

דרך אפרתה

ביטאון המכללה
בנושאי חינוך והוראה

יח

עורכים
סיגלית רוזמרין וחנן יצחקי

הוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה
ירושלים תשפ"ה (2024)

חברי המערכת

מרי גוטמן, זהבית גרוס, מירי לוישחר, דורון נידרלנד,
שמואל סנדלר, אהרון (רוני) קמפינסקי

עריכה לשונית

ד"ר אריאל סמואל
חנה פורטגנג

מזכירת המערכת

שלומית זמיר

דרך אפרתה הוא כתב עת שפיט היוצא לאור אחת לשנתיים.
המעוניינים להציע את מאמריהם לפרסום מתבקשים לפעול לפי ההנחיות המפורטות באתר מכללת אפרתה.
אין להעתיק או להפיץ פרסום זה או קטעים ממנו בשום צורה ובשום אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני
(לרבות צילום והקלטה) בלא אישור, בכתב ומראש, מהוצאת אפרתה.

עשינו ככל יכולתנו לאתר את בעלי הזכויות על כל החומר ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה
או טעות, ואם תובא לידיעתנו, נפעל לתקנה.

ISSN: 0793-6397

©

כל הזכויות שמורות להוצאת אפרתה
מיסודה של מכללת אפרתה

רח' בן יפונה 17, ת"ד 10263 ירושלים 9110201

טל': 02-6717744; פקס: 02-6738660

דוא"ל: efrata@emef.ac.il

תוכן העניינים

5	פתח דבר	
7	"פגשתי את המורה שבתוכי": הקשר בין בחירה אישית של נושא לסמינריון לבין תהליכים ספרותיים וחינוכיים מנקודת המבט של מתכשרים להוראת ספרות	אורנה לוי
27	תפיסות סטודנטים עם לקויות למידה את עצמם כמורים לעתיד	הדס דוויק
41	דנים בערכים: תהליך של בירור ערכי עם מרצים במכללה	נורית בסמן מור
71	"חנוך (והערך) את הנער על פי דרכו": בחינה מחודשת של למידה והערכה בהשכלה הגבוהה בתקופת הקורונה	שירה סופר־ויטל ועידית פינקלשטיין
93	"לא הייתי עושה את זה יותר טוב ממך": על למידה בחברותא ופעלנות (agency) במרכז התמיכה הלימודי במכללה	אסתי בן מנחם־תאומים
123	הוראת אותיות מותאמת התפתחות - היבטים התפתחותיים, קוגניטיביים ודרכי הוראה	אריאל נאמן
145	תרומת הזיכרון האוטוביוגרפי לנרטיבים אוטוביוגרפיים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת המיקרו וברמת המקרו	אילנית אברהם וחפציבה ליפשיץ
175	ביכורי השכלה ולשון: מכתבו הפומבי הראשון של משה לימנס ליהודי אמסטרדם	אסף ידידיה

רשימת המחברים המשתתפים בקובץ

אילנית אברהם	מכללת אפרתה, החוג לחינוך יסודי
ד"ר אסתי בן מנחם-תאומים	מכללת אפרתה, החוג ליסודי והחוג לגיל הרך
ד"ר נורית בסמן מור	המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, החוג לחינוך והיחידה לרב-תרבותיות
הדס דזויק	מכללת הרצוג, ראש החוג לחינוך מיוחד
פרופ' אסף ידידיה	אוניברסיטת אריאל, החוג להיסטוריה של עם ישראל; מכללת אפרתה, ראש החוג להיסטוריה
ד"ר אורנה לוין	המכללה האקדמית אחוה, ראש המחלקה לספרות ושפות; המכללה האקדמית גבעת וושינגטון, המחלקה לספרות
פרופ' חפציבה ליפשיץ	אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך
ד"ר אריאל נאמן	מכללת אפרתה, החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד; מכללת אורות ישראל
ד"ר שירה סופר-זיטל	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה
ד"ר עידית פינקלשטיין	הקריה האקדמית אונו, החוג לחינוך וחברה

תרומת הזיכרון האוטוביוגרפי לנרטיבים אוטוביוגרפיים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברמת המיקרו וברמת המקרו

אילנית אברהם וחפציבה ליפשיץ

מבוא

נרטיב הוא אחד מסוגות השיח, אמצעי נפוץ בין בני האדם לארגון חוויותיהם בעולם שסביבם (Bruner, 1997, 2004). זוהי דרך שבה אנשים מבינים את אירועי חייהם או מקנים להם משמעות, בונים קשרים חברתיים ומעבירים מסרים באופן מפורש וסמוי (גרון, 2002; שקדי, 2010; Welsby & Horsfall, 2011). יש כמה סוגי נרטיבים. מחקר זה ממוקד בנרטיב אוטוביוגרפי, שבו משחזרים המספרים סיפור מזיכרונם או יוצרים אותו בדמיונם או משלבים בין שני אלה; ונרטיב המופק בעקבות הצגת גורם מדובב (כגון ספר, תמונות או סרט), שבו מתבקשים המספרים ליצור סיפור מחומרי דיבוב. הנרטיב האוטוביוגרפי הוא למעשה זיכרון של החיים המוכרים לאדם, חיים מסופרים (lives stories) והם מפתח להבנת הזהות ולהבניית הזהות (Bruner, 1997). מטרת הנרטיב האוטוביוגרפי היא לעזור עניין אצל המאזין, להעביר מידע או מסר על דמויות הקשורות לעלילה ולסכם את רצף האירועים באופן שיש לו משמעות (Heilmann et al., 2010; Harris et al., 2014). ההגדרות למונח "סיפור נרטיבי" נובעות מנקודת המוצא של החוקר: פסיכולוגית, אנתרופולוגית, סוציולוגית, היסטורית, לשונית ועוד.

במחקר זה נותחו הנרטיבים של בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בהיבטים לשוניים, ברמת המיקרו וברמת המקרו. רמת המיקרו (Microstructure) בוחנת את מספר המשפטים ומספר המילים הכולל, את המגוון הלקסיקלי, את המורכבות התחבירית ואת התקינות הלשונית. רמת המקרו (Macrostructure) כוללת את מבנה הסיפור, את לכידותו, את הקשרים ואת הקוהרנטיות וכן שימוש במונחי מצב מנטלי (Mental state terms) המעידים על מצב מנטלי או רגשי.

מטרתו העיקרית של המחקר היא בדיקת רמת המיקרו, רמת המקרו והשימוש במונחי מצב מנטלי בנרטיבים של בוגרים עם מוגבלות שכלית, שהופקו על פי סיפורם האוטוביוגרפי בהשוואה לנרטיבים שהופקו על פי תמונות.

רקע תאורטי

הרקע התאורטי שלהלן עוסק בעניינים אלה: זיכרון אוטוביוגרפי, נרטיב, תפקיד הזיכרון בנרטיב האוטוביוגרפי, רכיבים לשוניים בסיפור הנרטיב, הגדרת מוגבלות שכלית התפתחותית (להלן: מש"ה), זיכרון אוטוביוגרפי ואפיזודי באוכלוסייה עם מש"ה, הנרטיב באוכלוסייה עם מש"ה, יכולות נרטיביות לשוניות באוכלוסייה עם מש"ה ופרויקט עוצמות – העשרה אקדמית לבוגרים עם מש"ה.

זיכרון אוטוביוגרפי

במהלך חיינו נוצרת רשת מורכבת של תמונות ואסוציאציות שהן תיעוד מתמשך של חוויות החיים שלנו. כדי לשלוף מידע מהזיכרון האפיזודי יש צורך במצב מיוחד של מודעות אוטונומטית לידע כחוויה אישית, שבה האדם כולל את עצמו בזיכרון. מכאן נגזר המונח "זיכרון אוטוביוגרפי", המתייחס ואף מדגיש את התפקיד המרכזי שלו בסרטוט הנרטיב של חיינו.

על פי טולווינג (Tulving, 1983) הזיכרון האוטוביוגרפי של האדם הוא חלק ממערכת הזיכרון המפורש והוא בנוי משני מאגרים: זיכרון אפיזודי וזיכרון סמנטי. זיכרון אפיזודי הוא היכולת לאחסן ולזכור מידע על אירועים (אפיזודות) אישיים, כפי שחווינו אותם, והוא כולל התייחסות לרקע שבו התרחש הסיפור ולנתוני זמן ומקום. זיכרון סמנטי הוא יכולת של האדם ללמוד ולזכור ידע ועובדות על העולם. הידע המגיע משני מאגרים אלה מתמזג לדבר אחד שמייצר את רישומו כזיכרון נגיש, המאפשר לאדם לחוות שוב חוויות מעברו בדרך מודעת ומכוונת, הדורשת מאמץ מנטלי (Tulving, 1985, 2002; Eichenbaum, 2000; Greenberg & Verfaellie, 2010; Klein, 2015; Sacchi et al., 2007). היכולת הנרטיבית חשובה להתפתחות הזיכרון האוטוביוגרפי (Klemfuss & Wang, 2017; Hutto, 2017). הפקת הסיפור משחזרת את הזיכרון שנשמר ומהווה הזדמנות לשינוי ולבנייה מחדש של העלילה (Lee et al., 2017).

נרטיב

נרטיב הוא אחת מסוגות השיח שבה מתקיימת זיקה בין המשפטים – התייחסותם לרעיון מרכזי אחד משותף (Giora, 1985). זוהי פעולה אנושית שכלית של מתן פרשנות

על התרחשות. זהו אף תוצר לשוני העוקב אחר כללים תחביריים ופרגמטיים ופשרו מובן למספר (Habermas & Bluck, 2000). בשל שכיחות השימוש בנרטיבים בשיח בתקשורת הבין-אישית הם משמשים מקור ללמידה על יכולות השפה הדבורה (Applebee, 1978; Berman & Solbin, 1994; Hudson & Shapiro, 1991; Labov, 1997; Labov, 1972, 1997, 2013; Westby & Cullata, 2016). הפקת נרטיב באה לידי ביטוי בידע על האירוע המתואר, ידע על רכיבי המבנה הסיפורי, ידע לשוני, ידע על אודות תפיסת המאזין (Hudson & Shapiro, 1991; Heliman et al., 2010) והצגת הנחות על הדמויות, על מטרותיהן, על ניסיונותיהן לפעול ולהשיג מטרות אלו ואת תוצאות הפעולות (Trabasso & Nickels, 1992).

