



مؤسسة "شاليم" | The Shalem Fund
لتطوير خدمات للشخص ذو
التخلف العقلي في السلطات المحلية
for Development of Services for People with
Intellectual Disabilities in the Local Councils
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית
התפתחותית ברשויות המקומיות



אוניברסיטת חיפה

UNIVERSITY OF HAIFA

טיפול נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים באמצעות למידה בקהילות לומדים

פנינה שביט

בהנחיית : פרופ' שונית רייטר

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה"
אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך, בה"ס לחינוך



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות

2007

קרן שלם/2007/544

שלמי תודות

**לפרופ' שונית רייטר, על הנחיה, ליווי ותמיכה שסייעו לי רבות בתהליך כולו ואפשרו
לרעיון למחקר לקרום עור וגידים.**

לקרן שלם על תמיכתה במחקר.

תוכן העניינים

מס'	
4	תקציר
11	מבוא
16	סקירת ספרות
43	מטרות המחקר
45	שיטה
58	תוצאות
93	דיון
115	ביבליוגרפיה
125	נספחים
151	Abstract

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבדוק את השפעתה של הלמידה בקהילות לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה על הטיפול של נחישות עצמית ושל איכות חיים אצל תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. עוד מטרה הייתה לבדוק אם העלייה בנחישות העצמית היא זו שמביאה לשיפור באיכות החיים. מטרה נוספת הייתה לאתר את המאפיינים של השיטה אשר תורמים להצלחתה.

המחקר הנוכחי מעוגן בתפיסה של החינוך ההומניסטי החותר לטיפול אישיותי אותנטי של התלמיד מתוך תחושת מימוש עצמי. עניינו של החינוך ההומניסטי הוא בפיתוח וחיזוק אמונתו של היחיד בכוחו לממש ולהביע את הייחודי שלו - מתוך מודעות ונאמנות למה שהוא מזהה כ"אני פנימי". טיפוח האוטונומיה של היחיד מטרתו להעצים את כוחו של היחיד כדי שבאופן בלתי מותנה ובלתי מושפע יפעל לעשיית הבחירות וההחלטות העוסקות בחייו, וזאת תוך כדי בחינת מציאות חייו והפעלת שיקול דעת באשר לחלופות. המונח אוטונומיה קשור קשר הדוק לאיכות החיים של הפרט; משמעותו היא מידה מרבית של שליטה בסגנון החיים, יכולת לבחור בין אפשרויות שונות, שיפוט אישי של חוויות חיים וקביעת יעדים אישיים לפי מערכת ברורה של קדימויות.

הספרות הדנה בנושא של איכות חיים בקרב אנשים עם ליקויים קוגניטיביים רואה אותו כתפיסה חברתית המהווה מסגרת למטרות המשותפות לחברה, למערכת החינוך ולאדם. תפיסה זו מהווה מטרה ואמצעי לפיתוח ולהערכה של השירותים הניתנים לאדם עם הליקוי. איכות חיים משפיעה על רצונו של האדם בתנאי חיים ההולמים את סגנונו והמבוססים על שמונה מוקדים בחייו: רווחה רגשית, יחסים בין-אישיים, רווחה חומרית, התפתחות אישית, רווחה פיזית, נחישות עצמית, שילוב חברתי וזכויות שאלוק (Schalock, 1996) ממדים אלה יש להעריך תוך כדי התייחסות להיבטים אובייקטיביים וסובייקטיביים בחייו של האדם. מכאן שנחישות עצמית היא רכיב באיכות החיים, ויש אף שמדגישים כי נחישות עצמית היא רכיב הכרחי של איכות חיים. מאפיינים של התנהגות בעלת נחישות עצמית קיימים אצל אדם הפועל באופן אוטונומי, מווסת את התנהגותו, מכון את פעולותיו, מגיב לסביבתו מתוך תחושת העצמה ופועל מתוך רצון למימוש עצמי.

כיום המצב הוא שרובם של התלמידים עם ליקויים קוגניטיביים המסיימים את לימודיהם בבית הספר אינם יודעים מה הם אוהבים, מה הם רוצים ומה הם יודעים לעשות. מוגבלות ההתנסויות שלהם אשר עוסקות בקבלת החלטות המשפיעות על חייהם ומוגבלות ההזדמנויות להביע את העדפותיהם. כתוצאה מכך הם חסרי זומה ונחישות עצמית ואינם אוטונומיים. הסבר אפשרי לתמונת מצב זו נעוץ בסביבת הלמידה המגבילה את הזדמנויות הלמידה ואינה מאפשרת התנסויות מספקות לטיפול נחישות עצמית ותחושת איכות חיים. ההנחה המהווה גם את הנחת היסוד של המחקר הנוכחי היא כי אם יאפשרו

לתלמידים עם מוגבלויות להיות בסביבה אשר תתמוך באופן אפקטיבי בנחישותם העצמית, הם ישתמשו ביעילות בתהליכים אשר יאפשרו להם לשלוט בחייהם ולקבל אחריות גבוהה יותר עליהם. פיתוח יכולת של נחישות עצמית אפשרי על ידי מתן הזדמנויות לבחירה ולקבלת החלטות של האדם באשר לחייו, והוא מהווה תנאי חשוב לשיפור באיכות החיים שלו.

כדי לבדוק מהי הסביבה הלימודית המתאימה יותר לטיפול של נחישות עצמית ושל תחושת איכות חיים נעשתה השוואה בין שתי שיטות הוראה: הוראה פרונטלית מסורתית והוראה בקהילות לומדים לפי מודל "מעגל ההפנמה" (רייטר, 1997). בהוראה הפרונטלית המורה הוא מקור הידע העיקרי, ותפקידו הוא להנחיל אותו לתלמידיו. שיטת הוראה זו היא ביטוי למודל ההוראה של אוזובל (Ausubel, 1968) המכונה "הוראה מבוארת" ומבוססת על רעיונותיה של תיאוריית עיבוד המידע. לעומת זאת מודל "מעגל ההפנמה" מתבסס על הפילוסופיה ההומניסטית ויישומה בקרב אנשים עם ליקויים התפתחותיים ועל תיאוריית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית הסוציו-תרבותית. המודל מציג שלבים ותהליך של שינוי אשר מתחולל בתלמיד במהלך האינטראקציות בקבוצת השווים. ההנחה הבסיסית היא כי מיסודו האדם הוא רציונלי ובעל יכולת קוגניטיבית; הוא מסוגל להגיע לידי הבנה של סביבתו ושל עצמו. ככזה הוא ניחן ביכולת לשלוט על עצמו ועל התנהגותו, להציב לעצמו יעדים, לתכנן את ביצועם ולפעול למען השגתם.

כדי לענות על מטרות המחקר שילב המחקר בין שתי שיטות חקירה: כמותית ואיכותית. במחקר השתתפו 74 תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים - מתבגרים ובוגרים - מבתי-ספר לחינוך מיוחד. המשתתפים נחלקו לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת ונבדקו בכלים הכמותיים בתחילת ההתערבות ובסופה. חמישה חודשים לאחר סיום תכנית ההתערבות נבדקה מידת השיור באמצעות שאלון של נחישות עצמית. מבין הכלים הכמותיים מולאו שני שאלונים, שאלון נחישות עצמית ושאלון איכות חיים, בידי התלמיד המשתתף; שאלון אחד, שאלון תוצרי תלמיד, מולא בידי המורה בתחילת תכנית ההתערבות ובסופה. כדי ללמוד על אודות יחסי הגומלין בכיתה ועל אודות אופן העיבוד של התכנית בכל אחת משיטות ההוראה, תוכנן המחקר האיכותי. ההליך כלל תיעוד בווידאו של שיעורים העוסקים בתכניות הכנה לחיים בכיתה ניסוי ובכיתה ביקורת אחת ותמלולם "מילה במילה". לאחר מכן אותרו ואופיינו התופעות הבולטות בכל אחת מהכיתות שהשתתפו בהליך זה.

הממצאים העיקריים של המחקר הכמותי מצביעים על כך שהייתה השפעה מובהקת של תכנית ההתערבות על כל המדדים של נחישות עצמית - אוטונומיה, ויסות עצמי והעצמה - ועל כל המדדים של איכות חיים: שביעות רצון, יכולת יצרנית ושייכות חברתית. בכל המדדים שנבדקו השיפור בקבוצת הניסוי היה גדול יותר באופן מובהק סטטיסטית מהשיפור בקבוצת הביקורת.

מטרה נוספת של המחקר הייתה להראות כיצד תכנית ההתערבות העוסקת בטיפוח נחישות עצמית עשויה להביא לשיפור גם בתחום של איכות חיים; ואכן, ניכר שיפור ברכיבי איכות החיים שנבדקו במחקר. המחקר גם הצביע על כך שהשינוי בנחישות העצמית הוא אשר תרם למרב השונות המוסברת ברכיבי איכות החיים.

הממצאים מצביעים על כך שגם בנושא של הערכת המורים היו ההישגים בקרב התלמידים אשר למדו לפי מודל מעגל ההפנמה גבוהים יותר באופן מובהק סטטיסטית מהישגי התלמידים שלמדו בהוראה פרונטלית מסורתית. עוד נבדקה מידת השפעתם של משתנים אישיים כמו מין וגיל על התפתחות נחישות עצמית. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה השפעה מובהקת רק של המגדר - השיפור שחל בקרב הבנות היה גדול מהשיפור שחל בקרב הבנים. בשלב האחרון, הוא שלב השיור, ממצאי המחקר מצביעים על כך שההבדלים בין הקבוצות היו גדולים יותר באופן מובהק סטטיסטית במדידה השנייה - היא שלב ה"אחרי". כלומר לאורך זמן השפעתה של ההתערבות הולכת וגדלה.

גם ממצאי המחקר האיכותי מצביעים על קיומה של שונות בין הכיתה הלומדת בקהילות לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה לבין הכיתה הלומדת בהוראה פרונטלית. ההבדלים בין הכיתות קיימים בכמה נושאים, והעיקריים שבהם יפורטו להלן:

ההבדל הראשון היה בבחירת חומרי ההוראה. בכיתת הניסוי המורה עיבדה אירועים שנלקחו מחיי התלמידים; לעומת זאת המורה בכיתת הביקורת בחרה חומרים שמקורם אינו בחיי התלמידים.

הבדל שני היה בשאלות המורה. השאלות שנשאלו במהלך השיעור אופיינו בשני היבטים - רמת השאלה והסוג. בשתי הכיתות המורות שאלו שאלות במגוון של רמות חשיבה, אלא שהמורה בכיתת הניסוי שאלה שאלות רבות יותר ברמת חשיבה גבוהה - ניתוח, סינתזה או הערכה ושיפוט; סוג השאלות כאן היה שאלות "פתוחות" ו"ממקדות". לעומת זאת בכיתת הביקורת רוב השאלות שהמורה שאלה היו ברמת חשיבה של ידע; היו אלה בעיקר שאלות "סגורות" בדפוס "משפך" (Wood, 1998). לשאלות המורה הייתה השפעה על רמת ההשתתפות הפעילה של התלמיד ועל יחסי הגומלין בין המורה לבין התלמידים. בכיתת הניסוי התלמידים הפגינו השתתפות פעילה, והמורה יצרה הזדמנויות ליצירת יחסי גומלין בין התלמידים - ובהם באו לידי ביטוי ביטויים להעצמת התלמיד, גורם המהווה רכיב בנחישות העצמית. סגנון ההשתתפות הזה ויחסי גומלין בסגנון המתואר הנ"ל לא נצפו בכיתת הביקורת.

גם בסגנון עיבוד התכנים נצפו הבדלים בין הקבוצות, ואלה השפיעו על ביטויים של נחישות עצמית ואיכות חיים. התכנים הלימודיים בכיתת הניסוי נסבו סביב דילמות חברתיות אשר עלו בזמן הדיון. המורה הציבה בפני התלמידים אתגר אינטלקטואלי וחברתי בנושאים ערכיים-מוסריים, ונוסף על כך עיבדה את התכנים ברמה הביצועית והנורמטיבית - לשם למידת מיומנויות ונורמות שיאפשרו התנהגות

מסתגלת, אך גם לשם טיפוח ההיבט המוסרי-ערכי. לעומת זאת בשיעורים שלמדו בהם בהוראה הפרונטלית המסורתית המורה השקיעה מאמץ וזמן בעיבוד התכנים להוראה של נורמות חברתיות ושל מיומנויות אשר יאפשרו התנהגות מסתגלת, אך בשונה מבכיתת הניסוי נעדרה הרמה הערכית-מוסרית המניעה את התנהלותו האוטונומית של האדם.

למחקר יש תרומה יישומית המשמעותית להבנת דרך ההוראה המתאימה יותר לטיפוח נחישות עצמית ותחושת איכות חיים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. עוד תורם המחקר ברמה היישומית להבנה כי נחישות עצמית ותחושת איכות חיים יתפתחו בעיקר כתוצאה של מתן הזדמנויות לימודיות נאותות לבחירה, של דיונים בדרכי פעולה לפתרון דילמות וסוגיות חברתיות בחיי התלמיד, של התנסויות חוזרות מגוונות במצבי חיים אשר ניתן ליישם בהם רכיבים של איכות חיים ונחישות עצמית. יישום דרך ההוראה לפי "מודל מעגל ההפנמה" - ולפי התפיסה הפילוסופית, הפסיכולוגית והטיפולית העומדת בבסיסה - מאפשר טיפוח של הנחישות העצמית ושל תחושת איכות החיים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים, ללא קשר לשאלה מהו הנושא הנלמד בתחומי ההכנה לחיים. המחקר הוכיח כי יישום ההנחות העומדות בבסיס מודל ההוראה בעת הוראה לפי מודל מעגל ההפנמה משפיע על טיפוח רכיבים אלה.

המחקר תורם להבנת ההשפעה של למידה בקהילות לומדים על יכולת הלמידה ועל יכולתם הרגשית של תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים להתמודד עם דילמות חברתיות מורכבות וללמוד מהן. משתמע מכך שהצבת אתגרים אינטלקטואליים לתלמידים עם ליקויים קוגניטיביים (פיגור שכלי) הלומדים בקבוצות הטרוגניות (שונות אינטלקטואלית ורגשית) יוצרת הזדמנות לימודית להבנה של מצבים חברתיים מורכבים, כמו גם לתובנות באשר לעצמם ולאחרים. לא היו מצפים מתלמידים כאלה להבנות ולתובנות הללו, לוי היו מסתמכים רק על תוצאות של מבחנים לקביעת מנת משכל.

רשימת לוחות

עמ' 45	לוח 1- התפלגות משתתפי המחקר לפי סוג הקבוצה
עמ' 48	לוח 2- חלוקת פרטי שאלון נחישות עצמית
עמ' 49	לוח 3- חלוקת פרטי שאלון איכות חיים לפי תחומים
עמ' 50	לוח 4- חלוקת שאלון תוצרי תלמיד לפי תחומים
עמ' 59	לוח 5- ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הנחישות העצמית לפני ואחרי תוכנית ההתערבות בשתי הקבוצות אשר השתתפו במחקר
עמ' 60	לוח 6 – תוצאות ניתוח השונויות בין מדידת לפני ואחרי בכל אחת מקבוצות המחקר
עמ' 61	לוח 7- ממוצעים וסטיות תקן של מדדי איכות חיים
עמ' 61	לוח 8- תוצאות ניתוח שונויות להשוואה בין מדידת לפני ואחרי במדדי איכות החיים בכל אחת מקבוצות המחקר
עמ' 63	לוח 9- תוצאות ניתוח שונויות להשוואה בין מדידת לפני ואחרי במדדי איכות החיים בכל אחת מקבוצות המחקר
עמ' 64	לוח 10- תוצאות ניתוח שונויות להשוואה בין מדידת לפני ואחרי במדדי הערכת המורים בכל אחת מקבוצות המחקר
עמ' 65	לוח 11- מתאמי פירסון בין השיפורים שחלו במדדים השונים
עמ' 67	לוח 12- מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונויות של תוצרי תלמיד
עמ' 68	לוח 13- מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונויות של שביעות הרצון
עמ' 69	לוח 14- מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונויות של השיפור בתחושת השייכות
עמ' 70	לוח 15- מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונויות של תחושת היכולת
עמ' 71	לוח 16- ממוצעים סטיות תקן וניתוחי שונויות בשלב השיום
עמ' 72	לוח 17- תוצאות מדידות <i>simple effect</i> להשוואה בין הקבוצות בכל אחת מהמדידות.

רשימת מיפויים

עמ' 72
עמ' 87

מיפוי 1- רכיבי יחסי הגומלין בכיתה
מיפוי 2- עיבוד התכנים

רשימת נספחים

125 עמ'	מודל מעגל ההפנמה	נספח 1
126 עמ'	תפקיד המורה במודל מעגל ההפנמה	נספח 2
128 עמ'	שאלון נחישות עצמית	נספח 3
142 עמ'	שאלון איכות חיים	נספח 4
147 עמ'	שאלון תוצרי תלמיד	נספח 5
150 עמ'	טופס פרטים אישיים	נספח 6

מבוא

התקופה של שלושים השנים האחרונות הייתה תקופה עשירה ודינמית עבור הגישה אל אדם עם ליקויים קוגניטיביים (רייטר, 1999; Schalock, 2000; Schalock, Brown, Brown, Cummins, ; 1999; Felce, Matikka Keith & Parmenter, 2002). "נחישות עצמית" (self determination) הייתה לנושא מרכזי בתחום החינוך המיוחד בהיותה תוצר אפשרי של חינוך והוראה המשפיע על איכות השתתפותו של האדם עם המוגבלות במעבר מבית הספר לקהילה (Wehmeyer, Field, Doren, Jones & Mason, 2003). המונח "נחישות עצמית" עוסק בשילוב בין מיומנויות, ידע ואמונות של האדם, בהיותו אוטונומי לפעול ולהציב לעצמו מטרות וביכולתו לפעול ולווסת את הדרך להשגתן. התנהגות שיש בה נחישות עצמית היא היכולת והרצון להילחם למען מימוש המטרות והזכויות ולמען שיפור תנאי החיים והשירותים שמקבל האדם עם הליקוי. נושא זה נחקר על ידי חוקרים רבים (כמו למשל רייטר, 2004; Lachapelle, Wehmeyer, Haelewyck, Courbois, Keith, Schalock, Verdugo & Walsh, 2005; Stancliffe, Abery, Springborg & Elkin, 2000; Turnbull & Turnbull, 2003; Wehmeyer & Schalock, 2001). קיימת הסכמה בקרב החוקרים כי נחישות עצמית מהווה גורם מרכזי ביכולתו של האדם עם הליקוי להשיג איכות חיים.

מבחינה היסטורית כדאי לציין שעד לשנות השמונים היה עקרון הנורמליזציה (אשר נוסח בשנות השישים) הכוח המניע העיקרי של הגישה האידיאולוגית שהנחתה את מתן השירותים לאנשים עם מוגבלויות, מבוגרים וילדים כאחד (רון, 1990). עקרון הנורמליזציה הוגדר כדרישה "לאפשר לאדם עם פיגור שכלי התנסויות קרובות ככל האפשר לנורמה" (Nerja, 1970). אחת ההשפעות המרכזיות של עקרון הנורמליזציה הייתה בתחום החינוך. עובדו תכניות לפיתוח כישורי חיים של אנשים עם ליקויים קוגניטיביים, וזאת כדי לאפשר את שילובם המרבי בקהילה.

כיום דומה כי על אף ההתקדמות הרבה בתחיקה ובפיתוח תכניות חינוך לכישורי חיים, חייהם של תלמידים רבים עם ליקויים קוגניטיביים אינם מספקים. למעשה הם לא משתלבים באופן משמעותי בקהילה. מסתבר שהמצע התיאורטי של עקרון הנורמליזציה אשר על בסיסו נעשה ניסיון להקנות דרכי הסתגלות נורמטיביות היה אמנם הכרחי, אך לא מספיק. בשנות השמונים והתשעים הועתקה תשומת הלב מדיונים על אודות התאמת אנשים עם מוגבלויות לסביבה הנורמלית לדיונים במונח "איכות חיים" והשלכותיו (רייטר, 1997; 2003; 2004).

המונח "איכות חיים" מציין קיום שבו לפרט יש תחושת משמעות ומימוש של הפוטנציאל האישי הייחודי שלו בהתאם לסגנון החיים המתאים לו ביותר. איכות החיים נקבעת לפי מידת ההתאמה בין צרכיו, אישיותו, נטיותיו, יכולותיו, חלומותיו ומגבלותיו לבין הסביבה הפיזית והחברתית שהוא חי בה. ההתאמה נבחנת לפי אמות מידה שגיבש לעצמו במהלך חייו (רייטר, 1999א'). איכות חיים נבחנת בממדים אובייקטיביים וסובייקטיביים ומושפעת משמונה ממדי ליבה: רווחה רגשית, יחסים חברתיים בין-אישיים, רווחה חומרית, מימוש עצמי, רווחה פיזית, נחישות עצמית, השתתפות חברתית וזכויות (Shalock, Verdugo, Jenaro, Wang, Wehmeyer & Lachapelle, 2005). התפיסה של איכות חיים יצרה שינוי לעומת התפיסה של נורמליזציה. ברחבי העולם נעשה שימוש בתפיסה של איכות חיים בהקשר של ליקויים קוגניטיביים כרעיון המוכלל לתפיסה חברתית וכמצע עקרוני לתכנון, ביצוע והערכה של שירותים ותמיכה הניתנים לאדם עם הליקוי. בתפיסה זו המעוגנת בגישה האקולוגית חבוייה האמונה כי אף שרווחה אישית היא תחושה סובייקטיבית, היא משפיעה ומושפעת במקביל משלוש המערכות שהאדם עם הליקוי חי בהן: מערכת המיקרו, היא המערכת האישית; מערכת המזו, היא המערכת של נותני השירות; ומערכת המקרו, היא המערכת של החברה והתרבות. במערכת המיקרו התפיסה והמודל של איכות החיים משמשים בסיס לטיפוח נחישות עצמית וסגנון עצמי, לתכנית הממוקדת בלקוח (person center) ולמתן מקום להערכה אישית של מקבל השירות, קרי האדם עם הליקוי. בממד של תוצרי תכניות חינוכיות ותכניות תמיכה בקהילה השינוי מתייחס לעצמאות ולאוטונומיה האישית; אם עקרון הנורמליזציה הדגיש עצמאות תפקודית, הרי שהמונח "איכות חיים" עוסק באוטונומיה אישית של הפרט. משמעותה היא חופש בחירה ויכולת של הפרט לכוון את חייו. בממד של מערכת המזו משמש המודל של איכות חיים לתכנון ושיפור של תכניות ושירותים, לתכנון הקצאת משאבים חברתיים וכלכליים ולהתאמות בין הפרט לסביבה. התאמות אלה צריכות להיות דו-כיווניות: לא רק התאמה של הפרט עם הליקוי לסביבה, אלא גם התאמת הסביבה לפרט ולצרכיו תוך כדי הכנתו להשתלבות בקהילה. בממד של מערכת המקרו, מערכת שהיא בעלת השפעה רבה על האווירה הציבורית, איכות חיים מעוגנת במעבר מהמודל הרפואי ומהמודל הפטרוני הרואה באדם עם הליקוי "חולה" למודל ההומניסטי-חינוכי הרואה באדם ובצרכיו בסיס למתן שירותים. ההשפעה של רמת המקרו היא בחקיקה ובתקנות שמטרתם שמירה על רווחתם הבריאותית, מעמדם החברתי וזכותם של אנשים עם ליקויים להשתתף בקהילה (Schalock & Bonham, 2003; Schalock & Verdugo, 2002).

בעשורים האחרונים הפכה נחישות עצמית לרכיב חשוב בחינוך ובהוראה של תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים, וזאת כתוצאה מיוזמה של מערכות חינוך שונות (למשל בארצות-הברית) להגדיר "נחישות עצמית" כתוצר למידה (Wehmeyer & Schalock, 2001).

המקום המרכזי של הנחישות העצמית בתחושת איכות החיים ומקומה המיוחד של מערכת החינוך בתרומה לטיפול נחישות עצמית ותחושת איכות חיים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים הם הרציונל למחקר הנוכחי, והם אשר הניבו את הצורך לחקור, לאתר ולאפיין את סביבת הלמידה המיטבית העונה על צורך זה. כדי לבדוק מהי סביבת הלמידה המתאימה ביותר נבחרו שתי סביבות למידה ונעשתה השוואה ביניהן. הראשונה והחדשנית היא למידה בקהילות לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה. השנייה והשכיחה היא הלמידה בהוראה פרונטלית מסורתית.

מודל "מעגל ההפנמה" (רייטר, 1997) מהווה את הבסיס לדרך ההוראה בתכנית האב ובתכניות הלימודים של האגף לחינוך מיוחד. התכנית נכתבה על ידי האגף לתכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד ("לקראת בגרות 21", רייטר, שלומי וצדר, 1999). מודל "מעגל ההפנמה" הוא גישה חדשנית להוראה המבוססת על למידה בקהילות לומדים. המודל מעוגן באמונה בדבר זכותו של כל אדם לחיים מלאים מתוך תחושת מימוש עצמי ואיכות חיים ובאמונה בצורך של כל אדם להשתייכות חברתית. בהתאם לכך תהליך הלמידה מתקיים הלכה למעשה באמצעות שימוש בחומרי למידה משמעותיים ורלוונטיים לתלמיד ובאמצעות יחסי הגומלין הנוצרים בין המשתתפים, מורה ותלמידים. הלמידה לפי מודל "מעגל ההפנמה" היא תהליך של הפנמה המתרחש כל הזמן. דרך ההתמודדות וסגנון ההתקשרות של הפרט, כמו גם דרך פתרון הבעיות שהוא פועל לפיה, הם תגובות מורכבות המהוות חלק בלתי נפרד מאישיותו ומתפיסת עולמו; לכן מטרת ההוראה היא להביא את הלומד לא רק לידי קליטת ידע, אלא להפנמתו. על הידע להוות חלק בלתי נפרד מסגנון החיים שלו, מתפיסת עולמו ומדרכי התקשורת הבין-אישית כדי שהוא יוכל להגיע לתובנות של עצמו. כאמור הלמידה כתהליך הפנמה מתרחשת בקהילות לומדים בהקשר חברתי-תרבותי ותואמת את הגישה הקונסטרוקטיביסטית הסוציו-תרבותית ללמידה (רייטר, 2004). לפי גישה זו הלומד הוא לומד פעיל. במהותו הוא אינו אורגניזם המגיב לגירויים, אלא אורגניזם מעורב, מתמודד וחותר למשמעות. קווי יסוד אלה הם חדשניים ביישומם בחינוך המיוחד.

לעומת זאת ההוראה הפרונטלית המסורתית היא אחת מהסביבות החינוכיות השכיחות בחינוך; 66% של ההוראה היא פרונטלית. גישה זו שמה את הדגש על יצירת מערכת יחסי גומלין חברתיים בין המבוגר (המורה) לבין תלמידיו (יפתח, אלקין, אדיר, בן-נתן, מאור, נבון, שרון ותומר, 1988; רובינשטיין, שילד, רוטמן ואסולין, 1994). גישה זו מבוססת על מודל ההוראה של אוזובל (Ausubel, 1968) המודל

מכונה "הוראה מבוארת"; ההוראה מבוססת על רעיונותיה של תיאוריית עיבוד המידע. לפי תיאוריה זו הלמידה היא תהליך של קליטת מידע, הצפנתו ואחסונו בצורה מאורגנת בזיכרון לטווח ארוך כך שיהיה אפשר לשלוף אותו בעת הצורך. לפי אוזובל (Ausubel, שם) הלמידה היא "למידת קבלה"; זהו תהליך אקטיבי מבחינה קוגניטיבית. בלמידה מעורבים קליטת ידע, עיבודו והטמעתו במאגר הידע הקיים. למחקר הנוכחי יש שתי מטרות מרכזיות:

א. לבחון את ההבדלים הקיימים בין ההישגים החינוכיים של תלמידים הנחשפים ללמידה בקהילות לומדים לפי מודל "מעגל ההפנמה" לבין הישגיהם של תלמידים הנחשפים ללמידה בהוראה פרונטלית. הנושאים הנבחרים במחקר הם טיפוח של נחישות עצמית ושל תחושת איכות החיים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. המטרה היא גם לבדוק את הקשרים הקיימים בין נחישות עצמית ואיכות חיים. ב. לתאר ולאפיין את יחסי הגומלין הנוצרים בכיתה ואת דפוסי עיבוד התכנים בכל אחת משיטות ההוראה.

כדי לענות על מטרות אלו נעשה שילוב בין שתי שיטות חקירה, כמותית ואיכותית. בשיטה הכמותית נבדקו ההבדלים בין קבוצת הניסוי (אשר למדה בקהילות לומדים לפי מודל "מעגל ההפנמה") לבין קבוצת הביקורת (אשר למדה בהוראה פרונטלית מסורתית) בטיפוח נחישות עצמית ובתחושת איכות החיים לפני הפעלת תכנית ההתערבות ואחריה. כמו כן נבדקה מידת השיור של הנחישות העצמית כעבור חמישה חודשים. נבחנו גם הקשרים בין נחישות עצמית לבין איכות חיים. בשיטה האיכותית תועדו שיעורים שעסקו בנושאים הקשורים לתכניות הכנה לחיים; בשיעורים הללו אותרו ואופיינו דפוסים של יחסי גומלין, דרכי עיבוד התכנים וביטויים של נחישות עצמית ואיכות חיים (ביטויים שאותרו הן ביחסי הגומלין והן בדרכי עיבוד התכנים).

ייחודיותו של מחקר זה היא במישור התיאורטי ובמישור המתודולוגי. במישור התיאורטי: א. הנושא של טיפוח נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים לא נבדק עדיין בארץ. ב. בחיפוש במאגרי מידע לצורך תכנון מחקר זה לא נמצאו מחקרים הבודקים השפעה של סביבת הלמידה הקונסטרוקטיביסטית והסוציו-תרבותית (המכונה גם "קהילת לומדים") על טיפוח נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים.

במישור המתודולוגי: א. מערך המחקר הכמותי תוכנן לשלושה שלבים - "לפני", "אחרי" ו"שיור". השלב האחרון תוכנן במטרה לבדוק הלכה למעשה את מידת ההפנמה של תחושת הנחישות העצמית. זהו מהלך מחקרי ייחודי עבור תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים ותוצאותיו מאירים את התפתחות הידע בתוכניות הכנה לחיים בקרב תלמידים אלה. ב. מערך המחקר תוכנן כך שבדיקת ההבדלים בין קבוצת הניסוי אשר למדה לפי מודל מעגל ההפנמה לבין קבוצת הביקורת אשר למדה בהוראה

פרונטלית תביא גם לאיתור ואפיון של ההבדלים הקיימים בין הקבוצות. איתור ואפיון ההבדלים בכל אחת משיטות ההוראה ייתן תשובה לשאלה מה בשיטת ההוראה עושה את ההבדל ואילו בדיקת ההבדלים תיתן תשובה לשאלה איזו מהשיטות שהופעלו מתאימה יותר לטיפול נחישות עצמית ואיכות חיים.

משמעותו של המחקר היא כפולה: 1. הבדיקה של הכוחות הפועלים בסביבה הטבעית מביאה לתרומתו היישומית בנושא הסביבה הלימודית והזדמנויות הלמידה המיטביות לטיפול נחישות עצמית ותחושת איכות חיים; 2. תחום החינוך המיוחד משופע בדרכי טיפול מגוונות - טיפול באמצעות מוזיקה, דרמה, אמנות, בעלי-חיים וכו'. לעומת זאת מבחינת דרכי ההוראה בכיתה האפשרויות מוגבלות. בחינוך המיוחד, בתוקף חוק (חוק החינוך המיוחד, 1988), נבנית תכנית לימודים אישית לכל תלמיד. מאופן כתיבתה והצגתה תכנית זו מכוונת להוראה יחידנית (רייטר, 2003). בגלל הדגש הניתן לכתיבת תכנית אישית, דרכי ההוראה השכיחות לתלמידים עם ליקויים קוגניטיביים הן יחידניות או מתבצעות בקבוצות קטנות (שניים עד שלושה תלמידים). המחקר הנוכחי תורם ומחדש באשר לדרך ההוראה בקהילת לומדים (היא קבוצת השווים) ולמידת השפעתה על תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים בנושאים של נחישות עצמית ואיכות חיים.

סקירת ספרות

סקירת הספרות תעסוק במונחים 'איכות חיים' ו'נחישות עצמית' ובתיאור מאפייני הסביבה הלימודית אשר נבחנו במחקר. תחילה יובא רקע תיאורטי באשר לעקרון הנורמליזציה, למונח 'איכות חיים' ולתיאור הקשר בין איכות חיים לבין נחישות עצמית. בהמשך יידון נושא הסביבה הלימודית, ובעיקר ההבחנה בין הסביבה הלימודית המסורתית הקיימת בהוראה פרונטלית לבין הסביבה הלימודית הקונסטרוקטיביסטית (הסוציו-תרבותית) הקיימת בהוראה לפי עקרונות מודל "מעגל ההפנמה".

1.1. נורמליזציה ואיכות חיים

המעבר מנורמליזציה לאיכות חיים

מאז מחצית המאה הקודמת פעל עקרון הנורמליזציה כאידיאולוגיה המנחה את ההתייחסות לאדם עם הליקוי והיווה את הבסיס התיאורטי לפיתוח שירותים עבורו. עקרון הנורמליזציה צמח במדינות סקנדינביה (שבדיה ודנמרק) לקראת סוף שנות השישים של המאה העשרים. במונח 'נורמליזציה' הכוונה היא לקיומו של אדם עם לקות קוגניטיבית בתנאי חיים הקרובים ככל האפשר לתנאי חיים נורמליים. בין השאר אפשר לכלול בתנאי החיים הללו את מקום המגורים, החינוך, מקום העבודה ושעות הפנאי. המשמעות היא לאפשר לאדם עם ליקויים קוגניטיביים לממש את זכויות האדם והחוקים, כמו כל האזרחים (Bank-Mikkelsen, 1980).

נירז' (Nirje, 1970, 1976, 1985) "בנה" את עקרון הנורמליזציה על בסיס הטיעון כי אורח חייו של אדם ללא לקות קוגניטיבית מושפע מהמגדר, מהגיל ומהתרבות שהוא חי בה. זכותו של אדם עם לקות קוגניטיבית לתנאי חיים העולים בקנה אחד עם תנאי החיים של כלל האוכלוסייה, תוך כדי התייחסות להתנהגויות אישיות ולאופיו של האדם. בתחומי חיים מסוימים התפיסה של נורמליזציה מאזנת התנהגויות לא מקובלות של האדם, אך יש לשאוף לכך שהחברה תקבל גם את השונות שלו. תפיסת הנורמליזציה תומכת באינטגרציה של אנשים עם לקות קוגניטיבית ובמתן זכויות לאדם עם הליקוי הזהות לזכויותיהם של כלל האזרחים. השילוב האישי של האדם עם הלקות הקוגניטיבית בקהילה הרגילה הוא זכות בסיסית.

למרות העשייה הרחבה שהתפתחה בעקבות תפיסת הנורמליזציה, התעוררה מחלוקת שמקורה ביישום (שגוי) של עקרון הנורמליזציה בהתאם למודל הרפואי.

לפי המודל הרפואי אנשים עם ליקויים קוגניטיביים נתפסים כאנשים עם חסך. האתגר המוצב בפניהם הוא להשתנות ולהתאים את עצמם לנורמות המקובלות בחברה - כלומר החברה אינה צריכה להתאים את עצמה להיות חברה התומכת באדם עם לקות קוגניטיבית, אלא על האדם עם הלקות להתאים את עצמו לנורמות החברה שהוא חי בה (Oliver, 1993). אולם עקרון הנורמליזציה אינו טוען שעל אנשים

עם ליקויים קוגניטיביים לפעול באופן נורמלי ולהתמודד עם הנורמות החברתיות בכל הממדים של ההתנהגות; נורמליזציה משמעותה קבלתו של האדם עם המוגבלויות בתוך החברה ושילובו בה (Perrin & Nirje, 1985; Wolfensberger, 1983).

כיום, לאחר יישומו של עקרון הנורמליזציה ושילובו החד-צדדי של האדם עם הלכות בחברה, מקובל לטעון ששילוב אמיתי הוא פעילות דו-צדדית המתקיימת בין האדם עם הלכות לבין החברה ולהפך. השילוב איננו רק "הכנת החרג להיות כמו כולם"; משמעותו היא גם התאמת החברה להשתלבותו של האדם וטיפול יכולתו להיות חיים של כבוד – חיים אשר יהיו בעלי משמעות ותחושת מימוש עצמי (רייטר, 1999; Allen, 1999; Culham & Nind, 2003; Ferri & Gregg, 1998; Williams & Nind, 1999). לכן בשנים האחרונות עלה הצורך למצוא מודל חדש אשר יציב במרכז את הפרט ואישיותו, ולא את התרבות ואת ההתאמה לה כמרכז של העשייה החינוכית והטיפולית. המודל ההומניסטי-חינוכי נמצא המתאים ביותר לצורך זה.

החינוך ההומניסטי חותר לטיפול אישיות אותנטית של התלמיד מתוך תחושת מימוש עצמי. עניינו בפיתוח ובחיזוק האמונה של היחיד בכוחו לממש ולהביע את הייחודי שבו, מתוך מודעות ונאמנות למה שהוא מזהה כ"אני פנימי". עוד מתמקד החינוך ההומניסטי בטיפול האוטונומיה של הפרט; המטרה היא להעצים את כוחו של היחיד כדי שיפעל באופן בלתי מותנה ובלתי תלוי ויוכל לעשות את הבחירות וההחלטות בחייו מתוך בחינה של מציאות חייו והפעלת שיקול דעת באשר לחלופות.

המונח 'אוטונומיה' קשור קשר הדוק לאיכות החיים של הפרט. משמעותו היא מידה מרבית של שליטה בסגנון החיים, יכולת לבחור בין אפשרויות שונות, שיפוט אישי של חוויות חיים וקביעת יעדים אישיים בהתאם למערכת ברורה של קדימויות (אלוני, 2005; רייטר, 1997). מונח זה מתבסס על ההנחה שהאדם מסוגל להתבוננות פנימית ולניתוח עצמי. על בסיס המודעות לעצמו הוא יכול לכוון את חייו בצורה תכליתית, להיות בעל נחישות עצמית ולקחת חלק בעיבוד החוקים שהוא חי לפיהם. באשר לאנשים עם ליקויים הרי שהתנהגות אוטונומית עוסקת גם בהתפתחות של האדם מקשר של תלות באחרים לטיפול עצמי והכוונה עצמית בהתאם ליכולתו. משמעותה גם חופש לבחור את מידת התמיכה שהוא זקוק לה ביחסים ההדדיים בינו לבין החברה אשר הוא חי בה. תחושת אוטונומיה כוללת התפתחות של חוש שליטה עצמית, התפתחות של מערכת ערכים אישית ויכולת לבצע את המשימות ההתנהגותיות החברתיות הנדרשות בעולמו של הבוגר עם הליקוי (Lewis & Taymans, 1992).

התנהגות היא אוטונומית אם אדם פועל בהתאם להעדפותיו האישיות, ליכולותיו ולעניין האישי שלו

באופן עצמאי - כלומר אם הוא משוחרר מהתערבויות והשפעות חיצוניות. האוטונומיה מדגישה את חופש המחשבה ואת זכותו של האדם לחיות חיים של איכות (רייטר, 1999ג'; 2004).

באשר לאדם עם הליקוי הרי שהמודל ההומניסטי-חינוכי מדגיש את המשאבים האישיים של היחיד ואת אישיותו השלמה כמוקדי ההתייחסות של השירותים החברתיים, הטיפולים, החינוכיים והשיקומיים. מודל זה קורא לגישה של כבוד אל האדם; הוא מדגיש את חשיבות התמיכה והעזרה שיש לתת לאנשים עם ליקויים קוגניטיביים כדי להתגבר על קשייהם הנובעים מהנכות, כמו גם את השאיפה לפתח את משאביהם בצורה מרבית ולטפח את כישוריהם האישיים. המודל ההומניסטי-חינוכי בחינוך המיוחד מדגיש את האישיות הבריאה של התלמיד כמוקד ההתייחסות של החינוך והשיקום, כמו גם את הזכות והחובה של אדם עם לקות קוגניטיבית לקחת חלק פעיל בקביעת סגנון חייו.

אם כן, העיסוק והעניין באיכות החיים נבע משלוש סיבות. הסיבה הראשונה הייתה כאמור המעבר מהנורמליזציה (אשר הדגישה את ההערכה של האדם בהתאם למידת השתלבותו בשירותים הקיימים בקהילה) להערכת התוצרים של האדם בתוך הקהילה. הסיבה השנייה הייתה שינוי במיקוד: במקום לראות במדע, ברפואה ובטכנולוגיה את הגורמים המרכזיים לשיפור איכות החיים החלו להבין שהאדם משפחתו ורווחתו החברתית - בשילוב הערכים, התפיסות והתנאים הסביבתיים שהוא חי בהם - הם אלה המשפיעים על חייו. הסיבה השלישית הייתה התעוררות של תנועות הקוראות להעצמה של זכויות אזרחיות והנחותיהן באשר לתכנון של שירותים הממוקדים באדם, בתוצרים אישיים ובנחישות עצמית (Schalock et al., 2002).

איכות חיים

המונח 'איכות חיים' נמצא בשימוש מזה כמה עשורים, אולם רק בחמש-עשרה השנים האחרונות הוא עומד בזכות עצמו. ידע רב הקיים היום באשר לאיכות חיים של אנשים עם מוגבלויות התגבש בתחום של ליקויים קוגניטיביים.

התפיסה של איכות חיים היא תפיסה חברתית המהווה מסגרת למטרות אשר משותפות לחברה, למערכת החינוך ולאדם. איכות חיים היא מטרה ואמצעי לפיתוח ולהערכה של השירותים הניתנים

לאדם עם הליקוי (Schalock, 1995a; 1995 b; Schalock, Vardugo, Wang, Wehmeyer, 2003).

(Jiancheng & Lachapelle, 2005; Turnbull & Turnbull, 2003).

לפי שאלוק (Schalock, 2004) קיימים מספר אפיונים של המונח 'איכות חיים' אשר מקלים על יישומו

בשטח:

- א. 'איכות חיים' הוא מונח כולל רחב וגמיש המאפשר יצירת מסגרת להפעלת מגוון של תכניות לימודים; המשותף לכולן הוא מתן דגש לטיפול יכולות של השתלבות והשתתפות פעילה ומשמעותית בקהילה.
- ב. איכות חיים היא רב-ממדית וכוללת משתנים אישיים ומשתנים סביבתיים המשולבים בשמונה ממדי ליבה - רווחה רגשית, יחסים בין-אישיים, רווחה חומרית, התפתחות אישית, רווחה פיזית, נחישות עצמית, שילוב חברתי וזכויות; יש אינטראקציה בין הממדים הללו (Schalock, 1996c). חוקרים אחרים ממינינים אחרת את ממדי הליבה של איכות החיים: פליס (Felce, 1997) מנתה שישה ממדים - פיזי, חומרי, חברתי, רגשי, יצרני וזכויות - המהווים חלק בלתי נפרד מאיכות החיים הוגס והוון (Hughes & Hwan, 1996); סקרו 87 מאמרים העוסקים בנושא ואיתרו בהם 1243 משתנים הקשורים באיכות חיים. הממדים הרווחים היו רווחה פסיכולוגית ותחושת שביעות רצון, יחסים חברתיים, תעסוקה, רווחה פיזית וכלכלית, נחישות עצמית ואוטונומיה, הזדמנויות לחיות חיים עצמאיים ותחושת יכולת אישית, שילוב חברתי, קבלה חברתית ומעמד חברתי, התפתחות אישית, תנאי מגורים נאותים, פעילות פנאי, היבטים חברתיים ואישיים, אחריות, תמיכה ושירותים זמינים; המסקנה של חוקרים אחרים דוגמת שאלוק וחובריו (Schalock, et al., 2002) הייתה כי אין משמעות לעיסוק במספר הממשי של הממדים, אלא חשוב לעסוק בעובדה שמדובר במסגרת רב-ממדית הכוללת משתנים אובייקטיביים וסובייקטיביים.
- ג. הרכיבים של איכות חיים זהים אצל כל אדם ואדם - ללא קשר לקבוצה אתנית, מעמד חברתי, מין ומשתנים אישיים. אי לכך המונח לא עוסק בתלמידים מקבוצה ייחודית ומתאים לכל התלמידים, הן בחינוך המיוחד והן בחינוך הרגיל.
- ד. איכות חיים באה לידי ביטוי בתחושה של מימוש עצמי ובמידת הנחישות העצמית של הפרט, בשימוש היעיל במשאבים אישיים וסביבתיים, בתחושה של תכלית בחיים ובתחושה של השתייכות חברתית.
- ה. המונח הוא הוליסטי - כל אדם נתפס כשלמות, והוא לא רק סך כל המשתנים המרכיבים אותו. בכל תקופה בחייו צרכים אחרים עשויים להשפיע על איכות חייו, ולכן בכל שלב או תקופה יש צורך לבחון מחדש את השירותים, התמיכה ומידת המעורבות של האדם כדי להשפיע באופן מיטבי על ההשתתפות בקהילה של האדם עם הליקוי.
- ו. האדם נתפס במהותו כיצור חברתי, ואי לכך רכיב מרכזי באיכות החיים הוא הקשרים החברתיים והבין-אישיים שהוא יוצר ואשר הוא מעורב בהם.

המחקר העוסק בתחום הביא לפריצת דרך בתפיסת איכות החיים של האדם, אך ניכר כי קיים קושי להגדיר את המונח בהגדרה אחת (O'Boyle, 1997). כך למשל סיכום קאמינס (Cummins, 1997a) 60 הגדרות של איכות חיים, ואילו הוגס והוון (Hughes & Hwan, שם) ניתחו 87 מחקרים וזיהו 44 הגדרות לאיכות חיים.

את ההגדרות השונות לתפיסת איכות החיים שנתנו החוקרים השונים בשנות התשעים של המאה ה-20 אפשר למיין לכאלה הכוללות הגדרת מטרות (למשל תחושת שביעות רצון, תחושת הנאה, שיפור הסביבה הפיזית והרגשית, רווחה פיזית, חומרית ורגשית) ולכאלה המציגות דרכים להשגת המטרות (למשל התייחסות לסדר העדיפויות ולצרכים של האדם, מתן הזדמנויות למימוש עצמי, שיפור ההשתתפות החברתית והסביבה החברתית). הביטוי לאיכות חיים בהגדרות האלה הוא באינטראקציה שבין האדם לבין הסביבה, בשילוב שבין המדדים האובייקטיביים לבין המדדים הסובייקטיביים וביכולת ההבחנה והאיזון בין המציאות הקיימת לבין המציאות הרצויה (Brown, I. & Brown, R. 2003; 2005). ואמנם הגדרתה של רייטר (1999א') תואמת את רוח הגדרות אלה. לדעתה המונח "איכות חיים" מוגדר כמידת ההתאמה שבין האדם, כישוריו ומגבלותיו, התעניינותיו ורצונותיו לבין תנאי הסביבה - לפי מערכת האמונות, הדעות, התפיסות והערכים שלו. המונח 'איכות חיים' מציין קיום בעל משמעות אם היחיד יכול לפתח את הפוטנציאל האישי הייחודי שלו. שאלוק (Schalock, 1996b) הוסיף להגדרת איכות החיים את ממדי הליבה; כאמור לטענתו "איכות חיים היא תפיסה המשפיעה על רצונו של האדם לתנאי חיים ההולמים את סגנונו ומבוססים על שמונה מוקדים בחייו: רווחה רגשית, יחסים בין-אישיים, רווחה חומרית, התפתחות אישית, רווחה פיזית, נחישות עצמית, שילוב חברתי וזכויות." עוד הוא מוסיף כי באמצעות ניתוח של ממדים אלה יש להתייחס להיבטים אובייקטיביים וסובייקטיביים בחייו של האדם ולהעריכם.

בעקבות העיסוק הגובר במונח 'איכות חיים' ובתפיסה שלו, כמו גם בדרישה להערכת היעילות של תכניות ואסטרטגיות המאפשרות שיפור באיכות התוצרים של תכניות עבור האדם עם הליקוי, מספר חוקרים (למשל: Mathison, 1998; Hatton, 1993; Halpern, 1996; Edgerton, 1996; Cummins, 1996) החלו בשנות התשעים של המאה ה-20 לדון ולחפש תשובות לשאלות העוסקות בהערכה של איכות חיים. המדידה וההערכה של איכות החיים מדגישות את העובדה כי איכות חייו של האדם היא לא רק רבת משתנים, אלא בעלת אופי דו-ממדי; ישנה התייחסות סובייקטיבית של האדם להיבטים מסוימים (רווחה רגשית, אוטונומיה, נחישות

עצמית, רווחה אישית ושביעות רצון) אשר נובעת מניסיון חייו, ממגבלותיו ומיכולותיו, וישנה התייחסות אובייקטיבית העוסקת בהיבטים נורמטיביים (כמו למשל רווחה כלכלית).

בשנים האחרונות רווחת בקרב כמה חוקרים (Cummins, 2003; Kraemer et al., 2003; Nota, 2006; Schollock & Verdugo, 2002; Sroesi & Perry, 2006) הדעה כי יש להתייחס להערכת איכות החיים של האדם באמצעות מדדים נוספים. לדעתם הגישה השיטתית והרב-ממדית להערכה של איכות חיים, גישה הכוללת (נוסף על ההיבטים האובייקטיביים והסובייקטיביים) גם את השפעת ממדי הליבה, היא טובה - אולם אין בה די. להערכת החוקרים הללו לא יהיה זה נכון להתעלם מדיווחים והערכות של אנשי מקצוע ובני משפחה, אלה שמעצם הימצאותם בקשר עם האדם עם הליקוי ניחנים בתובנה ייחודית באשר אליו. נקודת מבטם של האנשים הקרובים לאדם עם הליקוי היא משמעותית וחשובה לשם הערכת מיומנויות חברתיות או התנהגות מסתגלת. החוקרים מדגישים כי יש לשלב את הערכתם בהערכה הסובייקטיבית של האדם עצמו את איכות חייו. הערכת האנשים הקרובים אינה מהווה תחליף להערכתו האישית של האדם עם הליקוי, אלא משמשת מקור מידע נוסף. תהליך הערכת איכות החיים של האדם הוא תהליך מורכב, ולכן כדי שתתקבל תמונה כוללת נכון יהיה לשלב בין כמה דרכים לאיסוף המידע הרלוונטי. יש לשלב בין מידע המתקבל מהאדם עצמו לבין מידע המתקבל מהקרובים לו, ונוסף על כך יש לאסוף נתונים באמצעות תצפיות ישירות באדם (בתוך הסביבה שהוא חי בה) ובאורחות חייו. השימוש בכמה שיטות הערכה מבהיר טוב יותר את הבסיס והרציונל של תכנית ההתערבות המיטבית. באשר לתפיסה הרב-ממדית של איכות חיים, להשפעה של משתנים אישיים וסביבתיים ולשילוב ביניהם הרי שחוקרים אחדים (Abery & Stancliffe, 1996; Sands & Wehmeyer, 1996; Stancliffe, 2004; Shallock, 2004; Wehmeyer & Schwartz, 1998; Abery, Springborg & Elkin, 2000) מדגישים את חשיבותה של נחישות עצמית לשיפור תחושת איכות החיים.

