

סוגיות  
בהינור  
מיוחד  
ובשילוב

ס.ח.ש

הקתדרה לחינוך מיוחד ע"ש קונין-לוננפלד



אוניברסיטת חיפה  
הפקולטה לחינוך

עורך ראשי:

**פרופ' מרק לייקין**

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

מרכזת המערכת:

**אורטל האס**

הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

עורכי משנה:

**ד"ר (אמריטה) גלעדה אבישר**, החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל

**ד"ר רן נוימן**, עבודה סוציאלית, חינוך מיוחד, המכללה האקדמית צפת והפקולטה לחינוך,

אוניברסיטת חיפה

**פרופ' (אמריטה) שונית רייטר**, החוג לחינוך מיוחד, הפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה

ועדה מלווה:

**פרופ' רפיק איברהים**, אוניברסיטת חיפה

**פרופ' (אמריטה) דיאן בריין**, אוניברסיטת טמפל, פילדלפיה, ארה"ב

**פרופ' ישעיהו הוצלר**, מכללת זימן לחינוך גופני ולספורט, מכון ויגייט

**פרופ' טלי היימן**, האוניברסיטה הפתוחה

**ד"ר איתי הס**, מכללת לוינסקי לחינוך

**פרופ' תמי קציר**, אוניברסיטת חיפה

**ד"ר דפנה רגב**, אוניברסיטת חיפה

**ד"ר דנה רוט**, המכון למחקר, בית איזי שפירא

"סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב" הינו כתב-עת מדעי. מטרתו להציג מאמרים מקוריים שיוסיפו לידע הקיים

בתחומי החינוך המיוחד והשתלבותם של ילדים ומבוגרים עם לקויות.

יתקבלו לפרסום מאמרים מקורים על מחקרים בתחומים האלה מהארץ ומחול, חוות דעת של מומחים

בנושאים תיאורטיים ופילוסופיים השנויים במחלוקת וכן תיאורים מקצועיים של תכניות חדשניות. חשוב

ביותר כי במאמרים המתארים תכניות חדשניות יהיה שילוב של עיון ומעשה דהיינו הצגת הנושא מבחינה

תיאורטית ותיאורית. העדפה תינתן למאמרים המציגים מחקרים ורעיונות שיש בהם התייחסות לבעיות

אקטואליות. הגישה של הכותב צריכה להיות מדעית, ניסויית ובעלת אוריינטציה תיאורטית.

**כל מאמר עובר שיפוט חיצוני על ידי מומחים.**

הרעיונות והדעות במאמרים הם של הכותבים בלבד ואינם משקפים או מייצגים את הפילוסופיה של עורכי

כתב-העת.

© כל הזכויות שמורות

עיצוב והפקה: גאלה קדם דפוס בע"מ

## התוכן

7	הומניזציה" – המקום שבו ידע ומעשה, נפגשים "לראות אדם" רן נוימן ושונית רייטר
25	הערכת תוכנית מתוקשבת העוסקת בשילוב של תלמידים עם לקות ראייה בחינוך הרגיל באמצעות משובי התלמידים ומורותיהן התומכות שושי דורפברגר ויפעת בן שלמה
43	הערכות נושאים בחיי בוגרים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחייה: הבוגרים מול אנשי המקצוע העובדים עימם איתי הס
64	"ידע־אור" – תוכנית עם תקווה לסטודנט ולחברה כרמלה איגל ויונה מילר
82	בחינת הממד החברתי בתפיסותיהם של תלמידים, הורים וצוות חינוכי באשר לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחינוך הרגיל גלעדה אבישר וטלי היימן
103	<b>הבדלים ביכולת שיפוט ואמדן זמן בין סטודנטים ואקדמאים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה</b> <b>בטי שרייבר</b>
128	השומר אחי אנוכי? חוויית גדילה נורמטיבית בסביבה משפחתית המאופיינת בליקויי למידה וקשב עמלה עינת ואורית דהן
152	חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים וסטודנטיות עם וללא הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות סאאיד בשארה ואפרת בנג'ו
179	"כולם רוקדים"; חקר מקרה של מתבגרים עם אוטיזם הלומדים לרקוד ולהביע את עצמם בתנועה יעל ברק־לוי והידי פלביאן



## דבר העורכים

אנו שמחים לקחת חלק במיזם העברת כתבי העת של הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה למתכונת מקוונת. כתב העת סחי"ש קיים במתכונת מודפסת משנת 1986.

המעבר למתכונת מקוונת מאפשר להמשיך ולהשמיע את קולם של אנשי מקצוע המלווים, תומכים ומעורבים בחייהם של אנשים עם מוגבלות בכל הגילאים ושל חוקרים העוסקים בתחומי תוכן רלוונטיים. הטכנולוגיה העכשווית מאפשרת להרחיב את מאגר הכותבים והקוראים כאחד ולהפוך את כתב העת לנגיש יותר.

דרך ארוכה עבר כתב העת סחי"ש. אם בתחילת דרכו לא היה ברור האם ימצא קהל רלוונטי של כותבים וקוראים, כיום אנו גאים להציג מגוון רחב של מאמרים פרי עטם של כותבים מקרב אנשי שדה ואקדמיה כאחד. כתב העת מהווה הזדמנות למפגש אינטרדיסציפלינרי שעניינו ילדים ובוגרים עם מוגבלויות ושותפים לו העוסקים בחינוך מיוחד ובחינוך רגיל משלב, בעבודה סוציאלית, ביעוץ, בפסיכולוגיה, בריפוי בעיסוק ובדיבור, בטיפול באמנות ועוד.

החוברת הנוכחית כוללת 9 מאמרים. המגוון הרחב שניתן למצוא כאן מיצג את ההתפתחות הרבה שחלה בתחום הדעת, שבמרכזה ההכרה בזכותו של הפרט (ילד ובוגר כאחד) לחיים שיש בהם משמעות אישית וייחודית.

אנו מקווים כי כתב העת סחי"ש ימשיך להצעיד את הדרך לחברה הטרוגנית שבה הבסיס ההומניסטי מהווה מגדלור המאיר את הדרך.

תודתנו לכל השותפים לדרך.

מרק לייקין, עורך ראשי  
שונית רייטר, עורכת משנה  
גלעדה אבישר, עורכת משנה  
רן נוימן, עורך משנה



## ”הומניזציה” – המקום שבו ידע ומעשה, נפגשים ”לראות אדם”

רן נוימן, המכללה האקדמית צפת והמרכז לידע ומחקר, כפר תקווה

שונית רייטר, אוניברסיטת חיפה

**תקציר:** בכל הקשור לליווי ותמיכה של אנשים עם מוגבלויות, קיים פער בין הגות למעשה. בעוד שברמת ההצהרות מתמקד השיח כיום בזכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות לשוויון הזדמנויות ולחיים שיש בהם משמעות אישית, ברמת המעשה, פעמים רבות ממשיכים נותני שירותים להתמקד בעיקר בקידום של תפקוד עצמאי ונורמטיבי. בנייר העמדה הנוכחי מוצע מודל ”ההומניזציה” כמחבר בין הפילוסופיה ההומניסטית לאתגרים בפרקטיקה, באמצעות גיבוש של עקרונות תיאורטיים. תחת הכותרת – ”להיות אדם” מציג נייר העמדה 3 הנחות יסוד הנגזרות מהפילוסופיה ההומניסטית ואשר רלוונטיות להתייחסות לאנשים עם מוגבלויות. תחת הכותרת – ”לראות אדם” מציג נייר העמדה 3 עקרונות תיאורטיים המבוססים על הנחות היסוד הפילוסופיות מחד ועל אתגרים וקונפליקטים בעבודת השדה מאידך. אתגרים אלה תועדו במחקר איכותני שבו שתפו נותני שירותים המלווים בוגרים עם מוגבלויות, בתפיסת תפקידם ובאתגרים המרכזיים בעבודתם. תחת הכותרת – ”ללוות אדם” מוצעים במאמר קווים מנחים שיכולים לשמש לפיתוח של תוכניות לחינוך, ליווי, תמיכה והתערבות עם ילדים ובוגרים עם מוגבלויות כאחד. תהליך זה של ”הומניזציה” מוצע בנייר העמדה הנוכחי כמתווה לתמיכה הוליסטית לאורו ניתן לפתח ולטפח את מאמצי הפרט לחיות חיים עם משמעות אישית.

### בין ידע למעשה

חייהם של אנשים עם מוגבלויות לאורך כל מסלול חייהם, מלווים במערכות ממסדיות האמונות על שירותי-חינוך, רווחה, טיפול ועוד. מערכות אלה אמורות להזיון הן מתרבות הידע (אקדמיה) העוסקת בחיפוש בפיתוח תיאורטי ובניסוח תובנות על בסיס מחקר והן מתובנות הנגזרות מחיי המעשה (פרקטיקה) ברמת הפרט, החברה והתרבות (רייטר, 1997). באופן פרדוקסאלי, בין שתי המערכות שאמורות להזין זו את זו, קיים 'מפגש' חלקי בלבד. הידע המצטבר "משולחן" האקדמיה ('מגדל השן') משמש בעיקר לניסוח הצהרות בדבר זכויותיהם של אנשים עם מוגבלויות לחיים מלאים, תוך שילוב ונגישות מרביים (United Nation, 2007). אך הוא אינו מוביל באופן מספק לניסוח עקרונות תיאורטיים וכלים מעשיים בשירות השדה (Neuman, 2020). במקביל, ההתנסויות והתובנות של אנשים עם מוגבלויות, של בני משפחותיהם ושל הסובבים אותם, אינם מסייעים באופן מספק להכוונה של פיתוח הידע באקדמיה. באופן שכזה, לא מתרחש "דיאלוג" הדדי בין המילה למעשה

ולא מתרחשת הפריה הדדית בין שתי המערכות. במאמר הנוכחי, אנו מנסים לבחון כיצד ניתן לגשר, בין העושר המתפתח של הגות ברוח של זכויות אדם, הומניזם והכלה, לבין השדה המזמן מפגש מרתק ומעשיר בין אנשים, התנסויות ומסלולי חיים.

מבחינה היסטורית, מאז הופעתו של עקרון "הנורמליזציה" בשנות ה־70 התמקדה משימתם של אנשי המקצוע בסיוע לאנשים עם מוגבלויות (ילדים ומבוגרים כאחד) ללמוד מיומנויות שיסייעו להם להתגבר על הלקות. הציפייה היא כי עצמאות תפקודית תאפשר לאנשים עם מוגבלויות להשתלב בסגנון חיים נורמטיבי ולהתקבל כשווי זכויות בקהילה ובחברה (Overmars-Marx et al., 2014; Abbot & McConkey, 2006).

החל משנות ה־90 השאיפה 'לנורמליזציה' של אנשים עם מוגבלויות במובנה הצר של "להיות כמו כולם", החלה לפנות את מקומה לתפיסות הומניסטיות, המכוונות להכרה בייחודיותו של הפרט ובזכותו לחיות חיים של איכות בהתאם לאישיותו, צרכיו ורצונותיו. בהתאם לתפיסה זו, לכל אדם יש ערך ייחודי והוא ניחן ביכולות להבין את עצמו ואת סביבתו, ליצור סדר עדיפויות ולקבל החלטות אישיות. הדגש הוא בהכרה ביכולתו של האדם עם המוגבלות לקיים חיים יצרניים ואוטונומיים גם כאשר הוא זקוק לתמיכות (רייטר, 2004; Reiter, 2008).

לאור זאת, לכאורה, אמור להתחולל מעבר מדגש כולל על האופן שבו אנשים עם מוגבלויות מצופים להתאים את עצמם לנורמות של החברה, אל עבר חינוך ותמיכה שנועדו לסייע בהגברת הביטוי האישי, המימוש העצמי והבחירה האישית

(Shogren et al., 2018; Brown, Cobigo, and Taylor, 2015). ברמת ההצהרות וכן גם ברמת המדיניות, חל שינוי פרדיגמטי, מתפיסה רפואית המכוונת לריפוי הלקות לאוריינטציה הומניסטית המכוונת לכבוד לפרט ולמשמעות הסובייקטיבית שהוא מייחס לחייו (Schalock et al., 2008; Reiter, 2008; Neuman, 2020). אוריינטציה זו משתקפת במודל הרב ממדי שמציע ארגון הבריאות העולמי (World Health Organization, 2016) ושואמץ גם בישראל בכל הקשור לתמיכה באנשים עם מוגבלויות. המודל מדגיש את החשיבות של התייחסות לממדים השונים הקשורים לפרט ולסביבותיו במצב נתון ומשתנה ומכוונת לעידוד של הפרט עם המגבלה לקבוע בעצמו את עתידו (Stewart & Rosenbaum, 2003). עקרונות האוריינטציה ההומניסטית אכן, מחלחלים בשנים האחרונות לשטח. במחקר שנערך לאחרונה בנוגע לעמדותיהם של נותני שירותים המלווים בוגרים עם מוגבלויות, נמצא כי התפיסה ההומניסטית מאמצת ע"י רבים מהם ומשתקפים לתפיסתם את תחושת המסוגלות של מקבלי השירות שלהם (רייטר, נוימן, וקרני-ויזל, 2020).



במקביל ועל אף מגמות אלה, מצטברות עדויות כי בפועל "נותני שירותים" רבים, המלווים באנשים עם מוגבלויות בכל הגילאים, עדיין ממשיכים לעסוק כמטרת על בעיקר בקידום תפקוד עצמאי ונורמטיבי ומתקשים להעמיד לנגד עיניהם כבסיס לעבודתם את החשיבות של סיוע לפרט למצוא משמעות חיים אישית (Lafferty et al., 2013; Neuman, 2020; Shogren et al., 2018). הדגש על תפקודי עצמאות בהתאם למקובל, לא תמיד תואם את ההעדפות והנטיות של הפרט עם המגבלה. זאת ועוד, 'נרמולו' של הפרט עם המגבלה לא תמיד אפשרי, לא תמיד מוביל לתחושת עצמאות, ולכן פעמים רבות לא מפחית את תלותו באחרים בכלל ובמשפחתו בפרט. המאמצים להגיע לעצמאות תפקודית כתנאי להשגת אוטונומיה אישית – הם פעמים רבות מאמצים 'ללא סוף'. ההנחה היא כי התלות תסתיים לאחר שתושג עצמאות, והאדם עם המוגבלות יוכל לתפקד ללא עזרתם של אחרים סביבו. הנחה זו מתעלמת מכך שאנשים רבים עם מוגבלויות לא יוכלו להגיע במהלך חייהם לעצמאות תפקודית, כמו גם מההבנה כי לא תמיד יכולת הבחירה תלויה בעצמאות זו (נוימן, 2021). דוגמא בולטת לכך ניתן למצוא בכל הקשור לסוגיית השילוב. בעוד ברמת ההצהרות שילוב מבוסס על זכותו של הילד והבוגר עם המגבלה להיות 'כמו כולם'. ברמת המעשה, השילוב הטכני של ילדים ובוגרים עם מוגבלויות בחברה הכללית, מפגיש לא פעם את הפרט עם המגבלה עם חוויה שיש בה שלילה של זכויותיו לחיים שיש בהם כבוד והכרה בו (רייטר, 2017). באופן שכזה שילוב בקהילה, אמנם מזמן מפגש אנושי שלם ונורמטיבי יותר, אך במקביל הוא משאיר לא פעם את הפרט עם המגבלה בתחושה של בדידות ונבדלות (אליגון, רימרמן, מרגלית, 2020).

הסבר אפשרי לפערים אלה נעוץ בהנחה השגויה לגבי הקשר בין תפקוד עצמאי של אנשים עם מוגבלות, לבין זכותם ויכולתם לבחירה אוטונומית לגבי חייהם. הצפייה היא כי תפקוד עצמאי, תיקון לקויות ורכישה של מיומנויות יומיום, מהווים שלב מקדים והכרחי לחיים אוטונומיים. עלינו להבחין בין "תלות תפקודית" לבין "תלות רגשית". בפועל אנשים רבים עם מוגבלויות יזדקקו כל חייהם לתמיכה והנגשה ולכן ימשיכו להיות תלויים באופן מעשי וטכני באחרים סביבם. ההתמודדות על השגת עצמאות תפקודית רבה יותר בהקשר זה חשובה ורלוונטית לשיפור איכות החיים. במקביל, אין לראות הזדקקות התפקודית רציונל למערכת יחסים שיש בה תלות רגשית. זכותו ויכולותיו של הפרט לאוטונומיה, דהיינו ל'עצמאות פנימית', אמורה להיות בלתי תלויה בתלותו התפקודית באחר. אוטונומיה, מבוססת על היכולת של האדם להתבונן, לבחור ולפעול בהתאם למחשבה, לתחושה הפנימית ועולם הערכים שלו. אוטונומיה אינה מצב קיים, היא תהליך נלמד ומתפתח – כמו גם זהותו של האדם, שהולכת, מתפתחת, מתבררת ומתעצבת לאורך שלבים שונים במעגל חייו. הלכה למעשה, לצד השאיפה לאפשר לאדם עם המוגבלות לחיות חיים

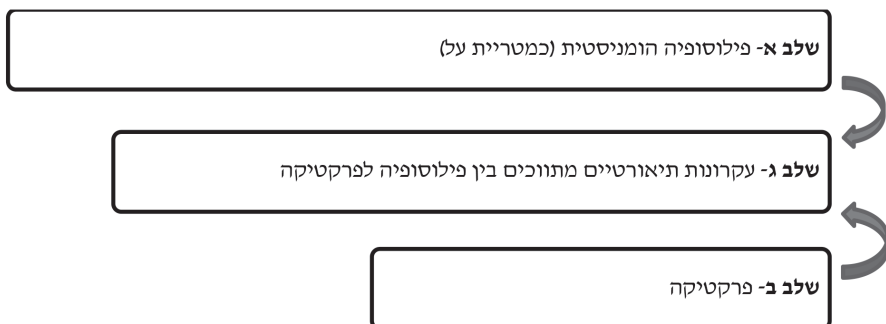
מלאים ומשמעותיים, תוך בחירה אישית, לא פעם משדרים הסובבים ספק לגבי יכולתו לנצל זכויות אלה ובכך מעבירים מסר מבלבל. מחד מוצגת תקווה לאוטונומיה אישית באם תושג עצמאות. מאידך המסר, הסמוי ולעתים גם הגלוי, הוא כי המגבלה לא מאפשרת עצמאות תפקודית. כפועל יוצא, אוטונומיה נתפסת כלא ישימה ונשארת בגדר אוטופיה.

הסבר נוסף אפשרי, קשור לקושי להתבונן באופן הוליסטי ודינאמי על מערכת היחסים ההדדית בין האדם לסביבותיו. בהתאם למודל האקולוגי בכל רגע נתון משפיע ומושפע האדם מהמעגלים הבין אישיים והחברתיים הסובבים אותו (Thompson, et al., 2009; Loidl, et al., 2016; שביט, רייטר, 2016, נוימן, 2020). התבוננות חד ממדית הממקדת את ההתייחסות בלקות של האדם (מודל רפואי), או בחסם שמעמידה החברה בפניו (מודל חברתי) לא מאפשרת לקבל תמונה אוטנטית של המערך האקולוגי השלם והדינמי בו מצוי האדם (McDougall, Wright, Rosenbaum, 2010; Brants, van Trigt, and Schippers, 2016).

### תיאוריה כגשר בין פילוסופיה לפרקטיקה

כיצד אם כן ניתן לגשר על הפער בין המצע של הפילוסופיה ההומניסטית, לבין הפרקטיקה בהקשרה לאנשים – ילדים ובוגרים עם מוגבלויות. הנחת הכותבים היא כי הגשר בין פילוסופיה לפרקטיקה, היא תיאוריה המעוגנת בהגות מצד אחד, ובאתגרי המעשה, מצד שני. בהתאם עלינו: להניח מצע פילוסופי ברור, לבחון מהם האתגרים בשדה ולתרגם מצע פילוסופי זה לעקרונות תיאורטיים שיסייעו בהתמודדות עם אתגרים אלה (רייטר, 2004). באיור מספר 1 מתואר התהליך המוצע לגיבוש עקרונות תיאורטיים לליווי ותמיכה באנשים עם מוגבלויות (ילדים ומבוגרים כאחד).

#### איור מספר 1: תיאוריה כגשר בין פילוסופיה לפרקטיקה



בהתאם לאיור מספר 1, נבחן בראש ובראשונה מה הן הנחות היסוד שאנו מבקשים לאמץ כבסיס לניסוח של עקרונות תיאורטיים הרלוונטיים להתייחסות לאנשים עם מוגבלויות. בשלב השני נבחן את האתגרים המרכזיים המלווים את "עבודת השדה" של אלו שאמונים על ליווי, חינוך ותמיכה באנשים עם מוגבלויות. בשלב השלישי נגבש את העקרונות התיאורטיים הרלוונטיים, כמכוון בתהליך של "הומניזציה" של תפיסות חברתיות ומערכי תמיכה הרלוונטיים לתמיכה בפרט עם המגבלה, לאורך כל מסלול חייו.

### **"להיות אדם" – הנחות היסוד של פילוסופיה הומניסטית**

הפילוסופיה ההומניסטית התפתחה במהלך השנים, מאז ימי סוקרטס ואפלטון במאה החמישית לפני הספירה ביוון, לענפים מגוונים (הררי, 2013). כיום, נדמה כי "קיימת הסכמה רחבה על זיהוי ההומניזם עם ערכי היסוד של כבוד האדם ושוויון ערך האדם, וזיהוי האידיאל ההומניסטי עם חיים ריבוניים ומלאים של משמעות, איכות והגשמה עצמית" (אלוני, 2005, עמ' 4).

בהתאם להגות זו, אנו מציעים מספר הנחות יסוד ליישום של הפילוסופיה הומניסטית בהתייחסות לאנשים עם מוגבלות:

1. האדם מחפש משמעות – כבני אדם, אנו מחפשים מענה לשאלה 'מה משמעות עברנו בחיים'.
  2. משמעות זו מניעה אותנו לפעולה ומהווה "סיבה טובה לקום בבוקר".
  3. משמעות חיים מתפתחת במקביל לטיפול של אוטונומיה אישית – כלומר, היכולת להתבונן, לבחור ולפעול בהתאם למחשבה ולתחושה הפנימית ותוך כדי גיבוש של מערכת ערכים אישית. בהקשר זה חשוב לציין:
    - ג. אוטונומיה אינה מצב קיים, היא תהליך נלמד ומתפתח – כמו גם זהותו של האדם, המתבררת ומתעצבת לאורך מסלול חייו.
    - ד. כל אדם יכול ללמוד ולפתח 'עצמאות פנימית' – אוטונומיה.
    - ה. גם כשאנו נתונים לסמכות אחרת וההחלטה אינה בידינו, אנו עדיין יכולים לחוות אוטונומיה, תוך שאנו מתבוננים על הפער בין דרישות הסיטואציה, לבין מה נכון מנקודת מבטנו.
  3. האדם כשלם – הפרט הנו סובייקט ייחודי ושלם, מעל ומעבר לסך המרכיבים שלו.
- הנחות יסוד אלה, רלוונטיות לכל אדם באשר הוא ומגדירות במובנים מסוימים מה היא המשמעות "להיות אדם" בהתבסס על ההגות ההומניסטית. כדי להעריך את הרלוונטיות של הנחות אלה להתייחסות ותמיכה באנשים עם מוגבלויות, עלינו לפנות ולבחון מה הם האתגרים הלכה למעשה בחיי המעשה.

## אתגרים בחיי המעשה (פרקטיקה)

כדרך להתחקות אחר האתגרים בחיי המעשה, נערך לאחרונה מחקר בכפר תקוה. מטרת המחקר הייתה לבחון את עמדותיהם של נותני שירותים המלווים ותומכים בבוגרים עם מוגבלויות. המחקר התמקד בשתי שאלות מרכזיות שתי שאלות:

1. עד כמה נוכחת ההגות ההומניסטית במטרות שמציבים לעצמם נותני שירותים המלווים בוגרים עם מוגבלויות?
2. מה הם האתגרים והקונפליקטים איתם מתמודדים נותני שירותים אלה בעבודתם?

בדיקה זו, נועדה כאמור, לסייע בגיבוש עקרונות תיאורטיים כמכוון לתמיכה באנשים עם מוגבלויות. הנחת היסוד במחקר זה הייתה כי 'תמונת המצב' בכל הקשור לבוגרים עם מוגבלויות, רלוונטית להתייחסות של רצף התפתחותי מינקות ועד זקנה. כלומר, מנקודת המבט של הפילוסופיה ההומניסטית, "הומניזציה" זהה במרכיביה להתייחסות לילדים ולמבוגרים כאחד.

במחקר שהתבסס על ראיונות איכותניים, השתתפו 30 נותני שירותים העוסקים בליווי ותמיכה בבוגרים עם מוגבלויות. נותני השירותים הגיעו מרקע מקצועי מגוון-עובדים סוציאליים, עובדי רווחה, מדריכים בתחום הדיור, התעסוקה והפנאי, מטפלים ועוד. משתתפי המחקר נבחרו בשיטת דגימה ממוקדת מטרה (purposive sampling) (Ames, Glenton, Lewin, 2019). ניתוח הראיונות התבסס על שיטת "התיאוריה המעוגנת בשדה" שפותחה על ידי גלייזר ושטראוס (1967, Glaser & Strauss). מטרתה העיקרית של שיטה זו היא לסייע בגיבוש הסברים לתופעות חברתיות מתוך הנתונים שנאספו במחקר וזאת לצורך עיבוד תיאוריה כוללת. המחקר בוצע באישור של ועדת האתיקה של המכללה האקדמית צפת.

## נוכחות ההגות ההומניסטית בתפיסת התפקיד של נותני שירותים המלווים בוגרים עם מוגבלויות

בחלק הזה של המחקר נבחנו, לאור הנחות היסוד של הפילוסופיה ההומניסטית, המטרות, והיעדים של נותני השירותים בעבודתם עם בוגרים עם מוגבלות. ארבע תמות מרכזיות עלו בהקשר זה:

### 1. התמודדות עם אתגרים ופיתוח מוטיבציה

"שייקחו אחריות על החיים שלהם ופחות הזדקקות לאחר" "לפעמים צריך לתת דחיפה קלה קדימה כדי שלא יהיו בסטגנציה"

**2. חיזוק התחושה של מקבל השירות כי הוא ראוי**

"שיראו עצמם כאנשים רצויים וירגישו טוב עם עצמם"

"חיזוק הביטחון העצמי של הדייר. להרגיש טוב עם עצמו כקרקע להתפתחות"

**3. פיתוח זהותו העצמית של מקבל השירות**

"לעזור לדייר לפתח את האני העצמי שלו"

"האדם יכיר את עצמו באופן עמוק ומלא יותר"

**4. סיוע בהשגת נפרדות ממשפחת המוצא**

"הסרת חסמים שמעמידה המשפחה"

"להתמודד עם המורכבות של המשפחות והפערים בתפיסה איך צריך להראות"

תוצאות המחקר מצביעות על כך 'שרוח' הפילוסופיה ההומניסטית, חלחלה בחלקה לפחות, לתפיסת התפקיד של נותני השירותים.

**האתגרים והקונפליקטים איתם מתמודדים נותני השירותים בעבודתם**

בניגוד לאופן הקוהרנטי שבו תוארו מטרות ותחומי השפעה ברוח הפרספקטיבה ההומניסטית, כאשר נשאלו נותני השירותים על עבודתם הלכה למעשה, התקבלה תמונה מורכבת. 5 תמות מתארות את הקונפליקטים איתם מתמודדים נותני השירותים ואת המתח בין שני תפקידים מנוגדים. תמות אלה אוחדו ל-2 קטגוריות על (סופר תמה).

**א. התפתחות – פועל יוצא של 'מעטפת' או אתגור? ("סופר תמה 1")**

סופר תמה זו מתמקדת בשאלה האם מוקד התמיכה הנו לספק מעטפת תומכת, מכילה ובטוחה כעין "בית" עבור מקבלי השירות, או לחלופין לעודד התמודדות עם אתגרים במטרה לכוון לתנועה ונפרדות. התמות שזוהו בהקשר זה הן:

**1. מתח בין לזרום עם הרצונות שלהם (מקבלי השירות) לבין אתגור לצורך התפתחות****מאידך –**

בתמה הנוכחית הדילמה היא בין הרצון לספק למקבלי השירותים סביבה נעימה,

רגועה ונוחה, לבין הרצון לעורר מוטיבציה להתחדשות, התפתחות ותנועה.

"שילוב בין טיפול חם ואוהב ואתגור לעצמאות. קבלה ואהבה וגם דחיפה קדימה

ליעדים חדשים"

"למצוא דרכים לאתגר ולקדם ובמקביל פשוט לשהות לצידו"

**2. מתח שבין הרצון להוות כעין "בית ומשפחה" לאנשים אותם הם מלווים, לבין**

התפקיד הרשמי המציב גבולות מקצועיים ברורים.

התמה הנוכחית מתייחסת לבלבול לגבי אופי התפקיד של המרואיינים כנותני שירותים. מחד הם מלווים את מקבלי השירותים, תוך ניסיון לספק חוויה של בית ומשפחה ומצד שני הם נושאי תפקיד רשמי עם גבולות. מתוך בלבול זה לא ברור היכן נותני השירותים לוקחים מקום בתוך הבית בו חיים מקבלי השירותים והיכן הם שומרים על תחושת נפרדות ממקבלי השירותים שלהם כבעלי תפקיד (לעתים זמני).  
 "הבית והמשפחה מתערבבים עם המקום. לא ברור איך לשמור מהבלבול ולהפריד"

"זה הבית + אהבה. הרצון להיות חלק מהבית יחד איתם, אך מי נשאר איתם כשאני הולך"

### 3. מתח בין הרצון לשמש מעטפת תומכת ומקבלת, לבין הרצון לאתגר אותם –

התמה הנוכחית מתארת את החיפוש אחר איזון בין תמיכה אישית וקבלה של מקבל השירותים כפי שהוא מחד לבין הרצון לאתגר להתפתחות מאידך.  
 "להתייחס לצרכים של הדיירים, להתאים את ההתנהלות שלי לאותם צרכים. יחד עם זאת, לדעת לדרוש מכל אחד לא לוותר ולא להישאר באזור הנוחות שלו. ללוות אותם באתגרים שעולים בחיים, ולעזור להם להתפתח ולהשתנות במידה מסוימת"  
 "לתמוך ולאפשר במודל של טיפול ותמיכה ובמקביל להוות איש חינוך כולל גבולות"

### ב. התמקדות בחלקים או בשלם? ("סופר תמה 2")

סופר תמה זו מתמקדת במתח שבין הצורך: מחד למפות ולהעריך את תפקודיו של האדם בתחומים השונים בחייו כאשר המטרה היא לסייע בקידום העצמאות שלו. מאידך, הצורך להתמקד באדם כשלם ובהוויה הרגשית שלו ובכך לראות בו סובייקט ייחודי. התמות שזוהו בהקשר זה הן:

### 4. מתח בין אבחון של האדם תוך מיפוי תפקודים, לבין הערכה של האדם באופן הוליסטי

בתמה הנוכחית מתואר הפרדוקס בין התבוננות על תפקודים ותחומי חיים שונים לבין ההתבוננות הכוללת על האדם. הפרדוקס מתייחס לשאלה מה הדרך המיטבית לקבלת תמונה שלמה ככל האפשר של הפרט. הפרדוקס הנו בהנחה מחד כי פירוק יאפשר תמונה מקיפה של הפרט ומאידך כי השלם הנו יותר מסכום חלקיו וכי התבוננות הוליסטית אפשרית רק אם נוותר על הפירוק ונתבונן על הסובייקט כשלם.  
 "יש פרדוקס, מחד הפירוק [ההערכה של האדם בהתאם לתפקודו בכל אחד מתחומי חייו] מייצר תחושה שאנו מעמיקים ומשקיעים. דרך הפירוק אני מנסה

לקבל תמונה מלאה יותר. אך התמונה שמתקבלת היא דו ממדית וחסר בה ההיבט הרגשי והאדם השלם. אך אולי זה צריך להיות הפוך. מנקודת המוצא היא השלם ולא הפאזל".

#### 5. מתח בין התמקדות בקידום תפקוד עצמאי מחד ותמיכה בהתפתחות אישית מאידך

בתמה הנוכחית התלבטו נותני השירותים בין התפקיד שלהם כמי שאחראים לקידום האדם לחיים עצמאיים ונדרשים לדווח על הצלחה בהשגת יעדים תפקודיים, לבין הצורך והרצון לתת מענה לצרכים רגשיים של מקבל השירות, תוך שהם תומכים בהתפתחותו האישית.

"ייתכן כי ההיבטים התפקודיים (משימות, תלונות ותפעולים), הם בעצם פנייה לקשר רגשי. חשוב להתבונן על אפשרות זו. צריך להטמיע שפה רגשית בתוך סביבה מקצועית שרגילה לשים דגש על ביצוע משימות וסימון יעדים".

ברמה המעשית, אם כן מבטאים נותני השירותים בלבול לגבי תהליך התמיכה שלהם באנשים עם מוגבלויות. בלבול זה בא לידי ביטוי בסתירה בין הרצון לספק מעטפת תומכת ומקבלת (אולי במונחים מסוימים כחלופה לחוויה של בית ומשפחה), לבין ההנחה כי התמודדות עם אתגרים בכדי לחזק את האדם ולכוון אותו להתפתחות היא המשימה המרכזית שבבסיס תהליך התמיכה. במקביל מתקשים נותני השירותים לאזן בין הרצון למקד את ההתייחסות בתפקודיו של האדם בתחומים השונים בחייו ("בחלקים") או ההוויה ההוליסטית של הסובייקט ("בשלם"). במקביל ממצאים אלו עשויים להצביע על כך שהלחצים בהם נמצאים נותני השירותים מייצרים מציאות שאינה עולה תמיד בקנה אחד עם תפיסתם את מטרות עבודתם. הנחות היסוד של הפילוסופיה ההומניסטית נוכחות במטרות וביעדים העומדים לנגד עיניהם של לפחות חלק מנותני השירותים. אם זאת לא ברור כיצד משמשות הנחות יסוד אלה כמכוון להתמודדות עם המתחים המתעוררים באתגרי היום יום ובחיי המעשה. כיצד אם כן נגשר על הפערים?

#### "לראות אדם" – עקרונות תיאורטיים לליווי ותמיכה באנשים עם מוגבלויות

כמענה לקונפליקטים שעלו מהראיונות, מוצע כאן לגבש עקרונות תיאורטיים כמכוון אשר נועד להוות מסגרת קונספטואלית שתסייע לתומכים להתמודד עם הלחצים בעבודתם, ותאפשר להם לתמוך בטיפוח משמעות החיים של אלו אותם הם מלווים באמצעות חיזוק האוטונומיה האישית.

על בסיס הנחות היסוד של הפילוסופיה ההומניסטית ובהתאם לדיווחים של נותני השירותים על הקונפליקטים בעבודתם, מוצעים כאן 3 עקרונות ליבה תיאורטיים

הרלוונטיים לגישור בין הגות למעשה והשלובים אחד בשני. עקרונות תיאורטיים אלה רלוונטיים לכלל האוכלוסייה, אך כאן הם מובאים בקווים מנחים לליווי ותמיכה באנשים עם מוגבלויות.

העקרונות התיאורטיים לא נועדו לספק תשובה ברורה וחד משמעית לדילמות ולקונפליקטים שעולים מהשדה, אלא להוות מכוון (מעין "מגדלור") אליו יש לשאוף כאשר מלווים ותומכים בבוגרים עם מוגבלויות.

בכל הקושר לסתירה שבין הצורך לספק תמיכה ומעטפת לבין החשיבות של חשיפה ואתגור להתמודדות לצורך התפתחות, מוצעים כאן שני עקרונות תיאורטיים הנגזרים מהנחות היסוד הפילוסופיות:

### **1. גיבוש משמעות אישית**

לפי התפיסה ההומניסטית בני האדם מונעים ע"י תפיסת עולמם לגבי מה משמעותי עבורם. בהתאם, יש לעודד גם אנשים עם מוגבלויות לגבש ולבטא את סולם הקדימויות שלהם לפי תפיסת עולמם האישית. תפיסת עולם זו מסייעת לפרט עם המגבלה לבחור ולקבל החלטות שיהיו משמעותיות ואוטנטיות עבורו.

בחיי היום יום בליווי ותמיכה באנשים עם מוגבלויות מושקעים פעמים רבות משאבים רבים בתפקודי יום יום, בניהול סיכונים ובהתמודדות עם אילוצים (מסגרת תקציבית, דרישות של אחרים סביבנו, ונהלים וחוקים), אשר דוחקים הצידה את העיסוק בטיפוח משמעות חיים אישית.

מתוך הנחה כי האדם עצמו יודע מה משמעותי עבורו, על מנת לעודד לגיבוש משמעות אישית על נותן השירות/המורה/המטפל לשאול את עצמו: 'גם אם אני חושב שאני יודע מה נכון עבור מישהו אחר, אני לא באמת יודע עד שלא אשאל אותו, אנסה לברר עמו, או לפחות אדע שמה שאני חושב הוא רק נקודת מבטי'. אין תחליף לקולו של האדם בנוגע לעצמו. הסיסמא 'שום דבר לגבי, בלעדי' מצביעה על עקרון תיאורטי המבוסס על ההנחה כי האדם עצמו צריך לעמוד במרכז לגבי הבחירות של חייו על מנת שיחווה את חייו כמשמעותיים עבורו. חיים שיש בהם משמעות מבוססים על זהות אישית וגיבוש מערכת ערכים. אי לכך העקרון התיאורטי השני מצביע על היעד של טיפוח אוטונומיה אישית.

### **2. טיפוח אוטונומיה**

אוטונומיה אינה מצב קיים, היא תהליך נלמד ומתפתח בד בבד עם התגבשות זהותו העצמית של הפרט. טיפוח אוטונומיה מתרחשת כתהליך מתמשך של למידה והתנסויות.

כפי שצוין לעיל, בעבודה עם אנשים עם מוגבלות, 'אנחנו' כמלווים וכמורים, מרבים להחליט עבורם. עלינו לזכור כי גם אם האדם אינו עצמאי, ניתן לעודד אותו להתבונן



ולבדוק אתו מה הוא רוצה – ולא פחות חשוב, לברר אתו 'למה'? יש לשים לב כי עצמאות תפקודית אינה מהווה תנאי לאוטונומיה.

יש לסייע לאדם לבחון מדוע הוא בוחר וכיצד בחירותיו מתחברות לתחושותיו ולעולם הערכים שלו. בהקשר זה חשוב לציין כי עצם הבחירה אינה ביטוי לאוטונומיה. המפגש בין התבוננות אישית, לבין אילוצי המציאות, הוא שיאפשר לאדם לגבש סולם ערכים אישי. יש לציין כי אין לוותר על שאיפה לאוטונומיה גם אם כרגע היא לא נראית אפשרית. מטרת העל היא היכולת להכונה עצמית (Wehmeyer, & Garner, 2003) ולבחירה מושכלת בין אפשרויות שונות.

על בסיס שני עקרונות תיאורטיים אלה, באיזון שיש לשמר בין תמיכה לאתגור, חשוב לזכור כי לצורך גיבוש משמעות אישית וטיפוח אוטונומיה, יש לאפשר לאדם עם המגבלה: התנסות עם מצבי חיים מורכבים, התמודדות עם פתרון ותחושת נפרדות בקבלת החלטות. תמיכה בהקשר זה חשובה כמובן, אך לצורך גיבוש משמעות אישית וטיפוח אוטונומיה יש לשאוף ולאפשר לעודד למפגש מלא ואוטנטי עם אתגרי החיים.

עוד חשוב לציין כי, שני העקרונות של 'חתירה לחיים עם משמעות' ו'טיפוח אוטונומיה' מבוססים על היכרות אישית עם האחר. היכרות זו בכל הקשור לאנשים עם מוגבלות, מצריכה מפגש עם הפרט כסובייקט ולא עם האדם כמאופיין בעיקר על פי הלקות שלו. בהתאם לכך, בקונפליקט שקיים בין התמקדות בתפקודיו של האדם בתחומים השונים בחייו ("בחלקים"), לבין ההתייחסות להוויה ההוליסטית שלו כסובייקט ("בשלם"), יש לשאוף, בהתאם להנחות היסוד של הפילוסופיה ההומניסטית, להתבוננות ההוליסטית וראיית הפרט כשלם.

### 3. התבוננות על האדם כשלם

לרוב, בעבודה עם בוגרים עם מוגבלות אנו נוטים להתבונן על 'חלקים נפרדים' של 'הפאזל' שמרכיב את האדם (בכל פעם ב־נושא/תחום/קושי אחר). הבולטות של המגבלה מכוונת אותנו להתמקד בהיבטים ספציפיים של התנהגותו ותפקודו (בעיקר בחסרים ובלקויים) ואנו מתקשים לראות את האדם השלם.

כבוד לפרט כשלם, משמעותו הכרה בלתי שיפוטית בייחודיותו ובזכויותיו לבחור ולהתנסות בהתאם להוויתו הייחודית, על רקע מכלול ההקשרים שלו בחייו ובסביבותיו. עקרון התפיסה ההוליסטית מצביע על ראייתו של הפרט כישות שלמה, דינאמית ומתפתחת.

בהגדרת עקרון התמיכה ההוליסטית ניתן להיעזר במודל 'תמיכה הוליסטית' של בוגרים עם מוגבלויות שמציע נוימן (Neuman, 2020). ראייה הוליסטית של האחר:

- תהייה מבוססת על המשמעות שמייחס הפרט לחייו. תפיסה זאת עומדת בניגוד לדגש על מיפוי המאפיינים של הלקות של הפרט והפרופיל ההתנהגותי שלו.
- תתמקד בראיית התרחשויות וצמתים כחלק ממהלך חיים שלם על רצף הזמן (עבר הווה ועתיד) ולא כמאורעות חיים נפרדים, המנותקים מהתמונה הכללית.
- תתבסס על המודל האקולוגי, לפיו התבוננות הוליסטית היא תפיסה דינאמית של ההשפעות ההדדיות בין הפרט לבין סביבתו (שביט, רייטר, 2016). ראיית הפרט תכלול התייחסות לכלל מערכות היחסים בהן הוא מצוי - מרמת המיקרו - הקשר שבין האדם ו"אחרים משמעותיים" בחייו ועד רמת המקרו, מערכת הקשרים שבין לבין הסביבה החברתית הכללית שהוא חי בה. ההנחה היא כי קיימים קשרים שבהם הפרט מושפע וגם משפיע על סביבתו. בהקשר לאנשים עם מוגבלות חשוב לציין כי יש להימנע מהתמקדות בהשפעה חד־צדדית של הסביבה עליו או לחלופין, מהשפעה חד צדדית של המוגבלות על חייו ועל קשריו עם הסובבים אותו.

תפיסה הוליסטית מבוססת על שינוי פרדיגמה מגישה של התפתחות לפי שלבים קבועים לגישה רב ממדית קיומית. גישת השלבים מבוססת על 'מוכנות', דהיינו, לא ניתן לעבור לשלב התפתחותי מתקדם עד שלא מוצתה ההתנסות בשלבים המקדימים והפרט 'מוכן' 'ובשל' לשלב הבא. ניתן להתבונן על דרך התייחסות זו באמצעות המודל שהוצע ע"י אברהם מסלאו (1970-1908), מאבות הפסיכולוגיה ההומניסטית. מסלאו, Maslow, (1999) מציע פרדיגמה היררכית של צרכים. על פי היררכיה זו מימוש עצמי הנו שיא ההתפתחות האנושית ומותנה במענה לצרכים קיומיים קודמים של ביטחון וחברות. לפי הפרדיגמה ההוליסטית, כל אדם בכל מצב יכול להגיע למימוש עצמי גם אם לא 'עבר' את השלבים הקודמים בהירארכיה ההתפתחותית. זאת ועוד, בחינוך ובליווי אנשים עם מוגבלות, ההנחה הלוגית לכאורה היא כי רק לאחר שהאדם עם המגבלה ילמד מיומנויות להשגת ביטחון תעסוקתי וכלכלי והשתלבות חברתית, הוא יוערך כראוי ויזכה להתקדם בסולם החברתי ועד למימושו העצמי - הנחה זאת מהווה מכשול לחיים משמעותיים ולהשגת אוטונומיה. במילים אחרות, גישה הוליסטית מציגה אלטרנטיבה להנחה כי מסוגלות תפקודית היא תנאי מקדים לאפשרות של האדם לקבל החלטות אישיות בנוגע לחייו ולממש את עצמו (Caldwell, 2010; Neuman, 2019).

"הומניזציה" אם כן מתבטאת ב 3 עקרונות תיאורטיים אשר יכולים לשמש כמכוון לליווי ותמיכה ובהתמודדות עם הפרדוקסים שעלו במחקר. השאלה הבאה הנשאלת היא כיצד ניתן "ללוות אדם" - ליישם עקרונות אלה, בעבודה היום יומית ובמצבים מורכבים וקונפליקטואליים.

### ללוות אדם – תיאוריה בשירות הפרקטיקה

בהתבוננות המבוססת על הפילוסופיה ההומניסטית, חשובה ההתייחסות לאדם עם מוגבלות כנמצא כל חייו, מינקות לזקנה, בתהליך מתמשך של התפתחות. תהליך זה נשען על ההכרה ביכולתו של האדם עם המגבלה להשיג זהות נפרדת ואוטונומית. בהתאם לכך, האדם עם המגבלה זכאי ומסוגל לרכוש ידע, ללמוד מיומנויות ולפתח סולם ערכי אישי כבסיס לבחירותיו כפי שהוצע על ידי רייטר (Reiter, 2016).

באמצעות הקשר שבין פילוסופיה, תיאוריה ופרקטיקה, מציע המאמר את המושג "הומניזציה" לצמצום הפער בין ההצהרות 'ברוח ההומניסטית', לבין תהליך התמיכה, החינוך והטיפול הניתנים הלכה למעשה. המאמר מביא אמנם ממצאים ממחקר איכותני שנערך לאחרונה עם עובדי רווחה התומכים בבוגרים עם מוגבלות, אך אנו סבורים כי הממצאים מצביעים על פרדוקסים וקונפליקטים המאפיינים גם אנשי חינוך וטיפול העובדים עם הגילאים הצעירים.

השאלה העומדת בפנינו כיום היא כיצד ניישם עקרונות תיאורטיים הנובעים מהגות מחד ומהקולות הנשמעים בפרקטיקה מאידך, על מנת "ללוות אדם"? כיצד ניתן לפתח כלים באמצעותם יוכלו התומכים ליישם את העקרונות התיאורטיים ולבחון את תוצרי הפעלתם? אנו מציעים שני קווים מנחים שישמשו לפיתוח עתידי של תכניות לחינוך, ליווי, תמיכה והתערבות עם ילדים ובוגרים עם מוגבלויות כאחד.

### 'גם' טיפוח אוטונומיה 'וגם' עצמאות תפקודית

בהומניזציה של ההתייחסות לפרט עם המגבלה אין התעלמות מהאתגרים שמציבים גבולות אישיים וגבולות שמכתיבה המציאות, הן של התומך (מוגבלות שמציב התפקיד, המסגרת ועוד) והן של הנתמך (מצבי סיכון, קשיים בתפקוד ועוד). יחד אם זאת, חשוב להימנע ממסרים סותרים המשדרים, מצד אחד, תמיכה והערכה בנוגע ליכולתו וזכותו של הפרט להתנסות ללמוד ולהתפתח ומאידך, לנקוט בגישה כי הוא לא מסוגל ולא יהיה מסוגל, להיות אוטונומי בגלל מוגבלותו. מסרים כפולים אלה נמצאו כמבלבלים את מקבלי השירותים ולא מאפשרים להם לקבל את התמיכה לה הם זקוקים (Neuman, 2021).

נותן השירות עומד לא פעם בפני הצורך לבחור בין טיפוח משמעות ואוטונומיה של הפרט לבין התמודדות נקודתית עם קשיי תפקוד ואף מצבי סיכון. אכן, כאשר מלווים, מחנכים ומטפלים באנשים עם מוגבלויות עולות שאלות מורכבות כגון: 'איך אתמוך ואטפח אדם עם מגבלה את החתירה אחר 'מה משמעותי' עבורו בחייו כאשר מוטלת עלי בראש וראשונה האחריות לשמירה על שלומו ובטחונו והכנתו לחיים עצמאיים?' במציאות כיום

ולפי ממצאי המחקר שלעל, השיקולים של ניהול סיכונים וקידום מיומנויות לעצמאות מגדירים את העשייה ודוחקים הצידה את ההתמודדות עם טיפוח משמעות אישית, אוטונומיה וראייה כוללת של הפרט כסובייקט.

על פי הפרדיגמה של 'הומניזציה', אנו מציעים כי בתמיכה בחיי היום יום ובטיפול באירועים נקודתיים כאחד, יש לשאוף לסייע בו זמנית בשני הממדים, זה של הטיפול השוטף בניהול מצבים ואירועים מחד וזה של הטיפוח של המשמעות האישית והאוטונומיה של הפרט, מאידך.

## דיאלוג

המושג דיאלוג משתלב עם שני עקרונות הליבה הפילוסופיים של: חיים המבוססים על משמעות אישית וראייה של הפרט כסובייקט. "דיאלוג" לפי המילון העברי הוא שיחה הדדית בין שתי ישויות או יותר. מקורה של המילה ביוונית, והיא מורכבת משתי מילים: דיא = דרך, ולוגוס = מילה או דיבור' (המילון – האקדמיה ללשון העברית). ואכן בדיאלוג נפגשות 'שתי דרכים' או שני עולמות, האחד של נותן השירות והשני של מקבל השירות. דיאלוג מבוסס על כבוד לאוטנטיות ולרלוונטיות של נקודת מבטם של השותפים. בכך שונה הדיאלוג משיחה המבוססת על שמיעה בלבד. בדיאלוג יש הקשבה, הן לדבריו של האחר והן לרגשותיו ומאוייו. בדיאלוג יש לא רק התייחסות לדברי האחר אלא גם המשך פעולה בהתאם. דיאלוג, עם כן, מאפשר לשותפים להבין את מציאות חייהם וליצור מתוך כך משמעות אישית. בהתייחסות לדיאלוג בין נותן שירותים לבין אנשים עם מוגבלות, מטרטנו כפולה, לא רק לנהל את השיחה אלא גם לכוון אותה כתהליך של למידה. מטרטנו לאפשר למקבל השירות להפנים את דרך התקשורת המבוססת על דיאלוג המכוון לסנגור עצמי אוטנטי ומשמעותי.

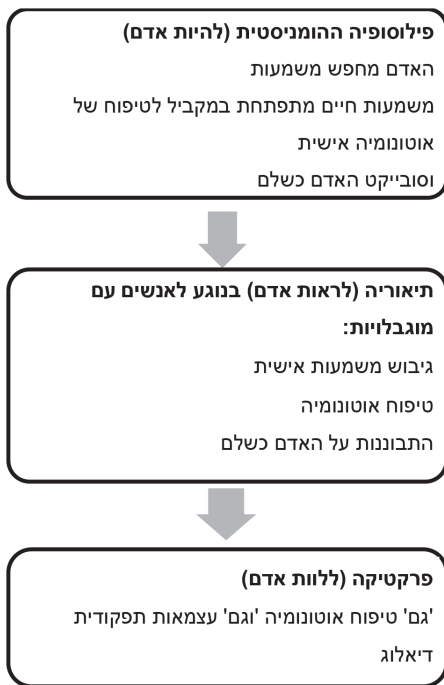
## לסיכום

אנו מציעים את המושג "הומניזציה" כמכוון פילוסופי, תיאורטי ויישומי להתייחסות ולתמיכה בפרט עם המגבלה שמטרתו טיפוחו המרבי להשגת חיים עם משמעות המבוססים על אוטונומיה אישית וראייתו ההוליסטית כסובייקט ייחודי. להערתנו, המאמצים לחבר בין פילוסופיה, תיאוריה ופרקטיקה יסייעו ליישם את התפיסה ההומניסטית במפגש עם ילדים ובוגרים עם מוגבלויות.

באזור מספר 2 מתואר תהליך 'ההומניזציה' כמודל המחבר בין פילוסופיה, תיאוריה ופרקטיקה, בהקשר לליווי ותמיכה באנשים עם מוגבלויות.

**איור מספר 2:**

**הומניזציה = הקשר בין הפילוסופיה ההומניסטית, התיאוריה והפרקטיקה, כמכונן לליווי ותמיכה של אנשים עם מוגבלויות**

**בשלבם הבאים אנו ממליצים:**

1. לבחון את תרומתו היישומית של המודל שתואר כאן ולפתח דרכי עבודה וכלים לתמיכה ולהערכה.
2. לבחון האם ישנם אתגרים נוספים בשדה, לגביהם נחוצה הרחבה של מערך העקרונות התיאורטיים.
3. להרחיב את השימוש במושג הומניזציה באופן שישיע גם על עיצוב המדיניות ויאפשר לאמץ את הפילוסופיה ההומניסטית כמטריית על לחינוך, לליווי ותמיכה בילדים ובוגרים עם מוגבלויות

נייר עמדה זה, מציע את מודל "ההומניזציה" כדרך לחיבור בין האקדמיה לשדה ובין הצהרות לחיי המעשה. באמצעות דיאלוג זה בין הגות למעשה ניתן לגבש עקרונות שיסייעו ללוות ולתמוך באנשים עם מוגבלויות. נקודת המוצא של הכותבים היא כי הנחות

היסוד של הפילוסופיה ההומניסטית והעקרונות התיאורטיים הנגזרים מהם, את המצע הערכי שלאורו ניתן לסייע לתומכים לראות לנגד עיניהם כמטרת על (למרות הקשיים והמכשולים) את הטיפול של משמעות חיים אישית.

## מקורות

- אלוני, נ' (עורך) (2005). מחשבה רב תחומים בחינוך ההומניסטי. המכון למחשבה חינוכית, מכללת סמינר הקיבוצים, גיליון 1  
<https://www.smkb.ac.il/media/dumnsx1h/%D7%9B%D7%A8%D7%9A-1.pdf>  
 אליגון, מ', רימרמן א' ומרגלית מ' (2020). החיים בקהילה בעיניהם של צעירים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. קרן שלם. אוחר מתוך:  
<file:///C:/Users/nimka/Downloads/Full%20Research139.pdf>  
 הררי, י', נ' (2013). **קיצור תולדות האנושות**. כנרת זמורה-דביר.  
 נוימן, ר' (2021). מודל תמיכה הוליסטית לתמיכה במבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. ר. נוימן (עורך). לראות אדם – תמיכות במסע החיים של מבוגרים עם מוגבלויות (עמ. 103-131), אבן יהודה, אמציה-ספרות עכשיו.  
 רייטר, ש' (1997). חבר חריג: במערכות הרווחה, הבריאות והחינוך. חיפה: אחוה.  
 רייטר, ש' (2004). גבולות הניטראליות במחקר בחינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19, 83-88.  
 רייטר, ש' (2017). מבוא בתוך: עורכים, שונית רייטר, עירית קופרברג, יצחק גילת, סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל. מכון מופ"ת. (עמ' 19-7).  
 רייטר, ש', נוימן, ר', קרני-וייזר, נ' (2020). ביטוייה של אוריינטציה הומניסטית בתפיסתם ובהתייחסותם של נותני שירותים המלווים ותומכים באנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ובתפיסתם של מקבלי השירותים את עצמם ואת חייהם. דוח מחקר, קרן שלם. (הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית התפתחותית ברשויות המקומיות)  
 שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). "אני שותף" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסגור עצמי. תל אביב: מכון מופ"ת.

Abbott, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 10(3), 275-287.

- Ames, H.; Glenton, C.; Lewin, S. (2019). Purposive sampling in a qualitative evidence synthesis: a worked example from a synthesis on parental perceptions of vaccination communication. *BMC Medical Research Methodology*, 19, 26 (2019). <https://doi.org/10.1186/s12874-019-0665-4>
- Brants, L., van Trigt, P., & Schippers, A. (2016). Handicap in Nederland. *Disability Studies in de Lage Landen*, 320-333
- Brown, R. I., Cobigo, V., & Taylor, W. D. (2015). Quality of life and social inclusion across the lifespan: Challenges and recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(2), 93-100.
- Caldwell, J. (2010). Leadership development of individuals with developmental disabilities in the self-advocacy movement. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 1004-1014.
- Glaser, B.G & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Lafferty, A., McConkey, R., & Taggart, L. (2013). Beyond friendship: The nature and meaning of close personal relationships as perceived by people with learning disabilities. *Disability & Society*, 28(8), 1074-1088.
- Loidl, V., Oberhauser, C., Ballert, C., Coenen, M., Cieza, A., Sabariego, C. (2016). Which Environmental Factors Have the Highest Impact on the Performance of People Experiencing Difficulties in Capacity? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13, 416; doi:10.3390/ijerph13040416
- Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being* (3<sup>rd</sup> ed.). Princeton, NY: John Wiley.
- McDougall, J., Wright, V., & Rosenbaum, P. (2010) The ICF model of functioning and disability: Incorporating quality of life and human development. *Developmental Neurorehabilitation*, 13(3), 204-211. DOI: 10.3109/17518421003620525
- Neuman, R. (2020). The life journeys of adults with intellectual and developmental disabilities: Implications for a new model of holistic supports. *Journal of Social Service Research*, 47(3), 327-342.
- Overmars-Marx, T., Thomése, F., Verdonshot, M., & Meininger, H. (2014). Advancing social inclusion in the neighbourhood for people with an

- intellectual disability: An exploration of the literature. *Disability & Society*, 29(2), 255-274.]
- Shogren, K. A., Thompson, J. R., Shaw, L. A., Grandfield, E. M., & Hagiwara, M. (2018). Detecting changes in support needs over time. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(4), 315-328.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. New York: Nova Science Publishers.
- Reiter, S. (2016). *Meaningful Learning for Students with and without Disabilities Based on the Cycle of Internalized Learning (CIL)*, Germany: LAMBERT Academic Publishing.
- Schalock, R.L., Bonham, G.S., & Verdugo, M.A. (2008). The conceptualization and measurement of quality of life: Implications for program planning and evaluation in the field of intellectual disabilities. *Evaluation and Program Planning*, 31, 181-190.
- Stewart, D., & Rosenbaum, P. (2003). The international classification of functioning, disability, and health (ICF): A global model to guide clinical thinking and practice in childhood disability. CanChild Centre for Childhood Disability Research. <https://canchild.ca/en/resources/182-the-international-classification-of-functioning-disability-and-health-icf-a-global-model-to-guide-clinical-thinking-and-practice-in-childhood-disability>.
- Wehmeyer, M. L., & Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disabilities on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16, 255-265.
- Thompson, J. R., Bradley, V., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., et al. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146.
- United Nations [UN] (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities [CRPD]*. Retrieved from <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html>
- World Health Organization. (2016, July 22). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. <https://www.who.int/classifications/icf/en/>



## הערכת תוכנית מתוקשבת העוסקת בשילוב של תלמידים עם לקות ראייה בחינוך הרגיל באמצעות משובי התלמידים ומורותיהם התומכות

שושי דורפברגר, המכללה האקדמית גורדון

יפעת בן שלמה, משרד החינוך

**תקציר:** תלמידים עם לקות ראייה אשר משולבים בחינוך הרגיל עלולים לחוות קשיים לימודיים וחברתיים. הקושי החברתי מתבטא ביכולת נמוכה להבין סיטואציות חברתיות, בהיעדרה של קבוצת שווים עם לקות דומה, בקושי להעריך קשרי חברות וכן הלאה. על מנת להתמודד עם הקשיים פותחה תוכנית מתוקשבת ארצית עבור תלמידים עם לקות ראייה הלומדים בכיתות ד'-ו'.

מטרת המחקר הייתה לבחון ולהעריך את התוכנית באמצעות קבלת משווב מהתלמידים עם לקות הראייה ומורותיהם התומכות. נבדקה מידת ההערכה של התוכנית ונשאלה השאלה הבאה: האם יש פער בין הערכות התלמידים להערכות מורותיהם את הצלחת התוכנית בהגברת המודעות העצמית ובשיפור דרכי הפעולה בתחום החברתי, בקידום הייצוג והסנגור העצמי של התלמיד עם לקות הראייה ובחיווק החוסן הנפשי וההתמודדות שלו עם הלקות בכל זירות החיים? על מנת להשוות בין ההערכות נבדקו 56 משוובים של תלמידים ומורותיהם. המשולבים העריכו ארבע יחידות לימוד של התוכנית שעסקו בחוזקות, בחברות, בבדידות ובקבוצת השווים. תוצאות המחקר הראו כי ההערכות של תלמידים עם לקות ראייה את המדדים שנבדקו היו חיוביות יותר מאשר ההערכות של מורותיהם. עבור כל אחת מיחידות הלימוד היה הסבר אחר לפערים בין ההערכות, אך דומה כי גורם מרכזי לפערים היה ההבדל בין נקודת המבט הצרה של התלמידים לבין נקודת המבט הרחבה יותר של המורות. אף שהערכות התלמידים את המדדים היו גבוהות מאלו של המורות, בחינת המשווב הכללי לתוכנית הראתה שהמורות התומכות דירגו את התוכנית בציון גבוה יותר מאשר תלמידיהן דירגו אותה. המסקנה העולה מהמחקר היא שחשוב להמשיך ליישם את התוכנית המתוקשבת עבור ילדים עם לקות ראייה. התוכנית סייעה לילדים להיות מודעים לחוזקותיהם, לשתף את המורה בתחושות בדירות שחשו ולשתף ילדים אחרים עם לקות ראייה בחוויותיהם בבית הספר.

### רקע תאורטי

#### אתגרים חברתיים בשילובו של הילד עם לקות הראייה

לקות ראייה היא בעיה קבועה במערכת הראייה אשר אי-אפשר לתקנה באמצעים אופטיים. הלקות יכולה להיות בחדות הראייה של האדם ובשדה הראייה שלו (המרחב

שהאדם יכול לראות בלי להזיז את הראש או העיניים) (גלייטמן, 2016; קדמון, 1989). בישראל הצרכים המיוחדים של תלמידים עם לקות ראייה נכללים בחוק השילוב, חוק העוסק בשילובם של ילדים עם לקות משמעותית במערכת החינוך הרגילה. לקות זו מגבילה את יכולתם לגבש "התנהגות מסתגלת", ובשל כך הם נזקקים לחינוך מיוחד. מדיניות משרד החינוך היא להעדיף שילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים במסגרות חינוכיות רגילות, ובאלו לספק מענה מתאים לצורכיהם (חוזר מנכ"ל תשע"ד/5(א); צאירי ואחרות, 2019).

השילוב של תלמיד עם לקות ראייה במסגרת רגילה הוא מורכב הן בפן הלימודי, הן בפן החברתי. בדרך כלל החומר הנלמד בכיתה הוא חזותי (ויזואלי) ומצריך התאמות לתלמיד עם לקות הראייה. כך למשל התלמיד צריך לשבת בקדמת הכיתה כדי לראות את הלוח, וליד שקע חשמל אם הוא משתמש בטכנולוגיה מסייעת. אם יש לו סייעת (לצורכי תיווך ועזרה), הוא יושב בצד כדי לא להפריע לשאר הכיתה. מקום הישיבה של התלמיד (מקום זה נובע מצרכיו המיוחדים) משפיע על ההיבט החברתי, והדבר עלול לגרום לבידוד משאר התלמידים בכיתה. התלמיד הזה גם מתקשה לקחת חלק בסיטואציות חברתיות: רק מעט משחקים נגישים עבורו ומאפשרים משחק משותף שלו עם תלמידים רואים, ובהפסקות הוא מתקשה לזהות את חבריו – כולם לובשים תלבושת אחידה ונראים לו זהים (Metatla, 2017).

דומה כי ילדים עם צרכים מיוחדים, לרבות ילדים עם לקויות ראייה, מתקשים ברכישת כישורים חברתיים. מחקרים מראים שבקרב ילדים עם צרכים מיוחדים אשר משולבים בבתי ספר רגילים, המיומנויות החברתיות נמוכות יותר והקשיים ההתנהגותיים והחברתיים גדולים יותר (נויברגר ומרגלית, 1998; רייטר, 2002; שנקר ופרוש, 2003; Ozkubat & Ozdemir, 2014; Tekinarslan & Kucuker, 2015). המצדדים בשילוב טוענים שהימצאותם של תלמידים עם לקות בחברת בני גילם תורמת לשני הצדדים: לתלמידים עם הלקות יש "מודל לחיקוי" בנושא התנהגויות נורמטיביות, ואילו התלמידים ללא הלקות מתפתחים וצומחים הודות לאינטראקציות בינם לבין עמיתיהם עם הלקות (שנקר ופרוש, 2003א).

כמה מושגים מרכזיים מופיעים בספרות המקצועית ומאפשרים לבחון את שילוב הילדים בכיתות. "מיומנות חברתית" היא יכולת ליזום סיטואציה חברתית ולגלות גמישות מחשבתית המאפשרת התאמה של ההתנהגות למצב החברתי. מיומנות זו כוללת בין השאר שיתוף פעולה, שליטה עצמית וגילוי הבנה לצרכים של הזולת. "בדידות" היא תחושה סובייקטיבית הנובעת מהפער בין רצונות וצרכים חברתיים של הפרט לבין המיומנויות החברתיות שלו (אשרת-פינק, 2018). בדרך כלל "בדידות חברתית" נובעת

מקושי במיומנויות חברתיות. היא מתבטאת באי־יצירת קשרים חברתיים ובתחושת חוסר שייכות של הילד לקבוצה שהוא מעוניין להשתייך אליה (נויברגר ומרגלית, 1998; שנקר ופרוש, 2003). מחקרים מראים כי ככל שמספר החברים של הילד נמוך יותר, גוברת תחושת הבדידות שלו (נויברגר ומרגלית, 1998). גם טיב הקשר משפיע על תחושת הבדידות: אי־יצירת קשר אינטימי עם חברים בני גילו תגרום ל"בדידות רגשית" של הילד ותוביל לחרדה ולבדידות שלו (נויברגר ומרגלית, 1998; שנקר ופרוש, 2003).

המושגים שלעיל מאפשרים הבנה טובה יותר של האתגרים אשר ילדים עם לקות ראייה מתמודדים עימם ושל המיומנויות והכוחות הנחוצים להם. תפיסות ישנות ומסורתיות יותר רואות בקושי של תלמידים עם צרכים מיוחדים מוגבלות אשר צריך להקל עליה. הן מתמקדות בלקות של התלמיד יותר מאשר בראיית הילד עצמו כאדם שלם עם חוזקות וחולשות. לפי התפיסה המסורתית, לקויות חברתיות גורמות לבדידות, והבדידות מובילה לחוסר באינטראקציות חברתיות (רייטר, 2002). לעומת זאת התפיסה ההומניסטית מעמידה במרכז את האדם: היא מתמקדת במאוייו ובכישוריו ורואה את מערכת החינוך כגורם מלווה המאפשר הגשמה עצמית של התלמיד (שריג, 2004). כיום הגישה הרווחת במערכת החינוך נוטה לאמץ את התפיסה ההומניסטית, תפיסה המתמקדת בשיפור חייו של הילד עם המוגבלות ורואה בשילוב אמצעי להשגת המטרה העיקרית: חיים עצמאיים של התלמידים בסביבתם הטבעית תוך כדי מיצוי מרבי של יכולותיהם (פרידמן, 2018). בשנים האחרונות משרד החינוך מוביל רפורמה בנושא השתלבות וההכלה. מטרת הרפורמה היא שתלמידים עם לקויות ילמדו בכיתות משולבות במערכת החינוך הרגילה (פרידמן, 2018; צאירי ואחרות, 2019). בהתאם לרפורמה הזו הורים יכולים לבחור בין כיתות ייעודיות של חינוך מיוחד לבין חינוך משולב. רפורמה זו היא פועל יוצא של התפיסה ההומניסטית, תפיסה המהווה מסגרת על גם עבור תוכני התוכנית המתוקשבת אשר נבחנת במחקר הנוכחי. בהתאם לתפיסה זו התוכנית מתמקדת לא רק בלקות של התלמידים ובהנגשות הנדרשות להם, אלא גם בצורכיהם הלימודיים, החברתיים והרגשיים כדי לאפשר להם חיים עצמאיים תוך כדי מיצוי יכולותיהם (פרידמן, 2018).

במחקר שנערך בטורקיה, השתתפו 705 תלמידים מכיתות ד' ו-ה'. 151 מהמשתתפים במחקר הוגדרו כתלמידים עם צרכים מיוחדים (Tekinarslan & Kucuker, 2015). החוקרות טענו כי תלמידים עם צרכים מיוחדים שקיימו אינטראקציות טובות עם בני גילם, חוו פחות תחושות בדידות; לעומת זאת תלמידים שלא היו להם חוויות טובות באינטראקציות עם בני גילם, הביעו אי־שביעות רצון מהקשרים החברתיים בבית הספר וחשו בדידות רבה יותר. במחקר אחר נמצא כי אינטראקציות לא מוצלחות עם חברת השווים גורמות לכך שתלמידים עם לקות ראייה מעוניינים פחות בחברתם של בני גילם, והדבר מגביר את הנטייה שלהם להתבודד (Runjić et al., 2015).

ג'סופ ואחרים (Jessup et al., 2017) טענו שמתבגרים נמצאים בבית הספר שעות רבות, ולכן חוויות טובות של תלמידים עם לקות ראייה באינטראקציות בינם לבין בני גילם חשובות לבריאותם הנפשית ולהגברת המוטיבציה שלהם ליצור קשרים חברתיים. לטענתם, בגיל ההתבגרות הילדים נבדלים מהוריהם ומעדיפים להיות יחד עם קבוצת השווים: ילדים עם לקות ראייה מתקשים מאוד בשלב הזה, כיוון שאין להם קבוצת שווים בבית הספר (ובדרך כלל גם לא בסביבת מגוריהם). במחקרם הרטרוספקטיבי רואיינו מבוגרים עם לקות ראייה ונבחנו זיכרונותיהם משנות הלימוד בבית הספר התיכון. מהממצאים עולה שבילדותם אותם המבוגרים השקיעו מאמצים רבים יותר מאשר ילדים רואים ביצירת קשרים חברתיים. הם דיווחו שבמשך כשליש מהזמן הרגישו בודדים: פעילויות רבות לא הונגשו להם, ולכן הם לא היו שותפים לחוויות של חבריהם לכיתה. לעומת זאת הכרה פומבית ביכולות שלהם גרמה להם "להרגיש טוב" ולחוש תחושת שייכות. במחקר אחר נמצא שטיפוח החוזקות של ילדים עם ליקוי ראייה מגביר את תחושת האושר שלהם. אחת הסיבות לכך היא שהחוזקות עוזרות להתמודד עם תחושות שליליות, ולפיכך מאפשרות בנייה של חוסן רגשי (Matsuguma et al., 2018).

#### מקור הקשיים החברתיים של ילדים עם לקות ראייה

מרכזיותו של החלק החזותי ביצירה ובהבנה של אינטראקציות חברתיות עומדת בבסיס הקשיים החברתיים של ילדים עם לקות ראייה (שריג, 2004; Gori et al., 2016). רונגיץ' ואחרים (Runjić et al., 2015) מציינים כי 85 אחוזים מהמידע החברתי שאנו רוכשים, נקלט באמצעות הראייה. לפיכך אנשים עם לקות ראייה עלולים לאבד מידע חברתי רב. הבנה חברתית נבנית מהתנסויות חזותיות; אם יש קושי חזותי בשל לקות הראייה, נפגמת האינטליגנציה המרחבית – וכתוצאה מכך יכולה להיפגע ההבנה של סיטואציות חברתיות (Gori et al., 2016). כך למשל אם כדור פוגע בילד עם לקות ראייה בחצר בית הספר, הילד יכול לפרש את הסיטואציה כפגיעה מכוונת בו במקום כמאורע רגיל המתרחש בחצר.