יכולת נרטיבית קשורה להתפתחות חברתית של המספר (Cheshire, 2000) וליכולתו האקדמית (Spencer & Petersen, 2018). מידת ההצלחה של המספר להפיק נרטיב תלויה בגורמים אחדים: הבשלה התפתחותית; יכולות אישיות, שהן תולדה של סביבה ושל תורשה; אופי משימת הדיבור. יש דרכי דיבור "פתוחות", שבהן המספר משחזר נרטיב אוטוביוגרפי מזיכרונות ויש דרכים "סגורות", שבהן הנרטיב מסופר לאחר שהדובר מתבונן בחומרי דיבור (כגון תמונות, סרט) או מאזין להם. במחקר זה ייבדקו שני סוגי הנרטיבים.

תפקיד הזיכרון בנרטיב האוטוביוגרפי

סיפור נרטיבי אוטוביוגרפי הוא בסיס לתהליך ההפנמה, התפתחות ופרשנות סובייקטיבית של האדם הכורך יחד את זיכרונות אירועי העבר המושפעים מההתרחשויות שחווה במהלך חייו בשמירה על אחידות, תכלית והמשכיות (Köber & Habermas, 2017). שחזור זיכרון חוויות אישיות מהעבר נעשה סלקטיבי. המספר בוחר ביוזעין או שלא ביוזעין עובדות, אירועים וזיכרונות שיתאימו למטרתו ולקהלו, יבססו את הקוהרנטיות בין הדברים ויובילו אל המסר שלו (ג'וסלסון, 2015). סיפורי החיים הנרטיבים הם מעבר לעובדות ביוגרפיות, אין מטרת הזיכרון המסופר להנציח את העבר, אלא להעניק משמעות מחודשת לאירועים, לגבש את הבנת האדם את עצמו ולהעיד על הרגשות שלו (אסטרד, 2011). הזיכרונות המסופרים נתונים להשפעות ושינויים תמידיים על ידי המספר, כך שאינם רק בבחינת שחזור או הנצחת העבר, אלא תהליך פעיל שחותר להבניה של העבר מנקודת מבט של ההווה, הבניה הכוללת הבנה. התהליך מושפע מההקשר החברתי שבו הוא מסופר, מהסביבה התרבותית שבה הוא פועל ומההמרה של הזיכרון לייצוג מילולי שפתי (Smorti & Fioretti, 2016).

רכיבי מיקרו ומקרו בסיפור הנרטיבי

הסיפור הנרטיבי הוא שיח בעל תבנית אוניברסלית. תבנית זו כוללת מבנה תחבירי מאורגן ולכיד, המתפתח באמצעות קשרים ורכיבים לשוניים. ארגון המשפטים ותוכנם יהיו סביב ציר מלכד של תיאור דמות או אירוע (Labov, 1972, 1997, 2013; Rosenthal, 1993; Westby, 2016; Cullata, 2016). הרכיבים החשובים להפקת נרטיב הם ידע על האירוע המתואר; ידע על רכיבי המבנה הסיפורי הנדרש (התפתחות הדמות, בעיה ופתרון, מסקנה), ידע לשוני ופרגמטי וידע על תפיסת המאזין (Hudson & Shapiro, 1991). היכולת הנרטיבית מתפתחת ברציפות ובהדרגה. תחילתה בגילי 2-3 והיא ממשיכה ומבשילה לקראת סיום גיל ההתבגרות, ואף ממשיכה להתפתח בגיל הבגרות (כצנברגר, 1997; Berman, 1990; Connelly & Clandinin, 1994; Slobin, 1994). התפתחות זו מתחוללת בכמה תחומים עיקריים: קוגניטיבית, פרגמטית, חברתית, תקשורתית ולשונית (Losh & Capps, 2003). יש כמה שיטות לניתוח נרטיבים. אחת מהן היא ההבחנה בין שני רכיבים התפתחותיים קוגניטיביים ולשוניים בנרטיב ברמת המיקרו, ברמת המקרו ובשימוש במונחי מצב מנטלי.

רמת המיקרו – רכיבי המיקרו כוללים מגוון רחב של מדדים לשוניים המעידים על הדרך שבה המספר מארגן את המילים לתוך מבעים ועל המבנה הדקדוקי והלקסיקלי, שבו הוא משתמש כדי להעביר את התוכן ואת המסר שלו. רכיבים אלו נשענים על מיומנויות שפתיות של סמנטיקה ותחביר. ברכיבים: מדדי אורך ממוצע של מילים במבע ובמספר מילים כולל, אוצר מילים, שכיחות מילים, מדדים למידת השימוש בפעלים, שמות עצם ותארים, מדדי מורכבות תחבירית, וכן מבעים לשוניים שתפקידם לתמוך בתוכן ובמבנה הטקסט ומעניקים לו בהירות ולכידות (Peterson, 2016; Miller, et al., 2006; Justice et al., 2010).

רמת המקרו – ברמת המקרו נדרשת היכולת למקד את התוכן סביב רעיון מלכד ולשקף רצף אירועים המאורגנים בתבנית ייחודית לטקסט הנרטיבי. רכיבי המקרו כוללים מגוון רחב של מדדים קוגניטיביים שבהם מאורגן מבנה הסיפור, ובהם נתוני הרקע – הצגת מקום, זמן ודמויות הנדרשים להבנת הסיפור (setting), התרחשות הכוללת אירוע מסבך ופעולה שמטרתה מציאת פתרון והגעה לפתרון (Complication action), ושימוש בשפה המעיד על התייחסות למצבה המנטלי של דמות, מילות איחוי וחיבור ומילות קישור היוצרות קוהרנטיות במהלך הסיפור (Heilman et al., 2010; Labov & Waletzky, 1967; Peterson & Jones, 2010).

יש חוקרים הטוענים שגם אם לא כל חלקי הסיפור יופיעו בסיפור החיים, עדיין אפשר יהיה להגדיר זאת נרטיב, וכך גם הוא יתפרש על ידי המאזינים (פלד־אלחנן, 2000; Sperry, 1996). הוא יתפרש כך כיוון שפעולת הפירוש נשענת על תבניות מבנה שגובשו מתוך התנסות אצל המאזין. תבנית זו מנחה את הקליטה של זרם המידע החדש על ידי

התאמת המידע החדש לרכיבי המבנה הדומים להם בארגון המבנה הסכמתי הקיים. על פי ספרי וספרי (Sperry & Sperry, 1996) המבנה צריך לכלול לפחות פעולה אחת שיש לה מטרת פעולה ומבע אחד של דעה או טיעון. הם מצאו שגם סיפור תמציתי הכולל את מינימום הרכיבים הללו ישיג את מטרתו.

פלדאלחן (2000) טענה כי די בשני אירועים אשר מתקיים ביניהם יחס סיבתי כדי לענות על ההגדרה של סיפור. מונחי מצב מנטלי מביעים את הפרשנות של המספר על המטרות והרצונות של הדמויות ועל רצף האירועים (Burns, et al., 2012; Ukrainetz, et al., 2005).

מרכיב נוסף בסיפור נרטיבי הוא השימוש במונחי מצב מנטלי. סיפור יכול להיות בעל מבנה רציף ומאורגן אך חסר בהתייחסות למצבים מנטליים כדוגמת מחשבות, רצונות וכוונות (Berman & Katzenberger, 2004). כך שמונחי מצב במונחי מצב מנטלי כלולים ברכיבי המקור מחד גיסא, משום שהם מסייעים להבעת אלמנטים חיוניים במבנה הסיפור כגון רקע, מטרות ותגובות (Gagarina et al., 2012). מאידך גיסא מונחים אלה מושתתים על ידע סמנטי ולשוני (Florit et al., 2011), ובכך הם שייכים גם לרכיבי המיקרו.

מוגבלות שכלית לפי ההגדרה המסורתית החדשה

במחקר זה נבחנים הנרטיבים באוכלוסיית בוגרים עם מוגבלות שכלית, לכן, נתייחס בזאת להגדרת הפיגור השכלי המסורתית (Grossman & Begab, 1983) ולהגדרה החדשה DSM-5 וכן להגדרתה (Luckasson et al., 2002; Luckasson et al., 1992; Schalock, 2010) (American Psychiatric Association [APA], 2013).

ההגדרה המסורתית – ההגדרה המסורתית מתבססת על המודל הפסיכו-סוציאלי של גרוסמן ובגב (Grossman & Begab, 1983), שסברו כי מוגבלות שכלית נקבעת בהתאם לרמת תפקודו וכישוריו של האינדיבידואל בשני אספקטים מרכזיים: התחום האינטלקטואלי ותחום ההתנהגות המסתגלת.

לפי מודל זה נתקבלה הגדרת המוגבלות השכלית של האגודה האמריקנית לפיגור שכלי (AAMD): "פיגור שכלי מתייחס לתפקוד אינטלקטואלי נמוך מהמוצע באופן משמעותי, המתקיים בקביעות, בד בבד עם פגם בהתנהגות מסתגלת במשך תקופת ההתפתחות" (עמינדב, 1990). על פי ההגדרה הזו אדם יוגדר כמוגבל בשכלו כאשר יש קושי אינטלקטואלי (מנת משכל הנמוכה בשתי סטיות תקן מהמוצע – 70 IQ ומטה) וקושי הסתגלותי. התנהגות מסתגלת מוגדרת "המידה שבה נדרש הפרט לעמוד בקריטריונים של מחויבות אישית ואחריות חברתית, המצופות מבני גילו הכרונולוגי" (עמינדב, 1990). הציפיות הנדרשות לשם קביעת מידת תפקוד מתמקדות בארבעה תחומים מרכזיים:

עזרה עצמית, תקשורת, חברות ותעסוקה. לצורכי חינוך ושיקום סווגו בעלי המוגבלות השכלית לחמש רמות פיגור: קל, בינוני, קשה ועמוק (Grossman & Begab, 1983). מכיוון שהמחקר ממוקד באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית קלה ובינונית, נציג את המאפיינים של רמות אלו בלבד: פיגור קל (IQ Mildly retarded 69-55): בעלי פוטנציאל חינוכי, עצמאות בניהול היום-יומי ובעלי יכולת לרכישת מיומנויות אקדמיות. בדרך כלל מסוגלים להשתלב ולתפקד בקהילה במסגרת תעסוקתית וחברתית. פיגור בינוני (IQ Moderately 54-40 retarded): חלקם מסוגלים לרכוש מיומנויות אקדמיות. אוכלוסייה זו תלותית וילדותית יותר מבעלי הפיגור הקל, שיש להם יכולת חברתית בינונית ושיש להם יכולת תעסוקתית בעבודות חדגוניות, סטנדרטיות ומונטוניות. חלקה משולב בקהילה וחלקה במוסדות.

