

# מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות

מרגלית מלכה\*

החינוך המיוחד בארץ, כברוב הארצות בעולם המערבי, עובר בימים אלה שינויים מהפכניים במטרותיו ובדרכי עבודתו, בעקבות ההכרה הגוברת בחשיבות שילובם של תלמידים עם צרכים חינוכיים מיוחדים במערכות החינוך הרגילות. בעקבות השינויים הצפויים והמתרחשים בהדרגה בהווה, וכביטוי נוסף לרצון להגיע למימוש של חוק החינוך המיוחד, נבדקים מחדש היעדים החינוכיים, המטרות הטיפוליות והמסגרות החינוכיות שתלמידים אלה לומדים בהן.

התוכניות המתחדשות במערכת החינוך הישראלית מחריפות את הקושי של מעצבי המדיניות בחינוך המיוחד, הנדרשים בזמנית להתייחס לצרכים יחידניים וקבוצתיים מיוחדים במערכת חינוכית משתנה. קיימת הסכמה בין מחנכים, חוקרים והורים בדבר המחויבות של החברה לתת מענה חינוכי הולם ופחות נבדל לתלמידים עם ליקויים וקשיים מתמשכים. רוב מעצבי החינוך מדגישים את החיוניות שבפיתוח עקרונות ברורים להוראה יעילה בתחומי הלמידה האקדמית והחברתית (Kauffman, 1993). הוראה זו, האמורה להתבצע בתוך המערכת החינוכית הרגילה, מחייבת קידום של שותפויות מתמשכות בין הגורמים החינוכיים והטיפוליים, על-מנת לספק שירותים מיוחדים מתוך הידברות והסכמה של ההורים והמורים, ללא יצירת סטיגמה או צמצום הזדמנויות למימוש היכולת של תלמידים עם צרכים מיוחדים.

Kauffman (1993) מדגיש במאמרו, שהקצנת גישות בשאלת המיקום של תלמידי החינוך המיוחד (מסגרת נבדלת, כוללנית או משולבת) האפילה על שאלות מרכזיות לא-פחות, המתייחסות להגדרת הצרכים המיוחדים של הילדים המתקשים ולמתן שירותים טיפוליים בהתייחס לשאלות התפתחותיות. לא מעטים הם ההורים לבנים/בנות בוגרים עם ליקויים המעריכים שאכן מצאו מענה ותמיכה חינוכיים טובים לקשיים שונים של ילדיהם, בעיקר לקשיים לימודיים, אך הם לא נתנו את הדעת במידה מספקת לשאלות קריטיות, כפי שהתברר מנקודת-ראות שיקומית. הילדים ששולבו שילוב מלא אכן הגיעו בחלקם להישגים לימודיים בהתאם ליכולתם, אך לעיתים מצאו עצמם עומדים לפני קשיי הסתגלות חריפים בבגרותם, שאליהם לא הוכנו כלל. תלמידים שלמדו במסגרות חינוכיות נבדלות או משולבות קיבלו מכלול טיפולים בעלי חשיבות רבה לגדילה תקינה, אך לעיתים מצאו עצמם לא-מוכנים לעולם המבוגרים בשל בסיס ידע מצומצם ו/או חוסר מיומנויות לעמוד בהתחרות ובלחצים.

שאלת המיקום הפיסי שהשירותים המיוחדים ניתנים בו נהפכה בשנים האחרונות לשאלה המרכזית, הטעונה מבחינה רגשית, בגלל ערכיה החברתיים. כל חברה מעצבת את מוסדותיה על-ידי השערות, חוקים והנחות-יסוד לגבי מהותה של התנהגות נכונה ובאשר לשאלה מתי יש סיכוי רב שתרחש במקומות מסוימים וסיכוי מועט שתרחש במקומות אחרים. מאידך גיסא, מעצבי מדיניות בחינוך חייבים להתייחס לרב-ממדיות בצרכים החינוכיים; עליהם לשאוף

\*מרגלית, מ' (1996). מגמות פיתוח בחינוך המיוחד: קידום התמודדות עם בדידות, קשרי חברות ותחושת קוהרנטיות. בתוך: ד' חן (עורך), החינוך לקראת המאה העשרים ואחת (עמ' 489-501), תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב. באדיבות הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

לקדם שינויים הנמצאים בהלימה עם אידיאולוגיות ומחקר חינוכי, מבלי לזנוח את צרכיו של התלמיד שהועבר בעבר למסגרות חינוכיות מיוחדות אך יהיה בעתיד הקרוב חלק בלתי-נפרד ממערכת החינוך הרגילה.

מאמר זה אינו מתעלם משאלת ה"איפה": מהו המקום הטוב ביותר לחינוכם של תלמידים עם צרכים מיוחדים? שאלה חשובה זו נידונה במספר רב של סקרים ומאמרים בארצות-הברית (Baker & Zigmond, 1990; Davis, 1988; Fuchs & Fuchs, 1994; Hasazi et al., 1994;) (Kauffman, 1993); אך הוא יתמקד בשאלת ה"מה". **מהן המהויות הקריטיות לחינוכם / שיקומם של הילדים?** אין כוונה לעסוק כאן בתכנים הלימודיים, בהנחה שהם ישקפו את השינויים המושגיים המתרחשים במערכת החינוך הכללית, תוך יצירת התאמות ייחודיות לקשיים בתהליכי הלמידה. השאלה הייחודית הנשאלת לגבי ילדים שיש להם צרכים מיוחדים היא: כיצד יהיה ניתן לתת להם את המענה החינוכי הדרוש להם כדי לתפקד בהתאם ליכולתם במערכת חינוכית רגילה ככל האפשר, ובו-זמנית לגבש בהם זהות עצמית של תלמידים בעלי יכולת התמודדות עם מצבים מורכבים ועם אתגרים תפקודיים למרות קשייהם המתמשכים וללא התעלמות מהמגבלות ומהשתמעויותיהן.