עדות לקשיים בהבנת סיטואציות חברתיות נמצאה במחקרן של אופי וסאותקוט (Opie & Southcott, 2015). אחת הדוגמאות לכך היא הקושי של תלמיד עם לקות ראייה לזהות תווי פנים. התלמיד סיפר שאם שאלו אותו לשלמו, הוא לא זיהה את השואל וענה בלקוניות. לעיתים זיהה את השואל לאחר כמה דקות, אך זה היה מאוחר מדי. בשל כך הוא החמיץ הזדמנויות לאינטראקציות חברתיות משמעותיות עם בני גילו הרואים.

במחקרים נמצא שלילדים עם לקות ראייה יש פחות חברים מאשר לבני גילם הרואים, והדבר גורם להם לחוש תחושת בדידות (שריג, 2004). שריג (שם) טוענת שקבוצת השווים מאפשרת תנאים התחלתיים זהים ונמנעת מתיוג: תחומי העניין של הילדים דומים, והם

מתמודדים עם אותה המציאות. אולם במסגרות המשלבות התלמידים הרואים מחזיקים בדעות קדומות (סטיגמות) ובתפיסות מסוימות באשר לתלמיד עם לקות הראייה, ובמקרים רבים הם רואים בו חסר ישע בעל חשיבה מוגבלת.

ג'סופ ואחרים (Jessup et al., 2017) בדקו את תחושתם הסובייקטיבית של תלמידים עם לקויות ראייה באשר לשילובם במערכת הבית-ספרית. החוקרים מצאו שהתלמידים השקיעו מאמצים כדי להתאים את עצמם לפעילויות בבית הספר (כמו למשל טיול שאינו מונגש עבורם) ונאבקו על שוויון בינם לבין בני גילם הרואים. החוקרים הסיקו מכך שחשוב ליצור פעילויות בעלות נקודת התחלה שוויונית: התלמידים עם לקות הראייה יוכלו להרגיש שווים ללא מאבק, ובהתאם לכך לבטא את ייחודם וכישוריהם. רוח שוויונית כזאת תגביר את יכולתו של התלמיד המשולב להגשים את עצמו. תמיכה חברתית וגילוי יחס מכבד לתלמיד עם לקות הראייה ישפרו את ההערכה העצמית שלו, והודות לכך הוא יוכל לחוש תחושת הגשמה עצמית. הס (2015) מדגיש את החשיבות של יצירת תוכניות חינוכיות לשיפור מיומנויות חברתיות אשר יהיו מותאמות לתלמידים עם לקות ראייה, התאמה שהיא הכרחית כדי לשפר את איכות חייהם.

לימוד מיומנויות חברתיות אינו חלק מנושאי הליבה הנלמדים בבתי הספר – אלה עוסקים בעיקר בלימוד ובהקניית ידע. בתי הספר מתמקדים בשילוב התלמידים עם לקות הראייה, בהנגשת חומר הלימוד ובאסטרטגיות למידה, והם מזניחים את הקניית המיומנויות החברתיות. תלמידים עם לקות ראייה אשר לא רוכשים מיומנויות חברתיות, עלולים להיות תלתיים ובודדים בחברה (McLinden et al., 2016).

נקודה זו מדגישה את החשיבות והצורך של פיתוח תוכנית לקידום התלמידים עם לקות הראייה בתחום החברתי. חלק מעבודתה של המורה התומכת, מורה שהוכשרה לסייע לתלמידים עם לקות ראייה, הוא עיסוק בהתנהלותו החברתית של התלמיד (כהן, 2016). כהן (שם) מפרטת את ארבעת הצירים של עבודת המורות התומכות. הציר הראשון הוא **תפקודי ראייה** – המורה התומכת מקנה לתלמיד מיומנויות ואסטרטגיות לשימוש יעיל בשרידי ראייתו. הציר השני, "**התנהלות כתלמיד**", כולל את הנגשת החומר הנלמד ולימוד דרכים להשתמש ביעילות בטכנולוגיה מסייעת. הציר השלישי מתמקד ב**התנהלות חברתית**: לימוד מיומנויות חברתיות, פיתוח יכולת סנגור עצמי והקניית כישורי חיים שישנו את התנהלות התלמיד מתלות להתנהלות עצמאית מיטבית. הציר הרביעי מתמקד ב**תמיכה מערכתית**: הסברה, יעץ ותמיכה לצוות הקולט, להורים ולגורמים בקהילה. ציר זה כולל שיתופי פעולה ותמיכה בצוות המורים בבית הספר אשר משלב את התלמיד עם לקות הראייה. על המורה התומכת לבנות עבור התלמיד עם לקות הראייה תוכנית ייחודית אשר תקדם אותו הן בתחום הלימודי, הן בתחום החברתי (שם).

### תוכנית מתוקשבת בתחום החברתי לתלמידים עם לקות ראייה

התוכנית המתוקשבת בתחום החברתי שנכתבה עבור תלמידים עם לקות ראייה, התבססה על עקרונות מודל מעגל ההפנמה. מודל זה נשען על התפיסה ההומניסטית-חינוכית, תפיסה שלפיה לכל אדם יש זכות להחליט ולהיות שותף בכל דבר הקשור אליו. על מנת שאדם יתפקד בצורה מיטבית כפרט וכחלק מחברה, עליו לבנות מערכת ערכים אישית, להכיר את יכולותיו ואת תחומי העניין שלו, ולדעת לסנגר על עצמו (שביט ורייטר, 2016).

תלמידים עם לקות ראייה משולבים באופן יחידני בבתי הספר, והפיזור הגאוגרפי שלהם הוא רב. לפיכך הלמידה בתוכנית הייתה מקוונת, שכן למידה כזו מאפשרת ליצור קבוצות הטרוגניות (שחף-ברזילי ווייס, 2018). הטכנולוגיה מאפשרת הזדמנויות למידה מגוונות, ללא גבולות של זמן ומקום, וזאת בשונה מהלמידה המסורתית אשר מתנהלת רק בין כותלי בית הספר. נוסף על כך הלמידה המקוונת פותחת ערוצי תקשורת חדשים (ודמני, 2018). אחת המטרות של למידה שיתופית היא לתמוך באינטראקציות חברתיות. היחס השוויוני בקבוצות אלו, המאמץ המשותף והמחויבות של המשתתפים בקבוצת הלמידה יוצרים תחושת שייכות ומשפרים את חוויית הלמידה.

יתרונות הלמידה המתוקשבת אפשרו לעקוף את הקושי של יצירת קבוצת שווים, כיוון שנוצרה קבוצה כזאת באופן מקוון. קבוצת השווים כללה תלמידים בגילאים דומים וזימנה אפשרות לשוחח, להיוועץ ולשתף בחוויות ובקשיים. חשיבותה של קבוצת השווים נובעת מכך שרוב התלמידים עם לקויות הראייה הם היחידים עם לקות זו אשר לומדים בבית הספר. חוויותיהם הלימודיות והחברתיות שונות מאלו של ילדים רואים, ולפיכך הם עלולים לחוש בדידות. השימוש במרשתת גם זימן לתלמידים ולמורות התומכות דרך ייחודית לעסוק בנושאים רגשיים וחברתיים מורכבים ביותר: ייצוג עצמי, סנגור עצמי, ההשלכות של לקות הראייה ופתרון דילמות שהתלמיד מתמודד עימן בחיי היום-יום.

פיתוח התוכנית נבע מרצונן של המורות התומכות להרחיב את "הזדמנויות הלמידה" (כלומר דרכי הוראה וכלי למידה יישומיים) ומבקשתן לסייע להן בבניית תוכנית עבודה שתקדם את התלמידים בתחום החברתי. נוסף על השיח בנושאים חברתיים יצרה התוכנית קבוצת שווים לתלמיד, וזו אפשרה לו היכרות מקוונת אינטראקטיבית עם תלמידים אחרים עם לקות ראייה החווים חוויות דומות. התוכנית מאפשרת אפוא הן דיון חברתי, הן התנסות חברתית.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש במשובים של המורות התומכות וביומני רשת (בלוגים) של התלמידים שהשתתפו בתוכנית בחמש השנים הראשונות של "הקצתה". השימוש

בהם נועד לבחון את ארבעת הנושאים שבמרכז ארבע יחידות הלימוד ולאפשר הערכה כללית של התוכנית. המחקר ניסה לבחון אם קיימים הבדלים בין המורות התומכות לבין התלמידים עם לקות הראייה בדיווחים על יחידות הלימוד בתוכנית המתוקשבת בתחום החברתי, כלומר אם מדיווחי התלמידים עולה הערכה חיובית יותר מזו של המורות התומכות באשר למודעות עצמית ודרכי פעולה מיטביות בתחום החברתי, לקידום הייצוג והסגור העצמי של התלמיד עם לקות הראייה ולחיוזק החוסן הנפשי וההתמודדות עם הלקות בכל זירות החיים.

### מתודולוגיה

במחקר הנוכחי נבדקה תוכנית התערבות מתוקשבת. תוכנית זו כללה עשרה מפגשים, והיא נערכה במהלך שנת לימודים אחת. משובי התלמידים ומורותיהם קודדו למדד כמותי כדי לאפשר השוואה בין שתי הקבוצות.

### המשתתפים

המשתתפים במחקר היו תלמידים עם לקות ראייה אשר למדו בכיתות ד'-ו' ושולבו בבתי ספר יסודיים ברחבי הארץ, כמו גם מורותיהם התומכות שליוו אותם במהלך כל התוכנית המתוקשבת. מדי שנה נבחרו מכל מחוז חינוכי (שמונה במספר) שני תלמידים עם לקות ראייה אשר גילו קשיים במיומנויות חברתיות. את התלמידים שהשתתפו במחקר, בחרו המדריכות המחוזיות לתלמידים עם לקות ראייה לאחר קבלת המלצה מהמורות התומכות.

במשך חמש שנים השתתפו בתוכנית 75 תלמידים עם לקות ראייה מרחבי הארץ. מתוכם נבחרו אקראית 56 תלמידים אשר סיימו ללמוד בתוכנית, כמו גם 56 המורות התומכות שלהם. המשובים של התלמידים והמורות האלה נשמרו ותועדו. 42 מ-56 התלמידים היו בנים (75%) והשאר בנות. שני תלמידים (3.6%) למדו בכיתה ג', 24 (42.9%) בכיתה ד', 13 (23.2%) בכיתה ה' ו-17 (30.4%) בכיתה ו'; השתתפתם בתוכנית של שני תלמידים מכיתה ג' נבעה מצורך ממשי ואושרה לאחר בקשה מיוחדת של המדריכות המחוזיות.

### כלי המחקר

משובי התלמידים שהשתתפו בתוכנית וכתבו בבלוג למנחה הארצית, כמו גם המשובים של המורות התומכות בנושא השיעור המתקשב, שימשו ככלי להערכת התוכנית המתוקשבת. עבור כל יחידת לימוד הוכנו שאלות מנחות לתלמיד. כך למשל עבור יחידת הלימוד שעסקה בחזקות, נשאלו השאלות הבאות: "במה אתה חזק וטוב? האם

היית מודע לכל החוזקות שלך? לעומת זאת למורות התומכות חולק דף משוב שפָּלל שלוש שאלות זהות לכל היחידות. כך למשל אחת השאלות הייתה "התייחסות לתהליך שהתלמיד עבר ביחידה (כיצד התלמיד הגיב ליחידה, האם שיתף פעולה, אילו רגשות עלו ועוד)". בלוח 1 שלהלן מוצגת דוגמה למענה של תלמידה ולמענה של מורתה לשאלה ביחידת הלימוד שעסקה בבדידות.

**לוח 1: דוגמה לתשובה איכותנית של תלמידה עם לקות ראייה ושל מורתה המתווכת ביחידת הבדידות**

היגדי מורות	היגדי תלמידים
לא נראה שעשתה השלכה על יחסיה עם חברותיה, סירבה להתעמק וענתה תשובות שטחיות. לא ממש ניסתה להעמיק ביחסים עם החברות ועל אופי החברות. אני חושבת שאף פעם לא הייתה לה הזדמנות להבין מהי חברות, מה המשמעות של חבר אמיתי, לחשוב עליה כחברה. נראה לי שזה נתן לה נקודת מבט חדשה. סיפרה לי מה היא עושה עם חברותיה אחר־הצוהריים וכיצד הן מבלות.	יש לי חברות, ואנחנו משחקות יחד. החברות בינינו פתוחה. אנחנו משתפות אחת את השנייה בדברים אישיים. אנו מחויבות אחת לשנייה בהחלט.

ממצאי המשובים של המורות התומכות והתלמידים נאספו ואוגדו בטבלה. לאחר מכן כל הנתונים קודדו מתשובות איכותניות לכמותיות בהתבסס על סולם ליקרט: 1 – לא מסכים, 2 – מסכים במידה מועטה, 3 – מסכים במידה בינונית, 4 – מסכים במידה רבה, 5 – מסכים במידה רבה מאוד.

במחקר הנוכחי נבחנו משובים לארבע יחידות לימוד מתוך התוכנית המתוקשבת וליחידת הסיכום הכללי. ארבע היחידות האלו נבחרו, כיוון שהן מובילות את התלמיד עם לקות הראייה לשיפור איכות החיים בתחום החברתי. לפי הגישה ההומניסטית, איכות החיים מוגדרת כערכים שהאדם רוכש באמצעות אינטראקציות חברתיות. זהוהות האישית, המודעות העצמית, גבולות אישיים והבחנה בין היכולות של הפרט ליכולות האחר מביאים לגיבוש ערכיו של האדם – הן אם הוא עם לקות, הן אם הוא ללא לקות. מכאן נובעת חשיבות העבודה עם התלמיד עם לקות הראייה בנושאים של העצמה אישית, סגנון עצמי, חיזוק הקשרים החברתיים ושיפור המיומנויות החברתיות (הס, 2010).

יחידת הלימוד הראשונה בתוכנית עסקה בחוזקות של התלמידים. מודעות התלמידים לחוזקותיהם עשויה להעלות את רמת האושר שלהם, ואף לעזור להם להתמודד עם



קשיים באמצעות שיפור תחושת הערך העצמי (Matsuguma et al., 2018). הדגשת החוזקות ותואמת את הגישה ההומניסטית, כיוון שהיא מאפשרת לתלמיד להרגיש כי הוא אדם שלם. היחידה השנייה הייתה נושא החברות. שנקר ופרוש (2003א) טוענות שחשוב לבחון את קשרי החברות, העוצמה וההדדיות; חוסר בקשרי חברות משמעותיים מגביר את תחושת הבדידות (Tekinarlan & Kucuker, 2015). היחידה השלישית עסקה בנושא ההפסקות. בהפסקות התלמיד צריך לגלות כישורים חברתיים ומיומנויות חברתיות, וייתכן שתלמידים הלוקים במיומנויות אלו יחוו תחושת בדידות (Nisselbaum, 2015). היחידה הרביעית עסקה בדילמות. לעיתים תלמידים עם לקות ראייה אינם מבינים סיטואציות חברתיות ואת הדרך לפתור דילמות המתעוררות בהן. ייחודיותה של יחידה זו הייתה בכך שהבלוג היה משותף לכל חברי הקבוצה, והודות לכך התאפשרה בחינת המשמעות של קבוצת השווים. לבסוף נערכה הערכה של כלל התוכנית באמצעות משוברים של התלמידים והמורות התומכות.

התוכנית המתוקשבת פותחה באישור ובמימון של משרד החינוך. היא מתמקדת בפיתוח מודעות עצמית ודרכי פעולה מיטביות בתחום החברתי, בקידום הייצוג והסנגור העצמי של תלמידים עם לקות ראייה, בחיזוק החוסן הנפשי שלהם ובהתמודדות עם הלקות בכל זירות החיים. התוכנית תוכננה עבור תלמידים עם לקות ראייה אשר שולבו בכיתות ד'-ו' בבתי ספר יסודיים.

התוכנית המלאה כללה עשר יחידות מתוקשבות. היחידות נבנו כמצגות, ואלו הותאמו והונגשו לתלמידים באמצעות הגדלה, הגברת הניגודיות בצבע וחיווי קולי. המורה התומכת והתלמיד למדו יחדיו את היחידות בשיעורי התמיכה בבית הספר. השוני בין בתי הספר בשעות של שיעורי התמיכה הכתיב עבודה אי-סינכרונית – כל צמד מורה-תלמיד עבד בהתאם למערכת השעות שלו. תהליך העבודה האי-סינכרוני הכתיב את אופי התקשורת בין כל המשתתפים בתוכנית. על מנת להתמודד עם האי-סינכרוניות נוצר בלוג, והוא אפשר לכל משתתף להתקשר עם האחרים במועד נוח עבורו.

בניית היחידות הייתה הדרגתית. מסגרת העל המנחה הייתה הגישה ההומניסטית (הס, 2010), והיא התבססה על עקרונות "מעגל ההפנמה" – מודל אשר עוזר לתלמיד לעבד את החוויות המשמעותיות שהוא חווה, מסייע לו להבין אותן ולפעול בצורה מיטבית (הס, 2015; שביט ורייטר, 2016; Hess & Reiter, 2017). תוכני התוכנית עסקו תחילה בהיכרות ובהעצמה, ולאחר מכן בקשיים ייחודיים בשילוב תלמידים עם לקות ראייה בחברה של ילדים רואים: האתגרים הכרוכים בהפסקות, שימוש בעזרים מיוחדים במהלך השיעור, הצקות וכן הלאה. כל יחידה כללה שלושה חלקים. בחלק הראשון הוקנה ידע על אודות מושגים רלוונטיים; בחלק השני הוצג נושא משמעותי מתוך עולמם של תלמידים עם לקות ראייה (באמצעות תיאורי מקרה, סיפור אישי או סרטונים); בחלק השלישי התלמיד

התבקש לתאר את חוויותיו באותו הנושא (בבית הספר או מחוצה לו) ואת הדברים שלמד על עצמו הודות לחוויות האלו.

### הליך המחקר

התוכנית המתוקשבת נלמדה מנובמבר עד לסוף מאי. היחידות "נפתחו" באתר האינטרנט של הקורס במרווחים של כשבועיים, וזאת על מנת לאפשר לכל הקבוצה ללמוד במקביל. קצב ההתקדמות של הלמידה היה זהה, אך לא הייתה אחידות בזמני הלמידה (זו התקיימה בהתאם למועד של שיעור התמיכה בתלמיד). המורות התומכות קיבלו סילבוס ולוח זמנים של התוכנית.

משובי התלמידים נאספו בתיווך המורות התומכות והועברו למנחה הארצית של התוכנית. בד בבד המורות התומכות שלחו בדוא"ל למנחה הארצית תיאור של התנהלות המפגש (מידת שיתוף הפעולה של התלמידים, מידת הרלוונטיות שלו עבורם, התנגדויות שלהם וכן הלאה) כדי לאפשר לה לעמוד על מקומו של כל תלמיד בלמידת היחידה הרלוונטית. דיווחים אלה אפשרו למדריכה הארצית להגיב בבלוג בצורה אשר מותאמת לתלמידים ולהנחות את המורות התומכות בפעולות הנדרשות בהמשך העבודה עימם. תפקידה של המנחה הארצית היה לתמוך, לחזק ולעודד חשיבה והתנסות חוזרת לנוכח התובנות החדשות שנרכשו.

בבלוג של שש היחידות הראשונות התקשורת התנהלה רק בין כל תלמיד ותלמידה לבין המנחה הארצית של התוכנית. בארבע יחידות האחרונות הבלוג התרחב והיה זמין לכל התלמידים שהשתתפו בתוכנית הארצית, כלומר לכולם התאפשר לראות את הדברים שפרסם כל אחד מחברי הקבוצה ואף להגיב להם. מטרת הבלוג המשותף הייתה לאפשר לחברי הקבוצה לחוות חוויה של קבוצת השווים (במגבלות הקיימות), וזאת על מנת שיכירו את עמיתיהם, יקראו וייחשפו למחשבות אחרות, לדילמות ולבעיות המשותפות להם ולאחרים.

בעת איסוף הנתונים ממשובי המורות התומכות ותלמידיהן הוסרו שמות המשתתפים בתוכנית. לכל צמד של מורה ותלמיד ניתן מספר.

### ממצאים

כדי לבחון את השערת המחקר כי יימצאו הבדלים בין דיווחי התלמידים לבין דיווחי המורות באשר להערכת היחידות "חזקות", "חברות", "בדידות בהפסקות" ו"דילמות" ולמשוב הכללי, נערכו מבחני t-test למדגמים מזווגים. לוח 2 שלהלן מציג את הנתונים אשר התקבלו במבחנים אלה.

**לוח 2: מבחני t-test למדגמים מזווגים – בדיקת ההבדלים בין דיווחי התלמידים לדיווחי המורות בהערכת היחידות "חוזקות", "חברות", "בדידות בהפסקות", "דילמות" ובמשוב הכללי**

t-test	מורות (N=56)		תלמידים (N=56)		משתנים
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	
4.18***	1.12	3.50	0.98	4.05	חוזקות
5.72***	0.84	4.26	0.28	4.91	שיתוף פעולה ושיח בנושא חזקות
8.63***	1.22	2.87	1.18	4.19	חברות
6.72***	1.03	3.80	0.69	4.67	שיתוף פעולה ושיח בנושא חברות
2.03*	1.37	2.51	1.31	2.25	בדידות בהפסקות
3.65**	0.70	4.16	0.73	4.50	שיתוף פעולה ושיח בנושא בדידות בהפסקות
2.27*	0.64	4.53	0.40	4.80	דילמות
2.54*	1.52	3.50	1.57	3.80	שיתוף פעולה ושיח בנושא דילמות
0.00	0.62	4.58	0.56	4.58	משוב בנושא שיתוף פעולה
3.41**	0.51	4.75	1.04	4.20	משוב בנושא תוכני התוכנית והעברתה

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

הנתונים שבלוח 2 מעידים כי קיימים הבדלים מובהקים בין תלמידים לבין מורות באשר להערכת המדדים "חוזקות", "חברות", "בדידות בהפסקות" ו"דילמות" ולמשוב בנושא "תוכני התוכנית והעברתה". הממד היחידי שלא נמצא בו הבדל מובהק ( $t_{(55)}=0.00$ ,  $p > .05$ ) בין תלמידים למורות היה המשוב בנושא "שיתוף פעולה" – המשוב של התלמידים היה חיובי מאוד ( $M=4.58$ ,  $SD=0.56$ ), כמו גם המשוב של המורות ( $M=4.58$ ,  $SD=0.62$ ). לעומת זאת נמצאו הבדלים מובהקים בין ההערכות בשאר המדדים: הערכת התלמידים את החוזקות שלהם ( $M=4.05$ ,  $SD=0.98$ ) הייתה גבוהה באופן מובהק ( $t_{(55)}=4.18$ ,  $p < .001$ )

מהערכת המורות את החוזקות של התלמידים ( $M=3.50$ ,  $SD=1.12$ ); הערכת התלמידים את שיתוף הפעולה והשיח בנושא "חוזקות" ( $M=4.91$ ,  $SD=0.28$ ) הייתה גבוהה באופן מובהק ( $t_{(55)}=5.72$ ,  $p<.001$ ) מזו של המורות ( $M=4.26$ ,  $SD=0.84$ ); הבדל מובהק ( $t_{(55)}=8.63$ ), נמצא בין הערכת התלמידים את החברות ביניהם ( $M=4.19$ ,  $SD=1.18$ ) לבין הערכת המורות אותה ( $M=2.87$ ,  $SD=1.22$ ); הבדל מובהק ( $t=6.72$ ,  $p<.001$ ) נמצא בין הערכת התלמידים את שיתוף הפעולה והשיח בנושא "חברות" ( $M=4.67$ ,  $SD=0.69$ ) לבין הערכת המורות בנושא זה ( $M=3.80$ ,  $SD=1.03$ ); הבדל מובהק ( $t=2.03$ ,  $p<.05$ ) נמצא בין הערכת התלמידים את הבדידות בהפסקות ( $M=2.25$ ,  $SD=1.31$ ) לבין הערכת המורות אותה ( $M=2.51$ ,  $SD=1.37$ ) - הערכת המורות את הבדידות של התלמידים בהפסקות הייתה גבוהה באופן מובהק מהערכת התלמידים עצמם אותה; הבדל מובהק ( $t_{(55)}=3.65$ ), נמצא בין הערכת התלמידים את שיתוף הפעולה והשיח בנושא "בדידות בהפסקות" ( $M=4.50$ ,  $SD=0.73$ ) לבין הערכת המורות בנושא זה ( $M=4.16$ ,  $SD=0.70$ ); הבדל מובהק ( $t_{(55)}=4.80$ ,  $p<.05$ ) נמצא בין הערכת התלמידים את הדילמות שלהם ( $M=4.80$ ,  $SD=0.40$ ) לבין הערכת המורות אותן ( $M=4.53$ ,  $SD=0.64$ ); הבדל מובהק ( $t_{(55)}=2.54$ ,  $p<.05$ ) נמצא בין הערכת התלמידים את שיתוף הפעולה והשיח בנושא "דילמות" ( $M=3.80$ ,  $SD=1.57$ ) לבין הערכת המורות בנושא זה ( $M=3.50$ ,  $SD=1.52$ ); הבדל מובהק ( $t_{(55)}=3.41$ ,  $p<.01$ ) נמצא בין הערכת התלמידים את המשוב בנושא "תוכני התוכנית והעברתה" ( $M=4.20$ ,  $SD=1.04$ ) לבין הערכת המורות בנושא זה ( $M=4.75$ ,  $SD=0.51$ ) - הערכת המורות את המשוב הייתה חיובית מזו של התלמידים.

משמעות הממצאים היא כי ברוב המדדים הערכות התלמידים את עצמם היו גבוהות באופן מובהק מהערכות המורות (חשוב לציין בהקשר הזה כי גם הערכות המורות היו גבוהות). אולם למרות ממצאים אלה המשוב הכללי של המורות היה חיובי יותר וגבוה באופן מובהק בהשוואה לתלמידים כלומר הערכתן הכללית של המורות את התוכנית הייתה גבוהה יותר. השערת המחקר כי יימצאו הבדלים בין התלמידים לבין המורות בהערכת יחידות הלימוד "חוזקות", "חברות", "בדידות בהפסקות" ו"דילמות" ובמשוב הכללי איששה.

## דיון

במחקר הנוכחי נבדקה הערכת תוכנית מתוקשבת לתלמידים עם לקות ראייה בתחום החברתי. בדיקת ההערכות נעשתה באמצעות השוואה בין דיוחי תלמידים עם לקות ראייה לבין הדיווחים של מורות תומכות אשר ליוו אותם במהלך התוכנית באשר לכמה נושאים שנלמדו בתוכנית המתוקשבת: חוזקות, חברות, בדידות בהפסקות, דילמות

והיחס לקבוצת השווים. כמו כן נערכה השוואה בין דיווחי התלמידים לבין דיווחי המורות באשר למשוב הכללי לתוכנית המתקשבת.

מטרתה של היחידה שעסקה בחוזקות הייתה להעצים את התלמידים ולדון עימם ביכולותיהם ובחוזקות שלהם. מטרה זו נגזרה מהתפיסה שתחושת הערך העצמי של תלמידים עם לקות ראייה משפיעה על התנהלותם החברתית (Hess & Reiter, 2017). תחושה של ערך עצמי נמוך משפיעה על אינטראקציות חברתיות של התלמיד עם חברת הרואים (Eguavoen & Eniola, 2016). הכרה של התלמיד את יכולותיו ואת תחומי העניין שלו תסייע לו לתפקד בצורה מיטבית בחברה (הס, 2015; שביט ורייטר, 2016).

ממצאי המחקר עולה שתלמידים עם לקות ראייה העריכו את מודעותם לחוזקות שלהם כגבוהה. נוסף על כך המחקר מלמד כי אף שהמורות התומכות והתלמידים עם לקות הראייה הצביעו על מידה רבה של שיתוף פעולה ביניהם (ביחידה שעסקה בחוזקות), ואף שהמשוב של שתי הקבוצות בנושא זה היה חיובי וברמה גבוהה, היו פערים בין דיווחי המורות התומכות לבין דיווחי התלמידים.

ההערכה הגבוהה של תלמידים את חוזקותיהם עולה בקנה אחד עם הידוע מהספרות המקצועית: שיח עם תלמידים על חוזקותיהם תורם לשיפור הדימוי העצמי ותחושת המסוגלות של התלמידים, מעניק להם כוחות, מעצים אותם ומגביר את הביטחון העצמי שלהם (הלינגר ואחרות, 2017). למודעות לחוזקות יש תפקיד משמעותי בבניית הדימוי העצמי של התלמיד, והיא משפיעה על התנהלותו החברתית (Ozkubat & Ozdemir, 2014). דומה ששיח משותף בין המורות התומכות לבין התלמידים על אודות חוזקותיהם עשוי לסייע לתלמידים להיעזר בחוזקות שלהם במצבים חברתיים למיניהם. עם זאת, הערכת התלמידים את חוזקותיהם הייתה גבוהה יותר מהערכתן של המורות התומכות. פער זה יכול לנבוע מכך שחלק ניכר מהתלמידים ציינו בדיווחיהם רק את החוזקות שלהם (הם לא ציינו אם לפני כן היו מודעים לחוזקותיהם ואם למדו על עצמם דברים חדשים), וזאת בניגוד לראייה הכללית יותר של המורות התומכות.

מטרת היחידה שעסקה בחברות הייתה ליצור דיון בנושא זה. בהתאם לכך השאלות המרכזיות עסקו במספר החברים של התלמידים בבית הספר, בתפיסתם את החברות, במידת ההדדיות של היחסים וכן הלאה. ממצאי המחקר עולה שהערכת התלמידים את החברות הייתה גבוהה. ממצאים אלה אינם עולים בקנה אחד עם מחקרים אחרים, ולפיהם תלמידים עם צרכים מיוחדים מתקשים ברכישת מיומנויות חברתיות (Tekinarslan & Kucuker, 2015). רונגיץ' ואחרים (Runjić et al., 2015) טענו כי הסיבה לקושי בתפקוד החברתי היא שתלמידים עם לקות ראייה ממעטים להיפגש עם חברת השווים, ואילו

בחברה הרגילה רוב ההתנסויות החברתיות שלהם אינן מוצלחות (בשל פרשנות לא נכונה של סיטואציות חברתיות ותלות שלהם באחרים). בניגוד להערכה הגבוהה של התלמידים את עצמם במדד של חברות טובה, המורות דיווחו שלחלק גדול מהתלמידים אין חברים טובים. דיווחי המורות התומכות התבססו על התרשמותן ותצפיותיהן בהפסקות, וגם על מידע שקיבלו מצוות המורים הכללי. ייתכן כי הפער בין דיווחי התלמידים לדיווחי מורותיהן נובע מהבדלים בפרשנות למושג "חברות". המדדים לחברות הם הדדיות הקשר ואיכות הקשר (שנקר ופרוש 2003). בחינת המדדים חשובה, כיוון שתלמידים עם לקות ראייה עשויים לתפוס כל אחד אשר מגיש להם עזרה כחבר. דומה שהמוגבלות בראייה לא מאפשרת להם הבנה חברתית נכונה ופוגעת ביכולתם לזהות חבר טוב ואמיתי (שריג, 2004; Jessup et al., 2018). הסבר אפשרי נוסף הוא שהתלמידים מתקשים רגשית להודות כי "אין להם חברים, והם לבד". קושי ביצירת קשר אינטימי עם חברים בני גילם יכול לגרום לתחושה של בדידות רגשית, וזו עלולה להוביל לחרדה ולבידוד (נויברגר ומרגלית, 1998; שנקר ופרוש, 2003; Tekinarslan & Kucuker, 2015).

מטרת היחידה שעסקה בבדידות בהפסקות הייתה לבחון את מידת הבדידות של תלמידים עם לקות ראייה. מספר רב של תלמידים העידו כי הם חשים בדידות בהפסקה, כיוון ש"אין להם עם מי להיות". לפי מחקרים אחרים, אי־שביעות רצון של התלמיד מקשרים חברתיים בבית הספר גורמת לתחושת בדידות ולתחושה כי הוא ראוי פחות מבני גילו (שריג, 2004; Tekinarslan & Kucuker, 2015; Jessup et al., 2018). דיווחיהם של התלמידים במחקר כי חשו תחושת בדידות בהפסקה מנוגדים להערכתם את עצמם כבעלי חברים טובים. הסבר אפשרי לניגוד הזה הוא שבמהלך התוכנית נוצרים קשרים אינטימיים וקשרי אמון בין המורות התומכות לבין התלמידים. קשרים אלה מאפשרים פתיחות, שיתוף וחשיפה לדברים אישיים, כואבים יותר. הסבר זה גם יכול לשמש לגישור על הפער בין דיווחי המורות לבין דיווחי התלמידים באשר לבדידות: ממצאי המחקר מראים שהמורות התומכות ציינו בדיווחיהן כי התלמידים שיתפו אותן בתחושת הבדידות שלהם בהפסקות, ולעומת זאת לא תמיד היה ביטוי לכך בדיווחי התלמידים. התלמידים בחרו להציג רק את החיובי ומיעטו בתיאור רגעי בדידות, וזאת בניגוד לתמונה הרחבה יותר שראו והציגו המורות התומכות.

מטרת היחידה שעסקה בקבוצת השווים הייתה לשתף בדילמות אשר תלמידים עם לקות ראייה מתמודדים עימן באינטראקציות שלהם עם קבוצת השווים. מהממצאים עלה שהתלמידים שיתפו פעולה ביניהם והעריכו כגבוהה את מידת השיתוף שלהם בדילמות משמעותיות עבורם בחיי היום־יום. ממצאים אלה תואמים ממצאי מחקר שנערך בקרב תלמידים עם לקות ראייה בבית ספר יסודי (שריג, 2004). באותו המחקר נמצא שקבוצת

השווים מאפשרת תנאים התחלתיים שווים ללא תיוג, עיסוק בתחומי עניין דומים והתמודדות עם אתגרים דומים, כלומר החוויה בקבוצת השווים משמעותית מאוד עבור תלמידים עם לקות ראייה. הצורך שלהם באינטראקציות עם קבוצת השווים מאפשר להם לפתח חוסן נפשי ולצבור חוויות טובות באינטראקציות עם בני גילם, והדבר מסייע לפתח את המוטיבציה שלהם ליצור קשרים חברתיים (Jessup et al., 2017). גם ביחידה זו נמצא פער מובהק בין דיווחי המורות התומכות לבין דיווחי התלמידים עם לקות הראייה. הסבר אפשרי לכך הוא שהמורות התומכות משוחחות עם התלמידים ומעבדות את התכנים הנלמדים ביחידה במהלך כל עשרת המפגשים. בניגוד לכך התלמידים משתפים בבלוג רק לאחר שהנושא עובד יחד עם המורה התומכת (בחלק האחרון ביחידת לימוד זו הם מתבקשים לתאר את הרלוונטיות של הנושא לחיי היום-יום שלהם).

מטרת המשוב הכללי לתוכנית הייתה לקבל הערכה כללית של המורות ושל התלמידים את תוכני התוכנית. מהממצאים עולה הבדל מובהק בין דיווחי המורות התומכות לבין דיווחי התלמידים באשר לתוכני התוכנית והעברתם: המשוב של המורות התומכות היה חיובי יותר מהמשוב של תלמידיהן. למרות הבדל זה גם ההערכה של התלמידים עם לקות הראייה את התוכנית הייתה גבוהה. אפשר לשער כי ההבדלים בין שתי הקבוצות נובעים מכך שהמורות התומכות העריכו את תרומת התוכנית לתלמידים (הסיוע, התמיכה וההנחיה שהם קיבלו במהלך התוכנית) ולהן (רעיונות שהן יכולות להעביר גם לתלמידים אחרים שלהן אשר לא השתתפו בתוכנית), ואילו התלמידים דיווחו רק על החוויות האישיות שלהם בלימוד התוכנית.

מגבלה אשר יש לתת עליה את הדעת היא שבמחקר הנוכחי לא חולק למשתתפים שאלון המשווה בין תחושותיהם בתחילת התוכנית לתחושותיהם בסיום התוכנית. שאלון כזה עשוי לתת תמונה נכונה ומדויקת יותר של תרומת התוכנית המתוקשבת לתלמידים עם לקות הראייה ולמורותיהן התומכות.

מהמחקר עולה כי התוכנית המתוקשבת בתחום החברתי חשובה הן עבור המורות התומכות, הן עבור תלמידיהן עם לקות הראייה. דומה כי התוכנית אפשרה למורות התומכות ולתלמידיהן לדון בתכנים משמעותיים בתחום החברתי אשר ייחודיים לתלמידים עם לקות ראייה ולעבד אותם. לפיכך כדאי להמשיך לבחון במחקר אורך את ההתמודדות של בוגרי התוכנית המתוקשבת עם סיטואציות חברתיות, כמו גם לשאול אותם אם "במבט לאחור" הם סבורים שהתוכנית תרמה להתנהלותם החברתית.

## מקורות

- אשרת־פינקל, י' (2018). המשא על גבו של האדם שחוה דחייה חברתית בילדותו. **דברים**, 11, 65-81.
- גלייטמן, א' (2016). שירותים לאדם עם עיוורון או לקות ראייה בישראל בהשוואה לעולם המערבי. **שיקום**, 27, 6-11.
- הלינגר, ר', בראשי איזון, ד', ברג, א', בן חור, א' ומליק, מ' (2017). **צמיחה חופשית: בית הספר והגן כמרחב צמיחה לטיפוח חוזקות**. אתר משרד החינוך: [https://meyda.education.gov.il/files/shefi/tsmicha\\_hofshit/zmicha\\_hofshit9.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/shefi/tsmicha_hofshit/zmicha_hofshit9.pdf)
- הס, א' (2010). סוגיות מתודולוגיות בהערכת איכות חיים על פי המודל ההומניסטי, המקרה של תלמידים לקויי ראייה (חלק ראשון). **סח"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 25(2), 81-89.
- הס, א' (2015). **לא חושך לא אור: תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון בישראל**. מכון מופ"ת.
- ודמני, ר' (2018). דבר העורכת: טכנולוגיה כמנוף לשינויים בהוראה ובלמידה. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית: הזדמנויות ללמידה אחרת** (עמ' 7-12). מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.
- חוזר מנכ"ל תשע"ד/5(א). **1.2 חינוך מיוחד**. כ"ט בטבת תשע"ד, 1 בינואר 2014.
- כהן, ש' (2016). מערך תמיכה לתלמידים עם לקות בראייה/עיוורון הלומדים במערכת החינוך. **שיקום**, 27, 18-23.
- נויברגר, ש' ומרגלית, מ' (1998). תחושת קוהרנטיות, בדידות וכשירות חברתית של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים. **מגמות, לט** (1-2), 128-148.
- פרידמן, ח' (2018). רפורמת הכלה והשתלבות – מפת דרכים. **פסיכואקטואליה**, 72, 12-14.
- צאירי, א', קירשטיין, א', אלגריסי, א', גפני, ה', טבול, ו', פרידמן, ח', בכר, י', צדוק, י', טלמור, מ', עוזרי, מ', נבון, מ', הוכנברג, ע', טרוטנר, צ', גולדנר־להב, ר' וגרייבר, ר' (2019). **הכלה והשתלבות בחינוך היסודי: יישום תיקון חוק החינוך המיוחד, ההכלה וההשתלבות**. אתר משרד החינוך: [https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration\\_binder\\_elementary\\_school.pdf](https://meyda.education.gov.il/files/PortalShaar/integration_binder_elementary_school.pdf)
- קדמון, ח' (1989). **סוגיות בחינוך מיוחד: יחידה 7. עיוורון ולקות ראייה**. האוניברסיטה הפתוחה.
- רייטר, ש' (2002). מה בין "כישורי חיים" לבין "הכושר לחיות"? **סח"ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 17(2), 17-36.
- שביט, פ' ורייטר, ר' (2016). **"אני שותף!"**: חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. מכון מופ"ת.



שחף-ברזילי, ר' ווייס, ד' (2018). הערכה לשם למידה (הל"ל) בלתי פורמלית בסביבה ממוחשבת. בתוך ר' ודמני (עורכת), **פדגוגיה דיגיטלית: הזדמנויות ללמידה אחרת** (עמ' 74-89). מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

שנקר, ר' ופרוש, ש' (2003). התפקוד החברתי של ילדים עם צרכים מיוחדים המשולבים במערכת החינוך הכללי – בראי המחקר. **IJOT: כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 12(4), H193-H206.

שנקר, ר' ופרוש, ש' (2003). התפקוד החברתי של תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים במערכת החינוך הכללי – מושגי יסוד. **IJOT: כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 12(3), H151-H166.

שריג, א' (2004). **תחושת בדידות בקרב תלמידים לקויי ראייה ועיוורים וחשיבות ההשתתפות בקבוצת שווים במסגרת "מרכז תגבור יום לימודים" כגורם משמעותי בהפגנת תחושה זו**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת חיפה.

- Eguavoen, E. O., & Eniola, M. S. (2016). Influence of self-concept and social acceptance on academic achievement of students with visual impairment in Oyo State, Nigeria. *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*, 5(3), 213-230.
- Gori, M., Cappagli, G., Tonelli, A., Baud-Bovy, G. & Finocchietti, S. (2016). Devices for visually impaired people: High technological devices with low user acceptance and no adaptability for children. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 69, 79-88.
- Hess, I., & Reiter, S. (2017). Students with visual impairments' self-esteem: Comparisons between their and their teachers' evaluations, before and after participation in the Cycle of Internalized Learning program. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 7(2).
- Jessup, G., Bundy, A. C., Broom, A., & Hancock, N. (2017). The social experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(1), 5-19.
- Jessup, G., Bundy, A. C., Broom, A., & Hancock, N. (2018). Fitting in or feeling excluded: The experiences of high school students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(3), 261-273.
- Matsuguma, S., Kawashima, M., Negishi, K., Sano, F., Mimura, M., & Tsubota, K. (2018). Strengths use as a secret of happiness: Another dimension of visually impaired individuals' psychological state. *PLoS ONE*, 13(2).

- McLinden, M., Douglas, G., Cobb, R., Hewett, R., & Ravenscroft, J. (2016). 'Access to learning' and 'learning to access': Analysing the distinctive role of specialist teachers of children and young people with vision impairments in facilitating curriculum access through an ecological systems theory. *British Journal of Visual Impairment*, 34(2), 177-195.
- Metatla, O. (2017, July). *Uncovering challenges and opportunities of including children with visual impairments in mainstream schools*. Paper presented at the 31<sup>st</sup> international conference of the BCS Human Computer Interaction (HCI 2017), Sunderland, UK.
- Nisselbaum, S. (2015). *Break time viewed through pedagogic glasses: A study of the effective utilization of break time within primary schools in Israel*. Unpublished doctoral dissertation, University of Derby.
- Opie, J., & Southcott, J. (2015). Schooling through the eyes of a student with vision impairment. *International Journal on School Disaffection*, 11(2), 67-81.
- Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500-514.
- Runjić, T., Bilić Prcić, A., & Alimović, S. (2015). The relationship between social skills and behavioral problems in children with visual impairment. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 51(2), 64-76.
- Tekinarslan, I. C., & Kucuker, S. (2015). Examination of the psychometric properties of the Children's Loneliness Scale for students with and without special needs in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 709-721.

## הערכות נושאים בחיי בוגרים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחייה: הבוגרים מול אנשי המקצוע העובדים עימם

איתי הס, המכללה האקדמית המשותפת לוינסקי-ווינגייט

**תקציר:** מאמר זה מתאר מחקר שבחן היבטים באיכות החיים של בוגרים עם עיוורון (להלן: בוגרים ע"ע) הנעזרים בכלבי נחייה. גישת איכות החיים מדגישה בין היתר את חשיבות ההתאמה הנדרשת בין פעילויות הבוגרים לבין תפיסות אנשי המקצוע את היקפן ואת משמעותן עבור הבוגרים. שאלת המחקר הייתה, מהי מידת ההתאמה שבין מדדים באיכות החיים של בוגרים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעלה מתוך ניתוח פעילותם בפורום מקוון, לבין הערכות של אנשי מקצוע את המדדים האלה. לשם מענה לשאלת המחקר נעשו שימוש בשני מסדי נתונים שנאספו בשני הליכים נפרדים. מסד הנתונים הראשון נלקח מממצאי מחקר קודם (הס ואח', 2017) שניתח באמצעות מתודולוגיה של חקר שיח 229 הודעות בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, בפורום מקוון המיועד עבורם. הניתוח העלה שמונה נושאים המעסיקים את הבוגרים בחייהם, ועבור כל אחד מהם את המידה שבה הנושא נתפס בעיניהם כחיובי, שלילי או ניטרלי. מסד הנתונים השני נאסף ונבנה לצורך מאמר זה באמצעות שאלונים שחולקו בעזרת 'גוגל טפסים' ל-24 אנשי מקצוע ובהם הציגו להם את הנושאים שעלו מניתוח פורום הבוגרים, וביקשו מהם להעריך את מידת מרכזיות הנושא בחיי הבוגרים ואת המידה שלדעתם הוא נתפס בעיניהם כחיובי, שלילי או ניטרלי. ממצאי המחקר העיקריים שיקפו, כי באשר למידת מרכזיות כל אחד מהנושאים בחיי הבוגרים נמצאה התאמה בין העולה מניתוח הודעות הבוגרים בפורום לבין הערכת אנשי המקצוע, ואילו באשר לאופן שבו נתפס כל נושא, ההתאמה הייתה חלקית. לפיכך מומלץ להמשיך ולנסות לשלב תמיכה פעילה של אנשי מקצוע בפעילויות הבוגרים באינטרנט או לפחות בחלקן. שותפות כזו צריכה להיות מבוססת על שקיפות ועל שיתוף פעולה מוסכם.

### סקירת ספרות

#### הדינמיקה של עמדות ושל ייצוגים מוטים כלפי אנשים עם עיוורון

המחקר העוסק בתמיכה ובהעצמה של אנשים עם עיוורון (להלן: אנשים ע"ע) משקף את נושא התיג והעמדות הלא מפוכחות שיש בסביבותיהם של האנשים הללו (הס, 2015; Wittich et al., 2013). בעבר בלטו יותר העמדות המוטות שייחסו לאנשים ע"ע תכונות שליליות, שאינן בהכרח נובעות מהמגבלה, כמו חוסר היכולת לחשיבה מתמטית. עם השנים ניתן לזהות כי במידה מסוימת "הוחלפו" העמדות המוטות השליליות בעמדות מוטות לכיוון חיובי. לדוגמה, האדרה או הערכת יתר של תלמידים ע"ע, שבעקבות הכלתם

בחינוך הכללי גילו הישגים אקדמיים במידה דומה (ולאו דווקא גבוהה יותר) להישגי התלמידים האחרים. על אף שקיימות עדויות מחקריות המסבירות את שונות הישגים, כמו ההתפתחות דרמטית בטכנולוגיה המסייעת ללמידה (McLaughlin & Kamei-), עדיין קיימת נטייה בחברה הרחבה לייחס הסברים לא בדוקים ולעיתים לא רציונליים למאפיינים שונים של האנשים ע"ע (הס, 2015; Jones et al., 2014; Agesa, 2019).

כאשר עוסקים באנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה ובתמיכה הניתנת להם באמצעותם, עולה בנוסף לנושא העמדות המוטות כלפי האדם ע"ע גם עניין העמדות כלפי הכלבים ה'מיוחדים'. העמותות העוסקות בהכשרת כלבי נחייה מציגות באתרי האינטרנט שלהן מספר קביעות לצורך העלאת המודעות של הציבור לנושא. למשל, באתר של העמותה הישראלית לכלבי נחייה וכן באתרי הבית של העמותות הבריטית, האמריקנית והקנדית,\* מבהירים כי כאשר פוגשים אדם עם כלב נחייה אין ללטפו, אין להציע לו דבר מזון או להפריע לו בתפקידו. עוד מוסבר כי כלב הנחייה איננו סובל ואיננו מקבל החלטות עבור האדם שהוא מלווה. בנוסף מודגשת החקיקה בכל המדינות, שלפיה כלב הנחייה רשאי להתלוות לאדם ע"ע בכל רחבי המרחב הציבורי, ויש לכבד חוק זה גם בשירותי הסעה ציבורית ובמקומות הבילוי.

העיסוק בשאלות התמיכה באנשים ע"ע באמצעות הכשרת כלבי נחייה והכשרת האנשים עצמם לחיים עם כלב הנחייה כולל או חייב לכלול את השאלה – מה באשר לעמדות של אנשי מקצוע העוסקים בתמיכה באנשים אלה? באופן ספציפי יותר יש לשאול, האם אנשי המקצוע בהכרח חופשיים מעמדות לא מוטות כלפי האנשים ע"ע וכלפי כלב הנחייה ומשמעותו לאדם הנעזר בו ולסביבתו? להלן נחדד סוגיה זו והיבטים הקשורים בה.

ההנחה במדעי החברה היא כי עמדות אנשי מקצוע כלפי אנשים עם מוגבלות שבהם הם מטפלים, קשורות לתפיסת העולם או לפרדיגמה הטיפולית שבה הם אווזים. בשנים האחרונות מתחולל שינוי פרדיגמטי בבסיס מדיניות התמיכה (Reiter, 2008). השינוי עדיין בעיצומו, ועל כן קיימת שונות בין תפיסות של אנשי המקצוע ביחס ליעדי התמיכה, ועוד לפני כן, בתפיסותיהם את האדם עם המגבלה. שונות זו קיימת לעיתים אף בין אנשי המקצוע הפועלים באותו מוסד – בין שמדובר במוסדות חינוך העובדים עם תלמידים עם צרכים ייחודיים (Haakma et al., 2017; Reiter, 2016) ובין שמדובר באנשי מקצוע במוסדות העובדים עם בוגרים (Bruce et al., 2016; Grow et al., 2015; Hodge et al., 2013). רייטר

\* העמותות משתייכות לארגון הבינלאומי "הארגון לכלבי נחייה לעיוור"  
<https://beta.companieshouse.gov.uk/company/00291646>

(Reiter, 2008) סיכמה את מהותן של שתי הפרדיגמות הרווחות במוסדות הטיפוליים ואף טבעה את כינוין – הפרדיגמה הטיפולית־רפואית והפרדיגמה ההומניסטית לקידום איכות חייו של האדם עם הצרכים הייחודיים.

תכליתם של העקרונות שבבסיס הפרדיגמה הטיפולית־רפואית היא שיפור התפקוד הנובע מהליקוי וקידום הנורמליזציה של האנשים עם המוגבלויות (Ball & Nicolle, 2008; Hess, 2019; Reiter, 2015). בשונה מתכלית זו, תכליתם של עקרונות התמיכה ההומניסטיים היא קידום איכות החיים של האדם בעיקר על פי אישיותו ועל פי ייחודיותו שאיננה נובעת דווקא מהמגבלה שלו. בשנים האחרונות עקרונות הפרדיגמה ההומניסטית צוברים יותר תמיכה הן בקרב אנשי המקצוע הן בקרב האנשים עם המוגבלויות עצמם ובני משפחתם. ביטוי לכך ניתן לזהות בפופולריות של מחקרי הערכה המבליטים את קולותיהם של האנשים עם הצרכים הייחודיים עצמם אל מול המחקרים הקודמים שבהם בלטו הערכותיהם של אנשי המקצוע (Khadka et al., 2012; Kisanga & Richards, 2018; Opie, 2018). ניתן להסיק, כי ככל שתפיסת עולמו של איש המקצוע מכוונת יותר לאדם לפני הקטגוריה שאליה הוא משתייך, יש יותר סיכוי כי עמדתו תהיה נקייה יותר מהטיות. הטיות אלה מקורן בהיקש דדוקטיבי שעלול להתקיים כאשר מסיקים ממאפייני הקבוצה המטופלת (למשל "עיוורים") להבנת תכונותיו או מאפייניו של אדם אחד בתוכה.

מחקרים עדכניים שעסקו בבחינת נושא איכות חייהם של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה ובמערכת היחסים ביניהם לבין אנשי המקצוע, מבליטים את הקשרים בין עמדות אנשי המקצוע כלפי נושא הניידות של האדם ע"ע הנעזר בכלב נחייה לבין ההתפתחות הדרמטית בטכנולוגיה המסייעת. להלן נסכם את אופי הקשרים הללו כפי שעלו במחקרים בשנים האחרונות.

### **נושאים באיכות חייהם של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה – ממצאי מחקרים עדכניים בארץ ובעולם**

הדעה הרווחת בקרב אנשי מקצוע מאז שנות השישים, עת החל להיות מקובל השימוש בכלבי נחייה (בישראל בשנות השמונים), הייתה כי כלב הנחייה משמעותי עבור הבוגר ע"ע. כלב הנחייה נחשב משמעותי הן כמסייע בניידות הן כגורם המעצים את הבוגר ע"ע במישור החברתי והרגשי (Bruce et al., 2015; Lieberman et al., 2019). עם זאת, בשנים האחרונות התפרסמו גם מחקרים המעוררים סימני שאלה ביחס להנחה המסורתית כי נוכחות כלב הנחייה משפרת משמעותית את ההשתתפות של אנשים ע"ע בפעילויות חברתיות מחוץ לבית. מספר חוקרים ניסו להסביר זאת לא בשל בעיות בתפקוד הכלב כמלווה אלא בשל משתנים אישיים הגורמים לבוגרים ע"ע להימנע מפעילות חוץ־ביתית,

חרף העזרה של הכלב (Crudden et al., 2017; Good et al., 2016). באופן זה, למשל, האיגלה ואח' (Haegele et al., 2016) הציגו את המשתנה 'חוסר ביטחון' שחש האדם ע"ע בחברה המתפתחת, כגורם העיקרי להפחתת פעילויותיו החוץ-ביתיות. אולם יש להניח כי משתנים אישיים העלולים להפחית את רצונם של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה לפעילות חוץ-ביתית, כמו חוסר ביטחון, היו רלוונטיים במידה דומה גם בעבר. לפיכך עולה התהייה מהו הגורם הרלוונטי במיוחד בתקופה זו, שיכול להסביר את העדויות העולות ביחס להימנעות מפעילות חוץ-ביתית?

מתוך ממצאי המחקרים העדכניים ניתן לזהות בין היתר קשר בין ההתפתחות הדרמטית בטכנולוגיה המסייעת לאנשים ע"ע למאפייני הניידות. ההתפתחות הזו, בד בבד עם ההזלה של עזרי ההנגשה השונים, מאפשרת שימוש יעיל ונוח יותר במחשב ובאינטרנט גם עבור אלו עם היעדר מוחלט של ראייה. ביניהם אנשים ע"ע המסתייעים בכלבי נחייה. הרחבת השימוש במחשב האישי ובמשתת מאפשרת לבצע פעולות שונות, ביניהן גם אינטראקציות בינאישיות, מהבית (Armstrong & Murray, 2010; D'Andrea, 2012; Hunsaker & Hargittai, 2018; Kelly & Wolffe, 2012; Martiniello et al., 2018). אחד מהעזרים המסייעים הוא צג הברייל. זהו אביזר קטן המתחבר למקלדת הרגילה של המחשב ומאפשר לקרוא את מה שמופיע על המסך באמצעות תזוזה של בליטות המדמות את אותיות הברייל (הס, 2015). עזרים נוספים הקשורים בהנגשה מותקנים כבר כחלק אינטגרלי במחשבים אישיים ובאייפדים ונמצאו יעילים במדדים שונים של איכות האוריינות של האנשים ע"ע (McLaughlin & Kamei-Hannan, 2018). העלייה בשימוש בצג הברייל לא רק בקרב תלמידים צעירים ע"ע אלא אף בקרב בוגרים ע"ע נצפתה גם בישראל בשנים האחרונות (Hess, 2019). ההתקדמות בטכנולוגיות להנגשת השימוש במחשב האישי מאפשרת לבוגר ע"ע בדומה לכל אורח לנהל מביתו את ענייניו מול משרדים ממשלתיים ונותני שירות אחרים. יתר על כן, היא זו שכנראה מעודדת את הבוגרים ע"ע לעשות שימוש במחשב ובאינטרנט גם כתחליף לפעילויות חוץ-ביתיות.

האמור לעיל עשוי גם להסביר מדוע יותר ויותר חוקרים העוסקים בחקר פעילות חברתית של אנשים ע"ע החלו לאתרה באמצעות התבוננות בפעילותם באינטרנט (De Cock et al., 2012; Kelly & Wolffe, 2012; Perfect et al., 2018).

### רצינול שאלת המחקר הנוכחי

סקירת הספרות תיארה את הזיקה שבין שלושה תחומים המצויים בשינוי והקשורים לחקר ולהבנת איכות חייהם של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה. הראשון הוא העמדות כלפי אנשים ע"ע בכלל והידע שנצבר ביחס לעמדות כלפי אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה בפרט. הדימויים והעמדות המוטטים כלפיהם יכולים להימצא גם בסביבה הקרובה של

האדם – למשל, אנשי המקצוע. הדינמיקה שחלה בנושא העמדות כלפי אנשים ע"ע לאורך השנים קשורה עם הנושא השני שהוצג, והוא השינוי הפרדיגמטי שחל במערכת התמיכה באנשים ע"ע. עקרונות הפרדיגמה ההומניסטית תופסים את מקומם כקובעים את אופי מדיניות התמיכה באנשים ע"ע. חלק מעקרונות אלו מלמדים כי העמדות כלפי אנשים ע"ע הן מרכיב קריטי במשוואת איכות חייהם, ויש לעבוד על שינוין ולבחון אותן באופן שונה מזה שהיה מקובל בגישות טיפוליות מסורתיות. בפרדיגמות המסורתיות נשמעו במיוחד התפיסות של אנשי המקצוע בהערכת מדדים בחיי אנשים עם צרכים ייחודיים. כיום רווחת ההסכמה כי יש להקשיב הרבה יותר לקולם של האנשים עצמם לשם התאמת התמיכות בהם. יתר על כן, לשם הערכה מפוכחת של איכות החיים של האדם עם הצרכים הייחודיים מוצע לבחון את ההתאמה בין העמדות המוצהרות שבסביבתו של הפרט לבין מערכת העמדות והתפיסות הסובייקטיביות שלו (Hess, 2011; Reiter & Schalock, 2008). עם זאת, בספרות העוסקת באיכות חייהם של אנשים ע"ע מצויים מחקרים מעטים שבחנו את הערכותיהם של אנשים ע"ע לצד הערכותיהם של אנשי מקצוע (Wittich et al., 2013). יתרה מזו, לא נמצאו כלל מחקרים שבהם נבחנה **ההתאמה** בין ההערכות הללו. מכאן מטרתו של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את מידת ההתאמה שבין מדדים או נושאים בחיים של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעלו מתוך ניתוח ההודעות שלהם בפורום מקוון, לבין הערכות של אנשי מקצוע כיצד הבוגרים תופסים נושאים אלה.

הבחירה בזירת פורום האינטרנט כשדה המחקר נובעת מהנושא השלישי שנדון בסקירת הספרות. נושא הקשור לניידות ולהשתתפות בפעילויות חוץ-ביתיות של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה. המחקרים האחרונים בתחום חושפים מגמה של ירידה בהשתתפות בפעילויות חברתיות חוץ-ביתיות של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה. נראה כי אחת הסיבות לכך היא דווקא ההתפתחות הדרמטית בטכנולוגיה מסייעת שהנגישה את העבודה במחשב האישי, ובתוך כך את האינטרנט, לאנשים עם היעדר מוחלט של הראייה. חקר פורום מקוון נמצא מתאים אפוא לזיהוי ולהערכת מדדים בחייהם של אנשים ע"ע בשל היותו פופולרי במיוחד בקרב אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה.

האמור עד כה עשוי לסייע בהבנת רציונל מערך המחקר שיוצג בחלק הבא. מערך המחקר הוא מורכב בשל היותו מבוסס הן על נתונים שנאספו בהליך המחקרי הנוכחי הן על נתונים וממצאי מחקר קודם (הס ואח', 2017).

המחקר הקודם זיהה נושאים בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה מתוך ניתוח תוכן של הודעות הבוגרים בפורום מקוון. בהליך המחקר הנוכחי, שממצאיו מתפרסמים לראשונה בפרק זה, נבחנו עמדות אנשי המקצוע כלפי הנושאים אשר זוהו במחקר הקודם. פירוט על המחקרים, על המתודולוגיה ועל הקשר ביניהם יוצג בסעיף הבא.

## שאלת המחקר

מהי מידת ההתאמה שבין הערכת נושאים בחייהם של אנשים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעלה מתוך ניתוח פעילותם בפורום מקוון, לבין הערכות של אנשי מקצוע נושאים אלה?

שתי השערות עלו ביחס לשאלת המחקר:

1. תימצא התאמה חיובית בין דירוג מידת מרכזיותם של נושאים בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעולה מניתוח פעילותם בפורום מקוון, לבין דירוג מידת מרכזיות הנושאים, כפי שעולה מתוך הערכות אנשי המקצוע העובדים עם הבוגרים הללו.
2. תימצא התאמה בין אופן תפיסת הנושאים שעלו בפורום על ידי הבוגרים כחיוביים, שליליים או ניטרליים לבין אופן הערכת הנושאים הללו על ידי אנשי המקצוע.

## מתודולוגיה

### מודל המחקר ומערכו

המחקר היה מחקר תיאורי ובעל מערך מחקר מתאמי. לשם בדיקת השערות המחקר נערך מחקר בקרב אנשי מקצוע העובדים עם בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה. עם זאת, במסגרת המחקר נעשה כאמור שימוש גם בנתונים שנאספו במחקר קודם. המחקר הקודם נערך בקרב הבוגרים עצמם (הס ואח', 2017).

מתוך כלל הנתונים שנאספו הן במחקר הנוכחי הן במחקר הקודם הורכבו משתני המחקר האלה:

1. **מידת מרכזיותם של נושאים** בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, על פי ניתוח דחיסויות (שכיחויות ביחס לסך כל יחידות המשמעות) של הודעות הבוגרים בפורום מקוון.
2. **מידת מרכזיותם של נושאים** בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, על פי הערכות אנשי המקצוע העובדים עימם – באמצעות דיווחים בשאלון עמדות.
3. **מידת ההתאמה** שבין הבוגרים לבין אנשי המקצוע במידת מרכזיות הנושאים בחייהם.
4. **אופן תפיסת הבוגרים את הנושאים** בחייהם – באמצעות ניתוח תוכן ההודעות שלהם ומיון כחיוביות, שליליות או ניטרליות.
5. **אופן תפיסת אנשי המקצוע את הנושאים** בחייהם של הבוגרים – באמצעות דיווח בשאלון עמדות להערכת מידת תפיסת הנושאים כחיוביים, שליליים וניטרליים.



6. **מידת ההתאמה** שבין הבוגרים לבין אנשי המקצוע באופי הנושאים בחייהם כחיובי, שלילי או ניטרלי.

מכיוון שהמחקר הנוכחי עושה שימוש בנתונים שנאספו במחקר קודם, יוצגו להלן עיקרי המתודולוגיה והממצאים של המחקר הקודם. קורא המעוניין בפירוט נרחב של המחקר הקודם מוזמן לפנות מחקר עצמו.

**המחקר שהעריך מדדים באיכות החיים של בוגרים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחייה מתוך ניתוח תוכן הודעות בפורום אינטרנטי** (הס ואח', 2017)

#### **האוכלוסייה, שדה המחקר ומשתתפי המחקר**

אוכלוסיית היעד הייתה בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, אשר מונה בערך כ-200 נשים וגברים בישראל. שדה המחקר שנבחר לשם תצפית, איתור ואפיון נושאים בחייהם של בוגרים ע"ע היה פורום אינטרנט.

כך מתוך פורום אינטרנטי המיועד בעיקר לבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, נאספו במהלך קרוב למחצית השנה 238 הודעות ב-19 שרשורים. על פי המידע שחלקו המשתתפים בפורום, סוכמו נתוני הרקע הבאים. ההודעות והתגובות להן נשלחו על ידי כ-20 אנשים שהרבו להשתתף ולהגיב. המשתתפים היו כולם בגירים, מפני שהחוק מאפשר קבלת כלב נחייה רק מעל גיל 17.

#### **שיטת המחקר, הליך המחקר ועיבוד הנתונים**

ניתוח ממצאי המחקר והפרשנות שניתנה להם נשענים על הפרדיגמה האיכותנית-פנומנולוגית (Krahn & Putnam, 2003; Tuty et al., 1996). על פי מסורת זו במחקר האיכותני, מטרת המחקר היא לחשוף את משמעות התופעה הנחקרת כפי שהיא מצטיירת בעיני אלה החווים אותה. בהתאם לכך הליך ניתוח הנתונים במחקר כלל שלושה שלבים. בשלב הראשון נערך ניתוח תוכן של ההודעות על ידי מחבר המאמר הנוכחי וסטודנטית ע"ע שסיימה את לימודיה לתואר שני בחינוך המיוחד במכללה במרכז הארץ. ניתוח התוכן הנושאי נעשה באמצעות קריאה חוזרת של ההודעות וחלוקתן ליחידות משמעות. יחידת משמעות הוגדרה כמבע שלם או חלקי שמביע רעיון מלא (Kupferberg & Green, 2005). בשלב השני זיהינו קטגוריות מרכזיות שעלו מתוך כלל יחידות המשמעות (Sullivan & Forrester, 2019). בשלב השלישי הושוו הממצאים כדי לסכם את הקטגוריות המשותפות. בסיכומי של דבר גובשו שמונה קטגוריות המשקפות נושאים בחייהם של הבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעולה מניתוח פעילותם בפורום מקוון:

1. כלב הנחייה – החיים עימו, טיפול בו ותפקודו

2. סנגור עצמי ונחישות עצמית
3. כלב הנחייה כאישיות מכובדת בפני עצמה המתמודדת גם היא עם קבלת הכבוד הראוי לה
4. תפיסת יחס הסביבה המשלבת
5. בעיות והמלצות בניידות עם כלב הנחייה
6. בעיות והמלצות בנגישות ובניידות במנותק מכלב הנחייה
7. חוויות בחיי היומיום שאינן קשורות בראייה
8. התייחסות לנושאים חברתיים המעסיקים את החברה הישראלית

בשלב הרביעי סיווגנו את כל אחת מיחידות המשמעות בכל קטגוריה לאחת משלוש קבוצות: חיובית, שלילית או ניטרלית. הקריטריון למיון היה על פי היחס המשתקף מהן לנושא הקטגוריה. כאשר השתמע יחס או מסר חיובי לנושא, יחידת המשמעות סווגה כ'חיובית'. כאשר השתמע יחס או מסר שלילי לגבי התמה, יחידת המשמעות סווגה כ'שלילית'. כאשר לא ניתן היה לקבוע את הכיווניות (שלילית או חיובית) שהשתמעה מיחידת המשמעות או כאשר לא הייתה הסכמה בין החוקרים והחוקרות – יחידת המשמעות סווגה כ'ניטרלית'. דוגמה ליחידת משמעות חיובית (מתוך הקטגוריה "יחס הסביבה כלפי כלב הנחייה"): "אני חושב... שבסך הכול אנשים הם בדרך כלל אנשים טובים שרוצים לעזור עם הכלב" (שרשור 1). דוגמה ליחידת משמעות שלילית באותו תמה: "לפעמים, כשאנשים שואלים אותי אם היא נושכת, אני רוצה לענות, 'יש לה שיניים'" (שרשור 1). דוגמה ליחידת משמעות ניטרלית: "צריך להיזהר שלא להבהיל את הכלב או האנשים שהולכים במעבר חצייה" (שרשור 11).

על בסיס ממצאי המחקר הקודם נבנה כלי המחקר הנוכחי, שבאמצעותו נחקרו אנשי המקצוע העובדים עם בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה. להלן תוצג המתודולוגיה של המחקר הנוכחי.

### **האוכלוסייה ומשתתפי המחקר**

אנשי מקצוע התומכים בבוגרים ע"ע ושהייתה להם התנסות בעבודה עם בוגר ע"ע הנעזר בכלב נחייה. לגיוס המשתתפים נעשו פניות לעמותות בישראל העוסקות בכלבי נחייה ולעוד מספר עמותות מרכזיות המאגדות שירותים שונים לרווחת אנשים ע"ע.

לאחר הבהרת מטרות המחקר, הצגת כליו והסכמת הגורמים המאשרים הופץ בקרב העובדים שאלון המחקר באמצעות 'גוגל טפסים'. מבין 28 משיבים נבחרו 24 אנשי מקצוע שדיווחו שהייתה להם התנסות בתמיכה בבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה. איסוף הנתונים ארך כשנה.

### כלי המחקר ואופן עיבוד הנתונים

הנתונים למחקר זה נאספו באמצעות מענה של המשתתפים והמשתתפות לשאלות 'סגורות' שקובצו והופצו באמצעות 'גוגל טפסים'. הטופס כלל שאלות רקע ו-8 פריטים 'סגורים'. כל פריט היה למעשה שם של אחד מ-8 הקטגוריות שזוהו בהליך המחקר הקודם (המתואר בסעיף הקודם). עבור כל פריט (נושא בחיי הבוגרים) היה על איש המקצוע לציין באיזו מידה הוא מעריך כי הנושא מרכזי בחיי בוגר ע"ע הנעזר בכלב נחייה. אפשרויות המענה היו סולם הנע בין 1 – "כלל לא מרכזי בחייהם" ל-6 – "מאוד מרכזי בחייהם". בנוסף כלל השאלון חלק שבו עבור אותם 8 פריטים (הנושאים בחיי הבוגרים) היה על איש המקצוע להעריך את המידה שבה לדעתו הנושא נתפס אצל הבוגרים כחיובי, שלילי או ניטרלי. אנשי המקצוע התבקשו לחלק מתוך 'סל' של 100 אחוזים את מספר האחוזים המייצגים את המידה שבה לדעתם הבוגרים רואים בכל נושא כחיובי, שלילי וניטרלי.

זהו המקום להדגיש כי כלי המחקר אומנם הותאם לתבנית המשמשת שאלונים 'סגורים', אך הוא לא נבנה מתוך תאוריה אלא מתוך תצפית על פעילות הבוגרים בפורום.\*

### אתיקה במחקר

במחקר הקודם שנערך בקרב הבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, הפורום ששימש כשדה המחקר היה פורום סגור. כדי להשתתף בו או אפילו לצפות בו נדרשה הסכמת מנהל הפורום. לפיכך ביקשו החוקרים את רשות מנהל הפורום להיכנס לפורום לצורך מחקר. מנהל הפורום שלח לכל המשתתפים הרשומים הודעה אישית שבה סיפר על המחקר ומטרתו והציג את החוקרים. רק לאחר שהמשתתפים הביעו את הסכמתם להיות חלק מהמחקר, החל איסוף הנתונים. יש לציין כי חלק מהמשתתפים מצאו יתרון בחשיפה של הודעות הפורום, כפי שעולה מדברים שכתבה אחת המשתתפות: "**בבקשה, פרסמו את הסיפור שלי בכל הפורומים ובכל דפי הפייסבוק שקיימים בעולם, כדי שאנשים ידעו**". בדוח המחקר שפרסם את ממצאי המחקר הקודם (הס ואח', 2017) הוחלפו כינויי המשתתפים בשמות בדויים והוחלפו פרטים מזהים נוספים כמו שמות של מקומות.

