עם לקות ראייה להשתלב בתוכניות שונות באוניברסיטה (Silberman, Ambrose-Zaken, Corn, & Trief, 2004) פותחו קורסים שונים להכשרת מורים ותוכניות שיקום לתלמידים עם לקות ראייה ולתלמידים עם לקות שמיעה ב-43 אוניברסיטאות בארצות הברית. אולם, החוקרים מציינים כי בצד האתגר בקידום ובפיתוח תוכניות ייחודיות לסטודנטים עם לקויות חושיות, קיימים לבטים בקרב מקדמי התוכניות הן בעקבות מספרם המועט של הסטודנטים הלומדים בתוכניות להכשרת מורים להוראת לקות שמיעה ולקויות ראייה, הן בשל מספרם המועט של אנשי הסגל הבכיר המומחה בתחום, והן בשל אי בהירות לגבי המשך קיומן של תוכניות ההכשרה בעשור הקרוב. עד כה מעט מאד מחקרים נערכו על דרכי התמודדותם של סטודנטים עם לקות חושית הלומדים במוסדות ההשכלה הגבוהה בארץ ועל הסיוע הניתן להם.

האוניברסיטה הפתוחה

ייחודה של האוניברסיטה הפתוחה (או"פ) בהיותה אוניברסיטה המשלבת הוראה מרחוק בצד הוראה פנים-אל-פנים ובתנאי הקבלה הגמישים שלה. בדומה לשיטת הלימוד באוניברסיטה הפתוחה באנגליה, גם האוניברסיטה הפתוחה בישראל מאפשרת לכל אדם להירשם ללימודים גבוהים ולהוכיח את כישוריו במהלך הלמידה ללא תנאים מוקדמים (כמו ציוני בגרות, מבחן פסיכומטרי, מבחני כניסה). האוניברסיטה הפתוחה מאפשרת לסטודנטים להתקבל ללימודים כאשר העמידה בהצלחה בדרישות הקורסים היא הראיה החותכת ליכולתו של כל סטודנט. בכך פותחת האו"פ את עולם ההשכלה האקדמית בפני כל אדם ומאפשרת לכל אחד למצות את יכולתו האקדמית. ייחוד זה מאפשר לימודים אקדמיים לאוכלוסיות רחבות שנמנעה מהן זכות זו מסיבות שונות (כמו למשל הקושי לשלב עבודה ולימודים, מרחק גיאוגרפי ועוד).

מרכזי הלימוד של האוניברסיטה הפתוחה ממוקמים בכל הארץ, כך שסטודנטים מאזורים שונים, ללא קשר למיקום הגיאוגרפי בו הם גרים, יכולים ללמוד במסגרת האוניברסיטה לתואר אקדמי. הלמידה באו"פ יכולה להתבצע באופנים שונים: ישנם סטודנטים המעדיפים להגיע למפגשים עם מנחה הקורס בכל שבוע, אחרים יעדיפו להגיע למרכזי הלמידה לעיתים רחוקות יותר במהלך הסמסטר, וישנם קורסים בהם מתבצעת הלמידה בשיטת הוראה מרחוק.

בתחילת הסמסטר כל סטודנט מקבל את חומר הלימוד של הקורס ומטלות שונות שעליו להגיש. במהלך לימודיו, הסטודנט יכול להיעזר בשידורי המדיה כדוגמת אתרי אינטרנט של הקורסים, שידורים בטלוויזיה, תקליטורים וקלטות, תמיכה של מנחה הקורס באמצעות המחשב, ועוד. פיזור זה של מרכזי הלימוד, בנוסף לחומרי הלמידה הנשלחים לסטודנט והמערכות הממוחשבות העומדות לרשותו מתאימים במיוחד לאוכלוסיית הסטודנטים בעלי הצרכים המיוחדים, המתקשים בניידות וזקוקים להתאמות ייחודיות.

סיוע והתאמות בלמידה

לסטודנטים עם צרכים מיוחדים

העזרה המוענקת כיום באו"פ לסטודנטים עם צרכים מיוחדים מותנית באישורים רפואיים על הלקות ועל חומרת המוגבלות. במקרים מסוימים נשלח הסטודנט להשלים אבחון, לעשות אבחון חדש או מתבקש להציג אישורים נוספים מתאימים. הטיפול בצרכיהם של סטודנטים אלו מורכב ודורש חשיבה יצירתית ומשאבים רבים. מערך הייעוץ מציע לסטודנטים אלה שירותי עזר מגוונים כדוגמת הכוונה ללמידה ולבחירת קורסים, התאמות ייחודיות, הנחייה אישית או קבוצתית במיומנויות למידה, תגבור שעורים, הגדלת הנגישות למרכיבי הלמידה השונים. במסגרת ההתאמות לסטודנטים עם צרכים מיוחדים, הסטודנטים עם לקות ראייה לדוגמה, יכולים להיעזר בחונך להקראת חומר הלימוד, להכנת המטלות או להיעזר בקלטות שמע של יחידות הלימוד בקורס. הסטודנטים רשאים להקליט את המפגשים, להביא מלווה שירשום את תוכן המפגש, הם

התמודדותם של סטודנטים עם לקות שמיעה ולקות ראייה, לבחון את הסיוע שמקבלים סטודנטים אלה מהאוניברסיטה, באמצעות דיווח עצמי של הסטודנטים.