יש לזכור שהמטרות החינוכיות של תלמידים עם צרכים מיוחדים מתייחסות בו-זמנית לתכנים לימודיים ולתפקוד חברתי. ילדים אלה מתנסים בדחייה חברתית ובבידודת בשכיחות רבה יותר מתלמידים בחינוך הרגיל (Margalit, 1994). הכישלון הלימודי קשור פעמים רבות בדחייה חברתית, וקשר זה מאופיין ביחסי-גומלין: הילד הנכשל בלימודיו יהיה פחות מקובל בין בני גילו, אך גם לילד הדחוי והמבודד מבחינה חברתית עשויה להיות פחות מוטיווציה להשקעת מאמצים בלימודיו. התמונה מסתבכת לגבי ילדים בחינוך המיוחד ומשתלבים בה מרכיבים ייחודיים ללקות. במאמר זה יוצג ההיבט הרגשי-החברתי של הילדים, מתוך הכרה בחשיבותו בתהליכי התפתחות, חינוך ושיקום. מטרת המאמר היא להציג את ההתנסות הפרטית בבידוד חברתי שמתנסים בה תלמידים עם לקויות למידה והסתגלות כדוגמה למחקר וליישום בהמשגה המורכבת של קשיים חברתיים, לדווח כיצד רואים הילדים את עצמם בעולמם באופן כללי, תוך התייחסות ממוקדת לממדים בתחושת חוסן אישי-נפשי ושביעות-רצון מאיכות הקשרים הבין-אישיים עם מבוגרים ובני הגיל, ועל השתמעויותיהם הטיפוליות-החינוכיות.

מקובל להגדיר בדידות כהתנסות רגשית לא-ניעימה, המייצגת מודעות לפער בתפיסות בין תבניות הקשרים החברתיים הרצויים לבין תבניות הקשרים הקיימים של היחיד (Peplau & Perlman, 1982). התחושה של "להיות לבד" שונה עקרונית מהרגשת בדידות, מאחר שהיא כרוכה בבחירה אישית והעדפה של הפרט להישאר לבד, ללא תחושת מצוקה. ניתן להבחין בחשיבותן של תקופות שהיחיד נשאר. בהן לבדו, מאחר שהן עשויות לשמש למנוחה ממצבי תעוקה, מחרדה ומדרישות יוצרות לחצים. התקופות שהיחיד נשאר בהן לבדו הן לעיתים מקור להנאה מפעילויות של שעות הפנאי או שהן משמשות לפעילות יוצרת ואמנותית המתבצעת במיטבה כשהאדם מתייחד עם עצמו (Josselson, 1992). אדם מתאר לא-אחת את שעות הפנאי שלו כזמן (נכסף) שבו יישאר לו זמן לעצמו – לקרוא, לחשוב ולחלום.

יש לזכור שחקר חוויית הבדידות כולל מרכיבים אישיים ובין-אישיים. הוא עוסק בלימוד "האנני" של התלמידים: כיצד רואים התלמידים את עצמם? כיצד תופסים אותם אחרים? כיצד הם תופסים את תפיסת האחרים אותם? הרגשות המלווים (מה הם מרגישים בנוגע לתפיסות העצמיות ולתפיסות הבין-אישיות) מעצבים את השקפת-עולמם והתנהגותם (Asher et al., 1990). בדידותם של תלמידים בחינוך המיוחד כרוכה בתחושת מצוקה חריפה והיא שונה

ממצבים שבהם נשאר הילד לבדו בהתאם לבחירתו. ילדים עם לקות-למידה בגיל טרום-בית-הספר, שנשאלו אם הם יודעים מהי בדידות, השיבו: "כשאתה כל כך עצוב ולא רוצה ללכת לנך כי אין לך אף חבר לדבר איתו." תחושת הבדידות של תלמידים עם ליקויים יכולה לנבוע מאחד התסכולים הבאים או מכמה מהם (Margalit, 1994; Weiss, 1973):

- תסכול הנובע מאי-יכולתם של הילדים לפתח קשר אינטימי קרוב עם מספר קטן של "חברים טובים". הילד שאינו חש בדידות מדווח שיש לו חברים טובים, שהוא יכול "לספר להם סודות".

- תסכול הנובע מצורך לא-מסופק להשתייך לקבוצה חברתית מועדפת. הילד שאינו חש בדידות מדווח שיש לו חברים רבים ("חברה"), והוא מבלה איתם, "מסתובב" איתם ואוהב להימצא בחברתם.

- תסכול הנובע מקושי להישאר לבד ולמצוא עיסוקים מהנים. ילד המתקשה להישאר לבד מרבה להתאונן שמשמעם לו: "כולם עושים חיים, ורק לי אין מה לעשות."

המחקר (Margalit, 1991) זיהה שלוש סיבות מרכזיות לתסכולים המתוארים של תלמידים עם ליקויים:

### לקות בידע חברתי

הילדים לא רכשו בתהליך התפתחותם ידע ומיומנויות הדרושים בגילם לפיתוח קשרים חברתיים מספקים. ניתן להתייחס לסיבה זו כאל גילוי נוסף של קשיי הלמידה המאותרים של התלמיד. כשם שהתלמיד מתקשה בלימוד קריאה ברמה המתאימה לתפקידים המוטלים עליו בבית-הספר, כך הוא מתקשה בלימוד מיומנויות חברתיות. התנהגותו הלא-מסתגלת נובעת במקרה זה מחסך בידע ובהתנסות. הילדים מתקשים בתפיסה ובהבנה של מצבים חברתיים מורכבים, והם עלולים לפרש בצורה שגויה את התנהגותם של בני גילם ולהגיב במצוקה ובכעס. בסיס הידע המצומצם שלהם בתחום החברות עלול לגרום לכך שלא ידעו כיצד ליזום קשר עם בני גילם ו/או כיצד להגיב בשעה שילדים אחרים יוצרים איתם קשר. הם זקוקים להוראה מתוכננת וממוקדת של מיומנויות חברתיות המותאמת לרמתם ולקשייהם.

