



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

אוניברסיטת תל-אביב  TEL AVIV UNIVERSITY

השפעת מצבי רגש על תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי קל ובינוני

רביד מורן-אנושי

בהדרכת: ד"ר חני טור-כספא

עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות
לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה"
אוניברסיטת תל-אביב, הפקולטה למדעי הרוח
בית הספר לחינוך, החוג להיבטים התפתחותיים בחינוך



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם
הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות
2002

קרן שלם/517/2002

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק השפעת מצבי רגש: חיובי ושליילי, על תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב אוכלוסיית מתבגרים עם פיגור שכלי קל ובינוני. כמו כן, נבחנו הכושר לזיהוי רגשות לא מילוליים וכישורי הבנה והבעה שפתיים, והקשר שלהם לתהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב אוכלוסייה זו. בחינת תהליכי עיבוד המידע החברתי התבססה על המודל של דודג' (Crick & Dodge, 1986; Dodge, 1994) המצביע על הדרך שבה קולטים פרטים מידע חברתי ומעבדים אותו עד לכדי תגובה התנהגותית.

המחקר כלל 30 מתבגרים אשר אובחנו כבעלי פיגור שכלי קל ובינוני (16 מתבגרים עם פיגור קל ו-14 מתבגרים עם פיגור בינוני), בטווח הגילאים 13 ל-21 שנים, הלומדים במערכת החינוך המיוחד.

במחקר נעשה שימוש בכלים הבאים:

- ראיון מובנה לבדיקת תהליכי עיבוד מידע חברתי על פי המודל של דודג'.
- מבחן לזיהוי רגשות על פי רמזים לא מילוליים חזותיים.
- מבחן פיבודי (PPVT-R) לבדיקת אוצר מילים הבנתני כללי.
- מבחן הבעה (EOWPVT) לבדיקת אוצר מילים הבעתי כללי.

הממצאים העיקריים הם:

- א. במודל לתהליכי עיבוד מידע חברתי התגלו בקרב הנבדקים קשיים ניכרים בשלבים הבאים: בשלב הקידוד (1), בשלב הפירוש (2) בשלב חיפוש התגובה (4), בשלב בחירת התגובה (5) ובשלב ביצוע ההתנהגות (6).
- ב. השפעה מובחנת של מצב רגש (חיובי/שליילי) על תהליכי עיבוד מידע חברתי נמצאה בשני משתנים בלבד בשלב בחירת התגובה (שלב 5 במודל): 1. במצב רגש שליילי העריכו הנבדקים במידה רבה יותר את הפניה לצד שלישי, מזו שהעריכו במצב רגש חיובי. 2. במצב רגש חיובי, מתוך סט פתרונות מוצגים, בחרו הנבדקים בפתרון היעיל בשכיחות גבוהה יותר מזו שבמצב רגש שליילי. ביתר משתני המודל החברתי לא נמצאו הבדלים בין שני מצבי הרגש.
- ג. התגלו בקרב הנבדקים קשיים ניכרים בזיהוי רגשות לא מילוליים.

ד. נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין הכושר לזיהוי רגשות לא מילוליים לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי.

ה. נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין כשרים שפתיים לבין תהליכי עיבוד המידע החברתי, כאשר קשרים רבים יותר נמצאו עם מבחן הבעת אוצר מילים (EOWPVT) מאשר עם מבחן הבנת אוצר מילים (PPVT-R).

ו. מתבגרים עם פיגור קל נמצאו בעלי הישגים גבוהים יותר מבעלי הפיגור הבינוני על גבי מספר משתנים: במודל תהליכי עיבוד המידע החברתי היו גבוהים יותר בשלבי חיפוש התגובה (4), בחירת התגובה (5) וביצוע התגובה (6). כמו כן היו גבוהים יותר בכושר לזיהוי רגשות לא מילוליים ובכושר להבעה שפתית של אוצר מילים (EOWPVT).
ז. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות על גבי משתני המחקר השונים.

לסיכום, מתבגרים עם פיגור שכלי גילו קשיים בכשרים החברתיים והשפתיים שנבדקו במחקר. ממצאי המחקר תורמים להבנה של הקשר בין מצב רגשי לבין כישורים חברתיים בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי, ומחזקים ידע קודם בדבר הקשר בין הכושר לזיהוי רגשות לא מילוליים והכישורים השפתיים, לבין מרכיבי היכולת החברתית.

המחקר מצביע על הצורך בפיתוח תוכנית חינוכית לאוכלוסית תלמידים בעלי פיגור קל – בינוני, שתתרכז בהעשרת רפרטואר המיומנויות המרכיבות את היכולת החברתית, תוך התייחסות הן לתהליכים רגשיים (כגון: כושר ויסות רגשי והתנסויות רגשיות קודמות) והן לפוטנציאל הטמון ביכולת לבצע הכוונה מתוכננת ומבוקרת של רגשות, באופן שישפיע על מיומנויות קוגניטיביות-ריגשיות – והתנהגותיות. כמו כן, ממצאי המחקר מצביעים על צורך בתוכנית העשרה בנושא פיתוח העצמאות בפתרון בעיות בקרב אוכלוסית תלמידים עם פיגור שכלי.

תוכן עניינים

5	.....	א. מבוא
7	.....	ב. סקירת ספרות
24	.....	ג. שיטת המחקר
31	.....	ד. הצגת הממצאים
47	.....	ה. דיון
61	.....	ו. ביבליוגרפיה
70	.....	ז. נספחים
78	.....	תקציר באנגלית

א. מבוא

המחקר הנוכחי עוסק באספקטים של מיומנויות חברתיות בקרב אוכלוסיות מתבגרים עם פיגור קל עד בינוני ומטרתו העיקרית היא לבחון את הקשר בין מצבי רגש לתהליכי קוגניציה חברתית. קיימת חשיבות רבה לפיתוח היכולת החברתית, שהינה כושר חיוני לתפקודו של הפרט בחברה, התורמת להסתגלותו החברתית ולאיכות חייו. תפקוד חברתי יעיל המותאם להקשר המצבי, דורש כישורים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים נאותים הבאים לידי ביטוי בתהליכי עיבוד המידע החברתי (Gersham, 1987; Lemerise & Arsenio, 2000).

כישורים חברתיים קוגניטיביים הינם יכולת התפיסה ההבנה והפרוש של מצבים חברתיים, והיכולת לבחור את ההתנהגות המתאימה ביותר בהתחשב בהקשר המצבי, כאשר הכשרים החברתיים ההתנהגותיים יקבעו אם התנהגות זו תבוצע כיאות (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

כישורים חברתיים רגשיים, כוללים מחד את היכולת להבין את רגשות ה"אחר" ולחוש אמפטיה כלפיו, ומאידך את היכולת להביע רגשות עם הכושר לווסתם. כיום מכירים בהיבט הרגשי כחלק בלתי נפרד מההיבט הקוגניטיבי ומנסים לעמוד על אופי הקשרים המתקיימים ביניהם. מודל תהליך עיבוד המידע החברתי לפי דודג' (Crick, & Dodge, 1994; Dodge, 1986), שהתמקד בתהליכים הקוגניטיביים, הוצג לאחרונה בגרסה חדשה בה נוספו לו תהליכים רגשיים הפועלים באופן אינטראקטיבי עם תהליכים קוגניטיביים (Lemerise, & Arsenio, 2000). המודל מאפשר לאבחן את אופן ביצוע ששה שלבים שונים המעורבים בעיבוד מידע חברתי וכך לאתר את הקשיים הספציפיים בכישורים השותפים בתהליך המלא. כישורים קוגניטיביים התנהגותיים ספציפיים אלו הינם דפוסים נלמדים ונרכשים (Dodge, 1986). לפי כך, קיים הצורך לבחון אותם בהקשר של אוכלוסיות חריגות, אשר ללא הכוונה מתאימה, מאפייני הלכות שלהם עלולים לפגום בתהליכים הקובעים את היכולת החברתית. חוקרים שונים בדקו את הכישורים המרכיבים את היכולת החברתית בקרב אוכלוסיות מיוחדות, ומצאו אצלם תבניות חוזרות של קשיים וחסרים. עם הקבוצות הנחקרות נמנים תלמידים עם לקויות שונות כגון: לקויות למידה (פלדבוי, 1995) ופיגור שכלי (Fuchs., & Benson, 1995; Margalit, 1991), חרשות (בר-לב, 1990, Bryan, & Burstein, 1998, 2000; Tur-Kaspa, & Bryan, 1994).

מספר חוקרים שבדקו את נושא הקוגניציה החברתית בקרב ילדים עם פיגור שכלי, מצאו אצלם קשיים ביכולת להסיק מסקנות מהרמזים הסביבתיים וכן ביישוב קונפליקט בין כוונות לתוצאות סותרות (Leffert & Siperstein, 1996 ; Fuchs & Benson, 1995). כמו כן, נמצא כי לתהליכי הקוגניציה החברתית השפעה מצטברת על ההתנהגות. ילדים שקיבלו ציון גבוה בבעיות התנהגות ביטאו פי שלוש קושי בשניים או יותר משלבי המודל (Leffert & Siperstein, 1996).

יכולת חברתית הינה אחד הגורמים המרכזיים המשפיעים על התפתחות ילדים עם פיגור שכלי, ומשרתת אותם לאורך כל חייהם. היא מהווה גורם מכריע בהסתגלות החברתית, וכן בעלת השפעה רבה על הצלחתם המקצועית כבוגרים, ועל קביעותם לאורך זמן במקום העבודה (Leffert, & Siperstein, 1996, Chadsey-Rusch; Foss & Peterson; White & Rusch).

עד כה מחקרים שבחנו את היכולת החברתית בקרב אוכלוסיה עם פיגור שכלי התמקדו בחקר תהליכים קוגניטיביים-התנהגותיים. המחקר הנוכחי התבסס על המודל של דודגי (Crick & Dodge, 1994), תוך שבדק את השפעת המצב הרגשי על תהליכי עיבוד מידע חברתי, בקרב מתבגרים בעלי פיגור שכלי קל ובינוני.

מטרת מחקר זה אפוא, הייתה לבחון את התהליכים הקוגניטיביים הן ברמה הכללית (שלבי עיבוד המידע החברתי) והן באינטראקציה עם השפעה רגשית (חיובית ושלילית), כדי להגיע להבנה מקיפה יותר של היכולת החברתית ומרכיביה בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי.

הגברת המודעות ליכולת השפעת המצב הרגשי על תהליכי עיבוד מידע, תהווה עבור התלמידים עם הפיגור השכלי כלי משמעותי לייעול התפקוד החברתי. כמו כן, זיהוי הקשיים בתהליכי עיבוד המידע החברתי ופיתוח תוכניות לאימון ולתרגול הכישורים הקוגניטיביים החברתיים, יתרמו רבות לאיכות חייהם של התלמידים בעלי הפיגור השכלי.

ב. סקירת הספרות

ב.1. יכולת חברתית - הגדרה

יכולת חברתית הינו מושג מורכב ורב מימדי, המשלב כשרים חברתיים הקשורים לתהליכים של קוגניציה חברתית.

Gresham (1986), מציג שלושה תחומים מהם מורכבת היכולת החברתית: התחום הקוגניטיבי, התחום ההתנהגותי והתחום הרגשי, אשר כל אחד מהם מורכב מתת כשרים חברתיים ספציפיים. על מנת לתפקד באופן יעיל מבחינה חברתית, על הפרט לשלוט במגוון מיומנויות רחב תוך כדי שילובם. כישורים חברתיים הוגדרו כהתנהגויות קוגניטיביות ספציפיות וגלויות, הנדרשות על מנת להגיע לתוצאות חיוביות מאינטראקציה עם אחרים, תוך יכולת להבין ולהעריך את ההתנהגויות, התוצאות וההשלכות מהאינטראקציה (Spence, 1991). התאוריות מניחות כי התנהגות חברתית הינה תגובה לפיענוח ולפירוש של סיטואציה חברתית (Lemerise & Arsenio, 2000). הפרט מצפין מידע המגיע באמצעות גירויים פנימיים הנובעים מהפרט וגירויים חושיים הנקלטים מהסביבה, מפרש אותו, מייצג אותו ומעבד את המידע שברשותו לתגובה התנהגותית. הנחה רווחת בקרב חוקרים הינה, כי כישורים חברתיים הינם תלויי סביבה והקשר והם נלמדים ונרכשים בתהליכי למידה חברתית (Kazdin, 1985; Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1983). יכולת חברתית, כמיומנות המנבאת הסתגלות או אי הסתגלות חברתית, הינה גורם מכריע באיכות חייו של הפרט. כיוון שמדובר בכשרים מדידים וניתנים לשינוי, יש לאתר את מוקדי הקושי בעיקר בקרב אוכלוסיות מיוחדות, ובאמצעות דרכי התערבות מתאימים יש להדריך אותם ולאמנם. מספר חוקרים פיתחו מודלים לניתוח היכולת החברתית תוך התייחסות למרכיבי הכשרים הקוגניטיביים, הרגשיים וההתנהגותיים המעורבים בתהליכי עיבוד המידע החברתי (Argyle & Kendon, 1967; Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

ב.2. כשרים קוגניטיביים בתהליכי עיבוד מידע חברתי

הגישות התאורטיות העוסקות בתהליכי עיבוד מידע חברתי, מסבירות את התהליכים הקוגניטיביים המתרחשים בעת יחסי גומלין בין היחיד לסביבה. Argyle & Kendon (1967), טוענים כי לכל פרט יכולות קוגניטיביות, באמצעותן הוא מפתח כשרים חברתיים ספציפיים, הלוקחים חלק בתהליכי הקוגניציה החברתית. לטענתם, רמת הסתגלות חברתית נמוכה נובעת

מכישלון ברכישת כשרים קוגניטיביים-התנהגותיים ספציפיים. בהסתמך על גישה זו הם בנו מודל "כישורים חברתיים" לפיו ניתן לבחון ולאפיין באופן ספציפי קשיים ויכולות בתפקוד החברתי של הפרט, כפתח לאימון ולשינוי התנהגות.

חוקרים רבים, שעסקו בתחום הקוגניציה החברתית בקרב אוכלוסיות רגילות וחריגות, התבססו במחקרם על מודל תהליכי עיבוד המידע החברתי של דודג' (Crick & Dodge 1994; Dodge, 1986). המודל מציג ששה שלבים מובחנים המתרחשים אצל הפרט בסיטואציה חברתית. תהליכי עיבוד המידע החברתי מתורגמים לתגובות ולהתנהגויות ובאמצעות כלי מחקרי (ראיון מובנה) מותאם לשלבי המודל ניתן לבחון את הכישורים החברתיים של הפרט.

ב.2.א. מודל תהליכי עיבוד מידע חברתי (Crick & Dodge, 1994)

על פי המודל של דודג' הילד מגיע למשימה בהקשר חברתי עם יכולות ביולוגיות מסוימות ועם מאגר מידע של התנסויות מן העבר: זכרונות, כללים שרכש וכן סכמות וידע חברתיים-תרבותיים. הפרט הנמצא באינטראקציה מגיב לאופן שבו הוא מפרש את הרמזים החברתיים המספקים לו מידע על עמדות, אמונות ורגשות של הזולת. הקוגניציה החברתית היא למעשה אותם תהליכים, שבהם הרמזים נקלטים, מפוענחים, מקבלים משמעות ולבסוף מבוטאים בתגובה התנהגותית (Crick & Dodge, 1994; Dodge, 1986).

המודל כולל כאמור ששה שלבים, אשר מתארים את אותם תהליכים קוגניטיביים המתקיימים באינטראקציה בין אישית: שלב ראשון - קידוד: שלב בו הפרט קשוב לרמזים חיצוניים ופנימיים מתאימים, מתוך כל הגירויים הרבים הקיימים בסביבה חברתית במצב נתון. הפרט, ברמה התפיסתית, שומר מידע רלוונטי זה באמצעות מיומנויות של שינון מתוך התנסויות דומות נשנות. שלב שני - ייצוג מנטלי ופרשנות: על הפרט לבצע ביעילות תהליכים מנטליים של ייצוג לשם הבנה משמעותית של רמזי האינטראקציה. הייצוג מבוסס על האינטגרציה בין המידע שנקלט לבין הסכמות הקיימות, והפירוש נעשה על ידי איחוד הרמזים המוצפנים עם בסיס הנתונים שקיים. לשם כך עליו להשתמש במיומנויות: חשיבה, הבנה ופירוש, כשתכונות הגירוי (עוצמה, חשיבות) משפיעות על רמת דיוק הקידוד והייצוג. דיוק זה משתכלל עם השנים מתוך התפתחות רגשית-חברתית-קוגניטיבית וצבירת נסיון בעיבוד מידע.

תהליכי הקידוד והפרשנות משפיעים זה על זה באופן מעגלי, כך שהצפנת רמזים משפיעה על הדרך שבה רמזים אלו מפורשים, ובו זמנית הפירוש משפיע על הדרך שבה רמזים נוספים מוצפנים מבחינת הקשרם ומאפייניהם. שלב שלישי - הבהרת מטרות: הפרט מעלה במחשבתו מטרות או

תוצאות רצויות אפשריות בהתאם לפרשנות שנתן לסיטואציה החברתית (לדוגמה: לשמור על חפץ אהוד, להשיג חבר חדש וכו'). המטרות הרצויות על ידי הפרט מובילות אותו להתמקד בגירויים הפועלים באוריינטציה לקראת השגת מטרות אלו. המודל מניח כי ילדים מגיעים לסיטואציה עם נטיות קיימות של מטרות, אך עם זאת הן נתונות לשינוי ולשיפור בתגובה לגירויים הנתונים. שלב רביעי - חיפוש תגובה: הפרט מעלה מהזיכרון תגובות אפשריות למצב ומעריך את התוצאות וההשלכות של כל תגובה. במצב לא מוכר, הפרט מקודד ומפרש את הרמזים החברתיים הנתונים ולפיהם יוצר תגובות התנהגותיות אפשריות. שלב חמישי - בחירת התגובה: הפרט, בהתחשב בהערכה העצמית ובביטחון העצמי (מחוללות עצמית) שיש לו לגבי ביצוע התנהגויות שונות, בוחר בתגובה בעלת הסיכוי הטוב ביותר להשיג את המטרה הרצויה. שלב שישי - ביצוע ההחלטה: ביצוע התנהגותי של התגובה הנבחרת, בחינת השפעות התגובה על הסביבה וויסות ההתנהגות בהתאם לכך. ששת שלבי המודל מתרחשים אצל הפרט באופן מעגלי ודינמי לאורך השתלשלות האינטראקציה החברתית.

Crick ו Dodge (1994) מניחים, כי הישענותם של ילדים על תבנית קוגניטיבית סכמטית של תהליכים, לצורך פירוש רמזים סביבתיים ופנימיים באינטראקציה חברתית, יעילה מצד אחד בהתמודדות עם מצבים דומים אחרים, אך יתכנו מצבים של תפיסת חוקיות מוטעית ויצירת מצב של חוסר הסתגלות מתמשך. לכן יש צורך לזהות תהליכים קוגניטיביים ספציפיים בעיבוד המידע החברתי, על מנת לתקן תבניות קוגניטיביות לא יעילות, אשר הופעתן נפוצה בעיקר בקרב אוכלוסיות החינוך המיוחד.

ב.2.ב. מודל תהליכי עיבוד מידע חברתי (Crick & Dodge, 1994): ממצאי מחקרים בקרב אוכלוסיות החינוך המיוחד.

מספר חוקרים, שבחנו תהליכי עיבוד מידע חברתי באוכלוסיות מיוחדות על פי המודל של דודג', מצאו הבדלים משמעותיים בביצוע שלבי המודל בין ילדים ומתבגרים רגילים לבין ילדים ומתבגרים עם לקויות שונות (לדוגמה: Tur-Kaspa & Bryan, 1994; Gomez & Hazeldine, 1996). החוקרות Tur-Kaspa ו Bryan (1994), השוו בין שלוש קבוצות: תלמידים עם ליקויי למידה, תלמידים תת-משיגים, שלא הוגדרו כלקויי למידה, ותלמידים עם הישגים ממוצעים. במחקר השתתפו שתי שכבות גיל: ג', ד' ו-ז, ח'. נמצא כי תלמידים עם ליקויי למידה הפגינו תבנית מובחנת של תהליכי עיבוד מידע חברתי. הם נמצאו בעלי כושר נמוך יותר מילדים עם הישגים

ממוצעים בחמשת שלבי המודל ומבין שלוש הקבוצות ביטאו באופן בולט קושי בקידוד מידע (שלב 1). בשלב יצירת פתרונות אלטרנטיביים להתמודדות עם הסיטואציה החברתית הקונפליקטואלית הם העלו אפשרויות וכן הביעו מודעות לקיומם של פתרונות יעילים לעומת כאלו שאינם יעילים, אך כשנתבקשו לבחור את הפתרון המועדף מבין האפשרויות נטו לבחור פתרונות לא יעילים בהשוואה לשתי הקבוצות האחרות.

החוקרים Gomez & Hazeldine (1996), השתמשו במודל של דודג' לבחינת תהליכי עיבוד מידע חברתי אצל ילדים עם פיגור שכלי. המחקר כלל ילדים מגיל חמש שנים וארבעה חודשים עד גיל שנים עשרה שנים וארבעה חודשים אשר נחלקו לשלוש קבוצות מחקר: ילדים בעלי פיגור קל (I.Q. – 70-50), ילדים בני אותו גיל כרונולוגי ללא פיגור וילדים צעירים שהינם באותו גיל מנטלי של קבוצת בעלי הפיגור, אך ללא פיגור. לכל הילדים הוצגו ששה סטים של תמונות המשקפות סיטואציות נושאות קונפליקטים, כשבחלקם הקונפליקט שנוצר נשא רמזים מקדימים עויינים ובחלקם רמזים מקריים ללא כוונה עויינת. בהשוואה לשתי קבוצות המחקר ללא פיגור שכלי, ילדים עם פיגור שכלי דייקו פחות בפירוש רמזים מקריים וכמו כן ביטאו יותר תגובות עוינות לרמזים מקריים. Gomez & Hazeldine (1996), מעלים את האפשרות, כי הקשיים הבאים לידי ביטוי בתהליכים קוגניטיביים-חברתיים בקרב תלמידים עם פיגור שכלי קשורים לקושי ביכולות שפתיות. דודג' (1986) מניח, שקשיים בשלב הראשון יוצרים על פי רוב בעיות בשלבים הבאים, ולכן תלמידים עם קשיים שפתיים יתכן מהווים קבוצה בעלת פוטנציאל לבעיות בתחום החברתי.

ב.2.ג. כישורי שפה

הכשרים השפתיים מסייעים בידי הפרט להביא לידי ביטוי את היכולת החברתית שלו. באמצעותם הוא מבין גירויים מילוליים-חברתיים, מבצע חשיבה עצמית ומביע רגשות, מחשבות, עמדות וכיוב'. כלומר, השפה משמשת את הפרט בתהליכי תפיסה והבנה של מסרים מילוליים, בעיבוד המידע המצטבר ובביצוע ההתנהגות שנבחרה כמתאימה למצב (Bandora, 1986); (Dodge, 1986). על מנת להבין מצבים חברתיים ולהגיב להם, יש צורך בכושר הבנה שפתית ובכושר הבעה שפתית במידה מספקת. טור-כספא ובריינ מצאו בקרב תלמידים עם ליקויי למידה, כי יכולת חברתית הייתה קשורה, בין יתר הכישורים הקוגניטיביים-חברתיים, לכשרים השפתיים שנמצאו ברשות הפרט (Bryan & Bryan, 1991b ; Tur-Kaspa & Bryan, 1994).

3.3. כשרים רגשיים בתהליכי עיבוד מידע חברתי

תחום הרגש נחקר רבות בקרב תאוריות פילוסופיות, חברתיות ופסיכולוגיות שונות, כמרכיב משמעותי באישיות האדם ובעיצוב אופי החברה. תאוריות פונקציונליות, המייחסות לרגש תפקיד הסתגלותי ביולוגי, מאמינות כי לרגש אספקטים הנעתיים ותקשורתיים הטבועים בהכרה מלידה. רגשות אוניברסליים אלו מתפקדים באופן בינפסיכולוגי ברמת העברת מידע על מצבים מנטליים של אנשים, על כוונותיהם ועל התנהגותם. כמו כן הם מסייעים בהנעה ובאירגון המחשבות כדי לבחור בהתנהגויות מכוונות מטרה (Lemerise & Arsenio, 2000). אירגון ארועים, באופן רגשי בזיכרון, מצמצם אפשרויות בחירה בין תגובות אלטרנטיביות ומאפשר תגובה מהירה יותר והולמת יותר של ביצוע ההתנהגות הנבחרת בעתיד. היכולת לזהות גירויים קשורה למערכת זיכרון מאורגנת באופן של זמן ומרחב. מחקרים הוכיחו, כי התנסויות חויתיות, שנלווה להם גירוי רגשי, נמצאו כזכורים באופן המשמעותי ביותר עבור הנחקרים (Christianson & Engelberg, 1999). סוג הרגש ועוצמתו יקבעו על ידי מאפייני האינדבידואל ומאפייני הגירוי החברתי. קיימים גירויים חברתיים נורמטיביים המעוררים אותם סוגי רגש בעוצמות דומות, בעוד שישנם גירויים, שאצל פרטים מסויימים ישפיעו באופן שונה על סוג הרגש ועל עוצמתו (Lemerise & Arsenio, 2000). אחת התאוריות, המדגישה את הפן הסובייקטיבי, הינה תאוריית ההערכה. תאוריה זו מתייחסת להערכה של אובייקטים או ארועים רגשיים כדבר סובייקטיבי ותלוי במטרות, בערכים ובפוטנציאל ההתמודדות של האינדבידואל. מסיבה זו אנשים מגיבים ומתנהגים באופן שונה ביחס לאותם גירויים (Smith & Pope, 1992 אצל Scherer, 1999).

