

תהליך רכישת מיומנויות תעסוקתיות בקרב תלמידי חינוך מיוחד עם לקות למידה ספציפית

תפקידן של נחישות עצמית, אוריינטציית עתיד

וציפיות מורים

מינה רז¹

מבוא

המעבר מבית הספר לעולם העבודה נחשב לתהליך מאתגר ומורכב עבור כל הצעירים, אך עבור צעירים עם לקות למידה ספציפית הוא יכול להיות רצוף קשיים ומתסכל במיוחד בשל תוספת בלתי משתנה של אתגרים וחסמים, שאינם מנת חלקם של צעירים ללא לקות למידה (Davis & Garfield, 2021). לקות למידה ספציפית מאופיינת בהגבלה עקבית באחד או יותר משלושה תחומי תפקוד אקדמיים: קריאה, הבעה בכתב ו/או מתמטיקה באחד או יותר התלמידים במערכת החינוך המיוחד בישראל (מוניקנדס-גבעון, 2019) ובארצות הברית (Grigorenko et al., 2020). עם זאת, ועל אף השכיחות הגבוהה של אבחנה זו בקרב תלמידי החינוך המיוחד, המחקר על תהליך המעבר מבית הספר לעולם העבודה, בהתייחס לאוכלוסייה ספציפית זו, מצומצם. על כן, סקירת הספרות תתמקד בממצאי מחקרים בנושא זה בהתייחס לצעירים עם מוגבלות באופן כללי.

בדומה לצעירים ללא מוגבלות – צעירים עם מוגבלות, ובהם גם תלמידים עם לקות למידה ספציפית, רוצים ומצפים לעבוד בסיום לימודיהם (Carter et al., 2021). מחקר לאומי

1 ד"ר לחינוך מיוחד ומרפאה בעיסוק, מפתחת מודלים מקצועיים מבוססי מחקר בתחום החברתי.

שנערך בקרב תלמידי החינוך המיוחד בארצות הברית מצא כי 95% מהתלמידים (בני 15 ומעלה) מצפים לעבוד בשכר עד הגיעם לגיל 30 (Lipscomb et al., 2017). אולם על אף הרצון והציפייה לעבוד בעתיד, צעירים עם מוגבלות מתקשים להתמודד בהצלחה עם אתגרי המעבר מבית הספר לעולם העבודה (Lipscomb et al., 2017; Newman et al., 2011).

ביטוי בולט לקשיים בתהליך המעבר לעולם העבודה של צעירים עם מוגבלות נצפה בפערים בשיעורי העסקתם בהשוואה לצעירים ללא מוגבלות. נתוני משרד העבודה בארצות הברית מראים כי רק 39% מהצעירים עם מוגבלות בני 20-24 עובדים בשכר, לעומת 65.7% בני גילם ללא מוגבלות (Bureau of Labor Statistics, 2022), והסיכוי של צעירים עם לקות למידה ספציפית להיות מובטלים כפול מזה של צעירים ללא מוגבלות (Horowitz et al., 2017). המחקר היחיד בישראל שבו דווח על תעסוקת צעירים עם מוגבלות הראה כי 45% מהצעירים בני 23-26 עם מוגבלות פיזית, שכלית, חושית או נפשית אינם עובדים ואינם לומדים, ואילו בקרב צעירים עם לקות למידה ו/או הפרעות התנהגות, שיעור זה מצומצם יותר ועומד על 18% (נאון ועמיתים, 2014). בנוסף, גובה שכרם של צעירים עם מוגבלות נמוך יותר (Newman et al., 2009) והם מתקשים לשמור על תעסוקה לאורך זמן בהשוואה לבני גילם ללא מוגבלות (Newman et al., 2011).

לאור נתונים אלו, אין זה מפתיע שתוכניות ההכנה לעולם העבודה קיבלו מקום מרכזי בחינוך המיוחד. אחד הצירים המרכזיים בתוכניות אלו מתמקד ברכישה ובתרגול של מיומנויות תעסוקתיות כלליות. מיומנויות תעסוקתיות כלליות כגון התמדה, קבלת סמכות ויזרה הן הבסיס להסתגלות לעולם העבודה ולהצלחה בו, ואילו ליקויים במיומנויות אלה מובילים על פי רוב לאי התאמה ופיטורין (Scheef et al., 2019).

ההכרה בחשיבותן של מיומנויות תעסוקתיות להצלחה בעולם העבודה הנחתה את פיתוח תוכנית המעבר הלאומית "יוצרים עתיד" בישראל. התוכנית משותפת לאגף התעסוקה לאוכלוסיות רווחה במשרד הרווחה והביטחון החברתי ולאגף החינוך המיוחד במשרד החינוך, ומופעלת משנת 2014 בכל בתי הספר לחינוך מיוחד ברחבי הארץ. במסגרת התוכנית, רכזי תעסוקה של מפעילים מטעם משרד הרווחה משלבים תלמידים בני 16-21 בהתנסויות תעסוקתיות כעם עד כעמיים בשבוע בשוק החופשי, כחלק מתוכנית הלימודים הבית ספרית. אחת ממטרותיה המרכזיות של התוכנית היא רכישה ותרגול של מיומנויות תעסוקתיות כלליות שהוגדרו במודל המקצועי של התוכנית (רז, 2022).

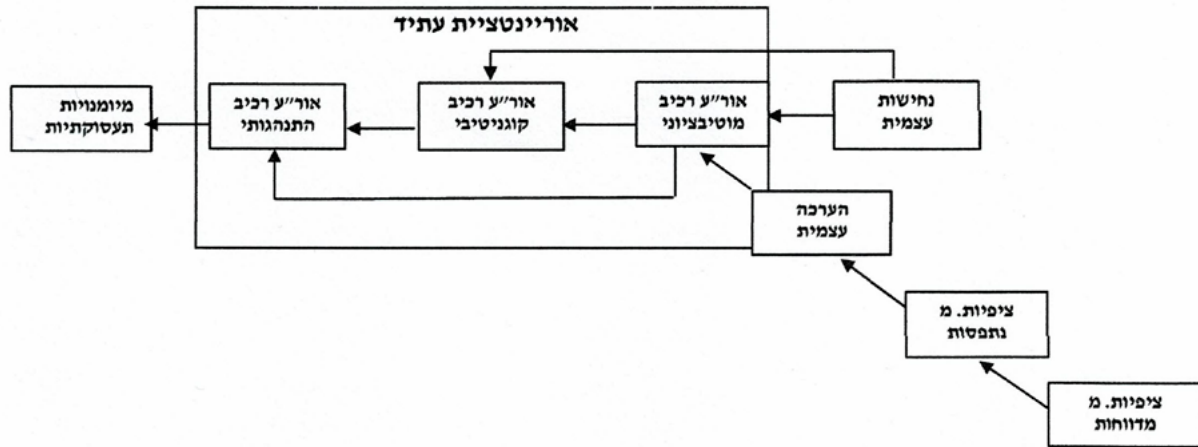
עם זאת, ועל אף חשיבותן, לא דווח עדיין על מחקר בנושא גורמים מטרימים לרכישת מיומנויות תעסוקתיות בקרב צעירים עם מוגבלות. בשאלה זו עוסק המאמר הנוכחי, תוך שהוא מתבסס על ממצאי מחקר דוקטורט שנערך במסגרת תוכנית המעבר "יוצרים עתיד" (רז, 2019). מטרתו היא לבחון כוחות פנימיים ומקורות תמיכה בין-אישיים המשפיעים על

תהליך רכישת מיומנויות תעסוקתיות בקרב משתתפי התוכנית באמצעות מודל נתיבים רב צעדי.

