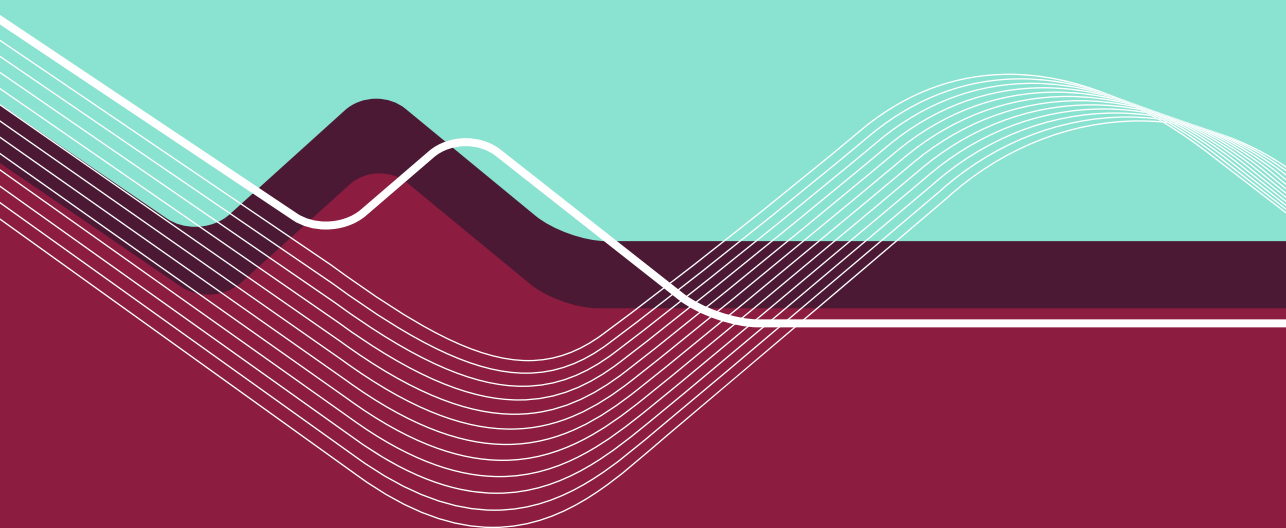


# מפגש

לעבודה חינוכית-סוציאלית



- < האלכימיה של הפסיכותרפיה: להפוך אי-נחת לכוח
- < דיאלוג על מצוקה והכלה: המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון
- < משמעות הטיפול הקבוצתי במוזיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף
- < אנשים עם לקויות למידה מספרים על הצלחתם באקדמיה
- < הוראה פעילה והוראה מסורתית של מקצוע המתמטיקה בחינוך המיוחד

## מערכת כתב העת פרופ' יעקב רנד, יו"ר

### מערכת מייצעת

פרופ' רבקה איזיקוביץ  
אוניברסיטת חיפה  
פרופ' עליאן אלקרינאו  
אוניברסיטת בן-גוריון  
פרופ' מנחם אמיר  
האוניברסיטה העברית  
פרופ' רמי בנבנישתי  
אוניברסיטת בר-אילן  
פרופ' דב גולדברג  
אוניברסיטת בר-אילן  
פרופ' מאיר טייכמן  
אוניברסיטת תל-אביב  
פרופ' ורד סלונים-נבו  
אוניברסיטת בן-גוריון  
פרופ' יצחק קשתי  
אוניברסיטת תל-אביב  
פרופ' עמירם רביב  
אוניברסיטת תל-אביב  
ד"ר רבקה רייכנברג  
מכללת בית ברל ומכון  
מופ"ת

### מערכת

פרופ' שפרה שגיא  
עורכת ראשית  
ד"ר אזר אהרוני  
ד"ר עמנואל גרופר  
ד"ר אמיתי המנחם  
ד"ר איתן ישראלי  
ד"ר נורית לוי  
פרופ' שלמה קניאל  
פרופ' גידי רובינשטיין  
גב' רחל שרביט  
מרים גילת, רכזת המערכת

### כתובת המערכת

עמותת "אפשר"  
ת"ד 53296, ירושלים 91531  
טלפון 02-6728905  
פקס 02-6728904  
mgilat@efshar.org.il  
www.efshar.org.il

## הנחיות לכותבים

**מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** הנו כתב עת שפטי בין-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטרואמה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלתי-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, וכן עבודות תזה ועבודות דוקטורט שעובדו למאמרים וכתובה משותפת של חברי סגל וסטודנטים. אנו מקבלים גם מאמרים מתורגמים לעברית של כותבים ישראלים שפורסמו בכתבי עת בחוץ לארץ וטרם קיבלו חשיפה בארץ.

המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

### המערכת רואה כברור ומוכן שמאמר המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים בארץ ולא פורסם בהם.

- כתב היד יכול עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוּך בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.
  - בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סלולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.
  - יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.
- המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.
- כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

### כתובת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
  - שמות מחברים לועזיים הנזכרים בגוף המאמר ייכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
  - כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ברשימת מקורות מלאה. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
  - אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al) כבר בהפניה הראשונה.
- להלן דוגמאות לרישום המקורות:

### ספר

בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ירושלים: ראובן מס.  
Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

### כתב עת

פרנקשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות**, (2), 153–170.  
Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540.

### פרק בתוך ספר ערוך

גוילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: מאגנס.  
Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

### מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *JALN*, 1(12). Available at <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

# מפגש

## לעבודה חינוכית-סוציאלית

כרך כא • גיליון 37

תמוז תשע"ג – יוני 2013

יוצא לאור על ידי:

**אנשר**

"אנשר" – עמותה לפיתוח שירותי רווחה וחינוך

בשיתוף עם:

המכללה האקדמית בית ברל  
בית הספר לחינוך  
החוג לקידום נוער



משרד הרווחה  
והשירותים החברתיים  
האגף לנוער צעירים ושירותי תקון



## **כתובת המערכת**

מרים גילת, עמותת "אפשר"  
ת"ד 53296, ירושלים 91531  
טלפון 02-6728905, פקס 02-6728904  
דואר אלקטרוני [mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)

המערכת אינה אחראית לדעות המובאות במאמרים ובסקירות המתפרסמות בכתב העת,  
שהינן על דעת המחברים בלבד.

דמי מנוי לשנה (2 גליונות) 80 ש"ח  
מחיר לגיליון אחד 40 ש"ח

עמותת "אפשר"

הסניף הישראלי של האגודה הבין-לאומית לעובדים חינוכיים-סוציאליים  
International Association of Social Educators – AIEJI  
אתר האינטרנט [www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

כל הזכויות שמורות © לעמותת "אפשר"

אין להעתיק ולהפיץ בדפוס, בדואר אלקטרוני, באינטרנט או בצילום  
את המאמרים שבכתב העת (כולם או חלקם)  
ללא אישור מפורש מהמערכת

עריכת לשון: אורלי צור  
עריכת לשון באנגלית: פגי ויינריך  
עיצוב: [2w-design.com](http://2w-design.com)

ISSN 0792-6820

ירושלים 2013

# תוכן העניינים

5	רשימת משתתפים
7	דבר העורכת – שפרה שגיא
11	האלכימיה של הפסיכותרפיה: להפוך אי-נחת לכוח – ניסים אבישר
	<b>דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתכנית המוסמך לחינוך ולהוראה לתלמידים בהזרה אילה צור ומיכל ראזר</b>
35	
	<b>משמעות הטיפול הקבוצתי במוזיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף</b>
61	חווה וייס ודורית אמיר
	<b>"למה לא להיות דוקטור?" – אנשים עם לקויות למידה מספרים על הצלחתם באקדמיה – יעל פרופר ויוליה מירסקי</b>
89	
	<b>הוראה פעילה והוראה מסורתית של מקצוע המתמטיקה בחינוך המיוחד</b>
119	סאאיד בשארה
	סקירת ספרים
	<b>להציץ מבעד לחומות: אלימות כלפי בנות זוג בקהילות סגורות</b>
143	מאת: אפרת שהם – יפעת כרמל
	<b>חולף עם הרוח: טיפול לפי תוכנית שנים-עשר הצעדים</b>
149	עורך: נתי רונאל – נחום מיכאלי
I-V	Abstracts

# קול קורא

לפרסום מאמרים בגיליון מיוחד של  
מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית בנושא

## לקויות למידה, לקויות קשב ושני סוגי הלקויות במשולב

עורכת-אורחת: פרופ' מלכה מרגלית

תחומי לקויות הלמידה ולקויות הקשב מהווים מוקד למחקרים בין-לאומיים רבים, למחלוקות תאורטיות ולהשלכות יישומיות במערכות החינוך בארצות שונות. העימותים התאורטיים באים לידי ביטוי לא רק במחקר ובהמשגה, אלא גם בהשלכות היישומיות של דרכי האבחון, בהתאמות של הלמידה והמבחנים ובגישות בהתערבות וטיפול.

בשנים האחרונות גדל בישראל, כמו גם בארצות רבות אחרות, מספר היחידים – ילדים, מתבגרים ומבוגרים – המאובחנים עם לקויות למידה ועם לקויות קשב, והם מהווים את הקבוצות הגדולות ביותר מבין אלו המוגדרות כקבוצות תלמידים עם צרכים מיוחדים. ככל שלקויות אלו מקבלות מענה חינוכי וטיפולי ברמות החינוך היסודי והתיכוני, כך גדל בהתאמה מספר הסטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה המאובחנים עם לקויות למידה ולקויות קשב והזקוקים להתייחסות מיוחדת. לרוב הקשיים אינם מבודדים, וכרוכים גם בהתמודדות עם אתגרים רגשיים וחברתיים.

מטרת החוברת המיוחדת להביא לקורא הישראלי מחקרים המשקפים מגמות חדשות בהבנת המורכבות של לקויות הלמידה ולקויות הקשב ומתייחסים להשלכות תאורטיות ויישומיות שלהן.

אנו מזמינים את קהל החוקרים ואנשי המקצוע לשלוח מאמרים מחקריים, תוך התייחסות לארבעה מוקדים עיקריים:

- א. מאפיינים קוגניטיביים וניו-רו-התפתחותיים בלקויות למידה ובלקויות קשב
- ב. מאפיינים רגשיים וחברתיים בלקויות למידה ובלקויות קשב
- ג. מחקרים מבוקרים על גישות טיפוליות ותוצאותיהן
- ד. לקויות למידה ולקויות קשב במערכות החיים: במשפחה, במערכות החינוך ובקהילה המאמרים יעברו שיפוט עמיתים כמקובל.

**מועד אחרון להגשת המאמרים – 1 בנובמבר, 2013**

המועד המתוכנן להוצאת הגיליון המיוחד: דצמבר 2014

לקבלת מידע נוסף, יש לפנות לעורכת-האורחת של גיליון מיוחד זה, פרופ' מלכה מרגלית, דיקנית בית הספר למדעי ההתנהגות במרכז אקדמי פרס ופרופ' אמריטוס באוניברסיטת תל-אביב.

**את המאמרים יש להעביר  
בדואר אלקטרוני  
(קובץ word)**

למרים גילת (מערכת "מפגש"):

[mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)

ולפרופ' מלכה מרגלית:

[malka@post.tau.ac.il](mailto:malka@post.tau.ac.il)

## רשימת משתתפים

**ד"ר ניסים אבישור**, מרצה בבית הספר לחינוך ובמרכז להכשרת מטפלים ביצירה ובהבעה, מכללת סמינר הקיבוצים ובבית הספר לפסיכולוגיה, המרכז הבינתחומי הרצליה. ממקימי קבוצת "פסיכואקטיב" – מטפלים למען זכויות אדם, דיאלוג ושלום

**פרופ' דורית אמיר**, ראש המגמה לתרפיה במוזיקה במחלקה למוזיקה, אוניברסיטת בר-אילן

**ד"ר סאאיד בשארה**, ראש החוג לחינוך מיוחד במכללה האקדמית בית ברל

**ד"ר חוה וייס**, ראש התכנית לטיפול במוזיקה במכללת דוד ילין ומרצה במכללת אורות ישראל. מטפלת במוזיקה ומנחת קבוצות

**פרופ' יוליה מירסקי**, ראש המחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

**יעל פרופר**, דוקטורנטית במחלקה לעבודה סוציאלית ע"ש שפיצר, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב

**ד"ר אילה צור**, ראש תכנית המוסמך בהוראה, מרצה וחברה ברשות למחקר והערכה, המכללה האקדמית לחינוך אורנים

**ד"ר מיכל ראזר**, ראש המסלול לתואר שני בחינוך והוראה לתלמידים בהדרה ומנהלת מרכז "מיתרים", העוסק בהכשרת אנשי חינוך ורווחה לעבודה עם ילדים ונוער בסיכון והדרה חברתית, המכללה האקדמית לחינוך אורנים

### סקירות ספרים

**ד"ר יפעת כרמל**, חוקרת במרכז לחקר החברה ומרצה בבית הספר לטיפול באמצעות אמנויות באוניברסיטת חיפה ובמכללה האקדמית בית ברל

**נחום מיכאלי**, מנהל היחידה לטיפול בנפגעי אלכוהול והימורים בעמותת "אפשר" ומרצה בבית הספר לעבודה סוציאלית ע"ש לואיס וגבי וייספלד, אוניברסיטת בר-אילן





## דבר העורכת

בפתח דבריי ברצוני להיפרד מקודמי בתפקיד ד"ר אמיתי המנחם. אמיתי היטיב עם כתב העת בהרחבת היריעה ובעיצוב רוח ייחודית – רוח של יצירתיות, אכפתיות ורגישות לכותבים ולקוראים כאחד. אני מאחלת לו שנות יצירה עשירות ופוריות בהמשך הדרך.

אני חשה תחושת מחויבות עמוקה למסורת שטיפחו קודמיי, ושמחה להמשיך במלאכה החשובה, תוך שמירה על אותה רוח ייחודית של כתב העת. בתפקידי החדש אשאף לאותה מידה של מעורבות, יצירה ורצון כן להרים תרומה מקורית למחקר, להגות ולעשייה החברתיים והחינוכיים. בכוונתי להמשיך וליישם את חזון הרב-תחומיות, כפי שהוא בא לידי ביטוי בכתב העת כיום, ואף להעמיק ולהרחיב אותו. השילוב בין נושאים שונים מחד גיסא ובין אקדמיה ושדה מאידך גיסא יאפשר העמקה של הדיון בנושאים ייחודיים, ובו בזמן גם הרחבה של קשת הנושאים הנדונים כיום בכתב העת. מעבר לכך, אנסה לשלב תחומי דעת נוספים, הקרובים לתחומי העניין של "מפגש". אחד מהתחומים האלו, הנראה לי חשוב במיוחד, הוא חקר הפסיכולוגיה הפוליטית בקרב ילדים ובני נוער. אני רואה חשיבות רבה לקישור תחום מחקר זה ליישומים חברתיים וחינוכיים, כצעד משמעותי בקידום הסובלנות והכרת ה"אחר" ובהתמודדות כנגד תופעת הגזענות והאלימות.

כעורכת "מפגש" אנסה להגיע לקהל כותבים וקוראים רחב יותר, הן באקדמיה והן בשדה, ולהעמיק את הבולטות וההשפעה של כתב העת בציבוריות בישראל ובשאלות המהדהדות כיום בתחומי החינוך והחברה. ברוח זו אני מקווה לפעול יחד עם אנשי המערכת, המלווים את כתב העת בהתמדה, במסירות ובביקורתיות הנדרשות בעבודה כזו. אני שמחה מאוד על העבודה המשותפת עם הרכזת מרים גילת, המפעילה את מערכת העיתון במקצועיות ובאכפתיות רבה.

כתב העת ימשיך ליזום גיליונות ייחודיים לנושאים שיוארו בהארה רב-תחומית, הן מבחינת העיון והחקר והן מבחינת העשייה החינוכית והחברתית. כבר בגיליון זה אנו מפרסמים קול קורא לחוברת ייחודית בנושא לקויות למידה והפרעות קשב, בעריכתה של פרופ' מלכה מרגלית. במקביל ניזום ימי עיון וכנסים שיתמקדו בנושאים הייחודיים שיועלו ב"מפגש".

הקשר החי עם קהל הקוראים והכותבים חשוב לי במיוחד. כל אחד ואחת מכם מוזמן להגיב למאמרים המתפרסמים בכתב העת, להעלות בו את הגותו, פרי מחקר ומעשה, ולהשתתף בעיצוב פניו.

אני מקווה שנשכיל ליצור ב"מפגש" פתח לשילוב בין עולמות שונים – לא רק בין העולם האקדמי והעבודה בשדה, אלא גם בין התרבויות השונות המרכיבות את החברה שלנו כאן, ושדיאלוג כזה ייערך מתוך אחריות, מעורבות והפריה הדדית.

ומה בגיליון הנוכחי? הגיליון הפעם הוא אקלקטי וכולל מאמרים העוסקים בנושאים מגוונים ונעים על הרצף בין הפרטי לכללי, בין האישי לפוליטי ובין החינוך לטיפול. מעבר לכך, וללא כוונה מוקדמת, עובר בין המאמרים השונים חוט מקשר המכוון ליציאה מתוך מצוקה, משבר וכאוס לכיוון של פיתוח יכולות וכוחות התמודדות.

המאמר הפותח, של ניסים אבישר, מעלה גישה בסיסית כזו בפסיכותרפיה. אבישר מציג גישה ייחודית לפסיכותרפיה, המרחיבה את היריעה מעבר להיבט החינוכי-טיפולי, למסר הרלוונטי לכולנו – האפשרות להפוך אי-נחת, אישית או פוליטית, לכוח. הראייה הבסיסית שעליה מבוסס המאמר מדגישה את מקומם של כוחות פוליטיים בעיצוב הזהות של הפרט, כלומר איננו יכולים להבין את התפתחות הפרט ללא ההקשר המערכתי והפוליטי שבו הוא מצוי. במאמרו, הכתוב בהירות רבה, המחבר טוען כי גם השיח הטיפולי אינו יכול להתעלם מההקשרים הפוליטיים-תרבותיים שלנו (נוסף על המרכיבים התוך-אישיים שאנו בדרך כלל מכוונים אליהם). מבט כזה יכול אולי להוביל אותנו לראייה דטרמיניסטית שבה הפרט הוא קרבן של נסיבות. אולם מחבר המאמר מדגיש דווקא את האפשרות להפוך את אי-הנחת הנכפית עלינו למקור של כוח.

השיח של פיתוח כוח בונה מתוך "אי-הנחת" של קבוצות שונות במצוקה משולב, בדרך כזו או אחרת, גם במאמרים הנוספים. מאמרו של אילה צור ומיכל ראזר מתאר מחקר המעריך תכנית הכשרה ייחודית לחינוך ולהוראה של תלמידים בהדרה. חווה וייס ודורית אמיר מתארות מחקר המתמקד בטיפול קבוצתי קצר מועד במוזיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף, שבו מגיעות המטופלות ממצב ראשוני של תגובות פוסט-טראומטיות לחוויות העקירה לתחושות של התמודדות. יעל פרופר ויוליה מירסקי עוסקות במאמרו באוכלוסיית מצוקה אחרת – אנשים עם לקויות למידה – ומתמקדות בגורמים המאפשרים הצלחה במערכת האקדמית במצב המגביל הזה. המאמר מתייחס הן לגורמים פנימיים והן לגורמים מערכתיים רחבים, כמו מדיניות מערכת החינוך בכלל והאקדמיה בפרט. המאמר האחרון בחוברת מתייחס אף הוא לאוכלוסייה הנתונה ב"אי-נחת" בסיסית של מציאות קשה – כיתות של חינוך מיוחד בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי. גם מאמר זה תר אחר אפשרויות הצמיחה ובוחן את שיטות ההוראה הפעילה כאמצעי המאפשר קידום של הישגי התלמידים המיוחדים. לממצאי המחקר עשויות להיות השלכות רחבות יותר לטיפול מוטיבציה ללמידה במערכת החינוך בכלל.

שתי סקירות הספרים בחוברת זו משתלבות אף הן ברוח הסלוטוגנית, המחפשת אחר מקורות ואפשרות לבניית כוח בסביבה של מצוקה. הסקירה של יפעת כרמל מתייחסת לספרה של אפרת שהם, "להציץ מבעד לחומות: אלימות כלפי בנות זוג בקהילות סגורות". הספר מאפשר לא רק הצצה, אלא גם העמקת ההבנה של תופעת האלימות כלפי נשים בכמה חברות מסורתיות בישראל. כמו במאמרו הפותח של אבישר בגיליון זה, גם ספרה של שהם מציע פיתוח של דפוס חשיבה שאיננו מתעלם מתהליכי ההבניה החברתית, אך עם זאת, מנסה לבנות דפוסים המקדמים שינוי חברתי רגיש תרבות.

נחום מיכאל סוקר את ספרו של נתי רונאל, "חלף עם הרוח: טיפול לפי תוכנית שנים-עשר הצעדים", ומתאר את הספר כמהווה "גשר בין אנשי המקצוע, שלמדו והתמחו בתחום ההתמכרויות ועוסקים בעבודתם המקצועית בטיפול במכורים, לבין ציבור רחב של מכורים שמצאו את הדרך אל האור [...] ופועלים בקבוצות לעזרה עצמית על פי תכנית 12 הצעדים".

אני מקווה שהקריאה בחוברת המגוונת הנוכחית אכן תעשיר אתכם בחשיבה על דרכים להפוך את "אי-הנחת" הנכפית עלינו בהווה החברתית והפוליטית שבה אנו חיים, למקורות של כוח וצמיחה.

לסיום, שוב תודה מקרב לב לכל העושים אתי במלאכה. כולכם מוזמנים להשתתף בפיתוח כתב העת לבמה של דיאלוג פורה בין הקבוצות השונות המרכיבות את החברה שלנו.

אני מאחלת לכולנו קיץ שקט,

**פרופ' שפרה שגיא**

עורכת ראשית



# האלכימיה של הפסיכותרפיה: להפוך אי-נחת לכוח

ניסים אבישר

*"החרמת הפוליטי, ההעדפה ושימור הערך של הפנימי על פני החיצוני, עשויים, ככל שאנו מתנדדים בתוך העשור הראשון של האלף החדש, להוות בעצמם פרקטיקה קלינית רעה. מנקודת המבט של היום, ייתכן שאני רוצה או צריך לעשות איזושהי מידה של עבודה רעה כשאני משנה את הפרקטיקה שלי. אלו שאינם רוצים או שאינם יכולים לשנות את הפרקטיקה שלהם עלולים, מנקודת המבט של מחר, להיות אלו האשמים בביצוע עבודה קלינית רעה"* (Samuels, 2006, p. 16).

## תקציר

מאמר זה מבקש לברר תנאים ועקרונות בסיסיים של טיפול רגיש פוליטי, המאפשר להפוך אי-נחת, אישית או פוליטית, לכוח. התפיסה המוצגת בו מושתתת על ראייה משולבת פסיכולוגית-פוליטית, המדגישה את חשיבותם של כוחות פוליטיים רחבים בעיצוב זהותו של הפרט. על כן, בירורן של מערכות הכוח, הכלליות והטיפוליות, שבתוכן ומתוכן פועל הפרט, מהווה תנאי להתפתחות אישית. כמו כן, המאמר טוען בזכות שמירת ההבחנה האנליטית שבין ציר ההתפתחות התוך-אישית לבין זה הבין-אישית. עוד נטען כי על השיח הטיפולי לכלול התייחסות גם להקשר הפוליטי ולהקשר התרבותי של חיי המטופלים, לצד תשומת לב למרכיבים תוך-אישיים. המתח הדיאלקטי שבין ההיבטים האישי והפוליטי מאפשר לראות בפרט שותף באחריות על חייו, ולא קרבן של נסיבות. זאת, מבלי להזניח את חשיבותם של כוחות חיצוניים ולהוביל בלא דעת ל"האשמת הקרבן".

**מילות מפתח:** חברה, טיפול רגיש פוליטי, פסיכותרפיה, פסיכואנליזה, פוליטיקה, תרבות

טיפול רגיש פוליטי (politically sensitive therapy) מדגיש את השפעתה של המציאות החיצונית על רווחתו של האדם ומקיים קשרים הדוקים עם הסביבה הפוליטית-חברתית. עמדה טיפולית זו מושתתת על ראיית האדם כחלק ממערכות חברתיות-תרבותיות שמעצבות במידה רבה את זהותו ואת חייו, או עמדה אקולוגית (Bronfenbrenner, 1979). במקביל, הזהות האישית אינה נתפסת כאן כמסגרת סגורה, אלא כמערכת רב-ממדית, הכוללת מרכיבים פוליטיים, חברתיים, תרבותיים והיסטוריים (Arredondo et al., 1996). מתוך כך עשויה להתנסח הגדרה שונה של

הפסיכותרפיה ושל תפקידה, שכן גם את הפרקטיקה הטיפולית יש להבין בתוך הקשר נתון. לפסיכותרפיה כ"מוסד" חברתי-תרבותי ישנו כוח שניתן לה על ידי החברה, או "מנדט" חברתי. כוחה תלוי ביכולתה להיות מועילה ובעלת ערך לחברה ולפרטים בה. משום כך, יעדיה עשויים להשתנות מעת לעת, בהתאם לצורכי הזמן והמקום, גם אם מטרתיה הכלליות נותרות קבועות. השאלות הנשאלות הן, מה משמעות קידום ביטחון פיזי וביטחון רגשי במציאות העכשווית? וכיצד ניתן לתרגם את המטרה של קידום הרווחה הנפשית ליעדים טיפוליים ברורים בישראל של תחילת האלף השלישי? שאלות ממין זה מצויות במרכז תשומת הלב של מטפלים מודעים פוליטי, אך לא רק הן. טיפול המביא בחשבון עמדה זו יבקש לברר את הכוחות המשחקים תפקיד במציאות (כולל אלה שפועלים עליו) ולמקם עצמו במרחב, תוך בחינה מתמדת של פעולותיו והשלכותיהן.

הדברים נכונים ביתר שאת בהקשר של המציאות העכשווית בישראל. החברה הישראלית מתמודדת עם אתגרים משמעותיים, פנימיים וחיצוניים. ביניהם ניתן לציין את הקונפליקט המתמשך עם הפלסטינים ועם מדינות ערב, הפערים הכלכליים, אלימות ביחס לקבוצות שוליים ובחברה בכלל, מתחים בין קבוצות על רקע עדתי, דתי, נטיות מיניות, השקפה פוליטית ועוד. נושאים אלה אינם זרים לעצמי, אלא מהווים את ההיבט הפוליטי – זה הקשור ביחסי כוח – בהווה האישי. מכאן שהם רלוונטיים בכל יחסי סיוע, ובפסיכותרפיה בכלל זה. ואכן, במחקר שערכתי ובחן היבטים פוליטיים שונים של העבודה הטיפולית אצל פסיכולוגים קליניים בישראל, דיווחו למעלה ממחצית המשתתפים כי תכנים בעלי אופי פוליטי רחב עולים בשיחות הטיפוליות "מדי פעם" או "לעיתים קרובות". בין התכנים שהוזכרו כעולים בשיחות הופיעו (לפי מידת התדירות, מהשיכי לשכיח פחות): נושאים עדתיים, נושאים מגדריים, פינוי יישובים, מלחמת לבנון השנייה (שפרצה במהלך איסוף הנתונים), יחסי דתיים–חילונים, יחסי יהודים–ערבים והסכסוך היהודי–פלסטיני ועוד. עוד נמצא, כי רבים מבין הפסיכולוגים הקליניים חשו מידה של אי-נוחות למול תכנים מסוג זה, וכי למעלה ממחצית המשתתפים נמנעו מדיון בנושאים פוליטיים. ממצא נוסף קשור להיעדרם של נושאים פוליטיים רחבים מתכניות הלימוד וההכשרה. חוסר זה מוביל לתחושת זרות וניתוק של מטפלים ביחס לתכנים פוליטיים רחבים, הנתפסים לא פעם כבלתי רלוונטיים לטיפול ואף לחוסר אונים מולם (Avisar, 2009).

אולם נראה כי בעידן הנוכחי ובמציאות הישראלית העכשווית הכחשת הפוליטי אינה אפשרית עוד. ליתר דיוק, היא עודנה אפשרית, אך נזקה הולכים ומתבהרים. נדמה לי כי לכך כיוון סמואלס במילים "עבודה קלינית רעה" בציטוט הפותח וכן לצורך הדוחק להרחיב את גבולות השיח והפרקטיקה הטיפוליים, צורך המחייב העזה ונטילת סיכונים. יש להבהיר כי ההיבט הפוליטי בטיפול אינו מוגבל לדיבור על תכנים המתוגים כ"פוליטיים". לפני כן, הוא קשור למודעות ביקורתית ולהכרה במטען הפוליטי של הפרקטיקה המקצועית. לפי טוטון, "כאשר אנו פונים לדון ב'פסיכותרפיה' עצמה [...] אנו מוצאים שהגדרת המושג עצמו מהווה פעולה פוליטית, המעלה שאלות פוליטיות נרחבות" (Totton, 2000, p. 2). למשל, מהי מטרת הטיפול

הנפשי? מהם האמצעים המשמשים להשגת המטרה? מיהו קהל היעד, וכיצד הוא מוגדר? מי מופקד על תהליך השינוי, ומה הופך אותו לכה? ועוד שאלות רבות, המשפיעות על השדה הפוליטי ומושפעות ממנו. לעמדה פסיכו-פוליטית כזו מסורת ארוכה של שיח טיפולי (פסיכואנליטי, אקזיסטנציאליסטי, לאקאניאני, פמיניסטי ועוד), שהתבסס על ההנחה שהסביבה החברתית-פוליטית משפיעה באופן ניכר על התפתחותו ועל בריאותו הנפשית של הפרט (אבישר, 2005). במהלך השנים, ובייחוד משנות החמישים של המאה העשרים, מסורת זו נדחקה מחוץ לשיח הטיפולי המרכזי, וחלקה הגדול הפך לא מוכר (Jacoby, 1983). החל משנות השמונים של המאה העשרים, זכה הקשר בין הפסיכותרפיה והפוליטיקה במובנה הרחב לתשומת לב הולכת וגדלה בספרות המקצועית העולמית (אבישר, 2011א). בשנים האחרונות נראה כי מגמה זו מתעצמת ומחלחלת לשיח הפסיכותרפויטי המרכזי (למשל; Aldarondo, 2007; Harris & Botticelli, 2010; Layton, Hollander & Gutwill, 2006). בתוך כך מודגשת חשיבותו של ההקשר הפוליטי (חברתי, תרבותי, כלכלי, מגדרי וכיוצא באלה) להבנת הפרט, בייחוד בתוך סביבה טראומטוגנית או מדכאת.

במאמר זה אנסה לנסח אמירה תאורטית כללית הקושרת בין התמודדות עם הפוליטי לבין תהליכי העצמה וטיפול. המחשבה כי אי-נחת פוליטית עשויה להתרגם לכוח התנסחה אצלי לראשונה כשקראתי את דבריה של עמיתה, שכתבה בדוא"ל על אירוע שהתרחש בטיפול שאליו היא הולכת.<sup>1</sup> הנה הדברים (שבמקור נכתבו באנגלית):

לפני כשעה נכנסתי ל"וויכוח" (או ריב...) שהיה מכאיב מאוד עבורי, בטיפול שלי, עם המטפל שלי. זה קרה כיוון שאני חשה יותר ויותר בצורך לדבר על הדברים שאני שומעת שמתרחשים בשטחים הכבושים. מה שהצבא עושה. מה שאני מרגישה ביחס לזה. לדיבור שלי יש מן איכות של "יש לי מסר להעביר", שמעצבנת אנשים. אני יכולה להבין זאת, אבל לא יודעת איך לעשות זאת טוב יותר... אני חשה שהכיבוש יושב בלב הלא-מודע הישראלי, ושהדיבור על ה"חומר הלא-מודע" הזה הוא מגונה ותוקפני, ושלאנשים יש דרכים רבות להגן על עצמם מפניו.

דבריה נגעו בי, והשבתי לה כך:

מדוע את חושבת שעלייך להתנצל על איכות ה"יש לי מסר להעביר" שבדברייך? עבורי, כך מרגיש דיבור על נושאים ערכיים או פוליטיים, כיוון שנושאים אלה ניצבים בלבו של מה שמגדיר כל אחד מאתנו כבן אנוש ייחודי. במילים אחרות, זה (הפוליטי) אישי מאוד, זה מגדיר מה חשוב לנו, מה אנו מעריכים, את מה שאנו הננו בעצם. לכן, מצאתי את הקישור שלך בין הכיבוש לבין הלא-מודע כה מרתק. באופן דומה, ניתן לדבר על הכיבוש במונחים של ה"צל" (היונגיאני) של החברה הישראלית בכללה כמו גם של ישראלים כפרטים. אני מרגיש שאת אי-הנחת

ניתן להפוך לכוח, שהוא אישי ופוליטי כאחד. אחד מהמקומות המוצלחים ביותר לעשות תהליך טרנספורמציה זה (של אי-נחת לכוח) הוא פסיכותרפיה.

הסיטואציה שתוארה לעיל מדגימה את הקושי והבלבול שעשויים להתעורר סביב התייחסות לתכנים פוליטיים בטיפול, ואת הרגשות שעלולים לעלות מתוך כך. למרבה השמחה, במקרה הספציפי הזה, הדיאלוג הטיפולי נמשך תוך שהוא כולל התמודדות עם תכנים פוליטיים מובהקים ועם הסכמות ואי-הסכמות, באופן שאפשר התפתחות ושינוי. אני משער שנתיב זה התאפשר הן הודות לתהליכים רפלקסיביים בשיח הטיפולי והן הודות לגמישות ולמידה מתונה של חרדה מפני התוכן הפוליטי אצל המטפל, שאפשרו לו להגיב עליו. למרבה הצער, אני מכיר דוגמאות מוצלחות פחות, שבהן ניתן ביטוי לאי-נחת דומה (אם כי בהקשרים פוליטיים שונים), אך זה עבר תרגום מידי למונחים אינטרה-פסיכיים והוביל לחוויה פוגענית של האשמת המטופל ואף לעזיבתו את הטיפול בתחושה של מפח נפש. שני הקטבים הללו מדגימים את ההשלכות האפשריות של כניסת תכנים פוליטיים לשיח הטיפולי: הפוטנציאל המערער מחד גיסא, ולעומתו הפוטנציאל להעצמה אישית ופוליטית. יש להדגיש כי לא כל התייחסות מכבדת ומציאותית לתוכן פוליטי תוביל בהכרח לשינוי חיובי. כמו במקרה של עיסוק בתכנים אישיים וטיפוליים אחרים, גם כאן קיים סיכון. בעצם, כל פרקטיקה בעלת כוח השפעה עשויה להועיל או להזיק. עם זאת, המאמץ להימנע מהפעלת כוח מדכא, הרפלקסיביות הביקורתית, השכל הישר והרגישות האנושית צפויים לצמצם סיכון זה. אלו, אולי יותר מכל הגדרה אחרת, מאפיינים את הטיפול הרגיש פוליטי.

## התפתחות אישית – המשגה דו-צירית

כעת אבקש להבין את התהליך הטיפולי הרגיש פוליטי כמפגש ייחודי בין פנים וחוץ. המשגה שאותה אני מבקש להציע מתבססת על החלוקה האנליטית הברורה של השקעת האנרגייה בפנים ובחוץ. זוהי הבחנה אנליטית במובן זה שבמציאות הדברים אינם נפרדים, אלא כל אחד מהם משפיע על האחר או מעצב אותו. למשל, מובן שההשקעה באובייקטים (חוץ) משפיעה על ההשקעה בעצמי (פנים), כך שהפנים מתעצב מתוך הקשר עם החוץ. מכאן נובעת ההבנה שהודגשה קודם כי האישי הוא פוליטי. אבל מכאן אין להסיק כי ציר ההשקעה בחוץ זהה לציר ההשקעה בפנים. אדרבה, בחוויה העצמית המקובלת, מדובר בשני עולמות נפרדים. לעתים, החיץ בין פנים וחוץ הוא חד ומתאפיין בפער ניכר בין מה שגלוי לעיני כול לבין מה שסמוי מן העין. זהו מצב שיוצר בדרך כלל תחושות בדידות ופגימות ועשוי להיגרם כתוצאה מחוויות טראומטיות או ממפגש כואב במיוחד עם החוץ, שמובילים למגננה והסתגרות. הקוטב המנוגד לזה (והדומה לו מבחינות שונות) כולל חוויה של חוסר הבחנה מספקת בין פנים וחוץ, שעשויה להתבטא באופנים מגוונים. בתוך כך, רלוונטיות יותר לעניינינו חוויות של רגישות יתר או תחושה שהפרט חשוף מדי. אז צפויה להתפתח מידה של חוסר אונים, הנגזרת מהחוויה שאדם הנו מושא פסיבי פחות או יותר לפעולתם של כוחות סביבתיים-חיצוניים; כאן פנים וחוץ משמשים בערבוביה. במקרים אחרים



ועדיפים, קיימת גמישות רבה יותר בביטוי העצמי, המאפשרת לאדם לבחור מה לומר או לעשות ומתי. אז ההבחנה בין פנים וחוץ תהיה ברורה יותר; האדם יהיה קשוב לפנים ולחוץ במקביל ויבחר לבטא עצמו בהתאם למאפייני הסביבה החיצונית ולהעדפותיו הפנימיות. ההבחנה הגמישה בין השניים מאפשרת יצירת קשר בטוח עם החוץ. במצב זה ניתן לדבר על זהות מגובשת, שתאפשר לאדם להבחין בין מקורות סבל חיצוניים ופנימיים ולפעול מתוך תחושת חופש פנימי רבה יותר. זהו תחום הביניים, המאפשר תחושת שליטה מחד גיסא וקשר עם העולם מאידך גיסא. במילים אחרות, במסגרת ההגדרה המקובלת והרצויה של הזהות האישית נשמרת הבחנה בין הפנים והחוץ. חשוב להדגיש כי ההגדרה "מקובלת ורצויה" היא תלויה זמן ומקום מסוימים. מדובר בעמדה ערכית ההולמת את התרבות המערבית בעידן הנוכחי, ולא בקביעה מוחלטת.

אני סבור כי קיים ערך רב בתפיסה המבחינה (שוב, באופן אנליטי בלבד) בין שני הצירים. מדובר בערך טיפולי, העשוי לשמש מטפלים בבואם לסייע למטופלים שונים, ובפרט בהתמודדותם עם נושאים "פוליטיים". נדמה לי כי במרבית ההמשגות הפסיכו-דינמיות המקובלות הבחנה זו היטשטשה מעבר לרצוי. "בלבול השפות" הרלוונטי יוצר כאוס, אי-הבנות, קונפליקטים ופיגועות בלתי נמנעות. פעמים רבות, הייחוס (הפנימי או החיצוני) של מצוקת המטופל ייקבע בסופו של דבר לפי העדפותיו של המטפל, באופן שעשוי להלום או שלא להלום את נקודת המבט של המטופל. אבל השאלות הנשאלות הן, מהי כוונת המטופל או מהי חווייתו. הניסיון ליצור הבחנה בסיסית ובלתי נוקשה בין השניים יוכל לעשות סדר בתכנים השונים ולייחס להם משמעות מתאימה. ניקח למשל את ההתייחסות המקובלת ל"אובייקטים מופנמים" בתאוריות יחסי אובייקט. מדובר במושג בסיסי, המתייחס לגרסאות המופנמות של האחרים המשמעותיים. תאוריית יחסי אובייקט תיארה את מרחב החפיפה ואת השפעות הגומלין בין השניים. התאוריה מנסחת תפיסה מעניינת ורבת חשיבות מבחינות רבות הקשורות להתפתחות האישיות, אבל בשימוש הפשטני והרווח בה קיים בלבול מושגי. דיבור על "אובייקטים מופנמים", שאינו מבהיר די צורכו (למטפל או למטופל) את יחסי הגומלין בין פנים וחוץ שהובילו לכינונם, מהווה סתירה פנימית מבלבלת. שכן, לא ברור על מי או על מה מדברים – על העצמי (זהות אישית, מניעים, ערכים וכו') או על אובייקטים (חוץ, מציאות). ההתייחסות המשולבת ל"אובייקטים מופנמים" עלולה בקלות להתפרש כתרגום של החוץ למושגים פנימיים וערוב מין בשאינו מינו.

לעומת זאת, ניתן לטעון כי שני הצירים – השקעה בעצמי והשקעה באובייקטים החיצוניים – מתמשכים לאורך החיים וכאמור, משפיעים זה על זה. לכן, שינוי בציר היחסים עם העולם צפוי להשפיע על ציר ההשקעה בעצמי (על הערכה עצמית למשל), ממש כמו הכיוון ההפוך והקלסי של השפעה על ציר הפנים, שצפוי להשפיע על היחסים עם העולם. עצם האפשרות להעלות על הדעת שילובים יצירתיים בין שני הצירים, כמו זה הגלום במושג האובייקט המופנם, תלויה בשמירת ההבחנה הבסיסית בין השניים. אחרת, כאמור, אין משמעות להבחנה בין המושגים או

לשילוב ביניהם, והשיח הרלוונטי הופך מעורפל או אף חסר מובן. אגב, ניתן לטעון כי החלוקה המוצעת יוצרת חציצה בין הפנים והחוץ ומקדמת עמדה אינדיווידואליסטית, המנוכרת לסביבה. אני איני סבור כך. בעיניי, יצירת ההבחנה מהווה תנאי לחיבור למציאות, ממש כשם שזהות מגובשת מהווה תנאי לקשר מספק עם הזולת. ויניקוט כנראה הבין היטב את חשיבותה של ההבחנה בין השניים, הבחנה שמקדמת את ההבנה של פנים וחוץ כאחד ואת ההתפתחות הנפשית. בנוכחותו ובמסריו חשוב היה לו להדגים עמדה זו. אולי מסיבה זו, במהלך התכנסות של החברה הפסיכואנליטית הבריטית בזמן מלחמת העולם השנייה ותוך כדי התקפות הבליון על לונדון, מצא ויניקוט לנכון לקום ולציין בפני הנוכחים כי בחוץ מתחוללת הפצצה. קם, אמר וחזר לשבת. הערתו לא נועדה להביא להפסקת הדיונים או לצמצום מרחב היצירה והחשיבה. נהפוך הוא, עבורו התייחסות למציאות הפוליטית החיצונית במסגרת של דיון הממוקד בחוויה הפנימית, הייתה תוספת מפרה. לכן, מתן ביטוי להפצצה המתרחשת מחוץ למקלט הסגור והמוגן שבו התקיים המפגש, היה עבורו אופן של פתיחת מרחב פוטנציאלי פורה (Grosskurth, 1986).

שיח כזה, המשלב בין הפנימי והחיצוני, הוא ייחודי (אף כי אינו בלעדי) לדיאלוג הטיפולי. לפיכך, זו עשויה להיות תרומתם הייחודית של אנשי מקצועות בריאות הנפש לשיח הפוליטי ולחברה בכלל. היכולת לקיים שיח כזה, המפגיש בין פנים וחוץ, מחייבת נכונות ליטול סיכונים וכן עמדה של פתיחות ביחס לפוליטי. נדמה לי כי הדברים נכונים ביתר שאת כשמדובר בהקשר הישראלי. הצעד הטיפולי-פוליטי של ויניקוט רלוונטי במיוחד למציאות האלימה שבה אנו חיים. בהקשר חיים כזה, דיבור מנותק מהקשר, שאינו מביא בחשבון את המרחב הפוליטי, הוא דיון חסר, גם מנקודת המבט של ההתפתחות האישית. "שתיקת הפסיכולוגים" (בר-און, 1999; ברמן, 1988) בכל מה שנוגע למציאות הפוליטית-חברתית בישראל, מבטאת על כן תרבות מקצועית מסוגרת ומנוכרת למציאות. במצב זה מרחב החופש והיצירה מצומצם, ואת מקומו תופסים ניתוק וקביעון. כך במעגל הטיפולי וכך במעגל החברתי הרחב. פרקטיקה כזו בעידן הנוכחי היא בלתי רלוונטית, וסופה לעבור מן העולם.

## התייחסות לפוליטי בפסיכותרפיה פרטנית

ההתייחסות לפוליטי מסמנת את עמדתו של הפרט ביחס למציאות החיצונית או את יחסיו עם העולם. לכן היא נזנחה על ידי הגישות התוך-אישיות. בעצם, ההתייחסות לפוליטי מסמנת את אופייה של השקעת האנרגייה בחוץ. היא עשויה לסמן מוטיבציה שאינה ממומשת (מסיבות פנימיות), שיכולה להוביל לתסכול או אף לזעם. מנגד, היא עשויה לסמן מוטיבציה שאינה בת-מימוש, כלומר כזו הנתפסת כלא ממומשת מסיבות חיצוניות. מצב כזה צפוי להוביל להחלשת הפרט, למשל להגברת תחושת של חוסר אונים עד כדי ייאוש, ליצירת חוויה של ניכור וחוסר משמעות ולהתפתחותה של עמדה של חוסר עניין בחוץ או להתפתחות עניין יתר בחוץ ובו-זמנית – הזנחת העצמי. בכל אחד מהמקרים קיימת הפרעה בקשר עם העולם, וזו קשורה ביחסי גומלין אל

הקשר עם העצמי, כלומר משפיעה עליו ומושפעת ממנו. יוצא מכך כי אל המטרה של העצמה והגברת הרווחה ניתן להגיע משני הכיוונים, בהתאם לאופן שבו הם עולים על ידי המטופל. כשהמטופל מביא את הפוליטי לטיפול, הוא מסמן מוקד, נקודת פתיחה. תהייה אלו טעות וכפייה להדגיש את ההיבט הפוליטי עם מטופלים שמסמנים מוקד ראשוני פנימי. באותה מידה, תהיה זו טעות לכפות את המוקד האישי על מטופלים שמסמנים מוקד או נקודת פתיחה חיצוניים. שינויים ושלובים עשויים וצפויים להתרחש עם התפתחות השיח הטיפולי, והמטפל צריך להיות רגיש לאופן שבו מסרים שונים, מילוליים ובלתי מילוליים, מסמנים את מוקד הקושי בנקודת זמן מסוימת. בסופו של דבר, הייחוס (חיצוני או פנימי) קשור לאופן שבו נחוה הקונפליקט על ידי המטופל. קרי הידע נמצא אצל המטופל. יש לשאול, לברר, לעודד עמדה ספקנית ולהעלות אפשרויות שונות של הבנה ופעולה.

קוהוט הדגיש את הציר הנרקסיסטי בהתפתחות, זה של ההשקעה בעצמי (Kohut, 1971). לדגש זה היה ערך **מדומה** בשיח הטיפולי שהדגיש את ציר ההשקעה באובייקטים. ערך מדומה, משום ששני הצירים גם יחד מסמנים התייחסות לפנים. אם על ידי השקעה אנרגטית נרקסיסטית (כלומר בעצמי) ואם על ידי השקעה כזו דרך ההשקעה בגרסאות המופנמות של האובייקטים החיצוניים. נשמע מבלבל? אכן כן. נראה כי ההתפלגות העודפת על אודות חוץ שהוא פנים ופנים שהוא חוץ בשיח הפסיכואנליטי השכיחה את ההבחנה הבסיסית בין פנים וחוץ. על כן לא ניתן לדבר על אותו מתח דיאלקטי שמתוכו מתעצבת הסובייקטיביות. כאמור, אני סבור כי רק על בסיס הבחנה ברורה ניתן לפתח חשיבה מורכבת הדנה בזיקות שונות ובהבנות מחדש של האחד המסמן את האחר. בלעדי בסיס סמנטי מוסכם, הדיאלוג הטיפולי יתקיים על בסיס רעוע ויסתכן בהובלה לאי-הבנות ולבלבול. עם זאת חשוב להדגיש כי אין מדובר באמירה גורפת ביחס לתאוריות ולהמשגות הפסיכואנליטיות, אלא בהתייחסות לפרשנות רווחת של התובנות הללו. במקרים רבים מדובר בקריאה פשטנית, המתעלמת מהמטען הפוליטי (ולעתים הרדיקלי) הטמון בהן. במקרים אחרים, ההמשגות התאורטיות עצמן תרמו להדחקת הפוליטי ו"חטאו" בבלבול בין פנים וחוץ.

נחזור לקוהוט, שבפסיכולוגיית העצמי שלו מדגיש את חשיבותה של האמפתיה בתהליך שיקום העצמי (Kohut, 1977). הבנה אמפתית של מטפל את מטופליו תאפשר לו לאתר את צורכיהם הבסיסיים, והוא יבקש לתת לצרכים אלו מענה כמיטב יכולתו, מה שיסייע לעצמי להוסיף להתפתח. בלשונו של קוהוט, המטרה המרכזית של המטפל היא להוות "זולתעצמי"<sup>2</sup> מספק עבור המטופל. להיות חוץ שהוא פנים. גם במקרה זה, מנקודת המבט הפוליטית, החידוש של קוהוט מקדם בלבול מושגי. אם המטפל הוא כביכול פנים, כלומר נטול מאפיינים של נפרדות, הוא אינו יכול לסמן את החוץ. זהו טיפול אינטר-פסיכי, מה שמכונה "פסיכותרפיה של אדם אחד" (המטופל). ממצב זה אמפתיה לא תתאפשר, שכן אמפתיה משמעה היכולת לראות את המציאות מנקודת מבטו של האחר. אמפתיה מחייבת שניים. דיאלוג הוא קשר בין פנים וחוץ ומערב את

שניהם ואת השפעות הגומלין ביניהם. עם זאת, אם המטפל הוא גם זולת, אין הוא יכול עוד להתכחש לסובייקטיביות שלו. קוהוט מבקש "לרקוד על שתי החתונות" – לקחת את הטוב משני הקטבים ולהימנע מעיסוק בבעייתיות הנגזרת מכל אחד מהם. מחד גיסא, היות פנים מקשה על התמודדות עם כוחות חיצוניים ועל התפתחותו של משחק כוחות דיאלקטי שמתוכו מתגבשת זהות (שכאמור, לעולם אינה נבנית מתוך דיאלוג פנימי או למול מראה). עמדה כזו תתקשה להוביל ליצירת דיאלוג מורכב, או משא ומתן, הכולל התייחסות של המטופל לסביבה הטיפולית ולסובייקטיביות של המטפל. דיאלוג כזה הוא בהכרח חלקי. הוא כמובן עשוי להיות בעל ערך, אך אם מדובר במגבלה מובנית, יכולתו לאפשר התמודדות ישירה עם החוץ תהיה מוגבלת. מאידך גיסא, היות חוץ מחייב התמודדות עם נושאים של יחסי כוח והשפעה, דמיון ונפרדות ועוד. הוא מחייב מעבר לתפיסה של "פסיכותרפיה של שני אנשים". קוהוט לא עשה את המעבר הזה. הוא מיעט לעסוק בנושאים הקשורים ביחסי כוח בטיפול, ושימר את היומרה הפוזיטיביסטית-מדעית בפרקטיקה הטיפולית. בעמדה זו טמון סיכון כפול – לפטרונות ודיכוי בטיפול וליצירת שיח מקצועי סגור ומתנשא במרחב התרבותי. כלומר בכוחו של בלבול בין פנים וחוץ להשפיע הן על היחסים הטיפוליים (הפוליטיקה הפנימית) והן על אופיו של השיח המקצועי (הפוליטיקה הפרופסיונלית) וכמובן על המרחב הפוליטי-חברתי הכללי.

טיפול רגיש פוליטי מתמקד בציר המשלים לזה הפנימי ומבקש להביא לשיקום הקשר עם העולם. כיוון שכאן מדובר בהשקעה בחוץ, גם הטיפול מקבל בדרך כלל אופי "מוחצן" יותר וכולל מרכיבים של פעילות ויזמה, אם בתוך ההקשר הטיפולי ואם מחוצה לו. עם זאת, כיוון שמדובר בעמדה טיפולית הרגישה להפעלת כוח מדכא, אין בה כל כוונה לכפות פרשנות או טעינות פוליטית על מטופלים. במקרים מסוימים (יש שיאמרו רבים), מוקד הקושי המרכזי המובא לטיפול הוא פנימי. כמו שנאמר קודם, גם במקרה זה תהינה למצב זה השפעות על הקשר של האדם עם העולם. אולם במקרה הזה לא יהיה זה נכון להתמקד בקשר עם החוץ, לפחות לא בשלב ראשון. כשם שדיבור על היחסים בין אדם לבין עצמו עשוי להוביל לעיסוק ביחסיו עם סביבתו, כך גם עיסוק בקשר שבין האדם והעולם (המישור הפוליטי) עשוי לפתוח פתח לבירור אינטרה-פסיכי. על כן יש לשוב ולהדגיש כי אין מדובר בחלופה מוציאה או בדיכוטומיה, אלא בתוספת נשכחת לציר הדומיננטי-הפנימי. היכולת להכיר בהשפעתם של שני הצירים – החיצוני והפנימי – על חוויית האדם ורווחתו, משמעה מידה רבה יותר של חופש. זהו מרחב הביניים שעליו דיבר ויניקוט, המרחב שבין המציאות (הפוליטית) והדמיון (האישי). בלעדיו ייווצר שיח סגור, שאינו מאפשר יצירה ושינוי.

אזכרתי שתי גישות פסיכולוגיות רבות השפעה – של יחסי אובייקט ושל העצמי. בשתייהן ניסיתי להדגים את הבעייתיות הכרוכה בבלבול בין פנים וחוץ, או בין אדם וסביבה, שמשמעותה בדרך כלל הכחשת המרחב החיצוני-פוליטי בהבנת האדם. מעניין כי מתוך שתי עמדות אלה התפתחו תפיסות עכשוויות שהשפעתן על השיח הטיפולי העכשווי עצומה. מדובר בשתי תפיסות דומות – הבין-סובייקטיבית (intersubjective)

וההתייחסותית (relational)<sup>3</sup> – אשר הכניסו את הפוליטיקה לטיפול. הדגש הראשוני בשני המקרים היה על הפוליטיקה הפנימית, או על יחסי הכוח. במקום המשגות דיכוטומיות של מטפל-סובייקט (בעל חופש בחירה ויכולת שיפוט, הכוח הפועל ומי שאחראי לשינוי בתהליך הטיפול) הפוגש מטופל-אובייקט (מושא להתבוננות, סביל ונתון להשפעתם של כוחות חיצוניים ונעדר חופש בחירה), הציעו תפיסות אלה ראייה שוויונית יותר של השותפים וראייה הדדית יותר של הקשר הטיפולי. מנקודת מבט זו, גם המטופל הנו סובייקט, בעל כושר שיפוט ויזמה, וגם הוא מתבונן ומפרש. לעומתו, המטפל, כמו המטופל, גם הוא סובייקט, במובן נתין, או מי שכפוף למגבלות שונות – גם החופש שלו מוגבל, גם הוא מונע לעתים על ידי כוחות (לא מודעים או פוליטיים) ועוד. תפיסות אלה מתבססות על תפיסה רלטיביסטית, המדגישה את יחסיות נקודות המבט האישיות ואת המפגש ביניהן, אשר מוליד מציאות משותפת ייחודית ("השלישי הבין-סובייקטיבי"). מתוך ראייה זו, שמודעת למגבלות עצמה ואינה מתיימרת לבעלות על האמת, הסבירות להפעלת כוח מדכא מצטמצמת. מידת המעורבות ומידת החשיפה העצמית של המטפל הופכות גם הן את המפגש לשוויוני יותר, שכן בו גם המטפל חשוף ונוטל סיכונים. העיסוק ביחסי הכוח ובניסיון להבחין בין חלקו של המטפל לבין זה של המטופל הופך את התפיסות הללו לפוליטיות יותר. עד לאחרונה, הזניחו גם הן במידה רבה את המרחב הפוליטי החיצוני והתמקדו בפוליטיקה הפנימית (Altman, Benjamin, Jacobs & Wachtel, 2006). בשנים האחרונות, וככל הנראה בעקבות אירועי ה-11 בספטמבר 2001 והמלחמות בעיראק ובאפגניסטן שבאו מיד לאחריהם, קיבל שיח טיפולי זה גוון פוליטי מובהק יותר. לדוגמה, במהדורה החדשה והמעודכנת לספרו, *The analyst in the inner city*, ניל אלטמן כלל שני פרקים חדשים הרלוונטיים למציאות הישראלית העכשווית: האחד עוסק במעורבותם של פסיכולוגים בעיניים של שבויי מלחמה ובמאבק לשינוי הקוד האתי בהסתדרות הפסיכולוגים האמריקנית, ואילו השני בוחן את סוגיית פיגועי ההתאבדות (בישראל ובכלל) (Altman, 2010). המבט הבוחן הוא של מטפל פסיכואנליטי-התייחסותי, והסוגיות הן פוליטיות צרות ולכן שנויות במחלוקת.

## פסיכותרפיה – בין האישי לפוליטי

התפיסה שהוצגה לעיל מניחה קשר מובנה ובלתי נמנע בין הפסיכולוגי והפוליטי, הן מהבחינה של השפעתם של כוחות פוליטיים – כלכליים, חברתיים ותרבותיים, מקומיים וכלל-עולמיים – על הפרט, זהותו ורווחתו, והן במישור הרעיוני ובכל הנוגע לרלוונטיות של החשיבה הפוליטית לעיסוק הפסיכולוגי-טיפולי. בכל זאת, נשאלות השאלות, מה טיבו של קשר זה, וכיצד ניתן להמשיגו באופן שיבהיר הן את ההבחנות בין התחומים והן את הזיקות ומרחבי החפיפה ביניהם. במטרה ליצור בסיס תאורטי

3 מדובר בצמד גישות עכשוויות ורבות השפעה, אשר מדגישות את הדמיון העקרוני בין המטפל והמטופל, לצד ההבדלים במישור החווייה הסובייקטיבית, קרי באופן התפיסה והפירוש של המציאות. על בסיס זה הן מאפשרות מידה רבה יותר של הדדיות בקשר הטיפולי, שאינו סימטרי, והכרה בתהליכי השפעה דו-סטריים בקשר הטיפולי.

לדיון וכדי לפתוח אפשרויות בכל הנוגע להמשגות טיפוליות-פוליטיות, אני מבקש להציג שני ספרים, שנכתבו על ידי פסיכולוגים-מטפלים ועבור מטפלים, ועוסקים בקשר בין הפוליטי והאישי. המדובר בספרו של אנדרו סמואלס, *The political psyche*, (Samuels, 1993), ובספרו של פיליפ קושמן, *Constructing the self, constructing America* (Cushman, 1995).

## "הנפש הפוליטית" של סמואלס

בספרו רחב היריעה, *The political psyche*, סמואלס (אנליטיקאי יוגיאני שעסק גם בייעוץ פוליטי) ניסה לקשור בין פסיכולוגיית המעמקים (depth psychology) לבין הפוליטיקה. מדובר אולי בטקסט המקיף ביותר שבמסגרתו נערך ניסיון ליצור תפיסה כוללת של יחסי הגומלין בין שני התחומים. סמואלס הגדיר פוליטיקה בשני אופנים: ראשית, כיחסי כוח בתוך גופים שונים (מוסדות, חברה מסוימת) או ביניהם (בין מדינות), במטרה להוביל לשינוי הסדר הקיים, על פי רוב מתוך כוונה להרחיב את מידת השליטה של גוף מסוים. פוליטיקה במובן זה עוסקת באופני החזקת וחלוקת הכוח על ידי גורמים חברתיים שונים, אם לצורך הישרדות, כדי להכתיב התנהגות או לשלוט באחרים ואם לשם שיפור תנאי החיים ואיכותם; המובן השני הוא אישי יותר וקשור במאבק על עצמאות ועל חופש הבחירה – האם לפעול במצב מסוים, וכיצד. סמואלס התייחס למובן שני זה כפוליטיקה שהיא במישור הרגש או החוויה העצמית. לדידו, פוליטיקה מתייחסת גם ליחסי הגומלין בין שני הממדים הללו, כולל אלו שבמבנה המשפחה, יחסים מגדריים ואתניים, תפיסות וערכים (דתיים, אמנותיים) ועוד. יתר על כן, לטענתו, סובייקטיביות ומפגש בין סובייקטים אינם "פנימיים" כפי שהם נראים, אלא שיש להם מקורות פוליטיים. מכאן, ש"היכן שהציבורי והפרטי, הפוליטי והאישי מצטלבים או אף מתערבבים, יש תפקיד מיוחד לפסיכולוגיית המעמקים ביחס לשינוי פוליטי ולטרנספורמציה" (עמ' 4).

עבור סמואלס, החוליה המקשרת בין שני ה"תחומים" קשורה (כמו אצל יונג) בדימויים, שהם אישיים וקולקטיביים בה בעת, ומקבלים ביטוי במרחב הקליני ובמרחב הפוליטי. לטענתו, עולם הדימויים שלנו נוצר במסגרת יחסינו עם הזולת, כלומר בתוך הקשר בין-אישי. לכן, הוא כולל מאפיינים שהם אישיים וחברתיים. בתהליך זה מתקיימים יחסי גומלין מקבילים בין הפרט והסביבה. מחד גיסא, עולם הדימויים האישי (או: הסובייקטיביות) מושפע מטיב היחסים אשר בתוכם הוא נוצר, ומשקף אותם. ככה, הוא פוליטי. מאידך גיסא, בכוחו להשפיע על יחסים בין-אישיים, קרי הוא שותף ביצירת עולם הדימויים המשותף, או אם תרצו – בהבניית המציאות. ככה, הוא כולל גם מרכיבים של סוכנות ויחודיות; כלומר עולם הדימויים האישי משפיע על יחסים בין-אישיים ומושפע מהם, והוא המקשר בין האישי והחברתי וכן בין הקליני והפוליטי. דינמיקה זו אינה ייחודית לקשרים טיפוליים. למעשה, כל קשר חברתי יכול לעורר לחיים את עולם הדימויים שלנו. זהו בסיס התקשורת הלא-מודעת בין פרטים: "הלא-מודע מתמיד כבר היה בעולם כמו בתוך הפרט. עצם הרעיון של השפעה לא-מודעת על הפעולה יש בו כדי לטעון כי הלא-מודע עצמו משפיע על היחסים בין הפרט ובין העולם"

(עמ' 7). בדיוק בקו התפר הזה, לפסיכולוגיית המעמקים עשוי להיות תפקיד ייחודי, שאינו יכול להתקיים בקשרים יום-יומיים (זאת, בזכות מאפייניה הייחודיים, שבהם אעסוק בהמשך). לדבריו, זהו תפקידה המרכזי של הפסיכותרפיה הדינמית – לחקור את החוויה הסובייקטיבית של הפרט בעולם ולמול המסגרות החברתיות-תרבותיות באופן שיאפשר שינוי לטובה או היחלצות ממעגל קסמים שבין הפרט והסביבה.