שיטת המחקר

נבדקים

מחקר זה כלל 47 נבדקים הלומדים באו"פ לקראת תואר ראשון: 24 סטודנטים עם לקות שמיעה (11 סטודנטים ו-13 סטודנטיות) כאשר 45% מהם בני 21-25, 24% מהם בני 26-30 והשאר (31%) בני 31-70. בנוסף, המחקר כלל 23 סטודנטים עם לקות ראייה (11 סטודנטים ו-12 סטודנטיות) כאשר 24% מהם בני 21-25, 34% מהם בני 26-30 והשאר (42%) בני 31-75.

כפי שמסתמן מתשובות הנבדקים משתי הקבוצות, מרבית הסטודנטים עם לקות שמיעה (67%) ומרבית הסטודנטים עם לקות ראייה (78%) לומדים לקראת תואר אקדמי במדעי החברה (ראו טבלה 1). המסלול למדעי החברה כולל חוגים כדוגמת חינוך, פסיכולוגיה, מדעי המדינה, ניהול וכלכלה. מיעוטם לומדים במסלול למדעי הרוח או מסלול מדעים (כדוגמת מתמטיקה, מדעי המחשב, מדעי הטבע ומדעי החיים).

זכאים להקראה של הבחינה על-ידי משגיח, להכתיב למשגיח את תשובות המבחן או להקלידן במחשב ולקבל תוספת זמן בבחינות. בנוסף, לרשות הסטודנטים חדרי לימוד מצוידים באמצעי עזר מיוחדים כמו מכשירי הקלטה ומחשבים ניידים. האו"פ מסייעת לסטודנטים עם לקות חושית באמצעות מגוון פתרונות טכנולוגיים (כגון: קלטות שמע של יחידות הלימוד, התאמת תנאי הבחינה, הגשת מטלות מוקלטות ועוד). לסטודנטים עיוורים ישנה אפשרות להשתמש בשיטות לימוד מגוונות כדוגמת שיטה תחושית (בעזרת כתב ברייל), גישה שמיעתית (בעזרת קלטות, דיסקים, מחשב) או בשילוב של שתי הגישות, על מנת לקדם את למידתם. כמו כן, על מנת לענות על הצרכים הייחודיים של הסטודנטים, מפותחים או נרכשים פורמטים שונים של חומרי הלימוד ונבדקת יעילותם ללמידה עבור הסטודנטים, כדוגמת גרסה דיגיטאלית של יחידות הלימוד, קריינות דיגיטאלית של יחידות הלימוד, חומרי לימוד בווידיאו ותמלול שלהם.

מסקירת המחקרים המתייחסים לקשייהם ולדרכי ההתמודדות של סטודנטים עם לקות שמיעה ולסטודנטים עם לקות ראייה, ניכר כי הנושא נחקר באופן מצומצם ביותר. מטרת המחקר הנוכחי לבחון את הקשיים ודרכי

טבלה 1. התפלגות משתני רקע של סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה

טווח	מין	מספר הלומדים	ציונים ²	נקודות זכות					
גיל		בכל מסלול ¹		באו"פ ³					
זכר	נקבה	חברה	רוח	מדעים	ממוצע	ס.תקן	ממוצע	ס.תקן	
21-70	11	13	16	2	6	78.8	7.5	50.8	34.4
21-75	11	12	18	3	2	77.9	7.3	38.1	35.7

¹ מסלול מדעי החברה כולל: חינוך, פסיכולוגיה, מדעי המדינה, ניהול. מסלול מדעי הרוח כולל: ספרות, היסטוריה, קולנוע. מסלול מדעים כולל: מתמטיקה, מדעי המחשב, מדעי הטבע ומדעי החיים.

² טווח הציונים נע בין 0-100.

³ מינימום נקודות הזכות הנדרשות לתואר ראשון הן 108 נקודות. טווח נקודות הזכות של הקורסים נע בין 3 ל-6 נקודות.

המשיבים במחקר זה ציינו כי בחרו ללמוד באו"פ בשל היעדר תנאי קבלה ואפשרות לשלב את הלימודים באורח החיים הסדיר, בהדגישם כי שיטת הלימוד באו"פ כמו אפשרות ללימוד עצמי מחומר כתוב או לימוד בכיתות קטנות עונים על צרכיהם הייחודיים.