בהתחשב בהקשר החינוכי של התוכנית, המשתנים שנבחרו לייצג את מקורות התמיכה הבין-אישיים היו ציפיות המורים לגבי עתידם התעסוקתי של התלמידים, וציפיות המורים כפי שהן נתפסות על ידי התלמידים. המשתנים שנבחרו לייצג את "הכוחות הפנימיים" היו נחישות עצמית, אוריינטציית עתיד ממוקדת קריירה והערכה עצמית. המודל התאורטי כלל שני נתיבים: **הנתיב הראשון** קשר בין נחישות עצמית לבין רכישת מיומנויות תעסוקתיות באמצעות אוריינטציית עתיד. **הנתיב השני** קשר בין ציפיות מורים לבין אוריינטציית העתיד של התלמידים באמצעות הערכתם העצמית של התלמידים (ראו תרשים מס' 1). משתני המודל והרציונל לקשרים ביניהם יידונו בחלק הבא.

מיומנויות תעסוקתיות כלליות

ההמשגה של מיומנויות תעסוקתיות כלליות מתייחסת למערך של יכולות ידע ותכונות המאפשרות לאדם להשיג עבודה, לשמור עליה לאורך זמן ולהצליח בה (Robinson, 2000). סקירת גוף הידע העוסק במיומנויות תעסוקתיות ומשמעותן בחיי האדם העובד, מצביעה על חלוקת המיומנויות לשני סוגים עיקריים: הראשון, מיומנויות טכניות ספציפיות הנדרשות לביצוע תפקיד או מקצוע מסוימים; ואילו השני, מיומנויות תעסוקתיות כלליות (לדוגמה, היכולת לעבוד בצוות, לקבל סמכות ולעמוד בזמנים) הנדרשות לביצוע כל סוגי העבודות והתפקידים, ללא קשר לתוכנם או לרמתם. מחקרים שהתמקדו בזיהוי המיומנויות החשובות מנקודת מבטם של מעסיקים הראו כי בשוק העבודה המודרני, המאופיין בשינויים טכנולוגיים מהירים וב"חיי מדף קצרים" של מיומנויות טכניות ספציפיות, מעסיקים מעדיפים עובדים בעלי מיומנויות תעסוקתיות כלליות (Rosenberg et al., 2012), ורכישתן עוד בבתי הספר מסייעת בתהליך ההשתלבות בשוק העבודה ומגינה מפני אי התאמה ופיטורים (Murray & Doren, 2013). על כן, למידה ורכישה של מיומנויות תעסוקתיות כלליות בקרב תלמידי חינוך מיוחד הן רכיב משמעותי בתוכניות ההכנה לעולם העבודה (Scheef et al., 2019).



*אור"ע = אוריינטציית עתיד

תרשים מס' 1: המודל התאורטי - אוריינטציית עתיד כמתווכת בין נחישות עצמית לבין מיומנויות תעסוקתיות, והערכה עצמית כמתווכת בין ציפיות מורה מדווחות ונתפסות לבין אוריינטציית עתיד

נתיב ראשון: נחישות עצמית --> אוריינטציית עתיד --> מיומנויות תעסוקתיות

נחישות עצמית – נחישות עצמית בשדה השיקום והחינוך המיוחד מוגדרת כצירוף של מיומנויות ידע ועמדות המאפשרות לאדם להיות סוכן מכוון בחייו (Causal Agent), הפועל בצורה מודעת מכוח רצונו ובהתאם לבחירותיו, להשגת תוצר משמעותי עבור עצמו (Wehmeyer & Abery, 2013). צעירים בעלי נחישות עצמית גבוהה פועלים כדי לגרום לדברים להתרחש בחייהם. הם מודעים ליכולות ולאתגרים שלהם, יודעים לבחור לעצמם מטרות ולפעול להשגתן, תוך שהם מתמודדים עם המכשולים שבדרך. הם לומדים מכישלונות, יודעים לגייס את הסיוע הנחוץ להם, ובאופן כללי בעלי רוחה אישית גבוהה (Wehmeyer et al., 2019).

אוריינטציית עתיד – אוריינטציית עתיד היא מונח כללי המתייחס לנטייה האנושית לחשוב על העתיד, ולייצוגים אשר בני האדם מפתחים בקשר אליו. לאוריינטציית עתיד יש תפקיד חשוב בכל שלבי החיים, אך היא הופכת משמעותית במיוחד בשלב המעבר לחיים בוגרים, שבו נדרשת היכולת של הצעירים לשלב (to integrate) בין תמונת העתיד לבין העצמי שלהם וחייהם בהווה (Seginer, 2009). מחקר זה התבסס על מודל שלושת הרכיבים באוריינטציית עתיד (Seginer, 2009). המודל משקף מה גורם לאנשים

לחשוב על העתיד, אילו ייצוגים הם מפתחים בנוגע לעתיד וכיצד כל אלה משפיעים על התנהגותם בהווה. המודל מכיל שלושה רכיבים: מוטיבציוני, קוגניטיבי והתנהגותי. **הרכיב המוטיבציוני** מיוצג על ידי שלושה משתנים: (1) **הערך** שיש לתחום העתיד עבור האדם; (2) **הציפייה** של האדם לגבי הסיכוי להגשמת השאיפות בתחום זה; (3) **תחושת השליטה** שיש לאדם בקשר להגשמת שאיפותיו. **הרכיב הקוגניטיבי** מתייחס לתדירות המחשבות לגבי עתיד בתחום מסוים, **והרכיב ההתנהגותי** מתייחס לחקירה של אפשרויות שונות ומחויבות לאפשרות אחת. שלושת הרכיבים (מוטיבציוני, קוגניטיבי והתנהגותי) ביחד מבנים מודל רב צעדי המתאים לתחומי עתיד שונים (השכלה, עבודה וזוגיות), כך שהרכיב המוטיבציוני קשור ישירות לרכיב הקוגניטיבי וההתנהגותי, ואילו הרכיב הקוגניטיבי קשור לרכיב ההתנהגותי (ראו תרשים 1). כיוון ששאלת המחקר נוגעת לגורמים מטרימים לרכישת מיומנויות תעסוקתיות, מחקר זה התמקד באוריינטציית העתיד של מתבגרים עם לקות למידה ספציפית בתחום חיים אחד: עבודה וקריירה.

