

# **תרומתם של תמיכה חברתית נתפסת ותמיכה באמצעות הוראה פרטנית לפיתוח האוטונומיה הקוגניטיבית של מתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית**

ד"ר רינת מיכאל וד"ר פנינה שביט

הפקולטה לחינוך והפקולטה לייעוץ, לטיפול ולתמיכה חינוכית,  
מכללת בית-ברל



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

2022

## תוכן עניינים

עמוד	
4	תמצית
5	תקציר
7	תקציר מנהלים
10	רשימת לוחות
11	מבוא
12	סקירת ספרות
12	מוגבלות שכלית התפתחותית
13	נחישות עצמית
14	אוטונומיה קוגניטיבית
16	תמיכה חברתית
17	שיטת המחקר
17	המשתתפים
17	כלי המחקר
18	הליך
19	ממצאים
19	קשרים בין תפיסות של תמיכה חברתית לבין אוטונומיה קוגניטיבית של מתבגרים עם מש"ה – דיווחי מתבגרים
20	קשרים בין תפיסות של תמיכה חברתית לבין אוטונומיה קוגניטיבית של מתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית – דיווחי מורים
21	הבדלים בין מתבגרים שקיבלו תמיכה פרטנית ומתבגרים שלא קיבלו תמיכה פרטנית – דיווחי מתבגרים
21	הבדלים בין מתבגרים שקיבלו תמיכה פרטנית ומתבגרים שלא קיבלו תמיכה פרטנית – דיווחי מורים
22	התרומה של מקורות תמיכה חברתית לאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים
22	הבדלים בין עמדותיהם של המתבגרים לעמדותיהם של מוריהם באשר לתמיכה החברתית הנתפסת ולאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים
24	דיון וניתוח
26	סיכום, המלצות ומסקנות
28	השלכות יישומיות של המחקר
29	אנשי מקצוע ושטח מתאימים להצגת המחקר

עמוד	
30	המלצות למחקרי המשך
31	ביבליוגרפיה
34	נספחי המחקר
34	נספח 1 : השאלונים שמיועדים למתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית
36	נספח 2 : השאלונים שמיועדים למורי המתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית
39	Abstract
41	Synopsis

## תמצית

מכללת בית-ברל בשיתוף קרן שלם ביצעו מחקר לבחינת תרומתם של מקורות תמיכה שונים, ובכלל זה הוראה פרטנית, לאוטונומיה הקוגניטיבית של מתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) מארבעה בתי-ספר באזור המרכז והשרון. במחקר הוערכו הקשרים שבין תמיכה חברתית לאוטונומיה קוגניטיבית לפני ואחרי תהליך של הוראה פרטנית שקיבל כל אחד מהתלמידים שהשתתפו במחקר באמצעות דיווחי התלמידים ומוריהם. מספר מקורות תמיכה נמצאו קשורים למרכיבים שונים של אוטונומיה קוגניטיבית. עם זאת, לא כל המשתתפים נמצאו קשורים וכן נמצאו הבדלים בין תפיסות המתבגרים למוריהם. בנוסף לכך, נמצא כי ההוראה הפרטנית תרמה בעיקר להערכה העצמית של המתבגרים. בניגוד לכך, המתבגרים דיווחו על ירידה ביכולתם לקבל החלטות.

## תקציר

### מחקר זה נעשה במימון קרן שלם.

אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה) חווים לעיתים קרובות אוטונומיה מוגבלת בשל מחסומי סביבתיים המונעים מהם להשתתף בפעילויות של קבלת החלטות ותכנון. המחקר הנוכחי התבסס על תיאוריית הנחישות העצמית (Self-Determination Theory; Ryan & Deci, 2000), אשר מתייחסת, בין היתר, לצורך באוטונומיה כגורם מניע לנחישות עצמית, וכן למשתנים פנימיים וחיצוניים שעשויים להשפיע על פיתוחה. באופן ספציפי, מחקר זה בחן היבט אחד של אוטונומיה – אוטונומיה קוגניטיבית – בקרב מתבגרים עם מש"ה. כמו כן, נבדקה תרומתם של המשתנים החיצוניים של תמיכה חברתית נתפסת ותמיכה באמצעות הוראה פרטנית להתפתחותה של אוטונומיה קוגניטיבית. לצורך זה, נעשה שימוש בשאלונים מותאמים הבודקים אוטונומיה קוגניטיבית ותפיסות של תמיכה חברתית ממקורות שונים (משפחה, חברים, מורים ותלמידים בכיתה). שאלונים אלו הועברו ל-31 מתבגרים עם מש"ה אשר מקבלים במהלך לימודיהם בבית-הספר שיעורים פרטניים מסטודנטים לחינוך מיוחד. השאלונים ניתנו בתחילת שנת הלימודים, טרם העברת השיעורים הפרטניים, ולקראת סופה. שאלונים נוספים המודדים את משתני המחקר הועברו גם ל-9 מורי התלמידים כמקור נוסף למידע.

על פי דיווחי המתבגרים, בעוד שמספר מתאמים מובהקים נמצאו בין מקורות שונים של תמיכה חברתית לבין אחד המרכיבים של אוטונומיה קוגניטיבית (קבלת החלטות) בתחילת שנת הלימודים, לא נמצאו כלל מתאמים כאלו לקראת סוף שנת הלימודים. כמו כן, בעוד ששניים מהמתאמים המובהקים בתחילת השנה היו חיוביים (בין תמיכה משפחתית ותמיכת חברים לבין קבלת החלטות), מתאם אחד נמצא שלילי (בין תמיכת מורים לבין קבלת החלטות). בחינה של דיווחי המורים העלתה דפוס שונה של מתאמים - בתחילת השנה נמצא מתאם חיובי מובהק בין הבעת דיעות לבין תמיכת חברים בכיתה ומתאם שלילי מובהק בין אישור מאחרים ותמיכת מורים. לקראת סוף השנה נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין הערכה עצמית לבין תמיכה מחברים ותמיכת חברים לכיתה.

באשר לתרומת ההוראה הפרטנית, בתחילת השנה, טרם קבלת ההוראה הפרטנית, המתבגרים דיווחו על מידה רבה יותר של קבלת החלטות ועל רמה נמוכה יותר של הערכה עצמית בהשוואה לסוף השנה. בניגוד לכך, לא נמצאו הבדלים מובהקים באוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים בין דיווחי המורים בתחילת השנה לבין דיווחיהם בסוף שנת הלימודים. בשני המועדים המורים דיווחו על רמות בינוניות של אוטונומיה קוגניטיבית אצל תלמידיהם. זאת ועוד, בתחילת השנה המתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר של הערכה עצמית בהשוואה למוריהם. כמו כן,

בסוף שנת הלימודים המתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר של הבעת דיעות, קבלת החלטות, הערכה עצמית ותמיכה מחברים.

**מילות מפתח:** אוטונומיה, תמיכה חברתית, מוגבלות שכלית התפתחותית, נחישות עצמית, מתבגרים, מורים

## תקציר מנהלים

אוטונומיה קוגניטיבית הינה מרכיב חשוב בהתפתחותם של מתבגרים (לדוג', Jacob & Klaczynski, 2002) ונראה כי היא משפיעה על התפתחותה של נחישות עצמית. אף על פי כן, היא כמעט ולא נחקרה בהתייחס למתבגרים בכלל ולמתבגרים עם מוגבלויות בפרט. לאור גורמים רבים המעכבים את ההתפתחות של נחישות עצמית בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה), ובכלל זה אוטונומיה קוגניטיבית, ישנה חשיבות לבחון משתנה זה, במיוחד עקב החסך בידע הקיים בתחום. זאת ועוד, על מנת שניתן יהיה לפתח את האוטונומיה הקוגניטיבית שלהם, יש צורך בהבנה של המשתנים שעשויים לתרום לפיתוחה, בעיקר משתנים שהינם חיצוניים לפרט אשר ניתן להשפיע עליהם ביתר קלות באמצעות פיתוחן של תכניות התערבות מותאמות. מחקר זה בחן את תרומתה של תמיכה חברתית נתפסת כמו גם התמיכה ניתנת במסגרת הוראה פרטנית לפיתוחה של אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

במחקר השתתפו 31 מתבגרים עם מש"ה בגילי 13-21 ( $M=16.26$ ,  $SD=2.18$ ) ו-9 המורות המחנכות שלהם מארבעה בתי ספר לתלמידים עם מש"ה באזור המרכז והשרון. הם מילאו שאלונים מותאמים של סולם האוטונומיה הקוגניטיבית וההערכה העצמית (Cognitive Autonomy and Self Evaluation inventory – CASE; Beckert, 2007), הסולם הרב-מימדי של תמיכה חברתית בקרב צעירים (Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth; Bruwer et al., 2008) וסולם התמיכה ממורים ותלמידים בכיתה (The teacher and classmate support scale; Torsheim et al., 2012). השאלונים מולאו פעמיים: בתחילת שנת הלימודים, טרם תחילת ההוראה הפרטנית, ובסיומה.

על פי דיווחי המתבגרים, בעוד שמספר מתאמים מובהקים נמצאו בין מקורות שונים של תמיכה חברתית לבין אחד המרכיבים של אוטונומיה קוגניטיבית (קבלת החלטות) בתחילת שנת הלימודים, לא נמצאו כלל מתאמים כאלו לקראת סוף שנת הלימודים. כמו כן, בעוד ששניים מהמתאמים המובהקים בתחילת השנה היו חיוביים (בין תמיכה משפחתית ותמיכה חברתית לבין קבלת החלטות), מתאם אחד נמצא שלילי (בין תמיכת מורים לבין קבלת החלטות). בחינה של דיווחי המורים העלתה דפוס שונה של מתאמים - בתחילת השנה נמצא מתאם חיובי מובהק בין הבעת דיעות לבין תמיכת חברים בכיתה ומתאם שלילי מובהק בין אישור מאחרים ותמיכת מורים. לקראת סוף השנה נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין הערכה עצמית לבין תמיכה מחברים ותמיכת חברים לכיתה.

