

"לקרוא את העולם"
הזדמנות שנייה בלימוד קריאה: השפעתה של תכנית התערבות
אוריינית על מיומנות הקריאה ומתוך כך, איכות החיים של בוגרים עם
מגבלה קוגניטיבית

פרופ' שונית רייטר, יו"ר מישא"ל
המרכז הישראלי האוניברסיטאי לנכויות-חינוך, העצמה
ומחקר- הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

גב' אביבית שינגרוס- ייעוץ מקצועי, ריכוז הפרויקט המחקרי, מישא"ל
מחקר זה הוגש גם כעבודת גמר מחקרית המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה", הפקולטה לחינוך, החוג למנהיגות ומדיניות בחינוך

ד"ר מיכל שני- החוג ללקויות למידה

עוזרות מחקר : גב' ליביה דוד, גב' הדס רוזן, גב' גליה רבנר



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

2011

תודה

תודה גדולה ובהערכה רבה למערך דיור "נופרים", א.ד.נ.מ, על המעורבות, השותפות, התמיכה והליווי לכל אורך הדרך. הירתמות זו תרמה רבות להצלחת התוכנית.

תודה למע"ש חיפה ומרכז תעסוקה "שילובים" על שיתוף הפעולה והנכונות לסייע בהצלחת המחקר.

תודה להורים, המלווים וכל מי שתמך בהפעלת תכנית זו.

תודה ענקית לצוות התכנית ולמורות הנהדרות על השקעתן האין סופית, ועל יצירת סביבת לימודים משמעותית, מהנה ומפרה.

תודה לד"ר דליה ניסים והאגף לטיפול באדם עם הפיגור השכלי על התמיכה ברעיון מרגע הבשלתו, אמונה בחשיבות המחקר ועל כל הסיוע שניתן.

רב תודות לקרן שלם, על מציאת מחקר זה כחיוני, חשוב וראוי ועל המימון שניתן לטובתו.

מלוא התודה, ההוקרה וההערכה למשתתפים היקרים. לאורך התכנית גילתם עניין, בגרות, אחריות, חברות והשקעה רבה בלימודים. האומץ שבכם, ההתמדה והחריצות ראויים לשבח והינם מקור מעורר השראה.

עבודה זו מומנה על ידי מענק מחקר מקרן שלם – הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות

תוכן עניינים

V.....	תקציר
VIII.....	רשימת טבלאות
IX.....	רשימת איורים
1 עמ'.....	1. סקירת ספרות
1.1 עמ'.....	1.1 השפה האוריינית
1.2 עמ'.....	1.2 מגבלה קוגניטיבית
1.3 עמ'.....	1.3 אנשים עם מגבלה קוגניטיבית בישראל
1.4 עמ'.....	1.4 המודל חברתי
1.5 עמ'.....	1.5 הקשר בין מוגבלות לאוריינות
1.6 עמ'.....	1.6 מציאות אוריינית בקרב מבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית
1.7 עמ'.....	1.7 יכולת הלמידה של מבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית
1.8 עמ'.....	1.8 השכלת מבוגרים
1.9 עמ'.....	1.9 תכניות אורייניות לבוגרים ומבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית
1.10 עמ'.....	1.10 דגשים בהקניית כישורים אורייניים לתלמידים בעלי מגבלה קוגניטיבית
1.11 עמ'.....	1.11 מושג איכות החיים
1.12 עמ'.....	1.12 תרומת האוריינות לאיכות החיים
1.13 עמ'.....	1.13 מטרות המחקר
24 עמ'.....	2. שיטות המחקר
2.1 עמ'.....	2.1 הקדמה
2.2 עמ'.....	2.2 שיטת המחקר הכמותנית
2.2.1 עמ'.....	2.2.1 משתתפי המחקר
2.2.2 עמ'.....	2.2.2 כלי המחקר
2.2.3 עמ'.....	2.2.3 הליך המחקר
2.3 עמ'.....	2.3 שיטת המחקר האיכותנית
2.3.1 עמ'.....	2.3.1 משתתפי המחקר
2.3.2 עמ'.....	2.3.2 כלי המחקר
2.3.3 עמ'.....	2.3.3 הליך המחקר
2.3.4 עמ'.....	2.3.4 ניתוח הנתונים
2.4 עמ'.....	2.4 אתיקה במחקר
2.5 עמ'.....	2.5 תכנית ההתערבות האוריינית
38 עמ'.....	3. תוצאות
3.1 עמ'.....	3.1 ממצאי המחקר הכמותני
3.1.1 עמ'.....	3.1.1 משתני רקע

3.1.2	הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת פענוח, שטף ודיוק בקריאה.....	עמ' 39
3.1.3	הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת הבנה והפקת משמעות מן הטקסט.....	עמ' 42
3.1.4	הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת הזיכרון המילולי.....	עמ' 42
3.1.5	הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת הכתיבה ואיות מילים.....	עמ' 43
3.1.6	בחינת הקשר בין רמת הלקות הקוגניטיבית לבין המיומנויות האורייניות.....	עמ' 46
3.1.7	בחינת הקשר בין גיל משתתפי המחקר לבין יכולת ההתקדמות האוריינית.....	עמ' 47
3.2	ממצאי המחקר האיכותני.....	עמ' 48
3.2.1	צרכים ושאיפות כמניעים מוטיבציונים ללמידה.....	עמ' 48
3.2.2	תרומת התכנית האוריינית לאיכות החיים.....	עמ' 54
4.	דיון.....	עמ' 70
5.	ביבליוגרפיה.....	עמ' 86
6.	נספחים.....	עמ' 97
נספח 1 :	עדכון המושגים של הגדרת רמות הפיגור השכלי.....	עמ' 97
נספח 2 :	שאלון רקע וראיון מקדים.....	עמ' 99
נספח 3 :	מבחן קריאת עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות.....	עמ' 101
נספח 4 :	מבחן קריאת מילים בודדות.....	עמ' 106
נספח 5 :	קריאה בהקשר לכיתוב ב,ג- טקסט סיפורי חברה חדשה.....	עמ' 111
נספח 6 :	שחזור סיפור באמצעות שאלות.....	עמ' 113
נספח 7 :	זיכרון פעיל- חזרה ברצף על המילים שהנבדק השלים.....	עמ' 114
נספח 8 :	טקסט להכתבה לכיתות ב,ג.....	עמ' 117
נספח 9 :	רמי רוצה להיות גבוה.....	עמ' 119
נספח 10 :	מבחן הבנת הנקרא.....	עמ' 122
נספח 11 :	אישור האגף.....	עמ' 124
נספח 12 :	אישור אפוטרופוס.....	עמ' 125
נספח 13 :	שאלון חצי מובנה - קבוצות המיקוד למשתתפים בתכנית.....	עמ' 126
נספח 14 :	שאלון חצי מובנה- ראיון עם הסטודנטים בתום הקורס.....	עמ' 127
נספח 15 :	שאלות מנחות לראיונות עם הצוות/ המשפחה לגבי תרומת התכנית למשתתף.....	עמ' 128
נספח 16 :	טבלת ניתוח –קבוצות מיקוד שלב קדם.....	עמ' 129
נספח 17 :	טבלת ניתוח- קבוצות מיקוד שלב פוסט.....	עמ' 133
נספח 18 :	טבלת ניתוח ראיונות עם צוות ואמהות.....	עמ' 139
נספח 19 :	פעילויות לימודיות, מוקדי הפיתוח ואופני המדידה.....	עמ' 146

"לקרוא את העולם"

הזדמנויות שנייה בלימוד קריאה: השפעתה של תכנית התערבות אוריינית על מיומנויות הקריאה ומתוך כך, איכות החיים של בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית.

תקציר

עבודה זו עוסקת בחשיבות מתן הזדמנויות שנייה לאנשים בוגרים בעלי מגבלה קוגניטיבית, ברכישת מיומנויות אורייניות, למען הגדלת הסיכויים לשילובם בחברה. בבסיס המחקר עומדת תכנית התערבות אוריינית, אשר נערכה במסגרת לימודי המשך באוניברסיטת חיפה. מטרת המחקר הינה לבחון את השפעתה של תכנית ההתערבות האוריינית, על מיומנויות הקריאה, כתיבה, הבנת הנקרא וזיכרון מילולי, ואת תרומתה לאיכות החיים של בוגרים בעלי מגבלה קוגניטיבית.

כיום יותר מבעבר, ליכולת הקריאה מקום חשוב ואף הכרחי בניהול חיי היום היום (הדר, 2000). שליטה בשפה האוריינית מאפשרת לאדם להבין את הסמלים והסימנים המוצגים בעולם המודרני, בקשת רחבה של תחומים חברתיים, פוליטיים, תעסוקתיים וכלכליים. כמו כן, ידע אורייני מטפח את ההתפתחות האישית של האדם (אלאור, 1998; Mike, 1995). חוסר המסוגלות לקרוא ולכתוב מעכב את שילובם בקהילה של אנשים עם מגבלה קוגניטיבית. אדם אשר אינו מסוגל לקרוא ולכתוב, מתקשה בפענוח סמלים אשר הכרחיים לתפקודו היומיומי. הקשיים עלולים להתבטא ביכולת ההתמצאות בסביבה, בנגישות למידע, ברמת המעורבות החברתית, בארגון הידע ובתכנון סדר יום ועוד. כפועל יוצא, עולה הצורך במתן תמיכות חיצוניות וברמה היומיומית, בעת ביצוע משימות הדורשות יכולות אורייניות. היעדר כישורים אורייניים לצד קבלת העזרה, עלולים לפגוע בדימוי העצמי ובתחושת המסוגלות של האדם. אלו יכולים ליצור הימנעות מהתנסויות מאתגרות ולחזק את החוסר במיומנויות הנדרשות לשילוב בקהילה. השפה האוריינית הינה כלי מרכזי המאפשר תפקוד עצמאי ועל כן חשיבותה הרבה בתרומה לאיכות החיים של האדם עם המגבלה (Dowing, 2005). איכות החיים כתיאוריה הרווחת כיום, מציינת כי קיום בעל משמעות תלוי במידה שבה היחיד מממש את הפוטנציאל האישי הייחודי, הינו בעל סיפוק, תחושת שליטה, יכולת בחירה ורווחה פסיכולוגית. איכות החיים נגזרת מתפיסתו הסובייקטיבית של האדם בעודו מודע למערכת הערכים והצרכים שלו ומשתתף פעיל בקביעתם (שאלוק, 1988, רייטר, 1997).

המעבר ממבט רפואי למבט חברתי וסקירה של הקשר בין מוגבלות לאורייניות, מפריכים את הטענה כי הלכות הקוגניטיבית הינה האומדן המרכזי לחוסר ההצלחה ברכישת הקריאה. מציאות

זו מזמינה התייחסות לעמדות הסביבה ולמאמצים המועטים המושקעים לשם הקניית השפה האוריינית (Kliewer, Biklen, Kasa-Hendrickson, 2006; Browder et.al, 2006).

תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית - מבנית מסבירה את פוטנציאל ויכולת הלמידה הקיימים בגיל הבגרות ללא קשר לסיבת וחומרת הלקות (Feuerstein, Rand, Hoffman, & Miller, 1980; Feuerstein, 1977). תיאוריה זו מבוססת על ההנחה שהאדם מעצם טבעו, הינו בעל יכולת השתנות כתוצאה מהשפעות סביבתיות, במגוון רחב של תפקודים קוגניטיביים ומוטיבציוניים ובכל גיל. בכדי לממש את הפוטנציאל הקיים, נדרשת התערבות חינוכית - תיווכית ספציפית (Feuerstein, 1991).

תכנית ההתערבות הופעלה במשך שנה, במתכונת של שלושה סמסטרים, פעמים בשבוע ובסה"כ, 448 שעות אקדמיות, על ידי צוות מקצועי. בתכנית השתתפו 21 בוגרים בגילאים 19-36, בעלי מגבלה קוגניטיבית ברמת לקות המוגדרת כפיגור שכלי קל עד בינוני. משתתפי המחקר דרים במערכי דיור בקהילה או בבית המשפחה. מבנה הלימודים הותאם לעולם התוכן הבוגר ולמאפייני הלמידה של המשתתפים. במהלכם הושם דגש על הנושאים הבאים: הקניית הקריאה, קריאה סביבתית, תקשורת, סיפורים מעולם התוכן המתאים וביקורים באתרים אורייניים (מוזיאון, ספרייה וכ"ו).

המחקר שילב את השיטה הכמותנית והאיכותנית גם יחד. נערכו מבחני קריאה, כתיבה, זיכרון מילולי והבנת הנקרא (מבחן א-ת, מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתיבה על פי נורמות ארציות). המבחנים הועברו למשתתפי התכנית ($n=21$) ולקבוצת הביקורת ($n=19$), לפני הפעלת התכנית ובסופה. בבחינת השפעת תכנית ההתערבות האוריינית על מיומנויות הקריאה, נערכו השוואות בין שני הזמנים, בתוך כל אחת מהקבוצות באמצעות מבחנים א- פרמטרים מזווגים מסוג Wilcoxon signed- rank test למדגמים תלויים. מבחני Wilcoxon rank sums למדגמים בלתי תלויים נערכו לשם ההשוואות בין שתי קבוצות המחקר. כמו כן, נערכו קבוצות מיקוד עם משתתפי התכנית, לצד ראיונות אישים עם בני משפחה ואנשי צוות ממסגרות הדיוור.

השערות המחקר הכמותני בחנו את הקשר בין השתתפות בתכנית האוריינית, לבין השיפור ביכולות פענוח צלילים, שטף ודיוק הקריאה, יכולת הבנה והפקת משמעות מן הטקסט, זיכרון מילולי, כתיבה ואיות מילים. השערות נוספות טענו כי לא ימצא קשר בין רמת הלקות הקוגניטיבית (פיגור קל- בנוני) וגילאי משתתפי המחקר (בטווח הגילאים של 19-36) לבין היכולות האורייניות. שאלת המחקר האיכותנית נגעה בהשפעתה של תכנית ההתערבות האוריינית על

איכות החיים של בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. שאלה זו נחלקה לתת שאלות. בתחילת התכנית נבחנו הסיבות בגינן משתתפי התכנית מעוניינים ללמוד בתכנית. בתום התכנית נבחנו עמדות המשתתפים, הצוות והאמהות לגבי תרומות התכנית.

ממצאי המחקר מעידים כי המשתתפים שיפרו הישגיהם באופן מובהק ביכולת הפענוח והדיוק בקריאת מילים, בהבנת הנקרא במטלות המודדות זיכרון מילולי ובכתיבה. במדד של קצב המעיד על מהירות הקריאה לא חל שינוי. המשתתפים קראו וכתבו באופן מדויק יותר אך בקצב איטי.

לא נמצא קשר בין רמת הפיגור השכלי ובין היכולת האוריינית. מכאן, הלקות הקוגניטיבית לא מצביעה בהכרח על היעדר יכולת לרכישת כישורים אורייניים, לפחות ברמות הפיגור שנמדדו. כמו כן, המשתתפים הצביעו על יכולת למידה בגיל הבוגר לפחות עד גיל 36, הגיל המקסימאלי שנכלל במחקר זה. המחקר האיכותני מצא כי רכישת הקריאה תלויה במשתנים נוספים בהם ניתן לכלול חשיפתם ללמידה כאנשים בוגרים ובשלים אשר מבינים את חשיבות ידיעת הקריאה כתורמת לעצמאותם, לשילובם בקהילה ואיכות חייהם. התמות אשר הצביעו על המניעים ללמידה עסקו ברצון ללמוד ולהתקדם, בהכרה בתרומת היכולת האוריינית לניהול החיים ובשאיפה להפחתת התלות לאחר לטובת התפקוד העצמאי. תמות נוספות נגזרו מראיונות עם המשתתפים, אנשי הצוות והאמהות, בתם התכנית. אלו נגעו בתרומת התכנית בתחומים של מסוגלות ומכוונות עצמית, המעמד האישי במרחב החברתי והמשפחתי, למידה והתפתחות כהזדמנות למימוש עצמי, מיומנויות היום יום, שימוש בשירותי הקהילה ושימוש באמצעי תקשורת ופנאי.

מתוך ניתוח ממצאי המחקר, עלתה המסקנה כי התכנית חיזקה ותרמה להבנת הפוטנציאל של בוגרים בעלי מגבלה קוגניטיבית לרכוש את יכולת הקריאה ומיומנויות אורייניות, לשם רווחתם ואיכות חייהם. מחקר זה תורם להרחבת הידע התיאורטי ומחזק ממצאי מחקרים אחרים המעידים על יכולת רכישת הקריאה בגילאי בית הספר ובבגרות, אצל לומדים אלו. התכנית באה לשמש כמודל יישומי עבור תכניות דומות, המיועדות לאנשים בעלי מגבלה קוגניטיבית, למען שיפור איכות חייהם.

רשימת טבלאות

לוח מס' 1 - נתוני הרקע של משתתפי קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת על פי החלוקה של מין, גיל ורמת לקות קוגניטיבית.....עמ' 40

לוח מס' 2 - השינויים בממוצעים ובחציון במדדי הקצב (מס' מילים לדקה) ומדדי הדיוק (%) (הצלחה) של קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחני פענוח פונולוגי של עיצורים ותנועות, מילים בודדות ומילים בהקשר בין T_1 ו T_2עמ' 41

לוח מס' 3 - השינויים בממוצעים ובחציון של סוגי שגיאות בקריאת תבניות משמעותיות ולא משמעותיות אצל קבוצת ההתערבות בין T_1 ו T_2עמ' 42

לוח מס' 4 - השינויים בממוצעים ובחציון על פי אחוזי ההצלחה של קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחן ברזניץ הבוחן הבנת טקסט ומבחן ברזניץ הבוחן הבנת משפטים מורכבים בין T_1 ו T_2עמ' 43

לוח מס' 5 - השינויים בממוצעים על פי אחוזי ההצלחה של קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחן חזרה על מילים שהנבדק השלים ובמבחן שחזור סיפור באמצעות שאלות בזמן T_1 ו T_2עמ' 44

לוח מס' 6 - השינויים בממוצעים ובחציון במדדי הקצב (מס' מילים לדקה) ומדדי הדיוק (%) (הצלחה) של קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחן הכתבה- איות מילים בין T_1 ו T_2עמ' 45

לוח מס' 7 - השינויים בממוצעים ובחציון של העיצורים, התנועות והמילים הכתובות בכתב פונטי מלא בקבוצת ההתערבות במבחן הכתבה- איות מילים בין T_1 ו T_2עמ' 46

רשימת איורים

גרף מס 1 - השינויים בממוצעים במדדי הדיוק (%) הצלחה) של קבוצת ההתערבות בכלל מבחני

הפענוח הפונולוגי, הזיכרון המילולי, איות המילים והפקת המשמעות מטקסט בין T₁-

ו T₂.....עמ' 46

גרף מס 2 - השינויים בממוצעים במדדי הדיוק (%) הצלחה) של קבוצת הביקורת בכלל מבחני

הפענוח הפונולוגי, הזיכרון המילולי, איות המילים והפקת המשמעות מטקסט בין T₁-

ו T₂.....עמ' 47

1. סקירת ספרות

1.1 השפה האוריינית

בהגדרה המילונית, המילה "אוריינות" משקפת את מידת יכולתו של היחיד להיות מעורב בתרבות הלשונית, הכתובה, המדוברת, הנקראת, הנשמעת והנצפית (אבניאון, 1997). מושג זה מתייחס לשלל ביטויי השפה ומכלול היצירה הקשורים אליו. אוריינות היא תפיסת הקריאה בהקשר הרחב ביותר בעולם בו למילים הכתובות מעמד מכריע, לא רק כנשאים של תרבות, אלא כחלק אורגני של פונקציה הקיום האנושי (הדר, 2000). פירוש המונח "אוריינות" בעברית נשען על המילה הארמית "אורייתא" (תורה), ועל התואר "בר אוריין" (בן תורה, יודע ספר) (אלאור, 1998).

דרך נוספת להגדרת האוריינות מדגישה את חוסר היכולת לקרוא ולכתוב - "אנאלפביות". אנאלפבית הינו מונח יחסי כאשר בקצה הרצף נמצא האדם אשר אינו יודע לזהות צורת אות. יחד עם זאת, הכרת האותיות ואפילו יכולת מועטה לצרף צירופים, אין בהם בכדי להבטיח תפקוד אורייני, ולו מזערי בחיי היום יום. לפיכך, ניתן למקם את המעבר מאנאלפביות לאלפביות על פני רצף, הכולל דרגות שונות של ידיעה (Mike, 1995).

אדם ייחשב "אוריין" בזכות רכישת הידע והיכולות החינוכיות המאפשרות לו לעסוק בכל אותם פעילויות שבהן האוריינות נדרשת לטובת התפתחותו האישית ולמען תפקוד אפקטיבי בקבוצה ובקהילה. על פי הגדרת מומחים של אונסקו, "אדם הגיע לאלפביות כשהוא יכול לקרוא מתוך הבנה ולרשום רשימה קצרה בענייני היום יום" (הדר, 2000). אם כן, האוריינות משקפת את יכולתו של האדם לקרוא ולכתוב לשם המשגת המציאות בה הוא חי. בדרך זו, נוצרות מערכות סימנים וסמלים המאפשרות תקשורת אנושית תרבותית בין יחידים ובין עמים. מונח האוריינות ומשמעותו נידון בחוגים שונים ומגוונים של בלשנים, פילוסופים, פסיכולוגים, ואנשי חינוך. התפיסות אשר חוזרות על עצמן בכתבים השונים, מצביעות כי האוריינות מבוססת על היכולת להתייחס לסמלים מופשטים, אולם יש לפרש את מורכבותם מעבר ליכולת קריאתם וכתביהם. האוריינות הינה תופעה אוניברסאלית, רב ממדית ורב תחומית. רכישתה הינה תהליך מתמשך ומתפתח בה לוקחים חלק כל אדם וכל תרבות. האוריינות נתפסת כתופעה פילוסופית, פוליטית, חברתית, פסיכולוגית וכתהליך רוחני שיש לטפחו ולקדמו. לא ניתן להתייחס אל האוריינות כמונח אובייקטיבי מאחר והיא טעונה בערכים, סוגי שיפוט ורמות ייחוס שונים, כך שהיא נתונה לדיאלוג מתמיד בשדה התרבות (הרץ-לזרוביץ ושדל, 2003).

ההגדרות השונות רואות באוריינות כמיומנות קריאה וכתיבה, כשפה שלטת, ככלי לחשיבה ביקורתית ולמיצוב מחדש של קבוצות מוחלשות בחברה. כל ההגדרות תומכות בטיעון המסביר כי אדם אשר סובל מחסך בתחום זה, יתקשה בתפקוד עצמאי בקהילה, וייתקל באי שוויון הזדמנויות מבחינה כלכלית ותרבותית. על כן, הידע האורייני נחוץ למבוגרים עם המגבלה הקוגניטיבית לצורך ניהול עצמאי של חייהם, עמידה על זכויותיהם ושילובם בקהילה. Dowling (2005) מצביע על הקשר בין יכולותיו האורייניות של האדם עם המגבלה לבין רמת איכות חייו. הוראת הקריאה מתרחשת לרוב בשנים הראשונות בבית הספר כך שתלמידים אשר לא הצליחו לרכוש את הקריאה, עלולים שלא לקבל גישה להדרכה מובנת נוספת בנושא הקריאה, בשלב מאוחר יותר במהלך חייהם. לסיכום, ניתן לראות כי האוריינות נוגעת בתחומי חיים רבים, מינקות ועד בגרות, ולפיכך הינה בעלת חשיבות רבה להתנהגותו, רוחותו, איכות חייו ועצמאותו של האדם המבוגר.

1.2 מגבלה קוגניטיבית

בואנו להגדיר מגבלה קוגניטיבית, עלינו להישען על הידיעה כי מגבלה זו והאפיונים הנלווים לה הינם דינאמיים, גמישים ומשתנים בהתאם להתפתחות האדם ובמהלך חייו. התפתחות זו תלויה במתן תשומות מתאימות בבית, במערכות החינוך, בתעסוקה ובקהילה, כבסיס לקידום של אנשים עם מגבלה הקוגניטיבית (Luckasson, Borthwick- Duffy, Buntinx, Coulter, Craig,) (Reeve, Schalock, Snell, Spitalnick, Spreat, Tasse, 2002).

בעבודה זו ההתייחסות הינה אל אנשים כבעלי מגבלה קוגניטיבית בהתאם לתפיסות העדכניות ומתוך רצון לכבדם ולהדגיש את אחריות החברה. ההגדרה הרווחת של הארגון האמריקאי מתייחסת לבעלי מגבלה קוגניטיבית כאל בעלי פיגור שכלי. על פי הגדרת AAMR (2002), פיגור שכלי הינה לקות אשר נוצרת לפני גיל 18 ומאופיינת במגבלה משמעותית, הן בתפקוד האינטלקטואלי והן בכישורים תפיסתיים, חברתיים ופרקטים, המבטאים התנהגות מסתגלת (Luckasson et al., 2002). ציון הופעת הלקות לפני גיל 18 מבדיל בין אלו המאופיינים בפגיעות מוחיות אשר התרחשו בשלב הבגרות ולאחר הבשלה מלאה של מערכת העצבים, לבין בעלי פיגור שכלי. התפקוד האינטלקטואלי כולל יכולת למידה, שפה, זיכרון, הפשטה, המשגה, תכנון, הסקת מסקנות, פתרון בעיות ועוד. מבחני המשכל מגדירים אדם כבעל פיגור שכלי אם ציונו במבחן משכל נמוך בשתי סטיות תקן, לפחות מן הממוצע (פחות מ- 70). הכישורים התפיסתיים כוללים

הבנה ושימוש בשפה כתקשורת, מיומנויות אורייניות (קריאה, כתיבה, חשבון), שימוש בכסף ומכוונות עצמית. הכישורים החברתיים כוללים מיומנויות תקשורת בין אישית, מוטיבציה ואחריות אישית וביכולת להבין מצבים חברתיים שונים ולהימנע ממצבי סיכון. כמו כן, היכולת למלא ולפעול על פי מערכת של חוקים בבית, במסגרות החינוך, בתעסוקה ובקהילה. הכישורים הפרקטים מתייחסים למיומנויות העזרה העצמית כגון לבוש, רחצה, שירותים ועוד (ADL), ולמיומנויות אינסטרומנטליות כגון הכנת ארוחות קלות, ניהול משק בית, ניווד בקהילה ושמירה על בטיחות וביטחון. נלווים לכישורים הפרקטים כישורי עבודה הכוללים הבנת יחסי עובד מעביד, כללי התנהגות במקום העבודה ועמידה בדרישות של תפוקה וקצב עבודה (AAMR, 2002). הלכות הקוגניטיבית מתקיימת כאשר יש מכלול של פרמטרים אלו (גיל וקוגניציה) וקשיי תפקוד המופיעים בשני תחומי ההסתגלות ויותר.

הגדרת מגבלה קוגניטיבית יכולה להתקיים רק כאשר היא נמדדת בתוך הקשר תרבותי קהילתי ותוך התחשבות בגיוון לשוני והבדלים במנהגים ובתקשורת המילולית והלא מילולית הרווחת בתרבות הפרט. תיאור תפקודו של האדם יכול את כוחותיו ואת העוצמות הטמונות בו כאשר תיאור המגבלות יעשה לטובת פיתוח פרופיל של תמיכות נדרשות. האדם נתפס כבעל יכולת השתנות ולמידה התלויים בהתאמת מערכות התמיכה (Luckasson et al., 2002).

השינוי המשמעותי שנערך בהגדרת הפיגור השכלי העדכנית ביותר, הינו ביטול הקלסיפיקציה של רמות הלכות הנמדדות על ידי רמת המשכל (I.Q). בנוסף, ניתנת התייחסות לכוחות, ליכולות ולסוגי ורמת התמיכות הנדרשות, לטובת שילוב בקהילה של בעלי המוגבלות הקוגניטיבית. ניתן לסווג את הסיבות לקיום הלכות הקוגניטיבית כמושפעות מגורמים שונים, חרף העובדה כי במקרים רבים לא ניתן להצביע על סיבה ברורה אחת (רון, 2005):

1. גורמים ביולוגיים - הפרעות כרומוזומליות וגורמים גנטיים ותורשתיים (תסמונת דאון, X שביר, וויליאמס ועוד).

2. גורמים פיזיים - פגיעות לפני לידה (וירוסים, מחלות, רעלת, סמים, תרופות), פגיעות בזמן הלידה (לידת מלקחיים, חבלה, חוסר חמצן) ופגיעות אחרי לידה (פציעה מוחית וחבלה בראש, חיסונים).

3. גורמים סביבתיים - חסך חושי וקיפוח פסיכו-סוציאלי (תזונה גרועה, מחלות, עוני ונחשלות). שכיחות המגבלה הקוגניטיבית בקרב כלל האוכלוסייה הוא 0.83%. השכיחות גבוהה יותר אצל בנים מאשר אצל בנות (רון, 2005).

1.3 אנשים עם מגבלה קוגניטיבית בישראל

בישראל, האגף לטיפול באדם עם הפיגור השכלי, מטעם משרד הרווחה והשירותים החברתיים, אמון על אבחון רמת התפקוד ומתן השירותים עבור אוכלוסיה זו. הנחיותיו העדכניות נוגעות בצורך להמשיך ולבחון את רמת התמיכות הנדרשות לאדם במועדים שונים בחייו (עמינדב, 1998). הגדרת אדם עם מגבלה קוגניטיבית בישראל הינה מיושנת ומבוססת על חוק הסעד משנת 1969: "מפגר הוא אדם שמחמת חוסר התפתחות, או התפתחות לקויה של כושרו השכלי, מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לטיפול". עם זאת, ניתן להבחין כי מספקי השירותים הרלוונטיים משתמשים בשפה אחרת, מותאמת יותר לגישה המתפתחת כיום בנוגע לבעלי המוגבלויות. על כן, הסיווג של רמת הלקות הקוגניטיבית אשר מונהגת על ידי האגף, מושתתת לא רק על ההגדרה העדכנית האמריקאית (AAMR, 2002) אלא גם על מסמך האגף שנכתב בשנת 2004 ונעשה בה שימוש בשפה של תמיכות. כך, מסווגת רמת הלקות הקוגניטיבית (קל, קל- בינוני, בינוני, בינוני נמוך, קשה, עמוק וסיעודי) על פי התפקוד בתחומי ההסתגלות וכמות התמיכה הנדרשת. רמת הלקות המוגדרת כפיגור קל, מצריכה תמיכה מוגברת לפחות בשניים מתחומי ההסתגלות, אך בתחומים האחרים תזכורת והכוונה הינה תמיכה מספקת לצורך התפקוד העצמאי. ברמות קל - בינוני ובינוני, ניתן להבחין בנוסף להבדל הכמותי בתחומי ההסתגלות הדורשים תמיכה, בהבדל איכותי המעיד על אופי התמיכה (נספח 1). אנשים המאובחנים כמתפקדים ברמות האלו יזדקקו בנוסף לתמיכה בתחומי הקושי ההסתגלתיים, לתמיכה מוגבלת בדמות הכוונה והדרכה קבועה בשאר התחומים. כמות התמיכה הנדרשת עבור רמות התפקוד האחרות שנתרו, מצביעות על הצורך בסיוע ישיר ועזרה סיעודית.

השירותים הניתנים בישראל כוללים שירותים לגיל הרך, מערכת החינוך, שירותים למבוגרים (+21). בשנת 2009 נרשמו 34,274 אנשים עם מגבלה קוגניטיבית, כמקבלי שירותים חברתיים ממשרד הרווחה. 46.2% מכלל האנשים נמצאים בטווח הגילאים 22-40 ו- 57% הינם גברים. רובם מתגוררים בביתם עם משפחותיהם והנותרים גרים במסגרות חוץ ביתיות שונות - מעונות פנימייה, הוסטלים, דירות לווין, משפחות אומנה ודיור מוגן. ניכרת מגמה של שילוב במערכי דיור בקהילה והעדפת מסגרת זו על פני האחרות. מרבית המתגוררים במסגרות הדיור המוגן, מתפקדים ברמת לקות קוגניטיבית קלה עד בינונית (גורבטוב, בן משה ובן שמחון, 2009).

1.4 המודל החברתי

בשנות ה-80 וה-90 של המאה העשרים, התפתח תחום לימודים ומחקר אקדמי "disability Studies" - לימודי נכות, חברה ותרבות, אשר צמח בתנועות הנכים בעולם (בייחוד באנגליה ובארה"ב). תחום זה בוחן את הנכות, לסוגיה השונים, כתופעה חברתית, תרבותית ופוליטית. בהתאם, התפיסות העדכניות לגבי הפיגור השכלי בוחנות את הלכות והמוגבלות לא דרך תפיסה של שיקום, אלא תוך הסתכלות אלטרנטיבית על המציאות החברתית והאנושית (Oliver, 1990, Reeve, 2002). המודל החברתי של המוגבלות טוען כי אפליה חברתית אינה תוצאה של ליקוי פיזי בתוך האדם, אלא תוצר של דיכוי חברתי והדרה שמופעלים כלפי אנשים עם לקויות. כך למעשה, החברה היא מקור הבעיה. נקודת המוצא בגישה זו היא בהפרדה בין הלכות הרפואית לבין החברה המציבה מחסומים להשתלבות ועל ידי כך יוצרת את המוגבלות. אנשים, שהחברה מזהה אותם כשונים בצורה בלתי רצויה, מתויגים על ידה. התיוג יוצר העצמה של המאפיין הבלתי לגיטימי ומחיקה של מרכיבים אחרים בזהות. כתוצאה מכך, ערכם של אנשים שתיוגו באופן מסוים מופחת ואנושיותם מעורערת והם חווים צורות שונות של הפליה ודיכוי. ההגדרות הללו הן תוצר של יחסי כוח, והן משתנות עם הזמן ומתרבות לתרבות (Oliver, 1990). על פי מודל זה לא האדם עם המוגבלות הוא זה שצריך להירפא אלא החברה שאינה מצליחה לקבל שונות.

גישה סוציולוגית רואה בהבניה חברתית, תהליך בו חברה או קבוצה מסוימת מעצבת מציאות, הנשענת על תפיסות תרבותיות. לפי גישה זו, הדברים שאנחנו רואים כמצב קיים אינן עובדות אובייקטיביות אלא תוצאה של פרשנות ואופני חשיבה מקובלים, וכי בהקשרים שונים דבר עשוי לקבל משמעות שונה. התפיסה של הבנייה חברתית נועדה לערער על הדרך בה אנו תופסים את המציאות כ- "מובנת מאליה" וכ"טבעית", ולעורר מחדש שאלות על הנחת המוצא הבסיסיות הקיימות בחברה (ברויאר, טבקמן, כהנא, ליאון, 2008). דוגמא מעניינת היא מתן חשיבות מועטה ליכולות אורייניות, לעומת תכונות אחרות או כישורים אחרים אצל בעלי מגבלה קוגניטיבית, מתוך חוסר אמונה ביכולתם הקוגניטיבית או בצורך בכישורים אורייניים.

עם זאת, המודל החברתי של המוגבלות, אשר שואף להבין את חווית הגוף ואת הנפש של כל סובייקט בעל מוגבלות באופן אחיד, הינו חשוף לביקורת משום והזניח חלק חשוב מהחיים ומתפיסת העצמית הסובייקטיבית של כל אדם כישות נפרדת. בעוד המודל החברתי מבקש להבחין בין האינדיבידואל והחברה, החיצוני והאישי הוא מסתכן בניתוח פשטני, אשר מתעלם מחוויות רגשיות אישיות של דיכוי והדרה. חוויות סובייקטיביות אלו הינן מרכיבי זהות מהותיות

מאחר וחלק גדול מעולמו של האדם המוגבל ומחיו תלויים בתגובות הסביבה, בנסיבות חיו, בגורמים אישיים, ברוחב ההזדמנויות וההתמודדות היומיומית. שילוב של אספקטים אלו תומכים במוגבלות (Reeve, 2002).

"המוגבלות מאגדת אספקטים שונים של הלכות והמוגבלות והיא מורכבת ותלויה בזמן ובמקום ועל כן לא ניתן להתייחס אליה כזוהת אחת" (Reeve, 2002, 505).

מחקר זה עוסק ביכולת אך גם בחוויה הסובייקטיבית של בעלי מגבלה קוגניטיבית. תכנית האוריינית בבסיס מחקר זה, מבקשת לשנות את המציאות האוריינית הכושלת של בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. המחקר מבקש להוכיח כי אנשים אלו ניחנים ביכולת למידה על אף קשייהם הקוגניטיביים וכי קולם משמעותי וראוי להשמעה. על כן, מחקר זה משמש במה לתפיסותיהם האישיות בנוגע למציאות האוריינית בה הם חיים ולתרומות התכנית הלימודית לאיכות חייהם.

1.5 הקשר בין מוגבלות לאוריינות

בחינת הקשר בין אורייניות למוגבלות, מעלה את ההנחה כי מאפייני הקריאה אינם מושתתים על סיבות ביולוגיות המצביעות על קשיים ברכישת השפה, אלא על המעמד החברתי אשר ממקם אנשים עם מגבלה מחוץ למעגל הזכויות בחינוך ומעבר לגדר בכל הנוגע ליכולת השילוב האזרחי האורייני (Kilewer & Biklen, 2001). המציאות האוריינית של בעלי המוגבלויות מושתתת על הזדמנויות ועמדות חינוכיות, אשר למעשה מצביעות על תפיסת האוריינות ככלי פחות משמעותי עבור אותם תלמידים. הנחה זו נשענת על האמונה כי הם בעלי יכולת מועטת לרכוש את הקריאה ולהשתמש בה כמשאב. עמדות אלו משפיעות על האופי החינוכי לימודי של תכניות הלימודים במסגרות החינוך ועל הציפיות של המשפחות, אשר לומדות מאנשי המקצוע לראות את החשיבות העליונה בהקניית ושימת דגש על כישורי החיים במקום על כישורים אקדמיים של ילדיהם (Kliever, Biklen, Kasa-Hendrickson, 2006). עם זאת, הורים מסוימים העלו התנגדויות והתעקשו כי לילדם קיימת יכולת למידה אוריינית, אשר בית הספר מזניח. כך, צוטטה אם של תלמיד עם מגבלה קוגניטיבית, אשר הפגין בביתו יכולות אורייניות גבוהות ואשר הרבה לקרוא ספרים אותם השאיל מהספרייה הציבורית, אך לא זכה לתכנית אוריינית בבית ספרו ואף נחשב שם ללא קורא:

"בית הספר אינו מקום בו קוראים" (Kilewer & Biklen, 2001, 1).

אם אחרת רשמה את בנה לתכנית אוריינית מיוחדת אשר תאפשר לו לשפר את יכולותיו האוריינות כאשר הבחינה כי בבית ספרו אין התייחסות מספקת לנושא זה, והמורים לא הכירו את כישוריו בקריאה ולא סיפקו עבורו הזדמנויות לצמיחה:

"הם לא ידעו כלל על אהבתו לשירה" (Kilewer, Biklen & Kasa-Hendrickson, 2006, 176).

תפיסות רווחות אלו של המורים ומערכות החינוך לצד סוג המיומנויות הנלמדות, למעשה מנתבות את ההזדמנויות שיזכו להם בוגרי מערכות החינוך בעלי המגבלות.

גם בישראל מתקיים דיון ביקורתי בנושא האוריינות אשר מעלה כי הקריאה משקפת את הריבוד החברתי והמעמדי במערכת החינוך (גור זיו, 2004, הרץ-לזרוביץ ושדל, 2003). על מנת לשנות את המצב של כישלון בהוראת הקריאה לקבוצות מוחלשות, על המערכת לאחוז במודעות להקשר החיים של התלמידים, לרבות המיקום והמציאות החברתית שלהם. הריבוד המעמדי בחינוך נוצר במכלול של אמצעים ועל כן הוא יעיל כל כך. הוא מיושם דרך יחסי מורים - תלמידים, דרך תכנית הלימודים הסמויה, דרך דעות קדומות נגד אוכלוסיות מסוימות, דרך ציפיות נמוכות מקבוצות מסוימות, דרך שימוש בשפה, דרך מסרים סמויים בתכניות הלימודים ודרך מערכת מיון ומסלול (גור זיו, 2004). גור זאב מתייחס לעיסוק בתחום האוריינות כיום כעיסוק המשרת את הממסד הקפיטליסטי. על פיו, הידע הנחשב הוא הרווחי והשימושי. החשיבות שהממסד מייחס לקידום האוריינות הינה חשיבות מונעת אינטרסים כלכליים. בתהליך מקביל, גם המורים עצמם סובלים מדיכוי ומהפיכתם ל"טכנאי חינוך" (גור-זאב, 1999).

כמובן שלאור טיעונים אלו, ניתן להתייחס לחוסר חשיבות שהממסד מוצא בהקניית האוריינות ברמה יותר מתפקודית, לאנשים עם מגבלה קוגניטיבית, שלא רק ולא יתרמו להתפתחות הכלכלית של המדינה אלא אף נתמכים כלכלית על ידה.

1.6 מציאות אוריינית בקרב מבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית

במחקרים שנערכו בעשור האחרון נבחנה יכולת ורמת הקריאה אצל בוגרים ומבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. אצל יותר מ-50% מהמשתתפים נצפתה פגיעה חמורה בקריאה כאשר הם צלחו פחות ממחצית מהמשימות האורייניות והתקשו בקריאת טקסטים פשוטים. רמת הקריאה השווהתה לזו המקבילה לכיתה א'-ב'. עם זאת, רמת הקריאה לא הייתה אחידה בקרב המשתתפים שהפגינו יכולות שונות (Young, Moni, Jobling & Van Kraayenoort 2004, Cohen, Riviere, Plaza, Thompson, Chauvin, Hambourg, Lanthier, Mazet, & Flament, 2001).

נשאלת השאלה מדוע רבים מבוגרי בתי הספר בעלי מגבלה קוגניטיבית אינם קוראים או קוראים ברמה בסיסית בלבד? כיום, כבר רווחת הדעה והידיעה כי הקשיים אינם טמונים בלקות הקוגניטיבית אלא לעמדות ולאמונות אודות יכולותיהם להשתנות בעקבות למידה משמעותית, וכן לגבי הציפיות מהם (אפקט הפיגמליון). ההישגים האקדמיים מושפעים ממידת ההשקעה ומציפיות נמוכות אשר שותפים להם בני משפחה ואנשי מקצוע (Light & McNugton, 1993). בסקירה ובחינה של מאגרי מחקר העוסקים בתחום הקריאה של אנשים עם מגבלה קוגניטיבית, שנערכה בשנת 2006, נמצאו 128 מחקרים על הוראת קרוא וכתוב לתלמידים עם פיגור בינוני עד קשה, אשר לחלקם לקויות נלוות בקשר ובתקשורת (אוטיזם), ומגבלות גופניות. חלקם אינם וורבאליים וזקוקים לאמצעי תקשורת חלופית ותומכת (Browder, Wakeman, Spooner, Ahlgrim, 2006). רוב המחקרים בקריאה, לא התייחסו לכל המרכיבים אשר נמצאו חיוניים לפיתוח יכולת קריאה מיומנת ותקינה (לפי הגדרת מומחי הפאנל הפדראלי, של קונגרס אמריקאי). בספרות המחקרית המועטה אמנם, נמצאו הנחיות מקצועיות לתוכניות הוראה והתערבות, מבוססות על ממצאים אמפיריים לגבי נבדקים אינדיבידואליים ולגבי קבוצות נבדקים עם לקויות שונות. הממצא המהותי ביותר הוא השינוי בגישה והאמונה כי ניתן ללמד קרוא וכתוב כמעט כל תלמיד/ה. כמות המחקר המתייחסת למרכיבי הקריאה לגבי אוכלוסיות תלמידים עם מגבלה קוגניטיבית מצומצמת, בשל הסיבות הבאות:

א. התעלמות מנושא הוראת קרוא וכתוב, לתלמידים עם לקויות קוגניטיביות משמעותיות, מעידה על עמדות של מערכות חינוך וצוותי הוראה, המבטאות בכך שתחום זה אינו רלוונטי עבור תלמידים אלו. פאנל לאומי של מומחי קריאה בקונגרס האמריקאי (NRP) מצא כי לא קיימים מחקרים רבים העוסקים בהוראת קריאה לתלמידים עם פיגור שכלי ואוטיזם.

ייתכן שתופעה זו מעידה על בעיה עמוקה יותר, בתפיסה ובעמדות החברתיות כלפי אנשים עם פיגור שכלי ואוטיזם. במקרים רבים, נוהגים מורים לשייך את חוסר ידיעת הקריאה ללקות המבנית של התלמיד, ולא לחסכים בהוראה או חוסר התמקצעות והתעדכנות מעמיקה בתהליכי הוראת קרוא וכתוב (Browder et.al, 2006).

ב. מחקרים רבים בחינוך מיוחד, מתמקדים בהוראה של מרכיבי כישורי חיים ADL. תלמידים עם צרכים מיוחדים זקוקים להוראה של מיומנויות היומיומיות וכישורי חיים. עם זאת, יש לתת קדימות לימודית ללימוד הקריאה אם השאיפה היא להשגת מטרות משמעותיות ולקידומו של האדם עם המגבלה הקוגניטיבית. תלמידים אשר לא רוכשים את הקריאה יתקלו בפחות

אפשרויות בעתיד כמבוגרים. חוסר היכולת לקרוא משפיעה על האפשרויות המקצועיות כלכליות ועל הרווחה הכללית של האדם. תלמידים שאינם לומדים קרוא וכתוב, מראים בבגרותם, הנמכה בכישורי השתלבותם בחברה. אי ידיעת קרוא וכתוב, משפיעה על סטאטוס חברתי-כלכלי, מצמצמת את סיכויים ואפשרויותיהם בחיים (Browder et.al, 2006).

ג. היעדר הכשרה מוקדמת ותכניות להקניית הקריאה במכללות וסמינרים, המיועדות לפרחי הוראה שיעסקו עם תלמידים עם פיגור שכלי (Browder et.al, 2006).

ד. מורים לתלמידים עם פיגור שכלי ואוטיזם התמקדו בהקניית "אוצר מילים ראיתי" SIGHT WORDS. מורים אלו פעלו על פי רציונאל של קידום קריאה פונקציונלית, אשר תשרת אותם באופן קונקרטי בחיי היום יום. סקר מחקרים בנושא זה, בדק את מידת השימוש שתלמידים אלו עשו במילים אלו, ומצא כי ההוראה הייתה קונקרטית ועל כן השימוש במילים היה קונקרטי, לביטוי צרכים קיומיים (שירותים, אוכל וכו') ולא כלל הוראה המתמקדת בהבנת המסרים הסמנטיים, חברתיים, ותרבותיים שמייצגות המילים. המחקרים הראו, כי יש תועלת בהוראת SIGHT WORDS, בקידום עצמאות בחיי היום יום, אך הוראה זו אינה מספקת. תלמידים אלו צריכים גם תרגול מפורש, בהוראת חוקי המיפוי - הגרפו פונמיים, על מנת שיהפכו לקוראים אורייניים. במעט מחקרי פעולה שהתייחסו לאוכלוסייה זו, נמצאו הוכחות, כי תלמידים עם פיגור שכלי משמעותי, יכולים לרכוש כישורים גרפו - פונמיים. מחקרים רבים מאלו שנסקרו לעיל מצביעים על חוסר הרלוונטיות של מנת המשכל לרכישת מודעות פונמית, כישורי פענוח וחוקי המיפוי הגרפו - פונמיים ושטף קריאה. מנת המשכל משפיעה על עומק ההבנה ועל גיבוש מערך אסטרטגיות להפקת משמעות מטקסט. 11 מתוך 23 מאמרים, שעסקו בהוראת הבנת נקרא לתלמידים עם מגלה קוגניטיבית, התייחסו לאלו בעלי רמת לקות קלה. נמצאה בהם השפעה מובהקת של תכניות ההתערבות על הישגי התלמידים. במחקרים שדנו בתלמידים עם רמת לקות של פיגור בינוני עד עמוק, המורים עסקו בהוראת תבניות מלים, בהקשר של פעילות פונקציונלית - קונקרטית ומנותקת מהקשרים תרבותיים-חברתיים, כגון: קריאת סיפור, קריאת מתכון, רשימת מכולת ועוד (Browder et.al, 2006).

מחקר עדכני ליווה 3 תלמידים עם מוגבלות קוגניטיבית, ברמת פיגור קל עד בינוני בגילאי 10-12 למשך שלוש שנים, בהם השתתפו בתכנית אוריינית פונולוגית, המותאמת למאפייני הלמידה ולצרכיהם. נמצא כי שלושתם ביטאו מגמה עקבית של שיפור ביכולת הקריאה ובקצב למידה איטי. בעזרת התכנית המובנת, צלחו התלמידים את המשימות למרות קשיים מובהקים שהפגינו

בזיכרון לטווח קצר וארוך, המנבאים ומהווים מדד ליכולת רכישת הקריאה. בתום התכנית יכלו התלמידים לקרוא טקסט קצר ברמת כיתה א. מחקר זה מצטרף לקודמיו אשר מוכיחים כי תכנית מותאמת לצרכי התלמידים, מובנת, עקבית, עמוסה במרכיבים מוטיבציוניים ומגוונת, יעילה בהקניית השיטה הפונולוגית של פענוח הצלילים ומחליפה את השיטה הקודמת בה הדגש הושם על קריאת תבניות מילים (Allor, Mathes, Jones, Champlin & Cheatham, 2010).

מחקר עדכני אחר ליווה 6 תלמידים בגילאים דומים, עם מגבלה קוגניטיבית מורכבת המלווה בתפקוד נמוך, ובחן האם תכנית מותאמת לצרכיהם תטיב את כישוריהם האורייניים. תלמידים אלו ביטאו שיפור בהרגלי הלמידה וביכולת לבצע משימות באופן עצמאי. כמו כן, אוצר המילים בהם עשו שימוש הורחב לצד יכולת הבנת הנשמע ומענה על שאלות בעל פה. מחקר זה מדגיש כי למרות רמת הקוגניציה הנמוכה ולצד השיפור ביכולת זיהוי אותיות ומילים, תלמידים אלו שיפרו יכולות קוגניטיביות נלוות (Cooper- Duffy, Szedia, & Hyer, 2010).

סקירה זו מחזקת את ההנחה כי רבים מבוגרי בתי הספר בעלי לקויות קוגניטיביות אינם אורייניים ברמה פונקציונאלית מסיבות שונות, למרות היכולת הקוגניטיבית לרכוש את מיומנות הקריאה ולמרות הצורך במיומנות זו.

1.7 יכולת הלמידה של מבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית

פרק זה מתאר את היכולת והפוטנציאל הטמונים בבוגרי מערכת החינוך המיוחד בעלי המגבלה הקוגניטיבית.

תיאורית ההשתנות הקוגניטיבית המבנית היא תיאוריה שצמחה מתוך עשייה, על סמך תצפיות קליניות ושילוב בין מחקרי הערכה והתערבות המזינים כל העת האחד את השני (Feuerstein & Rand, 1977; Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980). תיאוריה זו מבוססת על ההנחה שהאדם מעצם טבעו, הינו בעל יכולת השתנות כתוצאה מהשפעות סביבתיות, במגוון רחב של תפקודים קוגניטיביים ומוטיבציוניים. המושג "השתנות" מתייחס לתמורות בעלות אופי מהותי החלות ביחיד, המשתקפות בסטייה מן הצפוי בהתפתחותו, על סמך תפקודו הנוכחי. היא מטביעה את חותמה על האישיות כולה. היא אינה מתבטאת רק בשינוי ברמת ביצוע ספציפית כל שהיא. לעיתים היא חבויה ובאה לידי ביטוי כעבור זמן. תיאורית ההשתנות הקוגניטיבית מבוססת על האמונה ביכולת ההשתנות של היחיד כתוצאה מהתערבות סביבתית, למרות הימצאותם של שלושה מחסומים עיקריים, הקיימים בתכונותיו של היחיד עצמו ובתנאי חייו העלולים לכאורה

למנוע השתנות זו: סיבת הליקוי (האטיולוגיה), חומרת הליקוי והגיל. ניתן לתאר את כושר ההשתנות כאפשרות העומדת בפני האדם. כדי לממש את האפשרות הזו, נדרשת התערבות חינוכית - תיווכית או טיפולית - תיווכית ספציפית. כושר ההשתנות, אותו מתאר פוירשטיין, אינו מוגבל לשינויים בידע, מיומנויות והרגלים גרידא, אלא הוא מתייחס לשינויים במבני החשיבה עצמם, ולכן יש לו השפעה מערכתית ורחבה. להנחה זאת, בדבר קיומה של יכולת השתנות, ישנן השלכות חשובות ביותר: מצבו השכלי, נפשי, התנהגותי של האדם, אף זה הנמשך זמן רב והנראה כקבוע, עשוי להשתנות בתנאים מסוימים. מאפייני ההתנהגות האנושית אינם "תכונות" קבועות ויציבות, אלא "מצבים" משתנים, התלויים בגורמי הסביבה, והמשתנים אף בשל לחץ פנימי הנובע מכושר ההשתנות. האינטליגנציה של האדם (במובן הכללי של יכולות החשיבה של האדם) איננה אובייקט שניתן לכמת אותו, למדוד אותו ולנבא את תפקודו העתידי, אלא היא ממשות גמישה, משתנה ולא יציבה (לחיוב ושליה), ואכן פוירשטיין מגדיר את האינטליגנציה כרמת יכולת השתנות של האדם (Feuerstein, 1991).

