

תכנית השילוב של עמותת "מחברים לחיים":

חקר חוויות ותרומות תכנית ייחודית

המפגישה בין תלמידים מאוכלוסיות שונות של החינוך המיוחד

מחקר הערכה

הרשות למחקר ולהערכה

מכללת סמינר הקיבוצים

ד"ר ענת שביט מילר

הרשות למחקר והערכה

ד"ר עדי שרעבי

ראש המחלקה לחינוך מיוחד, הפקולטה לחינוך

ינואר 2019, טבת, תשע"ט

תוכן העניינים

1	תקציר מנהלים
10	מבוא
14	מטרות המחקר
14	שאלות המחקר
17	שיטת המחקר
17	מדגם
18	כלי המחקר והליך המחקר
21	משתני המחקר
24	עיבוד הנתונים
25	הבטחת זכויות התלמידים המשתתפים
26	ממצאים
26	חוויית מפגשי "מחוברים לחיים" מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים – ניתוח
26	שאלונים
45	ממצאי הראיונות עם החונכים המתחברים
97	חוויית מפגשי "מחוברים לחיים" של חונכים וחניכים מנקודת מבטם של המלווים בתכנית
97	חוויית מפגשי "מחוברים לחיים" של חונכים וחניכים מנקודת מבטם של אנשי הצוות המלווים בתכנית – ניתוח שאלון פרטני למפגש
102	חוויית מפגשי "מחוברים לחיים" של חונכים וחניכים ותרומותיהם עבורם מנקודת מבטם של המלווים בתכנית – התבוננות מסכמת על התהליך ותוצריו
116	דיון
136	המלצות
141	ביבליוגרפיה
143	נספח 1 (שאלון תלמיד- גרסת המחוברים החונכים)
147	נספח 2 (כלי הראיון)
153	נספח 3 (שאלון אנשי צוות פרטני למפגש- גרסת החונכים)
158	נספח 4 (שאלון אנשי צוות בראייה מסכמת)

לוחות

לוחות 1-22	חוויית מפגשי המחוברים מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים	27-43
לוח 1	רגשות ותחושות המשתתפים בהתייחס למפגש אחרון : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	27
לוח 2	רגשות ותחושות המשתתפים בהתייחס למפגש ראשון : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	28
לוח 3	תפיסת תרומות התכנית : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית	28
לוח 4	תפיסות המשתתפים ממפגש אחרון לגבי תרומות התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	29
לוח 5	חוויית הקשר עם המחובר : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	30
לוח 6	תפיסות ותחושות המשתתפים ממפגש אחרון לגבי הקשר עם המחובר : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	31
לוח 7	רצון המשתתפים שהמחובר יהיה להם חבר לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	32
לוח 8	מתן אמון באחר – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	33
לוח 9	ציפייה למפגש הבא – "מבט-על" : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	34
לוח 10	ציפייה למפגש הבא – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	34
לוח 11	שביעות רצון מהנסיעה באוטובוס – "מבט-על" : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	35
לוח 12	שביעות רצון מהנסיעה באוטובוס – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	35
לוח 13	שביעות רצון מהפעילות – "מבט-על" : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	36
לוח 14	שביעות רצון מהפעילות – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	37
לוח 15	שביעות רצון מהקשר עם המחובר – "מבט-על" : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	37
לוח 16	שביעות רצון מהקשר עם המחובר – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	38

39	תחושת מסוגלות לתרום לחניך – "מבט-על": ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	לוח 17
39	תחושת מסוגלות לתרום לחניך – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	לוח 18
40	תחושת מסוגלות לתרום לאחר ככלל – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	לוח 19
41	תפיסה של תרומת התכנית לקבלת ילד שונה – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	לוח 20
42	תפיסה של תרומת התכנית לתחושת מסוגלות להגיש עזרה לילד אחר – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן	לוח 21
43	בחינת הקשרים בין משתני המחקר באמצעות חישוב מתאמי פירסון	לוח 22

98-115	חוויית מפגשי "המחברים לחיים" של חונכים וחניכים מנקודת מבטם של אנשי הצוות המלווים בתכנית	לוחות 23-35
98	מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של המדד ציפייה למפגש במחקר בשלוש נקודות הזמן: מפגש ראשון, מפגש חמישי ומפגש תשיעי:	לוח 23
98	התנהגות בזמן מפגש: ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	לוח 24
99	התנהגות לאחר מפגש: ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) ומספר משיבים לגבי כל המפגשים	לוח 25
99	מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של המדד משמעות המפגש עבור התלמיד בשלוש נקודות הזמן: מפגש ראשון, מפגש חמישי ומפגש תשיעי:	לוח 26
100	ממוצעים סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F. השוואה בין שלוש נקודות זמן במדד רגשות בזמן מפגש.	לוח 27
100	ממוצעים סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F. השוואה בין שלוש נקודות זמן במדד רגשות אחרי מפגש.	לוח 28
101	ממוצעים סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F. השוואה בין שלוש נקודות זמן במדד קשר עם המחבר.	לוח 29
102	רמת התרומה החברתית והרגשית עבור התלמידים, כפי שנתפסת על ידי המורים: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן.	לוח 30

105	רמת תרומת התכנית בהיבט הערכי פרו-חברתי ובהיבט של דימוי עצמי ותחושת ערך עבור התלמידים עם הפרעות ההתנהגות (החונכים) : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן.	לוח 31
105	רמת תרומת התכנית בהיבט הערכי פרו-חברתי ובהיבט של דימוי עצמי ותחושת ערך עבור התלמידים עם לקויות למידה מורכבות (החניכים) : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן.	לוח 32
106	רמת התרומה של התכנית להפחתת סימפטומים התנהגותיים (בעיקר התנהגות סטראוטיפית) עבור התלמידים על הרצף האוטיסטי (החניכים) : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן.	לוח 33
113	התמודדות עם קשיים, תהליכי שינוי, איכות הקשר בין המחברים, שינוי באיכות הקשר לאורך השנה, המשמעות של התכנית, והמוטיבציה להשתתפות בתכנית בקרב כלל המשתתפים בתכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן.	לוח 34
114	בחינת הקשרים בין משתני המחקר באמצעות חישוב מתאמי פירסון	לוח 35
115	בחינת ההבדלים בין הקבוצות : ממוצעים סטיות תקן וערכי t של מדדי תרומת התכנית	לוח 36

תקציר מנהלים

מחקר זה ביקש להעריך תכנית שילוב ייחודית המופעלת על ידי עמותת "מחברים לחיים" בבתי ספר לחינוך מיוחד. במסגרת התכנית, המזמנת מפגש אנושי ייחודי בין קבוצות שונות של תלמידים מהחינוך המיוחד, נרקם קשר דיאדי בין שני תלמידים (תלמיד אחד מכל קבוצה), והם חוברים זה לזה באופן רציף במפגשים קבועים לאורך שנת הלימודים. לפי זאת, תלמיד עם בעיות והפרעות התנהגות חונך תלמיד עם מגבלה התפתחותית (אוטיזם או לקויות למידה "רב בעייתיות"), במסגרת פעילויות מגוונות המופעלות על ידי מתנדבים. במרכזה של התכנית ניצבת התפיסה כי המפגש המיוחד עשוי להצמיח ולהעצים את שתי קבוצות התלמידים, ואף לקדם תפיסות חברתיות רצויות, הנוגעות לסובלנות כלפי האחר.

התרומות והאפיונים של התכנית נבחנו דרך למידה מעמיקה של מסע השילוב והשלכותיו, תוך שימת דגש על מאפייני החיבור שנוצר בין שני חברי הדיאדה, הדינמיקה בקשר והתפתחותו. זאת, הן דרך התייחסויות התלמידים עצמם והן דרך תפיסות הצוות המלווה, אשר יחדיו בנו פריזמת התבוננות רחבה.

מטרת המחקר הייתה, אפוא, להעריך את הצלחת התכנית כפי שנתפסה על ידי גורמים מעורבים שונים, בהתייחס **לתלמידים המשתתפים בה**. ספציפית יותר, בקש המחקר ללמוד על משמעות ומשמעויות המפגשים, תוך הערכת תרומותיהם עבור המחברים משתי קבוצות הדיאדה, והתהליכים התומכים בתרומות אלו ונלווים להם, לרבות רגשות, מאפייני התנהגות והתנהלות לאורך המפגש ולאחריו, דפוסי מוטיבציה, קשיים ואתגרים ועוד. דגש מיוחד הושם, כאמור, על חקר מאפייני הקשר שנוצר בין חברי הדיאדה והערכת התפתחותו.

לצורך כך, נעשה שימוש **במתודות משולבות** הכוללות כלי מחקר כמותיים ואיכותניים. השאלונים ששימשו את המחקר והועברו לאחר כל מפגש נבנו במיוחד לצרכיו, בשל הצורך להתאימם למגוון אפיוניהן של האוכלוסיות המעורבות ולהקשרה של תכנית שילוב ייחודית מסוגה, והם יועדו בחלקם לדווח עצמי של התלמידים מכל הקבוצות המשתתפות, ובחלקם האחר לאנשי הצוות המעורבים בתכנית. בנוסף, נערכו לקראת סיומה של שנת המחקר ראיונות עומק חצי מובנים עם קבוצה משמעותית של מחברים חונכים (תלמידים עם הפרעות התנהגות).

במחקר השתתפו 72 תלמידים מששה בתי ספר, אך לא כולם לקחו חלק בכל המפגשים שהתקיימו, כפי שיתואר להלן (במרביתם נכחו קרוב ל 60 משתתפים). המשתתפים הגיעו משני מחוזות שונים במרכז הארץ. האחד כלל 49 תלמידים משלושה בתי ספר של החינוך המיוחד, מתוכם נכחו במרבית המפגשים 42 תלמידים בגילאי 10-17 בחלוקה על פי שתי קבוצות: בקבוצה הראשונה השתתפו תלמידים עם מגבלה התפתחותית: 10 תלמידים (מתוכם שתי בנות) הלומדים בכיתה ה' בבית ספר יסודי לחינוך מיוחד לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות ו 11 תלמידים (מתוכם בת אחת) המאובחנים על הרצף האוטיסטי הלומדים בכיתות ד'-ו' בית ספר יסודי לחינוך מיוחד לילדים על הרצף האוטיסטי. קבוצה זו היוותה חלק מקבוצת המחברים "החניכים" בתכנית. הקבוצה השנייה כללה 21 תלמידים המאובחנים עם הפרעת התנהגות, כולם בנים, הלומדים בכיתות ז'-יב', ולומדים בבית ספר לחינוך מיוחד למתבגרים עם הפרעת התנהגות. קבוצה זו היוותה חלק מקבוצת המחברים "החונכים" בתכנית.

מהמחוז השני במרכז הארץ השתתפו במחקר 23 תלמידים משלושה בתי ספר, מתוכם נכחו במרבית המפגשים כ 16 תלמידים, גם הם נחלקו לשתי קבוצות: בקבוצה הראשונה השתתפו שמונה תלמידים עם מגבלה התפתחותית, הלומדים בבית ספר לחינוך מיוחד לתלמידים מתבגרים על הרצף האוטיסטי ובעלי מוגבלות שכלית-התפתחותית: מתוכם ארבעה בני 14 (כולם בנים) וארבעה תלמידים נוספים הלומדים בשכבה בוגרת יותר בגילאי 17-19 (מתוכם שתי בנות). קבוצה זו היוותה חלק מקבוצת המחברים "החניכים" בתכנית. הקבוצה השנייה כללה לרוב שמונה תלמידים מתוכם ארבעה בגילאי 13-15 (כולם בנים) הלומדים בבית ספר לחינוך מיוחד לתלמידים עם הפרעות התנהגות וארבעה תלמידים בני 15-17 (במרבית המפגשים השתתפו רק בנים, כאשר שלוש בנות הצטרפו לסירוגין במפגשים בודדים), הלומדים בתיכון מסוג "הזדמנות שנייה" לבני נוער המוגדרים "נוער בסיכון". בנוסף לקבוצות התלמידים מבתי הספר השונים, השתתפו במחקר גם אנשי צוות ממסגרות החינוך השונות, הכוללים את מחנכי הכיתות, סייעות ומורים מקצועיים, אשר לקחו חלק בתכנית. במחקר הנוכחי השתתפו במחוז האחד בין שבעה ל- 13 אנשי צוות ובמחוז השני בין שמונה ל 12 אנשי צוות בהתאמה לכל מפגש ובהתאם לסוג הפעילות. המחקר קיבל את אישור המדען הראשי לביצועו לאורך התנהלותו, והקפיד על כללי האתיקה המקובלים למערכו.

ממצאי המחקר, כפי שיוצגו בקצרה להלן יתחלקו לשתי הפרספקטיבות שהוערכו - זו של התלמידים עצמם וזו של אנשי הצוות אשר ליוו את התכנית לאורך שנת ההשתתפות במחקר. את התקציר יחתמו ההמלצות האופרטיביות אשר נגזרו מהממצאים שעלו.

חווית המפגשים ותרומותיהם מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים

מתוך המדדים הכמותיים אשר העריכו את תחושותיהם ואת חוויתם של התלמידים את המפגשים הצטיירה חוויה חיובית בעיקרה, כך שהדירוגים הממוצעים שסיפקו המשתתפים למרכיבים השונים מוקמו ברובם הגדול בתחום הגבוה של סקלת הדירוג או בפתחו. זאת, כפי שעלה בעיקר מהתייחסותם לרגשות שהמפגשים עוררו, לחווית הקשר עם המחובר, לציפייה למפגשים הבאים, למתן אמון באחר ולשביעות רצונם מהיבטים שונים במפגש. אף בהתייחס לתלמידים הצעירים על הרצף האוטוטיטי בחרו רובם המכריע של המשיבים באפשרויות התשובה המצביעות על הערכה חיובית של הפעילות ושל הקשר עם החונך המחובר במסגרת המפגשים. בנוסף נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין ההיבטים השונים, כפי שיוצגו במשתני המחקר.

עבור חלק מהמדדים ניתן היה להצביע על מגמה קלה של שינוי חיובי, כפי שעלה בעיקר ברגשות ובתחושות שהמפגשים עוררו, לפי דווח המשתתפים. לצד זאת, לא התקבל שינוי מובהק בין דירוגי המפגשים שהושאו בהתייחס למדדים השונים של תפיסת מסע השילוב והקשר עם המחובר, כך שלא ניתן להצביע לפי מדדים אלו על התפתחות משמעותית לאורך ההשתתפות בתכנית.

בהתייחס לתרומות התכנית, בעיקר בהיבט הבינאישי, המשתתפים ציינו הערכה בינונית עד גבוהה, אך גם היא לא השתנתה בין המדידות שהושאו לאורכה. בהתייחס לתרומות התכנית בהקשר חברתי עמוק יותר, הנוגע לקבלת האחר השונה, ולתחושת מסוגלות לתרום, להעצים ולחזק לא רק את המחובר אלא את האחר הנזקק ככלל, העלו המחוברים החונכים דירוגים ממוצעים גבוהים עד גבוהים מאוד, הגם שלא נצפה שינוי משמעותי לאורך השנה גם בהקשר זה.

האמנם לא שינתה התכנית את ההתבוננות על האחר – את עצם הנראות שלו, המכוונות כלפיו והמסוגלות להעצימו? ההערכה האיכותנית שהתקבלה על ידי ראיונות נרחבים עם המחוברים החונכים העשירה את התמונה שהצטיירה, וסייעה להבנה מעמיקה יותר בעיקר של התהליכים שחוו המחוברים אך גם של פירותיהם. דרך התיאורים הפתוחים של המשתתפים סיפק המחקר התבוננות מעמיקה על תרומת התכנית לגדילתם של המשתתפים, בהיבט תוך אישי שנגע לביטחון עצמי ולדפוסים אדפטיביים יותר של ויסות רגשי, אך בעיקר בהיבט בינאישי ופרו חברתי שהאיר על נכונותם ויכולתם לצאת מתוך עולמם הפרטי ולגלות את "האחר השונה", ממקום פחות שיפוטי ויותר מכיל, מקבל והדדי, תודות להשתתפות בתכנית.

המסע שחווי החונכים ותוצריו לא היו אחידים באופיים עבור כל המשתתפים, ומתוך הקולות השונים גובשה סמי טיפולוגיה שנגעה למפגש בין שני מרחבים: מרחב העצמי של המשתתפים ומרחב המפגש עם האחר, כאשר עומק המפגש הזה וחדירותו של המרחב הראשון לשני עמדו ביסודה. הקול הדומיננטי שהתגבש וכלל את מרבית החונכים שרואיינו שיקף מכוונות גדולה של החונך המתחבר לשותפו בדיאדה - הוא החניך המתחבר, והללו תוארו כשתי חוליות הקשורות זו בזו. מכוונות זו כללה רגישות למאפיינים הייחודיים של החניך ולהשתלבותו במפגש, והתבטאה גם במוטיבציה של החונך להנגיש את עצמו ולהיות קשוב, נוכח ורגיש לערוצי הביטוי המיוחדים של החניך, ובעיקר "להיות שם" במלוא העוררות והאכפתיות, ולהתמסר מתוך תחושת מחויבות גדולה.

בחלק מהמקרים שסופחו לקטגוריה זו נקודת הפתיחה של החונכים המתחברים הייתה דווקא מוחלשת, במונחים של מכוונות בינאישית וסובלנות כלפי האחר והשונה. דווקא בשל כך, נראה כי אלו המקרים בהם ההשתתפות בתכנית נשאה אופי משמעותי יותר, הטומן בחובו מהלך אמיתי של שינוי – מעמדה של ריחוק, רתיעה או פטרנליזם לגישה יותר אמפתית ומכילה, אך לא ממקום של חמלה אלא של קבלה והכרה. בקרב חלק אחר כבר השתרש מצע מוקדם למכוונות הבינאישית, אך גם הוא זכה לשגשוג והעצמה בזכות התכנית. בשתי הקטגוריות הפחות דומיננטיות שהעלה ניתוח התוכן, נקודות ההשקה בין מרחב העצמי למרחב הקשר עם המחובר היו מעטות יותר ושיקפו קשרים בעלי אופי פחות עמוק ופחות מתפתח, כך שהחונך המחובר והחניך המחובר היו כשתי חוליות סמוכות או בודדות, במונחי הטיפולוגיה.

הקטגוריות השונות חשפו לא מעט קשיים לנוכח התמודדויות המורכבות שהעלה המפגש הייחודי, בעיקר בהתייחס לילדים על הספקטרום האוטיסטי. כך, הקושי השפתי, לעיתים גם ההתנהגותי, המאפיין את הלקות הציב אתגר לא פשוט בפני החונכים המתחברים, אך לאורך הדרך הוא הפך בהדרגה עבור לא מעט מהחונכים ממאפיין המגדיר את הקשר ומארגן אותו, למקור שמעניק לו ממד של התעצמות אישית ובינאישית. במקרים בודדים שעלו בעיקר בקטגוריה הכי פחות מיטיבה של הקשר בין החונך לחניך, כמו גם של אופי החיבור בין מרחב העצמי של הראשון למרחב של המפגש עם השני, היעדר התאמה בין המטען האישי עמו הגיע החונך לקשר (ובכללותו ציפיותיו המוקדמות ויכולותיו לאדפטציה ולהתמודדות עם דפוסי תקשורת אחרים), לבין מאפיינים אלו של החניך העיבו על החיבור ביניהם ואף חיבלו במידת מה בתחושת עצמי חיובית בהקשר זה.

ולצד זאת, בעיקר בקטגוריה הדומיננטית, אך לא רק בתוכה, תארו המשתתפים כיצד סייעה להם התכנית לשבירת סכמות מקבעות של דעות קדומות מרחיקות ומנוכרות אודות אנשים עם מוגבלויות. אלו, שנתפסו קודם כבעלי נכות ו"אחרות" בולטת ומאיימת, אלו שקודם לכן היו "שקופים" או מרתיעים קיבלו פנים, שם, והכרה במטען שלם של איכויות אישיות. סובלנות, קבלה וכיבוד אותו אחר שהפך לשותף, לעיתים אף לחבר, היוו יסוד מכונן בהבניה של שינוי בתפיסה פרו חברתית גלובלית יותר, החורגת מעבר למפגש האנושי הספציפי שהתאפשר תודות לתכנית. לתפיסה זו הצטרפה גם תחושת מסוגלות חזקה ומבוססת להגיש עזרה ל"אחר" באשר הוא ולחזקו - בתוך הקהילה המוכרת ומחוצה לה, ללא רתיעה, הסתייגות או בושה. המחויבות והאחריות שהתפתחה כלפי החניך המתחבר עשויות לתמוך בתחושת עצמי חיובית של החונך, דרך ההכרה והאמונה כי יש ביכולתו "לגדל" ולהעצים מישהו אחר. תרומה זו חשובה במיוחד לחונכים המתחברים, אשר במקרים רבים לא זכו להכרה שכזו, ואפשר כי אף חוו תנודתיות או חסרים משמעותיים בכל הקשור לתחושת ערך עצמי איתנה ומבוססת.

חווית המפגשים ותרומותיהם מנקודת מבטם של אנשי הצוות המלווים

חקר מאפייני המפגשים ותרומותיהם התבסס, כאמור, גם על פרספקטיבת אנשי הצוות מבתי הספר אשר ליוו את התלמידים במסגרת התכנית. הערכה זו של התכנית התבססה ברובה על מדדים כמותיים, אך נלווה להם גם חלק פתוח בהתבוננות המסכמת על מאפייני הקשר עם המחובר, עמדת התלמידים כלפי התכנית ותוצריה. בכמה מהממדים המשותפים לשתי הפרספקטיבות - זו של התלמידים וזו של אנשי הצוות המלווים עלו נקודות השקה או שטחי חפיפה, ולצדם עלו גם קולות ייחודיים שהדגישו דווקא את השונות בתפיסות.

המלווים בתכנית תיארו את חוויית המחברים אודות המסע שעברו בהתייחס להיבטים רגשיים, התנהגותיים ומוטיבציוניים, לפי תפיסתם שלהם. הם דווחו על רגשות והתנהגות התלמידים במהלך המפגשים ואחריהם, על ההתמודדות עם קשיים, על הקשר עם המחובר ותרומות של התכנית שנבחנו בהקשר להיבטים שונים כגון, תרומה חברתית ואינטראקציה בין אישית הכוללים תקשורת חיובית עם הסביבה, יוזמה לקשר ומחווה חברתית, נכונות ויכולת לשתף ולחלוק עם האחר.

באופן כללי המדד הכמותי העלה חוויה חיובית בעיקרה, כך שהדירוגים הממוצעים שסיפקו המורים המלווים למרכיבים השונים מוקמו ברובם הגדול בתחום הבינוני והגבוה של סקלת הדירוג. בנוסף, התקבלו תוצאות מובהקות בהתייחס לקשרים בין המדדים השונים שנבדקו ושינוי מובהק

לגבי חלק מהמדדים בין דירוגי המפגשים שהושוו (מפגש ראשון, אמצע ואחרון), כפי שיתואר להלן, כך שניתן להצביע במדדים אלו על התפתחות משמעותית בתפיסות ובחויות לאורך ההשתתפות בתכנית. בבדיקת תפיסת המלווים את המדדים השונים בהשוואה בין המחוברים, תוך הבחנה בין חונך (עם הפרעת התנהגות) לחניך (עם מגבלה התפתחותית) נמצאו הבדלים מובהקים רק לגבי חלק מהמדדים, שתרמו להבחנה ממוקדת יותר בין האוכלוסיות השונות שהשתתפו במחקר. ההערכה האיכותנית שהתקבלה באמצעות שאלות פתוחות העמיקה את התמונה שהצטיירה, וסייעה להבנה מעמיקה יותר בעיקר של האופן בו באו לידי ביטוי המאפיינים השונים של התכנית בהקשר למצב הרגשי, ההתנהגותי של המחוברים במהלך המפגשים ואחריהם.

מדיווחיהם של אנשי הצוות ניתן ללמוד כי התכנית תרמה לתלמידים (חונכים וחניכים) בהיבטים שונים ובדרכים שונות וניכרת התפתחות חיובית במהלך השנה שבאה לידי ביטוי בהיבטים רגשיים, חברתיים ומוטיבציוניים במהלך המפגשים ולאחריהם. ממד עיקרי שהוערך במסגרת מחקר זה הוא חווית התרומות של התכנית. מנקודת מבטם של המלווים את התכנית היא נחוותה כבעלת תרומה בינונית עד רבה בהיבטים המוערכים. ספציפית יותר, התקבל דירוג בינוני לתרומת התכנית הן בממד החברתי והן בממד הרגשי. כמו כן, בבחינת הקשרים בין המדדים השונים בהקשר לתרומה חברתית ורגשית, נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין התרומה החברתית של התכנית לתלמידים לבין התרומה של התכנית לוויסות הרגשי, לשינוי חיובי בעמדות כלפי התכנית, למידת המשמעות של התכנית עבור התלמידים ולמוטיבציה שלהם להשתתף במפגשים לאורך השנה. בהשוואה שנעשתה בין תפיסת המלווים משתי הקבוצות (הפרעות התנהגות ומגבלה התפתחותית) את התרומה החברתית והרגשית של התכנית, עלה שוני בין שתי הקבוצות בסוג התרומה לדוגמא, התלמידים עם הפרעת ההתנהגות נתרמו יותר מהתכנית בכל הקשור לוויסות רגשי, היבטים קשביים ושליטה עצמית מאשר התלמידים עם המגבלה ההתפתחותית.

בבחינת ההתפתחות במצבם הרגשי של המחוברים בזמן המפגש ואחריו כפי שהיא נתפסה על ידי המלווים, עולה כי הייתה התפתחות חיובית ומשמעותית במהלך השנה בכל הקשור למצבם הרגשי בזמן מפגש ולאחר מפגש, כך שלתפיסת אנשי הצוות התלמידים הפגינו רגשות חיוביים יותר ופחות שליליים לאורך מסע השילוב. הנתונים שעלו מהמדד האיכותני מצביעים אף הם על מגמה חיובית ועל הבדל בין תפיסות אנשי הצוות לתלמידים החונכים (עם הפרעות התנהגות) לבין תפיסת אנשי הצוות לתלמידים החניכים (על הרצף האוטיסטי והתלמידים עם לקויות הלמידה המורכבות), הקשורות לתפקיד השונה של התלמיד בשתי הקבוצות (חונך-חניך) ובשונות בהתייחס לצרכים

השונים בהתאם לסוג האוכלוסייה. כך, לדוגמא, אנשי הצוות של החונכים דיווחו על תרומה משמעותית מבחינה רגשית וחברתית של התכנית, שבאה לידי ביטוי במגמת שיפור באינטראקציה הבין אישית, בדגש על ממדים הקשורים לאכפתיות, סובלנות, רגישות וקבלת השונה, ואילו, אנשי הצוות מבית הספר לילדים על הרצף האוטיסטי (החניכים) התמקדו בעיקר בחשיבות ובמגמת שיפור בתקשורת בין אישית ובוויסות רגשי כפי שבאו לידי ביטוי בהתנהגות התלמידים, תוך שימת דגש על החשיבות בחשיפה החברתית והתקשורתית שחוו במהלך המפגשים.

עוד עלה מדיווחיהם של המלווים כי חל שינוי חיובי בתפיסת משמעות התכנית עבור התלמידים, בהבחנה בין החונכים לחניכים. לחונכים יחסו המלווים עליה בתחושת הביטחון והמסוגלות העצמית החברתית מעצם ההתמודדות עם האתגרים שעלו במפגשים, וכן עליה ברמת ההתעניינות וברצון לקחת חלק בתכנית ובהשתתפות הפעילה שלהם במהלך המפגשים, ואילו לחניכים ייחסו המלווים תרומה בדגש על עצם המפגש עם ילדים מבית ספר אחר, אשר זימן חוויה לחלוק מצבים חברתיים איתם, ועל תחושת הנוחות והביטחון שהשתפרו במהלך המפגשים.

לגבי הקשר עם המחובר, דווחו המלווים על איכות קשר ברמה בינונית, אך יותר מכך על התפתחות חיובית ומובהקת במידת השינוי שחל באיכות הקשר במהלך השנה, אשר נמדדה על ידי רמת העניין ושיתוף הפעולה במסגרת הקשר עם המחובר. יש לציין כי המלווים של החונכים דיווחו על ההתפתחות בקשר, אשר לוותה בתהליך של למידה מצד החונכים והתמודדות עם סיטואציות מורכבות ולא מוכרות, וספציפית יותר עם בעיות התקשורת של החניכים על הרצף האוטיסטי. מלבד מקרה אחד שניתן להתייחס אליו כיוצא דופן, דיווחו המלווים על רצון והנאה של התלמידים להשתתף בתכנית. בנוסף הם דיווחו על התמודדות המחוברים עם קשיים שעלו במהלך התכנית שהייתה קשורה לרמת המשמעות של התכנית עבורם. בקרב החונכים ניתן לחלק את הקשיים לשני תחומים: התמודדות עם קשיים אישיים והתמודדות עם קשיים ומאפיינים של החניך. עוד ניתן ללמוד מהדיווחים כי התלמידים עם הפרעת ההתנהגות התמודדו עם קשיים במפגשים יותר מאשר אלו עם המגבלה ההתפתחותית, שהיו קשורים ככל הנראה למאפייני תפקידם כחונכים. לצד המדדים וההתפתחות החיובית הכללית כפי שדווחה לעיל, על פי תפיסת המלווים, נצפה דרוג נמוך בנוגע לרצון התלמיד להמשיך את הקשר עם המחובר בתום התכנית.

מתוך הממצאים גובשו כמה **המלצות אופרטיביות**, המוצגות בהרחבה בפרק הדיון. הללו מתייחסות בעיקר למחברים החונכים. להלן יוצגו תמציתן:

1. **התנהלות עם קושי ואתגר הקשור במאפייני החניכים המחברים:** נראה כי חשוב לספק

לחונכים הדרכה ממוקדת על מאפיינים הקשורים בקושי שפתי והתנהגותי בהתייחס לחניכים ועל אופן ההתנהלות מולם. מומלץ להשתמש בסימולציות להמחשת סיטואציות שעשויות להתרחש בהמשך לקשיים הקשורים לבעיות בתקשורת וסימפטומים נוספים של התלמידים על הרצף האוטיסטי. במקרים של קושי והתנגדות מצד החונכים ו/או החניכים חשובה התערבות והנחייה של גורמי מקצוע מבית הספר (היועצת, למשל) לזיהוי גורמי סיכון לצד משאבים ומתן תווך וסיוע על מנת לייצר שינוי חיובי בגישה ובמסוגלות בכל הקשור לקשר עם המתחבר.

2. **התמודדות עם קשיים שעולים אצל החונכים עצמם:** מומלץ ללוות את מסע השילוב

בפיתוח ותרגול מיומנויות וכישורים בינאישיים שיסייעו לחונך בשימור ובהובלת קשר, תוך שימת דגש על התנהלות עם מצבים מאתגרי קשר. בנוסף, חשוב לקיים שיח פסיכולוגי מלווה המבהיר את "תפקידו" של החונך בקשר והציפיות ממנו, באופן המנתק בין הצלחת המפגשים לבין דימויו העצמי ותחושת הערך המלווה אותו בהקשר זה.

3. **התאמה בין אפיוני החונך המתחבר וציפיותיו לבין מאפייניו של החניך המתחבר ויכולתו**

להתמודד אתם, הכוללת התייחסות למפגש שבין ציפיות מוקדמות לבין המציאות המורכבת בשטח, תוך הבהרת משמעותן כגורם מתווך קשר שעלול גם לשבש; התחשבות במאפייני עצמי שעלולים להיות בעייתיים במפגש כמו מיקוד עצמי גבוה וסוגיות הקשורות ליחסי כוח ומרות.

4. **קידום תחושה של נראות ומתן הכרה בהתייחס לחונך**, תוך רגישות והתייחסות הצוות

המלווה לקשיים ומצוקות לצד הערכה גלויה של מאמצים שמגלה החונך במסגרת החיבור עם החניך.

5. **טיפול קשר והתקשרות במסגרת החיבור הדיאדי – עקרונות מנחים שחשוב לקדם בקרב**

החונכים בהתייחס לחניכים: קידום מסר של אמונה באחר על בסיס של קבלה ולא של חמלה, טיפוח עמדה של הדדיות בקשר; שיתוף בחוויות אישיות של החונך המתחבר עצמו, בעיקר במפגש עם חניכים תקשורתיים יותר, חיבור בין דמות הורית לחברית: ייעוץ והכוונה מגובה העיניים, נטולי שיפוטיות, וקבלה ותמיכה ללא תנאי, חפה מגילויים של סייגים, ביקורת והתניות לתמיכה ולהערכה.

6. **לייצר בסיס להמשכיות הקשר גם בתום התכנית:** ליזום מפגשים זוגיים או בקבוצות קטנות בין האוכלוסיות השונות בשעות אחר הצהריים מחוץ לפעילות התכנית בכדי לעודד מוטיבציה להמשך הקשר בין חברי הדיאדות.
7. **לבחור בכמה פעילויות המזמנות התמודדויות חדשות ויציאה מאזורי הנוחות** בעיקר עבור החניכים, ומקדמות תחושת מסוגלות כמו גם אמון באחר. בהקשר זה חשוב לבחון אלו אתגרים או למידה ייחודית הפעילויות הספציפיות בתכנית מזמנות, בהתייחס להיכרות עם המאפיינים הייחודיים של כל תלמיד.
8. **מספר המלצות עלו באופן ישיר על ידי החונכים.** אלו כללו התייחסות לישיבה משותפת באוטובוס בתווך אנשי הצוות; ריבוי המפגשים, במיוחד אלו בהם יש מגע אישי של אחד על אחד בין החונך לחניך; שיתוף החניכים בבחירת הפעילויות כל האפשר, באופן שיקדם מוטיבציה והתגייסות מצדם להשתתפות פעילה; התאמת הפעילויות למאפייני החניכים; ריבוי פעילויות הדורשות שיתוף פעולה ותיאום מרבי בין החונך והחניך לצורך הצלחה משותפת, וקידום התנהלות עצמאית של החונכים במסגרת הפעילות והקשר עם החניך התומכת בתחושת המסוגלות שלו ואף תורמת לתחושת אמון באחר.

מבוא

תכנית השילוב של עמותת "מחברים לחיים" הינה תכנית ייחודית הפועלת זו השנה החמישית בבתי ספר לחינוך מיוחד בשיתוף עם עמותת "מחברים לחיים". במהלך שנת הלימודים, תלמידים עם הפרעות ובעיות התנהגות בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה משמשים חונכים לתלמידים עם מוגבלות התפתחותית - אוטיזם, מוגבלות שכלית התפתחותית, או ליקויי למידה "רב-בעייתיים". תכנית ההשתלבות המחברת בין תלמידים עם הפרעות התנהגות לבין תלמידים עם מוגבלות התפתחותית, מצריכה ליווי והתייחסות להיבטים שונים ביניהם מאפייני הלקות וטיב האינטראקציה שנוצרת בין הצמדים.

הפרעות התנהגות

הפרעות התנהגות הן תופעות קליניות קשות המאופיינות בסירוב לציית, בהתנגדות לסמכות, וכן בנטייה להתקפי זעם, לפעולות תוקפניות, לאלימות, ולהפרת הסדר והחוק. בישראל, נכון לשנת 2012 הערכה היא כי 3.3% מהילדים בחינוך הקדם יסודי, 9.6% מהילדים בחינוך היסודי ו 4.7% מהילדים בחינוך העל יסודי הנם ילדים עם בעיות או הפרעות התנהגות (בוקובה, 2013). האתגרים הלימודיים והחברתיים אתם צריכים להתמודד תלמידים עם קשיים התנהגותיים חמורים או הפרעות התנהגות מאובחנות, דומים בחלקם לבני גילם, אך הם מוחרפים בשל ההפרעה (שדה, 2012). מחקרים אשר בחנו את מצבם הלימודי, הרגשי והמוטיבציוני של תלמידים עם קשיים בהתנהגות דיווחו, שהם מתנסים בקשיים לימודיים מתמשכים לצד קשיים רגשיים וחברתיים (Efrati-Vitser & Margalit, 2009). קיימות שיטות התערבות שונות להתמודדות עם הפרעות ובעיות התנהגות. ישנה התייחסות להתערבות ישירה ועקיפה שמטרתן להקנות לילד יכולות מותאמות וחיוניות של ניהול עצמי הכוללות: ניהול כעסים, ניהול רגשי, התמודדות עם לחץ חברתי וכדומה. התערבויות ישירות שנמצאו יעילות אצל הילד כללו מאפיינים קוגניטיביים והתנהגותיים ספציפיים, וביניהם רכישת כלים של משמעת מיטיבה ולא אלימה, על ידי חיזוק באמצעות עידוד ודברי שבח, לצד הצבת גבולות ברורים ולמידת אסטרטגיות לניהול התנהגות (בוקובה, 2013).

מוגבלות או לקות התפתחותית

כוללות קשת רחבה של מוגבלויות ולקויות ביניהן: אוטיזם, מוגבלות שכלית התפתחותית, לקות למידה או הפרעות נוירולוגיות (רימרמן, רייטר וחובב, 1986).

אוטיזם מתאפיין בקשת רחבה של תסמינים (סימפטומים) הכוללת חסך קבוע ומתמיד בתקשורת חברתית ובאינטראקציה בין-אישית ודפוס חזרתי מצומצם ומוגבל של התנהגויות, תחומי עניין או פעילויות. תסמינים אלה מופיעים לראשונה בתקופת הילדות המוקדמת והם מבטאים ליקוי קליני מובהק בתחום החברתי, התעסוקתי והתפקודי של האדם, ומופיעים בשלוש דרגות חומרה, בהתאם לרמת התמיכה לה זקוק האדם (APA, 2013).

מוגבלות שכלית התפתחותית מוגדרת כהפרעה המאופיינת בתפקוד אינטלקטואלי מתחת לממוצע באורח משמעותי (IQ 70 או פחות), עם גירעונות או פגמים בו-זמניים בתפקוד ההסתגלותי, שהופיעו לפני גיל 18 (APA, 2013). היא כוללת קשיים ביכולות מנטליות כלליות המשפיעות על תפקוד מסתגל בשלושה תחומים: 1. הקונספטואלי – כולל כישורים בשפה, קריאה, כתיבה, מתמטיקה, הגיון, ידע וזיכרון; 2. החברתי – מתייחס לאמפתיה, שיפוט חברתי, מיומנויות תקשורת בין אישית, היכולת ליצור חברויות ולשמרן, ויכולות דומות; 3. המעשי – כולל ניהול עצמי בתחומים כגון: טיפול אישי, אחריות בעבודה, ניהול כספים, ארגון משימות בבית הספר או בעבודה. האבחנה כוללת הערכה קלינית בשילוב מבחני אינטליגנציה. כמו כן, חומרת ההפרעה תתבסס על תפקוד מסתגל ולא רק על תוצאות מבחן אינטליגנציה (ציוני IQ). (APA, 2013).

לקויות למידה מורכבות, לקות למידה היא הפרעה נורו-התפתחותית עם בסיס ביולוגי. להפרעה ביטויים בחוסר יעילות ודיוק בפעילות קוגניטיבית כגון, תפיסה ועיבוד מידע. לקות למידה פוגעת באופן משמעותי ומתחת למצופה על פי גיל בתפקודי למידה הכוללים: קריאה, הבנת הנקרא, הבעה בכתב, כתיב, חישובים מתמטיים והיגיון מתמטי. לקות למידה באה לידי ביטוי בדרגות חומרה שונות (חמורה, בינונית וקלה) (APA, 2013).

קבוצת התלמידים עם לקויות הלמידה הינה הטרוגנית ויכולה לכלול דרגות חמורה שונות של הלקות (חמורה, בינונית וקלה) (APA, 2013) ותחלואה נלווית כגון הפרעת קשב. תלמידים עם לקויות למידה לומדים במסגרות חינוך שונות על פי רמת התמיכה לה הם זקוקים, ביניהן בתי ספר רגילים ובתי ספר לחינוך מיוחד. בבתי ספר לחינוך מיוחד המיועדים לתלמידים עם "ליקוי למידה רב-בעייתיים" לומדים תלמידים שיש להם בנוסף ללקות הלמידה בעיות נלוות כגון: בעיות רגשיות, התנהגויות ובעיות תקשורתיות קלות ("מקום אחר" <http://makom->

m.cet.ac.il/pages/item.asp?s=6&id=213&defid=-1&page=8&item=1158).

מחקרים שונים בחנו את מצבם הרגשי חברתי של תלמידים עם מוגבלות התפתחותית והם מצביעים על כך כי גורמים ראשוניים הקשורים למאפייני הלכות עלולים להיות קשורים לבידוד החברתי שלהם (Sharabi, 2015). בנוסף, אתגרים אישיים כגון: קושי בעיבוד מידע, בוויסות רגשי והתנהגותי מגבירים את הקשיים החברתיים של אותם ילדים. ילדים עם מוגבלות התפתחותית מדווחים על תפיסה עצמית נמוכה ואמונה נמוכה ביכולתם למלא אחר האתגרים הנדרשים מהם בגילם (Margalit, 2012).

בהמשך לחוק החינוך המיוחד התשמ"ח (1988), תלמידים עם צרכים מיוחדים ביניהם תלמידים עם הפרעות התנהגות, אוטיזם, מוגבלות שכלית התפתחותית וליקויי למידה "רב-בעייתיים", מקבלים שירותי חינוך מיוחד בגילאי 3-21. רצף השירותים לתלמידים עם צרכים מיוחדים הזכאים לחינוך מיוחד כולל: תכניות שילוב; כיתות חינוך מיוחד בבתי-ספר רגילים; גנים ובתי-ספר לחינוך מיוחד בבתי הספר לחינוך מיוחד עובד צוות רב-מקצועי הכולל מטפלים פרה רפואיים, תרפיסטים, יועצת ועוד. בנוסף, מקיימים בבתי הספר פעילויות שונות שאינן קשורות ישירות לתכנית הלימודים ומאפשרות לתלמידים למידה חווייתית והזדמנות ללמידה חברתית. העצמת התהליך החינוכי תלויה באווירה המאפשרת למידה ושיתוף פעולה בין התלמידים לבין עצמם ובין התלמידים למורים (בושיראן, 2013).

תכנית השילוב "ילדים מיוחדים חונכים ילדים מיוחדים" הינה תכנית ייחודית אשר משלבת בין צמדי בתי ספר לחינוך מיוחד. בתי ספר בהם לומדים תלמידים המאובחנים עם בעיות או הפרעות התנהגות מצוותים עם בתי ספר לתלמידים עם אוטיזם ובתי ספר לתלמידים עם לקויות למידה "רב-בעייתיות". המטרה המרכזית של התכנית הנה לחבר באמצעות פעילויות חווייתיות בין ילדים עם הפרעות התנהגות לילדים עם מוגבלות התפתחותית ובכך לאפשר ולקדם פיתוח קשרים חברתיים, קצרי וארוכי טווח וערכים כגון: סובלנות וקבלת השונה וכן לקדם התנהגויות מסתגלות הכוללות, אחריות ויוזמה אישית.

הקשר של המחקר

בשנת איסוף נתוני המחקר פתחה תכנית השילוב את שנת הפעילות הרביעית שלה על ידי עמותת "מחוברים לחיים". התכנית מנוהלת ומופעלת על ידי צוות מתנדבים מכל הארץ בהתאם לצרכי ודרישות התכנית/במגוון תחומים. כזכור, בתכנית משתלבים תלמידים עם הפרעות או בעיות התנהגות המשמשים חונכים לילדים עם מוגבלות התפתחותית (אוטיזם), מוגבלות שכלית התפתחותית או ליקויי למידה "רב-בעייתיים"). כיום פועלת העמותה עם שישה בתי ספר משתלבים.

במסגרת התכנית מתקיים שילוב בין צמדי בתי ספר לחינוך מיוחד. כל צמד כולל בית ספר אחד להפרעות ובעיות התנהגות ובית ספר נוסף לתלמידים עם מוגבלות התפתחותית. בחירת החונכים מבוססת על קיום מפגשי ראיונות בהם כל ילד המבקש להתנדב מציג את עצמו ומנמק את התאמתו לתפקיד בפני וועדה המונה שני נציגים מהעמותה ושני נציגים מכל אחד משני בתי הספר המשתלבים. בהמשך לראיונות נבחרים מכל בית ספר כעשרה תלמידים להם פוטנציאל הצלחה כחונכים. בין הקריטריונים שנבדקים: הגעה סדירה לבית הספר, מוטיבציה למעורבות פעילה בתכנית ומחויבות אישית להשתתף בהתמדה ברצף המפגשים. בחירת התלמידים עם המוגבלות ההתפתחותית ה"נחנכים/חניכים" נעשית בהמשך לחשיבה משותפת, של המורים המכירים את התלמידים וצוות "מחברים לחיים" בבחינת ההתאמה של התלמיד להשתתף במפגשים. גם במקרה זה נבחנים קריטריונים כגון: מוטיבציה להשתתף בתכנית, יכולת תקשורת ופוטנציאל לשיתוף פעולה במפגשים. כמו כן, התאמת הדיאדות הקבועות של התלמידים חונך-חניך משני בתי הספר, נערכת על ידי נציגי בתי הספר והמלווים מהעמותות, תוך ניסיון להתאים באופן מיטבי בין מאפייני החונך והחניך.

התכנית כוללת כ-10-12 מפגשים לאורך שנת הלימודים, אחת לשלושה שבועות. אורך המפגש בין שתיים לארבע שעות בהתאם לאופי הפעילות. המפגש הראשון כולל פעילות קבוצתית קצרה ומובנית של היכרות, ובהמשך פעילויות מובנות המשלבות תקשורת ושיחה חופשית של הזוגות. אחד עשר המפגשים הנוספים מתקיימים סביב חוויות משותפות מתוך "בנק פעילויות" שנבנה בהתאמה לצרכים ולרעיונות של התלמידים והצוות. הפעילויות כוללות: פעילויות משותפות באחד מבתי הספר כגון: אפייה, יצירות אמנות, פעילות ספורט ועוד ופעילויות חיצוניות כגון: שיט בירקון, טיולי ג'יפים ועוד. כל מפגש נפתח בשיתוף בחוויה כלשהי ובהסבר לגבי הפעילות ולגבי תפקידו של כל אחד מהילדים במשימה המשותפת. במפגש הראשון החונכים מקבלים תדריך לגבי כללי זהירות והוראות הנוגעות לפעילויות, וגם ביתר המפגשים ישנה חזרה על כללי הזהירות והדגשה של תשומת הלב המיוחדת הנדרשת בפעילות ובאינטראקציה עם החניכים. סיומו של כל מפגש מוקדש לפרידה ולשיתוף מצד התלמידים בחוויה שעברו, הכוללת התייחסות רפלקטיבית על תחושותיהם במפגש. בזמן המפגשים מלווים את הדיאדות מורים וסייעות, משני בתי הספר, אשר להם היכרות מתמשכת ואישית עם התלמידים ורפרנטיות מטעם העמותה. המלווים נמצאים עם התלמידים לאורך המפגש ותפקידם לתווך את הקשר בין המשתתפים ולהנחות את הפעילות.

חברי העמותה והעומדים בראשה התרשמו כי לתכנית ישנו אפקט משמעותי על התלמידים הלוקחים בה חלק, אולם טרם נערך חקר אמפירי אשר העניק תוקף מחקרי לתחושות ולרשמים אלו.

מטרות המחקר

מטרת המחקר הייתה להעריך את הצלחת התכנית כפי שנתפסה על ידי גורמים מעורבים שונים, בהתייחס **לתלמידים¹ המשתתפים בה**. ספציפית יותר, בקש המחקר ללמוד על משמעות ומשמעותיות המפגשים, תוך הערכת תרומותיהם עבור המחוברים משתי קבוצות הדיאדה, והתהליכים התומכים בתרומות אלו ונלווים להם. בהקשרים אלו הושם דגש מיוחד על תפיסת האינטראקציה בין שני הצדדים ועל הערכת השלכות אפשריות של התכנית בתחום הרגשי, חברתי וההתנהגותי בקרב התלמידים המשתתפים. כלל היבטים אלו נבחנו מפרספקטיבות שונות - הן של התלמידים עצמם והן של שותפים במעגל החיצוני לדיאדת החונכות (מורים בבית הספר ואנשי צוות מלווים). מתוך כך נגזרו מספר שאלות מחקר, כמפורט להלן.

שאלות המחקר

לאור מטרות המחקר עולות מספר שאלות מחקר. שאלות המחקר שיוצגו להלן מתייחסות בנפרד לפרספקטיבת התלמידים (סעיף 1 להלן) ולפרספקטיבת המורים ואנשי הצוות האחרים (סעיף 2 להלן).

1. **פרספקטיבת התלמידים**: שאלות המחקר אשר התייחסו לחווייתם של התלמידים עצמם התחקו אחר התהליך שהם חוו לאורך שנת התכנית, ובחנו את תפיסת תרומותיה, ומשמעותה לידם:

1.1 הערכת חווית השילוב לתפיסת המחוברים :

- א. מוטיבציה להשתתפות: באיזו מידה גילו המחוברים ציפייה למפגש הבא? האם חל בה שינוי לאורך השנה? מהם מניעי הצטרפותם לתכנית? למה ציפו וממה חששו?
- ב. רגשות: באיזו מידה התעוררו רגשות חיוביים ושליליים שונים בקרב המחוברים המשתתפים, לתפיסתם, בזמן מהמפגשים? האם חל שינוי ברגשות אלו לאורך

¹ לאורך דו"ח המחקר נעשה שימוש בלשון זכר לאור רוב גדול למשתתפים הבנים ועל מנת לפשט את הניסוחים, אך ההתייחסות היא למחוברים משני המינים באופן שווה וזהה.

- השנה? אילו רגשות ותחושות התעוררו בקרב החונכים המחוברים במהלך ובעקבות מפגש מוצלח ומפגש פחות מוצלח? מה עורר אותם לתפיסתם?
- ג. קשר עם המחובר: מהו אופי האינטראקציה שנקמה בין המחוברים, לתפיסתם? סוגיה זו התייחסה לממדים שונים של איכות הקשר ובכללם מידת ואפיון הקירבה, שיתוף, בטחון, אמון ונחות בקשר, אמפתיה כלפי המחובר ורצון בחברות עמו ובהמשך הקשר. האם חלו שינוי או התפתחות באיכות הקשר לאורך השנה? מהם מאפייני הדינמיקה בקשר שבין החונך המחובר לחניך המחובר, לפי תפיסת הראשון, ומהו הדימוי שהצטייר בעיניו לחניך המחובר? מהם הקשיים והאתגרים שליוו את המפגשים, ומה אפיין את החוויות המעצימות והמוצלחות, לתפיסת החונכים המחוברים?
- ד. שביעות רצון: מהי מידת שביעות רצונם של המחוברים מממדים שונים של המפגש? מהם מאפייניה? האם חל שינוי כלשהו בשביעות רצונם בכל אחד מהממדים לאורך השנה?

1.2 הערכת תפיסת המחוברים את תרומות התכנית עבורם

- א. **הערכת תרומות מפגשי התכנית במישור הבינאישי והחברתי:** כיצד ובאיזו מידה תרמה התכנית לתפיסת המסוגלות החברתית של המחובר בהתייחס לעצמו, להעצמת האחר ככלל והחניך המחובר בפרט (שני הממדים האחרונים נבחנו בקרב החונכים המחוברים - תלמידים עם הפרעות התנהגות)? כיצד ובאיזו מידה נתפסה התכנית כתורמת לפתיחות וקבלה של אחרים ושונים (נבחן בקרב החונכים המחוברים - תלמידים עם הפרעות התנהגות)? מהי מידת תרומתה הנתפסת של התכנית לבניית אמון במבוגרים כדמויות מעצימות ותומכות? האם חל שינוי בתפיסות אלו לאורך השנה?
- ב. **הערכת תרומות מפגשי התכנית במישור האישי:** האם וכיצד נתפסה התכנית כתורמת ליכולת טובה יותר של שליטה עצמית וויסות של רגש שלילי? מהי תרומתה הנתפסת של התכנית לתחושת עצמי טובה של התלמיד? - נבחן בקרב החונכים המחוברים - תלמידים עם הפרעות התנהגות.

2. **פרספקטיבת אנשי צוות** : שאלות המחקר המתייחסות לזווית ראייתם של אנשי הצוות הבית ספרי אשר היו מעורבים בתכנית באופן פעיל מתייחסות להערכה פרטנית של כל מחובר הן לאורך השנה והן במסגרת מסכמת.

הערכת אנשי הצוות הבית ספרי את תרומות התכנית והתהליכים המעורבים בה עבור התלמידים, באופן פרטני :

א. **מוטיבציה להשתתפות בתכנית** : מהי רמת הציפייה והעניין שגילו המחוברים בתכנית ומפגשיה לקראת המפגש? האם חל שינוי ברמה זו לאורך השנה?

ב. **הערכת חווית המפגשים - רגשות והתנהלות המחוברים בעת המפגש** : באיזו מידה התעוררו אצל המחוברים רגשות חיוביים ושליילים בעת המפגש? האם חל בהם שינוי לאורך השנה? באיזו מידה הציגו המחוברים מאפייני התנהגות ותקשורת רצויים ובלתי רצויים בזמן המפגש? (בעיקר בממדים של ויסות ושליטה עצמית ושל התנהגות תקשורתית ופרו-חברתית בהקשר למחבר ולסביבת המפגש)? האם חל שינוי בעוצמתם של אלו לאורך השנה? בראייה מסכמת - באיזו מידה עברו המחוברים תהליך של שינוי או התפתחות בעמדה כלפי התכנית, מבחינת התנהגות ורגש כלפיה?

ג. **הערכת איכות הקשר בין תלמידי דיאדת החונכות** : מהי מידת הקרבה והאכפתיות שחשו המחוברים זה כלפי זה בשנת הפעלת התכנית, בראייה מסכמת? האם חל בה שינוי? באיזו מידה חשו בטחון ונוחות בקשר? גילו נכונות לתמוך ולהיתמך? קירבה ואכפתיות זה כלפי זה? באיזו מידה הביעו עניין ושיתוף פעולה בהתייחס לקשר עם המחבר לאורך השנה? באיזו מידה הביעו אמון בקשר? האם חל שינוי בקשר עם המחבר לאורך השנה? באיזו מידה הביעו רצון לשמר את הקשר בתום התכנית?

ד. **הערכת חווית המפגשים – הערכת קשיים ודפוסי התמודדות** : באיזו מידה חוו המחוברים קושי משמעותי לאורך השנה, בראייה מסכמת? כיצד התמודדו עמו?

ה. **הערכת משמעות התכנית עבור התלמיד** : באיזו מידה היו המפגשים משמעותיים עבור המחוברים לאורך השנה? האם חל שינוי ברמת משמעותיות התכנית עבור המחוברים לאורך השנה? בראייה מסכמת - אילו היבטים היו משמעותיים יותר ואילו פחות עבור המחוברים?

ו. **הערכת תרומות התכנית להתנהלות התלמידים ורגשותיהם בכיתה בטווח הקצר** : באיזו מידה הציגו המחוברים רגשות חיוביים ושליילים לאחר המפגש? באיזו מידה גילו דפוסי

ההתנהגות ותקשורת רצויים ובלתי רצויים בסביבת הכיתה לאחר המפגש, בעיקר בממדים של שליטה עצמית וכישורים חברתיים? האם חל בהם שינוי לאורך השנה?

ז. הערכה מסכמת של תרומות התכנית עבור התלמידים לטווח ארוך יותר בהיבטים הבאים:

חברתי ובינאישי, ערכי- פרו חברתי, התנהגותי, תקשורת-שפתי (עבור התלמידים על הספקטרום האוטיסטי), ויסות רגשי, קשב ושליטה עצמית, וכן תחושת דימוי עצמי ותחושת ערך עצמי (לא עבור התלמידים על הספקטרום האוטיסטי).

שיטת המחקר

מדגם

במחקר השתתפו 72 תלמידים מששה בתי ספר, אך לא כולם לקחו חלק בכל המפגשים שהתקיימו, כפי שיתואר להלן (במרביתם נכחו קרוב ל 60 משתתפים). המשתתפים הגיעו משני מחוזות שונים במרכז הארץ. האחד כלל 49 תלמידים משלושה בתי ספר של החינוך המיוחד, מתוכם נכחו במרבית המפגשים 42 תלמידים בגילאי 10-17 בחלוקה על פי שתי קבוצות: בקבוצה הראשונה השתתפו תלמידים עם מגבלה התפתחותית: 10 תלמידים (מתוכם שתי בנות) הלומדים בכיתה ה' בבית ספר יסודי לחינוך מיוחד לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות ו 11 תלמידים (מתוכם בת אחת) המאובחנים על הרצף האוטיסטי הלומדים בכיתות ד'-ו' בית ספר יסודי לחינוך מיוחד לילדים על הרצף האוטיסטי. קבוצה זו היוותה חלק מקבוצת המחברים "החניכים" בתכנית. הקבוצה השנייה כללה 21 תלמידים המאובחנים עם הפרעת התנהגות, כולם בנים, הלומדים בכיתות ז'-יב', ולומדים בבית ספר לחינוך מיוחד למתבגרים עם הפרעת התנהגות. קבוצה זו היוותה חלק מקבוצת המחברים "החונכים" בתכנית.

מהמחוז השני במרכז הארץ השתתפו במחקר 23 תלמידים משלושה בתי ספר, מתוכם נכחו במרבית המפגשים כ 16 תלמידים, גם הם נחלקו לשתי קבוצות: בקבוצה הראשונה השתתפו שמונה תלמידים עם מגבלה התפתחותית, הלומדים בבית ספר לחינוך מיוחד לתלמידים מתבגרים על הרצף האוטיסטי ובעלי מוגבלות שכלית-התפתחותית: מתוכם ארבעה בני 14 (כולם בנים) וארבעה תלמידים נוספים הלומדים בשכבה בוגרת יותר בגילאי 17-19 (מתוכם שתי בנות). קבוצה זו היוותה חלק מקבוצת המחברים "החניכים" בתכנית. הקבוצה השנייה כללה לרוב שמונה תלמידים מתוכם ארבעה בגילאי 13-15 (כולם בנים) הלומדים בבית ספר יסודי לחינוך מיוחד לתלמידים עם הפרעות

התנהגות וארבעה תלמידים בני 15-17 (במרבית המפגשים השתתפו רק בנים, כאשר שלוש בנות הצטרפו לסירוגין במפגשים בודדים), הלומדים בתיכון מסוג "הזדמנות שנייה" לבני נוער המוגדרים "נוער בסיכון". בנוסף לקבוצות התלמידים מבתי הספר השונים, השתתפו במחקר גם אנשי צוות ממסגרות החינוך השונות, הכוללים את מחנכי הכיתות, סייעות ומורים מקצועיים, אשר לקחו חלק בתכנית. במחקר הנוכחי השתתפו במחוז האחד בין שבעה ל-13 אנשי צוות ובמחוז השני בין שמונה ל-12 אנשי צוות בהתאמה לכל מפגש ובהתאם לסוג הפעילות. המחקר קיבל את אישור המדען הראשי לביצועו לאורך התנהלותו, והקפיד על כללי האתיקה המקובלים למערכו.