1.2 נחישות עצמית

סקירה היסטורית

ברבע האחרון של המאה ה-20 גברה תשומת הלב המוקדשת לחשיבותם של נחישות עצמית וסגנון עצמי בחייהם של אנשים עם ליקוי קוגניטיבי (Bersani, 1996; Wehmeyer, Field, Doren, Jones & Mason & Wehmeyer, 1998b). עד לתחילת שנות השבעים נושאים של נחישות עצמית לא נדונו בהקשר של זכויות אנשים עם לקות קוגניטיבית. ב-1972 פורסם ספרו הקלאסי של וולף וולפנסברגר (Wolf Wolfensberger) הדן בעקרונות של נורמליזציה; בספר זה חיבר בנט ניר' (Benet Nirje) את הפרק שכותרתו "הזכות לנחישות עצמית". סגנון עצמי ונחישות עצמית שניהם צמחו מתוך

"עקרון הנורמליזציה" של נירז'. בפסקה הפותחת של מאמרו כתב נירז': "אחת המטרות המרכזיות של עקרון הנורמליזציה היא ליצור תנאים שבהם אנשים בעלי מוגבלויות יחוו התייחסות נורמלית שכל אדם זכאי לה. לכן יש להתחשב ככל האפשר בבחירות, במשאלות, ברצונות ובשאיפות של האדם עם המוגבלות בפעולות המשפיעות עליו" (עמ' 177). הוא הצביע על חשיבות הבחירה, על הצורך לכבד את ההעדפות האישיות והחלומות של אנשים עם לקות קוגניטיבית ועל היותם תנאי מקדים לנחישות עצמית.

בסוף שנות השמונים של המאה ה-20 החלה בארצות-הברית זומה פדרלית לקידום נושא הנחישות העצמית, וזאת במטרה להרחיב את ההשפעה של בעלי המוגבלויות בהחלטות המשפיעות על חייהם (Ward & Kohler, 1996). לפחות ברמה הפילוסופית החלו נותני השירותים לדרוש מתן זכויות וחופש, בחירה אישית וקבלת החלטות אישית. במדינות אחדות הקנתה התחיקה ליחיד סמכות רחבה יותר באשר להחלטות המשפיעות באופן ישיר על חייו (Abery, 1994).

המונח 'נחישות עצמית' ראוי להבהרה משני טעמים: הטעם האחד הוא השימוש השונה שעשו בו גישות קונספטואליות שונות ואשר גרם לתסמונת "מגדל בבל"; טעם נוסף הוא שלעיתים המונח 'נחישות עצמית' מפורש באופן צר מדי ומובן רק כתהליך של בחירה או של סגור עצמי. הסעיף הבא ידון בהתפתחות המונח, בהגדרתו ובהשתמעויותיו התיאורטיות והחינוכיות בקרב אוכלוסייה של תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים.

הגדרות ורכיבים של נחישות עצמית

מבחינה היסטורית המונח 'נחישות עצמית' שייך לנושא של זכויות עמים לשלטון עצמי. הוא הוגדר כבעל קשר פנימי לעניין ההעצמה. בעלי הליקויים וסגורים שלהם שאלו את המונח והשתמשו בו כדי לתאר את זכותם לשלוט בחייהם (Nirje, 1972; Rappaport, 1981; Williams, 1999). נחישות עצמית מתבססת על מערכת משתנים. רכיביה האישיותיים הם מודעות עצמית, שליטה עצמית, בחירה אישית בין אפשרויות שונות, הצבת מטרות ויעדים ופעילות כדי להשיגם. לכן אפשר לדבר על הנחישות העצמית כתהליך של קבלת החלטות אישיות. הסביבה יכולה לעודד את הפרט לפעול בנחישות, אך באותה מידה היא גם יכולה לעצור ולעכב אותו (רייטר, 2004). גישות פסיכולוגיות וחינוכיות מפרשות את המונח מנקודות מוצא שונות ומדגישות את מרכזיותם של רכיבים שונים. בהעצמה קיימת רב-ממדיות המתבטאת ביכולת לשליטה רגשית וברכיבים נוספים דוגמת יעילות, מיקוד, שליטה ומוטיבציה. הטענה היא כי אנשים הפועלים מתוך העצמה פסיכולוגית עושים זאת על בסיס אמונתם שהם בעלי שליטה על נסיבות חייהם (Zimmerman, 1990).

גישות פסיכולוגיות מנוגדות גרסו שפעולותיו של היחיד נשלטות (חלקית לפחות) על ידי גירוי סביבתי, כפי שהציגה זאת הגישה ההתנהגותית-אופרנטית בראשית דרכה. גישה זו התמקדה במנגנון השליטה של גירוי חיצוני בהתנהגות. בהיבט התנהגותי הגדירו חסידי הגישה את הנחישות העצמית כאוסף של התנהגויות - בחירה, יכולת לפתור בעיות ויכולת סגור עצמי. במושגים התנהגותיים הדימוי של אדם בעל נחישות עצמית הוא של אדם מצליח המפגין יכולת לפתור בעיות, לקבל החלטות ולגלות אסרטיביות. מבקרי גישה זו טענו כי ההגדרה של נחישות עצמית אינה יכולה להיות מוגבלת למערכת התנהגויות מוגדרת מראש. התנהגות בלבד אינה יכולה להעיד על נחישות עצמית; מניעים אישיים והיכולת לפעול להגשמת העדפות אישיות הם המעידים על נחישות עצמית. לכן היכולת של הביהייביוריסטים הקלאסיים להגדיר נחישות עצמית כאוסף של התנהגויות היא מוגבלת. בגישה זו חסרה התייחסות לשונות הערכית, התרבותית והדתית הקיימת בין בני האדם (Mischel, 1968). השפעת הסביבה על התפתחות הנחישות העצמית נתמכה על ידי תיאורטיקנים חברתיים. הם ראו את התפתחות הנחישות העצמית כהתנהגות הנובעת מאינטראקציה מתמשכת והדדית בין היחיד לבין סביבתו (Bandura, 1971 אצל רייטר, 2004). הסביבה נתפסה כמשפיעה על היחיד, וההתנהגות של היחיד כמשפיעה על הסביבה. בנדורה (שם) מתייחס לנחישות עצמית כאל תכונה ומאפיין אישיות המוצגים באמצעות התנהגויות של אדם כתגובה לאירוע נסיבתי הקורה בסביבה (כמו למשל התנהגות המציגה יכולת לפתור בעיות, לבחור או להציב מטרות) ואשר אפשר להניח כי הוא שגרם להתנהגות זו. המוטיבציה להתנהגות אינה מרכזית לקביעת מניעיו של האדם, וההנחה היא שאין זה נכון לייחס התנהגות זאת למניעים, לתכונות, לצרכים או לדחפים.

תיאוריות הטוענות לקיומם של מניעים, דחפים או צרכים מבקרות את גישתו של בנדורה. הן טוענות כי היא אינה מסבירה משתנים ושינויים בהתנהגות האדם המתרחשים לאורך זמן ובמגוון רחב של מצבי חיים. לפי המבקרים תכונה אישית והשפעת הסביבה אינן יכולות להסביר את כל השינויים בהתנהגות, והם מדגישים את מקומה של המוטיבציה הפנימית כמניע עיקרי בהתנהגות האדם. מוטיבציה פנימית היא "משאב אנרגיה מרכזי לטבע הפעילות של האורגניזם" (Deci & Ryan, 1985, (p. 11; זוהי נטייה טבעית מולדת הגורמת לאדם להתחבר למניעיו ולפעול בהתאם ליכולותיו. באופן הזה הוא מחפש אתגרים בחייו ומגשים שאיפות. למעשה נחישות עצמית היא תכונה הנובעת מצורך בסיסי של האדם לשלוט בחייו. יכולת זו ממלאת את מקומם של התלותיות וחוסר הביטחון המאפיינים אנשים רבים עם ליקויים התפתחותיים. היא מכילה את היכולת לעמוד מול לחצים ומול ניסיונות של אחרים להניא אדם מבחירתו.

טורנבול וטורנבול (Turnbull & Turnbull, 1985) התייחסו למונח באופן דומה, אך הרחיבו והוסיפו ממדים העוסקים ביחסי האדם עם הסביבה. לטענתם נחישות עצמית היא יכולתו של הפרט לבחור את סגנון חייו בהתבסס על ערכים והעדפות אישיות. אדם בעל נחישות עצמית יכול לבחור לבצע החלטות בעצמו, אך הוא גם יכול לבחור ולקבוע לעזרתו של מי הוא זקוק בעת תהליך קבלת ההחלטות של תקשורת עם סביבתו.

פילד והופמן (Field & Hoffman, 1994) מוסיפים לרכיבי הנחישות העצמית גם את הרכיב של מודעות והערכה עצמית. המודל שלהם משרטט רכיבים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים הכוללים ידע העוסק בלמידה, בשיפוט, בהערכה ובהסקת מסקנות. הם מדגישים את האמונה ביכולת ההשתנות של האדם בעקבות למידה.

מיתווג (Mithaug, 1996) עוסק בנושא ההתפתחות של הנחישות העצמית. תרומתו הייחודית היא במשקל שהוא נותן לסביבה בהתפתחות הנחישות העצמית של הפרט. לדעתו האדם נמצא באינטראקציה מתמדת עם סביבתו, ולכן הנחישות העצמית היא תוצר של תהליך אינטראקציה דינמי בין הפרט לבין הסביבה שהוא חי בה. חוקרים נוספים (למשל: Abery & Stancliffe, 1994; Abery, 1994; Mithaug, 1996; Sands & Wehmeyer, 1996; Stancliffe, Abery & Smith, 2000) עוסקים ב"נחישות עצמית" בהתאם למודל הסביבתי-אקולוגי (Bronfenbrenner, 1989) ומגדירים אותה "כתוצר של אינטראקציה מתמשכת בין הפרט, המוטיבציה שלו וכישוריו לבין סביבות מרובות שהוא חי בהן. מיומנויות וכישורים המרכיבים את הנחישות העצמית מבוססים על יכולות, עמדות, גישות וידע." במחקר הנוכחי נעשה שימוש בהגדרתו של וכמאייר (Wehmeyer 1992a; 1996) ולפיה "נחישות עצמית היא גורם סיבתי ראשוני בחיי האדם המאפשר לו לעשות בחירות והחלטות העוסקות באיכות חייו כשהוא משוחרר מהשפעה חיצונית או התערבות חיצונית."

מאפיינים הכרחיים בהתנהגות המפגינה נחישות עצמית הם פעולה אוטונומית, יכולת לווסת את ההתנהגות, כוונה, תגובה לסביבה מתוך תחושת העצמה ופעולה מתוך רצון למימוש עצמי. מחקרים בנושא נחישות עצמית מצביעים שכדי לפעול בדרך של נחישות עצמית נדרש שילוב בין מערכת יחסים לבין יכולות. במערכת יחסים נכללים המונחים 'העצמה פסיכולוגית' ו'מימוש עצמי', ואילו ביכולות נכללים המונחים 'אוטונומיה' ו'ויסות עצמי'. רכיבים אלה חייבים להיות קיימים אצל כל אדם בעל נחישות עצמית. כלומר ההגדרה האופרטיבית של נחישות עצמית כוללת ארבעה רכיבים: אוטונומיה, ויסות עצמי, העצמה ומימוש עצמי (Wehmeyer, Kelchner & Richard, 1996).

כדי לבדוק את תקפותה של מסגרת ההגדרות נערכו ראיונות עם יותר מ-400 מבוגרים עם ליקויים קוגניטיביים וליקויים התפתחותיים. נעשה שימוש במדדים של דיווח עצמי בכל אחד מהרכיבים הבסיסיים. הממצאים הצביעו על כך שבעלי נחישות עצמית גבוהה האמינו יותר בעצמם והפגינו התנהגות מסתגלת יותר. מדדים של אוטונומיה התנהגותית ושל ויסות עצמי היטיבו לנבא את רמת הנחישות העצמית. מאפיינים נוספים אשר חשובים במיוחד לנושא של נחישות עצמית הם יכולת בחירה, קבלת החלטות, פתרון בעיות, הצבת מערך מטרות ויכולת לבצען, פיקוח, הערכה וחיזוק עצמי, שליטה פנימית, יעילות וציפיות לתוצאות, מודעות עצמית והבנה עצמית. אדם בעל נחישות עצמית מודע לעצמו, מכיר את יכולותיו ומגבולותיו ופועל בהתאם. הידע וההבנה העצמית מתעצבים באמצעות ניסיונות אישיים ופרשנות של הסביבה, והם מושפעים מהערכה ומעידוד של אנשים אחרים (Wehmeyer et al., 2004).

נשאלת השאלה: מהי החשיבות של נחישות עצמית עבור אנשים עם מוגבלויות? לצורך המחשה בחרתי להביא מעדותו של אדם עם מוגבלות פיזית: "נחישות עצמית היא החיים. ללא נחישות עצמית אתה חי, אך לא חי את החיים - אתה פשוט תהיה קיים. לכן חשוב לכל אחד ללמוד על נחישות עצמית ולהיות אחראי לחייו שלו. נחישות עצמית היא אמון בכוח ותקשורת עם אחרים. זוהי השתנות של המערכת; העמדת האדם עם הליקוי במרכז ותמיכה בו זה להיות חיים מלאים" (Kennedy, 1996).

נחישות עצמית בקרב אנשים עם ליקויים קוגניטיביים

בשנות השמונים הוקמה תנועה אשר ייחסה חשיבות רבה להתפתחות של נחישות עצמית בקרב אנשים עם ליקויים קוגניטיביים. נושא זה הפך למרכזי בתחום החינוך המיוחד, בייחוד בתקופת המעבר מבית הספר לחיים בקהילה (Wehmeyer, 1998). במחקר של פילד ועמיתיה (Field et al. 1998 b) ובמחקרים נוספים (Field, 1996; Powers, Sowers, Tuner, Nesbitt, Knowles & Ellison, 1996; Wehmeyer, 1997; Zhang, 2001) ההנחה הייתה שנחישות עצמית תאפשר לאנשים עם ליקויים קוגניטיביים מעבר מוצלח לשלב הבגרות והשתלבות בקהילה, הן בעבודה והן במגורים. זאת ועוד: מחקרים מראים שחוסר נחישות עצמית בקרב אנשים עם ליקויים איננו תוצאה הכרחית של הלקות. מתברר כי בסביבות המעודדות ביטויים של נחישות ותומכות בהם, הנחישות באה לידי ביטוי בכל הרמות ובכל הסוגים של הלקויות (Bannerman, Sheldon, Sherman & Harchik, 1990; Guess, 1994; Benson & Siegel-Causey, 1985; Sands & Kozleski, 1994). במחקר שערך וכמאייר ועמיתיו (Whemeyer, Kelchner & Richard, 1996) נעשתה השוואה בין מידת הנחישות העצמית הקיימת

בקרוב אוכלוסיות עם רמות ליקוי שונות. נמצא כי אמנם יש קשר בין רמת הליקוי לבין הביטוי של נחישות עצמית, אך הקשר הזה חלש לעומת הקשר המשמעותי שנמצא בין סביבות המאפשרות בחירה עצמית, ביטוי עצמי ומימוש עצמי לבין הביטוי של נחישות עצמית שמראה הפרט.

עבור רוב האנשים נחישות עצמית המתבטאת בהבעה של העדפות אישיות, בחירה, אוטונומיה ותחושת העצמה היא התנהגות מובנת מאליה. אנשים בוחרים ומחליטים באשר לאורח חייהם באופן טבעי וברור מאליו. ההנחה היא שכמעט כל האנשים, לרבות אנשים עם ליקויים קוגניטיביים, מסוגלים להביע באופן תקשורתי את העדפותיהם ולקבל החלטות המשפיעות על חיי היום-יום שלהם; אולם האפשרויות לעשות זאת נמנעות מאנשים עם ליקויים. בהשוואה שנעשתה בין תלמידים ללא ליקויים קוגניטיביים לבין כאלה עם ליקויים קוגניטיביים נמצא כי רמת הנחישות העצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים היא נמוכה לעומת עמיתיהם (Wolman, Campeau, DuBois, Mithaug & Stolarski, 1994). דומה כי אפשר להסביר ממצאים אלה בעזרת ממצאי סקירת הספרות של צ'דסי-רוש ואורלי (Chadsey-Rusch & O'Reilly, 1991). בעבודתם נמצא כי בתחומים רבים - לרבות תעסוקה, מגורים ואינטגרציה חברתית - מתבגרים ובוגרים עם ליקויים קוגניטיביים אינם מעורבים בהצבת מטרות למען עתידם, והם אינם מגדירים את התוצר המועדף על ידם כתוצאה מהפעילות שהם מעורבים בה. קיים אצלם חסך בנחישות עצמית הבא לידי ביטוי בניהול המטרות שבחייהם: בחירת המטרות, היכולת לבחון את השגתן לפי סטנדרטים שקבעו לעצמם וההתמקדות בתוצר המצופה. חסך זה נובע מכך שהם אינם מצליחים להציע כמה אפשרויות פתרון לבעיה ולבחור את ההצעה המיטבית בנסיבות הקיימות. החסך במיומנויות ובהתנסויות הוא אשר מקשה על תחושת השליטה בנסיבות חיים וביכולת לפתח נחישות עצמית. לכן הם תלויים באחרים בהצבת המטרות ובקביעת האסטרטגיות להשגת המטרות. זאת ועוד: תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים נכנסים למעגל העבודה אחרי סיום לימודיהם בבית הספר, אך הם אינם משתלבים משמעותית בעבודה, אינם חיים חיים עצמאיים ואינם לוקחים חלק בקהילתם. שרינר, רוזלר וברקובין (Schriner, Roessler & Berkobien, 1993) מצאו במחקרם כי בין שלושים לחמישים אחוזים מהמבוגרים עם ליקויים קוגניטיביים אשר משולבים במקומות עבודה אינם נהנים מאפשרויות בחירה בשעת העבודה, מאפשרויות קידום בעבודה ומקבלת חופשה בתשלום. תלמידים עם ליקויים המסיימים את בית הספר אינם יודעים מה הם אוהבים, מה הם רוצים ומה הם יודעים לעשות. כתוצאה מכך הם חסרי יזמה ומכוונות עצמית. לאנשים עם ליקויים קוגניטיביים יש ניסיון מוגבל בהתנסויות של קבלת החלטות באשר לחייהם והזדמנויות מוגבלות להביע את העדפותיהם ולבחור (Stancliffe, 2000; Stancliffe & Abery, 1997; Wehmeyer,).

(Kelchner, & Richards, 1996). כמו כן יש גם עדויות על השפעתה של הסביבה בעיכוב התפתחות נחישות עצמית (Stancliffe, Abery & Smith, 2000; Wehmeyer & Bolding, 2001). הסבר אפשרי לתמונת מצב זו מצביע על סביבת הלמידה המגבילה את הזדמנויות הלמידה ואינה מאפשרת התנסויות מספקות לטיפול נחישות עצמית. אמנם קיים שפע של תכניות לימודים העוסקות בקידום נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים, אך בפועל אין הפעלה שיטתית ונרחבת של תכניות אלה במערכת החינוך. תכניות המקדמות את האפשרויות להגברת נחישות עצמית בקרב אנשים עם ליקויים (Abery, Rudrud, Arndt, Schauben & Eggebeen, 1995; Hoffman & Field, 1995) נראות מבטיחות, אך הן אינן מופעלות עדיין בשטח באופן נרחב ומספק. טיפוח נחישות עצמית הוא גורם מרכזי בשיפור תוצרי התלמיד מבחינת היבטים של הישגים אקדמיים (Martin et al., 2003), השתלבות בעבודה ותעסוקה (Wehmeyer & Palmer, 2003), עצמאות והשתתפות בקהילה בסיום הלימודים בבית הספר (Field, Sarver & Shaw, 2003) ואיכות חיים (Wehmeyer & Schwartz, 1997). לכן חשוב שטיפול נחישות עצמית בקרב תלמידים אלה יהיה רכיב מרכזי בתכניות הלימודים, וזאת כדי לאפשר מעבר מוצלח לחיים בקהילה לאחר סיום תקופת הלימודים בבית הספר. ההנחה היא שתלמידים עם ליקויים קוגניטיביים צריכים להתנסות ולהיות מעורבים בתכנון תכניות לחיים; עליהם להיות מודעים ליכולותיהם, מגבלותיהם וצרכיהם ולהיות מסוגלים להביע אותם באופן תקשורתי; לדעת לתכנן היטב את הצעדים להשגת מטרותיהם, לסגור על עצמם ולהעריך את מידת התקדמותם בדרך להשגת המטרות שהציבו לעצמם. אולם למרות ההבנה הקיימת באשר למידת ההשפעה של נחישות עצמית על כל האמור לעיל, הדגש הניתן בתכניות הלימודים לתכניות לטיפול נחישות עצמית הוא מצומצם (Carter, Lane, Pierson & Glaeser, 2006).

למרות תשומת הלב הרבה לנושא טיפוח הנחישות העצמית והחשיבות של נחישות עצמית בתכניות הלימודים עדיין קיים ידע מצומצם באשר למשתנים סביבתיים המשפיעים על התפתחותה. יש התקדמות בנושא הידע שהצטבר באשר להשפעה של תכניות לימודים (Wehmeyer, Abery, Mithaug & Stancliffe, 2003), אולם חסר ידע באשר להשפעה של משתנים אישיים (אופי, מין וגיל, מוצא אתני) ומשתנים סביבתיים (הזדמנויות לנחישות עצמית והשתתפות בקהילה) על רמת הנחישות העצמית של התלמיד. באשר לפוטנציאל של משתנים אישיים וסביבתיים להשפיע על נחישות עצמית הרי שאפשר לומר כי שניהם תורמים להתפתחות של נחישות עצמית. בעיקר יש להדגיש כי למידה והתפתחות אישית משפיעות על היכולות האישיות; הסביבה והתנסויות משפיעות על ההזדמנויות

לגלות נחישות עצמית; תמיכה והתאמה משפיעות על הנחישות העצמית. נוסף על כך גם התפיסות, האמונות והעמדות של התלמיד משפיעות על היכולות וההזדמנויות לגלות נחישות עצמית. ניתוח המשתנים המנבאים אם רמת הנחישות העצמית תהיה גבוהה או נמוכה מלמד כי אינטליגנציה אינה הגורם המובהק המנבא זאת; ההזדמנות לבחור בעת אינטראקציה עם הסביבה היא זו שנמצאה כגורם מנבא מובהק (Shogren et al., 2007).

הנחת היסוד במחקר הנוכחי היא כי אם יאפשרו ליחידים עם מוגבלויות להימצא בסביבה אשר תתמוך באופן פעיל בנחישות עצמית, הם ישתמשו ביעילות בתהליכים אשר יאפשרו להם לשלוט בחייהם ולקבל אחריות גבוהה יותר עליהם. פיתוח של יכולת לגלות נחישות עצמית אפשרי אם לפקט יינתנו הזדמנויות לבחור ולקבל החלטות באשר לחייו, והיכולת הזו הכרחית לשיפור איכות חייו. יש להציע לתלמידים עם מוגבלויות סביבה חינוכית ולימודית שתאפשר טיפוח של נחישות עצמית. אף שמסכימים כיום כי הפוטנציאל לנחישות עצמית קיים אצל כל אדם עם ליקויים קוגניטיביים - ללא קשר לגיל, לרמת הלכות או לסוגה - הוא אינו מתבטא בחיי היום-יום (Abery & Eggebeen, 1993; Barlow & Kirby, 1991; Carter, Lane, Pierson & Glaeser, 2006).

1.3 הגישה החינוכית ותיאוריות למידה

גישה חינוכית לטיפול נחישות עצמית

בראשית דרכו התייחסותו של החינוך המיוחד לתלמיד עם הליקוי התבססה על המודל הרפואי. שיטת ההוראה המבוססת על הגישה ההתנהגותית נמצאה התואמת ביותר למודל זה ולדרישות להכין את התלמיד עם הליקוי ההתפתחותי להיות "כמו כולם" (רייטר, 1999).

גלזרפלד (Glaserfeld, 1995) ביקר בחריפות את יישום התיאוריה ההתנהגותית הקלאסית וטען כי היא לא הביאה לתוצאות המצופות ולעלייה בהישגי התלמידים. תיאוריה זו נטתה להתמקד בביצועיהם של התלמידים יותר מאשר בסיבות שהביאו אותם להגיב או לפעול בדרך מסוימת ולא בדרך אחרת. לפי גישה זאת חיזוק התלמידים מעודד אותם לחזור על מה שחוזק, בלי קשר להבנתם את הבעיות שהם ניצבים בפניהן.

המודל הרפואי בחינוך המיוחד ויישום הגישה ההתנהגותית בתכניות הלימודים ממקדים את יעדי הטיפול והחינוך בריפוי של הליקויים הגלויים לעין. התכניות מיועדות להשיב את המטופל לתפקוד תקין או להביאו למצב המיטבי האפשרי בתנאים נתונים (רייטר, 2003). השימוש הרחב בעקרונות של התיאוריה ההתנהגותית השפיע על היווצרות דורות של תלמידים פסיביים.

מיתווג (Mithaug, 1996) כתב על אודות הטיפול של נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים; הוא ציין כמה נקודות תורפה של החינוך המיוחד:

א. קיים מחסור במורים המגיבים לצרכים ולתחומי עניין של תלמידים בדרך שונה. ההנחה הרווחת בקרב מורים רבים היא שהליקויים של התלמידים הם אלה אשר לעתים קרובות צריכים להיות המניע לכל הפעילות ההוראתית. הנחה זו מונעת מהמורים להתמקד במה שהתלמידים מעוניינים ללמוד, וכתוצאה מכך הם מחזקים למידה של חוסר אונים. התלמידים לומדים להסתמך על מוריהם כדי לפתור את בעיותיהם.

ב. קושי בקבלת אחריות מצד התלמידים על עצמם, התנהגותם וחינוכם. העברת אחריות מהמורים אל התלמידים עשויה להתקבל על ידי האחרונים כדבר מאיים, וזאת כי התרגלו לכך שהמורה מחליט עבורם.

ג. הנקודה הקשה ביותר לפתרון עוסקת בתכנים אשר יש ללמוד כדי לטפח נחישות עצמית. מקור הקושי הוא בתפיסות, בידע ובכישורים היוצרים יחדיו את התהליך של נחישות עצמית; אי אפשר לנתחם התנהגותית לפי סדרת ביצועים נפרדים, ואחר כך לבנותם לשלם. את מרבית ההתנהגויות שעניין התחום של יחסים בין-אישיים ותכונות אופי אי אפשר לנתח לפי תפקודים או ביצועים, ולא ניתן לטפח בסגנון של הוראה יחידנית.

בתחום של תפקוד עצמאי התברר כי גם לתלמידים עם ליקויים קשים אפשר להקנות מיומנויות חברתיות רבות. הדבר נעשה בשלבים אשר נקבעו מראש: אבחון הלומד לפי רשימת ביצועים, ציון יעדים לטווח ארוך וקצר, פרוק המטלה ללמידה לרכיבי היסוד שלה, הוראה שיטתית באמצעות חיזוקים ועונשים מיידיים, בדיקה חוזרת לאחר זמן בהתאם למועד שנקבע מראש להקניית המיומנויות (רייטר, 1999א').

גם החוקרת אן טרנבול ועמיתיה (Turnbull, Blue-Banning, Anderson, Turnbull, Seaton & Dinas, 1996) תמכו בגישתם של מיתווג (Mithaug, 1996) ורייטר (1999א'). לדעתם מערכת החינוך המיוחד מאופיינת בגישה של "תקן אותו" ("fix-it") - גישה המדגישה את התיקון של פגמים וליקויים. הגישה הזו הניחה כי מטרת החינוך המיוחד היא לרפא את החסכים הקיימים אצל היחיד; היא סברה שאם חסכים אלה "ירופאו", האדם עם הליקוי יהיה מסוגל לקחת חלק בחברה באופן עצמאי. התכניות הקיימות לטיפול נחישות עצמית וחינוך לאיכות חיים מאופיינות ברשימות ארוכות של מיומנויות. על אנשים עם ליקויים ללמוד אותן כדי שיוכלו להפגין יכולת נחישות עצמית ואיכות חיים. ריבוי ברשימות תפקודים גורם להפניית המאמצים להוראה שיטתית של אופני ביצוע במקום לראייה

של האדם, צרכיו השונים ואופיו כמוקד המרכזי ולבניית תכנית מתאימה עבורו (Schalock, 2004).

מתן דגש לפיתוח מיומנויות והישגים ביצועיים מורה על חוסר הבנה של מהות התכונה של נחישות עצמית. מעצם מהותה נחישות עצמית משלבת בין מוטיבציה, מיומנויות ותגובה מתאימה בהקשר מסוים. האינטראקציה בין שלושת הרכיבים מתפתחת באופן דינמי וזורם לאורך זמן. מוטיבציה ומיומנות קשורים במשתנים תוך-אישיים של התלמיד. מוטיבציה משמעותה היא צורך פנימי, אנרגיה והשתתפות פעילה ברכיבים המשפיעים על פתיחות ללמידה, לקיחת אתגרים ופתרון בעיות. מיומנויות אלה הן רק חלק מקשת רחבה של רכיבים: ידע וקבלה של ה"עצמי", פתרון בעיות, תקשורת, למידה מהצלחות ומכישלונות, יחסים שיתופיים עם הזולת. תגובה בהקשר מסוים היא משתנה בין-אישי המבוסס על סביבה המאפשרת הזדמנויות ליצור יחסי גומלין חיוביים, משובים אינפורמטיביים ולא שיפוטניים ורמה המותאמת ליכולותיו של הפרט להתמודד עם אתגרים המזמנים אפשרויות להצלחה. יש חשיבות ראשונה במעלה לתכנון הממוקדות בייחודיותו של כל אדם ומעודדות בחירה בין אלטרנטיבות, פתרון בעיות, סגור עצמי וויסות עצמי. כיום רק תכנון מעטות משלבות תכונות אלה כחלק אינטגרלי של החינוך; מרבית סביבות הלמידה שמציעות התכנון של החינוך המיוחד הן מגבילות יותר מאשר מעודדות את ההתפתחות של הנחישות העצמית. מרבית התכנון הללו מאופיינות בתכנון יתר ובשליטת יתר. המורה מהווה דמות אוטוריטטיבית, סמכותית; בעיקר הוא מכוון ומפקח ופחות מדי "זורם" עם התלמידים - כנהוג בגישת ההוראה הכיתתית הפרונטלית (Wehmeyer & Bolding, 1999).

ההוראה הפרונטלית

מזה כשלושה עשורים שהחינוך המערבי "מוצף" בחידושים בתחום ההוראה. למרות כל השיטות החדשות המנסות לערער את מעמדה של ההוראה הפרונטלית, האחרונה קיימת כמעט בכל מסגרת לימודית. הוראה פרונטלית היא ביטוי למודל ההוראה של אוזובל (Ausubel, 1968); היא מכונה "הוראה מבוארת" ומבוססת על רעיונותיה של תיאוריית עיבוד המידע. לפי תיאוריה זו הלמידה היא תהליך של קליטת מידע, הצפנתו ואחסונו בצורה מאורגנת בזיכרון לטווח ארוך באופן שיאפשר לשלוף אותו מהזיכרון בעת הצורך. הלמידה לפי גישה זאת מכונה "למידת קבלה". "למידת קבלה" המכלול כולו של החומר הנלמד מוצג ללומד בצורתו הסופית. המשימות אינן כוללות למידת גילוי עצמאית, והלומד רק נדרש להפנים את החומר המוצג על ידי המורה באופן שיהיה זמין ומוכן לשימוש בעתיד. כדי שתתקיים למידה משמעותית על החומר הלימודי המוצג ללומד להיות משמעותי וקשור מהותית לידע הקודם. תנאים נוספים ללמידה משמעותית הם קיומו של ידע באשר לאסטרטגיות ארגון, יכולת

של התלמיד ליצור קשר בין ידע קודם לבין הידע החדש, מיון ושיפוט של הידע החדש הרלוונטי והחלטה היכן לאחסנו. אם יש קונפליקט או חוסר התאמה בין הידע החדש לבין הידע הקודם, התלמיד נדרש לחשיבה אינטגרטיבית כדי לפתור את הקונפליקט. הפעילות העוסקת בלמידת קבלה משמעותית תלויה ברמת המוכנות וביכולת הקוגניטיבית של הלומד. כדי שתתקיים "למידת קבלה" משמעותית הציע אוזובל (Ausubel שם) את שיטת ההוראה הדוקטיבית; בשיטה זו תפקיד המורה הוא לנווט את התהליך הלימודי כתהליך תלת-שלבי: הצגת מארגן מקדים, הצגת פרטים ודוגמאות, ולבסוף קישור הכלל לפרטים.

תהליך ההוראה מבוסס על שני עקרונות. תחילה נערך זיהוי של מושגי הידע הבסיסיים בתחום הידע הנלמד. בכל סוג חומר נלמד קיימים **מושגי יסוד**. על המורה להשקיע זמן בהבהרת מושגים אלו כדי שהתלמיד יוכל להטמיעם היטב בתוך מבני הידע שלו. חשיבות מושגי היסוד היא בשימוש עתידי שלהם כעוגנים אשר אליהם יתקשר הידע שילמד התלמיד בעתיד. העיקרון השני הוא **דדוקציה** – מהכלל אל הפרט: בראשית הצגת כל נושא לימודי על המורה לפתוח ברעיון כללי, ואותו הוא יוכיח בהמשך השיעור באמצעות דוגמאות המאששות את הכלל (מחלב, 2003).

בהוראה הפרונטלית היחידה היא כיתה, והשחקן הראשי המנהיג את תהליך השיעור הוא המורה. המורה הוא מקור הידע העיקרי, ותפקידו להנחיל את הידע לתלמידיו. החומר הלימודי מוצג על ידי המורה, והוא אף זה שמבהיר ומדגיש את מושגי היסוד. המורה משמש מקור הסמכות, מכוון, מניע, יוזם ומתווך בין הלומדים לבין החומר הלימודי. הוא מפעיל את התלמידים במהלך השיעור, מציג את החומר הלימודי, מדגים, מסביר, מסכם ואחראי להישגי הלומדים. גישה זו יוצרת תחרותיות, ולדעת מצדדיה הדבר מביא להנעה בקרב התלמידים.

מבחינת ארגון הסביבה הלימודית הרי שהכיתה היא יחידה אחת, וכל לומד הוא חלק ממנה. הכיתה היא גוף אחד, וכל פרט אמור להשתלב בתוכו. הלומדים יושבים כקבוצה מול המורה ולומדים בהתאם למערכת שעות קבועה ובמקומות קבועים מראש. ההבדלים בין התלמידים מתבטאים בהישגיהם השונים וביכולתם השונה ללמוד חומר, להבינו ולעבדו. בדרך כלל דפוסי התקשורת ויחסי הגומלין בכיתה הם מילוליים ומנוהלים על ידי המורה. התקשורת דו-כיוונית בעיקרה, ובדרך כלל המורה הוא היוזם והתלמיד מתבקש להגיב למורה. פעילות הגומלין החברתית בין התלמידים היא שולית ומתקיימת בעקבות מתן רשות מהמורה. כתוצאה מכך הביטוי העצמי של התלמיד הוא מצומצם. במסגרת הפעילות הלימודית על התלמיד לעמוד בדרישות של תכנית לימודים כיתתית אחידה ולבצע מטלות היזומות על ידי המורה. בית הספר הוא מקום הלימוד היחיד כמעט. בהוראה הפרונטלית יש הבחנה בין מטרות קוגניטיביות אינטלקטואליות של תהליך ההוראה והלמידה לבין מטרות אחרות של

בית הספר - חינוך חברתי, סולידריות, הכנה לעתיד ותפיסה תפקודית. רכיבים דוגמת סקרנות, חקר, לימוד עצמאי ופיתוח כלי ביטוי נתפסים כחלק בלתי נפרד מהקניית הידע ואינם מהווים יעדים נפרדים בפני עצמם (יפתח, אלקין, אדיר, בן-נתן, מאור, נבון, שרון ותומר, 1988; רובינשטיין, שילד, רוטמן ואסולין, 1994).

כיום, לאחר שנים רבות של הוראה לפי גישת הוראה זו, דומה כי היא נותנת רק תשובה חלקית בתחום של הקניית כישורי חיים (Cullen, 1999). מעצם מהותן תכניות אלה לא מאפשרות לפרט להתנסות במצבים חברתיים ובין-אישיים אותנטיים. אי אפשר ללמוד התנהגויות דוגמת שיתוף פעולה, אחריות, נתינה, תקשורת וכן הלאה מחוץ להקשר החברתי והבין-אישי. כמו כן אי אפשר לטפח את התכונות המרכיבות נחישות עצמית, כי מעצם מהותה היא תכונה הבאה לידי ביטוי בהקשר חברתי הנטול היווצרות של יחסי גומלין עם הסביבה (רייטר, 2000). כאמור המונח "נחישות עצמית" עוסק גם בתכונה אישית וגם בהתנהגות. כדי לאפשר טיפוח התנהגות של נחישות עצמית זקוק האדם לקהילת לומדים ולמחנך מומחה; בשלב הלמידה אלה מהווים את ההקשר החברתי-תרבותי, או כפי שכינה זאת בורפנברנר (Bronfenbrenner, 1989) במודל הסביבתי-אקולוגי שלו: "מערכת המיקרו השנייה לאחר המשפחה". בסיס תיאורטי להנחה זו מהווה תיאוריית הלמידה של ויגוצקי, תיאוריה שנמצאה המתאימה ביותר לתכניות המכוונות לטיפוח נחישות עצמית.

תיאוריית הלמידה הסוציו-תרבותית

עבודה קבוצתית בחינוך ובהוראה משמעותה הפעלה של שיטות למידה בהקשר סוציו-תרבותי והוראה של כישורים חברתיים ובין-אישיים הנדרשים לתפקוד יעיל ומספק בעבודה, בבית ובהקשרים חברתיים שונים. זוהי אחת מבין ההתפתחויות החדשות בפסיכולוגיה המודרנית ובחינוך (Elias, Blum, Garer, 1998). Hunter & Jeffrey, 1998. התפתחויות אלה מתבססות במידה רבה על תורתו של ויגוצקי הגורס כי "תפקוד פסיכולוגי גבוה מופיע בשני רבדים: תחילה הוא מופיע ברובד החברתי באופן הבין-אישי, ואחר כך ברובד הפסיכולוגי באופן התוך-אישי" (Vygotsky, 1978, p. 57). רעיונות אלה יכולים להאיר את הדרך שבאמצעותה השיח הכיתתי, ובייחוד האינטראקציה בין אנשים העוסקת במצבים, מאפשרים הפנמה של ידע והפקת תועלת מהסביבה. באמצעות השתתפות ביחסי גומלין בין-אישיים מוצגת החשיבה החברתית בעת פעולתה, וממצב חברתי היא הופכת להיות חלק מתפקוד החשיבה התוך-אישי (Cole, 1985). במהלך האינטראקציות החברתיות (הנערכות באמצעות שיחות בקבוצה) המשתתפים מעצבים את הייצוגים החשיבתיים שלהם; הדבר קורה באמצעות המשוב שהם מקבלים מהמשתתפים האחרים.

ויגוצקי רואה יחסים של תלות בין תהליך התפתחות החשיבה של הילד לבין המשאבים החברתיים הקיימים לצורך התפתחות זו (Minick, 1989; Moll, 1990b; Valsiner, 1988; Vygotsky, 1978, 1987; Wertsch, 1985). המודל הסביבתי-האקולוגי (Bronfenbrenner, 1989) ויישומו בתחום הנחישות העצמית בקרב אנשים עם ליקויים קוגניטיביים על ידי החוקרים אברי וסטנקליף (Abery, 1994; Abery & Stancliffe, 1996) מציגים גישה דומה. מודל זה תורם להבנת החשיבות שיש לייחס להשתייכותם החברתית של אנשים עם מגבלות קוגניטיביות. נחישות עצמית המהווה חלק מאיכות החיים אפשרית אצל אדם הנתון בתוך מערכת משמעותית של יחסים הדדיים, כאלה הכוללים גם תמיכה חברתית.

בכתביו המוכרים של ויגוצקי (כמו למשל "Mind in Society") מצוין כי היחסים החברתיים העוסקים בהוראה הם יחסים עם בוגר ועם "בני קבוצת השווים המומחים יותר". הוא הניח שילדים מסוגלים לפתור בעיה בעזרת מבוגרים ובקהילת לומדים לפני שהם מסוגלים לעשות זאת בכוחות עצמם. השותפים לקבוצה מספקים את אותו סוג של עזרה אשר ויגוצקי וחבריו מכנים "פיגום". תמיכה זו אשר מציג השותף לקבוצה מאפשרת למשתתפים באינטראקציה הקבוצתית לפתור בעיה יחדיו לפני שהם מסוגלים לעשות זאת לבדם. האסטרטגיה לפתרון בעיה מופיעה תחילה כאינטראקציה חברתית, ולאחר מכן היא מופנמת והופכת לייצוג תוך-אישי.

הסיטואציה של פתרון בעיות היא פעילות תרבותית (Leontiev, 1981; Minick, 1989; Saxe, 1991; Scribner, 1984). היא כוללת את ההקשר הפיזי והממסדי של קיום הפעילות, את החוקים החברתיים והמעמד של היחידים אשר מעורבים בפעילות זו, את התווך התרבותי הזמין ואת הערכים השכיחים (או האמונות) בנושא הפעילות. כל אלה יוצרים וממקדים את היחס של הלומד ואת הגדרת המטרות. ההבנה והפעולות של המשתתפים יוצרים משמעות תרבותית לפעילותם. ההנחה הבסיסית של אברי וסטנקליף (Abery & Stancliffe, שם) היא שאנשים הזוכים לאיכות חיים ומפגינים התנהגות של נחישות עצמית הם אלה שקיימת תלות הדדית ביניהם לבין האחרים. אלו אנשים שבעת ובעונה אחת הם גם תורמים וגם נתרמים. המודל האקולוגי-הסביבתי (שם) מדגיש את היותו של מארג חיים חברתיים מספק חלק אינטגרלי והכרחי בחייו של הפרט האנושי, ללא קשר לשאלה אם פרט זה הוא אדם עם לקות קוגניטיבית או לא.

תיאוריית הלמידה המבססת את הנחות היסוד שלה על גישה זו היא הקונסטרוקטיביזם.

תיאוריית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית

בתחילתו הושפע מאוד הקונסטרוקטיביזם מן הגישה ההתפתחותית הקוגניטיבית של פיאז'ה, גישה אשר הדגישה את הפרט ואת הדרך שבה הוא בונה את הידע. אמנם עבודתו של פיאז'ה התמקדה בהארת ההבניה הקוגניטיבית המתקדמת של היחיד, אך לא נעלמה מעיניו ההשפעה של האינטראקציה החברתית על הלמידה. טענתו העיקרית הייתה שיש לפנות הן אל תהליך האיזון והן אל הדיאלקטיקה כדי להסביר את שתי המערכות - זו של היחיד וזו של החברה.

בצד גישה זאת מתפתחת כיום הגישה החברתית-תרבותית, גישה המושפעת מאסכולת החשיבה הסובייטית של ויגוצקי, לאונטייב ובקטין (Cole, 1991; Wertch, 1991). בגישה זו מעוגנות גם ההנחות של המחקר הנוכחי באשר ללמידה. הגישה האחרונה עוסקת בעיקר בתהליך החברתי של אינטראקציה והשתתפות וברכישת משמעות על בסיס חברתי, כלומר בדרך הפעולה האינטראקטיבית של המערכת החברתית ה"ממוצבת" - ולא של הפרט הבודד בלבד - כדי לבנות ידע משותף (Greeno, 1997). הסטת תשומת הלב מן הגישה הקוגניטיבית אל הגישה הממוצבת משנה את משמעות ה"ידע" וה"למידה"; במקום לשייכם להישגים אישיים מדברים על פעולות מפורזות של השתתפות התלויות בהקשר. זהו מעבר מתכנון של פעילויות המובילות לתוצאות אל התוויה של פעילויות העוסקות בעיקר בתהליכים חברתיים בין-אישיים. לכן זהו מעבר מהערכת ההשפעות "של" סביבת הלמידה אל הערכת ההשפעות "עם" סביבת הלימודים, כלומר השפעות תהליכיות ממוצבות אשר מתרחשות בעת הפעילות ואינן נובעות ממנה (סלומון, 1997).

לתיאוריית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית יש שני היבטים עיקריים, פסיכולוגי ופילוסופי. מבחינה פסיכולוגית ההנחה היא שהלומד הוא פעיל. הלומד אינו אורגניזם המגיב לגירויים (כפי שטוענת התיאוריה ההתנהגותית המגבה את עיקר ההוראה בבית הספר), אלא אורגניזם מעורב, מתמודד וחותר למשמעות. הלומד מבנה את המושגים וההבנות על בסיס ניסיונו ולאור מטרותיו. הוא אינו סופג, מאחסן וממחזר ידע, אלא מפרש ידע, משכלל את פרשנותו ובוחן אותה. מבחינה פילוסופית העמדה הקונסטרוקטיביסטית גורסת כי הידע אינו יכול ואינו צריך לגלם ייצוגים ישירים של העולם. הידע מתווך באמצעות תרבות וחברה, הוא זמני ותלוי בנקודת מבטו של המשתתף הלומד.

שני נקודות מבט אלה - הפסיכולוגית שעניינה בהבניה של ידע בתודעתו של הלומד (למידה) והפילוסופית שעניינה במבנה ובהתפתחות של ידע במסגרות מדעיות וחברתיות - משתלבות בטיעון העיקרי של הקונסטרוקטיביזם: מכיוון שבני-אדם בונים את הידע שלהם בתיווכו של הקשר חברתי-תרבותי נתון, אין להם גישה ישירה אל העולם; למידה אינה מהווה העתק של ידע קיים, כשם שידע אינו מהווה העתק של העולם. היחס בין למידה לבין ידע ובין ידע לבין העולם הוא יחס של בנייה. ידע

נבנה באופן פעיל, הוא קשור קשר הדוק לפרטואר הקוגניטיבי של הפרט ולהקשר של קיום הפעילות. לכן הוא ממוצב. הלומד הוא פועל יותר מאשר צופה. הידע מצוי בעצם התהליך הקונסטרוקטיביסטי; הוא אינו התוכן הנאגר בזיכרון, אלא הפעילות של בנייתו. "ילדים אינם מקבלים רעיונות, הם יוצרים רעיונות" (Cobb, Yackel & Wood, 1992). לכן המוקד של יעדי ההוראה הוא פיתוח מושגים והבנה עמוקה. שלבים הם יותר מאשר פרי של הבשלה ונתפסים כמבנים לארגון פעיל של הידע הקיימים אצל הלומד.

כיצד משיק ייצוג פרטי למערך החברתי של המייצג? אם המשתתפים ברעיון הם אנשים אחרים בקהילה, נוצרות אפשרויות חדשות לשיקול דעתו של היחיד. נקודות מבט שונות אלה עשויות להציע מערכת חדשה של התאמות, ולעתים אף של סתירות, לבניות של יחידים. למותר לציין כי נקודות מבט אלה של אחרים כפופות לפרשנות של היחיד החושב ולשינוי. אנו חותרים לארגן את ההתנסות כדי ליצור הכללה ותקשורת; אנחנו שואפים לתאם נקודות מבט, "להיכנס לראש" של אחרים, וכך לבנות הפשטות רפלקטיביות נוספות ולפתח משמעויות "הנתפסות כמשותפות". רעיונות מתקבלים כאמת רק אם הם מתקבלים על דעת הקהילה. בדרך הנ"ל מגיעים לרמת רעיונות ה"נתפסים כמשותפים".

מנקודת מבט זו למידה היא תהליך בנייה קונסטרוקטיבי של יצירת משמעות, תהליך המוביל להפשטות רפלקטיביות ומניב סמלים בהקשר נתון. סמלים אלה הופכים אחר כך לחלק ממגוון סכמות ההסתגלות של היחיד, ואלו בתוך משמשות אותו בתפיסה וביצירה. אחת התוצאות החשובות והמעניינות ביותר של סביבות למידה קונסטרוקטיביסטיות עשויה להיות יכולתם המשופרת של התלמידים לעבוד בצוות כדי לפתור בעיות מן החיים; הבעיות הללו הן חדשות לחלוטין, מורכבות ובנויות שלא כהלכה, ובכל זאת ביכולתם של התלמידים להגיע במשותף למידע ולהפכו לידע בר-קיום. לפיכך הידע לא ייאגר לשם עצמו, אלא ייבנה אם יהיה בו צורך כדי לפתור בעיה (סלומון, שם).

תהליך ההוראה ויחסי הגומלין בין המורים לבין התלמידים משפיעים על טבען של "ההזדמנויות הלימודיות" המקדמות או מעכבות את ההזדמנות ליצור הבניה אקטיבית של המשמעות (Wood, 1998). ההוראה בגישה הקונסטרוקטיביסטית מושתתת על חמישה עקרונות: (א) העלאת בעיות בעלות רלוונטיות ראשונית לתלמידים – אם תלמידים רואים רלוונטיות בפעילות היום-יום שלהם, גדל העניין בלמידה; (ב) הבניית הלמידה סביב "רעיונות גדולים" או מושגי יסוד - ארגון של המידע סביב אשכולות מושגיים של בעיות, שאלות ופערים. ההנחה היא שהעניין של תלמידים מתעורר בייחוד אם בעיות או רעיונות מוצגים כמכלול, לא בחלקים נפרדים. בדרך זו התלמידים יכולים לבחור בגישות ייחודיות

לפתרון בעיות ולהשתמש בהן כקרח קפיצה ליצירת הבנות חדשות; (ג) ייחוס ערך לנקודות המבט של התלמידים - הידיעה מה התלמידים חושבים על אודות מושגים מסייעת למורים לעצב את השיעורים בכיתה ולהתאים את ההוראה לצרכים ולעניין של התלמידים. תפקיד המורה אינו העברת מידע, אלא הקשבה ומתן תשומת לב קפדנית לדברי התלמידים; (ד) התאמת תכניות הלימודים כך שתתקשרנה להנחות התלמידים – אם ההנחות אשר בבסיס תכנית הלימודים אינן עולות בקנה אחד עם הנחותיהם של התלמידים, למידה תתרחש בעת שהמורים יאפשרו לתלמידים לבנות ידע הקורא תגר על הנחותיהם; (ה) הערכת הלמידה בהקשר של ההוראה - יש לעודד את התלמידים לחשיבה יצירתית, חשיבה שמטשטשת גבולות בין תחומי תוכן. הערכה אותנטית של הלמידה מתרחשת בצורה הטבעית והמתמדת ביותר אם היא נעשית בהקשר משמעותי ואם ההקשר הזה עוסק בבעיות אותנטיות שהתלמידים נתקלים בהן (Brooks & Grennon-Brooks, 1999).

