



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



אוניברסיטת חיפה

תרומת לימודי המשך באקדמיה לאוריינטציה עתיד, מסוגלות עצמית

ואופטימיות בקרב אנשים עם לקויות קוגניטיביות:

המקרה של "כפר תקווה"- דיור מוגן לבוגרים עם צרכים מיוחדים.

נועה טבת טובול

בהנחיית פרופסור שונית רייטר

עבודת גמר מחקרית (תזה) המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר

"מוסמך האוניברסיטה" אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך



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

2011

קרן שלם/2011/584

תוכן עניינים:

IV.....	תקציר	
VII.....	רשימת לוחות	
1.....	1. מבוא	
1.....	• הגישה למוגבלויות : מנורמליזציה לגישה הומניסטית	
3.....	• שילוב במסגרות חינוך	
3.....	• לימודי המשך	
4.....	• תכניות ללימודי המשך-מודלים שונים	
6.....	• תכנית לימודים לדוגמא- מרכז תהיל"ה בכפר תקווה	
7.....	• לימודי המשך- השלכות אפשריות	
8.....	• אוריינטציית עתיד	
9.....	• התפתחות אוריינטציית עתיד	
10.....	• אוריינטציית עתיד והשכלה	
10.....	• משאבים אישיים- אופטימיות ומסוגלות עצמית	
11.....	• אופטימיות	
11.....	• מסוגלות עצמית	
12.....	• מטרות המחקר	
14.....	2. שיטה	
18.....	3. ממצאים	
27.....	4. דיון ומסקנות	
37.....	5. רשימה ביבליוגרפית	
41.....	6. נספחים	
42.....	• נספח 1 : שאלון פרטים אישיים	
43.....	• נספח 2 : שאלון אוריינטציית עתיד	
51.....	• נספח 3 : שאלון מסוגלות עצמית כללית	
52.....	• נספח 4 : שאלון לבדיקת הגישה לחיים	

תרומת לימודי המשך באקדמיה לאוריינטציית עתיד, מסוגלות עצמית ואופטימיות

בקרב אנשים עם לקויות קוגניטיביות:

המקרה של "כפר תקווה" – דיוור מוגן לבוגרים עם צרכים מיוחדים.

נועה טבת טובול

תקציר

עבודה זו עוסקת בלימודי המשך אקדמאיים (Continuing Education) של אנשים עם לקויות קוגניטיביות (פיגור שכלי קל – בינוני) המתגוררים ב"כפר תקווה". כפר תקווה הינו כפר עבור אנשים עם צרכים מיוחדים, שם הם חיים, עובדים וחלקם גם לומדים בתוכנית לימודי המשך המתקיימת בכפר. לימודי המשך כוללים בתוכם תכניות לימוד מיוחדות, הנבנות ומותאמות במיוחד לאוכלוסייה זו ומטרתם לשלב את הבוגרים בקהילה ולהעניק להם אפשרות של צמיחה, התפתחות ורכישת השכלה וידע.

המחקר הנוכחי בחר להתמקד בתכנית לימודים אחת המתקיימת ב"כפר תקווה" משום שבכפר מתקיימת תכנית לימודי המשך כבר 16 שנה, אולם על אף מספר השנים הרב, לא נעשו מחקרים ממשיים שבדקו את תרומת התוכנית ואת השפעותיה האפשרויות על הלומדים. בנוסף הכפר מאגד בתוכו מספר רב של נבדקים, אשר ניתן לסווגם לשתי קבוצות המתאימות למשתני המחקר הנוכחי (כל הנבדקים זהים במאפייניהם העיקריים פרט לנושא ההשתתפות בתוכנית הלימודים). עם זאת יש לציין שההתמקדות בקבוצת נחקרים המגיעה ממקום אחד היא כמובן גם מגבלה הקיימת במחקר זה.

מחקר זה מתבסס על התפיסה ההומניסטיית, המקדשת את איכות החיים של הפרט ללא כל קשר למגבלותיו. מטרת המחקר היא לבדוק האם קיים קשר בין השתתפות בתכנית לימודי המשך של אנשים עם לקויות קוגניטיביות לבין אוריינטציית העתיד (בתחומים: השכלה וקריירה), תחושת המסוגלות העצמית, והאופטימיות שלהם. מטרה נוספת היא ללמוד יותר על מחשבותיהם של אנשים עם לקויות קוגניטיביות בקשר לעתידם ולהבין את התרומה האפשרית של לימודי המשך עבור אוכלוסייה זו.

בעבודה נסקרת התפתחות הגישה למוגבלויות במשך השנים : מ"נורמליזציה" לגישה הומניסטית, השינויים החוקתיים הנובעים מכך והמצב בפועל, כיום. בנוסף נסקרים הרציונאל והמודלים של תכניות לימודי המשך.

לצורך המחקר נבחרו שלושה משתנים אשר בעקבות סקירת הספרות שערנו שיימצאו כקשורים להשתתפות בלימודי המשך : אוריינטציית עתיד בתחומי השכלה ועבודה, מסוגלות עצמית ואופטימיות. במחקר הנוכחי נבחנו שלושת המשתנים הנ"ל, במטרה לבדוק האם גם במקרה של "כפר תקווה" יש קשר בניהם לבין השתתפות בלימודים.

במחקר הושושו שתי קבוצות של נחקרים עם לקויות קוגניטיביות המתגוררים ב"כפר תקווה" (N=70). קבוצה אחת של נחקרים (N=35) שלא לומדים באף מסגרת של לימודי המשך וקבוצה שנייה של נחקרים (N=35) הלומדים בתוכנית של "כפר תקווה".

הנבדקים סווגו לפי רמת הלקות שלהם : כל הנבדקים הינם ברמת פיגור שכלי קל עד בינוני. שאלוני המחקר הותאמו בבדיקת חלוץ לאוכלוסייה זו : כחלק מהבדיקה נעשו התאמות כגון שינוי הנוסח של השאלונים (תוך שמירה על מהות הפריטים) והתאמת התכנים לאוכלוסייה הנחקרת. השערות המחקר הן :

1. אנשים עם לקויות קוגניטיביות המתגוררים ב"כפר תקווה" ומשולבים בתוכנית לימודי המשך יהיו בעלי אוריינטציית עתיד "פעילה" יותר ויעניקו חשיבות רבה יותר ל"מסלול החיים העתידי" מאשר חבריהם בכפר שאינם משולבים בלימודי המשך.
2. תחושת המסוגלות העצמית של הלומדים בתוכנית לימודי המשך של "כפר תקווה" תהייה גבוהה יותר לעומת חבריהם בכפר שלא לומדים.
3. נחקרים עם לקויות קוגניטיביות הלומדים במסגרת לימודי המשך של "כפר תקווה" יביעו אופטימיות רבה יותר ביחס לעתידם לעומת חבריהם לכפר שלא לומדים.
4. יימצא קשר חיובי בין תפיסת עתיד לבין תחושות של מסוגלות עצמית ואופטימיות : ככל ש"הדפוס הפעולתי" בולט יותר באוריינטציית העתיד של הפרט הוא יהיה גם בעל תחושות גבוהות יחסית של אופטימיות ומסוגלות עצמית.

תוצאות המחקר מראות כי אין כמעט הבדלים בין שתי קבוצות המחקר פרט לתחום שבו הן מובדלות, תחום הלימודים. כלומר לא נמצא שקבוצת הלומדים הם בעלי מסוגלות עצמית גבוהה יותר מהלא לומדים או בעלי תחושות גבוהות יותר של אופטימיות ביחס לעתיד. מכאן שהשערת

המחקר הראשונה אוששה באופן חלקי, בעיקר ביחס לאוריינטציית העתיד של הנבדקים כלפי תחום הלימודים. לא נמצאו הבדלים ביחס לאוריינטציית העתיד בתחום העבודה. כאמור, לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות ביחס לרמת המסוגלות העצמית או האופטימיות ומכאן שהשערה השנייה והשלישית לא אוששו.

השערת המחקר הרביעית אוששה באופן חלקי: נמצאו קשרים חיוביים בין אוריינטציית העתיד (עבור חלק מהממדים) לבין תחושת המסוגלות עצמית ואופטימיות.

לפי ממצאי המחקר נראה כי אין הבדלים רבים בין הלומדים והלא לומדים ב"כפר תקווה". ניכר כי כל דיירי הכפר בעלי רמות גבוהות יחסית של מסוגלות עצמית ואופטימיות. מכאן שעולות שאלות לגבי יעילות תכנית הלימודים ולגבי הדרכים והאמצעים שניתן לנקוט על מנת להפוך את התכנית למשמעותית יותר ומעצימה יותר עבור הלומדים.

בסיום המחקר מוצעים כיווני מחקר נוספים אשר יכולים להתבסס על ממצאי מחקר זה ולהוסיף עליו. אנו רואים חשיבות רבה בהמשך חקירה ולמידה של נושא לימודי ההמשך של אנשים עם לקויות קוגניטיביות- נושא זה נמצא בתהליך של למידה ומכאן שמחקרים בתחום יכולים רק להעשיר את העוסקים בנושא בשטח ויכולים לסייע להפוך את התכניות למשמעותיות יותר עבור הלומדים בהן.

רשימת לוחות

- לוח 1 : מאפייני הרקע של משתתפי המחקר 19
- לוח 2 : ממוצעים, סטיות תקן וערכי F עבור אוריינטציית העתיד לפי קבוצה 20
- לוח 3 : ממוצעים, סטיות תקן וערך F עבור תחושת המסוגלות העצמית לפי קבוצה 22
- לוח 4 : ממוצעים, סטיות תקן וערך F עבור תחושת האופטימיות לפי קבוצה 22
- לוח 5 : מתאמים חלקיים בין אוריינטציית עתיד לבין תחושת מסוגלות עצמית ואופטימיות, עבור כלל המדגם ולפי קבוצה 23
- לוח 6 : התפלגות משתני המחקר 25
- לוח 7 : ממוצעים, סטיות תקן וערכי t להבדלי מגדר במשתני המחקר 26
- לוח 8 : מתאמי פירסון בין גיל המשתתפים לבין משתני המחקר 27

מבוא

עבודה זו עוסקת בלימודי המשך (Continuing Education) של אנשים עם לקויות קוגניטיביות המתגוררים ב"כפר תקווה". לימודי המשך כוללים בתוכם תכניות לימוד מיוחדות הנבנות ומותאמות במיוחד לאוכלוסייה זו ומטרתם לשלב אנשים עם לקויות קוגניטיביות בקהילה ולהעניק להם אפשרות של צמיחה, התפתחות ורכישת השכלה וידע. מטרת המחקר היא לבדוק האם קיים קשר בין לימודי המשך של אנשים עם לקויות קוגניטיביות לבין אוריינטציית העתיד שלהם בתחומי השכלה וקריירה, תחושת מסוגלות עצמית ומידת האופטימיות. כלומר, מטרת המחקר ללמוד על ההשפעות וההשלכות האפשריות של השתתפות בתוכנית לימודי המשך.

הגישה למוגבלויות: מ"נורמליזציה" לגישה הומניסטית

בעשורים האחרונים חל שינוי ניכר ביחס החברה והממסד כלפי אנשים עם מוגבלויות וצרכים מיוחדים. בשנות ה-60 המדיניות החברתית והחינוכית כלפי אנשים עם מוגבלויות התבססה על עקרון "הנורמליזציה", כלומר הענקת שירותים נורמטיביים לחריג אשר יקדמו את התפתחותו וימנעו יצירת סטיגמה חברתית. המטרה הייתה ללמד את האדם עם המוגבלות דרכי התנהגות מקובלים כדי שיתפקד באופן כמה שיותר 'נורמטיבי'. משנות ה-90 המדיניות השתנתה לכיוונים יותר הומניסטים- לאנשים עם לקויות יש עדיין את הזכות לחיות חיים נורמאליים אך הדגש עבר מהפיכתם לנורמאליים למתן הזכות להיות שונים ולנהל אורח חיים המבוסס על צרכיהם האישיים. העיקרון המנחה כיום הוא עיקרון "איכות חיים", כלומר ישנה משמעות למידה שבה היחיד מממש את הפוטנציאל האישי והייחודי שלו. "איכות חיים" של אדם כוללת בין היתר את יכולתו העצמאית לבחור בין אפשרויות שונות, לנהל חיים יצירתיים, לקיים מערכות יחסים משמעותיות ולממש את יכולותיו בצורה הטובה ביותר. כלומר לא מספיק לחתור לשילוב הפרט במסגרת נורמטיבית יותר אלא יש לאפשר לו איכות חיים (Reiter & Schalock, 2008). בעקבות השינוי בגישה חלו גם שינויים חוקתיים. בשנת 1998 נחקק "חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות" לפי החוק אדם עם מוגבלות הוא אדם עם לקות פיזית, נפשית או שכלית קבועה או זמנית אשר בגלל הלקות תפקודו מוגבל באופן מהותי באחד או יותר מתחומי החיים העיקריים. מטרת החוק היא לשמור על כבודו וחירותו של אדם עם מוגבלות, לעגן את זכותו להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, וכן לתת מענה הולם לצרכים המיוחדים של אדם באופן שיאפשר עצמאות, פרטיות, כבוד ומימוש יכולות. לפי החוק לכל אדם יש זכות להשתתף ולהיות פעיל בחברה בכל תחומי החיים. חקיקה זו מהווה אישור וחיזוק לבוגרים בעלי לקויות

קוגניטיביות שהם אכן זכאים ויכולים לקחת חלק פעיל ולהשתלב בחברה בכל תחום חיים שיחפצו בו- עבודה עצמאית, תרבות, מגורים עצמאיים ואף השכלה אקדמית.

שינוי חוקתי נוסף בא לידי ביטוי בהגדרת הפיגור השכלי. בשנת 1992 האגודה

האמריקאית לפיגור שכלי הגדירה פיגור כך: "פיגור שכלי מתייחס למגבלה משמעותית בתפקוד הנוכחי שמאופיינת בתפקוד אינטלקטואלי נמוך בצורה משמעותית מהמוצע המתקיים בו זמנית עם מגבלות בשניים או יותר מתחומי מיומנויות ההסתגלות הבאות: תקשורת, עזרה עצמית, מיומנויות של חיי היום יום, מיומנויות חברתיות, שימוש במשאבים קהילתיים, הכוונה עצמית, בריאות ובטיחות, תפקודים עיוניים, ניצול שעות פנאי, תעסוקה. והוא בא לידי ביטוי לפני גיל 18." כעבור 10 שנים, בשנת 2002 אותה אגודה הרחיבה ושינתה את הגדרתה באופן הבא: "פיגור שכלי הוא נכות המאופיינת במגבלות משמעותיות בתפקוד השכלי וגם בהתנהגות המסתגלת כפי שהיא באה לידי ביטוי במיומנויות הנדרשות להסתגלות: התפיסתיות, החברתיות והמעשיות. נכות זאת מקורה לפני גיל 18. ישנן חמש הנחות מהותיות לצורך יישום ההגדרה:

1. המגבלות בתפקוד העכשווי של הפרט חייבות להילקח בחשבון בתוך ההקשר של הסביבה החברתית האופיינית לקבוצת הגיל ולתרבות אליה הוא משתייך.
2. הערכה תקפה מתחשבת בשונות תרבותית ולשונית וגם מתחשבת בהבדלים של גורמים התנהגותיים, תנועתיים, תחושתיים ותקשורתיים.
3. לעיתים בתוך פרט קיימות מגבלות בכפיפה אחת עם כוחות.
4. מטרה חשובה לתיאור מגבלותיו של הפרט היא פיתוח תכנית אישית של תמיכות נחוצות.
5. מתן תמיכות אישיות ומתאימות לאורך תקופה מתמשכת אמור לשפר את התפקוד של אדם בעל פיגור שכלי" (רונו, 2005).

ניתן להבחין בכך שההגדרה העדכנית יותר שמה דגש על אפשרויות ההתקדמות וההתפתחות של הפרט.

