

עמדות הורים כלפי פוטנציאל יכולתם ותפקודם של ילדיהם

בגני החינוך המיוחד לפני ואחרי השתתפות בתוכנית

"איכות חיים – הכנה לחיים"

איתי הס, נעמה עוגן ואיילת יפעת בזוק

תקציר

מאמר זה מתאר תוכנית חינוכית שלווה במחקר והופעלה בגן לתלמידים עם עיכוב התפתחותי ובגן תקשורת. העקרונות בבסיסה של התוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים" עולים מתוך פרדיגמת איכות החיים ההומניסטית-החינוכית. עיקרון חינוכי מוביל לפי תפיסה זו הוא החתירה למודעות לסביבתו של הילד, ליכולותיו ונטייתו, לפוטנציאל שלו לממש אותן ולהיכרות עם כל הגורמים הללו, כאשר השלב הבא הוא טיפוח בפועל. זאת, בשונה מהעקרונות המסורתיים של תמיכה בילדים בגיל הרך, שהציבו בעיקר את התפקוד הנורמטיבי כיעד העיקרי בחינוך. התוכנית פותחה לגני החינוך המיוחד במתי"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי) חפר-שרון וחלק ממנה נגזר מתוך התוכנית כישורי חיים – איכות חיים "מתאים במיוחד" של משרד החינוך. התוכנית הופעלה בגן לילדים עם עיכוב התפתחותי ובגן תקשורת במשך שנת לימודים אחת. המחקר המלווה נועד להעריך אם חל שינוי בהערכות ההורים את פוטנציאל יכולות ילדיהם ואת תפקודם בפועל לאחר הפעלת התוכנית בגנים. שאלות המחקר היו: (1) האם יימצאו הבדלים בהערכות ההורים את פוטנציאל היכולות של ילדיהם לפני ואחרי השתתפות התלמידים בתוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים"? (2) האם יימצאו הבדלים בהערכות ההורים את תפקוד ילדיהם ב-15 מיומנויות הנדרשות לתפקוד בחיים עצמאיים לפני ואחרי השתתפות התלמידים בתוכנית?

השערות המחקר היו כי הערכות ההורים בסיום התוכנית יהיו גבוהות יותר מאשר בתחילתה. במחקר השתתפו תשעה הורים לילדים בגן לתלמידים עם עיכוב התפתחותי ותשעה הורים לילדים בגן תקשורת. כלי המחקר היו שאלון סגור לבחינה של הערכת הפוטנציאל של יכולות התלמידים ושאלון סגור להערכת התפקוד של הילדים. השאלונים מולאו על ידי ההורים לפני ואחרי הפעלת התוכנית. בשל מאפייני גודל המדגם נערכו מבחנים אפרמטריים לבדיקת הפרשי

הממוצעים של המשתנים שהוערכו. הממצאים שיקפו שהערכת ההורים עלתה, אך לא באופן מובהק סטטיסטית. עם זאת, העלייה בעמדות ההורים הייתה לאורך כל המדדים, הן בהערכת פוטנציאל היכולות של התלמידים הן בהערכת תפקודם. מגמה זו של עלייה כללית בהערכות נמצאה הן בקרב ההורים לילדים עם העיכוב ההתפתחותי הן בקרב הורי הילדים בגן התקשורת. לכן, מוצע להמשיך ולבחון בהפעלת תוכניות אלו את השינוי בעמדות ההורים ביחס לפוטנציאל של יכולות ילדיהם ושל מיומנויות התפקוד השונות שלהם.

מילות מפתח: איכות חיים של ילדים בגיל הרך, גני חינוך מיוחד, עמדות הורים כלפי ילדים בחינוך המיוחד, עיכוב התפתחותי, אוטיזם

מבוא

התמורות החלות כיום במערכות החינוך לילדים או לתלמידים עם צרכים ייחודיים בגיל הרך נגזרות מתפיסת עולם חדשה בחינוך המיוחד ובהכלה (הס, 2015; Reiter, 2016). זוהי תפיסה הומניסטית-חינוכית, הרואה בהעצמת איכות החיים של האדם וסביבתו יעד חשוב של התמיכה והליווי של ילד או אדם עם צרכים ייחודיים. הנחת היסוד של פרדיגמה זו היא שלכל ילד, גם ילד עם צרכים ייחודיים, פוטנציאל לפיתוח אישי. פיתוח זה אינו רק הגעה לעצמאות תפקודית וחיזוק של מיומנויות בסיסיות, אלא גם פיתוח הפוטנציאל להיות אדם עם מודעות עצמית מפוכחת, עם פוטנציאל לתקשורת משמעותית יותר משיחה של היענות להנחיות ונימוסים, וכן עם פוטנציאל לחשיבה אוטונומית (Vieira et al., 2018; Hess, 2019). בהתאמה לכך, תפקיד הגננת והצוות החינוכי לנסות ולזהות את הפוטנציאל הייחודי של הילד ולהתאים את דרך העבודה החינוכית למימוש פוטנציאל זה (הס, 2015). לעיקרון מרכזי זה מתווסף עיקרון התמיכה ההוליסטי, שלפיו מעורבות ההורים בהליך היא תנאי הכרחי להתפתחותו של הילד ומטרה חשובה בפני עצמה (שביט ורייטר, 2016). היעד של התהליך הוא להעצים את איכות החיים של הילד לא רק כהכנה לעתיד, אלא במיצוי מיטבי של ההווה. מרכיב מרכזי בתהליך הוא מודעות ההורים לכל המשתנים הקשורים להתפתחות הילד.

שתיים מכותבות מאמר זה הן גננות בגנים לחינוך מיוחד – גן תקשורת לתלמידים על הרצף האוטיסטי וגן לתלמידים עם עיכוב התפתחותי. הצורך בקידום רעיונותיה של הפרדיגמה ההומניסטית-החינוכית ויישומה בשדה החינוך, כפי שעולה מהספרות המחקרית חבר להבנה ולניסיון המקצועי והאישי של הגננות. לפיכך, הן בחרו להיות שותפות לתכנון ולהפעלת תוכנית ברוח תפיסה זו בגנים שלהן. בשלב הבא, לימודיהן לתואר שני בחינוך מיוחד סיפקו הזדמנות ללוות חלק מתוצרי התוכנית במחקר. שאלות המחקר המלווה היו: (1) האם ימצאו הבדלים בהערכות ההורים את הפוטנציאל של יכולות ילדיהם לפני ואחרי השתתפות התלמידים בתוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים"? (2) האם ימצאו הבדלים בהערכות ההורים את תפקוד ילדיהם ב-15 מיומנויות נדרשות לתפקוד בחיים עצמאיים לפני ואחרי השתתפות התלמידים בתוכנית? מכאן, שלמאמר זה שתי מטרות עיקריות. האחת, להציג את התוכניות שהופעלו בגנים והשנייה, להציג את המחקר המלווה ואת ממצאיו.

הצגת התוכנית והמחקר המלווה המתוארים במאמר עשויים לתרום לחשיפה לעקרונות החינוכיים המתפתחים כיום. עקרונות אלו עשויים לשכלל מדיניות חינוך הוגנת ויעילה יותר ביחס לתלמידים עם צרכים ייחודיים. אימוץ עקרונות התפיסה יכולים לסייע גם בפיתוח תוכניות תמיכה דומות לגילים נוספים ולמוגבלויות אחרות. זיהוי פוטנציאל התלמידים בקרב סביבתם הקרובה ומימושו הן הדרך להעצמת איכות החיים הן לתלמידים עצמם הן לקרובים להם.

סקירת ספרות

בשלושת העשורים האחרונים אפשר לזהות בספרות המקצועית העוסקת בנושא איכות החיים שלוש תמורות עיקריות. האחת, לקראת סוף המאה הקודמת החל להיות רווח המושג איכות חיים גם בהקשר של תמיכה באנשים עם צרכים ייחודיים (Schalock, 1996). בערך עשור לאחר מכן הורחב הדיון גם ביחס לתלמידים עם צרכים ייחודיים (Hallahan et al., 2008; Reiter, 2008) ובשנים האחרונות אף מדובר בקידום איכות החיים גם בקרב ילדים בגיל הרך (Vieira et al., 2018).