כלי המחקר

עבור מחקר זה חובר שאלון שכלל 27 שאלות המתמקדות בשלושה היבטים מרכזיים: 1. הקשיים בהם נתקלו הסטודנטים, לדוגמה: קשיים בבחירת קורסים ובבניית תוכנית לימודים, בהבנת החומר הנלמד בקורס, בהבנת השיח בכתה, בהכנת מטלות ובמבחן. 2. דרכי ההתמודדות של הסטודנטים. לדוגמה, דרכי התקשרות עם גורמים שונים באוניברסיטה, תרומת השימוש באינטרנט, טלפון, דואר, תרומת מפגשי הקורסים, במה נעזרו? 3. הסיוע שקיבלו הסטודנטים במהלך לימודיהם האקדמיים. לדוגמה, סיוע בהבנת חומר הלימוד, לביצוע מטלות, הכנה לבחינה, מי הגורם שסייע? כל תחום כלל שאלות רב-ברירה אשר דורגו בסולם ליקרט בן שלוש אפשרויות (לדוגמה, לעיתים קרובות, לפעמים, לעיתים רחוקות). לסטודנטים ניתנה אפשרות להעיר בכתב או בעל פה, להצביע על קשיים ובעיות ולהציע פתרונות ודרכים להתמודדות. בעבודה זו, בנוסף לדיווח על התשובות, שולבו ציטוטים מדברי הסטודנטים בהתייחס לשאלות השונות.

הליך המחקר

שאלון זה נשלח בדואר ל- 53 סטודנטים עם לקות שמיעה והייתה פניה באמצעות הטלפון ל- 53 סטודנטים עם לקות ראייה הלומדים לתואר ראשון באו"פ. עשרים וארבעה מקרב הסטודנטים עם לקות השמיעה (כ-45%) מילאו את השאלון והחזירו אותו בדואר ו-23 סטודנטים מכלל הסטודנטים עם לקות ראייה (כ-43%) הסכימו להשיב על השאלון בטלפון.

תוצאות

1. קשיים לימודיים

מתוצאות דיווחי הסטודנטים עם לקות שמיעה ניכר כי מחציתם לא חוו קשיים משמעותיים

בהבנת חומר הלימוד, 38% מהם לא התקשו בהכנת המטלות, 36% ציינו כי הם לא התקשו באופן מיוחד במבחן. יחד עם זאת רבים מהמשיבים (45%) ציינו כי נתקלו בקשיים בקורסים ספציפיים כמו אנגלית וקורסים מתודולוגיים (סטטיסטיקה, שיטות מחקר). ממצאי המחקר מעידים כי רק 31% מהסטודנטים עמדו בחובת פטור מאנגלית, כאשר האחרים עדיין לא נרשמו כלל לקורסים באנגלית. סטודנטים אלה קבלו על כך שעליהם לעבור קורסים באנגלית והם אינם מקבלים פטור מאנגלית.

רוב הסטודנטים עם לקות ראייה (79%) ציינו שאין להם כל בעיה להבין את חומר הלימוד, אינם מתקשים להכין מטלות (52%) או להתכונן למבחן (43%). יחד עם זאת, בדומה לאחוז הסטודנטים המשיבים עם לקות שמיעה, גם סטודנטים עם לקות ראייה מתקשים להפעיל או להשתמש בעזרים טכנולוגיים כדוגמת שעורי הוראה מרחוק, וידאו וכדומה. בדומה לסטודנטים עם לקות שמיעה, קשייהם הלימודיים של סטודנטים עם לקות ראייה מתמקדים בקורסי אנגלית, בקריאת מאמרים באנגלית בקורסים סמינריניים ובקורסים מתודולוגיים (ראו טבלה 2).

דרכי ההוראה: בבדיקת קשיים לימודיים נוספים העשויים לנבוע מאופייה המיוחד של ההוראה באו"פ, כרבע מהסטודנטים עם לקות השמיעה ציינו כי הם נתקלים בקשיים בעת מפגשי ההנחיה, הנובעים בעיקר מקושי בהבנת הנאמר על ידי המנחים. סטודנטים רבים עם לקות שמיעה (71%) דיווחו על קשיים משמעותיים בהבנת השאלות שנשאלות בכתה על ידי סטודנטים אחרים ומעל מחצית מהמשיבים (58%) ציינו כי הם מתקשים להבין את השיח או הדיון המתנהל בעת המפגשים בכתה. למעלה ממחצית הסטודנטים עם לקות הראייה (52%) נתקלים בקשיים לכתוב ולסכם את תוכן השיעור או לדעת מה נכתב על הלוח (21%), ומעל לשליש (37%) ציינו כי הם מתקשים לעקוב אחר חומר התרגול בכתה. יחד עם זאת, הסטודנטים עם לקות הראייה לא דיווחו על קושי מיוחד בבחירת הקורסים ובניית מסלול לימודים לתואר (סטודנטים אלה מחויבים