ההגדרה החדשה – לעומת ההגדרה המסורתית נשענת ההגדרה החדשה (Luckasson et al., 2002; Schalock, 2010) על מודל התמיכות שבסיסו אקולוגי-חברתי (Ramey et al., 1996). לפי מודל זה, תפקודו של היחיד הוא תוצר של מידת יחסי הגומלין בין המשתנים האישיים של הפרט (רמת אינטליגנציה והתנהגות מסתגלת) לבין משתני הסביבה (בית, בית ספר, עבודה וקהילה). מכאן שלסביבה יש חשיבות מכרעת באשר לרמת תפקודו של אדם עם פיגור שכלי. לפי מודל זה "מוגבלות שכלית" מאופיינת ב"מגבלה משמעותית באינטלקט ובתפקודי התנהגות מסתגלת, הבאה לידי ביטוי בכישורים במיומנויות תפיסיות, חברתיות ופרקטיות". נכות זו נוצרה לפני גיל 18 (Luckasson et al., 2002; Schalock, 2010). ההגדרה החדשה מוסיפה על ההגדרה המסורתית בכך שהיא רואה במוגבלות שכלית מצב עכשווי ודינמי ומייחסת אותו למגבלה משמעותית עכשווית בתפקוד, כך שאדם עשוי להיות מאובחן במוגבלות שכלית בתקופה אחת של חייו, אולם להימצא עם תפקוד תקין בתקופה אחרת. כמו כן הסביבה נתפסת כמי שיש לה השפעה מכרעת.

ההגדרה המסורתית קובעת את רמת המוגבלות בהתאם לרמה הקוגניטיבית ורמת ההתנהגות המסתגלת של הפרט, בעוד ההגדרה החדשה נותנת מקום מרכזי לסביבה ולרמת התפקוד. ההגדרה החדשה ביטלה אפוא לחלוטין את החלוקה לרמות פיגור והדגישה את חשיבות היחס בין נקודות החוזק והחולשה של אנשים עם מוגבלות שכלית לשם עריכת מיפוי השירותים ותמיכות מתמיכה קלה לתמיכה מסיבית. הגדרה זו מושתתת על כמה הנחות אשר הן תנאי הכרחי ליישומה, כגון מגבלות בתפקוד הנוכחי חייבות להישקל בהקשר של הסביבה הקהילתית האופיינית לבני גילו של הפרט ותרבותו; בתוך הפרט יש לעיתים בעת ובעונה אחת מגבלות יחד עם נקודות חוזק (Luckasson et al., 2002; Schalock, 2010).

נציין שיש התאמה וקרבה רעיונית בין ההגדרה החדשה לבין "תיאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית" (Structural Cognitive Modifiability), אשר פותחה בידי פרופ' פורשטיין ועמיתיו, שהאמינו כי השפעתה של סביבה לימודית משמעותית מסוגלת לעשות שינוי ביכולותיו הקוגניטיביות של האדם להשתנות ולהתקדם, מעבר לגורמי הגיל, האטיולוגיה ועוצמת

המגבלה (Feuerstein & Rand & Hoffman, 1979; Rand & Feuerstein 2003; Feuerstein 2014; Lifshitz-Vahav, 2015; Tzuriel, 2014; Falik, 2010).

הגדרת מוגבלות שכלית על פי DSM-5: על פי ה-DSM-5 הקשיים בתפקוד אינטלקטואלי קשורים להסקת מסקנות, לפתרון בעיות, לתכנון, לחשיבה מופשטת, לשיפוט, ללמידה אקדמית, לזיכרון עבודה וללמידה מניסיון. הקשיים בתפקוד הסתגלותי קשורים לתחומים שהוזכרו לעיל. ביטול הקלסיפיקציה לרמות מוגבלות על פי מנת משכל קיבל משנה תוקף ב-DSM-5: הקלסיפיקציה לרמות מוגבלות על פי מנת משכל הוחלפה בקלסיפיקציה של רמות מוגבלות על פי רמות התנהגות מסתגלת. שינוי זה מייחס פחות חשיבות לרמת האינטליגנציה של האדם ומדגיש יותר את רמות התפקוד שלו, והוא נובע מן התפיסה שרמות התפקוד הן אלה המכתיבות את מידת התמיכה שהפרט זקוק לה. ב-DSM-5 מוגדרות ארבע דרגות של מוגבלות שכלית: קלה, מתונה, קשה ועמוקה, הנקבעות על פי יכולות ההבנה, יכולות חברתיות ויכולות התנהגותיות של הפרט (DSM 5, 2013).

זיכרון אוטוביוגרפי ואפיזודי באוכלוסייה עם מש"ה

מחקרים שבדקו את היכולת של ילדים ומתבגרים עם מש"ה (מוגבלות שכלית התפתחותית) לשחזר אירוע מתוך זיכרונם האישי באופן חופשי, ללא שאלות מכוונות על ידי המראיין או התערבות אחרת, מצאו שהם התקשו לשחזר אירוע מלא, הכולל את כל פרטי ההתרחשות. נוסף על כך נמצא שהם נטו לטעות וחלק מהפרטים שתיארו לא התרחשו באמת (Brown et al., 2012; Henry et al., 2011; Wyman et al., 2020). הנרי (2010) ערך מחקר שבו השתתפו 39 ילדים (גיל כרונולוגי ממוצע $M = 11.11$) עם מש"ה קלה ובינונית ללא אטימולוגיה ספציפית (ממוצע $MIQ = 54.5$). נמצא כי כאשר התבקשו לשחזר זיכרון אוטוביוגרפי שחוו, יכולת שחזור הזיכרון של הילדים עם מש"ה הייתה נמוכה בהשוואה לקבוצת ילדים עם התפתחות תקינה. הקושי נבע מכך שהפקת זיכרון אוטוביוגרפי דורשת אינטגרציה של יכולות שונות המצריכות עיבוד מידע, קידוד, אחזור מידע ושליפתו. מוראלס (2017) (Morales, 2017) בדקו את השפעת משך תקופת הזמן שחלפה מהתרחשות האירוע, שהוגדר מעורר לחץ, לזיכרון שהופק ושוחזר אצל מתבגרים ומבוגרים עם מש"ה קלה ובינונית (ממוצע גיל כרונולוגי $M = 15.11$ וממוצע $I, Q = 54.32$). נמצא שיש השפעה של משך תקופת הזמן על הפרטים ששוחזרו ותוארו, ככל שחלף הזמן חלו יותר שינויים בתוכן הזיכרון ששוחזר והיכולת להפיק שחזור מפורט מהזיכרון הייתה חלשה יותר – למעט תיאור הרגשות שחוו בזמן האירוע. בתיאור זה לא חל שינוי ונמצאה יציבות.

נרטיב אוטוביוגרפי באוכלוסייה עם מש"ה

העלאת הזיכרון האוטוביוגרפי וסיפורו לזולת היא תהליך חשוב בעבור האדם עם מש"ה ובעבור החברה שבה אנו חיים. תיעוד זיכרונותיהם של אנשים עם מש"ה הוא משוב לחברה, שמטרתו להופכם מזיכרון אישי לזיכרון קולקטיבי, וכך לעשותם מקור חשוב להבנת עולמם ולשיפור איכות חייהם (Henderson & Bigby, 2017).

במחקר שנערך באירלנד נבדקו נרטיבים אוטוביוגרפיים של מבוגרים עם מש"ה. הנרטיבים מוּיָנו לשתי קבוצות: א. נרטיבים המצביעים על אפקט הסטיגמה בתוך סביבה נוקשה, הרואה בתווית "לקות אינטלקטואלית" עילה להוצאתם מהמשפחה ומחיי הקהילה; ב. זיכרונות חיוביים המדגישים את טוב הלב של אחרים משמעותיים בחברה סביבם (Hamilton & Atkinson, 2009).

מחקר דומה נערך באוסטרליה, והשתתפו בו חמש נשים עם מש"ה שסיפרו את זיכרונותיהם. אפשר היה ללמוד על תחושת השילוב או ההרחקה שחוו מצד המשפחה, החברים לעבודה או בקהילה (Welsby & Horsfall, 2011). נוכח המחקרים הללו אפשר ללמוד על חשיבות שחזור הזיכרונות האוטוביוגרפיים של אדם עם מש"ה כתהליך של הבניית המציאות האישית שלו ובעבורו כחברה, במטרה ללמוד על מקומו בסיפור החיים האוטוביוגרפי שלו.

יכולות נרטיביות לשוניות באוכלוסייה עם מש"ה

בחיפוש במאגרי המידע הממוחשבים, PsycNET ו-Eric לא מצאנו מחקרים שבדקו נרטיבים אוטוביוגרפיים של אוכלוסייה עם מש"ה ברמת המקור וברמת המיקור. לא נמצאו גם מחקרים שבהם בדקו את היכולות הנרטיביות הלשוניות של ילדים ובוגרים עם מש"ה ללא אטיולוגיה ספציפית (לא"ס), ובקרב יחידים עם תסמונת דאון השתמשו בספר עם תמונות כגורם מדובב (Channell et al., 2015; Finestack & Abbeduto, 2010; Keller-Bell, 2007; Price et al., 2008).

במחקר אחר נותחו נרטיבים שהופקו מספר תמונות של ילדים, מתבגרים ובוגרים עם תסמונת ויליאמס (גיל כרונולוגי $M = 15.7$). מטרת המחקר הייתה השוואה לנרטיבים של ילדים עם התפתחות תקינה (גיל כרונולוגי $M = 6.6$) ברמת המקור וברמת המיקור. ברמת המקור נמצא שמדדי הקוהרנטיות – שמירה על קישוריות ולכידות בתוך אירועי הסיפור, שמירה על הקשר לרעיון המרכזי של הסיפור ומידת הוספת מידע חדש – היו נמוכים יותר. ברמת המיקור לא נמצא הבדל בין הקבוצות בהשוואה במספר המילים ובמבנה משפט שלם ותקין לשונית ותחבירית (Marini, 2010). פיינסטק ועמיתים (Finestack et al., 2012)

השוו בין הנרטיבים של 21 מתבגרים ומבוגרים צעירים עם תסמונת דאון (גיל כרונולוגי $M=16.9$ וגיל שכלי $M=4.94$) עם תסמונת X שביר (גיל כרונולוגי $M=14.9$ וגיל שכלי $M=4.38$) לנרטיבים של 21 ילדים צעירים (גיל כרונולוגי $M=4.80$) עם התפתחות תקינה. נמצא כי ברמת המיקרו הם תפקדו בנורמה מבחינת אורך המבעים, אך מדד המורכבות הלשונית והתחבירית קיבל ציונים נמוכים יותר. לעומת זאת ברמת המיקרו הם גילו חוזקות במדדים המתארים את הרקע לסיפור, מטרות הדמות וביצירת קוהרנטיות בין האירועים. במחקר נוסף נבחנו נרטיבים המופקים על פי תמונות של ילדים עם מש"ה קלה ובינונית לא"ס (גיל כרונולוגי $M=9.3$). מטרת המחקר הייתה השוואה ברמת המיקרו והמקרו למחווים המבוססים על נורמות של ילדים תלמידי כיתה ו' עם התפתחות תקינה (Heilmann et al., 2010). הילדים עם מש"ה התקשו לספר סיפור נרטיבי לכיד וקוהרנטי, אך הצליחו להפיק תבנית סיפורית הכוללת את מטרות הדמות, את ניסיונותיה להשיג ואת התוצאות של ניסיונות אלה (Barton-Hulsy et al., 2017).