Isen (1984), מבחין בין המושג "emotion" למושג "affect". המונח "emotion" מתאר רגשות חזקים, לרב קצרי מועד, המפריעים להתנהגות השוטפת המתמשכת ואף עשויים להפסיקה. רגשות אלו נובעים כתוצאה מפעולות מסוימות המשלבות תכנים קוגניטיביים וגירויים פסיכולוגיים (לדוגמא: אושר, כעס, עצב). המונח "mood" (affect or affective state) מתאר עצמה חלשה ונמשכת של מצב רוח מסוים, שמקורו ללא סיבה או תוכן קוגניטיבי משמעותיים. מצבי רוח אלו לרב מוסיפים צבע ונותנים כיוון חדש למחשבה ולפעולות המתמשכות. הם עשויים להשפיע על המשך פעילות הפרט, אך באופן מינורי, ללא שינוי הפעילות הבסיסית (לדוגמא מרגיש טוב, או רע). חוקרים שבדקו את השפעת הרגש על תהליכי עיבוד מידע התייחסו למצב הרגש במובן "affect". באמצעות טכניקות שונות (כגון "mood induction") השפיעו החוקרים על מצב

הרגש של נבדקים, שנתבקשו מיד לאחר מכן לבצע מגוון משימות. בדיקת ההבדלים בביצוע המשימות במצבי רגש שונים איפשרה לחוקרים לאבחן השפעות של מצבי רגש על התהליכים הקוגניטיביים.

ב.3.א. השפעת הרגש על תהליכי המידע החברתי : ממצאי מחקרים.

מחקרים מראים כי הרגשה חיובית משפיעה על התנהגויות שונות כגון נחמדות, מתן תרומה וכן יזמת שיחה עם אחרים (Isen, 1970). תלמידים שנבדקו במצב רוח חיובי נמצאו יעילים יותר בביצוע משימה בעבודה, הציבו לעצמם מטרות רבות יותר וויתרו יותר במו"מ (Baron, 1990).
Bryan, Burstein & Mathur (1998), בדקו אצל תלמידים עם ליקויי למידה את השפעת הרגש על תהליכי עיבוד המידע החברתי. במסגרת המחקר באמצעות טכניקת mood induction חלק מהתלמידים כוונו למצב רגש חיובי וחלק כוונו למצב רגש שלילי. המשימות שניתנו לתלמידים במסגרת המחקר היו ללמוד ולזכור מילים חדשות, לפתור בעיות מתמטיות ולבצע תת מבחן של WISC-R. תוצאות המחקר הראו כי תלמידים מהכיתות הנמוכות עד החטיבה העליונה, אשר כוונו למצב רגש חיובי (נתבקשו להיזכר באירוע חיובי), השיגו תוצאות טובות יותר בביצוע משימות הקשורות לזיכרון לטווח הקצר, מאשר אלו שכוונו למצב רגש שלילי (העלאת זיכרון שלילי). עוד בדקו החוקרים את השפעתה של מוסיקה שמחה כגורם מניפולטיבי חייוני על ביצוע משימות של פתרון בעיות. נמצא, כי האזנה למוסיקה השפיעה במספר אופנים: בשלב הקידוד נמצאה עלייה במספר יחידות המידע שהוסיפו התלמידים מדמיונם, באופן שגרם להסחה והוביל לטעויות. בשלב הפרשנות ירדה מידת העוינות, שעל פי רוב נמצאה במידה גבוהה אצל תלמידים עם לקויי למידה, ובשלב יצירת התגובות נמצאה עליה ברמת היצירתיות של הנבדקים. מחקרים אלו מוכיחים כי ניתן, באמצעות מניפולציות על מצב הרגש, להשפיע על מגוון תהליכים קוגניטיביים והתנהגותיים.

Neidenthal & Halberstadt (2000) טענו, כי מצב רגשי משפיע על אופן קליטת הגירויים החברתיים ואירגונם במבני ידע בזיכרון (קידוד וייצוג מנטלי). כן נמצא, כי עיבוד מידע המלווה באירוע רגשי מאפשר שליפה מהירה יותר של אותו מידע מהזיכרון (Eich & Macaulay, 2000).
הרגש, אם כן, משפיע על תהליכים קוגניטיביים ברמות של אירגון המידע, קיטלוג וזכירתו במוח. כמו כן נמצא הרגש משפיע בעילות ביצוע משימות, במידת יזמה אישית ובאופי האינטראקציה (מידת נעימותה).

ב.3.ב. כושר לזיהוי רגשות לא מילוליים

היכולת לזיהוי רגשות לא מילוליים הינה בעלת תפקיד משמעותי בהתפתחות היכולת החברתית רגשית. קיימת סברה, כי התנהגות בינאישית לקויה פוגעת במידה רבה יותר ביכולת החברתית מאשר ליקויים קוגניטיביים (Rojahn, Lederer & Tesse, 1995). לשם הבנת מצבים חברתיים חייב היחיד לתפוס רמזים לא מילוליים המשודרים מהזולת, בנוסף לרמזים המילוליים. הרמזים הלא מילוליים משמשים לפונקציות שונות: מחזקים מסר מילולי, משדרים מסר הפוך מהמסר המילולי (למשל בסרקזם), משלימים מסר מילולי ותורמים לניהול ותאום אינטראקציות (כגון בלקחת תור בשיחה) (בר-לב, 1990). נמצא כי כושר גבוה בזיהוי רמזים לא מילוליים מסייע בבחירת התנהגות חברתית מתאימה (Dodge, Pettit, McCaskey, & Brown, 1986). לעומת זאת, כושר נמוך של מיומנויות חברתיות, כגון זיהוי רמזים לא מילוליים, מחזק תחושת בדידות ודחייה חברתית, המפחיתות את מידת רווחת הפרט ומעלות את הסיכוי לפתח בעיות מנטליות, שממילא שכיחות בקרב אוכלוסייה עם פיגור שכלי (Rojahn et al., 1995).

ב.4. מודל אינטגרטיבי של תהליכים קוגניטיביים ורגשיים בתהליכי מידע חברתי

רבות עסקו בסוגית הקשר בין רגשות לקוגניציה. עלו השאלות האם מדובר בשתי ישויות נפרדות, או בקשר תלתי ביניהן והאם בתהליכים קוגניטיביים-התנהגותיים רגש קודם לחשיבה, נוצר בעקבות חשיבה, או שהם מתרחשים במקביל זה לזה. היבטים קוגניטיביים, רגשיים והתנהגותיים היוו צירוף תלת מימדי לתאוריות שעסקו במוח ובנפש האדם (Isen, 1984), כאשר עד לאחרונה הניחה הדיסיפלינה הפסיכולוגית, כי ניתן לחקור את שלושת המימדים באופן נפרד (Yasutake & Bryan, 1995). מודלים פסיכולוגיים רווחים, שעסקו בחקר האדם, כגון הביהוויוריסטים והקוגניטיביים, סיפקו במשך עשרות שנים מקום מועט לחשיבות התהליכים הרגשיים והשלכותיהם. רק בשני העשורים האחרונים נתפס הרגש כגורם בעל משקל משמעותי בתהליכי עיבוד מידע, בהיותו משפיע על המחשבה, על כושר השיפוט ועל תהליכי קבלת החלטות (Forgas, 1991, 2000). Lazarus (1999) מתייחס לקוגניציה, לרגש ולמוטיבציה כטרילוגיה, אשר נסיון להפריד בין שלושת חלקיה מהווה נסיון מלאכותי המעוות את טבע האדם. רגש מבחינתו הוא תגובה לכוונות, למשמעויות ולמטרות האדם ולכן איננו יכול להתקיים ללא קוגניציה ומוטיבציה. עוד הוא טוען, כי כדי להבין את מגוון הרגשות האנושיים יש לקחת בחשבון את

הקשר ההתפתחותי בין המטען הביולוגי האוניברסלי לבין התרבות הסובבת, אשר ביחד משפיעים על עיצוב אישיות האדם מבחינה רגשית, קוגניטיבית והתנהגותית.

חוקרים רבים עסקו בקשר בין מצבי רגש לתהליכי עיבוד מידע (Bless, 2000; Forgas, 2000 ; Yasutake & Bryan, 1995). Forgas (2000), מציג את התפיסה המסורתית, שהפרידה באופן דיכוטומי בין השפעה של מצב רגשי חיובי לבין מצב רגשי שלילי על תהליכי עיבוד מידע חברתי. לפי תפיסה זו, הרגשה חיובית משפיעה על יצירת אסטרטגיות פשוטות ושיטחיות יותר, מקדמות לקראת פתרון ופחות סיסטמטיות ומאומצות. לעומת זאת, מצב רגשי שלילי משפיע על תהליך יצירת אסטרטגיות חשיבה מאומצות יותר, אנליטיות וסיסטמטיות (Brewer, 1988). שתי תאוריות המסבירות את השפעת מצב הרגש על תהליכי עיבוד מידע חברתי הן התאוריה הפונקציונלית ותאוריית שמירת האיזון. התאוריה הפונקציונלית טוענת, כי הרגשה חיובית הינה ביטוי של תחושת ביטחון, המפחיתה צורך בכוננות מפני איום, לעומת הרגשה שלילית הקוראת להערכות ולדריכות גבוהות יותר. תאוריית האיזון טוענת, כי לרגש עצמו השלכות הנעתיות ולכן הרגשה חיובית תוביל לירידה במאמץ כדי לשמור על מצב רגשי נעים, בעוד הרגשה שלילית תוביל לעליה בדריכות ובמאמץ במטרה לשלוט ולשפר מצב לא נעים (Forgas, 2000). כיום רווחת הדעה, כי הרגשה חיובית אינה קשורה לתהליך שטחי של עיבוד מידע, אלא היא מקלה בביצוע משימות הדורשות חשיבה בונה, יצירתית ומכלילה. הרגשה חיובית מקדמת חשיבה סכמטית, הנשענת על מבני ידע כלליים מתוך נסיונות קודמים של הפרט או מאסטרטגיות חברתיות מקובלות. הפרט, אם כן, פתוח יותר לאפשרויות חברתיות רווחות, המשרתות אותו לרוב בצורה נאותה, כגון: ניסוי וטעיה, שימוש בסטראוטיפים חברתיים וכי'. הרגשה שלילית לעומת זאת מאותתת על מצב, שיש בו איום על השגת המטרות ולכן כדי לפתור את המצב הבעייתי, נדרש הפרט להתרכז בפרטי הסיטואציה ובאסטרטגיות לפתרונה (Isen, 1987 ; Forgas,2000).

במספר מחקרים נוספים נחקרה ההשפעה של מצבי רגש שונים על תהליכים קוגניטיביים, תהליכי למידה, תפיסה חברתית ויכולת השיפוט (Isen, 1984; Isen, 1987 ; Forgas, 1991).

Bless (2000), חקרה את השפעת המצבים הרגשיים על תהליכי פירוש מידע חברתי והבנתו ומצאה, כי שינוי עדין במצב הרגש עשוי להשפיע על אופן החשיבה מבחינת תהליכי קידוד, איחזור המידע וקבלת החלטות. כמו כן טענה החוקרת כי מעבר למצב רגשי נתון, ישנם פרמטרים נוספים המשפיעים על תגובות הפרט, כמו ירידה במוטיבציה בעקבות רצף של התמודדויות כושלות.

ב.4.א. מודל אינטגרטיבי של תהליכים קוגניטיביים ורגשיים בתהליכי עיבוד מידע חברתי:

ממצאי מחקרים

מסקירת הספרות המחקרית עולים מספר ממצאים, לפיהם מצבי רגש שליליים הפחיתו תהליכי קוגניציה מאומצים (Leight & Ellis,1981; Sullivan & Conway 1989), הובילו לתהליכי מידע יעילים פחות (Stroessner & Mackie,1992), ולאסטרטגיות פחות מורכבות של תהליכים סמנטיים לשוניים (Ellis, Thomas, & Rodriguez, 1984). בניגוד לכך נמצא, כי מצבי רוח חיוביים הגבירו זיכרון במשימות לימודיות (Nasby & Yando, 1982; Potts, Morse; fellman; & Masters, 1986; Bryan & Yasutake 1995), שיפרו שליטה במשימות הבחנה (Masters, Barden, & Ford, 1979), שיפרו ביצוע משימות הקשורות לעבודה ולמשא ומתן דו צדדי (Carnevale & Isen, 1986; Bryan & Yasutake 1990, Baron), חיזקו אלטראיזם (Isen, 1970), והגבירו צייתנות בקרב ילדים (Lay, Waters, & Park, 1989) אצל (Bryan & Yasutake 1995). במחקרים אחרים נמצא, כי בהשפעת מצבי רגש שליליים דוכאו תהליכים קוגניטיביים אצל ילדים ובהשפעת מצבי רגש חיוביים עלתה מידת ההתנהגות החיובית, ושופרו תפקודי זיכרון (Isen, Horn, & Rosenhan, 1973; Nasby & Yando, 1982) אצל (Bryan & Yasutake 1995).

מהעדויות לכך שמצבי רגש משפיעים על תהליכים קוגניטיביים והתנהגותיים, ניסו חוקרים שונים (Bryan & Bryan, 1991a,b; Bryan & Burstein, 1998; Sullivan, & Conwa,1989) לבדוק השפעה של מצבי רגש באמצעות טכניקת mood induction על הצלחה במשימות לימודיות וחברתיות. נבדקים נדרשו לבצע משימות תחת השפעה רגשית, שהושגה באמצעות מניפולציה של הנסיין (מצב הרגש אינו תוצר נלווה למשימות, אלא משתנה מקדים, בלתי תלוי). במחקרים שנערכו בקרב תלמידים עם ליקויי למידה עלו ממצאים המשקפים השפעות הדדיות בין רגשות לקוגניציה ולהתנהגות. בריין ובריין (Bryan & Bryan, 1991 a) בדקו השפעה של ניהול מכון של מצב הרגש על פתרון בעיות מתמטיות בקרב תלמידים עם ליקויי למידה. הם מצאו כי תלמידים שכוונו לרגש חיובי (נתבקשו במשך דקה להיזכר באירוע שגרם להם לאושר) פתרו נכון מספר רב יותר של בעיות מתמטיות פשוטות מאשר אלו שהיו במצב רגש נטרלי (נתבקשו לספור בצורה דמומה במשך דקה). במחקר נוסף (Bryan & Bryan, 1991 b), מצב רגש חיובי שיפר למידת אוצר מילים, יכולת אסוציאטיבית וזיכרון לטווח קצר

(Burstein, 1996). במחקר אחר נבדקה השפעת כיוון הרגש על תהליך עיבוד מידע חברתי על פי המודל של דודג' (Crick & Dodge, 1994) בקרב 95 תלמידי שכבת ז' עם וללא ליקויי למידה (Bryan & Burstein, 1998). במחקר נבחנו השלכות של ארבעה מצבי רגש: א. מצב רגש חיובי, שהושג על ידי מתן הוראה להיזכר באירוע משמח. ב. מצב רגש חיובי, המושג באמצעות השמעת קטע מוסיקלי נעים. ג. מצב רגש שלילי, שהושג באמצעות השמעת קטע מוסיקלי מטלי כבד. ד. מצב רגש ניטרלי, שהושג באמצעות ספירה דמומה על-ידי הנבדק. הממצאים העלו כי תלמידים במצב רגש חיובי, שנוצר מזיכרון חיובי, ייצרו יותר תגובות אפשריות לפתרון קונפליקטים חברתיים מבשאר המצבים. במצב רגש חיובי, שהושג באמצעות מוסיקה, הוסיפו הנבדקים בשלב הקידוד יחידות מידע נוספות לסיפור המקורי וייחסו פחות כוונות עוינות לדמויות בתסריט לעומת שאר המצבים.

מהמחקרים עולה, כי למצב רגשי תפקיד משמעותי בתהליכי עיבוד מידע חברתי. מצבי רגש, שהושגו באמצעות מניפולציות, בקרב נבדקים שונים (ילדים ומתבגרים עם וללא חריגות), השפיעו על אופן השגיהם במשימות של עיבוד מידע. בניגוד למצב רגש שלילי, מצב רגש חיובי נמצא מיטיב עם תהליכי זיכרון לטווח הקצר, עם עליה באופטימיות וביצירתיות ועם יצירת תגובות רבות יותר לפתרון בעיות לימודיות וקונפליקטים חברתיים. בשל ממצאים אלו, והממצא המצביע על השפעה מועילה של מצב רגש חיובי על אופן האירגון המיידני של מידע מעובד במבנה הזיכרון (Isen, 1987), מציעות Bryan ו Burstein (2000) להשתמש בטכניקת "mood induction" בעיקר בהוראת חומר לימודי/חברתי חדש. כמו כן, מציעות החוקרות להמשיך לחקור את הקשר בין מצבי רגש לתהליכים קוגניטיביים בקרב אוכלוסיות מיוחדות, אשר אצלם הקשיים האובייקטיביים משפיעים לרעה על מצב הרגש.

המחקר הנוכחי בחן באמצעות טכניקת "mood induction" את ההשפעה של מצבי רגש חיוביים ושליליים על תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי. ראשית יש להתייחס למאפיינים היחודיים של אוכלוסית המחקר: מתבגרים עם פיגור שכלי קל-בינוני.

ב.5. פיגור שכלי: איבחון, הגדרה ומאפיינים.

שכיחות הפיגור השכלי באוכלוסייה הכללית היא כ- 1%, נפוץ בגברים פי 1.5 מאשר בנשים.

ICD-10 הינו הסיווג והאבחון הפסיכיאטרי לפי אירגון הבריאות העולמי שפורסם בשנת 1992 אשר נבחר על ידי משרד הבריאות כשיטת הסיווג המקובלת בישראל במקצועות הרפואיים לקביעת אבחנות (מתוך אפטר, הטב, ויצמן, ושמואל, 1999).

הגדרתו של ICD-10 (1992) לפיגור שכלי היא: "מצב של התפתחות מוגבלת או מעוכבת של המוח, מאופיינת בייחוד בהחלשת כישורים הנרכשים בתקופת ההתפתחות ותורמים לרמה הכללית של האינטליגנציה – כישורי הכרה, שפה, תנועה וגם כישורים חברתיים" (מתוך אפטר וחבי, 1999). האגודה האמריקאית לפיגור שכלי (AAMR) הוסיפה למנת המשכל (IQ) שני תנאים הכרחיים להגדרת פיגור שכלי – מגבלה במיומנויות הסתגלותיות ומגבלה של גיל התפתחותי, עד גיל 18. התנהגות מסתגלת מוגדרת כמידת היעילות שבה יחיד פוגש בסטנדרטים של עצמאות אישית ואחריות חברתית, המצופים מבני גילו ומקבוצת תרבותו (אלישר, 1997). בהגדרת הפיגור השכלי יש לאתר מוגבלות בשניים או יותר מתחומי המיומנויות ההסתגלותיות, כגון: עזרה עצמית, מיומנויות חברתיות, שימוש במשאבים קהילתיים וכיוב' (עמינדב, 1997). בקרב צעירים ומבוגרים עם פיגור שכלי קיים מגוון רחב של תופעות נלוות, העלולות להופיע באורח משתנה על בסיס פתולוגיה אורגנית, אופי גידול הילד וגורמים נוספים שאינם ברורים בבסיסם (מתוך אפטר, 1999). בנסיון להגדיר את הפיגור השכלי עדיין לא הצליחו להקיף את התופעה על כל היבטיה ולספק קריטריונים מתאימים לזיהויה המוחלט (עמינדב, 1997). ההגדרות באיבחונים מתייחסות לקריטריונים ומרכיבים מגוונים, כך שלעיתים ניתן למצוא לגבי אותו פרט מספר הגדרות שונות ואף סותרות (עמינדב, 1997). משום שטרם נבנה מבחן משוכלל עם נורמות בדוקות היטב למדידת התנהגות הסתגלותית, מנת המשכל עדיין משמשת קריטריון עיקרי בקביעת הפיגור השכלי, (מתוך אפטר, 1999).

ב.5.א. הבחנה בין דרגות הפיגור השכלי: קל ובינוני

תפקוד אינטלקטואלי (IQ), בהתייחס לפיגור, נאמד לפי הערכים הבאים: תפקוד גבולי: 71-84
פיגור שכלי קל: 50,55 – 70, פיגור שכלי בינוני: 35,40 – 50,55.

פיגור קל – עם קבוצה זו נמנים כשלושה רבעים מכלל המפגרים. בעיקר נובע הפיגור הקל ממקופחות חברתית-חינוכית-כלכלית, ולרוב אינו מלווה בליקויים פיזיים ונוירולוגיים.

פיגור בינוני - עם קבוצה זו נמנים פחות מכרבע מכלל המפגרים. פיגור זה מלווה, בשכיחות גבוהה יותר מהפיגור הקל, בליקויים פיזיים-אורגאניים.

הבדלים איכותיים בין שתי דרגות הפיגור באים לידי ביטוי בתכונות תפקודיות שונות, להלן שלוש דוגמאות: בשתי דרגות הפיגור קיימת מסוגלות לתפקודים עצמאיים, כמו לאכול ולהתרחץ, כשבפיגור הקל קיימת מסוגלות גבוהה יותר. מבחינה תקשורתית, בשתי דרגות הפיגור קיימת מסוגלות לניהול שיחה, כאשר לבעלי הפיגור הקל יכולת רמת שיחה גבוהה יותר מהפיגור הבינוני, (אך גם לא בנושאים מופשטים) ומבחינת גילויי חברות, בשתי דרגות הפיגור מסוגלים לשיתוף פעולה עם אחרים, כאשר בעלי הפיגור הקל מסוגלים ליזום פעילויות קבוצתיות במידה רבה יותר. קיימים עוד הבדלים כגון אלו, אך יש להדגיש את העובדה שהאבחנה היא דינמית, ויתכן שיחולו שינויים ברמת התפקוד השכלי, הרגשי וההתנהגותי (עמינדב, 1997). מעבר לכך, מכיוון, שרמות התפקוד של ביצוע התנהגותי ומילולי נבדקות באופן מובחן, תלמיד יכול להימצא בכשרים מסויימים מתפקד ברמת פיגור קל ובכשרים אחרים מתפקד ברמת פיגור בינוני (רונו, 1990).

ב.5. ב. כשרים חברתיים קוגניטיביים בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי: ממצאי מחקרים

חשיבות רבה יש ליכולת חברתית בהקשר של הסתגלות חברתית ואיכות חיים בקרב אוכלוסייה עם פיגור שכלי. מחקרים, שעקבו אחר התנהגותם של תלמידים עם פיגור שכלי המשולבים בבתי ספר רגילים, ראו כי התנהגותם בשיעורים ובהפסקות שונה מזו של ילדים ללא פיגור (Roberts, Pratt, & Leach, 1991). הנסיון לשלב ילדים עם פיגור בבתי ספר רגילים, בעיקר כדי לשפר את הכישורים החברתיים שלהם, נכשל ברובו. מרבית הילדים עם הפיגור לא הצליחו להיות מעורים ומקובלים בחברה של ילדים רגילים והימצאותם הפיסית של התלמידים עם הפיגור השכלי במסגרת חינוך רגילה לא הספיקה בכדי לשפר את הכישורים החברתיים שלהם (Leffert & Siperstein, 1996). מחקרים, שבחנו כישורים הקשורים ליכולת חברתית אצל ילדים, מצאו כי לילדים עם פיגור שכלי יכולת פחותה מזו של ילדים רגילים ללקיחת תפקיד, כושר נמוך יותר של פירוש מצבים חברתיים ואסטרטגיות בין אישיות פחות מפותחות (Smith, 1986). מחקרים שבחנו, באמצעות המודל של דודג', תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב ילדים עם פיגור שכלי העלו מספר ממצאים. Gomez ו Hazeldine (1996), השוו בין שלוש קבוצות ילדים בני 5-

12 : קבוצת ילדים עם פיגור שכלי, קבוצת ילדים בני אותו גיל כרונולוגי ללא פיגור שכלי וקבוצת ילדים צעירים יותר ללא פיגור שכלי, שנאמדו לפי אותו גיל מנטלי של הקבוצה עם הפיגור השכלי. הם מצאו בהשוואה בין ילדים עם פיגור לבין ילדים רגילים בני אותו גיל, כי ילדים עם פיגור שכלי פחות דייקו בפרשנות של רמזים מקריים, שהתרחשו ללא כוונת תחילה מוצהרת של הדמויות, ויצרו תגובות עוינות יותר במצבים לא ברורים או מקריים. כשניפו את התלמידים ההיפראקטיביים והאגרסיביים מקבוצת הילדים עם הפיגור, ההבדל העיקרי נותר ביצירת תגובות עוינות יותר של הילדים עם הפיגור השכלי כלפי מצבים בהם כוונות הפרובוקטור עמומות. בהשוואה בין קבוצת הילדים עם הפיגור השכלי לבין ילדים ללא פיגור, בני אותו גיל מנטלי, ההבדל היחיד נמצא ביצירת תגובות עוינות יותר בקרב ילדים עם פיגור שכלי, במצבים עמומים.