העיסוק הקלסי במושג איכות החיים נגע לממדי החיים השונים של האדם – מצבו הרפואי, המשפחתי, התעסוקתי, הרגשי, האזרחי ועוד (Schalock, 1996). הערכת איכות החיים של הפרט הייתה סך ההערכות האובייקטיביות של כל אחד מממדים אלו. כך, שאם הגורם הרפואי קבע שהמצב הרפואי תקין, וההכנסות הגיעו לרף מסוים שנקבע, וכן הלאה בממדים האחרים, המסקנה הייתה שלאדם איכות חיים גבוהה. אולם, בתחילת המאה הנוכחית הציעה רייטר (2004) גישה חדשה, שלפיה איכות החיים היא משוואה שבבסיסה עומדת תפיסתו הסובייקטיבית של האדם. לדעת רייטר וחוקרים נוספים בעקבותיה, איכות חיים היא הערכתו של האדם את מידת ההתאמה בין היכולות שהוא מכיר בעצמו לבין ההכרה של סביבתו בהן, וההזדמנויות שמאפשרת לו סביבתו לפיתוחן. ככל שמידת התאמה זו גבוהה יותר, כך יחווה האדם איכות חיים משמעותית יותר. באופן זה, איכות חיים הפך למושג רלוונטי לכל אדם, גם כשמדובר בתלמידים, שלגביהם מדדים כמו מצב משפחתי, תעסוקתי ואזרחי משמעותיים פחות. עקרונות אלו נכונים לתלמידים עם צרכים ייחודיים וללא צרכים ייחודיים (Reiter, 2008).

השינוי הפרדיגמטי הקשור בגישת איכות החיים החדשה השפיע הן על המחשבה החינוכית הן על השדה, למשל, בפיתוח תוכניות חינוך חדשות (Reiter, 2016). כאמור, בשנים האחרונות ניתן לזהות השפעה של עקרונות הגישה גם על שדה החינוך בגיל הרך (Vieira et al., 2018; Zondi & Gwala, 2023). חשוב להדגיש, כי אין בתחילתה של מגמה זו משום ערעור על היעדים הקלסיים המצופים בעבודה החינוכית בגיל הרך. יעדי העבודה החינוכית בגיל הרך זוכים לקונצנזוס רחב, חובק עולם ובין-תרבותי (Brown & Vaughan, 2009; Christakis, 2017; OECD, 2018). היעדים המסורתיים של החינוך בגיל הרך הם העברת אסטרטגיות, מיומנויות וכלים לילדות ולילדים לשם התפתחות מיטבית, וכישורי חיים בממדים של עצמאות תפקודית, יכולות חברתיות, רגשיות ולימודיות (Bodrova & Leong, 2007; Siegel & Bryson, 2011). עם זאת, עיקר תרומתה של גישת איכות החיים ההומניסטית-החינוכית לעקרונות המקובלים בקרב אנשי המקצוע בגיל הרך היא בכך שהיא ממקדת תשומת לב לפוטנציאל יכולותיו של התלמיד עוד לפני תכנון והפעלת תוכנית הלימודים הגנרית. נוסף על

כך, בשונה מהגישה של "הילד במרכז", היא מעודדת תפיסה של הילד במרכז האינטראקציה בינו לבין סביבתו הלימודית, המשפחתית והקהילתית. מכאן, שכלי ההערכה של חקר התוצרים של תוכניות המבוססות על עקרונות אלו שונו בהתאמה. במחקר המתואר במאמר זה הוצעה והופעלה תוכנית המבוססת על עקרונות גישה איכות החיים, שלוותה במחקר לבחינת חלק מתוצריה.

התוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים" בשני גני ילדים של החינוך המיוחד

התוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים" נבנתה לגני החינוך המיוחד במת"א (מרכז תמיכה יישובי אזורי) חפר-שרון. חלק ממנה נגזר מתוך תוכנית כישורי חיים – איכות חיים "מתאים במיוחד" של משרד החינוך. התוכנית מבוססת, בין היתר, על עקרונות הלמידה המשמעותית (Reiter, 2016) שלפיהם הלומד מבצע הבניה פעילה של החומר הנלמד. בהתאם לכך, התוכנית הפורמלית של המסגרת החינוכית עובדה מבחינה דידקטית כך שהתכנים יהיו קשורים לחוויות חייו של התלמיד ולעולמו והלמידה תתקיים בהווה קבוצתית כקהילה פעילה של לומדים. ניתן דגש על פתרון בעיות, כאשר כל חבר בקבוצה תורם את נקודת מבטו. כמו כן, הלמידה מתרחשת גם בסביבה הטבעית של הלומד כדי שתהיה אותנטית (כדורי-שלזק וסטוק, 2023). מאפיין מרכזי ביישומה של התוכנית היה הדגשת עקרונות הגישה האקולוגית, שלפיה יש לטפח את מרכזיותם של הילד ומשפחתו כמי שיש להם אוטונומיה ומודעות לזכויותיהם ולבחירותיהם. עקרונות מנחים נוספים של התוכנית היו ניסיון לקדם את יכולת הבחירה של התלמיד, טיפוח אוטונומיה אישית ופיתוח של מערכת ערכים העומדת בתשתית בחירותיו. זאת, תוך הבניה מותאמת של סביבת הלמידה כך שתהלום את הצרכים ואת היכולות של התלמיד. התוכנית הופעלה בגני חינוך מיוחד לשתי אוכלוסיות – עיכוב התפתחותי ואוטיזם. לפני הצגת התוכנית להלן סקירה קצרה של מאפייני אוכלוסיות התלמידים הללו.

מאפיינים כלליים של עיכוב התפתחותי (Developmental Delay)

התפתחות תקינה היא היכולת לפתח מיומנויות מוטוריות, שפתיות, קוגניטיביות, חברתיות ורגשיות בסביבה נורמטיבית ומאפשרת, התואמת את צרכיו ההתפתחותיים של הילד (בוכנר, 2021). עיכוב התפתחותי הוא מושג פסיכולוגי-רפואי, המתאר מצב שבו קיים קושי או איחור משמעותי בהשגת שלבי התפתחות המתרחשים בתקופת הינקות והילדות, המהווים נדבך חשוב בהתפתחות התקינה, ומצופים מהילד בהתאם לגילו הכרונולוגי (שפירא, 2015).

על פי משרד הבריאות, מרבית הילדים מתפתחים באופן תקין. עם זאת, לעשרה אחוזים מתוכם יש איחור משמעותי בתהליכי ההתפתחות השונים והם נכנסים לקטגוריה של ילדים עם חשש לעיכוב (איחור) התפתחותי. הם עשויים להתפתח כרגיל בראשית חייהם, אך בהמשך ההתפתחות מואטת, נעצרת ולעיתים אף קיימת נסיגה העשויה לבוא לידי ביטוי באחד או יותר מתחומי החיים: מוטורי, שפתי, קוגניטיבי, רגשי וחברתי. תחום נוסף הלקוי אצל ילדים עם עיכוב התפתחותי הוא התחום של תפקודים ניהוליים (כץ, 2010). אלו הם תפקודים הנדרשים לרכישת ידע, לזכירתו, לארגונו, ולשימוש בו באופן מותאם. בשל כך, הם מגלים קושי ברכישת הכישורים והמיומנויות הדרושים להם לתפקוד באופן נורמטיבי בחברה.

קיימים שני גורמים עיקריים לעיכוב התפתחותי. האחד, גורם נירון-התפתחותי שמקורו בסיבות גנטיות, כגון הפרעות במבנה המוח, הפרעות כרומוזומליות ועוד. השני, גורם התפתחותי פסיכולוגי שמקורו בחסך סביבתי ובהשפעות של הסביבה. כל פגיעה בתקופת העוברות או הינקות יכולה לגרום לשינויים בלתי-הפיכים במוח, אך מכיוון שהמוח פלסטי זו גם התקופה הטובה ביותר להתערבות ולעריכת שינויים שיכולים לשפר ולשקם את המצב. לכן תקופת הילדות המוקדמת ידועה גם כתקופה הפלסטית. הזיהוי, האבחון והטיפול המוקדם חשובים וקריטיים לקידום כל ילד ומיצוי הפוטנציאל שלו.

קיימים כמה מבחני התפתחות בגיל הרך, המהווים מדדים אובייקטיביים וטבלאות התפתחותיות לזיהוי ולבדיקה של התפתחות ילדים בגיל הצעיר. ממבחנים אלו ניתן לתת ציון לתפקוד הילד באופן כללי וגם להתייחס לתחומים השונים (בוכנר, 2021).

מאפיינים כלליים של אוטיזם (ASD)

בעשורים האחרונים חל שינוי פרדיגמטי בתפיסת מוגבלות בכלל, ובכך גם בהגדרת האוטיזם בפרט (דרומי, 2016). זאת, בין היתר, בשל התחזקות המודל החברתי, המגדיר מוגבלות כתופעה חברתית המושפעת מגורמים סביבתיים, תרבותיים ופוליטיים ולא כפתולוגיה של הגוף. האבחנה של אוטיזם שונתה לשמה החדש "הפרעת הספקטרום האוטיסטי" (ASD – Autism Spectrum Disorder) עם רמות חומרה שונות, כשבכל רמה קיים מגוון של ביטויים אפשריים של מאפיינים אוטיסטיים שונים וייחודיים לכל אדם שאובחן על הספקטרום.