### לקות בביצוע חברתי

הילדים רכשו את הידע החברתי הדרוש, ובתשובה לשאלת המבוגר, הם יודעים לתאר בצורה מדויקת מהי ההתנהגות המתאימה למצבים חברתיים שונים; אך הם מתקשים לתרגם את הידע החברתי שרכשו לביצוע מבוקר, המתאים לגילם הכרונולוגי ולהתנהגות המערכת כמסתגלת. מקור הקושי שלהם הוא לעיתים היעדר הזדמנויות להתנסויות חברתיות מספיקות עד להגיעם להתנהגות חברתית נשלטת ומבוקרת. לעיתים נוספים לקשיים דרגת עוררות גבוהה וקשיי קשב וריכוז, הגורמים להם להתקשות בריסון התנהגות אימפולסיבית ובהתמדה בוויסות רצונותיהם כנגד מדדי מציאות, כפי שהם מתורגמים במצבים שונים.

### זהות אישית כילד דחוי ובודד

במהלך התפתחותם התנסו התלמידים בדחייה חברתית ובקשיים בין-אישיים. גם אם ילמדו ויתרגלו מיומנויות חברתיות, עדיין יחושו בדידות יותר מבני גילם, והתנהגותם הבין-אישית תאופיין בסגנון התנהגות טיפוסי לילדים המוגדרים כבודדים ודחויים בחברת הילדים.

ככל שמצב זה יתמשך, כן יאמצו הילדים לעצמם סגנון התנהגות אופייני ל"תפקיד החברתי" של "ילדים בודדים". המוניטין שיש להם בחברת בני גילם כילדים שאין להם חברים, התנהגויות בני גילם כלפיהם והתנהגותם בהתאמה להתנהגות חבריהם – כל אלה רק יחריפו את תחושת בידודם החברתי וסגנון התנהגותם כתלמידים בודדים. תצפיות בתהליכים של פעולת-גומלין בין הילדים לבני גילם הדגימו שהם מנסים להשתלב במשחק ובשיחה בצורה שונה מזו של חבריהם, צורה המרמזת על ציפיתם לדחייה חברתית.

במודל מערכתי נתפס העיסוק המחקרי בבדידות כמרכיב יחיד המשתלב בקלידיאוסקופ של חקר הכשירות החברתית. מודל אקולוגי זה מניח שהיחסים החברתיים הם פונקציה של יחסי-הגומלין בין תכונות הילדים (תחומי קושי וכוונות) איפיוני הסביבות שהילדים נמצאים בהן (סביבות חינוכיות ומשפחתיות) והתפיסות והאמונות שיש לילדים על חברות ובדידות (Vaughn, McIntosh & Hogan, 1990). מיצב חברתי ויחסי חברות נתפסים כחלק מתהליכי-גומלין דינמיים שהילד משפיע בהם על התהליכים החברתיים בסביבה שהוא נמצא בה ומושפע מהם. מטרת המאמר היא למקד עניין בחוויית הבדידות של תלמידים עם לקויות קלות, כפי שידווחו עליה תלמידים עם ליקויי למידה והסתגלות, כהמשגה אינטרטיבית בעלת השלכות בטיפול חינוכי והוראה מתקנת. המאמר מבוסס על מחקרים שנעשו בבית-הספר לחינוך בארבע השנים האחרונות, במסגרת שני פרויקטים של מחקר במעבדה לחקר החינוך המיוחד ושש עבודות מא. (אברהמי, 1992; אונגר, 1992; אפרתי-זירצר, 1993; בן-דב, 1992; זהבי, 1992; פפרנה, 1995). מטרת המאמר היא להציג את המסקנות מהמחקר, תוך התייחסות להשתמעויות חינוכיות-טיפוליות.

## השוואה של זרקות הבדידות

ההשוואה של רמות הבדידות של תלמידים עם ליקויים במדגמים שונים, בהתייחס לאיפיונים של ליקויים שונים וקבוצות-גיל שונות, מגיל הגן ועד גיל ההתבגרות, העידה שכקבוצה, התלמידים הללו חשים יותר בדידות לעומת תלמידים ללא ליקויים מאובחנים. הם פחות מקובלים על בני גילם ויש להם ייצוג רב יותר מזה של התלמידים חסרי הליקויים בקבוצות התלמידים הדחויים והתלמידים שמתעלמים מהם (Margalit, 1994). בדיקות חוזרות של דיווח הבדידות (פפרנה, 1995; Margalit & Efrati, 1994) הצביעו על ההתמדה שבתחושה זו. אין מדובר במצב-רוח חולף. פפרנה (1995) בדקה את התלמידים פעמיים, Margalit ו-Efrati (1994) בדקו את התלמידים שלוש פעמים, במרווח של חודש בין בדיקה לבדיקה, ובכל הבדיקות בלטה העקביות בדיווח העצמי על בדידות והשתמר הפער בתחושת הבדידות בין תלמידים לקויי-למידה לבין אלה שאינם לקויי-למידה.

על-מנת לבדוק את השפעת הסביבה על תחושת הבדידות, השוותה בן-דב (1992) במחקרה את ההתנסות בבדידות של תלמידים עם ליקויי למידה בסביבה עירונית וקבוצית. היה קשה לשער מראש אם תלמידים לקויי-למידה, החיים בסביבה המדגישה את ערך השילוב החברתי ושהתלמידים (עם וללא ליקויים) נמצאים בה ברוב שעות היום בחברה, יחוו פחות בדידות מאשר בני גילם עם קושי דומה בעיר, או שמא יחוו בדידות רבה יותר, מאחר שאין להם הכישורים הדרושים ליטול חלק בתהליכי החברות האינטנסיביים. תוצאות המחקר העידו שכמצופה, נמצאו הבדלים מובהקים בין תלמידים לקויי-למידה לתלמידים רגילים הן בסביבה העירונית והן בסביבה הקבוצית בהתאמה, אך לא נמצאו הבדלים מובהקים בין לקויי-הלמידה בעיר ובקבוצה בהתנסות בבדידות. במחקרים נוספים שנערכו בהם השוואה בין

קבוצות שונות של תלמידים עם צרכים מיוחדים (כגון תלמידים עם פיגור שכלי, תלמידים עם לקות-למידה ותלמידים עם הפרעות נפשיות) לא נמצאו הבדלים עקביים בתחושת הבדידות (Margalit, 1994).