במרץ 2007 חתמה ישראל על אמנת האו"ם בדבר זכויות אנשים עם מוגבלות אשר מטרתה "לקדם, להגן ולהבטיח הגנה מלאה ושוויונית של זכויות אדם, חופש בסיסי וכבוד האדם של כל האנשים עם מוגבלות". מטרת האמנה להטמיע ולהדגיש את המחויבות של ישראל לשיפור זכויות האדם. על אף ההשתתפות באמנת האו"ם מצב האנשים עם המוגבלויות והצרכים המיוחדים בישראל לא טוב. בדו"ח "אנשים עם מוגבלות בישראל 2007" שפורסם על ידי נציבות שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלויות (2007) דווח על מצבם העגום של אנשים עם מוגבלויות בישראל ועל השתלבותם הנמוכה בתחומי החיים השונים. במיוחד בולט הפער בתחום ההשכלה,

ישנו ריכוז גבוה של אנשים עם מוגבלות בין בעלי השכלה נמוכה, ריכוז שנותר עקבי לאורך השנים.

שילוב במסגרות חינוכיות

"חינוך מיוחד" הוא חינוך המתחשב ביכולות ובמגבלות ההתפתחותיות ואחרות הפוגעות ביכולת הלמידה. בעבר, חינוכם של ילדים עם מוגבלות ניתן במסגרות נפרדות ונבדלות שהיו מערכת חינוכית נפרדת אולם מזה למעלה משלושה עשורים, בעקבות תנועות חברתיות ומהלכי חקיקה שהוזכרו לעיל רבים מילדים אלה מתחנכים עם בני גילם במערכת החינוך הכללית. עם זאת שילובם של ילדים עם מוגבלות במערכת החינוך מתקיים לצד קיומן של מסגרות חינוך נבדלות בהן מתחנכים ילדים עם בעיות קשות יותר (אבישר, 2008). בוגר בית ספר לחינוך מיוחד המסיים את לימודיו בגיל 21 נמצא לרוב בהתלבטויות כיצד להמשיך את חייו ללא המסגרת הבית ספרית. ממחקר שבדק עמדות של מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים עולה כי 62% מבעלי המוגבלויות מעוניינים להמשיך ללמוד בתום שנות בית הספר (Knapp, Perkins, Beecham, 2007) אולם, מבדיקה שנערכה בקרב בתי הספר המיוחדים בחיפה נמצא ש32% מבוגרי בית הספר לא השתלבו בשום מסגרת של תעסוקה או לימודים (רונו, 2005).

לימודי המשך

בשנים האחרונות החלו מכללות ואוניברסיטאות לפתוח את שעריהן ולקיים תכניות ללימודי המשך. חלק מהקורסים הינם קורסי העשרה כמו קורס בנושא זוגיות או תיאטרון אולם מרבית הקורסים מכשירים את בוגריהם לעבודה מעשית במקצוע שבו עסק הקורס, לדוגמא: עבודה בבתי קפה, עבודה בתחום הסיעוד, קונדיטאות ועוד. תכניות הלימוד אשר נבנות עבור אוכלוסייה זו מתמקדות בטיפוח יכולות של השתלבות והשתתפות פעילה ומשמעותית בקהילה (Reiter & Schalock, 2008).

כאמור, תכניות ללימודי המשך מיועדות לבוגרים מעל גיל עשרים ואחת, אשר סיימו את לימודי החובה שלהם במערכת החינוך. נמצא שגיל הוא משתנה המשפיע על הרצון והמוטיבציה להשתתף בתכנית לימודים: ככל שאדם צעיר יותר כך הוא יגלה יותר רצון ללמוד ולהשתתף במסגרת לימודית. לא נמצאו הבדלים בין גברים ונשים ביחס לרצון להשתתף בתכנית לימודי המשך (דוד, 2007).

לפי גוגרטי (1994) לימודי המשך של בוגרים עם צרכים מיוחדים מתקיימים בשל שלושה

ציונים עיקריים והם:

ציווי מוסרי- לכל פרט עומדת הזכות המוסרית לקבל הזדמנות ריאלית וברת השגה ללמוד ולרכוש מיומנויות להן הוא נזקק בכדי להיות כשיר לתעסוקה וכתוצאה מכך עצמאי מבחינה כלכלית.

ציווי חוקי- בעקבות חקיקות שונות אשר יצאו נגד אפליה לכל אדם יש את הזכות לנגישות חינוכית הולמת.

ציווי כספי- קיימת תקווה שלימודי המשך יובילו את הבוגרים למציאת עבודה ובכך ישפרו את מצבם הכלכלי.

במחקר שבדק את תפיסותיהם של אנשים עם לקויות קוגניטיבית ביחס להשתתפות בתכניות לימודי המשך נמצא שאנשים שהחלו ללמוד בתכניות אלו מעוניינים יותר להמשיך גם בעתיד במסגרות שונות של לימודים, לעומת קבוצת השוואה של אנשים עם מוגבלויות קוגניטיביות שלא השתתפו בתכניות לימודי המשך. חשוב לציין שהלומדים בתכניות לימודי המשך שהשתתפו במחקר יתייחסו גם לחששות שיש להם מהשתתפות בתכנית. הם ציינו כגורמים מאיימים את סביבת הלימודים, גודל המוסד, יכולת אקדמית, דרישות הלימודים, נידות למקום הלימודים ומפגש עם שאר הסטודנטים (דוד, 2007).

תכניות ללימודי המשך- מודלים שונים

ניתן לחלק את התוכניות השונות של לימודי המשך לשלושה מודלים עיקריים:

שם המודל	מאפייני המודל
תכנית מופרדת	תכנית הלימודים מותאמת במיוחד לרמה הקוגניטיבית של הלומדים. לרוב נלמדים קורסים בנושא כישורי חיים ותפקוד בקהילה. אין כמעט אינטראקציה עם סטודנטים מן המניין ואין אפשרות עבור הלומדים לקחת קורסים רגילים באוניברסיטה לפי תחומי העניין שלהם.
תכנית משולבת	לרוב מדובר על תכנית לימודים "מיוחדת" שמתקיימת באוניברסיטה או במכללה. מתקיימת אינטראקציה עם שאר הסטודנטים

<p>ברחבי הקמפוס (בקפיטריה או באירועים שונים).</p> <p>לרוב תכנית הלימודים הינה מותאמת במיוחד עבורם אולם לעיתים ישנה אפשרות לקחת קורסים מסוימים שהאוניברסיטה מכילה מציעה ויכולים להתאים גם עבורם.</p>	
<p>הלומדים בעלי הלקויות הקוגניטיביות משולבים כסטודנטים מן המניין. הם בוחרים בקורסים לפי תחומי עניין ודעת ומשולבים בכיתות רגילות.</p>	<p>תכנית שילוב ממשי</p>

כפי שניתן להבחין קיים הבדל בין שלושת המודלים, אשר לעיתים מתבסס על רמת הלקות. כלומר אנשים עם לקויות קלות יוכלו להשתלב בתכנית "שילוב ממשי" ואילו אנשים עם לקויות קשות יותר יתקשו בכך (Causton-Theoharis, Ashby & Declouette, 2009).

ישנן מספר עדויות בספרות המחקרית על שילוב סטודנטים בעלי מוגבלויות קוגניטיביות במסגרות שונות, בארץ ובעולם: אסקאו ופישר (Eskow & Fisher, 2004) מדווחים על שילוב של קבוצת סטודנטים בעלי מוגבלויות קוגניטיביות בקורס דינאמיקה קבוצתית שניתן במסגרת החוג לריפוי בעיסוק. המגע ההדדי בין הסטודנטים תרם לשני הצדדים ואפשר למידה חדשה לסטודנטים עם המוגבלויות ולסטודנטים ללא המוגבלויות.

דוגמא לתכנית לימודי המשך נוספת היא תכנית המופעלת באוניברסיטה של דבלין באירלנד. בשנת 2004, המרכז למוגבלויות באוניברסיטה של דבלין החל להפעיל קורס באזרחות ובסגור עצמי לסטודנטים עם לקויות קוגניטיביות ונכויות נלוות כגון ליקוי חושים ונכויות פיזיות.

הסטודנטים לומדים בתכנית נפרדת אשר הוקמה במיוחד עבורם ובד בבד לוקחים חלק בפעילות החברתית של האוניברסיטה כסטודנטים לכל דבר. בשנת 2004 סיימו בהצלחה 40 משתתפים את הקורס. לאור ההצלחה של התכנית הופעלו קורסים נוספים ונוספו שעות לתכנית (O'Connor, 2006).

תכנית לימודים לדוגמא- מרכז תהיל"ה ב"כפר תקווה"

לצורך המחקר הנוכחי נבחר מקום מגורים אחד להעברת השאלונים, "כפר תקווה".

"כפר תקווה" הוא דיור כפרי בקריית טבעון עבור אוכלוסייה רחבה של אנשים עם צרכים מיוחדים. בכפר פועלת תכנית לימודי המשך מזה מספר שנים אולם לא נעשו מחקרים ממשיים אשר בדקו את יעילותה והשפעותיה האפשריות על הלומדים בה. על מנת לקבל מידע עדכני על חזון הכפר בכלל ועל תכנית הלימודים בפרט ראיינתי את רן נוימן, מנהל שלוחת כפר תקווה בקהילה:

"כפר תקווה" הינו בית לחיים וקהילה שיקומית עבור אנשים בוגרים עם צרכים מיוחדים הקיים כבר 47 שנים. אוכלוסיית הכפר מגוונת מבחינה גילאית, אופי הנכות וקשיי ההסתגלות, וכן רמת התפקוד והעצמאות.

בכפר מתגוררים כ-200 דיירים בין הגילאים 20-74. חלק מהדיירים עצמאיים וחלקם סיעודיים. מרבית אוכלוסיית הכפר היא ברמה בינונית מבחינת רמת התפקוד.

הכפר הינו מקום בעל מרחבים רבים, עם בתים פרטיים, צמודי קרקע, צמחייה וגינות רבות אשר מצליח לשמור על מראה "כפרי" ומטופח מאוד.

לפני כ-35 שנים התחוללה מהפכה בכפר מבחינת הגישה וההתייחסות לדיירים- הכפר אימץ לעצמו את "גישת איכות החיים" כגישה בסיסית שלפיה הכפר מתנהל. אנשי הצוות בכפר מאמינים

ופועלים על מנת לאפשר לדיירים בכפר לחיות את חייהם בצורה הטובה ביותר עבורם. הם מאמינים שחשוב להתייחס לכל דייר בדרך המותאמת לו ואין לקבוע נהל אחד ביחס לכל הדיירים. דוגמאות לכך ניתן למצוא בכך שמבחינת תעסוקה יש מגוון מקצועות ותעסוקות שהדיירים עובדים בהם ולא מסגרת אחת עבור כולם. בנוסף ישנן אפשרויות דיור שונות עבור הדיירים: דיור בתוך הכפר עם ליווי, דיור בתוך הכפר בלי ליווי, דיור עצמאי בקהילה, דיור עם ליווי בקהילה. חלק מתגוררים לבד וחלק עם שותפים או אפילו עם בן או בת הזוג. הכפר מלווה את הדיירים לאורך השנים ומצליח לתת מענה לצרכים השונים העולים בתקופות שונות של חייהם.

בכפר מתקיים **מרכז תהיל"ה** (תכנית השכלת ייסוד ללומד המבוגר), הפועל משנת 1996 בחסות משרד החינוך, המחלקה לחינוך מבוגרים ומכיל כ-90 לומדים מחברי הכפר.

במרכז נלמדים נושאים אשר מתאימים לרמה הקוגניטיבית של הלומד בעל הלקויות הקוגניטיביות, נושאים אשר יכולים להיות משמעותיים עבורו, להעשיר, לעניין ולתרום לו בחייו. לדוגמא: כישורי חיים, אזרחות, אנגלית, טבע, הבנת הנקרא ומורשת ישראל.

כחלק מתכנית המרכז הלימודים גם יוצאים לטיולים, חוגגים חגים ומציינים אירועים משמעותיים וכותבים עבודות.

יש לציין כי אין תנאי קבלה לתכנית הלימודים ולמעשה כל דייר אשר רוצה להמשיך וללמוד מוזמן להשתתף בתכנית. בתכנית נמצאים דיירים ברמות תפקוד שונות וברמות קוגניטיביות שונות.

לפי שלושת המודלים המוזכרים לעיל מרכז תהיל"ה ב"כפר תקווה" הינו **תכנית לימודים**

מופרדת- התכנים מותאמים במיוחד לרמת הלימודים, אין אינטראקציה עם סטודנטים אחרים הלימודים במכללות ובאוניברסיטאות ואין ללומדים אפשרות להשתלב בקורסים אקדמאיים שונים מעבר לתכנית המוצעת במרכז.

לימודי המשך- השלכות אפשריות

בספרות המחקרית נמצאו מספר יתרונות להשתתפות בתוכניות לימודי המשך :
ההשתתפות בתוכניות לימודי המשך תורמת לבוגר בכך שהמעגל החברתי שלו גדל, הוא מגלה יותר סקרנות ומפעיל יותר מחשבה. כמו כן נמצא שהביטחון העצמי ורמת העצמאות של בוגרים עם לקויות קוגניטיביות שהשתתפו בתוכניות המשך היו גבוהות יותר בהשוואה לבוגרים שלא השתתפו.

מעבר ליתרונות ולתרומה של השתתפות בתוכנית עבור הלומד עם הלקויות הקוגניטיביות, ישנם גם יתרונות עבור העמיתים לאוניברסיטה והמרצים (במידה והתכנית מתקיימת במוסד אקדמאי, לפי עקרונות השילוב): נמצא שסטודנטים באוניברסיטאות ובמכללות הלימודים יחד עם סטודנטים המשולבים בתוכנית לימודי המשך לומדים יותר על שילוב, מכירים אנשים באוכלוסייה ובקהילה שלולא התכנית הם לא היו מכירים ומגלים סבלנות רבה יותר. המרצים המלמדים סטודנטים משולבים העידו על עצמם שהם מגיעים יותר מכווני מטרה לכיתה ומשתדלים יותר להיות ברורים ובהירים בדבריהם. (Causton-Theoharis, Ashby & Declouette, 2009).

השתלבות בתוכניות לימודים מספקת הזדמנות עיקרית לשילוב חברתי בקהילה ונקיטת צעד לקראת מימוש עצמי של הפרט. השילוב בקהילה איננו משימה פשוטה עבורם ומהלומדים המשולבים בתוכניות לימוד נדרשת התכוננות לקראת אתגרים חדשים, הן לימודיים והן חברתיים.

נמצא כי אנשים בעלי מוגבלות קוגניטיבית יכולים להצליח ברוב ההיבטים של חייהם כאשר הם מקבלים תמיכה איכותית בבית ובקהילה (Wehman, 2006).

הלימודים מספקים להם כלים של התמודדות עם אתגרים, הכרה בכוחותיהם, במגבלותיהם ופיתוח סגור עצמי. תכניות ללימודי המשך מאפשרות הזדמנויות לקידום מיומנויות אישיות ותפקודיות, ואף נמצאו כקשורות קשר חיובי לאוריינטציית עתיד גבוהה יותר. כלומר, אנשים בעלי השכלה גבוהה יותר חושבים יותר על עתידם ומתכננים אותו בצורה ברורה ומפורטת יותר (Padaewr, Jacobs, Hershey & Thomas, 2007).