כלי המחקר והליך המחקר

מחקר זה התבסס על מתודות משולבות – כמותיות ואיכותניות, ועל כן כלל כלים או חלקי כלים סגורים ופתוחים. זאת, במטרה להצביע על מגמות כמותיות באופן רוחבי (בין נבדקי) ולבחון את התפתחותן באופן אורכי (תוך נבדקי), ולצדן לנסות להתחקות באופן עמוק יותר אחר חוויות, תהליכים ותוצרים הכרוכים בהשתתפות בתכנית. החקר התבסס הן על זווית ראייתם של התלמידים, והן על זו של אנשי הצוות המעורבים. לשם כך, נעשה שימוש בשאלונים וראיונות באופן הבא:

1.שאלונים

השאלונים נבנו במיוחד לצרכי מחקר זה, בשל הצורך להתאימם למגוון אפיוניהן של האוכלוסיות המעורבות ולהקשרה של תכנית שילוב ייחודית מסוגה, והם יועדו בחלקם לדווח עצמי של התלמידים מכל הקבוצות המשתתפות, ובחלקם האחר לאנשי הצוות המעורבים בתכנית. על מנת לבנות את השאלונים נערכו פגישות עם מנהלי כל בתי הספר המשתתפים במחקר, בשיתוף עם אנשי צוות רלוונטיים כמו יועצות בית הספר או רכזות שכבה. במסגרת פגישות אלו החוקרות למדו על מאפייניהם הייחודיים של התלמידים ועל אופי מעורבותם של התלמידים ושל בית הספר בתכנית, ובעקבות כך נבנו לכל קבוצת תלמידים כלים/חלקי כלים ייחודיים המתאימים למאפיינים אלו. להלן פירוט השאלונים²:

² בנספחים מוצגים שאלונים שהתייחסו למחויבים החונכים (תלמידים עם הפרעות התנהגות). שינויים קלים הותקנו בגרסאות המיועדות לשאר המשתתפים (מלבד לתלמידים עם אוטיזם משכבה צעירה שקיבלו נוסח קצר ומותאם) כפי שיפורט להלן.

1.2. שאלוני תלמיד : הועברו לכל התלמידים המשתתפים בתכנית, לאחר כל מפגש. השאלונים כללו חלקים סגורים בלבד, ובמסגרתם התבקשו התלמידים לדרג על סולם ליקרט, לרוב בן 5 דרגות (על רצף מ 1 = במידה מעטה מאוד ועד 5 = במידה רבה מאוד) את תחושותיהם, חוויתם ועמדתם בהתייחס לתכנית מההיבטים שונים: רגשות שעשויים היו להתעורר אצלם בזמן המפגש, ממדים שונים של עומק הקשר עם החונך/חניך, תפיסת מסוגלות לתרום למתחבר, שביעות רצון מההיבטים שונים של המפגש, וציפייה למפגש הבא. שאלון מורחב יותר הועבר בשלוש נקודות זמן: לאחר המפגש הראשון שפתח את התכנית, לאחר מפגש שהתקיים במהלך התכנית (מפגש 6) ולאחר המפגש האחרון בתכנית (מפגש 9). לשאלון זה התווסף חלק המתייחס לתרומות אפשריות, שכלל בעיקר כישורים בינאישיים, וכן תפיסת מתן אמון במבוגרים, תפיסת מסוגלות פרו חברתית ורצון בחברות עם המחובר.

שאלון התלמיד הועבר לכל אחת מקבוצות התלמידים המשתתפות בתכנית (הפרעות התנהגות ומגבלה התפתחותית), ולשם כך נבנו כמה גרסאות שונות, בהתאמה לאפיוני כל אחת מהקבוצות: הראשונה אשר תוארה לעיל יועדה לתלמידים עם הפרעות התנהגות, ובשנייה, אשר יועדה לתלמידים עם מגבלה ההתפתחותית, הותקנו שינויים קלים, המותאמים בעיקר לסטטוס השונה של התלמידים בתוך הדיאדה (חניכים ולא חונכים) ועוד כמה פריטים ייחודיים. הגרסה השלישית, הכלולה אף היא בקטגוריות המגבלה ההתפתחותית, יועדה לתלמידים על הרצף האוטיסטי בשכבת גיל צעירה, ועל כן בשיתוף עם צוות בית הספר הוחלט לבנות שאלון קצר ופשוט יותר למילוי, המתאים ליכולת התלמידים. במסגרת שאלון זה נשאלו המשתתפים אודות הרגש הדומיננטי שאפיין את תחושתם בזמן הפעילות (1 מתוך 4 רגשות: כועס, שמח, עצוב, משועמם), לציין האם נהנו עם החונך המחובר או לא (משתנה דיכוטומי), כיצד הרגישו בנסיעה באוטובוס (טוב, לא כל כך טוב, רע), האם נהנו בפעילות או לא (משתנה דיכוטומי), כיצד הרגישו עם החונך המחובר שלהם (טוב, לא כל כך טוב, רע), והאם היו רוצים להיפגש שוב עמו (משתנה דיכוטומי).

השאלונים עברו **תיקוף** על ידי העברה פנימית לכמה תלמידים בתוך בתי הספר. בעקבות הערותיהם של אנשי הצוות שנכחו בזמן ההעברה הותקנו שינויים ונוסחה גרסתם הסופית של השאלונים.

1.3 שאלוני אנשי צוות : שאלונים אלו יועדו לאנשי הצוות בבתי הספר, אשר לקחו חלק פעיל בתכנית: מחנכי הכיתות המשתתפות, מורים מקצועיים כמו מורים לאומנות, ואנשי הצוות המלווים את התלמידים במפגשים עצמם. השאלונים התייחסו לרשמיהם של אנשי הצוות בעיקר בהתייחס לתרומות התכנית עבור התלמידים ולתהליכים שחווי האחרונים במסגרתה.

1.3.1 שאלון פרטני : שאלונים אלו יועדו למילוי על ידי אנשי הצוות לאחר כל מפגש, והתייחסו בעיקר לרגשות ולהתנהלות התלמידים המשתתפים בעת המפגש וגם לאחריו. השאלון כלל חלקים סגורים, בהם התבקש איש הצוות לדרג את רשמיו על סולם ליקרט בן 5 דרגות (הנעות על רצף מ 1 = במידה מעטה מאוד, ועד 5 = במידה רבה מאוד). השאלון התייחס הן לתלמידים אשר שימשו כחונכים (מבתי ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות), והן לתלמידים אשר שימשו כחניכים (מבתי ספר לתלמידים עם מגבלה התפתחותית), תוך הבחנה ביניהם בהגדרתם זו בתוך הדיאדה, כמו גם בפריטים מסוימים המתייחסים להערכת התנהלות הילד בעת המפגש.

השאלון התייחס לחוויית כל תלמיד/ה במפגש, לפי **פרספקטיבת איש הצוות**, מההיבטים הבאים : עניין וציפייה של התלמיד לקראת המפגש, רגשות ותחושת התלמיד בזמן המפגש, רגשות ותחושות התלמיד לאחר המפגש, אפיוני התנהלותו והתנהגותו במהלך המפגש, אפיוני התנהלותו והתנהגותו לאחר המפגש, משמעות המפגש עבור התלמיד וכן רמת העניין ושיתוף הפעולה שהתלמיד גילה בהתייחס לקשר עם המחבר. שינויים קלים הותקנו בגרסה המתייחסת ללווי מחוברים חניכים, בעיקר בגרסת השאלון שהתייחסה לתלמידים על הרצף האוטיסטי, אשר כללה התייחסות לשינוי שחל בסימפטומים התנהגותיים, במקום מאפיינים אחרים בהתנהלות התלמיד לאחר המפגש.

1.3.1.3 שאלון פרטני מסכם למורה : שאלון זה יועד למילוי על ידי המורים לקראת תום שנת ההשתתפות בתכנית. השאלון התייחס לתפיסות המורה אודות כל תלמיד ותלמיד בהקשר של התכנית בראייה מסכמת על שנת השתתפותו, וכלל חלקים סגורים ופתוחים. בחלקים הסגורים התבקש המורה לדרג את רשמיו על סולם ליקרט בן 5 דרגות (הנעות על רצף מ 1 = במידה מעטה מאוד, ועד 5 = במידה רבה מאוד), ובחלקים הפתוחים התבקש להרחיב ולתאר מילולית היבטים שונים, באופן שיסביר את הדירוגים שנתן.

השאלון כלל התייחסות להיבטים המרכזיים הבאים : הערכת תרומות אפשריות של השתתפות התלמיד בתכנית להתקדמותו בכמה מישורים : ממד חברתי ואינטראקציה בינאישית, ממד של ויסות רגשי שהתייחס לתפקודי קשב ושליטה עצמית. בגרסת השאלון שיועדה למורי תלמידים עם בעיות התנהגות הוערכו גם תרומות בהיבט ערכי פרו-חברתי ובהיבט של דימוי עצמי ותחושת ערך של המחבר. בגרסת השאלון שיועדה למורי תלמידים על הרצף האוטיסטי נבחנה גם תרומת התכנית להפחתת סימפטומים התנהגותיים. המורה התבקש לדרג את תרומת התכנית מהיבטים אלו, וגם לתאר באופן פתוח סיפורי הצלחה הקשורים בשניים מההיבטים להם העניק דירוג גבוה. היבטים נוספים שנכללו בשאלון : הערכת התמודדות התלמיד עם קושי משמעותי לאורך שנת ההשתתפות בתכנית (מדד כמותי שלווה גם בשאלה פתוחה), התפתחות בעמדת התלמיד כלפי

התכנית (מדד כמותי שלווה גם בשאלה פתוחה), הערכת איכות הקשר שנקרם עם המחובר (מדד כמותי) והתפתחותו לאורך השנה (מדד כמותי שלווה בשאלה פתוחה), משמעות התכנית עבור המחובר (מדד כמותי שלווה בשאלות פתוחות), מוטיבציה להתמדה בהשתתפות פעילה בתכנית לאורך השנה (מדד כמותי), והבעת עניין בהמשכיות הקשר עם החונך/חניך בתום שנת המפגשים (מדד כמותי).

2. ראיונות

לקראת סיומה של השנה התקיימו 18 ראיונות עומק עם קבוצת תלמידים מתוך אלו המשתתפים לבתי הספר לילדים ונוער עם הפרעות ההתנהגות, על פי בחירת הצוות מתוך שיקולים של יכולת וורבלית ונכונות לשיתוף פעולה. הראיונות נבנו על פי פורמט חצי מובנה, אשר אפשר בחינה שיטתית של שאלות המחקר מצד אחד, תוך גמישות והתאמה לטבעו ולאפיוניו הייחודיים של הריאיון עבור כל משתתף, מן הצד השני. הריאיון התייחס לממדים הבאים: (1) **תפיסת מסע השילוב** (חלק זה כלל את ההיבטים הבאים: ציפיות ומניעים להשתתפות, חווית המפגשים ותפיסת הקשר עם התלמיד המתחבר והתפתחותו על פי ממדים שונים), (2) **תרומות השילוב** (חלק זה כלל את ההיבטים הבאים: תרומות אישיות בהיבטים – חברתי ובינאישי, ערכי-פרו חברתי, מסוגלות חברתית, ויסות רגשי, קשב ושליטה עצמית, דימוי עצמי ותחושת ערך. בנוסף, התבקש התלמיד להעריך תרומות אפשרית עבור החניך המתחבר שלו. את הריאיון חתם (3) חלק המתייחס **להתבוננות רפלקטיבית ולהערכת שביעות רצון כללית מהתכנית**. עבור תלמידים שהתקשו לשתף פעולה בפורמט הרגיל נעשה שימוש בכלי השלכתי (סיפור) במקום כמה מהשאלות הרגילות.

תקפות החלק האיכותני הושגה על ידי ביסוס אמינות במחקר. זאת, דרך הצגה עשירה ומלאה של המציאות הנחקרת, תוך הבאת ציטוטים ישירים מפי המשתתפים ותיאור מפורט של הפרשנויות הנלוות להם בהקשרן של שאלות המחקר והפרספקטיבה עליה נשען המחקר.

מתוך המדדים הכמותיים שפורטו לעיל הופקו המשתנים הבאים:

משתני המחקר

משתנים הקשורים בתפיסות ותחושות התלמידים לגבי התכנית ולגבי הקשר עם המחובר

1. **רגשות בזמן המפגש**: שמונה רגשות חיוביים ושליליים (השליליים עברו היפוך) המשותפים לכל גרסאות הכלי (פירוט בחלק כלי המחקר). דוגמאות לרגשות חיוביים: נרגש/מתלהב, שמח, גאה. דוגמאות לרגשות שליליים: כועס/מרוגז, מתוח/עצבני, מאוכזב. מהימנותם

המשתתפת של כלל הרגשות עבור המפגש הראשון 0.72, עבור המפגש השישי 0.90, ועבור המפגש האחרון 0.78.

2. **תפיסת תרומות התכנית**: משתנה זה כלל חמישה היגדים המשותפים לכל הגרסאות, שמהימנותם המשותפת היא במפגש הראשון: 0.85, במפגש השישי: 0.90, ובמפגש האחרון 0.92. ההיגדים התייחסו בעיקר להיבטים בינאישיים. דוגמאות להיגדים: "המפגש עם תלמידים מבית ספר אחר בתכנית של "מחוברים לחיים עוזר לי... להיפתח יותר לאנשים אחרים ולהתחבר איתם, לבקש עזרה ממישהו שאני צריך, להזמין ילד אחר לשחק איתי בבית או בבית הספר", וכן היגד אחד של תרומה תוך אישית ("להרגיש בטוח בעצמי").

3. **חווית הקשר עם המחבר**: משתנה זה כלל ארבעה היגדים/שאלות המשותפים לכל הגרסאות, שכללו אמפתיה למחבר וכן מתן אמון ותחושת קרבה כלפיו. מהימנותם המשותפת: במפגש הראשון 0.69, במפגש השישי 0.87 ובמפגש האחרון 0.89. דוגמא להיגד: "כשהחונך שלי שמח במפגש המשותף שלנו זה גורם לי להרגשה טובה".

4. **ציפייה למפגש**: המידה שבה המשתתף/ת מצפה למפגש הבא.

5. **רצון בחברות עם המחבר**: המידה שבה המשתתף רוצה שהמחבר יהיה חבר שלו.

6. **מתן אמון באחרים**: המידה שבה המשתתף מרגיש שיש מבוגרים טובים ואכפתיים סביבו, שאפשר לסמוך עליהם.

7. **שביעות רצון מחלקים שונים של המפגש**: המידה שבה המשתתף אהב את (א). הנסיעה באוטובוס, (ב) הפעילות עצמה, ו (ג) את הקשר עם המחבר.

עבור המשתתפים הלומדים בבתי ספר לתלמידים עם בעיות ההתנהגות התווספו ארבעה משתנים נוספים:

1. **תפיסת מסוגלות לתרום לחניך המחבר**: המידה שבה חש החניך המחבר שיש ביכולתו לתת מעצמו לחניך ולחזק אותו.

2. **תפיסת מסוגלות לתרום לאחר ככלל**: המידה שבה חש החניך המתחבר שיש ביכולתו לתת מעצמו ולתרום לאחרים באופן כללי.

בנוסף, במסגרת הערכת תפיסת תרומות התכנית, נשאלו רק התלמידים מבתי הספר לתלמידים עם בעיות ההתנהגות על **תרומת התכנית** לקידום שני היבטים פרו סוציאליים;

3. **תפיסת תרומת התכנית לקבל ולכבד ילד השונה מהם :** המידה שבה חש החניך המתחבר שהשתתפותו בתכנית עזרה לו לכבד ולקבל ילדים שונים – כאלו הנראים אחרת ממה שהוא מכיר.

4. **תפיסת תרומת התכנית לתחושת מסוגלות לעזור לילד אחר :** המידה שבה חש החניך המתחבר שהשתתפותו בתכנית עזרה לו להרגיש שהוא יכול לעזור לילדים אחרים.

משתנים הקשורים בתפיסות המורים לגבי חווית המחברים והתנהלותם במסגרת התכנית ותרומותיה עבורם :

1. **ציפייה לקראת המפגש :** המידה שבה חש התלמיד עניין וציפייה לקראת המפגש, בטרם נפגש עם המחבר.

2. **רגשות ותחושות בזמן המפגש :** תשעה רגשות חיוביים ושליילים (השלילים עברו היפוך) המשותפים לכל גרסאות הכלי (פירוט בחלק כלי המחקר). דוגמאות לרגשות חיוביים : נרגש/מתלהב, שמח, גאה. דוגמאות לרגשות שליליים : כועס /מרוגז, מתוח/עצבני, מאוכזב. מהימנותם המשותפת של כלל הרגשות עבור המפגש הראשון 0.80, עבור המפגש החמישי 0.88, ועבור המפגש האחרון 0.79.

3. **התנהלות התלמיד בעת המפגש :** תשעה היגדים המבטאים התנהלות חיובית ושלילית (השלילים עברו היפוך) של התלמיד בזמן המפגש. דוגמאות להתנהלות חיובית : "הפגין יוזמה או מחווה לקשר עם החניך/החונך שלו", "הפגין רגשות חיוביים כלפי אחרים בסביבתו". דוגמאות להתנהלות שלילית : "הפגין ביטויי התנגדות או תוקפנות", "הפגין התפרצויות זעם או קושי בשליטה עצמית." מהימנותם המשותפת של כלל ההיגדים עבור המפגש הראשון 0.90, עבור המפגש החמישי 0.91, ועבור המפגש האחרון 0.85.

4. **מעורבות והשתתפות פעילה במהלך המפגש :** המידה שבה התלמיד גילה מעורבות והשתתפות פעילה במהלך המפגש.

5. **שינוי או התפתחות לאורך המפגש :** המידה בה המלווה הבחין בשנוי או התפתחות ברמת המעורבות והעניין של הילד מתחילתו ועד לסופו של המפגש.

6. **חוויה של קושי במהלך המפגש ואחריו :** המידה שהמלווה הרגיש שהתלמיד חווה קושי במהלך המפגש ואחריו.

7. **התמודדות עם קושי :** תפיסת המלווה את המידה בה התלמיד התמודד באופן מיטבי עם קושי, בעצמו או בעזרת גורמים מעורבים.

8. **משמעות המפגש:** תפיסת המלווה את המידה בה התלמיד חווה את המפגש כמשמעותי.
9. **רגשות ותחושות לאחר המפגש:** תשעה רגשות חיוביים ושליילים (השליליים עברו היפוך) המשותפים לכל גרסאות הכלי (פירוט בחלק כלי המחקר). דוגמאות לרגשות חיוביים: נרגש/מתלהב, שמח, גאה. דוגמאות לרגשות שליליים: כועס/מרוגז, מתוח/עצבני, מאוכזב. מהימנותם המשותפת של כלל הרגשות עבור המפגש הראשון 0.77, עבור המפגש החמישי 0.77, ועבור המפגש האחרון 0.83.
10. **התנהלות התלמיד לאחר המפגש:** תשעה היגדים המבטאים התנהלות חיובית ושלילית (השליליים עברו היפוך) של התלמיד בזמן המפגש. דוגמאות להתנהלות חיובית: "היה סובלני להתבטאויות של אחרים בכיתה", "הפגין פתיחות וקבלה ביחסיו עם אחרים בכיתה". דוגמאות להתנהלות שלילית: "הפגין התנהלות שלילית באינטראקציה עם בני כיתתו", "הפגין התפרצויות זעם או קושי בשליטה עצמית". מהימנותם המשותפת של כלל ההיגדים עבור המפגש הראשון 0.89, עבור המפגש החמישי 0.91, ועבור המפגש האחרון 0.93.

עיבוד הנתונים

ניתוח איכותני:

התבסס על המסורת הפנומנולוגית-פרשנית, אשר מאפשרת קירבה לחומרי הגלם וניתוח הנאמן במידה רבה למקורות. במסגרת זו נעשה שימוש בתהליכי הסקה אינדוקטיביים, הכוללים שימוש בכמה קריטריונים מנחים, לפי שאלות המחקר. הליך זה מבטיח התייחסות לכל הסוגיות הרלוונטיות לשאלות המחקר באופן מבוקר ושיטתי לצד הגמישות המתבקשת במערך איכותני.

לגבי **הראיונות**, המסגרת האנליטית ששרתה את ניתוח תימלולי הראיונות הנה נרטיבית הוליסטית-תכנית (ליבלד, תובל משיח וזילבר 2010). ניתוח זה אפשר לגבש רעיונות משותפים (ניתוח רוחב) מתוך נרטיבים אישיים המבוססים על הטקסט השלם כיחידת ניתוח הוליסטית (ניתוח אורך). במסגרת הליך זה נעשה שימוש גם במתודת התמות הדומיננטיות של ג'ורג'י (Giorgi, 1975), המחלקת את המידע ליחידות ניתוח.

באשר לניתוח **השאלות הפתוחות** בשאלונים, נעשה שימוש בעיקר באסטרטגיית ניתוח תוכן-קטגוריאלי (ליבלד, תובל משיח וזילבר 2010). בשיטה זו מחולק השאלון השלם לקטגוריות

נושאות, מתוכן מחולצות תימות לצורך זיהוי רעיונות משותפים בין המשתתפים. לפיכך, הניתוח הפרשני מתרכז בכל קטגוריה וקטגוריה ללא מיקוד בטקסט כשלם.

ניתוח כמותי :

הניתוח הכמותי כלל בעיקרו סטטיסטיקה תיאורית של הממדים הנחקרים, וכן השוואה בין ממוצעים על ידי ניתוחי שונות עם מדידות חוזרות ומבחני t למדגמים בלתי תלויים. בנוסף, נבחנו קשרים בין המשתנים.

הבטחת זכויות התלמידים המשתתפים

המחקר קיבל אישור של המדען הראשי. על מנת לשמור על אתיקה מחקרית התלמידים המשתתפים במחקר לא זוהו בשמם. תחת זאת, נעשה שימוש בקוד זיהוי אישי כמקובל במחקרי אורך, אשר הותיר אותם אנונימיים. קיום הראיונות ומילוי השאלונים התבצע אך ורק עם התלמידים שהוריהם חתמו על טופס הסכמה להשתתפותם במחקר. התלמידים הונחו לגבי רשותם להפסיק את השתתפותם בראיונות או במילוי השאלונים בכל שלב ללא כל שימוש בסנקציות וללא הפעלת אמצעי לחץ ושכנוע. בנוסף, במסגרת העבודה המחקרית נשמר חיסיון הנתונים של משתתפים, ובדו"ח המחקר לא מצוינים פרטים המאפשרים זיהוי שלהם בשום דרך שהיא. ניתוח הראיונות מכיל שמות בדויים של המשתתפים.

חוויית מפגשי "מחברים לחיים" מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים

בפרק זה יוצגו הממצאים הנוגעים לחוויות ולתרומות התכנית עבור התלמידים המשתתפים מנקודת מבטם של התלמידים עצמם. במסגרת זו יוצגו, תחילה, הממצאים אשר הופקו מהשאלון הפרטני אשר הועבר לכלל התלמידים לאחר המפגש, ולאחר מכן יוצגו ממצאי הראיונות שנערכו עם קבוצת מחברים-חונכים.

חוויית מפגשי "מחברים לחיים" מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים – ניתוח שאלונים

התלמידים המשתתפים בתכנית "מחברים לחיים" מילאו שאלונים המעריכים את תחושותיהם וחוויתם במהלך המפגשים. להלן יוצגו הממצאים התיאוריים שהתקבלו, בעיקר בהתייחס לכמה נקודות לאורך הדרך, בהן ניתן שאלון מורחב. לפי זאת, מרבית הנתונים שיוצגו יתייחסו למפגשים בתחילת הדרך (מפגש 1), בהמשכה (מפגש 6) ובסופה (מפגש 9). עבור ההיבטים שהוערכו לאורך כל המפגשים יוצגו נתוני ממוצעי הדירוגים וסטיות התקן בהתייחס לכל מפגש ומפגש, בכדי להרחיב את פריזמת ההתבוננות. ההבדלים בין ממוצעי הדירוגים במפגשים שהתקיימו בנקודות הזמן הנבחרות לא נמצאו מובהקים סטטיסטית לגבי כל המשתתפים שנבחנו. פרק זה יציג, אפוא, תמונה תיאורית רחבה ולא היסקית.

תחילה, נשאלו המשתתפים על **רגשותיהם ותחושותיהם במהלך המפגש**. בלוח 1 מוצגים הנתונים שהתקבלו עבור המפגש האחרון. מנתוני הלוח ניתן לראות כי הממוצעים הגבוהים ביותר התקבלו עבור הרגשות השליליים. בשל היפוך הסולם שנערך בקידוד עבור רגשות אלו, משמעות הממצא הוא שבמהלך המפגש האחרון הרגישו המשתתפים במידה נמוכה יחסית רגשות שליליים: כעס/רוגז, אכזבה, שעמום ומתח או עצבנות. הממוצעים מצויים בתחום הגבוה- עד גבוה מאוד של סקלת הדירוג. אחריהם בדירוג מצויים רגשות חיוביים, שגם הם מצויים בתחום הגבוה ביותר של הסקלה: אקטיביות במפגש, שמחה והתרגשות. לבסוף, המשתתפים חשו במידה הנמוכה ביותר, בהשוואה לשאר הרגשות והתחושות, גאווה, אך גם הממוצע שהתקבל עבורו התקרב לדירוג גבוה של הסקלה (דירוג 4).

התבוננות על טבלת ההתפלגויות מעלה כי מרבית המשיבים בחרו בדירוגים הגבוהים של סקלת הדירוג, והתפלגות הדירוגים שהתקבלה הנה צרה, בעיקר עבור הרגשות השליליים. ההתפלגות הרחבה ביותר של הדירוגים התקבלה עבור תחושת גאווה, כך שהמשתתפים נבדלו יותר זה מזה בתחושתם זו ופחות נטו להתרכז סביב הדירוג הממוצע, בהשוואה לרגשות האחרים.

לוח 1 : רגשות ותחושות המשתתפים בהתייחס למפגש אחרון : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
כועס או מרוגז	27	-	-	7.4%	3.7%	88.9%	4.81 (.557)
מאוכזב	27	-	-	3.7%	11.1%	85.2%	4.81 (.48)
משועמם	26	-	11.5%	-	11.5%	76.9%	4.54 (.99)
מתוח או עצבני	25	4.0%	-	12.0%	12.0%	72.0%	4.48 (1.00)
פעיל במפגש	27	7.4%	-	-	37.0%	55.6%	4.33 (1.07)
שמח	26	-	3.8%	15.4%	34.6%	46.2%	4.23 (.863)
נרגש או מתלהב	27	3.7%	-	18.5%	29.6%	48.1%	4.19 (1.01)
גאה	27	11.1%	3.7%	14.8%	25.9%	44.4%	3.89 (1.34)
ממוצע כללי							4.41(.59)

תמונת ממצאים דומים התקבלה גם במפגש הראשון, כפי שניתן לראות מלוח 2, מלבד רגש ההתלהבות שבמפגש הראשון היה נמוך יותר, בהשוואה למפגש האחרון. הבדל חשוב שכן עלה בין תחושות ורגשות המשתתפים במפגש הראשון לבין האחרון הוא ממוצע הרגשות. **ממוצע הרגשות החיוביים גבוה יותר במפגש האחרון** (4.41 לעומת 4.19 במפגש הראשון), בהשוואה למפגש הראשון וגם למפגש המצוי במהלך הדרך (במפגש 6 : ממוצע : 4.18 ; ס"ת : .90). למרות שההבדל שעלה אינו מובהק סטטיסטית, ראוי לציינו.

לוח 2 : רגשות ותחושות המשתתפים בהתייחס למפגש ראשון : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע
							(סטיית תקן)
כועס או מרוגז	43	-	-	2.3%	9.3%	88.4%	4.86 (0.413)
מאוכזב	44	2.3%	-	4.5%	20.5%	72.7%	4.61 (0.784)
משועמם	44	-	2.3%	13.6%	22.7%	61.4%	4.43 (0.82)
מתוח או עצבני	42	4.8%	-	16.7%	14.3%	64.3%	4.33 (1.07)
שמח	44		6.8%	22.7%	20.5%	50.0%	4.14 (1.00)
פעיל במפגש	44	2.3%	6.8%	20.5%	20.5%	50.0%	4.09 (1.1)
גאה	44	9.1	4.5%	15.9%	43.2%	27.3%	3.75 (1.18)
נרגש או מתלהב	44	2.3	13.6	34.1%	20.5%	29.5%	3.61 (1.12)
ממוצע כללי	27						4.19 (0.59)

היבט אחר שהוערך, כפי שנמדד על ידי משתנה שהופק עבור שלוש נקודות הזמן הוא **תפיסות המשתתפים לגבי תרומות התכנית**. משתנה זה כלל היגדים המתייחסים בעיקר לכישורים בינאישיים והיגד נוסף המתייחס להעצמה אישית, כפי שהוערכה על ידי תחושת בטחון עצמי. בלוח 3 מוצגים ממוצעי הדירוגים שהתקבלו עבור המשתנה במפגש הראשון של התכנית, במהלך התכנית ובסיומה, בהם, כאמור, הוערכו היבטי משתנה זה של תרומות התכנית :

לוח 3 : תפיסות תרומות התכנית : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית

ממוצע	N	תפיסת תרומות התכנית –
(סטיית תקן)	משיבים	מספר מפגש
3.59 (1.06)	45	מפגש תחילת התכנית
3.70 (1.27)	34	מפגש במהלך התכנית
3.67 (1.01)	33	מפגש אחרון בתכנית

התבוננות בלוח 3 מעלה דמיון רב בין נתוני שלושת הנקודות בהם הוערך משתנה התרומות, ולא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בין ממוצעי הדירוגים של המשתנה במדידות השונות. בשלושתן חצה הדירוג הממוצע את אמצע התחום הבינוני עד גבוה של הסקלה, כך שהמשיבים חוו את התכנית ככזו שתרמה להם בהיבטים המוערכים, במידה בינונית עד רבה.

בלוח 4 מוצגת תמונת ההתפלגות עבור כל היגד שנכלל במשתנה זה (טבלה זו הופקה עבור המפגש האחרון בלבד, בשל הדמיון הרב בין הנתונים שהתקבלו, כפי שמוצגים בלוח מס' 3). מטבלה זו ניתן ללמוד כי הדירוג הגבוה ביותר, הפותח את התחום הגבוה של סקלת הדירוג (דירוג 4) התקבל עבור אחד מהכישורים הבינאישיים: יכולת להתחבר לאחרים ולהיפתח אליהם, כך שהמשיבים תפסו את התכנית ככזו שתרמה להם לפיתוח יכולת זו במידה רבה. קרוב אליו מצוי ההיבט של בקשת עזרה מהאחר במקרה הצורך. ההיבט התוך אישי של תרומה לחיזוק תחושת בטחון עצמי זכה לדירוג הבא, וכמו שני ההיבטים הבינאישיים הנותרים, הוא חצה את אמצע התחום הבינוני עד גבוה של הסקלה. תמונת השכיחויות מגלה כי התפלגות הדירוגים די רחבה, הגם שחלק ניכר מהמשיבים (סביב ארבעים אחוזים) בחרו בדירוג הגבוה ביותר על הסקלה.

לוח 4: תפיסות המשתתפים ממפגש אחרון לגבי תרומות התכנית: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים

וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
להיפתח יותר לאנשים אחרים ולהתחבר איתם	26	3.8%	3.8%	26.9%	19.2%	46.2%	4.00 (1.13)
לבקש עזרה ממישהו כשאני צריך	28	3.6%	-	42.9%	17.9%	35.7%	3.82 (1.05)
להרגיש בטוח בעצמי	24	-	16.7%	33.3%	12.5%	37.5%	3.71 (1.16)
להצטרף למשחק או שיחה עם ילדים שאני לא מכיר	27	3.7%	22.2%	18.5%	18.5%	37.0%	3.63 (1.30)
להזמין ילד אחר לשחק איתי בבית או בבית הספר	25	4.0%	20.0%	24.0%	16.0%	36.0%	3.60 (1.29)
ממוצע כללי							3.67 (1.01)

היבט נוסף שהוערך בשלוש נקודות הזמן הוא **חוויית הקשר למחובר**. היבט זה נמדד על ידי היגדים הכוללים אמפתיה למחובר וכן מתן אמון ותחושת קרבה כלפיו. בלוח 5 מוצגים ממוצעים וסטיות תקן של נתוני שלוש נקודות הזמן בהן הוערך היבט זה. ניתן לראות כי הממוצעים קרובים זה לזה, כמו גם הפיזור סביבם, כך שממוצע הדירוגים המתייחסים לחוויית הקשר עם המחובר נושקים לפתחו של התחום הגבוה ביותר של הסקלה. לפי זאת, באופן כללי חוויית הקשר עם המחובר הנה גבוהה על פי הממדים המצוינים לעיל.

לוח 5 : חוויית הקשר עם המחובר : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים

תפיסת הקשר עם המחובר	N	ממוצע
– מספר מפגש	משיבים	(סטיית תקן)
מפגש תחילת התכנית	43	3.99 (.827)
מפגש במהלך התכנית	34	4.01 (.959)
מפגש אחרון בתכנית	30	3.89 (.906)

בלוח 6 מוצגים נתוני התפלגות הדירוגים, אשר התקבלו במפגש האחרון³. נתוני הלוח מלמדים כי תחושת האמפתיה למחובר קיבלה את הדירוג הממוצע הגבוה ביותר, המתקרב לאמצע התחום הגבוה עד גבוה מאוד של הסקלה, ומרבית המשתתפים בחרו בדירוג הגבוה ביותר שלה. ההיגדים האחרים המעריכים תחושה של קירבה ואמון במחובר זכו לדירוגים ממוצעים נמוכים יותר, הקרובים יותר לאמצע התחום הבינוני עד גבוה של הסקלה וגם התפלגות הדירוגים מעט רחבה יותר.

³ גם עבור משתנה זה תוצג תמונת התפלגות עבור המפגש האחרון בלבד, שכן בשלוש המדידות הנבחרות התקבלו ממוצעי דירוגים וסטיות תקן דומים זה לזה.

לוח 6: תפיסות ותחושות המשתתפים ממפגש אחרון לגבי הקשר עם המחובר: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
כשהמחובר שלי שמח במפגש המשותף שלנו זה גורם לי להרגשה טובה	27	3.7%	3.7%	7.4%	22.2%	63.0%	4.37 (1.04)
מרגיש קרוב למחובר שלך (חש בנוח לידו, משתף אותו ועוד)	27	3.7%	7.4%	37.0%	22.2%	29.6%	3.67 (1.11)
מרגיש שאתה יכול לסמוך על המחובר שלך (מרגיש בטוח לידו)	27	7.4%	11.1%	22.2%	29.6%	29.6%	3.63 (1.24)
ממוצע כללי							3.89 (0.906)

בהתייחס לקשר עם המחובר הוערך גם רצון המשתתפים שהמחובר יהיה להם חבר. מלוח 7 ניתן לראות כי בדומה למגמה שהתקבלה עבור היבטים אחרים של חווית הקשר עם המחובר, גם בהתייחס לרצון בחברות עם המחובר הממוצעים בשלוש נקודות הזמן דומים זה לזה, ושניים מהם נושקים לפתחו של התחום הגבוה של הסקלה (דירוג 4). עם זאת, התפלגות הדירוגים מעט רחבה יותר בשלוש נקודות הזמן עבור משתנה זה, בהשוואה לקודמו, וממוצע הדירוגים במפגש האחרון מעט נמוך יותר בהשוואה לשני המפגשים האחרים, וחוצה את אמצע התחום הבינוני עד גבוה של סקלת הדירוג.

תמונת התפלגות הדירוגים, כפי שמוצגת בלוח 7, מגלה פריסה די רחבה, אך מצביעה על כך שמרבית המשיבים בחרו בשני הדירוגים הגבוהים ביותר של הסקלה, בשקלול משותף שלהם (דירוג 4 ו 5) בכל אחד מהמפגשים בהם הוערך היבט זה. במפגש האחרון, הדירוג הגבוה ביותר על סקלת הדירוג (דירוג 5) זכה לשיעור המשיבים הנמוך ביותר, בהשוואה לשתי נקודות הזמן האחרות.

בחינת ההבדל בין המחוברים החונכים לבין המחוברים החניכים מהיבט זה במדידה האחרונה נמצאה קרובה למובהקות, כך שהחניכים רצו שהמחובר יהיה להם חבר יותר מאשר החונכים עם סיומה של התכנית ($t(23) = -1.92, p < .07$). הבדל זה לא נמצא מובהק במפגש שהוערך במהלך התכנית (מפגש 6), אך כן הגיע למובהקות במפגש הראשון על פי אותה מגמה, כך שהחניכים רצו שהמחובר יהיה להם חבר יותר מאשר החונכים כבר בראשית התכנית ($t(38) = -2.31, p < .01$).

לוח 7 : רצון המשתתפים שהמחובר יהיה להם חבר לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית :

מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
רצון שהמחובר יהיה חבר – תחילת התכנית	40	2.5%	15%	15%	10%	47.5%	3.95 (1.22)
רצון שהמחובר יהיה חבר – מהלך התכנית	33	3.0%	9.1%	15.2%	33.3%	39.4%	3.97 (1.10)
רצון שהמחובר יהיה חבר – סיום התכנית	25	8.0%	12.0%	16.0%	36.0%	28.0%	3.64 (1.25)

היבט נוסף שהוערך הוא מידת האמון שהמחברים נותנים באחר. מנתוני לוח 8 עולה כי הממוצעים בשלושת נקודות הזמן גבוהים ומצויים בתחום הגבוה ביותר של סקלת הדירוג. לפי זאת, המשתתפים חשים שאחרים סביבם הנם אנשים אכפתיים שניתן לסמוך עליהם במידה רבה עד רבה מאוד. במפגש שהתקיים במהלך התכנית ישנה ירידה בתחושת אמון באחר, המלווה בפיזור גדול יותר של דירוגי המשיבים, וניכר מהלך של שינוי חיובי בין מפגש זה לבין המפגש של סיום התכנית, עבורו התקבל הממוצע הגבוה ביותר. מנתוני הלוח בהם מוצגת גם תמונת התפלגות הדירוגים ניתן לראות בבירור כי רובם המכריע של המשיבים (בין כ 73 אחוזים במפגש במהלך התכנית ועד ל כ 90 אחוזים במפגש הראשון) מהמשיבים בחרו בשני הדירוגים הגבוהים של סקלת הדירוג, בשקלול משותף שלהם. במפגש האחרון השיעור הגבוה ביותר של המשיבים בחר בדירוג הגבוה ביותר של סקלת הדירוג, בהשוואה לשתי נקודות הזמן האחרות.

לוח 8: מתן אמון באחר – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
מרגיש שיש אנשים טובים סביבך (מבוגרים) שאכפת להם מאחרים ואפשר לסמוך עליהם – תחילת התכנית	42	-	2.4%	7.1%	47.6%	42.9%	4.31 (0.715)
מרגיש שיש אנשים טובים סביבך (מבוגרים) שאכפת להם מאחרים ואפשר לסמוך עליהם – מהלך התכנית	34	8.8%	2.9%	14.7%	23.5%	50.0%	4.03 (1.27)
מרגיש שיש אנשים טובים סביבך (מבוגרים) שאכפת להם מאחרים ואפשר לסמוך עליהם – סיום התכנית	25	-	4.0%	12.0%	24.0%	60.0%	4.40 (0.866)

במסגרת כל מפגש ומפגש נשאלו המשתתפים על היבטים נוספים, הנוגעים בעיקר לפעילות בה השתתפו. עבור היבטים אלו יוצגו נתוני ממוצעי הדירוגים עבור כל מפגש ומפגש, ועבור שלוש נקודות הזמן שנבחרו, כאמור, להעברת השאלון המורחב, תוצג גם תמונת התפלגות הדירוגים. **בהתייחס לציפייה למפגש הבא** ניתן לראות מלוח 9 כי ממוצעי הדירוגים בכל המפגשים קרובים זה לזה ומצויים סביב פתחו של התחום הגבוה עד גבוה מאוד של סקלת הדירוג (סביב דירוג 4), כך שהמשתתפים מצפים למפגש הבא במידה רבה.

מנתוני לוח 10, בו מוצגת תמונת שכיחויות הדירוגים עולה כי שיעור גבוה מהמשיבים (סביב 40 אחוזים) בחר בדירוג המקסימלי של הסקלה, ושיעורים נמוכים מאוד של משיבים (מספר בודדים בלבד) בחרו בדירוגים הנמוכים שלה בשלוש נקודות הזמן המצוינות. בהתייחס לשקלול משותף של הדירוגים הגבוהים (4 ו 5), שיעור המשיבים הנמוך ביותר התקבל במפגש הראשון, והגבוה ביותר התקבל במפגש האחרון, בו התקבל גם שיעור המשיבים הנמוך ביותר עבור הדירוג הנמוך ביותר של בסקלה. נציין כי שאלת הציפייה למפגש הבא כן היתה רלוונטית גם עבור מפגש זה, שכן היה אמור להתקיים מפגש נוסף עבור חלק מבתי הספר, וגם ללא נתון זה, הרי ששאלה זו מגלמת ציפייה להמשכיות המפגשים ככלל.

לוח 9 : ציפייה למפגש הבא – "מבט-על" : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים

ממוצע (סטיית תקן)	N משיבים	ציפייה למפגש הבא – מספר מפגש
3.91 (1.19)	43	מפגש 1
4.22 (1.13)	37	מפגש 2
4.26 (.912)	42	מפגש 3
3.92 (.977)	26	מפגש 4
4.24 (.923)	34	מפגש 5
3.94 (1.28)	34	מפגש 6
4.12 (1.01)	34	מפגש 7
4.11 (1.03)	38	מפגש 8
4.00 (1.13)	26	מפגש 9

לוח 10 : ציפייה למפגש הבא – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות,

ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע (סטיית תקן)
משיבים							
ציפייה למפגש הבא – תחילת התכנית	43	7.0%	4.7%	18.6%	30.2%	39.5%	3.91 (1.19)
ציפייה למפגש הבא – מהלך התכנית	34	8.8%	2.9%	20.6%	20.6%	47.1%	3.94 (1.28)
ציפייה למפגש הבא – סיום התכנית	26	3.8%	7.7%	15.4%	30.8%	42.3%	4.00 (1.13)

במסגרת חקר חווית המפגשים הוערכה שביעות רצון המשתתפים משלושה היבטים. הראשון שבהם **הוא הנסיעה באוטובוס.** לוח 11 מצביע על כך שממוצעי דירוגי חווית הנסיעה במפגשים השונים מצויים כולם בתוך הטווח הבינוני עד גבוה של סקלת הדירוג. לפי זאת, המשתתפים אהבו את זמן הנסיעה באוטובוס לקראת הפעילות במידה בינונית עד גבוהה. לצד זאת, יש לציין כי סטיות התקן די משמעותיות, כך שהפיזור סביב הממוצע יחסית רחב. מבט נרחב יותר על פיזור זה מתקבל מלוח 12, לגבי שלוש נקודות הזמן הנבחרות. מהלוח, המתייחס לשלוש נקודות הזמן הנבחרות, ניתן לראות כי לצד הפריסה על כל נקודות סקלת הדירוג, הרי ששיעור ניכר מהמשיבים (בין כ 40 אחוזים ל כ 50

אחוזים) בחר בדירוג המקסימלי, כאשר במפגש הראשון שיעור הבוחרים בדירוג זה היה הנמוך ביותר בהשוואה לשתי נקודות הזמן האחרות. בהתייחס לשקלול משותף של שני הדירוגים הגבוהים ביותר (דירוג 4 ו 5) שיעור המשיבים הנמוך ביותר אשר בחר בהם התקבל עבור המפגש הראשון, והגבוה ביותר עלה במפגש שהתקיים במהלך התכנית, בו התקבל גם שיעור הבוחרים הקטן ביותר בדירוג הכי נמוך בסקלת הדירוג.

לוח 11 : שביעות רצון מהנסיעה באוטובוס – "מבט-על": ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים

שביעות רצון מהנסיעה באוטובוס מספר מפגש	N משיבים	ממוצע (סטיית תקן)
מפגש 1	27	3.56 (1.47)
מפגש 2	29	3.38 (1.72)
מפגש 3	41	3.95 (1.28)
מפגש 4	26	3.38 (1.29)
מפגש 5	21	3.81 (1.47)
מפגש 6	26	4.12 (1.24)
מפגש 7	33	3.85 (1.35)
מפגש 8	37	4.00 (1.43)
מפגש 9	21	3.86 (1.49)

לוח 12 : שביעות רצון מהנסיעה באוטובוס – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע (סטיית תקן)
משיבים							
שביעות רצון מנסיעה באוטובוס תחילת התכנית	27	14.8%	7.4%	25.9%	11.1%	40.7%	3.56 (1.47)
שביעות רצון מנסיעה באוטובוס מהלך התכנית	26	7.7%	3.8%	11.5%	23.1%	53.8%	4.12 (1.24)
שביעות רצון מנסיעה באוטובוס סיום התכנית	21	14.3%	4.8%	14.3%	14.3%	52.4%	3.86 (1.49)

בחינת ההבדל בין שביעות רצון המחוברים החונכים לבין זו של המחוברים החניכים מהיבט זה במדידה האחרונה נמצאה קרובה למובהקות, כך שהמחוברים החניכים אהבו הנסיעה יותר מאשר המחוברים החונכים ($t(19) = -1.99, p < .065$).

היבט נוסף שהוערך בהתייחס לשביעות רצון המשתתפים נגע **לתוכן הפעילות עצמה**. מנתוני לוח 13 ניתן לראות כי כל הדירוגים הממוצעים של המפגשים השונים מצויים בתוך התחום הגבוה עד גבוה מאוד, מלבד מפגש 6 אשר נושק לפתחו. לפי זאת ברוב רובם של המפגשים המשתתפים אהבו את הפעילות במידה רבה עד רבה מאוד.

תמונת התפלגות הדירוגים כפי שמוצגת בלוח מספר 14 מראה כי רוב המשיבים (מעל למחציתם) בחרו בדירוג המקסימלי בכל אחת מנקודות הזמן הנבחרות, ורק מיעוטם בחר בדירוגים נמוכים. בשקלול משותף של שני הדירוגים הגבוהים של הסקלה התקבלו שיעורי משיבים גבוהים יותר עבור המפגש הראשון והאחרון (לפי סדר יורד), בהם גם התקבלו שיעורי בוחרים קטן יותר בדירוג הנמוך של הסקלה, בהשוואה למפגש האמצעי. ישנה מגמה של שינוי חיובי בין המפגש של מהלך התכנית לבין זה של סיומה.

לוח 13 : שביעות רצון מהפעילות – "מבט-על": ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים

שביעות רצון מהפעילות מספר מפגש	N משיבים	ממוצע (סטיית תקן)
מפגש 1	40	4.35 (1.10)
מפגש 2	37	4.19 (1.07)
מפגש 3	42	4.60 (.627)
מפגש 4	27	4.04 (1.09)
מפגש 5	34	4.56 (.786)
מפגש 6	34	3.94 (1.43)
מפגש 7	33	4.30 (.984)
מפגש 8	37	4.51 (.768)
מפגש 9	25	4.20 (1.08)

לוח 14: שביעות רצון מהפעילות – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית: מספר משיבים, שכחיות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
שביעות רצון מהפעילות תחילת התכנית	40	5.0%	5.0%	2.5%	25.0%	62.5%	4.35 (1.10)
שביעות רצון מהפעילות מהלך התכנית	34	11.8%	5.9%	14.7%	11.8%	55.9%	3.94 (1.43)
שביעות רצון מהפעילות סיום התכנית	25	4.0%	4.0%	12.0%	28.0%	52.0%	4.20 (1.08)

שביעות רצון המשתתפים מהמפגשים הוערכה גם בהתייחס לקשר עם המחובר, העומד במרכז של התכנית. מלוח 15 המציג את ממוצעי הדירוגים שהתקבלו עבור כל אחד מהמפגשים עולה כי המשיבים מוקירים את הקשר עם המחובר במידה רבה במסגרת המפגש, כפי שניתן לראות מהדירוג הממוצע בכל אחד מהמפגשים המצוי סביב פתחו של התחום הגבוה של סקלת הדירוג (דירוג 4).

לוח 15: שביעות רצון מהקשר עם המחובר – "מבט-על": ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי כל המפגשים

שביעות רצון מהקשר עם המחובר מספר מפגש	N משיבים	ממוצע (סטיית תקן)
מפגש 1	39	4.05 (1.23)
מפגש 2	36	3.92 (1.27)
מפגש 2	42	4.02 (1.28)
מפגש 4	34	4.24 (1.02)
מפגש 5	27	4.07 (1.03)
מפגש 6	34	4.06 (1.13)
מפגש 7	33	4.06 (.827)
מפגש 8	37	3.89 (1.12)
מפגש 9	25	4.08 (1.22)

התפלגות הדירוגים, כפי שמוצגת בלוח 16, מצביעה על כך שבכל אחד מהמפגשים המוערכים כמחצית מהמשיבים בחרו בדירוג המקסימלי של סקלת הדירוג (דירוג 5) ורק מיעוטם בחר בדירוגים הנמוכים.

לוח 16 שביעות רצון מהקשר עם המחובר – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים,

שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
שביעות רצון מהקשר עם המחובר – תחילת התכנית	39	7.7%	5.1%	10.3%	28.2%	48.7%	4.05 (1.23)
שביעות רצון מהקשר עם המחובר – מהלך התכנית	34	2.9%	5.9%	23.5%	17.6%	50.0%	4.06 (1.13)
שביעות רצון מהקשר עם המחובר – סיום התכנית	25	8.0%	-	20.0%	20.0%	52.0%	4.08 (1.22)

מספר היבטים הוערכו עבור תלמידים עם בעיות התנהגות בלבד, אשר, שימשו, כזכור, כחונכים למחוברים שהצטוו אליהם. הראשון שבהם התייחס לתפיסה של **מסוגלות לתרום לחניך המחובר ולחזק אותו**. בלוח 17 מוצגים ממוצעי הדירוגים שהתקבלו עבור כל אחד מהמפגשים. נתוני הלוח מלמדים כי החונכים המחוברים חשים מסוגלות גבוהה עד גבוהה מאוד לחזק את חניכיהם ולתרום להם, כך שכלל הדירוגים מצויים בתחום הגבוה עד גבוה מאוד של סקלת הדירוג, מלבד המפגש הראשון בו ממוצע הדירוגים מצוי בפתחו של התחום.

תמונת התפלגות הדירוגים הממוצעים של המפגשים מנקודות הזמן הנבחרות, כפי שמוצגת בלוח 18 מגלה כי אף משתתף לא בחר בדירוג הנמוך ביותר, ורק בודדים בחרו בדירוג הסמוך לו (דירוג 2). במפגש האחרון אף משתתף לא בחר גם בדירוג הסמוך, וכל המשיבים התחלקו באופן דומה בין הדירוג הבינוני לדירוגים הגבוהים. מרבית המשיבים בחרו בשני הדירוגים הגבוהים של סקלת הדירוג גם בשני המפגשים הנוספים המוצגים בלוח (הראשון והשישי).

לוח 17 : תחושת מסוגלות לתרום לחניך – "מבט-על" : ממוצעים, סטיות תקן ומספר משיבים לגבי

כל המפגשים

תפיסה של תרומה לחניך - מספר מפגש	N משיבים	ממוצע (סטיית תקן)
מפגש 1	30	3.97 (.928)
מפגש 2	20	4.45 (.945)
מפגש 3	24	4.42 (.830)
מפגש 4	22	4.27 (1.12)
מפגש 5	18	4.56 (.705)
מפגש 6	21	4.19 (.928)
מפגש 7	22	4.23 (.813)
מפגש 8	22	4.05 (.950)
מפגש 9	16	4.06 (.854)

לוח 18 : תחושת מסוגלות לתרום לחניך – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים,

שכחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
תפיסה של תרומה לחניך תחילת התכנית	30	-	6.7%	23.3%	36.7%	33.3%	3.97 (.93)
תפיסה של תרומה לחניך מהלך התכנית	21	-	4.8%	19.0%	28.6%	47.6%	4.19 (.93)
תפיסה של תרומה לחניך סיום התכנית	16	-	-	31.3%	31.3%	37.5%	4.06 (.854)

היבט נוסף שנבחן בקרב תלמידים עם בעיות התנהגות ביקש להעריך בעקיפין את מידת הכללת תחושת המסוגלות לתרום לחניך לגבי האחר ככלל. המשתנה של **מסוגלות לתרום לאחר ככלל** נבדק רק בשלוש נקודות הזמן הנבחרות, במסגרת השאלון המורחב. הנתונים שהתקבלו מוצגים בלוח 19. מלוח זה ניתן

לראות כי בכל אחד מהמפגשים המוערכים ממוצע הדירוגים שהתקבל חצה את פתחו של תחום הדירוג הגבוה ביותר של הסקלה (קרי מעל דירוג 4). ממוצע הדירוגים שהתקבל במפגש האחרון מעט גבוה יותר, בעיקר בהשוואה למפגש הראשון כך שמסתמנת מגמה של שינוי חיובי. בדומה לנתונים שהתקבלו עבור תחושת מסוגלות לתרום לחניך הפרטי, גם בהתייחס לתפיסת מסוגלות לתרום לאחר עלה כי אף משתתף לא בחר בדירוג הנמוך ביותר, ורק בודדים בחרו בדירוג הסמוך לו (דירוג 2). במפגש האחרון אף משתתף לא בחר גם בדירוג הסמוך. מרבית המשיבים התרכזו בדירוגים הגבוהים ביותר (דירוג 4 ו 5). במפגש השני והשלישי כמחצית מהמשיבים בחר בדירוג המקסימלי.

לוח 19 תחושת מסוגלות לתרום לאחר ככלל – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיות תקן)
תפיסה של תרומה לאחר תחילת התכנית	28	-	7.1%	14.3%	39.3%	39.3%	4.11 (0.916)
תפיסה של תרומה לאחר מהלך התכנית	21	-	9.5%	9.5%	28.6%	52.4%	4.24 (0.995)
תפיסה של תרומה לאחר סיום התכנית	17	-	-	17.6%	35.3%	47.1%	4.29 (0.772)

במסגרת הערכת תפיסת תרומות התכנית, נשאלו רק התלמידים עם בעיות ההתנהגות על תרומת התכנית לקידום שני היבטים פרו סוציאליים. הראשון שבהם העריך את תפיסתם לגבי **תרומת התכנית לקבל ולכבד ילד השונה מהם**. משתנה זה נבדק גם הוא רק בשלוש נקודות הזמן הנבחרות, במסגרת השאלון המורחב שהועבר להם בנקודות זמן אלו. בלוח 20 מוצגים הנתונים שהתקבלו. כפי שניתן לראות ממוצעי הדירוגים בכל אחד משלושת המפגשים מצוי בתחום הגבוה עד גבוה מאוד של סקלת הדירוג, כך שלתפיסת המשיבים התכנית תרמה להם לקבלת ילד השונה מהם וכיבודו במידה רבה עד רבה מאוד. הדירוג הגבוה ביותר התקבל עבור המפגש האחרון, כך שניתן להצביע על מגמה של שינוי חיובי. תמונת ההתפלגות מגלה כי עבור המפגש שהתקיים בתחילת התכנית וזה שהתקיים במהלכה יותר ממחצית המשיבים בחרו בדירוג הגבוה ביותר (דירוג 5), ורק בודדים בחרו בדירוג הנמוך

ביותר. לצד זאת, השיעור הגבוה ביותר של המשיבים שבחרו בדירוג הגבוה ביותר התקבל עבור המפגש האחרון (כמעט 70 אחוזים מהמשיבים), בו גם אף משתתף לא בחר בדירוג הנמוך ביותר.

לוח 20: תפיסה של תרומת התכנית לקבלת ילד שונה – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
תפיסה של תרומת התכנית לקבל ולכבד ילדים השונים ממני תחילת התכנית	30	6.7%	-	13.3%	23.3%	56.7%	4.23 (1.13)
תפיסה של תרומת התכנית לקבל ולכבד ילדים השונים ממני מהלך התכנית	22	4.5%	4.5%	9.1%	27.3%	54.5%	4.23 (1.11)
תפיסה של תרומת התכנית לקבל ולכבד ילדים השונים ממני סיום התכנית	13	-	7.7%	7.7%	15.4%	69.2%	4.46 (0.967)

לסיום, במסגרת הערכת תרומות התכנית לקידום ערכים וכשרים פרו סוציאליים, נשאלו התלמידים עם בעיות ההתנהגות על תרומת התכנית לתחושת מסוגלות לעזור לילד אחר. נתוני לוח 21 מראים כי ממוצעי הדירוגים שהתקבלו מצויים בתחום הגבוה ביותר של סקלת הדירוג, כך שהמשיבים דיווחו על תחושת מסוגלות גבוהה עד גבוהה מאוד להעניק עזרה לילד אחר, בזכות השתתפותם בתכנית. במפגש שהתקיים במהלך התכנית ובמפגש האחרון כ 60 אחוזים מהמשיבים בחרו בדירוג הגבוה ביותר על סקלת הדירוג, לעומת כ 40 אחוזים במפגש הראשון, כך שניתן להצביע על מגמה קלה של שינוי בין שתי נקודות הקצה. רק משתתף אחד בחר בדירוג הנמוך ביותר (במפגש שהתקיים במהלך התכנית).

לוח 21 : תפיסה של תרומת התכנית לתחושת מסוגלות להגיש עזרה לילד אחר – לגבי מפגשי התחלה, מהלך וסיום התכנית : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן

ההיגד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
משיבים							(סטיית תקן)
תפיסה של תרומת התכנית לתחושת מסוגלות לעזור לילדים אחרים תחילת התכנית	29		6.9%	17.2%	34.5%	41.4%	4.10 (4.939)
תפיסה של תרומת התכנית לתחושת מסוגלות לעזור לילדים אחרים מהלך התכנית	22	4.5%	4.5%	18.2%	13.6%	59.1%	4.18 (1.18)
תפיסה של תרומת התכנית לתחושת מסוגלות לעזור לילדים אחרים סיום התכנית	15	-	6.7%	26.7%	6.7%	60.0%	4.20 (1.08)

קשרים בין המשתנים

עבור משתני המחקר במדידה האחרונה חושבו מתאמי פירסון על מנת להעריך את חוזק הקשר בין המשתנים השונים. קשרים אלו מוצגים בלוח 22. מנתוני הלוח ניתן לראות כי קשרים חיוביים מובהקים נמצאו בין הרגשות/תחושות בעת המפגש, תפיסת תרומות התכנית וחווית הקשר עם המחבר.

קשרים חיוביים מובהקים נמצאו גם בין כל אחד מגורמים אלו לבין היבטים אחרים. כך, נמצא קשר חיובי בין החוויה הרגשית בעת המפגש לבין הציפייה למפגש הבא. ציפייה זו נמצאה קשורה בקשר חיובי הן עם תפיסת תרומות התכנית והן עם חווית הקשר עם המחבר. בנוסף, מתן אמון באחר נמצא קשור חיובית גם הוא עם תפיסת תרומות התכנית ועם חווית הקשר עם המחבר, וכן עם הציפייה למפגש הבא.