טבלה 2. התפלגות מאפייני הקשיים הלימודיים של סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה (באחוזים)

לקות שמיעה n = 24			לקות ראייה n = 23		
ללא קושי	קושי חלקי	קושי רב	ללא קושי	קושי חלקי	קושי רב
38	58	4	52	42	5
50	38	12	79	16	5
36	38	26	43	48	9
38	28	40	36	36	28
45	41	14	27	30	53

כמו גם עם גורמים שונים במוסדות האוניברסיטה. מרביתם אינם נתקלים בקושי לתקשר עם המשגיח בעת המבחן. יחד עם זאת, כמחציתם מתקשים בקבלת הנחיה טלפונית והסבר נוסף בקשר לתוכני הלימוד. מחצית המשיבים ציינו כי פנייתם למוסדות האוניברסיטה התבצעה באמצעות הטלפון (25%) התקשרו בעצמם, 25% נעזרו במכר או קרוב משפחה), האחרים יצרו קשר באמצעות האינטרנט (22%), בדואר (14%) או בפגישות פנים אל פנים (14%).

בקרב אוכלוסיית הסטודנטים עם לקות הראייה תשובות דומות: מרבית הסטודנטים לא נתקלו בקשיים ביצירת קשר עם המנחה, מרכז ההוראה או סטודנטים אחרים כמו גם עם מוסדות האוניברסיטה. כמו כן, מרביתם (70%) לא נתקלו בקשיים לתקשר עם המשגיח בעת המבחן. המשיבים אשר התלוננו על קשיים בתקשורת עם המשגיחים בבחינה ציינו כי לעיתים קרובות "המשגיח בבחינה אינו מהתחום ולכן הקראת השאלות נעשית בצורה לא נכונה", או "באלגברה ליניארית יש צורך לזכור המון משפטים והמשגיח לא יודע איפה לחפש (בחינה עם חומר פתוח)". אחרים ביקשו "שלמקריאיי הבחינה תהיה יותר מיומנות וידעו לקרוא את החומר מתוך הבנה". מרבית המשיבים ציינו כי פנייתם למוסדות האוניברסיטה התבצעה באמצעות הטלפון או האינטרנט (ראו טבלה 3).

לקבל ייעוץ על מנת להירשם לקורסים) ולא נתקלו בקשיים רבים בהתמודדותם עם מרכיבי הלימוד כמו הבנת החומר, הכנת המטלות או מבחן הגמר.

בנוסף, סטודנטים עם לקות שמיעה הצביעו על מספר קשיים המתעוררים בעת הבחינות, כמו היעדר אוזניות או עזרים טכניים אחרים, הארכת זמן בחינה שאינה מספקת. סטודנטים עם לקות ראייה ציינו חוסר יכולת ליהנות מהטבה הניתנת כשמותר שימוש בחומר פתוח בעת המבחן.

סטודנטים רבים משתי הקבוצות ציינו קשיים בהפעלה או בשימוש בציוד טכנולוגי. סטודנטים אלה התייחסו לקשיים הנובעים ממצבם המיוחד ולהוראה בעזרת טכנולוגיה שאינם מותאמת לצרכיהם: "קשה ללמוד קורסים הנעזרים באמצעים ויזואליים כמו שקופיות, סרטים, טלוויזיה, הסבר בתערוכות ללא קבלת תמיכה בכיתה". מדבריהם ניתן ללמוד כי "קשה ללמוד קורסים שנלמדים באמצעות הוראה מרחוק כי אין כתוביות".

2. התמודדות סטודנטים

יצירת קשר עם גורמים שונים באוניברסיטה. מרבית הסטודנטים עם לקות השמיעה לא דיווחו על קשיים רבים ביצירת קשר עם המנחה, מרכז ההוראה¹ או סטודנטים אחרים

¹ באוניברסיטה הפתוחה המנחה הוא זה שמעביר את השיעורים הפרונטליים בקורס, ומרכז ההוראה הוא האחראי לתכנון האקדמי והאדמיניסטרטיבי של הוראת הקורס.

טבלה 3. התפלגות קשיי התקשורת של סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה (באחוזים)

לקות ראייה n = 23			לקות שמיעה n = 24			
קושי רב	קושי חלקי	ללא קושי	קושי רב	קושי חלקי	ללא קושי	
0	41	59	6	46	48	פניה לנושאים אדמיניסטרטיביים
5	25	70	9	26	65	קושי לתקשר עם המשגיח במבחן
5	43	52	17	22	61	יצירת קשר עם סטודנטים אחרים
5	14	81	8	14	78	יצירת קשר עם המרצה בקורס