אוריינטציית עתיד

אוריינטציית עתיד היא הייצוג המנטאלי, הסובייקטיבי והעקבי של העתיד המהווה את תמונת עתידו של האדם ונבנה במהלך נקודות זמן מסוימות בחייו. אוריינטציית עתיד מהווה את הדימויים שבני האדם מפתחים אודות עצמם בעתיד, אשר באים לידי ביטוי באמצעות תקוות וחששות לגבי תחומי עתיד שונים כמו השכלה, קריירה, זוגיות. בעזרת אוריינטציית עתיד הפרט מתכנן תכניות, בוחן אפשרויות עתידיות ומקבל החלטות בקשר לעתידו. ישנם שלושה מאפיינים של תחומי החיים העתידיים:

- א. מעל 90% מהנבדקים מתארים תמונת עתיד המכילה גם תקוות וגם חששות.
 - ב. תמונת העתיד שומרת על מבנה דומה מעבר לגיל.
 - ג. תמונת העתיד כוללת שני סוגים של תחומי חיים עתידיים: תחומים המתארים את מסלול החיים העתידי ותחומים קיומיים. מסלול החיים העתידי כולל חמישה תחומים המתייחסים למשימות התפתחותיות והם: בית ספר ובגרות, שירות צבאי, השכלה גבוהה, עבודה וקריירה, נישואין ומשפחה. התחומים הקיומיים מתארים חוויות ואירועים שנכללו ע"י הנבדקים בתמונת העתיד שלהם אף כי אינם ממוקדים ישירות בפעילות עתידית, לדוגמה שיהיה לי טוב, שכל בני משפחתי יהיו בריאים וכדומה. ההבחנה בין מסלול חיים עתידי לתחומים קיומיים מצביעה על שני דפוסי התייחסות לעתיד: דפוס פעולתי- דפוס המדגיש התכוונות למטרות עתידיות. דפוס חוויתי- דפוס המדגיש התמקדות פאסיבית בתקוות שיקרו דברים טובים וחששות מאירועים רעים ומזיקים (סגינר, 2001).
- ישנם שלושה רכיבים לאוריינטציית עתיד המתייחסים לאיכויות המוטיבציוניות, הקוגניטיביות וההתנהגותיות של כל אחד מתחומי החיים העתידיים. לפי הרכיב המוטיבציוני, המוטיבציה להשקעה בעתיד נובעת מצרכי האדם ומהערך הצפוי של תוצאות התנהגות עתידיות. **הרכיב המוטיבציוני** כולל שלושה משתנים- ערך, ציפייה ושליטה:

ערך- מידת החשיבות הנתפסת שמייחס הנבדק להשגת תוצאות בכל תחום.

ציפייה- משתנה זה מתייחס לביטחון של הפרט ביחס להגשמת תכניותיו ותקוותיו.

שליטה- מידה השליטה העצמית שהפרט חש ביחס לתכניותיו העתידיות.

הרכיב הקוגניטיבי מתייחס אל המבנה של כל אחד מתחומי העתיד כפי שמבנה זה מתבטא

בצפיפות הייצוג של כל תחום חיים באמצעות **תקוות וחששות**, יחסית לכל תחומי החיים

האחרים.

הרכיב השלישי הוא **הרכיב ההתנהגותי** אשר לפיו ייצוגי העתיד מנחים את האדם להתנהגויות,

חיפוש ובדיקה של אופציות עתידיות, איסוף מידע ובחינת ההתאמה של אופציות אלה לאדם

ומחויבות לאופציה נבחרת. מכאן שהרכיב ההתנהגותי כולל שני משתנים - חקירה ומחויבות:

חקירה- מידת ההתעניינות הרעיונית ומידת הנכונות לבדיקת כל אחד מהתחומים, רמת הידע

שהנבדק אוסף ורמת העשייה המעשית על מנת להגשים את המטרות.

מחויבות- מידת הנחישות וההתמדה להגשים את המטרה (Seginer, 2009).

התפתחות אוריינטציית עתיד

אוריינטציית עתיד מתפתחת במשך השנים ומושפעת מציפיות חברתיות ותרבותיות.

ההתכוונות לקראת העתיד נלמדת באינטראקציות חברתיות בעיקר עם ההורים ועם קבוצת

השווים. בתרבויות שונות יש משימות שונות עבור כל גיל וכל שלב התפתחותי. המשימות מספקות

ידע על המטרות של קבוצת גיל מסוימת ומדד להתנהגות נורמטיבית בחברה (Nurmi, 1991).

מינו של האדם, משפיע על תפיסתו העצמית של הפרט ועל אוריינטציית העתיד שלו. כחלק

מהנורמות החברתיות יש שוני בחלוקת תפקידים בין גברים לנשים ובנוסף לכך הציפיות מהם

שונות. מכאן שמחקרים שונים מצאו שוני באוריינטציית העתיד של גברים ונשים, השוני משקף

את הגישה החברתית האופיינית והשולטת. ממרבית המחקרים שנעשו עד כה עלה כי נשים פחות

מעורבות בתכנון העתיד שלהן מאשר גברים (Padaewr, Jacobs, Hershey & Thomas, 2007).

מחקר אחר מצא שנשים, מציבות לעצמן מטרות לטווח הרחוק יותר מאשר גברים. כלומר הן

נוטות לתכנן את עתידן הרחוק יותר ולהציב לעצמן מטרות רחוקות יותר מאשר גברים (Bowls,

2008). מבדיקה שנעשתה על סמך מחקרים מתקופות שונות נמצא שבעבר נמצאו יותר הבדלים

מגדריים באוריינטציית העתיד של נשים וגברים. בממצאים עדכניים יותר לא נמצאו הבדלים

באוריינטציית העתיד של נשים וגברים (Seginer, 2009).

אוריינטציית עתיד והשכלה

במחקר אשר בדק את אוריינטציית העתיד של סטודנטים נמצא שסטודנטים בעלי אוריינטציית עתיד גבוהה הם גם בעלי אוריינטציה גבוהה יותר ללימודים (דבר המתבטא במחויבותם כלפי הלימודים ובהתנהגויות הלמידה שלהם), נמצא שאוריינטציית עתיד יכולה לעזור בניבוי רמת המחויבות של הסטודנט ללימודים, כך שככל שהאוריינטציה גבוהה יותר כך הסטודנט יותר מחויב. עוד נמצא שככל שהסטודנט מבוגר יותר כך הוא מגלה יותר אוריינטציית עתיד בתחום הלימודי (Horstmans & Zimitat, 2007).

משאבים אישיים - אופטימיות ומסוגלות עצמית

לפי סגינר (2001) פעמים רבות ההתייחסות לעתיד מקושרת עם חשיבה חיובית ואופטימיות לגבי העתיד לבוא, אולם הערכת העתיד כחיובי מותנית בחשיבה על העתיד וחשיבה כזו אפשרית רק כאשר האדם מצויד במשאבים אישיים הכוללים מאפייני אישיות ומיומנויות אישיות המאפשרות לו להשקיע הן באתגרי ההווה והן באתגרי העתיד. בין המשאבים האישיים נכללים דימוי עצמי, אופטימיות, פסימיות, שליטה ראשונית, רווחה נפשית ומסוגלות עצמית. משאבים אישיים הם מאפייני אישיות שונים שהמשותף להם הוא הקשר החיובי שלהם עם מטלות של ביצוע, הישגים והתמודדות.

אופטימיות

אופטימיות מוגדרת כמכלול של ציפיות חיוביות כלפי העתיד גם במקרים של מכשולים וקשיים (Evangelos, Konstantionos & Georgios, 2007). אופטימיות היא אסטרטגיה קוגניטיבית ספציפית למצבי הישג. האסטרטגיה האופטימית בנויה מהטיות קוגניטיביות לכיוון החיובי. אופטימיות נמצאה כקשורה למצב רוח חיובי ומרום, להצלחה בתחום האתלטי, האקדמי, המקצועי והחברתי. היא נמצאה גם כקשורה למצב בריאותי טוב יותר, לפופולאריות חברתית ואף לאריכות ימים (Christopher, 2000).

אדם אופטימי יצפה שמאמציו להתמודד עם קשיים יניבו תוצאות חיוביות, בעוד אדם פסימי יצפה לתוצאות ניטראליות או שליליות. בנוסף אדם אופטימי נוטה להעריך תוצאות ונתונים קיימים בצורה חיובית. הצפייה לתוצאות חיוביות (צפייה אופטימית) נשמרת גם ברגעי קושי (Carver & Scheier, 2001). ולמעשה היא מגבירה ומחזקת את יכולות התפקוד של הפרט,

מסייעת לו בראייה חיובית יותר ובהתמודדות עם משברים ולחצים (Tuten & Neidermeyer, 2004).

ממחקרים עולה שקיים קשר בין רמת האופטימיות של הפרט לבין אסטרטגיות ההתמודדות שהוא נוקט- התמודדות ממוקדת בבעיה מאפינת יותר אנשים אופטימיים. האופטימיות מסייעת בגיוס מוטיבציה ובכניסה למעורבות פעילה בנוגע להתארגנות לעתיד (Scheier, Carver & Bridges, 2001).

במחקר שבדק את הקשר שבין תהליכים תוך אישיים לבין אוריינטציית עתיד נמצא שקיים קשר בין אופטימיות בתחום האקדמי לאוריינטציית עתיד בתחום ההשכלה. כלומר הציפייה להצליח מבחינה לימודית נמצאה כקשורה לחשיבה מפותחת ולתכנון עתידי של תחום חיים זה (שנר, 1994). כמו כן נמצא שלתפיסות הפרט לגבי חייו העתידיים בכלל ותחושות האופטימיות שלו בפרט יש השפעה רבה על הצלחתו בתחום הלימודים. כלומר אופטימיות היא משתנה המנבא הצלחה לימודית (Cesar-Augusto, 2004).

מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית מוגדרת כאמונה ביכולת. הערכת יכולתו האישית של האדם לארגן ולבצע פעולות הנדרשות כדי לשלוט בסיטואציות שונות (Bandura, 1995) מסוגלות עצמית גבוהה נמצאה כקשורה לחשיבה חיובית, הערכה עצמית גבוהה יותר והצבת מטרות גבוהות יותר (Evangelos, Konstantionos & Georgios, 2007).

מסוגלות עצמית נוצרת תוך עיבוד אינפורמציה המגיעה מארבעה מקורות :

1. התנסויות אישיות משוחזרות או ביצועי העבר- מקור זה נחשב למשמעותי ביותר, הצלחות מעלות את אומדן המסוגלות ואילו כישלונות מורידות אותו.
2. צפייה בביצועים של אחרים- התנסויות של למידה תוך התבוננות במודל או למידה מתוך חיקוי. צפייה בהתנסות מוצלחת של אחר יכולה להעלות את אומדן המסוגלות של הצופה ולהפך.
3. שכנוע וורבלי- שכנוע של אנשים אחרים בנוגע ליכולות הלומד לבצע משימה באופן מוצלח. השכנוע משמעותי כאשר המשכנע נתפס כאמין, בעל ידע ומיומן.

4. מצב פיזיולוגי ורגשי- לחץ ומתח מהווים סימן לחשש מכישלון, חוסר יכולת או חוסר מיומנות. מצב הרוח גם משפיע על אמונת האדם- מצב רוח חיובי ואופטימית מקדמת אמונה ביכולות העצמי ותחושות שליליות ודיכאון מחלישות את האמונה (כ"ץ, 2002).

מסוגלות עצמית נמצאה כמנבא העקבי ביותר של התנהגות אקדמית בכלל והצלחה אקדמית בפרט- היא בעלת השפעה על הכוונה עצמית בלמידה ועל הישגים (כ"ץ, 2002). נמצא שהמוטיבציה ללימודים מושפעת מתחושת המסוגלות העצמית של הפרט. כך שככל שתחושת המסוגלות גבוהה יותר יש יותר מוטיבציה ללמידה. כמו כן נמצא שעל מנת לפתח תחושה גבוהה של מסוגלות עצמית בקרב לומדים יש צורך להעניק להם אתגרים מתאימים לרמתם הקוגניטיבית, כלומר על האתגרים הלימודיים לא להיות קשים מידי (כדי לא לייאש אותם) ולא קלים מידי (כדי לא לשעמם אותם) (Mart, 2011).

תחושת המסוגלות העצמית של האדם משפיעה על תחומי העניין המעניינים אותו, על ערכיו, מטרותיו, פעולותיו ואף על תפקודו המקצועי (Pinquart, Juang & Silbereisen, 2003). נמצא קשר בין מסוגלות עצמית לאוריינטציית עתיד בתחום הקריירה, כך שככל שתחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר כך גם אוריינטציית העתיד של הפרט בתחום הקריירה מפותחת יותר (שרשבסקי- נוימן, 1998).

לסיכום, אופטימיות ומסוגלות עצמית הם משאבים אישיים המכילים הערכה לגבי העתיד, הם בעלי השפעה על התפקוד והרווחה הפסיכולוגית של הפרט. הן מסוגלות עצמית והן אופטימיות נמצאו במחקרים קודמים כקשורות לתחומי ההשכלה והעבודה ולאוריינטציית עתיד. בנוסף יש קשר ביניהן כך שאופטימיות גבוהה מעידה על רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית ומסוגלות עצמית גבוהה מסייעת לתחושות אופטימיות רבות יותר.

מטרות המחקר

מטרת המחקר הנוכחי לבדוק האם קיים קשר בין השתתפות בתכנית לימודי המשך של אנשים עם לקויות קוגניטיביות המתגוררים ב"כפר תקווה" לבין אוריינטציית העתיד בתחומים השכלה ועבודה, תחושת מסוגלות עצמית ורמת האופטימיות שלהם. בבדיקת אוריינטציית העתיד אתמקד בתחומים השכלה וקריירה אשר נמצאו קשורים למשאבים האישיים- מסוגלות עצמית ואופטימיות וגם להשתתפות בלימודי המשך.

מטרה נוספת של המחקר היא לבחון את תפיסותיהם של אנשים עם לקויות קוגניטיביות ביחס לעתידם: נעשו מחקרים רבים בתחום אוריינטציית העתיד אולם עדיין לא נבדקה אוריינטציית העתיד של אוכלוסייה זו. הלמידה על אוריינטציית העתיד של האוכלוסייה תוכל לשפוך אור וללמד קצת יותר על שאיפותיהם ומחשבותיהם לגבי העתיד בכלל ועתידם במיוחד.

השערות המחקר הן:

1. אנשים עם לקויות קוגניטיביות המתגוררים ב"כפר תקווה" ומשולבים בתוכנית לימודי המשך יהיו בעלי אוריינטציית עתיד "פעילה" יותר ויעניקו חשיבות רבה יותר ל"מסלול החיים העתידי" מאשר חבריהם בכפר שאינם משולבים בלימודי המשך.
2. תחושת המסוגלות העצמית של הלומדים בתוכנית לימודי המשך של "כפר תקווה" תהייה גבוהה יותר לעומת חבריהם בכפר שלא לומדים.
3. נחקרים עם לקויות קוגניטיביות הלומדים במסגרת לימודי המשך של "כפר תקווה" יביעו אופטימיות רבה יותר ביחס לעתידם לעומת חבריהם לכפר שלא לומדים.
4. יימצא קשר חיובי בין תפיסת עתיד לבין תחושות של מסוגלות עצמית ואופטימיות: ככל ש"הדפוס הפעולתי" בולט יותר באוריינטציית העתיד של הפרט הוא יהיה גם בעל תחושות גבוהות יחסית של אופטימיות ומסוגלות עצמית.

שיטה

נבדקים

במדגם משתתפים 70 נשים וגברים בעלי לקויות קוגניטיביות (פיגור שכלי קל- בינוני) המתגוררים ב"כפר תקווה". מחצית מן המשתתפים (N=35, 50%) לומדים לימודי המשך אקדמאיים במרכז תהילה ב"כפר תקווה", ומחציתם (N=35, 50%) לא למדו ואינם לומדים במסגרת כלשהי מאז סיום בית הספר. כל המשתתפים עובדים בעבודות שונות. הנבדקים הופנו למחקר על ידי עובדת סוציאלית בכפר, אשר מכירה את הנבדקים, את סוגי הלקות שלהם וידעה להעריך מי יתאים למחקר ויוכל להשתתף ולמי זה יהיה קשה מידי ולכן לא כדאי לכלול אותו. כל הנבדקים היו בעלי פיגור שכלי קל עד בינוני.

כלי המחקר

נעשה שימוש בשלושה שאלונים לבדיקת משתני המחקר: אוריינטציית עתיד, מסוגלות עצמית ואופטימיות, וכן בשאלון פרטים אישיים. השאלונים הותאמו לאוכלוסייה הנחקרת בבדיקת חלוץ: הם הועברו לחמישה משיבים עם לקויות קוגניטיביות לצורך התאמת הניסוח למשיבים. התאמת הניסוח של השאלונים למשיבים נעשתה תוך הקפדה על שמירת המהות של תוכן הפריטים. להלן הפירוט לגבי השאלונים:

- **שאלון פרטים אישיים** (ראה נספח מספר 1)

השאלון חובר לצורך המחקר והוא מספק נתונים דמוגרפים ונתוני רקע הרלבנטיים למחקר.