באופן דומה מתקיים תהליך של למידה לטיפול הנחישות העצמית לפי מודל "מעגל ההפנמה" (ראו בנספח 1) (רייטר, 1999). בתהליך זה מתקיימות הוראה ולמידה בקהילה לומדת.

יישום מודל מעגל ההפנמה בתכנית חברתית לטיפול נחישות עצמית

מודל מעגל ההפנמה הנו מודל חדשני של תכנית לימודים לחינוך המיוחד. המודל מבוסס על תפיסת עולם שונה מהמקובל באשר למהות ההוראה בחינוך המיוחד. לכן הטמעתו במערכת החינוך היא אטית ומבוססת על תכנית הכשרה מיוחדת למורים. המודל נבנה על בסיס ההנחות באשר להשפעה הרבה שיש לסביבה על תפקודו של הפרט עם הליקוי. מקורו של המודל בפעילות קבוצתית שנערכה במסגרת פרויקט "אני והקהילה" (Reiter, 2000; Reiter & Goldman, 1999). הדגש בפרויקט הזה ניתן לטיפול תכונות אישיות דוגמת זזמה, הכוונה עצמית, נחישות עצמית, מוטיבציה להיות פעיל ולקחת אחריות על חייך. על בסיס הפרויקט הוצע מודל. המודל נשען על תהליכים שעוברים המשתתפים, תהליכים המבוססים על הפנמה של ערכים ועל עיבוד מעגלי של תכנים מחיי היום-יום. זו הסיבה שבגללה מכונה המודל "מעגל ההפנמה" (רייטר, גולדמן וליבלך, 1997ב').

מעגל ההפנמה מתבסס על הפילוסופיה ההומניסטית ועל יישומה במקרים של אנשים עם ליקויים התפתחותיים. המודל מציג שלבים ותהליך של שינוי בתלמיד במהלך האינטראקציות בקבוצת השווים. ההנחה הבסיסית היא כי אדם בעל יכולת קוגניטיבית הוא מיסודו אדם רציונלי, כזה המסוגל להגיע לידי הבנה של סביבתו ותובנה של עצמו. ככזה הוא ניחן ביכולת לשלוט על עצמו ועל התנהגותו, להציב לעצמו יעדים, לתכנן את ביצועם ולפעול למען השגתם. השינוי משמעותי ליכולת להציג התנהגות המפגינה (בין השאר) גם נחישות עצמית; התנהגות כזו תלויה בנקיטת הפעולה הנכונה בשלב המתאים.

בד בבד מדגישה התפיסה ההומניסטית את הצורך המולד הקיים באדם לחיות חיים בעלי משמעות, כזו שהיא מעבר לקיום היומיומי. "המשמעות שמעבר" היא אותה ספֶּרה של הממד הערכי בחיים הכולל ערכים, אמונות, גישות, עמדות. אלה מהווים את קני המידה שלפיהם האדם מחליט על הקדימויות בחייו, לפיהם הוא בוחר בין חלופות, לפיהם הוא שופט ומעריך את איכות חייו.

מודל מעגל ההפנמה מאפשר למורה לעבוד בשלבים בשיטתיות. ההנחה היא שכדי להגיע לידי הפנמה של החומר הלימודי - עיוני או מעשי - וכדי שהדברים אשר אדם לומד יהפכו לחלק מאישיותו, על הלמידה להיות משמעותית ולהתקשר לחוויות החיים שלו. על הלמידה לעזור לו להגיע לידי תובנה של עצמו ולהבנה של סביבתו, כמו גם לעזור לו לגבש את מערכת ערכיו במהלך תהליך הלמידה. החידוש של מודל "מעגל ההפנמה" מבחינת התאמתו לתלמידים עם ליקויים קוגניטיביים הוא בכך שמתקיימים בו תהליכים אישיים ובין-אישיים בהתאם לשלבים מוגדרים מראש (ראו בסעיף הדן בשיטת ההתערבות בפרק על אודות השיטה). תהליך זה הוא בעיקרו חברתי ונעשה תוך כדי יחסי גומלין עם אחרים. בתוך קבוצה תומכת שיש לה מטרה משותפת יכול הפרט לבנות את זהותו, להתלבט באשר לשאיפותיו ולבחון את אמונותיו וערכיו בהשוואה לאלה של אחרים. בהיבט הרגשי ניתן דגש להיותה של הקבוצה בעלת השפעה על הביטוי האישי של הפרט, על התפתחותו ועל יכולתו להתמודד עם שינוי תפיסה ושינוי בסגנון חייו. רעיון זה מבוסס על ההנחה האדלריאנית שבני האדם הם במהותם יצורים חברתיים. אדלר טען כי כל התכונות האנושיות מכוונות ליחסים בין-אישיים חברתיים ומצביעות על הצורך והשאיפה להיות כלול במסגרת חברתית כלשהי (רייטר, 2004). שיתוף בקבוצת השווים דורש מהתלמידים לפתח אמצעים משותפים לתקשורת. השיח שלהם תלוי בבחירה נכונה של סמלים, כמו למשל סגנון דיבור אשר מתפתח כתוצאה של התנסות תרבותית (Forman, 1992). גם ההתפתחות הקוגניטיבית משולבת באופן אינהרנטי בהתפתחות חברתית-רגשית. מתוך נקודת מבט זו משתמע ששינוי בסיסי בחשיבה חייב להיות משולב בארגון מחדש של התייחסויות התלמיד, מטרותיו ואמצעי התיווך שלו (Minick, 1989; Saxe, 1991; Vygotsky, 1978). תפקוד מנטלי גבוה מופיע אצל ילדים אם הם יכולים למקד את הפעילות הקוגניטיבית של עצמם במודעות עצמית ובאופן עצמאי. כלומר לפי גישה זו גדילה קוגניטיבית יכולה להתפתח אם לילדים ניתנת האפשרות להגדיר את המטרות ולארגן את הפעילות של עצמם לצורך השגת מטרותיהם

(Damon & Phelps, 1989; Hutchins, 1991; Ochs, 1990; Schoenfeld, 1989; Saxe, 1991)

השימוש במילה "מעגל" בא לציין כי מאפיין מובהק של השיטה הוא המעגליות שבה, החזרה שוב ושוב על אותו נושא בדרכים שונות ומזוויות ראייה מגוונות - בין אם בשיחות ובדיונים, בין אם כשיעור ובין

אם כהתנסות חווייתית. דבר זה מאפשר חוויות "מעגליות", לא רק למידה "ליניארית"; בלמידה ליניארית לומדים נושא, משננים אותו ובוחנים את הלומד לפי הישגיו ב"קליטת החומר".

המודל מדגיש שני משתנים משמעותיים אשר הלומד נדרש להם כדי להיות אוטונומי ובעל נחישות עצמית: שלבים (ראו פרוט בפרק על אודות השיטה) ותהליך השתנות מתמשך של הפנמה. באופן מסורתי תיארו מודלים שונים של השתנות את שלב ההפנמה כשלב סטטי. אולם הפנמה היא תהליך מתמשך, לא שלב שלא נצפית בו השתנות. מבנה של שינוי אינו מבוסס רק על טכניקה או על קושי מסוים. עדויות על אודות תהליך שינוי והפנמה שעוברים יחידים מעידים על קיומו של מודל טרנס-תאורטי המחייב את הדברים הבאים: (א) דפוס מעגלי העובר דרך שלבים מוגדרים של שינוי; (ב) מערך משותף של תהליך שינוי; (ג) אינטגרציה עקבית בין השלבים לבין תהליך השינוי. בדרך זאת ניתנת לתלמידים אפשרות להרחיב את רפרטואר התגובות שלהם, וכך גם מתאפשרת להם היכרות לעומק עם הנושא והיכרות עם עצמם (בהקשר של הנושא). אם יחידים פועלים בשיתוף, הם יכולים "להיבנות" האחד על רעיונותיו של השני ולהבנות ידע חדש, מיומנויות והבנה אשר לא הייתה ברשותם לפני העבודה בקבוצה (Damon & Phelps, 1989). משתנים אלה הם חלק קבוע בתפיסת הקונסטרוקטיביזם לפי ויגוצקי; הטענה היא כי מעצם טבעה אינטראקציה עם אחרים תציג הבנה חדשה (Vygotsky, 1978, 1981; Wertsch & Bivens, 1992). תהליך דומה נמצא גם בתכנית הטיפולית שמתארים פרושקה, דקלמנטה ונורקרוס (Prochaska, DiClemente & Norcross 1992). לדעתם יחידים אשר הופכים להיות מודעים יותר לעצמם ולאופי הקשיים שלהם מקיימים הערכה מחדש של הערכים, של הקשיים ושל עצמם - בשתי רמות: רגשית וקוגניטיבית. ככל שהקשיים יהיו מרכזיים יותר עבור הזהות האישית והמימוש העצמי ורלוונטיים יותר לחייהם, תושפע מכך יותר ההערכה מחדש של התנהגותם ותכלול צורך בשינוי העצמי.

המטרה של מעגל ההפנמה היא לטפח את האוטונומיה האישית של המשתתפים באמצעות למידה בהקשר חברתי-כיתתי. מטרות משנה הן שהמשתתפים יגלו רצון והתלהבות להשתלב בקהילה ויוכלו לפתור בעיות, להציב לעצמם מטרות ויעדים, לתכנן את יומם ואת צעדיהם, לגבש לעצמם זהות אישית ברורה ולהתנסות במערכות משמעותיות של יחסים בין-אישיים. הוראת מיומנויות חברתיות של עצמאות היא משנית ונתפסת כאמצעי לטיפול האוטונומיה והנחישות העצמית (רייטר, 2002).

פרושקה דקלמנט ונורקרוס (Prochaska, DiClemente & Norcross שם) מציינים כי קיימת חשיבות רבה לשלבים המכונים את עיבוד המודעות האישית וההפנמה. בתהליך ההשתנות קיימות "נפילות" של היחיד לשלב הקודם; לנוכח העובדה שקיימת התנהגות כזו של חזרה לשלב קודם במהלך כל תהליך של

שינוי התנהגות, יש לומר כי תהליך ההשתנות אינו תהליך ליניארי הפועל ברצף שלבים קבוע – זהו תהליך מעגלי ומתפתח.

1.4 למידה בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים

למידה בקהילות לומדים

הנושא של הקניית כישורי חיים הוא נושא מרכזי בכל תכניות הלימודים לתלמידים עם ליקויים קוגניטיביים וליקויים התפתחותיים (Reiter & Bryen, 1991; Wehmeyer, Garner, Yeager & Lawrence, 2006). עם זאת בספרות אין כמעט דיווחים על אודות תכניות המבוססות על למידה בקהילות לומדים המיועדת לתלמידים אלה, ורוב ההוראה מתבצעת בהתאם לעקרונות העבודה היחידנית והוראה הפרונטלית המסורתית. בפרויקטים ייחודיים מעטים התקיימה למידה בקהילות לומדים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים, ושם נמצא כי המשתתפים גילו יכולת לרכוש מיומנויות של תקשורת מילולית ובלתי מילולית, הבנה של מצבים ותובנה עצמית. תרומת הקהילה הלומדת למשתתפים הייתה דומה לזאת שאנו מוצאים בקהילות לומדים אשר המשתתפים בהן הם ללא ליקויים קוגניטיביים. בין חברי הקהילה נוצרה הזדהות ומעורבות במישורים הרגשי, ההכרתי והמעשי (רייטר, 2000; Leffert & Siperstein, 1996; Dornyei, 1997; Agran & Wehmeyer, 1999). החוקרים ג'והנסון, ג'והנסון וסמית (Johnson, Johnson & Smith, 1995) בדקו גם הם את השפעתה של הלמידה בקהילות לומדים ומצאו כי ללמידה זו הייתה השפעה בתחומים של הישגי התלמידים, חשיבה ברמה גבוהה, גישה חיובית ללמידה, עלייה במוטיבציה, שיפור ביחסי מורה-תלמיד וביחסים בין התלמידים ועלייה בביטחון העצמי. יחסים חיוביים אלה התאפשרו בשל התפתחות מערכת יחסים בין-אישיים בין המשתתפים בהיבט האקדמי ובהיבט הרגשי. מערכת יחסים זו מעודדת את החשיבה, והיא המטרה של החינוך לאוטונומיה. זאת ועוד: החוקרים (שם) הוסיפו כי הסיבה לעלייה בביטחון העצמי בקרב הלומדים היא העובדה ששיתופיות מביאה להפחתה בחרדה ובמתח הקיימים ולעלייה בנחישות עצמית בהשוואה לצורות למידה אחרות. יעילותה של הלמידה בקהילות לומדים נמצאה גם בתחומים של למידת מיומנויות תקשורתיות, חברתיות ומוטוריות בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים מורכבים. החוקרים הוסיפו על ממצאי מחקרים אחרים (המוזכרים להלן) אשר הציגו נתונים המאירים את מידת החשיבות של הרלוונטיות ושל ההקשר בפיתוח מיומנויות תקשורת, יחסים חברתיים ומיומנויות נוספות (Bukelman & Miranda, 1992; Gee, Graham, Sailor & Goetz, 1995; Reichle, York & Sigafos, 1991).

במחקר שנעשה בקרב משתתפים עם ליקויים קוגניטיביים אשר השתתפו בפעילות קבוצתית לסנגור עצמי נבדקה ההשפעה של הקבוצה על היכולת לסנגור עצמי. הוסקו כמה מסקנות: ראשית, הקבוצה נתנה למשתתפים עם ליקויים קוגניטיביים מקום אשר בו הם היו יכולים לבטא את דעותיהם ולהרגיש שמקשיבים להם. שנית, נמצא כי ההשתתפות בקבוצה בהקשר נתון סייעה למשתתפים להעריך מחדש מושגים וידע קודם, ליצור מושגים חדשים ולגבש תפיסות חדשות. שלישית, הקבוצה נתנה מקום לזהות החברתית של המשתתפים; היא יצרה אצלם הזדמנות לרכוש מיומנויות ותחושת עמידות שהייתה חסרה קודם (Goodly, 2000). מחקרם של בירט הרדי ובוץ' (Beart, Hardy & Buchan, 2004) עסק בנושא ההשפעה של הקבוצה על התפתחות היכולת לסנגור עצמי; גם כאן המשתתפים דיווחו על שינוי משמעותי בהיבט התוך-אישי של הדימוי העצמי ועל שינוי בהיבטים הבין-אישיים של עלייה בתחושת השייכות ושיפור ביחסי הגומלין עם אחרים. עוד הרגישו המשתתפים כי חברי הקבוצה נתנו להם תמיכה רגשית והציעו דרכי פעולה מעשיות.

הקשר (הרלוונטיות) בלמידה בקהילות לומדים

למידה בקהילות לומדים מובנה הוא תהליך המנוהל עצמית של פתרון קונפליקט פנימי העולה מתוך התנסות אישית קונקרטית ורלוונטית בהקשר בתוך שיח משתף ורפלקציה. תהליך הלמידה מתקיים באמצעות יצירת המשמעות האישית בעת עיסוק במשימות רחבות ורלוונטיות. (Grennon-Brooks & Brooks, 1993, p. 7). ההנחה היא שאנשים לומדים תוך כדי יצירת משמעות חדשה התואמת את הצרכים האישיים שלהם, את ההקשר הסוציו-תרבותי שהם נמצאים בו, את הרמה ההתפתחותית ואת הניסיון הקודם והנוכחי אשר מבוסס על התפתחות חברתית ואינטלקטואלית (Poplin & Stone, 1992). במחקרים אחרים שנעשו בקרב לומדים עם ליקויים קוגניטיביים מורכבים נמצא כי משמעות והקשר מעוררים מוטיבציה ללמידה (Wehmeyer, Sands, Knowlton, Kozleski, 2002). למידה אקדמית המתבצעת לפי המודל הקונסטרוקטיביסטי היא משמעותית ורלוונטית. שיתוף עם אחרים מוביל לתוצאות אשר אינן מושגות באופן אינדיווידואלי. ההתקשרות לצרכים של האחר מאפשרת לאדם לפגוש צרכים שונים ולהרחיב באמצעותם את הידע הקיים שלו. חוקרים רבים (למשל: Brown & Campione, 1990; Englert, Tarrant & Mariage, 1992; Grennon-Brooks & Snell, 1993; Brooks, 1993; Palincsar, David, Winn & Stevens, 1990) מצאו שתלמידים במגוון של רמות יכולת יכולים להתחבר זה לזה בתפקוד הקוגניטיבי של החשיבה ולעשות זאת באופן המותאם ליכולתם. הוראה בקהילות לומדים ותכנית לימודים סביבתית מתייחסות לקהילה הנוצרת בבית הספר ולקהילה שהאדם עם הליקוי יחיה בה ויקבל תמיכה. כלומר תכניות הלימודים בנויות לפי בעיות

ונושאים הלקוחים מעולמם של התלמידים. באופן דומה מתקיים תהליך הלמידה לפי מודל "מעגל ההפנמה" (ראו בסעיף הדן בשיטת ההתערבות בפרק על אודות ההליך). תמיכה הניתנת בתוך הסביבה הטבעית היא בעלת חשיבות, כמו גם נחישות עצמית; ההנחה היא כי היחיד הוא חלק ממערכת קהילתית רחבה הנמצאת מאחורי כתלי בית הספר.

ההוראה מתקיימת בהקשר מסוים - כל משתתף פועל באופן סביבתי המייצג את קהילתו (רייטר, גולדמן וליבליך, 1997; ; Rainforth, York & MacDonal, 1992; Snell, 1993; Falvey, 1992; Turnbull & Morningstar, 1993). התלמיד מתחבר באופן פעיל ליצירת ההבנה ולוויסות הלמידה במקום לקבל באופן פסיבי את ההבנה של משהו אחר. פיאז'ה כינה תהליך זה "חוסר איזון", מצב שבאמצעותו הלומד יודע משהו שאינו נכון ומחפש כיצד לתקן אותו באמצעות חיפוש פעיל הנערך יחד עם מבוגר, או יחד עם בעלי ניסיון מבני קבוצת השווים שהם בעלי ערך רב בתהליך הלמידה.

אינטראקציות חברתיות בתוך קבוצת השווים הכרחיות ללומד, והן אלה שמאפשרות ללומד להבנות ידע חדש באופן פעיל (Moll, 1992).

שפה ושיח בלמידה בקהילות לומדים

ויגוצקי האמין כי בעת שילדים מדברים, הם מפנימים את המשמעות של המילים אשר הם אומרים. השפה מופנית לזולת באמצעות תקשורת של רעיונות. ילדים לומדים מילים חדשות אם הם "עושים רפלקציה" - כלומר מדמיינים את המשמעות של המילים בזמן שהם יוצרים תקשורת עם אחרים; לצורך זה הם מתחילים להשתמש במילים חדשות בעת התקשורת שלהם עם אדם אחר או עם חבר אחר "בעל ידע". למעשה מעורבות של תלמידים בשיח קבוצתי היא מעורבות בתהליך העיבוד הקוגניטיבי. באסטרטגיות הלמידה נעשה שימוש לצורך התמודדות עם בעיה (Vygotsky, 1987). אם המורים מאפשרים להדגים את השיח הפנימי המתקיים בין מומחים בקהילה הלומדת, לרבות המורים עצמם, הם מפתחים שפה ואוצר מילים המהווים כלים סמיוטיים המשמשים לחשיבה ולפתרון בעיות (Palincsar, 1986; Palincsar & Brown, 1984; Palincsar, Brown & Campione, 1993). התיווך באמצעות שפה הוא המפתח להיבטים של הבניית הידע. המנגנון הסמיוטי כולל כלים פסיכולוגיים המתווכים בין תפקודים אישיים לבין תפקודים חברתיים ומחבר בין החיצוני לפנימי ובין החברתי לאישי. לפי ויגוצקי (תרגום: רחל גילבאום, 2007) היחס בין מחשבה למילה הוא תהליך, לא הגדרת "דבר". התנועה המתקיימת בתהליך הזה היא ממחשבה למילה ובחזרה. השינויים החלים בתנועת ה'מחשבה-מילה' ראויים להיקרא 'התפתחות'; המחשבה אינה באה לידי ביטוי במילה, אלא מתהווה בה. לכן אפשר לדבר על הגשמת המחשבה במילה הדבורה.

בדיאלוג המתקיים בקהילת הלומדים מתקיימת השפעה הדדית על תהליך העיבוד הקוגניטיבי אשר מתרחש בתנועת ה'מחשבה-מילה'; העידוד וה'פיגומים' (Bruner, 1987) שהתלמיד מקבל מהמורה, כמו גם התגובות שהוא מקבל מחבריו בקבוצת השווים, הם גורמים המשפיעים זה על זה ומשפיעים על רמת הצמיחה של התלמיד (Englet, Tarrant & Mariage, 1992).

גם בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים אותרה היכולת להשתתף בשיח ולנהל דיאלוג עם חברים על אודות דילמה או בעיה. במחקרים אשר בחנו את הנושא של טיפוח יזמה בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים נמצא כי בהזדמנויות שניתנו להם, התלמידים הציגו יכולת ליזום פעולות והתנהגויות חברתיות לצורך פתרון בעיות וניהול של שיחה בהקשר חברתי מודרך (Gee, Graham, Sailor & Goetz, 1995; Reichle, York & Sigafos, 1991).

שיח בין המשתתפים, קרי גם בין החברים בקבוצת השווים, בתחילה המורה מתווך בין התלמידים לבין עצמם ונותן להם "פיגומים" (שם) לניהול השיח ולהצגת דרכי תגובה לדברי חברים. כך נוצרת העצמה של הלומד באמצעות תהליך של ויסות עצמי, תהליך המהווה תוצר של ההוראה והלמידה. בכיתה שנוצרות בה נורמות כיתתיות של שיח עם אחרים המורה מצפה מהתלמידים לדון ברעיונותיהם עם אחרים. לפי נורמות אלה על התלמידים מוטלת האחריות להסביר לחבריהם את דעותיהם; זהו תהליך רפלקטיבי הכולל יכולת לוויסות עצמי. ויסות עצמי הוגדר על ידי וכמאייר (Wehmeyer, 1992a) כאחד הרכיבים הבסיסיים של נחישות עצמית. תלמידים עם ליקויים יפתחו אותו יחס של בעלות על הידע ו"אחריות" לנכונותו, אם יאפשרו להם הזדמנויות לגלות אקטיביות בתהליך ההבנה של הקשר שבין דיבור לבין חשיבה.

מטרות המחקר, שאלות והשערות

"נחישות עצמית" (self determination) היא נושא מרכזי בתחום החינוך המיוחד. עיקר חשיבותה היא בעת המעבר מבית הספר לחיים בקהילה. לדעת חוקרים נחישות עצמית מהווה משתנה מרכזי בקביעת איכות חייו של הפרט. נמצא כי קידום הנחישות העצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים משפיע על הישגיהם ומשפר את סיכוייהם להשתתף בקהילה כבוגרים (Wehmeyer & Palmer, 2003). בסקירת הספרות פורטו שתי שיטות הוראה: האחת היא למידה **בהוראה פרונטלית** המתאפיינת ביחסי גומלין של שאלות ותשובות בין המורה לבין תלמידיו, והאחרת היא למידה **בקהילות לומדים** במודל "מעגל ההפנמה" המתאפיינת ביצירת יחסי גומלין של שיח בין המורה לבין תלמידיו ובין התלמידים לבין עצמם. נמצא כי גם בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים (intellectual disabilities) הלמידה בקהילות לומדים מועילה לפיתוח מיומנויות חברתיות (Reiter & Goldman, 1999; Reiter, 2000). כדי לענות למטרות המחקר נעשה שילוב בין שתי שיטות חקירה: כמותית ואיכותית.

2.1 מטרות המחקר

א. לבחון את ההבדלים הקיימים בין הלמידה בקהילות לומדים לפי מודל "מעגל ההפנמה" לבין הלמידה בהוראה פרונטלית בנושאים של טיפוח נחישות עצמית ושל תחושת איכות החיים.

ב. לבדוק את מגוון הקשרים הקיימים בין "נחישות עצמית" לבין "איכות חיים".

ג. לתאר ולאפיין את יחסי הגומלין הנוצרים בכיתה.

ד. לתאר ולאפיין את דפוסי עיבוד התכנים ברמה הביצועית, ברמה הנורמטיבית וברמה הערכית - כפי שהם הופעלו בכל אחת משיטות הלמידה (מודל מעגל ההפנמה והוראה פרונטלית).

כדי שיתקבלו נתונים מדויקים ואוטנטיים באשר לנושאים אלו פָּלַל המחקר שתי גישות חקירה: גישה כמותית וגישה איכותית. מטרת המחקר הראשונה ומטרת המחקר השנייה נבדקו באמצעות מערך מחקר כמותי, כזה אשר כלל מידע שהתקבל מהתלמיד ומהמורה. שאר מטרות המחקר נבחנו באמצעות מערך מחקר איכותי, כזה אשר כלל תיעוד של שיעורים באמצעות הקלטתם (על גבי קלטות וידאו) ותמלולם לטקסט ("מילה במילה"). גישת המחקר תואמת את ההנחות החברתיות הקיימות בגישת המחקר הקונסטרוקטיביסטית.

2.2 שאלות המחקר

א. האם ימצא הבדל בין הקבוצה הלומדת לפי מודל מעגל ההפנמה לבין הקבוצה הלומדת בהוראה פרונטלית בנושא של טיפוח נחישות עצמית?

- ב. האם ימצא הבדל בין הקבוצה הלומדת לפי מודל מעגל ההפנמה לבין הקבוצה הלומדת בהוראה פרונטלית בנושא של איכות חיים?
- ג. האם ימצא קשר בין נחישות עצמית לבין איכות חיים?
- ד. אילו יחסי גומלין נוצרים בין המורה לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם - בכיתה שלומדים בה לפי מודל מעגל ההפנמה ובכיתה שלומדים בה בהוראה פרונטלית?
- ה. כיצד במהלך ההוראה בכיתה מצליחים המורים לעבד את תכניות ההכנה לחיים ולהפכן לנחישות עצמית ולאיכות חיים?

2.3 השערות המחקר

- א. בעקבות למידה בקהילות לומדים באמצעות הפעלת מודל "מעגל ההפנמה" תמצא בקבוצת הניסוי עליה במידת הנחישות העצמית במידה רבה יותר מאשר בקבוצת הביקורת הלומדת בשיטה הפרונטאלית.
- ב. ימצא הבדל בין הקבוצות בשיפור שיחול בתחושה של איכות החיים. בקבוצת הניסוי יראו תחושה גבוהה יותר של איכות חיים.
- ג. ימצא קשר בין השיפור בנחישות עצמית לבין השיפור בתחושת איכות חיים, ככל שהשיפור בנחישות עצמית יהיה רב יותר השיפור בתחושת איכות החיים יעלה.

שיטה

מטרת המחקר היא להשוות בין שתי שיטות - למידה בקהילות לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה והוראה פרונטלית - בנושא של טיפוח נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. לשם כך נעשה שימוש במגוון כלים (שאלונים לתלמיד, שאלונים למורה ותיעוד שיעורים בקלטות וידאו) המאפשרים להתבסס על מידע אותנטי המתקבל ממגוון מקורות.

3.1 משתתפים

במחקר נטלו חלק 74 תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. המשתתפים במחקר הגיעו מעשר כיתות של בתי-ספר לחינוך מיוחד עבור תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים (לפי הגדרות משרד החינוך וועדת השמה יש להם פיגור קל רב-בעייתי). חמש כיתות היוו את קבוצת הניסוי; באותן הכיתות למדו בקהילות לומדים ובהן הופעלה תכנית התערבות לפי מודל "מעגל ההפנמה". חמש כיתות היוו את קבוצת הביקורת; בכיתות הללו למדו בהוראה פרונטלית. בקבוצת הניסוי היו 39 משתתפים, ואילו בקבוצת הביקורת נכללו 35 תלמידים. התפלגות המשתתפים לפי סוג קבוצה ומגדר מוצגת בלוח 1 שלהלן:

לוח 1

התפלגות (% , N) משתתפי המחקר לפי סוג הקבוצה ומגדר

מאפיינים		ערכים		קבוצות			
				ניסוי		ביקורת	
				N _{..}	%	N _{..}	%
				21	53.8	22	62.9
מגדר	זכר						.62
	נקבה			18	46.2	13	37.1

58.1 אחוזים מתוך סך כל המשתתפים היו בנים, ואילו 41.9 אחוזים מהמשתתפים היו בנות. כפי שאפשר לראות בטבלה הרי שבניתוח χ^2 לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות בשכיחות של הבנים והבנות. גילאי המשתתפים נעו בין 16 ל-21 ($M=18.84$, $Sd=1.41$). בניתוח t test לבדיקת ההבדלים בין שתי הקבוצות לפי קריטריון של גיל לא נמצא הבדל מובהק. מכאן משתמע כי שתי הקבוצות, קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת, היו דומות במשתנים של גיל ושל מין.

3.2 כלים

במחקר נעשה שילוב בין שתי גישות מחקריות, גישה כמותית וגישה איכותית. המשתתפים נבדקו בכלים הכמותיים בתחילת ההתערבות ובסופה. לאחר חמישה חודשים מסיום תכנית ההתערבות נבדקה מידת השיור באמצעות שאלון של נחישות עצמית. מבין הכלים הכמותיים שני שאלונים מולאו בידי התלמיד המשתתף ושאלון אחד מולא בידי המורה. השאלונים לדיווח עצמי של התלמידים כללו שאלון נחישות עצמית (נספח 3), שאלון איכות חיים (נספח 4). השאלון לדיווח של המורה עסק בתוצרי התלמיד (נספח 5). נוסף על השאלונים נערך תיעוד של השיעורים בצילומי וידאו.

להלן מתואר פירוט של אמצעי הדיווח במחקר :

שאלון להערכת נחישות עצמית

רמת המודעות של התלמיד באשר לתכונותיו לפי מדדי נחישות עצמית נבדקה באמצעות שאלון לדיווח עצמי. ווכמאייר (Wehmeyer, 1995) פיתח ועיבד את "השאלון להערכת רכיבי נחישות עצמית" עבור אוכלוסייה עם ליקויים קוגניטיביים. השאלון המקורי כולל 72 פריטים הנחלקים לארבעה סולמות: אוטונומיה, ויסות עצמי, העצמה ומימוש עצמי. בניתוח של מהימנות השאלון המקורי (לאחר תרגום) נמצאו ערכי העקיבות הפנימית שלהלן - אוטונומיה: $\alpha = .80$; ויסות עצמי: $\alpha = .71$; העצמה: $\alpha = .70$; מימוש עצמי: $\alpha = .30$. בבדיקה המקדימה הניל נמצא כי העקיבות הפנימית של הסולם האחרון היא נמוכה, ולכן הושמט הסולם מהמחקר הנוכחי. לצורך המחקר תרגמו את השאלון שלושה דוברי אנגלית ועברית, אנשים אשר מתמצאים גם בתחום של תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. באותם המקרים שנמצאה אי התאמה באשר לתרגום נתבקשו המתרגמים להגיע להסכמה ביניהם.

למעשה אפשר להעביר את השאלון לנשאלים בעל-פה או בכתב. כאן עורכת המחקר העבירה את השאלון בעל-פה בכל שלושת שלבי המחקר: שלב ה"לפני", שלב ה"אחרי" ושלב ה"שיור". במהלך העברת השאלון לתלמיד הקריאה עורכת המחקר את השאלות לתלמיד המשתתף וכתבה "מילה במילה" את התשובות שאמר.

סולם אוטונומיה. השאלון כלל 32 פריטים, ועל הנבדק היה להעריכם לפי סולם בן ארבע דרגות. כך למשל הצטרך הנבדק להעריך את ההיגד "אני מכין לעצמי ארוחות" בהתאם לאפשרויות הבאות: 1. לא, גם כשיש לי הזדמנות; 2. לפעמים, כשיש לי הזדמנות; 3. לעתים קרובות, כשיש לי הזדמנות; 4. תמיד, כשיש לי הזדמנות.

סולם ויסות עצמי. הפריטים היו שאלות פתוחות הנחלקות לשני סעיפים. כך למשל בסעיף א' של השאלה נאמר כך: "התחלת הסיפור - אתה משתתף בפגישת תכנון עם הוריד, מוריד, מדריך. אתה רוצה ללמוד כיצד להיות ספר, הוריד רוצים שתלמד להיות מלצר. באפשרותך להשתתף רק בסדנה אחת. אמצע הסיפור: _____

סוף הסיפור - הסיפור מסתיים בכך שתלמד להיות ספר." בסעיף זה בחנו השופטים את התשובות של התלמידים לפי סולם בן שלוש דרגות: 0 - התלמיד אינו מציע אמצעים לפתרון הבעיה; 1 - תגובת התלמיד מצביעה על פעולה, אך היא אינה מציעה כיצד להשיג את המטרה; 2 - תשובה המציגה פתרון לבעיה באמצעות פשרה או משא ומתן, מוצעת פעולה של שני הצדדים. לאחר הערכת התשובות נבדקה המהימנות בין השופטים. סעיף ב' של השאלות כלל זיהוי מצד התלמיד של צעדים אשר עליו לבצעם כדי להשיג מטרה מסוימת. כך למשל נשאל התלמיד: "היכן תרצה לגור בסיום לימודיך?"

□ טרם תכננתי □ אני רוצה לגור ב_____ "מנה 4 צעדים להשגת המטרה: 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____" בשני הסעיפים המוזכרים לעיל היה על השופטים להעריך את יכולת התלמיד להתמודד עם הבעיה המוצגת לפי סולם בן שלוש דרגות: 0 - לנבדק אין תכנית ואין לו מטרה מוצגת; 1 - המטרה מוצגת ללא צעדים להשגתה; 2 - המטרה המוצגת כוללת שני צעדים או יותר להשגתה. הערכת התשובות נעשתה על ידי שלושה שופטים ונבדקה המהימנות בין השופטים. בבדיקת המהימנות בין השופטים נמצא כי כמעט בכל הפריטים (פרט לשאלות 34, 37 ו-38) המתאמים היו בטווח שבין $r=0.81$ לבין $r=1.00$. בפריטים 34 ו-37 המתאמים היו בטווח שבין $r=0.74$ לבין $r=0.79$. בפריט 38 המתאם היה נמוך יותר, $r=0.68$.

סולם העצמה פסיכולוגית. שאלון זה כלל 15 פריטים. על התלמיד היה לבחור בהיגד המתאים לו מבין שני היגדים שהוצגו לפניו. כך למשל היה עליו לבחור בין היגד שאמר "אני מספר לאחרים על רעיונות ודעות חדשים או שונים" לבין היגד שאמר "אני בדרך כלל מסכים עם דעותיהם של אחרים." לבסוף נמנו התשובות המצביעות על העצמה (תשובה א' בשאלות 43, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 56 ותשובה ב' בשאלות 42, 44, 47, 49, 52, 54, 56).

סולם מימוש עצמי. שאלון הזה כלל 15 פריטים. על התלמיד היה להביע הסכמה או אי הסכמה להיגדים שהוצגו לפניו - למשל ההיגד "אינני מתבייש באף אחד מרגשותיי: □ מסכים □ לא מסכים". כפי

שנאמר לעיל ניתוח התשובות שניתנו לשאלון בשלב המקדים לימד על עקיבות פנימית הנמוכה מ- $\alpha=0.30$, ולכן, לא נעשה שימוש בשאלון זה.

לאחר בדיקת העקיבות הפנימית של השאלון הוצאו ממנו חמישה פריטים, כאלה אשר הקשר בינם לבין הציון הכללי של העקיבות הפנימית של הפריטים בכל אחד מהתחומים בשאלון היה נמוך מ- $r=0.10$. בכל אחד מחלקי השאלון חושבה העקיבות הפנימית (alpha cornbach). חלוקת השאלות לפי מדדים והתוצאות של העקיבות הפנימית מוצגות בלוח 2 שלהלן:

לוח 2

חלוקת פריטי שאלון נחישות עצמית לפי התחומים

תחומים	פריטים	α
אוטונומיה	12-1, 13, 14-20, 21, 22-25, 26, 27-32	.80
ויסות עצמי (self regulation)	חלק א': 33-38; חלק ב': 39, 40, 41	.71
העצמה	42, 43-57	.70

הערה: הפריטים המודגשים הושמטו מהשאלון.

מהלוח עולה כי נמצאה עקיבות פנימית טובה בכל שלושת תחומי השאלון. מהשאלון הופקו שלושה תחומים: אוטונומיה, ויסות עצמי והעצמה. כל התחומים הופקו לפי ממוצע בין ההערכות שניתנו לפריטים המשתייכים לכל תחום.

שאלון להערכת איכות חיים

כדי להעריך את תפיסת התלמיד באשר לאיכות חייו הועבר לתלמידים "שאלון איכות חיים" (Schalock & Keith, 1993). השאלון תורגם לעברית עוד בשלב הכנתו; ישראל הייתה אז אחת המדינות שנטלו חלק בתיקופו של השאלון ובבדיקת המהימנות שלו. בשאלון זה נעשה שימוש בכמה מחקרים (רייטר ואחרים, 1997; Reiter & David, 1996; Reiter & Bendov, 1996). העקיבות הפנימית הכוללת של השאלון היא $\alpha=0.90$. להלן פירוט העקיבות הפנימית של מגוון חלקי השאלון: שביעות רצון – $\alpha=0.78$, יכולת ויצרנות – $\alpha=0.90$, העצמה פסיכולוגית – $\alpha=0.82$, תחושת שייכות – $\alpha=0.67$.

במחקר הנוכחי נבחנו שלושה תחומים: א. שביעות רצון; ב. יכולת ויצרנות; ג. תחושת שייכות. סולם ההעצמה הפסיכולוגית הושמט כדי להימנע מכפילות בהערכת התחום - כפי שדווח לעיל תחום זה נמדד בשאלון להערכת נחישות עצמית.

בשאלון המקורי הופיעו עשרה פריטים בכל אחד מהתחומים. על הנבדק היה להעריך כל פריט לפי סולם ליקרט בן שלוש דרגות: 1. לא הרבה 2. במידה מסוימת 3. הרבה.

בשלב ה"לפני" של המחקר הנוכחי נבדקה העקיבות הפנימית של כל אחד מהתחומים והוצאו ממנו הפריטים אשר הקשר בינם לבין הציון הכללי היה נמוך מ- $r=.10$. חלוקת פריטי השאלון לפי שלושת התחומים ותוצאות העקיבות הפנימית מוצגות בלוח 3 שלהלן:

לוח 3

חלוקת פריטי שאלון איכות חיים לפי תחומים.

תחומים	פריטים	α
שביעות רצון	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	.65
יכולת יצרנית	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	.71
תחושת שייכות	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	.78

הערה: הפריטים המודגשים הושמטו מהשאלון.

מהלוח עולה כי העקיבות הפנימית של תחושת השייכות ושל היכולת היצרנית היא טובה, ואילו העקיבות הפנימית של שביעות הרצון היא טובה קצת פחות. מהשאלון הופקו שלושה תחומים. חישוב הציונים בתחומים הנ"ל נעשה לפי ממוצע הערכות של הפריטים המשתייכים לכל תחום. כדי ליצור סטנדרטיזציה של שלושת התחומים הוכפלו הממוצעים בעשר (מספר הפריטים המקורי בכל תחום), ולכן טווח הציונים האפשרי נע בין 10 לבין 30. ציון גבוה יותר משמעותו שביעות רצון, תחושת יכולת יצרנית ותחושת השתייכות חברתית גבוהות יותר.

שאלון להערכת "תוצרי תלמיד" של מתבגרים ובוגרים עם ליקויים קוגניטיביים

המונח "תוצרי תלמיד" משמעותו היא תכונות ויכולות אישיות של התלמיד אשר אינן נמדדות בסולם של ציונים סטנדרטיים מקובלים על הרצף שבין 'טוב מאוד' לבין 'נכשל'. תוצרים אלה נבדקו במגוון תחומים הקשורים בהשתתפות בקהילה: זהות, אוטונומיה, שייכות, בחירה, ביטחון, זכויות, בריאות ורווחה.

כדי לקבל נתונים ממקור אובייקטיבי באשר ל"תוצרי התלמיד" התבקשו המורים (שהתלמידים בכיתתם השתתפו במחקר) למלא שאלון. השאלון המקורי חובר לצורך מחקר (Gardner & Carran, 2005), וההיגדים שלו תורגמו לעברית. שלושה מומחים בדקו את תקפות התרגום ומיינו את ההיגדים לתחומים. השאלון כלל 25 פריטים, כמו למשל "מטרות אישיות"; המורה התבקש להעריך עד כמה מאפיין הפריט את התלמיד בסולם בן 4 דרגות: אף פעם, לפעמים, לעתים קרובות, תמיד.

השאלון נחלק לשבעה תחומים : זהות אישית, אוטונומיה, שייכות חברתית, בחירה, תמיכה וביטחון, מימוש זכויות ודאגה לרווחה אישית. חלוקת הפריטים למגוון התחומים השונים ותוצאות העקיבות הפנימית מוצגות בלוח 4 שלהלן :

לוח 4

חלוקת שאלון תוצרי תלמיד לפי תחומים		
תחומים	פריטים	α
זהות אישית	1, 2, 3, 4, 5, 6	.71
אוטונומיה	7, 8, 9, 10	.71
שייכות	11, 12, 13, 14, 15, 16	.79
בחירה	17, 18	.68
תמיכה וביטחון	19, 20	.02
מימוש זכויות	21, 22	.62
רווחה אישית	23, 24, 25	.65

הערה : הפריטים המודגשים הושמטו מהשאלון.

מהלוח אפשר לראות שנמצאה עקיבות פנימית טובה בתחומים של אוטונומיה , זהות אישית ושייכות. עקיבות פנימית נמוכה במקצת נמצאה בתחומים של בחירה, רווחה אישית ומימוש זכויות. באשר לתחום של תמיכה וביטחון העקיבות הפנימית הייתה נמוכה ביותר, ולכן במחקר לא נעשה שימוש בתחום זה.

בכל אחד מהתחומים נבנו מדדים לפי ממוצע ההערכות של הפריטים. הציונים האפשריים היו כדלקמן : 0 - תמיד, 1 - לעתים קרובות, 2 - לפעמים, 3 - אף פעם. בבדיקה של הקשר הקיים בין התחומים התקבלו מתאמים בטווח שבין $r=0.48$ לבין $r=0.73$. רק המתאם בין מימוש הזכויות לבין הרווחה האישית היה גבוה יותר, $r=0.84$. לכן ניתן גם ציון כללי לכל השאלון בהתאם לממוצע ההערכות של כל הפריטים בששת התחומים.

תיעוד בווידיאו

כדי ללמוד על אודות יחסי הגומלין בכיתה ועל אודות אופן העיבוד של התכנית בכל אחת משיטות ההוראה, תועדו שישה שיעורים העוסקים בתכניות הכנה לחיים. סרט הווידאו תומלל "מילה במילה" על ידי החוקרת ו"תורגם" לטקסט. התרגום כלל שיח דבור והערות הקשורות בהתנהגויות, כמו למשל שפת גוף או פעולות שהתרחשו בשיעור.

ניתוח התצפיות המתועדות התבסס על גישת המחקר האיכותית-קונסטרוקטיביסטית, גישה אשר נמצאה מתאימה לחקירת תופעות ואירועים חברתיים (שלסקי ואלפרט, 2007). מושא ההתייחסות של המחקר אשר נעשה לפי גישה זו הוא האינטראקציות הממשיות המתנהלות בין חברי הקבוצה, כמו גם האופן שהן מבנות סדרים ודרכי פעולה (כמו למשל בין תלמידים לבין עצמם ובין מורים לתלמידים). תהליכים אלה מכונים תהליכים אינטר-סובייקטיביים, שכן הם מחייבים את משתתפיהם להגיע להגדרות מצב משותפות. הגדרות מצב אלה אופייניות להתנהלות של דפוסי תקשורת בכיתה במגוון שיטות הוראה. ההגדרות נקבעות על ידי המורה ותואמות את עקרונות ההוראה שלפיהם הוא מלמד. כלומר מחקר הנשען על הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית מתעניין בעיקר באירועים חברתיים המתקיימים בסיטואציה ספציפית - בדרך כלל ברמה המיקרו-חברתית. ההתמקדות היא בתהליכים המתרחשים ביחידות חברתיות שלמות. היחידות החברתיות הן "שיעור" הכולל אפיזודות אשר מייצגות דפוסים של יחסי גומלין בין המשתתפים. המחקר התמקד בביטויים של נחישות עצמית ושל איכות חיים ובדרך שמגוון המרכיבים באו לידי ביטוי במהלך השיעור. תהליך התייעוד החל כחודש וחצי לאחר תחילתה של תכנית ההתערבות ונמשך כארבעה חודשים. המועד המדויק של הצילומים תואם עם המורה, והיה עליהם לתעד את דרישות הנושא - תכניות הכנה לחיים. השיעורים תועדו במלואם בצילומי וידאו מרגע כניסת המורה לכיתה ועד למועד שהמורה הודיעה על סיום השיעור. לאחר התייעוד הסרטים הועברו לפורמט DVD.

שלב מקדים לניתוח:

בשלב המקדים לניתוח תומללו הקלטות "מילה במילה" - תהליך שקלויט. לצד הטקסט נוספו הערות המסבירות התנהגויות ותופעות לא מילוליות שקרו בשיעור.

שלבי הניתוח:

א. שלב המיון - תומללו שני סרטים שעסקו בחיי עבודה, שלושה סרטים בנושא של חינוך חברתי ומיני ושיעור אחד בנושא חגים שעסק מעט גם בצרכנות. לאחר צפייה מחודשת ומדוקדקת בכל הסרטים הוחלט לוותר על סרט שתועד אשר נכחו בו אורחים, וזאת בגלל הספקות באשר ל"טבעיות" ההתנהגות של התלמידים ושל המורה. גם הסרט שתיעד שיעור בנושא חגים הושמט, כי הקשר בינו לבין תכנית הכנה לחיים היה ברור פחות. עתה נותרו ארבעה סרטים - שניים בנושא של חיי עבודה ושניים בנושא חינוך חברתי. מכל נושא תועד שיעור אחד בכיתה הניסוי, והשיעור השני תועד בכיתה הביקורת; כך יש תכנים מקבילים בשתי קבוצות המחקר. מצב זה אפשר "לנטרל" את השפעת הנושא ולהשוות בין יחסי הגומלין הקיימים בכל כיתה ובין אופן עיבוד התכנים בשתי הכיתות.

ב. איתור של צירים מרכזיים - אותרו שני צירים מרכזיים המשותפים לכל ארבעת השיעורים. ציר אחד הוא יחסי גומלין בכיתה, והציר השני הוא עיבוד התכנים.

ג. איתור קטגוריות בתוך הצירים המרכזיים והרחבה - בציר של יחסי גומלין אותרו שתי קטגוריות: (1) יחסי גומלין בין המורה לבין התלמידים; (2) יחסי גומלין בין התלמידים לבין עצמם. גם בציר של עיבוד התכנים אותרו שתי קטגוריות: (1) התנהגות חברתית; (2) דילמות חברתיות.

ד. מיפוי קטגוריות בתוך נושאי המשנה בשני הצירים - בציר יחסי גומלין בין המורה לבין התלמידים אותרו הקטגוריות הבאות: (1) שאלות המורה; (2) תגובות המורה; (3) תגובות התלמידים. בציר עיבוד התכנים אותרו הקטגוריות הבאות: (1) שלוש רמות של התנהגות חברתית וביטויי רכיבים של טיפוח איכות חיים; (2) דילמות חברתיות וביטויים של נחישות עצמית.

יחידת הניתוח:

יחידת הניתוח השתנתה בצירים ובנושאי המשנה לפי היחידות הבאות: (1) החלק המסוים של השיעור; (2) סוג המבע (שאלה או תשובה); (3) האפיזודה שבתוך השיעור.

3.3 ההליך

ההליך לפני תחילת המחקר

לפי הנוהל נדרש אישור לביצוע המחקר, ולכן בתחילה נעשתה פנייה למפקחים בחינוך המיוחד באזורים שונים בארץ. בפני המפקחים הוצגו הנושא, ההליך ומערך המחקר והתחייבות לקבלת אישור משפטי כנדרש. לאחר קבלת הסכמה עקרונית מהמפקחים נבחנה השאלה אילו בתי-ספר עומדים בקריטריונים הבאים:

1. לומדים בהם תלמידים מתבגרים ובוגרים עם ליקויים קוגניטיביים.
 2. קיימות בהם תכניות הוראה בנושאים של הכנה לחיים ומטרתן היא טיפוח היכולת להתמודד עצמאית עם מצבים חברתיים בחיי היום-יום.
- בשלב השני נעשתה פנייה מסודרת ללשכת מנהל המחוז לקבלת אישור לביצוע המחקר. בשלב השלישי נעשתה פנייה לבתי הספר אשר אותרו על ידי המפקחים. התקיים מפגש עם מנהלי בתי הספר כדי לקבל את הסכמתם לביצוע מחקר בתחומי בית הספר אשר ישתלב בתכנית ההוראה המתקיימת בכיתה. בתחילת הפגישה ניתן רקע תיאורטי קצר על אודות נושא המחקר, מטרות המחקר,

מערך המחקר וההליך. בבתי הספר שתכנית ההתערבות התבצעה בהם ניתן הסבר מפורט המתאר את התכנית.