בניסיון להמשיג את הקשר בין הפוליטי והטיפול, אני מבקש להתמקד בהיבט אחד של היחסים בין השניים – זה הנוגע לתפקידה של ההעברה הנגדית. הנחת היסוד כאן היא כי ההעברה הנגדית היא סוג של תקשורת בין-אישית, המערבת תהליכים של השלכה והפנמה, מה שהופך אותה לתופעה פסיכו-סוציאלית. מדובר בנושא שהוא עדיין שנוי במחלוקת במידת-מה, וכפי שציין סמואלס, מעורר לא פעם חרדה במטפלים. הוא התייחס להעברה הנגדית כאל "סוג של מעלה מיוחדת, שהם עצמם [המטפלים] אינם מודעים לה" (עמ' 27). הכוונה כאן היא ליכולת להתבוננות ולבחנה עצמית ולשימוש בסובייקטיביות של המטפל לצורך חקירת המציאות הנפשית של המטופל. זוהי תכונה, או איכות, שהיא ייחודית לקשרים טיפוליים, אך נתפסת בדרך כלל כאישית מאוד, ייחודית למטפל כזה או אחר, ומכאן אפוליטית כביכול. אבל כפי שכבר ראינו, לא ניתן להבין את האישי (הזהות, הסובייקטיביות) במנותק מהפוליטי. כך גם אצל המטפל – הלא-מודע שלו נוצר בתוך הקשר תרבותי-פוליטי ומשקף אותו. בהתאם, הכוונה המוצהרת של סמואלס היא לעשות פוליטיזציה להעברה הנגדית ולהראות כיצד הפוליטיקה "נכנסת" לקליניקה ו"חודרת" לקשרים הייחודיים בין מטפלים לבין מטופלים. אגב, השימוש במרכאות בא לסמן שהפוליטיקה הייתה שם מאז ומעולם, אלא שלא זכתה להתייחסות. כלומר ההעברה הנגדית עשויה לסמן עמדות ותפיסות פוליטיות מופנמות, שהן גם אישיות (וקשורות לעולם הפנימי ולחוויה האישית של המטפל) וגם פוליטיות (וקשורות למאפייני המרחב הפוליטי שבו הוא חי). הפוליטיזציה של ההעברה הנגדית משמעה למעשה פוליטיזציה של הפרקטיקה הטיפולית, והיא מאפשרת לסמן נקודת השקה או קשר בין פסיכולוגיית המעמקים לבין החברה. כך, ניתן לברר באופן מעמיק יותר את הקשר בין המציאות הנפשית לזו החברתית ולקיים משא ומתן ביניהם. מדובר בדיון שהוא בה בעת פוליטי (וקשור מציאות החיצונית) ואישי מאוד, ועשוי להיות בעל ערך בשני ההיבטים של ההוויה: הפרטי והקולקטיבי, האישי והפוליטי. במישור הפוליטי, השיח הטיפול עשוי לשמש כגשר לדיון, להבנה ולביטוי של תכנים (ומחלוקות) פוליטיים באופן שונה מזה הרגיל, המתקיים במרחב הציבורי. בתוך מסגרת בטוחה, שבה מתאפשר תהליך של בחינה עצמית ביקורתית מתמדת, ניתן לשאול שאלות בסיסיות ולערער על מבני הכוח הקיימים, כלומר על הסטטוס קוו. במילים אחרות: "מה שמטפלים ואנליטיקאים חושבים על ההעברה הנגדית ועושים עמה מספק לנו דרך רעננה להצגת המרכיב הסובייקטיבי לשיח הפוליטי, להפיכת האישי לפוליטי" (עמ' 29). זו עשויה להיות תרומה של הפסיכולוגיה לשיח הפוליטי.

אבל זהו רק צד אחד במשוואה, כזה שבדרך כלל מעניין פחות פסיכותרפיסטים, ובפרט את אלו הממוקדים ברמה התוך-נפשית של ההוויה. אם האישי והפוליטי הם שני היבטים של נושא אחד, אזי ניתן יהיה לזהות השלכות של שינוי העמדה גם ברמת

התהליך הפרטני. זהו כיוון התנועה המשלים בגשר שבין הטיפולי והפוליטי, זה שקשור בתרומה של הפוליטי לפסיכולוגי, או בקריאה פוליטית של הסובייקטיביות ושל ההעברה הנגדית. אפשרות זו מחייבת המשגה מחדש של הנפשי והפוליטי, המשגה שאין בה פיצול בין השניים. ניתן לטעון כי הבסיס המאפשר את החוויה הפסיכולוגית של ההעברה הנגדית הוא פוליטי. כלומר שעצם האפשרות לחוות תגובה של העברה נגדית בקשר עם מטופלים באופן שעשוי להיות בעל ערך כתהליך של תקשורת, תלוי בהשתתפות במרחב תרבותי מסוים או בחברות בסדר פוליטי כלשהו. ואמנם מטפלים ומטופלים כפופים לאותם כוחות מדכאים שלמולם התעצבה הסובייקטיביות שלהם. מתח זה מכונן רמה פוליטית של הנפש שהיא פרטית אבל גם משותפת, אישית וגם פוליטית. על כן, לפי תפיסה זו: "אין אישי מחוץ לפוליטי; הפוליטי כשלעצמו הוא תנאי מוקדם לסובייקטיביות. זוהי אולי הסיבה שיש כל כך הרבה פוליטיקה בפסיכולוגיית המעמקים, המקצוע של הסובייקטיבי" (עמ' 50). לפי קריאה זו, לניתוח (אנליזה) של הפוליטי צפוי להיות ערך טיפולי, שכן הוא עשוי להאיר את התהליך הקליני. חשוב לשוב ולהדגיש – מדובר בקריאה מקבילה, שאינה משמשת תחליף לזו האישית, אלא מאפשרת ראייה משולבת ומורכבת של שני הממדים (האישי והפוליטי), **שאינם זהים**. ואמנם קיימת בעייתיות אפשרית במעבר מממד אחד למשנהו, כשם שיש בעייתיות בגישה מצמצמת הרואה בכול פוליטי או פסיכולוגי. אבל בזכות האפשרות להשתמש בסובייקטיביות של המטפל כדי לבחון את המרחב המשותף ואת הסובייקטיביות של המטופל, ניתן לבוא במגע עם שני הממדים במסגרת השיח הטיפולי. כך היכולת להבחין בין ההיבטים האישיים של הדימויים לאלו התרבותיים, להצביע על השפעות גומלין בין היחיד והחברה ולהוביל לשינוי במערך הפסיכו-חברתי הקיים (הן ברמת הפרט והן ברמת החברה) גדלה עד מאוד.

כשסמואלס דיבר על "ניתוח פוליטי", הוא התכוון לתהליך הדומה במבנהו לאנליזה הקלינית. בשני המקרים האנליטיקאי מרשה לעצמו להיכנס לתהליכי ההעברה – העברה נגדית עם הבעיה שעל הפרק ולהיות מושפע על ידם. האנליטיקאי הפוליטי, כמו מקבילו הקליני, עשוי לנסות להבין את הבעיה שעל הפרק דרך בירור מקורותיה ההיסטוריים, כולל הפנטזיות והמיתוסים הקולקטיביים שנקשרו בה. הוא צפוי לנסות ולהעלות את רמת המודעות ביחס לבעיה, במטרה להגביר את הידע והשליטה עליה. בכל מקרה, על האנליטיקאי להכיר בהעברה הנגדית המתעוררת בו למול הבעיה, כלומר בטבעה הסובייקטיבי של החוויה. בגישה זו, שבבסיסה השימוש בהעברה הנגדית במטרה להבין תופעה אישית-פוליטית כלשהי, ייעשה שימוש במרכיבים סובייקטיביים ורגשיים.<sup>4</sup> מרכיבים חווייתיים אלה אינם נתפסים כחיצוניים או זרים לבעיה, אלא רלוונטיים ומועילים לצורך הניתוח הפוליטי וההבנה של הבעיה הנדונה: "בדרך זו, האישי והפוליטי מקורבים זה לזה. מנקודת מבט זו, ייתכן שכל בירור

4 כפי שמציין סמואלס, אין מדובר בגישה שמעודדת הסתמכות על תגובה רגשית מידית, על בסיס הרגשת המטפל. מצד שני, הכוונה היא להשתמש במתודה של פסיכולוגיית המעמקים בבואנו לבחון בעיות פוליטיות. קרי לעשות שימוש באותם היבטים של החוויה העצמית, שהם הרלוונטיים לחוויית המטופל (שכן האנליטיקאי הפוליטי והבעיה הפוליטית, שניהם נוטלים חלק באותו עולם דימויים שלו שותף המטופל).



חברתי ופוליטי יכול להוות טיפול" (עמ' 32). הניתוח הפוליטי יש בו כדי לחשוף את הבסיס הפוליטי המשותף למטפל ולמטופל, שמתוכו ובתוכו מתקיימים המפגש הבין-סובייקטיבי והתקשורת הלא-מודעת. יתר על כן, ניתוח כזה עשוי לתרום להבנת יחסי הגומלין הייחודיים של הפרט עם עולמו, כלומר של הסובייקטיביות על שני מובניה – ככפיפות לכוחות פוליטיים מציאותיים וכביטוי לסוכנות ולחופש. לפיכך, הניתוח הפוליטי בהקשר הטיפולי מהווה ערוץ להעמקת ההבנה הן של העולם והן של הפרט, באופן שעשוי להוביל לשינוי בשני המישורים.

## הפסיכותרפיה ההרמנויטית של קושמן

בעוד סמואלס, בקשרו בין פרט וחברה ופסיכולוגיה ופוליטיקה, נשען על המסורת היונגיאנית, פיליפ קושמן הסתמך על הפילוסופיה ההרמנויטית ועל הגותו של הנס גאורג גדמר (1900–2002) בפרט. הרמנויטיקה היא תורת הפרשנות. במקורו התייחס המונח לפרשנות של כתבי קודש ולניסיון להבין את מה שטמון בהם, את כוונות האל. משמעותו העכשווית רחבה הרבה יותר וכוללת פרשנות של כל טקסט שהוא, בניסיון להבין ולהתחקות אחר כוונת המחבר. בעידן הנוכחי ("פוסט-מודרני") יש הרואים בכל תופעה תרבותית מושא לפרשנות, כאילו הייתה טקסט שיש לפרשו ולהבין. בכלל זה, גם האדם נתפס כטקסט, או כנרטיב, שניתן לפרשו, אך בה במידה – כפרשן, או כ"צייד משמעות". מובן אחרון זה של המונח הרמנויטיקה הוא רלוונטי במיוחד לניתוח תהליכי גומלין בין-אישיים בכלל וטיפולים בפרט. ניתן לטעון כי כל מפגש בין-אישי כולל בתוכו ניסיונות הבנה הדדיים של הצדדים המעורבים. כל אחד מהם הוא "אובייקט" לפירוש, ובה בעת – "סובייקט" מפרש.

תורתו ההרמנויטית של גדמר, הנחשב לאחד הפילוסופים החשובים במאה העשרים, מדגישה את ההקשר ההיסטורי-תרבותי שבתוכו פרשנות או הבנת האחר מתרחשת. מדובר בהקשר היסטורי-תרבותי כפול: זה של ה"מחבר" וזה של הפרשן. עבור גדמר ההבנה היא פעילות, שבאופן בלתי נמנע מערבת את המטען שעמו מגיע הפרשן (המאזין, הקורא). כלומר איננו יכולים להבין את האחר באופן אובייקטיבי, שאינו תלוי ברקעו התרבותי, בידע המוקדם שלנו, בערכינו וכיוצא באלה. גדמר טען כי אנו מעורבים בפעולת הפרשנות, נרצה או לא נרצה. מובן, שגם ל"מחבר" יש המטען התרבותי שלו, שמתוכו הוא מדבר או כותב. הבנת כוונתו כרוכה בחשיפת המשמעויות והמניעים הייחודיים לו ולתרבות שבה הוא חי. אבל גם מטרה זו אינה ניתנת להשגה באופן "מדעי", אובייקטיבי ואמפירי, המנותק מהרקע של החוקר או הפרשן וממה שהם מבקשים למצוא בדברים, הווה אומר מהסובייקטיביות שלהם. כלומר ההבנה היא לעולם דיאלוג בין שני עולמות, או תהליך בין-סובייקטיבי.<sup>5</sup> גדמר התייחס להבנה כמיזוג בין אופקים שונים. האופק, לטענתו, הוא כל מה שנראה מנקודת מבט מסוימת של המחבר או של הפרשן. האופק מראה לנו את העולם באופן מסוים – הוא מגלה תופעות או משמעויות ומסתיר אחרות; הוא מקור עצמה, שכן הוא פותח בפנינו

5 יש להדגיש כי מדובר בתהליך שאין לו נקודת סיום שבה מתגלה או נחשפת המשמעות האמתית, אלא בדיאלוג מתמיד שבמסגרתו נוצרות משמעויות משתנות.

אפשרויות מסוימות, אך במקביל הוא גורם מגביל, המונע גישה לאפשרויות אחרות (של תפיסה, פעולה וכו'). לכן פעולת הפרשנות מערבת בחינה עצמית, או התבוננות פנימית, והכרת האופק האישי, המניע אותנו. לפיכך הבנת האחר היא בהכרח גם הבנת העצמי. קושמן השתמש בדימוי של גדמר והתייחס לתהליך הטיפולי כתהליך הרמנויטי, תהליך של מיזוג אופקים.

בספרו, *Constructing the self constructing America* (Cushman, 1995), קושמן ניתח את ההיסטוריה התרבותית של הפסיכותרפיה באמריקה והתמקד בגלגולי מושג העצמי בתקופות השונות. למעשה הוא בחן את הפרקטיקה הפסיכותרפויטית בתוך הקשר תרבותי. כלומר הוא עשה פוליטיזציה לפסיכותרפיה האמריקנית. קושמן ביקש להבין את תפקידה של הפסיכותרפיה בתרבות ולזהות את השלכותיה במישור זה. הוא הגיע למסקנה מטרידה: הפסיכותרפיה שותפה בייצור אותם חוליים שבהם היא מתיימרת לטפל. זוהי האשמה חמורה, גם אם אין הכוונה לתהליך מכוון או מודע. לטענתו, הפסיכותרפיה שותפה בהבניית עצמי חלול, "המאופיין בתחושת ריקנות עצמית ומחויב לערכי השחרור העצמי באמצעות צריכה" (עמ' 6). באופן כללי יותר, טען קושמן, הפסיכותרפיה משקפת את המרחב התרבותי ומייצרת תאוריות שיהלמו את ערכי המרכזיים (למשל אינדיווידואליזם וצרכנות); כלומר היא משרתת בלא דעת את הסטטוס קוו הפוליטי.

קושמן יצא נגד תהליך הנטורליזציה של תהליכי ההתפתחות ושל הפסיכותרפיה והצגתם באופן שהוא מנותק מהקשר תרבותי-חברתי-היסטורי. הוא כתב: "קשה לפסיכותרפיסטים לבחון את התאוריות שלהם תוך מבט אל עבר המוסרי והפוליטי, כיוון שהם אינם חושבים על עבודתם באופן זה. פוליטיקה ומוסר הן מילים גסות בעולמנו בשלהי המאה העשרים" (עמ' 279). את הנתק הזה בין הפסיכותרפיה לבין גורמים פוליטיים ומוסריים, קושמן ייחס בין היתר למסורת המודרנית של הנאורות, שלפיה חופש מוגדר על פי היעדר מגבלות דתיות, חברתיות, ממשלתיות ואחרות. למעשה, כל השפעה חיצונית שהיא על הפרט נתפסת כמגבלה שיש להסירה על מנת להשיג את החופש המיוחל. הנאורות שימשה כרקע להתפתחות הטיפולים הנפשיים הפרטניים ולשגשוגם, לצמיחת התאוריות התוך-נפשיות ולתפיסת הפתולוגיה כנעוצה בחלקה הגדול בגורמים פנימיים. אבל הפסיכותרפיה הובילה בתורה להפצתה והשרתה של תפיסה זו בתרבות הפופולרית, באמצעות אותן תפיסות ותאוריות על הנפש ועל התפתחותה שמציבות במרכזן גרסה זו או אחרת של מושג העצמי. קושמן דן בהרחבה בהתפתחות המושג ובנגזרותיו, למשל בעצמי האמתי, המבטא לא יותר מאשר שיפוט ערכי לאור הערכים הרווחים: "בהצמידם תווית להתנהגויות ולתחושות מסוימות כ'אמתיות', מטפלים עושים מהלך פוליטי. הם טוענים שאותן התנהגויות ותחושות מוכרות כנכונות באופן שלא ניתן לוויכוח, בהגדרה. לפיכך, מטפלים שמשתמשים במושג העצמי האמתי נוטלים עמדה הכרתית מועדפת" (עמ' 298).

על מנת להימנע ממצב זה, קושמן אימץ גישה הרמנויטית. הוא עשה שימוש במטפורת האופקים הגדמריאנית, וכך הוא תיאר את הפרשנות שנתן לה לצורך עבודתו הטיפולית:

"בלידה כל אחד מאתנו מושלך אל תוך עולם מסוים. התבגרות הוא תהליך הלמידה של פעולות הרקע, ההבנות המשותפות, כללים, ומשמעויות של העולם הייחודי הזה [...]. עלינו להגיע למצב שבו אנו הופכים לחלק מהרקע הזה באופן כה מלא, כה שלם, שאנו מגלמים אותו – הוא משתקע בתוך גופינו. הוא מכונן אותנו" (עמ' 308–309). הטענה עד כאן היא שאדם הוא "תבנית נוף מולדתו" – אנו הופכים להיות השתקפות של עולמנו, עולם שאותו אנו מפנימים ועמו אנו מזדהים. כמו כן, אנו מייצרים מחדש את העולם באופן מתמשך, כל רגע מחדש, בהתאם לתנאים המסוימים של המצב ודרישותיו. כלומר אנו מבנים את העולם בהתאם למטען התרבותי שהופנם בנו. וכך הדבר נמשך:

אחרים עושים כמובן את אותו הדבר, וכתוצאה מפעולותינו החברתיות המשותפות אנו מבנים יחד ובאופן רציף עולם בר קיימא, בר הבנה ובר חיזוי [...]. אנו גם, וכאן מצוי החלק הקשה **ביתר**, מבנים את העולם הזה מבלי להיות מסוגלים להודות בכך או אף להיות מודעים לכך [...] כתוצאה מכך אין לנו שום שליטה מודעת על החלק שלנו בהבניית העולם כפי שאנו מכירים אותו באופן מידי בהיותנו חיים בו (עמ' 309).

זהו המטען שאותו אנו נושאים עמנו בבואנו להבין את האחר, זהו האופק שלנו. זה הלא-מודע התרבותי-פוליטי, שנותר בדרך כלל מחוץ לשיח על העצמי, בטיפול ובכלל.

קושמן השתמש בדימוי מטפורי של "קרחת יער תרבותית" (cultural clearing)<sup>6</sup>, כדי לציין את המרחב התרבותי המוכר. זה מרחב המחיה המסומן על ידי תרבות מסוימת כאפשרי ביער התרבותי הכללי. בעצם, זהו המבנה התרבותי המופנם בנו והמכוון את הכרתנו. כיוון שהוא מוכר לנו (מבפנים), קל לנו לזהותו או להכיר בו בעולם החיצוני. לכן זהו כוח מניע שיש בו ערך לאדם. הוא מאיר לנו אפשרויות מסוימות, שנתפסות כמועדפות בקרחת היער התרבותית הנתונה. אבל קרחת יער מוגדרת רק למול יער חיצוני שתוחם אותה, כשם שמקום מואר מוגדר רק לאור החשכה שמסביבו. על כן זהו גם מקום מגביל, שמקשה עלינו להכיר באפשרויות אחרות או אף להכיר באחר. בדרך כלל, קרחת היער נדמית לנו כאילו הייתה העולם היחיד האפשרי, כך שאיננו מודעים לה, היא מובנת מאליה. עם זאת, המודעות לקרחת היער התרבותית או לאופקים של ההבנה מאפשרת מעבר משיח על אמת מוחלטת לשיח יחסי על נקודות מבט, מתפיסה מפוצלת והיררכית לתפיסה שסובלנית לשונות, מעמדה פטרונית, שיודעת מה נכון, לעמדה אמפתית, שיש בה כדי לאפשר יצירת קשר של קרבה עם האחר (מיזוג אופקים), מקיבועון לעבר שינוי והרחבת מרחב המחיה והחוויה.

מתוך עמדה כללית זו נגזרת תפיסה פוליטית על אודות העצמי והתפתחותו. גם קושמן הגדיר את הפוליטיקה כהפעלה של כוח, אבל הוסיף כי מה שניצב ביסודו של כל מאבק על כוח (כלומר מאבק פוליטי) הוא הדיון המוסרי הנוגע לטבע האדם, כלומר הדיון

6 קושמן השתמש במונח זה בעקבות היידגר (מורו של גדמר), שהתייחס ל-lichtung (קרחת יער) כאל מקום פתוח ומואר שאותו יש באפשרותנו להכיר. מדובר במרחב שיש בו אפשרויות, אבל באופן בלתי נמנע גם במקום שיש בו מגבלה. גם אצל היידגר אנו איננו מודעים ל-lichtung, שנותר ברקע.

על העצמי ומשמעותו. העצמי משקף את הכוחות החברתיים, שבתוכם הוא נבנה ואשר בה בעת הוא גם משפיע עליהם. ככזה, הוא אינו ישות סטטית, אלא תהליך דינמי מתמיד. העצמי מבטא את התשובות המקובלות לשאלות, מהי המשמעות של הקיום האנושי, או, מה זה אומר להיות אדם, מהם המטרות והערכים הראויים וכו'. אלו שאלות פוליטיות, שמונעות בין היתר על ידי אינטרסים חברתיים, תרבותיים וכלכליים. בלעדי תפיסה ערכית כמו זו המיוצגת על ידי מושג העצמי, שום מאבק פוליטי אינו אפשרי. במילים אחרות, העצמי, בהיותו מושג פוליטי, משמש כבסיס לכל המאבקים הפוליטיים האחרים. יוצא מכך כי העצמי הוא תוצר של דיאלוג מוסרי, שבתוכו הוא מובנה ומתוכו הוא מתגלה. כך בשיח הפוליטי וכך בשיח הטיפולי. החלופה ההרמנויטית רואה בפסיכותרפיה דיאלוג מוסרי שבמרכזו ניסיון להנכחת היסודות ההיסטוריים-תרבותיים של השותפים. מכאן ששיח זה מגלה את יסודותיו הפוליטיים של העצמי. מתוך כך הוא מאפשר את הנעת האופק התרבותי, כדי לגלות נקודות מבט חדשות.

בדומה לתפיסה הבין-סובייקטיבית, גם קושמן ראה במפגש הטיפולי צומת המערב שלושה גורמים. הוא דיבר על "פסיכולוגיה של שלושה אנשים", שבה נוסף למטפל ולמטופל, יש לקחת בחשבון את השדה החברתי-תרבותי. מדובר בגורם נוסף שיש לו השפעה רבה על המפגש הטיפולי, ושהשפעתו עשויה להיות מקדמת או מעקבת, מקרבת או מנכרת. כיוון שמדובר בשחקן נוסף, יש טעם לבחון גם אותו. חקר הכוחות התרבותיים יאפשר את צמצום כוחם המגביל ואת הרחבת קרחת היער. במילים אחרות, הניסיון לפתח מודעות לאופקים של המטופל והמטפל צפוי לאפשר דיאלוג אישי וסובלני, שיקדם התפתחות. תהליך זה ייתכן, אם נחשוף את הרקע שבתוכו מתעוררים הרגשות, הדחפים, המשאלות, הפנטזיות והבעיות, מבלי לייחס אותם לפנים. כך נוכל לערער את האשליה ולמצוא שאנו שותפים בעיצוב עולמנו, או בלשונו של קושמן: "המשימה בפסיכותרפיה היא להתעמת עם עובדת היותנו מושלכים [אל תוך העולם], לגלות באופן חווייתי וקוגניטיבי כיצד אנו שותפים בהבניית העולם באופן המסוים שלנו, לחוות ביתר מלאות את ההשלכות של ההבניה הזו, לבחון האם אנו מעוניינים להמשיך להבנות אותו, להעלות על הדעת הבניות חלופיות, ואז לפתח דרכים כדי **לאפשר** לעולם חדש לנבוע" (עמ' 310).

לשם כך יש לחקור את ה"שלישי התרבותי" ולשלב אותו בדיאלוג הטיפולי. העמדה ההרמנויטית עשויה לסייע לנו בעניין זה, שכן "ההרמנויטיקה קוראת לנו לפתח דרכים להזזת **נקודת המבט** שלנו על חיינו באופן פרטי וקולקטיבי. היא עשויה לסייע לנו לפתח דרכים לחשוב יותר על **העולם**, לא כל כך כדי להפחית את חלקנו האישי בו, אלא כדי שנוכל למקם את חלקנו בו מנקודת מבט שונה" (עמ' 297). זאת ועוד, מוקד ההתעניינות והחקירה כאן הוא הקשר האנושי, ויש הכרה באופיים האינטראקטיבי של החיים האנושיים והיחסים הבין-אישיים בפרט. תכונות אלה מסיטות את נקודת המבט מהפנימי והאישי אל הכללתם של גורמים חברתיים-תרבותיים, כחלק מרכזי מהשיח הטיפולי. פסיכותרפיה מסוג זה תבקש לקדם קיום פעיל ומעורב בקהילה

ותפיסה עצמית תואמת של היות האדם סוכן פעיל ומשפיע, המקיים יחסי גומלין עם אחרים. זוהי פסיכותרפיה מודעת, שמבקשת מצד אחד להבין את מקומה ברצף ההיסטורי ובמרחב התרבותי, ומצד שני – להכיר בהשלכות הפוליטיות הנגזרות ממנה.

פגשנו אם כן שתי תפיסות פסיכולוגיות-טיפוליות שבמרכזן ראייה משולבת פסיכולוגית-פוליטית. כל אחת מהן מציעה המשגה שונה מעט לקשר בין שני התחומים, אולם שתיהן נשענות על ההכרה בכך שהאישי הוא פוליטי. במקביל, נדמה כי בניסיון להבין את הקשר בין השניים ניתן לטעון את אותה הטענה גם בכיוון ההפוך, קרי שהפוליטי הוא אישי. כמו בטענה המקורית, גם כאן אין הכוונה לערוך תרגום ישיר של האחד למשנהו, אלא לטעון במקרה זה שהפוליטי מייצג ערכים מובילים, שבתורם מנסחים תפיסת עולם רחבה המניעה את האדם ומעצבת את פעולותיו. מכאן, שהבירור של תכנים, שאיפות ומניעים פוליטיים עשוי לשמש ערוץ מרכזי (אך לא בלעדי) להבנת נקודת המבט הייחודית של הפרט על עולמו. נדמה כי ככל שמוסיפים להתבונן בקשר בין הפסיכולוגי והפוליטי (או האישי והקולקטיבי), כך הם מתגלים באחדותם, כשני היבטים של אותו הדבר. על כן, הנתיה לבירור החוויה הפרטית עשוי להיות דרך בחינת המציאות האישית-פסיכולוגית או הפוליטית-ציבורית, כשם שהנתיה להבנת הקולקטיב עשוי לעבור דרך בירור התפיסות הסובייקטיביות של פרטים או לעשות שימוש במדדים כמותניים-סטטיסטיים. תובנה זו רלוונטית אם כן הן לדיסציפלינות בתוך מדעי החברה הממוקדות בקולקטיב (למשל סוציולוגיה או פסיכולוגיה חברתית) והן לאלו הממוקדות בפרט, ובתוכן הטיפוליות. מבחינה זו העבודה הטיפולית דומה למחקר האיכותני של סיפורי חיים, המבקש להכיר תופעות תרבותיות-חברתיות מתוך תפיסות של פרטים החיים בתוכן. בעבודה מסוג זה העניין הוא אישי ופוליטי כל הזמן. היכולת לשמור על קשב מקביל גם במישור זה מאפשרת לשמר את המתח הדיאלקטי שבין הפרט והסביבה ואת השפעתם על ההתפתחות ועל החוויה העצמית. בהיעדר מתח זה, תתקבל תפיסה פסיכולוגית שהיא דטרמיניסטית ומכניסטית (מתן בלעדיות להיבט הקולקטיבי-פוליטי) או מנותקת מהקשר והיפר-אינדיווידואליסטית, שסופה להפוך את הפרט נכרי לסביבתו החברתית-קהילתית ולהחלישו (מתן בלעדיות להיבט האישי ולהיבט התוך-אישי). בשני הקטבים, מה שנעדר הוא מרחב ביניים שמתוכו מתאפשרים חופש ויצירתיות בקשר עם העולם.

## דין

הפסיכותרפיה היא "מוסד חברתי" חדש יחסית, הקשור בתרבות המערבית המודרנית; ליתר דיוק, פסיכותרפיסטים בזמנים ובמקומות שונים לקחו על עצמם תפקידים חברתיים ההולמים את הנסיבות והצרכים הייחודיים לזמן ולמקום. למשל בתקופתו של פרויד, האתגר המרכזי היה להרחיב את טווח הביטוי העצמי (שהיה כפוף אז לאיסורים חמורים, כלומר נתון תחת דיכוי). המתודה הפסיכואנליטית נבנתה כדי לשרת מטרה זו, ואכן תרומתה לתרבות ולפרטים שחיו בה הייתה אדירה; באמריקה הלטינית, בחברות שחוו דיכוי ואלימות ממסדית, קיבלה הפסיכותרפיה צביון

אנטי-ממסדי ואף חתרני (Hollander, 2006). בכל מקרה, לעמדה הטיפולית מקורות והשלכות פוליטיות בלתי נמנעים. במקרים מסוימים פסיכותרפיסטים ראו את עצמם כנציגי המציאות, כמי שמבטאים את הערכים המקובלים, ואף הואשמו בקונפורמיות יתר (Frosh, 1999). הגדרה כזו תוביל לפרקטיקה המקדמת הסתגלות ולאסימטרייה ברורה ביחסי הכוח. לחלופין, ניתן לראות בפסיכותרפיה מסגרת של ביקורת חברתית (Totton, 2005). הגדרה כזו תקדם פרקטיקה המדגישה בירור ערכי ורגישות ליחסי כוח בחברה ובטיפול. מתח דומה בין תפיסות מקצועיות שונות ("מומחה לנפש" למול "חובה אתית") קיים גם בקהילה המקצועית הישראלית, משקף תפיסות מקצועיות-פוליטיות שונות ומוביל למאבקים פנימיים ולחילוקי דעות ביחס להשקפות ולערוצי פעילות מקצועיים (אבישר, 2011). טיפול רגיש פוליטית מכיר בטעינות הפוליטיות של הפונקצייה החברתית שאותה הוא משרת, ולכן מנסה להפעיל תהליכי ביקורת עצמית וחברתית מתמידים. עמדה זו מכירה בהשפעתה של המציאות על זהות הפרט ורווחתו, ולפיכך היא פתוחה לדון בגורמי הסבל החיצוניים, ביחסי כוח חברתיים, באפליה ובדיכוי ובהשפעתם של כל אלה על חיי הפרט.

כפי שציין סמואלס, דיון פוליטי המתקיים בתוך דיאלוג טיפולי הוא שונה מדיון פוליטי אחר. דיון כזה הוא בעל משמעות בכמה מישורים מקבילים: אישי, בין-אישי וקולקטיבי, וכמו שגרס קושמן, הוא בהכרח מערב שלושה גורמים: מטופל, מטפל ותרבות. אני סבור כי מדיאלוג כזה מתעצבת זהות (פנימית, אישית וקולקטיבית), תמיד אל מול זולת ומציאות חיצונית. בתוך כך, דיון ערכי-פוליטי רלוונטי במיוחד למול תכנים שבהם קיימת אינטראקצייה, וממילא – יחסי כוח. טוטון הציע לראות בסוגיית הכוח והמאבק עליו נושא מרכזי בטיפול, תוך הדגשת המאבק בין המטפל והלקוח על הגדרת המציאות (Totton, 2006). הטיפול, לפי עמדה זו, עשוי להיות מובן כזירה בטוחה שבתוכה מתחולל דיאלוג בין זהויות<sup>7</sup> וכל אחת מהן מבטאת תפיסת עולם שונה, העדפות שונות וערכים שונים. בירור ההתלבטויות האישיות והמאבקים הבין-אישיים שעולים עשוי להתגלות כבעל ערך מיוחד; זאת, משום שדילמות מסמנות על פי רוב מקומות שאינם בהירים דיים או מוקדי קונפליקט פנימיים. אבל בשונה מהתייחסות לקונפליקט פנימי לא-מודע, כאן הקונפליקט נוצר ומתגלה בתוך הקשר של יחסים (חברתיים או טיפוליים או שניהם גם יחד) שגם אותו יש לברר, שכן עמדה ערכית נוצרת ומתגלה תמיד למול מציאות כלשהי.

לעתים דילמות ערכיות-פוליטיות אינן מכריזות על עצמן ככאלו. נבחן דוגמה: שאול, מטופל בן 42, חוזר בשאלה, נשוי ואב לשלושה, שהוא ורעייתו התפרנסו בקושי, פנה לייעוץ משפטי עקב מחלוקת עם מקום עבודתו ותחושתו כי קופח וכי מגיע לו סכום של כמה אלפי שקלים. דובר בסכום שאינו מבוטל במצב הכלכלי שבו הוא ומשפחתו היו נתונים. במסגרת הייעוץ הוצע לו פתרון מהיר, שלא הלם את אופן ההתנהלות

7 "דיאלוג בין זהויות" הוא גם כותרתו של ספר (חלבי, 2000) הבוחן את מפגשי הנוער היהודי והערבי בבית הספר לשלום בנווה שלום. מדובר בפעילות פסיכו-פוליטית מובהקת, שניתן לחלק ממנה תובנות משמעותיות גם לתחום הפסיכותרפיה הפרטנית.

המשפטית המקובלת במקרים מסוג זה. המטופל ציין כי חש במצב זה "קצת לא נוח, אבל בסדר". הדברים נאמרו בתחילת השיחה ובצורה אגבית, תוך כדי תיאורו את מה שעבר עליו במהלך השבוע. משום מה הזמנתי אותו להתעכב על אי-הנוחות הקלה שאותה נראה כי המטופל ביטל בקלות. ציינתי בפניו שלא ברור לי לאן יוביל הברור ואת האפשרות להימנע ממנו, אם יבחר בכך, אך שאול נענה להזמנתי. בירתתי מה היה במציאות, ובמקביל – מהם השיקולים שהניעו אותו. מתוך כך התפתח דיון מוסרי, דיון שהיה בו סיכון. בקלות יחסית הוא היה עלול להיתפס כאמירה מוסרנית שלי, ואני, בהיותי מודע לסכנה, השתדלתי להישמר מפניה. שאול התייחס לאי-הנחת מה"קומבינה המפוקפקת", שהייתה מוכרת לו גם ממצבים אחרים. הוא סיפק דוגמאות נוספות, ועד מהרה עלו קשרים נוספים להיבטים שונים של חייו בעבר ובהווה. נכנסנו לשיחה ארוכה על ערכים הקשורים לעולם הדתי שאותו עזב, ואשר חש בחסרונם. לתחושתו, דובר ברע בלתי נמנע. זו הגלולה המרה שהיה עליו לבלוע כחלק מהמעבר שאותו בחר לעשות, שהוא בסך הכול כדאי. דיברנו על השלכות אפשריות של ההתעלמות מפן זה בזהותו בטווח הארוך. השתמשתי בדימוי הגלולה המרה, שעשויה להותיר משקעים ובהמשך לגרום לכאב. הטיפול, מבחינה זו, היווה הזדמנות לעצור ולחשוב על האופן שבו הוא רצה לחיות את חייו ועל הערכים שהיה מעוניין שיעמדו בבסיסם. בהדרגה התבהר הצורך שלו בתחושות שותפות ושייכות במסגרת חייו בעולם החילוני, הצורך במקום שבו יש עזרה הדדית ודאגה לאחר. בהמשך השיחה התייחסתי לפוליטיקה של נפשו ולמערך הדמוקרטי בה ("במובן הכי רע של המילה", הוספתי, והוא הרים גבה). הסברתי את ההבדל בין דמוקרטיה, שבה חל עקרון הכרעת הרוב, לבין "דמוקרטיה עמוקה"<sup>8</sup>, פלורליסטית, שבה כל הקולות זוכים ליחס מכבד. באפשרות השנייה, גם המיעוט נשמע ומשפיע. כך בפוליטיקה הכללית, ובדומה – בזו האישית. אחרת נאגרים טינה, התמרמרות וכו'. במקביל, התייחסנו לאפשרות לבחור אחרת ולפעול מתוך שיקולים שאינם ערכיים, כלומר גם לאפשרות הבחירה "לעגל פינות" במישור הערכי. לקראת סופה של השיחה התחושה המשותפת הייתה כי מה שנדמה היה כ"רשרוש צדדי" היווה חלק מרכזי ומגדיר בזהותו.

במקרים אחרים עשוי התוכן הפוליטי להיות צר ומפורש יותר. אמירות פוליטיות של מטופלים עשויות להלום את תפיסת עולמנו הערכית כמטפלים ובכלל, לבטא תפיסה שונה או אף להיות מנוגדות לזו שלנו. הן עשויות לכלול התייחסות לקבוצות באוכלוסייה, אם כביטוי להערכה ואם כביטוי להפחתת ערך (ובמקרים הקיצוניים אמירות גזעניות, סקסיסטיות וכדומה), התייחסות לפעילות פוליטית או חברתית של המטופל, שעשויה להיות בעלת אופי מחאתי, הבעת צער וכאב בעקבות אירועים מסוימים, על פי רוב אסונות, התייחסות לוויכוחים פוליטיים שבהם היה המטופל מעורב ועוד. המקרים שמעוררים קושי רב יותר הם אלו שבהם קיים פער עד כדי ניגוד בין העמדות של המטופל ושל המטפל או בין המטרות הטיפוליות האישיות לבין

8 מדובר במושג שאול מהפסיכולוגיה התהליכית של ארנולד מינדל ומאותו חלק שבה המתמקד ב"ריפוי גלובלי" ונקרא "worldwork". תפיסה זו יושמה גם בארץ ובהקשרים של הסכסוך היהודי-פלסטיני (Reiss, 2004).

האינטרס הקולקטיבי, כפי שהוא נתפס על ידי המטפל. דוגמה קיצונית למתח ערכי כזה עלתה מתיאור של עמית, שסיפר על מטופל צעיר, שהמצב הנפשי הקשה שהיה שרוי בו הובילו לפתח מידה רבה של פסיביות ואין-אונים. אחת המטרות הבסיסיות של הטיפול הייתה אם כן לעודד ביטויים של יזמה ועשייה בחיי היום יום שלו. במקרה זה דובר במטופל שדעותיו היו ימניות קיצוניות, והוא אף היה בעברו חבר בקבוצה פוליטית לוחמנית. המטפל נקלע למלכוד – ככל שהטיפול העצים את המטופל, כך הוא שב לפעילותו זו, פעילות שהמטפל התנגד לה בכל מאודו והייתה כרוכה בפגיעה פוטנציאלית באחרים.

אבל גם מקרים שבהם קיימת הלימה בין הערכים עשויים לעורר דילמה טיפולית. דוגמה מרתקת למצב ממין זה מוצגת בספרו של רוברט לינדנר, "השעה בת חמישים הדקות" (לינדנר, 2007). הספר כולל אסופה של סיפורים טיפוליים אמתיים, באוריינטציה פסיכואנליטית, שהתקיימו בארצות הברית בתחילת שנות החמישים של המאה הקודמת. אחד מהם הוא סיפורו של מאק. לינדנר סיפר: "במשך שנים רבות הייתי פעיל פוליטי בקנה מידה קטן, מתוך ההכרה שהפסיכואנליטיקאי הוא חלק מן העולם, מבני האדם, ועליו לקחת חלק בחיי קהילתו" (לינדנר, 2007, עמ' 91). בתוך כך, לינדנר היה חבר גם בתנועות שכונו "רדיקליות", כלומר ניצבו בשולי השיח הפוליטי המקובל. המפגש הראשון עם מאק, שבעצמו היה אקטיביסט פוליטי וקומוניסט בתקופת המקרתזם בארצות הברית, התרחש בכנס פוליטי, שאותו הנחה לינדנר. הקשר הטיפולי החל חודשים ספורים אחר כך, בעקבות פנייה של מאק, שהתעקש לפגוש רק אותו. מאק טרח להדגיש כבר בשיחה הראשונה כי אין בכוונתו לעזוב את המפלגה, לדבריו, "משום שהמפלגה היא חיי [...]. מפני שהמפלגה צודקת. מפני שהמפלגה היא הדרך היחידה לבנות עולם חדש" (לינדנר, 2007, עמ' 99). יתר על כן, הוא ציין שאם הטיפול כרוך בעזיבת המפלגה או יוביל לכך, הוא אינו מעוניין בו. מבלי להיכנס לפרטי התיאור הטיפולי המרתק, אציין כי בעייתו של מאק נגעה בין היתר לתפקודו המיני ולקושי להגיע לזקפה, ושלינדנר קישר קושי זה לחברותו במפלגה הקומוניסטית. מכאן עשויה הייתה לנבוע דילמה, האם לפעול כדי לרפאו, בניגוד למטרות ולסייגים שהציב באופן ברור בתחילת הטיפול, או לחלופין, לקבל את אורח חייו וערכיו המוצהרים. לינדנר לא התלבט. מרגע שקיבל את הסכמתו של מאק להיות בטיפול, למרות הסיכון שתהליך זה יוביל לעזיבתו את המפלגה (מאק לא ראה בכך סיכון רֵאלי עבורו), הדרך לריפוי נפתחה. ריפוי ממה? מחברותו במפלגה, שכן לטענתו "**המפלגה** הייתה הנירוזה שלו" (לינדנר, 2007, עמ' 126).

שימו לב אגב, לקישור המרומז בין אקטיביזם ובין פתולוגיה נפשית. כפי שהראתה מוכמל (2009), קישורים כאלה ניתן למצוא גם במקומות אחרים, כולל בשיח הפסיכולוגי הישראלי-עכשווי. בשונה ממה שמקובל בתפיסות הקלסיות, ניתן לראות באקטיביזם במובן הרחב מצב קיומי-פסיכולוגי רצוי, המהווה ביטוי לביטחון ולעצמה, ולא לפתולוגיה, כלומר מצב שבו האדם לוקח אחריות על חייו ועל עולמו (ללא הזנחת העצמי). מחקר שבחן את הקשר בין אקטיביזם ורווחה, תמך בתפיסה זו



(Klar & Kasser, 2009). במחקר נמצא כי אקטיביסטים מאושרים יותר מאלה שאינם אקטיביסטים וכן כי השתלבות בפעילות אקטיביסטית עשויה להוביל להגברת הרווחה והאושר של פרטים. עבודה פסיכולוגית עם אקטיביסטים (בהגדרה רחבה) עשויה לסייע להתמודד עם גורמי הסבל המציאותיים, כלומר עם קונפליקט חיצוני מציאותי, ולא עם קונפליקט פנימי. העברת המוקד למישור הפנים-נפשי תיצור תסכול ותערער את הקשר הטיפולי או תוביל לערעורו, עד כדי סיומו. זהו ביטוי בולט ושכיח בקרב קהילת מטופלים זו לכוחנות המזיקה העלולה להתרחש בטיפול פסיכולוגי שמבלבל בין פנים וחוץ (או למעשה מייחס חשיבות עודפת לכוחות המדכאים הפנימיים).

הקשב הטיפולי-פוליטי שאותו אני מבקש להציע מושתת כאמור על תפיסה כי התכנים הפוליטיים עשויים ללמד על כוח מניע עמוק, המבטא את דאגתו של האדם ביחס לעולם שבו הוא חי. במקרה של אקטיביזם, אין מדובר ב"נורוזה" או בביטוי מוחצן באמצעות פעילות (acting out) לבעיה נפשית. לכל הפחות, יש לברר את הערך והמשמעות של פעילות זו למטופל ולקהילה שבה הוא חי, מנקודת מבטו. לעתים קיים פער בין דאגות או מסרים שונים, כלומר בין ערכים שונים. במקרה כזה, ניתן לדבר על דיסוננס קוגניטיבי או על מאבק (קונפליקט) פנימי. בכל מקרה, מצב שכזה צפוי להוביל למתח פנימי ולסבל. השיח הטיפולי עשוי לסייע ליישב ניגודים פנימיים אלה. נבחן דוגמה נוספת: רייצ'ל, מטופלת יהודייה שלא נולדה בישראל וחיה לסירוגין בארץ ובחו"ל (והגיעה אליי לטיפול כשהייתה בארץ), התייחסה באחת השיחות לפער בין "כאן" לבין "שם". הפער התבטא בנוכחותה הפוליטית וביחסה למדיניות הישראלית. כשהיא "שם", לדבריה, היא מוצאת עצמה "פטריוטית" יותר ומאמצת עמדות נציונות כדי להצדיק פעולות שבמחלוקת ולהתמודד עם ביקורת מבחוץ. כשהיא "כאן" היא מוצאת עצמה "שמאלנית" יותר, באופן שהולם יותר את הערכים שעמם היא מזדהה במוצהר. העניין הפוליטי עשוי כמובן לשקף את היותה קרועה בין "כאן" ו"שם" ואת הזרות שהיא חשה בשני המקומות גם יחד. לכן, במישור הסמלי, אפשר שמדובר בדילמה של זהות ושייכות, שצפויה להיות נוכחת גם בהקשרים בין-אישיים אחרים. התייחסות בלעדית כזו תסרס את המטען הפוליטי הבולט בתוכן שאותו בחרה המטופלת להביא. התייחסות שלמה יותר תבחן גם את הממד המוחשי-פוליטי. ואמנם בדיון הטיפולי שהתפתח נפרשה ההיסטוריה הפוליטית של המטופלת, שהתאפיינה במעברים בין עמדות ובין תקופות של פעילות אידאליסטית נמרצת לבין תקופות של עייפות ונסיגה. שרטוט הנרטיב הפוליטי האיר בבירור תהליכים אישיים שהיו קשורים בגיבוש הזהות, אך זאת, מבלי לתרגם את התוכן הפוליטי למינוחים תוך-נפשיים ולהסיט את הדיון מעולם התוכן שאותו הביאה המטופלת.

## סיכום

כאמור, החברה הישראלית מתמודדת עם אתגרים ומתחים חברתיים-פוליטיים רבים. נסיבות ייחודיות אלו כוללות היבטים ביטחוניים, חברתיים-כלכליים, תרבותיים ועוד. לצד כוחות רחבים אלה ניתן לפרט שורה ארוכה של קבוצות מוחלשות, שקולן

כמעט ואינו נשמע בשיח הציבורי, ושל תהליכי דיכוי ואפליה סמויים. למיטב הכרתי ושיפוטי, אי-שוויון על רקע עדתי ומגדרי הוא עדיין גורם רב השפעה על רווחתם של רבים ועל אפשרותם להתפתח (כולל בכל הקשור להטרדות מיניות ולאפליה בקבלה לעבודה ובקידום ותגמול בה). דעות קדומות, נידוי ותקיפה של פרטים וקבוצות על רקע העדפות מיניות, זהות דתית-לאומית (כולל מהגרים ופליטים) או תפיסות עולם אידאולוגיות מקשים על פרטים אלה לחוות ביטחון, שייכות וערך. אפליה על רקע צרכים מיוחדים או מוגבלויות (כולל נפגעי הנפש) וכן על רקע גיל (בשני קצות הציר – ילדים וקשישים) משקפת חוסר רגישות ביחס למקומו של החלש ולחשיבותה של סולידריות חברתית. למותר לציין כי הרשימה חלקית מאוד. אני סבור כי כיום קשה לחלוק על הקביעה שלפיה למציאות החיים הממשית השפעה רבה על מידת הרווחה הנפשית, וכי חלק ניכר מהסבל האנושי (או כולו) נגרם כתוצאה מחשיפה לסביבה מדכאת או פוגענית.

פסיכותרפיה מהווה הזדמנות ייחודית להשתמש באי-הנחת ואף בסבל האנושי כמקור כוח אפשרי. על מנת לאפשר לתהליך כזה להתרחש נדרשת מודעות להיבטים הפוליטיים של החיים ושל הטיפול, או רגישות פוליטית. בתוך כך ניתן להבחין בין שני צירי התפתחות מקבילים, המחייבים שני ערוצי קשב טיפולי – חיצוני ופנימי. אף שברור כי אין מדובר בשני תחומים נפרדים או בדיכוטומיה, אני סבור שיש טעם להבחין ביניהם. הניסיון לברר את יחסי הגומלין בין השניים ולהבחין בין השפעתם של כוחות חיצוניים לבין אחריותו של הפרט על מעשיו והשלכותיהם משמעו פיתוח מודעות וגיבוש זהות. תהליך כזה, המערב את המטפל כנציג של מציאות חיצונית עבור המטופל, משמעו פיתוח כושר ההתמודדות עם הסביבה. על כן, אין מדובר כאן במסגרת סגורה המשמשת מרחב לביטוי ולדיון בתכנים הנתפסים כפנימיים-אידיוסינקרטיים. בטיפול מודע פוליטי, המרחב הטיפולי מקיים קשרים הדוקים עם המציאות החוץ-טיפולית. תכנים פוליטיים מהווים בו הזדמנות להעמקת ההבנה העצמית, ובמקביל – הזמנה להבנת המרחב שבו אנו חיים.

עמדה טיפולית רגישה פוליטית נשענת על כמה עקרונות בסיסיים: ראשית כול – רפלקסיביות ביקורתית. דומני כי זו התורה כולה על רגל אחת. מכאן נובעת עמדה פלורליסטית סובלנית לשונות, המדגישה את יחסיותן של נקודות המבט הייחודיות של המטפל, המטופל ואחרים; העיקרון השני הוא התייחסות להקשר – הבנת האדם (על פעולותיו, רגשותיו ודבריו) בתוך ההקשר שבו הוא חי ופועל, כולל זה הטיפולי. כלומר מדובר בעמדה אקולוגית, המביאה בחשבון כוחות חברתיים, כלכליים, תרבותיים ואחרים ומקדמת שיתוף פעולה בין פרטים. מכאן נגזרים קשב להיבט החברתי של הקיום הפרטי וניסיון לעודד השתלבות בקהילות או לייסד כאלה. התייחסות להקשר מחייבת גם הרחבת אופקים, כולל לתחומי ידע שאינם נכללים בתשומת הלב הטיפולית המסורתית, ולפני הכול – פתיחות להיכרות עם החיים המציאותיים של המטופל ולהכרה בהם כגורם בעל השפעה. קשר אל החיים הממשיים משמעו גם פתיחות למקורות מגוונים של ידע תאורטי ומעשי ולוויתור מרצון על כוח. כלומר ויתור על ידע

מועדף או על הפעלת כוח סמלי (בורדייה, 2007) מכל סוג שהוא. אני סבור כי קירוב ושילוב בין גישות שונות יקדמו את האפשרות לסייע לבני אדם המצויים במצוקה, וכי הם הולמים יותר את המרחב התרבותי שבו אנו חיים. בפרט, הכללתן של חשיבה סוציולוגית רחבה ושל כלים מעשיים להתמודדות עם נסיבות ומצבי חיים המייצרים סבל תקדם עבודה טיפולית מאוזנת יותר ורגישה פוליטית. עבודה כזו תכלול לעתים קרובות יותר מרכיבים של עשייה ממשית במרחב הציבורי ותהווה מודל להתמודדות פרו-אקטיבית עם כוחות ואילוצים פוליטיים. ביטויים של מודעות חברתית-פוליטית ושל אקטיביזם ייתפסו במסגרת כזו על פי רוב כביטויים פוטנציאליים של כוח בונה שאותם יש לטפח. כלומר זוהי עמדה שנוקטת עמדה, שמכירה בבסיס הערכי המסוים שעליו היא מושתתת, אך פועלת מתוכו באופן שמנסה לצמצם את השפעתם של כוחות דיכוי או כפייה בטיפול ומחוצה לו. בעידן של מהפכות מידע, שמוביל לפלורליזם ולקריסת בסיס הביטחון הקיומי המודרני-הישן, זהו צו השעה.

## מקורות

- אבישר, נ' (2005). קהילה בקונפליקט: מטפלים מגיבים למצב. **אנליזה ארגונית**, 9, 25–41.
- אבישר, נ' (2011). התפתחות הנרטיב הפוליטי בפסיכולוגיה – משנות השמונים המאוחרות ועד ימינו. **שיחות**, 25(2), 118–127.
- אבישר, נ' (2011). בין "מומחה לנפש" לבין "חובה אתית": פסיכולוגים קליניים בדילמה מקצועית-ערכית. בתוך ט' ליטבק-הירש וג' צ'ייטין (עורכות), **דרכים מצטלבות: דרכי התבוננות פסיכולוגיות-חברתיות על החברה הישראלית בעקבות דן באר-און**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- בורדייה, פ' (2007). **סקיצה לאנליזה עצמית**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- בר-און ד' (1999). שתיקת הפסיכולוגים, או – למה אין פסיכולוגיה ישראלית "חדשה". **שיחות**, יג, 172–175.
- ברמן ע' (1988). שתיקת הפסיכולוגים. **פוליטיקה**, 19, 23–25.
- חלבי ר' (עורך) (2000). **דיאלוג בין זהויות: מפגשי ערבים ויהודים בנוה שלום**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לינדנר ר' (2007). **השעה בת ה-50 דקות: קובץ סיפורים פסיכואנליטיים אמיתיים**. תל אביב: תולעת ספרים.
- מוכמל מ' (יולי, 2009). **המפגש הפסיכואנליטי עם הפעיל/ה הפוליטי/ת**. הרצאה במסגרת יום העיון המדעי של הפ"י (הסתדרות הפסיכולוגים הישראלית), בפאנל "פסיכולוגיה ואקטיביזם פוליטי", אוניברסיטת תל-אביב.
- Aldarondo, E. (Ed.) (2007). *Advancing social justice through clinical practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Altman, N. (2010). *The analyst in the inner city: Race, class, and culture through a psychoanalytic lens* (2nd edition). Hillsdale, NJ: The Analytic Press.
- Altman, N., Benjamin, J., Jacobs, T., & Wachtel, P. (2006). Is politics the last taboo in psychoanalysis? (A roundtable discussion, Moderated by A. Hirsch Geffner.) In L. Layton, N. C. Hollander & S. Gutwill (Eds.), *Psychoanalysis, class and politics: Encounters in the clinical setting* (pp. 166–194). New York: Routledge.

- Arredondo, P., Toporek, M. S., Brown, S., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., et al. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(1), 42–78.
- Avissar, N. (2009). Clinical psychologists do politics: Attitudes and reaction of Israeli psychologists toward the political. *Psychotherapy and Politics International*, 7(3), 174–189.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Cushman, P. (1995). *Constructing the self, constructing America*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Frosh, S. (1999). *The politics of psychoanalysis: An introduction to Freudian and post-Freudian theory* (2nd edition). New York: New York University press.
- Grosskurth, P. (1986). *Melanie Klein: Her world and her work*. New York: Random House.
- Harris, A., & Botticelli, S. (2010). *First do no harm: The paradoxical encounter of psychoanalysis, warmaking and resistance*. New York: Routledge.
- Hollander, N. (2006). Psychoanalysis and the problem of bystander in times of terror. In L. Layton, N. C. Hollander & S. Gutwill (Eds.), *Psychoanalysis, class and politics: Encounters in the clinical setting* (pp. 154–165). New York: Routledge.
- Jacoby, R. (1983). *The repression of psychoanalysis: Otto Fenichel and the political Freudians*. Chicago, IL: The university of Chicago press.
- Klar, M., & Kasser, T. (2009). Some benefits of being an activist: Measuring activism and its role in psychological well-being. *Political Psychology*, 30(5), 755–777.
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities Press.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- Layton, L., Hollander, N. C., & Gutwill, S. (Eds.) (2006). *Psychoanalysis, class and politics: Encounters in the clinical setting*. New York: Routledge.
- Reiss, G. (2004). *Beyond war and peace in the Arab Israeli conflict*. Eugene, OR: Changing Worlds Publications.
- Samuels, A. (1993). *The political psyche*. New York: Routledge.
- Samuels, A. (2006). Working directly with political, social, and cultural material in the therapy session. In L. Layton, N. C. Hollander & S. Gutwill (Eds.), *Psychoanalysis, class and politics: Encounters in the clinical setting* (pp. 11–28). New York: Routledge.
- Totton, N. (2000). *Psychotherapy and politics*. London: Sage publications.
- Totton, N. (2005). Can psychotherapy help make a better future? *Psychotherapy and Politics International*, 3(2), 83–95.
- Totton, N. (2006). Power in the therapeutic relationship. In idem (Ed.), *The politics of psychotherapy: New perspectives* (pp. 83–93). Maidenhead, UK: Open University Press.

# דיאלוג על מצוקה והכלה: הערכת המענה הניתן לצורכי סטודנטים העובדים עם ילדים ונוער בסיכון בתכנית המוסמך לחינוך ולהוראה לתלמידים בהדרה

אילה צור ומיכל ראזר

## תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הצרכים המקצועיים של מורים ומחנכים העובדים עם נוער בסיכון ולהעריך את המענה הניתן להם בתכנית לחינוך ולהוראה לתלמידים בהדרה – תכנית מוסמך (M.Ed.) שנפתחה במכללת אורנים בשנת תשס"ח. התכנית מתמחה בפיתוח רגישות לקשייהם של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך, השייכים לקבוצות מוחלשות בחברה ואשר בית הספר מדיר אותם תכופות ממסגרותיו הנורמטיביות, ובפיתוח מיומנויות להתמודדות עם קשיים אלו. היות ומדובר בתכנית חדשה ויחידה מסוגה בארץ ובעולם, מטרת המחקר נותבה לבחינת סוגיות יסוד הקשורות לרלוונטיות התכנית לצרכים העולים מן השדה.

בתהליך המחקר, שארך שנה וחצי, השתתפו סטודנטים משני המחזורים הראשונים של התכנית. איסוף הנתונים התבסס בעיקרו על שאלונים שחולקו בתחילת שנת לימודים ובסופה, על תצפיות בישיבות סגל וישיבות סיכום ועל עיון במסמכי התכנית. מאמר זה מתמקד בנקודת המבט של הסטודנטים כפי שהיא באה לידי ביטוי בממצאים שהופקו מהשאלונים.

ממצאי המחקר העיקריים מלמדים כי הסטודנטים חוו קשיים הן במישור הבית ספרי-מערכתי והן בכיתותיהם. הם האמינו בנחיצותה של התכנית והדגישו בעיקר את חשיבותה ותרומתה לקידום הבנתם את מצוקות התלמידים ומשפחותיהם ולפיתוח מיומנויות לניהול דיאלוג אמפתי. בתום שנתיים של לימודים בתכנית, הסטודנטים העידו שבעקבות הלימודים חל שינוי באופן שבו הם התבוננו על האתגרים המקצועיים שהיו מונחים לפתחם, בתחושת השליטה והבהירות שבה תפסו את תפקידם ובפניות שלהם לסייע לתלמידיהם.

מסקנות המחקר העיקריות הן שעבודה חינוכית עם תלמידים בסיכון ובהדרה מחייבת הכשרה ייחודית, שתכלול דגשים אחרים מאלו הקיימים בהכשרת מורים מסורתית. הכשרה זו צריכה להיעשות מזווית ראייה רחבה ורב-ממדית ולשלב תכנים מהתחומים החברתי, הפסיכולוגי והחינוכי כמו גם מגוון רחב של מיומנויות. במקום "פתרונות קסם", שרבים מהסטודנטים מחפשים בבואם לתכנית. על ההכשרה להתמקד בתהליך מעמיק ויסודי הכרוך בהשקעת משאבים רגשיים, תהליך המכוון לטפח תחושת מסוגלות, אחריות והערכה רגשית של גבולות היכולת להשפיע על המציאות. במאמר נדונות הצעות למחקרי המשך, המתמקדות בהערכת תהליכים ספציפיים בתכנית, ובכלל

זה ההתנסות המעשית ועבודת הגמר. כן מוצע לבחון, האם מעבר לשינוי האישי-רגשי, חל שינוי גם בתפיסה החברתית-פוליטית של הסטודנטים.

**מילות מפתח:** תלמידים בסיכון, הדרכת מורים, הכשרת מורים, גישה חינוכית-סוציאלית, הדרה חברתית, תהליכי שינוי בבית הספר, התפתחות מקצועית

## מבוא

ב-30 השנים האחרונות, מערכת החינוך בישראל קולטת אוכלוסיות רחבות של ילדים ובני נוער שלא השתייכו אליה בעבר. באמצעות חוק חינוך חובה, שביסודו תפיסה החותרת להנחלת ערכי שוויון ודמוקרטיה, המדינה הגדירה את בית הספר כמוסד שברשותו הסמכות לטפח, לגדל ולעצב את כלל ילדי ישראל. בתי ספר רבים משקיעים מאמצים ניכרים להכיל מגוון אוכלוסיות, ובכלל זה אוכלוסיות עתירות בעיות כלכליות, משפחתיות וחברתיות. מנגד, מצופה מבתי הספר לתפקד באופן מסורתי, כארגון להנחלת השכלה – ציפייה המתורגמת להערכת ביצועים באמצעות הישגים לימודיים. הערכת בתי הספר על פי הישגי תלמידיהם מובילה לכך שנוכחותן של אוכלוסיות מוחלשות נחווית על ידיהם לעתים קרובות כפגיעה קשה במעמדם. כתוצאה מכך, המפגש בין אוכלוסיות אלו לבין בית הספר הוא לעתים תכופות מפגש מכאיב ורווי קונפליקטים, מפגש המוביל להתפתחותן של פרקטיקות מקצועיות של הדרה והרחקה, הפוגעות בתלמידים ובמאמץ לשינוי הסדר החברתי.

מהספרות העוסקת בקבוצות אוכלוסייה מיוחדות בבתי הספר ניתן ללמוד, שקיים מחקר נרחב בנושא שילוב תלמידים "בעלי צרכים מיוחדים" המאובחנים כילדי החינוך המיוחד. זכויותיה של קבוצה זו מעוגנות בחוק החינוך המיוחד, וקיימות בארץ ובעולם תכניות המכשירות מורים לעבוד עמה. מנגד, אין מדיניות ברורה בנוגע לילדים ולנוער המודרים מבחינה חברתית בשל מצוקה שמקורה ברקע חברתי של עוני והגירה, השתייכות לקבוצת מיעוט וכיוצא באלה. יתרה מזאת, עד לפתיחתה של תכנית המוסמך (M.Ed.) "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" במכללת אורנים, לא היו בנמצא תכניות הכשרה ייחודיות שפנו למחנכים ולמורים אשר לימדו אוכלוסייה זו.

"תלמידים בהדרה" הם ילדים ונוער בעלי פוטנציאל תקין, אשר רבים מהם סובלים ממצוקות במישורים הכלכלי, החברתי והמשפחתי. לעתים קרובות הם מאופיינים בבעיות התנהגות והישגים נמוכים. צוות בית הספר נוטה להתייחס אליהם כאל גורם מפריע ולהדיר אותם ממסגרותיו הנורמטיביות. כתוצאה מכך הם מתנסים בחוויה מתמדת של ניכור וכישלון (סולימני, 2006; Friedman, Razer & Sykes, 2004). התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" מבוססת על תפיסה המייחסת לבית הספר, כמערכת נורמטיבית, תפקיד של גורם המסוגל לבלום תהליכי הידרדרות של ילדים ונוער בסיכון, ובדרך זו למתן את היווצרותן של קבוצות שוליים בחברה.

התכנית נבנתה בעקבות פעילות שטח שנמשכה לאורך כ-20 שנה, החל מתחילת שנות התשעים של המאה הקודמת. הפעילות התבצעה במסגרת תכנית ההתערבות

"סביבה חינוכית חדשה" (סח"ח), שהוטמעה בתהליך הכשרה ארוך טווח בעשרות בתי ספר ברחבי הארץ. בעקבות פעילות הסח"ח התעצבה תורה מקיפה, המכונה "תפיסה חינוכית פסיכו-חברתית". תורה זו עניינה בהשקפת עולם ובפרקטיקה מקצועית של מורים בעבודתם עם תלמידים בסיכון (מור, 2006; מור ומנדלסון, 2006). היא מתוארת בספרים ומנחה דוחות מחקר רבים העוסקים בתהליכי התערבות בית ספריים (למשל כהן-נבות, 2000, 2002; סולימני 2006; פיורקו וכ"ץ, 2005; ראזר, פרידמן וסולימני, 2004; Cohen-Navot, 2003).

תכנית המוסמך במכללת אורנים החלה לפעול בשנת תשס"ח, ולוותה בתהליך הערכה צמוד בשלוש שנות הפעלתה הראשונות (שנים תשס"ח-תש"ע) (צור, 2009, 2010). מטרת ההערכה הייתה לבחון את **הצרכים של הסטודנטים**, כפי שהם באו לידי ביטוי בשיקוליהם לבחור בתכנית, בשביעות רצונם מתפקודם המקצועי ובדרך שבה תפסו את הידע והמיומנויות הנדרשים לעבודתם. מטרה נוספת הייתה לבחון את **המענה שניתן לצרכים הללו בתכנית**, את ביטוייו בהערכת הסטודנטים לתרומתה ובהצעות שהם העלו לפיתוחה ולקידומה.

הפרק הבא כולל סקירה של סוגיות העומדות בבסיסה התאורטי של תכנית הלימודים: בהיבטים של הדרה בחינוך, בתפקיד בית הספר ביצירת ניעות חברתית, בקשיים הכרוכים ביישום תהליכי הכלה ובתפקיד המורה והמערכת הבית ספרית במימושם.