- **שאלון אוריינטציית עתיד** (ראה נספח מספר 2)

שאלון חצי מובנה אשר נבנה ע"י Seginer, Nurmi & Poole (1991) ובודק היבטים מוטיבציוניים, קוגניטיביים והתנהגותיים של אוריינטציית עתיד בתחומים שונים. השאלון מחולק לשני חלקים. בחלק הראשון נשאל המשתתף אודות **תקוות** (11 פריטים) ו**חששות** (11 פריטים) המעסיקים אותו ביחס לעתיד בנושאים מגוונים. הקטגוריות לתשובה הן 1- אף פעם לא מעסיק אותי, 2- מעסיק אותי לפעמים, 3- מעסיק אותי יום יום. מפריטים אלו הורכב ציון ממוצע עבור תקוות וציון ממוצע עבור חששות.

בחלק השני של השאלון נבדקת אוריינטציית העתיד בהתייחס להיבטים מוטיבציוניים, קוגניטיביים והתנהגותיים של שני תחומי חיים עתידיים : השכלה ועבודה. 12 שאלות עוסקות בלימודים ו-10 בעבודה. הקטגוריות לתשובה נעות מ-1 ועד 3, באופן ספציפי לכל שאלה, כאשר הערך 1 מציין אוריינטציית עתיד שאינה פעילה ('כלל לא'), והערך 3- אוריינטציית עתיד פעילה ('במידה רבה מאד'). ההיבט המוטיבציוני כולל מימד של **ציפיה** (למשל "מה הסבירות לדעתך כי התוכניות שלך להמשך לימודיך אכן יתגשמו") ומימד של **ערך** (למשל "איזו חשיבות תהייה לדעתך ללימודים בהמשך חיך"). ההיבט הקוגניטיבי מתייחס לחשיבה על העתיד (למשל "באיזה תכיפות אתה חושב על העתיד שלך ומתכנן את העתיד שלך בתחום הלימודים"). ההיבט ההתנהגותי כולל מימד של **חקירה** (למשל "מה מן הפעולות הבאות עשית או שאתה עושה כדי לקרב את עצמך להגשמת מטרותיך בתחום הקריירה והעבודה") ומימד של **מחויבות** (למשל "עד כמה אתה נחוש בדעתך להגשים את התוכניות שלך לגבי העבודה שבחרת").

השאלון שימש במחקרים רבים ונמצא כבעל תוקף מבנה בהתבסס על קשרים שנמצאו שבין אוריינטציית עתיד לבין אופטימיות, פסימיות, והישגיים לימודיים (Seginer, Vermulst,) (Shoyer, 2004).

במחקר הנוכחי נמצאו העקיבויות הפנימיות הבאות : תקוות- $\alpha=0.66$, חששות- $\alpha=0.71$. עבור שלושת ההיבטים של אוריינטציית העתיד נמצאו המהימנויות הפנימיות הבאות :

עבודה	לימודים	
$r=.42^{***}$	$r=.63^{***}$	מוטיבציה- ערך
$\alpha=0.76$	$r=.23^*$	מוטיבציה- ציפייה
פריט בודד	פריט בודד	קוגניטיבי
$\alpha=0.66$	עקיבות נמוכה, $r=-.07$ עד $r=.13$ בין הפריטים	התנהגותי- חקירה
$\alpha=0.86$	$\alpha=0.87$	התנהגותי- מחויבות

הערה. עבור היבטים בעלי שני פריטים חושבו מתאמי ספירמן $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$ בין הפריטים.

עיון בממצאים מלמד כי בדרך כלל המהימנויות הפנימיות של סקלות השאלון סבירות עד טובות. בשני מדדים של אוריינטציית העתיד כלפי לימודים נמצאו ערכים נמוכים (מוטיבציה- ציפייה והתנהגותי- חקירה) ועל כן פירוש הממצאים עבור שני מדדים אלה יערך בזהירות ובהסתייגות.

- **שאלון מסוגלות עצמית כללית (NGSE)** (ראה נספח מספר 3)

השאלון פותח ע"י Chen & Gully (1997) ועבר עיבוד מחדש ע"י Chen, Gully & Eden (2001) על מנת לשפר את תקפותו ומהימנותו. השאלון תורגם לעברית על ידי גרנט (1998). בשאלון 8 פריטים על סולם ליקרט בן 5 דרגות, הנע מ-1 ("מסכים במידה מעטה מאוד") ועד 5 ("מסכים במידה רבה מאוד"). השאלון הותאם למחקר ושונה לסולם בין 3 דרגות. פריט לדוגמא: "אני יכול להשיג את מרבית המטרות שהצבתי לעצמי". מקדם אלפא של המדד נמצא בשלוש מדידות מעל 0.90 (0.91, 0.94, 0.95). השאלון עבר בדיקות במחקרים שונים ונמצא לגביו תוקף תוכן ותוקף ניבוי גבוה (Chen, Gully & Eden, 2001). במחקר הנוכחי נמצאה לשאלון עקיבות פנימית טובה $\alpha=0.79$.

- **שאלון לבדיקת הגישה לחיים** (ראה נספח מספר 4)

השאלון חובר ע"י Scheier & Carver (1985) ומטרתו לבדוק תחושת אופטימיות כללית. השאלון תורגם ותוקף ע"י דרורי (1997) ומורכב משישה פריטים על סולם ליקרט בין 5 דרגות, הנע מ-1 "לא מסכים במידה רבה מאוד" ועד 5 "מסכים במידה רבה מאוד". השאלון הותאם למחקר ושונה לסולם בין 3 דרגות. פריט לדוגמא: "אני תמיד רואה את הצד הטוב בדברים". ציון המדד מחושב ע"י ממוצע הדירוגים של ששת הפריטים (לאחר היפוך שלושה מהם). מהימנות קרונבאך אלפא עבור פריטים אלה היא 0.78 מהימנות מבחן חוזר נמצאה מספר פעמים מעל 0.6. השאלון נמצא כבעל תוקף מבנה ותוקף מתכנס (Burke, Joyner, Czech & Wilson, 2000). במחקר הנוכחי נמצאה לשאלון עקיבות פנימית טובה $\alpha=0.72$.

ניתוח הנתונים

עיבוד הנתונים נערך בעזרת תוכנת SPSS19. ראשית, תוארו משתתפי המחקר בעזרת סטטיסטיקה תאורית (שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן) ונבחנו עקיבויות פנימיות (Cronbach α) למשתני המחקר. שנית, הוגדרו משתני המחקר בעזרת ממוצע הפריטים המרכיבים אותם, ונבחנו התפלגויות (ממוצעים וסטיות תקן) עבור כלל המדגם. בשלב זה נבחנו הבדלי מגדר במשתני המחקר בעזרת ניתוחי t-test, וכן נערכו מתאמי פירסון בין גיל המשתתפים לבין משתני המחקר, במטרה לבדוק את הצורך לפקח על משתני רקע בעת בדיקת השערות המחקר. השערת המחקר

הראשונה נבחנה בעזרת מספר ניתוחי שונות רב משתניים של מימדי אוריינטצית העתיד לפי קבוצה, בפיקוח על גיל המשתתפים (MANCOVA). כמו כן, נבחנו הבדלים בין הקבוצות בפריטי התקוות והחששות כלפי העתיד בעזרת ניתוחים א-פרמטריים Mann-Whitney U test. השערות 2 ו-3 נבחנו כל אחת בעזרת ניתוח שונות של מסוגלות עצמית ואופטימיות לפי קבוצה, בפיקוח על גיל המשתתפים (ANCOVA). השערה 4, אשר עסקה בקשרים בין אוריינטצית העתיד לבין מסוגלות עצמית ואופטימיות, נבחנה בעזרת מתאמים חלקיים, בפיקוח על גיל המשתתפים, עבור כלל המדגם ולפי קבוצה. לאור ריבוי המשתנים לעומת גודל המדגם, ובהתאם לשאיפה לבחון את ההשערה גם לפי קבוצה, לא ניתן היה לעשות שימוש ברגרסיות מרובות.

מהלך המחקר

בתחילת המחקר נשלחה בקשה למשרד הרווחה: לאגף לטיפול באדם המפגר על מנת שיאשרו את ביצוע המחקר. אחרי קבלת האישורים נעשתה פנייה למקומות דיור ותעסוקה על מנת לאתר את נבדקי המחקר. אחרי שיחות עם מספר מקומות וארגונים התקבלה החלטה שנבדקי המחקר יהיו כולם דיירים ב"כפר תקווה" וכך תהייה אפשרות לבחון תכנית לימודי המשך שמתקיימת כבר 16 שנה. נעשתה בדיקת חלוץ בה הועברו שאלונים לחמישה נבדקים עם פיגור שכלי קל – בינוני על מנת להתאים את השאלונים לאוכלוסייה. בעקבות בדיקה זו נעשו שינויים בשאלונים: עיקר השינויים היה באופן ניסוח השאלה והתשובות, תוך הקפדה על שמירת המהות של השאלות. הנבדקים נבחרו מתוך אוכלוסיית הדיירים של כפר תקווה בעזרת עובדת סוציאלית המכירה אותם ויכלה לסווגם לפי רמת הלקות (במחקר השתתפו רק בעלי פיגור שכלי קל – בינוני) ולפי הכרותה עם הדיירים ועם היכולת שלהם להקדיש זמן וסבלנות למילוי השאלון עם החוקרת. יש לציין שלכל הנבדקים נאמר שיש באפשרותם לקבל הפסקה בזמן מילוי השאלון או להפסיק באמצע במידה והם מעוניינים. בתום עריכת השאלונים מחדש החל תהליך העברת השאלונים- השאלונים הועברו באופן פרטני לכל נבדק על ידי החוקרת תוך הקפדה על הקראת השאלות והתשובות בצורה הברורה ביותר ותוך ניסיון להימנע מהטיה כלשהיא. כל שאלון הועבר בצורה פרטנית, במקום פרטי ללא הפרעות או הסחות דעת. ניתנה לנבדקים אפשרות לשאול שאלות ולהבהיר עמדתם.

הקבוצה הראשונה של הנחקרים הייתה "קבוצת הלומדים"- השאלונים הועברו ב"כפר תקווה" בזמן תכנית הלימודים שלהם. הנבדקים ידעו שהם יכולים לבחור אם להגיע או לא ובנוסף הודגש בפניהם שהשאלון הינו אנונימי ושפרטיהם חסויים.

אחרי שמולאו שלושים וחמישה שאלונים של "קבוצת הלומדים" התקיימו פגישות עם "קבוצת הלא לומדים". הפגישות עימם התקיימו בשעות הבוקר, בזמן שהנבדקים היו במקומות התעסוקה שלהם. (אחרי קבלת אישור מהאחראי במקום להוציאם למטרת מילוי השאלון). גם המשתתפים

מהקבוצה הזו יודעו לגבי זכויותיהם במהלך המחקר (הזכות לפרוש, לעצור, שמירה על

פרטיותיהם).

ממצאים

לוח 1 מציג את מאפייני הרקע של משתתפי המחקר.

לוח 1: מאפייני הרקע של משתתפי המחקר (N=70)

לא לומדים לימודי המשך (n=35)	לומדים לימודי המשך (n=35)		
19 (54.3%)	19 (54.3%)	גברים	מגדר
16 (45.7%)	16 (45.7%)	נשים	
M=44.63 (SD=10.32)	M=38.31 (SD=7.39)	22-62	גיל

הלוח מראה כי בכל קבוצה 19 גברים (54.3%) ו-16 נשים (45.7%), ובסה"כ 38 גברים (54.3%) ו-32 נשים (45.7%). המשתתפים בני 22-62 שנים, ובממוצע בני 41.47 שנים (SD=9.46). המשתתפים הלומדים צעירים יותר (M=38.31, SD=7.39) מן המשתתפים שאינם לומדים (M=44.63, SD=10.32), $t(68)=2.94, p<.01$.

בדיקת השערות המחקר

השערת המחקר הראשונה טענה כי אנשים עם לקויות קוגניטיביות המשולבים בלימודי המשך ב"כפר תקווה" יהיו בעלי אוריינטציית עתיד "פעילה" יותר ויעניקו חשיבות רבה יותר ל"מסלול החיים העתידי" מאשר חבריהם לכפר שאינם משולבים בלימודי המשך. ההשערה נבחנה בעזרת שלושה ניתוחי שונות רב משתניים – אחד עבור תקוות וחששות, השני עבור אוריינטציית עתיד בהתייחס ללימודים והשלישי עבור אוריינטציית עתיד בהתייחס לעבודה, לפי קבוצה (לומדים / לא לומדים). ניתוחי השונות נערכו בפיקוח על גיל המשתתפים (MANCOVA) ומוצגים להלן בלוח 2.

לוח 2 : ממוצעים, סטיות תקן וערכי F עבור אוריינטציית העתיד לפי קבוצה (N=70)

F(1, 67) (η^2)	לא לומדים (N=35)	לומדים (N=35)		
0.07 (.001)	1.50 (0.36)	1.58 (0.26)	תקוות לעתיד	
0.02 (.001)	1.41 (0.29)	1.43 (0.35)	חששות מן העתיד	
41.85*** (.38)	1.64 (0.59)	2.54 (0.41)	מוטיבציה- ערך	אוריינטציית עתיד - לימודים
13.20*** (.17)	2.30 (0.44)	2.71 (0.35)	מוטיבציה- ציפייה	
9.15** (.12)	1.51 (0.61)	2.11 (0.63)	קוגניטיבי	
5.40* (.08)	1.45 (0.40)	1.73 (0.35)	התנהגותי- חקירה	
57.86*** (.46)	1.56 (0.52)	2.50 (0.37)	התנהגותי- מחוייבות	
1.41 (.02)	2.89 (0.27)	2.80 (0.37)	מוטיבציה- ערך	
0.06 (.001)	2.72 (0.27)	2.68 (0.38)	מוטיבציה- ציפייה	
0.56 (.008)	1.46 (0.66)	1.49 (0.56)	קוגניטיבי	
3.96 (.06)	1.73 (0.43)	1.61 (0.41)	התנהגותי- חקירה	
0.31 (.005)	2.49 (0.59)	2.41 (0.63)	התנהגותי- מחוייבות	

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

עבור תקוות וחששות: $F(2,66)=0.17$, ns., $\eta^2=.005$

עבור תחום לימודים: $F(5,63)=13.09$, $p < .001$, $\eta^2=.51$

עבור תחום עבודה: $F(5,63)=0.90$, ns., $\eta^2=.07$

הממצאים בלוח מעידים כי נמצאו הבדלים מובהקים באוריינטציית העתיד בתחום הלימודים בין משתתפים לומדים לבין משתתפים שאינם לומדים. בכל ההיבטים של אוריינטציית העתיד בתחום הלימודים ציוניהם של משתתפים לומדים גבוהים מציוניהם של משתתפים שאינם לומדים: הערך המיוחס ללימודים, הציפייה לגבי לימודים, ההיבט הקוגניטיבי, חקירה התנהגותית, ומחויבות ללימודים. לא נמצאו הבדלים מובהקים עבור תקוות וחששות בהתייחס לעתיד, וכן לא עבור אוריינטציית העתיד בתחום העבודה.

בהמשך לבחינת ההשערה נבחנו גם הבדלים בפריטים השונים של תקוות וחששות לגבי העתיד בין הקבוצות. שני הבדלים נמצאו מובהקים: משתתפים לומדים דיווחו יותר מאשר משתתפים שאינם לומדים כי תקוות לגבי לימודים עתידיים (מאמינים שאכן ימשיכו ללמוד בעתיד) וכן תקוות לגבי מקום מגורים (מאמינים שלא יהיו להם בעיות או קשיים בדיוור בעתיד) מעסיקות אותם. ראשית, נמצא הבדל מובהק במידת התקוות ביחס ללימודים עתידיים (פריט 11, $Z=2.90$, $p<.01$). בקרב משתתפים לומדים דיווחו 14% ($N=5$) כי תקוות לגבי לימודים עתידיים מעסיקות אותם יום יום, ו-37% ($N=13$) כי תקוות אלו מעסיקות אותם לפעמים. לעומתם, בקרב משתתפים שאינם לומדים דיווחו רק 6% ($N=2$) כי תקוות לגבי לימודים עתידיים מעסיקות אותם יום יום, ורק 11% ($N=4$) כי תקוות אלו מעסיקות אותם לפעמים. רוב המשתתפים שאינם לומדים דיווחו כי תקוות לגבי לימודים עתידיים אינן מעסיקות אותם כלל (83%, $N=29$), לעומת פחות ממחצית מן המשתתפים הלומדים (49%, $N=17$). לא נמצאו הבדלים במידה בה חששות ביחס ללימודים עתידיים מעסיקים את המשתתפים משתי הקבוצות ($Z=0.70$). לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות עבור תקוות וחששות בהקשר לתחום העבודה ("העבודה שלי" - פריט 1: תקוות $Z=1.72$, חששות $Z=1.34$; "מקום העבודה העתידי שלי" - פריט 8: תקוות $Z=0.89$, חששות $Z=0.79$).