תיאורית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית מצדדת בהפעלת התערבות בגילים צעירים אך אינה מקבלת את ההנחה שקיימת תקופה קריטית להפעלת התערבות. על פי טענה זו - הבשלות הנובעת מניסיון החיים של היחיד עשויה להועיל להפעלת תהליכי התערבות גם בגיל מבוגר. העובדה שהתערבות לא הראתה רמת הצלחה נאותה בגילאים צעירים, אין פירושה שהיא לא תופיע במועד מאוחר יותר. חיזוק להנחה זו אנו מוצאים אצל Lufting (1987), שטען כבר בשלהי שנות השמונים, כי הבשלות וניסיון החיים של אנשים מוגבלים בשכלם בגיל מבוגר, מסייעים להם בלמידה וברכישת ידע יותר מאשר מוגבלים בשכלם בגיל צעיר. לפטינג מייחס לבוגרים בעלי לקויות קוגניטיביות אשר לומדים בתכניות אורייניות שונות פרמטרים נוספים המשפיעים על יכולת רכישת הקריאה: 1. מידת הנחישות והרצון ללמוד. ממצא זה חשוב מאחר והוא מחזק את ההבנה כי גם לאנשים אלו הרגילים לחיות במסגרות האחריות על חייהם, קיימת יכולת הייצוג וההכוונה העצמית. 2. ידע קוגניטיבי מבוסס ניסיון קודם של הצורך והמקום אותו תופסת האוריינות בחיי היום יום (קריאת שלטים, חתימה על צ'ק, זיהוי מספרי אוטובוס). 3. היכולות המטאקוגניטיביות (לחשוב על החשיבה) של אנשים אלו יכולות להשפיע לחיוב בעת רכישת הקריאה מאחר וקיימת השתתפות פעילה בתהליך הלמידה ושליטה בתכנים ובמצבי הלמידה. יכולות אלו מאפשרות הטרמה לנושא הטקסט והבנה של התוכן אותו רוצה המחבר להעביר.

4. יכולות הקוגניטיביות אשר מאפשרות הבנה של מצבים חדשים, ארגון ופרשנות המידע ככלי המאפשר להתמודד גם עם השפה הכתובה (Lufting, 1987).

חוקרים נוספים אף טענו כי שנות תום גיל ההתבגרות ועד להפיכת אדם מבוגר, הינן השנים הטובות ביותר להשגת תוצאות אפקטיביות של התערבות והדרכה לבעלי לקויות קוגניטיביות (Fowler, Doherty, Boynton, 1995).

1.8 השכלת מבוגרים

מניעים לרכישת השכלה אצל מבוגרים: המבוגר מבין באופן משמעותי יותר מילד את הצורך בידע ובהשכלה. בתנאים מתאימים, ההנעה שלו ללימודים אף גדלה, וכך גם הישגיו. למבוגר צורך בהכשרה ובהשתלמות מקצועית, חיפוש עיסוק לשעות הפנאי, רצון לניתוק זמני מבעיות היום יום, תוך כדי עיסוק בתכני לימוד ובהרחבת השכלה כללית. קיים בנוסף צורך טבעי להבין את העולם ואת החברה בקטגוריות של סדר ומשמעות וצורך בשייכות לחברה. בחברה מערבית קשה להיות צרכן תרבות בלי שליטה בקריאה ובכתיבה וללא ידע במושגים בסיסיים. צריכת תרבות היא דרך להשתייך לחברה. ההשכלה מאפשרת פיתוח כשרים והרגלים לשם יצירת צריכה תרבותית רוחנית המלווה ביכולת לשפוט ולבקר. ההשכלה מאפשרת יצירת מידה גדולה יותר של אוטונומיה או יכולת הכוונה עצמית אצל האדם (לקסמן 1993).

ההשכלה ממלאת צרכים פסיכולוגיים אצל המבוגר. על פי מסלואו, מוטיבציית האדם ללמידה מושתתת על הצורך במילוי צרכים פיזיולוגיים, רגשיים, חיזוק הדימוי העצמי, מילוי צרכים קוגניטיביים של הצורך בלמידה ובחקר ובצורך להגיע למימוש עצמי והגשמת הפוטנציאל האישי הטמון באדם. כאשר יש מענה לצורך בידע והבנה, גוברת תחושת הביטחון בעולם, תפיסתו והבנתו כמשמעותי אצל האדם, ומתוך כך נוצר פתח למימוש עצמי (Maslow, 1970). התפתחות אישית, מימוש עצמי, בחירה ויצירתיות הם הקריטריונים לבריאות הפסיכולוגית של האדם. באדם נטייה להגשמת הפוטנציאל האישי שלו, למימוש עצמי וסיפוק אשר משמשים ככח ההנעה שלו בעולם (Rogers, 1970).

יתרוננו בחינוך מבוגרים הוא שאנו יכולים להיענות לצרכים המיידים של הלומד המבוגר ועל יד כך ליצור אצלו מוטיבציה ללמוד. חלק מהלומדים המבוגרים לא הבינו בילדותם את חשיבות הלימוד והם מגיעים להבשלה מאוחרת ביחס ללימודים בעת בגרותם. הבשלה זו מאפשרת את קידומם. על ההוראה למבוגרים לבנות את הידע החדש על בסיס הידע הישן ולהבנות יסודות

מוצקים של ידע בתהליך ההוראה, כדי שניתן יהיה לבסס עליהם ידע חדש (גרבלסקי 1998). ועדת אונסק"ו מגדירה חינוך מתמיד ומדגישה כי יש להכיר בכך כי חינוך מבוגרים הוא תופעה ייחודית, נפרדת ושונה מפעילויות חינוכיות אחרות אך משלימה חינוך ילדים ונוער. על בתי הספר להכשיר את הילדים לחיים בעתיד וחינוך מתמיד אמור להשלים את מה שהחסיר בית ספר. המשמעות החשובה ביותר בהגדרת המושג היא מתן משמעות של פעולה מתמשכת לאורך כל החיים, והמרכיב המהותי ביותר בו הוא פעילות הגומלין בין חינוך לבין חיי היום יום של האדם הפועל במסגרת קבוצות חברתיות מגוונות ובגילאים שונים. החינוך המתמיד הינו אפוא, שילוב של פעולות חינוכיות המתרחשות במימדי זמן ומרחב ובתנאים המשתנים של אמצעים מוסדיים, חומריים, ואנושיים המאפשרים את קיום האינטגרציה (קירמאיר, 1994).

1.9 תכניות אורייניות לבוגרים ומבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית

תכניות מועטות נכתבו עבור אוכלוסייה זו מאחר וההנחה הייתה כי הם יתקשו לרכוש את מיומנות הקריאה. מתן ההזדמנויות אינו רחב ורוב המחקרים בתחום מתייחסים לבוגרים בגילאי בית ספר ולא לאלה שסיימו את מערכת החינוך (Moni, Joblin, Mararet, 2006, Moni & jobling, 2001). עם זאת, במחקרים הבאים נמצא כי ניתן ללמד בוגרים ומבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית לקרוא:

כריסטין בעלת עיכוב התפתחותי קוגניטיבי בשל מום לב חמור מלידה, קיבלה בפעם הראשונה בחייה חינוך אורייני לשוני בגיל 33. היא לא למדה בבית ספר ולא החזיקה בהיסטוריה של חינוך מובנה. משפחתה לימדה אותה מיומנויות לתפקוד עצמאי, מיומנויות של משק בית וכיצד ליצור אינטראקציות חברתיות. כריסטין למדה במשך 7 שנים אוריינות בתכנית התערבות מאוחרת שהותאמה עבורה, אשר בסופן יכלה לשיים מילים, לקרוא משפטים וסיפורים קצרים. כריסטין הפכה לאדם המסוגל לקרוא הוראות ולהכיר מילים שימושיות לתפקוד בקהילה (Pershey & Gilbert, 2002).

במחקר אורך בן 3 שנים השתתפו 17 צעירים בעלי תסמונת דאון אשר למדו קריאה וכתיבה בתכנית התערבות אוריינית המיועדת לבוגרי מערכת החינוך בעלי תסמונת דאון. התכנית הופעלה באוניברסיטה בה התלמידים ביקרו פעמיים בשבוע, בהתאם לסמסטרים במשך שנתיים. בתום התכנית לכל משתתפיה היה ידע והכרות עם ספר, כיווניות קריאה נכונה ויכולת לבצע מעקב

אצבע בזמן קריאה קולית. נראה שיפור ברמות שונות ביכולת לזהות מילים, לקרוא באופן שוטף, ביכולת ההבנה, הכתיבה והאיות, ובכישורים הוורבאליים (Moni & Jobling, 2001).

במחקר שנערך בשנת 2001 ובדק את יכולת הקריאה ומסוגלות רכישת הקריאה, השתתפו 27 אנשים עם תסמונת דאון, בגילאי 17-24. הממצאים הצביעו על כך שבוגרים אלו מסוגלים לרכוש את הקריאה, ברמות שונות ומפתיעות, בתכניות יומיומיות וממושכות (Outhred & Pieterse, 2001). (Bochner,

במחקר שנערך בשנת 2006 הופעלה תכנית ארבעת המשאבים במטרה לקדם יכולת אוריינית של תלמיד בן 17, בעל תסמונת דאון בשם גורדון. הקניית הקריאה שולבה במיומנויות יום יום נדרשות כגון קריאת שלטים, עריכת קניות, בישול ובנקאות. השיטה התמקדה בלימוד פענוח של צלילים ומיומנויות פונולוגיות כקדם לקריאה מלאה. בתום שנת הלימודים גורדון הפגין בקיאות בשמותיהם ובצלילים של האותיות על רצף הא"ב, זיהה צלילים סוגרים, הברות ועיצורים, השתמש בהקשרים לשם הפענוח. שימוש בשיטה זו נמצאה כיעילה ביותר בהקניית הקריאה והאוריינות והתלמיד שיפר את הישגיו ויכולתו להשתמש בידע שרכש (Moni, Joblin & Mararet, 2006).

ובישראל, השתתפו 19 תלמידים בוגרים בגילאים 15-21 בתכנית אוריינית שנתית אשר התמקדה בהקניית מיומנויות להבנת הנקרא ומענה על שאלות תוכן, איתור פרטים, הישענות על ידע קודם והסקת מסקנות. התכנית התבססה על למידה שיתופית בה התלמיד מועצם, מבטא אחריות ומנווט בהדרגה בכוחות עצמו את הלמידה והדיון האורייני. כל משתתפי התכנית שיפרו את יכולות הקריאה והפקת משמעות מטקסט, כאשר הם פיתחו אסטרטגיות להתמודדות עצמאית עם הכתוב. ההוראה שילבה יסודות בתקשורת בין אישית ומשימות מחיי היום יום של התלמידים, בעוד הם שאבו כוח מהקבוצה ומחוויה חיובית של הצלחה ומסוגלות. מחקר זה מצטרף לקודמיו ומצביע על יכולת למידה, יכולת לרכישת ושיפור מיומנויות קריאה ויכולת להבנת משמעות מטקסט אצל בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית אשר זכו להזדמנות כפולה - הזדמנות ללמידה ושיפור מיומנויות אורייניות וההזדמנות ללמידה שיתופית, ברוח הפדגוגיה הביקורתית, בה הידע הקודם ויכולותיהם מוערכות כבעלות תרומה משמעותית (Alfassi, Weiss, 2008). יכולת למידת הקריאה אצל בעלי מגבלה קוגניטיבית קיימת ויכולה אף להתחזק בגילאים בוגרים, בתנאים המתאימים. תכנית אוריינית לבוגרים בישראל תחזק ממצאים אלו ותתרום למשתתפיה.

1.14 דגשים בהקניית כישורים אורייניים לתלמידים בעלי מגבלה קוגניטיבית

הקריאה הינה תהליך של אינטראקציה בין קורא לטקסט בסיטואציה נכונה. מטרתו להגיע למשמעות לצד עניין, הנאה ותועלת (שני, לחמן, שלם, בהט, זייגר, 2006). מטרת הקריאה היא הבנה ובכדי להשיג זאת על הקוראים לזהות את היסודות הבונים את המשפט והמילים. פענוח מילה מוגדר כתהליך קוגניטיבי המתחיל בזיהוי חזותי של תבניות גראפיות (אותיות וניקוד) והפיכתן למידע אורתוגראפי (מידע על תבניות הכתיב המדויקת). עיבוד מידע זה הוא שמאפשר הבנת מילים כתובות (בנטין, 1996). יכולת הקריאה תלויה בהבנת העיקרון האלפביתי והינה מיומנות הנשענת על השפה הדבורה שבעזרת הסימנים הגרפיים מוצגת כשפה כתובה. פענוח והבנה הינם מיומנויות נפרדות הקשורות זו בזו. שני היסודות ההכרחיים להבנת הנקרא הם פענוח הכולל קידוד (תרגום כל סימן לצלי שהוא מייצג), שטף (קריאה מהירה, רהוטה, ללא מאמץ ובאופן אוטומטי), והבנת השפה. קשיי קריאה באים לידי ביטוי בקשיים בפענוח, בקשיים בהבנה או בשילוב של קשיי פענוח וקשיי הבנה (שני ושות', 2006, Savage, 2006).

על פי המודל קוגניטיבי התפתחותי אותו מתאר פריט', (1985), רכישת השפה הכתובה היא תהליך התפתחותי המחייב מעבר בין שלבים התפתחותיים שונים: השלב הראשון הינו השלב הלוגו גרפי-פענוח משמעות המילה הכתובה בעזרת רמז חזותי המסמל את המילה עבור הקורא. השלב השני הינו השלב האלפביתי – תובנה של העיקרון האלפביתי וזיהוי הצלילים אותם מסמלים הסמלים הגרפיים. בשלב זה מתפתחת מודעות פונמית. השלב האחרון הוא השלב האורתוגראפי – הקורא הפנים את תבנית הכתיב המדויקת של המילים הן מבחינת הרכב האותיות המדויק והן מבחינת הרצף שבו הם מאורגנות במילה. קיימת מודעות לתכונות לשוניות נוספות שמייצגות את המערכת הלשונית של השפה. כאשר מעריכים תפקודו של המתקשה בקריאה יש להתייחס למודלים ההתפתחותיים של הקריאה ולהעריך את השלב ההתפתחותי בו ניכר העיכוב (שני ושות', 2006). במקביל מתפתחת הכתיבה. מודל שלבי אשר מקביל לרכישת הקריאה של פריט' מצביע על חמישה שלבי התפתחות האיות:

הראשון הינו שרבוט. שרבוט זה מתפתח לשלב קדם תקשורתי בו האיות הינו אקראי. השלב השלישי הינו השלב הפונטי. בשלב זה ניתן להבחין בשתי רמות. בראשונה מיוצגים חלק מהצלילים ועל כן האיות הינו חלקי. ברמה המתקדמת יותר, בשלב הפונטי המלא מיוצגים כל צלילי המילה אך באיות שגוי ועל כן הוא נקרא גם שלב פונטי מלא. בשלב האחרון מיושם הידע האורתוגראפי והמורפולוגי והאיות הינו מדויק. שלב זה נקרא איות מוסכם או אורתוגראפי

(Levin, Korat & Amsterdamer, 1996). מיומנויות הקריאה והכתיבה מתפתחות במקביל כאשר

כל מיומנות תורמת לאחרת ומזינות את הידע הפונולוגי והאורתוגרפי (Frith, 1997).

למודעות פונמית וכישורי פענוח גרפו פונמי חשיבות רבה ברכישת הקריאה. כאשר מלמדים בעלי מגבלה קוגניטיבית מודעות פונמית וכישורי פענוח גרפו - פונמי, יש לחשוף את התלמידים להתנסויות רב חושיות מרובות חזרה ושינון. חשוב להקדיש זמן ולטפח את הוראת הבנת הנקרא מאחר וההבנה היא המטרה האולטימטיבית של הוראת הקריאה (Browder et. al, 2006).

ה - NRP, פאנל לאומי של מומחי קריאה בקונגרס האמריקאי, מצא 5 מרכיבים חיוניים, החייבים להופיע בכל שיטות הוראת הקריאה :

1. מודעות פונמית – כישורים מטה לשוניים.
 2. הוראה ישירה של חוקי המיפוי הגרפו פונמיים (פוניקס).
 3. הוראה המגבשת אוטומציה ושטף קריאה (מהירות).
 4. הוראה ישירה של אוצר מלים.
 5. הוראה ישירה של מיומנויות הבנת הנקרא.
- מרכיבים אלו הכרחיים אצל לומדים בעלי מוגבלויות או ללא. ערנות למאפייני למידה של תלמידים עם מגבלה קוגניטיבית תשפר את טיב ההוראה ותניב תוצאות טובות יותר אצל האחרונים. מאפייני למידה שכיחים המופיעים אצל בעלי לקויות קוגניטיביות הם : קשים בהבעה מילולית, זיכרון קצר טווח חלש, רמה נמוכה של מיומנויות מטה-קוגניטיביות (ויסות, בקרה, תכנון, ארגון, מודעות עצמית וכו'), שימוש לוקה בארגון לוגי. לעיתים נלווים קשיים מוטוריים המשפיעים על יכולות הכתיבה (Katims, 2000).

ההתאמות הייחודיות להן זקוקים תלמידים עם מגבלה קוגניטיבית הינן (katims, 2000) :

1. חלוקת המשימה לצעדים קטנים.
2. הקראת הוראות ושאלות.
3. תמיכה להבנת ההוראות ע"י רמזים חזותיים.
4. הבהרת מילות שאלה/ פעלים.
5. הבהרת מילות שאלה/ פעלים.
6. עידוד התלמיד להישאר במשימה.
7. ההוראות הכתובות מלוות בהוראות בעל פה.

על שיטות ההוראה להתאים למאפייני התלמידים ולעקוף קשיים אלו על מנת לוודא הצלחה בלמידה ומיצוי היכולת לרכישת הקריאה (katims, 2000). התאמות אלו למעשה חופפות את אלו אשר מיועדות לתלמידים עם קשיי קריאה ולקויות קריאה, בעלי אינטליגנציה תקינה. הקניית

הקריאה צריכה לשלב את כלל מרכיבי הקריאה, להיות סיסטמית ועקבית, להיות מלווה חזרות ותרגולים רבים, ולהשתמש בשיטות מגוונות ואטרקטיביות עבור התלמידים (Allor et al, 2010).

ישנם מספר פרמטרים אשר משפיעים על יכולת רכישת הקריאה :

א. יש להכיר את עולמו הפנימי של התלמיד ולאסוף מידע על התלמיד, ניסיונותיו הקודמים, יכולות, תחומי העניין, צרכים, סביבה חברתית. איסוף המידע מאפשר למורה לבנות תכנית לימודים המתאימה ליכולותיו וצרכיו של התלמיד והמשתמשת באסטרטגיות המתאימות ובחומרים הקשורים לתחומים המוכרים מחייו של התלמיד ולתחומיים בהם הוא מוצא עניין. ניתן לאסוף מידע זה ע"י בחינת תיקים אישיים, אבחוניים קודמים, סיכומי ביה"ס וראיונות אישיים עם התלמיד.

ב. יש לעורר מוטיבציה ללמידה בקרב התלמיד: מחקרים מצאו כי מדד להצלחה ברכישת הקריאה הוא מידת המוטיבציה והעניין, הגישה חיובית, אשר התלמיד מגלה במשימה זו. האתגר של המורים לתלמידים בעלי לקויות קוגניטיביות שוכן בשימוש בטקסטים רלוונטיים, מעניינים, צבעוניים ומושכים לעין והשייכים לעולם מוכר ובהוראה חווייתית אך מובנת.

ג. חשוב לגוון ולהשתמש בשיטות הקנייה ופעילויות מגוונות: הבנה פונטית והכרת הרצף האלפביתי מתפתחת כאשר ישנו שימוש בשיטות שונות להקניית הידע הפונולוגי מבוססות חוקים, שיטות יצירתיות הכוללות מדיה, איורים ומשחקים לצד הוראה דידקטית מובנית (Moni & Jobling, 2001, Moni, Joblin & Mararet, 2006).

התערבות חינוכית נכונה, הנובעת מרמה ערכית המניחה כי זכותם של אנשים עם מגבלה קוגניטיבית לרכוש מיומנויות קריאה וכתובה וכי יש להוראת קריאה – כתיבה חשיבות עליונה עבורם, יכולה להבנות את מיומנות הקריאה. זו, תוביל את האדם לגלות עניין מחודש בנושאים רחבים יותר, ותתרום לתחושת המסוגלות ולעצמאות הנדרשת בהתמודדות עם חיים בקהילה אוריינית (Katims, 2000).

ישנם אתגרים רבים בהקניית האוריינות לבוגרים, עם מגבלה קוגניטיבית :

1. יש צורך להרחיב את ההגדרות המוגבלות של היכולות האורייניות של בעלי מגבלה קוגניטיבית המכתיבות את הוראת האוריינות לאוכלוסייה זו. הבנה אוריינית הינה הכרחית על מנת להבין את העולם. על האדם להתמודד עם טקסטים כתובים, שירותי מולטימדיה, שלטים, הוראות ועוד. מחקרים מצאו כי פחות מתמקדים בצורך לקרוא ולכתוב כאשר מדובר באנשים עם מגבלה קוגניטיבית כאשר שימת הדגש היא על הוראה והקנייה של מיומנויות בסיסיות לחיי היום יום

ומיומנויות עבודה (Hedrick, Katims, & Carr 1999, Farrel & Elkins, 1991). למרות ממצאי המחקרים וההמלצות החוזרות לתכניות התערבות באוריינות לבוגרי בתי הספר לאחר סיום מערכת החינוך במטרה לשפר את יכולת הקריאה שלהם ואת שילובם החברתי, האוריינות אינה נמצאת במעלי העדיפות אצל בעלי מגבלה קוגניטיבית. ההנחה היא כי היכולת הקוגניטיבית של הללו מאפשרת בעיקר הוראה והתמקדות בכישורי חיים פונקציונאליים. בנוסף האוריינות מקושרת להצלחה בבתי ספר ולימודים באקדמיה אליהם אנשים אלו, בתפיסה שרווחה עד לא מזמן, אינם מיועדים.

2. כיום, יש מחסור באפשרויות ותכניות אשר מתמקדות בהוראת הקריאה למבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית, כאשר הם מסיימים את לימודיהם במערכת החינוך. וזאת, למרות ממצאי המחקרים אשר מעידים כי היכולת לפתח אוריינות וכישורי למידה אורייניים של אנשים צעירים אלו ממשיכה בבגרותם. יתרה מכך נטען כי שנות הבגרות אצל אנשים עם צרכים מיוחדים הן המתאימות ביותר להתפתחות בתחום האוריינות, ותלמידים אשר בעבר לא הצליחו ללמוד לקרוא כילדים ינחלו הצלחה במשימה בשנות ההתבגרות והבגרות (Bochner, Outhred & Piererse, 2001,) (Moni & Jobling 2001, Pershey & Gilbert 2002, Young et al, 2004).

מחקר זה מתבסס על הצורך האורייני של בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית לצד הבגרות והמוכנות ללמידה, ומבטיח את ההזדמנות על ידי תכנית אוריינית מתאימה הכוללת את מרכיבי הקריאה, שמטרתה לשפר יכולות אורייניות ומתוך כך את איכות החיים של משתתפיה.

1.11 מושג איכות החיים

הגישה ההומניסטית מדגישה את האחדות האנושית ואת הפוטנציאל של כל אחד ואחת לפתח את עצמו באמצעות מאמציו האישיים תוך קבלת הזכות לכבוד, התייחסות שוויונית ולחופש. מושג איכות החיים אשר הוטבע בשנות התשעים ממשיך ומפתח את עקרון הנורמליזציה ההומניסטי (Wolfensberger, 1972), אשר דגל בשימוש באמצעים נורמטיביים תרבותיים במטרה לקיים תכונות אישיות והתנהגות מותאמת לנורמה ולשלב את בעלי המוגבלויות בחברה. רייטר (1997, 1999) מדגישה כי הנורמליזציה בעוד קידמה את זכויותיהם של בעלי המוגבלויות, הנציחה נרמול של החברה אשר מגדירה למעשה מהו נכון, חיובי ורצוי. בדבריה חידדה, כי הזכות לשוויון הזדמנויות ולשילוב חברתי מותנה בקבלת השוני והיופי האינדיבידואלי. יש להבטיח תנאים לנגישות, ולאפשר לאדם עם המגבלה לשאוף ולשפר את איכות החיים על פי אמונתו

הסובייקטיבית, ככל אדם אחר. מושג איכות החיים, מציין כי קיום שיש בו משמעות תלוי במידה שבה היחיד מממש את הפוטנציאל האישי הייחודי שלו, הינו בעל סיפוק ורווחה פסיכולוגית. מונח זה מותנה בקיום התאמה בין הצרכים, הנטיות, והכישורים של האדם, למערכת אמונותיו ופילוסופית החיים האינדיבידואלית, כאשר ישנה הלימה עם תנאי הסביבה החומרית והחברתית. מבחינה סובייקטיבית ובהתאם לערכים האישים, איכות החיים מתבטאת בתחומים כגון תחושת שליטה, יכולת הבחירה, יחסים חברתיים וזוגיים, חיים יצרניים, ומימוש עצמי. שביעות רצונו של האדם גוברת כאשר הוא מודע לצרכיו ורצונותיו והוא משתתף או מוביל את קביעתם (רייטר, 1997). איכות החיים הוא מושג המשקף את רצון הפרט לתנאי חיים המשקפים שמונה מימדים מרכזיים בחייו: רווחה נפשית, יחסים בין אישים, רווחה חומרית, פיתוח אישי, רווחה פיזית, נחישות עצמית, שילוב חברתי, התפתחות חברתית וזכויות (שאלוק, 1988; Schalock, 1994). ניתן למצוא בספרות המחקרית הגדרות נוספות אך ככלל חירות, שיוויון והגשמה מרכיבים את כולן. עקרונות מרכזיים אשר חוזרים על עצמם מדגישים כי איכות החיים הינה סובייקטיבית אך מרכיביה דומים אצל כל בני האדם. איכות החיים הינה רב מימדית ומושפעת מגורמים אישיים ומהסביבה וכל הקשור לאינטראקציה ביניהם. היא תלויה בשביעות רצונו של הפרט, ביכולתו להגשימה ובתחושת של שייכות (Bramston, Chipuer & Preetty, 2005).

את איכות החיים יעריך הפרט עצמו. גם במקרים בהם קיימת מגבלה קוגניטיבית. לשם השלמת התמונה ולמטרת בחינה של עמדות ותפיסות של אלו אשר משפיעים על חייו של הפרט, ניתן להסתמך גם על מידע מבני משפחה ומהצוות המקצועי. מכורח המעורבות היומיומית, תפיסותיו של האדם עם המגבלה מושפעות מסביבתו וכך גם האפשרויות העומדות בפניו (Schwartz & Rabinovitz, 2003).

שאלוק מתייחס לקשר בין איכות החיים לחינוך ומדגיש את הצורך בטיפול מיומנויות אישיות לטובת השתלבות בקהילה. מיומנויות אלו מקדמות שימוש יעיל של משאבים, משמעות ותכלית בחיים והשתייכות חברתית (Schalock, 2005).

1.12 תרומת האוריינות לאיכות החיים

האדרת החינוך והכישורים האקדמיים והאורייניים, תקדם מטרות אישיות וחברתיות ואת מימוש הזכות לשילוב של אנשים עם מוגבלויות. ההשכלה הינה מטרה בדרך להשגת איכות חיים והינה גם אמצעי (Turnnull III, Turnnull, Wehmeyer & Park, 2003). בעזרת השכלה ראויה והקניית

מיומנויות אורייניות, יוכלו להתממש הזכויות והשאיפות של נפרדות והאוטונומיה. כל זאת לצד השילוב, הרווחה הפיסית, הבריאותית, הנפשית והמעורבות הקהילתית אזרחית של אנשים עם מוגבלויות (Turnnull et al., 2003). הבדלים ברמת ההשכלה והכישורים האקדמיים בין תלמידים בעלי מוגבלות לאחרים, מנמיכים את נקודת ההתחלה כאדם מבוגר ואת היכולת להשתלב בחברה ומעלים את הסיכויים והפוטנציאל של הראשונים לסבול מעוני. מחסומי הגישה הנוצרים בשל היעדר מיומנויות אורייניות, פוגעים בחשיפה למגוון האפשרויות והמידע הרצוי, בתעסוקה ובשימוש בשירותי בריאות, פנאי ושיקום (Elwan, 1999).

היכולות האורייניות תורמות לאיכות חייו של האדם עם המגבלה הקוגניטיבית במישורים רבים. יכולות אורייניות מאפשרות מיומנויות עצמאיות התלויות בהן. כאשר מבינים את השפה ניתן לפעול על פי המידע. למשל, היכולת לקרוא את השלט המפנה לשירותים ציבוריים מקנה אפשרות לגשת אליהם ללא ליוו והכוונה ובאופן עצמאי. היכולת לקרוא מתכון מאפשרת בישול באופן עצמאי. האוריינות תורמת ליכולת ליצור ארגון וסדר בחיים ולניהולם באופן יעיל בעזרת ביצוע רשימות ותזכורות, ארגון מספרי טלפון חשובים, שימוש ביומן (Dowing, 2005).

הכישורים האורייניים תורמים להרחבת ההזדמנויות התעסוקתיות. בפני אותו אדם יזדמנו אפשרויות נוספות כאשר מגוון העבודות שהוא יכול לבצע גדל (Van kraayenoond, 1994, Young,). (Moni, Jobling & Van Kraayenoord 2004).

רייטר, (2001) מדגישה את הקשר בין מיומנויות חברתיות, תפיסת איכות החיים ודימוי עצמי של מתבגרים עם פיגור שכלי. היכולת להשיג מידע מחומר כתוב ולהשתמש בכתובה לשם העברת מסרים לאחרים מספקת תחושה של יכולת וכשירות. מינקות ילדים עם צרכים מיוחדים וללא, מחקים מבוגרים ואת בני גילם ומדפדפים בספרים בטרם ידיעת הקריאה. המסוגלות להשתתף בפעילויות אורייניות מספקת מידה של בגרות ותחושה טובה כלפי העצמי. יכולת בחירה והתנהלות עצמאית מספקת תחושה של שלמות ומימוש עצמי, ותורמות לשיפור הביטחון והדימוי העצמי אצל האדם עם המגבלה הקוגניטיבית (Van kraayenoond, 1994).

הרצון לנהל את החיים באופן עצמאי, להחליט החלטות ולבצע בחירות בחיי היום יום קיימת אצל כל אדם מילדות. על מנת להיות מסוגלים לבצע בחירות מורכבות כגון היכן לגור, עם מי, במה לעבוד, יש צורך בידיעת קרוא וכתוב. עומדים בפני אנשים עם מגבלה קוגניטיבית אתגרים רבים בכל הנוגע למכוונות עצמית (Wehmeyer & metzler, 1995). פעמים רבות הם תלויים באחרים למטרות של השגת מידע כתוב ושליטה על חייהם. למידה המאפשרת זיהוי סמלים, טקסט כתוב,

שיום תמונות וחפצים תורמת ביכולת להשיג מידע ומתוך כך להביע העדפות. מיומנויות הכוללות הקשבה, תקשורת, קריאה וכתיבה הכרחיות להתפתחות מכוונות עצמית (Dowing, 2005). הידע האורייני תורם לתקשורת בין אישית ולהבנת מצבים חברתיים. זאת מאחר והמשותף להבנת הסיטואציות ושיום תמונות, פעלים או חפצים, הוא היכולת לשמוע, להבין, לכתוב ולקרוא אותם (Dowing, 2005).

בעזרת הקריאה בוחנים את הידע הקיים ומאתגרים אותו עם ידע חדש. ככל שיכולת הקריאה טובה יותר כך גם אפשרויות הלמידה גדולות יותר. ידיעת הקריאה מרחיבה את הנגישות למידע והינה שיטה יעילה ביותר לארגון ולאיסוף מידע לצורך בילוי בשעות הפנאי. הקריאה מקלה על מציאת מקומות שונים לבילוי, הזמנה מתפריט, קניית כרטיס לסרט, בחינת לוח השידורים בטלוויזיה. בעזרתה מתאפשרת הבחירה של הדרך המועדפת לבילוי במסגרת תרבות הפנאי (2005, Davies, Stock & Wehmeyer, 2004; Young, Moni, Jobling & Van Kraayenoord 2004). כישורי הקריאה נחוצים לשם שימוש באמצעי התקשורת והתרבות. המציאות החברתית פוליטית, כלכלית ולאומית מוצגת בעיתונים ובאינטרנט. הגישה אל הידע הרחב והמקיף שמציע האינטרנט הינו מוגבל עבור אנשים עם מגבלה קוגניטיבית מסיבות שונות. בין אלו ניתן למנות את ההזדמנויות המועטות בהם קיימת האפשרות להשתמש במחשב, מחסור בתוכנות מונגשות ומורכבות הפעלת המערכת. העולם האינטראקטיבי נמצע כמיטיב ותורם לאיכות החיים, ההתפתחות האישית, הקשרים החברתיים והרווחה הנפשית של משתמשיו, עם או ללא מוגבלות קוגניטיבית (Davies, Stock & Wehmeyer, 2001).

עמדות הסביבה משפיעות על ההישגים וההזדמנויות לרכישת כישורים אורייניים. כאשר אוריינות נכללת בין מטרות החינוך לתלמידים עם מגבלה קוגניטיבית, התוצאות מצביעות על הצלחות. הכישורים הללו תורמים ומקדמים את איכות חייו של האדם ומאירים אותו באופן חיובי יותר בחברה (Light & Mcnugton, 1993). מושג איכות החיים המקובל כיום לגבי אוכלוסייה עם מגבלה קוגניטיבית, דוגל באפשרור גישה לידע והשכלה אשר תוביל להתפתחות והגשמה אישית. ההכרה בחיוניות ובתרומה של ההשכלה לאיכות חיי האדם כוללת אנשים עם מגבלה קוגניטיבית שרשאים גם הם לחינוך מבוגרים. על אף מיעוטם של תכניות המשך לאוכלוסייה גוברת ההכרה בקרה הורים, מטפלים ואנשי מקצוע שונים בצורך של אנשים עם מגבלה קוגניטיבית בתכניות מסוג זה. זאת במיוחד לאור העובדה כי הגישה כיום מתייחסת ליכולתם השכלית כגמישה

ומתמשכת לאורך החיים ותלויה באפיונים נוספים כגון אפשרויות, בגרות, מוטיבציה, תיווך. גישה זו מאפשרת התפתחות ותומכת במתן הזדמנויות ללמידה גם בגיל הבוגר (דוד, 2007). האוריינות תורמת להשגת איכות החיים ומתבטאת ביכולת להגשים את מימדיה השונים, ועל כן חשובה ביותר למבוגר. האוריינות משפיעה על כישורי החיים וההתפתחות האישית והחברתית של האדם. בעזרתה, נפתחות בפניו האפשרויות להשתמש בשירותי פנאי וקהילה ולהשתלב באופן מלא יותר בחברה, תוך מילוי זכותו הבסיסית.

1.13 מטרות המחקר

- 1) לבחון באיזה מידה תכנית אוריינית לבוגרים עם לקויות קוגניטיביות המותאמת ומובנת לפי צרכיהם המיוחדים, תשפר את מיומנויות הקריאה והפקת משמעות מטקסט של משתתפיה.
- 2) לבחון האם תכנית אוריינית תתרום למשתתפיה בתחומים של כישורי חיים ועצמאות בקהילה.
- 3) לבחון האם בעקבות התכנית משתתפיה משתמשים יותר בשעות הפנאי בתחומים המעריכים יכולת אוריינית כגון אמצעי תקשורת ותרבות הפנאי הקהילתית.

השערות המחקר הכמותניות:

בעקבות הפעלת התכנית האוריינית ימצא אצל המשתתפים שיפור במיומנויות הקריאה בהשוואה להישגיהם לפני הפעלת התכנית בתחומים הבאים:

1. אצל המשתתפים ימצא שיפור ביכולת פענוח צלילים, שטף ודיוק הקריאה.
2. אצל המשתתפים ימצא שיפור ביכולת הבנה והפקת משמעות מן הטקסט.
3. אצל המשתתפים ימצא שיפור בזיכרון המילולי.
4. אצל המשתתפים ימצא שיפור ביכולת כתיבה ואיות מילים.
5. לא ימצא קשר בין רמת הלקות הקוגניטיבית (פיגור קל- בנולי) לבין היכולת האוריינית.
6. לא ימצא קשר בין גילאי משתתפי המחקר (בטווח הגילאים של 19-36) לבין היכולת האוריינית.

המשתנים התלויים :

- ☒ פענוח צלילים.
- ☒ הפקת משמעות מטקסט
- ☒ זיכרון מילולי
- ☒ איות וכתיבת מילים

המשתנים הבלתי תלויים :

- ☒ השתתפות בתכנית ההתערבות/אי השתתפות בתכנית ההתערבות.
- ☒ משתני רקע (מין, גיל, רמת לקות קוגניטיבית)

שאלות המחקר האיכותניות :

השאלה המרכזית הינה - מהי השפעתה של תכנית התערבות אוריינית המקנה מיומנויות קריאה, על איכות החיים של בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית?

תת השאלות :

- ☒ מדוע מעוניינים משתתפי התכנית ללמוד בתכנית המתמקדת בהקניית מיומנויות הקריאה והכתיבה?
- ☒ מהם תרומות התכנית האוריינית על פי תפיסות משתתפיה?
- ☒ מהם תרומות התכנית האוריינית למשתתפיה, על פי תפיסות נשות הצוות והאמהות?

2. שיטות המחקר

2.1 הקדמה

מחקר זה הינו מחקר פעולה המהווה מחקר גישוש ראשוני ועל כן הינו רחב ומקיף. מחקר מסוג זה מונע מרצון ליצור שינוי חברתי ולקדם קבוצות מוחלשות, תוך מחויבות חינוכית (Bradbury, 1998; Greenwood & Levin, 2001; Reason & 2001). הפעלת תכנית התערבות אוריינית הינה ניסיון לתרום לאיכות חיים של אדם אחד ושל קבוצה, לבחון תיאוריות ומעשה ולהרחיב את הידע לטובת שינויים עתידיים (Reason & Bradbury, 2001). המחקר הנוכחי מאגד בתוכו שתי גישות: הכמותנית והאיכותנית. המחקר הכמותני בוחן שינויים במיומנויות האורייניות בעקבות התכנית וזאת על ידי מדידתם בשלב קדם ופוסט. המחקר האיכותני משלים את התמונה ועונה על השאלות הנוגעות לתרומה לאיכות חיי המשתתפים. שיטה זו נבחרה מתוך ההבנה כי בחינת מושג איכות חיים הינה סובייקטיבית ומתוך רצון לשמוע את התובנות, הצרכים והמאווים של האנשים עם המגבלה הקוגניטיבית, כפי שהם מעידים עליהם. דרך זו הוסיפה משמעות לשינוי הכמותי שנמדד.

2.2 שיטת המחקר הכמותנית

2.2.1 משתתפי המחקר

המדגם במחקר זה כלל 39 אנשים, בגילאי 36 - 19. המשתתפים הינם בעלי מגבלה קוגניטיבית המתפקדים ברמת פיגור שכלי קל ועד בינוני, אשר מתגוררים במערכי דיור בקהילה או בבית משפחותיהם. קבוצת ההתערבות מנתה 21 אנשים. 17 מהמשתתפים דרים במערכי דיור בקהילה ואילו 4 הנותרים דרים בבית משפחותיהם. כל המשתתפים מלבד אחת מקבלים שירותים ממרכזי השמה תעסוקתית המופעלים בפקוח משרד הרווחה. 8 מהמשתתפים עבדו באותה תקופה בקבוצות עבודה נתמכות, 7 אחרים עבדו במפעלים מוגנים, 4 הועסקו בעבודות עצמאיות ו-2 הנותרות למדו בכיתת בוגרים בביה"ס לחינוך מיוחד והתנסו במהלך השבוע בעבודה בקבוצה נתמכת מחוץ לכותלי בית הספר. קבוצת הביקורת מנתה 18 אנשים. 2 נוספים נשרו ולא סיימו את המבחנים ועל כן לא נכללו במדגם. 15 מהמשתתפים מתגוררים במערכי דיור בקהילה ו-3 אחרים בבית משפחותיהם. מבחינת השמה תעסוקתית, 8 הועסקו בקבוצות עבודה נתמכות, 7 במפעלים מוגנים ו-3 עבדו בעבודות עצמאיות.

2.2.2 כלי המחקר

שאלון רקע

לצורך היכרות עם המשתתפים בקבוצת ההתערבות ובניית תכנית לימודים מותאמת, בוצע ראיון מקדים ובו הועבר שאלון אשר עובד לצורך המחקר (נספח 2). בשאלון נכללו נושאים הקשורים לאורח החיים, תחביבים, נקודות חוזק, בילוי בשעות הפנאי, רמת הקריאה, השימוש האורייני בשירותי הקהילה ועוד. פרטי רקע נוספים שנדרשו למחקר סופקו על ידי העובדים הסוציאליים וההורים לאחר קבלת אישור אפוטרופוס.

כלים למדידת יכולת פענוח, שטף ודיוק בקריאה

ההערכה הדידקטית של מיומנויות הקריאה נעשתה על ידי שימוש בערכת האבחון – מבחן א-ת, מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתובה על פי נורמות ארציות (שני, לחמן, שלם, בהט, זייגר, 2006). האבחון הועבר לאוכלוסיות בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד לתלמידים עם לקויות למידה ולו תוקף מבחן ומדדים עבור קבוצות אלו. המדגם עליו תוקנו המבחנים הינו רב היקף ורחב מאפיינים (מגדר, מצב סוציו אקונומי, שיוך דתי וסוג הכיתות). מהימנות המבחנים חושבה ברוב המבחנים באמצעות מדד α של קרונברך ומתאם עם נוסח מקביל והינה גבוהה. לצורך מדידת יכולת הפענוח נערכו שלושה מבחנים. כל המבחנים הנ"ל הושתתו על שני מדדים: דיוק וקצב הקריאה. מהירות הקריאה מוערכת באמצעות מדידה של זמן הקריאה בשניות והדיוק נמדד על ידי מספר הדיוקים בקריאת המילים באחוזים, כאשר שגיאה הינה כל חריגה מהדפוס. במהלך המבדקים הנבחנים לא קיבלו משוב על קריאתם ושגיאותיהם לא תוקנו ונרשמו בדפי רישום הממצאים. בשל אופי אוכלוסיית הנבדקים, בוצעו מספר התאמות בעת העברת המבדקים: במידה והנבדק התקשה להעביר עמודים הוא קיבל עזרה מהבוחנת. בנוסף, לכל המתקשים במעקב אחר הכתוב ניתנה תמיכה בדמות מעקב אצבע אחר המילים שנעשה על ידי הבוחנת.

קריאת עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות (נספח 3): מבחן זה בוחן את יעילות הפענוח של עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות במדדי הקצב והדיוק. המבחן מציג 63 פריטים המציגים את כל אבני היסוד בא"ב העברי. הצירופים נבנו כך שלכל תנועה יש לפחות ארבעה ייצוגים על מנת לוודא שליטה בתנועות. מהימנות המבחן $\alpha = 0.93$.

קריאת מילים בודדות (נספח 4): המבחן בודק מהירות ודיוק בקריאה של מילים בודדות ללא הקשר. מדדים אלו מלמדים על יעילות קריאת המילים. במבחן מוצגות 38 מילים אשר מייצגות את הקטגוריות הבאות: מילים שכיחות וקצרות (דג), שמות עצם (חלון), צירופים אורתוגרפיים

מורכבים (מתוח), אותיות אהו"י המשמשות כעיצור ותנועה (מזודה), אותיות נחות (ראשון), תבניות עיצוריות הניתנות לפירוש במשמעויות שונות (מלך). המילים מחולקות על פני ארבעה עמודים בדרגת קושי עולה. מהימנות המבחן במדד הדיוק ($\alpha = 0.93$). מתאם מקביל למדד הקצב 0.41.

קריאה בהקשר (נספח 5): מבחן זה בודק מהירות ודיוק בקריאה של מילים בתוך הקשר כאשר מדדים אלו מצביעים על יעילות הקריאה של טקסטים המותאמים לדרגת הכיתה. לטובת מבחן זה נבחר טקסט סיפורי ברמת כיתה ב, ג בשם "חברה חדשה". הטקסט מנה 77 מילים. המהימנות נמדדה בהקשר לשני המדדים בנפרד. מתאם למדד הדיוק 0.79, מדד הקצב 0.88.

כלים למדידת יכולת הזיכרון המילולי

מבחני הזיכרון המילולי בודקים יכולת אחסון בזיכרון של חומר מילולי ושינוני, תוך הפניית קשב לגירויים מושמעים נוספים ואחסונם בזמנית. יכולות אלו נבדקו באמצעות שני מבחנים מערכת האבחון א-ת (שני ושות', 2006).

שחזור סיפור באמצעות שאלות (נספח 6): המבחן בודק זיכרון עבודה באמצעות שחזור פרטים של סיפור המוקרא לנבדק. במבחן זה הבוחנת מקריאה לנבחן טקסט קצר בן 127 מילים והוא מתאר תחרות כדורים פורחים. הטקסט כולל פרטים רבים אך אינו כולל רעיונות מורכבים על מנת שלא ליצור עומס. לאחר האזנה לטקסט על הנבדק להשיב על 10 שאלות לגבי פרטים שונים בסיפור.

דוגמאות לשאלות: "איפה נערכה התחרות?", "איזה כדור פורח היה המיוחד ביותר?".

התאמות מיוחדות שנערכו לטובת הנבחנים עם המגבלה הקוגניטיבית היו הקראת הסיפור פעמים במקום פעם אחת לפני שאילת השאלות. בנוסף, התקבלו תשובות מנומקות גם כאשר נעשה שימוש במילים חלופיות בעלות משמעות זהה. כדוגמה לכך הינה התשובה "מעט זמן" במקום התשובה המדויקת "דקות ספורות".

חזרה ברצף על מילים שהנבחן השלים (נספח 7): מבחן זה בוחן את הזיכרון לעובדות הפעיל באמצעות בחינת היכולת לשמר מילים שהושמעו תוך קליטה של גירויים מילוליים נוספים ושחזור מילים אלה ברצף. במבחן מושמעים משפטים פשוטים ברמת מורכבות נמוכה לנבחן והוא מתבקש להשלים את המילה האחרונה. לאחר ששמע סדרת משפטים והשלים בהם את המילה החסרה, על הנבחן לחזור על כל המילים שהשלים על פי סדר הופעתם. דוגמא: "על הלוח כותבים ב_____ (גיר)", "את החלב נותנת _____ (הפרה)". על הנבחן לחזור על המילים: "גיר", "פרה". במבחן 5 דרגות קושי בהם יש להשלים מילים בשני משפטים ועד לשישה משפטים. תשובות

נכונות נחשבות אלו אשר מתאימות למשפט. למטרת חישוב ציון המבחן כל מילה שנזכרה מקבלת נקודה. באם הנבחן חוזר על המילים על פי הרצף שהושמע על המילים הוא זוכה בנקודת בונוס נוספת.

כלים למדידת יכולת הכתיבה ואיות מילים

הכתבה של טקסט (נספח 8): לשם בירור התפתחות הכתיבה ויכולת הפקת תבניות כתיב תקינות, הועבר מבחן הכתבה הבוחן איות מילים מטקסט שמוקרא. ההכתבה נשענה על טקסט המותאם לכיתות ב-ג ואשר כלל 27 מילים. במבחן זה נמדדו מדדי הקצב והדיוק. מהירות הכתיבה נמדדה וחושבה לפי מספר מילים לדקה. הדיוק בכתיבה נמדד באחוזים ורק בהתייחס למילים שנכתבו באיות מוסכם. מהימנות הדיוק מתבטאת במתאם מקביל במילות תפקוד (0.87) ומילות תוכן (0.67).

ניתוח נוסף שנערך לממצאי מבחן זה כלל הצגת השינוי הכמותי המתבטא באחוזים של כתיבת העיצורים והתנועות במבחני הקדם והפוסט אצל קבוצת ההתערבות בלבד. בקבוצה זו נבחן השינוי הכמותי באחוז המילים שנכתבו בכתיב פונטי מלא (ייצוג כל צלילי המילה אך באיות שגוי) במבחני הקדם והפוסט.

כלים למדידת יכולת הפקת משמעות מטקסט

מבחן ברזניץ, לבחינת יכולת הבנת הנקרא (נספח 9): המבחן מותאם לחינוך הרגיל ולתלמידים עם לקויות למידה. הטקסטים בו בדרגות קושי המתאימים לכיתות ב-ו. נעשה בו שימוש במכון לליקוי למידה באוניברסיטת חיפה. הטקסט שנבחר – "רמי רוצה להיות גבוה" היה ברמת כיתה ב וכלל 109 מילים. לאחריו הופיעו 5 שאלות. 3 השאלות הראשונות נגעו באיתור פרטים כדוגמת השאלה – "באיזה מקום השקה רמי את עצמו?". 2 הנותרות נגעו בהסקת מסקנות כדוגמת השאלה – "איך הגיע רמי למסקנה שכדאי לו להשקות את עצמו?". על הנבחנים היה להקיף בעיגול את התשובה הנכונה מתוך ארבעת התשובות האפשריות. ציון ניתן על פי אחוזי הדיוק.

מבחן ברזניץ, (1982) (נספח 10): שאלון מקוצר למבחני אורתור ושב (1970), אשר הועבר לתלמידים עם לקויות למידה (עזראן, 1991). במבחן הוצגו 6 שאלות ובהן משפטים מורכבים מהם יש להסיק את התשובה, כאשר היה על הנבחנים להקיף את התשובה הנכונה מבין הארבע. ציון ניתן על פי אחוזי הדיוק.

2.2.3 הליך המחקר

לשם ביצוע המחקר היה צורך באישור הנהלת האגף לטיפול באדם עם הפיגור שכלי (נספח 11) ובאישורי אפוטרופוסים (נספח 12). לאחר מתן הסבר מפורט על מטרותיו, מהלכו וחשיבותו של המחקר וקבלת כלל האישורים הנדרשים החל תהליך איתור הנבדקים. האחרונים, נתנו את הסכמתם שבעל פה להשתתפות במחקר. תהליך זה נערך בתמיכת ובמתחם הפיסי של מערך דיור בקהילה ושני מפעלים מוגנים המספקים תעסוקה לבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית באזור חיפה. על מנת לבנות מדגם בעל טווח דומה של מאפיינים ויכולות אורייניות הוצגו קריטריונים למשתתפים: רמת פיגור קל עד בנוני, ידיעת קוד א-ב, זיהוי אותיות, זיהוי חלקי של תנועות, יכולת לקרוא מספר מילים שכיחות.

לאחר קבלת אישור מהאפוטרופוסים של המועמדים ומהמועמדים עצמם, הועבר מבחן אחד מתוך ערכת האבחון א-ת הבוחן יכולת קריאת מילים בודדות ל-50 אנשים. 41 מתוכם נמצאו כמתאימים מבחינת הרמה האוריינית להשתתפות במחקר זה. מאחר ותכנית ההתערבות התקיימה באוניברסיטת חיפה ובאשכול פיס קהילתי בקריות, בעת החלוקה לקבוצת התערבות וקבוצת ביקורת נוספו כמה משתנים אשר התנו את ההשתתפות בקבוצת ההתערבות: *הסכמת האפוטרופוס להשתתפות בתכנית ההתערבות, *מוטיבציה ורצון של המועמד להשתתף בתכנית, *העדר קשיי התנהגות משמעותיים, *יכולת ללמידת הדרך ונסיעה בתחבורה ציבורית אל האוניברסיטה לאחר תרגול, באופן עצמאי או בקבוצה. נתונים אלו סופקו על ידי העובדים הסוציאליים וההורים. על מנת לבחון את השפעתה של התכנית האוריינית על מיומנויות הקריאה והכתיבה של משתתפיה, נערכו מבחנים הבוחנים את היכולות האורייניות של הנחקרים טרם השתתפותם בתכנית ההתערבות ולאחריה. מבחנים אלו הושו למבחנים של קבוצת הביקורת. מבחני הקדם הועברו בתחילת התכנית האוריינית (נובמבר 2009), כאשר לאחר הפעלת ההתערבות ולקראת סיומה (אוגוסט 2010) הועברו מבחנים זהים לבדיקת ההישגים. מבחני הקדם (T_1) והפוסט התערבות (T_2) הועברו במקביל לנחקרים אשר לא השתתפו בתכנית והשתייכו לקבוצת הביקורת.

איסוף הנתונים והעברת האבחונים התבצעו על ידי 6 בוחנות שונות, כאשר הרכב הנבחנים בכל סוללת אבחונים היה אקראי. הנתונים שנאספו קודדו לתוכנת SPSS על ידי החוקרת. בחינת והשוואת הנתונים ממבחני הקדם והפוסט אצל קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת נערכה באמצעות מבחנים א-פרמטרים מזווגים מסוג Wilcoxon signed-rank test. לשם השוואה בין

תוצאותיהם במבחני הקדם והפוסט של קבוצת ההתערבות אל מול קבוצת הביקורת, נערכו מבחני Wilcoxon rank sums.

2.3 שיטת המחקר האיכותנית

המחקר האיכותני מאפשר הבנה עמוקה, גמישה וגדושה בפרטים של אמונות, תחושות ועמדות של אנשים כאינדיבידואליים וכחלק מקבוצה (שקדי, 2003; Creswell, 1998). שיטה זו מסתמכת על פרשנות אישית של תופעות, מצבים ומקרים בנושאים שונים ובוחרת את ערכם על פי השפעתם או תרומתם לאנשים אשר היו שותפים לחוויה ועל כן המוסמכים להעניק לה משמעות (Patton, 2002; Taylor & Bogdan, 1998). מחקר זה מצטרף למחקרים איכותניים אחרים אמנם יחסית מעטים, אשר בחנו את עמדותיהם ונקודת מבטם של אנשים עם מוגבלויות קוגניטיביות בנושאים אשר בדומה עוסקים בסוגיות הקשורות לחינוך מבוגרים באקדמיה (Hamil, 2003), שוויון הזדמנויות (Li, 2004), סוג ותרומות התמיכות הראויות על פי תפיסתם (Morningstar, Trunbull & Turnbull, 1996), שילוב חברתי (Mactavish, Mahon & Lutfiyya, 2000), אופן הגדרת לצד ההתמודדות עם קשיים (Ruef & Turnbull, 2002) או פרשנות אישית לחוויות ההזדקנות (דוד, 2011).