לסיכום, במחקרים שבהם נבחנו נרטיבים המופקים על פי תמונות של ילדים ומתבגרים עם מש"ה בהשוואה לקבוצת השוואה בגיל השכלי, עם התפתחות תקינה ברמת המיקרו, נמצא שהם מתקשים להפיק משפטים מורכבים תקינים ונכונים לשונית, אך מצליחים לספר נרטיב המורכב ממשפטים פשוטים תקינים בעל מספר מילים דומה. ברמת המיקרו הם התקשו לשמור על קוהרנטיות ולכידות בין האירועים בנרטיב ובשמירה על קשר עם הרעיון המרכזי, אך נמצא שהם מצליחים להפיק ברמת המיקרו נרטיב המכיל את רכיבי התבנית הסיפורית.

פרויקט "עוצמות" – העשרה אקדמית לבוגרים עם מש"ה

על פי אמנת האו"ם יש "לאפשר לאנשים עם מוגבלויות לפתח את מירב האפשרויות הגלומות באישיותם, בכישורונותיהם, ביצירתיותם ובכישוריהם השכליים והפיזיים" (UN, 2006). פרויקט 'עוצמות' בבית הספר לחינוך באוניברסיטת בראילן נוסד על בסיס אמנה זו. הפרויקט כולל רמות שונות של שילוב אקדמי. שלב א' – העשרה אקדמית מותאמת (Plotner & Marshall, 2015; Pappay & Grigel, 2019; Lifshitz, 2020): סטודנטים עם מש"ה קלה מגיעים אחת לשבוע ליום לימודים של ארבע שעות בקורסים כדוגמת פסיכולוגיה התפתחותית, סוציולוגיה, גאוגרפיה, סגור עצמי. בשלב ב' קבוצה נוספת של סטודנטים משולבים בסמינריום עם סטודנטים עם התפתחות תקינה לעריכת מחקר משותף. המטרות האקדמיות של הפרויקט הן פיתוח מיומנויות למידה, רכישת ידע אקדמי הרלוונטי לחייהם, עריכת חקר ועוד. המטרות החברתיות הן חיזוק הדימוי העצמי של הסטודנטים עם מש"ה,

סיפור איכות חייהם, הרחבת המעגל החברתי שלהם וחשיפתם לסטודנטים עם התפתחות תקינה בזמן ההפסקות, כדי שאלה יפתחו עמדות חיוביות כלפי אוכלוסייה עם מש"ה. הבסיס התאורטי של הפרויקט מעוגן על תאוריית הגיל המפצה ותאוריית כושר ההשתנות המובנית. על פי תאוריית הגיל המפצה (Lifshitz-Vahav, 2015; Lifshitz, 2020) לגיל הכרונולוגי יש תפקיד חשוב בקביעת רמת האינטליגנציה והכושר הקוגניטיבי של אנשים עם מש"ה מעבר לגיל השכלי. לפי תאוריה זו העיכוב ההתפתחותי האופייני בשנים הראשונות מפוצה בשנים מאוחרות יותר, עד גיל 50 (Chen et al., 2017; Lifshitz, et al., 2020). הבשלות, ניסיון החיים וההתנסות החינוכית תורמים לרכישת מיומנויות שנעדרו מהפרטוראר הקוגניטיבי קודם לכן.

על פי תאוריית כושר ההשתנות הקוגניטיבית המבנית (Feuerstein, 2003; Feuerstein, 1974; Feuerstein & Rand, 2008), האורגניזם האנושי מעצם טבעו הוא מערכת הפתוחה להשפעה סביבתית, ועל ידי התערבות סביבתית-חינוכית אפשר להביאו לשינוי קוגניטיבי מבני, מעבר לשלושה מכשולים עיקריים: גיל, אטיולוגיה וחומרת המגבלה. במחקר זה משתתפים סטודנטים בוגרים עם מש"ה הלומדים בפרויקט "עוצמות".

לסיכום, נרטיב אוטוביוגרפי הוא טקסט סיפורי המשוחזר מתוך זיכרוננו של האדם הכולל רכיבים לשוניים ברמת המיקרו, ברמת המקרו ובהיבטים שפתיים תקשורתיים. אוכלוסייה עם מש"ה מאופיינת במגבלה ברכישת יכולת מושגים וכללים ובשחזור אירוע מפורט, מלא ומדויק מהזיכרון (Henry et al., 2011; Wyman et al., 2020). מחקרים על נרטיבים של אוכלוסייה עם מש"ה, שהופקו בעקבות תמונה, התמקדו בתלמידי בית ספר ומצאו שרמת המקרו גבוהה מרמת המיקרו (Barton-Hulsey et al., 2017; Finestack et al., 2012). ממצאי מחקרים על סיפורי חיים אוטוביוגרפיים של מבוגרים עם מש"ה מעידים על הצורך שלהם בתחושת שייכות ובתקשורת בין-אישית (Hamilton & Atkinson, 2009; Welsby & Horsfall, 2011). ייחודו של המחקר הזה בא לידי ביטוי בבדיקת ההיבטים הלשוניים בנרטיב המשוחזר מהזיכרון האוטוביוגרפי לבין נרטיב המופק על פי תמונות בקרב בוגרים עם מש"ה המשתתפים בפרויקט "עוצמות".

מטרות המחקר הן מציאת קווים משיקים ודיפרנציאליים ברכיבי המיקרו וברכיבי המקרו בין נרטיבים אוטוביוגרפיים המשוחזרים בזיכרוננו של המספר ונרטיבים המסופרים על פי תמונות בקרב בוגרים עם מש"ה.

בהתבססות על מחקרים קודמים (Barton-Hulsey et al., 2017; Channel, 2015; Finestack et al., 2012) השערות המחקר הן:

- א. רכיבי המקרו יקבלו ציונים גבוהים יותר במדד התבנית הסיפורית בהשוואה למדד הקוהרנטיות והליכודות בשני סוגי הנרטיבים. ברכיבי המיקרו הנרטיבים יכללו משפטים פשוטים שלמים תקינים, הכוללים שמות עצם ופעלים. המשתתפים ימעטו לשלב משפטים מורכבים ומורחבים יותר התקינים לשונית ותחבירית.

ב. הנרטיבים האוטוביוגרפיים ישמשו למשתתפים אמצעי תקשורתי להעברת מסרים ותוכן, כפי שנמצא במחקרים קודמים (Hamilton & Atkinson, 2009; Welsby & Horsfall, 2011). השערת המחקר היא שבשל חשיבות התוכן של הנרטיב האוטוביוגרפי בעבור המספר, הוא יחזור על דבריו כדי להדגיש את המסר המרכזי ויוסיף תיאורים ממחישים שיסייעו בהעברת התוכן.

השיטה

המשתתפים: במחקר השתתפו 17 סטודנטים בוגרים (שבעה גברים ועשר נשים) עם מוגבלות לא"ס המשתתפים בפרויקט "עוצמות". ממוצע גילם הכרונולוגי – 41.65 (ס"ת = 8.85, טווח = 24-55). הנבדקים מתגוררים רובם ככולם במסגרות דיור מוגנות. בבוקר הם עובדים לפרנסתם, ובשעות אחר הצהריים הם משתתפים בחוגים ובפעילויות. אחת לשבוע הם מגיעים לאוניברסיטה ליום לימודים של ארבע שעות בפרויקט "עוצמות" – העשרה אקדמית לבוגרים עם מוגבלות שכלית.

הכלים

הפקת נרטיב על פי תמונות: באמצעות סדרת תמונות ללא מלל. לפני הנבדק הוצגה סדרת תמונות ללא מלל, זו הייתה ההוראה: "הסתכל בתמונות לפי הסדר מההתחלה ועד הסוף ולאחר שהבנת את ההתרששות ספר את הסיפור". הנבדק סיפר את הסיפור בזמן שהתמונות עדיין מונחות לפניו.

הפקת נרטיב אוטוביוגרפי: הנבדק התבקש לספר למראיין על זיכרון של חוויה אישית באופן ספונטני וללא התערבות מכוונת. זו הייתה ההוראה: "ספר לי על זיכרון שלך, על חוויה כאשר היית צעיר או עכשיו, הקשורה ללימודים, לעבודה, למשפחה, או לחברים". אם התמהמה או אמר שאינו יודע על מה לספר, הונחה המראיין להציע לו כמה אפשרויות: "תוכל לספר על טיול, על בילוי עם חברים, על זיכרון מבית הספר או על אירוע משפחתי". לשם ניתוח וזיהוי מרכיבי הנרטיב נעשה שימוש בכלי הערכה לתמלול שפה הכולל ניתוח של רכיבי המיקרו וניתוח רכיבי המקרו (Narrative Scoring Scheme – NSS, Miller & Iglesias, 2012), שבו נעשה שימוש במחקרים קודמים באוכלוסייה עם מש"ה (Finestack & Abbeduto, 2010; Heilmann et al., 2010) ובכלים ממחקרים העוסקים בניתוח נרטיבים של אוכלוסייה עם לקויות שפה (Altman et al., 2016; Fichman et al., 2020).

ברמת המיקרו נכללו הרכיבים האלה: מספר הפעלים, שמות העצם, תארים, מספר מילים, תקינות לשונית שטף ומספר ההשגיות. המורכבות התחבירית קודדה בסקלה של 1-5.