בשל שיטת הלימוד – לימוד עצמי לעומת שיטת ההוראה הפרונטאלית הנהוגה באוניברסיטאות אחרות ואינה מתאימה ללקויי שמיעה²; סיבה נוספת מצביעה על דרכי התמודדות עם חומר כתוב, "בשל חוסר תלות בסטודנטים אחרים (מבחינת שמיעה) כל החומר כתוב ומוכן ואינני צריכה לבקש העתקי הרצאות מהסטודנטים השומעים". סטודנט אחר ציין כי "לקות השמיעה פוגעת ביכולת שלי לקבל ציונים גבוהים בבגרויות ובפסיכומטרי והאוניברסיטה הפתוחה נתנה לי הזדמנות ללמוד לתואר אקדמי ללא צורך להשתתף בהרצאות²"; דרך התמודדות נוספת מתבססת על "קבוצות לימוד קטנות בכיתות קטנות שמאפשרות קריאת שפתיים". עם זאת, הסטודנטים מלינים על רמת לימודים גבוהה ומקשה שדורשת השקעת זמן רבה בהשוואה לאוניברסיטאות אחרות, תחושת בדידות והערכה כי משך הזמן עד לקבלת התואר ארוך במיוחד.

בבדיקת מידת העצמאות של הסטודנטים עם לקות ראייה בביצוע משימות לימודיות, כמחצית (55%) דיווחו כי הם חשים עצמאות מוחלטת בביצוע מטלות לימודיות שונות, 33% מהסטודנטים דיווחו כי הם "מסתדרים" עם כתיבת עבודות אולם עיקר חששם הוא מכתיבת עבודה סמינריונית. 58% מהסטודנטים מציינים כי אין להם כל בעיה לסכם את ההרצאות וכי הם נוהגים להקליד על מחשב את המטלות (האחרים מכתיבים לחבר או

תקשורת ושימוש במחשב אצל סטודנטים.
לכל הסטודנטים עם לקות השמיעה (למעט אחד) יש מחשב וחיבור לאינטרנט. רובם (87%) משתמשים בדואר אלקטרוני, עם זאת הם אינם מרבים להיכנס לאתרי הקורסים – כמחציתם לא נכנסו כלל לאתרי הקורסים ורק 30% נכנסו לעתים קרובות. 18% מכלל הסטודנטים עם לקות השמיעה נכנסו לפורומים ויצרו קשר עם סטודנטים אחרים, ו-26% פנו למרצים דרך הפורום. ניכר כי תדירות השימוש בקבוצות הדיון ובפורומים כדרך תקשורת עם צוות הקורס כמו גם עם סטודנטים אחרים אינה גבוהה. נושא זה לא נבדק אצל הסטודנטים עם לקות הראייה.

תדירות הביקור בשעורים. הסטודנטים עם לקות השמיעה הקפידו לבוא למרבית מפגשי ההנחיה² (84%), המעטים שלא הגיעו למפגשים נימקו זאת במרחק גיאוגרפי, הנחיה שאינה מספיק ברורה ואינה תורמת להבנת החומר ורק שניים ציינו כי אינם מגיעים למפגשים בשל לקות השמיעה. גם הסטודנטים עם לקות הראייה הקפידו לבוא למרבית מפגשי ההנחיה (86%). הסטודנטים שלא הגיעו נימקו זאת בריחוק גיאוגרפי של מרכז הלימוד מביתם או בשל בעיות אישיות.

התמודדות עם משימות לימודיות. סטודנטים עם לקות שמיעה ציינו כי הם מצליחים להתמודד עם לימודיהם האקדמיים בשל שיטת ההוראה: "בחרתי באוניברסיטה הפתוחה

² באוניברסיטה הפתוחה, מפגשי הנחיה הם שעורים הכוללים הרצאה ותרגול.

מכר), 15% מצליחים "לקרוא" את חומר הלימוד בעצמם (בהאזנה לקלטות, בפורמטים של CD), וכמעט כולם (93%) מכתיבים למשגיח את תשובותיהם במבחן. כשהם נזקקים לסיוע הם מעדיפים לקבל סיוע פורמאלי מטעם מקריא, חונך או מורה פרטי (94%) ולא להסתמך על סיוע לא פורמאלי מחבר או קרוב משפחה.

3. קבלת סיוע

סטודנטים עם לקות שמיעה. הסטודנטים נשאלו לגבי סוג הסיוע שקבלו באוניברסיטה ומה היו מקורות המידע שלהם לגבי האפשרות לקבל סיוע. מתשובות הסטודנטים עולה כי כמחציתם (52%) הפיקו מידע מפרסומים של דיון הסטודנטים, רק 5% התוודעו לאפשרות זו באמצעות אתר האינטרנט של האוניברסיטה, או בעזרת סטודנטים אחרים (5%) ואחרים (38%) הצביעו על הידעון או יועצים אקדמיים. מחצית הסטודנטים (54%) פנו לרכזת סטודנטים עם צרכים מיוחדים, כאשר הקשר עמה נוצר באמצעות פקס (33%), בדוא"ל (20%), בטלפון או בפנייה אישית (38%).