על הכיתות והמורים אשר השתתפו במחקר היה לעמוד בקריטריונים הבאים:

1. התלמידים בכיתות לא למדו בדרך הוראה דומה או זהה לזו של מודל "מעגל ההפנמה".
2. המורים היו בעלי ותק של שנתיים לפחות בהוראת תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים.
3. על המורה היה ללמד בכיתה בבית הספר במשך כמה ימים בשבוע, דבר המאפשר יישום של תכניות הכנה לחיים במשך 30% לפחות מזמן ההוראה בכיתה.
4. על תכניות ההכנה לחיים היה להילמד בכיתה בהיקף של 30% לפחות מזמן ההוראה.
5. על התלמידים היה להימצא במקומות עבודה במשך יום אחד בשבוע לפחות ויומיים בשבוע לכל היותר.

להליך של תיעוד השיעורים בווידיאו התנדבו שתי מורות. מורה אחת הייתה מקבוצת הניסוי אשר תכנית ההתערבות יושמה בה, והלימוד בקבוצה זו התבצע לפי מודל מעגל ההפנמה. מורה שנייה הייתה מקבוצת הביקורת אשר למדו בה בהוראה פרונטלית. הרקע ההשכלתי והמעמד המקצועי של שתי המורות נמצא דומה.

להורי התלמידים שהשתתפו במחקר נשלח מכתב המסביר את נושא המחקר ואת ההליך. להורים ניתנה התחייבות לשמור על חיסיון פרטים ועל אנונימיות התלמידים. להורי התלמידים בשתי הכיתות שהתבצע בהן גם הליך של תיעוד בווידיאו נוסף הסבר גם באשר לנושא זה וצורפה בקשה מפורשת להסכמה.

בכיתות שהתבצעה בהן תכנית ההתערבות, קרי למידה בקהילות לומדים באמצעות מודל מעגל ההפנמה, המורים קיבלו הדרכה באשר לדרך ההוראה ולבסיס התיאורטי העומד בבסיסה ומתואר בסקירת הספרות. נוסף על כך צפו המורים בסרט הדרכה אשר הופק על ידי האגף לתכניות לימודים במשרד החינוך (ל"ב 21 – לקראת בגרות 21, האגף לתכנון לימודים). בסרט ההדרכה הזה מודגמים ומוסברים רכיבי מעגל ההפנמה. המורים גם קיבלו הסבר מפורט על אודות תפקיד המורה בכל אחד מרכיבי מודל מעגל ההפנמה (ראו בנספח 2 אודות תפקיד המורה ברכיבי מעגל ההפנמה). בכיתות אשר לא התבצעה בהן תכנית ההתערבות המורים לא קיבלו הדרכה, אולם התקיימה שיחה שמטרתה למקד ולהסביר שוב את נושא המחקר ומטרתו.

ההליך בזמן ביצוע המחקר

שלב ה"לפני". לפני תחילת תהליך ההתערבות כל מורה מילא שני שאלונים העוסקים בכל תלמיד:

שאלון פרטים אישיים (נספח 6) ושאלון תוצרי תלמיד (נספח 5). שאלון נחישות עצמית (נספח 3)

ושאלון איכות חיים (נספח 4) הועברו לשמונים תלמידים - ארבעים תלמידים בקבוצת המחקר וארבעים תלמידים בקבוצת הביקורת. השאלונים הועברו בעל-פה על ידי החוקרת. לפני תחילת הראיונות האישיים התקיימה שיחת פתיחה עם כל תלמיד שהשתתף במחקר וניתן לו הסבר על מטרת המפגש. לתלמידים גם הובהרו הנקודות הבאות: "התשובה לכל שאלה היא אישית, ולכן אין 'נכון' או 'לא נכון'; השאלות עוסקות בתחומי חיים שונים, כמו למשל משפחה, עבודה, בילויים בשעות הפנאי וחברים. במידה שאינך מעוניין לענות, זו זכותך; במידה שאתה חש עייפות, אנא ידע אותי - נפסיק את פגישתנו ונמשיך במועד אחר אשר יהיה נוח יותר". פגישה עם תלמיד כדי להעביר לו את שני השאלונים ארכה כ-45 דקות. לעתים חולקה הפגישה – הכול בהתאם לבקשת התלמיד וליכולתו. במהלך העברת השאלונים נערכה התאמה של חלק מהשאלות כדי ליצור משמעות וכדי שהן תהיינה רלוונטיות לתלמיד; כך למשל בשאלה 13 של סעיף 'יכולת יצרנית' בשאלון איכות החיים התלמיד נשאל: "כיצד אתה מתפקד במפעל המוגן"? השאלה הותאמה למקום העבודה שהתלמיד נמצא בו בפועל (לפי דיווחו): "כיצד אתה מתפקד בקונדיטוריה שאתה עובד בה?" דוגמה נוספת לכך מופיעה בשאלה 33 של סעיף 'התמודדות אישית' בשאלון נחישות עצמית: "אתה רוצה להיות [ספר]..." התלמיד נשאל לרצונו, ובהתאם לתשובתו נוסחה השאלה.

במהלך תכנית ההתערבות. מטרת המחקר השלישית היא לזהות דפוסים של יחסי גומלין הנוצרים בכיתות (כיתת ניסוי וכיתת הביקורת) בין המורה לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם ולהשוות בין הדפוסים הללו.

מטרת המחקר הרביעית היא לזהות דפוסים של ניתוח ועיבוד התכנים בכל אחת מקבוצות המחקר ולהשוות ביניהן.

כדי להגשים מטרות אלו תועדו בווידיאו שיעורים העוסקים בנושאים אשר מופיעים בתכניות הכנה לחיים הנערכות בכיתת הניסוי (אשר למדו בה לפי שיטת ההתערבות: מודל מעגל ההפנמה) ובכיתת הביקורת (אשר למדו בה בהוראה פרונטלית).

השיעור הראשון צולם כחמישה שבועות אחרי שלב ה"לפני". שני השיעורים הנוותרים צולמו במהלך התקופה שעד לתום המחקר, כארבעה חודשים לאחר מכן. השיעורים שתועדו עסקו בנושאים הקשורים להכנה לחיים. מועדי הצילומים תואמו עם המורה, ועקב כך לחוקרת לא הייתה השפעה על הנושא שתועד באותו השיעור. השיעורים תועדו על ידי החוקרת או על ידי עמיתה (גם אז החוקרת הייתה נוכחת בכיתה). התייעוד נעשה באמצעות מצלמת וידיאו אחת אשר עקבה אחר הדוברים ואחר התרחשויות שאירעו במהלך השיעור. בדרך כלל החוקרת המצלמת עמדה במקום אחד, כזה אשר ממנו אפשר היה לעקוב אחר ההתנהלות של המורה ושל התלמידים.

שלב ה"אחריו". כעבור חמישה חודשים הועברו בשנית כל שאלוני המחקר בין התלמידים והמורים. שישה תלמידים לא היו יכולים להמשיך ולהשתתף במחקר מסיבות מגוונות: הידרדרות במצב הנפשי, מעבר דירה, חוסר רצון לשתף פעולה בשלב זה ועוד.

שלב השיור. בתכנית המקורית שלב זה היה אמור להתבצע כשלושה חודשים לאחר מועד סיום תכנית ההתערבות כלומר בתחילת חופשת הקיץ - תקופה אשר בבתי הספר לחינוך מיוחד מופעלת אז תכנית הפעולה בחופשות. אולם בתחילת הקיץ פרצה מלחמת לבנון השנייה, ולא עלה בידי החוקרת להגיע לבתי הספר ולבצע את הראיונות. עקב כך נדחה שלב השיור לתחילת שנת הלימודים הבאה, כלומר כחמישה חודשים לאחר תום תכנית ההתערבות. בשלב זה אותרו רק שלושים תלמידים מהמשתתפים במחקר, וזאת מהסיבות הבאות: היו תלמידים שסיימו את לימודיהם בבית הספר, היו כאלה שעברו ללמוד בבתי-ספר אחרים והיו שעברו דירה, את רובם לא ניתן היה לאתר.

3.4 תכנית ההתערבות

תכנית ההתערבות היוותה חלק מתכנית הלימודים הכללית השנתית שנלמדה בכיתה. היא כללה לפחות 30% מהתכנים הנלמדים והייתה התכנית העיקרית בהוראת תכניות הכנה לחיים. יתרת החלקים של התכנית הכיתתית נלמדו במגוון דרכי הוראה בהתאם לנושא הנלמד (קריאה, כתיבה, חשבון, תנ"ך, מחשבים וכן הלאה). אנשי מקצוע נוספים פעלו בכיתה בדרך המקובלת בתחומם (טיפול בשילוב אמנויות, דרמה, חינוך גופני וכן הלאה).

קבוצת הניסוי

התכנית בקבוצת המחקר כוללת שישה רכיבים בהתאם למודל "מעגל ההפנמה" (רייטר, 1997-נספח 1). השיעורים שתועדו בווידיאו לצורך מחקר זה היו אלה: א. החוויה הפרטית הבלתי מובחנת – זהו רכיב הפתיחה ללמידת הנושא הנבחר, והוא מציג את הדילמה שבלב התכנית. ב. הדיון - פה נלמדים מושגים, מיומנויות וערכים העולים מהחוויה הפרטית. ג. השיחה הפתוחה - כאן מועלית בשנית הדילמה שחווי התלמידים בחוויה הפרטית, אך הפעם שימוש בידע ובמושגים אשר נלמדו בעת הדיון. התלמידים מעלים דרכי פעולה לפתרון הדילמה. כל תלמיד בוחר בדרך פעולה המתאימה לו ומביע בפני חבריו את שיקוליו בבחירת הפתרון.

להלן פירוט של רכיבי מודל מעגל ההפנמה:

א. פתיחה - הצגת הנושא המורה מציג את הנושא שנבחר לפי שני מקורות: הצרכים ועולמם של הלומדים מחד גיסא, ותכנית הלימודים של בית הספר מאידך גיסא. המשתתפים מעלים חוויות פרטיות ואסוציאציות שלהם העוסקות בנושא. בשלב זה הלומד אינו מודע לצורך ואינו מעוניין לשנות את התנהגותו. בשלב זה תלמידים רבים אינם מודעים לקשייהם, והם בעלי מודעות אישית דיפוזית.

ב. דיון

בשיעור המורה מלמד מושגים, הגדרות, הכללות, מיומנויות, נורמות וערכים באמצעות עיסוק במגוון הרכיבים של הנושא ושל החוויות הפרטיות של המשתתפים. הלומד מודע לקשייו ורוצה בכנות להתגבר על קשייו, אך לא מתחייב לכך. בשלב זה מתקיים תהליך רכישת הידע וההמשגה. הלומד רוכש ידע על אודות המאמצים והכוחות הנדרשים לו כדי להתגבר על הקשיים והדילמות שעלו בשלב הקודם.

ג. שיחה פתוחה

המורה מנחה דיון, מזמין את התלמידים להתייחס איש לחברו, יוצר אינטראקציה בתוך הקבוצה, יוצר תנאים לשיח קבוצתי, מדגיש את בחירתו של התלמיד ומשתמש במונח 'בחירה'. לאחר מכן חוזרים לעסוק בנושא שהועלה במפגש הראשון ובחוויות והאסוציאציות הפרטיות של התלמידים. על בסיס הידע שנרכש וחוויותיהם האישיות התלמידים מוזמנים להציע דרכים המאפשרות לחזור על החוויה הראשונית, אך לעשות זאת תוך כדי הכנסת שינויים לפי בחירתם להצעות ולרעיונות שהועלו. התלמידים מתכוונים לפעול. בשלב זה טרם הושג השינוי המיטבי שהם מעוניינים בו, אף שכבר החל תהליך כלשהו של שינוי.

ד. התנסות חוזרת

המורה צופה ומציין לעצמו את הביצוע, את יישום הפתרון ואת מידת התאמתו לתלמיד. שלב זה הוא הפרק הפעיל של הלמידה, והוא מתבצע באמצעות יציאות לשטח. התלמידים מיישמים את ההצעות והרעיונות שהועלו בשלב הקודם. בשלב זה התלמידים משנים את התנהגותם, את ניסיונם או את הסביבה שהם מעורבים בה כדי להתגבר על הקשיים אשר הם נתקלו בהם. שלב זה מתאפיין בפעולות גלויות לשינוי המצב. הלומד נדרש למחויבות ולהשקעת אנרגיה. השינוי בהתנהגות בשלב זה הוא נראה לעין ואפשר לזהותו מיידית.

ה. דיון חוזר

המורה מנחה תהליך רפלקטיבי, משתמש בשפה המאפשרת לתלמיד לקיים השוואה, עוזר לתלמיד לשחזר מצבים שמטרתם לשקף השתנות, מאפשר לו להגיע לתובנה, מזמן תקשורת בין התלמידים. לאחר ההתנסות בפועל עורכים שוב דיון בקבוצה, הפעם לשם הפקת לקחים מהחזרה על הנושא הנלמד. המורה מנחה דיון ומעודד את המשתתפים לגבש תפיסת עולם אוטונומית ומערכת קדימויות אישית. בשלב זה התלמידים מנהלים שיח רפלקטיבי תוך כדי השוואה בין השלב הראשון אשר התאפיין בהיותם בעלי מודעות אישית דיפוזית לבין אופן פעולתם בשלב ההתנסות החוזרת. השיח הנוצר בקבוצה הוא שיח השוואתי המשתמש במונחים של "אז" לעומת "עכשיו".

ו. תוצר

המורה צופה בהתנהגות התלמיד ומציין לעצמו את מידת האוטונומיה ואת שיקול הדעת שמפעיל התלמיד. במעגל ההפנמה הדגש הוא על התוצרים, לא על הישגים. בשיטה זאת התוצרים המובהקים ביותר של החינוך החברתי הם יכולתו של הפרט ליישם ערכים שגיבש לעצמו בתהליך החינוכי כקני המידה שלו, לבקר את מצבי החיים שלו, לבחור בין חלופות, להחליט לגבי עצמו. התלמידים משמרים את השינוי שחל בהם ומוֹדְעִים לעצמם ולהישגיהם. זהו אינו שלב סטטי, אלא שלב מתמשך של השתנות תוך כדי הפנמת המודעות האישית וסגנון הפעולה האוטונומי.

קבוצת הביקורת

- התכנית בקבוצת הביקורת כוללת למידה לפי גישת ההוראה הפרונטלית. ההוראה מתבססת על העקרונות הבאים:
- התכנית בקבוצת הביקורת כוללת למידה לפי גישת ההוראה הפרונטלית. ההוראה מתבססת על העקרונות הבאים:
- הלמידה מכונה "למידה קבלה", מורה המציג את החומר לתלמידיו באופן מאורגן כך יהיה משמעותי לו.
 - התלמיד אקטיבי ביצירת קשר בין ידע קודם לידע חדש וארגונו באופן שיהיה ניתן לשימוש בעת הצורך בעתיד.
 - חומר הלימוד "מובנה" על ידי המורה.
 - חומר הלימוד מוגש לתלמיד בצורתו הסופית והמורה מפרשת ומבארת את החומר במהלך השיעור כך שיתקשר לידע הקודם של התלמיד.
 - משימות אחידות לכל הלומדים נקבעות על ידי המורה.
 - בדרך כלל דפוס התקשורת הוא מילולי. התקשורת מנוהלת על ידי המורה. התקשורת דו-כיוונית בעיקרה, ובדרך כלל המורה יוזם והתלמיד מגיב. לתלמידים אין אפשרות לקיים תקשורת ללא המורה.
 - המורה מתווך בין חומר הלימוד לבין הלומד, משמש כמקור הסמכות, מכוון, מניע ויוזם.
 - התלמיד נדרש להקשיב לדברי המורה ולהגיב עליהם רק לאחר קבלת רשותו של המורה.
 - עיקר פעילות הגומלין המילולית מתרחשת בין המורה לבין הלומד. פעילות הגומלין המילולית בין הלומד לבין חבריו היא שולית ונוקטת לאישור המורה או להנחיה מצדו.

תוצאות

4.1 השפעת תוכנית ההתערבות

השערת המחקר הראשונה מתייחסת להשפעת תוכנית ההתערבות על התפתחות הנחישות העצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים על פי דיווחם העצמי ועל פי תוצריהם בתחום זה, כפי שדווחו על ידי המורים שלהם. במטרה לבדוק השערה זו נעשו בתחילה ניתוחי MANOVA להשוואה בין שתי קבוצות המחקר (תלמידים אשר למדו בתוכנית ההתערבות על פי מודל "מעגל ההפנמה" - למידה בקהילות לומדים ותלמידים אשר למדו ב"הוראה פרונטאלית") במדידה אשר נעשתה לפני תחילת ההתערבות. לאחר מכן נעשו ניתוחי 2×2 MANOVA (קבוצות $\times$ זמן) עם מדידות חוזרות לגבי הזמן. ניתוחים אלה מאפשרים לבדוק האם קיימים הבדלים בין הקבוצות בשינויים שחלו בין המדידה הראשונה לפני תחילת תוכנית ההתערבות, לבין המדידה השנייה כעבור כחמישה חודשים. ההשערה היא שהשיפור בנחישות עצמית ובתחושת איכות חיים בקבוצה אשר עברה את תוכנית ההתערבות יהיה גדול יותר מהשיפור במדדים אלה בקבוצה אשר למדה בהוראה פרונטאלית. להלן יובאו הממצאים של הניתוחים לגבי מדדי הנחישות ולאחריהן הממצאים לגבי מדדי איכות חיים.

נחישות עצמית.

נחישות עצמית נבדקה במחקר הנוכחי באמצעות שלושה מדדים: אוטונומיה, ויסות עצמי והעצמה. בניתוח MANOVA חד כיווני לבדיקת ההבדלים בין קבוצות המחקר. לא נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות במדידות שנעשו לפני תחילת תוכנית ההתערבות, $(F(3,76) = 1.43, P < .05)$ כלומר, נמצא כי שתי הקבוצות היו דומות לפני תחילת תוכנית ההתערבות במידת האוטונומיה, ביכולת לוויסות עצמי ובביטויי העצמה שלהם.

במטרה לבדוק את השערת המחקר על פיה ימצא שיפור רב יותר בקבוצה אשר עברה את תוכנית ההתערבות נעשה ניתוח 2×2 MANOVA (קבוצות $\times$ זמן). בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין המדידה הראשונה והמדידה השנייה שחלה כחמישה חודשים אחרי תחילת תוכנית ההתערבות, $82.64, J$, $(F(3,70) = P < 0.001, Eta^2 = 0.78)$ וכן נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות $\times$ זמן, $(F(3,70) = 33.97, P < 0.001, Eta^2 = 0.59)$.

הממוצעים וסטיות התקן של שלושת מדדי הנחישות וכן תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח מספר 5.

ממוצעים וסטיות תקן של מדדי הנחישות העצמית לפני ואחרי תוכנית ההתערבות בשתי הקבוצות אשר השתתפו במחקר.

קבוצות × זמן		זמן		קבוצות				מדדים	
				ביקורת N=37		ניסוי N=37			
Eta ²	F(1, 72)	Eta ²	F(1, 72)	אחרי	לפני	אחרי	לפני		
.46	61.60***	.62	117.08***	47.48	44.57	64.64	46.33	M	אוטונומיה
				12.22	13.03	9.83	11.47	SD	
.44	57.51***	.71	173.92***	7.57	6.03	13.46	7.74	M	ויסות עצמי
				3.61	3.21	2.19	2.83	SD	
.13	11.08***	.25	24.17***	11.03	10.63	13.03	10.95	M	העצמה
				2.22	3.39	1.42	2.09	SD	

*** $p < .001$

מהלוח ניתן לראות שבניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד נמצאו הבדלים מובהקים בכל אחד מהמדדים, כאשר על פי גודל האפקט, ההבדלים והשיפור שחלו במדד של אוטונומיה ובמדד של ויסות עצמי גבוהים בהרבה מאלה שחלו במדד של העצמה. במטרה לבדוק האם יש הבדלים בין מדידת הלפני לבין מדידת האחרי בכל אחת מקבוצות המחקר נעשו ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות. תוצאות ניתוחים אלה מוצגים בלוח מספר 6

תוצאות ניתוחי שונות להשוואה בין מדידת לפני ואחרי בכל אחת מקבוצות המחקר

קבוצות				מדדים
ביקורת N=37		ניסוי N=37		
Eta ²	F(1, 34)	Eta ²	F(1, 38)	
.11	4.05	.83	190.01***	אוטונומיה
.35	18.08***	.84	197.05***	ויסות עצמי
.03	.99	.54	44.16***	העצמה

*** $p < .001$

מלוח מספר 6 נראה שבהתייחס למדד ויסות עצמי נמצאו הבדלים מובהקים בין מדידת הלפני לבין מדידת האחרי בשתי קבוצות המחקר. עם זאת ניתן לראות שהאפקט בקבוצת הניסוי (על פי Eta²) גדול יותר מאשר האפקט בקבוצת הביקורת. בשני המדדים הנוספים, העצמה ואוטונומיה נמצאו הבדלים מובהקים בין מדידת הלפני לבין מדידת האחרי רק בקבוצת הניסוי. ממצאים אלה תומכים בהשערת המחקר על פיה ימצא שיפור רב יותר בנחישות העצמית בקבוצה שעברה את תוכנית ההתערבות.

איכות חיים

השערת המחקר השנייה מתייחסת להשפעה של תוכנית ההתערבות על תחושת איכות חיים. איכות חיים בוטאה במחקר הנוכחי באמצעות שלושה מדדים: שביעות רצון, תחושת יכולת ויצרנות ושייכות חברתית. מדדים אלה נבדקו לפני ואחרי תוכנית ההתערבות בניתוח MANOVA לבדיקת ההבדלים בין שתי קבוצות המחקר. במדידה הראשונה שהתקיימה לפני תוכנית ההתערבות לא נמצא הבדל מובהק בין קבוצות המחקר.

במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין שתי קבוצות המחקר בשינויים שחלו בין המדידה לפני תוכנית ההתערבות עד למדידה שאחריה נעשה ניתוח 2x2 MANOVA (קבוצות x זמן) עם מדידות חוזרות לגבי זמן. בניתוח זה נמצא הבדל מובהק בין מדידת הלפני לבין מדידת האחרי

($F(3,70)=33.78, P<0.001, Eta^2=0.37$) וכן נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות x זמן,

($F(3,70)=12.24, P<0.001, Eta^2=0.34$).

הממוצעים וסטיות התקן של שלושת מדדי איכות החיים וכן תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד מוצגים בלוח מספר 7.

ממוצעים וסטיות תקן של מדדי איכות החיים

קבוצות × זמן		זמן		קבוצות				מדדים	
				ביקורת N=37		ניסוי N=37			
Eta ²	F(1, 72)	Eta ²	F(1,72)	אחרי	לפני	אחרי	לפני		
.14	11.50***	.27	26.77***	22.68	21.92	25.20	21.54	M	שביעות
				3.43	4.58	3.08	3.98	SD	רצון
.06	4.48*	.16	13.63***	24.75	23.79	28.27	24.71	M	יכולת
				3.74	4.96	6.05	2.76	SD	יצרנית
.25	24.53***	.10	7.81**	19.77	20.51	22.46	20.79	M	שייכות
				4.35	4.74	3.65	4.97	SD	חברתית

מניתוחי השונות המוצגים בלוח מספר 8 ניתן לראות שבהתייחס למדד שביעות הרצון ותחושת היכולת נמצאו הבדלים מובהקים רק בקרב קבוצת הניסוי. לגבי השייכות החברתית נמצאו הבדלים מובהקים בשתי קבוצות המחקר, אלא שהאפקט בקבוצת הניסוי גדול בהרבה מהאפקט בקבוצת הביקורת. ממצאים אלה תומכים בהשערת המחקר על פיה תוכנית ההתערבות תוביל לשיפור ניכר בתחושת איכות החיים של התלמידים.

תוצרי התלמיד על פי הערכת המורה

המורים מלאו גם הם שאלון הערכה על התלמיד. משאלונים אלה הופקו שבעה מדדים, ציון כללי של תוצרי התלמיד וציוני ששת מרכיביו: זהות אישית, אוטונומיה, שייכות חברתית, בחירה, מימוש זכויות ודאגה לרווחה אישית. בדומה לשאלונים אשר מלאו התלמידים גם שאלונים אלה הועברו לפני ואחרי תוכנית ההתערבות. במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת לפני תוכנית ההתערבות נעשה ניתוח ANOVA חד כיווני, בהתייחס לציון הכללי של תוצרי התלמיד, וניתוח MANOVA חד כיווני לגבי כל מדד בנפרד. בניתוח לגבי הציון הכללי לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות וכן לא נמצא הבדל מובהק בניתוח ה MANOVA כלומר, הקבוצות היו דומות זו לזו במדידה שנעשתה לפני תוכנית ההתערבות.

במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין הקבוצות בשינויים שחלו בין מדידת הלפני לבין מדידת האחרי נעשה ניתוח 2×2 ANOVA (קבוצות α זמן) לגבי הציון הכללי וניתוח 2×2 MANOVA לגבי המרכיבים של תוצרי התלמיד. בניתוח לגבי הציון הכללי נמצא הבדל מובהק בין שתי המדידות

$(F(1,72)=29.22, P<0.001)$ ונמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות α זמן

$(F(1,72)=12.95, P<0.001)$ וכך גם נמצא בניתוח MANOVA. בניתוח ה-MANOVA נמצא גם כן

הבדל מובהק בין מדידת הלפני לבין מדידת האחרי, $(F(6,67)=6.82, P<0.001, \eta^2=0.38)$ וכן

נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות α זמן $(F(6,67)=3.08, P<0.01, \eta^2=0.22)$.

הממוצעים וסטיות התקן של מדדי תוצרי תלמיד לפני ואחרי תוכנית ההתערבות בשתי קבוצות המחקר מוצגים בלוח מספר 9. כמו כן מוצגים בלוח תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד.

מלוח מספר 9 המוצג להלן ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין המדידה הראשונה לפני תחילת תוכנית ההתערבות לבין המדידה השנייה אחרי תוכנית ההתערבות בכל המדדים. לעומת זאת,

בהתייחס לאינטראקציה של קבוצות α זמן נמצאו הבדלים מובהקים בכל המדדים פרט לממד של

זהות.

ממוצעים וסטיות תקן של מדדי תוצרי התלמיד על פי הערכת המורה

קבוצות × זמן		זמן		קבוצות				מדדים	
				ביקורת N=37		מחקר N=37			
Eta ²	F(1, 72)	Eta ²	F(1, 72)	אחרי	לפני	אחרי	לפני		
.03	1.99	.30	30.22***	2.09	1.92	2.27	2.02	M	זהות
				.57	.63	.45	.35	SD	
.07	5.77*	.24	22.76***	2.44	2.32	2.71	2.36	M	אוטונומיה
				.66	.67	.55	.49	SD	
.13	10.99**	.18	15.87***	2.32	2.29	2.56	2.25	M	שייכות
				.54	.50	.61	.44	SD	
.09	7.10**	.26	25.30***	1.89	1.77	2.12	1.74	M	בחירה
				.61	.70	.59	.47	SD	
.08	6.24*	.04	3.28	2.53	2.56	2.58	2.40	M	זכויות
				.76	.74	.37	.40	SD	
.20	17.92***	.13	10.71**	2.55	2.58	2.71	2.47	M	רווחה
				.47	.51	.33	.35	SD	
.15	12.95***	.29	29.22***	2.35	2.29	2.57	2.27	M	ציון כללי תוצרי תלמיד
				.45	.49	.41	.34	SD	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

תוצאות ניתוחי שונות להשוואה בין מדידת לפני ואחרי במדדי הערכת המורים בכל אחת מקבוצות המחקר

מזדים	קבוצות			
	ביקורת N=37		ניסוי N=37	
	Eta ²	F(1, 34)	Eta ²	F(1, 38)
זהות	.17	6.81*	.44	29.57***
אוטונומיה	.12	4.72*	.34	10.56***
שייכות	.05	.34	.36	21.08***
בחירה	.08	3.08	.42	27.34***
זכויות	.01	.22	.21	10.07**
רווחה	.01	.39	.47	33.39***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

לוח מספר 10 המוצג להלן מציג כי בניתוחי השונות שנעשו להשוואה בין מדידת לפני למדידת האחרי בכל קבוצה בנפרד נמצאו הבדלים מובהקים בקבוצת הניסוי בלבד בהתייחס למדדים של שייכות, בחירה, זכויות ורווחה. בשני המדדים הנוספים נמצאו הבדלים מובהקים בשתי הקבוצות כאשר גודל האפקט של ההבדלים בקרב קבוצת הניסוי גדול יותר מגודל האפקט בקבוצת הביקורת. כזכור, נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות בהתייחס למדדים של אוטונומיה, שייכות, בחירה, זכויות, רווחה ובציון הכללי אשר לא נמצא בהתייחס לתחושת הזהות. הממצאים תומכים בהשערת המחקר על פיה יהיה שיפור רב בקרב המשתתפים אשר עברו את תוכנית ההתערבות בכל המדדים לעומת זאת, שיפור זה לא ניכר בממד הזהות האישית.

4.2 קשרים בין משתני המחקר

השערת המחקר השלישית מתמקדת בקשר שבין השיפור שחל במדדים של נחישות עצמית לבין השיפור שחל במדדי איכות החיים. לבדיקת השערה זו חושבו ציוני הפער בין המדידה אחרי תוכנית ההתערבות לבין המדידה לפני תוכנית ההתערבות בכל המדדים שנבדקו ובין ציוני הפער שהתקבלו חושבו מתאמי פירסון. מתאמים אלה חושבו בהתייחס לכלל המדידות וכן בהתייחס לכל אחת מקבוצות המחקר בנפרד. ההסתכלות בנפרד לכל קבוצה נעשתה כדי לבדוק האם קיימים הבדלים בין הקבוצות במתאמים השונים. לוח 11 מציג את המתאמים בין ציוני הפער של המדדים השונים.

מתאמי פירסון בין השיפורים שחלו במדדים השונים ($n = 74$)

אוטונומיה	ויסות עצמי	העצמה	שביעות רצון	יכולת יצרנית	שייכות חברתית	תוצרי תלמיד
אוטונומיה	1.00					
ויסות עצמי	.57***	1.00				
העצמה	.28*	.29*	1.00			
שביעות רצון	.34**	.26*	.18	1.00		
יכולת יצרנית	.27*	.17	-.03	.23*	1.00	
שייכות חברתית	.29*	.44***	.19*	.25*	.07	1.00
תוצרי תלמיד	.19*	.27*	.10	.16	-.05	.11

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

מלוח 11 ניתן לראות שנמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין שלושת ציוני הפער של מדדי הנחישות העצמית כאשר המתאם בין אוטונומיה לבין ויסות עצמי גדול יותר מאשר המתאמים בין אוטונומיה וויסות עצמי לבין העצמה. מכל מקום, קיים קשר בין השיפור שחל בשלושת מדדי הנחישות. בין מדדי איכות חיים המתאמים נמוכים יותר, למעשה רק המתאמים שבין שביעות רצון לבין תחושת יכולת יצרנית ושייכות חברתית הם מובהקים. מכאן, נבדקים שהשתפרו בתחושת שביעות הרצון השתפרו גם בתחושת יכולת יצרנית ותחושת העצמה. לכן ניתן להסיק כי, עליה בתחושת יכולת יצרנית ובתחושת העצמה משפיעה על העלייה בתחושת שביעות הרצון. בהתייחס לקשר שבין מדדי נחישות עצמית לבין מדדי איכות חיים נמצאו מתאמים מובהקים בין אוטונומיה לבין שלושת מדדי איכות חיים. לעומת זאת, בהתייחס לוויסות עצמי נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים רק לגבי תחושת היכולת. לגבי העצמה נמצא מתאם מובהק רק בין משתנה זה לבין תחושת שייכות חברתית. מכאן, קיים קשר בין העלייה במדד העצמה ולבין מדד השייכות החברתית, ככל שמדד העצמה גבוה מדד השייכות החברתית גבוה גם הוא. בכל המתאמים שדווחו לעיל נראה כי השיפור בנחישות העצמית קשור לתחושת איכות חיים. מהלוח נראה גם שנמצאו מתאמים מובהקים בין מדדי האוטונומיה והויסות העצמי לבין מדד תוצרי תלמיד. אך, לא נמצאו מתאמים מובהקים בהתייחס להעצמה וכן לא בין מדדי איכות חיים לבין מדד תוצרי תלמיד. נראה עם כך שככל שהשיפור באוטונומיה ובויסות העצמי היה רב יותר השיפור בתוצרי התלמיד היה גדול יותר. משתמע מכך כי גם המורים רואים את ההבדל בתוצרי התלמידים. מכאן, הערכת המורים את התלמידים נמצאת בהלימה להערכת התלמידים את עצמם. כאמור חושבו

גם המתאמים בין המדדים השונים בכל קבוצה בנפרד. בניתוחי Z של פישור לבדיקת ההבדלים בין שתי הקבוצות ובמתאמים אלה לא נמצאו הבדלים מובהקים.

4.3 ניתוחי רגרסיה להסבר השונות של תחושת איכות חיים ותוצרי תלמיד

בפרק הקודם הוצגו הקשרים שבין משתני המחקר כאשר ההתייחסות הייתה לכל צמד משתנים בנפרד. במטרה לבדוק עד כמה כל המשתנים יחדיו תורמים להסבר השונות של תוצרי תלמיד ושל מדדי איכות החיים נעשו ניתוחי רגרסיה היררכית המאפשרים לבדוק את תרומת המשתנים יחדיו להסבר השונות. המשתנים התלויים בניתוחי רגרסיה אלה היו תוצרי תלמיד כפי שהוערכו על ידי המורה וכן שלושת מדדי איכות החיים (שביעות רצון, יכולת יצרנית ושייכות חברתית) שהופקו מהדיווח העצמי של התלמיד.

בניתוחי רגרסיה הוכנסו המדדים בארבעה צעדים. בצעד הראשון הוכנס משתנה הקבוצות (קבוצת ניסוי לעומת קבוצת ביקורת) שמאפשר לאמוד את התרומה של תוכנית ההתערבות להסבר השונות של המשתנים התלויים. בצעד השני הוכנסו מאפיינים אישיים של הנבדק (גיל ומגדר) ובצעד השלישי הוכנסו שלושת משתני הנחישות (אוטונומיה, העצמה וויסות עצמי) כך שבצעד זה ניתן לבדוק את תרומת מדדי הנחישות מעבר לתוכנית ההתערבות ולמאפיינים האישיים. בצעד הרביעי והאחרון הוכנסו אינטראקציות בין מדדי המחקר בתוכם האינטראקציות של קבוצות אֶמֶדֶדִי הנחישות, אינטראקציות אשר מאפשרות לבדוק האם התרומה של מדדי הנחישות העצמית להסבר השונות של , תוצרי תלמיד ואיכות חיים תלויה בתוכנית ההתערבות. בנוסף נבדקו גם האינטראקציות של מאפיינים אישיים x מדדי נחישות עצמית. באמצעות אינטראקציות אלה ניתן לבדוק האם תרומת הנחישות העצמית בקרב בנים שונה מזו שבקרב בנות וכן האם התרומה בקרב בוגרים שונה מזו שבקרב צעירים. בניתוחי הרגרסיה נמצא שניתן להסביר 37% מהשונות של תוצרי תלמיד, 33% מהשונות של שביעות הרצון, 32% מהשונות של תחושת השייכות החברתית ורק 17% מהשונות של תחושת יכולת יצרנית. ברגרסיות לגבי תוצרי תלמיד ותחושת שביעות הרצון נמצאה תרומה של אינטראקציות להסבר השונות. בשני המדדים האחרים, יכולת ושייכות חברתית, לא נמצאה תרומה של האינטראקציות שהוכנסו בצעד הרביעי. להלן יוצגו ארבעה צעדי הרגרסיה לגבי תוצרי תלמיד ושביעות הרצון ושלושה צעדים לגבי תחושת היכולת והשייכות. מקדמי הרגרסיה להסבר השונות של תוצרי תלמידים מוצגים בלוח מספר 12.

מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של תוצרי תלמיד ($n = 74$)

	צעדים				מנבאים
	IV	III	II	I	
קבוצות	-.28**	-.32**	-.36***	-.39***	
מגדר	.32**	.29**	.25*		
גיל	.14	.14	.14		
ויסות עצמי	.23*	.20*			
אוטונומיה	.18	-.16			
העצמה	.06	.04			
מגדר $\times$ ויסות עצמי	.30**				
R^2	.37***	.28***	.24***	.15***	
ΔR^2	.09*	.04	.09*	.15***	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

כפי שניתן לראות מהלוח בצעד הראשון נמצאה תרומה מובהקת למשתנה הקבוצה. הסבר השונות של תוצרי תלמיד בצעד זה היה 15%. תוצרי תלמיד בקרב הנבדקים שעברו את תוכנית ההתערבות גבוהים יותר.

בצעד השני הוכנסו לרגרסיה שני המאפיינים האישיים, מגדר וגיל. מבין שני מאפיינים אלה נמצאה תרומה מובהקת רק למגדר כך שהשיפור שחל אצל הבנות גדול מהשיפור שחל בקרב הבנים. בצעד זה נוספו לרגרסיה עוד 9%.

מדדי הנחישות העצמית הוכנסו לרגרסיה בצעד השלישי והוסיפו 4% מהסבר השונות כאשר, למעשה רק הויסות העצמי תרם בצורה מובהקת להסבר השונות. כלומר, נבדקים העושים יותר ויסות עצמי הם עם תוצרי תלמיד גבוהים יותר. 9% מהסבר השונות נתרמו בצעד הרביעי שבו הוכנסו האינטראקציות. מבין האינטראקציות שהוכנסו נמצאה תרומה מובהקת לאינטראקציה של מגדר $\times$ ויסות עצמי. במטרה להסביר אינטראקציה זו חושבו מתאמי פירסון בין הויסות העצמי והאוטונומיה לבין תוצרי תלמיד לבנים ולבנות בנפרד. לגבי הויסות העצמי נמצא בקרב הבנות מתאם חיובי ומובהק $r=0.44$, $P<0.05$, בעוד שבקרב הבנים המתאם היה נמוך ולא מובהק $r=0.08$, $P>0.05$, תרשים מספר 16 ממחיש

ממצאים אלה. ניתן אם כך לומר שבקרב הבנות ככל שהויסות העצמי רב יותר מדד תוצרי תלמיד גבוה יותר.

רגרסיה היררכית נוספת נעשתה להסבר השונות של שביעות הרצון. מקדמי רגרסיה זו מוצגים בלוח

מספר 13

לוח 13

מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של שביעות רצון ($n = 74$)

מנבאים	צעדים			
	IV	III	II	I
קבוצות	-.30**	-.36***	-.36***	-.37***
מגדר	.16	.16	.13	
גיל	-.26*	-.20*	-.18*	
ויסות עצמי	.08	.05		
אוטונומיה	-.15	-.14		
העצמה	-.12	-.07		
גיל $\times$ אוטונומיה	.35**			
R^2	.33***	.21***	.18***	.14***
ΔR^2	.12***	.03	.05	.14***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

ממקדמי הרגרסיה המוצגים בלוח מספר 13 נראה כי בדומה להישגים בצעד הראשון נמצאה תרומה מובהקת של משתני הקבוצה. משתנה זה תרם 14% להסבר השונות כפי שניתן לראות מתרשים מספר 10 השיפור בקבוצת הניסוי שעברה את תוכנית ההתערבות גדול יותר מאשר בקבוצת הביקורת שלא עברה את תוכנית ההתערבות. מבין המאפיינים האישיים שהוכנסו בצעד השני נמצאה תרומה מובהקת רק לגיל. מקדם ה- β הוא שלילי. כך שככל שהנבדקים צעירים יותר השיפור בתחושת שביעות הרצון רב יותר. התרומה להסבר השונות בצעד זה הייתה 5%.

בצעד השלישי שבו הוכנסו שלושת מדדי הנחישות העצמית לא נמצאה תרומה מובהקת לאף אחד ממדדים אלה. לעומת זאת, בצעד הרביעי שבו הוכנסו האינטראקציות נמצאה תרומה מובהקת של גיל X אוטונומיה, תרומה אשר הוסיפה 12% להסבר השונות. לצורך הבהרת אינטראקציה זו חולקו נבדקי המחקר על פי החציון של הגיל, $Mdn=18.5$ לשתי קבוצות ולגבי כל אחת מהקבוצות נבדק הקשר בין האוטונומיה לבין השיפור שחל בתחושת שביעות הרצון. בקרב הצעירים נמצא מתאם שלילי מובהק $r =$

$-0.45, P < 0.05$ ואילו בקבוצת הבוגרים נמצא מתאם חיובי מובהק $r = 0.38, P < 0.05$.

מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של תחושת השייכות מוצגים בלוח מספר 14.

לוח 14

מקדמי הרגרסיה ההיררכית להסבר השונות של השיפור בתחושת השייכות ($n = 74$)

מנבאים	צעדים		
	III	II	I
קבוצות	-.58***	-.51***	-.50***
מגדר	-.09	-.05	
גיל	-.10	-.11	
ויסות עצמי	-.27*		
אוטונומיה	.09		
העצמה	.03		
R ²	.32***	.27***	.25***
ΔR ²	.05	.02	.25***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

בדומה לניתוחי הרגרסיה הקודמים גם לגבי תחושת השייכות החברתית נמצאה תרומה מובהקת של משתנה הקבוצות. על פי תרשים מספר 9 בקבוצת הניסוי השיפור רב יותר לעומת קבוצת הביקורת. תרומת משתנה הקבוצות הייתה גדולה במיוחד, תרומה של 25% להסבר השונות. בצעד השני לא נמצאה תרומה מובהקת של המשתנים האישיים מאידך בצעד הוא שלילי, כך שהשלישי נמצאה תרומה מובהקת למשתנה הוויסות העצמי. מקדם ה- שנבדקים שיש להם וויסות עצמי רב יותר השיפור בתחושת השייכות החברתית שלהם היה יחסית נמוך.

רגרסיה היררכית נעשתה גם להסבר השונות של תחושת היכולת. כזכור רק 16% מהשונות של השיפור בתחושת היכולת נמצא ברגרסיה זו. מקדמי הרגרסיה מוצגים בלוח מספר 15.

* $p < .05$.

4.4 שלב השיור

70

= (6,27). לוח מספר 16 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של מדדי הנחישות העצמית בשלושת המדידות לכל אחת מהקבוצות. כן מוצגים בטבלה תוצאות ניתוחי השונות שנעשו לכל מדד בנפרד.

לוח 16

ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות בשלב השייר

זמן				קבוצות						מדדים	
				ביקורת			ניסוי				
Eta ²	F(2, 64)	Eta ²	F(2, 64)	מדידה 3	מדידה 2	מדידה 1	מדידה 3	מדידה 2	מדידה 1		
.52	35.17***	.46	27.16***	45.06	51.41	49.18	71.00	69.18	50.29	M	אוטונומיה
				10.97	10.81	11.66	5.77	7.67	8.51	SD	
.25	10.82***	.15	5.43**	11.06	11.35	11.53	13.82	13.24	11.41	M	העצמה
				2.61	2.26	2.58	1.13	1.39	1.94	SD	
.54	37.50***	.63	54.86***	6.71	9.18	7.29	13.94	14.06	7.53	M	ויסות
				3.78	2.83	2.85	1.92	2.01	3.04	SD	עצמי

תוצאות מדידות simple effect להשוואה בין הקבוצות בכל אחת מהמדידות

מדידות						מדדים
III		II		I		
Eta ²	F(2, 32)	Eta ²	F(1,32)	Eta ²	F(1, 32)	
.70	74.44***	.49	30.54***	.00	.10	אוטונומיה
.33	16.07***	.21	8.53**	.00	.02	העצמה
.61	49.36***	.51	33.52***	.00	.05	ויסות עצמי

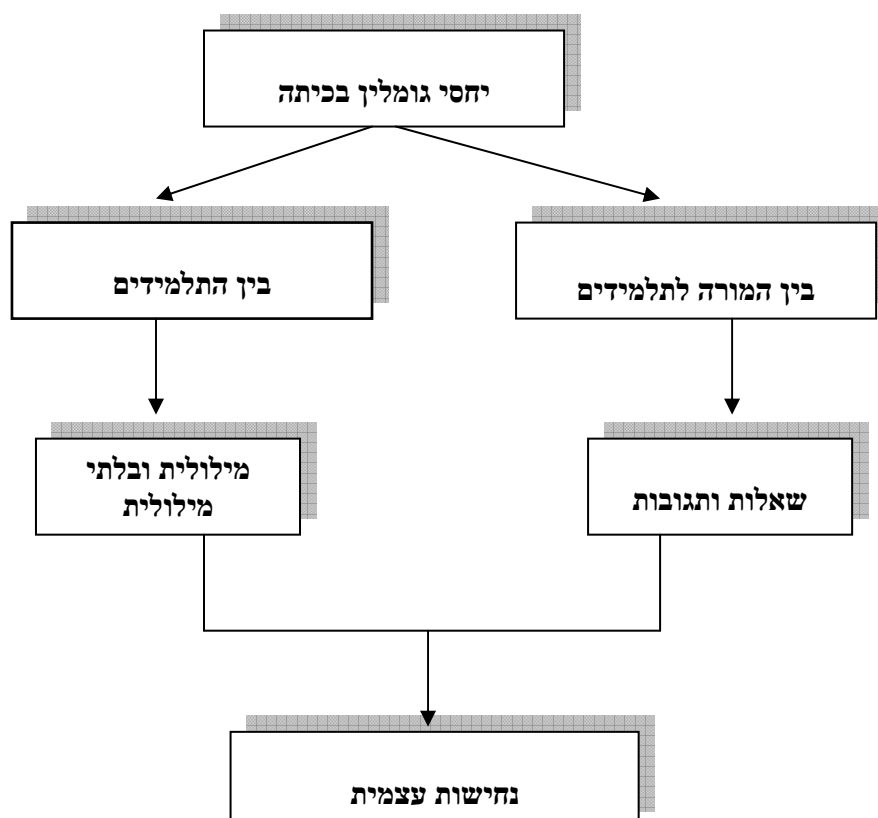
** $p < .01$. *** $p < .001$.

מלוח מספר 17 ניתן לראות שלא נמצאו הבדלים מובהקים במדידה הראשונה לעומת זאת במדידה השנייה שנעשתה לאחר תוכנית ההתערבות נמצאו הבדלים מובהקים בכל אחד מהמדדים. במדידה השלישית נראה על פי גודל האפקט שההבדלים בין הקבוצות גדולים יותר מאשר במדידה השנייה כלומר, לאורך זמן האפקט של ההתערבות הולך וגדל. נראה כי גידול זה במקצתו נובע מהעלייה בקבוצת המחקר ובמקצתו נובע מירידה גדולה יותר בקבוצת הביקורת.

ניתוח איכותי של התוצאות

להלן מוצג מיפוי המתאר את רכיבי יחסי הגומלין הנוצרים בכיתה ואשר נעסוק בהם בהמשך.

מיפוי מספר 1 : רכיבי יחסי הגומלין הנוצרים בכיתה



במיפוי מספר 1 מוצגים רכיבי הניתוח של יחסי הגומלין בין המורה לבין התלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. יחסי הגומלין מורה-תלמיד אופיינו בשאלות ותגובות של המורה ושל התלמידים, ואילו יחסי הגומלין בין התלמידים אופיינו בהחלפת מידע ובמחוות גוף. נוסף על כך אותרו ואופיינו ביטויים של נחישות עצמית הקיימים ביחסי גומלין אלה.

לפני שנתחיל בניתוח יחסי הגומלין, נעסוק בסביבה הלימודית משני היבטים: צורת הישיבה בכיתה של התלמידים ושל הצוות הלימודי; חומרי ההוראה והלמידה אשר נעשה בהם שימוש.

הסביבה הלימודית

בחוברת: "ההדרכה לבניית תוכנית לימודים למקצוע או נושא לימודי" (2004) של האגף לתכנון לימודים מוקדש סעיף לארגון הסביבה הלימודית ועיצובה בה ניתן לכלל גם את העיצוב והארגון הפיזי של ישיבת התלמידים. רייטר (2004) מוסיפה לסביבה הלימודית גם את דרכי ההוראה, התכנים וסגנון השיח בין מורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. לטענתה הסביבה הלימודית מעוצבת לפי העקרונות הדידקטיים של ההוראה.

המחקר הנוכחי מתמקד בחלק מהרכיבים הנ"ל, לרבות הסביבה הלימודית. תחילה ינתחו שני רכיבים הכלולים בסביבה הלימודית: א. צורת הישיבה של המשתתפים בזמן השיעור; ב. חומרי הלמידה וההוראה אשר נעשה בהם שימוש בשיעור. בהמשך יאופיינו באריכות סגנון השיח ויחסי הגומלין בין המורה לבין התלמידים, נושאים המהווים מוקד עיקרי של המחקר.

צורת הישיבה בכיתה של המשתתפים

בכיתה שלומדים בה לפי מודל מעגל ההפנמה (להלן כיתת הניסוי) התלמידים יושבים במעגל. אין שולחנות. המורה עומד לפני התלמידים במעגל ומהווה חלק ממנו. בכיתה נוכחות גם סייעת – בת שרות לאומי – וסטודנטיות אשר יושבות במעגל יחד עם התלמידים. נוסף להן נוכחת בכיתה גם סייעת אישית לנערה נכה, והיא יושבת מחוץ למעגל. כאמור בתוך מעגל היושבים אין שולחנות, ואלה מסודרים לאורך קירות הכיתה.

בכיתה שמלמדים בה בהוראה פרונטלית (להלן כיתת הביקורת) התלמידים יושבים בטורים. ליד כל שולחן יושב תלמיד אחד, פרט לשולחן הראשון שלידו יושבים תלמיד ותלמידה. המורה עומד מול התלמידים. בכיתה נוכחת הסייעת הכיתתית, והיא יושבת ליד אחת התלמידות.

צורת ישיבה דומה מאוד נצפתה הן בשיעור חינוך חברתי-מיני והן בשיעור בנושא חיי עבודה. אף שחלפו שבועות מספר בין השיעורים, תיאורי צורת הישיבה דומים מאוד. ההבדל היחידי היה בכך שבכיתת הניסוי נעדרו הסטודנטיות מהשיעור בנושא חיי עבודה, ואילו בכיתת הביקורת נעדרה תלמידה אחת מהשיעור בנושא חיי עבודה.

תיאורים אלה ממחישים את ההבדל שבין שתי שיטות ההוראה. לאחר תיאור ואפיון של יחסי הגומלין הנוצרים בכיתה ייעשה ניסיון "להשליך" מצורת הישיבה על יחסי הגומלין הנוצרים בכיתה.

חומרי למידה ופעילויות.