## ילדים לא-בודדים

ראוי להדגיש שנוסף על התוצאות הקבוצתיות, בולטת ומחייבת התייחסות מיוחדת לת-קבוצה שונה באיפיונה. המחקר הצביע שבכל אחד מהמדגמים שנבדקו אותרה קבוצת תלמידים עם צרכים מיוחדים שאינם חשים בדידות רבה יותר מבני גילם ואינם תופסים את עצמם פחות כשירים חברתית מאשר קבוצת התלמידים הרגילה. ראוי לזכור ולהדגיש שגם בקבוצת התלמידים הרגילה קיימת תת-קבוצה קטנה דחויה חברתית שחשה עצמה בודדה. מאידך גיסא, המחקר, שמתמקד בגורמים של חיסון נפשי והסתגלות (resilience), ממקד עניין מוגבר בקבוצה המיוחדת של תלמידים שיש להם ליקויים בדרגה דומה לזו של תלמידים אחרים בחינוך המיוחד, ובכל זאת פיתחו כישורים חברתיים תואמים לגילם הכרונולוגי ואינם חשים בדידות יותר מבני גילם הרגילים.

## אפיונים אישיים – תחושת קוהרנטיות

חקר תחושת הבדידות של ילדים מחייב בדיקה מוקדמת של זהותם האישית ותחושת "האני" שלהם. מקובל להניח במסורת הפסיכואנליטית שהילדים יכולים לפתח קשרים והתחברות משמעותית עם האחרים רק לאחר שפיתחו תחושת "אני" וזהות אישית. Winnicott (1965) הדגיש בעבודותיו המוקדמות, תוך המשגה של התהליכים ההתפתחותיים, את יחסי-הגומלין בין תהליכי-ההתחברות (attachment) והניתוק (separation). לדעתו, חקר תהליכי הקשר והניתוק של התינוק מאימו מבהירים ומנבאים תהליכים חברתיים ותחושת בדידות בנילאים השונים. התינוק שחש ביטחון בנוכחות האם (או בנוכחות המבוגר המטפל) יהיה פנוי רגשית לבדיקה מגלה של סביבתו הקרובה, מתוך ביטחון מתמשך ביכולתו לחזור בכל רגע אל האם ולקבל את תמיכתה והגנתה. בגלל קשייו הקוגניטיביים או איחור בהתפתחותו, עלול הילד עם לקויות הלמידה לא לפתח ביטחון בסיסי זה, שהינו חיוני לבדיקה ולהכרה של עולמו ושמאפשר לו את הפרידה מהאם ללא תחושת חרדה, בדידות וניתוק.

מקור נוסף לתהליכי התפתחות לא-תקינים עלול לנבוע מתסכול האם כתוצאה מהתפתחותו הלא-סדירה של ילדה, שהיא מודעת לה לעיתים עוד בטרם נעשה לתינוק אבחון מבדיל ומגדיר של קשיים. רצונה להגן עליו וחששה לאפשר לו עצמאות בטרם יש לו, לדעתה, כלים מספיקים להתמודדות עם דרישות הסביבה עלולים אף הם לתרום לקושי של התינוקות עם איחור התפתחותי לפתח את הביטחון כבני גילם. על-כן אין זה מפתיע שמחקר המשווה ילדים בעלי צרכים חינוכיים מיוחדים עם ילדים ללא קשיים ספציפיים מעיד שהראשונים רואים עצמם באופן כללי כפחות קוהרנטיים (Margalit & Efrati, 1994). מאידך גיסא, במחקרים רבים, במסגרת החיפוש אחר גורמים המנבאים תפקוד תקין (resilience) וחסיון נפשי במצבי דחק, מזוהה תת-קבוצה של תלמידים שיש להם רמת קוהרנטיות כרמת בני גילם ושאינם מדווחים על תחושת מצוקה ורגשות בדידות יותר מקבוצות ביקורת (Pearl, 1992). תלמידים עם ליקויי למידה מגלים לא-אחת מיומנויות חברתיות וקשרים בין-אישיים ברמה

המצופה (Vaughn & LaGreca, 1992), ובכך הם ממקדים מבחינה התפתחותית התעניינות בגורם החיסון הנפשי, שאין לראותו כמרכזי פחות מ"גורמי סיכון". המודל המדגיש את קידום הבריאות (Salutogenic Model) ממקד עניין ביכולת האנשים לגייס את כוחותיהם על-מנת לתפקד ברמת הסתגלות סבירה ללא התעלמות מקשיים. Antonovsky (1993) הצהיר, בהשוואתו את המודל הפתוגני למודל הסאלוטוגני:

"האוריינטציה הפתוגנית עוסקת בתיאוריות על הסיבות למחלות הספציפיות, אך האוריינטציה הסאלוטוגנית פותחת דרך ליצירת תיאוריה של התמודדות מוצלחת במצבי קושי, של בריאות ותנועה לכיוון הקצה הבריא בציר של בריאות-מחלה." (עמ' 115).