הבדל מעניין נוסף אשר נמצא בין הקבוצות עוסק במקום המגורים העתידי (פריט 9, $Z=2.66$, $p<.01$). בקרב משתתפים לומדים דיווחו 31% ($N=11$) כי תקוות לגבי מקום המגורים העתידי מעסיקות אותם לפעמים או יום יום, לעומת 6% ($N=2$) בקרב משתתפים שאינם לומדים. רוב המשתתפים שאינם לומדים דיווחו כי תקוות לגבי מקום המגורים העתידי אינן מעסיקות אותם כלל (94%, $N=33$), לעומת כשני שלישי מן המשתתפים הלומדים (69%, $N=24$). לא נמצאו הבדלים במידה בה חששות ביחס למקום המגורים העתידי מעסיקים את המשתתפים משתי הקבוצות ($Z=0.82$).

השערת המחקר הראשונה לפיכך, אוששה באופן חלקי, בעיקר עבור תחום הלימודים.

השערת המחקר השנייה טענה כי תחושת המסוגלות העצמית של אנשים בעלי לקויות קוגניטיביות הלומדים בתכנית לימודי המשך ב"כפר תקווה" תהייה גבוהה מזו של אלה שאינם לומדים.

ההשערה נבחנה בעזרת ניתוח שונות של תחושת המסוגלות העצמית לפי קבוצה. ניתוח השונות נערך בפיקוח על גיל המשתתפים (ANCOVA) ומוצג להלן בלוח 3.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וערך F עבור תחושת המסוגלות העצמית לפי קבוצה (N=70)

F(1, 67) (η^2)	לא לומדים (N=35)	לומדים (N=35)	
0.17 (.003)	2.47 (0.38)	2.45 (0.38)	מסוגלות עצמית

הלוח מראה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת המסוגלות העצמית בין משתתפים לומדים לבין משתתפים שאינם לומדים. השערת המחקר השנייה לפיכך, לא אוששה.

השערת המחקר השלישית טענה כי תחושת האופטימיות ביחס לעתיד של אנשים בעלי לקויות קוגניטיביות הלומדים בתכנית לימודי המשך ב"כפר תקווה" תהייה רבה מזו של אלה שאינם לומדים.

ההשערה נבחנה בעזרת ניתוח שונות של תחושת האופטימיות לפי קבוצה, בפיקוח על גיל המשתתפים (ANCOVA), כמוצג להלן בלוח 4.

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן וערך F עבור תחושת האופטימיות לפי קבוצה (N=70)

F(1, 67) (η^2)	לא לומדים (N=35)	לומדים (N=35)	
0.19 (.003)	2.55 (0.38)	2.57 (0.33)	אופטימיות

הלוח מראה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בתחושת האופטימיות ביחס לעתיד בין משתתפים לומדים לבין משתתפים שאינם לומדים. השערת המחקר השלישית לפיכך, לא אוששה.

השערת המחקר הרביעית טענה כי ימצאו קשרים חיוביים בין אוריינטציית העתיד לבין תחושות של מסוגלות עצמית ואופטימיות. שוער כי ככל ש"הדפוס הפעולתי" יהיה בולט יותר באוריינטציית העתיד כך יהיו תחושות המסוגלות העצמית והאופטימיות גבוהות יותר.

ההשערה נבחנה בעזרת מתאמים בין אוריינטציית העתיד לבין תחושות של מסוגלות עצמית ואופטימיות, עבור כלל המדגם ולפי קבוצה. המתאמים נבחנו כמתאמים חלקיים, בפקוח על גיל המשתתפים. (חשוב לציין כי לאור ריבוי המשתתפים לעומת גודל המדגם, ולאור השאיפה לבחון את ההשערה גם עבור כל קבוצה בנפרד, מעבר למדגם הכולל, לא ניתן היה לערוך רגרסיות מרובות). ראשית, נבחן המתאם בין תחושת מסוגלות עצמית לבין אופטימיות, בפקוח על גיל המשתתפים. עבור כלל המדגם נמצא המתאם חיובי ומובהק – $r=.42$ ($p<.001$) ומלמד על כך כי ככל שתחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר כך גבוהה יותר תחושת האופטימיות, ולהיפך. בקרב משתתפים לומדים נמצא המתאם חיובי ומובהק $r=.52$ ($p<.01$) וכן בקרב משתתפים שאינם לומדים $r=.37$ ($p<.05$). לפיכך, נמצא קשר חיובי בין תחושת מסוגלות עצמית לבין אופטימיות.

לוח 5 מציג מתאמים חלקיים בין משתני אוריינטציית העתיד לבין תחושת מסוגלות עצמית ואופטימיות, עבור כלל המדגם ולפי קבוצה.

לוח 5 : מתאמים חלקיים בין אוריינטציית עתיד לבין תחושת מסוגלות עצמית ואופטימיות, עבור כלל המדגם ולפי קבוצה (N=70)

עבודה					לימודים					חששות	תקוות	
התנהגותי		קוגני- טיבי	מוטיבציה		התנהגותי		קוגני- טיבי	מוטיבציה				
מחויבות	חקירה		ציפייה	ערך	מחויבות	חקירה		ציפייה	ערך			
כלל המדגם (N=70)												
.13	.04	-.09	.47***	.01	.09	-.12	.07	.35**	.10	-.16	-.10	מסוגלות עצמית
.28*	.24*	.09	.41***	-.01	.12	-.01	.06	.22	.04	-.10	-.02	אופטי- מיות
לומדים (N=35)												
.13	-.02	.06	.63***	-.22	.24	-.03	-.02	.50**	.15	-.20	-.06	מסוגלות עצמית
.16	.16	.46**	.44**	-.16	.21	.04	-.05	.39*	.14	-.02	.12	אופטי- מיות
לא לומדים (N=35)												
.05	.07	-.19	.22	.27	.18	-.15	.23	.38*	.26	.01	-.04	מסוגלות עצמית
.32*	.31*	-.12	.34*	.18	.14	-.05	.16	.15	.01	-.03	.01	אופטי- מיות

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

הלוח מראה כי עבור כלל המדגם נמצאו מתאמים חיוביים ומובהקים בין **ציפייה** (הערכת הנבדק את אפשרות הצלחת תכניותיו בעתיד) בהקשר ללימודים ובהקשר לעבודה לבין תחושת מסוגלות עצמית: ככל שהציפייה רבה יותר בתחומים אלו, כלומר ככל שהנבדק מגלה יותר בטחון בקשר לאמונה בהצלחת תכניותיו העתידיות, תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר. מתאמים חיוביים ומובהקים נמצאו גם בין ציפייה בהקשר לעבודה, ובין המשתנים ההתנהגותיים: **חקירה** (מידת ההתעניינות ומידת הנכונות לבדיקת התחומים) ו**מחויבות** (מידת הנחישות להגשים את המטרה) כלפי עבודה לבין אופטימיות ביחס לעתיד. ככל שהציפייה בהקשר לעבודה רבה יותר, וככל שהחקירה והמחויבות כלפי עבודה רבות יותר, כך תחושת האופטימיות ביחס לעתיד גבוהה יותר. מעניין לראות כי הציפייה בשני התחומים (לימודים ועבודה) היא הקשורה לתחושת המסוגלות העצמית, ואילו ציפייה, חקירה ומחויבות בתחום העבודה הן הקשורות לתחושת האופטימיות.

בקרב הלומדים נמצאו קשרים דומים לכלל המדגם עבור תחושת מסוגלות עצמית: ככל שהציפייה רבה יותר בתחומי הלימודים והעבודה תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר. הדפוס בהקשר לאופטימיות מעט שונה בהשוואה לכלל המדגם: ככל שהציפייה בתחומי הלימודים והעבודה רבה יותר וככל שההתייחסות הקוגניטיבית לתחום העבודה רבה יותר, תחושת האופטימיות גבוהה יותר.

בקרב מי שאינם לומדים נמצא כי ככל שהציפייה רבה יותר בתחום הלימודים תחושת המסוגלות העצמית גבוהה יותר (בדומה לקבוצת הלומדים). עבור אופטימיות נמצא כי ככל שהציפייה בתחום העבודה רבה יותר וככל שהחקירה והמחויבות כלפי עבודה רבות יותר, תחושת האופטימיות גבוהה יותר. ניתן לראות כי היבט של לימודים הוא הקשור לתחושת המסוגלות העצמית, ואילו היבטים של עבודה הם הקשורים לתחושת האופטימיות. מעניין לראות כי בקרב הלומדים ציפייה בהקשר ללימודים ובהקשר לעבודה נמצאה קשורה באופן חיובי לתחושת המסוגלות העצמית ולתחושת האופטימיות. בקרב מי שאינם לומדים ציפייה בהקשר ללימודים נמצאה קשורה לתחושת המסוגלות העצמית, ואילו ציפייה בהקשר לעבודה נמצאה קשורה לתחושת האופטימיות. בקרב הלומדים בלבד נמצא ההיבט הקוגניטיבי של תחום העבודה קשור לתחושת האופטימיות, ואילו בקרב מי שאינם לומדים נמצא ההיבט ההתנהגותי (החקירה והמחויבות) של תחום העבודה קשור לתחושת האופטימיות.

לפיכך, השערת המחקר הרביעית אוששה באופן חלקי: נמצאו קשרים חיוביים בין אוריינטציית העתיד, בעיקר עבור מימד הציפייה בהיבט המוטיבציוני, וכן לעיתים עבור ההיבט הקוגניטיבי וההתנהגותי, לבין תחושת המסוגלות עצמית ואופטימיות.

ממצאים נוספים

לאור העובדה שלא נמצאו הבדלים רבים בין שתי הקבוצות נערכו מספר ניתוחים לגבי כלל הנחקרים (N=70). באופן כללי נמצא שהציונים שנתנו לשאלות היו גבוהים ונטו להיות חיוביים.

לוח 6 מציג את התפלגות משתני המחקר.

לוח 6: התפלגות משתני המחקר (N=70)

סטטיית תקן	ממוצע		
0.38	2.46	מסוגלות עצמית	
0.35	2.56	אופטימיות	
0.32	1.54	תקוות לעתיד	
0.32	1.42	חששות מן העתיד	
0.68	2.09	מוטיבציה- ערך	אוריינטציית עתיד - לימודים
0.45	2.51	מוטיבציה- ציפייה	
0.69	1.81	קוגניטיבי	
0.40	1.59	התנהגותי- חקירה	
0.65	2.03	התנהגותי- מחוייבות	אוריינטציית עתיד - עבודה
0.32	2.84	מוטיבציה- ערך	
0.33	2.70	מוטיבציה- ציפייה	
0.61	1.47	קוגניטיבי	
0.42	1.67	התנהגותי- חקירה	
0.61	2.45	התנהגותי- מחוייבות	

טווח הציונים: 1-3.

הלוח מלמד כי תחושת המסוגלות העצמית והאופטימיות של משתתפי המחקר גבוהות למדי (בממוצע 2.5 בסקלה 1-3). עם זאת, תקוות וחששות בהתייחס לעתיד מעסיקים אותם במידה מעטה למדי (בממוצע 1.5 בסקלה 1-3). מבחינת אוריינטציית העתיד כלפי לימודים נראה שהציפייה גבוהה למדי, הערך המיוחס ללימודים והמחוייבות כלפיהם נמצאים בממוצע באמצע הסקלה, ואילו המדד של חקירה התנהגותית וההיבט הקוגניטיבי נמוכים יותר. מבחינת

אוריינטציית העתיד כלפי עבודה הערך, הציפייה והמחויבות ההתנהגותית גבוהים למדי, ואילו המדד של חקירה התנהגותית וההיבט הקוגניטיבי נמוכים מאמצע הסקלה, בדומה להתייחסות ללימודים.

לוח 7 מציג הבדלי מגדר במשתני המחקר ולוח 8 מציג מתאמים עם גיל המשתתפים.

לוח 7 : ממוצעים, סטיות תקן וערכי t להבדלי מגדר במשתני המחקר (N=70)

t(68)	נשים (N=32)	גברים (N=38)			
-1.11	2.51 (0.36)	2.41 (0.39)	מסוגלות עצמית	אוריינטציית עתיד - לימודים	
-0.98	2.60 (0.33)	2.52 (0.37)	אופטימיות		
-0.66	1.57 (0.28)	1.51 (0.35)	תקוות לעתיד		
-1.25	1.47 (0.33)	1.38 (0.31)	חששות מן העתיד		
-0.72	2.16 (0.70)	2.04 (0.66)	מוטיבציה- ערך		
-1.79	2.61 (0.42)	2.42 (0.46)	מוטיבציה- ציפייה		
-0.33	1.84 (0.63)	1.79 (0.74)	קוגניטיבי		
-0.46	1.61 (0.38)	1.57 (0.42)	התנהגותי- חקירה		
-0.72	2.09 (0.69)	1.98 (0.62)	התנהגותי- מחויבות		
-0.39	2.86 (0.32)	2.83 (0.33)	מוטיבציה- ערך		אוריינטציית עתיד - עבודה
-0.33	2.71 (0.32)	2.69 (0.34)	מוטיבציה- ציפייה		
-1.15	1.56 (0.62)	1.39 (0.59)	קוגניטיבי		
-0.67	1.71 (0.43)	1.64 (0.42)	התנהגותי- חקירה		
0.55	2.41 (0.58)	2.49 (0.63)	התנהגותי- מחויבות		

לא נמצאו הבדלים מובהקים במשתני המחקר בין גברים לבין נשים.

לוח 8 : מתאמי פירסון בין גיל המשתתפים לבין משתני המחקר (N=70)

r		
-.06	מסוגלות עצמית	
.05	אופטימיות	
-.30*	תקוות לעתיד	
-.13	חששות מן העתיד	
-.40***	מוטיבציה- ערך	אוריינטציית עתיד - לימודים
-.31**	מוטיבציה- ציפייה	
-.43***	קוגניטיבי	
-.36**	התנהגותי- חקירה	
-.47***	התנהגותי- מחוייבות	
-.01	מוטיבציה- ערך	אוריינטציית עתיד - עבודה
.13	מוטיבציה- ציפייה	
-.31**	קוגניטיבי	
-.24*	התנהגותי- חקירה	
.02	התנהגותי- מחוייבות	

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

נמצאו מספר מתאמים מובהקים בין גיל המשתתפים לבין משתני המחקר. הממצאים בלוח מעידים כי ככל שהמשתתפים מבוגרים יותר כך התקוות לעתיד מעסיקות אותם פחות, אוריינטציית העתיד שלהם בהתייחס ללימודים פעילה פחות – בכל היבטים, וכן אוריינטציית העתיד שלהם בהתייחס לעבודה, עבור ההיבט הקוגניטיבי וההיבט ההתנהגותי- חקירה, פעילה פחות. לפיכך, השערות המחקר נבחנו בפקוח על גיל המשתתפים.

דיון

המחקר הנוכחי עסק בתכנית לימודי המשך של אנשים עם לקויות קוגניטיביות המתגוררים ב"כפר תקווה". תכניות לימודי המשך עבור אנשים עם צרכים מיוחדים הן תכניות לימודים מיוחדות הנבנות במיוחד עבור האוכלוסייה ומטרתן להעביר ידע, לחזק כישורים בינאישיים ולאפשר שילוב ממשי ומוצלח בקהילה.

מחקרים שונים עסקו בתרומת הלימודים על חייו של האדם הבוגר. נמצא שהלימודים עוזרים לפרט להשתלב בקהילה, תורמים לביטחונו העצמי ומסייעים לו להגיע למימוש עצמי (Wehman, 2006). מטרת המחקר הנוכחי הייתה ללמוד יותר על התרומה האפשרית וההשלכות שייתכנו להשתתפות בתכנית לימודים אחרי גיל לימודי החובה.