על מנת להבין לעומק ולהעשיר את המידע אשר מספקים אנשים עם מגבלה קוגניטיבית, אשר מושפע מקשיי ההבנה, הזיכרון, הביטוי וההמשגה (Lloyd, Gatherer & Kalsy, 2006) יש להתאים ולהנגיש את סגנון ואופי השאלות. כמו כן, חשוב להתייחס למסר בסיפור ולפרשנות של המרואיין ולא אל המילים שנבחרו לתאר אותה. השאלות במחקר זה נבנו בהתאם להמלצות מחקרים בתחום (Booth & Booth, 1996; Milne, Clare & Bull, 2002) כשאלות פתוחות אשר עדיפות על שאלות סגורות, לצד חזרה מגוונת ומרובה על שאלות. התוכן הוגש בצורה ברורה ופשוטה, קושר לחיי היום יום של הנחקרים, תוך הימנעות משפה מופשטת. כפן משלים התקיימה התייחסות לתפיסות של אלו אשר מכירים את הלכי חייו של המשתתף במחקר (Lloyd, Kalsy & Gatherer, 2006). במחקר זה קיימת הסתכלות הוליסטית על התופעה הנחקרת. על כן, בנוסף לקבוצות המיקוד שנערכו עם האנשים עם המגבלה הקוגניטיבית אשר מהווים את הבסיס העיקרי לניתוח המשמעויות, בוצעו ראיונות עם אמהות ונשות צוות המלוות את חייהם ויכולות לספר על האופן בו הן חוות את תרומת התכנית למשתתפיה. נשים אלו תיארו את התמורות אשר התבטאו בהתנהגויות ובמסרים של אנשים אלו, אשר על פי דעתן נבעו מהשתתפותם בתכנית ומהשיפור במיומנויות הקריאה. דרך זו מספקת מענה וביטוי לחוויות ולתפיסות של המטפלים או בני

המשפחה אך אינה עומדת במקום פנייה ישירה לאנשים עצמם כמייצגים את קולם (Lloyd; Gatherer & Kalsy, 2008; Kitwood, 1993). במחקר זה, הפנייה לאנשים עם המוגבלויות ובמקביל אל סביבתם תרמו להצגת תמונת מצב רחבה ומעמיקה.

2.3.1 משתתפי המחקר

משתתפי התכנית

המחקר האיכותני אשר נגע בתרומות התכנית האוריינית יועד לכלל משתתפיה וביקש להסתמך על חוויותיהם של 21 בוגרים עם לקויות קוגניטיביות בגילאים 19-27 (פרטי רקע נוספים מופיעים בסעיף 2.2.1). עם זאת ולמרות קיום קבוצות בשני מועדים שונים, מספר תלמידים נעדרו מן הלימודים ועל כן לא השתתפו במפגשים אלה.

בקבוצות המיקוד שנערכו בתחילת התכנית השתתפו סך הכל 18 אנשים, מתוכם 11 גברים ו-7 נשים. קבוצה זו הניבה את הידע לגבי הסיבות בגינן מבקשים האנשים אלו להשתתף בתכנית וללמוד לקרוא טוב יותר. בקבוצות המיקוד שנערכו בתום התכנית השתתפו 15 אנשים, מתוכם 9 גברים ו-6 נשים. ניתוח הדברים של אנשים אלו, סיפק את המידע וההבנה לגבי תרומת התכנית לאיכות החיים של משתתפיה.

צוות ואמהות

מחקר זה בוחן השפעתה של תכנית התערבות ועל כן התבצעה בחירה של "מדגם מכוון" בו נבחרים המשתתפים בעלי היכולת הגדולה ביותר ליצוק משמעות לתופעה הנחקרת (שקדי, 2003). על כן, בבחירת הנשים אשר רואיינו, ניתנה עדיפות לאלו אשר היו מעורבות ועל כן יכלו לספק מידע מלא ועשיר.

לאחר סיום התכנית נערכו ראיונות עם 9 נשים אשר מלוות את משתתפי התכנית ומעורבות בחייו. כל הנשים היו בין הגילאים 45-60. 4 נשים הן מדריכות השיקום (אמהות הבית) אשר עובדות במערך בו מתגוררים המשתתפים ובמסגרת ניהול הדירה פוגשות את המשתתף באופן יומיומי וערות לסוג התמיכות הנדרשות ולרצונות האישים. נשים אלו נבחרו משום שכל אחת מהן יכלה לספר על שניים ממשתתפי התכנית אשר חולקים דירה. חמש הנשים האחרות הן אמהות. שלוש אמהות לבוגרים הדורים במערך דיור ואשר הפגינו עניין רב והיו מעורבות בתהליך ובתכנית, ו-2 הנותרות הינן אמהות לשניים ממשתתפי התכנית אשר מתגוררים בבית המשפחה. בראיונות

התייחסו נשות הצוות והאמהות ל- 11 מהאנשים המשתתפים בתכנית האוריינית, כלומר למחצית. מספר הראיונות הותאם לצרכי המחקר כאשר הסך נקבע כאשר המידע היה מקיף ומשקף ולא נראה צורך בהמשך ביצוע ראיונות נוספים.

הנוכחות הנשית הדומיננטית במערכים, בהם כל אמהות הבית הינן נשים והנוכחות הנשית של האמהות אשר היו מעורבות בתכנית, הסיעו את המשתתפים או יצרו קשר לגביו הביאה לכך וכנראה שלא בכדי, שאת דעתן יביעו נשים כקבוצה עיקרית אשר את קולה ראוי להשמיע ולהדגיש.

2.3.2 כלי המחקר

קבוצות מיקוד: השימוש בקבוצת מיקוד התאים למחקר זה מאחר וההתנהלות תוך חוסר ידיעת הקריאה, הרצון ללמוד לקרוא וההשתתפות בתכנית היוו חוויות סובייקטיביות אך גם ניסיון משותף ודומה. ידע רב יותר מתגבש כאשר חברי קבוצה חולקים מחשבות וכאשר המורכבות של ההשקפה הסובייקטיבית גוברת בעקבות הדינאמיקה הקבוצתית. שיטה זו משרתת את בעלי המוגבלות הקוגניטיבית מאחר והיא מאפשרת סביבה בטוחה ולא מאיימת להתבטאות ואפשרות לחלוק חוויה דומה, להזדהות ולסמן נושאים משמעותיים עבור הקבוצה כולה (Ruef & Turnbull, 2002). קבוצת מיקוד מאפשרת תהליך חברתי והעצמת הביטוי של מסר חברתי. מחקר זה מצטרף לקודמיו אשר התבססו על קבוצות מיקוד ופנו לאוכלוסיה של בעלי מוגבלויות (Douglas, 2002; Windsor & Wollin, 2008; Monawar Hosain, Atkinson & Underwood, 2002). בשל רצון להעצים קול אחד וקול משותף ובשל מאפייני המשתתפים הוקפד כי הקבוצות בשני זמני המחקר ימנו לא יותר מ- 6 משתתפים, כך שניתן היה להפנות כל שאלה אל כל אחד מהנוכחים, לאפשר לו הזדמנות ישירה וברורה להתבטא, ולהגדיל את היכולת לנתח את הדברים בצורה מבוססת ואמינה. השאלות נבנו כמסגרת של ראיון חצי מובנה קבוצתי.

ראיון חצי מובנה: כלי זה נבחר מאחר והוא מאפשר העלאת תובנות, מחשבות והזדמנות לתאר פעולות הנוגעות ישירות בהשפעות תכנית ההתערבות הנחקרת. הראיונות התקיימו כמסגרת שיחתית ובהם נכללו שאלות אשר נגעו בנושאים מרכזיים קבועים מראש. נושאים אלו תאמו למטרות התכנית למטרת בחינה מדויקת של תרומתה. יחד עם זאת, הראיונות אפשרו גמישות הנוגעת לסדר הופעתן של השאלות ופתיחות לנושאים נוספים (Creswell, 2002). שיטה זו מאפשרת למשתתף לחשוף מוקדים חדשים ולנתב את השיחה למחוזות העניין והחשיבות הפרטיים שלו ובכך להשפיע על אופי הראיון. אכן, ממצאי הראיונות מקבוצות המיקוד הראשונות (נספח 13),

השפיעו על ניסוח השאלות ועל הוספה של נושאים לראיונות הקבוצתיים שנערכו בתום התכנית (נספח 14). ראיונות דומים, המושתתים על אותם נושאים ומושפעים מקודמיהם, הועברו לנשות הצוות והאימהות (נספח 15).

בנוסף לביסוס אופן ביצוע הראיונות בהתאם למאפייני האנשים עם המגבלה הקוגניטיבית, בכתיבת השאלות וניסוח הראיונות (Creswell, 2002) ניסיתי לכלול את "עיקרון ההסבר". זאת במטרה לדובב את המרואיינים ולגרום להם לענות ביתר אריכות על השאלה ולספק דוגמאות ממחישות. כדוגמת השאלות הבאות: האם יש חשיבות בעיניך לשימוש ביכולת אוריינית לשימוש בשירותי פנאי בקהילה (כגון: ביקור בספרייה ציבורית, קולנוע, מוזיאון, הופעות, תיאטרון, קריאת מגאזינים, תכניות בידור קהילתיות ועוד)? ספר על השימוש שאתה עושה בשירותי פנאי אלה? איך אתה מסתדר היום עם הקריאה?

על מנת לכסות נושא מכמה כיוונים ולאפשר זרימת מידע רבה יותר ועל מנת להבהיר את השאלות, נעשה שימוש "בעיקרון ההישנות" התומך בחזרה על שאלות בזמנים שונים ובניסוחים שונים לאורך הראיונות. כך למעשה חיפשתי דרך לחזק קטגוריה מסוימת ולחפש אחר מידע חדש אחר אשר עלול להופיע.

2.3.3 הליך המחקר

קבוצות המיקוד הראשונות התקיימו בשני ימי הלימודים, בשבוע הראשון של התכנית (נובמבר 2009). המשתתפים חולקו לשלוש קבוצות בנות 6 משתתפים, כאשר כל קבוצה אורכה היה כשעה ורבע. את הראיונות העבירו החוקרת ואשת צוות נוסף מהתוכנית כך שניתן היה בנוסף להקלטה לרשום את הדברים של המשתתפים ולהקפיד על ערנות ותשומת לב לכלל הפרטים שעלו. ניסיון של המראיינות בעבודה עם אנשים בעלי מגבלה קוגניטיבית והיכרותן האישית עם משתתפי התכנית תרמו ליכולת לנווט את השיחה ולהעניק לה פרשנות. יתרון נוסף נבע מהאפשרות של שתי המראיינות לנסח שאלות באופן שונה ומזוויות שונות, במקרים בהם היה צורך להסביר שנית את השאלה או לקשרה לאירוע פרטי מחיי המשתתפים.

שלוש קבוצות מיקוד נוספות נערכו בשני מועדים בשבוע האחרון של התכנית (אוגוסט 2010). כל קבוצה מנתה 5 משתתפים ושתי מראיינות.

הראיונות עם נשות הצוות והאימהות התקיימו לאחר סיום התכנית וארכו כחודש. המראיינות פגשו את הנשים בביתן או במקום עבודתן בשעה בה היו פנויות לשיחה ולאחר תיאום מראש, כאשר כל ראיון ארך כארבעים וחמש דקות עד שעה. כל הדברים שנאמרו הוקלטו בידיעת ובהסכמת המשתתפים ולאחר מכן תומללו.

2.3.4 ניתוח הנתונים

שיטת ניתוח הנתונים הינה שיטת הניתוח הנושאית כאשר הטכניקה התמקדה בניתוח קטעי טקסט. אינטראקציה בין איסוף הנתונים לניתוח התקיימה בכל שלב של המחקר על מנת להאיר נקודות חדשות שאולי נשמטו בניתוח הראיון הראשוני. לטובת הניתוח הקטגוריאל החומרים נבחנו שוב ושוב למטרת הקידוד, חלוקת הנתונים לקטעים נפרדים וארגון מחדש על פי שיוכם לקטגוריות (Ryan & Bernard, 2000). כל הנתונים נכתבו בטבלאות וחולקו על פי נושא מרכזי ותת נושאים לכל קטגוריה. לצורך העניין הוכנו שלוש טבלאות: טבלת ניתוח לקבוצת המיקוד בשלב הקדם (נספח 16), טבלת ניתוח לקבוצת המיקוד בשלב הפוסט (נספח 17) וטבלת ניתוח לראיונות עם הצוות והאמהות בשלב הפוסט (נספח 18). הנושאים שהרכיבו את התמות בכל אחת מהקטגוריות נספרו כיחידות מידע בהתאם למספר המשתתפים ולא מספר ההיגדים שנאמרו. זאת בשל הצורך בשאלות מרובות סביב אותו רעיון והשפה הקונקרטית של המשתתפים בעלי המגבלה הקוגניטיבית. קבוצות המיקוד הראשונות הניבו את המידע לגבי **צרכים ושייכות כמניעים ללמידה**. השאלות התמקדו בנושאים הבאים: סיבות וצורך בקריאה והקשר לתפקוד עצמאי בבית ובקהילה, הרצון להשתתף בתכנית לימודית המתמקדת בהקניית הקריאה, ההשפעה של היכולת האוריינית על מיומנויות היום יום והיכולת להשתמש באמצעי תקשורת ופנאי.

קבוצות המיקוד עם משתתפי התכנית והראיונות עם הצוות והאמהות שנערכו בתום התכנית, הניבו את המידע לגבי **תרומת התכנית האוריינית לאיכות חיי משתתפיה**. השאלות כיוונו אל הערכת המרואיינים את התכנית, הידע שנצבר, תרומות למיומנויות יום יום, שימוש באמצעי תקשורת ופנאי. כמו כן נחקרה החוויה האישית והפרשנות לגבי התרומה לניהול החיים ולאיכותם. התמות המרכזיות שעלו בחלק זה נבנו באופן הוליסטי ומשלים כאשר כל אחת מורכבת מדברי המשתתפים ולאחר מכן, התייחסותן של המרואיינות לאותן נושאים.

לשם שמירה על תוקף ומהימנות המחקר (שקדי, 2003), כל החומרים נבחנו בקפידה, תועדו ונשמרו. הדוח הסופי נכתב באופן עשיר ונתמך על ידי ציטוטים ודוגמאות רבות. התיקוף רב יותר

בשל הטריאנגולציה שנערכה, כלומר השימוש במגוון מקורות מידע- המשתתפים, נשות הצוות והאמהות ובכמות מספקת של מרואיינים על מנת שניתן יהיה לבצע הכללה לגבי אוכלוסייה.

2.4 אתיקה במחקר

קבלת כלל האישורים הנדרשים והסכמה להשתתפות בתכנית המחקרית – מאפייני משתתפי המחקר כבעלי מגבלה קוגניטיבית והיותם נתמכי אפטרופוס, הצריכו קבלת אישורים רבים בטרם הפעלת התכנית: אישור אפטרופוס, אישור האגף לטיפול באדם עם הפיגור ואישור המערכת בה מתגורר הדייר.

כל משתתף הסכים להשתתף במחקר לאחר שקיבל מידע מלא על המחקר והשלכותיו, בהתאם לחוקי האתיקה (דושניק וצבר בן יהושע, 2001). בקרב המשתתפים עם המגבלה הקוגניטיבית, לעיתים ניכר היה כי המרואיין אינו מבין באופן מוחלט את מהות המחקר בשל חוסר היכרות עם תחום אקדמאי זה וכי הסיבות לשיתוף הפעולה עלולות להיות שונות. על כן, היה צורך להסביר פעמים רבות ובאופנים שונים את מטרות המחקר ולוודא כי המשתתפים מבינים וזוכרים את מהות ומהלך המחקר (Lloyd, Kalsy, Gatherer, 2006).

הקפדה על פרטיות ואנונימיות משתתפי המחקר – מחקר זה נערך תוך הקפדה על חובת שמירה על סודיות וצנעת הפרט של משתתפי התכנית והמרואיינות האחרות (דושניק וצבר בן יהושע, 2001). כל השמות והפרטים המזהים שונו והוחלפו בשמות בדויים.

Vidich. & Bensman, **אחריות כלפי הנחקרים**- האחריות לנחקרים אשר הנחתה עריכת מחקר זה (טמונה ברצון להוכיח יכולת למידה בגיל הבגרות אצל אנשים עם מגבלה קוגניטיבית 1973), ולהשפיע על צביעת משאבים עתידיים מתאימים לתכניות מסוג זה. כל זאת למען קידום ושילוב בקהילה אוכלוסייה זו. עם זאת, נכון היה להקפיד כי הדחף לחקור ילווה באופן מתמיד ומוחלט את האמת באופן רגיש וזהיר, תוך התחשבות ברגשותיהם ועולמם הפנימי של הנחקרים. בדיווח הממצאים חשוב להתייחס למגוון העמדות והדעות העולות, כשם שבמהלך ביצוע המחקר יש (Vidich. & Bensman, 1973 להתייחס לרצונותיהן של הנחקרים).

2.5 תכנית ההתערבות האוריינית

מטרות התכנית

☒ הקניה ושיפור מיומנויות קריאה, כתיבה, הבנת הנקרא, הבנת הנשמע וזיכרון מילולי

☒ שיפור מיומנויות כישורי חיים ועצמאות תפקודית דורשי יכולת אוריינית, התפתחות

אישית והרחבת השימוש בקריאה במסגרת תרבות הפנאי

☒ שפור איכות חיים ושילוב בקהילה

☒ הבנת הפוטנציאל של בוגרים בעלי צרכים מיוחדים לרכוש את הקריאה ומיומנויות

אורייניות כחלק אינטגרלי של קידום התחום של חינוך מבוגרים

תיאור התכנית

תכנית ההתערבות האוריינית התקיימה בשנים 2009-2010, לאורך השנה האקדמית ובמשך 10 חודשים (נובמבר- אוגוסט). המשתתפים למדו בתכנית פעמיים בשבוע, יום אחד בשעות הבוקר באוניברסיטת חיפה וביום השני בשעות אחר הצהריים (על מנת שלא לפגוע בתעסוקה) בכיתת לימוד שהושכרה במבנה לימודי אקדמאי. סה"כ מנו הלימודים 420 שעות אקדמיות, כאשר על 8 שעות הלימוד השבועיות המובנות נוספו שעות לימוד פרטניות ועבודת בית נרחבת במהלך השבוע. התלמידים למדו בשתי קבוצות אשר סווגו על פי רמת קריאתם. כל קבוצה מנתה כ- 10 משתתפים על מנת לאפשר יחס ותשומת לב בתהליך הלמידה לכל תלמיד/ה. צוות ההוראה הורכב מארבע מורות כאשר השיעורים הועברו במליאה, בקבוצות קטנות ובעבודה פרטנית. שתי מורות נוספות (הצטרפו לפרויקט במסגרת פרקטיקום של החוג לחינוך מיוחד) ליוו את המשתתפים בהוראה פרטנית מתגברת, אחת לשבוע בשעות אחר הצהריים. לאחר איסוף הנתונים, ההוראה הותאמה לכל תלמיד בהתאם לשלב ההתפתחותי בו הוא נמצא בקריאה ובהתייחס לנקודות החוזק ולקשיים מיוחדים. ההתאמה נעשתה ע"י חלוקה לקבוצות למידה קטנות, דומות הישגים, מתן מטלות אישיות בכתה ומטלות לעבודה בבית ובהתאמה לרמת ההתקדמות האישית. כל התלמידים קיבלו מטעם אגודת הסטודנטים של אוניברסיטת חיפה תיק סטודנט, יומן סטודנט והחשוב מכל- כרטיס סטודנט. פריטים אלו חיזקו אצל משתתפי התכנית את תחושת השייכות לנוף האקדמאי ואת המחויבות ללימודים.

מאפייני ההוראה ותכני הלימוד

התכנית האוריינית נבנתה על פי חמשת המרכיבים הנחוצים לרכישת הקריאה: מודעות פונמית – כישורים מטה לשוניים, הוראה ישירה של חוקי המיפוי הגרפי פונמיים, הוראה המגבשת אוטומציה ושטף קריאה, הוראה ישירה של אוצר מלים והוראה ישירה של מיומנויות הבנת

הנקרא. בנוסף ניתן דגש ללימוד מיומנויות הבנת הנשמע. השיטה שנבחרה כמרכזית להקניית הקריאה הייתה שיטת "הכח לקרוא" (1991) של דגנית שניר, אשר מותאמת למתקשים בקריאה. ההקניה נערכה בשילוב עם שיטות נוספות. בנוסף, נלקחו טקסטים וחומרי למידה משיטות קריאה אחרות בהתאם לצרכים. לצד הקנייה שיטתית של פענוח צלילים, קריאה איכותית והבנת הטקסט, הודגשה הקריאה הפונקציונאלית. התכנית נבנתה בהתייחס למידע הכוללני שנאסף בתחילת התכנית על המשתתפים. ההוראה כללה שימוש בשיטות מגוונות ושונות להקניית הקריאה ובלימוד חוויתי ומעניין, המקשר את הקריאה לתחומי העניין, תכני היום יום של המשתתפים ולמאורעות ואקטואליה בחברה. השיעורים שילבו עבודה בספרייה ועם ספרי לימוד, עבודה בסביבה מתוקשבת, במליאה, בקבוצות קטנות ובאופן פרטני. בנוסף התקיימו ביקורים באתרים אורייניים כגון ספרייה, מוזיאון, בתי קפה ועוד. כמו כן, נערכו התאמות הנדרשות עבור תלמידים עם מגבלה קוגניטיבית וזאת בהתאם להמלצות המחקרים בסקירה (חלוקה לשלבים, שימוש בסמלים ובתמונות מלוות מילים, הוראות כתובות מלוות בהוראות בע"פ, הגדלת הכתב, חיזוקים, שימוש בתכנים מתאימים ועוד).

בתכנית נכללו חמישה נושאי לימוד :

☒ מבוא לשפה - פענוח של אותיות וצלילים, פונולוגיה, קריאה נכונה, מהירה ובעלת משמעות.

☒ קריאה פונקציונאלית - קריאת שלטים, מודעות, תמרוקים, מתכונים, תפריטי מסעדות, כרטיס עובד, מילוי פרטים אישיים.

☒ תקשורת - הבנת עולם התקשורת, קריאת עיתונים ואקטואליה, מחשב, טלוויזיה, ספרים.

☒ סיפורים על החיים - הקשבה לסיפורים המותאמים לעולם התוכן של המשתתפים בנושאים של זוגיות ואהבה, חברות, הרפתקאות ונדודים, עולם הטבע. לשם כך נעשה שימוש בספרים אשר נכתבו במיוחד עבור מבוגרים עם פיגור שכלי הרשומים בשפה פשוטה ותכניהם מתאימים מסדרת גומא (מטח - המרכז לטכנולוגיה חינוכית).

☒ ביקורים באתרים אורייניים הדורשים את יכולת הקריאה כגון: מוזיאון, ספרייה, קפיטריה או מסעדה.

3. תוצאות

3.1 ממצאי המחקר הכמותני

לשם בדיקת הרמה האוריינית הראשונית של משתתפי קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת נערכו מבחני קדם במטרה לבחון את הדמיון במדדים הראשוניים. לא נמצאו הבדלים מובהקים ושתי הקבוצות נמצאו כברורות השוואה, למעט הממדים במבחן אחד מתוך תשעת המבחנים אשר בחן את יכולת הקריאה בהקשר. במבחן זה נמצא יתרון התחלתי מובהק לטובת קבוצת הביקורת ($P < .05$). לשם בחינת השפעתה של תכנית ההתערבות האוריינית על מיומנויות הקריאה, נערכו השוואות בין שני הזמנים (T_1, T_2) בתוך כל אחת מהקבוצות באמצעות מבחנים א- פרמטרים מזווגים מסוג Wilcoxon signed- rank test למדגמים תלויים. ההשוואות בין שתי קבוצות המחקר נערכו באמצעות מבחני Wilcoxon rank sums למדגמים בלתי תלויים. הבחירה במבחנים א- פרמטריים נעשתה מאחר והנחת ההתפלגות הנורמאלית בקרב הנבדקים ביותר ממחצית מהממדים שנבדקו לא התקיימה. כלל הנתונים נבדקו ברמת מובהקות של $P < .05$.

3.1.1 משתני רקע

המדגם כלל 39 בוגרים ובוגרות עם מגבלה קוגניטיבית בגילאי 19-36 אשר וועדת אבחון מטעם האגף לטיפול באדם המפגר במשרד הרווחה, הגדירה את רמת לקותם השכלית כנעה מפיגור קל ועד לפיגור בנוני. בשל טווח הגילאים הרחב נעשתה חלוקה לשתי קבוצות גיל, האחת 19-27 והאחרת 28-36 שנים. חלוקה נוספת נערכה עם נתוני רמת הלקות הקוגניטיבית והוגדרו שתי קבוצות: פיגור שכלי קל ופיגור שכלי קל בנוני- בנוני.

קבוצת ההתערבות כללה 21 בוגרים, מתוכם 8 נשים (38.1%) ו- 13 גברים (61.9%). גיל המשתתפים נע בין 19-27 כאשר הגיל הממוצע עמד על 27.76 שנים ($M=27.76, SD=4.25$). 10 מהמשתתפים אובחנו כבעלי רמת לקות קוגניטיבית של פיגור שכלי קל ($n=10$) ו- 11 הנותרים אובחנו כבעלי פיגור קל בנוני ($n=6$) ועד בנוני ($n=4$).

בקבוצת הביקורת השתתפו 18 בוגרים, מתוכם 6 נשים (33.3%) ו- 12 גברים (66.7%). הגיל הממוצע עמד על 28.94 שנים ($M=28.94, SD=3.58$). מחצית מהמשתתפים נמצאו בקבוצת פיגור שכלי קל ($n=9$) והמחצית השנייה בקבוצת פיגור שכלי קל-בנוני ($n=8$) עד בנוני ($n=1$).

לוח מס' 1 : נתוני הרקע של משתתפי קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת על פי החלוקה של מין, גיל ורמת לקות קוגניטיבית

מין	קבוצת התערבות (N=21)		קבוצת ביקורת (N=18)	
	M	F	M	F
	n=13	n=8	n=12	n=6
	61.9%	38.1%	66.7%	33.3%
גיל	קבוצת התערבות (M=27.76)		קבוצת ביקורת (M=28.94)	
	(28-36)	(19-27)	(28-36)	(24-27)
	n=12	n=9	n=9	n=9
רמת לקות קוגניטיבית	קבוצת התערבות (N=21)		קבוצת ביקורת (N=18)	
	קל	קל בנוני-בנוני	קל	קל בנוני-בנוני
	n=10	n=11	n=9	n=9
	47.6%	52.4%	50%	50%

לפי המיון שנעשה בלוח מס' 1 ניכר כי מספר הגברים עולה על מספר הנשים בשתי קבוצות המדגם. החלוקה הגילית הינה דומה עד שווה בשתי הקבוצות וכך גם החלוקה של רמת הלקות הקוגניטיבית. הגיל הממוצע דומה בשתי הקבוצות.

3.1.2 הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת פענוח, שטף ודיוק בקריאה

השערה ראשונה גורסת כי בעקבות הפעלת התכנית האוריינית ימצא אצל המשתתפים שיפור ביכולת פענוח צלילים, שטף ודיוק הקריאה בהשוואה להישגיהם לפני הפעלת התכנית. לשם בחינת השערה זו נערכו שלושה מבחנים בשלב קדם ופוסט אשר בוחנים את יכולת הפענוח הפונולוגי בתהליך הקריאה, כאשר נמדדו מדדי הקצב (מספר מילים לדקה) ואחוזי הדיוק בקריאה. במבחן הבוחן פענוח עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות, נמצא שיפור מובהק באחוזי הדיוק בקריאה לאחר ההתערבות בכל רמת מובהקות אפשרית ($P<.001$) בהישגיהם של משתתפי קבוצת ההתערבות ($MD=15.88$, $M=18.58$). שיפור זה נמצא מובהק גם בהשוואה בין קבוצת ההתערבות לקבוצת הביקורת ($P<.001$).

במבחן הבוחן קריאת מילים בודדות במדד הקצב נמצא שיפור מובהק ($P<.01$) דווקא בהישגי קבוצת הביקורת אשר לא עברה התערבות ($MD= 2.13$, $M=3.38$). שיפור זה נמצא מובהק גם בהשוואת הקבוצות ($P<.05$). עם זאת, הקצב המהיר יותר של קריאת המילים לא העיד על שיפור בדיוק בקריאה. לעומת זאת בקבוצת ההתערבות נמצא שיפור מובהק ($P<.01$) במדד הדיוק

בקריאת המילים הבודדות ($MD=13.15$, $M=9.51$) ולא חל שינוי משמעותי בממד הקצב. השוואה בין הקבוצות מצאה את יתרון הדיוק של קבוצת ההתערבות על הביקורת כמובהק ($P<0.05$). במבחן הבוחן את הקריאה בהקשר נמצא שיפור מובהק ($P<0.001$) בדיוק בקריאה אצל קבוצת ההתערבות ($MD=22.08$, $M=20.99$). שיפור זה נמצא מובהק גם בהשוואה לקבוצת הביקורת ($P<0.001$).

לוח מס' 2: השינויים במדדי הקצב (מס' מילים לדקה) ומדדי הדיוק (% הצלחה) של קבוצת

ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחני פענוח פונולוגי של עיצורים ותנועות, מילים בודדות

ומילים בהקשר, בממוצעים ובחציון בין T1 ו T2

משתנה	פענוח, שטף ודיוק בקריאה השינוי בין T1- ו T2					
	התערבות (N=21)			ביקורת (N=18)		
	ממוצע	חציון	מובהקות השינוי	ממוצע	חציון	מובהקות השינוי
פענוח פונולוגי של עיצורים ותנועות – קצב (מס' מילים לדקה)	-5.28	-6.58		-1.69	-0.25	
פענוח פונולוגי של עיצורים ותנועות – אחוז דיוק	18.58	15.88	***	3.62	1.59	***
מילים בודדות- קצב (מס' מילים לדקה)	0.65	0.11		3.38	2.13	**
מילים בודדות- אחוז דיוק	9.51	13.15	**	1.86	0.00	*
קריאה בהקשר של טקסט- קצב (מס' מילים לדקה)	1.95	0.42		1.38	0.34	
קריאה בהקשר של טקסט – אחוז דיוק	20.99	22.08	***	-0.18	0.00	***

* $P<0.05$ ** $P<0.01$ *** $P<0.001$

ניתן לראות בלוח מס' 2 כי במדדי הדיוק בפענוח המתרחש בתהליך הקריאה, בכל שלושת המבחנים התקדמותם של משתפי קבוצת ההתערבות בבדיקה לאחר ההתערבות הייתה משמעותית ומובהקת סטטיסטית גם בהשוואה למדדי קבוצת הביקורת. לעומת זאת במדדי קצב הקריאה לא נמצא שיפור מובהק בכל המבחנים. ניתן להסביר את הפערים בהישגים בדיוק לעומת הקצב בקבוצת ההתערבות כתהליך אשר מתרחש כאשר מושקע זמן רב יותר בפענוח מדויק אשר עלול להתקיים על חשבון קצב הקריאה.

על מנת להעמיק בהבנת התפתחות וקידום יכולת הקריאה של משתפי התכנית, נערך מבחן נוסף שמטרתו לבחון את סוגי שגיאות הקריאה במבחן המילים הבודדות. המילים אשר הגו משתתפים נרשמו במדויק וסווגו לשתי קטגוריות: בראשונה נכללו תבניות משמעותיות- חפיפת עיצורים, ללא חפיפה עיצורים ושגיאות מורפולוגיות וסמנטיות. השגיאות מהסוג השני העידו על קריאת

תבניות לא משמעותיות- שמירת חלק מהעיצורים, שימוש בעיצורים שונים והחלפת תנועות. הבדיקה נעשתה תוך השוואת אחוזי השגיאות במבחני הקדם והפוסט של כלל המילים שלא נקראו במדויק. במבחנים אלו עלה כי המשתתפים הפחיתו באופן מובהק ($P<0.01$) טעויות קריאה של תבניות משמעותיות מסוג מורפולוגי וסמנטי ($M = -3.09$, $MD = -3.44$). כמו כן נצפתה ירידה קלה בטעויות של חפיפת עיצורים או קריאת עיצורים ללא חפיפה למקור. בבחינת אחוזי השגיאות בקריאת תבניות לא משמעותיות נמצא כי המשתתפים הפחיתו באופן מובהק ($P<0.05$) את השגיאות של קריאת עיצורים שונים מהמקור ($M = -2.83$, $MD = 0.00$). בטעויות מסוג שמירה על חלק מהעיצורים נמדדה ירידה קלה ובאלו המעידות על החלפת תנועות עליה קלה.

לוח מס' 3: השינויים בסוגי שגיאות בקריאת תבניות משמעותיות ולא משמעותיות אצל קבוצת

ההתערבות, בממוצעים ובחציון בין T1 ו T2

סוגי שגיאות בקריאת מילים בודדות השינוי בין T1 ו T2 קבוצת ההתערבות (N=21)			שגיאות- קריאת תבניות משמעותיות
ממוצע	חציון	מובהקות ההבדלים (wilcoxon)	
-2.55	-5.10		חפיפת עיצורים
-0.43	0.00		עיצורים ללא חפיפה
-3.09	-3.44	**	שגיאות מורפולוגיות וסמנטיות
ממוצע	חציון	מובהקות ההבדלים (wilcoxon)	שגיאות- קריאת תבניות לא משמעותיות
-1.89	-6.87		שמירת חלק מהעיצורים
-2.83	0.00	*	עיצורים שונים
7.09	11.11		החלפת תנועות

* $P<0.05$ ** $P<0.01$ *** $P<0.001$

לוח מס' 3 מצביע על העובדה כי בכל הממדים מלבד אחד, התקיימה הפחתה של השגיאות בתבניות המשמעותיות והלא משמעותיות. במדד של החלפת תנועות בקריאת מילים לא משמעותיות חלה עלייה שאינה מובהקת בהשוואה בין המבחנים לפני ולאחר ההתערבות אצל משתתפי התכנית האוריינית.

3.1.3 הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת הבנה והפקת משמעות מן הטקסט

על פי ההשערה השנייה, התכנית האוריינית תגרום לשיפור ביכולת של משתתפיה להבין ולהפיק משמעות מטקסט כתוב. לשם בחינת השערה זו נבדקו מדדי ההצלחה אשר נמדדו באחוזים בשני מבחני ברזניץ הבוחנים את יכולת הבנת הנקרא.

במבחן הראשון נמצא אצל קבוצת ההתערבות שיפור מובהק ($P < .001$) ביכולת הבנת הטקסט ($M = 49.52$, $MD = 60.00$) בהשוואה להישגיהם בתחילת תכנית ההתערבות. שיפור זה נמצא מובהק גם בהתייחס להישגיהם של קבוצת הביקורת ($P < .001$).

בדומה, נמצא בקבוצת ההתערבות שיפור מובהק ($P < .001$) ביכולת הבנת הנקרא גם במבחן השני המקוצר שנערך ($M = 38.10$, $MD = 33.34$). מובהקות מקסימאלית זו נמצאה גם כאשר הושוו המדדים של שתי הקבוצות ($P < .001$).

לוח מס' 4 : השינויים על פי אחוזי ההצלחה של קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחן

ברזניץ הבוחן הבנת טקסט ומבחן ברזניץ הבוחן הבנת משפטים מורכבים, בממוצעים ובחציון

בין T1 ו T2

מובהקות ההבדל בין הקבוצות (wilcoxon)	הבנה ויכולת הפקת משמעות מטקסט השינוי בין T1- ו T2-						משתנה
	ביקורת (N=18)			התערבות (N=21)			
	מובהקות השינוי	חציון	ממוצע	מובהקות השינוי	חציון	ממוצע	
***		0.00	1.35	***	60.00	49.52	מבחן ברזניץ- הבנת טקסט
***		0.00	1.03	***	33.34	38.10	מבחן ברניץ מקוצר-

* $P < .05$ ** $P < .01$ *** $P < .001$

נתונים אלו מעידים כי המשתתפים שעברו תכנית התערבות שיפרו באופן מובהק את הישגיהם בשני המבחנים אשר בחנו את יכולת הפקת המשמעות מטקסט, גם בהשוואה לקבוצת הביקורת. במבחן הבוחן הבנת טקסט ומענה על שאלות על תכניו ניכר שיפור רב יותר במבחן המקביל לו.

3.1.4 הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת הזיכרון המילולי

ההשערה השלישית נוגעת בשיפור ביכולת הזיכרון המילולי אצל קבוצת ההתערבות בעקבות השתתפותם בתכנית האוריינית. נבדקו מדדים בשני מבחנים מערכת א- ת המנתחים יכולת זו: מבחן הבוחן את זיכרון העבודה על ידי מטלה בה יש לחזור ברצף על מילים שהנבחן השלים,

ומבחן הבוחן את יכולת הזיכרון לעובדות על ידי שחזור סיפור באמצעות שאלות. במבחנים אלו נמדדו אחוזי הדיוק.

במבחן חזרה ברצף על מילים שהנבחן השלים נמדד שיפור מובהק בכל רמות המובהקות ($P<.001$) בזיכרון העבודה של משתתפי קבוצת ההתערבות ($M=8.05$, $MD = 7.00$). תמורה זו נמצאה כמובהקת גם בהתייחס לקבוצת הביקורת ($P<.001$).

במבחן שחזור סיפור באמצעות שאלות ניכר שינוי מובהק לטובה ($P<.001$) בהתייחס לנתוני המוצא בקרב משתתפי קבוצת ההתערבות ($M=21.43$, $MD = 20.00$). שינוי חיובי זה הופיע אמנם במידה וברמת מובהקות נמוכה יותר ($P<.01$), גם אצל קבוצת הביקורת. על כן, ההבדלים בין הישגי שתי הקבוצות לא היו מובהקים.

לוח מס' 5: השינויים על פי אחוזי ההצלחה של קבוצת ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחן

חזרה על מילים שהנבדק השלים ובמבחן שחזור סיפור באמצעות שאלות, בממוצעים בזמן T1-

T2 ו

מובהקות ההבדל בין הקבוצות (wilcoxon)	זיכרון מילולי השינוי בין T1- ו T2-						משתנה
	ביקורת (N=18)			התערבות (N=21)			
	מובהקות השינוי	חציון	ממוצע	מובהקות השינוי	חציון	ממוצע	
***		0.50	0.61	***	7.00	8.05	זיכרון עבודה- חזרה ברצף על מילים שהנבחן השלים
	**	20.00	16.67	***	20.00	21.43	זיכרון לעובדות- שיחזור סיפור באמצעות שאלות

* $P<.05$ ** $P<.01$ *** $P<.001$

משתתפי קבוצת ההתערבות שיפרו את יכולת הזיכרון המילולי לאחר למידתם בתכנית האוריינית באופן מובהק, כפי שמציג לוח מס' 5. יכולת הזיכרון לעובדות המהווה מרכיב מהזיכרון המילולי התפתחה גם אצל חברי קבוצת הביקורת.

3.1.5 הערכת תרומת התכנית האוריינית ליכולת הכתיבה ואיות מילים

על פי ההשערה הרביעית יחול שינוי חיובי ביכולת הכתיבה ואיות מילים אצל קבוצת ההתערבות בעקבות השתתפותם בתכנית האוריינית. לטובת אישוש השערה זו הועבר מבחן הכתבת מילים מערכת האבחון א-ת. במבחן זה הושוּוּ ההבדלים במדדי הקצב (מספר מילים לדקה) ואחוזי הדיוק בקריאה בשלבי קדם ופוסט של המחקר. האיות המוסכם בכתיבה מתייחס לאיות מלא ומדויק של המילים המוכתבות. נמצא שיפור מובהק ($P<.001$) במדדי הדיוק של קבוצת ההתערבות

בהתייחס למדדיה לפני ההתערבות ($M=8.06$, $MD=7.41$). השוואה בין הקבוצות לא הניבה ממצאים המעידים על הבדלים מובהקים.

לוח מס' 6: השינויים במדדי הקצב (מס' מילים לדקה) ומדדי הדיוק (% הצלחה) של קבוצת

ההתערבות וקבוצת הביקורת במבחן הכתבה- איות מילים, בממוצעים ובחציון בין T_1 ו T_2

משתנה	כתיב- איות מילים השינוי בין T_1 ו T_2					
	ביקורת ($N=18$)			התערבות ($N=21$)		
	ממוצע	חציון	מובהקות השינוי	ממוצע	חציון	מובהקות השינוי
הכתבת טקסט- קצב (מס' מילים לדקה)	-0.11	-0.10		-0.21	0.02	
הכתבת טקסט- אחוז הדיוק, איות מוסכם	8.06	7.41	***	2.62	0.09	

*** $P<.001$ ** $P<.01$ * $P<.05$

במבחן ההכתבה, ניכר שיפור מובהק אצל קבוצת ההתערבות במדד אחד בלבד והוא מדד הדיוק. ניתן אפילו להבחין במגמת ירידה קלה בקצב, כלומר כתיבת המילים ארכה זמן רב יותר. ניתן לשער כי גם במקרה הזה השיפור בדיוק התקיים על חשבון קצב הכתיבה.

בבחינה איכותנית של הכתיב במבחן ההכתבה שביצעו משתתפי קבוצת ההתערבות, בלטו לעין במבחנים בשלב הקדם ולאחר ההתערבות הבדלים כמותיים במספר העיצורים והתנועות שנכתבו, לטובת האחרונים. על כן נערך ניתוח סטטיסטי נוסף ובמבחנים שהועברו בשני השלבים נספרו כלל העיצורים והתנועות שנכתבו וחושבו מתוך הסך, על מנת לברר את ההבדלים באחוזים של הממצאים. נמצא כי אחוז העיצורים שכתבו המשתתפים גדל באופן מובהק ($P<.001$) לאחר הפעלת התכנית ($M=19.87$, $MD=16.09$). בדומה, נמדדה עליה ברמת מובהקות של $P<.05$ במספר התנועות שנכתבו במועד הבדיקה השני ($M=10.15$, $MD=7.41$).

נושא נוסף שנמצא ראוי לבדיקה מעמיקה יותר היה מספר המילים בהם לאחר ההתערבות יוצגו בהן כל הצלילים. מאחר ומילים אלו לא אויתו במדויק הם לא קודדו כאיות מוסכם ולא הופיעו בניתוח הראשוני. דוגמא לכך ניתן לראות באיות המילה "מסיבה". במבחן שנערך בשלב הקדם התערבות, תלמיד אשר השתתף בתכנית האוריינית כתב מילה זו בכתיב חסר בצורה הבאה- "מא". בשלב הפוסט אותו תלמיד רשם את המילה בכתיב פונטי מלא, כלומר תוך ייצוג כל צלילי המילה אך באיות שגוי- "משיבא". על כן, במבחן זה נערך ניתוח נוסף שמטרתו להשוות את האחוז היחסי של המילים הכתובות בכתיב הפונטי המלא בשני שלבי המחקר. הממצאים הוכיחו

באופן מובהק ($P < 0.1$) עלייה באחוז המילים הכתובות בכתב פונטי מלא במבחנים לאחר ההתערבות ($M = 11.95$, $MD = 11.11$).

לוח מס' 7: השינויים של העיצורים, התנועות והמילים הכתובות בכתב פונטי מלא בקבוצת

ההתערבות במבחן הכתבה- איות מילים, בממוצעים ובחציון בין T1 ו T2

משתנה			כתיב- איות מילים
			התערבות (N=21)
			ממוצע
			חציון
			מובהקות ההבדלים (wilcoxon)
אחוז העיצורים שנכתבו מהסך הכולל	19.87	16.09	***
אחוז התנועות שנכתבו מהסך הכולל	10.15	7.41	*
אחוז הכתיב הפונטי המלא	11.95	11.11	**

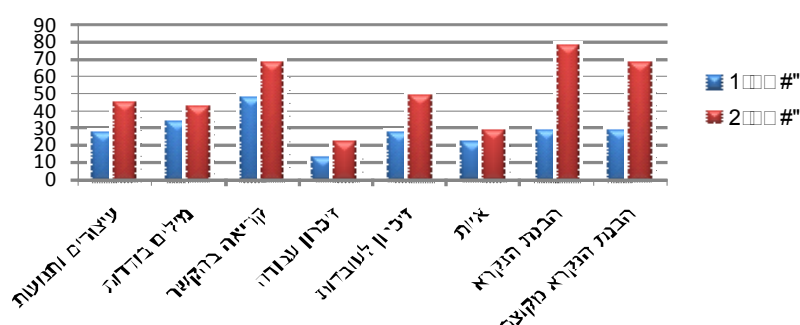
*** $P < .001$ ** $P < .01$ * $P < .05$

מדדים אלו מעידים על עלייה מובהקת באחוז העיצורים, התנועות והמילים שנכתבו בכתב פונטי מלא במבחני הכתבה של משתתפי התכנית לאחר ההתערבות לעומת בתחילתה. ההתקדמות המשמעותית ביותר הופיעה במדד העיצורים בו השיפור הוכח בכל רמות המובהקות הקיימות.

גרף מס 1 מציג את השינויים בממוצעים במדדי הדיוק (% הצלחה) של קבוצת ההתערבות בכלל

מבחני הפענוח הפונולוגי, הזיכרון המילולי, איות המילים והפקת המשמעות מטקסט בין T1-

T2



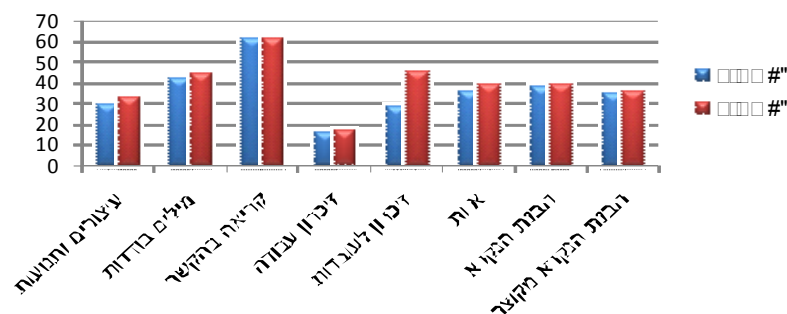
סיכום המדדים המופיעים לעיל מראה כי משתתפי קבוצת ההתערבות שיפרו באופן מובהק את הישגיהם במדד הדיוק בכל המבחנים שנערכו בהשוואה להישגיהם לפני הפעלת התכנית. אם כן,

בעקבות הפעלת התכנית האוריינית נמצא אצל המשתתפים שיפור משמעותי במיומנויות הקריאה הכוללות את יכולת פענוח הצלילים והדיוק בקריאה, הזיכרון המילולי ואיות המילים. בהתאם, גדלה באופן מובהק יכולת הבנת הנקרא והפקת המשמעות מטקסט. ההתקדמות הבולטת ביותר הופיעה במבחני הבנת הנקרא של טקסט, לאחריו מבחן הבנת הנקרא של המשפטים המורכבים ואחרון מבחן הקריאה בהקשר של טקסט. השינוי הקטן ביותר אך המובהק הופיע במבחני הזיכרון הפעיל- זיכרון העבודה. במדדי הקצב שנבדקו במבחני הפענוח וההכתבה לא חל שינוי משמעותי אצל משתתפי התכנית.

גרף מס 2 מציג את השינויים בממוצעים במדדי הדיוק (% הצלחה) של קבוצת הביקורת בכלל

מבחני הפענוח הפונולוגי, הזיכרון המילולי, איות המילים והפקת המשמעות מטקסט בין T1-

T2



בבחינת מדדי הדיוק אצל קבוצת הביקורת נמצא שיפור משמעותי ומובהק במבחן אחד מתוך ערכת המבחנים שהועברה, הבוחן את יכולת הזיכרון לעובדות באמצעות שחזור סיפור בעזרת שאלות. מעניינת העובדה כי בכל המבחנים מלבד אחד (קריאה בהקשר של טקסט) נמצאה עלייה קלה אמנם לא משמעותית בהישגים בהשוואה בין שתי המדידות, לטובת האחרונה. עלייה זו יכולה להתרחש בעקבות החשיפה החוזרת אל המבחנים והגדלת המודעות.

3.1.6 בחינת הקשר בין רמת הלקות הקוגניטיבית לבין המיומנויות האורייניות

ההשערה החמישית גורסת כי לא ימצא קשר בין רמת הלקות הקוגניטיבית לבין השינוי ביכולות האורייניות בעקבות התכנית. ניתוח הנתונים התייחס ל- 12 מדדים: עיצורים ותנועות- זמן ודיוק, מילים בודדות- זמן ודיוק, קריאה בהקשר- זמן ודיוק, חזרה על מילים, שחזור סיפור באמצעות שאלות, כתיבה- זמן ודיוק, הבנת הנקרא, הבנת הנקרא מקוצר. כלל המבחנים שנערכו בשתי

תקופות המדידה ובשתי קבוצות המחקר, נמדדו והשוו. בקבוצת ההתערבות לא נמצאו הבדלים מובהקים ביכולת ההתקדמות של המשתתפים ב- 10 מהמדדים שצוינו לעיל.

במבחן עיצורים ותנועות במדד הזמן בלבד, נמצא הבדל מובהק ($P < 0.01$) בשינויים שחלו בין הזמנים (T_1-T_2) המצביעים על ירידה בקצב הקריאה של המשתתפים עם הלכות הקוגניטיבית ברמת פיגור קל ($M = -12.24$, $MD = -10.36$) לעומת חבריהם עם הלכות הקוגניטיבית ברמת פיגור קל בנוני- בנוני ($M = 1.04$, $MD = 3.68$). עם זאת, ברמת הדיוק במבחן זה חל שיפור ניכר וללא הבדל משמעותי בין שתי הקבוצות במדדי ההתקדמות, כלומר בשתיהן נקראו יותר מילים באופן נכון ומדויק לאחר ההתערבות.

במבחן הבוחן קריאת מילים בודדות נמצא הבדל מובהק ($P < 0.05$) בשינוי במדד הדיוק בקריאת מילים בודדות לטובת המשתתפים עם הלכות הקוגניטיבית ברמת פיגור קל ($M = 14.48$, $MD = 16.07$) אשר התקדמו יותר מהקבוצה המקבילה ($M = 3.54$, $MD = 2.64$). מדדי קבוצת הביקורת העידו כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים לקבוצת הפיגור הקל לבין אלו המשתתפים לקבוצת הפיגור קל בנוני- בנוני ביכולות האורייניות שהופגנו בשני שלבי המדידה. שני המבחנים אשר מצאו הבדלים בין הקבוצות בקבוצת ההתערבות מצאו בכל פעם יתרון לקבוצה אחרת ועל כן יכולים להעיד על תוצאות אקראיות. מרבית המדדים למעשה מצביעים על חוסר קשר בין רמת הלכות הקוגניטיבית ליכולת ההתקדמות האוריינית.

3.1.7 בחינת הקשר בין גיל משתתפי המחקר לבין יכולת ההתקדמות האוריינית

ההשערה השישית גורסת כי לא ימצא קשר בין רמת הלכות הקוגניטיבית לבין השינוי ביכולות האורייניות בעקבות התכנית. נערכה השוואה בין שתי קבוצות המחקר בשני זמני המדידה של ההישגים שנמדדו ב- 12 מדדי מחקר זה. בקבוצת ההתערבות לא נמצאו הבדלים מובהקים ביכולת ההתקדמות של המשתתפים ב- 10 מהמבחנים הבוחנים את השינוי ביכולות האורייניות השונות. במבחן חזרה על מילים, נמצא כי השינוי החיובי שחל אצל חברי הקבוצה הצעירה יותר (27-19) היה באופן מובהק ($P < 0.05$) גדול יותר ($M = 11.00$, $MD = 12.00$) מהשינוי שחל אצל הקבוצה המבוגרת יותר (36-28) אם כי גם בקרב קבוצה זו חלה התקדמות ($M = 5.83$, $MD = 5.50$). במבחן הבוחן את השינוי ביכולת הכתיבה ואיות מילים נמצא לעומת זאת, שדווקא חברי הקבוצה המבוגרת יותר התקדמו ($M = 12.15$, $MD = 9.44$) ברמת מובהקות גבוהה יותר ($P < 0.1$) מחבריהם

בקבוצה הצעירה שאמנם התקדמו אך פחות מבחינה כמותית ($MD=3.70$, $M=2.60$). אצל קבוצת הביקורת לא נמצאו הבדלים במדדים בין שני זמני המדידה, מלבד בשניים מהמבחנים. במבחן הבוחן קריאת עיצורים ותנועות ניתן לראות כי באופן מובהק ($P<.05$) חברי קבוצת הגיל המבוגרת יותר, קראו לאט יותר ($MD=-6.16$, $M=-5.07$) בעת המדידה בשלב הפוסט לעומת הצעירים אשר הראו מגמה של קריאה מעט מהירה יותר ($MD=1.14$, $M=1.41$). לעומת זאת במבחן חזרה על מילים נמצא יתרון מובהק דווקא ($P<.05$) לחברי הקבוצה המבוגרת יותר ($Median=2.00$, $M=2.89$) על פני התוצאות של חברי הקבוצה הצעירה ($MD=-2.50$, $M=-1.88$). חוסר העקביות של היתרונות לטובת קבוצה זו או אחרת וחוסר העקביות במבחן בו נמצא היתרון והופעתו בשניים בלבד מתוך 12 מהמדדים, מערערים את התוצאות המעטות המצביעות על קיום הבדלים ביכולת ההתקדמות האוריינית התלויים בגיל אשר נמצא בטווח של 19-36. ברוב המבחנים אוששה ההשערה כי לא נמצא קשר בין ההישגים לגיל הנבחנים.

משתנה אחרון שנבחן היה השפעת מין הנבחנים על ההישגים האורייניים. לא נמצאו הבדלים מובהקים ביכולות האורייניות בין הנשים לגברים בקבוצת ההתערבות ובקבוצת הביקורת, בשני זמני המדידה.

3.2 ממצאי המחקר האיכותני

3.2.1 צרכים ושאיפות כמניעים ללמידה

התמות בקטגוריה זו עלו מדברי המשתתפים ($n=18$) בקבוצות המיקוד שנערכו בשלב קדם של התכנית.