הקשר בין נחישות עצמית, אוריינטציית עתיד ומיומנויות תעסוקתיות

נחישות עצמית לא נחקרה בהקשר של רכישת מיומנויות תעסוקתיות, אך היבטים מסוימים של נחישות (כמו ייצוג עצמי ואמונה ביכולת) מצוינים בספרות כחיוניים להשתלבותו של אדם עם מוגבלות בשוק העבודה החופשי, בכך שהם מאפשרים לו לייצג את עצמו ולדרוש את ההתאמות שלהן הוא זקוק (Gragoudas, 2014). בהיעדר מחקר קודם על הקשר בין שני המשתנים, ההשערה בדבר הקשר העקיף בין נחישות עצמית לבין מיומנויות תעסוקתיות באמצעות אוריינטציית עתיד התבססה על שלושה שיקולים: (1) הקשר העקבי שנמצא בין ערכי נחישות עצמית גבוהים בסיום לימודי התיכון של תלמידי חינוך מיוחד, לבין תוצרי מעבר חיוביים כמו השתלבות בלימודים על תיכונים, תעסוקה וחיים עצמאיים בקהילה (Mazzotti et al., 2021; Shogren et al., 2015); (2) ממצאים בלתי אחידים לגבי הקשר שבין נחישות עצמית לבין הישגים לימודיים. למשל, במטא-אנליזה שבדקה את האפקט של תוכניות התערבות לשיפור נחישות עצמית בקרב תלמידים עם מוגבלות, לא נמצא קשר בין נחישות עצמית לבין הישגים לימודיים (Nota et al., 2011), ואילו בשני מחקרים אחרים נמצא קשר בין נחישות עצמית לבין הישגים לימודיים בקריאה ובכתיבה אצל תלמידים עם מוגבלות שכלית (Erickson et al., 2015) ואצל תלמידים עם לקויות למידה (Zheng et al., 2014); (3) השיקול השלישי התייחס לקשר העקבי שבין אוריינטציית עתיד לבין הישגים לימודיים (למשל, Seginer & Mahajna, 2018), ולקשר בין אוריינטציית עתיד לבין התנהגויות פרואקטיביות בניהול קריירה, כמו חקירת אפשרויות, הצבת מטרות והשקעת מאמצים בעבודה (Praskova & Johnston, 2021).

נתיב שני: ציפיות מורים מדווחות --> ציפיות מורים נתפסות --<

הערכה עצמית --> אוריינטציית עתיד

ציפיות מורים – המונח "ציפיות מורים" מתאר את המסקנות שאליהן מגיעים מורים ביחס להישגים פוטנציאליים של תלמידיהם. מסקנות אלה מושפעות ממספר גורמים. חלקם קשורים לתלמיד עצמו, כגון כישורים ויכולות אישיות, וחלקם חיצוניים לתלמיד ומשפיעים על המורה טרם כניסתו לכיתה, כמו תוצאות מבחני אינטליגנציה, רקע משפחתי והתרשמות של מורים קודמים ממנו (Timmermans et al., 2018). במהלך ארבעים השנים האחרונות, המחקר בתחום ציפיות מורים התמקד ברובו באפקט שיש להן על הישגי תלמידים. הממצאים הובילו את החוקרים להסכמה, שעל אף מורכבות הקשר, ציפיות מורים יכולות להשפיע על הישגי התלמידים (Timmermans et al., 2018), על האמונות שלהם (Rubie-Davies et al., 2020) ועל הערכתם העצמית (Trusz, 2018).

הערכה עצמית – הערכה עצמית היא המשגה המתארת כיצד בני אדם מעריכים את עצמם ביחס לאחרים, ומבססים תחושה כללית של קבלה עצמית וכבוד עצמי (Orth et al., 2015).

הקשר בין ציפיות מורים, הערכה עצמית ואוריינטציית עתיד – ההשערה בדבר הקשר בין ציפיות מורים, כפי שהן מדווחות על ידי המורים ונתפסות על ידי התלמידים, לבין אוריינטציית העתיד של התלמידים באמצעות הערכתם העצמית, נבעה משלושה טעמים: (1) מכך שאוריינטציית עתיד נלמדת תוך כדי אינטראקציה עם אחרים משמעותיים, כמו הורים ומורים בשיחות על העתיד (Nurmi, 1991); (2) מן ההכרה בתפקידים המרכזי של מורי החינוך המיוחד בהכוונת תלמידיהם בכל הקשור לעבודה ולקריירה עתידית (Holwerda, et al., 2014); (3) מתפקידה המתווך של ההערכה העצמית בין חוויות שמקורן באינטראקציה עם העולם החיצוני לבין תפקודו של הפרט (Tesser, 1988) וממחקרים קודמים המעידים על קשר בין הערכה עצמית לאוריינטציית עתיד (Seginer, 2009).

לסיכום, שתי השערות המחקר המרכזיות היו כי (1) ימצא קשר בין נחישות עצמית לבין רכישת מיומנויות תעסוקתיות באמצעות אוריינטציית עתיד; (2) ימצא קשר בין ציפיות מורים מדווחות ונתפסות לבין אוריינטציית העתיד של התלמידים באמצעות הערכתם העצמית.

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 185 תלמידי חינוך מיוחד עם לקות למידה ספציפית מכל רחבי הארץ (מתוכם 111 בנות), שהשתתפו בתוכנית המעבר "יוצרים עתיד". בכניסה לתוכנית, נע גילם בין 16 ל-22 שנים ($M=18.87$, $SD=1.33$).

כלי המחקר

מתוך ששת שאלוני המחקר, ארבעה מולאו על ידי התלמידים, שאלון אחד מולא על ידי מחנכי התלמידים, ושאלון נוסף מולא על ידי מקדמי התעסוקה שליוו את התלמידים להתנסויות התעסוקתיות. השאלונים המקוריים עובדו לצורך מטרת התוכנית ולפי יכולת ההבנה של המשתתפים, כך שמספר הפריטים בכל שאלון צומצם וההיגדים עברו פישוט לשוני. סטטיסטיקה תיאורית של השאלונים, מספר פריטים ופריטים לדוגמה עבור כל שאלון מוצגים בלוח מס' 1.

שאלון נחישות עצמית – נבנה על בסיס השאלון של וימייר לנחישות עצמית (Wehmeyer, 1995), שתורגם לעברית עבור המחקר הנוכחי (ותורגם בחזרה לאנגלית) ועבר התאמות במספר ההיגדים והניסוח כדי שיהיה רלוונטי לעולם העבודה. השאלון כלל 24 פריטי ליקרט (Likert) בטווח של: 1=לא נכון עבורי; 2=נכון עבורי לפעמים; 3=נכון, והם נחלקו לארבעה סולמות: ויסות עצמי, אוטונומיה, העצמה פסיכולוגית ומימוש עצמי. כיוון שציון המהימנות עבור כל רכיב היה בלתי מספק, חושב ציון סך הכול עבור משתנה זה, ללא ציון עבור כל סולם.

שאלון אוריינטציית עתיד (Seginer, 2009) – השאלון כלל שמונה פריטים (במקום 11 בשאלון המקורי) בדירוג של 1-3 (1=נמוך), הבודקים את שלושת הרכיבים (היבטים) של אוריינטציית עתיד: מוטיבציוני, קוגניטיבי והתנהגותי בהתייחס לתחום העבודה בעתיד.