לפי קאוסטון-תיאוריס ועמיתיו (2009) ישנם שלושה מודלים עיקריים לתכניות לימודי המשך. בעבודה זו בחרנו במודל אחד, "תכנית מופרדת", ובחנו את ההשלכות האפשריות של השתתפות בתכנית זו. התכנית שנבחרה כאמור מתקיימת ב"כפר תקווה" - מרכז תהיל"ה.

בתכנית לומדים כ-90 בוגרים עם צרכים מיוחדים, הם לומדים בתכנית מיוחדת שנבנתה עבורם ועוסקת בנושאים כמו אזרחות, גיאוגרפיה, אקטואליה וכישורי חיים. יש לציין שהתכנית מתקיימת בכפר עצמו ולא משלבת את הלומדים בה עם סטודנטים מן המניין ממכללות ואוניברסיטאות חיצוניות לכפר.

כאמור, מטרת המחקר הייתה לנסות ולבחון את תרומתה והשפעתה האפשרית של התכנית ולנסות ולבדוק האם אכן תכנית ללימודי המשך תורמת ללומד ומבדילה אותו מחבריו שלא לומדים.

המחקר בחן את השפעת התכנית על המשתנים הבאים: אוריינטציית עתיד בתחומי השכלה וקריירה, תחושת מסוגלות עצמית ותחושת אופטימיות.

מחקרים רבים נעשו על אוריינטציית עתיד אולם עדיין לא בדקו את אוריינטציית העתיד של אנשים עם לקויות קוגניטיביות (או בכלל של בעלי צרכים מיוחדים). מחקר זה נשען על התפיסה ההומנסיטית ודוגל בכך שכחלק מגישת "איכות החיים" אנשים עם לקויות קוגניטיביות יכולים להחליט על בחירות בחייהם ומכאן שהם גם בעלי תקוות, חששות וחלומות. כלומר גם להם יש אוריינטציה כלפי העתיד.

במחקרים נמצא שחשיבה על העתיד אפשרית כאשר הפרט מצויד במשאבים אישיים (סג'נר, 2001). מבין המשאבים האישיים נבחרו למחקר הנוכחי תחושת מסוגלות עצמית ותחושת

אופטימיות משום שהם נמצאו במחקרים שונים כקשורים לאוריינטציית עתיד בתחום ההשכלה ולהצלחה לימודית בכלל.

במחקר הושוו "קבוצת הלומדים" עם קבוצה נוספת מ"כפר תקווה" של "לא לומדים". בשתי הקבוצות הנבדקים הם עם פיגור שכלי קל-בינוני ובשתייהן הנבדקים עובדים. ניתן לומר ששתי הקבוצות בעלות מאפיינים דומים פרט לנושא ההשתתפות בתכנית הלימודים שמבדיל אותן (חשוב להזכיר שאין תנאים לקבלה לתכנית- כל דייר בכפר יכול להשתתף בתכנית הלימודים). השערת המחקר הראשונה הייתה שיימצאו הבדלים בין קבוצת הלומדים לקבוצת הלא לומדים בתחום אוריינטציית העתיד. כך שלקבוצת הלומדים תהייה "אוריינטציית עתיד פעילה" יותר והם יעניקו חשיבות רבה יותר ל"מסלול החיים העתידי". השערה זו אוששה באופן חלקי: נמצאו הבדלים מובהקים באוריינטציית העתיד בתחום הלימודים בלבד בין קבוצת הלומדים ללא לומדים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בתקוות ובחששות כלפי העתיד וגם לא באוריינטציית העתיד כלפי תחום העבודה.

ממצא זה למעשה נותן תוקף לכך שאין הבדלים רבים בין שתי הקבוצות פרט לנושא ההשתתפות בתכנית הלימודים- ההבדל המובהק היחיד שנמצא בין שתי הקבוצות הוא קשור כאמור לתחום שבו הקבוצות מובדלות. ממצא זה מעלה שאלות לגבי יעילות תכנית הלימודים ויתרונותיה עבור הלומדים. האם הם מקבלים מהתכנית העצמה שהיא מעבר ללימודים עצמם? האם הלימודים משפיעים על היבטים נוספים בחייהם?

ממצאי ההשערות הבאות יעזרו במתן תשובות לשאלות אלו ובבחינת ההבדלים בין שתי הקבוצות.

השערת המחקר השנייה הייתה שתחושת המסוגלות העצמית של הלומדים בתוכנית לימודי המשך של "כפר תקווה" תהייה גבוהה יותר לעומת חבריהם בכפר שלא לומדים. השערה זו מבוססת על מחקרים שמצאו שמסוגלות עצמית גבוהה קשורה להצלחה אקדמית בפרט ולתחום הלימודים בכלל (Pinquart, Juang & Silbereisen, 2003, כ"ץ, 2002). במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת המסוגלות העצמית של הנחקרים משתי הקבוצות השונות. יש לציין כי כל הנחקרים גילו מידה רבה של תחושת מסוגלות עצמית ללא קשר להיותם לומדים או לא. השערת המחקר השלישית הייתה שנחקרים לומדים יביעו יותר תחושת אופטימיות ביחס לעתיד מאשר נחקרים שלא לומדים. גם השערה זו התבססה על ספרות מחקרית שמצאה שקיים קשר בין תחושת האופטימיות לבין הצלחה בלימודים (Cesar-Augusto, 2004). אולם במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת האופטימיות שגילו הנבדקים משתי קבוצות המחקר,

כלומר השערה זו לא אוששה. גם בניתוח הממצאים של השערה זו נמצא שכל הנחקרים גילו תחושות גבוהות יחסית של אופטימיות, בדומה לתחושות הגבוהות של מסוגלות עצמית שהנבדקים משתי הקבוצות גילו.

השערת המחקר הרביעית הייתה שיימצא קשר חיובי בין תפיסת עתיד לבין תחושות של מסוגלות עצמית ואופטימיות: כך שככל ש"הדפוס הפעולתי" בולט יותר באוריינטציית העתיד של הפרט הוא יהיה גם בעל תחושות גבוהות יחסית של אופטימיות ומסוגלות עצמית. השערה זו נבדקה לפי מספר היבטים ונמצאו מספר קשרים הן בקרב כל המדגם והן בקרב הקבוצות השונות.

בקרב כל המדגם נמצא הקשרים הבאים: נמצא קשר חיובי ומובהק בין תחושת מסוגלות עצמית של הפרט לבין מידת האופטימיות שהוא מגלה. כלומר ככל שאדם יותר אופטימי כך הוא גם בעל רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית. ממצא זה נמצא בהלימה עם ממצאים אחרים מהספרות המחקרית שמצאו שקיים קשר בין רמת המסוגלות העצמית של הפרט לבין תחושת האופטימיות שלו (Evangelos, Konstantionos & Georgios, 2007). כמו כן נמצא בקרב כל המדגם מתאם חיובי בין משתנה הציפייה בתחום הלימודים והעבודה לבין תחושת מסוגלות עצמית. נזכיר ש**משתנה הציפייה הינו משתנה מהרכיב המוטיבציוני המתייחס לביטחון של הפרט ביחס להגשמת תכניותיו ותקוותיו**. מכאן שנמצא שככל שהפרט יותר בטוח ביחס לתכניותיו ותקוותיו העתידיות כך הוא בעל תחושה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים נוספים מהספרות בקשר למסוגלות עצמית של הפרט: מסוגלות עצמית מוגדרת כאמונת הפרט ביכולתו (Bandura, 1995). והיא נמצאה כקשורה לחשיבה חיובית ביחס לעתיד ולתכנון טוב יותר של העתיד (Evangelos, Konstantionos & Georgios, 2007).

מתאם חיובי נוסף נמצא בין משתנה הציפייה לבין המשתנים ההתנהגותיים, חקירה ומחויבות, ביחס לתחום העבודה וביחס לרמת האופטימיות. **נזכיר שהמשתנים ההתנהגותיים (חקירה ומחויבות) מתייחסים למידת ההתעניינות, הנכונות, הנחישות וההתמדה בקשר להגשמת המטרה העתידית**. כלומר במחקר נמצא שככל שהפרט יותר בטוח ביחס לתכניותיו העתידיות בתחום העבודה כך הוא גם מגלה יותר התעניינות, נכונות ונחישות בקשר לתכניותיו בתחום העבודה וכן הוא גם מגלה תחושות גבוהות יותר של אופטימיות.

בקרב קבוצת הלומדים נמצאו הקשרים הבאים : נמצא שככל שהנדק יותר בטוח ביחס ליכולתו להצליח הן בתחום הלימודים והן בתחום העבודה וככל שהנדק מגלה יותר תקוות ביחס לעתיד בתחום העבודה כך הוא גם בעל רמות גבוהות יותר של אופטימיות.

כמו כן נמצא שככל שנבדק מגלה יותר בטחון ביחס לתכניותיו ותקוותיו העתידיות הן ביחס לתחום הלימודים והן ביחס לתחום העבודה כך הוא גם בעל רמות גבוהות של מסוגלות עצמית ואופטימיות. ממצא זה נמצא בהלימה עם ממצאי הספרות המחקרית לגבי הקשר הקיים בין מסוגלות עצמית ואופטימיות (Evangelos, Konstantionos & Georgios, 2007).

מכל האמור לעיל עולה שההשערה הרביעית אוששה באופן חלקי : נמצאו קשרים חיוביים בין אוריינטציית עתיד (בעיקר עבור מימד הציפייה המוטיבציוני וכן לעיתים עבור ההיבט הקוגניטיבי וההתנהגותי) לבין תחושת מסוגלות עצמית ואופטימיות. מעניין היה למצוא שנמצאו הבדלים בקשרים של שני תחומי החיים העתידיים שנבדקו : תחום הלימודים העתידי נמצא כקשור לתחושות של מסוגלות עצמית ותחום העבודה העתידי נמצא כקשור יותר לתחושות אופטימיות.

ממצאים נוספים מעניינים שעלו, ללא קשר להשערות המחקר, הראו כי לא נמצאו הבדלים משמעותיים באף אחד ממשותני המחקר בין גברים ונשים. כלומר, בדומה לספרות המחקרית שגרסה שבעבר היו הבדלי מגדר באוריינטציית העתיד אולם כיום אין הבדלים (Seginer, 2009). כך נמצא גם במחקרנו.

עוד נמצא במחקר שבאופן כללי מרבית הנחקרים (בשתי הקבוצות) לא גילו הרבה תקוות וחששות לגבי העתיד. הם הרבו להעיד על עצמם כאשר נשאלו על מחשבותיהם, תקוותיהם או חששותיהם ביחס לעתיד שנושא זה "אף פעם לא מעסיק אותם". כמו כן נמצא שככל שהנדק יותר מבוגר כך יש לו פחות תקוות לגבי העתיד. ממצא זה נמצא בהלימה עם מרבית הספרות המחקרית שעוסקת בנושא "אוריינטציית עתיד". לרוב, בתחום זה חוקרים בני נוער או בוגרים צעירים משום שנמצא שזהו הגיל שבו נעשית עיקר ההבניה של העתיד והחשיבה על העתיד בשנים אלו מפותחת מאוד (Seginer, 2009).

ממצאי המחקר מעלים שאלות רבות לגבי אופי תכנית הלימודים הנבדקת ולגבי השפעות התכנית על הלומדים בה. למעשה נמצא במחקר שאין הבדלים ממשיים בין קבוצת הלומדים לקבוצת הלא לומדים פרט בתחום הלימודים. כלומר קבוצת הלומדים מגלים יותר עניין בתחום זה, יש להם יותר כוונות עתידיות גם להמשיך וללמוד אולם לא נמצאו הבדלים בתחושת המסוגלות עצמית, רמת האופטימיות או האוריינטציה העתידית כלפי תחום העבודה בקרב שתי

הקבוצות. על סמך הספרות המחקרית ניתן היה לשער שיהיו הבדלים בין הקבוצות. בספרות מדובר על התרומה הרבה שיש לתכניות לימודי המשך על הלומדים: הגברת הביטחון העצמי, חיזוק הקוגניציה והחשיבה, פיתוח כישורים חברתיים, עלייה ברמת העצמאות ושילוב רב יותר ומוצלח יותר בקהילה (Causton-Theoharis, Ashby & Declouette, 2009; wehman, 2006).

(Padaewr, Jacobs, Hershey & Thomas, 2007). מכאן שבעקבות ממצאי המחקר עולות

שאלות לגבי התכנית עצמה המתקיימת ב"כפר תקווה"- מה בתכנית לא מאפשר ללומדים בה להתפתח ולפתח יותר את עצמם גם בתחומים אחרים (פרט ללמידה עצמה)? כיצד ניתן להסביר שאין כמעט הבדלים בין מי שלומד לבין מי שלא לומד?

על סמך נתוני המחקר, הספרות המחקרית וההכרות עם תכנית הלימודים ב"כפר תקווה" ניתן לשער כי ההסבר לשאלות המוזכרות לעיל טמון באופי התכנית ובבחירת המודל. כאמור ישנם שלושה מודלים של תכניות ללימודי המשך: תכנית שילוב ממשי, תכנית משולבת ותכנית מופרדת. בשתי התכניות הראשונות מושם דגש רב על שילוב הלומדים בקהילה. בין אם באופן ממשי ע"י שילובם באוניברסיטה המכללה כסטודנטים מן המניין או בין אם בשילובם בחלק מהקורסים ודאגה לכך שהם יתערו ויסתובבו גם בחברת לומדים אחרים ואנשים מהקהילה. בניגוד לכך, לפי מודל "תכנית מופרדת" הלומדים אינם משולבים, הם לומדים אומנם בתכנית לימודי המשך אך התכנית בנויה מראש ומיועדת עבורם בלבד ולא עבור סטודנטים נוספים (Causton-Theoharis, Ashby & Declouette, 2009).

התכנית הנחקרת במחקר זה הינה "תכנית מופרדת", הלומדים לומדים בכפר תקווה ולא יוצאים למסגרת חוץ בשביל ללמוד. לא מצטרפים אליהם לומדים נוספים פרט לדיירי הכפר שמעוניינים לקחת חלק בתכנית, ותכני הלימוד נבנים במיוחד עבור הקבוצה ועוסקים בנושאים כלליים ובכישורי חיים. מכאן, שייכתן ותכנית לימודים הפועלת לפי מודל של "תכנית מופרדת" לא מאפשרת ללומדים שילוב ממשי בקהילה ולא מציבה בפניהם אתגר רב. במחקרה של דוד (דוד, 2007) נמצא שלומדים עם לקויות קוגניטיביות חוששים מהאתגרים הצפויים להם בעקבות הנסיעה לתכנית הלימודים והשילוב בקהילה: הם חוששים מהמפגש עם סטודנטים מן המניין, מגודל המוסד הלא מוכר, מדרישות הלימודים ובכלל מהשילוב בקהילת הסטודנטים.

התכנית "בכפר תקווה" לא מציבה בפני הלומדים אתגר של נסיעה בתחבורה ציבורית או הגעה למקום לימודים מחוץ לכפר- התכנית נגישה מאוד עבורם, נמצאת במתחם הכפר, לא מחייבת

אותם לפגוש בלומדים אחרים שלא מהכפר ולמעשה משאירה את הלומדים ב"אזור הנוחות" שלהם ולא מחייבת אותם להתמודד עם יציאה מחוץ לגבולות הכפר.

בנוסף, כל אדם שמעוניין ללמוד בכפר יכול להשתלב בתכנית הלימודים- לא ניכר שסטאטוס הלומד ב"כפר תקווה" מעניק ללומדים זכויות יתר או הבדלה כלשהיא משאר הדיירים. הן הדיירים הלומדים והן הדיירים הלא לומדים משולבים בתעסוקות שונות בכפר ובקהילה. שילוב הדייר בתעסוקה מסוימת לא קשור להיותו הדייר לומד או לא. יתכן ויש מקום לשקול הכנסה של תכנים הקשורים לעולם העבודה לתוך תכנית הלימודים וכך לאפשר ללומדים אפשרויות תעסוקה אחרות משאר דיירי הכפר.