הסיוע שאותו ביקשו לקבל הסטודנטים התמקד בעיקר בהארכת זמן, מספר סטודנטים פנו בבקשה לקבלת סיוע בהכנת מטלות וטיפול בחרדת בחינות. כשני-שלישים מכלל הסטודנטים המשיבים קיבלו הנחיה פרטנית במטרה להתמודד עם חומר הלימוד בקורסים ספציפיים כמו אנגלית, מדעי המחשב, כלכלה בינלאומית (שמועבר באינטרנט ואין בו כתוביות).

שיעורי עזר באנגלית – שני פונים קיבלו הנחיה פרטנית, אחד הופנה להנחיה רגילה. סטודנטית אחת קיבלה פטור חלקי משאלות הכוללות הבנה מוסיקלית בקורס "מבוא לקולנוע", סטודנט אחד ביקש לצלם מחברות סטודנטים במתקני האוניברסיטה. הסטודנטים דיווחו כי במהלך לימודיהם הם פנו למקורות שונים לקבלת סיוע כדוגמת ביטוח לאומי (21%), המכון לקידום החרש (12%) ו"בקול" (8%).

סטודנטים עם לקות ראייה. בהתייחס לסיוע שהסטודנטים עם לקות ראייה מקבלים באוניברסיטה, כמחצית מהם דיווחו על שימוש בשירותי הספרייה לעיוור ורובם (70%) דיווחו כי

הם מרוצים משירותים אלה במידה רבה. כמו כן, כמחצית הסטודנטים משתמשים בשירותי הקראה או שיעורי עזר מטעם עמותת על"ה כאשר 55% דיווחו כי היו מרוצים במידה רבה, 27% מרוצים במידה בינונית ו-18% במידה מועטה. בהערות המילוליות ביקשו המשיבים "לאפשר מסייע אישי שיהיה צמוד אליהם", "להקליט את חומרי הלימוד ואת המקראות", "להוסיף אפשרויות תרגול". מקורות המידע של הסטודנטים לגבי האפשרויות לקבלת סיוע היו בעיקר דפי המידע של דיון הסטודנטים (46%) ואתר האינטרנט של האוניברסיטה (15%). בודדים התוודעו לאפשרויות אלה מעמותת על"ה או מהביטוח הלאומי.

הסטודנטים עם לקות הראייה העדיפו קבלת סיוע פורמאלי מטעם מקריא, חונך או מורה פרטי על פני קבלת סיוע לא פורמאלי מחבר או קרוב משפחה.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את מאפייני הקשיים ומידת הסיוע שמקבלים סטודנטים עם לקות שמיעה וסטודנטים עם לקות ראייה באוניברסיטה. ממצאי המחקר עולה כי בדומה לכלל הסטודנטים הלומדים לקראת תואר אקדמי, גם הסטודנטים עם לקות חושית נרשמו לאו"פ במטרה להשיג תואר אקדמי וכי בחרו ללמוד באו"פ בשל היעדר תנאי קבלה ואפשרות לשלב את הלימודים עם עבודה.

ממצאי המחקר מצביעים על דמיון רב בקרב שתי הקבוצות הנחקרות בדיווחן על תפיסת קשיים, דרכי התמודדות ושימוש בסיוע הניתן להם. מדיווחי הסטודנטים עם לקות השמיעה והסטודנטים עם לקות הראייה עולה כי הם הקפידו לבוא למרבית מפגשי ההנחיה, ומרביתם הביעו שביעות רצון מאיכות ההנחיה במפגשים. אולם רבים מהסטודנטים עם לקות השמיעה התקשו להבין את הנאמר בכיתה, לשמוע שאלות שנשאלו על ידי הסטודנטים ולהבין את הדיון שהתנהל בעת המפגשים. מחצית מהסטודנטים עם לקות הראייה דיווחו על קושי לדעת מה נכתב על הלוח, קושי לסכם את תוכן השיעורים במהלך המפגשים ולהשתתף בתרגול החומר. יחד עם זאת, מרבית