קשרים נבחנו גם בהתייחס להיבטי שביעות הרצון מהיבטים שונים במפגשים, ונמצא כי שביעות הרצון מהפעילות ומהקשר עם המחבר במפגש האחרון מצויים בקשר חיובי מובהק זה עם זה. שביעות הרצון מהקשר עם המחבר במפגש זה נמצא קשור חיובית עם כל משתני המחקר שתוארו לעיל: החוויה הרגשית במפגש, תפיסת תרומות התכנית, חווית הקשר עם המחבר, הציפייה למפגש הבא ומתן אמון באחר. שביעות הרצון מתוכן הפעילות נמצאה בקשר חיובי מובהק עם החוויה הרגשית בעת המפגש, חווית הקשר עם המחבר, והציפייה למפגש הבא.

לוח 22 : בחינת הקשרים בין משתני המחקר באמצעות חישוב מתאמי פירסון

	7	6	5	4	3	2	1
1. רגשות בעת המפגש	.57**	.64**	.28	.84**	.60**	.43*	-
2. תרומות התכנית	.59**	.33	.745*	.46*	.73**	-	
3. הקשר עם המחובר	.765**	.55**	.63**	.54**	-		
4. ציפייה למפגש הבא	.46*	.58**	.46*	-			
5. מתן אמון באחר	.54**	.56**	-				
6. שביעות רצון מהפעילות	.81**	-					
7. שביעות רצון מהקשר עם המחובר	-						

*p<.05, **P<.01

חוויית מפגשי "מחברים לחיים" של תלמידים על הרצף האוטיסטי מבית ספר יסודי

עבור הילדים מבית הספר היסודי לתלמידים על הרצף האוטיסטי, אשר השתתף במחקר, חובר, כאמור שאלון מותאם אשר ביקש ללמוד על חוויתם את מפגשי התכנית ואת הקשר עם החונך המחובר שלהם, המורכב ברובו מסולמות שמייים. עבור שאלון מותאם זה נבדקו שכיחויות דירוגי המשתתפים במדגם מתוך כלל המפגשים - בחמישה מתוך תשעת המפגשים בהם השתתפו (מפגשים 1, 3, 5, 7, 9). להלן סיכום הממצאים שעלו.

תחילה, נשאלו התלמידים כיצד **הרגישו בפעילות**, ולשם כך נתבקשו להקיף רגש דומיננטי אחד מתוך ארבעה רגשות: כעס, שמחה, עצב ושעמום. בארבעה מתוך חמשת המפגשים שנבדקו כל המשתתפים המשיבים (בין 9 ל 11 משיבים) בחרו ברגש "**שמח**". רק במפגש השלישי נוסף גם הרגש/תחושה "משועמם", אך גם במקרה זה הוא נבחר על ידי מיעוט מהמשיבים (2 משיבים בלבד מתוך 11) בעוד שמרביתם (תשעה מתוך 11 משיבים) בחרו ברגש "שמח".

בסדרת שאלות נוספות נשאלו התלמידים על **המפגש שלהם עם החונך המחובר שלהם**. תחילה נשאלו על **החווייה הקשורה בו**: האם נהנו במחיצתו אם לאו. גם במקרה זה בחרו המשיבים במרבית המפגשים המוערכים בתשובה חיובית, כך שבשלושה מתוך חמשת המפגשים שהוערכו

בחרו כלל המשיבים (בין 9 ל 11 משיבים) בתשובה "כן". במפגש הראשון והשביעי משתתף אחד בלבד בחר בתשובה "לא", ושמורת המשיבים הנותרים בחרו גם הם בתשובה החיובית.

בהמשך לכך, נשאלו המשתתפים **כיצד הרגישו עם החונך שלהם**, ונתבקשו לבחור אחת מתוך שלוש תשובות על סולם סדר (טוב, לא טוב, רע). במפגש השלישי, החמישי והתשיעי בחרו כלל המשיבים (בין 8 ל 11) בתשובה החיובית (הרגישו טוב במחיצת החונך המחובר שלהם). במפגש הראשון רובם המכריע של המשיבים (תשעה משיבים מתוך 10) בחרו בתשובה החיובית ורק משתתף אחד ציין שהרגיש "רע" במחיצת החונך שלו. במפגש השביעי מרבית המשיבים (שבעה משיבים מתוך שמונה) בחרו גם הם בתשובה החיובית ורק משתתף אחד בחר בתשובת הביניים ודיווח שהרגיש "לא טוב" במחיצת החונך שלו במפגש זה.

בשאלה נוספת שחתמה את התייחסות המשתתפים לחויית המפגש והקשר עם החונך המחובר שלהם, התבקשו התלמידים לדווח **האם היו רוצים להיפגש שוב עם החונך המחובר שלהם** אם לאו. כלל המשיבים (בין 9 ל 11 משיבים) דיווחו כי היו רוצים להמשיך ולהיפגש עם החונך המחובר שלהם בכל אחד מהמפגשים המוערכים, מלבד במפגש השביעי בו משתתף אחד דיווח שלא היה רוצה בכך, אך יתרת המשיבים (שמונה מתוך תשעה) בחרו בתשובה החיובית לפיה היו רוצים להמשיך במפגש עם החונך.

בחלק אחר בשאלון התבקשו המשתתפים **להתייחס לפעילות** ונשאלו לגביה האם נהנו בה אם לאו. בכל חמשת המפגשים שהוערכו בחרו כלל המשיבים (בין 9 ל 11 משיבים) בתשובה החיובית (נהנו בפעילות).

ולבסוף, נשאלו המשתתפים **כיצד הרגישו בנסיעה באוטובוס** (טוב, לא טוב, רע). במפגש הראשון לא התקבלו תשובות לשאלה זו, כיוון שלא הייתה בו נסיעה. במפגש חמישי, שביעי ותשיעי בחרו כלל המשיבים (בין 8 ל 11 משיבים) בתשובה החיובית (הרגישו טוב בנסיעה באוטובוס). במפגש השלישי משתתף אחד דיווח כי תחושתו הייתה לא טובה במהלך הנסיעה באוטובוס, ויתרת המשיבים (10 משיבים) דיווחו כי הרגישו טוב בנסיעה באוטובוס.

מבט על

ניתוח 18 ראיונות עם החונכים המתחברים העלה תפיסות וחוויות מהתכנית ככלל, ומהמפגש עם המתחבר בפרט, החולקות ביניהן מכנה משותף רחב. כך, נראה כי המפגש עם האחר הצליח לגעת במחברים ולעורר, כשהוא יוצק תוכן חדש למפגש אנושי. עוררות זו הפליאה לחולל שינוי קטן כגודל בעל משמעות במרבית המקרים, דרך הבניה או חיזוק של סכמות בינאישיות וחברתיות המכוונות לקבלת השונה וחובקות את ייחודו. לצד קול דומיננטי זה שהדהד בקרב המשתתפים, ניתן היה לזהות קולות משנה אשר שיקפו מנעד רחב יותר של תחושות וחוויות שביקשו להן ביטוי.

לפי זאת, חולקו הראיונות לשלוש קטגוריות המייצרות סמי-טיפולוגיה. כך, טיפולוגיה זו אינה מייצגת טיפוסים שונים של נרטיבים נבדלים, אלא קו רצף המשקף את אופי המפגש שבין שני מרחבים - מרחב העצמי של החונך המתחבר ומרחב חווית המפגש עם חניכו המתחבר. באיזה אופן נפגשו שני המרחבים? מהו עומק המפגש - עד כמה חדיר הראשון לשני ומכוון אליו? מהם ההדים שהתעוררו בעקבות המפגש ואילו פריזמות התבוננות חדשות הוא יצר? שאלות אלו גלומות בבחינת אפיוני תפיסת המפגשים, ההתנהלות בתוכם ותרומתם למתחברים במישור האישי והבינאיש, כמו גם בחקר הקשר שנרקם עם המחובר - משמעותו בעיני החונך המתחבר, אופי הנכחתו, הקשיבות, המכוונות כלפיו והרגישות למאפייניו. ניתוח מאפיינים אלו הניב מיקומים שונים על קו הרצף, אך הם אינם מייצגים נפרדות חדה, אלא נבדלות בעומק ואיכות המפגש כקול טיפוס שהדהד במקרים ששויכו לכל קטגוריה. הבהרה זו חשובה להבנת המשותף הרחב המחבר ביו הקטגוריות השונות.

1. האחר בתוכי: אני והאחר כחוליות מחוברות

הקטגוריה המרכזית והדומיננטית, לתוכה שובצו 10 מקרים משקפת את המכוונות הגדולה ביותר מצדם של החונכים המחוברים כלפי בני זוגם לדיאדה במסגרת התכנית, אשר חלחלה במידה רבה גם להתפתחות העצמי. מכוונות זו כללה רגישות למאפיינים הייחודיים של החניכים המתחברים ולחוויה שהם עברו, והתבטאה גם במוטיבציה עמוקה להנגיש את עצמם, להעניק, לתמוך, לחזק, להיות קשוב ורגיש לערוצי הביטוי המיוחדים של החניכים המתחברים, ובעיקר "להיות שם" במלוא העוררות והאכפתיות, ולהתמסר מתוך תחושת מחויבות גדולה. זאת, בכדי לבסס חוויה משמעותית ובונה, בעיקר עבור החניכים המתחברים, אך גם עבור עצמם. מכוונות זו לא נוצרה יש מאין. בחלק מהמקרים שסופחו לקטגוריה זו נקודת הפתיחה של החונכים המתחברים הייתה דווקא מוחלשת,

⁴ כל השמות המוצגים בפרק זה בדויים.

במונחים של מכוונות בינאישית יציבה ומבוססת וקבלה של האחר והשונה. דווקא בשל כך, נראה כי אלו המקרים בהם ההשתתפות בתכנית נשאה אופי משמעותי יותר, הטומן בחובו מהלך אמיתי של שינוי, כזה אשר מלווה בגיבוש מערכת ערכית חדשה, שאולי גם תופנם ותלווה אותם הלאה בחייהם. זאת, כחלק חשוב מתפיסת העצמי וגיבוש זהותם האישית, כמו גם מדפוסי התנהלותם עם אחרים ככלל ועם השונים מהם, בפרט. בקרב חלק אחר כבר השתרש מצע מוקדם למכוונות הבינאישית, אך גם הוא זכה לשגשוג והעצמה בזכות התכנית. קטגוריה זו כללה בתוכה שני קולות שונים במנעד שהיא מייצגת: ראשי ומשני, כפי שיבואר להלן.

1א. מאור קטן לאור איתן: המגע האישי עם האחר המיוחד כמצע לסכימה בינאישית מפותחת

קטגוריה רחבה זו, המהווה את הקול העיקרי בתוך קטגורית האם (וכוללת שמונה מקרים), משקפת הפנמה משמעותית של הערכים העומדים ביסוד התכנית בקרב החונכים המתחברים כנגזרת ישירה של חווית התקשרות אישית ייחודית עם האחר השונה. כך, מתיאורי המשתתפים שרואינו, ניכר כי המפגש האישי והקשר שנרקם בין שני הצדדים התגבש לכדי מכוונות בינאישית כיסוד בולט ומארגן בתפיסת ותחושת העצמי שלהם. נראה כי בחלק מהמקרים הפתיחות למגע עם האחר השונה וקבלתו נבנו מהמסד עד הטפחות מההתנסות בתכנית, ובקרב אחרים הם כבר היו חלק אינטגרלי ממצע מוקדם קיים, אך כזה שזכה לביסוס והעצמה באופן משמעותי מחווייתה. גם בתוך קול מרכזי זה עלו קולות משנה שמשקפים את מהלכה המגוון של התבססות זו, כתלות באפיונים אישיים של החונכים המתחברים, של החניכים המתחברים ושל אופי האינטראקציה ביניהם. חוויתם של גל, אורי, רוני, שחר, עומר, שי ואלון הנמנים על תת קטגוריה תתואר להלן. גל, אורי, שי ואלון התחברו עם ילדים מבית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי בשכבת גיל צעירה במסגרת התכנית, עומר התחבר עם נער על הרצף האוטיסטי משכבת גיל בוגרת יותר, ורוני ושחר התחברו עם ילדים מבית ספר לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות.

הפרופיל של גל, אורי ורוני מייצג אפיונים דומים. נקודת הפתיחה עמה הגיעו למפגש שיקפה מקום מסווג ואף נרתע וחושש מקשר עם אחרים השונים מהם או מכוונות חיצונית להשתתפות בתכנית:

- ... הלכתי למפגש ראשון אמרתי לה שלא כל כך התלהבתי, החליפו לי חניך ואז התחברתי. למה לא רצית בהתחלה? בגלל הסטריליות וזה, כמו שאמרתי עם התלמיד הראשון כאילו לא התחברנו כל כך בגלל הסטריליות והאסתטיקה שלו כאילו היא לא הכי גבוהה, נגעלתי מזה (גל).

- המורה אמרה לנו שיש פרויקט מחויבות זה היה לפני שלוש שנים והתבאסנו ממש שאנחנו צריכים לתת שעות אחרי הבית ספר, ללכת למשטרה או למכבי אש במקום להיות

בבית אז אמרה שיש את הפרויקט הזה שאנחנו נלך שעתיים בשבוע שבועיים בבית ספר איזה חודש משהו נלך שעתיים שלוש שעות נלך איתם נסע לבית ספר נעשה פעילויות וזה יסגור לנו את הפינה הזאת. אמרנו סבבה והלכנו על זה. רצית להשתתף בתכנית, או הלכת כי זה היה איזושהי מחויבות כזאת? בהתחלה כי זה היה המחויבות. לא כל כך עניין אותי (רוני)

• **בהתחלה לא כל כך רציתי.. היו לך חששות לפני שהגעת לתכנית? קצת. מה למשל? מה חשבת? ממה פחדת? שאני לא אסתדר עם ילדים קטנים וכל מיני.. כאילו קצת חששתי כי זה ילד עם קצת כזה שיש לו קצת בעיות אז לא חשבתי שאני אסתדר איתו טוב כל כך (אורי)**

לאורך השתתפותם ניכר כי החונכים המתחברים עברו דרך משמעותית, במהלכה הכירו בעוצמתו של קשר עם השונה, אשר חשף אותם לחוויה אחרת של אינטראקציה בינאישית מזו שהכירו, ביסס יחסי מחויבות והתמסרות, ואף חלחל פנימה, כשהוא צובע חלקים בעצמי בצבעים חדשים רכים ומפייסים של התקשרות ומסוגלות בינאישית.

מבין כל הנמנים על קטגוריה זו גל מייצג את העמדה הפחות "מחוברת" במפגש הדיאדי במונחים של קבלת האחר והדדיות בקשר, בעיקר בנקודת הפתיחה של התכנית, אך גם בנקודות שונות במהלכה. כך, בהתייחסו למפגשים מוצלחים או לא מוצלחים הוא שם דגש גדול על מידת שיתוף הפעולה מצדו של החניך המתחבר עם תכני המפגשים ועם הנחיותיו. ככלל, ההתייחסות לקושי שהציבו אפיוני הלקות עלו בקרב תיאורים רבים של המשתתפים שחלקו דיאדה עם ילדים עם אוטיזם. ההבחנה המשמעותית ביניהם נגעה פחות לתיאורי הקושי והאתגר, ויותר לדרך תיאור ההתמודדות עמם ופריזמת ההתבוננות על המקום של כל אחד מהצדדים בקשר. גל הציג עמדה פטרונית משהו, בה הדגש הוא על מידת ההיענות של החניך המתחבר להוראותיו והנחיותיו. עם זאת, חשוב להדגיש כי מתיאוריו לא עלה הרושם של ביטול מקומו של האחר. נהפוך הוא, ניכר כי הוא מבסס מחויבות כנה לתהליך ולדרך המשותפת עם המתחבר, אך נראה כי המקום שהוא מקצה לחניך המתחבר לעיתים עדיין מרוחק משהו מהעצמי שלו, ואין בו גם כדי לבסס תפיסה וחוויה של הדדיות בקשר;

• **בוא ננסה להיזכר באחד מהמפגשים שיצאת מהם הכי בהתלהבות, מה הרגשת? מה היה שם בדיוק? במפגש האחרון. של הפיצות? כן, כאילו הרגשתי שהוא היה שמח.. אתה יכול לספר קצת על המפגש עצמו מה היה? הגענו לשם באוטובוס ואז הכנו פיצות ואז קיבלנו גם ארטיקים כזה וישבנו והוא ממש היה לידי והוא הקשיב לי. הכנתם ביחד את הפיצות? הם שיתפו פעולה? כן כן. מה ספציפי הלהיב אותך במפגש? דיברתם? עשיתם משהו מיוחד? תשתף אותי קצת. כשהיו הפסקות כשהפסקנו להכין אז הלכנו ודיברנו, [ואמרתי לו] כל**

הזמן שב זקוף, והוא הקשיב לי. והוא גם שיתף אותך ודיבר? כן. מה למשל, אתה זוכר? כאילו הם כזה אומרים את הדברים שזורקים להם דברים ואומרים כזה, כאילו הוא אומר מה שהוא שומע. הוא חוזר אחרייך? כן. אז מה הוא התחיל להגיד? פיצה, טעים וכל מיני דברים.

- יש לך איזה מפגש שאתה יכול להיזכר בו שהוא היה פחות מוצלח. כן, המפגש עם הקפוארה הראשון, לא היה מוצלח בעיניי, כי הוא לא היה שם, הוא לא השתתף. לאט לאט הוא יותר ויותר השתתף. מה היה שם? אתה יכול לתאר איך הוא התנהג? סבבה כזה בהתחלה ואז הוא כזה רצה לשבת, לא קם, אחר כך טיפה עזרו לי המורים שלו ואז הוא בא. אתה ניסית לקרוא לו? כן, בהתחלה הוא לא הקשיב כי זה היה הפגישה הראשונה שלנו, פגישה שנייה זה היה. ואז כזה הוא התחבר יותר. אז היה פחות מוצלח כי הוא לא שיתף פעולה לדעתך? כן

אפשר, כי המפגש הדיאדי ענה גם על צורך אישי של החונך המתחבר בביסוס ערכו וחשיבותו שלו בעיני עצמו ובעיני האחר, וגם בכך ניתן לראות תרומה חשובה ובעלת משמעות, עבור ילדים ובני נוער שלא תמיד זוכים לנראות ולהכרה. באשר לראיית האחר השונה נראה כי זו עדיין די מוגבלת בהיקפה ובעומקה, ויש בה החרגה מסוימת של האחר, המשמרת יחסים היררכיים בתפיסת הקשר. לצד זאת, ניכר כי גל אינו מבוצר במקום מקובע, וכי מהלך הקשר הוא דינמי, כך שיש נקודות בהן הוא מצליח לצאת מתוך עצמו ולחוות סיפוק מביסוסה הראשוני של תחושת שותפות. כך, תאר מפגש שגרם לו להתרוממות רוח:

- אתה יכול לחשוב על איזה מפגש שהרגשת טוב עם עצמך, בלי קשר למה שהיה בפעילות, כשאתה הצלחת לראות את עצמך בהרגשה טובה ובאור חיובי? במפגש של הבאולינג שהוא שיחק והוא היה איתי זוג ושיחקנו כזוג... אז הוא כזה היה, שם הוא כבר היה והשתתף מממש. הוא הקשיב, הוא בא שתורו הוא קם ומתי שלא תורו הוא ישב, הוא לא הלך יותר מידי לא עשה דברים שלא היה צריך.

צדה השני של המטבע נגלה בסיפורו של אורי, שגם הוא הגיע לקשר כשהוא שבוי במידה רבה במיקוד עצמי בהתייחסו לקשר עם האחר, הממצב את החניך במעגל המשיק לזה של החונך המתחבר ונוגע בו, אך פחות חדיר לו. ואולם, בשונה מאוד מתיאוריו של גל, נראה כי אצלו מיקוד זה אינו מבטא עמדה פטרנליסטית ובטוחה לכאורה, אלא דווקא מקום מסויג ומוחלש במידת מה באינטראקציה עם החניך המתחבר. כך, תחת המכוונות של גל לרמת ההיענות של החניך המתחבר שלו לקולו שלו ובאופן סמוי יותר לצרכיו האישיים, עסוק אורי ברמת מסוגלותו להיענות לצרכיו של החניך המתחבר. זהו אפיון על עצמי אידיאלי ומחויב נוקשה משהו, הכרוך אולי בתפיסה עצמית שבירה יותר ופחות יציבה.

- האמת שמהמפגש הראשון יצאתי מתלהב, שנפגשתי איתו ועשינו סוג של היכרות אז קצת כאילו.. היה כזה שאנחנו יושבים במעגל ואז כזה הביאו לנו פתקים שלכל ילד רשום שם שאתה חניך שלו כדי שנמצא את החונך שלו. ואז שאמרו לנו לשבת בשולחנות אז והביאו לנו דפים של שני ידיים לוחצות ידיים. ואז היינו צריכים לצבוע אותם ביחד, ואז הם היו צריכים לכתוב ברכה שם כאילו מה אנחנו מאחלים לנו ביחד... אז בסוף כאילו שקצת עם כל החששות וכל מה שחשבתי בהתחלה קצת ירדו כי אז אני ראיתי איך כל זה עובד.. ונרגעת? כן וקצת נרגעתי וחשבתי שאני לא כל כך יעזור לתלמיד בדברים אבל קצת חשבתי שאולי אני כן קצת יעזור לו.

הן גל והן אורי משקפים בתיאוריהם נתיב של התפתחות בקשר במונחים של למידה על אפיוני האחר, על אפיוני הלקות ועל ההתמודדות עמה במסגרת של אינטראקציה עקבית. אפיונים אלו נחווים כמקור לאתגר לא פשוט, אך יש בהם כדי להצמיח תחושת מסוגלות וסיפוק, המבוססת על תחושת אחריות ודאגה.

כך גל:

- **בפיצה, שהיה בריכה והייתי צריך לרוץ אחריו כל הזמן לתפוס אותו, שהוא לא ייפול, ממש כולם רצו להיכנס והיה אסור. אז איך התמודדת עם זה? כאילו זה היה כזה, אנחנו יושבים ופתאום כל פעם הוא קם ועוד פעם הוא קם, פשוט רדפתי אחריו. עזרו לך? ביקשת עזרה? לפעמיים שהייתי רחוק ומישהו היה קרוב אליו אז אמרתי לו שיתפוס אותו.**
- **קורה לפעמיים שאתם מדברים במהלך הפעילויות? קורה אבל הוא לא ממש משתף הוא לא ממש עונה, הוא זורק מילים שלא קשורים. הוא לא מתקשר כמעט בכלל? לא. קרה ששאלת אותו לשלומי או איך הוא מרגיש? ומה הוא חושב? כן נגיז עכשיו הוא תמיד בא "אימא שמחה, אימא שמחה, אימא לא חולה" אז כשאנחנו עולים לאוטובוס הוא מספר לי שאימא מרגישה טוב.**

נראה כי גל למד לקבל את דרך התקשורת של החניך במסגרת יחסי השותפות ביניהם. הוא מגלה רגישות לתקשורת לא וורבלית, לומד להכיר את דפוסי השיח הוורבלי המעטים והאופייניים ללקות, ואף רגיש לביטויים רגשיים, כפי שעלה בהקשר של סיפוק מהמפגשים וציפייה לקראתם:

- **אתה מחכה לימים שאתה נפגש איתו? למפגשים? בטח, גם הוא הוא מתרגש ממש. כן הוא אומר לך? אתה שם לב? כן, לא הוא לא אומר אבל רואים על הפנים. אתה מצפה לימים האלה שאתם נפגשים? כן, ברור.**

בהתייחסו למשמעות החניך בשבילו שוב עלתה תחושת האחריות כלפיו, כך שהקשר שנקרם בין הצדדים אינו מבוסס על תחושה של הדדיות ושוויוניות, אך יש בו קבלה של "תפקיד הורי", המלווה בדאגה ובאכפתיות. אפשר כי יש בכך כדי לתרום לקבלה של האחר בעיקר מתוך היכרות עם עולמו הרגשי ומכוונות להעצימו בדרכים ייחודיות. זאת, תוך יציאה הדרגתית ממחסומים מקבעים:

- תשלים לי את המשפט: המתחבר שלי הוא כמו _____ בשבילי? זה כאילו אנחנו באותו כמעט אותו גיל וכאילו הוא בן כאילו אני מתנהג כמו אבא בשבילו.
- הדיבור, המבטים, בהתחלה הוא היה לא כל כך שמח אבל פתאום אני רואה שהמבטים שלו השתנו הוא נהיה שמח, לאט לאט הוא יותר מתחבר כמו שאמרתי. וההשתתפות בפעילות בהתחלה הוא גם לא היה כל כך ואז כל פעילות הוא התחיל להשתתף. והוא מסתכל אלייך בעיניים שאתה מדבר אליו? כן אבל הוא לא עונה... גם הגישה אליו, שבהתחלה זה היה כזה התביישתי כאילו לא ידעתי איך לדבר ואז כאילו התחלנו לדבר רגיל. אבל רק שהוא לא ענה.

בדומה ובשונה מכך, תאר אורי את ההתמודדות עם הקשיים והאתגרים שהולידו בהדרגה התפתחות רבת ערוצים (של החניך המתחבר, של הקשר עמו וגם של אורי עצמו) במעלה הדרך:

- נסה לחשוב מכל המפגשים אם קרה לפעמיים שדיברתם על משהו מסוים? אם אתה משתף אותו במשהו? הוא משתף אותך? לא, לא... אתה שואל לדעתו? לאיך הוא מרגיש? כשאני פוגש אותו אני שואל אותו והוא עונה לך? לא כל כך... הוא משתף אותך בדברים? הוא מדבר איתך או בכלל לא? הוא מדבר אולי קצת כזה אבל ממש קצת... האמת שהוא לא כל כך מדבר איתי... הוא מדבר אבל פחות מדבר איתי ולפעמיים הוא לא כל כך מקשיב לי כי הוא כזה הוא קצת כזה איך קוראים לזה? כי הוא מעופף כזה ואז הוא בסדר... והסתדרת עם זה? כן אני מסתדר עם זה.
- האמת אנחנו לא כל כך מדברים. למה? לא יודע כי אני גם לא כל כך מדבר איתו. אתה מתבייש? קצת. אתה חושש לדבר איתו? לא כל כך אבל אני קצת מתבייש איתו. בכללי אתה מתבייש לדבר עם אנשים או ש... כן והוא מדבר איתך? גם לא כל כך, כאילו שאנחנו יושבים ביחד אנחנו שנינו לא מדברים. ככה יושבים בשקט ולא מדברים? כן. אתה מנסה לדבר איתו? כשאני פוגש אותו אני שואל אותו מה נשמע וזה אבל הוא לא כל כך עונה לי אז...
- מה הכי אהבת לעשות איתו? להסביר לו איך עושים את הדברים וכל זה... מה למשל הסברת לו? שעשינו את האזני המן אז קצת הסברתי לו איך עושים והקראתי לו.
- במפגש השני שעשינו סוג של פעילות כזאת של פעילות עם ניירות אז הסברתי לו אבל הוא קצת לא הקשיב אז זה קצת הסתבך לי אז הסברתי לו כזה עם סבלנות וזה אבל זה קצת לא עזר. היה לך קשה להסביר לו מה לעשות בפעילות? והוא לא הקשיב לך כל כך? כן. הבנתי, וזה היה משהו חדש שהיה לך קשה להתמודד איתו? כן. אז מה איך עשית? אז בסוף פשוט אמרתי לו שסתכל איך אני עושה את זה, אז הוא הסתכל ואז הבאתי לו גם דפים שהוא יעשה והוא קצת כזה הצליח.

מהתיאור האחרון נראה כי גם אורי למד לפתח את הקשר על ידי התנהלויות התואמות לאפיוני הלקות, כאלו שפחות מבוססות על ניסיון לשיח ויותר מעוגנות במחוות א- וורבליות ובהנחיה, לזוי וקבלה. בהמשך, מתאר אורי תוצרי מהלך של התפתחות בקשר, המשקפים אמפתיה ותימות נלוות של אחריות ואכפתיות, כך שסיפוקו של החניך המתחבר מחלחל לתחושת העצמי שלו ומעצים אותה, לפחות במידת מה. בשונה מגל, נראה כי אורי מבסס חיבור חזק יותר בין תחושת העצמי שלו לבין חווית הקשר עם חניכו המתחבר, הגלומה בתחושת אמפתיה. ואולם, גם בתיאור זה יש כדי להדגים את העצמי המחויב הנוקשה של אורי, המכוון למימוש הציפייה החזקה להיענות בהצלחה לצרכי החניך;

- **אני מרגיש שאם החניך שלי טוב לו אז גם לי קצת טוב. אני לא ממש נהנה בפעילויות אבל שלו טוב אז גם אני קצת יש לי הרגשה טובה.**
- **היית רוצה להיפגש עם א' אחרי שהפריקט יגמר? להיפגש איתו סתם ככה? כן אני הייתי רוצה קצת להיפגש איתו שזה עוד כמה פעמים בשבוע.. ואם לא הייתם נפגשים אחרי אז למה היית הכי מתגעגע? להיות איתו, לעזור לו, לעשות איתו וכל זה.**
- **מה היה הכי מוצלח בתכנית מבחינתך? בתכנית הכי מוצלח? זה שהכרנו.. שלמשל הבנתי שזה לא כזה נורא בסוף ושהוא די נחמד ושהוא מתנהג דווקא לא כמו שחשבתי שהוא יתנהג.**

שיאה של ההתפתחות מודגם בתפיסת משמעותו של החניך המתחבר עבורו. תיאור זה מצליח לתפוס בפשטות את חדירתו של החניך המתחבר לעולמו של אורי. עכשיו הם כבר לא שני מעגלים עם נקודת השקה הממוקדת בצורך של החניך המתחבר ובמכוונות החונך המתחבר להיענות לו, אלא כאלו עם שטחי חפיפה משמעותיים. בהתאמה, גם הקשר נחוה כעמוק ושוויוני יותר;

- **אם היית צריך לחשוב על דבר אחד שתכנית מחוברים נתנה לך הכי הרבה מה היית אומר? מה שנתנו לי הכי הרבה? ש... שיש לי חבר חדש.**

בדומה, שיקף גם גל תהליך של למידה פעילה התורמת להבניית חוויה מחברת בין הצדדים דרך התבוננותו המרגשת על החניך מתוך קולו ו"שפתו" שלו. אפשר וניתן להצביע על זה כרגע מכונן בו החל תהליך דיפוזי של שני מרחבי העצמי – של החונך ושל החניך המתחברים גם יחד;

- **אתה מרגיש שהתחברת אליו ואתה מרגיש שאתם בקשר יותר טוב מההתחלה? בטח, בטח, הוא מחקה אותי ופעם אחת.. בפגישה הרביעית או השלישית אז הוא תמיד מחקה את המורה שלו אז שאלתי אותו למה הוא מחקה אותך? אז הוא אמר הוא תמיד מחקה את מי שהוא אוהב ואת מה שהוא אוהב, ואז אחרי פגישה אחת באוטובוס הייתה לנו עוד פגישה ואז אני עולה והוא מחקה אותי ואני ממש שומע אותו קול, אותו מילים כזה, "בוא נחגור**

חגורה" ושאלתי אותו את מי חיקית והוא לא עונה. והמורה שלו אז הוא אמר לי הוא חיקה אותך. כאילו אז הרגשתי שהוא מתחבר אליי כזה. התרגשתי? כן.

דוגמא נוספת ללמידה של הקודים התקשורתיים הייחודיים של החניכים המתחברים מבית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי עלתה אצל עומר, אשר חבר גם הוא לנער עם אוטיזם. עומר התוודע לשפת הגוף שלו כמבע רגשי המחליף ביטוי וורבלי, ולמד לגלות קשיבות לקול מיוחד זה, המדהד ללא מילים :

- **בסוסים דווקא הוא היה איתי ממש הוא הקשיב לי והוא התרגש, הוא פחד בהתחלה אבל הוא התרגש.. איך אתה יודע שהוא התרגש? מה הוא עשה? יש לו איזה תנועה שהוא עושה תמיד שהוא מתרגש והוא עושה ככה. אהה עם הידיים עם כזה מאחור? ככה תמיד אני יודע שהוא מתרגש.. הוא אומר מילים כאלו איזה כיף, אני מרוצה, לא יודע כל מיני דברים כאלה**

ההיכרות עם עולמו הייחודי של החניך המתחבר מתיישבת היטב עם הקשר הרגשי שנוצר עמו

- **היית רוצה לשמור איתו על קשר אחרי? ברור הייתי רוצה לבקר אותו פעם ב.. ולראות מה שלומו איך, מה איתו וזה.. על מה דיברתם הכי הרבה? אתה והוא? מה היו הנושאים המשותפים שלכם ביחד? כל המפגשים שאלתי איך לך בבית הספר? טוב לך? רע לך? איך אתה מרגיש? אתה שמח? בפעילות.. כאלו דברים, סיפרתי לו קצת על עצמי במידה שהוא יבין.. בתחילת שנה את יודעת לא הכרתי אותו כל כך ו.. עם הזמן אתה נקשר כן..**

החלקים בהם השתקפו החוזקות הגדולות ביותר של התכנית נגעו להערכת תרומותיה. עומר תאר שבירת מחסומים מרחיקים ומרתיעים של דעות קדומות מנכרות, והבנייה של גשר לקבלה של האחר :

- **קודם כל זה לימד אותי איך מתנהגים, מה זה אומרים בכלל נערים שהם אוטיסטים, איך הסדר יום שלהם עובד... עכשיו אתה מרגיש שאתה יכול לקבל אנשים אחרים? ברור ברור, זה חד משמעית. כאילו בהתחלה הייתי ממש מפחד מהאוכלוסייה הזאתי ולא יודע הייתי רואה אוטיסט הייתי כזה מתרחק, אם זה באוטובוס או אם זה.. כי הייתי מפחד הייתי נלחץ מזה, אבל היום ברור שלא היום אני אראה אוטיסט אם הוא יצטרך עזרה אני אעזור... ואתה מרגיש יותר טוב עם עצמך שעשית את זה? ברור בטח, זאת תחושת סיפוק, בטח.**

עומר אף הגדיל לעשות ונתן ביטוי מעשי ייחודי לתודעה ולמכוונות החברתית שפיתח :

- אתה חושב שהיית ממליץ לעוד אנשים לעשות את התכנית הזאת? **כן עשיתי פרויקט, הכנתי מצגת, עבודה.. אנחנו עושים את זה פה בבית ספר ועשיתי את זה בפנימייה שלי כאילו לנערים בפנימייה. מה זה הפרויקט הזה? מה עושים בו? סיפרתי קודם מה החוויה שלי איך אני הרגשתי ואיך באתי לשם עם איזה תחושות וסתם להסביר על העולם שלהם שהם לומדים עד גיל 21 בבתי ספר וכאילו לפי איך זה הולך. אמרתי אין מצב אני חייב כאילו להגיד למישהו משהו על זה.. זה היה לך מאוד משמעותי? כן אני חושב שאנשים לא מודעים לזה בכלל. לאוכלוסייה הזו? כן.**

גל ואורי תארו שניהם התפתחות במסוגלות הבינאישית הכרוכה בביסוס יכולת "לראות" ו "לחוש" את מצבו הרגשי של האחר, בהקשרן תארו גם את התעצמותו של החניך המתחבר בתוך גבולות הקשר שנקרם. כך תאר אורי :

- בהתחלה חשבתי שאני לא יכול לעזור לאף אחד ואני לא יכול לתרום משהו למישהו אחר, שאם הוא צריך עזרה אז אני לא יכול לעזור לו בזה אבל עכשיו קצת אני ראיתי שהוא קצת מבין שאני יכול לעזור. אני לא יכול ממש ממש לעזור אבל קצת כזה. אבל ראיתי שינוי? כן גם בו? קצת כן שהוא מבין קצת יותר שאני מסביר לו, שהוא מסתכל עליי שאני מדבר איתו.
- אני חושב שאני עוזר לו זה קצת תורם לו וקצת עוזר לו ושהוא רואה שבא מישהו ושהוא עוזר לו ושהוא לא חושש ממנו ושהוא קצת מרגיש שהוא קצת אוהב את זה אני חושב. אני חושב שהוא קצת סומך עליי.
- תנסה עכשיו לחשוב על משהו שלמדת על עצמך במהלך התכנית הזאת? משהו חדש שהכרת בעצמך, שהופתעת לגלות עלייך? ש... אני כן קצת יכול לעזור לאנשים וכאלה וגם כן קצת יכול לפתח גם קצת קשר די טוב. זה משהו שלא חשבת קודם? כן, ושאלנשים עצובים קצת לעודד אותם. שהצלחת לעשות את זה? קצת כן.
- ואתה רואה שמהו השתנה בך עם חברים או אנשים? אין לי כל כך הרבה חברים אבל עם אנשים שאני כבר מכיר אז קצת כן.. מה למשל? מה השתנה? ש... שכאילו אם הם קצת עצובים או פגועים כזה אז אני קצת יכול לעודד אותם אז הם קצת מרגישים יותר טוב
- אתה יכול להגיד לי אם בזכות התכנית משהו השתנה בך ביכולת לחזק אנשים אחרים? להגיד להם דברים חיוביים? היום אני יכול להגיד דברים לאנשים בלי כל כך להתבייש, אבל עדיין אני קצת מתבייש להגיד את זה אבל אני יכול להגיד לאנשים שהם חשובים לי..

תחושת המסוגלות הבינאישית זכתה למשנה תוקף כשתיאר שבירתן של סכמות מוקדמות מקבעות :

- אז איך אתה רואה את עצמך היום אחרי שעברת את התכנית הזאת? שיש אנשים או מישהו שזקוק לעזרה ולא משנה מי, בן אדם נכה, בן אדם עם אוטיזם או בן אדם עם איזה בעיה כלשהי אז אני כן אשמח לעזור לו ולעודד אותו ולעשות איתו איזושהי פעילות.. שלעזור קצת לאנשים עם בעיות חשבתי שאני לא אצליח עם זה ושאני אכשל בזה ושאני יגרום לו להרגיש עצוב וזהו. והיום אתה רואה שאתה כן יכול? היום קצת יותר.
- יש אנשים שאומרים שהם מפחדים ונרתעים שהם רואים ברחוב אנשים עם מוגבלויות. זה משהו שפחדת ממנו לפני זה? שחשבת על עליו? כן קצת חששתי. ממה חששתי? שיש אנשים שיכולים לפגוע במישהו והם לא ישימו לב.. נפגשת לפני התכנית אנשים עם אוטיזם או עם מוגבלות כלשהי? לא. והיום מה אתה חושב? היום ש... זה קצת שונה כי אני מקבל אותם כי הם גם בני אדם הם לא שונים מאתנו, לכל אחד יש את הבעיות שלו ו.. שעכשיו אני פחות חושב על זה ומה שחשבתי כל הזמן
- [בהתייחסו להמלצה לאחרים להשתתף בתכנית אמר] גם בשביל שעוד אנשים יראו איך זה, שלא יחששו, שלא יגידו דברים לא נכונים בסופו של דבר ושזה קצת יתפתח כי אז הם גם יעזרו וגם ימליצו לעוד אנשים ואז הם ימליצו לעוד אנשים ועוד אנשים ואז זה כזה יתרבה ויתרבה.

ביטויי תרומות התכנית לפיתוח מכוונות בינאישית עלו באופן ברור גם אצל גל, ואפשר כי התפתחות זו אף משמעותית יותר בשל המקום המרוחק והאגוצנטרי משהו עמו התחיל את המסע. מתיאוריו עולים עמדה פרו סוציאלית מובהקת ואף רגישות למאפיינים הייחודיים של אחרים, המקדמים קבלה של השונות מתוך מוטיבציה ללמידה פעילה ומכוונת לעולמו של האחר. התיאורים מוגזמים מעט בישירותם ובמאפייניהם, ועדיין משקפים נימה פטרנליסטית משהו, אך אין בכך כדי להפחית ממשמעותם, לפחות לפי תפיסתו של גל את עצמו ;

- ברור שזה השתנה בטח, נגיד אני רואה אנשים ברחוב זה עזר לי יותר לעזור להם. נגיד מישהו נפל ברחוב אני עזרתי לו לקום, נגיד הוא נפל בכביש, עזרתי לו לעבור את הכביש, איזה בן אדם בן 60-70 נפל הוא ניסה לתפוס במשהו ונפל, הוא אמר לי אני ידעתי שזה הולך לקרוא והבאתי לו מים, רצתי עד אליו והבאתי לו מים.
- שאני רואה את הילד שקשה לו איתי בתכנית אז כאילו אני חושב שקשה לו על איך הקשיים שלו גם ותמיד צריך לתת לו יד ולעזור לו.
- בטח נגיד עכשיו יש אנשים שהם נכים ולא רק ילדים נגיד יש מדרגה אז היא איך תעלה אם היא עולה דרך הרמפה אז נגיד היא עולה אבל העגלה לא עוברת אז ברור שאני אעזור לה לעלות את העגלה כדי שלא תצטרך לעשות את הסיבוב. וזה משהו שהתנהגת ככה לפני התכנית? או שאתה חושב שהתכנית עצמה.. לא, התכנית עצמה עזרה לי.
- מה ספציפי בתכנית שינה בך? התכונות של הילדים, דרך התכונות עצמם אני הבנתי איך להבין אותם נגיד עכשיו אני רואה את המדריך שלו אז הוא אומר לו משהו אני שמעתי את

זה ואני אומר לו עכשיו אותו הדבר. הם כאילו מדברים איך לדבר על עצמם כאילו אני לא קם נגיד אז הוא כאילו מדבר על עצמו ואז הוא שומע את זה.

בשונה מאורי, עומר וגל העלו התפתחות אישית גם בתחומים אחרים ובראשם ויסות רגשי, פתיחות ומסוגלות גדולה יותר לשיח רגשי, סבלני ומקבל:

- **עליי כאילו למדתי שאני יכול להיות סבלני כי אני בן אדם שבדרך כלל לא סבלני.. אה כן? ואיתו זה היה כאילו הרגשת שיש לך סבלנות? כן ממש (עומר)**
- **כן יותר רגוע כלפי חברים, יותר סובלני.... תכונות של עוד פעם לשבת ולדבר, סבלנות ממש התחזקה, יושב ומדבר על רגשות. אחרי כל מפגש הייתם יושבים ומדברים? כן.**
- **מה למשל הייתם אומרים? נגיד אחד לשני, איך הלך לך היום? אתה מרגיש שהתקדמת? איך הולך לך עם החניך?... כאילו אנחנו מדברים אחר כך שאנחנו חוזרים לבית ספר, מדברים חברים ביננו, שיש להם גם חניך והם חברים החניכים האלה, באותו כיתה ואנחנו באותו כיתה. אז אנחנו מדברים איך היה איך התקדמת איתו (גל).**

תיאור זה של גל מלמד כי חווית השותפות עם המתחברים אכן משמעותית, לאור השיתופיות והשיח בנושא גם מחוץ למפגשים עצמם. ביטוי נוסף להתפתחות המכוונות הבינאישית שלו עלתה בהתייחסותו לתרומות התכנית עבור החניך, המשקפת מתן מקום משמעותי לחוויה רגשית של האחר, לאמפתיה ואכפתיות, ולניהול שיח בשפתו של האחר.

- **האם היו דברים במפגשים שאתה חושב שבקשר שלך עם א' תרמו לו לדעתך? כן, נגיד שלפעמים הוא גם היה עצוב הוא היה שמח שהוא ראה אותי אז ברור שדיברתי איתו ואני מזכיר לו מילים שהוא תמיד אומר שהוא שמח והוא חוזר לעצמו. איזה מילים? לא זוכר, זה מילים מסדרות. מה היה הכי מוצלח בתכנית מבחינתך? שבסוף כן יצא לנו חיבור, אני וא'.**

השימוש בלשון רבים ובמונח 'חיבור' חותם באופן כה בהיר, ישיר וממצה את ההתפתחות שעבר מהיבט זה, כך שנראה ובדומה לאורי, גם מעגל המרחב האישי של גל נפתח לגבולותיו של מעגל חדש – זה של החניך המתחבר שלו. השימוש במונח 'מילים מסדרות' מסמן אף הוא את הנימה החדשה המרוככת שעוטפת את התייחסותו לקשר. ביטוי מרגש נוסף לכך עלה בהתייחסותו להמלצות:

- **מה היית רוצה לשנות בתכנית? את הזמן, כאילו שיהיו יותר מפגשים. האם היית ממליץ לחברים שלך שלא השתתפו להצטרף לתכנית? המלצתי בהתחלה אבל אני בקושי רציתי אבל כן הייתי ממליץ, כי זה שווה, זה שווה את כל רגע שהחניך שלך מחייך.**

בשונה מגל ומאורי, רוני ואלון תארו חוויה חזקה של הדדיות בקשר ושל תחושת "ביחד" באופן רוחבי בהתייחס לכל הממדים הנבחנים. כזכור, בדומה לעמיתיו לתכנית, גם רוני תאר מוטיבציה חיצונית או חוסר חיבור אינהרנטי לתכנית בנקודת הפתיחה, כפי שעלה מתיאור הציפייה לתכנית והמכוונות לקראתה. ואולם, כבר בהתייחסותו הרפלקטיבית לאופי המפגשים הפליא לתאר את הגדילה וההתפתחות שלו בעצם הרגישות לערכים פרו סוציאליים וההכרה בחשיבותם. כך, תאר את הנתינה המבורכת של המתנדבים בתכנית באחד המפגשים:

- **תיראי המפגשים שהכי כיף זה בבית של ש' קוראים לה שאנחנו מכינים פיצות עם הילדים זה כיף לראות את הנתינה שלה שהיא ככה פותחת את הבית שלה לכולם זה כיף להגיע לשם אז אני חושב איזה אנשים טובים יש, שהיא ככה נותנת לאיזה 30 40 ילד להיכנס אבל השנה בחווה היה הכי כיף זה היה לנו איזה 4-5 וחצי שעות אכלנו מוצצים שיחקנו קטפנו גזרים שיחקנו קצת עם חיות בר לא חיות מחמד ארנבות צבים זה ממש היה נחמד יפה ואיך היה עם החניך שלך באותו מפגש? אה טוב יש לנו חיבור מאוד מאוד טוב.**

בהתייחסו למפגש מרומם תחושת עצמי התייחס לחיבור עם החניכים המתחברים ולמסוגלות הבינאישית שלו המכוונת להעצמתם כמקור לסיפוק אישי שלו:

- **אני זוכר שתמיד הייתי מדבר עם החניכים שלי יש לנו תחומי עניין משותפים שאנחנו אוהבים משחקים אז נגיד החניך שלי אוהב לשחק משחקי יריות במחשב אז תמיד אנחנו משחקים ואמרתי לו דברים על המשחק ואז הוא חזר הביתה והצליח מה שאמרתי לו והוא התרגש מזה שהוא הצליח.**

בהלימה לכך גם תפסתו את המתחבר שלו מושתתת על חווית החיבור עמו;

- **מ' אני לא זוכר מה הגיל שלו אני רק יודע שהוא 10-11 אני יודע שממש כיף לנו שאנחנו נפגשים, הוא משחק תמיד קונטרה סטרייק ובגלל זה בדרך כלל אנחנו מדברים הרבה, זה המשחק יריות תמיד אני מראה לו והוא מראה לי מה הוא השיג ואני מראה לו וזהו זה בערך מה שאנחנו מדברים וגם על כדורגל וזה נחמד כדורסל הוא מאוד מאוד אוהב.. מה הדבר הראשון שעולה לך לראש שאתה חושב עליו? מ' כיף לי איתו אחלה ילד.. בוא ננסה בכמה מילים: מ' בשבילי הוא כמו ____? הוא כמו חבר טוב מאוד.**

רוני לא התייחס כלל למאפייני הלקות של החניך המתחבר שלו, ובדומה לכך גם אלון התרכז בתיאור נורמטיבי לחלוטין, הגם שמאפייני לקות האוטיזם של החניך המתחבר שלו כמובן בולטים

יותר בהתנהלות ובתקשורת עמו. חשוב לציין כי ההתבוננות בחניך המתחבר כפרט נורמטיבי והנטייה להתרחק מביטויי הלקות ואף להתרכז בחוזקות, עלו בתיאורי מרבית החונכים המתחברים אשר השתתפו בראיונות;

- **ילד נחמד בסך הכל.. הוא בן 11-12. הוא ילד חמוד, הוא רץ הרבה ומשחק. הוא מוכשר נורא, הוא טוב בלצייר הוא מצייר ממש יפה. הוא הראה לך ציורים שלו? כן, הוא גם מבשל ממש טוב (דן).**
- **ילד חמוד, הוא בן 11 אם אני לא טועה. עדין כזה, חמוד, הוא שנה הבאה עולה לתיכון, הוא גר בעיר שלי אני גר ביפו. ניסיתי לדעת כמה אחים יש לו אבל הוא לא ענה לי (אלון)**

נראה כי תפיסתו של אלון את החניך לא רק שאינה עסוקה בלקות, אלא אף חובקת את הייחודיות שלו, נותנת לה להוביל את מהלכי האינטראקציה, קשובה לה ומקדמת אותה:

- **מה הכי אהבת לעשות איתו? להיות איתו כזה. להכין איתו את הדברים נגיד אם היינו בפעילות אז זה להכין, אז תמיד הוא היה עושה משהו יוצא דופן נגיד חוץ מהפיצה כי זה פיצה, אבל נגיד בציורים שעשינו את התחתיות האלה או משהו, או שתי וערב, אני זוכר תמיד כאילו עשינו הכי אחר. או אוזן המן גדולה נגיד במקום קטנים עשינו אחת גדולה... הוא לא רצה שום תוספת אז הוא פשוט שם אותה ככה. הוא מתקשר, הוא אומר. הוא אומר אני רוצה שונה? אני רוצה אחר? הוא לא אומר אני רוצה שונה הוא פשוט עושה ואז רואים שהוא עושה שונה ולא מתווכחים איתו.**

בשונה מאורי ומגל ניכר כי תפיסתם של רוני ושל אלון את המתחברים שלהם ואת הקשר עמם מבוססת על עוגנים של הדדיות ושותפות חזקה, המייצרת חוויה חזקה של "ביחד". זאת, תחת המקום המאוד תומך ומכוון לאחר שהציגו גל ואורי, אך כזה המשמר במידת מה את הנבדלות וה"אחרות" של החניך המתחבר (באופנים אחרים לחלוטין). במקרה של רוני אפשר כי המקור לשוני נעוץ ב"וותק" בתכנית, כך שההתנסות רבת השנים של רוני בתכנית תרמה לטיפוח עמדה כזו של קבלה מתוך תחושת הדדיות. השימוש התכוף בלשון רבים מבסס את תחושת ההדדיות ומדגים אותה יפה בהתייחסות להצלחה משותפת. ניכר כי גם התקשורת בין הצדדים מאוד שיתופית באופייה, כשהתמסרות החונכים המתחברים למפגשים תורמת לביסוסה.

כך תאר אלון, אשר השיתוף שלו עם גורמים מחוץ לתכנית לגבי תכני המפגשים והקשר עם המחובר אף מבליט את המקום המשמעותי שהוא ייחס למפגש עם האחר במסגרת התכנית. בהמשך הדברים הוא אף תאר למידה והעשרה אישית שלו כפרי של האינטראקציה עם חניכו המתחבר:

- יש איזה מפגש שיצאת ממנו בהתלהבות? שיצאת ממנו וישר רצית לספר למישהו? כולם אני מספר הכול להורים שלי. המפגש האחרון זה מה שאני הכי זוכר.. של הפיצה שהכנו ביחד ואז הוא התלהב שהיינו הראשונים, כי אנחנו היינו הראשונים שהכנסנו אותה לתנור. הוא עזר לך? כן, אני עזרתי לו וביחד כן.
- אתה יכול להיזכר ככה במפגש היה פחות מוצלח? שאולי הרגשת בו לא משהו כל כך? הרגשתי בכולם משהו, כאילו טוב. לא, גם אם באתי נגיד בלי שום קשר למה שהיה אז זה הרגיע אותי.. ולא נתתי לדברים להתערבב כדי שזה לא ישפיע..
- אתה יכול לחשוב על איזה מפגש שהרגשת טוב עם עצמך? בכולם הרגשתי טוב עם עצמי חד משמעית, זה נותן איזושהי תחושת סיפוק כזאתי של הייתי איתו, שמחנו כזה, צחקנו, דיברנו. יצאנו מגדרות של הבית ספר אז זה כזה כיף. הוא אומר שלום לכולם. מה תרם להרגשה הזאת שהרגשת? מה זה תרם? תרם רק טוב, אני גם כל הזמן לומד ממנו. הוא מדבר הרבה על מה שקורה בבובספוג יש שם דמות שהוא מדבר עליה הרבה. ואני והמורה שלי התלהבנו ממנו.
- מדברים כן, הוא כאילו הוא חושב שיש נגיד פעם אחת שהיינו בנסיעה באוטובוס ואז הוא אמר האוטובוס הזה מחסל בתים והרבה מהסדרה בובספוג ואני זורם איתו אני אומר לו כן ואז הם הגיעו לשם ואני מחרטט איתו ביחד. ואתה יודע מה הוא אוהב לעשות או דברים כאלה הוא משתף אותך? הוא שר, כן לפעמיים מזמזם כזה. הוא יודע מילים של שירים או שהוא סתם מזמזם? הוא יודע שיר של איזה יום שמח, הוא יודע שירים של בובספוג. ואז אתם שרים ביחד? כן אבל אני לא יודע כל כך את המילים.
- אתה מחכה לימים שאתה נפגש איתו, חושב על זה לפני? חושב, יומיים לפני שמודיעים כבר על המפגשים. למה אתה מצפה במיוחד? להיפגש איתו, לצחוק איתו. כיף לך איתו? כן.

וכך רוני :

- היה לנו מפגש בחנוכה שעשו לנו שאלות בטח את מכירה את המשחק.. שבדרך כלל עושים בבית ספר שכל תלמיד נכנס דרך הפלאפון שלו או דרך המחשב. קהוט? קהוט בדיוק עשינו קהוט והגענו למקום שני או שלישי וצדקנו כמעט בכל התשובות זה היה ממש כיף שהצלחנו כמעט את כל השאר והגענו כמעט מקום ראשון
- בזמן הפעילות אנחנו מדברים הרבה, כן. על מה אתם מדברים למשל? בעיקר על המשחק או מה שקורה בפעילות עצמה .. אתה משתף אותו בדברים שלך? כן...והוא משתף אותך בדברים שלו? כן, אנחנו מדברים לפעמים על מה הוא אוהב לאכול, הוא הכי אוהב לאכול פיצה אז הוא מדבר על זה הרבה, רוב המפגשים זה פיצה ומשחקי מחשב ויוטיוב ואינטרנט זה הנושאים העיקריים
- כן אני מאוד נהנה במפגשים האלה .. אני מגיע וכאילו הכול סבבה המפגשים האלה מעוררים

מתיאורים נוספים שהעלה נראה כי העירור אליו מתייחס רוני קשור גם במכוונות הפעילה שלו להבין את עולמו של החניך המתחבר ולרתום אותו להשתתפות מספקת בתכנית:

- היה יום אחד שהוא הגיע טיפ טיפה עצוב או עצבני אז היה טיפה קשה לדבר איתו כי הוא היה כזה סגור, זה היה באוטובוס בדרך לפעילות, אבל אחרי זה נכנסנו לפעילות והוא התחיל כזה להשתחרר ולהיפתח והוא שכח את מה שהיה לו ואז זה עבר... כן עבר זמן וגם הייתה פעילות והוא ראה את חברים שלו צוחקים ונהנים אז הוא הצטרף אליהם.. באותו מפגש שהוא הגיע טיפה עצוב ועצבני הוא לא כל כך רצה לסדר את הדברים האלה אז טיפה באתי דיברתי איתו עזרתי לו טיפה ולאט לאט אחרי איזה 10-15 דק' הוא התחיל להיפתח במפגש ויצא לו המצב שאני עצבני וכועס הוא התחיל יותר מצב שאוקיי אני אזרום כי הוא שמח עם חברים

באופן דומה תאר את התפתחות הקשר, על הקשיים שנקרו בדרכו וההתמודדות עמם:

- בהתחלה היה טוב הוא היה טיפ טיפה סגור אבל הוא טיפ טיפה התחיל לדבר, דיברתי איתו ניסיתי [לשאול] מה התחומי עניין שלו מה הוא אוהב לעשות, והוא נפתח אליי ואז סבבה ואז היה באמצע איזה תקופה שטיפ טיפה הוא היה מדוכא או עצוב או עצבני הוא לא אמר לי מה הסיבה, היה קשה לדבר איתו הוא טיפ טיפה היה עצבני ולקראת הסוף הוא איכשהו התגבר על זה ועכשיו כאילו ממש סבבה. אז אתה מרגיש שהקשר הלך והתחזק במהלך התקופה? כן.

שיאה של מכוונותו העמוקה של רוני לתכנית ולקשר עם המתחבר שלו גלומה בפירותיה. ניכר כי אכן מדובר בהפנמה עמוקה של ערכים בינאישיים, אותם הוא מאמץ לחיקו, לעולמו האישי בזירה הקרובה ביותר- הזירה הביתית. כך תאר כיצד היחסים שביסס עם החניכים המתחברים תרמו לקשריו עם אחיו, דרך הבנייה עמוקה של תצורת זהות בינאישית:

- זה כיף לצאת ולעזור לאחרים.. זה שיפר את היחסים שלי עם אח שלי הקטן כאילו פעם היינו רבים הרבה, לא היו לנו תחומי עניין משותפים. היה לנו אבל הוא היה בעצמו אני הייתי בעצמי, או שמישהו אמר משהו אז זה תוך שנייה מעצבן כי זה אח קטן. זה שונה ביחסים עם אחרים, אז אמרתי בגלל שהם באותו הגילאים זה יותר עזר לי להיפתח אליהם ומראה איך לגשת אליהם אז עכשיו היחסים שלי עם מ' שיפרו את היחסים שלי עם אח שלי בבית.. עם אח שלי הקטן זה הדוגמה הכי טובה, אני גם מאוד סובלני כלפי אחרים. זה בזכות הקשר עם מ'? כן וכל התכנית לא רק מ' זה נבנה כל השלוש שנים האלה כל החניכים לאט לאט זה בונה אותך.