חשוב לציין, שגם מתוצאות המחקר וגם מהעברת השאלונים בשטח עולה כי הנחקרים מאוד מרוצים מתכנית הלימודים. הם אוהבים ללמוד, רוצים להמשיך וללמוד וסך הכל מגלים שביעות רצון גבוהה למדי הן מעצמם והן מהתכנית. אולם בשל כך שאותן התחושות החיוביות יש גם לדיירים הלא לומדים לגבי עצמם (רמות גבוהות של מסוגלות עצמית ואופטימיות ביחס לעתיד) עולות השאלות האם ניתן להעצים את התכנית ולהפוך אותה לבעלת השפעה רבה יותר על הלומד בה? האם ניתן להפוך את הלומדים לבעלי תחושות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית ואופטימיות ביחס לעתיד מאשר חבריהם שלא לומדים? האם ניתן להשפיע על הלומדים בתחומי חיים נוספים ולאפשר להם שילוב ממשי בקהילה בנוסף לרכישת הידע וההשכלה? ניכר שתכנית הלימודים ב"כפר תקווה" מתמקדת בעיקר בהקניית ידע וכישורי למידה עבור הלומדים אולם היבטים חשובים מאוד של תכניות לימודי המשך לא נכללים בתכנית. ממחקר זה עולה שנושא השילוב בקהילה הוא חשוב ביותר עבור אוכלוסיית הלומדים עם הלקויות הקוגניטיביות ונושא זה לא מתקיים בכלל בתכנית הלימודים של הכפר. חשוב לציין שחלק מדיירי הכפר משולבים במסגרות תעסוקה מחוץ לכפר וכן ניכר שבכפר מודעים לנושא השילוב ולחשיבותו. עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי מעלים אפשרויות חשיבה לגבי שינויים שיתכן וכדאי לעשות בתכנית הלימודים בכפר כדי להפכה למאתגרת יותר, יעילה יותר ובעלת משמעות רבה יותר עבור הלומדים בה.

שאלות נוספות עולות מתוך ממצאי המחקר בקשר לתחום אוריינטציית העתיד שנבחר כמשתנה במחקר זה. כאמור, אוריינטציית עתיד היא תחום שנחקר רבות בשנים האחרונות, בעיקר כלפי בני נוער ממגזרים שונים ולא נמצאו בספרות עדויות לכך שנבדקה אוריינטציית העתיד של אנשים עם צרכים מיוחדים בכלל ולקויות קוגניטיביות בפרט. במחקר הנוכחי הוחלט לבדוק את אוריינטציית העתיד של הנחקרים בתחומים שיכולים להיות קשורים לחייהם לדוגמא

תחום העבודה ותחום הלימודים. כאמור, ישנם שלושה רכיבים לאוריינטצית עתיד המתייחסים לאיכויות המוטיבציוניות, הקוגניטיביות וההתנהגותיות של כל אחד מתחומי החיים העתידיים. **הרכיב המוטיבציוני** כולל שלושה משתנים- **ערך, ציפייה ושליטה**. **הרכיב הקוגניטיבי** מתייחס אל המבנה של כל אחד מתחומי העתיד כפי שמבנה זה מתבטא בצפיפות הייצוג של כל תחום חיים באמצעות **תקוות וחששות**. הרכיב השלישי הוא **הרכיב ההתנהגותי** הכולל שני משתנים- חקירה ומחויבות (Seginer, 2009). במחקר הנוכחי נמצאו קשרים חיוביים בעיקר כלפי משתנה הציפייה וניכר כי הוא המשמעותי ביותר לאוכלוסייה זו. לא נמצאו קשרים בכלל כלפי המשתנים המוטיבציוניים: **ערך ושליטה**. משתנים אלו מתייחסים למידת החשיבות שמייחס הנבדק להשגת תוצאות בכל תחום (ערך) ולמידת השליטה העצמית שהפרט חש ביחס לתכניותיו העתידיות (שליטה).

ממצאים אלו מעלים תהיות לגבי עולמם של הלומדים עם הלקויות הקוגניטיביות- האם הם חשים מספיק שליטה לגבי תכניותיהם או שמא הם חשים שהשליטה נמצאת בידיים אחרות והם נמצאים שם כלומדים פאסיביים? כמה חשיבות הם מעניקים להצלחתם ולהשגת תוצאות רצויות? השערתנו היא שבהמשך לאמור לעיל על פיתוח תכניות לימודים משמעותיות יותר, עם דגשים רבים יותר של שילוב והכוונה תעסוקתית יש לאפשר ללומדים גם תחושות גבוהות יותר של שליטה עצמית וכך אפשר יהיה לעודד לומדים עצמאיים יותר וייתכן שגם בעלי תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר.

מגבלות המחקר

מגבלות המחקר קשורות בעיקר לאוכלוסייה הנחקרת ולאופן ביצוע המחקר: כל הנחקרים הם דיירים ב"כפר תקווה" ומכאן שאת נתוני המחקר ניתן להכליל על דיירי הכפר בלבד. כל הנבדקים לא ידעו קרוא וכתוב ברמה שתאפשר להם לענות לבד על שאלון המחקר. בשל כך היה צורך שהחוקרת תעביר כל שאלון באופן פרטני לכל נחקר, תקריא לו את השאלות, תסביר אותן ותסמן את התשובות. על אף שנעשו התאמות בשאלונים עבור האוכלוסייה עדיין ניכר היה שהם מתקשים בהבנה ושהשאלון ארוך עבורם. הליך זה של העברת השאלות היה ארוך מאוד וייתכן ויש לשקול כלי מחקר מותאמים יותר עבור אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. מגבלה נוספת של המחקר טמונה בגיל הנבדקים. ממוצע הגילאים של הנבדקים היה 41.47. כלומר מרביתם נחשבים למבוגרים. במחקר זה נמצא שככל שהנבדקים מבוגרים יותר כך הם מגלים פחות תקוות לגבי העתיד. ייתכן וכדאי לבדוק אוריינטצית עתיד בגילאים צעירים יותר וכך ניתן יהיה לקבל תוצאות מובהקות ומשמעותיות יותר.

השלכות יישומיות של המחקר והמלצות למחקרי המשך

מחקר זה בעל חשיבות לתחום החינוך מיוחד והוא יכול לתרום בהבנה נרחבת יותר של אנשים עם לקויות קוגניטיביות ובלמידה על תכניות לימודי המשך. כאמור תחום לימודי המשך הוא תחום מתפתח הנמצא בלמידה ובחינה מתמדת ועל כן, מחקרנו יכול להוסיף על הקיים ולתרום את ממצאיו.

מתוך ממצאי המחקר עולה המסקנה שישנה חשיבות רבה לאופן שבו מתבצעת תכנית הלימודים: ישנה חשיבות לתכנים הנלמדים ולשילוב של הלומדים בקהילה.

מכאן שכדאי יהיה לבחון אפשרות לקיים את המחקר הנ"ל גם בתכניות לימודים שפועלות לפי מודלים משולבים וכך ניתן יהיה לתקף את מסקנת המחקר על חשיבות השילוב ותכני הלימודי. בהמשך, במידה ויימצא שאכן יש בסיס למסקנות המחקר ואכן חסר בתכנית הלימודים ב"כפר תקווה" יותר שילוב עבור הלומדים ויותר תכנים מעצימים ניתן יהיה לעשות שינויי בתכנית הלימוד ואז לבחון שוב את אותה אוכלוסייה. מחקר כזה יכול לשפוך אור רב על ההבנה של המודלים השונים של תכניות הלימוד ולהוסיף נדבך ממשי על המחקר הנוכחי.

בהמשך למסקנת המחקר שככל שהנבדק מבוגר יותר כך הוא מגלה פחות אוריינטציה לגבי עתידו מומלץ לבדוק את תחום אוריינטציית העתיד במחקרים נוספים על אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים אבל בגילאים צעירים יותר. כמו כן ייתכן ומומלץ יהיה לקיים גם ראיונות עומק עם הדיירים בכפר תקווה וכך ללמוד יותר על תחושות המסוגלות העצמית והאופטימיות הגבוהות שנמצאו במחקר זה. כאמור, היה קושי רב בהעברת השאלונים לאוכלוסייה הנחקרת, יתכן וראיונות יוכלו להסביר בצורה טובה יותר את תחושות הנחקרים. ממצאי המחקר עולה שהנבדקים מרגישים תחושות גבוהות של מסוגלות עצמית וגם אופטימיות רבה לגבי עתידם. מעניין יהיה לבדוק במחקר המשך על מה מבוססים התחושות החיוביות הללו ומה נעשה ב"כפר תקווה" שתורם לכך.

רשימת אנשי מקצוע והשטח

כאמור, מחקר זה יכול להצביע על כיווני מחשבה שונים הנוגעים לאוכלוסייה הנחקרת וגם יכול ללמדנו על חשיבות השילוב של אנשים עם לקויות קוגניטיביות בקהילה. מכאן שישנם מספר אנשי מקצוע ושטח אשר יוכלו להתעניין בממצאי המחקר ואולי אף להשתמש בהם.

להלן רשימת אנשי המקצוע והשטח:

1. עובדי "כפר תקווה"
2. אנשים העובדים בתוכניות לימודי המשך (רכזים, מורים, מרצים)

3. יועצים חינוכיים העובדים עם אוכלוסייה זו

4. עובדים סוציאליים

5. חוקרים בתחום אוריינטציית העתיד

6. חוקרים בתחום לימודי המשך

*למעשה, כל אדם העובד עם אוכלוסיית הבוגרים עם הלקויות הקוגניטיביות (בוגרים מעל גיל 21)

יוכל ללמוד מהמחקר, להשתמש בממצאים או שהמחקר לפחות יעורר בו שאלות ותהיות

הקשורות לתחום.

ביבליוגרפיה

- אבישר, ג. (2008). חינוך לתלמידים מיוחדים : החינוך המיוחד בפתח המאה העשרים ואחת. הייעוץ החינוכי, 15, 15-28.
- גוגרטי, ג. (1994). מאפייני שירותים הניתנים ע"י מכללות במסלולים דו שנתיים המשרתים בעילות רבה סטודנטים בעלי מגבלות קוגניטיביות או לימודיות. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 9 (1), 69-75.
- דוד, ל. (2007). תפיסותיהם של אנשים עם מוגבלות קוגניטיבית ואנשי הצוות שלהם לגבי תכנית של לימודי המשך לאנשים עם מוגבלות קוגניטיבית. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה : החוג לחינוך מיוחד.
- דרורי, י. פלוריאן ו. (1997). ניבוי הבריאות הנפשית בחולים לאחר אוטם שריר הלב : תרומתם של משתנים רפואיים, דמוגרפיים ופסיכולוגיים. פסיכולוגיה, 1 (1), 39-50.
- כ"ץ, ש. (2002). חוללות עצמית- המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי. שאנן, ס"ג ח', 163-174.
- סגיר, ר. (2001). מצוקות נפשיות, משאבים אישיים ומשימות התפתחותיות : קורלטים אישיותיים של אוריינטציית עתיד של מתבגרים. עיונים בחינוך : כתב עת למחקר בחינוך, 5 (1), 7-44.
- פלדמן, ד. בן משה, א. (2007). (עורכים) אנשים עם מוגבלות בישראל 2007. מדינת ישראל, משרד המשפטים.
- שניר, נ. (1994). לקדם את פני הבאות : אוריינטציית עתיד ואסטרטגיות קוגניטיביות של פסימיות הגנתית ואופטימיות. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה : החוג לפסיכולוגיה.
- שרשבסקי-נוימן, מ. (1998). אוריינטציית עתיד וזהות. עבודת גמר לקראת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה : החוג לפסיכולוגיה.
- רוני, ח. (2005). פיגור שכלי : עיון, דרכי עבודה והוראה. חיפה : אח בע"מ.
- רייטר, ש. (1997). חבר חריג : במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך. חיפה : גסטליט בע"מ.
- Bandure, A. (1995). *Self Efficacy in changing societies*. Cambridge University. Press.

- Bowls, T. (2008). The Relationship of time orientation with perceived academic performance and preparation for assessment in adolescents. *Educational Psychology, 28(5)*, 551-565.
- Burke, K. Joyner, B. Czech, D. & Wilson, M. (2000). An Investigation of concurrent validity between two optimism/pessimism questionnaires : the life orientation test revised and the optimism/pessimism scale. *Current psychology : Developmental learning personality social summer, 19*, 129-136.
- Causton-Theoharis, J. Ashby, C & Declouette, N. (2009). Relentless optimism: Inclusive postsecondary opportunities for students with significant disabilities. *Journal of postsecondary education and disability, 22, (2)*, 88-105.
- Carver, C & Scheier, M. (2001). *Optimism, pessimism and self-regulation*. In E.C Cang (ed) *Optimism and Pessimism: Implications for theory research and practice*. Washington : American Psychological Association. 31-51.
- Cesar-Augusto, R. (2004). Blind Optimism: A cross-cultural study of students temporal constructs and their schooling engagements. *Taboo: the Journal of culture and education, 8 (2)*, 55-82.
- Christopher, P. (2000). The future of optimism. *American Psychological Association, 55 (1)*, 44-55.
- Chen, G. Gully, S. & Eden, D. (2001). Validation of a new General Self Efficacy Scale. *Organizational Research Methods, 4*, 62-83.
- Evangelos, C. Konstantinos, K & Georgios, D. (2007). Optimism, Self efficacy and information processing of threat and well being related stimuli. *Stress and Health, 23*, 285-294.
- Eskow, K.G., Fisher, S. (2004). Getting together in college: An inclusion program for young adults with disabilities. *Teaching Exceptional children 36*, 26-32.

- Horstmanshof, L & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic Engagement among first year university students. *British Journal of educational psychology*, 77, 703-718
- Knapp, M. Perkins, M. Beecham, J. Dhanasiri, S & Rustin, C. (2007). Transition Pathways for young people with complex disabilities: exploring the economic consequences. *Child: care, health and development*, 34 (4), 512-520.
- Mart, C. (2011). How to sustain students motivation in a learning environment. (Electronic version). Retrieved November 10. 2011, From <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED51916>
- 5
- Nurmi, J. (1991). How do Adolescents see their future? A Review of the Development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11, 1-59.
- O'Connor, A. (2006). Opportunities for young people with intellectual disabilities to study at university in Ireland were non-existent until University College Dublin developed a revolutionary certificate programme. *Special! Supporting and developing good practice*, NASEN, Autumn, 2006, 25-27.
- Padawer, E. Jacobs-Lawson, J & Hershey, D. (2007). Demographic Indicators as predictors of future time perspective. *Curr Psycho*, 26, 102-108.
- Pinquart, m. Juang, L & Silbereisen, R. (2003). Self-Efficacy and successful school to work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Reiter, S & Schalock, RJ. (2008). Applying the concept of quality life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation research*,

31 (1), 13-21.

Seginer, R. (2000). Defensive Pessimism and Optimism correlates of Adolescent future orientation: A domain specific analysis. *Journal of Adolescent Research, 15* (3), 307-326.

Seginer, R. (2009). *Future orientation : developmental and ecological perspectives*. New York : Springer.

Seginer, R. vermulst, A & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceives parenting and adolescent future orientation : A multiple step model. *International Journal of Behavioral Development, 28* (4), 365-378.

Scheier, M. Carver, C & Bridges, M. (2001). Optimism, Pessimism and psychological well-being. In Edward C. Chang. (Eds), *Optimism & Pessimism implications for Theory ,Research and Practice*. (189-216) American Psychological Association: Washington, DC.

Tuten, T & Neidermeyer, P. (2004). Performance, Satisfaction and Turnover in call centers: The effect of stress and optimism. *Journal of Business Research, 57*, 26-34.

Wehaman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with Disabilities*, 4 ed, Baltimore, Md : P.H. Brookes Pub. Co.

נספחים

נספח 1: שאלון פרטים אישיים

קוד נבדק: _____

מין: זכר \ נקבה (הקף את התשובה הנכונה)

גיל: _____

עיר מגורים: _____

מקום מגורים: (הקף את התשובה הנכונה)

(1) בית הורי

(2) דיור מוגן

(3) דירה עצמאית

(4) אחר: _____

האם אתה עובד? אם כן, היכן? _____

מהו תפקידך? _____

האם השתתפת בעבר או שהינך משתתף כיום בתוכנית לימודים באוניברסיטה \ מכללה ?