☒ רצון ללמוד ולהתקדם

כל המשתתפים בתכנית, ללא יוצא מן הכלל, העידו כי הם מעוניינים ללמוד ולהתקדם. שאיפה זו מהווה מניע מרכזי להשתתפותם בתכנית. על יכולת הקריאה ההתחלתית, המהווה בסיס לרצון להיטיב מיומנות זו, העיד איש איש על פי תפיסתו. שנים עשר מהמשתתפים (65%) הביעו קושי ואף תסכול כאשר התייחסו לרמת הביצוע של מיומנות הקריאה והכתיבה הקיימות:

כרמן: "עוד לא. אני קצת יודעת לקרוא. ככה ככה. לא קוראת טוב"

חגית: "לקרוא אני יודעת אבל קשה לי עם הנקודות. עם הנקודות והכתיבה"

עדן: "אני כותב עקום, לא יוצא לי. קשה לי לכתוב"

ככלל, בלט כי המשתתפים מבקשים להגדיר עצמם כקוראים ברמה זו או אחרת, אשר לוקחים חלק מסוים בתרבות האוריינית הרווחת. אצל שבעה עשר מהמשתתפים (90%), בחירת המילים הצביעה על רצון להדגיש את הידע הקיים בטרם ההתמודדות עם החסר:

מוטי: "אני יודע לקרוא, אבל פחות טוב"
שיר: "יודעים. אני מתקשה קצת".

חמישה מהמשתתפים (26%) בחרו לתאר באופן חיובי בלבד את היכולות שלהם ללא התייחסות לקיומם של הקשיים השונים:

רוני: "אני קוראת טוב. הכל טוב"
עמית: "אני קורא ספר ולכתוב גם. גם במחשב. אני יודע לקרוא ולכתוב. הכל יש"

המשותף לכל המשתתפים (100%) ובאופן אשר לא הושפע מהדירוג האישי של היכולות, התבטא ברצון ללמוד לקרוא טוב יותר, כחלק מתהליך קידום אישי:

אוראל: "בקריאה אני רוצה להמשיך, ללמוד לקרוא יותר טוב",
דוד: "אני רוצה עוד להתקדם בקריאה"
קרן: "אם נקרא נתקדם יותר"

ניתן לראות כי בדברים שעלו אצל תשעה משתתפים (48%), הרצון ללמוד נסב סביב רכישת הקריאה ויחד עם זאת, לא חטא לראייה רחבה יותר, הרואה כמושא וכמטרה את הלמידה עצמה:

כרמן: "אנחנו אוהבים ללמוד"
אלכס: "זה טוב ללמוד"
עדן: "צריך ללמוד בחיים"

תגובות נוספות, מעטות אך חשובות לציון, נמצאו אצל ארבעה מהמשתתפים (22%). הם שאפו לחוות תחושת הצלחה בלמידה שבעטייה טמונה ההכרה החברתית:

אוראל: "הייתה אצלי מורה בבית והתקדמתי אז, קראתי יפה. היא אמרה לאמא איזה יפה התקדמתי בבית. קראתי והתקדמתי יפה אז אני רוצה להמשיך ללמוד ולהתקדם"
דוד: "בשביל לקבל תעודות, תעודות הצטיינות"

בהמשך לכך וכגורם נחשק נוסף, מוזכרת חווית הלמידה וההשתתפות הפעילה בתהליך ובעיקר התרחשותה באוניברסיטה:

אלכס: "לרשום הערות בלוח, עבודות בלוח, מה עושים פה, על האוניברסיטה"
עמית: "ללמוד. כי אני אוהב ללכת לאוניברסיטה".

כל המשתתפים הביעו רצון להוסיף וללמוד במטרה להתקדם ולהתפתח תוך הרחבת הידע והאופקים. מכנה משותף קולקטיבי זה נכח אצל אלו אשר העריכו את יכולת הקריאה או הכתיבה שלהם כבינונית ואף הביעו תסכול וקושי, ובדומה אצל האחרים, אשר הגדירו עצמם כבעלי יכולת קריאה טובה. בלמידה נכללו תכנים הקשורים ישירות למלאכת רכישת הקריאה והכתיבה וכאלה הקשורים בתפיסת ההזדמנות עצמה המאפשרת ללמוד תכנים אלו ואחרים, כחיונית ומשמעותית. הלמידה תוארה כחלק מדרך ותהליך ובעלת פוטנציאל לקרב אל הקידום האישי, שהוצג כמושג כללי ומקיף. עבור חלקם, מעבר להפגנת נכונות לשפר את היכולות האורייניות, הלמידה עצמה ככוללת מעורבות אקטיבית של התלמיד ומתבצעת באוניברסיטה, נחוותה כמספקת ומעוררת מוטיבציה וקושרה לקבלת חיזוקים בלתי פורמאליים ופורמאליים מהסביבה.

☒ הכרה בתרומת היכולת האוריינית ליכולת ניהול החיים

כל המשתתפים (100%) תיארו את יכולת הקריאה כחיונית למילוי משימות יומיומיות רבות, הן במרחב הביתי והן בקהילה. האוריינות נחוותה כבעלת תרומה אשר באמצעותה ניתן להרחיב את האפשרויות בתרבות הפנאי והתקשורת. למעשה, האוריינות נתפסה כאמצעי להשגת ידע, הנאה ושליטה בנוגע לתחומי החיים השונים והמגוונים. בדברי המשתתפים נמנו מיומנויות הנדרשות לניהול משק בית כגון בישול ועריכת קניות:

שירה: "צריך לדעת לקרוא כדי לדעת מה לשים בבישול"

כרמן: "שאנחנו הולכים לקנות בסופר אנחנו צריכים לדעת מה לקנות, מה יש בבית, מה חסר."

צריך לקרוא מה כתוב. חייבים"

שיר: "אם הולכים לאיזה חנות אדע לקרוא מה מוכרים שם וכמה זה עולה"

על גוון דומה, האוריינות נתפסה כקשורה גם להצלחה בכל הקשור למיומנויות התמצאות בסביבה ושימוש בשירותים קהילתיים כגון בנק, קופת חולים וכדומה בעוד חוסר הידיעה גרר מצוקה מסוימת:

עודד: "אם תלכי למשל לבית מרקחת והרופא נותן מרשם ואיזה תרופה לקחת. והוא כותב ואת

לא תדעי איזה תרופה לקחת ותיקחי תרופה אחרת, אוי ואבוי יהיה לך כאב בטן!"

אלכס: "(לקרוא) מספר דירה, כדי לא ללכת לאיבוד"

חגית: "בשביל להוציא כסף בבנק, כמה כסף צריך להוציא"

הצרכים השונים שדווחו אצל ארבעה עשר מהמשתתפים (74%) נגעו במילוי הזמן הפנוי בפעילויות כגון קריאת ספרים ועיתונים, קריאת כתוביות בטלוויזיה ושימוש במחשב ובאינטרנט. צריכת הפנאי כללה שאיפה לבילוי בקהילה בבתי הקולנוע, בתי הקפה והמסעדות:

אוראל: "גם בשביל לקרוא עיתון. כי חבל שאני לא קורא עיתון"

דוד: "אני רוצה להוריד מוסיקה במחשב"

כרמן: "רוצה לקרוא מה שכתוב בטלוויזיה. אני לא מצליחה לקרוא את המילים שם"

עדן: "כדי שנוכל לעשות דברים. ללכת למסעדה ולדעת את התפריט במסעדה. צריך לדעת מה יש, כמה משלמים, כמה עולה"

שמונה מהמשתתפים (42%) אשר עובדים בעבודות עצמאיות בקהילה המצריכות קריאה, או שואפים להגיע אל מקומות תעסוקה אלו, הביעו תקווה לשפר את היכולות וההזדמנויות התעסוקתיות:

מוטי: "לקרוא מה יש בסחורה, מה מזמינים ומה חסר. אולי יתנו לי תפקיד לעשות הזמנות או

לסדר מוצרים -סוכר וקמח"

כרמן: "אני הולכת לעבוד עכשיו במקדונלדס וישאלו אותי מה יש להזמין ואני לא אדע

לקרוא להם!"

עדן: "אני רוצה להיות שחקן. צריך לדעת איזה תפקיד להקריא"

המילים נשאו מסר המצביע על רצון בשליטה אישית על כל הנוגע בעניינם:

רוני: "בשביל להוציא כסף ושיהיה לי את הכסף שלי ולא אצל אמא שלי"

שירה: "למה שאם בא לנו מכתב או משהו אנחנו צריכים לדעת מה כתוב בו"

חגית: "את צריכה לדעת. אם את לא יודעת אז לא תדעי בהרבה דברים... למשל לכתוב מה שאני אומרת"

מעבר לתפיסת האוריינות כאמצעי רחב טווח להשגת מיומנויות עצמאיות וכתוצאה מהם שליטה וייצוג עצמי, נראה כי ארבעה מהמשתתפים (21%) תלו תקוות גדולות יותר בלימוד הקריאה וראו באוריינות כחלון הזדמנויות וגשר מעבר לעולם נחשק ונורמטיבי:

אוראל: "אני רוצה לדעת לקרוא בשביל שאני אוכל לעשות תיאוריה, לדעת תמרורים בכבישים.

שהמורה ילמד אותי איפה לפנות ימינה או שמאלה"

יעל: "אם אנחנו מתחתנים, צריך לחתום על הכתובה"

עדן: "צריך ללמוד בחיים אחרת איך אני אגור עם אישה אם אני לא יודע לקרוא?"

המשתתפים תיארו מציאות בה ליכולת הקריאה והכתיבה תרומה לניהול חייהם בסביבה המושתתת על סממנים אורייניים. הם התייחסו ליכולת האוריינית ככלי להשגת הידע הנדרש לטובת תפקוד עצמאי ושליטה במיומנויות הנדרשות בחיי היומיום בבית, בתעסוקה ובקהילה. שיפור יכולת הקריאה בא לענות על צורך בהתמצאות בסביבה, ניהול סדר היום, בישול ועריכת קניות בחנויות השונות ושימוש בשירותיים השונים שמציעה הקהילה. לצד החשיפה לידע,

המשתתפים ציינו את הצורך בידיעת הקריאה כאמצעי להשגת הנאה ולמילוי שעות הפנאי. את הרצון והצורך ליוותה מטרה של השגת שליטה מעצם יכולת הביצוע העצמאי. בקרב מעטים, האוריינות קיבלה מעמד מכריע כאשר קושרה לתפיסת העתיד במובנים של מעבר לבגרות כשלב וכתהליך נורמטיבי- לימוד נהיגה, חיים בזוגיות והקמת בית.

☒ הפחתת התלות באחר לטובת התפקוד העצמאי

אחד הממצאים הבולטים שעלה, באופן גורף בתשובותיהם של ארבעה עשר מהמשתתפים (74%), התמקד בצורך וברצון להתנהלות עצמאית יותר לצד הפחתת התמיכות מהסביבה. המשתתפים חזרו לאורכם של הראיונות הקבוצתיים על מילות המפתח "לבד", "עצמאי" ו"עזרה". את חשיבות העצמאות הביעו בשאיפותיהם ובתפיסה חיובית ורחבה של מושג זה:

דוד: "חשוב (ללמוד לקרוא) בשביל להיות עצמאיים"

מוטי: "זה ייתן לנו עצמאות, נתקדם הלאה"

עדן: "להיות רציניים ולהיות עצמאים"

תרגום של המושג הופיע כאשר העצמאות הוסברה כרצון להצליח בביצוע משימות לבד בהתייחס למיומנויות השונות הנדרשות לניהול חיי היומיום. היקף התמיכות להם נזקקים המשתתפים בשל קשיי הקריאה בלט בדברים החל מתיאור ניהול משק הבית, דרך שעות הפנאי ועד לשימוש במשאבי הקהילה:

חגית (גלי): "אני רוצה לדעת לקרוא בשביל האוכל מבלי שאמא תעזור לי. היא עוזרת לי לקרוא

מה מכינים. אני רוצה לבד"

דוד: "בשביל להסתדר לבד, לקרוא עיתון"

עדן: "להסתדר לבד בחנות. בלי לשאול אנשים"

חמישה משתתפים (31%) מדגישים באופן ישיר, לצד הפן התפקודי והרצון להתנהלות עצמאית, גם את הפן הרגשי הטמון בתחושת רוויה מבקשת עזרה מתמדת:

שירה (שרונה): "כשאני הולכת למסעדה עם המדריכה שלי, המדריכה קוראת את התפריט

בשבילי. הייתי מרגישה עצמאית אם הייתי יודעת לקרוא לבד"

חגית: "למשל בבית אני מציקה להורים שיעזרו לי...לא רוצים לשאול את כולם מה כתוב, רוצים

לקרוא לבד. שאנחנו נדע, שאנחנו נדע..."

עדן: "אם לא תדעי לקרוא ולכתוב תצטרכי כל הזמן עזרה בפלפון!"

המשמעות של הרצון להפחית בצורך להיעזר גוברת לאור העובדה כי כל המשתתפים (100%) מתארים את העזרה כמרכיב הכרחי בהתמודדות עם משימות הדורשות את היכולת האוריינית.

בדומה ליכולת השלמת המשימות היומיומיות, ניכרת תלות באחרים בשימוש באמצעי תקשורת כגון עיתונים ומחשב לצורך מילוי שעות הפנאי, הפקת ידע והנאה:

רוני: "המדריכה עוזרת לי עם הספר, היא קוראת לי"

עדן: "עם חבר או שאמא שלי עוזרת לי להיכנס למשחקים במחשב. בלי אמא אני לא יכול"
אוראל: "אני אוהב לקרוא בעיתון מה שכתוב על הזמרים, איל גולן ומשה פרץ- אם אמא עוזרת לי. אמא מקריאה לי"

מתוך מציאות חייהם של המשתתפים, ממלאי הפונקציה של מתן העזרה הינם ההורים, אנשי הצוות ולעיתים החברים. סוג אינטראקציה זה אשר מדגיש את הצורך בתמיכות, יכול לאפיין גם מפגש עם אנשים זרים בניסיון להתמצא בסביבה:

שיר: "עוזרים לנו. אני שואל אנשים איך מגיעים למקומות, איזה אוטובוס לקחת"

שמחה: "גם בשביל לנסוע ברכבת. המוכרת אומרת לי אם למשל הרכבת עוצרת בעתלית, אז עוזרים לי ואומרים לי"

העצמאות סימלה התקדמות ובגרות וכמושג המכתיב את הדרך ומהווה מטרה. הצורך בהגדלת היכולות התפקודיות ביטא למעשה צורך רחב יותר של הפחתת התלות באחר, כאשר המשתתפים חזרו שוב ושוב ובהתייחס לרבדים שונים על הרצון להצליח ולבצע משימות לבדם, ללא עזרה. עם זאת, העזרה תוארה כבלתי נמנעת, מחייבת ומקיפה גם כאשר היא נחוותה כמגבילה. התמיכות הגבוהות שימרו את מעמדם והשפיעו על תחושת היכולת והאפשרות בתפקוד העצמאי. לסיכום, המניעים להשתתפות בתכנית האוריינית שיקפו את הרצון ללמוד להתקדם ולהתפתח, מתוך הבנת משמעות החוויה והכרה באוריינות כמקיפה את כל תחומי החיים בבית ובקהילה. ההנחה הייתה כי הגדלת המיומנויות התפקודיות במצבים אורייניים תאפשר הזדמנות לעצמאות גדולה יותר, נפרדות ופחות צורך בקבלת עזרה והישענות על האחר.

3.2.2 תרומת התכנית האוריינית לאיכות החיים

התמנות בקטגוריה זו, עלו מדברי המשתתפים ($n=15$) בקבוצות המיקוד שנערכו בשלב פוסט של התכנית ומראיונות שנערכו עם הצוות המקצועי והאמהות ($n=9$).

☒ מסוגלות ומכוונות עצמית

על פי דברי המשתתפים ($n=15$)

בתיאור המשתתפים את הצלחותיהם במשימות דורשות יכולת אוריינית בעקבות הלמידה בתכנית, חזרו על עצמן מילות המפתח "לבד", "עצמאי" ו"בלי עזרה". בדבריהם נמצאה התייחסות לקידום יכולות תפקודיות בתחומים הנוגעים למיומנויות יומיום, פנאי וקהילה. שנים עשר (80%) שיתפו בתחושה מעצימה ומחזקת, המלווה את הגאווה שבהישג וביכולת לבחור ולהתנהל על פי הרצון האישי:

חגית: "אנחנו לא רוצים עזרה. רוצים לבד. זה קשה לי אבל אני מצליחה... אני הכנתי עוגה לבד, מהספר בישול של אמא, אני קראתי לבד, התמודדתי לבד"
שירה: "אני הייתי הולכת לבית קפה ולא יודעת לקרוא את התפריט. הייתי כל הזמן אומרת לאם בית שלי תקראי לי את התפריט, אני לא יודעת לקרוא את התפריט. עכשיו אני לא אומרת לה, את זה אני קוראת לבד"
דינה: "עיתונים אני קונה וגם אני קצת קוראת. בעיקר אם יש תמונות זה עוזר לי. אני עושה הכל לבד, לא צריכה את אמא ועוד משהו ועוד משהו. לבד".

חשוב היה למשתתפים להדגיש כי ביכולתם לבצע פעולות שונות בכוחות עצמם ואת התמודדותם אל מול המשימות. את צידו המשלים של המטבע חידדה הטענה כי אינם נזקקים לאותה רמה של תמיכות ועזרה כבעבר:

אורי: "אני נכנס לבד למחשב לקרוא, ל"מפתח הקסם" (תוכנה ללימוד קריאה) ובלי עזרה של מדריכים משתמש במחשב"
שירה: "אני צריכה פחות עזרה"

המשתתפים נזקקו לעזרה בביצוע חלק מהמשימות השונות אולם תדירותה פחתה כאשר השליטה והיכולת להבנת הסיטואציה גברה. קבלת העזרה מקבלת משמעות אחרת ואינה פוגעת בתחושת השליטה והניהול העצמי. על כן, קטנה תחושת חוסר אונים בשל השותפות המסוימת בקריאה וגדלה תחושת המסוגלות:

שיר: "היום אני קורא תפריט עם מורן (החברה) ובחר בבית קפה את מה שאני רוצה. הזמנתי כריך וקפה לבד. הייתי צריך קצת עזרה מהמלצר אבל הסתדרתי לבד"
כרמן: "גם אני הלכתי עם אחותי והוצאתי כסף לבד"

האסרטיביות שפותחה עולה אל קדמת הבמה באופן ניכר, אצל לפחות חמישה מהמשתתפים (33%). נתון זה מצביע על רצונם בתפקוד עצמאי ושליטת האפשרות של בקשת עזרה או קבלת תמיכה. רצון זה בא לידי ביטוי בהקשר לפעולות הקשורות לתרבות הפנאי, כגון קריאת לוח הצגות בתיאטרון וקריאת עיתונים ופעולות הכוללות ניידות עצמאית בסביבה:

מנחם: " (אני) יודע להגיע לבד לאוניברסיטה, אני לא רציתי ללכת עם מוטי, אלא רק לבד, רוצה

להיות עצמאי, לבד"

שיר: "אני יכול גם לבד (להסתדר בקולנוע). מה עמית (חבר) סדרן?! ...לא לא לא, אני קורא

(עיתון) לבד"

המשתתפים סיפרו על פעולות שונות אשר הם מצליחים לבצע באופן עצמאי ועל הגאווה והסיפוק הטמונים בהישגים אלו, תחושות אשר תרמו לבניית דימוי עצמי חיובי ותחושת מסוגלות. הם הקפידו להדגיש כי הם מסוגלים להתנהל באופן עצמאי יותר, מצליחים יותר מבעבר וכי הם אינם זקוקים לאותה מידה ותדירות של עזרה ותמיכה חיצונית. היכולת להבין, אף באופן חלקי את המסרים האורייניים, הגדילה את מעורבותם הפעילה של המשתתפים, את יכולתם להבין את האירוע ובפרט את תחושת השליטה. יד ביד עם תחושת המסוגלות, באה לידי ביטוי היכולת למכוונות עצמית וליכולת הבחירה האישית אשר הובילה לתפקוד עצמאי יותר.

על פי דברי הצוות המקצועי והמשפחות (n=9)

כל המרואיינות (100%) התייחסו באופן ישיר לשינוי החיובי הניכר בביטחון העצמי של המשתתפים בעקבות לימודיהם בתכנית. צוינו שינויים התנהגותיים המעידים על התבגרות, התפתחות, תעוזה ואמונה עצמית. תחושת הביטחון קושרה ללמידה, להרחבת הידע וכישורי הקריאה ובמקביל, הקרינה על תחומי חיים נוספים. על פי הדברים, המשתתפים חשו ביטחון גדול יותר ביכולתם להצליח ועל כן החלו לנסות גם באזורים בהם בעבר חששו לפעול, בכוחות עצמם:

שושי: "יש לה יותר ביטחון לעשות דברים, היא מנסה היום דברים. היא התבגרה והתקדמה. יש

לה יותר אומץ. היא לא מתייאשת ומרימה ידיים מהר, היא יותר בטוחה בעצמה"

נילי: "הביטחון העצמי שלה גבר וזה תרם לאגו שלה. היא יותר בוגרת היום ויותר מתמודדת לבד.

היא מאושרת יותר ומאמינה בעצמה"

תמר: "היום פחות מבקש עזרה מקודם אפילו בדברים הקטנים - להשתמש באביזרי המטבח,

מרגיש שהוא כן יכול, בעבר מלכתחילה בכלל לא חשב שהוא מסוגל לעשות. התחיל להעזיז וראה

כי טוב"

מילת המפתח "לבד", חזרה ושנתה בדברי המרואיינות שמנו ניסיונות מגוונים ופעולות שנעשו באופן עצמאי על ידי המשתתפים. בהקבלה, המשתתפים הפחיתו את הפעמים והסיטואציות בהן הם מבקשים עזרה והתמודדו ביותר מישורים באופן עצמאי עם משימות שונות:

נדין: "בהתחלה הוא היה נעזר בחברה שיעזרו לו למצוא מספרי טלפון והיום הוא מצליח לבד. הוא פשוט הולך ומסתכל על הדף. הוא מתעקש שהוא יכול לצאת לקניות לבד ולא עם חברים כי הוא יודע לקרוא. לאחותו הוא אמר שהוא יכול לנסוע לבד כי הוא יקרא איפה הוא נמצא" נועה: "לקראת סוף הלימודים היינו עם כל הדירה במסעדה הצעתי לה עזרה והיא אמרה שהיא מסתדרת לבד. היא הצליחה לקרוא לבד, לאט אבל לבד היא הזמינה. זה דבר גדול מאד מאד..." שולה: "הוא יותר עצמאי. פחות זקוק לעזרה. הוא פחות תלוי בנו כצוות, הוא יותר מודע לעצמו, רוצה להתחיל לעבוד בעבודה עצמאית"

שבע מהמרואיינות (78%), המלוות את המשתתפים באופן יומיומי, חשו כי לצד הביטחון העצמי שהמשתתפים שידרו, הופגנו גם כישורים אישיים. כגון: יוזמה אישית, התמודדות עם קשיים ופתרון בעיות לצד יכולת גבוהה יותר להבעת דעה אישית וייצוג עצמי:

ענת: "הם בוגרים יותר, אחראים יותר, מחויבים יותר. מרגישים בטוחים לעשות מטלות ואינם חוששים לטעות, מגלים תושייה, פותרים בעיות בצורה טובה משמעותית יחסית ללפני שנה. רוני גם מדברת הרבה יותר ברור, ויש לה בטחון ליזום, ולהתלונן על מה שמפריע לה" זיוה: "אני לא רגילה שבני עצמאי, ושיש לו דעה ורצונות משלו, ואפילו נהיה עקשן לפעמים. הוא רוצה לעשות מה שהוא רוצה, פתאום מתווכח, גם על נושאים שקשורים לפוליטיקה למשל" ציפי: "הוא נהיה יותר יצירתי בפתרון בעיות, עושה זאת בצורה בוגרת. פחות נעזר בי ואומר לי שאני "חופרת" כשאני רוצה להתערב בענייניו"

כל המרואיינות חשו כי הביטחון העצמי של המשתתפים גבר בעקבות השתתפותם בתכנית. הביטויים הופיעו בנכונות, ברצון ובאמונה כי קיימת המסוגלות לנסות ולבצע פעולות שונות באופן עצמאי. כפועל יוצא, גדלה תדירות האירועים בהם ההתנסות והמעורבות הינה אקטיבית ופחתו האירועים בהם המשתתפים נזקקו לעזרה, כאשר הם דרשו את ההזדמנות לנסות בכוחות עצמם. את ההד וההשפעה של התחושה המעצימה ניתן היה לפגוש בתחומי חיים נוספים כגון תעסוקה, נייודות בסביבה, מיומנויות בקהילה ושימוש בשירותי הפנאי. שינויים אלו כללו אירועים אשר דורשים את יכולת הקריאה אך גם אירועים אחרים אשר מצריכים יכולת התמודדות עצמית, יוזמה, פתרון בעיות ותושייה. המרואיינות תיארו מצבים בהם המשתתפים הביעו דעות, עמדות ומאויים אישיים ואף התעקשו על ביצוע הדברים בהתאם להלך רוחם.

☒ המעמד האישי במרחב החברתי והמשפחתי

על פי דברי המשתתפים (n=15)

בסיטואציות שונות הקשורות ליכולת לנהל סדר יום, התמצאות בסביבה, הנאה מפנאי בקהילה ושימוש באמצעי תקשורת כגון מחשב, סיפרו שבעה משתתפים (47%) כי בעקבות השיפור ביכולת הקריאה יכלו לתרום מהידע שצברו לטובת אחרים ולהוות מקור לעזרה:

שירה: "אני (קראתי התפריט), חבר שלי לא קורא כל כך טוב. הוא הזמין עוגת שוקולד ואני סלט... קראתי מכתבים שאמא שלי קיבלה בדואר. אמא לא רואה טוב אז אני קוראת לה" חגית: "אני עוזרת לגיל (אחיה). קשה לו במחשב. אם הוא לא יודע משהו במחשב אני עוזרת לו" אורי: "לקרוא בלוח תורנות. הייתי מסתבך עם לוח תורנות והיום אני יודע לקרוא ומזכיר לאחרים (לדיירים)"

מקור נוסף לתחושת ההצלחה וההעצמה היוותה הסביבה שחיזקה את ההישגים בקריאה והביעה הערכה:

חגית: "אמא אומרת כל הכבוד. היא לא מאמינה שאני יודעת לקרוא... אמא קנתה לי מתנה לבית כי השתפרתי בקריאה" כרמן: "שבת שעברה הייתי בבית ואחי נתן לי לקרוא תהילים והיה בהלם שהצלחתי לקרוא. היה בהלם אח שלי שאני יודעת לקרוא"

שבעה מהמשתתפים (47%) ייחסו חשיבות לעצם היותם של הלימודים כשייכים למסגרת אקדמית ומתבצעים בחסות ובמרחב של האוניברסיטה. דריסת הרגל בעולם חדש ומאתגר ומעמדם השווה כסטודנטים, יצרו תחושת גאווה והמפגש שהתאפשר עם סטודנטים אחרים נחוה כמעורר עניין. השהות באוניברסיטה סיפקה הזדמנויות להיחשף אל סביבה סטודנטאלית צעירה, בה גם הם לקחו חלק:

אורי: "זה שינה הרבה דברים שנסעתי לאוניברסיטה, וישבתי ולמדתי. לראות אנשים רגילים. להרגיש אנשים רגילים. פגשתי את המורה שלי, שהיא גם סטודנטית שם" דנה: "היה לי כיף להגיע לאוניברסיטה. הרגשתי כמו גדולה שלומדת באוניברסיטה" שיר: "אפשר לפגוש אנשים אחרים, סטודנטים"

מיקום הלימודים הצריך למידת הדרך ונסיעה עצמאית בתחבורה ציבורית, הסתגלות למקום חדש ושימוש בשירותים השונים כגון הקפיטריה, חדרי הכיתות, בתי הנוחיות, המדשאות ועוד. כך, כתרומה נלווית ללימודים קודמו כישורי החיים ולמעשה היכולת להשתלב בקהילה:

שיר: "בקפיטריה באוניברסיטה יש שם אנשים שחבל על הזמן נחמדים. תמיד הייתי מזמין.
 באוניברסיטה הייתי קורא מה יש וקונה, שוקו, תה"
 כרמן: "היה לנו כיף כאן. כי אפשר לטייל באוניברסיטה, אפשר לשבת ולאכול שם"
 אדם: "הגעתי באוטובוס. מרגיש שמח"

המשתתפים סיפרו על אירועים בהם תרמו מהידע החדש שרכשו ועזרו לאחרים להתמודד עם משימות שונות בבית ובקהילה, אשר דורשות את יכולת הקריאה. המצבים בהם זכו למעמד של בעלי הדעה והיכולת לעזור לאחר, התקיימו במפגש עם קבוצת השווים, בני המשפחה ושינו במעט מציאות רבת שנים. מנזקים תמידית לעזרה לכזו בה הם מסוגלים גם לספק בעצמם. תגובות הסביבה התומכות והגאות בהישגים נחו כמשמעותיות עבורם. המשתתפים ברכו על ההזדמנות ללמוד במוסד אקדמי, להיות ולהיראות, להכיר סטודנטים אחרים ולנטוע יתד במרחב חדש. הם התמודדו בהצלחה עם נסיעות בתחבורה ציבורית, עמידה בחוקי המקום ושימוש בשירותים השונים באוניברסיטה וכך הגדילו את מעורבותם בקהילה.

על פי דברי הצוות המקצועי והמשפחות (n=9)

שמונה מרואיינות (89%) הצביעו על שינויים לטובה בהפגנת הנוכחות ובמעורבות האישית של המשתתפים, במישורים החברתיים והמשפחתיים. הגישה לידע והשימוש בו העצימו את המשתתפים וסיפקו עבורם בסיס לקיום שיחות פעילות עם חברים ובני משפחה בשל הרחבת נושאי השיחה והידע שהם יכלו לתרום:

נועה: "מרגישים שיש לה יותר ידע, יש לה בטחון לשיחה כי היא יודעת מה להגיד. זה העצים לה את התקשורת בצורה מדהימה. זה התבטא מול הדיירים ומול כל אחד. היא פעם הייתה מאד סגורה, לא ידעה לפתח נושאי שיחה עם הדיירים, לא היה לה בטחון לבטא. פתאום היא התחילה להשתחרר בדיבור גם ולא רק בקריאה"

תמר: "התחלנו לשמוע את דני במשפחה, את קולו, מאוד משמח אותנו (ההורים) שפותח את הפה: "אבא, ראית מה אומרים על מכבי חיפה? התחיל לעניין ולערב את אבא שלו"

השינוי לטובה ביכולת השליטה העצמית ובמיומנויות יצירה וניהול קשרים חברתיים, קושרו להשפעות נלוות של ההשתתפות בתכנית, על תרומותיה האקדמיות והאישיות:

נילי: "היא התבגרה, היא פחות אימפולסיבית ויותר מחושבת. פתאום היה לה גישה טובה וקלה יותר אל הידע. היא הפכה רגועה יותר, למדה להתנצל כשהיא טועה או רבה עם דייר אחר" שושי: "היא פתאום יותר חברתית. זה עזר לה להיפתח קודם כל מבחינת חברים"

ארבע מרואיינות (45%) סיפרו על אירועים בהם נצפו המשתתפים באינטראקציה חברתית בה הם משתמשים ביכולת הקריאה לטובת מתן עזרה. הידע שנוצר ותחושת הביטחון הגדולה יותר תרמו גם הן ליכולת המעורבות, ההשפעה ולחיוניות המשתתפים, הן בקרב קבוצת השווים והן בתא המשפחתי:

ציפי: "הוא יושב עם זהבה (חברה) וקרא לה, הסביר לה. הוא הפך למסביר של כולם" נועה: "היא קוראת בדירה עם החברים ועל מה שהיא קוראת מסבירה לחברה אחרת. היא עושה שליחות עבור אימא שלה וקוראת עבורה מכתבים, חנויות, מחירים" נדין: "הוא ויעל מלמדים היום דייר אחר לכתוב, שניהם כמו מורים, מסבירים לדייר ומנסים ללמד אותו לקרוא. לדודו הדייר שלא יודע בכלל לקרוא עמי מספר על מה שהוא קרא בעיתון. הוא מציע לו עזרה להקריא לו את מספר הטלפון של אמא שלו"

נראה היה כי המשתתפים רצו להדגיש ולהציג את היכולות שלהם וכי הזדמנויות אלו חיזקו אותם וגררו תגובות מעצימות מן הסביבה, אשר הפגינה סיפוק וגאווה בהצלחותיהם:

תמר: "לדוגמא אבא שלי חגג 70 שנה ועשינו לו מסיבת הפתעה. כל נכד הכין לו כרטיס ברכה. כשכל נכד קרא את הברכה שהוא הכין, דני גם קם (אני לא אשכח את זה כל חיי, וגם אבא שלו לא ישכח זאת לעולם) ואמר שיקום לברך, וחשבנו שיברך בעל פה, דני הרים את הכרטיס ברכה וקרא, לא יודעת מה היה מרגש יותר, עצם זה שהוא קם, שהיה לו את הביטחון לקום, או זה שיכל לקרוא בפני קהל, והוא אכן קרא. אבא שלי כמוכן התרגש הכי הרבה מהקריאה והכרטיס שלו" שולה: "אמא של אורי פעם ביקשה שיקרא לה כתבה והיא מאד התרגשה מזה שהוא הצליח, היא הייתה מתעניינת, שואלת, גאה בו. זה היה לה מאד חשוב לאמא שלו שהוא לומד לקרוא" נדין: "לחברים הוא אוהב להראות שהיום הוא יודע לקרוא"

כל המרואיינות, ללא יוצאת מן הכלל (100%), סיפרו על העצמה אישית ותחושת הגאווה שחוו המשתתפים מעצם היותם סטודנטים:

נדין: "הוא כל הזמן אומר לחברים ולמשפחה שלו שהוא לומד באוניברסיטה, זה העצים את האגו שלו, פתאום יש לו ערך אחר. הוא היה משוויץ על האוניברסיטה, מספר על הכיתה על שאר הסטודנטים. הוא מאד התרגש מהתיק סטודנטים ומהכרטיס סטודנט" שושי: "היא הייתה גאה כל כך, היא התרגשה וסיפרה לי על המקומות באוניברסיטה" שולה: "שעה שלמה הוא היה מספר על אירועי היום, על המורות, השיעורים.. הוא התלהב מאד מזה שיש לו תעודת סטודנט וסיפר על הקנייה בקפיטריה וגם הוא הצליח שם לקרוא ולקנות באופן עצמאי לפי מה שהוא אוהב"

תחושת ההעצמה נבעה מתוך הבנת החשיבות של לימודים באוניברסיטה ושל היותם במעמד של סטודנט, הכולל סממנים החיצוניים של תיקי הסטודנט וכרטיסי סטודנט. על פי הבנתן של חמש מרואיינות (55%), למשתתפים הייתה את האפשרות לצעוד בדרך דומה לצעירים אחרים בעת התבגרותם- להתפתח וללמוד באקדמיה, ועל כן חשו גאים ושווים :

ענת: "הם התגאו מאוד, יכלו להגיד גם אני סטודנט כמו האחים שלי, היה להם במה להשוויץ. הם הבינו היטב את המשמעות והכבוד בללמוד באוניברסיטה ונהגו להגיד את זה לכולם בגאווה" נילי: "היא הייתה מאושרת וסיפרה לכולם כולל השכנים שלי שהיא לומדת באוניברסיטה. היא סיפרה שגם היא סטודנטית כמו אח שלה וזה גרם לה להרגיש מאד טוב עם עצמה" תמר: "הילד שלי הרגיש סוף סוף את הגיל האמיתי שלו, שהוא גבר צעיר שלומד באוניברסיטה. דני מרגיש את הפער, שבדרך כלל מתייחסים אליו כמו לילד, חסר יכולות. ופתאום סוף סוף מישחו נתן לו להרגיש כמו כל אדם אחר, שיכול ללמוד במוסד רגיל, שדורשים ממנו להיות רציני, וכך גם מתייחסים אליו בגובה העיניים"

רוב המרואיינות תיארו את התמורות שחלו בכישורים החברתיים והאישיים ואת ההשלכה החיובית על מעמדם החברתי או המשפחתי של המשתתפים. הן ייחסו חשיבות רבה לגישה לידע שהורחבה ולדימוי העצמי שהתפתח. ציינו את הגדלת מעורבותם הפעילה של המשתתפים, מתן העזרה, השיתוף בידע והפגנת העניין אישי באירועים חברתיים ומשפחתיים. על פי הדברים, חשוב היה למשתתפים לקבל חיזוקים חיצוניים ואכן, הסביבה הפגינה סיפוק ושביעות רצון מהשיגיהם ומתרומתם לאווירה החברתית והמשפחתית. יתרה מכך, ההזדמנות ללמוד באוניברסיטה העצימה רבות את המשתתפים אשר הרבו לעסוק בתכנים הקשורים ללימודיהם. לחוויה זו היו שותפים אנשי הצוות והמשפחות, אשר התייחסו למעמד האקדמי בו זכו המשתתפים, בדומה לאחרים.

☒ למידה והתפתחות כהזדמנות למימוש עצמי

על פי דברי המשתתפים (n=15)

כל המשתתפים מלבד אחד (93%), סיפרו כי בעקבות התכנית השתפרו הכישורים האקדמיים בהם אחזו. את ההתקדמות ויכולות הקריאה והכתיבה העכשוויות תיארו במילים מטיבות :

אורי: "(למדתי) לכתוב, אני כותב בכתב של גדולים. הקריאה עזרה לי לכתובה" שיר: "אני מרגיש שאני יכול לקרוא ולכתוב. יש לי קריאה טובה. היום אני קורא יותר מהר" שירה: "בתחילת השנה היה לי קשה לקרוא ועכשיו אני קוראת יותר טוב, הרבה יותר טוב. אני מצליחה לקרוא לבד"

את חווית ההצלחה שבלמידה ליוותה תפיסה עצמית חיובית, רווחה וסיפוק, אשר נוגעות

ומשפיעות על התחושות והיכולות במישורים נוספים :

ניסן : "אני חושב שהשתפרתי בקריאה ואני רוצה להמשיך ככה. היום אני מצליח לקרוא יותר טוב

מבהתחלה ואני מרגיש עם זה נפלא"

דנה : " עכשיו יש לי ...אני מרגישה עכשיו יותר טוב ממה שהיה. שאני יכולה לקרוא דברים, שלא

קראתי אז. עכשיו אני יכולה לעשות כמעט הכל"

את תכנית הלימודים עצמה תיארו כבעלת תרומה להנאה, הרחבת הידע וכישורי הקריאה,

והגדלת המעגל החברתי :

אדם : "(אני) יודע יותר דברים"

אורי : "הפיתוח של השכל. התוכנית עזרה לי בהרבה דברים"

דנה : "אני אוהבת לבוא לכאן, אפילו כשאני לא מרגישה טוב. יש לי עכשיו המון חברים. גם למדתי

לקרוא וגם יש לי חברים עכשיו"

המשתתפים סיפרו על הזדמנויות רבות בהן הם מתמודדים עם מטלות הקריאה שונות במהלך

יומם בביתם ובקהילה, כאשר בין היתר, נעשה שימוש בלומדות קריאה אינטראקטיביות

ובחוברות העבודה אשר ניתנו במהלך הלימודים. חלקם (34%) תיארו שגרה הכוללת הרגלי למידה

והשקעת זמן בקריאה מובנת :

מוטי : "עכשיו אני מתאמן בקריאה ועובד כדי להשתפר"

אדם : "אני קורא בחוברת (הקריאה) עם סבתא... עם החונך נכנס למחשב"

אצל חמישה מבוגרי תכנית הקריאה (33%) ניתן היה להבחין בצורך וברצון להוסיף ללמוד

ולהתקדם :

מנחם : "אני רוצה ללמוד"

אורי : "חבל שנגמר"

חגית : "אמרתי להורים שאני באה לכאן גם בשנה הבאה. אני רוצה להמשיך ללמוד לקרוא"

מעטים (22%) השוו את הלמידה בבית הספר ללמידה בתכנית. ההזדמנות השנייה שניתנה להם

לצורך שיפור הקריאה והכתיבה הוגדרה כמספקת חווית התמודדות מוצלחת יותר והגשמה

עצמית :

אורי : "בבית ספר היה לי קשה ופה מאוד התקדמתי. גם דברים חדשים זה טוב לדעת"

דנה: "היה קצת קשה בהתחלה. בבית ספר לא היה לי טוב כל כך כי חלק מהכיתה שלי כן יודעת לקרוא ואני ממש סבלתי. הם יודעים לעשות דברים שאני לא יודעת כי אני לא יודעת לקרוא. עכשיו יותר טוב לי בקריאה. הקורס הגשים לי את החלום לדעת לקרוא"

המשתתפים תיארו את הצלחותיהם ברכישת הקריאה ולמעשה העידו על יכולת התקדמותם. הם חשו תחושת מסוגלות המושתתת על חווית ההצלחה ברכישת הקריאה, חוויה אשר תרמה לרווחתם האישית. על פי דבריהם, לצד הרחבת הגישה לידע והשיפור בכישורים האקדמיים, התכנית תרמה לתחושת הביטחון העצמי, הסיפוק, ההנאה ולהגדלת המעגל החברתי. חלקם סיפרו כי הם מתרגלים את הקריאה מעבר לשעות הלימודים וכי הלמידה חשובה עבורם ועל כן היו מעוניינים בהמשך התכנית. כמה מצאו תכנית אוריינית זו, שנערכה לאחר סיום תקופת הלימודים הפורמאליים בבתי הספר, כהזדמנות נוספת ומוצלחת לשיפור ההישגים בקריאה.

על פי דברי הצוות המקצועי והמשפחות (n=9)

כל המרואיינות (100%) דיווחו על שיפור ביכולות הקריאה והכתיבה של המשתתפים אשר הצביעו על יכולת למידה:

שרה: "הוא קורא יותר ברצף. בעבר גם היה קורא עם שגיאות, ועכשיו קורא עם הרבה פחות שגיאות ומבין את התוכן. כיום הוא התקדם הרבה מעבר למה שציפיתי"
נועה: "לפני כן היא לא ידעה לקרוא בכלל, אפילו לא משפט היום היא יודעת!! אני לא מאמינה בעצמי כמה היא התקדמה והשתפרה בקריאה"

רוב המשתתפים תוארו כתלמידים חדורי מוטיבציה ללמידה אשר מייחסים חשיבות רבה ללימודים ולצורך בתרגול הקריאה:

זיווה: "ניסן ביקש עזרה, היה חשוב לו שמישהו ילווה אותו, יבדוק שיעורי בית"
נועה: "היא הייתה מקפידה תמיד להכין ופעמים רבות ניגשה לבקש עזרה למרות שהיא הייתה מתמודדת סך הכל בעצמה ומיוזמתה עם כל המטלות. הייתה לה המון מוטיבציה. היום שיש לה זמן היא מביאה את החוברת קריאה ולבד היא יושבת ומתאמנת על הקריאה"
תמר: "דני יושב עם התוכנית מחשב שהומלצה "מפתח הקסם", ואוהב מאוד לשבת על זה"

המשתתפים ביצעו את שיעורי הבית ודאגו לקבל את העזרה הנדרשת מהמדריכים או ההורים. בשלושה מהמקרים (33%) סופר על המשתתפים כי הם החלו להתמודד באופן יותר עצמאי עם שיעורי הבית:

שולה: "אורי בהתחלה היה לו מאד קשה להתמודד עם השיעורים והייתי עוזרת לו כל שלב וכל שאלה. לקראת סוף הקורס הוא היה יושב לבד וממלא את הדפים ורק מביא לי לבדיקה"

נדין: "במהלך הקורס הוא היה מביא את השיעורי בית אבל תמיד מבקש עזרה. לקראת סוף הקורס הוא התחיל למלא אחר המטלות באופן עצמאי ללא תזכורת ואפילו הזכיר לשנית. פתאום הוא מצליח לעבוד לבד, להתרכז"

חמש מרואיינות (55.5%) חשבו כי קיום תכנית הלימודים האוריינית באוניברסיטה השפיע לטובה על המוטיבציה וההצלחה בלמידה:

נועה: "זה נתן לה חשק ללמוד יותר, לפני כן היא למדה בכיתות לימוד של המערך והיא לא הצליחה ללמוד לקרוא, ובאוניברסיטה היא הצליחה. בגלל האווירה ורמת הלימודים"
תמר: "דני אהב את התוכנית. לא היה מצב שיפסיד את יום א' באוניברסיטה גם אם לא הרגיש טוב. מקום לדעתי הפך את התוכנית לכל כך מוצלחת: הסביבה המושלמת ללמידה"
נדין: "הוא מדבר הרבה על הלימודים. זה לא כמו עוד חוג"

קול נוסף (44.4%) שעלה העיד על צורך בהמשך התכנית האוריינית ועל הרצון בקיום תכניות לימודים דומות נוספות:

זיווה: "רק ככה הוא יכול להתקדם, אבל לדעתי זה היה קצר מדי וחייבים להמשיך עם תוכניות דומות נוספות כדי שלא תהיה נסיגה מההתקדמות הזו שחלה אצל ניסן."
תמר: "אני רוצה שהתוכנית תמשיך! כי זאת תוכנית ייחודית, שלעולם לא נתקלתי בכל המוסדות והמערכות שדני חווה עד כה"
נילי: "הלואי ויהיה לזה המשכיות. זה פרויקט נפלא ותרם המון לבת שלי וחייב שיהיה לזה המשך על מנת שתוסיף להתקדם ולהתפתח"

על פי דברי המרואיינות, כל המשתתפים שיפרו את יכולות הקריאה כאשר הצלחות אלו הפתיעו לטובה ושימחו אותן. הם מנו מקרים בהם המשתתפים תרגלו את הקריאה בחוברות העבודה ובתוכנת הקריאה במחשב והסיקו כי הלימודים חשובים להם היות והם גילו מחויבות ללמידה וביקשו עזרה בהשלמת המשימות. אצל חלקם ניכר תהליך בו עלתה היכולת והביטחון לביצוע תרגול הקריאה באופן עצמאי, תוך גילוי יוזמה אישית וללא צורך בליווי מלא של איש צוות או הורה. נושא נוסף שעלה היה המוטיבציה הרבה ללמידה אשר הוסברה גם כתוצאה של קיומם של הלימודים באוניברסיטה, במרחב המיועד ללמידה והתפתחות אישית. כמה ציינו כי הן מוצאות תכניות אלו כבעלות תרומה ממשית לבוגרים עם לקויות קוגניטיביות וייחלו לתכניות המשך דומות.

☒ מיומנויות היום יום והשימוש בשירותי הקהילה

על פי דברי המשתתפים (n=15)

המשתתפים סיפרו על שיפור במיומנויות אישיות הנוגעות לניהול השגרה היומית בתוך הבית ומחוצה לו, בקהילה. שמונה משתתפים (53%) סיפרו כי הם נעזרים ביכולת הקריאה ומתבססים על המתכונים השונים כאשר הם עוסקים במלאכת הבישול:

שמחה: "יש לנו ספר ואני קוראה מתכונים, לפעמים פתיתים, מקרוני, אורז"
כרמן: "יום שיש לי את המתכון שלי, שאחותי הביאה לי. קראתי לעוגת גבינה, 6 ביצים עם קמח. להפריד בביצים, לוקחת קמח וגבינה ויוצא לי עוגה טעימה"
שירה: "הכנתי פשטידה עם מתכון. צריך לקרוא כמה קלוריות יש בכל דבר"
(ש': איפה כתוב כמה קלוריות יש?) יש על הגבינה"

שישה משתתפים (40%) התייחסו לשיפור ביכולת לערוך או לקרוא רשימת קניות כתובה ובהתמודדותם עם ביצוע הקניות בסופרמרקט בקהילה:

חגית: "בקניות כאילו, מה שאמא אומרת אני כותבת" (ש': מה את קוראת בסופר?) "למשל חסה וכרוב, מה שאמא צריכה, איזה מצרכים אני קונה" (ש': איך את יודעת איפה למצוא שמיר או פטרוזיליה בסופר?) "כתוב על הנייר בסופר בקטן על החבילה של הפטרוזיליה. חבל שכותבים כל כך בקטן. לא מבינים. אני מצליחה לקרוא אבל זה היה לי קשה"
מוטי: "עשו לי רשימה מה צריך להשלמת קניות, מה חסר. אני רואה את המילים מה להביא, כמה זה עולה? מה חסר? חלב? איזה מעדן לקחת ואני מביא את הקניות"

חמישה (33%) דיווחו כי הם משתמשים לראשונה ביומן אישי לצורך ארגון וניהול סדר היום:

שיר: "אני קבעתי תור לבד עם דר' מודן בגלל שקשה לי להרים קופסאות בעבודה.
היומן שלי כבר מפוצץ: למשל אני כותב מתי יש לי חוג או פגישה עם העו"ס. גם ימי הולדת"
כרמן: "אני כתבתי לי ביומן מתי אני מקבלת"
קובי: "אני רושם ביומן כמה שעות אני עושה (בעבודה). באיזה שעה אני נכנס בבוקר ובאיזה שעה אני יוצא וגם שיש לי חופש"

מעל מחצית (58%) נתרמו מקריאת הכתובות והשלטים ברחובות ובתחבורה הציבורית, ונעזרו ביכולת זו לטובת ההתמצאות וניידות בסביבה:

אורי: "אני קורא שלטים ברחוב. כמו זהירות, האט. שלטים של שמות של רחובות ולפני זה לא ידעתי לקרוא שמות של רחובות. כשאני נוסע למכון רם, אני קורא איזה אוטובוס מגיע לכתובת שאני צריך"

דנה: "אני מכירה את הסביבה. אני קוראת ברחוב סופר, איזה דברים יש. למשל אוניברסיטת חיפה שכתוב בעיגול"
אדם: "(אני קורא) שלטים של אוטובוס. את המספר"

שיפור היכולת האוריינית לצד הגברת השימוש בשפה כתובה, תרמו להרחבת כישורי החיים ומיומנויות היומיום של המשתתפים בבית, בקהילה ובתעסוקה. הם סיפרו על שימוש בקריאה ועל תפקוד עצמאי יותר בכל הנוגע לבישול, עריכת וקריאת רשימת קניות וביצוע בפועל. חלקם מצאו את היומן האישי אותו קיבלו במהלך לימודיהם כאמצעי לניהול שגרת יום מובנת ולזכירת אירועים משמעותיים. למעלה ממחצית נתנו תשומות לקריאת שלטים, מודעות למספרי קווים ואוטובוסים בעת ניידות עצמאית בקהילה כאשר מדבריהם עלתה ארומה של שליטה גדולה יותר.

על פי דברי הצוות המקצועי והמשפחות (n=9)

רוב המרואיינות (78%) מצאו כי בכל הנוגע לביצוע רכישות שונות, השיפור בקריאה לצד העלייה בביטחון העצמי, הקלו וייעלו את היכולת הצרכנית של המשתתפים:

נילי: "אני רושמת מה צריך לקנות והיא קוראת את הרשימה בסופר. עכשיו היא מנסה לרשום לבד אבל נעזרת בי על מנת לדעת כיצד לרשום את המילים ובאיזה אותיות להשתמש. בסופר היא מסתכלת על עלויות של מוצרי קוסמטיקה חדשים ובאה לבקש לקנות אותם"
שולה: "הוא יודע לרשום קצת דברים לרשימת קניות כמו עגבניות ומלפפונים, מילים קשות יותר הוא מבקש עזרה. פעם אורי התקשר לחברה ואמר להם שהשוקולד לא טוב ובצבע לבן. הפקידה שאלה אותו שאלות על שם החטיף והוא קרא על החפיסה ונתן את כל הפרטים לבד. בעבר הוא חשש לדבר ובטח שלא קרא לבד על המוצרים"

שש מהמרואיינות (67%) דיווחו על הרחבת המיומנויות והמעורבות במשק הבית, תוך צמצום התלות בעת זיהוי מוצרים שונים וקריאת מתכונים לבישול, שנלקחו מספרים ומאתרי האינטרנט:

נדין: "היום הוא קורא מה רשום ומביא בדיוק את המוצר. הוא קורא ויודע למשל מה זה כוסברה ומזה פטרוזיליה למרות שהם נראים מאד דומה כי הוא קורא על השקית. לא מזמן הוא הקריא את המתכון של פשטידת הפטריות. הוא לא קורא חלק אבל הוא קורא ומיישם את מה שהוא למד. פעם הוא חיפש מתכון לבישול באינטרנט"

ענת: "חשוב להגיד שרוני גם עצמאית הרבה יותר במטבח, מבשלת לבד, מכינה לעצמה את מה שהיא אוהבת. קוראת פתאום מתכונים"

שולה: "למשל כשאנחנו מבשלים היום הוא קורא ומכין לפי מתכון מאויר ומביא את המצרכים, בעבר הוא ביקש הרבה עזרה, היום הוא קורא לבד ורק מוודא שהבין נכון עם הצוות. זה היה מאד מרגש ומפתיע שהוא מצליח לבשל לבד היום לפי המתכון שרשום"

נושא נוסף משמעותי אשר עלה הינו הפגנת עניין ומודעות למידע הכתוב והסמלים האורייניים השונים המוצגים בסביבה, והשימוש שנעשה במידע זה לטובת כישורי האוריינטציה בסביבה :

נדין : "ביום כיפור עשינו הליכה ברגל, והוא התחיל לקרוא את שמות הרחובות, איך מגיעים לחיפה ואל המשטרה. הוא מאד מסתכל עכשיו על שלטי רחובות, למשל אל אחותו הוא הגיע לבד והצליח למצוא את הדרך למרות שהיא רק עברה דירה והוא לא מכיר את האזור"
שושי : "אם היא לא בטוחה ברחוב למשל היא מתקשרת אלי ומאיימת לי את שם הרחוב ואני אומרת לה באיזה רחוב היא אפילו שהיא לא מצליחה תמיד לקרוא את המילה. היא היום תמיד מנסה היא לא קוראת מדויק אבל היא מנסה, לקרוא בנק לאומי לאט לאט וכאלה"
שולה : "יכולת ההתמצאות של אורי טובה יותר מבעבר לפני שהוא ידע לקרוא. היום אני מסבירה לו איך להגיע על ידי שימוש בשמות הרחובות (ללא ליווי) והיום הוא מצליח מה שבעבר לא"

כמעט כל המרואיינות (78%) הצהירו כי המשתתפים עדיין זקוקים לליווי במשימות הדורשות יכולת אוריינית בעת שימוש בשירותי קהילה פורמאליים (כגון : בנק, קופת חולים, דואר ועוד) וכי בשלב זה לפחות, משימה זו מורכבת עבורם :

ענת : "אני לא מתרשמת שיש שינוי בתחום הזה. הם רחוקים מזה ואולי צריך להמשיך ולהעמיק עם תוכנית נוספת"
נועה : "בבנק עוד קשה לה והיא חוששת. היא לא כל כך מבינה והיא זקוקה לעזרה"

קידום מיומנויות היומיום נבע על פי הדברים מהגדלת המוטיבציה, הנכונות והגישה של המשתתפים לשפה האוריינית. נקודה בעלת משמעות יתרה הינה המודעות הגוברת לקיומה של שפה זו והרצון להיות חלק ממנה. זו השתקפה במעורבות פעילה במצבים שונים המצריכים קריאה, בעת ניהול שגרת היום בבית ובקהילה, כאשר חלקם אף התמודדו עם משימות אלו ללא צורך בתמיכה. רוב המרואיינות דיווחו על יכולת התמצאות טובה יותר. על פי דבריהן המשתתפים החלו לכלול במגוון סימני הדרך, את אלו הקשורים לשפה האוריינית והביעו ביטחון רב יותר ביכולת למקם ולהגיע בכוחות עצמם ליעד המבוקש. יחד עם זאת, שירותי הקהילה הפורמאליים לדעת הרוב, עדיין נותרו כאזור בו נותר הצורך בתיווך וליווי.