Leffer & Siperstein (1996) שחקרו לפי המודל של דודג' (1986), תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב ילדים בני 10-13 עם פיגור קל, מצאו כי בשלב הקידוד הצפינו ילדים עם פיגור שכלי פחות רמזים חברתיים. הם התקשו בעיקר לקודד רמזים לא וורבלים וכן התייחסו למידע שאינו רלוונטי. בשלב הייצוג המנטלי והפרשנות נמצא, כי כאשר הדמות בקונפליקט המוצג ביטאה כוונות עוינות, תלמידים עם פיגור שכלי, בדומה לילדים רגילים, פירשו נכון את הסיטואציה. לעומת זאת, כשביטאה הדמות כוונות עמומות, על אף שהתלמידים עם הפיגור קידדו את הרמזים הרלוונטיים, הם הבינו את הסיטואציה פחות טוב בהשוואה לתלמידים רגילים. החוקרים Leffer & Siperstein חילקו את התגובות שהציעו הנחקרים לפתרון מצבי הקונפליקט לארבעה סוגים: חברותי-אסרטיבי, אגרסיבי, נמנע, ופניה לסמכות. בתסריט, בו מוצגת פרובוקציה של חבר, מרבית התלמידים עם הפיגור הגיבו באופן חברותי-אסרטיבי. לעומת זאת, בתסריט "כניסה לקבוצת הגיל", שבו ילד מנסה להשתלב במשחק חברתי אך אינו מוזמן, מרבית התלמידים בחרו בתגובה נמנעת-פסיבית, כדי להימנע מאפשרות של סירוב חוזר על ידי הילדים המשחקים. שאר הנחקרים בסיטואציה זו בחרו לחזור על אותה אסטרטגיה ראשונה שנכשלה קודם לכן, מה שמוכיח כי הם מבינים את תוכן המצב אך מעדיפים להימנע מקונפליקט נוסף, ומתקשים לסגל אסטרטגיה אלטרנטיבית טובה יותר.

מחקר אחר שבחן כושר יצירת תגובות לקונפליקטים חברתיים בקרב בחורים בני 20-60 עם פיגור שכלי מצא, כי בהשוואה לבחורים ללא פיגור, בחורים עם פיגור גילו יכולת מוגבלת של פיתוח מטרות מתוככמות, יצרו תגובות מעטות יותר וברמת איכות נמוכה יותר. כמו כן הם התקשו בבחירת אסטרטגיה יעילה לפתרון הקונפליקט ובשלב ביצוע התגובה על-ידי משחק תפקידים נמצאו בעלי פחות טקט ופחות אפקטיביים ומשכנעים (Fuchs & Benson, 1995).

לסיכום, במסגרת מחקרים על תהליכי עיבוד מידע חברתי על פי המודל של דודג', שנערכו בקרב אוכלוסיות של ילדים, מתבגרים ומבוגרים עם פיגור שכלי, קיימת תבנית חוזרת של קשיים הבאים לידי ביטוי בשלבים השונים של עיבוד המידע החברתי. בשלב הייצוג המנטלי והפרשנות של הגירויים החברתיים, כשכוונת הדמות היתה עוינת, הנחקרים הצפינו את רמזי הסיטואציה ושפטו נכונה אלטרנטיבות לפתרון הדילמות המוצגות בפניהם. בסיטואציות בהן כוונת הדמות היו מעורפלות (תסריט בו ילד מעוניין להשתתף במשחק חברים, הוא מתקרב אך הילדים אינם מזמינים אותו), או כשתוצאות הסיטואציה סתרו את כוונת הדמות (תוצאת הסיטואציה שלילית, אך הפרובוקטור לא התכוון לכך), ביטאו קשיים בשיפוט מדויק של כוונת הדמות. הנחקרים התקשו בלקיחת תפקיד של "האחר" והפגינו אסטרטגיות בין אישיות לא יעילות. בשלב יצירת תגובות אפשריות לפתרון הקונפליקט, נטו ליצור מעט תגובות, ואצל חלקם נמצאה נטייה לחזור על אותה אסטרטגיה שנכשלה לראשונה (Leffert & Siperstein, 1996).

חוקרים, שבדקו את תחום היכולת החברתית בקרב אוכלוסיות של צעירים ומבוגרים עם פיגור שכלי, מניחים כי קיים קשר בין כושר אינטלקטואלי לבין כישורים של יכולת חברתית-התנהגותית (Leffert & Siperstein, 1996), עם זאת עדיין לא נבחן קשר הגומלין בין מצבי רגש לתהליכי קוגניציה חברתית בקרב אוכלוסיה זו.

כפי שעולה מן הסקירה הספרותית, ישנם קשרי גומלין משמעותיים בין תהליכים רגשיים לבין תהליכים קוגניטיביים-חברתיים, ואף נמצא, כי באמצעות הכוונה מבוקרת של מצבי רגש הצליחו להשפיע על תפקודים קוגניטיביים בתהליכי עיבוד מידע שונים.

מכיוון שלאוכלוסיה עם פיגור שכלי קשיים קוגניטיביים המשליכים על כל תחומי חייהם, כל אפשרות לשפר תפקודים קוגניטיביים-התנהגותיים-חברתיים עשויה לתרום לאיכות חייהם. על כן, מטרת המחקר הנוכחי באה לבדוק האם באמצעות טכניקת "mood induction", יחול שיפור בהישגי משימות של תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי.

במחקר הנוכחי נבחן כושר תהליכי עיבוד המידע החברתי בקרב קבוצת מתבגרים בני 13-21 עם פיגור שכלי קל-בינוני, על פי שלבי המודל של דודג' (Crick & Dodge, 1994). השפעת מצבי רגש חיוביים ושלייליים על תהליכי עיבוד המידע נבחנו באמצעות טכניקת mood induction. מכיוון שלכישורים השפתיים תפקיד משמעותי בהבנה ובהבעה של רגשות, מחשבות והתנהגויות במצבים חברתיים, נבחנו גם כישורים אלו (יכולת הבנה שפתית ויכולת הבעה שפתית). כמו כן נבדק הכושר לזיהוי רגשות לא מילוליים, המהווה מדד משמעותי ורלוונטי ביכולת החברתית.

ב.6. רציונל ומטרות המחקר

מהסקירה הספרותית ניתן ללמוד, כי קיים קושי לבחון תהליכים קוגניטיביים חברתיים בהתעלם מההשפעה הרגשית. המטען הרגשי כמו המטען הקוגניטיבי נצבר מהתנסויות ומחוויות שהפרט חווה בחייו, מאישיות הפרט ומהשפעות פנימיות וסביבתיות בזמן נתון. עד היום טרם נחקרה השפעת המצב הרגשי על תהליכי עיבוד המידע החברתי בקרב אוכלוסיה עם פיגור שכלי. מן המספר המצומצם של מחקרים בתחום הקוגניציה החברתית בקרב ילדים ומתבגרים עם פיגור שכלי, עולה כי אוכלוסיה זו מהווה קבוצת סיכון לפיתוח יכולת חברתית לא יעילה. במסגרת המחקרים האמורים לעיל, הביעו הילדים קשיים לאורך כל שלבי תהליך עיבוד המידע החברתי, בעיקר בשלבי פרשנות המידע (שלב 2), חוסר גמישות ביצירת אסטרטגיות אלטרנטיביות לפתרון הקונפליקט המוצג (שלב 4) ובביצוע ההתנהגות (שלב 6).

מכיוון שכישורים חברתיים אלו ניתנים ללמידה ע"י הכוונה והדרכה, הרי שראוי לפתח אותם בקרב תלמידים עם פיגור שכלי. לאור כל האמור, מטרת מחקר עבודה זו הינן :

- א. בדיקת התהליכים הקוגניטיביים-חברתיים והרגשיים בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי.
- ב. בחינת הקשר בין מצבי רגש שונים (חיובי ושליילי) לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי כפי שהם מופיעים במודל של דודג' (Crick & Dodge, 1994).

לתוצאות המחקר עשויה להיות תרומה לפיתוח תוכנית התערבות למען קידום כשרים קוגניטיביים חברתיים טובים יותר, בקרב ילדים ומתבגרים עם פיגור שכלי. פיתוח יכולת חברתית טובה יותר, כפי שצויין לעיל הינה גורם מכריע בהשגת איכות חיים, ובכלל זה התמודדות בלמידה ובעבודה, וכן ביצירה ובשמירה על חיים חברתיים מספקים.

7.ב. הגדרת המשתנים

משתנים בלתי תלויים

1. מצב רגש: חיובי או שלילי (נמדד באמצעות הליך mood induction).
2. מין
3. גיל
4. יכולות שפתיות: יכולת הבנה שפתית (באמצעות מבחן פיבודי PPVT-R) וכן יכולת הבעה שפתית (באמצעות מבחן EOWPVT).
5. כושר זיהוי רגשות (באמצעות מבחן זיהוי רגשות: Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972)

משתנים תלויים

1. כשרים קוגניטיביים-חברתיים (על פי המודל של דודג'): כושר הצפנת מידע, ייצוג מנטלי של מידע ופרשנותו, הבהרת מטרות התגובה, חיפוש תגובות אפשריות והערכתן, בחירת התגובה המתאימה ביותר וביצועה (כשרים אלה נמדדו באמצעות ראיון מובנה).

8.ב השערות המחקר

1. מתבגרים עם פיגור שכלי יגלו קושי בתהליכי עיבוד מידע חברתי בששת שלבי המודל של דודג', כשהקשיים המשמעותיים יופיעו בשלושה שלבים: א. בשלב הייצוג המנטלי והאינטרפטציה הם יפרשו באופן לא מדויק רמזים מקריים או מטושטשים וייטו לפרש את הכוונות בסיטואציות אלו כעוינות (שלב 2 במודל). ב. בשלב יצירת אסטרטגיות לפתרון הקונפליקט, במצבים שתוצאת הסיטואציה שלילית גם כאשר כוונת הדמות המבצעת בתסריט לא שלילית, יציעו תגובות יותר אגרסיביות או נמנעות-פסיביות לפתרון הקונפליקט, (שלב 4 במודל). ג. יגלו חוסר יעילות בשלב ביצוע התגובה הנבחרת להשגת פתרון הקונפליקט (שלב 6 במודל).
2. קיימת השפעה של סוג הרגש (חיובי או שלילי) על תהליכי עיבוד מידע חברתי, כך שמצב רגשי חיובי מוביל לתהליכי עיבוד מידע יעילים ומוכשרים יותר מאשר מצב רגשי שלילי.
3. קיים קושי בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי בזיהוי רגשות לא מילוליים.
4. קיים קשר חיובי בין הכושר לזהות רגשות לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי, כך שככל שהכושר הרגשי לזהות רגשות גבוה יותר, כן גבוהים יותר כושר קידוד המידע (שלב 1 במודל), כושר הייצוג המנטלי והפרשנות (שלב 2 במודל) וכושר ביצוע ההתנהגות הנבחרת (שלב 6 במודל).
5. קיים קשר חיובי בין כשרים שפתיים לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי. ככל שיכולת ההבעה השפתית ויכולת ההבנה השפתית גבוהות יותר, כך גבוהים יותר כושר הקידוד, כושר הייצוג המנטלי והפרשנות, כושר הבהרת מטרות, כושר יצירת תגובות והערכתן וכושר ביצוע התגובה.

ג. שיטת המחקר

ג.1. המדגם

אולוסיית המדגם כללה קבוצה של 30 מתבגרים ישראלים בני 14-21, 19 בניס ו-11 בנות

כפי שמוצג בטבלה הבאה :

שנת לידה	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987
בנים	3	3	1	5		2	5
בנות	1	4	0	2		2	2

כל התלמידים בקבוצת המחקר אובחנו על ידי שרותי הרווחה, השרות הפסיכולוגי החינוכי או השרות למען המפגר ואותרו כבעלי פיגור קל או בינוני. דרגת הפיגור נקבעה באיבחון על פי רמת הבנה ורמת ביצוע של כשרים שונים כגון הכושר המילולי, הכושר החשבוני, הבנת מצבים חברתיים הבנת מצבי סיכון, מצב רגשי וכו'. לצורך ניתוחים נוספים במחקר, נעשתה חלוקה בין נבדקים שהוגדרו באיבחון האחרון, שנערך על-ידי השרות הפסיכולוגי-חינוכי, או על-ידי השרות למפגר, כבעלי פיגור קל (16 במספר) לבין אלו שהוגדרו כבעלי פיגור בינוני (14 במספר). אלו שהוגדרו כמתפקדים בביצועים שונים בשתי רמות הפיגור (בחלק קל ובחלק אחר בינוני), חושבו במחקר זה על פי רמת הפיגור שאובחנה כדומיננטית.

כל התלמידים לומדים במערכת החינוך המיוחד בשני בתי ספר במרכז הארץ. במסגרת חוק החינוך המיוחד בתי הספר לתלמידים עם פיגור שכלי מספקים מסגרת לימודית מגיל 6 – כניסה לכתה אי עד גיל 21, כאשר התלמידים משובצים בכיתות לפי שנתונים (ניתן לשבץ בכתה תלמידים בפער של עד שני שנתונים). הנבדקים הבמחקר לומדים בכיתות קטנות הכוללות בממוצע שבעה עד עשרה תלמידים בכתה. לערך 60% מהתלמידים מתגוררים בעיר בה שוכן בית הספר ושאר התלמידים מתגוררים בישובים סמוכים לעיר זו. כל התלמידים מגיעים לבית הספר באמצעות הסעות מיוחדות. מבחינה סוציאקונומית משפחות התלמידים שייכות למעמד הבינוני.

ג.2. כלים

ג.2.א. קוגניציה חברתית

ג.2.א.1. תהליכי עיבוד מידע חברתי (Social information-processing skills) (נספח 1)

מכשיר זה פותח במקור על ידי דודג' (Dodge, 1986). דודג' השתמש במקור בהצגת שני תסריטי וידאו מלוויים בסדרת שאלות, כשעל סמך תשובות הנבדקים הוערכו הכשרים הקוגניטיביים השותפים בתהליכי עיבוד המידע החברתי במודל. במחקר זה תוך התאמה לאוכלוסיה הנחקרת נעשה שימוש בשלושה הקשרים חברתיים שמבטאים מצבי קונפליקט : "כניסה לקבוצת הגיל" (נסיון של פרט להשתלב בקבוצה), "פרובוקציה מכוונת" (הילד קורבן באופן מכוון) ו"פרובוקציה עמומה" (הילד נפגע אך לא מתוך כוונה תחילה) (Tur-Kaspa & Bryan, 1994). להלן דוגמא לדילמה חברתית בנושא "כניסה לקבוצת הגיל": "בהפסקה אין לדניאל מה לעשות. הוא רואה בחצר שני חברים משחקים בכדור והוא רוצה מאד לשחק איתם. דניאל ניגש אליהם, אבל הם ממשיכים לשחק".

לאחר השמעת מצבי ההקשר החברתי הנבדק התבקש להשיב על סדרת שאלות המאפשרות להעריך את היכולות והקשיים של הנבדק בששת שלבי המודל לעיבוד המידע החברתי (ר' נספח מספר 1).

ג.2.ב. מבחן זיהוי רגשות – הכושר לרגישות לא מילולית (נספח 2)

המבחן נבנה במקור לצורך בדיקת היכולת לזיהוי רגשות על פי רמזים לא מילוליים חזותיים – עבור אוכלוסיה לקויית שמיעה (בר-לב, 1990). המבחן כולל 36 פריטים. הנבדק צופה בסרט וידאו בו נראה שחקן האומר משפט בעל תוכן זהה ("אני הולך עכשיו ואני אחזור מאוחר יותר"). השחקן אומר את המשפט תוך הבעת ששה רגשות שונים (שמחה, כעס, הפתעה, עצב, פחד וגועל). על הנבדק לסמן מהו הרגש אותו מביע השחקן. הסימון נעשה על גבי דף בו מצויין מספר הפריט, ולידו מופיעים שמות ששת הרגשות, תמיד באותו סדר. בחלקו העליון של הדף מוצג מעל כל מלת רגש, צילום של אדם המביע את הרגש הכתוב, כדי למנוע אפשרות שאי ידיעת המלה בשפה תגרום לטעויות בזיהוי הפריט. התמונות לקוחות מסט תמונות מקורי של אקמן (Ekman, Friesen & Ellsworth, 1972), אשר עבר תקוף בישראל, בהסכמה של מעל 90% לגבי הרגש המוצג בכל

תמונה. השיקולים שהנחו את בנית המבחן היו: א. נבחרו רק ששת הרגשות הבסיסיים כיון שהם אמורים להיות הקלים ביותר לזיהוי (שמחה, כעס, הפתעה, עצב, פחד, גועל) ולגביהם קיימת מירב ההסכמה בין השופטים (Ekman אצל בר-לב, 1990). ב. יצירת הסצנות: לאורך כל המבחן שיחק שחקן אחד, מתוך השיקול, כי נדרש זמן חשיפה על מנת להתרגל לרמזים הלא מילוליים אצל כל אדם. מעבר משחקן אחד לשני היה דורש זמן נוסף, וסצנות נוספות כדי לאפשר לנבדק להתרגל לדמות חדשה. השחקן צולם בוידאו, כשהוא אומר משפט עם תוכן מילולי זהה, תוך שהוא מביע רגש שונה בכל פעם. כיוון שהתוכן המילולי לא השתנה, השוני האמוציונלי התבטא ברמזים הלא מילוליים (Davitz אצל בר-לב, 1990). ג. הצגת הגירוי: השימוש בסרט להצגת הרגשות נועד כדי להתקרב ככל האפשר למצב תפיסה והבנת הבעות כפי שהן נצפות בחיי היומיום (בר-לב, 1990).

שופטים סטודנטים בחרו 36 סצנות (שש לכל אחד מששת הרגשות) מתוך 108, שהוערכו כקרובות ביותר למצב תפיסה והבנה של הבעת הרגש אותו ניסה השחקן להביע. הסצנות נערכו על פי סדר רנדומלי. תשובה נכונה מזכה את הנבדק בנקודה אחת ותשובה שגויה באפס נקודות. ציון גבוה מעיד על יכולת זיהוי גבוהה יותר של רגשות.

ג.2.ג. כישורי שפה

כדי לבחון את אופי הקשר בין הכשרים השפתיים לתהליכי עיבוד מידע חברתי הועברו שני מבחני שפה לנבדקים.

ג.2.ג.1. מבחן פיבודי - מבחן יכולת הבנה שפתית (PPVT-R) (נספח 3)

מבחן פיבודי (Peabody Picture Vocabulary Test-R), כפי שמופיע בנוסח המחודש (Dunn & Dunn, 1981), נועד לבדוק הבנת אוצר מילים כללי (המבחן תורגם לעברית על ידי נבו ואורן, 1979). מבחן זה מתאים לנבדקים עם פיגור שכלי, משום שאינו דורש הבעה מילולית, אלא תגובה של זיהוי תמונה על ידי הצבעה. למבחן שני נוסחים מקבילים, בעבודה זו נעשה שימוש בנוסח A. המבחן מכיל 110 פריטים המדורגים לפי רמת קושי. בכל פריט ארבעה ציורים בשחור לבן. הבוחן קורא מלת גירוי ועל הנבדק לזהות מבין ארבעת הציורים אשר בכל פריט, את התמונה המתאימה ביותר. תשובה נכונה מזכה את הנבדק בנקודה אחת ותשובה שגויה באפס נקודות. הבדיקה נפסקת כאשר שש מתוך שמונה תגובות רצופות שגויות. על מנת להבטיח, שהנבדק אכן

הבין את מילת הגירוי שהוקראה, הוצג גם כרטיס עליו כתובה מלת הגירוי, יחד עם הגיית המלה. המבחן הועבר לכל נבדק באופן אינדבידואלי.

ג.2.ג. מבחן יכולת הבעה שפתית (EOWPVT) (נספח 4)

(Gardner, 1979) (Expressive One Word Picture Vocabulary Test)

על מנת להעריך יכולת הבעת אוצר מילים נעשה שימוש במבחן שבמקורו מיועד לתלמידי כתות ג' ו ד' הבודק יכולת הבעה של מילה בודדת. המבחן כולל 100 תמונות המתקדמות במורכבותן, מאובייקט קונקרטי אחד לתמונה של אובייקטים אבסטרקטים. הבוחן מציג תמונה של אובייקט אחד כל פעם והנבדק צריך לבטא וורבלית את המילה המאפיינת את האובייקט. תשובה נכונה מזכה את הנבדק בנקודה אחת ותשובה שגויה באפס נקודות. הבדיקה נפסקת כאשר שש מתוך שמונה תגובות רצופות שגויות.

ג.3. הליך המחקר

לביצוע המחקר הושגו אישורים מתאימים ממשרד החינוך, ממנהלי בתי הספר, וכן מהורי התלמידים שילדיהם לקחו חלק במחקר. לצורך הסכמת הגורמים השונים לביצוע המחקר ולשיתוף הפעולה שלהם, הוגדרו לכל, כולל לצוות מורי התלמידים, נושא המחקר, מטרתו, והתועלת שהוא עשוי להביא בעתיד בעיקר לאוכלוסיה הדומה לזו של הנחקרים. כמו כן הובטחה שמירה על סודיות מלאה, אי העברת הפרטים המזהים לגורם נוסף והימצאותם באופן בלעדי בידי החוקרת. כן הובטח כי השימוש שיעשה בשאלונים, ובתשובות יעשה לצורכי המחקר בלבד. מתוך תלמידי בית הספר הכולל נבחרו אלו המסווגים לחטיבה העליונה, שהתקבלו עבורם אישורי הורים ושהביעו נכונות לשתף פעולה.

כלי המחקר הועברו לנבדקים באופן אינדבידואלי, בחדר עם מעט גירויים, הכולל מכשיר וידאו.

לכל המשתתפים במחקר הועברו כלי המחקר:

- 1) שאלון לבדיקת כושר שפתי: יכולת הבנה שפתית של אוצר מילים - PPVT-R.
- 2) שאלון לבדיקת כושר שפתי: יכולת הבעה שפתית של אוצר מילים - EOWPVT.
- 3) שאלון זיהוי רגשות - הכושר לרגישות לא מילולית.
- 4) שני סטים של שלושה ראיונות מובנים לבדיקת תהליכי מידע חברתי (עפ"י דודג').

העברת כלי המחקר נערכה במהלך החודשים מרץ-מאי 2002 בממוצע של שלושה עד חמישה מפגשים לכל נבדק (נקבע לפי כושר הריכוז): במהלך חודש התקיימה הפגישה הראשונה עם החוקרת בה כל תלמיד קיבל הסבר קצר על המחקר, על מאפייני המבחנים ועל מועדם. בעזרת הנחקר ונתונים בית ספריים נכתב שאלון פרטים אישיים המתייחס למשתני מין גיל וסוג חריגות. לאחר מכן הסבירה החוקרת כי היא עומדת לראיין אותו לגבי ששה סיפורים קצרים כאשר בפגישה הנוכחית תראיין לגבי שלושה סיפורים ובפגישה הבאה, שתערך חודש לאחר מכן, תראיין לגבי שלושת הסיפורים האחרים.