רוני הוסיף ותאר גם ביסוס של אמון באחרים, בזכות מודלים לחיקוי ולהזדהות שסיפקו המתנדבים בתכנית והעלה גם ביטוי כללי יותר של המכוונות הבינאישית שפיתח, בהתייחסו לאחר :

- היום בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך באמון שלך באנשים אחרים? מרגיש יותר נוח ובטוח עם אנשים אחרים? תחושה שאתה יכול לסמוך עליהם? אני מאמין שכן. אתה יכול לנסות להדגים לי? כן אני חושב שהבית של ש' זה דוגמה ממש ממש טובה, לראות איך אישה שאין לה קשר, יש לה קשר אבל היא לא חייבת כלום לפרויקט באה פותחת את הבית שלה נותנת למורים ולילדים להיכנס, באה מכינה להם אוכל מראה להם איך להכין, זה מראה שיש ממש אנשים טובים.
- מה היה הכי מוצלח בתכנית לדעתך? בפעילויות או בכללי? בכללי. הפעילויות היו ממש כיפיות אבל שמסתכלים על זה לנקודות טיפה שונות זה באמת נותן לך כלים יותר להיפתח ולעזור לאחרים ולהבין אחד את השני יותר טוב וגם להתחבר לשני ולאחר

היכולת האמפתית שפיתח, הגלומה בסכמה מבוססת היטב של ערכים בינאישיים הודגמה באופן עמוק במיוחד בתיאור שסיפק על סיוע שנתן לאחר. ייחודו של התיאור מצוי פחות במתן העזרה ויותר בדפוס החשיבה על האחר, כך שאפילו פגיעה שספג תועלה לחשיבה על מצוקת האחר ויכולת הנתינה. יש בכך ביטוי עמוק במיוחד לרגישות בינאישית שהתבססה כמצפן ערכי מכוון וכחלק דומיננטי מתפיסת העצמי וזהותו האישית :

- היום בזכות ההשתתפות בתכנית אתה מרגיש שמהו השתנה אצלך באיך שאתה רואה את עצמך באמונה שלך בעצמך? כן יותר לעזור לאחרים.. שזה גם יותר כיף גם לעזור לאחרים נגיד אם אתה רואה מישהי מבוגרת עם סלים שצריכה עזרה אז אפילו שאני רוצה לעזור לפעמים אני יכול אולי להתבייש כאילו להגיד שלא נעים להציע לה עזרה אז זה מראה שלא להתבייש וכן ללכת לתת לה עזרה או אפילו לשאול
- ויוצא לך לפעמים להציע עזרה? כן מה ביום חמישי בגלל זה גם קיבלתי את המכה הזאת היא הלכה עם עגלה של 30 קילו לי היה כבד עליתי איתה במדרגות ונפלתי נכנס לי משהו חד לתוך הרגל וחתך אותך.. היא הלכה לשוק אנחנו גרים כזה ברחוב כזה אני גר בביאליק והיא גרה בהס.... עכשיו היא צריכה ללכת מהס עד לשוק וזה איזה 7-8 וקשה לה היא איזה כאילו מבוגרת בת 70 או 70 וקצת והיא אישה כזאת מבוגרת כאילו מבוגרת מאוד. ואני הייתי בהלם כי זה [המכה] ממש כאילו זה היה בום, לא זה היה מוזר כי זה כאילו נכנס פנימה.. המכה כאילו העור כאילו התעקם כאילו השריר נכנס פנימה כמו בליטה אבל זה ממש הפחיד אותי .. אבל יפה שהיית מתון שזה קרה .. שמרתי כזה על פאסון שלא תגיד אחרי זה היא תבוא תגיד אני לא מבקשת ממנו עזרה יותר בגלל מה שקרה לו. לא יודע לא נעים לי ניסיתי להסתיר את זה כזה שהיא לא תראה ואז מהר הלכתי ושמתי כזה אלכוהול לחטא את זה והכל סבבה עכשיו

בנוסף, תאר את תרומת ההשתתפות בתכנית לוויסות רגשי ושליטה עצמית :

- בזכות ההשתתפות בתכנית אתה מרגיש שמהו השתנה אצלך ביכולת שלך לשלוט בהתנהגות שלך? ברגשות? **כן זה יותר מתון, פעם נגיד הייתי עצבני. לא עצבני ברמות של לשבור דברים. אני מתעצבן פה ושם טיפ טיפה עכשיו אני ממש יותר רגוע לוקח דברים באיזי. יפה. מה אתה מרגיש שגרם לזה? פשוט ה... להיות עם אנשים אחרים וללמוד על זה, גם עם המורים וגם עם התלמידים ולהיות והכל זה אפילו שאתה לא רואה את זה, זה משפיע עלייך.**

התייחסותו לתרומות התכנית עבור החניך המתחבר מעידה אף היא על רגישותו של רוני כלפיו, הקשורה כמובן למכוונות הבינאישית הכללית יותר :

- **הוא גם יותר פתוח כלפי גם כלפי שאר הילדים פעם הוא היה מדבר רק איתי עכשיו הוא מדבר עם שאר החונכים הוא לא מדבר רק איתי הוא מדבר עכשיו עם כולם**
- **יש משהו שהיית רוצה לשנות? [שיהיו] יותר מפגשים**

בשונה מרוני שתיעל את הלמידה שעבר במפגש עם האחר בעיקר ליחסיו עם אחרים נורמטיביים - בתוך ביתו שלו ומחוצה לו, הרי שאלון מיקד את תרומת התכנית לשינוי באופן ראייתו וקבלתו את האחר המוחלש :

- **נפתחתי ממש נפתחתי, תמיד הייתי רגיש לילדים כאלה פשוט ראיתי ש... תמיד חשבתי ש - וואי איזה מסכנים הם, ופשוט הבנתי שהם לא. הם בעצמם יודעים שהם לא מסכנים. הם מרגישים טוב עם עצמם. אז זה משהו שהשתנה בי. הדעה. תמיד חשבתי שהם מרגישים מסכנים וכאילו אף אחד לא אוהב אותם וכזה אולי יש כאלה שכן מרגישים אבל הרוב חיים רגיל.**
- **יש אנשים שקצת נרתעים כשהם הולכים ברחוב ופוגשים מישהו עם מוגבלות כלשהי.. זה לא משהו מפחיד זה לא שהוא נפל מהחלל או משהו אני מקבל את זה הוא פשוט קצת שונה.**
- **אם היית צריך לחשוב על איזה משהו שהתכנית נתנה לך הכי הרבה מה זה היה? תחושת סיפוק אדירה ממש כאילו זה מספק זה כאילו עשיתי משהו למען האחר. ואתה מרגיש שזה משהו שאתה לוקח איתך הלאה לחיים? את יודעת שתמיד חייב גם, כאילו גם לעשות משהו גם בלי תמורה כזה. למען הזולת.**
- **יש משהו שאתה רואה שבזכות התכנית.. משהו שהשתנה בך? משהו באמונה שלך לגבי עצמך? עכשיו אני מרגיש שאני כן מסוגל לפנות לילדים עם קצת מוגבלויות, אם עברתי את זה בשלום אפשר לעבור את זה. כלומר יש לך תחושה של יכולת בדברים שלפני זה לא חשבת שתעשה והיום אתה יותר מסוגל? כן אני יכול עוד פעם להתנדב ודברים שלא חשבתי**

קודם... תחושת סיפוק, ביטחון עצמי יותר, ביטחון לגשת לילדים אחרים כמו שאני עכשיו הייתי עם ט'. הביטחון והסיפוק הזה ש.. זה מספק שעשית משהו למען הזולת.

בהתייחסו להיבטים פרו סוציאליים כלליים, עלתה בבירור מכוונות בינאישית חזקה המלווה במערכת ערכית תואמת מבוססת, אשר נראה כי השתרשה עוד קודם לתכנית. בין השיטין השתקפה גם פגיעה אישית משמעותית שחוה (גנאי שספג מחבריו). אפשר וגם היא קידמה מכוונות זו דרך מודעות עמוקה וסף רגישות נמוך במיוחד למצבי חולשה ופגיעות גם אצל האחר.

הסיפור שגולל שחר מתכתב עם זה של רוני ושל אלון, בהתייחס למכוונות הבינאישית העמוקה שהפכה לסכמה דרכה הוא רואה את עולמו החברתי כמו גם את זה הפנימי. בדומה לרוני, גם שחר (אשר בשונה מרוני חובר לחניך המצוי על הרצף האוטיסטי) השתתף שלוש שנים בתכנית, ונראה כי ההתנסות הרחבה בתכנית אכן תרמה גם אצלו לביסוס מכוונות שכזו, המחלחלת פנימה לתחושת העצמי כמו גם למערכת ערכית מובילת דרך, המנחה רגש והתנהגות. במקרה של שחר מתווספת לזה השתתפות רחבת היקף בפרויקטים חברתיים כמו גם במסגרות של הדרכה, ועוד יותר מכך לקות אישית המאפיינת אותו. נראה כי כל הערוצים הללו ובכללם ההשתתפות בתכנית 'מחברים לחיים' התאגדו יחדיו לכדי ביסוס דפוס בינאיש רגיש ומפותח במיוחד, שבו המאפיינים האינהרנטיים פועלים בשותפות חזקה עם העולם החברתי המקיף אותו, ומזינים זה את זה. כך, בדומה למקרה של אלון, התכנית, כפי הנראה, התיישבה על מצע קיים של רגישות בינאישית, אך תרמה גם היא לביסוסו, כשהיא מעשירה ומדייקת אותו בזכות ההזדמנויות למפגש המיוחד שהיא מייצרת ותהליך הלמידה המתמשך הגלום בהן. הנה כמה מהתיאורים המדגימים היבטים שונים של דפוס זה ובכללם הפתיחות לשונה, המכוונות לתמוך באחר וביסוס תחושת אמון:

- **אני מאוד מתחבר לאנשים ששונים ממני, אני מדריך בכיתות ח' והייתי בסמינרים ואני רואה אנשים בחיים ששונים ממני. ואז אתה עושה הרבה דברים כן בגלל זה אני נבחרתי כמצטיין הנוער. אז אני מתחבר לאנשים ששונים ממני בכללי.**
- **תמיד הייתה לי סבלנות כלפי אנשים ששונים ממני, וזה, לא יודע זה דרך כמו שאומרים דרך ארץ קדמה לתורה זה.. היכולת לחזק אנשים אחרים זה משהו שהשתנה בך בזכות התכנית? בכלל היכולת לעזור לאנשים? בסופו של דבר נהייתי יותר פתוח ולעזור יותר [אבל] אני עוזר בדרך כלל אני בכללי אוהב לעזור.**
- **בעצם גם אני עם מוגבלות די קלה שפתית. אפרקסיה. שמעת על זה? שגלי המוח מעבירים תדרים יחסית יותר איטיים וגם בידיים יש לי אפרקסיה קלה שהמוח מעביר תדרים לא טובים לידיים והם עושים דברים איטיים יותר. או ממש איטי או לא מצליח בכלל.... אני**

לא יודע אם בגלל התכנית כי בחיים אני מקבל אנשים ששונים ממני. בעצם השונות זה מה שמחבר ביננו וזה מה שאומר שכל אחד בפני עצמו.

- לגבי הקשר שלך עם אנשים אחרים אם אתה חושב שיותר קל לך עכשיו לדבר עם אנשים שאתה לא מכיר, אנשים חדשים, לשמור על קשרים ארוכים? **כן אני חושב שאנשים שאני לא מכיר וקשה לי, ובזכות זה [התכנית] יותר קל לי היום.** מה אתה חושב שבתכנית נתן לך את זה? מה אתה חושב שגרם לזה? **נראה לי כשאנחנו נפגשים עם אנשים שונים זה נתן לי עוד.**

- **אני חושב שבחיים היה לי רגע של חוסר אמון [באחרים] אבל האמון חזר אליי בזכות זה ואני יותר סומך על אנשים.** כל מיני אנשים? רק משפחה חברים? כולם? **אני סמכתי יותר על המשפחה וגם על החברים המאוד טובים שלי.** אתה חושב שהתכנית גרמה לך לשפר את זה? **כן.** מה למשל? אתה יכול לתת לי איזה דוגמה? **זה למשל שאם אני לא מצליח עם חניך שלי אז באים לעזור לי איתו. זה לא קרה השנה ספציפית היה לפני שנתיים בשנה הראשונה שלי אז כשהייתי עם ילד והיה לי קשה להסתדר איתו לא באמת מבחינת דברים כאלה פשוט הוא היה ממש ממש היפראקטיבי והיה קשה לעזור לו... אז עזרו לי.**

התיאור האחרון של ביסוס אמון באחר הנו בעל משנה חשיבות ותוקף, במיוחד עבור ילדים ובני נוער שלא תמיד זכו להכרה ולביסוס תחושת ערך דרך חיזוקים מסביבתם הקרובה. תרומה זו של התכנית עלתה במספר לא מבוטל של מקרים, כפי שהודגם גם אצל רוני, וכפי שעלה גם אצל אחרים. כך, למשל, תאר דן, שחבר לתלמיד מבית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי, את מעגל האמון באחר על החוליות השונות הכרוכות בו בשלשלת :

- היה משהו שלך ספציפי שתרם במפגשים ל ב'י' משהו ממך? **לא יודע הוא רגיש, הוא סמך עליי. הרגשתי שהוא סומך עלייך? כן, כי גם המורה הייתה אומרת לו משהו לא נראה לי הוא היה מקשיב לה, וכשאני הייתי אומר לו הוא היה מקשיב.** זה משהו שהשתנה בקשר שלכם? **כן הוא סמך עליי.**

- **לפני התכנית לא הייתי סומך על אנשים.** ומה השתנה בדך? **לא יודע זה מוזר כזה. הרגשתי שכאילו אני האחראי ועכשיו אני סומך על אנשים שאחראים עליי.** ואתה מבקש עזרה שאתה צריך? **כן וקל לך יותר לעשות את זה? כן למי למשל? לכל אחד? כן.**

עבור שחר, קבלת האחריות על האחר והעצמתו הוו גם הן מקור לתחושת עצמי חיובית ואמונה עצמית, אך נראה כי לכך תרמו כל ההתנסויות החברתיות השונות בהן לקח חלק פעיל :

- [בהתייחסו לשינוי שנרקם בזכות התכנית]: **האמונה בעצמי. בהתחלה לא הייתי מאמין בעצמי הרבה, היו דברים שגרמו לזה והתחלתי לעצמי רק בזכות זה על היכולת שלי להצליח.** מה עזר לך? **שלמשל אם הילד, הרגשתי אחריות שאני לוקח על ילדים, שאני לוקח אחריות גדולה שלא יקרה להם משהו. הרגשתי שאני כבר בגיל האבהי ואני עוזר...**

כן יש לי אמונה אני עושה הרבה דברים טובים בזכות זה שעברתי את המד"צים אני התנדבתי גם בצער בעלי חיים.. עכשיו אני בסמינר מד"בים שזה מדריכים בוגרים.. וגם הלכנו לא מזמן לעזור לקשיש שעבר תאונת דרכים והמשפחה שלו עזבה אותו והוא מכר את הדירה ולא היה לו דברים ואוכל.. אז אני אוהב לעזור.

מעניין אף יותר התייעול של העשייה החברתית הענפה למשאב פנימי שתומך בוויסות עצמי. כך, נראה כי ההמכוונות לאחר מתעלת את המיקוד בקושי האישי לעבר מכוונות פרו חברתית ואף נחוות כמקור של עוצמה ומסוגלות:

- **אני לפני התכנית שהגעתי לפה, הגעתי לפה בגלל שהיה לי חוסר שליטה בפרופורציות ועכשיו אני כן מצליח, הייתי בבית ספר רגיל שבע שנים בערך ואז עברתי למסגרת הזאת. לא היו לי בעיות למידה והייתי מסתדר די טוב. זה היה יותר בפרופורציות כי הייתי בוכה הרבה ועכשיו אני יותר לא עושה את זה. זהו אני כבר בן 17 עוד מעט .. אבל אתה חושב שזה משהו שקרה גם בזכות התכנית? התחלת את התכנית בכיתה ח'.. כן זה היה בזכות זה.. זה עזר לי. מה למשל? כי הייתי עסוק בלעזור לילדים אחרים ומה שמציק לי הייתי פחות מתייחס ומעדיף לעזור להם כאילו איך להיפגש איתם ומה לעשות וכאלה.**

הנטיות החזקות של קבלת השונה והסלידה מסטריאוטיפים הקשורים בנושא עלתה בתיאוריו של שחר, אפילו כשנשאל על דברים לשיפור בתכנית:

- **אני בן אדם שאוהב את הכול ואין לי דעות שליליות בדברים. יש לי דעות שליליות על דעות שליליות.**

קבלת השונה והרגישות העמוקה לאחר התבטאה הן בהתייחס לחוויית המפגשים והן בהתייחס לקשר עם החניך המתחבר. כך התייחס לחוויית המפגשים:

- **ניסיתי לעזור לו להתגבר על הפחד הראיתי לו אני רוכב על סוסים כבר שש שנים אז אני הראיתי לו שאין מה לפחד והוא ראה את זה. הוא עדיין פחד לעלות אבל אחרי זה הוא ליטף והיה לידו ואהבתי שהוא התגבר על הפחד. איזה יופי שבזכותך הוא התגבר! כן!**
- **אתה יכול להיזכר במפגש פחות מוצלח.. אני פשוט זוכר שהיה איזה מפגש שהוא לא היה פעיל כל כך ועזרתי לו ומה הוא עשה במקום להיות בפעילות? לא הוא פשוט ישב והיה עצוב זה היה משהו אחר כי הוא לא הגיע יומיים, זה היה אחד שהוא בכה והוא היה לא בקטע ועכשיו נזכרתי זה היה מפגש פורים ואז הצלחתי ועזרתי לו אבל אני לא אוהב שילדים בוכים אז אני מנסה לעזור.. אבל בסוף הוא התגבר על זה**

- היה מפגש או זמן שהרגשת טוב לגבי עצמך בלי קשר לפעילות שהייתה? משהו שיצאת בהרגשה טובה ממנו? בכל המפגשים אני מרגיש טוב לגבי עצמי כי הם תלמידים עם לקויות למידה קשות וזה כאילו זה כיף אולי לא יודע איך הם נפגשים בצהריים אבל זה כיף שהם יפגשו עם ילדים שכביכול שונים, אבל אנחנו דומים בעצם.

בהתייחס לחניך המתחבר התחדדה המכוונות והרגישות הבינאישית כלפיו אף בתפיסתו של שחר את דמותו של החניך, משמעותו עבורו והקשר עמו. תפיסה זו מגלמת מיקוד בחוזקות תחת חולשות הלקות, ומבטאת היטב קבלה עמוקה של האחר ממקום שוויוני שאין בו מחיצות מבדלות:

- אתה יכול לספר לי קצת על ד'י? מה אתה חושב עליו, מה הדבר הראשון שחשבת שפגשת אותו? ילד טוב הוא בגיל שלך? לא הוא לא בגיל שלי אני 16 ושמונה חודשים והוא בן 12, הבדל די גדול אבל הוא חמוד כזה ילד טוב. אוקי ומה הכי אהבת... שהוא אוהב לעזור לאחרים, והוא לא מפספס הזדמנות לצחוק עם אחרים.
- המתחבר שלי הוא כמו _____ בשבילי? אני חושב שהוא כמו החבר הכי טוב שלי.. כן? ככה אתה מרגיש? כן.
- ומה הכי אהבת לעשות איתו במפגשים? במפגשים זה היה שדיברנו היה כיף לדבר איתו.. שיתפתם אחד את השני דיברתם? כן אני יודע שיש לו שלושה אחים אם אני לא טועה זה.. כל פעם שאני עם חניכים שלי אז הם מנסים להתחבר אליי כמה שיותר. יפה, אז אתם משתפים אחד את השני ומדברים על דברים? כן הוא מספר לי שהוא אוסף סופרגול.. איזה שיחות יש לכם? על מה השיחות? יש לנו שיחות אם הוא היה בחו"ל או אני הייתי בחו"ל הוא אמר שהוא תכף טס לקנדה... הוא משתף אותי.
- היה משהו שפחות התחברת ופחות אהבת לעשות איתו? אהבתי הכל לעשות איתו... אתה יכול לחשוב על מפגש מסוים שהרגשת מאוד טוב עם ד': נדמה לי שהיה לנו בט"ו בשבט והכנו עץ משוקולד או משהו כזה וזה היה ממש כיף להכין ביחד ולעזור לו.
- אתה מחכה לימים שאתה נפגש איתו? כן אני מחכה להיפגש איתו כי זה פשוט כיף לדבר זה כיף בשבילי לדבר על החיים וגם כיף להיפגש ולעשות טוב לאחרים.

אף בציפייה האישית שלו עלה בבירור המיקוד בחניך המתחבר, מתוך הרגישות המיוחדת לעולמו של החניך - לא רק לצרכיו אלא אף למאוויו, השונים משלו:

- למה אתה הכי מצפה במפגשים? למה אתה הכי מחכה? למפגשים, אני יודע שהוא מאוד אוהב מים ודברים כאלה אז אני מחכה לקיאקים, בכל שנה יש לנו קיאקים וסירות פדלים בירקון. מפחיד ליפול לשם לא בגלל המים בגלל הזוהמה שיש.

זאת ועוד, תיאור קושי בהתנהלות עם החניך המתחבר מחדד את המכוונות הרגשית הגבוהה של שחר, הכרוכה במיומנות מפותחת, שאפשר כי טופחה לאור הניסיון הרחב. לכך מצטרף המהלך הדינמי של הקשר, המעיד על בשלותו והמשכיותו :

- ואתה יכול לחשוב על מפגש, אני יודעת שאמרת שהכל היה טוב, אבל אחד שהיה לך קצת קשה איתו? שפתאום היתה איזה בעיה? **נדמה לי שהיו הרבה מפגשים שהוא היה טיפה היפראקטיבי וזה היה קשה להשתלט עליו.** אז מה עשית? **ניסיתי להרגיע אותו ולהגיד כל מיני דברים שקצת יירגע אבל בנימוס כמובן. אמרתי לו לא רק בדיבור גם בצורות דיבור נפשי כאילו שמדברים אלייך ישר אל תוך הלב, אז דיברתי לו ישר אל תוך הלב.** והוא נרגע? **כן. היית צריך לבקש עזרה ממשהו או שעשית הכל לבד? עשיתי הכול לבד.**

בהתייחסו להתפתחות הקשר עלתה תפיסה של הדדיות : בהתגברות והתעצמות משותפת, המשקפת עמדה של שוויוניות :

- אתה יכול לחשוב על משהו שהשתנה בקשר שלכם, שלך ושל ד' מתחילת השנה עד עכשיו? **שבתחילת השנה הוא היה קצת יותר ביישן ופחות פתוח, ועם הזמן הוא נהיה ממש פתוח.** וגם אתה הרגשת שמהו השתנה בדך ? **שאני גם נהייתי יותר פתוח כי אם יש משהו שאני פוחד ממנו ואז אני טוב בו.**
- היית רוצה להמשיך להיפגש איתו אחרי שיגרמו המפגשים? **כן אני רוצה להיפגש איתו כי הוא גר קרוב לידי אז די קרוב..** למה הכי תתגעגע אם לא תיפגשו? **לדיבורים, הכי טוב לדיבורים איתו.**

את תת הקטגוריה הזו יחתמו תיאוריו של שי, אשר בדומה לקודמיו מאופיין במכוונות עמוקה מאוד לאחר ומדגים כיצד העצמי והאחר נתפסים כשתי חוליות הקשורות זו בזו. ואולם, בשונה מהם, חווייתו משקפת את צדה השני של מכוונות זו. נראה כי שי ממוקד בקושי שהציף המפגש עם החניך המתחבר שלו (על הרצף האוטיסטי), אשר גם אם אובייקטיבית ייתכן והוא אכן רחב ומאתגר יותר, ברורה ההשפעה של מאפייני גישתו. בדומה לאורי שתואר קודם לכן נראה כי גם שי מאופיין בעצמי אידיאלי ומחויב נוקשה משהו, כך שהמכוונות הבינאישית המפותחת מזינה את תחושת העצמי בהתאם לעמידה בציפיות המחייבות. חוויה של אי הצלחה במימוש הערכים הבינאישיים המפותחים מייצרת תחושת תסכול והחמצה, אשר עלולה גם לטלטל משהו את יציבות התפיסה העצמית, כפי שיודגם בהמשך. הדגמה לבולטות מקומו של האחר עלתה אף כאשר התמקד שי בתיאור הקושי. אף שם, ניכר כי הוא אמנם עסוק בהשלכות הקושי לגביו, אך התסכול והאין אונים

שהוא מתאר מתמקדים בהקשר של כשל בתחושת יכולתו להגיע אל המחובר ולהבין את עולמו המיוחד :

- מה ציפית שיהיה בתכנית? לא יודע ילדים עם מוגבלויות שעושים איתם ביחד פעילויות, או הולכים איתם ביחד למקומות עושים איתם דברים, עוזרים להם מלמדים אותם הייתי בטוח שכביכול מדברים איתם וזה יהיה בעיית תקשורת. אצלי במקרה שלי זה היה כמעט ממש חוסר תקשורת והכל היה מאוד קשה לתקשר. הייתי בטוח שזה יותר קל אבל.. היה יותר קשה ממה שחשבתי מבחינת התקשורת. הייתי בטוח שאם הייתי פונה אליהם לאט לאט בעדינות ובכיף וכאלה אפשר להתחיל לתקשר והכל אבל זה לא כל כך עבד, דיברתי איתו בקושי ניסיתי לדבר איתו והכל אבל היו המון דברים שגם לא הבנתי וזה
- לפעמיים שאני אומר לו איזה צבע זה, איך קוראים לי ומה זה ולפעמיים הוא עונה תשובות נכונות כביכול ולפעמיים הוא עונה תשובות שלא קשורות לכלום נגיד אני שואל אותו איזה צבע זה והוא אומר לי נגיד תפוז או משהו כזה.. הוא לא משתף אותי ואני לא כל כך מבין הוא רוצה להגיד לי משהו ולפעמיים אני לא כל כך מבין..
- אתה מחכה לימים שאתה נפגש איתו? לפעמים, לפעמים לא לפעמים כן. אם אתה מצפה למשהו למה אתה מצפה במיוחד? אממ שאולי פעם אני כן אצליח לדבר איתו, להבין על מה הוא מדבר, ליצור איתו קשר.
- שהיינו בנמל ראיתי אותו כמה רגעים שהגענו ואמרתי לו שלום והיי וזה, אבל הוא ממש עבר ובקושי התייחס אליי ... איך אתה לוקח את זה? נפגע מזה? לא כי זה לא ש.. קשה לו, זה לא שהוא מתעלם וזהו זה כביכול הוא לא מצליח להביע את עצמו.
- היית רוצה להמשיך להיפגש עם י' שתסתיים התכנית? לא הייתי רוצה להיפגש איתו מחוץ התכנית כי אני לא כל כך יודע מה לעשות, איך לעשות, אם נגיד אני אפגש איתו אם אני אפנה אליו יכול להיות שהוא סתם ילך לאיזה מקום וסתם אני אהיה שם

בהתאמה לאפיוני העצמי הנוקשה, חווית המפגשים נשטפה באור חיובי או שלילי לפי ההצלחה במימוש היעדים. מפגשים מוצלחים נתפסו ככאלו בהם הצליח החניך המתחבר לשתף פעולה והוא כחונך הצליח לעמוד בציפיות שלו מעצמו - להגיע אל המתחבר ולרתום אותו, לייצר מצע משותף לשיתוף פעולה ולקשר כלשהו ואף לזכות על כך בהכרה, ולהיפך במפגשים לא מוצלחים. חשוב לציין כי בין השיטין נרמזת גם חשיבות קבלת ההכרה על הצלחתו עם המתחבר- אפיון, שכזכור עלה גם אצל אחרים ;

- בוא ננסה להיזכר באחד המפגשים שיצאת ממנו ממש נלהב, מפגש שאולי חשבת עליו אחר כך, שרצית לשתף מישהו? המפגש הראשון של הבאולינג, כן היה פעם ראשונה והיה מאוד כיף. קודם כל היינו בבאולינג ואני מאוד אוהב, עם החניכים ושיחקנו וצחקנו והכל.. וגם אמרו לי שעשיתי עבודה מאוד טובה, כאילו התנהגתי עם הילד יפה והכל
 - בוא ננסה להיזכר במפגש שהיה פחות מוצלח אני חושב שהכנת אוזני המן הוא כל הזמן שיחק בידיים בכל הבצק ובדברים ו.. הוא לא הקשיב ועשה הכול בלגן והכל ולא הצלחתי לעצור אותו ולא רציתי לעצור אותו פיזית וזה והיה צריך להקים אותו לשטוף ידיים ולא היה קשר ולא כלום.
 - [מפגש מרומם תחושת עצמי]: שהצלחתי לדבר איתו והוא כביכול הסביר ואני הבנתי שאני יכול גם להבין למשל ששאלתי אותו איך קוראים לך והוא אמר לי איזה צבע זה והצלחתי כביכול להבין אותו. היו הרבה מפגשים כאלו? לא היו הרבה ולא תמיד כל כך הבנתי מה הוא רוצה הוא בא והסתכל עליי וזה ואז ניסיתי לדבר איתו אבל את יודעת זה לא היה קל כל כך
 - ...לפעמיים הוא סתם בא אליי כזה תפס לי את היד וזה לא בקטע מכאיב אבל גם לפעמיים הוא נצמד אליי וזה ולא היה כזה נעים אבל לא אמרתי לו שזה לא נעים לי וזה ניסיתי לאט לאט להשחיל את היד שלי שלא ישם לב.. עשית את זה בעדינות.. יפה, אז בוא ננסה לחשוב על מפגש מסוים שהיה לך ממש טוב עם י'. שהרגשת טוב איתו. לא בג'יפים כי הוא לא כזה התייחס אליי שאמרתי לו דברים, בקפוארה הוא לא כל כך הלך איתי את הדברים שהיו צריכים לעשות, המפגש כמו שאמרתי זה הבאולינג, פשוט שאר המפגשים לא היה כל כך יחס לא כל כך היה בא לו בקפוארה ובג'יפים אז מה גרם לזה שהרגשת טוב במפגש של הבאולינג? שהוא שיתף פעולה, אז אמרתי לו, הכרתי לו פעם ראשונה, הראיתי לו איך עושים עם הכדור וכאלה
- התיאור האחרון כמו גם תפיסת דמותו של החניך המתחבר מלמדת על המניע האינהרנטי והאותנטי להתקרב ולחבר בין שני במרחבים, שני העולמות. זאת, דרך חיברות לעולמו "הנורמטיבי" של החונך המתחבר אך עוד יותר מכך דרך היכרות עם עולמו של המתחבר השונה ממנו, וניסיון להבין את הלך מחשבתו. בדומה לתיאוריהם של החונכים המתחברים הקודמים גם שי העלה מיקוד בחוזקות החניך, ואפיונו הייחודיים אינם מתוארים באופן שיפוטי ומנמיד אלא דווקא כאפיון שובה לב ומקרב
- כשאתה חושב עליו מה הדבר הראשון שעובר לך בראש? מעניין מאוד מה עובר לו בראש, זה מה שאני חושב תמיד מעניין מה להם עובר בראש, על מה הם חושבים, מה הם מתעסקים עכשיו, מנסה להבין כביכול מה הוא חושב..
 - הוא חמוד מאוד, הוא מאוד אוהב לאכול דברים מתוקים, אם מביאים לו משהו הוא מתלהב אם מביאים לו סוכריה או משהו, יש לו דמיון לפי מה שהבנתי ממש גדול, הוא אומר כל מיני מילים, אני לא מבין אותם אולי הוא מבין מה המשמעות שלהם, הוא מצחיק, הוא יכול להיות מצחיק שהוא עושה כל מיני דברים נגיד בבאולינג פתאום הוא

**הלך למזנון הוא רצה לבקש ארטיק, הוא לא שובב הוא לא עושה דברים כביכול שובבים
וזה הוא כזה תמים כזה**

בהתייחסו לתרומות התכנית עבורו תאר את חיזוק תחושת המסוגלות החברתית והבינאישית, הגם
שהיא נחוות כמתונה ומהוססת יחסית לתיאורי עמיתיו.

- אתה מרגיש שהיום בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך ביכולת שלך לתת
עזרה לאנשים אחרים או לקבל עזרה? בסופו של דבר כן, אני עכשיו כביכול כל אחד כמעט,
כל האנשים שאני רואה שקשה להם אני רוצה לתת עזרה, לפעמיים אני גם מתבייש
כביכול, אני רואה שבן אדם נגיד שאני לא מכיר אז אני רק מסתכל וכולם אומרים אני אלך
לעזור לו, אבל לא באמת כל בן אדם ברחוב היה הולך לעזור לו. לפעמיים אני רואה שיש
אנשים ברחוב שקשה להם וזה אז אני עוזר להם לעלות דברים לבניין והכל.. אני בכללי
מרגיש שיש לי יכולת כביכול לעזור תמיד בקשיים.. נגיד שיש בין שני ילדים תקרית
תמיד אני לוקח אחד לצד אחד ומחזיר אותו לכיתה בסוף. יפה מאוד, אתה מרגיש שהתכנית
של מחוברים תרמה בזה? לא יודע אולי בגלל שהצלחתי כן לתת קצת עזרה לילדים עם
מוגבלויות עם קשיים וכאלה ואחרים אז אולי לילדים עם פחות קשיים שיותר קל להם
לבטא את עצמם אז אולי יהיה יותר קל לעזור להם

ביטוייו של העצמי הביקורתי, המדגימים את שבירותה של תחושת העצמי שלו בהקשר זה, עשויים
להסביר את תחושת המסוגלות המתונה והבלתי יציבה. הללו הודגמו יפה בהתייחסו ליכולתו לחזק
את האחר השונה, המלווה ברגישות יוצאת דופן לאפיוניו הייחודיים, הניצבים במוקד הקושי
בחיבור עמו.

- היום בזכות ההשתתפות בתכנית אתה מרגיש שמהו השתנה אצלך באמונה שלך בעצמך?
אתה מרגיש אולי שאתה מאמין בעצמך יותר? אולי פחות. פחות? למה? כי כמה שניסיתי
לעזור בקושי הצלחתי ליצור קשר או משהו, האמנתי שאני אצליח ליצור קשר הרבה יותר
מהר.. לא כל כך הרגשתי שהצלחתי לעזור לו בצורה כזו או אחרת או להביע את עצמו וזה
זה ילדים שיש להם קשיי תקשורת זה כביכול לא רוצה להגיד בעיה, זה הקושי כביכול
שלהם, ההתמודדות שלהם, אין כזה דבר בן אדם רגיל אני חושב. כל אחד יש לו התמודדות
עם משהו אבל הקושי שלהם זה הבעיות תקשורת וזה הרבה יותר קשה זה לא כמו
שאומרים נגיד שילדים שיש להם קושי ללכת או קושי לחשוב דברים זה קושי של לתקשר
עם בן אדם אחר להביע את עצמך בצורה שאחרים יבינו.
- אני חושב שכביכול בטוח לא הזקתי אני בטוח כל עוד לא הזקתי אז או שלא שיניתי כלום
או שאולי כן הצלחתי לשפר במשהו אולי עזרתי לו יותר להיפתח עם אנשים אחרים, אולי
עזרתי לו בלקבל אמון עם אנשים אחרים.

חשוב לציין, כי השפעות התכנית אינן פועלות בוואקום, וכפי שהודגם ובואר גם קודם לכן, הנטיות האישיות של המשתתפים מצויות באינטראקציה עמן, כך שיש בכוחן לרוממן או להנמיכן. שי תאר קושי חברתי אישי שמלווה אותו, ואפשר בהחלט כי יש בו כדי לתרום לאפיוני העצמי שתוארו כאן כמו גם לחווייתו את המפגש עם המתחבר שלו. טיעון זה מצטרף לזה שצוין גם קודם בהתייחס למקרים אחרים שתוארו, לפיו התמודדות עם כשל או חולשה אישית עשויים לייצר רגישות ופתיחות רבה יותר לאחר השונה.

ההמלצות שבחר שי להעניק משקפות אף הן את אותה מכוונות בינאישית עמוקה, תוך מיקוד בצרכי האחר ולא בתועלת שמפיקים החונכים המתחברים;

- היית ממליץ לחברים אחרים שלא השתתפו בתכנית להשתתף בה? **לא יודע תלוי כי כמעט כל מי שאני מכיר ילדים שקשה להם אז הם מוותרים הם לא רוצים להישאר ובוא נגיד דוגמה הכי בכדורגל ששיחקנו בכיתה והיה משהו שלא כוחות אז המון ילדים אמרו שהם לא רוצים ויצאו מהמשחק ונשארו אנחנו כמה נגד יותר חזקים, ואני חושב שבגלל שאתה לא חזק אתה צריך עדיין להישאר כי לפעמיים עדיין ניצחנו אז זה דוגמה כביכול אז אני לא יכול להמליץ לחברים שלי כי אני חושב שהם יפרשו ולחניך הזה לא יהיה חונך .. אם היה לי חבר שאני יודע שהוא נשאר למרות שקשה להתמודד והכל אז הייתי ממליץ לו. יפה מאוד. אז למה היית ממליץ לו? מה ראית בזה טוב שאתה רוצה שהוא בכל זאת ייקח בזה חלק? כי אולי הוא גם יצליח לעזור, כאילו כמה שיותר אנשים יעזרו אולי ככה הסיכויים שבאמת החניכים יקבלו עזרה יותר גבוהה**
- אם היית צריך להשתתף אם שנה הבאה היית משתתף שוב בתכנית יש משהו שהיית עושה אחרת? **אולי פגישות, יותר פגישות כדי שבאמת יהיה אפשר להכיר את החניך אנחנו נפגשים פעם בשבועיים אולי שלוש, אולי זאת בעיית של תקציב.. אז היית ממליץ שיהיו עוד מפגשים? כן אולי יותר הכרות לא יודע איך כל כך להביע את זה אולי אפשר לחפש במפגשים תוכן שיעניין את החניכים אולי אפשר לשאול אותם בצורה שהכי.. כדי להבין מה הם רוצים לעשות בדרך כלל, מה הם אוהבים ולעשות את המפגשים בצורה שהם ישתתפו ויהיה להם קל להשתתף. כי לנו לא היה כל כך דברים לשנות. אנחנו צריכים לשאול אותם מה הם אוהבים, מה קשה להם, תכלס זה היה בשבילם.**

בהלימה לכך, גיבש גם עומר, שצוין מוקדם יותר בפרק, המלצות הכוללות את חשיבות התאמת תכני המפגשים לאפיוניהם המיוחדים של החניכים המחוברים:

- **בתכנית מה הייתי משנה? אולי את הפעילויות הספורטיביות אני חושב, זה כזה לא יודע יש בזה משהו לא כל כך טוב.. מבחינת שנינו כזה, כי כשיש פעילות אז אתה פחות איתו ואז הוא לא מרוכז והוא לא מקשיב לך והכל כזה מתפזר וכולם הולכים ומתפזרים ולא יודע זה קשה. באיזו פעילות ספורט היית? היה לנו עם המדריכה.. היא עשתה לנו קליעה לסל כל מיני דילוגים דברים כאלו ולא יודע זה לא כל כך צלח כי אמרתי לך כולם התפזרו וד'**

פתאום לא יודע כזה ברח, חזר, הלך. אז היו חלקים שלך היה יותר קשה להתמודד איתו? כן. שאמרת שממש כבר.. כן לפעמים אמרתי לו ד' אתה יכול לבוא? ד' תשב, ד' שם והוא לא הקשיב לי כבר.. ברור שהבנתי את זה, אבל כן זה כאילו זה היה לפעמיים מבאס כזה שאתה קורא לו והוא לא מקשיב.

בנוסף, הדגיש את חשיבות תפקודם העצמאי של החונכים המתחברים, אשר מדגים את רוחה המיוחדת של התכנית, בהיותה מקור להעצמה גם עבור בעלי התפקוד הגבוה יותר בדיאדה

- **אני חושב שמהו שהיה טוב מאוד בתכנית הזאת זה שכאילו כל פעילות המדריכים לא ישבו לנו פה והיו בצד שלהם ואנחנו תפקדנו, נגיד בקיאים אז אנחנו היינו צריכים לעשות הכול, כאילו לנווט זה וגם בסוסים ככה זה כאילו משהו שאני חושב שממש טוב.. שיש לכם את העצמאות הזאת? כן בדיוק**

11. המפגש הייחודי כיסוד מפרה להתבוננות חברתית רחבה

בתת קטגוריה קטנה מאוד, המהווה את הקול המשני בתוך הקטגוריה המרכזית גלומים שני מקרים בהם הנרטיב של סיפורי החונכים המתחברים התמקד פחות במגע האישי עם חניכים מתחברים ספציפיים, ויותר בגיבושן של סכמות פרו חברתיות כלליות. עדי התחבר השנה עם חניך מבית ספר לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות ואלונה התחברה עם בני נוער המצויים על הרצף האוטיסטי. שניהם עתירי ניסיון בתכנית, ואפשר כי גם בכך יש כדי לבסס מיקוד על תפיסה חברתית כוללת ופחות על קשר בינאישי מסוים. הגם שחונכים מתחברים אלו נטו פחות להדגיש בתיאוריהם את מהלכי הקשר האישי שנרקם עם החניכים המתחברים ואת חווית המפגשים, ניכר שכלל ההתנסויות בתכנית, אשר זימנו את המפגשים המיוחדים עם האחר, התכנסו לכדי חווית-על מגובשת, והוו את המזון לטיפולן של הסכמות הפרו חברתיות. ביסודן של סכמות אלו מונחת ההיכרות עם עולמו של האחר, קבלה של השונה, פתיחות להתנסויות חדשות החושפות מפגשים אנושיים בעלי אופי ייחודי ותפיסה של שוויוניות לצד ההכרה בשונות. לכך מצטרפת תחושת מסוגלות חברתית לאינטראקציה משמעותית יותר עם האחר השונה.

כך תאר עדי :

- **אני חושב שמהשנה שעברה הפעילות סיום של השייט אז בעצם היו ילדים שלא ידעו לחתור וזה אז עבדנו בשיתוף פעולה כל פעם התחלפו התלמידים וזה לא היה אגואיסטי כזה כל תלמיד בא וזה נתן גם מקום לחבר'ה הצעירים יותר ולתת להם את ההרגשה ואת הביטחון שכאילו מלווים אותם זה היה ממש יפה.**

- **שלא צריך כאילו לשלול דברים מההתחלה בגלל שהם נראים לך פחות מעניינים, פחות חשובים, צריך ישר לנסות, אחרי זה נהנים גם בסוף וזה כיף.** אתה יכול לחשוב על משהו שהתכנית נתנה לך משהו שאתה לוקח איתך לחיים? לנסות יותר להתחבר לאנשים שגם אם אתה חושב עליהם.. לנסות כאילו לגשר על הפערים. זה משהו שאתה חושב שעכשיו אתה מצליח לעשות אותו יותר? כן
- **אני חושב שצריך לא להתקוף יותר כאילו לחפש את הרגע המתאים לפנות אליהם, מתי איך לפנות אליהם, לראות אם הוא בקושי, אם הוא לא נמצא בקושי אולי רק לפי זה. זה משהו שאתה שם לב אליו בזכות התכנית? כן בזכות התכנית.**
- **בערך לפני שנתיים היה לי איזה פעילות שעשיתי השתתפתי עם צוות מוזיקה בבית ספר אני חושב, וכאילו קצת היה הרגשתי קצת כאילו לא ידעתי איך לפנות לתלמידים שם אז קצת כזה התרחקתי ואז זה כאילו הפרויקט הזה ספציפי [תכנית מחוברים] קצת למדתי איך לפנות אליהם למרות שזה תלמידים שונים.**
- **זה עזר לי כי לא ידעתי שנגיד בן אדם.. לא הבנתי בכלל סתם [איך] בן אדם אחד יכול להשפיע על בן אדם אחר, ובזכות הפרויקט הזה נחשפתי גם על ילדים שהם באו נגיד עצבניים באותו יום וזה אבל החיבור עם החונך אז זה שינה להם את המצב רוח וזה השפיע עליהם לטובה.**

וכך תארה אלונה:

- **מה תיקחי אתך הלאה? אחרי שהתכנית הזאת תסתיים? ת'אמת נראה לי כל אחד צריך להיות בתכנית כזאת.. כאילו זה פותח לאנשים דלת שכאילו באמת להכיר את האחר ולפני שאתה שופט אותו וזה באמת כאילו ברוב הפעמים אתם רק מדברים עליהם או מלמדים על אנשים כאלה אבל אתה לא באמת יושב איתם ומדבר איתם ובאינטראקציה איתם אבל זה שאתה באינטראקציה איתם וזה, זה בתכל'ס מזיז לך משהו בראש זה לא אותו הדבר כמו שאתה יושב בשיעור ומדברים אתך על זה.**

אלונה אמנם לא התייחסה בפירוט לקשר ספציפי שנרקם עם חניכיה, אך נראה בבירור כי ההתנסות הכוללת שחוותה היא שהזינה את התודעה החברתית המפותחת שגיבשה ("כולם כל הארבעה שהיו אתנו הם באמת מקסימים.. מבחינתי להיות איתם ימים שלמים אני חולה עליהם"), ופרטה על מיתרי ליבה, כשהיא צורבת זיכרונות משמעותיים. הנה דוגמא לאחד עמוק במיוחד:

- **הייתה פעם אחת שהיא זכרה איך קוראים לי ואז אני כזה וואיי התרגשתי, וזה היה ממש כאילו התלהבתי כי היא כזה זכרה את השם שלי.**

הן עדי והן אלונה תארו אימפקט גם במעגלים קרובים יותר של התנהלותם בחייהם האישיים. נראה כי חיזוקם של היבטים אישיים חשובים כמו שליטה עצמית/ויסות רגשי, תחושת בטחון מרוממת

יותר, פתיחות בינאישית ויכולת נתינת אמון באחר הושפעו מהאינטראקציות המשמעותיות שזימנה להם התכנית :

כך, אלונה :

- זה מה שבדיוק באתי להגיד, שיש לי יותר איפוק ממה שחשבתי. כן חשבתי שאני אתחרפן אבל לא.. כשאני בלחץ כאילו קשה לי להיות סבלנית, כאילו יש שלב מסוים שאני כבר כזה די די אני לא יכולה. ואיתם זה כזה יותר קל? כן הם מקסימים.
 - תמיד הייתי מקבלת אבל כאילו שאתה עובר חוויות כאלה זה יותר כאילו אתה יותר פתוח אתה יותר נפתח.
- וכך עדי :

- כן כי יותר צברתי ביטחון כי זה דרך האנשים שנחשפתי אליהם בפרויקט גם החניכים וגם המלווים זה אנשים שפחות אני מכיר אבל הם כן נתנו הרגשה שאפשר לסמוך אליהם גם בפעילויות וגם בכיתה כמו למשל בסוסים הם תמיד ליוו והם תמיד תמכו.
- ביטחון, התכנית נתנה לי ביטחון יותר
- זה פיתח אצלי יותר סבלנות התכנית כאילו בתחילת השנה היה פעילויות של נגיד חנוכה או כזה שדורש יותר חשיבה אז בזכות התכנית זה גם קצת עזר.

ביטוי יפה של המגע בין התרומה האישית לתרומה לאחר והקשר ההדדי ביניהם עלה אצל עדי, כאשר התייחס לאותו ממד של מתן אמון גם בהקשר של תרומות התכנית עבור החניכה שלו :

- [החניכה קיבלה] ביטחון. אני חושב שזה לסמוך על אנשים שהם פחות מכירים. לדוגמה ו' בתחילת השנה היא הייתה כזאתי סגורה וזה וגם במפגש הראשון שבאתי ודיברתי איתה אז היא ממש לא רצתה לשתף איתי פעולה והיום היא כאילו היא רואה אותי אז היא פחות תוקפנית היא יותר פיתחה סבלנות כלפי.

ההמלצות שעדי ואלונה תארו להמשך התכנית מחדדות את הרגישות הבינאישית שפיתחו בהקשרו של האחר השונה, ואת ההבניה הקוגניטיבית שנכרכה בה, כפי שמשקפת בתודעה החברתית המפותחת :

- שמעתי עוד ילדים בכיתה שלי שהציעו להם והם ישר באו עם דעות קדומות אמרו לא, לא נצליח וזה, אבל זה כאילו אין לי מה לדבר איתם אבל אם הם יתנו לזה צ'אנס והם באמת כאילו יבואו פעם אחת ויראו באמת מה קורה שם אז אני בטוח שזה ישנה להם את הדעה והם גם ירצו להמשיך הלאה בפרויקט הזה (עדי)

- **ניראה לי שכאילו שהתכנית הייתה באמת באינטראקציה של אחד על אחד או שאתה יש לך את הרגעים האלה איתם לבד אז כאילו אתה באמת מתחבר, כאילו ניראה לי שיותר צריך לתת לילדים אחד על אחד עם מי שהם מלווים או דברים כאלה בשביל כאילו באמת החיבור (אלונה).**

2. **האחר שלצדי: אני והאחר כחוליות משיקות**

קטגוריה זו קטנה הרבה יותר מקודמתה ואינה משקפת, אפוא, את המגמה הדומיננטית שעלתה מהאיונות. ארבעת המקרים המרכיבים אותה מבנים יחדיו תמונה בה ההשתתפות בתכנית נחוותה כבעלת חשיבות, אך לא חלחלה במידה ובאופן הקושרים בין חווית הקשר עם האחר לבין תחושת העצמי והתפתחותו בעבודות של הדדיות, דרך תהליך עמוק ומפתח של למידה והתנסות. במקרים הללו לרוב לא השתקפה מתיאורי המשתתפים חוויה של קשר בעל מיקוד רגשי עמוק ומבוסס עם המחובר, ובהתאמה גם התרומות שייחסו להשתתפות בתכנית לא התרוממו, לרוב, לשינוי של ממש בסכמות חברתיות או להעמקתן, ונגעו בעיקר לקידום תחושת מסוגלות בינאישית. בחלק מהמקרים מכוונות פרו חברתית כבר התגבשה קודם לתכנית, בעקבות מאפיינים אישיים או שינויים אחרים שהתרחשו בחיי המשתתפים, ובקרב הנותרים התרומות הצטמצמו בעיקר למישור הבינאישית הקרוב ולהיבט הפרגמטי בתוכו, ולא הוו מגדלור מאיר דרך חדשה, המונחית על ידי ערכים חברתיים מוצקים. ולצד כל זאת, גם במקרים אלו עלו נקודות של הארה בהתייחס לקשר עם אחרים ככלל, ועם בעלי מוגבלויות בפרט, שלוו ברגעים קטנים נצורים של רגישויות ותובנות מיוחדות מהתכנית, ושל התפתחות אישית מסוימת בהקשרה.

בן וסוהר השתלבו השנה בתכנית ממניעים שונים, הגם ששניהם צברו בה ניסיון קודם, פחות מיטיב. כך, בעוד בן, שחובר לילד המצוי על הרצף האוטיסטי הגיע מתוך תחושת בשלות ומוטיבציה פנימית להירתם ולהעניק מעצמו בכדי שהפעם הניסיון יצלח, סוהר, שחובר השנה לילד מבית ספר לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות, הגיע ממקום מעט פחות בשל, כשהוא ממוקד עדיין במניע חיצוני, אך שינה את תפיסתו בעקבות התנסות נוכחית חיובית ;

- **איך הגעת לתכנית? ממי שמעת על זה? זה משהו שרצית לעשות? כן, ממש רציתי לעזור כאילו ובגלל שזאת שנה אחרונה שלי בבית הספר ובבית הספר השני לא יהיו דברים כאלה אז אמרתי שאני אלך לעזור. איך דמיית את ההשתתפות שלך בתכנית? אמרתי שאני אשים את כל כולי שיהיה טוב (בן)**
- **לפני איזה שלוש שנים ניראה לי אז כאילו הציעו לבית ספר להתחיל עם זה אז בהתחלה היינו הולכים רק לבית ספר של ילדים עם אוטיזם והייתי שם איזה פעמיים ובגלל שבפעם**

השלישית לא באתי אז לא נתנו לי להמשיך.. אבל אז כאילו זה היה לפני איזה שלוש שנים ככה אבל שנה שעברה נתנו לי להיכנס עוד פעם ומאז אני בזה כאילו עד עכשיו. הגעת לכל המפגשים? כמעט כולם. אם היו מפגשים שלא הגעת אז למה לא הגעת? אהה חוסר שינה. זה גם נראה לי אפשרות טובה לעשות כאילו את השנות התנדבות וגם זה שמעי זה סבבה זה כיף כזה ולתת לילדים שצריך לתת להם לעשות איתם כיף פה ושם זה סבבה דווקא לעשות איתם פעילויות... ואם נניח לא הייתה את המחויבות אישית עדיין היית רוצה לקחת חלק בפרויקט? יכול להיות שכן אם הייתי יודע שזה ככה אז לא הייתה לי בעיה להמשיך זה לא טרחה זה כיף.. רוב הסיכויים כאילו אם אני כן עושה פה שנה הבאה עוד שנה, אני כן אסיים את המחויבות שלי, אבל יכול להיות שאם שנה הבאה יהיה את זה עוד פעם אולי אני אלך לזה עוד פעם. מאז שאנחנו בבית ספר [שם בית הספר הושמט] אני כן נהנה במפגשים.. לפני שלוש שנים שזה היה עם הילדים עם האוטיזם כי זה קצת יותר קשה מלעבוד עם ילדים עם רק הפרעות למידה שזה גם לאחותי יש את זה אז אני יכול להבין טיפה. פה זה היה טיפה יותר מגביל כי אי אפשר לעשות איתם כל מה שעושים עם ילדים רגילים כי הם פחות.. לי זה ספציפית לא הסתדר, אבל הם [חונכים מתחברים אחרים] כן כאילו המשיכו עם זה (סהר)

הן בן והן סהר מסגרו את החוויה במיקוד חיצוני במהותו, המתרכז בפעילות ופחות בקשר עם החניכים המתחברים, כך שהקריטריון לתחושות חיוביות או שליליות נטוע לכאורה בתוכן המפגשים בלבד.

כך סהר:

- היה מפגש אחד שיצאתי ממנו טיפה יותר אבל זה היה כאילו זה לא שדיברנו על המפגש עצמו כאילו על הקונטקט שלו, פחות בגלל זה.. עשינו כזה שיעור ספורט כאילו ואז הרבה כדורים עפו לפני של אנשים אז קצת היה יותר מעניין.. אהבתי שהיה קצת יותר אווירה. היה עוד איזשהו נניח איזשהו מפגש שיצאת ממנו ממש בוואו או שעוד משהו שנניח גרם לך במפגש הזה לצאת בהתלהבות? אני לא חושב, לא היה משהו שהיה יותר מידי.
- לפי דעתי בחנוכה שהיינו שם שהם עשו כאילו כמו טקס כזה לחנוכה אז פחות היה לי סבלנות לשבת שם בטקס הזה ופה אני מעדיף לא להיות בטקסים אז כאילו זה גם פחות.. מה היה שם? היו עוד דברים חוץ מהטקס? זהו שלא ממש אז כאילו רק טיפה תחנות וגם הן היו כזה לא לגיל שלי אז זהו אז מה שגרם לך להרגיש נניח שהמפגש הזה פחות מוצלח זה הפעילות עצמה שהייתה שם? כן, היה חוסר כזה חוסר פעילות לפי דעתי. אוקי ועם הילד? החניך המתחבר שלך? איך היה שם אתו? לא יודע פחות היינו לידם הם ישבו ואנחנו נתנו לנו לשבת על כיסאות בצד כי לא ממש יכולנו לשבת על הרצפה כולם אבל פחות ישבו לידנו בחלק הזה אז היה פחות קשר

וכך בן:

- המפגש של הפיצה היה נחמד, היה הכי טוב מכולם אבל גם.. היה שם בריכה והוא עוד שנייה קפץ. אז היה גם קצת אגרסיבי כזה להסתובב סביבו 24/7, הוא במיוחד. אז ממה

נהנית במפגש? **נהניתי כי זה היה יותר פאן כזה.. היה אחלה, אישה נחמדה, ישר באנו הכנו פיצות. החניך המתחבר שלך שיתף פעולה? הוא הכין איתך? בקטנה, גרמתי לו לשתף פעולה וזהו כאילו.**

- אתה יכול להיזכר במפגש שהיה פחות מוצלח? **בבאולינג. למה מה היה בבאולינג? כי הוא לא שיחק... הוא רץ בתוך המסלולים, לשחק הוא לא באמת שיחק, גם הרבה כאילו לא שיחקו וזה סתם היה לרוץ אחריו. ומה עוד היה שם? זהו לא נהנה או משהו הוא סתם רץ כזה... הוא לא שיתף פעולה וזה גם מתחם כזה גדול ומסוכן והוא התחיל לרוץ כזה בתוך המסלולים... זה היה כזה מקום סגור אז אפשר להשתלט והכל ואם הוא בורח אתה מדבר איתו. והוא עצר כשאמרת לו: נתתי לו לעשות סיבוב כזה של 5 דקות כזה.. וביקשת עזרה או משהו? שיעזרו לך? **לפעמיים עוזרים לפעמיים אני מסתדר עם עצמי.****

מתיאוריהם עולה כי ישנה חשיבה על הקשר ועל מידת השותפות, אך נראה כי היא מתקיימת במרחק מה מחוויית העצמי, ונותרת תחומה במסגרת התבוננות יותר פונקציונלית (מידת שיתוף הפעולה עם תכני המפגש) ופחות רגשית. ביטויים נוספים למרחק בין תפיסת ותחושת העצמי לבין חווית המפגשים והקשר עם החניך המתחבר עלה אצל בן, כשהתייחס לציפייה לקראת המפגשים כמו גם למשמעות החניך המתחבר שלו עבורו, לרפלקציות שאחרי המפגשים ולהמשכיות הקשר :

- אתה מחכה לימים שאתה נפגש עם ע'י? **מה זה מחכה, לא בדיוק מחכה אבל כאילו.. אתה חושב על זה לפני? אתה מצפה למשהו? לא מצפה. הלכתי כאילו לעזור אני רוב הזמן לא נהנה הרבה. אני שם את כל כולי בשביל לעזור**
- תשלים לי את המשפט – המתחבר שלי הוא כמו _____ בשבילי. **המחובר שלי כאילו חניך.**
- קשה לך להגיע למפגשים איתו? **כן זהו אני גם לא נהנה כאילו מרוב הפעילות. אתם מדברים אחר כך כל החברים? לא לא יצא לי לדבר על זה. כי יש לכם את המפגש אחרי זה שאתם מדברים נכון? כן אבל תלוי איך כל אחד הרגיש. ואתה לא משתף? ואתם לא יושבים ומדברים על זה? לא לא יצא לי לדבר על זה.**
- ...אז אם אתה אומר שלא תפגשו יותר אז יש לך איזה משהו ספציפי שהכי תתגעגע אליו? **כאילו אני אוהב אותו בסך הכל זה פשוט אין לי זמן, זה לא קשור אליו ספציפי.**

לצד זאת, בן כן התייחס לדינמיות בקשר ולהתפתחות המתחבר שלו במהלכו, ולצד נקודת הייחוס העצמית, ניכר כי הוא למד להכיר את מאפייני הלקות ולנהל את הקשר לאורם, מתוך התכווננות למבעים א-וורבליים של המתחבר :

- הוא אחלה ילד הוא ממש חמוד אבל גם לא מדבר הרבה, בזמן האחרון הוא טיפה יותר מדבר, יותר נפתח, בהתחלה כשהגעתי לקחתי את זה קצת יותר מבאס כאילו הוא לא דיבר אבל הוא התחיל לדבר כזה. הוא מתקשר איתך? הוא לא מתקשר כל כך, הוא כן חוזר על

עצמו. אז מה אתה עושה? איך אתה מנסה לתקשר אתו? תן לי דוגמה.. אני מדבר איתו אבל אני לא מצפה לתגובה בחזרה. ואתה רואה משהו אצלו? איך הוא מגיב? תנועות שהוא עושה? זהו שהיום הוא מדבר על מלא דברים שלא קשורים אבל רואים שהוא יותר שמח כזה.