הפרעת הספקטרום האוטיסטי היא רצף של הפרעות נוירו-התפתחותיות, המופיעה בילדות המוקדמת ומלווה את האדם לאורך חייו (גינסור, 2019). התנאי לקביעת האבחנה הוא בהופעת שני המאפיינים: (1) פגיעה עקבית בתקשורת חברתית ואינטראקציה חברתית: פגיעה בהדדיות רגשית-חברתית, פגיעה בהתנהגות תקשורתית לא-מילולית המשמשת לאינטראקציה חברתית, פגיעה בהתפתחות, בשימור ובהבנה של מערכות יחסים וקשרים חברתיים עם בני הגיל; (2) היצמדות לדפוס התנהגות קבועים וחזרתיים: תנועות מוטוריות חזרתיות או סטריאוטיפיות בשימוש בחפצים או בדיבור, קושי עם שינויים, היצמדות נוקשה לרוטינות או לדפוסים חזרתיים של התנהגות מילולית או לא-מילולית (דפוסים טקסיים), חוסר גמישות, תחומי עניין מצומצמים או מקובעים מאוד בעוצמה ובמיקוד לא-תקינים, תגובתיות יתר או תת-תגובתיות לקלט סנסורי (חושי), או עניין חריג באספקטים תחושתיים בסביבה.

על פי סימון ואחרים (Simón et al., 2023), חומרת ההפרעה נמדדת בהתאם למידת התמיכות הנדרשות לילד בתחום החברתי, התקשורתי וההתנהגותי. מאפייני האוטיזם יופיעו בדרך כלל בילדות המוקדמת, אם כי לא תמיד יופיעו במלואם, מאחר שהדרישות הסביבתיות מהילד עדיין מועטות, ועשויות להתבטא באופן ברור יותר עם העלייה בגיל.

עד כה, לא ידוע על בדיקה פיזיולוגית (בדיקת דם, בדיקה גנטית, סריקת MRI) שיכולה לזהות אוטיזם, והאבחון מבוסס אך ורק על היכרות עם התנהגויותיו של הילד (דרומי, 2016).

ילדים עם אוטיזם שונים זה מזה כמו שילדים רגילים שונים זה מזה ביכולותיהם הקוגניטיביות, בכישרונותיהם, בקשייהם, בטמפרמנט שלהם, באופי ובהעדפות שלהם, במוטיבציה שלהם,

בנטיות ליבם. כל ילד עם אוטיזם הוא קודם כול אינדיבידואל, אדם עם אישיות ייחודית ועם עולם פנימי, שאותם יש להכיר כדי לגלות את הדרך המתאימה ביותר עבורו, זו שתסייע לו להתפתח ולהתקדם. עבודה חינוכית תומכת המבוססת על הקשבה מעמיקה ומדויקת לילד ולמשפחתו, הבנת הקשיים הייחודיים לו, כמו גם כוחותיו וכישרונותיו, והבנת הגורמים המעכבים או המקדמים תקשורת והתפתחות, תוביל למיצוי הפוטנציאל ולמימוש יכולותיו של הילד להשתתף בסביבתו הטבעית ובחברה. ילדים עם אוטיזם זכאים לקבל את כל התמיכה שתאפשר להם להתמודד עם אתגרי השונות, למצוא את מקומם בחברה, ולזכות, הם ומשפחותיהם, באיכות חיים, ברווחה נפשית ובהגשמה עצמית, באופן הטוב ביותר מבחינתם (אתר אותי – עמותה ישראלית לאוטיזם).

הצגת התוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים" בגני החינוך המיוחד

התוכנית מתמקדת בטיפול עצמאות אישית ואוטונומיה במצבי חיים, מתוך שיקולים של התאמה לגיל, לאוכלוסיית היעד וליכולות ולקשיים המאפיינים אותה. להלן העקרונות הדידקטיים שעליהם מבוססת התוכנית:

- דגש על התהליכים – הלמידה מורכבת ומתבססת על תהליך הפנמה מן האני הסובייקטיבי והחווייה הפרטית אל היכולת לעמוד בפני מציאות ולהתמודד איתה. בלמידה בתהליך ההפנמה, כל מפגש מהווה המשך לקודם לו ופתיח לבא אחריו. בתהליך הלמידה הגננת מוצאת את האיזון בין התכנים הנראים חשובים להוראה ובין "זרימה" עם התלמידים. הערכת ההישגים נעשית בעת התהליך עצמו ולא רק בסופו. הלומד מוערך בכל שלב ושלב בתהליך בהשוואה לעצמו.
- משמעות התכנים ללומד – נקודת המוצא של נושאי הלימוד היא החוויה הפרטית הסובייקטיבית והקונקרטית של הלומד. מנקודה זו ניתן להרחיב את עולמו של הלומד אל האחר, הכללי, המופשט.
- למידה בסיטואציה אותנטית – התנסות ועשייה בסביבה הטבעית, בסיטואציה אמיתית. עולמו של הלומד יתרחב תוך התנסות ומעורבות ממשית בשטח.

- הוויה חברתית – השתלבות בחברה – אמצעי וגם מטרה.
- התקדמות לפי קנה מידה אישי לקראת יעדים ומטרות – בחירה של הלומד במטרות ויעדים ברורים בשיתוף הגננת מגבירה את המוטיבציה שלו להשגת יעדים אלו.
- התאמת תוכני הלמידה לגיל הלומדים – תוכני הלימוד, בחירת הסיטואציות הלימודיות, טון הדיבור, הפנייה והגישה יותאמו לגיל הכרונולוגי, להתעניינות ולצרכים של הלומד. מצד אחד, התוכנית מובנית, ומצד שני, הכנסת שינויים לפי סיטואציות העולות מהתלמידים.
- חזרות מגוונות – תרגול וחזרות במצבים שונים כדי שיוכלו לעשות "העברה" ממקום למקום ולצבור מאגר תגובות מתאימות אפשריות. התנסות של הלומדים בקשת רחבה של פעילויות ותגובות סביב אותו אירוע.
- שיתוף המשפחה – המשפחה שותפה מרכזית בבחירת היעדים והמטרות כדי שהדבר יתבטא גם בפעילויות שלאחר שעות הלימודים ובמסגרת הביתית.
- הוראה תומכת – הגננת עוזרת, תומכת ומכוונת בבחירת מטרות מציאותיות לפי כישוריו, יכולותיו ואף חולשותיו של הלומד ובהפיכתו ללומד אוטונומי.
- עיצוב מחדש של התפיסה העצמית של המוגבלות – במשך תהליך הלמידה התלמיד ילמד על עצמו, יגלה ויטפח את כוחותיו יחד עם הכרת מגבלותיו והדרך להתמודד עימן. (רייטר 2024).

מטרות העל של התוכנית הן:

1. טיפוח יכולת למימוש עצמי על ידי מתן הזדמנויות לבחירה ולקבלת החלטות של התלמיד בקשר לחייו, בהתאמה לרמתו וליכולתו.
2. טיפוח מרבי של חיים עצמאיים באמצעות הקניית מיומנויות ותפקודים ניהוליים, כמרכיבים מרכזיים באוטונומיה של היחיד.
3. העצמת האיכויות של התלמיד.

לוח 1: הצגת מטרות התוכנית בשלוש רמות

מטרות ברמה	מטרות ברמה הנורמטיבית/	מטרות ברמה הערכית
הביצועית	ההתנהגותית	
הגברת מודעות ואחריות אישית לצד התנסויות בשגרת היומיום, תרגול ושיפור מיומנויות ותפקודים	1. היגיינה אישית וטיפול – שמירה על ניקיון אישי, נורמות מקובלות ושימוש באביזרים ובמוצרי היגיינה.	קידום העצמאות ותחושת המסוגלות.
ניהוליים לקידום העצמאות ותחושת המסוגלות.	2. אכילה ותזונה – מודעות לחשיבות המזון לבריאות הגוף ולרווחה האישית.	יושם דגש על מתן בחירה ואוטונומיה לכלל התלמידים באופן מותאם לגיל, לרמות ההתפתחות ולתפקוד.
	3. לבוש – מודעות לחשיבות הלבוש וההנעלה, סגנון, טעם אישי ונורמות.	גם במצבים שבהם לתלמיד מגבלה ביכולת הטיפול העצמי והוא מגלה קושי בתפקודו
	4. נידות תפקודית – תנועה במרחבים השונים באופן עצמאי או בסיוע בהתחשב בצרכיו וברצונותיו של התלמיד.	העצמאי היומיומי, יש לקדם באופן מותאם את עצמאותו התפקודית וההתפתחותית
	5. קישור לחיי היומיום – הפעלת שיקול דעת בחיי היומיום: מתי, היכן ובהתאם למה, יש להשתמש במיומנויות ובתפקודים שנלמדו. התאמת התנהגות למצבי חיים שונים.	מתוך כבוד ומתן מקום להעדפותיו ולרצונותיו האישיים.