הסטודנטים משתי הקבוצות לא דיווחו על קשיים מיוחדים בהתמודדותם עם מרכיבי לימוד אחרים (המטלות והמבחן) למעט שפה זרה ומקצועות מתודולוגיים. יש להניח כי תחומים אלה (אנגלית, שיטות מחקר, סטטיסטיקה) הנתפסים כקשים עבור סטודנטים רבים הלומדים לקראת תואר באוניברסיטה, נתפסים כקשים גם עבור הסטודנטים עם הלכות החושית. ניתן לשער כי הן הדרישה להגיע לרמת "פטור" באנגלית והן הדרישה לקרוא מקורות באנגלית כחלק מדרישות קורסים סמינריים, מקשות באופן מיוחד על סטודנטים עם לקויות אלה וגוזלות מהם זמן רב בעיבוד החומר, ארגונו והבנתו. כמו כן, ניתן להניח כי סטודנטים אלו מתקשים בלימודי האנגלית מאחר ושפה זו משמשת להם שפה שלישית לאחר העברית ושפת הסימנים ורבים מהם אינם יודעים לקרוא שפתיים או לקרוא כתב ברייל בשפה האנגלית. בדומה, הלימוד בקורסים המתודולוגיים נהיר יותר כאשר עוקבים אחר הסברי המנחה על הלוח הן בערוץ השמיעתי והן בערוץ החזותי. תוצאות אלו דומות לדיוחי סטודנטים עם לקות שמיעה אשר נמצאו בארצות הברית (Kalivoda & Higbee, 1997). יחד עם זאת, חשוב להדגיש, כי למעלה ממחצית הסטודנטים עם לקות הראייה ומרבית הסטודנטים עם לקות השמיעה דיווחו כי הם חשים עצמאיים לחלוטין בביצוע המטלות הלימודיות.

מתשובות הסטודנטים משתי הקבוצות ניכר כי מרביתם לא נתקלו בקושי ליצור קשר עם צוותי ההוראה או עם מוסדות האוניברסיטה ותקשרו היטב עם המשגיח בעת המבחן. כמחצית מכלל המשיבים פנו לרכזת סטודנטים עם צרכים מיוחדים במטרה לקבל סיוע כמו הקלות בבחינה, שיעורי עזר באנגלית, סיוע בהכנת מטלות וטיפול בחרדת בחינות, וכשני-שלישים מכלל המשיבים קיבלו הנחיה פרטנית ובדרך כלל הביעו שביעות רצון מהסיוע שקיבלו. יחד עם זאת, סטודנטים מלינים על רמת לימודים גבוהה שדורשת השקעת זמן רבה בהשוואה לאוניברסיטאות אחרות. להערכתם, משך הזמן עד לקבלת התואר ארוך במיוחד. הסטודנטים מתייחסים גם לקשיים הנובעים ממצבם המיוחד שאינם נענים על ידי המערכת, כמו

קורסים שנלמדים באמצעות הוראה מרחוק ללא כתוביות, היעדר סיכומים כתובים להרצאות הניתנות במפגשים, תחושת בדידות וניכור. יחד עם זאת, למרות שלמרביתם יש מחשב וחיבור לאינטרנט והם משתמשים בדואר אלקטרוני, הם אינם מרבים להיכנס לאתרי הקורסים ולהשתמש בקבוצות הדיון ובפורומים כדרך תקשורת עם צוות הקורס או עם סטודנטים אחרים.

בעקבות ההערות המילוליות של הסטודנטים במהלך מחקר זה, עולה כי יש מקום לקדם ולעל שירותים שונים עבור סטודנטים עם לקויות חושיות:

1. סיוע טכנולוגי: הגברה טכנולוגית מתאימה, הוספת מכשירי הגברה שמיעתיים אישיים וקבוצתיים, מיקרופונים ניידים, ציוד אורקולי ומניעת רעשי רקע כדי להשיג הפקה מקסימאלית של לימוד דרך שמיעה וקריאת שפתיים במהלך המפגש, בעת ההרצאות, התרגול והדיון. הוספת כתוביות לשיעורי הוראה מרחוק, לסרטונים ולעזרי לימוד אחרים.
2. שיעורי עזר ושיעורי תרגום ושכתוב: תרגום לשפת הסימנים, שכתוב ותמלול של מפגשי ההנחיה במטרה שהחומר המועבר במפגשים יהיה זמין על ידי צילום הסיכומים או הקלטות של השיעורים ומתן אפשרות לצילום חופשי של סיכומי שיעור מסטודנטים אחרים.
3. בניית קורס ייחודי באנגלית לתלמידים עם מוגבלות חושית הנלמד בקבוצה קטנה ובשילוב טכנולוגיה מסייעת.
4. קידום מודעות: פנייה למרצים ולמנחים שיהיו מודעים לצרכיהם המיוחדים של סטודנטים עם לקות חושית, כדוגמת הצורך לדבר עם הפנים אל הסטודנט עם הלכות שנמצא בקבוצתם, אזכורים אישיים לנבחנים במהלך הבחינה, למשל, "נותרו עוד 5 דקות".
5. יידוע הסטודנטים לגבי אתרי הקורסים, תרומתם ללמידה ולהבנת החומר והאפשרות להשתמש בפורומים ובקבוצות הדיון ליצירת קשר עם צוותי ההוראה ועם סטודנטים אחרים.

6. ליווי ותמיכה אישית של איש צוות האוניברסיטה או של סטודנט חונך במהלך לימודיהם באוניברסיטה למניעת תחושת בדידות וניכור.