קידוד מורכבות תחבירית	דוגמה
1. משפט לא שלם	הוא מהחדר ... מאוד ...
2. משפט פשוט תקין	הייתי רעבה
3. משפט מורכב לא שלם	כשהילדה באה לכיתה
4. משפט מחובר	שוחחתי איתו בטלפון, והוא איחל לי מזל טוב
5. משפט מורכב	רציתי להיות איתה, כדי שאוכל לעזור לה

ברמת המקרו נכללו המדדים האלה: מבנה הסיפור הכולל רקע, זיהוי מטרות, פעולות תוצאות וסיום, היכולת לזהות ולייחס לדמות מניעים על פי מחשבות, רגשות, אמירות של הדמות כדי להבין את המטרה והניסיונות להשיגה (Stein & Glenn, 1979). כל רכיב שנמצא זיכה את הנבדק בנקודה. הנרטיבים נבדקו גם במדדי הקוהרנטיות. כל משפט קודד על פי מידת הגלובליות – הקשר לרעיון המרכזי של הנרטיב; לוקליות – הקשר וההרחבה של המשפט שקדם לו (Glosser & Deser, 1992), חזרה ושינון על הנאמר קודם (Laine et al., 1998). כל מדד קודד בין 0-2 נקודות.

מונחי המצב המנטליים מונו לשבע קטגוריות על פי אופיים: תפיסתיים (שומע, רואה), מוטיבציוניים (רוצה, החליט), פיזיולוגיים (צמא, רעב), פעילי אמירה (אומר, צועק), רגשיים (עצוב, שמח), חשיבתיים (יודע, חושב) והכרתיים (חי, ער) (Fusté-Herrmann et al., 2006). שימוש בקידוד זה נעשה במחקרי נרטיבים קודמים (Altman et al., 2016; Fichman et al., 2020; Gagarina et al., 2012).

הליך

המחקר קיבל אישור של ועדת האתיקה של בית הספר לחינוך באוניברסיטת בראילן. נערכה פנייה להורי הנבדקים ואפוטרופוסים. השתתפות הנבדקים הייתה לאחר חתימה על טופס הסכמה מדעת, שבו הוסברו להם מטרות המחקר. המחקר נערך באוניברסיטה, במפגשים פרטניים בחדר שקט נטול הסחות אודיטוריות. החוקרות צמצמו למינימום את התגובה שלהן, כדי לאפשר לנבדק לספר את הסיפורים בדרכו, ללא שאלות או הערות

העלויות לכוון את הסיפורים או להטותם לכיוון מסוים. הנרטיבים של כל אחד מרכיבי המיקרו ורכיבי המיקרו הוקלטו, תומללו וקודדו.

הממצאים

טרם בחינת שאלות והשערות המחקר נערך מבחן שפירו-וילק (Shapiro-Wilk) כדי לבחון את המדדים אשר נמדדו במחקר זה: רכיבי המיקרו, רכיבי המיקרו ומונחי מצב מנטלי מתפלגים נורמלית. נמצא כי התפלגות של חלק ממדדי המחקר שונה במובהק מההתפלגות הנורמלית. על כן שאלות והשערות המחקר באשר להבדלים בין מדדי הנרטיב האוטוביוגרפי לבין מדדי הנרטיב המופק על פי תמונות נבחנו באמצעות מבחן וילקוסון (Wilcoxon test), אשר אינו מניח התפלגות נורמלית של המשתנים הנמדדים. ממצאי המחקר מובאים בשלושה לוחות המציגים את רכיבי המיקרו, רכיבי המיקרו ומונחי המצב המנטליים בהשוואה בין הנרטיב האוטוביוגרפי לנרטיב המופק על פי תמונות.

לוח 1: רכיבי מיקרו – אוצר מילים, שטף, מרכבות ותקינות לשונית

מדדים	M	SD	Median	Range	M	SD	Median	Range	Z	P
	נרטיב אוטוביוגרפי				נרטיב המופק על פי תמונות					
מבע	14.88	10.29	13.00	7.00-52	20.18	13.25	19.00	7.00-52	1.76	0.08
סך הכול פעלים	16.47	13.93	14.00	5.00-65	19.53	13.38	13.00	4.00-45	1.22	0.22
סך הכול שמות עצם	18.24	6.78	17.00	6.00-31	22.88	19.55	17.00	7.00-84	0.19	0.85
תארים	1.65	2.03	1.00	0.00-5.00	7.53	8.03	6.00	0.00-34	3.28	0.001
סך הכול מילים	74.18	47.39	70.00	28-232	116.12	88.42	75.00	32.28-336	2.04	0.04
מורכבות	2.57	0.4	2.50	1.75-3.58	3.37	0.62	3.46	2.00-4.33	2.09	0.04
תקין לשונית	0.84	0.14	0.83	0.50-1.00	0.82	0.14	0.81	0.44-1.00	0.52	0.60
בעל משמעות	0.95	0.06	0.97	0.83-1.00	0.98	0.04	1.00	0.87-1.00	1.89	0.049
השהיות	1.76	2.46	1.00	0.00-10	4.06	3.61	3.00	0.00-14	2.09	0.04

מהתבוננות בלוח 1 אפשר לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית ברכיבי המיקרו: שימוש בפעלים, שמות עצם ותקינות לשונית בין הנרטיב האוטוביוגרפי לבין נרטיב התמונות. לעומת זאת יש הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הנרטיב האוטוביוגרפי ובין הנרטיב על פי תמונות במדד השימוש בשמות תארים $Z = 3.28, p = .001$, מספר המילים $Z = 2.04, p = .04$, מספר ההשגיות שהתקיימו $Z = 2.09, p = .04$ ומידת המורכבות התחברית של המשפט $Z = 2.09, p = .04$. כאשר בנרטיב האוטוביוגרפי יש שימוש רב יותר בתארים, במשפטים מורכבים או מחוברים ומספר המילים וההשגיות גדול יותר מאשר בנרטיב על פי תמונות.

המשתתפים השתמשו יותר בשמות עצם בנרטיב האוטוביוגרפי בהשוואה לנרטיב שהפיקו בעקבות התמונות. כך גם באשר למספר המילים: הנרטיב האוטוביוגרפי כלל מספר גדול יותר של מילים מאשר הנרטיב על פי תמונות. מספר ההשגיות שהופיעו במהלך הפקת הנרטיב האוטוביוגרפי גם היה רב יותר מאשר בנרטיב על פי תמונות.

לוח 2: רכיבי מקרו מבנה וקוהרנטיות

מדדים	נרטיב אוטוביוגרפי				נרטיב המופק על פי תמונות				Z	P
	M	SD	Median	Range	M	SD	Median	Range		
פתיח	1.00	0.00	1.00	1.00-1.00	1.00	0.00	1.00	1.00-1.00	----	----
התרחשות	1.71	1.16	2.00	0.00-3.00	2.06	0.85	2.00	0.00-3.00	0.85	0.37
סיום	0.76	0.44	1.00	0.00-1.00	0.69	0.48	1.00	0.00-1.00	0.25	0.62
גלובלי	1.91	0.14	2.00	1.44-2.00	1.68	0.40	1.81	0.50-2.00	2.35	0.02
לוקלי	1.76	0.26	1.82	1.00-2.00	1.76	0.17	1.75	1.50-2.00	0.05	0.96
חידוש	1.69	0.18	1.75	1.40-2.00	1.53	0.28	1.56	0.72-2.00	1.96	0.05

מהתבוננות בלוח 2, שמוצגים בו רכיבי רמת המיקרו, אפשר לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית במדדי המבנה בהשוואה בין שני הנרטיבים. המשתתפים הפיקו נרטיבים אוטוביוגרפיים ונרטיבים על פי תמונות הכוללים את רכיבי המבנה הסיפורי: את הרקע, את התיאור של ההתרחשות בסיפור הכוללת הצגת בעיה המובילה להגדרת מטרה, את הפעולות הנעשות התואמות למטרה, את התוצאות של פעולות אלו ואת הסיום.

לעומת זאת במונחי קוהרנטיות הכלולים ברכיבי המֶקְרו בלטו הבדלים במידת הגלובליות $Z = 2.35, p = 0.02$ והשינון $Z = 1.96, p = 0.05$ בין שני הנרטיבים. המשתתפים שמרו יותר על קשר בין כל משפט בנרטיב לרעיון המרכזי בנרטיב שסיפרו על פי תמונות מאשר בנרטיב האוטוביוגרפי. נמצא שבנרטיב האוטוביוגרפי כללו המשתתפים יותר משפטים המרחיבים את הרעיון המרכזי ומוסיפים מידע נוסף. הבדל נוסף נמצא במדד השינון, מידת החזרה על מידע שכבר סופר. בנרטיב האוטוביוגרפי יש מספר רב יותר של משפטים הכוללים מידע שתואר במשפטים הקודמים לו, לעומת הנרטיב שהופק על פי תמונות.

לוח 3: מונחי מצב מנטלי

		נרטיב המופק על פי תמונות				נרטיב אוטוביוגרפי				
P	Z	Range	Median	SD	M	Range	Median	SD	M	מדדים
0.11	1.60	0.00-7.00	0.00	1.69	0.65	0.00-6.00	1.00	1.49	1.29	מונחים תפיסתיים
0.049	2.00	0.00-11.00	3.00	3.86	3.65	0.00-5.00	1.00	1.46	1.53	מונחים מנטליים
0.29	1.07	0.00-7.00	1.00	2.10	1.82	0.00-5.00	0.00	1.50	1.12	מונחים רגשיים
0.02	2.42	0.00-6.00	1.00	2.07	1.82	0.00-2.00	0.00	0.59	0.29	פעלי אמירה
0.10	1.62	00-5.00.00	0.00	1.68	0.76	00-1.000.	0.00	0.24	0.06	מונחי ערות

מהתבוננות בלוח 3 אפשר לראות כי לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בשימוש במונחי מצב מנטלי: מונחים תפיסתיים, מונחים רגשיים ומונחי ערות בהשוואה בין הנרטיב האוטוביוגרפי ונרטיב המופק על פי תמונות. לעומת זאת הבדל מובהק נמצא בשימוש מונחים מנטליים $Z = 2.00, p = 0.049$ ובפעלים לשוניים $Z = 2.42, p = 0.02$. בנרטיב האוטוביוגרפי שילבו המשתתפים פעלים מנטליים, פעלים רגשיים ופעלי אמירה יותר מאשר בנרטיב המופק על פי תמונה.