לשם ביצוע הראיון הבודק תהליכי עיבוד מידע חברתי (משתנה תלוי), תחת השפעה רגשית (חיובית/שלילית) (משתנה בלתי תלוי) תוכנן לבצע טרם הראיון ובמהלכו טכניקת mood induction. התוכנית המקורית הייתה להנחות את הנבדקים לעצום עיניהם למשך דקה ולהעלות זיכרון חיובי או שלילי בהתאם להנחיות החוקרת. טכניקה זו נמצאה במחקרים קודמים כמשפיעה על מצב רגש הנחקר, באופן שאיפשר לבחון השפעתו של מצב רגש (חיובי /שלילי) על תהליכי עיבוד מידע חברתי (Bryan & Bryan, 1991 a, b). במהלך המחקר הנוכחי הנסיון לבצע תרגיל עצימת עיניים נתקל בקשיים ובהתנגדויות מטעם הנבדקים, ולכן שונתה דרך המניפולציה. עם כניסת הנחקר לחדר הושמעה לו באופן רנדומלי אחת משני סוגי המוסיקה (שמחה/ קודרת- צורמנית כשהלחן והמילים נבחרו בהתאם למחקרים קודמים (Bryan & Bryan, 1991 a, b). הנחקר נשאל מה דעתו על השיר ומהו הרגש המתאים לסוג המוסיקה (בסיוע הנסיינית על פי הצורך). לאחר מכן הוצגו לנחקר שלוש תמונות בגודל דף 4A בהן מופיעות דמויות המביעות רגשות תואמים לסוג הרגש המיועד (שלילי/חיובי). לאחר שזיהה את הרגשות, נתבקש הנבדק להיזכר באירוע שבו הוא הרגיש רגש מסוג זה, כשהחוקרת באופן אמפתי מקשיבה לתיאור האירוע החווייתי (Bryan & Bryan, 1991a.b).

לאחר חלק זה הופסקה מוסיקת הרקע, הועלתה התייחסות מסכמת של החוויה הרגשית והחל שלב הראיון המובנה הבודק כושר תהליכי עיבוד מידע חברתי (Crick & Dodge 1994). כל נבדק התבקש לענות על סדרת שאלות הבוחנות את ששת שלבי עיבוד המידע החברתי עבור שלושה סיפורי מקרה שהוקראו בפניו. כדי לשמר את ההשפעה על מצב הרגש לאורך הראיונות, לאחר כל ראיון התייחסה החוקרת שוב לחוויה הרגשית שהועלתה בתחילה. במשך כל הראיון נותרה התמונה שהביעה את הרגש שהעלה הנבדק, בצד השולחן.

בפגישה השניה (בממוצע שבועיים לאחר הפגישה הראשונה) הועברו שני המבחנים לבדיקת הכישורים השפתיים והמבחן לזיהוי רגשות.

מבחן ראשון- פיבודי - הכושר המילולי(PPVT-R) : לנבחן הוסבר כי יוצגו בפניו בכל פעם ארבעה ציורים ויחד עם הצגתם החוקרת תכריז ותציג מילת גירוי. הנחקר התבקש להצביע על הציור המתאר באופן הטוב ביותר את המילה אשר הוכרזה כאמור. המבחן ערך בממוצע חמש עד עשר דקות. מבחן שני אשר בדק את הכושר השפתי היה מבחן יכולת ביטוי שפתית (EOWPVT), בו נדרש הנחקר להביע במילה או בשתי מילים את הציור המוצג בפניו, כאשר הציורים הולכים ונעשים מופשטים יותר, גם מבחן זה ערך עשר דקות בממוצע. המבחן הבא באותו המפגש היה מבחן לזיהוי רגשות (משתנה תלוי), לפני העברת מבחן זיהוי רגשות (משתנה תלוי) הוסבר לכל תלמיד כי הוא עומד לצפות בסרט וידאו, בו יראה שחקן האומר משפט בעל תוכן זהה ("אני הולך עכשיו ואני אחזור מאוחר יותר"). השחקן תוך אמירת המשפט יביע אחד מששה רגשות שונים (עצב, שמחה, כעס, גועל, הפתעה, ופחד), והתלמיד יתבקש לסמן מהו הרגש אותו מביע השחקן. הסימון יעשה על גבי דף בו מצויין מספר הפריט, ולידו מופיעים שמות ששת הרגשות, תמיד באותו סדר. מבחן זה ערך עשרים דקות בממוצע, אך כמו במבחנים הקודמים הנחקר לא הוגבל בזמן. לאחר שבועיים-שלושה הנחקר יעבור את שלושת הראיונות (בשינוי תוכן מצומצם של הסיפורים) כאשר לפני הראיון ובמהלכו החוקרת תבצע באותו אופן של הפעם הקודמת טכניקת mood induction מניפולציה על מצבו הרגשי של הנחקר במטרה לבדוק האם קיימת השפעה של מצב הרגש (חיובי /שלילי) על תהליכי עיבוד מידע חברתי. כל אלו שבפגישה הקודמת העלו חוויה שלילית נתבקשו להעלות חוויה חיובית ולהפך, כאשר המוסיקה והתמונות מלווים כבפעם הקודמת את התהליך. לאחר שהנחקר שיתף את החוקרת בחוויה הרגשית הוא התבקש להשיב על סדרת שאלות הבוחנת את ששת שלבי תהליך עיבוד המידע החברתי עבור כל אחד משלושת הסיפורים. כדי לשמר את ההשפעה הרגשית לאורך הראיון, לפני כל סיפור ניתנה התייחסות חוזרת לארוע הרגשי שסיפר הנחקר.

במספר מקרים הנבדקים איבדו את כושר הריכוז הנדרש. במצב זה הראיון הופסק בתום סיפור אחד או שניים, והנבדק המשיך את ביצוע הראיון יום או יומיים לאחר מכן. יש לציין כי טכניקת המניפולציה דרשה זמן רב יותר מהתיכנון המקורי, והדבר פגע בכושר הריכוז בהמשך. כמו כן, לאורך העברת הראיון המובנה התגלו קשיים בשימור סוג הרגש המונחה.

בפגישה השניה (בממוצע שבועיים לאחר הפגישה הראשונה) הועברו שני המבחנים לבדיקת הכישורים השפתיים והמבחן לזיהוי רגשות.

מבחן ראשון- פיבודי - הכושר המילולי (PPVT-R) : לנבחן הוסבר כי יוצגו בפניו בכל פעם ארבעה ציורים ויחד עם הצגתם החוקרת תכריז ותציג מילת גירוי. הנחקר התבקש להצביע על הציור המתאר באופן הטוב ביותר את המילה אשר הוכרזה כאמור. המבחן ערך בממוצע חמש עד עשר דקות. מבחן שני אשר בדק את הכושר השפתי היה מבחן יכולת ביטוי שפתית (EOWPVT), בו נדרש הנחקר להביע במילה או בשתי מילים את הציור המוצג בפניו, כאשר הציורים הולכים ונעשים מופשטים יותר, גם מבחן זה ערך עשר דקות בממוצע. המבחן הבא באותו המפגש היה מבחן לזיהוי רגשות (משתנה תלוי), לפני העברת מבחן זיהוי רגשות (משתנה תלוי) הוסבר לכל תלמיד כי הוא עומד לצפות בסרט וידאו, בו יראה שחקן האומר משפט בעל תוכן זהה ("אני הולך עכשיו ואני אחזור מאוחר יותר"). השחקן תוך אמירת המשפט יביע אחד מששה רגשות שונים (עצב, שמחה, כעס, גועל, הפתעה, ופחד), והתלמיד יתבקש לסמן מהו הרגש אותו מביע השחקן. הסימון יעשה על גבי דף בו מצויין מספר הפריט, ולידו מופיעים שמות ששת הרגשות, תמיד באותו סדר. מבחן זה ערך עשרים דקות בממוצע, אך כמו במבחנים הקודמים הנחקר לא הוגבל בזמן. לאחר שבועיים-שלושה הנחקר יעבור את שלושת הראיונות (בשינוי תוכן מצומצם של הסיפורים) כאשר לפני הראיון ובמהלכו החוקרת תבצע באותו אופן של הפעם הקודמת טכניקת mood induction מניפולציה על מצבו הרגשי של הנחקר במטרה לבדוק האם קיימת השפעה של מצב הרגש (חיובי /שלילי) על תהליכי עיבוד מידע חברתי. כל אלו שבפגישה הקודמת העלו חוויה שלילית נתבקשו להעלות חוויה חיובית ולהפך, כאשר המוסיקה והתמונות מלווים כבפעם הקודמת את התהליך. לאחר שהנחקר שיתף את החוקרת בחוויה הרגשית הוא התבקש להשיב על סדרת שאלות הבוחנת את ששת שלבי תהליך עיבוד המידע החברתי עבור כל אחד משלושת הסיפורים. כדי לשמר את ההשפעה הרגשית לאורך הראיון, לפני כל סיפור ניתנה התייחסות חוזרת לארוע הרגשי שסיפר הנחקר.

במספר מקרים הנבדקים איבדו את כושר הריכוז הנדרש. במצב זה הראיון הופסק בתום סיפור אחד או שניים, והנבדק המשיך את ביצוע הראיון יום או יומיים לאחר מכן. יש לציין כי טכניקת המניפולציה דרשה זמן רב יותר מהתיכנון המקורי, והדבר פגע בכושר הריכוז בהמשך. כמו כן, לאורך העברת הראיון המובנה התגלו קשיים בשימור סוג הרגש המונחה.

ד. הצגת הממצאים

השערת המחקר הראשונה הייתה, כי מתבגרים עם פיגור שכלי יגלו קושי בתהליכי עיבוד מידע חברתי בששת שלבי המודל עם קשיים משמעותיים במיוחד בשלושה שלבים: בשלב הפירוש בו הם יטו לפרש את כוונות הפרובוקטור כעוינות, גם כשהרמזים עמומים ואינם מעידים על כך, בשלב יצירת אסטרטגיות לפתרון הקונפליקט, בו יציעו תגובות יותר אגרסיביות או נמנעות-פסיביות לפתרון הקונפליקט ובשלב ביצוע ההתנהגות, בו יגלו חוסר יעילות להשגת פתרון הקונפליקט. לשם בדיקת השערת המחקר הראשונה נבדקו הממוצעים וסטיות התקן של כל המשתתפים בשלבים השונים של מודל תהליכי עיבוד המידע החברתי של דודג'. השערה זו נבדקה בהתייחס לממוצעים של כל ששת הסיפורים, שביצע כל נבדק (שני סיפורים של כניסה לקבוצת בני הגיל, שני סיפורים של פרובוקציה מכוונת ושני סיפורים של פרובוקציה עמומה). על מנת ליצור סקלה אחידה עבור המשתתפים, הומרו סולמות הערכים לסקלה של 0-100 למעט במשתתפים הבאים: מס' תוספות, מס' מטרות ומס' תגובות מוצעות.

בלוח מס' 1 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של השלבים השונים בתהליכי עיבוד המידע החברתי, עבור ששת הסיפורים (איחוד הסיפורים של שני מצבי הרגש-חיובי ושלילי).

ממוצעים, סטיות תקן וערכי F לבדיקת ההבדלים בתהליכי עיבוד מידע חברתי בין מצב רגש חיובי לבין מצב רגש שלילי (N=30)

סך כל ששת הסיפורים (שני מצבי הרגש)		F	מצב רגש שלילי		מצב רגש חיובי		משתנה
S.D	M	(1,29)	S.D	M	S.D	M	
שלב 1 קידוח							
20.47	44.84	0.07	23.78	45.43	23.34	44.24	% יחידות מידע
5.31	7.63	1.10	2.85	3.57	3.06	4.07	מס' תוספות
שלב 2 פירוש							
28.26	62.78	0.21	37.07	64.44	31.66	61.11	% עוינות
27.59	74.44	0.10	30.83	73.33	36.02	75.56	% פרשנויות מרובות
שלב 3 הבהרת מטרות							
0.98	5.73	0.46	0.83	2.93	0.61	2.80	מס' מטרות
16.17	12.77	1.48	22.69	15.54	17.81	9.10	% מטרה פנימית
16.17	87.14	1.48	22.69	84.36	17.81	89.91	% מטרה חיצונית
שלב 4 חיפוש תגובה							
4.06	15.63	2.62	2.19	7.47	2.49	8.17	מס' תגובות שהציעו
16.41	19.73	2.10	20.78	21.43	14.81	17.15	% יעילות
16.63	16.87	0.69	18.33	18.32	21.31	15.44	% תוקפניות
16.19	21.92	0.42	21.75	20.78	21.85	24.00	% פסיביות
16.22	29.74	0.17	18.82	30.17	18.64	28.79	% מערבים צד ג'
9.58	9.84	0.75	14.36	8.04	16.95	11.80	% לא יעילות
5.47	1.89	0.88	3.91	1.26	9.60	2.82	% אחרים
שלב 5 בחירת התגובה							
28.00	28.89	0.13	30.43	27.78	34.30	30.00	% העדפת תגובה יעילה
הערכת התגובות							
28.00	82.78	3.28	24.64	87.22	23.22	78.33	% יעילות
19.81	26.67	3.53	22.49	20.00	31.86	33.33	% תוקפניות
19.62	53.89	0.20	28.75	55.00	32.48	52.78	% פסיביות
11.02	92.50	5.10*	10.66	95.56	15.46	89.44	% מערבים צד ג'
20.05	64.44	0.83	26.68	61.67	25.33	67.22	% לא יעילות
24.66	31.11	4.58*	26.48	23.33	36.18	38.89	% העדפת תגובה יעילה
שלב 6 ביצוע התגובה							
20.13	58.28	0.31	22.84	57.72	21.84	58.83	% יעילות הביצוע

הערה. כל המשתנים למעט מס' תוספות, מס' מטרות ומס' תגובות מוצעות, נעים על סולם של 0-100

$p < .05$

כפי שניתן לראות מהלוח בשלב הקידוד (שלב 1), במשתנה שבדק כושר קידוד יחידות מידע בששת הסיפורים נמצא, כי הנבדקים קודדו בממוצע פחות ממחצית יחידות המידע ($M=44.84$, $SD=20.47$). בשלב הפרשנות ניתן לראות כי הבינו במרבית הפעמים את ההקשר ($M=74.44$, $SD=27.59$), וכן, כי נטו לעוינות גבוהה ($M=62.78$, $SD=28.26$) (טווח התשובות נע בין נבדקים שלא היו עוינים כלל לבין כאלו שהביעו עוינות בכל ששת הסיפורים, ומכאן סטית התקן הגבוהה). בשלב הבהרת המטרות רוב הנבדקים הציעו בממוצע מטרה אחת לכל סיפור ($M=5.73$, $SD=0.98$) (מוצג לששת הסיפורים יחד) כאשר באופן מובהק הציעו יותר מטרה חיצונית ($M=87.14$, $SD=16.17$) (למשל ליצור קשרי חברות, לנקום בתוקף או להשיג דבר מה רצוי) מאשר מטרה פנימית ($M=12.77$, $SD=16.17$) (למשל להשיג או לווסת רגש מסוים) ($F(1,29)=158.5$; $p<.001$).

בשלב חיפוש התגובה הציעו הנבדקים מספר תגובות להתמודדות עם ששת מצבי הקונפליקט ($M=15.63$, $SD=4.06$). מתוך תגובות אלו, אחוז התגובות המערבות צד שלישי היה הגבוה ביותר ($M=29.74$, $SD=16.22$), לאחר מכן בקירוב זה לזה הוצעו תגובות פסיביות ($M=16.19$, $SD=16.19$) ותגובות יעילות ($M=21.92$, $SD=16.41$). אחריהם הוצעו תגובות תוקפניות ($M=16.63$, $SD=16.63$) ואחוז נמוך יחסית של תגובות שסווגו כלא יעילות ($M=9.84$, $SD=9.58$). מממצאים אלו עולה, כי מתוך סך כל התגובות שהציעו הנבדקים פחות מ-20% סווגו כתגובות יעילות ($M=19.73$, $SD=16.41$), נתון המאשש את ההשערה שמתבגרים עם פיגור שכלי יגלו קושי משמעותי בשלב יצירת אסטרטגיות לפתרון הקונפליקט. כלומר ההשערה, שבשלב יצירת אסטרטגיות לפתרון הקונפליקט יציעו אחוז גבוה של תגובות אגרסיביות או נמנעות-פסיביות לפתרון הקונפליקט אוששה, אם כי אחוז התגובות הגבוה ביותר שהציעו הנבדקים היה של תגובות המערבות צד שלישי.

בשלב בחירת התגובה המתאימה מתוך התגובות שהציעו הנבדקים, בפחות משליש מהמקרים הם בחרו את התגובה היעילה ($M=28.89$, $SD=28.00$). בחלק בו נתבקשו הנבדקים להעריך סט של חמש תגובות בסולם של שלושה ערכים, ההערכה הגבוהה ביותר ניתנה לתגובה המציעה לערב צד שלישי ($M=92.50$, $SD=11.02$). במקום השני הוערכה התגובה היעילה ($M=82.78$, $SD=19.81$), במקום השלישי הוערכה התגובה הלא יעילה ($M=64.44$, $SD=20.05$), במקום הרביעי הוערכה התגובה הפסיבית ($M=53.89$, $SD=27.57$) והתגובה התוקפנית קיבלה את ציון ההערכה הנמוך

ביותר ($M=26.67$, $SD=19.62$). על אף העובדה שבשלב הערכת התגובות קיבלה התגובה היעילה ציון גבוה ($M=82.78$, $SD=19.81$), כאשר נתבקשו הנבדקים לבחור בתגובה המתאימה מתוך חמש אפשרויות, בחרו בתגובה זו רק בשליש מהמקרים ($M=31.11$, $SD=24.65$). כלומר מתבגרים עם פיגור שכלי נותנים ציון הערכה גבוה לתגובה היעילה, אך כשעליהם לבחור את התגובה המתאימה ביותר, ממעטים לבחור בתגובה זו.

בשלב ביצוע התגובה (שלב 6), רמת יעילות הביצוע הייתה נמוכה ($M=58.28$, $SD=20.13$), נתון המאשש את ההשערה בדבר הקושי בביצוע ההתנהגות של התגובה הנבחרת להשגת פתרון הקונפליקט.

לסיכום, ההשערה הראשונה אוששה, מאחר ועולה מהממצאים כי אכן לאורך כל שלבי המודל גילו המתבגרים עם הפיגור השכלי קשיים ניכרים.

כמו כן, מכיוון שקבוצת הנבדקים הייתה הטרוגנית מבחינת דרגות הפיגור (קל/בינוני), הנבדלות בין היתר בתפקודים הקוגניטיביים-תפיסתיים ובשליטה במיומנויות הסתגלותיות, הוחלט לבצע השוואה בין נבדקים משתי דרגות הפיגור בכל משתני המחקר הנוכחי. הנבדקים סווגו כבעלי פיגור קל או כבעלי פיגור בינוני על פי האופן שבו הוגדרו באיבחון האחרון, אשר נערך על ידי השירות הפסיכולוגי-חינוכי, או על ידי השירות למפגר. השוואה זו נבדקה באמצעות ניתוח שונות רב משתני (Manova), כאשר הוכנסו לניתוח זה בו זמנית כל 21 המשתנים הכלולים בשלבי עיבוד המידע השונים. ניתוח השונות העלה כי בהשוואה כוללת, שהתייחסה לכל המשתנים יחד, לא נמצא הבדל מובהק בין שתי רמות הפיגור ($F(1,28)=2.00; p>.05$), אך עם זאת, בהשוואה פנימית של כל משתנה בנפרד נמצאו הבדלים מובהקים בין דרגות הפיגור השונות בששה משתנים בשלבי מודל: במספר התגובות המוצעות עבור ששת הסיפורים (שלב 4), הנבדקים עם הפיגור הקל הציעו מספר גבוה יותר של תגובות ($M=17.06$, $SD=4.04$) מאשר הנבדקים עם הפיגור הבינוני ($M=14.00$, $SD=3.53$) ($F(1,28)=4.82; p<.05$). מתוך התגובות שהציעו הנבדקים,

בעלי הפיגור הקל הציעו יחס גבוה יותר של תגובות יעילות ($M=26.28$, $SD=15.99$) מאשר בעלי הפיגור הבינוני ($M=12.25$, $SD=13.87$) ($F(1,28)=6.48; p<.05$). בשלב בחירת התגובה

(שלב 5) נבדקים עם פיגור קל בחרו את התגובה היעילה יותר פעמים מאשר נבדקים עם פיגור בינוני, גם מתוך רפרטואר התגובות שהציעו הנבדקים ($M=41.67$, $SD=29.18$) לעומת

בהתאמה) ($M=14.28, SD=18.32$) ($F(1,28)=9.14; p<.01$) וגם מתוך סט התגובות שהוצג בפניהם
($M=40.63, SD=25.06$) לעומת ($M=20.24, SD=19.80$) בהתאמה) ($F(1,28)=5.98; p<.05$).

באותו שלב (5) הנבדקים עם הפיגור הבינוני העריכו את התגובה התוקפנית במידה גבוהה יותר
($M=36.31, SD=21.58$) מאשר הנבדקים עם הפיגור הקל ($M=18.23, SD=13.34$)
($F(1,28)=7.83; p<.01$) ובשלב ביצוע ההתנהגות (שלב 6) הנבדקים עם הפיגור הקל ביצעו
ביעילות רבה יותר את התגובה היעילה ($M=66.60, SD=21.82$) מאשר הנבדקים עם הפיגור
הבינוני ($M=48.76, SD=13.09$) ($F(1,28)=7.09; p<.05$).

ניתן לראות כי קיימים הבדלים מובהקים במספר משתנים במודל בין קבוצת הנבדקים
עם הפיגור הקל לבין קבוצת הנבדקים עם הפיגור הבינוני. למרות ההבדלים, בשתי הקבוצות ניכר
קושי הבא לידי ביטוי לאורך כל שלבי מודל עיבוד המידע החברתי של דודג'.

למרות שלא שוערה השערה מובחנת בדבר השפעת ההקשר החברתי (דהיינו, כוונות הפרובוקטור
מכוונות או עמומות) על תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי, הוחלט כי
בחירת קשר זה יכולה לתרום להבנה מעמיקה יותר בנושא. ההנחה הייתה, שקושי בקידוד
ובפירוש הרמזים העמומים יגביר את מידת העוינות והתוקפנות לאורך שלבי המודל. לצורך
בדיקה זו, חולקו שש הסיטואציות לפי ההקשר החברתי: "כניסה לקבוצת גיל", "פרובוקציה
מכוונת" ו-"פרובוקציה עמומה" (בלוח מס' 1 כל מצב רגש (חיובי/שלילי) כולל את שלושת סוגי
ההקשרים והעמודה השלישית המאחדת את שני מצבי הרגש, כוללת שתי סיטואציות מכל הקשר.
לצורך הבדיקה הנוכחית אוגדו הסיטואציות בזוגות לפי ההקשר החברתי בהתעלם ממצב הרגש).
השוואה נערכה בין ממוצעי שלושת סוגי ההקשרים: (1) "כניסה לקבוצת הגיל", (2) "פרובוקציה
מכוונת" ו- (3) "פרובוקציה עמומה", בכל תהליכי עיבוד המידע. על מנת להשוות בין סוגי
ההקשרים החברתיים בוצע ניתוח שונות רב משתני עם מדידות חוזרות (Manova with
Repeated Measures). על מנת לדרג את שלושת סוגי ההקשרים החברתיים במשתנים בהם
נמצאו הבדלים מובהקים, בוצע גם ביניהם ניתוח שונות רב משתני עם מדידות חוזרות (Manova
with Repeated Measures).

ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של ניתוח השונות מוצגים בלוח מס' 2.