לוח 2: הצגת התנאים הנדרשים להצלחת התוכנית

משאבים והזדמנויות	ידע כללי	עיקרון הבחירה	שילוב מעגלי השייכות של התלמיד
למידה תוך שילוב תחומי ליבה נוספים	הלמידה תתבצע בסביבות הגן השונות בקבוצות, תוך הקנייה ותרגול של מיומנויות ושל תפקודים ניהוליים.	מדע וחקר – ניסויים מדעיים להרחבת הידע הכללי בנוגע לתכונות של חומרים ותופעות טבע, בסביבה הטבעית של התלמידים.	שימת דגש על בחירה מושכלת. הלמידה תתבסס על שאלות חקר ותחומי העניין של העובדת צוות רב-מקצועי ושיתוף ההורים ומעורבותם, בהתבסס על הכרתם את העדפותיו וצרכיו האישיים של התלמיד.
הכנה לכיתה א': העשרה לשונית, מודעות פונולוגית, אותיות א"ב, ספרות וידע בתחום המתמטיקה.	מאגר מיומנויות ופתרונות אפשריים.	הכנה לכיתה א': העשרה לשונית, מודעות פונולוגית, אותיות א"ב, ספרות וידע בתחום המתמטיקה.	ההורים ומעורבותם, בהתבסס על הכרתם את העדפותיו וצרכיו האישיים של התלמיד.

לוח 3: הצגת תוכנית העבודה בגן

מטרות	יעדים	אמצעים	הערכה
פיתוח אוטונומיה	התלמיד יבחר פעילות מתוך מוטיבציה פנימית.	ייתנו לתלמידים אפשרויות בחירה בשעת משחק חופשי במרחב הגן ובחצר, במרכז היצירה, במפגש ובקבוצות הלמידה.	משוב ותצפיות
	התלמידים יתנסו בבחירה מושכלת מתוך מגוון אפשרויות בסביבות הגן השונות.	ייתנו לתלמידים אפשרויות בחירה בלוח התוכן, בפעילויות מובנות ומזדמנות, במשחקים, בסיפורים וכדומה. תיערך הטרמה לתלמידים לקראת היציאה לחצר: התלמידים יוכלו לבחור מתוך מגוון אפשרויות לפעילות. תינתן לתלמידים אפשרות לתכנן מראש פעילות בחצר עם תלמיד שהם יבחרו. תינתן לתלמידים אפשרות בחירה סביב הארוחות (מה אוכלים, תכנון תפריט). כל תלמיד יוכל לבחור נושא הקרוב לליבו/פעילות/משחק ולהציג בפני החברים במפגש. כל תלמיד יוכל לשתף בחוויות אישיות המשמעותיות עבורו.	
פיתוח יכולת בחירה ופתרון בעיות לשם תחושת איכות חיים	מתן לגיטימציה לדרכי פתרון אישיות – אוטונומיה.	1. התלמידים יוכלו להעלות דילמות מתוך סיטואציות בגן או מתוך חוויות אישיות מחייהם. 2. הדילמות יוצגו על ידי התלמידים במסגרת המפגש וייערך דיון חוזר במסגרת "מעגלי הפנמה" – מעגלי שיח, במטרה לבחון עם התלמידים את יעילות הדרך שבחר התלמיד לפתרון הבעיה.	משוב ותצפיות
הקניית מיומנויות טיפול עצמי	טיפול עצמי ועצמאות מתוך אחריות אישית ואוטונומיה.	התלמיד יוכל לבחור פעילות אחת של טיפול עצמי שהוא מעוניין לתרגל בגן ובבית באופן עצמאי. הקנייה ותרגול מיומנויות יומיומיות במסגרת הגן ובמסגרת הביתית באמצעות אסטרטגיות ניהוליות וכלים יישומיים.	משוב ותצפיות
	פיתוח מודעות למוגנות כדי לעודד ולקדם עצמאות אישית מקסימלית, המצמצמת תלות במבוגר.		

התוכנית הופעלה בשנת הלימודים תשפ"ג בגן לילדים עם עיכוב התפתחותי, ועם מעט התאמות לצורכיהם של ילדים עם אוטיזם – גם בגן תקשורת. לתוכניות הללו נערך מחקר מלווה.

מטרת המחקר

מטרת המחקר המלווה הייתה לבחון את עמדות הורי התלמידים ביחס לפוטנציאל של יכולות ילדיהם בתחומים שונים וביחס לתפקוד הילדים לפני ואחרי התוכנית.

שאלות המחקר

1. האם יימצאו הבדלים בהערכות ההורים את הפוטנציאל של יכולות ילדיהם עם הצרכים הייחודיים לפני ואחרי השתתפות התלמידים בתוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים"?
2. האם יימצאו הבדלים בהערכות ההורים את תפקוד ילדיהם ב-15 מיומנויות הנדרשות לתפקוד בחיים עצמאיים לפני ואחרי השתתפות התלמידים בתוכנית?

השערות המחקר

1. הערכת ההורים את הפוטנציאל של יכולות ילדיהם במדדים שונים של איכות החיים תהיה גבוהה יותר בסוף הפעלת התוכנית מאשר בתחילתה.
2. הערכות ההורים את תפקוד ילדיהם ב-15 מיומנויות הנדרשות לתפקוד בחיים תהיה גבוהה יותר בסוף הפעלת התוכנית מאשר בתחילתה.

מתודולוגיה

סוג המחקר ושיטת המחקר

המחקר הוא מחקר תיאורי עם מערך מחקר "דמוי ניסוי", שבמסגרתו נעשה שימוש בשאלוני דיווח עצמי סגורים. קבוצת המחקר כללה שני גנים שבהם הופעלה התוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים" שבתחילתה ובסופה הועברו השאלונים להורי התלמידים.

מודל המחקר ומשתניו

משתנה בלתי-תלוי: מועד איסוף הנתונים – לפני התוכנית ובסיומה.

משתנים תלויים:

א. הערכת ההורים את הפוטנציאל של יכולות ילדיהם עם עיכוב התפתחותי או אוטיזם. משתנה זה כולל:

1. הערכת הפוטנציאל של היכולת לפיתוח זהות עצמית והערכה עצמית מפוכחת.
 2. הערכה של פוטנציאל היכולת לפיתוח תקשורת בין-אישית משמעותית.
 3. הערכת הפוטנציאל של היכולת לפיתוח חשיבה אוטונומית.
- ב. הערכת הורים את תפקוד ילדיהם ב-15 מיומנויות הנדרשות לתפקוד בחיים עצמאיים בשלושה ממדים:

1. רמת ההשתתפות של התלמידים בפעילויות בחי' היומיום.
2. איכות הביצוע של התלמידים בפעילויות בחי' היומיום.
3. תדירות הביצוע של התלמידים בפעילויות בחי' היומיום.

המשתתפים

אוכלוסיית המחקר כללה הורים לתלמידים עם עיכוב התפתחותי והורים לתלמידים עם אוטיזם בגיל הגן. משתתפי המחקר הם תשעה הורים לילדים בגן עיכוב התפתחותי ותשעה הורים לתלמידים עם אוטיזם בגן התקשורת. מרבית המשתתפות היו האימהות של התלמידים. מבין המשתתפות ל-12 (66.7%) השכלה תיכונית ולשש מהן (33.3%) השכלה אקדמית. למעט שתיים מהמשפחות, בכל המשפחות יש לילד שלגביו נערך המחקר עוד אח או אחד או שניים. בערך במחציתן הילד עם הצרכים הייחודיים הוא הצעיר ובמחציתן הוא הילד האמצעי או המבוגר. המשתתפות לא סיפקו מידע לגבי קיומם של צרכים ייחודיים בקרב האחים/האחיות האחרים/האחרות.