- **[במפגש] הפיצה גם שהוא עשה לנו גם יותר לדבר, יותר להבין אחד את השני, יותר הבנתי אותו...**
- **... השתנה הרבה.. מה למשל? במפגש הראשון הוא לא שם עליי בכלל, היה עסוק בשלו. מה היה שם בדיוק? מה ההרגשה הייתה? זהו באתי כאילו בגישה דווקא טובה וזה ביאס אותי כי ראיתי שהוא לא מתייחס אליי.. ומה עשית? בעיקר דיברתי איתו ולאט לאט הוא כן התחיל להיפתח אליי והכל. ומה אתה מרגיש עכשיו? שהוא יותר מקשיב. הוא יותר פתוח במפגשים מאשר במפגש הראשון שהיה איתו.. איך אתה מרגיש את זה? כי הוא יותר זז ומדבר ושמח.. נגיד במפגש שניים הראשונים הוא לא דיבר בכלל חשבתי שהוא לא מדבר ואז אתה מתחיל לזרוק מילים ואתה כזה ואוו.. פתאום זה הפתיע אותי.**
- **במפגשים עצמם אני יודע מה הולך. אחרי זה אני לא יודע. שמתי לב לשינוי אצלו לטובה שהוא יותר פתוח ומדבר ושמח... שהוא התחיל יותר להגיב לדברים שאני אומר לו, יותר להקשיב. אם הוא רוצה ללכת לשם אז הוא אומר כן ובא אז זה כאילו דברים שלא היו בתחילת שנה.**

תיאוריו של סהר חשפו אף הם מהלך התפתחותי באופי וברמת החיבור בין הצדדים, הגם שנותר די מתון :

- **יוצא לך נניח אתה לשתף אותו בדברים, בדברים שלך? יכול להיות לא זוכר לא יודע כאילו פחות יש לי כאילו אין לי כל כך מה לשתף אותו בדברים שלי אבל אם הוא שואל אז כן אני כן אגיד לו. פחות יצא לנו לדבר גם על דברים גם שלי. אז אתה לא מדבר איתו על דברים שנניח קשורים אלייך שהם מחוץ למפגש? אני לא חושב לא.. לא יוצא ממש כאילו. אוקי ונניח כשמסתיים מפגש או משהו כזה אתה שואל אותו איך היה לדעתו? כן כן אני שואל אותו מה היה וכאילו הוא אומר לי היה סבבה, בסדר.. אם אני שואל אותו איך היה לך אז הוא כן משתף. והוא מספר בדרך כלל דברים חיוביים או שגם דברים שפחות טובים? בדרך כלל דברים חיוביים כאלה.**
- **בהתחלה היה שקט טיפה כאילו שנינו היינו יותר שקטים, אני עשיתי יותר לעשות את הלהתחיל לדבר כי ילדים קטנים טיפה פחות בא, אבל לאט לאט כאילו כן זה כיף שכאילו אתה יותר נפתח וזה ואפשר לדבר חופשי והוא לא מתבייש ואנחנו לא מתביישים אחד מהשני כבר.**

אצל סהר, אף יותר מאשר אצל בן לגביו התקדמות החניך כן עוררה משהו בקרבו, נראה כי המפגש עם המחובר לא התרומם לכדי חוויה מעצבת, ולא הצליח לגעת במעמקי העצמי ולפרוץ את

גבולותיו. לצד זאת, הגם שבדומה למקרה של בן נקודת ההתייחסות הבסיסית לקשר נצמדה לגבולות שירות ה'אני' (עד כמה החניך המתחבר התייחס אליי/הקשיב לי/נפתח אליי, או לחלופין עד כמה המפגש "זרם" והרגיש לי נוח ונעים), נראה כי גם אצלו עלתה התבוננות חדשה ומתפתחת על הקשר. במקרה של סהר ישנו דגש גדול על ה being ולא רק על ה doing, כך שבמובן זה ניתן להצביע על גיבוש הוויה מסוימת של "ביחד".

- **הוא טיפה שקט אבל הוא חמוד הוא מצחיק שאנחנו בהסעה יותר אז יש יותר דיבורים אז בנסיעות יש הכי הרבה נראה לי. על מה אתם מדברים בנסיעות? לא יודע בכללי כולם יושבים מאחורה כאילו וגם אנחנו וגם החניכים אז חוץ מזה הרבה מאוד צחוקים על כל מיני סיטואציות סתם, וע' גם משתתף בזה והוא מדבר וצוחק מזה.. הוא משתף פעולה? כן הוא סבבה עם זה יפה, גם במפגשים עצמם, או שזה היה בעיקר באוטובוס השיתוף פעולה הזה? גם במפגשים, הוא תמיד כאילו בערך שעה תמיד משתתף ותמיד כזה איטי כזה אז אפשר לדבר איתו ולהיות איתו שמה בכיף.**
- **אין לנו בכל מפגש משהו ספציפי שעושים איתם אז אני לא יכול לתת לך משהו במיוחד אבל בכללי זה כיף זה לדבר לצחוק איתו כאילו ולהיות איתו חברתית כזה יותר, בדיבור כאילו בעניין ששם, כי אין לנו יותר מידי במשותף, כאילו הוא ילד קטן ואני פחות אז..**
- **כשהיינו בזוגות אז כאילו היה לנו כמה משחקים שזה היה שהיו משחקים שזה סוג של פוטבול אז כל פעם שהיה התור של הזוג שלנו לבעוט אז הוא לא יודע אפילו לבעוט וכל פעם שהוא בעט והוא בעט רחוק ועקום וזה, ועזרתי לו טיפה לכוון לאן וזה עזר לנו וכן היה כאילו היה מצחיק לראות אותו ואחרי זה שעזרתי לו זה היה כיף כאילו לראות אותו משחק וכולם היו שמה מאושרים וכולם היו שם שמחים**

בהתאמה לפרופיל הכללי של האחר לצדי אך לא בתוכי, סהר לא גילה מודעות גדולה לממד של התפתחות בקרב העצמי של האחר, והתקשה להצביע על תרומה מבוססת וישירה של התכנית עבור חניכו המתחבר;

- **אולי להיות יותר פתוח כאילו לדיבורים.. כאילו וגם זה אני לא יודע אני לא יכול להגיד בוודאות כי בהתחלה גם אני הייתי חדש והוא גם חדש אז זה לא היה לנו איך להכיר אחד את השני אז אולי בגלל זה אני לא יודע כמה הוא מה הוא איך הוא היה לפני כל כך אז לא יודע ..**

בהלימה לכך, התקשה להצביע על התפתחות משמעותית שלו עצמו, אך נראה כי אפילו כשהתכנית אינה מחלחלת עמוקות וצורבת זיכרון משמעותי עם השלכות מכוננות ובונות עצמי, יש לה עדיין ביטוי חשוב דרך נגיעות שונות בממד הבינאישי. כך, הגם שסהר פחות התקדם ברגישותו לאחר

המוחלש יותר, נראה כי ההתנסות בתכנית תרמה לשינוי גישתו ל"אחרות נורמטיבית" יותר, כזו שנוגעת יותר למגעיו הישירים עם אחרים בסביבתו הקרובה והמוכרת, השונים ממנו במעט - קבוצת גיל צעירה יותר. גם בכך ניתן לראות שינוי תודעתי והתנהגותי בעל חשיבות:

- **יש לי יותר סבלנות לילדים שחשבתיו שלא, לצערי אני לא סובל ילדים קטנים בגלל שהם מעצבנים .. לעבור את כל מה שיש ילד קטן איתך כל הזמן אז כאילו עברתי את זה עם אחותי אז זה למה אני פחות דואג אבל הבנתי שלא כל הילדים הקטנים כמו אחותי אז זה בסדר. אז למדת בעצם שאתה סבלני? כן טיפה יותר כן.. אולי ליצור קשר יותר טוב עם ילדים שהם יותר קטנים כאילו שיכול להיות יותר סובלני איתם וזה ויכול לדבר איתם ולעשות איתם המון דברים חוץ מלהגיד שלום**
- **הם לקחו אותנו שאנחנו עוד שנייה מסיימים בית ספר ולקחו ילדים שהם יותר קטנים ..אם אנחנו יכולים כן ליהנות איתם ולהיות איתם אז בסופו של דבר כן אפשר לעשות את זה..**
- **יכול להיות [שהשתנה משהו] ב לתת אולי.. כי הם ילדים קטנים אז הם צריכים הרבה עזרה אז הרבה פעמים הם כן מבקשים כאילו שיעזרו להם וזה.. ולאט לאט זה יותר ויותר קל כאילו בשלף לבוא ולעזור להם ולהגיד אם הם שכחו משהו או שהם צריכים משהו מאתנו**

בשונה מסהר, בן כבר ביסס מצע של קבלת האחר, מתוך היכרות מוקדמת עם הלקות דרך בן משפחה, וטיפח מיומנויות הקשורות בנתינה עקב שינוי הכרתי שעבר קודם לתכנית. לצד זאת, ניכר מדבריו כי התכנית תרמה לחיזוק מסוים של בסיס מוקדם זה של מודעות ומכוונות לאחר, ובעיקר לטיפול תחושת המסוגלות המנחה אותה:

- **יש משהו ספציפי בעצמך שהשתנה בך בעקבות התכנית? תנסה ככה להיזכר... לא יודע זה נהייתי יותר עדין כזה כי אתה עובד עם ילד בכיתה ד'... שזה משהו שלא התנהגת לפני זה עם ילדים ככה? כיבדתי והכל אבל לא התעמקתי בזה... .. אתה רואה את עצמך עושה משהו שונה...? נשאר אותו הדבר, עזרתי למי שצריך.**
- **יש לי בן דוד גם עם אוטיזם אבל יותר גדול הוא בן 15, אוטיזם קשה הוא לא מתקשר בכלל ואתה מסתדר איתו? זהו הייתה לי תקופה שגם הייתי מנסה לעזור לו והכל ..הוא בן 15 אז הוא יותר גדול ממך? כן הוא 15-16 אז כן הוא יותר גדול, אחרי זה זה נהיה קשה מידי.**
- **אם היית צריך לחשוב על דבר עכשיו שתכנית מחוברים נתנה לך מה אתה יכול לחשוב עליו? משהו שאתה לוקח איתך הלאה עכשיו לחיים. את ההרגשה.. מה זה אומר ההרגשה? גם שעזרתי וגם שהכרתי יותר לעומק כאילו ילד עם מוגבלות.**
- **היה משהו שבזכות התכנית אתה רואה שהשתנה בך במתן עזרה לאנשים? אמרת כבר שאתה מכיר ושכן דוד שלך גם עם אוטיזם. אבל בכללי גם אנשים ברחוב שהולכים ומישהו צריך עזרה.. אני ישר הולך לעזור לו, זה קצת השתנה בי. הייתי חסר ביטחון בשביל ללכת**

כאילו הייתי מתבייש והכל. זה כאילו במובן מסוים זה שיחרר אותי. אתה מרגיש שאחרי התכנית אתה יכול יותר להציע ולעזור? כן. כלומר משהו שהשתנה ביכולת שלך לחזק אנשים, לעזור לאנשים, לתת לאנשים להרגיש טוב? כן, לא יודע דברים עם חברים, מעודד והכל תמיד מנסה לעזור. זה עברתי שינוי גדול יחסית מתחילת שנה. בגלל התכנית? יותר בכללי, שיניתי כאילו גישה לחיים... מצד אחד אני לא יודע לאן זה מוביל אותי בחיים אבל אני כן יודע שזה עוזר לי לדעת שאני יכול לעזור לאנשים.

בהתייחסם להמלצות להמשך פועלה של התכנית בן וסחר התייחסו שניהם להתאמת אופיים של המפגשים לאפיוני המגבלות או הקשיים עמם מתמודדים המתחברים, וגם בכך ניתן לראות ביטוי לגיבוש מכוונות לאחר השונה ואולי גם לשינוי תודעתי מסוים בהקשר זה :

- **לשנות טיפה את הפעילויות למשהו טיפה יותר מאתגר לפי דעתי כי זה ילדים שהם כיתה ה'-ו' הם מסוגלים לטיפה יותר לפי דעתי כאילו ב... וגם לפי דעתי הם גם היו נהנים ממשוהו טיפה יותר ואוו... כל מיני פעילויות יש את ה i jump הזה כל מיני דברים כאלה פעילים כי לא עשינו משהו יותר מידי שהצלחנו להיות פעילים וניראה לי שדווקא זה עושה טוב לילדים בגיל הזה שהם גם קצת היפרים. זה יוצא מהם.. דברים כיפיים כאילו.. אולי את הספורט יש את הקיר טיפוס הזה החדש כל מיני כאלה פעילויות יותר פיזיות כי זה דברים שהם יכולים לעשות וזה דברים שהם גם נהנים לעשות כי זה יותר פיזי, נגיד לאכול פיצה אני גם חושב שלפי דעתם כולם כאילו עם לב פתוח אבל לפי דעתי הם היו נהנים יותר לעשות משהו שהוא יותר פעילות.. לא יודע שיביאו דברים טיפה יותר פיזיים יותר ספורטיביים או טיפה יותר רמה מעל מה שהיה השנה (סחר)**
- **חלק מהמקומות שיצאנו אליהם לא היו כאלה טובים לדעתי, לבאולינג אחד מהם כי זה כאילו דבר שיותר מורכב לשחק, חלק גדול מהם לא שיחק באמת באולינג (בן)**

בדומה לבן ולסחר, גם גיא ורום הגיעו השנה לתכנית מנקודות פתיחה שונות ; רוֹם, שחובר עם ילד מבית ספר לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות תאר מוטיבציה גבוהה להשתתפות, בעוד שגיא, שחובר לילד המצוי על הרצף האוטיסטי תאר בפרוטרוט דפוס של הימנעות, הקשור בעיקר בחשש מכישלון בהתנסות. הנה כמה מתיאוריהם :

- **שנה לפני זה ראיתי כל הזמן חברים שלי יוצאים מהכיתה ועושים את כל הדברים האלה ונורא רציתי לצאת גם איתם. אני בחרתי להיכנס בשנה שאחרי. מה חשבת שיהיה לפני שהגעתי לתכנית? ציפיתי כל מה שקרה באמת, ציפיתי שנצא לכל מיני מקומות ושנהיה ביחד ושאני אעזור לתלמיד שלי, לחניך שלי וציפיתי נכון (רום)**
- **כן האמת שפחדתי שאולי אני לא אצליח להיות חונך טוב.. לא יודע כי בגלל שאף פעם לא הייתי חונך בעבר של אף אחד אז הבנתי שאני לא כל כך מתאים לזה, שאולי אני לא טוב**

מספיק אז.. ובסוף כאילו אחרי כל הפעילויות אז הרגשתי שאולי אני כן יכול להיות חונך ושמחתי מאוד (גיא).

בהתאמה למאפייני קטגוריה זו, גם גיא ורום הדגישו בתיאורי המפגשים את תכני הפעילויות והתבוננו עליהם דרך נקודת מבט חיצונית משהו, החוצצת בין תפיסת המפגש עם המתחבר והקשר עמו לבין בניית העצמי שלהם בממדים שונים.

כך גיא :

- אתה יכול להיזכר במפגש שהוא היה קצת פחות מוצלח? **האמת המפגש עם האזני המן גם היה נחמד אבל את זה אהבתי קצת פחות.** למה בגלל הפעילות עצמה במפגש? **כן אני פחות מתחבר אבל בסדר זרמתי...** אבל היה איזה מפגש שאולי לא הצליח לך כל כך טוב או שלא היה טוב עם נריה או משהו כזה? **כן בפגישות הראשונות לא שלא היה טוב איתו סתם אני הרגשתי לא טוב עם עצמי לרגע.** אתה יכול לספר קצת? **כן היה לנו איזה מפגש כזה שהיינו צריכים להדביק כל מיני מדבקות על דפים משהו כזה, וסתם לא כל כך אהבתי את זה אז אתה יכול לספר לי על מפגש שהרגשתי בו טוב עם עצמך, לא בקשר לפעילות, אלא שהרגשתי טוב לגבי עצמך.** אמרת שבהתחלה לא כל כך הצליח לך אז היה איזה רגע שכן הרגשתי טוב עם עצמך? **בפעילויות האלה שאמרתי לך הבאולינג, החווה החקלאית וגם הייתה עוד פעילות אחת זה היה טיול ג'יפים כזה.** נכון, מה היה שם בטיול ג'יפים? **היה ממש כיף ממש.** היה משהו שהרגשתי בלי שום קשר לפעילות עצמה, אלא שיצאת באותו יום מהמפגש עם החניך והרגשתי טוב עם עצמך? **אני לא זוכר ממש**
- מה היה הכי מוצלח מבחינתך בתכנית? **מכל הפעילויות?** משהו שהיה הכי מוצלח עבורך. **לא יודע נראה לי הבאולינג כמו שאמרתי.** גם הטיול ג'יפים מה היה בטיול ג'יפים שהיה מוצלח? **כי נסענו גם עם המורים, והמורה בבית ספר שלי וגם עם איזה נהג ואני ונ' גם היינו בג'יפ כזה ונסענו והיה כיף וגם שמנו מוזיקה.. היה ממש כיף**

וכך רוֹם :

- תכלס הטיולים הכי כיפיים היו טיולי הג'יפים.. היינו הולכים למקומות והיה מאוד קופצני וכיפי ובסופו של דבר היה מלא אוכל ומוזיקה והיה כיף ואז כזה עם החניכים. עם ד' גם נהנה שם? **כן.** מה היה שם שנהנית אותו? תנסה רגע להיזכר. **רקדנו שם עשינו כולנו ביחד עשינו את הרכבת או איך שלא קוראים לזה וזה היה נורא כיפי ונהניתי מהאוכל ונהניתי מהנסיעה עצמה.**
- ואתה יכול להיזכר רגע במפגש שהיה לך פחות מוצלח, פחות טוב, שהרגשתי בו פחות טוב? **לא.** שום דבר? **רוב המפגשים שלי היו טובים ואלה שלא היו טובים היו כזה בסדר לא משהו מיוחד מאיזה בחינה הם היו בסדר? משהו שקשור בד'?** **לא, פשוט שזה היה פחות מרגש, זה היה די רגיל ומשעמם אבל לא היו הרבה כאלה.** אוקי, ואתה יכול להיזכר במפגש שבו הרגשתי טוב עם עצמך, משהו שיצאת ממנו והרגשתי טוב, שלא קשור לפעילות שהייתה? **לא, לא ממש אף פעם לא הרגשתי טוב עם עצמי פשוט נהניתי לעשות את זה וזהו. לא**

קיבלתי שום דבר חזרה או הרגשה מאוד מיוחדת מזה. בשום מפגש? שום מפגש, אני לא בן אדם שבדרך כלל עושה, מקבל סוג של חזרה מזה, אני פשוט נהנה לעשות. אבל אתה מקבל מזה גם כשאתה עוזר לאחרים לא? אתה לא מרגיש ככה? יכול להיות שאני כן אני פשוט לא שמתי לב לזה.

לצד העיסוק בתכני המפגשים, גיא ורום בכל זאת יכלו להעיד גם על הקשר שנרקם עם החניכים המתחברים. ואולם, תיאוריהם ממחישים התייחסות דואלית באופייה: מצד אחד יש בה רגישות מסוימת לתחושות המתחבר, ומן הצד השני העיסוק בהן עדיין מוגבל, כשאבן הבוחן להצלחה הוא סוג של רווח אישי (גם סיוע לאחר עשוי להיצבע במיקוד עצמי) או החיבור האישי למפגש. נראה כי דואליות זו ממחישה היטב את מאפייניה של קטגוריה זו: כך שחוויית האחר בהחלט זוכה להנכחה ולהתייחסות, אך היא פועלת בכפיפות מסוימת לחוויית העצמי ובשירותה, או שמתקיימת לצדה, ולא כחלק אינטגרלי ועמוק בתוכה.

כך, רום:

- **לעומת שנה שעברה אני עכשיו מרגיש טוב עם הילד הזה.. ומה הכי אהבת לעשות איתו? את הטיול סוסים.. הוא גם אהב? כן הוא זה שהזיז את הסוס ואני זה שהוביל את הסוס... ראיתי שהוא נהנה. אין הרבה דברים שאני לא אוהב אני די אוהב לעשות את הכול איתו. אני די טוב בזה.**

- **אתה יכול לחשוב על מפגש מסוים שהרגשת טוב עם ד'? נסה להיזכר מה הרגשת ומה לדעתך גרם לך להרגיש טוב שם. הרגשתי שהצלחתי לעזור לו במשהו. מתי זה היה? לא יכול לומר דבר ספציפי, אבל אני פשוט מרגיש שזה עוזר לי שאני עוזר לו במשהו ספציפי, זה בסדר שאני בא איתו ועושה איתו דברים אבל כשאני עוזר לו במשהו הספציפי הקטן הזה אז אני מרגיש שיש לי את הריטרן הזה**
וכך, גיא:

- **מה הכי אהבתי לעשות איתו? את הבאולינג כן עשינו תור תור ושיחקנו יחד. זה היה לי הכי כיף. ומה פחות אהבת לעשות איתו? נראה לי הפעילות הראשונה או השנייה. מה היה שם? כי התחילו לצבוע על דפים משהו כזה והוא גם לא אהב את זה? לא, הוא כן אהב את זה אבל אני ככה פחות התחברתי..**

- **[חוויית מוצלחות]: בעיקר הבאולינג, החווה החקלאית והוילה... הגענו לשם ואז ישבנו כמה דקות ואז לקחנו את הכדורים וכל אחד בתורו כאילו עשה סטרייק בוא נגיד. נ' היה אתך? בטח הוא ממש התרגש עד עכשיו הוא זוכר את התוצאה שהוא עשה שם. היה איזה רגע שאתה זוכר מהמפגש, שחשבת עליו אחרי זה? שהוא ממש שמח וגם ממש התלהב הוא אפילו מרוב שהוא כל כך שמח הוא אפילו זוכר את המשחק**

מאפיינים אלו של נוגע/לא נוגע בהתייחס לחוויית הקשר עם האחר, עלו גם בממדים אחרים הקשורים בתפיסת הקשר והמשכיותו. גיא ורום אמנם חולקים תבנית זו בבסיסה, אך ניכר כי הם בכל זאת מתפצלים בחווייתם, כך שזו של גיא מצליחה להעמיק יותר את נקודת ההשקפה בן תחושת העצמי לבין החיבור לאחר בהשוואה לרום, ובהתאמה לכך המכוונות למתחבר והקשר האישי שנקדם אותו נראה משמעותי יותר:

כך רוּם:

- אתה מחכה לימים שאתה נפגש איתו? לא ממש, יש לי את העיסוקים שלי, יש לי את הדברים שהולכים לי בראש אני מתעסק בדברים שלי וכזה בא אז זה בא. יש משהו שאתה משתף אותו? הוא משתף אותך? לא. אנחנו לא נכנסים לפרטים כאלה, אנחנו חברים כאילו אבל לא חברים קרובים. על מה למשל אתם מדברים? יש משהו שהוא אוהב והוא מספר לך? הוא סיפר לי אני שכחתי, אני שכחתי מה הוא אוהב. אוקי, אז על מה אתם מדברים בדרך כלל? אתה יכול לתת לי דוגמה? אנחנו בעיקר מדברים על מה שקורה נגיד זה די אלתורים כאילו אנחנו עוברים על איזה מקום מעניין אנחנו מדברים על המקום המעניין הזה, אנחנו עושים משהו ואנחנו מדברים על הדבר הזה. חוץ מזה אנחנו לא נכנסים לחיים אחד של השני.
- אתה יכול לחשוב על רגעים או משהו לאורך כל הקשר הזה שהשתנה בקשר שלך עם ד"? אממ.. לא.. בהתחלה נגיד איך היה? חוץ מההתחלה שבהתחלה הכרנו כזה הכול היה טוב ולא התקרבו יותר מאז, אז יש איזשהו גבול מסוים. היית רוצה להמשיך ולהיפגש איתו אחרי המפגשים יסתיימו? זה לא בעניין שלי כרגע. אם זה יגמר תכף ולא תפגשו אז מה הדבר שהכי תתגעגע אליו? למפגשים עצמם איתו. מה למשל במפגשים עצמם? לעשות את הדברים איתו אני אתגעגע לעשות את זה אבל כנראה שאני אמשיך שנה הבאה ואני אהיה עם עוד ילד

וכך גיא בהתייחסותו לדמות המתחבר, הממוקדת בחזקתיו, ולהתפתחות הקשר:

- הוא ממש ילד טוב, הוא ילד נחמד, ילד שמח כזה ו.. הוא כזה ילד חיובי כזה, הוא כזה הוא ממש רואים שאין בו רוע אפילו קצת
- בהתחלה כאילו פחות היה לי, קצת היה לי קשה להתחבר איתו כי לא כל כך הכרתי אותו אז היה לי קצת קשה בהתחלה אבל אחרי כמה פעילויות למדתי להכיר אותו יותר, ויותר התחברתי איתו ואז זהו. יותר קל היום? כן יותר טוב גם.. אני מרגיש איתו ממש סבבה כאילו הוא אחלה ילד..

בדומה לכמה חונכים מתחברים אחרים, גם גיא ורום לא יכלו להצביע על קשר ישיר ובלעדי בין ההשתתפות בתכנית לבין העצמת כשרים פרו חברתיים, בשל התפתחות שעברו בחייהם גם ללא

קשר לתכנית. גיא גולל סיפור מפורט של התפתחות אישית (ויסות רגשי יעיל מבעבר) ובינאישית (מהיותו ילד בודד עם בעיות התנהגות הוא רואה עצמו היום נער סתגלני, המוקף בחברים משמעותיים) שחוה מאז עבר לבית הספר הנוכחי, וגם רוס תאר צמיחה אישית שאינה כרוכה דווקא בהשתתפות בתכנית, לצד נטיות פרו סוציאליות מוקדמות:

- הרבה יותר קל לי לגשת אל אנשים בכללי, הרבה יותר קל לי ליצור חברים אני גם מחפש עכשיו אנשים חדשים... אני כל הזמן רוצה ליצור גם קשרים מאוד חזקים עם אנשים מסוימים. זה כן השתנה בי אבל זה השתנה בלי קשר למחברים.... ביטחון עם אנשים אחרים ולהיות ליד אנשים אחרים כן עלה, אבל כן כמו שאמרתי שיותר קל לי להיות עם אנשים אחרים אני לא בטוח אם זה בכלל קשור ספציפית למחברים.
- יכול להיות שהיום בזכות התכנית משהו השתנה ביכולת שלך לחזק אנשים אחרים, לעזור למישהו? אני תמיד עושה את זה בכללי ככה אני יוצר את הקשרים החברתיים שלי עם אנשים.. אני כל הזמן אני מחפש לעזור לחברים הקרובים שלי ולתמוך בהם אבל זה לא משהו שהשתנה, זה תמיד היה ככה אצלי... תמיד דאגתי לזולת..

ואולם, בשונה מהאפיון הפרוטוטיפי של קטגוריה זו רוס כן ייחס תרומה ישירה לתכנית בטיפוח קבלה וסובלנות לאחר השונה דרך היכרות עם עולמו, כזו אשר מוססה תיוגים מוקדמים וחרדות נלוות. בנוסף, ובדומה לסהר ולבן, לתפיסתו טיפחה התכנית בעיקר תחושת מסוגלות בהקשר חברתי זה;

- קודם כל אני מאוד הופתעתי מאיך שהוא מאוד מאוד חברתי אני מאוד הופתעתי מרוב הילדים שם. נגייד יחסית לשנה שעברה הם די נראים כמו ילדים רגילים הם חברים, הם מדברים הם יוצאים. היו הרבה רגעים שעבר לי בראש שהם אם בכלל יש להם באמת בעיות? הם בסדר גמור. לפי דעתי הם באמת בתפקוד יותר גבוה.
- סובלנות לגבי אנשים ששונים ממני או אנשים כאלה עלה בהרבה, לפני זה לא היה לי כל כך הרבה סבלנות לזה אבל היום אין לי בעיה בכלל כמעט... לפני שהשתתפת בתכנית פגשת אנשים עם מוגבלויות וילדים? כן.. וזה משהו שהתייחסת אליו או ש.. זה חלק הפך אותי לעצוב לראות שהם ככה, וזה חלק גרם לי לא לרצות להיות לבד וזה גרם לי להתרחק מזה, אני פשוט זוכר שכל הזמן הייתי בטלפון ולא יכולתי להיות ליד אנשים כאלה, זה אחד הדברים שאמרתי לעצמי שזה הולך להיות בעיה במחברים. זה די עזר לי, עכשיו אין לי כמעט בעיה איתם... אני די מאמין שאני יכול לתת לאחרים ואני יכול לעזור ולתמוך... אתה יכול לחשוב על משהו שבזכות התכנית נתן לך להרגיש ככה? כן, עובדה שעכשיו אני באמת מסוגל לעזור לילדים עם בעיות זה כן.
- זה שהצלחתי לעזור זה באמת לפי דעתי הדבר הכי מוצלח. שנה שעברה היה לי נורא קשה כי התלמיד כמעט ולא דיבר ולא הצלחתי ליצור קשר או משהו, ועכשיו שאני כן מדבר עם התלמיד אני באמת יכול לעזור.

- היית ממליץ לתלמידים שלא נמצאים בתכנית לבוא להצטרף? **כן אמרתי להם בואו תנסו אתם לא יודעים מה זה. כמעט כל החברים בכיתה שלי שם אבל כן אני אמליץ. ולמה היית ממליץ? כי הייתי רוצה שהם ינסו. הרבה אנשים פוחדים והם לא חשופים לדברים האלה והייתי רוצה שהם ינסו אני מאוד אוהב לנסות דברים חדשים**

בדומה לרום, גם גיא תאר צמיחה של תחושת מסוגלות בזירה הבינאישית.

- **משהו שגיליתי על עצמי? אמרתי שאני יכול להיות חונך טוב. איך אתה עושה את זה? בהתחלה כאילו ממש חשבתי שאני לא אצליח בשום פעילות אפילו כי האמת שלפעמים קצת קשה לי להתקרב לילדים גם שאני לא מכיר אז .. מעולה אז זה משהו חדש שגילית בעצמך שאתה מסוגל לעשות את זה.. כן אני מסוגל.. אני בהתחלה הייתי בטוח שלא יהיה לי טוב, ושמיכל הציעה לי אני שברתי את הראש לא ידעתי מה לעשות לא ידעתי אם אולי כן אולי לא, לא ידעתי שאני מספיק טוב לזה.. היום אתה רואה שזה שונה? כן אני רואה שאם אני רוצה מסתבר שאני כן יכול לעשות.**

המיקוד במעגל האישי מתחבר לתבנית הדומיננטית של קטגוריה זו, כך ששירות העצמי וחיזוק מהווים פריזמה בולטת גם בהתבוננות על חוויית המפגש עם האחר. ועדיין, זאת, לא ממקום של התנשאות, אגוצנטריות ומעורבות אגו פעילה, וגם לא באופן המנתק את נקודות החיבור וההשקה. במובן זה חווית העצמי ותפיסת הקשר עם האחר המתחבר ממשיכים להתקיים זה לצד זה, כשלצד צמצום ההטמעה, ישנה בכל זאת התכווננות ועשייה.

3. האחר שמולי: אני והאחר כחוליות בדידות

בקטגוריה האחרונה הזוהה בממדיה לקודמתה (מונה ארבעה משתתפים), עלו מקרים בהם חווית הקשר עם המחבר ובהתאמה גם תרומותיה נותרו ברובן מרוחקות ממרחב העצמי של החונכים, באופן הממקם אותם אחרונים על הציר שסביבו נבנו הקטגוריות ומופו המקרים השונים. בשניים מהמקרים עלה חיבור רדוד בעומקו ואיכותו, ובשניים הנותרים התגבשה חוויה שלילית במהותה. המרחק ממרחב העצמי של החונכים המתחברים אין משמעו בהכרח היעדר כל השקה בין מעגלי שני חברי הדיאדה כמו גם בין מרחב העצמי למרחב הקשר עם האחר. משמעותו המשותפת לכל המקרים הנדונים היא נקודת ייחוס **עצמית**, סביבה מאורגנת חווית הקשר עם החניך המתחבר.

כך, רמת העניין בחיבור עם החניך המתחבר הספציפי או אפיוני ועומק הקושי שעלה צבעו את תחושת העצמי ביחס לקשר ולעצם ההשתתפות בתכנית, כשנקודת המבט היא, אפוא, מידת ההתאמה לצרכי, ציפיות או מאפייני **החונך** המתחבר. גם בקטגוריות קודמות עלתה לעיתים נקודת

ייחוס עצמית, אך בשונה מהקטגוריה הנוכחית היא התנהלה על ציר דינמי ועברה גם התפתחות ותמורות או שלוותה גם בנקודות מבט מתחרות, אשר הותירו את העצמי ואת האחר כשתי חוליות מתקשרות.

בהקשרה של קטגוריה זו במיוחד, חשוב להדגיש שוב, כי נטיות מוקדמות כמו גם יכולות ואפיונים אישיים של המתחברים עשויים להשפיע על אופי החיבור הדיאדי, כך שמטען אישי עמו מגיע החונך המתחבר לתכנית יכול לצבוע את אופן התבוננותו על התכנית ולאפיין גם את הקשר שנוצר עם החניך מתחבר. בהתאמה, גם מאפיינים לא פשוטים בעליל של החניכים המתחברים עלולים לייצר תחושות קשות של תסכול וחוסר אונים ואף לפצוע תחושת מסוגלות, הגם שהייתה מכוונת מצד החונכים המתחברים להצלחת הקשר. יחד עם זאת, כפי שנטען כבר, הקושי והאתגר הכרוכים במפגש בין הצדדים עלו בקרב לא מעט מהמשתתפים. ההבחנה בין הנרטיבים שעלו נעוצה באופן ההתבוננות עליהם וההתנהלות מולם, המהווים גורמים שעשויים לתווך את המפגש בין המטענים האישיים עמם מגיעים כל אחד מחברי הדיאדה, ולעצב במידה רבה את אופיו.

עידן וליאור שחוברו עם תלמידים מבית ספר לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות חולקים התייחסות מרוחקת למפגשי התכנית, הגובלת אף באפתיות מסוימת ונתחמת לרובד חיצוני שאין בו הרבה מעבר לעיסוק בתכני המפגשים והתאמתם לעניין האישי שלהם;

- בוא ננסה להיזכר באחד המפגשים שהיו; באיזה מפגש יצאת הכי נלהב? **בזה שעשינו להם את השפית הזאת בפיצה כן זה היה כזה ועשינו גם יום ספורט כזה בבית ספר שלהם באולם שלהם.** מה היה טוב בפעילות אצל ש'י? מה היה כל כך מוצלח שם? **השפית הזאת? כן אה אכלנו פיצה ו.. אני כזה הייתי כזה כמו במטבח ואללה מתי זה מוכן ו.. היה כיף ומעניין (עידן)**
- אוקי בוא ננסה להיזכר אולי במפגש שהיה פחות מוצלח? **בבוץ, בחווה, באתי עם נעליים לבנות ו.. וקשרתי את זה עם שקית ועדיין זה היה מלוכלך לא יודע מאיפה החול הזה הגיע.** אז פחות אהבת את העניין של להיות בחווה כי זה מלכלך? **כן (עידן)**
- **לא היה משהו שיצאתי ממנו נלהב.** אוקי, היה מפגש שיצאת ממנו שמח? **לא ממש. יצאתי מהם בסדר.** מהכול יצאתי אותו הדבר? **כן** בוא ננסה לחשוב על מפגש שהרגשת בו מאוד טוב לגבי עצמך, שעשית משהו שהוא ממש טוב לפי הרגשתך. **גם כזה לא היה לי (ליאור)**

בהלימה לכך גם ההתייחסות למשמעות המתחבר והקשר עמו שומרת על צביון בלתי מתפתח, המשמר ריחוק מסוים;

- הוא קטן, חמוד ואוהב הרבה לדבר.. אין לי כל כך מה לספר עליו כי אני לא מכיר אותו טוב עד מאה אחוז. מהשיחות שהוא מדבר אתך מה גילית עליו? לא הרבה. הוא מדבר סתם על שטויות כל מיני דברים שהוא אוהב אבל לא יודע כל מיני. הוא אוהב לשתף? כן. מה הדבר הראשון שעובר עליו בראש שאתה חושב עליו? לא עובר לי ממש משהו מיוחד.
- מה הכי אהבת לעשות אתו? לדבר אתו. יפה מה פחות אהבת לעשות אתו? לא היה משהו שלא ממש אהבתי לעשות אתו. הכול היה לך בסדר? כן הכול בערך היה אותו הדבר לא היה ממש שינויים בין המפגשים.. בוא ננסה לחשוב אולי משהו כן השתנה בקשר שלכם מההתחלה ועד הסוף? איך ראית את הקשר שלכם בהתחלה בתחילת התכנית? אותו הדבר. מההתחלה עד הסוף לא השתנה שום דבר? אותו הדבר

לצד זאת, בין השיטין כן נרמז ניסיון לשיח דיאלוגי, הגם שמוגבל :

- סיפרת לי קודם שהוא מדבר אתך הרבה, נכון? על מה הוא מדבר אתך? על דברים שעוברים עליו ביום יום.. נגיד אתמול הוא שיחק כדורגל הוא מספר לי על זה שהוא שיחק כדורגל. ואיך אתה מגיב? מדבר איתו על זה. כאילו משתף אותו על דברים גם שקורים לי. דברים אישיים? לא ממש.

בהתאמה, עידן תאר חוויות מהקשר עם המחובר ובכללן רגעי קושי ממקום יותר פטרנליסטי ופחות רגיש, המדגים את הריחוק ואת ההבניה ההיררכית בתפיסתו את הקשר עמו. הגם שמצטייר שינוי מסוים נראה כי הוא עדיין ממסוגר בתוך הבניה זו, בה נקודת הייחוס לתפיסת החוויה והקשר היא העצמי שלו ;

- הוא לא אוהב להקשיב, אני אומר לו לא לעשות את זה והוא בכל זאת עושה את זה.. מה הוא עושה - בורח? בורח, מרביץ לילדים, מרים אותם, לא יודע מה הוא עוד עושה. איך ניסית לעזור לו עם זה? אני מסתכל עליו כזה ואז צחקתי עליו ואז הוא נעלב ואז אמרתי לו זה היה בצחוק ואז הוא אמר בסדר .. הוא כזה עושה פרצוף כזה עצוב כזה אז אני אומר שאני לא מתכוון לזה פשוט שיירגע ושיקשיב.. אוקי אז אתה לומד עליו שגם הוא קצת רגיש? מי? ד'. כן.
- בוא ננסה לחשוב על הקשר שלך עם ד' מההתחלה כזה ועד עכשיו איך אתה רואה אותו.. בהתחלה במפגש הראשון זה היה כזה אני כזה ניסיתי לשלוט עליו ואז כזה התרגלתי לזה ואז משם אחרי ככה במפגש השני התרגלתי ל.. התרגלתי אליו כאילו.
- אם אתה מנסה עכשיו לחשוב על הדבר הראשון שעולה לך לראש שאומרים לך ד'? אממ ואוו... בסדר לא חובה... מה הכי אהבת לעשות איתו? אפילו שהיה לי מגעיל בבוץ עדיין היה לי כיף איתו כן, יפה למה מה עשיתם באותו מפגש ביחד? עשינו, ראינו חיות, שרקנים והאכלנו ארנבים ו..

- בוא ננסה לחשוב על איזושהו מפגש שהרגשת ממש טוב עם ד', אוקי שהיה לך ממש כיף איתו לא בגלל הפעילות עצמה אלא שהרגשת טוב איתו. **אממ ..** אולי יש איזה מפגש שדיברתם הרבה שהרגשת שאתה מצליח לעזור לו **במשהו וואלה לא היה מפגש פשוט היינו מדברים הרבה בדרך למפגש או בחזור באוטובוס.**

- על מה למשל אתם מדברים? **שהיה את ה.. בחווה הזאת אחד מהאנשים האלה סיפר לנו על נחש, על הראש שלהם ועל העור יבש וזה ואז הוא התחיל לספר לי שהיה לו פעם נחש בבית היה לו זה.. אמרתי לו שיפה, קיצר הוא מאוד אוהב נחשים. יפה הוא משתף אותך, אוקי אתה משתף אותו בדברים? אני? לא, אין לי מה לשתף.. פחות, אוקי, הוא משתף אותך נניח בדברים שהם מעבר לפעילויות עצמם? מספר לך דברים שהם מחוץ למפגשים? **על חברה שלו.****

התיאור האחרון מגלה לכאורה זרימה טובה יותר בקשר, שיש בה פתיחות מסוימת גם מצדו של עידן, אך ראוי לשים לב כי היא נותרת במידה לא מבוטלת חד צדדית ומתכתבת עם ההבניה הפטרנליסטית. זו הודגמה היטב גם בהתייחס לתרומות עבורו ועבור חניכו המתחבר :

- האם היו דברים במפגשים של מחוברים ובקשר שלך עם ד' שאתה מרגיש שהצלחת לתרום לו? **אני תמיד אומר לו עצות איך להתנהג עם חברה שלו איך להתנהג ומה לעשות והוא אמר לי תודה. והוא אמר לי שהטיפים שנתתי לו שהם נכנסים לתוך הראש שלו הוא אמר לי שזה עוזר לו וזה טוב לו, אמרתי לו שימשיך כך.**

- [בהתייחסו לתרומות התכנית עבורו] **אני יותר נותן עזרה..** איך אתה מרגיש שזה בא לידי ביטוי? **זה בגלל ש.. נגיד שאני מאמן את ד' איך להתנהג ואני לא יודע אם זה יעזור לו אבל אני מקווה שזה יעזור לו לעתיד כאילו.** יפה יפה, אז אתה מרגיש שהיום בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך ביכולת שלך לחזק אנשים אחרים? **לא.** לא מרגיש נניח שהצלחת לחזק אותו קצת - את ד'? **לא**

- מה אתה מרגיש שלמדת על עצמך בעקבות ההשתתפות בתכנית? **האמת שלא למדתי כלום כי גם ככה יש לי אחריות בבית וכמעט אותו סיפור כמו שלהם..** מה זה הסיפור כמו שלהם? **כאילו הן מעצבנות והן מתבכיינות על כל שטות ועל כל מיני דברים.**

תפיסה עצמית זו של היעדר תרומה משמעותית מתיישבת היבט עם אופיו של הקשר, כפי שתואר. ובכל זאת, מתיאוריו ניתן היה לדלות באופן עקיף תרומה להתפתחות אישית בהקשר של ויסות רגשי ושליטה עצמית, הגלומה בהזדמנויות שמייצרת התכנית לתרגול התנהלות אדפטיבית בתוך אינטראקציה עם האחר :

- היום בזכות ההשתתפות בתכנית אתה מרגיש שמהו השתנה אצלך ביכולת שלך לשלוט בהתנהגות שלך ברגשות שלך? **לא.** אתה מרגיש שאתה יחסית שולט בהתנהגות שלך? **בהתנהגות אני שולט אבל בעצבים זה כבר חלק מכאלו העצבים האלה אני לא יכול לשלוט**

זה כבר איתי מגיל קטן. אוקי אז מה קורה שאתה מתעצבן? ואוו לא כדאי לי לדעת! לא.
טוב ולא הרגשת נניח במפגשים שמהו קורה עכשיו ומעצבן אותך? **היה קטעים שעיצבו אותי ו.. היה קטעים אבל אני על קטנים אני לא מוציא את כל העצבים שלי כי לא יפה ואז כזה הם חשבו שאני מפלצת, ואני לא רוצה שיחשבו שאני מפחיד וזה אני רוצה שידעו שאני רגוע וצנוע.** אז הצלחת לשלוט בעצמך ברגעים כאלו כן

בהתאמה לכך, גם ליאור לא הצליח לייחס לתכנית תרומה אישית משמעותית, אך מחוץ לעצמו כן הצביע על מוקדי חיזוק, הן בהתייחסו למתחבר שלו והן בהתבוננות כללית יותר על פירות התכנית והשפעותיה:

- אם אתה צריך לחשוב על דבר אחד שהתכנית של מחוברים נתנה לך הכי הרבה מה זה היה? **בתכל'ס הם לא נתנו לי כלום.** אין משהו שאתה לוקח איתך אחר כך? אחרי שהתכנית תסתיים? **לא. שום דבר.**
- מה תרם לו [לחניך המתחבר]? איך תרמנו לו? **בזה שהייתי איתו.** אוקי מה זה נתן לו? **על פי מה שאני רואה זה יותר ביטחון, בתכל'ס ביטחון זה בעיקר**
- היית ממליץ לחברים אחרים שלא השתתפו בפרויקט להשתתף בו? **כן למה? בסופו של דבר הפרויקט הזה נותן כמה כלים לחיים.** איזה כלים? **נתינה, בעיקר נתינה.**

דויד ועמית, הנמנים אף הם על קטגוריה זו, חולקים פרופיל בעל כמה אפיונים דומים. שניהם הגיעו עם מטען מוקדם של ציפיות גבוהות לחוויה טובה ומרוממת בעקבות היכרות מוקדמת עם סוג כזה של חיבור דיאדי, אך חוו נפילה גדולה בהתמודדות עם חניכים לא פשוטים. אפשר, כי חוויות התנסות קודמת בתכנית צובעת את הנוכחית דרך הפער בין הציפיות שהיא מייצרת לבין המפגש שלהן עם המציאות בשטח. שני החונכים המתחברים חברו לחניכים מבית ספר לתלמידים המצויים על הרצף האוטיסטי, כפי הנראה בתפקוד לא גבוה. אפשר בהחלט כי אפיוניהם המאתגרים של החניכים המתחברים תרמו לתחושת הכישלון שתיארו, בעיקר כפי שעלה מתיאוריו של עמית. ואולם, כאמור, קושי לא בהכרח מעורר תסכול. אופן ההתבוננות בו ומינופו לאתגר עשוי לעיתים לרומם אף יותר מאשר חיבור פשוט וזורם יותר לחניך מתחבר.

וכך, גם במקרים אלו, ובהתאמה מלאה לאפיוני הקטגוריה הנוכחית, עלתה עמדה פטרנליסטית ומרוחקת, בה בולט מיקוד עצמי גבוה, ופחות מכוונות וסבלנות להלך הרוח ולאופי ההתנהלות המיוחדים של החניך המתחבר. לצד זאת, נראה כי מאפייני תפקודו והתנהלותו של החניך המתחבר ליבו מיקוד זה והחרפו את ביטוייו. בנוסף, ניכר כי גם שבירתן החדה של הציפיות המוקדמות יצרה מפגש בעייתי בין שני הצדדים;

- **עבדתי פעם עם אוטיסטים ביסודי והיה לי כיתת אוטיסטים שנה שעברה בבית ספר וגם בצופים. יפה יפה, ומה ציפית שיהיה בתכנית כשהצטרפת אליה? ציפיתי שיהיה יותר טוב, שיהיה יותר כיף, שהחניך שלא יעשה בעיות, שהוא יקשיב יותר כי אני מבין שיש לו בעיה אבל שיקשיב קצת. מה היה שם? הוא לא מקשיב החניך? לא, כי רוב הפעילויות הוא בכלל לא נמצא איתי, או מסתובב או שהמורים לוקחים אותו.. רק רציתי מישהו בתפקוד גבוה (דויד)**

- **תספר לי קצת איך הגעת לתכנית של מחוברים, אתה רצית? בשנה הראשונה חברים שלי הלכו לשם אז אמרתי שזה נשמע מעניין אהבתי את זה בשנה שנייה קצת פחות התחברתי לזה אוקי ובשנה השנייה גם רצית להשתתף בפרויקט? כן כי בשנה הראשונה היה לי ממש כיף אבל זה לא חזר על עצמו. מה ציפית שיהיה השנה? חניך שאני אתחבר אליו אוקי ו.. מזה אני לומדת מזה שפחות התחברת השנה לחניך? כן. בוא נתחיל מהשנה הראשונה, בשנה הראשונה היו חששות? כן מה? שזה הבהיל אותי והשנה איך הגעת לשנה? יותר מידי תקוות משנה שעברה.. שנה שנייה אני בא כי מכריחים אותי ושנה ראשונה אני בא כי אני רציתי .. מה היית רוצה לשנות? יש משהו שהיית משנה? כן יותר קל לי לעבוד עם בית ספר ____ [בו לומדים תלמידים עם לקויות למידה מורכבות, שמו הושמט] למשל מאשר בבית ספר ____ [בו לומדים ילדים עם אוטיזם, שמו הושמט] (עמית).**

אפיונים אלו בלטו גם בתיאור המפגשים עצמם. אצל דויד עלה בבירור הצורך באישור והכרה, שהחניך המתחבר שלו לא סיפק ברובו. צורך זה עשוי לשקף מארג של קשיים סביב הדומיננטיות שלו ואופני מימוש, בעיקר בהקשר של יחסי כוח ושליטה. באם כך, מבנה פנימי שכזה עשוי לעצב במידה רבה את תחושת ההצלחה או הכישלון, ומשווה בעצמו אופי בעייתי למפגשים.

- **ובוא ננסה להיזכר נניח במפגש שהיה פחות מוצלח האחרון אוקי מה היה שם במפגש הזה? הוא לא הקשיב לי והוא כל הזמן הלך והייתי צריך לרדוף אחריו כל הזמן..**
- **בחווה החקלאית הרגשתי טוב .. כי ישר שחזרתי הייתה איזה מורה בבית ספר שראתה כל מה שעשיתי ושבאמת תרמתי ושרדפתי אחריו ושמרתי שלא יעשה הבעיות ואמרתי למורים שלי וזה ולא ימא שלי**

בדומה, גם אצל עמית עלו תיאורי מפגשים בעלי מיקוד עצמי גבוה. נראה כי אבן הבוחן לחוויה טובה או לא הייתה מידת העניין שלו בתכני המפגשים והריגוש שהם סיפקו לו

- **היה איזה יום ספורט אחד ניראה לי השני לא הראשון.. לא יודע ששיחקנו מחניים היה כיף אוקי. מה היה בדיוק במפגש הזה שהלהיב אותך? שמלא זמן לא שיחקתי מחניים. אז נהנית מהמשחק? כן בכיתה שלי יש שמונה אנשים בלחץ, שניים מהם אף פעם לא בכיתה ושלושה נגד שלושה במחניים זה מאוד קשה כי יש ילדים שמחסירים מידי פעם.. וזה לא ממש הולך.**

- **עץ מכדור שוקולד? את זה אני זוכר.. נשמע מגניב. אה לא במיוחד היינו צריכים לחכות שנה עד שימס בשמש.. לא בשמש היינו בכיתה אבל הוא היה רטוב כזה הוא היה מאלה שאתה מכין בשנייה שאתה לא צריך לחכות שהוא יהיה מוכן עשינו את זה בידיים ואז חיכינו בערך 20 דק' עד שכל העצים בגלל הגרביטציה נפלו ונשברו**

בהלימה לכך, גם כשהתייחס לחוויה לא מוצלחת שיש בה התבוננות על החניך המתחבר, המיקוד עדיין נותר עצמי. תחושת הכישלון בחיבור עם החניך המתחבר מקרינה באופן בולט על תחושת העצמי שלו, ובכך, לכאורה היא מתכתבת עם אפיונים שעלו בקטגוריות אחרות. ואולם, בשונה מהם, אפיוניו הנוקשים של העצמי המחויב של עמית גם הם נסובים סביב נקודת ייחוס עצמית. כך, בשונה משי, לדוגמא, נראה ממכלול תיאוריו של עמית כי הוא אינו עסוק במידת ההיענות שלו לצרכיו של חניכו המתחבר, אלא בכיוון ההפוך של מידת ההתאמה של התנהלות המתחבר לצרכיו וציפיותיו שלו. בהתאמה, נראה כי אין ניסיון עקבי ועמוק להתקרב לעולמו של החניך המתחבר, לבסס בהדרגה את הקשר על בסיס מציאת יסוד משותף, לפנות לקבלת סיוע וכדומה:

- **ביום ספורט האחרון.. ישבתי בצד .. אהה.. כי שיחקנו איזה משחק מאוד מאוד מוזר ו.. והמורים או מי שהחליט על הפעילות כופף את החוקים ממש אבל שיחקנו בית שדה.. אחרי שתי נקודות שהם עשו במרמה אני הפסקתי, יש לי חוש צדק מפותח מאוד ואני קשה לי לשחק ככה וליהנות מהמשחק מהספורט.. את החניך שלי אני דווקא כן זוכר בפעילות הזאת הוא היה כל הזמן עם חונך אחר, כל הפעילות.. ומה היה במפגש הזה ראית שהוא הולך לחונך אחר? ניסית לעשות עם זה משהו? לא, שילך. אני לא עוצר אותו בכוח. עושים את זה בכיף לא בכוח. אז החניך במפגש הזה אתה מתאר לי שהוא היה בעצם עם חונך אחר? כן. יכול להיות שזה גם אחד הדברים שגרם לך להרגיש פחות.. בטח הכול, אם נכשלתי כחונך. למה זה מה שאתה חושב? כי לא הצלחתי להתחבר איתו.**

ביטויי הריחוק, תחושת חוסר האונים והכשל באו לידי ביטוי בהתייחסויותיו השונות למתחבר ולקשר עמו:

- **לא ניראה לי הוא זוכר את זה אבל כן.. מה זאת אומרת הוא לא זוכר את זה? לא ניראה לי הוא יודע על קיומי למה? אני יודע.. הוא לא יודע שאני שם.. איך קוראים לו? ע', לא לא ע'. שם אחר רגע תני לי להיזכר תיזכר.. יש מצב זה ע' אני לא זוכר.**
- **... אני לומדת מזה שפחות התחברת השנה לחניך? כן כי כל הזמן הרגשתי שהוא לא איתי.. שהוא יותר עם חברים שלו אפילו עם החונכים האחרים פחות איתי, כל הזמן הייתי צריך לקרוא לו כל הזמן הוא הלך לי למקומות להיות עם חברים שלו עם חניכים אחרים חונכים אחרים. לא הרגשתי שהוא איתי. ומה ניסית לעשות משהו עם זה? מה הייתי אומר לו? היי אני רוצה אותך לעצמי?**

- יש עוד דברים שאתה יכול לספר עליו? לא, אני לא יודע כלום, אני רק יודע שהוא הכיר לפני שהפריקט הזה התחיל הוא הכיר ילד מהבית ספר בשם מ'... ילד מהכיתה המקבילה.. הוא משתתף בפריקט? סוג של.. כעוזר כמחליף. הבנתי.. אוקי יש עוד משהו שאתה יכול לספר לי על החניך? לא. יש משהו שאהבת לעשות איתו? לא
- במפגשים הראשונים מההתחלה זה היה ככה הצד שאתה מתאר? או שבהתחלה הוא נתן צ'אנס וניסה? לא ככה זה היה מההתחלה. אני זה שיותר נתן צ'אנס. אז אתה פחות רואה משהו שאתה יכול לספר לי שבכל זאת אהבת לעשות איתו? כן. הבנתי. יש משהו שפחות אהבת לעשות איתו? לא צריך לעשות משהו כדי לאהוב אותו או פחות לאהוב. אז אתה אומר שהקשר היה פחות? לא היה כמעט קשר.

לתפיסתו של עמית, מבחינתו כן נעשו ניסיונות ליצירת קשר עם החניך המתחבר, וללא ספק בדומה למקרה של דויד גם עמית התמודד עם מחובר מאתגר במיוחד. מתיאוריו נשקפת תחושה של אזלת יד, שמקורה נעוץ אולי בפער שנפער בין הציפיות עמן הגיע לבין המפגש שלהן עם אפיוני השטח. כאשר המתחבר הנוכחי לא תאם לסכמה שבנה על בסיס הניסיון הקודם, אז גם דעכו הברק, המוטיבציה והעוז לנסות אחרת, ממקום חדש, נקי, אמיתי ועמוק.

- קורה לפעמים שאתם מדברים ביחד בזמן הפעילות? לא. אף פעם לא? לא ניראה לי שקרה אולי פעם אחת במפגשים? אני בספק. לא נזכר במשהו כזה? אם כן סביר להניח שזה קשור לקלפים שהוא אוסף אבל אני לא ממש מתחבר לכל הקטע הזה. איזה קלפים הוא אוסף? של כדורגל, אני יודע? אני לא מבין בזה. סופרגול? ניראה לי, לא יודע כבר מה יש היום.
- קורה שאתה מחכה מידי פעם למפגשים שלכם? לא. בכלל לא? יש ימים שאני לא רציתי ללכת
- אוקי, ואם אני אצטרך לבקש ממך לומר לי במילה החניך שלי הוא כמו ____ בשבילי? כמו מה הוא בשבילך? אין לי מה לומר. משהו? יש לך משהו לומר עליו? לא יודע זה לא יפה יש לי מה לומר, הוא לא כל כך יפה. אוקי אתה רוצה לנסות לנסח את זה איכשהו בצורה אחרת את מה שאתה מרגיש? לא יודע איך לנסח את זה בצורה אחרת, זה לא גס או משהו אבל פשוט זה לא משהו יפה להגיד. בסדר אתה לא חייב. זאת דעתך האישית אם זה משהו שהוא.. הוא נטל...
- ניסיתי להתחבר אליו הרגשתי שאני עולה על משהו ואז התאכזבתי לגלות שכלום אז לאט לאט הבנתי שהוא יותר מתרחק ממני .. הרגשתי מההתחלה שהיה שיפור לאט לאט נהיה יותר טוב ואז לאט לאט נהיה יותר גרוע. אז כן היו שינויים מידי פעם? אמרתי לך היה רק מפגש אחד שהיה טוב יותר חוץ מזה כלום לא היה.
- המפגשים של שנה שעברה תרמו לי הרבה.. היה כף, היה לי חניך שהתחברתי אליו ביום הראשון היה לי קצת קשה כי ישר שבאנו להיכנס למקום הזה של ה.. האולם אז הוא דחף אותי כדי להיכנס ואז בסוף הוא היה חניך שלי. אז קצת נלחצתי והיו לי חששות אבל בסוף נהנינו יחד היינו יכולים לדבר על דברים שהוא עושה אחר הצהריים, שאני עושה אחר

הצהריים, דברים חדשים שלמדנו לאחרונה אז היה לנו תמיד על מה לדבר עליו.. זה שימח אותי אהבתי לבוא לפעילויות האלו, רציתי שלא להחסיר גם אני חולה.