באשר לתרומת ההוראה הפרטנית, בתחילת השנה, טרם קבלת ההוראה הפרטנית, המתבגרים דיווחו על מידה רבה יותר של קבלת החלטות ועל רמה נמוכה יותר של הערכה עצמית בהשוואה לסוף השנה. בניגוד לכך, לא נמצאו הבדלים מובהקים באוטונומיה קוגניטיבית של המתבגרים בין דיווחי המורים בתחילת השנה לבין דיווחיהם בסוף שנת הלימודים. בשני המועדים המורים דיווחו על רמות בינוניות של אוטונומיה קוגניטיבית אצל תלמידיהם. זאת ועוד, בתחילת השנה המתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר של הערכה עצמית בהשוואה למוריהם. כמו כן, בסוף שנת הלימודים המתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר של הבעת דיעות, קבלת החלטות, הערכה עצמית ותמיכה מחברים.

המחקר הנוכחי מעשיר את הידע באשר לגורמים המסייעים לפיתוח אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם מש"ה, מרכיב חשוב שעשוי לסייע להם להתכונן לקראת החלטות חשובות בטווח החיים ובפרט בבגרות (Jacob & Klaczynski, 2002). זאת ועוד, המחקר התמקד במשתנה שהינו חיצוני לפרט – תמיכה חברתית - ואשר ניתן להשפיע עליו ביתר קלות באמצעות התערבויות בקרב מורים ונותני שירות בקהילה בהשוואה לגורמים פנימיים (כגון דימוי ובטחון עצמי) שעשויים להיות מורכבים יותר להערכה ולשינוי, בעיקר כאשר מדובר בצעירים עם מש"ה, אשר בנוסף למאפיינים הקוגניטיביים שלהם נוטים לחוות בשיעור גבוה יותר גם קשיים רגשיים ונפשיים (לדוג', Cooper et al., 2007).

ממצאי המחקר מראים כי ההמשגה התיאורטית של אוטונומיה קוגניטיבית אשר התבססה בעיקר על בחינה של אוכלוסיות עם התפתחות טיפוסית (לדוג', Beckert, 2007) ואשר הדגישה את חשיבתם של מקורות תמיכה חברתית שונים מתאימה באופן חלקי למתבגרים עם מש"ה, שכן לא כל המקורות שנמדדו נמצאו קשורים למרכיבים השונים של אוטונומיה קוגניטיבית. עם זאת, ייתכן והסיבה לכך נעוצה במוקד העבודה של מורים ובציפיותיהם בתחום זה מתלמידיהם. מומלץ כי מחקר עתידי יבחן באופן ישיר סוגיות אלו. זאת ועוד, מומלץ להמשיך לחקור את הגורמים שעשויים לסייע בפיתוח אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם מש"ה. מחקר בתחום זה עשוי לסייע בפיתוח תכניות התערבות אשר יאפשרו למתבגרים להגיע לשלב הבגרות כאשר הם מיומנים ובעלי ידע בתהליכים קוגניטיביים מרכזיים החשובים ליכולתם להשתלב בקהילה כגון הערכת יכולות אישיות וקבלת החלטות.

למחקר הנוכחי מספר השלכות יישומיות עיקריות. ראשית, לאור הממצא כי תמיכה חברתית, ובמיוחד תמיכה מבני הגיל, נמצאה כקשורה באופן חיובי לחלק ממרכיבי האוטונומיה הקוגניטיבית, ובשל העובדה כי מערכות הקשרים החברתיים של אנשים עם מש"ה לרוב מצומצמות



ביותר ומתמקדות בעיקר בקשר עם הורים ועם אנשי מקצוע (Pallisera et al., 2021), נראה כי יש ליצור הזדמנויות ולטפח בקרב מתבגרים עם מש"ה יכולת ליזום ולשמר קשרים חברתיים עם בני גילם, לא רק בשל סיבות הקשורות לרווחתם הנפשית (Frielink, et al., 2021), אלא בשל הפוטנציאל של קשרים אלה לסייע גם בפיתוח האוטונומיה שלהם. שנית, נראה כי ההוראה הפרטנית שניתנה על ידי סטודנטים לחינוך מיוחד התמקדה יותר בסיוע לימודי כמטרה מרכזית ופחות בטיפול אוטונומיה קוגניטיבית. לאור זאת ובשל המגבלות של אנשים עם מש"ה בתחום (American Psychiatric Association, 2013), מומלץ שהכשרת מורי העתיד של תלמידים עם מש"ה תכלול גם התייחסות לטיפול אוטונומיה קוגניטיבית.

השלכה נוספת של המחקר קשורה לכך שהמתבגרים במחקר זה נטו להעריך את עצמם באופן חיובי יותר ממוריהם. לאור זאת, עולה הצורך בתאום בין ציפיות המורים לבין הידע של התלמידים על עצמם ובבחינת מידת ההתאמה בין יכולות התלמידים לבין הציפיות והמטרות שלהם. זאת משום שייתכן והמתבגרים העריכו את עצמם הערכת יתר מבלי שהם מודעים דיים ליכולותיהם ומגבלותיהם. בנוסף, ייתכן שתפיסת המורים את התלמידים היתה נמוכה יחסית. בהמשך לכך, חשוב ללמד את התלמידים כיצד לאסוף ידע על עצמם - יכולותיהם וקשייהם – ואילו את המורים חשוב להנחות לקיים הערכה נכונה של התלמיד באמצעות כלי הערכה מתאימים לצד פיתוח הידע שלהם אודות אוטונומיה קוגניטיבית ומרכזיותה בהשתלבות בקהילה כאדם בוגר. כמו כן, מומלץ שיבצעו להתבוננות פנימית ובחינה של מניעים שעומדים מאחורי תפיסותיהם.

## רשימת לוחות

עמוד

- 19 : לוח 1 : מתאמים בין אוטונומיה קוגניטיבית לתמיכה חברתית בקרב המתבגרים בתחילת השנה ולקראת סופה ( $n=31$ )
- 20 : לוח 2 : מתאמים בין אוטונומיה קוגניטיבית לתמיכה חברתית על פי דיווחי מורים בתחילת שנת הלימודים ולקראת סופה ( $n = 31$ )
- 21 : לוח 3 : תוצאות מבחני  $t$  למדגמים מזווגים בקרב המתבגרים בהתייחס לאוטונומיה הקוגניטיבית בתחילת השנה ולקראת סופה ( $n=31$ )
- 22 : לוח 4 : תוצאות מבחני  $t$  למדגמים מזווגים בקרב המתבגרים בהתייחס לאוטונומיה הקוגניטיבית בתחילת השנה ולקראת סופה ( $n=31$ )
- 23 : לוח 5 : תוצאות מבחני  $t$  למדגמים מזווגים

## מבוא

אוטונומיה קוגניטיבית הינה מרכיב חשוב בהתפתחותם של מתבגרים (לדוג', Jacob & Klaczynski, 2002) ונראה כי היא משפיעה על התפתחותה של נחישות עצמית. אף על פי כן, היא כמעט ולא נחקרה בהתייחס למתבגרים בכלל ולמתבגרים עם מוגבלויות בפרט. לאור קשיים רבים של אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (משי"ה) לפתח נחישות עצמית, ובכלל זה אוטונומיה קוגניטיבית, ישנה חשיבות לבחון משתנה זה, במיוחד עקב החסך בידע הקיים בתחום. זאת ועוד, על מנת שניתן יהיה לפתח את האוטונומיה הקוגניטיבית שלהם, יש צורך בהבנה של המשתנים שעשויים לתרום לפיתוחה, בעיקר משתנים שהינם חיצוניים לפרט אשר ניתן להשפיע עליהם ביתר קלות באמצעות תוכניות התערבות מתאימות. מחקר זה בחן את תרומתה של תמיכה חברתית נתפסת כמו גם התמיכה ניתנת במסגרת הוראה פרטנית לפיתוחה של אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

## סקירת ספרות

### מוגבלות שכלית התפתחותית

מוגבלות שכלית ההתפתחותית (מש"ה), כפי שמעוגנת בחוק הסעד (טיפול באנשים עם מוגבלות שכלית-התפתחותית התשכ"ט - 1969 א'), מוגדרת כאשר אדם מחמת חוסר התפתחות או התפתחות לקויה של כושרו השכלי, מוגבלת יכולתו להתנהגות מסתגלת והוא נזקק לטיפול. ההגדרה של המחוקק הישראלי כוללת חמישה ממדים מרכזיים: הממד ההתפתחותי, הכושר השכלי, התנהגות מסתגלת, הזדקקות לטיפול והבחנה בין מוגבלות שכלית למחלת נפש.

מש"ה מאופיינת על ידי מגבלות משמעותיות הן בתפקוד האינטלקטואלי והן בהתנהגות מסתגלת. הקושי האינטלקטואלי בא לידי ביטוי בקשיים בהנמקה, פתרון בעיות, תכנון, חשיבה מופשטת, שיפוט, למידה אקדמית ולמידה מניסיון, והוא נמדד בהערכה קלינית ובמבחנים סטנדרטים. הקושי בתפקוד ההסתגלותי מתבטא באי עמידה בסטנדרטים התפתחותיים וסוציו-תרבותיים של אוטונומיה אישית ואחריות חברתית. ללא תמיכה רציפה, הבעיה ההסתגלותית מקטינה את התפקוד של חלק מהפעולות בחיי היום יום כגון תקשורת, השתתפות חברתית, אוטונומיה בסביבות שונות כגון: בית, בית ספר, עבודה וחיי קהילה (American Psychiatric Association, 2013).

ראשיתה של מש"ה הוא לפני לפני גיל 22. ההגדרה של מש"ה מבוססת על חמש הנחות: א) המגבלות בתפקוד של הפרט יבואו לידי ביטוי בהקשר הסביבתי-קהילתי שלו תוך התייחסות לגילו ולתרבותו. ב) הערכת המוגבלות תקח בחשבון שונות תרבותית ושפתית כמו גם הבדלים בגורמים תקשורתיים, חושיים, מוטוריים והתנהגותיים. ג) לעיתים קרובות לצד המגבלות לפרט יהיו גם חוזקות. ד) אחת המטרות של תיאור המגבלות היא לצורך פיתוח פרופיל של צרכים ותמיכות. ה) באופן כללי התפקוד של הפרט ישתפר אם ישתמש בתמיכות מותאמות לאורך תקופה ממושכת (Luckasson & Tassé, 2021).

המאפיינים שלעיל מדגישים את הקושי של אדם עם מש"ה לתפקד באופן אוטונומי בתחומי חיים שונים ובהתייחס למיומנויות שונות. אכן, על אף קיומן של תכניות שונות לקידום האוטונומיה של אנשים עם מוגבלות זו (Test et al., 2000), רבים מהם חווים לעיתים קרובות אוטונומיה מוגבלת בשל מחסומי סביבתיים המונעים מהם לחוות קבלת החלטות ותכנון. לאור זאת, ישנה חשיבות בבחינת הגורמים שעשויים לתרום לאוטונומיה של אנשים אלה. המחקר הנוכחי התמקד בעצמאות קוגניטיבית כאשר המסגרת התיאורטית המנחה הינה תיאוריית הנחישות העצמית.