במחקר הנוכחי, שנערך בקרב אנשי המקצוע, איסוף הנתונים נעשה כאמור באמצעות ה'גוגל טפסים'. איסוף הנתונים היה אנונימי בכל שלביו ולא נעשה שימוש בנתוני רקע אישי. הפנייה לאנשי המקצוע הייתה דרך מנהלי העמותות שקיבלו את הבקשה להשתתפות במחקר, הסבר על המחקר, מטרותיו ואופן ביצועו. המחקר אושר ב"ועדת האתיקה במחקר", רשות המחקר, מכללת לוינסקי לחינוך, אישור מספר 2018021402.

\* לפיכך מדד המהימנות הפופולרי 'אלפא של קרונבר' אינו רלוונטי לכלי המחקר.

## ממצאים

**השערת המחקר הראשונה** הייתה כי תימצא התאמה בין דירוג מידת מרכזיותם של נושאים בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעולה מניתוח פעילותם בפורום מקוון, לבין דירוג מידת מרכזיות הנושאים כפי שעולה מתוך הערכות אנשי המקצוע העובדים עם הבוגרים הללו.

לבחינת ההשערה נערכו עיבודים סטטיסטיים שכללו את השלבים האלה:

1. חישוב דירוג מרכזיותם של נושאים בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה מתוך ניתוח פעילותם בפורום: מתוך המחקר הקודם (הס ואח', 2017) נלקחו הדירוגים של מרכזיות כל נושא בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעלה מניתוח פעילותם בפורום המקוון שהם השתתפו בו. קביעת מידת המרכזיות של כל נושא (או קטגוריה) נעשתה באמצעות ניתוח תוכן מסוג חישובי דחיסיות. באופן זה, הקטגוריה בעלת יחידות המשמעות הגבוה ביותר דורגה במקום הראשון עד לקטגוריה בעלת שכיחות יחידות המשמעות הנמוכה ביותר שדורגה במקום השמיני (והאחרון).
2. חישוב דירוג מרכזיותם של הנושאים על פי הערכות אנשי המקצוע: דירוג אנשי המקצוע את מידת מרכזיותו של כל נושא נקבע באמצעות חישוב ממוצעי דיווחיהם בשאלון. ככל שהציון הממוצע היה גבוה יותר נקבע כי הנושא מרכזי יותר.
3. חישוב מתאם ספירמן בין הדירוגים.

לוח 1 מסכם את הממצאים.

**לוח 1 השוואה בין דירוג מרכזיותם של נושאים בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה על פי ניתוח פעילותם בפורום למול דירוג הנושאים על פי הערכות אנשי המקצוע**

דירוג הנושאים על פי הערכות אנשי המקצוע	דירוג הנושאים על פי פעילות הבוגרים בפורום	הנושא
1	1	כלב הנחייה – החיים עימו, טיפול בו ותפקודו
5	2	סגור עצמי ונחישות עצמית
4	3	כלב הנחייה כאישיות מכובדת בפני עצמה המתמודדת גם היא עם קבלת הכבוד הראוי לה
2	4	תפיסת יחס הסביבה המשלבת

דירוג הנושאים על פי הערכות אנשי המקצוע	דירוג הנושאים על פי פעילות הבוגרים בפורום	הנושא
3	5	בעיות והמלצות בניידות עם כלב הנחייה
8	6	בעיות והמלצות בנגישות ובניידות במנותק מכלב הנחייה
7	7	חוויות בחיי היומיום שאינן קשורות בראייה
6	8	התייחסות לנושאים חברתיים המעסיקים את החברה הישראלית

מדד הקשר שחושב בין הדירוגים נמצא חיובי ומובהק סטטיסטית ( $r_s=.69$ ;  $p<.01$ ). המתאם מלמד כי ככל שנושא זוהה ביתוח הפורום כמרכזי יותר עבור הבוגרים, כך גם אנשי המקצוע בהערכותיהם זיהו אותו כמרכזי יותר עבור הבוגרים. מכאן עולה שהשערה אוששה.

**השערת המחקר השנייה** הייתה כי תימצא התאמה בין אופן תפיסת הנושאים שעלו בפורום על ידי הבוגרים כחיוביים, שליליים או ניטרליים לבין אופן הערכת הנושאים הללו על ידי אנשי המקצוע.

גם בחינת השערת המחקר הזו דרשה מספר שלבים בעיבוד ובניתוח הממצאים. בשלב הראשון נלקחו מהמחקר הקודם (הס ואח', 2017) ההתפלגויות של שכיחויות יחידות המשמעות שעלו מתוך ניתוח תוכן ההודעות של הבוגרים בפורום. מתוך שכיחויות אלו הוערכה המידה שבה כל נושא הוא חיובי, שלילי או ניטרלי עבורם.

בשלב השני חושבו שוב ההתפלגויות של הנושאים כחיוביים, שליליים או ניטרליים אך הפעם על פי הערכותיהם של אנשי המקצוע. בשלב השלישי חושבה מידת ההתאמה שבין ההתפלגויות.

הערכת הנושאים כחיוביים, שליליים או ניטרליים על פי אנשי המקצוע נעשתה באמצעות חישוב ממוצעי הדירוגים בסולם ליקרט שהם העניקו עבור אופן תפיסת כל נושא. דהיינו, המידה שבה לדעתם נושא הוא חיובי, שלילי או ניטרלי בחייהם של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה.

להלן יוצג סיכום הממצאים בזיקה להשערת המחקר השנייה בפרק זה.

## **תפיסת נושאים בחיי בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה על פי ניתוח הפעילות בפורום, מדברי הבוגרים עצמם**

### **נושאים בחיי הבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה הנתפסים כחיוביים**

מסיכום הממצאים עולה כי הנושאים הבאים כוללים התייחסויות חיוביות יותר: כלב הנחייה: החיים עם הכלב והטיפול בו; נחישות עצמית; כלב הנחייה כשותף חשוב בזכות עצמו וכחבר לחיים.

### **נושאים בחיי הבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה הנתפסים כשליליים**

מסיכום הממצאים עולה כי הנושאים הבאים כוללים יותר התייחסויות שליליות – תפיסת היחס מצד הסביבה המשלבת; קשיים בניידות עם כלב הנחייה; בעיות בנגישות ובניידות ללא קשר לכלב הנחייה.

כמו כן נמצאה מידה דומה של התייחסויות חיוביות ושליליות בנושאים חוויות בחיי היומיום שאינן קשורות למוגבלות בראייה, והתייחסות לנושאים המעסיקים את החברה הישראלית בכללותה.

## **תפיסת נושאים בחיי בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה על פי הערכות אנשי המקצוע**

מתוך העיבודים הסטטיסטיים נמצא כי ביחס לכלל הנושאים, אנשי המקצוע העריכו כי הם נתפסים בקרב הבוגרים כחיוביים יותר מאשר שליליים.

בשלב השלישי והאחרון נבחנה כאמור ההתאמה שבין התפלגות תפיסת הנושאים כחיוביים, שליליים ונייטרליים, שהוסקה מניתוח הפורום, לבין ההתפלגות כפי שעלתה מתוך הערכות אנשי המקצוע.

סיכומן של הפרוצדורות הסטטיסטיות לבחינת מדדי התאמה העלה כי ההתאמה הייתה חלקית. בעוד שניתוח פורום הבוגרים העלה כי הנושאים – יחס הסביבה המשלבת; ניידות עם כלב הנחייה; נגישות וניידות ללא קשר לכלב הנחייה – נתפסו בקרב הבוגרים כשליליים יותר מאשר חיוביים, הרי ניתוח דיווחי אנשי המקצוע העלה שהם העריכו את הנושאים הללו ככאלו שנתפסים בקרב הבוגרים כחיוביים יותר.

בנוסף, עבור 5 מבין 8 נושאים נמצא שההבדל בין תפיסת הנושאים כפי שעלתה מניתוח הפעילות בפורום לבין הערכת אנשי המקצוע כפי שעלתה מדיווחיהם בשאלון העמדות, היה מובהק סטטיסטית. נושאים אלה היו:

1. 'סנגור עצמי ונחישות עצמית'. מבחן חי בריבוע לטיב ההתאמה נמצא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2_{(1)}=6.38; p<.05$ ).

2. 'תפיסת יחס הסביבה המשלבת'. מבחן חי בריבוע לטיב ההתאמה נמצא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2_{(1)}=24.14; p<.05$ ).
  3. 'בעיות והמלצות בניידות עם כלב הנחייה'. מבחן חי בריבוע לטיב ההתאמה נמצא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2_{(1)}=66.59; p<.05$ ).
  4. 'בעיות והמלצות בנגישות ובניידות במנותק מכלב הנחייה'. מבחן חי בריבוע לטיב ההתאמה עבור הנושא נמצא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2_{(1)}=9.76; p<.05$ ).
  5. 'התייחסות לנושאים חברתיים המעסיקים את החברה הישראלית'. מבחן חי בריבוע לטיב ההתאמה עבור הנושא נמצא מובהק סטטיסטית ( $\chi^2_{(1)}=5.81; p<.05$ ).
  6. מבחן סטטיסטי נוסף שנערך לשם חיזוק המסקנות הסטטיסטיות העולות מניתוח הנתונים, היה בחינת הקשר שבין הערכת הקטגוריות כחיוביות על פי ניתוח הודעות הבוגרים בפורום לבין הערכת הקטגוריות כחיוביות על פי ממוצעי הערכות אנשי המקצוע. המתאם שחושב נמצא לא מובהק סטטיסטית ( $r=.33; p>.05$ ). יש לציין כי מספר הקטגוריות הקטן (8) הקשה על זיהוי המובהקות הסטטיסטית.
  7. כהשלמה לבחינת ההתאמות בין הבוגרים ואנשי המקצוע נבחן גם הקשר שבין הערכת הקטגוריות כשליליות על פי ניתוח הודעות הבוגרים בפורום לבין הערכת הקטגוריות כשליליות על פי ממוצעי הערכות אנשי המקצוע. גם במקרה זה נמצא מתאם לא מובהק סטטיסטית ( $r=.39; p>.05$ ). גם עבור ממצא זה נציין כי מספר הקטגוריות הקטן (8) הקשה על זיהוי המובהקות הסטטיסטית.
- לסיכום, ניתוח הממצאים שנעשה לשם בחינת השערת המחקר השנייה משקף כי היא לא אוששה אלא באופן חלקי בלבד.

## דיון

המחקר שתואר בפרק זה משקף ניסיון ייחודי לזיהוי ולחשיפה של היבטים שונים בחיים של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה והחיים בישראל בשנים האחרונות. ניסיון זה התבסס על מתודולוגיה התואמת או העשויה להתאים להנחות גישת איכות החיים ההומניסטית. עיקרה הוא בחינת ההתאמה שבין תפיסת מדדי איכות חיים, כפי שניתן להסיק מניתוח פעילות הבוגרים בפורום מקוון, לבין הערכות אנשי מקצוע את המדדים האלה. לצד בחינת הנושאים הייחודיים לבוגרים ע"ע הנעזרים בכלב נחייה זוהו גם נושאים שאינם קשורים בהכרח למגבלת הראייה. הנושאים הללו היו קשורים לחוויות החיים של בוגרים בישראל באמצע-סוף העשור השני של המאה ה-21, הלוקחים חלק כמו רבים אחרים ללא בעיות ראייה בפעילויות חברתיות ואחרות ברשת האינטרנט.

שאלת המחקר המשקפת את מטרתו הייתה: מהי מידת ההתאמה שבין הערכת נושאים בחייהם של אנשים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה כפי שעלה מתוך ניתוח פעילותם בפורום מקוון לבין הערכות של אנשי מקצוע נושאים אלה? ביחס לשאלת המחקר הועלו שתי השערות שנבחנו באמצעות עיבודים סטטיסטיים שונים.

סקירת הספרות המחקרית באשר לדינמיקה של הדימויים כלפי אנשים ע"ע העלתה כי עמדות מוטות יכולות לבוא לידי ביטוי גם במעגלים הקרובים של האנשים ע"ע, בהם אנשי המקצוע. בקרב חוקרים מקובל כי המושג "עמדה" כולל מרכיבים של **עוצמה וכיוונית**. העוצמה היא מידת הבולטות של הנושא והכיוונית היא אפיונו כשלילי או כחיובי (Krosnick et al., 2005; Voas, 2014). מממצאי המחקר עלה, כי באשר להשערת המחקר הראשונה, שעל פיה תימצא התאמה חיובית בין דירוג מידת מרכזיותם של נושאים בחייהם של בוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה, כפי שעולה מניתוח פעילותם בפורום מקוון, לבין דירוג מידת מרכזיות הנושאים, כפי שעולה מתוך הערכות אנשי המקצוע העובדים עם הבוגרים הללו – הוסק כי השערה זו אוששה.

כלומר, ככל שנושא זוהה בניתוח הפורום כמרכזי יותר עבור הבוגרים, כך גם אנשי המקצוע בהערכותיהם זיהו אותו כמרכזי יותר עבור הבוגרים.

נראה כי אנשי המקצוע זיהו את **העוצמה** או את **הבולטות** של כל נושא בחייהם של הבוגרים. ואולם כדי להסיק על הכרה מפוכחת ועל התאמה בין תפיסת הנושאים בקרב הבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה לבין עמדות אנשי המקצוע, זיהוי והתאמה של מרכיב הבולטות של כל נושא הם תנאי הכרחי, אך לא מספיק. דרושה גם בחינת מרכיב **הכיוונית**, או כפי שנוסח בהשערה השנייה במחקר, מידת ההתאמה בין אופן תפיסת הנושאים שעלו בפורום על ידי הבוגרים כחיוביים, שליליים או ניטרליים לבין אופן הערכת הנושאים על ידי אנשי המקצוע. סיכום הממצאים העלה כי ההשערה לא אוששה או אוששה באופן חלקי בלבד.

ממצאי מחקר זה עשויים ללמד על מורכבות האינטראקציה שבין הבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה לבין אנשי המקצוע. כך ביחס לנושאים הקשורים להתמחות הייחודית בגידול ובאילוף הכלב: 'כלב הנחייה והטיפול בו' ו'כלב הנחייה כשותף חשוב בזכות עצמו וכחבר לחיים', ההתאמה בין הבוגרים לאנשי המקצוע הייתה הן בבולטות הנושאים הן ביחס החיובי כלפיהם. התפיסה החיובית כלפי נושאים אלה עלתה הן מניתוח ההודעות בפורום הן מסיכום עמדות אנשי המקצוע.

אולם, באשר לנושאים הקשורים להשתלבות בחיים החברתיים בישראל ובניידות לא נמצאה התאמה בין תפיסות הבוגרים לעמדות אנשי המקצוע. לא זו בלבד שההשוואות



הסטטיסטיות בין הקבוצות חשפו פערים, אלא שכיוונית תפיסת הנושאים הייתה הפוכה. כלומר, בשעה שניתוח הודעות הבוגרים בפורום העלה כי הנושאים – 'השתלבות בחברה' ו'ניידות עם הכלב ובלעדיו' – נתפסו כשליליים בחייהם, הרי אנשי המקצוע תפסו את הנושאים הללו כחיוביים בחייהם של הבוגרים.

בטרם תוצג הפרשנות לממצאים יש להקדים ולציין את ההסתייגויות הבאות. האחת, בעוד שכימות הממצאים ותיאורם הם פרוצדורות שבהן המרכיב האובייקטיבי הוא הדומיננטי, הרי בפרשנות הממצאים המרכיב הסובייקטיבי הוא הדומיננטי. החוקר מנתח את הממצאים על פי תפיסת עולמו המקצועית ואף האישית. יתר על כן, למחקר הנוכחי מגבלות (חלקן יפורטו בסעיף מגבלות המחקר) המחייבות זהירות נוספת בפרשנות הממצאים. מתוך כך נציג מספר הסברים אפשריים לממצאי המחקר.

הסבר אחד להבדלים או לחלקם בין תפיסות הנושאים בחיי הבוגרים כפי שעלה מניתוח הודעותיהם בפורום לבין עמדות אנשי המקצוע כלפי נושאים אלה בחיי הבוגרים, יכול להיות קשור לאופיו של הפורום. הפורום (ובהתאמה כינויו) מיועד לבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחיה וככה זה הוא כנראה ממריץ את העיסוק בקשיים ו/ או בבקשות לסיוע בעניינים הנוגעים להתמודדות עם אתגרי חייהם. לעומת זאת, שאלון העמדות ביחס לנושאים בחיי הבוגרים שהוצג לאנשי המקצוע, לא היה תחת 'המרתם' להתמקד בבעיות או קשיים. נציין עם זאת שהם גם לא הונחו להתמקד בהעצמה או בחיובי בחיי הבוגרים.

בנוסף, ההבדל הסטטיסטי שנמצא בין הבוגרים לבין אנשי המקצוע באשר לתפיסת נושא הסנגור העצמי והנחישות העצמית נראה משמעותי פחות, כיוון שבשתי הקבוצות הערכת הנושא כחיובי עלתה על הערכתו כשלילי או ניטרלי.

הסבר אחר לממצאי המחקר יכול להיות קשור לתפיסות של חלק מאנשי המקצוע הנובעות מהנחות של פרדיגמות קודמות, טיפוליות, או בשל ייצוגים מוטים הקיימים עדיין כלפי אנשים ע"ע. להלן נרחיב את הדיון בדברים אלו.

סקירת הספרות הצביעה על כך שיותר ויותר אנשי מקצוע מאמצים עקרונות בעבודת התמיכה באנשים עם צרכים ייחודיים, התואמים לעקרונות הגישה הומניסטית (Bruce et al., 2013; Hodge et al., 2015; Grow et al., 2016; al.). אולם בעוד שעל פי עקרונות הפרדיגמה ההומניסטית יש לנסות ולהבין את תפיסותיו של האדם עצמו ולהתאים את התמיכה ככל שניתן לאישיותו ולצרכיו, גם אלה שאינם בזיקה למגבלה, הרי על פי עקרונות הגישות הטיפוליות הקודמות השאיפות הן אחרות. על פי הגישות הטיפוליות המסורתיות ובהן הגישות ההתנהגותיות יש להציב את תוכנית הטיפול כבסיס לעבודת התמיכה. העיקרון המנחה הוא לנסות ולהתאים את המטופל כמה שיותר לתוכנית ולהנחיות שקבעו

המומחים בתחומי החיים השונים. ביטוי ליישום עקרונות טיפוליים שכאלה עלה במספר מחקרים שנערכו הן במערכות העוסקות בתמיכה בילדים ע"ע הן במערכות התומכות בבוגרים ע"ע (Hess, 2019; Wittich et al., 2013). אולם, מחקרים שבחנו את משוואת **איכות החיים** של האנשים ע"ע, החווים תמיכה הנשענת על העקרונות הטיפוליים הללו, שיקפו חוסר שביעות רצון מאיכות החיים מצד הילדים או האנשים עצמם (Hess, 2010; Percival & Hanson, 2007).

יש לציין כי במחקרים הללו לא עלתה ביקורת הנוגעת למומחיותם של אנשי המקצוע בתחום התמחותם; הביקורת נרמזה בעיקר כלפי המקום או היעדר המקום שניתן למטופל כאדם שלם. האנשים הנתמכים הביעו במחקרים הללו את תחושת ההחמצה שהם חווים בהליך התמיכה בכך שאין רואים בהם בעלי אישיות שלמה על מורכבותה הכוללת, כזו המאופיינת ביתרונות כמו גם בחסרונות שאינם נוגעים למגבלה. ייתכן שבאופן דומה, גם ממצאי המחקר הנוכחי עשויים להצביע על מגמה זו. כך בכל הקשור לעבודה הנוגעת לכלב הנחייה נמצא שהנושאים תפסו מקום מרכזי הן מניתוח פורום הבוגרים הן מעמדות אנשי המקצוע. אולם, ייתכן שיש מקום להדגיש יותר את האדם עצמו ביחידת הבסיס "אדם עם כלב נחייה", וזאת לא רק כתפיסה בקרב אנשי המקצוע אלא אף גם בקרב האנשים ע"ע ותפיסתם את עצמם ואת חבריהם. זאת כאמור על אף הייחוד שיש בקשר יוצא הדופן ביניהם לבין כלב הנחייה.

## מגבלות המחקר

מחקרים העוסקים בהיבטים חברתיים וחינוכיים בקרב ילדים או בוגרים ע"ע בישראל רווחים יותר ויותר בעשור האחרון. עם זאת, עדיין מדובר בתחום מצומצם, בוודאי ביחס למחקרים רפואיים הנעשים בתחום רפואת העיניים וכן ביחס למחקרים בתחום החברתי והחינוכי הנערכים בקרב אנשים עם מוגבלויות חושיות אחרות. עובדה זו קשורה לגודלה של האוכלוסייה, לפרדיגמות הטיפוליות המקובלות ולאתגרים במציאת מתודולוגיה מתאימה למאפיינים הייחודיים של האוכלוסייה ולמשתתפים המוערכים. לפיכך נראה כי במחקר הנוכחי נעשה ניסיון ראשוני להעריך משתתפים הנגזרים מתפיסת עולם הנתונה עדיין בשלבי 'טיפוס' כלומר, מבקשת את מקומה כמובילה במדיניות התמיכה באנשים ע"ע. בשל כך האופרציות השונות שהמדידה במחקר זה מסתמכת עליהן, טרם קיבלו תיקוף רב במחקרים דומים או מקבילים.

ניתן להצביע על שני מקורות המאיימים על תוקף המסקנה הסטטיסטית ועל התוקף החיצוני למחקר. האחד, המשתתפים הן בקרב הבוגרים ע"ע הנעזרים בכלבי נחייה הן

בקרב אנשי המקצוע נבחרו באמצעות דגימה שאיננה הסתברותית. עם זאת, העובדה כי מספר המשתתפים ביחס לגודלי האוכלוסיות הנדונות הוא גבוה (דהיינו, יחס דגימה גבוה) עשויה לצמצם את ההטיה (Agresti & Finlay, 2009). המקור השני לאיום על המסקנות הסטטיסטיות במחקר קשור בכך שהיחידה המחקרית בניתוח הממצאים הייתה קטגוריה או נושא בחיי הבוגרים. מאפיין זה של היחידה המחקרית עלול לפגוע בעוצמה של המבחנים הסטטיסטיים ולהקשות על זיהוי מובהקויות סטטיסטיות.

### השלכות והמלצות תאורטיות, מחקריות ויישומיות

במחקרים קודמים העריך כותב שורות אלו את ההתאמה שבין הערכות של תלמידים ובוגרים ע"ע מדדים שונים באיכות חייהם למול עמדות אנשי המקצוע במערכת החינוך (Hess, 2011). אל מול המחקרים הקודמים הללו, למחקר זה שני מאפיינים ייחודיים העשויים לתרום לניסיון התאורטי והאמפירי בנושא חקר והבנת פרופיל גישת איכות החיים ההומניסטית, וזאת אף מעבר למוגבלות ספציפית של היעדר ראייה. המאפיין הייחודי הראשון הוא שתפיסות הבוגרים הוסקו מתוך פעילות 'טבעית' או ספונטנית יותר מאשר העמדות המחולצות מכלי מדידה כשאלון סגור. המאפיין הייחודי השני הוא שהנושאים השונים בחיי הבוגרים שהוצגו לאנשי המקצוע, הוסקו מפעילות הבוגרים ולא מתוך קטגוריות בנויות מראש במחקרי עבר.

פיתוח המודעות לעקרונות שהוצגו ונחקרו במחקר הנוכחי עשוי לחזק את הכרת עולמם הייחודי של בוגרים עם צרכים ייחודיים (לאו דווקא עיוורון), ובכך לייעל את האינטראקציה בינם לבין אנשי המקצוע העובדים עימם.

מומלץ לאמץ בעבודת התמיכה מקורות מידע נוספים על הבוגרים ועל צורכיהם כדוגמת שיקוף פעילויות הבוגרים באינטרנט. ניתן אולי להציע לבוגרים שותפות בפעילות ברשת האינטרנט או הגברת חשיפה מודעת והוגנת לפעילויות שכאלו או לחלקן.

מומלץ להמשיך בהליכי מחקר והערכה הקשורים בתמיכה ובעבודה של אנשי המקצוע עם הבוגרים. חלק מההשלכות של השינוי הפרדיגמטי במדיניות התמיכה מחייבות את אנשי המקצוע לרכישת ידע כל העת, לשיקוף ולשיתוף פעולה עם הבוגרים באופן רחב יותר מבעבר. גם השינויים הטכנולוגיים מתבררים כבעלי השלכות שהן מעל ומעבר לשיפור התפקוד, והם משפיעים על היבטים אישיים, חברתיים ורגשיים יותר משהיה ניתן אולי לשער לפני שנים אחדות.

## מקורות

- הס, א' (2015). **לא חושך לא אור: תלמידים וסטודנטים עם ליקויי ראייה ועיוורון בישראל**. מכון מופ"ת.
- הס, א', קופפרברג, ע' וסובל-נעים, א' (2017). מאפייני איכות החיים של בגירים עם עיוורון הנעזרים בכלבי נחייה – ניתוח פורום מקוון. בתוך ש' רייטר, ע' קופפרברג וי' גילת (עורכים), **סוגיות עכשוויות בשילוב של תלמידים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל: אסופת מחקרים** (עמ' 151-170). מכון מופ"ת.
- Agesa, L. (2014). Challenges faced by learners with visual impairments in inclusive setting in Trans-Nzoia County. *Journal of Education and Practice*, 5(29), 185-193.
- Agresti, A., & Finlay, B. (2009). *Statistical methods for the social sciences* (4<sup>th</sup> ed.). Pearson/Prentice Hall.
- Armstrong, H. L., & Murray, I. D. (2010). Adapting advanced information technology network training for adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(8), 504-509.
- Ball, E. M., & Nicolle, C. A. (2015). Changing what it means to be "normal": A grounded theory study of the mobility choices of people who are blind or have low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(4), 291-301.
- Bruce, S. M., Jennie, D. F., Kennedy, M. C., & Liu, M. (2015). Humane education for students with visual impairments: Learning about working dogs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(4), 279-290.
- Bruce, S. M., Zatta, M. C., Gavin, M., & Stelzer, S. (2016). Socialization and self-determination in different-age dyads of students who are deafblind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(3), 149-161.
- Coleman, J. A. (2013). Differences in attitudes towards people with disabilities: Examining the effects of the presence of an assistance dog. VCU Theses and Dissertations. Paper 3252. <http://scholarscompass.vcu.edu/etd/3252>
- Crudden, A., Cmar, J. L., & McDonnall, M. C. (2017). Stress associated with transportation: A survey of persons with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(3), 219-230.
- D'Andrea, F. M. (2012). Preferences and practices among students who read

- Braille and use assistive technology. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 106(10), 585-596.
- De Cock, R., Roe, K., & Abeele, M. V. (2012). Blind faith in the web? Internet use and empowerment among visually and hearing impaired adults: A qualitative study of benefits and barriers. *Communications*, 37(2), 129-151.
- Good, G. A., Phibbs, S., & Williamson, K. (2016). Disoriented and immobile: The experiences of people with visual impairments during and after the Christchurch, New Zealand, 2010 and 2011 earthquakes. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110(6), 425-435.
- Haakma, I., Janssen, M., & Minnaert, A. (2017). The influence of need-supportive teacher behavior on the motivation of students with congenital deaf blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(3), 247-260.
- Haegele, J. A., Zhu, X., Lee, J., & Lieberman, L. J. (2016). Physical activity for adults with visual impairments: Impact of socio-demographic factors. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 9(1), 3-14.
- Hess, I. (2010). Visually impaired pupils in mainstream schools in Israel: Quality of life and other associated factors. *British Journal of Visual Impairments & Blindness*, 28(1), 19-33.
- Hess, I. (2011). Pupils with visual impairments in Israel: Quality of life as a subjective experience. *International Journal Adolescence Medicine & Health*, 23(3), 257-263
- Hess, I. (2019). CIL- Cycle of Internalization' Program for the empowerment of students with visual impairments. *Journal of Practice Teaching and Learning*, 16(3). <https://journals.whitingbirch.net/index.php/JPTS/article/view/1135>
- Hodge, S., Barr, W., Bowen, L., Leeven, M., & Knox, P. (2013). Exploring the role of an emotional support and counselling service for people with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment*, 31(1), 5-19.
- Hunsaker, A., & Hargittai, E. (2018). A review of Internet use among older adults. *New Media & Society*, 20(10), 3937-3954]
- Jones, N., Bartlett, H. E., & Cooke, R. (2019). An analysis of the impact of visual impairment on activities of daily living and vision-related quality of life in a visually impaired adult population. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 50-63.

- Kelly, S. M., & Wolffe, K. E. (2012). Internet use by transition-aged youths with visual impairments in the United States: Assessing the impact of postsecondary predictors. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 597-608.
- Khadka, J., Ryan, B., Margrain, T. H., Woodhouse, J. M., & Davies, N. (2012). Listening to voices of children with a visual impairment: A focus group study. *British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 182-196.
- Kisanga, S. E., & Richards, G. (2018). Teaching pedagogies in Tanzanian inclusive educational settings: Do they respond to diverse needs? Voices from students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 36(3), 216-226.
- Krahn, G. L., & Putnam, M. (2003). Qualitative methods in psychological research. In M. C. Roberts & S. S. Ilardi (Eds.), *Handbook of research methods in clinical psychology* (pp. 176-195). Blackwell Publishing.
- Krosnick, J. A., Judd, C. M., & Wittenbrink, B. (2005). The measurement of attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 21-76). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kupferberg, I., & Green, D. (2005). *Troubled talk: Metaphorical negotiation in problem discourse*. Mouton de Gruyter.
- Lieberman, L. J., Haibach-Beach, P. S., Sherwood, J., & Trad, A. (2019). "We now fly": Perspectives of adults who are blind with guide dogs trained for running. *British Journal of Visual Impairment*. <https://doi.org/10.1177/0264619619842989>
- Martiniello, N., Wittich, W., & Jarry, A. (2018). The perception and use of technology within braille instruction: A preliminary study of braille teaching professionals. *British Journal of Visual Impairment*, 36(3), 195-206.
- McLaughlin, R., & Kamei-Hannan, C. (2018). Paper or digital text: Which reading medium is best for students with visual impairments? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(4), 337-350.
- Opie, J. (2018). Educating students with vision impairment today: Consideration of the expanded core curriculum. *British Journal of Visual Impairment*, 36(1), 75-89.
- Percival, J., & Hanson, J. (2007). 'I don't want to live for the day any more': Visually impaired people's access to support, housing and independence. *British Journal of Visual Impairment*, 25(1), 51-67.
- Perfect, E., Jaiswal, A., & Davies, T. C. (2018). Systematic review: Investigating

- the effectiveness of assistive technology to enable internet access for individuals with deaf blindness. *Assistive Technology*, 11(1), 1-10.
- Pogrud, R. L. (2018). Commitment and passion of professionals in the visual impairment field. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 541-542.
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Towards a better quality of life*. Nova Science Publishers.
- Reiter, S. (2016). *Meaningful learning for students with and without disabilities based on the Cycle of Internalized Learning (CIL)*. LAMBERT Academic Publishing.
- Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli special education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, 31(1), 13-21.
- Grow, S. J. L., Towers, A., Yeung, P., Alpass, F., & Stephens, C. (2015). The relationship between loneliness and perceived quality of life among older persons with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(6), 487-499.
- Sullivan, C., & Forrester, M. (Eds.). (2019). *Doing Qualitative Research in Psychology: A Practical Guide, 2<sup>nd</sup> Edition*. SAGE.
- Tuty, L. M., Rothery, M. A., & Grinnell, R. M. (1996). *Qualitative research for social workers*. Allen and Bacon.
- Voas, D. (2014). Towards a Sociology of Attitudes. *Sociological Research Online*, 19(1), 12. <http://www.socresonline.org.uk/19/1/12.html> > 10.5153/sro.3289
- Wittich, W., Watanabe, D. H., Scully, L., & Bergevin, M. (2013). Development and adaptation of an employment-integration program for people who are visually impaired in Quebec, Canada. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(6), 481-495.

## ”ידע־אור” – תוכנית עם תקווה לסטודנט ולחברה

כרמלה איגל, המכללה האקדמית אונו

יונה מילר, המכללה האקדמית אונו

**תקציר:** הגישה ההומניסטית מדגישה את זכותו של כל אדם לקבוע את צרכיו ולהתפתח בהתאם לרצונותיו. לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית קיים קושי לממש זכות זו ולכן מוטלת על החברה החובה לסייע להם לממש זכות זו. מחקרים הראו כי רכישת השכלה ולמידה ממוסדת לאורך כל מסלול החיים מהווה דרך אפקטיבית להתפתחות אישית של אוכלוסייה זו. לאור זאת זה פותחה תוכנית ”ידע אור” לבוגרים עם מגבלות שכלית התפתחותית שסיימו לימודיהם במסגרת משרד החינוך. התוכנית נבנתה על עקרון שוויון הזדמנויות להשכלה ותעסוקה מתוך מגמה לשפר את איכות חיי הלומדים ולתרום להשתלבותם בחברה. בקביעת תכני התוכנית שותפו הלומדים והוריהם. התוכנית פועלת בקמפוס אקדמי ומהווה רצף השכלתי לאוכלוסייה זאת. התוכנית כוללת קורסים וסדנאות לפיתוח כישורים אישיים וחברתיים הנדרשים להשתלבות בחברה ובתעסוקה. ליווי מחקרי של התוכנית העלה כי חל שיפור משמעותי במיומנויות התקשורת של הלומדים, בבחון המציאות והזהות העצמית שלהם. מסקנה מרכזית העולה מיישום התוכנית מדגישה את חשיבות הרצף ההשכלתי לבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בשימור הידע הקיים ורכישת ידע ומיומנויות חדשים.

### מבוא

מטרת המאמר להציג את העקרונות העומדים מאחורי תוכניות לימודי המשך לבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית\* ולהציג תוכנית לימודים ייחודית שפותחה והופעלה כלימודי המשך לבוגרים אלה. התוכנית הנקראת ”ידע אור” מושתתת על התפיסה ההומניסטית הנמצאת בהלימה עם זכויות היסוד של כבוד האדם וחירותו. התוכנית שהיא מושא מאמר זה, מבוססת על עקרון איכות החיים ועל התפיסה שהאדם הוא במרכז הלמידה ושותף לבחירת נושאי הלימוד. המאמר כולל שלושה חלקים: רקע תיאורטי שעמד בבסיס התוכנית, תיאור התוכנית וליווי מחקרי של התוכנית.

### גישות ביחס לאנשים עם מוגבלויות

ההומניזם מציע כי לכל אדם יש זכות לקבוע את מהלך חייו ולהתפתח בהתאם לרצונותיו (אלוני, 2005). זכויות של אנשים עם מוגבלויות אינן יכולות בדרך כלל להתממש באופן

\* מאמר זה מתמקד בבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית להלן בוגרים עם מוגבלות.



עצמאי ולכן מוטלת על החברה ועל אנשי המקצוע למצוא דרכים שיבטיחו את זכויותיהם ויקדמו את איכות חייהם. תפקידם של אנשי המקצוע והגורמים המלווים הוא להנחות את האנשים עם המוגבלות ולסייע להם להגדיר את רצונותיהם. גישה זו באה לידי ביטוי בחוק החינוך המיוחד, כפי שמנוסחת בתיקונו האחרון (יוני 2018), בחוק שוויון לאנשים עם מוגבלויות (כנסת ישראל, 1998) וכן באמנה הבין לאומית לזכויות לאנשים עם מוגבלויות (2006). חוקים אלה נועדו לקדם את השתלבותם של בוגרים עם צרכים מיוחדים בחברה ובמעגל העבודה ומדגישים את זכותם להזדמנויות שוות.

הספרות המקצועית מציגה מספר מודלים להתייחסות לאנשים עם צרכים מיוחדים: המודל המוסרי מציע להתייחס לאדם עם המוגבלויות מתוך חסד ורחמים (Rimmerman, 2013), המודל הרפואי מציע טיפול ותיקון שיסייע לאדם עם המוגבלות להתאים עצמו לחברה ולסביבה (Addebo, Krishnakumar & Sarti, 2013; Johnson, 2011). המודל החברתי מטיל את האחריות על החברה להנגיש לאדם עם המוגבלות את הסביבה גם בהיבט הפיזי וגם בהיבט החברתי וההשכלתי (Rimmerman, 2013). מודל חברתי זה בא לידי ביטוי גם בגישת הכוחות (כהן, 2000), הנגזרת מהתפיסה ההומניסטית, הדוגלת בזכויות האדם ומדגישה את יכולת הפרט וזכותו להיות שותף בבחירות הנוגעות לחייו.

גישת הכוחות (Capability Approach) היא גישה רב ממדית המתייחסת ליכולות האדם ולתפקודים שלו גם יחד. היכולות מתייחסות לחופש שיש לכל אדם לבצע בחירות ביחס לאורח החיים שברצונו. לנהל וביחס למי שהוא רוצה להיות. התפקודים מתייחסים להתנהלות בעבודה, בבריאות, ברכישת השכלה ובשייכות לקהילה (Robeyns, 2005). תשומת הלב איננה צריכה להיות ממוקדת בעצם הסטאטוס של המוגבלות, אלא בהשפעה שיש לה על הזדמנויות הבחירה העומדות בפני הפרט ביחס לחייו (Addebbo et al., 2013).

הזכות להשכלה היא זכות בסיסית המהווה תנאי להתפתחות הקוגניטיבית ומיצוי הפוטנציאל של אנשים עם מוגבלות שכלית. האפשרות להשתלב בעולם ההשכלה מהווה קריטריון עיקרי להצלחת השיקום של אנשים עם מוגבלות ומגבירה את סיכוייהם להשתלב בעולם העבודה ולנהל חיים עצמאיים ככל האפשר (Lifshitz, Klien & Fridel, 2010). אנשי חינוך ראו את הצורך בהקמת תוכניות מעבר מבית הספר אל חיי הבגרות לתלמידים עם מוגבלויות (ברקוביץ, 2008; זהר, 2013).

התפתחות אישית המושגת ע"י השכלה מתמשכת תורמת לאיכות חיי הפרט בכלל ולאנשים עם מוגבלויות בפרט. איכות החיים מתבטאת במידה בה האדם מעריך שרצונותיו וצרכיו מתממשים בחייו ומתבססת בין השאר על רווחה רגשית, יחסים בין אישיים, התפתחות אישית המושגת ע"י השכלה ומיומנויות, אוטונומיה, שליטה עצמית והכוונה עצמית (שביט ורייטר, 2016; Agarwal, Heron & Burke, 2020).

כנאמר לעיל, רכישת השכלה ומיומנויות מגבירה את הסיכוי לשילוב בעולם העבודה (Robeyns, 2005). בסקר שבדק שילוב של אנשים עם מוגבלות בעולם העבודה, נמצא כי רובם דיווחו על שיפור בתחושת המסוגלות שלהם ומידת העניין שלהם בחיים (אלפסי־הנלי, 2013). לקיחת חלק בפעילויות של למידה, העשרה והשתייכות לקבוצות שונות, משפיעים על הדימוי העצמי של האדם עם מוגבלות ועל תחושתו האישית כפרט התורם לחברה.

התפיסה שמתייחסת למרחב האישי שבו הפרט נפגש עם הסביבה החברתית שלו תוכל להצליח ביישום החזון של ההכלה שלפיו כל אדם (ללא קשר למערכת החינוך בה הוא לומד) יקבל את מיטב החינוך שמגיע לו מילדות ועד זקנה (רייטר ונוימן, 2020). למרות חשיבות מתן השכלה ושיפור המיומנויות של אנשים עם מוגבלות לאורך כל חייהם, המציאות מצביעה על כך כי בוגרים רבים עם מוגבלות מוצאים את עצמם מחוץ למעגלי החברה וההשכלה, ככל שמתרחקים מסיום לימודיהם במערכת החינוך. מציאות זו כופה על הבוגרים בדידות ונסיגה במיומנויות שנרכשו במהלך לימודיהם במערכת החינוך. לאור זאת יש לעודד פיתוח תוכניות ללימודי המשך המותאמות לאנשים עם מוגבלות שכלית.

#### **שילוב סטודנטים עם צרכים מיוחדים במוסדות להשכלה גבוהה**

מערכת החינוך מעניקה חינוך פורמאלי לאנשים עם מוגבלות עד לגיל 21. לאחר מכן אין חובה המעוגנת בחוק להמשך לימודים לאוכלוסייה זו. העדר רצף הלמידה פוגע וגורם לנסיגה תפקודית אצל אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (Lifshitz, et al, 2010). אחוז ניכר מבין הבוגרים עם מוגבלות אינם שבעי רצון מחייהם, משתתפים פחות במעגל העבודה, מעורבים פחות בקהילה ומדווחים על תחושת בדידות (אלפסי־הנלי, 2013; זק"ש, ג'ראיסי ושרויאר, 2014). כדי למנוע הדרה חברתית וכלכלית לאוכלוסייה זו יש חשיבות מכרעת להעלאת הזדמנויות להרחבת ההשכלה של אנשים עם מוגבלות (OECD, 2013; Choi & Calero, 2010).

גם המעטים מקרב אוכלוסייה זו המשולבים בתוכניות המשך השכלה מתמודדים לא רק עם הקושי הלימודי האובייקטיבי, אלא גם עם עמדות סטראוטיפיות של החברה ביחס למוגבלות שכלית וחוסר ידע של מרצים בתחום המוגבלות, דבר המונע מהם לקבל את הסיוע הראוי או את התמיכה וההתאמות הנדרשות. סביבה שאינה מותאמת לסטודנטים עם מוגבלויות, גורמת להדרתם מהמערכת ומונעת מהם שוויון הזדמנויות אקדמי (טבקמן, 2008; נצר והלפרין, 2018).

מציאות זו עלולה לפגוע בתפיסתם העצמית, בתחושת המסוגלות שלהם ומחזקת בקרבם את התחושה שאינם מתאימים ושייכים למערכת, דבר שיקשה עליהם למלא את המשימות האקדמיות הנדרשות (אלמוג, 2018).

תוכנית "ידע אור" שתואר להלן נועדה לאפשר המשך השכלה לאנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. הדגש בה הוא לא רק על הנגשה פיזית אלא במיוחד על הנגשת דרכי הוראה ותכנים המבוססים על עיקרון איכות החיים והתפיסות הנגזרות ממנו.

### תוכנית ידע אור – עקרונות ודרכי פעולה

תוכנית ידע אור נבנתה כמסלול מיוחד ללימודי תעודה לבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. התוכנית התבססה על עקרון שוויון הזדמנויות ללמידה ולתעסוקה ועל עיקרון איכות החיים כפי שתוארו לעיל. התוכנית נועדה לפתוח צוהר משמעותי לאוכלוסייה זו להמשך השכלה והשתלבות בקהילת הסטודנטים הכללית ובעולם העבודה, בכך להפחית את תחושת השוני והבדידות המאפיינות אנשים עם מוגבלויות ולספק את הצורך להיות עסוק ופרודוקטיבי. התוכנית היא תולדה של שיתוף פעולה מפרה בין מוסד אקדמי, רשות המקומית, מרכז עבודה שיקומי (מע"ש) ומשפחות הסטודנטים.

תכנית ידע אור פותחה על בסיס שלושה עקרונות הנגזרים מתאוריות למידה שונות. עיקרון השימור וההמשכיות נובע מ"תיאוריית הגיל המפצה" לפיה בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית קיימת יכולת התפתחות והשתנות קוגניטיבית בגיל מבוגר (Lifshitz-Vahav, 2015). עיקרון זה מדגיש את חשיבות הלמידה היוזמה והמתווכת לאורך כל החיים. יישום עיקרון זה מתבצע באמצעות שינון ידע קיים, רכישת ידע חדש ופיתוח יכולות ותחומי עניין אישיים. עיקרון איכות החיים המדגיש את זכותו של האדם עם מוגבלות לאוטונומיה, להגנה על זכויותיו ולהשתתפותו בהחלטות הנוגעות לחייו (הוזמי ורוט, 2009; פלדמן, דניאל־להב וחימוביץ, 2007). עיקרון זה פותח לאדם עם המוגבלות הזדמנות להשתלב בחברה ולפתח יחסים בינאישיים (רייטר, 2007). עיקרון ההבניה בהוראה (קונסטרוקטיביזם) מבוסס על למידה פעילה, מעורבות הלומד וחתירה למשמעות. הוראה בדרך זאת תורמת להעצמה אישית, טיפוח ההערכה עצמית, מודעות עצמית ושילוב בחיי עבודה, הקהילה והמשפחה. דרך ההוראה חותרת ליצירת סביבה לימודית המותאמת לצרכיו של הלומד. הלימודים מטפחים את תחושת הגאווה, ותחושת המסוגלות האישית.

תוכנית "ידע אור" הושתתה על בסיס שלושת העקרונות שתוארו לעיל. הסטודנטים שותפו בבחירת חלק מהקורסים (כגון, שילוב קורס באנגלית ופעילות בספרדית בהתאם לבקשות הסטודנטים). תהליך הלמידה היה רפלקטיבי ועודד את הלומדים להביע את רגשותיהם ולהיות קשובים למשוב הקבוצתי.

תוכנית "ידע־אור", מהווה הזדמנות חשובה ליצירת רצף עבור הסטודנטים עם מוגבלות שהם בוגרי מערכת החינוך וסיימו את לימודיהם ומצאו את עצמם ברוב המקרים בבית

ללא תעסוקה. התוכנית מהווה עבורם הזדמנות לשפר את איכות חייהם, להתנסות בבחירה בין עדיפויות ובקבלת החלטות הנוגעות לחייהם (יונס ופרידמן, 2006; לוריא ודובדבני, 2009; רייטר, שלומי וצור, 2001).

### **ידע אור – הלכה למעשה**

בתוכנית לומדים סטודנטים בעלי מוגבלות שכלית התפתחותית השוהים בהוסטלים או בביתם ומקבלים שיקום וטיפול במסגרת המרכז לעבודה שיקומית (מע"ש). מע"ש שם דגש על פיתוח מיומנויות תעסוקתיות ומכשירה את החניכים לעבודה רוטינית. תוכנית "ידע אור" חושפת את הסטודנטים לאתגרי למידה המפתחים את היכולות הקוגניטיביות שלהם.

השיקולים בבחירת התכנים הלימודיים התבססו על היכרות עם הסטודנטים ותחומי העניין שלהם, בחירת מגוון נושאים רלוונטיים עבורם המזמנים ידע חדש ונקודות מבט מגוונות. כמו כן נלקחו בחשבון גם נושאים החשובים לבני המשפחות על בסיס היכרות איתם.

התוכנית מתקיימת בקמפוס אקדמי ובכל שיעור נוכחים שני מרצים בכיתה: מרצה בעל תואר אקדמי, ומורה/מדריך מטעם המע"ש.

תוכנית הלימודים כוללת את התחומים הבאים: פיתוח כישורים אישיים וחברתיים (כגון, מסוגלות עצמית, סגור עצמי, התמודדות עם מצבי דחק ומשבר, יצירת חזון אישי ודרכים להגשמתו), כישורי חיים (כגון: הכרת זכויות, ניהול שעות פנאי, תקשורת בין אישית), מיומנויות דיגיטאליות (כגון: מיומנויות מחשב, שימוש בכלי אופיס, שימוש בסביבות למידה מקוונות, אמצעי תקשורת ברשת, בטיחות ברשת).

לסיכום תוכנית הלימודים ב"ידע אור" שמה דגש על שינון ושימור הלמידה הקיימת כבסיס לרכישת ידע חדש, פיתוח כישורים ומיומנויות הרלוונטיים להשתלבות בעולם העבודה, פיתוח מוטיבציה פנימית ללמידה וצמיחה אישית.

### **שיטת המחקר**

תוכנית "ידע אור" לוותה במעקב מחקרי החל מפתחת התוכנית ועד לסיום השנה השנייה להפעלתה. מטרת המחקר לבדוק כיצד מבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית תופסים את המסגרת הלימודית של "ידע אור", מה הציפיות שלהם מהלימודים ובאיזו מידה ציפיות אלה נענות. כמו כן בחן המחקר את האופן בו תופסים הורי המשתתפים את תרומת התוכנית לילדיהם.

הנחת היסוד של התוכנית הייתה שמסגרת לימודית לאוכלוסייה זו אמורה להתקיים בסביבה לימודית דומה לזו של תוכניות אקדמיות רגילות ובהערכת התוכנית ישמשו מושגים המקובלים באקדמיה. לאור זאת הלימודים מתקיימים בקמפוס של מכללה אקדמית, המשתתפים בתוכנית נקראים סטודנטים והם נושאים תעודות סטודנט שהוענקו להם על ידי המכללה.

המחקר הוא מחקר איכותני־פרשני ברובו, עם תוספת של מספר נתונים כמותיים. המחקר האיכותני בוצע באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה והתבסס על ההנחה כי האופן בו האדם מתאר את חווייתו מעיד על התובנות ותפיסת העולם שלו ביחס לעצמו ולסביבתו (Denzin & Lincoln, 2005). תפיסות המשתתפים משקפות שילוב של אישיותו, והסביבה בה הוא פועל (Maykot & Morehouse, 1994).

### המשתתפים

במחקר נעשה מעקב אחד עשר משתתפים (להלן הסטודנטים) בתוכנית ידע אור. כולם בוגרים הנמצאים מחוץ למסגרת החינוך הפורמלי וחניכים במע"ש. המעקב כלל ראיונות בתחילת הקורס, בסוף שנת הלימודים הראשונה ולקראת סיום שנת הלימודים השנייה. המחקר התמקד בסטודנטים שהשתתפו בתוכנית מתחילתה ועד לסיום השנה השנייה (סטודנטים שנשרו או הצטרפו בשנה השנייה לא נכללו במחקר). הגיל הממוצע של הסטודנטים בתחילת הקורס היה 33 שנים, סטיית התקן 9 שנים, טווח הגילאים נע בין 21 שנים ל־57 שנים. בנוסף רואיינו שש אימהות ושני אפטרופוסים של הסטודנטים.

### כלי המחקר

במסגרת הריאיון המובנה נשאלו הסטודנטים לגבי תחושותיהם ביחס ללימודים. הוצגו שאלות כגון "באיזו מידה את/ה מרגיש/ה שתצליח בלימודים?", "באיזו מידה את/ה חושב/ת שהלימודים יעזרו לך לקבל עבודה?". התשובות נעו מ־1 בכלל לא, עד 3 "במידה רבה". לצורך המחשה החלופות הוצגו בעזרת תמונות, פרצוף עצוב – בכלל לא, פרצוף ניטרלי – במידה מסוימת, פרצוף שמח – במידה רבה. מטרת הריאיון המובנה לקבל נתונים ברורים ברי־השוואה בתחילת שנת הלימודים ובסיומה. ריאיון העומק כלל שאלות פתוחות בהם נתבקשו הסטודנטים לתאר במילים שלהם את תחושותיהם ביחס להשתתפות בקורס. במסגרת זו נשאלו שאלות כגון "איך את/ה מרגיש/ה להיות סטודנט/ית?", "מה את/ה רוצה ללמוד?". הריאיון האיכותני מבוסס על התפיסה כי המציאות היא מציאות סיפורית, נרטיבית והסיפור של המשתתף מעיד על תפיסת העולם שלו (תובל־משיח וספקטור־מרזל, 2010).

הראיונות עם ההורים והאפטרופוסים היו מובנים למחצה. במסגרת הראיונות נשאלו לגבי התרשמותם מהתוכנית, באיזו מידה התוכנית עונה על הציפיות שלהם ומה תרומתה

העיקרית. כל הראיונות תמללו ונותחו באופן תמטי באמצעות הכללה והבחנה של התכנים המופיעים בהם (שקדי, 2007).

### **הליך המחקר**

לפני תחילת הראיונות התקבלה הסכמה מדעת של ההורים והאפוסטרופוסים לראיין את הסטודנטים. נתנה הבטחה לחיסיון. ההורים נתנו הסכמתם ואף שמחו על ההשתתפות. לאחר קבלת הסכמתם פנינו לסטודנטים. נאמר לסטודנטים כי אנו מעוניינים לדעת מה הציפיות והתחושות שלהם מהתוכנית, וידאנו שהם הבינו את מטרת הריאיון באמצעות שימוש בכרטיסייה עם פרצופון (אימוג') המתארים רצף של רגשות. הסטודנטים הביעו הסכמה ואף רצון רב להביע את דעתם. הובהר להם כי בכל שלב הם יכולים להפסיק את הריאיון.

הראיונות בוצעו על ידי שלושה מראיינים מסגל המרצים, ששאלו את אותן שאלות בסדר קבוע. כל ראיין נמשך בין עשרים דקות לחצי שעה. תחילה נשאלו הסטודנטים מספר שאלות חימום להשגת אמון עם המראיינת. הראיונות בוצעו באווירה חיובית, נטולת שיפוט, כדי לאפשר למשתתפים להציג עמדותיהם באופן אותנטי וללא חשש (Corbin & Strauss, 2008). ריאיון העומק אפשר גמישות והתאמה לכל מראיין/ת בנפרד. בדרך כלל הסטודנטים שתפו פעולה עם המראיינות ואף שמחו להזדמנות להביע עם עמדותיהם. הראיונות עם ההורים והאפוסטרופוסים התקיימו פנים אל פנים או באמצעות הטלפון, לאחר קבלת הסכמה מדעת של הנוגעים בדבר. משך הראיונות כחצי שעה.

### **ניתוח הנתונים**

הראיונות המובנים נותחו באמצעות סטטיסטיקה תיאורית ושמשו בעיקר כקנה מידה לתוקף הראיונות המובנים למחצה. הראיונות המובנים למחצה הוקלטו ותמללו. ניתוח הראיונות בוצע על פי גישה של ניתוח נושאי־תמטי. הטקסט חולק לקטעים נפרדים המשויכים לקטגוריות, המצרפות את הקטעים זה לזה בסדר חדש. בתחילה הוצגו קטגוריות ראשוניות. המבנה הכללי של התמות נבנה באמצעות חיבור קטגוריות קטנות לתמות בעלות משמעות רחבה יותר, תוך השוואה מתמדת בין הראיונות השונים (שקדי, 2007). הניתוח נעשה על ידי שלוש חוקרות. כל חוקרת נתחה בנפרד את הראיונות. לאחר מכן הושו הניתוחים, התמות הסופיות מבוססות על הסכמה בין החוקרות.

**ממצאים****ממצאים כמותיים**

הסטודנטים נשאלו מה הדבר החשוב ביותר להם בתוכנית בתחילת הלימודים ובתום השנה הראשונה. הנתונים מוצגים בלוח 1.

**לוח 1: עמדות ביחס ללימודים: מה הכי חשוב לך בלימודים**

סוף שנת הלימודים (n=11)	תחילת שנת הלימודים (n=11)	
-	-	לרכוש מקצוע שאוכל לעבוד בו בעתיד
5	5	להכיר חברים חדשים
-	1	להיות בטוח יותר במפגש עם אנשים אחרים
5	5	להרחיב את הידע שלי

מתוך הנתונים עולה כי קיימת יציבות בציפיות מהתוכנית. העמדה לא השתנתה מנקודת המוצא לסוף השנה הראשונה. הציפייה העיקרית מהלימודים מתחלקת בין הרחבת הידע לבין היכרות עם חברים חדשים. רכישת מקצוע וצורך לביטחון בחברת אחרים לא מהווה ציפייה בתחילת הלימודים וגם לא בתום השנה הראשונה.

לסטודנטים הוצגו שלוש שאלות הנוגעות למסוגלות העצמית הלימודית שלהם בתחילת השנה הראשונה ובסופה. התוצאות מוצגות בלוח 2.

**לוח 2: מסוגלות עצמית בתחילת שנת הלימודים ובסופה**

סוף שנת הלימודים (n=11)			תחילת שנת הלימודים (n=11)			
במידה רבה	במידה מסוימת	בכלל לא	במידה רבה	במידה מסוימת	בכלל לא	
8	3	-	7	3	1	באיזו מידה את/ה מרגיש שתצליח/י בלימודים?
5	1	3	5	5	1	באיזו מידה את/ה חושב/ת שהלימודים יעזרו לך לקבל עבודה?
4	2	3	2	-	9	באיזו מידה את/ה חושב/ת שהלימודים יעזרו לך להרגיש בטוח יותר בחברת אנשים אחרים?

בתחילת התוכנית בטאו הסטודנטים עמדה חיובית ללימודים ואמונה ביכולתם האישית להצליח. לא נמצא כיוון ברור לגבי המסוגלות התעסוקתית שלהם ונראה כי לא ניתן להתייחס בהקשר זה לתופעה כללית, אלא להתנסות אישית של כל אחד עם עולם התעסוקה. את מסוגלותם להרגיש ביטחון בחברת אחרים העריכו הסטודנטים כנמוכה. בסוף השנה הראשונה, לאחר התנסות אינטנסיבית בתוכנית, עדיין העריכו את מסוגלותם להצליח בלימודים כגבוהה. המסוגלות התעסוקתית נותרה ללא כיוון ברור. המסוגלות בהקשר לתחושת הביטחון בחברת אחרים גברה לאחר שנה בקמפוס.

### ממצאים איכותניים

באופן כללי, הראיונות בוצעו באווירה חיובית, נטולת שיפוט. המרואיינים היו נרגשים ושמחו להזדמנות לשוחח על הרגשותיהם. הסטודנטים אף הביעו במילים את שביעות רצונם, ביטויים כגון "אני אוהבת לדבר אתך", "תודה, היה לי כיף בריאיון". הראיונות בוצעו בשלוש נקודות זמן: בתחילת שנת הלימודים (להלן שלב 1), בסוף שנת הלימודים הראשונה (להלן שלב 2), בסוף שנת הלימודים השנייה (להלן שלב 3). כל השמות המוזכרים להלן הם שמות בדויים.

ראיונות הסטודנטים נותחו ומוינו לקטגוריות שאורגנו לשלוש תמות: מיומנויות תקשורת, פיתוח זהות ייחודית, מסוגלות עצמית ובוחן מציאות.

#### תמה 1 – מיומנויות תקשורת: יכולת לפתח דו־שיח

מיומנויות תקשורת מתייחסות ליכולת להעביר מידע, רגשות, צרכים ורצונות. מיומנויות תקשורת בסיסיות מהוות תנאי הכרחי להתפתחות וללמידה (רום, צור וקרייזר, 2009). מעקב אחר דרכי התקשורת של הסטודנטים העלה כי חלה התפתחות משמעותית עם ההתקדמות בשלבי התוכנית. בראיונות שלב 1 רוב התשובות היו לקוניות ודומות. לדוגמה, לשאלות "איך אתה מרגיש בלימודים?", "מה ההרגשה להיות סטודנט?" ענו רוב הסטודנטים "בסדר", "טוב", "שמח", "כיף". בשלב 2 התשובות היו מפורטות יותר אצל שבעה מהסטודנטים. לדוגמה "זה מעניין, אני לומדת דברים חדשים שיעזרו לי", "אני לומד וכול פעם אומרים לי כל הכבוד שאתה לומד". אצל חמישה מהסטודנטים התגובות היו דומות לתגובות שלב 1 ("בסדר", "שיעזרו לי"). בשלב 3 התשובות היו מגוונות, ארוכות ומפורטות יותר אצל תשעה מהסטודנטים. לדוגמה "אני לומד ועובד על הלימודים. אני רוצה להמשיך עוד שלב ועוד שלב", "כל פעם לומדים כל מיני דברים חדשים... זה מעניין. למשל, מה מותר לאכול ומה אסור לאכול. ככה אני שומר יופי. אפילו ירדתי במשקל".



### תמה 2 – פיתוח זהות אישית ייחודית

זהות אישית מוגדרת כמכלול המרכיבים באמצעותם אדם מגדיר את עצמו. בשלבים מוקדמים הפרט תופס את עצמו כדומה לאחרים. בשלבים מתקדמים יותר הזהות האישית מתבטאת במובחנות מאחרים וביכולת לגבש זהות ייחודית (אריקסון, 1976). התפתחות הזהות האישית הייחודית באה לידי ביטוי עם ההתקדמות בתוכנית ידע אור. בשלב 1 תשובות הסטודנטים היו דומות למדי והציגו תפיסה אחידה לגבי הלימודים. לשאלה מה אוהבים בלימודים נחלקו התשובות לשתיים "הכול" או, "לא יודע". בשלב 2 הראו הסטודנטים סימנים ראשונים של שונות ביניהם. "אני הכי אוהב מחשבים", "אני הכי אוהבת שירה ומשחק, כמו ששחקנים עושים". "אני הכי אוהבת לשחק באיפד". בשלב 3 המשיכה המגמה של העדפות אינדיבידואליות של הסטודנטים. חלק רוצים להרחיב ידע, חלק רוצים להכיר חברים, למצוא עבודה, להתחתן. לדוגמה, א' אמר "אני רוצה לדעת לשיר בספרדית". בשלב זה הסטודנטים עשו גם הבחנה בין תחומים שהם מחוברים להם יותר לבין תחומים שפחות מחוברים אליהם. כפי שביטא זאת מ' "אני יודע מה אני רוצה עכשיו. אני אוהב אנגלית, רוצה להשתפר. מוסיקה לא מעניינת אותי. זה לא יעזור לי בחיים".

### תמה 3 – מסוגלות עצמית ובוחרן מציאות

מסוגלות עצמית מוגדרת כאמונה של הפרט ביכולתו לבצע משימות נדרשות ולשלוט במצבים שונים (Bandura, 1997). תהליך מעניין התרחש בהקשר המסוגלות העצמית. הגישה המקובלת בהקשר זה היא שכלל שהפרט מדווח על מסוגלות עצמית גבוהה יותר הרי זה חיובי יותר ומחקרים אף מצאו קשר חיובי בין מסוגלות עצמית לבין ביצוע בפועל (כץ, 2002; Evangelos, et al., 2007). לאור זאת, היה מצופה שבשלב המוקדמים יותר יבטאו הסטודנטים מסוגלות עצמית גבוהה יותר מאשר בשלבים הראשונים. אך בשלב 1 הביעו הסטודנטים אמונה גבוהה מאד ביכולתם להצליח בלימודים ואילו בשלבים הבאים הביעו חששות ובטאו קשיים במהלך הלימודים. בשלב הראשון התגובות לשאלה האם הם חושבים שיצליחו בלימודים, רובם ענו בחיוב "אני חושב שאצליח", "לא פוחד מהלימודים". לשאלה אם יש חששות מהלימודים, רוב הסטודנטים ענו בשלילה. לעומת זאת, בשלבים 2 ו-3 בטאו גם חשש מכישלון ויצרו הבחנה בין תחומים בהם הרגישו ביטחון לבין תחומים בהם הרגישו קושי. מחקרים הראו כי בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית קיימת הטיה חיובית ביחס להערכת המסוגלות העצמית, כלומר, נטייה להעריך הערכת יתר את יכולותיהם (Hoza et al., 2004), התגובות בשלב 1 מבטאות הטיה זו. התגובות בשלבים 2 ו-3 מעידות על בוחרן מציאות ריאלי יותר ועל יכולת לבטא קשיים. בשלב 3 נשמעו ביטויים כגון "אני אוהב אנגלית. חשבון קצת קשה לי. קשה לי גם לקרוא ולכתוב".

"יש שלב שצריך הפסקה, קשה לי להתרכז, מעייף אותי". "אני קצת שמחה וקצת עצובה להיות סטודנטית. אני שונאת אנגלית ואוהבת חשבון".

### ניתוח ראיונות ההורים/ אפוטרופוסים

ראיונות ההורים והאפוטרופוסים כללו שאלות כגון "מה ההתרשמות שלך מתוכנית ידע אור?", "האם התוכנית עונה על הציפיות שלך?", "כיצד השפיעה התוכנית על בנך/בתך?". ניתוח תמלילי הראיונות העלו ארבע תמות עיקריות: 1. הכרת תודה על עצם קיום התוכנית 2. תרומת התוכנית בהקשר הלימודי, 3. תרומת התוכנית בהקשר האישי והחברתי 4. ציפיות נוספות מהתוכנית.

#### תמה 1 – הכרת תודה

ההורים והאפוטרופוסים הרבו בדברי שבח בהתייחסם לתוכנית ידע אור ואף התבטאו בסופרלטיבים. הם תארו את התוכנית כיוצאת מן הכלל, שאין כדוגמתה והיו אסירי תודה על ההזדמנות של בניהם ובנותיהם להשתתף בה. לדוגמה, פ' אמרה "אני יכולה להגיד רק דברי שבח. כל הכבוד למי שיזם והרים את הכפפה. יש בתוכנית רק טוב. מושלם". ע' אפוטרופוס אמר "אני סומך עליהם בעיניים עצומות. הם (הסטודנטים) בידיים טובות". ל' יצאה מגדרה בהתייחסה לתוכנית למרות שבנה לא הסתגל ונשר מהתוכנית "אני מאחלת לכולם עוד הרבה שנים של ידע אור, שיהיה תמיד ואני שמחה שזה יצא לפועל. לגבי התוכנית אין עליה, חבל על הזמן. אין לי מילים לתאר את כמה שזה טוב וכמה שזה נהדר שזה יצא לפועל". ת' אמרה "וואו, את לא מבינה איך היא מתלהבת מהכרטיס סטודנט שלה, היא מראה לכולם כששואלים מה היא עושה". י' אמרה בהתרגשות "הבת שלי הלכה במדבר 40 שנה סוף סוף הגיעה לארץ המובטחת"

#### תמה 2 – תרומת התוכנית בהקשר הלימודי

ניתוח הראיונות העלה כי למרות שכל ההורים והאפוטרופוסים שבחו את התוכנית על עצם קיומה, הערכתם את תרומת התוכנית בהקשר הלימודי לא הייתה אחידה. אמנם רוב ההורים ראו תרומה משמעותית של התוכנית מההיבט האקדמי, לדוגמה, פ' אמרה "כל כך מעשיר. הבת שלי חוזרת כל פעם עם תובנות חדשות. מדברת על נושאים חדשים, כמו פוליטיקה, בחירות. היא מבינה הרבה דברים חדשים". ת' אמרה "היא לומדת המון דברים, נושא מדינות, שפות. היינו בספרד ופתאום יצאו לה מילים באנגלית. היא מקשיבה וכשהיא מפנימה ובאיזשהו שלב הדברים יוצאים החוצה. היא לומדת חומר חדש וזה מעשיר אותה בצורה שאני מופתעת". האפוטרופוסים התענינו פחות בתרומה האקדמית

של התוכנית, ל' אמר "אני לא כל כך בקיא בתוכנית, קשה לי להעריך את תרומתה", גם ע' התבטא באופן דומה ואמר שאינו מתמצה בתוכנית. בעיני א' התוכנית עונה באופן כללי על ציפיותיה בתחום הלימודי. עם זאת הוסיפה הצעות לשיפור כפי שביטאה "הציפיות שלי שהיא קודם כל תשמור את מה שהיא למדה ושתמשיך להתפתח וללמוד דברים שהיא עדיין לא למדה. אני לא בטוחה שהתוכנית משקפת את כל מה שאני רוצה. הייתי מאוד שמחה אם היה גם מתמטיקה".

### **תמה 3 – תרומת התוכנית בהקשר החברתי־אישי**

בהקשר החברתי והאישי הייתה אחדות דעים בין ההורים והאפוסטרופוסים לגבי האפקטיביות של התוכנית. כולם ראו בתוכנית תרומה משמעותית לכישורים החברתיים ולהעצמה של הסטודנטים. פ' מציינת "היא כל כך מאושרת", ל' אמר "הוא כל כך מרוצה. כיף לו ללכת. וזה הכי חשוב". ע' אמר "זה נותן להם הרגשה שיגשימו את עצמם כמו אחרים וזה מצוין". א' שהייתה ביקורתית לגבי התרומה האקדמית, מביעה עמדה מאד חיובית ביחס לתרומה האישית "טוב שהתוכנית הזאת קיימת. אני מאוד שמחה שבת שותפה בה, היא מאד אוהבת ללכת ללימודים, זה עושה לה טוב. התוכנית מעצימה אותם וגורמת להם להיות יותר עצמאיים". ל' מתייחסת לאספקט נוסף של תרומת התוכנית. היא רואה בתוכנית לא רק תרומה למשתתפים, אלא גם לסטודנטים האחרים במכללה החווים מפגש עם אוכלוסייה שונה שאינה מוכרת להם "זה טוב שהם משתלבים בקהילה, זה טוב שסטודנטים נורמטיביים לומדים להכיר אוכלוסייה חדשה".

### **תמה 4 – ציפיות נוספות מהתוכנית**

רוב ההורים הביעו שביעות רצון רבה מהתוכנית. כמו שאמרה אחת האימהות "אין לי שום דבר רע להגיד. הכול מושלם". אך מיעוט מן ההורים הביע גם ציפיות נוספות, בעיקר בהיבט של מיומנויות מעשיות כגון א' "לפתח יותר כישורים חברתיים, יותר פרקטיקה למשל כמו ללמוד קשירת נעליים ודברים כאלה". או ת' "הבת שלי צריכה גבולות, היא אוהבת להשתמט. צריך להיות אתה יותר נוקשים ולהכריח אותה כן לפעול וכן לעשות מה שאומרים לה כי היא משתמטת איכשהו".

## **סיכום ודיון**

קיימת הסכמה בין אנשי מקצוע ואנשי אקדמיה כי המשך לימודים לבוגרים עם מוגבלויות חיוני ליכולתם להשתלב מבחינה חברתית ותעסוקתית בחברה הכללית. רכישת השכלה נמצאה כאחד המרכיבים המשפיעים על הרווחה הרגשית והנפשית של הפרט כמו גם

תחושת הערך העצמי, תחושת המסוגלות ואיכות חייו (Robeyns, 2005). לאחרונה אף מתגבר השיח במוסדות אקדמיים על רקע פרסום התקנות לנגישות במוסדות ההשכלה הגבוהה. למרות זאת תפיסה זו אינה מקבלת ביטוי ממסדי (בר לב ואחרים, 2015).

המשך טיפוח ההשכלה למבוגרים עם צרכים מיוחדים מחייב התאמת דרכי ההוראה לאוכלוסייה זו על פי עקרונות איכות החיים. גישה זו מיוצגת על ידי תפיסה חינוכית פילוסופית קונסטרוקטיביסטית והומניסטית (רייטר, 2007). בהתאם לכך תכנית "ידע־אור" הינה תוכנית מיוחדת ללימודי תעודה לבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית. התוכנית נבנתה על עקרונות שוויון הזדמנויות להשכלה ולתעסוקה, מתוך מגמה לשפר את איכות חיי הלומדים ולתרום להשתלבותם בחברה הכללית. כדי ליישם עקרונות אלה, דרכי ההוראה בתוכנית מותאמות ומונגשות לאוכלוסייה זו, תוך יצירת תנאי סביבה שוויוניים ומכבדים. הלמידה מתקיימת בקמפוס של מכללה להשכלה גבוהה, הלומדים מוגדרים כסטודנטים, נושאים תעודת סטודנט ושותפים בבחירת תכני הלימוד.