☒ שימוש באמצעי תקשורת ופנאי

על פי דברי המשתתפים (n=15)

החשיפה, המודעות והשיפור ביכולות האוריינות הגדילו את השימוש של המשתתפים באמצעי התקשורת והפנאי השונים לשם השגת ידע והנאה. רובם (71%) מצאו עניין ותועלת מקריאת ספרים ועיתונים בזמנם הפנוי :

נועם: "עכשיו אמא הביאה לי 3 ספרים, ובמקום לראות טלוויזיה כל היום, קראתי ספרים.

קראתי על ילד שמכבד את השבת, וזה היה מעניין"

כרמן: "לקחתי עיתון בלי כסף של שיש-שבת. בדקתי בעיתון מתי נכנסת השבת ומתי יוצאת"

שיר: "כשהייתי בבית, קראתי בעיתון שהגיע ליוקנעם לונה פארק לילדים קטנים"

תשעה משתתפים (60%) דיווחו על מגוון פעולות אורייניות שביצעו בזמן שימוש במשאבי המחשב

והאינטרנט:

דוד: "אני מחפש הופעות (במחשב) תוכניות בטלוויזיה, ערוץ 1, ערוץ 2 וערוץ 3. (איזה סדרות

למשל?) "משחק החיים ולחיי האהבה"

כרמן: "אני בודקת במחשב ומתכננת טיול למשל לשבת הבאה. לספארי. אני צריכה להיכנס

למחשב ולכתוב ספארי"

דנה: "אני כבר יודעת להיכנס לבד למחשב. מקישה באינטרנט, כותבת בריבוע של הכתיבה

(word)"

מחצית מהמשתתפים סיפרו על אירועים בהם השימוש בקריאה הטיב את הגישה לידע לגבי

אפשרויות הבילוי השונות ואת השימוש במשאבי הפנאי הקהילתיים:

חגית: "אתמול ראינו שיש הופעה של אייל גולן. ראינו בלוח מודעות בשלט גדול. אמרנו

למדריך שאנחנו רוצים ללכת. יש את התמונה שלו וכתוב מתי הוא מופיע"

שירה: הייתי עם הדיירים בבית קפה וקראתי את התפריט. ביום האהבה הלכתי לבית קפה גרג

עם החבר שלי ושם גם ידעתי לקרוא"

מוטי: "אני ממלא טוטו. אני קורא מי משחק, מה תוצאות, איזה קבוצות. אני יודע מה התוצאות

וכמה ומה"

למרות המספר הקטן (15%) חשוב לציין את אלו אשר בחרו לספר על קריאה בעת צפייה

בטלוויזיה:

כרמן: "אני רואה סידרה בספרדית, של אהבה ואני קוראת למטה מה אומרים (כתוביות)"

מוטי: "גם אני קורא בטלוויזיה, בזמן המשחק מי יוצא ומי נכנס. אני קורא את השמות. אני

קורא בסרט.. באנגלית אני לא מבין וקורא מלים כמו אמא, אבא, אני, אני רואה מה הם עושים

וקצת קורא, בויה"

רוב המשתתפים ראו בספרים, במחשב, ובעיתונים כאמצעים להפקת מידע נדרש ורלוונטי, בתואם

לצרכים ולמאווים האישיים, וכדרך לבילוי במהלך שעות הפנאי. הם דיווחו על קשת של פעולות

אורייניות בהם עסקו במפגשים עם אמצעי התקשורת השונים. חלק נכבד מהמשתתפים מצא

תועלת בקריאה בעת שהייה במקומות הבילוי השונים ובעת צריכת פנאי בקהילה. כמה אף ביקרו בפעם הראשונה ללא ליווי הורה או איש צוות בבית קפה ושם התמודדו עם קריאת התפריט. אחרים הבחינו באפשרויות הפנאי הנוספות אשר הופיעו בלוחות פרסומת. בודדים, ניסו על פי יכולתם להתמודד עם קריאת כתוביות בטלויזיה.

על פי דברי הצוות המקצועי והמשפחות (n=9)

כל המרואיינות (100%) סיפרו כי המשתתפים החלו לגלות עניין רב יותר בקריאת עיתונים והפגינו בקיאות רבה יותר בנושאים שונים ומגוונים. לעיתים, ידע זה היה לשיח באינטראקציות חברתיות:

תמי: "הבן שלי הפך מילד שסגור בחדרו ורק צופה בטלויזיה במרב שעות היום, לילד שמתעניין בעיתונים, דבר שמעולם לא עשה בעבר, קורא על ספורט, שותף ומעורב בפעילויות המשפחתיות" שירן: "אורי עכשיו מתיישב וקורא עיתון ומנסה להבין, אם הוא לא מבין הוא שואל. כל יום הוא קורא בעיתון דבר שלפני כן הוא לא היה עושה. לא מזמן הוא סיפר על כתבה שהייתה בעיתון על תאונת דרכים והוא ידע לספר כל מה שהוא קרא מילה במילה" אורנה: " בדירה יש לה עיתון. פעם היא הייתה רק מדפדפת בתמונות, פחות מחמש דקות. היום היא יושבת עם העיתון חצי שעה וקוראת. לפעמים היא מבקשת עזרה אבל היא מצליחה הרבה יותר לבד. היא קוראת בעיתונים חדשות ואנחנו משוחחות על זה "

רוב המרואיינות (78%) דיווחו על הגדלת הרצון והיוזמה לשימוש תכוף ומשמעותי יותר במחשב ובאינטרנט, למטרות מגוונות ותוך ביטוי רחב של תחומי עניין אישיים:

נדין: "היום הוא יושב באינטרנט ומחפש מה שבעבר הוא לא היה עושה. הוא מחפש שירים, לפני שבועיים הוא חיפש את הזמנים של האוטובוס על מנת שיוכל לנסוע הביתה. הוא ביקש קצת עזרה אבל כל היוזמה הייתה שלו" זיווה: "פתאום כל דבר מעניין אותו, מפעיל את המחשב, גולש באתרים שונים באינטרנט, מחפש ידע במנועי חיפוש" ענת: "דוד התחיל לעבוד ולהתעניין במחשב. רוני יודעת לצפות לבד בתוכניות באינטרנט. מנוע החיפוש מכבד. הם גם מוציאים דפי עבודה לבד לעצמם"

על שישה מהמשתתפים העידו המרואיינות (67%) כי הם מעיינים בספרים. ארבעה מתוכם החלו לכלול בעקבות התכנית לראשונה ושלא כהרגלם ספרים, כחלק מתחומי עיסוקם בשעות הפנאי:

נדין: "יעל התחילה לקרוא את ספר הקריאה שהיא קיבלה מתנה בסוף הקורס" זיווה: "הוא קורא ספרים שהוא לוקח מהספרייה, ומה שהיה מרגש לראות, שהוא לומד מהספרים דברים חדשים, שפתאום נחשף אליהם, למשל מתעניין ולומד על חיות, ועל נושאים

אחרים, וכשהוא נתקל בנושא מסוים הוא פתאום יכול להגיד "ידעתם שלנחש יש...". זה ממש הפך לחלק משמעותי משעות הפנאי שלו" שושי: "יש לה ספרים בבית, אני לא יודעת אם קוראת אבל היא מדפדפת בספר יותר מבעבר"

לדברי שליש מהמרואיינות, רמת ההבנה של תכני תכנית הטלוויזיה הייתה עמוקה יותר מאחר והצטרף אל המלל המידע הכתוב, ונפתח פתח לצפייה במגוון תכניות נוספות:

ענת: "רוני החלה לראות תוכניות בטלוויזיה שפעם לא הייתה רואה, כמו תוכניות מחו"ל שיש צורך לקרוא תרגום כדי להבין. היא בטח לא מצליחה לקרוא את כל השורה אבל היא נהנית לראות את התוכנית כי היא כנראה מבינה עכשיו הרבה יותר" נילי: "היום היא קוראת את הכתוביות בטלוויזיה ושואלת אותי מה הכוונה בדברים" שולה: "אורי קורא בטלוויזיה את הכתוביות הגדולות שרצות בזמן החדשות. הוא מאד אוהב לקרוא ומרגיש סיפוק מזה שהיום הוא מצליח"

אחרות (33%), תיארו אירועים הקשורים לתרבות הפנאי הקהילתית בהם המשתתפים לקחו חלק פעיל והתמודדו עם משימות הדורשות את הקריאה, תוך שליטה בסיטואציה:

שרה: "כשאנחנו הולכים למסעדה, הוא מנסה בעצמו לקרוא את התפריט, ומצליח בעצמו להזמין את מה שהוא בוחר. פעם בכלל לא היה מתייחס לתפריט" נילי: "היא מסתכלת על הופעות שמפורסמות בלוחות מודעות ומספרת לי על התאריך וההופעה" נדין: "ביקולנוע הוא קרא על הסרטים בלוח מודעות והוא הראה לנו איפה צריך לשבת לפי המספר על הכרטיס"

המרואיינות מצאו כי המשתתפים הגדילו את אורך הזמן, ההעמקה בדברים ותכיפות מפגשיהם עם אמצעי התקשורת השונים. על פי הדברים, המשתתפים החלו להביע עניין רב יותר בנושאים אקטואליים ולרכוש ידע מהעיתונים, הספרים, האינטרנט ותכניות הטלוויזיה. מתוך מודעות ובהזדמנויות שונות, השתדלו לקרוא בכוחות עצמם עד כמה שיכלו ולברר את מה שלא הובן. הספרים, העיתונים והאינטרנט נתפסו כאמצעים מהנים למילוי שעות הפנאי. יוזמה זו הופיעה גם במפגש עם תרבות הפנאי בקהילה בה הפגינו מעורבות ושליטה גדולה יותר.

8. דיון

מחקר זה מבקש לבחון את יכולת הלמידה של מיומנויות אורייניות אצל מבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית ואת תרומתה של תכנית אוריינית, המתמקדת בהקניית הקריאה והכתיבה, לאיכות חייהם. תכנית האוריינות הותאמה לצרכי ואופי משתתפיה הבוגרים והתבססה על הקניית הקריאה על פי השיטה הפונולוגית. נבדקה ההשערה האם בעקבות הלמידה המובנית ישפרו המשתתפים את יכולת פענוח הצלילים, שטף ודיוק הקריאה. אכן, המשתתפים קידמו באופן משמעותי וברמת מובהקות גבוהה את יכולותיהם בעקבות התכנית, בפענוח הצלילים ועל כן במדד הדיוק בקריאה. שינוי זה הופיע במבחנים הבודקים יכולת פענוח עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות, קריאת מילים בודדות וקריאה בהקשר.

את מסעם בעולם האורייני היטיבו מכל לצלוח המשתתפים בקריאת טקסט, ברמת מורכבות נמוכה. משימה זו הייתה נגישה ומזמינה עבורם, מאחר ויכלו להישען על רמזי הקשר ומשמעות ולהפעיל אסטרטגיות שכיחות אצל לומדים עם קשיי קריאה. כמו כן, המשתתפים כמעט והכפילו את הצלחותיהם במבחן פענוח עיצורים וצירופים. היכולת לקודד מילים מסתמכת על ידע בנוגע לצלילים המוצגים באופן נפרד כאשר ידע זה הינו הכרחי בתהליך רכישת הקריאה (Barker, 2010). המבחן המאתגר מבין שלושה, אשר מעיד באופן הישיר והמשמעותי ביותר על התקדמותם ויכולתם ללמוד את מלאכת הפענוח הפונולוגי, הינו קריאת המילים הבודדות. זאת משום ונשללה בו ההזדמנות להיתמך על ידי מקורות מידע נוספים, מעבר לאינפורמציה הגרפית (שני ושות', 2006). במקרה מסוג זה נדרשה התמודדות עם פענוח מילים, כגון המילים "התכנסות", "השתנות" או "מלחציים", שאינן שכיחות ותלויות בקיומו של אוצר מילים רחב יותר. למעשה, ניתן לטעון כי עבור המשתתפים, חלק נכבד של המילים תפקדו כמילות תפל ללא משמעות.

גוטמן-שמעוני (2008) מצביעה במחקרה על קושי בקריאת מילים משמעותיות מנותקות מהקשר ונדירות ובדומה מילות תפל, אצל קוראים בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. על פי דבריה, סביר שקוראים אלו נעזרים בערוץ הוויזואלי לשם זיהוי תבניות מילים מוכרות וכך הם מתמודדים עם קריאה של חלק נכבד מהמילים. אסטרטגיה זו מאפיינת את השלב הראשון של תהליך רכישת הקריאה - הרי הוא השלב הלוגוגרפי (Frith, 1985). במחקר זה ולאחר התערבות חינוכית, ניתן לראות כי השינוי החיובי הכמותי במדד הדיוק, אשר הופיע בהתמדה בכל המשימות, מצביע על שימוש במנגנון של תרגום גרפמי-פונמי ופיצוח חלקי של הקוד האלפביתי. אלו מאפיינים את השלב השני של התפתחות הקריאה, השלב האלפביתי (Frith, 1985). הניתוח האיכותני אשר מציג

ניסיונות של פענוח המילים, גם במקרים בהם הקריאה הסופית לא נמדדה כמדויקת, מחזק הנחה זו. כמו כן, הניתוח של סוגי שגיאות במבחן המילים הבודדות. בניתוח מעמיק זה נמצא כי המשתתפים הפחיתו באופן משמעותי קריאה של עיצורים השונים מן המקור במבחן המילים הבודדות. למעשה, ממצא זה חיזק את ההכרה כי הקוראים הפעילו מנגנון פענוח אשר החליף את הניסיון להסתפק בניחוש אף שגוי של המילה. במקביל פחתו סוג השגיאות המורפולוגיות (מבנה) והסמנטיות (משמעות) ובכך הציגו בנייה של מחסן מילים בזיכרון לטווח הארוך ותהליך אשר נע לקראת הבנה של המבנה האורתוגרפי של הכתיב (בנטין, 1996).

השלב השלישי והאחרון של תהליך רכישת הקריאה הלוא הוא השלב האורתוגרפי, טרם הושג אך מהווה שאיפה ברת קיום. זאת בשל קריאה מצרפת, אשר אינה שוטפת והינה איטית, ועל כן לא אוטומטית. ביטוי לכך ניתן למצוא בעובדה כי למרות השיפור המובהק אך שאינו מוחלט ברמת הדיוק, קצב הקריאה נותר איטי. המהירות הינה תלויה ביכולת השיום, בזיכרון המילולי, בזיכרון העבודה ובמערכת עיבוד המידע ובשליפתו. כל אלו הינם פרמטרים בהם מופיעה האטה אך לא שונות, הנובעת מהלקות הקוגניטיבית (Katims, 2000, Barker, 2010).

בבדיקה מעמיקה ופרטנית של תוצאות המבחנים הופיע, כי המשתתפים אשר קראו מלכתחילה ברמה גבוהה יותר, האיצו את קצב קריאתם ואילו האחרים האטו את הקצב בזמן הפענוח. האטת הקצב התקיימה במקביל לקריאה מדויקת יותר ולהשקעה מרבית של מאמצים בפענוח הצלילים, שנצפתה ככלל. קבוצת הביקורת הפגינה מהירות גבוהה יותר של קריאת טקסט אך קריאתם הייתה כלל לא מדויקת ועל כן לא ניתן לומר כי כישוריהם שפרו ללא ההתערבות. מעבר לידיעה כי קצב הקריאה לא העיד על ניסיון לפענוח, תופעה מסוג זה מוסברת על ידי Wolf & Bowers (1999). על פי דבריהם, אמנם שיום מהיר ומודעות פונולוגית הינם גורמים המשפיעים על היכולות הגרפופונמיות, אך אינם תלויים זה בזה.

יכולת קוגניטיבית המנבאת את יכולת הקריאה הינה הזיכרון המילולי. כמו כן, שיפור הזיכרון המילולי תורם לרכישת הקריאה. בעזרתו נלמדים כללי מיפוי של אות וצליל ומתאפשר ניתוח פונולוגי (Wagner, Blackorby, Cameto, & Newman, 1993). מחקר זה בחן את התמורה בזיכרון המילולי על ידי מטלות המפעילות את זיכרון העבודה והזיכרון לעובדות. המשתתפים הציגו שיפור משמעותי גם ביכולות אלו. מכאן ניתן להסיק כי הלמידה המובנית, על פי השיטה הפונולוגית, תרמה ליעילות ולדיוק בייצוג המידע הפונולוגי בזיכרון. נתון זה הינו חשוב מאחר וזיכרון מילולי

הינו תלוי מחד ומקדם מאידך את מיומנות הקריאה אצל קוראים מתקשים, בניהם אלו בעלי המגבלה הקוגניטיבית (Conners et al., 2001). קונרס ושותפיו מצאו במחקרם קשר ישיר בין הצלחה במשימות של פענוח צלילים ומטלות המודדות זיכרון. מעניין כי גם בקרב המשתתפים בקבוצת הביקורת חלה עלייה משמעותית בהישגיהם במבחן אחד מבין השניים, שבחן את הזיכרון לעובדות. במבחן זה היה עליהם לענות על שאלות לאחר הקשבה לסיפור אשר הוקרא פעמיים בכל מועד. כפי הנראה, החשיפה המרובה לאבחונים ואולי הגברת המודעות וההתעניינות במשימות אורייניות, שיפרה את הזיכרון ובצידו רמת הקשב וההבנה.

מדד נוסף שנבחן הינו כתיבה. הכתיבה מתפתחת בד ובד עם הקריאה. זאת משום שבעזרת הכתיבה גוברת המודעות הפונולוגית ובעזרת הכתיבה מתפתח גוף ידע אורתוגרפי אשר מאפשר זיהוי מהיר של המילה וקריאתה (Frith, 1997). חשוב לציין כי הכתיבה מאגדת בתוכה, מלבד הידע הלשוני לגבי בחירת האותיות, כישורים נוספים מוטוריים המאפשרים אחיזה בכלי הכתיבה וביצוע תנועות לכתיבת האותיות. כמו כן, על מנת שיהיה ניתן לקרוא את הכתוב יש להפעיל כישורים ויזו- מרחבים ולהקפיד על ביצוע רווח תקין בין האותיות והמילים (שני ושות', 2006). ניתן ללמד מיומנויות גרפיות מוטוריות בנפרד מיכולות אורייניות, אולם כתיבה של אותיות ויכולות כתיבה גבוהות מתחזקות במקביל לרכישת מיומנויות אורייניות אחרות (שיף ועדי יפה, 2008). המשתתפים במחקר זה הציגו קשיים מסוגים שונים בכתיבה, מעבר ליכולתם לאיית מילים. נושא זה לא נבחן לעומק מכורח גודלו של המחקר. יחד עם זאת, לאחר ההתערבות נצפה שיפור מובהק ביכולתם לאיית מילים במדויק ולכתוב קטע קצר.

בבחינה מעמיקה של עבודתם ובהשוואתה לזו הקודמת, נראה היה כי המשתתפים בקבוצת ההתערבות ביטאו התקדמות רבה יותר מזו שנמדדה. זאת משום שהמדידה הצביעה על שיפור במילים אשר איתו במדויק בלבד. אכן, שיפור מובהק נמצא גם כאשר נבחנו מילים אשר הופיעו בהן כל הצלילים אך תוך שגיאות הומופוניות, כלומר שימוש באותיות שוות צליל. כך למעשה הצביעו המשתתפים על ידע מורפולוגי רב יותר. כאמור, המודעות הפונולוגית והמורפולוגיות חשובות לרכישת הקריאה. במקביל, הכתיב מייצג מבנה פונולוגי ובצידו מבנה מורפולוגי של השפה (שיף ועדי יפה, 2008).

למרות מקבילותו של שלב האיות הפונטי המלא לשלב האלפביתי בו נמצאים המשתתפים, הממצאים והעלייה באחוזי ההצלחה בבחינת הישגיהם בשלבים השונים, העידו על כך

שהתקדמותם של המשתתפים הינה כמותית. המודל הכמותי טוען כי ההתפתחות בכתבה אינה משקפת כל שלב בעתו אלא הינה רוחבית וכי ביצועי הקורא יהיו שונים ויחדו כמה שלבים במקביל. כל זאת בשל רמת הקושי, המורכבות והשכיחות של המילים (שני ושות', 2006). יפה-גור (1996) טוענת כי ההתפתחות קשורה למודעות הפונמית ולידע הפונולוגי לגבי הקשרים בין אות לצליל. קשר זה בעל עוצמה חזקה יותר מזה המעיד על הבנה של המבנה הכתוב. על כן המדד המשמעותי ביותר היה התקדמותם המובהקת בכמות העיצורים והתנועות אשר כתבו בכל מילה. הפער בין השיפור ברמת המובהקות הגבוהה ביותר בכתבת עיצורים לבין כתיבת התנועות, בה נמצא שיפור משמעותי אך קטן יותר, הינו מוכר בספרות המחקרית. ההסבר לכך הינו מורכבותה של השפה העברית והיותה שפה עיצורית, כאשר ביצועים אלו משקפים התפתחות הדומה להתפתחותו של כל קורא וכותב מתחיל (שני ושות', 2006).

קצב הכתיבה נותר איטי, בדומה לקצב הקריאה. ואכן, דיוק בקריאה ובכתיב הינם גורמים אשר נפרדים משטף הקריאה בו יש לווסת בין מהירות לדיוק. הסבר נוסף מציעות שני, זייגר ורביד (2001) אשר מצאו קשר בין קצב קריאה איטי לרמת הכתיב. בל נשכח כי עם ההתקדמות המרשימה של המשתתפים רמת קריאתם ובצידה רמת כתיבתם, עדיין נותרה נמוכה. כמו כן, השליטה במיומנויות הכתיבה תלויה בכתיבה אוטומטית של האל"ף-בי"ת, קידוד מהיר של איות ותנועה מהירה של האצבעות (שיף ועדי יפה, 2008), פעולות אשר אינן מוטבעות דיין בארגז הכלים של משתתפי התכנית ואשר מושפעות מקצב למידתם.

כלל המיומנויות שנבדקו בהשערות המחקר ותוארו עד כה- פענוח פונולוגי, זיהוי מילים, איות וזיכרון מנותבות ומתועלות ליכולת להבין את הנקרא (בן-סימון, שני וכחן, 2005). השינוי הגדול ביותר הופיע, כאשר נבדקה היכולת להפיק משמעות מטקסט. במבחן זה נמצאו אחוזי ההתקדמות הגבוהים ביותר בהשוואה לכלל המדדים. חוזקו של ממצא זה טמון בכך שהפקת משמעות מטקסט היא למעשה תכלית הקריאה. יתרה מכך, הבנת הנקרא הינה משימה מורכבת עבור קוראים לא אוטומטים ככלל ועבור קוראים עם מגבלה קוגניטיבית בפרט אשר מפנים את מרבית הקשב לפענוח (Browder et.al, 2006). הצלחת המשתתפים בתכנית בהבנת טקסט קצר סיפורי ומשפטים מורכבים, התאפשרה גם מאחר והייתה זמינה עבורם, במהלך ביצוע המשימות, עזרה של מורה אשר תרמה בעקיפת קשיים אחרים כגון התארגנות בדף, מעקב אצבע או איתור הכתוב. כך נעשה ניסיון לבחון את יכולת הבנת המשמעות מן הכתוב תוך הפחתת השפעתם של

גורמים נוספים כגון יכולות המוטוריות והמרחביות. במחקר זה, בדומה למחקרים אחרים (Alfassi, Weiss & Lifshitz, 2008, Moni & Jobling, 2001, Allor et al, 2010) הוכח כי גם לומדים עם מגבלה קוגניטיבית מרוויחים כאשר שמים דגש על הבנת הנקרא ובמקביל על כלל מיומנויות הקריאה ואלו אשר נלוות לקריאה, ויכולתם להפיק משמעות מטקסט מתחדדת.

נושא נוסף שנחקר אשר שרוי במחלוקת בספרות המקצועית הינו השפעת רמת הלקות הקוגניטיבית, ליכולת לרכוש כישורים אורייניים. בחלק מהמחקרים עולות תוצאות אשר מצביעות על קשר בין האינטליגנציה ליכולת רכישת הקריאה (גוטמן-שמעוני, 2008; לוי, 2009; Cohen, Riviere, Plaza, Thompson, Chauvin, Hambourg, Lanthier, Mazet & Flament, 2001 ובאחרים הוא נשלל (Cawley & Parmar, 1995; Connors et al., 2001; Hedrick, Katims & Carr, 1999).

רמת הלקות הקוגניטיבית של משתתפי התכנית נעה בין קלה לבינונית. רמת הלקות ועימה הקשר ליכולת הלמידה בפרק חייהם הבוגר נבדקו לגבי כל אחד מהמבחנים שנערכו. זאת במטרה לבחון רצף של יכולות למידה, לפחות כאשר מדובר ברמות הלקות שנבחנו במחקר זה. התוצאות בהן כמעט באופן מוחלט לא מופיעים הבדלים בין הקבוצות, מצביעות על העדר קשר בין רמת הלקות הקוגניטיבית לבין יכולת רכישה של כישורים אורייניים. שני הבדלים נמצאו בין הקבוצות: הראשון העיד על קריאה איטית יותר של בעלי הלקות הקלה דווקא, לאחר השתתפותם בתכנית במבחן עיצורים ותנועות. ממצא זה לקוי במהימנותו מאחר ורמת הדיוק עלתה באותה מידה בקרב שתי הקבוצות באותו מבחן. השני, איתר יתרון של בעלי הלקות הקלה על חבריהם ביכולת לדייק בעת קריאת מילים בודדות. יתכן ומורכבות מבחן זה (שני ושות', 2006) השפיעה על ההישגים של בעלי הלקות הקוגניטיבית הנמוכה יותר וכי הם יזקקו לזמן רב יותר של הקניית הקריאה. מנגד, סברה נוספת היא שאין משמעות כמותית לממצא יחיד זה, במיוחד על רקע חוסר העקביות בשוני שנמצא.

התוצאות במחקר הנוכחי מחזקות את ההשגות כי יכולות הקריאה אינן מושפעות מרמת האינטליגנציה וכי מאפייני הקריאה של מתקשים היו דומים אצל בעלי מגבלה או ללא מגבלה ונבעו מגורמים אחרים (Cawley & Parmar, 1995; Connors et al., 2001). כמו כן ובדומה להנחות של Hedrick et al (1999), הצלחת המשתתפים מעידה על כך כי הקניית מיומנויות ומודעות פונולוגית בשיטה המשלבת קידוד ופענוח מילים, הבנת הנקרא, אוצר מילים וכתובה, יעילה עבור

תלמידים אשר רמת לקותם הקוגניטיבית נעה מהקלה עד בינונית, בדומה לתלמידים ללא מגבלה קוגניטיבית. בהקשר זה פוירשטיין (1991) מסביר כי האינטליגנציה הינה גמישה ומשתנה לאורך החיים ותלויה במרכיבים אישיים, סביבתיים ובהתערבות החינוכית. לא ניתן לבנא תפקוד עתידי של אדם רק בהתבסס על רמת האינטליגנציה שנמדדת. על כן, יש להיזהר מלהגדיר את רמת הלקות כמעמדה חיצונית וחומה אשר מבטלת ניסיון להתערבות אוריינית וכפועל יוצא, כישורי קריאה עתידיים.

תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית אותה מציגים פוירשטיין ואחרים (Feuerstein & Rand, 1977; Feuerstein, Rand, Hoffman & Miller, 1980; Feuerstein, 1991) נוגעת בגמישות יכולת הלמידה ובהיותה דינאמית לאורך טווח החיים. תרומתה מהווה ערך מוסף לסוגיה נוספת בעניינינו אשר עוסקת בקשר בין גיל המשתתפים (19-36) לבין יכולתם ללמוד ולרכוש ידע אורייני.

ראשית, ניתוח הממצאים הצביע על יכולת למידה בגיל מבוגר מאחר ומשתתפי התכנית שיפרו את הישגיהם בכל המבחנים שנערכו וקידמו את מיומנויותיהם האורייניות. מכאן, מומלץ לבצע התערבות חינוכית גם לאחר סיום הלימודים במסגרות החינוך ואולי אף הגיל הבוגר והבשלות מהווים נדבך חיובי (Fowler, Doherty, Boynton, 1995) בפונקציה רכישת הקריאה. מחקר זה יכול להצביע על יכולת למידה אוריינית לפחות עד גיל 36, הגיל המקסימאלי שנבדק. מידע זה בעל משמעות מאחר ושנות הארבעים הינן השנים בהם מתחילים להופיע סימני הזדקנות אצל אנשים עם מגבלה קוגניטיבית. יתרה מזאת, בהגיעם לגיל חמישים, האגף לטיפול באדם המפגר בישראל מחשיבם כאלו אשר הגיעו לגיל הזקנה (דוד, 2010). על כן, קיימת חשיבות למועד ההתערבות וכדאי להציע תכניות חינוכיות אקדמיות מותאמות למבוגרים כבר בתחילת שנות העשרים ובכך להבטיח זמן מספק ללמידה, זאת לאור העובדה כי קצב הלמידה הינו איטי יותר.

התקדמותם של משתתפי התכנית בפענוח צלילים ודיוק בקריאה, זיכרון מילולי, כתיבה והפקת משמעות מטקסט, מעידה על יכולתם לרכוש את הקריאה בשיטה הפונולוגית, גם בהיותם מבוגרים. מחקר זה מצטרף אל קודמיו (Hedrick et al, 1999; Barker, 2010; Pershey & Gilbert, 2006; Moni, Joblin & Mararet, 2002; ועוד) ומעיד כי שיטת ההוראה המתבססת על הקניית מודעות פונמית, כישורי פענוח וחוקי המיפוי הגרפ-פונמיים, נמצאה כמבטיחה עבור אנשים עם מגבלה קוגניטיבית, בזהה ללומדים אחרים. השיטה הפונולוגית לעומת השיטה המלמדת לקרוא תבניות מילים, מאפשרת לקרוא את ההזדמנות להרחיב את יכולתו להתמצא בעולם אורייני ולהבין מסרים כאשר הידע אינו תחום ופונקציונאלי ותלוי בכמות המילים שנלמדו.

למרות השיפור הרב שחל בהשיגי הלומדים אשר התחילו את דרכם עם ידע מינימאלי בקריאה, רמת קריאתם לאחר ההתערבות עדין נותרה נמוכה ולא שוטפת, גם כאשר כלי המדד וההשוואה תאמו רמה של כיתה ב'. רמה זו תואמת ממצאי מחקרים רבים אחרים שעסקו בקריאה בקרב בעלי מגבלה קוגניטיבית. עם זאת, חלילה לי מלטעון כי זוהי הרמה המקסימאלית אליה אנשים אלו יכולים להגיע כי אם היותה של התכנית מותנית בזמן.

לימוד מלאכת הקריאה אצל בעלי מוגבלויות קוגניטיביות הינו תהליך איטי וארוך. אלור ושות' במחקרם מצאו באופן דומה כי תלמידים בעלי מגבלה קוגניטיבית אשר השתתפו בתכנית אוריינית שיפרו באופן עקבי את הישגיהם אך התקדמותם הייתה איטית (Allor et al, 2010). כלי האבחון פעמים רבות, מיועדים לתלמידים עם קושי בקריאה או ללא והינם מודדים את ההתקדמות באופן תואם. מדידה זו לעיתים אינה מתארת במלואה את ההתקדמות של אותם לומדים עם מגבלה קוגניטיבית, התקדמות שעבורם הינה נכבדת ומרשימה (Allor et al, 2010). על כן, במחקר זה נערכו מבחנים סטטיסטיים נוספים במבחן הכתבה ובמבחן המילים הבודדות אשר הציגו את התקדמותם של המשתתפים ביחידות קטנות יותר.

עבודה זו קצרה מלתאר את כל התמורות וחלקן לא לוו מבחינה מחקרית. בהקשר לכך, ניתן לתאר את הרגלי הלמידה אשר רכשו המשתתפים במהלך התכנית כללו קשב לאורך זמן, התארגנות בדף ובמרחב, התמודדות עצמאית עם משימות, ביצוע שיעורי הבית, מעקב אחר הכתוב, שאילת שאלות ועוד.

הצלחתה של תכנית אוריינית זו נובעת משילובם של מספר גורמים. ראשית, התאמתה של התכנית האוריינית לגילם הכרונולוגי של המשתתפים ולתכנים פונקציונאליים אורייניים המשרתים תפקוד עצמאי. אלו הגבירו את מידת הרצינות וההתמדה עם לימודים מאתגרים אלו. כמו כן, בגרותם של המשתתפים, המודעות לצורך בידע אורייני המבוסס על ניסיון החיים ורמת המוטיבציה התוו דרך זו. עדות לכך הינה דברי המשתתפים עצמם, בהסברם מדוע הם רוצים ללמוד לקרוא ומהם הצרכים והשאיפות אשר עומדים כמניעים מוטיבציוניים ללמידה. התמות המרכזיות שעלו מדבריהם מצביעות על הרצון ללמוד ולהתקדם, על ההכרה בתרומת היכולת האוריינית ליכולת ניהול החיים ועל הרצון והצורך בהפחתת התלות באחר, לטובת התפקוד העצמאי. המשתתפים הביעו עניין בלמידה ובהרחבת הידע וסל המיומנויות. המניעים שמנו תואמים למניעים של מבוגרים, גם ללא צרכים מיוחדים, החפצים בידע והשכלה, אוטונומיה

והשתייכות לחברה (לקסמן 1993). הרצון ללמוד ולהתקדם ביטא צורך בשיפור יכולות הקריאה והכתיבה ואף יותר מכך - הצורך בהמשך התפתחות, קידום ומעמד אותה מביטחה הלמידה. על דגלה של תכנית זו נחרט הצורך והניסיון להקנות את הקריאה והכתיבה למבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. עם זאת, ניתן להכליל את ממצאי המחקר על מבוגרים אחרים, בעלי מאפיינים דומים, אשר לא לקחו חלק בתכנית זו. צורך זה הופיע גם אצל מבוגרים אחרים מקבוצת השווים כאשר נשאלו על לימודי המשך. דוד (2007) במחקרה ראינה מבוגרים אשר נשאלו על הסיבות לרצונם ללמוד בתכניות המשך באקדמיה. אלו העלו את הצורך ללמוד ולהעשיר את עצמם, לשפר את המיומנויות האקדמיות שלהם בקריאה וכתיבה והביעו מודעות לחשיבות הלמידה לפיתוח כישורי החיים. בדומה, מבוגרים בני החברה הערבית בישראל הביעו רצון וצורך בלימוד אוריינות ומקצועות הבסיס במסגרת לימודי המשך המיועדים לבוגרי החינוך המיוחד (מרעי שחאדה, 2010). את רצונם ללמוד לקרוא הסבירו משתתפי תכנית זו באופן קונקרטי, כאשר מנו את האפיקים החדשים שיפתחו בפניהם באם ידעו לקרוא ולכתוב באופן עצמאי. למעשה, המשתתפים הכירו בתרומות האוריינות לניהול חיי היום יום, שימוש בשירותי קהילה, תעסוקה, פנאי ועוד. עמדות דומות נמצאו גם כאשר נבחנו הידיעות והרצונות של אנשים עם מגבלה קוגניטיבית במדינות אחרות. דוגמא לכך הינו מחקר המתייחס לתלמידים צעירים עם מגבלה קוגניטיבית אשר שולבו בתכניות אורייניות מותאמות לצרכיהם. תלמידים אלו הציגו יכולת למידה אוריינית, עניין, סקרנות והבנה לגבי תרומת האוריינות ליכולת לנהל את חייהם ולהרחיב את אפיקי הידע (Kliwer, Biklen, Kasa-Hendrickson, 2006).

הרצון להפחית את התלות באחר ולהתנהל באופן עצמאי יותר, נשב כרוח גבית וסיפק כוח להתמודדות עם משימה מורכבת זו אצל משתתפי התכנית. הצורך בקבלת עזרה תמידית והמחיר של עזרה זו, הבא לידי ביטוי בהגבלת החופש והבחירה האישית, היוו מניע משמעותי ללמידה ונתון צובט ונוגע ללב. נתונים דומים הציגו מבוגרים אחרים אשר דיווחו על קשיים הנובעים מאפיוני עולמם כאנשים נתמכים ואלו אשר נקראים חסרי ישע. בראיונות שערכו Ruef & Turnbull (2002) עם אנשים בעלי מגבלה קוגניטיבית נשמעו קולות דומים. הסיבות לקשיים עליהם דיווחו המרואיינים נגעו בחוסר בחופש אישי ובבחירה אישית על פי העדפותיהם ונוכחות תמידית של אחרים אשר מנהלים את חייהם ותומכים בהם. תמיכה זו נתפסה כחיונית אך מגבילה. מעורבות הסביבה ועמדות הסביבה נחו אצל משתתפי התכנית כמשמעותיות. בתיאורם את רמת הקריאה בתחילת התכנית, רבים שמו דגש על הידע הקיים ולא על החסר. המשתתפים

ביקשו להסוות במעט את הקשיים בקריאה, אולי על מנת לטשטש את השוני שחוסר זה יוצר. אם כן בולט, כי גם כאשר רמת הקריאה הינה בסיסית, עבור אנשים אלו הינה הישג, הצהרה ושאיפה להכרה חברתית חיובית ולשילוב בעולם דובר שפה אוריינית. הערכת הסביבה וקבלת תעודות וחיזוקים מהלמידה משרתות את אותם צרכים. נקודה חשובה נוספת אשר הופיעה אצל משתתפי התכנית הינה היכולת להצביע על רצונות אישיים, להעמיד מטרות ולפעול על מנת להשיגם. החשיבות שנתנו המשתתפים לנושאים הייתה שונה והתאימה לאופי האינדיבידואלי ולחלומות הפרטיים של כל אחד ואחת. בהקשר זה ארצה לספר את סיפורה האישי של שירה. לשירה הפריע העובדה כי אינה יכולה להתמודד בכוחות עצמה עם קריאת תפריט במסעדה. בשל כך, נזקקה לעזרה של מדריכים ולא אזרה אומץ לצאת לבית קפה באם לא מתאפשרת תמיכה זו וללא ליווי: *"כשאני הולכת למסעדה עם המדריכה שלי, המדריכה קוראת את התפריט בשבילי. הייתי מרגישה עצמאית אם הייתי יודעת לקרוא לבד".* בתום התכנית בחרה להתייחס לאותו נושא, אשר בער בקרבה ועל כן סיפרה על הצלחתה בהשגת מטרה זו: *"אני הייתי הולכת לבית קפה ולא יודעת לקרוא את התפריט. הייתי כל הזמן אומרת לאם בית שלי תקראי לי את התפריט... עכשיו אני לא אומרת לה, את זה אני קוראת לבד".* שירה אף החלה ללכת לבית קפה באופן עצמאי, יחד עם בן זוגה, ושם הצליחה להסתדר בכוחות עצמה ואף יכלה לתרום מהידע שצברה ולעזור לבן זוגה אשר אינו יודע לקרוא. היא העבירה את רצונותיה לסביבתה הקרובה, אשר באו לידי ביטוי בדבריה של המדריכה המלווה אותה ברמה היומיומית: *"לקראת סוף הלימודים היינו עם כל הדירה במסעדה הצעתי לה עזרה והיא אמרה שהיא מסתדרת לבד. היא הצליחה לקרוא לבד, לאט אבל לבד היא הזמינה. זה דבר גדול מאד מאד..."*. סיפורים דומים העידו על מוקדי חשיבות שונים אצל משתתפים אחרים, אשר סיפרו בגאווה לאחר התכנית על הצלחותיהם והשגת המטרות עליהם הצביעו בתחילתה. היבט זה מהווה הפגנת יכולת למכוונות עצמית. כמו כן, הסתכלות עתידית ומעורבות פעילה בניסיון להשגת המטרה האישית.

בבחינת תרומות התכנית לאיכות חייהם של משתתפיה, ניכר היה כי המשתתפים התייחסו אל אותם נושאים שהעלו טרם הלמידה. בשלב זה המלל נשא מסר חד, רחב ומגוון יותר. הצמיחה והיכולת למכוונות עצמית נמצאה כתמה מרכזית. על מנת לקחת את מושכות קבלת ההחלטות העצמית, לפרט יש צורך בהזדמנויות להביע את העדפותיו, לציין בחירות ולבצע החלטות. הזדמנויות ואפשרויות אלו מלוות בניסיונות קודמים המובילים למודעות עצמית ריאליסטית, ביטחון עצמי, דימוי עצמי חיובי וציפייה לתוצאות חיוביות. המכוונות העצמית משקפת

אקטואליזציה עצמית המתבטאת בפיתוח המעלות והפוטנציאל האישי, לצד השליטה העצמית בהתנהגות. ביטויים אלו משקפים אישיות אסרטיבית, גאה ויצירתית בעלת יכולת פיתרון בעיות, תכנון וביצוע מהלכים לטובת השגת המטרות (Wehmeyer & Schalock, 2001). מדברי המשתתפים עלתה ארומה של דימוי עצמי גבוה יותר, ביטחון ביכולת, תעוזה וגאווה. הם הביעו עצמם וחידדו את הביטויים של הייצוג עצמי. עבור אדם עם מוגבלות מהווה הייצוג העצמי פעילות מכוונת ובעלת משמעות ייחודית, שתלווה אותו במהלך חייו ותבטיח את איכותם (קוזמינסקי, 2005). במחקרים שונים מושגים כגון מכוונות עצמית, בחירה אישית, עצמאות והיכולת לחיות על פי מערכת האמונות והערכים האישיים, הינם מרכיבים של איכות חייהם של אנשים עם מוגבלויות (Wehmeyer & Schalock, 2001).

ניתן להבחין בהבדל צורני בין המלל של המשתתפים בקבוצות המיקוד שהתבצעו לאחר התכנית, לעומת קודמיהם. בראיונות קבוצתיים אלו ניכר שינוי אשר התבטא בביטוי של משפטים רבים יותר, ארוכים ומורכבים. תשובותיה של אותה סטודנטית לאותן שאלות הנוגעות ביכולת הקריאה ובשימוש בה לפני ואחרי התכנית ממחישות את השיפור ביכולת ההבעה:

שלב קדם - שאלה: האם את יודעת לקרוא? באיזה רמה את קוראת? תשובה: "לא כל כך טוב".
שאלה: את מצליחה להבין את הכתוב? תשובה: "חלק מהמילים אני מצליחה להבין חלק לא. זה קצת קשה להבין".

שלב פוסט-שאלה: האם את יודעת לקרוא? באיזה רמה את קוראת? תשובה: "קוראת יותר טוב, בתחילת השנה היה לי קשה לקרוא ועכשיו אני קוראת יותר טוב, הרבה יותר טוב. אני מצליחה לקרוא לבד". שאלה: את מצליחה לקרוא בלי ניקוד? תשובה: "אני קוראת עם ניקוד ובלי ניקוד כמו עיתונים. אני קוראת עכשיו מצוין. לא קוראת לגמרי אבל קצת, מלים שאני מבינה אני קוראת אבל מלים שאני לא מכירה, לא יכולה לקרוא בלי ניקוד".

היכולת של המשתתפים להשתמש במשפטים ארוכים ומורכבים יותר בולטת כמאפיין קבוצתי, כאשר משווים את כמות המלל בשני שלבי המחקר (נספח 16 ו-17). ניתן לשער כי התכנית האוריינית אשר בה הושם דגש על מיומנויות הבנת הנקרא והנשמע, שיפרה את יכולת הביטוי ואוצר המילים של משתתפיה. במידה דומה, אפשר להניח כי בעקבות עליית הביטחון העצמי והמכוונות העצמית, המשתתפים העיזו יותר להביע עצמם.

תמה חשובה נוספת שעלתה נגעה במעמד האישי במרחב החברתי והמשפחתי. בעקבות התכנית חלו שינויים במעמדם של משתתפיה, אשר יכלו לתרום מהידע שצברו ולהפוך מנעזרים לעוזרים.

זאת לצד הפגנת היכולת למכוונות עצמית ומעורבות חברתית גדולה יותר. כישורים אורייניים נמצאו כקשורים ותורמים ליחסים חברתיים טובים ותפיסה עצמית של מסוגלות בקבוצת השווים אצל בעלי מוגבלות קוגניטיבית (Erickson, 2005). התכנית סיפקה עבורם מקור לגאווה, נושא לשיחה והזדמנות להפגין ידע ומסוגלות. עצם קיומה של התכנית באוניברסיטה עוררה הדים רבים. המשתתפים למדו להגיע בתחבורה ציבורית, הסתגלו למעברים בין הכיתות ובין המבנים, השתלבו בקפריסיה ובמחשבים. לצד כישורי החיים שתורגלו בהצלחה, עמדה הידיעה כי הם סטודנטים אשר שותפים ומהווים חלק מסביבה צעירה, בלתי מוכרת ומאתגרת. גם במחקר זה, כמו במחקרים רבים אחרים, עצם קיום הלימודים במוסדות אקדמיים היוו קיום של זכות, הזדמנות לשילוב ומקור להעצמה (הויזמי, 2009, דוד, 2007, O'Connor, 2001, Moni & Jobling, 2006, ועוד). סיפור דומה מספרת ז'קלין, סטודנטית עם תסמונת דאון אשר שולבה בתכנית אקדמית. היא התייחסה ליכולת לדבר בעד עצמה ולהביע דעה אישית. בתיאוריה התבטאו הרחבה של מיומנויות תקשורת, הקשבה לאחר, שמירה על קשר עין לאורך זמן והנאה מחווית הלימודים הגבוהים. השילוב החברתי והשהייה בקרב בני גילה, גם ללא המגבלה, תרמו מאוד לביטחונה העצמי ולתחושת השייכות (Casale-Giannola & Wilso Kamens, 2006).

המוגבלות הטבעה באדם משפיעה על הציפיות של המשפחה, מערכת החינוך ושירותי הרווחה. אנשים אלו לעיתים נתפסים כבעלי מסוגלות נמוכה לעמוד בחוקים החברתיים של האדם המבוגר בחברה (Wehmeyer & Schalock, 2001). רייטר (1997) מחדדת את הנקודה כי המחסום העיקרי להשתלבות ולאיכות חיים נוצר מיחסי התלות, בין אלו בעלי המוגבלויות לבין המשפחה ובחברה. הרצון לראות באדם ככשיר וכבעל מסוגלות הינו משמעותי עבור בני המשפחה. אלו לעיתים מגוננים יתר על המידה ובכך מחזקים את מעגל השליטה וחוסר האונים של האדם. זאת ללא מודעות ורצון מכוון לפגוע ביקריהם. השינוי שחל במשתתפי התכנית, חלחל והשפיע על עמדות הסביבה כפי שמציינת אחת האמהות על בנה: *"הוא הפך מילד שהיה תלוי לחלוטין במבוגרים סביבו, היה שותק ומחכה שאחרים יעשו סביבו, הפך לבחור מעורב ומביע את רצונותיו. זה גרם לנו להרגיש שדני לא חריג, אין מחיר לאושר שזה גרם לנו כהורים"*. במשפחה זו חל שינוי עמדות ובתפיסות גם של האח הצעיר, כאשר התוצר היה העצמה של אותו משתתף בעל מגבלה:

"כשחילקתן ספרים בסוף התוכנית, והבאתן גם לדני אחד, אז לדני יש ספר מיוחד משלו, והאח הקטן בחר את הספר הזה כדי להגיש עליו יומן קריאה. דני התרגש מאוד שאחיו הרגיל קרא מהספר שלו ונהנה לקרוא ממנו. הסיפור שם עוסק באח שמתגייס, ואכן אח התגייס במשפחה,

אבל דני לא, וכל פעם האח הקטן התעניין בגיוס אחיו ולמה דני לא התגייס, ופתאום הסיפור עוסק בזה. שהוא לא צריך להתבייש באחיו שלא התגייס. אני תמיד אשמור את היומן קריאה הזה, מעולם לא קרא שהאח הרגיל יקרא ספר של האח המיוחד, ודני יתעניין וירגיש חשוב במשפחה".

נשות הצוות והאמהות הביעו בדבריהן הערכה רבה למשתתפי התכנית וגאווה. הגדלת הכישורים האישיים והאקדמיים, ההשתתפות בתכנית האקדמית ושביעות רצון הסביבה, העצימו את המשתתפים אשר צברו מעמד אישי גבוה יותר, בו הופחתה המשמעות של המגבלה והשונות. ממצאים דומים עלו אצל דוד (2007) כאשר סטודנטים בעלי מוגבלויות דומות נגעו בתרומת הלימודים להערכה עצמית גבוהה יותר, תקשורת אסרטיבית וייצוג עצמי מול הצוות המטפל ועל תחושת ההעצמה לה זכו.

תרומה נוספת בולטת הינה הלמידה וההתפתחות כהזדמנות למימוש עצמי. המשתתפים הביעו עניין ושביעות רצון מהלמידה. הם ייחסו לה חשיבות וחלקם אימצו הרגלי למידה ותרגלו מעבר לשעות הלימודים. חווית ההצלחה והתחושה כי השקעתם מניבה פירות, טיפחה תחושה חיובית לגבי עצמם ורצון להוסיף וללמוד. כפי שטענו רוגרס ומסלאו, הלמידה תרמה לבריאותם הפסיכולוגית של המשתתפים אשר יכלו לבטא עצמם ולפעול למען הגשמת הפוטנציאל האישי (Maslow, 1970, Rogers, 1970). שוב, השגות דומות עלו כאשר רואיינו 62 סטודנטים בוגרים עם מגבלה קוגניטיבית ולקויות למידה אשר השתתפו בתכנית אקדמית מונגשת ומותאמת באקדמיה. הם דיווחו בתום התוכנית על עליה בערך העצמי ועל חווית העצמה אותה חוו. כמו כן, ניכר היה כי התכנית תרמה לפיתוח גישה חיובית לחיים, לקבלת החלטות הנוגעות למעברים ולשינויים מרכזיים בחייהם ועל מוטיבציה להמשך למידה (הויזמי, 2009).

לצד הקניית הקריאה בצורה שיטתית ופונולוגית, התכנית כללה חשיפה לתכנים אורייניים הכתובים בשפה לא מנוקדת. הסיבה לכך טמונה בגיל המשתתפים ובניסיון לתרום ליכולתם להתנהל באופן עצמאי לאורך התהליך של רכישת הקריאה. על כן, הושם דגש בתכנית על תכנים המתאימים למבוגרים כגון קריאת עיתונים, שלטים, תפריטים, מודעות ועוד, באופן בו הם מוצגים בקהילה. כמו כן, נלמדו מיומנויות אורייניות אשר יכלו לשרת פונקציות תפקודיות כמו מילוי טופס פרטים אישיים או שמות מוצרים שונים שיש לרשום ברשימת קניות או לזהות בסופרמרקט. זיהוי של שינוי ביכולת המשתתפים להתמודד עם שפה אוריינית זו, הופיעו בדבריהם ובדברי נשות הצוות המלווה והאמהות. אלו באו לידי ביטוי בתמות שהצביעו על מיומנויות היום יום והשימוש בשירותי הקהילה והשימוש באמצעי תקשורת ופנאי. המשתתפים

הגדילו את המעורבות שלהם במטלות שונות הקשורות לניהול חיי היום יום. בסיפורים חזרו ונשנו תיאורים של התנסויות חדשות. למרות שבמקרים רבים המשתתפים עדיין נזקקו לעזרה, מלאה בהם התחושה כי הם עצמאים יותר ושותפים. את הקשר למיומנויות אלו ולאיכות החיים מסבירים Ruef & Turnbull (2002) כאשר במחקרם נמצא כי איכות חיים מקושרת ללמידה של מיומנויות חדשות, המקנות לאנשים עם מגבלה קוגניטיבית יותר עצמאות וכך מרחיבות את תחומי אחריותם. במחקר זה, היכולת לעזור לעצמם ולהכריע ולהשפיע על חייהם בתחומים מגוונים, שיפרה את איכות חייהם ותרמה להרגשה החיובית כלפי עצמם ולתפיסה מטיבה הנוגעת לדימוי העצמי. המשתתפים, נשות הצוות והאמהות דיווחו על חשיפה, מודעות ושימוש במידה זו או אחרת באמצעי התקשורת. העיתונים, המחשב ובמקרים מסוימים גם הספרים מילאו חלקים גדולים יותר בשעות הפנאי. מקורות אלו נתפסו כדרך להשגת ידע ולהנאה וכדרך להיטמע בתרבות רווחת. במחקרים שונים נמצא קשר בין משחקי מחשב וטלוויזיה בשעות הפנאי לאיכות חיים של מבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. האינטרנט מזמן אימון רב ולמידה עצמית ומהווה תמריץ מוטיבציוני וכממלא את שעות הפנאי (Davies, Stock & Wehmeyer, 2001). הקריאה הפכה לחלק יומיומי וכך גם השותפות במשימות והסקרנות לגבי הידע החדש. כפי שטען Dowling (2005), המיומנויות האוריינות והחשיפה המודעת לאפשרויות שונות בתרבות הפנאי המקומית, העשירה את חייהם של משתתפי התכנית והרחיבה את אפשרויות הפנאי בביתם ובקהילה ומתוך כך את איכות חייהם.