שאלון הערכה עצמית (Rosenberg, 1965) – מתוך עשרת פריטי השאלון נכללו רק ארבעה פריטים חיוביים בדירוג של 1=נמוך, עד 3=גבוה.

שאלון ציפיות מורה מדווחות – השאלון נבנה במיוחד עבור המחקר ובדק את ציפיות המורה בשלושה מסלולי עתיד: שירות צבאי, לימודי המשך ועבודה. התשובות קודדו על פי מידת החיוביות שלהן (למשל, מסלול ההמשך המתאים לתלמיד בתחום העבודה: 4=עבודה עצמאית; 3=תעסוקה נתמכת בשוק החופשי; 2=מפעל מוגן; 1=מרכז יום טיפולי; 0=אחר). נבנה ציון כללי שהוא סכום של שלושת ציוני ציפיות המורה בכל אחד מהמסלולים. הציון נע בין 0 (ציפיות נמוכות מאוד) לבין 11 (ציפיות גבוהות מאוד).

שאלון ציפיות מורה נתפסות – השאלון כולל פריט רב-ברירה אחד: "כשאתה חושב על המחנכת שלך, מה לדעתך היא חושבת/מצפה שתעשה כשתסיים את התיכון?" 7=צבא; 6=שירות לאומי; 5=קורס מקצועי; 4=עבודה בשוק החופשי; 3=מפעל מוגן; 2=מרכז יום; 1=בבית; 8=לא יודע. המשתתפים התבקשו לבחור באפשרות אחת בלבד. הציון נע בין 7 (ציפיות גבוהות) ל-1 (ציפיות נמוכות), כאשר ציון 8 הוגדר כערך חסר.

מיומנויות תעסוקתיות כלליות – המיומנויות התעסוקתיות הוערכו על ידי מקדמי התעסוקה בהתבסס על סולם הביצוע התעסוקתי Becker Work Adjustment Profile (Becker, 2005). מתוכו נבחרו 11 מיומנויות תעסוקתיות: בטיחות וביטחון, קבלת סמכות, עבודת צוות, יוזמה ומוטיבציה, התנהגות לפי נורמות, הופעה חיצונית, עמידה בלוח זמנים, ביצוע איכותי, התמדה ושמירה על סביבת עבודה נקייה ומאורגנת. מקדמי התעסוקה העריכו כל משתתף בכל אחת מ-11 המיומנויות בסולם דירוג בטווח של 1-4 (1=לא מצליח; 2=צריך להשתפר הרבה; 3=צריך להשתפר מעט; 4=מצליח). לכל תלמיד נבנה ציון מסכם הנע בין 11 ל-44, כאשר ציון גבוה משקף הערכה גבוהה של הביצוע התעסוקתי.

לוח מס' 1 - משתני המחקר: ממוצעים, סטיות תקן ומקדמי מהימנות פנימית (α)

מקדם מהימנות α	(SD) M	דוגמת פריט	שאלונים שם המשתנה (מספר פריטים)
.75	2.61 (0.24)	"אני יודע לקבל החלטות באופן עצמאי"	נחישות עצמית (19)
.60	2.85 (0.25)	"חשוב לי לעבוד בעתיד"	אוריינטציית עתיד
.71	2.31 (0.62)	"אני חושב הרבה על עניינים הקשורים לעתיד שלי"	הרכיב הקוגניטיבי (3)
¹ .38**	2.07 (0.71)	"אני יודע במה אני רוצה לעבוד"	הרכיב ההתנהגותי (2)
.60	2.69 (0.37)	"אני מסוגל לעשות דברים כמו אחרים"	הערכה עצמית (4)
	7.40 (1.51)	"מה מסלול ההמשך המתאים ביותר עבור התלמיד בתחום העבודה"	ציפיות מורים מדווחות (3)
	3.77 (2.95)	"כשאתה חושב על המחנכת שלך, מה לדעתך היא מצפה שתעשה בסיום התיכון"	ציפיות מורים נתפסות (1)
.71	39.09 (3.54)	"קבלת סמכות - האם נשמע לאחראי עליו"	מיומנויות תעסוקתיות (1) כלליות

סדר הצגתם הוא בהתאם למקומם במודל המחקר.

1 מקדם מתאם

** $p < .01$

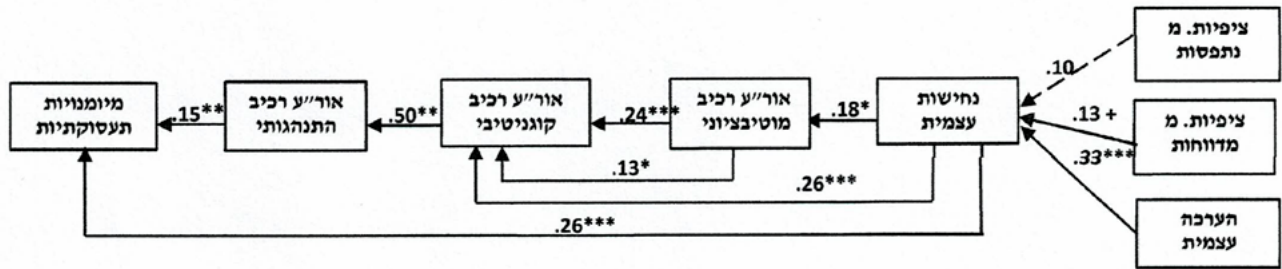
הליך המחקר

נתוני המחקר נאספו מתוך תיק תלמיד ממוחשב, שפותח עבור מקדמי התעסוקה המלווים את התלמידים להתנסויות התעסוקתיות. הנתונים נאספו לאורך חצי שנה משלושה מקורות שונים בשתי נקודות זמן. בנקודת הזמן הראשונה נבדקו **נחישות עצמית, הערכה עצמית ואוריינטציית עתיד** (משתנים תוך-אישיים) כפי שדווחו על ידי התלמידים, ו**ציפיות מורים** כפי שדווחו על ידי המורים וכפי שהן נתפסו על ידי התלמידים (משתנים בין-אישיים). בנקודת הזמן השנייה (חצי שנה אחרי המדידה הראשונה), הוערכו **מיומנויות התעסוקה** של התלמידים על ידי מקדמי התעסוקה. כל השאלונים אושרו על ידי אגף המחקר של משרד הרווחה והביטחון החברתי.