השאלה המרכזית בגישה זו אינה מהי הסיבה לאי-תפקוד ולכישלון, אלא מה מקדם בריאות, גדילה והתמודדות של ילדים. יש להדגיש שגוף מחקר רחב התפתח בשנים האחרונות בהתייחס לתחושת הקוהרנטיות של מבוגרים. תחושת הקוהרנטיות הוגדרה **כחשקפת-עולם כללית, המשקפת את המידה שבה יש לפרט ביטחון מתמשך שהסביבות החיצוניות והפנימיות שלו ניתנות לניבוי ושיש בה לאדם סיכוי רב שחלק חשוב מקשייו בחיים יגיע לפתרון הרצוי לו** (Antonovsky, 1987). בדיקת המידה שבה נוטים תלמידים עם לקות למידה לראות את עולמם כמאורגן ומובן משקפת את היכולת שלהם לנתח ולהבין מצבי קושי (לימודיים ולא-לימודיים), לחפש בצורה פעילה אסטרטגיות התמודדות המתאימות למצבים השונים ולהעריך את יעילותן בפתרון המצבים. תחושת הקוהרנטיות כוללת שלושה מרכיבים הנמצאים בקשר מתמשך והשפעה הדדית: **מובנות, שליטה, משמעות.**

תלמידים בעלי תחושת קוהרנטיות גבוהה יתפסו את רוב האירועים המתרחשים בסביבתם כמובנים להם וניתנים לציפייה ולניבוי. הם יחוו שיש להם סיכוי סביר שרוב קשייהם יגיעו לפתרון בצורה רצויה להם (רוב הדברים "יסתדרו"), שיש להם שליטה רבה במתרחש בחייהם, שאין הם קורבנות של גורל שרירותי ושרוב התפקידים והמשימות שהם (ובני גילם) ממלאים ומבצעים נתפסים כאתגרים משמעותיים וחשובים הראויים להשקעת מאמץ. המודל הסאלוטוגני הוא מודל הסתברותי. אין הוא מתייחס לקיום מובנות, שליטה ומשמעות בכל המצבים, אלא בחלק ניכר מהאירועים. על-מנת להסביר גישה אופטימית וכוחות להתמודדות עם קשיים (מציאותיים), תוך תפיסתם כאתגרים בני-השגה, ועם זאת קבלת הכשלונות כחלק מאירועי החיים (שאינם נעימים, אך אינם קריטיים וגורליים אלא במצבים מיוחדים), יש צורך באבחון יחידני של תחושת הקוהרנטיות ולימוד האיפיונים המערכתיים שהילד פועל בהם.

## תפיסות המבוגרים

הבהרת התפיסות של המבוגרים המשמעותיים בחיי הילדים (מורים והורים) משלימה את הבנת מצבם החברתי. במחקרים המעריכים את הקשיים החברתיים של תלמידים עם ליקויי למידה הושוו, נוסף לדיווח העצמי, תפיסות המורים את הבדידות של התלמידים (אונגר, 1992; זהבי, 1992). נמצא, שמורים לתלמידים עם לקות למידה מעריכים את תלמידיהם כבודדים יותר מאשר התלמידים תופסים את עצמם. אונגר (1992) בדקה גם את דיווח האימהות, ולא מצאה שוני משמעותי בהערכה שלהן את רמת הבדידות של ילדיהן, בהשוואה לדיווח העצמי של הילדים.

העובדה שמורים תפסו את בדידות תלמידיהם כחמורה יותר מהערכת הצעירים את עצמם ניתנת להסבר בדרכים מספר. ניתן לראותה כמצביעה על המצב המציאותי, מאחר שהמורה, העוקב אחר קשרי החברות של תלמידים שונים בכיתתו, חוזה בתמונה השלמה והמדויקת. האם, לעומתו, מודעת למצוקתו של ילדה, חשה אמפתיה עזה איתה, אך אין לה תמונה שלמה על הנעשה בחברת הילדים. ייתכן כמורכב שתפיסה מוקצנת זו מייצגת את אמונתו של המורה שהמדובר בתחום רב-חשיבות, שאין לו ידע ומיומנות לעסוק בו בצורה מקצועית. תפיסת המורה מייצגת את הקונפליקט הפנימי של המורה בין רצונו לסייע לילד לבין חששו שאין לו כלים מתאימים לעסוק במימד חשוב זה. בשיחות שניהל צוות המחקר עם מורים בחינוך הרגיל והמיוחד, הם ביטאו את תחושתם שתחום החברות הוא תחום חשוב ביותר בתהליכי למידה והסתגלות, ואת רצונם ללמוד יותר על תחום זה, שיש לו נגיעה ישירה באיכות החיים בסביבה החינוכית.

## חברות ובדידות

בלימוד תחושת הבדידות יש בשנים האחרונות ביטוי להדגשת בדיקתם של תהליכי חברות קרובה. נוסף לבדיקה של המיצב הסוציומטרי. Asher ו-Parker (1993) ציינו במחקריהם את רשימת הצרכים המיוחדים שחברות קרובה יכולה לתרום. חבר קרוב יכול לעזור ולסייע בשעת צורך. להתחלק ברגשות אינטימיים או במחשבות נסתרות ("מגלים לו סודות") ולעיתים מבליס איתו בשעות הפנאי. הודגשה החשיבות ליצירת קשרי חברות קרובה לפחות עם ילד אחד.

היבט חשוב אחר בלימוד אפיוני החברות הקרובה הוא בדיקת העימותים והקונפליקטים. לימוד מהו שיעור הקונפליקטים בין החברים ומהי המרכזיות של הנושאים שלגביהם נקלעים לקונפליקט. לא פחות חשובה היא הבדיקה של סגנונות הפתרון לקונפליקטים ודרכי הפיוס: מי ויתר, מהי מידת השלמה לאחר שהגיעו לפתרון ואם נשארו קונפליקטים ללא פתרון בתחומים חשובים או רגשות של כעס ועלבון, שמהווים מוקד למתח ביחסים הבין-אישיים. מאידך גיסא יש לזכור שחברויות של ילדים שונים מאופיינות בכמות משתנה של מריבות ואי-הסכמות ובשונות רבה בסגנון הפתרון של הקונפליקטים. קונפליקטים לא-פתורים עלולים להחריף את ההתנסות בבדידות חברתי.