ההוראה בתוכנית נשענת על עיקרון שמירת רצף הלמידה תוך שימור ידע קיים ורכישת ידע חדש. תוכנית הלימודים נבנתה בשיתוף עם הסטודנטים וכוללת בין השאר נושאים שהם הביעו רצון ללמוד. הלמידה מתבצעת בקבוצה התורמת לגיבוש זהותם הייחודית, ולמודעות לתהליכים שהם עוברים. האינטראקציה בקבוצה מפתחת יכולת לאסרטיביות, יכולת לנהל דו־שיח, ללמוד לוותר ולתרום לאחרים (בלמונט, 2006).

תוכנית ידע אור לוותה במעקב מחקרי במהלך שנתיים, שבחן את השפעת ההשתתפות בתוכנית על שיפור מיומנויות הסטודנטים בתחום כישורי חיים, מיומנויות למידה, הרחבת ידע ואיכות החיים.

ממצאי המחקר הראו כי המוטיבציה העיקרית של הסטודנטים להשתתפות בתוכנית נובעת מהרצון להעשרת ידע ולהזדמנות להשתייכות וגיבוש קשרים חברתיים. ממצא זה מחזק ממצאים קודמים שהראו כי בוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית ששולבו בעבודה הדגישו את חשיבות תחושת ההשתייכות ויצירת קשרים חברתיים כמשמעותיים ביותר (אלפסי־הנלי, 2013; צינמון וגיבש, 2002; Lifshitz, et al., 2010). גורמי הנעה אלה נמצאים בהלימה עם שני השלבים העליונים בסולם הצרכים של מאסלו, צרכים חברתיים והגשמה עצמית (Maslow, 1970). ממצאים נוספים הראו כי התוכנית סייעה לסטודנטים להגדיר את הציפיות מהלימודים. ההתייחסות הייתה ספציפית וממוקדת יותר. השינוי מתבטא ביכולת להבחין מה מעניין אותם יותר, במה חשים הצלחה ובמה חשים קושי. אם בתחילת התוכנית הרצונות והציפיות של הסטודנטים היו דומים ולא ניתן היה לזהות מאפיינים ייחודיים המבדילים אותם זה מזה, בשלבים מתקדמים של התוכנית בלטו צרכים והעדפות אינדיבידואלים שמסמנים גיבוש זהות ייחודית (אריקסון, 1976).

ממצא מפתיע הראה כי חל שינוי בתפיסת המסוגלות העצמית עצמית המוגדרת כאמונה של הפרט ביכולתו לבצע משימות נדרשות ולשלוט במצבים שונים (בנדורה, 1997; Evangelos, et al., 2007). בתחילת התוכנית הסטודנטים ביטאו תחושת מסוגלות גבוהה מאוד ואילו בהמשך התוכנית תחושת המסוגלות הייתה מציאותית יותר. מחקרים הראו שקיימת נטייה בקרב אנשים עם מוגבלות שכלית התפתחותית להערכת יתר של יכולותיהם (Hoza et al., 2004) מה שמסביר את תחושת המסוגלות הגבוהה מאוד בתחילת התוכנית. עם התקדמות התוכנית בוחן המציאות היה ריאלי יותר ומעיד על יכולת לזהות ולבטא קשיים.

שיפור נוסף חל במיומנויות תקשורת של הסטודנטים. מיומנויות התקשורת מתייחסות ליכולת לפתח דו־שיח ליכולת להעביר מידע, רגשות וצרכים. עם התקדמות התוכנית היכולת לפתח דו שיח השתפרה באופן משמעותי. בתחילת הקורס היכולת לפתח דו שיח בין הסטודנטים לבין עצמם וביניהם לבין המרצים והסטודנטים בקמפוס הייתה דלה וחזרתית. במהלך התוכנית ניכר כי התקשורת הייתה מפורטת ומגוונת יותר. ממצא זה נמצא בהלימה עם ממצאי מחקרה של רייטר שהראה כי במהלך לימודים קבוצתיים של מתבגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית חל שיפור משמעותי מובהק במיומנויות החברתיות (רייטר, 2007).

בראיונות עם ההורים והאפוטרופוסים הם בטאו את ההערכתם הרבה ואת תרומת התוכנית בהקשר הלימודי. הם ציינו שהתוכנית העשירה את הידע של הסטודנטים בנושאים חדשים כמו פוליטיקה, כלכלה וכן חיזקו מיומנויות חיוניות בכישורי חיים. כמו כן ציינו את תרומת התוכנית בהקשר החברתי־אישי.

לסיכום, התוכנית היא תוצר של עבודת צוות סינרגטית שמושגת על חבירה של מערכות מרכזיות בחברה: רשות מקומית, רווחה, משפחות ומוסד אקדמי להגשמת רעיון ומטרה משותפת.

מעקב אחר תוכנית "ידע אור" העלה מספר מסקנות חשובות: דרכי ההוראה הרפלקטיבית תרמו להעצמה האישית של הסטודנטים. הלמידה בקבוצה סייעה לגיבוש הקבוצתי ולפיתוח זהות ייחודית, לצד ההתחשבות בצרכים של הקבוצה. שיתוף הסטודנטים בתכנון תכנית הלימודים העצימו את תחושת השליטה שלהם בחייהם ומעורבותם בהחלטות הקשורות אליהם.

התוכנית היא תוכנית ניסיונית שהופעלה על קבוצה נבחרת העונה על אפיונים ספציפיים של מוגבלות שכלית התפתחותית. ראוי לבחון התאמת תוכנית "ידע־אור" לקבוצות נוספות עם אבחנות מגוונות. בתוכנית המורחבת מומלץ לבנות מערך תמיכה לליווי

בוגרי התוכנית בתוך מקומות העבודה ומערך של השתלמות והסברה למעסיקים ליצירת עמדות חיוביות יותר לגבי העסקת אנשים עם צרכים מיוחדים והשתלבותם בחברה. פתיחת שערי הלימודים לקבוצות של סטודנטים עם מוגבלויות מזמנת אינטראקציה בינם לבין הסטודנטים בהשכלה הגבוהה ותורמת להיכרות ולקבלת השונה ופותרת הזדמנות לשותפות במחקרי פעולה ובמחקר נרטיבי עם הנחקרים. אחת המסקנות החשובות היא לאפשר למידה רציפה והמשכית לסטודנטים עם מוגבלות שכלית התפתחותית.

### רשימת מקורות

- אלוני, נ' (2005). **כל שצריך להיות אדם, מסע בפילוסופיה חינוכית**. הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אלמוג, נ' (2018). "משהו כאן עוצר אותי" סטודנטים עם מוגבלויות בישראל – מדיניות, שיח ופרקטיקה. **קשת – כתב עת למדעי הרוח והחברה**, 2, 31-65.
- אלפסי-הנלי, מ' (2013). **התוכנית הממשלתית לשילוב אנשים עם מוגבלות**. משרד הכלכלה, מינהל מחקר וכלכלה: ירושלים. <http://www.moit.gov.il/NR/rdonlyres/1EE4ADE3-B8F2-4B2F-A8B8-ABB1CB2C775F/0/X12607.pdf>
- אריקסון, א' (1976). **ילדות וחברה**. ספרית הפועלים.
- בלמונט, ג' (2006). **פעילויות קבוצתיות, רעיונות ודרכי טיפול**. הוצאת ספרים "אח".
- בר לב, ל', קרן-אברהם, מ', הבר, י' ואדמון-ריק, ג' (2015). **אנשים עם מוגבלות בישראל 2015**. ג'וינט – מכון ברוקדייל ומשרד המשפטים.
- ברקוביץ, ט' (2008). **שילוב אמיתי של נכים בתעסוקה. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 23, 76-88.
- הוזמי, ב' ורוט, ד' (2009). **הקשר בין מקובלות חברתית למאפייניו האישיים של הפרט. סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 24, 45-51.
- זהר, ג' (2013). **מרכזי שירות לתעסוקה (One-Stop Shop) לשילוב אנשים עם מוגבלות בתעסוקה: הבחנה בין מודלים שונים בעולם**. (לבדוק פרטים לגבי ההוצאה לאור)
- זק"ש, ד', ג'ראסי, ע' ושרויאר, נ' (2014). **הסביבה כמאפשרת או כמעכבת השתתפות של אנשים עם מוגבלות בישראל**. החוג לרפוי בעיסוק, הפקולטה למדעי הרווחה ובריאות אוניברסיטת חיפה.
- טבקמן, מ' (2008). **נגישות השירות בהשכלה גבוהה – מהלכה למעשה. עניין של גישה**, 41, 8-35.

יונס, א' ופרידמן, י' (2006). **שילוב נכים בקהילה**. המוסד לביטוח לאומי מפעלים מיוחדים, 29-30.

כהן, ב' (2000). גישת הכוחות בעבודה סוציאלית. **חברה ורווחה, כ**, 291-300. כנסת ישראל (1998). חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות, התשנ"ח-1998. **ספר החוקים 1658**, עמ' 152.

כנסת ישראל (2018). חוק חינוך מיוחד תיקון מס' 11, שינויים ארגוניים בפעולת וועדות על פי החוק, תשע"ח-2018) **ספר החוקים, 2734** ע' 62. כץ, ש' (2002). חוללות עצמית – המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי. **שאנן, ס"ג ח': 163-174**.

לוריא, ג' ודובדבני, א' (2009). **הקשר בין סגנון מנהיגות, אקלים תעסוקתי, ערכי עבודה ותחושת חוללות בקרב עובדים בעלי פיגור שכלי**. הוצאת קרן של"ם.

נצר, ל', והלפרין, ע'. (2018). **עמדות כלפי אנשים עם מוגבלות בעשרים ערים נבחרות בישראל**. המרכז הבין-תחומי הרצליה, המרכז היישומי לפסיכולוגיה של שינוי חברתי. פלדמן, ד', דניאל להב, י' וחימוביץ, ש' (2007). הנגשת עולם העבודה לתלמידים עם לקות אינטלקטואלית: מודל חינוכי רב-מקצועי לפיתוח זהות תעסוקתית, **נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה-21**. משרד המשפטים, 1063-1089. צינמון, ר' וגיבש, ל' (2002). תפיסותיהם של מתבגרים עם פיגור שכלי את עולם העבודה ויישומן בתוכנית התערבות. **הייעוץ החינוכי, י"א 167-178**.

רום, א', צור, ב' וקרייזר, ו' (2009). **שפה וקוץ בה**. הוצאת ספרים מכון מופ"ת. רייטר, ש' (2007). "נרמול" השילוב או: השילוב כאורח חיים. בתוך **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך**. עמ' 57-87. אחוה הוצאה לאור.

רייטר, ש' ונוימן, א' (2020). רפורמת ההכלה בחינוך – לקראת מערכת חינוכית אחת, רגילה ומיוחדת, ממדיניות ממשלתית ועד הכיתה. **סחיש – סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב** עמ' 115-129.

רייטר, ש', שלומי ד' וצור, ש' (2001). **לקראת בגרות – חינוך לעבודה תכנית לימודים למתבגרים ולמבוגרים גילאי 16-21 בחינוך המיוחד**. משרד החינוך – האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים.

שביט, פ' ורייטר, ש' (2016). **"אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי** ע' 16-31, 100. הוצאת ספרים מכון מופ"ת.

שקדי, א. (2007). **מילים המנסות לגעת**. הוצאת רמות. תובל-משיח, ר' וספקטור-מרזל, ג' (2010). מחקר נרטיבי: הגדרות והקשרים. בתוך ר' תובל-משיח, וג' ספקטור-מרזל (עורכות). **מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות**. עמ' 5-42. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס ומכון מופ"ת.

- Addebo, T., Krishnakumar, J., Sarti, E. (2013). To what extent does disability discourage from work? An empirical analysis of labor force participation of disabled people in Italy. CAPPaper n. 109, October 2013: Italy. [http://www.capp.unimore.it/pubbl/cappapers/Capp\\_p109.pdf](http://www.capp.unimore.it/pubbl/cappapers/Capp_p109.pdf)
- Agarwal, R., Heron, L., & Burke, S. L. (2020). Evaluating a postsecondary education program for students with intellectual disabilities: Leveraging the parent perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2229-2240. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04676-0>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New-York: Freeman.
- Choi, A., & Calero, J. (2013). The contribution of the population of disabled people to the attainment of EUROPE 2020 strategy headline targets. *Disability & Society* 28 (6), 853-873.
- Corbin, J. & Strauss, A.L. (2008). *Basic of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 1-32). London: Sage.
- Evangelos, C. Konstantinos, K & Georgios, D. (2007). Optimism, self-efficacy and information processing of threat and well-being related stimuli. *Stress and Health*, 23, 285-294.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Hinshaw, S. P., Eugene, L., Pelham Jr., Wigal, T. (2004). Self-Perceptions of competence in children with ADHD and Comparison Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(3), 382-391. <http://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.382>.
- Johnson, R.L. (2011). Introduction: Health and Disability. *Health & History*, 13(2), 2-14.
- Lifshitz-Vahav, H. (2015). Compensation Age Theory (CAT): Effect of chronological age on individuals with intellectual disability. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 50, 127-141.
- Lifshitz, H., Klein, P.S., & Fridel, S. (2010). Effects of MISC intervention on cognition, autonomy, and behavioral functioning of adult consumers with severe intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (4), 881-894.



- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Maykot, P. & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Pres
- OECD. (2010). *Sickness, disability and work. Improving social and labour-market integration of people with disability*. Retrieved February 9<sup>th</sup> 2013 from the World Wide Web: <http://www.oecd.org/els/socialpoliciesanddata/46488022.pdf>
- Rimmerman, A. (2013). *Social inclusion of people with disabilities: National and international perspectives*. Cambridge University Press.
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-117.

## בחינת הממד החברתי בתפיסותיהם של תלמידים, הורים וצוות חינוכי באשר לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחינוך הרגיל

גלעדה אבישר, מכללת בית ברל  
טלי היימן, האוניברסיטה הפתוחה

**תקציר:** בשנת הלימודים תשע"ה 58% מן התלמידים הזכאים לשירותי חינוך מיוחד בישראל שולבו במערכת החינוך הרגילה מהם 1% עם משכל גבולי ופחות מ-1% עם מוגבלות שכלית במידה קלה, בינונית, מורכבת וקשה.

במחקר נבחן הממד החברתי שנמצא בתפיסות בנוגע לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה)\* בקרב בעלי עניין: הצוות החינוכי (מורים ומנהלים), תלמידים עם וללא מש"ה והוריהם של הראשונים.

הנתונים נאספו באמצעות שאלון. אוכלוסיית המחקר הקיפה את כל התלמידים (N=292) עם מש"ה שלומדים בשילוב, הוריהם, חבריהם לכיתה ללא מש"ה ומורות ומנהלים מבתי ספר משלבים (N=207) במגזר היהודי בישראל. התלמידים עם מש"ה במחקר זה משולבים בכיתות רגילות בשילוב יחידי מלא או חלקי או בשילוב כוללני בבית ספר מקיל. למרות המאמץ הרב שהושקע בגיוס משתתפים מספרם בפועל הינו מצומצם אך מייצג ארבע קבוצות של בעלי עניין.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שלמד החברתי יש חשיבות מרכזית בשילוב תלמידים עם מש"ה. הורים הצביעו על האפשרות ללמוד בכיתה הרגילה כהזדמנות להשתלבות חברתית וציינו את הקשר שבין התקדמות אישית לבין הצלחות לימודיות וחברתיות. התלמידים עם התפתחות תקינה ובעיקר בכיתות היסוד, תופסים את התלמיד המשולב כרכיב אינטגרלי בקבוצת השווים לצד הבנה שיש לעזור לו. כל המשתתפים הצביעו על יותר גורמים שמקדמים יישום שילוב של תלמידים עם מש"ה מאשר על גורמים מעכבים. שני גורמים מקדמים נתפסים כחשובים ביותר על ידי הצוות החינוכי והמנהלים: המשפחה ובעיקר הקשר של אנשי הצוות עם ההורים ועבודת הצוות בבית הספר.

## מבוא

"הדבר החשוב ביותר הוא יחס החברים, צוות המורים ומהמנהל, וכן המזכירות וכל הסביבה כמו מדריכים... לדעתי, זה לא משנה היכן לומדים. מה שחשוב זה המסגרת והיחס של המורים ושל התלמידים האחרים" (ס', בוגר עם תסמונת דאון מתייחס לתקופת בית הספר, בתוך: חובב ודהרי, 2011, ע' 50).

"...consider the relationship between acceptance and belonging as critical factors in defining what it means to be included in school". (Rose, 2017).

המדיניות החינוכית במדינת ישראל מדגישה את מחויבותה של המערכת לתת מענה חינוכי הולם לכל ילד לרבות ילדים עם צרכים חינוכיים מיוחדים (צ"מ), כמו גם את המגמה לתת מענה זה בראש ובראשונה במסגרת החינוך הכללי ה"רגיל" (Avisar, Licht & Vogel, 2016; Avisar, 2018). בשנת הלימודים תשע"ח כלל ציבור התלמידים במדינת ישראל מנה 2,541,304 ילדים, מהם 90,934 ילדים למדו במסגרות שונות של חינוך מיוחד. בקרב אלה כ-9500 תלמידים (כ-1%) הוכרו עם מוגבלות שכלית התפתחותית (מש"ה). מהם, כ-8300 (87%) למדו בגני ילדים ובבתי ספר מיוחדים בהתאמה לרמת התפקוד ולמידת התמיכה הנדרשת. הנותרים, כ-1000 תלמידים שהם כ-10%, למדו בכיתות קטנות בבתי הספר הכלליים וכ-200 תלמידים, למדו בכיתות הרגילות במערך שילוב אישי (אבישר וכהן-בוננה, 2018). אולם, למרות השינויים במערכות חינוך בעולם ובישראל מרביתם של התלמידים עם מש"ה, לומדים במסגרות נפרדות ונבדלות ואינם משולבים במערכת החינוך הרגיל. למשל: Symeonidou, 2015 המדווחת על מדיניות ופרקטיקה בקפריסין או Sherman & Sherman, 2013 המדווחים על חסמים בשילובם של אנשים עם מש"ה בארה"ב.

למרות העניין שיש במדינת ישראל לבדוק את יישום שילובם של תלמידים עם צ"מ במערכות החינוך הרגילות החוקרות התקשו לאתר דיווח עדכני על מחקרים שנערכו בישראל בהם נבחן שילובם של תלמידים עם מש"ה ובכך חשיבותו של דיווח מחקרי זה.

## סקירת ספרות

בסקירת הספרות שלהלן מוצג בקצרה הממד החברתי בשילוב תלמידים עם צ"מ בחינוך הרגיל ובעיקר תלמידים עם מש"ה.

באחד ממסמכי היסוד ליישום שילוב שיצא לאור מטעם ארגון אונסק"ו של האו"ם (UNESCO, 2005) נכללים קווים מנחים וביניהם: קבלת התפיסה ששילוב הוא תהליך

מתמשך ולא פעולה חד-פעמית; יישום שילוב הכולל השתתפות מלאה ולמידה איכותית המאפשרים לכל התלמידים להגיע להישגים; הענקת תשומת לב מרבית לתלמידים שנמצאים בסיכון להדרה ולדחיקה לשולי החברה. בישראל, רעיונות אלה עוברים כחוט השני מחוק החינוך המיוחד, 1988 והתיקונים דרך פסיקות בג"צ, הנחיות מנכ"ל והמלצות הועדות הציבוריות שמינו שרי חינוך לבדיקת מצב החינוך המיוחד לרבות וועדת דורנר, 2009 (אבישר, 2015).

בעשור האחרון, אחת מהמטרות המרכזיות של מערכת החינוך בישראל היא לשלב כמה שיותר תלמידים עם צ"מ במסגרות החינוך הרגיל, לקבלם, להכילם ולהעניק להם את התמיכות הנדרשות. יישום השילוב קורא לשינויים ארגוניים, מערכתיים וחינוכיים, ולשינויים והתאמות בסביבה הלימודית (רייטר, 2007) לרבות התייחסות לאקלים הבית ספרי ולסביבה הפיזית והחברתית. לכל אלה יש השפעה משמעותית על התנהגותם של התלמידים, על היכולות הקוגניטיביות שלהם, על כישוריהם החברתיים ועל התפתחותם האישית (רייטר ומצר, 2011). בעקבות המלצות ועדת דורנר (2009) לשינוי מדיניות ופרקטיקה באשר למעורבות הורים בהשמה ובאשר לאופן תקצוב השירותים הניתנים לתלמידים עם צ"מ, גובשה במשרד החינוך רפורמה שמטרתה לשלב יותר ויותר תלמידים עם צ"מ במסגרות החינוך הרגיל באמצעות מתן קדימות להשתלבותם; מתן סל השירותים שנקבע בין אם הוא לומד במסגרת חינוך מיוחד או משולב במסגרת רגילה; מתן זכות ה'מילה האחרונה' להורים באשר למסגרת החינוכית בה ילמד ילדם – מיוחדת או שילוב. תיקון מס' 11 לחוק חינוך מיוחד (2018) שיישמו הדרגתי החל משנת הלימודים תש"ף הוא הביטוי התחיקתי ליישום המלצות ועדת דורנר.

בבדיקת הגורמים המקדמים והמעכבים את יישום השילוב בקרב תלמידים עם מוגבלויות, הדגישו חוקרים (Pivik, McComas, & Laflamme, 2002) שיישום שילובם של תלמידים עם צ"מ בבית הספר מחייב עידוד השתתפות חברתית לצד טיפוח נגישות פיזית ולימודית. חוקרים אלה הצביעו על מספר גורמים מרכזיים, כאשר כל גורם יכול להיות מעכב או מקדם את שילוב התלמיד וביניהם: עמדות והתנהגויות של קבוצת השווים שבאות לידי ביטוי בקבלה או הצקה והדרה מפעילויות חברתיות; הגבלות וקשיים מבחינה חברתית ו/או לימודית שיש לתלמיד עקב המוגבלות שלו; עמדות והתנהגויות מצד הצוות החינוכי. מחקרים שנעשו בארץ ובעולם אשר בדקו את הסתגלותם החברתית והרגשית של תלמידים עם צ"מ לרבות תלמידים עם מש"ה, הצביעו על קשיים ביצירת קשרים חברתיים עם בני גילם, חוסר שביעות רצון, דחיה חברתית ומידה נמוכה של תמיכה אישית מבני הגיל תלונותיהם של תלמידים עם צ"מ המתנסים בתחושות בדירות וחוסר תמיכה משקפות כאב רב ואכזבה עמוקה, ומקשים על הפרט להשתלב בחברה (למשל; Heiman 2001, 2002; Heiman, & Berger, 2008; Berguno, Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006). נמצא שבין

30%-50 מהילדים ובני הנוער עם צ"מ לרבות תלמידים עם מש"ה דיווחו על תחושת בדידות ובעיות חברתיות בבית הספר, קושי ברכישתן או/ו ביישומן של מיומנויות חברתיות וצינו הערכה עצמית נמוכה. יש לזכור שקולם של תלמידים עם צ"מ בכלל ושל תלמידים עם מש"ה בפרט כמעט ואינו נשמע בספרות המקצועית בשפה העברית (ראו למשל: סנדלר-רף ונאון, 1997; חובב ודהרי, 2011; אבישר והיימן, 2022). יישום שינוי במערכות חברתיות (כמו למשל שילוב תלמידים עם מוגבלות בכיתות החינוך הרגיל) הוא בראש ובראשונה תהליך חברתי (Fullan, 2007) שיש לו משמעות מרכזית עבור התלמידים המשולבים ועבור חבריהם לכיתה, התלמידים המשלבים. חוקרים הצביעו על מספר היבטים בתהליכי יישום שילוב והשתלבות שקשורים זה בזה ומשפיעים זה על זה ושיש להם תרומה חשובה לקידום השתלבות במעגלי החיים. (ראו למשל: רייטר, 2007; אבישר ואנטין, 2019; de Boer et al., 2016; Guralnick, & Bruder, 2016; Odom, et al., 2013).

**נגישות:** מתן מגוון רחב של פעילויות וסביבות לכל ילד על ידי הסרת כל מכשול פיזי, הצגת מגוון אפשרויות של סביבות למידה ותכנון הפעילויות במטרה לקדם למידה והתפתחות. רייטר (2007) מציעה להבחין בין נגישות חברתית, נגישות בין-אישית ונגישות טכנית/טכנולוגית. הנגישות החברתית מתייחסת לכבוד ולקבלה בקהילה; הנגישות הבין-אישית מתייחסת למוכנות ולאפשרות להתחבר, להתידד, להתאהב; הנגישות הטכנית/טכנולוגית מתייחסת להתאמת הסביבה.

**השתתפות ותחושת שייכות:** יצירת אפשרות לכל תלמיד ליטול חלק פעיל בחיי בית הספר מבחינה לימודית וחברתית; שימוש במגוון רחב של גישות הוראה במטרה לקדם השתתפות פעילה ובכך להעניק לכל ילד תחושת שייכות; מתן תמיכות לימודיות וחברתיות, טיפוח המסוגלות האישית ומודעות להשתלבות חברתית בקרב חברת הילדים. דה באר ועמיתיו (2013) מצביעים על הזדמנויות לאינטראקציה, קבלה בקבוצת השווים, חברויות ודימוי עצמי חברתית כממדים הכרחיים להשתתפות חברתית.

**מיצוי הפוטנציאל האישי בעזרת תמיכות והתאמות:** כינון מערך של תמיכות מותאמות אישית במטרה לטפח את החוזקות ולחזק את החולשות.

הממצאים המדווחים במחקר זה מבוססים על נתונים שנאספו לבחינת תפיסותיהם של צוותי חינוך, תלמידים משלבים, תלמידים משולבים עם מש"ה והוריהם באשר ליישום שילובם של האחרונים בכיתות רגילות. בבדיקת מאמרים שהתפרסמו בכתבי עת מובילים בתחום החינוך בישראל\* נמצאו קרוב לשלושים מאמרי מחקר שהתפרסמו בין השנים

\* כתבי העת שנבדקו הם: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום/בשילוב, דפים, עיונים במינהל ובארגון החינוך, מפגש לעובדים חינוכיים סוציאליים.

1998-2012 אודות תפיסות שילוב בקרב צוותי חינוך (Avisar, Licht, & Vogel, 2016). במחקרים אלה נמצא שהתפיסות והעמדות של הצוותים החינוכיים בגני הילדים ובבתי הספר בדרך כלל חיוביות כלפי השילוב, אך קיים חשש מן הקשיים הכרוכים ביישום. בספרות המחקר קיימות עדויות רבות אודות ההשפעה החיובית של יישום שילוב על תלמידים עם צרכים מיוחדים ומעט עדויות מחקריות המתייחסות לנקודת המבט של התלמידים עם התפתחות תקינה, חבריהם לכיתה וזאת למרות ההבנה שיש להם תפקיד מכריע בשילוב (ויטני ורייטר, 2006). שנור (Schnorr, 1990) זיהתה שלושה רכיבים מכריעים המתייחסים לתפיסתם של התלמידים עם התפתחות תקינה את מידת ההשתלבות של תלמיד עם מש"ה: מידת השייכות לכיתה ואיך הדבר בא לידי ביטוי; מידת ההשתתפות בפעילויות הלימודיות הכיתתיות; מידת ואופן ההשתתפות החברתית. מחקרים שבחנו את תפיסותיהם של ההורים בנושא שילוב בלימודים בכיתה הרגילה מצביעים על תפיסות קוטביות. הורים התומכים במדיניות השילוב ציינו שהם מצפים שהשילוב יתרום לפיתוח ולרכישתן של יכולות לימודיות וחברתיות. הורים אחרים הטילו ספק בכישוריהם ובמיומנותיהם של המורים וציינו את חששם מתגובות התלמידים, מעמדות שליליות של הסביבה כלפי ילדם ומהפגנת גישה שלילית כלפיהם (Leyser & Kirk, 2004). חלקם הביעו חשש ודאגה מקשיים בשילוב חברתי, מבדידות ודחייה חברתית ומחוסר תמיכה מקרב בני הגיל (Garrick-Duhaney & Salend, 2000).

הממד החברתי שנחשף במהלך ניתוח הנתונים בא לידי ביטוי בתפיסת תחושת בדידות, תפיסת מידת התמיכה החברתית, תפיסת מסוגלות אישית ותפיסת תחושת רווחה אישית.

## שאלת המחקר

בחינת תפיסת הממד החברתי והאישי בקרב תלמידים, הורים וצוות חינוכי באשר לשילוב תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית בחינוך הרגיל.

## שיטת המחקר

### אוכלוסייה

אוכלוסיית המחקר הקיפה את כל התלמידים המוכרים על ידי משרד הרווחה ומשרד החינוך כבעלי מוגבלות שכלית. רשימה כוללת של תלמידים אלה לשנה"ל תשע"ח (2017/2018)\* הקיפה 357 בתי"ס ו-1145 ילדים מהם 1035 בקטגוריה של משכל גבולי

\* שהועברה לידי החוקרות על ידי המפקחת הארצית באגף א' חינוך מיוחד במשרד החינוך שאחראית על תחום מוגבלות שכלית

(0.9%). הוחלט שבשל מורכבות המחקר ישתתפו בשלב ראשון כל בתי הספר שבמגזר היהודי. כמו כן הוחלט לדגום רק את התלמידים בקטגוריות 'משכל גבולי', 'מוגבלות שכלית קלה', 'מוגבלות שכלית בינונית' ותלמידים עם תסמונת דאון. סך הכל 207 בתי"ס ובהם משולבים 292 תלמידים עם מש"ה שלומדים בכיתות הרגילות. החוקרות עשו מאמצים רבים לגייס משתתפים ובעמל רב נאספו נתונים מצוותי חינוך, תלמידים עם התפתחות תקינה ותלמידים משולבים והוריהם מחמישה בתי ספר.

למעשה, הסכימו להשתתף במחקר בעלי העניין הבאים:

**7 תלמידים משולבים** ענו על השאלונים בכיתתם בעזרת הסייעת בכיתה או עוזרת המחקר: 4 בנים (57.2%) ו-3 בנות (42.8%) בגיל 8-14 שלומדים בבי"ס יסודי (כיתות ב, ג, ה, ו) ובחטיבת ביניים

(כיתה ח'). קטיגוריות הלקות של המשיבים היו תלמידים עם פיגור קל, עיכוב התפתחותי, תסמונת דאון. כל המשתתפים לומדים בשילוב בכיתה רגילה.

**19 תלמידים עם התפתחות תקינה** – מהם בנים (35.7%) ובנות (64.3%) בגיל 7-9. מכיתות ב, ג הלומדים בבית ספר יסודי. רק 14 תלמידים ענו באופן מלא על כל השאלונים.

**20 הורים** – 90% מהם היו אמהות. ההורים התייחסו לילדיהם בגיל 8.5 עד 15.5 (70% מהם התייחסו לבנות), כאשר 70% מהילדים הלומדים בבית ספר יסודי ו-3% לומדים בחטיבת ביניים.

**21 מורים** – מתוכם 2 מנהלים בתי ספר, 3 מורים למדו חינוך מיוחד ומורים אחרים יש השכלה בחינוך כללי. ותק ממוצע בהוראה עומד על 8 שנים (6-11 שנים). המורים התייחסו לתלמידים המשולבים בכיתה הרגילה.

### כלי המחקר

השאלון שנבנה במיוחד למחקר זה כולל 106 היגדים והוא מורכב ממספר כלים כמפורט להלן:

- 1. שאלון בדידות** (Loneliness Questionnaire) (Asher et al, 1990) כולל 24 פריטים המתנייחים לבדיקת תחושת הבדידות אצל הילד, על פני סולם המכיל 5 דרגות: "אף פעם לא מרגיש כך" (1) עד "תמיד מרגיש כך" (5). מהימנות השאלון הייתה 0.90.
- 2. סולם לתמיכה חברתית נתפסת** (Multidimensional Scale for Social Support) (Zimet, Dahlem, Zimet, & Parkley, 1988) הכולל 12 פריטים שמתארים את תפיסתו העכשווית של הפרט ואת מידת התמיכה חברתית מצד בני המשפחה, חברים ואדם קרוב משמעוטי. התשובות ניתנות על סולם ליקרט בן 7 דרגות, מ"לא מתאים במידה רבה מאד" (1) עד "מתאים במידה רבה מאד" (7). מהימנות השאלון הייתה 0.92.

3. **שאלון מסוגלות עצמית** (Muris, 2001) כולל 13 פריטים המתייחסים למסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית. התשובות הן על פני סולם אפשרויות של 5 דרגות בטווח שבין "בכלל לא" (1), עד "במידה רבה מאוד" (5). מהימנות השאלון הייתה 73-79.
4. **שאלון רווחה אישית** (Questionnaire SWLS – Satisfaction with Life) (Diener et al., 1984) הכולל 5 פריטים, המתייחסים לתפיסת הפרט את חייו, על גבי סולם בן שבע דרגות, מ"מאוד לא מסכים" (1) ועד "מסכים מאוד" (7). מהימנות השאלון 82.
5. לצוות החינוכי ולהורים הותאם שאלון בנוגע **לתהליך השילוב** מסולם להערכת השילוב והערכה לימודית (Leyser & Kirk, 2004). לייזר וקירק התאימו את הסולם ORM – Opinions Relative to Mainstreaming (Antonak & Larivee, 1995) 18 פריטים בסולם ליקרט בן חמש דרגות: מ'מאד לא מסכים' (הנמוך ביותר) עד 'מאד מסכים' (הגבוה ביותר). הפריטים נחלקים להיגדים חיוביים ולהיגדים שליליים. אלה האחרונים מנוסחים כך שתגובה של 'לא מסכים' מבטאת עמדה של תמיכה. הפריטים מקיפים שלושה ממדים: תרומות או יתרונות של שילוב, שביעות רצון מיישום השילוב ותפיסות ההורים את יכולות המורים. השאלון תורגם לעברית ושימש במספר מחקרים בישראל\*. המחברים מדווחים על מקדם מהימנות 0.82 על כל הפריטים. הכלי הותאם לצרכי המחקר הנוכחי עבור הורים וגם עבור אנשי צוות חינוכי. הוא כולל 14 פריטים, מהם 5 שליליים ו-9 חיוביים; ממד התרומה של שילוב מקיף 7 פריטים, ממד שביעות הרצון כולל 5 פריטים וממד תפיסת יכולות המורים כולל 2 פריטים.
6. לתלמידים עם התפתחות תקינה הותאם שאלון **עמדות כלפי שילוב** – Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH) Scale, (Rosenbaum et al, Armstrong & King, 1986). סולם זה מבוסס על מודל שלושת הממדים לזיהוי עמדות – הממד האפקטיבי (Affective) המתייחס לתגובות הרגשיות של תלמידים בהתייחס לנושא מוגבלות; הממד ההתפתחותי – ההתנהגותי (Behavioral) המתייחס לפעולות משוערות וכוונות התנהגותיות והמדד הקוגניטיבי (Cognitive) המתייחס לתגובות המבטאות תפיסה (פרספציה) לגבי ילדים עם מוגבלות\*\*. סולם זה פותח

For example: Leyser, Y., Kapperbaum, G. & Keller, B. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: A cross cultural study in six nations. *European Journal in Special Needs Education*, 9(1), 1-15.

\*\* דיווח על כלי מחקר לבדיקת עמדות במיין לפי ההיבט הנבדק ניתן למצוא למשל: Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud, C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: A review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*; 50: 182-189.  
Yu, S.Y., Ostrosky, M.M. & Fowler, S.A. (2012). Measuring Young Children's Attitudes Toward Peers with Disabilities: Highlights from the Research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(3). 132-142.



במיוחד לבדיקת עמדותיהם של ילדים בגילאי בית ספר יסודי (9-13) כלפי ילדים עם צרכים מיוחדים (Rosenbaum et al, 1986; 1988) והוא כולל 36 פריטים, 12 פריטים בכל ממד, ומספר שווה של היגדים חיוביים והיגדים שליליים. אלה האחרונים מנוסחים כך שתשובה 'מאד לא מסכים' מבטאת עמדה של הסכמה. ההיגדים מסודרים בסולם באופן אקראי וההצהרות החיוביות והשליליות משולבות לסירוגין. על הנבדקים להשיב על גבי סולם ליקרט בן ארבע דרגות מ'מאד לא מסכים' (1) ועד 'מסכים מאד' (4). ככל שהציון הממוצע גבוה יותר מתפרשת העמדה כלפי הילד עם צרכים מיוחדים כחיובית יותר. המהימנות הפנימית שנמצאה היא 0.91.

בנוסף כולל השאלון שאלות רקע המתייחסות למשל למגדר, גיל, השכלה, ותק בהוראה. נעשה מאמץ ליצור אחידות בין השאלונים של הקבוצות השונות אך נוסח השאלונים הותאם לקבוצת המשתתפים לרבות התאמה לתלמידים עם וללא מש"ה.

### מהלך המחקר

לאחר קבלת אישור ממשד המדען של משרד החינוך נשלח שאלון המחקר להערות קוראים והועבר לפורמט מקוון. בנוסף הוכנו עבור ההורים מכתבי הסכמה להשתתפות ילדיהם במחקר. הפניות לבתי הספר נעשו באמצעות פנייה למזכירות בית הספר בטלפון, באימייל ובדואר. התקיימו מספר סבבים של פניות שבמהלכן התבררו אי דיוקים במידע שנמסר ממשד החינוך והתעורר צורך לקבלת אישור נוסף ממנהלי המחוזות. במהלך הפניות, לפי בקשת בית הספר, נשלחו קישורים לפורמט המקוון של השאלונים ו/או שאלונים מודפסים. בשיחות המעקב נערכה בדיקה לוודא שהחומר אכן הגיע לביה"ס. לאחר הסכמה להשתתף במחקר נשלחו השאלונים למשתתפים בשני אופנים: העברה ידנית של השאלון; שליחת שאלונים מקוונים בפורמט Google Forms.

### ממצאים

#### תפיסת הבדידות

על מנת לבחון את הפיזור של תפיסות המשתתפים את תחושת הבדידות של התלמיד המשולב, נעשה ניתוח שכיחויות (טבלה 1) וניתוח שונות חד כיווני בין הקבוצות.

**טבלה 1. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשלבים בממוצעי הבדידות**

F	משלבים		משולבים		צוות חינוכי		הורים		משתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
2.19	0.67	3.81	0.33	4.32	0.54	3.87	0.42	4.27	בדידות

מטבלה 1 ניכר כי ציון ממוצע תפיסת הבדידות בקרב התלמידים המשולבים הייתה הגבוהה ביותר בהשוואה לשאר הקבוצות, אך ממצאי ניתוח שונות חד כיווני מעידים כי ההבדלים בין הקבוצות בתפיסת הבדידות אינם מובהקים,  $F(3, 30) = 2.19, p > 0.05$ .

**תמיכה חברתית**

על מנת לבחון את התפלגות של תפיסות המשתתפים את תפיסת התמיכה החברתית של התלמיד המשולב, נעשו ניתוחי שונות חד כיווני בין הקבוצות, ומוצגת התפיסה החברתית באופן גרפי (איור 1).

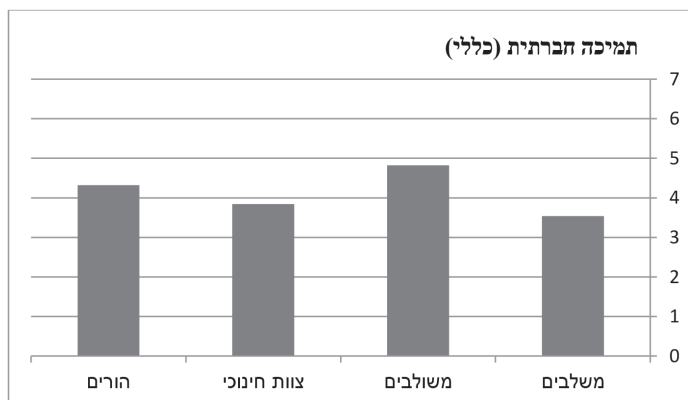
ממצאי מבחן שונות עבור משתנה תמיכה חברתית ותת־הקטגוריות מצביעים על ההבדלים מובהקים בין הקבוצות עבור תפיסת התמיכה החברתית הכללית,  $F(3, 30) = 3.09, p < 0.05$ . בכדי להבין את מקור ההבדלים במדד התמיכה החברתית הכללי נערך מבחן פוסט הוק מסוג LSD. מניתוח זה עולה כי ההבדל מובהק בין ההורים a לבין התלמידים עם התפתחות תקינה c, ובין התלמידים עם התפתחות תקינה c לתלמידים המשולבים b, נמצא מובהק  $p < 0.05$ . עבור תת משתני התמיכה החברתית, לא נצפו הבדלים מובהקים (טבלה 2).

**טבלה 2. מבחן F ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ועם התפתחות תקינה בתפיסת התמיכה החברתית**

הבדל	משלבים <sup>c</sup>		משולבים <sup>b</sup>		צוות חינוכי		הורים <sup>a</sup>		משתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
3.09* <sup>a,c;b,c</sup>	1.08	3.54	0.18	4.82	1.24	3.84	0.50	4.32	תמיכה חברתית כללית
1.13	-	-	0.11	4.95	1.07	4.36	0.63	4.45	תמיכה חברתית משפחה
2.21	1.12	3.45	0.55	4.58	1.13	3.28	0.90	3.89	תמיכה חברתית חבר
1.84	0.81	3.93	0.14	4.90	1.39	4.31	0.56	4.61	תמיכה חברתית אחר

$p < 0.05$  \* משתנה "תמיכה חברתית" נמדד בסולם ליקרט הנע מ־1 עד 5.

## איור 1. תפיסת משתנה התמיכה החברתית



מהאיור ניכר כי באופן בולט התלמידים המשולבים תופסים את התמיכה החברתית הכללית כגבוהה יותר בהשוואה לשאר המשתתפים.

## תפיסת מסוגלות

על מנת לבחון את התפלגות תפיסות המשתתפים את תפיסת המסוגלות של התלמיד המשולב נערך ניתוח שונות חד כיווני בין הקבוצות, ותפיסת המסוגלות מוצגת באופן גרפי (איור 2).

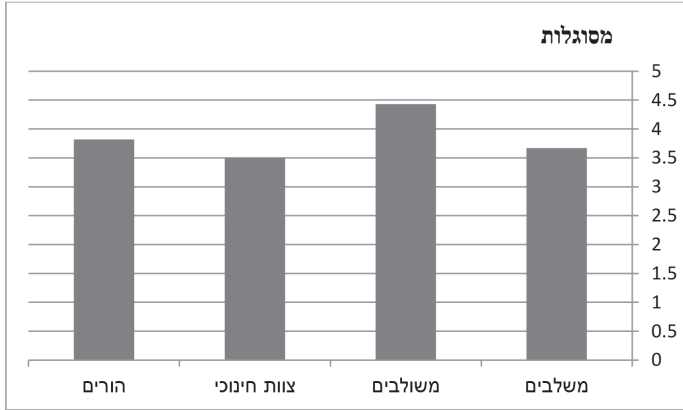
ממצאי ניתוח שונות חד כיווני מעידים כי ההבדלים בין הקבוצות בתפיסת היכולת והמסוגלות של התלמיד המשולב מובהקים  $F(3, 29) = 3.09, p < 0.1$ . כאשר ממוצע תפיסת מסוגלות התלמיד המשולב נמצא נמוך יותר בקרב הצוות חינוכי בהשוואה לשאר הקבוצות (ראה טבלה 3). בכדי להבין את מקור ההבדלים, נערך מבחן פוסט הוק מסוג LSD. מניתוח זה עולה כי נמצא ההבדל מובהק בין הצוות החינוכי לתלמידים המשולבים, ובין התלמידים עם התפתחות תקינה לתלמידים המשולבים,  $p < 0.05$ . לא נמצא הבדל בין שאר הקבוצות  $p < 0.05$ .

## טבלה 3. מבחן F, ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים, צוות חינוכי, משולבים ומשלבים בתפיסת המסוגלות

הבדל	משלבים <sup>א</sup>		משולבים <sup>ב</sup>		צוות חינוכי <sup>א</sup>		הורים		משתנה
	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	S.D.	M	
F									מסוגלות
2.61* <sup>a,b;b,c</sup>	0.65	3.67	0.49	4.43	0.52	3.50	0.59	3.82	

משתנה "מסוגלות" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 5. \* $p < 0.05$

**איור 2: תפיסת משתנה מסוגלות בהתייחס לתלמיד המשולב**



איור 2 ניכר כי תפיסת המסוגלות העצמית הגבוהה ביותר דווחה על ידי תלמידים משולבים, והנמוכה יותר דווחה על ידי צוות המורים. מניתוח ממצאי המחקר בהתייחס לתפיסת מסוגלות, נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים.

**רווחה אישית**

על מנת לבחון הבדלים בתפיסות המשתתפים את הרווחה האישית של התלמיד המשולב נערך מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים עבור רווחה אישית. ממצאי המבחן מצביעים על הבדלים מובהקים בין ממוצעי תפיסת הרווחה האישית של התלמידים המשולבים לבין הוריהם,  $p < 0.1$ . כאשר תפיסת הרווחה האישית גבוהה יותר בקרב התלמידים המשולבים בהשוואה לתפיסת הוריהם אותם (ראה טבלה 4).

**טבלה 4: מבחן T, ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים לילדיהם המשולבים במשתנה רווחה אישית**

הבדל	משולבים		הורים		משתנה
	S.D.	M	S.D.	M	
$t$	1.09	6.30	0.99	5.32	רווחה אישית
					-1.81*

$p < 0.1$ , משתנה "רווחה אישית" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 7.

**עמדות בנוגע להליך השילוב: הורים ומורים**

על מנת לבחון את ההבדלים בתפיסות עמדות בנוגע להליך השילוב בקרב הורים ומורים, נערך מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים בהתייחס למדד הכללי, ולתת מדדי הליך השילוב (ראה טבלה 5). ממצאי המבחן מעידים כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ממוצעי התפיסות להליך השילוב בין ההורים לבין הצוות החינוכי  $p > 0.05$ .

**טבלה 5. מבחן  $t$  ממוצעים, סטיות תקן והבדלים בין הורים וצוות חינוכי בממוצעי התפיסות לגבי הליך השילוב**

הבדל	צוות חינוכי		הורים		משתנה
	$S.D.$	$M$	$S.D.$	$M$	
$t$					
-1.09	0.71	2.67	0.46	2.37	הליך השילוב
-0.90	0.62	2.62	0.52	2.37	יתרונות השילוב
-0.99	0.97	2.67	0.71	2.27	שביעות רצון
0.071	1.41	2.50	1.05	2.54	הערכת מורים

משתנה "תהליך השילוב" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 5.

**עמדות על תרומת השילוב: תפיסת התלמידים עם התפתחות תקינה**

על מנת לבחון את תפיסת התלמידים עם התפתחות תקינה את תרומת השילוב, בהתייחס למדד הכללי ולתת מדדי השילוב, נערכו ניתוחי שכיחויות על ארבעת תתי המדדים ועל המדד הכללי של תפיסת השילוב (ראה טבלה 6).

**טבלה 6. ערכי שכיחויות למשתנה תפיסת השילוב**

MAX	MIN	SD	M	משיב	משתנים
3.58	2.08	0.48	2.95	משלבים	אפקטיבי A
3.36	2.00	0.51	2.75	משלבים	התנהגותי B
3.33	2.25	0.39	2.89	משלבים	קוגניטיבי C
3.25	2.14	0.34	2.87	משלבים	תפיסה כללית

משתנה "עמדות לשילוב" נמדד בסולם ליקרט הנע מ-1 עד 4.

מניתוח ממצאי המחקר בהתייחס לעמדות לשילוב כפי שצוינו על ידי התלמידים עם התפתחות תקינה, עבור המימד הרגשי (אפקטיבי) A, התנהגותי B, וקוגניטיבי C, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המדדים השונים. יחד עם זאת ניכר מצויני ממוצעי התשובות כי תרומת ההיבט הרגשי היה גבוה יותר, ואילו תרומת ההיבט ההתנהגותי היה הנמוך ביותר בהליך השילוב.

### **בדיקת קשרים:**

בעזרת מבחן מתאם של פירסון נבדקו הקשרים בין משתני השאלונים בקרב משתפי המחקר.

על פי תפיסת ההורים – נמצא מתאם [קשר] מובהק חיובי גבוה בין **תפיסתם את היכולת** של הילד המשולב **ותמיכה מצד חבר**  $r = .75, p = .003$ . כלומר, ככל שההורה תופס את יכולת הילד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תמיכה חברתית מצד הילדים האחרים.

נמצא מתאם [קשר] מובהק שלילי גבוה בין **תפיסת היכולת של הילד לתפיסת הבדידות** של הילד, על פי תפיסת ההורים  $r = -.66, p = .01$ . כלומר, ככל שההורה תופס את יכולת הילד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שהילד יהיה פחות בודד.

נמצא קשר שלילי בין **תפיסת הבדידות של הילד לרווחה אישית של הילד**,  $r = -.68, p = .01$ . כלומר, ככל שההורה תופס את הילד כפחות בודד, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תחושת רווחה אישית, ולהיפך – ככל שהילד יותר בודד יש לו תחושת רווחה אישית יותר נמוכה.

**לא** נמצאו קשרים מובהקים בין משתני בין תפיסת השילוב, מדדי תמיכה חברתית, מסוגלות ותפיסת הרווחה האישית של הילד עם הלקות.

על פי תפיסות **המורים** – בבדיקת מתאם עבור **שאלון תמיכה חברתית** של התלמיד המשולב, נמצא מתאם מובהק בין תמיכת האחר ותמיכת המשפחה  $r = .95, p = .001$ . כמו כן, נמצא מתאם שלילי מובהק בין תפיסת המורה את התלמיד המשולב **כלא-בודד** ותרומת **הליך השילוב**,  $r = -.89, p < .01$ . כלומר, ככל שהתלמיד פחות בודד חברתית, כך הוא יותר נתרם מהשילוב. בנוסף, נמצא מתאם חיובי מובהק בין תפיסת המורה את התלמיד המשולב **כמסוגל** לבין תרומת **הליך השילוב**,  $r = .91, p < .05$ . כלומר, ככל שהתלמיד יותר מסוגל חברתית ככה הוא יותר נתרם מהשילוב.

**לסיכום**, מן הניתוחים הכמותיים של הנתונים עולה החשיבות הרבה שכל המשתתפים מייחסים לממד החברתי בשילוב תלמידים עם מש"ה. ככל שהמורה תופס את התלמיד פחות בודד ויותר מסוגל מבחינה חברתית הוא תופס אותו יותר נתרם מהשילוב. ככל שההורה תופס את יכולת הילד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תמיכה

חברתית מצד הילדים האחרים ושהוא יהיה פחות בודד. ככל שההורה תופס את הילד כפחות בודד, כך הוא תופס שתייה לו יותר תחושת רווחה אישית. בהשוואה להורים, המורים המשלבים ציינו יותר את יתרונות השילוב ואת שביעות רצונם מהשילוב. ההורים הצביעו על האפשרות ללמוד בכיתה הרגילה כהזדמנות להשתלבות חברתית וציינו את הקשר שבין התקדמות אישית לבין הצלחות לימודיות וחברתיות. התלמידים המשלבים ובעיקר בכיתות היסוד, תופסים את התלמיד המשולב כרכיב אינטגרלי בקבוצת השווים לצד הבנה שיש לעזור לו.

## דיון

מחקר זה מייצג ארבע קבוצות של בעלי ענין באשר ליישום שילוב של תלמידים עם מש"ה: צוות חינוכי – מורים ומנהלי בתי ספר, הורים של תלמידים עם מש"ה, תלמידים משולבים ותלמידים משלבים.

מהממצאים עולה החשיבות שיש לממד החברתי על פני הממד הלימודי ביישום שילובם של תלמידים עם מש"ה בכיתות הרגילות.

שילובם של תלמידים עם מש"ה נתפס כחלק אינטגרלי מן המציאות הבית הספרית הנוכחית בקרב כל המשתתפים במחקר. המורים מצביעים על תרומת היכולת החברתית של הפרט להליך השילוב. שכן נמצא מתאם שלילי מובהק בין תפיסת המורה את התלמיד המשולב כלא-בודד ותרומת הליך השילוב. כלומר, ככל שהתלמיד נתפס פחות בודד חברתית, כך הוא יותר נתרם מהשילוב. בנוסף, נמצא מתאם חיובי מובהק בין תפיסת המורה את התלמיד המשולב כמסוגל לבין תרומת הליך השילוב, כלומר, ככל שהתלמיד יותר מסוגל חברתית ככה הוא יותר נתרם מהשילוב. כמו כן, המורים ציינו כי התלמיד המשולב מקבל תמיכה חברתית ממשפחתו וכן מאדם אחר, ופחות ציינו את תמיכת החברים לכיתה. ממצא זה מעניין, ומתאר מציאות בה יש למבוגר (הורה, מורה) השפעה משמעותית על ההיבט החברתי של התלמיד המשולב, כאשר לבני הגיל בכיתתו של התלמיד המשולב יש פחות תמיכה חברתית.

בנוסף, בדומה למחקרים קודמים שהוזכרו לעיל, גם במחקר זה נמצא כי מורים שלא הוכשרו בחינוך המיוחד או שיש להם ניסיון מועט עם תלמידים עם צרכים מיוחדים שלומדים בשילוב, מתקשים לתת מענה לא רק לצרכים האקדמיים אלא גם לצרכים הרגשיים והחברתיים. נראה שהמציאות המורכבת של המורים, כאשר עליהם להתמודד עם כיתה מרובת תלמידים, כאשר תלמידים רבים (הן תלמידים מהחינוך הרגיל והן תלמידים מהחינוך המיוחד) מגלים קשיים הן לימודיים, והן חברתיים והתנהגותיים,

מהווים אתגר ומאמץ רב להתמודדות יומיומית של המורים. לא פעם המורה יכול להרגיש תחושת שחיקה ועייפות מההתמודדות היומיומית עם האתגרים הללו (טלמור, 2007), כדוגמת הפרעות בשיעור, פטפוט, התפרצויות, תזוזה, התפרצויות זעם, מריבות ודרישות רבות לתשומת לב המורה. כל אלו עלולים להוביל לעמדות שליליות כלפי השילוב של תלמידים. יחד עם זאת ניכר כי כאשר המורה מקבל תמיכה מבית הספר, הדרכות, ייעוץ ממוקד שבהם יוכל להשתמש בכיתה, עמדתו עשויה להיות יותר חיובית. יש להניח כי עמדות חיוביות יתרמו לתלמיד המשולב הן בפן החברתי והן בפן הלימודי, ויתרמו לתחושות של קבלה והכלה הן לצוות החינוכי והן לתלמיד והן לצוות החינוכי.

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים (למשל: Leyser & Kirk, 2004) המצביעים על כך שיש בקרב הורים מגוון דעות באשר לפוטנציאל ההשתלבות של ילדם עם צ"מ אך הם מוכנים לכל מאמץ שנדרש כדי שילדם לא יהיה מודר מחברת בני גילו. הממצאים מצביעים על כך שלהורים המשתתפים במחקר הנוכחי יש נקודת מבט ריאלית ואופטימית של ילדם עם מש"ה שלומד בשילוב.

לתפיסת ההורה את ילדו המשולב בכיתה הרגילה, יכולתו של הילד נמצאת במתאם מובהק וחיובי עם **תמיכה מצד חבר**, ובמתאם מובהק שלילי עם **תחושת הבדידות**. כלומר, ככל שהורה תופס את יכולת הילד כגבוהה יותר, כך הוא תופס שתהייה לו יותר תמיכה חברתית מצד הילדים האחרים ושהילד יהיה פחות בודד. ממצא זה מצביע על החשיבות הרבה שההורים מייחסים להיבט החברתי הן מבחינת התמיכה לה זקוק הילד המשולב והן מבחינת הציפיה שילדם לא ירגיש בודד, הן בעת שהותו בבית הספר והן לאחר שעות הלימוד. תחושת הבדידות נתפסת על ידי ההורים כמשתנה משמעותי, שכן בנוסף נמצא קשר שלילי בין **תפיסת הבדידות** של הילד **לרווחה אישית של הילד** כלומר, ככל שהורה תופס את הילד כפחות בודד, כך הוא תופס שתהייה לילדו יותר תחושת רווחה אישית גבוהה יותר, ולהיפך – ככל שהילד יותר בודד תהייה לו תחושת רווחה אישית יותר נמוכה. להיבט החברתי משמעות רבה בניסיון לשלב את התלמיד בחברת בני גילו בבית הספר ובעתיד כבוגר. יש להניח כי בד בבד עם קידומו האישי של הפרט עם מוגבלות, הקניית למידה ופיתוח יכולות לימודיות ותעסוקתיות, על מנת להצליח להשתלב בחברה, יש לקדם היבטים חברתיים, מיומנויות חברתיות יעילות, אשר כל אלה עשויים לתרום לתחושת רווחה אישית מיטבית. לתפיסת ההורים, האפשרות שיש לילדם ללמוד בכיתה הרגילה עם ילדים עם התפתחות תקינה היא הזדמנות להשתלבות חברתית שלא היתה אפשרית בשום דרך אחרת, כך שלמרות הקשיים הרווחים עולים על ה'הפסדים'.

כאשר בוחנים את תפיסות התלמידים המשולבים, נראה כי הם העריכו את התמיכה החברתית הכללית שקבלו כגבוהה יותר בהשוואה לשאר המשתתפים במחקר. ממצא



זה עשוי להעיד מצד אחד על תפיסה חיובית של התלמידים המשולבים, השמחים להיות בכיתה רב גונית המשלבת תלמידים שונים, ומצביעה על שמחתם שהם מקבלים תמיכה חברתית שכה חשובה ומשמעותית להם ומצד שני, יתכן ותפיסת התלמידים המשולבים אינה מותאמת למציאות הכיתתית, שכן מהשיח של תלמידי הכיתה המשולבים, לא תמיד משתמע "חיבור" חברתי עם התלמידים המשולבים. בנוסף למרות שהבדלים בתפיסת הבדידות אינם מובהקים בין כל בעלי העניין, נמצא כי ממוצע תפיסת הבדידות בקרב התלמידים המשולבים הייתה הגבוהה ביותר בהשוואה לשאר הקבוצות. גם כאן, בא לידי ביטוי ההיבט החברתי, המשמעותי במיוחד בגיל הצעיר. יש לשער כי בגיל הצעיר ניתן לקדם את התמיכה החברתית בעזרת חינוך והסברה, על מנת לקדם ולשלב תלמידים נתפסים כשונים, חריגים, או עם צרכים ייחודיים.

כאשר משווים בין תפיסת היכולת האישית של התלמיד המשולב נמצא כי תפיסת המסוגלות העצמית הגבוהה ביותר דווחה על ידי תלמידים משולבים, והנמוכה יותר דווחה על ידי צוות המורים. ובהתייחס לתפיסת הרווחה האישית, התלמידים המשולבים דיווחו על תחושה גבוהה יותר בהשוואה לתפיסת הוריהם אותם. בשני המקרים, הדיווח הגבוה של התלמידים המשולבים (הן בהערכת היכולת האישית שלהם והן בתחושת הרווחה האישית) מצביע על כך כי יתכן ותפיסת מסוגלותם אינה מציאותית בהשוואה לחברה הסובבת אותם אולם מבחינתם, המצאותם בחברת תלמידים ללא לקות, המשלבת אותם בכיתה ובפעילויות בית ספריות שונות, תורמת לתחושה טובה של שביעות רצון ורווחה אישית טובה.

נמצא כי יש לתלמידים המשולבים תפיסה חיובית והבנה שיש לעזור לחבר לכיתה עם צ"מ. תפיסותיכם ועמדותיהם כלפי התלמיד המשולב חיוביות בדרך כלל אם כי הן מפוכחים בנוגע ליכולותיהם וזאת לצד ההבנה שיש לעזור לילד עם צרכים מיוחדים. היות התלמיד המשולב חלק אינטגרלי מקבוצת השווים נתפסת כמובן מאליו.

מניתוח ממצאי המחקר בהתייחס **לעמדות על שילוב** כפי שצוינו על ידי התלמידים המשולבים, בהתייחס לממד הרגשי, התנהגותי והקוגניטיבי, ניכר מצויני ממוצעי התשובות כי בהליך השילוב תרומת ההיבט הרגשי היה גבוה יותר, ואילו תרומת ההיבט התנהגותי היה הנמוך ביותר. אולם ההבדלים בין המדדים השונים לא היו מובהקים. ניתן לראות שלתלמידים המשולבים יש תפיסה חיובית לשילוב תלמידים עם מש"ה אך גם נקודת מבט מפוכחת והבנה שיש לעזור לחבר לכיתה שיש לו צ"מ. היותו חלק אינטגרלי מקבוצת השווים נתפסת כמובן מאליו ולעיתים יש לגלות הבנה לקשייו ולתמוך בו.

כל המשתתפים במחקר מעניקים דירוג גבוה להצלחה החברתית של התלמידים המשולבים, אף יותר מאשר להצלחה לימודית. המורים מסבירים זאת בקשיים של

התלמיד המשולב שהם חלק בלתי נפרד מהמוגבלות שלו. ההורים רואים חשיבות גדולה להשתלבות חברתית לא רק לשנות בית הספר אלא גם לחיים כבוגר מבחינת רכישת הרגלים חברתיים שיסייעו לילדם בהמשך חייו כבוגר. האפשרות שיש לילדם ללמוד בכיתה הרגילה עם ילדים עם התפתחות תקינה היא הזדמנות להשתלבות חברתית שלא הייתה אפשרית בשום דרך אחרת ולמרות הקשיים' הרווחים עולים על ה'הפסדים'. התקדמות אישית קשורה קשר הדוק להצלחות לימודיות וחברתיות וההשתלבות החברתית נתפסת כמנוף להתפתחות אישית.

נדרש לשים לב להתייחסות בקרב המשתתפים להבדלים שקשורים לרמת בית הספר – יסודי או על יסודי. בכיתות היסוד, בגילאים הצעירים, גם המורות וגם ההורים מדווחים על התפתחות קשרי חברות שבאים לידי ביטוי גם בפעילות משותפת בשעות אחה"צ, מחוץ לבית הספר. בכיתות על-יסודיות מתרחב הפער, לא רק הלימודי אלא גם החברתי וזה כמובן משפיע על ההתפתחות האישית. בהליך השילוב יש לתת את הדעת למרקם החברתי בין תלמידים עם מש"ה ותלמידים משלבים ללא מוגבלות, תוך עידוד וקידום ההכשרה לסגלי החינוך במסגרות חינוך המשלבות תלמידים עם מש"ה.

יש מקום לבחינת נקודת מבט רטרוספקטיבית של בוגרים עם מש"ה במטרה להבין את המרקם הכיתתי של הכיתה המשלבת ולחלץ תובנות בנוגע להשלכות השילוב על כלל התלמידים. יש חשיבות לקידום הכלה ושילוב בעלי אופי שונה מכיתה ז' ומעלה, תוך שימור ההיבט החברתי אך עם התייחסות לפערים הגדלים מבחינת יכולות לימודיות.

### מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות. ראשית, יש לזכור את המספר הנמוך של משתתפים. יחד עם זאת, זו תופעה מוכרת במחקרים בקרב אוכלוסייה זו. ראו למשל זיהוי גורמים מקדמים וגורמים מעכבים בתהליכי השתלבות חברתית של צעירים עם מש"ה המדווחת על ידי ואן אסלט וחב' (VanAsselt-Goverts et al, 2015) מחקר המבוסס על ראיונות ותצפיות עם ארבעה צעירים עם מש"ה ובני משפחתם.

מומלץ לעשות מחקרי המשך עם אוכלוסייה רחבה יותר, בגילאי שונים, בהתייחס לכל בעלי העניין. בנוסף, יש מקום להבחין בין הלקויות השונות ולבחון אם למאפיינים של חומרת הלקות ולמאפייני הבית יש תרומה מעכבת או מקדמת את הילד המשולב. כמו כן, מומלץ להשתמש בכלי מחקר נוספים לבחון גורמי הצלחה ושביעות רצון. יש מקום להוסיף כלים איכותניים כמו שיחות, ראיונות ותצפיות במטרה לעמוד על מידת השילוב החברתי וההתנהגותי של הילדים עם מוגבלות שכלית הן במסגרת בית הספר והן במסגרות פנאי בסיום הלימודים.

## מקורות

- אבישר, ג' (2015). **מהות החינוך המיוחד**. יחידה מס' 1 בקורס "סוגיות בחינוך מיוחד", כרך א'. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- אבישר, ג' ואנטין פ' (2019). **דגמים של שיתופי פעולה למטרת קידום שילוב בגיל הרך: חקירה על בסיס הספרות והעשייה**. המכללה האקדמית בית ברל: רשות המחקר; רעננה, בית איזי שפירא; ירושלים: ג'וינט אשלים.
- אבישר, ג' וכהן-בוננה י' (2018). חינוך והשתלבות – תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית – ישראל, תשע"ח. **שיקום – בטאון עמותת חומש, 29**, 30-37.
- אבישר ג' והיימן ט' (2022). קולם של התלמידים: תפיסותיהם של תלמידים עם מוגבלות המשולבים בכיתה ושל חבריהם ללא מוגבלות בתוך: מ' מרגלית ומ' אל-יגון (עורכות) **מוגבלות שכלית התפתחותית: תיאוריה, מחקר והשלכות יישומיות**. קרן שלם. 63-97.
- ויטני, ט' ורייטר, ש' (2006). שילוב תלמידים עם אוטיזם: השפעת תכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות ואיכות התקשורת אתם בקרב התלמידים עם התפתחות תקינה בכיתה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 21**(1), 55-68.
- סנדלר-רף, א' ונאון, ד' (1997). **שילוב תלמידים עם שיתוק מוחין בחינוך הרגיל, הערכה של תכנית המח"ר – מרכז תמיכה לילדים עם שיתוק מוחין המשולבים בחינוך הרגיל**. ירושלים, ג'וינט, מכון ברוקדייל.
- רייטר, ש' (2007). "נירמול" השילוב או השילוב כאורח חיים. בתוך: ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים). שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך. חיפה: אחוה. (עמ' 57-88).
- רייטר, ש' ומצר, ד' (2011). בתי ספר משלבים: סוגיות בהערכת יישום השילוב. בתוך: ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים). שילובים: מערכות חינוך וחברה. חיפה: אחוה. (עמ' 111-146).

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), 15-34.
- Antonak, R.F. & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Related to Mainstreaming Scale. *Exceptional Children*, 62, 139-149.
- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). Cambridge University Press.

- Avissar, G., Licht, P. & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do They Go Hand-in-hand? Policy Makers' Perceptions of Inclusion of Pupils with Special Needs – An Exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979.
- Avissar, G. (2018). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149-156. Doi: 1111/1471-3802.12401.
- Berguno, G, Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- De Boer, A. Pijl, S.J., Post, W & Minnaert, W. (2013). Peer Acceptance and Friendships of Students with Disabilities in General Education: The Role of Child, Peer, and Classroom Variables. *Social Development*, 22 (4). 831-844.  
doi: 10.1111/j.1467-9507.2012.00670.x
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Florian, L. (2010). Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education*, 34(2). 22-29.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Routledge.
- Garrick-Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21, 121-128.
- Guralnick, M. J., & Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, status and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177.
- Heiman, T. (2001). Inclusive schooling: Middle – School teachers' perceptions. *School Psychology International*, 22 (4), 451-462.
- Heiman, T. (2002). Prevalence of loneliness and friendship: children, parents and teachers' perceptions. *Journal of Child and Family Welfare*, 5 (1-2), 52-61.
- Heiman, T., & Berger, O. (2008). Parents of children with Asperger Syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29 (4), 289-300.

- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability and Education*, 51 (3), 271-285.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145-149.
- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.
- Pivik, J. McComas, J. & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*, 69(1). 97-107.
- Rose, R. & Shevlin, M. (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65-80.
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W. & King, S.M. (1986). Children attitudes toward disabled peers: A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-530.
- Rosenbaum, P.L., Armstrong, R.W. & King, S.M. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Child Health Care*, 17(1). 32-39.
- Schnorr, R., (1990). "Peter? He comes and goes...": First Graders' perspectives on a part-time mainstream student. *JASH (The Journal of the American Society of Hypertension)*, 15(4), 231-240.
- Sherman, J. & Sheman, S. (2013). Preventin mobility barriers to inclusion for people with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 10(4), 271-276.
- Symeonidou, S. (2015). Rights of people with intellectual disability in Cyprus: Policiws and practices related to greater social and educational inclusion. *Journal of Policy & Practie in Instellectual Disabilities*, 12(2), 120-131.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Van Asselt, D., Buchanan, A. & Peterson, S. (2015). Enablers and barriers of social inclusion for young adults with intellectual disability: A multidimensional view.

*Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 40(1), 37-48. <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2014.994170>

Zimet, G. D., Dahlem, M. W., Zimet, S. G., & Parley, G. K. (1988). The multidimensional scale for perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

## הבדלים ביכולת שיפוט ואמדן זמן בין סטודנטים ואקדמאים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה

בטי שרייבר, מכללת סמינר הקיבוצים

**תקציר:** סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה מאופיינים לעיתים בדחיינות בהגשת משימות למידה. במחקר נבחנו ההבדלים בתחום שיפוט ואמדן זמן בין סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה, לבין עמיתיהם ללא קשיים אלו. בנוסף, נערכה התאמה של הכלי התצפיתי "שיפוט זמן" המהווה את אחד מהכלים של מבדק, Behavioural Assessment of the Dysexecutive (BADS) Syndrome, עבור אוכלוסייה זו.

**שיטה.** שיטת המחקר הינה כמותית. אוכלוסיית המחקר מנתה כ-370 סטודנטים עם וללא הפרעה בקשב ו/או הפרעה בלמידה. במהלך המחקר נאספו נתונים מתוך שני שאלונים: (א) שאלון 'שיפוט זמן' הבוחן את יכולת הנבדק להעריך משך זמן של פעולות שגרתיות, אשר נלקח מתוך מבדק (BADS); (ב) שאלון דיווח עצמי 'אמדן זמן' הבוחן את תפיסתו הסובייקטיבית של הנבדק לגבי יכולתו לאמוד זמנים. נערכו שני סבבים של מחקר: מחקר שבחן סטודנטים ומחקר שבחן סטודנטים ואקדמאים. **מתוצאות** שני המחקרים עולה כי סטודנטים ואקדמאים עם הפרעות בקשב ובלמידה קבלו ציון נמוך יותר במבדק התצפיתי שיפוט זמן בגרסתו הישראלית, ובמבדק דיווח עצמי, אמדן זמן, מסטודנטים ואקדמאים ללא הפרעות בלמידה.

**דיון:** מתבגרים ומבוגרים צעירים עם הפרעות בלמידה מתקשים בהגשת עבודות אקדמיות בזמן שהוקצב לכך ומתוך כך דוחים את הגשתן. הבנת קשיים אלו תסייע בהעלאת המודעות לנושא ובפיתוח דרכי טפול באמצעות אסטרטגיות וטכנולוגיות סיוע, לצורך ניהול יעיל של לוחות הזמנים והגשת המשימות הנדרשות בזמן.

### מבוא

הזמן מהווה משאב יקר בחיינו. לצורך ניהול יעיל של הזמן עלינו לאמוד זמנים באמצעות הערכת משך זמן הפעולות שאנו עורכים ובהתאם לזאת בארגון וניהול לוחות הזמנים שלנו. יכולת אמדן זמן מהווה חלק משמעותי בהליך התכנוני של הלמידה והנמצאה כמנבא אמין וכתורם ליכולת ניהול זמן של סטודנטים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה (שרייבר, 2010).