ממצאים

ניתוח הנתונים כלל: (1) ניתוחים מקדימים לבדיקת ממוצעים וסטיות תקן ומתאמים בין המשתנים; (2) בדיקת טיב ההתאמה של הנתונים למודל התאורטי באמצעות משוואות מבניות (Structural Equation Modeling-SEM). ניתוח הממצאים המקדימים הראה כי שליש מהתלמידים ציינו שאינם יודעים מה ציפיות המורים לגבי עתידם התעסוקתי, וכי 62% מהמורים ציינו כי לא קיבלו מידע ולא ביררו מידע לגבי מסלולי המשך אפשריים עבור צעירים עם מוגבלות בתחום התעסוקה. בדיקת התאמת המודל התאורטי לנתונים שנאספו באמצעות משוואות מבניות העלתה צורך בתיקונו באמצעות: (1) הוספת נתיב ישיר בין נחישות עצמית לבין מיומנויות תעסוקתיות; (2) הפרדת הקשר בין ציפיות מדווחות לציפיות נתפסות והערכה עצמית, וקשירת כל אחת מהן בנפרד לנחישות עצמית במקום לאוריינטציית עתיד. המודל המתוקן (ראו תרשים מס' 2) הראה התאמה משביעת רצון של המודל לנתונים: $N=185$; $\chi^2(18)=13.34$, $p=.77$; $CMIN/DF=.74$; $CFI=1.00$; $NFI=.92$; $RMSEA=.001$ 90% CI [.00-.05]; $SRMR=.04$

המודל המתוקן הצביע על ארבעה ממצאים עיקריים: (1) לציפיות מורה מדווחות ולהערכה העצמית של התלמיד יש אפקט מובהק על נחישות עצמית, אך לציפיות מורה כפי שהן נתפסות על ידי התלמיד אין אפקט מובהק על נחישות עצמית; (2) לנחישות עצמית יש אפקט ישיר ומובהק על (א) אוריינטציית עתיד ועל (ב) רכישת מיומנויות תעסוקתיות; (3) אוריינטציית עתיד מתווכת בין נחישות עצמית לבין מיומנויות תעסוקתיות.



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

$N = 185$, $\chi^2(18) = 13.34$ $p = .77$ CFI=1.00 NFI=0.92 RMSEA= .001 90% CI [.00 -.05] SRMR= .04

חץ רציף = נתיב מובהק; חץ מקווקו = נתיב לא מובהק; ציפיות. מ = ציפיות מורה;
 אור"ע = אוריינטציית עתיד

תרשים מס' 2: המודל המתוקן - קשר ישיר ומתווך (באמצעות אוריינטציית עתיד) בין נחישות עצמית לבין מיומנויות תעסוקתיות, ונחישות עצמית כמתווכת בין ציפיות מורה מדווחות, ציפיות מורה נתפסות והערכה עצמית לבין אוריינטציית עתיד

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון גורמים תוך-אישיים ובין-אישיים, המשפיעים על רכישת מיומנויות תעסוקתיות בקרב תלמידים עם לקות למידה ספציפית הלומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד. **השערת הנתיב הראשון במודל** בדבר תפקידה של אוריינטציית עתיד כמתווכת בין נחישות עצמית לבין מיומנויות תעסוקתיות אוששה, אך בד בבד הדגישה את מרכזיותה של נחישות עצמית לרכישת מיומנויות תעסוקתיות גם באופן ישיר, לצד השפעתה על אוריינטציית העתיד של התלמידים. ממצאי המחקר מראים כי נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד תורמות שתיהן לרכישת מיומנויות תעסוקתיות, אך כל אחת בעלת מנגנון השפעה שונה.

הקשר בין נחישות עצמית לבין מיומנויות תעסוקתיות

בעלי נחישות עצמית גבוהה מודעים ליכולות ולאיתגרים האישיים ויודעים להתמודד היטב עם האתגרים בדרך למימוש מטרותיהם (Wehmeyer et al., 2019). מאפיינים אלה כשלעצמם יכולים לתרום באופן ישיר לרכישת מיומנויות תעסוקתיות. זהו גם ההסבר של כותבי מטא-אנליזה, שמצאה קשר חיובי בין נחישות עצמית לבין

הישגים לימודיים (Moriña, & Biagiotti, 2021). הכותבים הסבירו כי בעלי נחישות עצמית גבוהה היו בעלי תמונה מדויקת לגבי היכולות והחסמים שלהם, ידעו לצרוך את השירותים שלהם הם זכאים, ולדרוש התאמות ותמיכות שתורמו בסופו של דבר להצלחתם בלימודים.

ממצאי המחקר הנוכחי תואמים גם ממצאי מחקר אורך לאומי בארצות הברית, שעקב אחרי 20 אלף בוגרים עם מוגבלויות שונות מ-28 מדינות, שקיבלו סיוע משירותי הרווחה (Bush & Tassé, 2017). ממצאי מחקר זה הראו כי נחישות עצמית, שהוגדרה על ידי המידה שבה המשתתפים העריכו את מעורבותם בבחירה ובקבלה של החלטות בחיי היום-יום (למשל, מה לקנות בדמי הכיס, מה לעשות בזמן החופשי, מתי לקום/לאכול/לישון), הייתה בעלת האפקט השני בעוצמתו (אחרי חומרת המוגבלות הקוגניטיבית) על סטטוס ההעסקה. עם זאת, החוקרים ציינו כי הקשר הסיבתי בין בחירה וקבלת החלטות לבין תעסוקה אינו ברור ודורש מחקר המשך. המחקר הנוכחי מציע הסבר אפשרי אחד לקשר העקבי שנמצא בין ערכי נחישות עצמית לבין סטטוס ההעסקה בסיום לימודי התיכון ותוצרי תעסוקה נוספים, כפי שנמצא במחקר לעיל ובמחקרים אחרים (למשל Shogren et al., 2015), בכך שהוא קושר במחקר אורך בין נחישות עצמית לבין רכישת מיומנויות תעסוקתיות, הן כקשר ישיר והן כקשר מתווך על ידי אוריינטציית עתיד בתחום התעסוקה.

הקשר בין אוריינטציית עתיד לבין מיומנויות תעסוקתיות

ההסבר להשפעתה של אוריינטציית עתיד על רכישת מיומנויות נעוץ בהמשגתה כמנגנון פנימי המווסת את התנהלות האדם ואת המוטיבציה שלו לאורך הזמן (Seginer & Lens, 2015). כך, בעלי אוריינטציית עתיד מפותחת רואים בעבודתם בהווה כלי להשגת מטרות ארוכות טווח לעתידם המקצועי, ולכן גם נוטים לתפקד ברמה גבוהה בעבודתם הנוכחית (Rudolph et al., 2018).

הקשר בין נחישות עצמית לבין אוריינטציית עתיד

קשר זה, כאמור אושש, והוא עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקר שנערך בקרב 96 בוגרים צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית, שמצא כי רמות הנחישות העצמית שמשותפתים המחקר דיווחו עליהן בחיי היום-יום ניבאו באופן חיובי את מספר המטרות לעתיד הבינוני (5 שנים) והרחוק (10 שנים) שהיו להם (Di Maggio et al., 2020). ניתן להמחיש את הקשר שבין נחישות עצמית לבין אוריינטציית עתיד בהיבט של מידת השליטה שצעירים עם מוגבלות חושים לגבי חייהם בהווה. חוויית התלות והשליטה על ידי הורים, מורים, אנשי מקצוע וקובעי מדיניות היא מנת חלקם של צעירים רבים עם מוגבלות (Shah, 2016), וזו

משפיעה על תמונת העתיד שצעירים אלה מבנים לעצמם. כאשר צעירים עם מוגבלות חשים רמות גבוהות של שליטה על חייהם בהווה (נחישות עצמית), הם יכולים "להתפנות" כדי לחשוב על עתידם ולתכנן תוכניות (אוריינטציית עתיד). אך כאשר הם תופסים עצמם כחסרי יכולת לשלוט או להשפיע על אירועים בחייהם בהווה, הסיכוי שיתכננו מטרות לעתיד הוא נמוך.