## נחישות עצמית

תיאוריית הנחישות העצמית (Self-Determination Theory) היא תיאוריית מוטיבציה המבוססת על הגישה ההומניסטית, הדוגלת במיטביות (Well-being) של האדם, בפיתוח תחושת הערכה עצמית ומימוש עצמי. גישה זו עוסקת במידת האקטיביות והאחריות שהאדם לוקח על חייו ומדגישה את התהליכים המניעים את האדם להתנהג בצורה מסוימת. ההנחה היא שתהליכים אלו נובעים מהצורך הבסיסי שלנו לצמיחה אישית ולהתמודדות עם אתגרים חדשים (Ryan & Deci, 2000).

המושג נחישות עצמית הוא מושג כוללני המשקף את האמונה שלכלל האנשים יש זכות לבחירה, להכוונה עצמית ולאחריות אישית (Ryan & Deci, 2000). נחישות עצמית מתוארת כאוסף של התנהגויות, המאפשר לאדם לשלוט בחייו ולכוונם. אדם עם מכוונות עצמית יודע מה הוא רוצה, יודע איך לבחור ופועל להשגת רצונו. הוא מודע לצרכיו האישיים ומתוך כך הוא בוחר את יעדיו ופונה להשיגם. התפיסה הרווחת במכוונות עצמית היא שאנשים אינם זקוקים לאנשים אחרים כדי לממש את מטרותיהם. מכוונות עצמית מתייחסת למודעות של האדם לכוחות ולחולשות האישיות שלו, ליכולת להציב ולבחור בין האפשרויות, ליכולת להיות אסרטיבי בזמנים המתאימים ולתקשר חברתית עם אחרים (קוזמינסקי, 2004).

לנחישות עצמית דרושה מודעות של האדם לכוחות ולחולשות האישיות שלו, ליכולתו להציב מטרות ולבחור בין אפשרויות. ניתן לקדם או לעכב נחישות עצמית על ידי גורמים פנימיים הנמצאים בשליטת האדם כמו ידע, ערכים ומיומנויות וגורמים חיצוניים-סביבתיים כמו מתן הזדמנויות לבחור או תמיכה מאנשים המשמעותיים לאדם. אנשים בעלי נחישות עצמית מונעים על ידי שלושה צרכים: הצורך באוטונומיה, הצורך בכשירות (Competency) והצורך בקשר ושייכות (Relatedness) (Ryan & Deci, 2000).

תיאוריית הנחישות העצמית מדגישה את החשיבות של האדם וסביבתו ביצירת המשאבים הפנימיים המשפיעים על המוטיבציה הפנימית של האדם להתעניינות ולפעילות. התנהגויות מתוך מוטיבציה פנימית הן מרכיב חשוב ומהותי בנחישות עצמית, והן נובעות מתוך העצמי (Ryan & Deci, 2000). סקירה עדכנית בתחום הנחישות העצמית מראה שהן מוטיבציה פנימית והן מוטיבציה חיצונית שהופנמה בתוך הפרט והפכה אותו לאוטונומי מנבאות מגוון של תוצאות חיוביות בקרב מסגרות חינוכיות והקשרים תרבותיים שונים. תוצאות אלו מתעצמות כאשר תלמידים מקבלים תמיכה לצרכים הפסיכולוגיים הבסיסיים שלהם של אוטונומיה, מסוגלות ושייכות. כמו כן, נמצא קשר בין המוטיבציה של המורה למוטיבציה של תלמידו. אולם, על אף

החשיבות של מתן מענה לצרכים פסיכולוגיים בהקשרים לימודיים, במקומות שונים בעולם ממשכים להשתמש במודלים מוטיבציוניים מסורתיים שלא מצליחים לתמוך בצרכים של התלמידי ושל מוריהם (Ryan & Deci, 2020).

באשר לאנשים עם משייה, הם נתפסים כבעלי מוטיבציה נמוכה או ככאלה שהם נעדרי מוטיבציה לקבלת תמיכה. הטענה היא שהם לא מבקשים או לא מחפשים תמיכה והתנהגות זו משפיעה על נחישות עצמית נמוכה. עם זאת, במחקר שנעשה לאחרונה נמצא כי בקרב משתתפים עם משייה קיימת מוטיבציה לקבלת תמיכה התורמת לנחישות עצמית (Frielink, at.al, 2021). המוטיבציה לבקשת תמיכה של אנשים עם משייה מאופיינת בכל קשת סוגי המוטיבציה, כולל מניעים חיצוניים, פנימיים, משולבים, מתוך אשמה או מחויבות (Ryan & Deci, 2017). כמו כן, נמצא כי אנשים עם משייה יודעים לזהות מדוע הם צריכים עזרה ומבינים את הצורך בתמיכה המעוגן במערכת שיקולי דעת ערכיים של האדם ומונעת מהצורך ברווחה אישית ואיכות חיים (Frielink, at.al, 2021).

אכן, בשנים האחרונות הנושא של נחישות עצמית התברר כאחד הנושאים המרכזיים התורמים לאיכות החיים של אנשים עם משייה (שביט ורייטר, 2016; Frielink, at.al, 2021; McDougall et al., 2010). לדוגמה, מחקרים מעידים על קשר בין נחישות עצמית להישגים אקדמיים ולהישגים במעבר בין סיום בית-הספר לחיים הבוגרים כמו מציאת מקום עבודה מתאים, בילוי וניצול נכון של שעות פנאי, ויכולות למגורים עצמאיים (לדוג', Lee et al., 2010). מחקר אחר שבוצע לאחרונה הצביע כי מרכיבים שונים של נחישות עצמית, כגון תפיסה עצמית מפותחת והיכולת לרתום ולהיעזר במשאבים ואנשים, הינם הכרחיים עבור אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית וצרכים מורכבים על מנת שיוכלו לנסח מטרות, לזהות שאיפות ולהשיג תוצאות בעלות ערך (Dew et al., 2018). המחקר הנוכחי התמקד במרכיב אחר של נחישות עצמית אשר פחות נחקר בהקשר לאנשים עם משייה - הצורך באוטונומיה - ובחן, כאמור, רכיב ספציפי שלה - אוטונומיה קוגניטיבית - בקרב מתבגרים עם משייה, תוך התייחסות למשתנים חיצוניים לפרט של יחס אישי ותמיכה חברתית.

#### **אוטונומיה קוגניטיבית**

אוטונומיה היא היכולת של הפרט לכוון את חייו על בסיס יום-יומי בהתאם לערכים, אמונות והעדפות אישיות (HIQA, 2019). אוטונומיה קוגניטיבית כוללת את יכולתו של הפרט להעריך מחשבות, להביע דעות, לקבל החלטות, להשתמש בהשוואות ולבצע הערכה עצמית (Beckert, 2007). בעוד שישנם לא מעט מחקרים על אוטונומיה התנהגותית או רגשית, חוקרים

בכלל וחוקרים של גיל ההתבגרות בפרט לא נתנו מספיק את הדעת על היבטים קוגניטיביים של אוטונומיה (Lee & Beckert, 2012).

הבנת התפתחות היכולת של מתבגר לחשוב באופן עצמאי הינה חשובה שכן, כאמור, היא מרכיב בנחישות העצמית שלו, ונמצא כי טיפוח של אוטונומיה קוגניטיבית ומיומנויות של הערכה עצמית בקרב מתבגרים עשוי לסייע להם להתכוון לקראת החלטות חשובות בבגרות (Jacob & Klaczynski, 2002). לפיכך, אוטונומיה קוגניטיבית נתפסת כהיבט חשוב בהתפתחות החברתית-רגשית של מתבגרים (Lee & Beckert, 2012). אף על פי כן, לא הרבה ידוע על כך בכלל ובהתייחס לאוכלוסיות עם מוגבלויות בפרט. יש לכך חשיבות שכן מתבגרים שלהם חסכים בהתפתחות הקוגניטיבית לעיתים קרובות נוטים להסתמך על חשיבה אינסטינקטיבית במקום על שיקולים מחושבים (Beckert, 2007). כמו כן, למרבה הצער, ההחלטות של אנשים עם מש"ה לעיתים קרובות אינן מוערכות או כלל לא מקבלות התייחסות (Johnson & Bagatell, 2020).

מחקר שבוצע לאחרונה בחן את עמדותיהם של בני משפחה ואנשי מקצוע באשר לקבלת החלטות (שהינה, כאמור, אחד מהמרכיבים של אוטונומיה קוגניטיבית) בהתייחס לאנשים עם מש"ה. מחקר זה הצביע על המודעות ועל התמיכה של המשתתפים בציפייה כי לאנשים עם מש"ה צריכה להיות הזכות לקבל החלטות בעצמם (Bigby et al., 2019). כמו כן, הוא מחזק את הטענה בדבר החשיבות של פיתוח אוטונומיה קוגניטיבית בקרב אוכלוסיה זו.

לטענת בקרט (Beckert, 2007), התייחסות לחשיבה העצמאית של מתבגרים דורשת בחינה של דפוס מורכב של גורמים סביבתיים והתפתחותיים. טענה זו הינה בהלימה עם חוקרים אחרים שבחנו גורמים ספציפיים. לדוגמה, סטיינברג (Steinberg, 2001) הדגיש את תפקידם של הורים בהתפתחות הדעות והאמונות האישיות של מתבגרים. בניגוד לכך, סקורטו ועמיתים (Skourtou et al., 2006) התייחסו לתרומתו של סגנון ההוראה של מורים ליכולתם של תלמידים להיות לומדים עצמאיים. במחקר שבחן מבוגרים עם וללא ירידה בשמיעה נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין משתנים שונים של אוטונומיה קוגניטיבית ותמיכה חברתית נתפסת בהתייחס למשפחה, חברים ובני זוג (Michael & Povzner, 2021). אולם, לא ידוע האם קשרים דומים קיימים גם בקרב מתבגרים עם מש"ה. במחקר הנוכחי הוחלט להמשיך בקו זה ולבחון בו-זמנית את התפיסות באשר לתרומתם של שלושה מקורות תמיכה: המשפחה, החברים והמורים. כמו כן, נבדקה התרומה בפועל של הוראה פרטנית, הכוללת תמיכה באמצעות התייחסות אישית לתלמיד במסגרת יום הלימודים.