מחקר הצביע שתלמידים עם קשיי קריאה לא רק שהיו פחות מקובלים על חבריהם לכיתה והיה להם מעמד חברתי נמוך יותר ומספר בחירות הדדיות קטן יותר, אלא הם היו אף שונים באפיוני החברות שלהם. הם חשו שחבריהם דאגו להם פחות, בהשוואה לילדים רגילים בכיתותיהם; הם בילו איתם פחות בזמנם החופשי והיו להם מריבות רבות יותר שלא הגיעו לפתרון מספק (Margalit & Efrati, 1994). לחקר החברות הקרובה יש משמעות מרכזית בשל הפוטנציאל הטיפולי שלו. המחקר מעיד שהצלחה בשינוי מעמד חברתי היתה מצומצמת וקצרת-זמן. מאידך גיסא, לפיתוח קשר חברי קרוב יש פוטנציאל לשינוי תחושת הבדידות, אך נושא זה מחייב המשך מחקר ובדיקה.

## בדידות ותוקפנות

המעבר מגישה כוללת של חקר הבדידות להכרה בחשיבות ההבחנה בתת-קבוצות של תלמידים המדווחים על שונות איכותית בבדידותם מדגימה את המורכבות שבתחושת המצוקה.

המשגת Achenbach (1982) מיקדה עניין בהבחנה בין הפרעות פסיכולוגיות בעלות אופי מופנם ומוחצן ותרמה לזיהוי שתי תת-קבוצות של תלמידים בודדים (Margalit & AlYagon, 1994). הקבוצה הראשונה היא הקבוצה הקלסית של תלמידים החשים בדידות בעוצמות גבוהות. תלמידים אלה מאופיינים בנטייתם לנסיגה ולהסתגרות בעצמם. אלה הם תלמידים ביישניים, מבודדים, עם כישורים חברתיים נמוכים. יש להם קבלה חברתית נמוכה, אך מאידך גיסא, מוריהם משבחים אותם על התנהגותם המרוסנת והמאופיינת בשליטה עצמית ועל שיתוף-הפעולה שלהם עם מבוגרים.

הקבוצה השנייה של תלמידים בודדים מאופיינת בגילויים של הפרעות התנהגות, תוקפנות בין-אישית ולעיתים בתווי התנהגות של ADHD (קשיי קשב עם היפראקטיביות). המחקר מעיד שיש לתלמידים אלה יכולת פגועה, בהשוואה לבני גילם, בפתרון בעיות יעיל, יש להם כישורים חברתיים נמוכים והם נוטים לעוררות-יתר ולהסלמה מהירה של כעס ועוינות, שמקורם לעיתים בתפיסות שגויות וייחוס מוטעה של סיבות לרוגז ועלבון. ראוי להדגיש שקבוצה זו של תלמידים תוקפניים בודדים ("זאבים בודדים") שונה בצרכיה הטיפוליים ובאופייניה החינוכיים מקבוצה של תלמידים תוקפניים עם הפרעות התנהגות שאינם חשים בדידות יותר מבני גילם, שיש להם כישורים חברתיים טובים, ואותם נמצא לעיתים בחבורות של נוער המאופיין בהתנהגויות תוקפניות. ככל שהמחנך ילמד להבחין בין התת-קבוצות של תלמידים עם הפרעות התנהגות, כך יוכל להיטיב לתכנן הוראה יעילה.

## סגנונות התמודדות עם בדידות

לא רק תחושת הבדידות שונה ומבחינה בין הילדים. אלא בולטת גם השונות היחידנית בתגובתם ובדרכי ההתמודדות שלהם עם הכאב והתסכול שבבידוד החברתי. יש ילדים החשים חוסר-אונים, מרחמים על עצמם, אך אינם מאמינים ביכולתם לשנות את המצב, ואחרים מדווחים על רפרטואר עשיר ומגוון של התנהגויות בהתמודדותם. כחלק מתוכנית טיפולית שמטרתה לפתח בילדים עם ליקויים כוחות להתמודד עם קשייהם, רואינו תלמידים במסגרות חינוכיות שונות ושאלו מה הם עושים כשהם חשים בדידות. הסקר (Margalit, 1994) מצביע על הבחנה בין סגנונות התמודדות פעילים לבין סגנונות התמודדות סבילים. בדיווחי התלמידים הובחנו חמש קטיגוריות של פעילויות התמודדות עם בדידות:

### חיפוש פעיל אחר חברים

בקטיגוריה זו מתמקדים תיאורי הילדים במאמציהם להרחיב קשרים חברתיים קיימים או ליצור קשרים חדשים על-ידי זימה ופעילות. הילדים דיווחו שכאשר הם חשים בדידות, הם מטלפנים לתלמידים מכיתתם, יורדים לחצר בתקווה למצוא מישהו למשחק, הולכים לבקר ילדים בשכונתם או "הולכים לחוג במתני"ס". הילדים נוקטים בצעדים פעילים לפתרון מצוקתם. ילדים בחינוך המיוחד דיווחו לעיתים על נכונותם להתפשר בציפיותיהם מהקשר החברתי. אחד הילדים דיווח שהוא יורד לחצר ביתו עם כדור, בתקווה שיבואו לשחק עם הכדור וישתפו אותו במשחק, ובהכרה ש"כאשר יימאס להם מהכדור", לא ישחקו איתו. ילד אחר סיפר שהוא מוכן לשחק עם ילדים קטנים, אף-על-פי שבני גילו עלולים ללעוג לו.



## סבילות ועצבות

ילדים דיווחו על תגובות התמודדות הנושאות אופי של הימנעות ונסיגה. הם סיפרו שכאשר הם חשים בדידות ו/או דחייה חברתית, אין הם יודעים מה אפשר לעשות. כמה מהם סיפרו שהם אוכלים ממתקים; אחרים אמרו שהם יושבים עצובים וחושבים מה אפשר לעשות. "כשלא רוצים לשתף אותי במשחק, אני עולה הביתה, הולך לחדר שלי, סוגר אחרי את הדלת שאמא לא תיכנס, יושב בפינה ומנסה לא לבכות, ולפעמים אני נרדם." Van Buskirk & Duke (1991) השוו בעבודתם את התגובות הסבילות-העצובות של מתבגרים בודדים ושאנים בודדים, ומצאו שסגנון התנהגות זה אינו ייחודי לצעירים בודדים. ההבדל בין שתי הקבוצות נובע לא מעצם השימוש בסגנון ההתמודדות הסביל, אלא ממשך השימוש בו. מתבגרים לא-בודדים משתמשים בו באופן זמני, בתגובה על תסכול, על-מנת להתאושש מהמצוקה הרגשית ולהתכונן לתגובה פעילה. הצעירים הבודדים נשארים זמן רב יותר במצב-רוח עצוב וסביל, והם מתקשים להפסיקו.