השערת הנתב השני במודל

ההשערה התייחסה לכך שקיים קשר בין ציפיות מורים מדווחות וציפיות נתפסות לבין אוריינטציית עתיד באמצעות הערכה עצמית. בשונה מן המצופה, הממצאים הראו כי אין קשר בין ציפיות מורים מדווחות לבין ציפיות מורים נתפסות, וכי האפקט של ציפיות מורים מדווחות על אוריינטציית עתיד עובר דרך נחישות עצמית ולא באמצעות ציפיות מורים נתפסות והערכה עצמית.

ציפיות מורים מדווחות, ציפיות מורים נתפסות

ההשערה בדבר הקשר בין ציפיות מורים מדווחות לציפיות מורים כפי שהן נתפסות על ידי התלמידים, נשענה על כך שציפיות המורים בחינוך המיוחד מועברות בתקשורת עם התלמידים כחלק מתהליך הכנתם לעולם העבודה. אך הממצאים מרמזים כי אף על פי שמסגרת המחקר הנוכחי היא תוכנית הכנה לעולם העבודה, האינטראקציות בין המורים לתלמידיהם לא התמקדו באפשרויות לעתידם התעסוקתי של התלמידים, וציפיות המורים בהקשר זה לא היו ברורות לתלמידים. כזכור, ניתוח הממצאים המקדימים הראה כי שלישי מהתלמידים ציינו שאינם יודעים מה ציפיות המורים לגבי עתידם התעסוקתי, וכי 62% מהמורים ציינו כי לא קיבלו ולא ביררו מידע לגבי מסלולי המשך אפשריים עבור צעירים עם מוגבלות בתחום התעסוקה. באופן דומה, עורכי מחקר אחר שעסק בתוכניות מעבר, ציינו כי הצוותים החינוכיים בבתי הספר לחינוך מיוחד אינם מספקים מידע ברור ומדויק לגבי האפשרויות הרלוונטיות לעתיד התלמידים בתחום התעסוקה וההשכלה (Blustein, et al., 2016). ההסבר קשור לכך ש"למורים בחינוך המיוחד יש ציפיות נמוכות לגבי עתיד תלמידיהם, ולכן הם אינם ממפים את האפשרויות והשירותים העתידיים בלימודים על תוכניות, שיקום והכשרה מקצועיים וחיים עצמאיים. כתוצאה מכך, הרבה תלמידים עם מוגבלות מסיימים את בית הספר עם תוכניות לעתיד גנריות ואמורפיות שאינן נותנות מענה לצרכים ולהעדפות אישיים" (Brand et al., 2013, p.12). או במילים אחרות, אוריינטציית עתיד עמומה. יתר על כן, בהיעדר גורמים מומחים לתהליך המעבר המחזיקים בידע נרחב לגבי רצף השירותים ומסלולי עתיד אפשריים, לציפיות הנמוכות של מורי החינוך המיוחד יש אפקט חזק ומגביל אף יותר (Holwerda et al., 2014).

הקשר בין ציפיות מורים מדווחות לבין נחישות עצמית

המודל המתוקן מראה כי לציפיות מורים מדווחות יש אפקט ישיר על הנחישות העצמית של התלמידים. ההסבר לממצא זה קשור לעובדה שנחישות עצמית מתפתחת באמצעות הזדמנויות שהסביבה מספקת לבחירה ולקבלת החלטות, תוך שהיא מכבדת את ההחלטות שהתקבלו (Branding et al., 2009). אחת הזירות המרכזיות שבהן קיימת הזדמנות רבת עוצמה לתרגול של בחירה וקבלת החלטות היא התוכנית האישית, וליתר דיוק השיחות והמפגשים עם המורה לגבי התוכנית האישית, שבהם המורה מעביר מידע ומסרים לגבי הדרך שבה הוא רואה את הצעיר ואת ציפיותיו ממנו, ומטרות הקידום של הצעיר לטווח הקצר ולעמיד הרחוק נקבעות (Raley et al., 2022).

קיומה של מטרה ספציפית בתוכנית האישית כשלעצמה אינה מנבאת נחישות עצמית, כי אם מתן הזדמנויות חוזרות ונשנות לביטוי צרכים והעדפות וקביעת מטרות עם המורה בהתאם – הם תנאי סביבה הכרחיים להתפתחותה של נחישות עצמית (Cavendish & Connor, 2018). כך, במחקר שבו נבדקו מאפייני סביבה המעודדים התפתחותה של נחישות עצמית, נמצא בין היתר כי מספר הפעמים שבהן התלמיד התנסה בקביעת מטרות יחד עם המורה, מהווה גורם משמעותי בניבוי ציוני נחישות עצמית (Shogren, et al., 2013).

ממצאים אלה מעלים את האפשרות כי מנגנון ההשפעה של ציפיות המורה המדווחות על הנחישות העצמית של התלמידים, קשור למידה שבה המורה נותן הזדמנות למעורבות ולביטוי רצונות והעדפות של התלמיד בתוכנית האישית, גם אם זו אינה עוסקת באופן ישיר בעתידו בסיום הלימודים. כלומר ככל שלמורה יש ציפיות גבוהות יותר לגבי עתיד התלמיד (גם אם לא בירר מידע על תוכניות ספציפיות הרלוונטיות לעתידו התעסוקתי), כך הוא מאפשר לתלמיד להיות מעורב, לבטא את העדפותיו ולהשפיע על התוכנית האישית שלו. בעקבות זה, התלמיד חש שליטה גוברת בחייו והנחישות העצמית שלו גדלה.

הקשר בין הערכה עצמית לבין נחישות עצמית

המודל המתוקן הראה קשר חיובי, בינוני ומובהק בין הערכה עצמית לבין נחישות עצמית, במקום לאוריינטציה עתיד. הערכה עצמית, כזכור, מתייחסת לתמונה הסובייקטיבית שיש לאדם על עצמו והערך שלו בהשוואה לאחרים (Rosenberg, 1965). המשימות ההתפתחותיות הרלוונטיות לתקופת ההתבגרות (למשל פעילויות חברתיות וחקירה של אפשרויות קריירה) הן מורכבות וקשות ליישום עבור צעירים עם מוגבלות, לכן רבים מהם בתקופה זו מתחילים לזהות את ההבדלים בינם לבין מתבגרים ללא מוגבלות. ההכרה בהבדלים בינם לבין עמיתיהם ללא מוגבלות עלולה ליצור רגשות של נחיתות, תסכול ובידוד, ולהשפיע לרעה על תחושת הערך העצמי (Jones, 2012), וזאת, כפי שנמצא במחקר הנוכחי, בעלת אפקט ישיר על הנחישות העצמית המתפתחת גם היא בתהליך

ההתבגרות, ומתעצמת בזמן המעבר מתלות גבוהה בכל הקשור לטיפול והכוונה בידי אחר משמעותי, לטיפול והכוונה עצמיים (Shogren, et al., 2017). כלומר ככל שהתלמיד חש יותר שווה ערך לאחרים (הערכה עצמית גבוהה), כך הוא חש פחות תלוי באחרים וסומך על עצמו בכל הקשור לקבלת החלטות בחייו (נחישות עצמית).