לסיכום, בהשוואה בין הפקת נרטיב אוטוביוגרפי המשוחזר מזיכרוננו של המספר להפקת נרטיב המופק על פי תמונות בהתייחס לרכיבי המיקרו נמצא כי בעוד שבנרטיבים האוטוביוגרפיים יש שימוש רב יותר במילים, במשפטים מורכבים, בשמות תואר ובהשגה, לא נמצאו הבדלים במספר הפעלים, שמות העצם ובמדד התקינות הלשונית. בהתייחס לרכיבי המֶקְרו רכיבי המבנה הסיפורי היו דומים לעומת מדדי הקוהרנטיות. הנרטיב האוטוביוגרפי כלל משפטים רבים יותר ששינו את שסופר במשפטים הקודמים

והרחיבו מעבר לרעיון המרכזי והגרעיני של הסיפור. בהתייחס לשימוש במונחי מצב מנטלי נמצא כי בנרטיב האוטוביוגרפי נעשה שימוש רב יותר בפעלים מנטליים, פעלים רגשיים ופועלי אמירה בהשוואה לנרטיב המופק על פי תמונות, בעוד שבשימוש בפעלים תפיסתיים ובפעלי הכרה לא נמצאו הבדלים.

דין

ליבת הדין ממוקדת בייחודו של הזיכרון האוטוביוגרפי על הנרטיב באמצעות השוואה ברכיבי המיקרו והמקרו ומונחי המצב המנטליים בין נרטיבים אוטוביוגרפיים המשוחזרים מזיכרוננו של המספר לבין נרטיבים המופקים על פי תמונות. כללית, תוצאות המחקר מצביעות על קווים משיקים ודיפרנציאליים ברכיבי המיקרו והמקרו בין שני סוגי הנרטיבים. להלן נתייחס לכל אחד מהממצאים.

מיקרו ומקרו – קווים משיקים ודיפרנציאליים בין הנרטיב המופק על פי הזיכרון האוטוביוגרפי לבין הנרטיב המופק על פי תמונות

רכיבי המיקרו – הקווים המשיקים בשני סוגי הנרטיבים באים לידי ביטוי בשכיחות דומה בשימוש של המשתתפים בפעלים ובשמות עצם. נראה ששכיחות זו מעידה על תפקידם ההכרחי של רכיבים אלו בבניית סכמת הסיפור המתארת התרחשות הכוללת את הדמויות ואת מעשיהן, ובהרכבת משפט פשוט, שלם ותקין (Berman & Ravid, 2008). לעומת זאת הקווים הדיפרנציאליים באים לידי ביטוי בכך שהנרטיבים האוטוביוגרפיים עשירים יותר בתיאורים, במשפטים מורכבים ובמונחי מצב מנטלי המביעים מחשבות, רגשות וקשרים בין האירועים שהם רכיבי מפתח בסיפור הנרטיבי. רכיבים אלה מוגדרים במחקר אמצעי הערכה; מטרתם היא פרגמטית ותקשורתית ומעידה על החשיבות של התוכן למספר ועל הרצון שלו לשתף ולהמחיש את הדברים למאזין (Labov & Waletzky, 1997).

אמצעי הערכה אלה מוסיפים מידע על תיאור ההתרחשות, מידע על מצבן הפנימי של הדמויות (רגשות, אמונות וכוונות) ועל המטרות הפרגמטיות של הסיפור בהיבט התקשורתי: שיתוף המאזין בנרטיב האוטוביוגרפי שנבחר על ידי המספר מתוך זיכרונותיו (Bruner, 1997; Bamberg, 2011). יכולת נרטיבית באה לידי ביטוי גם ביכולת להתייחס למידת הידע, הקשב – רצוי מול מצוי – של השותפים בשיתוף, ולנקודות מבט משתנות והתאמת הדרך שבה הזיכרון מסופר כך שיתקבל על ידי המאזין (Bamberg & Reilly, 1979; Stein & Glenn, 1996). שמות התואר מתארים את האירועים בסיפור ומאפשרים למספר להרחיב ולפרש את ההתרחשות מעבר לפעולות הבסיסיות המסופרות באמצעות פעלים ושמות עצם (Berman & Ravid, 2008).

הסבר אפשרי ליתרון של הנרטיב האוטוביוגרפי בהפקת משפטים מורכבים הוא מידת העניין והחיבור האישי של המספר לסוג הנרטיב ותוכנו. סיפור נרטיבי המופק על פי סדרת התמונות נתפס על ידי המשתתפים כמטלה לעומת הסיפור הנרטיבי האוטוביוגרפי, שיש בו חשיפה של סיפור אישי שהמספר בחר לשתף עם המאזין ונתפס על ידו כבעל חשיבות בהיבט תקשורתי בין אישי (Heersmink, 2018). במהלך הסיפור בוחן המספר את תגובת המאזין ואת המידה שבה סיפור זיכרונם האוטוביוגרפי התקבל על ידו. הדבר משפיע על התוכן, על המסר ועל אופן סיפור הזיכרון (Drijbooms et al., 2017; Deane et al., 2019). הפקת משפטים מורכבים היא יכולת הדורשת מאמץ קוגניטיבי וידע לשוני כדי לארגן את המילים ולקשור ביניהן לשם הרכבת משפטים תקינים דקדוקית ופרגמטית. שימוש בפסוקיות במשפטים מורכבים מאפשר להעביר מידע רחב יותר ויכולת הבעה עצמית גבוהה יותר (Bishop & Donlan, 2005; Marini, et al., 2010) למרות הקושי שנמצא כמאפיין אוכלוסייה עם מש"ה בבניית משפטים מורכבים תקינים (Abbeduto et al., 2001; Barton-Hulsey, et al., 2017; Chapman & Hesketh, 2000; Finestack, et al., 2012; Petersen & Spencer, 2016; Wittey & Penke, 2017).

במחקר זה נמצא שבנרטיב האוטוביוגרפי המספרים מצליחים להפיק משפטים הכוללים קשרים (לדוגמה: סיבה, תנאי, ניגודיות) כדי להעביר מסר ולשתף את המאזין בסיפורם. במדד השטף נמצא הבדל כך שבנרטיב האוטוביוגרפי מספר ההששויות בין האפיזודות השונות של הסיפור גדול יותר בהשוואה לנרטיב המופק על פי תמונות. מחקרים מצאו שההששויה בשטף משמשת למספר כלי תקשורתי להגדרת הגבולות של יחידת הדיבור (Du bois, 2004), להדגשת המסר ולהתייחסות לתוכן ולמאזין (זילבררוד וגרין, 2016). ההששויות שביצעו משתפי המחקר במהלך הסיפור האוטוביוגרפי מצביעות, לדעתנו, על יכולת הפעלת תפקודיהם הניהוליים של המשתתפים הכוללים: מיקוד מחדש, תכנון וארגון המילים לנרטיב התואם את מטרותיו התקשורתיות ובחירת הנרטיב שהוא רוצה להעביר (Diamond, 2013; Edwards, 1993).

רכיבי המקור – הקווים המשיקים ברכיבי המקור, הן בנרטיב שמופק מתוך תמונות והן בנרטיב ששחזרו מזיכרונם האוטוביוגרפי, באו לידי ביטוי בכך שהמשתתפים הצליחו להפיק סיפור עם מבנה וסכמה הכוללים נתוני רקע המתייחסים לדמויות, לזמן ולמקום שבו התרחש הסיפור. נוסף על כך בשני סוגי הנרטיבים המשתתפים הציגו את מטרות הדמות, את ניסיונותיה להשיג את מטרותיה ואת תוצאות הניסיונות. ממצא זה מאושש ממצאי מחקרים שבהם השתתפו ילדים ומתבגרים עם מש"ה, תסמונת דאון ותסמונת X שביר, שהפיקו סיפור שכלל את רכיבי הסכמה הסיפורית (Barton-Hulsey, et al., 2017; Channell et al., 2015; Finestack et al., 2012).

יכולת זו מעידה על המסוגלות של המשתתפים להבין את מבנה הסיפור הבסיסי ועל היכולת לסרטט ולהפיק סיפור הכולל מרכיבים אלו (Gagarina, et al., 2012, 2015; Stein & Glenn, 1979; Westby, 2016).

על הקושי בהעלאת השחזור מתוך הזיכרון האוטוביוגרפי והפקתו במסגרת תבנית סיפורית המשתתפים מתגברים באמצעות שינון וחזרה על הנאמר. דרך פעולה זו נמצאה באופן מובהק יותר בנרטיב האוטוביוגרפי. המשתתפים השתמשו באסטרטגיית שינון וחזרה כדי לארגן ולתכנן את סיפור הנרטיב אגב הפעלת תפקודים ניהוליים של ניטור, של בחירה ושל הבניית הסיפור (Diamond, 2013).

במדדי הקוהרנטיות נמצאו קווים דיפרנציאליים בין שני סוגי הנרטיבים בממדד הגלובליות ובמדדד החזרה והשינון. בנרטיב על פי תמונות המספר שמר על היצמדות בין המשפטים בנרטיב לרעיון המרכזי במידה גבוהה. לעומת זאת הנרטיב האוטוביוגרפי של משתתפי מחקרנו העלה מרכיב של הרחבה – טרנסצנדנטיות (Feuersstein, 2003) – מעבר לסיפור עצמו. ההרחבה כללה מתן הסברים להתנהגות הדמויות ולרצף ההתרחשויות, ציון קשרים בין דמויות ובין תהליכים המתרחשים בסיפור: הצגת קשרים סיבתיים וקשרים אחרים (Feuerstein et al., 1980). מטרת ההרחבה היא תקשורתית: המספר מציג את הזווית האישית שלו על הדמויות ועל ההתרחשויות בסיפור, תוך הדגשת התוכן והמסר כדי ליצור מעורבות אצל המאזין (Labov & Waletzky, 1967). במחקר זה נמצא יתרון לנרטיב אוטוביוגרפי על פני נרטיב המופק על פי תמונות בהפקת נרטיב עשיר ורחב בתיאורים, הרחבות ואמצעי הערכה.

מונחי מצב מנטלי – היכולת לספר סיפור כוללת את היכולת הקוגניטיבית לפרש את המניעים והמחשבות של הדמויות (Burris & Brown, 2014). הקווים המשיקים בשימוש במונחי מצב מנטלי הן בנרטיב שמופק מתוך תמונות והן בנרטיב ששחזרו מזיכרונם האוטוביוגרפי הם שימוש במונחים תפיסתיים, במונחים רגשיים ובמונחי ערות. לעומת זאת הקווים הדיפרנציאליים בין שני סוגי הנרטיבים באים לידי ביטוי בשימוש במונחים מנטליים ופועלי אמירה. בנרטיב האוטוביוגרפי המשתתפים שילבו יותר פעלים מנטליים ופועלי אמירה, המתארים מחשבות, כוונות ורצונות. נראה שהרצון להעביר מסר למאזין במטרה ליצור מעורבות היה גבוה יותר בנרטיב האוטוביוגרפי.