## תמיכה חברתית

תמיכה חברתית כוללת היבטים שונים. ראשית, ניתן להבחין בין תפיסות באשר לקיומה של תמיכה חברתית לבין תמיכה שניתנת בפועל (Hobfoll, 2009; Thoits, 2011). שנית, ישנם סוגים שונים של תמיכה כגון תמיכה רגשית (מתן אמון, סימפטיה ועידוד), תמיכה אינסטרומנטלית (עזרה פרקטית) ותמיכה של ידע (מתן עצה; House, 1981). לבסוף, ניתן להבחין בין מקורות שונים של תמיכה, כגון תמיכה מהורים, בני משפחה אחרים, קבוצת השווים / חברים, מורים ואנשי מקצוע אחרים (Kef & Dekovic, 2004; Kef et al., 2000).

תמיכה חברתית הינה מקור חשוב בכלל ולאנשים עם משי"ה בפרט, במיוחד בכל הקשור לשילובם החברתי. עם זאת, מערכות הקשרים החברתיים של אנשים אלו לרוב מצומצמות ביותר ומתמקדות בעיקר בקשר עם הורים ועם אנשי מקצוע (Pallisera et al., 2021). מרבית המחקרים שבחנו תמיכה חברתית נתפסת התמקדו בתמיכה מצד גורמים חברתיים כמשתנה אחד מבלי להבחין בין התמיכה הניתנת על ידי דמויות שונות. זאת על אף שתמיכה הניתנת על ידי גורם חברתי מסוים עשויה להיות בעלת השפעה רבה יותר על התפתחותם של מתבגרים מזו הניתנת על ידי גורמים אחרים (Song et al., 2014).

לאחרונה מספר מחקרים התמקדו במספר מקורות תמיכה ובחנו את תרומתם בקרב מדגמים שונים, אם כי תרומה זו התמקדה בעיקר במישור הנפשי ולא בחנה משתתפים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. למשל, ווטסון ועמיתיו (Watson et al., 2019) מצאו שתמיכת הורים וחשיבותה היו קשורים לרמות גבוהות של דימוי עצמי ולרמות נמוכות של דכאון בקרב מתבגרים. ממצא דומה נמצא גם בקרב מבוגרים צעירים, אם כי בקבוצת גיל זו גם תמיכת חברים נמצאה משמעותית (Alsubaie et al., 2019). בהתייחס לאנשים עם משי"ה, הם מכירים, כאמור, בעובדה שהם עשויים להזדקק לתמיכה כדי לשפר את הרווחה הנפשית שלהם (Well-Being; Frielink, et al., 2021), אולם עד כה לא ידוע איזה סוג תמיכה יכול לסייע לפתח אוטונומיה קוגניטיבית. במחקר הנוכחי הוחלט לבחון באופן נפרד את התפיסות באשר לתרומתם של שלושה מקורות תמיכה: המשפחה, החברים והמורים. כמו כן, נבדקה התרומה בפועל של הוראה פרטנית לאורך שנת לימודים אחת המועברת על ידי סטודנטים לחינוך מיוחד והכוללת התייחסות אישית לתלמיד במסגרת יום הלימודים.



## שיטת המחקר

### המשתתפים

במחקר השתתפו 31 מתבגרים עם משי"ה בגילי 13-21 ( $M=16.26$ ,  $SD=2.18$ ) ו-9 המורות המחנכות שלהם מארבעה בתי ספר לתלמידים עם משי"ה באזור המרכז והשרון. המורות היו בגילי 29-63 ( $M=50.67$ ,  $SD=14.68$ ) ובעלות נסיון בהוראה של 3-20 שנים ( $M=12.50$ ,  $SD=6.30$ ). לכולן הייתה השכלה אקדמית.

### כלי המחקר

למשתתפי המחקר הועברו שאלונים (ר' נספח 1 ונספח 2). השאלונים המיועדים למתבגרים עם משי"ה עברו התאמה על ידי מומחית בתחום המוגבלות השכלית ההתפתחותית לצורך הנגשה קוגניטיבית של השאלון. השאלונים המיועדים למורים נוסחו בגוף שלישי תוך בקשה להתייחס למתבגרים שאותם הם מלמדים:

1. הגירסה העברית (Michael & Attias, 2016) של סולם האוטונומיה הקוגניטיבית וההערכה העצמית (Cognitive Autonomy and Self Evaluation inventory – CASE; Beckert, 2007). הסולם כולל 27 פריטים אשר נחלקים ל-5 תת-סולמות: חשיבה ביקורתית, הבעת דעות, קבלת החלטות, הערכה עצמית ואישור מאחרים. לאחר התייעצות עם מומחית בתחום המוגבלות השכלית ההתפתחותית, הוחלט להשמיט את הגורם של חשיבה ביקורתית מהשאלון בשל העובדה כי מדובר במיומנות שככל הנראה מורכבת מידי עבור משתתפי המחקר. אפשרויות התשובה של כל פריט בשאלון המקורי נעות בין 1 ("מתנגדת בתוקף") ל-6 ("מסכים/ה בהחלט"). בעקבות ההתייעצות עם המומחית הוחלט לצמצם את סולם התשובות ל-5-1. העקיבות הפנימית של תת-הסולמות דווחה במקור כנעה בין 0.64 ל-0.87, כאשר העקיבות הפנימית של כלל הסולם נמצא שווה ל-0.85. במחקר הנוכחי היא נעה בין 0.77 ל-0.94 בהתייחס לתת-הסולמות ונמצאה שווה ל-0.94 בהתייחס לכלל הסולם.
2. הגירסה העברית (Michael & Attias, 2016) של הסולם הרב-מימדי של תמיכה חברתית בקרב צעירים (Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth; Bruwer et al., 2008). סולם זה מורכב מ-12 פריטים המודדים תמיכה משלושה גורמים: משפחה, חברים ובני זוג. לאור העובדה כי למרבית מהמתבגרים שהשתתפו במחקר אין בני-זוג, הוחלט להשמיט את הפריטים העוסקים בגורם זה. סולם התשובות האפשריות המקורי של כל פריט נע בין 1 ("כלל לא מסכים/ה") ל-7 ("מסכים/ה בהחלט"). בעקבות ההתייעצות עם המומחית הוחלט לצמצם את סולם התשובות ל-5-1. המהימנות של

הגורמים דווחה בשאלון המקורי כנעה בין 86. ל-90. והמהימנות של כלל השאלון נמצאה שווה ל-86. במחקר הנוכחי כל המהימנויות של סולם זה נמצאו שוות ל-90.

3. סולם התמיכה ממורים ותלמידים בכיתה (The teacher and classmate support scale;

Torsheim et al., 2012). סולם זה עבר תהליך של תרגום כפול לצורך המחקר הנוכחי. הסולם מורכב משמונה פריטים, ארבעה מודדים את תמיכת המורה וארבעה מודדים את תמיכה החברים לכיתה. התשובות האפשריות של כל פריט נעות בין 1 ("כלל לא מסכים/ה") ל-5 ("מסכים/ה בהחלט"). המהימנויות נעו בין 70. ל-75. במחקר המקורי ובין 91. ל-95. במחקר הנוכחי.

### הליך

לאחר קבלת אישור מלשכת המדען הראשי של משרד החינוך, הועברה פניה לארבעה בתי-ספר באזור המרכז והשרון שבהם לומדים מתבגרים עם משי"ה בבקשה להעביר את שאלוני המחקר. לאחר הסכמת מנהלי בתי-הספר, נמסר להורי התלמידים מידע על המחקר ונאספו אישורי הסכמה. כמו כן, מורי בתי-הספר יודעו על המחקר. שאלוני המחקר הועברו רק למשתתפים שהוריהם הביעו הסכמה שישתתפו במחקר.

המחקר התקיים בשני מועדים: בתחילת שנת הלימודים, בטרם התחילו השיעורים הפרטניים של המתבגרים, ולקראת סופה. שני מועדי המחקר תואמו מראש עם צוותי בתי-הספר ובמועדים אלו הועברו שאלונים למתבגרים ולמורים העובדים עימם. המורים קיבלו הסבר קצר על מטרת המחקר ועל אופן מילוי השאלונים ולאחר מכן השיבו עליהם באופן עצמאי. המתבגרים קיבלו הסבר וכן הקראה של השאלונים באמצעות עוזרת מחקר. השאלונים היו אנונימיים, אך על מנת שניתן יהיה להתאים בין השאלונים המועברים בתחילת השנה לשאלונים המועברים בסופה, נכתבו על כל שאלון ארבע הספרות האחרונות של מספר הזהות של המשתתף. לא ניתנו תמריצים להשתתפות במחקר ולא נקבעה מגבלת זמן. למשתתפים נתנה האפשרות לפרוש מהמחקר בכל זמן.

## ממצאים

קשרים בין תפיסות של תמיכה חברתית לבין אוטונומיה קוגניטיבית של מתבגרים עם מש"ה –

### דיווחי מתבגרים

בלוח 1 מוצגים המתאמים שנמצאו בדיווחי המתבגרים בין אוטונומיה קוגניטיבית לתמיכה חברתית בתחילת שנת הלימודים ולקראת סופה.

לוח 1: מתאמים בין אוטונומיה קוגניטיבית לתמיכה חברתית בקרב המתבגרים בתחילת השנה ולקראת סופה ( $n=31$ )

אוטונומיה קוגניטיבית				תמיכה חברתית	מועד
אישור מאחרים	הערכה עצמית	קבלת החלטות	הבעת דיעות		
.15	-.18	.38*	.30	תמיכה חברתית	תחילת שנת הלימודים
.30	-.25	.60**	.21	תמיכה מחברים	תחילת שנת הלימודים
-.14	-.26	-.42.*	-.17	תמיכת מורים	תחילת שנת הלימודים
-.13	-.14	.03	.20	תמיכת חברים לכיתה	תחילת שנת הלימודים
.17	-.04	-.09	.34	תמיכה משפחתית	תחילת שנת הלימודים
-.15	-.19	-.34	.03	תמיכה מחברים	תחילת שנת הלימודים
.21	-.01	-.09	.16	תמיכת מורים	תחילת שנת הלימודים
.21	.06	-.09	.02	תמיכת חברים לכיתה	תחילת שנת הלימודים

\*  $p < .05$

עיון בלוח 1 מלמד כי בתחילת השנה נמצאו שני מתאמים חיוביים מובהקים – בין תמיכה משפחתית לבין קבלת החלטות ובין תמיכה מחברים לבין קבלת החלטות. בנוסף לכך, נמצא מתאם

שלילי מובהק בין תמיכת מורים לבין קבלת החלטות. בניגוד לכך, לא נמצאו מתאמים מובהקים כלל בין אוטונומיה קוגניטיבית לבין תמיכה חברתית לקראת סוף שנת הלימודים.