## פעילויות שאינן מחייבות קשר חברתי

התמודדות בעלת אופי פעיל היא פיתוח פעילויות מהנות, המאפשרות לילד להיות עסוק ובלתי-תלוי במצבים חברתיים. בקטיגוריה זו נמצאות פעילויות כהאזנה למוסיקה, משחקי מחשב, קריאה וכדומה. בפעילות זו מנסה הילד לשנות את צרכיו החברתיים על-ידי הרחבה של רפרטואר הפעילויות המהנות שהוא יכול לעסוק בהן לבדו. ילדים דיווחו ש"כאשר הם לבד, הם מנסים לחשוב על דברים אחרים ובעיקר להיות עסוקים." פעילויות אלה מהוות לעיתים בסיס לפיתוח תחביבים משותפים עם חברים. ילדים עם לקות למידה דיווחו שמשחקי המחשב, שהם שיחקו בהם בתחילה לבד, היו בהמשך הבסיס לקשרים עם בני גילם – באמצעות השוואת הישגים והתייעצות על הדרכים שניתן להגיע בהן להישגים טובים יותר.

## ביטויים תוקפניים

היו תלמידים שתיארו כיצד הם מבטאים את כעסם ותסכולם על שהם לבדם "וכל הילדים עושים כף." אחד הילדים סיפר שהרגיש "שהוא ממש משתגע כשהוא רואה שכולם עושים חיים, ורק הוא עצוב ולבד. לכן חטף מהילדים את הכדור ופוצץ אותו במסמר. כשבעל הכדור צעק עליו, הוא היכה אותו והיה קשה להפריד ביניהם." מורים דיווחו שהתוקפנות של התלמיד הבודד והפרעות ההתנהגות שלו נראו כביטוי למצוקה ולתחושת יאוש, אך ב-בזמן גם החריפו אותה. היו ילדים שסיפרו שהתפרצות הכעס שלהם החלה מאירוע קטן שאינו עומד בשום יחס לסערה הרגשית שלהם, אך הם חשו חסרי-אונים להפסיק את התהליך מול מציאות מאיימת ודרשנית.

## בקשה לעזרה

יש ילדים הפונים למבוגר (מורה, יועץ או הורה) ומבקשים את עזרתו. לעיתים הבקשה היא ישירה ולעיתים היא מבוטאת כתלונה ואכזבה: "אין לי אף חבר בכיתה." "אין לי עם מי לדבר בגן."

תלמידים שונים מתמודדים עם תסכולי הבדידות בצורות שונות ובזמנים שונים, ומבטאים

דרגות שונות של התנהגויות פעילות ויוזמות או נסיגה והימנעות. בילדים עם ליקויים נמצאו שיעורים גבוהים יותר של התנהגויות הימנעות וגילויי עצבות סבילה. בקבוצה של תלמידים שביטאו התמודדות פעילה עם תחושת הבדידות שלהם נמצא שיעור גבוה של פעילויות המתבצעות לבד. תלמידים לא־מעטים ביטאו אכזבה מהעובדה שאין להם חברים והשלמה עם נכונות לפתח פעילויות ועיסוקים לשעות הפנאי. כמה מהם דיווחו על פעילויות תוקפניות, ורק בודדים פנו לעזרה או ניסו לשנות את מצבם בצורה ישירה.

## תוכניות התערבות

תוכניות טיפול והתערבות משקפות במורכבותן את המודל הרב־משתני של הבדידות והקשיים החברתיים. מטרתן היא לזהות דרכים יעילות למתן כוח ולחיזוק (empowerment) יכולתו של הילד להתמודד בצורה יעילה עם קשייו המתמשכים. ה־empowerment, כגישה טיפולית עדכנית, באה להחליף את הגישות הטיפוליות שנועדו לעזור לילד המתקשה ו"לתקן" את הלקויות שלו. המחקר הראה שניתן ללמד ילדים ומתבגרים עם לקויות ליצור דרכי פיצוי לקשיים כרוניים, אך במקרים רבים מפתחים הילדים גישה סבילה ללמידה ולהתמודדות עם מצבי קושי ותלות במבוגרים המגישים את העזרה. בטיפול המוצע במאמר יוצגו דרכים לקידום יכולתם של הילדים להתמודד ביעילות עם מצבי קושי חברתיים, בבדידות וניתוק.

ההמשגה האקולוגית הרב־ממדית של הבדידות, כפי שמתנסים בה ילדים בחינוך המיוחד, מתייחסת בויזמנית למרכיבים רבים הקשורים ומשפיעים הדדית בתהליך התפתחותי מתמשך: איפיונים אישיותיים יחידניים ואיפיונים מערכתיים תלויי־סביבה. הטיפול החינוכי היעיל חייב לכלול בויזמנית התייחסות לתחושת הבדידות של הילד והתחשבות מתמשכת בהיסטוריה ההתפתחותית שלו, בסביבות החינוכיות ובערכים של סביבתו. מטרת הטיפול היא לסייע לצעיר בזיהוי צרכיו הבין־אישיים וללמדו להכיר את כוחותיו ולעשות שימוש יעיל במשאבים אישיים ומערכתיים על־מנת לענות בצורה מספקת על הצרכים. במסגרת המודל הסאלוטוגני (Antonovsky, 1987), יתמקדו המאמצים בזיהוי פעילויות המדגישות את החלק "הבריאי" ברצף "בריאות—מחלה", על־מנת לקדם קשרי חברות ולהפחית בבדידות תוך שימוש בהתנסויות המגבירות את תחושת הכוחות, הכשירות והקוהרנטיות.