לוח מס' 2

ממוצעים, סטיות תקן וערכי F להשוואה בין שלושת סוגי ההקשרים: 1. כניסה לקבוצת בני הגיל, 2. פרובוקציה מכוונת 3. פרובוקציה עמומה (N=30)

השוואה בין ההקשרים	F (2,58)	3.פרובוקציה עמומה		2.פרובוקציה מכוונת		1.כניסה לקבוצת גיל		משתנה
		S.D	M	S.D	M	S.D	M	
שלב 1 קידוח								
2>3>1	19.14***	23.70	43.08	23.73	55.80	21.39	35.63	%יחידות מידע
-	1.01	2.08	2.40	2.16	2.40	2.04	2.83	מס' תוספות
שלב 2 פירוש								
3,2>1	3.34*	36.20	70.00	37.90	66.67	39.39	50.00	% עוינות
2> 1,3	4.52*	37.90	66.67	26.75	85.00	36.40	71.67	% הקשר
שלב 3 הבהרת מטרות								
-	1.67	0.38	1.83	0.61	1.63	0.46	1.83	מס' מטרות
-	2.45	30.32	16.67	27.33	16.67	15.26	5.00	% פנימית
-	2.45	30.32	83.33	27.33	83.33	15.26	95.00	%חיצונית
שלב 4 חיפוש תגובה								
-	0.46	0.55	2.23	0.50	2.23	1.15	2.90	מס' תגובות
-	2.18	22.30	21.16	17.31	16.37	26.86	25.33	% יעילות
3,2>1	6.96**	22.74	21.35	20.67	19.68	19.92	7.31	% תוקפניות
1,2>3	3.00*	18.50	14.18	25.64	24.94	24.86	25.51	% פסיביות
-	1.35	22.16	34.68	21.73	27.93	25.44	26.73	% צד שלישי
-	0.66	15.50	7.51	13.58	9.71	16.17	11.83	% לא יעילות
-	0.33	6.08	1.11	5.62	1.37	7.56	3.28	% אחרים
שלב 5 בחירת תגובה								
-	2.59	41.83	35.00	33.43	18.33	37.90	33.33	העדפת היעילה
הערכת התגובות								
1> 3,2	4.70*	22.44	80.83	36.55	75.00	18.74	92.50	% יעילות
3,2>1	3.70*	27.39	30.00	33.69	33.33	23.06	16.67	% תוקפניות
-	2.80	35.40	45.83	30.61	62.50	39.79	53.33	% פסיביות
-	0.58	13.02	93.33	22.36	90.00	14.20	94.17	% צד שלישי
-	1.13	31.71	58.33	33.86	65.00	29.65	70.00	% לא יעילות
-	0.84	31.44	26.67	38.50	30.00	34.57	36.67	העדפת יעילה
שלב 6 ביצוע התגובה								
-	0.84	20.78	56.61	21.75	58.27	22.55	59.94	% יעילות

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

מלוח מס 2 עולה כי בהשוואה בין שלושה סוגי ההקשרים החברתיים לאורך שלבי עיבוד המידע נמצאו שבעה הבדלים מובהקים. ההבדל המובהק הראשון נמצא בשלב הקידוד, שבו קודדו הנבדקים את אחוזי יחידות המידע הרב ביותר בהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת" ($M=55.80, SD=23.73$). אחוזי יחידות מידע נמוך יותר קודדו הנבדקים בהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה עמומה" ($M=43.08, SD=23.70$), ואת אחוזי יחידות המידע הנמוך ביותר קודדו בהקשר החברתי שתאר "כניסה לקבוצת הגיל" ($M=35.63, SD=21.39$) ($F(2,58)=19.14; p<.001$).

בהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת", אשר בו נמצא כושר הקידוד הגבוה ביותר, נמצא גם מימד הפרשנויות המרובות (ההקשר) בשלב הפירוש, כגבוה ביותר. הנבדקים התייחסו להקשר החברתי, בסיטואציות שכללו "פרובוקציה מכוונת" במוצע גבוה ($M=85.00, SD=26.75$) מאשר בסיטואציות שכללו "כניסה לקבוצת גיל" ($M=71.67, SD=36.40$) וכן מאשר בסיטואציות שכללו "פרובוקציה עמומה" ($M=66.67, SD=37.90$). כלומר הנבדקים התייחסו להקשר החברתי במידה גבוהה יותר כאשר בשלב הקידוד קודדו יותר יחידות מידע.

שלושת ההבדלים המובהקים הבאים מבטאים דפוס חוזר הקשור לערך עוינות: אחוזי העוינות בשלב הפירוש, אחוזי התגובות התוקפניות מתוך רפרטואר התגובות שהציגו הנבדקים בשלב חיפוש התגובה, וכן אחוזי ציוני ההערכה שנתנו הנבדקים לתגובה התוקפנית שהוצגה בפניהם בשלב בחירת התגובה.

בשלב הפירוש אחוזי התגובות העוינות בהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת" ($M=66.67, SD=37.90$) וכן "פרובוקציה עמומה" ($M=70.00, SD=36.20$), היה גבוה מאשר בהקשר החברתי שתאר "כניסה לקבוצת גיל" ($M=50.00, SD=39.39$) ($F(2,58)=3.34; p\leq.05$).

בשלב חיפוש התגובה, אחוזי התגובות התוקפניות בהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת" ($M=19.68, SD=20.67$) ובהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה עמומה" ($M=21.35, SD=22.74$) היה גבוה ממוצע התגובות התוקפניות בהקשר שתאר "כניסה לקבוצת הגיל" ($M=7.31, SD=19.92$) ($F(2,58)=6.96; p<.01$). ולבסוף בשלב בחירת התגובה, ממוצע ציון הערכה שניתן לתגובות התוקפניות בהקשרים שתוארו בהם "פרובוקציה מכוונת" ($M=33.33, SD=33.69$) ו"פרובוקציה עמומה" ($M=30.00, SD=27.39$), היה גבוה מזה שניתן בהקשר שתאר "כניסה לקבוצת הגיל" ($M=16.67, SD=23.06$) ($F(2,58)=3.70; p\leq.05$). מממצאים אלו

ניתן לראות: א. הקשר חברתי שתאר "כניסה לקבוצת הגיל", ללא פגיעה פיסית, עורר פחות עוינות ותוקפנות בקרב הנבדקים מאשר ההקשרים החברתיים שתארו "פרובוקציה מכוונת" ו"פרובוקציה עמומה", שכן גבלו בפגיעה פיסית, אם מכוונת ואם לאו. ב. העובדה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ההקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת" לבין ההקשר שתאר "פרובוקציה עמומה", בערכים המשקפים עוינות ותוקפנות, תומכת בהשערה כי מתבגרים עם פיגור שכלי מתקשים בזיהוי רמזים עמומים בהקשר חברתי שתוצאתו שלילית (פגיעה פיסית), ומגיבים במידת עוינות ותוקפנות הדומות לאלו שמגיבים בהקשר חברתי שמתאר "פרובוקציה מכוונת".

הבדל אחר, שנמצא ברמת מובהקות נמוכה יחסית, מראה כי בשלב חיפוש התגובה הנבדקים גילו מידה גבוהה יותר של תגובות פסיביות-נמנעות בהקשר החברתי שתאר "כניסה לקבוצת הגיל" ($M=25.51, SD=24.86$) ובהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת" ($M=24.94, SD=25.64$) מאשר בהקשר שתאר "פרובוקציה עמומה" ($M=14.18, SD=18.50$) ($F(2,58)=3.00; p \leq .05$).

הבדל מובהק נוסף נמצא בשלב בחירת התגובה, כאשר בהקשר החברתי שתאר "כניסה לקבוצת הגיל" העריכו הנבדקים במידה גבוהה יותר את התגובה היעילה ($M=92.50, SD=18.74$) מאשר בהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת" ($M=75.00, SD=36.55$) ו"פרובוקציה עמומה" ($M=80.83, SD=22.44$) ($F(2,58)=4.70; p \leq .05$). כלומר, באינטראקציה חברתית שלא הייתה

כרוכה בפגיעה פיסית, נטו הנבדקים להעריך במידה גבוהה יותר את התגובה היעילה.

לסיכום, אוששה ההנחה, כי בפרובוקציה עמומה יתקשו מתבגרים עם פיגור שכלי לפרש את הרמזים ובמקרה כזה יטו לפרש את כוונת הפרובוקטור כעוינת. יש לציין, כי כאשר נסיבות הקונפליקט היו עמומות ולא גבלו בפגיעה פיסית ("כניסה לקבוצת הגיל"), מידת העוינות ומידת התוקפנות היו נמוכות יותר באופן מובהק, והערכת התגובה היעילה הייתה גבוהה יותר באופן מובהק מאשר בהקשר החברתי בו הפרובוקציה גבלה בפגיעה פיסית ("פרובוקציה מכוונת" ו"פרובוקציה עמומה").

השערת המחקר השניה הייתה כי קיימת השפעה של סוג הרגש (חיובי או שלילי) על תהליכי עיבוד מידע חברתי, כך שמצב רגש חיובי יוביל לתהליכי עיבוד מידע יעילים ומוכשרים יותר מאשר מצב רגש שלילי. כדי לבדוק השערה זו נבדקו ההבדלים בכל המשתנים בששת השלבים של תהליכי עיבוד המידע החברתי בין מצב רגש חיובי לבין מצב רגש שלילי, באמצעות סדרת ניתוחי שונות רב משתני עם מדידות חוזרות וערכי F. בלוח מס' 1 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי F לבדיקת ההבדלים בתהליכי עיבוד מידע בין מצב רגש חיובי למצב רגש שלילי. שתי העמודות של כל אחד ממצבי הרגש, מציגות את הממוצעים לשלושה סיפורים (כניסה לקבוצת גיל, פרובוקציה מכוונת ופרובוקציה עמומה). כאמור, על מנת ליצור סקלה אחידה עבור המשתנים, הומרו סולמות הערכים לסקלה של 0-100 למעט במשתנים הבאים: מס' תוספות, מס' מטרות ומס' תגובות מוצעות.

מלוח מס' 1 ניתן לראות כי נמצאו שני הבדלים מובהקים בין מצבי הרגש השונים, בשני משתנים בשלב בחירת התגובה (שלב 5). ההבדל הראשון נמצא במשתנה הערכת התגובות, שבו נדרש הנבדק לתת ציון הערכה עבור סט של חמש תגובות מוצגות בסקלה של שלושה סולמות (טוב, בינוני, רע). נמצא כי במצב רגש שלילי הנבדקים העריכו במידה גבוהה יותר את הפניה לצד שלישי ($F(1,29)=5.10$; $M=89.44$, $SD=15.46$) משהעריכו במצב רגש חיובי ($M=95.56$, $SD=10.66$) ($p<.05$). ההבדל המובהק השני נמצא במשתנה "העדפת התגובה היעילה" (גם הוא בשלב 5 במודל). במשתנה זה הנבדק נתבקש לבחור מתוך סט התגובות שהוצגו לו, בתגובה המתאימה ביותר לפתרון הקונפליקט. נמצא, כי במצב רגש חיובי בחרו הנבדקים בשכיחות גבוהה יותר בתגובה היעילה ($M=38.89$, $SD=36.18$), מאשר בחרו בה במצב רגש שלילי ($SD=26.48$, $M=23.33$) ($F(1,29)=4.58$; $p<.05$). למעט שני הבדלים אלו לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מצב רגש חיובי לבין מצב רגש שלילי בשלבים השונים של תהליכי עיבוד המידע החברתי.

לסיכום, ניתן לומר כי השערת המחקר השניה אוששה באופן חלקי ביותר, שכן במרבית הליכי עיבוד המידע, למעט שני משתנים, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מצב רגש חיובי לבין מצב רגש שלילי.

על מנת לבדוק את השערת המחקר השלישית, על פיה מתבגרים עם פיגור שכלי יגלו קשיים בזיהוי נכון של הבעת רגשות, נבדקו התפלגויות ושכיחויות של מבחן זיהוי רגשות- הכושר לרגישות לא מילולית. המבחן בדק את היכולת לזהות ששה סוגים של רגשות: שמחה, כעס, הפתעה, עצב, פחד וגועל, על פי רמזים קוליים וכן על פי הבעות פנים. בלוח מס' 3 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן עבור מספר התשובות הנכונות בזיהוי כל אחד מהרגשות בנפרד (מינימום תשובות נכונות אפשריות – 0, מקסימום – 6) וכן מוצג חישוב הציון הכללי (מקסימום תשובות נכונות אפשריות 36).

לוח מס' 3

ממוצעים וסטיות תקן עבור מבחן זיהוי רגשות (N=30)

רגש	מינימום שזיהו נכון	מקסימום ש זיהו נכון	M	S.D
שמחה	2	6	5.17	1.18
כעס	0	6	3.77	1.61
הפתעה	0	6	2.00	1.82
עצב	0	6	3.07	1.60
פחד	0	4	0.47	0.93
גועל	0	6	2.23	2.12

כפי שניתן לראות בלוח מס' 3 תוית הרגש שזוהתה באופן הטוב ביותר היא "שמחה" ($M=5.17$, $SD=1.18$), אותה כל נבדק גם זיהה באופן נכון לפחות פעמיים. אחריה זוהתה באופן הטוב ביותר תוית הרגש "כעס" ($M=3.77$, $SD=1.61$) ותוית הרגש "עצב" ($M=3.07$, $SD=1.60$). במידה נמוכה זוהו תויות הרגש "הפתעה" ($M=2.00$, $SD=1.82$) ו"גועל" ($M=2.23$, $SD=2.12$), כאשר תוית הרגש שזוהתה במידה הנמוכה ביותר היא "פחד" ($M=0.47$, $SD=0.93$). בנוסף, חישוב ממוצע הציון הכללי של תשובות נכונות בכל הרגשות נמצא נמוך מ 50% (16.70 מתוך מקסימום 36).

כפי שניתן לראות, השערת המחקר השלישית אוששה, שכן מתבגרים עם פיגור שכלי קל-בינוני גילו קשיים ניכרים בזיהוי נכון של רגשות.

מעבר לקידוד זיהוי ששת הרגשות, בוצע עבור אותן תוויות הרגש ניתוח שגיאות, אשר בדק מתוך התשובות השגויות את שכיחותה של כל תווית רגש. מטרת הבדיקה הייתה לבדוק אם קיימת נטייה בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי לזהות בשכיחות גבוהה יותר רגשות מסויימים, באופן שעשוי להשפיע על התקשורת האישית והבינאישית (מתוך 36 הרגשות המובעים, לכל רגש ישנן 6 תשובות תואמות, כך שמנימום זיהוי שגוי אפשרי – 0, מקסימום אפשרי - 30).

נמצא כי תוויות הרגש המזוהות באופן שגוי בשכיחות גבוהה על ידי מתבגרים עם פיגור שכלי הן תוויות הרגש "כעס" ו"עצב". ממוצע הפעמים שבה זוהתה תווית ה"כעס" באופן שגוי הוא הגבוה ביותר (M=7.40, SD=3.56) וממוצע הפעמים שבו זוהתה נכון הוא בינוני (SD=1.61), (M=3.77). תווית הרגש "עצב" זוהתה בממוצע יותר פעמים באופן שגוי (SD=2.97, M=4.73) מאשר באופן נכון (SD=1.59, M=3.07). תווית הרגש "הפתעה" זוהתה באופן שגוי בממוצע בינוני (SD=2.12, M=2.37), תווית הרגש "גועל" זוהתה באופן שגוי בממוצע נמוך (SD=1.33, M=1.00) ותווית הרגש "פחד" שזוהתה נכון בממוצע הנמוך ביותר (SD=0.93), (M=0.47), זוהתה באופן שגוי בממוצע בינוני (SD=1.35, M=2.47). תווית הרגש "שמחה" זוהתה נכון בשיעור הגבוה ביותר (SD=1.17, M=5.17) וממוצע הפעמים בו זוהתה באופן שגוי היה נמוך באופן יחסי (SD=2.30, M=1.70).

בנוסף, נבדקו ההבדלים בכושר זיהוי הרגשות בין נבדקים בעלי פיגור קל לבין נבדקים בעלי פיגור בינוני. הבדלים אלו נבדקו באמצעות ניתוח שונות רב משתני. נמצא כי קיים הבדל בין שתי הקבוצות בציון הכללי של זיהוי נכון של רגשות ($F(1,28)=11.36; p<.01$) כאשר בעלי הפיגור הקל מזהים תוויות של רגשות בצורה מדויקת יותר (M=19.37; S.D=5.38) מאשר בעלי הפיגור הבינוני (M=13.64; S.D=3.63). עם זאת, בדיקת הבדלים בכל אחד מהרגשות בנפרד מעלה כי ההבדלים המובהקים קיימים בזיהוי נכון של שתי תוויות רגש בלבד: תווית הרגש "הפתעה" ($F(1,28)=15.55; p<.001$) ותווית הרגש "גועל" ($F(1,28)=6.12; p<.05$). לא נמצאו הבדלים בזיהוי שאר תוויות הרגש.

הבדלים בין הקבוצות נבדקו גם בזיהוי שגוי של רגשות. גם כאן נמצאו הבדלים מובהקים בציון הכללי של זיהוי שגוי של רגשות ($F(1,28)=11.90; p<.01$), כאשר בעלי הפיגור הבינוני זיהו תוויות של רגשות בצורה שגויה (M=22.36; S.D=3.63) יותר מאשר בעלי הפיגור הקל (M=16.56; S.D=5.27). עם זאת, בדיקת הבדלים בכל אחד מהרגשות בנפרד מעלה כי ההבדלים המובהקים

קיימים בזיהוי שגוי של שתי תוויות רגש בלבד: תווית הרגש "כעס" ($F(1,28)=6.94; p<.05$) ותווית הרגש "עצב" ($F(1,28)=4.81; p<.05$). לא נמצאו הבדלים בזיהוי שגוי של שאר הרגשות.

לסיכום, ניתן לראות כי מתבגרים עם פיגור קל-בינוני מזהים בשכיחות הגבוהה ביותר את רגש השמחה ואת רגש הכעס, כאשר את רגש השמחה הם מזהים במידה המדוייקת ביותר, בעוד את רגש הכעס הם מזהים באופן שגוי בשכיחות הגבוהה ביותר. את רגש העצב אצל ה'אחר' הם מזהים בשכיחות בינונית, כאשר בעלי הפיגור הבינוני טועים באופן מובהק בזיהוי רגש העצב ובזיהוי רגש הכעס בשכיחות גבוהה יותר מבעלי הפיגור הקל.

על מנת לבדוק את השערת המחקר הרביעית, על פיה ימצא קשר חיובי בין הכושר לזהות רגשות לבין תהליכי עיבוד מידע, חושבו מתאמי פירסון בין ציון כללי של זיהוי רגשות לבין המשתנים השונים של תהליכי עיבוד מידע חברתי. נמצא כי קיימים קשרים חיוביים מובהקים בעוצמה בינונית עד גבוהה בין הכושר לזהות רגשות לבין מספר משתנים במודל של דודג': כושר קידוד המידע בשלב 1 ($r=0.32; p<0.05$), התחשבות בהקשר בשלב 2 (פרשנויות מרובות), אחוז התגובות היעילות בשלב 4 ($r=0.34; p<0.05$), העדפת התגובה היעילה בשלב 5 ($r=0.52; p<0.01$), ביצוע ההתנהגות הנבחרת בשלב 6 ($r=0.49; p<0.01$). כלומר, ככל שיכולת זיהוי הרגשות גבוהה יותר, כך גם גבוהים יותר כושר קידוד המידע, מידת ההתחשבות בהקשר, אחוז התגובות היעילות שהציעו הנבדקים בפתרונותיהם, העדפת התגובה היעילה מתוך חמשת סוגי התגובות שהוצגו בפניהם ורמת ביצוע ההתנהגות הנבחרת.

לסיכום, השערה זו אוששה במלואה, שכן נמצאו קשרים מובהקים בעוצמות בינוניות עד גבוהות בין הכושר לזהות רגשות לבין תהליכים בעיבוד המידע החברתי.

על מנת לבדוק את ההשערה החמישית על פיה ימצא קשר חיובי בין כשרים שפתיים לבין כל תהליכי עיבוד המידע החברתי נבדקו, טרם בדיקת השערת המחקר, הממוצעים וסטיות התקן של מבחני השפה: יכולת הבעה שפתית (Expressive One Word Picture Vocabulary Test) ויכולת הבנה שפתית (Peabody Picture Vocabulary Test-R) המוצגים בלוח 4. כמו כן חושבו ההבדלים בין שני המבחנים באמצעות מבחן t למדגמים תלויים המוצגים גם הם בלוח 4.

ממוצעים, סטיות תקן וערכי t לבדיקת ההבדלים בין מבחני השפה*:

מבחן הבעה (EOWPVT) ומבחן הבנה פיבודי (PPVT-R) (N=30)

משתנה	מבחן הבעה- EOWPVT		מבחן הבנה - PPVT-R	
	S.D	M	S.D	M
תקרה	20.95	58.20	21.93	65.20
בסיס	6.76	7.43	12.68	29.17
ציון גולמי	18.88	39.60	13.93	53.43

* הציון הגולמי במבחן הבנת אוצר מילים (PPVT-R) נע בין 0-110 ובמבחן הבעת אוצר מילים (EOWPVT) נע בין 0-100.

כפי שניתן לראות בלוח מס' 4, ממוצע ציוני הכושר השפתי של הנבדקים הינם: $M=39.60$ במבחן הבעת אוצר מילים ו $M=53.43$ במבחן הבנת אוצר מילים. בהשוואה שנערכה בין הציון הממוצע של הנבדקים במחקר לבין ציוני גלם התואמים לרצף גילאים כרונולוגי באוכלוסייה הרגילה, כפי שמוצגים בתיקוף המבחנים, נמצא כי במבחן הבעת אוצר מילים (EOWPVT) ממוצע הנבדקים במחקר תואם לגיל חמש שנים ושלושה חודשים. במבחן הבנת אוצר מילים (PPVT-R) ממוצע הנבדקים במחקר תואם לגיל שש שנים עד שש שנים וששה חודשים. כלומר למתבגרים עם פיגור שכלי קשיים שפתיים הניכרים במידה רבה יותר בהבעה שפתית מאשר בהבנה שפתית.

בנוסף נבדקו ההבדלים ביכולות השפתיות בין נבדקים עם פיגור קל לבין נבדקים עם פיגור בינוני. בדיקת ההבדלים העלתה כי קיים הבדל מובהק בין רמות הפיגור רק במבחן (EOWPVT) המשקף יכולת הבעת אוצר מילים ($t=2.54; p<.05$), כאשר יכולת הבעה של בעלי הפיגור הקל ($M=47.12, S.D=20.00$) גבוהה מזו של בעלי הפיגור הבינוני ($M=31.00, S.D=13.58$). עם זאת יש לציין כי הבדל זה נמצא בעצמת מובהקות נמוכה יחסית.

לבדיקת הקשרים בין כשרים שפתיים לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי חושבו מתאמי פירסון בין המבחנים השפתיים למשתנים בראיון תהליכי עיבוד המידע החברתי. בדיקת המתאמים העלתה כי אכן קיימים קשרים חיוביים מובהקים בעוצמה בינונית עד גבוהה בין תהליכי עיבוד מידע חברתי לבין כשרים שפתיים, כאשר יותר קשרים נמצאו עם מבחן הבעת אוצר מילים (EOWPVT) מאשר עם מבחן הבנת אוצר מילים (PPVT-R). קשרים מובהקים נמצאו בין מבחן ההבעה (EOWPVT) לבין המשתנים: כושר קידוד בשלב 1 במודל ($r=.44; p<.01$), התחשבות בהקשר (פרשנויות מרובות) בשלב 2 ($r=.42; p<.01$), יחס התגובות היעילות בשלב 4 ($r=.51; p<.01$), העדפת התגובה היעילה מתוך רפרטואר התגובות שהציעו הנחקרים בשלב 5 ($r=.48; p<.01$), העדפת התגובה היעילה מסט התגובות שהציעה החוקרת בשלב 5 ($r=.59; p<.01$) וכושר ביצוע התנהגותי של התגובה היעילה בשלב 6 ($r=.64; p<.01$). כלומר, ככל שכושר ההבעה השפתי גבוה יותר כך באופן מובהק תהליכי עיבוד המידע החברתי בשלבים השונים יעילים יותר, מלבד שלב הבהרת המטרות (שלב 3), שלא נמצא קשור באופן מובהק לכושר ההבעה השפתי. בין מבחן ההבנה השפתית (PPVT-R) לבין המשתנים בתהליכי עיבוד המידע נמצאו שני קשרים מובהקים בלבד: כושר הקידוד בשלב 1 במודל ($r=.44; p<.01$) ובהתחשבות בהקשר בשלב 2 במודל ($r=.37; p<.05$). כלומר, ככל שכושר הבנת אוצר מילים גבוה יותר אצל מתבגרים עם פיגור שכלי, כך גבוהה יותר המידה בה הם משתמשים במידע המוצג בעת קידוד המידע וכן גבוהה יותר מידת ההתחשבות בהקשר (פרשנויות מרובות) בשלב הפרשנות והייצוג המנטלי. לסיכום, השערת המחקר החמישית אוששה, שכן נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין כשרים שפתיים לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי, כשקשרים רבים יותר נמצאו בין כושר הבעת אוצר מילים לבין כושר תהליכי עיבוד המידע החברתי, מאשר אלו שנמצאו בין כושר הבנת אוצר מילים לבין כושר תהליכי עיבוד המידע החברתי.

אף על פי שלא שוערה השערת מחקר בדבר ההבדלים בין בנים לבנות, נבדקו הבדלים אלה בכל משתני המחקר (תהליכי עיבוד מידע חברתי, כושר זיהוי רגשות וכשרים שפתיים) באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. בדיקה זו העלתה כי לא קיימים הבדלים מובהקים בין המינים באף אחד מהמשתנים, למעט קביעת סוג המטרה בשלב הבהרת המטרות (שלב 3) בתהליכי עיבוד המידע. נמצא כי בשלב הבהרת המטרות, למרות העובדה שגם בנים וגם בנות ציינו על פי רוב מטרה חיצונית, בנים ציינו מטרה פנימית בשכיחות גבוהה יותר ($M=17.53, S.D=17.08$) מאשר

הבנות ($M=4.54$, $S.D=10.76$). הבנות לעומת זאת ציינו מטרה חיצונית (כגון : ליצור קשרי חברות ולהשיג משחק רצוי) בשכיחות גבוהה ($M=95.36$, $S.D=10.77$) מאשר הבנים ($S.D=17.08$, $M=82.37$). כלומר מהממצאים עולה כי אין השפעה של מין הנבדק על כושר תהליכי עיבוד המידע החברתי, הכושר לזהות רגשות באופן לא מילולי והכשרים השפתיים.