בשיעור בנושא חיי עבודה שנערך באותה הכיתה המורה הצמידה ללוח הכיתה נייר בריסטול, ועליו נכתב טקסט באותיות גדולות מאוד אשר אפשרו לקרוא אותו גם ממרחק. המורה הקריאה את הטקסט לתלמידים, וכל התלמידים הקשיבו יחדיו לאירוע המסופר. בידי התלמידים לא היה עותק של הטקסט. האירוע עסק בדברים שקרו בכיתה באותה התקופה, כלומר הוא היה אותנטי ורלוונטי לחייהם. בראשית ההקראה הוצג האירוע: "רחל ויצל הן שתי סקידות..." בסיום ההקראה המורה שאלה: "מי רוצה לספר את האירוע באיזו מהלכה?" בהמשך התקיים משחק תפקידים בנושא האירוע, והמורה שאלה את התלמידים: "מי רוצה להיות המאצטיק? מי רוצה להיות רחל?" התלמידים הציגו את האירוע בפני חבריהם, וכך המורה המחשה את אירועי הטקסט ואת התחושות של גיבורי האירוע. בשיעורים בכיתת הניסוי המורה השתמשה באירועים העוסקים בחיי התלמידים. הנושאים היו חלק מתכנית הלימודים הפרומלית (ונכללו בנושאי הליבה), אולם המקור לחומרי ההוראה היה עולמם של התלמידים. כדי להפוך את הלמידה למשמעותית ורלוונטית המורה השתמשה בפעילויות חווייתיות המאפשרות לכל תלמיד לחוות את האירוע באופן אישי.

לעומת זאת בכיתת הביקורת בשיעור בנושא חיי עבודה המורה פתחה בהצהרה על אודות נושא השיעור:

"הנה *kei fe* היום הוא צמודה..." כל תלמיד קיבל לידיו עותק של סיפור שמקורו במקראה. המורה

כתבה את שם הסיפור על הלוח והקריאה בקול: "הוא *kei fe* הנני". לפני קריאת הסיפור

התנהלה בכיתה שיחה על אודות מקומות העבודה שהתלמידים עבדו בהם ועל אודות המשימות שהם ממלאים. לפי גישת ההוראה הפרונטלית מטרת הדיון הזה היא ליצור זיקה בין הידע הקיים לבין

הסיפור החדש. המורה הטרימה את תקציר הסיפור: "הסיפור *kei fe* מסופר על נער בלתי נשוא

מסופר *kei fe*". גם מטרת הפעולה הזאת הייתה העלאת ידע קיים כדי שישמש בסיס לידע חדש, וזאת

כמקובל בגישת ההוראה הפרונטלית.

הפעולה שנערכה בשיעורים בכיתת הביקורת – סיעור מוחות והעלאת ידע אישי שמטרתה קבלת אסוציאציה לשם הסיפור – הן פעולות דדוקטיביות. חומרי הלמידה רלוונטיים לתחומי ההכנה לחיים של התלמידים, אולם הם אינם לקוחים מעולמם ומחוויותיהם האישיות. ההבדלים בסביבה הלימודית הם בצורת הישיבה של התלמידים ושל המורה: בכיתת הניסוי התלמידים יושבים במעגל, והמורה הוא חלק מהמעגל. התלמידים רואים אלה את אלה ואת המורה במהלך כל השיעור, והדבר מקל עליהם ליצור קשר עין. לעומת זאת בכיתת הביקורת התלמידים יושבים כשגבם מופנה לחבריהם. כדי לראות את הדובר עליהם לשנות תנוחת גוף. לעומתם המורה רואה את כל התלמידים, ובינה לבין התלמידים קיים קשר עין במהלך כל השיעור. ההבדלים בחומרי הלמידה הם הבדלים במקור שהחומר נלקח ממנו. בהוראה לפי מודל מעגל ההפנמה האירועים נלקחו מעולמם של התלמידים, ואלה שותפים להתרחשותם. לעומת זאת בהוראה הפרונטלית החומרים נלקחו ממקראה. התכנים עוסקים בעולמם של התלמידים, אך הם לא לקוחים מחוויותיהם האישיות. גם בפעילויות ההוראה אפשר למצוא הבדלים בין הגישות: בהוראה לפי מודל מעגל ההפנמה הפעילות מתחילה בחוויה האישית שהתלמידים חווים. פעילות ההוראה מגבירה את החוויה באמצעות החושים (הן אם מקרינים סרט וידיאו והן אם משחקים משחק תפקידים), וכך הופכת הלמידה לאוטנטית. לעומת זאת בהוראה פרונטלית הפעילות מתמקדת ביצירת קשר בין ידע קודם לבין ידע חדש באמצעות העלאת ידע מעולם האסוציאציות האישיות. הגירוי הוא מילולי בלבד, והתהליך הוא קוגניטיבי בעיקרו.

יחסי הגומלין בכיתה במהלך השיעור

מורה-תלמיד

יחסי הגומלין בין המורה לבין התלמיד נבדקו באמצעות רצף השאלות של המורה לתלמידים ותגובותיו לתשובות התלמידים בכל אחד מהשיעורים שנצפו. השאלות בשיעור נותחו באמצעות הטקסונומיה של בלום – שיטת מיון שהיא מהמקובלות בתחום הקוגניטיבי (Bloom, 1956). הטקסונומיה אינה תלויה בתוכן ספציפי, ולמעשה אפשר לנסח שאלות במגוון של רמות חשיבה בכל עולם תוכן. בשיטה זו כל היעדים עוסקים בפיתוח כישורים ומיומנויות אינטלקטואליות. אלה מדורגים באופן היררכי, החל במיומנויות פשוטות וקלות דוגמת זיכרון וידע וכלה במיומנויות מורכבות ומופשטות דוגמת הערכה. הטקסונומיה מתייחסת לשש קטגוריות של יעדים כלליים: א. ידע – שחזור של עובדות, הגדרות וכן הלאה (מי? מה? מתי?); ב. הבנה – שימוש בידע: תרגום, פירוש, אקסטרפולציה; ג. יישום – פתרון בעיות חדשות על בסיס שימוש בחוקים ובטכניקות שנלמדו; ד. ניתוח – של סיבות, מניעים, היסקים, הוכחות, ראיות; ה. סינתזה – צירוף רכיבים למבנה שלם: פתרון בעיות מקורי, ניבויים, חידושים; ו. שיפוט וביקורת – הערכת רעיונות, שיטות וכן הלאה לפי תבחינים.

אמנם קיים קושי לאפיין חד-משמעית את סוגי השאלות, כי שאלה אינה עומדת בפני עצמה כפריט יחידי אלא מהווה חלק מההקשר הרחב אשר היא נשאלת בו (Cazden, 2001). המטרה בניתוח השאלות לפי הטקסונומיה של בלום וחבריו הייתה לאפיין באמצעותה את ההבדלים בנתיבי החשיבה אשר המורה מנחה בכל אחת מהשיטות בתחילת השיעור בכיתת הניסוי המורה פותחת בשחזור הידע. כזכור, לתלמידים הוקרא סיפור; חלקם חוו אותו באמצעות צפייה בווידיאו וחלקם באמצעות השתתפות פעילה במשחק תפקידים. השלב הבא הוא ניתוח החוויה באמצעות יצירת פרפראזה לאירוע: "מ' רוצה לשחק את האירוע במילים שלו?" המורה בודקת את ידיעותיהם של התלמידים על אודות רכיבי הרקע של הסיפור ושואלת: "מה יש בך?" היא מבקשת להכליל ולהפיק את העיקר: "אני רוצה להתרחשות במשפט אחד קצר ותמציתי שמתאר לנו את הדיאלוג, את הפעיה של האירוע." שאלות המורה בכיתת הניסוי מכוונות לעיבוד של החוויה ושל המידע ברמות חשיבה גבוהות, כאלה הכוללות ניתוח וסינתזה כחלק מתהליך ההפנמה. לעומת זאת רמת החשיבה היחידה הבאה לידי ביטוי בכיתת הביקורת היא הרמה הראשונה, רמת הידע. ברמה זו נדרש מהתלמידים שחזור של אירועים מחייהם האישיים. המורה פותחת בהצגת הנושא הלימודי: הנה היום נלמד על צורה ונלמד סיפור וממשיכה בשאלה: "איפה אתם עובדים?" בשאלתה זו היא מכוונת ליצור קשר בין עובדות מחייהם האישיים של התלמידים לבין התוכן החדש שהם עתידים לפגוש בסיפור. בהמשך לתהליך זה היא שואלת: "מה עושים?" "מה עושים?" "מה עושים?" "מה עושים?" היא מנתבת בשאלותיה למונח חדש שהסיפור יעסוק בו, מונח המופיע בשאלה "אנחנו קוראים לזה צורת 3..." שאלה זו נשאלת בסגנון "דפוס משפך" - על התלמיד להבין את הרמז המילולי ולהשלים את המילה החסרה שנרמזה על ידי המורה. ההבדלים בין שתי הכיתות שהופיעו בשיעור בנושא חיי עבודה דומים להבדלים שתוארו בסקירת השיעור בנושא חינוך חברתי-מיני. אף שהגיון והשימוש ברמות החשיבה בכל אחד מהשיעורים היו שונים אלה מאלה, בלטה העקביות של ניתוב וניהול השיח בכיתת הניסוי. גם בשיעור בנושא חיי עבודה המורה השתמשה בשאלות המבטאות מגוון של רמות חשיבה, החל בשחזור של עובדות והבנת שפה וכלה בחשיבה ברמה גבוהה הכוללת ניתוח וסינתזה. לעומת זאת בכיתת הביקורת המורה שאלה בשיעור זה רק שאלות אשר הצריכו את התלמיד לשחזר עובדות ולהבין את השפה, כלומר שאלות ברמת הידע - לרבות שאלות ב"דפוס משפך" המגבילות את החשיבה והיצירתיות. ההבדל בין שתי שיטות ההוראה בשני השיעורים הוא במגוון השאלות הרחב יותר אשר המורה בכיתת הניסוי עושה בו שימוש. היא יוצרת הזדמנויות לחשיבה ברמות מגוונות, החל ברמת הידע ושחזור

העובדות וכלה בחשיבה יצירתית ומופשטת ברמת השיפוט והביקורת. אפשר להניח כי מגוון של רמות חשיבה נותן הזדמנות לפתח חשיבה אשר תניב יכולת להבין גם מצבים משתנים בחיי היום-יום.

לעומתה המורה בכיתת הביקורת מנצלת את מרב הזמן של השיעור לשחזור ידע ולהבנת שפה. היא ממקדת את שאלותיה בעיקר ברמת הידע של התלמידים ובשאלות בסגנון "דפוס המשפך", שאלות אשר באמצעותן היא מבטיחה את רמת הדיוק של הידע שהיא שואפת להנחיל לתלמידה.

בכיתת הניסוי גוף השיעור מתחיל בשאלה ברמת חשיבה גבוהה. המורה מבקשת מהתלמידים לנתח את רגשותיה של אחת מהגיבורות: **אני רוצה לשמוע כיצד הרגישה רחל?** היא מנחה את התלמידים ושואלת שאלה ברמת חשיבה גבוהה אף יותר: **תחשוב א' אם אתה היית במקום רחל, והאצסיק היה נותן לך פרס - איך היית מרגישה?** השאלות מנותבות מגיבורת הסיפור אל התלמיד. באמצעות מהלך זה המורה יוצרת משמעות לאירוע, ועקב כך התלמיד יכול לענות תשובה אשר תהיה משמעותית גם עבורו ותהווה פתח להפנמת המצב המתואר וליישומו בחייו האישיים. אפשר לזהות את הדפוס הנ"ל גם בהמשך השיעור. השאלה הראשונה בנושא השני היא שאלה ברמת הבנת השפה: **מה זה 'פרס צופד' מ361?** השאלה העוקבת מנותבת למתן משמעות אישית באמצעות העלאת דעה ושימוש בידע אישי: **כמה אנשים מקבלים לצאתכם 'פרס צופד' מ361?** המשכו של הדיון בנושא הראשון הוא ברמות חשיבה של ניתוח ואחרי שהיא זכתה, איך היא הרגישה? וסינתזה **מה היא מרגישה?** המורה שואלת שאלות המנתבות את עיבוד המידע באמצעות תהליכים של ניתוח וסינתזה, וזאת כדי שהתלמידים "יפנימו" את המידע. לאחר עיבוד המידע המורה עוברת לכאורה לעסוק בנושא אחר ומבררת מהו הידע של התלמידים באשר למונח חדש שלמדו בשיעור - "עובד מצטיין" **מה זה 'פרס צופד' מ361?** אולם היא אינה מסתפקת בשאלות הבודקות את רמת הידע של התלמיד בנושא, אלא מאפשרת חשיבה יצירתית ברמת ההערכה: **לפי דעתכם, כל כמה זמן האצסיק אוסף את כל הצופדים וקובע מי צופד מ361?** שתי השאלות העוקבות ברצף הן: **האצסיק צריך לבחור את מי? לפי דעתכם, כל כמה זמן האצסיק אוסף את כל הצופדים וקובע מי צופד מ361?** כלומר בחלק זה אפשר לזהות דפוס של שאלות המנחה את התלמידים לעבור מרמת חשיבה אחת לרמת חשיבה שנייה. ייתכן שהמניע העומד מאחורי הדפוס הנ"ל הוא הרצון לטפח גמישות בחשיבה, כפי שמתבקש בשיטת ההוראה הזו.

לעומת זאת בכיתת הביקורת שאלות המורה התמקדו בעיקר ברמת העובדות וברמת הבנת השפה. כך למשל היא שאלה: **מה פירוש המילה 'פנאי'? והשאלה העוקבת הייתה: לא היה מי שייקח את... את מה? לא היה מי שייקח את... בעצם התלמיד נדרש לשחזר עובדה מהסיפור. ההבדל בעניין זה בולט בהשוואה למתרחש בכיתת הניסוי: בכיתת הביקורת המורה עוברת משאלה אחת לשאלה שנייה ללא**

העמקת החשיבה על אודות הידע הנלמד, ואילו בכיתת הניסוי המורה מעמיקה ועוברת מביקורת ידע להערכה ולהבעת דעה. בהמשך השיעור נשאלת בכיתת הביקורת שאלה ברמת חשיבה גבוהה: **למה הוא כואב עליו? למה הוא כואב עליו, המנהל?** מהתלמיד נדרשת היכולת לנתח את מניעיו של מנהל הסופרמרקט. המורה מבקשת להבטיח שתתקבל התשובה המדויקת, ולכן היא מנסחת שאלה אחרת באותו נושא שהתשובה לה מצריכה ידע של העובדות ותו לא: **הוא לא היה במקום הצמודה, הוא לא היה איפה שהוא צריך להיות ולא היה שייך את...** השאלה העוקבת מבטיחה תשובה מדויקת אף יותר, וגם היא מצריכה ידע של עובדות: **את הצלפה של אברת...** מהתפתחות רצף השאלות המצוטטות לעיל אפשר להבחין כי המורה מנסחת את השאלות באופן שיבטיח כי התלמיד יענה תשובה המייצגת בצורה הטובה ביותר את כוונתה.

המשותף לשתי שיטות ההוראה בשני השיעורים הוא הגיוון ברמות השאלות; בשתי השיטות נעשה שימוש בשאלות הפונות למגוון של רמות חשיבה. עם זאת קיימים מספר הבדלים בולטים בין השיטות: א. המשקל שניתן לפיתוח חשיבה ברמה גבוהה - בכיתת הניסוי המורה מנסחת שאלות רבות ברמת ההערכה תוך כדי שימוש בביטויים **בואו נחשוב** ו**לפי דעתכם**, כלומר סגנון הניסוח של שאלה פתוחה משאיר פתח לחשיבה וליצירתיות. לעומת זאת בכיתת הביקורת השימוש במונחים אלה הוא מצומצם ביותר. במקרים שנעשה שימוש בשאלות מסוג זה, סגנון הניסוח יוצר שאלה סגורה **מה לדעתכם היה בתוק המצופה?** בכיתת הביקורת המורה מכוונת להבעת דעה, אולם מגוון התשובות האפשרי הוא מצומצם ומתבסס על תוכן הסיפור. ב. דפוסים של רצף שאלות - בכיתת הניסוי היה אפשר לזהות דפוס חוזר של רצף שאלות הנע בין שאלות אשר מצריכות ידע של עובדות וידע של שפה לבין שאלות המצריכות חשיבה יצירתית המתבססת על התנסות אישית **מה זה 'פרס צופה מצטיין'?** ולאחריה **כמה אנשים מקבלים לדעתכם 'פרס צופה מצטיין'?** דפוס אחר בכיתת הניסוי הוא של רצף שאלות ממקד: **א', את חושבת שהיא הראישה חסרת אונים? למה את חושבת שהיא הראישה חסרת אונים? בואו תנסו לנמק.** לעומת זאת בכיתת הביקורת השאלות השתנו משאלה ברמת חשיבה גבוהה לשאלה המצריכה שחזור עובדות **ראש, בחורה לאשה. כל אבר שהיא תכיר, היא תשכח אותו? היא תקיים אותו יחסי מין?** **מה תמיד חייב להיות?** ג. הכוונת השאלות - דפוס של רצף שאלות המכוון את התלמיד לתת את התשובה המבוקשת על ידי המורה נמצא רק בכיתת הביקורת. בכיתה זו המורה ניסחה שאלה המצריכה ניתוח וחשיבה יצירתית, אך היא המשיכה וניתבה את השאלות לרמת הידע של עובדות. בכך היא וידאה מהי רמת הידע וה"שליטה" של תלמידיה באירועים שהופיעו בטקסט **מה אתם חושבים שקרה? ברוק, אמרנו, נאלץ במקום הצבא....**

לסיכום: בשתי הכיתות המורה מכוונת את הדיון בשיעור באמצעות שאילת שאלות. ברם רק בכיתת הניסוי המגמה הבולטת היא לשאול שאלות פתוחות ברמות חשיבה גבוהות, כאלה שהתשובות להן אינן יחידות. כך נוצרת הזדמנות לפתח חשיבה עצמאית ויצירתית ולהביע דעה או עמדה אישית. מורים המלמדים ב"קהילות לומדים" בגישה הקונסטרוקטיביסטית מחפשים אחר נקודת המבט של התלמידים ומעריכים אותן (Brooks & Grennon- Brooks, 1999). שאלות כאלה מייצגות את שיטת ההוראה בקהילות לומדים בהתאם למודל מעגל ההפנמה: המורה מחפש אחר נקודת המבט של התלמידים, מצפה מהם לחשוב ולהביע דעה ומעריך את תשובותיהם. במקרים רבים אפשר היה לראות בברור כי המורה מעבירה לתלמידים את האחריות למתן הסבר ולפרוט תשובתם. בכיתת הביקורת המגמה הבולטת של ניתוב השאלות היא להביא לידיעת העובדות ולהבנת השפה. מגמה זו מייצגת את שיטת ההוראה הפרונטלית. לפי שיטה זו התשתית ללמידה של ידע חדש היא ידע קודם הנלמד בהוראה ישירה של המורה. הידע מועבר על ידי המורה, ובהתאם לכך תפקידו הוא לוודא כי התלמידים בקיאים ב"חומר". אם לתלמידים אין ידע קודם על אודות חלק מהעובדות, המורה מבטיח שתתקבל התשובה המדויקת והנכונה באמצעות שאילת שאלות בסגנון "דפוס משפך" – שאלות שיש בהן רמז פונטי למילת התשובה המצופה והמדויקת. בשאלות ברמת חשיבה גבוהה בלט סגנון ניסוח היוצר שאלה סגורה ומצמצם את מידת ההערכה והיצירתיות של התשובות.

מבעי התלמידים

נושא השיעור: חיי עבודה

לסגנון השאלה יש השפעה על תשובת התלמיד. לכן אם התלמידים נדרשים לידע של עובדות או להבנה וידע של השפה, תשובותיהם תהיינה דומות בשתי שיטות ההוראה. בשיעור בנושא חינוך לעבודה (*א'ספה האקדמ?*) הייתה תשובה נכונה אחת ויחידה (*א'מאנת"ס*). גם בכיתת הביקורת היו תשובות התלמידים בעלות אופי דומה מאוד; לשאלה ברמה זהה בנושא החינוך לעבודה: "*א'לא א'ראא א'כע'ל א'שה. א'ה האא א'קאט הא'א'ה?*" התשובה הנכונה היחידה בהתאם לאירוע שבסיפור הייתה "*א'סופראקט*". כלומר אם לשאלות הנשאלות יש תשובות בטקסט הנלמד, אין הבדל בין השיטות בתשובות התלמידים. בשתי הכיתות התשובות לשאלות אלה הן קונקרטריות. ברם ברמות חשיבה גבוהות יותר אותרו הבדלים בין הכיתות. גם בנושא חיי עבודה – שם נשאלת שאלה ברמת חשיבה גבוהה (רמת הניתוח), ועל התלמידים לתאר את תחושתה של עובדת הזוכה ב"פרס עובד מצטיין": "*א'איק א'יא א'רע'שה א'שה'א א'א'ה א'הא'פ?*" תשובתה של ת1 היא: "*א'מחה, א'ופת'צת*", ו-ת2 מוסיפה: "*א'י'נון*". ההבדל בין שני השיעורים ברור – המבעים בשיעור השני הם קצרים יותר ומספר

המשתתפים מצומצם. אך קיים דמיון בין השיעורים בחידוש ובתוספת הייחודית שתורם כל אחד מהדוברים לקבוצה.

גם בכיתת הביקורת נשאלו שאלות המצריכות רמת חשיבה גבוהה. בשיעור בנושא חיי עבודה נשאלה שאלה ברמת חשיבה זהה (רמת הניתוח): "ומה קורה בעבודה צמחה? נא לא נצמח את מהמקום, יעצרה." ת1 ענה: "קוראים לנו בכריעה." תלמיד אחד ענה, והמורה עברה לשאלה הבאה. כלומר לשאלה ברמת חשיבה זהה הנשאלת בכיתת הביקורת בשיעור בנושא חיי עבודה ניתנות תשובות מצומצמות יותר ומגוונות פחות.

נמשיך בהשוואה בין הכיתות בשאלות נוספות ברמות חשיבה גבוהות אחרות. בשיעור בנושא חיי עבודה נשאלה שאלה ברמת חשיבה זהה (רמת הסינתזה); התלמידים נשאלו באשר לתחושתיה של עובדת אשר לא זכתה ב"פרס עובד מצטיין": "מה היא מרגישה?" אחת התלמידות ענתה: "היא מרגישה...".
למה רק היא מקבלת... אני עובדת גם 16 שנה, כמו היא." תשובת התלמידה הייתה מורכבת ונשאה אופי של טענה. זהו מבע האופייני למצב חברתי אקטיבי ויוזם. במצבים כאלה יש לטעון בפני אדם אחר, להביע דעה ולגלות נחישות עצמית. התלמידה לא מרגישה בנוח במצב נתון, והיא מציבה לעצמה מטרה לגשת למעסיק ולדבר איתו. תגובתה מלמדת על יכולותיה ועל תחושת הקיפוח. לעומת זאת בכיתת הביקורת בשיעור בנושא חיי עבודה שנערך באותה הכיתה נשאלה שאלה ברמת חשיבה זהה (רמת הסינתזה): "כשהוא לקח את המעטפה ושתק, מה זה אומר?" ת1 ענה: "לא טוב", ובהכוונת המורה הוסיף: "הרגיש שהוא צוב." ת3 הוסיף: "הרגיש שהוא לא יכול." כלומר בתשובות התלמידים יש חידוש, וכל אחד מהמשיבים מוסיף לשיח הקבוצתי. התשובות הן מבעים קצרים המציגים עובדה או מצב. ההבדלים הבולטים בין שתי הכיתות ברמת חשיבה זו ניכרים במבנה המבע ובמידת מורכבותו. בשאלות ברמת חשיבה גבוהה ביותר הנשאלות בכיתת הניסוי (רמה של שיפוט וביקורת או הבעת דעה אישית) מבעי התלמידים מתאפיינים בהסברים של סיבה ותוצאה, הבעת דעות מפורטות והעלאת השערות.

בשיעור בנושא חיי עבודה התבקשו התלמידים באותה הכיתה להביע דעה באשר לעובדה שאחת העובדות לא קיבלה את פרס העובד המצטיין; המורה שאלה: "מה דעתכם על זה?" ואחת התלמידה ענתה: "דעתי נאמר אין היא קיבלה נאמר היא קיבלה כסף מספיק שהיא יאלץ לזנה גם כסף אלא יכולה להאריך שהיא לזנה לפחות פרס משהו קטן" בדוגמא המבע מפורט ונושא אופי של הבעת דעה - השערה באשר למצב חברתי אפשרי בחיי היום-יום. יש להניח כי ההזדמנות להעלות השערות

באשר למצבים חברתיים תפתח רפרטואר של התנהגויות חברתיות המותאמות לסגנון האישי של כל אחד מהמשתתפים בשיח. לאותה הזדמנות לימודית להביע דעה מגיבים התלמידים הלומדים בכיתת הביקורת באופן אחר. אפשר לאפיין את תגובותיהם כקצרות מאוד ובעלות אופי תוכני דיכוטומי. בשיעור בנושא חיי עבודה ניתנה לתלמידים הזדמנות להעריך את תגובת המעסיק להתנהגותו של עובד אשר נעלם מעמדת העבודה. המעסיק הגיש לעובד מעטפה, והמורה שאלה: "מה היה כתוב במעטפה?". רק תלמיד אחד ענה לשאלה ואמר כי במעטפה היה מכתב פיטורים. תשובתו זו הייתה קונקרטי ובעלת תוכן דיכוטומי.

בהשוואה בין שתי הכיתות אפשר לזהות ההבדל במבנה התשובה - בכיתת הניסוי היה אפשר לזהות תשובה הנושאת אופי של טענה, של סיבה ותוצאה ושל עודפות. אופי כזה לא נצפה בכיתת הביקורת; שם תשובות התלמידים היו חסרות הסבר אשר יעיד על הלך החשיבה. כלומר אפשר להעריך כי אף שמגוון רמות החשיבה מיוצג בשתי קבוצות המחקר, הן אינן באות לידי ביטוי מלא בתשובותיהם של התלמידים בקבוצת הביקורת.

תגובות המורה

בחקירת דפוסי יחסי הגומלין המתקיימים בכיתה סקרנו עד כמה את יוזמת המורה באמצעות אפיון שאלות ואת השתתפות התלמידים באמצעות ניתוח מבעי הדיבור של תשובותיהם לשאלות המורה. עתה ננסה להתחקות אחר הדפוסים של יחסי הגומלין בכיתה באמצעות התמקדות באופני הדיבור של המורה בתגובה לתשובות התלמידים. המטרה היא לאפיין דפוסים של תגובות המורה הבאים לידי ביטוי בתגובות לתשובות התלמיד. את תגובות המורה אפשר לאפיין בכמה אופנים (ראו למשל אצל Kim & Hupp, 2007). המחקר הנוכחי עוסק בעיקר בדפוסים של יחסי גומלין הנוצרים בכיתה במהלך שיעור, ולכן נתמקד באופן עקבי ומעמיק רק בדפוסים של תגובות המאפיינים יחסים אלה.

יחסי גומלין וביטויי העצמה כרכיב של הנחישות העצמית

השילוב בין נורמות חברתיות לבין דפוסים של יחסי גומלין יוצר את תרבות הלמידה. דפוסי יחסי הגומלין הם תוצר של הנורמות החברתיות. לתגובות המורה יש השפעה על היווצרות הנורמות; הן מקנות מעמד לדברי התלמידים (Wood, 1998).

בכיתת הניסוי היה אפשר לאתר מספר רב של אפיזודות אשר בהן המורה "הזמינה" התייחסות של האחד לדברי השני. היא השתמשה בתשובות התלמידים להכוונת השיח הכיתתי ולאפיון ככאלה המעודדות דפוסים של יחסי גומלין וממצבות את הדוברים כמעורבים באופן פעיל בתכנים בשיעור. להלן יובאו אפיזודות מכיתת הניסוי אשר מייצגות את הנאמר.

בשיעור בנושא חיי עבודה המורה פנתה לתלמידים ושאלה: "אוקיי, מה לדעתכם יצא זריכה לעשות עכשיו? יצא עצובה. היא לא קיבלה פרס, היא חולצת הביתה עצובה ומאוכזבת." אחת התלמידות ענתה: "לדבר עם המאמץ, לומר איתו למה היא לא קיבלה ולמה רחל קיבלה." תגובת המורה הייתה: "תשובה מצוינת מה דעתכם על הפתרון שר' אמרה.. ר' אמרה שיש יצא זריכה ללכת למאמץ." תגובת המורה הייתה בגדר פנייה לתלמידים להתייחס לדברי חבר בקבוצה ("מה דעתכם על הפתרון e-ר' הציגה?"). כך נוצרה הזדמנות ליחסי גומלין בין התלמידים. מתגובתה של המורה אפשר להבין כי דברי חבר הנם בעלי ערך וראויים להתייחסות של החברים. באופן כזה המורה ממצבת את מעמדו של הדובר כ"מומחה": מחד גיסא הוא נמצא במעמד של "בעל דעה" משמעותית, ומאידך גיסא מועבר לדובר מסר סמוי באשר לאחריותו לתוכן דבריו. העברת האחריות לתלמיד היא תהליך העצמה המהווה רכיב בהתפתחות הנחישות העצמית.

במהלך אותו שיעור שזורים מבעים נוספים באותו סגנון. א' הציע לבקש שכר נמוך במקום "פרס עובד מצטיין". תגובת המורה לכך הייתה: "מה דעתכם על הפתרון e-א' מציג?" תגובת המורה גרמה ל- מ' לענות באופן הבא: "הוא לא ייתן לה בפעם הבאה כסף, לא עבד ולא נאמן." המורה שבה ל-א' ושאלה אותו: "א', מה אתה אומר על מה e-א' אומר?" כך היא יצרה מעגל של תגובות בין התלמידים, ובאופן סמוי נוצרה נורמה כיתתית: חבר מגיב לדברי חבר, לא רק לדברי המורה.

כאמור, סגנון התגובה של המורה באפיזודה זו חוזר על עצמו ברכיבים הבאים: המורה ממקדת את התשובות ומנתבת אותן מתלמיד אחד לשני. פעמים מספר היא קוראת לתלמידים להתייחס לדברי הדובר ויוצרת מעגל של שיח בין הדוברים. בתהליך זה אפשר לזהות יצירת תרבות של יחסי גומלין בין התלמידים. השאלה "מה דעתכם על הפתרון e-א' מציג?" יוצרת עיסוק בשני תהליכים: הראשון הוא מעמדו של א' בקבוצה, והשני הוא מעמדו של התלמיד כשותף פעיל בשיעור. המורה מבקשת התייחסות לעמדתו של א' ועל ידי כך היא מעבירה את המסר שהיא מייחסת חשיבות לדבריו. החשיבות שהמורה מייחסת לדבריו של א' ממצבת אותו במעמד של "מומחה" בעל דעה. נוסף על כך מועבר לו מסר סמוי באשר למידת האחריות שלו לדבריו. לראיה נציין כי לאחר ש-מ' הגיבה לדברי א', המורה פנתה אליו וביקשה את התייחסותו לדבריה. עתה גם מ' נמצאת במעמד של "בעלת דעה", ועל א' מוטלת האחריות להבהיר ולהסביר את עמדתו באופן תקשורתי. העברת האחריות ללומד היא חלק מתהליך העצמתו וכרוכה גם בהתפתחות של נחישות עצמית.

גם בדפוסים של יחסי הגומלין אשר אותרו ואופיינו בקבוצת הביקורת מודגש ובולט מקום המורה בתרבות הלמידה.

בשיעור בנושא חינוך לחיי עבודה המורה חילקה לתלמידים דף. על הדף נרשמו מונחים שהוזכרו בסיפור. המורה ביקשה מאחד התלמידים: "מיפה ראשונה, e". ש' קרא: "לפחות". המורה אמרה: "לפחות זה אדם שקונה באיזהו מקום, הוא נקרא 'לפחות'. קונה, אוקי". לפחות הוא אדם שקונה". יחסי הגומלין שנוצרו הם בין המורה לבין תלמיד. התלמיד פעיל בלמידה באמצעות קריאת המילה מהדף לאחר קבלת רשות מהמורה ("מיפה ראשונה, e"). לאחר שהתלמיד סיים לקרוא מהדף, האחריות ללמידה הועברה למורה. היא הסבירה את המונח החדש שנלמד ("לפחות זה אדם שקונה..."). ההוראה הייתה ישירה, והתשובה נאמרה מפורשות על ידי המורה. התלמידים קיבלו את הידע החדש מהמורה. מהלך ההוראה כזה ממצב את למידתם כפעילה פחות ומעורבת פחות. באותו השיעור ביקשה המורה מהתלמידים: "כולם להסתכל אלי, בבקשה. מהם מילות הצומדים בסופראקט?" שני תלמידים ענו: "מר תלם, כולם". באפיזודה קצרה זו יחסי הגומלין הם בין המורה לבין התלמידים. המורה ביקשה מפורשות מהתלמידים להסתכל אליה. המסר הסמוי שהועבר לתלמידים הוא כי בתרבות הכיתתית יחסי גומלין המתקיימים בזמן שיעור הם בין המורה לבין התלמידים.

תגובות המורה בכיתת הביקורת והמסר החברתי הסמוי המועבר באמצעותן חיזקו את יחסי הגומלין בין המורה לבין התלמידים. ההוראה בכיתת הביקורת היא ישירה, והתשובות ניתנות באופן מפורש על ידי המורה. מנקודת מבטם של התלמידים הידע החדש הוא באחריות המורה. לסיכום: ההבדל בין תגובות המורה בשתי שיטות ההוראה - הוראה בקהילות לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה (בכיתת הניסוי) והוראה פרונטלית (בכיתת הביקורת) - הוא תוצר של שיטת ההוראה. בכיתת הניסוי המורה רואה בתלמיד שותף פעיל בלמידה, ובתגובותיה היא קוראת להתייחסות ולתגובה של תלמידים לתשובותיו. כך היא יוצרת יחסי גומלין בין המשתתפים בשיח הכיתתי, המורה והתלמידים. המורה מצפה לכך שהתלמידים ידונו עם חבריהם ברעיונות ובדעות אשר הם מציגים. היא מצפה לכך שהתלמיד הדובר יחשוב ויביע בקול את רעיונותיו. תשובות התלמידים הן עוגן להמשך הדיון בכיתה. מנקודת מבטו של התלמיד הרי שהמסר הסמוי המועבר לו באמצעות תגובות המורה הוא כפול: מסר אחד הוא מסר של אחריות - האחריות לדעותיו אשר נאמרו בקול, ועתה הן נחלת הכלל. העברת האחריות לתלמיד מעצימה אותו ומהווה הזדמנות לטיפול רכיבים של נחישות עצמית; המסר השני הוא מעמד התלמיד בקבוצה. התלמיד ממוצב כ"בעל ידע" וכ"מומחה", ודעותיו נחשבות לא פחות מדעת

המורה. במעמד זה יש רכיבים של העצמת הלומד, רכיבים המהווים חלק מתהליך של טיפוח נחישות עצמית. לעומת זאת בכיתת הביקורת מערכת יחסי הגומלין היא בין המורה לבין התלמידים. המורה מנתבת ומנווטת את השיעור (לפי התשובות הנכונות) בהתאם לידע שהיא רוצה להעביר. אם תשובות נכונות אינן ניתנות על ידי התלמיד, הן ניתנות על ידי המורה. מנקודת מבטו של התלמיד הרי שהמורה הוא האחראי לידע, ואילו אחריותו שלו מוגבלת מאוד ולעתים נעדרת לגמרי. מצב עניינים זה ממצב את התלמיד בעמדה פסיבית במהלך השיעור.

4.6 יחסי הגומלין בין התלמידים

ידע חדש בקבוצה

השיעור: חיי עבודה

בשיעור בנושא החינוך לחיי עבודה שנערך בכיתת הניסוי המורה ניסתה לברר עם התלמידים את תחושתה של תלמידה אשר לא זכתה בפרס ל"עובד מצטיין".

המורה ביקשה מתלמידה לתאר את תחושתיה של עובדת שלא קיבלה פרס עובד מצטיין: "תלמידה *fe nein* *הפליה. מה צוד?*" תלמידי ניסתה לתאר את התחושה של עובדת אשר לא קיבלה את פרס "עובד מצטיין", אף שהרגישה כי היא ראויה לו. התלמידה התקשתה להביע את עצמה, דבריה היו מקוטעים: "היא מרגישה... לא מה רק היא מקבלת... אני צודדת גם טוב, כמו היא." המורה הנחתה אותה וביקשה לדעת: "מה היא מרגישה בעקבות זה?" התלמידה ניסתה שנית ופנתה למשתתפים, חבריה לכיתה: "ירידה בביטחון... איך אומרים את זה? יש את המילה הזאת..." תלמידי נחלצה לעזרתה וסיפקה את המונח החסר: "חסרת ביטחון." ההשפעה של דברי חברה מקבוצת השווים על הידע של תלמידי לא איחרה לבוא - תלמידי עשתה שימוש במונח שנאמר על ידי חברתה: "חוסר ביטחון... כאילו, את יודעת... ירידה בביטחון העצמי. פאצו בה בביטחון." ניתוח תוכן המבע של תלמידי ממחיש את תהליך היצירה של מונח חדש: התלמידה חזרה על המונח ששמעה מחברתה ("חוסר ביטחון"), חשבה בקול ("כאילו, את יודעת"), ואז המשיכה ופרטה את המונח החדש ("ירידה בביטחון העצמי. פאצו בה בביטחון").

הדיאלוג שנוצר בין שתי התלמידות מאפיין את מעמדו של התלמיד כשותף פעיל בתהליך הלמידה. תלמידי יזמה, הצטרפה לדיאלוג וסיפקה ל-תלמידי את המונח החסר. באשר לתלמידה שהייתה זקוקה לעזרה: ניכרת ההשפעה החיובית של דוברת מקבוצת השווים על היווצרותו של ידע חדש. הראיה לכך היא שהתלמידה המתקשה השתמשה במילה החדשה בתוך משפט.

בשיעור בנושא חינוך לחיי עבודה שנערך בכיתת הביקורת המורה שחזרה יחד עם התלמידים עובדות מהסיפור. המורה הייתה זו שהקריאה את הסיפור, והתלמידים דנו בכך במהלך השיעור. בראשית האפיזודה שאלה המורה את התלמידים שאלה העוסקת בדמויות שבסיפור: "איזה צופים יש לך?" בסופראקט? אחד התלמידים ענה: "קופאים". המורה שאלה לשמה של הקופאית, ותלמיד אחר ענה תשובה מדויקת: "אתי". המורה המשיכה לשאלה הבאה: "איזה צופים מקצוע, תפקיד, יש בסיפור בסופראקט? קופאים צופים באיזה?" שני תלמידים ענו תשובות נכונות (ת3 אמר "כסף", ת4 הוסיף "צ'ק"). בשלב זה המורה לימדה בהוראה ישירה מהו תפקיד הקופאית ("עובדת...") וביקשה לעבור לעובדים אחרים: "איזה צופים יש לך בסופראקט? מתוך הסיפור." ת5 ענה לה ("פאפא"), ובתגובה לכך המורה מסרה לכיתה בהוראה ישירה את הידע החדש ואמרה: "נכון, יש לך ספא...".

השיח אשר התנהל באפיזודה מיצב את המורה כבעלת הידע והאחראית לנכונותו. במהלך השיח תלמידים ענו תשובות רלוונטיות, אך אלה לא היו מדויקות; לכן המורה לימדה את הידע לפי הנדרש ולא ציטטה מדברי התלמידים. לתלמידים הועבר מסר סמוי: הידע הוא באחריות המורה. בהשוואה בין שתי האפיזודות אפשר להבחין בברור כי בכיתת הניסוי הידע הנוצר בכיתה הוא באחריותם המשותפת של המשתתפים, תלמידים ומורה. אפשר גם להבחין כי לתרבות זו יש השפעה על השינוי בידע של החברים בקבוצה. לעומת זאת בכיתת הביקורת המורה היא הסמכות למסירת ידע. לתלמידים ניתנת הזדמנות להשיב לשאלות, אך אם לא התקבלה תשובה מדויקת אז המורה מלמדת אותה בדרך ישירה.

לסיכום: ההשוואה בין האפיזודות בשתי הכיתות מלמדת כי בכיתת הניסוי הידע נוצר בקבוצת השווים על ידי כל המשתתפים, המורה והתלמידים. מבחינת המורה הרי שבהתאם לצורך היא מדריכה וממקדת את התנהלות השיח והנושא. מבחינת התלמידים הרי שדעתם ועמדתם ראויות להתייחסות, ועליהם מוטלת האחריות להסביר אותן. לעומת זאת בכיתת הביקורת הידע הוא באחריותה של המורה, והיא מוסרת אותו בהוראה ישירה וממוקדת. מבחינת התלמידים הרי שפעילותם בשיעור מסתכמת במתן תשובות לשאלות המורה. התלמידים מתמקדים ברכישת ידע חדש ובקישורו לידע קודם.

תקשורת לא מילולית

יחסי גומלין בכיתה מורכבים מתקשורת מילולית ומתקשורת בלתי מילולית בין המשתתפים בשיח (Cazden, 2001). משתמשים בתקשורת בלתי מילולית ליצירת שפה הדומה לשפה מדוברת. בתקשורת

לא מילולית מתקיים תהליך הדומה לתהליך התקשורת בשפה הדבורה : הדובר מעביר מסר באמצעות מחוות גוף. כדי שתתקיים תקשורת הדדית על מקבל המסר להבינו ולהגיב תגובה התנהגותית, כזו המעידה על השפעת השיח הלא-דבור על המשתתפים. עתה נאפיין את יחסי הגומלין הנוצרים בין התלמידים באמצעות תקשורת לא מילולית : נציג כמה אפיזודות שנלקחו משתי הכיתות (ניסוי וביקורת).

בשיעור בנושא חינוך לחיי עבודה היה אפשר לאתר אפיזודות של יצירת תקשורת בלתי מילולית בין התלמידים. להלן דוגמה :

האפיזודה עסקה בתחושתה של גיבורת האירוע אשר קיבלה את פרס העובד המצטיין. המורה שאלה: "איק רחל מרעיש?" ת1 ענה : "כל הכבוד". המורה לא הסתפקה בתשובה הזו, מיקדה את שאלתה ופנתה שוב אל התלמידים : "מה היא מרעיש?" דומה כי ת2 הרגישה שהיא יודעת את התשובה הנכונה, ולכן התפרצה לדברי המורה ואמרה : "יש כוח". ת3 שישבה לצדה של ת2 נגעה בידה והפנתה אליה את מבטה מתוך כוונה להפסיק את התפרצותה של חברתה. ואמנם ת2 הפסיקה את דבריה. המורה המשיכה את המבע ופנתה ל-א' : "איק רחל מרעיש?"

התקשורת הבלתי מילולית אשר התקיימה באפיזודה זו התמקדה בניסיון להפסיק את ההתפרצות של ת2. במקום לומר לחברתה שהיא מפריעה, ת3 נגעה בידה והפנתה מבט אליה. ת2 הפסיקה את ההתפרצות. אפשר לומר שהתקשורת הבלתי מילולית הייתה מובנת וברורה לכל הצדדים, ולכן נוצרו יחסי גומלין בין המשתתפים.

אם כן, בכיתת הניסוי מתקיימים יחסי גומלין מילוליים ובלתי מילוליים אשר תורמים להתנהלות השיח הדבור בכיתה ולתכנים שדנים בהם.

גם בכיתת הביקורת אותרו מצבים תקשורתיים של יחסי גומלין בלתי מילוליים. בשיעור בנושא חינוך לחיי עבודה אותרה אפיזודה של קיום יחסי גומלין באמצעות תקשורת בלתי מילולית. הדיון באפיזודה עסק בלקח שלמד גיבור האירוע, ברוך, אשר עזב את עמדת העבודה והלך לדבר עם חברתו מרים.

המורה שאלה את התלמידים : "מה הלקח מרעיש?" ת1 הסביר את הלקח: "כל הצלחה את מקומ הצלחה". ת2 ענה גם הוא: "צריך לפרנס את המשפחה". בתגובה לכך ת1 הביט לעברו של ת2 ואמר: "אם לא תהיה פרוסה, מה יהיה?" המורה כיוונה את המשך הדיון לנושא אחר, ו-ת1 שב להתבונן במורה.

בין ת1 ל-ת2 נוצרה תקשורת בלתי מילולית חד-צדדית. ת2 הביט לעבר ת1 והרחיב את תשובתו של חברו באמצעות הצגת דילמה: "אם לא תהיה פרוסה, מה יהיה?" אולם השיח נעצר, הן השיח המילולי

והן השיח הבלתי מילולי. תגובתו של ת2 לא גרמה לתגובה מצדו של ת1, ולכן אי אפשר להעריך את מידת האינטראקציה שנוצרה בין המשתתפים.

מכל האמור לעיל אפשר ללמוד כי לשיטת ההוראה יש השפעה על הדפוסים של יחסי הגומלין המילוליים והבלתי מילוליים בכיתה.

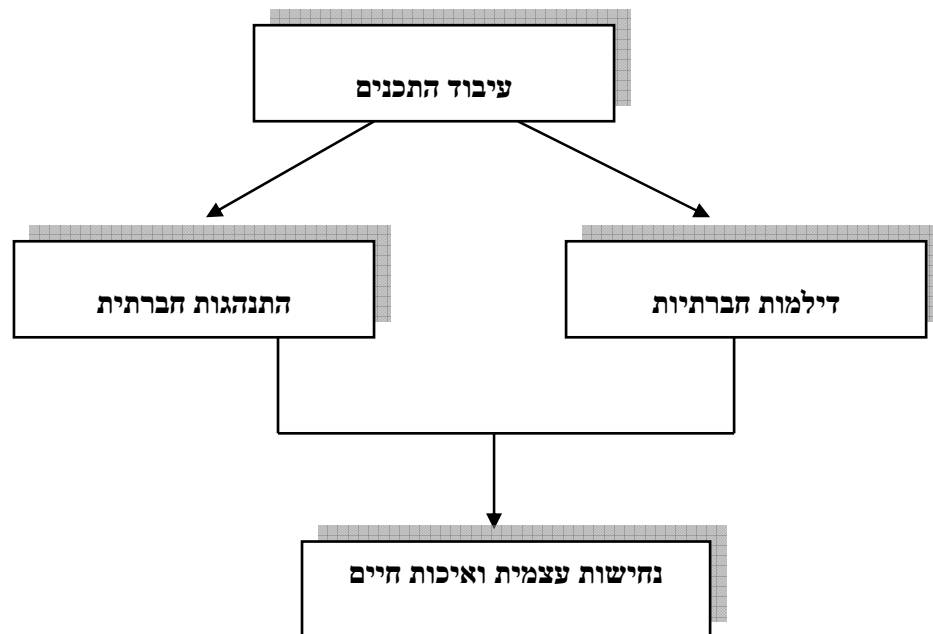
4.7 עיבוד התכניות לתכנים של חינוך חברתי

שאלת המחקר החמישית היא כיצד מצליחים המורים לעבד בשיעור את תכניות ההכנה לחיים ולהפכן לביטויים של נחישות עצמית ואיכות חיים.

להלן מוצג מיפוי

המתאר את סגנון עיבוד התכנים בשיעור ואשר נעסוק בו בהמשך:

מיפוי מספר 2: סגנון עיבוד התכנים בשיעור.



במיפוי מספר 2 מוצגים רכיבי הניתוח של סגנון הניתוח התכנים לחינוך חברתי. הניתוח לתכנים של חינוך חברתי אופיין בשלוש הרמות להתנהגות חברתית: רמה ביצועית, רמה נורמטיבית ורמה ערכית. בנוסף, אופיין ניתוח התכנים בדילמות החברתיות שעלו במהלך השיעורים.

חינוך חברתי והתנהגות חברתית

החינוך החברתי הפך לחלק בלתי נפרד מתכנית הלימודים בבתי הספר לחינוך מיוחד. בהשראת עקרון הנורמליזציה מתמקדות מרבית תכניות החינוך החברתי בפיתוח מיומנויות של עצמאות; תשומת לב מעטה יותר מוקדשת לטיפול אוטונומיה של הלומד. אפשר לומר שתכניות הלימודים הסתפקו בפיתוח של מיומנויות ולא השכילו לפתח את היכולת להשתמש במיומנויות הללו כדי ליצור קשרי ידידות ולחיות חיים איכותיים. המחקר הנוכחי מציג תפיסה שונה של החינוך החברתי, תפיסה המדגישה את

טיפול השאיפה והרצון של התלמידים לחיות חיים איכותיים. בגלל חדשנותה של תפיסה זו נבהיר תחילה את מהות ההתנהגות החברתית בכלל והחינוך החברתי בפרט.

שלוש רמות להתנהגות חברתית: א. הרמה הביצועית - ברמה הזו נכללים המיומנויות החברתיות הנחוצות לאדם כדי להסתגל לסביבה הפיזית שלו והביצועים הנחוצים לו כדי להסתגל חברתית לקהילה שהוא חי בתוכה. השאלה הרלוונטית היא: "איך עלי לפעול?" ב. הרמה הנורמטיבית - רמה זו מצריכה שיקול דעת, כלומר לדעת מתי והיכן יש להשתמש בביצועים הנלמדים. ג. הרמה המוסרית-ערכית - רמה זו ברורה פחות וחד-משמעית פחות מרמת ההתנהגות הנורמטיבית. התנהגות מוסרית היא התנהגות חברתית המתבטאת במצבים אשר מציגים התלבטות בין אפשרויות תגובה אחדות; השאלה הרלוונטית היא: "מה עלי לעשות ומדוע?" (רייטר, שלומי וצדר, 1999).

חשוב לציין כי במציאות החיים היומיומית אי אפשר להפריד בין שלוש רמות ההתנהגות הללו. שלושתן משולבות זו בזו, ולא ניתן להפריד ביניהן. חשיבות החלוקה לרמות עולה למשל בעת שהמורה נקרא לתת לעצמו דין וחשבון ולהבין מהי מטרת ההוראה.

בשיעור בנושא חינוך לחיי עבודה אותרו אפיזודות המייצגות עיבוד של תכנים שעניינם חינוך חברתי והתנהגות חברתית. האפיזודות בשתי הכיתות לא עוסקות באותה הסוגיה, כי הנושאים אשר דנו בהם בכל אחת מהכיתות היו שונים.

הדיון התקיים בחלקו האחרון של השיעור. המורה דנה יחד עם התלמידים בפעולות אפשריות שגיבורת האירוע יכולה לנקוט בהן. כזכור, האירוע מציג מצב הלקוח מחיי היום-יום: עובדת קיבלה "פרס עובד מצטיין", ואילו עובדת אחרת לא קיבלה את הפרס וחושה תחושת קיפוח - לדעתה גם לה "מגיע" לקבל פרס.