על מנת להימנע מהטענה כי מחקר שנעשה עם בעלי המוגבלויות לא קידם את זכויותיהם ואת שחרורם מדיכוי והדרה ורק האדיר את לקותם (French & Swain, 1997), נבחנו במחקר הנוכחי שאלות הנוגעות לרצונות אישים, לכוחות ולשינויים החיוביים שהתרחשו בחיי המשתתפים בעקבות התכנית במקום הדגשת החוסר. עם זאת, מתוך רצון לקדם מדיניות של השכלת מבוגרים ניתן מקום גם לקשיים הנובעים מרמת קריאה נמוכה. המחקר התקיים מתוך ניסיון להגדיל את השליטה והמעורבות של בעלי המוגבלות בהחלטות הנוגעות לחייהם על ידי הדגשת קולם, מתוך כוונה לקדם את האינטרסים של קבוצה זו ולהרחיב את אפיקי ההזדמנויות להן היא זוכה. התנועה למען שיפור החינוך של אנשים עם מוגבלויות (Individuals with Disability Educational Act) ותנועות לשחרור ומאבק על זכויות אחרות (ADA, DDABRA) מצהירות על ארבע מטרות מרכזיות, שהינן זכויות למעשה: שיווין הזדמנויות, מכוונות עצמית, השתתפות ומעורבות מלאה

בחברה ובקהילה ועצמאות תפקודית וכלכלית (Turnnull et al., 2003). תקוותי היא כי מחקר זה כוחו בלקדם חלק ממטרות אלו ולאפשר לאנשים בעלי מגבלה לממש את זכויותיהם בכלל ואת הזכות ללמוד בפרט.

המלצות למחקרי המשך

מחקר זה היווה מחקר גישוש רחב וראשוני, בו נבחנו מיומנויות שונות: פענוח צלילים, כתיבה וזיכרון מילולי. חשוב להרחיב את הממצאים לגבי כל אחת מהמיומנויות הללו ולבחון את ההישגיים ומתוך כך, לחדד אופני הוראה מתאימים ללומדים עם מגבלה קוגניטיבית. על כן מומלץ להוסיף ולבצע מחקרים בתחום האוריינות אשר יתרמו לגוף הידע הקיים בתחום. יש לציין כי מחקר זה היה תחום בזמן מוגבל. מחקרי אורך בני מספר שנים יוכלו לבחון את פוטנציאל רכישת הקריאה והכתיבה ברמות מתקדמות יותר, והשימוש בה. מעניין יהיה לבחון על ידי מחקר מעקב נוסף האם הישגיים האורייניים, התפקודים, האישיים והחברתיים ישמרו עם חלוף הזמן. כמו כן, יש להוסיף ולחקור סוגיות הקשורות לאיכות חייהם של אנשים עם מגבלה קוגניטיבית כאשר קולם הוא זה שיעיד על הצרכים, הרצונות והמאווים האישיים.

מגבלות המחקר

מחקר זה הינו מחקר גישוש אשר נגע בנושאים רבים. משום כך לא היה ניתן להעמיק דיו בכל אחד מהפרמטרים שנבחנו. זאת מפאת גודלו של המחקר ועבודה זו. כמו כן גודלו של המדגם משפיע על האפשרות לייצג באופן מוחלט את תוצאות והשגות המחקר. חשוב לציין כי כלי המדידה הכמותניים אשר מדדו את השיפור במיומנויות האורייניות לא נבנו עבור מבוגרים עם מגבלה קוגניטיבית. מערכת האבחון א-ת בה נעשה שימוש במחקר זה הותאמה לתלמידים בגילאי בית הספר גם מכיתות החינוך המיוחד, אך ללא לקויות קוגניטיביות. על כן בעת העברת האבחונים נערכו התאמות מיוחדות נוספות. כמו כן, על מנת למדוד התקדמות ביחידות קטנות יותר היה צורך בביצוע מבחנים מעמיקים נוספים. עולם המחקר לרוב אינו מוכר דיו עבור אנשים עם מגבלה קוגניטיבית. על כן למטרת השתתפותם היה צורך בהסברים חוזרים ונשנים ובקבלת הסכמה מדעת. תקוותי היא כי למרות מגבלה זו משתתפי המחקר הבינו את מטרתו והשתתפו בו מרצון.

רבות נכתב על הקושי בדיווח עצמי אצל אנשים עם מגבלה קוגניטיבית ועל רצונם לרצות את הסביבה. עם זאת, עלי להדגיש כי על פי מערכת אמונותיי, אשר מתחזקת לאור העובדה כי דיווחי הצוות והאמהות תאמו את דיווחי המשתתפים עצמם, אין לראות בנושא זה כמגבלה למחקר. תפיסות מסוג זה עלולות להחליש את קולם של אנשים אלו ולפגוע במטרת המחקר הנוכחי ובקידום זכויותיהם כלל. מעמדי כחוקרת מעורבת ומשתתפת ועמדותיי בנושא עלולות להוות מגבלה למחקר זה. עם זאת, הנתונים שהוצגו התבססו על מידע כמותני אובייקטיבי ומידע מוקלט ומתועד מהראיונות.

חשיבות תיאורטית והשלכות יישומיות

חשיבותו של המחקר בהרחבת הידע שלנו לגבי יכולת למידת הקריאה וכישורים אורייניים בגיל בוגר, אצל אנשים עם מגבלה קוגניטיבית. כמו כן, טיפוח הידע וההכוונה לעבר איכות חיים ושילוב בקהילה של אנשים עם צרכים מיוחדים והדגשת האוריינות כממלאת חלק בהשגת איכות החיים. בנוסף, מחקר זה כוחו בלהשפיע על ניהול התקציבים במסגרות חוץ ביתיות המיועדות לאנשים עם מגבלה קוגניטיבית. ההצלחה בלימוד הקריאה והכתיבה במחקר זה יכולה לשמש להמלצה לצביעת משאבים לצרכי לימוד ולחשיפה אוריינית. זאת לצד עידוד ארגונים אלו למתן זכות ובמה להשמעת הקול האישי, הצרכים והרצונות של יושביהם. מבחינה יישומית, התכנית תהווה מודל לתכניות אוריינות נוספות אשר מותאמות לאוכלוסיות שונות עם צרכים מיוחדים, בנוסף לאלו עם המגבלה הקוגניטיבית (לקויות תקשורת ואוטיזם, נכויות פיסיות ועוד), שיופעלו באוניברסיטאות ובמכללות לימודי המשך אקדמיות שונות ואף בבתי ספר לחינוך מיוחד לשכבת הבוגרים בני 18 ומעלה.

חשיבות לתחום החינוך

למחקר יישומים רבים לתכניות של לימודי המשך המופעלות ע"י האגף לטיפול באדם המפגר במשרד הרווחה, וכן למערכת החינוך המיוחד, בתכניות אוריינות שינתנו לשכבת הבוגרים בבתי הספר. תקוותי היא שמסקנות מחקר זה יתרמו להדגשת חשיבות הקניית הקריאה והכתיבה במערכות החינוך לאורך כל שנות הלימוד. במקביל, המחקר יתרום להבנת הפוטנציאל הטמון בבוגרים בעלי מגבלה קוגניטיבית ברכישת הקריאה ומיומנויות אורייניות נוספות. כך תתאפשר הבנה טובה יותר של תחום חינוך מבוגרים, בהקשר של אנשים עם מגבלה קוגניטיבית.

במחקר שולבו סטודנטיות לחינוך מיוחד מאוניברסיטת חיפה, במסגרת פרקטיקום וחובות הלימודים. בדרך זו מתאפשרת חשיפה של העתידים לעסוק בתחום החינוך לעולם המבוגרים עם הצרכים המיוחדים.

לסיכום, אנשי המקצוע שיכולים להפיק ממחקר זה הינם כאמור נציגי האגף לטיפול באדם עם הפיגור השכלי, הרווחה ומשרד החינוך. כמו כן מנהלי מסגרות שונות כגון מערכי דיור, מפעלים מוגנים ומועדוניות. מחקר זה מהווה בסיס אקדמי שיכול לשרת ולקדם מחקר נוסף בתחום שיערך על ידי אנשי מחקר ואקדמיה.

9. ביבליוגרפיה

- אבניאון, א. (1997). מילון ספיר. הד ארצי ואיתאב.
- אלאור, ת. (1998). בין אנתרופולוגיה לאורייניות. בתוך מיכל צלרמאיר (עורכת): סקריפט, אוריינות: חקר, עיון ומעש, עמ' 13-38, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- בן-סימון, ע., שני, מ. וכהן, י. (2005). מבחן הישגים ברכישת הקריאה והכתיבה בכיתות ב: דוח מסכם. משרד החינוך התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות ולהערכה.
- בנטיין, ש. (1996). על הקשר בין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי קריאה. בתוך י. שימרון (עורך). מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתיבה. עמ' 184-202. ירושלים: מאגנס ואוניברסיטת חיפה.
- ברויאר, נ., טבקמן, מ., כהנא, ד., ליאון, י. (2008). מילון מונחים: מושגי יסוד בלימודי נח"ות. בתוך חוברת תקצירים: סדנת מפגשי הכרות עם ה- *disability studies*. א.מ. העתקות בע"מ. גרפאור 87, ירושלים.
- גוטמן - שמעוני, י. (2008). אפיוני קריאה ומטלות תלויות קריאה בקרב צעירים בעלי פיגור שכלי ממקור לא ידוע. עבודת גמר אוניברסיטה העברית ירושלים, במחלקה לפסיכולוגיה המגמה ההתפתחותית.
- גור – זאב, א. (1999). ייצורו של תחום האוריינות בחרושת התרבות הישראלית. בתוך: פילוסופיה פוליטיקה וחינוך בישראל, פרק 6, 190-233, אוניברסיטת חיפה וזמורה – ביתן.
- גורבטוב ר., בן משה א., ובן שמחון, מ. (2009). אנשים עם פיגור שכלי. בתוך אנשים עם מוגבלויות, פרק א. (מסמך של האגף) - <http://www.molsa.gov.il/NR/rdonlyres/5E8F53B7-E5C9-42F8-B958-E0F79E1A7E6B/13241/16aSKIRAPEOPLEPIGURSICHLI.pdf>
- גור זיו, ח. (2004). הוויכוח על שיטות הוראת הקריאה בראייה של הפדגוגיה הביקורתית. בתוך: גולן עגנון, ד. (עורכת). אי שוויון בחינוך. תל אביב: בבל.
- גרבלסקי, א. (1998). הזדמנות שנייה – כיצד? גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים, כרך 5, עמ' 129-134.

דוד, ל. (2007). תפיסותיהם של אנשים עם מוגבלות קוגניטיבית ואנשי הצוות שלהם לגבי תכניות של לימודי המשך לאנשים עם מוגבלות קוגניטיבית. עבודת גמר, אוניברסיטת חיפה.

דוד, נ. (2010). חווית הזקנה של נשים מזדקנות עם פיגור שכלי. עבודת גמר אוניברסיטת חיפה החוג לגרונטולוגיה.

דושניק, ל. וצבר-בן יהושע, נ. (2001). אתיקה של המחקר האיכותי. בתוך: נ. צבר-בן-יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר איכותי. עמ' 343-368. לוד: דביר.

הויזמי, ב. (2009). הנגשה אקדמית לבוגרים בעלי לקויות למידה והסתגלות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, כרך 24, 1. עמ' 5-13.

הדר, י. (2000). מפעלי אוריינות בישראל, ביעור הבערות ו"תהיל"ה". עבודת גמר אוניברסיטת חיפה.

.

הרץ-לזרוביץ, ר. ושדל, ב. (2003). אוריינות בלמידה שיתופית (אל"ש): פיתוח אוריינות בבתי ספר יהודים וערבים. קריית ביאליק: "אח".

יפה-גור, ט. (1996). אסטרטגיות קריאה בקרב ילדי גן. עבודת גמר--אוניברסיטת חיפה.

לוי, י. (2009). אפיוני קריאה ומטלות תלויות קריאה בקרב צעירים עם פיגור שכלי ממקור לא ידוע ובקרב בעלי תסמונת דאון. המחלקה לפסיכולוגיה ובי"ס לרפואה של הדסה והאוניברסיטה העברית. בפרסום קרן שלם.

לקסמן, מ. (1993). "אין בור ירא חטא, ולא עם הארץ חסיד". גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים. כרך 1, עמ' 51-56.

עזראן, א. (1991). טיפול בשילוב אמנויות: ביבליו דרמה, מוסיקה ותנועה כאמצעי לשיפור תפקודם הכללי של ילדים טעוני-טיפול לקויי למידה. עבודת גמר אוניברסיטת חיפה, החוג לחינוך.

עמינדב, ח. (1998). הגדרות הפיגור השכלי. בתוך א. רימרמן, א., דובדבני וא. רמות (עורכים). נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל – צרכים ומענים. עמ' 15-36. ירושלים: מאגנס.

קוזמינסקי, ל. (2005). תכנית מס"ע: סגור עצמי של תלמידים עם לקויות למידה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, כרך 20, 2. עמ' 15-23.

קירמאיר, פ. (1994). חינוך מבוגרים בחינוך מתמיד. גדיש: ביטאון לחינוך מבוגרים. כרך ב, עמ' 15-21.

רון, ח. (2005). פיגור שכלי: עיון, דרכי עבודה והוראה. הוצאת ספרים "אח" בע"מ.

רייטר, ש. (2001). מיומנויות חברתיות, תפיסת איכות החיים ודימוי עצמי של מתבגרים עם פיגור שכלי: ממצאי מחקר מלווה לתכנית קבוצתית של הכנה לחיים – "אני והקהילה". עיונים בחינוך, כרך 5, 1, עמ' 257-277. פרדס הוצאה לאור, ירושלים.

רייטר, ש. (1999). "איכות חיו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה". סוגיות בחינוך המיוחד ובשיקום 14, 2. עמ' 61-69.

רייטר, ש. (1997). חבר חריג במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך. גסטליט חיפה בע"מ.

שאלוק, ר. (1988). על מושג איכות חיים בתכניות קהילתיות לבעלי פיגור שכלי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 5.

שיף, ר., ועדי יפה, א. (2008). הוראת קריאה וכתיבה. בתוך מחקר יישומי בחינוך ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך. עורכים פנינה ש/ קליין ויעקב ב/ יבלון מפעלי כתר ירושלים.

שני, מ., זייגר, ט., ורביד, ד. (2001). פיתוח ותיקוף של כלי אבחון לתהליכים בסיסיים בקריאה ובכתיב: ממצאים על תפקוד קוראים תקינים והצעות לשילוב כלי האבחון בהערכת קוראים מתקשים. סקריפט, 2, עמ' 167-203.

שני, מ., לחמן, ד., שלם, צ., בהט, א., וזייגר, ט. (2006). א-ת מערכת לאבחון לקויות בקריאה ובכתיב על פי נורמות ארציות. תל אביב: הוצאת יסוד.

שניר, ד. (1991). כוח לקרוא. הקניית קריאה, כתיבה, הבנת הנקרא וחינוך לשוני בדרכים ייחודיות. הוצאת אח.

שקדי, א. (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. פרק 4. תל אביב: רמות.

מרעי - שחאדה, ת. (2010). איכות חיים, קשרי חברות ופעילות פנאי בקרב בוגרים בעלי לקויות אינטלקטואליות בחברה הערבית. עבודת גמר, אוניברסיטת חיפה.

American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*, 10th Edition. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Alfassi, M., Weiss, I. & Lifshitz, H. (2008). The efficacy of reciprocal teaching in fostering the reading literacy of student with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs education*. Vol 24(3), 291-305.

Allor, J.H., Mathes, P.G., Jones, F.G., Champlin, T.M. & Cheatham, J.P. (2010). *Individualized Research-Based Reading Instruction for Student with Intellectual Disabilities: Success Stories*. Vol 42 (3), 6-12.

Barker, R.M. (2010). *Modeling Phonological Processing for Children with Mild Intellectual Disabilities: The Relationship between Underlying Phonological Abilities and Associated Language Variables*. Psychology Dissertations. Georgia State University.

Bochner, S., Outhred, L. & Pieterse, M. (2001). A study of functional literacy skills in young adults with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 67–88.

Booth, T. & Booth, W. (1996). Sounds of silence: Narrative research with inarticulate subjects. *Disability & Society*, 11(1), 55-69.

Bramston, P., Chipuer, H. & Pretty, G. (2005). Conceptual principles of quality of life: An empirical exploration. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 10, 128-733.

Browder, D.M , Wakeman, S.Y, Spooner, F., Ahlgrim – Melzell, L. & Algozzine, B. (2006). Research on Reading instruction For individuals With Significant Cognitive Disabilities. .Uni Of North Carolina At Charlotte . *Council For Exceptional Children*, vol 72(4), 394-408.

Casale-Giannola, W. & Kamens, M. (2006) Inclusion at a University: Experiences of a Young Woman With Down Syndrome. *Mental Retardation*, vol 44(5), 344-352.

- Cawley, J. F. & Parmar, R. S. (1995). Comparisons in reading and reading-related tasks among students with average intellectual ability and students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(2), 118-129.
- Cohen, D., Riviere, J.P., Plaza, M., Thompson, C., Chauvin, D., Hambourg, N., Lanthier, O., Mazet, P. & Flament, M. (2001). Word identification in adults with mental retardation: Does IQ influence reading achievement? *Brain & Cognition*, 46(1-2), 69-73.
- Conners, F.A., Atwell, J.A., Rosenquist, C.J. & Sligh, A.C. (2001). Abilities underlying decoding differences in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability*, 45(4), 292-299.
- Cooper- Duffy, K., Szedia, P. & Hyer, G. (2010). Teaching Literacy to Student With Significant Cognitive Disabilities. *Teaching Exceptional Children*. Vol 42(3) ,30- 39.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating Quantitative and qualitative research*. Upper Saddle Creek, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, D.K., Stock S. E. & Wehmeyer M. L. (2001). Enhancing Independent Internet Access for Individuals with Mental Retardation through Use of a Specialized Web Browser: A Pilot Study. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 36(1),107-113.
- Dowing, J.E. (2005). Teaching Literacy to student with Significant Disabilities. *In Literacy and public Education*. 12-25.
- Elwan, A. (1999). *Poverty and Disability: A Survey of the Literature*. World Bank Social Protection Discussion Paper No. 9932, World Bank: Washington DC.
- Erickson, K. (2005). *Literacy and Persons with developmental disabilities: Why and how?* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Unesco united Nations Educational, Scientific and Cultural Organizatio.

- Farrel, M. & Elkins, J. (1991). Literacy and the adolescent with Down syndrome. In C.Denholm(ed), *Adolescent with Down syndrome: International perspectives on research and programme development*. Victoria.BC: University of Victoria Ginzberg E, Bray D.W (1954). *The Uneducated* N.Y.
- Feuerstein, R. (1991). The theory of structural cognitive modifiability. In B.Presseisen (Ed.), *Thinking and learning styles: Classroom interactions*. Washington, DC: National Educational Association.
- Feuerstein, R. & Rand, Y. (1977). Instrumental Enrichment Research, *report NICHD No. 3, Jerusalem, Haddassah-Wizo-Canada Institute*.
- Feuerstein, R. Rand Y., Hoffman, M. B. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Pres.
- Greenwood, D.J. & Levin, M. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for social Change, Thousand Oaks*, SAGE Publications.
- Fowler, A.E., Doherty, B.J. & Boynton, L. (1995). The basis of reading skill in young adults with Down syndrome. In L. Nadel & D. Rosenthal (Eds.), *Down syndrome: Living and Learning in the Community*. 182-196. New York: Wiley-Liss.
- French, S. & Swain, J. (1997). Changing Disability Research: Participating and Emancipatory Research with Disabled People. *Physiotherapy, vol 83 (1)*.
- Frith, U. (1997). Braun, mind and behavior in dyslexia. In: Hulme, C. & Snowling, M., (eds). *Dyslexia: biology, cognition and intervention*. London : Whurr Publishers. 1-19.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia*. 301-330. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hamil, L.B. (2003). Going to College: The experiences of a young woman with Down syndrome. *Mental Retardation, 41*, 340- 353.

Hedrick, W.B., Katims, D.S. & Carr N.J. (1999). Implementing a multimethod, multilevel literacy program for student with mental retardation. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*. 14(4), 231-239.

Katims, D. S. (2000). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 3-15.

Kitwood, T. (1993). Towards the reconstruction of an organic mental disorder. In A. Radley (Ed.), *Worlds of illness: Biographical and cultural perspectives on health and disease*. 143-160. London: Routledge.

Kliewer, C. & Biklen, D. (2001). "School's not really a place for reading": A research synthesis of the literate lives of students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Disabilities*, 26, 1-12.

Kliewer, C., D. Biklen, C. & Kasa-Hendrickson. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal* 43: 163-92.

Levin, I., Korat, O. & Amsterdamer, P. (1996). Emergent writing among kindergartners: Cross-linguistic commonalities and Hebrew-specific issues. In G. Rijlaarsdam, H. van der Bergh and M. Couzijn (Eds.), *Current trends in writing research: Theories, models and methodology*. 398-419. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Li, E.P. (2004). Self perceived equal opportunities for people with intellectual disability. *International Journal of Geriatric research*, 27, 241-245.

Light, J. & McNaughton, D. (1993). Literacy and Augmentative and Alternative Communication (AAC): The Expectations and Priorities of Parents and Teachers. *Topics in Language Disorders*, vol 13 (2). 33-46 .

Lloyd,V., Kalsy, S. & Gatherer, A. (2008). Impact Of Dementia Upon Residential Care For Individuals With Down Syndrome. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. vol: 5 (1)/ 33-38.

Lloyd, V., Gatherer, A. & Kalsy, S. (2006). Conducting qualitative interview research with people with expressive language difficulties. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1386-1404.

Luckasson, R., Borthwick- Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnick, D.M., Spreat, S. & Tasse, M.J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10 ed). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Lufting, R. L. (1987). *Teaching the mentally retarded student: Curriculum methods and strategies*. Boston: Allyn Bacon Inc.

Mactavish, J.B., Mahon, M.J. & Lutfiyya, Z.M. (2000). " I can speak for my self": Involving Individuals with intellectual disability as research participants. *Mental Retardation*, 38, 216-227.

Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*, New York: Harper and Row.

Mike, B. (1995). *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts* Longman, London & N.Y.

Milne, R., Clare, I.H. & Bull, R. (2002). Interrogative suggestibility among witnesses with mild intellectual disabilities: the use of an adaptation of the GSS. *Journal of applied research in intellectual disabilities*. vol:15 (1) . 1360-2322.

Monawar Hosain , G.M., Atkinson, D. & Underwood, P. (2002). *Impact of Disability on Quality of Life of Rural Disabled People in Bangladesh*. J HEALTH POPUL NUTR ICDDR,B: Centre for Health and Population Research.

Moni , K.B & Jobling, A. (2001). Reading-related Literacy Learning of Young Adult with Down Syndrome: findings from a three year teaching and research program. *International journal of disability, Development and Education*, 48(4), 377-394.

Moni, K.B. & Jobling, M. A. (2006). Code breaker: developing phonics with a young adult with an intellectual disability. *Journal of Adolescent & Adult literacy* . vol 50 p 52(14).

Morningstar, M. E., Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. (1996). What do students with disability tell us about the importance of family involvement in the transition from school to adult life? *Exceptional Children*, 62, 249-260.

O'Connor, A. (2006). Opportunities for young people with intellectual disability to study at university in Ireland were non-existent until University College Dublin developed a revolutionary certificate program. *Special! Supporting and developing good practice*, NASEN, Autumn, 25-27.

Oliver, M. (1992). "Changing the Social Relations of Research Production" *Disability, Handicap & Society* Vol 7 No 2 pp 101-115.

Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement: A Sociological approach*, New York: St. Martin's Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pershey, M.G. & Gilbert, T.W. (2002): Christine :A Case Study of Literacy Acquisition by an Adult With Developmental Disabilities . *Mental Retardation* Vol 40 (3).219–234.

Reason, P. & Bradbury, H., (Eds.) (2001). *Handbook of Action Research: Concise Paperback Edition*, London, SAGE Publications.

Reeve, D. (2002). Negotiating psycho-emotional dimensions of disability and their influence on identity constructions. *Disability & Society*, Vol. 17 (5), 493-508.

Rogers, C.R. (1970). *On becoming a person: A therapeutics view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

Ruef, M. B. & Turnbull, A. P. (2002). The perspectives of individuals with cognitive disabilities and/or autism on their lives and their problem behavior. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(2), 125-140.

Ryan, G.W. & Bernard, H.R. (2000). Data Management and Analysis Methods *In Denzin, N. Lincoln, Y (EDS.) Handbook Of Qualitative Research*, 2ND ED., Thousand Oaks , CA: Sage Publication.

Savage, R. (2006). Reading comprehension is not always the product of nonsense word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers. *Scientific studies of reading*, 10(2), 143-164.

Schalock, R. L. (2005). Introduction and overview of the special issues on quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 695-698.

Schalock, R.L. (1994). Quality of life Quality enhancement and quality assurance: implications for program planning and evaluation in the field of mental retardation and developmental disabilities. *Evaluation and program planning*, 17, 121-123.

Schwartz, C. & Rabinovitz, S. (2003). Life satisfaction of people with intellectual disability living in community residences: perceptions of the residents, their parents and staff members. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(2), 75-84.

Taylor, S. J, & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guideline and resource*. New York: John Wiley.

Turnbull III, H.R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M.L. & Park, J. (2003). A Quality of Life Framework for Special Education Outcomes. *Remedial and Special Education* Voluen 24(2). 67-74.

Van Kraayenoord, C.E. (1994). Literacy Instruction in Australian Primary Schools. *In Reading Teacher*, v 48, (3). 218-28.

Vidich, A. & Bensman, J. (1973). "Freedom and responsibility in Research: Comments", *In: Weaver T. (Ed.), To See Ourselves ; Anthropology and Modern Social issues*, Glenview & Scott Publish,. 42-43.

Wagner, M. M., Blackorby, J., Cameto, R., & Newman, L. (1993). *What makes a difference? Influences on postschool outcomes of youth with disabilities. The third comprehensive report from the National Longitudinal Transition Study of Special Education Students*. Menlo Park, CA: SRI International.

Wehmeyer, M.L. & Metzler, C.A. (1995). How Self -Determined Are People With Mental Retardation? The National Consumer Survey. *In Mental Retardation. Vol. 33(2).* 111-119.

Wehmeyer, M.L. & Schalock, R. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and support. *Focus on Exceptional Children, 33*, 1-16.

Wolf, M. & Bowers, P. (1999). The "Double-Deficit Hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91(3)*, 1-24.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization*. Toronto: National institute on mental retardation.

Young, L, Moni .K.B. Jobling . A. & van Kraayenoord C.E. (2004). Literacy skills of adult with intellectual disabilities in two community-based day program. *International jornal of .Disability. Development and Education, 51(1).* 83-97.

עדכון המושגים של הגדרת רמות הפיגור השכלי:

על בסיס ההגדרה בחוק, ההגדרות האמריקאיות לפיגור שכלי 2002, 1992, ומסמך האגף 2004

ד"ר רות רעיף – מפקחת ארצית על מערכת האבחון, מ.מ. מנהלת המחלקה לאבחון ולקידום.

מוגשים בזאת הקריטריונים המרכיבים את הגדרת הפיגור השכלי ומאפיינים את רמת התפקוד של האדם. בסריקת רמות התפקוד של דיירי המעון הנכם מתבקשים להתייחס למימד ההסתגלות ומידת התמיכה הדרושה.

פיגור קל (* בעבר: חינוכיים שיקומיים)

- קיימת התפתחות לקויה או חוסר התפתחות,
- קיימת הנמכה משמעותית בתפקוד האינטלקטואלי (שתי סטיות תקן פחות מהממוצע)
- קיימת הנמכה משמעותית במיומנויות תחומי ההסתגלות (לפחות ב - 2 מתוך 10 התחומים: תקשורת, עזרה עצמית, חיי יום-יום, בריאות ובריאות, הכוונה עצמית, מיומנויות חברתיות, עיוניות, פנאי, תעסוקה, שימוש במשאבים קהילתיים).
- כמות התמיכה הנדרשת: מוגברת או תמידית לפחות בשניים מתחומי ההסתגלות, ולסירוגין (תזכורת, הכוונה) בשאר התחומים.

פיגור קל- בינוני (* בעבר: אימוניים)

- קיימת התפתחות לקויה או חוסר התפתחות,
- קיימת הנמכה משמעותית בתפקוד האינטלקטואלי (שתי סטיות תקן ומעלה פחות מהממוצע),
- קיימת הנמכה משמעותית במיומנויות תחומי ההסתגלות (לפחות ב - 3 או יותר מתוך 10 התחומים: תקשורת, עזרה עצמית, חיי יום-יום, בריאות ובריאות, הכוונה עצמית, מיומנויות חברתיות, עיוניות, פנאי, תעסוקה, שימוש במשאבים קהילתיים).
- כמות התמיכה הנדרשת: מוגברת או תמידית לפחות בשלושה תחומים ולתמיכה מוגבלת (הכוונה והדרכה קבועה) בשאר התחומים.

פיגור בינוני (* בעבר: אימוניים)

- קיימת התפתחות לקויה או חוסר התפתחות,
- קיימת הנמכה משמעותית בתפקוד האינטלקטואלי (שלוש סטיות תקן ומעלה פחות מהממוצע),

- קיימת הנמכה משמעותית במיומנויות תחומי ההסתגלות (לפחות במחצית מתוך 10 התחומים : תקשורת, עזרה עצמית, חיי יום-יום, בריאות ובריאות, הכוונה עצמית, מיומנויות חברתיות, עיוניות, פנאי, תעסוקה, שימוש במשאבים קהילתיים).
- כמות התמיכה הנדרשת : מוגברת או תמידית לפחות במחצית התחומים ולתמיכה מוגבלת (הכוונה והדרכה קבועה) בשאר התחומים.

פיגור בינוני נמוך (*בעבר : טיפוליים)

- קיימת התפתחות לקויה או חוסר התפתחות,
- קיימת הנמכה משמעותית בתפקוד האינטלקטואלי (ארבע סטיות תקן ומעלה פחות מהממוצע),
- קיימת הנמכה משמעותית במרבית מיומנויות תחומי ההסתגלות.
- כמות התמיכה הנדרשת : מוגברת או תמידית במרבית תחומי ההסתגלות (סיוע ישיר).

פיגור קשה (*בעבר : טיפוליים)

- קיימת התפתחות לקויה או חוסר התפתחות,
- קיימת הנמכה משמעותית בתפקוד האינטלקטואלי (ארבע סטיות תקן ומעלה פחות מהממוצע),
- קיימת הנמכה משמעותית במרבית מיומנויות תחומי ההסתגלות.
- כמות התמיכה הנדרשת : תמידית לפחות בשלושה מתחומי ההסתגלות (מבצעים עבורו) ומוגברת בשאר התחומים (סיוע ישיר).

פיגור עמוק (*בעבר : סיעודי)

- קיימת התפתחות לקויה או חוסר התפתחות,
- קיימת הנמכה משמעותית בתפקוד האינטלקטואלי (ארבע סטיות תקן ומעלה פחות מהממוצע),
- קיימת הנמכה משמעותית בכל מיומנויות תחומי ההסתגלות.
- כמות התמיכה הנדרשת : תמידית בכל תחומי ההסתגלות (מבצעים עבורו).

הגדרת סיעודי

אדם שמצב בריאותו ותפקודו ירודים כתוצאה ממחלה כרונית או מליקוי קבוע גופני או מנטלי, הסובל מבעיות רפואיות הדורשות מעקב רפואי מיומן, במסגרת בעלת אופי רפואי, לתקופה ממושכת. הוא מרותק למיטה או כסא גלגלים.

נספח 2
שאלון רקע וראיון מקדים

א. פרטים אישיים:

1. שם: _____
2. מין: ז/נ (הקף בעיגול)
3. גיל: _____
4. מקום מגורים (בית המשפחה, דירה שכורה, מערך דיור): _____
5. היכן את/ה עובד? _____
- מהו תפקידך? _____

ב. קריאה- יכולת, מוטיבציה ושימוש

1. האם את/ה קורא. באיזו רמה
לדעתך: _____

2. האם את/ה מעוניין/ת ללמוד לקרוא טוב יותר?
מדוע: _____

3. האם מפריע לך בחיי היום יום אי יכולת הקריאה המספקת: אם כן
במה? _____

4. אילו נושאים ותחומים היית מעוניין ללמוד ואף לקרוא
עליהם: _____

ג. תרבות הפנאי ושימוש בשירותי קהילה:

1. מהם התחביבים ותחומי העניין שלך?

2. באילו פעילויות פנאי ותרבות או חוגים את/ה

משתתף:

3. היכן מתקיימים פעילויות פנאי אלו (חוג מטעם המערך, חוג במתנס/ חדר כושר בקהילה, באופן עצמאי

ועוד):

4. האם את/ה קוראת/מקוראת מדפדף ב ספרים או עיתונים? אם כן באיזו

תדירות:

5. האם את/ה מבקרת/בספרייה ומחליף/ה ספרים, אם כן באיזו

תדירות:

6. האם את/ה מבקרת/ במוזיאונים, בתי קולנוע, תיאטרון, הופעות ועוד. אם כן באיזו

תדירות:

אם לא,

מדוע?

7. האם את/ה משתמש/ת במחשב? אם כן, עבור

מה:

ד. מה תרצה לספר עוד על עצמך:

למילוי לאחר הראיון -רמת הלקות הקוגניטיבית:

קריאת עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות

מבחן א-ת, מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתביה על פי נורמות ארציות (שני,

לחמן, שלם, בהט וזייגר,

(2006)

ש	נו	ך	ר
---	----	---	---

דוגמא:

ל	פי	ו	ע	צ'ו	ז	שו
גו	ו	ך	ג	ר	ו	כ
הו	ס	ב	א	ז	"	ד

קריאת עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות

ח	צו	א	ס	כו	פ	ז'
י	מ	ק	שו	כ	ט	ב
הו	ס	נו	לי	ע	ח	פ

קריאת עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות

פ	כ	ץ	ב	ך	שו	ת
א	ג	ח	קי	פו	א	ו
מ	ש	ד	רי	ט	ב	ף

קריאת עיצורים בודדים וצירופי עיצורים ותנועות

פ	כ	ץ	ב	ך	שו	ת
א	ג	ח	קי	פו	א	ו
מ	ש	ד	רי	ט	ב	ף

יש לרשום במשבצת אשר מתחת לכל פריט (הגה בודד או צרוף) את תשובת הילד. לאחר מכן יש להשלים את הטבלה התחתונה.

[illegible]

נתונים גולמיים

מהירות קריאת ההגאים/הצירופים (זמן בשניות) _____

דיוק בקריאת ההגאים/הצירופים (מספר הדיוקים) _____

חישובים

מספר פריטים לדקה _____ אחוז דיוק _____

חישוב מספר פריטים לדקה סה"כ הגאים/צירופים שקרא $60 \times$ חישוב אחוז הדיוק סה"כ ההצלחות $100 \times$

מספר הפריטים שקרא

זמן הקריאה בשניות

מספר הפריטים שקרא=מספר הפריטים ברשימה(63) או מספר הפריטים שקרא אם הפסיק באמצע או הופסק אחרי 2 דקות.

קריאת מילים בודדות

מבחן א-ת , מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתיבה על פי נורמות ארציות

(שני, לחמן, שלם, בהט וזייגר, 2006)

דג	חלון	זית
----	------	-----

פרפר	עם	מלך
------	----	-----

ראשון	מזודה	מסלול
-------	-------	-------

שׁוֹר זָרֶת מִכְתָּב

עֲכָשִׁיו מוֹל כָּאן

צֹא תִּהְלֹכָה רָגַע

הַשְׁתַּנּוּת	סִכָּה	מְקַלֶּדֶת
---------------	--------	------------

כֶּתֶל

שְׁרוּל

הַתְּכַנְסוּת

מְתוּחַ

לְכָלוּךְ

מַעֲבָדָה

הַתְּבִישׁ

וְדָאִי

מִתְּרֻחִים

פְּנֵאִי

נְשִׁימוֹתָיו

לְטֹשׁ

אַרְכָּבָה

מְלַחֲצִים

עֻוֹת

שְׁוָקִיָּה

עֲפָעִפִּים

קריאת מילים בודדות

מס'	המילה	תגובת הנבדק	נכון/ לא נכון	מס'	המילה	תגובת הנבדק	נכון/ לא נכון
1	דָּג		- / +	19	מְקַלְדָּת		- / +
2	חֲלוֹן		- / +	20	סֵכָה		- / +
3	זֵית		- / +	21	הַשְׁתַּנּוּת		- / +
4	פֶּרֶפֶר		- / +	22	שְׁרוּל		- / +
5	עֵם		- / +	23	כֹּתֵל		- / +
6	מֶלֶךְ		- / +	24	הַתְּכַנְסוּת		- / +
7	רֹאשׁוֹן		- / +	25	מַעֲבָדָה		- / +
8	מְזוֹנָה		- / +	26	לְכָלוֹךְ		- / +
9	מִסְלוּל		- / +	27	מְתוּחַ		- / +
10	מִכְתָּב		- / +	29	נִדְאִי		- / +
11	זָרֶת		- / +	30	הַתְּבִישׁ		- / +
12	שׁוֹר		- / +	31	לִטֵּשׁ		- / +
13	כָּאֵן		- / +	32	נְשִׁמוֹתָיו		- / +
14	מוֹל		- / +	33	פְּנָאִי		- / +
15	עֶכְשָׁיו		- / +	34	עוֹוֹת		- / +
16	רָגַע		- / +	35	מְלַחֲצִים		- / +
17	תְּהַלּוּכָה		- / +	36	אַרְכָּבָה		- / +
18	צָא		- / +	37	עִפְעָפִים		- / +
			- / +	38	שׁוֹקִיָּה		- / +

מדדים כמותיים

נתונים גולמיים

מהירות קריאת המילים (זמן בשניות) _____

דיוק בקריאת המילים (מספר הצלחות) _____

חישובים

מספר מלים לדקה _____ אחוז הדיוק _____

סה"כ ההצלחות $\times 100$

חישוב אחוז הדיוק

סה"כ המילים שקרא $\times 60$

חישוב מספר מילים לדקה

מספר הפריטים שקרא

זמן הקריאה בשניות

מספר המילים שקרא = מספר המילים ברשימה (38) או מספר הפריטים שקרא אם הפסיק באמצע או הופסק אחרי 2 דקות.

קריאה בהקשר לכיתוב ב,ג- טקסט סיפורי חברה חדשה

(הטקסט כולל 77 מילים)

מבחן א-ת , מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתיבה על פי נורמות ארציות

(שני, לחמן, שלם, בהט וזייגר, 2006)

יום אחד קראָה לי אַמא וְאַמְרָה : "נָעָה, בְּעוֹד חֵדֶשׁ אֶנְחֶנּוּ
עוֹבְרִים דִּירָה".

"אַמא". אֶמְרָתִי. "אֲנִי לֹא רוֹצָה לַעֲבֹר דִּירָה. כָּל הַחֲבֵרִים
שְׁלִי גָרִים כָּאן".

אָבֵל כָּלוּם לֹא עָזַר.

חֵדֶשׁ אַחֵר כֵּךְ עֲבַרְנוּ דִירָה, וְנִכְנַסְתִּי לַכֶּתֶה הַחֲדָשָׁה.

הַמּוֹרָה אֶמְרָה : "תִּפְּרִירוּ אֶת נָעָה. נָעָה תִּלְמִידָה חֲדָשָׁה
בַּכֶּתֶה".

"מִי רוֹצָה לְבָרֵךְ אוֹתָהּ?" שְׁאַלָה.

יִלְדָה אַחַת קָמָה וְאַמְרָה : "אֲנִי יָעַל. בּוֹאִי נָעָה וְשָׁבִי
עַל יָדִי".

בְּסוֹף הַשְּׁעוֹר הִזְמִינָה אוֹתִי יָעַל לְשַׁחַק אֶתָּה בְּחֹצֵר.

בְּבֵית סִפְרָתִי לְאַמָּא בְּשִׁמְחָה : "יֵשׁ לִי חֲבֵרָה חֲדָשָׁה".

קריאה בהקשר לכיתוב ב, ג - טקסט סיפורי חברה חדשה

- (12) יום אחד קראה לי אמא ואמרה: "נעה, בעוד חדש אנחנו עוברים דירה".
- "אמא". אמרתי. "אני לא רוצה לעבור דירה. כל החברים שלי גרים כאן".
- (12)
- (4) אבל כלום לא עזר.
- (11) חדש אחר כך עברנו דירה, ונכנסתי לפתח החדשה. המורה אמרה: "תפירו
- (6) "תפירו את נעה. נעה תלמידה חדשה בפתח".
- (5) "מי רוצה לברך אותה?" שאלה.
- (13) ילדה אחת קמה ואמרה: "אני יעל. בואי נעה ושבי על ידי". בסוף השעור
- (6) הזמינה אותי יעל לשחק איתה בחצר.
- (8) בבית ספרתי לאמא בשמחה: "יש לי חברה חדשה".

מדדים כמותיים

נתונים גולמיים

מהירות קריאת הטקסט (זמן בשניות) _____

דיוק בקריאת הטקסט (מספר הצלחות) _____

חישובים

מספר מילים לדקה _____

חישוב מספר מילים לדקה סה"כ המילים שקרא $60 \times$

זמן הקריאה בשניות

אחוז הדיוק _____

חישוב אחוז הדיוק סה"כ הצלחות $100 \times$

מספר המילים שקרא

מספר המילים שקרא = מספר המילים בטקסט (77) או מספר הפריטים שקרא אם הפסיק באמצע או הופסק אחרי 2 דקות.

מאפיינים איכותיים של תהליך הקריאה הקולית

שחזור סיפור באמצעות שאלות

מבחן א-ת, מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתבייה על פי נורמות ארציות

(שני, לחמן, שלם, בהט וזייגר, 2006)

הסיפור להקראה:

לתחרות כדורים פורחים שנערכה בערד, הגעו צוותים מרחבי העולם והבאו אתם כל מיני כדורים פורחים. היו שם כדורים בצורות שונות ומשונות: למשל, כדור פורח בצורת טווס, כדור בדמות טלפון נייד וכדור שהיה מיועד לנוסע יחיד, ולכן היה בו כיסא במקום סל.

אבל הכדור המיוחד ביותר נראה כמו פרה הולנדית. זה היה כדור פורח מרשים, עם סל שיש בו מקום לחמישה עשר נוסעים. הצוות של הפרה המעופפת עבד כל הבוקר כדי לנפח אותה, מפני שהיה צורך לנפח כל אחת מארבע הרגליים שלה בנפרד. הבעיה הייתה שהניפוח ארך זמן רב, ובחוץ היה חם, ולכן הפרה הצליחה להמריא רק לדקות ספורות. למרות זאת הצוות של הפרה המעופפת זכה למחיאות הכפיים הרבות ביותר. התחרות הבאה של כדורים פורחים תתקיים בספרד. רבים מן הצוותים מתכוננים לקחת חלק גם בתחרות הבאה. להתראות בשנה הבאה.

שאלות על הסיפור:

1. איפה נערכה התחרות?
2. מה הציגו בתחרות?
3. אלו צורות של כדורים פורחים הציגו בתחרות?
4. איזה כדור פורח היה המיוחד ביותר?
5. כמה נוסעים יכולים לטוס בכדור זה?
6. למה ארך הניפוח זמן רב?
7. לכמה זמן הצליחה הפרה המעופפת להמריא?

8. מה היה מזג האוויר בחוץ בזמן המראת הפרה?

9. היכן תיערך התחרות הבאה של כדורים פורחים?

10. מתי תיערך התחרות הבאה?

זיכרון מילולי

שחזור סיפור באמצעות שאלות

יש לסמן מעגל סביב + (נכון) או- סביב - (לא נכון) ולרשום את מספר השגיאות.

מס'	שאלות	תשובה	נכון/לא נכון
1	איפה נערכה התחרות?	בערד	- / +
2	מה הציגו בתחרות?	כדורים פורחים	- / +
3	אלו צורות של כדורים פורחים הציגו בתחרות?	טוס, טלפון, פרה	/ +
4	איזה כדור פורח היה המיוחד ביותר?	הפרה	/ +
5	כמה נוסעים יכולים לטוס בכדור זה?	חמישה עשר	/ +
6	למה ארך הניפוח זמן רב?	כי היה צריך לנפח כל אחת מרגליים בנפרד.	/ +
7	לכמה זמן הצליחה הפרה המעופפת להמריא?	לדקות ספורות	/ +
8	מה היה מזג האוויר בחוץ בזמן המראת הפרה?	חם	/ +
9	היכן תיערך התחרות הבאה של כדורים פורחים?	בספרד	/ +
10	מתי תיערך התחרות הבאה?	בשנה הבאה	/ +
סה"כ מספר שגיאות			

מדדים כמותיים

חישובים

אחוז הדיוק _____ ;

חישוב אחוז הדיוק סה"כ ההצלחות $\times 100$

מס' התשובות שנתן

זיכרון פעיל- חזרה ברצף על המילים שהנבדק השלים

מבחן א-ת, מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתבייה על פי נורמות ארציות. שני, לחמן, שלם, בהט, וזייגר (2006)

עזרים לבוחן:

לפניך: דף ובו טבלה הכוללת קבוצות של משפטים להשלמה, טבלת צייון (בחוברת רישום וסיכום ממצאים)

הוראות העברה:

שימו לב: מבחן זה מוקרא לנבדק ולא מוצג לפניו.

1. אמור לנבדק: "אני אשמיע לך משפטים. בסוף כל משפט חסרה מילה. אתה צריך קודם, בשלב הראשון, להשלים את המילה החסרה בכל משפט. ואחר כך בשלב השני, אתה צריך לחזור על כל המילים שהשלמת בכל המשפטים לפי הסדר שאמרת אותן. אמור לנבדק: "בוא ננסה שני משפטים לדוגמא: אני אגיד לך שני משפטים ואתה תשלים את המילים החסרות בסוף כל משפט".

דוגמא: כשלא רואים, מרכיבים _____ (משקפים).

דגל ישראל הוא בצבעים כחול ו- _____? (לבן).

אמור לנבדק: "עכשיו, חזור על המילים שאתה השלמת, לפי הסדר".

הנבדק צריך להגיד: "משקפים- לבן"

2. השמע לנבדק את פריטי המבחן.

3. שימו לב: ההשמעה היא על פי שורות, מימין לשמאל, ולא על פי טורים. מתחילים בתא

הראשון (העליון)- התא של "ניסיון 1" ועוברים לתא הראשון (העליון) של "ניסיון 2",

ומשם אל התא השני של "ניסיון 1" ואל התא השני של "ניסיון 2", וכך הלאה.

הוראות הצינון:

- יש לרשום במדויק, על הקווים המרוסקים, את מילים בסדר שבו אמר אותם הנבחן (אם הנבדק אמר מילה שונה מהמצופה- יש לרשום אותה ליד המילים בסוגריים).
- כל מילה שהנבדק זכר מקבלת נקודה אחת (כולל מילים החורגות מן המצופה). נקודת בונוס אחת מוענקת על זכירה של כל המילים ברצף הנכון בכל ניסיון.

זיכרון פעיל- חזרה ברצף על המילים שהנבדק השלים

יש לרשום מעל רצפי הנקודות את המילים שהנבדק זוכר. יש להעניק ניקוד לכל ניסיון בודד וכן סה"כ ניקוד לשני הניסיונות שבשורה. לבסוף יש למלא את הטבלה התחתונה.

ניסיון 1	ניקוד	ניסיון 2	ניקוד	סה"כ
על הלוח כותבים ב (גיר). את החלב נותנת ה (פרה).		תרנגולת מטילה (ביצה). הירח מאיר ב (לילה).		
מטוס טס גבוה ב (שמים). בסתיו נושרים מהעץ (עלים). על מכתב מדביקים (בול).		מכונית עוצרת באור (אדום). תמונה תולים על ה (קיר). כביש חומים במעבר (חצייה)		
את הכביסה תולים על (חבל). לתפוז יש צבע (כתום). לאוטו יש ארבעה (גלגלים). כ בוקר זורחת ה (שמש).		בחורף נושבת (רוח). בחג הפסח אוכלים (מצות). אנייה שטה ב (ים). ללימון יש צבע (צהוב).		
ביום כיפור תוקעים ב (שופר). בידיים יש עשר (אצבעות). לפחם יש צבע (שחור). לקראת סוכות בונים (סוכה). מכונית נוסעת באור (ירוק)		לשלג יש צבע (לבן). ציפור מטילה ביצים ב (קן). כלב מכשכש ב (זנב). לתפוז מקלפים את ה (קליפה). לסוכר יש טעם (מתוק).		
לים יש צבע (כחול). הקוף אוהב לאכול (בננות). אמא אופה עוגה ב (תנור). למלך יש כתר על ה (ראש). טבעת עונדים על ה (אצבע). כשיש חושך מדליקים (אור).		לעגבנייה יש צבע (אדום). לגי'רפה יש צוואר (ארוך). הרוכב דוהר על ה (סוס). תלמידים לומדים בבית (ספר). לחלב יש צבע (לבן). המכה גרב ב (ארמון).		

מדדים כמותיים	
מספר מילים שזכר	

	מספר רצפים שזכר
	סה"כ ציון מצטבר (הציון המרבי הוא 50)

נספח 8

טקסט להכתבה לכיתות ב,ג

מבחן א-ת , מערכת לאבחון ליקויים בתהליכי קריאה וכתביבה על פי נורמות ארציות

(שני, לחמן, שלם, בהט וזייגר, 2006)

אָנִי מְרַגֵּשׁ שְׂמֵחַ מְאֹד, כִּי בְּשָׁבוּעַ הַבָּא יֵשׁ לִי מְסֻבַּת יוֹם הַלֵּדָת.

לְמִסְבָּה יָבוֹאוּ סָבָא וְסִבָּתָא, דּוֹדִים וְחֻבְרִים.

בְּקִשְׁתִּי מֵהֵם שְׂיִקְנּוּ לִי מְכוּנִית אֲדָמָה, כְּדוֹר וּמִדְּפָסֶת לְמַחְשֵׁב.

(הטקסט כולל 27 מילים)

טקסט להכתבה לכיתות ב,ג

הנבדק יכתוב בעמוד זה את הקטע המוקרא לפניו. הנתונים ירשמו בטבלאות שבתחתית העמוד.

מדדים כמותיים

נתונים גולמיים

מהירות כתיבת הטקסט (זמן בשניות) _____

דיוק בכתיבת הטקסט (מספר הצלחות) _____

חישובים

מספר פריטים לדקה _____

סה"כ המילים שכתב $60 \times$

חישוב מספר מילים לדקה

זמן הקריאה בשניות

אחוז הדיוק _____

סה"כ ההצלחות $100 \times$

חישוב אחוז הדיוק

מספר המילים שכתב

מספר המילים שכתב=מספר הפריטים ברשימה (27) או מספר המילים שקרא אם הפסיק באמצע או הופסק אחרי 2 דקות.

רמי רוצה להיות גבוה (ספור מנקד)

שתל רמי שתיל בחצר ביתו. יום יום השקה רמי את
השתיל הקטן. יום יום עדר את האדמה וטפל בשתיל
באהבה השתיל הלך וגדל הלך ורחב, עד שהגיע לחלון ביתו
של רמי.

"אמא!" קרא רמי בשמחה, "בקרוב יהיה לנו עץ גדול,
שיגיע עד השמים!"

הסתכלה אמא בעץ ואמרה: "טפלת יפה בשתיל וזהו
שכרך!"

למחרת יצא רמי להשקות את השתיל שלו, אך אחר לשוב
לביתו.

"רמי שוב מהר הביתה!" קראה אמא. היא הביטה בעד
החלון וראתה דבר מוזר: ליד השתיל עמד רמי והשקה את
עצמו. "רמי מדוע אתה עושה את הדבר הזה?" שאלה
אמא. "גם אני רוצה לגדל בדיוק כמו השתיל," השיב רמי
והניע את ראשו הרטב.

רמי רוֹצֶה להֵיוֹת גִּבּוֹר

1. לַאֲיִזָּה גִּבָּה הִגִּיעַ הָעֵץ?

- א. לַגִּבָּה הַשְּׁתִּיל הַקָּטָן
- ב. לַגִּבָּה חֲלוֹן בֵּיתוֹ שֶׁל רָמִי
- ג. לַגִּבָּה הַשָּׁמַיִם.
- ד. לַגִּבָּה שֶׁל רָמִי.

2. מָה עָשְׂתָה אִמָּא, כְּשֶׁאַחֵר רָמִי לַחְזֹר הַבֵּיתָה?

- א. יָצְאָה הַחוּצָה לְחַפֵּשׂ אוֹתוֹ.
- ב. קָרָאָה לוֹ לַחְזֹר הַבֵּיתָה.
- ג. כָּעָסָה עָלָיו.
- ד. אָמְרָה לוֹ שִׁיקְבֵּל שָׂכָר.

3. בַּאֲיִזָּה מְקוֹם הִשְׁקָה רָמִי אֶת עֵצְמוֹ?