סטודנטים עם הפרעת קשב (Attention Deficit Hyperactive Disorder – ADHD) והפרעות בלמידה (Learning Disorder) מדווחים על קושי רב יותר ביכולתם לאמוד זמנים ולנהל אותם, מאשר עמיתיהם ללא קשיים אלו (שרייבר, 2010). קושי באמדן זמן בקרב

סטודנטים עם הפרעת קשב נמצא במחקר נוסף, שם ייחסו קושי זה לקשיים בפתרון משימות אקדמאיות מורכבות (Prevatt, Proctor, Baker Garrett & Yelland, 2011). עוד נמצא בקרב אוכלוסייה זו כי הקשיים המלווים אותם בניהול הזמן במהלך לימודיהם האקדמאים, דורשים מהם התמודדות רבה יותר, מאשר קשיי למידה ספציפיים, כגון קריאה ומתמטיקה (Kane & Joy, 2002; Prevatt et al., 2007).

מתוך כך, קימת חשיבות לאיתור ולזיהוי הקשיים של אוכלוסיית סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה ביכולת אמדן הזמן, באמצעות שימוש בכלי אבחון התואמים את התרבות הישראלית. איתור וזיהוי יאפשרו להביא למודעות הצוות המטפל את הקשיים המאפיינים אוכלוסייה זו ולתת להם מענה הולם שיאפשר לתפקוד מיטבי במהלך לימודיהם האקדמאים.

#### **יכולת תפיסה ואמדן זמן בקרב מבוגרים עם הפרעות בקשב ובלמידה**

יכולת תפיסה ואמדן זמן מהווה את אחד התפקודים החיוניים לצורך ביצוע תהליך התכנון (שרייבר, 2010; Shrieber & Hetzroni, 2010; Shrieber, 2016). יכולת זו מיוחסת לייצוג ועיבוד זמני, של רצפי אירועים על פי סדרם, המתמשכים החל מהעבר (לפני), להווה (כעת) ולעתיד (אחרי־כן) (Benson, 1997; Block, Grondin & Zakay, 2018; Meck, 1996; Zakay, 1992).

יכולת תפיסת הזמן נמצאת כקשורה למערכות נוירולוגיות של האונה הפרונטאלית, ואף לתפקודי המוח הקטן – האחראיים על יצירת מכניזם של 'זמן פנימי' (Block et al., 2018). כך, תפיסת זמן פנימית נמצאה קשורה לתפקודו של הדופמין במערכת גרעיני הבסיס (Hart, Radua, Mataix-Cols & Rubia, 2012; Meck, 1996) ומאפשרת את יכולת "שיפוט הזמן" (Ivry & Fiez, 2000; Lezak, Howieson & Loring, 2004).

קשיים במטלות אמדן זמן המאפיינות את אוכלוסיית אנשים עם הפרעת קשב, מיוחסות גם לקשיים בוויסות התנהגותי ואף לעומס על קיבולת זיכרון העבודה, במטלות של שחזור זמנים (time reproduction) (Bauermeister, Russell, Martinez, Cumba, Ramirez, Reina, & Matos, 2005; Draheim, Hicks & Engle 2016; Grinblat & Rosenblum, 2016; Toplak & Tannock, 2005).

אצל בוגרים ומתבגרים עם הפרעת קשב נמצא קושי לגייס כשרים קוגניטיביים של עיבוד הזמן, לעומת בוגרים ללא הפרעת קשב (Barkley, Murphy, & Bush, 2001; McGee, 2009; Brodeur, Symons, Andrade & Fahie, 2004; Pollak, Kroyzer, Yakir & Friedler, 2009; Walg, Hapfelmeier, El-Wahsch & Prior, 2017).



מחקרים שבחנו תחום זה בקרב כלל הסטודנטים העידו כי שליטה בתפיסת זמן נמצאת במתאם חיובי עם הישגיהם הלימודיים (Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Macan, 1994; Oberst, 2015). בהתאם לכך, לקשיים בשליטה בתפיסת הזמן שנמצאו אצל סטודנטים עם הפרעת קשב, נמצאה השפעה על ביצועיהם האקדמיים (Prevatt, et al., 2011) ואף מהווים גורם למתח (Häfner, Stock, & Oberst, 2015).

בקרב אוכלוסיית סטודנטים בכלל נמצא כי יכולת אמדן זמן מהווה מנבא ליכולת ניהול הזמן. אצל סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה נמצא קושי תפקודי בשני מדדים אלו: אמדן וניהול זמן (שרייבר, 2010). בהתאם לכך נמצא כי אצל סטודנטים עם לקות למידה (LD) נמצא כי קשיים באמדן זמן יכולים להוות מנבא לקשיים בהתארגנות, בביצוע משימות לימודיות ומשימות יומיומיות, מאשר עמיתיהם ללא קשיים אלו (Grinblat & Rosenblum, 2016).

לאור המחקרים המעידים על קשיים של סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה להתמודד עם ניהול הזמן והגשת מטלות אקדמיות, קיימת חשיבות לבחון את ההבדלים בשיפוט זמן ובאמדן זמן בין סטודנטים עם וללא הפרעה בקשב ובלמידה, הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה בישראל. איתור הקשיים בתחום שיפוט ואמדן זמן, יאפשרו להבין פאן נוסף בהתמודדות סטודנטים אלו עם תכנון הלמידה, ההתארגנות לקראתה והגשת המשימות במועדן.

לפיכך **מטרת המחקר** הנה לבדוק את ההבדלים ביכולת שיפוט ואמדן זמן בקרב סטודנטים ואקדמאים בישראל, עם הפרעות בקשב ובלמידה, לעומת עמיתיהם ללא קשיים אלו. כמו"כ יבחנו ההבדלים בשיפוט זמן בין סטודנטים עם הפרעות בלמידה (Specific Learning Disorder – SLD) לבין סטודנטים עם הפרעת קשב (Attention Deficit Disorder – ADHD).

יש לציין כי המחקר הנוכחי ערך שימוש בכלים אשר הותאמו לאוכלוסייה הבוגרת בישראל בתחום שיפוט זמן (דביר, אבני, באר, טמיר, ופלזן, 2003). בנוסף לכך תבחן יכולת אמדן הזמן של סטודנטים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה באמצעות שאלון דיווח עצמי הבוחן את תכנון וביצוע של תפקודי למידה שפותרח והותאם עבור אוכלוסייה זו (שרייבר, 2010).

**השערת המחקר** היא כי ימצא הבדל ביכולת שיפוט זמן וביכולת אמדן זמן בין סטודנטים וגם בקרב אקדמאים, עם הפרעות בקשב ובלמידה, לעומת עמיתיהם ללא הפרעות אלו. לא הועלתה השערה בנוגע להבדלים בתוך תת קבוצת המחקר: בין סטודנטים עם הפרעת

קשב לבין סטודנטים עם הפרעה בלמידה מתוך מיעוט מחקרים אשר משווים את יכולת שיפוט הזמן של אוכלוסיות אלו.

ממצאי המחקר יאפשרו לפתח מודעות לתחום ההתמודדות עם הזמנים אתם מתמודדים סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה. הבנה זו תאפשר למרכזי התמיכה במוסדות להשכלה גבוהה, לפתח כלים ואסטרטגיות שיסייעו לסטודנטים אלו לפתח יכולת אמדן זמן, מתוך כך לנהל את המשימות הנתנות להם בזמן המיועד לכך, להמנע מדחיינות בהגשתן, להגיע בזמן לשיעורים ולנווט בין מטלות יומיומיות, תעסוקתיות ולימודיות.

## שיטה

### הבהרת המונחים המובילים במחקר

במחקר זה נערך שימוש במונח "הפרעות בקשב ובלמידה" המתייחס להפרעות בתפקודי למידה של מבוגרים המאובחנים עם הפרעה ספציפית בלמידה ו/או עם הפרעת קשב. הספרות המחקרית עורכת הפרדה בין הפרעה ספציפית בלמידה (SLD) לבין הפרעת קשב (ADHD) (American Psychiatric Association, 2013) בעוד שהאבחנה של הפרעה בלמידה מהווה אבחנה חינוכית, הפרעת קשב מהווה אבחנה רפואית, הנערכת על-ידי פסיכיאטר או נירולוג (משרד הבריאות, 2010).

**שיפוט זמן.** הספרות מבחינה בין שיפוט זמן לבין אמדן זמן. יכולת 'שיפוט זמן' (Temporal judgement) מתארת את היכולת של הנבדקים להעריך את משך הזמן שלוקח לערוך פעילויות שגרתיות, בפועל, ללא קשר לתפיסתם הסובייקטיבית בנושא זה. יכולת זו נבחנה באמצעות כלי תצפיתי 'שיפוט זמן' המהווה אחד מתוך שש משימות תצפית של מבדק ה־BADS Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome (Wilson et al., 1996) לעומת זאת, יכולת אמדן זמן (Time estimation) מתארת את תפיסתם הסובייקטיבית של הנבדקים בדבר יכולתם לאמוד זמנים בחיי היום יום, בעיקר במהלך הלמידה. יכולת זו נבדקה באמצעות שאלון דווח עצמי "אמדן זמן" אשר פותח במחקר הדוקטורט של שרייבר (2010). (ראו פירוט הכלים בפרק "כלי המחקר").

במחקר זה נערך שימוש באיסוף ובניתוח נתונים כמותי. המחקר נערך בשני שלבים כאשר מחקר I קדם למחקר II.

## אוכלוסיית המחקר

### מחקר I: מבדק שיפוט זמן עבור בוגרים צעירים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה, הלומדים באקדמיה

אוכלוסיית המחקר מנתה 372 סטודנטים הלומדים במכללה להוראה במרכז הארץ, במסלולי למידה שונים: מכינה קדם אקדמית ללקויות למידה, לימודי תואר ראשון ולימודי תעודה (השתלמויות). בשתי הקבוצות הנשים הוו רב: בקרב קבוצת המחקר 85% הנן נשים ואלו בקבוצת הביקורת 97% הוו נשים.

**הגיל הממוצע** של כלל הסטודנטים  $M=26.4$ ,  $SD=7.3$ , ממוצע הגילאים בקבוצת המחקר היה נמוך יותר  $M=25$ ,  $SD=5.3$  מקבוצת הבקורת  $M=27$ ,  $SD=8.3$ . יחד עם זאת, בבדיקת מבחני t למדגמים בלתי תלויים לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הגילאים.

**קבוצת המחקר:** קבוצת המחקר מנתה 179 סטודנטים (48% מאוכלוסיית המחקר), המאובחנים עם הפרעות בקשב ובלמידה: 86 מהמשתתפים דיווחו שקיים ברשותם אבחון המעיד על קיומה של לקות למידה SLD; 93 מהמשתתפים דיווחו כי קיים ברשותם אבחון מעודכן המעיד על קיומה של הפרעת קשב ADHD.

**קבוצת הביקורת:** קבוצת הביקורת מנתה 193 סטודנטים (52% מאוכלוסיית המחקר) ללא הפרעות בלמידה. סטודנטים אלו דיווחו כי אינם מאובחנים או מאופיינים עם הפרעות בלמידה.

### מחקר II: בחינת יכולת אמדן זמן ויכולת שיפוט זמן של סטודנטים ואקדמאים עם וללא הפרעות בקשב ולמידה

אוכלוסיית המחקר מנתה 216 משתתפים מהם 131 הנם סטודנטים הלומדים לתואר ראשון ולתואר שני ואלו 85 מהמשתתפים הנם אקדמאים בוגרי תואר ראשון ותארים מתקדמים (ראה נספח 1 לפירוט הנבדקים). רב המשתתפים בשתי הקבוצות היו נשים: 77% מכלל אוכלוסיית המחקר מנתה נשים ואלו 23% מהם היו גברים.

**הגיל הממוצע** של כלל הסטודנטים  $M=34.4$ ,  $SD=11.3$ , ממוצע הגילאים בקבוצת המחקר היה נמוך יותר  $M=29.5$ ,  $SD=8.5$  מקבוצת הבקורת  $M=39.6$ ,  $SD=11.8$ .

**קבוצת המחקר:** קבוצת המחקר מנתה 104 סטודנטים ואקדמיים המאובחנים עם הפרעות בקשב ובלמידה (48% מאוכלוסיית המחקר): 51 מהמשתתפים דיווחו שקיים ברשותם אבחון המעיד על קיומה של לקות למידה (LD); 35 מהמשתתפים דיווחו כי קיים ברשותם אבחון מעודכן המעיד על קיומה של הפרעת קשב (ADHD) ואלו 20 מהם

דיווחו כי יש ברשותם שני סוגי אבחונים: אבחון המעיד על לקות למידה ואבחון המעיד על הפרעת קשב.

**קבוצת הביקורת:** קבוצת הביקורת מנתה 112 סטודנטים ואקדמאים אשר העידו כי אין ברשותם אבחונים המעידים על הפרעה בקשב או בלמידה (53% מאוכלוסיית המחקר).

## כלי המחקר

נערך שימוש בשני כלים: (א) שאלון "שיפוט זמן" שהנו מבדק תצפיתי; (ב) שאלון לדיווח עצמי "אמדן זמן", הבוחן את תפיסת הנבדק לגבי יכולתו לאמוד זמנים. שני השאלונים כללו פרטים אישיים, כגון מין, גיל, ושאלות בדבר קיומו או אי קיומו של אבחון המעיד על הפרעה ספציפית בלמידה ו/או הפרעת קשב.

**שאלון שיפוט זמן Temporal judgment** (דביר ושות' 2003; Wilson et al., 1996) שאלון שיפוט זמן מהווה את אחד מששת כלי המבדק התצפיתיים של מבדק ה-BADS. כל אחד מששת הכלים יכול להיות מועבר באופן עצמאי ללא קשר לשאר תתי המבחנים של המבדק. למבדק זה קיימות נורמות בינלאומיות המתאימות לאוכלוסיות צעירים ומבוגרים כאחד (Wilson et al., 1996). הציון ניתן לכל משימה בנפרד והוא מחושב על סקאלה הנעה בין 0-4, כפי שמצוין בהוראות המבדק. מבדק שיפוט זמן תוקף על אוכלוסייה ישראלית על ידי דביר ושות' (2003). על פי תיקוף זה התווספו שלוש שאלות התואמות לאוכלוסייה הישראלית.

**השוואה בין השאלון בפורמט הבריטי, לבין השאלון בפורמט הישראלי.** בחלקו הראשון של המחקר נערך שימוש בשאלון שיפוט זמן המלא (ראה נספחים 2-3): כפי שהוזכר לעיל, השאלון הבריטי המקורי תוקף ועודכן עבור האוכלוסייה הישראלית על ידי דביר ושות' (2003). יחד עם זאת המחקר של דביר ושות' נערך על אוכלוסייה המונה 93 בוגרים ומבוגרים משכבות אוכלוסייה וגילאים שונים והמלצתן הייתה להמשיך ולבחון את תוקף המבחן בקרב אוכלוסיות נוספות בארץ. "נמצא כי מבחן 'שיפוט זמן' אינו מתאים בחלקו מבחינה תרבותית לאוכלוסייה ישראלית. קיים צורך בהמשך איסוף נתונים באוכלוסייה בריאה והמשך בדיקת תוקף המבחן בקרב אוכלוסיות נוספות בארץ" (דביר ושות', 2003 עמ' 208).

מתוך כך נמצא לנכון להעביר במחקר I את השאלון המלא: הישראלי והבריטי (נספח 2-3) ולבחון את תקפותו עבור אוכלוסיית של סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה: עם וללא הפרעות בלמידה. בהמשך למחקר זה התבצע חלק II של המחקר. בחלק זה נבדקו רק שאלות הגרסה הישראלית.

השאלון במחקר I כלל 7 שאלות המתייעסות להערכת זמן בארועים הנמשכים ממספר שניות ועד מספר שנים: שאלות 1-3 הן שאלות שפותחו על פי הגרסה הישראלית ואשר תוקפו על ידי דביר ושות' (2003). שאלות 4-7 הן שאלות שתוקפו על פי הגרסה הבריטית המקורית (Wilson et al., 1996). שאלה 4 נמצאה על ידי דביר ושות' (2003) כמתאימה גם לאוכלוסייה הישראלית.

לשאלון שיפוט זמן יש מדדי טווח זמנים שעל פיהם בוחנים את תשובות הנבדקים. תשובה נכונה מזכה בנקודה אחת ואלו תשובה שגויה מקבלת את הציון 0. על פי מדדי מבדק שיפוט זמן הבינלאומי, תוצאה של 0-2 הנה נמוכה מהנורמה, ציון 2-3 תואם לנורמה וציון בין 3-4 נחשב כעולה על הנורמה.

### תת שאלון אמדן זמן

במחקר II התווסף לשאלון 'שיפוט זמן' גם שאלון דווח עצמי "אמדן זמן" הבוחן את מודעות הנבדק ליכולתו לאמוד את זמן מטלות הלמידה (ראה נספח 4). השאלון כולל 3 היגדים הבוחנים את המודעות של הנבדק ליכולתו לאמוד זמני למידה. שאלון זה פותח ותוקף במסגרת מחקר הבחן את תפקודי התכנון של סטודנטים עם וללא הפרעות בלמידה, בישראל (שרייבר, 2010). טעינותם של שלושת ההיגדים בניתוח גורמים במחקרה של שרייבר (2010) נמצאה גבוהה מ-0.83. העקביות הפנימית של גורם זה על-פי אלפא קרונברג היא 0.85.

### הליך המחקר

המחקר כלל שני שלבים כפי שיתואר בהמשך, בסעיף זה.

#### הבטחת זכויות הנחקרים

מחקר I: איסוף הנתונים נערך באישור הועדה האתית ביחידת המחקר של מכללה להוראה במרכז הארץ. מהלך איסוף הנתונים כלל, לאורך כל התהליך את הסכמתם הוולונטרית של הסטודנטים להשתתפות במחקר. הוקפד כי השאלונים יאספו בכיתה על ידי אחד מהמשתתפים בקורס ולא על-ידי המרצה, לצורך שמירת כללי האתיקה והאנונימיות. סטודנטים אשר לא היו מעוניינים להגיש את השאלון, לא עשו כן. השאלונים היו כולם אנונימיים.

מחקר II: במחקר זה נשלח שאלון שכלל שני מבדקים: מבדק שיפוט זמן ומבדק דיווח עצמי לבחינת "אמדן זמן". השאלון עוצב כטופס מקוון ונשלח באמצעות קישור. השאלון היה אנונימי והופץ ברשת (כפי שיתואר בהמשך) ורק מי שמצא לנכון לענות עליו עשה כן.

לחוקרת לא היתה שום אפשרות לצפות מי יעתר לבקשה ולהזמנה לענות על השאלון. ההיענות היתה וולונטרית, וללא פרטים מזהים.

**הליך מחקר I: בחינת שיפוט זמן אצל סטודנטים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה**  
 במהלך ארבע שנים הועברו מבדקי 'שיפוט זמן' בקרב סטודנטים הלומדים במכללה להוראה במרכז הארץ. המבדקים הועברו במהלך קורס "לקויות למידה והפרעת קשב" ומטרתם היתה לאפשר לסטודנטים להבין ולהתנסות במונחים 'תפיסה והערכה של זמנים', בין היתר באמצעות מילוי המבדק והבנת התוצאות שלו. כל סטודנט/ית קבל/ה שני עותקים, כאשר נאמר להם מראש שבמידה והם מוכנים למסור אחד מהם לצורך מחקר, הם מתבקשים למלא עותק עבור המסירה. המבדקים שהועברו היו אנונימיים כללו פרטים כגון מין, גיל, ושאלות בדבר קיומו או אי קיומו של אבחון המעיד על לקות למידה ו/או הפרעת קשב.

במהלך השיעור הסטודנטים מלאו את המבדק ולאחר התקיים דיון אקדמי בכיתה בעקבות הממצאים שהם מצאו. עם סיום השיעור, במידה והסכימו, נמסר עותק למרצה. השאלונים נאספו על-ידי אחד מחברי הקבוצה והועברו למרצה.

**הליך מחקר II: בחינת יכולת שיפוט זמן ואמדן זמן באוכלוסיית סטודנטים ואקדמאים עסוללא הפרעות בלמידה.**

השאלון הועבר בשיטת סקרים מבוססי אינטרנט Web-based Surveys. אלו שאלונים ממוחשבים למילוי עצמי המועברים באמצעות רשת האינטרנט (סיני-קרמונה, 2004; Alvarez & VanBeselaere, 2003) ונבנה על פלטפורמת טפסי "גוגל דרייב". טופס השאלון כלל את שני המבדקים: מבדק שיפוט זמן ומבדק אמדן זמן. הקישור לשאלון פורסם במדיה הדיגיטלית: ברשת החברתית פייסבוק ובאמצעות שיתוף במייל. ניתוח הנתונים נערך באמצעות תוכנת SPSS.

## תוצאות המחקר

### תוצאות מחקר I

#### הבדלים בין קבוצת הביקורת לבין קבוצת המחקר, בשיפוט זמן

השערת המחקר היתה כי ימצאו הבדלים ביכולת שיפוט זמן לטובת סטודנטים ללא הפרעות בקשב ובלמידה, לעומת סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה. על מנת לבחון את הקשר בין קיומה של הפרעה בקשב ובלמידה לבין יכולת שיפוט זמן, חושבו מבחני חי בריבוע אשר השוו את יכולת שיפוט הזמן בשתי הקבוצות: קבוצת המחקר

וקבוצת הביקורת. החישובים נבחנו על שבע השאלות של שיפוט זמן: שאלות 1-3 (ראה נספח 2-3) מיצגות את שלוש השאלות שהתווספו ותוקפו לגרסה הישראלית על פי מחקרן של דביר ושות' (2003) ואלו שאלות 4-7 מיצגות את הגרסה הבריטית. שאלה 4 נמצאה במחקרן של דביר ושות' (2003) תואמת גם לאוכלוסיה הישראלית.

מתוך ממצאי המחקר עולה על פי השאלות שנתנות בגרסה הבריטית (שאלות 4-7) לא נמצאו הבדלים בשיפוט זמן בין קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת ואף לא בהשוואה בין קבוצת הביקורת לתתי הקבוצות: עם הפרעת קשב או עם הפרעה בלמידה. לעומת זאת, בשאלות 1 ו-3 שתואמות לגרסה הישראלית, נמצאו הבדלים סטטיסטים מובהקים בין קבוצת הביקורת וקבוצת המחקר ביכולת שיפוט הזמן. בשאלה 2 לא נמצא הבדל מובהק בשיפוט זמן בין קבוצת הביקורת לקבוצת המחקר, אולם נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הביקורת לבין קבוצת סטודנטים עם הפרעת קשב בלבד. מתוך כך מפורטים להלן הממצאים שעלו בבחינת שיפוט זמן בשאלות 1-3.

לצורך בחינת ההבדלים בין שלושת הקבוצות: קבוצת הביקורת, ללא הפרעות בקשב ובלמידה; קבוצת הסטודנטים עם הפרעת קשב (ADHD); וקבוצת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה (LD) לבחינת תוצאות שיפוט הזמן בשאלות 1-3, נערך ניתוח  $\chi^2$  המבחין בין שלושה מצבים:

**הערכת חסר:** בהערכה זו כללו טווחי זמן שהוערכו מתחת לטווח הנורמה, בכל שאלה בנפרד: מכונת כביסה, הכנת כוס קפה נמס, במקרים אלו מייחסים הנבדקים משך זמן קצר מהנורמה, לפעולות המתקיימות.

**הערכה בטווח הנורמה:** הערכה זו כללה את טווחי הזמן שנרשמו בתוך הנורמה

**הערכת יתר:** בהערכה זו נכללו טווחי זמן שהוערכו מעל טווח הנורמה. במקרים אלו הנבדקים מייחסים משך זמן ארוך מהנורמה, לפעולות שמתקיימות.

### שיפוט זמן – שאלה 1: משך תליית מכונת הכביסה

נמצא הבדל מובהק בין קבוצת הביקורת לבין שתי תתי קבוצת המחקר ( $\chi^2 = 13.64$ ,  $p < 0.001$ ) בשיפוט הזמן. קבוצת הביקורת שונה הן מסטודנטים עם הפרעות בלמידה (SLD) ( $\chi^2 = 9.15$ ,  $p < 0.01$ ) והן מהסטודנטים עם הפרעת קשב (ADHD) ( $\chi^2 = 12.91$ ,  $p < .01$ ).

ההבדלים בין קבוצת המחקר לבין קבוצת הביקורת באו לידי ביטוי בכך שבקבוצת הסטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה, נמצאה הטיה בהערכת יתר של שיפוט הזמן מאשר אצל הסטודנטים של קבוצת הביקורת. לא נמצאו הבדלים בין שני תתי קבוצת המחקר (בין סטודנטים עם הפרעות בלמידה לבין סטודנטים עם הפרעת קשב).

### שיפוט זמן שאלה 2: משך זמן של הכנת כוס קפה נמס

בהשוואה בין קבוצת הביקורת לבין קבוצת המחקר, לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בהערכת שיפוט הזמן. אולם כאשר עורכים הבחנה בתוך קבוצת המחקר נמצא כי קיים הבדל סטטיסטי מובהק בשיפוט הזמן בין סטודנטים עם הפרעת קשב (ADHD), לבין קבוצת הביקורת ( $\chi^2 = 6.5, p < 0.05$ ). ההבדל נובע מהערכת יתר של קבוצת הסטודנטים עם הפרעת קשב בשיפוט הזמן של הכנת כוס קפה. לא נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין קבוצת סטודנטים עם הפרעות בלמידה (SLD) לבין קבוצת הביקורת.

### שיפוט זמן שאלה 3: משך זמן של נסיעה לירושלים באוטובוס

בהשוואה בין קבוצת הביקורת לבין קבוצת המחקר נמצא הבדל סטטיסטי מובהק ( $\chi^2 = 9.8, p < 0.05$ ), המוסבר בהערכת חסר של שיפוט הזמן בקרב קבוצת המחקר. על מנת לבחון את הסיבה להבדלים בין הקבוצות, נבחנו ההבדלים בין כל קבוצה בנפרד: הפרעות בלמידה והפרעת קשב, לבין קבוצת הביקורת. על פי בחינה זו נמצא הבדל מובהק סטטיסטי בין קבוצת סטודנטים ללא הפרעות בקשב ובלמידה, לבין קבוצת סטודנטים עם הפרעות בלמידה (SLD) ( $\chi^2 = 6.8, p < 0.05$ ), אשר נובע מהערכת חסר של זמן הנסיעה לירושלים, בקרב קבוצת סטודנטים זו. לעומת זאת, לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטי בין קבוצת הביקורת לבין קבוצת הפרעת הקשב.

### ניתוח מדד כללי על 3 שאלות בלבד

לאור הממצאים שלעיל, נערך ניתוח של המדד הכללי על שלושת השאלות שפותחו לגרסה הישראלית בלבד (1-3): זמן תליית תכולה של מכונת כביסה, זמן הכנת כוס קפה, זמן נסיעה מת"א לירושלים באוטובוס. נערכה השוואה בין שתי הקבוצות: קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת, באמצעות מבחן  $t$  למדגמים בלתי תלויים.

טבלה 1 מציגה את הממצאים לפיהם נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות: קבוצת מחקר וקבוצת ביקורת, לטובת קבוצת הביקורת. נמצא כי סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה מתקשים יותר בשיפוט זמן לעומת עמיתיהם, ללא הפרעות בלמידה, בשלושת השאלות שנבדקו.

### טבלה 1

מדד כללי של שיפוט זמן לשלוש שאלות על פי הגרסה הישראלית		
סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה (N=179)	קבוצת ביקורת (n=193)	
1.95	2.11	M
(.77)	(.83)	(SD)

$p > 0.05^*$



על פי ניתוח זה נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות המעיד כי יכולת שיפוט הזמן של סטודנטים עם הפרעות בלמידה הנמוכה יותר מעמיתיהם, ללא הפרעות בלמידה  $(t(370) = 2.26, p < .01)$ .

### תוצאות מחקר II: בחינת יכולת אמדן זמן ויכולת שיפוט זמן של סטודנטים ואקדמאים עם וללא הפרעות בלמידה

במחקר זה השתתפו סטודנטים ואקדמאים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה והועברו שאלון שיפוט זמן ושאלון אמדן זמן. השערת המחקר היתה כי ימצא הבדל בין קבוצת המחקר: סטודנטים ואקדמאים עם הפרעות בקשב ובלמידה, לבין עמיתיהם ללא קשיים אלו הן בשיפוט הזמן והן באמדן הזמן. מתוך ממצאי המחקר עולה כי קיים הבדל סטטיסטי מובהק בין קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת ביכולת שיפוט זמן, לטובת קבוצת הביקורת. יחד עם זאת, בבדיקה מעמיקה של מקור ההבדלים נמצא כי ההבדל הסטטיסטי נמצא בשתי שאלות בלבד: הכנת כוס קפה ושאלת זמני הנסיעה באוטובוס.

#### מבדק שיפוט זמן

##### ניתוח מדד כללי על 3 שאלות בגרסה הישראלית

במבחן שיפוט זמן נערכה השוואה בין שתי הקבוצות: קבוצת המחקר וקבוצת הביקורת באמצעות מבחן t למדגמים בלתי תלויים. טבלה 2 מתאר את ממצאי הניתוח לפיהם נמצא הבדל סטטיסטי מובהק בין הקבוצות  $(t(216) = 1.92, p < .05)$  המעיד כי יכולת שיפוט הזמן של נבדקים עם הפרעות בקשב ובלמידה הנמוכה יותר מעמיתיהם, ללא קשיים אלו.

#### טבלה 2

מדד כללי של שיפוט זמן לשלוש שאלות על פי הגרסה הישראלית		
ללא הפרעות בקשב ובלמידה ( $n=112$ )	עם הפרעות בקשב ובלמידה ( $N=104$ )	
2.00	1.79	M
(.93)	(.89)	(SD)

$p > 0.05^*$

### הבדלים בין שתי הקבוצות בשיפוט זמן בשלושה מצבים: הערכת חסר, הערכה בטווח הנורמה והערכת יתר

במטרה לבחון את מקור ההבדלים בין קבוצת הנבדקים ללא הפרעות בקשב ובלמידה לבין קבוצת הנבדקים עם הפרעות בקשב ובלמידה, נבחנה הנטייה של כל קבוצה לערוך הערכת יתר או חסר, לגבי כל אחת משלוש שאלות המבדק.

הממצאים מראים כי נמצאו הבדלים מובהקים רק בשתי שאלות מתוך שלוש: הכנת כוס קפה ושאלת האוטובוס. נבדקים עם הפרעות בקשב ובלמידה נוטים להערכת יתר בשיפוט זמנים של הכנת קפה ( $\chi^2 = 9.09, p < 0.01$ ) כך גם בשיפוט זמן של זמני הנסיעה באוטובוס לירושלים ( $\chi^2 = 5.68, p < 0.05$ ).

### השוואה בין קבוצת סטודנטים לבין קבוצת האקדמאים ביכולת שיפוט זמן

בהשוואה בין קבוצת הנבדקים שהנם סטודנטים בפועל, לבין אלו שהנם אקדמאים, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות אלו ביכולת שיפוט זמן.

### מבדק אמדן זמן

נערך ניתוח שונות משותפת רב משתני, כאשר הקבוצה היא המשתנה הבלתי תלוי, אמדן הזמן הוא המשתנה התלוי ומדד הגיל מהווה את המשתנה המפוקח. הממוצעים וסטיות התקן מוצגים בטבלה 3.

טבלה 3

הבדלים בין הקבוצות במדד אמדן זמן				
F(1,216)	עם הפרעות בקשב (n=104) ובלמידה	ללא הפרעות בקשב (n=112) ובלמידה		מדדי מבדק אמדן זמן
26.43***	3.53 (1.11)	4.25 (1.06)	M (SD)	טרומ תכנון
36.55***	3.17 (1.34)	4.23 (1.17)	M (SD)	תכנון
14.45***	3.30 (1.42)	3.90 (1.43)	M (SD)	ביצוע התכנון
31.54***	3.35	4.13	<b>ציון כללי ממוצע</b>	
	(1.03)	(1.02)		
$p < 0.001$ ***				

הממצאים מעידים על אפקט מובהק בניתוח הרב משתני ( $F(3,216) = 14.00, p < 0.001$ ) לגבי כל אחד משלושת המדדים: טרוסתכנון, תכנון וביצוע התכנון. האפקט מתבטא בכך שנבדקים עם הפרעות בלמידה תופסים את יכולת אמדן הזמן שלהם כנמוכה יותר, מנבדקים ללא הפרעות בלמידה: נבדקי הקבוצה ללא הפרעות בלמידה מדווחים כי הם אומדים את זמנם באופן הולם "לעיתים קרובות" ( $M=4.13$ ), בעוד שהנבדקים עם הפרעות בקשב ובלמידה מרגישים כי רק "לפעמים" הם יכולים לאמוד את זמנם באופן הולם ( $M=3.33$ ).

### השוואה בין שלוש תתי קבוצת הפרעות בקשב ובלמידה ביכולת אמדן זמן

נערך ניתוח שונות חד כיווני אשר הושה בין שלוש תתי קבוצת הפרעות בקשב ובלמידה: עם הפרעות בלמידה, עם הפרעת בקשב וקבוצה המאובחנת עם הפרעות בלמידה וגם עם הפרעת קשב, לגבי מבדק אמדן זמן. מבדיקה זו עולה כי אין הבדלים בציונים הכלליים של מבדק אמדן זמן, בין שלושת תתי הקבוצות.

### מתאם בין אומדן זמן לבין שיפוט זמן לגבי הקבוצות: עם וללא הפרעות בלמידה

נבדק הקשר בין אמדן זמן במדד הכללי וגם לגבי כל מדד בנפרד (טרום תכנון, תכנון וביצוע התכנון), לבין שיפוט זמן. הבדיקה נערכה לכל קבוצה בנפרד: נבדקים ללא הפרעות בקשב ובלמידה, ונבדקים עם הפרעות בקשב ובלמידה. הממצאים מעידים כי לא נמצא מתאם בין מדד אמדן זמן לבין מדד שיפוט זמן, בשתי קבוצות הנבדקים. כלומר, יש להתייחס לכל מבדק בפני עצמו, ולא ניתן לייחס קשר בין המבדקים.

## דיון

מטרת המחקר היתה לבדוק את ההבדלים ביכולת שיפוט ואמדן זמן בקרב סטודנטים ואקדמאים עם הפרעות בלמידה, לעומת עמיתיהם ללא הפרעות בלמידה. בהתאם להשערת המחקר, בשני המחקרים נמצא כי סטודנטים ואקדמאים עם הפרעות בקשב ובלמידה מאופיינים ביכולת נמוכה יותר בשיפוט זמן, ובהערכת אמדן זמן, מאשר עמיתיהם ללא קשיים עם הפרעה בקשב ובלמידה. לא נמצא הבדל ביכולת שיפוט והערכת זמן בין סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה, לבין אקדמאים עם קשיים אלו.

### סיכום ממצאי 'שיפוט זמן'

מתוך בחינת שבע שאלות שיפוט זמן, בשני המחקרים, עולה כי רק שלוש השאלות המייצגות את הגרסה הישראלית, אפשרו לערוך הבחנה בין קבוצת המחקר עם הפרעות בקשב ובלמידה, לבין קבוצת הביקורת. בשני המחקרים נמצא כי המענה על הארבע השאלות המייצגות את הגרסה הבריטית, לאאפשרו לערוך הבחנה בין שתי הקבוצות: המחקר והביקורת.

מתוך הממצאים עולה כי במחקר הראשון, סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה נטו להערכת יתר של זמן בשתי השאלות: מכונת כביסה והכנת קפה נמס. בשאלת הנסיעה באוטובוס, נמצא הבדל ביקבוצת הסטודנטים עם הפרעה בלמידה (LD) בלבד, לעומת קבוצת הביקורת לפיו סטודנטים אלו נטו להערכת חסר בזמני הנסיעה של האוטובוס,

במחקר השני אשר בחן את ההבדלים בין סטודנטים ואקדמאים עם וללא הפרעות בקשב ובלמידה, נמצאו הבדלים עם מובהקות סטטיסטית בין הקבוצות בשתי שאלות בלבד:

הכנת קפה וזמני נסיעה באוטובוס. במחקר זה נמצאה הלימה למחקר הראשון, בשאלת הכנת הקפה בלבד. בשאלות זמני נסיעת האוטובוס, נמצא הבדל אשר בא לידי ביטוי כי קבוצת הסטודנטים והאקדמאים עם הפרעות בקשב ובלמידה, נטו להערכת יתר בזמני הנסיעה, בעוד שבמחקר הראשון נמצאה הערכת חסר אצל קבוצת הפרעת הלמידה בלבד, לעומת קבוצת הביקורת.

פעולת הערכת זמן הכנת הקפה נבדקה בפועל במחקרן של גרינבלד ורוזנבלום (2016), שם נערכה הערכה על סטודנטים עם לקות למידה (LD) אשר התבקשו להעריך את זמן הכנת הקפה לפני, במהלך ואחרי הכנתו בפועל. במחקרן נמצא, בהלימה לממצאים במחקר הנוכחי, כי סטודנטים עם לקות למידה מתקשים בהערכת אמדן זמן הכנת הקפה בכל השלבים (Grinblat & Rosenblum, 2016). במחקר הנוכחי – על שני חלקיו, נמצא כי שאלת זמן הכנת הקפה מאפשרת לאתר את הקושי בשיפוט זמן של סטודנטים עם הפרעות בקשב (ADHD) והפרעות בלמידה (LD), לעומת קבוצת הבקורת. במחקר שלגרינבלד ורוזנבלום (2016) וגם במחקר הנוכחי, הסטודנטים אופיינו בהערכת יתר של פעולת הכנת הקפה.

### סיכום ממצאי מבדק אמדן זמן

בשאלון הדיווח העצמי "אמדן זמן" נמצא כי סטודנטים ואקדמאים עם הפרעות בלמידה תופסים כי יכולתם לאמוד זמנים נמוכה יותר, מסטודנטים ואקדמאים ללא הפרעות בלמידה. הערכה זו באה לידי ביטוי בשלושת המרכיבים של אמדן הזמן: טרום תכנון (אני יודע להעריך כמה זמן יקח לי...), במהלך התכנון (אני יודע מה עלי לעשות כדי להעריך ולחשב כמה זמן...) ובביצוע התכנון (אני מעריך ומחשב כמה זמן...). שלושת השלבים בשאלון הדיווח העצמי מאפשרים להבין כי לאורך כל שלבי התכנון סטודנטים עם הפרעת בקשב ובלמידה חווים קשיים בהערכת אמדן הזמן. ממצא זה נמצא בהלימה למחקרים נוספים בהם נערכה הערכת יתר של פעולות לפני, במהלך ואחרי הפעולה, בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב והפרעה בלמידה. כך, כפי שהוזכר לעיל, סטודנטים עם לקות למידה (LD) העריכו את משך הזמן שעליהם להכין כוס קפה כארוך יותר בשלושת השלבים: טרום הכנה, הכנה ולאחר ההכנה (בדיעבד) – כמשך זמן ארוך יותר מהרגיל, לעומת הזמן בפועל (Grinblat & Rosenblum, 2016). במחקר נוסף העריכו סטודנטים עם הפרעת קשב (ADHD) את משך הזמן שעליהם למיין מסמכים: לפני במהלך ואחרי הפעולה, כארוך יותר בהשוואה לעמיתיהם ללא קשיים בלמידה (Prevatt, et al., 2011).

בהלימה לממצאים שהוזכרו, נמצא במחקרה של שרייבר (2010) כיבחינת ההבדלים בין סטודנטים עם הפרעה בקשב ובלמידה, לבין אלו ללא קשיים אלו ביכולת תכנון וביצוע

למידה, גודל האפקט size effect ( $\eta^2$ ) של 'הערכה ואמדן זמן' נמצא כגדול ביותר לעומת שלושת מרכיבי הלמידה הנוספים שנבחנו. יחד עם זאת אמדן זמן נמצא גם כתפקוד תכנון הלמידה, המקשה ביותר לכלל הסטודנטים, על פני תפקודי התכנון האחרים (שרייבר, 2010).

ממחקרים נוספים אשר בחנו את התנהלותם של אנשים עם הפרעת קשב ומצאו כי תלמידים וסטודנטים עם הפרעות קשב נטו להעריך משך זמן של פעולות כקצרות יותר באופן מובהק, מאשר קבוצת הביקורת (Pollak et al., 2009; McGee et al., 2004) יחד עם זאת במחקרם של פולק ושותפיו (2016) נמצא אכן כי סטודנטים עם הפרעת קשב נטו לזמן הערכת זמן קצר יותר, אך לא נמצאה מובהקות במדד זה, יחסית לסטודנטים ללא הפרעת קשב (Pollak, Kroyzer, Yakir, & Friedler, 2016). יש להניח כי ההבדלים בממצאים בין המחקרים השונים יכולים לנבוע מסוג המבדקים: האם המבדקים הנם ורביים, מבדקים הדורשים הערכת אמדן זמן במהלך עריכת הפעולות עצמן, ומערבים בכך היבטים מוטוריים, או מחקרים הדורשים מהנבדקים ללחוץ על כפתור בזמן שלהערכתם הפעולה מסתיימת – פעולה המערבת יכולת שליטה על דחפים (inhibition). כמו"כ יש להבחין בין מבדק הדורש יכולת להעריך את זמן משך הפעולה לפני (פרוספקטיבי), במהלך (עיבוד טמפורלי) ובדיעבד (רטרופקטיבי), לאחר סיום הפעולה.

### ניהול זמן ודחיינות

סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה לוקים ביכולתם לנהל זמנים (פישרמן, שיוקניאל, 2001; שרייבר, 2010; Carelli & Wiberg 2012; Shrieber, 2016). לצורך ניהול זמן יש צורך לתכנן רצף פעולות עתידיות (פרוספקטיביות) נדרשות, בזמן שהוקצב לכך. מתוך כך היכולת להעריך, לשפוט ולאמוד את משך זמן הפעולות: לפני, במהלך ובסיום התהליך, מהווה מרכיב חיוני בתכנון רצף הפעולות ובהערכת הזמן שנועד להשגתן. הקשיים של סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה בתפיסת זמנים, יכולים להסביר את הקשיים המלווים אותם בניהול זמנים, אם בלמידה ואם בחיי היום יום.

קשיים נוספים המסבירים את הקושי בהגשת משימות בזמן הם הקשיים של ילדים ואנשים עם הפרעת קשב בתפקודים ניהוליים. קשיים בתפקודים ניהוליים כוללים, בין היתר, קשיים ביזימה ואתחול משימות (intiation) (Gioia, Isquith & Kenealy, 2008) ובזיכרון פרוספקטיבי (prospective memory) (Kliegel, Jager, Altgassen & Shum, 2008; Kliegel, Ropeter & Mackinlay, 2006; Walg, 2017). עבור אוכלוסיה זו (ADHD) קיים קושי לערוך משימות עתידיות המבוססות על שליטה בזמן, כגון לזכור ולבצע צעדים של פעולות המתוכננות לעתיד – פעולות הדורשות שימוש בזיכרון פרוספקטיבי, לעומת

עמיתיהם ללא קשיים אלו (Pollak et al., 2017; Mioni, Santon, Stablum & Cornoldi, 2017). בנוסף לכך, סטודנטים עם הפרעות קשב (ADHD) נוטים גם לערוך טעויות במהלך הפעולות, גם אם העריכו אותם כמתמשכות בזמן רב יותר, מאשר בפועל (Pollak, et al., 2011; Prevatt, et al., 2016).

### השלכות והמלצות

מחקרים מצביעים על כך כי קשיים בניהול זמן מהווה מנבא לקיומם של מתח ולחץ נפשי. הגורם המתווך בין ניהול זמן לבין מתח ולחץ הנו תחושת השליטה על הזמן (Häfneret, 1999; Jex, & Elacqua, 2015; al., 2015). סטודנטים חווים תחושת מתח וחרדה רבה יותר, מעמיתיהם שאינם נמצאים במסגרת סטודנטיאלית (Ross et al., 1999; Robotham & Julian, 2006). ההשלכות של מתח וחרדה על חיי הסטודנט באות לידי ביטוי בהישגיהם הלימודיים ובהיבטים גופניים ומנטליים (Yusoff, Hamid, Rosli, Zakaria, Rameli, 2011; Rahman, & Rahman, 2011).

אצל סטודנטים עם הפרעת קשב המתח והחרדה נמצאים בעצמה גבוהה יותר מאשר עמיתיהם ללא הפרעות בלמידה (Ross, Niebling & Heckert, 1999). הסיבות לכך הן מגוונות: מההיבט הנורולוגי, חרדה מהווה את אחד המאפיינים הנמצאים בקומורבידיות עם הפרעת קשב, מההיבט הסביבתי, מתווספים בזמן הלימודים האקדמיים עומס אקדמי ואישי – כל אלו גורמים לתחושת חוסר שליטה על המימדים המגוונים והרבים בחייהם.

המודעות יחד עם פיתוח אסטרטגיות מושכלות ומכוונות לארגון הזמנים, יכול להוות מרכיב משמעותי בהצלחתם האקדמית של סטודנטים עם הפרעות בקשב ובלמידה, ואף בעולם התעסוקה. כיום יש אפשרות להסתייע בטכנולוגיות סיוע אשר מאפשרות להתמודד טוב יותר עם רישום ותזכורת של לוחות זמנים, כגון יומן אלקטרוני (Shrieber, 2009; Seifert, & או בתוכנה למיפוי חשיבה שמאפשרת לאתחל בקלות יותר משימות כתיבה (שרייבר, אדטור'בירן ופולני, 2013; Shrieber, 2016).

יש לקחת בחשבון גם קשיים לימודיים שיכולים אף הם להשליך על הקשיים באמזן זמן. בחינת הקשיים באמזן זמן גם בהקשר למשימות הקשורות באופן ישיר ללקות בתפקוד הלימודי חשובה אף היא. לדוגמה: יש להניח כי סטודנטים עם הפרעת קשב או עם הפרעה ספציפית בקריאה, ידחו את תחילת המשימות בגלל הקושי בקריאת מאמרים. למרות השוני בשתי אוכלוסיות אלו במאפייני הקשיים בקריאה, פעולת קריאת מאמרים יכולה להתמשך לאורך זמן רב בגלל הקשיים שעולים אם מתוך הסחת דעת או מתוך לקות הקריאה (Ghelani, Sindhu, Jain & Annock, 2004; Taymans, Swanson, Schwarz, Gregg, 2009; Hock & Gerber, 2009). במקרים אלו יש לבחון את השילוב של טכנולוגיות סיוע מסוג

תוכנות הקראה שונות אשר נמצאו יעילות לשיפור הקריאה וההבנה הן אצל סטודנטים עם הפרעת קשב והן אצל סטודנטים עם לקות ספציפית בקריאה (Jing & Chen, 2017; Shrieber, Waldman & Carmel, 2014).

**התאמות בשאלון שיפוט זמן:** יש מקום לבחון מחדש את שאלון שיפוט הזמן שתורגם והותאם לאוכלוסייה הישראלית. מומלץ להמשיך ולערוך התאמות לשאלות נוספות אשר ייצגו את האוכלוסייה הישראלית ואת רוח התקופה. כך למשל "תליה של מכונת כביסה" אולי כבר פחות רלוונטית היום בעידן מייבשי הכביסה ואלו הכנת כוס קפה כיום שונה מתוך התווספותן של מכונות הקפה השונות וברי המים השונים.

**הרחבת המחקר על אוכלוסיות נוספות.** מחקר זה מתייחס לאוכלוסייה עם מנת משכל גבוהה, אשר עברה את המשוכות לקבלה לאקדמיה הכוללות בדרך כלל תעודת בגרות מלאה וציון גבוה במבחן הפסיכומטרי. בצד זאת, חשוב מאוד לבחון את יכולת שיפוט ואמדתן זמן של תלמידים עם הפרעות בלמידה אשר לומדים בתיכון מתוך הצורך להבין ולסייע לאוכלוסייה זו לאתחל משימות ולסיים להתכונן בזמן לבחינות. בנוסף, הספרות המחקרית עוסקת יותר בבחינת יכולת תפיסת הזמן בקרב אוכלוסיית הילדים והמבוגרים עם הפרעת קשב, מאשר ילדים ומבוגרים עם הפרעה בלמידה (SLD). יש מקום לחקור יותר לעומק את הקשיים בתחום זה אצל אוכלוסיית תלמידים ובוגרים עם לקות למידה ולבחון האם יש הבדלים בתפיסה ואמדתן זמן בין ההפרעות הספציפיות בלמידה.

### מגבלות המחקר

עריכת מבדק שיפוט זמן יכולות להתפרש באופן שונה על-ידי נבדקים שונים. כך למשל, השאלה "כמה זמן לוקח לערוך בדיקה שגרתית אצל רופא שיניים?" יש אשר מפרשים בדיקה עם צילום שיניים והיו אשר לא כללו את הצילום כחלק מהבדיקה, דבר זה משמעותי יותר כאשר מדובר על בוגרים עם הפרעת קשב, אשר יתכן ומתקשים להקשיב להוראות עד הסוף. בנוסף לכך, הנתונים למחקר זה נאספו לאורך ארבע וחצי שנים לכן יש להתייחס לממצאים בהתאם לכך.

### מקורות

דביר, א., אבני, נ., באר, ב., טמיר, ע., ופלזן, ב. (2003). פרופיל ביצוע במבחן ה-Behavioural Assessment of the Dysexecutive Syndrome (BADS) באוכלוסייה ישראלית בריאה. **כתב עת ישראלי לריפוי בעיסוק**, 12 (4), 207-223.

משרד הבריאות (2010). **אמות מידה לאבחון הפרעת קשב וריכוז (ADHD) בילדים מתבגרים ומבוגרים**. חוזר מס': 40/2010. ירושלים: מדינת ישראל, משרד הבריאות.

סינ'יקרמונה, ג. (2004). סקרי אינטרנט: האמנם פתחו של עידן חדש בתחום מחקרי הסקר? "ידיעון מכון כהן". ת"א: אוניברסיטת תל אביב.

פישרמן, ש., שי, א. וקניאל, ש. (2001). ניהול זמן וניהול למידה עצמאית של סטודנטיות. **דפים – כתב עת לעיון ומחקר**, 31, 57-79.

שרייבר, ב. (2010). **תפקודי תכנון וביצוע למידה של סטודנטים עם לקויות למידה עם וללא הפרעת קשב הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה**. חיבור לשם קבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת חיפה.

שרייבר, ב., אדטור-בירן, א., ופולני, ש. (2013). מיפוי חשיבה ככלי למידה. **פנים – כתב עת לתרבות חברה וחינוך**, 62, 115-120.

- Alvarez, R. M., & VanBeselaere, C. (2003). Web-based surveys. *The Encyclopedia of Measurement (forthcoming)*.
- American Psychiatric Association (2013) Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5: Amer Psychiatric Pub Inc.
- Barkley, R., Murphy, K. R., & Bush, T., (2001). Time perception and reproduction in young adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, 15, 351-360.
- Bauermeister, J., Russell, B., Martínez, J., Cumba, E., Ramirez, R., Reina, G., Matos, M., & Salas, C. (2005). Time estimation and performance on reproduction tasks in subtypes of children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34 (1), 151-162.
- Benson, J. (1997). The development of planning: It's about time. In S.L. Friedman., & E.K. Scholnick, (Eds.), *The Developmental Psychology of Planning: Why, How, and When Do We Plan?* (pp. 43-76). Mahwah, New-Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Block, R., Grondin, S., & Zakay, D. (2018). Prospective and Retrospective Timing Processes: Theories, Methods, and Findings. In Vatakis A., Balci F., Di Luca M., & Correa Á (Eds.), *Timing and Time Perception: Procedures, Measures, & Applications* (pp. 32-51). LEIDEN; BOSTON: Brill. Retrieved from <http://www.jstor.org.mgs.smkb.ac.il/stable/10.1163/j.ctvbqs54b.6>
- Cheung, E. (2004). Goal Setting as Motivational tool in Student's Self-regulated Learning. *Educational Research Quarterly*. 27(3), 3-9. West Monroe.
- Carelli, M. G., & Wiberg, B. (2012). Time out of mind: Temporal perspective in adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), 460-466.



- Draheim, C., Hicks, K. L., & Engle, R. W. (2016). Combining reaction time and accuracy: The relationship between working memory capacity and task switching as a case example. *Perspectives on Psychological Science, 11*(1), 133-155.
- Ghelani, K., Sindhu, R., Jain, U., Annock, R. (2004). Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia, 10* (4), 364-384.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., & Kenealy, L. E. (2008). Assessment of behavioral aspects of executive function. *Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective*, 179-202.
- Grinblat, N., & Rosenblum, S. (2016). Why are they late? Timing abilities and executive control among students with learning disabilities. *Research in developmental disabilities, 59*, 105-114.
- Hart, H., Radua, J., Mataix-Cols, D., & Rubia, K. (2012). Meta-analysis of fMRI studies of timing in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 36*(10), 2248-2256.
- Ivry, R. B., & Fiez, J. A. (2000). Cerebellar contributions to cognition and imagery. In M. S. Gazzaniga (Ed.), *The New Cognitive Neurosciences* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 999-1011). Cambridge, MA: MIT Press.
- Jex, S. M., & Elacqua, T. C. (1999). Time management as a moderator of relations between stressors and employee strain. *Work & Stress, 13* (2), 182-191.
- Jing, C. T., & Chen, C. J. (2017). A Research Review: How Technology Helps to Improve the Learning Process of Learners with Dyslexia. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development, 2*(2). Taymans, J. M. (2009).
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-Regulation and Ability Predictors of Academic Success During College: A Predictive Validity Study. *Journal of Advanced Academics., 20* (1), 42-71.
- Kliegel, M., Jager, T., Altgassen, M., & Shum, D. (2008). Clinical neuropsychology of prospective memory. In M. Kliegel., M. A.McDaniel., & G.O. Einstein (Eds.), *Prospective Memory: Cognitive, Neuroscience, Developmental, and Applied Perspectives*. New-York: Lawrence Erlbaum Association.
- Kliegel, M., Ropeter, A., & Mackinlay, R. (2006). Complex Prospective Memory in Children with ADHD. *Child Neuropsychology, 12* (6), 407-419. *Psychology Press*.

- Lezak, M., Howieson, D., & Loring, D. (2004). *Neuropsychological Assessment* (4<sup>th</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Macan, T.H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology, 79* (3), 381-391.
- Macan, T.H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *The Journal of Psychology, 130* (3), 229-237.
- McGee, R., Brodeur, D., Symons, D., Andrade, B., & Fahie, C. (2004). Time Perception: Does it Distinguish ADHD and RD Children in a Clinical Sample? *Journal of Abnormal Child Psychology, 32* (5), 481-490.
- Meck, W. (1996). Neuropharmacology of timing and time perception. *Cognitive Brain Research, 3* (3-4), 227-242.
- Mioni, G., Santon, S., Stablum, F., & Cornoldi, C. (2017). Time-based prospective memory difficulties in children with ADHD and the role of time perception and working memory. *Child Neuropsychology, 23*(5), 588-608.
- Pollak Y., Kroyzer, N., Yakir A., & Friedler, M. (2009). Testing possible mechanisms of deficient supra-second time estimation in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology, 23*(5), 679-86.
- Pollak, Y., Kroyzer, N., Yakir, A., & Friedler, M. (2016). *Testing Possible Mechanisms of Deficient Supra-Second Time Estimation in Adults with ADHD*.
- Prevatt, F., Proctor, B., Baker, L., Garrett, L., & Yelland, S. (2011). Time estimation abilities of college students with ADHD. *Journal of attention disorders, 15*(7), 531-538.
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education, 30*(02), 107-117.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *Social Psychology, 61*(5), 841-846.
- Shaywitz, S. E., Morris, R., & Shaywitz, B. A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu. Rev. Psychol., 59*, 451-475.
- Shrieber, B. (2016, July). Using Mind Mapping Software to Initiate Writing and Organizing Ideas for Students with SLD and ADHD. In *International Conference on Computers Helping People with Special Needs* (pp. 351-357). Springer, Cham.
- Shrieber, B. & Hetzroni, O. (2010). The characteristics of learning planning

- functions and implementation among students with and without learning disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23 (5), 443. Wiley-Blackwell.
- Shrieber, B., & Seifert, T. (2009). College Students with Learning Disabilities and/or ADHD Use of a Handheld Computer Compared to Conventional Planners. In Y. Eshet-Alkalai, A. Caspi, S. Eden, N. Geri, Y. Yair (Eds.), *Proceedings of the Chais conference on instructional technologies research 2009: Learning in the technological era* (pp.167-172). Raanana: The Open University of Israel.
- Shrieber, B., Waldman, T., and Carmel, R. (2014). *The Impact of Using Reading Software on Reading Fluency and Comprehension of Students with Reading Disabilities*. This research was supported by The MOFET Institute and the Department of Teacher Education at the Ministry of Education.
- Taymans, J., Swanson, L., Schwarz, R., Gregg, N., Hock, M., & Gerber, P. (2009). *Learning to Achieve: A Review of the research literature on serving adults with learning disabilities*. Washington, DC: National Institute for Literacy
- Thompson, D., Orr, B., Thompson, C., & Grover, K. (2007). Examining students' perceptions of their first-semester experience at a major land-grand institution. *College Student Journal*, 41(3), 640-648.
- Toplak, M., & Tannock, R. (2005). Time Perception: Modality and Duration Effects in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 639-654.
- Walg, M., Hapfelmeier, G., El-Wahsch, D., & Prior, H. (2017). The faster internal clock in ADHD is related to lower processing speed: WISC-IV profile analyses and time estimation tasks facilitate the distinction between real ADHD and pseudo-ADHD. *European child & adolescent psychiatry*, 26(10), 1177-1186.
- Wilson, B., Alderman, N., Burgess, P., Emslie, H., & Evans, J. (1996). *Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome – B.A.D.S. England: Thames Valley. Test Company*.
- Yusoff, M. S. B., Hamid, A. H. A., Rosli, N. R., Zakaria, N. A., Rameli, N. A. C., Rahman, N. S. A., ... & Rahman, A. A. (2011). Prevalence of stress, stressors and coping 7Malaysia. *Malaysian journal of medical sciences*, 17 (1), 30-7.

## נספחים

נספח 1  
הרכב אוכלוסיית המחקר. מחקר II

אוכלוסיית המחקר (n=223)	% מכלל המדגם
לא למדו לימודים אקדמאים	3%
<b>סטודנטים לתואר ראשון (n=131)</b>	
שנה א	21%
שנה ב	25%
שנה ג	10%
שנה ד' סטאז'	3%
<b>אקדמאים (n=85)</b>	
סטודנטים במסלול הסבת אקדמאים ובוגרי תואר ראשון	12%
סטודנטים לתואר שני	6%
בוגרי תואר שני	17%
בוגרי תואר שלישי	2%

הרכב אוכלוסיית המחקר. מחקר II

## נספח 2: מבחן שיפוט זמן ללא תוצאות (עבור הסטודנט) – מחקר I

## מבדק שיפוט זמן

מלאו בבקשה את הפרטים הבאים:

זכר  נקבה  גיל: \_\_\_\_\_

## האם קימת לקות למידה מאובחנת?

כן  לא  נערך אבחון בעבר אבל לא תקף כיום קים אבחון המעיד על הפרעת קשב 

שאלות	זמן הנבדק	בדיקה עצמית
1. כמה זמן לוקח לתלות תכולה של מכונת כביסה?		
2. כמה זמן לוקח להכין כוס קפה נמס?		
3. כמה זמן אורכת נסיעה מת"א לירושלים באוטובוס (כשאינן פקקים)?		
4. כמה זמן לוקח לעשות בדיקת שיניים שגרתית?		
5. כמה זמן לוקח למנקה חלונות לנקות בית בגודל ממוצע?		
6. מהו אורך חייהם של רוב הכלבים?		
7. כמה זמן לוקח לנפח בלון מסיבה?		

**נספח 3: מבחן שיפוט זמן עם תוצאות (כולל 7 שאלות) – מחקר I**

**מבחן שיפוט זמן**

6-4 שאלון מקורי

4-1 שאלון ישראלי (ניתן במחקר ב')

שאלות	זמן נכון	זמן הנבדק
1. כמה זמן לוקח לתלות תכולה של מכונית כביסה?	6-18 דקות	
2. כמה זמן לוקח להכין כוס קפה נמס?	1.5-5 דקות	
3. כמה זמן אורכת נסיעה מת"א לירושלים באוטובוס (כשאינן פקקים)?	41 דקות-שעה	
4. כמה זמן לוקח לעשות בדיקת שיניים שגרתית?	5-15 דקות	
5. כמה זמן לוקח למנקה חלונות לנקות בית בגודל ממוצע?	15-25	
6. מהו אורך חייהם של רב הכלבים?	9-15	
7. כמה זמן לוקח לנפח בלון?	50-70 שניות	

1 נקודה על כל תשובה נכונה. אחרת – 0 נקודות

פרופיל סופי: \_\_\_\_\_

ממוצע באוכלוסיה: 2.15

**נספח 4: פריטי תת־שאלון אמדון זמן (שאלון לדיווח עצמי)****תת שאלון אמדון זמן**

1. אני יודע להעריך כמה זמן נדרש לי כדי להשלים כל מטלה (קריאת מאמר, הכנת עבודה, למידה לבחינה וכדו').
2. אני יודע מה עלי לעשות כדי להעריך ולחשב את הזמן הנדרש לי כדי לבצע כל מטלה (קריאת מאמר, הכנת עבודה, למידה לבחינה וכדו').
3. אני מעריך ומחשב כמה זמן נדרש לי לבצע כל מטלה.

## השומר אחי אנוכי? חוית גדילה נורמטיבית בסביבה משפחתית המאופיינת בליקויי למידה וקשב

עמלה עינת, מכון מופ"ת

אורית דהן, מכון מופ"ת

**תקציר:** במחקר פיילוט זה נבדק מצבם של אחאים מצליחים מבחינה לימודית והתנהגותית במשפחות המטופלות באחאים עם ליקויי למידה והפרעות קשב. הבדיקה התייחסה לתגובותיהם הקוגניטיביות, הרגשיות והתנהגותיות של הראשונים מול אחיהם, הוריהם והם עצמם במפגש הדינמי היומיומי לאורך שנים עם הקשיים התפקודיים והרגשיים הנובעים מהליקויים המדוברים.

תוצאות המחקר, שהקיף 18 אחאים בוגרים, מצביעות על ממצאים מפתיעים לגבי הערכתם של הנחקרים את אישיותיים ואת יכולותיהם האינטלקטואליות של אחיהם, למרות הישגי הלמידה הבלתי מספקים שלהם. ממצא מרשים אחר מסמן את יחסם הרחב והמקורי של הראשונים למושג הנורמליות ואת השלכתו על תפיסת העולם המוסרית והחברתית הכוללת שלהם. סיכום המוטיבים העולה מהדברים מסמן יחס אופטימי הן לגבי מצבם ההווי והעתידי הקונקרטי של האחאים הלקויים, והן לגבי הראייה הכוללת של הליקויים המדוברים והשלכותיהם, זאת בניגוד בולט להתבטאויות הפרובלמטיות והפסימיות המאפיינות את העבודות העיוניות המובילות בנושא עד כה. מסקנות המחקר מובילות לעיצוב תכניות תמיכה משפחתיות חדשות בתחום.

### מבוא

מאות רבות, ואולי אף יותר, של עבודות חקר ועיון נערכו במשך עשרות שנים רבות, בארץ ובעולם, בתחום ליקויי הלמידה והפרעות קשב. חלקן התמקדו בפן הביולוגי-רפואי, חלקן בפן הדידקטי וחלקן בביטויים ההתנהגותיים, החברתי והרגשי. בכל המחקרים היו מושאי ההתייחסות, בראש וראשונה הסובלים מהסינדרומים עצמם והמטפלים בהם – הורים וצוותי הוראה, חינוך וטיפול. כל הנוגעים בדבר נמצאו ממולכדים, קוגניטיבית ורגשית, בתחושת התעתוע המאפיינת סינדרומים אלה – חוסר הנראות, הפערים הקיצוניים לעתים בין תחומי הקושי וההצלחה בכישורי הלמידה השונים וחוסר השיטתיות במופעיהם. כל אלה יצרו ויצרים תחושת חוסר הבנה וחוסר אמון לגבי מציאותם האובייקטיבית של הקשיים בקרב קבוצות השתייכות הסובבות את הלקוי, בכלל, ובקבוצה המשפחתית הקרובה והמהודקת אליו, בפרט. התגובות הנוצרות בגין תחושה זו והמתבטאות באופן קיצוני מבחינה רגשית בקרב ההורים, נעות על עקומה שבין כעס, אכזבה, מבוכה, דאגה,



חוסר אונים וייאוש, לבין קצה המנוגד, המסמן תקווה ביחס ליכולת ההיחלצות ממחסום הקשיים. זאת, דווקא על סמך אותו פער הקיים בין רמת ההישגים הלימודיים של התלמיד הלוקי לבין פוטנציאל הכישורים החיובי שלו הבולט לעתים קרובות ברמתו הגבוהה בתחומים עיוניים, טכניים ואמנותיים החורגים ממסגרות הלימודים הפורמאליות.

בין כל קבוצות ההתייחסות הנזכרות לא נבדקה כלל קבוצת האחאים החפים מליקויים – תובנותיהם, תחושותיהם ותגובותיהם לגבי קשייהם של אחיהם. קבוצה זו לא נחקרה הן בהתייחס להשפעותיה על האחרונים, והן, ובעיקר על השלכותיה על עולמם הפנימי והתפקודי שלהם עצמם. זאת, בניגוד למחקרים הרבים הנזכרים לעיל שהתמקדו במצבם של ההורים ואנשי החינוך המטופלים בנושא.

### מטרת המחקר הנוכחי

מחקר פיילוט זה מתמקד בלקונה הנזכרת בכוונה לפתוח אותה לעיון ולטיפול. השאלות המרכזיות הכלולות בו נוגעות להבחנותיהם הקוגניטיביות, מעורבותם התפקודית ויחסם הרגשי של האחאים התקינים מבחינת הסינדרומים הנזכרים ביחס לאחיהם הלוקיים, כמו גם לדינמיקה ההורית שנוצרת עקב כך, ומבקשות לדון בהן בנפרד מהפרובלמטיקה שנחקרה לגבי מצבם של מקביליהם שגדלו לצד אחאים הסובלים מפגיעות מנטליות שונות כמו אוטיזם, פיגור, ו/או נכות פיזית קשה.

### פתח דבר: אחאים

אחד מסיפורי האחאים הדרמטיים ביותר בתנ"ך הפותח כמעט את מיתוס ההיסטוריה האנושית הוא סיפור קין והבל. קין, הבכור, עובד האדמה, המתכנן ראשון את מתן המנחה לאלוהים, נדחה על ידי דימוי האב האלוהי הגדול ואילו אחיו הצעיר שגרר אחריו במעשה הקרבן, מתקבל באהבה. האח הדחוי לא מסוגל לעמוד בעלבון הדחייה חסרת הפשר והוא קם על אחיו והורגו. הכעס והקנאה הקיצוניים העולים מהרצח מקבלים את ביטויים מעבר למעשה עצמו גם במשפט המתריס בו עונה הרוצח לשאלתו הצינית של היודע כל – "איה אחיך?" השומר אחי אנוכי? הוא זועק מולו בכל המרירות שהצטברה בו (בראשית ג', ג-ט) "ובלשונו של אלתרמן – "הלא תמיד ידעתי – הוא יקר ממני/והוא רק הוא לך הטוב והיחיד" (אלתרמן, 1938).

הדרמה האחאית הבאה במיתוס הלאומי הוא סיפור יעקב ועשיו. עשיו, הבכור, האוהב את אביו עד כדי התבטלות אינו זוכה בברכתו המגיעה לו בשל בכורתו, וזו מוענקת ליעקב הצעיר הנתמך פיזית ונפשית על ידי אמו שעוד בבטנה נאבק על מקומו בהיררכיה

המשפחתית. תחינתו של עשיו הדחוי לתשומת לב אבהית קורעת לב בכאב העמוק העולה ממנה: "הברכה אחת היא לך אבי? ברכני גם אני אבי, וישא עשו את קולו ויבך." (בראשית כ"ח, ל"ז-ל"ט).

סיפור האחאים המיתולוגי המאוחר יותר הוא סיפור יוסף ואחיו (בראשית ל"ז) שבסיסו הוא שוב מאבק כמעט עד מוות על תשומת לבו, הערכתו ואהבתו של ההורה, ושגם לגבי ניתן לצטט את מילותיו הנזכרות של נתן אלתרמן שהתייחסו לטרגדיה של קין.

אחרי סיפור יוסף ואחיו מופיע תיאור תולדותיהם של היחסים בין משה ואהרון. משה שסבל מקשיים בתקשורת המילולית זכה לתמיכתו המלווה הקבועה של אהרון, כאשר האחרון, להבדיל מהאחים המיתולוגיים הקודמים הלוחמים ו/או המתחננים על מעמדם במשפחה, מקבל עליו את תפקיד הכוהן אוהב השלום והפשרה ומוותר את הכבוד המרכזי למשה – גדול הנביאים בתנ"ך ובכלל (שמות ד').

בכל המיתוסים הנזכרים וברבים נוספים מסתמנות שתי מגמות ברורות – האחת היותם סימבוליים ודידקטיים מבחינת מסריהם, והשנייה, הנובעת מכך, היא הבנת החשיבות הבסיסית והראשונית הקשורה ליחסי אחאות כסמנים של ההוויה האנושית בכלל ושל האספקט הלאומי שלה, בפרט:

הבל המת שאחיו שם שנולד כפיצוי על מותו הפך לאביהם מולידם של כל עמי העולם, כאשר קין והאות שנשא איתו נטמעו בתרבות האנושית כסמל בלתי מתפוגג לפשע ולמחילה יחסית עליו. יעקב נקבע כאבי האומה, יוסף עוצב כמציל העם בגלותו הראשונה במצרים, ומשה כאבי הנביאים. בכל המקרים זכו החלשים בין האחים לטיפול ואהבה הורית, ואילו החזקים מבחינת מעמדם וכישוריהם קופחו ו/או נדחו.

במעבר היסטורי של אלפי שנים ניתן לצטט מחקרים מודרניים בנושא הנדון הנקיים מסמליות כלשהי ועם זאת אינם חורגים מהאמיתות הראשוניות הנזכרות המקרינות את תוצאותיהן על חיינו: מערכת היחסים הייחודיים שבין אחאים, טוענת מלאני קליין (קליין, מ. 2003), היא ההזדמנות של אחים להתנסות ביחסים אינטימיים, בהבנה חברתית, בהתקרבות והתרחקות, בכל הקשרים הבינאישיים שיבנו בעתיד, להתנסות בהבעות של כעס, אכזבה, תסכול, קנאה, חוסר אונים ותחרות בתוך המקום הבטוח של המשפחה.