סיכום הממצאים

1. ההשערה כי מתבגרים עם פיגור שכלי יגלו קושי בתהליכי עיבוד מידע חברתי בשלבי המודל השונים אוששה, יחד עם זאת ניתן דגש לשני ממצאים :

- הסתמנה מגמה גבוהה בקרב הנבדקים לערב צד שלישי בהתמודדות עם מצבי קונפליקט, הבאה לידי ביטוי בשלב חיפוש התגובה ובשלב הערכת התגובה.

- הנבדקים התקשו להבין מצבי "פרובוקציה עמומה", בהם קיים פער בין כוונות הפרובוקטור (עמומות או מקריות) לבין תוצאות האינטראקציה (שליליות). במצב זה נטו לשייך לפרובוקטור כוונות עוינות, וגילו מידת תוקפנות גבוהה. בקונפליקט רגשי ללא פגיעה פיסית, ("כניסה לקבוצת הגיל") מידת העוינות והתוקפנות היו נמוכות יחסית למצבי הקונפליקטי האחרים.

2. השפעה של מצב הרגש (חיובי/שלילי) על תהליכי עיבוד המידע החברתי נמצאה בשני משתנים בשלב בחירת התגובה : 1. במצב רגש שלילי הנבדקים העריכו במידה רבה יותר את הפניה לעזרה של צד שלישי, מזו שהעריכו במצב רגש חיובי. 2. במצב רגש חיובי מתוך מגוון פתרונות מוצגים, בחרו הנבדקים בפתרון היעיל בשכיחות גבוהה יותר מזו שבמצב רגש שלילי. ביתר משתני המודל החברתי לא נמצאו הבדלים בין שני מצבי הרגש.

3. ההשערה כי מתבגרים עם פיגור שכלי יגלו קושי בזיהוי רגשות לא מילוליים- אוששה.

4. ההשערה כי ימצאו קשרים בין הכושר לזהוי רגשות לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי – אוששה.

5. ההשערה כי ימצאו קשרים בין כשרים שפתיים לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי אוששה, כאשר קשרים רבים יותר נמצאו בקשר בין תהליכי עיבוד מידע חברתי לבין כושר הבעת אוצר מילים.

6. הנבדקים עם הפיגור הקל היו בעלי הישגים גבוהים יותר מאלו עם הפיגור הבינוני במספר משתנים על גבי תהליכי עיבוד המידע החברתי, הכושר לזיהוי רגשות לא מילוליים, וכישורי הבנה והבעה שפתיים.

7. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות על גבי משתני המחקר השונים.

ה.דיון

מטרות המחקר הנוכחי היו, ראשית, לבחון את דפוסי תהליכי עיבוד המידע החברתי בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי קל-בינוני ושנית, לבדוק האם קיימת השפעה של סוג הרגש (חיובי או שלילי) על תהליכים אלו. כמו כן, בחן המחקר את הקשר בין כשרים שפתיים והכושר לזהוי רגשות לא מילוליים לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב אוכלוסית מתבגרים עם פיגור שכלי.

ההשערה הראשונה הייתה כי מתבגרים עם פיגור שכלי יגלו קושי בתהליכי עיבוד מידע חברתי בששת שלבי המודל של דודגי (Crick & Dodge, 1994). ההנחה הייתה שהקשיים המשמעותיים יופיעו בשלב הייצוג המנטלי והפרשנות (שלב 2), בשלב יצירת התגובות לפתרון הקונפליקט (שלב 4), ובשלב ביצוע התגובה המתאימה (שלב 6). ממצאי המחקר אכן הצביעו על קשיים וכשלים בכל שלבי עיבוד המידע החברתי. הנבדקים קודדו פחות ממחצית יחידות המידע ונטו לעוינות גבוהה בשלב הפרשנות (שלב 2). בשלב חיפוש התגובה (שלב 4) אוששה ההנחה שנבדקים עם פיגור שכלי יציעו אחוז גבוה של תגובות אגרסיביות ופסיביות-נמנעות. תגובות יעילות הוצעו בממוצע דומה לתגובות פסיביות-נמנעות, שזהו ממוצע נמוך מאוד בהתייחס למצופה ממתבגר. מגמה בולטת בשלב חיפוש התגובות שלא נצפתה בשלב ההשערות במחקר, הסתמנה בממוצע הגבוה של תגובות המערבות צד שלישי. בשלב בחירת התגובה המועדפת (שלב 5) רק בשליש מהמקרים בחרו את התגובה היעילה. ממוצע זה נמוך, אך צפוי בהתחשב בעובדה שהתגובה היעילה היוותה רק חמישית מסך כל התגובות שהציעו הנבדקים בשלב קודם. בשלב הערכת חמש תגובות אפשריות המוצגות בפני הנבדקים (שלב 5), ציוני ההערכה הגבוהים ביותר ניתנו לתגובה המערבת צד שלישי ולאחריה לתגובה היעילה. בשלב בחירת התגובה המועדפת מהאפשרויות המוצגות בחרו הנבדקים עם הפיגור השכלי בתגובה היעילה רק בשליש מהמקרים. ממצא זה מוכיח, כי גם כאשר התגובה היעילה קיימת ברפרטואר האפשרויות ואף מוערכת במידה גבוהה על ידם, הם ממעטים לבחור בה. בשלב ביצוע התגובה (שלב 6) גילו הנבדקים יעילות ביצוע נמוכה, שתאמה להשערות המוקדמות. מעבר לקשיים אובייקטיביים, המגמה הנמוכה לבחור בתגובה היעילה מובילה למיעוט התנסויות חיוביות, וכן לחוסר תירגול ושכלול ביצוע תגובות אלה.

ממצאים אלו תומכים בממצאים קודמים שבדקו אוכלוסיה עם פיגור שכלי ומצאו כי לילדים עם פיגור שכלי כושר נמוך לפירוש מצבים חברתיים, יכולת פחותה ללקיחת תפקיד, ואסטרטגיות בין אישיות פחות מפותחות מאשר אצל תלמידים רגילים (Smith, 1986). כמו כן, תומכים

הממצאים במחקר שמצא כי לתלמידים עם פיגור שכלי קושי בפינוח ונטיה לתגובות עוינות במצבי קונפליקט, שמקורם מקרי או עמום (Gomez & Hazeldin, 1996).

נקודה ראויה לציון נמצאה בהתייחסות הנבדקים לשלושת המשתנים בראיון המובנה הקשורים למידת העוינות והתוקפנות (בשלב 2, בשלב 4 ובשלב 5 במודל). בשלב הפרשנות (שלב 2), כשנתבקשו הנבדקים לתאר למה לדעתם התרחשה הפרובוקציה, תשובתם האינסטינקטיבית ביטאה מידת עוינות גבוהה. בשלב יצירת התגובות (שלב 4), כשנתבקשו הנבדקים להציג תגובות אפשריות, הייתה מגמת ירידה במידת העוינות, ורק שישית מהתגובות סווגו כתוקפניות. בשלב בחירת התגובה (שלב 5), כשהנבדקים נתבקשו להעריך את התגובה התוקפנית מתוך סט התגובות שהציגה החוקרת, קיבלה זו את ציון ההערכה הנמוך ביותר. כל שלב מבטא צורת התייחסות שונה ועל כן לא ניתן לבצע השוואה כמותית ביניהם, אך אם אכן קיימים הבדלים בין השלבים, הם כפי הנראה נובעים מתוך רצייה חברתית. רצון הנבדקים לספק את רצונה של החוקרת, שהיוותה עבור הנבדקים דמות סמכות, כנראה הופיע על רקע אמירות ומסרים חינוכיים רבים נגד מוסד האלימות.

הממצאים המצביעים על מידת יעילות נמוכה בביצוע התגובה תומכים בממצאים קודמים, שמצאו את בעלי הפיגור בעלי פחות טקט, פחות משכנעים ופחות יעילים במשחקי תפקידים (Fuchs & Benson, 1995).

קיימים הסברים שונים לגילויי הכשרים הנמוכים בשלבי עיבוד המידע השונים בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי. ההסבר הראשון מתייחס לתפקוד אינטלקטואלי נמוך מן הממוצע על בסיס מולד, או על רקע חברתי-תרבותי (פיגור משני), שאליו נלווים פעמים רבות קשיים נוספים כגון: בעיות קשב וריכוז, בעיות מוטוריות שונות, בעיות התנהגות וכיוב' (רונן 1990), המשפיעים גם הם על תהליכי עיבוד המידע החברתי. הסבר אחר יכול להתייחס למה שדודג' הגדיר "השפעות לא מודעות". לפי דודג' (1986) הפרט מגיע לסיטואציה חברתית עם יכולות ביולוגיות מולדות ועם מאגר נתונים (זכרון התנסויות העבר, ציפיות, מטרות וכיוב') המבנה ומעצב מאפייני אישיות כגון דימוי עצמי, תפיסת מסוגלות, הבנה חברתית וכיוב'). בקרב תלמידים עם פיגור שכלי, השפעות לא מודעות אלו של נסיון העבר, כוללות פעמים רבות חוויות של כשלון הפוגעות בתפיסת המסוגלות העצמית ועקב כך בתהליכי עיבוד המידע החברתי, שגם כך לוקים בחסר. דודג' מעלה את היתרון והחסרון בכך שפרטים מפתחים באופן טבעי ומסתגל דפוסי חשיבה והתנהגות קבועים. בקרב תלמידים עם פיגור שכלי, בשל כשרים קוגניטיביים-רגשיים והתנהגותיים מוגבלים, דפוס תבניתי כושל הינו שכיח ביותר.

ממצא בולט ומשמעותי, שעלה מהמחקר, הינו המידה הגבוהה של תגובות המערבות צד שלישי אותם הציעו הנבדקים, וכן מידת ההערכה הגבוהה שנתנו הנבדקים לתגובה זו. פניה לעזרה היא התנהגות חיונית כשהפרט מבין, מתוך שיקול דעת, שהכישורים והכלים שברשותו אינם מספיקים בכדי להתמודד עם מצב מסויים. במקרה של בעל הפיגור השכלי מקורות הקושי ברורים וכמותם גם הנטיה להעזר בגורם סמכות, אך יחד עם זאת, נטיה גבוהה לערב דמות סמכותית עלולה לשקף התפתחות של חוסר ישע ותלותיות. קשיים אובייקטיביים וקשיים סובייקטיביים שונים מעודדים התנהגות של פניה לצד שלישי, להלן יוצגו המשמעותיים ביניהם. ראשית, הערכה עצמית נמוכה שמפתחים בעלי פיגור שכלי בנוגע ליכולת התפקוד החברתית שלהם, מביאה לירידה במוטיבציה להתמודד עם מצבים באופן עצמאי (Bless, 2000). שנית, המציאות של אוכלוסית המפגרים היא כזו שמרבית היום הם נמצאים תחת השגחה של בני משפחה או של צוות חינוכי (הדבר נכון בעיקר לגבי פיגור בינוני). מציאות זו מונעת מהם התמודדות עצמאית עם התנסויות חיים שונות, שבאמצעותן מפתחים תלמידים רגילים תכונות אישיותיות כמו עצמאות, אוטונומיה ואחריות אישית. חשיפתם המוגבלת של המתבגרים עם הפיגור השכלי לידע עולם מתבטא גם בשימוש לא יעיל בערוצי התקשורת. הם פחות מפנימים גירויים סביבתיים, יותר מתקשים באיחסון המידע ובארגונו בזיכרון ומתקשים בתהליכי העברה והכללה של אסטרטגיות ושל מושגים. הזמן עבורם לרוב מתמקד בהווה, הם ממעטים לנתח מצבים, ונוטים לדחוס מושגים רבים לדפוס אחד (Garber אצל רונן, 1990). גם תוכניות לכישורי חיים, שמטרתן בין היתר להכשיר לפתרון בעיות, נותרות פעמים רבות בגדר תאוריה והתמודדותם של בעלי הפיגור עם מצבי קונפליקט מסתיימת פעמים רבות בכישלון ובאכזבה. נטייתם לבחור בתגובות לא יעילות גם בנסיון השני (1996 Leffer & Siperstein), מעוררת לרוב את הצורך בהתערבותה של דמות חיצונית, אם ביזמת התלמיד ואם ביזמת דמות הסמכות (איש צוות חינוכי, הורים וכו'). פניה לדמות סמכות יכולה לשקף גם רצייה חברתית, שהינה התנהגות נפוצה בקרב תלמידים עם פיגור שכלי. המוטיבציה שלהם לקבל חיזוקים ממבוגר היא לעיתים יותר גבוהה מאשר לקבל גמולים חברתיים טבעיים (רונן, 1990). דמויות הסמכות, גם באופן שאינו מודע, מחזקות התנהגות של פניה לעזרה כאשר הן באופן מיידי פותרות את הקונפליקט עבור התלמיד. תלמידים עם פיגור שכלי מושווים מבחינת גילם המנטלי לילדים הצעירים מהם במספר שנים (אפטר, הטב, ויצמן, ושמואל, 1999). עובדה זו, יחד עם אופיין האינטימי והמגונן של מסגרות החינוך המיוחד, עשויות לעורר מצד הצוות החינוכי-טיפול התייחסות ילדית ומגוננת כלפי אוכלוסיה זו. התערבות מיידי של דמויות סמכות, צפוי כי תגביר אצל התלמיד עם הפיגור השכלי את ההרגשה של היותו נשלט על ידי גורמי

חוץ יותר מאשר על ידי הנעה פנימית ושיקול פנימי, ושוב ניזוקות תחושת המסוגלות ומידת האוטונומיה שלו. לכן, מתוך מגמה חינוכית להקנות לבעל הפיגור השכלי איכות חיים דרך הכשרה לניהול עצמי ואוטונומי, על הצוות החינוכי-טיפולי ללמד אסטרטגיות התמודדות ולנצל התנסויות אמיתיות לתרגול מיומנויות חברתיות אלו.

ממצא אחר שעלה במחקר הוא הקושי של הנבדקים לפרש רמזים עמומים או מקריים במצבי קונפליקט. בהשוואה שנערכה בין שני ההקשר החברתי המתאר "פרובוקציה מכוונת" לבין ההקשר החברתי המתאר "פרובוקציה עמומה" נמצא, כי למרות שלנבדקים היה קל יותר לקודד רמזים חברתיים (שלב 1) ולהבין את ההקשר (שלב 2) בפרובוקציה מכוונת, הם גילו מידות דומות של עוינות ותוקפנות בשני סוגי ההקשרים. כלומר, הקושי לקודד ולפענח כוונות עמומות גרם לנבדקים להתייחס לקונפליקט לפי התוצאה הסופית שלו. מכיוון שהתוצאה בשני סוגי ההקשר החברתי גבלה בפגיעה פיסית, הגיבו בשני המקרים במידת עוינות דומה. יתרה על כך, בהקשר החברתי שתאר "פרובוקציה מכוונת", שלכאורה אמורה הייתה להוביל ליצירת תגובות עוינות יותר, גילו הנבדקים מידה גבוהה יותר של תגובות נמנעות-פסיביות מאשר בהקשר שתאר "פרובוקציה עמומה". מעניין לציין, כי בהקשר החברתי שתאר "כניסה לקבוצת הגיל", שבה כוונות החברים עמומות, אך הפגיעה היא רגשית ולא פיסית, הפגינו הנבדקים מידה נמוכה יותר של עוינות ותוקפנות, ומידה גבוהה של תגובות נמנעות-פסיביות. כמו כן, בהקשר חברתי זה הם בחרו בשכיחות גבוהה יותר את הפתרון היעיל. ניתן אם כן לראות, כי עיקר התגובה ההתנהגותית של מתבגרים עם פיגור שכלי נקבעת על פי התוצאה הסופית של האינטראקציה החברתית ופחות על סמך הכוונות המקוריות (נכון לגבי מקרה של פגיעה). כמו כן, יש משמעות לטיב הפגיעה. בפגיעה פיסית התגובות עוינות יותר מאשר בפגיעה רגשית.

במחקר שבדק בקרב תלמידים רגילים ותלמידים עם פיגור שכלי בני 9-13 את שלב בחירת התגובות בפתרון בעיות בכל אחד משלושת סוגי ההקשרים החברתיים נמצא, כי בהתמודדות עם הקשר חברתי המתאר "כניסה לקבוצת הגיל" שהרמזים בו עמומים והמצב פתוח לשינויים, תלמידים עם פיגור שכלי הציעו פחות תגובות אסרטיביות, ויותר פנו לגורם שלישי סמכותי. בניגוד לכך, בהקשר חברתי שתאר פרובוקציה מכוונת, הגובלת בעוינות הפרובוקטור, דוקא אז הגיבו הנבדקים עם הפיגור השכלי באופן יותר אסרטיבי ופחות פנו לדמות סמכות. העדר התאמת התגובות לסוגי הקונפליקטים החברתיים מגבירים לטענת החוקרים את אי השתלבותם החברתית, בקרב בני גילם עם וללא פיגור שכלי (Jacobs, Turner, Faust & Stewart, 2002).

במחקר עתידי יש לבדוק כיצד מגיבים נבדקים עם פיגור שכלי בהקשר חברתי המתאר מצב בו הם מזוהים עם הדמות הפוגעת, כשכוונות הפרובוקטור מכוונות וכשהן מיקריות. תוכנית התערבות שמטרתה שיפור התאמת התגובות להקשר החברתי צריכה לכלול מצבי קונפליקט בהם התלמיד מזוהה פעם עם דמות הפרובוקטור ופעם עם דמות הקורבן, וכאשר הפרובוקציה נעשית גם באופן מתכוון וגם באופן עמום/במקרה.

השערת מחקר שניה הייתה, כי ימצאו קשרים בין סוג הרגש לבין תהליכי עיבוד המידע החברתי, כך שבמצב רגש חיובי יגלו הנבדקים תהליכי עיבוד מידע יעילים יותר מאשר במצב רגש שלילי. במחקר הנוכחי לא נמצאו הבדלים מובהקים במרבית תהליכי עיבוד המידע החברתי בין מצב רגש חיובי לבין מצב רגש שלילי. השפעת מצב הרגש על תהליכי עיבוד מידע חברתי נמצאה בשני משתנים בשלב בחירת התגובה (שלב 5), שבו נדרש הנבדק להעריך סט של חמש תגובות המוצגות בפניו ולבחור את התגובה המתאימה ביותר. נמצא כי במצב רגש שלילי העריכו הנבדקים באופן גבוה יותר את התערבותו של צד שלישי משהעריכו במצב רגש חיובי, וכי במצב רגש חיובי בחרו הנבדקים בשכיחות גבוהה יותר בתגובה היעילה מאשר בחרו בה במצב רגש שלילי. ממצאי מחקרים קודמים הראו, כי מצבי רגש שליליים מדכאים כשרים קוגניטיביים, ולעומת זאת, מצבי רגש חיוביים מחזקים התנהגויות חיוביות ומביאים לשיפור בתיפקודים קוגניטיביים (Horn, & Rosenhan, 1973; Nasby & Yando, 1982; Bryan & Yasutake, 1995). כלומר, יתכן ובמחקר הנוכחי בהשפעה רגשית שלילית נוצר דיכוי כלשהו של תהליכי החשיבה בקרב הנבדקים ובמקום להתמודד לבד עם הקונפליקט, הם בחרו לערב דמות סמכות. לעומת זאת, אותם הנבדקים במצב רגש חיובי היו מחוזקים יותר, פחות העריכו את הצורך בעזרת דמות סמכות, ונטו מתוך האפשרויות לבחור בתגובה היעילה בשכיחות גבוהה יותר מאשר במצב רגש שלילי. יחד עם זאת, העובדה שלא נמצאו הבדלים מובהקים במרבית שלבי תהליכי עיבוד המידע בין שני מצבי הרגש, אינה תואמת לממצאי המחקרים בספרות המקצועית. נמצא, כי באמצעות טכניקת mood induction בקרב קבוצות נבדקים שונות של ילדים ומתבגרים עם וללא חריגות, הושפעו השגיהם במשימות לימודיות וחברתיות שונות ובתהליכי עיבוד מידע על ידי מצב הרגש. למשל, נמצא כי תלמידים עם וללא ליקויי למידה במצב רגש חיובי שיפרו משימות זכירה, ניצלו באופן יעיל יותר מידע קוגניטיבי והפחיתו את ייחוס הכוונות העוינות לדמויות הפועלות, לעומת מצבי רגש נייטרלים ושליליים (Stroessner & Bryan & Burstein, 1998)

Mackie, כמו כן, תלמידים עם ליקויים למידה שכוונו להרגשה חיובית לעומת אלו שכוונו להרגשה נטרלית פתרו נכון מספר רב יותר של בעיות לימודיות, שיפרו למידה של אוצר מילים, יכולת אסוציאטיבית (Bryan & Bryan, 1991 a,b) וזיכרון לטווח הקצר (Burstein, 1996). העובדה שבמחקר הנוכחי נמצאה השפעה מצומצמת של סוג הרגש על תהליכי עיבוד מידע חברתי, יתכן ונובעת מחוסר התאמה של טכניקת mood induction, שנערכה במחקר, על אוכלוסיה עם פיגור שכלי. במהלך המחקר התגלו קשיים מתודולוגיים בביצוע טכניקת mood induction. הנבדקים התקשו לעצום עיניהם לאורך זמן וכן להיזכר באופן דומם ("לחשוב בלב") באירוע רגשי, ולכן היה צורך לבצע מספר שינויים. מכיוון שהסתמן צורך להוסיף אמצעים חושיים נוספו מוסיקת רקע ותמונות שמובעות בהן רגשות. בתחילת כל מפגש הושמעה בחדר בו נערך המחקר מוסיקת רקע (לכל רגש סוג תואם של מוסיקה). מטרת השמעת המוסיקה הייתה להעלות את עצמת ההשראה הרגשית ולהקל על תפקודי למידה, הקשבה וזיכרון (Bryan & Burstein, 1998). לאחר מכן הוצגו בפני הנבדק תמונות של רגשות תואמים לסוג הרגש המתוכנן למפגש (חיובי/שלילי). לאחר שהנבדק תיאר את הרגשות המובעים בתמונות הוא נשאל האם הוא יכול להיזכר באירוע כלשהו, שבו הוא חווה רגש דומה לאלו שראה בתמונות (שלילי או חיובי), בעצמה חזקה. העלאת האירוע לוותה בהבעת אמפטיה מצד החוקרת. למרות העשרת אמצעי ההמחשה נוצר הרושם, כי במשך הראיון לבחינת תהליכי עיבוד מידע, השפעת המניפולציה על הנבדקים פחתה מאד. קושי נוסף נבע מאורך הראיון, ונוצר מצב שעבור חלק מהנבדקים היה צורך להעבירו יותר מהפעמיים שתוכננו מראש.

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך כי מניפולציה על מצב הרוח דרך העלאת זיכרון רגשי, שמיעת מוסיקה וצפייה בתמונות משפיעה בהיקף מצומצם על איכות ביצוע תהליכי עיבוד המידע החברתי בקרב אוכלוסית מתבגרים עם פיגור שכלי קל-בינוני. ההבדלים שנמצאו בין שני מצבי הרגש באו לידי ביטוי בשלב בחירת התגובה (שלב 5). במצב רגש שלילי נטו הנבדקים להעריך יותר את התגובה המערבת צד שלישי מאשר במצב רגש חיובי, ובמצב רגש חיובי נטו הנבדקים בשכיחות גבוהה יותר מאשר במצב רגש שלילי לבחור בתגובה היעילה. ממצאים אלו מקבלים משמעות רבה לאור הממצאים שהצביעו על נטיה גבוהה בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי לערב במצבי קונפליקט גורם שלישי-סמכותי, וכן נטיה נמוכה לבחור בפתרון היעיל גם כאשר הוא מוצג להם. מתבגרים עם פיגור שכלי במצב רוח חיובי, כפי הנראה, יוזמים יותר התמודדות אישית עם מצבי קונפליקט ואף מגלים יכולת גבוהה יותר של בחירה בתגובה היעילה. אם כך, הרי

שבמצב רגש חיובי קיימת סבירות גבוהה יותר לחווית הצלחה, שתשפר את הדימוי העצמי ותפיסת המסוגלות החברתית שלהם. בשל החשיבות הרבה שיש לתהליכי עיבוד מידע חברתי בהסתגלות החברתית ובתפקוד הכללי של בעל הפיגור, חשוב לאתר כל אסטרטגיה שיכולה לשפר את הכשרים המעורבים בתהליכים אלו. יש להניח שבאמצעות טכניקות mood induction אחרות מזו שנערכה במחקר הנוכחי, ניתן יהיה להגיע להשפעות נוספות על תהליכי עיבוד מידע. טכניקות ברמה מוחשית-קונקרטית עשויות להתאים יותר לאוכלוסיית התלמידים עם הפיגור השכלי.