המורה סיכמה את עמדות התלמידים ואמרה: "את אומרת שכל הצומדים יתחילו לקבל תעודת הצרכה. היא צריכה לקבל את ההחלטה בצורה בלתי-לואית. זאת א' ו-ס" חושבים שהיא צריכה לחלל את המעסיק." בסיום דבריה היא הציגה שאלה נוספת: "מה דעתכם על כך שיהיו נכסות מאליה, והיא תעלה את מקום הצומדה?" בדיון שהתנהל על אודות האירוע עלו כמה אפשרויות פעולה: האפשרות הראשונה שעמדה בפני יעל היא לקבל את ההחלטה בצורה בוגרת; האפשרות השנייה היא לשוחח עם המעסיק; והאפשרות השלישית היא לעזוב את מקום העבודה. המסר הוא שלמרות חוסר שביעות הרצון, יש מספר דרכי פעולה לנקוט בהן כדי לשנות את התחושה האישית המתלווה למצב. השאלה שאפשר לשאול בעקבות הצגת דרכי תגובה כה מגוונות היא באיזו תגובה יש לבחור? מה היא התגובה המתאימה לי? ההיבטים המוסריים-ערכיים אשר עולים בעת הדיון בסוגיה זו עוסקים בפגיעה

בזולת. כיצד לשוחח עם המעסיק מבלי לפגוע בחברה שזכתה? ההחלטה לעזוב את מקום העבודה ולא להיות מועסק במשך פרק זמן מסוים היא החלטה ערכית בהיבט האישי – צריך לדעת להחליט ולהתגבר על הקושי הכרוך בהחלטה. בכל אחת מדרכי התגובה נדרשת יכולת לויסות עצמי ולגיוס משאבי התמודדות אחרים, משאבים שהם רכיבים בטיפוח הנחישות העצמית. הצגת מספר דרכי תגובה יוצרת הזדמנות לבחירה חופשית. המשמעות של חיי איכות היא שהאדם חש חופשי לבחור את דרכו ואת ההחלטות הקשורות לחייו.

בכיתת הניסוי היו אפיזודות שהתאפיינו בעיבוד תכנים ברמה המוסרית-ערכית. צורת עיבוד התוכן נותנת הזדמנות לבחירה ותגובה בהתאם לסגנון האישי ומאפשרת טיפוח של איכות חיים לפי הגישה החינוכית ההומניסטית.

במהלך השיעור בנושא חיי עבודה שנערך בכיתת הביקורת התנהל דיון על אודות התנהגותו של הגיבור. כזכור, הסיפור מספר על עובד בסופרמרקט שעזב את עמדת העבודה והלך לשוחח עם חברתו. במהלך השיעור התנהל דיון בפרטי הסיפור ואותרה הבעיה המרכזית בעלילה.

המורה הציגה בפני התלמידים שאלה המבקשת מהתלמידים להביע את התרשמותם האישית: "מישהו כוזה לאמר משהו על הסיפור? מישהו אמר משהו מהסיפור?" ת1 תיקן את המורה ועל סמך ידע קודם אמר: "תלמידי 'מוסר השכל'". המורה מיקדה את התשובות וביקשה מהתלמידים לחשוב: "מה הלך משהו בזה?" המסר החברתי מועבר בשאלה המחייבת את התלמידים לדעת כי פרוש המילה "לקח" הוא "ללמוד מהניסיון של האחר" (לפי מילון אבן-שושן). כלומר המסר הוא התנהגותי-נורמטיבי, פעולה לפי חוקים אחידים. ואמנם ת1 ענה בהתאם ואמר: "פרוק צריך ללמוד לקח – לא לעצוב מקום עבודה". התלמיד הציג עובדה נורמטיבית מקובלת אשר יישומה מהווה תנאי חשוב להשתלבות בעבודה בעתיד. ברם אין הכרח כי עובדה זו מתאימה למגוון של מצבים ושל אפשרויות פעולה הקיימים בסיטואציה דומה בחיי היום-יום. הבחירה האפשרית היא בין שתי דרכי תגובה: ללמוד את הלקח או לא ללמוד אותו. ואכן, לקראת סיום השיעור המורה העלתה את הנושא בפני התלמידים: "מתוך הסיפור – איזה חוק או כלל אנחנו יכולים להוציא?... לא עוצבים את מקום העבודה... פשוטו כפי שהוא? את החוקים ונכתוב אותם... אנחנו יכולים לחתום עליהם?" בדבריה הועבר המסר כי כדי להשתלב במקום עבודה יש לפעול בהתאם למוסכמות חברתיות מקובלות ולציית לחוקים ולכללים הנהוגים במקום. דברי התלמיד ומילות הסיכום של המורה עונים על שתי שאלות ("איך עלי לנהוג?" ו"מה הם החוקים שעלי למלא?") ומטפחים התנהגות חברתית-ביצועית נורמטיבית.

בכיתת הביקורת סגנון עיבוד התכנים מטפח התנהגות נורמטיבית. הוא עולה בקנה אחד עם 'עקרון הנורמליזציה', ולפיו על התלמיד "להיות כמו כולם" ולפעול בהתאם לנורמות המקובלות כדי לחיות חיים של איכות (רייטר, 1997).

מתוך עיון באפיזודות שהוצגו אפשר להבחין כי קיים הבדל בין שתי שיטות ההוראה. בכיתת הניסוי (אשר לומדים בה בהתאם למודל מעגל ההפנמה) המטרות מתמקדות בטיפוח אוטונומיה וסגנון חיים אישי כדי לחיות חיים של איכות. באשר למחקר זה הרי שבבחירה בין מספר דרכי פעולה יש ביטוי לגישה ההומניסטית-חינוכית לטיפוח סגנון חיים ההולם את הלקוח (רייטר, 1997). כמו כן פעולות של בחירה ושל הפעלת שיקול דעת מצריכות ויסות עצמי, גורם שהוא רכיב של הנחישות העצמית (Wehmeyer, 1995). לעומת זאת בכיתה שלומדים בה בהוראה פרונטלית הלימוד נעשה בהתאם לעקרון הנורמליזציה, ולפיו איכות חיים לתלמיד עם ליקויים קוגניטיביים משמעותה "להיות כמו כולם" - אדם עצמאי המשולב בקהילה ופועל בהתאם לנורמות ולחוקים מקובלים.

ההבחנה בין שתי הגישות היא ברורה: עקרון הנורמליזציה מדגיש את חשיבותה של עצמאות תפקודית, ואילו המונח "איכות חיים" מדגיש את נושא האוטונומיה האישית של הפרט - חופש בחירה אישית ויכולתו של הפרט לכוון את מהלך חייו (רייטר, 2000).

דילמות חברתיות

בנושא של חינוך לחיי עבודה עלתה דילמה חברתית: עובדת קיבלה פרס עובדת מצטיינת. חברתה במקום העבודה חשה חוסר שביעות רצון מהמצב והרגישה כי גם לה "מגיע" לקבל פרס. נושא הדילמה הוא מה על החברה לעשות ואיך עליה להתמודד עם רגשותיה.

האפיזודה נפתחה בהצגת הדילמה של גיבורת האירוע ("מה לדעתכם יצא צריכה לעשות עכשיו? יאלצוה, היא לא קיבלה פרס, היא חולצת הכיתה צלופח ואמאכזבת"). התלמידים הציעו כמה פתרונות. ת1 הציעה **לדבר עם המאצטיק ולברר איתו למה היא לא קיבלה את הפרס ולמה רחף קיבלה**. זהו פיתרון פרואקטיבי ויוזם שיש בו הצבת מטרה ("לברר איתו למה") ודרכים להשגתה ("לדבר עם המאצטיק"). ת3 הציע גם הוא פיתרון פרואקטיבי ויוזם ("היא תמשיך לעבוד... ותמיד תמלא לי עוד משהו לעשות"). גם בדרך הפעולה שלו אפשר לזהות הצבת מטרה ("היא תמשיך לעבוד...") ודרך להשיג אותה ("ותמיד תמלא לי עוד משהו לעשות"). ל-ת1 הייתה הצעה נוספת: ("לא לוותר"). המורה שאלה לכוונתה ("מה זאת אומרת לא לוותר?"). כדי לענות לשאלת המורה על התלמידה לתכנן דרכים להשגת המטרה שהציבה. בתשובתה יש סממנים של נחישות עצמית, ואפשר לאתר בה

שלושה שלבים: השלב הראשון - הפעולה ("ההחלטה על זה"); השלב השני - דרך הפעולה (להחליט 'אז מה אם היא זכתה? אני רוצה עם לזכות'. להחליט את זה עם כל הכוח..."); והשלב השלישי - התוצר המצופה ("היא תשכנע").

מבחינת המורה הרי שהיא הציגה דילמה חברתית, מצב מסובך וקשה לפתרון. היא עודדה את התלמידים להציג כמה דרכי פעולה, ולמעשה הציבה בפניהם אתגר באמצעות הקצנה של הדילמה ושל מידת מורכבותה. מגוון דרכי הפעולה שהועלו בדיון נתנו הזדמנות לברר מהי הדרך ההולמת את הסגנון האישי והמאפשרת לשפר חלקים באיכות החיים. מבחינת התלמידים הרי שתשובותיהם היו מעשיות, פראקטיביות ויוזמות. בחלק מהתשובות היה אפשר לאתר מבעים המאפיינים תכונות הנדרשות לחישוב עצמית, כמו למשל הצבת מטרה והגדרת הצעדים להשגתה. בכיתת הניסוי ההתמודדות עם דילמות יצרה הזדמנויות לבחור סגנון חיים ולטפחו בהתאם להעדפות אישיות. כמו כן בתגובות התלמידים היה אפשר לזהות בברור רכיבים של נחישות עצמית המתבטאים בהצבת מטרה ובהצעות של דרכי פעולה להשגתה. בשיעור בנושא חינוך לחיי עבודה שנערך בכיתת הביקורת המורה הציגה דילמה חברתית דומה לאירוע שבסיפור. כזכור, באותו השיעור דנו בסיפור על אודות עובד שעזב את עמדת העבודה והלך לשוחח עם חברתו העובדת גם היא בסופרמרקט. השאלה שהמורה הציגה לתלמידים היא בעיה בהתנהגות החברתית במקום עבודה ולא דילמה, כי השאלה שהוצגה אינה מורכבת ואינה קשה לפתרון. נתמקד בתשובות התלמידים וננסה לאפיין אותן. המורה שאלה את התלמידים: "אתם צופים ב'מצב'. מה יקרה אם אחד מכם יוצא פתאום?" ת1 ענה: "יקראו לו 'רובוט'." מוקד הפעולה הוא חיצוני – המשטרה. גם ת2 הציע פיתרון דומה: "אולי יביאו 13 חיות חיות." שוב המיקוד הוא בגורם חיצוני - צוות חיפוש. המורה ביקשה למקד את תשובות התלמידים בנושא העבודה והאחריות של התלמיד, ולכן היא שאלה: "ומה קורה בעבודה צמח? נ'ד'ד' e כל נצמח מהמקום, י' ע'..." ת1 ענה תשובה דומה לזו שענה קודם - הבעיה תיפתר אם "קוראים לו בכריזה." התלמידים הציעו פתרונות ודרכי פעולה המטילות את האחריות לביצוע על גורמי חוץ ולא עליהם. גם לאחר שהמורה מיקדה את שאלתה, התשובה הייתה בעלת אותו אופי. בשיעור שנערך בכיתת הביקורת הוצגה הדילמה כבעיה התנהגותית שיש לפתור אותה. הצגת הבעיה הניבה פתרונות המנוסחים ככללים וכחוקים התנהגותיים נורמטיביים. כמו כן בחלק מתגובות התלמידים היה אפשר לאתר פתרונות המעבירים את האחריות לגורמים חיצוניים, פתרונות אשר התלמיד אינו שותף פעיל במימושם.

לסיכום: התלמידים בשתי הכיתות מתמודדים באופן שונה עם דילמות חברתיות. בכיתת הניסוי הם מציעים מגוון פתרונות מעשיים הניתנים ליישום בקהילה שהם חיים בה. פתרונותיהם פרואקטיביים ויוזמים, ובתגובותיהם אפשר לזהות כי הם רואים את עצמם כאחראים לביצוע. פתרונות אלה מאפיינים התנהגות שיש בה נחישות עצמית - הם כוללים את הצגת המטרה ואת דרכי הפעולה האפשריות להשגתה (Wehmeyer, 1995). זאת ועוד: ההזדמנות לבחור ניתנת במגוון הפתרונות, והבחירה בפיתרון עולה בקנה אחד עם ההעדפה והסגנון של כל תלמיד. נוסף על טיפוח תחושת איכות חיים המתלווה לבחירה מתפתחת גם תחושת העצמה של מידת האחריות האישית שיש לתלמיד. כפי שהוזכר בפרק המבוא, תחושת העצמה היא רכיב בנחישות העצמית (Wehmeyer, 1995). תחושה זו מועברת באופן סמוי לנוכח ההזדמנויות הלימודיות העולות בשיעור. לעומת זאת בכיתת הביקורת הפתרונות מנוסחים ככללים ומתאימים לעקרון הנורמליזציה, עיקרון אשר לפיו איכות חיים היא מתן ההזדמנות לתלמיד "להיות כמו כולם" (רייטר, 1997). כדי שהתלמיד יהיה כמו כולם חשוב למלא אחר החוקים והכללים המקובלים. זאת ועוד: חלק מפתרונות התלמידים הם בגדר פעולה שגורם חיצוני (דוגמת המשטרה) צריך לבצע. בהצעה כזו משתנה מיקוד הבעיה (התנהגות העובד) ועובר לפעולה שעל המשטרה לעשות כדי לפתור אותה.

דיון

מטרת המחקר הייתה לבדוק את השפעתה של הלמידה בקהילות לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה על טיפוח של נחישות עצמית ואיכות חיים אצל תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים, כמו גם לבדוק אם העלייה בנחישות העצמית היא זו שמביאה לשיפור באיכות החיים. מטרה נוספת הייתה לאתר את המאפיינים בשיטה התורמים להצלחתה. כדי לענות על מטרות אלה נעשה שילוב בין שתי שיטות חקירה, כמותית ואיכותית.

באשר למטרת המחקר העיקרית הרי שנעשתה השוואה בנושאים של טיפוח נחישות עצמית ושל איכות חיים בין הקבוצה הלומדת בקהילת לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה לבין הקבוצה הלומדת בהוראה פרונטלית. ההשערה הייתה כי בעקבות הלמידה בקהילות לומדים באמצעות הפעלת מודל של "מעגל ההפנמה" תימצא בקבוצת הניסוי עלייה במידת הנחישות העצמית בשיעור רב יותר מאשר בקבוצת הביקורת הלומדת בשיטה הפרונטלית. השערה נוספת הייתה כי יימצא הבדל בין הקבוצות במידת השיפור שיחול בתחושה של איכות החיים - השיפור בתחושת איכות החיים אמור להיות גדול יותר בקבוצת הניסוי.

תשובה להשערות אלה התקבלה בממצאי המחקר הכמותי. הללו מצביעים על כך שהייתה השפעה סטטיסטית מובהקת של תכנית ההתערבות על כל המדדים של נחישות עצמית - אוטונומיה, ויסות עצמי והעצמה - ועל כל המדדים של איכות חיים: שביעות רצון, יכולת יצרנית ושייכות חברתית. בכל המדדים שנבדקו השיפור בקבוצת הניסוי היה גדול יותר באופן מובהק לעומת קבוצת הביקורת. הממצאים תומכים בהשערות בדבר השפעת תכנית ההתערבות על נחישות עצמית ואיכות חיים. באשר לממצאים אלו נשאלת השאלה מדוע קיימת עלייה בנחישות העצמית ובאיכות החיים בקבוצה אשר למדה לפי מודל "מעגל ההפנמה" בהשוואה לקבוצה אשר למדה בהוראה הפרונטלית המסורתית. המחקר האיכותי נתן מענה לשאלה זאת.

נתייחס עתה למאפייני כל אחת משיטות ההוראה. מודל "מעגל ההפנמה" מבוסס על הפילוסופיה של החינוך ההומניסטי, ולפיו קידום החינוכי של תלמידים ייעשה בצורה משולבת ומאוזנת לקראת מימוש עצמי [אישיות אותנטית ואוטונומית] (אלוני, 2005). הלמידה במודל "מעגל ההפנמה" היא תהליך של הפנמה ומתרחשת כל הזמן. מכיוון שדרך ההתמודדות וסגנון ההתקשרות של הפרט, כמו גם דרך פתרון הבעיות שלפיה הוא פועל, הן תגובות מורכבות המהוות חלק בלתי נפרד מאישיותו ומתפיסת עולמו - מטרת ההוראה היא להביא את הלומד לא רק לקליטת ידע, אלא גם להפנמתו. המטרה היא שהידע הזה יהווה חלק בלתי נפרד מסגנון החיים שלו, מתפיסת עולמו ומדרכי התקשורת הבין-אישית ויאפשר לו להגיע לתובנות באשר לעצמו. הלמידה כתהליך הפנמה מתרחשת בקהילות לומדים בהקשר

חברתי-תרבותי ועולה בקנה אחד עם הגישה הקונסטרוקטיביסטית ללמידה (רייטר, 2004). לפי גישה זו הלומד הוא לומד פעיל; מעצם מהותו הוא אינו אורגניזם המגיב לגירויים, אלא אורגניזם מעורב המתמודד וחותר למשמעות. הלומד מבנה את מושגיו ואת הבנותיו על בסיס ניסיונו ולנוכח מטרותיו. הטענה היא כי הידע אינו יכול ואינו צריך לגלם ייצוגים ישירים של העולם. הידע מתווך על ידי תרבות וחברה ומעוגן בנקודת מבטו של התלמיד. יש להעריך אותו לא לפי מידת החפיפה שלו לעולם כמות שהוא, אלא לפי מידת חיוניותו לאדם (Glaserfeld, 1995).

לעומת זאת ההוראה הפרונטלית המסורתית מבוססת על ההנחה שרוב הידע וההבנה של התלמיד בכיתה נובעים מ"חומר" המוצג לו באופן מילולי בתהליך של "למידת קבלה" של ידע חדש מהמורה. בלמידת קבלה המכלול כולו של הידע הנלמד מוצג לתלמיד בצורה הסופית שלו, והמשימות שלפניו אינן כוללות למידת גילוי עצמאית. הלומד נדרש להפנים את החומר המוצג לפניו באופן שיהיה זמין ואשר יהיה אפשר להציגו שוב בעתיד. הוא מבנה את הידע תוך כדי קישורו לידע קודם ותוך כדי יצירת קשרים בין מושגים. "למידת קבלה" היא תהליך אקטיבי; מבחינה קוגניטיבית מעורבים בה קליטת ידע, עיבודו והטמעתו במאגר הידע הקיים. הוראה זו נסמכת על רעיונותיה של תיאוריית עיבוד המידע. לפי תיאוריה זו הלמידה היא תהליך של קליטת מידע, הצפנתו ואחסונו בצורה מאורגנת בזיכרון לטווח ארוך, וזאת כדי שיהיה אפשר לשלוף אותו מהזיכרון בעת הצורך (Ausubel, 68).

אפשר לסכם ולומר כי בין שתי הגישות קיימים ההבדלים הבאים:

- א. הפילוסופיה החינוכית: במודל מעגל ההפנמה ההנחה היא כי הלומד הוא פעיל ומבנה את הבנותיו באמצעות קיום יחסי גומלין עם המשתתפים במהלך השיח בכיתה - חברים אחרים בקבוצת השווים והמורה. לעומת זאת בהוראה הפרונטלית הלמידה היא "למידת קבלה", הידע מוצג על ידי המורה והלומד פעיל בעיבוד ובארגון של המידע המתקבל מהמורה.
- ב. הידע: במודל מעגל ההפנמה ההנחה היא כי הידע המתווך על ידי תרבות וחברה הוא זמני ומעוגן בנקודת מבטו של התלמיד. לעומת זאת בהוראה הפרונטלית הידע המתקבל מהתרבות הוא קבוע ומאורגן בזיכרון באופן המאפשר לשלוף אותו בעת הצורך.
- ג. המורה: במודל מעגל ההפנמה המורה (כמו גם חברים בקבוצת השווים) מבנה את הידע והתרבות יחד עם התלמיד, ואילו בהוראה הפרונטלית המורה מעביר את הידע והתרבות אל התלמיד.

ד. יחסי הגומלין : במודל מעגל ההפנמה יחסי הגומלין הנוצרים בשיעור הם בין התלמידים עצמם ובין התלמידים למורה. לעומת זאת בהוראה הפרונטלית יחסי הגומלין הנוצרים בשיעור הם בין המורה לבין התלמידים.

להבדלים אלה יש השפעה על הסביבה הלימודית שהלמידה מתקיימת בה בכל אחת משיטות ההוראה. חוקרים שונים כוללים מגוון של משתנים בסביבה הלימודית. לפי רייטר (2004) סביבה לימודית מורכבת מדרכי ההוראה, מהתכנים ומסגנון השיח בין מורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. הסביבה הלימודית מעוצבת לפי העקרונות הדידקטיים של ההוראה. עקרונות אלה קובעים את השלבים, התכנים, המטרות של ההוראה וכן את תפקידו של המורה ודרכי האינטראקציה בינו לבין התלמידים. ברכיבים אלה נדון בהמשך.

בחוברת ה"הדרכה לבניית לימודים למקצוע או לנושא לימודי" (2004) של האגף לתכנון לימודים מוקדש סעיף לארגון הסביבה הלימודית ולעיצובה. בסביבה הלימודית ניתן לכלול גם את העיצוב והארגון הפיזי של ישיבת התלמידים. תחילה נתייחס לנושא זה, ובהמשך נדון בהיבטים של הסביבה הלימודית כפי שתוארו על ידי רייטר (שם).

בכיתה שלומדים בה לפי מודל מעגל ההפנמה התלמידים והצוות הנוסף בכיתה (סייעת, בנות שירות לאומי, סטודנטיות המתנסות בהוראה) ישבו במעגל. גם המורה היווה חלק ממנו. התלמידים ישבו ללא שולחנות מולם וראו באופן זורם את החברים מקבוצת השווים ואת המורה לפנייהם (למותר לציין כי לעתים התלמידים יושבים מאחורי שולחן בצורת האות ח', והדבר מאפשר זרימה של יחסי גומלין בלתי מילוליים ומחוות גוף). לעומת זאת בכיתה שלמדו בה לפי עקרונות ההוראה הפרונטלית התלמידים ישבו בטורים וליד כל שולחן ישב תלמיד. המורה עמדה מולם. ממקום ישיבתם התלמידים ראו באופן זורם את המורה ואת התלמיד היושב לצדם. באשר לשאר התלמידים הרי שהיושבים ראו רק את גבם. כלומר ארגון הסביבה הפיזית וצורת הישיבה של התלמידים מלמדים על הבדל בין שתי הכיתות, כיתת הניסוי וכיתת הביקורת. צורת הישיבה מושפעת מהתורות הפסיכולוגיות העומדות בבסיס כל אחת מהשיטות : במודל מעגל ההפנמה ההנחה היא כי הלמידה מתקיימת תוך כדי קיום יחסי גומלין עם אחרים, מורה ותלמידים; ואמנם סידור הישיבה בכיתה מאפשר זאת באופן זורם. בהוראה הפרונטלית

ההנחה היא כי המורה מביא את הידע לתלמידים בצורתו הסופית (Ausubel שם) ואמנם סידור הישיבה בכיתה מאפשר זרימת יחסי גומלין בין המורה לתלמידים ובין התלמידים עצמם. כאמור, הסביבה הלימודית כוללת גם את סגנון השיח בין מורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. סגנון השיח מושפע מגישות פסיכולוגיות שונות להוראה (רייטר, שם). כמו כן בכיתה (כבכל ארגון חברתי) מתקיימת בין המשתתפים תקשורת של שיח מילולי ובלתי מילולי בהתאם לנורמות החברתיות

הנגזרות מגישת ההוראה המתקיימות בה (Cazden, 2001). נתאר ונאפיין אפוא את יחסי הגומלין המילוליים והבלתי מילוליים הקיימים בשתי כיתות - כיתה שלמדו בה לפי מודל מעגל ההפנמה וכיתה שלמדו בה בהוראה פרונטלית.

בכיתת הניסוי נוצרו יחסי גומלין מילוליים ספונטניים בין התלמידים. כך למשל בזמן הדיון שהתקיים בקבוצה באשר לתחושתה של עובדת שלא קיבלה משווא חיובי (פרס עובד מצטיין) על עבודתה, תלמידה אחת אמרה: *היא מרשימה...מה, רק היא מקבלת...אני עובדת עם טוב כמו היא המורה שאלה: מה היא מרשימה בעקבות זה? התלמידה הסתכלה אל עבר חבריה בקבוצת השווים ואמרה: איך מרשימה את זה? יש את המילה הזאת תגובת חברה אחרת בקבוצה לא איחרה לבוא, והיא נחלצה לעזרתה ללא תיווך או התערבות של המורה ואמרה "חסרת ביטחון". מהמשך הדיון אפשר ללמוד כי אכן זו המילה שהייתה חסרה, והתלמידה - הדוברת הראשונה - אכן עושה בה שימוש: חוסר ביטחון...כאילו את יודעת...ירידה בביטחון הצלחתי, פאצו בה בביטחון. לעומת זאת בכיתת הביקורת לא אותרו יחסי גומלין דומים בין התלמידים. במקרים שזוהו דפוסי שיח ספונטניים בין התלמידים, המבעים אופיינו בחזרה של תלמיד על דברי חברו; כך למשל בנושא של קשר עם בת-זוג או עם בן-זוג הציע תלמיד: "קודם כול מכיריט אחד את השני, אחר כך..." חברו חזר על אותו רעיון: "לחכיך אחד את השני". כלומר יחסי הגומלין בין התלמידים הצטמצמו לכדי חזרה של חבר על דברי חבר. הישיבה הפיזית במעגל השפיעה גם היא על השיח והתקשורת הבלתי מילוליים בין התלמידים. כאמור התלמידים הלומדים במודל מעגל ההפנמה ישבו במעגל, ראו זה את זה והפנו את מבטם האחד אל השני באופן זורם. העובדה שהם ישבו כך אפשרה להם ליצור תקשורת בלתי מילולית גם באמצעות מחוות גוף כמו נגיעה. כך למשל כאשר תלמידה התפרצה לדברי חברתה, תלמידה אחרת היושבת בסמוך אליה נגעה לה ביד. פעולה זו גרמה להפסקת ההתפרצות של התלמידה, והיא הפסיקה את ההפרעה. דוגמה נוספת היא מחוות גוף כמו יצירת קשר עין. בתצפיות על התנהגות התלמידים בעת שהם ענו תשובה, לא אחת אפשר היה לזהות הפניית מבט של תלמידים אל חברים בקבוצה בעת מתן התשובה לשאלה בנושא חברתי כלשהו אשר נשאלה על ידי המורה. לעומת זאת בכיתת הביקורת תלמיד אשר ענה תשובה הפנה את מבטו אל המורה. התנהגויות של הפניית מבט אל חבר נצפו בתגובה לפנייה של המורה לתלמיד בשמו. קיים הבדל בין שתי הכיתות ביחסי הגומלין הנוצרים בזמן השיעור: בכיתת המחקר נוצרו יחסים חברתיים של עזרה הדדית ושל התייחסות אישית מילולית ובלתי מילולית בין האחד לשני; לעומת זאת בכיתת הביקורת יחסי הגומלין היו בין המורה לבין התלמידים, כקבוצה וכבודדים. ואמנם בניתוחי השונות*

שנעשו במחקר הכמותי נמצא כי נרשמה עלייה סטטיסטית מובהקת במדד השייכות החברתית בקבוצת הניסוי אשר למדו בה לפי מודל מעגל ההפנמה, ואילו בקבוצת הביקורת אשר למדו בה בהוראה פרונטלית נרשמה ירידה במדד זה. במחקר שנעשה על ידי נוטה, פרארי, סורסי ווכמאייר (Nota, Ferrari, Soresi & Wehmeyer, 2007) נמצא כי קיים קשר בין נחישות עצמית נמוכה, קשיי הסתגלות, בדידות חברתית ושינויים קיצוניים במצב הרוח לבין קשיים בתקשורת הבין-אישית של אנשים עם ליקויים קוגניטיביים. ממצאי המחקר הנוכחי מאששים את ממצאי המחקר הנ"ל באשר למדד התקשורת הבין-אישית.

הדיון בשיח הכיתתי (בו נוצרים יחסי הגומלין בין המשתתפים) הוא תקשורת בין-אישית, אולם למעשה מטרת ההוראה היא ליצור שינוי פנימי באמצעות הלמידה של התלמיד. נשאלת השאלה: איך שיח כיתתי המתקיים במסגרת יחסי הגומלין בין המשתתפים משפיע על המחשבות הבלתי גלויות של המשתתפים? ומה לומד מכך התלמיד?

בשאלה זו אנו עוסקים בקשר שבין שפה לבין חשיבה. ההבדל ביניהן הוא הבדל בין יחסי גומלין המתקיימים בין המורה לתלמידים (באמצעות שפה) לבין יחסי גומלין המתקיימים בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים למורה. מטרתו של השיח הכיתתי המתקיים באינטראקציה חברתית בין התלמידים היא פיתוח קוגניציה, למידה וידע. לעתים הוא אינו מבחין מפורשות בין יחסי גומלין עם מומחים (אלה המבינים יותר בנושא הנדון) לבין יחסי גומלין עם חברי קבוצת השווים (לומדים בעלי ידע דומה). בהגדרה של המונח "אזור ההתפתחות הקרובה" (zone of proximal development) מוזכרים שניהם כמשפיעים: "בוגר" ו"חבר בקבוצת השווים מומחה יותר". לפי ויגוטסקי (2007) "אזור ההתפתחות הקרובה" הוא "הפער בין הגיל השכלי, קרי רמת ההתפתחות העכשווית שהערכנו באמצעות בעיות שפתר הילד בעצמו, לבין הרמה שאליה הגיע באופן לא עצמאי במסגרת שיתוף פעולה." עוד הוא מוסיף כי התפקוד הגבוה יותר של החשיבה מופיע תחילה בחיים החברתיים בצורה של ויכוח או תגובה לדיון, ורק אחר כך מתפתח באופן רפלקטיבי בתלמיד. במודל מעגל ההפנמה ההשפעה של תלמידה-חברה "מומחית יותר" מקבוצת השווים על תלמידה אחרת מתבטאת באופן שהתלמידה המושפעת פיתחה את הידע שלה; היא עשתה זאת באמצעות שימוש במושג החדש במהלך השיח בקבוצת השווים. היא אמרה בקול את המונח החדש (Jinsoh), והמונח הזה המשיך להתהוות בתודעתה באמצעות קישורו לדבר מה קיים במחשבה שלה - היא אמרה: "ירידה בביטחון עצמי, פחד מה בביטחון. לעומת זאת בהוראה הפרונטלית לא נמצאה עדות להשפעת השיח על ההשתנות של התלמיד. במהלך שיחה שהתקיימה בכיתה תלמיד לא השתמש במושג הנכון בעת שציין אברי גוף

בהמשך הדיון אותו התלמיד אמר: "לעילא", והמורה תיקנה אותו גם הפעם ואמרה: "לעילא יעלע".

לפנינו ואם לפנינו" כלומר לא הייתה השתנות בהבחנה של התלמיד בין אברי גוף מיניים לבין אברי גוף שיש לשני המינים. הדוגמה הזו ממחישה כי קיים עיכוב בהפנמת ידע הנקלט כתגובה להוראה של המורה בהשוואה להתפתחות הדינמית ולהפנמה אשר נצפתה בכיתה שלמדו בה לפי מודל מעגל ההפנמה – בכיתה השנייה נקלט הידע כתגובה ל"חברים מומחים יותר" מקבוצת השווים.

כזכור, הסביבה הלימודית מושפעת מהגישה הפסיכולוגית הכוללת גם את התכנים - הם חומרי הלמידה (רייטר, שם). החינוך ההומניסטי (למשל: דיואי) והפסיכולוגיה ההומניסטית (למשל: רוג'רס) מהווים בסיס תפיסתי למודל מעגל ההפנמה ו"מעמידים את הילד במרכז" מתוך אמונה בטבעו הטוב ואמון ביכולתו לממש את עצמו בתהליך חופשי וספונטני של ויסות והכוונה עצמיים. הלמידה המשמעותית מתחוללת אם תלמיד רואה את הקשר בין החומר הלימודי לבין תכליותיו שלו - אותנטיזציה ורלוונטיות של הלמידה (רוג'רס 1973).

98

ורלוונטיות בהתאם לעקרונות של "רכיב החוויה הפרטית" במודל מעגל ההפנמה. באופן שונה פעלה המורה בכיתת הביקורת: היא בחרה חומרים שזה מכבר נוצרו להם יסודות בידע קודם כדי שיהיו חלק מהסיוע לארגון המידע בזמן הלמידה. בשיעור בנושא חינוך חברתי-מיני המורה כתבה על הלוח את מילת המטרה (המהווה את נושא השיעור) וביקשה מהתלמידים לומר: "מה אומרת לכם המילה הזאת?" פעילות כזו תואמת את העקרונות הדדוקטיביים של גישת ההוראה הפרונטלית. בשיעור בנושא חיי עבודה המורה בחרה בסיפור ממקראה העוסק בנושא אשר קשור לעולמם של התלמידים; בפתיחת השיעור היא אמרה: "הנה *kei fe kei no* היום *kei no* צמודה *kei no* סיפור. הסיפור שהיום נקרא הוא *kei fe kei no* הצמודה". ביוזמת המורה תיארו אחר כך התלמידים את פעולותיהם במקום העבודה שלהם. סגנון למידה זה עונה על עקרונות ההוראה הפרונטלית - הידע מובא לכיתה בצורתו הסופית. הלמידה היא דדוקטיבית, ולכן המורה בוחרת חומרים בהתאם לנושא. המשמעות והרלוונטיות ללמידה נוצרות באמצעות העלאת ידע קודם. כלומר בשני השיעורים, ללא קשר לשאלה מהו הנושא הנלמד, חומרי הלמידה נבחרו לפי ההקשר לעולם התוכן של חיי התלמידים; חומרי הלמידה והפעילות הלימודית בהוראה הפרונטלית תאמו את עקרונות "למידת הקבלה" (Ausubel, שם).

לעתים קרובות, גורסים חוקרים קונסטרוקטיביסטים (למשל: Brooks & Grennon-Brooks, 1999; Perkin, 1999), הלומדים צריכים ליצור מחדש את הידע עבור עצמם ולא להסתפק בנקיטת עמדה פעילה. על המורים להנחותם לגלות מחדש תיאוריות מדעיות ונקודות השקפה מגוונות באשר לנושאים שונים. המורים בונים את השיעור באופן שיקרא תגר על הנחות התלמידים. כל התלמידים, בין שהם בני שש ובין שהם בני שישים, מגיעים לכיתת הלימוד כשהם בעלי התנסויות חיים המעצבות את השקפותיהם באשר לאופן הפעולה של עולמם (הערת החוקרת: הדבר נכון גם בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים). למידה מתרחשת כאשר מורים ומחנכים מאפשרים לתלמידים לבנות ידע הקורא תגר על הנחותיהם. רק אם המורים שואלים תלמידים מה הם חושבים ומדוע הם חושבים את מה שהם חושבים, אפשר להתעמת עם ההנחות שלהם ולפתח אצלם מודעות לעצמם. בנושא של שאלות המורה איתר המחקר האיכותי הבדלים בין שתי שיטות ההוראה.

אפיון שאלות המורה נעשה בשני כיוונים:

בכיוון הראשון התייחסנו לרמת החשיבה המיוצגת בשאלה, ולכן השאלות אותרו ומוינו לפי הגישה למיון קוגניטיבי של בלום (Bloom, 1956) - "הטקסונומיה של בלום". מיון זה סייע לאפיין את מגמת השאלות המתקיימת בכל אחת מכיתות המחקר, כיתת הניסוי וכיתת הביקורת. הממצאים מלמדים כי בשתי הכיתות המורות שאלו שאלות במגוון של רמות חשיבה, אלא שהמורה בכיתת הניסוי שאלה

שאלות רבות יותר ברמת חשיבה גבוהה - ניתוח, סינתזה או הערכה ושיפוט. מגמה זו מעידה על כיוון הוראה קונסרוקטיביסטי אשר לפיו המורה חותרת לפיתוח של חשיבה והבניית ידע באמצעות דיאלוגים מאתגרים עם משתתפים בשיח. לעומת זאת המורה בכיתת הביקורת שאלה אמנם שאלות במגוון של רמות חשיבה, אולם רוב השאלות היו ברמת חשיבה של ידע. כיוון הוראה זה עולה בקנה אחד עם עקרונות ההוראה הפרונטלית, ולפיהם למידה פעילה מתבצעת בתהליך של קישור ידע חדש (המובא על ידי המורה) לידע קיים. באמצעות שאלות ברמת הידע המורה מבקשת להבטיח את קיומו של הידע הקודם ולבסס את הידע החדש.

הכיוון השני עסק בסוג השאלה. במחקר נמצא כי לעתים קרובות שאלות באותה רמת חשיבה (לפי שיטת המיון של בלום) היו מסוגים שונים. כך למשל באשר לשאלה ברמת חשיבה של ניתוח; המורה בכיתת הניסוי שאלה: *למה שהיא ירצה לענות אותה אחרי שהם יקראו יחסי מין?* ואילו המורה בכיתת הביקורת שאלה: *מה יכול לקרות ביחסי מין?* דוגמה נוספת לכך מופיעה בשאלות ברמת הערכה ושיפוט; בכיתת הניסוי המורה שאלה: *מה צורך לפי דעתכם צנת יכולה לעזור?* (בקיום יחסי מין), ואילו המורה בכיתת הביקורת שאלה: *אם הוא אומר לה אם תשכבי איתי לא תקיימי איתי יחסי מין אני אפרד ממך היא צריכה להסכים? אלו שאלות ברמת חשיבה דומה, אולם קל להבחין שסוג השאלה משתנה בהתאם לניסוח.*

הספרות הדנה בנושא שאלות שאלות בשיעור (Edwards & Furlog, 1978; Wood, 1998) מדגישה את הקושי בהערכת שאלות המורה. לדעת אדוארדס ופורלוג (Edwards & Furlog, שם) אפשר להעריך את שאלות המורה לפי תגובות התלמידים לשאלות ולפי תגובת המורה לתלמיד. רצף זה זוהה לראשונה על ידי סינקלייר וקולתרד (Sinclair & Coulthard, 1975; Cazden, 2001) כרצף משולש: יוזמת המורה (initiation), תגובות התלמיד (response) והערכת המורה (evaluation). הרצף הזה מכונה בקיצור IRE, והוא בולט במיוחד בכיתות שלומדים בהן לפי הגישה הפרונטלית המסורתית. לפי אדוארדס ופורלוג

(Edwards & Furlog, שם) ממיינים את סוגי השאלות לשאלות "פתוחות" ו"סגורות". לטענת החוקרים לעתים השאלות נשאלות כשאלות פתוחות, אך למעשה הן שאלות סגורות בגלל ההקשר שבו הן נשאלו. כך למשל בכיתת הביקורת המורה שאלה פתוחה: *מה היה בתוך המצפה לפי דעתכם?* התשובה לשאלה נובעת מהמשמעות ומההקשר למצב הנדון בשיעור, ולכן היא תשובה אחת ויחידה וחד-משמעית (מכתב פיטורין). ווד (Wood, שם) מציעה דרך נוספת למיין את השאלות: שאלות

שאפשר לאפיין כשאלות "בדפוס משפך" ושאלות "ממקדות". נקודת ההתחלה של שאלות "ממקדות" היא מצב שבו התלמיד הוא לומד ושותף אקטיבי; התלמיד משתתף באופן שווה בדיאלוג, ונוצרים יחסי גומלין ברמה גבוהה בין המורה לבין התלמידים. המורה יוצרת הזדמנויות לבחון את דרך חשיבתם ואת הגיונם של אחרים. נוצר מצב המאפשר לתלמידים להסביר ולתת סיבה לרעיונות אשר העלו בעת שהם מדברים עם משתתפים אחרים בכיתה (המורה וחברים בקבוצת השווים). דוגמה לכך נמצאה רק בכיתה הניסוי: "א, מה אתה אומר על מה e-מ' אומרת?" או "ר', את רוצה להסביר שם לא מה התכוונת?" יתרה מזאת, המורה מצפה מהתלמידים לחשוב על הבעיה; גם לסוג זה של שאלות נמצאה דוגמה רק בכיתה הניסוי: "הם בולטים, מה זאת אומרת הם בולטים?" המורה בכיתה הניסוי גם מעודדת את התלמידים לשוחח על אודות רעיונותיהם עם אחרים: מה דעתכם על הפתרון e-ר' אמרה... ר' אמרה שיש צרכים ללכת למצטיק. ואכן, מהות הלמידה לפי מודל מעגל ההפנמה מתקיימת באופן זהה בכל מגוון רכיבי המודל: בשלב החוויה הפרטית התלמידים חווים חוויה רלוונטית ומשמעותית המציגה בעיה, קושי או דילמה; בשלב הדיון הם דנים בבעיה בהרחבה ולומדים ידע חדש; ובשלב השיחה הפתוחה הם מעלים דרכי פעולה והצעות לפתרון. אף שבכיתה הניסוי המורה מתערבת, שואלת שאלות המכוונות לתגובה ספציפית ("מה לדעתכם יש צרכים לצפות עכשיו? יש צרכים. היא לא קיבלה פרס, היא חולצת הביתה אצלה ואלאכזבת"), חוזרת ומדגישה את רגשותיה של יעל - המטרה היא לשמוע את דעתם של התלמידים ולהציג עמדה שונה או נוספת של התלמידים. לעומת זאת בשאלות "בדפוס משפך" המורה מובילה את התלמידים באמצעות שאילת שאלות מפורטות עד לרגע שהתלמיד עונה את התשובה הנכונה. בדרך זו המורה מובילה ללמידה של עובדות. שאלות מהסוג הזה אותרו רק בכיתה הביקורת. במקרים מסוימים המורה רומזת את התשובה באמצעות הגיית הצליל הפותח של מילת המטרה: אם אנהנו רוצים ללכת לעצוב את מקום הצלילה, יהיה לנו תל... בכיתה המסורתית דפוס האינטראקציה המתקיימים בכיתה הם א-סימטריים, והדבר בולט בעיקר בשיעורים פרונטליים. א-סימטריות בדפוס יחסי הגומלין בולטת בתחום של שליטת המורים באינטראקציה המילולית (Cazden, 2001). המבנה של רצף משולש בשיעור המסורתי מאפשר למורה לשמור על השליטה הנדרשת בשטף המידע ולקדם מסירת מידע חדש. יוזמת המורה והערכת המורה מאפשרים לו לקדם או לעכב את הנושאים הרצויים של השיחה או הלמידה ולבדוק את רמת הידע באמצעות שאילת שאלות מסוגים שונים. כאמור, שאלות המורה הן שאלות ממקדות; הוא יודע כבר את התשובות להן, ולכן הן אינן שאלות אותנטיות (Lemke, 1990).

בדרך כלל המורה בוחנת את רמת הידע של התלמיד. כך למשל בכיתה שלמדו בה בהוראה פרונטלית מסורתית שאלה המורה: *מה הלא אילא?* לחלופין היא מזמינה את התלמיד להצטרף לשיחה והופכת מונולוג ("זה מאוד טבעי, רוצים לעשות את זה, אבל צריך להקפיד על הרבה דברים חשובים") לדיאלוג ("קודם כל, על מה צריך להקפיד?"). המורה ממקדת את התלמיד לענות את התשובה הנכונה והרצויה לה; תשובתו היא: *הרבה דברים חשובים*. לעומת זאת המורה המלמדת לפי מודל מעגל ההפנמה לא עצרה את הדיון בתשובת התלמיד (אף שזו הייתה תשובה נכונה!), אלא המשיכה ושאלה. לעתים היא ביטאה בשאלתה קבלה של התשובה ("*הלא נחשוב, אלא צו ענת חושבת?*") שאלתה קידמה את המשך הדיון. היא גם שאלה שאלה מסוג אחר: "*מה צו לפי דעתכם ענת יכולה לענות?*" המסר אשר הועבר לתלמידים הוא שההסבר חשוב לא פחות מהתשובה, ולכן מצופה מהם להקשיב ולהתייחס למה שאמרו חבריהם בקבוצת השווים.

האמונה העומדת בבסיס ההוראה בקהילות לומדים לפי מודל מעגל ההפנמה היא שעל התלמידים להגדיר בעיות ודילמות העולות בשיח הקבוצתי. כך נוצרת הזדמנות לחשיבה רפלקטיבית על אודות דרך חשיבתם שלהם וההיגיון של אחרים; התלמידים מסבירים את התשובות שלהם ("ר', את רוצה להסביר על מה התכוונת?") או מתייחסים לתשובות של אחרים באמצעות הכוונה של המורה ("א', מה אתה אומר על מה e-n' אומרת?"). בשאלותיה המורה בכיתה הניסוי יוצרת נורמה חברתית של הקשבה הדדית וממקמת את התלמיד כ"בעל ידע", כלומר לכאורה הוא "חבר בקבוצת השווים מומחה יותר" (ויגוטסקי, שם). ההבניה האקטיבית של תשובות התלמידים מתאפשרת הודות לסגנון שאלות המציג בפני התלמיד דילמות וניסיונות להבהיר את עצמו בפני חבריו ובפני המורה. שאלות אלה הן תהליך הגורם לתלמיד לחשוב על אודות הידע של עצמו. הוא הופך ללומד פעיל, ועליו לקבל על עצמו את האחריות להסביר את דבריו או להקשיב ולהתייחס לדברי חבר מקבוצת השווים כדי להמשיך להיות שותף פעיל בשיעור.

בחינוך ההומניסטי מדגישים כי המפגש הפדגוגי מאופיין בפתיחות דעת ומתבסס על דיאלוגים מעצימים (אלוני, שם). למורים בחינוך המיוחד יש תפקיד מרכזי בטיפוח תחושת ההעצמה של הלומד, וזו מהווה רכיב מרכזי בנחישות העצמית (Wall & Dattilo, 1995). הזדמנות נוספת להעצמת התלמיד נוצרת הודות לשאלות המורה הקוראות ליחסי גומלין בין התלמידים. המורה מעודדת את התלמיד ומבקשת להדגיש את מקומו בכיתה: "*תשובה מוציאה. מה דעתכם על הפתרון e-r' אמרת?*" באמצעות ניסוח השאלות היא פועלת ליצירת נורמה חברתית של כבוד לדברי התלמיד ושל הדדיות בין התלמידים

ומזמינה חברים להתייחס לדברי חבר בקבוצת השווים. המורה מאפשרת לתלמידים להפוך את ההסבר למשמעותי ומעבירה לתלמידה מסר מסוים: אף שהרעיונות שלהם הם בעלי ערך, גם לרעיונות של אחרים יש חשיבות זהה. היא מעצימה את מקומו של התלמידים בשני היבטים: ראשית, היא ממצבת אותו כמקור של ידע עבור הקבוצה, ולכן האחריות לדבריו היא שלו; שנית, היא מעבירה מסר כי דבריו פתוחים להתייחסות של החברים, ולכן האחריות להבהיר ולהסביר את דבריו במידת הצורך עוברת אליו. העברת האחריות ללומד מטפחת בו חלקים המרכיבים את "הנחישות העצמית". מיקומו של התלמיד בכיתה כ"בעל ידע" אשר דבריו ראויים להתייחסות מטפחת גם את תחושת היכולת האישית שלו, תחושה המהווה חלק מתחושת איכות החיים. בניתוחי שונות שנעשו בפרק המחקר הכמותי נמצא כי קיים הבדל מובהק סטטיסטית בין קבוצת הניסוי שלמדה לפי מודל מעגל ההפנמה לבין קבוצת הביקורת שלמדה בהוראה פרונטלית. תחושת היכולת הייתה גבוהה יותר באופן מובהק בקבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת הביקורת. מספר חוקרים אכן גורסים כי מועצמת תחושתם של תלמידים עם ליקויים אם אנשי מקצוע, לרבות מורים, בוטחים ביכולתם לקבל החלטות ולהשתתף אקטיבית בסביבה ובקהילה אשר הם חיים ועובדים בה (Garner & Deborah, 2005) לעומת זאת השאלות וההתגובות של המורה בכיתה הביקורת זימנו יחסי גומלין בעיקר בין המורה לבין התלמידים, ואלה אף הודגשו במסר המילולי של המורה: "כולם להסתכל אלי, במקרה. מהם הנה הצופים בסופרמרקט?" המסר אשר הועבר הוא שיחסי הגומלין הנוצרים בשיעור הם בעיקר עם המורה. לפי הנורמות חברתיות הללו המורה היא מקור הידע, היא זו שמבארת ומלמדת את הידע החדש. הדגש הניתן בכיתה הניסוי ליצירת יחסי גומלין בין התלמידים באמצעות השאלות והתגובות של המורה מעוגן גם בהיבט הרגשי-חברתי של ההפעלה הקבוצתית. נמצא כי הגישה האקזיסטנציאליסטית ביעוץ הקבוצתי והגישה האדלריאנית מתאימות ביותר לפילוסופיה ההומניסטית, ואת שתיהן אפשר ליישם בקרב משתתפים עם לקויות. שתי הגישות מדגישות את החשיבות של תחושת השייכות החברתית להתפתחות של מודעות עצמית ודימוי עצמי (רייטר, 2004). בבדיקת הקשר בין משתנים שנעשתה בפרק המחקר הכמותי נמצא כי קיים מתאם מובהק סטטיסטית בין משתנה ההעצמה לבין המשתנה של תחושת שייכות חברתית. מכאן שקיים קשר בין העלייה במדד ההעצמה לבין מדד השייכות החברתית: אם מדד ההעצמה (המהווה רכיב של הנחישות העצמית) גבוה, גם מדד השייכות החברתית (המהווה רכיב של איכות חיים) גבוה. ממצא זה מאשש ממצאי מחקרים אחרים הגורסים כי ליכולות החברתיות יש תפקיד מרכזי בהתמודדות ובלמידה בחיי היום-יום. ואכן לתלמידים עם יכולות חברתיות ירודות יש קשיים בקיום יחסים חברתיים ובשמירתם, כמו גם קשיים

ברכישת הישגים אקדמיים והישגים במקום העבודה. הדבר משפיע על איכות החיים שלהם (Soresi & Nota, 2000). התלמידים אשר במחקר הנוכחי למדו לפי מודל מעגל ההפנמה יצרו יחסי גומלין שנסבו סביב דילמות חברתיות אשר עלו בזמן הדיון. המורה אשר לימדה לפי מודל מעגל ההפנמה יזמה ויצרה בכיתה נורמות חברתיות של מתן מקום לתשובת התלמיד וטיפול יחסי גומלין באמצעות הקשבה הדדית ותגובה מילולית של חבר לדברי חבר אחר.