## רקע תאורטי

### מערכת החינוך כסוכנת של הדרה חברתית

המונח "הדרה חברתית" מתמקד ביחסים בין אוכלוסיות שוליים בחברה לבין הזרם המרכזי ובהתפתחות היחסים הללו (Klasen, 1999). הדרה חברתית על רקע חברתי-כלכלי נקשרת למצב של עוני, שבעטיו הפרט נתקל בחסמים המגבילים את האפשרות שלו להשתתף באופן מלא בחיי התרבות והכלכלה בחברה (Van der Berg, 2008). אנשים הנתונים למצב של הדרה חיים בשולי החברה – "רחוקים מן העין ורחוקים מן הלב, קל לשכוח אותם, הם נידונים לחיות ללא ההטבות שהחברה יכולה להציע, ולא זו בלבד אלא גם אין להם הזדמנות לתרום לחברה" (רוזנפלד, 1997, עמ' 362).

הדרה חברתית של ילדים ובני נוער הפכה בשנים האחרונות לסוגיה מרכזית בשיח הציבורי העוסק באי-שוויון חברתי. בשיח זה מערכת החינוך, מטבע הדברים, נמצאת בעין הסערה. הספרות מצביעה על שלוש תופעות מרכזיות הקשורות לזיקה שבין חינוך לבין שוויון חברתי:

**א. קיים קשר חיובי יציב בין השכלה לבין השתלבות חברתית-כלכלית. במילים אחרות, השכלה מהווה משאב חשוב ביותר לצמצום פערים** (van der Berg, 2008). על יסוד ממצא עקבי זה, אחת מהמטרות שקבע משרד החינוך לשנים 2009–2012 הייתה להביא לצמצום **פערים חברתיים**. בהתאם לכך הוגדרו היעדים: "השקעת משאבים

ניהוליים וכספיים במטרה לצמצם את הפערים הלימודיים ולקדם תלמידים חלשים" ו"צמצום היקף נשירת תלמידים" (משרד החינוך, 2008).

נתונים מהשנים האחרונות המתייחסים לצרכים החינוכיים של אוכלוסיות שונות ולמשאבים העומדים לרשותן, מעוררים ספקות באשר ליכולתה של מערכת החינוך הישראלית במצבה כיום, לצמצם פערים: מצד אחד, ישנה עלייה בשיעור התלמידים ממעמד חברתי-כלכלי נמוך (בעיקר מהמגזר החרדי והערבי) וירידה בהיקף המשאבים הממלכתיים הישירים המגיעים אליהם; מצד שני, האוכלוסיות החזקות מצליחות לגייס יותר ויותר משאבים למסגרות שלהן באמצעות גורמים חיצוניים פרטיים (בר-ישי ופיור, 2008).

**ב. לרקע ביתי (home background) חברתי-כלכלי יש מתאם עקבי וגבוה עם הישגים לימודיים** (OECD, 2010a; Van der Berg, 2008). מתאם זה, למרות יציבותו, איננו גזרת גורל. מדוח פיזה, המתאר ממצאי מחקר בין-לאומי משנת 2009, ניתן ללמוד שעל אף הקושי לצמצם את השפעתו של משתנה הרקע הביתי על ההישגים, ישנן מערכות חינוך – ובראשן אלו של קנדה, פינלנד, יפן, קוריאה ומחוזות אחדים בסין – שמצליחות לעשות זאת. מערכות אלו, הנחשבות לאיכותיות ביותר, הן גם המובילות בממוצעי ההישגים של התלמידים (OECD, 2010a).

ישראל, בניגוד למדינות הללו, נמנית עם המדינות המובילות בעולם בפערי ההישגים של התלמידים ובהשפעתו של הרקע החברתי-כלכלי עליהם (OECD, 2010a). עדות לכך ניתן למצוא לא רק במבחנים בין-לאומיים, אלא גם במבחנים השוואתיים ארציים. למשל, מדוח הרשות למדידה והערכה (2012), הסוקר את הישגי תלמידי ישראל מכיתות ה-ו ח במיצ"ב תשע"א, תוארו "פערים עקביים וניכרים בהישגיהם של תלמידים מרמות שונות של רקע חברתי-כלכלי". בהמשך נכתב: "הפערים שנרשמו בתשע"א דומים לאלו שנרשמו בתש"ע ובשנים קודמות" (הרשות למדידה והערכה, עמ' 28). הממצאים בקרב תלמידי כיתות ח מטרידים אף יותר, ומצביעים על "פערים ניכרים בציוניהם של תלמידים מרמות שונות של רקע חברתי-כלכלי". זאת ועוד, "הפערים בכיתות ח גדולים יותר מהפערים בכיתות ה" (הרשות למדידה והערכה, עמ' 29). כלומר לאורך שנות הלימוד בבית הספר הפערים הולכים ומעמיקים.

בספרות מוזכר מגוון רחב של גורמים האחראים לתיווך הקשר שבין השכלה לבין רקע חברתי-כלכלי. במעגל הפנימי מצוינים גורמים אינדיווידואליים, הקשורים לדימוי עצמי נמוך ולייאוש הכרוך בגדילה במעמד חברתי-כלכלי נמוך (לב ויזל, 2001); במעגל הביניים ישנה התייחסות לדלותם, לאזלת ידם ולהשפעתם השלילית של המערכות המקיפות את הילד – המשפחה, בית הספר, קבוצת השווים, השכונה והשירותים המקומיים; במעגל החיצוני מוזכרים מדיניות תקצוב ממשלתי וגורמי מקרו כדוגמת תהליכים בכלכלה הגלובלית, היוצרים גטאות של עוני (Raffo et al., 2007; Rose & Dyer, 2008).

מתוך מגוון הגורמים הללו, יש לציין את בית הספר, המהווה כשלעצמו גורם משמעותי המשפיע על הישגי התלמידים. במחקר פיזה (OECD, 2010a) נמצא שתלמידים



הלומדים בבית ספר שבו מרבית התלמידים הם מרקע חברתי-כלכלי נמוך, הם בעלי הישגים נמוכים יותר מתלמידים המגיעים מאותו רקע, אך לומדים בבתי ספר שבהם מרבית האוכלוסייה היא מרקע חברתי-כלכלי גבוה. זאת ועוד, במרבית מדינות ה-OECD, השפעת הרקע החברתי-כלכלי של בית הספר על הישגי התלמידים עולה בהרבה על ההשפעה של הרקע החברתי-כלכלי האישי של התלמידים.

גורמים מרכזיים המחוללים את ההבדל בין בתי הספר קשורים לכמות ההוראה ולאיכותה. מרבית מדינות ה-OECD מקצות לפחות אותו מספר של מורים לאזורי מצוקה ולאזורי חזקים. ישראל, לעומתן, משתייכת לקבוצת מדינות מצומצמת שבהן אזורי המצוקה מופלים לרעה. אולם הבעיה המרכזית המאפיינת את רוב מדינות העולם, ובכללן ישראל, איננה הכמות, אלא האיכות. מתברר שככל שהמעמד החברתי-כלכלי של אוכלוסיית תלמידי בתי הספר נמוך יותר, כך המורים המלמדים בהם משכילים פחות ומועסקים בהיקפי משרה מצומצמים יותר (OECD, 2010a).

כוח הוראה איכותי נוטה להדיר את רגליו מבתי ספר המיועדים לאוכלוסיות מוחלשות (Van der Berg, 2008). העבודה שם איננה קלה: המוטיבציה של התלמידים ללמידה בדרך כלל נמוכה, ורבים מהם כלל אינם מבינים מדוע נחוצה להם השכלה. הסיבה שבה הם חיים איננה מסייעת, ואף מזיקה – תמיכת ההורים מוגבלת והשפעת קבוצת השווים נוטה להיות שלילית. וכך, גם כאשר מדינות מחלקות משאבים באופן שוויוני ואף מעניקות תגמולים דיפרנציאליים למורים המוכנים ללמד בפריפריה, לבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מעוטות יכולת מגיעים מורים טובים פחות. מתקבלת אפוא תמונה בעייתית, שדווקא אותם תלמידים המגיעים מרקע כלכלי מוחלש, הזקוקים יותר מתלמידים אחרים למורים מעולים שיקדמו אותם, לומדים בבתי ספר שבהם משאבי כוח האדם דלים יחסית (Carrington, 1999; Van der Berg, 2008).

**ג. צעירים משכבות חברתיות-כלכליות מוחלשות נחשפים בבית הספר לתהליכי הדרה, הפוגעים במוטיבציה ללמידה ובהישגיהם** (Van der Berg, 2008). המחקר העוסק בהשפעתו של בית הספר על פערים חברתיים מצביע על סתירה שקיימת לעתים קרובות בין המישור המוצהר לבין המישור המעשי. מתברר, שבתי הספר, האמונים על קידום הישגים של כלל התלמידים, מתפקדים – לא תמיד ברמה מודעת – כסוכנים של הדרה חברתית המנציחים ואף מגבירים פערים (Friedman et al., 2004; Gough & Eisenschitz, 2006; Haynes, 2005; Klasen, 1999; Munn & Lloyd, 2005).

מנגנוני ההדרה הקיימים בתוך בתי הספר נובעים בעיקר מהעובדה שהישגים לימודיים הם הממד העיקרי שלפיו בית הספר מוערך. עובדה זו מעמידה את צוות בית הספר בקונפליקט: מחד גיסא, בשל תפיסה ערכית של שוויון, הוא מנסה להכיל את כלל האוכלוסיות (social inclusion); מאידך גיסא, הכלת אוכלוסיות מוחלשות עלולה לפגוע ברמת הישגים (ראזר, ורשבסקי ובר-שדה, 2011).

הקושי בהכלת תלמידים בעלי תפקוד לימודי נמוך, המגיעים על פי רוב ממעמד חברתי-כלכלי נמוך, מתעצם אם במערכת החינוך קיים דגש על תהליכי הערכה חיצוניים,

דוגמת מבחני המיצ"ב והבגרות, שאינם מביאים בחשבון שונות חברתית. מבחנים סטנדרטיים מייצרים "הוראה סטנדרטית", הממלכת את המורים העובדים עם אוכלוסיות מוחלשות, שעבורן נדרשת הוראה מותאמת. מורים אלו נוטים להקדיש את מרב זמנם בלימוד לקראת מבחנים, תוך שימוש בגישות הוראה אחידות, ובכך משאירים חלק גדול מהתלמידים מאחור (Hall, Collins, Benjamin, Nind & Sheehy, 2004).

ככלל, ניתן לומר שבית הספר מיועד לתלמידים לומדים. החוויה ללמד תלמידים שנמנעים מלמידה מסיבה כלשהי, מקשה ומרחיקה. תלמידים נמנעים, לא זו בלבד שאינם מגיעים להישגים נאותים, אלא גם נוהגים לעתים קרובות להפריע לשאר הכיתה. התוצאה היא שמתפתחות פרקטיקות של הדרה, הכוללות גינוי, ענישה, הסללה והרחקה (ראזר ועמיתים, 2011). במעברים מבית ספר יסודי לחטיבת ביניים ומחטיבת ביניים לחטיבה העליונה התלמידים מנותבים למסלולים יוקרתיים פחות, נותנים להם תחושה שהציפיות מהם נמוכות, משאירים אותם כיתה, מלמדים אותם בשיטות הוראה בלתי מתאימות, לא נותנים להם סיוע לימודי מותאם והנגישות אליהם איננה מספקת. לבסוף, כאשר צוות בית הספר מרגיש שכלו כל הקיצין, הוא עלול ליזום את הנשרתם (כהאן-סטרבצינסקי, דולב ושמש, 1999; כפיר, אשכנזי וזיגר, 2005; להב, 2004; Bridgeland, Dilulio & Balfanz, 2009; Bridgeland, Dilulio & Morison, 2006; Davies & Lee, 2006; Dube Orpinas, 2009; Wilson, Malcolm, Edward & Davidson, 2008).

תלמידים בהדרה נתונים אם כן בסכנת נשירה גלויה וסמויה (דוח דברת, 2005; להב, 2000, 2004). בישראל אלו בעיקר תלמידים עולים, ערבים, חרדים ותלמידים מרקע חברתי-כלכלי נמוך. מחקרים שונים מתארים תלמידים אלה כמי שנתונים לחוויה מתמדת של כישלון, בושה, השפלה וניכור. בית הספר נתפס בעיניהם כסביבה שאיננה יוצרת עבורם אפשרות לצאת ממעגל הדלות (הורושבסקי-מוזס ומוזס, 2003; Warzecha, 2002). תחושות קשות אלו מלוות לעתים קרובות גם את הוריהם (קרומר-נבו, 2003), והן נובעות מכך שבית הספר איננו מעניק משקל ראוי למשמעות הפסיכולוגית של "לגדול בעוני" – לבושה, לכעס לאכזבה ולתסכול הכרוכים בכך, לפגיעה בדמות ההורה ולפגיעה בדימוי העצמי (לב-ויזל, 2001).

עיון בדוח ה-OECD מרמז על הדרך שיש לצעוד בה על מנת לקדם הכלה במערכת החינוך (OECD, 2001b). בדוח תוארו מאפיינים של מערכות חינוך המצליחות לנטרל את השפעת הרקע החברתי-כלכלי על הישגים. במערכות אלו יש מספר קטן יותר של תלמידים הנשארים כיתה, ההסללה מתבצעת בגיל מאוחר יחסית, הוצאת תלמיד חלש או מפריע איננה מקובלת, והאקלים הבית ספרי חיובי ומאופיין ביחסי אנוש טובים בין צוות בית הספר ובין מורים לתלמידים.

זווית ראייה אחרת על הסוגיה ניתן למצוא בדוח OECD נוסף, שעסק בנייתוח ממצאי מחקר משנת 2006 בתחום האוריינות המדעית (OECD, 2011). דוח זה התמקד בקבוצת תלמידים המכונה "resilient", שהם 31% מקרב התלמידים מהמעמד

החברתי-כלכלי הנמוך. תלמידים אלו, בדרך כלל זוכים להוראה המותאמת לצורכיהם. הם מצליחים להגיע להישגים הגבוהים ביותר מקרב בני מעמדם, ולהתגבר טוב יותר מחבריהם על הרקע הביתי שממנו הם מגיעים. היקף נוכחותם בכיתה, המסוגלות העצמית שלהם וביטחונם העצמי גבוהים יותר מאלו של תלמידים במעמדם. בסיכון הדוח נכתב: "השורה התחתונה היא שתלמידים יכולים להתגבר, ואף מתגברים בהצלחה, על חסכים הנובעים מקשיים שמקורם במעמד חברתי-כלכלי נמוך. לשם כך מערכת בית הספר נדרשת להציע להם הזדמנות שווה ללמידה, לטפח את ביטחונם העצמי ואת הנעתם ללמידה" (OECD, 2011, p. 4).

ההצהרה הבין-לאומית "חינוך לכול" של אונסק"ו (UNESCO, 2009) מציבה תפיסה רחבה בנוגע להתמודדות מערכת החינוך עם הדרה חברתית. ההצהרה נשענת על העיקרון שתפקידה של מערכת החינוך להבטיח שכל ילד וילד יוכל ללמוד בבית ספר. מכאן נובע שעל בתי הספר לקיים מערכת מכילה שתחתור באופן פרו-אקטיבי לזהות מכשולים המונעים הזדמנות חינוכית שווה לאוכלוסיות שונות, ולהתגבר עליהם. ממחקרי פיזה שהוצגו לעיל, ניתן ללמוד שהמפתח להשגת מטרה מורכבת זו טמון בכוח הוראה איכותי.

נוער בסיכון ובהדרה זקוק למחנכים ולמורים משכילים, המבינים את המשמעות של גדילה בעוני ובשוליים החברתיים ואת ההשלכות של מצוקה חברתית על תהליכי למידה ורכישת השכלה. הוא זקוק למורים מיומנים המצוידים בכלים דידיקטיים להוראה מותאמת וביכולות לנהל דיאלוג מעורר מוטיבציה ללמידה. הוא זקוק למורים נחושים, החותרים לאפשר לו הזדמנויות נאותות להצלחה ומגלים נכונות להיאבק בפרקטיקות ההדרה הנהוגות בבית הספר. הוא זקוק למורים בעלי כוח עמידה ויצירתיים, שאינם נשברים לנוכח קשיים ומהמורות המתעוררים השכם והערב ומסוגלים להציע מגוון פתרונות להתמודדות עמם.

## מורים במעגל ההדרה

למורכבות התמונה שבה נתונים מחנכים ומורים העובדים עם תלמידים בהדרה מצטרף מרכיב נוסף, והוא מעמדם בקרב צוות בית הספר. מתברר, שבתו הספר אינם מקלים על פי רוב על מלאכתם של אלו אשר מחנכים תלמידים משכבות מוחלשות, וכי מעגל ההדרה שבו לכודים תלמידיהם איננו פוסח גם עליהם (Friedman et al., 2004). רבים מהמנהלים נוטים לבחור למשימה אנשי חינוך הנתפסים כמוכשרים פחות, וכתוצאה מכך כבר בפעולת השיבוץ מתנסים המורים בחוויה של תיוג ובפגיעה ביוקרתם המקצועית.

זאת ועוד, אף שהמחנכים והמורים הללו מתמודדים עם אוכלוסיית התלמידים המאתגרת ביותר, רבים מהם אינם מקבלים הכשרה לכך. בהיעדר הכשרה, הם ממשיכים להגדיר את תפקידם במונחים צרים של הוראה בלבד, כפי שמקובל בזרם המרכזי של בית הספר. היות ומקרי ההצלחה של תלמידיהם פחותים, מחנכים ומורים

אלו מתנסים בחוויה מתמדת של כישלון ונקלעים למעגל סגור של אשמה והאשמה. אלו מובילים להתפתחותם של דפוסים מערכתיים מכשילים, המנציחים ומחמירים את תהליכי ההדרה (ראזר ועמיתים, 2011). מצבם של מחנכים ומורים העובדים עם תלמידים בהדרה וסיכון מתואר באופן הבא:

הכניסה למערכות המטפלות בנוער בסיכון מפגישה אותנו עם עולם רגשי סוער ומיוסר המאפיין את הארגון ואת הפרטים העובדים בו. העבודה בתחום הכישלון מעמתת את אנשי החינוך שוב ושוב עם תחושות של חוסר מסוגלות ופגיעה ב"אני המקצועי". תחושת חוסר המסוגלות נובעת מחוסר היכולת לחוש את עצמם כאנשי מקצוע המתפקדים באופן בסיסי כאנשי מקצוע "טובים". הם סובלים מתחושת חוסר הערכה של אחרים משמעותיים בסביבתם המקצועית [...] לתחושה זו מתווספת התביעה המתמדת שהמציאות תשתנה, שהמציאות הארגונית בה הם חיים תאפשר להם תנאים שונים, שהמשימות תהיינה פחות תובעניות ושההצלחה המקצועית תתאפשר בקלות רבה יותר (ראזר ועמיתים, 2011, עמ' 34–35).

ראזר ועמיתיה מבהירים כי כדי לפרוץ את מעגל ההדרה, יש להתמקד בהתנהלות המורים. יש ללמדם לשנות את האופן שבו הם תופסים את תפקידם, ולחשוף אותם לתכנים ולמימוניות שייגבירו את מסוגלותם ואת יכולתם להתמודד בהצלחה עם האתגרים המקצועיים המונחים לפתחם. הכשרה מעין זו יוצאת מנקודת הנחה שהסיכון איננו נובע מאישיותם ומכישוריהם של תלמידים, אלא בעיקר מחוויית ההדרה וממערכת היחסים הבין-אישית המתקיימת בינם לבין החברה ובינם לבין בית הספר. המפתח ליציאה ממעגל ההדרה טמון בהבנת מערכות היחסים שבין המדיר לבין המודר ובשינוי דפוסי הפעולה הנהוגים בהן. על בסיס תפיסה זו, נבנתה התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה".

## התפיסה החינוכית שבבסיס התכנית

אחד העקרונות החשובים בבניית תכנית הוא ההתבססות שלה על תאוריה (פרידמן, 2005). התאוריה מעניקה לתכנית רציונל ומחזקת את הקוהרנטיות והאינטגרציה בין מרכיביה. התאוריה שעליה נשענת התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" הוא התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית. תפיסה זו, אשר פותחה בתחילת הדרך בעבודת שדה במסגרת "אשלים", מגדירה עקרונות לתהליכים רחבים של ליווי, הדרכה והכשרת מורים המתקיימים במסגרת בית הספר. תהליכים אלו הותאמו ללימודים במכללת אורנים, ובאים לידי ביטוי בעיקר בחלקיה היישומיים של התכנית.

התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית מושתתת על ארבעה ממדים מרכזיים: התפתחות מקבילה של מורים ושל תלמידים ברמות האישית והבין-אישית, התפתחות מקצועית של אנשי הצוות, התפתחות ברמה ארגונית-מערכתית ופיתוח מנהיגות מכילה ובעלת חזון (מור, 2006; ראזר ועמיתים, 2004).

## התפתחות מקבילה של מורים ושל תלמידים ברמות האישית והבין-אישית

תפיסת היסוד היא שיש לחולל בצוות החינוכי שינוי חיובי, כך שבעקבות התנסותם האישית הם יצליחו להבין את חשיבות השינוי שעליהם להוביל בקרב תלמידיהם. לשם כך עליהם להתמודד עם זיכרונותיהם – עם כישלונותיהם והצלחותיהם, עם חוויות מתקופת התבגרותם, ובעיקר עם חוויות אישיות של הדרה ומצוקה. היעדים הם לסייע למורים ולמחנכים לגבש עמדות חיוביות כלפי תלמידים בסיכון ובהדרה, לפתח את יכולתם להתמודד עם קשיים הכרוכים בעבודה עמם ולהיחשף לדרכי ההתמודדות הפתוחות בפניהם.

באמצעות סדנאות העוסקות ביחסיהם עם דמויות משמעותיות בחייהם האישיים והמקצועיים, המחנכים והמורים לומדים על אודות דפוס היחסים המוביל לצמיחה. למידה זו מקדמת תקשורת מורה-תלמידים המסייעת לתלמידים להבין טוב יותר את מצבם ואת התנהגותם, מעלה את הערכתם העצמית ותורמת לגיבוש זהותם האישית.

## התפתחות מקצועית של אנשי הצוות

ממד זה מתייחס למיומנויות הנדרשות למחנכים ולמורים העובדים עם נוער בהדרה ובסיכון:

◀ **מיומנויות יצירת קשר:** מיומנויות ניהול שיחה, הכלה, הקשבה, הצבת גבולות וכדומה. מיומנויות אלו חשובות ליצירת קשר משמעותי עם תלמיד בודד, עם כיתה ועם ההורים.

◀ **מיומנויות דיאגנוסטיות:** מיומנויות להצגת מקרה ולפיתוח ראייה רב-ממדית; מיומנויות אבחון בסיסיות של מצב לימודי ומיפוי כיתה. בתהליך האבחון המורה משתמש במגוון רחב של כלים פורמליים ובלתי פורמליים שנועדו לזהות את הפוטנציאל הטמון בכל תלמיד. התהליך משותף למורה ולתלמיד, וככזה הוא מחייב יצירת קשר אישי ואמון הדדי בין השניים. מיומנויות אלו מאפשרות למורה להכיר את תלמידו באופן רב-ממדי ומעמיק.

◀ **פדגוגיה מותאמת:** מיומנויות להוראה מתקנת, לניהול שיעור עם קבוצה הטרוגנית וכיוצא בזה. לפי התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, התפתחות אישית ובין-אישית של מורים ותלמידים חייבת לבוא לידי ביטוי מוחשי בתפקוד לימודי של התלמידים. הנחת היסוד היא שמורה המקיים קשרים עמוקים עם תלמידו, יהיה מסוגל לפתח תכנית פדגוגית מותאמת ולהעריך ולשפר אותה באופן שוטף כך שתוביל את תלמידו להצלחה.

◀ **התאמת תכנית חינוכית אישית:** מיומנויות עבודת צוות לבניית תכנית אישית כוללת לתלמיד במישור הלימודי, במישור הרגשי ובמישור החברתי. תכנית אישית מיועדת לקידום יכולותיו של תלמיד המאובחן כנער מנותק או תת-משיג.

בניגוד לתכניות פדגוגיות, תכנית אישית מציבה במרכז המאמצים החינוכיים את התלמיד כאדם, על מכלול צרכיו, קשייו ויכולותיו.

◀ **מיומנויות לעבודה משותפת עם ההורים:** ההנחה היא שהמשפחה היא חלק בלתי נפרד מראייה רב-ממדית של התלמיד, וכי עליה לתרום באופן פעיל לתהליך חינוכו בבית ספר. הורים ובני משפחה קרובים הם גורמים משמעותיים, והיקף מעורבותם ואיכותה קובעים את סיכויי ההצלחה של התלמיד. הצורך בשיתוף פעולה הוא אתגר לצוות החינוכי, שכן לא אחת היחסים עם ההורים מאופיינים בניכור והאשמה הדדית.

### התפתחות ברמה ארגונית-מערכתית

צוותים אשר עובדים עם אוכלוסיות בסיכון ובהדרה באופן שאינו מקצועי דיו, נוטים לפתח תהליכים קבוצתיים אשר מנציחים כישלון. כדי למנוע תהליך שלילי זה, יש לטפח את צוות בית הספר כקבוצת למידה בעלת השפעה – קבוצה המאמינה בעצמה ובמנהיגיה, שמציעה דרכים יעילות להתמודדות חדשה, מפיקה לקחים ומיישמת אותם. היבטים מערכתיים נוספים הם: הקצאת כוח אדם איכותי ומיומן לאוכלוסיית מודרות, בניית מערכת שיעורים מותאמת לתכניות האישיות, הגדרת מסגרת קבועה של למידה לחברי הצוות, התאמת חללי למידה הולמים והגדרת מטרות רגאליות הרלוונטיות לאופי העבודה, לקשיים האובייקטיביים וליכולת התלמיד.

### פיתוח מנהיגות מכילה ובעלת חזון

על הנהלת בית הספר לגבש עם צוות המורים תפיסה משותפת שתכליתה הובלת שינוי. כמו כן עליה לבחון את מקורות הכוח ומקורות החולשה של הצוות החינוכי. לעתים קרובות חוסר ההצלחה נובע מכך שההנהלה מנסחת בצורה חלקית את מטרות העבודה ותופסת את תפקיד המורים בדרך שאינה מתאימה למשימה שעליהם לבצע. בתהליך ההכשרה הבית ספרי, על ההנהלה להתמודד עם הובלת צוות החווה כישלון ושחיקה, צוות מסויג שאיננו שש להירתם למשימת קידום של תלמידים בהדרה וסיכון.

### נושאי התכנית ומבנה הלימודים

הלימודים בתכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" נפרשים על פני שלוש שנים, ומתוכן שנתיים מוקדשות ללימודים תאורטיים ולעבודה מעשית, ושנה אחת מוקדשת לעבודת גמר יישומית. בשנת תש"ע, שבה הוערכה התכנית, היא כללה את היחידות הבאות:

◀ **קורסים מתודולוגיים:** שיעורי מחקר, ובכלל זה קורס במחקר פעולה, המעודד את הסטודנטים לחקור את עבודתם בתהליך של הערכה מעצבת.

◀ **הדרה בחינוך:** קורסים עיוניים שמטרתם להציע נקודת מבט על מגוון ההקשרים, הרחבים והצרים, שבהם נתונים תלמידים בהדרה (Raffo et al., 2007). אלו כוללים קורסים המתמקדים בתהליכים מקרו-חברתיים, כגון: "הדרה חברתית,

רב-תרבותיות, ריבוד חברתי ופערים כלכליים וחברתיים", קורסים שעוסקים בקשר שבין חינוך והדרה, כגון: "חשיבה מדירה והשלכותיה", "הדרה וחינוך ערבי" ו"מהדרה להון חברתי בבית ספר ובקהילה" וקורסים שעוסקים בסביבה הקרובה של הצעירים ומתארים את חוויית הגדילה בסביבה מוחלשת, כגון: "סביבה מטפחת מול סביבה מקפחת – השפעות תרבות בית הספר על הצלחת התלמידים", "מניעת התעללות ופגיעה בילדים", "הורים לילדים בהדרה ובית ספר" ו"המפגש עם תרבות הנוער".

◀ **פיתוח יכולת הוראה לתלמידים בהדרה:** קורסים המתמקדים באסטרטגיות פסיכו-דידקטיות, למשל: "אסטרטגיות למידה לקריאה ולכתיבה", "שגרות הוראה לתלמידים בהדרה" ו"ויסות עצמי בלמידה: תהליכי תכנון פיקוח והערכה".

◀ **פיתוח זהות מקצועית:** סדנאות שמטרתן להעצים את דמות המורה כדמות משמעותית בחיי התלמיד; זאת על בסיס הנחת היסוד שהמורה ירכוש בתהליכים מקבילים אסטרטגיות פסיכו-חינוכיות להעצמת תלמידיו. תחום זה נלמד בעיקר בקורס "זהות תפקיד המחנך לתלמידים בהדרה ובסיכון".

◀ **עבודה מעשית מונחית:** התנסות מעשית, בעיקר בבית ספר, המלווה בהדרכה אישית וקבוצתית. העבודה המעשית כוללת שני היבטים: (א) התערבות במערכת (בעיקר בבית הספר), על מנת להקל על התמודדות המורים העובדים במקום. הסטודנט נדרש לאתר גורמים מדירים וגורמים מסייעים ולבנות תכנית מותאמת; (ב) התערבות אישית לחיזוק התמודדות התלמיד מול המערכת המדירה ולטיפוח אסטרטגיות התמודדות בונות, שתהיינה חלופה לנסיגה מהמערכת או להתמודדות אלימה נגדה.

◀ **עבודת גמר יישומית:** חיבור מקיף המתמקד בפיתוח וביישום מודל הוראה מכילה והליך מבוקר של רפלקציה והערכה למודל זה.

## שאלות המחקר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הצרכים המקצועיים של הסטודנטים ואת הערכתם למענה שניתן להם בתכנית. מטרה זו נבדקה באמצעות השאלות הבאות:

- א. מה הם שיקולי הסטודנטים בהחלטתם לבחור ללמוד בתכנית?
- ב. מהי שביעות הרצון של הסטודנטים מתפקודם המקצועי בתחילת דרכם בתכנית?
- ג. באיזו מידה הסטודנטים מעריכים את חשיבותם של תכנים ומיומנויות הכלולים בתכנית? האם חלים שינויים בהערכותיהם במהלך לימודיהם בתכנית?
- ד. באיזו מידה הסטודנטים מעריכים את תרומת התכנית לתפקודם המקצועי? האם חלים שינויים בהערכותיהם במהלך התכנית?
- ה. מהן הצעות הסטודנטים לשיפור ולפיתוח התכנית?

## שיטת המחקר

### אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר היו מורים בעלי ותק בעבודה עם תלמידים בסיכון והדרה חברתית בבתי ספר ואנשי חינוך שעבדו במוסדות לחינוך בלתי פורמלי. מאפיינים אלו מהווים חלק מדרישות הקבלה לתכנית. הרכב אוכלוסיית המחקר בתום שנת תש"ע היה:

◀ שנה א: 20 סטודנטים, 81% מהם נשים ו-19% גברים. הגיל הממוצע היה 39 שנים. שפת האם של 47.4% הייתה עברית ושל 52.6% – ערבית. תחומי הלימוד בתואר הראשון: 21.1% – מדעי הרוח, 26.3% – מדעי החברה, 42.1% – חינוך ו-10.5% ציינו את האפשרות "אחר". שאלון אחד נפסל עקב מילוי חלקי.

◀ שנה ב: 27 סטודנטים, מתוכם 92.65% נשים ו-7.4% גברים. הגיל הממוצע היה 39.3 שנים. שפת האם של 57.7% מהסטודנטים הייתה עברית ושל 42.3% – ערבית. תחומי הלימוד בתואר הראשון: 87.0% – חינוך, 4.3% – מדעים, 4.3% – מדעי-הרוח ו-4.4% – מדעי-החברה.

### כלי המחקר

לצורך המחקר נבנה שאלון שהורכב משאלות סגורות ופתוחות. השאלון כלל 28 היגדים אשר נוסחו בעקבות מחקר חלוץ שנערך בקרב הסטודנטים משנה א, בשנת תשס"ח.

השאלון כלל שתי גרסאות:

◀ **שאלון שהועבר בתחילת השנה ויועד לסטודנטים משנה א:** שאלות סגורות ופתוחות במבנה הבא:

- **חלק א:** שאלות לבירור רקע אישי

- **חלק ב:** 28 היגדים לדירוג בסולם ליקרט בן חמש דרגות. הסטודנטים התבקשו להשיב באיזו מידה כל היגד משקף תכנים ומיומנויות הנדרשים לעבודתם המקצועית. הספרה "1" ציינה "לא נדרש כלל" והספרה "5" ציינה "נדרש מאוד". מהימנות אלפא קרונבך שהושגה לחלק זה של השאלון הייתה  $\alpha=.94$ .

- **חלק ג:** שלוש שאלות פתוחות בנושא תכנים ומיומנויות הנדרשים בתכנית ושבעות רצון הסטודנטים מתפקודם המקצועי.

◀ **שאלון שהועבר בסוף השנה, ויועד לסטודנטים משנים א ו-ב:**

- **חלק א וחלק ב:** זהים לאלו שנתנו בשאלון שחולק בתחילת השנה.

- **חלק ג:** 28 ההיגדים שהופיעו בחלק ב של שאלון זה, לדירוג בסולם ליקרט בן חמש דרגות, אך הפעם הסטודנטים התבקשו לציין באיזו מידה התכנית תרמה להם. מהימנות אלפא קרונבך שהושגה עבור חלק זה הייתה זהה לזו שהושגה בחלק ב –  $\alpha=.94$ .



**חלק ד:** שתי שאלות פתוחות שמטרתן הייתה לבדוק, האם ישנם תחומים נוספים שבהם התכנית תרמה לסטודנטים, וכן לקבל הצעות לשיפור.

## מהלך המחקר

השאלונים חולקו במרוכז במסגרת קורסים שנלמדו בתכנית. ממצאי המחקר המפורטים במאמר זה מתייחסים לשאלונים שנאספו מסטודנטים בשנה א בתחילת שנת הלימודים תשס"ט ובסופה, ומסטודנטים בשנים א ו-ב בתחילת שנת הלימודים תש"ע ובסופה. עיבוד הנתונים נערך בתום כל שלב של איסוף הנתונים.

## ממצאי המחקר

ממצאי ההערכה שיפורטו להלן מוצגים בחמישה תת-פרקים, בהתאם לשאלות המחקר שבהן מתמקד מאמר זה: (א) שיקולים בבחירת התכנית; (ב) שביעות רצון מתפקוד מקצועי בתחילת שנת הלימודים הראשונה בתכנית; (ג) הערכת חשיבות תכנים ומיומנויות בתכנית; (ד) תרומת התכנית להתפתחות מקצועית; (ה) הצעות לפיתוח התכנית.

## שיקולים בבחירת התכנית

בתחילת שנת הלימודים, הסטודנטים משנה א נשאלו בשאלה פתוחה, מדוע הם החליטו להירשם לתכנית. תשובותיהם התרכזו סביב שתי סיבות עיקריות: הסיבה הראשונה קשורה לתוכני התכנית ולרלוונטיות שלהם לצורכי השטח. להלן דוגמאות מייצגות מתשובותיהם:

◀ בגלל שזו פרופסיה חדשה, חיונית לשדה.

◀ במסגרת עבודתי כמורה לתלמידים תת-משיגים רציתי להתעמק בנושא על מנת לשפר את ההוראה וכן לעזור לתלמידים כדי למנוע את נשירתם מבית הספר.

הסיבה השנייה קשורה למאפיינים של מכללת אורנים כמוסד להשכלה גבוהה, לדוגמה:

◀ חשוב היה לי ללמוד במוסד שמומחיתו היא בחינוך.

◀ זהו המוסד האקדמי היחיד שמתמקצע בתחום של חינוך וטיפול בנוער בהדרה.

◀ חשבתי שאורנים היא מקום מקצועי ומגוון.

## שביעות רצון מתפקוד מקצועי בחודש הראשון ללימודים בתכנית

היות והרציונל לפתיחת התכנית התבסס על תאוריה וממצאים שלפיהם מורים ומחנכים העובדים עם נוער בסיכון חווים תסכול מקצועי (Friedman et al., 2004), נאספו נתונים על שביעות הרצון של הסטודנטים שנרשמו לתכנית מתפקודם המקצועי. מידע מסוג זה, מטבע הדברים, עשוי להציע תובנות על צורכיהם וציפיותיהם בבואם ללמוד בתכנית.

שביעות הרצון נבדקה בשאלה פתוחה. הממצאים מלמדים על **שביעות רצון גבוהה** בשלושה תחומים (לפי סדר שכיחות יורד):

◀ יחסים עם תלמידים והורים

◀ תהליכי הוראה

◀ תפקוד מערכת

**יחסים עם תלמידים והורים** הוא התחום העיקרי שהוזכר. להלן דוגמאות מייצגות:

- אני מקשיבה לתלמידים, מתבוננת בהם, מתייחסת למצוקותיהם ומשתדלת לתת מענה לצורכיהם. אני לא מתרכזת רק בתכנית הלימודים ושוכחת את האדם שמאחורי התלמיד. כמחנכת אני מתעכבת על הצדדים הרגשיים, החברתיים. פעמים רבות אני עוסקת בקשיים ובבעיות שצצים אחר הצהריים, ומנסה לתת להם מענה, בשיתוף עם יועצת השכבה.

- אני מרוצה מאוד מכל ההיבט האישי-רגשי. היכולת שלי לראות את התלמידים, להקשיב להם, לתת להם מקום, להניע אותם לעשייה. אני טובה מאוד בהנחיית התלמידים וביצירת מנהיגות בקרבם.

תחום נוסף שסטודנטים ציינו שהם שבעי רצון מתפקודם בו הוא **ההוראה**. לדוגמה:

- אני מצליחה להסביר בצורה ברורה ומובנת נושאים קשים שתלמידים לא הבינו או לא הצליחו בהם קודם.

- אני מרוצה מכל תחום האבחון הדידקטי ובניית תכנית התערבות, הדרכת מורים להתערבות בתוך כיתה ויישום המלצות לימודיות והתאמות לימודיות.

תחום שסטודנטים מעטים יותר הזכירו שהם שבעי רצון ממנו הוא **העבודה המערכתית**. לדוגמה:

- אני יודעת לזהות ולאתר צרכים של תלמידים ועובדת היטב עם צוות המורים.

- אני מצליחה לנהל תהליכי הדרכה והיועצות עם אנשי צוות – עם המנהל והמורים. כמו כן אני יודעת לבנות תכניות התערבות, להעביר השתלמויות למחנכים ולערוך בקרה, הערכה ומדידה של התכניות.

הסטודנטים נשאלו בשאלה נוספת על התחומים שבהם שביעות רצונם נמוכה. התשובות התגבשו סביב שתי קטגוריות עיקריות, ומרב התשובות התקבלו בקטגוריה הראשונה:

- תפקוד מערכת

- ויסות מוטיבציה ומשמעת בקרב תלמידים

**התחום המערכתי**, שהוזכר, כפי שצוין לעיל, בהתייחסות לשביעות רצון גבוהה, זכה להתייחסויות רבות יותר בתשובות שהתייחסו לשביעות רצון נמוכה. להלן דוגמאות:

- המערכת לא כל כך גמישה ולא נענית לצרכים המיוחדים של ילדים אלה. היא גם לא נותנת גיבוי מספיק כדי לאפשר לי לעזור להם.
  - הקשר מול כל הרשויות וגיוסן למען בית הספר והילדים לוקים בחסר; כך גם שיווק בית הספר בפני החברה באופן שלא יתייגו אותו כמקום פסול.
  - הדברים הקשים בבית הספר הם חוסר ההכשרה של המורים בנושא טיפול בילדים בסיכון, חוסר הגיבוש הקבוצתי וסכסוכים עם הורים, הנובעים מגישה לא נכונה לעבודה אתם.
- ויסות מוטיבציה ומשמעת בקרב תלמידים** היווה אף הוא מוקד לשיעור רצון נמוכה. בדוגמאות שלהלן ניתן להתרשם מתחושת הייאוש שעלתה מתשובות לא מעטות. לדוגמה:
- יש קושי באספקת חלק מהצרכים הבסיסיים של נוער בהזרה, במתן מענה לימודי הולם ובהגברת מוטיבציה ללמוד במסגרות שבהן התלמידים משולבים.
  - קשה לי להתמודד כאשר תלמיד מפריע ואינני יכול לגרום לו להירגע.
  - אני לא מצליחה להגיע לאווירה לימודית בכיתה, אווירה שבה התלמידים מרוכזים בחומר הלימוד ולא מפריעים.
  - במגבלות הזמן ודרישות המערכת ממני כמחנכת וכמורה אין לי יכולת להגיע לכל ילד וילד שאתו אני באה במגע, והדבר מצער אותי מאוד ומחבל בעבודתי החינוכית.
  - אני לא שבעת רצון כמעט מהכול.

## הערכת חשיבות תכנים ומיומנויות הכלולים בתכנית

שאלת המחקר השלישית עסקה בהערכת הסטודנטים את חשיבות הידע שמקנה התכנית, ובשינוי שחל בהערכותיהם במהלך שנת לימודים אחת. לבדיקת שאלה זו התבקשו סטודנטים שלמדו שנה א בשנת תש"ע, לדרג בתחילת השנה ובסופה תכנים ומיומנויות לפי חשיבותם לעבודתם המקצועית. בלוח 1 מוצגים ששת ההיבטים החשובים ביותר וששת ההיבטים החשובים פחות.

עיון בממצאים המופיעים בלוח 1 מלמד שהסטודנטים סברו שמה שנדרש בעבודתם הוא בראש ובראשונה מיומנויות לניהול דיאלוג אמפתי, בעיקר עם תלמידים, אך גם עם הוריהם. כמו כן הם נדרשים למיומנות עבודה בצוות. מתוך מכלול ההיבטים שהסטודנטים התייחסו אליהם בשאלון, ההיבטים שצוינו כנחוצים במידה המועטה ביותר הם מיומנויות דידקטיות ספציפיות, מיומנויות מחקר והנחיית קבוצות. עם זאת, יש לשים לב שגם ששת ההיבטים שדורגו כחשובים פחות זכו להערכות גבוהות ונתפסו כנחוצים.

בבדיקת מובהקות ההבדלים בין שני שלבי ההערכה – תחילת השנה וסוף השנה – לא נמצא הבדל אף לא באחד מ-28 ההיגדים שהסטודנטים התבקשו לדרג. גם השוואת

ממצאים אלו לממצאים שהופקו משאלוני הסטודנטים משנה ב העלתה שאין הבדלים. מכאן שהייתה הסכמה גבוהה, קבועה ויציבה בין הסטודנטים בנוגע לתחומי הידע והמיומנויות החשובים לצורך עבודה חינוכית עם תלמידים בהדרה. במילים אחרות, ההשתתפות בתכנית לא השפיעה במאומה על תפיסות הסטודנטים באשר למיומנויות ולידע הנדרשים מהם.

**לוח 1: ממוצע ששת ההיבטים החשובים ביותר וששת ההיבטים החשובים פחות לעבודה עם תלמידים בהדרה בקרב סטודנטים משנה א, בתחילת שנת תש"ע (N=30) ובסופה (N=20) (טווח 1-5)**

סך הכול		תחילת תש"ע		סוף תש"ע		תכנים ומיומנויות חשובים	
SD	M	SD	M	SD	M		
0.45	4.72	0.47	4.70	0.45	4.73	מיומנות הקשבה לילדים ונוער במצבי סיכון	
0.53	4.60	0.51	4.55	0.55	4.63	הבנת מאפיינים של ילדים ובני נוער בסיכון	ששת ההיבטים החשובים ביותר
0.76	4.57	0.76	4.55	0.78	4.59	כלים לניהול שיחות פרטניות-טיפוליות עם ילדים ונוער בהדרה	
0.70	4.56	0.76	4.45	0.67	4.63	הבנת קשיים רגשיים של ילדים ונוער בהדרה	
0.70	4.56	0.49	4.64	0.82	4.50	מיומנויות לניהול דיאלוג עם הורים	
0.84	4.52	0.82	4.60	0.86	4.47	מיומנות עבודת צוות עם אנשי מקצוע המטפלים בילדים ונוער בסיכון	
1.12	4.04	1.35	3.85	0.95	4.17	מיומנות תיווך בין ילדים ונוער בסיכון לבין סוכני שינוי	
1.04	4.00	1.05	3.95	1.05	4.03	כלים לניהול גישור בין הצעיר לבין סביבתו	
1.08	3.64	1.04	3.65	1.13	3.63	כלים להנחיית קבוצות	ששת ההיבטים החשובים פחות
1.23	3.62	1.32	3.45	1.17	3.73	כלים לעבודה עם ליקויי למידה	
1.11	3.50	1.15	3.55	1.11	3.47	מיומנות לביצוע מחקר שמטרתו שיפור העשייה המקצועית	
1.16	3.40	1.09	3.37	1.24	3.41	מיומנויות לאבחון דידקטי של תלמידים	

**תרומת התכנית להתפתחות המקצועית**

שאלת המחקר הרביעית התמקדה בהערכת הסטודנטים משנים א ו-ב את תרומת התכנית בתום שנת הלימודים תש"ע. תשובותיהם לשאלה פתוחה בנושא זה התרכזו סביב שלוש קטגוריות עיקריות, כמפורט להלן (לפי סדר שכיחות יורד של התשובות):

- ◀ התפתחות בזהות המקצועית ובתפיסת התפקיד
- ◀ יכולת להבין תלמידים ולנהל אתם דיאלוג
- ◀ רכישת ידע תאורטי ומיומנויות מחקר על מאפייני אוכלוסיית התלמידים

מרבית תשובות הסטודנטים העידו על שינוי **בזהות המקצועית** כתוצאה מתהליכי רפלקציה ודיאלוג, שאפשרו הרחבה וארגון מחדש של **תפיסת התפקיד**. להלן דוגמאות:

- התרומה הגדולה היא בסדנאות, הדיבור על הדברים והעלאת נושאים "בוערים" מהשטח. האפשרות להשמיע ולשמוע התייחסות של מישהו אחר מאוד מרחיבה את ההסתכלות ומוציאה מהקיבעון.

- ברמה האישית אני מרגישה שעברתי תהליך. אני מרגישה עצמה לתהליך הזה. אני רואה את הילד. אני מרגישה כבר סוכנת שינוי בבית הספר.

- הגעתי לכאן כסטודנטית עם חוסר ביטחון ומאוד צמחתי. אני רואה את זה גם בעבודה, ביחסים שלי עם אנשים. הלימודים עזרו לי משום שהתבוננתי על עצמי, וזה אפשר לי להתפנות לאחרים.

- התכנית שיפרה את הדימוי העצמי שלי. זה סוג של מודלינג לעבודה עם כל האנשים שאנחנו פוגשים בדרך.

- הדברים גרמו לי לשינוי בסגנון העבודה שלי, עזרו לי למדר ולסדר את הידע, תרמו לי ידע חדש כבסיס לפעולה.

- בעיקר המשגה של העבודה בשדה ורפלקציה אישית וצוותית על העבודה.

קטגוריה שכיחה נוספת של תשובות הסטודנטים התייחסה לעלייה ביכולת **להבין את תלמידיהם ולנהל עמם דיאלוג**, לדוגמה:

- אני "רואה" את הילדים באור שונה לחלוטין כעת. ההבנה של מקור הבעיות משמשת כגורם חשוב ליכולת ההתמודדות שלי.

- כעת אני מבינה טוב יותר את הצרכים הרגשיים-טיפוליים של תלמידים בהדרה. כמו כן פיתחתי מיומנויות הקשבה ושיחה.

- אני מרגישה יותר נינוחה בעבודה עם תלמידים, שיש לי יותר כלים לעבוד אתם, לראות אותם, לראות את המצוקה.

תשובות נוספות שהופיעו בשכיחות נמוכה יותר, התייחסו **לדרכי המחקר ולידע התאורטי** אשר הוסיפו נדבך למקצועיות ונתפסו כתורמים לפרקטיקה, לדוגמה:

- בעקבות התכנית אני מבינה טוב יותר את הילד ומשפחתו. נקודת המבט שלי יותר רב-תרבותית, ואני מסוגלת לבנות מחקר ולכתוב על פי עקרונות הכתיבה האקדמית.

- אני מבין יותר מושגים תאורטיים כאשר מדברים על נושא ילדים בהדרה. ההתנסות במחקרים שעוסקים בנושא פיתחה אצלי יכולת לחקור את הניסיון שלי.

נוסף על השאלה הפתוחה, הסטודנטים שהחלו את לימודים בשנת תשס"ט התבקשו בתום שנת לימודיהם הראשונה ובתום שנת לימודיהם השנייה לדרג את תרומת התכנית בהיבטים שונים. לוח 2 מציג ממוצעים וסטיות תקן המתייחסים לתרומת

התכנית בששת ההיבטים שהסטודנטים העריכו שתרומתם הייתה הגבוהה ביותר ובששת ההיבטים בהם הסטודנטים העריכו שתרומתם הייתה הנמוכה ביותר.

**לוח 2: ממוצע ההיבטים שבהם התכנית תרמה במידה הרבה ביותר וההיבטים שבהם התכנית תרמה פחות בקרב הסטודנטים שהחלו את לימודים בשנת תשס"ט, בתום שנה א (N=29) ובתום שנה ב (N=26) ומובהקות ההבדל בין הממוצעים (טווח 1-5)**

תכנים ומיומנויות	תרומת התכנית תש"ע		תרומת התכנית תשס"ט		Z	SD
	M	SD	M	SD		
מיומנות הקשבה לילדים ונוער במצבי סיכון	3.76	1.02	4.23	0.76	1.73	
הבנת מאפיינים של ילדים ובני נוער בסיכון	3.79	0.87	4.38	0.64	*2.52	
ידע כיצד לתרום לשיפור הדימוי העצמי של ילדים ונוער בהדרה	3.14	1.06	3.81	0.75	*2.36	ששת ההיבטים שהתכנית תרמה בהם
הבנה של קשיים רגשיים של ילדים ונוער בהדרה	3.76	0.91	3.84	0.78	0.26	הרבה ביותר
גילוי אמפתיה כלפי הצעירים ומשפחותיהם הסובלים ממצוקה	3.79	0.86	4.19	0.69	1.79	
זיהוי ואיתור צרכים רגשיים של ילדים ונוער בסיכון	3.58	0.82	3.88	1.06	1.48	
כלים להקניית אסטרטגיות למידה	2.34	1.26	3.38	1.10	**3.01	
היכרות עם מסגרות שונות המיועדות לתלמידים בהדרה	2.83	1.25	3.27	1.12	1.37	ששת ההיבטים שהתכנית תרמה בהם
כלים לעבודה עם ליקויי למידה	2.10	1.11	2.50	0.99	1.36	במידה המועטה ביותר
מיומנות לביצוע מחקר שמטרתו שיפור העשייה המקצועית	3.11	1.07	3.54	0.99	1.61	
כלים להנחיית קבוצות	2.38	1.05	2.54	0.95	0.61	
מיומנויות לאבחון דידקטי של תלמידים	1.76	0.95	2.08	1.08	1.18	

עיון בלוח 2 והשוואתו ללוח 1 מלמדים שהסטודנטים העריכו שהתכנית תרמה להם במידה הרבה ביותר בתחום שאותו העריכו כחשוב ביותר – ידע ומיומנויות המאפשרים לקיים דיאלוג אמפתי עם ילדים ובני נוער מודרים. הדמיון במיקום היחסי בין הערכת החשיבות והערכת התרומה נמצא גם בהיבטים שהסטודנטים העריכו שבהם התכנית תרמה להם פחות: מיומנויות ספציפיות בתחום המחקר, הנחיית קבוצות ומיומנויות דידקטיות.

כמו כן נמצא שבתום שנת הלימודים השנייה הייתה מגמה של עלייה בהערכת תרומת התכנית בשלושה היבטים: בהבנת מאפיינים של ילדים ובני נוער בסיכון,

בידע כיצד לתרום לשיפור הדימוי העצמי של ילדים ונוער בהדרה ובכלים להקניית אסטרטגיות למידה.

יש לציין, ששיפור בהערכת הסטודנטים את תרומת התכנית התקבל בהיגדים נוספים, שאינם מופיעים בלוח 2: מיומנויות יישום אסטרטגיות הוראה חלופיות, כלים לפיתוח תכניות התערבות, כלים לניהול שיחות פרטניות-טיפוליות, מיומנויות לניהול דיאלוג עם הורים, כלים להתמודדות עם מצבי לחץ ומשבר, מיומנויות עבודת צוות עם אנשי מקצוע, יכולת עבודה מערכתית ומיומנויות תיווך בין תלמידים בסיכון לבין סוכני שינוי.

## הצעות לפיתוח התכנית

הסטודנטים משנים א ו-ב התבקשו להעלות רעיונות לשיפור התכנית. תשובות הסטודנטים משנה א התמקדו בעיקר בבקשה להרחיב את הדגש על מיומנויות מעשיות שתסייענה להם להתמודד עם אתגרי השטח, תוך צמצום המשקל הניתן לידע תאורטי, לדוגמה:

◀ ניתן להיות קונקרטיים ופחות תאורטיים. קורסי סוציולוגיה ופסיכולוגיה מרובים לא יתרמו בפועל לעבודה מול הנער או הנערה כמו קורסים הכוללים סימולציות מהשטח. יש תחושה של ניתוק מהשטח לכיוון הדגשת יתר של ידע תאורטי-אקדמי.

◀ יותר קורסים מעשיים של עבודה בשטח. יותר המחשה. לא להישאר ברמת התאוריה.

◀ ניתן לשפר את התכנית דרך ביצוע מחקרים בשטח, להגביר ולהגדיל את החלק המעשי של התכנית ולהתמקד בדוגמאות מהשטח ולא רק בתאוריות.

התייחסות זו של מסיימי שנה א מצביעה על אכזבתם מכך שהציפיות שלהם לקבל "ארגז כלים" גדול לעבודה מקצועית נכזבו. התשובות של הסטודנטים משנה ב, לעומת זאת, שיקפו פניות רבה יותר ורצון להרחיב את התמונה על המצב בשדה. התקבלו מגוון תשובות ללא מגמה ברורה.

## דיון ומסקנות

פערי ההשכלה הגבוהים בקרב תלמידי ישראל, המוסברים במידה רבה בהבדלים במעמד כלכלי-חברתי, הם אחד הכשלים הבולטים של מערכת החינוך (הרשות למחקר והערכה, 2012; OECD, 2010a). על אף הציפייה מבתי הספר לפעול לצמצום אי-שוויון חברתי, בפועל, כך מתברר, הם לעתים קרובות גורמים להעמקת הפערים, באמצעות מגוון מנגנונים ופרקטיקות של הדרה הנהוגים בהם (ראזר ועמיתים, 2011; Van der Berg, 2008).

התכנית לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה במכללת אורנים נשענת על ממצאים (OECD, 2010a, 2011) אשר לפיהם, אחד המפתחות העיקריים לצמצום פערים לימודיים שמקורם במעמד חברתי-כלכלי, טמון בכוח הוראה המצויד בכישורים המתאימים לעבודה עם תלמידים בהדרה וסיכון. ממצאי המחקר הנוכחי, המתמקדים בשאלת החשיבות שהסטודנטים ייחסו להיבטים שונים בתכנית, שופכים אור על תקפותה של טענה זו.

בחינת הערכות הסטודנטים את צורכיהם המקצועיים מעידה על תפיסה מגובשת ועקבית של הידע והמיומנויות הנדרשים להם בעבודתם. העקביות באה לידי ביטוי בתוך כל קבוצה בתקופות שונות במהלך ההתנסות בתכנית, ובין קבוצות – בין שנה א ושנה ב. ניכר שהסטודנטים באו לתכנית עם עמדות מוצקות מה נדרש מהם כדי להצליח בעבודתם, וכי התכנית לא שינתה אותן.

התכנים והמיומנויות שהסטודנטים העידו שהם נזקקים להם ביותר היו לדעת לאתר תלמידים בסיכון ולדעת להקשיב להם, להבין את המאפיינים שלהם ואת קשייהם ולנהל עמם ועם הוריהם דיאלוג. הם ייחסו חשיבות פחותה, אך עדיין גבוהה, למיומנויות עבודה מערכתית בבית הספר ולכלים לבניית תכנית לימודים מותאמת. היבטים אלו אינם מודגשים בהכשרה המסורתית להוראה, המתמקדת בעיקר בדידקטיקה ופדגוגיה. מחקר זה מחזק אפוא את הטענה שעל בסיסה נפתחה התכנית, שמורים לתלמידים בסיכון והדרה נדרשים להתנהל במציאות מורכבת ביותר, ולפיכך זקוקים להכשרה ייחודית.

הקשיים שאותם חוו הסטודנטים כמורים ומחנכים בעבודתם עם תלמידים בסיכון והדרה ניכרים בממצאי המחקר. הדים לתמונת המצב שלפיה מורים אלו, בדומה לתלמידיהם, לכודים במעגל של הדרה ותחושות של ניכור וכישלון (Friedman et al., 2004) נמצאו בהתייחסות הסטודנטים לשיקוליהם בבחירה ללמוד בתכנית, בהצעותיהם לשיפור התכנית, ובעיקר בתיאור ההיבטים בתפקודם המקצועי שמהם לא היו שבעי רצון. בתשובות אלו הסטודנטים ביטאו תחושות קשות של בדידות, תיוג וחוסר גיבוי מצד המערכת. כמו כן הם ביטאו כאב על מצבם של תלמידיהם ורגשות של חוסר אונים שמקורם בהיעדר משאבים וכלים להתמודדות.

כפי שצוין לעיל, התכנית מבוססת על מודל הכשרה המושתת על ידע, תהליכים ומיומנויות שמקורם בתפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית ובפעילות הסח"ח (מור, 2006; ראזר ועמיתים, 2004). הקורסים הכלולים בה מקיפים היבטים סוציולוגיים, פסיכולוגיים ודידקטיים. סוגיות של זהות מקצועית, הנדונות בעיקר בסדנאות, משולבות גם בתכנים המופיעים בקורסים עיוניים שמטרתם להציע הבנה רחבה של המנגנונים המפעילים תהליכי הדרה ואי-שוויון.

הערכת הסטודנטים את תרומת התכנית מלמדת על תוצאות יישום מודל הכשרה זה. הממצאים משרטטים תמונה מורכבת: מחד גיסא, ניכר שהתכנית איננה מציעה מענה מספק למגוון הצרכים של הסטודנטים, שכן קיים פער בין הערכת הסטודנטים



את נחיצותם של תכנים ומיומנויות שונים לבין הערכת תרומת התכנית להשגתם; מאידך גיסא, התחומים שאותם הסטודנטים מעריכים כחשובים ביותר הם גם אלו שבהם הם מעריכים שהתכנית תרמה להם במידה הרבה ביותר. תחומים אלו נחלקים לשתי קבוצות: קבוצה אחת מתייחסת ל**היבטים עיוניים**: "הבנת מאפיינים של ילדים ונוער בסיכון", "הבנת תאוריות העוסקות בילדים ונוער בסיכון ומשפחותיהם", "הבנת ההקשר התרבותי שממנו באים ילדים ונוער בהדרה" ו"הבנה של קשיים רגשיים של ילדים ונוער בהדרה". הקבוצה האחרת מתייחסת ל**מיומנויות** הקשורות ליכולת ליצירת קשר משמעותי עם תלמידים: "מיומנויות הקשבה לילדים ולנוער במצבי סיכון" ו"גילוי אמפתיה כלפי הצעירים ומשפחותיהם הסובלים ממצוקה".

ניתוח זה של הנתונים מצביע על כך שהתכנית קולעת למטרה. היא מתמקדת בתכנים ובמיומנויות שהסטודנטים מעריכים אותם כחיוניים לעבודתם המקצועית, והדבר נעשה כבר בשנת הלימודים הראשונה.

כנגזרת מעקרונות התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית, מופעלות בתכנית סדנאות שמטרתן לחולל בסטודנטים שינוי, כך שבעקבות התנסותם הם יצליחו, בתהליכים מקבילים, להבין את חשיבות השינוי שעליהם להוביל בקרב תלמידיהם. מניתוח תשובות הסטודנטים לשאלה הפתוחה שעוסקת במטרה זו עולה שהם אמנם סבורים כי התחולל בקרבם שינוי משמעותי. תשובותיהם כוללות מגוון מטפורות המלמדות על כך. המילים: "ראייה", "הסתכלות", "התבוננות" ו"נקודת מבט" שימשו אותם לבטא **שינוי בדרך ראיית הדברים**. המילים והביטויים "יציאה מקיבעון", "שיפור", "צמיחה" ו"תהליך" שימשו אותם לבטא את **אופייה הדינמי** של החוויה בתכנית; המילים "למדור", "לסדר", "הבנה", "יכולת", "התמודדות" ו"כלים" שימשו אותם כדי לבטא עלייה בתחושת **השליטה**, והמילים "נינוחות", "דימוי עצמי", "ביטחון עצמי" ו"פניות לאחרים" שימשו אותם לבטא תחושה של **היחלצות ממצוקה** ויכולת תפקוד בין-אישית טובה יותר.

לצד המכוונות האישית וזו הבין-אישית, התכנית חותרת להציע ראייה חברתית המתייחסת למבנה חברתי, ליחסי הכוחות, לתהליכי ההדרה ולמסד כמייצר הדרה חברתית. היא עוסקת בהבנת ההדרה כתהליך חברתי, מבני ופוליטי וכתוצר של יחסי כוחות חברתיים. ההנחה העומדת בבסיס העיסוק בנושאים אלו היא שאם מורים יבינו כי מצוקת הפרט היא תולדה של תהליכים פוליטיים-כלכליים-חברתיים רחבים, תפיסתם המקצועית עשויה להיות יציבה ומוצקה יותר.

ממצאי המחקר, כפי שהם עולים מתשובות הסטודנטים לשאלות הסגורות, מלמדים שהתכנית תרמה להם ידע עיוני בהיבט החברתי הרחב. עם זאת, בבואם להעריך בשאלה פתוחה את התחומים שבהם התרומה הייתה משמעותית ביותר, לא עלתה התייחסות ישירה לנושא זה. מכאן שלא לגמרי ברור, האם הסטודנטים חידדו או שינו את תפיסתם החברתית-פוליטית בעקבות התכנית, ואם כן, מה טיבו של שינוי זה. ייתכן שאכן התחולל שינוי, אך הוא סמוי ואיננו מודע. לחלופין, ייתכן שהתחולל שינוי שולי ומזערי. סוגיה זו ראויה לבדיקה במחקר המשך.

היבט מעניין נוסף העולה מהממצאים מתייחס לתהליך שעברו הסטודנטים לאורך שנות לימודיהם בתכנית. מהשוואת הערכת תרומת התכנית על ידי אותה קבוצת סטודנטים בשני שלבים של לימודיהם – בסוף שנה א (שנת תשס"ט) ובסוף שנה ב (שנת תש"ע) – עולה שישנה עלייה במגוון תחומים: בהבנת התלמידים, בטיפוחם ובניהול דיאלוג עם ועם ההורים וכן במיומנויות דידקטיות ובמיומנויות לעבודה מערכתית. השיפור המקיף שחל בהערכת הסטודנטים במהלך שנה תמימה של לימודים מעיד שהם עברו תהליך מתמשך של צמיחה. ניכר שהם ספגו ידע והתפתחו, וכתוצאה מכך התבוננו על התכנית ועל עבודתם במבט חיובי יותר.