כלי המחקר ודרך איסוף הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות שני השאלונים הבאים:

1. שאלון עמדות ההורים כלפי פוטנציאל יכולות הילדים (הס והלל לביאן, 2016) כולל

שלושה סולמות לבדיקת עמדות כלפי הפוטנציאל של יכולותיהם של תלמידים עם עיכוב התפתחותי או אוטיזם. הסולמות הם: הערכת פוטנציאל היכולת לפיתוח זהות עצמית והערכה עצמית מפוכחת, פוטנציאל היכולת לתקשורת בין-אישית משמעותית, פוטנציאל היכולת לחשיבה אוטונומית. לגבי כל אחד מהפריטים בשלושת הסולמות היה על הנבדקת לסמן את מידת הסכמתה בטווח שבין 1 – לא מסכימה כלל, לבין 6 – מסכימה מאוד, כך שכל שהציון גבוה יותר הערכת הנבדקת גבוהה יותר. הסולם הבדוק את הערכת פוטנציאל היכולת לפיתוח זהות עצמית של התלמיד כלל ארבעה פריטים. דוגמה לפריט: "באיזו מידה את מסכימה שתלמיד מסוגל להבדיל בין דעותיו האישיות לבין דעותיהם של האחרים?" מהימנות אלפא של קרונברך לסולם זה הייתה גבוהה ($\alpha=.89$). הסולם הבדוק את הערכת פוטנציאל היכולת לתקשורת בין-אישית של התלמיד כלל חמישה פריטים. דוגמה לפריט: "באיזו מידה את מסכימה שהתלמיד מסוגל לפנות לעזרה כאשר הוא חש צורך?" מהימנות אלפא של קרונברך לסולם זה גם היא הייתה גבוהה ($\alpha=.91$). הסולם הבדוק את הערכת פוטנציאל היכולת של התלמיד לחשיבה אוטונומית כלל שישה פריטים. דוגמה לפריט: "באיזו מידה את מסכימה שתלמיד עם עיכוב התפתחותי מסוגל לקבל החלטות באופן עצמאי?" מהימנות אלפא של קרונברך לסולם זה הייתה אף היא גבוהה ($\alpha=.9$).

2. שאלון השתתפות הילד בעיסוקי היומיום לילדי הגן בגילי 4-6 (בר-שליטא ואחרים,

2014). שאלון זה מתאים לשם הערכת ההורים את מיומנויות ילדיהם הנדרשות לתפקוד בחיים עצמאיים. בהתאם למודל המחקר המוצע, נעשה שימוש בשלושת הסולמות המעריכים את הממדים: (1) רמת הביצוע של התלמידים בפעילויות בחיי היומיום; (2) תדירות הביצוע של התלמידים בפעילויות בחיי היומיום; (3) איכות הביצוע של התלמידים בפעילויות בחיי היומיום (בשאלון המקורי קיים סולם נוסף, "מידת הנאה

מהפעילות", אך משתנה זה לא נכלל בהצעת המחקר שהוגשה לשם אישורו ולכן לא נעשה בו שימוש).

בסך הכול נעשה שימוש ב-15 הפריטים הרלוונטיים לתלמידים בגילי גן 4-6. הפריטים מציינים פעילויות בחיי היומיום, ועל ההורה המשיב לציין לגבי כל פריט בסולם ליקרט שבין 1 לבין 5 את הערכתו בנוגע לכל אחד משלושת הממדים – רמת הביצוע של התלמידים בפעילויות בחיי היומיום, תדירות הביצוע של התלמידים בפעילויות בחיי היומיום ואיכות הביצוע של התלמידים בפעילויות בחיי היומיום. לשאלון במקור דווח על תוכן וכן תוקף מבנה גבוהים. בדיווח על שימוש בכלי ציינו המחברות כמה יתרונות של השימוש בו, ביניהם:

- מתייחס לתחומי חיים מגוונים
 - ניתן למילוי תוך זמן קצר
 - משקף בצורה אידיאלית את השתתפות התלמיד בשגרת חיו
 - מדווח על ידי ההורה ועל מצבים בסביבת החיים הטבעית
 - שפה לא מקצועית – הכלי ידידותי ונהיר לנשאל
 - נוסף על כך, ציינו הכותבות גם חסרונות של השימוש בכלי:
 - אפשרויות ברירה רבות בכל פריט, דבר העלול להקשות במילוי השאלון
 - סובייקטיביות של מושג "איכות הביצוע"
- מהימנות הפריטים בשלושת הממדים נמצאו בינוניות-גבוהות, ומיהמנות אלפא של קרונברך הייתה בין $(\alpha=.69)$ לבין $(\alpha=.81)$.

הליך המחקר

בשלב הראשון הוגשה בקשה לאישור המחקר והיא אושרה באופן עקרוני על ידי המכללה בהתניה של קבלת אישור לשכת המדען הראשי. ההצעה נשלחה ללשכת המדען הראשי של משרד החינוך ואישורה התקבל. בשלב זה נעשתה פנייה להורים: הצגת התוכנית ומכתב מלווה. לאחר קבלת הסכמתם הועברו אליהם שאלוני המחקר טרם תחילת התוכנית. התוכנית

הופעלה בגן ובסיומה שאלוני המחקר הועברו להורים. לאחר איסוף הנתונים עובדו הממצאים ונכתב דוח המחקר.

אתיקה מחקרית

המחקר נערך רק לאחר קבלת אישור לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. השתתפות ההורים במחקר הותנתה בחתימה על טופס הסכמה, זאת לאחר שהובהרו להם נושא המחקר ומטרותיו באמצעות מכתב פנייה מלווה. השתתפות התלמידים בתוכנית לא הותנתה בהסכמת ההורים להשתתף במחקר. זאת כדי שכל התלמידים יוכלו ליהנות מהשתתפות בתוכנית גם אם הוריהם לא השתתפו במחקר.

ממצאים

בפרק זה יוצג ניתוח הנתונים שנערך לשם בחינת השערות המחקר שליווה את התוכנית. ההשערה הראשונה הייתה כי הערכת ההורים את הפוטנציאל של יכולות ילדיהם במדדים שונים של איכות החיים תהיה גבוהה יותר בסיום הפעלת התוכנית מאשר בתחילתה. גודל המדגם הקטן והיעדר מידע לגבי התפלגויות האוכלוסייה העלה את הצורך בבחירת מבחן אפרמטרי לשם בחינת השערה זו. כך, נערך מבחן וילקוקסון למדגמים מזווגים. סיכום הממצאים מוצג בלוחות 4-5.

לוח 4: ממצאי מבחן וילקוקסון למדגמים מזווגים לבדיקת ההבדלים בהערכות ההורים את מדדי פוטנציאל יכולות התלמידים עם העיכוב ההתפתחותי לפני התוכנית ואחריה

המשתנה	לפני התוכנית		אחרי התוכנית		Z	sig
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
הערכת הורים את פוטנציאל היכולת לפיתוח זהות עצמית והערכה עצמית מפוכחת	3.8	.99	4.27	.64	1.1	.29
הערכת הורים את פוטנציאל היכולת לפיתוח תקשורת בין־אישית משמעותית	4.4	.97	4.3	.84	-.54	.59
הערכת הורים את פוטנציאל היכולת לפיתוח חשיבה אוטונומית	4.1	.91	4.03	.78	-.3	.77

הערה: טווח הממוצעים האפשרי הוא בין 1 ל-6.

מלוח 4 עולה כי הערכת ההורים את פוטנציאל יכולות התלמידים לפיתוח זהות עצמית והערכה עצמית מפוכחת, אחרי הפעלת התוכנית ($M=4.27$, $SD=.64$) הייתה גבוהה מאשר לפני ($M=3.8$, $SD=.99$). עם זאת, הפער לא נמצא מובהק סטטיסטית ($Z=1.1$, $sig=.29$). הערכת ההורים את פוטנציאל יכולות התלמידים לפיתוח תקשורת בין-אישית משמעותית אחרי הפעלת התוכנית ($M=4.3$, $SD=.84$) הייתה דומה להערכה שלפניה ($M=4.4$, $SD=.97$). כך גם הפער אינו מובהק סטטיסטית ($Z=-0.54$, $sig=.59$).

הערכת ההורים את פוטנציאל יכולות התלמידים לפיתוח חשיבה אוטונומית אחרי הפעלת התוכנית ($M=4.03$, $SD=.78$) הייתה דומה להערכה לפניו ($M=4.1$, $SD=.91$). כך גם הפער אינו מובהק סטטיסטית ($Z=.3$, $sig=.77$).

ממצאים אלו עולה כי ההשערה לא אוששה לגבי הורי התלמידים עם עיכוב ההתפתחות.

לוח 5: ממצאי מבחן וילקוקסון למדגמים מזווגים לבדיקת הבדלים בהערכות ההורים את

מדדי פוטנציאל יכולות התלמידים עם אוטיזם לפני התוכנית ואחריה

המשתנה	לפני התוכנית		אחרי התוכנית		Z	sig
	ממוצע	סטטית	ממוצע	סטטית		
	תקן	תקן	תקן	תקן		
הערכת הורים את פוטנציאל היכולת לפיתוח זהות עצמית והערכה עצמית מפוכחת	4	.83	4.75	.96	1.55	.12
הערכת הורים את פוטנציאל היכולת לפיתוח תקשורת בין־אישית משמעותית	4.18	1.2	4.62	.53	.93	.35
הערכת הורים את פוטנציאל היכולת לפיתוח חשיבה אוטונומית	4.44	.77	4.48	.95	.56	.57

הערה: טווח הממוצעים האפשרי הוא בין 1 ל-6.