תהליכים וכשרים רגשיים הינם חלק אינטגרטיבי מכישורי עיבוד המידע החברתי (1986,)

Dodge.

ההשערה השלישית בדבר הקושי שייגלו מתבגרים עם פיגור שכלי בזיהוי רגשות לא מילוליים-אוששה. הנבדקים נתבקשו, תוך צפיה בסרט וידאו, לזהות רגש המועבר באופן לא מילולי באמצעות הבעות פנים, מבטי עיניים ונתונים פרה-לנגוויסטים, כגון טון הדיבור ומקצבו. נמצא כי הנבדקים ענו נכון על פחות ממחצית הפעמים, ממוצע המעיד על יכולת לרגישות לא מילולית נמוכה מאד בהשוואה לזו של מתבגרים ללא פיגור וכן לזו של מתבגרים לקויי שמיעה, שנבדקו באותו מכשיר (בר-לב, 1990). מבין ששת הרגשות, שהוצגו לנבדקים, הזיהוי המדוייק ביותר היה של תו הרגש "שמחה", בהפרש משמעותי אחריו זוהו תוי הרגש "כעס" ו"עצב", לאחריהם "גועל" ו"הפתעה", ובמידה הנמוכה ביותר זוהה תו הרגש "פחד" (יש לציין, כי על פי רוב, טרם בחירת שלושת תוי הרגש גועל, הפתעה ופחד, השתהו הנבדקים ולא ניכרה בס אותה מידת החלטיות שנצפתה בבחירת תוי הרגש האחרים). הפגנת הישגים נמוכים בכושר לרגישות לא מילולית בקרב קבוצת מתבגרים עם פיגור שכלי תואמת את המדווח בספרות. חוקרים מצאו אצל ילדים עם פיגור שכלי קושי רב בקידוד רמזים לא וורבלים (Gomez & Hazeldin, 1996;)

Leffert & Siperstein, 1996 הכושר לרגישות מילולית הוא נתון בעל תרומה משמעותית וייחודית לרמת הכשרים החברתיים-התנהגותיים. חוסר הרגישות לרמזים לא מילוליים אצל מתבגרים עם פיגור שכלי הוא בין הגורמים העיקריים לאי הבנת מסרים חברתיים, קל וחומר כאשר מדובר במצבים שהתפתחותם מקרית או עמומה. הכושר לזהות את רגשותיו של האחר הינו חלק מהותי ביצירה ובבניה של קשרים בין אישיים. קושי בזיהוי רגשות מעורר תגובות לא מתאימות או לא יעילות במסגרת האינטראקציה (כגון: תוקפנות, הימנעות, פניה לצד שלילי),

עובדה זו יוצרת פגיעה בתקשורת הבינאישית, בבניית יחסים בין-אישיים ובתפיסת המסוגלות של התלמיד בהקשר החברתי. מודעות היחיד לזולת, לרגשותיו, למחשבותיו ולהתנהגותיו, ההכרה בצורך לזהות היבטים אלו והיכולת לזהות אותם מהווים חלק מכריע בבניית המטרות ובבחירת התגובה המועדפת באינטראקציות חברתיות שונות (Dodge, Pettit, McCaskey, & Brown, 1986). ממצאים מראים, כי לבעלי פיגור שכלי, בהשוואה לאוכלוסיה רגילה, קושי רב בזיהוי רגשות המובעים באופן לא מילולי. כמו כן נמצא כי היכולת לקודד רגשות לא מילוליים פוחתת ככל שהתפקוד הקוגניטיבי נמוך יותר ודרגת הפיגור קשה יותר. בגיל צעיר מאד ילדים מתחילים לפתח כושר לזיהוי רגשות, ממצאים מראים כי הקושי בקרב בעלי פיגור שכלי קשור פחות לגיל המנטלי שלהם, ויותר לקושי ספציפי בעיבוד מידע רגשי חזותי (Rojahn et al., 1995). הממצא המצביע על הבדלים משמעותיים במידת זיהוי תוי הרגש במחקר הנוכחי, תומך בממצאים קודמים. כנראה, שהשליטה השונה בזיהוי תוי רגש, קשורה באופן טבעי לפרטואר הרגשות הפעיל של הנבדקים. תוי הרגש "שמחה", "כעס" ו"עצב" שכיחים בחייהם של תלמידים עם פיגור שכלי. אלו הם תוי רגש שהסביבה (דמויות סמכות וקבוצת הגיל) מרבה לזהות, לשיים ולתת להם ביטוי הן באופן יומיומי, והן בתוכניות אישיות, כגון עיצוב התנהגות.

לעומת זאת תוי הרגש "פחד", שזוהה במידה הנמוכה ביותר, מפתיע על רקע מחקרים קודמים שמצאו, כי תלמידים עם פיגור שכלי נמצאו ברמת פחד גבוהה מזו של האוכלוסיה הרגילה (Ramirez, Morgan, Manns & Welsh, 2000). ההבדל, כפי הנראה, טמון בגירוי המעורר את הפחד. נמצא כי מידת הפחד עולה בעיקר בשלבי הבגרות, כשמתעצמת החשיפה לחברה הרגילה (במקומות עבודה ובמשימות אחרות). במחקר הנוכחי לא מוצג גירוי המעורר תחושת פחד, אלא מצב רגש של פחד אצל מישהו אחר. מעבר לקושי שלהם לזהות רגשות לא מילוליים אצל ה'אחר', דמות הבחור הנצפת באיבחון אינה מוכרת להם ולכן פחות משמעותית עבורם (יתכן ואם הייתה מציגה זאת בחורה, שבהשפעת הסוציאליזציה מקבלת יותר לגיטימציה לבטא פחד, היו הנבדקים מצליחים יותר בזיהוי). כמו כן, יתכן כי הנבדקים במחקר ממעטים לחוות וזהות את רגש הפחד מכיוון שמרביתם עדיין לא עובדים במקומות עבודה בחברה הרגילה ועל פי רוב נמצאים בהשגחה של מבוגרים.

מכיוון שעלה מן הממצאים, כי תלמידים עם פיגור שכלי הינם בעלי כושר נמוך לרגישות לא מילולית ובעלי פרטואר רגשות פעיל מוגבל, נבדקו באותו מבחן, בקרב כל התשובות השגויות, שכיחותו של כל תוי רגש, מתוך הנחה כי ימצא שימוש רב באותם תוי הרגש, שנמצאו פעילים

בזיהוי נכון של הרגשות ("שמחה", "כעס" ו"עצב"). נמצא כי בשכיחות גבוהה זוהו באופן שגוי תוויות הרגש "כעס" ו"עצב", כשהרגש "כעס" זוהה באופן שגוי, כפול ממספר הפעמים שזוהה נכון. תו הרגש "שמחה", שזוהה נכון במידה הגבוהה ביותר, כמעט ולא זוהה באופן שגוי, מה שמצביע על כושר דיוק גבוה בזיהוי רגש זה.

ממצאי המחקר תומכים בממצאים קודמים שמצאו כי בעלי פיגור שכלי מתקשים לזהות נכון רגשות של כעס ושל עצב, אך מזהים באופן דומה לנבדקים רגילים את תו הרגש שמחה. בשל עובדה זו, קיימת הנחה בספרות המחקרית, כי לכל תו רגש יש מאפיינים מסויימים המשפיעים על כושר הזיהוי שלו, בקרב אנשים עם פיגור שכלי (Rojahn et al., 1995).

שימוש במספר מצומצם של תוויות רגש מצביע כנראה על רפרטואר פעיל דל של רגשות ועל תפיסה דיכוטומית של עולם הרגש, המבוססת על הרגשות: שמחה - עצב, אהבה - כעס, שנאה וכו'. כך שאם מישו לא אוהב אותי יתכן והוא כועס עלי ואם אינו שמח אז הוא כנראה עצוב. גרעון בידע של מגוון מילות רגש ואי שליטה בזיהוי שלהן, יכול לגרום לכך, שבעל הפיגור ישאר ברמה נמוכה של הבחנה בין רגשות, ובמקרה הפחות טוב, יגרום לכך שיגיב, באופן מצטבר, בדרכים שאינן מתאימות לסיטואציה (כפי שעלה במחקר הנוכחי ובמחקרים קודמים שבחנו תהליכי עיבוד מידע חברתי).

לסיכום, ניתן להניח, כי באינטראקציות רבות קיימת אי הלימה בין הרגשות המובעים כלפי בעלי הפיגור לבין הדרך שבה הם מקודדים אותם, מפרשים אותם, ובהתאם לכך מגיבים אליהם. זיהוי שגוי של רגש, בעיקר אם טיבו שלילי, עלול לפתח אי הבנה חברתית, שבכוחה לפגוע בכל המשך תהליכי עיבוד המידע באינטראקציות חברתיות ובבניית קשרים בינאישיים. לצורך פיתוח הכושר הרגשי יש חשיבות לנסיון חברתי רגשי רב (Fischer, Shaver, & Carnochan, 1990).

השערת מחקר נוספת הייתה, כי ימצא קשר חיובי בין הכושר לזהות רגשות לבין תהליכי עיבוד מידע, כך שככל שהכושר לזהות רגשות יהיה גבוה יותר, כך גם כושר קידוד המידע (שלב 1), כושר היצוג המנטלי והפרשנות (שלב 2) וכושר ביצוע ההתנהגות הנבחרת (שלב 6).

השערה זו אוששה ונמצא כי ככל שהכושר לזהות רגשות גבוה יותר, כך טובים יותר: כושר קידוד המידע (שלב 1), התייחסות להקשר המצבי (שלב 2), אחוז יצירת תגובות יעילות (שלב 4), העדפת תגובה יעילה (שלב 5) וביצוע ההתנהגות היעילה (שלב 6). תוצאות אלו תואמים לספרות המחקרית.

קיימת טענה, כי המידע הלא מילולי תורם אף יותר מאשר התוכן המילולי לתפיסת המסר הרגשי של הסיטואציה החברתית (בר-לב, 1990). Dodge (1986), מניח כי פרט מגיב באינטראקציה לאופן שבו הוא מפרש את הגירויים בסביבתו. כשתו הרגש המובע (במקרה זה באופן לא מילולי) מזוהה בצורה נכונה, הדבר מספק לפרט מידע רלוונטי על המשמעות הנלווית לרגש, וקיימת סבירות טובה להמשך יעיל של תהליכי עיבוד מידע. לעומת זאת, כאשר כבר בשלב ההתחלתי של זיהוי רמזים סביבתיים ופירושם מסיק הפרט מידע שגוי על רגשות הזולת, קיימת סבירות גבוהה לתגובה לא יעילה שתוביל לאינטראקציה חברתית כושלת ובאופן מצטבר, לקושי בבניית קשרים בינאישיים משמעותיים.

בהתייחס למגוון הממצאים במחקר, שעסקו בתחום הרגש, ניתן לראות מגמת קושי בזיהוי, בעיבוד ובביטוי של רגשות שונים, בקרב מתבגרים עם פיגור שכלי. מהממצא שהראה בראיון המובנה של תהליכי עיבוד מידע, כי על-פי רוב מתבגרים בשלב הבהרת המטרות מציגים מטרה חיצונית, יתכן וממצא זה משקף פן נוסף בקושי הרגשי שלהם, המאופיין במגוון דל של רגשות והעדר כלים נאותים לתרגם את הרגשות למילים ולסימנים לא מילוליים, כך שישירותו אותם בהתנסויות חברתיות.

העשרת עולם הרגשות בקרב אוכלוסיה זו, חיונית ביותר להבנת מסרים בתקשורת בין אישית ולפיתוח קשרים איכותיים. ממצאים מראים כי היכולת לזהות רגשות ניתנת לשיפור (Rojahn et al., 1995) לכן, בכדי להעשיר את הרפרטואר הזמין והפעיל של רגשות בקרב התלמידים עם הפיגור השכלי, יש להרבות באבחנה, בשיום, בזיהוי הנסיבות ובניתוח דרכי ההתמודדות עם התנסויות רגשיות מחיי היומיום.

ההשערה האחרונה במחקר הייתה, כי ככל שיכולת ההבעה השפתית ויכולת ההבנה השפתית תהיינה גבוהות יותר, כך יהיו גבוהים יותר כל תהליכי עיבוד המידע החברתי. נמצאו קשרים

חיוביים מובהקים בין כשרים שפתיים לבין תהליכי עיבוד מידע חברתי, כשקשרים רבים יותר נמצאו בין כושר הבעת אוצר מילים לבין כושר תהליכי עיבוד המידע החברתי, מאשר אלו שנמצאו בין כושר הבנת אוצר מילים לבין כושר תהליכי עיבוד המידע החברתי. כלומר מיומנות הבעה שפתית רלוונטית יותר להליכי עיבוד מידע, והדבר הגיוני, משום שהבעת המילה מתאפשרת לאחר שהפרט זיהה והבין את האובייקט בתמונה. שלב הבהרת המטרות במודל (שלב 3) היה היחיד שלא נמצא קשור באופן מובהק לכושר ההבעה השפתי, אולי מפני שהוא לא נבדק לפי איכותו, אלא לפי כמות המטרות ואופיין הכללי (חיצוני/פנימי).

ממצאי המחקר הנוכחי הינם בהלימה לממצאים המדווחים מהספרות המחקרית. מחקרים מראים כי כושר הבעה שפתית נדרש למספר תהליכי עיבוד מידע. לפי Gomez 1 () Hazeldine 1996), לצורך הבנת רמזים עמומים יש צורך ביכולות קוגניטיביות גבוהות יותר מאלו שברשות התלמידים עם הפיגור ויתכן והדבר קשור לכישורים שפתיים הבעתיים נדרשים. Fuchs & Benson (1995) בדקו את ההשפעה של הכשרים השפתיים על שלב בחירת התגובה היעילה תוך כדי השוואה בין שתי קבוצות תלמידים עם פיגור (אגרסיביים/לא אגרסיביים) ומצאו, כי ככל שהנבדקים הציגו ציון גבוה במבחן הבנת שפה, בחרו במידה רבה יותר בתגובה היעילה במשימת עיבוד מידע חברתי לעומת זאת, הם לא מצאו קשר מובהק בין שלב בחירת התגובה לבין כושר הבעת שפה.

במחקר הנוכחי נמצא קשר מובהק בין בחירת התגובה היעילה לבין כושר ההבעה השפתי, ולא נמצא קשר מובהק בינה לבין כושר ההבנה השפתי. יכולת הבנה שפתית ויכולת הבעה שפתית הן כלים ליצירת תקשורת (Tur-Kaspa & Bryan, 1994; Dodge, 1986; Bryan & Bryan, 1991b). יש עדות לכך כי כישורי שפה לא מפותחים קשורים לקשיים במיומנויות חברתיות תקשורתיות, וכי לרמת הכושר השפתי השפעה על אכזבה בהקשר לסיטואציות חברתיות (בר-לב, 1990).

דודג' (1986) מדגיש את חשיבות תפקיד השפה בהבנת מסרים חברתיים מילוליים לשם בחירת ההתנהגות החברתית וביצועה. באמצעות הבנת השפה מתבצעת חשיבה, והדיבור מייצג את החשיבה בצורה מוחצנת, שדורשת תיכנון מוקדם כדי שיובן על ידי הסביבה. ניתן לסכם כי הכושר המילולי הינו בעל חשיבות רבה ברכישת ניסיון באינטראקציה חברתית. כשרי ההבנה וההבעה השפתיים מאפשרים זיהוי ושיום מדויק יותר של רמזים סביבתיים ושל גירויים פנימיים, ושלב ראשוני זה מאפשר התקדמות נאותה בתהליכי עיבוד המידע. הכושר

השפתי קשור גם לכושר לזיהוי רגשות לא מילוליים (בר-לב, 1990). אי השימוש במגוון רגשות יתכן ונובע מהעדר הכרת הרגשות מבחינה מנטלית (לא מודעים לקיומם של רגשות מסויימים) או מהעדר תירגול לא זוכרים את הגדרתה הלקסיקלית.

התנהגות מסתגלת מוגדרת כמידת היעילות שבה יחיד פוגש בסטנדרטים של עצמאות אישית ואחריות חברתית המצופים מבני גילו ומקבוצת תרבותו (אלישר, 1997). הסתגלות זו היא תוצר של השפעה הדדית בין הכשרים והמימונויות של הפרט, ציפיות החברה ממנו והזדמנויות הלמידה שהיו לו. עם התחלת השינויים ההורמונאליים בגיל ראשית ההתבגרות, עובר המפגר תקופה של מתח נפשי רב המפריע להתפתחותו האינטלקטואלית שטווחה מצומצם בלאו הכי. בתחום האישי מתגבשת מידה מסוימת של הכרה עצמית ותבונה, ומתפתחת גישה יותר ריאליסטית לסביבה החומרית והחברתית. התפתחות זו, בגלל מצב חברתי נחות על פי רוב, עלולה לגרום למתח נפשי נוסף ולקונפליקטים פנימיים וחיצוניים. שינויים גופניים מגבירים את המתיחות הנפשית שאינה מתועלת לאפיקים של פעילות מנטלית או גופנית, יעילה ומתואמת (ניסים, 1997).

מכיוון שמדובר בגיל ההתבגרות, שמלווה בצרכים אישיים וחברתיים יחודיים ומלווה ברגישויות ובקשיים שונים, צריכה תוכנית ההתערבות להתייחס לעולם התוכן של גיל זה. בתקופת הבגרות הצעירה יש לטפח שלושה תחומים מרכזיים בחיי הבוגר: מציאת תעסוקה יצרנית, השתלבות חברתית ואוטונומיה אישית (רייטר, 1997). המחברים אפטר וחבי' (1999) טוענים, כי מסגרות חינוכיות לילדים הלוקים בפיגור שכלי צריכות לכלול תוכנית מקיפה, שמטרתה אימון כישורים נרכשים, אימון כישורים חברתיים ואימון מילולי, תוך שימת דגש על פיתוח היכולת התקשורתית ופתרון בעיות בין אישיות.

כדי שמתבגר עם פיגור שכלי יוכל להתמודד כיאות עם רמזים חברתיים עמומים או מקריים, יש צורך בכשרים קוגניטיביים ורגשיים כאחד. בשל העובדה כי אנשים עם פיגור שכלי לרוב אינם מגיעים לחשיבה פורמלית (רונו, 1990), יש ללמד את הכישורים השונים, וביניהם הכרה והבחנה בין רגשות, באמצעות המחשות רבות ומגוונות.

בהתייחס להשפעה של מצב הרגש על תהליכי עיבוד המידע, נמצא במחקר כי במצב רגש שלילי נטו הנבדקים יותר מבמצב רגש חיובי להציע ולהעריך את התגובה המערבת צד שלילי, ולעומת זאת, בהשפעת רגש חיובי הנבדקים נטו לבחור בתגובה היעילה במידה גבוהה מזו שבמצב הרגש השלילי. שני הבדלים אלו מחזקים ידע קודם בדבר הנטייה של תלמידים עם פיגור לפנות לגורם סמכות, ומעלים את משמעותו של מצב רגש חיובי כתורם למידת העצמאות והיעילות בתהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב אוכלוסיה זו.



יחד עם זאת לא נמצאו השפעות נוספות של מצב הרגש על תהליכי עיבוד מידע חברתי. מכיוון שהמניפולציה שנעשתה על סוג הרגש נמצאה קשה לביצוע ובעלת השפעה מוגבלת על מתבגרים עם פיגור שכלי, במחקר עתידי יש לבחון טכניקות יעילות יותר, וקונקרטיות יותר שתהינה מתאימות יותר לאוכלוסיה זו. כמו כן, יש לבדוק באופן נפרד את קבוצות הפיגור השונות לדרגותיהן ולבדוק את ייחודה של כל קבוצת פיגור בתהליכי המידע השונים וביכולת סוג הרגש המונחה להשפיע על תהליכים אלו.

מגבלות המחקר

יש להתייחס לתוצאות המחקר הנוכחי באופן זהיר שכן המחקר כלל מספר מצומצם של נבדקים (N=30). כמו כן, הנבדקים לא היו הומוגניים דיים הן מבחינת הגיל (21-13) והן מבחינת דרגת הפיגור (קל-בינוני). יש לציין כי במחקר לא נערכה בקרה על משתנה מתערב, כלומר לא היתה קבוצת נבדקים שענו על הראיון המובנה ללא טכניקת mood induction. מניפולציה רגשית בטכניקה זו של mood induction, שנמצאה משפיעה באוכלוסית תלמידים עם לקויי למידה ותלמידים רגילים, יתכן ואינה משפיעה באותה מידה על תהליכי חשיבה חברתית בקרב תלמידים עם פיגור שכלי. חשיבתם של תלמידים עם פיגור שכלי נוטה על פי רוב להיות מוחשית והם מתקשים מאד בחשיבה מופשטת הנדרשת בהעלאה מאורגנת ויציבה של אירוע רגשי מהזיכרון. יתרה מזאת, מכיוון שתחום הרגש נמצא אצלם גובל בחסר, יתכן והם מתקשים להשליך מרגש בזמן עבר לרגש בזמן הווה, אפשרות המהווה סיבה נוספת לבצע מחקר מסוג זה באמצעות טכניקה קונקרטית ורלוונטית יותר עבורם. כמו כן, לצורך תיקוף הממצאים, מומלץ במחקרים עתידיים לערוך הצלבה בין ראיון הנבדקים לבין מקורות מידע נוספים, כגון ראיון הצוות חינוכי, ראיון ההורים ותצפית בבית הספר, שבכוחם לתרום להבנה מקיפה ומעמיקה יותר של תהליכי עיבוד המידע החברתי בקרב הנבדקים.

למרות מגבלות המחקר, לממצאים חשיבות בהיבט התאורטי לשדה המחקר העוסק בתהליכי עיבוד מידע חברתי בקרב אוכלוסיה עם פיגור שכלי. הרחבת הידע בתחום התפקודים הקשורים ליכולת החברתית של תלמידים עם פיגור שכלי, עשויה על ידי מיקוד הכשרים והקשיים להעשיר את דרכי ההוראה והחינוך של אוכלוסיה זו, ולאפשר התאמה גבוהה יותר של תוכניות התערבות. על מנת שיצברו ניסיון בהפעלת מבני הידע הקשורים למגוון רחב של רגשות, יש ללמד רגשות מובחנים ככל הניתן באמצעות עיבוד סיטואציות חברתיות מזדמנות, ושימוש בסימולציות ובמשחקי תפקידים.

כמו כן, בשם המטרה החינוכית לחנך ולהכשיר תלמידים עם פיגור שכלי לידי ניהול עצמי ואוטונומי במידת האפשר, יש ללמד, לתרגל ולחזק תגובות אסרטיביות ומתאמות למצב. הנטיה הגבוהה של אוכלוסיה זו לפנות במצבי קונפליקט לדמויות סמכות מותרת אותם תלותיים, חסרי שביעות רצון מעצמם ובעלי מסוגלות חברתית נמוכה. על מנת לפתח כישורים של עצמאות, שיקול דעת, קבלת החלטות ואחריות אישית, חשוב לתת להם להתמודד עם מצבי קונפליקט, באופן עצמאי ככל הניתן. על כן קיים צורך להעביר לצוות החינוכי-טיפולי תוכנית העשרה בנושא הדרכה וליווי של תלמידים עם פיגור שכלי בהתמודדות עם פתרון בעיות. התמודדות עצמאית, גם אם תהיה כרוכה באכזבות, תאפשר לבעלי פיגור שכלי לשפר את כמותן ואת איכותן של האסטרטגיות הנדרשות

הנדרשות	לתהליכי	עיבוד	מידע	חברתי
---------	---------	-------	------	-------

1. ביבליוגרפיה

- אלישר, ש' (1997). אנשים בעלי תת נורמליות אינטלקטואלית או הפרעה פסיכיאטרית גבולית: לאילו רשויות טיפול הם שייכים? בתוך: א' רימרמן, מ' חובב, א' דבדבני, א' רמות (עורכים), נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל: צרכים ומענים. (עמ' 36 - 56). ירושלים: מאגנס.
- אפטר, א', הטב, י', ויצמן, א', ושמואל, ט' (1999). הפיגור השכלי. בתוך: ש' טיאנו (עורך), פסיכיאטריה של הילד והמתבגר. (עמ' 365-371). תל-אביב: דיונון – אוניברסיטת תל-אביב.
- בירנבוים, מ. (1993). מי מפחד מעבודת מחקר?! תכנון וכתובה של הצעת מחקר ודו"ח מחקר במדעי ההתנהגות. מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור בע"מ.
- בר-לב, ח' (1990). תהליכי קוגניציה-חברתית והתנהגויות חברתיות של מתבגרים לקויי שמיעה. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- נבו, ב., ואורן, א., (1979). נוסח מחקרי למבחן פיבודי. אוניברסיטת חיפה.
- ניסים, ד., (1997). הקשר בין דימוי עצמי של מתבגרים לבין עמדותיהם כלפי אנשים מפגרים. בתוך: א' רימרמן, מ' חובב, א' דבדבני, א' רמות (עורכים), נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל: צרכים ומענים. (עמ' 114 – 126). ירושלים: מאגנס.
- עמינדב, ח' (1997). תהליך האבחון לקביעת קיומו של פיגור שכלי. בתוך: א' רימרמן, מ' חובב, א' דבדבני, א' רמות (עורכים), נכות התפתחותית ופיגור שכלי בישראל: צרכים ומענים. (עמ' 15 – 36). ירושלים: מאגנס.
- פלדבוי, ב' (1995). יכולת חברתית של תלמידים המתגוררים במשפחותיהם ותלמידי פנימיה משולבים. עבודת גמר לקבלת תואר "מוסמך למדעי הרוח", בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

רוֹן, ח' (1990). סוגיות בחינוך מיוחד – פיגור שכלי. האוניברסיטה הפתוחה, תל-אביב.