הממצא החיובי שהתקבל בתום שנה ב צריך להישקל לצד העובדה שבתום שנה א, חלק ניכר מהסטודנטים ביטא אי-נחת מהתכנית. בתשובותיהם לשאלה פתוחה שעסקה ברעיונות לשיפור התכנית, התקבל מקבץ של הצעות לחיזוק המכוונות המעשית. הם הביעו רצון ברור שהתכנית תצייד אותם במגוון רחב יותר של כלים להתמודדות עם מצבים "בוערים" – כלשונה של אחת הסטודנטיות. תחת זאת, הם פגשו תכנית לימודים המציעה תפיסת עולם חינוכית-חברתית-פסיכולוגית כוללת, המניחה שהשינוי שעל המורים והמחנכים לעבור הוא מקיף ועמוק וכרוך בתהליך מתמשך. ייתכן שבשלבי הלמידה הראשוניים, הפער בין ציפיות הסטודנטים לבין מה שהתכנית מציעה בלבד אותם ועדיין לא היה נהיר דיו. אין ספק שהתהליך המתוכנן הוא מתמשך, אך יש מקום לבחון את רצף התכנית ואת המסרים העוברים לסטודנטים בראשית דרכם, על מנת להקל על תהליך ההסתגלות ולהפחית את תחושת האכזבה וההתנגדות. יש לציין, שהערכת התכנית לא כללה בחינה מעמיקה של השפעת ההתנסות המעשית (פרקטיקום) ובדיקה של השפעת עבודת הגמר היישומית המתבצעת בשנה השלישית ללימודים. כמו כן לא התבצע מחקר מעקב אחר בוגרי התכנית, מחקר שממנו ניתן היה ללמוד על טיבם של התהליכים שהתכנית חוללה בסטודנטים לאורך זמן. כל הנושאים הללו ראויים לבחינה ממוקדת במחקר עתידי, לצורך השלמת תמונת ההערכה.

לסיכום, ממחקר זה ניתן ללמוד על מצבם של מורים ומחנכים העובדים עם תלמידים בהדרה. אוכלוסייה מקצועית זו חווה פער עמוק בין האתגרים המונחים לפתחה לבין התנאים והמשאבים העומדים לרשותה. המשימה המוטלת על כתפיה היא מכרעת – סיוע לצעירים החווים מצוקות קשות ונתונים לתהליכי הדרה בבית הספר. מחקר ההערכה על התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" חשף את הצורך להציע לאוכלוסיית מורים ומחנכים זאת מענה ייחודי, שהדגשים בו אחרים מאלו הניתנים בהכשרת מורים מסורתית. על מענה זה להיות מעוגן בתפיסת הכשרה מגובשת, מקיפה ויסודית המכוונת לעיצוב תפיסת תפקיד מותאמת. עליו להטעין את המורים והמחנכים במארג של ידע, מיומנויות ותחושת משמעות, שיסייע להם להיחלץ ממעגל ההדרה שבו הם עצמם לכודים, ושבעטיו הם מתקשים למצות את הכוחות הטמונים בהם כדי לסייע לתלמידיהם.

## מקורות

- בר-ישי, ח' ופיור, פ' (2008). מערכת החינוך בישראל בהשוואה למדינות העולם. זמין באתר <http://www.mli.org.il/GraduatesConference/pub.htm>
- דוח דברת (2005). זמין באתר <http://www.ynet.co.il/articles/1,7340,L-3022449,00.html#n>
- הורוּשבסקי-מוזס, ר' ומוזס, ר' (2003). מבט פסיכואנליטי על "חינוך": פיתוח הגורם האנושי. בתוך י' הטב (עורך), **הפסיכואנליזה הלכה ומעשה** (487–499), תל אביב: דיונון.
- הרשות למדידה ולהערכה (2012). מיצ"ב תשע"א: מדדי יעילות וצמיחה בית ספרית. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/Meitzav/DochotMaarachtim.htm>
- כהאן-סטרבצניסקי, פ', דולב, ט' ושמש, א' (1999). **סקר בני נוער בטיפול היחידות לקידום נוער שבפיקוח מנהל חברה ונוער במשרד החינוך והספורט, מאפיינים, צרכים ומענים**. דוח מחקר. ירושלים: ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך והספורט.
- כהן-נבות, מ' (2000). **"סביבת החינוך החדשה" – תכנית לשינוי תפיסות חינוכיות למען קידום הישגים לימודיים**. סיכום הערכת פרויקט בבתי ספר תיכוניים. ירושלים: ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.
- כהן-נבות, מ' (2002). **הערכת פרויקט "סביבת החינוך החדשה" בבתי ספר טכנולוגיים ברשת עמל: דו"ח מסכם**. ירושלים: ג'וינט ישראל-מכון ברוקדייל.
- כפיר, ד', אשכנזי, צ' וזיגר, ט' (2005). המסיימים, הנושרים וה"מושכים": מעקב אחר דור אחד של סטודנטים במכללה אקדמית לחינוך. **דפים**, 39, 85–109.
- לב-ויזל, ר' (2001). ילדים עניים – תפיסת המעמד הסוציו-אקונומי והקריירה התעסוקתית בעתיד. **מפגש לעבודה חינוכית סוציאלית**, 14, 101–119.
- להב, ח' (2000). נוער בסיכון: התופעה בפרספקטיבה (תשקופת). מניתוק לשילוב: יוזמות ומחשבות. **במה לעובדי קידום נוער בישראל**, 10, 8–16.
- להב, ח' (2004). תופעת הנשירה ממערכת החינוך – הוויכוח על המספרים ומי משלם את המחיר. **מניתוק לשילוב**, 12, 11–27.
- מור, פ' (2006). **לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון**. ירושלים: עמותת אשלים.
- מור, פ' ומנדלסון, י' (2006). **לדבר עם מתבגרים בסיכון – התפיסה החינוכית הפסיכו-חברתית**. ירושלים: עמותת אשלים.
- משרד החינוך (2008). מטרות ויעדי המשרד לשנים 2009–2012. זמין באתר <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hofesh/DeenVeHeshbon/2008/2008/MatarotYeadim.htm>
- סולימני, ר' (2006). **הם לומדים מחדש – תכנית התערבות חינוכית לקידום תלמידים בסיכון**. ירושלים: אשלים.
- פיורקו, י' וכ"ץ, י' (2005). **הכול סיפורים**. ירושלים: משרד החינוך ג'וינט ישראל ומכון צפנת.
- פרידמן, י' (2005). **מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות**. ירושלים: מכון סאלד.
- צור, א' (2009). **הערכת התכנית "חינוך והוראה לתלמידים בהדרה" (M. Ed.) מנקודת מבטם של הסטודנטים לאורך שתי שנות הפעלתה הראשונות**. דוח הערכה פנימי. קריית טבעון: מכללת אורנים.
- צור א' (2010). **בחירת מכללת אורנים כמוסד לימוד: עמדות של סטודנטים בתחילת שנה א' (תש"ע): תואר ראשון, תואר שני והסבת אקדמאים**. קריית טבעון: מכללת אורנים.

- קרומר-נבו, מ' (2003). **תרומתם של אנשים החיים בעוני לידע על עוני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- ראזר, מ', ורשבסקי, ב' ובר-שדה, א' (2011). **"קשר אחר": עיצוב תרבות בית-ספרית שונה בעבודה עם תלמידים בסיכון ובהדרה**. ירושלים: אשלים.
- ראזר, מ', פרידמן, ר' וסולימני, ר' (2004). **סביבת חינוך החדשה: אסטרטגיות פעולה של תהליך ההתערבות בבית-הספר**. ירושלים: עמותת אשלים.
- רוזנפלד, י' (1997). למידה מהצלחות – כיצד לעצב עבודה סוציאלית ההולמת את מיועדיה. **חברה ורווחה**, 4(4), 361–377.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr., & Balfanz, R. (2009). *On the front line of schools perspectives of teachers and principals on the high school dropout problem*. New York: Civic Enterprises, Peter, D. Hart Research Associates for the At & T Foundation and the America's Promise Alliance.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives on high school dropout*. Washington, DC: Civic Enterprises, Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 257–268.
- Cohen-Navot, M. (2003). *Evaluation of the "New educational environment project" in the Amal technological network*. final report. Jerusalem: Brookdale Institute.
- Davies, D. J., & Lee, J. (2006). To attend or not to attend? Why some students chose school and others reject it. *Support for Learning*, 21(4), 204–210.
- Dube, S. R., & Orpinas, P. (2009) Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87–96.
- Friedman, V., Razer, M., & Sykes, I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: An action science approach. *Action Research*, 2(2), 167–189.
- Gough, J., & Eisenschtz, A. (2006). *Spaces of social exclusion*. London & New York: Routledge.
- Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., & Sheehy, K. (2004). saturated models of pupilhood: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801–817.
- Haynes, B. (2005). The paradox of the excluded child. *Educational Philosophy and Theory*, 37(3), 333–341.
- Klasen, S. (1999). *Social exclusion, children, and education: Conceptual and measurement issues*. Background paper for OECD. Munich: University of Munich.
- Munn, P., & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal*, 31(2), 205–221.
- OECD (2010a). Pisa 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcomes (Vol. II). Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>
- OECD (2010b). Pisa 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Vol. IV). Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

- OECD (2011). Pisa in focus: How do some students overcome their socio-economic background? Available at <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/48165173.pdf>
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones, L., & Kalambouka, A. (2007). Education and poverty: A critical review of theory, policy and practice (online reader version). Available at <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/2028-education-poverty-theory.pdf>
- Rose, P., & Dyer, C. (2008). Chronic poverty and education: A review of literature. Chronic Poverty Research Center working paper no. 131. Available at [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=1537105](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1537105)
- UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Available at <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Van der Berg, S. (2008). Poverty and education. UNESCO, Education policy series no. 10. Available at [://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Info\\_Services\\_Publications/pdf/2009/EdPol10.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2009/EdPol10.pdf)
- Warzecha, B. (2002). Teaching and learning at the limit: Institutional and social processes of disintegration with the school age young people in Hamburg. *British Journal for Learning Support*, 17(2), 16–21.
- Wilson, V., Malcolm, H., Edward, S., & Davidson J. (2008). "Bunking off": The impact on truancy on pupils and teachers. *British International Research Journal*, 34(1), 1–17.



# משמעות הטיפול הקבוצתי במוזיקה בנערות שנעקרו מגוש קטיף

חווה וייס ודורית אמיר

## תקציר

במהלך העקירה מגוש קטיף נפגעו מערכות חיים רבות של תושביו, כגון החינוך והמשפחה, שאיבדה את ביתה ואת שגרת החיים שהייתה מורגלת לה. מערכת מרכזית נוספת שנפגעה היא הקהילה, אשר ברוב המקרים התפצלה ולעתים אף התפרקה. מאמר זה מציג מחקר שנעשה כשנתיים לאחר העקירה, והתמקד בטיפול קבוצתי קצר מועד במוזיקה בשש נערות בנות 12–14 מעקורי גוש קטיף. מטרת המחקר הייתה לבחון את משמעות הטיפול עבור הנערות ואת השפעתו עליהן. המחקר התבסס על שילוב של שיטות איכותניות וכמותיות.

ממצאי המחקר מצביעים על שלוש קטגוריות מרכזיות: **פוסט-טראומה, אבדן והתמודדות**. הפוסט-טראומה באה לידי ביטוי בתופעות חודרניות, כלומר חוויה מחדש של האירוע הטראומטי, הימנעות מביצוע מטלות ועוררות גופנית ונפשית רבה. האבדן התבטא בתחושות של חסר, געגועים, כעס וכאב. ההתמודדות התבטאה בדרכים שונות: פעילות גופנית מוגברת, הבעת רגש, אמונה ותקווה, חברות ותפיסת הקבוצה כמקור של כוח ותמיכה. עוד נמצא, שלסוג זה של טיפול קבוצתי קצר מועד התאים מודל עבודה מובנה יותר מאשר מודל עבודה שאינו מובנה. ביטויי הפוסט-טראומה פחתו באופן ניכר לקראת סוף התהליך. ביטויי האבדן שהתגלו בתחילת התהליך פחתו באופן ניכר בהמשכו, וחלקם אף נעלמו לקראת סופו. התהליך שעברו משתתפות המחקר דומה לשניים מתוך חמשת השלבים של עיבוד אבל על פי קובלר-רוס (2002).

**מילות מפתח:** עקירה, טיפול במוזיקה, קבוצה, פוסט-טראומה, אבדן, התמודדות

## מבוא

במהלך ההיסטוריה נאלצו אוכלוסיות לא מעטות ברחבי העולם לעזוב את בתיהן בעקבות החלטות מדיניות ומלחמות (Burg & Shoup, 1999; Schechtman, 1963). החוקרים משתמשים במונחים "עקירה", "עקורים", "פליטים" ו"פינוי כפוי" כדי לתאר מצבים שבהם כופים על אוכלוסייה לעזוב את ביתה (קליאוט ואלבק, 1996; רייכל, 2005; Dokter, 1998). עקירה נחשבת חמורה אם האדם מאבד בעקבותיה לא רק את מקום מגוריו, אלא גם את קהילתו ואת מקום עבודתו. המונחים הרשמיים המשמשים בהתייחסות לתושבי גוש קטיף הם "פינוי" או "מפונים". יש בין תושבי גוש קטיף התופסים את עצמם כמפונים, אך רובם רואים את עצמם כמגורשים או

\* מאמר זה מתבסס על עבודת דוקטור שכתבה חווה וייס, מטפלת במוזיקה, בהנחיית פרופ' דורית אמיר, במחלקה למוזיקה של אוניברסיטת בר-אילן.

כעקורים. קליאוט (2005) הסבירה שהמונח "מפונים" פירושו אוכלוסיות שפונו ממקום מושבן, אך חזרו למקומן לאחר זמן. אין זה המקרה שאירע לתושבי גוש קטיף. כל משתתפות המחקר תפסו את מהלך עזיבת גוש קטיף כגירוש, אך מכיוון שמונח זה אינו אקדמי, במחקר הנוכחי נעשה שימוש במונח בעל המשמעות העצמתית "עקירה".

בקרוב האוכלוסייה היהודית בישראל התרחשו שתי עקירות: הראשונה ב-1982, מחצי האי סיני, והשנייה ב-2005, מגוש קטיף. בשנת 2005 נעקרו 21 יישובי גוש קטיף וארבעה יישובים בצפון השומרון, סך הכול 1,850 משפחות וכ-8000 בני אדם (ועד מתיישיבי גוש קטיף, 2009).

מחקרים שנעשו על העקירה מחצי האי סיני (אלבק, 1990; טוביאנה, מילגרם ופלח, 1988; קליאוט, 1984, 1989; רייכל, 2005; שגיא, 1984) התמקדו רובם בעקורי צפון סיני והעיר ימית, ועיקר עניינם היה בקשייהם להיקלט במקום חדש עקב מצבם הרגשי והחברתי הקשה. יש בין החוקרים שטענו שהסיבה למצבם הרגשי הקשה הייתה היעדר מערך טיפולי שיסייע להם לפני העקירה ולאחריה.

## ההשלכות הפסיכו-סוציאליות של העקירה

עקורים הנאלצים לנטוש את בתיהם ואת מקום יישובם ולהסתגל לסביבה חדשה עשויים לחוות טראומה (קרוסון, בוצ'ר ומינקה, 2001). תגובת הטראומה יכולה להופיע עד שנה ממועד העקירה, ולאחר מכן עלולות להופיע תופעות פוסט-טראומטיות, כגון: תחושות ניכור וריחוק של העקור מעצמו, פלשבקים ונדודי שינה (Blackwell, 1998).

כידוע, מקום מגורים אינו רק יחידה גאוגרפית מרחבית שהאדם חי בה. הקשר למקום כרוך הדוקות עם מושגים כמו רגש לקהילה ותחושת שייכות. למקום נודעת חשיבות רבה בעיצוב זהותו האישית של האדם (Altman & Law, 1992), ועקירתו מביתו ומן המקום שהוא חי בו יכולה להשפיע עליה ישירות. במחקר שערכה פאסיק (2003) על התקשרות למקום וערעורו של הקשר הזה בחיי מתנחלים בשומרון, נמצא שאכן המקום מספק משמעות לחיים ושערעור הקשר למקום פוגע במשמעות זו. עוד נמצא במחקר כי אבדן מקום עלול לפגוע במערכות התמיכה של האדם. כאשר אדם נעקר מביתו ומסביבתו, הוא עלול להיקלע למצב שבו נוצרת אצלו תחושת בדידות קיומית. בדידות זו, המושפעת ישירות מאבדן מקום, יכולה לערער את תחושת ההמשכיות שלו (ביליג, 2005; מטרי, 2005; Aroain, 1990). קליאוט (1989) חקרה סברה זו ואימתה אותה. היא ראינה 60 משפחות מחבל ימית בשנים 1980, 1982, ו-1984 ומצאה תחושות של ניכור, כאב, בדידות ובושה שנבעו מהעקירה. היא אף דיווחה כי שנתיים לאחריה התגלו תחושות של "הזדקנות מוקדמת", שהתבטאו בחוסר אנרגיה, חוסר אונים וחוסר תקווה. דסברג ושפּלר, שחקרו את אוכלוסיית העקורים מסיני בשנת 1982, הראו שפירוק המרקם החברתי היה גורם בולט בפגיעה הפסיכולוגית בחייהם, וטענו כי הפגיעה עלולה להיות ממושכת (Dasberg & Sheffler, 1987).



מחקרים על תופעות פוסט-טראומטיות הראו שכאשר מדובר באוכלוסיית פליטים ועקורים, יש שהתופעות עולות אל פני השטח לאחר שנים אחדות. מחקר שבדק במשך שנתיים כ-3,000 בני אדם שאיבדו את בתיהם בעקבות רעידת האדמה שפקדה את אוסטרליה בשנת 1989, הראה שרבים מהם (78%) חוו תופעות פוסט-טראומטיות לאחר זמן. תופעות אלה לא התגלו סמוך לאירוע (Kenardy, 1997 Carr, Lewin, Webster & Webster, 1995). לב (1995) הבחינה כי יש הבדל בין פינוי כפוי עקב אסון לבין פינוי כפוי עקב חיצוני של המדינה. היא מצאה כי במקרה של אסון, מטרת העקירה היא הצלת חיים, ועל כן מוכנות הפרט לעזיבה גבוהה. לעומת זאת, המוכנות לעזיבה נמוכה אם העקירה נעשית בעקבות לחץ מדיני הנובע משיקולים פוליטיים, והיא אינה כרוכה בסכנת חיים. בעזיבה כזאת ההתמודדות הפיזית וההתמודדות הנפשית קשות יותר. מחקרים שעסקו בעקורי חצי האי סיני חשפו תופעות נפשיות קשות אצל העקורים (טוביאנה, מילגרם ופלח, 1988; 1987; Rosenfeld & Hrushovski, 1987). המחקרים בעקורי גוש קטיף נעשו ברובם בקרב מבוגרים (יפה, 2007; Dekel & Tuval-Mashiach, 2009; Oren & Possick, 2010) ומיעוטם בקרב בני נוער (שגיא, 1984). במחקרם של נוטמן-שוורץ ועמיתים, שנערך באחת מהקהילות של עקורי גוש קטיף מיד לאחר העקירה, נמצאו תגובות רגשיות אופייניות ללחץ וטראומה, כגון: זיכרונות חודרניים, עוררות, הימנעות, אָבל ודיכאון. עוד עלה במחקר כי ככל שהעקורים חשו מחוברים יותר למדינה, כך נמצאו אצלם תופעות רבות יותר של צמיחה פוסט-טראומטית ומידה פחותה של תסמינים פוסט-טראומטיים (Nuttman-Shwartz, Dekel & Tuval-Mashiach, 2011).<sup>1</sup> צמיחה פוסט-טראומטית נוגעת לשינויים חיוביים החלים באדם בעקבות התמודדות עם אירוע טראומטי. במחקר מקיף שנערך כשנה לאחר העקירה ושבנו נבחנו השפעות העקירה על כ-300 משתתפים, אובחנו כ-20% מהם כבעלי הפרעת לחץ פוסט-טראומטית (לעומת 5%–9% באוכלוסייה הכללית). כ-50% מהנבדקים סבלו מרווחה נפשית נמוכה וממצוקה כללית גבוהה. בקרב הנשים נמצאו תסמינים פוסט-טראומטיים רבים יותר מאשר אצל גברים. כ-60% מהן דיווחו על התחזקות האמונה הדתית ועל גילוי כוחות פנימיים. מחקר זה מצא שההתכוננות הנפשית והאינסטרומנטלית לפני העקירה לא הועילה בהפחתת המצוקה לאחריה (Dekel & Tuval-Mashiach, 2010). מחקרים אחדים בדקו את הקשר שבין האמונה והדת לתסמינים הטרואומטיים. על פי מחקרים נוספים, ככל שהאמונה הייתה איתנה יותר, כך רמת תסמיני הדחק הנפשי הייתה נמוכה (הר שושנים, 2011; פחימה 2007). עצמתה של האמונה כגורם ממתן לטראומה בלטה כארבעה חודשים לאחר העקירה. אורן ופאסיק ערכו מחקר כשנה לאחר העקירה כדי לבחון, אם הדתיות סייעה בהפחתת התסמינים הפוסט-טראומטיים. הם בדקו 326 עקורים דתיים ולא מצאו מתאם בין אדיקות דתית לפוסט-טראומה; ואולם נמצא כי ככל שהאנשים היו אדוקים יותר בדתם, כך הראו סימני פוסט-טראומה נמוכים יותר.

1 למחקר נוסף שעסק בצמיחה פוסט-טראומטית ובבניית משמעות מחודשת לאחר העקירה מגוש קטיף, ראו בורנשטיין, 2009.

## השפעת העקירה על מתבגרים

מחקר זה התמקד בנערות מתבגרות אשר חוו עקירה. ככלל, השינויים הפיזיולוגיים והרגשיים המתרחשים בקרב מתבגרים בני 12 עד 18 מחייבים בדיקה והגדרה מחדש של גבולות – גבולות העצמי וגבולות הזולת והמוסר. ברגר התמקד במחקרו, שנעשה בישראל, בשני תהליכים פסיכולוגיים שמתבגרים עקורים צריכים להתמודד עמם בו-זמנית: האחד הוא התמודדות עם השינויים ההתפתחותיים הטבעיים האופייניים לגיל ההתבגרות, והאחר – התמודדות עם השינויים המאולצים שהעקירה גוררת בעקבותיה, על כל האבדנים הכרוכים בהם. מתברר שהתמודדות בו-זמנית זו יכולה להעצים את תחושת הדחק שהמתבגרים חווים (Berger, 1997, 2008). ארול ועמיתיו מצאו כי מתבגרים בטורקיה שנעקרו בתוך ארצם סבלו מרמות גבוהות יותר של בעיות מופנמות ומוחצנות, בהשוואה לעמיתיהם שלא חוו עקירה (Erol, Şimşek, Öner & Munir, 2005). מחקרים נוספים שבחנו את בריאותם הנפשית של מתבגרים מהגרים ופליטים, בהשוואה לקבוצת ביקורת של מתבגרים שלא היגרו, הראו אף הם כי בריאותם הנפשית של המהגרים הייתה ירודה מזאת של האחרים (Oznobishin & Kurman, 2009). העקירה עלולה להעצים את תחושת ההתערערות של בני נוער ולפגוע בתפקודם הנפשי למשך זמן רב (נעים, 1995; Sheffler, 1987 & Dasberg).

המחקר היחיד שבדק בישראל את התמודדותם של בני נוער לפני העקירה מחצי האי סיני ולאחריה היה של שגיא (1984), החוקרת זה 23 שנים את אופן התמודדותם של בני נוער עם עקירה. ממחקרה עולה שככל שהעקורים נוקטים צעדים פעילים יותר ודואגים יותר לעצמם, כך הם מיטיבים להתמודד עם המצב. כדי ליצור מצב שהעקורים ישתקמו, יש לעזור להם לקנות שליטה על חייהם ולמצוא בהם משמעות (Carballo et al., 2004). בדוח שהכין ועד מתיישבי גוש קטיף בשנותיים הראשונות שלאחר העקירה, נמצא שבקרב כ-550 בני נוער היו עשרה מקרים של הפרעות אכילה, תשעה אשפוזים פסיכיאטריים ו-12 ניסיונות התאבדות, ועשרות אחרים סבלו ממחשבות אבדניות; כ-30% מבני הנוער לא ביקרו בשנה הראשונה בבית הספר; כמו כן נצפו נשירה סמויה, ירידה ברמת הלימודים וכישלון בבחינות בגרות (יחיאלי, 2006). פליישמן (2007) בדק את הקשר בין תחושת הקוהרנטיות לבין ערכים בקרב בני נוער דתיים וחילונים מגוש קטיף לפני העקירה ולאחריה. תוצאות מחקרו הראו שבקרב בני הנוער הדתיים חלה ירידה ניכרת בתחושת הקוהרנטיות לאחר העקירה, לעומת המצב שלפני העקירה. בקרב בני הנוער החילונים לא נמצא הבדל במידת הקוהרנטיות בין שתי נקודות הזמן. במחקר שהציג בספרו "שירת העקורים", תיאר ויליאן (2009) את אופן היווצרותה של יצירה פוסט-טראומטית בקרב מתבגרים אשר כתבו שירים בעקבות העקירה, ואת אופן ההתבטאות של חוויית הטראומה בהם. המחקר הראה שהשירה העלתה לתודעה את השבר הרוחני והתרבותי שפקד את הנוער מגוש קטיף. גלילי ושגיא (2010) בחנו את תרומתם של גורמים מתווכים וממתנים להפחתת תגובות לחץ ומצוקה לפני העקירה מגוש קטיף ואחריה בקרב 340 בני נוער – דתיים וחילונים. מחקרם החל

כחודשיים לפני העקירה ונמשך חצי שנה לאחריה. תוצאות המחקר הראו כי בקרב בני הנוער החילונים הייתה הפחתה בתחושות החרדה והכעס לאחר העקירה, אך לא היה שינוי בתחושת התקווה. לעומת זאת, בקרב בני הנוער הדתיים לא נמצא לאחר העקירה שינוי ברמות החרדה והכעס, והן נותרו גבוהות, השבר האמוני היה חזק ורמת התקווה ירדה. בקרב החילונים תחושת הקוהרנטיות מיתנה את תגובות הלחץ שלאחר העקירה, אך היא לא עשתה זאת בקרב הדתיים.

על מטפל העובד עם בני נוער עקורים והמזוהה עמם אידאולוגית, להיות מודע לתהליכים העוברים עליו תוך כדי הטיפול, כגון העברה נגדית והזדהות השלכתית; זאת כיוון שהתכנים העולים במהלך הטיפול הם עצמתיים ועשויים להפגיש אותו עם ההתמודדויות האישיות שלו עם העקירה. משום כך רצוי שהמטפל יקבל הדרכה מקצועית. במחקר הנוכחי ליוותה את המטפלת-החוקרת הדרכה מקצועית (supervision) של פסיכולוגית קלינית מומחית בטרואמה.

## שיטות טיפול במוזיקה בעקורים

המוזיקה יכולה לתווך ולגשר בין בני האדם ולעודד תחושת שייכות למקום חדש (Bergh, 2005; Bergman, 2002; Dokter, 1998). הטיפול מתמקד בהקשבה למוזיקה או ביצירת מוזיקה על מנת להשיג מטרות טיפוליות, כגון: תקשורת בין-אישית, התמודדות עם משבר הזהות ועיבוד הטרואמה והאבדן (Orth, 2005). שיטות הטיפול במוזיקה שנוקטים מטפלים ברחבי העולם בעבודה עם עקורים הן שירה, כתיבת שירים, אלתור מוזיקלי, שימוש בדמיון מודרך והאזנה למוזיקה קיימת.

ניוהם (2002) סבר כי באמצעות שילוב של גוף, נפש וקול אפשר לטפל בטרואמה. אנשים שחוו טראומה סובלים מעכבות ומהגבלות המתבטאות במתח שרירים מוגבר, אשר פוגע ביכולתם להשתמש בקולם בחופשיות. העבודה הקולית המשלבת את המקצב, הגוון הקולי והמלוודיה עם תנועתיות, מסייעת לשחרר רגשות טעונים. השיר יכול לספק תחושת ביטחון בשל המבנה המוגדר שלו (בתים+פזמון) – המילים מביעות את התוכן, והמלוודיה מחברת אותן לרגשות. לפיכך במצבים שבהם קיים קושי לדבר על הטרואמה שהתרחשה, לעתים קל יותר לשיר אותה (Austin, 2008). במאמרו של אורת' מוזכרת סנדרסון, מטפלת במוזיקה שטיפלה בפליטים לאחר טראומה, שהשתמשה בשירי עם הלקוחים ממורשת התרבות שלהם. שירי העם עזרו לשתף את הקבוצה בזיכרונות ובמחשבות הקשורים למקומות שמהם באו חבריה, וכך הם חיזקו את זהותם (Orth, 2005).

כתיבת שירים היא דרך נוספת לביטוי קושי וכאב (Baker & Wigram, 2005; Orth, 2005). המילים מבטאות את התכנים, והלחנת השיר מסייעת למטופל להתחבר אליהם רגשית, שכן בכוחה של המנגינה לבטא רגשות (אמיר, 1999; וייס, 1999). באמצעות הכתיבה המטופל יכול לבטא את הנרטיב שלו. לעתים, כאשר השיר נכתב על ידי הקבוצה, הוא משקף את הנרטיב הקבוצתי (Bruscia, 1987). אורת' טיפל

בפליטים שהגיעו להולנד מארצות שונות, ומצא כי כתיבת שירים והלחנתם שחררה את המטופלים מתחושת המועקה שבה היו שרויים (Orth, 2005).

טכניקה נוספת לטיפול היא באמצעות אלתור בכלי נגינה. אמצעי זה משמש להבעת רגשות מודעים ולא-מודעים שהמטופל מתקשה להביעם במילים (Orth, 2005). אלווין דיברה על כך שהכלים המוזיקליים מהווים כעין המשכיות של הגוף דרך המגע של הפה או הידיים, ולכן מאפשרים לחקור רגשות של הגנה והשלכה (Alvin, 1978). המטופל לומד שהמוזיקה יכולה להכיל את כל טווח הרגשות, אפילו רגשות שליליים שהם מפחידים מכדי לדבר עליהם, וכלי המוזיקה, שהם עצמים קבועים, משרים עליו הרגשה של קביעות וביטחון (אמיר, 1999).

### תרפיה קבוצתית במוזיקה

ההנחה הקבועה ביסוד הטיפול הקבוצתי היא שלקבוצה יש כוח המשפיע על משתתפיה והמסייע לטיפול בהם (רוזנוסר, 1997). ואמנם, לטיפול קבוצתי במוזיקה יש עבור הפרט איכויות שאינן קיימות בטיפול פרטני, כגון: פיתוח יחסים בין-אישיים, לכידות ותמיכה קבוצתית והשתקפות היחיד בראי הקבוצה. הטיפול במוזיקה עשוי לסייע אף לקבוצה עצמה לעבד את הטראומה שחוותה ולארגן את עצמה מחדש (Bergh, 2005). אף שהטראומה פוקדת את היחיד, היא מתרחשת פעמים רבות בקבוצה. כך קרה בהינתקות, כשציבור גדול נאלץ לעזוב בית וקהילה. ההשערה הייתה כי הואיל והטראומה של עקורי גוש קטיף התרחשה בקהילה, היא הגוף היכול לסייע ליחידים שבה לעבד את הטראומה. דוגמה לטיפול קבוצתי במוזיקה עם פליטים הביאו לנג ומקינרני, שתיארו את עבודתם הקבוצתית עם ילדים בבוסניה הרצגובינה. הם פעלו בתוך מחנות הפליטים בתקופה שלאחר המלחמה, בקרב ילדים שרבים מהם ומבני משפחותיהם נהפכו לפליטים בארצם. לטענתם, באמצעות מוזיקה, אלתור וכתיבת שירים הילדים יכלו לבטא את הכאוס הפנימי שחשו ולעבד את הטראומה שחוו, הן כיחידים והן כקבוצה (Lang & Mcinerney, 2002). בן-סימון (2005) חקר קבוצת חיילים שחוו פוסט-טראומה ומצא שטיפוף משותף של כל חברי הקבוצה יחד סייע ללכידות הקבוצתית ולהגברת תחושת האמון בין חבריה ואף שימש מנוף חשוב לקידום התהליך הטיפולי. הסברו לכך היה שחויית הטיפוף מעלה את רמת השליטה והמודעות בתנועות הגוף (Slotoff, 1994) ומאפשרת להחזיר את השליטה שניטלה בזמן הטראומה. לדבריו, הטיפוף מסייע להגביר את רמות הארגון, היציבות והאיזון לאחר העלאה של חוויה טראומטית.

בשנים האחרונות מתרחבת בעולם גישה טיפולית בתחום התרפיה במוזיקה הנקראת "תרפיה במוזיקה קהילתית" (CMT – Community Music Therapy). על פי גישה זו, במקום שהמטופל יגיע לחדר הטיפול, המטפל מגיע אל הקהילה, אל סביבתו הטבעית של המטופל, שכן לדעת מפתחי השיטה, קהילה, מעצם היותה קבוצה, ככוחה להבריא את עצמה (Pavlicevic & Ansdell, 2004). באמצעות העצמת המוזיקה שמקורה בקהילה מטפחים את החוסן ואת הלכידות הקבוצתית, ומאפשרים ליחיד

בתוך הקבוצה לעבד את הטראומה ולהביע תכנים קשים. העבודה עם הקהילה מעניקה לחבריה כוחות להתמודד עם המציאות המורכבת שהם חיים בה. ואכן, תרפיה במוזיקה עם אנשים שנעקרו מביתם נעשית ברובה בתוך הקהילות.

## מטרת המחקר ושאלותיו

מטרת העבודה הייתה לבדוק את משמעות הטיפול הקבוצתי במוזיקה עבור נערות מגוש קטיף כשנתיים לאחר שנעקרו מבתיהן וחוו אירועים טראומטיים. שאלות המחקר היו: כיצד באים לידי ביטוי מאפיינים הקשורים לטראומה באירועים המוזיקליים והמילוליים שמתרחשים בטיפול? כיצד באה לידי ביטוי ההתמודדות עם הטראומה באמצעים המוזיקליים והמילוליים? אילו השפעות יש למודל עבודה מובנה לעומת גישה לא מובנית בטיפול הקבוצתי? האם ניתן לקבוע איזה מודל מתאים יותר לעבודה עם אוכלוסייה זו ומדוע?

## שיטת המחקר

שיטת המחקר שננקטה הייתה חקר מקרה (case study research) (יוסיפון, 2001), בשילוב מתודות איכותנית וכמותית. שילוב מתודות מאפשר הבנה מלאה יותר של נושא המחקר ומחזק את התוקף הפנימי ואת התוקף החיצוני שלו (Miles & Huberman, 1994). ואכן, המתודה האיכותנית אפשרה ללמוד על משמעות התופעה הנחקרת, ואילו המתודה הכמותית אפשרה התבוננות ממוקדת וברורה יותר בתהליך.

## משתתפות המחקר

בקבוצת המחקר השתתפו שש נערות בנות 12–14 שגרו באחת מקהילות גוש קטיף בדרום הארץ. קהילה זו לא התפצלה לאחר העקירה, ורוב חבריה המשיכו לחיות יחד. כל הנערות השתייכו למשפחות מהמגזר הדתי-לאומי ולמדו בבתי ספר בגוש קטיף. בעת ביצוע המחקר הן גרו באחד מאתרי הקרווילות שבדרום הארץ ולמדו באזור. כל המשתתפות נחשפו בחמש השנים האחרונות לשהות בגוש קטיף לאירועים טראומטיים, כגון: ירי מרגמות, טילי קסאם ופיגועי טרור, אך לא חוו התערבות טיפולית לאורך זמן לפני העקירה ולאחריה.

## מודל העבודה

הטיפול במוזיקה התקיים בקרווילה, במקום שבו גרו משתתפות המחקר. התקיימו 12 מפגשים, כל אחד מהם נמשך כשעה וחצי. הנערות שנתנו את הסכמתן להשתתף בקבוצת טיפול במוזיקה הוזמנו לשם תיאום ציפיות, למפגש מקדים שבו תוארה בפניהן מטרת המחקר. כדי להכיר את המשתתפות קודם שהוחל בתהליך הטיפול הקבוצתי, נערך עם כל אחת מהן ריאיון מקדים מודרך וממוקד, שבועיים לפני התחלתו. מטרת הריאיון הייתה לקבל מידע על כל משתתפת ומשתתפת, לשמוע את סיפור חייה ולשוחח עמה על משמעות המוזיקה בחייה. כל ריאיון נמשך 40 עד 50 דקות והוקלט, כדי לשמר את החומר. לאחר הראיונות המקדימים הוחל בטיפול הקבוצתי.

כל מפגש נפתח בטקס קבוע, שנועד לארגן את הקבוצה. בטקס זה הועברה בין המשתתפות רצועה ארוכה מפוליגל, שעליה נרשמו מגוון רגשות ותחושות. כל משתתפת ציינה עליה את תחושותיה. במהלך המפגשים נוצרה חוברת של שירים ישראלים וחסידים, ובה 86 שירים קיימים שבחרו חברות הקבוצה והמטפלת. במפגשים עצמם בחרה כל משתתפת בשיר מתוך חוברת השירים, והוא הושר בקבוצה. כמו כן לאורך כל התהליך (12 מפגשים), נכתבו עשרה שירים – על הקיר נתלה גיליון לבן, וכל משתתפת בתורה כתבה עליו משפט. בסיום כתיבת השיר המשתתפות או המטפלת בחרו עבורו לחן.

**מפגשים 1–5** היו מפגשים מובנים, עם תכנון מוקדם של פעילויות מוזיקליות, והם כללו טקס פתיחה לארגון הקבוצה, אלתור בכלי נגינה שונים לשם הבעת רגשית, שירת שירים ישראלים וחסידים להתמודדות עם עיבוד אבדן הבית (לדוגמה, "זה היה ביתי": 'עם גינה ולול היה ביתי, היה שלך היה שלי היה שלנו, עם שחר יגורו בו זרים, ואנחנו עם כל הזיכרונות נעלמים')<sup>2</sup> וכתבת שירים. לקראת סוף המפגש, כל משתתפת כתבה משפט שתיאר את הרגשתה או נעשו תרגילי הרפיה לשם "איסוף וסגירה" של הפגישה. המפגש הסתיים לאחר שהקבוצה שרה את השיר שכתבה באותו המפגש.<sup>3</sup>

**מפגשים 6–10** לא היו מובנים ולא תוכננו מראש. בכל אחד מהמפגשים האלה משתתפות המחקר החליטו באילו פעילויות מוזיקליות הן מעוניינות, חוץ מטקס הפתיחה, שהתקיים כאמור בכל מפגש.

**מפגשים 11–12**: שני המפגשים האחרונים היו מובנים והתנהלו באופן דומה למפגשים 1–5. מפגשים אלה הוקדשו לסיום התהליך ולפרידה, כדי שהמשתתפות תצאנה מן המפגשים "אסופות" ומאורגנות.

בסיום התהליך הטיפולי נערך ריאיון אישי מסכם עם כל משתתפת על חוויותיה האישיות מהתהליך והשפעותיו עליה. כל הראיונות נערכו ביום אחד, וכל ריאיון נמשך כ-30 עד 40 דקות.

## כלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בכלי מחקר אחדים: (א) שני ראיונות מודרכים וממוקדים עם כל משתתפת, האחד לפני התחלת הטיפול, והשני בסיומו; (ב) הסרטה של כל המפגשים באמצעות שתי מצלמת וידאו שהוצבו בחדר; (ג) שאלון תחושות ורגשות שמילאו כל משתתפות המחקר בתחילת כל מפגש ובסיומו, ואשר נועד לבדוק את ההשפעה המידית של ההתערבות המוזיקלית. השאלון נבנה משאלה סגורה ומשאלה פתוחה

2 זה היה ביתי. מילים ולחן: מני בגר.

3 דוגמה לשיר שנכתב:

### כוח

כי כשרוצים באמת, תמיד אפשר לנסות גם כשקשה.

מה עשיתי? נשארתי כאן לבד ואין כאן אף אחד שיעזור לי.

מנסה לשחות מכאן, מחוץ לזרם להיות רחוק היכן שרק טובים חיי...

שנגעה להרגשת המשתתפת לפני המפגש ולאחריה; (ד) יומן חוקר שנכתב במהלך המפגשים, ובו הערות ורשמים אישיים של החוקרת (צבר בן-יהושע, 1995).

## תהליך איסוף הנתונים וניתוחם

החומר נותח בסדר הבא: תחילה תומללו ונותחו ששת הראיונות המקדימים, ולאחר מכן תומללו ונותח התהליך הטיפולי, שכלל 12 מפגשים שבהם התרחשו אירועים מילוליים ומוזיקליים. נוסף על כך נותחו יומן החוקרת ושאלוני התחושות והרגשות. לבסוף תומללו ונותחו הראיונות שנערכו בסיום התהליך הקבוצתי.

## ניתוח אירועים מילוליים

תמלול הראיונות, המפגשים ויומן החוקרת נותחו על פי התאוריה המעוגנת בשדה (Glaser & Strauss, 1967). שיטת ניתוח זו נבחרה על מנת לאתר תמות מרכזיות, שתיאורן ייתן הסבר מלא לתופעה הנחקרת. בניתוח נעשה תהליך של פירוק והרכבה, אנליזה וסינתזה, של כל התמות והקטגוריות שזוהו. השאלונים נותחו סטטיסטית, כדי לבדוק אם חל שיפור במצב הרוח של המשתתפות לאחר המפגשים. לשם כך נערך מבחן t לקבוצות תלויות, וממוצע המדידות שהתקבל לפני המפגשים השווה לממוצע שהתקבל לאחר המפגשים.

## ניתוח אירועים מוזיקליים

### ניתוח אלתורים

האלתורים המוזיקליים שהתקיימו במשך התהליך (22 אלתורים יחידניים ושמונה אלתורים קבוצתיים) נותחו על פי שיטת הפרופילים (IAP) (Bruscia, 1987), המשמשת לניתוח אלתורים לשם אבחון והערכה של מאפיינים אישיים ובין-אישיים של קבוצות מטופלים.

**שלבי הניתוח:** (א) תיאור האלתורים וכתבת תעתיקי המקצבים לכל האלתורים; (ב) ניתוח המרכיבים המוזיקליים, כגון: מקצב, מלודיה, סגנון, מִפְעֵם (טמפו), הרמוניה; (ג) תיאור וניתוח של כל אלתור לפי שלושה פרופילים: בולטות, שונות ואוטונומיה (Bruscia, 1987). **בולטות** היא האופן שבו רכיבים מוזיקליים בולטים יותר מן האחרים. הסולמות בתוך הפרופיל מתארים את מידת השליטה ואת הבולטות של כל רכיב מוזיקלי. **שונות** היא אופן הארגון של היבטים רצופים במוזיקה וההקשרים ביניהם. הסולמות שבפרופיל מתארים עד כמה כל רכיב מוזיקלי נותר בעינו או משתנה. **אוטונומיה** מתקיימת ביחסים שבין המאלתורים ובתפקידים שהם ממלאים.. הסולמות בתוך הפרופיל מתארים את אופן השימוש במרכיב מוזיקלי כדי להוביל או להיות מובל על ידי האחר.

### ניתוח שירים שבחרו או כתבו משתתפות המחקר

במהלך המפגשים נכתבו על ידי משתתפות המחקר עשרה שירים, והם נותחו במלואם. נוסף על כך המשתתפות בחרו 44 שירים (מתוך 86 שירים ישראליים וחסדיים שנכללו

בחוברת השירים). מתוכם נותחו 17 שירים שהושרו פעמים רבות במהלך המפגשים. כל השירים האלה נותחו על פי מרכיביהם המוזיקליים והטקסטואליים, בהתאם לשיטות של אלירס (1995, 2001) ווייס (1999). הממצאים שעלו מניתוח כל השירים והאלתורים הוכנסו לתוך הקטגוריות שנוצרו בניתוחים הקודמים (ראיונות מקדימים, ראיונות בסוף התהליך והמפגשים הטיפוליים).

### שכיחויות של תופעות שונות שהתגלו במהלך הטיפול

כדי להתבונן בתהליך באופן ממוקד וברור יותר, נבנו לוחות ובהם נתונים כמותיים שכללו בדיקת שכיחויות של התרחשויות מסוימות, כגון קטיעת רצף השירה ובחירת שירים קיימים. המבטאים כוח. כמו כן נעשתה בדיקת שכיחויות של התנהגויות מסוימות, כגון איחורים וחיסורים וחיבוק התופים והגיטרה. הלוחות חולקו לשלושה, עמודה לכל שלב בטיפול, כדי להשוות שכיחויות בשלבים השונים.

### סוגיות אתיות

עקב היותן של משתתפות המחקר קטינות, נדרשה חתימה שלהן ושל הוריהן על טופס הסכמה מדעת. המשתתפות חתמו על הטופס במפגש המקדים שנערך עם החוקרת. הובטח להן כי הסרטים שצולמו יוצגו אך ורק לפני המטפלת החוקרת והמנחה שלה. כמו כן נעשה שימוש בשמות בדויים, כדי לשמור על פרטיותן של הנערות. התהליך הטיפולי לווה בהדרכה של פסיכולוגית קלינית, ואילו התהליך המחקרי לווה והונחה על ידי דורית אמיר, השותפה למאמר זה.

## ממצאי המחקר

מטרת העבודה הייתה לבדוק את משמעות הטיפול הקבוצתי במוזיקה עבור נערות מגוש קטיף כשנתיים לאחר שנעקרו מבתיהן וחוו אירועים טראומטיים. הממצאים יוצגו בצד שאלות המחקר.

כיצד באו לידי ביטוי מאפיינים הקשורים לטראומה באירועים המוזיקליים והמילוליים שהתרחשו בטיפול? כיצד באה לידי ביטוי ההתמודדות עם הטראומה באמצעים המוזיקליים והמילוליים?

במחקר זה נמצאו שלוש קטגוריות מרכזיות – **פוסט-טראומה, אבדן והתמודדות** – שחשפו את המחשבות והרגשות שהעסיקו את המשתתפות במשך השתתפותן בקבוצת הטיפול במוזיקה.

**קטגוריית הפוסט-טראומה** כללה שלוש תת-קטגוריות: (א) תופעות של חודרנות בעקבות טראומות קודמות ואירועי העקירה. לדוגמה, בחמישה מפגשים העלתה נגינה בפעמוני רוח עשויים ממפתחות מחשבות על הבית שנהרס אצל שלוש משתתפות, וגרמה להן לתאר בפרוטרוט את ההתרחשויות שהיו ביום העקירה ובפיגועי הטרור; (ב) הימנעות מפעילויות שהזכירו את העקירה והתקופה הסמוכה לה. לדוגמה, במהלך הטיפול נעשו שלוש הרפיות. שתי הרפיות עזרו לנערות להירגע ולנוח, אך ההרפיה השלישית (במפגש החמישי) נפסקה דקות ספורות לאחר שהחלה. מוזיקת הרקע



שליוותה את ההרפיה כללה קולות מים, שככל הנראה הזכירו לנערות את הים בגוש קטיף. מאז המפגש הזה ועד לסוף התהליך לא הסכימו הנערות לקיים הרפיה; (ג) עירור יתר, שהתאפיין בעוררות פיזיולוגית, בדריכות נפשית ובחוסר שקט. לדוגמה, חוסר השקט בתגובה לנושא כואב התבטא בנגינה מהירה, חזקה וחדה (סטקטו) בכלי נגינה שונים.

**קטגוריית האבדן** כללה שלוש תת-קטגוריות: (א) חסר וחסך, שהתבטא גם בחוסר יציבות. מבחינה צלילית, חוסר היציבות התאפיין באקורדים דיסוננטיים, למשל בשיר "מרגיש אחר",<sup>4</sup> המדבר על אדם שאינו מוצא לו מקום ואינו יודע איך יצא ממצב זה. במילים, "שוב מרגיש אחר, כבר לא מוצא מקום" קיימים אקורדים דיסוננטיים F7, EM7, DM7; (ב) געגועים, אשר הובעו באמצעות בחירה ושירה של 15 שירים קיימים (מתוך 44), שהושרו 19 פעמים במשך התהליך כולו. למשל, "שיר המכולת" הושר במפגש השלישי ועורר געגועים ליישוב ולבית: "אני זוכר אותה מהמכולת";<sup>5</sup> (ג) כעס וכאב. לדוגמה, ביטוי צלילי לכעס ולכאב ניתן ב-11 (מתוך 21) אלתורים יחידניים, שהתאפיינו בנגינה מהירה, חזקה וחדה (סטקטו).

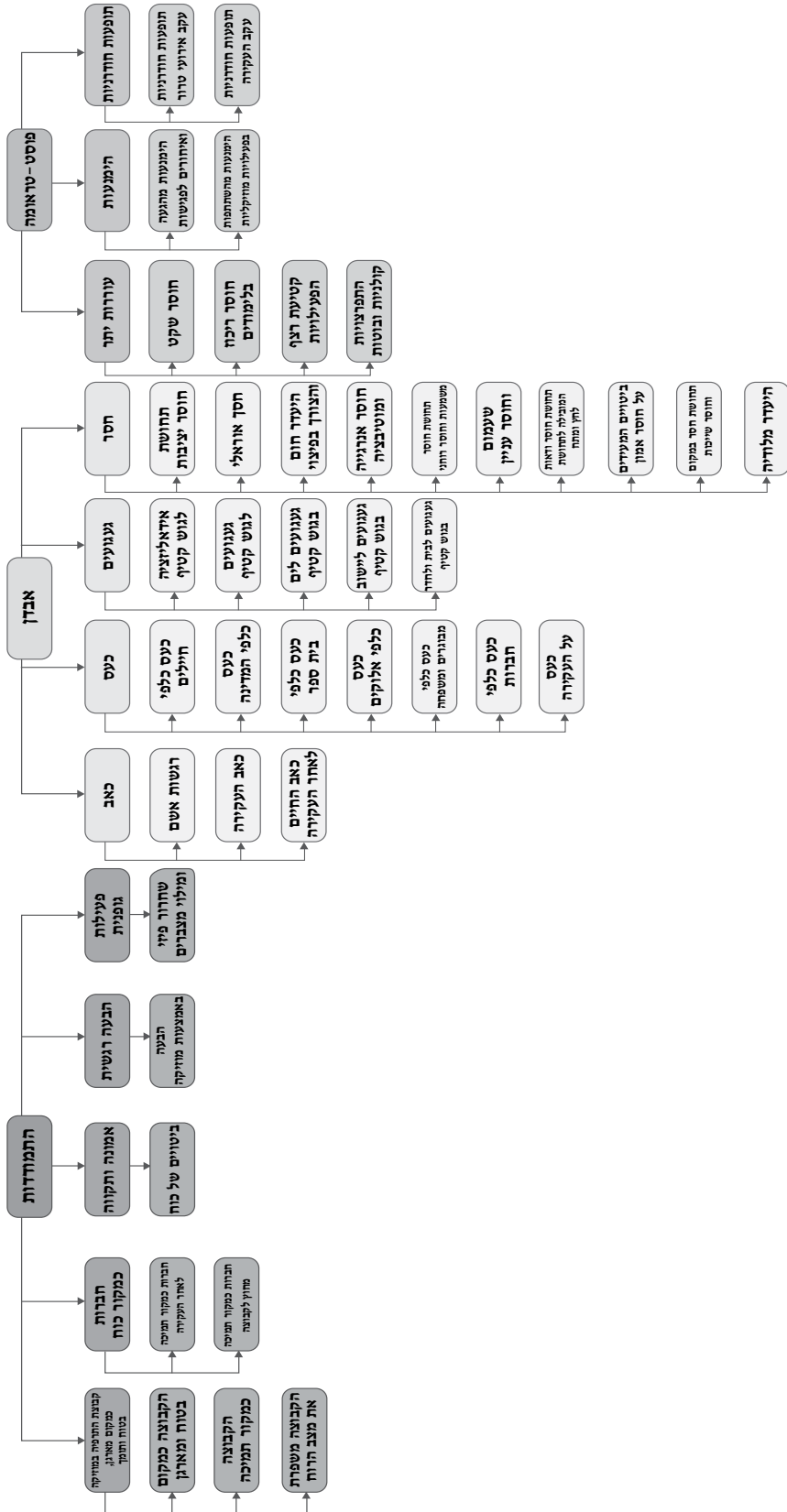
**קטגוריית ההתמודדות** כללה חמש תת-קטגוריות: (א) פעילות גופנית, המסייעת להשתחרר מתחושות כמו כעס ותוקפנות. לדוגמה, שירה בקול רם של שירים ישראליים (16 מתוך 44) במחצית מהמפגשים הובילה לשחרור פיזי; (ב) הבעה רגשית, המסייעת לשחרר מטענים רגשיים ולארגן אותם. הביטוי הרגשי נעשה גם באמצעות שירת שירים ישראליים (26 מתוך 44). לדוגמה, אחד מהשירים הוא השיר "להרגיש",<sup>6</sup> העוסק בצורך להרגיש: "להרגיש לבד, להרגיש עכשיו, להרגיש נושם, להרגיש עצוב, מה זה משנה העיקר זה להרגיש שוב". רק לקראת סוף התהליך הבחינו הנערות בקיומו של שיר זה בחוברת השירים, ובאמצעותו אמרו למעשה כי הן רוצות לבטא את רגשותיהן ולקבל לגיטימציה עליהם. הצורך בהבעה הרגשית התחדד לנוכח העובדה שבסביבתן לא נתנו לגיטימציה לרגשות כמו כעס; (ג) אמונה ותקווה כמקור של כוח. במחקר הנוכחי, 32 שירים מתוך ה-44 שנבחרו ביטאו אמונה באלוהים ותקווה והושרו פעמים אחדות במשך התהליך כולו, ביניהם 11 שירים חסידיים שבחרו ארבע נערות והושרו 16 פעם, בעיקר בהתחלת התהליך (מפגשים 1-5), כמו השיר "משיח": "ובלב ישנה תפילה – אבינו מלכנו"; (ד) חברות כמקור של כוח ותמיכה; (ה) קבוצת הטיפול במוזיקה כמקום מארגן, בטוח ותומך. תחושה של קבוצה מאורגנת ומאוחדת נוצרה אצל הנערות על ידי תיפוף ונגינה בכלים שונים על פי מקצב חזרתי במרבית המפגשים (8 מתוך 12) וב-14 (מתוך 22) אלתורים, שיצרו חיבור מהיר בין חברות הקבוצה ותמיכה של נערה ברעותה. הנערות העדיפו לאלתר באופן קבוצתי (8 מפגשים) יותר מאשר באופן יחידני (5 מפגשים).

4 מרגיש אחר. מילים ולחן: רון הופמן ובנואה נחייסי.

5 שיר המכולת. מילים ולחן: דני סנדרסון.

6 להרגיש. מילים ולחן: ארקדי דוכין.

איור 1: קטגוריות ראשיות, תת-קטגוריות ותת-קטגוריות שנמצאו



מן האיור עולה כי ביטויי האבדן היו רבים וירדו לאורך, ודרכי ההתמודדות היו מגוונות והתפרשו לרוחב.

◀ אילו השפעות היו למודל עבודה מובנה לעומת גישה לא-מובנית בטיפול הקבוצתי? האם ניתן לקבוע איזה מודל התאים יותר לעבודה עם אוכלוסייה זו ומדוע?

במחקר זה נעשה שימוש בשתי גישות עבודה שונות: מודל מובנה שכלל פעילויות מוזיקליות בהנחיית המטפלת, וגישה לא-מובנית שבה המשתתפות הן שהובילו את המפגש והחליטו על סוג הפעילות שיתקיים בו. יעילותן של שתי הגישות נבדקה בעזרת לוחות שהציגו נתונים כמותיים בנוגע לתופעות הפוסט-טראומטיות ולתופעות האבדן בכל שלב. סיכומם של לוחות אלו מופיע בלוח 1.

### לוח 1: התסמינים הפוסט-טראומטיים בשלושת שלבי הטיפול

ממצאים	שלב ראשון בתהליך הטיפולי מפגשים 1-5 המודל המובנה	שלב שני בתהליך הטיפולי מפגשים 6-10 מודל לא-מובנה	שלב שלישי בתהליך הטיפולי מפגשים 11-12 המודל המובנה
תסמינים פוסט-טראומטיים	התסמינים היו בעצמה נמוכה בהיבטים ההתנהגותי, המילולי והמוזיקלי.	התסמינים הפוסט-טראומטיים בהיבטים ההתנהגותי, המילולי והמוזיקלי התרבו, לעומת שלב המודל המובנה.	התסמינים פחתו בהיבטים ההתנהגותי, המילולי והמוזיקלי, חוץ מחוסר השקט, שגבר לקראת סוף התהליך. תופעות החודרנות פחתו וכמעט נעלמו אצל כולן.
תופעות של חודרנות שכללו הצפה פתאומית של זיכרונות מתקופת העקירה	נצפה מספר קטן יותר של תופעות חודרנות אצל כולן.	תופעות של חודרנות, שהתבטאו בהצפה פתאומית של זיכרונות מתקופת העקירה, ללא הכנה מוקדמת או הסבר הגיוני, עלו בעקבות פעילות צלילית. בחמישה מפגשים העלתה נגינה בפעמוני רוח עשויים ממפתחות מחשבות על הבית שנהרס אצל שלוש משתתפות, וגרמה להן לתאר בפרוטרוט את מה שהיה ביום העקירה ובפיגועי הטרור. הדלקת נר עבה וריחני והנחתו במרכז החדר לצורך יצירת אווירה רגועה ונעימה הזכירה לשתיים מהן נר זיכרון ועוררה בהן מחשבות על פיגוע ביישובן שהתרחש כשנה ורבע לפני העקירה.	

<b>ממצאים</b> <b>שלב ראשון בתהליך הטיפול</b> <b>מפגשים 1-5</b> <b>מודל המובנה</b>	<b>שלב שני בתהליך הטיפול</b> <b>מפגשים 6-10</b> <b>מודל לא-מובנה</b>	<b>שלב שלישי בתהליך הטיפול</b> <b>מפגשים 11-12</b> <b>מודל המובנה</b>
<p>ההימנעות מפעילויות וקטיעת רצף הפעילויות</p> <p>ההימנעות מהמפגשים הייתה מועטה. היו חיסורים מעטים (חמישה), לעומת תשעה בשלב המוזיקליות (השני). רוב הפעילויות המוזיקליות לא נקטעו באופן פתאומי. בשלב זה המשתתפות לא נמנעו מנגינה בכלי נגינה, ומספר הכלים שהשתמשו בהם היה רב.</p> <p>הנערות נמנעו מפעילויות מוזיקליות – הן השתמשו בכלי נגינה מעטים, המעיטו לרקוד, חמש נערות הביעו חוסר רצון בהרפיה. כמו כן נעשה שימוש מועט באלתורים מאורגנים על ידי קצב (2 מתוך 22). הייתה קטיעה מוגברת של רצף הפעילויות אצל כולן. שיעור הקטיעות בשירה ובריקוד היה גבוה יותר מאשר בשלב הראשון, מלבד האלתורים הקבוצתיים, מכיוון שבשלב זה נעשה שימוש מועט באלתורים קבוצתיים.</p>	<p>בשלב זה אפשר לראות כי הארגון בקבוצה היה מעורער והתבטא בחיסורים רבים (תשעה), לעומת חמישה בשלב הראשון). בכל המפגשים הייתה הקבוצה חסרה, למעט מפגש אחד שבו הופיעו כולן (שבע בנות). אמנם האיחורים למפגשים פחתו ככל שנמשך התהליך, נתון שאפשר להבין ממנו שהביטחון בקבוצה גבר, אך שלמותה של הקבוצה נפגמה עקב מספר החיסורים הרב בשלב זה.</p> <p>הנערות נמנעו מפעילויות מוזיקליות – הן השתמשו בכלי נגינה מעטים, המעיטו לרקוד, חמש נערות הביעו חוסר רצון בהרפיה. כמו כן נעשה שימוש מועט באלתורים מאורגנים על ידי קצב (2 מתוך 22). הייתה קטיעה מוגברת של רצף הפעילויות אצל כולן. שיעור הקטיעות בשירה ובריקוד היה גבוה יותר מאשר בשלב הראשון, מלבד האלתורים הקבוצתיים, מכיוון שבשלב זה נעשה שימוש מועט באלתורים קבוצתיים.</p>	<p>ההימנעות מפעילויות וקטיעת רצף הפעילויות</p> <p>ההימנעות מהמפגשים הייתה מועטה. היו חיסורים מעטים (חמישה), לעומת תשעה בשלב המוזיקליות (השני). רוב הפעילויות המוזיקליות לא נקטעו באופן פתאומי. בשלב זה המשתתפות לא נמנעו מנגינה בכלי נגינה, ומספר הכלים שהשתמשו בהם היה רב.</p> <p>הנערות נמנעו מפעילויות מוזיקליות – הן השתמשו בכלי נגינה מעטים, המעיטו לרקוד, חמש נערות הביעו חוסר רצון בהרפיה. כמו כן נעשה שימוש מועט באלתורים מאורגנים על ידי קצב (2 מתוך 22). הייתה קטיעה מוגברת של רצף הפעילויות אצל כולן. שיעור הקטיעות בשירה ובריקוד היה גבוה יותר מאשר בשלב הראשון, מלבד האלתורים הקבוצתיים, מכיוון שבשלב זה נעשה שימוש מועט באלתורים קבוצתיים.</p>
<p>עוררות יתר הכוללת התפרצויות התנהגותיות וחוסר שקט</p> <p>חוסר השקט היה נמוך: הנערות היו ממוקדות יותר בפעילויות המוזיקליות. במרבית המפגשים היו הרבה אלתורים קבוצתיים מאורגנים באופן קצבי (עשרה מתוך 17).</p> <p>היו התפרצויות מעטות יותר אצל ארבע נערות (שני מפגשים לעומת ארבעה בשלב השני). הבעת רגשות הכעס והכאב הייתה מוחזקת, ולא הובילה לפריצת גבולות.</p> <p>הנערות אכלו פחות במפגשים והכניסו פחות את החלליות והמפוחיות לפה, דבר שביטא רוגע וביטחון רבים יותר.</p>	<p>חוסר השקט גבר אצל כולן: הנגינה הייתה מפוזרת, הן התהלכו אנה ואנה בחדר, יצאו ממנו ונכנסו אליו. הנגינה הייתה מהירה, חזקה ומפוזרת.</p> <p>ההתפרצויות הקולניות זו על זו גברו אצל ארבע נערות (ארבעה מפגשים, לעומת שניים בשלב הראשון).</p> <p>בשלושה מפגשים (מתוך חמישה) בשלב זה, מיד לאחר הבעת כעס או לעתים לאחר שיחה בנושא העקירה, החלו התנהגויות פוגעניות פיזית זו כלפי זו, שהציפו את חוויית הפירוק: במפגש השישי החלו הנערות לקשקש זו על זו בטושים, במפגש התשיעי אחת מהן ניגנה במצילה סמוך מאוד לאוזן של חברה, ובמפגש העשירי הן הכו זו את זו במקושים של התוף.</p>	<p>חוסר השקט היה נמוך: הנערות היו ממוקדות יותר בפעילויות המוזיקליות. במרבית המפגשים היו הרבה אלתורים קבוצתיים מאורגנים באופן קצבי (עשרה מתוך 17).</p> <p>היו התפרצויות מעטות יותר אצל ארבע נערות (שני מפגשים לעומת ארבעה בשלב השני). הבעת רגשות הכעס והכאב הייתה מוחזקת, ולא הובילה לפריצת גבולות.</p> <p>הנערות אכלו פחות במפגשים והכניסו פחות את החלליות והמפוחיות לפה, דבר שביטא רוגע וביטחון רבים יותר.</p>

אפשר ללמוד מהלוח כי בשלב השני של הטיפול, שבו מודל העבודה לא היה מובנה, עלו מספר רב של תסמינים פוסט-טראומטיים, לעומת השלב הראשון והשלישי שהיו מובנים, ובהם כמות התסמינים פחתה.