מגבלות המחקר והמלצות להמשך

בהיות מחקר זה מחקר חלוץ בתחומו יש לבחון את הממצאים תוך התייחסות למגבלות המחקר. ראשית, מחקר זה נערך על אוכלוסיית הסטודנטים הלומדים באוניברסיטה הפתוחה. אופייה הייחודי של האו"פ ושיטת הלימוד המגוונת שלה, עשויים להשפיע על תפיסת הקשיים ועל דרכי ההתמודדות של סטודנטים אלו. שנית, מספר המשיבים היה נמוך באופן יחסי. שלישית, במחקר זה נעשה שימוש בשאלון שחובר באופן מיוחד לצרכי המחקר. לפיכך, נחוצים מחקרי המשך כמותיים ואיכותניים במוסדות להשכלה גבוהה שונים, כאשר יעשה מאמץ לכלול מספר רב יותר של משתתפים. כמו כן יש מקום לשלב במחקרי

המשך שאלונים מגוונים אשר יבחנו היבטים נוספים בהסתגלות הסטודנטים, כדוגמת היבטים חברתיים ורגשיים, קשרי-גומלין עם סטודנטים אחרים, תרומת התקשורת האלקטרונית (פורום, דיון באינטרנט) ועוד. כמו כן, על מנת לבחון את צרכיהם ואופני התמודדותם של אוכלוסיות אלו נחוץ מעקב אחר השתלבותם של סטודנטים עם לקויות חושיות במעגל החברתי והתעסוקתי בסיום לימודיהם לתואר.

לסיכום, מתשובות הסטודנטים ניתן ללמוד כי התמודדות באוניברסיטה מלווה לעיתים בקשיים לימודיים ותקשורתיים, אולם בעזרת סיוע יחידי, ליווי אישי, התאמות בלמידה והשקעת משאבים מצליחים סטודנטים אלה להתמיד בלימודיהם ולסיים. אנו תקווה כי סטודנטים נוספים עם מוגבלויות יצליחו להשתלב במוסדות להשכלה גבוהה ולסיים בהצלחה את לימודיהם.

ביבליוגרפיה

ויזל, א' וזנדברג, ש' (2002). חינוך תלמידים חרשים וכבדי שמיעה. סוגיות בחינוך מיוחד, יחידה 8. תל אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

ברמן, א' ונאון ד' (2003). בוגרי אוניברסיטאות עיוורים וכבדי ראייה: תרומת עמותת על"ה במשך לימודים ומעקב אחר השתלבותם בתעסוקה. דוח מחקר. מכון ברוקדייל. נלקח ב- 21 בינואר 2007.

Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process. *The Journal of Higher Education*, 71, 569-590.

Ghesquiere, P. & Laurijssen, J. (1999). The significance of auditory study to university students who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 1, 40-46.

Hoz, R. & Alon, A. (2001). The tactics and knowledge representations used by blind students in learning from texts. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95 (5), 304-307.

Huurre, T. M., Komulainen, E. J., & Aro, H. M. (1999). Social support and self-esteem among adolescents with visual

impairment. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93, 26-37.

Kalivoda, K. & Higbee, J. (1997). Teaching students with hearing impairment. *Journal of Developmental Education*, 20 (3), 10-14.

Krokmark, U. & Nordell, K. (2001). Adolescence: The age of opportunities and obstacles for students with low vision in Sweden. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95, 213-226.

Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, 365-378.

- Parker, V.** (1999). Personal assistance for students with disabilities in HE: The experience of the University of East London. *Disability & Society*, 14, 483-504.
- Ponchillia, P. E., Strause, B., & Ponchillia, S. V.** (2002). Athletes with visual impairments: Attributes and sports participation. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96, 267-272.
- Richardson, J. T.** (2001). The representation and attainment of students with hearing loss at the Open University. *Studies in Higher Education*, 26, 299-312.
- Roy, A.W.N., Dimigen, G., & Taylor, M.** (1998). The relationship between social networks and the employment of visually impaired college graduates. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92, 423-432.
- Senge, J.C., & Dote-Kwan, J.** (1995). Information accessibility in alternative formats in postsecondary education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89, 120-128.
- Silberman, R., Ambrose-Zaken, G., Corn, A., & Trief, E.** (2004). Profile of personnel preparation programs in visual impairments and their faculty: A status report. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98, 741-756.
- U.S. Department of Education (June 2006). Students with disabilities preparing for postsecondary education: Know your Rights and responsibilities. Retrieved: 18 January, 2007.
- Verplanken, B. & Meijnders, A.** (1994). Emotion and cognition: Attitudes toward persons who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88, 504-511.

המחברות:

ד"ר טלי היימן

מרצה במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

נצן אלמוג

רכזת סטודנטים עם צרכים מיוחדים באוניברסיטה הפתוחה.

אתי גודר

חוקרת במחלקה להערכה באוניברסיטה הפתוחה.