הבדל זה מחזק את ממצאי המחקרים אשר בהם נחקרו הערך שיש לתוכן המסופר בנרטיב אוטוביוגרפי והאינטימיות והקרבה הנוצרות בעת שיתוף בזיכרון אוטוביוגרפי בין המספר למאזין (Beike et al., 2016). חיזוק ליכולת זו נמצא במחקרים קודמים, שבהם נמצא שמתבגרים ומבוגרים עם מש"ה משתמשים במונחי מצב מנטלי באופן דומה למתבגרים עם התפתחות תקינה לשם הבעת המניעים והמחשבות של הדמויות בסיפור

(Finestack et al., 2012) ולהציג מניעים מנטליים ופסיכולוגיים לזהותם הדתית או לעובדת היותם רווקים (Lifshitz et al., 2009; Lifshitz & Haguel, 2015). לסיכום, הפקת נרטיב היא פעולה קוגניטיבית מורכבת הכוללת יכולות לשוניות. מחקר זה תורם למחקרים נוספים המבקשים לאפיין את הפרופיל הנרטיבי של מבוגרים עם מש"ה בהיבטים לשוניים על פי רכיבי מיקרו ורכיבי מקרו ובבדיקת תרומתו של הזיכרון האוטוביוגרפי על הפקת הנרטיב האוטוביוגרפי בהשוואה לנרטיב המופק מתמונות. למיטב ידיעתנו המחקר דנן ייחודי בכך שנבחנו בו רכיבים לשוניים אלו בשני סוגי נרטיבים של בוגרים עם מש"ה. נמצא כי למרות הקושי השפתי והקושי בשחזור זיכרון אפיזודי שנמצא אצל אוכלוסייה עם מש"ה, במחקרנו נמצא יתרון לנרטיב האוטוביוגרפי. העלאת סיפור מתוך הזיכרון האוטוביוגרפי ללא תמיכת הערוץ החזותי של התמונות כרוכה במאמץ מנטלי גבוה יותר בהיבט קוגניטיבי, פרגמטי, חברתי, תקשורתי ולשוני. על אף זאת המשתתפים הצליחו להפיק נרטיב אוטוביוגרפי עשיר יותר, הכולל שמות תואר, הרחבה קוגניטיבית, תכנון, מיקוד, בחירת התכנים והפקת מונחי מצב מנטלי יותר מבנרטיב המופק על פי תמונות.

מגבלות המחקר

גודל המדגם: מחקר זה כלל מדגם קטן יחסית של משתתפים, ועל כן יש להתייחס לממצאים בו בזהירות הנדרשת. הסיבה לכך היא ייחודו של פרויקט "עוצמות", המשלב מבוגרים עם מש"ה בתוכנית העשרה אקדמית, ולכן זהו המדגם הגדול ביותר שנמצא.

אוכלוסיית המדגם: מדגם המחקר כלל רק בוגרים עם מש"ה המשתתפים בפרויקט "עוצמות" – שילוב מבוגרים עם מש"ה בתוכנית העשרה אקדמית, לא נערכה השוואה בין בוגרים אלה לבין בוגרים עם מש"ה שאינם משתתפים בפרויקט.

טווח רמת המוגבלות השכלית: במחקר זה טווח רמת המוגבלות השכלית שנבדקה בקרב בוגרים עם מש"ה היא קלה-בינונית ($IQ = 50-70$). לא נכללו בוגרים עם רמת מש"ה נמוכה יותר.

אטיולוגיה: המחקר כלל מבוגרים עם מוגבלות שכלית לא-ס. לא נבדקו מבוגרים עם אטיולוגיות אחרות, ובהן תסמונת דאון, תסמונת ויליאמס ותסמונת X שביר.

גיל כרונולוגי: המחקר התמקד בבוגרים ולא בדק נרטיבים של ילדים או מתבגרים עם מש"ה.

המלצות למחקר עתידי

גודל המדגם: במחקרים עתידיים מומלץ לכלול מספר נבדקים בוגרים עם מש"ה גדול יותר, כדי שאפשר יהיה להסיק מהם על כלל הבוגרים עם מש"ה.

אוכלוסיית מש"ה שאינה משתתפת בלימודים אקדמיים: מומלץ להרחיב את המחקר ולבדוק קבוצת מחקר נוספת של בוגרים שאינם משתתפים בפרויקט "עוצמות", כדי להמשיך וללמוד על הפרופיל הנרטיבי של בוגרים עם מש"ה ועל כוחה ותפקידה של הסביבה כתומכת ומסייעת להמשך תהליך הלמידה שלהם והתפתחותה.

אטיולוגיות שונות של המוגבלות השכלית: במחקרים עתידיים מומלץ לכלול בוגרים עם אטיולוגיות שונות של מוגבלות שכלית, כמו למשל תסמונת דאון, תסמונת ויליאמס ותסמונת X שביר, ולהשוות בין האטיולוגיות השונות.

גיל כרונולוגי: במחקרים עתידיים מומלץ לכלול משתתפים עם מש"ה מגילים צעירים יותר, כדי להמשיך וללמוד על ההתפתחות של היכולת הנרטיבית באוכלוסייה עם מש"ה.

המלצות פרקטיות

במחקר זה נמצא יתרון לנרטיב אוטוביוגרפי על פני נרטיב המופק על פי תמונות. בהפקת נרטיב עשיר ורחב ברמת המיקרו ומקרו. מומלץ לשלב תוכניות התערבות לחיזוק היכולת הנרטיבית המשחזרת זיכרון אוטוביוגרפי בקרב בוגרים עם מש"ה ובשכבות גיל צעירות יותר.

רשימת המקורות

- אסטרד, פ' (2011). **הזיכרונות מושלים בנו**. תל אביב: כנרת זמורה ביתן דביר.
- גדרון, א' (2002). ג'ניה שלי: סיפורי חיים כנתיב להבנת העצמי והאחר. בתוך מ' מונק, א' גדרון, ע' קינן, י' בר זוהר ונ' שוחט (עורכים), **מסרים סמויים וגלויים בטקסט ובנרטיב** (עמ' 44-89). תל אביב: מכון מופת.
- גוסלסון, ר' (2015). **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית**. תל אביב: מכון מופ"ת.
- זילברזרוד, ורד וגרין, הילה. 2016. מבוא לפרוזודיה בדיבור. בתוך: עינן גוגן (עורכת), חוקרים עברית מדוברת. **תעודה** עמ' 9-73.
- כצנברג, א' (1997). התפתחות היכולת לספר סיפור על פי סדרת תמונות. **חלקת לשון**, 24, 61-80.
- עמינדב ח' (1990). הגדרת הפיגור השכלי. **צעדים**, 1, 20-23.
- פלדאלחנן, נ' (2000). התפתחות הסיפור בבית הספר. בתוך נ' פלדאלחנן (עורכת), **דרכים לאוריינות, ב: מדיבור לסיפור**. ירושלים: כרמל.
- שקדי, א' (2010). תיאוריה המעוגנת בנרטיבים: הבניית תאוריה במחקר איכותני. בתוך ל' קסן ומ' קרומרנבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 436-461). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. & Walters, J. (2016). Macrostructure, Microstructure, and Mental State Terms in the Narratives of English-Hebrew Bilingual Preschool Children With and Without Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165.
- American Psychiatric Association (2013). DSM 5. *American Psychiatric Association*, 70.
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2006). Rescuing Narrative from Qualitative Research. *Narrative Inquiry*, 16(1), 164-172.
- Bamberg, M. (2011). Narrative Practice and Identity Navigation. *Varieties of Narrative Analysis*, 99, 124.
- Bamberg, M. & Reilly, J. (1996). Emotion, Narrative, and Affect: How Children Discover the Relationship Between What to Say and How to Say It.
- Bamberg, M. & Reilly, J. 20 Emotion, Narrative, And Affect: How Children Discover The Relationship Between What To Say And How To Say It1. *Social Interaction, Social Context, and Language: Essays in Honor of Susan Ervin-Tripp*, 329.

- Barton-Hulsey, A., Sevcik, R. A. & Ronski, M. (2017). Narrative Language and Reading Comprehension in Students With Mild Intellectual Disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 122(5), 392-408.
- Beike, D. R., Brandon, N. R. & Cole, H. E. (2016). Is Sharing Specific Autobiographical Memories a Distinct Form of Self-Disclosure? *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(4), 434.
- Berman, L. & Slobin, D. I. (1994). Relating Events in Narrative: Across Linguistic Developmental Study, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Inc., Publishers.
- Berman, R. A. & Katzenberger, I. (2004). Form and Function in Introducing Narrative and Expository Texts: A Developmental Perspective. *Discourse Processes*, 38(1), 57-94.
- Berman, R. A. & Ravid, D. (2008). Analyzing Narrative Informativeness in Speech and Writing. *Language in the Context of Use*, 71.
- Bishop, D. & Donlan, C. (2005). The Role of Syntax in Encoding and Recall of Pictorial Narratives: Evidence from Specific Language Impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 25-46.
- Brown, D. A., Lewis, C. N., Lamb, M. E. & Stephens, E. (2012). The Influences of Delay and Severity of Intellectual Disability on Event Memory in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(5), 829-841. Online: <https://doi.org/10.1037/a0029388>
- Bruner, J. (1997). A Narrative Model of Self-Construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818(1), 145-161.
- Bruner, J. (2004). Life As Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Burns, F. A., De Villiers, P. A., Pearson, B. Z. & Champion, T. B. (2012). *Dialect-Neutral Indices of Narrative Cohesion and Evaluation*.
- Burris, S. E. & Brown, D. D. (2014). When All Children Comprehend: Increasing the External Validity of Narrative Comprehension Development Research. *Frontiers in Psychology*, 5, 168.
- Channell, M. M., McDuffie, A. S., Bullard, L. M. & Abbeduto, L. (2015). Narrative Language Competence in Children and Adolescents With Down Syndrome. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9, 283.

- Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E. & Kay-Raining Bird, E. (1998). Language Skills of Children and Adolescents With Down Syndrome: II. Production Deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), 861-873.
- Chen, I., Lifshitz, H. & Vakil, E. (2017). Crystallized and Fluid Intelligence of Adolescents and Adults With Intellectual Disability and With Typical Development: Impaired, Stable or Compensatory Trajectories. *The Grant Medical Journals Psychiatry*, 2(5), 104-115.
- Cheshire, J. (2000). The Telling or the Tale? Narratives and Gender in Adolescent Friendship Networks. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 234-262.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Deane, P., Somasundaran, S., Lawless, R. R., Persky, H. & Appel, C. (2019). The Key Practice, Building and Sharing Stories and Social Understandings: the Intrinsic Value of Narrative. *ETS Research Report Series*, 2019(1), 1-78.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Drijbooms, E., Groen, M. A. & Verhoeven, L. (2017). Children's Use of Evaluative Devices in Spoken and Written Narratives. *Journal of Child Language*, 44(4), 767.
- Du Bois, J. W. (2004). Representing Discourse. Part 2: Appendices and Projects.
- Edwards, J. A. (1993). Principles and Contrasting Systems of Discourse Transcription. *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*, 3-31.
- Eichenbaum, H. (2000). A Cortical-hippocampal System for Declarative Memory. *Nature Reviews Neuroscience*, 1(1), 41-50.
- Feuerstein, R. & Falik, L. H. (2010). Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 4-20.
- Feuerstein, R. & Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experiences: An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions. *International Understanding*, 7-37 :9-10
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M. B. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (2003). Feuerstein's Theory of Cognitive Modifiability and Mediated Learning. *Educational Psychology, a Practitioner-Researcher Approach*, 59-60.

- Fichman, S., Walters, J., Melamed, R. & Altman, C. (2020). Reference to Characters in Narratives of Russian-Hebrew Bilingual and Russian and Hebrew Monolingual Children With Developmental Language Disorder and Typical Language Development. *First Language*, 0142723720962938.
- Finestack, L. H. & Abbeduto, L. (2010). Expressive Language Profiles of Verbally Expressive Adolescents and Young Adults With Down Syndrome or Fragile X Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Finestack, L. H., Palmer, M. & Abbeduto, L. (2012). Macrostructural Narrative Language of Adolescents and Young Adults With Down Syndrome or Fragile X Syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Florit, E., Roch, M. & Levorato, M. C. (2011). Listening Text Comprehension of Explicit and Implicit Information in Preschoolers: The Role of Verbal and Inferential Skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119-138.
- Fusté-Herrmann, B., Silliman, E. R., Bahr, R. H., Fasnacht, K. S. & Federico, J. E. (2006). Mental State Verb Production in the Oral Narratives of English and Spanish Speaking Preadolescents: An Exploratory Study of Lexical Diversity and Depth. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(1), 44-60.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I. & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1-140.
- Giora, R. (1985). Notes Towards a Theory of Text Coherence. *Poetics Today*, 6(4), 699-715.
- Glosser, G. & Deser, T. (1992). A Comparison of Changes in Macrolinguistic and Microlinguistic Aspects of Discourse Production in Normal Aging. *Journal of Gerontology*, 47(4), 266-272.
- Greenberg, D. L. & Verfaellie, M. (2010). Interdependence of Episodic and Semantic Memory: Evidence from Neuropsychology. *Journal of the International Neuropsychological Society: JINS*, 16(5), 748.
- Grossman, H. J. & Begab, M. J. (Eds.). (1983). *Classification in Mental Retardation*. Amer Assn on Intellectual & Devel.
- Habermas, T. & Bluck, S. (2000). Getting a Life: the Emergence of the Life Story in Adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748.

- Hamilton, C. & Atkinson, D. (2009). 'A Story to Tell': Learning from the Life-stories of Older People With Intellectual Disabilities in Ireland. *British Journal of Learning Disabilities*, 37(4), 316-322.
- Harris, C. B., Rasmussen, A. S. & Berntsen, D. (2014). The Functions of Autobiographical Memory: An Integrative Approach. *Memory*, 22(5), 559-581.
- Heersmink, R. (2018). The Narrative Self, Distributed Memory, and Evocative Objects. *Philosophical Studies*, 175(8), 1829-1849.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 154-166. Doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0024)
- Henderson, D. & Bigby, C. (2019). Whose Life Story Is It? Self-Reflexive Life Story Research With People With Intellectual Disabilities. *The Oral History Review*.
- Henry, L. A. (2010). The Episodic Buffer in Children With Intellectual Disabilities: An Exploratory Study. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1609-1614.
- Henry, L., Ridley, A., Perry, J. & Crane, L. (2011). Perceived Credibility and Eyewitness Testimony of Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(4), 385-391.
- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 89-136).
- Hutto, D. D. (2017). Memory and Narrativity. *The Routledge Handbook of Philosophy of Memory*, 192-204.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Keller-Bell, Y. D. & Abbeduto, L. (2007). Narrative Development in Adolescents and Young Adults With Fragile X Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 112(4), 289-299.
- Klein, S. B. (2015). What Memory Is. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(1), 1-38.

- Klemfuss, J. Z. & Wang, Q. (2017). Narrative Skills, Gender, Culture, and Children's Long-Term Memory Accuracy of a Staged Event. *Journal of Cognition and Development*, 18(5), 577-594.
- Köber, C. & Habermas, T. (2017). How Stable Is the Personal Past? Stability of Most Important Autobiographical Memories and Life Narratives Across Eight Years in a Life Span Sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(4), 608.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* (No. 3). University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1997). Some Further Steps in Narrative Analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 395-415.
- Labov, W. (2013). *The Language of Life and Death: The Transformation of Experience in Oral Narrative*. Cambridge University Press
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on Verbal and Visual Arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: American Ethnological Society.
- Laine, M., Laakso, M., Vuorinen, E. & Rinne, J. (1998). Coherence and Informativeness of Discourse in Two Dementia Types. *Journal of Neurolinguistics*, 11(1-2), 79-87.
- Lee, J. L., Nader, K. & Schiller, D. (2017). An Update on Memory Reconsolidation Updating. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(7), 531-545.
- Lifshitz, H. (2020). *Growth and Development in Adulthood Among Persons With Intellectual Disability: New Frontiers in Theory, Research, and Intervention*. Springer Nature.
- Lifshitz, H., Weiss, I., Fridel, S. & Glaubman, R. (2009). Why Individuals With Intellectual Disability Turn to Religion: Behavioral and Psychological Motives of Adolescents and Adults. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 196-206.
- Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory: Effect of Chronological Age on Individuals With Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 142-154.
- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative Ability in High-Functioning Children With Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A. & Tasse, M. J. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Mental Retardation.

- Marini, A., Martelli, S., Gagliardi, C., Fabbro, F. & Borgatti, R. (2010). Narrative Language in Williams Syndrome and Its Neuropsychological Correlates. *Journal of Neurolinguistics*, 23(2), 97-111.
- Miller, J. F. & Iglesias, A. (2012). SALT: Systematic Analysis of Language Transcripts (version 12). [Computer Software]. Madison, WI: SALT
- Miller, J., Andriacchi, K. & Nockerts, A. (2016). Systematic Analysis of Language Transcripts (2nd Edition). Middleton, WI: SALT Software, LLC.
- Morales, C., Manzanero, A. L., Wong, A., Gómez-Gutiérrez, M., Iglesias, A. M., Barón, S. & Álvarez, M. (2017). Stability of Autobiographical Memory in Young People With Intellectual Disabilities. *Anuario De Psicología Jurídica*, 27(1), 79-84.
- Papay, C. K. & Grigal, M. (2019). A Review of the Literature on Postsecondary Education for Students With Intellectual Disability 2010-2016: Examining the Influence of Federal Funding and Alignment With Research in Disability and Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(4), 427-443.
- Petersen, D. B., & Spencer, T. D. (2016). Using Narrative Intervention to Accelerate Canonical Story Grammar and Complex Language Growth in Culturally Diverse Preschoolers. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 6-19.
- Peterson, H. L. & Jones, M. D. (2016). Making Sense of Complexity: The Narrative Policy Framework and Agenda Setting. In *Handbook of Public Policy Agenda Setting*. Edward Elgar Publishing.
- Plotner, A. J. & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary Education Programs for Students With an Intellectual Disability: Facilitators and Barriers to Implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 58-69.
- Price, J. R., Roberts, J. E., Hennon, E. A., Berni, M. C., Anderson, K. L. & Sideris, J. (2008). Syntactic Complexity During Conversation of Boys With Fragile X Syndrome and Down Syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 3-15.
- Ramey, S. L., Dossett, E. & Echols, K. (1996). The Social Ecology of Mental Retardation.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of Life Stories: Principles of Selection in Generating Stories for Narrative Biographical Interviews. *The Narrative Study of Lives*, 1(1), 59-91.
- Sacchi, D. L., Agnoli, F. & Loftus, E. F. (2007). Changing History: Doctored Photographs Affect Memory for Past Public Events. *Applied Cognitive Psychology*:

- The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 21(8), 1005-1022.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Smorti, A. & Fioretti, C. (2016). Why Narrating Changes Memory: a Contribution to an Integrative Model of Memory and Narrative Processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(2), 296-319.
- Spencer, T. D. & Petersen, D. B. (2018). Bridging Oral and Written Language: An Oral Narrative Language Intervention Study With Writing Outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3), 569-581.
- Sperry, L. L. & Sperry, D. E. (1996). Early Development of Narrative Skills. *Cognitive Development*, 11(3), 443-465.
- Stein, N. & Glenn, C. G. (1979). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R. Freedle (Ed.), *Discourse Processing: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 53–120). Norwood, NJ: Ablex.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The Development of Goal Plans of Action in the Narration of a Picture Story. *Discourse Processes* 15, 249–275.
- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. New York: Oxford University Press.
- Tulving, E. (1985). Memory and Consciousness. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 26(1), 1.
- Tulving, E. (2002). Episodic Memory: From Mind to Brain. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 1-25.
- Tzuriel, D. (2014). Reuven Feuerstein: a Giant in Cognitive Psychology. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(3), 289.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B. & Harm, H. M. (2005). The Development of Expressive Elaboration in Fictional Narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1363–1377. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/095\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/095)).
- UN General Assembly. 61/106. Convention on the Rights of Persons With Disabilities A/RES/61/106, 13 December 2006.

- Welsby, J. & Horsfall, D. (2011). Everyday Practices of Exclusion/inclusion: Women Who Have an Intellectual Disability Speaking for Themselves?. *Disability & Society*, 26(7), 795-807.
- Westby, C. & Culatta, B. (2016). Telling Tales: Personal Event Narratives and Life Stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 260-282.
- Witecy, B. & Penke, M. (2017). Language Comprehension in Children, Adolescents, and Adults With Down Syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 184-196
- Wyman, J., Saykaly, C. & Talwar, V. (2020). The Effectiveness of Free-Recall, Cognitive Instruction and Closed-Ended Questions When Students With and Without Disabilities Provide Eyewitness Reports of Another's Transgression. *Psychology, Crime & Law*, 1-20.