## דין

המחקר הנוכחי הוא מחקר חלוץ בטיפול קבוצתי באמצעות מוזיקה בנערות שנעקרו מביתן ומקהילתן. מטרת המחקר הייתה לגלות, לתאר, לפרש ולהבין את משמעות הטיפול במוזיקה בקבוצה של בנות נוער שנעקרו מגוש קטיף. ניתן לשער כי שלוש הקטגוריות שנמצאו במחקר – פוסט-טראומה, אבדן והתמודדות – מעידות על כך שהעקירה מגוש קטיף אכן הייתה טראומטית ותבעה התמודדות מצד משתתפות המחקר. ואכן, זו באה לידי ביטוי באופנים שונים בקבוצת הטיפול במוזיקה. קטגוריות אלה עולות בקנה אחד עם ממצאיהם של חוקרים שעסקו בסוגיית העקירה מגוש קטיף (נוטמן-שוורץ, הויס ואלטמן, 2010; שפירא וחן-גל, 2009; תובל-משיח, 2009). אלה טענו כי העקירה מגוש קטיף הייתה בגדר טראומה, שכן היו לה מרכיבים האופייניים לטראומה, כגון קטיעה של רצף החיים ואיבוד השליטה עליהם, וכי אירוע זה איים על רווחתם הקיומית, הפיזית והנפשית של העקורים, גם אם לא סיכן את חייהם ולא היה פתאומי או בלתי צפוי (קרסון ועמיתים, 2001; שפירא וחן-גל, 2009).

מחקר זה הראה כי הטיפול במוזיקה כלל לא רק את התסמינים של הטראומה, אלא גם את עיבוד הטראומה והאבדן ואת ההתמודדות אִתם, ובכך העצים את הכוחות שצברו הנערות שהשתתפו בטיפול לפרק הזמן שבו התכנסה הקבוצה. התסמינים הפוסט-טראומטיים שבאו לידי ביטוי היו **חודרנות**, **הימנעות ועוררות יתר**. אלה נצפו אצל משתתפות המחקר בפעילויות המוזיקליות (האזנה לשירים שנבחרו, כתיבת שירים, נגינה בכלים שונים וביצוע אלתורים).

תופעות של חודרנות נגרמות על ידי ביטויים חושיים וחזותיים ועל ידי גירויים תחושתיים החודרים למרכז התודעה ומהווים זרז להעלאת זיכרונות מהאירוע הטראומטי. הם יכולים לעלות כאשר משהו בסביבה מזכיר את האירוע, כגון: ריחות, תמונות וקולות (APA, 2000). לדוגמה, במהלך דמיון מודרך הונח במרכז החדר נר ריחני, על מנת ליצור אווירה רגועה. הנערות התבקשו להתבונן בלהבה ובמגוון הצבעים שבה, אך היא הזכירה להן נר זיכרון ועוררה בהן מחשבות על פיגוע שהתרחש כשנה לפני העקירה, פיגוע שבו איבדו את חברתן הטובה, את אמה ואת שלוש אחיותיה. הפעילות פסקה באותו הרגע.

אדם שחווה אירוע טראומטי מנסה להימנע ממחשבות, מרגשות ומשיחות הקשורים לאירוע הטראומטי, וכן מפעילויות, ממקומות ומאנשים שמזכירים אותו (פת, הורנצ'יק ודופלט, 2005; APA, 2000) במחקר הנוכחי היו מקרים, שהתברו באמצע התהליך (מפגשים 6–10), שבהם נמנעו כל הנערות מפעילויות מוזיקליות, כמו נגינה בכלים מסוימים (מפגשים 3–10), אלתורים קבוצתיים (מפגשים 6–9) ויחידניים (מפגשים 6–10) והרפיה (מפגשים 6–12). במהלך המפגשים הן נמנעו מלנגן על רוב כלי הנגינה

שהיו במרכז החדר. אחת המשתתפות סיפרה כי לפני העקירה היא ניגנה על קלרינט, ומאז העקירה היא אינה מנגנת עוד וגם לא חזרה ללימודי נגינה. האירוע הטראומטי משפיע על מערכת העצבים ויוצר התניה חוזרת, המתבטאת בתגובות מידיות וקיצוניות לקולות ולצלילים ובצורך להיות בתנועה מתמדת. במצב שכזה האדם מתקשה להשלים משימות, ולכן הן נקטעות. העולם נתפס כמקום מלא סכנות, והאדם חש שעליו להיות מוכן בכל רגע לאירוע דומה נוסף. תופעות של קטיעת רצף השיחות והפעילויות וחוסר יכולת להשלים התגלו בקטיעת השירה (35 שירים נקטעו באמצע), בקטיעת הנגינה (14 מתוך 22 אלתורים קבוצתיים נקטעו באמצע), ובקטיעת הרפיה וריקוד (17 מתוך 24 ריקודים נקטעו באמצע). לדוגמה, אחת המשתתפות בחרה בשיר "שמחה" ("תנו לי שמחה, הדבר שממלא את ימי, וזורם בעורקי")<sup>7</sup> וסחפה את כולן לריקוד. ואולם לאחר שורות אחדות של השיר, היא הפסיקה את הריקוד ללא סיבה נראית לעין, ובעקבותיה הפסיקו כולן לרקוד. בספרות המקצועית לא נמצאו מחקרים המצביעים על תסמינים פוסט-טראומטיים הבאים לידי ביטוי בפעילויות מוזיקליות בקרב נוער עקור, והדבר עלה לראשונה במחקר זה.

במחקר נמצאו תחושות **אבדן**, שהתאפיינו **בחסר**, **בגעגועים**, **בכעס** ו**בכאב**. בתהליך הקבוצתי נצפו חסרים רבים: חוסר ודאות, חוסר משמעות וחוסר רוחניות, חוסר אמון, חוסר יציבות, חוסר אנרגיה, שעמום וחוסר עניין, חוסר במקום ובתחושת שייכות. מבחינה מוזיקלית החסר התבטא באלתורים ובשירים נעדרי מלודיה. לדוגמה, "אנחנו לא צריכים" הוא שיר בסגנון ראפ, והמלודיה מצויה רק בפזמון.<sup>8</sup> חסר נוצר בעקבות תחושתו של אדם כאילו איבד חלק מעצמו ומשלמותו. אבדן זה עלול ליצור תחושות של חלל וריקנות פנימית, ולעתים אף של פחד וערעור. התחושה כה קשה, עד שלעתים התפקוד היום יומי נפגע, ויכולים להיווצר חוסר רצון או חוסר יכולת לעשות את הפעולות הפשוטות ביותר (מטרי, 2005). אדם שמאבד בית מרגיש חסך בתחושות הביטחון והמוגנות שידע, בנוחות בקביעות וביציבות שחש בביתו, וכן בפרטים קטנים, כגון: ריח, אווירה, הווי חיים וקולות בית אופייניים (גרנות, 2001).

געגועים הם אחד מביטויי האבל שבני האדם חווים לאחר אבדן. הגעגועים צפים כאשר הוויית האבדן מתחילה להיקלט, על כל היבטיה הרגשיים, השלכותיה ותובנותיה (גרנות, 2001). געגועים עזים עלו בקרב הנערות בתהליך הקבוצה – געגועים לבית, לחברות, ליישוב שנעקרו ממנו ולים. הגעגועים עלו בתחילת התהליך הטיפולי, אך פחתו בהדרגה ככל שהתהליך נמשך וככל שתחושת השייכות לקבוצה התחזקה. הגעגועים עלו באמצעות השירים. אלו מעלים בעזרת המילים והצלילים שלהם תכנים מעולמו הפנימי של המטופל שאתם הוא יכול להזדהות, ולכן מהווים כלי השלכתי (אמיר, 1999; וייס, 1999). שימור הזיכרון של גוש קטיף בא לידי ביטוי אצל כל הנערות גם בתחילת התהליך, אך בעיקר באמצעו, כשעלו תכנים העוסקים בעקירה, והוא התאפיין בשימוש תכוף במילים "נזכור", "זיכרון" ו"לא נשכח". 12 שירים שנבחרו

7 שמחה. מילים ולחן: עמית צח.

8 אנחנו לא צריכים. מילים: אבי קורן, לחן: שמואל אימברמן.

(מתוך 44) והושרו 25 פעמים הכילו תכנים הקשורים לזיכרון, כמו השיר, "מרגיש אחר": "אני לא אהיה זיכרון ואיעלם בהמון, זה סוף הדרך וכבר אין פתרון",<sup>9</sup> והשיר, "הבוקר יאיר": "השחר יעלה וזכיר [...] ולי הוא יזכיר".<sup>10</sup> ברגמן טען כי שירים עשויים לסייע בשימור הזיכרון לטווח הרחוק, משום שהם מאורגנים בתבניות העוזרות לשמר את הצלילים ואת התכנים המילוליים (Bergman, 2002).

כעס וכאב עלו כשתי תת-קטגוריות של אבדן ושל תהליך עיבוד האבל. ביטויי כעס כלפי המדינה, החיילים ובית הספר ניכרו אצל כל הנערות שהשתתפו במחקר. הכעס החל בראשית התהליך, אך הוא נפסק במפגש העשירי. הכאב התחיל אצל כל הנערות בתחילת התהליך ונמשך והתעצם כאשר הכעס נפסק (מפגשים 10–12). הכאב תפס את מקומו של הכעס, והא התרחב והעמיק עד לסוף התהליך. הממצאים מלמדים שמשותפות המחקר עברו בקבוצה תהליך של עיבוד אבל. נמצא כי תהליך זה אצל ילדים ובני נוער שחוו אבדן בחייהם, חיוני להתפתחותם התקינה ולהסתגלותם למעברים ההתפתחותיים התקינים בהמשך חייהם (פורת ווייס, 2006; רייכל, 2005). תהליך התפתחותי זה נמשך לעתים שנים רבות.

לדעת קובלר-רוס, תהליך האבל מורכב מחמישה שלבים: הכחשה, כעס, מיקוח, דיכאון וקבלה. הכאב מכונה אצל קובלר-רוס "שלב הדיכאון", אך מאפייניו דומים: מחשבות עגומות על העתיד, רגשות אשמה ובושה, כישלון והחמצה (קובלר-רוס, 2002; Kübler-Ross, 2005). במחקר זה נצפו שניים מתוך חמשת השלבים שציינה קובלר-רוס – כעס וכאב. שלבים אלה מתרחשים בצד הטראומה וחיוניים להתמודדות אֶתה.

הכעס על העקירה בא לידי ביטוי בעצם השימוש במילה "גירוש", ולא במילים "פינוי", "עקירה" או "הינתקות". השימוש במילה "גירוש" נעשה בעיקר באמצע התהליך ונעלם לקראת סופו. ביטוי צלילי לכעס ניתן ב-11 (מתוך 21) אלתורים יחידניים, שהתאפיינו בנגינה מהירה וחזקה של צלילים חדים (סטקטו). על פי נורדוף ורובינס, אלתור המתאפיין בנגינה מהירה וחזקה יכול ללמד על רגשות של כעס, עצבנות ומתח (Nordoff & Robbins, 1977). מבחינה מוזיקלית, ביטויי הכאב עלו בתכנים וברכיבים המוזיקליים של 30 (מתוך 44) שירים קיימים שבחרו כל הנערות בכל המפגשים, כגון בשירים, "משא ומתן": "כי לפעמים במשא ומתן מורידים אותנו נמוך",<sup>11</sup> ו"מישהו לרוץ אתו": "אחד אחד את הפצעים שלא נותנים לחיות".<sup>12</sup> תוכני השירים האלה ביטאו את הכאב שעוררה בנערות העמדה השיפוטית של החברה (בקבוצה ומחוץ לה), את הכאב שהיה בתוך המשפחה וכן אירועים מכאיבים אחרים שקרו, כגון אבדן חברה טובה מיישובן בפיגוע. מילים של שירים פופולריים עשויים לעזור למתבגרים להתמודד עם תכנים כואבים שקשה להם לבטא ישירות באופן מילולי. הם בוחרים

9 מרגיש אחר. מילים ולחן: רון הופמן ובנואה נחייסי.

10 הבוקר יאיר. מילים ולחן: שירה גבריאלוב.

11 משא ומתן. מילים ולחן: מוש בן ארי.

12 מישהו לרוץ אתו. מילים ולחן: דניאל סלומון.

בשירים שנוגעים לתכנים המעסיקים אותם במודע ובלא-מודע (וייס, 1999). מעצם היותם בעלי מרכיבים מארגנים, כגון בתים ופזמון, משקל קבוע ופרזות החוזרות על עצמן, השירים נתפסים אצל המאזין כמשהו מוכר ויוצרים בו תחושה של שליטה ורוגע (Kohut, 1957; Priestley, 1975). ואמנם, השירים המאורגנים והמובנים עזרו למשתתפות להביע את כאבן באופן מוגן.

**התמודדות** היא היכולת והרצון של הפרט להיאבק עם איומים חיצוניים ולנסות לגבור עליהם באמצעות הסתמכות על משאביו הפנימיים והחיצוניים. יכולתו של האדם להתמודד עם אירוע טראומטי מאפשרת לו לחזור למצבו הרגשי שקדם לאירוע זה, לגלות את כוחו ואף לצמוח ממנו. ההתמודדות מאפשרת לאדם לראות לא רק את מה שאבד, אלא גם את מה שנבנה (פורת ווייס, 2006; פרדס, 2004). יש לשער כי הטיפול במוזיקה אפשר למשתתפות להתמודד עם הטראומה שעברו ועם האבדן שחוו. ממצאי מחקר זה מראים שההתמודדות של משתתפות המחקר כללה ארבעה רכיבים: **פעילות גופנית, הבעה רגשית, מערכת אמונות ותפיסת הקבוצה והחברות כמקום מארגן, בטוח ותומך**. ארבעה רכיבים אלה מהווים ארבעה ערוצי התמודדות מתוך השישה המרכיבים את ראשי התיבות של מודל החוסן גש"ר מאח"ד (גוף, שכל, רגש, מערכת אמונות, חברה, דמיון – Basic Ph) (אילון ולהד, 2000). מודל החוסן שפיתחו אילון ולהד הוא רב-ממדי ומתאים לטיפול בקהילות ובקבוצות הנתונות במצוקה עקב מצבים או תפניות בעלי אופי ביטחוני. הוא מסייע לאנשים שחוו אבדנים ואשר חיים באי-ודאות ובטראומה, לעבד את אבלם, להפיג מתחים, לתעל כעסים ולצמצם פחדים (Ayalon, 1998). הנחת היסוד של מודל זה היא שלכל אדם יש דפוס התמודדות ייחודי שנבחר מתוך שישה אופני התמודדות, ודרכו הוא מתקשר עם עצמו ועם העולם הסובב אותו. בחירת ערוץ ההתמודדות תלויה בתפיסתו האישית של האדם את סוג האיום וחומרתו, במידת החשיפה לאיום, במגדר ובגיל.

פעילויות מוזיקליות שנעשו במשך התהליך הטיפולי המתואר כאן, כגון: ריקוד לצלילי מוזיקה, תיפוף קצבי משותף ושירה בקול רם, הן למעשה פעילויות גופניות משחררות, אך גם מארגנות. שירה בצוותא בעצמה חזקה משחררת לחצים רגשיים ונפשיים (סקלס, 1990; Nordoff & Robbins, 1977; Sokolov, 1981). הפעילויות הגופניות המארגנות כללו תיפוף משותף של מקצבים חזרתיים, שעזר לנערות לחוש שליטה וביטחון. גם בחירה ושירה של שירים ישראלים וחסידים מסוימים, שהמבנה שלהם מאורגן ומורכב מבתים ומפזמון, מפרזות חזרתיות וממשקלים מרובעים מארגנים, נתנו למשתתפות המחקר תחושה של שליטה, איזון וביטחון. קוהוט מביא בספרו את דבריו של ייטס, כי הרכיב המקצבי במוזיקה מהווה בשביל המתבגר אמצעי הגנה מפני תחושה של איבוד שליטה (Kohut, 1957), ויש לשער כי פעילויות אלה אפשרו חוויה של שליטה ויצרו חוויה מתקנת לאירוע הטראומטי שקרה בחייהן של הנערות. לדוגמה, באחד המפגשים, מיד לאחר שעלה נושא העקירה והכאב שבא בעקבותיו, לקחה אחת המשתתפות ג'מבה והחלה לתופף עליה מקצב קבוע. לאחר זמן קצר הצטרפו אליה רוב המשתתפות לאלתור קצבי שארגן אותן.



טקס הפתיחה, אשר בו ציינו המשתתפות את הרגשות שקיננו בהן בתחילת המפגש, היווה מדד להבעה הרגשית שלהן. במפגשים הראשונים נרשמו במדד רק מעט רגשות ותחושות, אך אלה התרבו והתעצמו, ובסוף התהליך הוא כבר היה מלא וגדוש. ככל שנמשך התהליך, הביטוי הרגשי גבר. הוא גבר אף הודות לעשרת השירים שנכתבו במהלך המפגשים, כמו בשיר השביעי, שבו הן כתבו: "מחייך אבל בוכה מבפנים", ול-24 (מתוך 87) השירים הישראליים שהיו בחוברת השירים, כגון "בין דמעות ובין כאב [...] כאב המילים חותך".<sup>13</sup> קמה (1990) מציינת במחקרה כי שירים ישראליים מספקים צרכים רגשיים בחייהם של בני הנוער בישראל.

במחקר הנוכחי אפשר לראות כי מערכת האמונות באה לידי ביטוי בשירה חזקה של שירים חסידיים וישראליים מסוימים, כגון "אם אשכחך ירושלים".<sup>14</sup> תחושת הכוח של המשתתפות התעצמה בעקבות הלכידות הקבוצתית, וככל שהתהליך נמשך, היא העלתה את תחושת החיוניות, את התקווה ואת האמונה, כמו בשיר "חדר משלי", המעודד ומפיח תקווה: "תתגבר תתגבר כך אומר לי הקול".<sup>15</sup> לדעת טארי, מטופלים בוחרים בשירים דתיים כדי ליצור אצלם השראה רוחנית, להגביר את תחושת החיות וליצור הרגשה של כוח ועידוד. מתוך כך מתפתחות ומתחזקות אצלם התקווה והאמונה (Turry, 1989). הבעת אמונה עשויה לסייע במצבי לחץ ומשבר (הר שושנים, 2011; סלומון, לאופר ולביא, 2005). ואמנם, במחקר זה התגלה כי בשעה שהנערות ביטאו כוח, תקווה ואמונה, ניכרה אצלן ירידה בסימני הפוסט-טראומה, והבעת האמונה באלוהים עזרה להן להתמודד עם האבדן. כך אירע למשל בשיר "וימלא משאלותינו אב הרחמים".<sup>16</sup>

כן נמצא כי הקבוצה והחברות היוו מקום מארגן, בטוח ותומך. דבר זה קיבל ביטוי באלתורים קבוצתיים שהכילו מקצבים חזרתיים שיצרו תחושת "יחד". יש בין החוקרים המציינים את תרומתם של הטיפוף והנגינה להגברת תחושת השייכות של נפגעי טראומה בכלל ועקורים ופליטים בפרט (בן-סימון, 2005; Baker & Jones, 2005). תחושת ה"יחד" התבטאה גם בכתיבת שירים קבוצתיים ובשירת 44 שירים ישראליים בצוותא. כתיבת שיר קבוצתי וביצועו המשותף מספקים תחושה של שייכות ולכידות לחברי הקבוצה (אמיר, 1999; Baker & Wigram, 2005).

ממצאי המחקר הנוכחי מראים כי במשך התהליך הטיפולי נוצרה ואף התחזקה לכידות קבוצתית. בראשית התהליך הייתה הלכידות הקבוצתית מועטה, והיא גדלה ככל שהתהליך נמשך. הלכידות התאפיינה בירידה בתחושת חוסר השייכות, בהפחתת חוסר האמון, בירידה בחוסר היציבות ובעלייה ברמת התמיכה וההכלה של הקבוצה. רוזנווסר (1997) דיברה על העצמה קבוצתית כתהליך שבו חברי הקבוצה עוברים ממצב

13 שיר פרידה. מילים ולחן: שלמה ארצי.

14 אם אשכחך ירושלים. מילים: מתוך תהילים, לחן: יוחנן שפירא.

15 חדר משלי. מילים ולחן: ארקדי דוכין.

16 אב הרחמים. מילים: מן המקורות, לחן: יוסף גרין.

של חוסר אונים וחוסר עצמה המתרחשים בעקבות אבדן וטראומה, למצב של יכולת להשפיע ושל אימוץ גישה פעילה כלפי החיים.

בסוף התהליך אמרו רוב הנערות כי הן יכולות להיתמך אישה ברעותה בקבוצה, דבר שהתקשו לומר בתחילת התהליך. לפני המחקר חוו כל הנערות כמה חוויות משותפות – כמו עזיבת הבית, עימות עם שוטרים וחיילים, התמודדות אישית לאחר העקירה ותחושה שאף אחד אינו מבין אותן – שהשפיעו על הלכידות הקבוצתית והעצימו אותה בתהליך הטיפול. תחושת ה"יחד" שאפיינה את קבוצת המחקר קיבלה גוון נוסף של "שותפות גורל". ואכן, חוקרים מדברים על גורמים חיצוניים היכולים להשפיע על הלכידות הקבוצתית, כגון חוויה משותפת שעברו חברי קבוצה יחד או לחוד (להמן, 2000; פורת ווייס, 2006).

### מודל עבודה מובנה לעומת גישה לא-מובנית

כאמור, במחקר נעשה שימוש בשתי גישות עבודה שונות: מודל מובנה ומודל לא-מובנה. חמישה מפגשים (1–5) כללו פעילויות מוזיקליות שנעשו בהנחיית המטפלת. הפעילויות היו: (א) טקס פתיחה והעברת מדד הרגשות, שבא לבטא את רגשותיהן של הנערות בהתחלת המפגש; (ב) אלתורים יחידניים וקבוצתיים, ברובם בעלי מרכיב קצב חזרתי, שאחת הנערות החלה ביזמתה והאחרות הצטרפו אליה אליה; (ג) בחירה ושירה של שירים ישראלים וחסידים; (ד) כתיבת שירים קבוצתיים. הרציונל שעמד בבסיס המודל הזה היה לספק מסגרת ותחושת ביטחון בתחילת כל מפגש ובסיומו על ידי טקס פתיחה וכתיבת שיר משותף בסיום. האלתורים הקבוצתיים והבחירה והשירה של שירים קיימים אפשרו הבעה רגשית. ואכן, מבנה זה תואם מקורות ספרותיים, המציינים שכדי שקבוצה תוכל לעבור תהליך רגשי, יש לספק לה מסגרת ארגונית קבועה, בעלת מבנה פנימי מוגדר ובטוח (בנימין, 1989; פורת ווייס, 2006). יש לציין כי אף שקיים תיעוד על שימוש בפעילויות מוזיקליות מובנות עם עקורים, זוהי הפעם הראשונה שנחקר מודל לטיפול במוזיקה בקרב עקורים.

חמישה מפגשים (6–10) התנהלו בגישה לא-מובנית, שבמסגרתה הנערות הובילו את המפגש והחליטו על סוג הפעילות שתתקיים בו, למעט טקס הפתיחה, שנועד ליצור מסגרת המקנה תחושת ביטחון (בנימין, 1989). במהלך השנים נבנו ונחקרו כמה גישות בעלות פרוטוקול מובנה לטיפול לאחר טראומה. גישות אלה נמצאו יעילות בהפחתת התסמינים הפוסט-טראומטיים וביצירת מרחב מוגן ובטוח (Foa et al., 2005; Foa, Hembree & Rothbaum, 2007). גלבוש-שכטמן ועמיתיה בדקו בקרב בני נוער שחוו טראומות שונות את יעילות המודל המובנה (PE)<sup>17</sup>, מול מודל דינמי שהוגבל בזמן (Gilboa-Schechtman et al., 2010). במחקר נמצא כי המודל המובנה הפחית את התסמינים הפוסט-טראומטיים ואת הדיכאון והעלה את רמת התפקוד באופן ניכר, לעומת המודל הדינמי. בספרות העוסקת בהתערבות רגשית באמצעות פעילויות

17 prolonge exposure – חשיפה ממושכת – שיטת טיפול שבנתה פרופ' עדנה פואה. השיטה עוזרת בעיבוד החוויה הטראומטית כדי לסייע למטופל לשפר את איכות חייו.

מוזיקליות מובנות אצל ילדים ובני נוער לאחר עקירה בישראל ובמקומות שונים בעולם, נמצא כי התסמינים הפוסט-טראומטיים פחתו והושגו המטרות הבאות: כינוס וארגון הקבוצה, יצירת מסגרת למפגש, מתן אפשרות לביטחון ולרוגע, הפחתת חרדה, אפשרות להבעה רגשית והחזרת תחושת השליטה. תוצאות אלו מעידות על חשיבותן של הפעילויות המובנות (Baker & Jones, 2005; Orth, 2005). ממצאי המחקר הנוכחי אפשר ללמוד כי בשלב השני הייתה הקבוצה מוחזקת פחות (ראו לוח 1). אפשר אפוא לשער כי בשל אופיים הלא-מובנה של המפגשים, חברות הקבוצה חשו שהמרחב אינו מוגן ובטוח דיו. במחקר הנוכחי החל התהליך במודל המובנה לנוכח הטראומה המערערת שחוו הנערות, כיוון שהיה צורך לספק להן מבנה מוגדר, שיעניק להן ביטחון והחזקה. הן היו חסרות אנרגיה, ולכן נזקקו בהתחלה להובלה על ידי פעילויות מובנות. בהמשך התהליך, המפגשים הלא-מובנים נועדו להעניק להן את השליטה – מרכיב שנפגע בעקבות הטראומה – ולאפשר להן להוביל (בן-סימון, 2005; שפירא וכן-גל, 2009). ואולם במהלך השלב השני נראה כי המפגשים הלא-מובנים העלו את רמת החרדה והביאו לעתים לשבירת גבולות ולהגברת התסמינים הפוסט-טראומטיים, ולא החזירו לנערות את תחושת השליטה שנצפתה בהתחלה. אמנם הכאוס שנוצר בקבוצה אופייני לשלב השני של הטיפול בקבוצות, שבו המטופלים מאפשרים לעצמם לבטא תכנים והתנהגויות שלא ביטאו בשלב הראשון, שבו טרם נוצרו קשר ואמון ביניהם (בנימין, 1989; רוזנסר, 1997). במקרה הנוכחי, הכאוס שנוצר היה הרסני, מכיוון שמשתתפות הקבוצה היו מפורקות רגשית. שני המפגשים האחרונים, השלב השלישי (11–12), היו מובנים גם הם. הסיבה לכך היא הנושא, שעסק בסיום התהליך, ואשר גרם לחוסר שקט אצל הנערות. המטרה הייתה לסיים את התהליך הטיפולי כאשר הנערות "אסופות".

## ביקורת מתודולוגית

המחקר נערך בתוך הקהילה, סמוך לבתייהן של המשתתפות. חוקרים טוענים כי ישנה חשיבות בעריכת מחקר מעין זה במקומו הטבעי של הנחקר ובאופן המשקף את מציאות חייו (צבר בן-יהושע, 1995, 2001). ואולם יש גם חסרונות בעריכת מחקר במקום הטבעי של משתתפיו: המשתתפות הרשו לעצמן לצאת מן החדר ולהיכנס אליו במהלך המפגש, ללכת לביתן ולחזור, וילדים שהסתובבו בחוץ, בין השאר אחיהן של הנערות, הפריעו לתהליך ואף קטעו אותו. ייתכן שהתנהגויות אלה השפיעו לרעה על המחקר והקשו על החוקרת להכניס את המשתתפות לתהליך ולמקד אותן בו.

לפני התחלת המחקר החוקרת חשבה כי המודל המובנה הוא הנכון לטיפול בנערות. ייתכן שהייתה זו הטיה של המחקר (צבר בן-יהושע, 1995), אי-לכך, לצורך איזון ההטיה, היא הנחתה בהמשך התהליך מפגשים בלתי מובנים; זאת כדי לבדוק את יעילותם ולראות אם החשיבה הראשונית, לעבוד עם נערות אלה באופן מובנה, הייתה נכונה. ואולם אין לדעת בוודאות אם הגברת התופעות הפוסט-טראומטיות נגרמה

עקב המעבר ממודל מובנה לגישה שאינה מובנית. היה נכון יותר לבדוק השערה זו בשתי קבוצות מקבילות.

לשם עריכת המחקר, היה צורך להציב שתי מצלמות בחדר הטיפול כדי לתעד את התהליך. במרבית המפגשים הנערות התייחסו למצלמות והתקשו להתעלם מנוכחותן. המצלמות השפיעו על התנהגותן. הן העירו זו לזו שיש צורך להיזהר במה שמדברים, כי יש מצלמות, והיו ביניהן שאף התביישו מכך שיראו אותן, ולכן הפנו את גבן או הרכינו את ראשן. ייתכן שחלק מהבעיות היו נמנעות, אם היה אפשר לתלות את המצלמות ולמנוע מהנערות את הגישה אליהן. כך הן היו בולטות פחות, ואולי הנערות היו שוכחות את קיומן.

### המלצות קליניות לעבודה עם קבוצת בני נוער עקורים

בכל קבוצה טיפולית ישנה חשיבות לשמירה על זמני המפגשים, התחלתם וסיומם, אך בקבוצה שחבריה עברו טראומה ורצף חייהם נקטע, הצורך הזה ביצירת מסגרת טיפולית הוא חיוני ביותר, ליצירת החזקה שתאפשר התרחשות של תהליך רגשי. משום כך, רצוי להתחיל את המפגש בזמן שנקבע, גם אם מגיעים מטופלים ספורים בלבד. בטיפול בנוער עקור יש לשים לב בתחילת התהליך לבחירת המוזיקה המוקלטת, שלא יהיו בה רכיבים המזכירים את הטראומה (כמו מים, במחקר הנוכחי). לפני שמביאים מוזיקה היכולה להעלות את הטראומה, יש צורך ליצור תחושת ביטחון בקבוצה. בהמשך התהליך, מוזיקה שכזאת יכולה לשמש "טריגר" להעלאת הטראומה למודעות ולעיבוד. כדאי לעבוד על פי מודל מובנה, שיכלול פעילויות מוזיקליות, כמו: אלתור, שימוש בשירים קיימים, כתיבת שירים והרפיה. זאת כדי להפחית את החרדה וליצור החזקה של המטופלים ומקום בטוח עבורם, ובכך לאפשר להם לעבד את האבדן. מומלץ להכניס לטיפול תופים, כמו תוף אפריקני וג'מבה, כמספר המשתתפים. הטיפול הקבוצתי מסייע בארגון הקבוצה.

### המלצות להמשך מחקר

מחקר זה הוא מחקר חלוץ בתחום הטיפול במוזיקה בקבוצה של נערות שנעקרו מביתן. לשם הרחבת בסיס הידע בתחום זה מומלץ לבצע מחקרי המשך ולבחון את יעילות הטיפול במוזיקה בבני נוער עקורים מגוש קטיף לאורך זמן ובנקודות זמן שונות. כמו כן מומלץ להשוות את הטיפול הקבוצתי במוזיקה לסוגי טיפול אחרים, כגון: טיפול באמנות, טיפול בדרמה וטיפול בתנועה, כדי לבחון אם למוזיקה יש תרומה ייחודית בעבודה עם בני נוער עקורים. המלצה נוספת היא לחקור גם בני נוער בעלי מאפיינים שונים של מגדר ודת (בנים, קבוצות מעורבות, מסורתיות וחילונים). ולהשוות דרכי התמודדות, ביטויי אבדן ומרכיבי פוסט-טראומה, כדי ללמוד כיצד לתת מענה רגשי נכון לכל קבוצה בהתאם לצרכיה.

## מקורות

- אילון, ע' ולהד, מ' (2000). **חיים על הגבול**. חיפה: נורד.
- אלבק, ש' (1990). **תהליך קבלת ההחלטות של ממשלת ישראל בפיצוי מפוני סיני**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- אלירם, ט' (1995). **שירי ארץ-ישראל – היווצרותו ומשמעותו של רפרטואר מוזיקלי פופולארי בסוף המאה העשרים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- אלירם, ט' (2001). **לאפיונם המוזיקלי והחברתי של שירי ארץ ישראל**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- אמיר, ד' (1999). **להיפגש עם הצלילים: תרפיה במוזיקה**. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- בורנשטיין, ד' (2009). **צמיחה מבוססת פעילות בקרב עקורי גוש קטיף**. עבודת מוסמך. מכללת אריאל.
- ביליג, מ' (2005). **ההתנתקות מחבל עזה בעיניהם של המתיישבים והמלצות לצמצום הפגיעה בהם**. ירושלים: מכון פלורסהיימר.
- בנימין, א' (1989). **התנהגות בקבוצות קטנות**. תל אביב: ספריית הפועלים.
- בן-סימון, מ' (2005). **טיפול באמצעות מוזיקה לפגועי בתר-טראומה במסגרת קבוצתית**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- גלילי, ר' ושגיא, ש' (2010). **תגובות רגשיות בקרב מתבגרים דתיים וחילונים לפני פינוי חבל עזה ואחרי: גישה סלוטווגנית**. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 31, 139–158.
- גרנות, ת' (2001). **אבדן: השפעותיו וההתמודדות עמו**. תל אביב: משרד הביטחון.
- הר שושנים, ט' (2011). **אמונה דתית ומשמעות כקשורים לאירועי חיים לוחצים: מקרה הפינוי הכפוי מגוש קטיף**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- וייס, ח' (1999). **שימוש בשירים ישראליים בטיפול במוזיקה לשם בניית קשר תוך-אישי ובין-אישי עם שני מתבגרים הסובלים מלקויות שונות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- ויליאם, י' (2009). **שירת העקורים: התמודדות עם אמונה והנהגה בספרות הילדים והנוער של גוש קטיף ועמונה**. חיפה: מכללת שאנן.
- ועד מתיישבי גוש קטיף (2009). **ד"ר וח מצב – מתיישבי גוש קטיף שנעקרו**. נדלה ב-2 דצמבר, 2009 מאתר <http://www.gushkatif.co.il/he>
- טוביאנה, י', מילגרם, נ' ופלח, ה' (1988). **לחץ והתמודדות אצל מפוני ימית: מסקנות והמלצות**. **מגמות, לא**, 65–82.
- יוסיפון, מ' (2001). **חקר מקרה**. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 256–306). לוד: דביר.
- יחיאלי, א' (2006). **דו"ח מצב – נוער גוש קטיף**. ועד יישובי גוש קטיף. נדלה ב-26 אוקטובר, 2006 מאתר <http://www.4katif.org.il/link.asp.html>
- יפה, ר' (2007). **התנתקות מהבריאות – הידרדרות במצב הבריאות של מפוני גוש קטיף**. אריאל: אוניברסיטת אריאל בשומרון.
- לב, ר' (1995). **אי-ודאות, עקירה מאונס ותפקיד הקהילה בהתמודדות עם דחק**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- להמן, א' (2000). **פסיכולוגיה חברתית**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- מטרי, י' (2005). **בית לנפש**. בן שמן: מודן.
- נוטמן-שוורץ, א', הויס, א' ואלטמן, א' (2010). **פינוי כפוי והשפעותיו על ילדים בגיל החביון**. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**, 31, 161–181.

- ניוהם, פ' (2002). **שימוש בקול ובזמר בטיפול**. קריית ביאליק: אח. נעים, ר' (1995). הרצאה במסגרת כנס מדעי בנושא היבטים פסיכו-סוציאליים בעקירה ופינוי, תל חי.
- סולומון, ז', לאופר, א' ולביא, ת' (2005). בצל האינתיפאדה: חשיפה ותגובות פוסט-טראומטיות של מתבגרים בישראל. בתוך א' זומר וא' בלייך (עורכים), **בריאות הנפש בצל הטרור: הניסיון הישראלי** (עמ' 77–110). תל אביב: רמות.
- סקלס, ח' (1990). **מוזיקה כמתווך טיפולי: מודל התפתחותי אינטגרטיבי בטיפול באמצעות מוזיקה**. עבודת דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- פאסיק, ח' (2003). בין אדם למקום, התקשרות למקום וערעור מקום בחיי המתנחלים הראשונים בשומרון. **מחקרי יהודה ושומרון**, יב, 291–305.
- פורת, מ' ווייס, ר' (עורכים) (2006). **מעקירה לנטיעה – קובץ הפעלות לקבוצות עקורים, ילדים ובני נוער**. ברקן: מהר"ת.
- פחימה, ש' (2007). **הקשר בין התמודדות נפשית במצבי טראומה אקוטית של פינוי לבין אמונה דתית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- פליישמן, ח' (2007). **ערכים ותחושת קוהרנטיות בקרב מתבגרים חילוניים ודתיים: לפני ואחרי הפינוי מגוש קטיף וצפון חבל עזה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- פרדס, א' (2004). מה שלא הורג מחשל, האומנם? על צמיחה פוסט-טראומטית. נדלה ב-2011 מאתר ת.ל.מ. רשת ארצית לטיפול פסיכולוגי, ייעוץ, אבחון והכשרה. זמין באתר <http://telem.gizra-labs.com/node?page=27>
- פת-הורנצ'יק, ר' ודופלט, א' (2005). איתור מצוקה פוסט-טראומטית בקרב מתבגרים בישראל החשופים לטרור מתמשך. בתוך א' זומר וא' בלייך (עורכים), **בריאות הנפש בצל הטרור: הניסיון הישראלי** (עמ' 55–76). תל אביב: רמות.
- צבר בן-יהושע, נ' (1995). **המחקר האיכותי**. בן שמן: מודן.
- צבר בן-יהושע, נ' (עורכת) (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. תל אביב: דביר.
- קובלר-רוס, א' (2002). **המוות חשוב לחיים**. ירושלים: כתר.
- קליאוט, נ' (1984). נטישת ישובים וחידושם בהתיישבות הציונית. **אופקים בגיאוגרפיה**, 9–10, 93–118.
- קליאוט, נ' (1989). המעבר ממלחמה לשלום: ישראל ומצרים. **מרחבים**, 3, 167–180.
- קליאוט, נ' (2005). **קבלת החלטות על פינוי ישובים, פיצוי וישוב מחדש: סיני 1982 וחבל עזה וצפון השומרון**. ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.
- קליאוט, נ' ואלבק, ש' (1996). **סיני – אנטומיה של פרידה: פינוי ישובי סיני**. תל אביב: משרד הביטחון. קמה, ע' (1990). **"יש ערמה של חברה" – תרבויות טעם מוזיקליות וקהלי טעם בקרב בני הנוער בישראל**. עבודת מוסמך. האוניברסיטה העברית בירושלים.
- קרוסון, ר', בוצ'ר, ג' ומינקה, ס' (2001). **פסיכופתולוגיה והחיים המודרניים**. א. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- רוזנוסור, נ' (עורכת) (1997). **הנחיית קבוצות**. ירושלים: החברה לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי. רייכל, נ' (2005). **בית ספר צומח בין ים למדבר ונעקר**. תל אביב: מכון מופת.
- שגיא, ש' (1984). **תגובות מתבגרים למצב לחץ לפני ואחרי פינוי סיני**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- שפירא, מ' וחוץ-גל, ש' (2009). פינוי גוש קטיף: תהליכי עיבוד אבל וטראומה בקרב ילדים. בתוך י' סימן טוב וש' חן-גל (עורכים), **כשהדרך מתמשכת: התערבויות טיפוליות-חינוכיות בהקשר לתכנית ההתנתקות** (עמ' 53–67). ירושלים: משרד החינוך.

- תובל-משיח, ר' (2009). השפעות פסיכולוגיות של הפינוי מגוש קטיף ומצפון השומרון: ממצאים ותיאוריה. בתוך י' סימן טוב וח' חן-גל (עורכים), *כשהדרך מתמשכת: התערבויות טיפוליות-חינוכיות בהקשר לתכנית ההתנתקות* (עמ' 109–134). ירושלים: משרד החינוך.
- Altman, I., & Law, S. (1992). *Place attachment*. New York: Plenum Press.
- Alvin, J. (1978). *Music therapy for the autistic child*. London: Oxford University Press.
- APA (American Psychiatric Association) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR* (4th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Aroain, K. J. (1990). A model of psychological adaptation to migration and re-settlement. *Nursing Research*, 39, 5–10.
- Austin, D. (2008). *The theory and practice of vocal psychotherapy: Songs of the self*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Ayalon, O. (1998). Community healing for children traumatized by war International. *Review of Psychiatry*, 10(3), 224–233.
- Baker, F., & Jones, C. (2005). Holding a steady beat: The effects of a music therapy program on stabilizing behaviors of newly arrived refugee students. *British Journal of Music Therapy*, 19, 67–74.
- Baker, F., & Wigram, T. (Eds.) (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Berger, R. (1997). Adolescent immigrants in search of identity: Clingers, eradicators, vacillators and integrators. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 263–273.
- Berger, R. (2008). Fostering posttraumatic growth in adolescent immigrants. In M. Unger & L. Liebenberg (Eds.), *Resilience in action: Working with youth across cultures and contexts* (pp. 87–110). Toronto: Toronto University Press.
- Bergh, A. (2005, July). *Music and conflict transformation*. Paper presented at the annual meeting of the European Society for the Cognitive Study of Music, Porto, Portugal.
- Bergman, K. (2002). The sound of trauma: Music therapy in a post-war environment. *Australian Journal of Music Therapy*, 13, 3–16.
- Blackwell, D. (1998). Foreword. In D. Dokter (Ed.), *Arts therapists, refugees and migrants Reaching across borders* (pp. 1–2). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bruscia, K. E. (Ed.) (1987). *Improvisational models of music therapy*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Burg, S. L., & Shoup, P. S. (1999). *The war in Bosnia-Herzegovina: Ethnic conflict and international intervention*. New York: M. E. Sharpe Publisher.
- Carballo, M., Smajkic, A., Zeric, D., Dzidowska, M., Gebre, J., & Van-Halem, J. (2004). Mental health and coping in a war situation: The case of Bosnia and Herzegovina. *Journal of Biosocial Science*, 36, 463–477.
- Carr, V. J., Lewin, T. J., Webster, R. A., & Kenardy, J. A. (1997). A synthesis of the findings from the quake impact study: A two-year investigation of the psychosocial sequelae of the 1989 newcastle earthquake. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 32, 123–136.

- Dasberg, H., & Sheffler, G. (1987). The disbandment of a community: A psychiatric action research project. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 23, 89–101.
- Dekel, R., & Tuval-Mashiach, R. (2010). Multiple losses of social resources following collective trauma: The case of the forced relocation from Gush Katif. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 56–65. DOI: 10.1037/a0019912. Retrieved September 20, 2010, from <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2010-19218-01.html>
- Dokter, D. (Ed.) (1998). *Arts therapists, refugees and migrants reaching across borders*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Erol, N., Şimşek, Z., Öner, O., & Munir, K. (2005). Effects of internal displacement and resettlement on the mental health of Turkish children and adolescents. *European Psychiatry*, 20, 152–157.
- Foa, E. B., Hembree, E. A., Cahill, S. P., Rauch, S. A., Riggs, D. S., Feeny, N. C., et al. (2005). Randomized trial of prolonged exposure for posttraumatic stress disorder with and without cognitive restructuring: Outcome at academic and community clinics. *Journal of Consult and Clinical Psychology*, 73, 953–964.
- Foa, E. B., Hembree, E. A., & Rothbaum, B. O. (2007). *Prolonged exposure therapy for PTSD: Emotional processing of traumatic experiences, therapist guide*. London: Oxford University Press.
- Gilboa-Schechtman, E., Foa, E. B., Shafran, N., Aderka, I. M., Powers, M. B., Rachamim, L., et al. (2010). Prolonged exposure versus dynamic therapy for adolescent PTSD: A pilot randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49, 10.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Kohut, H. (1957). Observations on the psychological functions of music. *Journal of The American Psychoanalytic Association*, 1–4(5), 389–407.
- Kübler-Ross, E. (2005). *On grief and grieving: Finding the meaning of grief through the five stages of loss*. New York: Scribner.
- Lang, L., & Mcinerney, U. (2002). Bosnia-Herzegovina a music therapy service in a post-war environment. In J. P. Sutton (Ed.), *Music, music therapy and trauma* (pp. 153–174). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Miles, M. B., & Huberman, A. N. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1977). *Creative music therapy*. St. Louis, Mo: MMB.
- Nuttman-Shwartz, O., Dekel, R., & Tuval-Mashiach, R. (2011). Post-traumatic stress and growth following forced relocation. *British Journal of Social Work*, 41(3), 480–501.
- Oren, L., & Possick, C. (2009). Religiosity and posttraumatic stress following forced relocation. *Journal of Loss and Trauma*, 14(2), 144–160.
- Orth, J. J. (2005). Music therapy with traumatized refugees in a clinical setting. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 5(2). Retrieved December 22, 2005, from <http://www.voices.no/mainissues/mi40005000182.html>



- Oznobishin, O., & Kurman, J. (2009). Parent-child role reversal and psychological adjustment among immigrant youth in Israel. *Journal of Family Psychology, 23*, 405–415.
- Pavlicevic, M., & Ansdell, G. (2004). *Community music therapy*. London: Jessica Kingsley.
- Priestley, M. (1975). *Music therapy in action*. London: Constable.
- Rosenfeld, J. M., & Hrushovski, M. R. (1987). Facing the threat of removal: Lessons from the forced evacuation of Ofira. *Journal of Applied Behavioral Science, 23*, 53–71.
- Shechtman, J. B. (1963). *The refugee in the world*. New York: Barnes.
- Slotoroff, C. (1994). Drumming technique for assertiveness and anger management in the short-term psychiatric setting for adult and adolescent survivors of trauma. *Music Therapy Perspectives, 12*, 111–116.
- Sokolov, L. (1981). *Vocal revelations: The therapeutic process of finding one's voice*. Unpublished M.A. thesis. New York University.
- Turry, A. (1989). *An approach to using the music in music therapy*. Unpublished M.A. thesis. New York University.
- Zharinova-Sanderson, O. (2002). Therapie in musik: Entdeckungen, problemen und ideen aus der musiktherapie mit folterberlebenden und traumatisierten flichtlingen. In A. Birck, C. Pross & J. Lansen (Eds.), *Das unsagbare: Die arbeit mit traumatisierten im behandlungszentrum fr folteropfer Berlin* (pp. 107–122). Berlin: Springer-Verlag.



# “למה לא להיות דוקטור?” – אנשים עם לקויות למידה מספרים על הצלחתם באקדמיה

יעל פרופר ויליה מירסקי

## תקציר

בעולם המודרני הישגים אקדמיים מהווים כרטיס כניסה לחברה. אנשים עם לקויות למידה נתקלים בדרך כלל בקשיים במסגרות לימודיות, אולם יש ביניהם המצליחים ומגיעים ללימודים אקדמיים מתקדמים, ואלה מאפשרים להם להגיע להישגים אישיים, כלכליים, מקצועיים וחברתיים. המחקר הנוכחי התמקד בגורמים המאפשרים לאנשים עם לקויות למידה להצליח בהשכלה הגבוהה. הנתונים נאספו מראיונות עומק עם עשרה מרואיינים בעלי תואר אקדמי שיש להם לקויות למידה. ממצאי המחקר מלמדים כי שלושה גורמים מעצבים את דרכם האקדמית של סטודנטים מצליחים עם לקויות למידה: פנימיים, יחסי גומלין עם הסביבה ומדיניות מערכת החינוך בכלל והאקדמיה בפרט. בסוף המאמר מוצגים המלצות וכיווני התערבות העשויים לסייע בהתמודדות יעילה בכל אחד מהגורמים הללו. מודגש כי לאחר סיום גיבושו של חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה במסודות העל-תיכוניים, חשוב שיישמו ינבע מתוך תפיסת עולם רחבה, ערכית והומניסטית, החותרת לאפשר שוויון הזדמנויות לכולם.

**מילות מפתח:** לקויות למידה, הצלחה אקדמית, מדיניות כלפי סטודנטים עם לקויות למידה

“ליקוי למידה” מוגדר על פי הוועדה הלאומית המאוחדת לליקויי למידה כ”מונח כללי המתייחס לקבוצת הפרעות הטרוגניות, אשר מתבטאת בקשיים משמעותיים ברכישת הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, המשגה ו/או יכולות מתמטיות ובשימוש בהם” (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1994). הפרעות אלה הן הפרעות פנימיות של הפרט, ומניחים שהן נובעות מבעיות תפקודיות במערכת העצבים המרכזית. ההגדרה מדגישה שלקות למידה הוא מצב הנמשך לאורך חייו של האדם, ויש לה ביטויים מגוונים בבגרות.

## שכיחות ליקויי למידה במוסדות להשכלה הגבוהה בארץ ובעולם

בשנת 2004 דווח בישראל, בדוח שהוגש לוועדת החינוך והתרבות ועל סמך נתונים שהתקבלו מעמותת לש”ם<sup>1</sup>, כי שיעור הסטודנטים עם לקויות למידה במוסדות

\* מאמר זה מתבסס על עבודה לתואר מוסמך שכתבה יעל פרופר בהנחיית פרופ’ ויליה מירסקי.

1 עמותת לש”ם – עמותת לקידום ההשכלה הגבוהה לסטודנטים עם לקויות למידה.

להשכלה גבוהה הוא כ-1.5%–3% (כספי, 2004). בשנת הלימודים 2007/8 דווח בארצות הברית ש-10.8% מהסטודנטים לתואר ראשון היו סטודנטים עם מוגבלות כלשהי, מתוכם כ-9% דיווחו על לקות למידה, וכ-20% דיווחו על לקות בקשב וריכוז (NCES, 2010). כמו כן, הנתונים של הסוכנות להשכלה גבוהה באנגליה הראו, שמתוך 428,260 סטודנטים לתואר ראשון, כ-8% (34,505 סטודנטים) דיווחו על ליקויים, ומתוכם, כמחצית (17,620) דיווחו על לקוי למידה (Hesa, 2003). יתר על כן, דווח כי מספר הסטודנטים עם ליקוי למידה הלומדים כיום במוסדות להשכלה גבוהה, גדל (לייזר, 2011). הנדרסון דיווחה שבין 1988 ל-2000 היה בארצות הברית גידול משמעותי בשיעור הסטודנטים עם ליקוי למידה מבין הנרשמים ללימודים אקדמיים. בשנת 2000, 40% מהסטודנטים עם מוגבלות היו סטודנטים עם ליקוי למידה, לעומת 18% בסקר הקודם, והם היוו 2.4% מכלל הסטודנטים שהתחילו את לימודיהם בשנת 2000 (Henderson, 2001). פומפרי בחן את הנתונים באנגליה בין השנים 1998/9 לבין 2004/5 ומצא שסטודנטים רבים יותר עם ליקוי למידה נרשמים ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה ומסיימים את לימודיהם (Pumfrey, 2008).

העלייה במספר הסטודנטים עם ליקוי למידה נובעת בחלקה מחקיקה בחלק מהארצות (The Office for Disability Issues, 1995; U.S. Department of Justice, 1990), המעגנת את זכויות הסטודנטים עם לקויות הלמידה ועם מוגבלויות אחרות הלומדים במוסדות להשכלה הגבוהה, ודורשת התאמות עבורם. גם בישראל נחקק חוק זכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות על-תיכוניים, התשס"ח-2008 (הכנסת, תשס"ח). בין היתר, החוק מתייחס להתאמות בתנאי הקבלה, במהלך הלימודים ובמבחנים. אולם טרם נקבעו התקנות והנהלים ליישום החוק, שאמורים לכלול בין היתר את קביעת הגופים המאבחנים, תנאי הקבלה ודרכים להתחשבות בצורכי הסטודנטים אל מול דרישות האקדמיה.

## התמודדות הפרט והמשפחה עם לקות למידה

אנשים עם לקויות למידה נתקלים בקשים רבים בלימודים בכלל ובהשכלה הגבוהה בפרט. קשיים אלה יוצרים אתגרים רבים בהתמודדות האישית והמשפחתית. לצד הקשיים מתפתחות אסטרטגיות התמודדות שונות ומגוונות – חלקן תורמות ומעצימות, וחלקן מקשות ומכשילות. אחת ההתמודדויות המשמעותיות עבור אנשים עם לקויות למידה היא תחושת מסוגלות ודימוי עצמי נמוכים וקשיי הסתגלות רבים יותר, בהשוואה לבני גילם שאינם לקוי למידה (בנדוב ורייטר, 1997; קוזמינסקי, 2006; Polychroni, Koukoura; Chapman, 1988; Du Pre', Gilroy & Miles, 2008; Price, 1993; & Anagnosou, 2006). חוקרים מבחינים בין דימוי עצמי כללי לבין דימוי עצמי אקדמי וטוענים, שלאנשים עם לקויות למידה יש דימוי עצמי אקדמי נמוך לעומת האוכלוסייה הכללית (Burden, 2008). ממצאים אלה מוסברים על ידי גורמים אובייקטיביים, אישיים וחברתיים, ביניהם חסכים קוגניטיביים, כישלון בבית הספר, תגובות חברתיות שליליות בעקבות פערים בין הופעה חיצונית "נורמלית" לבין

רמה נמוכה של יכולת וביצוע, חסכים בתפיסה חברתית ותיג חברתי (בנדוב ורייטר, 1997; Burden, 2008). הפער בין הציפייה מצד הסביבה הקרובה להישגים בהתאם ליכולת האינטלקטואלית, לעומת רמת ביצוע מאכזבת וכישלונות חוזרים ונשנים, יוצר מחסום של רגשי אשם וחוסר אמון בערך העצמי. מחסום זה מונע מאדם עם לקות למידה לאמוד נכון את חולשותיו ויכולותיו ולהתאים אליהן דרכי התמודדות (עינת, 2004).

בקרב תלמידים בכלל ותלמידים עם ליקויי למידה בפרט, הדימוי העצמי ותפיסת המסוגלות העצמית משפיעים על ההישגים הלימודיים (Polychroni et al., 2006). מסוגלות עצמית (self efficacy) גבוהה מתעצבת על סמך התנסויות אישיות, תצפיות בהתנסויות של אחרים, משוב ושכנוע מילולי על ידי הזולת (Bandura, 1997). ככל שהערכתו העצמית ומסוגלותו העצמית של האדם גבוהות יותר, כך גדלות ציפיותיו מעצמו וגדלה נכונותו להשקיע בלימודים, גם אם ייתקל בקשיים (כהן, 2000; פוס, 1995; קוזמינסקי, 2006). נמצא כי ילדים עם ליקויי למידה המפנימים תגובות שליליות מהסביבה, מפתחים תפיסה עצמית שלילית וציפיות נמוכות מעצמם ומתקשים להאמין ביכולתם להתמודד בהצלחה עם משימות לימודיות (כהן, 2000; פוס, 1995). תחושות אלה נמצאו גם בקרב סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה. במחקר שהשווה בין סטודנטים עם ליקויי למידה לבין כאלה שאין להם ליקויים נמצא כי אף שההישגים האקדמיים שלהם היו דומים, הסטודנטים עם ליקויי הלמידה שהביעו ספקנות ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה בכל הקשור ליכולתם האקדמית, היו רבים יותר (Hall & Webster, 2008). דנהרט דיווחה, שבמחקרים על סטודנטים עם ליקויי למידה נמצא שהם חשו שהסביבה אינה מבינה אותם, רואה אותם כחסרי יכולת או כמי שאינם משקיעים מאמץ ומנסים לרמות בבקשם תנאים מיוחדים. יתר על כן, הם גם תיארו את עצמם כ"טיפשים", כ"מתחזים" וכמלאי פחד מכך שיגלו שהם אינם ראויים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה (Denhart, 2008).

ילדים ובוגרים עם לקויות למידה מפעילים אסטרטגיות שונות של התמודדות עם הלקויות (עינת, 2004; Heimann & Kariv, 2010; Firth, Greaves & Frydenberg, 2010). אסטרטגיות אלה מומשגות, בהתבסס על המודל הקלסי של לזרוס ופולקמן (Lazarus & Folkman, 1984), כאסטרטגיות מכוונות מטרה, אסטרטגיות בעלות מכוונות רגשית ואסטרטגיה הימנעותית. בהמשך למודל הקלסי, חוקרים בעולם ובישראל בנו מודלים שונים לתאר התמודדויות של סטודנטים עם לקויות למידה (עינת, 2004; Endler & Parker, 1990). מודלים אלו הציגו חלוקה לתגובות רגשיות והתנהגותיות, שעשויות להיות חיוביות, שליליות או הימנעותיות. תגובה רגשית חיובית מבטאת מאמץ להתמודד, תוך השקעה של משאבים מרובים ולמרות תחושות הכישלון החוזרות. לעומת זאת, אסטרטגיות רגשיות שליליות עשויות להתבטא בהכחשה של הקושי, בהשלכת האשמה לכישלון על גורמים חיצוניים, בביטול עצמי ואף בספקות בנוגע לאבחון של לקות הלמידה. אסטרטגיות רגשיות הימנעותיות כוללות בעיקר תחושות של ייאוש, העללות להגיע לכדי מחשבות

אבדניות. בין האסטרטגיות ההתנהגותיות החיוביות נמצאו האסטרטגיות הבאות: שימוש בהתאמות – שינויים בתנאים הסטנדרטיים של בחינות (תנאים המסירים מאפיינים שאינם רלוונטיים להצגת הידע, אך מהווים מכשול לאנשים עם לקויות למידה) (Thompson, 1999), פנייה גלויה לעזרה לחברים ללימודים ולמרצים וכן נכונות לעזור לחברים ולמורים. כמו כן ניתן לזהות אסטרטגיות פיצוי המתבטאות בהשקעה בתחומים מחוץ ללימודים (כמו משחק, נגינה וספורט). לעומת אלה, אסטרטגיה התנהגותית שלילית עלולה להתבטא למשל בנשירה מהלימודים, ובין האסטרטגיות ההתנהגותיות ההימנעותיות ניתן למצוא בדרך כלל התרחקות ממגע רגשי עם תסכול וקושי.

מתוך מחקרים שבחנו אסטרטגיות למידה של אנשים עם לקויות למידה נמצא כי בקרב סטודנטים באוניברסיטה הפתוחה (Heiman & Kariv, 2004a), הסטודנטים עם ליקויי הלמידה דיווחו כי לעומת האסטרטגיות שהפעילו בילדות, בהווה הם השתמשו ביתר שאת באסטרטגיות למידה התנהגותיות (כגון כתיבת סיכומים וסימונים בטקסט) ונקטו גישות רגשיות חיוביות (כמו קבלה של הלקות). במחקר אחר נמצא שסטודנטים עם ליקויי למידה השתמשו בתמיכה חברתית במידה פחותה מעמיתיהם ללא לקויות (Heiman & Kariv, 2004b). החוקרים סברו כי הדבר נבע מקושי לבקש עזרה. סטודנטים עם ליקויי למידה העדיפו הסברים בעל פה או הצגות חזותיות ואימצו אסטרטגיות יצירתיות (כגון הפיכת החומר לשיר), לעומת עמיתיהם ללא לקויות למידה, שהעדיפו הסברים כתובים ואסטרטגיות של כתיבה (סיכום כתוב של החומר) (Heiman & Prece, 2003). החוקרים תיארו אסטרטגיות רגשיות שליליות, כגון רצון להסתיר את הלקות ותחושות של עייפות רגשית. אסטרטגיה התנהגותית נוספת של סטודנטים עם לקויות למידה המתוארת בספרות היא השקעה של מאמץ רב יותר בלימודים, בהשוואה לעמיתיהם שאין להם לקויות למידה (Denhart, 2008). חלקם דיווחו על מאמץ עד כדי התשה פיזית, כאבי ראש ומחלות. ביניהם היו סטודנטים שנמנעו מלהשתמש בהתאמות שהיו עשויות להוריד מהעומס המוטל עליהם, מתוך רצון שיעריכו אותם כמו את האחרים.

התמודדות עם לקות הלמידה קשורה כאמור גם להשפעת ההורים ולדרך שהם נוקטים כלפי ילדיהם. נמצא כי ההורים ממלאים תפקיד מיוחד במערך התמיכה בילדם עם לקות הלמידה, הכולל היבטים רגשיים-נפשיים ומעשיים גם יחד, מערך תמיכה הנמשך לאורך השנים. מבחינה נפשית, יחס חיובי, פתיחות ומודעות של ההורים מסייעים לילד עם לקות למידה לפתח דימוי עצמי חיובי. הורים שמבינים את החולשות והכוחות משדרים קבלה, וזו נתפסת על ידי הילד כתומכת (גילת, 2003; כהן, 2000; Cosden, Brown & Elliot, 2002). בהקשר המעשי, לעתים על ההורים לספק לילדם גם ידע, כלים ומיומנויות הנרכשים בקרב ילדים נורמטיביים באופן טבעי. עליהם לדאוג שיופנו לאבחונים, למצוא מורים מתאימים להוראה מתקנת, ליצור קשר עם גורמי חינוך, לסגור על ילדם ולעשות כל דבר נוסף שנחוץ לשם הבאת ילדם להצלחה מרבית, כדי שישתלב בחברה כשווה בין שווים. עם זאת, נראה כי לעתים אין בידי ההורים

כלים המתאימים להתמודדות עם הקשיים (גילת, 2003; עינת, 2003; פלוטניק 2008; קוזמינקי, 2006). יתרה מכך, בתקופת הלימודים האקדמיים, מעורבות ההורים נמשכת, אם כי הם נדרשים להתאים את עצמם לצרכים המשתנים, ולתת לילדם עצמאות רבה יותר בפתרון בעיות, לצד ההתמדה בתמיכה הרגשית (Brinckerhoff, Shaw & McGuire, 1993).

מכל האמור, ניתן לראות כי לילדים ומתבגרים עם ליקויי למידה יש דימוי עצמי נמוך וקשיי הסתגלות רבים יותר מאלו של בני גילם שאינם לקויי למידה. הדבר נכון גם בקרב סטודנטים במוסדות להשכלה גבוהה. אנשים עם לקויות למידה מפעילים אסטרטגיות שונות להתמודדות עם הלקויות. האסטרטגיות הללו משקפות מכוונות רגשית והתנהגותית ויכולות לכלול פן חיובי, שלילי או הימנעותי. גורם נוסף המשפיע על ההתמודדות עם לקות הלמידה הוא יחס ההורים, הנדרשים לתת תמיכה רגשית, לצד סיוע ממשי בהיבטים שונים.

## **מדיניות מערכת החינוך וההשכלה הגבוהה כלפי לקויות למידה**

מספר הולך וגדל של חוקרים בעולם וגם בישראל מציינים את התפקיד המרכזי של בתי הספר ומוסדות החינוך ושל המדיניות שהם נוקטים בעיצוב תהליכים חינוכיים, העשויים להשפיע באופן משמעותי על תלמידים עם ליקויי למידה (איילון ומרגלית, 2004; Elkins, 2001; Opp, 2001; Tsuge, 2001; Wong & Hutchinson, 2001). בתי הספר נתפסים כמשמעותיים גם משום שהתפקוד במסגרתם כרוך ברובו במרכיב ההערכה. הילד מציב לעצמו אתגרים, הישגיו ניתנים לצפייה על ידי קבוצת בני גילו, והמורים שופטים ומעריכים אותו. המורים משמשים בקביעות כסוכני משוב על הביצוע, ולכן רבה השפעתם על התפתחות התפיסה העצמית של הילדים. נמצא שליחס של המורה ולתגובותיו כלפי התלמיד יש משקל רב בעיצוב דימויו של זה בעיני חבריו, דימוי המשפיע על תפיסתו העצמית (פוס, 1995). למורים עלולה להיות גם השפעה רעה על ביטחונם העצמי של תלמידים עם ליקויי למידה. מורים שאינם מודעים לקשיי הלמידה או אינם מבינים את משמעות הלקות עלולים לראות את הבעיות בטעות כביטוי של עצלנות, חוסר מוטיבציה ועוד. גם לאחר אבחון שזיהה לקות למידה, מורים עלולים לראות את התלמידים בדרך סטראוטיפית, כחסרי מוטיבציה, דבר שעלול להשפיע על התלמידים כנבואה המגשימה את עצמה (Cosden et al., 2002; Polychroni, et al., 2006).