ואלה הם הרכיבים ההכרחיים (הקשורים זה בזה) של התנהגות שיש בה נחישות עצמית: בחירה, קבלת החלטות, פתרון בעיות, הצבת מטרות, עצמאות, הערכה עצמית, יכולת ללמידה עצמית, סגור עצמי, מיקוד שליטה פנימי ומודעות עצמית. כל אחד מהרכיבים האלה מתפתח בדרך ייחודית באמצעות התנסויות בלמידה (Wehmeyer & Schalock, 2001). ההנחה של החינוך ההומניסטי היא כי המורה לא יכול לדעת באילו אפשרויות והזדמנויות לבחור, אילו תגובות לעודד ואילו התייחסות חברתית לעבד אם לא יתכן וידע ברורות מהי המטרה ומהו מבנה תחום הדעת הנדרש כדי לזהות הזדמנויות לימודיות להשגת המטרה (ראו אצל Cazden, 2001). מכאן שתכנון ההוראה משמעותי לטיפול תפיסה אשר תהווה בסיס לאיכות חיים, ולשם כך על התפיסה הזו להיות שזורה בהזדמנויות לימודיות.

עיבוד התכנים ללמידה לפי מודל מעגל ההפנמה מתוכנן בהתאם לשלוש הרמות של התנהגות חברתית: הרמה הביצועית – לימוד של מיומנויות הנחוצות להסתגלות חברתית של הפרט לכללי התרבות המקובלת בחברתו; הרמה הנורמטיבית – לימוד של ידע, מושגים ונורמות התנהגות הנחוצים להסתגלות החברתית; והרמה המוסרית-ערכית – רמה זו אינה ברורה וחד-משמעית כמו השתיים הקודמות, והיא מייצגת את ההתנהגות החברתית הנבחרת על ידי הפרט בתגובה לדילמה חברתית שעומדת בפניו. פתרון הדילמה על ידי התלמיד נעשה לפי סגנונו האישי ובהתאם ליכולותיו ולמגבלותיו. הוא בוחר בדרך פתרון מסוימת מבין כמה אפשרויות.

בחלק של "הדיון" במודל מעגל ההפנמה מתנהל למעשה שיעור בכיתה. הדיון הזה מתבצע תוך כדי הוראת מושגים, הגדרות והכללות בהתאם לעקרונות החינוך לחברתיות; באופן כזה מעשירים המורה והתלמידים את הידע שלהם בנושא הנלמד (רייטר, 2004). כך למשל בדיון שנערך בכיתה הניסוי בנושא חינוך חברתי-מיני עלתה סוגיית קיום יחסי מין. המורה "ניצלה" את דבריה של ד' שנאמרו בשיעור הקודם כדי לדון יחד עם התלמידים ברמה הנורמטיבית וברמה הסובייקטיבית התוך-אישית על אודות רגשות העולים ביחס לאהבה: *איה אהמ' את מה שאמרה פ'צור הק'דט ד'. אינה תחלה' e*

כאיהמ' אנה את הנ'? המורה הייתה קשובה לתשובות התלמידים ו"זורמת". מוטלת עליה האחריות לזהות בדברי התלמידים את ההזדמנויות הלימודיות העולות מהם ו"לנצל אותן" להשגת

מטרות החינוך חברתיות. אם יש צורך בכך, היא יוצרת את ההזדמנויות הלימודיות באמצעות הצבת אתגרים. המורה הציגה בפני התלמידים דילמה חברתית: *per me est vita mortis*..... "היא הציבה בפני התלמידים אתגר אינטלקטואלי וחברתי בנושא ערכי-מוסרי. אולם התכנים אינם מעובדים רק ברמה הערכית-מוסרית; במהלך רצף השיעורים הם מעובדים גם ברמה הביצועית, וזאת לצורך למידת מיומנויות שיאפשרו התנהגות מסתגלת. כך למשל ברמה הזו המורה שאלה: *מה צו? היא יכולה* *niel?* כלומר התכנים ללמידה במודל מעגל ההפנמה - גם ברכיב הדיון - מעובדים לשם למידת מיומנויות ונורמות, אך גם לשם טיפוח ההיבט המוסרי-ערכי. באמצעות למידת מיומנויות ונורמות המורה יוצרת הזדמנות לתפקוד ולשילוב של התלמיד בחיי היום-יום. באמצעות הצבת דילמות חברתיות, ערכיות ומוסריות, היא יוצרת הזדמנויות לימודיות לטיפוח הרמה הערכית-מוסרית ומבטיחה הזדמנות לשיפור איכות החיים. שליטה במיומנויות יום-יומיות ובנורמות חברתיות מאפשרת לתלמיד להפנות את תשומת לבו לעריכת שיקול דעת ערכי ולוויסות עצמי של החלטות העוסקות בחייו ושעניין איכות חייו. הבסיס לאיכות חיים נמצא בתפיסה שהאדם גיבש לעצמו ובערכים האישיים. למעשה התפיסה והערכים האישיים הם נקודת המבט הסובייקטיבית המזוהה במחקרים רבים כמפתח לאיכות החיים (למשל אצל Schalock, Brown, Brown, Cummins, Felce, Matikka, Keith & Parmenter, 2002). לעומת זאת בשיעורים שלמדו בהם בהוראה הפרונטלית המסורתית המורה השקיעה מאמץ וזמן בעיבוד התכנים להוראה של נורמות חברתיות ושל מיומנויות התורמות ללמידת התנהגות מסתגלת של התלמיד אך, בשונה מכתת הניסוי נעדרת הרמה הערכית מוסרית המניעה את התנהלותו האוטונומית של האדם. בשיעור בלט עיבוד התוכן בהיבט הנורמטיבי באשר לחוקים הנהוגים במקום העבודה ולתוצאה המצופה אם לא מצייתים לחוקים: *מה האפקט של אנד? נאק?* עיבוד התוכן ברמה הזאת תואם ל"עקרון הנורמליזציה" המעלה על נס את זכותם של אנשים עם ליקויים להיות "כמו כולם" (רייטר, 1997). לפי גישה זו המטרה המרכזית של תכניות הכנה לחיים היא להקנות לתלמידים מיומנויות ונורמות חברתיות אשר יאפשרו להם להשתלב בחברה. לפי התפיסה העומדת בבסיס עיקרון זה איכות החיים תושג כאשר התלמיד יתנהג בהתאם לנורמות המקובלות. אולם הסתבר כי אמנם הניסיון להקנות דרכי הסתגלות נורמטיביות היה הכרחי, אך לא מספיק (רייטר, 2003). בשונה מדרך ההוראה המסורתית, במודל מעגל ההפנמה המיומנויות והנורמות אינן המטרה המרכזית; לכן הלמידה אינה רק אימון שנועד להשגת היעד (כמקובל בגישות הוראה מסורתיות), אלא מטרתה היא הפנמתם של המיומנויות, הנורמות והערכים. הפנמתם יוצרת הזדמנות להתנהלות אוטונומית, וזו מהווה רכיב של הנחישות העצמית. חשוב שאם מיומנות או נורמה אשר התלמיד למד אינה מתיישבת

עם המציאות, הוא ידע איך ומתי להפעיל את המיומנות ולהפעיל שיקול דעת הנובע מהרמה הערכית. אולם לא די בהצגת דילמות מהסוג הזה באמצעות שאלות ברמה ערכית (Bloom, 1956) כדי לטפח חשיבה רפלקטיבית ומודעות עצמית, תכונות התורמות להתפתחות נחישות עצמית (Wehmeyer et al., 2002). חשוב שיתקיימו שני התנאים אשר צוינו לעיל: האחד הוא למידה בקהילת לומדים. בתוך הקהילה הזו התלמיד לומד ומפנים את דעותיו באמצעות דיבור בקול ובאמצעות הקשבה לדעותיהם של אחרים (ויגוטסקי, שם); התנאי השני הוא סגנון הניסוח של השאלות. הדבר משפיע על מבעי התלמידים [הדיבור מבחינת מבנהו אינו בבואה פשוטה של מבנה המחשבה. הדיבור אינו משמש לביטוי של מחשבה מוכנה. מבנה המחשבה וצורתה משתנים בבואה להפוך לדיבור. המחשבה אינה באה לידי ביטוי בדיבור, אם כי מתהווה בו..."] (ויגוטסקי, 2007, עמ' 264). כדי שלתלמיד תהיה הזדמנות להביע את דעותיו, עמדותיו וידיעותיו באופן שוטף, על השאלה להיות מנוסחת כשאלה פתוחה בסגנון "ממקד" (Wood, 1998).

בחלק של "השיחה הפתוחה" במודל מעגל ההפנמה התלמידים מעלים פתרונות לדילמה שהעלה המורה. הם משוחחים על אודותיה עם חבריהם בקבוצת השווים ובודקים את דעתם לעומת דעות חבריהם. תהליך זה תורם להתפתחות המודעות העצמית, זו המהווה חלק חשוב בנחישות העצמית. כך למשל המורה שאלה את השאלה "הפתוחה" הבאה בסגנון "ממקד" המזמין לדיון: *אם הפצ'ה? היא כולל שהם יעז את זה, אם הפצ'ה? לעומתה המורה המלמדת בהוראה פרונטלית מסורתית ניסחה את השאלה באותו נושא באופן מצומצם יותר; הדבר גרם לעיכוב בהזדמנות ליצור דיון בקבוצה: אם צ'ליט במקרה כזה? ההבדל בין "בעיה" לבין "מקרה" משפיע גם על המבע הדבור של התלמידים. ואמנם לשאלה הראשונה ענתה תלמידה: הפצ'ה עצנת אפחדת. היא פוחדת..... המבע הזה מציג הלכה למעשה את הנחותיו של ויגוטסקי (שם) באשר להיווצרות החשיבה והדיבור. לשאלה השנייה ענה תלמיד כך: אף מביע זה מיצג ידע ונורמה חברתית באשר להתנהגות בין אדם לחברו, אך לא ברור מהי מידת המודעות של התלמיד. "המורה הקונסטרוקטיביסט", גורסים ברוקס וגרנון-ברוקס (Brooks & Grennon-Brooks, שם), קורא תגר על חשיבת התלמידים באמצעות הצגת דילמות אשר מעוררות אותם להתלבטות וללמידה הדדית. הדיון המתקיים בכיתה ("השיחה הפתוחה") על אודות דילמות חברתיות מעורר את התלמידים להעלות דרכי פעולה. המורה מעודד את התלמידים להעלות שאלות ולהציע דרכים המאפשרות לחזור ולהתייחס לנושא הנלמד, וזאת תוך כדי הכנסת שינויים והתאמות לפי ההצעות והרעיונות שהעלו התלמידים (רייטר, 2004). בזמן העלאת דרכי הפעולה התלמידים*

מציגים את הפתרון שנראה מתאים במיוחד עבורם. חלק מהתלמידים מציגים את היכולת לנהל משא ומתן ואת הניסיון לשכנע או לוותר כחלק מהצעדים להשגת מטרה (Nota et al., שם). ואמנם בשיח שנוצר בין התלמידים אפשר היה לזהות בתקשורת המילולית ביטויים המעידים על התפתחות של נחישות עצמית. אחת התלמידה אמרה: "כאן תלמידה; כאן תלמידה; כאן תלמידה", ולחלופין הציעה לשכנע ואמרה: "היא תלמידה". לא זו בלבד שהתלמידים מביעים נחישות להשיג את מבוקשם, הם גם מציגים דרכי פעולה להשגת מטרותיהם ואלו משפיעות על הנחישות עצמית. הם מציגים לנהל משא ומתן עם המעסיק ("האדם האמיתי"), ממקמים את עצמם כאחראים ויוזמים פעולה כדי להשיג את מטרותם. לעומת זאת המורה בכיתה הפרונטלית לא יצרה הזדמנויות לתקשורת בין-אישית ולשיח מהסוג המתואר. ואכן, בתשובות התלמידים בוטאו דרכי פעולה פסיביות ("כי היא לא רוצה; אולי יבואו תלמידים") המביעות הסכמה והעברה של האחריות לגורם אחר מבלי לנסות להשפיע ולשנות. לפי מיתווה (Mithaug, 1996) אחת הבעיות בהתפתחות נחישות עצמית בקרב אנשים עם ליקויים מקורה בשיטת ההוראה. בהתאם לשיטת ההוראה המסורתית המורה לוקחת על עצמה את האחריות ללמד ולבאר את הידע, ואילו תפקיד התלמיד הוא לקבל ולהפנים את הידע הנלמד. שיטה זו טיפחה אצל הלומדים התנהגות של ויתור על ניסיון ליזום ולהשפיע ויצרה הישענות יתר על המורים לצורך פתרון בעיות. עוד מוסיף וטוען מיתווה (Mithaug, שם) כי בגישה המסורתית נוצרת בעיה של קבלת אחריות של התלמיד, והמורה הוא המחליט או המכוון את התלמידים לדרך הפתרון הנכונה. תהליך זה בא לידי ביטוי במחקר בשאלות מסוג "משפך" ההופכות את התלמידים לפסיביים, כפי שנראה בדוגמאות של דרכי פעולה.

נוסף על הסביבה הלימודית נבדקה גם מידת השפעתם של משתנים אישיים כמו מין וגיל על התפתחות נחישות עצמית. מבין המשתנים שנבדקו נמצאה השפעה מובהקת רק של המגדר - השיפור שחל בקרב הבנות היה גדול מהשיפור שחל בקרב הבנים. ממצאי המחקר הנוכחי תומכים בממצאי מחקר אחר שנעשה על ידי נוטה וחברים (Nota et al., שם) ממצאי מחקרם מצביעים על כך שנשים הפגינו רמה גבוהה יותר של נחישות עצמית מגברים. אולם יש לציין כי בנושא זה המידע המחקרי מוגבל ולא עקבי: כך למשל מדווחים נוטה וסורסי (Nota & Soresi, 2004) כי במדגם של אוכלוסייה ממוצא איטלקי של אנשים עם ליקויים קוגניטיביים נמצאה רמה גבוהה יותר של נחישות עצמית בקרב גברים לעומת נשים; ממצאים דומים דווחו גם במחקרם של שוגרון וחבריו (Shogren et al., 2007) לעומת זאת ווכמאייר

(Wehmeyer, 1996b) מדווח כי לא נמצאה השפעה של המגדר על נחישות עצמית. ממצא זה אושש גם

במחקר אחר של וכמאייר וחובריו (Weheyer at. Al. 2003).

כאמור במחקר הנוכחי לא נמצאה השפעה של הגיל על נחישות עצמית. ממצא זה זוכה לאישוש ממחקרם של נוטה וחבריהם (Nota, at. Al. שם). באשר למשתנה הגיל סבורים החוקרים כי אפשר היה לצפות לכך שעם צבירת הניסיון לאורך זמן, תגבר היכולת להיות נחוש. אולם לדעתם עלייה זו היא תוצר של התנסויות והזדמנויות, לא תוצר של גיל. אנשים אשר זוכים להזדמנויות המקדמות את הנחישות העצמית שלהם ימשיכו כנראה להציג נחישות עצמית. אנשים שאין להם הזדמנות כזו לא יהיו בעלי נחישות עצמית. ההתנסות המוגבלת של אנשים רבים עם ליקויים קוגניטיביים במצבים המחייבים אותם להציב מטרות באשר לחייהם, לקבוע דרכי פעולה להשגת המטרות, לפעול למען השגת מטרותיהם ולהעריך את תוצריהם - מעכבת את ההשפעה של התפתחות נחישות עצמית, ללא קשר לגיל. הרכיבים הנוספים של מודל מעגל ההפנמה, כלומר ההתנסות החוזרת והדיון החוזר, לא תועדו במחקר הנוכחי (ראו בהמשך הפרק בחלק העוסק בהמלצות למחקרים בעתיד). אולם את הרכיב האחרון, הלוא הוא שלב התוצר, קל לזהות במבעי התלמידים כפי שהובאו לעיל. התלמידים הציעו דרכי פעולה שיש בהן יוזמה, לקיחת אחריות, יכולת לנהל משא ומתן ויכולת לדבר ולסגור על עצמם: *אמר* (עם המעסיק) *אמר היא לא קיבלה את הפרס ואמר רחל קיבלה*. רכיב התוצר במודל מעגל ההפנמה מייצג את ההנחות באשר להערכת תלמידים. עקרונות ההערכה בלמידה לפי מודל מעגל ההפנמה הם אלה: (א) ההערכה לאורך תקופת הלמידה מתבצעת בנקודות זמן הנקבעות על ידי צוות רב-מקצועי ועל ידי ההורים; (ב) הערכה נעשית לפני תחילת תהליך הלמידה ולא רק בסופה, וזאת כדי לעמוד על החסכים ועל היכולות בידע חברתי ובהתנהגות חברתית; (ג) הערכת שלוש הרמות של התנהגות חברתית נעשית לפי שני מדדים שונים: מדד אחד הוא של הישגי התלמיד. במדד זה מוערכים ההישגים ברכישת מיומנויות (הרמה הביצועית) וההישגים ברכישת נורמות (הרמה הנורמטיבית). ההישגים התפקודיים הם אובייקטיביים וניתנים לכימות ולהערכה ברצף שבין "נכשל" ל"מצליח מאוד". מדד אחר הוא של תוצרי התלמיד. כאן מוערכת הרמה הערכית המשולבת מהיבטים אובייקטיביים ומהיבטים סובייקטיביים המכוונים ל"מצוינות חברתית" ועוסקים בתוצרים. הערכה של תוצרי התלמיד מבוססת בעיקר על תצפיות ועל דיווח של אנשי צוות, של הורים ושל התלמיד. רצף ההערכה נע בהתאם לרמות התמיכה הנדרשות לתלמיד, החל במצב שהתלמיד לא מודע לעצמו ולהיבטים ערכיים-מוסריים וכלה במצב שהתלמיד פועל באופן אוטונומי. תוצרי התלמיד כוללים את הרכיבים הבאים: נחישות עצמית, זכויות, זהות אישית, אוטונומיה, שייכות חברתית, ביטחון, בריאות ורווחה (Gardner & Carran,).

2005). בהתאם לרכיבים אלה הוערכו במחקר הנוכחי גם הישגי התלמידים; ההערכה נעשתה על ידי המורים בשתי הקבוצות.

הממצאים מצביעים על כך שגם בנושא הערכת המורים היו ההישגים בקרב התלמידים אשר למדו לפי מודל מעגל ההפנמה גבוהים יותר באופן מובהק סטטיסטית מהישגי התלמידים שלמדו בהוראה מסורתית פרונטלית. נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות בהערכות המורים את הציון הכללי של תוצרי התלמיד: בקבוצת הניסוי היו תוצרי התלמידים גבוהים יותר מבקבוצת הביקורת. כלומר גם לפי הערכת המורים השיפור שחל בנחישות העצמית ובאיכות החיים בקבוצת הניסוי היה גדול יותר מהשיפור שחל בקבוצת הביקורת.

כזכור מטרה נוספת של המחקר הייתה להראות כיצד תכנית ההתערבות העוסקת בטיפול נחישות עצמית עשויה להביא לשיפור גם בתחומים אחרים, כאלה שהלמידה לפי מודל מעגל ההפנמה לא התמקדה בהם באופן ישיר. במחקר הנוכחי תכנית ההתערבות עסקה גם בתחום של איכות חיים; ואכן, כפי שדווח, ניכר שיפור ברכיבי איכות החיים שנבדקו במחקר. המחקר גם הצביע על כך שהשינוי בנחישות העצמית הוא אשר תרם למרב השונות המוסברת ברכיבי איכות החיים. ממצאים אלה תומכים בממצאי מחקרם של לשפל, ווכמאייר, הלוויק, קורבויס, קייט, שאלוק, ורדוגו, ווולש, (Lachapel, Wehmeyer, Haelewyck, Courbois, Keith, Schalock, Verdigo & Walsh, 2005).

במחקר רב-תרבותי אספו החוקרים הנ"ל נתונים בכלים הזהים לכלים שנעשה בהם שימוש גם במחקר הנוכחי (ראו פרוט בפרק העוסק בכלי המחקר); ממצאי מחקרם וממצאי המחקר הנוכחי משתקפים בממצאי מחקרם של שוורץ ווכמאייר (Schwartz & Wehmeyer, 1998) ומחזקים את הממצאים הנ"ל. ווכמאייר ושאלוק (Wehmeyer & Schalock, 2001) דנים בנושא ומסבירים כי החשיבות של רכיבי איכות חיים ונחישות עצמית להוראה ולחינוך של תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים היא בכך שאיכות חיים תורמת לטיפול נחישות עצמית, כפי שכבר הוכח במחקרים אחרים. תלמידים בעלי נחישות עצמית משפיעים על האירועים בחייהם מתוך כוונה לשפר את איכות החיים שלהם. מידת הנחישות העצמית משפיעה על רכיבים של איכות חיים ומושפעת מהם. קיים קשר מחקרי ותיאורטי בין נחישות עצמית לבין איכות חיים, והחוקרים האחרונים רואים בנחישות העצמית רכיב ליבה של איכות החיים. רכיבי איכות החיים מהווים הגדרה לנחישות עצמית (Wehmeyer, 1996, p.18). כפי שהוגדר במחקר זה, "נחישות עצמית היא לפעול כגורם ראשוני משפיע בחיי ולעשות בחירות והחלטות מתוך התייחסות לאיכות החיים, משוחרר מהשפעה או התערבות של גורם אחר." הגדרה זו מציינת את העובדה שנחישות עצמית מובנת טוב יותר בהקשר של ראייה כוללת של איכות החיים של האדם.

בשלב האחרון של המחקר, לאחר כחמישה חודשים, נעשה שלב נוסף ואחרון שלו. הכוונה היא לשלב השיור אשר בדק את רמת הנחישות העצמית של התלמידים לפי דיווח עצמי שלהם בשתי קבוצות המחקר, קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת. ממצאי המחקר מצביעים על כך שההבדלים בין הקבוצות גדולים יותר, באופן מובהק סטטיסטית, במדידה השנייה, היא שלב ה"אחרי". כלומר לאורך זמן השפעתה של ההתערבות הולכת וגדלה.

הסבר אפשרי לגידול זה נובע בחלקו מהעלייה בנחישות העצמית בקבוצת המחקר ובחלקו מירידה גדולה יותר בנחישות הזו בקבוצת הביקורת. ממצא זה משמש חיזוק נוסף לטענה בדבר יעילות שיטת ההוראה: בראשית פרק זה צוין כי הלמידה לפי מודל "מעגל ההפנמה" היא תהליך של הפנמה המתרחש כל הזמן ["]...מטרת ההוראה היא להביא את הלומד לא רק לקליטת ידע, אלא להפנמתו" (רייטר, 2004)]. ממצאי שלב השיור מהווים תוספת משמעותית להבנת המשמעות של רעיון הלמידה לשם הפנמה. לפי הזרם ההומניסטי והקליני למידה היא תהליך הפנמה. היא נעשית בגיל צעיר או מבוגר ומתרחשת כל הזמן, לא רק בשעות קצובות. ההתמודדות, סגנון יחסי הגומלין והתקשורת ודרך הפתרון של הבעיות הן תגובות מורכבות המהוות חלק בלתי נפרד מאישיותו ומסגנונו הייחודי של כל תלמיד. תגובותיו של התלמיד הן אישיות, ייחודיות ואופייניות לו; הן תוצר של הבדלים אישיים ושל הבדלים במשפחה, בקהילה, בתרבות ובחברה אשר הוא נמצא באינטראקציה איתה. ההפנמה מתבצעת לא רק על ידי הוראה ישירה או כנושא העומד בפני עצמו, אלא בכל שעה ובכל שיעור. לכן מטרת ההוראה לפי מודל מעגל ההפנמה היא להביא את הלומד לא רק לקליטת ידע אלא להפנמתו, וזאת כדי שיהווה חלק בלתי נפרד מסגנון חייו. המטרה היא להביא את התלמיד להרחיב את הידע האישי שלו, ובד בבד להגיע לתובנה של עצמו. לפי עיקרון זה לא יהיה נכון לעשות שיעור נפרד בנושא נחישות עצמית, שיעור נפרד בנושא ביטחון עצמי או שיעור בנושא יחסים בין-אישיים (רייטר, 2004). ממצאי שלב השיור מחזקים ומאירים היטב הנחה זו. טיפוח רכיבי הנחישות העצמית לא התקיים כנושא העומד בפני עצמו אשר נלמד בשיעור נפרד, אלא כמטרת העל של ההוראה לפי מודל מעגל ההפנמה כמודל לאיכות חיים. כזכור, במחקר תועדו נושאים שונים מתחום ההכנה לחיים; בשלב השיור נמצא כי אכן הייתה הפנמה של רכיבי הנחישות העצמית (ללא קשר לנושא הנלמד!) רק בקבוצת הניסוי אשר למדו בה לפי מודל מעגל ההפנמה.

סיכום ומסקנות

למחקר יש תרומה תיאורטית, יישומית ומתודולוגית מרכזית בנושא הטיפול של נחישות עצמית ואיכות חיים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. תחילה תפורט התרומה התיאורטית, לאחר מכן תפורט התרומה היישומית ולבסוף תפורט התרומה המתודולוגית.

התרומה התיאורטית

סיכום ממצאי המחקר הנוכחי מלמד על תרומתה של תכנית ההתערבות והלמידה בקהילות לומדים לפי "מודל מעגל ההפנמה" (רייטר, 1997) להתפתחותן של תחושת נחישות עצמית ושל תחושת איכות חיים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים. בכך הוא מהווה חידוש לידע הרב אשר הצטבר בתחום. ייחודיותה של תכנית ההתערבות היא בתהליך הלמידה אשר מעוגן בפילוסופיה ההומניסטית (פילוסופיה אשר המוקד בה הוא התלמיד וצרכיו), בתורות פסיכולוגיות של למידה (דוגמת הקונסטרוקטיביזם הסוציו-תרבותי) שמקורן בתורתו של ויגוטסקי ובגישות טיפוליות קבוצתיות (דוגמת הגישות האקזיסטנציאליסטיות והאלדריאניות) העוסקות בתרומתם של יחסי גומלין הנוצרים בקבוצה ליחיד שבתוך הקבוצה. ייחודיותו של המודל היא בדרך ההוראה המוצעת למורה: היא מתחילה ברכיב החוויה הפרטית הבלתי מובחנת, ממשיכה ברכיבי הדיון, השיחה הפתוחה, ההתנסות החוזרת והדיון החוזר ומסתיימת ברכיב התוצר שהשפעתו באה לידי ביטוי בהתנהגות היום-יומית ובהחלטות שהתלמיד מקבל. המחקר האיר והסביר את המנגנונים הפועלים במגוון רכיבי המודל, כמו גם את התרבות הכיתתית הנוצרת במערכת יחסי הגומלין בין התלמידים ובמערכת היחסים שבין התלמידים לבין המורה. היחסים הללו השפיעו על התפתחות של נחישות עצמית ושל תחושת איכות חיים, ובכך ניתן תיקוף מחקרי מודל מעגל ההפנמה. תכנית ההתערבות לפי מודל "מעגל ההפנמה" מוצעת כדרך הוראה המתאימה לנושאים מגוונים דוגמת חינוך לחברתיות והכנה לחיים. כזכור, במחקר הנוכחי לא הופעלה תכנית מוגדרת לטיפול נחישות עצמית או לטיפול תחושת איכות חיים. ההתערבות הייתה רק בשיטת ההוראה; התכנים היו תכנים העוסקים בתכניות הכנה לחיים. בשני הנושאים שתועדו בשיעורים נמצאו עדויות דומות להשפעה של יחסי הגומלין המתקיימים בקבוצה ושל עיבוד התכנים בשלוש הרמות של התנהגות חברתית על טיפוח נחישות עצמית ותחושת איכות חיים. ממצאי המחקר הוכיחו כי ההשפעה של תכנית ההתערבות לא תלויה בנושא הנלמד, והמסקנה היא שההוראה לפי מודל מעגל ההפנמה יעילה לטיפול נחישות עצמית ואיכות חיים בכל נושא העוסק בתחומי ההכנה לחיים. בהוראה לפי עקרונות מודל מעגל ההפנמה יש למורה תפקיד מרכזי בטיפול רכיבים של נחישות עצמית ואיכות חיים. בשני היבטים המחקר הנוכחי תרם רבות למיקוד ולהבנה באשר למקומן של שאלות

המורה ולתרומתן לטיפול יחסי גומלין ונחישות עצמית: רמת החשיבה שהמורה מנתב אליה את השאלה המורה וסוג השאלה. המחקר מצביע על כך שהמורה אשר לימדה לפי מודל מעגל ההפנמה כיוונה לשאלות ברמת חשיבה גבוהה - ניתוח, סינתזה או הערכה ושיפוט. סוג השאלות שנשאלו בשיעורים היו שאלות "פתוחות" ממקדות ומאתגרות. שאלות אלה הביאו ליצירת רמה גבוהה של שיח בכיתה והשפיעו על מבעי התלמידים (הם גם הסבירו את טענותיהם). השאלות השפיעו על התקשורת הבין-אישית, תקשורת החשובה להסתגלות החברתית ולעמידה על זכויות בעת אינטראקציה עם מרכזי השירותים בקהילה.

המורה אשר לימדה לפי מודל מעגל ההפנמה יזמה ויצרה בכיתה נורמות חברתיות של מתן מקום לתשובת התלמיד וטיפול יחסי גומלין על ידי הקשבה הדדית ותגובה מילולית של חבר לדברי חבר אחר. אלה מעידים על תרומתה הייחודית של שיטת ההתערבות לפי מודל מעגל ההפנמה ועל התפתחות נחישות עצמית בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים.

המחקר תורם להבנת ההשפעה של למידה בקהילות לומדים על יכולת הלמידה והיכולת הרגשית של תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים להתמודד עם דילמות חברתיות מורכבות וללמוד מהן. התלמידים בכיתה הניסוי, אשר למדו לפי מודל מעגל ההפנמה, ידעו להבחין בפרטי הדילמות המורכבות ואף ידעו להציע דרכי פעולה פרואקטיביות מתאימות להתמודדות עם המצב המתואר. התנהגות זו לא אותרה בכיתה הביקורת בה למדו בהוראה פרונטלית-מסורתית. מסתבר, שכאשר מציבים לתלמידים הלומדים בקבוצות הטרוגניות, עם שונות קוגניטיבית ורגשית אתגרים אינטלקטואליים, נוצרת הזדמנות לימודית להבנה של מצבים חברתיים מורכבים ולתובנות לגבי עצמם ולגבי אחרים בקבוצה. יכולת זו לא היו מצפים מהם באופן מקובל, לו היו מסתמכים על תוצאות מבחני מנת משכל בלבד.

התרומה היישומית

תכנית ההתערבות "מודל מעגל ההפנמה" היא דרך הוראה ברורה המוצעת למורה (ראו נספח 1) והמיושמת באמצעות הנחיה של תפקידיה השונים בכל אחד מרכיבי המודל. עוד תורם המחקר ברמה היישומית להבנה כי טיפוח נחישות עצמית ותחושת איכות חיים יתפתחו בעיקר כתוצאה של מתן הזדמנויות לימודיות נאותות לבחירה, של דיונים בדרכי פעולה לפתרון דילמות וסוגיות חברתיות בחיי התלמיד, של התנסויות חוזרות מגוונות במצבי חיים אשר ניתן ליישם בהם רכיבים של איכות חיים ונחישות עצמית. הלמידה משתמשת בחומרים אותנטיים ורלוונטיים לתלמיד המאפשרים יצירת חוויות אישיות העוסקות בדילמה, גם אם זו הוצגה על ידי תלמיד או תלמידה אחרים. כך מתאפשרת לתלמיד הפנמה של הידע, המיומנויות והערכים אשר עלו בעת הדיון בנושא הנלמד.

יישום דרך ההוראה והתפיסה הפילוסופית, הפסיכולוגית והטיפולית העומדת בבסיסה מאפשר טיפוח של הנחישות העצמית ושל תחושת איכות החיים בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים, ללא קשר לשאלה מהו הנושא הנלמד בתחומי ההכנה לחיים. המחקר הוכיח כי יישום ההנחות העומדות בבסיס מודל ההוראה בעת הוראה לפי מודל מעגל ההפנמה משפיע על טיפוח רכיבים אלה.

התרומה המתודולוגית

המקור לבחינת מודל מעגל ההפנמה הוא פעילות קבוצתית מודרכת שנערכה במסגרת פרויקט "אני והקהילה". הפרויקט הופעל על ידי ארגון "אחוזה", ארגון נכי חיפה והצפון (Reiter & Goldman,

1999; Reiter, 2000). תרומתו של המחקר הנוכחי היא בנושאים הבאים:

א. ההתנסות המעשית המלווה בהערכה מחקרית של מודל ההפנמה הייתה מצומצמת ביותר. במחקר זה המודל תורגם הלכה למעשה תוך כדי ליווי סטטיסטי מחקרי באמצעות כלים שנעשה בהם שימוש במחקרים רב-תרבותיים עולמיים העוסקים בתחום. הודות לכך הוא עומד בשורה אחת עם מחקרים נוספים העוסקים בתחום ותורם לידע המחקרי הגלובלי – הן באשר ליעילותם של הכלים עבור אנשים עם ליקויים קוגניטיביים, הן באשר ליעילותה של שיטת ההוראה.

ב. הוכח כי מודל מעגל ההפנמה הוא יעיל ללא תלות בנושא הנלמד. הליך המחקר תוכנן כך שאפשר יהיה ללמוד על יעילותה של שיטת ההוראה תוך כדי נטרול הנושא. ואכן שיטת ההוראה תועדה בשני נושאים ונמצאה יעילה באותה מידה בשניהם.

ג. במחקר הנוכחי נבדקה לראשונה יעילותו של מודל מעגל ההפנמה בטיפול נחישות עצמית. לא הופעלה שום תכנית מפורשת לנושא זה. ההבדלים שנמצאו גם בשלב השיוור בין שתי שיטות ההוראה ברמת הנחישות העצמית ובמידת ההפנמה של הנחישות העצמית מעידים שהתהליך כולו (ללא התייחסות מפורשת לנושא) הוא זה שתרם לעלייה בנחישות העצמית.

במחקר נעשה שימוש בשתי שיטות חקירה, כמותית ואיכותית. באמצעות שיטת החקירה הראשונה המודל קיבל תיקוף סטטיסטי באשר למידת יעילותו בטיפול נחישות עצמית ואיכות חיים. שיטת החקירה האיכותית סיפקה את ההסבר למנגנונים ולתהליכים המתקיימים בזמן ההוראה והלמידה התרבותית הכיתתית אשר מושפעת מגישת ההוראה. כלומר נוסף על התיקוף למדנו מה בדרך ההוראה משפיע על התפתחות נחישות עצמית ואיכות חיים ואיך הדבר נעשה.

הנתונים במחקר הנוכחי נאספו משני מקורות בשני שלבים – שלב ה"לפני" ושלב ה"אחרי". מקור אחד היה דיווח עצמי של התלמידים; מקור שני היה הערכת המורה. הממצאים הצביעו על התרומה הייחודית של כל אחד מהמקורות ועל התרומה המשותפת שלהם לבירור ההבדלים בין שתי הקבוצות.

ידע המתקבל מכמה מקורות הוא דבר חשוב ומשמעותי במחקרים מסוג זה ומאפשר להסיק מסקנות מבוססות.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרים עתידיים

לצד תרומתו של המחקר יש לציין את מגבלותיו :

א. בניתוח החומר המתועד בווידיאו עלה הרושם כי לעמדות המורה אל התלמידים יש השפעה על רמת עיבוד התכנים. במחקר הנוכחי לא נאסף מידע באשר לעמדות המורים, ולכן מומלץ בעתיד לאסוף מידע מהמורים גם בנושא זה. כדי לקבל מידע רחב ומשלים מומלץ לאסוף מידע בשתי שיטות חקירה, איכותית וכמותית.

ב. השפעת התכנית נבדקה רק בכיתה הפועלת בתוך מסגרת מובנית, ושם הוכח כי היא יעילה. כאמור לעיל, נחישות עצמית היא מרכזית לאיכות החיים של התלמיד בהתנהלות היום-יומית שלו. כדי ללמוד על נושא זה היה חשוב לאסוף מידע מההורים באשר למידת ההשפעה של תכנית ההתערבות על התנהגותם של התלמידים בבית. מעניין יהיה לאסוף מידע זה בעתיד כדי ללמוד על השפעת התכנית בחיי היום-יום ולא רק בבית הספר.

המלצות נוספות למחקרים עתידיים :

א. להמשיך ולחקור את השפעת המשתנים האישיים של גיל ומין על התפתחות נחישות עצמית. לשם כך כדאי להפעיל את תכנית ההתערבות בגיל צעיר מאוד ולהשוות בין התפתחות נחישות עצמית בקרב תלמידים צעירים אשר לומדים לפי תכנית ההתערבות לבין כאלה הלומדים בגישות הוראה מסורתיות .

ב. להמשיך ולבדוק את נושא הנחישות העצמית בקרב תלמידים הלומדים לפי מודל מעגל ההפנמה ולברר מהי התנהגותם במהלך ההתנסויות בעבודה ובהתנסויות לימודיות בקהילה. ג. להרחיב את מספר המקורות מהם מקבלים מידע לגבי תוצרי התלמיד למשפחה ולנותני שירות בקהילה לדוגמא ממדריכים במועדונים חברתיים.

ד. לתעד את תהליך הלמידה לפי מודל מעגל ההפנמה לאורך תקופה בה מלמדים נושא החל משלב החוויה הפרטית ועד רכיב התוצר ולאפיין את יחסי הגומלין בכל אחד מרכיבי ה.

רשימה בבליוגרפית

- אלוני, נ. (עורך) (2005). כל שצריך להיות אדם, מסע בפילוסופיה חינוכית. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- דיואי, ג'. (1959). דמוקרטיה וחינוך, תרגם הלמן. ירושלים: ביאליק
- הדרכה לבניית תכנית לימודים למקצוע או לנושא לימודי (2004). אגף לתכנון ופיתוח תכניות לימודים, משרד החינוך. ירושלים.
- יפתח, י., אלקין, ש., אדיר, נ., בן-נתן, ע., מאור, ר., נבון, ש., שרן, י., תומר, ע., (1988). שיטות הוראה חלופיות בהכשרת מורים. מכון מופ"ת.
- רובינשטיין, י. שילד, ג., רוטמן, ד., אסולין, מ., (1994). שיטות הוראה- תמונת מצב. משרד החינוך והתרבות.
- ויגוטסקי, ל. (2007) חשיבה ודיבור. עורכת בלה קוטיק-פרידגוט. תרגמה רחל גילבאום. מאגנס, האוניברסיטה העברית.
- מחלב, ח. (2003). בחירת שיטת הוראה בכיתה הטרוגנית. היבטים בהוראת מדעי המחשב, 30-42.
- רוג'רס, ק. (1973). החופש ללמוד. תרגמה יונה שטרנברג, תל אביב: ספריית הפועלים.
- סלומון, ג. (1997). סביבות למידה קונסטרוקטיביסטיות חדשניות: סוגיות לעיון. חינוך החשיבה, 27-33, כסלו, תשס"ח.
- רון, ח. (1990). פיגור שכלי, סוגיות בחינוך מיוחד, יחידות 2-3. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רייטר, ש. (1997ג). חבר חריג במערכות הרווחה הבריאות והחינוך. חיפה: גסטליט בע"מ.
- רייטר, ש. (1999 א'). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 14, 61-71.
- רייטר, ש., גולדמן, ט., ליבליך, נ. (1997 ב'). "אני והקהילה", תוכנית הכנה לחיים אוטונומיים לצעירים עם ליקויים פיזיים שהופעלה על ידי אחוה, איגוד נכי חיפה והצפון, ממצאי המחקר המלווה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 12, 5.
- רייטר, ש., שלומי, ד., צדר, ש. (1999, תשנ"ט). לקראת בגרות" יחידה א': חינוך חברתי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט אגף לתוכניות לימודים.
- רייטר, ש. (2000), תהליכים קבוצתיים – ממצאי תוכנית חינוכית לטיפול אוטונומיה אישית וכישורים חברתיים למתבגרים עם פיגור שכלי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 15, 1, ע"מ 19-35.
- רייטר, ש. (2002). מה בין "כישורי חיים" לבין ה, כושר לחיות? סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, כרך 17, 2, 17-36.
- רייטר, ש. (2003). הסביבה הלימודית כאתגר להתפתחות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18, 87-93.
- רייטר, ש. (2004). מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות. אחווה הוצאה לאור.
- שלסקי, ש. אלפרט, ב. (2007). דרכים בכתיבת מחקר אכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. מכון מופ"ת, תל-אביב.
- Abery, B. H. (1994). A conceptual framework for enhancing self-determination. In M. F. Hayden & B. H. Abery (Eds.) *Challenges for service system in transition: Ensuring quality community experiences for persons with developmental disabilities* (pp. 345-380). Baltimore: Paul h. Brookes Publishing Co.
- Abery, B. & Eggebeen, A. (1993). A descriptive study of the self-determination skill and opportunities of youth with mental retardation. *Paper presented at the Annual conference of the american association on mental retardation*, Washington, DC.
- Abery, B.H., Rudrud, L., Arndt, K., Schauben, L., & Eggebeen, A. (1995). Evaluating a multicomponent program for enhancing self-determination of youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 30, 170-179.
- Abery, B. & Stancliff, R. (1996). The ecology of self-determination. In D. J. Sands and Wehmeyer (Eds.), *Self-Determination across the life span*. (pp. 111-145) .Baltimore: Paul. Brookes.

- Agran, M. & Wehmeyer, M. (1999) *Innovations: Teaching problem solving to student with mental retardation*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Allen, J. (1999). *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer Press.
- Ausubel, D. (1968). *The psychology of meaningful verbal learning: An introduction to school learning*. Grune & Stratton. New York and London.
- Bank-Mikkelsen, N. (1980). Denmark. In R.J. Flynn & K. E. Nitsch (Eds.), *Normalization, social integration and community service* (pp. 51-70). Baltimore, MD: University Park Press
- Barlow, J., & Kirby, N. (1991). Residential satisfaction of people with an intellectual disability living in an institution or in the community. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 17, 7-23.
- Bannerman, D. J., Sheldon, J. B., Sherman, J. A., & Harchik, A. E. (1990). Balancing the right to habilitation with the right to personal liberty: The rights of people with development disabilities to eat too many doughnuts and take a nap. *Journal of Behavior Analysis*, 23, 79-89.
- Beart, S. Hardy, G. & Buchan, I. (2004). Changing selves: A grounded theory account of belonging to a self- advocacy group for people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research Intellectual Disabilities*, 17, 91-100
- Bersani, H., (1996). Leadership in developmental disabilities: Where we've been, where we are, and where we are going. In G. Dybwad & H. Bersani (Eds.), *New voice: Self-advocacy by people with disabilities* (pp.258-269). Cambridge, MA: Brookline Books.
- Bloom, B. S. (ed.) (1956). *Taxonomy of educational objective: Handbook 1: The cognitive domain*. N. Y.: David MaKay.
- Brooks, M. G. & Grennon-Brooks, J. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57, 18-24/
- Brown, A. & Campione, J. (1990). Communities of learning and thinking, or a context by any other name. *Developmental perspective on Teaching and Learning Thinking skills*, 21, 108-126.
- Brown, I. & Brown, R., (2003). *Quality of life and disability*. Jessica Kingsley Publication.
- Brown, I. & Brown, R., (2005). The application of quality of life. *Journal of Intellectual Research*. 49, 718-727.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of child Development*, 6, 187-249.
- Bruner, J. (1987). Prologue to the English edition, in: *The collected work of L. S. Vygotsky*, 1, New York: Plenum.
- Bukelman, D., & Mirenda, P. (1992). *Augmentative and alternative communication Disorders in children and adults*. Baltimore: Brooks.
- Chadsey-Rusch, J., Rusch, F., & O'Reilly, M.F. (1991). Transition from school to integrated communities. *Remedial and Special Education*, 12, 23-33.
- Carter, E., Lane, K., Pierson, M. & Glaezer, B. (2006). Self-Determination skills and opportunities of transition age youth with emotional disturbance and learning disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 72, 333-346.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). London: Heinemann.
- Cobb, P. Yackel, E. & Wood, T. (1992). Interaction and learning in mathematics classroom situation. *Educational Studies in Mathematics*, 23, 99-122.

- Cole, M. (1985), The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In Wertsch J. V. (Edt.). *Cultur, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. (pp. 146-161) Cambridge University Press.
- Cole, M. (1991). "Conclusion", in L. B. Resnick, J. N. Levine & S. T. Teasley, (Eds), *Perspective on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cummins, R. A. (1996). The domains of life satisfaction: An attempt to order chaos. *Social Indicators Research*, 38, 303-328.
- Cummins, R. A. (1997a). Assessing Quality of life. In R.I. Brown (Adt.) *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (pp. 116-150). Cheltenham, UK: Stanley Thorns.
- Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: measurement issues and a homoeostatic model. *Social Indicators Research*, 64, 225-256.
- Culham, A. & Nind, M. (2003), Deconstructing normalization: clearing the way for inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28, 65-78.
- Cullen, C., (1999). Contextualism in intellectual disability research: the case of choice behavior. *Journal of intellectual disability research*, 43, 437-444.
- Damon W., & Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13, 9-19.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dornyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern language Journal*, 81, 482-493.
- Edgerton, R. B. (1996). A longitudinal-ethnographic research perspective on quality of life. In R. L. Schalock (Edt.) *Quality of life . Vol. 1. Conceptualization and measrment* (pp. 83-90). Washington. DC. American association on mental retardation
- Edwards, A. D., & Furlong, j. j. (1978). *The language of teaching: Meaning in classroom interaction*. London: Heinemann.
- Elias , J. M., Blum, L., Garer, T. P., Hunter, L. & Jeffrey, S. K. (1998). Group intervention for student with mild disorders: Classroom inclusion approaches. In: K.C. Stoiber & T.R. Kratochwill (Eds.) *Handbook of Group Intervention for children and families*. Boston: Allyn and Bacon.
- Englert, C. S., Tarrant, K. L., & Mariage, T. V. (1992). Defining and redefining instructional practice in special education: Perspectives on good teaching. *Teacher Education and Special Education*, 15, 62-86.
- Felce, D. (1997). Defining and applying the concept of Quality of life. *Journal of intellectual disability research*, 41, 126-135.
- Ferri, B. A., & Gregg, N. (1998). Women with disabilities : mussing voices. *Women`s Studies International Forum*, 21, 429-439.
- Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disability*, 29, 40-52.
- Field, S. & Hoffman A. (1994). Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 159-169.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998 b). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-128.
- Field, S., Sarver, M. D. & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and*

- Special Education*, 24, 339-349.
- Falvey, M. (1992). *Community-based instruction*. Baltimore: Brookes.
- Forman, E. A. (1992). Discourse, intersubjectivity and the development of peer collaboration: A Vygotskian approach. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.). *Children's development within social context: Vol. 2. metatheoretical, theoretical, and methodological issues* (143-159). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garner, J. F. & Carran, D. T. (2005). Attainment of Personal Outcome by People With Developmental Disabilities. *Mental Retardation*, 43, 157-174.
- Gardner, J. F., Deborah T. C. (2005). Attainment of Personal Outcome by People with Developmental Disabilities. *Mental Retardation*, 43, 157-174.
- Gee, K., Graham, N., Sailor, W., & Goetz, L. (1995). Use of integrated, general education and community setting as primary contexts for skill instruction of student with sever, multiple disabilities. *Behavior Modification*, 19 (1), 33-58.
- Glaserfeld, E. V. (1995). A Constructivist approach to teaching, In Leslie P. S. and Gale, J. (eds.) *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey
- Goodley, D. (2000). Self advocacy in the live of people with learning difficulties. *Open university press*. Buckingham.
- Greeno, J. G. (1997). On claim that answer the wrong question". *Educational Researcher*, 26, 5-17.
- Grennon-Brooks, J., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Alexandria, V.A: Association for supervision and curriculum development.
- Guess, D., Benson, H. A., & Siegel-Causey, E. (1985). Conception and issues related to choice-making and autonomy among people with severe handicaps. *Journal of The Association for Person with Severe Handicaps*, 10, 79-86.
- Halpern A.S.(1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59, 486-498.
- Hatton, C. (1998). Whose quality of life is it any way? Some problems with the emerging quality of life consensus. *Mental Retardation*, 4, 104-115
- Hoffman, A., & Field, S. (1995). Promoting self-determination through effective curriculum development. *Intervention in School and Clinic*, 30, 134-141.
- Hughes, C., & Hwang, B. (1996). Attempts to conceptualize and measure quality of life. In R. L. Schalock (Edt.), *Quality of life: Vol. 1. Conceptualization and measurement* (pp. 51-61) Washington, DC: American Association on mental retardation.
- Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.) *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 283-307). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Smith, K. A., (1995). Cooperative learning and individual student achievement in secondary school. In J.E. Pedersen & A. D. Digby (Eds.), *Secondary school and Cooperative learning* (pp.3-54) New York: Garland.
- Kennedy, M.(1996). Self-determination and trust. In D. J.Sands, & M. L. Wehmeyer, (Eds.), *Self Determination across the life span* (pp.37-49). Paul H. Publishing Co.
- Kim, O. Hupp, S. C. (2007). Instructional Interaction of Students WITH Cognitive Disabilities: Sequential Analysis. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 94-106.
- Kraemer, B., McIntyre, L.L., Blacher, J. (2003). Quality of Life for Young Adults

- With Mental Retardation During Transition. *Mental Retardation*, 41(4), 250-262.
- Lachapel, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, Y., Courbois, K., Keith, R., Schalock, M., Verdigo, M., Walsh, P. (2005). The relationship between quality of life and self determination: an international study. *Journal of Intellectual Disability Research*. Vol. 49 (10), 740-744.
- Leffert, J. S. & Siperstein, G. N. (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 441-456.
- Lemke, J. L., (1990). Tailoring Science: *Language, Learning, and Values*. Norwood, NJ: Ablex.
- Leont'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- Lewis, K., & Taymans, J. M. (1992). An examination of autonomous functioning skill of adolescents with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 15, 37-46.
- Martin, J. E., Mithaug, D. e., Cox , p., Peterson , L. Y., Van Dycke , J. L., & Cash, M. E., (2003). Increasing self-determination: Teaching student to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, 69 431-447.
- Mathison, S. (1991). What do we Know about internal evaluation? *Evaluation and Program Plannig* , 14, 159-165.
- Minick, N. (1989). Mind and activity in Vygotsky`s work: an expanded frame of reference. *Cultural Dynamics*, 2, 162-187.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: John Wiley & Sons.
- Mithaug, D. E. (1996). The optimal prospects principle: A Theoretical basis for rethinking instructional practices for self-determination. In D. J. Sands & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-Determination across the life span* (pp.147-165). Baltimore: Paul. H. Brooks.
- Moll, L. C. (1990b) Introduction . In L. C. Coll, (Ed.) *Vygotsky and education* pp.1-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moll, L. C. (1992). Literacy research in community and classrooms: A sociocultural approach. In R. Beach, J. L. Green, M.L. Kamil, & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives an literacy research* (pp. 211-244) Urbana, IL: Ntional Council of Teachers of English.
- Nirje, B. (1970). The normalization principle-implications and comments. *Journal of Mental Subnormality*, 16, 62-70.
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W.Wolfensberger (Ed.), *Normalization* (pp. 176-193) Toronto: Ntional Institute on Mental Retrdation.
- Nirje, B. (1976) The normalization principle and its human mangement implications. In R. B. Kugel & A. Shearer (Eds.), *Chnging patterns in residential services for the mentally retarded*, 2nd. Edn. (pp.231-252) Washington, DC: Presidentws Committee on Mental Retardation.
- Nirje, B. (1985) The basis and logic of the normalization principle. Australia & New Zealand *Journal of Developmental Disabilities*, 11, 65-68.
- Nota, L., Ferrari, S. Soresi, M. & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850-865.
- Nota, L. & Soresi, S. (2004). Social and community inclusion. In: *Intellectual Disabilities: Genetics, Behavior, and Inclusion*. J. Rondal, R. Hodapp, S. Soresi, E. Dykens & L. Nota (eds.) 157-192. Whurr Publisher Limited, London.