בגישה הטיפולית המערכתית המוצעת ממוקדים המאמצים לא רק בעבודה ישירה עם הילדים, אלא גם ביזימת שינויים באווירה החינוכית. בד בבד עם פיתוח הכישורים החברתיים של הילדים, קידום תחושת הקוהרנטיות שלהם והרחבת הרפרטואר שלהם להתמודדות עם תחושת בדידות, מכוונים המאמצים להדרכת מורים ביצירת סביבה לימודית המספקת הזדמנויות להתנסויות המחזקות קשרי חברות ועבודה משותפת. במציאות שבה התלמיד שרוי בקשיים מתמשכים במערכת חינוכית רגילה, יש הכרח לפתח את מודעות המורים (לא רק בעלי ההכשרה בחינוך המיוחד, אלא בעיקר מורי הכיתות הרגילות) לעובדה שהילד בעל הליקויים זקוק, נוסף לנגישות ההזדמנויות החברתיות, גם להוראה קפדנית, מובנית ומדורגת של מיומנויות חברתיות. יש לבדוק את בסיס הידע הכללי של הילדים – מהי בעיניהם המשמעות של חברות, וכן את הידע היישומי הספציפי שלהם – מה כדאי לעשות כדי להתחבר עם ילדים בתגובה על צרכים שונים, ולא פחות חשוב – מה ניתן לעשות במצבי בדידות, כעס ותסכול. ההוראה הטיפולית תתמקד בהרחבת ידע כללי וספציפי בהתאם לצרכים המאותרים.

רוב התוכניות הקיימות לקידום כשירות חברתית מתמקדות ביחסי-גומלין בין ילדים. המודל המוצע אינו מפחית בערך התוכניות לאימון כישורים חברתיים, אך ב־זמנית מדגישה את החשיבות שיש לייחס לקידום יכולתם של תלמידים הזקוקים לטיפולים של חינוך מיוחד להיות עם עצמם – לבד. בתהליך של התפתחות תקינה, מפתח הילד יכולת לוויות זמנים לפעילויות שבהן הוא נמצא עם ילדים אחרים לעומת פעילויות המתבצעות לבד – זמנים המוקדשים לחשיבה, למידה, דמיון וחלומות. המבוגר המלמד את הילדים עם ליקויי-הלמידה חייב להיות מודע לקושי שלהם למצוא פעילויות מהנות ומספקות המתבצעות לבד, על-מנת להכניס שינוי במציאות הפרטית שלהם – שינוי שיהיה לו ביטוי במשמעויות, ברגשות ובהתנהגויות (Mahoney, 1991). המודעות והטיפול הממוקד בתחום זה – להיות עם עצמו – הם בעלי חשיבות לא־פחותה מזו של פיתוח הכושר לחברות – להיות עם אחרים. לסיכום, במאמר זהו הוצגו מחקרים הבודקים את תחושת הבדידות של תלמידים בחינוך המיוחד, במטרה להציע גישה טיפולית-חינוכית כוללת המדגישה את קידום הקוהרנטיות ופיתוח הכוחות להתמודדות עם מצוקה חברתית ותחושות בדידות. הטיפול החינוכי המוצע הינו רב־ממדי, בהיותו מכוון לקדם גדילה ושינוי בהתנסויות הילדים עם עצמם ובהתנסויותיהם עם אחרים, בני גילם ומבוגרים. ההתערבות מדגישה לא רק טיפול ישיר בתחומים לקויים, אלא יותר מכך: הפעלה של הכוחות הלא־פגועים בילד והמרצתו לחפש תשובות יחידניות לצרכיו החברתיים ולמטרותיו האישיות והבין־אישיות. רק אם טיפול זה יהיה חלק בלתי־נפרד מתכנון חינוכי בעתיד (כקשור לתכנון הלימודי המיוחד המשולב בחינוך הרגיל), יוכל התלמיד הזקוק לתמיכה של חינוך מיוחד לפתח קשרים בין־אישיים משמעותיים ב־זמנית עם תחומי עניין והנאה בפעילויות הנעשות לבד. ככל שהילד ילמד להבין את עצמו בסביבתו, להשתמש בכוחות האישיים ובמשאבים העומדים לרשותו בסביבתו על־מנת להתמודד בצורה פעילה עם מצבי קושי, וככל שיחוש שיש סיכוי סביר שרוב מטרותיו ראויות להשקעת מאמצים ויש סיכוי סביר שכמה מהן יושגו, כן הוא יפתח תחושת קוהרנטיות בתפיסת עצמו ובקשריו הבין־אישיים.

## מקורות

- אברהמי, יי (1992). כישורים חברתיים ותחושת בדידות אצל שתי קבוצות של תלמידים מתבגרים עם פיגור שכלי קל. עבודת מ.א., בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.
- אונגר, יי (1992). כשירות חברתית ותחושת בדידות אצל מתבגרים עם לקויות למידה על פי דיווח עצמי, הערכת אמהות ומורות. עבודת מ.א., בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.
- אפרתי־זיורצ'ר, מי (1993). תחושת בדידות וכישורים חברתיים בגיל ההתבגרות: היבטים אישיותיים ומשפחתיים. עבודת מ.א., בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.
- בן־דב, אי (1992). כישורים חברתיים ובדידות אצל מתבגרים לקויי למידה ורגילים בעיר ובקיבוץ. עבודת מ.א., בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.
- זהבי, אי (1992). השוואה בין תלמידים עם לקויות למידה ורגילים בנושא הכשירות החברתית ותחושת הבדידות: היבט התפתחותי. עבודת מ.א., בית־הספר לחינוך, אוניברסיטת תל־אביב.
- פפרנה, יי (1995). כישורים חברתיים, איכות החברות ודירוג חברתי – עקביות בתפיסת