אקלים בית הספר מהווה גורם חשוב לפיתוח הדימוי העצמי ומיומנויות הלמידה של תלמידים עם ליקויי למידה (Polychroni et al., 2006). החוקרים מייחסים שיפור בדימוי העצמי לאקלים בית הספר, ששם את הדגש על השקעת מאמצים, ולימד את התלמידים ליחס את הצלחותיהם למאמץ שהשקיעו, במקום ליכולת מולדת. מחקרים הראו כי ללא קשר לתוצאות של תלמידים במבחנים, תגובה חיובית של מורים הקלה על הקשיים של התלמיד והעלתה את ביטחונו העצמי. במחקר שבדק הצלחות של

סטודנטים עם לקויות למידה במכינות קדם-אקדמיות נמצא כי התנהלות סגל ההוראה ושימוש בשיטות לימוד ובאסטרטגיות למידה מתאימות, לצד גישה תומכת שכללה אמונה בתלמיד, דחיפה, יחס אישי ועידוד, תרמו גם הם (טלמור וקיים, 2006). גורם נוסף שנמצא במחקר זה קשר הצלחה של הסטודנטים לסביבה ולאווירה של מקום הלימוד, לקיומו של הווי לימודי, ליחסים של עזרה הדדית ותמיכה במסגרת שנעדרו ממנה לחץ או תחרות בין התלמידים, ולמשאבים שעמדו לרשות הסטודנטים, כמו שימוש חופשי בספרים, במעבדות ובמחשבים ועוד. ממצא דומה עלה גם באקדמיה; ממחקרם של ווגל ועמיתים עלה כי האקלים בקמפוס השפיע על יכולתם של סטודנטים עם לקווי למידה להצליח בלימודים (Vogel, Holt, Sligar & Leake, 2008), וכן נמצא כי עמדות המרצים מצדן השפיעו על האקלים (שרוני וווגל, 1998; Leyser & Greenberger, 2008; Nelson, Dodd & Smith, 1990; Ryan, 2007).

מחקרן של איילון ומרגלית (2004) הצביע על כך שמדיניות של מוסדות חינוך מושפעת בין היתר מן הגורמים הבאים: גודל המוסד החינוכי, משאבים, תכונות של צוות המורים, מאפייני המבנה והתנאים הפיזיים, היכולת הלימודית של התלמידים, מידת ההדגשה של תחומי לימוד שונים, ההרכב החברתי-כלכלי של אוכלוסיית התלמידים ומידת המעורבות של הורי התלמידים בבית הספר. ההבדלים בין בתי ספר מביאים לכך שקיימים מוסדות שבהם יש לתלמידים עם לקווי למידה תכניות סיוע רבות יותר והסבירות שיקבלו בהם התאמות גבוהה יותר. לעומתם, ישנם בתי ספר שמשדרים יחס שלילי להתאמות, והתלמידים מוותרים עליהן כדי להימנע ממצבים מביכים. המצב באקדמיה אינו שונה בהרבה. בין ממצאיה הבולטים של דנהרט היה אי-רצונם של סטודנטים עם לקווי למידה לבקש התאמות או להשתמש בהתאמות שאושרו (Denhart, 2008). לעומת זאת, במחקרים שנערכו בשני מוסדות אקדמיים בישראל, דווח דווקא על שימוש בהתאמות (Heiman & Kariv, 2004b), ובאחד מהם דווח אף על שביעות רצון מההתאמות שנתקבלו (בן-יהודה ולוי, 2009). עם זאת, יש לציין כי מדובר בממצאים שנתגלו בשני מוסדות אקדמיים בלבד.

כדי לשפר את התנאים של סטודנטים עם לקויות למידה בארץ נעשו שני צעדים משמעותיים. אחד מהם הוא הקמת מרכזי תמיכה לסטודנטים עם לקווי למידה במוסדות להשכלה על-תיכונית (דהן, מלצר ופינקלשטיין, 2011)<sup>2</sup>. מדבריו של מנכ"ל לש"ם עלה כי כיום ישנם כ-55 מרכזים, מרביתם נמצאים במוסדות להשכלה גבוהה – במכללות ובאוניברסיטאות, ומיעוטם – במכינות קדם-אקדמיות ובתי ספר להנדסאים<sup>3</sup>. במחקר שערכו בן-יהודה ולוי (2009) נמצא כי מרכזי התמיכה שהוקמו והמנגנונים לקביעת ההתאמות נמצאים עדיין בשלבי עיצוב וגיבוש, וכי הגדרת הצרכים של הסטודנטים עם לקווי למידה והכלים לאיתור לקויות המותאמים לגיל מבוגר עדיין חסרים. כתוצאה מכך, קיימים אי-בהירות וחוסר עקביות בקרב מי שמחליטים

2 מתוך מכתב שהוצג ביולי 2010 בפני פרופ' טרכטנברג, יושב ראש הוועדה לתכנון ולתקצוב במועצה להשכלה גבוהה, על ידי עמותת לש"ם.

3 מדברי מנכ"ל לש"ם, מר גיא פינקלשטיין, בשיחת טלפון מאפריל 2013.



על מתן ההתאמות. ממצא זה דומה לדיווחו של מנכ"ל לש"ם שלעיל, שממנו עלה כי יש שוני בעניין זה בין מרכזי התמיכה השונים: מתוך כלל המוסדות שבהם פועלים מרכזי תמיכה, ישנם מרכזים "מבוססים" – שבהם יש מבנה פיזי, חדרי טיפול, אמצעים טכנולוגיים, אנשי צוות מתחומים שונים, מזכירות וכדומה, ולעומתם, יש מרכזי תמיכה שאינם מבוססים דיים, כלומר רוב האמצעים הללו אינם קיימים בהם, והם נמצאים בתחילת הדרך.

צעד משמעותי נוסף לשיפור התנאים של סטודנטים עם לקויות למידה בארץ היה חקיקת חוק "זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים" (משרד החינוך והתרבות, תשס"ח), במטרה ליצור שוויון ואחידות כלפי אנשים עם לקויות למידה במוסדות להשכלה גבוהה. עם זאת, התקנות הנלוות לחוק עדיין לא גובשו והתקבלו סופית, ולכן קיימת במוסדות האקדמיים השונים מדיניות מובחנת כלפי אנשים עם ליקוי למידה.

מכל האמור לעיל אפשר לראות כי ליחס המורים, לאקלים ולמדיניות של מוסדות הלימודים יש חשיבות רבה בהתמודדות של אנשים עם ליקוי למידה. השפעה נוספת משמעותית תלויה ביישומו של החוק לזכויות תלמידים עם לקויות למידה במוסדות על-תיכוניים, שחוקק בארץ, שכן התקנות והנהלים בנוגע ליישומו טרם נקבעו, והם עומדים לדיון בימים אלה.

## רכישת השכלה כהצלחה בקרב האוכלוסייה ואנשים עם ליקוי למידה

אחת הדרכים להגיע להצלחה חברתית וכלכלית בחברה המערבית היא באמצעות השכלה. אנשים בעלי אמצעים חברתיים וכלכליים ויכולות למידה נורמטיביות רוכשים במהלך חייהם ידע, כישורים ואישורים פורמליים המדרגים אותם במיצב חברתי, כלכלי ותעסוקתי גבוה (היוש ופרסקו, 2006). נתונים מארצות הברית מראים שהסיכוי של בוגרי מכללות ואוניברסיטאות למצוא עבודה גדול פי שניים מזה של בוגרי תיכונים, וכי במשך חייהם הם ירוויחו מיליון דולר יותר מבוגרי התיכונים (Murray, Lombardi, Wrem & Keys, 2009). מתוצאות מחקר שבדק את הגורמים להצלחה של מבוגרים עם ליקוי למידה עלה כי אחד הקריטריונים להצלחה היה רמת ההשכלה שהשיגו (Gerber, Ginsberg & Reif, 1992). קריטריונים נוספים היו יוקרת התעסוקה, רמת השכר, שביעות רצון מהעבודה ורמת ההוקרה שהשיגו בתחום התעסוקה.

במחקרים שבדקו הצלחה לימודית באוכלוסייה עלו שני ערכים בולטים: הכוונה עצמית והישגיות. ערכי הכוונה העצמית התבטאו בסקרנות, במוטיבציה לשינויים, ביצירתיות, בפתירות לרעיונות חדשים ומאתגרים מבחינה אינטלקטואלית ובשאיפה לאוטונומיה מחשבתית והתנהגותית. ערכי הכוונה העצמית שיקפו למעשה מוטיבציה פנימית ללמידה. מוטיבציה זו מובילה לסיפוק בתהליך הלמידה עצמו, והוא מניב התמדה גם ללא קבלה של תגמולים מידיים וגם לנוכח כישלונות מזדמנים (זאבי, 1995; נפלאי, 2003). נמצא קשר בין ערכי הכוונה עצמית לבין ציונים באוניברסיטה.

ככל שהמדד של הכוונה עצמית היה גבוה יותר, כך היה גבוה יותר גם ממוצע הציונים (Field, Sarver & Shaw, 2003). ממצא זה נמצא תקף גם בגיל ההתבגרות (כנפו ושוורץ, 2003).

לעומת ערכי הכוונה העצמית, המכוונים למטרות למידה פנימיות, ערכי ההישגיות, המכוונים למטרות ביצועיות, מונעים ממוטיבציה חיצונית, המדגישה את חשיבותה של ההצלחה בהתאם לסטנדרטים חברתיים. אנשים שהישגיות חשובה להם יחתרו לקבלת הערכה ואישור חברתי על הצלחותיהם. מטרות אלה מניעות אותם לעבוד קשה כדי לעמוד בציפיות של אלה שדעתם חשובה להם. ערכי ההישגיות מקדמים וצפויים להניע תלמידים לחתור לציונים גבוהים, לעמוד בציפיות של מוריהם ולהגיע להישגים בעלי חשיבות חברתית, כמו תעודת בגרות ולימודים אקדמיים. ערכים אלה מובילים לקושי להתמיד לנוכח כישלונות ולבחירה במטרות שרמת הקושי שלהן מבוטחה ביצוע מוצלח, שכן הישגיות גבוהה מדי עלולה להגדיל את הסיכוי לכישלון ולפגוע בהישגים (כנפו ושוורץ, 2003).

בקרב סטודנטים עם לקויות למידה הודגשו מאפיינים שונים הקשורים להצלחה בלמידה. במחקר שבדק הבדלים בין סטודנטים עם ליקוי למידה לבין סטודנטים ללא ליקוי למידה נמצא שהראשונים קיבלו ציונים גבוהים יותר מעמיתיהם ללא ליקוי למידה במדד של יזמה, שהיה מורכב ממוכנות להשקיע מאמץ וזמן רבים יותר כדי להשיג את מטרותיהם (Hall & Webster, 2008). במחקרם של גרבר, גינצברג ורייף שהשווה בין מבוגרים עם ליקוי למידה שהצליחו מאוד לבין כאלו שהצליחו פחות, נמצא כי המרכיבים שתורמו להבדלים בין הקבוצות היו מידת השליטה בחיים שהאנשים חיפשו וחושו שגם השיגו, והחלטות פנימיות, כגון: שאיפה להצלחה, מכוונות למטרה ויכולות להמשיג מחדש (reframe) את לקות הלמידה. כן נמצאו ביטויים חיצוניים של פעילויות, כמו: התמדה, בחירה בכיוונים מתאימים ויצירתיות נלמדת. נוסף על כך, מי שהצליחו הקיפו את עצמם באנשים תומכים וגילו נכונות להיעזר בתמיכה זו. המרכיב של המשגה מחדש הוצג כמרכיב חיוני על ידי קבוצת החוקרים, והוא פורק על ידם לכמה שלבים: הכרה של הלקות, קבלת הלקות, הבנה של מוקדי הכוח והקשיים ונקיטת פעילות לקראת המטרה (Gerber et al., 1992).

מחקר שבדק סטודנטים עם ליקוי למידה שהצליחו במכינות קדם-אקדמיות אף שלא הצליחו בבחינות הבגרות, מצא שלושה גורמים שתורמו להצלחתם: הגורם הראשון היה אישי – הבנת הסטודנט את חשיבות הלימודים ונכונותו להשקיע בהם מאמצים רבים יותר מאחרים, תוך שהוא מאמין בעצמו ומייחס את הצלחותיו, כמו גם את כישלונותיו, לעצמו (טלמור וקיים, 2006). גורם זה עלה גם במחקר אחר, שמצא כי הצלחה הייתה קשורה לנחישות להצטיין, למוכנות לעבוד קשה יותר מאחרים ולשאיפה להישגיות (לופי, אלנר ולוי, 2004); הגורם השני שעלה אצל טלמור ועמיתו היה גורם התפתחותי, שהתקשר לשינוי בתפיסת העולם המתרחש כחלק מתהליך ההתבגרות, ואשר במהלכו מתקבלת הבנה של חשיבות הלימודים וחשיבותה של תעודת הבגרות להמשך הלימודים; הגורם השלישי היה קשור להתנהלות סגל ההוראה, לסביבה ולאווירה של מקום הלימוד, גורמים שעליהם הורחב בפרק הקודם.

מהאמור לעיל ניתן להסיק כי רכישת השכלה תורמת למיצוב חברתי, כלכלי ותעסוקתי גבוה בקרב אנשים עם לקויות למידה, כמו גם בקרב כלל האוכלוסייה. הצלחה זו קשורה למוטיבציות פנימיות וחיצונית, למאפיינים של הסטודנט ולהיבטים התפתחותיים.

## שאלת המחקר

במוסדות להשכלה הגבוהה יש לומדים עם לקויות למידה. על סטודנטים אלה להתמודד עם האתגרים הניצבים בפניהם בתהליך הלמידה. מתן מענה ראוי עשוי לאפשר להם להגיע להישגים שידרגו אותם בסטטוס חברתי, כלכלי ותעסוקתי גבוה ולהשתלב כשווים בחברה. המחקר ביקש להרחיב את ההבנה באשר לשאלה, מהם הגורמים העשויים לסייע לאנשים עם לקויות למידה להצליח בלימודים האקדמיים.

## שיטת המחקר

המחקר נערך בגישה איכותנית פנומנולוגית (צבר בן-יהושע, 2001; שקדי, 2012), המאפשרת כניסה לעולמם הסובייקטיבי של הנחקרים ונותנת מקום לפרשנויות ולמשמעויות שהם מייחסים לחוויותיהם. גישה זו מבוססת על ההנחה שהתופעות המורכבות והעשירות של ניסיון החיים מיוצגות היטב בסיפורים ובנרטיבים של המרואיינים (קסן וקרומר-נבו, 2010; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998).

## המרואיינים

המרואיינים אותו בעזרת עמותת לש"ם ובאמצעות מכרים ועמיתים, בשיטת "כדור שלג". במחקר השתתפו עשרה מרואיינים (שבעה גברים ושלוש נשים), שאובחנו ונמצא שיש להם לקויות למידה שבאו לידי ביטוי כבר בכיתות הנמוכות של בית הספר. המרואיינים היו בטווח הגילים שבין 25 ל-47 שנים. תקופת האבחונים התפרשה על טווח גילים רחב, מגיל הגן ועד לאבחון מאוחר בגיל 35 שנים. הושם דגש על איתור מרואיינים שאובחנו עם דיסלקציה ודיסגרפיה, אולם מרבית המרואיינים (שבעה) אובחנו גם עם קשיי קשב וריכוז, ואחד מהם אף עם היפראקטיביות. בעת ביצוע המחקר, מרואיין אחד היה במהלך לימודיו לתואר השלישי (וסיים בינתיים את לימודיו), מרואינת אחת הייתה במהלך לימודיה לתואר השני (כיום היא נמצאת בשלבים מתקדמים ללימודי התואר השלישי), ארבעה מרואיינים סיימו בעת המחקר את התואר השני, שני מרואיינים סיימו תואר ראשון, ועוד שניים היו בשלבים שונים של לימודיהם לתואר הראשון (בהמשך הם סיימו אותו בהצלחה). כל המרואיינים עובדים כיום בתחומים שאותם למדו באקדמיה.

## כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק מובנים למחצה. הראיונות נערכו בבתי המרואיינים. בתחילת הראיון הוסברה מטרת המחקר, פורטו כללי הסודיות והחיסיון

והושגה הסכמתם של המרואיינים להשתתף בו. לכל אחד מהמרואיינים הוצגה תחילה שאלה פתוחה: "ספר לי על לקות הלמידה בחיידך". המרואיינים בחרו בעצמם מאיזו נקודת זמן להתחיל. לאחר שהמרואיין סיים את סיפורו הספונטני, נשאלו מספר שאלות נוספות על פי מדריך ריאיון שנבנה מראש. הראיונות ארכו בין 60 ל-90 דקות, משך זמן מקובל במחקרים איכותניים (שקדי, 2003). כל הראיונות הוקלטו ותומללו.

## ניתוח הנתונים

שיטת הניתוח האיכותני מבוססת על שקיפות של תהליך הניתוח על כל שלביו (שקדי, 2003). ניתוח התוכן התבצע בארבעה שלבים עיקריים: בשלב הראשון, נעשתה קריאה חוזרת ונשנית של דברי המרואיינים לצורך היכרות מעמיקה עם מחשבות, רגשות, תפיסות ומשמעויות שהם העניקו לסיפור חייהם; בשלב השני, התבצע תהליך של חלוקה, מיון וארגון קטעי הריאיון שזוהו כבעלי ערך להבנת המרואיינים. בתהליך זה הומשגו פסקאות של ציטוטים ונערכה בדיקה של מושגים בסיסיים שחזרו על עצמם; בשלב השלישי, קובצו ההמשגות הדומות לכדי תמות, שמהוות את השלד המושגי לממצאי המחקר, והתמות קובצו לקטגוריות-על בעלות מכנה משותף (McLeod, 2001). מיוזוג זה סייע למציאת קשרים והבנת נושאי המשמעויות העיקריים בראיונות; בשלב הרביעי, נותחו הקשרים בין התמות באמצעות מיקוד, השוואה, עימות והעלאת השערות (קסן וקרומר-נבו, 1990; 2010; Tesch). המחקר ביקש להרחיב את ההבנה באשר לשאלה, מהם הגורמים העשויים לסייע לאנשים עם לקויות למידה להצליח בלימודים האקדמיים.

## תוצאות

ניתוח הנתונים העלה שמונה תמות המתייחסות לגורמים שאפשרו למרואיינים עם לקויות הלמידה להגיע להישגים אקדמיים: (א) השלמה עם לקות הלמידה; (ב) תכונות שהתפתחו בעקבות לקות הלמידה; (ג) אסטרטגיות למידה; (ד) משפחה; (ה) נכונות להיעזר; (ו) פיתוח איכויות לימודיות וחוג-לימודיות התורמות למערכת יחסי גומלין של עזרה הדדית; (ז) מוטיבציות פנימיות וחיצוניות; (ח) מערכות החינוך והאקדמיה. לבסוף, יוצג למה מייחסים הסטודנטים את הצלחותיהם.

## השלמה עם לקות הלמידה

כל אחד מהמרואיינים חווה מידה שונה של השלמה עם לקות הלמידה, ורובם עדיין תיארו קושי בקבלתה. משמעותה של ההשלמה היא הכרה במצב והימנעות מלפעול נגדו. קבלה של הלקות איננה מובנת מאליה, שכן היא כרוכה בקשיים רגשיים רבים מצד האדם עם לקות הלמידה ומצד סביבתו. נמצא טווח רחב של השלמה עם הלקות, בין השלמה כמעט מלאה ועד לקושי רב בקבלתה. נראה שככל שהאדם נמצא בשלב מתקדם יותר של השלמה עם לקותו, כך הוא מאופיין בפתיחות ובגמישות מחשבתית

רבות יותר. הדברים של המרואיינים הבאים הם דוגמה לנקודות שונות המצויות על הציר בין השלמה לאי-השלמה עם הלקות.

ענת, שמקבלת את לקות הלמידה, סיפרה שרק כאשר הבינה שיש לה לקות למידה והשלימה עמה, היא התחילה את תהליך ההתמודדות היעילה:

בעצם בכיתה י... זה היה ללמוד איך אני לומדת... הזהות שלי עם לקות הלמידה קרתה אז, זאת אומרת ברור לי שאני עם לקויות למידה, וברור לי שזה משהו שיוביל אותי כל החיים שלי, ולמדתי איך אני לומדת... היום אני יודעת מה אני יכולה ומה אני לא יכולה... אני יותר יודעת מה יש לי שאין לאחרים.

נמרוד תיאר מודעות ללקות הלמידה, שבצדה הבנה כי עוד דרך רבה לפניו עד שיצליח להשלים עם הקשיים:

זו תובנה שאני רואה את הקצה, אני רואה את האור, איזושהי תובנה שברור לי שלא משנה מה יעמוד בדרך או במסלול לשם, אני אגיע, וזה משהו שיתפתח [...] צריכה לבוא איזושהי השלמה שלי יותר עם עצם הלקות, אני עדיין נלחם עם עצם הלקות. [כ]שתבוא ההשלמה הזאת שזה בסדר להיות כזה ושאני יכול להיות עם זה בשלום, אז למרות הלקות יהיה לי הרבה יותר קל ללמוד. זה המסלול הנכון, שלא בטוח שהוא אי-פעם יקרה דרך אגב, שגם עם זה אני צריך ללמוד לחיות.

גם גרשון ביטא השלמה חלקית עם הלקות, שכן מצד אחד הוא מקבל אותה אך מצד שני הוא מיואש מעצמת פגיעתה והשלכותיה:

בתארים האקדמיים שלי לעתים הייתי בא הביתה ואומר: "אני חושב שיש לי סוג של פיגור, אני לא מצליח להפנים את התהליכים האלה..." זה מקומות שאני מקבל, אבל אני מיואש מהעצמה של הפגיעה, זאת אומרת שהפגיעה עד כדי כך קשה לי, שאני לא באמת חושב שאתגבר עליה.

ואילו יואב, שתיאר קושי רב במיוחד בקבלת הקשיים ובהשלמה עם הלקות, עושה מאמץ עצום כדי לא להיות חריג, מאמץ שגובה ממנו מחיר יקר:

מחשבות אפילו לגמור עם החיים... דיכאון כזה שבשביל מה אני חי?... בשביל מה אני משקיע ונותן מעצמי הרבה ובסופו של דבר לא מצליח... יש לי בעיות של דיסלקציה, ואמרו לי "תפרוש את ההנדסאים לשלוש שנים". אמרתי להם: "אני לא רוצה, אני רוצה לעשות את זה כמו כולם בשנתיים..." ובסופו של דבר אחרי הרבה השקעה והרבה הקאת דם... הצלחתי לסיים את זה בשנתיים.

## תכונות שהתפתחו בעקבות לקות הלמידה

כל המרואיינים סיפרו שהם פיתחו תכונות חיוביות שנשאבו מחוויות הקושי, התסכול והמאמץ. מאפייני אופי אלה אפשרו להם להתאים את עצמם לאתגרים שעמדו בפניהם במהלך הלימודים וסייעו להם להגיע להישגים אקדמיים ולתפקד באופן נורמטיבי עם

הלקות. גדי לדוגמה, תלה את הצלחתו בכושר התמדתו, בסבלנותו הרבה, בכוח הרצון ובהתמקדותו במטרה:

הייתי צריך לכתוב איזושהי עבודה, ובמקום שאני אשב עליה חמש שעות, אז אני צריך לשבת עליה חמש עשרה, עשרים שעות. אבל היה לי את הסבלנות. זה היה לי חשוב גם לעצמי לעשות את זה. אני חושב שבגיל מסוים הבנתי שאם אני לא אעשה [את זה] אז [אני] לא אוכל להתקדם בחיים ולא אוכל לעשות כלום. יש לי כוח רצון מאוד חזק. ידעתי, מה שאני רוצה...

איתי, שלא זכה לסובלנות כלפי קשייו מצד הסביבה, פיתח בעקבות זאת סובלנות בעצמו:

לאור הקשיים נאלצתי לפתח סובלנות... זאת אומרת להבין את האדם איך שהוא, וזה קשור לזה, כי לי היה חוסר בזה, ולפעמים דרך מה שחסר לך, אתה לומד מה שאתה רוצה לתת לאחרים.

נמרוד תיאר כי לצד כוח הרצון פיתח גם רגישות ויצירתיות:

איזושהי יכולת של חשיבה יצירתית של איזושהי אמונה בסיסית בהרבה מאוד כוח. לא הייתי מפתח אותה אם לא הייתי חייב... יצירתיות וסוג של רגישות, אהה, איזושהי רגישות אנושית כלפי העולם האנושי סביבי, זאת אומרת יכולת לקלוט אנשים ב... כלום זמן, בצורה מאוד מאוד מדויקת ולדעת איך להתנהל עם זה.

ניתן לראות כי חלק מהמרוויינים רואים את לקות הלמידה כ"מתנה", משום שבעקבות הצורך להתמודד עם הקשיים התאפשר להם לפתח בעצמם תכונות שהם מברכים עליהן, כפי שעולה מדבריהם של גרשון וענת:

**גרשון:** אני חושב שלמוח, בגלל שיש לו את ה"באג"... הקצר הזה, אז הוא מפתח בעצמו גם דרכים אחרות... שהופכות אותך ליותר טוב בדברים אחרים.

**ענת:** אני חושבת שיש הרבה מתנות בלהיות לקוי למידה, בלראות את העולם אחרת, בלעזור למצוא פתרונות שאחרים לא רואים, בלהבין דברים שאחרים לא יכולים להבין, בלזהות סיטואציות, תבניות, חיבורים, שרק אם אתה לקוי למידה אתה יכול לראות את זה. לא מוותרת על זה, זה הייחוד שלי כבר, עם הכאב ועם הכול.

## אסטרטגיות למידה

אפשר לראות כי המרוויינים פיתחו לעצמם דרכי ההתמודדות שונות על מנת להתגבר על הקשיים שמביאה הלקות. כל מרווייין פיתח לעצמו שיטות פעולה יעילות, שהביאו להשגת המטרה שאותה הציב לעצמו. בקרב רובם השינוי התחולל לאחר שאובחנו כלקויי למידה, אצל מיעוטם הוא התרחש בשל שאיפות מקצועיות, ואילו רק מרווייין

אחד, שאובחן בגיל צעיר, נקט מאז ומתמיד אסטרטגיות למידה חיוביות. אצל מרבית המרואיינים השתנו דרכי ההתמודדות במהלך החיים מאסטרטגיות למידה שליליות לאסטרטגיות יעילות יותר (למשל במקום להימנע מהתמודדות ואף לפתח תסמינים פיזיולוגיים של מחלה, לנקוט התמודדות הכוללת קבלת עזרה מהסביבה, זיהוי הכוחות בלמידה והתמדה לאורך זמן, למרות המשאבים הדרושים). המקרה של איתי ייצג את רוב המרואיינים, שהבחינו בין אסטרטגיות של הימנעות לפני האבחון ובין אסטרטגיות חיוביות ויעילות יותר לאחריו. לפני האבחון איתי נקט אסטרטגיה של הימנעות:

אף פעם לא היו לי מחברות... בשיעורים הייתי מתכתב עם כל הכיתה, אימת חיי היה ללמוד בעל פה, זאת אומרת שאם היה צריך ללמוד בעל פה, אני הייתי הופך להיות חולה, הרבה סימפטומים פיזיולוגיים של חום... עוד דבר שאני מאוד זוכר זה את המילה "לא הספקתי" בסוף המבחן, "הספקתי רק חצי", ולא זוכר הצלחות.

ואילו לאחר האבחון שעבר בגיל 35 ובמהלך לימודיו האקדמיים, איתי נקט אסטרטגיות התמודדות יעילות יותר, שביטאו יכולת לקבל עזרה פורמלית ובלתי פורמלית ויכולות פנימיות הקשורות להכרה בכישוריו ובקשייו:

עבדתי קשה. בהתחלה ניסיתי להקליט שיעורים, ישבתי בבית, האישה שלי כתבה לי מהטייפ... הייתי קורא חומר ויושב ומעתיק את כל החומר... ורק אחרי זה ממה שאני העתקתי סיכמתי עוד פעם ועוד פעם... עוד מישהי מהקיבוץ איתי, גם [היא] לקוית למידה, כך שלמדנו יחד למבחנים... החלטנו שאני מתחיל שבוע קודם, ואז הייתי פשוט מרצה לה את החומר... בכל תקופת המבחנים... אני מראש אמרתי "אני צריך ללמוד כחמישה ימים לכל מבחן", אמרתי "זה למועד ב", "זה למועד זה [א]", כך חילקתי [את מועדי המבחנים] לאורך כל התואר שלי, ולא נזקקתי לעשות מבחן חוזר.

גם ענת תיארה את חייה כמו נחלקו לשניים – עד לאבחון ואחרי האבחון. היא עברה מלמידה אוריינית – באמצעות קריאה וכתובה – לשמיעת טקסט והצגת ידע בעל פה והפכה את חוויית הלמידה לתהליך שבו היא פעילה ונוטלת אחריות. במילים אחרות, ענת עברה מלמידה מסורתית ללמידה קונסטרוקטיביסטית:

יא יב זכורים לי כאחלה זמן, כאילו ממש עם חוויות הצלחה. למדתי איך ללמוד בעל פה ולארגן את עצמי, ועשינו הסכם עם המורים שאני באה לכל שיעור, ובמקום להכין שיעורי בית, המורה צריך לשאול אותי שאלה של ידע ושאלה של בקיאות בחומר, וכך הוא ידע שאני אתו, שאני זוכרת תשעים ומשהו אחוז ממה שאני שומעת [...] אז גם את הבגרויות, אימא שלי פשוט [הייתה] אתי, יושבת חצי שעה, מקריאה ומקריאה, והייתי הולכת [ועושה בגרות בעל פה [...] אם זה לנסוע, לפני הבגרות באזרחות, אז נסעתי למשטרה לראות מה זה, ונסעתי לכנסת לראות מה זה, ונסעתי לבתי המשפט, עם אבא [נימה של התרגשות] וישבתי עם עורך דין שהסביר לי אך הוא עובד... ובעצם כל הסמאות האלה

נהפכו למציאות ולתמונות ולחוויה, ואם זה בהיסטוריה של ארץ ישראל, ישבתי עם סרט שורשים, פשוט במקום לקרוא את הספר, הסתכלתי על כל הקלטות של "עמוד האש" ולמדתי על כל תולדות מדינת ישראל. הייתה לי מורה לאנגלית שפשוט הקליטה לי את כל שיעורי הבית ואת הכול על קלטת, והייתי מדברת אתה.

נמרוד הוא דוגמה למי שאובחנו בגיל צעיר ואשר השינוי שהם עשו – מהימנעות להתמודדות חיובית – נבע מכמיהה להגשים את שאיפותיהם:

במקרה שלי היה איזה מין צורך להשיג את הכלי הזה שהוא כלי אקדמי כדי להמשיך ולהתפתח בכיוונים שאני רוצה. אילולא הבעיטה הזו בתחת, יכול להיות שהייתי מוצא את עצמי מחפש מעקפים עוד הרבה שנים.

רק רון, שגם הוא אובחן בגיל צעיר, תיאר תהליך של התמודדות חיובית מתמשכת. כפי שיתואר בהמשך, זוהי כפי הנראה גם תוצאה של תמיכה משמעותית של אמו, החל מן המפגש הראשון שלו עם בית הספר. היא שדאגה לכך שיאובחן בגיל צעיר, גייסה בשבילו עזרה לימודית והייתה מעורבת לאורך השנים בלמידתו.

## משפחה

בדומה למה שדווח בספרות (גילת, 2003; כהן, 2000; קוזמינסקי, 2006; Brinckerhoff; et al., 1993; Cosden et al., 2002), גם הורי הנחקרים היו מעורבים בתהליך הלמידה של ילדיהם בשני הקשרים עיקריים: רגשיים ומעשיים. רון וענת סיפרו על יחס של פתיחות ומודעות של הוריהם לקשיי הלמידה שלהם. יחס זה נחוות כתומך ומסייע בהתמודדות עם הקשיים שהציבה להם לקות הלמידה. רון הביע הערכה רבה על העזרה והמעורבות של אמו:

[אימא] שמרה עליי כמו... באיזשהו מקום אני פה הרבה בזכותה. היא שמרה, היא הדפה, היא דחפה קדימה, היא לא ויתרה לי, היא היחידה שלא ויתרה לי.

ענת היא דוגמה נוספת של מעורבות תומכת של ההורים. היא סיפרה שגם כשההורים לא ידעו עדיין על לקות הלמידה שלה, הם נתנו לה את התחושה שהיא אהובה וחשובה. כאשר נערך לה אבחון, והם הבינו מה מקור הבעיה, מעורבותם ותמיכתם הלכו וגדלו, בעיקר אלו של האב, שאף הוא היה לקוי למידה:

דבר ראשון הם לא כל כך הבינו מה יש לי, אבל הם אהבו אותי, תמיד היה לי תמיכה, תמיד הם הסתכלו לי בעיניים ותמיד היה אפשר לדבר על הדברים... לא נמדדתי על פי היכולת שלי לכתוב ולקרוא... זה אני חושבת שהבסיס. אני חושבת שברגע שאבא הבין על מה מדובר, אז אימא לא הפריעה לו... והוא באמת התחיל גם לסנגר מול בית הספר, וזה ממש אומר גם לבוא ולהסביר, גם למצוא פתרונות, גם לקחת אחריות על הלמידה שלי, ולא רק להשאיר את זה בתוך בית ספר.



מציטוטים אלה עולה כי ההורים תמכו בילדים בפן הרגשי ובפן המעשי. בפן הרגשי ניכר כי הם סיפקו לילדיהם תחושה שהם חשובים, ובתוך כך הם שמרו עליהם, תמכו בהם ואהבו אותם על אף הקשיים. בפן המעשי ההורים היו מעורבים בהיבטים ארגוניים ולימודיים, הם גיסו עזרה מבחוץ ואף תיווכו בין הילדים לבין גורמי חוץ. נראה כי ככל שההורים מודעים לקשיי הלמידה ולהשלכותיהם מוקדם יותר ומספקים לילדיהם תמיכה והכלה, כך מתפתחות דרכי התמודדות חיוביות ויעילות יותר, והסיכוי להצליח גדל.

מהתיאור של גרשון עולה, כי למרות שהוריו לא יכלו לעזור ולהיות מעורבים בפן הלימודי, בשל העובדה שהם היו עולים חדשים, הוא חש בתרומה גדולה מצדם, הן בשל התמיכה הרגשית שאותה חווה והן בשל הדוגמה האישית (מודלינג) שאביו, שהתמודד בעצמו עם קושי בשל נכות, העניק לו:

הם [הוריי] לא יכלו לעזור לי [בפן הלימודי]. שניהם היו עולים חדשים... [אבל] בחלק האישייתי הם מאוד עזרו, הם מאוד ניסו לעודד תמיד ולהראות כמה אני שווה, ומאוד אהבו, והאהבה הזו היא גדולה... הדוגמה של אבא שלי [שהיה נכה] זה דוגמה שהלכה אתי גם כילד. המאבק שלו זה מאבק שהשרה עליי את היכולת להצליח לעמוד בקשיים למרות הדחיות.

מהדוגמה של נמרוד, שפיתח דרכי התמודדות הימנעותיות לאורך החיים, ניתן לראות התמודדות מורכבת של ההורים: מצד אחד, הם אמנם דאגו להפנות את בנם לאבחון ולעזרה, אך במקביל הם גם המשיכו לצפות ממנו להישגים לימודיים נורמטיביים:

אני בא מרקע משפחתי שהלימודים היו משהו שהוא כאילו נורא נחשב, זה או להיות או לא להיות. לכן גם מבחינתי זה היה לא להיות, זאת אומרת בעצם אם לא הייתי תלמיד, אז אני לא הייתי [...] היה איזשהו פרדוקס. מצד אחד היה הגילוי המוקדם ושליחה לאבחונים ולריפוי בעיסוק כזה, אבל בעצם לא עשו הנחות... לא אמרו: ”טוב, בסדר, הלימודים לא כזה חשוב, בוא נוריד מזה את הלחץ”. היה מאבק נון סטופ שתמיד גם הרגשתי בו לא בסדר, כי לא עמדתי בציפיות.

## נכונות להיעזר

כל המרואיינים דיווחו שהם מקבלים עזרה כדי להצליח בלימודים. עם זאת, בדומה למה שמדווח בספרות, מרביתם דיברו על הקושי לקבל עזרה (למבריש, 1993), אך כפי שצוין לעיל, היכולת להיעזר קשורה להשלמה עם הליקוי. כך למשל, ענת תיארה כיצד בעקבות משבר שהביא לנשירתה מהלימודים, היא רכשה מודעות לכך שעליה להיעזר באחרים כדי להצליח וגייסה כוחות על מנת להיות מוכנה לקבל עזרה:

אני חושבת שהגעתי לנקודת משבר כשהייתי בת 14–15... נקודת משבר כל כך גדולה, כל כך לא רציתי להיות במקום הזה, כל כך פחדתי על עצמי... העדפתי לקבל עזרה מאשר להיות במקום הזה, הייתי בשלה לשינוי... ואני חושבת שאם לא הייתי בנקודה הזו, הייתי נלחמת עדיין בעזרה... כי אני ממש התמסרתי ואני

מתמסרת [לקבלת עזרה]. אני יודעת מפידיבק שאני מקבלת שאני נותנת לעזור לי, אני לא מפריעה למי ש[עוזר לי] לעשות את העבודה שלו, כי אני מבינה שאני באמת לא יכולה לעשות [לבד].

לעומת זאת, רון תיאר את מחיר העזרה:

תמיד אתה זקוק לעזרה בתור דיסלקט, אז אתה מתרגל שמישהו אחר יודע יותר טוב. מישהו אחר יודע יותר טוב, משמע אתה יודע פחות טוב, וזה משפיע על הביטחון העצמי... זה איזשהו פרדוקס. מצד אחד לא נעים [לבקש עזרה], מצד שני אני תמיד אבקש עזרה.

נראה כי על סטודנטים עם ליקויי הלמידה לגייס כוחות על מנת להתגבר על חסמים רגשיים, כמו בושה, חריגות וחשיפה, על מנת שיוכלו לקבל עזרה פורמלית (מיועצים, ממורים ומפסיכולוגים) ובלתי פורמלית (מהורים ומחברים). חלק מהמרואיינים הסבירו שמה שעזר להם להשלים עם הצורך בעזרה הוא ההבנה שזו מקדמת אותם להישגים לימודיים, כפי שעולה מהדברים של נמרוד ואיתי. נמרוד ביטא קושי בקבלת עזרה מחונכת צעירה ממנו בהרבה במהלך לימודיו באקדמיה, לצד ההבנה כי על מנת להצליח, עליו להתגבר על הקושי הזה:

מהמקום הזה [לקבל עזרה מהחונכת] לבוא ולהיות כאילו במקום של... נקרא לזה חלש, קטן, לא משנה מה שזה... אפשר לראות את זה כמשהו נורא יפה ונורא גיבור, [אך] אני עוד לא שמה, אבל אני נושך שפתיים, לוקח עזרה, צריך, אין בָּרָה.

נראה כי עצם קבלת העזרה עלול להפריע לסטודנטים לראות את הישגיהם כשלהם, כמו לדוגמה במקרה של איתי, שהיה בזמן הריאיון בשלבים מתקדמים של כתיבת הדוקטורט. הוא פתוח לקבלת עזרה פורמלית ובלתי פורמלית, אך עם זאת, הוא גם חש כי עם קבלת העזרה נלקחת ממנו היצירה "שלו", המקורית והאותנטית. בעניין זה איתי אף פנה להתייעצות עם מומחית בתחום לקויות למידה:

הקושי שלי להיעזר... היא אמרה "אף אחד לא ייקח לך את הדוקטורט". זה הפחד איך תתפרש העזרה עם האנגלית שקשה לי, איך זה מתפרש? איך זה מתקבל? והאמירה הזו [שלה] "אף אחד לא ייקח ממך את הדוקטורט... אז תיעזר".

## פיתוח איכויות לימודיות וחוץ-לימודיות התורמות למערכת יחסי גומלין של עזרה הדדית

חלק גדול מן המרואיינים פיתחו איכויות – מעלות, יכולות וכישורים בתחומים לימודיים וחוץ-לימודיים – שמהם הם שאבו כוח, גאווה, ביטחון עצמי ומעמד חברתי. איכויות אלה אפשרו להם לחוות גם חוויות של הצלחה. ניתן לראות כי היכולות הלימודיות של המרואיינים אפשרו להם להעניק עזרה לאחרים, מה שסייע להם גם לבקש ולקבל עזרה בנקודות שבהן לקות הלמידה יצרה קושי, דהיינו לקיים יחסי גומלין עם אחרים לצורך קידום הלמידה. גרשון תיאר כיצד יכולותיו באו לידי ביטוי בתחומי לימוד פורמליים פחות:

יש חוסר יכולת להיות בבית הספר, יחד עם זה יש הרבה מאוד הצלחות בתחומים שהם לא בית ספריים טהורים, כמו שיעורים שמאוד אהבתי, כמו תנ"ך או טבע. אהבתי מאוד טיולים, הייתי מומחה לטבע, גם היום. זה דברים שהם היו חזקים מאוד.

יחסייהם של רוב המרואיינים עם חבריהם ללימודים התאפיינו בהשקעה בבניית מערכת יחסים הדדית, שבה הם יכלו להועיל ולתרום בקבוצות הלמידה ועל כן לחוש בנוח לקבל עזרה. כך למשל, גדי תיאר את קשריו עם חבריו ללימודיו האקדמיים כמערכת תמיכה הדדית שהתבססה על יחסי "תן וקח":

אני חושב שזה, זה מערכת יחסים של "קח ותן" הרבה פעמים. זאת אומרת, אני ביקשתי עזרה, ובדברים אחרים שאני יכולתי לעזור, אני עזרתי יותר.

דוגמה נוספת ניתן לראות בדבריו של נמרוד, אשר חש שהוא הביא לקבוצת הלמידה את יכולותיו וכישרונותיו:

רוב העבודות הן משותפות, אז אני מביא את החלק של הניסוחים ושל ההבנה וכו', ומישהו אחד מביא את החלק של הכתיבה, ואחד של הביבליוגרפיה, ומסדרים.

אף ענת תיארה שבלימודיה לתואר השני, היא השתלבה היטב עם חבריה ללימודים והצליחה לתרום את חלקה בקבוצות הלמידה. ניתן לראות מדבריה כי היא הבחינה בייחודיות התרומה שלה לקבוצה ובנחיצותה:

הרבה מאוד מהעבודות זה עבודות קבוצתיות. ולהרבה מאוד אנשים הקושי זה באינטגרציה, זה לקחת את התפיסה הזו והתפיסה הזו ולהביא את ה"קייס סטדי" ולעשות את השילוב מה"קייס סטדי" ולעשות את הניתוח. זה החלק שלי הוא פשוט מאוד.

הכרה ביכולותיהם ובכוחותיהם של המרואיינים, לצד הלקות, היא גורם משמעותי ביותר ללמידה, לשיפור הדימוי העצמי, לנכונות לקבל עזרה ובסופו של דבר להגעה להישגים לימודיים.

## מוטיבציות פנימיות וחיצוניות

נראה שכל המרואיינים הפגינו להט להתגבר על מכשולים על מנת להגיע להישגים אקדמיים. ניתן לזהות שני סוגי מוטיבציות דומיננטיות: מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית (זאבי, 1995; נפלאי, 2003). דוגמה מייצגת למוטיבציה פנימית סיפקה ענת, שהלימודים אפשרו לה לצמוח ולבטא עצמאות:

למה לא להיות דוקטור? למה לא להיות מנתח? למה לא להיות מורה? למה לא להיות, למה? למה לוותר על זה בגלל שאתה לקוי למידה? זה נראה לי חטא לוותר על זה, אז אני חושבת שהשאלה זה לא למה להתעקש ללמוד, השאלה זה באיזה אסטרטגיה להשתמש כדי ללמוד... אם יש יכולת ויש סקרנות ויש רצון, אין שום סיבה לוותר על זה, אין שום סיבה. ואני גם לא חושבת שזה להוכיח, אני חושבת

שזה צורך הרבה יותר גדול מלהוכיח, זה צורך של לגדול, זה צורך של לצמוח, זה צורך של עצמאות, זה צורך של להיות.

גם נמרוד ביטא מוטיבציה פנימית שנבעה מרצון עמוק וצורך אמתי להצליח ולהתפתח:

אני חושב שזה מורכב מרצון, מצורך, צורך אמתי... במקרה שלי, היה איזה מין צורך להשיג את הכלי הזה, שהוא כלי אקדמי, כדי להמשיך ולהתפתח בכיוונים שאני רוצה.

לעומת זאת, היו מרואיינים שביטאו רצון להצליח מתוך מוטיבציות חיצוניות. יואב רצה להצליח ולהוכיח לכולם שהוא יכול [להצליח] למרות הלקות, ואביו הווה את המודל של מה שהוא לא רצה להיות:

אני רוצה להוכיח לאנשים, חשוב לי להצליח... אמרתי "שום דבר לא ישבור אותי, אני לא מסתכל על הדרך שהיא ארוכה"... אני רואה את אבא שלי שהוא עובד קשה כדי להתפרנס ואמרתי: "מה, אני רוצה להיות כמוהו?... הוא עובד במפעל מתכת... או שאני רוצה טיפה להתקדם בחיים להרוויח משכורת יותר טובה?... אני רוצה טיפה יותר להתקדם בחיים... אני אקח את עצמי בידיים, ואני אלמד, ואני יכול לעשות את הדברים האלה"... הנה הוכחה היום לכולם – אני ממשיך ומוכיח דברים, מגלה על עצמי דברים חדשים שהנה בן אדם עם דיסלקציה [חמורה], קשה להאמין שיסיים מתישהו לימודים אקדמאיים. ככה אמרו לי לפחות, והנה, אני לומד היום, זו הוכחה וחשוב לי להוכיח את זה.

גם גרשון, שתיאר משברים ופגיעה בדימוי העצמי שליוו את חייו בשל לקות הלמידה, ביטא מוטיבציה חיצונית שהונעה מכמיהה לקבל הכרה על פועלו, וזאת מהגורם הבכיר ביותר – ראש הממשלה. מכך ניתן להבין כי המניע שלו לעשייה היה מוטיבציה חיצונית:

הייתי רוצה שראש הממשלה יתקשר אליי היום ישירות ויגיד לי "חבר, נבחרת! אנחנו מקשיבים עכשיו למה שיש לך להגיד [בנושא לקויות הלמידה], אני ממנה אותך אישית לנושא"... ואז הייתי מגיע למקום שאני צריך.

## מערכות החינוך והאקדמיה

המרואיינים הביעו חוסר שביעות רצון כללי מאופן ההתייחסות של מערכת החינוך והאקדמיה ללקות הלמידה שלהם, אף שהיו שצינו גם התנסויות חיוביות. מן הממצאים עולה, כי לא קיימת אחידות באופן התמודדות של מוסדות הלימוד עם תלמידים שיש להם ליקויי למידה, החל מבית הספר ועד לאקדמיה. לא קיימות אמות מידה להתייחסות לתלמידים אלו ולצורכיהם, ומידת העזרה והתמיכה נקבעת שרירותית על ידי המוסד המסוים ולעתים אף על ידי המורה עצמו. רון סיפר כי בבית ספר היסודי זכה בדרך כלל להבנה ולעזרה, אך בבית הספר העל-יסודי גברה הדרישה שיהיה "כמו כולם":

ביסודי זה היה חלק מהמאמץ של הבית ספר. ממש כולם עזרו כמיטב יכולתם, להוציא מורה אחת. בתיכון זה היה או התייחסות כזאתי מוזרה של "אוקיי, לא יודעים איך לאכול אותו, מסכן לא מסכן, אז שיהיה כמו כולם". אוקיי, אני מוכן להיות כמו כולם, אבל אל תבקשי ממני מחברת או דברים כאלה. תביני שאני יכול ללמוד גם בלי מחברת, מה שהאחרים לא. לא סתם אני מקבל מאה בתנ"ך, גם בלי המחברת שלך.

גם ביחס למוסדות האקדמיים, המרואיינים דיווחו על תסכול, קושי וצורך להיאבק לא אחת במערכת, אף לאחר קבלה פורמלית של זכויותיהם להתאמות. דוגמה לכך ניתן לראות בדבריו של נמרוד, אשר ביקר את חוסר ההתחשבות של הסגל האקדמי בלקות הלמידה שלו:

יש דפי היזכרות ויש הקלות בזמן ומבחינים בעל פה. זה משהו שאם יש [מבחן] אמריקאי זה לא רלוונטי, מה שרוב המרצים אוהבים לעשות... אני יכול לבקש [מבחן] בעל פה, [אך] זה נתון לידי החלטת המרצה... השנה למשל, אף מרצה לא היה מוכן לבחון בעל פה.

גם ענת לא הייתה מרוצה מהתמיכה הפורמלית שקיבלה בלימודיה לתואר השני באוניברסיטה. לכן היא מצאה דרך לעקוף את האישור הפורמלי ולקבל עזרה מהמרצים בזכות קשריה האישיים עמם:

לא נתנו לי את מה שהייתי צריכה, כי אני צריכה שיקראו לי, אני צריכה לדבר ושיכתבו לי. כאילו הם אומרים שתלמד להסתדר לבד, לכתוב לבד... זה היה התמודדות עם מאבק, ואני סיימתי M.A.... שילמתי כסף למורים פרטיים... הצלחתי להמיר עבודות או מבחנים לרפרטים שהיו נותנים לי שעה וחצי. איזה מרצה לא רוצה את השקט לשבת שעה וחצי ושהתלמיד שלו יעבוד? הייתי מעבירה את זה, עם כל הרפרנס וכל מה שצריך... [היו מבחנים שעשיתי בעל פה] אין זכאות כזו בכלל באוניברסיטה, אבל יחסים אישיים, רצינות והתעקשות, מוכנות להיחשף, כל הזמן להיות מוכן שיראו לך...

מדבריה של ענת ניתן להסיק כי היא יצרה מערכת יחסי גומלין לא רק עם עמיתים, כפי שהוצג קודם, אלא גם עם המרצים באקדמיה. במקביל המרואיינים ציינו לטובה גם את גילויי ההתחשבות והגמישות שזכו להם מחלק מאנשי הסגל האקדמי, לעתים אף תוך חריגה מן הנהלים הפורמליים. לדוגמה, איתי סיפר כיצד התקבל ללימודים אקדמיים ללא תעודת בגרות:

ניגשתי למכללה לאחראי שם, ואמרתי "תשמע... אין לי אף תעודה, אני לקוי למידה, אני רוצה ללמוד"... ובשבילו זה הספיק.

גרשון סיפר על יחס דומה:

האוניברסיטה העמידה לי חונכים בכל מיני מקצועות... מורה פרטית... וזהו, והצלחתי בעור שיניי, כמעט בעור שיניי. יש מקומות שהחליקו לי, כמו

סטטיסטיקה ואנגלית, שלא ממש עברתי, אבל הייתי "נחמד" אז החליקו לי, זהו הצלחתי. יש לי ממוצע של שבעים ותשע בתואר הראשון.

## האחריות להצלחה

בתשובה לשאלה ישירה: "למה אתם מייחסים את הצלחתכם האקדמית?" רוב המרואיינים ייחסו את ההצלחה האקדמית שלהם בעיקר לעצמם. כמו כן הם ציינו את התמיכה מהסביבה ופחות מכך, את המדיניות הפורמלית הממסדית.

רון תיאר את המשאבים האדירים שהשקיע כדי להגיע להישגים, במונחים "דם יזע ודמעות":

[השקעת] מאמץ – דם, יזע ודמעות, בשלוש מילים... [זה] נשמע נוראי, אבל כל שעה שחברים שלי למדו בבית הספר, אני הוספתי עוד שעה עם מורה טיפולית.

נמרוד ייחס את עיקר האחריות להצלחתו ליכולות בסיסיות הטבועות בו, לצד תמיכה שקיבל מהסביבה:

[יש] את התמיכה הסביבתית. יש פה הרבה מאוד מרכיבים, ממרכיבים כלכליים ועד מרכיבים משפחתיים, וזה דורש הרבה מאוד התארגנות. ואני חושב שאיזה שהם יכולות בסיסיות שהם לא... שהם לא הדיסקציה עצמה... שלא הלקות עצמה.

בדומה לנמרוד, גם ענת ייחסה את הצלחתה לעצמה, ליכולותיה הלימודיות וכן ליכולות שלה להיתמך בסביבה:

אני חושבת שכשאתה לומד איך אתה לומד, אז השמיים הם הגבול, וצריך להתמסר, צריך להיות מוכן לקבל עזרה ולדעת להסביר איזה עזרה צריך, כי הרבה פעמים אומרים: "טוב, אז ניתן הארכת זמן", אבל הארכת זמן הרבה פעמים זה לא מה שצריך או דף גדול זה לא מה שצריך, זה לא האותיות הגדולות. צריך לדעת לדבר, לסנגר, להסביר, להיות מוכן להיות חשוף, להסביר מה אתה צריך. הרבה אנשים שמסבירים להם מה צריך, הם מוכנים לתת. אם אתה אומר להם רק שאתה צריך עזרה, זה נורא מבלבל אותם, כי הם לא מבינים.

מהמחקר עלה באופן בולט כי חוויית הלימודים לוותה בתחושה של מאבק מתמיד בכלל ומול מערכת החינוך והמוסדות האקדמיים בפרט. מאבק זה לווה לעתים אף בהקרבה עצמית בדרך להשיג את המטרה, כפי שעולה מדבריו של גרשון:

כדי להתקבל לאוניברסיטה ו... תואר שני וכל הדברים שעשיתי, כל דבר דרש מאבקים אין-סופיים, באקדמיה ובעולם. זה בעצם חיים של מאבק. זה צמתים של מאבק, צמתים של סיכון. כי בכל מאבק כזה גם סיכנתי את הנפש שלי, סיכנתי את החיים שלי, סיכנתי את עצמי כל הזמן כדי להגיע למקומות שרציתי להגיע אליהם, והגעתי רחוק, אבל הגעתי רחוק בזכות הנחישות.

## דין וסיכום

מאמר זה מציג חוויות של אנשים לקויי למידה אשר הצליחו, למרות הקשיים הכרוכים בלקותם, להגיע ללימודים במוסדות אקדמיים ואף להשיג תארים אקדמיים. באמצעות סיפוריהם ניתן להתקרב לעולמם, לתחושותיהם, לקשייהם ולדרכי התמודדותם ולראות כי הם השקיעו משאבים ניכרים בדרך להצלחה בלימודים. בחינת הגורמים שאפשרו לאנשים עם לקויות הלמידה להגיע להישגים האקדמיים העלתה שמונה תמות: השלמה עם לקות הלמידה, תכונות שהתפתחו בעקבות לקות הלמידה, אסטרטגיות למידה, משפחה, נכונות להיעזר, פיתוח איכויות לימודיות וחופ-לימודיות שתרמו למערכת יחסי גומלין של עזרה הדדית, מוטיבציות פנימיות וחיצונויות ומערכות החינוך והאקדמיה.

מהתבוננות מעמיקה בתמות אלה נחשפים שלושה גורמים עיקריים המצטיירים כמעצבים את דרכם האקדמית של סטודנטים מצליחים עם לקויי למידה: גורמים פנימיים, יחסי גומלין עם הסביבה ומדיניות מערכת החינוך בכלל והאקדמיה בפרט.

**הגורמים הפנימיים** שעיצבו את דרכם של הסטודנטים עם לקויות הלמידה שרואיינו במחקר זה, התקשרו בתהליך פנימי שאותו עבר כל אחד מהם בניסיון להתמודד עם הקשיים בלימודים. גורמים אלו כללו שלושה היבטים: השלמה עם הלקות והסתייעות בתכונות אופי ויכולות, מוטיבציות להשקיע מאמץ מיוחד בלמידה ואסטרטגיות למידה.

ההיבט הראשון בתהליך הפנימי היה השלמה עם לקות הלמידה, שסייעה לנבדקים לפתח או לחזק תכונות הכוללות גישה חיובית כלפי המציאות ורצון להתמודד עם הקשיים באופן הולם. ממצאים אלה מתחזקים לנוכח מחקרם של גרבר, גינצבורג ורייף, שטענו כי הצלחה בלימודים של אנשים עם לקויות למידה קשורה להחלטות פנימיות, הכוללת את היכולת להמשיג מחדש (reframe) את הלקויות, התפתחות של שאיפות להצלחה אקדמית ומידת השליטה בחיים שהם חיפשו וגם חשו שהשיגו (Gerber et al., 1992). בעוד הספרות מצביעה על כך שלאנשים עם לקויות למידה יש דימוי עצמי אקדמי נמוך ביחס לאוכלוסייה הכללית (Burden, 2008), ניתן להסיק מתוצאות המחקר הנוכחי כי הבלטת הכישורים הייחודיים בלמידה קידמה דימוי עצמי חיובי, שיש בו כדי לסייע בלמידה. ממצאים נוספים במחקר הנוכחי, הדומים לאלה המדווחים בספרות (טלמור וקיים, 2006; לופי ועמיתים, 2004), הם שההצלחה תלויה בתכונות אופי, כמו: כוח רצון, סבלנות וסובלנות, כושר התמדה, עקשנות, סגור עצמי, רגישות כלפי האחר ויצירתיות. כל אלה היוו חלק משמעותי ביותר ממערך ההתמודדות עם הקשיים של הסטודנטים שנחקרו. ממצאי המחקר הנוכחי מאששים גם את חשיבותן של תגובות רגשיות חיוביות, כמו המאמץ להתמודד למרות כישלונות ומוטיבציה להתגבר על המכשולים (עינת, 2004).

ההיבט השני בתהליך הפנימי התקשר למוטיבציות. כמו בספרות (כנפו ושוורץ, 2003), גם במחקר הנוכחי עלה כי את הצלחתם של הנחקרים קידמו מוטיבציות

פנימיות וחיצוניות. בקרב חלק מהנחקרים נמצא כי המוטיבציות הפנימיות הונעו מערכי הכוונה עצמית, כמו סקרנות וצורך לגדול, לצמוח, ללמוד ולעבוד בתחומים שדרכם ניתן לחוש הגשמה עצמית. עוד נמצא בקרב המרוויינים צורך בעצמאות ופתיחות מחשבתית, שכללה נכונות להתבונן על המציאות מזווית אחרת וחיפוש ומציאת כיוונים ורעיונות חדשים, השונים מהתבניות המקובלות. ממצא דומה עלה גם ממחקריהם של זאבי (1995) ונפלאי (2003), שהגדירו היבט זה כ"אוטונומיה מחשבתית", אוטונומיה המאפשרת להתמודד עם אתגרים בדרך יעילה יותר כדי להצליח בלמידה. הנחקרים שנתקלו בחוויות לימודיות רבות של כישלון, הונעו בחלקם גם ממוטיבציות חיצוניות שהיו קשורות לערכי הישגיות, מוטיבציות שביטאו רצון להוכיח לאחרים, ולא רק לעצמם, כי הם "יכולים". יש לציין, כי סיפוריהם של המרוויינים, שסופרו בשלב מתקדם של השלמה עם הקשיים שהלקות מביאה, העלו חוויות שתיארו מוטיבציה פנימית וקשב רב יותר לצורכיהם ולמאווייהם הפנימיים יותר מאשר ציפיות של הסביבה.

ההיבט השלישי בתהליך הפנימי היה אימוץ אסטרטגיות למידה חיוביות (עינת, Firth et al., 2010; Heiman & Kariv, 2004a, b; Heiman & Precl, 2003; 2004), שנמצאו בספרות קשורות להצלחה. אצל כל המרוויינים, למעט אחד, ניתן היה לזהות במהלך החיים מעבר מאסטרטגיות שליליות או הימנעותיות לאסטרטגיות התמודדות חיוביות. הדבר התרחש ברוב המקרים לאחר שנערך אבחון וזהו ליקויי הלמידה, בדומה לממצא במחקרן של ווגל ושרוני, שציינו את חשיבותו של האבחון בקרב מורים עם ליקויי למידה. במחקרן, חלק מהמורים דיווחו שהאבחון עצמו חשף את היכולות ואת נקודות החוזק שלהם, לצד מתן אישור אובייקטיבי לקשיים (Vogel & Sharoni, 2010). לעומת זאת, במחקר של דנהרט, אף שכל הנחקרים היו גאים בכך שהאבחון הראה שהם בעלי יכולות קוגניטיביות תקינות, כמחציתם תיארו את תהליך האבחון כחוויה שלילית, ורבים לא קיבלו מידע שעזר להם בהתמודדות עם הלקות (Denhart, 2008). גורם נוסף שסייע לשינוי האסטרטגיה, העולה מתוך המחקר הנוכחי, הוא הבנתם של המרוויינים כי ללימודים אקדמיים יש חשיבות רבה. ממצא זה תואם את ממצאיהם של טלמור וקיים (2006), כי כחלק מתהליך ההתבגרות, תפיסת עולמם של תלמידים עם ליקויי למידה משתנה, והם מתחילים להבין את חשיבות הלימודים להתקדמות בחיים.

הגורם השני שנמצא במחקר הנוכחי כמעצב את דרכם האקדמית של סטודנטים מצליחים עם ליקויי למידה היה כאמור, **יחסי גומלין עם הסביבה**, שכללו יחסי גומלין עם גורמים בלתי פורמליים – משפחה ועמיתים, ועם גורמים פורמליים – מרצים באקדמיה ויועצים. נמצא כי ההורים מילאו תפקיד מיוחד במערך התמיכה בילדיהם עם לקויות הלמידה בהיבטים הרגשיים והמעשיים. בהיבט הרגשי – הורים שנתנו לילדיהם תחושה שהם חשובים, שמרו עליהם, תמכו בהם ואהבו אותם למרות הקשיים, תרמו לפיתוח דימוי עצמי חיובי. ממצא זה תואם מחקרים אחרים, שלפיהם הורים המבינים את החולשות והכוחות ומשדרים תמיכה וקבלה, מסייעים



לילדיהם לפתח דימוי עצמי חיובי (גילת, 2003; כהן, 2000; Cosden et al., 2002). חלק מההורים במחקר הנוכחי, בדומה לממצאי מחקרים אחרים (גילת, 2003; עינת, 2003; פלוטניק 2008; קוזמינקי, 2006) היו מעורבים גם בהיבטים מעשיים בתהליך הלמידה של ילדיהם. היבטים אלה כללו מעורבות בפן הלימודי (למשל הקראת חומרי למידה וגיוס עזרה מבחון, כמו הפניה לאבחונים), בתיווך בין הילדים לבין גורמים חיצוניים (כמו סגור מול בית הספר) וכן בפן הארגוני (כמו חיפוש פתרונות והסעת הילדים). נמצא כי תמיכת ההורים תרמה לפיתוח דרכי למידה יעילות ולהצלחה של המרואיינים בדרך להשתלבותם בחברה כשווים. יש להוסיף כי גם בני משפחה אחרים נמצאו בין התומכים, כמו בת זוגו של אחד המרואיינים, שתכתבה עבורו חומר לימודי<sup>4</sup>.

יחסי הגומלין עם הסביבה כללו כאמור גם פנייה של המרואיינים לגורמים שונים במוסדות שבהם למדו. פנייה זו התחלקה בין גורמים בלתי פורמליים וגורמים פורמליים. הפנייה לגורמים הבלתי פורמליים – עמיתים ללימודים – התבטאה בהשתתפות בקבוצת למידה, בקבלת עזרה בכתיבה, בסיוע בחיפוש חומרים ביבליוגרפיים וכדומה. הפנייה לגורמים הפורמליים – יועצים, מורים, פסיכולוגים ומרצים, הניבה הבנות, התאמות והסכמים, למשל התחשבות בלקות בתנאי הכניסה ובמטלות הנדרשות במהלך הלימודים.

נמצא כי קבלת העזרה נעה בין "התמסרות" (כדבריה של אחת המרואיינות), בשל ההבנה כי העזרה מקדמת הישגים, לבין הקושי לקבל את העזרה. קושי זה מתקשר לשני מניעים: האחד – תחושה כי פנייה זו פוגעת בדימוי העצמי של המרואיינים, מקבלי העזרה, ממצא הדומה לממצאם של הול וובסטר, שלפיו יחסית לכלל הסטודנטים, רבים יותר מהסטודנטים עם ליקויי למידה מבטאים ספקות עצמיים ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה, בכל הקשור ליכולתם האקדמית (Hall & Webster, 2008); המניע השני לקושי לקבל עזרה הוא החשש שהיא עלולה להקשות על מקבלי העזרה לראות את הישגיהם כשלהם. היבט זה עלה גם במחקרה של דנהרט, שגרסה כי סטודנטים עם ליקויי למידה מתארים את עצמם כ"טיפשים", כ"מתחזים" וכמלאי פחד וחוששים שיגלו שהם אינם ראויים ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה (Denhart, 2008).