לאקאן תיאר את כניסת האחים (למשפחה) כתחילת החוויה של הגירוש מגן העדן, מהתפיסה של עצמנו כבלעדיים להורינו... וכמפגש עם קיומם של אחרים משמעותיים נוספים בעולמם (Lacan, 2000). פרויד ציין שילד המועבר למקום שני עם לידתו של אח נוסף לא יסלח על כך בקלות (Freud, 1963). מיטשל דיברה על כך שהילד מתחרה עם אחיו על הפיכתו לסוג של אדם שאבא ואימא הכי אוהבים (Mitchel, 2006). שפירא הצביעה על

כך שהאחים, על-פי הספרות האנליטית, נוטים להיראות דרך העדשות של יחסי הורה-ילד שמפרשות את הדינאמיקה איתם כהתקה או תחליף להורים (שפירא, 2011).

בהתייחס לזוויות הסתכלות מקיפות אלה מתמקד נושאו של הפיילוט המחקרי הנוכחי במערכות היחסים הספציפיות המתפתחות בין אחאים נורמטיביים מבחינת יכולותיהם והישגיהם הלימודיים ובין אחיהם המאופיינים בליקויי למידה ובהפרעות קשב.

## הליך המחקר

### אוכלוסיית המחקר

למחקר נבחר באופן אקראי מדגם של 18 אחאים, (9 נשים ו-9 גברים) שאחד/ת מאחיהם/מאחיותיהם או יותר אופיינו כלקויי למידה ו/או כסובלים מהפרעות קשב. גיל הנבדקים נע בטווח הרחב שבין 15 ל-55 במטרה של הסתכלות רב-דורית הכוללת גילאים שונים.

### שיטת המחקר

השיטה שנבחרה היא השיטה האיכותנית שעניינה בדיקת האמת הסובייקטיבית של הנחקרים ביחס לשאלת המחקר. זאת, מתוך ההנחה שאמת זו מציגה באופן האמין והאוטנטי ביותר את התשובה/ות המתבקשת/שות לשאלה זו. (צבר בן-יהושע, ודניש, 2001).

### כלי המחקר

לכלי המחקר נבחר ראיון עומק חצי מובנה אשר אינו מתמקד בקיומה או באי קיומה האובייקטיבי של המציאות המתוארת, אלא במשמעות הניתנת לה על ידי הנחקר. בראיון כזה מוצג לו הנושא הכללי ומספר שאלות העולות ממנו, המאפשרות להרחיב את התייחסותו לכל כיוון שנראה לו – רלוונטי ישיר או כזה שקשור אליו קשר אסוציאטיבי (Rubin & Rubin, 2001).

### הליך הראיונות

בגין הקורונה נערכו הראיונות בזום או בשיחה טלפונית לאורך של שעה עד שעה ורבע כל אחד, ותמללו לאחר מכן כלשונם. הן הראיון עצמו והן תימלולו בוצעו על ידי החוקרות בלבד.

### ניתוח הראיונות

הראיונות נותחו על פי העקרונות של ניתוח תוכן המבוססים על מיון והבחנה בין קבוצות של התבטאויות והסקת מסקנות מתוכן לגבי המסר עצמו ומוסר/ת המסר, כאשר דרך

התיאור של כל אחד/ת מהדוברים/ות מהווה בסיס להבנת השפעתה על התנהגותם/ן בזמן אמת וברטרורוספקציה (Briggs, 1986; Weber, 1990).

חשוב לציין שלצד העובדה שהשיחה הספונטנית בין המראיינות למראיינים/נות מאפשרת לראשונות להתרשם ולתעד את דבריהם של האחרונים/ות באופן אוטנטי, אין להתעלם מהחשש שעבודת המחקר מכילה גוון של השלכה, כפי שהוא קיים בכל מבחן השלכה מקובל (Suchman & Jordan, 1990).

**הממצאים** העולים ממחקר זה שהוא הראשון בתחומו הספציפי בישראל, מקבילים לחלק מאלה המופיעים בעבודות הקשורות למצבי חריגות אחרים, קשים יותר, מול מצבי נורמטיביות הקיימים בין אחאים, כמו – מאבקים על תשומת הלב ההורית, הירתמות הסביבה המשפחתית להענקת תמיכה לימודית וחברתית, דאגה על בסיס גנטי לעתיד הצאצאים הבאים, ועוד. לצד זה עולים לא מעט מוטיבים נוספים הראויים לתשומת לב טיפולית ומחקרית נרחבת כמו: קבלת הקשיים הנובעים מהליקוי כחלק מהנורמה המשפחתית, הערכה משמעותית לאישיותיהם ולכישוריהם החיוביים של האחאים הלקויים למרות ליקוייהם הספציפיים, תחושת הנבדלות של האחאים החפים מליקוי מהפרובלמטיקה הקונקרטית והרגשית של אחיהם הלקויים, ועוד.

## ממצאים

### מוטיבים מרכזיים (על-פי חלוקה נושאת):

**א. התייחסות קוגניטיבית ורגשית למצבם ולמעמדם המשפחתי של האחים הסובלים מלקויים**

#### א. 1. ראית המצב כנורמה

על-פי ההגדרות המילוניות (Britannica Encyclopedia, 2019, Oxford dictionary) נורמות, ככלל, הן תלויות הקשר ומקום כאשר המשמעות הסטטיסטית שלהן מתייחסת לשכיחות של תופעה מסוימת באוכלוסיה הנמדדת. אי לכך, למרות תכונת הקביעות הקשורה אליהן במודעות החברתית, הן עשויות להיות בעלות אופי דינמי בחברות שונות, בזמנים ובמצבים שונים. תמונת מצב כזאת עולה באופן בולט מדברי המשתתפים במחקר הגדלים לצד אחיהם ו/או הוריהם החורגים בתכונות מקובלות מסוימות מהחברה הכללית אליה הם משתייכים, אלא שחריגה זאת הופכת לנורמה מקובלת ושגרתית במסגרת המשפחתית בה הם חיים:

זה היה נראה לי נורמאלי. כך העולם... יש אנשים שטובים במשהו אחד ואנשים אחרים טובים במשהו אחר... אני חושב שלתופעת ליקוי הלמידה לא צריך לקרוא חריגות... חושב שצריך לעבוד עם החוזקות ועם מה שטוב אצל כל אחד (1).

לא הרגשתי שהוא שונה. גם אימא כזאת. זה נראה לי נורמאלי. הוא נורמאלי. יש הרבה כמוהו (ם).

ההסתכלות על הקשיים בלימודים הייתה כמו על מצב נורמלי. לא הייתה אף פעם תחושה שאחי מפגר או שהוא או אחותי הם פחות ממני... הבנתי שהם חיים את החיים בקצב אחר ממני. ראיתי שכל אחד מאיתנו שונה (מן).

בילדות הדברים נראו לי נורמטיביים לגמרי. לימודים זה לא משהו שייחסתי לו חשיבות. זה לא השפיע עליי לא השליך עליי בשום צורה (ה).

הורי לא נראו לי לקויים. מבחינתי הם היו נורמאליים... זה היה מבחינתי המצב הנורמאלי. הבית עם כל מה שקרה בו והיה בו נראה לי כנורמה (ד).

## א.2. היחס לשונות בזמן אמת

לצד קבלת השונות המשפחתית כנורמה, קיימת ופועלת במקביל במסגרת החברתית של הדוברים גם הנורמה הדומיננטית האחרת, המתייגת את הראשונה בתיוג שלילי. שתי דרכים מסתמנות בדבריהם של הנחקרים לצורך התמודדות עם מצב קונטרדיקטי זה – האחת, פיתוח תחושת נבדלות מנושאי תווית האחרות במשפחה והשנייה – תמיכה מלווה בהם ומאבק משפחתי וחברתי שמטרתו קרובם לנורמה החברתית המקובלת. לעתים הופכת תמיכה מעשית ורגשית לוחמת זו לדרך חיים בוגרת לאורך המשך השנים:

אחותי הייתה מאוד שונה ממני. השוני היה שוני קיצוני, בהרגלי השינה, באוכל, ביחס להורים. גם בלימודים התגלו שינויים גדולים ביני לבינה. היא הייתה אחרת מכל בני הבית... התייחסתי אליה כשונה... לא חשבתי שהיא פחות חכמה. חשבתי שהיא שונה. הסתכלתי על כל ההבדלים בינינו כעל שונות... האם העובדה שהחלטתי לעסוק מקצועית עם אנשים שונים הושפעה מזה... האם זה הושפע מהעובדה שכעסתי על ההורים שלא קיבלו אותה בגלל השונות שלה? אני לא יודעת אם זה היה בתוכי או התפתח בגללה. כנראה ששני הדברים נכונים. איך שלא יהיה, גם עכשיו היא שונה ממני ואנחנו למדות להתרחק ולהתקרב אחת לשנייה. הדברים השווים והשונים שומרים עלינו (י).

חשבתי שהוא שונה מאחרים, אבל כל אחד שונה. גם אני שונה. זה לא מוכרח להיות דווקא בלימודים. הבנתי שככה הוא, למרות שלא תמיד, בכל רגע אפשר לחשוב על האחר. לפעמים נשבר מזה (ם).

הבנתי שלכל אחד יש כישרונות אחרים. הבנתי שאחד קולט יותר טוב דברים מסוימים ומתקשה יותר בדברים אחרים... גם אני לא חכם בכל דבר... לא חייבים להיות טובים

דווקא במתמטיקה. לא כל אחד חייב להיות דווקא מהנדס. ראיתי שהיא טובה בדברים אחרים. אני חושב ככה היום וככה חשבתי גם בתור נער (מה).

מעולם לא הרגשתי שאחי שונה או מיוחד. הרי גדלנו במשפחה מיוחדת ששני ההורים בה נכים. פגועי גוף. ראינו אינסוף אנשים מיוחדים. לקות למידה זה כל כך פשוט לעומת מגבלות כאלה כמו שיש לו. זה לא נתפס אצלי אף פעם כמשהו דפוק. (ל).

זה שגם מישו מההורים היה לקוי והצליח בכל זאת, זה נתן לגיטימציה למחשבות שלי. זה גרם לי להיות טולרנטי לאנשים בכלל. (ן).

### 3.א תחושת נבדלות

נבדלות הפרט מן האחרים, על-פי מילון מורפיקס (Morfix dictionary) היא תהליך של פיתוח אישיות עצמאית, קרי – אינדיבידואציה – המוליך אדם לקראת הגשמת המימוש העצמי. על-פי באומן (Baumann, 2010) מדובר בהיות האדם הוא עצמו. מאהלר (Mahler, 1994) ממקמת את תחילתו הקריטית של אירוע תהליכי זה בתקופת הינקות עם ההיפרדות ההדרגתית מדמות האם, ואילו יונג (Yung, 1971) רואה בו את חד-הפעמיות של כל אדם ואת שאיפתו להגיע לייחודיות המעצימה את האישיות.

לצד החשיבות הרבה המיוחסת לתהליך המדובר ולתוצאותיו פועלת בהווייתו ההתפתחותית של האדם גם השפעה משמעותית של מגמת החיקוי האנושי, בכלל, ובין אחאים, בפרט, היוצרת לא פעם ערבוב זהויות ביניהם. בנדורה קבע בתיאורית הלמידה שלו – למידה על-ידי חיקוי (בנדורה, 1962; Bandura, 1977), שרוב ההתנהגויות שלנו נלמדות באמצעות צפייה באחרים ובאמצעות החיקוי שלהם, של הורים, אחים, חברים, מורים, או כל דמות קרובה אחרת, כאשר בשלב הראשון של התהליך הלומד תופס את פרטי ההתנהגות של הדגם, ובשלב מתקדם הוא מבצע התנהגות כזאת. מסקנתו המחקרית המוכללת של בנדורה הייתה שילדים מחקים את המודל שהם נחשפים אליו.

בהמשך לתיאוריה של בנדורה מצא ביטמן (ביטמן אחרים, 1992) שהפרט רוכש את התנהגותו וערכיו על-פי הנורמות בסביבה בה הוא חי.

ואכן, אחת מההנחות המוקדמות של החוקרות בתחילתו של מחקר פיילוט זה התייחסה לאפשרות של חיקוי עד לבלבול זהות בגין הליקוי בין האח התקין לסובל ממנו, הן בשל האפשרות והחשש מהדמיון הגנטי והן בגין המאבק על המשאבים ההוריים. והנה, מדבריהם של הנחקרים עולה מצב שונה לחלוטין בו הם מביעים באופן גורף נבדלות אישית בהתייחסות לאחיהם הלקויים גם בתפיסתם הכוללת אותם וגם בהתנהגותם הקונקרטית לגביהם:

אני לא הייתי שייך לכל זה... פשוט לא נתתי את דעתי לזה. זה לא הפריע לי בכלל...  
צמחתי ילד מאוד עצמאי בגלל זה. מגיל צעיר ביותר הרגשתי עצמאי (ל).

אני בכלל הייתי מחוץ לנושא... היו לי עניינים משלי... אחי היה אחר לגמרי ממני...  
(אי).

האמת שלא התעסקתי עם זה הרבה. היו לי דברים אחרים בראש, וככל שגדלתי  
הראש שלי היה עסוק יותר בדברים אחרים (מה).

הפרדתי את עצמי ממנו (ד).

לא התייחסתי לזה. חשבתי שזה נובע ממנו. שהוא לא רוצה (מ).

## ב. התייחסות קונקרטיה לאחים הלקויים

### ב.1 תמיכה אחאית

למרות תחושת הנבדלות שבטאו חלק ממשנתפי המחקר מהפרובלמטיקה של אחיהם,  
מסתמנת אצל חלקם מגמה של מתן עזרה קונקרטיה ו/או תמיכה חברתית ורגשית  
(מינימליסטיות ו/או מרבית) בהם. הירתמות לעזרה כזאת נובעת לעתים קרובות  
מההרגשה שקשייהם של האחים הנזקקים לה נוגעים לאספקטים מסוימים בלמידה  
בלבד שניתנים לפריצה או לעקיפה:

תמיד חשבתי לעצמי איזה יופי שאני יכול לעזור לו (ו).

בכיתות ג' ד' עזרתי לו במתמטיקה. ניסיתי להתאים את עצמי אליו, אבל אחרי כמה זמן  
נגמרה לי הסבלנות. באופן כללי אני כאילו זאת במשפחה שיכולה להשפיע עליו יותר  
מכולם. תמיד מבקשים ממני לשכנע אותו לעשות דברים שהוא לא רוצה לעשות. הוא  
מקשיב לי. יש לו אמון בי. הוא גם מערב אותי בבעיות שלו. אני המתווכת המשפחתית  
איתו. אני מגינה עליו המון פעמים מול ההורים. לפעמים אני ממש צועקת עליהם.  
אני נזופת בהם שהם לא יודעים איך להתנהג איתו, ואז אני מנחמת אותו על זה שהם  
כועסים עליו. יחד עם זה הוא גם מרגיז אותי לפעמים בזה שלא פעם הוא משתמש  
בחולשות שלו כדי לקבל יחס סלחני, אבל אני סולחת לו אחרי דקה של התרגזות (ם).  
כשהיא באה אליי לבקש עזרה מאוד שמחתי. גם הייתי לוקחת אותה תמיד לחברים,  
לבילויים (ר).

מה שאני זוכר מהילדות זה שאחרי כל פעם שהיו שולחים את אחותי למכולת להביא  
לחם או חלב הייתי צריך לחזור לשם כדי לקבל את העודף הנכון מעשרה שקלים  
שהגיעו לנו, כי היא לא הייתה מסוגלת לחסר ארבע מעשר, או משהו כזה. הייתי צוחק  
על זה. גם על זה שהיא קראה הפוך את האותיות והמלים, אבל כשביקשו ממני לעזור

לה בלימודים הייתי מתעצבן כי יש לי פתיל קצר. לא הייתה לי סבלנות להבין איך יכול להיות שהיא לא מבינה חשבון ברמה פשוטה כזאת. ניסיתי להסביר לה אבל לא הצלחתי. מצד שני עזרתי לה הרבה מול ההורים. הגנתי עליה כשהיא רצתה לצאת לחוג ריקודים או לחברות והם התנגדו כי הם חיו בעולם אחר של מושגים. הייתי מבריא אותה מהבית. בלימודים, על כל פנים, לא יכולתי לעזור לה (מה).

מחטיבת הביניים ועד סוף התיכון עזרתי לה המון בלימודים. היא ביקשה את זה. היא פיתחה בי מין תלות ואני הייתי יושבת איתה, מכינה איתה שעורים, כותבת בשבילה עבודות, מכינה אותה למבחנים. פשוט לימדתי אותה. שעות. איכשהו בגלל התלות שפיתחה בי הרגשתי מחויבות כלפיה ועם זאת המשכתי לכעוס ולקנא בה (נה).

### **ג. הערכה קוגניטיבית והתייחסות רגשית**

#### **ג.1. הערכה חיובית**

לצד הבחנה ותמיכה בחולשות תוך יצירת נבדלות מהן, בולטת אצל הנבדקים הבחנה והערכה של החוזקות המאפיינות את אחיהם:

תמיד ראיתי אצל אחי את החוזקות... הוא היה חזק מאוד מבחינה חברתית. הוא התווה לי דרך לתנועות הנוער, לנח"ל. אפילו בבית הספר המורים תמיד הצביעו עלי וציינו כאילו בהערכה גדולה שאני האח שלו למרות כל הקשיים שהיו לו בלימודים (ל).

אף פעם לא פקפקתי ביכולות השכליות של האחים שלי. הם כל כך חכמים וכשנותנים להם תנאים אחרים של לימוד הם קולטים נפלא ויודעים נפלא... ואת אבא שלי אני מעריצה... אני מעריצה אותו על כל מה שהוא עושה... תראי לאן שהוא הגיע למרות כל הקשיים שלו (נב).

אף פעם לאורך השנים אבא לא חשב וגם אני לא חשבתי שאחותי טיפשה. המחשבה הייתה שהראש שלה במקום אחר ושאם יום אחד היא תחליט שהיא רוצה ללמוד היא תצליח גם בזה... נכון שהיא לא ידעה לקרוא ולחשב אבל היא הייתה מתוקה וקלילה ואהובה ורקדנית מוצלחת... ואני כל הזמן ראיתי את זה אצלה, ראיתי מה שיש בה ואין בי... (נה).

הוא היה יותר עצמאי ממני ולא הייתה לו בעיה חברתית... הוא היה מושא הערצה שלי מגיל קטן. הוא לימד אותי לקשור חבלים, לשמוע מוסיקה, הוא לקח אותי לסרטים, הלך איתי לקניון... (ן).

מאוד הערכתני אותו... הוא היה רוחני כזה, פילוסוף ולוחם... הרגשתי שהוא מתמודד ויכול (אי).



**ג.2. הערכה שלילית:**

באופן שולי מופיע בתסמונת ההערכה הגורפת הכמעט כוללת גם קול מפקפק המושפע, כנראה, מהתעתוע היוצר אי אמון שמאפיין את הליקויים המדוברים ושנע, כזוכר, בין תחושות של פוטנציאל תקין, מחד גיסא, לבין הישגיות כושלת מאידך גיסא, וכן מהחרדה הקמאית מהשונה ומהשפעתו על עתידה הגנטי של כל המשפחה:

לאורך כל השנים חשבתי שמי שיש לו ליקוי למידה הוא טיפש. זה מאוד העסיק אותי. חילקתי את העולם לחכמים ולטיפשים. כך חשבתי למרות שבאתי מבית מודע. אני יודעת שאם יהיה לי ילד לקוי למידה זה כל מה שאראה בעיניים. זה מנהל אותי למרות שאת ההורים שלי זה לא ניהל (ת).

**ג.3. קנאה, כעס, רגשי אשם, התנהגות מפצה**

קבוצת חוקרים נרחבת (Moser, Caey, Jones, Rebecca, Zaorski, Donna, Mirsalimi,) מצאה שזכייה בהעדפת הורה בגין תכונות נחשקות כמו אינטליגנציה וכישורים עיוניים אחרים עלולה לעורר תחושת אשמה אצל האחאים המצליחים העשויה להצמיח יחס מגונן שלהם כלפי האחאים הנחשלים, וזאת, לא פעם על חשבון תחושת העצמאות והספונטניות שלהם עצמם.

תחושה זו אכן בולטת ברצף הדיבורי של הנחקרים המבטא רגש אשם המגיע לקיצוניות הן בהשלכותיו בזמן אמת והן בהשפעותיו על המשך החיים. זאת לצד קנאה וכעס על ההורים הנחווים בכל אחד מתיאוריהם של הדוברים:

הייתה לי הרגשה של אשמה על יד אחותי – למה אני כן והיא לא, והמסקנה שלי הייתה תמיד וגם עכשיו שלא מגיע לי שום דבר. אף פעם כשהייתי קטנה לא ביקשתי מההורים שום דבר, וגם כעת אני מתלבטת הרבה אם לבקש משהו כאילו אין לי זכות כי לא מגיע לי כי אני קיבלתי הכול מול אחותי שקשה לה כל כך (אה).

הרגשתי לא נעים שאני מצליח בלימודים ולהם קשה... הרגשתי רגשי אשם בגלל שלי יותר קל (הנ).

הרגשתי שמצפים ממני להיות טוב יותר ולהשקיע יותר כי הציונים שלי היו טובים בלי שהשקעתי ולעומת זאת האחים שלי השקיעו המון... הרגשתי אשם כי יש לי יכולות וההורים שלי חשבו שאם אשקיע יותר אשיג עוד יותר. ההשקעה הייתה ערך אצלם ולא הציונים, וההשוואה לגבי כמות ההשקעה ביני לבין האחים שלי לא הייתה לטובתי. גם אני עשיתי את ההשוואה הזאת והרגשתי קצת אשם (מן).

הכעס והאכזבה שלי זה לא מאחותי ועליה אלא על כל הסביבה, המשפחתית והלימודית שנתנו לה להגיע למצב הנפשי שהיא הגיעה, לתסכול כזה, לכאב כזה. אלה הכעס והאכזבה שלי (ר).

כעסתי מאוד על ההורים. זה שאני הצלחתי בלימודים היה מבחינתם טריוויה. בגלל זה לא הגיעו לי שום חיוזקים... כעסתי על כולם. נעשיתי ילדה כעסנית. קנאתי בה נורא (ת).

#### 4.ג. הזדהות רגשית

חשוב ומפתיע לציין שמוטיב זה הופיע בדברי אחת מהנחקרות בלבד, בניגוד לאינטנסיביות הופעתו בקרב הורים לקויים לילדיהם הלקויים (עינת, 2003):

ראיתי את התסכול שלה וזה כאב לי מאוד. כאב לי מאוד. עד היום זה כואב לי. חוסר ההערכה העצמית שלה כואב לי. זה כואב ומעצבן. אני כל הזמן חושבת למה זאת היא ולא אני, כי אילו זאת הייתי אני, הייתי נלחמת. זה מרגיז אותי שהיא חושבת שהיא לא מוצלחת. זה כל כך רחוק מהמציאות האובייקטיבית. לפעמים כשאני רואה אותה סובלת ומתוסכלת אני מרגישה שאני עומדת להתעלף בגלל הכאב שאני חשה בגללה (ר).

#### 5.ג. דאגה לעתיד

לעומת הדאגות ההוריות הבולטות לגבי עתידם כבוגרים של ילדיהם הסובלים מליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז (עינת, 2006, 2020), חפים האחאים מדאגות אלה לחלוטין. הדאגה המופיעה בחלק מדבריהם נוגעת לסיכון הגנטי לגבי דור ההמשך שלהם בלבד:

אין לי דאגות לגבי העתיד של אחי. אני בטוחה שמה שהוא ירצה הוא ישיג בתנאי שהוא יסכים לבקש עזרה. כולנו נעזור לו. הבעיות שלו בטח יקשו עליו את הדרך, אבל בסוף הוא יצליח (ס).

החשש היחיד שיש לי לפעמים זה מה יהיה אם הילדים שלי יהיו כמו אבא וכמו האחיים שלי. אבל גם זה לא מפחיד אותי מאוד כי הכי חשוב זה להצליח במה שאוהבים, ובוזה אני אוכל לעזור לילדים שלי גם אם יהיו להם קשיים, כמו שההורים שלי עוזרים לאחיים שלי וכמו שאבא עוזר לעצמו (נס).

אם אני דואגת לגבי העתיד? לפעמים קצת לזמן שלי יהיו ילדים. הרי זה גנטי הליקויים, אז מה יהיה אם גם לי יהיו ילדים כאלה? אני לא יודעת אם אני אצליח להתמודד עם זה, אבל מצד שני כל הלימודים וההצלחה בלימודים לא נראים לי חשובים כל כך, עובדה שאימא שלי מסתדרת נהדר בחיים למרות הליקוי שלה, וגם מצליחה במשפחה ועם חברים וזה הכי חשוב בעיני (אה).

אני מאוד חוששת לילדים שלי למרות שאין להם ליקויי למידה. חשוב לי מאוד שהם יצליחו. המורים אומרים עליהם רק דברים טובים... אבל אני מפחדת שכן יתגלו אצלם בסופו של דבר ליקויי למידה, כי אני יודעת שהלקות הזאת גנטית ואני חרדה מאוד. (ת).

#### **ד. מקום ההורים בעיצוב היחס המשפחתי לאחאים הלקויים**

תפקידם הקריטי של הורים בהתפתחותם הפיזית, המנטאלית והרגשית של ילדיהם נחקר ותואר באין-ספור מחקרים ומבעים אמנותיים מאוריפידס ב"מדיאה", סופוקלס ב"אדיפוס", שייקספיר ב"המלט", בלזק ב"אבא גוריו", גורקי ב"האם", סטרינדברג ב"האב", ביאליק, טשרניחובסקי, עמוס עוז... ועוד, ועוד. לכאורה ולא לכאורה התייחסות גורפת בכל מבעי התרבות האנושית לאורך כל ההיסטוריה שלה נבעה והוקדשה ו/או לפחות נגעה בנושא.

בעולם המחקרי טיפלו במרכיב זה גדולי הפסיכולוגים מפרויד (Freud, 1963), דרך יונג (Yung, 1971), אריקסון ואחרים בעבר, ועד דרייקורס, עומר ועוד רבים בימינו (אריקסון, 1987; דרייקורס, 2009; עומר, 2000).

במשבצת המוקדשת לליקויי למידה והפרעות קשב קיבל נושא חשוב זה התייחסות ישראלית במחקריה של עינת – "הורים מול מחסום הדיסלקסיה" ו"העץ והתפוח", ובמחקרן של דהאן וצדוק "מלקות לחרות" (דהן וצדוק, 2012).

בעבודה הנוכחית עולה נוכחותם של ההורים והשפעתה המשמעותית על תגובותיהם של האחאים בהקשר לנושא הנחקר גם בזמן אמת וגם בהמשך חייהם הבוגרים באופן בולט יותר מנוכחות היחסים בין האחאים עצמם המהווים את מושאו המוצהר. מספר תת נושאים מסתמנים בתוצאותיה של נוכחות אקטיבית זו.

#### **ד.1. בלבול באינטרפרטציה לגבי גישת ההורים כאשר עמדות מנוגדות קיצוניות מופיעות ברצף דיבורי שוטף אחד**

בבית היה הרבה דגש על למידה... /כל הסיפור של לקות הלמידה לא ניהל את הבית... /הורי רצו שאחי יקרא ועסקו בזה כל היום... כל האחים התגייסו לנושא וניסו ללחוץ עליו שיקרא... אמא והאחים עבדו איתו... (ת)

#### **ד.2. השקעה הורית**

גם אבא וגם אימא נרתמו לעזור לאחי. אני זוכר אותם יושבים בשעות הלילה ומכינים לו סیکומים, הם היו כל הזמן בתורנות בעניין. הזיכרון החזק שלי מכל שנות הלימודים זה לא הוא אלא ההורים (אי).

אבא שלי עזר לאחותי בלימודים עד שלב מסוים, אבל אחרי כמה זמן זה נעשה בלתי אפשרי מבחינתנו. היו לה קוצים בישבן והוא היה מיואש ממנה. זה היה קשה לו כי ההורים העריכו מאוד הצלחה בלימודים. היא אהבה יותר לרקוד ובשבילם זאת לא הייתה הקריירה הנכונה. היו עוד דברים שהפריעו להם אצלה, האי־שקט שלה, הרעש שעשתה (מה).

ההורים ניסו מורים פרטיים אבל זה לא עזר (מ).

גדלתי בבית חלוצי בנושא ליקויי למידה וככה הסתכלתי על זה כמשהו חלוצי ולא כבעיה. הייתי מודע למאמצים של ההורים לעזור לו בלמידה, אבל זה היה כאילו עיסוק פרקטי מקצועי ולא איזה אישו רגשי. זה לא בא על חשבון ההתנהלות הכללית של הבית. העשייה שלהם הייתה חלק מהחיים (אי).

### ד.3. תסכול הורי

במחקרה של עינת "הורים מול מחסום הדיסלקסיה," (עינת, 2003) עולה באופן מודגש מדברי הנחקרים מוטיב האכזבה הטראגית מהציפייה ההורית לילד האידיאלי מגשים החלום המשפחתי ומתקן החסרים הכאובים בתולדות האגו ההורי. אכזבה הורית זו יוצרת אצל הדוברים במחקר הנוכחי דחף של תמיכה והגנה על אחיהם הפגועים מפני הלחץ הקונקרטי והנפשי המוטל עליהם:

נדנדו לה... אבא היה מקריא לה שוב ושוב. הרגשתי שהוא מציק לה... אחרי הקריאה הוא היה צריך לתרגם לה את מה שהוא קרא... לאורך השנים הגנתי עליה מפני ההורים שיעזבו אותה במנוחה חשבתית שהם לא קיבלו אותה כמו שקיבלו אותי. אותי קיבלו כי אני התאמתית להם יותר. אני הייתי כל הזמן בסדר מבחינתם. די מוקדם לקחתי את התפקיד לשמור עליה מהורינו... כעסתי עליהם בגללה כי התעצבנתי מהדרך שבה הם חושבים עליה... הרגשתי בכלל שאימא ממיינת את האנשים, ואבא השתדל כל הזמן לעזור לה רק כי חשב שיצליח לשנות אותה (י).

לאבא שלנו היה קשה מאוד עם הקשיים הלימודיים שלה. הוא ישב איתה הרבה והתרגז עליה הרבה. (נה).

אימא שלי עדיין לא שלמה עד היום עם חוסר ההצלחה הלימודי שלו בעבר. היא עדיין לוחצת עליו ללמוד למרות ההצלחה העסקית שלו (מ).

אימא שלי הייתה קשה עם אחותי. היא לא נתנה לה את החום שהגיע לה. אחותי לא זכתה ליחס אוהד ומעריך של אימא. אבא שלי חשב שהילדה לוקחת את הקשיים שלה באופן קיצוני יותר מדי. הוא היה בטוח שאם לא הייתה מגיבה רגשית כל כך קשה

הייתה מסוגלת להתגבר על הקשיים האלה. הוא בכלל מאמין שאם באמת רוצים ומתאמצים אפשר להשיג כל דבר (ר).

#### 4.ד. פיצוי רגשי

אני זוכר שכשהייתי בן ארבע ראיתי קלטת שהיה כתוב עליה "שואה". לקחתי אותה וקראתי ואימא שלי כל כך התרגשה. כנראה מפני שאחי התחיל לקרוא את האותיות הראשונות בערך בגיל עשר. אני זוכר את הסיטואציה הזאת בצורה מוחשית, איפה עמדתי בחדר, מה לבשתי... (ן).

#### 5.ד. תחושת קיפוח

אורסמונד וזלצר (Orsmond & Seltzer, 2009) מצאו שהאחות הבוגרות של אחות עם ליקויי למידה עשויה להרגיש שהוא/יא לא זוכה לתשומת לב מספקת של ההורים. ממצא זה וממצאים מחקריים נוספים המצביעים על תחושת קיפוח הורית אצל אחאים נקיים מליקויים לגבי המשאב ההורי, מוקרנים באופן ברור ומרשים מהמיתוסים הדרמטיים העוסקים בדינימיקה האחאית המופיעים בתחילת המאמר. התבטאויותיהם של הנחקרים הנוכחיים בנושא מתכתבות באופן ישיר ובולט עם האמור לעיל:

כשהייתי בכיתה ד' כתבתי לאימא שלי מכתב. כתבתי בו שזה נכון שהלימודים הולכים לי בקלות, אבל גם אם קורה שאני מתקשה במשהו ומשקיעה בזה מאמץ ומצלחה בסוף זה לא עושה עליה שום רושם והיא לא שמה לב לזה כאילו זה מה שצפוי ואין בזה שום דבר שראוי לתשומת לב מיוחדת. אני לא זוכרת שהיא הגיבה למכתב הזה. (לי).

כל ההשקעה הייתה באחים שלי, לדחוף אותם להצלחה... חבל שלא דחפו גם אותי ככה... אמרתי לעצמי: למה כל דבר נותנים להם? ... עד היום פחות דואגים לי... יש כלפי פחות יחס. ככה אני מרגישה. מרגישה שגם היום דואגים להם יותר...עד היום אני מנסה להוכיח לעצמי בכל מיני דברים... מרגישה אחריות להיות בסדר תמיד ואז אולי יתייחסו אליי... יש לי רצון לרצות אותם בכל, בבית, בלימודים, בעבודה. בכל פעם הם אמרו לי שלי הכול הולך חלק ואני לא הרגשתי כך, כי אם אין לי לקות זה לא אומר שהכול טוב אצלי. יש עוד דברים בעולם, לא רק ליקויי למידה (מ).

הבנתי שחלוקת המשאבים בינינו היא לא שוויונית. אני זוכר את היום שזה קרה לי. זה היה היום האחרון של הרישום לבית הספר ואותי לא רשמו ואני באתי להורים ואמרתי להם - זה היום האחרון... מאז התחלתי להיות יותר פרוע כדי ששימו לב אלי למרות שגם זה לא עזר כי הייתי תלמיד טוב. היה לי קל בלימודים... מאוחר יותר, בזמן התיכון אני זוכר שאימא רצתה לשמוע ממני מה קורה לי, מה עובר עלי אבל אז כבר

לא הסכמתי לשתף אותה בכלום. כבר הייתי רגיל לזה שאני עם עצמי ושמה שקורה לי זה לא מעניינם של הורים. אבל לא הרגשתי כעס. הכעס הגיע רק בטיול של אחרי הצבא בהודו. אז הבנתי בפעם הראשונה שאני כועס עליהם מפני שהם לא ראו אותי אף פעם, אפילו כשעשיתי המון שטויות כדי ששימו לב אלי... הם לא ראו ולא ידעו כלום... כשחזרתי מהטיול אמרתי לאימא שהם לא היו איתי ובשבילי אבל תוך כדי שאמרתי הבנתי מה עבר עליהם ולמה הם חילקו את המשאבים כפי שחילקו (ל).

תמיד קיבלתי פחות תשומת לב מההורים. מאז שהאחים שלי סיימו את הגן והתחילו את בית הספר וזה הלך ונעשה יותר ויותר חזק כי בכל פעם נוסף עוד אח עם קשיים שנעשה תלמיד בית ספר... אבל מההתחלה, עוד בזמן אמת, הבנתי את זה, ואף פעם לא חשבתי שזה לא פייר כלפי בעיקר מפני שמבחינות אחרות, לא בלימודים, כשהייתי זקוקה לעזרה או לתמיכה הם תמיד היו שם, לידי ואיתי... היו גם רגעים שבכל זאת קנאתי אבל גם אז ידעתי שאין לי על מה להתלונן... (נס).

אני זוכרת בתור ילדה ונערה בעיקר תחושת קיפוח מצד ההורים. המצב הכלכלי לא היה טוב וכל חוגי העשרה והעזרה ניתנו רק לאחותי כי היא הייתה זקוקה. ככה זה היה מגיל הגן. אבא שלי אמר שיש לה פלפל בישבן אז אם היא תלך לחוג ריקוד זה ישתחרר אותה והיא תוכל ללמוד משהו. אותי, לעומת זאת, הוציאו מחוג גלגליות כי לא היה כסף עבור שתינו, ואני הייתי בסדר מבחינת הלימודים וההתנהגות. גם כשגדלתי הם הטילו עלי את כל התפקידים שקשורים בקניות שיש בהם צורך בפעילות חשבונית או כל מה שקשור בטפסים, בקריאה וכתבה, כי היא לא יכלה לקבל אחריות על דברים כאלה. יצא שלי לא נשאר זמן לשום צ'ופרים כמו שהיה לה... רק אחרי השרות הצבאי שבו הצלחתי מאוד וכל הדימוי העצמי שלי השתנה שם הגעתי לתובנה בקשר להשקעה הלא שוויונית של ההורים בשתינו... אם תשאלו אותי היום מה הדבר הכי חזק שהבנתי כאדם בוגר מכל החוויות שהיו לי בגלל אחותי בילדות ובנערות, זה שכל ילד צריך לקבל מההורים יחס ואנרגיה לפי הצרכים שלו, שאין שוויון בדבר הזה, שאי אפשר להשוות את הנתינה בין הילדים בבית ולא בין אנשים בכלל. אני מניחה שאם היו מסבירים לי את זה מהילדות הייתי מקבלת את זה כבר אז. וזאת המסקנה השנייה שלי כאדם בוגר שצריך לדבר עם הילדים מההתחלה על השוני שלהם, על המצוקות שלהם ושל המשפחה בגלל זה. על הכול (נה).

#### ד.6. השפעת גישות ההורים על השקפות העולם בהמשך החיים

על-פי ניקולס ושוורץ (Nichols & Schwartz, 2007) ילדים נוטים לאמץ את דפוסי ההתמודדות של הוריהם. סרבין וקרפ (Karp, 2003 & Serbin) מדברים על מודל תיאורטי

שעל פיו מאפייני ההתמודדות של ההורים יועברו ושפיעו על דפוסי ההתמודדות של ילדיהם. יפה (יפה, 2018) מצביע על כך שדפוסי הורות נוטים להשתמר לאורך דורות. כך גם במחקרה של עינת (עינת, 2020). מרכיבי ההטבעה ההורית מעצבים, כמסתבר, מעבר לדפוסי התנהגות ולהשלכות רגשיות, גם השקפות עולם בסיסיות:

אימא עזרה לי לפתח את תפיסת העולם שלי... עזרתי לה להקים מרכז משלה וליווית אותה במהלך השעורים הפרטיים שקיימה וינקתי ממנה את תפיסות העולם, את ההתייחסות... אימא אלופה לתת לבן האדם תחושת מסוגלות. היא נתנה לי את זה כבן ונתנה את זה לתלמידים שלה... (ד)

אני מושפעת מההורים, מהרצון שלהם לעזור בגלל אחי. אני יותר רגישה בגללם לגבי כל מי שיש לו קושי, לא חשוב איזה, ואני רוצה לעזור כמה שאני יכולה לכל מי שיש לו בעיות (ם).

אני חושב שלתופעת לקות הלמידה לא צריך לקרוא חריגות. חושב שצריך לעבוד עם החוזקות, עם מה שטוב אצל כל אחד. מאמין שכל הדברים יסתדרו אם תעשה מה שאתה אוהב ותבליט את הכוחות שלך. אני מייעץ את זה לכולם – תעשו מה שמעניין אתכם ולא מה שאומרים לכם או מה שמצופה מכם לעשות. זאת ההמלצה שלי וכך אני מחנך את הילדים שלי... אני לא יודע אם התפיסות האלה צמחו אצלי בגלל ההורים שלי, בגללי או בגלל הסביבה הלקויה שבה גדלתי, אבל ברור לי שבגלל שגם אחד מההורים היה לקוי והצליח בכל זאת זה נתן לגיטימציה למחשבות שלי. זה גרם לי להיות טולרנטי לאנשים בכלל. (ו).

אני חושבת שבזכות היחס של ההורים שלי לכל העניין שהסבירו לנו בשיא הפתיחות מההתחלה מה זה אומר הקשיים האלה ומה אפשר וצריך לעשות כדי להתמודד איתם ומה בכלל חשוב בחיים. שהכי חשוב זה לעשות מה שגורם הנאה ואושר ויכול לבטא את היכולות המיוחדות של כל אחד... הפתיחות של ההורים שלי איתנו תמיד זה הדבר הכי חשוב שהם נתנו לי. הכול תלוי בהורים (ם).

בגלל היחס של ההורים שלי לאחי ולקשיים שלו פיתחתי השקפה מאוד ברורה וחזקה לגבי מתן שוויון הזדמנויות לכולם. אני דואג לזה בחיים הפרטיים שלי וגם בעבודה... אין לי ספק שהאווירה בבית בגלל הקשיים של אחי היא שיצרה אצלי את הגישה הזאת וזה מתבטא אצלי בכל נושא השונות והשוויון – מגדרי, קהילתי, לאומי, ובכלל. ההבנה הזאת שלי והיחס הזה שלי נובעים מהגדולה בהתנהגות של ההורים שלי. (יד).

### ה. יחס למערכת החינוך/השקפת עולם חינוכית

שיפוטיות כעוסה על מערכת החינוך נשקפת ממחקרה של עינת "מורים במילכוד" (עינת, 2006). התחושה המובעת שם לגבי בגידה באחריות המקצועית של הממסד החינוכי על כל צוותיו ומסגרותיו עולה באופן בולט גם אצל רוב הדוברים במחקר זה:

המלחמות הקשות שהיו להורים שלי היו עם הממסד, עם כל המערכות - בית הספר, משרד החינוך, משרד הרישוי. לא אחי היה הבעיה המרכזית אלא הממסד. כיום אני מתרשם שלמרות כל הקשיים שיש עדיין במערכת החינוך לגבי תלמידים עם ליקויי למידה והפרעות קשב, המצב הכללי יותר טוב. כעת לפחות מכירים את המושגים ומנסים להקים מרכזי תמיכה. יש כאילו עם מי לדבר, או איכשהו ההתמודדות יותר קלה (אי).

האם גזרתי מכל זה השקפת עולם חינוכית? בוודאי. אני מעביר את כל החוויות הבית ספריות שלי ושל האח שלי לבנות שלי. שלחתי אותן לבית הספר הדמוקרטי כי שם סופרים את הבן אדם ולא את הציונים שלו. מבחינתי שישחקו בבוץ, שילמדו רק מה שמעניין אותן, שיתפתחו בכיוונים שבא להן. מה שאני ראיית והבנתי בדיעבד לגבי אחי וגם לגבי עצמי, למרות שלא היו לי קשיים, זה שהמערכת הבית ספרית הרגילה לחלוטין לא מתאימה את עצמה לצרכים, לחולשות ולחוזקות של כל אחד מהתלמידים, לא ברמת התכנים ולא בדרכי ההוראה. באופן כללי ומהותי בית הספר צריך להיות בית ובית הספר הרגיל רחוק מאוד מזה (ל).

בבתי ספר רגילים התכונה הכי חשובה היא ללכת בתלם... לפי דעתי כל אחד צריך לפלס את דרכו בדרכו... המערכת לא מתאימה את עצמה לתלמידי שונים. אולי אם המערכת הייתה מותאמת הם לא היו שונים... אולי דווקא הרגילים היו זקוקים אז להתאמות... הרגשתי מאז שאני ילד שמשוה לא בסדר במערכת. ידעתי להתנהל בה אבל הייתי מאוד ביקורתית... תמיד חשבתי מה לא עובד טוב... הרגשתי שזה לא אמור להיות כך... יותר מאוחר התחלתי לתעב את המערכת. כעסתי על ההליכה בתלם כשלתלמיד הבודד אין קול... התחלתי להטיל ספק בכל. התפיסה שלי התעצבה בעיקר במעבר מבית הספר היסודי לחטיבה שהיא מפעל ציונים והישגים... ראיית איך המערכת לא יכולה לטפל באלה שלא הולכים בתלם... והרי בימינו אין בכלל שום ביטוח לגבי העתיד. חשוב למצוא את הדבר שבו אפשר להצליח ולהשתכלל בו. למצוא גישה שלך... ובעניין הזה אני חושב שממש אין קיום לחברה של ימינו בלי אנשים עם לקויי למידה, כי החברה העכשווית חייבת שיהיו בתוכה מוחות שחושבים אחרת. בזה יהיה כוחה (ד).

אני חושבת שצריך לשנות את בית הספר לגמרי. צריך כיתות קטנות שלא מוכרחות להיות לפי גיל. מה, זה שמישוה נולד בתאריך מסוים או עד תאריך מסוים קובע מה היכולת שלו ללמוד או להתקדם בלימודים, או לקבוע מה קצב הלימודים שלו או



מה הכי מעניין אותנו ללמוד? צריך לעבוד בקבוצות קטנות לפי הבחירה של כל אחד ובתחומי העניין שלו ולתת לכל אחד לחקור ולהתקדם במה שמעניין אותו ובקצב שמתאים לו. בקיצור צריך לתת לחריגים, עם ליקויים ובלי ליקויים, לתכנן ולנהל את מערכת החינוך. להם יש דרך אחרת לראות דברים, לא כמו שמכתיבים מלמעלה, כמו חיילים בתלם. לדעתי זה מזל גדול שיש חריגים בעולם (אה).

לגבי מערכת החינוך, לדעתי היא כישלון מוחלט. שום דבר לא השתנה בה במשך עשרות שנים לא לגבי חומרי הלימוד ולא לגבי היחס לדרכי הוראה מותאמות לכל תלמיד. לדעתי זה פוגע בכל התלמידים, גם במצליחים וגם במתקשים (נה).

המצב של אחותי מאוד השפיע על החיים שלי. אני מורה, אני עובדת עם תלמידים ואני כל הזמן רואה אותה מול עיני ואני נלחמת על כל תלמיד. בגלל אחותי, בגלל הכאב שלה, אני נלחמת מול המערכת בלי פחד. אני יודעת מה התלמידים המתקשים עוברים. אני לא מוותרת למערכת ולא נותנת לתלמידים לוותר למערכת החינוך. אני יודעת מה עבר על אחותי ואני כאילו מפצה את עצמי כעת על מה שלא הצלחתי לעשות איתה. כל הזמן אני רואה אותה מול העיניים. כל ילד שמתקשה, אני אומרת לעצמי – הוא לא יהיה היא! במערכת החינוך יש בעיה. הם כל הזמן אומרים לקבל את השונה, אבל בפועל זה לא קורה. או ששולחים ילד כזה למסגרת אחרת או שמנסים בכוח לשלב אותו בכיתה רגילה. לדעתי נקודת הפתיחה עם תלמיד כזה צריכה להיות אחרת. צריך לחשוב על כיתה קטנה עם דרכי הוראה אחרות, מותאמות ואז הוא יגיע להישגים מעולים. צריך להכשיר מורים לתלמידים כאלה. עכשיו כל הגישה היא טיפשית וחסרת תועלת. לי אישית כמורה יש סבלנות ואהבה אינסופית לילדים שאני מלמדת כי אחותי מול עיני כל הזמן (ר).

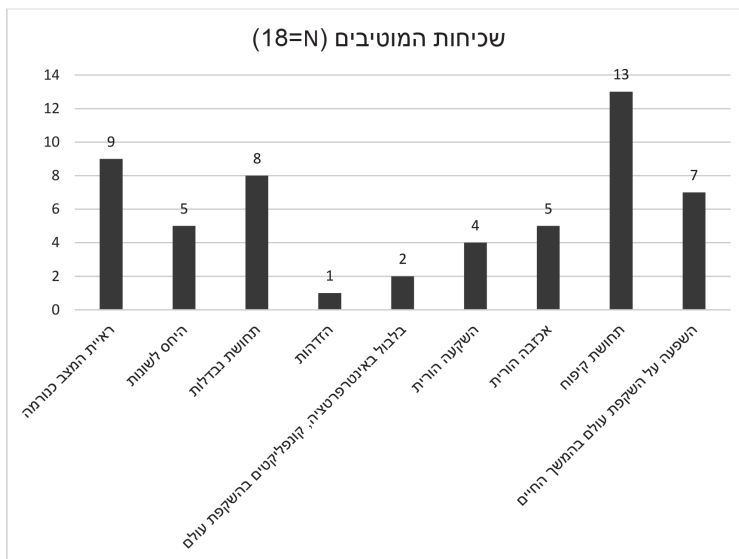
### ו. ניגודים קונפליקטואליים בהשקפת העולם

בית הספר לא בנוי לטפל בתלמידים עם ליקויי למידה/ אני שואלת את עצמי מדוע צריך להפריד בין ילדים על פי יכולותיהם ולתת לליקויי למידה תחושה שהם אחרים?

אין לי מושג מה הפתרון שצריך לעשות בבתי הספר / אני יודעת שבית הספר לא צריך לוותר על הצטיינות... צריך לגרום לכולם להצטיין, לפתח דימוי עצמי גבוה צריך לא ללחוץ צריך בית ספר עם מגוון אפשרויות. לא היררכי / למערכת החינוך. שקשור בהישגי אבא שלי אפשר לאחים שלי לבטא את עצמם. באופנים אחרים, את הכישורים המעשיים שלהם/ חשוב לי לגור במקום שהשכנים משכילים. חלקם דוקטורים. המורים אומרים עליהם דברים טובים, אבל אני יודעת שהם לא רואים את הקשיים שלהם ופוחדת שהם טיפשים / עדיף לילדים שלי שיהיו בלי ליקויי למידה. אני אאמלל אותם (ת).

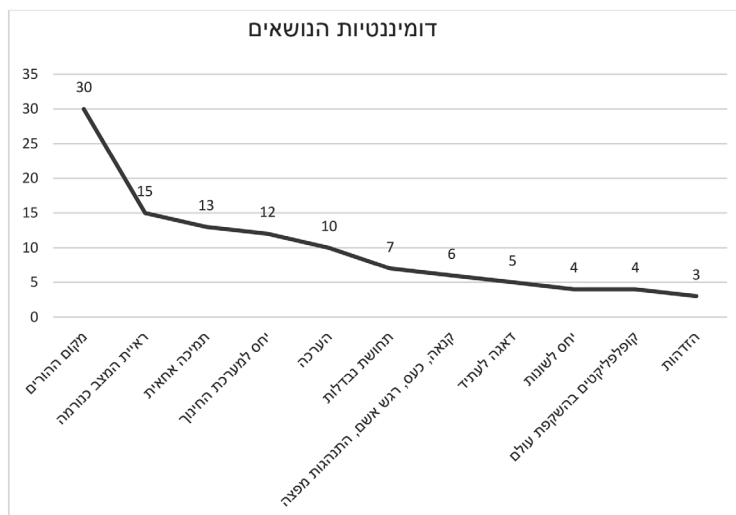
תרשים 1 מציג את שכיחות המוטיבים בקרב המשתתפים.

**תרשים 1: שכיחות המוטיבים**



תרשים 2 מציג את דומיננטיות הנושאים שעלו בקרב המשתתפים.

**תרשים 2: דומיננטיות הנושאים**



## סיכום ודיון

נקודות ההתייחסות המרכזיות שעלו מדברי הנחקרים הן:

1. קבלת מצבו של האח/ות הלקוי/ה כחלק נורמטיבי מההוויה המשפחתית.
2. פיתוח תודעת נבדלות מהפגיעה האחאית.
- פיתוח יכולת ספונטנית של הבחנה בין יכולות וחסרים אצל האח/ות הלקוי/ה, תוך הערכת היכולות לעתים עד כדי קנאה בהן, והמעטה עד לכדי ביטול של ערך החסרים.
3. פיתוח השקפת עולם בדבר הלגיטימציה של השונות האנושית בכל תחומי החיים.
4. פניה לכיוון תעסוקתי בשנות הבגרות בעקבות השקפת עולם בסיסית זו.
5. פיתוח תחושת עצמאות קונקרטי ונפשית המשוחררת ולעתים אף לוחמת נגד עמדותיהם של ההורים בתחום המדובר והענקת עזרה חלקית, רגשית וקונקרטי לאחים/יות הלקויים/יות.
6. השפעתם העמוקה של ההורים, לטוב ולרע, על מהלך התפתחותם של כל הנ"ל, לצד הנהייה לתשומת לבם ולקרבתם.

## דיון

תוצאותיה של עבודת פיילוט זו מפתיעות בהתייחסותן לממצאים המאפיינים את המחקרים המקיפים שנערכו עד כה בנושא ליקויי למידה בכל ההיבטים הרגשיים והקונקרטיים, המשפחתיים והסביבתיים הנוגעים בו – אכזבה, דאגה, כאב, כעס, חוסר הבנה, חוסר אמון וחוסר אונים (וייס, 1991; עינת, 2003, 2020). באופן יוצא דופן נראה במחקר זה פן חיובי ואופטימי המבטא אמון והערכה לגבי מושאיו הלקויים שאינם מקובעים בתחום הלמידה הפורמאלית בלבד, ובעיקר בולט שוני מהותי בהבנה ובקבלה של מושג ה**נורמה** האנושית בכללותה. קשייו/יה של האח/ות הלקוי/ה נראים לנחקרים כחלק מחייה הנורמטיביים של משפחתם וכתופעה נורמטיבית בתוך טווח הקשיים וההתמודדויות המאפיין בדרך כזו או אחרת כל אדם. זאת בניגוד בולט לממצאים שאפיינו את ההורים במחקרים הקודמים הנזכרים. מעבר לתפיסתם הנורמטיבית את קשיי אחיהם, מבטאים האחים החפים מליקויים לעתים קרובות ביטויים מפתיעים של הערכה, ואפילו קנאה בכישוריהם האישיותיים והיצירתיים. התבטאות מעניינת נוספת מצביעה על טיפוח תחושת אגו נפרדת ובטוחה בערכה וביכולותיה בניגוד להשערה מחקרית מקדמית לגבי אפשרות של חיקוי מכון או ספונטאני עד להזדהות ממשית עם הקשיים. התוצאות החיוביות העולות מהדברים על רקע ממצאיהם הפסימיים עד טראגיים לעתים של המחקרים הקודמים מעוררות סקרנות לגבי המשך בדיקתו הרחבה של הנושא באוכלוסיות גדולות יותר תוך התמקדות בהשפעתו על התפתחותם הרגשית הכוללת של האחים הלקויים.

שאלת פתיחה לבדיקה כזאת עשויה להישאל מזווית הסתכלות משקפת, המופנית לאחאים הלקויים, כמו – האם, לדעתך, תרמה עובדת היותך לקוי למידה תרומה חיובית כלשהי לאחריך? להלן מספר דוגמאות תגובה ספונטאניות לשאלה זו של כמה מהאחאים הלקויים:

תרמתי לאחותי הרבה הומור. היא הייתה תמיד רצינית וכבדה, ואני בקלילות החברתית שהייתה לי גרמתי לה הרבה פעמים להתגלגל מצחוק, כאילו לימדתי אותה איזו חדות חיים, למרות הקשיים שהיו לי, וגם יכולת לאינטימיות איתי, ברע ובטוב, ועם אנשים בכלל, לקשור איתם קשר, לקבל אותם כמו שהם בלי ביקורת ולצחוק איתם (טי).

אחותי אמרה לי שהיא הצליחה לסיים את הלימודים האקדמיים שלה רק בגללי, כי זה לא יכול להיות שאני עם כל הקשיים שלי לומד ומגיע לתואר, והיא שאין לה שום קושי לא מגיעה לזה. אז את זה היא בפרוש הרוויחה ממני... (של).

אני הרבה יותר פתוח למרחבים שהאחים שלי לא מכירים. יש לי תפיסת חיים אחרת. אני לא במיינסטרים בשום דבר. אני הרבה יותר פריקי, זרוק, וזה השפיע על שניהם. זה פקח להם את העיניים לראות שהעולם והחיים רחבים הרבה יותר מהסטנדרט הרגיל. זה העשיר אותם מאוד. הם חוו את הפנייה שלי לדרכים אחרות כאומץ גדול. הם ראו את האמונה הגדולה שלי בדרכים כאלה ואת ההיאחזות שלי בהן, בגלל ולצד הקשיים שלי, וניסו כמוני, בעקבותיי, למרות שלא היו להם שום בעיות בלימודים, לפנות לניסיונות חדשים בחייהם שחורגים בהחלט מהנורמה, כל אחד בכיוונים שבחר לעצמו. זאת תרומה לא קטנה לדעתי... (ק).

אחי הרוויח ממני המון נחישות. הרבה חוזק באישיות. אין דבר שהוא רוצה ומחליט לעשות שהוא לא מבצע עד הסוף. גם כשזה קשה לו, גם כשזה גוזל הרבה מאוד זמן. ואת זה הוא למד ממני. היכולת הזאת צמחה בגללי. לא נולדים עם זה. הוא גם קיבל בזכותי יכולת נפשית להשתמש בכלים שונים כדי להצליח, וגם, וזה חשוב מאוד, יכולת לראות את השני ולקבל את האחרות שבו. את כל תפיסת העולם המיוחדת שלו הוא הרוויח ממני, כל האישיות שלו הוקרנה ממני, ואני כל כך גאה בזה (כ).

אני חושבת שהתרומה העיקרית שתרמתי לה זאת הרגישות שפיתחה לזולת. בגלל זה, בגללי, היא פנתה למקצוע הטיפולי שלה. ועוד משהו, בגללי ובגלל מה שקרה איתי, היא קלטה והבינה מגיל צעיר מאוד את חוסר האונים של ההורים. את העובדה שהם לא כלי-יכולים, וזה פיתח בה כוח להתמודדות עצמאית. ההורים לא יכולים להציל אותה בכל מצב, היא הבינה שהיא חייבת להתמודד עם החיים בכוחותיה שלה. בסה"כ

בזכות החיים לידי היא הרבה יותר סבלנית, הרבה יותר גמישה ומוכנה לשינויים, הרבה פחות פחדנית. בקיצור הרבה יותר מוכנה לחיים. וזאת תרומה לא קטנה, לדעתי. (דע).

התרשמות מתגובות אלה מצביעה במפורש על אפקט המראה החיובית המתחולל בדינמיקה האחאית בין אחים הסובלים מליקויי למידה והפרעות קשב לבין אחיהם החפים מהפרעות אלה. יתכן שמסתמן מהדברים כיוון טיפולי פרקטי של צורך וחשיבות בתמיכה משפחתית כוללת העשויה להקל על הכובד הפסימי המאפיין לעתים קרובות את מערכת היחסים הטעונה שבין ההורים וילדיהם הלקויים.

מחשבה זו מתכתבת עם אחת מהתוצאות המרכזיות העולה מהמחקר הנוכחי שאליה חברו מכסימום הנחקרים – משמעותו הקריטית של יחס ההורים למאזן התגובות הרגשיות ולהתפתחות האישיות של הילד התקין במשפחה וקשריו עם האחאים הלקויים בפרט, ולעיצוב השקפת עולמו לגבי ההתייחסות לשונות האנושית, בכלל.

ביטוי המאסיבי של המסר ההורי המתואר מהווה כמובן ייצוג ממוקד להשפעתם הכוללת ורבת הערך של הורים על התפתחותם הכוללת והעמוקה של אישיות ילדיהם, ועם זאת חשיבותו בתחום הספציפי הנחקר עשויה לכוון לדרכי טיפול קונקרטיים עבור כל שותפיו של המערך המשפחתי הנדון תוך התייחסות לתגובות המראה הנזכרות.

חשוב לציין שהשקפת העולם רחבת הראות העולה מדברי רוב המשתתפים במחקר מתמקדת, באופן תיאורטי וקונקרטי לצד כוליותה, גם בתפקידה הספציפי והקריטי של מערכת החינוך ובשינויים הנדרשים במסגרתה לצורך יישומו האופטימלי של תפקיד זה.

בהסתכלות כוללת חשוב לציין שתוצאותיה של עבודת מחקר ראשונית זו עשויות להקרין את מסקנותיהן האופטימיות הייחודיות גם על מצבי פרובלמטיקה משפחתית נוספים שאינם נוגעים רק או דווקא לליקויי למידה, קשב וריכוז בקרב אחאים, אלא למפגעים פיזיים ומנטליים אחרים המאפיינים אותם. אם כי יש לסייג בזהירות מסקנות אלה ממצבים קיצוניים כמו פיגור שכלי עמוק, אוטיזם ברמה גבוהה, וכיוצא בזאת..

## מקורות

- אלתרמן, נ' (1938). **כוכבים בחוץ**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.  
 אריקסון, א"ה (1987). **זהות, נעורים ומשבר**. תל-אביב: ספרית פועלים.  
 בארקלי, ר', אדווארדס, ג' ורובין, א' (2005) **המתבגר המרדן**. הוצאת גלילה.

בראשית ג', ג-ט

בראשית כ"ח, ל"ז-ל"ט

בראשית ל"ז

בנדורה, א., (1962), **למידה חברתית באמצעות חיקוי**. לינקולן, ניו-יורק: אוניברסיטת נברסקה.

שמות ד'

דהן, א., צדוק א' (2012). **מלקות לחרות, מבט אישי ומקצועי על ליקויי למידה והפרעות קשב וריכוז**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום, מכון מופ"ת.

וייס, מ., (1991), **אהבה התלויה בדבר: הילד הפגיע בעיני הוריו**. תל-אביב: ספרית פועלים. דרייקורס, ר., (2009). **ילדים – האתגר**, יבנה.

עינת, ע' (2003), **הורים מול מחסום הדיסלקסיה**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום. ניקולס, מ. ושוורץ, ר. (2005), **טיפול משפחתי, מושגי ושיטות, ניו-יורק** (מהדורה 7), אולם פרנטיס.

יפה, י. (2018), העברה בין דורית של סגנונות הוריים. **רב-גוונים, מחקר ושיח (16) 3**. עומר, ח., 2000, שיקום הסמכות ההורית. מודן.

עינת, ע' (2006). **דימוי עצמי במראת הדיסלקסיה: מורים במלכוד**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

עינת, ע' (2020). **העץ והתפוח – ליקויי למידה במראה בין-דורית**. אמציה הוצאה לאור. צבר בן-יהושע, נ', ודרגיש, ר', (2001). מחקר סיפר. בתוך: צבר בן יהושע, נ' (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 167-194). אור יהודה: דביר.

קליין, מ' (2003). כתבים נבחרים. תל-אביב: תולעת ספרים.

קניג-גורפינקל, א' (2004). **מגדר האח הבריא, סגנון התמודדות שיתופית של ההורים, הערכה עצמית וקבלה של אחאים בריאים את אחיהם בעלי פיגור שכלי**. עבודת גמר המוגשת כמילוי חלק מהדרישות לקבלת התואר "מוסמך האוניברסיטה" במחלקה לפסיכולוגיה של אוניברסיטת בר-אילן. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

שפירא, א' (20114). אחאות – היבט משמעותי בעיצוב העצמי וחיי הנפש שלנו. **מאמרים מקצועיים בטיפולנט**.

Bandura, A., (1977), Toward unifying theory of behavioral chang, *Psychological Review* Vol 84, No 2 191-215

Baumann, A. (2010). *Significant of son to the fathers – Destiny in a post patriarchal age*. Montreal: IIAP

Briggs, C.L. (1968). *Learning how to ask: A Sociolinguistic Appraisal of the role of the interview in Social Science Research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Britannica Encyclopedia (2019). Norm.
- Freud, S. In: Strachey, J. (1963). *Volume XVI (1916-1917): Introductory Lectures on Psycho-Analysis* (part III).
- Lacan, J. (2000), In: Johnson, A. (2000). The driving force of Lack: Object a and Lacan's extension of the Freudian drive. *Psychoanal. Contemp. Thought*, 23, 51-64.
- Mahler, M. S. (1994). *Separation-Individuation: The Selected Papers of Margaret S. Mahler*. Northvale, New Jersey: J. Aronson
- Mitchell, J. (2006). From infant to child: The sibling trauma, the Rite de Passage, and the construction of "other" in the social group. *Fort Da*, 12, 35-49.
- Morfix Dictionary. Individualism.
- Moser, Casey, J., Jones, Rebecca, A., Zaorski, Donna, M., Mirsalimi, Hamid, Lachner, Andrew, F. (2005). The impact of the sibling in clinical practice: Transference and countertransference dynamics. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(3) 267-278.
- Nichols, M.P., & Schwartz, R.C., (2007). *The essentials of family theory* (3<sup>rd</sup> edition). Boston Pearson education.
- Orsmond, G & Seltzer, M.M. (2009), Adolescent siblings of individuals with autism: Testing a diathesis stress model of sibling "well-being", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, pp 1053-1065 Oxford dictionary. Norm.
- Rubin, H.J., & Rubin, I.S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Serbin, L. & Karp, J. (2003), Intergenerational studies of parenting and the transfer of risk from parent to child. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (4), 138-142
- Suchman, L., & Jordan, B. (1990) International troubles in face-to-face survey interviews. *Journal of the American Statistical Association*, 85, 232-241
- Yung, C.G. (1971). *Definitions in Psychological Types*. Princeton University Press.
- Weber, R.P. (1990). *Basic Control Analysis* Newbury Park CA: Sage

## חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים וסטודנטיות עם וללא הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות

סאאיד בשארה, מכללת בית ברל

אפרת בנג'ו, מכללת בית ברל

**תקציר:** מחקר זה בחן את הקשר בין מגדר, חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות בהשוואה לסטודנטים ללא הפרעה זו. לצורך המחקר, נדגמו 60 סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, מתוכם 15 גברים (25%) ו-45 נשים (75%), אשר סווגו לשתי קבוצות על סמך מבחנים קודמים: קבוצה אחת כללה 30 סטודנטים (50%) עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות וקבוצה שנייה כללה 30 סטודנטים (50%) ללא הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות. שתי הקבוצות נבדקו באמצעות שני כלים: שאלון לבדיקת חוסן אישי ושאלון לבדיקת מסוגלות עצמית. ממצאי המחקר הצביעו על קיום הבדלים מובהקים בכל המדדים של חוסן אישי ומסוגלות עצמית בין סטודנטים עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות ובין סטודנטים ללא הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות, כמו גם על קיום אינטראקציה מובהקת מבחינה מגדרית במדדים של אוטונומיה והתמדה בחוסן אישי ובמדדים של מסוגלות חברתית ומסוגלות רגשית במסוגלות עצמית. כמו כן, נמצאו קשרים מובהקים בין חוסן אישי לבין מסוגלות עצמית בחלק מהמדדים שנבדקו בקרב אוכלוסיית המחקר. לאור הפערים הניכרים בין שתי אוכלוסיות המחקר, חשוב לשים דגש על אוכלוסיית הסטודנטים עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות ולנסות לטפח במדדים שנבדקו, לצורך קידומה במערכת ההשכלה הגבוהה ובאוכלוסייה הרחבה בכלל. דבר זה עשוי להשליך על מגוון תופעות נוספות הקשורות בתחום הפדגוגי, כגון צמצום תופעת הנשירה וקידום הישגים לימודיים, תוך התייחסות והתאמה להיבט המגדרי.

### מבוא

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מערכת הקשרים בין מגדר, חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות בהשוואה לסטודנטים ללא הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות. הבנת קשרים אלה עשויה לאפשר תכנון והתאמה יעילים יותר של מערכת הלימודים. בנוסף, ייתכן שניתן יהיה לסייע בזיהוי ספציפי של מוקדי קשיים במערכת החינוך וההשכלה הגבוהה וכתוצאה מכך, להציע תוכניות התערבות עבור סטודנטים עם הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות אשר מתקשים בלימודיהם, תוך התייחסות והתאמה מגדרית בעת הצורך.



חוסן אישי, מסוגלות עצמית והמערכת הנירולוגית של הפרט הם בין התחומים הנחקרים והחשובים כיום בחקר מדעי המוח וההתנהגות. חוסן אישי כולל בתוכו מגוון מרכיבים והיבטים אישיים, התפתחותיים וחינוכיים של הפרט, בין השאר תושייה, תפיסת מצבים כמאתגרים, תחושת מחויבות ושליטה, חיפוש משמעות, אמונה עצמית ורצון לחיות. למעשה, כל אלה מסייעים לפרט להשתלב ולהסתגל חברתית ורגשית בתוך החברה הכוללת (Jung et al., 2021). מסוגלות עצמית היא תפיסת הפרט את יכולתו ובטחונו העצמי ביחס לביצוע מסוים (Bandura, 1997). הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות (Attention deficit hyperactivity disorder – ADHD) היא הפרעה נירורית-התפתחותית המאופיינת בדפוס מתמשך של חוסר תשומת לב ו/או היפראקטיביות/ אימפולסיביות שמפריע לתפקוד או להתפתחות. הפרעה זו אינה תוצאה של הפרעות פסיכוטיות כדוגמת סכיזופרניה ואינה יכולה להיות מוסברת על ידי הפרעות מנטליות שונות, כמו הפרעת חרדה, הפרעת אישיות ועוד. ADHD נחשבת לגורם בעל השפעה רבה על חייהם של הפרטים המאובחנים עמה, אשר באה לידי ביטוי בתחומי חיים רבים, לרבות קשיים לימודיים בבתי ספר, בהשכלה גבוהה, בתעסוקה ובחיי החברה (APA, 2013).

עד כה, הוצעו הסברים שונים בספרות לכך שייתכנו הבדלים מגדריים בהקשר ל-ADHD, אולם חלקם יוחסו להטיות שונות בכלי המחקר ונראה כי קיים צורך מחקרי בהמשך בירור. כמו כן, אמנם נערכו מחקרים נפרדים שבחנו חוסן אישי בקרב אוכלוסייה עם ADHD, מגדר או מסוגלות עצמית, אולם נראה כי טרם נערך מחקר הבוחן את מערכת הקשרים בין שלושת המשתנים – חוסן אישי, מגדר ומסוגלות עצמית לבין ADHD, כמו גם השוואתה לאוכלוסייה ללא הפרעה זו. זאת ועוד, טרם נערך מחקר המתמקד בקבוצת סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה וניכר כי רוב המחקרים נערכים בקרב תלמידים בבתי הספר. מכאן נובעת חשיבותו של המחקר הנוכחי.

### חוסן אישי, מהו?

חוסן אישי הוא מונח רב ממדי שניתן להגדירו בדרכים שונות. ההגדרה העדכנית רואה בחוסן יכולת או תכונה; תהליך (או הסתגלות לאירוע מלחיץ וטראומטי); ותוצאה (Jung et al., 2021). בהתאמה לממדים השונים, המושג חוסן אישי כולל בתוכו מגוון מרכיבים והיבטים חינוכיים ופסיכולוגיים. חוסן אישי נמנה בדרך כלל עם התכונות שמהן מורכבת או מתעצבת אישיות הפרט. בין היתר, תושייה, תפיסת מצבים כמאתגרים, תחושת מחויבות ושליטה, חיפוש משמעות, אמונה עצמית ורצון לחיות. בנוסף, קיימות תכונות חברתיות רלוונטיות, ביניהן יחסי גומלין ואינטראקציות, קשרים אנושיים, סיוע סוציאלי, הענקת חום ואהבה לסביבה. כל אלה ועוד מכריעים בנוגע ליכולת ההתמודדות עם לחץ ולפיתוח תחושת חוסן אישי (Kimhi & Shamai, 2004).

ניתן לומר כי חוסן אישי הוא מרכיב מנטלי-הכרתי שמאפשר לפרט להתמודד במצבי שגרה ומצבי חוסר ודאות באמצעות ידע וכלים מהתנסויותיו הקודמות (קמחי ואחרים, 2020). כוחו של החוסן האישי נעוץ בעובדה, שביכולתו להעניק העצמה לפרט המאפשרת התעלות עצמית. ניתן לתאר זאת כמעין מנגנון מנטלי שמלווה את הפרט בכל אחד מהשלבים בחייו ומסייע לו להתמודד עם שינוי או אירוע מלחיץ תחת המושג חוסן (קרסין, 2008).