- א. לִיד אִמָּא.
- ב. בְּאִמְבִּטִּיָּה.
- ג. בְּחֲלוֹן.
- ד. לִיד הַשְּׁתִּיל.

4. רמי רצה להשקות את עצמו

א. כדי להיות גבוה.

ב. כדי להרטיב את ראשו.

ג. כדי לעשות דבר מוזר.

ד. כדי לאחר לביתו.

5. איך הגיע רמי למסקנה שפדאי לו להשקות את עצמו?

א. כי היה לו חם.

ב. הוא ראה שהעץ צמח.

ג. אפא אמרה לו.

ד. הוא הביט בעד החלון.

מדדים כמותיים

חישובים

אחוז הדיוק _____

חישוב אחוז הדיוק

סה"כ ההצלחות $\times 100$

מספר השאלות (5)

- א. סביונים
ג. רקפות
ב. פלגיות
ד. נרקיסים

5. המים בקומקום רתחו ואמא מזגה תה לכוסות. ליוסי בין השתים עשרה הנה קשה להחזיק את הכוס בידו. מדוע?

- א. כי יוסים הנה חלש
ג. כי הכוס היתה כבדה
ב. כי הכוס היתה חמה
ד. כי יוסי הנה קטן

6. לכל החברים יש שעון ורק ליעקוב אין. יצא יעקב לשחק עם חבריו והגיע הביתה בשעה שש לפנות ערב, כפי שבקשה אמו. כיצד ידע יעקב את השעה?

- א. הסתכל בשעונו
ג. שאל אחד מחבריו
ב. שאל את אמו
ד. האזין לחדשות הבקר

מדדים כמותיים

חישובים

אחוז הדיוק _____

חישוב אחוז הדיוק

סה"כ ההצלחות $\times 100$

מספר השאלות (6)

אישור האגף



מדינת ישראל
משרד הרווחה והשירותים החברתיים
האגף לטיפול באדם המפגר
מחלקת אבחון וקידום



20/08/09

לכבוד
אביבית שיינגרוס
אוניברסיטת חיפה

שלום רב,

הנדון: מחקר בנושא : אוריינות-הזדמנות שנייה

קיבלנו את כל המסמכים שנתבקשת להעביר אלינו, לצורך אישור ביצוע מחקר במסגרות האגף, כחלק מלימודיך באוניברסיטת חיפה.
אנו מאשרים את ביצוע המחקר ומבקשים ממך להיות בקשר עם מר נחום עידו- מנהל השירות לדיור תומך, על מנת לאתר את אוכלוסיית היעד המבוקשת ולתאם איתו את ביצוע המחקר הלכה למעשה.
מאחלים לך הצלחה במחקרך!

בברכה
ד"ר דליה נסים
מפקחת ארצית על תכניות קידום

העתק:
ד"ר חיה עמינדב-סמנכ"ל בכיר, מנהלת האגף
מר נחום עידו- מנהל השירות לדיור תומך

לכבוד: _____ תאריך: _____

הנדון: אישור אפוטרופוס להשתתפות בקורס לימודי קריאה המלווה במחקר

הורים יקרים,

בשנת הלימודים הקרובה יפתח קורס אקדמי: " הזדמנות שנייה בקריאה למבוגרים עם לקויות קוגניטיביות במטרה לשפר איכות חיים". מטרת הקורס לקדם את יכולות הקריאה של אנשים אשר מחזיקים ביכולת ראשונית של הקריאה אך הם אינם קוראים באופן רצוף, קריאתם מצרפת והם מתקשים בהבנת הנקרא. התכנית תתקיים פעמים בשבוע, בוקר אחד בשבוע ואחר הצהריים אחד. בקורס ישולבו תכנים של הבנת השפה (פונולוגיה, הברות, ניקוד, אימון בקריאה), תקשורת (עיתונים, טלוויזיה, אירועים תרבותיים), כישורי חיים אורייניים (קריאת מתכונים, תפריטים, רשימת קניות, יומן ועוד), הבנת הנשמע (הקראת סיפורים וניתוחם). כל התכנים ישולבו אימון רב בקריאה ועבודה קבוצתית ופרטנית.

הקורס ממומן על ידי קרן שלם- קרן לפיתוח שירותים לאדם עם לקות קוגניטיבית ועל כן משתתפי הקורס לא יחויבו במימון הלימודים אך ישלמו את הנסיעות. הקורס מלווה במחקר שמטרתו לבחון את אמונותינו כי אנשים אלו יכולים לרכוש את הקריאה ולהשתפר בה במטרה לשפר את איכות חייהם ושילובם האמיתי בעולם המבוסס על יכולות הקריאה והכתיבה. לשם איסוף משתתפים אשר ירכיבו קבוצה דומה מבחינת הכישורים, אעביר שאלונים הבוחנים את רמת הקריאה ורמת השימוש בקריאה בחיי היום יום. מתוך קבוצת הנבדקים תבחר קבוצה אשר תשתתף בתכנית בשנה הקרובה וקבוצה אשר תהווה קבוצת ביקורת. תקוותי היא שבעקבות תוצאות הקורס נוכל להשיג משאבים נוספים ולהמשיך בקורסי המשך לאנשים נוספים אשר לא ישולבו בשנה זו בלימודים עצמם אלא בקבוצת הביקורת. לאחר בחינת השאלונים והערכת הקריאה תימסר הודעה למשתתפים שיחלו בלימודיהם השנה ולאחרים אשר ישתתפו במחקר אך לא בתכנית הלימודים הנוכחית.

המחקר כולל העברת אבחוני קריאה וכתיבה וראיונות עם משתתפי התכנית. חשוב לציין כי כל המידע שייאסף לגבי המשתתפים ישמר בסודיות מלאה ולא יינתנו פרטים מזהים. בשל האתגר הגדול, הקורס ידרוש השקעה מטעם תלמידיו, הגעה ללימודים, עשיית שיעורי בית בעזרת מדריכי הדיור ומוטיבציה גדולה. כמובן שתמיכתכם ועידודכם חשובים ביותר.

אישור אפוטרופוס להשתתפות בתכנית הלימודים ו/ או במחקר המלווה:

אני _____, אפוטרופוס של הדייר _____, מאשר השתתפותו בתכנית הלימודים ו/או בקבוצת המחקר המלווה.

שם הדייר: _____ שם האפוטרופוס: _____

חתימת האפוטרופוס: _____ תאריך: _____

בכבוד רב ובברכת הצלחה, אביבית שינגרוס- רכזת התכנית

שאלון חצי מובנה - קבוצות המיקוד למשתתפים בתכנית

1. האם אתם יודעים לקרוא? (טוב, ככה ככה, לא כל כך טוב, מתקשים, לא יודעים לקרוא?)
2. מדוע רציתם להצטרף לתכנית?
3. מתי אתם קוראים? מה אתם קוראים בחיי היום יום שלכם?
4. אתם חושבים שזה בכלל חשוב לדעת לקרוא? מדוע זה חשוב?
5. האם יש חשיבות בעיניכם לשימוש ביכולת אוריינית בחיי היום יום במטלות של עריכת רשימת קניות, מילוי טפסים בבנק או בדואר, רשימת פתקים ומכתבים ועוד? ספר על השימוש שלך באוריינות במשימות דומות.
6. האם יש חשיבות בעיניך לאוריינות לתפקוד עצמאי? למשל במילוי טפסים עצמאי בבנק ובדואר, קביעת תורים לקופת חולים ועוד? ספר על השימוש שלך באוריינות במשימות דומות.
7. האם יש חשיבות בעיניך לשימוש ביכולת אוריינית לכתובת סדר יום ומאורעות חשובים ביומן, קריאת מתכונים, שימוש במחשב? ספר על השימוש שלך באוריינות במטלות דומות.
8. האם יש חשיבות בעיניך לשימוש ביכולת אוריינית לשימוש בשירותי פנאי בקהילה כגון ביקור בספרייה ציבורית, קולנוע, מוזיאון, הופעות, תיאטרון, קריאת מגאזינים, עכבר העיר ותכניות בידור קהילתיות ועוד? ספר על השימוש שאתה עושה בשירותי פנאי אלה?
9. האם יש חשיבות בעיניך לשימוש ביכולת אוריינית בהתמצאות בסביבה למשל בקריאת שלטים של רחובות וחנויות, מודעות ועוד? ספר על השימוש שלך באוריינות במשימות דומות.
10. האם יש חשיבות בעיניך לשימוש ביכולת אוריינית בהבנת המציאות החברתית והפוליטית מסביבך למשל בקריאת עיתונים, אינטרנט, ספרים ועוד? ספר על השימוש שלך באוריינות במשימות דומות.
11. האם האוריינות תורמת לכישוריך בעבודה או יכולה לעזור לך למצוא עבודה מאתגרת יותר עבורך? למשל עבודה בסופרמרקט בסיידור מוצרים, עבודות מזכירות ועוד.
12. איך מסתדרים בלי היכולת האוריינית מבחינת התפקוד העצמאי, אוריינטציה, פנאי, עבודה?
13. מדוע אתם רוצים להשתתף בתכנית הקריאה? יש חשיבות בעיניכם לעובדה כי הלימודים מתקיימים באוניברסיטה?

שאלון חצי מובנה - ראיון עם הסטודנטים בתום הקורס

- 1 (כיצד אתה קורא לדעתך היום? האם חל שיפור ביכולת הקריאה שלך? מה ההבדל ביכולת הקריאה בהתחלת הקורס ליכולת הקריאה כיום?
- 2) מהי החשיבות של ידיעת קרוא וכתוב לדעתך? האם היום ישנם דברים שאתה יכול לעשות לבד ללא עזרה שדורשים קריאה? ספר על התמודדויות עצמאיות שלך במצבים כאלה.
- 3) באילו מקרים אתה קורא היום? מה אתה קורא? (ספרים, עיתונים, שלטים, יומן, תרגום..)
- 4) במה תורמת לדעתך קריאת ספרים ועיתונים? מה לומדים מהם?
- 5) מתי אתה קורא ספרים או עיתונים? לבד? עם עזרה? עם המשפחה? עם חברים?
- 6) כיצד והאם קריאת ספרים או עיתונים תורמת לבילוי שלך עם חברים או משפחה? האם אתם משוחחים על מה שקראתם?
- 7) האם יש חשיבות בעיניך לשימוש ביכולת אוריינית לשימוש בשירותי פנאי בקהילה (כגון ביקור בספרייה ציבורית, קולנוע, מוזיאון, מסעדות, הופעות, תיאטרון, קריאת מגאזינים, עכבר העיר ותכניות בידור קהילתיות ועוד?) מה תרומת הקורס לשימוש בשירותי הפנאי? מה יכולת לעשות באופן עצמאי בקהילה? ספר על מקרים בהם השתמשת השנה בפנאי בקהילה?
- 8) כיצד לדעתך ידיעת הקריאה והכתיבה משפיעה על תפקוד עצמאי בקהילה? למשל במילוי טפסים עצמאי בבנק ובדואר, קביעת תורים לקופת חולים ועוד? ספר על השימוש שלך באוריינות במטלות דומות השנה. האם הזדקקת לעזרה?
- 9) כיצד לדעתך ידיעת הקריאה והכתיבה משפיעה על ניהול חיי היום יום? מה תרומת הקריאה למשק הבית, מתכונני בישול, עריכת רשימת קניות, תחזית, מחשב, רשימת פתקים ומכתבים ועוד? ספר על השימוש שלך באוריינות במטלות דומות. ספר על מקרים בהם התמודדת עם משימות דומות בשנה האחרונה?
- 10) כיצד תורמת הקריאה לדעתך ליכולת ההתמצאות בסביבה (למשל בקריאת שלטים של רחובות וחנויות, מודעות ועוד?) ספר על יכולת ההתמצאות שלך כיום? האם חל שינוי ביכולות שלך כיום לאחר הקורס? מה אתה קורא ברחוב?
- 11) במה תורמת לדעתך יכולת הקריאה להבנת המציאות החברתית והפוליטית מסביבך (למשל בקריאת עיתונים, אינטרנט, ספרים ועוד?) ספר על מקרים בהם קראת בעיתון, חדשות, גלשת באינטרנט השנה? האם הסתדרת לבדך ללא עזרה?
- 12) איך לדעתך קריאה וכתיבה קשורה לכישורי עבודה? האם כיום אתה קורא במקום עבודתך? מה? האם אתה חושב שאתה יכול להצליח בעבודה שדורשת את יכולת הקריאה (סידור מוצרים, הדפסה בקופה, מלצרות...)
- 13) כיצד אתה מסתדר כיום כאשר אתה מתקשה לקרוא מבחינת התפקוד העצמאי, אוריינטציה, פנאי, עבודה? האם התכנית תרמה להתפתחות האישית שלך?
- 14) במה לדעתך התכנית תרמה לך? עד כמה אוריינות מוסיפה לדעתך לאיכות חייך? מה התרומה לביטחון העצמי שלך בעקבות התכנית?
- 15) ספר על החוויה של לימודים בתכניות לימודים באוניברסיטה?

שאלות מנחות לראיונות עם הצוות/ המשפחה לגבי תרומת התכנית למשתתף

- 1) האם לדעתך התכנית תורמת/תרמה למשתתף? במה?
- 2) האם חשת בשינוי מבחינת התפקוד בחיי היום יום אצל המשתתף בעקבות התכנית? במה יכולת הקריאה תרמה לתפקוד עצמאי במשק הבית, מתכוני בישול, עריכת רשימת קניות, רשימת פתקים, ניהול סדר היום?
- 3) מהי חשיבות האוריינות לדעתך לשימוש בשירותי פנאי? במה תרמה התכנית לשימוש בשירותי פנאי בקהילה? כגון מסעדות, ביקור בספרייה ציבורית, קולנוע, מוזיאון, הופעות, תיאטרון, קריאת מגזינים, עכבר העיר ותכניות בידור קהילתיות ועוד? ספר על השימוש של המשתתף באוריינות במטלות דומות. האם חל שינוי באופי ההתמודדות?
- 4) מהי חשיבות האוריינות לדעתך לתפקוד עצמאי ושימוש בשירותי קהילה של המשתתפים בתכנית? (למשל במילוי טפסים בבנק ובדואר, קביעת תורים לקופת חולים ועוד? ספר על השימוש של המשתתף באוריינות במטלות דומות. האם חל שינוי בעקבות הקורס?
- 5) מהי חשיבות האוריינות לדעתך להתמצאות בסביבה? האם המשתתף מפגין יכולת אוריינטציה גבוהה יותר והתמצאות בסביבה תוך שימוש בקריאת שלטים מודעות עיתונים, ספרים ועוד בעקבות התכנית?
- 6) מהי חשיבות השימוש ביכולת אוריינית בהבנת המציאות החברתית והפוליטית מסביבך למשל בקריאת עיתונים, אינטרנט, ספרים ועוד? האם לדעתך המשתתף משתמש ביכולת האוריינית להבנת מציאות זו בעקבות התכנית.
- 7) האם המשתתף משתמש ביכולת אוריינית לצורך בילוי שעות פנאי? (ספרייה, קריאת ספרים, עיתונים, מחשב) כיצד המשתתף מתמודד עם מטלות הקריאה?
- 8) באילו מצבים משתמש המשתתף בקריאה? האם בזמן בילוי עם חברים, משפחה? האם לבד? כיצד הקריאה תורמת לבילויים אלו? (משוחחים על הכתבות, יושבים יחד במחשב...)
- 9) האם יש חשיבות בעיניך לאוריינות במציאת עבודה הצורכת מיומנויות אורייניות כגון סידור מוצרים בסופרמרקט, עבודות מזכירות ועוד? כיצד יכול הקורס לתרום למשתתף בתחום התעסוקה לדעתך?
- 10) איך הגיב המשתתף ללימודים בקורס? באילו מקרים חשתם כי הוא מגלה עניין בקריאה? האם ביקש לקרוא או התמודד באופן עצמאי עם מצבים בהם ביקש עזרה בעבר?
- 11) האם חלו שינויים ביכולת ההתמודדות עם בעיות, הפגנת הביטחון העצמי ובתחושת המסוגלות של המשתתף לדעתך, בעקבות התכנית?
- 12) מהי לדעתך תרומת התכנית להתפתחות האישית ולאיכות חייו של המשתתף?
- 13) מה החשיבות לדעתך של למידת המשתתף בתכניות לימודים באוניברסיטה?

נספח 16
טבלת ניתוח – קבוצות מיקוד שלב קדם

מדוע חשוב לדעת לקרוא?			
להסתדר לבד בלי עזרה/ להיות עצמאיים	ללמוד ולהתקדם	לקבל חיזוקים מהסביבה	ההזדמנות להיות כמו כולם
מ': כדי לקרוא לבד ספר. ד': חשוב בשביל להיות עצמאיים. בשביל להסתדר לבד, לקרוא עיתון. ו': להיות עצמאיים. ש': כשאני הולכת למסעדה עם המדריכה שלי, המדריכה קוראת את התפריט בשבילי. הייתי מרגישה עצמאית אם הייתי יודעת לקרוא לבד. ג': אני רוצה לדעת לקרוא בשביל האוכל מבלי שאמא תעזור לי. היא עוזרת לי לקרוא מה מכינים. אני רוצה לבד. ג': לא רוצים לשאול את כולם מה כתוב, רוצים לקרוא לבד. שאנחנו נדע, שאנחנו נדע.... ג': לא צריך לשאול את אמא ואבא ושלא יעזרו לנו.... שנדע לבד. ג': ביום שישי. אני קוראת עיתון ואני גם משחקת במחשב. אמא שלי עוזרת לי. עד': בחוץ, באזור.... להסתדר לבד בחנות. בלי לשאול אנשים. חייבים ללמוד לקרוא. אחרת איך נהיה עצמאיים? כדי שנוכל לעשות דברים. ללכת למסעדה ולדעת את התפריט במסעדה. צריך לדעת מה יש, כמה משלמים, כמה עולה. עד': בשביל להיות יותר עצמאי. ס': בשביל להוציא כסף ושיהיה לי את הכסף שלי ולא אצל אמא שלי. (ס': אני הלכתי מהדירה לבנק להוציא כסף ולהיות עצמאית....). (אני כתבתי לגלעד שליט שיחזור הביתה. הוא נשאר בכלא ושיחזור הביתה. ראיתי בחדשות. אני קוראת את הכותרות בעיתונים, אני קוראת לבד. ו': הלכתי לבד לבנק לאומי. ג': שלא נצטרך כל שנייה להתקשר בפלפון להורים. עד': להיות רצינים ולהיות עצמאיים. קו': זה ייתן לנו עצמאות, נתקדם הלאה קו': אנחנו מקבלים הודעות לדירה על דיסקו ואנחנו מנסים לבד ונעזרים באם בית. המילה עצמאי- 9 המילה לבד- 11 עזרה- 12	ו': לרשום הערות בלוח, עבודות בלוח, מה עושים פה. על האוניברסיטה. ו': זה טוב ללמוד. ש': ידע כללי. מ': לקרוא את העולם. ו': לקרוא על הארץ, חיפה. ש': להשתפר בקריאה. עופ': אז אני רוצה להמשיך ללמוד ולהתקדם יש עוד הרבה דוגמאות עם הצורך והרצון ללמוד ולהתקדם.	ד': בשביל לקבל תעודות, תעודות הצטיינות. עופ': הייתה אצלי מורה בבית, שגרה בנשר, קוראים לה שיר. והתקדמתי אז... קראתי יפה.. היא אמרה לאמא איזה יפה התקדמתי בבית. קראתי והתקדמתי יפה אז אני רוצה להמשיך ללמוד ולהתקדם ד': לקבל תעודה	שנ': אם אנחנו מתחננים, צריך לחתום על הכתובה. עופ': אני רוצה לדעת לקרוא בשביל שאני אוכל לעשות תאוריה, לדעת תמרוקים בכבישים. שהמורה ילמד אותי איפה לפנות ימינה או שמאלה.... לדעת קרוא בשביל לנהוג.... עד': צריך ללמוד בחיים אחרת איך אני אגור עם אישה אם אני לא יודע לקרוא? עד': אני רוצה להיות שחקן. צריך לדעת איזה תפקיד להקריא.
שימוש באמצעי תקשורת ופנאי –			

ספרים ועיתונים	מחשב	קולנוע/ הופעה	בית קפה	טלוויזיה
ד': לקרוא ספר. כ': רוצים לקרוא ספרים. ד': לקרוא עיתון. כ': רוצים לקרוא ספרים. רוצה לדעת מה כתוב בעיתון. קו': לדעת ספורט, כותרת, איזה קבוצה משחקים. סי': למשל יש עיתון של מעריב לנוער וגם ידיעות אחרונות. רוצה לקרוא עיתונים וספרים.	ו': רוצה לקרוא באינטרנט איפה המשחקים. רוצה ללמוד לשחק במחשב. כ': יש כתבות מעניינות במחשב. קו': גם יש במחשב רשימת שירים שצריך לקרוא. אני רוצה לכתוב שירים בשביל שאוכל ללמוד את המילים בעל פה. כ': אני צריכה לדעת איפה משרד הפנים באיזה רחוב נמצא משרד הפנים בקרית חיים באינטרנט. ד': אני רוצה להוריד מוסיקה במחשב. ד': לדעת השירים שהוא (אייל גולן) שר. שנ': לקרוא במחשב.	קולנוע- ו': יש גם סרטים באנגלית. ש': יש כתוביות, אבל זה מתחלף יותר מידי מהר	ד': תפריט. ש': ללכת למסעדה לקרוא את התפריט. ש': כשאני הולכת למסעדה עם המדריכה שלי, המדריכה קוראת את התפריט בשבילי. הייתי מרגישה עצמאית אם הייתי יודעת לקרוא לבד. ו': בבית קפה. שי: הכל נוכל לקרוא. תפריטים של בית קפה, או מסעדה.	שנ': אני רוצה לקרוא מה יש בטלויזיה, את הכתוביות בסרט. כ': רוצה לקרוא מה שכתוב בטלויזיה. לא מספיק לקרוא את התרגום. עד': גם אם מדברים באנגלית אז אני לא מבין מה קורה בטלויזיה...

מיומנויות יום יום

אוריינטציה בסביבה	קניות ובישול	שונות + עבודה	ניהול סדר יום
עד': בחוץ, באזור... להסתדר לבד בחנות. בלי לשאול אנשים. כ': ברחוב. צריך לקרוא איפה אנחנו גרים. הכתובת. שי: למשל אם הולכים לאיבוד שואלים איפה הרחוב. במקום לשאול אנשים אפשר לקרוא. לקרוא מספרי אוטובוסים. כ': לקרוא את השלטים ולדעת את הדרך לעבודה שי: לקרוא	קניות: שנ': לקנות מצרכים. מה המוצרים שצריך מהסופר. שנ': גם אם אנחנו קונים לחם, אז אפשר לראות מה התאריך ומה יש בזה... כ': שאנחנו הולכים לקנות בסופר אנחנו צריכים לדעת מה לקנות, מה יש בבית, מה חסר. צריך לקרוא מה כתוב. חייבים. שי: אולי נצטרך למלא פרטים למשלוח בסופר, איפה אנחנו גרים, טלפון... שי: אם הולכים לאיזה חנות אדע לקרוא מה מוכרים שם וכמה זה עולה. בישול: ג': אני רוצה לדעת לקרוא בשביל האוכל מבלי שאמא תעזור לי. היא עוזרת לי לקרוא מה מכינים. אני רוצה לבד. ש': צריך לדעת לקרוא כדי לדעת מה לשים בבישול. בשביל לקרוא מתכונים.	אלי: לא יודע סי': בשביל להוציא כסף ושיהיה לי את הכסף שלי ולא אצל אמא שלי. כ': אני הולכת לעבוד עכשיו במקדונלדס וישאלו אותי מה יש להזמין ואני לא אדע לקרוא להם! כ': וגם לקרוא מה יש להזמין. וגם לקרוא במחשב בקופה. קו': לקרוא מה יש בסחורה, מה מזמינים ומה חסר. אולי יתנו לי תפקיד נוסף ולעשות הזמנות או לסדר מוצרים כמו סוכר וקמח. פעם שאלו אותי כמה כרוב עולה וידעתי להגיד את המחיר במילים, ארבע תשעים ותשע. שי: אני לא צריך לקרוא בשביל העבודה. אבל אם אני לא יכול ללכת לעבודה	ש': למה שאם בא לנו מכתב או משהו אנחנו צריכים לדעת מה כתוב בו. קו': לדעת חשבונות בבית. כמה מגיע חשבון טלפון, לבדוק שיש את השם שלי ומה מגיע לי. לקרוא בבית כנסת שמברכים.

שלטי רחוב ואיפה המקום הזה. ו': ברחוב צריך לדעת את השלט. גם בבית כנסת בשביל להתפלל יש ספר תורה.	אני יכול לרשום את זה ביומן. שני: אני קוראת בקפה ארומה את התפריט. ש': אם רוצים לעבוד בגן ילדים, צריך לדעת לקרוא לילדים סיפור. שני: במסעדה, המלצרית צריכה לדעת לקרוא מה יש ולכתוב מה שאומרים לה. ו': אני רוצה לעבוד בחוץ ולקבל משכורת, להכין קפה. שני: בבית אבות לא צריך לקרוא, כי אני מבשלת. עד': אני רוצה להיות שחקן. צריך לדעת איזה תפקיד להקריא.	
---	--	--

איך מסתדרים בלי הקריאה?

עזרה	מתמודדים חלקית עם המשימה/ מנסים לבד כמה שאפשר
ו': אבא עוזר להפעיל את המחשב. אתם רושמים מכתבים ופתקים? ש': זה קשה לי חברה שלי רושמת במקומי, זה לא עוזר כל כך. ש': לדעת איך להדליק ולכבות את המחשב, מה יש במחשב. אני לא משתמשת כי אני לא יודעת. אני לא קבלתי אף פעם עזרה. מ': משתמש בבית במחשב, אמא עוזרת. שני: אפשר לבקש עזרה מהמדריכה. שני: לקרוא לאמא או לאבא או לאם בית, מדריכה. ו': מדריך. ש': כשאני הולכת למסעדה עם המדריכה שלי, המדריכה קוראת את התפריט בשבילי. שני: ברחוב מתקשרים לעזרה לאם בית. ו': מבקשים ממישהו לעזור. ג': אני קוראת עיתון ואני גם משחקת במחשב. אמא שלי עוזרת לי. כל כמה זמן אתה הולך לספריה? עמ': אני הולך להביא ספר עם המדריכים, לפעמים בימי ראשון. עד': עם חבר או שאמא שלי עוזרת לי להכנס למשחקים במחשב. בלי אמא אני לא יכול. ואתה מבין מה כתוב עליהם בעיתון? עופ': אם אמא עוזרת לי. אמא מקריאה לי. ג': למשל לכתוב מה שאני אומרת. למשל בבית אני מציקה להורים שיעזרו לי. אני צריכה לדעת לקרוא בבית. עד': אם לא תדעי לקרוא ולכתוב תצטרכי כל הזמן עזרה בפלפון! בשביל לקנות בחנות נעלים צריך לדעת לקרוא?ס': אני הולכת עם אמא שלי... האם צריך לדעת לקרוא בשביל לבשל? עמ': בשביל המתכונים, איך תדעי מה עושים? עכשיו האם בית עוזרת.... עד': גם אני שואל את המדריך. ג': המדריכים עוזרים. ס': המדריכה עוזרת לי עם הספר, היא קוראת לי.... אורן: שואלים..... שי: עוזרים לנו. אני שואל אנשים איך מגיעים למקומות, איזה אוטובוס לקחת.	ש': חלק מהמילים אני מצליחה להבין חלק לא. זה קצת קשה להבין. מה שאני יודעת לקרוא ואם לא אני ממשיכה הלאה ומשאירה את זה ככה ד': אני יודע לקרוא ספר לבד בלי עזרה. במחשב אני מסתדר יופי בלי עזרה. עד': אני בכלל לא קורא. אני בבית משחק במחשב-תשבצים וזה. אורן: בעיתון אפשר להסתכל בתמונות....אני כל בוקר מסתכל בעיתון.. שי: אני זוכר בעל פה ולא רושם. אבל אם הייתי יכול לכתוב היה עוד יותר טוב. למשל שתתני לנו את היומן אני ארשום מתי יש ישיבות ופגישות עם העובד

הסוציאלי.	סי': המדריכים. שני: אני שואלת אנשים אחרים. גם בשביל לנסוע ברכבת. המוכרת אומרת לי אם למשל הרכבת עוצרת בעתלית, אז עוזרים לי ואומרים לי. קו': אם יש הצגה אנחנו בודקים במחשב באיזה תאריך ההצגה. אנחנו מבקשים עזרה ואז קוראים את התאריך. כ': לתיאטרון אני הולכת. קיבלנו חוברת של ההצגות בתיאטרון אבל זה קצת קשה. האם בית עוזרת. אני אבל לא אוהבת. שי: פחות נצטרך עזרה מהאם בית והמדריכים. שי: למשל אם הולכים לאיבוד שואלים איפה הרחוב. במקום לשאול אנשים אפשר לקרוא. לקרוא מספרי אוטובוסים.
-----------	---

האם אתם יודעים לקרוא? מה הרמת הקריאה שלכם	
מעידים על קושי	מדווחים על רמת קריאה טובה
עמי': קצת... קצת... אני קורא קורא קצת. ג': לקרוא אני יודעת אבל קשה לי עם הנקודות... עם הניקוד והכתיבה. אני מבינה את מה שכתוב אבל אני לא כותבת... בקריאה אני רוצה להמשיך ללמוד לקרוא יותר טוב. עדי': לפעמים קצת. בשביל להשתפר. אני כותב עקום, לא יוצא לי. קשה לי לכתוב עופ': אני היום לא קורא טוב עדי': לפעמים קצת. ו': אני יודע קצת, לא הרבה. שני': באמצע. ש': לא כל כך טוב. כ': עוד לא. אני קצת יודעת לקרוא. ככה ככה. לא קוראת טוב קו': אני יודע לקרוא. אבל פחות טוב שי: אני מתקשה קצת. סי': גם אני יודעת קצת. קוראת בסדר סך הכל 12	ס': אני קוראת טוב. הכל טוב. ד': כן. אני יודע לקרוא ספרים. ד': אני יודע לקרוא ספר לבד בלי עזרה. במחשב אני מסתדר יופי בלי עזרה. אני רוצה עוד להתקדם בקריאה. ד': טוב מאד. אורן: אני קורא טוב. גם בספרים, יש לי בחדר. יש לי במיטה. אני יודע לקרוא. אלי': בסדר, זה בסדר. מ': יודע לקרוא טוב. סך הכל 5

טבלת ניתוח קבוצות מיקוד שלב פוסט

האם אתם יודעים לקרוא? מה הרמת הקריאה שלכם	
מעידים על שיפור/ ללמוד ולהתקדם	ללא שינוי
אמ': התקדמתי בקריאה. בהתחלה ידעתי ככה וככה ועכשיו אני קורא יותר טוב, מרגיש שיפור, מרגיש שהתקדמתי. ניקוד לא ידעתי בכלל. בבית ספר בכלל לא לימדו אותנו ניקוד. גם דברים חדשים זה טוב לדעת. לכתוב, אני כותב בכתב של גדולים. הקריאה עזרה לי לכתובה. בבית ספר היה לי קשה ופה מאוד התקדמתי ש': קוראת יותר טוב, בתחילת השנה היה לי קשה לקרוא ועכשיו אני קוראת הרבה יותר טוב. מצליחה לקרוא לבד. קוראת עם ניקוד ובלי ניקוד כמו עיתונים. אני קוראת עכשיו מצוין. לא קוראת לגמרי אבל קצת, מלים שאני מבינה אני קוראת אבל מלים שאני לא מכירה, לא יכולה לקרוא בלי ניקוד. אוש': קורא בסדר, מרגיש שיכולת הקריאה השתפרה. סיפורים בחוברת קריאה קל לי יותר לקרוא עכשיו. הקראתי לסבתא מהחבורת. ג': קוראת יותר טוב סיפורים, עיתונים כמו מעריב וידיעות. אני קוראת לבד את העיתון בלי עזרה לאבא ולאמא. ש': בתחילת השנה לא ידעתי לקרוא. אני מרגישה עכשיו יותר טוב. שאני יכולה לקרוא דברים, שלא קראתי אז. עכשיו אני יכולה לעשות כמעט הכל. עוד לא קוראת מצוין. עכשיו אני קוראת ספרים, של הארי פוטר. אני אומרת בלב את המילה ע שאני מבינה את הספר. נ': אני חושב שהשתפרתי בקריאה ואני רוצה להמשיך ככה. בתחילת הקורס לא ידעתי לקרוא כל כך. עכשיו אמא הביאה לי 3 ספרים, ובמקום לראות טלוויזיה כל היום, קראתי ספרים. באחד הספרים קראתי על ילד שמכבד את השבת, וזה היה מעניין. אני מצליח לפעמים לקרוא לבד. אני מקריא לאמא בקול רם. הספרים עם ניקוד. היום אני מצליח לקרוא יותר טוב מבהתחלה ואני מרגיש עם זה נפלא. הלכתי כבר לספריה ביחד עם אמא ואני בוחר ספרים. שי: אני מרגיש שאני יכול לקרוא ולכתוב. יש לי קריאה טובה. היום אני קורא מהר יותר. פעם קראתי בצורה בינונית והיום אני קורא טוב. אני מצליח לקרוא גם ללא ניקוד. גם ברחוב וגם בעבודה. ש': היה קצת קשה בהתחלה. בבית ספר לא היה לי טוב כל כך כי חלק מהכיתה שלי כן יודעת לקרוא ואני ממש סבלתי. הם יודעים לעשות דברים שאני לא יודעת כי אני לא יודעת לקרוא. המורה שלי ניסתה לעזור לי ואמרה שיש קורס של לימודי קריאה. אמרתי לה שאני אנסה ועכשיו אני לא רוצה לעזוב את זה. עכשיו יותר טוב לי בקריאה. עכשיו כשאמא בכתה אדע לקרוא. הקורס הגשים לי את החלום לדעת לקרוא. המון תודה למורה שלי. אני אוהבת לבוא לכאן. יש לי עכשיו המון חברים. גם למדתי לקרוא וגם יש לי חברים עכשיו. בהתחלה היה לי קשה. אחר כך התחברתי לכולם ואני רוצה להישאר. עכשיו יותר טוב לי מבחינת הקריאה. אני יכולה לקרוא את מה שאני כותבת. ק': רציתי ללמוד לקרוא מאוד. כי בבית ספר לא הצלחתי ללמוד לקרוא. עכשיו אני מצליח לקרוא דברים שלא הצלחתי בתחילת השנה. עכשיו אני מתאמן בקריאה ועובד על כך כדי להשתפר. כ': שבת שעברה הייתי בבית ואחי נתן לי לקרוא תהילים והיה בהלם שהצלחתי לקרוא חלק. היה בהלם אח שלי שאני יודעת לקרוא. אני שכחתי את כל הקריאה בתחילת השנה ועכשיו אני מצליחה לקרוא בחוברת.	אביבית: או קיי. השתפרת בקריאה בקורס? מנ': אני חושב שלא. ס': לא, בקריאה לא היה לי כלום, לא היה לי קשה. אביבית: את היום מצליחה לקרוא משהו שלא ידעת לקרוא פעם? ס': לא, אני ידעתי.

להסתדר לבד בלי עזרה/ לעזור לאחרים

בלי עזרה:

ג': קוראת יותר טוב סיפורים, עיתונים כמו מעריב וידיעות. אני קוראת לבד את העיתון בלי עזרה לאבא ולאמא.
אמ': אני נכנס לבד למחשב, ל"מפתח הקסם" (תוכנה ללימוד קריאה) ובלי עזרה של מדריכים משתמש במחשב ופעם לא ידעתי. (לבחון ציטוט)
ג': אנחנו לא רוצים עזרה. רוצים לבד. זה קשה לי אבל אני מצליחה.
ג': אני הכנתי עוגה לבד.
אביבית: איך ידעת את המתכון?
ג': מהספר בישול של אמא, אני קראתי לבד, התמודדתי לבד.
ש': אני קונה עיתונים ובעיקר אם יש תמונות זה עוזר לי. אני עושה הכל לבד, לא צריכה את אמא ועוד מישהו ועוד משהו.

עוזרים לאחרים:

ש': ביום האהבה הלכתי עם החבר שלי שלא יודע לקרוא ואני קראתי בתפריט בגר. גם בשבילי וגם בשביל החבר. הוא הזמין עוגת שוקולד ואני סלט.
ג': אני עוזרת לשי (אחיה). קשה לו במחשב. אם הוא לא יודע משהו במחשב אני עוזרת לו.
ש'- אצל אמא אני קוראת עיתונים של ידיעות או מעריב ומסבירה לאמא שלי. אני גם קוראת במחשב איך מפעילים את המשחקים. לקרוא איזה אוטובוס נוסע לאיפה. קראתי מכתבים שאמא שלי קיבלה בדואר.
אביבית: אז את עזרת הרבה לאמא מאז שלמדת לקרוא.
ש': אמא לא רואה טוב אז אני קוראת לה. קראתי איך מפעילים את מכונת הכביסה בספר הוראות.
ש': אני מקריאה עיתון לאמא שלי כי יש לה בעיה בעיניים.
אמ': לקרוא בלוח תורנות. הייתי מסתבך עם לוח תורנות והיום אני יודע לקרוא ומזכיר לאחרים.
ש': היום אני קורא תפריט עם מירב ובחר בבית קפה את מה שאני רוצה. הזמנתי כריך וקפה לבד. הייתי צריך קצת עזרה מהמלצר אבל הסתדרתי לבד. אני גם עזרתי לחברה שלי.
ש': אני גם עוזר לאחרים איך להגיע.
נ': אני עוזר לאם הבית שלי להכין תפוזי"א לשבת.

מקבלים עזרה:

אוש': עם חונך נכנס למחשב.
ק': התכתבתי ב-ICQ עם אח שלי עם קצת עזרה מאילנה.
ק': קורא שופרסל שלי, שלטים אחרים. אני עושה רשימת קניות עם גיורגט. היא עזרה לי לכתוב את הפשרי. עשיתי רשימת קניות.
כ': אפשר להיעזר באיזיק.
ש': כשקשה לי לקרוא אני נעזרת באמא שלי.
ס': אני הולכת עם ליאת בבית קפה. היא עוזרת לי.
הקריאה כמקור לעזרה:
כ': הקריאה עוזרת לי.
ק': אני קורא שמות של רחובות.
כ': אני יודעת איך להגיע. זה עוזר לי איך להגיע.
ש': אני צריכה פחות עזרה.
עצמאי:
אמ': לעבודה עצמאית כמו בסופר.
מנ': יודע להגיע לבד לאוניברסיטה, אני לא רציתי ללכת עם סשה, אלא רק לבד, רוצה להיות עצמאי, לבד
מנ': אני רוצה להיות עצמאי...
המילה לבד 39 פעמים
המילה עצמאי 5
המילה עזרה 10

שימוש באמצעי תקשורת ופנאי

ספרים ועיתונים	מחשב	קולנוע/הופעה	בית קפה	טלוויזיה
ג': קוראת יותר טוב סיפורים, עיתונים כמו מעריב וידיעות. אני קוראת לבד את העיתון בלי עזרה לאבא ולאימא. ג': אני קוראת שירים מספר ואומרת לאמא שלי שאני גם רוצה לכתוב שירים. ש': עוד לא קוראת מצוין. עכשיו אני קוראת ספרים, של הארי פוטר. אני אומרת בלב את המילה עד שאני מבינה את הספר. אוש': לפני הקורס לא קראתי עיתון ועכשיו אני קוראת עיתון, את הספורט. על כדורגל, על מכבי חיפה, אני קראתי לבד. ק': אני קוראת כותרות ומדור ספורט. ש': אצל אמא אני קוראת עיתונים של ידיעות או מעריב ומסבירה לאמא שלי. לקורא איזה אוטובוס נוסע לאיפה. אביבית: את מסתכלת על המזג אוויר? איפה? ש': בעיתון או באינטרנט אביבית: בחורף זה משנה מה התחזית מחר? אמ': כן, אם יש רוח ק': אמא אמרה לי לקנות גידה לא יקרה וקראתי וקניתי. אתם קוראים	אמ': אני נכנס לבד למחשב, ל"מפתח הקסם" (תוכנה ללימוד קריאה) ובלי עזרה של מדריכים משתמש במחשב ופעם לא ידעתי. ש': אני גם קוראת במחשב איך מפעילים את המשחקים. ש': אני קוראת את המזלות במחשב. ק': התכתבתי ב-ICQ עם אח שלי עם קצת עזרה מאילנה. ק': אני קורא עכשיו את התרגום בסרט. באנג'ית אני לא מבין וקורא מלים מסוימות כמו אמא, אבא, אני, אני רואה מה הם עושים וקצת קורא, אני קצת קורא את המילה, בוויה. אביבית: ומה אתה מוצא במחשב בדירה? ד': מחפש הופעות אביבית: איזה הופעות אתה מחפש? ד': תוכניות בטלביזיה, ערוץ 1, ערוץ 2 וערוץ 3 אביבית: ואתה מחפש באינטרנט? ד': כן אביבית: איך אתה יודע מה לכתוב? ד': מה שהוא מקודם...תמיד אני קורא...בטלביזיה, אני רואה דרך המחשב אביבית: אתה מסתכל במחשב על סדרות שאתה אוהב? ד': כן אביבית: איזה סדרות למשל? ד': משחק החיים, טלנובלה בע"מ ולחיי האהבה	ג': אתמול ראינו שיש הופעה של אייל גולן. ג': אתמול ראינו שיש הופעה של אייל גולן. ראינו של אייל גולן. ראינו בלוח מודעות בשלט גדול. אמרנו למדריך שאנחנו רוצים ללכת. אביבית: איך ידעתם שיש הופעה של אייל גולן? ג': יש את התמונה שלו וכתוב מתי הוא מופיע. בלוח מודעות...	ש': אני הייתי הולכת לבית קפה ולא יודעת לקרוא את התפריט ואם הבית הייתה צריכה לעשות זאת. היום למרות שזה בלי ניקוד, אני יודעת לקרוא לבד את התפריט. הייתי עם הדיירים בבית קפה וקראתי את התפריט. היום את הולכת לבית קפה לבד? הייתי עם הדיירים בבית קפה וקראתי את התפריט. ביום האהבה הלכתי לבית קפה גרג ושם גם ידעתי לקרוא. הלכת פעם ראשונה עם החבר שלך לבית קפה? כן. איך ידעתם מה להזמין? מי קרא את התפריט? אני, חבר שלי לא קורא כל כך טוב...הוא הזמין עוגת שוקולד ואני סלט. ק': אני הולך לבית קפה עם החברה שלי, תפריטים וזה. לפני שבועיים הלכתי עם שי לקנות אייס קפה ועוגה. אני קורא לבד מה להזמין ואמרתי למלצר. קראנו על העוגות בתפריט, במאפה. שי: אני הזמנתי עוגת פרג. אביבית: והייתם פעם בבית קפה מתישהו? ד': אני הייתי עם המורות שהיו אביבית: מי קרא את התפריט? ד': הם. ס': אנחנו אביבית: את קראת את התפריט לבד? מה קראת בתפריט?	כ': אני רואה סידרה בספרדית, בשפה אחרת, ואני מתחילה לקרוא את התרגום של הסדרה. היום אני רואה סרט בספרדית ומבינה אותו. ק': גם אני קורא בטלוויזיה, בזמן המשחק מי יוצא ומי נכנס. אני קורא את השמות. אני קורא כותרות ומדור ספורט. כ': אני בודקת במחשב ומתכננת טיול למשל לשבת הבאה. לספארי. אני צריכה להיכנס למחשב ולכתוב ספארי. אפילו כתבתי באנג'ית. נ': אני קורא על משחקים ונכנס לבד לתוכנה. ש': אני כבר יודעת להיכנס לבד למחשב. מקישה באינטרנט, כותבת בריבוע של הכתיבה. (בוורד) קנבי: אני יושב באינטרנט וקורא על ספורט וגם על מוזיקה, בוחר לי ק' פרץ, אייל גולן, פותח את

המלים, מסתדר עם ה-MP. אני מוציא את המלים במחשב וקורא את המלים של הקריוקי, אני אוציא את המילים ואקרא אותם.	ס': הזמנתי שוקו קר. אביבית: וקראת שוקו קר? ס': כן. אביבית: איך כותבים שוקו קר? ס': ש, ו, שו...ור' אביבית: שו - קו וק' ס': ש - ו - ק - ו - ק - ר. אביבית: איך כותבים קר? ס': עם ק' שי: היום אני קורא תפריט עם מירב ובוחר בבית קפה את מה שאני רוצה. הזמנתי כריך וקפה לבד. הייתי צריך קצת עזרה מהמלצר אבל הסתדרתי לבד. אני גם עזרתי לחברה שלי.		אביבית: אתה נכנס לאינטרנט? ד': ברור. אביבית: ואך כותבים לחיי האהבה? מנ': ל, ח ס': ל - ח - י - י ס' וד': האהבה.	עיתונים לבד? או עם משפחה או חברים? שי: לא לא לא אני קורא לבד. שי: כשהייתי בבית, קראתי בעיתון שהגיע ליוקנעם לונה פארק לילדים קטנים. כ': לקחתי עיתון בלי כסף של שיש-שבת. שי: תמיד בבית יש לי עיתונים ואני קורא אצל אמא עיתונים וקראתי על לונה פארק ואני גם קורא את העיתון של סופר-פארם. כ': בדקתי בעיתון מתי נכנסת השבת ומתי יוצאת. אתם קוראים בעיתונים על פוליטיקה? שי: לאחרונה לא כתבו על גלעד שליט כמו פעם. אני קורא על מזג אוויר ומחכה לירידה בטמפרטורה. אי אפשר עם החום הזה!
--	--	--	---	--

מיומנויות יום יום

אוריינטציה בסביבה	קניית ובישול	שונות + עבודה	ניהול סדר יום
אמ': אני קורא שלטים ברחוב. כמו זהירות, האט. שלטים של שמות של רחובות. ולפני זה לא ידעתי לקרוא שמות של רחובות... שלטים ברחוב. כשאני נוסע למכון רם, אני קורא איזה אוטובוס מגיע לכתובת שאני צריך, איך להתמצא בסביבה. אמ': נגיד אני הולך לבקר דירה ולא זוכר את השם של הרחוב אז אני קורא. כ': אני הולכת ברחוב וקוראת את השם של הבית קפה למשל קפה שני. ק': קורא שופרסל שלי, שלטים אחרים.	קניות: אביבית: מה אתם יודעים לעשות עכשיו שלא עשיתם בתחילת השנה? ג': ג': בקניות כאילו, מה שאמא אומרת אני כותבת. לפעמים אני ולפעמים אמא כי אבא לא מבין כל כך את הכתב שלי. את מכינה את רשימת הקניות? כן. מה את קוראת בסופר? למשל חסה וכרוב, מה שאמא צריכה. קוראת בסופר את מה שצריך. אילו מצרכים אני קונה. איך את יודעת איפה למצוא שמיר או פטרוזיליה בסופר? כתוב על הנייר בסופר בקטן על החבילה של הפטרוזיליה. חבל שכותבים כל כך	ש': קראתי מכתבים שאמא שלי קיבלה בדואר. קראתי איך מפעילים את מכונת הכביסה בספר הוראות. ש': לפעמים לא הייתי יודעת איזו חנות זו, מה מוכרים בתוכה, לפעמים אני יודעת להסתכל בספר טלפונים, אם משהו התקלקל	אתם משתמשים ביומן? שי: אני קבעתי תור לבד עם דר' מרדלר בגלל שקשה לי להרים קופסאות בעבודה. היומן שלי כבר מפוצץ: למשל אני כותב מתי יש לי חוג או פגישה עם כפיר(העו"ס). לא רשמתי את הפגישה אצל הרופא באמת. אני צריך לכתוב. אחרי

אביבית : במה התקדמת בקריאה? ס' : לקרוא טוב, לקרוא שלטים, לפני שאנחנו הולכים לדירה אנחנו קוראים איפה אנחנו גרים אביבית : את הרחוב? את השם של הרחוב? ס' : כן, שם הרחוב : הגדוד העברי 71 בקריית חיים. ואני יודעת לקרוא. ליב' : תגידי, איך כותבים גדוד עברי? ס' : עם 'ע' אביבית : איזה שלטים אתה קורא מני? איזה שלט ראית ברחוב? מני : הגדוד העברי. אביבית : אהה... הגדוד העברי? מני : משה שרת אביבית : משה שרת אתה יודע לקרוא? יפה ליב' : מי גר במשה שרת? מני : זה של אולגה. ליב' : ואיך קוראים לרחוב הראשי? מני : שרת ... כ' : להגיע לבד ללימודים. גם למדתי לנסוע לבד לאוניברסיטה. אביבית לאוש' : יש משהו שאתה מצליח לקרוא לבד? אוש' : שלטים של אוטובוס אביבית לאוש' : מה אתה מצליח לעשות היום לבד בקהילה? לפני הקורס לא נסעת לבד? היום אתה מצליח? מה צריך לדעת לקרוא בשביל לנסוע לבד לאוניברסיטה? אוש' : את המספר. מני : יודע להגיע לבד לאוניברסיטה, אני לא רציתי ללכת עם סשה, אלא רק לבד, רוצה להיות עצמאי, לבד ש' : לקרוא שלטים ולקרוא איזה אוטובוס נוסע לאיפה. ש' : אני מכירה את הסביבה. אני קוראת ברחוב סופר, איזה דברים יש. למשל אוניברסיטת חיפה שכתוב בעיגול. ש' : כשקשה לי לקרוא אני מתקשרת לאמא שלי והיא עוזרת לי. ק' : אני קורא שמות של רחובות. כ' : אני יודעת איך להגיע. זה עוזר לי איך להגיע. כ' : להגיע לבד ללימודים. גם למדתי לנסוע לבד לאוניברסיטה.	בבית אז הייתי אומרת לאמא בואי נחפש חשמלאי בספר טלפון ונזמין חשמלאי. כ' : אני רוצה לעבוד במחשב, להתקדם. כעת אני עובדת במקדונלדס בלתי לקוחות אוכל. עכשיו אני רוצה להיות על המחשב, לדעת כמה ארוחה וסלט עולים, ג'דה. אני צריכה לדעת לקרוא סלט, פאי תפוחים. אולי המנהל יקדם אותי בגלל זה. ש' : יש משפטים באנג'ית שזה אני לא מבין אבל בעברית אני כבר יכול לקרוא איזה מוצר יש על המדף ואיך לסדר. ק' : אני עכשיו עושה שאלה במחשב ורואה כמה עולה סלט כרוב.	בקטן. לא מבינים... אני מצליחה לקרוא אבל זה היה לי מאד קשה. ק' : קורא שופרסל שלי, שלטים אחרים. אני עושה רשימת קניות עם גיורגט. היא עזרה לי לכתוב את הבשרי. ק' : עשו לי רשימה מה צריך להשלמת קניות, מה חסר..אני רואה את המילים מה להביא, כמה זה עולה? מה חסר? חלב? איזה מעדן לקחת ואני מביא את הקניות. בחנות באוניברסטה צריך לקרוא? ניס : הלכתי לאקדמון לקנות דברים. אני צריך לקרוא למשל מה שכתוב על הדיסק. למשל שירים של זמרת. אני קונה המון באקדמון. אביבית : מישוהו הולך לסופר? ג' : אני הלכתי ש' ואמ' : הולכים עם אמא אביבית : אתם עושים רשימה של קניות? ש' : לפעמים אני זוכרת ולפעמים עושה רשימה. אביבית : כשאתם הולכים לדירה עם קניות אתם זוכרים כל מה שצריך לקנות? ג' : אנחנו עושים V על מה שקנינו. אביבית : איך את יודעת מה לסמן? ג' : כתוב עגבניה וגם מצויר. אני מסתכלת על הצויר. אביבית לאוש' : אתה הולך לסופר? אוש' : עם סבתא אביבית : מה אתה קורא בסופר? אוש' : קולה דאיט אביבית : איך אתה יודע שזה קולה דאיט? אוש' : כתוב איפה שמחזיקים בקבוקים. בישול : אביבית : במה השתפרת? אלי' : בבישול אביבית : בבישול? מה אתה קורא בשביל לבשל? ליב' : לא למדנו בישול, למדנו לקרוא . אז איך זה עוזר לך לקרוא כשאתה מבשל? אביבית : מה אתה קורא בבישול? אלי' : על קישואים אביבית : מה , לא שמעתי. אלי' : על קישואים. אביבית : קישואים? מה צריך לשים במתכון? אלי' : כן ס' : את מבשלת בדירה שלך? ס' : כן אביבית : את מבשלת ממתכון? ס' : כן אביבית : את קוראת ממתכון? ס' : כן
--	---	--

		אביבית : מאיפה המתכונים? יש לך ספר? ס': כן. יש לנו ספר ואני קוראה אביבית : מה את קוראת? איזה מתכונים? ס': מתכונים, לפעמים פתיתים, מקרוני, אורז אביבית : ואת מבשלת לפי המתכון? ס': כן אביבית : מה כתוב במתכון למשל? ס': כל מיני קוסקוס, כל מיני פתיתים, פירה. אביבית : ומה את קוראת במתכון? ס': מה יש בכותרות ג': אני הכנתי עוגה לבד. אביבית : איך ידעת את המתכון? ג': מהספר בישול של אמא, אני קראתי לבד, התמודדתי לבד. ש': הכנתי פשטידה עם מתכון. אביבית : איזה פשטידה הכנת? ש': לא זוכרת. צריך לקרוא כמה קלוריות יש בכל דבר. אביבית : איפה כתוב כמה קלוריות יש? ש': יש על הגבינה נ': כשאמא שלי אומרת לי מה לקנות לבישול, אני עושה את זה. אני קורא כל מיני מתכונים וכשאמא שלי אומרת לי מה צריך אני קונה. נ': אני עוזר לאם הבית שלי להכין תפוזים לשבת. כ': יום שישי יש לי את המתכון שלי, שאחותי הביאה לי. קראתי לעוגת גבינה, 6 ביצים עם קמח. להפריד בביצים, לוקחת קמח וגבינה ויוצא לי עוגה טעימה, שאכלנו ביום שישי ויצא טעים. קראתי את המתכון. התקשרתי לאחותי ואמרתי לה שאני רוצה להכין את העוגה ליום שבת והיא נתנה לי. שי : אני בקושי מבשל. אני צריך להיכנס לזה ולהתחיל לבשל. ק': עשיתי חביתה קטנה. עשיתי לבד. כ': לנו יש מחברת מתכונים שרושמים שם.	
--	--	---	--

טבלת ניתוח ראיונות עם צוות ואמהות

תפקוד בחיי היום-מיומנויות יום יום
בישול נדין: בהתחלה שהיה את המרק עוף והיה רשום על זה הוא לא היה מסתכל על המילה, שהייתי מבקשת שיביא דברים הוא היה פשוט מביא אותם, היום הוא קורא מה רשום ומביא בדיוק את המוצר. זה ממש שינה אותו! בבישול הוא קורא ויודע למשל מה זה כוסברה ומה פטרוזיליה למרות שהם נראים מאד דומה כי הוא קורא על השקית. לא מזמן הוא הקריא את המתכון של פשטידת הפטריות. הוא לא קורא חלק אבל הוא קורא ומיישם את מה שהוא למד. פעם הוא חיפש מתכון לבישול באינטרנט. שולה: אצל א' הוא השתפר והוא מחכה לתגובות. אוהב להיות מעורב בנעשה בבית. למשל כשאנחנו מבשלים היום הוא קורא ומכין לפי מתכון מאויר ומביא את המצרכים, בעבר הוא ביקש הרבה עזרה, היום הוא קורא לבד ורק מוודא שהבין נכון עם הצוות. זה היה מאד מרגש ומפתיע שהוא מצליח לבשל לבד היום לפי המתכון שרשום. הוא מאד מרוצה מזה שהוא מבשל. אלי' פחות קורא ביום יום אבל הוא מסתכל כל הזמן בספרי מתכונים, אוהב לדפדף בספר. אם עוזרים לו הוא יקרא את המתכון ויבין אבל הוא צריך דרבון ועידוד מן הצוות. תמר: שהוא כן יכול להשתלב ביום-יום, היום פחות מבקש עזרה מקודם (מלפני התוכנית), אפילו בדברים הקטנים- להשתמש באביזרי המטבח, מרגיש שהוא כן יכול, בעבר מלכתחילה בכלל לא חשב שהוא מסוגל לעשות. התחיל להעזר וראה כי טוב. אני לא יודעת למה פעם לא העז ופתאום התחיל. נועה: היא מסתכלת על מתכונים ומצליחה לבד לבשל נילי: היא מסתכלת בספרים של עוגות ומנסה לעבוד לפי מתכונים. בבית היא מבשלת יחד איתי ואנחנו קוראות ביחד מתכונים שונים. ענת: חשוב להגיד שס' גם עצמאית הרבה יותר במטבח, מבשלת לבד, מכינה לעצמה את מה שהיא אוהבת. קוראת פתאום מתכונים
קניות נדין: בסופר הוא קורא את שמות המוצרים ומצליח לקנות לבד. הוא מסתכל, הוא ערני, רואה הבדלים בין החברות של המוצרים.... לסופר הוא הולך לבד והוא גם זוכר יותר טוב בלי לתת פתק למוכרת... בטח. עכשיו למשל לפני שלושה שבועות ביקשתי מהם שיכינו לי רשימת קניות. בעבר הם פנו לדיר שיודע לכתוב. היום אורן רושם לבד את רשימת הקניות. בתחילת הקורס הוא כל הזמן ביקש עזרה באיות, היום הוא אומר את המילה בקול רם ומנסה לאיית לבד. שושי: היא מאד עצמאית. היא הולכת לבד לסופר לקניות. במגדלאור היא הולכת עם רשימת קניות פשוטה תביאי 5 עגבניות, 7 תפוחי אדמה.... ובבית היא קונה במכולת השלמות לבית. היא מאד אוהבת ללכת לקניון והיא היום מצליחה לקרוא את השמות של החנויות, היא מזהה כל מקום... שולה: לכתוב עדיין יותר קשה לו. הוא יודע לרשום קצת דברים לרשימת קניות כמו עגבניות ומלפפונים, מילים קשות יותר הוא מבקש עזרה. קניות יומיומיות קטנות הוא רושם לבד את הרשימה של קניות. הוא משתמש במה שהוא למד בקורס ואנחנו כצוות מעודדים אותו לזה. נועה: גם בקניות יותר קל לה להכין רשימה קניות יחד עם אם הבית. ... היא קוראת ובודקת אם המוצר טוב או לא. היום היא קונה לבד בחנויות, היא מזהה את המספרה, את הסופר. ראיתי שהיניו בקריון. תמיד בעבר היא העדיפה להיות איתי, ולא עם שאר הדיירים. היא הייתה צמודה אלי. עכשיו היא משתחררת, היא מוצאת לבד את החנויות שהיא רוצה להגיע אליהם. היא קוראת שלטים של כתובות. נילי: היא הולכת לסופר- אני רושמת מה צריך לקנות והיא קוראת את הרשימה בסופר. עכשיו היא מנסה לרשום לבד אבל נעזרת בי על מנת לדעת כיצד לרשום את המילים ובאיזה אותיות להשתמש. בסופר היא מסתכלת על עלויות של מוצרי קוסמטיקה חדשים ובאה לבקש לקנות אותם. ענת: כן. לדר זה עזר בעצמאות, מתמצא יותר בשטח, קונה לבד, נתן לו בטחון. לס': עורכת קניות לבד, וזה מעלה לה את הביטחון העצמי שלה- בטוחה בסביבה יותר, עצמאית יותר. הולכת למכולת, ניגשת לבד לקחת את הדברים, קוראת את הרשימה אבל יש לה קושי עם פניה לזרים, עם פניה למוכרים
ניהול סדר יום נדין: הוא קורא בלוח תורניות שלו ואפילו אומר לאחרים מה התורנות שלהם לאותו היום. " זיוה: היא מביאה לי פתקים מהמגדלאור, והיא הקריאה לי את הפתק ואמרה שאני חייבת להם כסף, פתקים קצרים היא מצילה לקרוא. נועה: לפני שבוע היא הייתה בבית והיא מספרת על פצע שיש לה ברגל. היא סיפרה לי על המכתב מהרופא ושהיה כתוב שם על תרופות ושה נגרם מב=הסוכר כלומר היא הבינה את מה שהיא קראה. היא עושה שליחות עבור אימא שלה וקוראת עבורה מכתבים, חנויות, מחירים. היא יודעת למצוא טלפונים לבד כי היא קוראת מהרשימה את השמות. היא קוראת תאריכים ומסתכלת בלוח שנה ויודעת איזה מדרך עובד בדירה.