מלוח 5 עולה כי הערכת ההורים את פוטנציאל יכולות התלמידים לפיתוח זהות עצמית והערכה עצמית מפוכחת אחרי ביצוע התוכנית ($M=4.75$, $SD=.96$) הייתה גבוהה מאשר לפניו ($M=4$, $SD=.83$). הפער אינו מובהק סטטיסטית ($Z=1.55$, $sig=.12$).

הערכת ההורים את פוטנציאל יכולות התלמידים לפיתוח תקשורת בין-אישית משמעותית אחרי הפעלת התוכנית ($M=4.62$, $SD=.53$) הייתה גבוהה מאשר לפני ($M=4.18$, $SD=1.2$). עם זאת, הפער אינו מובהק סטטיסטית ($Z=.93$, $sig=.39$).

הערכת ההורים את פוטנציאל יכולות התלמידים לפיתוח היכולת לחשיבה אוטונומית אחרי ביצוע התוכנית ($M=4.48$, $SD=.95$) הייתה דומה לזו שלפניה ($M=4.44$, $SD=.77$). כך גם הפער אינו מובהק סטטיסטית ($Z=.56$, $sig=.57$).

ממצאים אלו מלמדים כי ביחס לשינוי עמדות הורי התלמידים בגן התקשורת ההשערה לא אוששה, אולם כדאי לציין את המגמה שעלתה ביחס לעלייה בהערכות ההורים את פוטנציאל יכולות התלמידים לפיתוח זהות עצמית מפוכחת.

השערת המחקר השנייה הייתה כי הערכות ההורים את תפקוד ילדיהם ב-15 מיומנויות הנדרשות לתפקוד בחיים תהיה גבוהה יותר בסיום התוכנית מאשר בתחילתה. גם לבחינת השערה זו נערך מבחן וילקוקסון למדגמים מזווגים באופן זהה לשיקולים לבחינת השערת המחקר הראשונה. סיכום הממצאים מוצג בלוחות 6-7.

לוח 6: ממצאי מבחן וילקוקסון להערכת ההורים את מדדי תפקוד הילדים עם העיכוב ההתפתחותי לפני התוכנית ואחריה

המשתנה	לפני התוכנית		אחרי התוכנית		Z	sig
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
רמת ביצוע	2.9	.91	3.6	.65	1.62	.11
תדירות ביצוע	3.6	.50	3.97	.55	1.6	.11
איכות ביצוע	3.5	.48	3.6	.68	.54	.6

הערה: טווח הממוצעים האפשרי הוא בין 1 ל-5.

מלוח 6 עולה כי הערכת ההורים את רמת הביצוע אחרי השתתפות ילדיהם בתוכנית ($M=3.6$, $SD=.65$) הייתה גבוהה מאשר לפני ($M=2.9$, $SD=.91$). פער זה אינו מובהק סטטיסטית ($Z=1.62$, $sig=.11$) אולם קרוב למובהקות. על כן מומלץ להתייחס למגמה.

הערכת ההורים את תדירות הביצוע אחרי השתתפות ילדיהם בתוכנית ($M=3.97$, $SD=.55$) הייתה גבוהה מאשר לפני ($M=3.6$, $SD=.50$). פער זה אינו מובהק סטטיסטית ($Z=1.6$, $sig=.11$) אולם הוא קרוב למובהקות. על כן, גם מבחינת משתנה זה מומלץ להתייחס למגמה.

הערכת ההורים את איכות הביצוע אחרי השתתפות ילדיהם בתוכנית ($M=3.6$, $SD=.68$) הייתה דומה להערכתם לפני ($M=3.5$, $SD=.48$). פער זה אינו מובהק סטטיסטית ($Z=.54$, $sig=.6$).

אם כן, אומנם ההשערה ביחס להערכות ההורים את תפקוד התלמידים עם העיכוב התפתחותי לא נמצאה מובהקת סטטיסטית, אולם ראוי להתייחס למגמה שעלתה.

לוח 7: ממצאי מבחן וילקוקסון להערכת ההורים את מדדי תפקוד הילדים עם האוטיזם לפני התוכנית ואחריה

המשתנה	לפני התוכנית		אחרי התוכנית		Z	sig
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן		
רמת ביצוע	3.24	.89	3.51	.47	1.07	.29
תדירות ביצוע	3.63	.71	3.84	.48	.9	.37
איכות ביצוע	3.46	.91	3.71	.72	.84	.4

הערה: טווח הממוצעים האפשרי הוא בין 1 ל-5.

מלוח 7 עולה כי הערכת ההורים את רמת הביצוע אחרי השתתפות ילדיהם בתוכנית ($M=3.51$, $SD=.47$) הייתה מעט גבוהה מאשר לפני ($M=3.24$, $SD=.89$). פער זה אינו מובהק סטטיסטית ($Z=1.07$, $sig=.29$).

הערכת ההורים את תדירות הביצוע אחרי השתתפות ילדיהם בתוכנית ($M=3.84$, $SD=.48$) הייתה מעט גבוהה מאשר לפני ($M=3.63$, $SD=.71$). פער זה אינו מובהק סטטיסטית ($t=.37$, $Z=.9$, $sig=>$

הערכת ההורים את איכות הביצוע אחרי השתתפות ילדיהם בתוכנית ($M=3.71$, $SD=.72$) הייתה מעט גבוהה מאשר לפני ($M=3.46$, $SD=.91$). גם פער זה אינו מובהק סטטיסטית ($t=.4$, $Z=.84$, $sig=>$). לפיכך, נראה שההשערה ביחס להערכות ההורים את תפקוד התלמידים עם אוטיזם לא אוששה.

דיון

מאמר זה תיאר תוכנית התערבות לשם קידום איכות החיים של ילדים עם צרכים ייחודיים בגנים של החינוך המיוחד. נוסף על כך, תואר מחקר שליווה את התוכנית במטרה לבחון את השפעתה על שינוי העמדות של הורי הילדים.

מאפיין מרכזי ביישומה של התוכנית היה הדגשה של עקרונות הגישה האקולוגית, אשר לפיה יש לטפח את מרכזיות הילד ומשפחתו כמי שיש להם אוטונומיה ומודעות לזכויותיהם ולבחירותיהם. לפיכך, מטרת המחקר המלווה הייתה לבחון את השינוי במודעות או בעמדות הורי התלמידים ביחס לפוטנציאל של יכולות ילדיהם בתחומים שונים וביחס לתפקוד הילדים לפני התוכנית ולאחריה.

סיכום ממצאי המחקר המלווה העלה כי שינויים בהערכת ההורים את הפוטנציאל של יכולות ילדיהם לא נמצאו מובהקים סטטיסטית, אולם חשפו כמה מגמות העשויות לשפר את המשך בנייתן של תוכניות דומות. היעדר המובהקות הסטטיסטית קשורה בנסיבות האיומים על תוקף המסקנה הסטטיסטית וההתמודדות עימן כמו גם בשל אופייה של התוכנית. היינו, תוכנית שהיא ראשונית במאפייניה התיאורטיים והיישומיים.

מדגם המחקר היה קטן מאוד בשל תכונותיהן של מסגרות גני החינוך המיוחד. בגנים אלו שותפים מספר קטן של תלמידים ולפיכך גם מספר קטן של הורים. המספרים הקטנים מחייבים שימוש בפרוצדורות סטטיסטיות המקשות על זיהוי מובהקות ואפקטים סטטיסטיים. יתר על כן,

גם לו נמצאו מובהקויות סטטיסטיות היה נותר ההכרח בהמשך מחקר לשם ביסוס התוקף החיצוני. אילוץ זה נובע מקשיים ייחודיים במציאת מדגמים מייצגים באוכלוסיות ייחודיות. כמו כן, התוכנית מתבססת על עקרונות גישה שעדיין נמצאת בשלבי הבנייה והתנסויות. בהתאמה, כלי המחקר שעליהם התבסס המחקר המלווה עדיין זקוקים להליכי תיקוף ויש להמשיך ולבחון אותם בקרב אוכלוסיות נוספות.

למרות כל זאת, אפשר ורצוי להתייחס למגמות העיקריות שעלו בממצאים הכמותיים. התייחסות זהירה למגמות הללו הן דרך רצויה לאזן בין הצורך לבסס תיאוריה מדעית מקובלת מחד גיסא, לבין הצורך לנסות ולאתר כיוונים תיאורטיים ומעשיים חדשים מאידך גיסא. כך, נחשף כי הערכת ההורים לילדים עם אוטיזם את הפוטנציאל של יכולותיהם לתקשורת בין-אישית משמעותית עלתה, ובהינתן שקשיים בתקשורת הם המאפיין המרכזי של אוטיזם, אפשר לראות בכך הישג משמעותי. נוסף על כך, נמצא כי בכלל הממדים שהוערכו על ידי הורי התלמידים עם העיכוב ההתפתחותי הייתה עלייה.