### קשרים בין תפיסות של תמיכה חברתית לבין אוטונומיה קוגניטיבית של מתבגרים עם מוגבלות

#### שכלית התפתחותית – דיווחי מורים

בלוח 2 מוצגים המתאמים שנמצאו בין אוטונומיה קוגניטיבית לתמיכה חברתית בתחילת שנת הלימודים ולקראת סופה על פי דיווחי המורים.

**לוח 2:** מתאמים בין אוטונומיה קוגניטיבית לתמיכה חברתית על פי דיווחי מורים בתחילת שנת הלימודים ולקראת סופה ( $n = 31$ )

אוטונומיה קוגניטיבית				תמיכה חברתית	מועד
אישור מאחרים	הערכה עצמית	קבלת החלטות	הבעת דיעות	תמיכה חברתית	תחילת שנת הלימודים מחברים
.33	.04	.05	-.09	תמיכה חברתית	תחילת שנת הלימודים
.12	.14	.13	.21	תמיכה חברתית	תחילת שנת הלימודים
-.46*	-.06	-.09	-.38	תמיכת מורים	תחילת שנת הלימודים
.34	.33	.41	.48*	תמיכת חברים לכיתה	תחילת שנת הלימודים
.15	.25	.08	-.14	תמיכה חברתית	סוף שנת הלימודים
.36	.59**	.40	.19	תמיכה חברתית	סוף שנת הלימודים
.07	.34	.20	.18	תמיכת מורים	סוף שנת הלימודים
.37	.43*	.28	.03	תמיכת חברים לכיתה	סוף שנת הלימודים

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

ניתן לראות כי בתחילת השנה נמצא מתאם חיובי מובהק בין הבעת דיעות לבין תמיכת חברים בכיתה ומתאם שלילי מובהק בין אישור מאחרים ותמיכת מורים. לקראת סוף השנה נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין הערכה עצמית לבין תמיכה מחברים ותמיכת חברים לכיתה.

**הבדלים בין מתבגרים שקיבלו תמיכה פרטנית ומתבגרים שלא קיבלו תמיכה פרטנית – דיווחי מתבגרים**

בשל העובדה כי כל התלמידים שהשתתפו במחקר קיבלו תמיכה פרטנית במהלך שנת הלימודים, בוצעו מבחני  $t$  למדגמים מזווגים על מנת לבחון הבדלים בין תחילת השנה, טרם השפעתה של התמיכה הפרטנית, לבין סופה. בלוח 3 מוצגים הממצאים, סטיות התקן וערכי ה- $t$  של מבחנים אלו.

**לוח 3:** תוצאות מבחני  $t$  למדגמים מזווגים בקרב המתבגרים בהתייחס לאוטונומיה הקוגניטיבית בתחילת השנה ולקראת סופה ( $n=31$ )

$t$	סוף שנה		תחילת שנה		אוטונומיה קוגניטיבית (סולם 1-6)
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	
0.15	3.60	0.72	3.56	0.88	הבעת דיעות
2.65*	4.00	0.72	4.17	0.42	קבלת החלטות
-3.44*	4.80	0.31	4.37	0.36	הערכה עצמית
0.86	3.31	0.95	3.46	1.05	אישור מאחרים

\* $p < .05$

כפי שניתן לראות, נמצאו הבדלים מובהקים בשני משתנים של אוטונומיה קוגניטיבית: קבלת החלטות והערכה עצמית. בתחילת השנה המתבגרים דיווחו על מידה רבה יותר של קבלת החלטות ועל רמה נמוכה יותר של הערכה עצמית בהשוואה לסוף השנה.

**הבדלים בין מתבגרים שקיבלו תמיכה פרטנית ומתבגרים שלא קיבלו תמיכה פרטנית – דיווחי מורים**

בלוח 4 מוצגים הממצאים, סטיות התקן וערכי ה- $t$  של מבחני  $t$  למדגמים מזווגים שבוצעו בהתייחס לדיווחי מורים בתחילת שנת הלימודים ולקראת סופה.

**לוח 4:** תוצאות מבחני  $t$  למדגמים מזווגים בקרב המתבגרים בהתייחס לאוטונומיה הקוגניטיבית בתחילת השנה ולקראת סופה ( $n=31$ )

$t$	סוף שנה		תחילת שנה		אוטונומיה קוגניטיבית (סולם 1-6)
	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	
-0.59	1.13	3.16	0.92	3.08	הבעת דיעות
-0.57	1.27	3.43	0.78	3.23	קבלת החלטות
0.01	1.14	2.87	1.17	2.87	הערכה עצמית
-0.91	1.08	3.24	0.80	2.96	אישור מאחרים

ניתן לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין דיווחי המורים בתחילת השנה לבין דיווחיהם בסוף שנה. בשני המועדים המורים דיווחו על רמות בינוניות של אוטונומיה קוגניטיבית אצל תלמידיהם (ציונים ממוצעים סביב 3 בסולם של 1-5).

#### **התרומה של מקורות תמיכה חברתית לאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים**

בשל גודל המדגם, לא בוצעו רגרסיות. עיון בלוח 1 מראה כי, על פי דיווחי המתבגרים, בתחילת השנה תמיכה משפחתית, תמיכה מחברים ותמיכת מורים כולם היו מקורות אשר היו קשורים באופן מובהק למשתנה אחד של אוטונומיה קוגניטיבית - קבלת החלטות. עם זאת, לקראת סוף השנה אף אחד מהמקורות הללו לא נמצאו קשורים חיובית לאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים. בניגוד לכך, נמצא כי בחלוף שנה של הוראה פרטנית, המתבגרים דיווחו על מידה מועטה יותר של קבלת החלטות ועל רמה רבה יותר של הערכה עצמית.

באשר לדיווחי המורים, כמוצג בלוח 2, בתחילת השנה תמיכת חברים בכיתה היה המקור שנמצא קשור באופן חיובי ומובהק למשתנה של הבעת דיעות ותמיכת מורים היה המקור שנמצא קשור באופן שלילי ומובהק למשתנה של אישור מאחרים. לקראת סוף השנה נמצא כי המקורות שהיו קשורים באופן חיובי ומובהק להערכה עצמית היו תמיכה מחברים ותמיכת חברים לכיתה. בניגוד לכך, בחלוף שנה של תמיכה פרטנית, לא נמצאו הבדלים מובהקים באוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים בין בתחילת השנה לסופה.

#### **הבדלים בין עמדותיהם של המתבגרים לעמדותיהם של מוריהם באשר לתמיכה החברתית הנתפסת ולאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים**

על מנת לבחון הבדלים בין דיווחי מתבגרים לבין דיווחי מורים חושבו מבחני  $t$  למדגמים מזווגים הן בהתייחס לתחילת השנה (טרם קבלת התמיכה הפרטנית) והן בהתייחס לסוף השנה. תוצאות המבחנים הללו מוצגים בלוח 5.

לוח 5: תוצאות מבחני  $t$  למדגמים מזווגים

$t$	מורים ( $n=31$ )		מתבגרים ( $n=31$ )		המשתנה
	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	
אוטונומיה קוגניטיבית בתחילת השנה					
-1.28	0.79	3.70	0.90	3.30	הבעת דיעות
2.11	0.68	3.62	0.58	4.14	קבלת החלטות
3.59**	1.09	3.44	0.48	4.53	הערכה עצמית
0.58	0.77	3.28	0.95	3.48	אישור מאחרים
תמיכה חברתית בתחילת השנה					
-1.30	0.67	4.65	0.89	4.23	תמיכה משפחתית
0.58	0.99	3.67	1.23	3.96	תמיכה מחברים
0.76	0.85	4.48	0.45	4.69	תמיכת מורים
-0.74	0.59	4.48	0.82	4.21	תמיכת חברים לכיתה
אוטונומיה קוגניטיבית בסוף השנה					
2.43*	0.87	3.00	0.73	3.56	הבעת דיעות
3.05**	1.16	3.00	0.74	3.94	קבלת החלטות
8.33***	0.91	2.76	0.33	4.80	הערכה עצמית
-0.26	1.10	3.35	1.01	3.24	אישור מאחרים
תמיכה חברתית בסוף השנה					
1.40	0.90	4.20	0.43	4.57	תמיכה משפחתית
2.83*	1.10	3.75	0.46	4.67	תמיכה מחברים
-0.38	0.50	4.78	0.67	4.72	תמיכת מורים
0.78	0.66	4.52	0.65	4.72	תמיכת חברים לכיתה

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

ניתן לראות כי בתחילת השנה נמצא הבדל מובהק בהתייחס להערכה העצמית של המתבגרים. המתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר של הערכה עצמית בהשוואה למוריהם. בסוף שנת הלימודים נמצאו הבדלים מובהקים בהתייחס להבעת דיעות, קבלת החלטות, הערכה עצמית ותמיכה מחברים. בכל המקרים הללו מתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר ממורים.

## דיון וניתוח

מטרתו המרכזית של המחקר היתה לבחון את תרומתן של תפיסות מתבגרים עם מש"ה ומוריהם באשר לתמיכה חברתית וכן תמיכה הניתנת באמצעות הוראה פרטנית לאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים. על פי דיווחי המתבגרים, בעוד שמספר מתאמים מובהקים נמצאו בין מקורות שונים של תמיכה חברתית לבין אחד המרכיבים של אוטונומיה קוגניטיבית (קבלת החלטות) בתחילת שנת הלימודים, לא נמצאו כלל מתאמים כאלו לקראת סוף שנת הלימודים. כמו כן, בעוד ששניים מהמתאמים המובהקים בתחילת השנה היו חיוביים (בין תמיכה משפחתית ותמיכה חברתית לבין קבלת החלטות), מתאם אחד נמצא שלילי (בין תמיכת מורים לבין קבלת החלטות). בחינה של דיווחי המורים העלתה דפוס שונה של מתאמים - בתחילת השנה נמצא מתאם חיובי מובהק בין הבעת דיעות לבין תמיכת חברים בכיתה ומתאם שלילי מובהק בין אישור מאחרים ותמיכת מורים. לקראת סוף השנה נמצאו מתאמים חיוביים מובהקים בין הערכה עצמית לבין תמיכה מחברים ותמיכת חברים לכיתה.