שולה: פעם אמי התקשר לחברה ואמר להם שהשוקולד לא טוב ובצבע לבן. הפקידה שאלה אותו שאלות על שם החטיף והוא קרא על החפיסה ונתן את כל הפרטים לבד, וגם את הפרטים של כתובת הדירה למשלוח פיצה שאכן הגיע. בעבר הוא חשש לדבר ובטח שלא קרא לבד על המוצרים, היום יש לו ביטחון עצמי לשוחח בטלפון והוא מצליח לעשות את מה שהוא התבקש.

התמצאות בסביבה

אוטובוסים:

נועה: היא תרמה לה בביטחון לנסוע למרחק גדול יותר בתחבורה ציבורית. לפני כן היא לא נסעה לבד באוטובוסים ולא ידעה להסתדר.. לאוניברסיטה ולאחר לימוד עם המדריכים היא התחילה לנסוע לבד באוטובוסים.

חנויות:

נועה: ראיתי שהיינו בקריון. תמיד בעבר היא העדיפה להיות איתי, ולא עם שאר הדיירים. היא הייתה צמודה אלי. עכשיו היא משתחררת, היא מוצאת לבד את החנויות שהיא רוצה להגיע אליהם. היא קוראת שלטים של כתובות. היום היא קונה לבד בחנויות, היא מזהה את המספרה, את הסופר.

זיוה: נ' נהג לספר לי שקנה דברים באקדמון, יכל פתאום להתמצא בחנות ולהסתדר עם הכסף, לקבל עודף

רחובות:

נדין: ביום כיפור עשינו הליכה ברגל, שמה יש שילוט גדול והוא התחיל לקרוא את שמות הרחובות, איך מגיעים לחיפה ואל המשטרה. הוא מסתכל על הלוחות מודעות הגדולים מעל הגשר. הוא פתאום שואל יותר שאלות ומנסה להבין ולקבל יותר מידע מבעבר.... א' מאד מסתכל עכשיו על שלטי רחובות, גם שאנחנו סתם יוצאים להליכה, אם מודעה מושכת אותו הוא משתדל לקרוא אותה. היום הוא יצליח לדעתי יותר בקלות להגיע למקומות לבד. למשל אל אחותו הוא הגיע לבד והצליח למצוא את הדרך למרות שהיא רק עברה דירה והוא לא כל כך מכיר את האזור. שני קוראת כשהיא צריכה, אורן כל הזמן מסתכל..."

שניהם מסתכלים וקוראים שלטים וכתובות ברחובות, הם זוכרים היכן הם היו.

שולה: פעם אחת אני ואמי הלכנו ברחוב ואמי הסביר למישהי היכן הרחוב שהיא מחפשת. יכולת ההתמצאות של אמי טובה יותר מבעבר לפני שהוא ידע לקרוא. היום אני מסבירה לו איך להגיע על ידי שימוש בשמות הרחובות והיום הוא מצליח מה שבעבר לא.

שושי: היא מזהה לפי סמל, צבע. יש לה יכולת מעבר לקריאה של המילים, היא מפצה על הקושי. אם היא לא בטוחה ברחוב למשל היא מתקשרת אלי ומאיימת לי את שם הרחוב ואני אומרת לה באיזה רחוב היא אפילו שהיא לא מצליחה תמיד לקרוא את המילה. היא היום תמיד מנסה היא לא קוראת מדויק אבל היא מנסה, לקרוא בנק לאומי לאט לאט וכאלה.

זיוה: כשהיינו באוניברסיטה (בטקס סיום), נסים ידע לקרוא את השלטים, וידע לכוון גם אותי לאן צריך להגיע. הוא גם הראה לי היכן למד, היכן הקפיתריה, היכן אקדמון ושאר החנויות. במהלך הלימודים.

תמר: ברור. למי היתה בעיה של התמצאות בסביבה. היום כבר קורא שלטים, שמות של רחובות... משתתף יותר בפנאי עם המשפחה. בטיולים המשפחתיים, עד היום היה נגרר. ולא היה מתעניין בהיכן נמצאים, ולאן הולכים, ובגלל הפרויקט, קיבל בטחון בהתמצאות, בהתעניינות היכן הוא נמצא,

ענת: יש שיפור בעיקר אצל דר'. קורא שלטים, מתמצא בסביבה, מגיע לאן שהוא צריך

בנק/ דואר/ קופת חולים

נועה: בבנק היא עוד קשה לה והיא חוששת היא לא כל כך מבינה והיא זקוקה לעזרה, אין לה מספיק ביטחון עצמי להתנהל עם כסף. אני משתדלת ללכת איתה ולחזק אותה בתחום הזה. יש לה יותר ביטחון לשאול לבד את הפקידה בבנק שאלות על החשבון שלה.

לפני שבוע היא הייתה בבית והיא מספרת על פצע שיש לה ברגל. היא סיפרה לי על המכתב מהרופא ושהיה כתוב שם על תרופות ושה נגרם מב=הסוכר היא הבינה את מה שהיא קראה. היא עושה שליחות עבור אימא שלה וקוראת עבורה מכתבים, חנויות, מחירים. היא קוראת ובודקת אם המוצר טוב או לא.

תקשורת ופנאי

מחשב:

נדין: היום הוא יושב באינטרנט ומחפש מה שבעבר הוא לא היה עושה. הוא מחפש שירים, לפני שבועיים הוא חיפש את הזמנים של האוטובוס על מנת שיוכל לנסוע הביתה. הוא ביקש קצת עזרה אבל כל היוזמה הייתה שלו."אורן כפי שאמרתי מסתכל כל שבוע בעיתון ולפעמים מתעניין ושואל אותנו על מה שקורה במדינה. באינטרנט הוא מחפש יותר דברים שקשורים אל תחביבים שלו- שירים, זמני נסיעות". "א' אוהב לקרוא בזמנו הפנוי, לחברים הוא אוהב להראות שהיום הוא יודע לקרוא. הוא אוהב לעבוד גם לבד וגם עם עוד חבר שניים על המחשב. נראה שהם משוחחים על מה שהם קוראים, מדברים על השירים, על איך מחפשים את השירים

שושי: היא באה מבית ספר ויושבת במחשב ויש לה דפים והיא מעתיקה מהדפים למחשב- זמרים ושחקנים ואז היא גולשת באינטרנט וקוראת עליהם, היא נכנסת לאתרי מוסיקה. אם היא לא יודעת אני עוזרת לה היא כבר מכירה את האותיות אבל לא תמיד יודעת את המילה השלמה. באינטרנט היא מחפשת מוסיקה וכתבות, אתרים על תכניות. היא מסתדרת עם המחשב היא יודעת לאלתר גם מצוין. היא מעתיקה על זמרים שהיא אוהבת מידע ויש לה תיקיות במחשב לפי הזמרים שהיא אוהבת והיא עוקבת אחרי ההתפתחות אצלם. היא מאד אוהבת שירים והיא כותבת את המילים של השירים.

זיווה: פתאום כל דבר מעניין אותו, מפעיל את המחשב, גולש באתרים שונים באינטרנט, מחפש ידע במנועי חיפוש.
שולה: אמ' כיום מתמצא במחשב, קורא, נכנס לאתרים לבד. גם אל' יודע לחפש בגוגל. הם משתמשים כיום המון במחשב, הרבה יותר מפעם. אמ' אוהב לקרוא חדשות בוואלה, לשחק משחקים. אל' אוהב לכתוב דברים בוורד. כמו סיפורים אבל שכתובים לא במשפטים שלמים. הוא ממצא ורושם לבד. הוא אוהב לשחק במשחקי מחשב. הם נכנסים למחשב ללא עזרה.

ענת: דר' כל היום עם הספרים שלו. התחיל לעבוד ולהתעניין במחשב. אוהב לתרגל (וגם ס') את "מפתח הקסם" יודעת לצפות לבד בתוכניות באינטרנט. מנוע החיפוש מכבד. הם גם מוציאים דפי עבודה לבד לעצמם.

ספר:

נדין: אצל שני יש פחות השפעה בחיי היום יום. יום כן ויום לא, לפי החשק שלה....ביום שישי האחרון הוא קורא עיתון פעם בשבוע ביום שישי, קורא סיפורים מחוברת קריאה. א' משתמש במחשב הרבה, אורן עובד על החוברת שלו בזמנו הפנוי. הוא ושני מלמדים היום דייר אחר לכתוב, חשבון, שניהם כמו מורים, מסבירים לדייר ומנסים ללמד אותו לקרוא. ספרים הם עוד לא ממש קוראים. א' הסתכל על הספר אבל אני לא בטוחה שהוא קרא. שני התחילה לקרוא את ספר הקריאה שהיא קיבלה מתנה בסוף הקורס".

שושי: יש לה ספרים בבית, אני לא יודעת אם קוראת אבל היא מדפדת בספר יותר מבעבר. או שהיא יושבת מהספר לדפים, היא מאד את הספר דמדומים, על ערפדים, יש לה אחד ליד הכרית, אני לא יודעת אם היא קוראת הכל אבל היא מסתכלת על זה הרבה. היא בבית אחרי בית ספר מתעסקת בזה הרבה. היא קוראת בבית ראש 1 היא מנויה ואוהבת לשבת הרבה עם המגאזינים.

היא מסתכלת על עיתון ידיעות אחרונות, ישראל היום, היא מדפדת. היא מבינה באופן כללי את הכתבות בעיתון. היא מביאה מהרחוב עיתונים ואם יש משהו חשוב והיא לא מבינה אני עוזרת לה.

זיווה: נס' מסתכל יותר בעיתונים. מתעניין בעיתונים כשבעבר לא התעניין כלל.

הוא קורא ספרים שהוא לוקח מהספרייה, ומה שהיה מרגש לראות, שהוא לומד מהספרים דברים חדשים, שפתאום נחשף אליהם, למשל מתעניין ולומד על חיות, ועל נושאים אחרים, וכשהוא נתקל בנושא מסוים הוא פתאום יכול להגיד שקראתי על הנושא הזה כך וכך, "ידעתם שלנחש יש.....", או ספורים עם מוסר השכל, ויכול לספר לאחיינים שלו שהוא קרא בדיק על הנושא הזה והזה, וכו'. נ' קורא ספרים ונהנה מאוד ומתעניין. זה ממש הפך לחלק משמעותי משעות הפנאי שלו, כשבעבר לא התעניין בקריאה בכלל. אני מאוד אוהבת לקרוא ספרים ונ' לא אוהב וזה היה מפריע לי מאוד בעבר ומעולם לא אני ולא אחרים הצליחו לעניין אותו בקריאה, ועכשיו הוא ממש אוהב, וזה תרם לו, וזה נהדר. הוא גם אוהב לקרוא עם חברה שלו יפעת.

שרה: ד' תמיד אהב לקרוא ספרים והתוכנית רק חיזקה את הביטחון שלו.

תמר: כשחילקתן ספרים בסוף התוכנית, והבאתן גם למ' אחד, אז למ' יש ספר מיוחד משלו, והאח הקטן בחר את הספר הזה כדי להגיש עליו יומן קריאה (בכיתה ד'). מ' התרגש מאוד שאחיו הרגיל קרא מהספר שלו ונהנה לקרוא ממנו.

ענת: היא קוראת את הספר שהיא קיבלה בקורס את שני הסיפורים...היא מראה לי ומספרת לי על זה.

נועה: ד' נוהג לקרוא ספרים שהוא אוהב.

עיתון:

נדין: עיתון א' קורא לבד, לפעמים הוא יושב בארוחת ארבע עם החברה, אבל הוא לא מקריא להם. לדודו הדייר שלא יודע בכלל לקרוא הוא מספר לו על מה שהוא קרא בעיתון.

שולה: אמ' עכשיו ישר מתיישב וקורא עיתון ומנסה להבין, אם הוא לא מבין הוא שואל. כל יום הוא קורא בעיתון דבר שלפני כן הוא לא היה עושה. היה לו חשש בעבר, היום יש לו יותר ביטחון עצמי והוא מבין גם מה הוא קורא. הוא אוהב לדבר על מה שהוא קרא בעיתון. אמ' מדבר עם הצוות והדיירים על מה שהוא קורא בעיתון. לא מזמן הוא סיפר על כתבה שהייתה בעיתון על תאונת דרכים והוא ידע לספר כל מה שהוא קרא מילה במילה. מאד התרשמתי שהוא הבין הכל וגם זכר לספר לי במדויק. אל' קורא מגאזינים כמו ראש 1 וספרים והוא קורא הרבה. לא יודעת אם הוא מבין אבל הוא אוהב לשבת עם ספרים ומחליף הרבה. בערבים המדריכים עובדים איתם על רקע אקטואלי או פרשת השבוע. אמ' קורא בפרשת השבוע ומסביר את מה שהוא קורא.

אמיתי הרבה יותר מעורב והוא מאחר והוא קורא כל יום עיתון וגם הוא קורא חדשות באינטרנט באתר וואלה. הוא מספר לנו כל יום מה שקרא במדינה. כשהוא צופה בחדשות בטלוויזיה או בתכניות ומופיעים מבזקים הוא גם קורא אותם ומספר לנו מה היה.

תמר: הבן שלי הפך מילד שסוגר בחדרו ורק צופה בטלוויזיה במרב שעות היום, לילד שמתעניין בעיתונים, דבר שמעולם לא עשה בעבר, קורא על ספורט, שותף ומעורב בפעילויות המשפחתיות.

בטלוויזיה, במחשב, בעיתונים (עיתונים בשבילו בעבר שימשו אותו כנייר עטיפה בלבד). העיתונים היו רק אצל אבא שלו ועכשיו מ' הולך ולוקח עיתון ומדפדף וקורא.

נועה: בצהריים למשל בדירה יש לה עיתון. פעם היא הייתה רק מדפדת בתמונות, פחות מחמש דקות. היום היא יושבת עם העיתון חצי שעה וקוראת. לפעמים היא מבקשת עזרה אבל היא מצליחה הרבה יותר לבד. היא קוראת בעיתונים חדשות ואנחנו משוחחות על זה. היא מבינה את מה שהיא קוראת. יא לא כל כך מסתכלת באינטרנט כי המחשב לא טוב. היא קוראת חוברות, עיתון לאישה.

נילי: היא כל הזמן מבקשת שנקנה לה עיתון הביתה והיא מצליחה לקרוא את הכותרות לבד. היום היא קוראת את הכתוביות בטלויזיה ושואלת אותי מה הכוונה בדברים. לא מזמן היא קיבלה איגרת ברכה וקראה אותה ממש יפה עם מעט עזרה שלי.

ענת: הם פותחים את העיתון, בודקים תוכניות שניתן לראות בטלויזיה בסופ"ש, מתכננים טיולים דרך העיתון ודרך האינטרנט

טלויזיה:

ענת: ס' החלה לראות תוכניות בטלויזיה שפעם לא היתה רואה, כמו תוכניות מחו"ל שיש צורך ס' אוהבת פתאום לראות תוכניות טלויזיה של ריאליטי, קוראת את השאלות, והיא מנסה לענות א, ב, ומתרגשת אם היא צודקת ומתרגזת אם היא טועה. פעם היא לא צפתה בתוכניות שכללו קריאה.

דרי' נוהג פתאום לצפות בחדשות. בדירה מדברים הרבה על מה שקורה בארץ ובעולם: רצח רבין, פצצות אטום, ומתעניינים בנושאים של אקטואליה יותר מבעבר. לקרוא תרגום כדי להבין. היא בטח לא מצליחה לקרוא את כל השורה אבל היא נהנית לראות את התוכנית כי היא כנראה מבינה עכשיו הרבה יותר

שולה: אמי' קורא בטלויזיה את הכתוביות הגדולות שרצות בזמן החדשות. הוא מאד אוהב לקרוא ומרגיש סיפוק מזה שהיום הוא מצליח.

זיוה: עיתונים זה קצת קשה לו. הוא נמצא בדירה שלו באק"ם ביום יום כתל שאינני יודעת אם נוהג לקרוא עיתונים. מה שבטוח שהוא הרבה יותר מתעניין בפוליטיקה בחדשות, יכול לספר מה קורא בארץ, המצב הפוליטי והמדיני החל להטריד אותו, ואנחנו משוחחים על כך, דבר שלא קרה לפני

בית קפה:

נדין: בסוכות היינו בבית קפה ובפעם הראשונה הוא לקח תפריט וקרא לבד, אני פתחתי לו איפה שהמנות, לקח לו איזה רבע שעה להצליח לקרוא אבל בסוף הוא הזמין לבד.

נועה: לפני כן היא לא ידעה לקרוא אפילו תפריט. לקראת סוף הלימודים היינו עם כל הדירה במסעדה הצעתי לה עזרה והיא אמרה שהיא מסתדרת לבד. היא הצליחה לקרוא לבד, לאט אבל לבד היא הזמינה. זה דבר גדול מאד מאד....

הופעה/קניון:

נדין: בקולנוע הוא קרא על הסרטים בלוח מודעות והוא הראה לנו איפה צריך לשבת לפי המספר על הכרטיס.

נועה: לא מזמן היא ראתה שלט על הופעה שמתקיימת ביום שישי והיא זכרה לספר לי על זה רק היא לא זכרה איפה ההופעה. ממש רואים שינוי.

נילי: היא מסתכלת על הופעות שמפורסמות בלוחות מודעות ומספרת לי על התאריך וההופעה

דימוי עצמי

נדין: כבר חודש וחצי הוא מקבל רק פידבקים טובים בעבודה. הוא מאד השתנה לטובה ואני מרגישה שזה בעקבות הקורס. הוא צבר פתאום ביטחון עצמי. הוא הרבה אומר עכשיו אני יכול לקרוא ואני יכול לבד. הוא אומר את זה גם לחברים ורואים שהוא גאה בעצמו.

שושי: יש לה יותר ביטחון לעשות דברים, היא התבגרה והתקדמה. יש לה יותר אומץ. היא לא מתייאשת ומרימה ידיים מהר היא יותר בטוחה בעצמה. היום יש לה ביטחון עצמי טוב יותר, היא מנסה היום דברים. בעבר היא לא הלכה לסופר ולדואר ולבנק בשבילי. אם היא הייתה מסכימה היא הייתה הולכת בפחד. היום יש לה ביטחון עצמי והיא עושה הכל בהצלחה

זיוה: בהחלט. הבטחון העצמי שלו ותחושת המסוגלות עלו בצורה משמעותית. נ' עצמאי יותר, נתן לו "פוש". מה שהתוכנית הצליחה להשיג עבור נ', זה מוטיבציה אדירה לעשות ולהצליח בדברים שפעם היה נרתע מהם, ופתאום עכשיו אוהב ומתעניין בתחומים רבים.

שרה: התוכנית נתנה לו שני דברים: ידע ובטחון. את האפשרות לקרוא נכון יותר, וזה נותן לו בטחון ועצמאות.

תמר: לדעתי התוכנית תרמה למי להתפתחות שלו, לבטחון שלו. הוא הרגיש בטוח.

נילי: התכנית מאד העשירה אותה. הביטחון העצמי שלה גבר וזה תרם לאגו שלה.

היא יותר בוגרת היום ויותר מתמודדת לבד. איכות החיים שלה השתפרה והיא מאושרת יותר ומאמינה בעצמה.

ענת: אהבתי לראות שהיו אחראים, הכינו שיעורי בית ביוזמתם. סמכו על עצמם ולא רצו עזרה. ס' אהבה לעזור לד'. הבטחון העצמי של ס' עלה מאוד, נהנית לעזור, ליזום.

ס' גם מדברת הרבה יותר ברור, ויש לה בטחון ליזום, ולהתלונן עלן מה שמפריע לה.

העצמה חברתית משפחתית

נדין: הוא ושו' מלמדים היום דייר אחר לכתוב, חשבון, שניהם כמו מורים, מסבירים לדייר ומנסים ללמד אותו לקרוא. "א' אוהב לקרוא בזמנו הפנוי, לחברים הוא אוהב להראות שהיום הוא יודע לקרוא. הוא אוהב לעבוד גם לבד וגם עם עוד חבר שניים על המחשב. נראה שהם משוחחים על מה שהם קוראים, מדברים על השירים, על איך מחפשים את השירים. לדוד הדייר שלא יודע בכלל לקרוא הוא מספר לו על מה שהוא קרא בעיתון. הוא מציע לו עזרה להקריא לו את מספר הטלפון של אמא שלו, לפעמים מקריא לו משהו מהעיתון.

שושי: היא פתאום יותר חברותית היא תרמה מאד וזה עזר לה להיפתח קודם כל מבחינת חברים, ביטחון, בעבר היא לא הלכה לסופר ולדואר ולבנק בשבילי. אם היא הייתה מסכימה היא הייתה הולכת בפחד. היום יש לה ביטחון עצמי והיא עושה הכל בהצלחה. היא מתחילה לקרוא מילים והיא מבינה מה שהיא קוראת היא התפתחה משהו לא רגיל **זיוה:** אני לא רגילה שבני עצמאי, ושיש לו דעה ורצונות משלו, ואפילו נהיה עקשן לפעמים. הוא רוצה לעשות מה שהוא רוצה, פתאום מתוכח, גם על נושאים שקשורים לפוליטיקה למשל.

אני מאוד אוהבת לקרוא ספרים וני' לא אוהב וזה היה מפריע לי מאוד בעבר ומעולם לא אני ולא אחרים הצליחו לעניין אותו בקריאה, ועכשיו הוא ממש אוהב, וזה תרם לו, וזה נהדר.

ומה שהיה מרגש לראות, שהוא לומד מהספרים דברים חדשים, שפתאום נחשף אליהם, למשל מתעניין ולומד על חיות, ועל נושאים אחרים, וכשהוא נתקל בנושא מסוים הוא פתאום יכול להגיד שקראתי על הנושא הזה כך וכך, "ידעתם שלנחש יש.....", או ספורים עם מוסר השכל, ויכול לספר לאחיינים שלו שהוא קרא בדיוק על הנושא הזה והזה, וכו'.

שרה: קורא עיתונים למשפחה כדי להשווץ. ישב עם זהבית (חברה) וקרא לה, הסביר לה. הוא הפך למסביר של כולם.

שולה: אצל שניהם ההורים מאד תמכו וחיזקו אותם לאורך הקורס. אמא של א' פעם ביקשה שיקרא לה כתבה והיא מאד התרגשה מזה שהוא הצליח. ההורים הרגישו שהם התקדמו וחיזקו אותם. אמא של אמי' מאד התרגשה והייתה מתעניינת, שואלת, גאה בו. הייתה שואלת על הלימודים ומתקשרת אליו. זה היה לה מאד חשוב שהוא לומד לקרוא.. זה גם תרם לו חברתית. לפני הקורס הוא יהיה מספר בעיקר על מעשיהם של דיירים אחרים, כיום הוא מספר יותר על עצמו.

תמר: החשיבות בפנאי היא שהפך מילד שהיה תלוי לחלוטין במבוגרים סביבו, היה שותק ומחכה שאחרים יעשו סביבו, הפך לבחור מעורב ומביע את רצונותיו. זה גרם לנו להרגיש שמ' לא חריג, הוא משתתף ומביע את רצונותיו כי יודע לקרוא, כי יש לו בטחון. זה גורם לו להרגיש חלק מהמשפחה. התחלנו לשמוע את מ' במשפחה, את קולו, מאד משמח אותנו (ההורים) שפותח את הפה: "אבא, ראית מה אומרים על מכבי חיפה?". התחיל לעניין ולערב את אבא שלו. אין מחיר לאושר שזה גרם לנו כהורים. פתאום החל לדבר כי הוא מבין ויש לו את הביטחון להביע את רצונותיו. **נועה:** היא קוראת את הספר שהיא קיבלה בקורס את שני הסיפורים... היא מראה לי ומספרת לי על זה. היא קוראת בעיתונים חדשות ואנחנו משוחחות על זה. היא מבינה את מה שהיא קוראת. יא לא כל כך מסתכלת באינטרנט כי המחשב לא טוב. היא קוראת חוברות, עיתון לאישה.

היא קוראת בדירה עם החברים על מה שהיא קוראת מסבירה לחברה אחרת. מרגישים שיש לה יותר ידע, יש לה בטחון לשיחה כי היא יודעת מה להגיד.

זה העצים לה את התקשורת וגם את הקריאה בצורה מדהימה. זה התבטא מול הדיירים ומול כל אחד. היא פעם הייתה מאד סגורה, לא ידעה לפתח נושאי שיחה עם הדיירים, לא היה לה בטחון לבטא. פתאום היא התחילה להשתחרר בדיבור גם ולא רק בקריאה.

נילי: זה מאד תרם לה. היא התבגרה, היא פחות אימפולסבית ויותר מחושבת. היא פתאום הסתכלה לבד בטלוויזיה ובעיתונים כאשר היא רצתה להשיג מידע. פתאום היה לה גישה טובה וקלה יותר אל הידע. היא הפכה רגועה יותר, למדה להתנצל כשהיא טועה או רבה עם דייר אחר.

לימודים באוניברסיטה

נדין: מה שהעצים אותו היה שהוא הולך לאוניברסיטה. הוא כל הזמן אומר לחברים ולמשפחה שלו שהוא לומד באוניברסיטה, זה העצים את האגו שלו, פתאום יש לו ערך אחר. הוא היה משוויץ על האוניברסיטה, מספר על הכיתה על שאר הסטודנטים. הוא מאד התרגש מהתיק סטודנטים ומהכרטיס סטודנט. התלהב מזה שיש שם המון אנשים. מדבר הרבה על הלימודים. זה לא כמו עוד חוג"

שושי: היא מאד הייתה מרוצה לבוא לאוניברסיטה. היא הייתה באה למרות שהיא הייתה מאד עייפה ועסוקה. היא הייתה גאה כל כך, בטקס היא התרגשה וסיפרה לי על המקומות באוניברסיטה. היא מאד אבהה לפגוש את החברים החדשים, היא פתאום יותר חברותית. היא מאד רוצה להמשיך ללמוד. הילדה עצמה כל הזמן שואלת אם חוזרים ללמוד. היא מאד רוצה שיחזור הקורס, יש לה המון מוטיבציה ורצון. בעבר המורים הרימו ידיים כי לא הייתה משתפת פעולה והיום היא יושבת וקוראת וזה זמן מצוין לעזור לה.

זיוה: בהחלט. יש חשיבות גדולה מאוד. רק ככה יכול להתקדם. התוכנית תרמה לני' וקידמה אותו, אבל לדעתי זה היה קצר מדי וחייבים להמשיך עם תוכניות דומות נוספות כדי שלא תהיה נסיגה מההתקדמות הזו שחלה אצל נ'. מבחינה חברתית ומשפחתית זה תרם מאוד. עצם זה שהוא היה באוניברסיטה היה בקשר עם סטודנטים, פגש סטודנטים ומרצים שהם קרובי משפחה באוניברסיטה. באוניברסיטה הוא נחשף לסטודנטים, לקפיתריה, לאקדמון, נהנה שם, הרגיש שהוא מצליח.

שרה: הנסיעות- התמודדות עם האוטובוסים, מיומנויות של התמצאות השתפרו, של נסיעה, הכיף בלהיות חלק מהסטודנטים באוניברסיטה, להתערות עם הסטודנטים, להרגיש כמו כולם, ונתן לנו גאווה כהורים. הוא היה נורא גאה לספר לכולם שהוא למד באוניברסיטה, לבקר את הדודה שלו, הסטודנטית באוניברסיטה

שולה: מהאניברסיטה הם חזרו עם שיעורי בית והקיפידו ללמוד. זה פיתח להם את השפה וגרם להם לזכור דברים טוב יותר. אמי' היה מספר על המורות הרבה ועל החוויות באוניברסיטה. הוא נהנה גם ללכת לשיעורי פרטים אצל המורות. הוא התלהב מאד מזה שיש לו תעודת סטודנט ומספר על הקנייה בקפיתריה וגם הוא הצליח שם לקרוא

ולקנות באופן עצמאי לפי מה שהוא אוהב. האוניברסיטה עשתה לו טוב. שעה שלמה הוא היה מספר על אירועי היום, על המורות, השיעורים, מה הוא קנה בקפיטריה. אלי גם ימי מספר על החוויות. הוא היה אומר שהיה כיף באוניברסיטה והמורה מלמדת בכיתה תמר: הילד שלי הרגיש סוף סוף את הגיל האמיתי שלו, שהוא גבר צעיר שלומד באוניברסיטה. מיקי מרגיש את הפער, שבדרך כלל מתייחסים אליו כמו לילד כאן, חסר יכולות. ופתאום סוף סוף מישו נתן לו להרגיש כמו כל אדם אחר, שיכול ללמוד במוסד רגיל, שדורשים ממנו להיות רציני, וכך גם מתייחסים אליו בגובה העיניים. הוא הלך לאוניברסיטה מלא גאווה. הוא יכל לשבת בהפסקה עם החברים שלו בקפיטריה ולאכול עם הסטודנטים האחרים נועה: זה נתן לה חשק ללמוד יותר, לפני כן היא למדה בכיתות לימוד של המערך והיא לא הצליחה ללמוד לקרוא, ובאוניברסיטה היא הצליחה, בגלל האווירה, ורמת הלימודים. היא ישבה ללמוד בבית, היא באה ללימודים בלחץ של זמן ורצה בשני אוטובוסים פעמים בשבוע. זה היה חשוב לה. היא הייתה מחכה לנסוע, הייתה מרוגשת מזה שהיא סטודנטית, העצמה מאד חזקה להיות חלק מהסטודנטים כמו כולם..... היא לא הבינה עד עכשיו מזה להיות סטודנטית והיום היא יודעת וזה מאד העשיר אותה. היא סיפרה למעסיקה שהיא לומדת באוניברסיטה וקיבלה תעודה והיא התגאתה מאד הבזה והרגישה שם יותר ביטחון עצמי. החבר שלה בא לטקס הענקת תעודות והיא מאד התרגשה והרגישה עוצמה רבה. היא יודעת לסביר מזה אוניברסיטה ומה החשיבות ללמוד באוניברסיטה. היא הרגישה כמו כולם, היא הרגישה רגילה. היא התגאתה בכרטיס סטודנט והראתה לכולם, אפילו שהבת שלי ביקרה היא סיפרה לה כי הבת שלה הייתה סטודנטית. היא הייתה כל כך שמחה שגם היא סטודנטית וגם לה יש. זה אחרת לגמרי מהלימודים שלהם בכיתות לימוד. חיים בקהילה זה אומר עצמאות אמיתית ולהיות כמו כולם וללמוד כמו כולם. לשבת בכיתות הגדולות והמרשימות. היא הייתה מספרת על המזנונים, כיתות, מעליות קפיטריות. היא הייתה מתלהבת מהספרייה, המחשבים והגודל של המתקנים. הלוואי וימשיכו בתכניות כאלו כי הם תורמים כל כך לדיירים שלנו לא רק בלימוד קריאה אבל גם וזה מאד חשוב בהעצמה, בקניית ציוד ללימודים, לראות ספר ולקרוא, להכין שיעורים. לקחת אחריות על החיים. זה מקום של הצלחה, אחריות, ביטחון. זה מאד חשוב. אני מאד מברכת על התכנית הזו. ענת: הם מרגישים שהם סטודנטים, מעלה להם את האגו, יש תעודת סטודנט, הגיעו למקום עם הרבה אנשים, הם התגאו מאוד, יכלו להגיד גם אני סטודנט כמו האחים שלי. היה להם במה להשווץ. הם הבינו היטב את המשמעות והכבוד בללמוד באוניברסיטה ונהגו להגיד את זה לכולם בגאווה.	הרגלי למידה ומודעות אוריינית
נדין: הוא גם מקפיד להכין שיעורי בית ולתרגל קריאה. הוא מנסה כמה שהוא יכול. "א" משתמש במחשב הרבה, א' עובד על החוברת שלו בזמנו הפנוי. שולה: א' מאד רצה לעשות שיעורי בית וללמוד במהלך הקורס. הוא הזכיר לי לעזור לו ומאד רצה להתקדם ולהצליח. היה מאד חרוץ. אמי'היה מאד עצוב כל פעם שהוא הפסיד לימודים. אליזו גם רצה ואהב ללכת ללימודים. שניהם היו יושבים ועושים שיעורי בית. אלי' בדרך כלל היה עושה לבד שיעורים ללא המדריכים. אמי' בהתחלה היה לו מאד קשה להתמודד עם השיעורים והייתי עוזרת לו כל שלב וכל שאלה. לקראת סוף הקורס הוא היה יושב לבד וממלא את הדפים ורק מביא לי לבדיקה. שניהם אהבו מאד ללמוד. נועה: הייתה נעזרת במדריכים לעשיית שיעורי בית. הייתה לה המון מוטיבציה, היא הכינה שיעורים ברצון רב, מספרת על הפידבקים שהמורות נתנו לה. היא הייתה היחידה שתמיד עשתה הכל. היא הרגישה במרכז. שיש לה זמן היא מביאה את החוברת קריאה ולבד היא יושבת ומתאמנת על הקריאה. היא עוד סביב זה והיום חשוב לה לשמור על יכולת הקריאה נילי: היום יש לה יותר עניין והיא מנסה לקרוא והרבה יותר שמה לב לכל דבר כתוב בבית או ברחוב. היא משתפת אותי ומקריאה לי דברים שונים.. היא משתמשת במחשב ומתאמנת בקריאה בתוכנות למידה. היא הייתה מקפידה תמיד להכין שיעורים גם בבית וגם בדירה בדיור ופעמים רבות ניגשה לבקש עזרה למרות שהיא הייתה מתמודדת סך ענת: אבל את שיעורי הבית שהיו להם בתוכנית הם כן ישבו והכינו, ללא עזרת הכל בעצמה ומיוזמתה עם כל המטלות של הקורס והיה נראה שזה מאד חשוב לה. המדריכים. זאת אומרת, כשהיוזמה היא מהדירה הם מסרבים, אבל קריאה או כתיבה שהיתה ביוזמת המורות, הם שמחו לעשות	עצמאות, מסוגלות ומכוונות עצמאית
נדין: בהתחלה הוא היה נעזר בחברה שיעזרו לו למצוא מספרי טלפון והיום הוא מצליח לבד, הוא פשוט הולך ומסתכל על הדף. בעבר הם פנו לדייר שידע לכתוב. היום א' רושם לבד את רשימת הקניות. בתחילת הקורס הוא כל הזמן ביקש עזרה באיות, היום הוא אומר את המילה בקול רם ומנסה לאיית לבד. בהתחלה אם הוא היה רוצה לכתוב למישהו מכתב הוא היה פונה לעזרה היום הוא ממש משתדל יש לו המון מוטיבציה. מנסה לכתוב כמה שיותר וקורא פתאום דברים. הוא פתאום שואל יותר שאלות ומנסה להבין ולקבל יותר מידע מבעבר. לפני שבועיים הוא חיפש את הזמנים של האוטובוס על מנת שיוכל לנסוע הביתה. הוא ביקש קצת עזרה אבל כל היוזמה הייתה שלו. ש' יש לה יותר ביטחון ללכת לבד, לנסוע לבד. כשהיא במצבים שהיא חייבת לקרוא היא קוראת. א' מתעקש שהוא יכול לצאת לקניות לבד ולא עם חברים כי הוא יודע לקרוא. לאחותו הוא אמר שהוא יכול לנסוע לבד	

כי הוא יקרא איפה הוא נמצא. הוא מבקש כל הזמן שיתנו לו מטלות בדירה שמצריכות קריאה ואומר היום גם אני יכול לבד אני יודע לקרוא".

זיוה : כשאנחנו הולכים למסעדה, הוא מנסה בעצמו לקרוא את התפריט, ומצליח בעצמו להזמין את מה שהוא בוחר. פעם בכלל לא היה מתייחס לתפריט. התוכנית בעניין זה תרמה לעצמאות שלו. לא חייב להתבסס על אחרים. יכול לסמוך על עצמו.

שולה : בעבר הוא ביקש הרבה עזרה, היום הוא קורא לבד ורק מוודא שהבין נכון עם הצוות. זה היה מאד מרגש ומפתיע שהוא מצליח לבשל לבד היום לפי המתכון שרשום.

אמ' מאד השתפר מבחינה התנהגותית ומבחינת התפקוד בדירה. הוא מגלה המון יוזמות ועניין בנעשה בדירה. הוא יותר עצמאי. פחות זקוק לעזרה. הוא פחות תלוי בנו כצוות, הוא יותר מודע לעצמו. רוצה להתחיל לעבוד בעבודה עצמאית.

תמר : שהוא כן יכול להשתלב ביום-יום, היום פחות מבקש עזרה מקודם (מלפני התוכנית), אפילו בדברים הקטנים-השתמש באביזרי המטבח, מרגיש שהוא כן יכול, בעבר מלכתחילה בכלל לא חשב שהוא מסוגל לעשות. התחיל להעזר וראה כי טוב. אני לא יודעת למה פעם לא העז ופתאום התחיל. התחילו להיכנס לחייו מחברות וספרים. תרם מאוד לאיכות חייו בזה שמשולב יותר בחברה ובמשפחה, לא מסוגר בבית ובחדר שלו.

נועה : לפני כן היא לא ידעה לקרוא בכלל, אפילו לא משפט היום היא יודעת!!אני לא מאמינה בעצמי כמה היא הקדמה והשתפרה בקריאה. בוודאי שזה שיפר את איכות חייה. לפני כן היא הייתה מנותקת כמו אלם חרש אתה כשאתה לא יודע לקרוא. היום היא לא זקוקה לעזרה בכל דבר, יכולה לבחור לבד, להזמין לבד, לקרוא עיתון לבד. כל הניסיון של לנסוע לבד לאוניברסיטה, להיפגש עם אנשים חדשים זה היה מחזק אותה. היא הייתה חוזרת עם חיוך ומאושרת והיא לא טיפוס שמח בדרך כלל. היא טיילה שם בחנויות והרשתה לעצמה להיחשף לדברים ומקומות חדשים.

נילי : זה מאד תרם לה. היא התבגרה, היא פחות אימפולסבית ויותר מחושבת. היא פתאום הסתכלה לבד בטלוויזיה ובעיתונים כאשר היא רצתה להשיג מידע. פתאום היה לה גישה טובה וקלה יותר אל הידע. היא הפכה רגועה יותר, למדה להתנצל כשהיא טועה או רבה עם דייר אחר.

ענת : בעיקר בנושא של הביטחון העצמי שעלה משמעותית לשניהם, בוגרים יותר, אחראים יותר, מחויבים יותר. מרגישים בטוחים לעשות מטלות ואינם חוששים לטעות, מגלים תושייה, פותרים בעיות בצורה טובה משמעותית יחסית ללפני שנה. פעם דרור וסוזי היו בוכים כשהיו נתקלים בבעיה והיו חסרי אונים, עכשיו זה כמעט ולא קורה. מרגישים מאוד בטוחים בעצם וסומכים על עצמם. פחות זקוקים למדריכים ופחות למשפחה שיעזרו להם לפתור את הבעיות.

נספח 19: פעילויות לימודיות, מוקדי הפיתוח ואופני המדידה

פעילות לימודית	מוקדי הפיתוח	אופן המדידה
היכולת לזהות פונמות בודדות בתוך מילים דבורות ולערוך בהן מניפולציות- *חלוקת מילים להברות, *שירים *חרוזים *פירוק והתאמת צלילים *משחקי מילים וזיכרון. *בידוד והרכבת צלילים.	מודעות פונמית לפיתוח קריאה שוטפת ומדויקת	מבחן א-ת: פענוח עיצורים ותנועות מילים וטקסט.
ידע כי אותיות מייצגות הגאים, כל צליל במילה צריך להיות מיוצג בכתובה, הסדר של האותיות ושל הצלילים מקבילים. *מודעות למילים (הפרדה בין הסמל למסומל). *מודעות לפונמות (לסדר הופעת הפונמות במילים יש השפעה סמנטית, למשל: קשר – שקר, מילות תפל * תרגילים לקשר בין הצליל לאות או סימן ניקוד. קישור בין אותיות לצלילים ולמילים.	הוראה ישירה של חוקי המיפוי הגרפו פונמיים לפיתוח דיוק, אוטומטיזציה ושטף קריאה	מבחן א-ת: קריאת מילים וטקסטים.
* תרגול רב של קריאה בטקסטים, קריאת הד, משחקי קריאה *זיהוי אוטומטי של תבניות מילים. *פעילויות ומשחקים סביב מילים מהטקסטים *מילים ופירושן בתוך הקשר טקסט ובנפרד * קריאה בעיתונים לעולים בעברית קלה.	אוטומטיזציה ושטף קריאה שימוש באמצעי קומוניקציה בתקשורת.	מבחן א-ת: קריאת מילים וטקסטים.
*פעילויות סביב טקסטים: שאלות תוכן והבנה, איתור פרטים, שאלות סיבה ותוצאה, השלמת משפטים, רצף סיפורי, הבעת דעה, המשך או סוף לסיפור, דיון.	הבנת הנקרא	הבנת הנקרא- ברזניץ
*צפייה מודרכת בסרט/סדרה דוברת עברית (בנוסף, מטלות לבית סביב צפייה בטלוויזיה) * הקשבה לדיסק בו הקראה של סיפור: שאלות תוכן, פרטים, הבנה תיאור דמויות, כרונולוגיה, ביאור מילים, הבנת משמעויות, דיון.	הבנת הנשמע	מבחן א-ת: זיכרון מילולי
*הקראת סיפורים וכתבות מעיתונים בשפה קלה מודרכת: שאלות תוכן, פרטים, הבנה תיאור דמויות, כרונולוגיה, ביאור מילים, הבנת משמעויות, דיון. פעילות בספרייה.	הבנת הנשמע שימוש באמצעי קומוניקציה כגון עיתונים וספרים	מבחן א-ת: זיכרון מילולי מחקר איכותני
*יציאה לקהילה לתחומים הקשורים לאוריינות כגון ספרייה, בתי קפה, מוזיאון. -יציאה משותפת כיתתית ומטלות לבית. -נסיעות בתחבורה ציבורית ושימוש בכסף.	שימוש פונקציונאלי בידע, יציאה לקהילה. שימוש פונקציונאלי בידע, יציאה לקהילה, שיפור כישורי חיים.	מחקר איכותני
*מטלות מחיי היום יום: קריאה וכתובה של שלטים ומודעות, רשימת קניות לסופר, מילוי טפסים, שימוש במחשב והכרות עם מילים רלוונטיות, קריאת מתכונים ועוד. -למידה קבוצתית ומטלות לאימון לאחר הלימודים בבית ובקהילה (כגון הליכה לסופר עם רשימת קניות וזיהוי שמותיהם של המוצרים על המדף) *העתקה ואימון רב בכתבת אותיות, מילים ומשפטים. *מענה בכתב על שאלות *אימון בכתובה חופשית *הכתבות.	יכולת הקריאה, הכתיבה וההבנה. שימוש פונקציונאלי בידע, יציאה לקהילה, שיפור כישורי חיים.	מבחן א-ת מחקר איכותני
	כתיבה	מבחן א-ת: הכתבה

"Reading the world"

A second chance for learning to read: The effects of a literacy intervention program on reading skills and well being

Abstract

This dissertation looks at the importance of giving adults with cognitive disability a second chance in learning literacy skills that will increase their chances of social inclusion. The research is based on an adult literacy intervention program delivered in the university of Haifa further education department. The aim of the research is to examine the effects of the program on reading, writing, reading comprehension and memory skills, and its contribution to the well being of adults with cognitive disabilities.

Illiteracy can hinder the social inclusion of adults with cognitive disability as it affects many daily life activities such as reading signs, finding addresses, reading cooking instructions or planning a schedule using a diary. An illiterate person might exhibit low self esteem and self confidence which might lead to withdrawal from engaging with new and challenging tasks and hinder learning. Today more than ever, reading skills are a crucial component of activities of daily living (Hadar, 2000). Literacy skills allow people to understand the symbols and signs that compose modern economic, social and occupational reality (Mike, 1995; El'or, 1998). This central role of literacy makes it an important contributor to the wellbeing of disabled people (Downing, 2005). Well being theory understands meaningful existence as dependent on the degree to which the individual fulfils their potential, has a sense of control and satisfaction, has the active ability to make life choices and enjoys psychological well being (Schalock, 1988; Reiter, 1997).

The shift from a medical to a social model of disability and the literature concerning the effects of cognitive disabilities on literacy skills indicate that social attitudes and appropriate reading instruction programs are better indicators of successful reading acquisition than factors related to the cognitive impairment itself (Kliewer, Biklen, Kasa-Hendrickson, 2006; Browder et.al, 2006). The potential for change and learning in adulthood is explained by the theory of structural cognitive modifiability (Feuerstein, 1991) which understands humans as having the natural potential for a change in a variety of cognitive functions at any age, as a result of environmental influences. The potential for change can be fulfilled through specific pedagogical intervention and mediation.

The research is based on a year long (3 semesters) intervention program, and included 448 hours of instruction over all, delivered twice a week by a professional team. Participant included 21 adults (aged 19-37) with mild to moderate cognitive impairment, who live in supported housing or with their families. The program was designed to suit participants' content world and specific learning styles. The program included reading acquisition, environmental reading (signs, advertisement), media literacy, stories from the content world of participants and excursions to sites with written information (restaurant menu, museum, library).

The research utilised a mixed method of quantitative and qualitative analysis. Reading, writing, memory and reading comprehension were assessed before and after the intervention program through nationally normalised tests (Wilcoxon signed-rank test, Wilcoxon rank sums). Focus group interviews were conducted with participants in the research group (n=21) and in the control group (n=19). Individual interviews were conducted with family members and residential staff.

The qualitative research hypotheses were that the program would improve participants' skills of decoding, fluency and accuracy in reading, reading comprehension, working memory, writing and spelling. We also hypothesised a lack of correlation between literacy skills and the independent variables of age and level of impairment (mild-moderate). The qualitative question looked at the effects of the program on participants' quality of life. Pre-intervention interviews were focused on participants' reasons and motivations for learning to read. Post intervention interviews examined the perceptions of participants, parents and residential staff about the contribution of the program to their quality of life.

Findings indicate that participants gained significant improvements in decoding, word reading, reading comprehension, working memory and writing. There was no change in participants' reading rate. After the program participants read and wrote accurately but slowly. No correlation was found between the level of impairment and level literacy. This indicates that having a cognitive disability does not prevent successful reading acquisition. Furthermore, participants demonstrated learning potential at least up to the age of 36 (age of oldest participant in the research). The qualitative data indicated that reading acquisition is related to other factors, including the opportunity to learn as mature adults who understand the importance of reading as a major contributor to independence, community participation and quality of life. When asked about their motivations for learning to read, the main themes of participants' answers included the will to learn and develop, recognising the importance of literacy to managing one's life diminishing dependency and increasing independency. Participants, parents and staff also described the program's contributions to self confidence and agency, personal status in social and familial circles, learning and

development as an opportunity to self fulfilment, improvement in daily life activities, usage of community services, media and leisure activities.

The results indicate that with appropriate intervention adults with cognitive disabilities can learn to read and improve their well being and quality of life. The research contributes to theoretical and practical knowledge and can serve as a model for other intervention programs for adults with cognitive disability which can improve their quality of life.

“Reading the world”

**A second chance for learning to read: The effects of a
literacy intervention program on reading skills and
well being**

Prof. Shunit Reiter, Head of MISHAL

the Israeli University Center on Disabilities,
Education, Empowerment and Research, Faculty of Education, University of Haifa

Avivit Shengross, MISHAL

This work also submitted as Thesis in partial fulfillment of the requirements for
Master degree

University of Haifa, Faculty of education
Department of Leadership and Policy in Education

Dr. Michal Shany,

Department of Learning Disability



**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**

2010