ממצאי המחקר לגבי הקשר בין הערכה עצמית לבין נחישות עצמית עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקר אחר שנערך בארצות הברית בקרב 560 תלמידים עם לקויות למידה, ובו נמצא קשר חיובי חזק בין הערכה עצמית בתחום האקדמי לבין נחישות עצמית (Zheng et al., 2014). החוקרים הסבירו את הקשר שנמצא בין המשתנים בכך שבדומה להערכה עצמית, נחישות עצמית גם כן מייצגת היבט של העצמי (self), ולכן לצד השפעות הסביבה היא מושפעת גם מהאמונות והידע שיש לאדם לגבי עצמו.

השערת המחקר השנייה נסמכה בעיקר על ממצאי מחקרים קודמים בצעירים ללא מוגבלות, ושמה דגש על הערכה עצמית כמתווכת בין ציפיות מורים לאוריינטציית עתיד. אך ממצאי מחקר זה מראים כי עבור צעירים עם לקות למידה ספציפית, לנחישות עצמית תפקיד מרכזי כמתווכת בין משתנים בין-אישיים (ציפיות מורים) ומשתנים תוך-אישיים (הערכה עצמית) לבין אוריינטציית עתיד. במילים אחרות, תחושת השליטה שיש לצעירים עם לקות למידה ספציפית על חייהם בהווה (נחישות עצמית) מושפעת ישירות מציפיות המורים ומהערכתם העצמית, ובעלת אפקט ישיר על תמונת העתיד שהצעירים מבנים לעצמם (אוריינטציית עתיד).

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים את מרכזיותה של נחישות עצמית בחייהם של תלמידי החינוך המיוחד, הן לפיתוח אוריינטציית עתיד והן לרכישת מיומנויות תעסוקתיות, ומאירים את תפקידן של ציפיות המורים בביסוס הנחישות העצמית של תלמידיהם. חוסר ידע של מורים לגבי האפשרויות העתידיות בתעסוקת צעירים עם מוגבלות, מצמצם את השיח בינם לבין התלמידים על האפשרויות לעתידם התעסוקתי, ולכן תמונת העתיד של התלמידים מושפעת ישירות מנחישותם העצמית, ואינה קשורה לדרך שבה הם תופסים את ציפיות המורה באמצעות הערכתם העצמית כפי ששוער בתחילה. ציפיות גבוהות של מורים לגבי עתיד התלמידים (גם בהיעדר מידע מדויק לגבי האפשרויות בעתיד) מסייעות לביסוס נחישות עצמית באמצעות מתן הזדמנויות לביטוי העדפות ומעורבותם של הצעירים בגיבוש התוכנית האישית. מחקר זה מחזק את הידע שהצטבר לגבי הקשר בין נחישות עצמית לבין תוצרי מעבר חיוביים, ואף מרחיב את ההבנה לגבי תוצרי מעבר בתחום התעסוקה באמצעות הקשר הישיר שנמצא בין נחישות לבין רכישת מיומנויות

תעסוקתיות, שכזכור מהוות את אבני הבניין להשתלבות ולהצלחה בשוק העבודה עבור כל הצעירים, עם ובלי מוגבלות.

מגבלות המחקר

למחקר הנוכחי שתי מגבלות מרכזיות. הראשונה קשורה למערך המחקר. מחקר זה הוא אומנם מחקר אורך, אך הוא בדק את המיומנויות התעסוקתיות בנקודת זמן אחת בלבד, חצי שנה אחרי נקודת הזמן שבה נמדדו המשתנים התוך-אישיים והבין-אישיים המטרימים את המיומנויות התעסוקתיות. מודל המחקר מתאר כיוון של קשרים בין המשתנים ומצביע על סיבתיות. עם זאת, במערך הנוכחי המשתנים לא נבדקו במספר נקודות זמן שמאפשרות לעקוב אחר התפתחות הצעירים בהתייחס למשתני המחקר, לאור השתתפותם בתוכנית והחשיפה לעולם העבודה. יתרה מזאת, על אף חשיבותן של המיומנויות התעסוקתיות להצלחה בשוק העבודה, בשל מערך המחקר כפי שתואר לעיל, לא ניתן להסיק כי משתתפי המחקר שהוערכו כבעלי מיומנויות תעסוקתיות מפותחות בזמן המדידה, בהכרח יצליחו להשתלב בשוק העבודה בצורה מוצלחת יותר מחבריהם שהוערכו כבעלי מיומנויות תעסוקתיות מפותחות פחות באותה נקודת זמן.

המגבלה השנייה של המחקר מתייחסת לגורמים נוספים שעשויים להשפיע על תהליך רכישת המיומנויות התעסוקתיות שלא נבדקו במסגרתו. הגישה הסוציו-אקולוגית בתחום המוגבלות מייחסת חשיבות רבה להשפעת מאפייני הסביבה על תפקוד האדם (World Health Organization, 2001). מכאן שמאפייני הסביבה האנושית הפיזית והחושית של מקום ההתנסות, וכמו כן מאפייני התפקיד ומורכבות התפקיד שעל התלמיד לבצע בהתנסות, אף הם בעלי השפעה על תהליך רכישת המיומנויות התעסוקתיות, ויכולים לתרום רבות להבנת השונות בציוני המיומנויות התעסוקתיות.

המלצות לפרקטיקה ולמחקר עתידי

ממצאי מחקר זה מצביעים על הצורך בפיתוח תוכניות ממוקדות לקידום נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד בקרב תלמידי החינוך המיוחד, ובחשיפת מורי החינוך המיוחד למסלולי המשך בתחום התעסוקה. מחקרים עתידיים יצטרכו לבחון את הקשר בין רכישת מיומנויות תעסוקתיות במהלך תוכנית המעבר לבין השתלבות בתעסוקה בסיום הלימודים, ולבחון את תרומתם של משתנים בין-אישיים נוספים, כגון תמיכה של מעסיקים, חברים והורים בתהליך רכישת המיומנויות התעסוקתיות, וכן להתייחס לקבוצות נוספות של משתתפים בתוכנית כמו תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ומוגבלות על הרצף האוטיסטי.