הממצאים שלעיל מראים כי הקשר שבין תמיכה חברתית לבין אוטונומיה קוגניטיבית משתנה הן כפונקציה של המועד בשנה (תחילת שנת הלימודים לעומת סופה) והן כפונקציה של המדווה (מתבגרים או מוריהם). על פי תפיסות המתבגרים, התמיכה החברתית שהם מקבלים קשורה לאוטונומיה הקוגניטיבית שלהם בעיקר בתחילת שנת הלימודים. בניגוד לכך, קשר זה מתקיים הן בתחילת השנה והן בסופה בהתאם לדיווחי המורים. כמו כן, נראה כי התמיכה של בני הגיל משמעותית יותר מתמיכת המורים לאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים וכי מרכיבי האוטונומיה הקוגניטיבית הקשורים לתמיכה חברתית שונים על פי דיווחי המתבגרים והמורים.

התובנה כי תמיכת בני הגיל משמעותית יותר מתמיכת המורים עשויה להיות קשורה לגיל התלמידים שהשתתפו במחקר זה. כאמור, כל התלמידים היו בגיל ההתבגרות, גיל בו החברים הופכים להיות מקור תמיכה משמעותי יותר ממקורות חברתיים אחרים (לדוג', Spitz et al., 2020). לפיכך ולאור העובדה כי מערכות הקשרים החברתיים של אנשים עם מש"ה לרוב מצומצמות ביותר ומתמקדות בעיקר בקשר עם הורים ועם אנשי מקצוע (Pallisera et al., 2021), נראה כי יש צורך לתמוך וליצור הזדמנויות בקרב מתבגרים עם מש"ה למפגשים חברתיים, לטפח בהם מיומנויות ויכולת לשמר קשרים חברתיים עם בני גילם.

כאשר נבחנה תרומתה של ההוראה הפרטנית לאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים, על פי דיווחי המתבגרים נמצא כי בתחילת השנה, טרם קבלת ההוראה הפרטנית, המתבגרים דיווחו על מידה רבה יותר של קבלת החלטות ועל רמה נמוכה יותר של הערכה עצמית בהשוואה לסוף השנה. בניגוד לכך, לא נמצאו הבדלים מובהקים באוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים בין דיווחי



המורים בתחילת השנה לבין דיווחיהם בסוף שנת הלימודים. בשני המועדים המורים דיווחו על רמות בינוניות של אוטונומיה קוגניטיבית אצל תלמידיהם. נראה, אם כן, כי המתבגרים תפסו את ההוראה הפרטנית כתורמת בעיקר להערכתם העצמית ופחות להיבטים של קבלת החלטות. ייתכן שקיומו של מפגש פרטני בו הפעילות מותאמת באופן מדויק לצרכי התלמיד ומזמנת חוויות של הצלחה תורם בעיקר להערכתו העצמית. בניגוד לכך, המורים כלל לא תפסו את ההוראה הפרטנית כקשורה לפיתוח של אוטונומיה קוגניטיבית. ייתכן שההוראה הפרטנית התמקדה יותר בסיוע ובחזוק ההבנה של תכנים לימודיים (וכתוצאה השפיעה יותר על הערכתם העצמית של המתבגרים) ופחות במתן כלים לפיתוח לומד עצמאי. כתוצאה, היא לא תרמה במיוחד לאוטונומיה הקוגניטיבית של המתבגרים. לאור העובדה כי מתבגרים עם מוגבלויות התפתחותיות וחסכים קוגניטיביים עלולים לחוות קשיים בהיבטים כגון הערכה וקבלת החלטות (לדוג', Khemka et al., 2016), מומלץ כי הוראתם תשלב פיתוח של אוטונומיה קוגניטיבית, גם כאשר מדובר בהעברה של תוכן לימודי. זאת ניתן לעשות באמצעות מתן אפשרות בחירה, שילוב משימות הדורשות הבעת דיעה וקבלת החלטות ועוד.

כאמור, השוני במתאמים שנמצא בין תמיכה חברתית לבין אוטונומיה קוגניטיבית מצביע על כך שמתבגרים עם משי"ה ומוריהם תופסים משתנים אלו בצורה אחרת. אכן, נמצאו הבדלים מובהקים בין דיווחי המתבגרים לדיווחי מוריהם. בתחילת השנה המתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר של הערכה עצמית בהשוואה למוריהם. כמו כן, בסוף שנת הלימודים המתבגרים דיווחו על רמות גבוהות יותר של הבעת דיעות, קבלת החלטות, הערכה עצמית ותמיכה מחברים בהשוואה למוריהם. לאור זאת, ניתן להסיק כי המתבגרים נטו להעריך את עצמם באופן חיובי יותר מהמורים שלהם, ממצא אשר דווח גם במחקרים קודמים בהתייחס ליכולות הסינגור העצמי (Shavit, 2022) וההשתלבות בחברה הכללית (Avramidis et al., 2002) של תלמידים עם משי"ה. הסבר אפשרי להבדלים אלו קשור לצורך של הסביבה, ובהקשר זה – המורים – לגונן, לעיתים יתר על המידה, על תלמידים עם משי"ה. במטרה למנוע מתלמידים אלו חוויות של כשלון, הסביבה מראש מפתחת ציפיות נמוכות יותר מהם ומיכולותיהם. עם זאת, גישה מעין זו עלולה להגביל את התפתחותם של התלמידים ואף עלולה להצביע על דיעה קדומה בנוגע אליהם (Gómez-Puerta & Chiner, 2020). בהמשך לכך, חוקרים טוענים כי קיימת חשיבות באיתורן של דיעות קדומות, בעיקר בקרב סביבתו הקרובה של האדם עם משי"ה, במטרה להפעיל אסטרטגיות (כגון, הכשרה, מתן מידע) שיצמצמו ואף יעלימו אותן (לדוג', Morin et al., 2013).

### סיכום, המלצות ומסקנות

לסיכום, נמצאו דפוסים שונים של מתאמים בין תפיסות של תמיכה חברתית לבין אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם מש"ה, הן בהתייחס למועד הדיווח (תחילת שנת לימודים או סופה) ובהן בהתייחס למדווח (מתבגרים עם מש"ה או מוריהם). באופן דומה, נמצאו הבדלים מובהקים בין מתבגרים לבין מוריהם באשר לחלק מגורמי האוטונומיה הקוגניטיבית והתמיכה החברתית, הן בהתייחס לתחילת שנת הלימודים (טרם קבלת הוראה פרטנית) והן בהתייחס לסופה (לאחר שנה של הוראה פרטנית).

ממצאי המחקר מעשירים את הידע באשר לגורמים המסייעים לפיתוח אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם מש"ה, מרכיב חשוב שעשוי לסייע להם להתכונן לקראת החלטות חשובות בבגרות (Jacob & Klaczynski, 2002). כאמור, בחינה של אוטונומיה קוגניטיבית חשובה במיוחד בקרב אנשים עם מש"ה הן בשל קשייהם הקוגניטיביים והן בשל הקושי שלהם לנהל אורח חיים עצמאי. זאת ועוד, המחקר התמקד במשתנים שהינם חיצוניים לפרט – תמיכה חברתית – ואשר ניתן להשפיע עליהם ביתר קלות בהשוואה לשינויים פנימיים שעשויים להיות מורכבים יותר, בעיקר כאשר מדובר בצעירים עם הנמכה קוגניטיבית אשר נוטים לחוות בשיעור גבוה יותר גם קשיים רגשיים ונפשיים (לדוג', Cooper et al., 2007).

ממצאי המחקר מראים כי ההמשגה התיאורטית של אוטונומיה קוגניטיבית אשר התבססה בעיקר על בחינה של אוכלוסיות עם התפתחות טיפוסית (לדוג', Beckert, 2007) ואשר הדגישה את חשיבתם של מקורות תמיכה חברתית שונים מתאימה באופן חלקי למתבגרים עם מש"ה, שכן לא כל המקורות שנמדדו נמצאו קשורים למרכיבים השונים של אוטונומיה קוגניטיבית. עם זאת, ייתכן והסיבה לכך נעוצה במוקד העבודה של מורים ובציפיותיהם בתחום זה מתלמידיהם. מומלץ כי מחקר עתידי יבחן באופן ישיר סוגיות אלו. זאת ועוד, מומלץ להמשיך לחקור את הגורמים שעשויים לסייע בפיתוח אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם מש"ה. לדוגמה, נמצא כי מודעות עצמית מפותחת מסייעת לאנשים עם מש"ה לחזק התנהגויות של נחישות עצמית כגון ניסוח מטרות ואיתור שאיפות (Dew et al., 2018). מכאן, שייתכן שגורמים פנימיים, בנוסף למקורות תמיכה, עשויים לסייע בפיתוח של אוטונומיה קוגניטיבית שלהם. מחקר בתחום זה כבר בגיל ההתבגרות עשויה לסייע בפיתוח תכניות התערבות אשר יאפשרו למתבגרים להגיע לשלב הבגרות כאשר הם מיומנים יותר בתהליכים קוגניטיביים חשובים כגון הערכת יכולות אישיות וקבלת החלטות.

על אף תרומתו של המחקר, יש לו גם מספר מגבלות שיש לתת עליהן את הדעת, במיוחד לאור מגיפת הקורונה אשר פרצה במהלכו והקשתה על קיומו. ראשית, במשך שנה וחצי היה קושי להכניס לבתי הספר עוזרי מחקר חיצוניים. עניין זה הגביל את מספר המשתתפים עימם ניתן היה להיות במגע והקשה על גיוס של עוזרי מחקר. שנית, המורים היו מצויים בעומס רב מהרגיל ולכן היה קושי משמעותי בגיוסם לטובת מחקר זה. לאור זאת, מדגם המחקר היה קטן מהמצופה. בנוסף לכך, המחקר התמקד בבתי ספר באזור גאוגרפי מצומצם. מומלץ כי מחקרים עתידיים ידגמו משתתפים גם מאזורים אחרים וממגזרים וקבוצות תרבותיות מגוונות, כגון המגזר הערבי, בכדי שממצאי המחקר ישקפו בצורה טובה יותר מתבגרים עם משי"ה בישראל.