אם כן, באיזו תכנית? _____

נספח 2- שאלון אוריינטציה עתיד

העתיד שלי

כשאתה חושב על העתיד, באיזו תכיפות מעסיקות אותך **תקוות וחששות** לגבי כל אחד מהנושאים המפורטים להלן?

לפניך שתי טבלאות: הטבלה הראשונה מתייחסת לתקוותיך לגבי העתיד והטבלה השנייה לחששותיך לגבי העתיד. אם הנושא מעסיק אותך באופן קבוע הקף בעיגול את הספרה 3. אם הנושא מעסיק אותך לפעמים הקף בעיגול את הספרה 2. ואם הנושא אינו מעסיק אותך אף פעם הקף בעיגול את הספרה 1.

האם יש לך תקוות רבות לגבי הנושאים הבאים?

מעסיק אותי יום יום	מעסיק אותי לפעמים	אף פעם לא מעסיק אותי	
3	2	1	העבודה שלי
3	2	1	בן/בת הזוג שלי
3	2	1	המשפחה שלי
3	2	1	מצבי הכלכלי
3	2	1	באופן כללי מה יהיה איתי
3	2	1	מצב המדינה והעולם
3	2	1	החברים הקרובים שלי
3	2	1	מקום העבודה העתידי שלי
3	2	1	מקום המגורים שלי
3	2	1	התחביבים שלי
3	2	1	הלימודים העתידיים שלי

האם יש לך חששות רבים לגבי הנושאים הבאים?

מעסיק אותי יום יום	מעסיק אותי לפעמים	אף פעם לא מעסיק אותי	
3	2	1	העבודה שלי
3	2	1	בן־בת הזוג שלי
3	2	1	המשפחה שלי
3	2	1	מצבי הכלכלי
3	2	1	באופן כללי מה יהיה איתי
3	2	1	מצב המדינה והעולם
3	2	1	החברים הקרובים שלי
3	2	1	מקום העבודה העתידי שלי
3	2	1	מקום המגורים שלי
3	2	1	התחביבים שלי
3	2	1	הלימודים העתידיים שלי

אוריינטציה עתיד - חלק ב': לימודים ועבודה.

השאלות הבאות נוגעות ללימודים ולעבודה. כיוון שאנו מעוניינים בהשוואה בין התחומים הללו השאלות לעיתים חוזרות על עצמן בשני תחומי החיים הנ"ל.
למרות החזרה שבשאלות אנו מבקשים ממך לענות בסבלנות, בפתירות ובכנות.

לימודים

1. כשאתה חושב על הלימודים שלך בעתיד, איזה מהמשפטים הבאים מתאר אותך באופן הטוב

ביותר?

- 1) עדיין לא חשבתי על עניינים הקשורים בלימודים שלי בעתיד
- 2) לפעמים אני בוחן אפשרות זו או אחרת לגבי הלימודים שלי בעתיד
- 3) לאחר שחשבתי על כמה אפשרויות לגבי לימודי בעתיד, אני מתמקד באפשרות רצינית אחת

2. באיזה תכיפות אתה חושב על העתיד שלך ומתכנן את העתיד שלך בתחום הלימודים?

- 1) אף פעם
- 2) לפעמים
- 3) כל יום

3. עד כמה חשוב לך להתקבל ללימודים בתחום אותו תבחר ללימודים?

- 1) לא חשוב בכלל
- 2) חשוב
- 3) חשוב מאוד

4. כשאתה חושב על עניינים הקשורים בלימודים שלך בעתיד, איזה מהמשפטים מתאר אותך

באופן הטוב ביותר?

- 1) ישנן כל כך הרבה אפשרויות שונות שאני מתקשה לבחור
- 2) אני מתלבט בין כמה אפשרויות
- 3) קבלתי כבר החלטה לגבי לימודי בעתיד

5. האם אתה מחפש מידע ומתעניין בנוגע לתוכניות לימוד שונות?

(1) אף פעם

(2) לפעמים

(3) בכל יום

6. לפי הערכתך כמה מידע יש בידיך על תוכניות לימודים שונות?

(1) אין לי בכלל מידע

(2) יש לי מידע אך לא הרבה.

(3) הרבה מאוד.

7. כשאתה חושב על התוכניות שלך ללימודים בעתיד, איזה מהמשפטים מתאר אותך באופן

הטוב ביותר?

(1) ברור שלא אמשך בלימודים.

(2) לא ברור לי עדיין אם אמשך בלימודים או לא.

(3) ברור שאמשך בלימודים.

8. עד כמה אתה נחוש בדעתך להגשים את התוכניות שלך לגבי המשך הלימודים?

(1) כלל לא נחוש.

(2) אולי כן ואולי לא.

(3) נחוש בדעתי מאוד

9. מה הסבירות לדעתך כי התוכניות שלך להמשך לימודיך אכן יתגשמו?

(1) בטוח לחלוטין שלא יקרה.

(2) אולי כן ואולי לא.

(3) בטוח לחלוטין שיקרה

10. איזו חשיבות תהייה לדעתך ללימודים בהמשך חיידך?

(1) לא חשוב בכלל

2)חשוב

3)חשוב מאוד

11. כמה זמן אתה משקיע כדי להגשים את רצונותיך הקשורות ללימודים?

1) לא משקיע זמן בכלל

2)לפעמים

3) כל יום

12. איזה מהמשפטים הבאים תואם ביותר את תחושתך לגבי עניינים הקשורים ללימודים?

1) אני מאמין שהדברים יתקדמו באופן הטוב ביותר

2) בתקופות מסוימות הדברים יתקדמו היטב, ובתקופות אחרות פחות טוב.

3) הכל יכשל.

עבודה

1. כשאתה חושב על עניינים הקשורים לעבודתך בעתיד, איזה מהמשפטים הבאים מתאר אותך

באופן הטוב ביותר?

1) עדיין לא חשבתי על עניינים הקשורים לעבודתי בעתיד.

2) אני בוחן כמה אפשרויות לגבי עבודתי בעתיד.

3) לאחר שבחנתי כמה אפשרויות לגבי עבודתי בעתיד, אני מתמקד באפשרות רצינית אחת.

2. באיזה תכיפות אתה חושב על מקומות שהיית רוצה לעבוד בהם?

1) אף פעם

2)לפעמים

3)כל יום

3. האם אתה מחפש מידע על עבודות ומקצועות שונים?

(1) אף פעם.

(2) לפעמים

(3) כל יום

4. כשאתה חושב על העבודה העתידית שלך. איזה מהמשפטים הבאים מתאר אותך באופן הטוב

ביותר?

(1) ברור שלא אשתלב בעבודה אחת מסוימת

(2) עדיין לא ברור אם אשתלב בעבודה בכלל

(3) ברור שאשתלב בעבודה

5. באיזו מידה כל אחד מהמשפטים הבאים נכון לגבייך?

תמיד נכון	לפעמים נכון ולפעמים לא	בכלל לא נכון	
3	2	1	אני יודע במה אני רוצה לעבוד
3	2	1	אני מכין את עצמי לעבודה שבה אני מעוניין
3	2	1	יש לי תוכניות ברורות לגבי העבודה שבה אעסוק

6. עד כמה אתה נחוש בדעתך להגשים את התוכניות שלך לגבי העבודה שבחרת?

(1) כלל לא נחוש.

(2) אולי כן ואולי לא.

(5) נחוש בדעתי.

7. מהי הסיכוי לדעתך כי אכן תגשים את תוכניותיך בתחום העבודה?

1) בטוח לחלוטין שלא.

2) אולי כן ואולי לא.

3) בטוח לחלוטין.

8. מה מן הפעולות הבאות עשית או שאתה עושה כדי לקרב את עצמך להגשמת מטרותייך

בתחום הקריירה והעבודה?

הרבה מאוד	לפעמים	כלל לא	
3	2	1	משוחח עם אנשים
3	2	1	בודק אם התחום מתאים לי
3	2	1	מתייעץ עם אנשים
3	2	1	מדמיין את עצמי עובד במקום מסוים

9. איזה מן המשפטים הבאים תואם ביותר את התחושה שלך לגבי עניינים הקשורים בעבודה

שלך?

1) אני מאמין שהדברים יתקדמו באופן הטוב ביותר.

2) בתקופות מסוימות הדברים יתקדמו היטב, ובתקופות אחרות פחות טוב.

3) הכל יכשל.

10. לפנייך היגדים שונים הקשורים לתחושותייך ולמחשבותייך לגבי עבודתך בעתיד. קרא את

ההיגדים וסמן את המספר המתאים ביותר להרגשתך.

תמיד	לפעמים כן ולפעמים לא	אף פעם	
3	2	1	יש לי הרבה

			חששות לגבי עבודתי
3	2	1	מחשבות על עבודתי בעתיד משפרות לי את מצב הרוח
3	2	1	אני מרגיש פחד שאני חושב על עבודתי בעתיד
3	2	1	עבודתי בעתיד תהייה חשובה
3	2	1	עבודתי בעתיד תהייה מרכזית בחיי
3	2	1	אני מרגיש התלהבות שאני חשוב על עבודתי בעתיד

נספח 3- שאלון מסוגלות עצמית כללית

לפניך מספר משפטים שבהם אנשים יכולים להשתמש על מנת לתאר את עצמם. חשוב על עצמך כפי שאתה מכיר את עצמך וליד כל משפט ציין באיזו מידה הנאמר בו נכון לגבייך. הקף בעיגול את התשובה המתאימה ביותר.

	כלל לא	במידה בינונית	במידה רבה מאוד	
1.	1	2	3	אני יכול להשיג את מרבית המטרות שהצבתי לעצמי.
2.	1	2	3	כאשר אני ניצב מול משימות קשות, אני בטוח שאוכל לבצען.
3.	1	2	3	באופן כללי, אני חושב שאני יכול להשיג את מה שחשוב לי.
4.	1	2	3	אני יכול להצליח בכל משימה כאשר אני נחוש בדעתי.
5.	1	2	3	אוכל לעמוד באתגרים רבים בהצלחה
6.	1	2	3	אני בטוח שאני יכול לבצע היטב את מרבית המשימות.
7.	1	2	3	בהשוואה לאנשים אחרים, אני יכול לבצע את רוב המטלות היטב.
8.	1	2	3	אף כאשר המצב קשה, אני יכול לבצע טוב למדיי.

נספח 4- שאלון לבדיקת הגישה לחיים

אנא ציין באיזו מידה אתה מסכים עם כל אחד מהמשפטים הבאים :

מאוד מסכים	לפעמים מסכים ולפעמים לא	לא מסכים	
3	2	1	בתקופות של חוסר וודאות אני בדרך כלל מצפה לטוב ביותר
3	2	1	אני תמיד רואה את הצד הטוב בדברים
3	2	1	אני תמיד אופטימי ביחס לעתיד
3	2	1	אני לא מצפה שדברים יסתדרו לטובתי
3	2	1	דברים אף פעם לא מסתדרים בצורה שאני רוצה בה
3	2	1	כמעט ואינני בונה על כך שיקרו דברים טובים

The contribution of Continuing Academic Education for future orientation, self-efficacy and optimism among people with cognitive disabilities:

The case of Kfar Tikva - assisted living accommodations for adults with special needs.

Noa Tevet Tubul

Abstract

This study deals with the Continuing Academic Education of people with cognitive disabilities (mild to moderate levels of intellectual disabilities) living in Kfar Tikva. Kfar Tikva is a unique village community for people with special needs, they live there, work there and some take part and learn in continuing education programs held in the village.

Continuing education include unique education programs, that are built and custom designed especially for this population with the aim of integrating the adults in the community and of providing them with the possibility of growth, development and acquisition of education and knowledge.

The current study chose to focus on one of the existing programs of study in Kfar Tikva as there has been a continuing education program for the past 16 years in the village, but despite the numerous years no actual studies were carried out that examined the contribution of the program, its influence and effect on the learners. Additionally the village also includes a large number of subjects, which can be classified into two groups that correspond to the current study's variables (all the subjects have similar characteristics other than their participation in the program of study). Nevertheless it is noteworthy to note that the focus on groups being investigated that comes from one place is of course an existing limitation of this study.

This study is based on the Humanistic approach and concept that sanctifies the individual's quality of life regardless of their limitations. The purpose of this study is to examine whether there is a link between the participation of people with cognitive

disabilities in continuing education program and their future orientation (in areas: education and career), feelings of their self-efficacy and optimism. Another goal is to learn more about the thoughts of people with cognitive disabilities, about their future and to understand the potential contribution of continuing education for this population.

The study reviews the approach to work disabilities over the years: from normalization to the “humanistic” approach, the resulting legalistic and constitutional changes thus derived and the actual resulting situation today. Additionally the rationale and modalities of the Continuing Education programs are reviewed.

For this current study three variables were selected following literature review we assumed that they will be associated with participation in Continuing Education: Future orientation in the fields of education and employment, self-efficacy and optimism. The present study examined the following three variables mentioned above so as to check whether in the case of Kfar Tikva there is also a connection between them and their participation in the acquirement of knowledge.

The study compared two groups of subjects with cognitive disabilities living in Kfar Tikva (N=70). One group of participants (N=35) who are not involved in any learn framework of continuing education and a second group of participants (N=35) who are enrolled in Kfar Tikva’s education program.

The subjects were classified according to their disability level: All subjects have a mild to moderate levels of intellectual disabilities.

The research questionnaires were adapted for this population and were pilot tested and evaluated. As part of the examination adjustments were made, such as changing the wording and style of the questionnaires (while retaining the essence of the items) and the adjustment and fitting of their contents to the surveyed population.

The research hypotheses are:

1. People with cognitive disabilities who live in Kfar Tikva and are integrated in continuing education program will have a more "active” future orientation and give more importance to their future “life track" than their friends in the village who are not integrated in Continuing Education.
2. The feelings of self-efficacy (effectiveness) of those studying in the Continuing Education program of Kfar Tikva will be higher than that of their colleagues in the village who do not.

3. Those being investigated with cognitive disabilities that are enrolled in Continuing Education program of Kfar Tikva will express more optimism about their future than their colleagues in the village who do not.
4. A positive correlation will be found between the perception of the future and feelings of self-efficacy and optimism: generally their “pattern of action” will be more prominent in the individual's future orientation. He will also have a relatively high sense of optimism and self-efficacy.

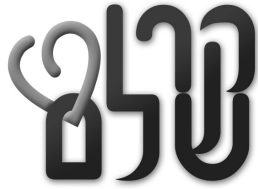
The results indicate that there is almost no difference between the two study groups except in the area which separates them, the area of studying and the resulting acquirement of knowledge. That is to say that it was not found that those in the learners group have a higher self-efficacy or a higher sense of optimism about the future. Hence, the first hypothesis was partly confirmed, especially in regards to the future orientation of the subjects regarding their field of studies. No differences were found regarding the future orientation in the areas of work.

As mentioned, no differences were found between the groups regarding their level of self-efficacy (effectiveness) or optimism and hence the second and third hypotheses were not confirmed.

The fourth hypothesis was partly confirmed: positive relationships were found between future orientation (to some parameters) and the sense of self-efficacy and optimism.

According to research findings it appears that there are not many differences between the learners and the non-learners in Kfar Tikva. It is apparent that everyone in the village has a relatively high level of self-efficacy and optimism. This raises questions about the effectiveness of the education program and on the ways and means that can and need to be taken to make the program more meaningful and more empowering for the learners.

At the end of the study additional research directions based on the findings of this study were offered and they can be added to it. We attach great importance for further investigation and study of the topic of Continuing Academic Education of people with cognitive disabilities - this topic is present in the learning process and research in the field can only enrich the people involved in the area and can help make the program more meaningful for those studying them.



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



אוניברסיטת חיפה
UNIVERSITY OF HAIFA

**The contribution of continuing Academic Education
for future orientation, self-efficacy and optimism
among people with cognitive disabilities:
The case of Kfar Tikva - assisted living
accommodations for adults with special needs.**

NOA TEVET TUBUL

Supervised by: Prof. Shunit Reiter

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of
The Requirements for the Degree of
Master of Education At Haifa University



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

2011

קרן שלם/584/2011