על פי סקירת הספרות, חקר מדדים הקשורים בהבנת איכות חייהם של ילדים בכלל וילדים עם צרכים ייחודיים בפרט מצוי עדיין בראשיתו (Vieira et al., 2018). ההסכמה הרווחת כיום עדיין רואה בגיל הרך שלב שבו מתבקשת יותר התמקדות בתפקודים בסיסיים (Brown & Vaughan, 2009; Christakis, 2017; OECD, 2018). זאת, על פני חינוך בממדי ערכים דוגמת מימוש חשיבה אוטונומית, יכולת בחירה, תקשורת ונחישות עצמית משמעותית (שבט ורייטר, 2016). מבחינה זו אפשר לראות בממצאים תמיכה לקושי בחינוך ערכי בגיל הרך במיוחד בקרב ילדים עם צרכים ייחודיים. עם זאת, נראה כי המגמה שנחשפה בממצאים היא התחלה של תהליך, אשר בטווח זמן רחב יותר הייתה מגיעה לכדי ביטוי רב יותר גם בדיווחי ההורים. באופן זה הייתה עשויה דווקא לחזק את עקרונות גישת איכות החיים המאמינה בפוטנציאל התלמידים וביכולת לזיהוי ופיתוח פוטנציאל זה הן על ידי ההורים הן על ידי הצוות החינוכי (הס, 2015).

ההשערה השנייה של המחקר המלווה הייתה כי הערכות ההורים את תפקוד ילדיהם במיומנויות שונות הנדרשות לתפקוד בחיים תהיה גבוהה יותר בסוף התוכנית מאשר

בתחילתה. גם במקרה זה בחינת ממצאי המבחנים הסטטיסטיים לא נמצאה מובהקת. עם זאת, נמצאה עדות למגמה כי הערכות ההורים את רמת הביצוע של המיומנויות, את תדירות הביצוע ואת איכות הביצוע עלתה בכל אחד מממדים אלו. זאת, הן בקרב הורי התלמידים עם העיכוב ההתפתחותי הן בקרב הורי התלמידים עם האוטיזם. ניתן לציין במיוחד את הערכות ההורים כלפי רמת הביצוע של התלמידים עם העיכוב ההתפתחותי. בעוד לפני התוכנית הן היו מתחת לאמצע הטווח האפשרי הרי לאחר התוכנית הם עלו עד יותר מאמצע הטווח. מגמה כזאת נמצאת בהלימה ליעדי פרדיגמות המבקשות להתמקד בגיל הרך בשיפור המיומנויות והעצמאות התפקודית. היינו, גם אם שאלת הפוטנציאל של יכולותיהם של ילדים בגיל הרך עם וללא צרכים ייחודיים עדיין זקוקה להתנסויות וחקירה, הרי ניכרת הצלחת התוכנית לשפר את הערכת מיומנויות התפקוד. על כן, אפשר שהתוכנית ויישומה יהיו מוסכמות בקרב אנשי מקצוע הנשענים על עקרונות התנהגותיים נורמטיביים (Brown & Vaughan, 2009; Christakis, 2017) וגם בקרב אנשי מקצוע הרואים בהעצמת איכות החיים את יעדי החינוך (שבית ורייטר, 2016; Vieira et al., 2018).

גם במחקר המתבסס על שיטות כמותיות, חלק ממטרות הדיון קשורות בפרשנות של החוקרים לממצאי המחקר (Suárez, 2024). אחד מהמאפיינים הייחודיים של מחקר זה הוא היותן של שתיים מהחוקרות גם המפעילות של התוכנית בפועל. על כן, הפרשנות של ממצאי המחקר תושלם בהצגת עיקרי הרפלקציה שהעלו הגננות עם סיום התוכנית.

גננת בגן לילדים עם עיכוב התפתחותי – סיכום הרפלקציה

במהלך יישום התוכנית בגן ניסיתי להקפיד לא רק על שיקוף הנעשה בגן בפני הורי הילדים, אלא גם על שיתופם באופן פעיל בהחלטות ובמטרות העבודה עם ילדיהם. המטרות הללו היו קשורות בקידום איכות החיים במסגרת הגן. שיתופי פעולה בין ההורים ובין צוות הגן במסגרת הגן ואף בבית הילדים היו גם טרם הפעלת התוכנית. עם זאת, אחד מיתרונותיה של התוכנית הוא יכולתה לגרום לשינוי בעמדות ההורים בנוגע לפוטנציאל יכולות ילדיהם בתחומי העצמאות

התפקודית והיכולת לחשיבה אוטונומית. חשבתי שלאחר שינוי במודעות ייתכן שיהיה גם שינוי בדרכם החינוכית. זוהי גם המלצתי למחקר המשך.

הרציונל שעמד מאחורי בחירת ההורים לאוכלוסיית המחקר הוא המודעות לכך שקיימת אחריות משותפת להורים ולמערכת החינוך לגבי התפתחות הילד ולרווחתו, כשלכל אחד מהצדדים תרומה ייחודית משלו. במהלך שנות עבודתי כגננת בגן במסגרת החינוך המיוחד, למדתי כי יחסי השותפות הללו צריכים להיבנות ביוזמה פעילה של צוות הגן, מתוך עמדה של שוויון ושותפות ההורים ובהתאמה לצורכיהם השונים. יתרה מזאת, מחקרים הראו כי רמת הנכונות של הורים להיות חלק מרכזי בתהליך הפעלה של תוכניות חינוכיות ולימודיות, תלויה ברמת המעורבות והשיתוף שלהם בכל שלבי התכנון והביצוע של התוכנית, בעידודם לקבל החלטות ובמתן כבוד לבחירותיהם. ההורים הם האפוסטרופוסים הטבעיים של ילדיהם הצעירים. ביכולתם להיות מעורבים באופן התומך באוטונומיה של הילד או שולט בה. תמיכה באוטונומיה כרוכה במתן עידוד ותמיכה ביוזמות של הילד, נקיטת נקודת המבט שלו, הבעת אמפתיה, פתרון בעיות במשותף והצעה של אפשרויות שמתוכן הילד יכול לבחור. לעומת זאת, מעורבות המאופיינת בשליטה הורית כרוכה בלחץ על הילד, התעלמות מנקודות המבט שלו ופתרון בעיות עבורו. כאשר הורים מראים מעורבות התומכת באוטונומיה, ילדים נוטים לבצע משימות מתוך מוטיבציה אוטונומית.

תרומה נוספת ייחודית למחקר היא הבהרת המושג של אוטונומיה לעומת עצמאות תפקודית. העיסוק באוטונומיה בגיל הרך באופן כללי ובפרט בחינוך המיוחד, דורש שינוי עמדות בנוגע לפוטנציאל התלמידים בתחום זה. ייתכן שהעמדות החיוביות שהביעו ההורים בתחילת המחקר משקפות את השאיפה שלהם שילדיהם יגדלו ויתפתחו להיות בוגרים אוטונומיים, אך הם מתקשים לייחס לילדיהם הצעירים עם המוגבלות ההתפתחותית את היכולות הגבוהות הללו, בשלב התפתחותי זה.

גננת בגן ילדים על הרצף האוטיסטי – סיכום רפלקציה

עוד טרם הפעלת התוכנית תפיסתי החינוכית היא כי לשם קידום איכות החיים של ילדים עם אוטיזם יש צורך בהתערבות מוקדמת, אינטנסיבית, אינטגרטיבית ורב־מקצועית. ביטוי למאפיינים אלו זיהיתי כאשר התוודעתי לתוכנית "איכות חיים – הכנה לחיים". על כן, שמחתי על האפשרות ליישומה בגן שלי בליווי המחקר.

על פי גביש ופליישמן (2021) קיימת תרומה מהותית לשינויים בתפקודו ובהתנהגותו של הילד בגיל הרך כאשר קיימת מעורבות הורית בתוכנית ההתערבות של ילדיהם. עליהם להיות שותפים כמה שיותר הן בבניית מטרות התוכנית הן בהכללתה בסביבה הביתית. זאת, בעיקר לנוכח הצורך בתמיכה אינטנסיבית משלימה בבית. המעטפת הטיפולית הרחבה ניתנת בגן התקשורת, דוגמת הגן שלי, והיא כוללת את הטיפול הבריאותי המקדם (טב"ם). מעטפת זו מספקת את איכות ההחזקה הנדרשת להתפתחותו של ילד צעיר מהקשת האוטיסטית. שיתוף הפעולה של הצוות החינוכי עם ההורים, ובכך גם עידוד מודעתם לגבי משתנים שונים בתפקודם ובפוטנציאל יכולותיהם, נשענת גם על התפיסה האקולוגית המתייחסת לילד בכל סביבות חייו. על פי אמות המידה לטיפול בריאותי מקדם של המחלקה לאוטיזם באגף לבריאות הנפש במשרד הבריאות משנת 2013 (גביש ופליישמן, 2021) מתחייב בכל תוכנית טיפול לכלול הדרכות שוטפות להורי הילד על ידי הגורמים המטפלים והדרכות שוטפות של הצוותים הטיפולים והחינוכיים. זה בדיוק מה שמתרחש בהובלתי בגן שלי.