התיאור האחרון מעיד על הפערים העמוקים בין שתי ההתנסויות, ויש בו כדי ללמד על חשיבות ההתאמה בין אפיוני החניך המתחבר לבין מאפייניו של החונך המתחבר ויכולתו להתמודד אתם. המטען האישי עמו הגיע עמית לתכנית אינו מעניינו הישיר של מחקר זה, אך חשוב להזכירו כמאמר מוסגר, כאפיון אישי שבהחלט עשוי להשפיע על התנהלותו. כך, תאר עמית קושי משמעותי במתן אמון באנשים, מעטה של סגירות רגשית ופציעה עמוקה מהתייחסות המסגרת הבית ספרית ("אני אמור לעשות אתם שיחה היום. אני לא יודע אם הם בכלל יודעים על קיומי").

- אתה מרגיש מהבחינה שהיום אולי בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך ביכולת שלך לתת אמון באנשים? **לא** בוא ננסה להיזכר יחד במפגשים.. **אין לי אמון בבני אדם נקודה.** המפגשים של השנה הראשונה איכשהו כן תרמו לזה, אולי? **לא היה לי אמון בבני אדם אז ואין לי אמון בבני אדם היום.. אם אני לא נותן אמון לאנשים אין לי ציפיות לכלום ואז אני לא מתאכזב משום דבר..**

תחושת השקיפות וחוסר הנראות הפוצעת, והקושי הנלווה במתן אמון בוודאי נושאים השלכות על אינטראקציה עם האחר על האתגרים הכרוכים בה, ומשפיעים על פניותו ויכולתו לתת מקום והנכחה להוויית האחר. נראה כי עמית מאופיין דווקא בצורך חזק מאוד בקשר, הנותר במידה רבה מתוסכל, ואפשר כי הדבר מסביר במידה רבה את מכלול המאפיינים שתוארו לגבי השתתפותו בתכנית.

אפיונים דומים בתפיסת המתחבר עלו גם אצל דויד. תיאוריו של דויד עוסקים בעיקר בקושי ובאפיוני הלקות וכמעט ואינם זוכים למבעים של חוזקות הטמונות במתחבר. אופן ההתבוננות המתנשא משהו בחניך המתחבר משמר את היחסים ביניהם בתוך מדרג מבחין. לכך מצטרפת דינמיקה מרוחקת של קשר, נעדרת שיתוף, שאינה טומנת בחובה כל כרונולוגיה של שינוי והתפתחות:

- מה הדבר הראשון שעולה לך לראש שאני אומרת לך את השם ע'. **אנרגיה.** אנרגיה? אוקי יפה מה עוד? **הרבה מכות, הוא מרביץ קצת.** עם מי הוא הולך מכות? **עם הרבה כל הזמן הוא הולך, עם ילדים בשכבה הוא הולך כל הזמן מכות.** במפגשים שלכם? **כן. לא לי אבל לילדים בשכבה שלו.** מה עשית שראית סיטואציה כזאת? **לקחתי אותו משם, אמרתי לו שזה לא יפה לעשות את זה. יפה. זה עזר? לפעמים כן ולפעמים לא**

- אם אני מבקשת ממך להשלים את המשפט אפילו לא במילה אחת, בכמה מילים : ע' בשבילי הוא כמו ____? **בן דוד רחוק..** למה בן דוד רחוק? **לא יודע כי הוא כמו בן דוד רחוק שלי שאני נמצא לידו ורואה אותו פעם באלף שנה..** וזהו
- אוקי מה הכי אהבת נניח לעשות איתו? **באולינג, שם הוא לא תמיד היה קל ולא זה אבל שם היה הכי כיף.** אז נהנית איתו בפעילות של הבאולינג? **כן, בחלק מזה, כאילו גם שם הוא היה בורח ואז באיזה חלק ממנו נהנית איתו? בהתחלה מה היה שם? שהגענו לבאולינג הוא שיחק ואז הוא התחיל לברוח**
- מה פחות אהבת נניח לעשות איתו? **את האזני המן.** את הפעילות של האזני המן פחות אהבת? **כן כי הוא כל הזמן היה בורח ורץ ואז כבר לא היה לי כוח לרדוף אחריו עוד פעם והוא עושה בלגן..**
- בוא ננסה לחשוב על מפגש שהרגשת טוב עם ע'. **לא היה כל כך.** לא היה מפגש שהרגשת טוב איתו? שאתה מצליח לעזור לו? **במפגש הראשון, אולי גם בזה אחריו בקפוארה** אוקי מה היה בקפוארה? **הוא כל האנרגיות שלו הוא הוציא אותן על הקפוארה והוא הצליח גם אהה יפה איך הרגשת שעזרת לו שם? טוב**
- בוא ננסה לחשוב על מפגש אולי איזה מפגש מסוים שאולי היה לך קצת קשה איתו? שהרגשת נניח שאתה צריך להתמודד עם משהו חדש משהו שהוא חדש לך ושלא הכרת את זה קודם? **בבאולינג, זה היה הפעם הראשונה שזה היה מפגש מחוץ לבית ספר והוא כל הזמן היה בורח ורדפתי אחריו.** זה היה המפגש הראשון שהרגשת שאתה מתמודד עם משהו חדש? **לא, בעצם היה עוד אבל זה משהו חדש כי זה היה מחוץ לבית ספר והוא היה בורח ולא תמיד היו שמים לב ואני הייתי אחראי ותמיד הייתי צריך לרדוף אחריו.** הבנתי אז איך התמודדת עם זה? **לא יודע, הבאתי אותו למורים שלו.**
- קורה לפעמיים שאתה וע' מדברים במפגשים שלכם? **כן באוטובוסים בדרך כלל שיוצאים.** יפה, על מה אתם מדברים באוטובוסים? **כל מיני דברים, הוא מספר מה היה בבית או מה שהוא רואה בטלוויזיה.** יפה הוא משתף אותך בדברים? **כן.** אוקי, ואתה משתף אותו? **אני לא משתף אותו. אני מדבר איתו על מה שהוא אומר.** אוקי, ודברים שלך אתה לא מספר לו? **לא**
- אתה מחכה לימים שאתה נפגש איתו? **לא. פעם בהתחלה כן אבל עכשיו כבר לא.** למה עכשיו פחות? **כי זה לא כיף לי כבר. כי הוא חניך בעייתי.** הבנתי, ואתה לא מרגיש שאתה יכול להתמודד עם זה? **אני יכול, אני מצליח לפעמיים אבל סתם אין לי כוח לזה לרדוף כל היום.**

מתיאוריו של דויד ניכר כי בדומה לעמית גם הוא התמודד עם חניך מאתגר, אך בהתאמה למאפייני הפרופיל הכללי המאפיין את התנהלותו של דויד משתקפת נימה מרוחקת ופטרונית, אשר עלתה גם בהתייחסותו לתרומות התכנית. הטרמינולוגיה של "השתלטות" ו "רדיפה" מהדהדת אותה בבירור. לצד זאת, נראה כי לתוך התחושה הכללית של החמצה מסתננת בכל זאת חוויה מסוימת של הצלחה, הן בהתייחסו למתחבר שלו והן בהתייחסותו לעצמו :

- כך לגבי המתחבר שלו: **כן השתנה, בתחילת שנה הוא לא היה מדבר על עצמו הוא לא היה משתף שום דבר עכשיו הוא כן [וגם] בלהתחבר עם אנשים אחרים** יפה איך זה בא לידי ביטוי? **דיברנו, ובהתחלה הוא היה מדבר לא יפה ומקלל כל הזמן ואז הוא הפסיק והתחיל להתחבר.**

- יש משהו שאתה מרגיש שגילית על עצמך מההשתתפות בתכנית הזאת השנה? **כן שהייתי בטוח שאני יכול להתמודד עם כל דבר ושכל הזמן יהיה לי כיף וזה לא היה.** אוקי, אז למדת על עצמך משהו שהוא קצת פחות חיובי. יש משהו חיובי שלמדת על עצמך בפרויקט? **שאני יכול כן להשתלט עליו, אבל..** שים לב שאתה גם לא מוותר אתה יודע שקשה אבל אתה עדיין ממשיך להגיע ואתה משתדל לעזור לו זה לא ברור מאליו.. **כן..** אם היית צריך לחשוב על דבר אחד שהתכנית של מחוברים נתנה לך הכי הרבה מה זה היה? **כוח רצון.** כוח רצון? איזה יופי.. מה איך אתה מרגיש שזה בא לידי ביטוי? **שאני רוצה שהוא יעבוד ושהוא יהיה בסדר ואני לא מוותר לו אני ממשיך לרדוף אחריו.**

- אתה מרגיש שהיום בזכות ההשתתפות בפרויקט אתה מצליח יותר לשלוט ברגשות שלך או בהתנהגות שלך? **לא.** אתה שולט בהתנהגות שלך? **לא תמיד.** אוקי, אולי זה איכשהו השתפר קצת? **בגלל הבית ספר אני חושב לא בגלל התכנית.** הבנתי, אוקי, נניח שהיית נפגש איתו ואולי הייתה איזושהי סיטואציה שפחות התאימה לך, אז היה מצב שלפעמים אספת את עצמך והמשכת? **כן בטח.** מה למשל אתה יכול לתת דוגמה לסיטואציה כזאת **בפורים באוזני המן** אוקי מה היה שם? **כי הייתי עצבני והוא לא הקשיב לי..** אוקי.. אז מה הרגשת שהצלחת לעשות באותו רגע? **להתאפק**

מעניין כי לצד הטון השלילי שבלט בנרטיב שלו, בעיקר בהתייחס למפגש עם המתחבר שלו, הוא הצליח בכל זאת לבסס תחושת מסוגלות ותפיסה של קבלה בהקשר של האחר השונה. ממצא זה מדגים את חוזקה ועוצמתה של התכנית בביסוס מכוונות שכזו, המשתקפת בקשת רחבה של אפיוני ההתנסויות והחוויית השונות - מוצלחות יותר או פחות, כך שהיא מתגבשת ונוסקת מעלה גם ללא תלות באופי המפגש;

- [בהתייחסו לתרומות התכנית] **אני הרבה יותר פתוח עכשיו לאנשים אחרים.. עם מישהו ועם משהו שאני פחות מכיר** אתה יכול לתת לי דוגמה מה למשל? **נגיד.. בצופים יש לי בקבוצה ילד שהוא כזה הוא לא אוטיסט אבל יש לו בעיות חברתיות כאלה חצי אוטיסט אבל אני יותר מתחבר אליו עכשיו.**

- אתה מרגיש שאולי יותר קל לך לקבל אנשים עם מוגבלות או לקות כלשהי? **כן** גם בזכות הפרויקט? זה תרם? **כן.** מה למשל איך אתה יכול להגיד לי.. **כי הם בדיוק כמונו רק עם בעיות** אתה מרגיש שהם רגילים כמונו? **כן.**

בהתאמה, גם עמית הצליח לשמר את הסכימה החיובית דרכה הוא למד להתבונן על האחר השונה. לגבי השנה טוען אמנם שלא לקח דבר מהתכנית, לא גילה על עצמו מאומה ולא נתרם, אך תחושה זו לא הצליחה לפצוע את פירות ההתנסות הקודמת, כך שההתבוננות על האחר, הפתיחות והקבלה הכרוכה בה לא נפגעו:

- ומהשנה שעברה למדת על עצמך משהו חדש? מההשתתפות של שנה שעברה בפרויקט של מחוברים? **כן שאני יכול לקבל בני אדם ששונים ממני.. פחדתי שאני יהיה מבוהל מזה או שזה ירגיש לי שונה או מאולץ אבל זה לא.. אז אני אין לי את הפחד הזה כשאני עומד להכיר מישהו בעל מוגבלות.**

חוויית מפגשי "מחוברים לחיים" של חונכים וחניכים מנקודת מבטם של המלווים

בתכנית

בחלק זה יוצגו הממצאים הנוגעים לתרומות התכנית ולתהליכים שנלוו לה, בהתייחס לתלמידים אשר השתתפו בתכנית, מנקודת מבטם של אנשי הצוות אשר ליוו אותם במהלך המפגשים ולאחריהם בכיתות. תחילה, יוצגו הממצאים אשר הופקו מניתוחי השאלון הפרטני שהועבר במסגרת המפגש, ולאחריו יוצגו הממצאים המתייחסים להערכה מסכמת של אנשי הצוות לגבי חווית התכנית ותוצריה עבור התלמידים.

חוויית מפגשי "מחוברים לחיים" של חונכים וחניכים מנקודת מבטם של אנשי הצוות המלווים

בתכנית – ניתוח שאלון פרטני למפגש

המלווים המשתתפים בתכנית "מחוברים לחיים" מילאו שאלונים המעריכים את תחושותיהם וחוויתם של התלמידים במהלך המפגשים. להלן יוצגו הממצאים הכמותיים התיאוריים שהתקבלו, אשר יתייחסו למפגשים בתחילת הדרך (מפגש 1), באמצע הדרך (מפגש 5) ובסופה (מפגש 9).

בהתייחס למדד הציפייה למפגש מלוח 23 ניתן לראות כי ישנה מגמה של עליה במוצעים בשלוש נקודות הזמן בין המפגש הראשון לאחרון והמוצע במפגש האחרון נמצא בתחום הגבוה של הסקלה (מעל 3.5). כלומר, נראית עליה בציפייה לקראת מפגש בין שלוש נקודות הזמן, דבר המעיד על התפתחות חיובית. תמונת התפלגות הדירוגים, מגלה פריסה די רחבה, אך מצביעה על כך שמרבית המשיבים בחרו בשני דירוגים בטווח הבינוני והגבוה של הסקלה (3-4). במפגש האחרון, הדירוג הגבוה ביותר על סקלת הדירוג (דירוג 5) זכה לשיעור משיבים גבוה, בהשוואה לשתי נקודות הזמן האחרות.

לוח 23 : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של המדד ציפייה למפגש במחקר בשלוש

נקודות הזמן : מפגש ראשון, מפגש חמישי ומפגש תשיעי :

המדד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע
(סטיית תקן)							
ציפייה למפגש	53	9.4%	11.3%	26.4%	41.5%	11.3%	3.21 (1.35)
(מפגש ראשון)							
ציפייה למפגש	45	6.7%	11.1%	22.2%	46.7%	13.3%	3.42 (1.39)
(מפגש אמצע)							
ציפייה למפגש	38	7.9%	5.3%	21.1%	42.1%	23.7%	3.58 (1.28)
(מפגש סיום)							

היבט נוסף שהוערך הוא **התנהגות התלמיד** בזמן ואחרי המפגש אשר נמדד על ידי היגדים הכוללים שליטה עצמית, הפגנת יוזמה או מחווה לקשר ורגשות חיוביים, ומנגד, הפגנת ביטויי התנגדות או תוקפנות, התפרצויות או קושי בשליטה עצמית. מלוח 24 ניתן לראות כי יש מגמה קלה מאוד של עליה חיובית בהתנהגות הרצויה בין המפגשים שהושו בזמן המפגש ולאחר המפגש.

לוח 24 : התנהגות בזמן מפגש : ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) ומספר משיבים לגבי כל המפגשים

התנהגות בזמן מפגש	N	ממוצע
		משיבים (סטיית תקן)
מפגש ראשון	53	3.82 (.92)
מפגש אמצע	51	3.90 (.86)
מפגש סיום	38	3.93 (.88)

בהתייחס להתנהגות לאחר המפגש, ניתן לראות מלוח 25 כי ישנה עליה קלה ברמת גילויי ההתנהגות הרצויה במפגש האמצע, בהשוואה למפגש הראשון, וירידה קלה ברמתם במפגש הסיום, לתפיסת הצוות.

לוח 25: התנהגות לאחר מפגש: ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) ומספר משיבים לגבי כל

המפגשים

התנהגות לאחר מפגש	N	ממוצע
	משיבים	(סטיות תקן)
מפגש ראשון	38	4.06 (.73)
מפגש אמצע	32	4.23 (.58)
מפגש סיום	16	3.92 (.92)

בהתייחס למדד משמעות המפגש עבור התלמיד מלוח 26 ניתן לראות כי ישנה מגמה של עליה בממוצעים בין נקודת הזמן השנייה לשלישית, אך לא נצפה שינוי בין הממוצעים בנקודת הזמן הראשונה לשנייה. הממוצע בנקודת הזמן השלישית נמצא בתחום הגבוה של הסקלה (דירוג 4). תמונת התפלגות הדירוגים, מגלה פריסה בינונית, אך מצביעה על כך שמרבית המשיבים בחרו בשני הדירוגים הגבוהים של הסקלה. במפגש האחרון, הדירוג הגבוה ביותר על סקלת הדירוג (דירוג 5) זכה לשיעור משיבים גבוה במיוחד, בהשוואה לשתי נקודות הזמן האחרות. כלומר, שיעור המשיבים שבחרו בדירוג זה היה גבוה יותר בנקודת הזמן האחרונה מאשר בשתי נקודות הזמן האחרות שקדמו לה דבר המעיד על מגמה חיובית. בנוסף, ניתן לראות כי ישנה ירידה בשיעור המשיבים שבחרו בדירוג הנמוך ביותר במועד השלישי לעומת שני המועדים שקדמו לו.

לוח 26: מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן של המדד משמעות המפגש עבור התלמיד

בשלוש נקודות הזמן: מפגש ראשון, מפגש חמישי ומפגש תשיעי:

המדד:	N	1	2	3	4	5	ממוצע
(סטיות תקן)							
משמעות המפגש (מפגש ראשון)	53	3.8%	5.7%	13.2%	54.7%	22.6%	3.87 (.96)
משמעות המפגש (מפגש אמצע)	45	12%	2.00%	8.0%	48.0%	30.0%	3.82 (1.24)
משמעות המפגש (מפגש סיום)	38	2.6%	13.2%	7.9%	34.2%	42.1%	4.00 (1.13)

על מנת לבחון את **המצב הרגשי** של התלמידים המשתתפים במחקר, אשר כלל רגשות שונים חיוביים ושלייליים כגון: התלהבות, גאווה, שמחה, בטחון עצמי, רוגע לצד כעס, מתח, שעמום ואכזבה, כפי שעולה מדיווחיהם של המורים, **בזמן המפגש ואחרי המפגש**, בוצעו שני ניתוחי שונות במדידות חוזרות לשלוש נקודות זמן: מפגש ראשון, חמישי (אמצע) ומפגש אחרון, בנייתוח הראשון המשתנה התלוי היה רגשות בזמן מפגש והבלתי תלוי היה שלוש נקודות הזמן, ובניתוח השני המשתנה התלוי היה רגשות אחרי המפגש והבלתי תלוי היה שלוש נקודות הזמן. ממוצעים, סטיות תקן וערכי F מוצגים בלוחות 27 ו 28.

לוח 27: ממוצעים סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F. השוואה בין שלוש נקודות זמן במדד רגשות בזמן מפגש.

Partial	בין	הבדל	אפקט	3	2	1	
η^2		המועדים בונפרוני	זמן	מפגש סיום (n=28)	מפגש אמצע (n=28)	מפגש ראשון (n=28)	
							F(2,54)
		3>1	5.075*	4.12	4.11	3.80	ממוצעי רגשות בזמן מפגש
				(.60)	(.66)	(.66)	

כפי שמוצג בלוח 27 **נמצא הבדל מובהק** ברגשות לפני המפגש בין נקודות הזמן ($F(2, 54)=5.07$, $p<0.05$), כאשר נמצא הבדל בין שתי נקודות זמן: מפגש ראשון שונה באופן מובהק ממפגש אחרון ($p<0.01$). כלומר, מדיווח המורים עולה כי הרגשות של התלמידים היו חיוביים יותר באופן משמעותי בעת המפגש השלישי בהשוואה למפגש הראשון. לא נמצא הבדל בין נקודת הזמן השנייה לשתי נקודות הזמן האחרות הראשונה והשלישית.

לוח 28: ממוצעים סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F. השוואה בין שלוש נקודות זמן במדד רגשות אחרי מפגש.

Partial	בין	הבדל	אפקט	3	2	1	
η^2		המועדים בונפרוני	זמן	מפגש סיום (n=20)	מפגש אמצע (n=20)	מפגש ראשון (n=20)	
							F(2,38)
		2>1	6.941**	3.86	4.16	3.53	ממוצעי רגשות אחרי מפגש
				(.81)	(.65)	(.71)	

כפי שמוצג בלוח 28 **נמצא הבדל מובהק** ברגשות אחרי המפגש בין נקודות הזמן $(F(2, 38)=6.94, p<0.01)$, כאשר נמצא הבדל בין שתי נקודות זמן: מפגש ראשון שונה באופן מובהק ממפגש אחרון $(p<0.001)$. כלומר, מדיווח המורים עולה כי הרגשות של התלמידים היו חיוביים יותר באופן משמעותי אחרי המפגש השני בהשוואה למפגש הראשון. לא נמצאו הבדלים בין נקודות הזמן השלישית לנקודות הזמן הראשונה והשנייה.

על מנת לבחון את **רמת העניין ושיתוף הפעולה בקשר עם המחובר**, של התלמידים המשתתפים במחקר, כפי שעולה מדיווחיהם של המורים בוצע ניתוח שונות במדידות חוזרות לשלוש נקודות זמן: מפגש ראשון, חמישי (אמצע) ומפגש אחרון, המשתנה התלוי היה הקשר עם המחובר והבלתי תלוי היה שלוש נקודות הזמן. כפי שמוצג בלוח 29 **נמצא הבדל מובהק** בקשר עם המחובר בין נקודות הזמן $(F(2, 48)=6.94, p<0.01)$, כאשר נמצא הבדל בין שתי נקודות זמן: מפגש ראשון שונה באופן מובהק ממפגש שני $(p<0.05)$. כלומר, מדיווח המורים עולה כי הקשר עם המחובר היה חיובי יותר באופן משמעותי בעת המפגש השני בהשוואה למפגש הראשון. לא נמצאו הבדלים בין נקודות הזמן השלישית לנקודות הזמן הראשונה והשנייה.

לוח 29: ממוצעים סטיות תקן (בסוגריים) וערכי F. השוואה בין שלוש נקודות זמן במדד קשר עם המחובר.

Partial η^2	בין	הבדל	אפקט זמן	3	2	1	
		המועדים	זמן	מפגש	מפגש	מפגש	
		בונפרוני		סיום	אמצע	ראשון	
				(n=25)	(n=25)	(n=25)	
			F(2,48)				
.381		2>1	6.718**	3.60	4.00	2.52	ממוצעי רמת
				(1.50)	(1.19)	(1.38)	העניין במחובר

לסיכום חלק זה, ניתן לראות כי על פי הדיווח שעולה מהמלווים בתכנית הייתה התפתחות חיובית ומובהקת בשלושה מדדים: רגשות בזמן ואחרי מפגש וברמת העניין ושיתוף הפעולה בקשר עם המחובר.

חויות מפגשי "מחברים לחיים" של חונכים וחניכים ותרומותיהם עבור מנקודת מבטם של המלווים בתכנית – התבוננות מסכמת על התהליך ותוצריו

בפרק זה יוצגו תרומות ההשתתפות בתכנית לצד ההתמודדות עם קשיים שעלו במהלך המפגשים, איכות הקשר עם המחבר, מידת המוטיבציה להשתתף בתכנית ולהמשיך את הקשר מנקודת מבט מסכמת, כפי שהוערכה דרך תפיסות הצוות.

תרומת ההשתתפות בתכנית

התרומות שהופקו מן ההשתתפות בתכנית "מחברים לחיים" לאורך השנה, נבחנו בהתייחס לתפיסות המורים את התנהגות התלמידים ה"מחברים" (החונכים והחניכים) בהקשר להיבטים שונים כגון, תרומה חברתית ואינטראקציה בין אישית הכוללים תקשורת חיובית עם הסביבה, יוזמה לקשר ומחווה חברתית, נכונות ויכולת לשתף ולחלוק עם האחר; תרומה רגשית הקשורה להיבטים כגון: וויסות רגשי, תפקוד קשבי ושליטה עצמית. מספר שאלות יוחסו רק למוריהם של החונכים והן כוללות התייחסות לתרומה בהיבט ערכי פרו-חברתי ובהיבט של תרומה לדימוי העצמי ולערך של החונך.

באשר לתפיסת המורים את התרומה החברתית והרגשית של התכנית למחברים (חונכים וחניכים) עלתה תפיסה של תרומה בינונית, עליה העידו ממוצע מעט מעל לגבול האמצעי של סקלת הדירוג. בהתייחס לתרומה החברתית (ממוצע: 3.46, ס.ת. 40), כפי שניתן לראות בלוח 30 שלהלן מרבית ההתפלגות התרכזה בתחום האמצעי והגבוה של הסקלה, ובאשר לתרומה הרגשית (ממוצע: 3.12, ס.ת. 91) מרבית ההתפלגות התרכזה בתחום האמצעי של הסקלה.

לוח 30 : רמת התרומה החברתית והרגשית עבור התלמידים, כפי שנתפסת על ידי המורים :

מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן.

המדד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע
(סטיית תקן)							
תרומה חברתית	41	4.9%	9.8%	31.7%	41.5%	12.2%	3.46 (1.00)
תרומה רגשית (וויסות, קשב	40	5.0%	12.5%	55.0%	20.0%	7.5%	3.12 (0.91)
ושליטה)							

בהלימה לממצא הכמותי, ייחסו המורים תרומה חברתית ורגשית של התכנית גם בתיאורים הפתוחים. בדיאדות של תלמידי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות עם תלמידי בית ספר לתלמידים על הספקטרום האוטיסטי מהשכבה הצעירה, מרבית המורים של תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות תארו חוויה של התנהלות טובה יותר של התלמיד, הקשורה לשיפור באינטראקציה הבין אישית בדגש על ממדים הקשורים לאכפתיות, סובלנות, רגישות וקבלת השונה. חלקם הצביעו על תהליך של שינוי חיובי שעבר התלמיד ועל הקשר בין היכולת של התלמיד להיות אמפתי ולהתחשב במצבו של האחר, להיות קשוב לצרכיו ולסייע לו, לבין העלייה בתחושת הביטחון והמסוגלות העצמית שלו. המושג אכפתיות חזר על עצמו בהקשרים ובהתייחסויות שונות, "מתייחס בצורה רגישה ואכפתית..."; "ניתן לראות של-ל' עובר תהליך של שינוי בקבלת השונה בעיקר בכיתה ולעיתים קרובות מראה אכפתיות כלפי האחר"; "עם הזמן ל-א' נהיה חשוב להגיע ולהיות עם החניך שלו...".

לצד זה, הייתה התייחסות למאמץ וההשתדלות שנדרשו מהתלמיד כדי לגלות אכפתיות ולתפקד באופן מיטבי "השתדל להיות אכפתי לילד אחר גם כאשר זה גבה ממנו מחיר של התאמצות רבה". חוויה של התנהלות טובה יותר ביחסים בינאישיים קיבלה ביטוי בפתיחות ובשיתוף אחרים בחוויות ובתחושות שגילה התלמיד בהמשך לאינטראקציה עם החניך, והם לוו בתחושות חיוביות ובביטויים של שמחה. "תחושת החיים חזרה אליו. החל לשתף יותר לחייד ולצחוק...". "הוא החל להיפתח יותר ולספר על עצמו...". גילה יחס של חיבה ושליטה עצמית בתגובות"; "ש' למד במהלך הפעילויות להיות קשוב ורגיש לצורכי החניך שלו, למד איך לעזור ולגשת בצורה הנכונה עם התלמיד שאיתו"; כמו כן, חלקם דיווחו על שינוי בדימוי ובביטחון העצמי כתוצאה מהנתינה ומהאחריות שהיו חלק מתפקידו של התלמיד בקשר עם החניך ובצורך של התלמיד להוכיח את עצמו ולהצליח בתפקידו. במרבית המקרים תוארה תרומה חיובית של המפגשים לתלמיד, מלבד מקרה אחד בו דווח על חוסר רצון מתמשך של התלמיד להשתתף במפגשים. "התלמיד הגיע לפעילות בחוסר רצון, בהרגשה שמשכנעים אותו בכל פעם למלא את המחויבות שלו".

בדיאדות של תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות עם תלמידי בית ספר לתלמידים עם לקויות למידה מורכבות, המורים של תלמידי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות העלו היבטים דומים הקשורים לממד החברתי בהקשר לשיפור בדימוי העצמי, רמת המסוגלות להעניק ולהפנות קשב לצורכי האחר ולקחת אחריות חברתית, אף כי בעוצמות פחותות משל אלו שהיו בדיאדה עם התלמידים על הרצף האוטיסטי. גם כאן, ניכר המאמץ שהופנה מצד התלמידים ביצירת הקשר עם התלמיד, שהיה כרוך בגילויי אחריות ובגרות באופן שונה ואחר מזה שהם רגילים.

"התלמיד חווה והשתתף בפעילויות חברתיות רבות ומגוונות תוך כדי לקיחת אחריות והערכה רבה על מעשיו"; כמו כן, ניתן לזהות מהדיווחים כי התלמידים הבינו את התפקיד והאחריות שקיבלו/לקחו על עצמם והצליחו לאסוף את עצמם במהלך המפגשים ולהתנהג באופן מותאם למצב "התלמיד היה בחוסר שקט כמעט כל השנה, אך עם הצעירים היה צריך לגלות אחריות ובגרות... חווה הצלחה ביצירת קשר... דבר שעזר לדימוי עצמי משמעותי". בנוסף, בלט יותר בקבוצה זאת הדיווח על חוויית ההנאה מהמפגשים מעבר ליתרונות ולתרומה שבמחויבות שבקשר/ התפקיד שקיבלו על עצמם.

תשובותיהם של מורי תלמידי בית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי, שתפקידם כחניכים היה שונה מזה של התלמידים עם הפרעות ההתנהגות, הן היו מאוד ממוקדות והתייחסו בעיקר לתרומה מצומצמת יותר בהקשר לתקשורת בין אישית וויסות רגשי. בהקשר לתרומת התכנית לוויסות הרגשי של התלמידים, ניתן לחלק את המשיבים לשניים בשיעור דומה, כאלו שתיארו שיפור ביכולת של התלמיד לווסת את התנהגותו ותגובותיו בדגש על שינוי ממוקד במהלך המפגשים, לאלו שהתייחסו לחוסר שינוי כללי בהקשר זה ללא התייחסות להתנהגות במהלך המפגשים. בנוסף, הודגשה התרומה של התכנית בהקשר לחשיפה החברתית והתקשורתית שנוצרה במהלך המפגשים. המפגש עם תלמידים ללא קשיים משמעותיים בתקשורת חברתית "שיכולים להחזיר פידבק תקשורתי", היוותה בעיני אחד מהמשיבים יתרון משמעותי.

בדיווח לגבי רמת תרומת התכנית בהיבט הערכי פרו-חברתי ולתרומה לדימוי ולערך העצמי

מוצגות בלוח 31 התוצאות עבור התלמידים עם הפרעות ההתנהגות. מהדיווח של המורים נצפתה תרומה ערכית פרו-חברתית גבוהה ותרומה לדימוי והערך העצמי שבאו לידי ביטוי בממוצע גבוה מהגבול המרכזי של הסקלה. מרבית ההתפלגות התרכזה בתחום הגבוה של הסקלה (דירוג 4 - 55% מהמשתתפים בהתייחס לרמת התרומה הפרו- חברתית ו70% מהמשתתפים בהתייחס לתרומה לדימוי העצמי). התרומה הערכית פרו-חברתית והתרומה לדימוי העצמי עבור התלמידים עם לקויות הלמידה המורכבות כמוצג בלוח 32 היו אף הן גבוהות מכך לתפיסת המורים, אך נמוכות יותר משל התלמידים עם הפרעות ההתנהגות, ולגבי שני המדדים ההתפלגות התרכזה ברובה בתחום הגבוה (דירוג 4) של הסקלה (50% מהמשתתפים בהתייחס לרמת התרומה הפרו- חברתית ו70% מהמשתתפים בהתייחס לתרומה לדימוי העצמי).

לוח 31 : רמת תרומת התכנית בהיבט הערכי פרו-חברתי ובהיבט של דימוי עצמי ותחושת ערך
עבור התלמידים עם הפרעות ההתנהגות (החונכים) : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות
תקן.

המדד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע	(סטיית תקן)
תרומה ערכית פרו-חברתית	20	-	-	25.0%	55.0%	20.0%	3.95 (.68)	
תרומה לדימוי והערך העצמי	20	-	10%	15.0%	70.0%	5.0%	3.70 (.73)	

לוח 32 : רמת תרומת התכנית בהיבט הערכי פרו-חברתי ובהיבט של דימוי עצמי ותחושת ערך
עבור התלמידים עם לקויות למידה מורכבות (החניכים) : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים
וסטיות תקן.

המדד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע	(סטיית תקן)
תרומה ערכית פרו-חברתית	10	-	10.0%	40.0%	50.0%	-	3.40 (.69)	
תרומה לדימוי והערך העצמי	10	-	10.0%	15.0%	70.0%	-	3.30 (.67)	

עבור התלמידים על הרצף האוטיסטי נבחנה רמת התרומה להפחתת סימפטומים התנהגותיים בדגש על התנהגות סטריאוטיפית. מדיווח המורים, כמוצגת בלוח 33 עלתה תרומה נמוכה שבאה לידי ביטוי בממוצע נמוך מהגבול המרכזי של הסקלה, ההתפלגות התפזרה בין התחום הנמוך מאוד של הסקלה עד לגבול הגבוה, כאשר האחוז הגבוה ביותר 40% נמצא בדירוג הנמוך ביותר של הסקלה ורק 20% בגבול הגבוה של הסקלה.

לוח 33 : רמת התרומה של התכנית להפחתת סימפטומים התנהגותיים (בעיקר התנהגות סטראוטיפית) עבור התלמידים על הרצף האוטיסטי (החניכים) : מספר משיבים, שכיחויות, ממוצעים וסטיות תקן.

המדד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע (סטיית תקן)
תרומה להפחתת סימפטומים התנהגותיים	10	40.0%	10.0%	30.0%	20.0%	-	2.30 (1.25)

עמדת התלמיד כלפי התכנית

דיווח על התהליך של שינוי או התפתחות בעמדת התלמיד כלפי התכנית נערך במהלך התהליך ובסופו, בו נצפה שינוי ברמה בינונית עד גבוהה, שבא לידי ביטוי בממוצע מעט נמוך מהגבול הגבוה של סקלת הדירוג (ממוצע: 3.51, ס.ת. 0.63), כאשר ההתפלגות התרכזת בתחום המרכזי והגבוה של הסקלה. בדומה לממצא הכמותי, ייחסו המורים שינוי והתפתחות מתונים שעבר התלמיד כלפי התכנית. בדיאדות של תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות עם תלמידי בית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי, עולה מהדיווח של רוב המורים של תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות כי התלמידים עברו תהליך של שינוי חיובי בהקשר להיבטים הקשורים להתפתחות אישית. דווח על תהליך של שינוי הקשור למצבם הרגשי וההתנהגותי של התלמידים שבאו לידי ביטוי על פי הדיווחים בשינוי חיובי בהערכה העצמית ובתחושת המסוגלות העצמית. בחלק מהמקרים השינוי יוחס להתמודדות חיובית עם אתגרים וקשיים שזימנה התכנית, אשר תרמה להתפתחות האישית ולתחושות חיוביות. עוד דווח על שינוי חיובי ביכולת לקחת אחריות, בהתעניינות וברצון לקחת חלק בתכנית ולהשתתפות פעילה יותר במהלך השוטף של השיעורים בבית הספר מעבר להשתתפות בתכנית. לצד הביטויים החיוביים שעלו ברוב הדיווחים בשני מקרים דווח על ביטויים שליליים של התנגדות וקושי שלא השתנו במהלך המפגשים.

במפגש בין תלמידי בית הספר להפרעות התנהגות לבין תלמידי בית הספר ללקויות למידה מורכבות דווח על ידי המורים של תלמידי בית הספר להפרעות התנהגות כי מחצית מהתלמידים משתתפים בתכנית זו השנה השנייה דבר שהשפיע על תשובותיהם בהקשר זה. תלמיד אחד גילה אכזבה מהתקשורת הלקויה עם החניך שלו, בהשוואה לשנה שעברה בה חווה חוויה חיובית יותר, ואילו

לגבי שני התלמידים האחרים דווח כי הם חווים חוויה חיובית בדומה לשנים קודמות. בנוגע לתלמידים שזו שנתם הראשונה, במקרה אחד דווח על התפתחות בקשר עם החניך ובשני מקרים נוספים על אהבה ושמחה להשתתף בתכנית, אך לא על התפתחות או שינוי מתחילת התהליך.

במפגש בית תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות לבין התלמידים מבית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי, המורים של אלו האחרונים ייחסו לתהליך תרומה הדרגתית בתחושת הנוחות והביטחון שחש התלמיד. כל המורים דיווחו על ציפייה ושמחה לקראת המפגשים, אך ברוב המקרים לא הייתה התפתחות בתחושה זו והיא הופיעה לאורך כל המפגשים.

הקשר עם המחבר

בדיווח על איכות הקשר עם "המחבר" נצפה דרוג בינוני שמתבטא בממוצע מעט גבוה מהגבול המרכזי של הסקלה (ממוצע: 3.21, ס.ת. 0.97), גם במקרה זה ההתפלגות התרכזת בתחום המרכזי והגבוה של הסקלה.

בדיווח בנוגע למידת השינוי ברמת הקשר עם "המחבר" נצפה שינוי ברמה בינונית עד גבוהה שמתבטא בממוצע גבוה מהגבול המרכזי של הסקלה (ממוצע: 3.56, ס.ת. 0.82), ההתפלגות התרכזת ברובה בתחום האמצעי והגבוה של הסקלה.

בהלימה לממצא הכמותי, ייחסו המורים שינוי או התפתחות משמעותיים שעבר התלמיד בקשר עם החניך במהלך השנה. בדיאדות של תלמידי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות עם תלמידי בית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי, מהדיווח של רוב המורים של תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות עולה כי התלמידים עברו תהליך של שינוי חיובי בקשר שלהם עם החניך במהלך השנה. המוטיב שחזר על עצמו לאורך הדיווחים השונים הוא הקושי של התלמידים להתמודד עם בעיות התקשורת של התלמידים מבית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי: "התלמיד ליווה תלמיד בעל יכולת תקשורת נמוכה וחווה חוסר קשה". הקשיים שהעלו יוחסו לקשיים ביצירת קשר, תקשורת ושיחה עם החניך, קושי "לתקשר ולהבין" את התלמיד "בתחילה לא יצר קשר בכלל והתקשה ליצור קשר, אולם אחר כך השתדל וחווה שינוי מסוים לטובה".

למרות הקושי שדווח, ברוב המקרים נצפה תהליך חיובי של התפתחות בקשר. ההתפתחות החיובית יוחסה במקרה אחד למאמץ שעשה התלמיד, בעקבותיו חווה שינוי "מסוים" לטובה, ואילו במקרה אחר דווח על שינוי בעקבות תקשורת ושיחה עם החניך שהובילה להתפתחות ולקיימת אחריות על ידי התלמיד: "לאחר שיחה עם החונך, הוא גילה יותר אחריות וגם כשהיה לו קשה בבית הספר הגיע

למפגשים ועשה ככל שיקל". כלומר, למרות ההססנות והחששות חווית הצלחה בתקשורת הובילה להתפתחות חיובית.

מוטיב נוסף שחזר על עצמו הוא למידה. מדברי המורים עלה שתהליך השינוי היה קשור ללמידה של התלמיד ולהתמודדותו עם סיטואציות לא מוכרות ומורכבות. לדוגמא, דווח על תלמיד שלמד לאורך השנה איך לתקשר בצורה טובה עם תלמיד שאינו מדבר: "במהלך השנה למד איך לגשת אל בן הזוג שלו ואיך לתקשר בצורה טובה מאוד למרות שהחניך אינו מדבר". במקרה אחר דווח על שינוי משמעותי שעבר התלמיד מריחוק וחוסר יוזמה בתחילת התהליך ללקיחת אחריות וקרבה מסויגת לחניך שבאה לידי ביטוי בגילויי סימפטיה: "בתחילת השנה ולאחריה התלמיד היה מרוחק והתקשה לקחת יוזמה, לאחר מכן כן דאג לקחת אחריות והצליח להתקרב לחניך, לדאוג ולהיות עמו בהקשר חיובי וסימפטי". במקרה נוסף דווח על תהליך של למידה שעבר התלמיד כחלק מלמידה כללית ולהתפתחות שעבר התלמיד במהלך השנה במסגרת פרויקטים שונים ביניהם "מחברים לחיים" – "הוא למד רבות, נתרם מאוד.. עבר תהליך כוללני בשנתיים האחרונות בכלל ובשנה האחרונה בפרט, בין השאר גם בעקבות פרויקטים שעבר השנה וביניהם הפרויקט הנוכחי של מחברים לחיים".

מקרה אחד של קושי בתקשורת יוחס לקושי ביצירת קשר שקשורה לתלמיד עצמו בהתייחס להיבטים אישיותיים של מופנמות. גם במקרה זה, בעקבות תהליך של הדרכה ולמידה של התלמיד חלה התפתחות חיובית בקשר "הוא שם לב יותר לאחר". במקרה אחר, תלמיד היה צריך להתמודד עם תלמיד "עם יכולת תקשורת נמוכה" אשר הוביל לחוויה שלילית של קושי להכיל את התלמיד על צרכיו דבר, שהוביל להימנעות בפעילות ואף לאי הגעה למפגשים. ניתן לראות את הקשר בין הקושי להתמודד עם תלמיד עם בעיות משמעותיות בתקשורת לבין הדיווחים הקודמים על ההתנגדות שגילה, הוויתור וחוסר רצון ומאמץ להתמודד עם הקשיים. הדיווח על תלמיד זה בולט לרעה על רקע הדיווחים לגבי התלמידים האחרים, שהיו ברובם חיוביים.

במפגש בין תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות לבין התלמידים עם לקויות הלמידה המורכבות דווח על ידי המורים של התלמידים עם הפרעות התנהגות ברוב המקרים על התפתחות חיובית בקשר. התפתחות זו יוחסה במקרה אחד לתכיפות המפגשים שהובילו להתפתחות ולהעצמת הקשר. במקרה אחר דווח על התפתחות ברמה ובאיכות הקשר לאורך התהליך שבא לידי ביטוי בשיחות, מחוות וגילויי אחריות כלפי התלמיד, ובאחר על תהליך שהוביל לבילוי משותף עם החניך (ניתן להניח מהדברים) כי הדבר התרחש בזמן הפעילות. רוב המורים יחסו חשיבות לתהליך בבניית

הקשר: "תהליך של קשר מתפתח". מנגד, בשני מקרים דווח על מצב של אכזבה של התלמיד מהחניך שצוות לו: "החניך שלו היה באופי שונה ממה שהוא רוצה ולכן לא יצר עמו קשר טוב". במקרה אחר, אשר בו מדובר בשנה השנייה של התלמיד בתכנית, תוארו האכזבה שלו וחוסר התפקוד כגורמים שנבעו מההשוואה שעשה בין החוויה החיובית שהייתה לו בשנה שעברה, כאשר חנך תלמיד מבית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי, לבין החוויה הפחות טובה שלו השנה. במקרה אחד וחריג ביחס לשאר הדיווחים, תוארה הדדיות בקשר. חל שינוי במהלך השנה בטיב הקשר ומעבר ממצב של קשר חד צדדי של נתינה ואפשרו הקשר על ידי התלמיד החונך, הפך הקשר להדדי בו שני התלמידים נתרמים באופן גלוי ממנו. התלמיד החניך הוגדר על ידי המורה כ"ידען" והתלמיד החונך היה קשוב לו ו"למד ממנו רבות".

במפגש בין תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות לבין תלמידי בית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי הדיווחים של המורים מבית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי היו חיוביים אך מעטים וממוקדים בתהליך של הכרות, תחושת ביטחון ועליה בשיתוף הפעולה.

בהתייחס למשמעות התכנית עבור התלמיד, נצפתה משמעות גבוהה שבאה לידי ביטוי בממוצע גבוה מהגבול המרכזי של הסקלה (ממוצע: 3.6, ס.ת. 1.08), ההתפלגות התרכזה ברובה בתחום הגבוה של הסקלה. בתיאורים הפתוחים, המורים דיווחו על החוויה וההתלהבות שהביע התלמיד כלפי התכנית. בדיאדות של תלמידי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות עם תלמידי בית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי דיווחו מורי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות בחלק מהמקרים על תרומה או חוויה כללית שעבר התלמיד ללא התייחסות לחוויה משמעותית ייחודית. דווח על ידם על עליה בתחושת הביטחון והמסוגלות העצמית החברתית מעצם ההתמודדות עם האתגרים שעלו במפגשים. במקרה אחד דווח כי הפעילויות השונות בתכנית תרמו לתחושת גאווה והיו משמעותיות עבור התלמיד. כמו כן, הודגשה החשיבות ברמת התקשורת והשיח הבין אישי והיתרון בפעילות שיצרה חוויה של חיבור ושיתוף. חוויה משמעותית אצל אחד הילדים הייתה מעצם קבלת תפקיד משמעותי בפעילות. במקרים שונים היה אזכור של סוג הפעילות שנחוותה כמשמעותית, אך לא דווח על התרומה הייחודית שלה. כגון, במקרה של פעילות הבישול או הכנת הפיצה. מנגד, בשני מקרים לא דווח על משהו משמעותי עבור התלמיד, במקרה אחד על חוסר התלהבות ורצון לפרוש, אולם לאחר סיכום עם המורה שהוא לא מצופה "להיות מושלם" הוא המשיך. גם במקרה השני דווח על רצון וניסיון מצדו להישאר בתכנית למרות ההתנגדויות שתוארו גם בדיווחים הקודמים לגבי תלמיד זה.

במפגש בין תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות לבין התלמידים עם לקויות הלמידה המורכבות דווח על ידי המורים של התלמידים עם הפרעות התנהגות על תרומה כללית של סיפוק והנאה ורצון להשתתף בתכנית, "הלך למפגשים בשמחה, ומדבריו נראה שהפריקט חשוב לו מאוד; "הביע תמיד רצון לצאת לפריקט ונראה כי זה גרם לו לסיפוק והנאה", ודווח על הגעה סדירה שלדברי המלווה אינה ברורה מאליה: "למרות בעיית ביקור סדיר, הקפיד להגיע לכל המפגשים". בנוסף, דווח על פעילויות שהיו משמעותיות עבור התלמיד כמו הפעילות בחוות הסוסים. במקרה זה הייתה התייחסות להתגברות על פחד כתרומה ייחודית של הפעילות: "כל הפעילויות היו חשובות. היה כיף עם הסוסים, פעם ראשונה של שנינו שהיינו על הסוס הילד פחד והתגבר." רק במקרה אחד דווח על חוסר התלהבות ועל קשר לא משמעותי עם החניך. יש לציין כי בשאר הדיווחים לא הייתה התייחסות לקשר עם החניך, אלא לחוויה הכללית של ההגעה למפגשים שכאמור ברוב המקרים הייתה חיובית מאוד.

במפגש בין תלמידי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות לבין התלמידים על הרצף האוטיסטי דווח על ידי המורים של התלמידים על הרצף האוטיסטי באופן כללי על עניין והנאה מהמפגשים. דווח על הנאה והתלהבות במהלך המפגש ועל גילויי התעניינות מצד התלמיד לגבי תוכן הפעילות. הודגשה התרומה של מפגשים חווייתיים כמו סדנת הבישול לחוויית ההנאה של התלמיד. הדבר המשמעותי עבור התלמידים כפי שעולה מדיווחי המורים הוא עצם המפגש עם ילדים מבית ספר אחר והחוויה לחלוק מצבים חברתיים איתם. במקרה אחד דווח על תלמיד שמעדיף להתנתק ובשל כך למפגשים לדברי המורה התרומה של המפגשים הייתה פחותה עבורו.

כשנשאלו המורים מה נחוות כהכי פחות משמעותי במפגשים בין התלמידים עם הפרעות התנהגות לתלמיד לתלמידים על הרצף האוטיסטי דווח על ידי המורים לתלמידים עם הפרעות התנהגות באופן כמעט גורף כי הנסיעה באוטובוס הייתה פחות משמעותית. מעניין לראות שההתייחסות של המורים לנסיעה באוטובוס כאל חלק מהמפגש ומעצם הדיווח ניתן לשער כי הייתה ציפייה מצדם שגם לנסיעה תהייה תרומה כחלק אינטגרלי מהפעילות. במקרה אחד, בו דווח על חוויה בעלת משמעות מועטה, הקשורה לטיב האינטראקציה וליכולת לתקשר עם החניך: "כאשר החניך לא היה איתי בקשר הפעילות נהיתה פחות משמעותית". באופן מפתיע, במקרה נוסף דווח כי מה שנחוות כדבר הכי פחות משמעותי הוא "הקשר עם התלמידים האחרים". הדיווח של המורים של התלמידים עם לקויות למידה מורכבות היה חלקי ביותר (שני דיווחים בלבד) בהם הוצגה הנסיעה באוטובוס כחוויה פחות משמעותית. הדיווח של המורים של התלמידים על הרצף האוטיסטי דיווחו באופן גורף כי מה שנחוות כהכי פחות משמעותי עבור התלמידים הוא המפגש הראשון ואף צוין

במקרה אחד על חוסר שיתוף פעולה מצד התלמיד במפגש זה. במקרה אחר דווח על הנאה מהחווייה והאינטראקציה הכללית עם כולם, אך על כך שהחווייה עם החונך הייתה פחות משמעותית עבורו.

התמודדות עם קושי

תפיסות ודרכי ההתמודדות עם קשיים תוארו על ידי המורים לצד תהליך של שינוי או התפתחות בעמדות של התלמיד כלפי התכנית במהלך התהליך. בהתייחס לתפיסתם את ההתמודדות עם קושי של ה"מחזורים", כפי שמוצג בלוח 34 נצפתה הערכה ברמה בינונית של התמודדות עם קושי, אשר באה לידי ביטוי בממוצע מעט מתחת לגבול האמצעי של סקלת הדירוג (ממוצע: 2.85, ס.ת. 1.25), ההתפלגות במקרה זה התפזרה לאורך הסקלה, כך שמרביתה התחלקה בין התחום הנמוך ביותר של הסקלה (20%) לבין התחום האמצעי והגבוה (55%).

לצד הממצא הכמותי, ייחסו המורים בתיאורים הפתוחים התמודדות עם קשיים משמעותיים. בדיאדות של תלמידי בית הספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות עם תלמידי בית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי, תיאור הקשיים במפגשים שהעלו המורים של תלמידי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות התחלק לשניים: התמודדות עם קשיים אישיים והתמודדות עם קשיים עם החניך. בהתמודדות עם קשיים אישיים בחרו המשתתפים לדווח בעיקר על קשיים רגשיים הקשורים ליכולת להתמיד בהגעה למפגשים, בקושי לנקוט יוזמה וליצור קשר ותקשורת עם החניך, קושי בהבעה אישית ובהובלת המפגשים. ההתמודדות עם קשיים של החניך כללה קשיים הסתגלוליים באופן כללי בהקשר לקבלת המאפיינים השונים של החניך, או קבלת "השונה", כפי שתואר על ידי אחד מהמשתתפים: "קושי לעבוד עם בן הזוג שלו ששונה ממנו", וקשיים תפקודיים הקשורים להתמודדות עם התנהגות של החניך בזמן הפעילות ובתום הפעילות: "בזמן הפעילות, בכך שהחניך קם, לא היה קשוב לבקשות החונך...".

בחלק מהדיווחים תארו המורים תהליך של שינוי שעברו התלמידים במהלך המפגשים במסגרת התייחסותם להתמודדות של התלמידים עם הקושי. כך, הם ציינו "גיוס כוחות" למרות חוויה חוזרת של קושי משמעותי עם החניך. כחלק מההתמודדות היו תלמידים ששיתפו ובקשו עזרה מהמורה המלווה ומציאת פתרונות מתאימים למצב. במקרה אחד, אצל אותו התלמיד עליו דווח כי גילה חוסר רצון להשתתף במפגשים, באופן לא מפתיע דיווח על וויתור וחוסר התמודדות של התלמיד עם הקושי.

במפגש בין התלמידים עם הפרעות התנהגות לבין התלמידים עם לקויות הלמידה המורכבות, מרבית הקשיים שדווחו על ידי המורים של תלמידי בית ספר לתלמידים עם הפרעות התנהגות היו קשורים לקשיים אישיים של התלמיד הכוללים קשיים בויסות רגשי, קושי להתמודד עם פתרון בעיות, הימנעות וחוסר יוזמה, קשיים בשליטה עצמית, חוסר שקט וחוסר בגבולות. למרות הקשיים האישיים של מרבית התלמידים, שאינם קשורים באופן ישיר לתכנית, דווח ברוב המקרים על התמודדות חיובית עם הקושי, על יצירת קשר טוב עם החניך, על גיוס שליטה עצמית במטרה לתפקד באופן מיטבי במפגשים.

מהמורים של בית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי לא דווח על קושי משמעותי.

מוטיבציה ועניין להשתתף בתכנית

בדיווח לגבי **רמת המוטיבציה והעניין של המחובר להשתתף** בתכנית נצפתה מוטיבציה בינונית שבאה לידי ביטוי בממוצע מעט גבוה מהגבול המרכזי של הסקלה (ממוצע: 3.32, ס.ת 1.22), ההתפלגות התרכזה בתחום הגבוה של הסקלה.

בדיווח לגבי **רצון התלמיד להמשיך להיפגש עם המחובר** בתום התכנית, נצפה רצון נמוך שבא לידי ביטוי בממוצע שמתיישב עם הגבול הנמוך של הסקלה (ממוצע: 2.10, ס.ת 1.03), ההתפלגות התרכזה ברובה בתחום הנמוך והנמוך מאוד של הסקלה. רק 10% מהמשתתפים הביעו רצון להמשיך ולהיפגש עם החניך בתום התכנית במידה רבה ורבה מאוד (7.5% ו- 2.5% בהתאמה).

לוח 34 : התמודדות עם קשיים, תהליכי שינוי, איכות הקשר בין המחברים, שינוי באיכות הקשר לאורך השנה, המשמעות של התכנית, והמוטיבציה להשתתפות בתכנית בקרב כלל המשתתפים בתכנית : מספר משיבים, שכחיות, ממוצעים וסטיות תקן.

המדד :	N	1	2	3	4	5	ממוצע
(סטיית תקן)							
התמודדות עם קושי	40	20.0%	17.5%	27.5%	27.5%	7.5%	2.85 (1.25)
תהליך של שינוי או התפתחות בעמדת התלמיד כלפי התכנית	41	-	2.4%	48.8%	43.9%	4.9%	3.51 (.63)
דרוג איכות הקשר עם המחבר	39	5.1%	15.4%	41.0%	30.8%	7.7%	3.21 (.97)
מידת השינוי ברמת הקשר עם המחבר	39	2.6%	2.6%	41.0%	43.6%	10.3%	3.56 (.82)
משמעות התכנית עבור התלמיד	40	5.0%	10.0%	25.0%	40.0%	20.0%	3.60 (1.08)
רמת המוטיבציה והעניין להמשיך להשתתף בתכנית	40	10.0%	15.0%	25.0%	32.5%	17.5%	3.32 (1.22)
רצון התלמיד להמשיך להיפגש עם המחבר בתום התכנית.	40	32.5%	37.5%	20.0%	7.5%	2.5%	2.10 (1.03)

קשרים בין משתני המחקר

בהמשך להשערת המחקר כי ימצאו קשרים בין המדדים השונים בתכנית, על מנת לבחון את הקשרים בין משתני המחקר חושבו מתאמי פירסון לשתי הקבוצות לתלמידים על הרצף האוטוטי (עם מגבלה התפתחותית) (חניכים) ועם הפרעת התנהגות (חונכים). הקשרים הפנימיים בין המשתנים מוצגים להלן בלוח 35.

מטבלה זו עולה כי נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין חלק ממשתני המחקר. נמצא קשר חיובי מובהק בין התרומה החברתית של התכנית לתלמיד לבין התרומה של התכנית לוויסות הרגשי, לשינוי חיובי בעמדות כלפי התכנית, למידת המשמעות של התכנית עבור התלמיד ולמוטיבציה שלו

להשתתף במפגשים לאורך השנה. כמו כן, לתרומה של התכנית לקידום וויסות רגשי ושליטה עצמית נמצא קשר חיובי מובהק לשינוי חיובי בעמדות כלפי התכנית, למידת המשמעות של התכנית עבור התלמיד ולמוטיבציה שלו להשתתף בתכנית. להתמודדות עם קושי במהלך התכנית היה קשר חיובי מובהק למידת המשמעות של התכנית עבור התלמיד. לשינוי החיובי בעמדות היה קשר לאיכות הקשר עם המחובר, למשמעות התכנית ולמוטיבציה להשתתפות בתכנית. איכות הקשר עם המחובר נמצאה קשורה באופן מובהק סטטיסטית לשינויי בקשר במהלך התכנית, למשמעות התכנית ולמוטיבציה להשתתפות בתכנית. למוטיבציה להשתתפות בתכנית היה קשר לכל המדדים מלבד להתמודדות עם קושי במהלך התכנית. לא נמצא קשר מובהק בין הרצון להמשיך את הקשר עם המחובר לבין שאר המדדים.

לוח 35 : בחינת הקשרים בין משתני המחקר באמצעות חישוב מתאמי פירסון (N=42)

	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
1. תרומה חברתית									-	
2. ויסות רגשי								-.71**		
3. התמודדות עם קושי							-.11	.24		
4. שינוי/התפתחות בעמדות						-.19	.54**	.44**		
5. איכות הקשר					-.33*	.11	.20	.08		
6. שינוי בקשר				-.71**	.26	.28	.18	.13		
7. משמעות התכנית			-.24	.39*	.48**	.05*	.70**	.64**		
8. מוטיבציה להשתתפות בתכנית		-.69**	.35*	.38*	.56**	.25	.54**	.53**		
9. רצון להמשיך את הקשר עם המחובר	-.25	.17	.31	.31	-.08	.29	.09	.15		

*p<.05, **p<.01

הבדלים בין הקבוצות

על מנת לבחון את ההבדלים בין התלמידים עם המגבלה ההתפתחותית (חניכים) לבין התלמידים עם הפרעת ההתנהגות (חונכים) בכל המשתנים, נערכו ניתוחי T למדגמים בלתי תלויים כאשר המשתנה הבלתי תלוי בניתוח זה היה הקבוצה (תלמידים עם מגבלה התפתחותית; תלמידים עם הפרעת התנהגות) והמשתנים התלויים כל מדדי המחקר. מבין הניתוחים נמצאו הבדלים מובהקים בין שלושה מדדים: תרומת התכנית לזיווג רגשי, קשב ושליטה עצמית ($t(df=38)=-1.97, p=.05$); התמודדות עם קושי משמעותי במפגשים ($t(df=38)=-3.01, p<.01$); תהליך של שינוי/התפתחות בעמדות כלפי התכנית ($t(df=38)=-2.47, p<.05$). הממוצעים, סטיות התקן ומדדי T מוצגים להלן בלוח 36. מטבלה זו עולה כי התלמידים עם הפרעת ההתנהגות דווחו על ידי מוריהם כי נתרמו יותר מהתכנית בכל הקשור לזיווג רגשי, היבטים קשביים ושליטה עצמית. כמו כן הם דווחו כי התמודדו עם קושי משמעותי במפגשים וחל שינוי משמעותי חיובי בהתפתחות העמדות שלהם כלפי התכנית, יותר מאשר הדיווח שעלה מהמורים לגבי התלמידים עם המגבלה ההתפתחותית. כלומר, המורים של התלמידים עם הפרעת ההתנהגות תופסים את ההתפתחות של התלמידים בכל הקשור למדדים רגשיים, ההתמודדות עם קושי משמעותי במהלך המפגשים ושינוי בעמדות התלמידים כלפי התכנית באופן משמעותי יותר מאשר המורים של התלמידים עם המגבלה ההתפתחותית.