Akhtar, N., & Bradley, E.J. (1991). Social information processing deficits of aggressive children: Present findings and implications for social skills training. *Clinical Psychology Review, 11*, 621-644.

Argyle M., & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology, 3*, 55-98.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice-Hall.

Baron, R.A. (1990). Environmentally induced positive affect: Its impact on self-efficacy, task performance, negotiation, and conflict. *Journal of Applied Psychology, 20*, 368-384.

Bless, H. (2000). The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures. . In J.P. Forgas (Ed.) *Emotion and social judgments* (pp.201-223). New York: Pergamon.

Brewer, M. (1988). A dual-process model of impression formation. In T.K. Srull & R.S. Wyer (Eds.), *Advances in social cognition* (Vol.1, pp.1-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bryan, T., & Bryan, J. (1991a). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 490-494.

Bryan, T., & Bryan, J. (1991b). Positive mood and vocabulary learning. Unpublished Ms., University of Illinois at Chicago.

Bryan, T., & Sullivan-Burstein, K.(2000). Don't worry, be happy: The effect of positive mood on learning. *Thalamus*, 18(2),34-42.

Bryan, T., & Sullivan-Burstein, K., & Mathur, S. (1998). The influence of affect on social information processing. *Journal of Learning Disabilities*, 31(5),418-426.

Burstein, K.(1996).The effects of altered mood on working memory of students with learning disabilities. Unpublished Ms., Arizona State University.

Christianson, S.A., & Engelberg, E. (1999). Organization of emotional memories. In T.Dalgleish, & M.J. Power (Wds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp.211-227).England: John Wiley & Sons.

Crick, N., & Dodge, K.A. (1994). A Review and reformulation of information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Cullinan, D., Epstein, M.H., Maston, J.L., & Rosemier, R.A. (1984). Behavior problems of mentally retarded and nonretarded adolescent pupils. *School Psychology Review*, 13, 381-384.

Dodge, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology: Vol.18. Cognitive perspectives on childrens social and behavioral development* (pp.77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K.A., Pettit, G., McCaskey, C., & Brown., H. (1986). social comperence in children. Monographs of the society for Research in Children Development, *51*(2)

Dodge, K.A., & Tomlin, A. (1983). *The role of cue utilization in attributional biases among aggressive children*. Unpublished paper, Indiana University.

Dunn, L.M., & Dunn, L.M. (1981). *Peabody picture vocabulary test revised (PPVT-R)*. Circle Pines. M.N. American Guidance Service Press.

Eich, E., & Macaulay, D. (2000). Fundamental factors in mood-dependent memory. In J.P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking :The role of affect in social cognition* (pp. 131-152). Cambridge University Press.

Ekman, P., Friesen, W.V., & Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face*. New York: Pergamon Press.

Ellis, H.C., Thomas, R.L., & Rodrigues, I.A. (1984). Emotional mood states and memory: Elaborative encoding, semantic processing, and cognitive effort. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory; and Cognition*, *10*, 470-482.

Fischer, K.W., Shaver P.R., & Carnochan P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition and Emotion*, *4*, 81-127

Forgas, J.P. (1991). Affect and social judgments: An introductory review. In J.P. Forgas (Ed.) *Emotion and social judgments* (pp.3-30). New York: Pergamon.

Forgas, J.P. (2000). Feeling and thinking: summary and integration. In J.P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp. 387-406). Cambridge University press.

Fuchs, C., & Benson, B.A. (1995). Social information processing by aggressive and nonaggressive men with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, *100* (3), 244-252.

Gardner, M.F. (1979). Expressive One-Word Picture Vocabulary Test. Novato, CA: Academic Therapy.

Gomez, R., & Hazeldine, P. (1996). Social information processing in mild mentally retarded children. *Research in Development Disabilities*, *17* (3), 217-227.

Gresham, F.M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children social skills: implications for classification and training. *Journal of Child Psychology*, *15* (1), 3-15.

Isen, A.M. (1970). Success, failure, attention, and reaction to others: The warm glow of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *15*, 294-301.

Isen, A.M. (1984). Toward understanding the role of affect in cognition. In R.S. Wyer, Jr., & T.K. Srull (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*, Vol.3 (pp.179-236).

Isen, A.M., Daubman, K.A., & Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.

Jacobs,L., Turner, M., Faust & Stewart, M.(2002 . Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 14, (1),37-50.

Kazdin, A.E., (1985). *Treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. Dorsey, Homewood. IL.

Lazarus, R.S. (1999). The Cognition-Emotion Debate: A Bit of History. In T.Dalgleish, & M.J. Power (Wds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp.3-19). England: John Wiley & Sons.

Leffert, J.S., & Siperstein, G.N. (1996). Assessment of social-cognitive processes in children with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 5, 441-445.

Leight, K.A., & Ellis, H.C. (1981). Emotional mood states, strategies, and statedependency in memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20. 251-266.

- Lemerise, E.L., & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71, 1*, 107-118
- Margalit, M. (1991). Promoting classroom adjustment and social skills for students with mental retardation within an experimental group design. *Exceptionality, 2*, 195-204.
- Masters, J.C., Barden, C., & Ford, M.E. (1979). Affective states, expressive behavior, and learning in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*, 380-390.
- Meyen, E.L. (ed.). (1984). *Mental Retardation: Topics of today- Issues of Tomorrow*. Reston: The Council for Exceptional Children.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press. (pp.41-46).
- Neidenthal, P.M., & Halberstadt, J.H. (2000). Grounding categories in emotional response. . In J.P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition* (pp.357-387). Cambridge University Press.
- Ramirez,S,Z., Morgan, V,R., Manns & Welsh,R,E. (2000). Are fears in adults with mental retardation adequately represented in fear surveys? . *Journal of Developmental and Physical Disabilities,12, (1)*,1-16.
- Roberts, C., Pratt, C., & Leach, D. (1991). Classroom and playground interaction of students with and without disabilities. *Exceptional Children, 57*,212-224.

Rojahn, J., Lederer, M., & Tesse, M.J. (1995). Facial emotion recognition by persons with mental retardation: A review of the experimental literature. *Research in Development Disabilities, 16*,(5), 393-414.

Scherer, K.R. (1999). Appraisal theory. In T. Dalgleish, & M.J. Power (Wds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp.637-663). England: John Wiley & Sons.

Showers, C.S. (2000). Self-organization in emotional contexts. In J.P. Forgas (Ed.), *Feeling and thinking-The role of affect in social cognition* (pp.283-308). Cambridge University Press.

Siperstein, G.N. (1992). Social competence: An important construct in mental retardation. *American Journal on Mental Retardation, 96*, iii-vi.

Smith, D.C. (1986). Interpersonal problem-solving skills of retarded and nonretarded children. *Applied Research in Mental Retardation, 7*, 431-442.

Spence, S.H. (1991). Development in the assessment of social skills and social competence in children. *Behavior Change, 8*, 148-166.

Stroessner, S.M., & Mackie, D.M. (1992). The impact of induced affect on the perception of variability in social groups. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 546-554.

Sullivan, M.J.L., & Conway, M. (1989). Negative affect leads to low-effort cognition: Attributional processing for observed social behavior. *Social Cognition*, 7, 315-337.

Trower, P., Bryant, B., & Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. London: Methuen & Co.

Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1994). Social information-processing skills of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9,1, 12-23.

Yasutake, D., & Bryan, T. (1995). The influence of affect on achievement and behavior of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28,329-334.

Zajonc, R.B. (1985). Emotion and facial efference: A theory reclaimed. *Science*, 228, 15-21.

נספח 1- תהליכי עיבוד מידע חברתי עפ"י המודל של דודג'

שאלות מנחות לאיבחון תהליכי עיבוד מידע חברתי (Tur-Kaspa & Bryan, 1994) על פי המודל של דודג' (Crick & Dodge, 1994) סיטואציה חברתית לדוגמא: "הצטרפות לקבוצת הגיל". " בהפסקה אין לדניאל מה לעשות. הוא רואה בחצר שני חברים משחקים בכדור, והוא מאד רוצה לשחק איתם. דניאל ניגש אליהם, אבל הם ממשיכים לשחק."

א] "ספר לי את כל מה שאתה זוכר מהסיפור שהוקרא לך עכשיו".

שלב 1: תהליך הצפנה - התשובות מנוקדות בסקלה של עד 25 נקודות לפי יחידות מידע נאמרות בסך הכל הקטעים המסופרים. (משתנה אינטרוולי 0-25).

ב] "מה הבעיה פה?"

שלב 2: ייצוג מנטלי ופרשנות- התשובות סווגו למוקד שליטה פנימי-שיוך אחריות המצב על הדמות שנסיונותה להשתלב במשחק לא היו מספיק טובים ולכן הנסיון נכשל, מול מוקד שליטה חיצוני- מתן אחריות ל"אחרים" שבגינם הילד איננו מצליח להשתלב. (משתנה דיכוטומי 0/1).

ג] "למה לדעתך שני החברים לכתה המשיכו לשחק ולא הציעו לדניאל להצטרף אליהם?"

שלב 2: ייצוג מנטלי ופרשנות – התגובות נוקדו לפי שתי אפשרויות: ייחוס כוונה עוינת (0), ייחוס כוונה שאינה עוינת (1). (משתנה דיכוטומי).

ד] "אם אתה היית באותו מצב כמו דניאל, מה היית רוצה שיקרה?"

שלב 3: הבהרת מטרות א. האם הילד מסוגל לקבוע או לציין מהי מטרתו בסיטואציה החברתית $0 = \text{לא מסוגל} / < 1$ מס' מטרות שמציג. ב. סוג המטרה: פנימית- השגת מצב רגשי מסויים כגון, להיות שמח, להימנע ממבוכה.... חיצונית: כגון להיות ראשון בתור, לנקום בתוקף וכו'

ה] "ספר לי מהם לדעתך, כל הדברים שדניאל יכול לעשות במצב הזה. מה עוד? מה עוד?"

שלב 4: חיפוש תגובה – לפי מספר אלטרנטיבות נוקד מ-0 ומעלה (משתנה אינטרוולי) מעבר לכך נערכה חלוקה לתדירות מספר סוגי התגובה: יעילה, תוקפנית, פסיבית-נמנעת, פניה לדמות שלישית, לא יעילה, אחרים. (סולם אינטרוולי-מחושב לפי אחוזי תגובה מתוך סך הכל התגובות).

ו] "האם לדעתך כל אחד מהרעיונות שהצעת הוא רעיון רע, בינוני או טוב?"

שלב 4: הערכה בתהליך חיפוש התגובה. נוקד ב 3 רמות.

(משתנה קטגוריאלי: 1-רע 2-בינוני 3-טוב).

ז] " הצעת מספר פתרונות לבעיה, בוא נניח, שאתה נמצא באותו מצב כמו דניאל, באיזה

פתרון היית בוחר?"

שלב 5: בחירת התגובה המתאימה. נוקד לפי תגובה לא הולמת (0) תגובה הולמת (1).

ח] " הנה רשימה של פתרונות אחרים אפשריים, הקשב היטב, ואמור לי אם להערכתך כל

פתרון הוא רע, הוגן או טוב."

שלב 5: הערכת תגובות מוצגות- נוקד לפי 3 רמות. (משתנה קטגוראלי 1-3).

ט] " עכשיו לאחר ששמעת מספר דרכים להתמודד עם המצב באיזה מהם אתה היית בוחר?"

שלב 5: קבלת החלטה נוקד לפי שתי רמות: (0) פתרון לא מתאים (1) הפתרון המתאים

(דיכוטומי).

י] " אחד מהדברים שאתה יכול לעשות הוא לבקש יפה מחבריך לכתה להצטרף למשחק. בוא

נניח שאתה במצב של דניאל, אתה מוכן להציג בפני איך תבקש מהם להצטרף."

שלב 6: ביצוע התנהגות נבחרת - נוקד לפי 3 רמות: (1) לא יעיל (2) יעיל (3) יעיל מאד.

נספח 2 – יכולת הבעת רגשות

המבחן צולם ובשל התמונות הנלוות אינו ניתן לשכתוב על גבי דיסקט.

נספח 3 - הצגת המבחן פיבודי (PPVT-R)

הנסייך מציג את המבחן במילים הבאות: ברצוני להראות לך מספר תמונות". פנה לדוגמא א' ואמור: "ראה בעמוד זה מופיעות 4 תמונות. לכל תמונה מספר (ע"י הצבעה כל מספר בנפרד). " אני אומר מילה, עליך לומר את מספר התמונה שהכי מתאימה למילה שאמרת, או להצביע עליה. בוא ננסה דוגמא "שים אצבע על מיטה", כאשר הנבדק מצביע על תמונה נכונה עוברים לדוגמא ב' והמשיכי: "יפה, עכשיו שים אצבע על דג" (או, כעת אמרי מהו המספר של דג?), אח"כ יש לעבור לדוגמא ג' ולומר: טוב! הצבע על הפרפר" "יפה! כעת אראה לך מס' תמונות נוספות, בכל פעם שאומר מילה אתה תצביע על מס' התמונה שהכי מתאימה למילה שאמרת". "יתכן שלא תיהיה בטוח שאתה מכיר את המילה, אך עליך להתבונן היטב בכל התמונות ולבחור את זו שנראית לך הכי מתאימה".

אם הנבחן לא הצליח להבין את הרעיון ב - 3 הדוגמאות יש לתת לו דוגמאות נוספות על אותן שלוש תמונות לדוגמא - כשהבוחר מבקש להצביע על A חתלתול, B בנה ו C גרב.

בסיס ותקרה

בסיס- מנקודת ההתחלה התקדמי עד לשגיאה הראשונה של הנבדק. אם הנבדק לא ענה על 8 תשובות נכונות רצופות לפני טעות זו, חזרי לנקודת ההתחלה ולכי אחורה עד אשר תהיינה 8 תשובות עוקבות נכונות. הפריט הראשון ביניהן הוא **הבסיס**.

תקרה- המשיכי במבחן מהטעות הראשונה עד שהנבחן עושה 6 טעויות מתוך 8 מילים. הפריט האחרון הוא **התקרה**.

המבחן יפסק לאחר שנקבעו הבסיס והתקרה. אולם אם לדעת הבוחנת רצוי לתת לנבחן תחושה של הצלחה, אפשר לחזור לפריטים קלים יותר לאחר שנקבעה התקרה, תשובות אלו אין להכניס לחישוב הציון. ציון המבחן

לשם חישוב הציון מפחיתים את מספר הטעויות ממספר פריט התקרה.

ציון גלם = מספר התשובות הנכונות. פריטים שהנבדק לא השיב עליהם והם מצויים תחת לנקודת הבסיס נחשבים כנכונים. פריטים מעל נקודת התקרה נחשבים כבלתי נכונים.

מבחן פיבודי

ביה"ס _____ שם התלמיד _____ דרגת פיגור _____ כתה _____

תאריך הבחינה _____ הגדרה משנית _____

תאריך לידה _____ גיל התלמיד _____
(חודשים) (שנה)

מס	המילה	מפתח	תש'
33	הוראה	2	
34	לקטוף	2	
35	מרכבה	4	
36	פהוק	2	
37	מדחף	2	
38	את	4	
39	זמן	1	
40	אגרטל	4	
41	תמרור	1	
42	צאן	3	
43	נמשים	4	
44	דהירה	4	
45	שווי משקל	1	
46	פרסה	3	
47	כספת	1	
48	קורים	3	
49	אוכף	4	
50	צרור	4	
51	החלקה	2	
52	וילה	4	
53	טקס	2	
54	מזומן	4	
55	מבנה	3	
56	נורה	4	
57	גדיל	4	
58	גלולה	1	
59	חדווה	2	
60	הכנה	1	
61	אום	2	
62	הלחמה	3	
63	תעשייה	3	
64	דוושה	3	
65	מכשיר	3	
66	משכיל	4	
67	לתייק	1	
68	גיא	3	
90	להסתודד	3	
91	מצפה	4	
92	נצר	2	

מס	המילה	מפתח	תש'
A	מיטה	1	
B	דג	4	
C	פרפר	3	
1	אוטו	4	
2	מפתח	1	
3	תרנגולת	2	
4	לשבת	3	
5	עלה	3	
6	גדר	1	
7	דבורה	4	
8	פרה	3	
9	תינוק	1	
10	ילדה	2	
11	כדור	1	
12	קוביה	3	
13	ליצן	2	
14	קופסה	4	
15	חולצה	2	
16	תוף	1	
17	לקשור	4	
18	ארובה	1	
19	לתפור	1	
20	גביע	2	
21	עכבר	1	
22	מסור	3	
23	לנשוף	4	
24	חץ	3	
25	לתפוס	4	
26	להציץ	4	
27	מאורר	2	
28	נהר	1	
29	קטר	4	
30	מלכה	3	
31	נשר	3	
32	לחמם	2	
69	צאצא	3	
70	זמורה	1	
71	מסוכך	2	

		1	אנקול	93
		3	להבים	94
		2	קצרנות	95
		1	תחבולה	96
		2	הדום	97
		4	לאות	98
		3	כבש	99
		1	חיל	100
		2	חיץ	101
		2	היירוגליפים	102
		1	להרצות	103
		3	אשד	104
		4	תאורה	105
		1	מפרקת	106
		2	דורות	107
		2	מוטבע	108
		4	מסחרי	109
		2	עמוס	110

		3	ציד	72
		4	קניון	73
		4	סיוע	74
		2	יצירה	75
		1	שבתאי	76
		4	בלהה	77
		3	גזעי	78
		4	כימאי	79
		1	ערכאה	80
		1	קורה	81
		1	דלפק	82
		1	חיזור	83
		1	חריצים	84
		1	סיכה	85
		2	מהלומה	86
		2	קדירה	87
		2	רוך	88
		1	סיפוק	89

סיכום

_____: בסיס

_____: תקרה

_____: ציון גלם

_____: חישוב גיל הנבדק

הערות:

נספח 4 - הצגת מבחן יכולת הבעה שפתית

EOWPVT - R Expressive one word picture vocabulary Test

- הוראות כלליות: על הבוחן לומר לנחקר כי יתכן מצב ולא יוכל לבטא את שם כל התמונות אך חשוב שינסה.
- מותר לעודד את הנחקר לנחש את ההגדרה המתאימה האפשרית גם אם טוען שאינו יודע.
- להציג את כל הדוגמאות גם אם הנחקר טוען שהבין את המשימה.
- אם הנחקר אינו מצליח בדוגמאות – יש להשתמש בהן כדי להסביר מדוע המילה הספציפית מתאימה. במידה והנחקר לא הצליח בזיהוי הדוגמא הראשונה החוקר יציג את התשובה ולאחר מכן ימשיך בדוגמאות הנוספות.
- המבחן אינו בודק עמידה בזמנים, חשוב להעביר את המבחן בנינוחות וללא הלחצה בזמנים.
- אם הנחקר נכשל בזיהוי 8 תמונות רצופות יש לחזור אחורה
- המבחן מסתיים כשהנחקר שוגה ב-6 תמונות.

תיעוד התגובות

על הבוחן לתעד את כל התגובות, נכונות ושגויות. מאפשר להעריך את קשיי התפקוד של הנחקר וכן מונע מהנחקר לדעת אם השיב נכון או לא נכון.

בסיס ותקרה

הרמה הבסיסית היא 8 תשובות רצופות נכונות. הרמה נקבעת לפי הגיל הכרונולוגי. אם הנבחן אינו מצליח לפי קבוצת הגיל ב- 8 תשובות רצופות, יש לחזור לתמונה הראשונה שהצליח בה וללכת אחורה עד שהנחקר מצליח 8 תמונות רצופות. לאחר שנקבע הבסיס, עוברים קדימה, לתמונה האחרונה שאילצה את החוקר לחזור לאחור. ממשיכים קדימה ברצף עד שמצטברות 6 טעויות. התקרה תיחיה התמונה האחרונה ברצף 6 התמונות השגויות.

חישוב הציון

חישוב הציון הינו מספר התשובות הנכונות, כולל התמונות מתחת לרמת הבסיס (חישובן כנכונות).

נספח 5 - שאלון מידע לתלמיד

שם ביה"ס: _____ כתה: _____

שם התלמיד: _____ תאריך לידה: ____/____/____

מין: _____ 1. זכר 2. נקבה

.....
* לאחר שיחה עם המנהלת/מחנכת/יועצת- בהסתמך על איבחון פסיכולוגי אחרון

חריגות עיקריות: _____ חריגות משנית: _____

הערות:

Abstract

The purpose of this study was to examine the impact of two affect induction conditions: positive and negative, on social information-processing skills of adolescents with mild and moderate mental retardation (MR). In addition, the study examined these adolescents' ability to identify non-verbal emotional states, and their expressive and receptive vocabulary skills. Finally, the study examined the relations between these factors and social information- processing skills.

This study utilized Crick and Dodge's (1994) model of social competence, as a theoretical framework. The model is based on the premise that social cognitions are the mechanisms leading to social behaviors.

Participants were 30 adolescents, between the ages 13-21, who were diagnosed as mild or moderate MR (16 mildly retarded, 14 moderately retarded) and who attended special education schools.

The study included the following instruments:

- A structured interview based on Dodge's model for the assessment of social information-processing skills.
- A test designed to identify emotion based on visual, non-verbal hints.
- Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R) - to assess general receptive vocabulary.
- Expressive One Word Picture Vocabulary Test- (EOWPVT)- to assess general expressive vocabulary.

The major findings were:

A. participants demonstrated considerable difficulties in various stages of the social information processing model: the encoding stage (1), the mental representation and interpretation process stage (2), the response search stage (4), the response decision stage (5), and the enactment stage (6).

B. Affect induction (positive or negative) was not found to influence most of the response decision stages of social information processing. There were two exceptions at the response decision stage where subjects were asked to choose a response intended to resolve a conflict:

1. Participants in the negative affect condition had a greater tendency to give a higher rating to the response of involvement of a third party than in the positive affect condition.

2. Participants in the positive affect condition chose more frequently the most effective solution than in the negative affect condition.

C. Participants demonstrated considerable difficulties in the identification of non-verbal emotions.

D. A significant positive correlation was found between the ability to identify non-verbal emotions, and social information processing.

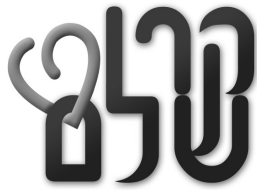
E. Significant positive correlation was found between language abilities and social information processing. The expressive language test (EOWPVT) proved to be more related to the social information processes than vocabulary test (PPVT-R).

F. Adolescents with mild MR performed significantly better than adolescents with moderate MR on the following variables: the response search stage (4), the response decision stage (5) and the behavioral enactment stage (6).

G. No significant gender differences were found on social information processing, identification of non-verbal emotions, receptive and expressive language.

To conclude, adolescent with mild and moderate MR, were shown to have difficulties in social information processing skills and in receptive and expressive language skills. The results contribute to our understanding of the relationship between emotional states and the social abilities of adolescents with MR.

The study result highlights the need for developing an intervention program for adolescents with MR that will focus on expanding their social skills repertoire, while taking into account emotional processes (the ability to regulate emotion, prior emotional experiences). The results also suggest the need to develop independent problem solving skills among students with MR.



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

TEL AVIV UNIVERSITY  אוניברסיטת תל-אביב

The impact of affect induction conditions on social information processing skills among adolescents with mild and moderate mental retardation

Ravid Moran-Enoshi

Supervised by : Dr. Hana Tur-Kaspa

Thesis submitted in partial fulfillment of the
Requirements for the Master's degree
Tel Aviv University, School of Education
The Department of Human Development and Education



This work was supported by a grant from Shalem Fund for
Development of Services for People with Intellectual Disabilities
In the Local Councils in Israel
2002

קרן שלם/2002/517