ביבליוגרפיה

- מוניקנדס-גבעון, י. (2019). *ילדים עם מוגבלות*. הכנסת – מרכז המידע והמחקר.
- נאון, ד', הדר, י', כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', ואזן-סיקרון, ל', קונסטנטינוב, צ' (2014). *בעלי מוגבלות צעירים בישראל*. ג'וינט-מכון ברוקדייל.
- רז, מ'. (2019). *נחישות עצמית, אוריינטציית עתיד וציפיות מורים כמטרימי מיומנויות תעסוקתיות בקרב תלמידים בחינוך המיוחד (חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". לא פורסם)*. אוניברסיטת חיפה, חיפה.
- רז, מ'. (2022). *המעבר לבגרות של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: תרומתן של נחישות עצמית ואוריינטציית עתיד להצלחתו. בתוך מ. אל-יגון ומ. מרגלית (עורכות), מוגבלות שכלית התפתחותית: תאוריה, מחקר והשלכות יישומיות (עמ' 675-709)*. קרן שלם.
- Becker, R. (2005). *Becker Work Adjustment Profile: 2: User's manual*. Columbus OH: Elbern Publications.
- Blustein, C. L., Carter, E. W., & McMillan, E. D. (2016). The voices of parents: Post-high school expectations, priorities, and concerns for children with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education, 50*(3), 164-177. <https://doi.org/10.1177/0022466916641381>
- Bureau of Labor Statistics. (2022). *Persons with a disability: Labor force characteristics 2021*. (USD-22-0317). <https://www.bls.gov/news.release/pdf/disabl.pdf>
- Bush, K. L., & Tassé, M. J. (2017). Employment and choice-making for adults with intellectual disability, autism, and down syndrome. *Research in developmental disabilities, 65*, 23-34. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.04.004>
- Brand, B., Valent, A., & Danielson, L. (2013). Improving College and Career Readiness for Students with Disabilities. *College and Career Readiness and Success Center*.
- Branding, D., Bates, P., & Miner, C. (2009). Perceptions of self-determination by special education and rehabilitation practitioners based on viewing a self-directed IEP versus an external-directed IEP meeting. *Research in Developmental Disabilities, 30*(4), 755-762. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.10.006>
- Carter, E. W., Awsumb, J. M., Schutz, M. A., & McMillan, E. D. (2021). Preparing youth for the world of work: Educator perspectives on pre-employment transition services. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 44*(3), 161-173. <https://doi.org/10.1177%2F2165143420938663>

- Cavendish, W., & Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Davis, M. T., & Garfield, T. A. (2021). Transition to Adulthood: Preparing Students With Specific Learning Disabilities. *Kappa Delta Pi Record*, 57(2), 64-69. <https://doi.org/10.1080/00228958.2021.1890440>
- Di Maggio, I., Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Nota, L. (2020). Self-determination and future goals in a sample of adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(1), 27-37. <https://doi.org/10.1111/jir.12696>
- Einav, M., & Margalit, M. (2022). The Hope Theory and Specific Learning Disorders and/or Attention Deficit Disorders (SLD/ADHD): Developmental Perspectives. *Current Opinion in Psychology*, 101471. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101471>
- Erickson, A. S. G., Noonan, P. M., Zheng, C., & Brussow, J. A. (2015). The relationship between self-determination and academic achievement for adolescents with intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 36, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.09.008>
- Gragoudas, S. (2014). Preparing students with disabilities to transition from school to work through self-determination training. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 48(3), 407-411. <https://doi.org/10.3233/WOR-131782>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000452>
- Holwerda, A., Brouwer, S., de Boer, M. R., Groothoff, J. W., & van der Klink, J. J. (2014). Expectations from different perspectives on future work outcome of young adults with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25(1), 96-104. <https://doi.org/10.1007/s10926-014-9528-3>
- Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). The state of learning disabilities: Understanding the 1 in 5. *National Center for Learning Disabilities*.
- Jones, J. L. (2012). Factors associated with self-concept: Adolescents with intellectual and development disabilities share their perspectives. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 31-40. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-50.1.31>
- Lipscomb, S., Hamison, J., Burghardt, J., Johnson, D. R., & Thurlow, M. (2017). Preparing for Life after High School: The Characteristics and Experiences of Youth in Special Education. Findings from the National Longitudinal Transition Study

2012. Volume 2: Comparisons across Disability Groups. Full Report. NCEE 2017-4018. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
https://ies.ed.gov/ncee/projects/evaluation/disabilities_nlts2012.asp
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W. H., Fowler, C. H., ... & Test, D. W. (2020). Secondary Transition Predictors of Postschool Success: An Update to the Research Base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177%2F2165143420959793>
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Murray, C., & Doren, B. (2013). The effects of working at gaining employment skills on the social and vocational skills of adolescents with disabilities: A school-based intervention. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(2), 96-107.
<https://doi.org/10.1177%2F0034355212452614>.
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. M. (2009). *The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high School: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. NCSER 2009-3017. Menlo Park, CA: SRI International.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The post-high School outcomes of young adults with disabilities up to 8 years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2)*. NCSER 2011-3005. Menlo Park, CA: SRI International.
- Nota, L., Soresi, S., Ferrari, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). A multivariate analysis of the self-determination of adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 12(2), 245-266.
<https://doi.org/10.1007/s10902-010-9191-0>
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental review*, 11(1), 1-59.
[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: a longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental psychology*, 51(2), 248. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038481>
- Praskova, A., & Johnston, L. (2021). The role of future orientation and negative career feedback in career agency and career success in Australian adults. *Journal of Career Assessment*, 29(3), 463-485. <https://doi.org/10.1177/1069072720980174>

- Raley, S. K., Shogren, K. A., & Hagiwara, M. (2022). Review of Existing Research on Coaching in Inclusive, Secondary Classrooms. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 57(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/00400599211066914>
- Robinson, J. P. (2000). What are employability skills? Alabama, cooperative extension system. *The Workplace*, 1(3), 1-3.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400876136>
- Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E. S. (2012). Basic employability skills: A triangular design approach. *Education+ Training*, 54(1), 7-20.
- Rubie-Davies, C., Meissel, K., Alansari, M., Watson, P., Flint, A., & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23(5), 1173-1201. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09574-y>
- Rudolph, C. W., Kooij, D. T., Rauvola, R. S., & Zacher, H. (2018). Occupational future time perspective: A meta-analysis of antecedents and outcomes. *Journal of Organizational Behavior*, 39(2), 229-248. <https://doi.org/10.1002/job.2264>
- Scheef, A. R., Walker, Z. M., & Barrio, B. L. (2019). Salient employability skills for youth with intellectual and developmental disabilities in Singapore: the perspectives of job developers. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/20473869.2017.1335479>
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/b106810>
- Seginer, R., & Lens, W. (2015). The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application* (pp. 287-304). Cham: Springer International Publishing.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2018). Future orientation links perceived parenting and academic achievement: Gender differences among Muslim adolescents in Israel. *Learning and Individual Differences*, 67, 197-208. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.009>
- Shah, S. (2016). *Young disabled people: Aspirations, choices and constraints*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315546063>
- Shogren, K. A., Wehmeyer M. L. & Palmer, S. B. (2017). Causal agency theory. In M.L. Wehmeyer, K. Shogren, T. Little, & S. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 55-67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_5

- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 50*, 251–263. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6_5
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality, 21*(3), 147-157. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802231>
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 181-227). Academic Press.
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: the state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation 24*(3-5), 91-98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>
- Trusz, S. (2018). Four mediation models of teacher expectancy effects on students' outcomes in mathematics and literacy. *Social Psychology of Education, 21*(2), 257-287. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9418-6>
- Wehmeyer M. L. (1995) *The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines*. Beach Center, Kansas.
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 47*(5), 462-474. <https://doi.org/10.1177/0022219412469688>