לוח 36: ממוצעים סטיות תקן וערכי t של מדדי תרומת התכנית

תלמידים עם מגבלה התפתחותית (חניכים)	תלמידים עם הפרעת התנהגות (חונכים)	ערך t	
N=20	N=20		ממוצעי תרומת התכנית
2.85	3.40	1.97 (p=.05)	לזיווג רגשי, קשב ושליטה עצמית
(.87)	(.88)		
N=21	N=19	3.01**	ממוצעי התמודדות עם קושי משמעותי במפגשים
2.33	3.42		
(1.23)	(1.01)		
N=21	N=20	2.47*	ממוצעי תהליך של שינוי/התפתחות בעמדות כלפי התכנית
3.29	3.75		
(.64)	(.55)		

**P<0.001 *P<0.01

דיון

מחקר זה ביקש להעריך את הצלחתה של תכנית שילוב ייחודית המופעלת על ידי עמותת "מחברים לחיים". במסגרת התכנית שתי קבוצות של ילדים הלומדים בבתי ספר לחינוך מיוחד חוברות זו לזו בקשר דיאדי. לפי זאת, תלמיד עם בעיות והפרעות התנהגות חונך תלמיד עם מגבלה התפתחותית (אוטיזם, או לקויות למידה "רב בעייתיות"), במסגרת פעילויות מגוונות המופעלות על ידי מתנדבים. במרכז של התכנית ניצבת התפיסה כי שתי קבוצות התלמידים עשויות להתעצם ולהיתרם כתוצאה מהמפגש המיוחד, כשהוא מעורר בקרבן תחושות ותפיסות חדשות הן בהתייחס לעצמם והן בהתייחס לאחר.

התרומות והאפיונים של התכנית נבחנו דרך למידה מעמיקה על מסע השילוב והשלכותיו, תוך שימת דגש על מאפייני החיבור שנוצר בין שני חברי הדיאדה, הדינמיקה בקשר והתפתחותו. זאת, הן דרך התייחסויות התלמידים עצמם והן דרך תפיסות הצוות המלווה, אשר יחדיו בנו פריזמת התבוננות רחבה.

חוויות, תפיסות ותרומות התכנית מנקודת מבטם של התלמידים

התבוננות התלמידים על התכנית כללה מרכיבים מגוונים אשר נגעו בעיקר לחוויית הדרך שעברו לאורך השנה במסגרת התכנית ולקשר עם המחבר שלהם. במסגרת מסע זה, המחקר העריך את התחושות והרגשות שהוא עורר כמו גם את התפיסות אודות המחבר, מאפייני הקשר וההתנהלות עמו ודרכי ההתנהגות של התלמידים במסגרת המפגשים, וביקש ללמוד גם על השלכות ההשתתפות בתכנית, דרך נקודת המבט של התלמידים עצמם. המדד הכמותי העלה חוויה חיובית בעיקרה, כך שהדירוגים הממוצעים שסיפקו המשתתפים למרכיבים השונים מוקמו ברובם הגדול בתחום הגבוה של סקלת הדירוג. אף בהתייחס לתלמידים על הרצף האוטיסטי בחרו רובם המכריע של המשיבים באפשרויות הבחירה המצביעות על הערכה חיובית של הפעילות ושל הקשר עם החונך המחבר במסגרת המפגשים. ההערכה האיכותנית שהתקבלה על ידי ראיונות נרחבים עם המחברים החונכים העמיקה את התמונה שהצטיירה, וסייעה להבנה מעמיקה יותר בעיקר של התהליכים שחווי המחברים אך גם של פירותיהם. כיצד תרמה התכנית לגדילתם של המשתתפים, ליכולתם לצאת מתוך עולמם הפרטי ולגלות את "האחר השונה", אם בכלל? האם וכיצד היא שינתה משהו בהתבוננותם על עצמם, ועיצבה תחושות עצמי חדשות? אילו חוויות ורגשות נלוו למפגש לאורך המסע המיוחד? תחילה נתייחס למאפייני מסע השילוב, כפי שנתפס על ידי התלמידים המשתתפים, ולאחריו להשלכותיו ותרומותיו.

תפיסת מסע השילוב והקשר עם המחובר במרכז

בהתייחס למסע השילוב, המדדים הכמותיים, כאמור, הצביעו על כך שהמשתתפים חוו את המפגשים ואת הקשר עם המחובר שלהם באופן חיובי למדי. לצד זאת, לא התקבל שינוי מובהק בין דירוגי המפגשים שהושו, כך שלא ניתן להצביע במדדים אלו על התפתחות משמעותית בתפיסות ובחוויות לאורך ההשתתפות בתכנית. ייתכן כי רבים מהמשתתפים הגיעו אל התכנית חדורי מוטיבציה והתלהבות, וזו השתמרה באופן כללי לאורך המפגשים, כפי שהשתקפה בהתייחסותם לרגשות שהמפגשים עוררו, לחוויית הקשר עם המחובר, לציפייה למפגשים הבאים ולשביעות רצונם מהיבטים שונים במפגש (תוכן הפעילות והקשר עם המחובר קיבלו דירוגים גבוהים יותר מהנסיעה באוטובוס) – אשר מצויים ברובם בתוך התחום הגבוה של סקלת הדירוג או בפתחו. עבור חלק מהמדדים כן ניתן להצביע על מגמה קלה של שינוי חיובי, כפי שעלה, למשל, ברגשות ובתחושות שהמפגשים עוררו, לפי דווח המשתתפים. כך, הדירוג הממוצע של הרגשות החיוביים היה גבוה יותר במפגש האחרון, בהשוואה למפגש ההתחלתי ולמפגש שהתקיים במעלה הדרך. המדדים הכמותיים סיפקו תמונה חד ממדית, אשר אפשרה ללמוד על מגמה כללית חשובה אך לא על גווניה. האמנם הפעילויות וחווית הקשר עם המחובר נתפסו באופן חיובי באופן רציף ואחיד?

המערך האיכותני אפשר להעמיק את הבנת חווית מסע השילוב, אך זאת דרך עיניה של קבוצת תלמידים חונכים בלבד. החוויה הסובייקטיבית של המחוברים החונכים, כפי שהצטיירה מהראיונות עמם, שפכה אור על מורכבות הקשר עם המחובר ועל האופן בו היא מקרינה על תפיסות עצמיות שלהם כמו גם על תפיסותיהם החברתיות. חלוקת תמונת המסע לקולות שונים, דרך סמי טיפולוגיה שהתקבלה מעבודת הניתוח, הדגימה את עוצמת המפגש בין הצדדים, את הדינמיות בקשר שנוצר ביניהם ובעיקר את **החיבור בין שני מרחבים פסיכולוגיים: מרחב העצמי של המשתתפים ומרחב המפגש עם האחר.**

הקול הדומיננטי שעלה חשף חדירות רבה בין שני המרחבים לאורך התכנית. כך, המשתתפים הגיעו אמנם, לרוב, עם מוטיבציה גבוהה להשתתפות, כשהם מצוידים בתפיסות חיוביות לגבי הצפוי, אך מתוך **צרכים שונים** שמולאו דרך הקשר עם המחובר. יש, שהתחילו ממיקוד עצמי חזק ומכוון אגו, כך שנראה והמפגש עם האחר והתרומה להעצמתו נתפסו ברמה לא מודעת כאמצעי לקבלת אישור, הכרה ובעיקר נראות, כחוליה המחזקת תחושת ערך. לתרומה זו יש חשיבות רבה, עבור בני נוער שלא תמיד זוכים בהכרה חיצונית ופנימית שיש בתוכם איכויות ומשאבים שעשויים להצמיח את עצמם ואף את האחר. הכרה זו חיונית לבניית תחושת עצמי חיובית ויציבה.

לצדם, היו אחרים, אשר התחילו ממיקוד שונה לחלוטין, בו ציפיות נוקשות מדי להעצמת החניך יצקו חששות כבדים וחוסר בטחון ראשוני, והקרינו על ההתנהלות עמו, אך לפחות בדפוס הדומיננטי נראה כי היא עברה שינוי מיטבי. רבים אחרים הונעו להתגייס לתכנית מתוך צורך פנימי למלא חסר של אחרים ולהתמלא בעצמם בזכותו.

בהתייחס לרגשות שהתעוררו לאורך המפגשים, בעוד המדד הכמותי הצביע על מגמה של עצמת רגשות שליליים נמוכה למדי בעת המפגשים, וגבוהה לגבי אלו החיוביים, הרי שהמערך הפתוח אפשר חשיפה של מנעד מורכב יותר של חוויה רגשית, לפחות בקרב החונכים, בו משמשים רגשות שליליים כמו חשש, תסכול ואכזבה לצד גאווה, שמחה וסיפוק. הדומיננטיות של הרגשות השליליים מול החיוביים זכתה לתנועה רחבה של שינוי במעלה התפתחות הקשר עם המחובר, כך שבדפוס הדומיננטי שהתקבל החששות והתסכול שליוו בחלק מהמקרים את המפגשים הראשונים עם המחובר ועולמו המיוחד, פינו אט אט את מקומם לתחושת סיפוק גבוהה. בקרב בעלי המיקוד העצמי הגבוה, אף רגש הגאווה שינה פניו כך שמקורו חדל להתקיים בתוך העצמי האגוצנטרי, והחל מפעם בתוך מסגרת הקשר עם המחובר. כך, ההיכרות עם עולמם הייחודי של החניכים המחוברים, ותחושת האחריות והאמפתיה שהתגבשה כלפיהם הסיטה את המכוונות מהעצמי אל עבר האחר. לפי זאת, אמצעי הביטוי המיוחדים של השמחה ושביעות הרצון של החניכים (בעיקר בקרב התלמידים על הספקטרום האוטיסטי), שהחונכים למדו לזהותם, כמו גם גילויים ישירים או עקיפים מצד הראשונים של חיבור לאחרונים ושל הערכתם הם שהיוו עם הזמן מקור לתחושת גאווה וסיפוק של החונכים.

בהמשך לכך ובהתאמה מלאה, הפרופילים המורכבים שעלו חשפו תמונה רבת צבעים גם בהתייחס **לאופי הקשר עם המחובר,** אשר כאמור, היה דינמי מאוד לאורך ההשתתפות, והוון על ידי מטענים אישיים מגוונים עמם הגיעו החונכים המחוברים לתוך הקשר. המדד הכמותי הצביע, כאמור, על תפיסה חיובית של הקשר עם המחובר, הממוקמת בפתחו של התחום הגבוה של סקלת הדירוג. גם הציפייה למפגש הבא ושביעות הרצון מהפעילויות ומהקשר עם המחובר במהלכן זכו לדירוגים דומים ואף גבוהים מכך.

המערך האיכותני העמיק וחשף דפוסים שונים של קשר (המעוגנים סביב ההתייחסות לפעילות), ולא רק השתנות בתוכם. יש שהציגו יחסים היררכיים במהותם, בהם החונך המחובר הפגין עמדה פטרנליסטית כלפי חניכו המחובר. הגם שזו, כאמור, ניזונה מצורך אישי בנראות ובהכרה, נראה כי לא היה בה ביטול מקומו של החניך, אלא דווקא תחושת אחריות כלפיו. כך או כך היא עברה שינוי ולבשה כסות אמפתית יותר עם התקדמות הקשר וההיכרות עם מאפייני עולמו של החניך. כסות זו

בלטה במיוחד במאפייני עצמי נוקשה של חונכים אחרים, כזה המכוון באופן טוטאלי להיענות לצרכי החניך, ומונע מכוחה של מחויבות לצד אמפתיה חזקה, תוך ניסיון עמוק ואותנטי לבנות גשר אל המחובר, להבין את "שפתו" ולבסס תווי התקשרות מקדמים החדירים לה. גישה זו מתכתבת היטב עם הדירוג הגבוה במיוחד שהעלה המדד הכמותי בהתייחס למרכיב האמפתיה במדד הקשר שנבחן. בנוסף, כזכור, עצם טיפוח תחושת המחויבות והאחריות כלפי האחר ובעיקר תחושת המסוגלות להעצימו עשויות להוות בסיס חיוני לתחושת ערך חיובית.

תוכן הפעילויות ומידת התאמתן למאפייני החניכים הקרינו במידה רבה על תפיסת הקשר ועל הרגשות שנלוו למפגש, כך שהתגייסות החניך לפעילות ושיתוף פעולה מצדו בנו תחושת הצלחה, והיעדרם ביססו חוויה שלילית של כשל. נראה כי הללו גם עיצבו במידה רבה את אופי הציפייה למפגש הבא, אך זה התגבש גם לנוכח עומק החיבור בין הצדדים, לתפיסת החונך המחובר, ולרוב היה חיובי. יותר מכך, נראה כי חווית המפגשים והיכולת הנתפסת לחבור אל החניך במסגרתם צבעו גם תפיסות עצמיות של מסוגלות ושל ערך, ולאורך מסע השילוב הצליחו לרוב לבססן כמיטביות.

חונכים אחרים הפגינו תפיסה של הדדיות ושוויונית בקשר, ובכך לא רק שהנכחו את מקומו של החניך אלא הדגישו גם את תחושת השיתופיות באינטראקציה עמו ואת תפיסתו כשונה אך שווה לי, דרך חווית ה"ביחד". חשוב להדגיש כי מרבית המרואיינים התייחסו **לקושי ולא תגר** שהעלה המפגש עם האחר, בעיקר בהתייחס ליצירת תקשורת משותפת עם תלמידים המצויים על הרצף אוטיסטי. תחושת האחריות, מבלי קשר לצורך המניע אותה, ביססה מכוונות חזקה אל השותף בדיאדה- הוא אותו "אחר", ושאיפה להכיר את עולמו בכדי לבסס שיתוף פעולה מניב ומקדם.

רבים העלו התנהלות מיטבית עם הקושי הכוללת רגישות מיוחדת לביטויי עולמו הפנימי ולתחושותיו בעת המפגש, וניסיון לרתום אותו להשתתפות בפעילות ולשיתופי פעולה זוגיים וקבוצתיים. רגישות זו נראתה "טבעית" וזורמת יותר בחלק מהמקרים, במיוחד בקרב בעלי וותק גבוה יותר בתכנית וניסיון קודם בחונכות, ואצל אחרים היא נבנתה בהדרגה, ועברה תמורות עם הזמן. בהתאמה לכך, בדפוס החונכים הדומיננטי **תפיסת המחובר** הייתה חיובית מאוד גם בהתייחס לחניכים מאתגרים (במיוחד אלו המצויים על הספקטרום האוטיסטי), שהמפגש עמם העלה קשיים והתמודדויות לא פשוטות, הן ברובד ההתנהגותי והן השפתי-תקשורתי. כך, בצל הקושי נצבעה תפיסת החניך באור יקריות, אשר קיבל ביטוי בדמות תיאור אוהד של מאפיינים "נורמטיביים" לצד "מיוחדים" בדגש על חוזקותיו ולא על מאפייני לקותו וחולשותיו.

בהמשך לתפיסת דמות המחובר ומשמעותו, אחד ההיבטים שהמחקר בקש לבחון במסגרת הערכת הקשר שנקרם בין הצדדים הוא **רצון המשתתפים שהמחובר יהיה להם חבר**. מדד זה עשוי לשקף את הרצון בהמשכיות הקשר עם המחובר וכן את תפיסת היחסים כשווינוניים במהותם. המדד הכמותי הניב דירוג ממוצע הנושק לפתחו של התחום הגבוה, אך זאת בשתיים מנקודות ההערכה. דווקא במפגש השלישי חלה ירידה קלה בדירוג. בנוסף, נמצא הבדל מובהק בין חווית החונכים לחוויית החניכים מהיבט זה, כך שהאחרונים רצו בחברות עם המחובר יותר מאשר הראשונים, בעיקר במפגש הראשון והאחרון. הניתוח האיכותני העלה תפיסה מורכבת המצביעה על השונות בקרב החונכים, כך שבחלק מהמקרים בדפוס הדומיננטי שעלה החונכים הביעו מפורשות את תיוג החניך המחובר כחבר, או שהדגישו את החיבור החזק שנוצר ביניהם וצינו את הרצון בהמשכיות הקשר. במקרים אחרים, בהם השתמרה תפיסה יותר היררכית ופטרונית של הקשר או כשניכר קושי מהותי שהתמשך עד לסיום התכנית והעיב על החיבור, לא עלתה ציפייה או רצון להמשכיות הקשר.

תיאורי החונכים הצביעו על **אפיוני מוטיבציה מגוונים**. רבים, כאמור, הגיעו עם מוטיבציה גבוהה, פנימית במהותה, לחולל שינוי ולעשות משהו טוב עבור האחר, ובעקיפין גם עבור עצמם. אחרים הגיעו עם הסתייגויות וחששות כבדים שעיצבו גם את דפוס המוטיבציה ומיצבו אותו במקום הנעה חיצוני יותר, הניזון מבסיס אינטרויקטיבי (מרצה). יש מי שהגיעו לתכנית אף ממקום של רתיעה, ויש מעטים שהיו נטולי כל בסיס הנעה שמקורו בתוך האדם – וראו בכך מחויבות חיצונית שעליהם למלא. בדפוס הדומיננטי שעלה, מעניינים במיוחד המקרים בהם המקור המוטיבציוני התחיל חיצוני, ולאורך המסע שינה את פניו ללא היכר, והתחיל מחלחל פנימה, כשהוא ניזון מהחיבור המיוחד שנקרם בין הצדדים ומההתפתחות בהתקשרות בין הצדדים.

בשני הדפוסים הפחות דומיננטיים שהעלה ניתוח התוכן, נקודות ההשקה בין מרחב העצמי למרחב הקשר עם המחובר היו מעטות יותר ושיקפו קשרים בעלי אופי פחות עמוק ופחות מתפתח. החונך המחובר והחניך המחובר היו כשתי חוליות סמוכות או בודדות, במונחי הטיפולוגיה. גם בדפוסים אלו עלו מגוון סוגי מוטיבציות. בחלק מהמקרים בלטה דווקא התכוונות מוקדמת גבוהה במיוחד, בעיקר בקרב אלו שחוו התנסות מוצלחת מאוד בשנים עברו ובנו סביבה ציפיות גבוהות להמשך ההשתתפות בתכנית. דווקא בחלק מהמקרים הללו, כפי שעלו בעיקר בדפוס האחרון והפחות מיטיב מבין שלושה, התגבש גם שבר גדול, כשהציפיות המוקדמות פגשו את מאפייני החיבור החדש עם מחובר חדש, שנחווה כמאתגר במיוחד. או אז הפער בין השניים העמיק וחולל טלטלה בחוויית הקשר וההתנהלות בתוכו, ואף בתחושת העצמי שנבנתה בהקשרו.

בדפוס האמצעי עלה קשר בעל אופי רדוד יותר, המתמקד בתכני הפעילות יותר מאשר בקשר עצמו, או לכל הפחות מתבונן עליו מנקודת מבט חיצונית ומרוחקת יותר, שאינה מעוגנת סביב עוגן רגשי במהותו. ניתן לכנותו קשר פונקציונלי, שאינו נוסק מעלה או מעמיק פנימה, אך הוא שומר על איזו חוויה של שיתוף בין הצדדים, בעיקר סביב הפעילות המשותפת. ברור הוא כי המאפיינים האישיים עמם מגיעים החונכים למפגש, ובכללם מקור ההנעה להשתתפות ויכולות רגשיות ובינאישיות משפיעות על אופי החיבור עם האחר ותורמות לעיצוב אופיו של הקשר שנרקם בין הצדדים. תורמים חשוב לציין כי גם במקרים אלו של קשר פחות עמוק עלו הבלחות של רגישות למחובר, אשר העידו על יכולת מתפתחת "לראות" את המחובר בתוך הקשר.

הדפוס האחרון, בו עלה הריחוק הגדול ביותר בין שני המרחבים שמגדירים את הטיפולוגיה, התאפיין בפחות רצון להמשך הקשר ובתפיסה אדישה או שלילית של החניך המחובר. דפוס לא שכיח זה (שכלל ארבעה מקרים בלבד) בלט בנקודת ייחוס עצמית בה חווית המפגש עם האחר עוצבה על פי ההתאמה, או ליתר דיוק חוסר ההתאמה בין צרכי החונך (בעיקר בנראות ובהכרה) לבין המענה שניתן להם במסגרת המפגש עם החניך. מסגרת יחסים זו אופיינה בעמדה פטרונית ומרוחקת ביחסה לקשר עם המחובר, בה חש החונך המחובר כי לא הצליח "להשתלט" על חניכו המתחבר ולגייס אותו ל"נורמה" שביקש לבסס ביחסים, לאור מאפייניו המאתגרים. בהקשר זה עולה בביטוי חשיבות ההתאמה בין מאפייני החניך המחובר לבין המטען האישי עמו מגיע החונך כולל מארג ציפיותיו ויכולתו לעשות אדפטציה למפגש הממשי בשטח עם המחובר שלו - כפי שהוא. נושא זה יידון בהמשך במסגרת ההמלצות היישומיות.

חשוב לציין כי רבות מההתייחסויות עד כה נגעו לחונכים בלבד, אשר רואיינו במסגרת המחקר ויכלו לספק תמונה עשירה של הקשר ושל חוויתם את עצמם ואת החניך המחובר בתוכו. כזכור, מהמדדים הכמותיים שנגעו לכלל התלמידים המשתתפים (חונכים וחניכים כאחד), התקבלו דירוגים גבוהים בהתייחס למרבית המדדים. אף החניכים המחוברים הצעירים מבית ספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי בחרו ברובם הגדול באפשרויות התשובה המשקפות הלך חיובי הן של חווית המפגשים והן של החונך המחובר בכל המפגשים שנדגמו לצורך ההערכה. כך גם בהתייחסם לרצון להמשיך להיפגש עם החונך בתום התכנית – ממצא שמתכתב עם ההבדל שנמצא בין דירוגי החונכים לחניכים האחרים מהיבט זה. לצד זאת, היעדרה של התייחסות פתוחה אינה מאפשרת ללמוד על מורכבות התמונה הכללית ועל הגוונים והקולות השונים המשתקפים בתוכה.

תרומות התכנית מנקודת מבטם של המחוברים

ממד עיקרי נוסף שהוערך במסגרת מחקר זה הוא חווית התרומות של התכנית. מנקודת מבטם של התלמידים המשתתפים התכנית נחווה כבעלת תרומה בינונית עד רבה בהיבטים המוערכים. ספציפית יותר, התקבל דירוג ממוצע גבוה עבור תרומת התכנית להיפתח לאנשים אחרים ולהתחבר אתם וכן ליכולת לבקש עזרה. תרומת התכנית לחיזוק היבטים בינאישיים אחרים בהקשר של משחק עם ילדים אחרים וכן להתפתחות אישית (חיזוק הביטחון העצמי) קיבלו דירוגים מעט נמוכים יותר. לא התקבל הבדל משמעותי בין המדידות של המפגשים השונים, כך שלפי מדד זה לא חלה התפתחות שניתן ליחסה לתכנית. ייתכן כי עצם ההתגייסות לטובת ההשתתפות בתכנית, המוטיבציה הכרוכה בה והציפיות לקראתה יצרו תפיסה של תרומה בעלת משמעות כבר מראשית הדרך ועד לסיומה.

בהתייחס לחונכים בלבד, נבדקה תפיסת תרומתם לחיזוק המחובר והעצמתו. המדד הכמותי העלה תחושת מסוגלות גבוהה עד גבוהה מאוד בהקשר זה לכל אורך התכנית (מעט פחות מכך בראשיתה). הדפוס הדומיננטי שהתגבש מניתוח התוכן תמך בממצא זה, כך שרבים מהמקרים שנמנו עליו התייחסו להתפתחות החניך (בעיקר פתיחותו ו/או התגייסותו), במסגרת התייחסותם לדינמיות בקשר עמו, כשהם מדגישים את תרומתם לכך ביצירת יחסי אמון ופתיחות עמו. מעטים התייחסו ישירות לפירות שהניבה התכנית עבור החניכים מחוץ לקשר ובעת סיומו.

בקרב החונכים נבחנה בעקיפין **הכללה של תחושת מסוגלות בינאישית זו מהחניך אל עבר "האחר" ככלל, והיא הורחבה גם לממד ערכי-פרו חברתי**. נמצא כי תחושת המסוגלות לתרום לאחרים ככלל ולחזקם זכתה להערכה גבוהה עד גבוהה מאוד עם מגמה קלה של שינוי חיובי לאורך הדרך, בין נקודות הציון שנבחרו למדד הכמותי. מגמה דומה התקבלה גם בהתייחס לתרומת התכנית להגיש עזרה לילד אחר וכן בהתייחס להיבט ערכי של כיבוד וקבלת ילד שונה, עם דירוג גבוה יותר בסיום התכנית, אך ללא הבדל משמעותי סטטיסטית בין שלוש נקודות הזמן. לכאורה, מצביעים המדדים הכמותיים על התפתחות קלה בלבד בתרומת התכנית לחיזוק אוריינטציה בינאישית ופרו חברתית מפותחת, כך שנראה וזו כבר עוגנה בתוך מצע מבוסס קודם לתכנית. ואולם, תיאוריהם הפתוחים של החונכים שפכו אור על ממצא זה וסיפקו התבוננות רחבה על מאפייני המצע הערכי-חברתי המוקדם עמו הגיעו המשתתפים לתכנית ובעיקר על התפתחותו תודות לה.

רבים מהתיאורים של החונכים המשתתפים אינם מתכתבים עם המגמה הכמותית שהתקבלה עבור כלל המשתתפים, לפיה אין שינוי במכוונות הבינאישית לאחר השונה ובקבלתו. בשונה מהמדדים

הכמותיים, הראיונות דורשים מהמשתתפים התבוננות רלפקטיבית עמוקה, תוך התייחסות גם לתהליכי התפתחות שעברו. במסגרת הראיונות רבים מהמשתתפים, בעיקר בדפוס הדומיננטי שעלה אבל לא רק בו, תארו כיצד התכנית סייעה לשבירת מחסומים של דעות קודמות מרחיקות אודות אנשים עם מוגבלויות ככלל וילדים בפרט. אלו, שנתפסו קודם כבעלי נכות ו"אחרות" בולטת ומאיימת, תפסה לה נלווה לעיתים דימוי של מסכנות ואומללות לצד התנהלות של רתיעה והסתייגות, עטו על עצמם בהדרגה כסות חדשה לחלוטין של אדם, ילד, ככל האדם. הוא עשוי להיות שונה ולהיראות שונה, אך הוא כבר פחות "אחר", או לכל הפחות אחר כמו כל אחר.

נראה כי המפגש האישי, הבלתי אמצעי עם אותו "אחר" סייע לשחרור מכבלי הדעות המוקדמות ומהחששות הנלווים להן, ובעיקר מקיבעונם של גבלות מרחיקים. כזכור מהתיאורים הקשורים בחוויית הקשר עם המחוברים, לא תמיד נתפס הקשר כשוויוני והדדי, ולעיתים בלטה תפיסה פטרונית, המשמרת מדרג היררכי כלשהו ביחסים. גם במרבית מקרים אלו, היה ברור כי אותו חשש או רתיעה מוקדמת מפני האחר התחלפו ברגישות ובאמפתיה (בעוצמות משתנות), שמקורן אינו בחמלה אלא בקבלה. קבלה וכיבוד אותו אחר שהפך לשותף, לעיתים אף לחבר, היוו יסוד מכונן בהבניה של שינוי בתפיסה חברתית גלובלית יותר של קבלת "אחרים", בעיקר כאלו שנחשבים מוחלשים, החורגת מעבר למפגש האנושי הספציפי שהתאפשר תודות לתכנית.

נראה כי אחד מהמרכיבים הפעילים בהבניה זו גלום בתחושת המסוגלות שהתבססה במסגרת החונכות הדיאדית. תיאורי המשתתפים חשפו לרוב רגישות לאחר, למאפייניו הייחודיים ומוטיבציה גבוהה להתקרב לעולמו ולהבין אותו, מתוך מקום שאינו שיפוטי ואינו מנמיך אלא מקבל ומזמין. הללו לא נבנו בתוך וואקום. ניכר כי לא רק ההיכרות והמודעות החדשה למאפייניו האוטנטיים של אותו אחר, הפורצים הרחק מעבר למאפייני לקותו ומגבלותיו, פועלות בשירות התודעה החברתית המפותחת החדשה. עצם "המעשה", קרי ההתנסות והפעילות הממשית לטובת האחר המקיימת לצדו ובשיתופו ולא מעליו תרמה רבות לביסוסה. רבים תארו כיצד למדו "לגשת" אל האחר ולבנות גשר אל עולמו (בעיקר בהתייחס לתלמידים המצויים על הרצף האוטיסטי), כיצד "לקרוא" את מנעד ביטויי הרגשיים הייחודיים, את הלך רוחו ומשמעות התנהלותו, כיצד לחזקו ולגייסו, כיצד למצוא את הגרעין המוטיבציוני הפנימי שמאפשר זיק של חיבור. כל זאת, במסגרת התנסותם הפעילה בצעדים כושלים ומקדמים – אחד אחורה, שניים קדימה, אל עבר שיתופיות על גווניה השונים.

כיצד חרגה הרגישות לאחר במסגרת המפגש האישי עם המחובר החניך מחוצה למסגרת זו? כיצד נדע כי מדובר בניצני הפנמה של מערכת ערכית מובילת רגש והתנהגות? מעבר לקבלת השונה,

ובהקשרה של אותה תחושת מסוגלות שנדונה קודם לכן, רבים מתיאורי המשתתפים התייחסו לביטוייה הפרגמטיים בדמות הגשת סיוע לאחר בהקשרים שונים, כולם לקוחים ממפגשים יומיומיים הנקרים בחייהם; "גברת עם סלים", שכן נכה, שני ילדים מתקוטטים הזקוקים לתווך וגישור, ילד בצופים עם קשיים חברתיים ועוד. "אחרים" שקודם היו סמויים מהעין, רחוקים מהתודעה, "שקופים", או פשוט כאלו שמצריכים רגע של יציאה מהמרחב האישי אל עבר הציבורי. המשתתפים התייחסו לנראות שלהם אך עוד יותר מכך ליכולת שלהם לתת מענה לצרכיהם המידיים. נראה כי נשבר מחסום האדישות, הבושה, החשש, ונבנה תחתיו מנגנון הנעה פנימי של רצון אמיתי "לראות" וגם לגעת. לחבור. להרגיש את האחר ולעזור.

לא תמיד מדובר ביצירת יש מאין. יש משתתפים שתיארו התנדבויות/חונכויות אחרות, או אף לקות אישית כגורם מקדם רגישות אל האחר שכבר יצרו מצע קודם של מכוונות כזו אל האחר. אף הם הדגישו כיצד התכנית אפשרה להם לדייק את התנהלותם במסגרתה, ובעיקר להעשיר אותה ואת רגישותם תודות למפגש אנושי חדש נוסף. נראה כי זה המקום בו נבנית חוליה חדשה שמבססת את המוטיבציה ואת המעשה כאחד להמשך הדרך. כך, ניכר כי רבים מהמשתתפים כבר אינם חוששים ממפגש עם האחר, המתגמל מעצם קיומו, הם רוצים בו ומרגישים מסוגלים לאתגריו. לעיתים, תרומת התכנית להתנהלות הבינאישית המיטיבה לא נסקה להקשרים של האחר השונה, ונשארה בגבולות המוכר, אך גם שם, בהקשרים של יחסים בתוך המשפחה או עם קבוצות גיל אחרות, תוארה ככזו שזכתה לטרנספורמציה משמעותית תודות להתנסויות במפגש אנושי אחר שזימנה התכנית.

אחת מהנחות התכנית הנה שהשהייה לצד מבוגרים אכפתיים, המדגימים נתינה לאחר ללא רווח, תתרום לחיזוק האמון שהמחנכים נותנים באחר. היבט זה רלוונטי עבור לא מעט מהמשתתפים, בעיקר בקרב תלמידים עם בעיות התנהגות, לאור התנסויות שליליות שחוו עם "אחרים" משמעותיים בחייהם, הצמאים לשיקום ממד בסיסי זה בקשר עם האחר. המדד הכמותי העלה דירוגים ממוצעים גבוהים בכל שלושת המדידות שנערכו עבור היבט זה. לפי זאת, המשתתפים חשו שאחרים סביבם הנם אנשים אכפתיים שניתן לסמוך עליהם במידה רבה עד רבה מאוד. במפגש שהתקיים במהלך התכנית חלה ירידה בתחושת אמון באחר, אך ניכר מהלך של שינוי חיובי בין מפגש זה לבין המפגש בסיום התכנית, עבורו התקבל הממוצע הגבוה ביותר. התיאורים הפתוחים תמכו בהערכה החיובית של החונכים כלפי המבוגרים השותפים לתכנית ובהשלכותיה המיטיביות, כך שבמספר מקרים מתוך הדפוס הדומיננטי תארו המשתתפים את רוחב ליבם ונדיבותם של המתנדבים ואת הרגש החיובי שהדבר עורר בהם, כמו גם תחושה של שיקום האמון שהם עצמם

נותנים באחר, לאור התנסויות של קבלת עזרה עם המחובר או של תחושת אחריות של המבוגרים כלפיהם במסגרת התכנית.

הכישורים הבינאישיים והפתיחות לאחר על מגוון החוזקות הקשורות בהם ובראשם בטחון עצמי ומסוגלות חברתית ניצבים בראש התרומות האישיות עליהן דווחו החונכים בתיאוריהם. בנוסף עליהם, יש שתיארו רווחים נוספים מחוץ להקשר הבינאישי והחברתי ובכללם חיזוק היכולת לוויות רגשי תוך שליטה ברגשות שליליים כמו התפרצויות של בכי ושל כעס בסיטואציות מעוררות. משתתף אחד הזכיר אף חיזוק יכולת קוגניטיבית של קשב וריכוז במטלות בעקבות פעילויות עם החונכים שדרשו חשיבה, ואחר דיבר על יכולת מתפתחת לשיח רגשי ממקום רגוע ומקבל שעלה מתוך שיתוף בין החונכים על חוויותיהם מהמפגשים ובעיקר מהקשרים עם המחוברים שלהם. נראה כי ההזדמנויות שהתכנית מייצרת לתרגול קשת של מיומנויות הנלוות למפגש האנושי עם האחר מייצרות מצע חשוב לביסוסן או חיזוקן.

המדדים הכמותיים נמצאו קשורים ביניהם בקשרים סטטיסטיים (מתאמיים), כך שהרגשות/תחושות בעת המפגשים, תפיסת תרומות התכנית וחווית הקשר עם המחובר מזינים אלו את אלו. עושר התיאורים שהתקבל מהראיונות תמך בקשרים אלו והדגים את החיבור בין החוליות השונות, אך ניכר בבירור כי הקשר עם המחובר מהווה מקור הזנה וכוח משמעותי ביותר המטעין בעוצמתו את שאר רכיבי החוויות והתפיסות הקשורות במפגשים.

חוויות, תפיסות ותרומות התכנית בהתייחס לתלמידים מנקודת מבטם של אנשי הצוות

המחקר ביקש ללמוד על השלכות ההשתתפות בתכנית, דרך נקודת המבט של המלווים בתכנית שתיארו את חוויית המחוברים את המסע שעברו בהתייחס להיבטים רגשיים, התנהגותיים ומוטיבציוניים, לפי תפיסתם שלהם. אנשי הצוות שליוו את התלמידים במפגשים דיווחו על תפיסותיהם לגבי החוויה של התלמידים שהשתתפו בתכנית ועל התרומות שהופקו על ידי התלמידים מן ההשתתפות לאורך השנה, והוערכו בשלוש נקודות זמן בתחילת שנה, באמצע ובסיומה. דווחו רגשות והתנהגות במהלך המפגשים ואחריהם, התמודדות עם קשיים, הקשר עם המחובר ותרומות התכנית שנבחנו בהקשר להיבטים שונים כגון, תרומה חברתית ואינטראקציה בין אישית הכוללים תקשורת חיובית עם הסביבה, יוזמה לקשר ומחווה חברתית, נכונות ויכולת לשתף ולחלוק עם האחר.

המדדים השונים שנבחנו במחקר, דווחו באמצעות מדדים כמותיים (שאלות סגורות) ואיכותניים (שאלות פתוחות). כאשר המדדים הכמותיים נותנים ביטוי לדיווח של המלווים בשתי הדיאדות

האפשרויות (הפרעות התנהגות ואוטיזם והפרעות התנהגות ולקויות למידה מורכבות), וכל מדד דווח ברוב המקרים על ידי מלווים משלושת בתי הספר (הפרעות התנהגות, אוטיזם, לקויות למידה מורכבות). בחלקים האיכותניים הדיווח הגיע מהמלווים של בית הספר להפרעות התנהגות ומבית הספר לילדים על הרצף האוטיסטי.

באופן כללי המדד הכמותי העלה חוויה חיובית בעיקרה, כך שהדירוגים הממוצעים שסיפקו המורים המלווים למרכיבים השונים מוקמו ברובם הגדול בתחום הבינוני והגבוה של סקלת הדירוג. בנוסף, התקבלו תוצאות מובהקות בהתייחס לקשרים בין המדדים השונים שנבדקו ושינוי מובהק לגבי חלק מהמדדים בין דירוגי המפגשים שהושו (מפגש ראשון, אמצע ואחרון), כך שניתן להצביע במדדים אלו על התפתחות משמעותית בתפיסות ובחוויות לאורך ההשתתפות בתכנית. בבדיקת תפיסת המלווים את המדדים השונים בהשוואה בין המחברים תוך הבחנה בין חונך (עם הפרעת התנהגות) לחניך (עם מגבלה התפתחותית) נמצאו הבדלים מובהקים רק לגבי חלק מהמדדים, שתרמו להבחנה ממוקדת יותר בין האוכלוסיות השונות שהשתתפו במחקר. ההערכה האיכותנית שהתקבלה באמצעות שאלות פתוחות העמיקה את התמונה שהצטיירה, וסייעה להבנה מעמיקה יותר בעיקר של האופן בו באו לידי ביטוי המאפיינים השונים של התכנית בהקשר למצב הרגשי, ההתנהגותי של המחברים במהלך המפגשים ואחריהם. עוד סייע המידע להבין כיצד תרמה התכנית להתפתחותו של התלמיד ולקידום היבטים הקשורים להפרעה או למגבלה ולמאפיינים אישיים נוספים שיש לו.

תרומה חברתית ורגשית של התכנית

ממד עיקרי שהוערך במסגרת מחקר זה הוא חווית התרומות של התכנית. מנקודת מבטם של המלווים את התכנית היא נחוותה כבעלת תרומה בינונית עד רבה בהיבטים המוערכים. ספציפית יותר, התקבל דירוג בינוני לתרומת התכנית הן בממד החברתי והן בממד הרגשי. כמו כן, בבחינת הקשרים בין המדדים השונים בהקשר לתרומה חברתית ורגשית, נמצא קשר חיובי מובהק סטטיסטית בין התרומה החברתית של התכנית לתלמידים לבין התרומה של התכנית לוויסות הרגשי, לשינוי חיובי בעמדות כלפי התכנית, למידת המשמעות של התכנית עבור התלמידים ולמוטיבציה שלהם להשתתף במפגשים לאורך השנה. כלומר, ככל שדווח על תרומה חברתית ברמה גבוהה יותר, כך דווח בהתאמה על שינוי חיובי במדדים השונים. ממצא זה מעלה את החשיבות של ההיבט החברתי בהקשר הכללי וספציפית יותר בהקשר לתכנית, ומדגיש את החשיבות בקשר בינו לבין היבטים רגשיים שונים, לעמדות, למוטיבציה ולעניין של התלמידים להשתתף בתכנית. כמו כן, לתרומה של התכנית לקידום וויסות רגשי ושליטה עצמית היה קשר חיובי מובהק לשינוי חיובי

בעמדות כלפי התכנית, למידת המשמעות של התכנית עבור התלמידים ולמוטיבציה שלהם להשתתף בתכנית.

בהשוואה שנעשתה בין תפיסת המלווים משתי הקבוצות (הפרעות התנהגות ומגבלה התפתחותית) את התרומה החברתית והרגשית של התכנית, עולה כי התלמידים עם הפרעת ההתנהגות נתרמו יותר מהתכנית בכל הקשור לוויסות רגשי, היבטים קשביים ושליטה עצמית מאשר התלמידים עם המגבלה ההתפתחותית.

בבחינת ההתפתחות במצבם הרגשי של המחוברים בזמן המפגש ואחריו כפי שהיא נתפסה על ידי המלווים, עולה כי הייתה התפתחות חיובית משמעותית במהלך השנה בכל הקשור למצבם הרגשי בזמן מפגש ולאחר מפגש. המלווים דווחו על שינוי משמעותי וחיובי במצבם הרגשי בזמן המפגש בין המפגש הראשון לאחרון ועל שינוי משמעותי וחיובי במצבם הרגשי של המחוברים לאחר מפגש בין המפגש הראשון למפגש האמצעי, כך שלתפיסת אנשי הצוות התלמידים הפגינו רגשות חיוביים יותר ופחות שליליים לאורך מסע השילוב.

הנתונים שעלו מהמדד האיכותני בהתייחס לדיאדות בין התלמידים עם הפרעת ההתנהגות (החונכים) לבין התלמידים על הרצף האוטיסטי והתלמידים עם לקויות הלמידה המורכבות (החניכים), מצטרפים לנתונים מהמדד הכמותי בהם דווח מצד אנשי הצוות של החונכים על תרומה משמעותית מבחינה רגשית וחברתית של התכנית, שבאה לידי ביטוי במגמת שיפור באינטראקציה הבין אישית, בדגש על ממדים הקשורים לאכפתיות, סובלנות, רגישות וקבלת השונה, שניכר מדבריהם כי התפתחה באופן חיובי במהלך השנה. לצד דיווח זה, בלטה בתיאורי אנשי הצוות עליה בביטחון ובתחושת המסוגלות העצמית של החונכים לאורך השנה. יש לציין כי הדיווחים החיוביים עלו בשתי קבוצות הדיאדות (הפרעות התנהגות ואוטיזם; הפרעות התנהגות ולקויות למידה מורכבות), אך באופן נרחב ומשמעותי יותר בחיבור בין התלמידים עם הפרעות ההתנהגות לילדים על הרצף האוטיסטי. תיאורי המלווים חשפו לרוב מאמץ ומכוונות שהופנו מצד התלמידים ביצירת הקשר עם החניך, שהיה כרוך מצדם בגילויי אחריות ובגרות באופן שונה מזה אליו הורגלו.

תפיסותיהם של אנשי הצוות מבית הספר לילדים על הרצף האוטיסטי (החניכים) את התרומות הרגשיות החברתיות של התכנית, היו אף הן חיוביות, אך שונות במהותן מאשר של המלווים מבית הספר להפרעות התנהגות. התרומות במקרה זה התמקדו בעיקר בחשיבות ובמגמת שיפור בתקשורת בין אישית ובוויסות רגשי כפי שבאו לידי ביטוי בהתנהגות התלמידים, תוך שימת דגש על החשיבות בחשיפה החברתית והתקשורתית שחוו במהלך המפגשים.

מהדיווחים השונים ניתן להסיק כי לתפיסת אנשי הצוות לתכנית תרומה משמעותית להיבטים רגשיים חברתיים בשתי האוכלוסיות, כאשר המלווים ממקדים את התרומה בהקשר לתפקיד השונה של התלמיד בשתי הקבוצות (חונך – חניך) ובשונות בהתייחס לצרכים השונים בהתאם לסוג האוכלוסייה (הפרעות התנהגות ואוטיזם). כאמור, המאפיינים הבולטים אצל תלמידים עם הפרעות התנהגות קשורים לקשיים התנהגותיים בולטים ביניהם קושי או חוסר רצון להתמיד בעבודה בית ספרית, קשיים בוויסות רגשי והתנהגותי, מיומנויות חברתיות נמוכות, התקפי כעס, אי יציבות רגשית והתנהגות תוקפנית (APA, 2013; Stadler, Poustka & Sterzer, 2010) ומכאן שההתייחסות של המלווים שלהם הייתה בעיקרה לתרומות פרו חברתיות ובין אישיות ולקידום מיומנויות חברתיות בהקשר לעיכוב התנהגות, גילויי אמפתיה וכדומה. לעומת זאת, אנשי הצוות המלווים של התלמידים על הרצף האוטיסטי להם קשיים אשר מתאפיינים בקשת רחבה של תסמינים הכוללים חסך קבוע ומתמיד בתקשורת חברתית ובאינטראקציה בין-אישית ודפוס חזרתי מצומצם ומוגבל של התנהגויות, תחומי עניין או פעילויות (APA, 2013), התייחסו כאמור להיבטים אלו, והדגישו את החשיבות עבור התלמידים בפיתוח מיומנויות תקשורת באמצעות מפגש עם תלמידים ללא קשיים תקשורתיים מובהקים.

עמדות התלמידים כלפי התכנית

המדד הכמותי הציג שינוי ברמה בינונית עד גבוהה בעמדות התלמידים כלפי התכנית במהלך השנה, לפי תפיסת אנשי הצוות. בהתייחס למדד זה התקבל דיווח רק לגבי הדיאדות בין התלמידים משני בתי ספר (להפרעות התנהגות (החונכים), לילדים על הרצף האוטיסטי (החניכים)). מדיווחיהם של אנשי הצוות והמלווים מבית הספר להפרעות התנהגות עולה כי הייתה התפתחות חיובית בהתעניינות וברצון לקחת חלק בתכנית במהלך השנה במקביל לעליה בהשתתפות הפעילה של התלמידים בפעילות השוטפת הקשורה ללימודים בבית הספר מעבר להשתתפות בתכנית. יש לציין כי לצד הביטויים החיוביים שעלו מרוב הדיווחים, בשני מקרים דווח על ביטויים שליליים של התנגדות וקושי שלא השתנו במהלך המפגשים. נשאלת השאלה האם בשני מקרים אלו התערבות והנחייה של גורמי מקצוע מבית הספר לדוגמת היועצת, יכלו ליצור שינוי חיובי בעמדות ובהתנהלות התלמידים? לא ניתן ללמוד על כך מדיווחיהם של המורים.

המלווים של התלמידים על הרצף האוטיסטי ייחסו תרומה הדרגתית לתהליך, אשר באה לידי ביטוי בתחושת הנוחות והביטחון שחש התלמיד שהשתפרה במהלך המפגשים. הם דיווחו באופן גורף ועקבי על ציפייה ושמחה מצד התלמידים לקראת המפגשים.

בהשוואה שנעשתה בין תפיסת המלווים משתי הקבוצות (הפרעות התנהגות ומגבלה התפתחותית) עלה כי אצל התלמידים עם הפרעת ההתנהגות חל שינוי משמעותי חיובי בהתפתחות העמדות שלהם כלפי התכנית, יותר מאשר בדיווח לגבי התלמידים עם המגבלה ההתפתחותית. יתכן וממצא זה קשור לתפקיד השונה של שתי הקבוצות (חונך – חניך) ובהתמודדות שנדרשה מהתלמידים עם הפרעת ההתנהגות הן בשל תפקידם כחונכים שדורש אחריות ומכוונות באופן כללי ובפרט עם תלמידים עם קשיים בתקשורת, והן בשל האתגרים שעמדו בפניהם בהקשר לקשיים התנהגותיים והחברתיים שלהם. בשונה מכך, דווח על שמחה ורצון להשתתף במפגשים כבר מהמפגש הראשון של התלמידים על הרצף האוטיסטי, כלומר הדיווח על עמדות חיוביות נשמר לאורך המפגשים בקרב קבוצה זו ומכאן שלא נצפה שינוי בעמדותיהם כלפי התכנית.

הקשר עם המחובר

על פי הממדד הכמותי נצפה דירוג בינוני לאיכות הקשר עם המחובר ודירוג בינוני עד גבוה במידת השינוי שחל ברמת הקשר במהלך השנה. בבחינת ההתפתחות בקשר עם המחובר, ברמת העניין ובשיתוף הפעולה של המחוברים כפי שהיא נתפסה על ידי אנשי הצוות והמלווים, עלתה התפתחות חיובית בעלת מובהקות סטטיסטית בין המפגש הראשון למפגש אמצע ששמרה על עקביות מסוימת במפגש האחרון.

הנתונים שעלו מהמדד האיכותני מצטרפים לאלו שעלו מהמדד הכמותי וסייעו בהבנה ובהבחנה בין קבוצות התלמידים השונות שהשתתפו במחקר. המלווים דיווחו על שינוי והתפתחות משמעותיים שעבר התלמיד בקשר עם המחובר במהלך השנה. בהתייחס לדיאדות בין התלמידים עם הפרעת ההתנהגות (החונכים) לבין התלמידים על הרצף האוטיסטי (החניכים), דווח מצד אנשי הצוות והמלווים של ה"חונכים" על תהליך של שינוי חיובי בקשר, למרות המוטיב שחזר על עצמו המבטא קושי של התלמידים להתמודד עם בעיות התקשורת של החניכים. המלווים הדגישו את תהליך הלמידה שעבר התלמיד שהוביל לשינוי חיובי בקשר. על פי דיווחיהם הלמידה התרחשה מחד בעקבות התמודדות של התלמיד עם סיטואציות מורכבות ולא מוכרות ומאידך עלה הצורך בהדרכה ובתיווך של המורים המלווים, שסייע לחונכים להתמודד עם קשיים שנבעו בעיקר מבעיות משמעותיות בתקשורת עם החניך שנבעו מקשיים משמעותיים בתקשורת של החניך. מהדיווחים ניתן ללמוד על נחיצותה של ההנחיה אך לא על אופייה והיקפה.

אנשי הצוות והמלווים של בית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי (החניכים), דיווחו על התפתחות חיובית בקשר שבאה לידי ביטוי בעיקר בתהליך של העמקת ההיכרות בין המחוברים, בעליה בתחושת הביטחון ובשיתוף הפעולה מצד החניך.

בהמשך לדיאדות בין התלמידים עם הפרעת ההתנהגות (החונכים) לבין התלמידים עם לקויות הלמידה המורכבות (החניכים), דווח על ידי אנשי הצוות והמלווים של החונכים ברוב המקרים על התפתחות חיובית בקשר. המלווים ייחסו חשיבות לתהליך בבניית הקשר. במקרה אחד דווח באופן יוצא דופן על התפתחות של תרומה הדדית בקשר בין החונך לחניך, בו מלווה הדגיש את התרומה שהייתה לחניך להתפתחותו האישית של החונך.

משמעות התכנית

על פי המדד הכמותי נצפה דרוג גבוה למשמעות של התכנית עבור המחוברים כפי שנתפס על ידי אנשי הצוות המלווים. בנוסף לכך, מהניתוחים הסטטיסטיים עלה כי למשמעות התכנית היה קשר מובהק לאיכות הקשר עם המחובר, למוטיבציה להשתתף בתכנית ולהתמודדות עם קושי. בהשוואה שנעשתה בין תפיסת המלווים משתי הקבוצות (הפרעות התנהגות ומגבלה התפתחותית)

בהתאמה למגמת ההתפתחות שתוארה קודם לכן, כפי שהופקה מהמדד האיכותני, גם בהתייחס למשמעות התכנית עבור התלמידים דווחו אנשי הצוות והמלווים על שינוי חיובי. בהתייחס לדיאדות בין התלמידים עם הפרעת ההתנהגות (החונכים) לבין התלמידים על הרצף האוטיסטי (החניכים), דווח מצד אנשי הצוות המלווים של החונכים על עליה בתחושת הביטחון והמסוגלות העצמית החברתית מעצם ההתמודדות עם האתגרים שעלו במפגשים, ועל תחושות חיוביות שהיו קשורות, לתפיסתם של המלווים, לחוויה משמעותית עקב התמודדות עם תפקיד משמעותי במהלך הפעילות. פיתוח תחושת מסוגלות עצמית חזקה דורשת התמודדות והתגברות על מכשולים בהמשך למאמץ, ולחוויות הצלחה (Bandura, 1994), על מנת לפתח ולבנות את האמונה של התלמיד ביכולת ובתחושת המסוגלות האישית שלו להתמודד בהצלחה עם מכשולים חברתיים ולימודיים, חשוב להמשיך ולזמן לו אתגרים להתמודדות, תוך ליווי והכוונה שיובילו לחוויות הצלחה משמעותיות.

המלווים של בית הספר לתלמידים על הרצף האוטיסטי (החניכים), דיווחו על תרומה משמעותית מעצם המפגש עם ילדים מבית ספר אחר, והחוויה לחלוק מצבים חברתיים איתם. ניתן ללמוד מדבריהם כי המפגשים מזמנים אינטראקציות שאינן שכיחות או זמינות בבית ספר, בשל האפיון המשותף של כל התלמידים הלומדים בו, היינו קשיים בתקשורת.

רצון להשתתף בתכנית

בהתייחס לרצון להשתתף בתכנית בדיאדות של התלמידים עם הפרעת ההתנהגות (החונכים) עם התלמידים על לקויות הלמידה המורכבות (החניכים), דווח על ידי המלווים של החונכים על תרומה כללית של סיפוק והנאה ורצון להשתתף בתכנית. במקרה מסוים דווח אף על תרומה ייחודית וחיובית של פעילות מסוימת (רכיבה על סוסים) שזמנה התמודדות עם פחדים. הרצון להשתתף בתכנית נקשר על ידי המורים לתרומה כללית של סיפוק והנאה מההשתתפות בתכנית.

בנוסף, למרות שבמרבית המקרים תוארה תרומה ורצון של החונכים להשתתף בתכנית, במקרה אחד דווח על חוסר רצון מתמשך של התלמיד להשתתף במפגשים. גם במקרה זה לאחר תיווך והנחיה של המורה התלמיד בחר להמשיך ולהשתתף בתכנית ומלא את תפקידו כחונך עד לסוף השנה. גם לגבי היבט זה, ניכר כי יש חשיבות רבה בתיווך של המורה המלווה, שנשען על היכרות עם התלמיד על צרכיו הייחודיים. התיווך וההכוונה של המורה המלווה מאפשר לתלמיד לעבור תהליך משמעותי של שינוי בתפיסה לגבי יכולותיו להתמודד ולצלוח אתגרים אישיים ובין אישיים.

התמודדות עם קושי

על פי המדד הכמותי נצפה דרוג בינוני להתמודדות עם קושי של המחוברים כפי שנתפס על ידי המלווים. להתמודדות עם קושי במהלך התכנית היה קשר חיובי מובהק למידת המשמעות של התכנית עבור התלמיד. ממצא זה מדגיש מחד את החשיבות ביצירת משמעות עבור התלמיד על מנת שיהיה לו רצון ויכולת להתמודד עם קשיים שמזמנת האינטראקציה בין המחוברים בתכנית ומאידך יש לבחון את המשאבים שיש לתלמיד בהתמודדות עם סיטואציות מאתגרות הדורשות חוסן אישי וכישורים חברתיים ברמה גבוהה. בהשוואה שנעשתה בין תפיסת אנשי הצוות והמלווים משתי הקבוצות (הפרעות התנהגות ומגבלה התפתחותית) לגבי הערכת התמודדות התלמידים עם קשיים, עלה כי התלמידים עם הפרעת ההתנהגות התמודדו עם קשיים במפגשים יותר מאשר התלמידים עם מגבלה התפתחותית. הבדל זה נמצא מובהק, ומתחבר לקשיים שהעלו אנשי הצוות בהתייחס להתמודדות של החונכים עם הקשיים הנובעים מהמאפיינים הייחודיים של התלמידים הנמצאים על הספקטרום האוטיסטי, כמו גם עם קשיים נוספים ;

כך, בהמשך לממצאים שעלו מהמדד האיכותני, עליו דיווחו רק אנשי הצוות והמלווים של התלמידים עם הפרעת ההתנהגות (החונכים) בנוגע למפגש עם שני בתי הספר (רצף אוטיסטי ולקויות למידה מורכבות), התיאורים הציגו התמודדות של התלמידים עם קשיים משמעותיים בחלוקה על פי שני תחומי קושי: 1. התמודדות עם קשיים אישיים שלהם. 2. התמודדות עם קשיים ומאפיינים

של החניך. בדיאדות עם התלמידים על הרצף האוטיסטי דווח באופן ברור ומובחן על שני התחומים כאשר הקשיים האישיים כללו כישורים חברתיים שונים ביניהם: קשיים בהתמדה, בנקיטת יוזמה, ביצירת קשר, בתקשורת עם החניך, בהבעה אישית ובהובלת המפגשים. הקשיים בהתמודדות עם קשיי החניך היו קשורים בחלקם לקושי שנובע מתפיסות אישיות של התלמיד החונך כמו קשיים הסתגלוניים בקבלת המאפיינים השונים של החניך, וחלקם האחר קשור לקשיים תפקודיים של החניך הקשורים להתמודדות עם התנהגות מאתגרת של החניך במהלך הפעילות. על פי תיאורים אלו, התכנית מזמנת לתלמיד התמודדות עם קשיים מורכבים, שעם תיווך והנחיה מתאימים יאפשרו התפתחות אישית, פיתוח חוסן ומיומנויות חברתיות.

בדיאדות עם התלמידים עם הלקויות הלמידה המורכבות, ההתמודדות שדווחה הייתה קשורה אך ורק לקשיים אישיים של החונך.

מוטיבציה להשתתפות בתכנית וציפייה רצון התלמיד להמשיך בקשר עם המחבר

בנוגע לשני המדדים, מוטיבציה להשתתף בתכנית ורצון התלמיד להמשיך בקשר עם המחבר מעבר לפעילות ובתום התכנית, ישנו דיווח של מדדים כמותיים בלבד. ניתן לראות כי דווח על מוטיבציה בדרוג בינוני. בנוסף, למוטיבציה להשתתפות בתכנית היה קשר לכל המדדים שנבחנו במחקר מלבד להתמודדות עם קושי במהלך התכנית.

בשונה ממדד המוטיבציה, בנוגע לרצון התלמיד להמשיך ולהיפגש עם המחבר בתום התכנית, נצפה דרוג נמוך. אחוז נמוך מאוד מאנשי הצוות דיווח על רצון ברמה גבוהה ומאוד גבוהה של התלמידים להמשיך ולהיפגש עם המחבר בתום התכנית. נתון זה מעלה את השאלה, האם מסגרת המפגשים מספקת הזדמנות ליצירת קשר משמעותי והדדי שיוביל לרצון המחברים להמשיך קשר מעבר למפגשים הפורמליים כחלק מתכנית הלימודים שלהם?