## השלכות יישומיות של המחקר

לממצאי המחקר מספר השלכות יישומיות עיקריות. ראשית, לאור הממצא כי תמיכה חברתית, ובמיוחד תמיכה מבני הגיל, נמצאה כקשורה באופן חיובי לחלק ממרכיבי האוטונומיה הקוגניטיבית, ובשל העובדה כי מערכות הקשרים החברתיים של אנשים עם משייה לרוב מצומצמות ביותר ומתמקדות בעיקר בקשר עם הורים ועם אנשי מקצוע (Pallisera et al., 2021), נראה כי יש צורך לסייע למתבגרים עם משייה לפתח ולשמר קשרים חברתיים עם בני גילם, לא רק בשל סיבות הקשורות לרווחתם הנפשית (Frielink, et al., 2021), אלא גם משום שנראה כי הם מסייעים בפיתוח האוטונומיה שלהם. שנית, בעקבות המסקנה כי ההוראה הפרטנית שניתנה על ידי סטודנטים לחינוך מיוחד התמקדה יותר בסיוע לימודי ופחות בטיפוח אוטונומיה קוגניטיבית, ובשל קשייהם של אנשים עם משייה בתחום (American Psychiatric Association, 2013), מומלץ שהכשרת מורי העתיד של תלמידים עם משייה תכלול גם התייחסות לטיפוח אוטונומיה קוגניטיבית. כפי שהוצע לעיל, ניתן לעשות זאת באמצעות מתן אפשרות בחירה, שילוב משימות הדורשות הבעת דיעה ועוד. השלכה נוספת קשורה לשוני שנמצא בין תפיסות המתבגרים לתפיסות מוריהם. העובדה כי המתבגרים נטו להעריך את עצמם באופן חיובי יותר ממוריהם מצביעה על הצורך בבירור מעמיק של ציפיות מורים ותלמידים והתאמתן ליכולות התלמידים. זאת משום שייתכן והמתבגרים העריכו את עצמם יתר על המידה או שציפיות המורים היו נמוכות מידי. נראה, אם כן, שחשוב ללמד את התלמידים כיצד לאסוף ידע על עצמם - יכולותיהם וקשייהם – ואילו את המורים חשוב להנחות לקיים הערכה נכונה של התלמידים באמצעות כלי הערכה מתאימים לצד פיתוח הידע שלהם אודות אוטונומיה קוגניטיבית ותרומתה. מומלץ גם לכוון את המורים להתבוננות פנימית ובחינה של המניעים שעומדים מאחורי תפיסותיהם. זאת במטרה להעלות למודעות דיעות קדומות במידה וישנן ולפעול לצמצומן ואף להעלמתן.

### אנשי מקצוע ושטח מתאימים להצגת המחקר

1. מתבגרים עם מש"ה ומשפחותיהם.
2. הצוותים החינוכיים אשר עובדים עם מתבגרים עם מש"ה.
3. אנשי אקדמיה אשר מכשירים סטודנטים לחינוך מיוחד.
4. משרד החינוך – לצורך בניית השתלמויות לטיפול אוטונומיה קוגניטיבית בקרב תלמידים עם מש"ה.

## המלצות למחקרי המשך

ממצאי המחקר וניתוחם מצביעים על מספר כיווני מחקר אפשריים לעתיד בתחום האוטונומיה הקוגניטיבית בקרב מתבגרים עם משי"ה. ראשית, המחקר הנוכחי לא בחן את מאפייני ההוראה הפרטנית של הסטודנטים לחינוך מיוחד. מומלץ שמחקרי המשך יעסקו בכך על מנת שניתן יהיה להבין האם יש לשנות את מרכיביה כך שיכללו יותר טיפוח של לומד אוטונומי. שנית, יש צורך בבחינת הסיבות לפערים שנמצאו בין דיווחי המתבגרים לבין דיווחי מוריהם, דהיינו, האם מדובר בנטייה להערכת יתר של המתבגרים את עצמם או בציפיות נמוכות יחסית של המורים את תלמידיהם. הבנת הסיבות תסייע במיקוד של הדרכת המתבגרים ומוריהם בשטח בהתייחס לטיפוח אוטונומיה קוגניטיבית. שלישית, לאור העובדה כי לא נמצאו קשרים מובהקים בין כל גורמי האוטונומיה הקוגניטיבית לבין כל גורמי התמיכה החברתית, מומלץ לבחון גורמים נוספים שעשויים לתרום לפיתוח אוטונומיה קוגניטיבית בקרב מתבגרים עם משי"ה, כגון מודעות עצמית מפותחת. לבסוף, בשל העובדה כי מדגם המחקר התמקד במתבגרים במתגוררים באזורי המרכז והשרון, ייתכן והוא אינו מייצג את המתרחש באזורים אחרים בארץ. לאור זאת, קיימת חשיבות בבחינה של מדגמים מאזורים שונים ומרקעי חברתיים מגוונים.

## ביבליוגרפיה

משרד העבודה, הרווחה והשירותים החברתיים (ללא תאריך). חוק הסעד (טיפול באנשים עם מוגבלות שכלית-התפתחותית), תשכ"ט-1969.

[https://www.nevo.co.il/law\\_html/law01/p171\\_009.htm](https://www.nevo.co.il/law_html/law01/p171_009.htm)

קוזמינסקי ל' (2004). מדברים בעד עצמם. מכון מופת.

שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף!" חינוך הומניסטי לסינגור עצמי ולנחישות עצמית. הוצאת מופ"ת- תמה, תאוריה ומעשה בהכשרת מורים.

Alsubaie, M. M., Stain, H. J., Webster, L. A. D., Wadman, R. (2019). The role of sources of social support on depression and quality of life for university students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(4), 484-496. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1568887>

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>

Bigby, C., Whiteside, M., & Douglas, J. (2019). Providing support for decision making to adults with intellectual disability: Perspectives of family members and workers in disability support services. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), 396-409. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1378873>

Cooper, S. A., Smiley, E., Morrison, J., et al. (2007). Mental ill- health in adults with intellectual disabilities: prevalence and associated factors. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 190, 27-35. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.022483>

Dew, A., Collings, S., Dillon Savage, I., & Gentle, E. (2018). "Living the life I want": A framework for planning engagement with people with intellectual disability and complex support needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2), 401-412. <https://doi.org/10.1111/jar.12538>

- Frielink, N., Schuegel, C., & Embregts, P.J.C.M (2021). Evaluating the self-determination continuum towards seeking support among people with mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65(4), 1-14. <https://doi.org/10.1111/jir.12819>
- Gómez-Puerta, M., & Chiner, E. (2020). Teachers' perceptions on online behavior of students with intellectual disability, risk mediation and training. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 437-450. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1703602>
- Health Information and Quality Authority (HIQA) (2019). *Guidance on a human rights-based approach in health and social care services*. Health Information and Quality Authority. <https://www.hiqa.ie/sites/default/files/2019-11/Human-Rights-Based-Approach-Guide.PDF>
- Johnson, K. R., & Bagatell, M. (2020). No! You can't have it": Problematizing choice in institutionalized adults with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1744629518766121>
- Luckasson, R., & Tassé, M., J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439-442. <http://dx.doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>
- Khemka, I., Hickson, L., & Mallory, S. B. (2016). Evaluation of a decision-making curriculum for teaching adolescents with disabilities to resist negative peer pressure. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 46, 2372-2384. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2770-0>
- Michael, R., & Attias, J. (2016). Cognitive autonomy among adolescents with and without hearing loss: Associations with perceived social support. *Journal of Adolescence*, 48, 36-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.008>
- Michael, R., & Povzner, E. (2021). Cognitive autonomy and social support among adults with different hearing status. *American Annals of the Deaf*, 165(5), 548-567. <https://doi.org/10.1353/aad.2021.0006>



- Morin, D., Rivard, M., Crocker, A. G., Boursier, C. P., & Caron, J. (2013). Public attitudes towards intellectual disability: A multidimensional perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, *57* (3), 279–292.  
<https://doi.org/10.1111/jir.12008>
- Pallisera, M., Fullana, J. N., Vilà, M., Diaz-Garolera, G., Puyalto, C., & Rey, A. (2021). Social networks and personal support from the perspective of young people with intellectual disabilities, *Journal of Youth Studies*, 1-18.  
<https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1924363>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 1-11.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Shavit, P. (2022). *A multidimensional assessment of self-determination in students with intellectual disabilities* [Paper presentation]. ICERI, Spain
- Spitz, A., Winkler Metzke, C., & Steinhausen, H. C. (2020). Development of perceived familial and non-familial support in adolescence; findings from a community-based longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, *11*, 486915.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.486915>
- Watson, R. J., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019). Sources of social support and mental health Among LGB youth. *Youth & Society* *51*(1) 30–48.  
<https://doi.org/10.1177/0044118X16660110>

## נספחי המחקר

### נספח 1: השאלונים שמיועדים למתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

מה המין שלך (סמן בריבוע המתאים)?  זכר  נקבה

בן כמה אתה? \_\_\_\_\_

שם העיר שבה אתה גר: \_\_\_\_\_

שם בית-הספר שבו אתה לומד: \_\_\_\_\_

לפניך רשימה של משפטים. אנא ציין לגבי כל אחד מהם עד כמה אתה מסכים עם מה שכתוב בו מ-1 (כלל לא מסכים) ועד 6 (מסכים בהחלט).

מסכים בהחלט				כלל לא מסכים	
5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. אם יש לי משהו לומר בשיחה, אני אומר אותו
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. כשאני לא מסכים עם אחרים, אני אומר את דעתי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. חשוב שהמשפחה שלי תסכים עם החלטות שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. אני חושב על אפשרויות נוספות או דרכים אחרות לפני שאני מקבל החלטות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. אני אומר את דעתי כשאני חושב שאני צודק ללא קשר למצב
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. אני מרגיש שהדעות שלי הן חשובות מספיק כדי לשתף אותן עם אחרים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. חשוב לי שהדעות שלי יהיו כמו הדעות של ההורים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. אני טוב בזיהוי החוזקות שלי (הדברים שבהם אני חזק)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. חשוב לי שחברי יסכימו עם ההחלטות שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. יש השלכות (השפעות) להחלטות אני מקבל
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. אני שם-לב שדרך החשיבה שלי השתפרה ככל שהתבגרתי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. במקומות ציבוריים אני לא אומר את הדעות שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. היום אני חושב יותר על העתיד מאשר כשהייתי צעיר יותר
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. אני הכי טוב בזיהוי היכולות שלי (הדברים שבהם אני טוב)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. היכולת שלי לקבל החלטות השתפרה ככל שהתבגרתי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. חשוב לי שהדעות שלי יתאימו לדעות של החברים שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. אני מבין טוב את מה שאני מרגיש
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. אני טוב יותר בקבלת החלטות מחברי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. איכפת לי ממה שאחרים חושבים עלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. אני השופט הכי טוב של הכשרונות שלי

לפניך רשימה של משפטים שמתארים בסביבה שלך. אנא ציין לגבי כל אחד מהם עד כמה אתה מסכים עם מה שכתוב בו מ-1 (כלל לא מסכים) ועד 7 (מסכים בהחלט).