גישת החוסן האישי שמה דגש על המשאבים והכוחות של הפרט לצד זיהוי סיכונים, על מנת להעצים את המשאבים והכוחות מחד גיסא ולהפחית את הסיכונים כדי לסייע בהתמודדות עם מאידך גיסא. במקרים שבהם קשה יותר להפחית את הסיכונים, למשל בקרב אוכלוסיות שונות בסיכון, פיתוחו של חוסן אישי באמצעות איתור כוחות חיוביים עשוי להוות אמצעי יעיל. גורמי הגנה הם גורמים ומשאבים פנימיים של הפרט המבטאים תקווה ואופטימיות ומאפשרים לו להתמודד בצורה טובה ויעילה. אלו הן תכונות מולדות, דינמיות, מתפתחות ומתייצבות ההופכות את הפרט לחסין יותר (אדלשטיין וכהן, 2008). ככל שגורמי הסיכון רבים יותר, כך יידרש הפרט למספר רב יותר של גורמי הגנה כדי לשפר את תפקודו והתמודדותו. ישנה הבחנה בין גורמי הגנה אישיים, כגון הצלחה בלימודים, חוש הומור וכשירות אישית, לגורמי הגנה דינמיים, כגון קבוצת גיל (רוזמן וויסמן, 2005).

נראה שלחוסן יש שלושה מרכיבים עיקריים: המרכיב הראשון הוא הכוחות הפנימיים של הפרט, התמיכה המשפחתית והחברתית והמשאבים הקהילתיים. המרכיב השני קשור באופי הפרט, במיומנויותיו הבין-אישיות, בכבוד עצמי, במזג ובאמפתיה. המרכיב השלישי כולל את מידת האופטימיות של הפרט, יכולת התקשורת שלו, יכולתו לשתף אחרים במחשבות ובדילמות אישיות, יכולת בתחום פתרון הבעיות ויכולת לווסת רגשות. כאשר ממפים את הכלים המרכיבים את סגנון ההתמודדות של הפרט עם משבר או מצוקה, מתברר כי אלו מסייעים לו לראות את העולם כהגיוני מבחינה קוגניטיבית, אינסטרומנטלית ומוטיבציונית (רוזמן וויסמן, 2005).

### חוסן אישי בשדה האקדמי

בתחום האקדמי, חוסן אישי ממלא תפקיד משמעותי כמשתנה מוטיבציוני-רגשי, כך שבנוסף להיותו גירוי למימוש המטרות הלימודיות והאישיות, הוא מספק מנגנונים נאותים להתמודדות עם מצבים שליליים של מתח וחרדה (Cassidy, 2015). תפקיד זה חיוני, משום שתהליך הלמידה כרוך במוטיבציה רבה, שמשמעותה יכולת להנעה עצמית לתגובה נכונה ויעילה מבלי שהמצב יחמיר או יוביל למצוקה רגשית ולתחושות כמו חוסר אונים, אדישות ודיכאון (Alvarez-Ramírez and Cáceres, 2010). כך, הסטודנט מודד את

כוחותיו אל מול אתגרים ודרישות שונות, לא רק לימודיים אלא גם פסיכו־סוציאליים, כדוגמת משא ומתן על מצבים תובעניים המובילים לרגעים שבהם להבין טוב יותר את הפוטנציאל והיכולות שלו, ללמוד להגיב ביעילות, לשמור על בריאותו הנפשית ולחוש ביטחון ביכולותיו. מסיבה זו, חוסן אישי נחשב כמשתנה מטא־מוטיבציה, המסדיר את המוטיבציה של הפרט לגבי עצמו (De la Fuente, 2015). ואכן, מחקר קודם על חוסן בקרב סטודנטים חושף ביטויים אלה הקשורים למחסור בחוסן. כמו כן, נמצא כי ביטחון עצמי ירוד יוצר פגיעות שמותירה את הסטודנט בתנאים של אופטימיות מועטה באשר לאפשרויות העומדות בפניו להתקדמות, מה שמעורר בעיות פסיכו־סוציאליות מגוונות (Bragagnolo et al., 2005).

זאת ועוד, תהליך ההוראה־למידה מכוון להשגת מוצר מסוים. מוצר זה שמתקבל מתהליך ההוראה־למידה מכונה ביצועים אקדמיים. ביצועים אקדמיים הם גורם מפתח בהשכלה גבוהה, מכיוון שהם מהווים משתנה מובהק בתהליך ההוראה־למידה. דה לה פואנטה ואחרים (De la Fuente, 2015) מגדירים ביצועים אקדמיים כמכלול של תוצאות למידה בשלושה תחומים: רעיוניים, פרוצדורליים ועמדתיים. לפיכך, יש ביצועים גלובליים שניתנים לפירוק לשלושת מרכיבי המשנה: רעיוניים (ציונים המתקבלים בבחינות), פרוצדורליים (נוכחות בכיתה ועבודת מעבדה) וגישה (השתתפות בכיתה ומאמצים רצוניים).

אם כן, כפי שהוצג, חוסן אישי מאפשר לפרט להתמודד במצבי שגרה ומצבי חוסר ודאות באמצעות ידע וכלים מהתנסויותיו הקודמות. במערכת החינוך, התנסות בכלים הוא חלק חשוב מתפקידי צוות ההוראה במטרה להעצים את הסטודנט ולאפשר לו לפעול בצורה מבוקרת ועצמאית (קמחי ואחרים, 2020). מתן כלים היוצרים מרחב בטחון, מעודדים תקשורת ויציבות ואמונה עצמית, יאפשרו לסטודנט להתמודד בסיטואציות חדשות תוך הפעלת תהליכי בקרה (סורוקה, 2008).

כפי שנכתב, חוסן אישי מוגדר גם כתכונה (Jung et al., 2021). על כן, המחקר הנוכחי מציע כי עשויים להיות הבדלים מגדריים ביחס לחוסן אישי על רקע זה. נבקש לבחון זאת כעת.

### תכונות אישיות ומגדר

במקרים רבים, לגברים ולנשים יש תכונות ומאפייני אישיות שונים. גברים לרוב נתפסים כמונעים בעיקר מגורמים חיצוניים כלכליים, כמו ביטחון כלכלי, שכר וסטטוס תעסוקתי; בעוד שנשים לרוב נתפסות כמונעות בעיקר ממניעי נוחות ומהצורך לשלב קריירה ומשפחה, בפרט לאחר הפיכתן לאימהות (Maertin et al., 2006). נהוג לייחס בספרות תכונות משותפות לגברים כמו תכונות פיזיות (חזק, אמיץ, לא מודאג), תפקודיות (מגן ומפרנס את המשפחה ומספק את צרכיה), מיניות (מיניות אגרסיבית, מנוסה, בעל בטחון), רגשיות (לא רגשני, מאופק, אינו מראה חולשה), אינטלקטואליות (הגיוני,

מלומד, רציונלי, מעשי) ובין-אישיות (מנהיג, דומיננטי, עצמאי, אינדיבידואליסטי), כמו גם "אישיות גברית" שנשענת על היותו של הגבר מצליחן, שאפתן, אגרסיבי, תחרותי, גאוותן, אגוצנטרי והרפתקני (נרדי ונרדי, 1992). אולם, מאז הגדרות אלו, התחוללו שינויים רבים בקרב החוקרים ביחס לתפיסת אישיות ו"תכונות גבריות". כיום הגישה הרווחת עוסקת ב"גבריות חדשה", הכוללת תכונות בעלות דגש רב יותר על המשפחה ומעורבות גוברת בגידול הילדים ובחלוקת הנטל, לצד מודעות אישית גבוהה יותר לרגשות הגבר ולאותנטיות (Offer & Kaplan, 2021).

בהתאמה לכך, התכונות אשר הגדירו בעבר נשים היו כניעות, עדינות, צניעות וציותנות, כאשר אלה הוגדרו להן על ידי העולם הפטריארכלי אשר ראה בהן כחלשות יותר (דה בובואר, 2001). כיום, כאמור, מתפתח שיח שונה סביב "תכונות נשיות", הנתפסות כתכונות משמעותיות ונחוצות עבור התפתחות בעבודה, בתפקידי ניהול, במנהיגות ובחיים באופן כללי, ביניהן שיתופיות (Collaboration) – יכולת לעבוד בקבוצה תוך מיזמוניות קבלה ונתינה, הענקת תמיכה ויצירת סביבת עבודה סינרגטית; אכפתיות (Caring) – יציאה מן המסגרת המצמצמת האישית אל עולמם של אחרים, פיתוח חיבה ותחושת קירבה ועמדות מוסריות המניעות לפעילות לטובת הזולת; אומץ (Courage) – יכולת להתקדם לכיוון לא ידוע, לבחון כיוונים חדשים וסיכונים עבור הכלל והקבוצה; אינטואיציה (Intuition) – יכולת לקבל ולפענח מסרים ללא חשיבה רצונית; וחזון (Vision) – יכולת לנסח ולבטא דעות מקוריות ולאפשר לאחרים לשקול אופציות אחרות, באופן הבונה את השלם החדש מסך חלקיו ומוביל לחזון (שכטר ועמיתים, 2015).

### מסוגלות עצמית

מסוגלות עצמית (Self-efficacy) זכתה להגדרות רבות. כך למשל, מסוגלות עצמית הוגדרה כשיפוטו של הפרט באשר למסוגלותו לבצע פעולות נתונות שיביאו לתוצאות מסוימות. כלומר, אדם בעל מסוגלות עצמית גבוהה מעריך את יכולתו להתמודד בהצלחה עם מטלה מסוימת. לעומת זאת, אדם בעל מסוגלות עצמית נמוכה מעריך את יכולתו להתמודד ולהצליח בביצוע מטלה מסוימת כנמוכה (Raskauskas et al., 2015). לפי דיקסון (Dickson, 2017), מסוגלות עצמית היא תפיסת הפרט את יכולתו ובטחונו העצמי ביחס לביצוע מסוים. למעשה, תפיסת המסוגלות העצמית היא היכולת והביטחון העצמי לגבי ביצוע משימה מסוימת ויכולת השליטה באותה משימה (Gan & Gal, 2018). בדומה לכך, מסוגלות עצמית כוללת יכולת נתפסת של הפרט בפעילויות שונות כמו תהליכים קוגניטיביים, רגשות והתנהגויות מגוונות המווסתות על ידי הפרט. באופן זה, המסוגלות העצמית של הפרט עשויה להשפיע על יכולותיו הקוגניטיביות וככל שהמסוגלות העצמית גבוהה יותר, כך היכולת התפקודית והביצועית גבוהה בהתאם (Luszczynska et al., 2005).

בנדורה (Bandura, 1997), אשר היה הראשון שטבע את המונח, מנה סוגים שונים של מסוגלות עצמית. הסוג הראשון הוא מסוגלות עצמית חברתית: אמונת הפרט שניתן לבצע משימות שעניינן בשיתוף פעולה עם אחרים. הסוג השני הוא מסוגלות עצמית רגשית: הפרט שופט את יכולותיו לנוכח מצבים של תפקוד או אי תפקוד. קיימים ארבעה מקורות מרכזיים המשפיעים על המסוגלות העצמית: חווית הביצוע – הצלחה בביצוע המשימה מחזקת בעוד שכישלון מחליש; למידה באמצעות התבוננות וחקיוי אחרים; שכנוע חברתי באמצעות אחרים; מצבים פיזיולוגיים ורגשיים.

לתפיסת מסוגלות עצמית חשיבות רבה, משום שהיא משפיעה על דרכי חשיבה ועל הטיות קוגניטיביות והיא נמדדת על פני מגוון תפיסות קוגניטיביות לאורך כל חיי הפרט (Raskauskas et al., 2015). כך, ניתן לנבא שהפרט יבצע התנהגויות מסוימות כאשר הוא מאמין ביכולתו לבצע את המשימה וכי הביצוע יביא לתוצאות המצופות ממנו. הדבר נובע מכך שפרטים מפרשים את התוצאות כקשורות בצורה ישירה לביצועיהם, ולכן אלו התופסים את עצמם כבעלי מסוגלות עצמית גבוהה, יצפו לתוצאות חיוביות, ולעומתם, אלו שאינם בטוחים ביכולתם, יצפו לרמות ביצוע נמוכות (דורי, 2018).

הפרט מגבש לעצמו את תפיסת יכולתו לאורך זמן ובמהלך התנסויותיו, ביחסי הגומלין עם אחרים ובמפגשים שונים שנוצרו במהלך חייו. למשל, גישתו של הפרט לגבי יכולתו המתמטית. הפרט יחשוב שהוא מסוגל לפתור בעיה מתמטית מסוימת על פי הצלחות פתרון בעיות דומות בעבר, ועל פי החיזוקים השונים שקיבל (שאנק, 2001). כלומר, תפיסת היכולת של הפרט לפתרון הבעיות אינה נובעת דווקא מכישוריו, אלא מתהליך הכרתי שהתגבש אצלו. המסוגלות העצמית בודקת את ציפיות הפרט על פי מערכת קוגניטיבית שלמה שלפיה מגבש הפרט את תפיסתו הכללית כרצף לאותה תקופה, ולא על פי אירוע מקומי כזה או אחר (Gan & Gal, 2018).

יתרה מזאת, תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה בעלת תפקיד מרכזי בוויסות המוטיבציה. רוב המוטיבציות האנושיות מתבטאות באופן קוגניטיבי (שאנק, 2001). במוטיבציה קוגניטיבית, פרטים מניעים את פעולותיהם ומנחים אותן באמצעות ציפייה מראש ובאמצעות שימוש במחשבה קדימה. הם ממסדים אמונות לגבי מה שהם מסוגלים לעשות וצופים מראש באמצעות שימוש במחשבה קדימה. הם קובעים לעצמם מטרות ומתכננים כיווני פעולה להשיג ערכים עתידיים (דורי, 2018). משתנה נוסף שעשוי לתרום לפיתוח מסוגלות עצמית הוא שליטה עצמית. שליטה עצמית מושגת כאשר פרט חווה הצלחה בביצוע של לפחות חלק מן המשימה. כך הפרט עשוי להשתכנע כי יש לו את הכישורים הנדרשים לעמוד בפני משימות קשות יותר מאותו סוג (Dickson, 2017).

### מסוגלות עצמית בשדה האקדמי

בקרב סטודנטים, תפיסת המסוגלות העצמית משפיעה על המוטיבציה ועל ההתנהגות להתאמץ לשם ביצוע המשימה או על אי ביצוע המשימה. כך, המטלות והפעילויות הלימודיות משפיעות על תפיסת הסטודנט מכיוון שעיסוקו של הסטודנט בלמידה מעוצב על ידי מבנה המטלה, הצורה שבה המטלה מועברת אליו מאיש ההוראה והמידה שבה הוא מצוי ביחסי גומלין עם שאר הסטודנטים. לדוגמה, ככל שהמטלות כוללות יותר מגוון ומבחר, כך יתעוררו בקרב הסטודנטים יותר עניין ונכונות להשקעת מאמץ (Fulmer et al., 2009).

דרכי ההערכה והתגמול עשויים אף הם להשפיע על המוטיבציה ועל מסוגלותם העצמית של סטודנטים. כאשר ההערכה היא נורמטיבית, מחזקת השוואה חברתית ונתפסת כמאיימת על תחושת השליטה של הפרט, היא תורמת לאקלים מוטיבציוני שלילי ומכאן לפגיעה בתחושת המסוגלות. לעומת זאת, כאשר ההערכה מבוססת על אמות מידה אינדיבידואליות (בניגוד לנורמטיביות) ומספקת לסטודנט מידע ביחס לשיפור ולהתקדמות אישית, סביר שזו תעודד את הופעתם של דפוסים מוטיבציוניים חיוביים ללמידה וכך גם תתרום לחיזוק תחושת המסוגלות (Gan & Gal, 2018).

הספרות מלמדת כי נדרש לספק לסטודנטים מגוון אפשרויות למידה המתאימות לסגנונות למידה מגוונים, בכדי לסייע בזיהוי והבנת סגנון הלמידה האינדיבידואלי. ניתן להשיג זאת תוך פיתוח שאלות אצל הסטודנט בקשר לתפקודו העצמאי ומודעות לחזקותיו ולחולשותיו בלמידה (Marsh & Craven, 2006). על פי דיקסון (Dickson, 2017), הדרך המשמעותית לפיתוחה של מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים היא באמצעות הנחלת ערכים של למידה עצמית ומשמעותית, כמו גם העלאת ההערכה העצמית של הסטודנט וההכרה ביכולותיו ובמימוש הפוטנציאל האישי ללמידה. כך, ניתן להעצים את תחושת המסוגלות העצמית אשר עשויה לתרום בתורה להצלחה ולהישגיות. אם כן, ניכר כי ניתן לפתח אצל סטודנטים מסוגלות עצמית (Yip, 2012), כאשר המחקר הנוכחי מבקש להתמקד באוכלוסיית סטודנטים ייחודית: סטודנטים עם ADHD ולהשוותם לסטודנטים ללא הפרעה זו.

### סטודנטים עם ADHD

ADHD היא הפרעה נוירו-התפתחותית המאופיינת בדפוס מתמשך של חוסר תשומת לב ו/או היפראקטיביות/אימפולסיביות שמפריע לתפקוד או להתפתחות. הפרעה זו אינה תוצאה של הפרעות פסיכוטיות כדוגמת סכיזופרניה ואינה יכולה להיות מוסברת על ידי הפרעות מנטליות שונות, כמו הפרעת חרדה, הפרעת אישיות ועוד. ADHD נחשבת לגורם

בעל השפעה רבה על חייהם של הפרטים המאובחנים עמה, אשר באה לידי ביטוי בתחומי חיים רבים, לרבות קשיים לימודיים בבתי ספר, בהשכלה גבוהה, בתעסוקה ובחיי החברה (APA, 2013).

נהוג לחלק את ההפרעה לשלושה תתי סוגים: הפרעת קשב, היפראקטיביות ואימפולסיביות (ADHD-H), לקות בקשב (ADHD-I) והפרעת קשב משולבת היפראקטיביות, אימפולסיביות ולקות בקשב (ADHD-C). על מנת לאבחן את ההפרעה, יש צורך בזיהוי שישה תסמינים לפחות מתוך תשעת התסמינים המופיעים בכל תת סוג של ההפרעה. בנוסף, יש להתייחס למשך קיומם של התסמינים, למספר המסגרות שבהן הם מופיעים, תזמון הופעתם – לפני גיל 12 וכן האם נשללו הפרעות אחרות (APA, 2013).

לרוב, פרטים המאובחנים עם ADHD מאופיינים בבעיות במיקוד הקשב, בחוסר ריכוז, בתנועתיות יתר, בקושי בעקבת התנהגות וכן בקשיים התנהגותיים. בדרך כלל, הם יתקשו ביכולת ארגון בחיי היום-יום. פעמים רבות נוצרים קשיים רגשיים הנובעים מתסכול הקשור בחוסר התאמה למסגרות שונות או מהיעדר טיפול (Weissenberger et al., 2017). בעבר נחשבה ההפרעה להפרעה בילדות, כאשר ההנחה הייתה כי בגיל ההתבגרות מאפייניה נעלמים. כיום ידוע ש־ADHD מאפיינת גם מבוגרים ושמעל גיל 17, יש לאבחן בקרב חמישה תסמינים בלבד במקום שישה הנדרשים באבחון ילדים (APA, 2013).

על פי ברקלי (Barkley, 2006), מבוגרים עם ADHD מדווחים על קשיים שבאים לידי ביטוי בהסחת דעת, חוסר הקשבה לזולת, קשיים בהתמדה במשימות שונות, קושי ביכולת לעקוב אחר הוראות ודחיינות. זאת ועוד, הפרעת ADHD בבגרות משליכה על התפקוד במעגלי החיים, החל מהמעגל המשפחתי, החברתי, התעסוקתי וכן על המעגל הלימודי בהיותם סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה.

עם השנים, חלה עליה במספר הסטודנטים עם ADHD הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה. הלימודים באקדמיה דורשים התנהלות יעילה, ארגון ומשמעת עצמית, ניהול זמן ולמידה של מספר תחומים בו זמנית. בשל כך, סטודנטים רבים עם ADHD מתמודדים עם קשיים לימודיים שבאים לידי ביטוי בהישגים נמוכים וכן עם קשיים בהתנהגויות שאמורות לתמוך בתהליכי הלמידה, כמו התמדה, התארגנות וקשב. בנוסף, הם יתקשו להתרכז לאורך זמן ולהשתמש באסטרטגיות למידה מתאימות (חן ואשכנז, 2014). זאת ועוד, רבים מהם אינם מאמינים ביכולותיהם לפתח ולהשתמש באסטרטגיות למידה יעילות ומכאן שגם המוטיבציה שלהם ללמידה נמוכה (Gray et al., 2016)). הספרות מצביעה על גורמים שונים שעשויים להשפיע על הצלחתם של סטודנטים עם ADHD במהלך לימודיהם ביכולת להתמודד עם קשייהם, כמו קבלה והשלמה עם קשייהם, ייחוס

פנימי להצלחה ולכישלון, אמונה עצמית ועוד (פרופר ומיריסקי, 2013). המחקר הנוכחי מבקש לבחון שני גורמים מרכזיים מעין אלו: חוסן אישי ומסוגלות עצמית, כמו גם לבדוק הבדלים מגדריים ביחס לכך.

### **מגדר, חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם וללא ADHD**

לחוסן האישי של סטודנטים ישנה השפעה גבוהה במידה ניכרת על למידה והישגים (Nazerian, 2020). חוסן אישי של סטודנטים מתחזק לעיתים קרובות בעקבות העצמת יכולותיהם בהפקת החומר הלימודי על תכניו השונים. בתורו, הליך זה משפיע על העלאת המסוגלות העצמית של סטודנטים בתהליך הלמידה. סטודנטים יוצרים ומתנסים במכלול של משימות לימודיות שעלולות להיות קשות ומורכבות. סביבת הלמידה עשויה לתת ביטוי לפיתוח החוסן האישי של סטודנטים. כך, כאשר סטודנט מצליח להתמודד עם מטלות לימודיות מורכבות, הוא מפתח את הערך העצמי שלו ומעצים את מסוגלותו האישית להתמודד עם משימות לימודיות מורכבות ומאתגרות (Travis et al., 2020).

למעשה, כל סטודנט עשוי לפתח את חוסנו האישי ולהעלות את מסוגלותו העצמית תוך פיתוח רמת המודעות העצמית שלו, כאשר העלאת המודעות העצמית של הפרט יכולה להתעצם באופן הבא: ככל שהפרט מפתח רמה גבוהה יותר של מודעות עצמית על פי רגשותיו ותחושותיו, וככל שהוא תופס את האישיות שלו על שלל מאפייניה השונים, כך הוא עשוי להבין בצורה מלאה ומדויקת יותר את התהליכים השונים אשר מתחוללים בתודעה שלו ובגופו, כמו הרגשות שהוא מרגיש ודרכי התנהגותו במצבים מסוימים, לעומת מצבים אחרים. תהליך הפיתוח של החוסן האישי מאפשר לפרט ליהנות מהחופש לשנות את הדברים שברצונו לשנות בעצמו, על מנת שהוא יוכל ליצור לעצמו את החיים שהוא באמת רוצה לחיות (קמחי ואחרים, 2020).

מעבר לחלקו של הסטודנט בפיתוח מודעות, חוסן ומסוגלות, ישנו קשר בין הצבת יעדים אישיים לסטודנט על ידי המרצה לבין פיתוח המודעות שלו. לכן, "מרצה טוב" נדרש להציב יחד עם הסטודנט יעדים אישיים לטווח הקצר והארוך, ולחשוב בצוותא כיצד ומתי למדוד אותם. כאשר המרצה יודע לאן הסטודנט רוצה להגיע, הוא יכול להזכיר לסטודנט מדוע הלמידה חשובה לו. בנוסף לכך, מרצה זה עשוי לסייע לסטודנט להתקדם לעבר מטרותיו וליצור אצלו חוויה של הצלחה, ביטחון ומסוגלות לעמידה במטרות האישיות (קמחי ואחרים, 2020).

יש לציין, כי תחושת ביטחון בסביבת הלמידה הנה מרכיב חיוני, משום שיש הסוברים כי רק כך ניתן לפתח חוסן אישי ולהשפיע על מסוגלות עצמית ללמידה, שכן סטודנט שאינו חש בטוח אינו יכול ללמוד כראוי ולהגיע להישגים. כאשר הוא חש מוערך על ידי



איש ההוראה, נוצרת סביבת למידה בטוחה המניעה אותו לעבוד קשה יותר, מאחר שהוא שואף לקבל הערכה על תפקודו ומשוב חיובי. כך, הסטודנט עשוי להיות מועצם במהלך הלמידה ולתרום לפיתוח תחושת מסוגלות אישית גבוהה, אשר באמצעותה הוא עשוי להתקדם ולהתפתח אף יותר (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2021).

העצמת סטודנטים במסגרת למידתם על הצלחתם בלמידה או בביצוע מיטבי של מטלה או משימה מסוימת, דורשת מהמרצים משאבים ומחויבות גבוהה. יחד עם זאת, העצמת סטודנטים מונעת שחיקה, עשויה "להטעין את המצברים" ולאפשר יציאה משגרת העבודה. לא פחות מכך, העצמתם מבהירה למרצים עד כמה באמת הסטודנטים הינם בעלי יכולות ורמת מסוגלות להצליח בלמידה (Travis et al., 2020).

העצמה עשויה לסייע גם בהתמודדות עם כישלונות. התמודדות יעילה במצבים מורכבים נשענת על מידה גבוהה יחסית של תחושת שליטה פנימית, על חיבור לייעוד ולמשמעות, על רמה טובה של מעורבות הפרט וגמישות המאפשרת להסתגל בזמן סביר למצב החדש. פרט בעל חוסן פנימי גבוה יטה להסתגל ולהתאושש ביתר מהירות ולהתמודד ביתר יעילות ועם פחות לחץ עם המצב החדש מאשר פרט עם חוסן פנימי נמוך. כפי שהוצג, חוסן מורכב ממשתנים מולדים, ממאפיינים נרכשים ונלמדים לאורך החיים ומהסביבה (משפחתית וחברתית) ואופי הקשר עמה. מכאן, שחוסן פנימי ניתן לחיזוק ולטיפוח מכוון הן ברמת התודעה, הזהות והיחסים, והן ברמת המיומנויות, שיחזקו את האמון והביטחון של הפרט ביכולתו לפעול להשגת יעדיו גם בנסיבות החדשות (Barnes & Cipriano, 2018).

עניין זה מקבל משנה חשיבות ביחס לסטודנטים עם לקויות והפרעות שונות, בפרט ADHD, שכן הספרות מלמדת כי יש להם לרוב חוסן טבעי נמוך יותר עקב התמודדויות כושלות בעבר. בקרב קבוצת אוכלוסייה זו, תפקיד המרצה והמוסד האקדמי הוא להכיל את הכישלונות אם ישנם עד כמה שניתן, לבחון שימור הישגים ולהציג אפשרויות שימוש בכלים אחרים. הכלת הכישלון והפקת לקחים ממנו מהוות צעד חשוב בבניית חוסנם של סטודנטים בעלי ADHD (Ungar & Liebenberg, 2011).

בהתבוננות מגדרית, שדה המחקר העוסק בקשר בין הבדלים מגדריים ובין ADHD מצביע על כך שבקרב נשים יש שכיחות נמוכה יותר של אבחנה וטיפול בהפרעה זו בהשוואה לגברים. עד כה, הבדלי המגדר ביחס ל־ADHD לא זכו להסבר עקבי וקוהרנטי בספרות, ככל הנראה עקב שיעור מוגבל של נשים במחקרים קודמים והטיות שונות בכלי המחקר והמדידה (Slobodin & Davidovitch, 2019). על כן, נראה כי קיים צורך מחקרי בהמשך ברור. במסגרת המחקר הנוכחי, נבחנים חוסן אישי, מסוגלות עצמית והבדלים מגדריים בקרב אוכלוסיית מחקר ייחודית: סטודנטים עם וללא ADHD.

### שאלות המחקר

1. האם קיים קשר בין רמת חוסן אישי לבין רמת מסוגלות עצמית בקרב אוכלוסיית המחקר?
2. האם יימצא הבדל ברמת החוסן האישי בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD? והאם ההבדל הצפוי ישתנה בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים?
3. האם יימצא הבדל ברמת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD? והאם ההבדל הצפוי ישתנה בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים?

### השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין רמת חוסן אישי לבין רמת מסוגלות עצמית בקרב אוכלוסיית המחקר. ככל שרמת החוסן האישי גבוהה יותר, כך רמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר.
2. יימצא הבדל מובהק ברמת החוסן האישי בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD. רמת החוסן האישי של סטודנטים עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת החוסן האישי של סטודנטים ללא ADHD.
3. תמצא אינטראקציה ברמת החוסן האישי בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם וללא ADHD.
4. יימצא הבדל מובהק ברמת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD. רמת המסוגלות העצמית של סטודנטים עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת המסוגלות העצמית של סטודנטים ללא ADHD.
5. תמצא אינטראקציה במסוגלות עצמית בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם וללא ADHD.

### שיטה

#### משתתפים

משתתפי המחקר היו 60 סטודנטים הלומדים במוסדות להשכלה גבוהה, 15 גברים (25%) ו-45 נשים (75%). טווח הגילאים של המשתתפים נע בין 20 עד 54 (ממוצע 26.6 שנים וסטיית תקן 5.82). לגבי מצב משפחתי, 36 סטודנטים רווקים (60%), 18 סטודנטים נשואים (30%) ו-6 סטודנטים גרושים (10%).

הסטודנטים מוינו לשתי קבוצות באמצעות מבחנים קודמים: קבוצת הניסוי כללה 30 סטודנטים עם ADHD (גיל ממוצע 27.12, ס.ת. 4.11) וקבוצת הביקורת כללה 30 סטודנטים ללא ADHD (גיל ממוצע 24.11, ס.ת. 3.16).

### כלי המחקר

איסוף הנתונים נעשה באמצעות שלושה סוגי כלים: שאלון רקע דמוגרפי, שאלון חוסן אישי ושאלון מסוגלות עצמית.

1. **שאלון רקע דמוגרפי:** המשתנים הדמוגרפיים שנבדקו היו גיל, מגדר, מצב משפחתי ומסלול לימודים.

2. **שאלון חוסן אישי (Personal resilience questionnaire):** שאלון לבדיקת חוסן אישי נבנה ופותח על ידי Wagnild and Young (1987) והוא כולל 25 פריטים המתייחסים להיבטים שונים של חוסן אישי. דירוג הפריטים בסולם ליקרט נע מ-1 (כלל לא) עד 5 (במידה רבה מאוד). רמת החוסן האישי מחושבת על ידי התשובות לשאלות, כך שציון גבוה יותר משקף רמת חוסן אישי גבוהה יותר. דוגמאות מתוך השאלון: "החיים שלי בעלי משמעות", "יש לי מספיק אנרגיה לעשות מה שאני צריך לעשות". מהימנות פנימית של הסולם הכללי (פריטים 1 עד 25) היא  $\alpha=.87$ . הפריטים התייחסו לחמש קטגוריות: הערכה עצמית (פריטים 8, 10, 12, 14, 21, 23, 24);  $\alpha=.73$ ; אוטונומיה (פריטים 4, 5, 9, 11);  $\alpha=.67$ ; שימור (פריטים 1, 2, 6);  $\alpha=.69$ ; התמדה (פריטים 7, 13, 15, 16, 20, 22);  $\alpha=.69$ ; וביטחון עצמי (פריטים 3, 17, 18, 19, 25);  $\alpha=.71$ .

3. **שאלון מסוגלות עצמית (Self-efficacy questionnaire) (Muris, 2001):** בשאלון זה נעשה שימוש ב-13 פריטים המתייחסים לשתי קטגוריות: מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית. מסוגלות עצמית חברתית כוללת חמש שאלות על פני סולם המכיל חמש דרגות. ציון המסוגלות העצמית החברתית חושב על ידי התשובות לשאלות, כך שציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית חברתית. פריט לדוגמה: "עד כמה אתה מסוגל לעבוד בשיתוף פעולה עם חבריך לכיתה?". מהימנות מסוגלות עצמית חברתית (פריטים 1 עד 5) כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי,  $\alpha=.82$ . מסוגלות עצמית רגשית כוללת שמונה שאלות על פני סולם של חמש דרגות. ציון גבוה יותר משקף רמה גבוהה יותר של מסוגלות עצמית רגשית. פריט לדוגמה: "עד כמה אתה מצליח לשלוט ברגשותיך?". מהימנות מסוגלות עצמית רגשית (פריטים 6 עד 13) כפי שהתקבלה במחקר הנוכחי,  $\alpha=.90$ . בהתבסס על ממצאי בדיקת המהימנות חושבו לכל משתתף שני ציוני מדדים עבור סולם מסוגלות עצמית חברתית ועבור סולם מסוגלות עצמית רגשית, באמצעות חישוב ממוצע דירוגי הפריטים המשתייכים לכל סולם. טווח ציוני המדדים נע בין 1 ל-5, וככל שהציון גבוה

יותר, כך רמת המסוגלות העצמית גבוהה יותר. מהימנות הסולם הכללי (פריטים 1 עד 13) היא  $\alpha=.87$ .

### הליך המחקר

השאלונים הועברו באופן אקראי לסטודנטים הלומדים במסגרות אקדמיות שונות בארץ. לסטודנטים הוסבר שפרטיהם במילוי השאלונים אנונימיים ושאינן תשובה אחת נכונה, אלא על כל אחד לבחור את התשובה המשקפת ביותר את עמדתו או דעתו לגבי כל היגד. לאחר קבלת השאלונים מוינו הסטודנטים לשתי קבוצות לפי הדיווח שלהם: קבוצת סטודנטים עם ADHD וקבוצת סטודנטים ללא ADHD.

### שיטת עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים כלל חישוב ממוצעים וסטיות תקן לכל קבוצות המחקר. הקשרים בין משתני המחקר נבדקו באמצעות מתאמי פירסון. הבדלים ברמת החוסן האישי והמסוגלות העצמית נבדקו באמצעות מבחני t למדגמים בלתי תלויים. כל העיבודים נעשו בתוכנת SPSS גרסה 21.

### ממצאים

#### קשר בין חוסן אישי ובין מסוגלות עצמית

השערת המחקר הראשונה בדקה אם קיימים מתאמים מובהקים בין רמת חוסן אישי ובין רמת מסוגלות עצמית. לצורך זה חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתנים. בלוח 1 מוצגים המתאמים של חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב שתי קבוצות המחקר.

לוח 1: מתאמים בין חוסן אישי ומסוגלות עצמית (N=60)

סולם כללי	מסוגלות עצמית רגשית	מסוגלות עצמית חברתית	מדדי שאלון חוסן אישי
.580**	.548**	.392**	הערכה עצמית
.496**	.430**	.427**	אוטונומיה
.207	.138	.276	שימור
.823**	.780**	.552**	התמדה
.569**	.572**	.306*	ביטחון עצמי
.719**	.675**	.499**	סולם כללי

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

מתוך לוח 1 עולה כי נמצאו קשרים מובהקים בין כל המדדים של חוסן אישי לבין המדדים של מסוגלות עצמית, פרט למדדים שימור, מסוגלות עצמית חברתית ורגשית וסולם כללי, בהם לא נמצאו קשרים מובהקים.

### הבדלים ברמת החוסן האישי בין סטודנטים עם ADHD וסטודנטים ללא ADHD

בהשערת המחקר השנייה נבדקו הבדלים ברמת החוסן האישי בין סטודנטים עם וללא ADHD. לצורך בדיקת השערה זו, חושבו ממוצעים, סטיות תקן וסדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים בקרב שתי הקבוצות של המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 2.

### לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t של חוסן אישי בקרב סטודנטים עם וללא

(N=60) ADHD

חוסן אישי	ADHD ללא		ADHD עם		t(58)
	SD	M	SD	M	
הערכה עצמית	.27	3.51	40.	3.70	**9.88
אוטונומיה	.30	4.17	37.	3.38	-12.60**
שימור	46.	4.35	25.	3.74	-11.11**
התמדה	31.	4.33	28.	3.42	-10.21**
ביטחון עצמי	32.	4.55	35.	3.95	-12.15**

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

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 2 עולה, כי בקרב רוב המדדים של המדגם: אוטונומיה, שימור, התמדה וביטחון עצמי, ממוצע הסטודנטים עם ADHD נמוך באופן מובהק מממוצע הסטודנטים ללא ADHD. ביחס למדד הערכה עצמית, נמצא כי ממוצע הסטודנטים עם ADHD גבוה באופן מובהק מממוצע הסטודנטים ללא ADHD.

### אינטראקציה ברמת חוסן אישי בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם ADHD וסטודנטים ללא ADHD

בהשערת המחקר השלישית נבדקו הבדלים ברמת החוסן האישי בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD, בחלוקה לפי מגדר (גברים/נשים). לצורך בדיקת השערה זו, חושבו ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו-כיווניים במערך של (2x2) על

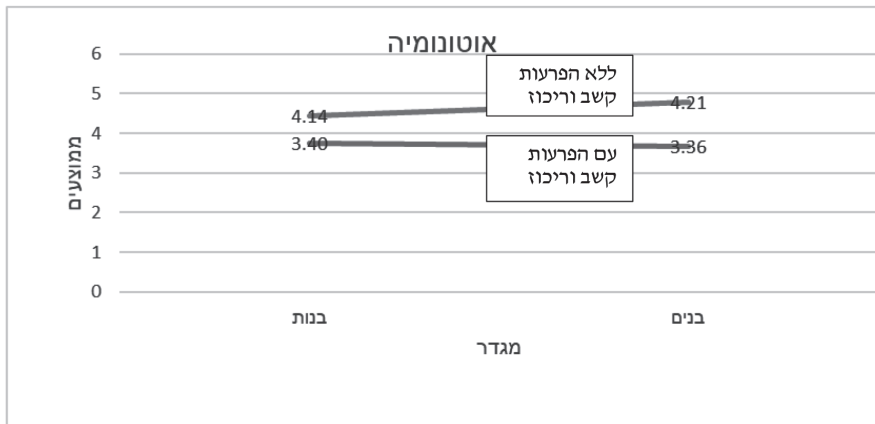
שני המדדים הללו שנמצאו מובהקים. הממצאים מוצגים בלוח 3.

**לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו־כיווניים של מדדי חוסן אישי, לפי קבוצות המחקר ומגדר (N=60)**

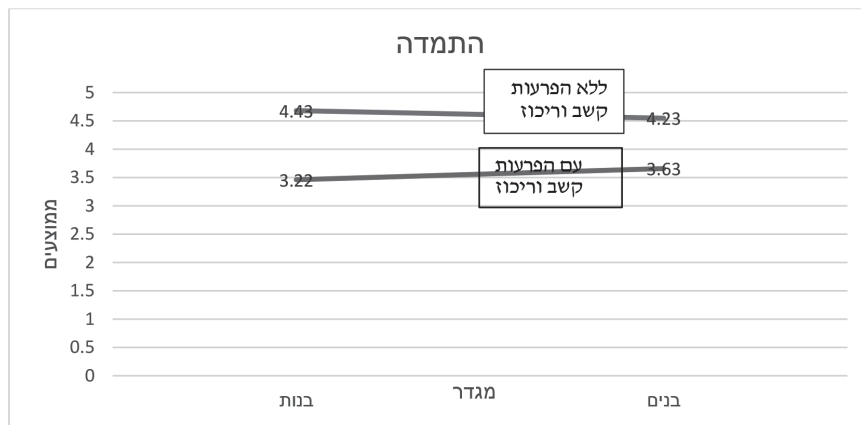
	אינטראקציה	מגדר F	קבוצה F(1, 56)	ללא ADHD		עם ADHD			מדדי חוסן אישי
				SD	M	SD	M		
F	6.00**	.200	175.36**	.29	4.21	.33	3.36	גברים	אוטונומיה
$\eta^2$	.060	.002	.70	.29	4.14	.37	3.40	נשים	
F	4.02**	.205	195.45**	.29	4.23	.33	3.63	גברים	התמדה
$\eta^2$	.060	.003	.70	.29	4.43	.32	3.22	נשים	

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

**תרשים 1: ממוצעים של מדד אוטונומיה לפי מגדר (N=60)**



### תרשים 2: ממוצעים של מדד התמדה לפי מגדר (N=60)



מהתבוננות בנתונים בלוח 3 ובתרשימים 1 ו-2 עולה כי שני המדדים שהאינטראקציה נמצאה בהם מובהקת הם: אוטונומיה והתמדה. בשניהם נמצא כי ממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקרב קבוצת המחקר ללא ADHD גבוה בהרבה מממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקבוצת המחקר עם ADHD. ניכר כי הפערים גדולים יותר בקרב סטודנטים בהשוואה לסטודנטיות במדד אוטונומיה בקרב קבוצת ה־ADHD, בעוד שהפערים במדד התמדה גבוהים יותר בקרב סטודנטיות בהשוואה לסטודנטים בקרב קבוצת המחקר ללא ADHD. כלומר, סטודנטים ללא ADHD מציגים רמת אוטונומיה גבוהה יותר בחייהם מאשר סטודנטיות ללא ADHD, ואילו סטודנטיות ללא ADHD הן בעלות יכולת התמדה גבוהה יותר מאשר סטודנטים ללא ADHD.

### הבדלים ברמת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא

#### ADHD

בהשערת המחקר הרביעית נבדקו הבדלים ברמת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD. לצורך בדיקת השערה זו, חושבו ממוצעים, סטיות תקן וסדרת מבחני t למדגמים בלתי תלויים בקרב שתי הקבוצות של המדגם. הממצאים מוצגים בלוח 4.

**לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן ומבחן t של מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD (N=60)**

t(58)	ADHD ללא		ADHD עם		מסוגלות עצמית
	SD	M	SD	M	
-18.70**	.26	4.41	.23	3.66	מסוגלות עצמית חברתית
20.05**	.20	4.27	.22	3.40	מסוגלות עצמית רגשית

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

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 4 עולה, כי ביחס למדד מסוגלות עצמית חברתית, ממוצע הסטודנטים עם ADHD נמוך באופן מובהק מממוצע הסטודנטים ללא ADHD. ביחס למדד מסוגלות עצמית רגשית, נמצא כי ממוצע הסטודנטים עם ADHD גבוה באופן מובהק מממוצע הסטודנטים ללא ADHD.

**אינטראקציה ברמת המסוגלות העצמית בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם ADHD וסטודנטים ללא ADHD**

בהשערת המחקר החמישית נבדקו הבדלים ברמת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD, בחלוקה לפי מגדר (גברים/נשים). לצורך בדיקת השערה זו, חושבו ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו־כיווניים במערך של (2x2) על שני המדדים הללו. הממצאים מוצגים בלוח 5.

**לוח 5: ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות דו־כיווניים של מדדי מסוגלות עצמית, לפי קבוצות המחקר ומגדר (N=60)**

	אינטראקציה	מגדר F	קבוצה F(1, 56)	ללא ה ADHD		ADHD עם			מדדי מסוגלות עצמית
				SD	M	SD	M		
F	7.40**	3.70**	123.70**	.25	4.62	.24	3.50	גברים	מסוגלות עצמית חברתית
η <sup>2</sup>	.100	.075	.63	.42	4.21	.29	3.82	נשים	
F	5.30**	.22	145.55**	.35	4.22	.34	3.50	גברים	מסוגלות עצמית רגשית
η <sup>2</sup>	.08	.02	.52	.32	4.33	.41	3.31	נשים	

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



### תרשים 3: ממוצעים של מדד מסוגלות עצמית חברתית לפי מגדר (N=60)



### תרשים 4: ממוצעים של מדד מסוגלות עצמית רגשית לפי מגדר (N=60)



בהתבוננות בנתונים בלוח 5 ובתרשימים 3 ו-4 עולה כי שני המדדים שבהם נמצאה אינטראקציה מובהקת הם: מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית. בשניהם נמצא כי ממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקרב קבוצת המחקר ללא ADHD גבוה בהרבה מממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקבוצת המחקר עם ADHD. ניכר כי הפערים גדולים יותר בקרב הסטודנטים בהשוואה לסטודנטיות במדד מסוגלות עצמית חברתית בקרב קבוצת המחקר עם ADHD, בעוד שהפערים במדד מסוגלות עצמית רגשית גבוהים יותר בקרב הסטודנטיות בהשוואה לסטודנטים בקבוצת המחקר ללא ADHD. כלומר, סטודנטים ללא ADHD מציגים מסוגלות עצמית חברתית טובה יותר לעומת סטודנטיות ללא ADHD, ואילו סטודנטיות ללא ADHD הן בעלות מסוגלות רגשית יותר טובה לעומת סטודנטים ללא ADHD.

## דיון וסיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את הקשר בין מגדר, חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם ADHD בהשוואה לסטודנטים ללא ADHD. לשם כך, נבחנו דפוסי הקשרים הלינאריים וההבדלים בין ובתוך המשתנים הללו. כמו כן, נבחנה מידת האינטראקציה בין סוג קבוצה לבין מגדר בקרב אוכלוסיית המחקר.

### הקשר בין חוסן אישי ובין מסוגלות עצמית

השערת המחקר הראשונה גרסה כי יימצא קשר בין חוסן אישי ובין מסוגלות עצמית בקרב אוכלוסיית המחקר. תוצאות המחקר מראות על מתאמים מובהקים בין כל המדדים של חוסן אישי לבין המדדים של מסוגלות עצמית, פרט למדדים שימור, מסוגלות עצמית חברתית ורגשית וסולם כללי, בהם לא נמצאו קשרים מובהקים.

ממצא זה נמצא בהלימה לספרות. כך, נמצא כי חוסנם האישי של סטודנטים מתחזק לעיתים קרובות בעקבות העצמות יכולותיהם בהפקת החומר הלימודי על תכניו השונים. בתורו, הליך זה משפיע על העלאת המסוגלות העצמית של סטודנטים בתהליך הלמידה (Travis et al., 2020). מחקר עדכני שבדק את הקשרים בין חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב נבדקים עם ADHD הצביע על ההשפעה הרבה של ADHD על התנהגות ופעולות הפרט, שהתבטאה בחריצות יתר בעבודה שלהם. כלומר, ניתן "לנצל" את המאפיינים של ההפרעה, כדוגמת היפראקטיביות, לצד מאפייני האישיות למטרות עבודה מועילות, הן בתחום הלימודי והן בתחום החברתי. ממצאים אלה מבליטים את הקשר בין חוסן אישי לבין מסוגלות עצמית (Krieger et al., 2020).

### הבדלים ברמת החוסן האישי בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD

השערת המחקר השנייה גרסה כי רמת החוסן האישי של סטודנטים עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת החוסן האישי של סטודנטים ללא ADHD. מתוצאות המחקר עלה, כי בקרב רוב המדדים של המדגם: אוטונומיה, שימור, התמדה וביטחון עצמי, ממוצע הסטודנטים עם ADHD נמוך באופן מובהק ממוצע הסטודנטים ללא ADHD. ביחס למדד הערכה עצמית, נמצא כי ממוצע הסטודנטים עם ADHD גבוה באופן מובהק ממוצע הסטודנטים ללא ADHD.

נראה כי הממצא על אודות רוב מדדי החוסן האישי הנמוכים יותר בקרב סטודנטים עם ADHD אינו מפתיע; בהתחשב בכך שחוסן אישי בהקשר הלימודי מבוסס על ידע וכלים מהתנסויות קודמות במערכת החינוך (קמחי ואחרים, 2020). ניתן להניח כי סטודנטים עם ADHD חוו בשכיחות גבוהה יותר בהיותם תלמידים חוויות והתנסויות קודמות של קשיים, כישלונות ופידבק שלילי בהשוואה לסטודנטים ללא ADHD, מה שעלול להשליך

על רמת החוסן האישי שלהם בשדה האקדמי. יחד עם זאת, ובצורה בלתי צפויה, במחקר הנוכחי נמצא כי סטודנטים עם ADHD מציגים רמות גבוהות יותר של הערכה עצמית. ניתן להציע, כי ייתכן ששיעור ניכר של סטודנטים אלו לא האמינו כי ימשיכו ללימודים גבוהים ויגיעו למערכת ההשכלה הגבוהה. בשל כך, הם עשויים לדווח על רמות גבוהות יותר של הערכה עצמית לעומת סטודנטים ללא ADHD, אשר ככל הנראה, לרבים מהם היה זה מסלול ידוע וברור.

### **אינטראקציה בחוסן אישי בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם ADHD וסטודנטים ללא ADHD**

השערת המחקר השלישית גרסה כי תמצא אינטראקציה בחוסן אישי בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם ADHD וסטודנטים ללא ADHD. מתוצאות המחקר עלה, כי שני המדדים שהאינטראקציה נמצאה בהם מובהקת הם: אוטונומיה והתמדה. בשניהם נמצא כי ממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקרב קבוצת המחקר ללא ADHD גבוה בהרבה מממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקבוצת המחקר עם ADHD. ניכר כי הפערים גדולים יותר בקרב סטודנטים בהשוואה לסטודנטיות במדד אוטונומיה בקרב קבוצת ה־ADHD, בעוד שהפערים במדד התמדה גבוהים יותר בקרב סטודנטיות בהשוואה לסטודנטים בקרב קבוצת המחקר ללא ADHD. כלומר, סטודנטים ללא ADHD מציגים רמת אוטונומיה גבוהה יותר בחייהם מאשר סטודנטיות, ואילו סטודנטיות ללא ADHD הן בעלות יכולת התמדה גבוהה יותר מאשר סטודנטים.

בספרות המחקרית נמצא, כי העצמה עשויה לסייע גם בהתמודדות גם כישלונות. פרט עם חוסן פנימי גבוה יטה להסתגל ולהתמודד ביתר יעילות ומהירות עם משברים וקשיים אשר יפגוש אותם במהלך חייו, מאשר פרט עם חוסן פנימי נמוך. לצייין גם, כי חוסן מורכב ממאפיינים מולדים ואחרים נרכשים מהסביבה והחיים. על כן ניתן לחזקו ולטפחו לאורך שנים ברמת התודעה, הזהות והמיומנות, ובקרב בני שני המינים עם וללא ADHD (Barnes & Cipriano, 2018).

### **הבדלים ברמת המסוגלות העצמית בין סטודנטים עם ADHD ובין סטודנטים ללא ADHD**

השערת המחקר הרביעית גרסה כי רמת המסוגלות העצמית של סטודנטים עם ADHD תהיה נמוכה יותר מרמת מסוגלות עצמית של סטודנטים ללא ADHD. תוצאות המחקר מראות, כי בקרב המדד מסוגלות עצמית חברתית, ממוצע הסטודנטים עם ADHD נמוך באופן מובהק מממוצע הסטודנטים ללא ADHD. ביחס למדד מסוגלות עצמית רגשית, נמצא כי ממוצע הסטודנטים עם ADHD גבוה באופן מובהק מממוצע הסטודנטים ללא ADHD.

ממצא זה מעניין, משום שהוא מצביע על רמות נמוכות יותר של מסוגלות עצמית חברתית לעומת רמות גבוהות יותר של מסוגלות עצמית רגשית בקרב אוכלוסיית הסטודנטים עם ADHD. בנדורה (Bandura, 1997) היה הראשון שהבחין בין סוגים שונים של מסוגלות עצמית. כאמור, הסוג הראשון הוא מסוגלות עצמית חברתית: אמונת הפרט שניתן לבצע משימות שעניינן בשיתוף פעולה עם אחרים. הסוג השני הוא מסוגלות עצמית רגשית: הפרט שופט את יכולותיו לנוכח מצבים של תפקוד או אי תפקוד. אם כן, ניתן לומר כי סטודנטים עם ADHD פחות מאמינים כי יוכלו לבצע משימות בשיתוף פעולה עם אחרים, בעוד שהם מאמינים יותר ביכולותיהם לתפקד מבחינה רגשית, בהשוואה לסטודנטים ללא ADHD.

כך, ניתן לנבא שהפרט יבצע התנהגויות מסוימות כאשר הוא מאמין ביכולתו לבצע את המשימה וכי הביצוע יביא לתוצאות המצופות ממנו. הדבר נובע מכך שפרטים מפרשים את התוצאות כקשורות בצורה ישירה לביצועיהם, ולכן אלו התופסים את עצמם כבעלי מסוגלות עצמית גבוהה, יצפו לתוצאות חיוביות, ולעומתם, אלו שאינם בטוחים ביכולתם, יצפו לרמות ביצוע נמוכות (דורי, 2018).

הפרט מגבש לעצמו את תפיסת יכולתו לאורך זמן ובמהלך התנסויותיו, ביחסי הגומלין עם אחרים ובמפגשים שונים שנוצרו במהלך חייו (שאנק, 2001). כלומר, תפיסת היכולת של הפרט לפתרון הבעיות אינה נובעת דווקא מכישוריו, אלא מתהליך הכרתי שהתגבש אצלו (Gan & Gal, 2018). משום שמסוגלות עצמית נבנית על בסיסם של מקורות שונים, כמו חווית ביצוע, למידה באמצעות התבוננות, שכנוע חברתי ומצבים פיזיולוגיים ורגשיים שונים (Bandura, 1997), כמו גם התנסויות קודמות ובמפגשים לאורך החיים, ניתן להציע כי ייתכן שסטודנטים עם ADHD מפתחים מנגנון הסתגלותי על בסיס המקורות הללו, לפיו יכולותיהם ומסוגלותם העצמית בתחום החברתי הדורשים שיתוף פעולה עם אחרים הן נמוכות יותר לעומת יכולות ומסוגלות בתחום הרגשי, הנסמך על עצמם בלבד, ללא תלות באחרים. מכאן, אפשר לפעול לקידום שיתופי פעולה גם בשדה האקדמי בביצוע משימות ומטלות לימודיות קבוצתיות ו/או בזוגות, המעודדות סטודנטים עם ADHD להתנסות ולצבור חוויות חיוביות גם בתחום החברתי ועל ידי כך לחזק את מסוגלותם העצמית החברתית.

### **אינטראקציה במסוגלות עצמית בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם ADHD וסטודנטים ללא ADHD**

השערת המחקר החמישית גרסה כי תמצא אינטראקציה במסוגלות עצמית בין גברים ונשים ובין סטודנטים עם ADHD וסטודנטים ללא ADHD. תוצאות המחקר הצביעו, כי שני

המדדים שבהם נמצאה אינטראקציה מובהקת הם: מסוגלות עצמית חברתית ומסוגלות עצמית רגשית. בשניהם נמצא כי ממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקרב קבוצת המחקר ללא ADHD גבוה בהרבה מממוצע הסטודנטים והסטודנטיות בקבוצת המחקר עם ADHD. ניכר כי הפערים גדולים יותר בקרב הסטודנטים בהשוואה לסטודנטיות במדד מסוגלות עצמית חברתית בקרב קבוצת המחקר עם ADHD, בעוד שהפערים במדד מסוגלות עצמית רגשית גבוהים יותר בקרב הסטודנטיות בהשוואה לסטודנטים בקבוצת המחקר ללא ADHD. כלומר, סטודנטים ללא ADHD מציגים מסוגלות עצמית חברתית טובה יותר לעומת סטודנטיות, ואילו סטודנטיות ללא ADHD הן בעלות מסוגלות רגשית יותר טובה לעומת סטודנטים.

גם בספרות המחקרית עולה תמונה דומה. מחקר קודם שמדגיש את חשיבות הנחלת ערכים של למידה עצמית ומשמעותית של מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים, כמו גם העלאת ההערכה העצמית וההכרה ביכולות האישיות ובמימוש הפוטנציאל האישי ללמידה ולהתפתחות מקצועית. כך, ניתן להעצים את תחושת המסוגלות העצמית אשר עשויה לתרום בתורה להצלחה ולהישגיות בקרב הסטודנטים והסטודנטיות עם וללא ADHD (Yip, 2012).

ממצאים אלו על אודות חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם ADHD תוך השוואתם לסטודנטים ללא ADHD, מקבלים משנה חשיבות בעת התקופה הנוכחית של מגפת הקורונה. למידה אפקטיבית מחוץ לגבולות הפיזיים של המוסד הלימודי, כפי שמתקיים כעת בלמידה מרחוק, דורשת אוטונומיה, יכולת למידה עצמאית, פיקוח עצמי ויכולת ללמוד בצורה מקוונת (Nazerian, 2020). כל אלה כישורים חיוניים ביותר עכשיו, אך גם בעתיד. חלק מהסטודנטים מיומנים יותר מאחרים וכתוצאה מכך הם יצליחו ללמוד בצורה יעילה יותר מעמיתיהם בתקופה שבה המוסדות האקדמיים סגורים. בהמשך, החזרה למסגרת הלימודים האקדמית השגרתית תדרוש התמקדות במאמצים מכוונים לטפח את המיומנויות ההכרחיות הללו תוך שימת דגש על פיתוח יכולת הלמידה העצמית ופיתוח החוסן האישי ותחושת המסוגלות העצמית ללמידה טובה ומשמעותית בקרב כל הסטודנטים, עם וללא ADHD.

זאת ועוד, בתקופת הקורונה, תחושת הלחץ שבה נתונה האוכלוסייה, ובתוכה אוכלוסיית הסטודנטים, עלולה להגביר את הנטייה להתנהגות אימפולסיבית (Reimers & Schleicher, 2020); נטייה מוגברת גם כך בקרב אוכלוסיית ה־ADHD. דבר זה פוגע במידת המסוגלות העצמית שלהם בסביבת הלמידה. לאור זאת, הצוותים במוסדות האקדמיים צריכים לנסות לזהות את הסימנים של ההתנהגויות האלו בקרב הסטודנטים, לשוחח עמם במקרה שהם נראים מוטרדים ולתמוך בהם. כך, יש לסייע לצוותים במוסדות האקדמיים

להתייחס לא רק לצרכים הלימודיים, אלא גם לבריאותם הנפשית של הסטודנטים, כמו גם לצרכיהם החברתיים והרגשיים. להגשמת מטרות אלה ניתן להיעזר בשיטות תמיכה חדשניות כגון פיתוח מקצועי מקוון, אימון או הדרכה המתאפשרות גם מרחוק.

### **מסקנות והשלכות פדגוגיות**

למחקר זה עשויה להיות תרומה תיאורטית ומעשית ניכרת. מבחינה תיאורטית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא עשוי לסייע להעמקת הידע התיאורטי הקיים ולהבנת דפוסי הקשרים המבניים בין חוסן אישי, מגדר ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם ADHD בהשוואה לסטודנטים ללא ADHD. בכך, המחקר עשוי לתרום להרחבת נקודות המבט של השיח המדעי והמחקרי בתחום החוסן האישי ומסוגלות עצמית, תוך התייחסות מגדרית. מבחינה מעשית, תרומת המחקר מתבטאת בכך שהוא מעודד שימוש בחוסן אישי כמסייע בשיפור היכולת ללמידה ובקידום ההבנה של הלומד עם ADHD, וכן מאפשר הכוונה של מרצים, סטודנטים ואנשי מקצוע להשתמש בחוסן אישי במסגרת הלימודים. מן ההיבט הפדגוגי, מומלץ לפתח תוכניות התערבות המותאמות לאוכלוסיית הסטודנטים עם ADHD, אשר יתמקדו בהקניית מיומנויות של שימוש בחוסן אישי ובכך יתרמו לעלייה ברמת היכולת ללמידה של הלומד, ברמת מסוגלותו העצמית ולשיפור רמת הישגיו במקצועות הלימוד השונים.

זאת ועוד, זיהוי הפרמטרים הקשורים לביטוי חוסן אישי ומסוגלות עצמית עשוי לספק מידע על אודות סטודנטים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות לימודיות שונות במהלך לימודיהם האקדמיים. לאור זאת, ירידה ברמת ההישגים עלולה להיות קשורה לרמות נמוכות יותר של חוסן אישי ומסוגלות עצמית, ובכך לשמש סמן לזיהוי סטודנטים הנמצאים בסיכון לפתח בעיות שונות הקשורות לקושי בתפקוד. מכאן, עולה הצורך בפיתוח חוסן אישי ומסוגלות עצמית בעת הלמידה, דבר אשר עשוי לתרום לתלמידים לשיפור תפקודי אקדמי.

### **מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך**

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות שונות. המחקר בדק את דפוס הקשרים בין מגדר, חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם וללא ADHD. מעניין לבדוק את דפוסי הקשר בין המשתנים הללו לבין משתנים רלוונטיים נוספים, כגון תפקודים ניהוליים, אינהיביציה ועוד. נוסף על כך, השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. יש צורך בשימוש בשיטת מחקר איכותנית, כגון ראיונות עם סטודנטים, שיאפשרו ראייה מקיפה יותר ויתרום לתיקוף הממצאים העולים ממחקר זה לגבי הקשר בין מגדר, חוסן אישי ומסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם וללא ADHD.

מכיוון שמחקרים מצביעים על התפתחות חוסן אישי ומסוגלות עצמית כפונקציה של גיל, מומלץ במחקרי המשך לערוך מחקרי אורך לונגיטודינאליים תוך בדיקת השינוי ההתפתחותי ביכולת החוסן האישי וכיצד שינוי זה קשור למאפייני מסוגלות עצמית ולהבדלים מגדריים.

לבסוף, המחקר הנוכחי התמקד בבדיקת אוכלוסיית הסטודנטים עם ADHD בלבד, מוצע לבדוק את השפעותיו האפשריות של חוסן אישי על מסוגלות עצמית בקרב סטודנטים עם לקויות נוספות, כגון לקויות למידה, לקויות פיסיות או חושיות, כדי לאפשר ראייה מקיפה יותר בקרב סטודנטים נוספים שלומדים במוסדות להשכלה גבוהה.

## מקורות

- אדלשטיין, א' וכהן, ש' (2008). גורמי סיכון וגורמי הגנה להתנהגות אובדניות בקרב בני נוער יוצאי אתיופיה. **מניתוק לשילוב**, 15, 143-171.
- דה בובואר, ס' (2001). **המין השני: חלק ראשון, העובדות והמיתוסים**. הוצאת בבל.
- דורי, נ' (2018). מוטיבציה, מסוגלות עצמית ואינטליגנציה רגשית כמדדים להצלחה או לכישלון של סטודנטית במעבר מהמכללה אל השדה: מעקב בן חמש שנים אחר שתי סטודנטיות. **מופ"ת**, 62, 30-35.
- חן, מ' ואשכנזי, ג' (2014). אסטרטגיות למידה והישגים אקדמיים: השוואה בין סטודנטים עם הפרעת קשב לבין סטודנטים ללא הפרעת קשב. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 39, 179-204.
- נרדי, ח' ונרדי, ר' (1992). **גברים בשינוי, בדרך לגבריות אחרת**. הוצאת מודן.
- סורוקה, י' (2008). כוחם של גורמים אקסטרנטיביים בתהליכי חינוך-טיפול. **מניתוק לשילוב**, 15, 131-142.
- פרופר, י' ומירסקי, י' (2013). למה לא להיות דוקטור? – אנשים עם לקויות למידה מספרים על הצלחתם באקדמיה. **מפגש**, 37, 89-117.
- קמחי, ש', מרציאנו, ה', אשל, י' ועדיני, ב' (2020). **חוסן בימי קורונה**. מקבץ: מכללה אקדמית תל-חי, המרכז לחקר הדחק והחוסן ואוניברסיטת תל-אביב.
- קרסין, א' (2008). המורה המצליח של הנוער הנושר. **מניתוק לשילוב**, 15, 131-142.
- רוזמן, מ' וויסמן, צ' (2005). **סיכוי גבוה: תכנית למניעת השימוש לרעה בסמים בקרב בני נוער בסיכון גבוה**. עיריית תל אביב, המחלקה לקידום נוער והרשות הלאומית למלחמה בסמים.
- רן, ע' וויספסברג בן-הושע, ל' (2021). **סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים**. מרכז המידע הבין-מכללתי: הוצאת מכון מופ"ת.

שאנק, ד' (2001). מסוגלות עצמית ומוטיבציה לימודית. **חינוך החשיבה**, 20, 72-55.  
שכטר, מ', זלצברג, ח' ולוי, ב' (2015). **ממונהגות באישה לאישה מנהיגה**. משרד החינוך.

Alvarez-Ramírez, L. Y., and Cáceres, L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de bucaramanga (Colombia) [Resilience, academic performance and sociological demographics]. *Psicol. Iberoamer*, 18, 37-46.

APA (2013). *DSM-V-- A diagnostic and statistical manual of mental disorder* (5<sup>th</sup> ed.). American Psychiatric Association.

Bandura, A., (1997). *Self – efficacy – The exercise of control*. Freeman.

Barkley, R. A., & Murphy, K. R. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A clinical workbook*. Guilford Press.

Barnes, T. N. & Cipriano C. (October, 2018). (Professional Development Workshop). *Relating in the classroom: Evidence-based strategies for teacher-par educator collaboration*. Teacher Educators of Children with Behavior Disorders.

Bragagnolo, G., Rinarudo, A., Cravero, N., Fomía, S., Martínez, G., and Vergara, S. (2005). *Optimismo, Esperanza, Autoestima y Depresión en Estudiantes de PSICOLOGÍA. [Optimism, Hope, Self-Esteem and Depression in Psychology Students]. Informe de Investigación*. Universidad Nacional de Rosario.

Cassidy, S. (2015). Resilience building in students: the role of academic self-efficacy. *Front. Psychol*, 6, 1781. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01781.

De la Fuente, J. (2015). *Competence of Learning, Study and Performance under Stress (CLSPS) Model. Self-help Guide for University Students, Graduates and Professional Examination Candidates*. Almería: Education & Psychology I+D+I, e-Publishing Series I+D+I.

Dickson, M. L. (2017). Journal conversations: building the research self-efficacy of an Aboriginal early career academic. *The Qualitative Report*, 22(12), 3154-3171.

Dlamini, B. S., & Zwane, P. E. (2021). Reflection on Covid 19 Educational Contexts, Pedagogy of Hope, Self-efficacy and Effort: University of Eswatini. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 8(2), 238-256.

Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2009). A review of self-report and alternative approaches in the measurement of student motivation. *Educational Psychology Review*, 21(3), 219-246.



- Gan, D., & Gal, A. (2018). Self-efficacy for promoting EfS among pre-service teachers in Israel. *Environmental Education Research, 24*(7), 1062-1075.]
- Gray, S. A., Fettes, P., Woltering, S., Mawjee, K., & Tannock, R. (2016). Symptom manifestation and impairments in college students with ADHD. *Journal of learning disabilities, 49*(6), 616-630.
- Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students?. *Neurotherapeutics, 9*(3), 559-568.
- Hostutler, C. A., Gormley, M. J., Laracy, S. D., & Winterhalter, M. (2018). Learning Disabilities. In S. G. Forman & J. D. Shahidulla, *Handbook of Pediatric Behavioral Healthcare* (pp. 199-211). Springer.
- Jung, S. J., Jeon, Y. J., Choi, K. W., Yang, J. S., Chae, J. H., Koenen, K. C., & Kim, H. C. (2021). Correlates of psychological resilience and risk: Prospective associations of self-reported and relative resilience with Connor-Davidson resilience scale, heart rate variability, and mental health indices. *Brain and behavior, 11*(5), e02091.
- Kimhi, S. Shamai, M. (2004). Community resilience and the impact of stress: Adult response to Israel's withdrawal from Lebanon. *Journal of Community Psychology, 32*(4), 439-451.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International journal of Psychology, 40*(2), 80-89.
- Maertin, P., Bishop, A., Poon, L., Johnson, M. A. (2006). Influence of personality and health behaviors on fatigue in late and very late life. *The Journals of Gerontology, 61B*(3), 161-166. doi:10.1093/geronb/61.3.P161
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science, 1*(2), 133-163.
- Nazerian, T. (2020). The pandemic pivot: The impact of COVID-19 on early literacy instruction. *Literacy Today, 2*, 38-41.
- Offer, S., & Kaplan, D. (2021). The "New Father" Between Ideals and Practices: New Masculinity Ideology, Gender Role Attitudes, and Fathers' Involvement in Childcare. *Social Problems, 68*(4), 986-1009.

- Palmer, C. (2008). A theory of risk and resilience factors in military families. *Military Psychology, 20*(3), 205-217.
- Raskauskas, J., Rubiano, S., Offen, I. & Wayland, A. (2015). Do social self-efficacy and self-esteem moderate the relationship between peer victimization and academic performance? *Social Psychology Education, 18*, 297-314.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought. How the Covid-19 pandemic is changing education*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Slobodin, O., & Davidovitch, M. (2019). Gender differences in objective and subjective measures of ADHD among clinic-referred children. *Frontiers in human neuroscience, 13*, 441.
- Smith, K., Ulvik, M., Curtis, E., Guberman, A., Lippeveld, L., Shapiro, T., & Viswarajan, S. (2021). Meeting the Black Swan: Teacher educators' use of ICT-pre, during and eventually post Covid19. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 5*(1), 17-33.
- Travis, J., Kaszycki, A., Geden, M., & Bunde, J. (2020). Some stress is good stress: The challenge-hindrane framework, academic self-efficacy, and academic outcomes. *Journal of Educational Psychology, 112*(8), 1632-1643.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research, 5*(2), 126-149.
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1987). *The Resilience Scale*. International Trademark.
- Weissenberger, S., Ptacek, R., Klicperova-Baker, M., Erman, A., Schonova, K., Raboch, J., & Goetz, M. (2017). ADHD, lifestyles and comorbidities: A call for an holistic perspective-from medical to societal intervening factors. *Frontiers in psychology, 8*, 454.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life at school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science, 10*, 13-29.
- World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems*, 10<sup>th</sup> revision (ICD-10). World Health Organization.
- Yip, M. C. (2012). Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study. *Quality in Higher Education, 18*(1), 23-34.

## ”כולם רוקדים”; חקר מקרה של מתבגרים עם אוטיזם הלומדים לרקוד ולהביע את עצמם בתנועה

יעל ברקילוי, המכללה האקדמית אחוה  
הידי פלביאן, המכללה האקדמית אחוה

**תקציר:** מתבגרים עם אוטיזם; לקות על הרצף האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder – ASD), מתאפיינים בעיקר בקושי בפיתוח מודעות חברתית ובהבנת נורמות ההתנהגות המצופות מהם. אומנם תהליך השילוב במסגרות חינוכיות מתרחב, ורבים מהמתבגרים עם ASD משולבים במסגרות רגילות, אך לימודיהם ממוקדים בהקניית מיומנויות חברתיות ומיומנויות אקדמיות רלוונטיות לחברת הלומדים, ואין בכך די לפתח מודעות רגשית וחברתית הנדרשת לבוגר בחברה בחיי היומיום. בחקר מקרה זה הושם דגש על פיתוח מודעות עצמית רגשית וחברתית, הבעה עצמית והבנת המרחב האנושי הסובב – הבנה הכרחית לקידום השתלבות יעילה בחברה. מחקר זה פותח מתוך הכרה בחשיבות הגישה ההומאניסטית, שמאגרת את החברה לחפש ולזיזם הזדמנויות שונות להשתלבותם של בוגרים עם ASD תוך זיהוי ופיתוח יכולותיהם וחוזקותיהם. בהתאם לגישה זו פותחה תוכנית להוראת מחול מבוססת סגנון היפ־הופ, בכוונה לזהות ולקדם יכולות תקשורת חלופיות של הבוגרים עם ה־ASD. מפגשי המחול תועדו בצילומי וידאו ולאחר מכן נותחו לפי העקרונות לניתוח תצפית פתוחה. אף מניתוח צילומי הווידאו עולה כי אפשר לבסס תהליכים לפיתוח מודעות תקשורתית והבעה עצמית בקרב מתבגרים עם ASD באמצעות הוראת מחול. לאור ממצאי המחקר, החוקרות ממליצות לשלב הוראת המחול בקרב אוכלוסיות שונות של לומדים עם צרכים מיוחדים.