תהליך ההיכרות ובניית הקשר עם הילד ועם הוריו מתחיל במפגשי אינטימיק מעמיקים ומקיפים שרכזת הגן ואני עורכות עם ההורים, וממשיך בביקור בית ובמפגשי הדרכת הורים אחת לשבועיים יחד עם שיתוף פעולה של הצוות הרב־מקצועי לקידום התוכניות החינוכיות והטיפוליות של הילד, טיפולי הורים־ילד, ועוד. כל זאת בחתירה ליעד המרכזי, שהוא העצמת איכות חיי הילדים וקרוביהם.

המלצות יישומיות ומחקריות

המלצתנו היא לנסות ולהרחיב את יישומה של התוכנית בגנים נוספים הן בחינוך המיוחד הן בחינוך הכללי. בזיקה למסקנות שהוצעו בדיון, התוכנית עשויה להתאים הן לשיפור מיומנויות הילדים הן לאפשרויות לפיתוח הילדים בממדים שונים של פוטנציאל יכולותיהם, בהם מודעות עצמית, תקשורת בין-אישית וחשיבה אוטונומית.

המגמות שעליהן הצביעו ממצאי המחקר הראו שהתוכנית עשויה להיות יעילה לילדים עם מוגבלויות שונות. יש צורך בהתאמות קלות בתוכנית וכן במחקר המלווה אותה בהתאם למאפייני הצרכים הייחודיים של כל מוגבלות.

חיזוק נוסף להמלצה זו קשור בהיבט של מודעות ההורים לכל אחד מהמשתתפים שנחקרו. בהפעלת התוכנית מודעות ההורים עשויה רק לעלות. לפיכך, מומלץ לפתח את המחקר בקרב מודעות ועמדות ההורים והצוות החינוכי לצד הפעלת התוכנית הן בהיבטים הקשורים לתפקודי הילדים הן במודעות לפוטנציאל יכולותיהם של הילדים.

מגבלות המחקר

סיכום עיקרי האתגרים המלווים את המחקר:

א. איומים הקשורים לתוקף הפנימי ולתוקף המבנה: (1) בשל היותה של התוכנית מבוססת על פרדיגמה חדשה שנמצאת עדיין בשלבי בנייה יש חסך בתימוכין של עבודות קודמות. כך גם הקושי בהערכת תוקף כלי המחקר אשר מבוססים על עקרונות הפרדיגמה; (2) מושאי המחקר היו ההורים לבדם כאשר חלק מהנחות המחקר מדגישות את חשיבות התמיכה ההוליסטית, הכוללת את ההורים, את צוות הגן וכמובן את הילדים עצמם.

ב. איומים הקשורים לתוקף המסקנה הסטטיסטית ולתוקף החיצוני. עיקר הקושי נובע ממסגרת דגימה קטנה וממגבלות טכניות וערכיות בהקצאה לקבוצות ניסוי ובקרה. לפיכך, הדגימה אינה הסתברותית וקיים קושי בהכללות ממצאי המחקר. זאת כמפורט בדיון, נוסף על היעדר המובהקות הסטטיסטית.

רשימת מקורות

בוכנר, מ' (11.3.2021). עיכוב התפתחותי - Developmental Delay. אקטואליה בחינוך.

<https://www.xn---zhcafneepdmens6d4e.co.il/post/%D7%A2%D7%99%D7%9B%D7%95%D7%91-%D7%94%D7%AA%D7%A4%D7%AA%D7%97%D7%95%D7%AA%D7%99-developmental-delay>

בר-שליטא, ת', יוכמן א', מזור-קסנטי ט', ופרוש, ש' (2014). שאלון השתתפות הילד בפעילויות היומיום (מהדורה II). בית הספר לריפוי ועיסוק של הדסה והפקולטה לרפואה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

https://med.tau.ac.il/sites/personal.tau.ac.il/files/media_server/1404/%D7%A9%D7%90%D7%9C%D7%95%D7%9F%20%D7%94%D7%A9%D7%A%D7%AA%D7%A4%D7%95%D7%AA%20%D7%9E%D7%94%D7%93%D7%95%D7%A8%D7%94%20%20%D7%A1%D7%95%D7%A4%D7%99%20%20%20docx.pdf

גביש, ב' ופליישמן, ע' (2021). כיצד גננות לחינוך מיוחד תופסות את מקומם של הורים לילדים עם הפרעת הקשת האוטיסטית במגוון תפקידיהן. בתוך י' גילת וע' טבק (עורכים), "ללכת בין הטיפות": אסופת מחקרים על השותפות בין הורים למורים (עמ' 195-216). מכון מופ"ת.

גינזור, נ' (6.9.2019). "כמו לוליין על חוט" – טיפול בהורות לילדים עם אוטיזם והתמודדות עם תמות פרדוקסליות. פסיכולוגיה עברית.

<https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=3860>

דרומי, א' (2018). אוטיזם – מסע להבנת הרצף. ספרי ניב.
הס, א' והלל לביאן, ר' (2016). עמדות פרחי הוראה כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים והמידה שבה הם חשים תיוג כלפי תלמידים אלה בזיקה לשלב ההכשרה של פרחי

הוראה וסוג המוגבלות של התלמיד. דוח מחקר לוועדת המחקר הבין-מכללתית במכון מופ"ת.

הס, א' (2015). מודלים של תמיכה בתלמידים עם לקויות ראייה ועיוורון: מהמודל של ברגה למודל פוטנציאל הצמיחה. סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב (יחידה 7, עמ' 115-132). האוניברסיטה הפתוחה.

כדורי-שלזק, מ' וסטוק, ט' (2023). תפיסות של גננות לגבי למידה חוץ-גנית בסביבה הטבעית. חוקרים @ הגיל הרך, 19, 61-92.

כץ, צ' (2010). הפרעת קשב וריכוז, ויסות חושי, לקויות למידה בהקשר לתפקודים ניהוליים. <https://www.tzipycatz.co.il/%D7%AA%D7%A4%D7%A7%D7%95%D7%93%D7%99%D7%9D-%D7%A0%D7%99%D7%94%D7%95%D7%9C%D7%99%D7%99%D7%9D-ef/>

רייטר, ש' (2004). מעגלי אחווה – לשבירת הקשר בין בדידות ומוגבלות. אחווה. שבית, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. מכון מופ"ת.

שפירא, ד' (2015). המדריך המלא: כך תדעו אם הילד שלכם סובל מעיכוב התפתחותי. <https://www.infomed.co.il/articles/4740/>

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.

Brown, S., & Vaughan, C. (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.

Christakis, E. (2017). *The importance of being little: What young children really need from Grownups*. Viking.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, C. P. (2008). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Allyn & Bacon.

- Hess, I. (2019). CIL-Cycle of internalization' program for the empowerment of students with visual impairments. *Journal of Practice Teaching and Learning*, 16(3), 19-37. <https://doi.org/10.1921/jpts.v16i3.1135>
- OECD. (2018). Early childhood education and care: Promoting quality and equity. *OECD Education Working Papers*, No. 173.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a Humanistic perspective*. Nova Publishers.
- Reiter, S. (2016). *Meaningful learning for students with and without disabilities based on the Cycle of Internalized Learning (CIL)*. LAMBERT Academic Publishing.
- Schalock, R. L. (editor). (1996). *Quality Of Life – conceptualization and measurement*. (Vol. 1). AAMR.
- Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2011). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Bantam.
- Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R. A., & Cañadas, M. (2023). Attitudes toward inclusion and benefits perceived by families in schools with students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(7), 2689-2702.
- Suárez, M. I. (2024). Building the infrastructure for quantitative criticalism in research methods courses. In C. Tofel-Grehl & E. Schanzer (Eds.), *Improving Equity in Data Science* (pp. 167-178). Routledge.
- Vieira, M. E. B., Formiga, C. K. M., & Linhares, M. B. M. (2018). Quality of life reported by pre-school children and their primary caregivers: Child indicators research. *The International Society of Child Indicators (ISCI)*, 11(6), 1967-1982.

Zondi, L., & Gwala, M. (2023). Integration of parents' narratives in creating a culture that is holistic and supportive towards cognitive learning disability. *Advances in Anthropology*, 13(1), 1-14.

מקורות מקוונים

אותי – עמותה ישראלית לאוטיזם [/https://oti.org.il/about](https://oti.org.il/about)