ניתן לומר, כי יחסי הגומלין של המרואיינים עם העמיתים ועם אנשי הסגל האקדמי כללה גם עזרה הדדית, באופן שהתפתחה ביניהם מערכת יחסים של **סחר חליפין** (exchange theory). בסוג כזה של קשר, אדם פועל מתוך שיקולים של רווח והפסד, המבטאים את שאיפותיו להשיג תגמולים תוך כדי פעילות גומלין עם אחרים, על בסיס יחסי "תן וקח", שפירושה תגמול הדדי (Blau, 1964). המרואיינים גישרו על הקשיים שבהם נתקלו בדרך להצלחה באמצעות התמודדות בדרך שונה עם המטלות שהוטלו עליהם במסגרת לימודיהם האקדמיים (למשל הגשת רפרט במהלך שיעור במקום הגשת עבודה, מה שהיה נוח גם למרצה) ובאמצעות ידע, כישורים ורעיונות שהם

הביאו למפגש עם העמיתים (למשל עריכת ניסוחים ומיזוג בחומר הלימוד, בתמורה לקבלת עזרה בכתביה ובחיפוש פריטים ביבליוגרפיים). כל אלה אפשרו להם לחוש שבתמורה לעזרה הלימודית שהם מקבלים מהסביבה, הם מעניקים דבר-מה בחזרה, ובדרך זו הם שיפרו את מעמדם בעיני עצמם ובעיני החברה.

הגורם השלישי המשפיע על הישגי סטודנטים עם ליקויי למידה הוא **מדיניות מערכות החינוך בכלל והאקדמיה בפרט**. כל המרואיינים ביטאו חוסר שביעות רצון מהתייחסות מערכת החינוך אליהם, ממצא העולה גם מדיווחים קודמים (איילון ומרגלית, 2004). מן הממצאים ניתן לראות כי ההתאמות לא תמיד סייעו למרואיינים. באקדמיה, כמו במערכת החינוך, לא נמצאה מדיניות אחידה ביחס לנחקרים עם ליקויי הלמידה, והתמיכה שהם קיבלו הייתה תלויה בגישה של המוסד או במרצה המסוים. הם נתקלו בקשיים בקבלת ההתאמות הנדרשות על ידי המוסדות האקדמיים גם לאחר קבלת האישור הפורמלי. מן הספרות עולה כי דבר זה עשוי להביא לאי-רצון של אנשים עם לקויות למידה לבקש התאמות המגיעות להם (Denhart, 2008). ממצא מעניין העולה מן המחקר הנוכחי, המחזק ממצאים אלה, הוא כי הסטודנטים עם ליקויי הלמידה ייחסו את ההצלחה הלימודית שלהם בעיקר לעצמם, ופחות לגורמים האקדמיים.

## המלצות

המחקר הנוכחי הוא בבחינת מחקר פיילוט, המבוסס על מספר קטן של מרואיינים ויכול לשרטט את קווי המתאר בלבד להמשך חקירה. אף שאין בממצאיו די כדי לטעון טענות מוכללות על סטודנטים עם ליקויי למידה, ניתן להציע כיווני התערבות שעשויים לקדם את הצלחתם האקדמית. להלן יוצגו המלצות העשויות לסייע בהתמודדות יעילה של סטודנטים עם לקויות למידה, התמודדות שיש בה כדי לקדם הצלחה בלימודים. המלצות אלה יוצגו לפי שלושת הגורמים שהוצגו בפרק הקודם: גורמים פנימיים, יחסי גומלין עם הסביבה ומדיניות מערכת החינוך בכלל והאקדמיה בפרט.

בהתייחס לגורמים הפנימיים, המתקשרים לתהליך האישי שאותו עובר האדם עם לקות הלמידה, מומלץ כי הוא ישאף לקדם את ההבנה והקבלה של יכולותיו הייחודיות, לצד הקשיים הנלווים. כמו כן עליו לחזק או לעצב בעצמו תכונות שיאפשרו לו להתמודד, כמו כושר התמדה לאורך זמן, על אף המהמורות שבדרך. נוסף על כך, על האדם לזהות את דרכי הלמידה המתאימות והמסייעות לו להגיע להישגים המשקפים את יכולותיו. עליו להיות גם מוכן לחשוף את המקומות שבהם דרושה לו עזרה, ולמצוא את היכולות הייחודיות שלו בלמידה, כדי שיוכל לפתח מערכת יחסי גומלין של "סחר חליפין". דבר זה עשוי לאפשר לו לקבל עזרה ממקום של חוזק, ולא של חולשה. רצוי שאדם עם לקות למידה ישאף להצלחה לא רק כדי להגיע להישגים בעלי חשיבות חברתית, כמו תעודות בגרות ותארים אקדמיים, אלא גם יבצע בחירות משמעותיות שיביאו למיצוי עצמי, עניין, סיפוק והנאה. כל אלה יחזקו אותו ויאפשרו לו להתגבר על הקשיים בדרך להצלחה.

ההמלצות בנוגע ליחסי הגומלין עם הסביבה מתייחסות להורים ולבעלי תפקידים פורמליים. להורים תרומה רבה בהצלחה הלימודית של ילדיהם בהיבטים רגשיים

ומעשיים. מעבר לתמיכה הרגשית הבלתי פוסקת הנדרשת מהם, הכוללת הקשבה אמפתית, נוכחות ותמיכה, עליהם לספק לילדיהם גם כלים להתמודדות עם חוויות של כישלון ברגעי משבר. כמו כן רצוי שההורים יאפשרו לילדיהם עם לקות הלמידה לחוות במהלך חייהם אירועי הצלחה רבים ומגוונים ככל האפשר, לא רק בבית הספר, אלא גם בעיסוקי הפנאי. כל אלה יביאו לכך שבהגיעם ללימודים אקדמיים, יהיה בידם סל של כלים רגשיים וחברתיים שבאמצעותם יוכלו להתמודד עם הדרישות ביתר יעילות. תמיכת ההורים נדרשת גם בפן מעשי, הכולל היבטים ארגוניים ולימודיים. בהקשר זה, ערנותם לקשיים המתהווים והפניית ילדיהם לאבחון בגיל מוקדם הם בעלי פוטנציאל תרומה גדול להצלחה הלימודית ולהתמודדות יעילה עם האתגרים. יש לציין כי לא די באבחון לקות הלמידה, אלא על ההורים לפעול גם כדי לצייד את הילדים במערכת תמיכה מתאימה (מורים, יועצים, פסיכולוגים), אשר תסייע ברכישת מיומנויות למידה שיעזרו להם בעתיד. מכל אלה עולה כי רצוי שההורים יהיו מעורבים ופעילים בכל הנוגע לדרישות של מערכת החינוך, מה שכולל גם סגור מול המוסדות ולעתים אף לקיחת חלק פעיל בתהליך הלמידה של ילדם.

ביחס לבעלי תפקידים פורמליים במוסדות החינוך והאקדמיה, חשוב שמורים ומרצים יחשפו לקשת הרחבה של לקויות הלמידה ולקשיים המעכבים את הסטודנטים הללו מלבטא את יכולותיהם הלימודיות במסגרות הקיימות. חשוב מאוד שמורים ומרצים יכירו בכך שהתאמות הניתנות ללומדים עם לקויות למידה אינן הקלות, אלא אמצעים המאפשרים להם לבטא את יכולותיהם מבלי שלקות הלמידה תהווה מכשול. עליהם לאפשר את מימוש ההתאמות, גם אם הדבר גורם להשקעה של מאמץ רב יותר. כמו כן רצוי שמורים ומרצים יכירו דרכי הוראה מגוונות וישתמשו בשיעורים שלהם במגוון אמצעי למידה, במטרה לתת מענה לשונות בין הלומדים. באופן כללי, מסרים חיוביים ללומדים עם ליקויי הלמידה ואמונה ביכולתם להצליח עשויים לתרום רבות להצלחתם בלימודים.

באשר למדיניות, למרות העובדה שבשנת 2008 חוקק חוק הנוגע למדיניות כלפי סטודנטים עם לקויות למידה במוסדות האקדמיים בישראל, חוק זה נמצא עדיין בשלבי גיבוש; זאת מאחר שהתקנות הנלוות אליו עדיין לא אושרו סופית. מצב זה גורם לכך שבמוסדות האקדמיים אין מדיניות קבועה ביחס לסטודנטים עם לקויות למידה, והם נוהגים בהם על פי הבנתם. לכן, ראשית מתבקש לסיים את תהליך עיצובו של החוק. נוסף על כך, נראה כי על החוק להיות גמיש ולאפשר גישור בין דרישות האקדמיה לבין צורכיהם הייחודיים והשונים של הסטודנטים עם לקויות הלמידה. כל אלה יאפשרו ניהול של מדיניות אחידה בכל המוסדות האקדמיים, מדיניות שאינה תלויה ב”רצון טוב” של בעלי תפקידים. אולם נראה כי ההצלחה של החוק והתקנות הנלוות אליו לא תסתיים בכך, אלא היא תלויה גם במהות יישומו. לא די יהיה ביישומו הפורמלי בלבד, אלא מתבקש גם שהביצוע בין כותלי המוסדות להשכלה גבוהה ינבע מתוך תפיסת עולם רחבה, ערכית והומניסטית, החותרת לאפשר שוויון הזדמנויות לכולם.

## מקורות

- איילון, ח' ומרגלית, מ' (2004). התאמות בבחינות הבגרות לתלמידים עם ליקויי למידה: תפקיד המדיניות הבית ספרית. **מגמות**, כג(1), 242–265.
- בנדוב, ד' ורייטר, ש' (1997). הדימוי העצמי ואיכות החיים של בוגרים לקויי למידה. **חברה ורווחה**, יז(2), 185–200.
- בן-יהודה, מ' ולוי, נ' (2009). **התאמות דידקטיות לסטודנטים עם ליקויי למידה: היבטים של שימוש ויישום**. דו"ח מחקר. המכללה האקדמית בית ברל.
- גילת, ע' (2003). **רגשות, לחץ ושליטה אצל הורים כלפי ילדם בעל לקות למידה וילדם שאינו סובל מלקות למידה והאפשרות להשפיע על משתנים אלו באמצעות קבוצת ייעוץ**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת חיפה.
- דהן, א', מלצר, י' ופינקלשטיין, ג' (2011). תמורות בהשתלבות של סטודנטים עם ליקויי למידה בחינוך הגבוה בישראל. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 315–343). חיפה: אחוה.
- היוש, ט' ופרסקו, ב' (2006). מכינה קדם-אקדמית במכללה להכשרת מורים כהזדמנות שנייה בעבור קבוצות חלשות הישג. **דפים**, 41, 87–108.
- זאבי, ע' (1995). **השוואה של מוטיבציה ועמדות של תלמידים כלפי מקצועות הלימוד: אנגלית, ערבית וצרפתית**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- טלמור, ר' וקיים, א' (2006). למה מייחסים סטודנטים לקויי למידה במכינה קדם אקדמית את הצלחותיהם הלימודיות. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21, 45–56.
- כהן, א' (2000). השפעת גורמים נבחרים על הדימוי העצמי של תלמידים עם ובלי לקויות למידה. **סחיש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 15, 33–38.
- כנפו, א' ושוורץ, ש' (2003). **העברת ערכים במשפחה: השפעות של רקע משפחתי והשלכות על הצלחה בלימודים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.
- כספי, מ' (2004). **מסמך רקע בנושא: תקצוב, אבחון וטיפול בסטודנטים בעלי לקויות למידה והקניית כלים להתמודדות עתידית עם תלמידים לקויי למידה במוסדות להשכלה גבוהה**. מוגש לוועדת החינוך והתרבות. ירושלים: הכנסת.
- לופי, ד', אלנר, א' ולוי, נ' (2004). הערכת יכולת, כישורים קוגניטיביים ומאפייני אישיות של מתבגרים עם ליקויי למידה. **סחיש: סוגיות בחינוך ושיקום**, 19, 69–82.
- לייזר, י' (2011). גורמים המקדמים או מעכבים השתלבות של סטודנטים עם מוגבלויות בחינוך הגבוה: מבט בינלאומי. בתוך ג' אבישר, י' לייזר וש' רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה** (עמ' 345–379). חיפה: אחוה.
- למבריש, ל' (1993). **דיסלקציה: כיוונים חדשים בטיפול לפי שיטת ד"ר בלר**. קריית ביאליק: אח. משרד החינוך והתרבות (תשס"ח). חוק זכויות תלמידים עם לקות למידה במוסדות על-תיכוניים, תשס"ח-2008. זמין באתר [http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3/1533\\_1.rtf](http://www.knesset.gov.il/privatelaw/data/17/3/1533_1.rtf)
- נפלאי, ע' (2003). **תפיסת חוללות עצמית, מוטיבציה פנימית/חיצונית ואוריינטציה למטרות הישג בהקשר הלימודי בקרב תלמידי תיכון עם לקויי למידה וללא לקויי למידה**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- עינת, ע' (2003). **הורים מול מחסום הדיסלקציה: מפתח לדלת נעולה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עינת, ע' (2004). **מפתח לדלת נעולה: לפרוץ את מחסום הדיסלקסיה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

- פוס, ל' (1995). **ההשפעה של טיפול קבוצתי על דימוי עצמי, מיקוד שליטה, מעמד סוציומטרי והישגים לימודיים אצל תלמידים נכשלים בלימודים בגיל טרום-ההתבגרות**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת חיפה.
- פלונטיק, ר' (2008). **לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז**. חולון: יסוד.
- צבר בן-יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים בחינוך האיכותי**. לוד: דביר
- קוזמינסקי, ל' (2006). **מדברים בעד עצמם: סגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**. חולון ותל אביב: יסוד ומכון מופ"ת.
- קסן, ל' קרומר-נבו, מ' (2010). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**. באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
- סקדי, א' (2003). **מילים המנסות לזכות: מחקר איכותני – תאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- סקדי, א' (2012). **המשמעות מאחורי המילים**. תל אביב: רמות.
- שרוני, ר' וווגל, ג' (1998). עמדות סגל מורי מכללה כלפי סטודנטים בעלי ליקויים בכלל וליקויי למידה בפרט. **דפים, 27**, 59–77.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Blau, Peter (page does not exist)" Blau, P.M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley and Sons.
- Brinckerhoff, L. C., Shaw, S. F., & McGuire, J. M. (Eds.) (1993). *Promoting postsecondary education for students with learning disabilities*. Austin, TX: Proed.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia, 14*(3), 188–196.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review on Educational Research, 58*(3), 347–371.
- Cosden, M., Brown, C., & Elliot, K. (2002). Development of self-understanding and self-esteem in children and adults with learning disabilities. In B. Wong (Ed.), *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 33–51). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities, 41*(6), 483–497.
- Du Pre', L., Gilroy, D., & Miles, T. (2008). *Dyslexia at college*. London: Routledge.
- Elkins, J. (2001). Learning disabilities in Australia. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.181–196). Mahwah, NJ: Ehrbaum Associates.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. A. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(5), 844–854.
- Field, S., Sarver, M. D., & Shaw, S. F. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*(6), 339–349.
- Firth, N., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 43*(1), 77–85.
- Gerber, P. J., Ginsberg, R., & Reiff, H. B. (1992). Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*(8), 475–487.

- Hall, C. S., & Webster, R. (2008). Metacognitive and affective factors of college students with and without learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(10), 32–41.
- Heiman, T., & Kariv, D. (2004a). Coping experience among students in higher education. *Educational Studies*, 30(4), 441–455.
- Heiman, T., & Kariv, D. (2004b). Manifestations of learning disabilities in university students: Implications for coping and adjustment. *Education*, 125(2), 313–324.
- Heiman, T., & Preceel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248–258.
- Henderson, C. (2001). *College freshmen with disabilities: A statistical profile*. Washington, DC: Higher Education and Adult Training for People with Handicaps (HEATH). Available at HYPERLINK "<http://www.heath.gwu.edu/PDFs/collegefreshmen.pdf>" [www.heath.gwu.edu/PDFs/collegefreshmen.pdf](http://www.heath.gwu.edu/PDFs/collegefreshmen.pdf)
- HESA (Higher Education Statistics Agency) (2003). Students in higher education institutions 2002/3. Available at HYPERLINK "<http://www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/disab0203.htm>" <http://www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/disab0203.htm>
- Lazarus, R. L., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 237–251
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. London: Sage Publications.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counseling and psychotherapy*. London: Sage.
- Murray, C., Lombardi, A., Wrem, C. T., & Keys, C. (2009). Associations between prior disability-focused training and disability related attitudes and perceptions among university faculty. *Learning Disability Quarterly*, 32, 87–100.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities: Position papers and statements* (2nd ed). Austin, TX; Proed (ERIC Document Reproduction Service No. ED385079).
- NCES (2010). Profile of undergraduate students 2007–08. Available at <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010205.pdf>.
- Nelson, R. J., Dodd, J. M., & Smith, D. J. (1990). Faculty willingness to accommodate students with learning disabilities: A comparison among academic divisions. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 185–189.
- Opp, G. (2001). Learning disabilities in Germany: A retrospective, analysis, current status and future trends. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.217–238). Mahwah, NJ: Ehrlbaum Associates.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415–430.

- Price, L. (1993). Psychosocial characteristics and issues of adults with learning disabilities. In L. C. Brinckerhoff, S. F. Shaw & J. M. McGuire (Eds.), *Promoting postsecondary education for students with learning disabilities* (pp. 137–169). Austin, TX: Pro-ed.
- Pumfrey, P. D. (2008). Moving towards inclusion? The first-degree results of students with and without disabilities in higher education in the UK: 1998–2005. *European Journal of Special Needs Education*, 23(1), 31–46.
- Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 436–442.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: The Palmer Press.
- The Office for Disability Issues (1995). Disability Discrimination Act (DDA) of 1995. Retrieved April 26, 2013 From <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents>
- Thompson, M. E. (1999). Subtypes of dyslexia: A teaching artifact. *Dyslexia*, 5, 127–137.
- Tsuge, M. (2001). Learning disabilities in Japan. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.255–272). Mahwah, NJ: Ehrlbaum.
- U.S. Department of Justice (1990). Americans with Disabilities Act (ADA) of 1990. P.L. 101-336, 42 U.S.C 12101. Retrieved April 26, 2013 From <http://www.access-board.gov/about/laws/ada.htm>
- Vogel, G., & Sharoni, V. (2010). “My success as a teacher amazes me each and every day”: Perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 479–495. DOI: 10.1080/13603110903131721
- Vogel, S., Holt, J. K., Sligar, S., & Leake, E. (2008). Assessment of campus climate to enhance student success. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(1), 15–31.
- Wong, B. Y .L., & Hutchinson, N. (2001). Learning disabilities in Canada. In D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and global perspectives in learning disabilities* (pp.197–216). Mahwah, NJ: Ehrlbaum Associates.





# הוראה פעילה והוראה מסורתית של מקצוע המתמטיקה בחינוך המיוחד

סאאיד בשארה

## תקציר

במחקר זה נבדקו הבדלים בהוראת המתמטיקה בין שתי שיטות הוראה – הוראה פעילה והוראה מסורתית – בכיתות חינוך מיוחד בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי. ההבדלים שנבחנו קשורים לקידום הישגי התלמידים במתמטיקה הן מבחינת הבנת החומר הלימודי והן מבחינת היכולת לפתור שאלות מתמטיות. כמו כן, נבדקה השפעת המגדר על הישגים במתמטיקה בחינוך המיוחד.

הנחת המחקר הייתה כי שיטת ההוראה הפעילה תקדם את הישגי התלמידים יותר מאשר השיטה המסורתית, מכיוון שהיא מציבה בפני התלמידים משימות חקר, ייצוג מצבים בעזרת המחשות וייצוג מתמטי והבנת תכונות וקשרים בין מושגים. הוראה פעילה היא תהליך למידה שבו מושם דגש על הפעלת התלמידים, לעומת למידה מסורתית, שבה המורה מלמד את מרבית השיעור, והתלמידים נשארים פסיביים (גלובמן והריסון, 1994).

במחקר השתתפו 40 תלמידים שלמדו בארבע כיתות לחינוך מיוחד (כיתות ג-ד) בחינוך היסודי הרגיל (תלמידים עם ליקויי למידה). שתי כיתות למדו את מקצוע המתמטיקה בשיטת ההוראה הפעילה, והשתיים האחרות למדו מקצוע זה בשיטה המסורתית. אוכלוסיית התלמידים בכל כיתה נבדקה פעמיים, פעם בתחילת השנה ופעם בסופה. רמת ההישגים של התלמידים נבחנה באמצעות מבחן בחשבון. המורים התבקשו למלא שאלון לצורך אפיון שיטת ההוראה שבה השתמשו.

הממצאים הצביעו על כך שבקרב תלמידים שלמדו לפי שיטת ההוראה הפעילה, השיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה היה גדול יותר באופן מובהק מהשיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה בקרב תלמידים שלמדו לפי שיטת ההוראה המסורתית. עוד נמצא כי בקרב הבנות, השיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה היה גדול יותר באופן מובהק מהשיפור שחל ברמת ההישגים במקצוע זה בקרב הבנים.

אחת ההשלכות הפדגוגיות שעלו מהמחקר היא שאפיון שיטת ההוראה כשיטה השמה דגש על הוראה פעילה עשוי להוות פקטור המסייע לקידום הישגי התלמידים במתמטיקה, והשלכותיו עשויות להיות בעלות השפעה גם על מקצועות הוראה אחרים. ההוראה הפעילה עשויה להוביל למניעת נשירה של תלמידים מהמסגרת החינוכית, טיפוח המוטיבציה ללמידה ושיפור יחסים חברתיים.

**מילות מפתח:** שיטות הוראה, הוראה פעילה, הוראה מסורתית, הוראת מתמטיקה, כיתות חינוך מיוחד, מערכת חינוך מיוחד

## מבוא

במחקר זה נבדקו הבדלים בין שתי שיטות הוראה – פעילה ומסורתית – בהוראת המתמטיקה בכיתות חינוך מיוחד בבתי ספר יסודיים רגילים במגזר הערבי. שתי

השיטות חותרות לקידום הישגי התלמידים במתמטיקה מבחינת הבנת החומר הלימודי והיכולת לפתור שאלות. יש לציין, כי גישת ההוראה הפעילה מציבה דרך חדשה ללמידה, דרך שבאמצעותה ניתן לעודד ולקדם את התלמידים המתקשים וגם להקל על תפיסת החומר הלימודי.

מקצוע המתמטיקה נחשב אחד מהמקצועות הקשים הנלמדים בבית הספר, ואולי אפילו הקשה ביותר, מכיוון שמהתלמיד נדרשים פתרון שאלות מילוליות, התמודדות עם משימות חקר, ייצוג מצבים בעזרת המחשות ובייצוג מתמטי, הבנת תכונות וקשרים בין מושגים ועוד. לשם כך על התלמיד להיות בעל יכולת חשיבה הגיונית גבוהה. ההוראה הפעילה מדגישה את היחסים החברתיים בין השותפים בלמידה בבית הספר ובסביבתו, את פעילות התלמיד בהתאם למידת התקדמותו האישית, פיתוח תכנית לימודים גמישה המותאמת ליכולותיו של התלמיד, פיתוח וארגון חומרים לימודיים מגוונים ושימוש בחלופות בהוראה. כל אלה אמורים לשמש גורמים מסייעים להוראת המקצוע ולפישוט החומר הלימודי בפני התלמידים המתקשים. המטרה הייתה לבדוק באמצעות שיטת ההוראה הפעילה את מידת השינויים שאמורה לחול אצל התלמיד במתמטיקה, על פי מודל תגובה להתערבות RTI (Response To Intervention) (אוסטר, 1990; גלובמן והריסון, 1994; ריץ ובן ארי, 1994; תירוש וסתוי, 1998; Eylon & Linn, 1988; Fischbein, 1997).

כדי לבדוק את השפעת שיטת ההוראה על הישגי התלמידים, במחקר זה נבחרו ארבע כיתות לחינוך מיוחד שלומדות בחינוך היסודי הרגיל – שתיים מהן למדו את מקצוע המתמטיקה לפי גישת ההוראה הפעילה, והאחרות – לפי הגישה המסורתית. הנחת המחקר הייתה שיימצאו הבדלים בהישגים של התלמידים בעקבות השוני בשיטות ההוראה.

עקב החסר במידע על המאפיינים הייחודיים של שיטות ההוראה והקשר ביניהן לבין קידום הישגי התלמידים במתמטיקה בחינוך המיוחד, המחקר הנוכחי עסק בהגדרת גישות אלה ובדק את מידת ההשפעה של השיטות השונות על הישגי התלמידים במתמטיקה בקרב תלמידים בחינוך המיוחד. הגדרת ההבדלים בין מאפייני גישת ההוראה הפעילה ובין מאפייני הגישה המסורתית עשויה לאפשר הבנה טובה יותר של הקשר בין מרכיבים מוסדיים לבין הישגים של התלמידים ותכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים.

## למידה פעילה מהי?

הנחת היסוד של שיטת ההוראה הפעילה היא שכל קבוצת לומדים בכיתה היא הטרוגנית, גם אם לכאורה נראה שהכיתה או קבוצת הלימוד מורכבות על בסיס הומוגני כלשהו. יתר על כן, מאחר שבני אדם לומדים מתוך מערכות מגוונות של קשרים חברתיים, מבנה הקבוצה החברתית והדינמיקה בתוכה משפיעים על למידת היחיד ועל הלמידה בקבוצה. על כן, השונות בין הלומדים וההרכב הטרוגני של קבוצת הלומדים מהווים נקודת מוצא בגישת ההוראה הפעילה (גלובמן והריסון, 1994).

גישת ההוראה הפעילה החלה בישראל בשנות השישים של המאה העשרים בבתי ספר אחדים. מספר בתי הספר הפעלתניים גדל בהדרגה, ובשנת 1976 הוקמה במשרד החינוך היחידה ללמידה פעילה. גישת ההוראה הפעילה אינה מנסחת הגדרות מוקדמות, אלא מנסה לפעול תוך התאמה מקומית לאפיוני הלומדים ולקבוע מטרות וכיווני פעולה ללמידה, לידע ולסביבות הלמידה.

גלובמן והריסון ניסחו הגדרה מקיפה לגישת ההוראה הפעילה בחמישה ממדים מפורטים: (א) הדגשת יחסים אנושיים חמים בין השותפים בבית הספר ובסביבתו; (ב) הדגשת פעילות התלמיד בהכוונה העצמאית של למידתו; (ג) פיתוח תכנית לימודים גמישה המותאמת ללומדים; (ד) פיתוח וארגון חומרים ומשאבים מגוונים בסביבה לימודית המעוררת למידה וחקרנות; (ה) שימוש בדרכי הוראה ובמגוון מערכים חברתיים לפיתוח התנסויות למידה לסוגיהן (גלובמן והריסון, 1994; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997).

צירופים אחדים מתוך חמשת הממדים האלה יוצרים דגמי ביצוע שונים של הוראה פעילה בבתי ספר. חשוב לציין, כי בכל אחד מדגמי ההוראה הפעילה מיושמים כל חמשת הממדים שלה, אך השוני הוא במידת ההדגשה שנותנים לכל אחד מן הממדים, הדגשה המקנה לכל דגם את ייחודיותו (קשתי ועמיתים, 1997).

דגם אחד, הדגם "האקדמי-יחידני", מבליט אנושיות וחברתיות ושם את הלומד במרכז התהליכים הלימודיים ותכנית הוראה מקדמת. דגם זה מנסה לטפל בהבדלים בין הלומדים על פי רמות הישגיהם וסגנונות הלמידה שלהם. דגם אחר, "הפרוזדור הפתוח", מדגיש יותר את הממדים השלישי והרביעי של ההוראה הפעילה – תכנית הוראה מקדמת והפעלת סביבה לימודית מקדמת, ופחות את הממדים האחרים של ההוראה הפעילה. לפי דגם זה, הסביבה מגיבה לשוני בהתעניינות של הלומדים ומנסה לפתח אותם מן הבחינה הקוגניטיבית ומן הבחינה ההבעתית גם יחד. דגם שונה, "בית הספר הפתוח", מבליט יותר את הממד החמישי, והגמישות הופכת בו לעיקרון הבסיסי של הפעלת הסביבה החינוכית. בדגם זה יש ניסיון להתייחס לא רק לאפיונים האישיים השונים של הלומדים, אלא גם לשונות התרבותית ביניהם (גלובמן והריסון, 1994; הרץ-לזרוביץ, 1984; קשתי ועמיתים, 1997). הצלחת ההוראה הפעילה תלויה במידת שיתוף הפעולה בין כל הגורמים הפועלים בבית הספר, מתוך אמונה ששיטה זו אמורה לקדם את אוכלוסיית הלומדים ולתת מענה ייחודי לכל תלמיד בנפרד, בהתאם ליכולותיו האישיות.

לעומת זאת, השיטה המסורתית מתייחסת לכל קבוצות הלומדים באופן הומוגני, והמורה מלמד את כולם ביחד, ללא התייחסות לשונות ביניהם. מבנה הלימודים נוקשה, והוא נכפה על התלמידים מגבוה, והשימוש באמצעי המחשה להוראה מזערי ביותר, דבר שמקשה על התלמידים, ובמיוחד על המתקשים מבניהם, להבין את החומר הלימודי (ישראל, 2008; קשתי ועמיתים, 1997).

במדעי החברה קיימת התייחסות להבחנה בין המינים בהוראה ובלמידה. מאפייני גישת ההוראה הפעילה, השמה דגש על אנושיות וחברתיות והממקדת את הלומד במרכז, תוך פיתוח תכנית הוראה המותאמת לצרכיו, עשויה לתרום לקידום בני שני המינים באופן שווה ולצמצום פערים מגדריים (חן, 1998; קליין, 2008).

## הוראה בחינוך מיוחד

אחת הבעיות בחינוך המיוחד וגם בחינוך הרגיל היא חוסר אמצעי הערכה מדויקים ומתוקננים, שבאמצעותם יהיה ניתן לבדוק את רמת ידיעותיו של התלמיד בכל נושא ונושא. יש לסייע לילד בחינוך המיוחד לרכוש תחילה ידיעות בסיסיות החסרות לו, ורק בשלבים מאוחרים יותר ובמידת האפשר, יש להקנות לו את החלק השני של תכנית הלימודים, ודבר זה ייעשה בהתחשב ביכולותיו, ברמת הבנתו ובגילו (גביש ושמעוני, 2006; שרן, שחר ולוין, 1998).

החינוך המיוחד כולל מכלול של גישות ושירותים חינוכיים, פסיכולוגיים, רפואיים וסוציאליים שניתנים לילדים (ולמבוגרים) שהוגדרו כחריגים מבחינות גופנית, שכלית ונפשית, לתקופה ארוכה או קצרה. כמו כן הוא פועל כשירות מונע, אשר מתערב בטיפול בילד כאשר ניכרים סימנים ראשונים של קשיי הסתגלות. הטיפול המונע מטרתו להקדים בטיפול על מנת למנוע חריגות משמעותית גדולה יותר. תחום החינוך המיוחד הוא בין-מקצועי במהותו, ושותפים לו רופא, אחות, עובדת סוציאלית, מחנך, פסיכולוג וגורמים נלווים נוספים (בורק, 2007; האוניברסיטה הפתוחה, 1992; היימן ואלניק-שמש, 2004; מכון מופ"ת, 1995; פלוטניק, 2008; Ginsburg, 2006; Lewis, 1983).

מטרתו של החינוך המיוחד היא שיקומו של הילד המוגבל ביכולתו והכנתו לחיים חברתיים ומקצועיים תקינים ככל האפשר, עד קצה גבול יכולתו. מכאן, שיש לשאוף להפעלת מיטב האמצעים החינוכיים והטיפוליים, על מנת לאפשר את השתלבותו של הילד במסגרת חינוכית במידת האפשר (טימור, 2004; כהן ולייזר, 2004; משרד החינוך, 1988; משרד החינוך והתרבות, 1995).

אוכלוסיית החינוך המיוחד כוללת את הקבוצות הבאות:

א. ילדים בעלי פיגור שכלי (פיגור שכלי קשה ועמוק, פיגור בינוני, פיגור קל ותפקוד שכלי גבולי)

ב. ילדים בעלי הפרעות נפשיות (הפרעות נפשיות בינוניות עד קשות והפרעות קלות)

ג. ילדים בעלי הפרעות התפתחותיות נרחבות (PDD – Pervasive Development Disorder)

ד. תלמידים בעלי ליקויי למידה

ה. תלמידים אלימים ובעלי הפרעות בהתנהגות

ו. ילדים בעלי לקויות מוטוריות וליקויי חושים (שיתוק מוחין, נכות אורתופדית או מגבלה פיזית, ליקויי ראייה ושמיעה ומחלות כרוניות) (בשארה, 2005; משרד החינוך והתרבות, 1995).

אמנם אוכלוסיית הילדים בחינוך המיוחד מגוונת מאוד, אבל המחקר שידווח להלן מתייחס לאוכלוסייה הלומדת בכיתות לחינוך מיוחד בחינוך הרגיל, שניתן ללמוד נושאים מסוימים במתמטיקה. שימוש באמצעי המחשה מתאימים יכול לקדם את התלמידים ולהקל עליהם מאוד את לימוד המקצוע.

## הוראת המתמטיקה בחינוך המיוחד

תכנית הלימודים במתמטיקה בחינוך היסודי בנויה בהדרגה, מכיתה א עד כיתה ו. מטרות הוראת המקצוע הן: (א) רכישת מושגים ומבנים בחשבון ובגאומטריה; (ב) פיתוח הכישורים הנדרשים בכל אחד מהנושאים (תובנה חשבונית וגאומטרית, שליטה במיומנויות מתמטיות, פתרון שאלות מילוליות, התמודדות עם משימות חקר, הבנת תכונות וקשרים בין המושגים והכרת השפה המתמטית ושימוש נכון בה); (ג) מניעת כישלון ותחושת כישלון וחיבוב המקצוע על התלמידים. לצורך הצלחת לימוד המקצוע יש להתחשב בתפקודו של הילד, בגובה ציוניו וברמת הבנתו בנושאים מתמטיים שונים וגם במקצועות לימוד אחרים. חשוב לדעת אם הילד נכשל בכל תחומי הלימוד או רק בנושאים אחדים, או שמא כישלונו ממוקד בנושא אחד בלבד. ידיעה זו תקל על המורים את הבנת הילד ואת זיהוי המקורות לקשייו (הוצלר, יעקב, אלמוסני וברגמן, 2001; חן, 1998; משרד החינוך והתרבות, 1992; קשתי ועמיתים, 1997; ריץ ובן ארי, 1994).

בארצות הברית למשל, הסתמנו החל משנת 1920 חמש גישות להוראת מתמטיקה: גישת התרגול והאימון (1920–1930), שהתמקדה בפיתוח יכולת חישובית באמצעות שינון; גישת ההוראה המשמעותית (1930–1950), שדגלה בפיתוח הבנת המושגים והפרוצדורות; גישת המתמטיקה החדשה (1960–1970), שהדגישה את ההיבט המבני הפורמלי של המתמטיקה; גישת החזרה למקורות (1970–1980), שהתמקדה בלמידה לקראת שליטה במיומנויות בסיסיות; גישת פתרון בעיות (1980–1990), שניסתה לפתח את יכולת הלומד לתאר בעיה באמצעות מודל מתמטי שמאפשר את פתרונה. שינוי הגישות להוראת המתמטיקה נבע מחוסר שביעות רצון מרמת ההישגים של הלומדים. הממצאים שעלו מהספרות המחקרית וממבחני הישגים בין-לאומיים על רמת הישגים נמוכה במתמטיקה בעולם, העלו שאלות רבות, וביניהן, כיצד ניתן לשלב טכנולוגיות חינוכיות חדשות בהוראת המתמטיקה, וכיצד להדגיש את האופי המעשי-שימושי של המתמטיקה (חן, 1998; צמיר, 1998; קשתי ועמיתים, 1997; Fischbein, 1997; Geary, 2010; Ginsburg, 2009).

על מנת להצליח בהוראת המתמטיקה רצוי להגדיר, מהן הדרישות שמעמידים בפני התלמיד. דרישות אלה יגדירו גם את תוצאות העבודה המצופות של בית הספר והתלמיד. תכנית הלימודים מורכבת ממספר רחב של נושאים ותחומי דעת, ויש

להתאים כל נושא ליכולותיו של התלמיד (אוסטר, 1990; בלי, 1994; ברקאי וצמיר, 2005; תירוש וסתוי, 1998).

מקצוע המתמטיקה בישראל נחשב בין המקצועות החשובים ביותר ותופס מקום מרכזי בתכנית הלימודים, החל בגן הילדים וכלה בבית הספר העל-יסודי, והוא גם מקצוע חובה הנדרש לקבלת תעודת בגרות (גולדפר, 1994; חן, 1998; משרד החינוך והתרבות, 1992; פאולוס, 1998; צמיר, 1998; קשתי ועמיתים, 1997; Eylon & Linn, 2009; Fischbein, 1997; Geary, 2010; Ginsburg, 1988).

## הוראה פעילה במתמטיקה בחינוך המיוחד

הקשיים בהוראת המתמטיקה אינם בעיה חדשה, והם מסתמנים אצל ילדים רבים בעת שהם לומדים את מקצוע המתמטיקה. חוסר התקדמות בלימודים יכול להיות תוצאה של סיבות רבות, כמו: חוסר גירויים התפתחותיים בסביבתו הקרובה של הילד, מוטיבציה נמוכה ללמוד, ליקויי דיבור אצל הילד, אטיות תגובות ועוד. על כן, כדי ללמד ולקדם ילדים מתקשים, יש לקחת את הגורמים האלה בחשבון בעת הלמידה ולחשוב איך ניתן להתמודד אתם.

הילדים המתקשים זקוקים לשיטות הוראה מיוחדות, שבאמצעותן ניתן לאמץ דרכים דידיקטיות מתאימות לצמצום הפער הלימודי הנגרם על ידי הלקות. שימוש בהוראה פעילה במתמטיקה ולימוד הנושאים הנבחרים בהתאם לרמת יכולותיו של הילד מעניקים לתלמיד את היכולת לבצע אופרציות מהזיכרון ופעולות מוכניות ולפתור בעיות. גישה זו גם עוזרת לתלמיד לבנות דימוי עצמי חיובי ובריא, מחזקת אצלו תהליכים של חברות ושיתופיות עם אחרים ומסייעת לו להתגבר על פחד וחרדה מהמתמטיקה (גלובמן והריסון, 1994; חן, 1998; צמיר, 1998).

כאמור, גישת ההוראה הפעילה מקיפה חמישה ממדים: אנושיות וחברתיות, מרכזיות הלומד, תכנית הוראה, סביבה לימודית ודרכי הוראה. על כן, הדגשת הממדים האלה בעת הוראת נושא כלשהו במתמטיקה עשויה לפשט את החומר הלימודי עבור התלמיד ולזרז את הבנתו והפנמתו; הרי לא ייתכן ללמד נושאים, כמו: שברים, אחוזים או צורות הנדסיות, ללא סיוע באמצעי עזר מתאימים שבאמצעותם ניתן להמחיש את הנושא ולפענח את התוצאה. על המורה ליצור עבור התלמיד סביבה לימודית תומכת ומעודדת ולהעריך אותו בהתאם ליכולותיו. הדגשת ממדים אלה עשויה לסייע לתלמיד רבות, אם כי הדגשתם תיעשה באופן דיפרנציאלי, על פי מידת יכולתו ותחומי התעניינותו של כל תלמיד בנפרד (גלובמן והריסון, 1994; קשתי ועמיתים, 1997). יש לציין, כי מאפייני גישת ההוראה הפעילה וההתמודדות עם משימות חקר אמורים לסייע לבני שני המינים בהבנת החומר הלימודי ובהעלאת הישגים לימודיים (חן, 1998; קליין, 2008).

במחקר זה נבדקו המאפיינים הייחודיים של שתי שיטות הוראה – הוראה פעילה והוראה מסורתית – בהוראת מקצוע המתמטיקה בארבע כיתות של חינוך מיוחד

בחינוך היסודי; זאת כדי לבדוק את השפעת שיטות ההוראה על מידת השיפור בהישגי התלמידים. סביר להניח שככל שגישת ההוראה הפעילה בהוראת המתמטיקה בחינוך המיוחד מבוצעת ומופעלת בצורה נכונה יותר, ניתן לקבל תוצאות טובות יותר בקידום הישגי התלמידים (ברקאי וצמיר, 2005; בשארה, 2005; גלובמן והריסון, 1994; דוד, 2007; קולא וגלובמן, 1994; רייטר, 2004; ריץ ובן ארי, 1994; Agran & Wehmeyer, 1999; Margalit, 2003; Montague, 2010).

## שאלות המחקר

שאלות המחקר היו:

- א. האם ימצאו הבדלים בהישגים במתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד מבחינת הבנת החומר הלימודי והיכולת לפתור שאלות, בין שתי שיטות ההוראה – הפעילה והמסורתית?<sup>1</sup>
- ב. האם ההבדלים בהישגים במתמטיקה של התלמידים בחינוך המיוחד יהיו בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים?
- ג. האם תתקיים אינטראקציה בין שיטה לבין מגדר בזיקה להישגי התלמידים?

## הנחקרים

לצורך המחקר נבחרו ארבע כיתות (כיתות ג-ד) בחינוך המיוחד (תלמידים עם ליקויי למידה). שתי כיתות פעלו לפי גישת ההוראה הפעילה בהוראת מקצוע המתמטיקה, והאחרות בשיטת ההוראה המסורתית. בכל כיתה למדו עשרה תלמידים, כך שבסך הכול המחקר כלל 40 תלמידים.

מורי הכיתות שנבחרו היו דומים מבחינת ותק והכשרה בתחום הוראת המתמטיקה. בכיתות שבהן הופעלה גישת ההוראה הפעילה, נעשה ניסיון לבחור באלה שמוריהן היו בעלי ניסיון והכשרה דומים בתחום הוראה זו, וכן שהדגשי ההוראה הפעילה שלהם היו דומים על פי דפוסי השבתם על השאלון של אפיון גישת ההוראה (נספח 2).

התלמידים הנבדקים הוגדרו כתלמידי החינוך המיוחד ואובחנו כבעלי ליקויי למידה, והם למדו בחינוך היסודי בבתי ספר שונים של החינוך הערבי במרכז הארץ. מבחינה קוגניטיבית, הילדים היו בעלי יכולת חשיבה בטווח הנורמה, אך הם הראו קשיים בקשב ובריכוז, הסחת דעת וקושי ואטיות רבה בביצוע ובסיום מטלות. בתחום השפה, אוצר המילים שלהם היה דל ומצומצם, הם הכירו את אותיות הא"ב, אך לא שלטו בלוח צירופים, והיו להם שגיאות כתיב רבות. במקצוע המתמטיקה, הם שלטו בפעולות

1 עקב ההלימה המסתמנת במחקר זה בין סיווג המורים לפי שתי שיטות הוראה לפי הציון הכללי של שאלון מאפייני גישת ההוראה לבין סיווגם לפי ציוני תתי-המדדים, הוחלט לבדוק את שאלות המחקר בהסתמך על הסיווג לפי הציון הכללי (הוראה פעילה, הוראה מסורתית), ולא לפי המאפיינים הפדגוגיים הייחודיים של שתי שיטות הוראה, הבאים לידי ביטוי בציוני תתי-המדדים.

חיבור וחיסור בתחום המאה, אך גילו קושי בכפל ובחילוק. כמו כן היו להם קשיים בחשיבה מופשטת ובפתירת בעיות מילוליות. המצב החברתי-כלכלי של הנבדקים היה ברמה בינונית, רוב האימהות לא היו מועסקות ושימשו כעקרות בית, והאבות הועסקו בעבודות שהכנסתן ממוצעת. מבחינה תרבותית, התלמידים הנבדקים השתייכו לחברה שמרנית מסורתית, ולפיכך מכלול הערכים, האמונות, ההתנהגויות ותפיסות העולם שלהם תאמו את תפיסות הוריהם ואת החברה הסובבת.

חשוב לציין, כי בחינוך היסודי, הילדים אינם משובצים לכיתות המיוחדות בכיתה א, אלא מאוחר יותר, בכיתות ב או ג, וזאת כדי לתת לכל ילד את האפשרות להשתלב בכיתה הרגילה. דבר זה מוכיח שהבסיס של אוכלוסיית התלמידים שנבדקה בשתי שיטות ההוראה, הפעילה והמסורתית, אכן הייתה דומה, כלומר כניסתם של כל התלמידים לכיתות המיוחדות נעשתה באותה עת בערך, והם לא למדו בעבר את מקצוע המתמטיקה לפי אחת מהשיטות הנ"ל. המבחן בדק את המצב ההתחלתי של התלמידים השונים, כדי לבחון את הישגיהם בזיקה למצב זה.

## כלי המחקר

נתוני המחקר נאספו באמצעות מבחן שנבחר מאוסף המבחנים השונים של משרד החינוך המועברים לבתי הספר לצורך בדיקת הישגי התלמידים במתמטיקה (נספח 1). מבחן זה עבר בדיקות מוקדמות של תיקוף ומהימנות על ידי מומחים בהוראת המקצוע בבתי ספר שאוכלוסיית תלמידיהם הייתה דומה לאוכלוסיית המחקר, הנמצאים ביישובים בעלי רקע חברתי-כלכלי דומה. בעקבות המידע שנאסף וההערות בנוגע לטיב השאלונים, הם תוקנו ושימשו לצורכי המחקר. יש לציין, שמורי הכיתות התבקשו לחוות דעה, האם המבחן מתאים להעברה בקרב תלמידי כיתותיהם, ושאלות המבחן הותאמו לרמת התלמידים לפי הערותיהם.

המבחן הורכב משבעה חלקים: (א) חיבור וחיסור; (ב) מציאת המספר החסר; (ג) פירוק סוגריים; (ד) כפל וחילוק; (ה) בעיות מילוליות; (ו) שברים; (ז) הנדסה. התלמיד התבקש לענות על כל השאלות בכל חלקי המבחן וניתנו ציון יחסי לכל חלק וציון כולל למבחן. כמו כן חושב ציון הפרש של שני המבחנים שהועברו לכל ילד בשני מועדים שונים.

המבחן הועבר לתלמידים פעמיים, פעם בתחילת השנה (pre) ופעם בסיומה (post), כדי להעריך את מידת השיפור שחל אצלם. נעשה שימוש בשתי גרסאות מקבילות, על מנת להימנע מאפקט מבחן-מבחן חוזר. הילדים לא קיבלו משוב לאחר העברת המבחן בפעם הראשונה.

נוסף לכך, כל מורה שתלמידיהו השתתפו במחקר התבקש למלא שאלון אפיון גישת ההוראה שלו (נספח 2). המטרה הייתה לאתר את שיטה ההוראה שבה המורה השתמש, הוראה פעילה לעומת הוראה מסורתית, ואילו דגשים מתוך מרכיבי שיטת ההוראה הפעילה באו לידי ביטוי בעבודתו עם התלמידים. השאלון התבסס על שאלון של ישראלי (2008), שהותאם לצורך המחקר הנוכחי, והוא כלל שני חלקים:



חלק א – משתני רקע אישי ומקצועי, וחלק ב – שאלות בנוגע לאפיון גישת ההוראה והדגשת המדדים השונים של שיטת ההוראה הפעילה. חלק זה נחלק לשבעה תחומים: (א) שימוש בגירויים ובחומרים רב-כיווניים ומגוונים בשיעור (שאלות 2, 3, 4, 7, 16); (ב) עבודת צוות בכיתה (שאלות 5, 6); (ג) שימוש בדרכי למידה, הוראה והערכה חלופיות על פי הגדרתן (שאלות 9, 18, 19); (ד) קידום הבנה בין-תרבותית והידברות הדדית (שאלות 14, 17); (ה) שילוב הורים (שאלה 13); (ו) מטרות הוראה – פיתוח נורמות של עזרה הדדית והפחתת התחרותיות בין התלמידים (שאלה 11); (ז) מטרות הוראה – העברת החומר הלימודי (שאלה 12).

בבדיקת המהימנות של עקיבות פנימית (אלפא של קרונבאך), ל-19 פריטי שאלון שיטת ההוראה התקבל מקדם מהימנות גבוה מאוד ( $\alpha=.94$ ). כמו כן נמצאו מקדמי מהימנות גבוהים לתתי-הסולמות (טווח המקדמים .85–.89). בהתבסס על מקדם המהימנות, לכל מורה חושב ציון כולל בשאלון שיטת ההוראה באמצעות סיכום הדירוגים של כל פריטי השאלון. טווח הציון נע בין 18–72, וככל שהציון היה גבוה יותר, בבית הספר נהגה שיטת ההוראה הפעילה יותר מאשר שיטת ההוראה המסורתית. כמו כן חושבו ציונים לשבעת תתי-המדדים.

הציון הכולל בשאלון שיטת ההוראה שימש לסיווגם של המורים לשתי קבוצות על פי ערכו החציוני של הציון ( $median=49$ ). בקבוצת ההוראה המסורתית נכללו משתתפים שציונם היה נמוך או שווה לערך החציוני, ובקבוצת ההוראה החלופית נכללו משתתפים שציונם היה גבוה מהערך החציוני. ההבדל בין תת-הקבוצות הללו בציון הכולל בשאלון שיטת ההוראה היה מובהק סטטיסטית ( $t(4)=6.19, p<.01$ ).

## הליך המחקר

המחקר נערך בארבע כיתות לחינוך מיוחד בחינוך היסודי הרגיל במרכז הארץ. החוקר הגיע לכל בית ספר בנפרד ונפגש עם התלמידים, וכל אחד מהם התבקש לענות על שאלות המבחן בכתב בנוכחות החוקר, לצורך הסבר וסיוע במילוי המבחן.

**שיטת עיבוד הנתונים** – המחקר בוצע בשיטה כמותית והשווה בין שתי מדידות חוזרות להישגי התלמידים במתמטיקה, אחת בתחילת השנה והשנייה בסופה, כדי לבדוק את השפעת שיטת ההוראה על השינוי שחל במשתנים התלויים. דהיינו ניתן ציון הפרש אישי לכל תלמיד בנפרד, ונערכה השוואה בין שתי הקבוצות של התלמידים על בסיס שיטת ההוראה.

**גישת ניתוח הנתונים** – נערכה מדידת הקשרים בין המשתנים הבלתי תלויים (גישת הוראה פעילה וגישת הוראה מסורתית, מגדר) לבין המשתנה התלוי (קידום הישגי התלמידים). נערכו ניתוחי שונות דו-כיווני ותלת-כיווני עם מדידות חוזרות לזמן המדידה ובדיקת מתאמים בין השינוי במדדי קידום הישגי התלמידים.

## ממצאים

### המאפיינים הפדגוגיים הייחודיים של שתי שיטות ההוראה

במסגרת הניתוח המקדים נבחנו המאפיינים הפדגוגיים הייחודיים של שתי שיטות ההוראה, פעילה ומסורתית. בכל אחד משבעת תתי-המדדים, ערכי החציון שימשו לסיווג המורים לפי רמת המאפיינים הייחודיים של שיטות ההוראה. בחינת ההתפלגות הצביעה על כך שבארבעה מתוך שבעת תתי-המדדים הללו הייתה הלימה מלאה בין סיווג המורים לפי שיטת ההוראה לבין סיווגם על פי ערכי החציון של תתי-המדדים. ארבעת המדדים היו: (א) שימוש בגירויים ובחומרים רב-כיווניים בשיעור; (ב) עבודת צוות בכיתה; (ג) שימוש בדרכי למידה והוראה חלופית על פי הגדרתן; (ד) שילוב הורים (לפי אחד מחמשת הממדים של גלובמן והריסון [1994]), הוראה פעילה מאופיינת בהדגשת יחסים אנושיים חמים בין השותפים בבית הספר ובסביבתו, ובהיבט זה ניתן להכליל שילוב הורים). בכל ארבעת המדדים הללו ציוני מורים אשר סווגו לקבוצת הוראה פעילה אף נמצאו גבוהים מהערך החציוני של המדדים, ואילו ציוני מורים אשר סווגו לקבוצת הוראה מסורתית אף נמצאו נמוכים מהערך החציוני של המדדים.

במדד קידום הבנה בין-תרבותית והידברות הדדית ההתאמה הייתה כמעט מלאה, ולמעט ציונו של מורה אחד מקבוצת הוראה מסורתית, הציונים שנמצאו גבוהים מערכו החציוני של מדד זה. בדומה, התאמה כמעט מלאה נמצאה במדד מטרות הוראה – העברת החומר הלימודי כמתוכנן, אלא שבמדד זה, למעט ציונו של מורה אחד מקבוצת הוראה פעילה, הציונים שנמצאו גבוהים מערכו החציוני של מדד זה. עם זאת, בניגוד למצופה, במדד מטרות הוראה – פיתוח נורמות של עזרה הדדית והפחתת התחרותיות, לא הסתמן דפוס הלימה ברור בין סיווג המורים לפי שתי שיטות ההוראה לבין סיווגם על פי ערכי החציון של מדד זה. ציונו של מורה אחד מקבוצת הוראה פעילה וציוניהם של כל מורי קבוצת הוראה מסורתית נמצאו גבוהים מערכו החציוני של מדד זה.

לסיכום, מורים אשר סווגו לקבוצת שיטת הוראה פעילה אף נמצאו כבעלי ציונים גבוהים בשימוש בגירויים ובחומרים רב-כיווניים מגוונים בשיעור, בהפעלת עבודת צוות, בשילוב הורים ובקידום הבנה בין-תרבותית והידברות הדדית.

מורים אלה נמצאו כבעלי ציון נמוך במדד מטרות הוראה – העברת החומר הלימודי כמתוכנן. מנגד, מדד מטרות הוראה – פיתוח נורמות של עזרה הדדית והפחתת התחרותיות, לא שימש כאמצעי יעיל להבחנה בין מורים לפי שתי שיטות ההוראה.

### הבדלים בהישגים במתמטיקה לפי שיטת ההוראה

שאלת המחקר נועדה לבדוק אם קיימים הבדלים ברמת הישגים במתמטיקה בחינוך המיוחד מבחינת הבנת החומר הלימודי והיכולת לפתור שאלות בין שתי שיטות

ההוראה, הפעילה והמסורתית. לצורך בדיקת שאלה זו נערך תחילה מבחן – לציוני pre-ה של ההישגים במתמטיקה לפי שיטת ההוראה. ציוני ה-pre מצביעים על רמת ההישגים במתמטיקה לפני שנת ההתנסות בלמידה בשיטות השונות. מניתוח זה עולה כי לא נמצא הבדל מובהק בין ממוצע ההישגים בקרב תלמידי החינוך המיוחד אשר למדו לפי שיטת הוראה פעילה ( $M=79.60, SD=4.26$ ), ובין ממוצע ההישגים בקרב התלמידים אשר למדו לפי שיטת הוראה מסורתית ( $M=79.95, SD=5.02$ ) ( $t(38)=-.24, p>.05$ ).

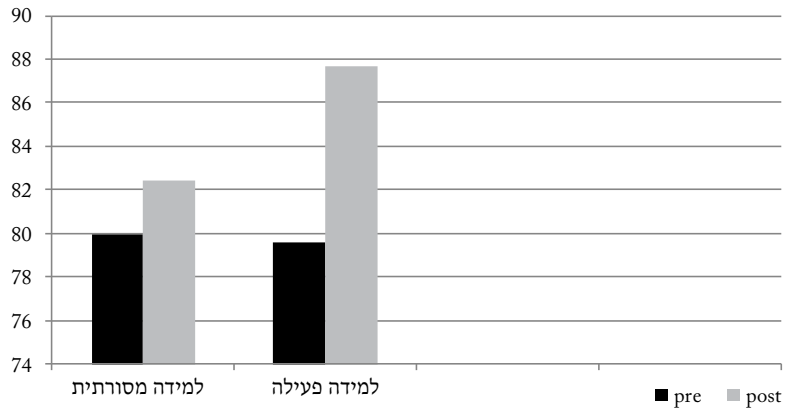
עריכת ניתוח דומה על ציוני ה-post, לאחר שנת התנסות בלמידה בשיטות השונות, העלתה כי היה קיים הבדל מובהק בין תלמידים אשר למדו לפי שתי שיטות ההוראה ברמת ההישגים במתמטיקה ( $t(38)=4.00, p<.001$ ).

לאחר מכן נערך ניתוח שונות חד-כיווני (ANCOVA) של ההישגים במתמטיקה לפי שיטת הוראה על ציוני ה-post, תוך פיקוח על ציוני ה-pre. בהתאם להשערה, במבחן זה נמצא כי בשלב ה-post ממוצע ההישגים של התלמידים אשר למדו לפי שיטת ההוראה הפעילה ( $Est.M=87.77, Std.Error=0.56$ ) היה גבוה באופן מובהק מממוצע ההישגים של התלמידים אשר למדו לפי שיטת ההוראה המסורתית ( $F(1,37)=47.50, \eta^2=.56, p<.001$ ) ( $Est.M=82.33, Std.Error=0.56$ ).

בניתוח שונות דו-כיווני של שיטת הוראה וזמן המדידה עם מדידות חוזרות לזמן המדידה, נמצאה מובהקות לאינטראקציה של שיטת ההוראה וזמן המדידה ( $F(1,38)=38.76, \eta^2=.50, p<.001$ ). בהתבסס על ניתוחי השוואת צמדים בשיטת בונפרוני, שבמהלכה מבוצעת התאמה להשוואות מרובות, נמצא כי השיפור ברמת ההישגים בקרב התלמידים אשר למדו לפי שיטת ההוראה הפעילה ( $F(1,38)=163.11, \eta^2=.81, p<.001$ ) היה משמעותי יותר מאשר השיפור ברמת ההישגים בקרב התלמידים אשר למדו לפי שיטת ההוראה המסורתית ( $F(1,37)=15.73, \eta^2=.29, p<.001$ ).

**לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וממוצעים מותאמים של ציוני ההישגים במתמטיקה לפי שיטת ההוראה ולפי זמן המדידה**

למידה מסורתית (N=20)					למידה פעילה (N=20)				
pre		post			pre			post	
Est.M	M	SD	M	SD	Est.M	M	SD	M	SD
82.33	79.95	5.02	82.45	4.62	87.77	79.60	4.26	87.65	3.53

**איור 1: ממוצעי ההישגים במתמטיקה לפי זמן מדידה ולפי שיטת ההוראה**

בתשובה לשאלת המחקר הראשונה, דפוס הממצאים מצביע על כך שההבדלים בהישגי התלמידים במתמטיקה בחינוך המיוחד היו בהתאם לשיטת ההוראה. נמצא שבקרב תלמידים אשר למדו לפי שיטת ההוראה הפעילה, השיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה היה גדול במובהק מהשיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה של התלמידים אשר למדו לפי שיטת ההוראה המסורתית. בתחילת המחקר, רמות ההישגים של התלמידים אשר למדו לפי שתי שיטות ההוראה לא נבדלו באופן מובהק, אך בתום המחקר, התלמידים אשר למדו לפי שיטת ההוראה הפעילה שיפרו משמעותית את רמת הישגיהם, עד כי נמצא במדידה זו הבדל מובהק ברמת ההישגים בין שתי קבוצות התלמידים.

**הבדלי מגדר בהישגים במתמטיקה**

שאלת המחקר השנייה נועדה לבדוק, האם ההבדלים בהישגים במתמטיקה של התלמידים בחינוך המיוחד היו בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים. תחילה נערך מבחן t לצינוני ה-pre של ההישגים במתמטיקה לפי מגדר. מניתוח זה עלה כי ממוצע ההישגים של הבנים ( $M=83.07, SD=4.38$ ) היה גבוה במובהק מממוצע ההישגים של הבנות ( $M=83.07, SD=4.38$ ) ( $t(38)=4.18, p<.001$ ). עריכת ניתוח דומה על ציוני ה-post העלתה כי לא התקיים הבדל מובהק בין בנים ובנות ברמת ההישגים במתמטיקה בזמן מדידה זה ( $p>.05$ ).

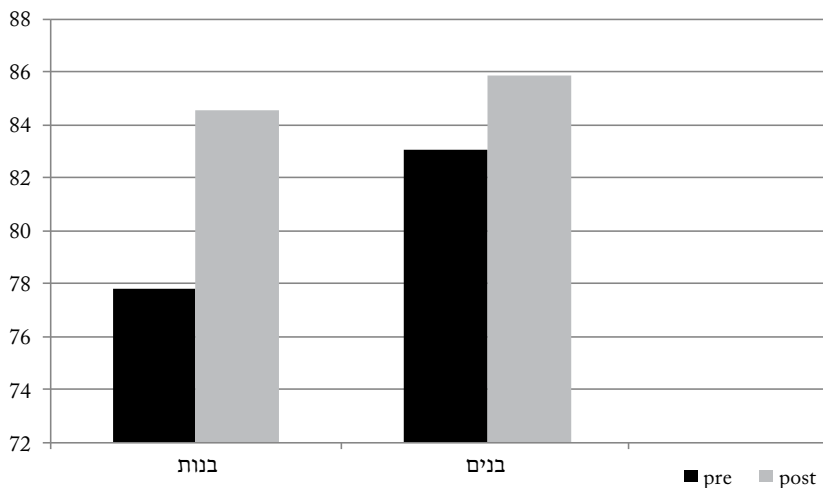
בעקבות הבדלי המגדר שנמצאו בשלב ה-pre, נערך ניתוח שונות חד-כיווני (ANCOVA) של ההישגים במתמטיקה לפי מגדר על ציוני ה-post, תוך פיקוח על ציוני ה-pre. בהתאם להשערה, במבחן זה נמצא כי בשלב ה-post ממוצע ההישגים של הבנות ( $Est.M=86.30, Std.Error=0.76$ ) היה גבוה באופן מובהק מממוצע ההישגים של הבנים ( $Est.M=82.96, Std.Error=1.03$ ) ( $F(1,37)=5.84, \eta^2=.14, p<.05$ ).

גם בניתוח שונות דו-כיווני של מגדר וזמן עם מדידות חוזרות לזמן המדידה, נמצאה מובהקות לאינטראקציה של מגדר וזמן המדידה ( $F(1, 38)=12.07, \eta^2=.24, p<.001$ ). בהתבסס על ניתוחי השוואת צמדים בשיטת בונפרוני נמצא כי השיפור ברמת ההישגים בקרב הבנות ( $F(1, 38)=93.77, \eta^2=.171, p<.001=1.71$ ) היה משמעותי יותר מאשר השיפור ברמת ההישגים בקרב הבנים ( $F(1, 38)=9.65, \eta^2=.20, p<.01$ ).

**לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וממוצעים מותאמים של ציוני ההישגים במתמטיקה לפי מגדר ולפי זמן המדידה**

Est.M	בנות (N=20)				בנים (N=15)				
	pre		post		pre		post		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
86.30	77.80	3.51	84.56	5.16	82.96	83.07	4.38	85.87	4.27

**איור 2: ממוצעי ההישגים במתמטיקה לפי זמן המדידה ולפי מגדר**



בתשובה לשאלת המחקר השנייה, דפוס הממצאים מצביע על כך שהשינוי שחל בהישגים במתמטיקה של תלמידי החינוך המיוחד היה בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים. נמצא שבקרב הבנות השיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה היה גדול במובהק מאשר השיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה בקרב הבנים. בתחילת המחקר, רמת ההישגים של הבנים הייתה גבוהה באופן מובהק מזו של הבנות, ואילו בתום המחקר, הבנות שיפרו משמעותית את רמת הישגיהן, עד כי לא נמצא במדידה זו הבדל מובהק ברמת ההישגים של בנים ובנות.

### הבדלים בהישגים במתמטיקה לפי מגדר ושיטת הוראה

שאלת המחקר השלישית נועדה לבדוק אם קיימת אינטראקציה בין שיטת הוראה לבין מגדר בזיקה להישגי התלמידים. לצורך בדיקת השאלה, נערך ניתוח שונות תלת-כיווני של מגדר, שיטת הוראה וזמן, עם מדידות חוזרות לזמן המדידה. לא נמצאה מובהקות לאינטראקציה של מגדר, שיטת הוראה וזמן המדידה ( $p > .05$ ). בקרב בנים ובנות גם יחד, נמצא שיפור משמעותי גדול במובהק ברמת ההישגים במתמטיקה אצל מי שלמדו לפי שיטת הוראה פעילה מאשר אצל אלו שלמדו לפי שיטת הוראה מסורתית. עם זאת, עקב היקפו המצומצם של המדגם יש להתייחס לממצא זה במשנה זהירות.