בבחינת הקשרים בין המשתתפים השונים, לא נמצא קשר מובהק בין הרצון להמשיך את הקשר עם המחבר לבין שאר המדדים. כלומר, המדדים השונים שבוחנים את התרומה והתהליכים שעובר התלמיד במסגרת התכנית, לא היו קשורים לרצון שלהם להמשיך את הקשר עם המחבר. אם נחבר ממצא זה לדרוג הנמוך שדווח קודם לכן, המבטא חוסר רצון של רוב המחברים להמשיך את הקשר עם המחבר בתום התכנית, ניתן יהיה להסיק כי התהליכים של יצירת קשר במסגרת התכנית כנראה שאינם קשורים לרצון להמשיך את הקשר מעבר לתכנית ובסיומה. ניתן להתייחס לתהליכים אלו כתהליכים מקבילים וכדי לקשר ביניהם, יש לפעול לפיתוח תודעתי להעלאת האפשרות להמשיך קשר מעבר לתכנית, או בנוסף ליצור הזדמנויות ליצירת קשרים אחרי שעות בית הספר.

המפגש בין תפיסת אנשי הצוות לתפיסת התלמידים לגבי ההיבטים שהוערכו

מחקר ההערכה ביקש לספק זווית התבוננות רחבה על מסע השילוב ובכללו התהליכים שחוות התלמידים והתרומות שהופקו לאורם. לצורך כך, כזכור, נבחנה הן פרספקטיבת התלמידים והן זו של אנשי הצוות המלווים את התכנית. המדדים הכמותיים והאיכותניים העלו נקודות השקה רבות בין נקודות המבט, החוויות והעמדות שעלו בקרב התלמידים ואנשי הצוות בהתייחס לתכנית, ואף שטחי חפיפה משמעותיים, כך שנראה והם חלקו תפיסות משותפות. לצד זאת, לכל צד הייתה גם תפיסה ייחודית לו, שהשלימה את הערכת חווית התכנית לכדי שלם אחד עשיר ומלמד. להלן תוצג בקצרה התייחסות משווה בנוגע להיבטים המשותפים שהוערכו.

תרומות התכנית בהתייחס להיבטים חברתיים ובינאישיים

הן התלמידים והן אנשי הצוות התייחסו בעיקר לקידומה של אוריינטציה חברתית ו/או להתפתחות בינאישית בקרב התלמידים תודות לתכנית. מהמדדים הכמותיים עלה כי על פי הדיווח של התלמידים תרומת התכנית (כפי שהוערכה בעיקר על ידי היבטים בינאישיים) הייתה עבורם ברמה בינונית עד גבוהה, בהלימה לתפיסת המורים המלווים את התרומה החברתית עבור התלמידים שהייתה אף היא ברמה בינונית עד גבוהה. דירוגי התלמידים עם הפרעות ההתנהגות שיקפו תפיסה של תרומה גבוהה עד גבוהה מאוד לתכנית בהתייחס למכוונות פרו- חברתית ולתחושת מסוגלות הקשורה בה, כפי שהתבטאה בהיבטים של קבלת האחר ומסוגלות לסייע לו ולהעצים אותו. בהתאמה לכך, דירוגי אנשי הצוות אשר ליוו את התלמידים עם בעיות ההתנהגות היו אף הם גבוהים בממוצע, הגם שמעט פחות בהשוואה לתפיסות התלמידים עצמם.

תיאוריהם הפתוחים של התלמידים עם הפרעות התנהגות (החונכים) ושל מלוויהם הדגישו התפתחות של רגישות לאחר, קבלה ואכפתיות, שמקורה במפגש המיוחד והמתמשך שזימנה התכנית עם אחר השונה מהם ממאפייניו, וזקוק להנחייתם ותמיכתם במסגרתו, בעיקר בהתייחס לתלמידים על הרצף האוטיסטי. שתי נקודות המבט (של אנשי הצוות ושל החונכים עצמם) התייחסו הן לקידומה של תפיסה פרו חברתית, בה בלטה במיוחד ההתבוננות הרגישה על האחר, המכוונות והדאגה כלפיו והן לכשרים הבינאישיים אשר התפתחו וביססו תחושת מסוגלות ובטחון בהקשרים אלו. תיאורי החונכים שעלו מהראיונות שהתקיימו עמם, חרגו מההקשר הספציפי של המפגש עם החניכים, ותארו התפתחותה של עמדה פרו חברתית רחבה יותר, המושתתת על מוטיבציה ועשייה פעילה במעגלים רחבים יותר של מפגשים עם אחרים מוחלשים הזקוקים לעזרה, וכן על ניפוצן של

דעות קדומות מרחיקות ביחס לאחרים השונים מהם והחלפתן בעמדה אוהדת ומקבלת יותר, שיש בה בראש ובראשונה מתן הכרה ונראות לאחר.

בנוסף, העלו כמה מהחונכים התייחסות להתפתחות תוך אישית, בעיקר בכל הקשור לוויסות רגשי ולהתפתחות יכולת רגשית לשיתוף. תיאוריהם של אנשי הצוות הוסיפו מהצד שלהם התייחסות לתרומות שעלו בקרב החניכים, בעיקר בהתייחס לתלמידים על הרצף האוטיסטי, תוך דגש על חשיבות החשיפה למפגשים חברתיים ולאינטראקציות בינאישיות אשר חיזקו כשרים תקשורתיים וויסות רגשי.

המדדים הכמותיים ששימשו לבחינת **רגשות חיוביים ושליילים בזמן המפגש**, כפי שעולה מדיווח התלמידים, הצביעו על תחושות חיוביות ברמה גבוהה ותחושות שליליות ברמה נמוכה. כמו כן, עלתה התפתחות חיובית ברגשות החיוביים בין המפגש הראשון למפגש במהלך התכנית ולמפגש האחרון. חיזוק לממצא זה עלה מדיווח המלווים, אשר הציגו התפתחות חיובית ומובהקת בעליה ברגשות החיוביים ובהפחתה של רגשות שליליים של שהתלמידים בזמן המפגש בין המפגש הראשון לאחרון.

בהתייחס לקשר עם המחובר והשינוי שחל בו, תפיסת התלמידים עצמם את הקשר עם המחובר הייתה חיובית יותר מתפיסת אנשי הצוות, כפי שעלה משני המדדים הכמותיים. לצד זאת, הן אנשי הצוות והן התלמידים (החונכים) תארו תהליכי התפתחות, שהניבו מגמה חיובית של חיבור בין הצדדים. התיאורים הפתוחים העידו על חשיבותה של החשיפה של כל אחד מהצדדים למשנהו (במיוחד בהתייחס לחונכים גם בתיאורי אנשי הצוות), בעיקר בהתייחס ללמידה שהתפתחה תודות לתכנית אודות משמעותו של קשר עם אחר שונה, על מכלול המורכבויות הקשורות בו. מתפיסות וחוויות התלמידים עצמם (החונכים), עלה, כזכור, כי במקרים לא מעטים הקשר עם המחובר לא התחיל ממקום מבטיח, כך שעמדה פטרנליסטית או רתיעה מהאחר הובילה לדפוסי התנהלות שאינם מקדמים חיבור. לכך התווסף מהלך מורכב של **התמודדות עם קשיים ואתגרים**, הקשורים בעיקר במאפייני החניכים (בעיקר על הרצף האוטיסטי) אך גם שלהם עצמם בהתייחס להובלת קשר ושימורו, כפי שעלה הן מדיווחי אנשי הצוות והן מתיאורי החונכים.

תיאורי החונכים חשפו תמונה רבת פנים, לפיה, כזכור, במספר מקרים המטען האישי עמו הגיע החונך אל הקשר ויכולות ההתמודדות שלו פגעו ביצירת החיבור עם החניך, אך לרוב הן תיאורי החונכים והן תיאורי אנשי הצוות לימדו כי דווקא הקשיים הללו שהתרכזו במהות הבסיסית ביותר של חיבור בין שניים- תקשורת ויכולת לשיתוף פעולה – הולידו את הצמיחה המשמעותית ביותר,

דרך חוויה של היכרות, התמודדות והתגברות על מקטעים של קושי ותסכול לאורך המסע המשותף. או אז נוצר גם קשר ממקום עמוק ואותנטי יותר, החורג מעבר לפעילויות המשותפות עצמן. כזה שיש בו חיבור מעבר למילים שלא תמיד יכולות לחדור ולגעת, בעיקר בהתייחס לחניכים המצויים על הרצף האוטוטיסטי. חיבור כזה עשוי אולי לחלחל גם פנימה ולשזור חוט מקשר בין חלקים שונים בעצמי של החונכים – לעיתים מסוכסכים, ולתרום לתחושת המסוגלות והביטחון בקרבם, עליה דווחו הן החונכים והן אנשי הצוות, כפי שתואר כבר קודם לכן. נראה, אפוא, לפחות מהתיאורים הפתוחים, כי משמעותו של החיבור שנוצר עשויה להזין גם את ההתפתחות החיובית בהיבטים שונים אחרים שנבחנו במחקר, ולהסביר, אפוא, את **הקשרים ביניהם**, אשר עלו הן מדיווחי החונכים והן מאלו של אנשי הצוות מהמדדים הכמותיים.

הקשר עם המחובר הוערך על ידי ממדים נוספים. אחד מהם, שהוערך כמותית הוא **שביעות הרצון מהקשר עם המחובר/העניין במחובר ושיתוף הפעולה עמו**, כפי שנתפסו מנקודת מבטם של התלמידים עצמם ושל אנשי הצוות המלווים, בהתאמה. מדיווח התלמידים עלתה תפיסה של שביעות רצון גבוהה מהקשר עם המחובר לאורך כל שלוש המדידות שהשוו לאורך התכנית. בשונה מכך, מדיווח אנשי הצוות המלווים עלו הבדלים בין המדידות בהתייחס לגילוי העניין של התלמיד במחובר לו ושיתוף הפעולה עמו. הבדל מובהק נמצא בין המפגש הראשון למפגש האמצעי בו דווח על רמת עניין ושיתוף פעולה גבוהות יותר באופן משמעותי, בדירוג דומה מאוד לזה שצינו התלמידים. דירוג גבוה זה מעט ירד במפגש הסיום, לפי הערכת אנשי הצוות המלווים, אך לאל הבדל משמעותי סטטיסטי.

בדומה, בבחינת המדד הכמותי בהתייחס לציפייה של התלמיד למפגש הבא, התלמידים דיווחו בממוצע כי הם מצפים במידה רבה למפגש הבא, ממצא זה היה עקבי לאורך השנה. לעומת זאת, דירוג המלווים היה מעט נמוך יותר והצביע על כך כי בממוצע התלמידים מצפים במידה בינונית עד רבה למפגשים. לצד זאת, ניתן לראות הייתה התפתחות חיובית קלה בציפייה לקראת המפגש בין המפגש הראשון למפגש במהלך השנה ולמפגש האחרון.

רצון להמשך הקשר עם המחובר

ההיבט האחרון שהוערך במסגרת בחינה מעמיקה של הקשר שנרקם עם המחובר, הוא הרצון להמשיך בקשר. מדיווחיהם של התלמידים עצמם את רצונם להמשיך את הקשר עם המחובר, שהוערך על ידי הערכת רצונם "שהמחובר יהיה להם חבר", דיווחו התלמידים על דירוג הנושק לתחום הגבוה בתחילת התכנית ובמהלכה. ירידה קלה ברמה זו התקבלה בסיום התכנית. בהבחנה

בין דיווחי החונכים לחניכים, נראה כי החניכים רצו שהמחבר יהיה להם חבר יותר מאשר החונכים.

מדיווחיהם של המלווים עולה תמונה שונה. למרות דיווחיהם על שינוי חיובי ברמת הקשר עם המחבר במהלך השנה, הם דיווחו על רצון נמוך מאוד של המחברים להמשיך ולהיפגש עם המחבר בתום התכנית ולא נמצא קשר בין הרצון של המחבר להמשיך הקשר לבין התרומות החברתיות והרגשיות של התכנית, לאיכות הקשר עם המחבר או לשינוי בקשר איתו. חוסר ההלימה בדיווחי התלמידים לבין דיווחי המורים מעלה את השאלה האם תפיסת המלווים מסתמכת אך ורק על תפיסתם הסובייקטיבית את התרומה של התכנית בהיבט הרחב יותר, הקשור גם להמשכיות הקשר בין המחברים, והאם היא נשענת על התבטאויות והתנהגות התלמידים בהקשר זה? מנגד, יתכן ותשובותיהם של התלמידים לגבי היבט זה קשורות לרצייה חברתית ולא לרצון כן ואמיתי להמשיך את הקשר. כפי שהוצע קודם לכן, יש לבחון את המשכיות הקשר ולהעלות למודעות אפשרות זאת, תוך זימון התנסויות משותפות למחברים מעבר לפעילויות המובנות של התכנית.

המלצות

התיאורים הפתוחים העשירים שעלו במסגרת הראיונות יצרו מסד של מידע ממנו ניתן לגזור המלצות אופרטיביות. חשוב לזכור כי מדובר בחוויות סובייקטיביות של החונכים המתחברים, ולא ברשמים חיצוניים או בחוויות שעלו גם מצד החניכים המחברים, אך יש בהן כדי לשקף התבוננות חשובה של החונכים על תוכן המפגשים, הקשר עם החניך המחבר, והשפעותיהם של גורמים כמו נטיות ומאפיינים של החניכים המחברים מצד אחד, והמטענים האישיים של החונכים עצמם והתנהלותם לאורם ולאור מאפייני הקשר, מן הצד השני. בנוסף, גם התיאורים הפתוחים של אנשי הצוות המלווים סיפקו תובנות חשובות מנקודת מבטם. מתוך כל אלו חולצו ההמלצות הבאות, המתייחסות ברובן לחונכים. ההמלצות מתייחסות למפגשים מקדימים שרצוי לקיים עם המשתתפים ולכאלו שעשויים ללוות את החונכים במהלך הדרך, במסגרתם ניתן יהיה להעלות סוגיות רלוונטיות, כמפורט להלן, וכן לאפשר מרחב לגיטימי לוונטילציה, פורקן רגשי ושיתוף.

9. התנהלות עם קושי ואתגר הקשור במאפייני החניכים המחברים: רבים מהחונכים

התייחסו לקשיים שאפיינו את התקשורת עם החניכים, בעיקר בהתייחס לתלמידים על הספקטרום האוטיסטי. נראה כי חשוב לספק לחונכים הדרכה ממוקדת על מאפיינים הקשורים בקושי שפתי והתנהגותי בהתייחס לחניכים ועל אופן ההתנהלות מולם. כיצד

ניתן לבסס תקשורת א-וורבלית עם החניך במקביל לוורבלית, ומהם ביטוייה המרכזיים של שפה זו, בהתייחס למצב רגשי והתקשרות? כיצד לגייס את החניך לשיתופי פעולה במשימות? כיצד להתנהג במקרים בהם החניך אינו נענה לניסיונות השיתוף? עצם העלאת המודעות למאפיינים ייחודיים של החניכים יוכלו למזער תחושות שליליות של תסכול בניסיונות ליצירת חיבור משמעותי, ולסייע לביסוס תפיסת התקשרות מקדמת בין הצדדים. מכאן, חשוב הן להכין והן ללוות את החונכים, תוך מתן רקע והסבר על אוכלוסיית התלמידים על הרצף האוטיסטי ושימוש בסימולציות להמחשת סיטואציות שעשויות להתרחש בהמשך לקשיים הקשורים לבעיות בתקשורת וסימפטומים נוספים של התלמידים על הרצף האוטיסטי. במקרים של קושי והתנגדות מצד החונכים ו/או החניכים חשובה התערבות והנחייה של גורמי מקצוע מבית הספר (היועצת, למשל) לזיהוי גורמי סיכון לצד משאבים ומתן תווך וסיוע על מנת לייצר שינוי חיובי בגישה ובמסוגלות בכל הקשור לקשר עם המתחבר.

10. **התמודדות עם קשיים שעולים אצל החונכים עצמם:** גם החונכים המתחברים עצמם מתמודדים עם קשיים הרלוונטיים למפגשי השילוב וקשורים ברובם במיומנויות תקשורת וביצירת, הובלת ושימור קשר. מומלץ ללוות את מסע השילוב בפיתוח ותרגול מיומנויות וכישורים חברתיים גם בהקשר של התנהלות עם מצבים מאתגרי קשר.

11. **לשמור על החונך המתחבר במסגרת הקשר הדיאדי:** הראיונות העלו לא מעט מקרים בהם תחושת העצמי של החונך נפגעה ברמות משתנות בעקבות חוויות שליליות עם החניך, בעיקר לאור קשיי תקשורת ואי שיתוף פעולה מצד החניך. במסגרת מפגשים עם החונכים ובהמשך לסעיפים הקודמים, נראה כי חשוב להציף על פני השטח קשיים פוטנציאליים וממשיים במפגש עם החניך, תוך שיח פסיכולוגי מלווה המבהיר את "תפקידו" של החונך בקשר והציפיות ממנו, באופן המנתק בין הצלחת המפגשים לבין דימויו העצמי ותחושת הערך המלווה אותו בהקשר זה.

12. **התאמה בין אפיוני החונך המתחבר וציפיותיו לבין מאפייניו של החניך המתחבר ויכולתו להתמודד אתם,** הנה גורם מפתח בהצלחת התכנית. נושא זה קיבל ביטוי בכמה הקשרים:

א. **מפגש בין ציפיות לבין המציאות בשטח:** מקור מרכזי לתחושת כשל ולרגשות שליליים במסגרת החונכות נגעו למפגש שבין ציפיות מוקדמות נוקשות עמן הגיעו החונכים לבין מאפייני החניך והתקשורת עמו, כפי שעלו מן השטח. גם בהקשר זה, חשוב לדון במסגרת מפגשים מקדימים עם החונכים בציפיות ראשוניות או מבוססות ניסיון קודם עמם הם מגיעים למפגש, ולהסביר את משמעותן כגורם מתווך קשר שעלול גם לשבשו. בהמשך לסעיף הקודם, חשוב להבהיר לחונך כי הוא אינו נושא באחריות בלעדית להצלחת החיבור ולהעצמת החניך וכל ציפייה שכזו אינה אלא מכשול לקשר ומקור למתח מיותר, ומנגד שגם ניסיון קודם מוצלח בתכנית אינו מהווה ערובה להמשכיותו. במקרים של השתתפות חוזרת בתכנית, רלוונטיות במיוחד יכולות האדפטציה של החונך המתחבר לשונות בין אפיוני המתחברים. היכולת לבנות משהו חדש בכל פעם, מתוך מכוונות עמוקה לתהליך הנוכחי שנרקם, ונכונות להתמיד בו דורשת לא מעט מכל אדם, כל שכן נער שגם הוא מגיע ממקום לא פשוט, על מנת שיוכל להתמודד בהצלחה עם גדול האתגר. לפיכך הבחירה בחונכים מתאימים צריכה להתחשב גם בהערכה של מסוגלות סבירה לאדפטציה. לכל הפחות חשוב להתייחס לכך במסגרת הדרכה מוקדמת.

ב. **חונכים בעלי מיקוד עצמי גבוה ובעייתיות בסוגיות של יחסי כוח ושליטה** עלולים לחוות קושי בחיבור עם חניכים מאתגרים במיוחד, בעיקר סביב יכולת לשיתופי פעולה. כדי לא למנוע מחונכים בעלי מבנה פנימי ו/או דפוס התנהלות שכזה השתתפות בתכנית בה גם הם יכולים להרוויח רבות, רצוי לזהות מוקד זה, ולהעניק להם לוי צמוד יותר במהלכה, אשר גם יסייע בתווך בין הצדדים.

13. **קידום תחושה של נראות ומתן הכרה** בהתייחס לחונך, תוך רגישות והתייחסות הצוות המלווה לקשיים ומצוקות לצד הערכה גלויה של מאמצים שמגלה החונך במסגרת החיבור עם החניך. מסר של הכרה ונראות חיוני לבניית תחושת ערך של החונך והוא חובר לשדר שלא מוותרים עליו, המהווה כשלעצמו נדבך חשוב גם בביסוס תחושת אמון באחרים.

14. **טיפוח קשר והתקשרות במסגרת החיבור הדיאדי – עקרונות מנחים שחשוב לקדם בקרב**

החונכים:

- א. **מסר של אמונה באחר**, כפי שהוצג בהתייחס לחונך אמור להוות דגם חיקוי ביחסו אל החניך. על פי זאת, אמונת החונך בחניך המתחבר שלו והעברת התחושה כי הוא משמעותי וחשוב/ה לו, צריכות לקבל ביטוי התואם לאפיונו של זה האחרון, ומתבסס על התנהלות של **קבלה ולא של חמלה**, כזו שאינה מונעת על ידי וויתור ופשרה. דגם כזה, במהלכו החונך אינו מוותר גם כשקשה ומתסכל, ומגלה מסירות ומחויבות, מהווה תשתית חשובה לחוויה של שיתופיות בקשר, ועשוי אפילו לקדם בעקיפין תפיסה של ערך עצמי אצל החונך דרך הפנמה של אותו מסר. כך, עשוי החונך ללמוד גם לא לוותר על עצמו ולעצמו, ואף לטפח תחושת מסוגלות בינאישית איתנה.
- ב. בהמשך לכך, חשוב לקדם בקרב החונך תפיסה של **הדדיות בקשר**, המוונת על ידי הכרה כי גם הוא יכול להיתרם ממנו רבות ולצמוח לאורו. דיונים רפלקטיביים על עמדה פטרנליסטית והשלכותיה השליליות עשויים לעורר מודעות לחשיבות מיצוב החניך כשונה אך שווה, ובכך לתרום גם לקידום תפיסה חברתית ערכית רצויה.
- ג. **שיתוף בחוויות אישיות של החונך המתחבר עצמו**, בעיקר בקרב חניכים תקשורתיים יותר, הנושאות גם מסר של התקדמות והתגברות על מכשולים. שיתופים שכאלו עשויים להוות מקור להשראה אצל החניך המתחבר ולקדם תחושה של אמון ובטחון בקשר.
- ד. **חיבור בין דמות הורית לחברית**: ייעוץ והכוונה מגובה העיניים, נטולי שיפוטיות, ו**קבלה ותמיכה ללא תנאי**, חפה מגילויים של סייגים, ביקורת והתניות לתמיכה ולהערכה.

15. **לייצר בסיס להמשכיות הקשר גם בתום התכנית**: ליזום מפגשים זוגיים או בקבוצות קטנות בין האוכלוסיות השונות בשעות אחר הצהריים מחוץ לפעילות התכנית בכדי לעודד מוטיבציה להמשך הקשר בין חברי הדיאדות.

16. **לבחור בכמה פעילויות המזמנות התמודדויות חדשות ויציאה מאזורי הנוחות**, בעיקר עבור החניכים, ומקדמות תחושת מסוגלות כמו גם אמון באחר (למשל הרכיבה על סוסים שזימנה התמודדות עם פחדים והתגברות עליהם. עלה גם על ידי החונכים עצמם, ראו להלן). בהקשר זה חשוב לבחון אלו אתגרים או למידה ייחודית הפעילויות הספציפיות בתכנית מזמנות, בהתייחס להיכרות עם המאפיינים הייחודיים של כל תלמיד.

מספר המלצות עלו גם באופן ישיר מצד החונכים עצמם :

1. **ארגון הנסיעה באוטובוס :** יש חונכים שהדגישו את הנסיעה כבסיס ליצירת מגע שיתופי עם החניכים מחוץ לפעילות עצמה, ואחרים ראו בו דווקא כשל לחיבור, ותארו נפרדות בין קבוצת החונכים לחניכים, והתנהגות לא הולמת שיצרה רתיעה. נראה כי חשוב לייצר ישיבה משותפת בלווי צמוד של אנשי הצוות ובתוכם.
2. **ריבוי המפגשים :** רבים מהחונכים שהשתתפו בראיונות הדגישו כי היו רוצים ביותר מפגשים כדי לטפח קשר משמעותי יותר עם החניכים. לדידם, מספר המפגשים הקיים אינו מספק לביסוס קשר כזה. בהקשר זה חונך אחד ביקש יותר מפגשים אישיים של חונך/חניך אחד על אחד, ופחות פעילויות בקבוצות.
3. **שיתוף החניכים בבחירת הפעילויות :** במידת האפשר לברר עם החניכים מהם תחומי הפעילויות והמשימות המועדפים עליהם במפגשים, על מנת לעודד התגייסות ומוטיבציה להשתתפות ולשיתופי פעולה עם החונכים.
4. **התאמת הפעילויות למאפייני החניכים ונטייתיהם :** מספר חונכים ביקשו להימנע מריבוי פעילויות ספורטיביות שאינן מתאימות לחניכים (בעיקר על הרצף האוטיסטי) כמו קליעה לסל או באולינג בהם החניך מאבד ריכוז, משתולל ואינו משתף פעולה וכן ממרחבים המסוכנים עבורם ומשבשים את השיתופיות (אזור הבריכה למשל). באשר לחניכים עם לקויות למידה מורכבות שני חונכים העלו המלצה דווקא למצוא פעילויות ספורטיביות מעניינות ומאתגרות יותר (כמו קיר טיפוס, טרמפולינות), המתאימות למאפייני היפראקטיביות ומהוות מוקד אטרקטיבי יותר מפעילויות שנתפסו לדעתם כלא מאתגרות (כמו הכנת פיצה).
5. **להרבות בפעילויות הדורשות שיתוף פעולה ותיאום חיוני בין הצמדים כמו חוות הסוסים ושייט,** המקדמות חוויה של הצלחה משותפת, מתוך התלהבות והתגייסות הדדית. פעילויות אלו מהוות גם מרחב חדש עבור המחברים, הפורץ מעבר לאזורי הנוחות המוכרים שלהם, והחיבור לחונכים עשוי לקדם תחושה של בטחון בהתנהלותם בתוכם.
6. **להמשיך ולאפשר לחונכים מידה רבה של עצמאות בתוך הפעילויות ובמסגרת הקשר.** הדבר מבסס בקרבם תחושת מסוגלות וכן חוויה של אמון באחרים הסומכים עליהם ואמון של החניכים בהם.

ביבליוגרפיה

בוקובה, ג'. (2013). ילדים ונוער בעלי הפרעות התנהגות: מבט התפתחותי ומשמעות להתמודדות.

בתוך ע' בושיריאן (עורך) **התערבות טיפולית בילדים בעלי בעיות או הפרעות התנהגות,**

היזמה למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. עמודים 19-23

<http://education.academy.ac>

בושיריאן, ע'. (2013). **התערבות טיפולית בילדים בעלי בעיות או הפרעות התנהגות, היזמה**

למחקר יישומי בחינוך. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

<http://education.academy.ac>

חוק החינוך המיוחד (התשמ"ח – 1988). המאגר המשפטי, נבו הוצאה לאור בע"מ. נדלה מאתר

משרד החינוך ב03/06/2017:

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HukimUnehlim/H>

[okHinuchMeyuhad/Hokim.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HukimUnehlim/HukimHinuchMeyuhad/Hokim.htm)

ליבלד, ע', תובל-משיח, ר', וזילבר, ת'. (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן

ומ' קרומר-נבו (עורכות). **ניתוח נתונים במחקר איכותני**, עמ' 21-42.

רימרמן, א', מאיר, א' ושטנגר, ו' (1986). **נכות התפתחותית-קובץ מונחים**. תל אביב: צ'ריקובר.

שדה, ש'. (2011). **מתבגרים עם ליקויי למידה ו/או הפרעות התנהגות: מאפיינים יחידניים**

ומערכתיים (משפחתיים וחינוכיים) כגורמי סיכון והגנה. חיבור לשם קבלת התואר

דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל-אביב.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental*

disorders (SDM – 5). (Fifth ed.). Washington DC: APA.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of*

human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H.

Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press,

1998).

- Efrati-Virtzer, M., & Margalit, M. (2009). Students' behavior difficulties, sense of coherence and adjustment at school: risk and protective factors. *European Journal of Special needs Education*. 24(1), 59-72.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. In A. Giorgi, C.T. Fischer & E.L. Murray (Eds.), *Duquesne in Phenomenological Psychology* (Vol. 2, pp. 82-103). Pittsburg: Duquesne Uni Press.
- Margalit, M. (2012). *Lonely children and adolescents: Self perceptions, social exclusion and hope*. New York: Springer.
- Sharabi, A. (2015). Coping with loneliness in children with disabilities. In A. Sha'ked and A. Rokach (Eds). *Adressing Loneliness. Coping, prevention and clinical interventions*. (Chapter 6 pp. 88-101). New York, N.Y: Routledge.
- Stadler, C., Poustka, F., & Sterzer, P. (2010). The heterogeneity of disruptive behavior disorders- implications for neurobiological research and treatment. *Frontiers in Psychiatry*, 1, 2-14.

שאלון תלמיד - גרסה לחונכים למילוי לאחר מפגש



שאלון תלמיד

תאריך _____ סוג הפעילות _____ קוד תלמיד _____

לפניך מספר שאלות שמתייחסות לרגשות ולתחושות שלך לגבי המפגש האחרון שהיה ב"מחברים לחיים". אין תשובה נכונה או לא נכונה. אנא השב עליהן לפי הרגשתך הכנה.

1. אנא ציין באיזו מידה הרגשת כך במהלך המפגש האחרון:

הרגש	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
1. נרגש או מתלהב	5	4	3	2	1
2. גאה	5	4	3	2	1
3. כועס או מרוגז	5	4	3	2	1
4. שמח	5	4	3	2	1
5. מתוח או עצבני	5	4	3	2	1
6. פעיל במפגש	5	4	3	2	1
7. בשליטה	5	4	3	2	1
8. משועמם	5	4	3	2	1
9. מאוכזב	5	4	3	2	1

2. עד כמה אתה מרגיש שאתה יכול לתת מעצמך (לתרום) לחניך שלך ולחזק אותו?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

3. באיזו מידה אתה מרגיש שאתה יכול לתת מעצמך (לתרום) לאנשים אחרים

באופן כללי ?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

4. אנא דרג את מידת הסכמתך עם ההיגדים הבאים:

המפגש עם תלמידים מבית ספר אחר בתכנית של "מחברים לחיים" עוזר לי:	במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
1. להיפתח יותר לאנשים אחרים ולהתחבר איתם	5	4	3	2	1
2. לכבד ולקבל ילדים ששונים ממני (כאלו שנראים אחרת ממי שאני מכיר)	5	4	3	2	1
3. לשלוט יותר טוב ברגשות שלייליים ולהחזיק את עצמי	5	4	3	2	1
4. להרגיש בטוח בעצמי	5	4	3	2	1
5. להרגיש טוב לגבי עצמי	5	4	3	2	1
6. לבקש עזרה ממישהו כשאני צריך	5	4	3	2	1
7. להזמין ילד אחר לשחק איתי בבית או בבית הספר	5	4	3	2	1
8. להצטרף למשחק או שיחה עם ילדים שאני לא מכיר	5	4	3	2	1
9. להרגיש שאני יכול לעזור לילדים אחרים	5	4	3	2	1

5. אנא דרג/י את מידת הסכמתך עם ההיגדים הבאים:

במידה מעטה מאוד	במידה מעטה	במידה בינונית	במידה רבה	במידה רבה מאוד	
1	2	3	4	5	1. חשוב לי שלחניך שלי יהיה טוב במפגש איתי
1	2	3	4	5	2. כשהחניך שלי שמח במפגש המשותף שלנו זה גורם לי להרגשה טובה
1	2	3	4	5	3. כשהחניך שלי לא נהנה (נראה משועמם או לא שמח) במפגש שלנו, אז גם לי יש תחושה לא נעימה.
1	2	3	4	5	4. אני מצליח ליהנות מפעילות מלהיבה גם אם החניך/ה שלי פחות נהנה במפגש.

6. עד כמה אתה מחכה למפגש הבא?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

7. עד כמה אתה מרגישה קרוב לחניך שלך (חש בנוח לידו, משתף אותו ועוד)?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

8. עד כמה אתה מרגישה שאתה יכול לסמוך על החניך שלך (מרגיש בטוח לידו)?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

9. עד כמה אתה מרגיש שיש אנשים טובים סביבך (מבוגרים) שאכפת להם מאחרים

ואפשר לסמוך עליהם

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

10. באיזה מידה היית רוצה שהחניך שלך יהיה חבר שלך?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

11. עד כמה אהבת את ההשתתפות בחלקים השונים בפעילות?

	5 הרבה מאוד	4 הרבה	3 בינוני	2 מעט	1 בכלל לא
הנסיעה באוטובוס	5	4	3	2	1
הפעילות עצמה	5	4	3	2	1
הקשר עם המחבר/החניך	5	4	3	2	1

תודה רבה על שיתוף הפעולה!

ראיון עם תלמידים מחוברים "חונכים" בתכנית

1. פתיחה

- באיזו כיתה את/ה?
- האם השתתפת בעבר בפעילות של "מחוברים", או שהשנה זו השתתפתך הראשונה?
- האם אתה נפגש עם אותו תלמיד מתחילת השנה?

2. תפיסת מסע השילוב

2.א) ציפיות ומניעים להשתתפות:

1. ספרי לי איך הגעת לתכנית של מחוברים (ביוזמתך או שנקבע עבורך)? האם ולמה רצית להשתתף בתכנית של "מחוברים"?
2. מה ציפית שיהיה - איך דמיינת את ההשתתפות בתכנית?
3. האם היו לך חששות? אילו? מה קיווית שיהיה?

2.ב) חווית המפגשים:

1. בואי ננסה להיזכר באחד המפגשים מהם יצאת הכי נלהב. כזה שאולי גרם לך לחשוב עליו גם לאחר המפגש, או כזה שאולי רצית גם לשתף בו מישהו אחר. תאר לי בקצרה את המפגש; מה היה במפגש הזה שהלהיב אותך?)
2. נסה להיזכר במפגש פחות מוצלח. תאר את המפגש. מה הרגשת? מה היה במפגש שגרם לך להרגיש כך לדעתך?
3. נסה לחשוב על מפגש או איזה זמן במפגש בו הרגשת מאוד טוב לגבי עצמך. מה הרגשת? מה היה במפגש שתרם להרגשה הזו לדעתך?

2.ג) תפיסת הקשר עם התלמיד המתחבר:

1. ספר לי קצת על התלמיד המתחבר שלך. כשאתה חושב עליו מה הדבר הראשון שעובר לך בראש?

2. מה הכי אהבת לעשות איתו ? מה פחות אהבת לעשות איתו?
3. חשוב על מפגש מסוים בו הרגשת מאוד טוב עם המתחבר שלך. תאר לי את המפגש. מה הרגשת? מה לדעתך גרם לך להרגיש כך?
4. נסה לחשוב על מפגש או זמן במפגש בו היה לך קצת קשה עם המתחבר שלך. כזה שבו הרגשת שאתה צריך להתמודד עם משהו חדש או לא פשוט עבורך. אתה יכול לתאר לי מה היה לא פשוט? איך הרגשת? איך התמודדת?
5. קורה לפעמים שאתה והמתחבר שלך מדברים בזמן הפעילות? על מה? אתה משתף אותו במשהו? קורה שאתה שואל לדעתו? הוא משתף אותך?
6. האם אתה מחכה לימים בהם אתה נפגש עם המתחבר שלך? למה אתה מצפה במיוחד?
7. השלם את המשפט: המתחבר שלי הוא כמו _____ בשבילי

אופציה ב' למי שאינו מסוגל להשיב על השאלה:

מה מתאר בצורה הכי טובה את הקשר שלך עם המתחבר שלך:

1. המתחבר שלי הוא כמו אח קטן בשבילי
 2. המתחבר שלי הוא כמו חבר חדש שלי
 3. המתחבר שלי הוא כמו קרוב משפחה רחוק שאני לפעמים חייב לפגוש אותו
8. נסה לחשוב רגע אם משהו השתנה בקשר שלך עם המתחבר שלך לאורך השנה:)
9. האם היית רוצה להמשיך להיפגש עם המתחבר שלך בתום התכנית? למה הכי תתגעגע אם לא תפגשו?

אופציה ב' למי שהתקשה מאוד לענות על השאלות:

בבית ספר _____ התקיימה פעילות קבועה בין ילדים מבתי ספר שונים. עדי ושרון, הלומדים/ות בכיתה _____ נפגשו עם שני ילדים – אורי ושיר עם מגבלת התפתחות כלשהי. עדי הרגיש בסדר גמור ברוב המפגשים; הוא והמתחבר שלו אורי יצרו לאט לאט קשר טוב והם נהגו לעשות יחד את כל הפעילויות. עדי היה נרגש מאוד כשאורי התלהב, וכשאורי נראה משועמם או עצוב אז גם עדי הרגיש שהיה מפגש פחות מוצלח והוא ניסה לשפר את המצב. לעומת זאת, שרון לא הרגיש שנוצר קשר מיוחד עם שיר. הוא נהנה מהמפגש בעיקר כשהייתה פעילות מלהיבה ופחות נהנה

כשהפעילות הייתה משעממת. הקשר עם שיר היה קצת פחות חשוב לו, או פחות מעניין לגביו.
בסך הכול הוא די נהנה מהפעילות במחברים.

- א. האם התחושות של אחד מהילדים האלו (עדי או שרון) דומות לשלך?
ב. מה אתה חושב ששרון יכול/ה היה לעשות עם שיר כדי שהקשר ביניהם יצליח יותר?
ג. גם לך קרה מקרה כזה עם המתחבר שלך (הרגשת ריחוק ממנו/לא נוצר קשר/המתחבר נראה קצת משועמם או עצוב?) איך הגבת?

3. תרומות השילוב

א. תרומות אישיות:

1. כולנו לומדים דברים חדשים על עצמנו ולפעמים אפילו משתנים מתוך התנסויות חדשות.
מה אתה מרגיש שלמדת על עצמך - שאפילו הפתיע אותך לגלות על עצמך, או שהשתנה בך, מתוך ההשתתפות ב"מחברים"?
הנחייה למתקשים:
אם היית צריך לחשוב על דבר אחד שתכנית מחברים נתנה לך הכי הרבה, מה זה היה? מה אתה מרגיש שאתה לוקח אתך הלאה אחרי שהתכנית תסתיים?
להדגיש שזה בסדר גמור גם אם לא הרגיש שמשוהו השתנה או שלא למד משהו בעקבות ההשתתפות במחברים):

הנוסח הכללי יהיה: עכשיו אני אשאל אותך באופן ממוקד יותר לגבי כמה תחומים:
האם היו דברים במפגשים של מחברים, שגרמו לך לראות משהו חדש בעצמך /או שגרמו לך להרגיש/להבין שמשוהו השתנה בך בזכות התכנית בתחומים הבאים..
במידה ואומר שכן לבקש לתת דוגמא ולהסביר להבנתו איך התכנית תרמה לכך)

א. ממד חברתי ובינאישי:

(1) קשר עם אנשים אחרים

(חברותיות ופתיחות: יוזמה לקשר ומחווה חברתית):

שהיום, בזכות התכנית, משוהו השתנה בקשר שלך עם אחרים, למשל:

לגשת לילד לא מוכר שאתה רוצה להתחבר אתו/להזמין חבר/להציע עזרה למישהו פחות מוכר /לחלוק דברים/לשתף בחוויות, לשמור על קשר עם מישהו לאורך זמן, להביע מה שאתה מרגיש או חושב בתוך קשר עם מישהו..

(2) נתינת אמון באנשים אחרים (במבוגרים ובילדים):

שהיום, בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך באמון שלך באנשים אחרים:

תחושת נוחות ובטחון במחיצת אחרים, תחושה שאפשר לסמוך על אחרים שיעזרו לך כשאתה צריך, תחושה שיש אנשים שאכפת להם ממך, אמונה שיש אנשים טובים שעושים למען אחרים..

ב. ממד ערכי-פרוסוציאלי: (נתינה ועזרה לאחר מתוך יוזמה אישית)

שהיום, בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך במתן עזרה וקבלה של אחרים:

סובלנות כלפי אנשים ששונים ממך, הרתיעה מהם - בעיקר אנשים עם מוגבלות או לקות - כמה מרגיש לך חשוב ואולי גם קל יותר לכבד ילדים אחרים ומבוגרים (פחות להתחצף או להתגרות), לתת עזרה לאחרים.

ג. ממד של מסוגלות חברתית: (יכולת לחזק אנשים אחרים ולעזור להם להרגיש רגשות

חיוביים במצב כלשהו).

שהיום, בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך ביכולת שלך לחזק אנשים אחרים..

לעזור למישהו אחר להרגיש רגשות טובים וחיוביים

ד. ממד של ויסות רגשי, קשב ושליטה עצמית:

שהיום, בזכות ההשתתפות בתכנית אתה מרגיש שמהו השתנה אצלך ביכולת לשלוט ברגשות

ובהתנהגות שלך...

מסוגלות "להחזיק/לאסוף" את עצמך מבלי להתפרץ/לשלוט ברגש שלילי; להתרכז בפעילות; לחשוב קצת יותר לפני שאתה פועל; להתמיד במשימה או במפגש חברתי בצורה נינוחה ורגועה יחסית (מבלי שאתה מרגיש שאתה עומד להתפרץ)

ה. דימוי עצמי ותחושת ערך כללית:

שהיום, בזכות ההשתתפות בתכנית משהו השתנה אצלך באיך שאתה רואה את עצמך, באמונה

שלך בעצמך..

דברים הטובים שיש בך ובמה שאתה יכול לתת לאחרים, רגשות חיוביים לגבי עצמך, ביטחון בעצמך- תחושה של יכולת לעשות דברים שקודם לא חשבת שתעשה, אמונה שתוכל לעשות דברים חשובים ומספקים כשתהיה אדם מבוגר יותר..

להשתמש בסיפור ההשלכתי הקודם ולהציב במרכזו שינוי באחד הממדים המפורטים מעלה.

ממד ערכי:

עדי ושרון, הלומדים/ות בכיתה ____ נפגשו עם שני ילדים – אורי ושיר עם מגבלת התפתחות, במסגרת תכנית בבית הספר. עדי הרגיש שבעקבות החיבור עם אורי, ילד כל כך שונה ממנו, הוא למד יותר לכבד מישהו ששונה ממנו, בעיקר בעל לקות או חולשה כלשהי, ולא להירתע ממנו. הוא גם הרגיש שפתאום הוא "רואה" יותר אנשים שסביבו, שקודם הוא בכלל לא שם לב אליהם, ומנסה לעזור כשיכול. לעומת זאת שרון, שפחות התחבר לשיר, לא הרגיש שחל שינוי מיוחד ביחס שלו לאנשים אחרים בכלל ולבעלי לקות בפרט.

א. עם מי מהילדים האלו (עדי או שרון) אתה יותר מזדהה? מי דומה לך יותר, ובמה?

ב. מה לדעתך יכול היה לתרום לשינוי כמו שקרה אצל עדי, במסגרת התכנית בבית הספר?

ממד חברתי ובינאישי:

עדי ושרון, הלומדים/ות בכיתה ____ נפגשו, כזכור, עם שני ילדים – אורי ושיר עם מגבלת התפתחות, במסגרת תכנית בבית הספר. עדי הרגיש שבעקבות החיבור עם אורי הוא היום יותר פתוח עם אחרים, קצת יותר משתף ואפילו מצליח לשמור על קשרים יותר טוב מבעבר. בזכות ההשתתפות בפעילות המיוחדת בבית הספר, בה הוא פגש גם הרבה מבוגרים שעמדו לצדו ושהיה אכפת להם ממנו, הוא גילה שהוא גם מתחיל יותר בקלות לסמוך על אחרים ולהרגיש יותר בנוח איתם. לעומת זאת שרון, שפחות התחבר לשיר ולפעילות, לא הרגיש שחל שינוי מיוחד בקשר שלו עם אחרים.

א. עם מי מהילדים האלו (עדי או שרון) אתה יותר מזדהה? מי דומה לך יותר, ובמה?

ב. מה לדעתך יכול היה לתרום לשינוי כמו שקרה אצל עדי, במסגרת התכנית בבית הספר?

ממד של מסוגלות חברתית

עדי ושרון, הלומדים/ות בכיתה ____ נפגשו, כזכור, עם שני ילדים – אורי ושיר עם מגבלת התפתחות, במסגרת תכנית בבית הספר. עדי הרגיש שבעקבות החיבור עם אורי הוא מסוגל היום יותר בקלות לעזור לחברים או לקרובים לו להרגיש טוב עם עצמם – לעודד ולחזק אותם, וגם רוצה

יותר לעשות את זה. לעומת זאת שרון, שפחות התחבר לשיר ולפעילות, לא הרגיש שחל שינוי מיוחד בחשק שלו וביכולת שלו לחזק אחרים.

א. עם מי מהילדים האלו (עדי או שרון) אתה יותר מזדהה? מי דומה לך יותר, ובמה?

ב. מה לדעתך יכול היה לתרום לשינוי כמו שקרה אצל עדי, במסגרת התכנית בבית הספר?

ממד של ויסות רגשי, קשב ושליטה עצמית:

עדי ושרון, הלומדים/ות בכיתה ____ נפגשו, כזכור, עם שני ילדים – אורי ושיר עם מגבלת התפתחות, במסגרת תכנית בבית הספר. עדי הרגיש שהתכנית עזרה לו "להחזיק/לאסוף" את עצמו מבלי להתפרץ, ולהיות מרוכז יותר בפעילות או מפגש. לעומת זאת שרון, שפחות התחבר לתכנית, לא הרגיש שחל שינוי מיוחד ביכולת שלו להיות רגוע ומרוכז במשימה או מפגש..

א. עם מי מהילדים האלו (עדי או שרון) אתה יותר מזדהה? מי דומה לך יותר, ובמה?

ב. מה לדעתך יכול היה לתרום לשינוי כמו שקרה אצל עדי, במסגרת התכנית בבית הספר?

ממד של דימוי עצמי ותחושת ערך

עדי ושרון, הלומדים/ות בכיתה ____ נפגשו, כזכור, עם שני ילדים – אורי ושיר עם מגבלת התפתחות, במסגרת תכנית בבית הספר. עדי הרגיש שההשתתפות בתכנית תרמה לביטחון שלו בעצמו: הוא הרגיש שיוכל בעתיד לעשות דברים שלא חשב שיוכל, והכיר בעצמו צדדים שקודם בכלל לא ידע שקיימים בו. לעומת זאת שרון, שפחות התחבר לתכנית, לא הרגיש שחל שינוי מיוחד במה שהוא חושב על עצמו...

א. עם מי מהילדים האלו (עדי או שרון) אתה יותר מזדהה? מי דומה לך יותר, ובמה?

ב. מה לדעתך יכול היה לתרום לשינוי כמו שקרה אצל עדי, במסגרת התכנית בבית הספר?

ב3. תרומות למתחבר/לחניך

האם היו דברים במפגשים של מחוברים ובקשר אתך, שתרמו לדעתך למתחבר שלך ?

4. סיכום ושביעות רצון

1. מה היה הכי מוצלח בתכנית מבחינתך?

2. מה היית רוצה לשנות?

3. האם היית ממליץ לחברים אחרים שלא השתתפו בתכנית להצטרף? מדוע?

שאלון תפיסות אנשי הצוות לגבי כל תלמיד משתתף (חונך) למילוי בזמן/לאחר המפגש



צוות יקר

שאלון זה, הינו חלק ממחקר ההערכה של תכנית השילוב "מחוברים לחיים". השאלון מתייחס לכל ילד/ה אותו/ה אתה מלווה במפגשי התכנית. נודה לך אם תוכל למלא את השאלון בכל מפגש בו ליווית את הילד/ה. תשובותיך נשמרות בסודיות ומשמשות לצרכי המחקר בלבד. **לתשומת לבך: ישנן כמה שאלות המיועדות למילוי רק על ידי מלווה שהוא גם המורה של התלמיד המשתלב.**

אנו מודים לך על שיתוף הפעולה, צוות המחקר

תאריך _____ סוג הפעילות: _____
קוד מורה _____ קוד תלמיד _____

שאלות המיועדות למילוי על ידי כלל המלווים:

1. באיזו מידה התלמיד הביע עניין וציפייה לקראת המפגש, בטרם נפגש עם החניך/ה?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

2. רגשות ותחושות בעת המפגש

מסכים/ה	רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	לפי חוויתי, בזמן המפגש, התלמיד נראה במידה:
1. נרגש או מתלהב	5	4	3	2	1	
2. גאה	5	4	3	2	1	
3. כועס או מרוגז	5	4	3	2	1	
4. שמח	5	4	3	2	1	
5. מתוח או עצבני	5	4	3	2	1	
6. משועמם	5	4	3	2	1	
7. מאוכזב	5	4	3	2	1	
8. בטוח בעצמו	5	4	3	2	1	
9. רגוע	5	4	3	2	1	

3. התנהלות התלמיד בעת המפגש

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד	אנא דרגי את מידת הסכמתך עם ההיגדים הבאים בזמן המפגש, התלמיד:
5	4	3	2	1	1. נראה כמי שמצליח לאסוף את עצמו ולהיות בשליטה
5	4	3	2	1	2. התנהג בנימוס ובכבוד כלפי אחרים במפגש
5	4	3	2	1	3. הפגין יוזמה או מחווה לקשר עם החניך שלו
5	4	3	2	1	4. הציע עזרה לחניך שלו ו/או נענה לבקשה לעזרה
5	4	3	2	1	5. תמך בחניך שלו והפגין התנהגות אכפתית
5	4	3	2	1	6. היה סובלני כלפי החניך שלו, גם כשהתקשה או לא שיתף עמו פעולה.
5	4	3	2	1	7. הפגין רגשות חיוביים כלפי אחרים בסביבתו
5	4	3	2	1	8. הרגיש לרוב נוח בקשר עם החניך
5	4	3	2	1	9. נתן לחניך שלו תחושה שאפשר לסמוך עליו (היה צמוד אליו ונענה לצרכיו המידיים)
5	4	3	2	1	10. הפגין ביטויי התנגדות או תוקפנות
5	4	3	2	1	11. תיקשר באופן חיובי עם הסביבה
5	4	3	2	1	12. הפגין התפרצויות זעם או קושי בשליטה עצמית

4. באיזו מידה התלמיד גילה מעורבות והשתתפות פעילה במהלך המפגש ?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

5. באיזו מידה הבחנת **בשינוי או התפתחות** לאורך המפגש במידת המעורבות והעניין של התלמיד מתחילתו ועד סופו?

שינוי רב לטובה	שינוי מסוים לטובה	ללא שינוי	שינוי מסוים לרעה	שינוי רב לרעה
5	4	3	2	1

6. באיזו מידה הרגשת שהתלמיד חווה איזה קושי בזמן המפגש או לאחריו

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

7. באיזו מידה התלמיד התמודד באופן מיטבי עם הקושי, לתפיסתך, בעצמו או בעזרת גורמים מעורבים?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

8. באיזו מידה הרגשת שבאופן כללי המפגש היה משמעותי עבור התלמיד

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

9. אנא דרג את רמת העניין ושיתוף הפעולה של התלמיד במפגש, לפי התרשמותך, לפי

הממדים הבאים:

	5 רבה מאוד	4 רבה	3 בינונית	2 מעטה	1 מעטה מאוד
הנסיעה באוטובוס	5	4	3	2	1
הפעילות עצמה	5	4	3	2	1
הקשר עם המחבר	5	4	3	2	1

שאלות 10-12 מיועדות למילוי על ידי המורה של הילד/ה ומתייחסות להתרשמות ממנו/ה לאחר המפגש:

10. רגשות ותחושות התלמיד בכיתה בעקבות המפגש

מסכים/ה	לפי חוותי, לאחר המפגש, הילד נראה	רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד
1. נרגש או מתלהב	5	4	3	2	1	
2. גאה	5	4	3	2	1	
3. כועס או מרוגז	5	4	3	2	1	
4. שמח	5	4	3	2	1	
5. מתוח או עצבני	5	4	3	2	1	
6. משועמם	5	4	3	2	1	
7. מאוכזב	5	4	3	2	1	
8. בטוח בעצמו	5	4	3	2	1	
9. רגוע	5	4	3	2	1	

11. התנהלות התלמיד לאחר המפגש

מאוד מעטה	מעטה	בינונית	רבה	רבה מאוד	אנא דרגי את מידת הסכמתך עם ההיגדים הבאים לאחר המפגש, הילד:
1	2	3	4	5	1. נראה כמי שמצליח לאסוף את עצמו ולהיות בשליטה
1	2	3	4	5	2. התנהג בנימוס ובכבוד כלפי חבריו לכיתה
1	2	3	4	5	3. היה סובלני להתבטאויות של אחרים בכיתה
1	2	3	4	5	4. הפגין פתיחות וקבלה ביחסיו עם אחרים בכיתה
1	2	3	4	5	5. הפגין רגש חיובי כלפי הסובבים אותו
1	2	3	4	5	6. הביע דאגה ואכפתיות כלפי אחר בכיתה
1	2	3	4	5	7. הפגין התפרצויות זעם וקושי בשליטה עצמית
1	2	3	4	5	8. הפגין התנהלות שלילית באינטראקציה עם בני כיתתו
1	2	3	4	5	9. תיקשר באופן חיובי עם הסביבה

12. באיזו מידה התלמיד שיתף בחוויות מהמפגש או נענה להזמנה לשיתוף?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

תודה על שיתוף הפעולה!

שאלון תפיסות אנשי הצוות לגבי כל תלמיד(חונך) משתתף - התבוננות מסכמת



מורה/אשת צוות יקרה

שאלון זה הנו **האחרון** בסדרת שאלונים המתייחסים לכל תלמיד/ה בכיתתך אשר משתתף/ת בתכנית, כחלק מחקר ההערכה של תכנית השילוב "מחברים לחיים". במסגרת שאלון זה תתבקש להתייחס להשלכות אפשריות של התכנית על התלמיד/ה המשתתף/ה בה, מנקודת מבט רחבה ומסכמת. תשובותיך נשמרות בסודיות ומשמשות לצרכי המחקר בלבד.

אנו מודים לך על שיתוף הפעולה, צוות המחקר

תאריך _____

שאלון פרטים אישיים אודות התלמיד:

קוד תלמיד: _____ מין: _____

כיתה: _____ גיל: _____

1. בהסתכלות מסכמת על השנה בה השתתף התלמיד בתכנית השילוב של מחברים, אנא תאר בקצרה מהן ההשלכות האפשריות של השתתפות זו על התקדמות התלמיד/ה מן ההיבטים הבאים:

א. באיזו מידה הרגשת שבאופן כללי התכנית תרמה לתלמיד/ה בהיבט חברתי ואינטראקציה בינאישית?

ניתן להתייחס לממדים הבאים: תקשורת חיובית עם הסביבה, יוזמה לקשר ומחווה חברתית, נכונות ויכולת לשתף ולחלוק עם האחר, התנהגות מכבדת ומנומסת כלפי האחר, יכולת לבסס יחסי קירבה ואמון, הבעת רגשות בתוך קשר, שיתוף פעולה בתוך מסגרת חברתית/אינטראקציה בינאישית ועוד. לתשומת לבך: לא כולם רלוונטיים עבור כל תלמיד

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

ב. באיזו מידה הרגשת שבאופן כללי התכנית תרמה לתלמיד/ה בהיבט ערכי-פרו-חברתי?

ניתן להתייחס לממדים הבאים: התנהגות של נתינה ועזרה לאחר, קבלה וכיבוד גם של השונה, אכפתיות ודאגה כלפי האחר, סובלנות כלפי התנהגות והתבטאויות של אחרים, ועוד. לתשומת לבך: לא כולם רלוונטיים עבור כל תלמיד)

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

ג. באיזו מידה הרגשת שבאופן כללי התכנית תרמה לתלמיד/ה בהיבט של ויסות רגשי, קשב ושליטה עצמית?

(ניתן להתייחס לממדים הבאים: יכולת להחזיק/לאסוף את עצמו /לא להתפרץ/לשלוט ברגש שלי/להתרכז בפעילות ועוד. לתשומת לבך: לא כולם רלוונטיים עבור כל תלמיד)

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

ד. באיזו מידה הרגשת שבאופן כללי התכנית תרמה לתלמיד/ה בהיבט של דימוי עצמי, ותחושת ערך

(ניתן להתייחס לממדים הבאים: תחושת בטחון ואמונה בעצמי, רגשות חיוביים לגבי העצמי, תחושת סיפוק לגבי העצמי. לתשומת לבך: לא כולם רלוונטיים עבור כל תלמיד):

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

2. בחר ממד אחד או שניים מאלו שצוינו לעיל, להם הענקת דרוג גבוה, ותאר בהקשרם סיפור מרכזי של הצלחה בהתייחס לתלמיד/ה, בהקשר של תכנית "מחוברים לחיים". באם לא הענקת דירוג גבוה לאף ממד אנא הסבר את דירוגך.

3. באיזו מידה, להערכתך, התלמיד התמודד עם קושי משמעותי לאורך מרבית המפגשים

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

באם הענקת דירוג 3-5 לשאלה זו אנא ציין בקצרה את סוג הקושי והתייחס גם לדרך התמודדותו של התלמיד

4. באיזו מידה, להערכתך, התלמיד עבר תהליך של שינוי או התפתחות בעמדתו כלפי התכנית לאורך השנה (מבחינת התנהגות ורגש כלפי התכנית)

שינוי רב לטובה	שינוי מסוים לטובה	ללא שינוי	שינוי מסוים לרעה	שינוי רב לרעה
5	4	3	2	1

אנא הסבר את דירוגך ותאר בקצרה את ביטויי ההתפתחות אם קיימת

5. כיצד היית מדרגת את איכות הקשר שנרקם בין התלמיד/ה לבין המחבר שלו בנקודה זו של השנה,

לקראת סיום המפגשים, בהתייחס למידת הקירבה והאכפתיות כלפיו?

רבה מאוד	רבה	בינונית	מעטה	מעטה מאוד
5	4	3	2	1

6. באיזו מידה, להערכתך, התלמיד עבר תהליך של שינוי או התפתחות בהתייחס לקשר עם המחבר

לאורך השנה (מבחינת גישה, התנהגות ורגש כלפי המחבר)

שינוי רב לטובה	שינוי מסוים לטובה	ללא שינוי	שינוי מסוים לרעה	שינוי רב לרעה
5	4	3	2	1

אנא הסבר את דירוגך, ותאר בקצרה את ביטויי ההתפתחות אם קיימת. התייחס לאפיוני הקשר גם

בנקודה זו של השנה.

7. באיזו מידה הרגשת שבאופן כללי תכנית השילוב של מחברים לחיים נחוותה

כמשמעותית בעיני התלמיד

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

א. מה נחוזה, להתרשמותך, כמשמעותי במיוחד עבורו תאר בקצרה, בהקשר זה, ביטוי מרכזי של עניין/ התלהבות שהביע התלמיד כלפי התכנית, אשר זכור לך במיוחד (ניתן להתייחס, למשל, לחוויה שבחר התלמיד לשתף בה)

ב. מה נחוזה, להתרשמותך, כהכי פחות משמעותי עבורו

8. באיזו מידה התלמיד הביע מוטיבציה ועניין להמשיך ולהשתתף במפגשים לאורך השנה

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

9. באיזו מידה התלמיד הביע רצון להמשיך ולהיפגש עם המחובר בתום התכנית?

במידה רבה מאוד	במידה רבה	במידה בינונית	במידה מעטה	במידה מעטה מאוד
5	4	3	2	1

תודה על שיתוף הפעולה!