- Nota, L., Soresi, S. & Perry, J. (2006). Quality of life in adults with an intellectual disability: the Evaluation of Quality of Life Instrument. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 371-385.
- O'Boyle, C. A. (1997). Quality of life assessment: A paradigm shift in healthcare? *The Irish Journal of Psychology*, 18, 51-66
- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.). *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 287-308). New-York: Cambridge University Press.
- Oliver, M. (1993). *The politics of disablement*. Basingstoke : Macmillan.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Gipson, K. and Agran, M. (2004). Promoting Access to the General Curriculum by Teaching Self-Determination Skills. *Exceptional Children*, 70, 441-451.
- Palincsar, A. S. (1986). The role of dialogue in scaffolded instruction. *Educational Psychologist*, 21 , 71-98.
- Palincsar, A. S., & Brown , A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring. *Cognition and Instruction*, 1, 117- 175
- Palincsar, A.S., Davud, Y.M., Winn, J. A., & Stevens, D. (1990). Examining the differential effects of teacher-versus student-controlled activity in comprehension instruction. *Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association*, Boston.
- Palincsar, A. S. Brown, A. L., & Campione, J.C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E. A. Forman , N. Minick, & C. A. Stone (Eds.) *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 43-57). New York: Oxford University Press.
- Perkins, D. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57, 6-11.
- Perrin, B. & Nirje, B. (1985). Setting the record straight: a critique of some Frequent misconceptions of the normalization principle. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 69-74.
- Prochaska, J., DiClement, C., & Norcross, J., (1992). In search of how people change. *American Psychologist*, 47, 1102-1114.
- Pomplum, M. (1997). When Students with Disabilities Participate in Cooperative Groups. *Exceptional Children*, 64, 49-58.
- Poplin, M., & Stone, S. (1992). Paradigm shifts in instructional strategies: From reductionism to holistic/constructivism. In *Confronting Special Education* (pp.153-179). Boston:Allyn & Bacon.
- Powers, L. E., Sowers, J. Tuner, A., Nesbitt, M., Knowles, E., & Ellison, R.. (1996). Take Charge: A model for promoting self-determination among adolescents with challenges. In L. E. Powers, G. H. S. Singer, & J. Sowers (Eds.), *Promoting self-determination in Children with Disabilities* (pp. 291-322). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rainforth, B., York, J., & MacDonald, C. (1992). *Collaborative team for students with severe disabilities: Integrating Therapy and Education Services*. Baltimore: Brookes.
- Rapheal, D. (1996). Defining Quality of life: Debates concerning its measurement. In R. Renwick, I. Brown, & Nagler, M. (Edt.), *Quality of life in Health Promotion and Rehabilitation: Conceptual approaches issues, and Application* (pp. 146-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-25.

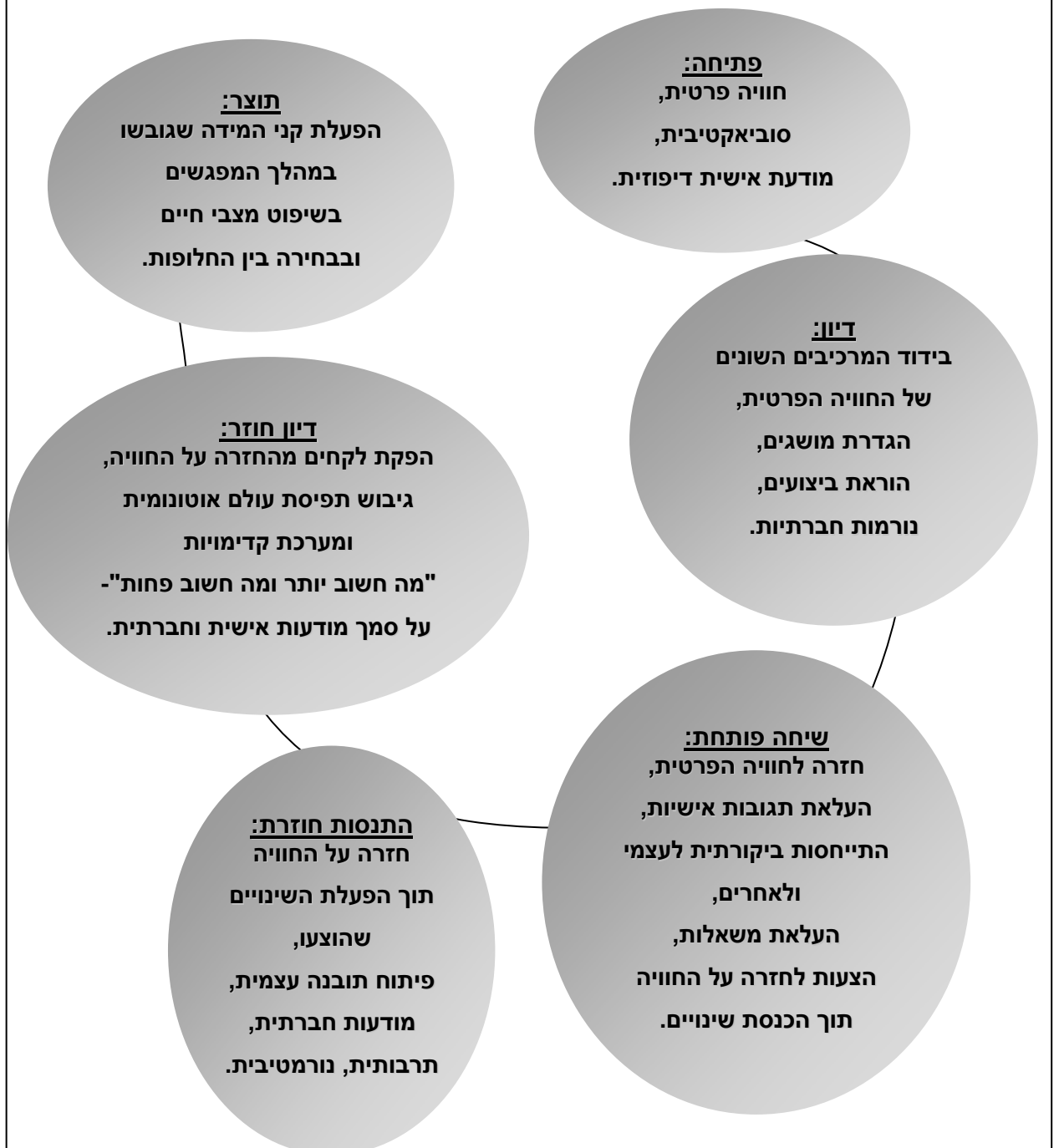
- Reichle, J., York, J., & Sigafoos, J. (1991). *Implementing Augmentative and Alternative Communication: Strategies for Learners with Severe Disabilities*. Baltimore: Brookes.
- Reiter, S. (2000). Quality of life, a central theme of the new high-school curriculum guidelines for teaches of adolescent with developmental disabilities, a national project, Israel. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 12, 19-32
- Reiter, S. & Bendov, D. (1996). The self concept and quality of life of adults with learning disabilities living at home and in community. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 83, 97-111.
- Reiter, S., & Bryen, D.N. (1991). Promoting social competence: Implications of work with mentally retarded children and adults in residential setting. In J. Beker & Eisikovits (Ed.), *Knowledge Utilization in Residential Child and Youth Care Practice* (pp.99-122). Washington: Child Welfare League of America.
- Reiter, S. & David, D. (1996). The educational and treatment concept of Israeli service providers- special education teachers, professional, direct care staff, and consumers-parents. . *The British Journal of Developmental Disabilities*, 82, 32-44.
- Reiter, S. & Goldman, T. (1999). A program for the enhancement of autonomy in young adults with physical disabilities: The development of realistic self concept, individual perception for quality of life and the development of independent living skills. *International Journal of Rehabilitation Research*, 22, 71-74.
- Sands, D. J., & Kozleski, E. B. (1994). Quality of life differences between adults with and without disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 90-101
- Sands, D.J.& Wehmeyer, M.L. (Eds.) (1996). *Self-Determination across the life span*. Baltimore: Paul. H. Brooks.
- Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schalock, R.L. (1995a). The assessment of natural support in community rehabilitation services. In. Karan, O. C & Greenspan (Edt.). *Community Rehabilitation Services for People with Disabilities* (pp. 184-203). Newton, MA:Butterworth Heinemann.
- Schalock, R. L. (1995b). *Outcome-based evaluation*. New York: Plenum Press.
- Schalock, R. L.(Edt.). (1996b).Quality of life: Vol. 1. Conceptualization and measurement. Washington , DC. *American Association on Mental Retardation*.
- Schalock, R. L. (1996c). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R.L. Schalock (Edt.), *Quality of life: Vol. 1. Conceptualization and measurement*. Washington, DC: *American Association on Mental Retardation*.
- Schalock, R. L. (2000), Three Decades of Quality of life. In *Wehmeyer, M. Patton, J (Edt) Mental Retardation in the 21st Century*. p 335-356. PRO-ED, Inc.
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 48 (3) pp. 203-216.
- Schalock, R. L., & Bonham, G. S. (2003). Measuring outcome and managing for results. *Evaluation and Program Planning*, 26, 229-236.
- Schalock, R. L., Brown,I., Brown,R., Cummins, Felce, Matikka, Keith & Parmenter, (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with inteliectual disabilities: Report of an international panel of experts.

- Mental Retardation*, 40,457-470.
- Schalock, R. L. & Keith, K.D. (1993). Quality of life Questionnaire Manual. Copyright 1993 IDD Publishing Corporation.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A., (2002). *Hand-book on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A. & Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M. ,& Lachapelle, Y. (2005). Cross-Cultural of Quality of Life Indicators. *American Journal of Mental Retardation*, 110, 298-311.
- Schoenfeld, A. H. (1989). Ideas in the air: Speculations on Small group learning, environmental and cultural influence on cognition, and epistemology. *International Journal of Educational Research*, 13, 71-88
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff & J. Lav (Eds.) *Everyday cognition: its development in social context* (pp. 9-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Schriner, K., Roessler, R., & Berkobien, R. (1993). Employment concerns of people with mental retardation. *Journal of Job Placement*, 9, 12-13.
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N. & Lawrence, M. (2007). Examining Individual and Ecological Predictors of the Self-Determination of Students With Disabilities. *Exceptional Children*, 73, 488-509
- Snell, M. E. (Ed.) (1993). *Instruction of student with severe disabilities* (4th ed.) New York: Macmillan.
- Soresi, S. & Nota, L. (2000). A social skill training for person with Down's syndrome. *European Psychologist*, 1, 34-43.
- Stancliffe, R. J. (2000). Proxy respondents and quality of life. *Evaluation and Program Planning*, 23, 89-93.
- Stancliffe, R. J. & Abery, B.H.(1997). Longitudinal study of deinstitutionalization and the exercise of choice. *Mental Retardation*, 35,159-169
- Stancliffe, R. J., Abery, B.H., Springborg, h., Elkin, S.(2000). Substitute decision-making and personal control: Implications for self-determination. *Mental Retardation*, 38, 407-421.
- Stancliffe, R.J., Abery, B. H., & Smith, J. (2000). Personal control and the ecology of community living setting: Beyond living unit size and type. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 431-454.
- Testa, M. A., & Simonson, D. G. (1996). Assessment of quality of life outcome. *The New England Journal of Medicine*, 334, 835-840.
- Turnbull, A. P.,Blue-Baning, M.J. Anderson, E.L. Turnbull, H.R., Seaton, K. A.& Dinas, P. A. (1996) Enhancing Self-Determination Through Group Action Planing. In *Self –Determination Across the Life Span*. Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. Baltimore: Paul. H. Brooks.
- Turnbull, A. & Turnbull, H. R. (1985). Developing independence. *Journal of Adolescent Health Care*, 6 (2), 108
- Turnbull, A., & Mrningstar, M.(1993). Family and professional interaction. In M. Snell (Ed.), *Interaction of students with severe disabilities* (4th ed., pp. 31-60). New York: Macmillan
- Turnbull, H.,& Turnbull, A. (2003) A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes. *Remedial and Special Education*, 24, 67-75.
- Valsiner, J. (1988). *Developmental psychology in the Soviet Union*. Sussex, Great Britain: Harvester Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*

- processes. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds. And trans.) Cambridge, MA :Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S.(1981). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-144). Armonk, NY:Sharpe.
- Vygotsky, L.S (1987). *Thinking and speech*. In L.S. Vygotsky. Collected Works (Vol. 1, pp. 39-285) R. Rieber & A. Carton (Eds.) Minick, N., (Transl.). New york: Plenum.
- Nota, L., Ferrari, S. Soresi, M. & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 850-865.
- Ward, M. J., & Kohler, P. D. (1996). Promoting self-determination for individual with disabilities: Content and process. In L. E. Powers, G. H. S. Singer, & J. Sowers (Eds.), *On the road to autonomy: Promoting self-competence in children and youth with disabilities* (pp. 275-290). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L.(1992). Self-determination and the education of student with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- Wehmeyer, M. L. (1995). *The Arc's self-determination scale*. The Arc, The arc of the United States, Arlington, Texas.
- Wehmeyer, M.L. (1996). Self determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adult with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Edt), *Self-Determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp.17-36). Baltimore:Brookes
- Wehmeyer, M. L. (1997).Self-determination as an educational outcome:A definitional framework and implications for intervention . *Journal of developmental and Physical Disabilities*, 9, 175-209.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Student involvement in education planning, decision-making, and instruction: An idea whose time has arrived. In M. L. Wehmeyer & D. J. Sands, *Making it happen: Student involvement in educational planning, decision-making and instruction* (pp. 3-23). Baltimore: Brookes.
- Wehmeyer,M. L, Abery, B., Mithaug, D. E., & Stanclife, R. J. (2003). *Theory in self-determination: Foundation for educational practice*. Springfield, IL: Charles c. Thomas Publisher, LTD.
- Wehmeyer,M. L. & Bolding, N. (1999). Self-determination across living and working environments: A matched-sample study of adult with mental retardation. *Mental Rretardation*, 37, 353-363.
- Wehmeyer & Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journl of Intellectual Disability Research*, 45, 1-13.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B. & Mason, C. (2004). Self-Determination and Student Involvement in Standards-Base Reform. *Exceptional Children*, Vol. 70 (4), 413-425.
- Wehmeyer, M. L., Garner, D. Y., Lawrence , M. & Davis, A. K. (2006). Infusing Self-Determination into 18-21 Services for Students with Intellectual or Developmental Disabilities: A Multi-Stage Component Model. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 3-13.
- Wehmeyer, M. L. & Palmer, S. (2003). Adult outcome for students with cognitive disabilities three year after high school: The impact of self determination. *Eductional and Training in Developmental disabilities*, 38, 131-144

- Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Knowlton, H. E. & Kozleski, E. B. (2002). *Teaching Students with Mental Retardation*. Brooks Publishing Co.
- Wehmeyer, M. L. & Schalock, R. L. (2001). Self-Determination and Quality of Life: Implication for Special Education Services and Supports. *Focus On Exceptional Children*, 31, 1-16.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcome: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- Wehmeyer, M. L. & Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33, 3-12.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wertsch, J. V. & Bivens, J. (1992). The social origins of individual mental functioning: Alternatives and perspectives. *The Quarterly News-letter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 14 (2), 35-44.
- Williams, L., & Nind, M. (1999). Insiders or outsiders: normalization and women with learning difficulties. *Disability and Society*, 14, 659-672.
- Wood, T. (1998). Alternative patterns of communication in mathematics classes: Funneling or Focusing. In H. Steinbring, M. G. Bartolini Bussi & A. Siepinnska, *Language and communication in the mathematics classroom*, pp.167-178, Library of congress cataloging-in- publication data.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: a proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 234-239.
- Wolman, M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E., & Stolarski, V. S. (1994). *AIR self-determination scale and user guide*. Palo Alto, CA: American Institutes for Research.
- Zhang, D. (2001) Self-Determination and Inclusion: Are Students with Mild Mental Retardation More Self-Determined in Regular Classroom? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 357-362.
- Zimmerman, M. A. (1990). Toward a theory of learned hopefulness: A structural model analysis of participation and empowerment. *Journal of research in Personality*, 24, 71-86.

מודל מעגל ההפנמה פרופ' שונית רייטר



המקום של כמורה ברכיבי מודל "מעגל ההפנמה"

שאלות שהמורה יכול לשאול את עצמו בכל רכיב במעגל ותפקיד המורה

לפני תחילת כל מפגש המורה בודק עם עצמו - באיזה רכיב במעגל ההפנמה אנחנו נמצאים ?

ברכיב החוויה הפרטית- מה מידת ההתחברות והמשמעות שנוצרת אצל התלמיד לחוויה ?
מקום המורה – מאפשר העלאת חוויה פרטית על ידי התלמיד ומזמין את הקבוצה להתייחס איש לחברו.

ברכיב בידוד המרכיבים הקוגניטיביים- מהם המושגים שעלי ללמד ? מהם הביצועים שעלי ללמד ? מהם הנורמות החברתיות שעלי ללמד ? מהם הערכים שעלי ללמד ?
מקום המורה- מקנה ידע חדש, ממשיג מושגים חדשים, מלמד ביצועים ומורה על נורמות מקובלות וערכים, יוצר הזדמנויות ליחסי גומלין.

ברכיב השיחה הפתוחה- האם התייחסותו של התלמיד לחוויה מובחנת יותר לעומת החוויה הראשונה? האם בזמן השיח נעשה שימוש בידע שנלמד? מהם רצונותיו? מהם הפתרונות שעולים מהקבוצה? מהי מידת הרלוונטיות שלהם? האם עלי להוסיף פתרון שלא עלה? האם התלמיד בחר פתרון והצהיר עליו? האם התקיימה אינטראקציה בתוך הקבוצה ?
מקום המורה- מנחה דיון, מזמין את הקבוצה להתייחס איש לחברו יוצר יחסי גומלין בתוך בקבוצה, יוצר תנאים שיש בהם שיח קבוצתי, מדגיש את בחירתו של התלמיד ומשתמש במושג בחירה.

ברכיב ההתנסות החוזרת- מהי ההתנסות החוזרת שעלי לתכנן? במה עלי להתמקד בהתנסות זאת? האם ההתנסות תאפשר יישום הפתרון הנבחר ?
מקום המורה- צופה, מציין לעצמו את יישום הפתרון ומידת התאמתו לתלמיד.

ברכיב הדיון חוזר- האם השיקוף של ההתנסות היה ברור ? האם התלמיד חש ומסוגל להמליל את ההשתנות שחלה בו ? האם נוצרה אינטראקציה בתוך הקבוצה ?

מקום המורה - **מנחה תהליך רפלקטיבי** - שיקוף, משתמש בשפה המאפשרת לתלמיד לקיים השוואה, עוזר לתלמיד לשחזר מצבים לצורך שיקוף ההשתנות, מאפשר לו להגיע לתובנה, מזמן שיח ויחסי גומלין בין התלמידים

ברכיב התוצר - בטווח הזמן, האם התלמיד שלי מפעיל פתרונות חלופיים? האם הוא מפעיל קנה מידה כאשר הוא מתייחס לאירוע בו הוא או חברו שותפים?
מקום המורה - **צופה בהתנהגות התלמיד** ומציין לעצמו את מידת האוטונומיה ושיקולי הדעת שמפעיל התלמיד.

נספח 3: שאלון נחישות עצמית

פרויקט העצמת נחישות עצמית

The arc's self-determination scale (Wehmeyer, 1995)

שאלון לתלמיד

מספר משתתף:

תאריך הראיון:

הנחיות

סמן את התשובה בכל שאלה המתארת בצורה הטובה ביותר כיצד תתנהג במצב הסדור

- אין תשובות נכונות או תשובות שאינן נכונות
 - סמן רק תשובה אחת לכל שאלה
- חלק ראשון - אינטרוויו

1. א-עמית - סטפן ארע

1. אני סבך לעמי אדדדד	לא גם כעש ל הדדדד	לפעמים כעש ל הדדדד	לעיתים קרובות כעש ל הדדדד	תמיד כעש ל הדדדד
	אני סבך כלל			
2. אני מספך בעמי בבד	לא, גם כעש ל הדדדד	לפעמים כעש ל הדדדד	לעיתים קרובות כעש ל הדדדד	תמיד כעש ל הדדדד
3. אני מנע עבדדד ביד	לא, גם כעש ל הדדדד	לפעמים כעש ל הדדדד	לעיתים קרובות כעש ל הדדדד	תמיד כעש ל הדדדד
4. אני עומד על דבר הדדדדדדדדדדדד	לא, גם כעש ל הדדדד	לפעמים כעש ל הדדדד	לעיתים קרובות כעש ל הדדדד	תמיד כעש ל הדדדד
5. אני נדך לעמי עידד	לא, גם כעש ל הדדדד	לפעמים כעש ל הדדדד	לעיתים קרובות כעש ל הדדדד	תמיד כעש ל הדדדד
6. אני עומד על נדך הדדדד	לא, גם כעש ל הדדדד	לפעמים כעש ל הדדדד	לעיתים קרובות כעש ל הדדדד	תמיד כעש ל הדדדד

1.2- עממות מחסנים עם התגברות

7. אני מתיידד עם ילדים אחרים	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
8. אני משתמש בשירותי הדואר.	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
9. אני מקדים את פגישותי ויש בחיי.	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
10. אני מתרחק לאיש מכירתי בחלית ובמסעדות	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות

1.3- התנהגות המבוססת על החלטת עניין ויכולת, סדר עדיפויות-גילוי שעות הפגישות

11. במני החלטות אני עוסק בפעילות שמעניינת אותי	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
12. אני מתכנן את פעילותי סוף השבוע	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
13. אני מתכנן את פעילותי סוף השבוע	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
14. חברי ואני בוחנים את הפעילות שאנו עוסקים בה	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
15. אני כותב מכתבים, משהחלט בלפון עם חברי ומשהחלט	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות
16. אני מאזין למצוקה שאני אחרת	לא, אם כשני לי הזדמנות	לפעמים כשאני לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשאני לי הזדמנות	תמיד כשאני לי הזדמנות

1. ד- התנהגות מבוססת על תחושי צנייה, יכולת וסדר עדיפויות-יחסים עם הקהילה					
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	1.7 אני מתנדב לפעילות קהילתית	
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	1.8 אני הולך למסעדות שאני אהב	
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	1.9 אני הולך לסרטים הופעות וריקודים	
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	2.0 אני הולך לקניות או מבילה במרכז קניות וקניינים	
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	2.1 אני נוטל חלק בפעילות בתנועת נוער	

1. ה' -התנהגות המבקסס על תחומי עניין, יכולת וסדר עדיפויות – ביחס לביטס

22.אני משקיע בבית הספר ובזמני החופשי בפעילות שמעניינת אותי	לא, גם כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	תמיד כשיש לי הזדמנות
23.אני משקיע בבית הספר בפעילות שתשפר את אפשרויותי בעתיד	לא, גם כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	תמיד כשיש לי הזדמנות
24.אני מתכנן תוכניות לסלוח ארץ	לא, גם כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	תמיד כשיש לי הזדמנות
25. אני עובד או עובדתי בעסר כדי להרוויח כסף	לא, גם כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	תמיד כשיש לי הזדמנות
26.אני מעורב, או שהייתי מעורב	לא, גם כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	תמיד כשיש לי הזדמנות
27.אני מתעניין בעבודה על ידי ביקורים במקומות עבודה או משוחח עם אנשים עובדים	לא, גם כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	תמיד כשיש לי הזדמנות

1.1- התנהגות המבוססת על תחושי עניין יכולת וסדר עדיפויות- הבעה אישית

תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	2.8 אני בוחר לעצמי בגדים ואביזרים לשימוש יום יומי.
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	2.9 אני בוחר את התסרוקת שלי.
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	3.0 אני בוחר את המתנות למשפחתי וחברים.
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	3.1 אני מקשיט את חדדי.
תמיד כשיש לי הזדמנות	לעיתים קרובות כשיש לי הזדמנות	לפעמים כשיש לי הזדמנות	לא, גם כשיש לי הזדמנות	3.2 אני בוחר איך לבזבז את כספי.

חלק שני - התמודדות אישית

2 א. הכנת פתרון בעיות בין-אישיות

התחזיקה

בכל אחת מהשאלות הבאות יש התחלה של סיפור וסוף של סיפור.

תפקידך הוא לספר מה קורה באמצע הסיפור כדי לחבר את ההתחלה ואת הסוף של כל סיפור.

אין תשובות נכונות או שגויות.

33. התחלת הסיפור: אתה משתתף בפגישת תכנון עם הר"ר, מר"ר ומדריך. אתה רוצה ללמד כיצד להיות ספר, הור"ר ורוצים שתלמד להיות מלצר.

באפשרותך להשתתף רק בסדנא אחת.

אמצע הסיפור:

סוף הסיפור: הסיפור מסתיים בכך שתלמד כיצד להיות ספר. ניקוד: _____

34. התחלת הסיפור: אתה שומע מחבר"ר על האפשרות לעבוד בחנות ספרים. אתה אורב ספרים ורוצה את הצבדדה הזו. התלסט שאמה רוצה לעבוד שם.

אמצע הסיפור:

סוף הסיפור: הסיפור מסתיים שאתה אכן עובד שם. ניקוד: _____

35. התחלת הטיפור: חבריד מתנהגים אליד כאילו שהם כועסים עלייד. אתה פגע.

אמצע הטיפור:

ניקוד: _____

סוף הטיפור: הטיפור מסתיים בכך שאמה אכן עובד שם.

36. התחלת הטיפור: אתה מגיע לשיעור ספרות ולא מוצא את הישר בילקוסד. אתה חש שלא בנוח מפני שאמה וקוקן לספור בשיעור.

אמצע הטיפור:

ניקוד: _____

סוף הטיפור: הטיפור מסתיים בכך שאמה משתמש בספר.

37. התחלת הסיפור : אתה משתתף בחוג בבית הספר. מדריך החוג מכריז על בחירות לראש החוג. אתה רוצה להיות ראש חוג.

אמצע הסיפור :

ניקוד: _____

סוף הסיפור : הסיפור מסתיים בכך שאתה ראש החוג.

38. התחלת הסיפור : אתה מגיע לבית ספר חדש ואיך מכיר חברים. אתה רוצה חברים.

אמצע הסיפור :

ניקוד: _____

סוף הסיפור : הסיפור מסתיים בכך שיש לך חברים בבית הספר.

2. ב' הגדרת מטורות וביצוע משימות

הנחיות

שלושת השאלות הבאות מתייחסות לתוכניתך בעתיד.
אין תשובות נכונות או שגויות.

לכל שאלה ספר איד תכנת לקראת התוצאה ואם כך מוז' וכפד תגשימה.

מנה 4 דברים שעליך לעשות כדי להגשים את המטרה.
39. היך תרצה לאר בסיים לימדוד?

☐ סרם תכנת
☐ אני רוצה לאר _____

מנה 4 צעדים להשגת המטרה.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

40. היכן תרצה לעבוד כשתיסי את לימודיך?

☐ סרס תכנתי
☐ אני רוצה לעבוד _____

מנה 4 צעדים להשגת המסור.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

41. באיזו תחבורה תשתמש לאחר סיום לימודיך?

☐ סרס תכנתי
☐ אני אשתמש ב _____

מנה 4 צעדים להשגת המסור.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

חלק שלישי – העצמה פסיכולוגית

הנחיות

בחד את התשובה שהכי מאפיינת אותך.
עליך לבחור תשובה אחת בלבד מתוך השתיים ולסמנה.
אין תשובות נכונות ושלוליות.

42.

☐ אני בדרך כלל עושה מה שחבריי רוצים... א
☐ אני מעדיף לחבריי כשעושים משהו בניגוד לרצוני.

43.

☐ אני מספר לאחרים על רעיונות ודעות חדשים או שונים... א
☐ אני בדרך כלל מסכים עם דעותיהם של אחרים.

44.

☐ אני בדרך כלל מסכים עם אחרים כשאומרים לי שאנני מסוגל לעשות משהו... א
☐ אני אומר שאני חושב שאני יכול לעשות גם כשאומרים שאנני יכול.

45.

☐ אני מעדיף לחבריי כשהם פוגעים ברגשותיי... א
☐ אני פוחד להעיר כשפוגעים ברגשותיי.

46.

☐ אני מסוגל להחליט בעצמי... א
☐ אחרים מחליטים עבורי.

47.

☐ להשקיע בבדיקה"ס לא מועיל לי... א
☐ להשקיע בבדיקה"ס מעזר לי למצוא עבודה טובה.

48. אני אקבל מה שארצה אם אעבד קשר... או
☐ אני זקוק למייל כדי לקבל את מה שארצה.
49. אין סעם להשתדל מפני שדברים לא משתנים... או
☐ אני ממשיך להשתדל גם אחרי שסעידי במשהו.
50. יש לי יכולת לעשות את העבודה שאני רוצה... או
☐ אין לי את היכולת לעשות את העבודה שאני רוצה.
51. אינני יודע כיצד להתחבר עם חברים... או
☐ אני יודע כיצד להתחבר עם חברים.
52. אני מסוגל לעבוד עם אחרים... או
☐ אינני יכול לעבוד עם אחרים.
53. אני לא עושה החלטות נכונות... או
☐ אני מסוגל לקבל החלטות.
54. אם יש לי את היכולת אני אוכל לרשום את העבודה שאני רוצה... או
☐ אני מראה לא אקבל את העבודה שאני רוצה למרות שיש לי את היכולת.
55. ידוע לי קשה להתחבר עם חברים חדשים ... או
☐ אני מסוגל להתחבר עם חברים חדשים.

56. ☐ אני מסוגל לעבוד עם אחרים אם אני צריך...או
☐ אני לא אהיה מסוגל עם אחרים.

57. ☐ ההחלטות שאני מקבל לא יכובד...או
☐ אני אהיה מסוגל לקבל החלטות שחשובות לי.

חלק רביעי – מימוש עצמי
 הנחיות:

אמור אם האמידות הבאות מתארות או לא מתארות כיצד אתה מרגיש עם עצמך.

58. אינני מתבייש באף אחד מרגשותיי ☐ מסכים ☐ לא מסכים

59. נוח לי לכעוס על אנשים שחשובים לי ☐ מסכים ☐ לא מסכים

60. אני מסוגל להפגין רגשות גם אם אנשים רואים אותי. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

61. אני יכול לחבוט אנשים גם אם אינני מסכים איתם. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

62. אני פוחד לעשות טעויות ☐ מסכים ☐ לא מסכים

63. יותר חשוב להיות עצמך מאשר להיות מקובל. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

64. אהובים אותי מפני שאני אחר ☐ מסכים ☐ לא מסכים

65. אני יודע מה אני עושה הכי טוב. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

66. אני לא מקבל את מנהלותיי. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

67. אני מרגיש שאני לא יכול לעשות דברים רבים. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

68. אני מחבב את עצמי ☐ מסכים ☐ לא מסכים

69. אינני אדם חשוב ☐ מסכים ☐ לא מסכים

70. אני יודע כפיך לפצות על מנהלותיי. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

71. אחרים מחבבים אותי. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

72. אני בוסס ביכולות שלי. ☐ מסכים ☐ לא מסכים

שאלון איכות חיים (Schalock, R.L. & Keith, K.D. 1993)

מספר משתתף: _____

שאלות	3 נק'	2 נק'	1 נק'	תשובת המשותף
שבועות רצון				
1. באופן כללי, היית אומר שהחיים שלך :	מצאית מסל את היטוב ביותר?	יטמתי ייחסיים אליך כמו לכל אחד אחר?	לא נחתיים כל הודמנות	
2. כמה כפי הנהאה מורמים כל החיים?	הרבה	במידה מסוימת (במידה בינונית)	לא הרבה	
3. בהשוואה לאנשים אחר, האם אתה מסתדר טוב יותר מהם, כמו כל אחד אחר, או פחות טוב מאחרים?	יותר טוב	בערך אותו דבר	פחות טוב	
4. האם רב הדברים שקורים לך הם :	משבועי רצון	סבירים	מאכזבים	
5. כמה אתה שבע רצון מסתדר חדייר שלך?	מצוה מאוד	די מצוה	לא מצוה או מאוד מצוה	
6. האם היית אומר שיש לך יותר או פחות בעיות בהשוואה לאנשים אחרים?	פחות בעיות	אותו מספר בעיות כמו לאחרים	יותר בעיות מאשר לאחרים	
7. כמה פעמים בחודש אתה מרגיש בודד?	לעיתים רחוקות, אף פעם, לא יותר מפעם או פעמים	לפעמי, לפחות 5 או 6 פעמים בחודש	לעיתים קרובות, לפחות פעם או פעמים בשבוע	
8. האם במפגשים חברתיים הרגשת אי פעם לא שייך?	לעיתים רחוקות או אף פעם לא	לפעמים	בדרך כלל או תמיד	
9. האם בהשוואה לאחר, אתה חושב שהתק מצליח?	יותר מצליח מהאדם הממוצע	מצליח בערך אותו דבר כמו האדם הממוצע	פחות מצליח מהאדם הממוצע	
10. האם בני משפחתך גורמים לך להרגיש	חלק חשוב מהם	רק לפעמים בחלק מהם	כמו אדם זר	

שאלות	3 נק'	2 נק'	1 נק'	תשובת המשתתף
יכולת יצירת				
11. באיזו מידה הולשית לתיסוסותך הנוכחית	במידה רבה	במידה מסוימת	כלל לא הולשית י	
12. האם אתה מרגיש שעבודתך או פעילויות יומיומיות אחרות שאמה עושה, הן בעלות משמעות עבורך או עבור אחרים?	כן, בהחלט	ייתכן, כנראה	אני לא בטוח, או בהחלט לא	
13. כיצד היך מתפקד במפעל המועון?	טוב מאוד, אבל אף אחד לא אוטר לי שאני כזה	יש לי בעיות בעבודה		
14. איך אנשים מתייחסים אליך במפעל המועון?	אחוד דובר כמו לאחריים	במידה פחותה מאשר לאחריים	בנידה פחותה מאד מאשר לאחריים	
15. עד כמה אתה שבע רצון מהמיומנויות והניסיון שרכשת, או שאמה חכש, במפעל המועון?	מאד מרצה	די מרצה	לא מרצה	
16. האם אתה לומד דברים חדשים שיסייעו לך לקבל עבודה אחרת או טובה יותר?	כן	אני לא בטוח	לא	
17. האם אתה חש שהקדמקבל שכר הוען במפעל המועון?	כן	לפעמים	לא	
18. האם עבודתך מאפשרת לך להזדוית מספיק בסף כדי לקנות דברים שאמה רוצה?	מאד מרצה	די מרצה	לא מרצה	
19. עד כמה אתה שבע רצון מדברים אחרים (פרט למשכורת) שאמה מקבל במפעל המועון?	מאד מרצה	די מרצה	לא מרצה	
20. עד כמה אתה מרגיש שהאחראי מפקח עליך במפעל המועון?	האחראי נמצא רק כשאני צריך אותו	האחראי נמצא לעיתים קרובות	האחראי נמצא באופן קבוע בעבודה, ובודק את עבודתי.	

שאלות	3 נק'	2 נק'	1 נק'	תשובת המשחק
העצמה/עצמות				
21. ארץ הגעת להחלטה לעבוד במפעל המזון?	בחרתי בכך, בגלל התודנות של המסוקים	זה היה חדרב החדר הפנימי או החדר שיכולתי להשיג	מישהו אחר החליט בשבילי	
22. מי מחליט ארץ הוצאת ארץ כסף?	ארץ מחליט לבד	אני מחליט, בסיוע של אחרים	מישהו אחר מחליט עבורי	
23. ארץ ארץ משתמש בשירותי רופא, רופא שניניים וכו')	כמעט תמיד בעצמי	מידע משתמש מלוח ארץ, או משתף אחר קובע את הפגישה	ארץ פעם לא בעצמי	
24. כמה ארץ אחראי על חדברים שארץ עושה מדי יום (כמו ללכת לישון, לאכול, לעשות דברים בשביל הכסף)				
25. מתי חברים יכולים לבקר אחד בחדר?	כמה שאני רוצה, או לעתים קרובות מאוד	כל יום, כל עוד מישהו אחר מסכים או נמצא שם	רק בימים מסוימים	
26. האם במקום מעורר יש קד פניה פרטית משקל?	כן, יש לי פניה אישית רק שלי	כן, יש לי פניה משליפה אבל אחרים יכולים להיכנס מתי שחם רוצים	לא, אין לי פניה משלי	
27. האם מתיר קד לחזות חייך מחמד אם ארץ מעוניין בכך?	כן, בהחלט	סביר להניח שכן, אבל אצטרך לבקש רשות	לא	
28. האם יש קד אפטרופוס?	לא, אני אחראי על עצמי	כן, יש לי אפטרופוס רק בענייני כסף	כן, יש לי אפטרופוס בנושאים אחרים פרט לכסף	
29. האם לעומדים אנשים שארץ אחד מכניסים אחד או מניקים קד?	לא	כן, לעומדים	כן, הרבה	
30. האם בדרך כלל, חוכך לומר על חיקי שהם : (נמצאים בשליטתי המלאה)	נמצאים בשליטתי המלאה	במידה מסוימת מתינוונים עבורי	אני נמצאים בייט בשליטתי המלאה	

שאלון תוצרי תלמיד (Gardner, J. F. & Carran, D.T., 2005) מספר משתתף:

1. עד כמה התלמיד מציב מטרות אישיות?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

2. עד כמה התלמיד בוחר עם מי לגור ?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
3. עד כמה התלמיד בוחר היכן לעבוד?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

4. עד כמה לתלמיד יש קשרי זוגיות עם בן/בת זוג?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
5. עד כמה התלמיד מרוצה מהשירות שהוא מקבל בבית הספר?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

6. עד כמה התלמיד מרוצה מחייו האישיים?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
7. עד כמה התלמיד בוחר את הפעילות היומיומית שלו?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

8. עד כמה לתלמיד יש זמן, מרחב אישי והזדמנות לפרטיות?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
9. עד כמה התלמיד בוחר מתי לחלוק ולספר מידע אישי אודות חייו?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

10. עד כמה התלמיד משתמש בסביבה ובשירותים בה?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
11. עד כמה התלמיד משולב בקהילתו?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

12. עד כמה התלמיד מעורב ולוקח חלק בחיי הקהילה?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
13. עד כמה התלמיד נמצא באינטראקציה עם אנשים בקהילה? (שכנים, מעסיקים)			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

14. עד כמה התלמיד מתייחס לחוקים חברתיים שונים?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
15. עד כמה לתלמיד יש חברים?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

16. עד כמה מתייחסים לתלמיד בכבוד בסביבתו?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
17. עד כמה התלמיד בוחר שירותים בקהילה?			
תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם

18. עד כמה התלמיד מממש מטרות אישיות?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

19. עד כמה התלמיד מקבל או נמצא בקשר עם שירותי תמיכה (עו"ס, ארגונים שונים)?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

20. עד כמה חייו של התלמיד בטוחים ומוגנים?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

21. עד כמה התלמיד מממש את זכויותיו?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

22. עד כמה התלמיד מקבל יחס הוגן בסביבה?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

23. עד כמה התמיכה הבריאותית של התלמיד טובה?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

24. עד כמה התלמיד חשוף להתעללות או הזנחה?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

25. עד כמה התלמיד חווה חווית ביטחון ויציבות?

תמיד	לעיתים קרובות	לפעמים	אף פעם
------	---------------	--------	--------

איסוף פרטים אישיים על התלמיד

מספר משתתף: _____

גיל התלמיד : _____

מין: _____

מקום מגורים קבוע (בית ההורים, הוסטל, פנימייה).

אחר (פרט): _____

אנא ציין לקות או מגבלה נוספת מעבר ללקות קוגניטיבית שהיא ההגדרה עיקרית על פי וועדת ההשמה

(לדוגמא: לקות חושית, נכות פיזית המגבילה ניידות).

Abstract

The present research aimed at examining the effect of studying within communities according to the a new model of instruction `cycle of internalized learning` on self-determination and quality of life of students with intellectual disabilities. Furthermore, the research purported to find out whether the increase in self-determination is what leads to improving the quality of life. An additional objective was to identify those particular features of the method which are influenced this success.

The humanistic education, whose aim is to foster the authentic personality (through the sense of self-fulfillment) of the student, constituted the conceptual framework of the research. The humanistic education is interested in developing and reinforcing one's trust in one's ability to fulfill oneself and express one's uniqueness out of self-awareness and faithfulness to what one identifies as one's "inner I." This is done through fostering autonomy to empower an individual to act uncontingently and not to be influenced by others regarding his/her choices and decisions in life, but rather to be able to evaluate the reality of his/her life by independent judgments and evaluations. "Autonomy" is a concept that is closely linked to the individual's quality of life and refers to the maximal control over his/her life, his/her ability to chose among various alternatives, his/her individual judgement of life experiences, and setting personal goals according to a clear coherent system.

The theoretical literature dealing with the issue of quality of life among persons with cognitive disabilities sees the humanistic perception as social, which constitutes a framework for the common goals uniting society, education system, and individual. This perception constitutes both the end and the means for developing and evaluating the services provided to the disabled. Quality of life affects the individual's will for obtaining life conditions suitable for his/her style and based on eight foci of his/her life: emotional

well-being, interpersonal relationships, material well-being, personal growth, physical well-being, self-determination, social integration and rights (Schalock, 1996). These dimensions should be evaluated through considering both objective and subjective variables of one's life. Hence self-determination is a component of, and even, as emphasized by some, an indispensable condition for the quality of life. Necessary characteristics of the self-determined behavior depict an individual who acts autonomously, balances his/her behavior, addresses and responds to his/her environment out of the sense of power. The self-determined individual acts for and out of self-fulfillment.

At present, the majority of school graduates with cognitive disabilities have little idea as to what they like, what they want, and what they know / are able to do. They still re-experience their disabilities while making decisions about their lives, and the opportunities to express their preferences are scarce. As a result, they lack initiative and self-determination and are not autonomous. One possible explanation for this situation lies in the learning environment which limits learning opportunities and does not leave room for experiences aimed at fostering self-determination and the sense of quality of life. The assumption, which constitutes a basic assumption of this research, states that, should the learning environment effectively support self-determination, the students will effectively use the processes enabling them to take more control over and responsibility for their life. Developing the capacity of self-determination is made possible through providing opportunities of choice and making decisions about one's life. Furthermore, this capacity is an indispensable condition for enhancing the quality of life.

To identify the most suitable learning environment for fostering self-determination and the sense of quality of life, the comparison was made between two teaching methods: traditional-frontal and that of communities studying according to the "Cycle of Internalized

Learning” Model (Reiter, 1997). In frontal teaching, the teacher is the main source of knowledge, his/her function being to convey it to the students. This kind of teaching is described in Ausubel’s teaching model (1968), known as “enlightened teaching”, and based on the concepts of the information processing theory.

On the other hand, the “Cycle of Internalized Learning” Model is grounded in the humanistic philosophy and the constructivist and socio-cultural learning theory and applicable for people with developmental disabilities. The model presents stages and the process of change undergone by the student during his/her interactions among peer groups. The basic assumption is that each and every human being possesses cognitive capacities and is mostly rational, that is, capable of achieving the understanding of his/her environment and reaching self-insights. As such, he/she is granted with the self-controlling capacity, as well as with the capacity of controlling his/her own behavior, set goals for him/herself, plan their accomplishment, and act towards their achievement.

To address the research goals, two methods of investigation were combined: quantitative and qualitative. 74 teenage and adult students with cognitive disabilities, special education graduates constituted the research population. The participants were divided into the experimental group and the control group, checked with quantitative tools in the beginning of the intervention and in its end. Five months after the program had ended; the level of self-determination was checked by the means of the self-determination questionnaire.

Among quantitative tools two questionnaires, self-determination questionnaire and quality of life questionnaire, were filled in by the participant student, whereas the questionnaire of the student’s well-being was filled in by the teacher in the beginning of the intervention program and in its end.

To explore the classroom interactions as well as the way whereby the program is processed in each of the teaching methods, the qualitative research was designed. The procedure

included video-documented lessons dealing with the life-preparing programs in one experimental classroom and in one control classroom, as well as their word-to-word transcript. Afterwards, the characteristic features and phenomena of each participating classroom were identified.

The main findings of the quantitative research indicate strong influence of the intervention program upon all the dimensions of self-determination – autonomy, self-balance and empowering – and all the dimensions of quality of life: satisfaction, productive capability and social belonging. In all the dimensions checked, the improvement of the experimental group was significantly greater than that of the control group. An additional purpose of the research consisted of observing how the intervention program aimed at fostering self-determination can also result in improving the quality of life. Indeed, the improvement in the quality of life components was examined by the research. The research has also highlighted that it was the change in the self-determination that was responsible for most differences explained by the quality of life components.

The findings demonstrate that in the issue of the teachers' attitude, too, the achievements among the students studying in accordance with the "Cycle of Internalized Learning" Model were significantly higher than those studying by the frontal traditional teaching method.

The extent of the personal variables' effect (such as gender and age) upon developing self-determination was also examined. Among the variables checked, the significant effect pertained to the gender factor – the improvement observed among girls was greater than the improvement observed among boys. In the last stage, the remainder of the research findings was analyzed. The findings indicate that the differences between the groups were more significant during the second assessment, which constitutes the "post" stage, i.e. in the long-term, the effect of the program is on increase.

The qualitative findings also point to the differences between the classroom studying within the community that has adopted the model of internalized learning and the classroom studying by the traditional teaching model. These differences are summarized below according to the following main subjects:

The first, the choice of teaching materials: in the experimental class, the teacher would address events from the students' life whereas the teacher from the control class would choose materials whose source is unrelated to the students' life.

The teachers' questions: the questions used during the lesson were characterized by two aspects: the level of question and its type. In both classes, the teachers asked questions on a variety of thinking levels, yet, the teacher in the experimental classroom would ask multiple questions on high thinking levels – analysis, synthesis or evaluation and judgement, such as “open” and “focused” questions. On the other hand, in the control class most questions asked by the teacher belonged to the “closed” questions of a “spill” type (Wood, 1998). The questions of the teacher had a notable effect upon the level of the students' active participation, as well as upon the teacher-students interaction. In the experimental class, the students displayed active participation, while the teacher created opportunities for interactions among the students, which enabled the expressions of the student's empowering – a part of self-determination. The style of participation and the described interaction were not observed in the control group.

The differences between two groups in the style of the program processing were also found. These differences affected the expressions of self-determination and quality of life.

The learning contents in the experimental class addressed social dilemmas emerging at the time of discussion. The teacher faced the students with intellectual and social challenges concerning moral and ethical themes, and the contents were elaborated on both operative and normative levels to learn skills and norms that would not only enable adjusting

behavior, but also foster the moral-ethical aspect. On the other hand, during the traditional frontal lessons, the teacher invested a lot of time and much effort into elaborating contents into teaching social norms and skills for adjusting behavior, yet, unlike in the experimental class, the moral / value level, which motivates the autonomous functioning of the human being, was absent.

The research is of significant practical contribution to understand the suitable method of teaching to foster self-determination and the sense of quality of life among students with cognitive disabilities. On a practical level, the research also enhances understanding that fostering self-determination and the sense of quality of life will develop mostly as a result of providing a selection of appropriate learning opportunities, of discussing the ways of action to solve social dilemmas and issues in the student's life, of repeated experiences of daily life situations, which can be extrapolated to the components of the quality of life and self-determination.

The application through teaching according to the "Cycle of Internalized Learning Model" and its underlying philosophical, psychological, and therapeutic worldviews enables fostering self-determination and the sense of quality of life among students with cognitive disabilities, regardless of the subject to be learned in the life-preparing field. The research has proven that the application of the assumptions underlying the teaching model according to the internalized learning model affects the fostering of these components.

The research has also led to the understanding of the emotional capabilities of students with cognitive disabilities to cope with complex social dilemmas and learn from them.

From here it follows that facing cognitively disabled (mentally retarded) students, studying in heterogeneous, intellectually and emotionally varied, groups with intellectual challenges creates learning opportunities for understanding complex social situations and self-insights,

as well as insights about others, who would never expect such a performance, if they based their judgement on one's IQ score solely.



مؤسسة "شاليم" | The Shalem Fund
لتطوير خدمات للأشخاص ذو
التخلف العقلي في السلطات المحلية
for Development of Services for People with
Intellectual Disabilities in the Local Councils
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית
התפתחותית ברשויות המקומיות



אוניברסיטת חיפה
UNIVERSITY OF HAIFA

Enhancing Self-determination in Students with Intellectual Disabilities by Means of Group Interaction

Pnina shavit

Supervised By: Professor Shunit Reiter

Thesis submitted in partial fulfillment of the
Requirements for the "Doctor of Philosophy"
University of Haifa
Faculty of education
Department of education



This work was supported by a grant from Shalem Fund for Development of
Services for People with Intellectual Disabilities in the Local Councils in Israel

2007

קרן שלם/2007/544