מסכים בהחלט				כלל לא מסכים	
5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. המשפחה שלי באמת מנסה לעזור לי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. אני מקבל את העזרה ואת התמיכה הרגשית שאני צריך מהמשפחה שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. החברים שלי באמת מנסים לעזור לי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. אני יכול לסמוך על החברים שלי כשדברים לא מסתדרים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. אני יכול לשוחח על הבעיות שלי עם המשפחה שלי
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. יש לי חברים שאיתם אני יכול לדבר כשאני שמח וכשאני עצוב
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. המשפחה שלי מוכנה לעזור לי לקבל החלטות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. אני יכול לשוחח על הבעיות שלי עם החברים שלי

לפניך משפטים אשר מתייחסים לבית הספר שבו אתה לומד. לגבי כל משפט אנא ציין באיזו מידה אתה מסכים איתו מ-1 (כלל לא מסכים) ועד 5 (מסכים בהחלט).

מסכים בהחלט				כלל לא מסכים	
5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. המורים שלנו מתייחסים אלינו בצורה הוגנת
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. כשאני צריך עזרה נוספת מהמורה, אני יכול לקבל אותה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. המורים שלי מתעניינים בי כבן-אדם
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. רוב המורים שלי חברותיים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. כשתלמיד במצב רוח רע, מישהו אחר בכיתה מנסה לעזור
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. התלמידים בכיתה שלי נהנים להיות יחד
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. רוב התלמידים בכיתה שלי נחמדים ועוזרים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. התלמידים האחרים מקבלים אותי כמו שאני

נספח 2: השאלונים שמיועדים למורי המתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית

מינך:  זכר  נקבה

שנת לידה: \_\_\_\_\_

השכלתך:  יסודית  תיכונית  מקצועית  אקדמאית

שם בית-הספר שבו את/ה עובד/ת: \_\_\_\_\_

תפקידך בבית-הספר: \_\_\_\_\_

כמה שנות ותק יש לך בעבודה עם תלמידים עם מוגבלות שכלית? \_\_\_\_\_

בשאלון זה הינך מתבקש לחשוב על תלמיד ספציפי בכיתתך ולמלא עליו את השאלון.

מה המגדר של התלמיד/ה?  זכר  נקבה

מהו גילו? \_\_\_\_\_

לפניך רשימה של משפטים. אנא סמן לגבי כל אחד מהם עד כמה אתה מסכים עם מה שכתוב בו בהתייחס לתלמיד/ה שעליו/ה בחרת לענות על השאלון.

מסכים בהחלט	6	5	4	3	2	1 כלל לא מסכים	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. אם יש ל/ה משהו להוסיף לשיחה, הוא/היא אומר/ת אותו
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. כשהוא/היא לא מסכים/ה עם אחרים, הוא/היא משתף/ת בדעותיו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. הוא/היא צריך/ה שבני משפחתו/ה יסכימו עם החלטות שלו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. הוא/היא שוקלת אלטרנטיבות (אפשרויות נוספות / דרכים אחרות) לפני שהוא/היא מקבלת החלטות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. הוא/היא מגן/ה על מה שהוא/היא חושב/ת שהוא צודק ללא קשר למצב
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. הוא/היא מרגישה שדעותיו/ה הן בעלות ערך מספיק כדי לשתף אותן עם אחרים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. הוא/היא צריך/ה שדעותיו/ה יהיו תואמות לאלו של הוריו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. הוא/היא טוב/ה בזיהוי החוזקות שלו/ה (הדברים שבהם הוא/היא חזק/ה)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. חשוב ל/ה שחבריו/ה יסכימו עם החלטותיו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10. הוא/היא מבין/ה שיש השלכות (השפעות) להחלטותיו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11. אני שם-לב שדרך החשיבה שלו/ה השתפרה עם הגיל

מסכים בהחלט						כלל לא מסכים	
	6	5	4	3	2		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12. במקומות ציבוריים הוא/היא שומר/ת את דעותיו/ה לעצמו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13. כיום, הוא/היא חושב/ת יותר על העתיד
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14. הוא/היא הכי טוב/ה בזיהוי היכולות שלו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15. היכולת שלו/ה לקבל החלטות השתפרה עם הגיל
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16. הוא/היא צריך/ה שהדעות שלו/ה יתאימו לאלו של חבריו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17. הוא/היא טוב/ה בהערכה של רגשותיו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18. הוא/היא טוב/ה יותר בקבלת החלטות מחבריו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19. איכפת לו/ה ממה שאחרים חושבים עליו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20. הוא/היא שופט/ת הכי טוב את כשרונותיו/ה

קרא/י את המשפטים הבאים בעיון וסמן כיצד את/ה מרגיש/ה לגבי כל אחד מהם בהתייחס לתלמיד/ה שעליו/ה בחרת לענות על השאלון.

מסכים בהחלט						כלל לא מסכים	
	7	6	5	4	3		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. משפחתו/ה באמת מנסה לעזור לו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. הוא/היא מקבל/ת את העזרה ואת התמיכה הרגשית שהוא/היא זקוק/ה לה ממשפחתו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. חבריו/ה באמת מנסים לעזור לו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. הוא/היא יכול/ה לסמוך על חבריו/ה כשדברים לא מסתדרים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. הוא/היא יכול/ה לשוחח על בעיותיו/ה עם משפחתו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. יש לו/ה חברים שאיתם הוא/היא יכול/ה לחלוק את השמחה ואת העצב שלו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. משפחתו/ה מוכנה לעזור לו/ה לקבל החלטות
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. הוא/היא יכול/ה לשוחח על בעיותיו/ה עם חבריו/ה

אנא סמן/יה את מידת הסכמתך עם המשפטים הבאים בהתייחס לתלמיד/ה שעליו/ה בחרת לענות בשאלון.

מסכים בהחלט				כלל לא מסכים	
5	4	3	2	1	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. המורים מתייחסים אליו/ה בצורה הוגנת
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. כשהוא/היא צריך/ה עזרה נוספת מהמורה, הוא/היא יכול לקבל אותה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. המורים מתעניינים בו/ה כבן-אדם
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. רוב המורים חברותיים כלפיו/ה
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. כשתלמיד בכיתה שלו/ה במצב רוח רע, מישהו אחר בכיתה מנסה לעזור
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. התלמידים בכיתה שלו/ה נהנים להיות יחד
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. רוב התלמידים בכיתה שלו/ה נחמדים ועוזרים
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. התלמידים האחרים מקבלים אותו/ה כמו שהוא/היא

## Abstract

**This research was conducted with the support of the Shalem Fund for the Development of Services for People with Intellectual Disabilities in the Israeli Regional Councils.**

Individuals with intellectual disabilities (ID) often experience limited autonomy due to environmental barriers which prevent them from participating in planning and decision-making activities. The current study was based on the Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000), which relates to autonomy as one of the motivating factors of self-determination, as well as to internal and external variables which may influence its development. Specifically, this study examined one aspect of autonomy – cognitive autonomy – among adolescents with ID. In addition, the contribution of perceived social support and the support provided by individualized instruction to adolescents' cognitive autonomy was examined.

The study used customized questionnaires measuring cognitive autonomy and perceptions of social support from different sources (family, friends, teachers, and classmates). The questionnaires were administered to 31 adolescents with ID who participated in individualized lessons provided by special education college students throughout one school year. Additional questionnaires measuring cognitive autonomy and social support were distributed to the adolescents' teachers ( $n=9$ ). Both groups responded to the questionnaires twice: at the beginning of the school year, before the individualized lessons began, and towards the end of the school year.

According to adolescents' reports, whereas several significant correlations were found between different sources of social support and one of the cognitive autonomy variables (decision-making) at the beginning of the school year, no significant correlations were found at the end of the year. In addition, whereas two of the significant correlations were positive (between family and friends' support and decision-making), one significant correlation was negative (between teachers' support and decision-making). A different pattern of correlations was found in the teachers' reports. A significant positive correlation between voicing opinions and classmates' support and a significant negative correlation between comparative validation and teachers' support

were reported by the teachers at the beginning of the school year. Towards the end of the year significant positive correlations were found between self-assessing and friends' and classmates' support according to teachers' reports.

As for the contribution of the individualized instruction, higher levels of decision-making and lower levels of self-assessing were reported by the adolescents at the beginning of the school year, before this type of instruction began, compared to the end of the school year. In contrast, no significant differences between the beginning and the end of the school year in adolescents' cognitive autonomy were found in teachers' reports. Teachers reported medium levels of cognitive autonomy among their students during both periods. In addition, the adolescents reported higher levels of self-assessing at the beginning of the school year as compared to their teachers. They also reported higher levels of voicing opinions, decision-making, self-assessing, and friends' support than their teachers towards the end of the school year.



## **Synopsis**

Beit Berl College and the Shalem Fund conducted a study which examined the contribution of different sources of support, including individualized instruction, to the cognitive autonomy of adolescents with intellectual disabilities from four schools in Central Israel. The study focused on adolescents' and their teachers' reports. Several sources of support were related to different cognitive autonomy factors. However, not all the variables were associated with one another, and significant differences were found between adolescents' perceptions and their teachers' perceptions. In addition, individualized instruction mainly contributed to adolescents' self-assessing. In contrast, a decline was found in their ability to make decisions.

**Key words:** autonomy, social support, intellectual disabilities, self-determination, adolescents, teachers

# **The Contribution of Perceived Social Support and Support through Individualized Instruction to the Development of Cognitive Autonomy among Adolescents with Intellectual Disabilities**

Dr. Rinat Michael and Dr. Pnina Shavit

Faculty of Education and Faculty of Counseling, Therapy, and Educational Support, Beit Berl College



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

2022

קרן שלום/2022/890-105-2018