### סקירת ספרות

בשנת 2013 עדכן ארגון הפסיכיאטריה האמריקני את ההגדרה למאפייני הלקות על הספקטרום האוטיסטי (Autism Spectrum Disorder – ASD) והתמקד בכמה תבחינים: חסך קבוע ומתמיד בתקשורת חברתית ובאינטראקציה בין־אישית המופיע בכמה הקשרים; חסך בהדדיות רגשית־חברתית, למשל: קושי בניהול שיחה, הפחתה בשיתוף רגשי, חוסר יכולת לזיזם או להגיב לזיזמות חברתיות; חסך בתחום התקשורת הלא־מילולית לצורך קיום אינטראקציה חברתית; חסך בפיתוח, שימור והבנה של קשרים רגשיים בהתאם לרמה ההתפתחותית; שטחי עניין, פעילויות, והתנהגויות מצומצמים וחזרתיים; תגובת יתר או היעדר תגובה לגירויים סנסוריים (APA, 2013).

בשנים האחרונות עלה שיעור הילדים המאובחנים עם ASD – בראשית המאה העשרים ואחת הצביעו הערכות על שכיחות של 15:10,000 ילדים בגיל בית הספר המקבלים שירותי

חינוך מיוחד תחת הקטגוריה ASD (Hallahan, Kauffman, & Pullen, 2009), ואילו בעשור האחרון השכיחות זינקה בעולם בכלל ובישראל בפרט פי שלושה. עלייה דרמטית זו הובילה חוקרים שונים להגדיר את הלקות "מגיפה" (אפרתי, 2019; גורבטוב ובן משה, 2019; Baxter et al., 2015).

חומרת ה־ASD מאובחנת על פי מיון לשלוש דרגות תפקוד: אדם עם אוטיזם בתפקוד נמוך (דרגה 3) דורש **תמיכה והשגחה רבות מפני שהוא מתאפיין** בחסכים משמעותיים במיומנויות התקשורת החברתית המילולית והלא־מילולית, חסכים הגורמים פגיעה ניכרת בתפקוד; אדם עם אוטיזם בתפקוד בינוני (דרגה 2) זקוק ל**תמיכה משמעותית** מפני שגם הוא מתאפיין בחסכים בולטים בשימוש במיומנויות תקשורת חברתית מילוליות ולא־מילוליות אשר מופיעים גם עם התמיכה. שתי קבוצות אלו מתאפיינות בפגיעה ביכולת התקשורתית, ברכישה מינימלית או חלקית של שפה דבורה ושימוש בהבעה בסיסית וקונקרטית, וכן בתנועות סטראוטיפיות בולטות. השימוש שהם עושים בשפה ליצירת קשרים עם אחרים מוגבל, וכך גם השימוש במחוות ובשפה שאינה דבורה. בקבוצות אלו יש צורך ממשי בשגרה קבועה. כמו כן, לרבים מהם תפקוד קוגניטיבי מוגבל. אומנם אנשים עם אוטיזם בתפקוד גבוה (דרגה 1) מאופיינים ביכולות קוגניטיביות ותקשורתיות גבוהות יחסית לשתי הקבוצות שתוארו לעיל, אך גם הם **זקוקים לתמיכה כדי להשתלב בחברה**, מפני שבלעדיה יופיעו קשיים חברתיים תקשורתיים הגורמים ליקויים בולטים (אלקשאעלה, 2017).

הצלחת תהליך השתלבותם של אנשים עם צרכים מיוחדים מבוססת בעיקרה על תפיסת החברה את יכולתם של הבוגרים עם הצרכים המיוחדים לתרום לחברה ולא רק להיתרם ממנה. תפיסת עולם זו התפתחה מתוך הגישה ההומאניסטית הרואה את האדם כמכלול ומאתגרת את החברה להתמקד ביכולות של האנשים ולא בלקויות שלהם, וזאת על מנת לכבד כל אדם באשר הוא, ולהתייחס לאדם עם הצרכים המיוחדים בהתאם לתפקודיו הגופניים, פעילויותיו והשתתפותו ולא ללקויותיו ונכויותיו (WHO, 2001; Reiter, 2008). בבואנו לקדם את תהליך השתלבותם של בוגרים עם ASD, שזקוקים לפתח במיוחד את מודעותם העצמית לעצמם ולסביבתם, ובכך לפתח את התקשורת הבינאישית שלהם, עלינו לכבד את יכולותיהם ולאפשר להם להביע את עצמם בדרכים מגוונות המתאימות להם. מעבר לתפיסה הערכית והחברתית, יש לפתח דרכי תיווך מותאמות לאוכלוסיות השונות וזאת על מנת לוודא שתהליך ההשתלבות יעיל ומשמעותי לטווח ארוך. בתיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית, לדוגמא, הדגיש פוירשטיין (Flavian, 2019), את החשיבות בשילוב התיווך לכוונה, הדדיות, העברה ומשמעות כבסיס לשינויים הקוגניטיביים אפקטיביים אותם עובר הלומד במהלך התנסויותיו בלמידה.

### התפתחות מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם ASD

תחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית עוסק, בין השאר, ביכולת הפנימית של תינוקות שהתפתחותם תקינה ליצור קשר חברתי ובמוטיבציה שלהם לעשות כן. עם הסימנים החברתיים הראשוניים לכך נמנים החיך החברתי, קשב משותף וקשר עין עם המטפלים העיקריים. התקשורת הבינאישית הראשונית המתוארת לעיל מהווה בסיס לפיתוח תקשורת תקינה בין התינוק למטפלו העיקריים ומהווה את הפלטפורמה הראשונית בה לומד התינוק כיצד לפתח קשר עם סביבתו (Ornstein Davis & Carter, 2014). להבדיל, התפתחותם של ילדים ומתבגרים עם ASD מאופיינת בדרך כלל בקשיים בתקשורת חברתית ובאתגרים בניהול מיומנויות חברתיות, בהן שיח, חילופי מבט וג'סטות מוטוריות מותאמות. במקביל מציגים קשיים במודעות חברתית בשל קושי בזיהוי רגשות ומודעות לרגשותיו וצרכיו של האחר (Dindar, 2017).

התקשורת הרגשית והחברתית באות לידי ביטוי בתחומי חיים מגוונים, החל מתקופת הינקות. ביטוי לכך ניתן לראות בהמשך החיים כאשר הלוקיות החברתיות והתקשורתיות של מתבגרים עם ASD מקשות עליהם להשתלב מבחינה חברתית ולהתנהל ביומיום בקהילה. ילדים ומתבגרים עם ASD מחייכים באינטראקציות חברתיות פחות מילדים עם התפתחות תקינה או עם מוגבלות שכלית התפתחותית ונוטים פחות מהם להפנות את תשומת לבם של אחרים לאירועים או לחפצים המעניינים אותם (Wong & Kasari, 2012). גם כשהם משוחחים או יוצרים קשר עין הם עושים זאת באופן שאינו תקין מבחינה חברתית. למשל, הם מבצעים קשב משותף שאינו מסונכרן ועושים זאת בעיקר לצורכי תקשורת פונקציונלית, ולא כהצהרה חברתית. במילים אחרות, מתבגרים עם ASD ייטו לפנות לסביבתם בבקשת עזרה או בעת מצוקה ולא כדי לשתף בחוויות או ברגשות (Dindar, 2017; Maljaars et al., 2011; Ornstein Davis & Carter, 2014). נוסף על כך, החסך במודעות רגשית של בוגרים עם ASD לעצמם ולסביבתם, מקשה על ההיבט ההדדי של התקשורת – הם מתקשים לזהות את כוונותיהם של אחרים, את הרגש המוביל את הכוונות, ואת המחוות החברתיות המופנות כלפיהם. למשל, מתבגרים עם ASD מחמיצים ניסיונות של מתבגרים אחרים ליצור עימם קשר חברתי ולשתף אותם באינטראקציות חברתיות שונות (Aldaqr et al., 2016).

אותם אתגרים בהתפתחות המודעות החברתית המאפיינים אנשים עם ASD באים לידי ביטוי במודל ההומניסטי לשילוב והכלה של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים. מודל זה מדגיש את הייחודיות שבכל אדם ואת האוטנטיות של הזהות האישית, וזאת מתוך תפיסה שיש ללמוד על חוזקותיו של האדם על מנת לפתח בו את היכולות הנדרשות להשתלבות בחברה (Reiter, 2008). על בסיס הגישה ההומניסטית פרסם ארגון הבריאות

העולמי את המודל הבינלאומי המעודכן לפיו קיימים יחסי גומלין בין האדם עם הצרכים המיוחדים לבין סביבתו. בעוד המודל הקודם התמקד בהגדרת לקויות, נכויות ומגבלות (WHO, 1980; International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps) (-ICIDH), המודל החדש משלב מונחים הומניסטיים של תפקודי גוף, פעילות והשתתפות (WHO, 2001; International Classification of Functioning, Disability, and Health). עדכונים אלו מדגישים את הצורך במציאת דרכים חדשות לפיתוח מודעות עצמית על בסיס חוזקותיו של האדם באשר הוא. מתוך תפיסה חברתית הומניסטית זו, המוטיבציה לקיום מחקר זה הייתה לבסס את פיתוח המודעות העצמית והחברתית של בוגרים עם ASD באמצעות סדנאות מחול, תוכנית שלא בוצעה עד כה.

### מחול ולמידה חברתית

עולם המחול התפתח סביב תנועת הגוף לפי מקצב מוגדר כדי להביע רעיון, רגש או לצורך יצירת תקשורת (Mackrell, 2020). המטרה המרכזית של הוראת מחול היא להקנות ללומדים כלים שבאמצעותם יוכלו להניע את גופם בכדי להביע את רצונם או את רגשותיהם בהתאם למקובל בסביבתם (Warbuton, 2019).

כבר מרגע היוולדו, תינוק לומד על השימוש בתנועות הגוף כדרך להבעה ולתקשורת באמצעות המשוב שהוא מקבל מסביבתו האנושית. עם זאת, למידת מחול משפיעה מעבר ללמידה המוטורית ולתקשורת החברתית ובאה לידי ביטוי גם בתרומתה להתפתחות הקוגניטיבית של האדם. זאת, תוך כדי שמירה על חוקי תנועה ומקצב המקבילים לחוקי התקשורת האנושית (Warbuton, 2019). במחקר שעקב אחר השתלבותם החברתית של סטודנטים בתוכניות בינלאומיות נמצא כי פעילויות גופניות שכללו מחול ותנועה סייעו לסטודנטים שהגיעו מתרבויות שונות לקשור ביניהם קשרים חברתיים (Li & Zizzi, 2018). במחקר אחר, שהתקיים בקרב סטודנטים שהגיעו מאזורים שונים ביוון, התבססה החוקרת על הוראת סגנונות מחול המאפיינים אזורים שונים ביוון כבסיס ללמידה קוגניטיבית וחברתית בין הלומדים. היא דיווחה על שיפור ניכר בקשרים החברתיים בין תלמידים שהגיעו מרקע תרבותי שונה (Voukelatou, 2019). בעוד ששיפור בקשר החברתי לאחר סדנאות הוראה במחול בין אנשים שהתפתחותם תקינה נראה כמעט מובן מאליו, תפיסה זו אינה מיושמת בכל הנוגע לקידום תלמידים עם צרכים מיוחדים. מחול משלב ראייה הוליסטית של האדם ומתמקד ביכולותיו להביע ולתקשר עם סביבתו. על כן, מתבקש היה לשלב יותר את המחול בהוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים, ככלי המאפשר תקשורת חלופית. גישה זו תואמת את הגישה ההומניסטית ומודל ה־ICF המעודכן של ארגון הבריאות העולמי. אומנם יש ממצאים המלמדים ששילוב מחול במגוון יחידות הוראה ותחומי הוראה בבית ספר יסודי תורם לקידום של התלמידים

עם הצרכים המיוחדים בלימודים ובעיקר לשילובם בחברת התלמידים בבית הספר (Lee et al., 2002), אך למרות זאת, בסקירה מקיפה לא נמצאו מחקרים הבוחנים את תרומת למידת המחול לקידום תקשורת חלופית ומודעות רגשית וחברתית.

### **הבעה בתנועה בקרב מתבגרים עם ASD**

כפי שהוסבר לעיל, הקושי של מתבגרים עם ASD בהבעה מקשה עליהם ועל סביבתם. הקשיים בהבעה באים לידי ביטוי בכל ערוצי התקשורת הן בשל הקושי הקשור בלקות והן בשל הקושי ליצור אינטגרציה בין הרגש למחשבה ולערוץ ההבעה. כאשר הם נדרשים להתבטא באופן מילולי האתגר גובר עוד יותר כיוון שכדי לדבר או לכתוב, על האדם לשלוט בשפה מילולית (כתובה או דבורה), להכיר את חוקי השפה, לרכוש אוצר מילים מתאים ולארגן את כל המידע תוך כדי יצירת אינטגרציה עם המחשבות או הרגשות שהוא רוצה להביע (ליכטינגר, 2008). כאמור, בשונה מתהליכי רכישת השפה המילולית, תהליכי ההבעה בתנועה מתחילים כמעט עם היוולדו של היילוד – בעזרת תנועותיו הוא לומד להביע את צרכיו הבסיסיים לאוכל או לתשומת לב וכאשר הוא חש אי־נוחות. בתהליך זה הילד לומד ליצור תקשורת ומפתח שפה בלתי מילולית, שפת הגוף (Gardner, 2011). שפת הגוף מתפתחת בד בבד עם התנועה ותוך כדי יצירת דיאלוג פנימי בין חלקי הגוף. דיאלוג זה, לטענת גרדנר (Gardner, 2011), הוא הבסיס להתפתחות החשיבה ולהבנת משמעות התקשורת. לאחר שהאדם לומד להניע את גופו ולשלוט בתנועותיו הוא יכול לשכלל את מיומנות זו כדי להבנות תהליכי תקשורת לא־מילולית עם סביבתו. המחול, במהותו, נועד להבניית תהליכי תקשורת והבעה עצמית לא מילוליים ומכאן תרומתו המשמעותית של המחול לחיזוק התפתחות התקשורת הבינאישית בשנות הילדות והבגרות (Warburton, 2019). בשיעורי מחול, התלמידים לומדים להניע את גופם כדי להביע את עצמם במסגרת חוקים של קצב, מרחב אישי, מרחב ציבורי והבנת הסובבים אותם. מתוך הבנת הקשיים הליבתיים של מתבגרים עם ASD המתקשים להביע את עצמם בשפה מילולית, ניתן להניח כי המחול יאפשר עבורם צוהר להבעה לא־מילולית.

### **מטרת המחקר**

כפי שתואר בסקירה, המחול הוא כלי יעיל לחיזוק של מודעות חברתית והבעה אישית. במחקר זה התבססנו על סגנון המחול היפ־הופ שצמח מתוך ריקודי הרחוב, שמטרתם הייתה לאפשר הבעה בתנועה ומוזיקה של רגשות ומחשבות באופן ספונטני. מכאן, שסגנון מחול זה מציע שפה משותפת וייחודית לילדים ובני נוער, מחזק את מודעותם העצמית, את כושר הביטוי, שפת הגוף והתקשורת הבלתי מילולית (Thandi-Sule, 2016). המחקר הנוכחי נועד לבחון את תרומתה של תוכנית מחול טיפולית הנעזרת בסגנון היפ־

הופ לחיזוק מודעות חברתית ותקשורתית בקרב מתבגרים עם ASD. זו הפעם הראשונה שבוצע מחקר שמטרתו ללמוד על תרומת הוראת המחול לפיתוח מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם ASD.

השאלות שבמרכז המחקר:

- כיצד התמודדו המשתתפים עם תהליך ההשתלבות ולמידת כללי ההתנהגות החדשים במסגרת סדנת המחול?
- אילו דרכי תקשורת חברתית הציגו המשתתפים כלפי השותפים לקבוצה וכלפי מדריכת המחול?
- אילו מאפיינים בדרכי ההוראה של מדריכת המחול תרמו במיוחד להבנה ולשיתוף הפעולה של המשתתפים?

## מתודולוגיה

מחקר זה הוא חקר מקרה היות שנבחנת בו קבוצת משתתפים מצומצמת. במחקר זה עקבנו אחר התפתחות המודעות החברתית בקרב מתבגרים עם ASD שהשתתפו לראשונה בשיעורי מחול בסגנון היפ־הופ. המחקר פותח ובוצע בשיטת מחקר איכותנית – נבנה מערך תצפיות לבחינת ההתנהגות האנושית ומאפייני התקשורת שהתפתחו בין המשתתפים (שקדי, 2011; Stake, 2001). מתוך הבנה של האתגרים החברתיים שמתבגרים עם ASD מתמודדים איתם, בחרו החוקרות לא להיות נוכחות בסדנאות המחול אלא לצלם אותן, ולאחר מכן לנתח את סרטי הווידאו.

## אתיקה

ביצוע המחקר אושר על ידי שלושה גורמים: ועדת המחקר והאתיקה של המוסד האקדמי, המדען הראשי של משרד העבודה והרווחה, וועדת האתיקה של עמותת אלו"ט (אגודה לאומית לילדים ובוגרים עם אוטיזם). רק לאחר קבלת כל האישורים הללו נערכה פנייה להורים או לאפוטרופוסים של המתבגרים הפעילים במועדונית של אלו"ט בעיר שהמחקר בוצע בה. לאחר שההורים או האפוטרופוסים קיבלו הסבר על מטרת המחקר, על סדנאות המחול ועל כך שכל הסדנאות יתועדו בווידאו לצורך המחקר, הם אישרו בכתב את השתתפות המתבגרים במחקר.

## משתתפים

בתוכנית המחול השתתפו תשעה מתבגרים עם ASD בגילים 11-21, מהם שבעה בנים ושתי בנות. כל המתבגרים אובחנו עם ASD בתפקוד בינוני עד נמוך, הכולל גם מוגבלות



שכלית התפתחותית ויכולות שפתיות ברמת תפקוד קלה עד קשה. כל המתבגרים למדו בבתי ספר לחינוך מיוחד בתחום הפרעות התקשורת בעיר בדרום הארץ. לכל המשתתפים זו הייתה סדנת המחול הראשונה שהשתתפו בה. במפגשי המחול ליוו את המשתתפים המדריכים הקבועים שלהם במועדונית ומדריכת מחול מקצועית.

### הליך המחקר ופיתוח התוכנית

תוכנית המחול הטיפולית פותחה על ידי מורה למחול מדרום הארץ שהתמחה בחינוך מיוחד, ומנהל סטודיו למחול בסגנון היפ־הופ. הוא החליט לפתח סדנת מחול לחיזוק מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם צרכים מיוחדים מתוך היכרות מקצועית עם עולם המחול ועם מטרותיה של הוראת מחול ומתוך הבנת הצורך להקנות מודעות תקשורתית וחברתית לכל אוכלוסיית המתבגרים עם הצרכים המיוחדים. הסדנה נועדה להרחיב את אופני התקשורת של מתבגרים עם ASD, על מנת שיוכלו לבחור את דרך התקשורת המתאימה להם לצורך הבעת רגשותיהם ורצונותיהם וקידום השתלבותם בחברה. לאחר שבנה סדנה ובה עשרה שיעורים מובנים, הוא פנה לחוקרות בבקשה להתאים את התוכנית לאוכלוסיות שונות עם צרכים מיוחדים.

התוכנית התקיימה לראשונה בבית ספר תיכון רגיל בהשתתפות קבוצת מתבגרים עם קשיי קשב וריכוז והפרעות התנהגות מכיתת חינוך מיוחד הממוקמת בתוך בית הספר. לאחר היישום הראשוני בקרב אוכלוסייה זו, נותחו התהליכים והוחלט כיצד להתאים את התוכנית למתבגרים עם ASD בתפקוד בינוני ונמוך. את התוכנית המותאמת הדריכה מדריכה מוסמכת למחול בשם נועה (שם בדוי), שאינה בעלת הסמכה רשמית בתחום הוראת תלמידים עם צרכים מיוחדים.

איתור המשתתפים למחקר בוצע על ידי פניה של החוקרות למועדונית של עמותת אל"ט בדרום הארץ, ובשיתוף פעולה עימה נבחרה קבוצת מתבגרים במועדונית עם יכולות מוטוריות המתאימות לסדנת מחול ועם יכולת שפתית בסיסית לפחות.

כדי להתאים את הליך ההוראה של הסדנאות למשתתפים, שלקוּתם מחייבת בעיקר מסגרת כללים ברורה וידועה מראש, נקבעו שבעה עקרונות פדגוגיים בסיסיים:

- מסגרת שיעור קבועה, כולל חדר קבוע, מיקום קבוע של המצלמה בחלל החדר וכדומה. המסגרת הקבועה נדרשה כדי לשמור על נורמות התנהגות קבועות ולהבנות את הליך ההתנהגות הנדרש במסגרת החברתית הנוכחית – מסגרת שונה מן המוכר למשתתפים;
- מבנה שיעור קבוע, המאפשר שמירה על שגרה בתוך גמישות והתפתחות משיעור לשיעור – כל השיעורים נפתחו בפורמט פתיחה קבוע שכלל ברכות שלום, קישור

לשיעור הקודם והצגה של נושא השיעור הנוכחי. כן נקבע פורמט סיכום שיעור קבוע, שכלל התייחסות לדגשים שעלו בשיעור, ופרידה מכל משתתף לצד מחמאה על התנהלות בשיעור, מילוי הוראות, תמיכה בחבר וכדומה;

- עיסוק בזהות אישית ובחיזוק הביטחון העצמי: שימוש סדיר בשיח משתף והתייחסות לטעם האישי של כל משתתף בכל האמור בבחירת סגנון מוזיקלי, סגנון תנועתי, משחקי חברה ועוד. עוד הקפידה המדריכה על חיזוק חיובי מתמיד, בכל שלבי השיעור, על פיתוח שיח אישי עם כל משתתף ועל ניתוח התנהגות אישית – בדיקה עם כל משתתף כיצד חש בשיעור וכיוון התחושות לכיוון חיובי ומחזק בתוך שימת דגש על התנהלות מותאמת וחיובית. כמו כן, פיתוח של שיח קבוצתי תומך בעזרת מעגלי ריקוד שהקבוצה נותנת בהם פידבק חיובי ותומך לאחד המשתתפים, מי שרוקד במרכז המעגל;
- מרחב פעולה: הבהרה מילולית ומוחשית למונח "מרחב אישי". התייחסות לשאלה: היכן מתחיל והיכן מסתיים המרחב האישי של כל משתתף בסדנה? התייחסות לתחושה העלולה להתעורר אם אדם חודר למרחב אישי של אחר;
- זיהוי רגשות וויסותם: היכרות עם מגוון סגנונות מוזיקה ותנועה וקישור בינם ובין תחושות ורגשות שונים: סגנונות קלים ורכים ככלי המחבר לתחושה חיובית וזרימה רגועה במרחב השיעור; סגנונות נוקשים ואגרסיביים ככלי ללמידה על זיהוי רגשות קשים, תוקפניים וכעוסים בגופנו; שימוש בתנועות ריקוד אגרסיביות אל מול תנועות עדינות כדי להבהיר את האפשרויות של ויסות הרגש ועידונו לכדי התנהגות מקובלת; הוצאת אנרגיה בריקוד כדי להביע רגש שלילי ולמתנו לכדי רגש הניתן לשליטה בהתנהגות היומיומית;
- זיהוי רגשות של אחרים: שימוש בפעילות תנועתית זוגית כדי להתחבר לבחירות של האחר; שימוש בפעילויות משחק שונות הדורשות לזהות דרך הבעה בתנועה את התחושה שהאחר מציג ולהגיב בהתאם. המשתתפים מתנסים גם בהובלה וגם במעקב אחר אחר מוביל;
- שיתוף פעולה ואינטראקציה עם אחרים: פעילות חווייתית בזוגות ובקבוצות; הבניית ריקוד קבוצתי של כלל המשתתפים המצריך התאמת תנועות, עימוד והחלפת מיקום עם משתתפי הקבוצה האחרים; התייחסות לאחידות ולתיאום; שימוש במראה ככלי המשקף הן דמיון הן הבדלים בין אישיים.

חשוב להדגיש כי אף שהסדנה תוכננה מראש תכנון מדוקדק, לאחר כל מפגש דן צוות ההדרכה והמחקר בשיעור שהועבר, ובכלל זה בכמה מקרים יוצאי דופן שהתרחשו, לשם תכנון ההמשך. להלן פירוט:

- השיעור הראשון ארך כשעה, בהתאם לתוכנית המקורית. בפגישת הצוות נמצא כי משך זה ארוך מדי למשתתפים והוחלט לקצר את השיעורים הבאים ל־40 דקות כל אחד;
- לאחר השיעורים הראשונים הוחלט לשנות את סיכום השיעור ממעגל שיח לשיחה מובנית יותר, בהנחיה מלאה של נועה;
- ההשתתפות בסדנה חייבה את אחד המשתתפים לוותר על שיעור אחר, שנעשה במקביל, והוא התקשה לוותר עליו. לבסוף הוחלט כי יוכל להצטרף לשיעור ולסיימו מוקדם מן השאר.

### **ניתוח הנתונים והממצאים**

כפי שהוסבר לעיל, בשל הקשיים של מתבגרים עם ASD במפגש עם אנשים זרים, הנתונים נאספו בצילומי וידאו, והחוקרות צפו בצילומים לאחר כל שיעור. כל תצפית תומללה על ידי אדם שאינו קשור למחקר, ולאחר מכן נבדקה על ידי אחת החוקרות כדי לשמור על מהימנות התמלול והמידע (שקדי, 2011). רק לאחר סיום התוכנית ותמלול כל המפגשים בוצע שלב המיקוד בתמות המרכזיות. החוקרות הגדירו את התמות בתוך התייחסות לשאלות המחקר, למאפייני המתבגרים עם ה־ASD ולעקרונות לבניית תוכנית הוראת מחול. לאחר שהוגדרו התמות התקיימו שני סבבים נפרדים: (א) התצפיות נותחו בהתאם לתמות; (ב) אותרו ציטוטים רלוונטיים. כאשר התעוררה התלבטות בנוגע להקשר של אחד הציטוטים, חזרו החוקרות לצילומים המקוריים כדי לוודא שלא נפלה טעות בהליך התמלול. כמו כן, במהלך התמלול ותייעוד הציטוטים הוחלפו שמות המשתתפים והמדריכה בשמות בדויים, וכך הם מוצגים בהמשך מאמר זה.

ארבע תמות מרכזיות אותרו במהלך ניתוח הנתונים: התמודדות המתבגרים עם נורמות השיעור למחול, התיווך למשמעות כמקדם הפנמה של נורמות התנהגות, אינטראקציה בין המתבגרים לבין עצמם, אינטראקציה בין המתבגרים למדריכה למחול. כעת נדון בקצרה בממצאים, כפי שאורגנו בהתאם לתמות.

### **התמודדות המתבגרים עם השתלבותם במסגרת שיעור מחול**

הכרה, הפנמה ויישום של נורמות חברתיות הן בסיס להשתלבות חברתית, והן גם עיקר הקושי של מתבגרים עם ASD (Dindar, 2017). יתרה מכך, חלק בלתי נפרד מחוק השילוב המעודכן (תיקון 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע”ח-2018) מתייחס לצורך להקנות לתלמידים עם צרכים מיוחדים כלים ללמוד נורמות חברתיות ולהפנים אותן. לכן, התמה הראשונה שהתמקדנו בה היא ההתמודדות של המתבגרים עם ה־ASD עם נורמות

השתלבותם במסגרת שיעורי מחול. מעקב אחר הסתגלות המשתתפים לנורמות החדשות העלה שבתחילת הדרך היו קשיים שנפתרו בהמשך. בעוד שבמפגש הראשון נאלצה נועה להתמודד בעיקר עם חוסר רצון של המשתתפים לשתף פעולה ונעזרה רבות במדריכה מהמועדונית, ממפגש למפגש הלך ופחת הקושי.

תיעוד מהמפגש הראשון: כל המשתתפים מסתובבים בחדר. יששכר נשכב על המיטה בצד. אורלי ומאיה פותחות את כל המגרות בחדר. יששכר קם מהמיטה, מתיישב על כיסא ומסתובב עליו. עידן מסתובב על כיסא באזור אחר של החדר. מדריכה מהמועדונית: "החוג מתחיל עכשיו. כולם לבוא". הילדים ממשיכים בשלהם. נועה: "בואו נשב במעגל". הילדים ממשיכים להסתובב בחדר. מדריכה מהמועדונית: "בואו נעשה מעגל היכרות". עידן מתעסק במצלמה. נועה: "לא לגעת במצלמה". עידן עובר לבידורית ונוגע בכל הכפתורים. נועה ניגשת אליו ומנסה לשכנעו לשבת במעגל. הוא ממאן. מדריך בא לקרוא לעידן לשבת. עידן נשכב על המיטה בצד ואינו מצטרף לקבוצה. שאר המשתתפים מתיישבים, אך לא במעגל. לבסוף המדריכים מצליחים להושיבם במעגל. מאיה קמה. נועה: "שבי, שבי. אני רוצה לעשות היכרות". מדריכה: "בואי מאיה". מאיה מתיישבת. נועה: "עכשיו אני רוצה שכל אחד..." רעש בכיתה. נועה: "שלום, שלום. אני נועה. נו-עה". כמה מהמשתתפים עונים: "שלום נועה!" נועה: "יפה מאוד". עידן מכבה את האור בכיתה. כל הילדים מתפזרים. נועה מדליקה את האור. עידן שוב מכבה את האור. מדריך מדליק את האור. נועה מנסה לחזור לפעילות. עידן שוב מכבה את האור. הילדים מתפזרים מהמעגל. נשמעות קריאות: "מה קורה פה?" "יש הפסקת חשמל". מדריכה מדליקה את האור, מובילה את עידן ביד ומושיבה אותו במעגל. נועה ממשיכה בפעילות. הקריאות ממשיכות ברקע.

תיעוד מהמפגש התשיעי: נועה: "בואו נקום. חבר'ה, אנחנו קמים". איתי מוחא כפיים. נועה מפעילה מוזיקה ואומרת: "1...2...3..." כולם עושים את תנועות הריקוד המשותף בדיוק לפי הסדר. כל המשתתפים עומדים במקומם ומבצעים את תנועות הריקוד בתוך שהם מסתכלים על נועה. כמה מהם אומרים את שמות התנועות תוך כדי ריקוד. נועה עוצרת את המוזיקה ואומרת: "עכשיו אנחנו עושים בלי המוזיקה. אני רוצה לשמוע אתכם שרים". מאיה וצחי שרים את שמות כל התנועות, והאחרים מזמזמים או שרים חלקית. כולם מבצעים את הפעילות במדויק.

### התיווך למשמעות כמקדם הפנמה של נורמות התנהגות

בבואנו לבדוק איזה מתהליכי התיווך וההוראה תרמו להפנמת נורמות ההתנהגות שנדרשו בשיעורי המחול וליישומן, בלט במיוחד התיווך למשמעות שנועה, המדריכה למחול,

ביצעה בכל השיעורים. התיווך תוכנן כדי להתאים את תהליכי הלמידה למשתתפים בהתאם ליכולות ההבעה העצמית והתקשורת שלהם (Feuerstein et al., 2006), והוא בוצע בקביעות, בכל המפגשים. מבין מגוון האפשרויות לביצוע תיווך, בלטו במיוחד המצבים שנועה תיווכה את משמעות התנועות במחול. תיווך למשמעות (Flavian, 2019) הוא תהליך הקושר בין הלמידה הקוגניטיבית לעולם הרגשי של הלומד; תהליך שהלומד מבין בו את משמעות הלמידה עבורו, באופן אישי. בתהליכי הוראת המחול בסדנה זו התאימה המדריכה למחול את משמעות התנועות לעולמם של המשתתפים. בזכות תיווך זה, המשתתפים הצליחו להבין מושגים מופשטים, לזכור את התנועות ולבצע אותן מתוך מוטיבציה פנימית ובהתאמה למוזיקה.

הדוגמאות העיקריות לתיווך למשמעות: בשיעור הראשון נועה הסבירה והדגימה: "יש שמות לכל התנועות – לחבק את הדובי / לתפוס כוכב ולהוריד / קוקו קוקו / סופרמן..." בהמשך היא השתמשה בדוגמאות אלה בשיום התנועות שהמשתתפים יזמו: "אני רוצה שתחשוב על תנועה, אביחי. איזו תנועה שאתה רוצה". אביחי מתכופף ונוגע בידיו ברצפה. נועה: "תסתכלו כולם על אביחי. התנועה הראשונה של הריקוד שלנו – אנחנו יורדים למטה. צחי, איך נמשיך? איזו תנועה אתה רוצה? מה שאתה רוצה". צחי מחייך ומנפנף בידיו. נועה: "יפה! כנפיים של ינשוף! אז עשינו – ירדנו למטה – אחד, שתיים זה כנפיים של ינשוף".

במפגש אחר נתנה נועה משמעות לתנועת הגוף מתוך תנועת הגלים בים: "אתם מכירים את הגלים בים. עידן, אתה מכיר גלים? בואו נעשה גל עם היד כולם". נועה מדגימה בידה. היא לוקחת את היד של איתי ומניעה את ידה עם ידו. "יפה מאוד! עכשיו אנחנו נעשה גל עם הגוף! אנחנו מכופפים ברכיים, זזים עם הגב אחורה ועולים (תוך כדי הדגמה). שוב פעם. מעולה". המשתתפים ייחסו לכך משמעות כה רבה עד כי אחת מהם ציינה את תנועה זו כמהנה במיוחד. נועה: "היה לך כיף בשיעור מאיה?" מאיה: "כן". נועה: "ממה הכי נהנית?" מאיה: "גלים". נועה: "איזה גל הכי אהבת?" מאיה: "של כל הגוף".

בהמשך, כדי ללמד את המשתתפים את ההבדלים בין סגנונות התנועה, נועה הוסיפה משמעויות מתחומי חיים אחרים וייחסה לכל תנועה משמעות בהקשר של טמפרטורה או מרקם מגע: "אנחנו משחקים משחק שנקרא 'רצפת הקסם'. זה אומר שאנחנו נעמוד כולם, ואני אגיד כל פעם שהרצפה היא משהו אחר. אם הרצפה תהיה מסטיק, אנחנו נדבקים לרצפה. קשה לנו ללכת... יש דבק ברצפה... קשה ללכת, נכון? עכשיו הרצפה היא קרח. איך מחליקים על קרח? עכשיו הרצפה היא אשששש. יש אש ברצפה!" אביחי מתחיל לקפוץ ולצעוק (כמו נכווה מהרצפה). נועה: "יפה מאוד! הרצפה חמה, חמה, חמה! עכשיו נלך כאילו יש לנו קוצים על הרצפה. אנחנו צריכים להיזהר שלא לדרוך על הקוצים, שלא ניפגע. ללכת מעל הקוצים. מעל הקוצים – צריך לעשות צעדים גדולים".

### אינטראקציה בין המתבגרים לבין עצמם

חיי המתבגר רצופים בקשרים בין־אישיים. קבוצת השווים היא המקור הבולט ביותר להתפתחות חברתית ואישית. אם קבוצת השווים כוללת מתבגרים עם ASD, קשה מאוד ללמוד ליצור אינטראקציות חברתיות. על אף הקושי, ניכר היה שמשותפי הסדנה למדו והתקדמו בהבנה של דרכי התקשורת המתאימות וביישומן.

במפגשים השני והשלישי בסדנה בלט היעדר האינטראקציה בין המתבגרים לבין עצמם, עד כי הם כמעט שהתעלמו זה מזה. תיעוד לדוגמה: אין מגע בין המשתתפים ואין דיבור מילולי. מאיה נכנסת לחדר ומכריזה "שלוםסם". לאחר שנייה היא צועקת: "לאאאאאא". מדריכה מהמועדונית אוחזת בגבה ואומרת לה: "רק תשבי", ומושיבה אותה (בעדינות). מאיה מתיישבת וצועקת. מדריכה: "רק תשבי במקום". מאיה מתחילה לבכות בהיסטריה. אורלי מכניסה את אצבעותיה לפה וראם מביט במאיה, מזיז את גופו אחורה וקדימה ומכניס את אצבעותיו לפה. יששכר צועק: "מאיה!" ראם מגביר את תנועותיו אחורה וקדימה בחוזקה. יששכר מכריז בקול: "מאיה בוכה!" יששכר עדיין חסר שקט. הולך במהירות מצד לצד בחדר, נתקל באיתי, והוא כמעט נופל אחורה. יששכר אינו עוצר ואינו מתייחס למה שאירע. הוא חוזר בהליכה בחדר ושוב נתקל באיתי.

להבדיל, במפגש השביעי בלטו אינטראקציות בין המשתתפים: נועה: "בואו נשב במעגל". אורלי מתיישבת. אחריה מתיישב יששכר. יששכר מתקרב לאורלי, והיא מסתכלת עליו. יששכר מחייך. אורלי מחייכת. יששכר ואורלי נמצאים זה ליד זה לאורך כל השיעור – גם בפעילויות בישיבה וגם בעמידה. אין תקשורת מילולית. מתחילים תנועות ריקוד. יששכר בצד החדר, ליד הקיר. אורלי בצד האחר, ליד נועה, גבה ליששכר. נועה: "מתחילים. שלוש... שתיים..." אורלי מסתכלת אחורה, אל יששכר, והולכת לעמוד לידו בעת הריקוד.

במפגש התשיעי האינטראקציה השתפרה עוד יותר, והמשתתפים החלו ללמוד זה מזה ולחקות את התנועות הנדרשות במחול: נועה מבקשת מהמשתתפים ללכת כמו חיה. נועה: "כמו איזו חיה אנחנו הולכים? מי זוכר?" צחי: "צב!" הוא מתחיל ללכת על ארבע על רצפת החדר. איתי רואה את צחי ומצטרף אליו. השניים מסתכלים זה על זה ומחייכים. הם ממשיכים ללכת זה לצד זה. מאחוריהם יששכר מתכופף על ארבע ומתחיל ללכת. איתי קורא: "יששכר, מהר!" יששכר מתקדם מהר יותר. הוא מחייך ומצטרף לאיתי ולצחי, והם מסתובבים יחד בחדר.

במפגש האחרון האינטראקציות החברתיות התחזקו. לפני תחילת השיעור המשתתפים מתחילים להיכנס לחדר. יששכר עומד בצד, ליד הקיר. אביחי ניגש אליו ומרים את ידו. יששכר נותן לו כף וממשיך לאחוז בידו כמה שניות בחיך. נועה מפעילה את המוזיקה. הם רוקדים. יששכר וצחי אוחזים ידיים ורוקדים יחד במעגל.

### אינטראקציה בין המתבגרים למדריכה למחול

רבות נכתב על חשיבות הקשר החיובי בין המורים לתלמידים כבסיס להתקדמות קוגניטיבית של הלומדים (Flavian, 2019; Levine, 2002) ולפיתוח קשרים חברתיים משמעותיים (Aspelin & Jonsson, 2019). במחקר הנוכחי ניכר היה כי הקשרים שנוצרו בין המדריכה למחול ובין המשתתפים חיזקו את ההבנה של המשתתפים בנוגע לסיטואציות החברתיות שהתרחשו בשיעורים.

כך לדוגמה קרה במפגש הרביעי. נועה גרמה למשתתפים לרקוד יחד ולעודד זה את זה לרקוד: נועה: "עכשיו משחקים משחק הפסלים. כשיש מוזיקה אנחנו רוקדים, וכשאינ מוסיקה עומדים כמו פסל". המוזיקה מתחילה. נועה: "יש מוזיקה. בואו נרקוד". איתי מסתובב סביב נועה. נועה מחזיקה למאיה את היד (מימינה) ומדרבנת את עידן (משמאלה) לרקוד. איתי ממשיך להסתובב מול נועה. מדי פעם הוא מרים מבט לעיניה. נועה מעודדת את אביחי, הרוקד במרכז המעגל. איתי נעמד לימינה של נועה. היא נותנת לו יד ופונה אליו. היא מגלגלת ידיים ומחייכת. איתי מצטרף מיד, מחייך ומגלגל ידיים. הם ממשיכים לרקוד יחד. חיוכו של איתי מעמיק. הוא מתנועע ורוקד.

בהמשך, במפגש האחרון, היוזמה לקשר חברתי בין המשתתפים לנועה הגיע מהמשתתפים עצמם. בתיעוד הפגישה נראתה האינטראקציה הבאה: "איתי ניגש לנועה ואומר לה: "אני אוהב את המפגשים שלך של החוג ריקוד. למה זה רק שלושה חודשים? למה? תסבירי לי למה? במי זה תלוי?" נועה: "איתי, איך אתה רוקד ריקוד שמח? כשאתה שמח?" איתי נותן לנועה ידיים, קופץ ומחייך. נועה: "אלוף!" איתי: "לא. כאילו. שאת גם רוקדת". נועה: "שאני גם ארקוד? יאללה". שניהם מחזיקים ידיים, רוקדים וקופצים יחד בהנאה רבה. מדריכה: "איזה ריקוד שמח בזוג!" נועה שואלת את איתי: "מה הכי אהבת היום?" איתי עונה: "הכי אהבתי היום את הריקוד של ההתרגשות ואת הריקוד של השמחה ואת המשחק הזה שרוקדים, והמוזיקה עוצרת". מדריכה שואלת את איתי: "איך אתה מרגיש עם זה שנגמר חוג הריקוד?" איתי: "שאני מתגעגע לנועה והייתי רוצה שתבואי אליי כל הזמן". נועה עונה: "גם אני הייתי רוצה לבוא כל יום". איתי: "אני הייתי רוצה שתבואי כל השבוע הזה". נועה: "היה לי כיף ונהניתי מכל דקה".

### דיון

התפיסה ההומניסטית להשתלבותם של אנשים עם צרכים מיוחדים מנחה את הסביבה ליצור הזדמנויות חדשות לשיפור יכולותיהם של האנשים להשתלבות משמעותית. לכן, בחקר מקרה זה בחרו החוקרות בתהליך הוראה שלא נחקר עד כה בקרב אוכלוסיית

מתבגרים עם ASD, והתמקדו בהבנת תרומת שיעורי מחול בסגנון היפ הופ להתפתחות מודעות חברתית בקרב מתבגרים עם ASD בתפקוד בינוני עד נמוך. השאלות שהובילו את תכנון המחקר ואת ביצועו התמקדו בדרכים בהן למדו המשתתפים את הנורמות החברתיות שהציגה מדריכת המחול בשיעורים; בהבעה העצמית שלהם בתחום החברתי ויצירת התקשורת הבינאישית שהציגו המשתתפים כלפי שותפיהם לקבוצה וכלפי מדריכת המחול; ובדרכי הוראה של המדריכה למחול שתרמו במיוחד להתקדמותם של המשתתפים.

ניתוח צילומי המפגשים מיקד את החוקרות בארבעה תחומים עיקריים שאפיינו את התפתחות המודעות התקשורתית וההבעה העצמית בקרב המשתתפים בסדנה. מתוך רצון וחזון חברתי שבוגרים אלה ישתלבו בחברה הסובבת באופן מיטבי על אף קשייהם, חשוב היה להתמקד בתרומת הסדנה להבנת והפנמת הנורמות החברתיות וזאת על מנת לבדוק את האפשרות ללמדם בדרכים שונות מאלה שלמדו עד כה במסגרות החינוך השונות. ניכר היה כי במהלך המפגשים הבינו המשתתפים את נורמות ההתנהגות הנדרשות וישמו אותן בהדרגה בתוך שלמדו את תנועות המחול והשתתפו השתתפות פעילה בריקודים שיצרה המדריכה בעבורם. תהליך ההוראה, שהתבסס על מבנה שיעור וכללים ברורים וקבועים כדי להתאימם למאפייני המתבגרים עם ה־ASD, היה יעיל ומשמעותי, וניכר שיפור בהתנהגותם של המשתתפים במשך המפגשים. הליך למידה זה מחזק את התפיסה כי באמצעות הוראת מחול אפשר לעורר מוטיבציה לפעילות חברתית משותפת על פי נורמות קבועות מראש, גם בקרב מתבגרים עם ASD בתפקוד בינוני עד נמוך. כן בלט במחקר זה כי הפעילות המוטורית הקצבית תרמה להבנה של המשתתפים בנוגע למרחב האישי והסביבתי. הם למדו לנוע במרחב במקצב שנדרש מהם ולהתייחס לסובבים אותם – מיומנות הכרחית לתנועה במרחב הציבורי והתפתחות מהותית של אינטליגנציה רגשית והבנת צרכיהם של אחרים בסביבתך.

במעקב אחר דרכי ההוראה של המדריכה למחול בלט הקישור של כל תנועה לעולמו הפנימי של המשתתף; קישור שהתבסס על התיווך למשמעות עבור כל אחד. הם למדו איך והיכן להביע רגשות וכיצד לפעול בהתייחס לרגשות של הסובבים אותם. כמו כן, בסדנה הכירו המשתתפים סגנונות מוזיקה שונים, המייצגים מגוון רגשות – סגנונות קלים ורכים ככלי המחבר לתחושה חיובית ולזרימה רגועה במרחב השיעור, וסגנונות נוקשים ואגרסיביים ככלי לזיהוי רגשות קשים, תוקפניים וכעוסים בגופנו; שימוש בתנועות ריקוד אגרסיביות אל מול תנועות עדינות כדי להבהיר את האפשרויות לוויסות הרגש ולעידונו לכדי התנהגות מקובלת; הוצאת אנרגיה בריקוד להבעת רגש שלילי ולמיתונו לכדי רגש הניתן לשליטה בהתנהגות יומיומית. כלים אלו תרמו גם למודעות העצמית של



המתבגרים אשר היו צריכים לבחור בעצמם את תנועות המחול שלהם בכל תרגיל ואף להסביר מדוע בחרו תנועות כאלו או אחרות. מודעות זו לתנועותיך, כמו גם המודעות לקשר שבין תנועות אלו לרגשות שונים, הינה בבסיס ההתפתחות של האינטליגנציה הרגשית והמודעות הרגשית והחברתית לעצמך ולאחרים.

התוכן הלימודי היווה תרומה נוספת להליך הלמידה ולהשתתפות הפעילה של המתבגרים עם ה-ASD. מתבגרים עם ASD נוטים לעיתים קרובות, כחלק מלקותם, לבצע תנועות גוף חוזרות ונשנות (אלקשאעלה, 2017), והם נדרשים להימנע מכך בחיי היומיום. לא כך היה בסדנה. מחול ההיפּוֹפּ מאופיין בתנועות קצביות וברורות, וכך יכלו המשתתפים לבצע תנועות רפטיטביות שוב ושוב בלא שהתנועה יתחשב חריגה או לא רצויה. באופן זה, ובהתאמה למודל ההומניסטי, מאפיין שנתפס במהותו כ"לקוי" בקרב אוכלוסייה זו, הפך להיות מוקד החוזק שלהם במהלך ריקוד ההיפּוֹפּ, ואף תוואי לתקשורת מסוג שונה – תקשורת תנועתית.

בהמשך לתיווך למשמעות התנועות, המדריכה תיווכה לכולם את משמעות התהליכים שהתרחשו בסדנה ואת המסרים של המשתתפים עצמם – מסרים מילוליים ולא-מילוליים כאחד. תיווך זה הביא כל אחד מהמשתתפים להבין את תפקידו במחול ואת הדרכים להביע את רגשותיו במהלך הריקוד, וכך רכשו המשתתפים גם כלים לזיהוי רגשות של אחרים הסובבים אותם ולשיתוף פעולה עימם. הליך למידה זה בוצע במגוון פעילויות משחק הדורשות לזהות דרך הבעה בתנועה את הרגש שהאחר מציג ולהגיב בהתאם, בתיווך של מדריכת המחול. כמו כן, שולבו פעילויות חווייתיות בזוגות ובקבוצות, וכלל המשתתפים בנו מחול המחייב התאמת תנועות, עימוד והחלפת מיקום עם משתתפים אחרים בקבוצה, התייחסות לאחידות ולתיאום ושימוש במראה לשיקוף דמיון בין המשתתפים והבדלים ביניהם.

בהתאם לגישה ההומניסטית, לאחר כל מפגש מדריכת המחול, בשיתוף עם יוזם ומפתח התוכנית ניתחו את התהליך שהתבצע ותכננו את המפגש הבא על מנת להעצים את נקודות החוזק שכל אחד מהמשתתפים הביע. בזכות תהליך זה, הצליחו המשתתפים למצוא דרכים להתגבר על אחד מהמאפיינים העיקריים של מתבגרים עם ASD; הקושי ליצור אינטראקציות חברתיות תקינות (Dindar, 2017). בסדנה שנמשכה עשרה מפגשים בלבד התפתחו האינטראקציות בין המשתתפים והתחזקה התקשורת הבין אישית. בשיעורים הראשונים של הסדנה הרבו המשתתפים להתעלם זה מזה ומהנחיות המדריכה, ואילו בשיעורים האחרונים הם יזמו פניות זה לזה, רקדו יחד ונהנו משיתוף הפעולה עם המדריכה.

מתבגרים עם ASD מתאפיינים גם בקשיי התנהגות וקושי לקבל נוכחות ומרות מגורמים חדשים (Levinson et al., 2020). למרות זאת, במהלך סדנת המחול שכללה עשרה מפגשים בלבד, שינו המשתתפים את התנהגותם מהתעלמות מהמדריכה עד שיתוף פעולה כמעט מלא עם בקשותיה והוראותיה. נוצר גם קשר רגשי בין המשתתפים למדריכת המחול, ובמפגש האחרון הביעו המשתתפים בדרכים שונות (מילוליות ולא־מילוליות) את הערכתם למדריכת המחול וחוסר שביעות רצון מסיום הסדנה. קשר זה מתאים במהותו לקשר שהציעו מפתחי עקרונות הוראת המחול (Warburton, 2019) ככלי ליצירת קשרים בין אנשים מתרבויות שונות ולפיתוח מודעות תקשורתית. במקרה זה, המחול זימן למתבגרים עם ה־ASD הזדמנות לרכוש אמון באדם שלא פגשו בעבר ולבנות הליך תקשורת אפקטיבי ומותאם לסביבה.

לסיכום, חקר מקרה ראשוני זה מציג את תרומת המחול היפ־הופ לחיזוק המודעות החברתית והתקשורת הבין אישית בקרב מתבגרים עם ASD, בתוך קבוצת השווים ובינם ובין המדריכה המובילה.

### מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

היות שמחקר זה הוא חקר מקרה ייחודי – מעקב אחר סדנת ריקוד שכללה קבוצה מצומצמת של מתבגרים עם ASD, החוקרות רואות לנכון להרחיב את הסדנאות לאוכלוסיות נוספות של מתבגרים עם צרכים מיוחדים ולעקוב אחר הסדנאות במחקרי המשך. לאור הצלחת הסדנה, אנו ממליצות להגדיל את מספר המפגשים כדי להעצים את השפעתם. סדנה זו בוצעה כחלק מפעילות אקסטר־קוריקולרית, בשעות אחר הצהריים. לדעתנו יהיה ערך רב ליישמה במגוון מסגרות חינוך מיוחד ובמסגרות חינוך רגיל המשלבות תלמידים עם צרכים מיוחדים, כחלק ממערכת שעות הלימוד הסטנדרטית.

### מקורות

- אלקשאעלה, ב' (2017). אוטיזם: התפתחות בהבנת הלכות על הרצף ההתפתחותי. **לקסי־קיי**, 7, 3-4.
- אפרתי, ע' (2014). מחקר: שכיחות אוטיזם נמוכה באופן משמעותי בקרב חרדים וערבים". **הארץ**, 17 בספטמבר, 2014. <http://www.haaretz.co.il/news/health/1.2436272>.
- כנסת ישראל. (2018). תיקון מספר 11 לחוק החינוך המיוחד, התשע"ח-2018. אוחזר מתוך <https://main.knesset.gov.il/News/PressReleases/pages/press10.07.18.aspx>
- ליכטינגר, ע' (2008). **האתגר שבהבעה: תהליכי ויסות ואסטרטגיות בכתיבה**. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיה במחקר איכותני – הלכה למעשה. רמות.

- Aldaqr, I., Schuwerk, T., Daum, M. M., Sodian, B., & Paulus, M. (2016). Sensitivity to communicative and non-communicative gestures in adolescents and adults with Autism spectrum disorder: Saccadic and pupillary responses. *Experimental Brain Research*, 234, 2515-2527. <https://doi.org/10.1007/s00221-016-4656-y>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264-283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Baxter, A. J., Brugha, T. S., Erskine, H. E., Scheurer, R. W., Vos, T., & Scott, J. G. (2015). The epidemiology and global burden of Autism spectrum disorders. *Psychological Medicine*, 45, 601-613. <https://doi.org/10.1017/s003329171400172x>
- Dindar, K. (2017). *Researching social interaction in Autism: shifting the focus from 'within individuals' to 'in interaction'* (Doctoral dissertation). University of Eastern Finland.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Falik, L., & Feuerstein, R.S. (2006). *Creating and enhancing cognitive modifiability: Instrumental Enrichment program*. ICELP Press.
- Flavian, H. (2019). *Mediation and thinking development in schools: Theories and practices for educators*. Emerald Points.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners* (11<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Lee, S. B., Kim, J., Lee, S. H., & Lee, H.-S. (2002). Encouraging social skills through dance: An inclusion program in Korea. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 40-45. <https://doi.org/10.1177%2F004005990203400507>
- Levine, M. (2002). *A mind at a time*. Simon and Schuster
- Levinson, S., Neuspiel, J., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2020). Parent-teacher disagreement on ratings of behavior problems in children with ASD: Associations

- with parental school involvement over time. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04675-1>
- Li, S., & Zizzi, S. (2018). A case study of international students' social adjustment, friendship development, and physical activity. *Journal of International Students*, 8(1), 389-408. <https://doi.org/10.32674/jis.v8i1.171>
- Maljaars, J., Noens, I., Jansen, R., Scholte, E., & van Berckelaer-Onnes, I. (2011). Intentional communication in nonverbal and verbal low-functioning children with Autism. *Journal of Communication Disorders*, 44, 601-614. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2011.07.004>
- Mackrell, J. R. (2020, November 19). Dance. In *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/dance>
- Ornstein Davis, N., & Carter, A. S. (2014). Social development in Autism. In F. R. Volkmar, S. J. Rogers, P. Rhea, & K. A. Pelphrey (Eds.), *Handbook of Autism and pervasive developmental disorders* (pp. 212-229). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118911389.hautc09>
- Reiter, S. (2008). *Disability from a humanistic perspective: Toward better quality of life*. Nova Biomedical Books.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 435-454). Sage.
- Thandi-Sule, V. (2016). Hip-Hop is the healer: Sense of belonging and diversity among Hip-Hop collegians. *Journal of Student Development*, 57(2) 181-196.
- Voukelatou, G. (2019). The contribution of experiential learning to the development of cognitive and social skills in secondary education: A case study. *Education Sciences*, 9, 127. <https://doi.org/10.3390/educsci9020127>
- Warburton, E. C. (2019). Dance pedagogy. In S. Dodds (Ed.), *The Bloomsbury companion to dance studies* (pp.3-110). Bloomsbury Publishing.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with Autism in the preschool special education classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 2152-2161. <https://dx.doi.org/10.1007%2Fs10803-012-1467-2>
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities and handicaps*. Author.
- World Health Organization. (2001). *The international classification of functioning, disability and health*. Author.



## **DANCING FOR ALL; A CASE STUDY OF ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER LEARNING TO DANCE AND EXPRESS THEMSELVES THROUGH MOVEMENT**

Yael Barak-Levy & Heidi Flavian

Adolescents with Autism spectrum disorder (ASD) are mainly characterized with difficulties developing social skills and understanding the behavioral norms expected of them. As the process of mainstreaming widens, and many of the adolescents with ASD are integrated in regular schools, the focus of their teachings is put on social and academic skills, relevant for school life, but not enough for the day-to-day function in the community. This case study emphasizes the development of emotional and social awareness, self-expression, and the understanding of ones' personal space – essential understanding for an effective integration in society. This study was developed after recognizing the importance of the humanistic approach that challenged the society to look for and to develop a variety of opportunities to include people with ASD by emphasizing their strengths. The intervention procedure was based on the principals of dance instruction, in a program developed specifically for this research. The program included 10 dance lessons in the hip-hop style, with the aim of developing communicational and social skills among adolescents with ASD. Sessions were video tapes and later analyzed by the principals of an open observation analysis. From the video analysis it is clear that it is possible to base the development processes of expression and communication awareness of adolescents with ASD on the principals of dance instructions. Therefore, the researchers are recommending incorporating dance instructions through varied educational programs for learners with special needs.

resulting impairments. The research's results included 18 adults siblings, indicate surprising findings regarding the assessment of their potential personal interrogees and the intellectual interrogees of their siblings, even though the learning achievements provide them. Another impressive finding signifies the broad and original relation of the first to the concept of normality and their projective moral and social worldview. The summary of the motifs that emerges from these things indicates an optimistic attitude regarding the concrete situation and future of the defective siblings, as well as regarding the vision of the defects, the procedures and their consequences. The conclusions of the study lead to the design of new family support programs in the field.

### **RESILIENCE AND SELF-EFFICACY IN STUDENTS WITH AND WITHOUT ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER**

SAID BISHARA & EFRAT BENGIO

This study examined the association between gender, resilience, and self-efficacy in students with ADHD compared with students without ADHD. A sample of 60 college students participated in this study, of which 15 men (25%) and 45 women (75%). Participants were assigned to either of two groups based on existing diagnostic tests: one group of students with ADHD (30 students) and a second group of students without ADHD (30 students). Both groups were tested using two instruments: a resilience questionnaire and a self-efficacy questionnaire. The findings indicate significant differences on all measures of resilience and self-efficacy between the two groups of students and a significant gender interaction on measures of autonomy and persistence (resilience) and on measures of social and emotional efficacy (self-efficacy). Significant associations were also found between resilience and self-efficacy on some of the tested measures in the study population. In view of the marked gaps between the two populations of students, the authors concludes that the population of students with ADHD requires special attention. By bolstering these students in the areas indicated by the measures tested in this study it is possible to support these students as they traverse the higher education system and general society. This could have a positive impact on a variety of other pedagogical-related phenomena such as dropout rates and academic achievements, while also addressing gender-related aspects and adapting for them.

## **DIFFERENCES IN TIME JUDGMENT AND ESTIMATION BETWEEN STUDENTS WITH AND WITHOUT LEARNING AND ATTENTION DISORDER**

BETTY SHRIEBER

People with attention disorders tend to complete their academic assignments at the last moment. This research focuses on the ability of students and graduates with learning and attention disorders to estimate the time judgment and time estimation, compare to their peers without such disorders. In addition, the study examined and conducted adaptation of time judgment diagnostic tool based on Behavioral Assessment of the Dysexecutive Syndrome (BADS), for this population.

**Methodology:** The study population included students and graduates, with or without learning and /or attention deficit disorder. Quantitative analysis was conducted on data collected with two questionnaires: 1) Time judgement questionnaire based on BADS, and 2) self-report time estimation. Two rounds of study were conducted: one on students, and another on students and graduates. **Results:** both studies revealed students and graduates with learning and attention disorders generally scored lower in “time judgement” and “time estimation”, when compared to peers without such disorders. **Discussion:** Young adults with learning or attention disorders often describe themselves as “procrastinators”. It is very essential to develop awareness of their difficulties, and to facilitate assistance and effective tools that enabled them to manage their schedules, and therefore to improve their self-control.

## **A NORMATIVE GROWTH EXPERIENCE IN A FAMILY ENVIRONMENT CHARACTERIZED BY LEARNING DISABILITIES AND ATTENTION DEFICIT**

AMELA EINAT & ORIT DAHAN

This pilot study examined the condition of academically successful siblings and behavior in families treated in siblings with learning disabilities and attention deficit disorders. Examining the critique of first’s cognitive, emotional, and behavioral responses toward their siblings, their parents, and people in the daily dynamic encounter over the years with the functional and emotional concreteness from the



**THE SOCIAL PERSPECTIVE AS IS EVIDENT IN THE PERCEPTIONS OF STUDENTS, PARENTS, AND MEMBERS OF EDUCATIONAL STAFF REGARDING INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITY**

GILADA AVISSAR & TALİ HEİMAN

In the 2015-2016 school year, 58% of the students entitled to special education services in Israel were integrated into the mainstream education system. Of these, 1% had an IQ under 70 and less than 1% had mild, moderate, severe and profound (Intellectual Developmental Disability (IDD)).

This study examined the social aspects found in the perceptions regarding inclusive education for students with IDD of four groups of stake holders: school staff, students with and without IDD and parents.

Data were gathered using a questionnaire. The research population included all students with IDD (N=292) who are mainstreamed and study in regular classes, their parents, their classmates with typical development, the teachers and principals of the inclusive schools (N=207) in the Hebrew-speaking (Jewish) sector in Israel. Despite the great efforts made to recruit participants, their actual number is small but represents four groups of stakeholders.

Findings show that the social aspect plays a central role in inclusive education of students with IDD. Parents saw the possibility of studying in a mainstream class as an opportunity for social integration and mentioned the connection between personal progress and social and scholastic success. Students with typical development, particularly in elementary school classes, see the mainstreamed student as an integral part of the peer group, while understanding that they must help him or her.

The students with IDD who participated in this research are integrated into mainstream classes either with full or partial individual inclusion, or holistic inclusion in an inclusive school; participants indicated more factors that promote inclusion of students with IDD than factors that impede it. Two factors are perceived by the teachers and principals as most important: the family and mainly the connection between school staff and the parents, and the teamwork at the school; the social aspect is central to the inclusion of students with IDD.

professionals from different supporting institutions for adults with VIB, were asked to evaluate the importance of those issues for the adults with VIB.

The findings revealed partial correlations between the adults' and the professionals' evaluations. Apparently, while the adults with VIB reported difficulties with accessibility in urban environment, the professionals have not rated this issue as such disturbing in adults' life.

The study reflects the need for further cooperation between the professionals and the adults in support work. Such a cooperation should be based on collaboration and mutuality.

### **“YEDA-OR” – A PROGRAM WITH HOPE FOR STUDENTS AND SOCIETY**

CARMELLA IGELL & YONA MILLER

The humanistic approach emphasizes every person's right to determine his own needs and to develop according to his aspirations. For people with intellectual developmental disability there is difficulty actualizing this right, and therefore, it is the responsibility of the community to help them achieve this goal. Research has shown that attaining education and learning from institutions along the path of one's life is an effective way for personal development in this population. In light of this, we have opened a program called “Yedah Or” (the Light of Knowledge) which is for young adults with intellectual developmental disability who have finished their high school studies under the auspices of the Ministry of Education.

The program has been built on the principle of equal opportunity for education and employment. Its purpose is the improvement of the quality of life of these young adults, in addition to contributing to their integration into society. Both parents and students were integral in determining the contents of the program. The program is carried out on an academic campus. It includes courses and workshops to develop personal and social skills which are necessary for integration into society and the workplace. Research accompanying the program showed that there was a significant improvement in the communication skills of the students in their self – efficacy, in both examining reality and their own identities. The central conclusion, which has come out of the application of this program, emphasizes the importance of the educational continuum for people with intellectual developmental disability in retention existing knowledge and in the acquisition of new knowledge and new skills.

practical computerized program was developed for 4<sup>th</sup> to 6<sup>th</sup> grade students in an effort to deal with these difficulties.

The aim of the study was to examine and evaluate the program through feedback from both the visually-impaired students and their supporting teachers. The program's evaluation was examined, as well as the question of whether there is a gap between teachers' and students' reports. Feedback was collected regarding four units of study dealing with strengths, friendship, loneliness and peer groups, and coded from qualitative to quantitative data. The findings demonstrated that visually-impaired students perceive the examined criteria at a highly positive level compared with their teachers. Possible explanations for this gap differ among the units of study and include the students' narrow perspective as compared with the teachers' wider perspective. Despite the students' higher grading, general feedback regarding the program shows higher program evaluation by the teachers than by the students. The study's final conclusions are that it is important to continue implementation of the computerized program for visually-impaired children. The program assisted the children in becoming aware of their strengths, sharing their moments of loneliness with the teacher, and gaining a peer group where they can share their experiences of school and the program with others.

## **EVALUATIONS ISSUES IN THE LIFE OF ADULTS WITH BLINDNESS USING DOGS GUIDE: COMPARISON BETWEEN THE EVALUATIONS OF THE ADULTS AND THE EVALUATIONS OF THE PROFESSIONALS WHO WORK WITH THEM**

ITAY HESS

This article describes a study that examined aspects of quality of life of adults with visual impairments and blindness (hereinafter: Adults with VIB) using guide dogs.

Following QoL theory (Reiter, 2008) the research question was – What are the correlations between the evaluations of adults with VIB's quality of life and the evaluations of their quality of life by the professionals who work with them?

The evaluation of the adults' quality of life was taken from the findings of a previous study (Hess et al, 2017), using a discourse research methodology. That study was based on analyzing forum posts written by adults with VIB. The analysis emphasized eight issues of the adults' quality of life. In the current study 24

**“HUMANIZATION” –****WHERE KNOWLEDGE AND PRACTICE COME TOGETHER TO “SEE BEYOND”**

RAN NEUMAN &amp; SHUNIT REITER

The present position paper addresses the gap that exists between theory and practice. On the one hand, declarations and academic discourse emphasize the rights of people with disabilities to equal opportunities for a meaningful life. On the other hand, at the practical level, service providers often continue to focus primarily on independent and normative functioning. The paper proposes the “humanization” model as a link between humanistic philosophy and challenges in practice, by formulating theoretical principles. Under the heading – “To Be a Person” the position paper presents 3 basic assumptions derived from the humanistic philosophy relevant to supporting people with disabilities. Under the heading – “To See the Person”, the position paper presents 3 theoretical principles based on the above philosophical assumptions on the one hand, and on challenges and conflicts that face those providing ongoing services to persons with disabilities, on the other hand. These challenges were described in a qualitative study in which service providers were asked to describe their role perception and their everyday practice. Under the heading – “To Support the Person”, guidelines are offered for applying the theoretical principles in practice. This process of “humanization” is proposed in the current position paper as an outline according to which one can support the individual’s efforts to lead a meaningful life.

**EVALUATION OF AN ONLINE PROGRAM RELATED TO THE INTEGRATION OF VISUAL IMPAIRED STUDENTS IN THE REGULAR EDUCATIONAL SYSTEM, BASED ON THE STUDENTS' FEEDBACK AND THEIR SUPPORTING TEACHERS**

SHOSHI DORFBERGER &amp; YIFAT BEN SHLOMO

Visually-impaired students in integrated schools may experience difficulties both academically and socially. The social difficulties include, amongst others, a poor ability to comprehend social situations, the lack of a peer group with a similar disability and a problem comprehending friendly relationships. A nation-wide

**DANCING FOR ALL; A CASE STUDY OF ADOLESCENTS WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDER LEARNING TO DANCE AND EXPRESS THEMSELVES THROUGH  
MOVEMENT**

Yael Barak-Levy & Heidi Flavian

## **CONTENTS**

### **“HUMANIZATION” –**

#### **WHERE KNOWLEDGE AND PRACTICE COME TOGETHER TO “SEE BEYOND”**

RAN NEUMAN & SHUNIT REITER

#### **EVALUATION OF AN ONLINE PROGRAM RELATED TO THE INTEGRATION OF VISUAL IMPAIRED STUDENTS IN THE REGULAR EDUCATIONAL SYSTEM, BASED ON THE STUDENTS' FEEDBACK AND THEIR SUPPORTING TEACHERS**

SHOSHI DORFBERGER & YIFAT BEN SHLOMO

#### **EVALUATIONS ISSUES IN THE LIFE OF ADULTS WITH BLINDNESS USING DOGS GUIDE: COMPARISON BETWEEN THE EVALUATIONS OF THE ADULTS AND THE EVALUATIONS OF THE PROFESSIONALS WHO WORK WITH THEM**

ITAY HESS

### **“YEDA-OR” – A PROGRAM WITH HOPE FOR STUDENTS AND SOCIETY**

CARMELLA IGELL & YONA MILLER

#### **THE SOCIAL PERSPECTIVE AS IS EVIDENT IN THE PERCEPTIONS OF STUDENTS, PARENTS, AND MEMBERS OF EDUCATIONAL STAFF REGARDING INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITY**

GILADA AVISSAR & TALİ HEIMAN

#### **DIFFERENCES IN TIME JUDGMENT AND ESTIMATION BETWEEN STUDENTS WITH AND WITHOUT LEARNING AND ATTENTION DISORDER**

BETTY SHRIEBER

#### **A NORMATIVE GROWTH EXPERIENCE IN A FAMILY ENVIRONMENT CHARACTERIZED BY LEARNING DISABILITIES AND ATTENTION DEFICIT**

AMELA EINAT & ORIT DAHAN

#### **RESILIENCE AND SELF-EFFICACY IN STUDENTS WITH AND WITHOUT ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER**

SAID BISHARA & EFRAT BENGIO

Editor-in-Chief:

**Prof. Mark Leikin**

Faculty of Education, University of Haifa, Israel

Editorial Board Coordinator:

**Ortal Haas**

Faculty of Education, University of Haifa, Israel

Associate Editors:

**Dr. Gilada Avissar**, School of Education, Beit Berl Academic College, Israel (Emerita)

**Dr. Ran Neuman**, Zefat Academic College, Faculty of Education, University of Haifa, Israel

**Prof. Shunit Reiter**, Faculty of Education, University of Haifa, Israel (Emerita)

Editorial Board:

**D. Bryen**, Temple University, Philadelphia, USA (Emerita)

**Y. Hozler**, Zinman College of Physical Education at the Wingate Institute, Natanya, Israel

**T. Heiman**, Dept. of Education and Psychology, The Open University, Israel

**I. Hess**, Levinsky College of Education, Israel

**R. Ibrahim**, University of Haifa, Israel

**T. Katzir**, University of Haifa, Israel

**D. Regev**, Faculty of Education, University of Haifa, Israel

**D. Roth**, Research and Evaluation Unit, Beit Issie Shapiro, Israel

“Issues in Special Education & Inclusion” is a scientific journal compiled of original contributions in the field of education, care and inclusion of children and adults with special needs.

Manuscripts accepted for publication describe research, offer professional opinions of experts on controversial issues and present new projects. The latter should integrate theory with practice. Priority will be given to papers focusing on current problems and issues with a scientific, experimental and theoretical orientation.

The ideas and opinions presented are those of the authors only and do not represent the philosophy of the editors.

© All rights reserved

Design and production: Gala Prepress Ltd.

**ISSUES IN  
SPECIAL  
EDUCATION  
& INCLUSION**

**ISEI**

**THE KUNIN-LUNENFELD CHAIR OF SPECIAL EDUCATION**



**UNIVERSITY OF HAIFA  
THE FACULTY OF EDUCATION**