בתשובה לשאלת המחקר השלישית, דפוס הממצאים מצביע על כך שהשינוי שחל בהישגים במתמטיקה של תלמידי החינוך המיוחד לפי שיטת הוראה, לא היה בהתאם לשיוכם המגדרי.

### דיון וסיכום

למחקר זה היו שתי מטרות עיקריות: האחת, בדיקת ההבדלים בהוראת המתמטיקה בין שתי שיטות – הוראה פעילה והוראה מסורתית – בכיתות חינוך מיוחד בחינוך היסודי הרגיל, בזיקה לקידום הישגי התלמידים במתמטיקה. המטרה השנייה הייתה בדיקת השפעת המגדר על ההישגים במתמטיקה בחינוך המיוחד.

נוסחו שלוש שאלות מחקר שנבדקו אמפירית. השאלה הראשונה בדקה את ההבדלים בהישגים במתמטיקה של התלמידים בחינוך המיוחד בין שתי שיטות ההוראה. בתשובה לשאלה זו, דפוס הממצאים הצביע על כך שההבדלים בהישגי התלמידים היו בהתאם לשיטת ההוראה; נמצא שבקרב תלמידים אשר למדו לפי שיטת הוראה פעילה, השיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה היה משמעותי במובהק מהשיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה בקרב תלמידים שלמדו לפי שיטת הוראה מסורתית.

בספרות המחקרית קיימת התייחסות רבה לנושא, ועולה ממנה כי שימוש בהוראה פעילה בהוראת המתמטיקה ולימוד נושאים נבחרים מעניקים לתלמיד את היכולת לבצע אופרציות מהזיכרון, פעולות מכניות ופתרון בעיות. גישה זו גם עוזרת לתלמיד לבנות דימוי עצמי חיובי ובריא ומחזקת תהליכים של חברות ושותפות עם אחרים (גלובמן והריסון, 1994; חן, 1998; צמיר, 1998). גישת הלמידה הפעילה מקיפה חמישה ממדים: אנושיות וחברתיות, מרכזיות הלומד, תכנית הוראה, סביבה לימודית ודרכי הוראה. על כן, הדגשת הממדים האלה בעת הוראת נושא כלשהו במתמטיקה עשויה לפשט את החומר הלימודי עבור התלמיד ולזרז את הבנתו והפנמתו (גלובמן והריסון, 1994; קשתי ועמיתים, 1997).

שאלת המחקר השנייה בדקה את ההבדלים בהישגים במתמטיקה של תלמידי החינוך המיוחד בהתאם לשיוכם המגדרי. דפוס הממצאים הצביע על כך שההבדלים בהישגי התלמידים היו בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים; נמצא שהשיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה בקרב הבנות היה משמעותי יותר במובהק מהשיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה בקרב הבנים.

בספרות המחקרית ובמדעי החברה בפרט קיימת התייחסות למונח "מגדר" (gender), המבחין בין גבר לאישה, ומאפייניו הם תלויי חברה ותרבות. מאפייני גישה הלמידה הפעילה – אנושיות וחברתיות, מרכזיות הלומד, תכנית הוראה מפותחת, סביבה לימודית מגוונת ודרכי הוראה חלופיים, מאפיינים את הטבע האנושי, דהיינו גברים ונשים כאחד, ועל כן שימוש בגישה הלמידה הפעילה אמור לסייע להבנת החומר הלימודי וקידום הישגים לימודיים בקרב בני שני המינים (חן, 1998; קליין, 2008).

שאלת המחקר השלישית התייחסה לקיום אינטראקציה בין שיטה לבין מגדר בזיקה להישגי התלמידים. בתשובה לשאלה זו, דפוס הממצאים הצביע על כך שההבדלים בהישגים במתמטיקה של התלמידים בחינוך המיוחד לפי שיטת הוראה, לא היו בהתאם לשיוכם המגדרי של המשתתפים. נמצא שהן בקרב הבנים והן בקרב הבנות השיפור שחל ברמת ההישגים במתמטיקה היה משמעותי במובהק בקרב מי שלמדו לפי שיטת ההוראה הפעילה.

מאפייני גישה ההוראה הפעילה והתמודדות עם משימות חקר אלה אמורים לסייע לבני שני המינים בהבנת החומר הלימודי ובהעלאת הישגיהם הלימודיים (חן, 1998; קליין, 2008).

## המלצות והשלכות פדגוגיות

במסגרת המחקר הנוכחי נבדק הקשר בין שיטות הוראה, הוראה פעילה והוראה מסורתית, בזיקה לקידום ההישגים במתמטיקה של התלמידים בכיתות חינוך מיוחד בחינוך היסודי הרגיל. כמו כן נבדקה אינטראקציה בין השיטה לבין המגדר ביחס להישגי התלמידים.

אחת ההשלכות המתודולוגיות שעלו מהמחקר היא שבמחקרים הבודקים את המגוון הרחב של שיטות ההוראה, יש לקחת בחשבון את אפיון השיטה הפדגוגי מן הבחינות הבאות: הדגשת יחסים חברתיים בין השותפים בלמידה בכיתה, הדגשת פעילות התלמיד ביחס למידת התקדמותו האישית, פיתוח תכניות לימודים וחומרים לימודיים גמישים ומגוונים. כל אלה אמורים לשמש גורמים מסייעים להוראת המקצוע ולפישוט החומר הלימודי בפני התלמידים המתקשים.

כמו כן מבחינה פדגוגית מומלץ להשתמש בשיטת הוראה פעילה בבית הספר, שכן במחקר נמצא כי שימוש בשיטה זו עשוי לתרום לקידום הישגי התלמידים, וכתוצאה מכך להשליך על מגוון תופעות המתקשרות לתחום הפדגוגי, כגון: צמצום תופעת הנשירה, טיפוח המוטיבציה ללימודים ושיפור יחסים חברתיים.

## מגבלות המחקר

עקב מגבלת היקפו של המחקר הנוכחי, לא נבדקו כל מכלול המשתנים הארגוניים העשויים להיות קשורים אף הם עם אפיון שיטות הוראה, ומשתנים מוסדיים נוספים שעשויים להשפיע על הישגי התלמידים. כמו כן, ההיקף המצומצם של המחקר התבטא

גם במדגם קטן של לומדים, דבר המצריך אישוש ממצאיו במחקרי המשך שיבוצעו במדגמים גדולים יותר.

מגבלה נוספת של המחקר היא שהשיטה העיקרית שבה נעשה שימוש הייתה כמותית. מן הראוי לערב גם פן איכותני, מבוסס על ראיונות, שיאפשר ראייה מעמיקה ומקיפה, לצורך בדיקת המשתנים, שיטות ההוראה וההישגים במתמטיקה של תלמידי החינוך המיוחד וכן תפיסותיהם האידאולוגיות בהקשר של המשתנים האלו.

מן הראוי שבמחקר תיערך השוואה גם בין מגזרים שונים בחברה הישראלית המייצגים תפיסות עולם חברתיות-תרבותיות שונות במהותן. ייתכן שתפיסות אלו גם עשויות להקרין על תפיסת שיטת ההוראה ועל הישגי התלמידים.

במחקר נעשה שימוש בשאלוני דיווח עצמי עבור אפיון שיטת הוראה, שניתנו למורים. שאלוני מחקר כאלה עלולים להיות מושפעים מרצייה עצמית ומרצייה חברתית. על מנת לתקף את עמדות המורים ושיטות ההוראה שבהן הם משתמשים, יש צורך במדד אובייקטיבי יותר, כגון שיפוט על יד מומחים בלתי תלויים בתחום הפדגוגי, שיחוו גם הם את דעתם בנוגע לאפיון שיטת ההוראה.

## מקורות

- אבישר, ג' ואלמוג, א' (2003). הכשרת מורים במציאות של שילוב: מאין באנו ולאין אנו הולכים? **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 18(2), 5-18.
- אוסטר, ע' (1990). **מודלים חשיבתיים במתמטיקה ובמדעים אמפיריים**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת תל-אביב.
- בורק, ש' (2007). **חריגויות ודעות קדומות: תולדות החינוך המיוחד בעולם**. תל אביב: ירון גולן.
- בלי, נ' (1994). השפעתה של לקות למידה לביצוע במתמטיקה. בתוך א' קורן (עורך), **הוראת חשבון למתקשים: מקראה להוראת חשבון** (עמ' 41-43). באר שבע: מכללת קיי.
- ברקאי, ר' וצמיר, פ' (2005). **שימוש בשגיאות בהוראת המתמטיקה: תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.
- בשארה, ס' (2005). **מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי**. עבודת דוקטור. אוניברסיטת בר-אילן.
- גביש, ב' ושמעוני, ש' (2006). תפיסותיהן של המורות הכוללות את שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכיתותיהן. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 21, 35-54.
- גולדפר, מ' (1994). אסטרטגיות להוראת כללי הכפל. בתוך א' קורן (עורך), **הוראת חשבון למתקשים: מקראה להוראת חשבון** (עמ' 166-170). באר שבע: מכללת קיי.
- גלובמן, ר' והריסון, ג' (1994). למידה פעילה: גישה הטרוגנית להוראה. בתוך י' ריץ ור' בן-ארי (עורכים), **שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית** (עמ' 55-97). אבן יהודה: רכס.
- דוד, ח' (2007). שימוש בשגיאות של תלמידים כמנוף לשיפור הלמידה ולהעמקת הידע המתמטי. **על"ה (עלון למורי המתמטיקה)**, 37, 81-93.
- האוניברסיטה הפתוחה (1992). **סוגיות בחינוך מיוחד**, יחידה 1. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- הוצלר, י', יעקב, ת', אלמוסי, י' וברגמן, א' (2001). **מדריך לשילוב ילדים עם מוגבלות גופנית בבית הספר ובקהילה**. תל אביב: מכון מופ"ת.



- היימן, ט' ואלניק-שמש, ד' (2004). היבטים בהתמודדות מורים עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. בתוך ש' גורי-רוזנבלט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי מגמות ואתגרים** (עמ' 131–156). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.
- הרץ-לזרוביץ, ר' (1984). **ללמוד בכיתה פעלתנית: הרצוי והמצוי**. ירושלים: משרד החינוך ואוניברסיטת חיפה.
- חן, ד' (1998). מאינטואיציה לתחום-דעת: על מהותו של החינוך המדעי והטכנולוגי. בתוך י' סתוי וד' תירוש (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ' 21–38). תל אביב: רמות.
- טימור, צ' (2004). שילוב פיסי אך לא קוריקולרי? מחקר על תפיסות הצוות החינוכי את תוכנית הלימודים לגבי תלמידים לקויי למידה בכתות רגילות של בתי ספר תיכוניים בתל-אביב. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), 5–16.
- ישראל, ת' (2008). **הקשר בין הערכה חלופית באמצעות משימות חקר, לבין ההניעה וההישגים במדעים בבתי-ספר יסודיים בחינוך הממלכתי-דתי**. עבודת מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן.
- כהן, א' ולייזר, י' (2004). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים על פי קטגוריות החריגות וחומרתן ותפיסת הכישורים להתמודדות עם תלמידים אלה בכיתה המשלבת. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), 95–109.
- מכון מופ"ת (1995). **שילוב הילד החריג בכיתה הרגילה**. תל אביב: מכון מופ"ת ומשרד החינוך והתרבות. משרד החינוך (1988). **חוק חינוך מיוחד, התשמ"ח-1988**. ירושלים: משרד החינוך. משרד החינוך והתרבות (1992). **מחר 98: דו"ח הוועדה העליונה לחינוך מדעי וטכנולוגי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- משרד החינוך והתרבות (1995). **פרקי מבוא בחינוך המיוחד**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות. פאולוס, ג' (1998). **חרדת המספרים: בערות במתמטיקה ותוצאותיה**. תל אביב: זמורה-ביתן. פלוטניק, ר' (2008). **לגדול אחרת**. חולון: יסוד.
- צמיר, פ' (1998). משתנים אפקטיביים בלמידה: המקרה של חרדת מתמטיקה. בתוך י' סתוי וד' תירוש (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ' 167–193). תל אביב: רמות.
- קולא, ע' וגולובמן, ר' (1994). **להיות מנהל ולהצליח**. אבן יהודה: רכס.
- קליין, א' (2008). **היא והוא – גן עדן או גיהנום: מגדר והשתקפותו בחברה ובחינוך**. תל אביב: גוונים.
- קשת, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל אביב: רמות.
- רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: אחוה.
- ריץ, י' ובן ארי, ר' (1994). **שיטות הוראה לכיתה הטרוגנית**. אבן יהודה: רכס.
- שרן, ש', שחר, ח' ולוין, ת' (1998). **בית הספר החדשני ארגון והוראה**. תל אביב: רמות.
- תירוש, ד' וסתוי, ר' (1998). כללים אינטואיטיביים במדע ובמתמטיקה: המקרה של "כל דבר ניתן לחציה". בתוך הנ"ל (עורכות), **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (עמ' 139–147). תל אביב: רמות.
- Agran, M., & Wehmeyer, M. (1999). Teaching problem solving to students with mental retardation. *Innovations*, 15, 1–30.
- Eylon, B., & Linn, M. C. (1988). Learning and instruction: an examination of four research perspectives in science education. *Review of Education Research*, 58(3), 251–301.

Fischbein, E. (1997). *Intuition in science and mathematics: An educational approach*. Dordrecht, Netherlands: Reidel.

Geary, D. C. (2010). Teaching algebra to students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 31–37.

Ginsburg, H. P. (2006). Mathematics learning disabilities: A view from developmental psychology. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 151–169.

Ginsburg, H. P. (2009). Mathematics disabilities: An underestimated topic? *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*, 171–174.

Lewis, R. (1983). *Teaching speacial student in the mainstreaming*. Columbus, OH: C. Emerriall.

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Reasearch & Practice, 18*, 82–86.

Montague, M. (2010). Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 13–21.

**נספח 1 : בחינה בחשבון לתלמיד**

**בחינה בחשבון**

שם: \_\_\_\_\_ השכלת האב: \_\_\_\_\_

כיתה: \_\_\_\_\_ השכלת האם: \_\_\_\_\_

מגדר: זכר / נקבה \_\_\_\_\_ מקצוע האב: \_\_\_\_\_

תאריך: \_\_\_\_\_ מקצוע האם: \_\_\_\_\_

**חלק ראשון – חיבור וחיסור**

56+	50+	19+	17+	13+	10+	8+
24	28	08	04	11	04	7
9-	8-	5386+	459+	90+	94+	65+
0	4	3249	178	89	46	43
358-	100-	64-	90-	69-	25-	18-
149	045	29	20	32	03	11

$$9+3=$$

$$7-2=$$

$$5+0=$$

$$6-0=$$

$$17+18=$$

$$65-13=$$

$$49+57=$$

$$15-14=$$

$$98+27=$$

$$99-0-90=$$

$$19+15+63=$$

$$77-17-12=$$

$$900+547=$$

$$700-148=$$

### חלק שני – מצא את החסר

$$5+ \underline{\quad} =9$$

$$8- \underline{\quad} =4$$

$$11- \underline{\quad} =6$$

$$8+ \underline{\quad} +3=17$$

$$15- \underline{\quad} =15$$

$$\underline{\quad} +38=76$$

$$\underline{\quad} +9=19$$

$$\underline{\quad} +8=16$$

### חלק שלישי – פירוק סוגריים

$$6+(5+7)=$$

$$3+(4-1)+6=$$

$$(19-9)+10=$$

$$(15-10)-4=$$

$$30-(10+20)=$$

$$(75+48)-39=$$

$$700-(143+165)=$$

$$98-(17+48)=$$

$$100-(35+47)=$$

$$659+(348-149)=$$

**חלק רביעי – כפל וחילוק**

$3 \times 9 =$

$3 \times 2 =$

$4 \times 6 =$

$4 \times 5 =$

$5 \times 2 =$

$6 \times 0 =$

$4 : 2 =$

$1 : 1 =$

$5 : 5 =$

$2 : 1 =$

$8 : 4 =$

$3 : 3 =$

**חלק חמישי – בעיות מילוליות**

1. לעלי היו 80 תפוחים. הוא אכל 9 תפוחים מהם. כמה תפוחים נשארו לו?

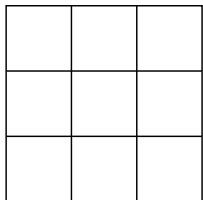
2. אחמד אכל 13 תפוזים. נאדר אכל 12 תפוזים. כמה תפוזים אכלו שניהם ביחד?

3. בכיתה ז ישנם 18 בנים ו-17 בנות. כמה תלמידים נמצאים בכיתה ז?

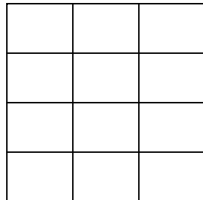
4. מארי קיבלה מאביה 100 שקלים. היא קנתה ספר ב-35 שקלים. כמה שקלים נשארו לה?

### חלק שישי – שברים

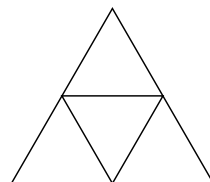
- צבע את חלקי הצורות לפי השברים הכתובים מתחת לכל צורה.



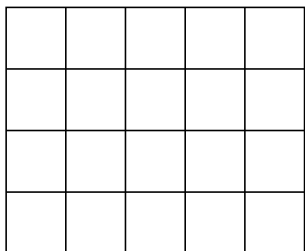
$$\frac{5}{9}$$



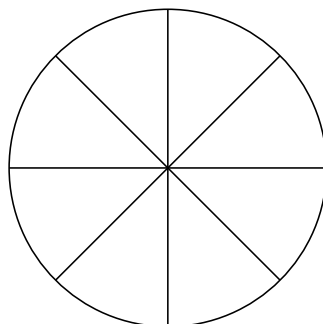
$$\frac{9}{12}$$



$$\frac{3}{4}$$



$$\frac{13}{20}$$



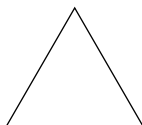
$$\frac{5}{8}$$

---

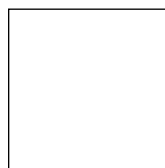
### חלק שביעי – כתוב את שמות הצורות ההנדסיות הבאות:



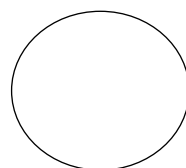
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

אנו מאחלים לך הצלחה רבה!

## נספח 2: שאלון אפיון גישת ההוראה

### שאלון למורים

מורה יקר, שאלון זה נועד לצורך המחקר בלבד. הוא אנונימי ואין צורך בפרטיך האישיים. השאלון מונה כמה שאלות. נודה לך אם תשיב בכנות על כל אחת מהן.

תודה על שיתוף הפעולה,

צוות המחקר

### חלק א: משתני רקע אישי ומקצועי

1. מגדר: א. זכר ב. נקבה
2. מספר כולל של שנות ותק בהוראה: \_\_\_\_\_
3. מספר שנות ותק בהוראת המתמטיקה: \_\_\_\_\_
4. מספר שנות השכלה: \_\_\_\_\_
5. תואר אקדמי: א. מורה מוסמך בכיר ב. BED ג. BA ד. MA ה. אחר
6. באיזה תחום התואר? \_\_\_\_\_
7. תעודת הוראה? א. כן ב. לא

### חלק ב: שאלות המחקר

1. האם יש בבית ספרך חדר מרכזייה פדגוגית שכולל חומרי למידה במתמטיקה?
  - א. כן
  - ב. לא
2. אם יש בבית ספרך חדר מרכזייה פדגוגית, באיזו מידה אתה עושה בה שימוש במהלך השנה?
  - א. כלל לא
  - ב. במידה מועטה
  - ג. במידה רבה
  - ד. במידה רבה מאוד
3. באיזו מידה בחדר המרכזייה הפדגוגית נמצאים חומרי לימוד במתמטיקה הנותנים מענה לנושאים הנלמדים בכיתה?
  - א. כלל לא
  - ב. במידה מועטה
  - ג. במידה רבה
  - ד. במידה רבה מאוד
4. באיזו מידה התלמידים לומדים בעזרת משחק או דגם?
  - א. כלל לא
  - ב. במידה מועטה
  - ג. במידה רבה
  - ד. במידה רבה מאוד

5. באיזו מידה הילדים למדו השנה בצוותים?

א. כלל לא

ב. במידה מועטה

ג. במידה רבה

ד. במידה רבה מאוד

6. מהי לדעתך מידת החשיבות לעבודת צוות בכיתה?

א. כלל לא

ב. במידה מועטה

ג. במידה רבה

ד. במידה רבה מאוד

7. עד כמה שימוש באינטרנט מהווה מקור למידה עבוד התלמידים בכיתתך?

א. כלל לא

ב. במידה מועטה

ג. במידה רבה

ד. במידה רבה מאוד

8. עד כמה התלמידים נוהגים להחזיר תיקון מבחן?

א. כלל לא

ב. במידה מועטה

ג. במידה רבה

ד. במידה רבה מאוד

9. איך אתה מגדיר את דרכי ההערכה בכיתתך?

א. רק שיטה מסורתית

ב. שיטה מסורתית ושיטה חלופית

ג. שיטה חלופית בלבד

10. עד כמה חשוב לך להעביר את החומר הלימודי לתלמידים לבדך?

א. כלל לא

ב. במידה מועטה

ג. במידה רבה

ד. במידה רבה מאוד

11. עד כמה חשוב לך לפתח נורמות של עזרה הדדית והפחתת התחרותיות בין התלמידים?

א. כלל לא

ב. במידה מועטה

ג. במידה רבה

ד. במידה רבה מאוד

12. עד כמה חשוב לך שהתלמידים יספיקו ללמוד את כל החומר הלימודי המתוכנן?

א. כלל לא

ב. במידה מועטה

- ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד
13. באיזו מידה משולבים הורים ואנשים מן הקהילה בתהליך הלמידה?  
 א. כלל לא  
 ב. במידה מועטה  
 ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד
14. עד כמה אתה מפתח תכנית לימודים רב-תרבותית ורב-כיוונית בשיעוריק?  
 א. כלל לא  
 ב. במידה מועטה  
 ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד
15. עד כמה אתה מקדם הבנה בין-תרבותית והידברות הדדית בין התלמידים בכיתה?  
 א. כלל לא  
 ב. במידה מועטה  
 ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד
16. עד כמה אתה משתמש בגירויים וחומרים רב-כיווניים ומגוונים בשיעוריק?  
 א. כלל לא  
 ב. במידה מועטה  
 ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד
17. באיזו מידה ניתנת לכל לומד הזדמנות למצוא ייצוג נכבד לתרבותו?  
 א. כלל לא  
 ב. במידה מועטה  
 ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד
18. עד כמה אתה משתמש בדרכי למידה והוראה חלופיות בשיעוריק?  
 א. כלל לא  
 ב. במידה מועטה  
 ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד
19. עד כמה אתה מאפשר דרכי הבעה חלופית של הלמידה על ידי הלומדים?  
 א. כלל לא  
 ב. במידה מועטה  
 ג. במידה רבה  
 ד. במידה רבה מאוד



# סקירת ספרים

להציץ מבעד לחומות:  
אלימות כלפי בנות זוג בקהילות סגורות

**מאת: אפרת שהם**

באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, 2012 (192 עמודים)

---

## יפעת כרמל

---

הגדרת תופעה משקפת פעמים רבות תפיסות, עמדות, אידאולוגיה ומבנה מציאות מסוים. לכן, בבואנו ללמוד תופעה או לחקרה, ראשית דבר, עלינו לבחון ממדים אחדים בהגדרתה: מהו ההקשר שבו ניתנה ההגדרה, כיצד הוחלט לכנות את התופעה הנלמדת, ומהו עולם התוכן שנתחם במסגרת ההגדרה.

כמו ביחס לתופעות אחרות, גם ביחס לתופעה של אלימות כלפי נשים, חשוב לבדוק, מיהי החברה שמגדירה את התופעה, ומהן הנורמות התרבותיות והחברתיות באותה חברה, נורמות המשתנות לאורך הזמן גם בה עצמה. קיימות חברות שבהן התנהגויות מסוימות ייחשבו לאלימות, ואחרות, שבהן אותן התנהגויות ייחשבו ללא אלימות (לדוגמה יחסי מין בכפייה במסגרת הנישואין). מאז עליית הפמיניזם, יש השתנות של הנורמות התרבותיות ביחס לתפקידים מגדריים בחברות שמגדירות עצמן כמערביות, אם כי המבנה המסורתי של התא המשפחתי והחברה עדיין נשאר דומיננטי.

בהתייחס למינוח שבו נעשה שימוש, יש משמעות לשאלה, האם קיימת טרמינולוגיה ספציפית שמגדירה את התופעה (למשל יש חברות מסורתיות שבהן אין כלל מילים לצירופים "אלימות במשפחה" או "אלימות בין בני זוג"), ועד כמה היא מדויקת ("אלימות כלפי בנות זוג", "אלימות כלפי נשים"), או שהחברה המגדירה את התופעה מסתפקת במתן שם כללי ("אלימות במשפחה").

הגדרה של תופעה מתייחסת גם להתנהגויות שנכללות במסגרתה. בהקשר זה, ההגדרה יכולה להיות צרה או רחבה. הגדרה צרה מתייחסת לאלימות הפיזית בלבד, ובכך היא יוצרת הבחנה ברורה בין מי שאלים למי שאינו אלים. הגדרה רחבה רואה באלימות נגד נשים התנהגות רב-ממדית, ולכן היא כוללת במסגרתה תחומים רבים של פגיעה (כמו: התעללות נפשית, שליטה כלכלית והתעללות מינית).

ספרה של אפרת שהם על אלימות כלפי בנות זוג בקהילות סגורות מאפשר העמקת ההבנה של תופעת האלימות כלפי נשים, באמצעות בחינה מדוקדקת של ממדי ההגדרה ביחס לחברה הישראלית, כמו גם ביחס לחברות מסורתיות אחדות החיות

בקרבה. להבנה זו חשיבות מיוחדת על רקע הצורך העולה וגובר של חברות מערביות, עם התרחבות הגלובליזציה, להתמודד עם הנושא של חברות, הטמעת קבוצות מיעוט מתרבויות מסורתיות בתוכן. צורך זה מעלה לא פעם שאלות באשר לאופן שבו ראוי שהחברה הקולטת תתנהל אל מול אותן קבוצות מיעוט במצבים של סטיות חברתיות, כדוגמת אלימות כלפי נשים.

הספר כולל מבוא, ארבעה פרקים ואפילוג. המבוא עוסק בקשיים העומדים בפני נשים החשופות לאלימות מצד בני זוג, שאינם מאפיינים דוקא נשים החיות בקהילות סגורות. ארבעת הפרקים האחרים בוחנים את גורמי ההפסד הנוספים שנלווים לאבדנים שאליהם נחשפות הנשים החיות בקהילות סגורות ובחורות לצאת מתוך המשפחה האלימה. בישראל פועלות קהילות דתיות, אידאולוגיות, אתניות ולאומיות שונות שהן קולקטיביסטיות סגורות. מתוכן נבחרו לספר זה ארבע קהילות המקיימות הבחנה חברתית, תרבותית ולעתים גם גאוגרפית בין לבין החברה הישראלית הרחבה. לבסוף, האפילוג עוסק בניתוח תוצאותיו של המפגש בין מערכת החוקים שנועדה להגן על נשים מפני אונס, הטרדה מינית ואלימות במשפחה, מערכת חוקים שמקורה בתפיסה תרבותית מערבית, לבין תפיסות ומערכות כללים של קבוצות אתניות שונות בחברה הישראלית.

מבנה הספר, הפותח במאפיינים של החברה הישראלית כחברה קולטת, אך מתמקד במאפיינים של אותן חברות סגורות, משקף באופן מובהק את תוכנו ואת המהות שהוא מכוון אליה – "הצצת" התרבות הישראלית, שבבסיסה עומדת תפיסה תרבותית מערבית, הרואה בשוויון בין המינים ובשלילת האלימות במשפחה ערכי יסוד מחייבים, אל עבר קהילות קולקטיביסטיות סגורות הקיימות בתוכה. קהילות אלו משמרות אורח חיים מסורתי-פטריארכלי, שמאופיין בהכפפת בת הזוג לפיקוח מוחלט של הבעל, תוך תמיכת המערכת הערכית התרבותית של הקהילה הסגורה. מטרתה של "הצצה" זו היא בחינה שיטתית של מאפייני התרבות הנלמדת ושל האופן שבו המפגש עם התרבות הישראלית, חוקיה והתנהלותה משפיע על תהליכי ההבניה החברתית של תפקידים מגדריים באותן קהילות.

המבנה השיטתי של הספר ניכר לא רק בחיבור שבינו לבין המהות שהוא מכוון אליה, אלא גם באופן שבו סוקרת שהם את מאפייניהן של הקהילות הסגורות שבהן היא דנה. כל אחד מן הפרקים מתייחס לנקודות הבאות: תרבות המוצא מבחינת מבנה המשפחה והמאפיינים החברתיים; מה קרה לתרבות המוצא כתוצאה מהמפגש עם הקודים התרבותיים המקובלים בישראל; כיצד השפיע המפגש בין-תרבותי על תפיסת הגברים ביחס לתפיסת הנשים את התפקידים המגדריים; הגדרה תרבותית של אלימות; הפתרונות המוצעים על ידי התרבות הקולקטיביסטית במקרים שמוגדרים כאלימות; תפיסת הנשים והגברים את הפנייה למשטרה במקרים שהאישה מחליטה על הגשת תלונה. מבנה שיטתי זה מאפשר ללומד, למטפל, לחוקר או לקובע המדיניות לערוך השוואה מדוקדקת בין מאפייני הקהילות השונות ולעמוד על השונה והדומה ביניהן.

הפרק הראשון, שמתייחס למגזר החרדי, חושף תרבות קולקטיביסטית שבה הפרט מחויב כל כולו למטרות הקהילה ופועל אך ורק למען. אחת הדוגמאות הבולטות לכך היא האישה החרדית, שמוגדרת "עזר כנגדו" ומוכשרת מגיל צעיר לעזור לבעלה במימוש ייעודו בעולם החרדי כאדם שמקיים את מצוות תלמוד תורה. הנחת היסוד הפטריארכלית של היהדות היא כי נשים וגברים שונים מבחינה מהותית. הבדלים מגדריים אלו מתועדים בהלכה היהודית, ומעמדה של האישה ביהדות מבוסס על הבדלי התפקידים המסורתיים. בעוד שבתוך המשפחה לאישה יש תפקיד הכרחי ומשימות נעלות, הלימוד הפך למקצועם העיקרי של הגברים. הלימוד מאפשר לגבר מרחב פעולה ובריחה מהמציאות הקשה והלא נעימה של חיי היום יום. כניסתן של נשים למרחב הציבורי בעשור האחרון ממשית ומורגשת ברחוב החרדי. נשים חרדיות רבות נמצאות במוסדות ציבוריים ומשמשות בתפקידים חיוניים שלהם נזקקים גם גברים (מתווכות, אדריכליות, יועצות חינוכיות). הימצאותן הגדלה ברשות הרבים יוצרת בלבול וחרדה, תהליך שמביא בעקבותיו את הצורך להדירן ולטשטש את נוכחותן פיזית ומטפורית כאחד.

כיצד מגדירה החברה החרדית אלימות כלפי נשים? אם מדובר באישה מן השורה, כלומר באישה שממלאה את תפקידיה במשק הבית, אין חילוקי דעות בין חכמי ישראל – אין לנהוג כלפיה באלימות. עם זאת, אם אישה מגיעה לבית דין רבני ומתלוננת על בעלה, נאמר לה ברוב המקרים לחזור הביתה לטובת "שלום בית" ולטובת שמירתו של התא המשפחתי. הנחיה זו היא ביטוי מובהק לכך שמבחינת היהדות, הנישואין הם תבנית לשלמות – זהו המצב האידיאלי ליהודים בוגרים. יתרה מזו, אישה המתגרשת מבעלה או עוזבת אותו מאבדת אוטומטית את הזכות לגדל את ילדיה, ואסור לה לראותם. על אף חלחולם האטי של מוסדות תמיכה ורווחה חיצוניים למנגנוני הפיקוח הפנימיים של הקהילה החרדית, ממצאי מחקר של שהם מלמדים כי רוב הנשים החרדיות אינן פונות למשטרה ומעדיפות ברוב המקרים לשתוק. במצבים של אלימות קיצונית, הנשים פונות לרבנים או לגופי הרווחה שמשמשים כמתווכים בין האישה לרבנים, והרב משמש כמגשר ומתווך שנועד להביא לשלום בית. על פי מחקרים אלה, שנסמכים על ראיונות רבים עם נשים חרדיות, בבסיס התנהלות זו של הנשים עומדות חוסר התמיכה המשפחתית והתמיכה החברתית והאבדנים הכרוכים בהפרת כללי המשחק, כמו גם קבלת ערך שלמות המשפחה כערך עליון.

הפרק השני, שמתייחס לחברה הפלסטינית בישראל, חושף תרבות קולקטיביסטית שמושתתת על ערכים ואידאולוגיה פטריארכליים. מרכזיותה וחשיבותה של המשפחה בתרבות הערבית מחד גיסא והסדר החברתי המגדרי מאידך גיסא יוצרים השפעה מעגלית שבה מחזקים שני הרכיבים זה את זה במקביל. הפטריארכליות במשפחה מתחזקת במפגש עם מוסדות החברה, החוקים והנהלים. מסקירתה של שהם עולה, כי מעבר להימצאותן של נשים פלסטיניות בקהילתן בתחתית ההיררכייה הריבודית, כפלסטיניות הן נמצאות במעמד של מיעוט שנמצא בתחתית החברה בישראל. החיים תחת כיבוש ישראלי הגבירו את הלחץ החברתי ואת

האלימות נגד נשים במשפחה וחיזקו עוד יותר את מעמדן של גברים על חשבון נשים. יתרה מזו, הקמת הרשות הפלסטינית הניבה התפתחויות סותרות. מצד אחד גדלה כמות הנשים הפעילות פוליטית, אך מן הצד השני רבו הקריאות לשמירה על ערכי הדת והמסורת, כולל הלבוש הצנוע, כך שניסיוןן של הנשים הפלסטיניות להילחם במבנה הפטריארכלי נבלמו.

שהם מסכמת, כי על רקע האפיונים החברתיים-תרבותיים של החברה הערבית בשילוב עם מורכבות המצב הפוליטי בישראל, הנשים הפלסטיניות בסוף המאה העשרים הפנימו את הערכים של הקבוצה והמשפחה שבהן הן חיות, והן נמנעות מלפנות לעזרת ערכאות החוק הישראליות. הגשת תלונה במשטרה או נקיטת הליכים משפטיים נגד בעל או קרובי משפחה זוכות ליחס עוין בחברה הפלסטינית. במקרים הספורים שבהם קציני משטרה מקבלים תלונות מנשים, הם מעודדים אותן, לטובתן, שלא להמשיך בהליך הפלילי ולפתור את הבעיה באמצעות המנגנונים המשפחתיים והשבטיים.

הפרק השלישי בספר עוסק באלימות כלפי בנות זוג בקרב קהילת עולי קווקז בישראל. הסקירה הרחבה של שהם בהקשר זה חושפת כי קהילת עולי קווקז מתאפיינת במנהגים וקודים התנהגותיים ייחודיים שנוצרו עקב סינקרטיזם של התרבויות היהודית והמוסלמית. למאפיינים ייחודיים אלו נוספו מאפיינים של אזרחים במדינה טוטליטרית. רוב היהודים בקווקז חיו בקהילות כפריות, שהיו מורכבות ממשפחות פטריארכליות מורחבות. בעקבות המעבר לישראל, ברוב היישובים, המשפחה המורחבת הפסיקה להתקיים במתכונתה המקורית, אך עדיין נשמרת הסמכות העליונה של האב או הגבר שעומד בראש המשפחה. מבחינת מעמדה החברתי של האישה – מעמד זה עוצב עקב יחסי הגומלין של העדה הקווקזית עם התרבות המוסלמית. מאמצים תרבותיים וחברתיים רבים הושקעו כדי להגן על כבודה וצניעותה של האישה לפני הנישואין ואחריהם. הגברים נהנו משליטה בלתי מוגבלת במשפחה, ונשים נמדדו על פי מידת כניעותן וציותנותן.

למרות השינויים החברתיים שחלו במעבר לישראל, הסדר החברתי-מגדרי לא השתנה מהותית. אישה שאינה ממלאת את כללי ההתנהגות המקובלים צפויה להיענש על ידי בן זוגה בדרכים שונות: הוא יכול להכותה, לקחת את תכשיטיה ולאסור עליה לצאת מן הבית. במחקרה של שהם היא חושפת, שלתפיסת הגברים, עירוב המשטרה אינו רלוונטי ואף מזיק ועוין. כל המרואיינים רואים במשפחת האישה את הכתובת הראויה והיעילה היחידה לצורך תיווך בין בני הזוג. הנשים מצדן, מוכנות לקבל פנייה למשטרה רק במקרים קיצוניים מאוד, אולם הן מתקשות להגדיר מה נחשב קיצוני מספיק לצורך הגשת תלונה.

הפרק הרביעי והאחרון בספר עוסק באלימות כלפי בנות זוג בקרב העדה האתיופית בישראל. בהקשר זה, שהם סוקרת את תהליכי השינוי שעבר מבנה המשפחה האתיופית, כמו גם את שינויי ההגדרות התרבותיות והחברתיות בתחום חלוקת התפקידים המגדריים. מבנה המשפחה הקהילתית-מסורתית עבר זעזועים בעקבות ההגירה לישראל. חברי המשפחה הגרעינית נחשפו לתהליכי יציאה לעצמאות

והתמודדות עם החברה הקולטת, והמשפחה המורחבת איבדה מכוחה. הגבר הלך ואיבד מכוחו כבעל זכות החלטה עיקרי ששולט במשאבי הבית, בעוד שזוגתו פיתחה דפוסי התנהגות עצמאיים ומסגלים למציאות הישראלית. ניסיון הגבר לשמר, ולו רק חלק ממעמדו, הגביר את ההתנהגות האלימה כלפי בת זוגו. במקביל, החלשת מוקדי סמכות מסורתיים – חכמי העדה – הגבירה את מצבי המתח המשפחתיים. עובדות אלו עשויות להסביר את המקרים הרבים של רצח בנות העדה בישראל בידי בני זוגן.

ניתוח תוצאותיו של המפגש הבין-תרבותי של ארבע הקהילות הקולקטיביסטיות עם התרבות הישראלית מוביל את שהם למסקנה, כי תהליכי ההבניה החברתית של אלימות כלפי בנות זוג בישראל כבעיה חברתית, הגברת המודעות הציבורית לסוגיה זו והגברת האכיפה והענישה כלפי גברים שפוגעים בבנות זוגן, מעוררים "מתקפות" (backlashes) נגד מעמדן המתעצם של נשים. פניקה מוסרית זו באה לידי ביטוי בפירוש פניית האישה לגורמי סמכות חיצוניים כחתימה תחת ההרמוניה המשפחתית ובהגבלת יתר של האפשרויות העומדות לרשותה. הפתרון שמציעה שהם כנגד השלכות חמורות אלה הוא ייסוד דפוסי חשיבה שיביאו לשינוי חברתי ויתבססו על מושג הכבוד שמעוגן עמוק בתרבות היהודית ובתרבות הפלסטינית בישראל. בשל העובדה שמדובר בתהליכים ארוכי טווח, שדורשים בחינתם במבחן המציאות, ברצוני להציע דרך נוספת לניהול הפערים התרבותיים שמתבטאים בהתנהגויות הנתפסות כסטייה חברתית, והיא גיבוש מדיניות ספציפית שתתבסס על פנייה לגורמי סמכות פנימיים, תוך-קהילתיים, ועל הידברות עמם. זאת, נוסף על עיצוב טיפול פנומנולוגי, ממוקד תרבות, שיעמיד במרכזו את חוויית הנשים וחוויית הגברים כאחד.



## חולף עם הרוח: טיפול לפי תוכנית שנים-עשר הצעדים

עורך: נתי רונאל

רמת גן: אוניברסיטת בר אילן, תשע"ב (247 עמודים)

### נחום מיכאלי

הספר החדש "חולף עם הרוח" הוא גשר, וד"ר נתי רונאל, עורכו של הספר, הוא המגשר. הספר מהווה גשר בין אנשי המקצוע שהתמחו בתחום ההתמכרויות ועוסקים בטיפול במכורים, לבין ציבור רחב של מכורים שמצאו את הדרך אל האור באמצעות חברים לצרה, ופועלים בקבוצות לעזרה עצמית על פי תכנית 12 הצעדים.

הקבוצות הראשונות לעזרה עצמית של מכורים החלו לפעול בישראל בשנות השבעים. היו אלו קבוצות AA (אלכוהוליסטים אנונימיים), והן הורכבו בחלקם הגדול מאנגלו-סקסים, שהכירו את התכנית עוד מחו"ל. רובם השתלבו במקביל במרכזי הטיפול המקצועיים שנפתחו בארץ. כעובד סוציאלי צעיר נהגתי מדי חודש להגיע למפגש הפתוח של הקבוצה התל אביבית, ובצד ההתפעמות מגודל החוויה ומהאנרגיה הטובה ששרתה על האנשים, לבי נחמץ לא אחת מהזלזול ומהבוטות שחלק מהמשתתפים הפנו לעבר אנשי המקצוע, כאילו אמרו בלבם: "מה הם מבינים בכלל?" באופן מפתיע נהגו כך גם מכורים שהגיעו בדקות לטיפול המקצועי, ולהערכתי היו חייבים למטפל המסור חלק נכבד מתהליך השיקום שלהם. הגישה הייתה שהעולם מתחלק לאלו ש"היו שם" ומבינים מה זה להיות מכור ולאלו ש"לא היו שם" ולעולם לא יבינו. לא פלא שגם אנשי מקצוע שהתכנית סקרנה אותם חשו לא רצויים והדירו רגליהם מהמפגשים.

השינוי החל, לדעתי, עם פריחתן של קבוצות ה-NA, הקבוצות של המכורים לסמים, שללא ספק השפיעו רבות על מערך הטיפול המקצועי למכורים. חלק מהנגמלים השתלבו בעצמם בתכניות הטיפול כמדריכים והפכו לגשר בין הקבוצות לעזרה עצמית לבין תכניות הטיפול המקצועיות. מרגע זה לא הרחיק היום שבו התברר לכולם שלא מדובר בתכניות מתנגשות או מתחרות, אלא בתכניות המשלימות אחת את רעותה.

ואז הגיע ד"ר נתי רונאל, מי שהשפיע יותר מכול על תהליך הגישור שבין אנשי המקצוע שלמדו את נושא ההתמכרויות וביקשו לסייע למכורים על פי גישות מקצועיות מקובלות, לבין חברי הקבוצות לעזרה עצמית שאימצו את גישת 12 הצעדים ופעלו על פי רוחה. ד"ר רונאל החל ללמד אנשי מקצוע את תכנית 12 הצעדים והכניס מטפלים רבים לעולם הרוחני העומד בבסיס התכנית. הספר "חולף עם הרוח" מסכם פרק חשוב זה של הטמעת תכנית רוחנית לעזרה עצמית בעולם המקצועי.

לספר שני חלקים. בחלקו הראשון מובאים סיכומי מחקרים ועבודות העוסקים בהטמעת תכנית 12 הצעדים בעבודה המקצועית, ובחלק השני מוצגות כמה דוגמאות מהשטח על השימוש שמטפלים מקצועיים עושים בתכנית. בעיניי, גולת הכותרת של החלק

הראשון היא בעצם קיומו. העברת תכנית המבוססת על רוחניות, על "אנונימיות", לדפוסים מקצועיים כמו מחקר, זו מעין מהפכה. לא פלא שכמעט לא נמצאו בארץ מחקרים שבדקו את הקבוצות לעזרה עצמית. המחקר הפותח את הפרק נעשה במסגרת שירות בתי הסוהר. יש משהו סמלי מאוד בביצוע תכנית המבוססת על יציאה מעבודות לחירות במסגרת כפויה כמו בית כלא. מסגרת כפויה היא גם אחת המסגרות היחידות אשר מאפשרת מחקר על השתתפות חבריה בתכנית. ממצאי המחקר מחזקים ללא ספק את חשיבות שילוב התכנית הרוחנית בתכניות הטיפול השגרתיות.

המאמרים האחרים בפרק הראשון מתייחסים לתהליך הטמעת התכנית בקרב אנשי המקצוע. הם כוללים הסבר מפורט וחשוב על המושגים השונים, שאנשי המקצוע נוטים לעתים לבלבל ביניהם, מאמרים הקשורים לעמדותיהם של אנשי המקצוע לתכניות הרוחניות, ומאמר מסיים, יוצא דופן בחשיבותו, על התהליך המקביל שאותו עוברים מטפלים מקצועיים החווים את התכנית עם מטופליהם (שמש-גולדברג ולנמנטל-פרנס, עמ' 81–93).

אין ספק כי עמדתם של המטפלים המקצועיים היא שתכריע בעניין הטמעת התכנית ותשפיע עליה, וראוי, כפי שהדבר בא לידי ביטוי במאמרים, להקדיש תשומת לב וחשיבה לדרך שבה ניתן לשבות את ציבור המטפלים בקסם התכנית. אם המטפלים ישוכנעו, גם המטופלים יבואו אחריהם.

הפרק השני בספר פורש כמה דוגמאות מהשטח המתארות את הטמעת תכנית 12 הצעדים במסגרות טיפוליות שונות, כמו: שירות בתי הסוהר, יחידה לדרי רחוב, מסגרות לתחלואה כפולה, יחידות טיפול בגברים אלימים ועוד. ברצוני להתעכב על המאמר של גיל-לי קובו והרב איתן אקשטיין, המתייחסים לשילוב תכנית הצעדים בקהילת רטורנו ("מה בין דת לרוח בטיפול במכורים", עמ' 135–150). אחד התירוצים השכיחים שאני שומע ממכורים רבים, דתיים וחילונים כאחד, כשאני מעודד אותם להשתלב בקבוצות לעזרה עצמית או בתכנית 12 הצעדים, הוא שמדובר בתכנית דתית, ויש להם בעיה עם זה. החילונים מציינים שהדת רחוקה מהם, ודתיים רומזים שיש להם כבר אלוהים משלהם וחושן מזה שמעו שזו תכנית שעוצבה ברוח הנצרות. אין ספק שמדובר בחוסר ידע וחוסר הבנה, ומן הסתם – בתירוצים בלבד. המאמר על קהילת רטורנו, קהילה שהוקמה לטובת האוכלוסייה הדתית המכורה ובכל זאת פועלת בגאון ברוח תכנית הצעדים, היא ההוכחה לכך שרוחניות אינה בהכרח דת, ושתכנית רוחנית מתאימה לכול. כשפוגשים בקבוצות הצעדים אתאיסטים מוצהרים לצד חרדים בלבוש המסורתי שלהם, יכולים להבין את עצמתה של התכנית.

לא אחת ציינתי בפני חבריי שכאשר אני יורד במדרגות המקלט של קבוצת AA בתל אביב, אני חש איך בכל מדרגה ניסיוני רב השנים והידע שצברתי הולכים ומצטמצמים, הולכים ומצטנעים. אני יושב בפינת החדר ושומע בשקיקה את דברי המשתתפים, שמדברים על ניסיונם האישי והתמודדותם במחלה. כשאני יוצא מן הפגישה, אני תמיד חש שהתעשרתי – בתובנה, בפרשנות חדשה או לפעמים רק במשפט אחד שהשאיר עליי רושם. בזכות הקבוצה שבה הייתי אורח, אני מטפל טוב יותר. הספר "חולף עם



הרוח", המיועד בעיקר למטפל המקצועי המנוסה, מאפשר לו לרדת במדרגות, או שמא דוקא לעלות במדרגות, אל העולם הרוחני המיוחד, שלא בהכרח מוכר לו, כדי לשאוב משם כוחות, רעיונות וידע שיעזרו לו במלאכתו המקצועית. הספר עוזר למטפלים לגשר בין המוכר להם לבין המוכר להם פחות, ובכך לסייע למכורים רבים יותר.

# MIFGASH

---

JOURNAL OF  
SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

**Vol. 21, no. 37 • June 2013**

Published by:



EFSHAR – The Association for the Development  
of Social & Educational Services

In cooperation with:



Ministry of Social Affairs  
Division of Correctional  
Services



Beit Berl Academic College,  
School of Education  
Children & Youth at Risk

**EFSHAR** – The Association for the Development of  
Social & Educational Services

The Israeli Branch of AIEJI – International Association of  
Social Educators

© EFSHAR Association, 2013. All rights reserved

**Address of Editorial Board:**

EFSHAR Association  
P.O. Box 53296, Jerusalem 91531, Israel  
Tel: +972-2-6728905; Fax: +972-2-6728904  
E-mail: [mgilat@efshar.org.il](mailto:mgilat@efshar.org.il)  
[www.efshar.org.il](http://www.efshar.org.il)

ISSN 0792-6820  
Jerusalem 2013

Annual subscription fee: 80 NIS  
Price for a single copy: 40 NIS

# CONTENTS

<b>Psychotherapy alchemy: Turning discomfort into power</b> Nissim Avissar . . . . .	11
<b>A Dialogue on distress and inclusion: Students working with children and youth at-risk assess the extent to which their needs are met by the M.Ed. program for inclusive education</b> Ayala Zur & Michal Razer . . . . .	35
<b>The meaning of group music therapy among teenage girls uprooted from Gush-Katif</b> Chava Wiess & Dorit Amir . . . . .	61
<b>Why not get a Ph.D.?: People with learning disabilities tell about their academic success</b> Yael Propper & Julia Mirsky . . . . .	89
<b>Active teaching and traditional teaching of mathematics in special education</b> Saied Bishara . . . . .	119
Book reviews . . . . .	143
Abstracts . . . . .	I-V



# ABSTRACTS

## Psychotherapy alchemy: Turning discomfort into power

**Nissim Avissar**, Ph.D., Clinical Psychologist, the Center for Expressive Psychotherapy, Kibbutzim College of Education, and School of Psychology, Interdisciplinary Center Herzliya

The aim in this article is to clarify elementary conditions and principles of politically sensitive psychotherapy that enable discomfort, personal or political to be turned into power. It is based on an integrated psychopolitical view, emphasizing the importance of wide political forces in the shaping of the individual identity. Therefore, an examination of the power systems, in general and in therapy, is a prerequisite for personal development. Furthermore, the authors of this article believe that an analytic distinction should be kept between the intra-psychic developmental axis and the external one. The author is in favor of incorporating references to the political and cultural contexts of the clients' lives within the therapeutic discourse. This dialectic tension, between the personal and the political, enables a view of the individual as an active agent who has responsibility over her or his life, rather than a victim of circumstances. This is accomplished without neglecting the importance of external forces and leading unwittingly to "blaming the victim".

**Keywords:** culture, politically sensitive therapy, politics, psychoanalysis, psychotherapy, society

## A Dialogue on distress and inclusion: Students working with children and youth at-risk assess the extent to which their needs are met by the M.Ed. program for inclusive education

**Ayala Zur**, Ph.D., Head of the Masters in Teaching Program; Lecturer, Member of the Research and Evaluation Center, Oranim Academic College of Education.

**Michal Razer**, Ph.D., Head of M.Ed. Program: Inclusive Education. Director of the "Meitarim Center" – Training Center of Educators Working with Youth at Risk, Oranim Academic College.

In this research we examined the professional needs of teachers and educators working with at-risk children and youth and the extent to which they are met by the M.Ed. program for inclusive education at the Oranim

Academic College of Education. The program specializes in developing the sensitivity, understanding, and skills required for dealing with the special challenges posed by socio-economically disadvantaged students from weak groups in society who are excluded from the normative school framework. This program is novel and unique not only in Israel but also worldwide. In this study we analyzed basic issues relating to the program's relevance to those who train in it.

The participants in the 18 month study were students from the first two classes of the program. The data was collected primarily from questionnaires administered at the beginning and end of the year, observation of faculty and program conclusion meetings, and written material relating to the program. The focus of this paper is on the students' perspective as exemplified in the findings derived from the questionnaires.

The principal findings demonstrate that the teacher-training students encounter difficulties both at the school system level and in the classroom. They believe the program to be essential, emphasizing in particular its significance and contribution in deepening their understanding of the distress experienced by the students and their families and the development of empathic-dialogue skills. At the end of two years of study, they affirm that the way in which they approach the challenges posed to them, the control and clarity with which they understand their role, and their attempts to help their pupils have all been directly impacted.

The main conclusions indicate that educational work with at-risk and excluded youth requires special training that includes emphases other than those customarily stressed in traditional teacher-training programs. Such emphases include a broad and multi-dimensional approach deriving from social, psychological, and educational fields and the cultivation of a wide range of skills. Rather than providing "magical solutions" that many students seek, the program should offer deep insights into the process of investing emotional resources into the art of teaching a process designed to develop feelings of competence, responsibility, and a realistic assessment of the capacity to influence reality.

We discuss proposals for further research for evaluating specific aspects of the program, including practicum and written theses. We recommend that in addition to the effect on teaching-students' personal perspective, the influence on their socio-political outlook should also be examined.

**Keywords:** student at risk, teachers training , teacher professionalization, social exclusion, inclusive education, school changes, school effectiveness, school improvements, teachers' burnout, psychosocial approach in education

## The meaning of group music therapy among teenage girls uprooted from Gush-Katif

---

**Chava Wiess**, Ph.D., Music Therapist and Group Facilitator. Head of the Music Therapist Program at David Yellin College. A Lecturer at Orot College

**Dorit Amir**, Ph.D., Professor, Head of Music Therapy Program, Department of Music, Bar-Ilan University

---

In this study we examined a music therapy process which was conducted with a group of six religious teenage girls in Israel. These girls were uprooted from Gush Katif in 2005 as a result of the Israeli disengagement from the Gaza Strip. The purpose of the study was to examine the meaning and significance of group music therapy for these girls after they suffered the trauma of being uprooted from their homes. The study consisted of a group of six girls, aged 12–14, who lived in one of the temporary communities set up in southern Israel to house the displaced settlers. The therapeutic process consisted of 12 weekly meetings, each lasting 90 minutes. The research was conducted two years after they were uprooted from their homes.

The research findings are divided into three major categories: **post-trauma**, **loss**, and **methods of coping** with the trauma and loss. Post-trauma was characterized by intrusive phenomenon, avoidance and excessive arousal. Loss was characterized by feelings of bereavement, longing, anger and pain. Methods of coping included physical release, expressing feelings, faith and hope, and group support. The participants went through a process of working through two of the five stages of mourning delineated by Kubler-Ross (2002). The research shows that more symptoms of post-trauma were aroused during the second, unstructured stage of the therapeutic process. In contrast, during the first and third phases of treatment, i.e., the structured stages, post-trauma symptoms were less vigorously expressed.

**Keywords:** post-trauma, loss, cope, music therapy, group, uprooting



## Why not get a Ph.D.?: People with learning disabilities tell about their academic success

---

**Yael Propper**, a doctoral student at Spitzer Department of Social Work, Ben-Gurion University of the Negev.

**Julia Mirsky**, Ph.D., Professor. Chair of the Spitzer Department of Social Work, Ben-Gurion University of the Negev.

---

Academic achievements are the key to success in the modern world. While people with learning disabilities usually experience difficulties throughout their school years, some are able to succeed in obtaining advanced academic degrees which allow them to achieve personal, financial, social, and professional success. This paper focuses on the factors that enable individuals with learning disabilities to succeed in their academic studies. Data were gathered through ten in-depth interviews with respondents with learning disabilities who obtained academic degrees. The findings indicate that three factors shape the academic path of successful students who have learning disabilities: internal attributes, interaction with the environment, and the policies of the educational system, especially the academic one. The conclusion includes recommendations and modes of intervention that could assist effective coping in each of these areas. It is emphasized that following the legislation of the Right of Students with Learning Disabilities Law in the post-high school institutes, the application of the law will be based on a broad, ethical, and humanistic worldview aimed at providing equal opportunity to all.

**Keywords:** learning disabilities, academic success, policy towards students with learning disabilities

## Active teaching and traditional teaching of mathematics in special education

---

**Saied Bishara**, Ph.D., Head of the Department of Special Education, Beit Berl Academic College

---

This study examined differences between the two teaching methods – active teaching and traditional teaching – for teaching mathematics in special education classes in regular primary education systems in the Arab sector. We examined the differences in promoting student achievement in mathematics both in terms of understanding the study material and in

terms of abilities to solve mathematical questions. We also examined the effect of gender on mathematic achievements in special education.

The hypothesis was that the active teaching method will promote student achievement better than the traditional method because it presents to the students research projects, representation of situations via illustrations and between concepts. Active teaching is a learning process in which emphasis is placed on activating students compared to traditional learning, where the teacher teaches most of the lesson, and the students remain passive (Glovman and Harrison, 1994).

The study involved 40 students who studied four special education classes (grades c–d) in regular elementary education systems (students with learning disabilities). Two classes learned mathematics by means of active teaching, and the other learned through the traditional method. The population of students in each class was tested twice, once at the beginning of the year and once at the end. The achievement level of students was tested by means of a math test. The teachers were asked to complete a questionnaire characterizing the teaching method they used.

The findings indicate that the improvement among students who studied by means of the active teaching method was significantly greater than the improvement in the level of achievement in mathematics among the students who studied via the traditional teaching method. The findings also show that the improvement in the girls' achievement in mathematics was significantly greater than the improvement in the level of achievements among the boys.

One of the pedagogical implications which emerged in this study is that the characterization of teaching as a method of teaching that emphasizes active learning may constitute a factor that assist in promoting student achievement in mathematics, and its implications may have an impact on other teaching professions. Active teaching may result in the prevention of students dropping out of school, the motivation of learning and an improvement in social relations.

**Keywords:** teaching methods, active teaching, traditional teaching, teaching, mathematics, special education classes, special education system.

## מערכת כתב העת פרופ' יעקב רנד, יו"ר

### מערכת מייצעת

פרופ' רבקה איזיקוביץ  
אוניברסיטת חיפה  
פרופ' עליאן אלקרינאו  
אוניברסיטת בן-גוריון  
פרופ' מנחם אמיר  
האוניברסיטה העברית  
פרופ' רמי בנבנישתי  
אוניברסיטת בר-אילן  
פרופ' דב גולדברג  
אוניברסיטת בר-אילן  
פרופ' מאיר טייכמן  
אוניברסיטת תל-אביב  
פרופ' ורד סלונים-נבו  
אוניברסיטת בן-גוריון  
פרופ' יצחק קשתי  
אוניברסיטת תל-אביב  
פרופ' עמירם רביב  
אוניברסיטת תל-אביב  
ד"ר רבקה רייכנברג  
מכללת בית ברל ומכון  
מופ"ת

### מערכת

פרופ' שפרה שגיא  
עורכת ראשית  
ד"ר אזר אהרוני  
ד"ר עמנואל גרופר  
ד"ר אמיתי המנחם  
ד"ר איתן ישראלי  
ד"ר נורית לוי  
פרופ' שלמה קניאל  
פרופ' גידי רובינשטיין  
גב' רחל שרביט  
מרים גילת, רכזת המערכת

### כתובת המערכת עמותת "אפשר"

ת"ד 53296, ירושלים 91531  
טלפון 02-6728905  
פקס 02-6728904  
mgilat@efshar.org.il  
www.efshar.org.il

## הנחיות לכותבים

**מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית** הנו כתב עת שפטי בין-תחומי, המפרסם מאמרים עיוניים ומחקרים בנושאים הבאים: ילדים ובני נוער בסיכון; אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים; טיפול בפרט ובמשפחה; חינוך וטיפול בקהילה ובמסגרות חוץ-ביתיות; רב-תרבותיות; גישור ודיאלוג; אלימות; לחץ, משבר וטרואמה; הדרכת עובדים; חינוך לערכים; חינוך בלת-פורמלי.

אנו מקבלים מאמרים מחוקרים וכותבים מהתחומים: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך, סוציולוגיה, קרימינולוגיה, אנתרופולוגיה ומדעי ההתנהגות, וכן עבודות תזה ועבודות דוקטורט שעובדו למאמרים וכתובה משותפת של חברי סגל וסטודנטים. אנו מקבלים גם מאמרים מתורגמים לעברית של כותבים ישראלים שפורסמו בכתבי עת בחוץ לארץ וטרם קיבלו חשיפה בארץ.

המאמרים המוגשים למערכת עוברים תהליך של הערכה ושיפוט אנונימיים על ידי סוקרים מומחים. תהליך ההערכה נמשך כשישה חודשים.

### המערכת רואה כברור ומוכן שמאמר המוגש לפרסום ב"מפגש" לא נשלח לכתבי עת אחרים בארץ ולא פורסם בהם.

- כתב היד יכול עד 25 עמודים, ויש להדפיסו בפורמט Word, ברווח כפול (בגופנים דוּך בעברית ו-Times new roman בלועזית ובגודל 12) ולשלחו בדואר אלקטרוני.
  - בעמוד נפרד יודפסו שם המחבר, תפקידו ומקום עבודתו, מספרי טלפון (עבודה, בית, סלולרי, פקס) וכתובת דואר אלקטרוני.
  - יש לצרף תקצירים בעברית ובאנגלית בהיקף של כ-150 מילים כל אחד ומילות מפתח.
- המערכת שומרת לעצמה את הזכות להכניס תיקוני עריכה וסגנון. מאמר שלא יעמוד בכללים יוחזר למחברו, והוא יתבקש להתאימו אליהם.
- כותבי המאמרים מקבלים תדפיסים אלקטרוניים של המאמרים.

### כתובת מקורות

- יש להקפיד על רישום המקורות, ממצאים סטטיסטיים ולוחות על פי הנחיות APA.
  - שמות מחברים לועזיים הנזכרים בגוף המאמר ייכתבו בעברית, ובסוגריים ייכתבו השמות בלועזית ושנת הפרסום. יש להקפיד על הקלדת כל הסוגריים בטקסט בגופן דוד.
  - כל ההפניות במאמר תסודרנה לפי סדר א"ב של שמות המחברים – תחילה בעברית ואחר כך בלועזית – ותצוינה ברשימת מקורות מלאה. גם רשימת המקורות תסודר בשיטה הנ"ל.
  - אם יש שני מחברים לפריט, שניהם יזכרו בכל ההפניות. שלושה, ארבעה או חמישה מחברים יזכרו כולם בהפניה הראשונה, ומן ההפניה השנייה ואילך ייכתב שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al). אם יש שישה מחברים ומעלה, יירשם שם המחבר הראשון בתוספת "ועמיתים" (et al) כבר בהפניה הראשונה.
- להלן דוגמאות לרישום המקורות:

### ספר

בן-עזר, ג' (1992). **כמו אור בכד**. ירושלים: ראובן מס.  
Folberg, J., & Taylor, A. (1984). *Mediation: A comprehensive guide to resolving conflicts without litigation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

### כתב עת

פרנקשטיין, ק' (1957). התפתחות האינטליגנציה אצל ילדי עוני. **מגמות**, (2), 153–170.  
Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child Development*, 65(2), 523–540.

### פרק בתוך ספר ערוך

גווילי, ר' ואיתמר, ה' (1997). רב-שיח בין חניכים ובוגרים יוצאי אתיופיה. בתוך א' עמיר, א' זהבי ור' פרגאי (עורכים), **שורש אחד וענפים רבים** (עמ' 146–159). ירושלים: מאגנס.  
Fry, D. P., & Fry, C. B. (1997). Culture and conflict-resolution models: Exploring alternatives to violence. In D. P. Fry & K. Björkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution* (pp. 9–23). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

### מקור מהאינטרנט

Hiltz, R. S. (1997). Impact of college-level course via asynchronous learning networks: Some preliminary results. *JALN*, 1(12). Available at <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue2/hiltz.htm>.

# MIFGASH

JOURNAL OF SOCIAL-EDUCATIONAL WORK

- Psychotherapy alchemy: Turning discomfort into power
- A dialogue on distress and inclusion: An answer to the needs of students working with children and youth at-risk
- The meaning of group music therapy among teenage girls uprooted from Gush-Katif
- People with learning disabilities tell about their academic success
- Active teaching and traditional teaching of mathematics in special education



Vol. 21, no. 37 • June 2013