



בית איזי שפירא
לשינוי באיכות חייהם של אנשים עם מוגבלויות

Beit Issie Shapiro
Changing the lives of people with disabilities

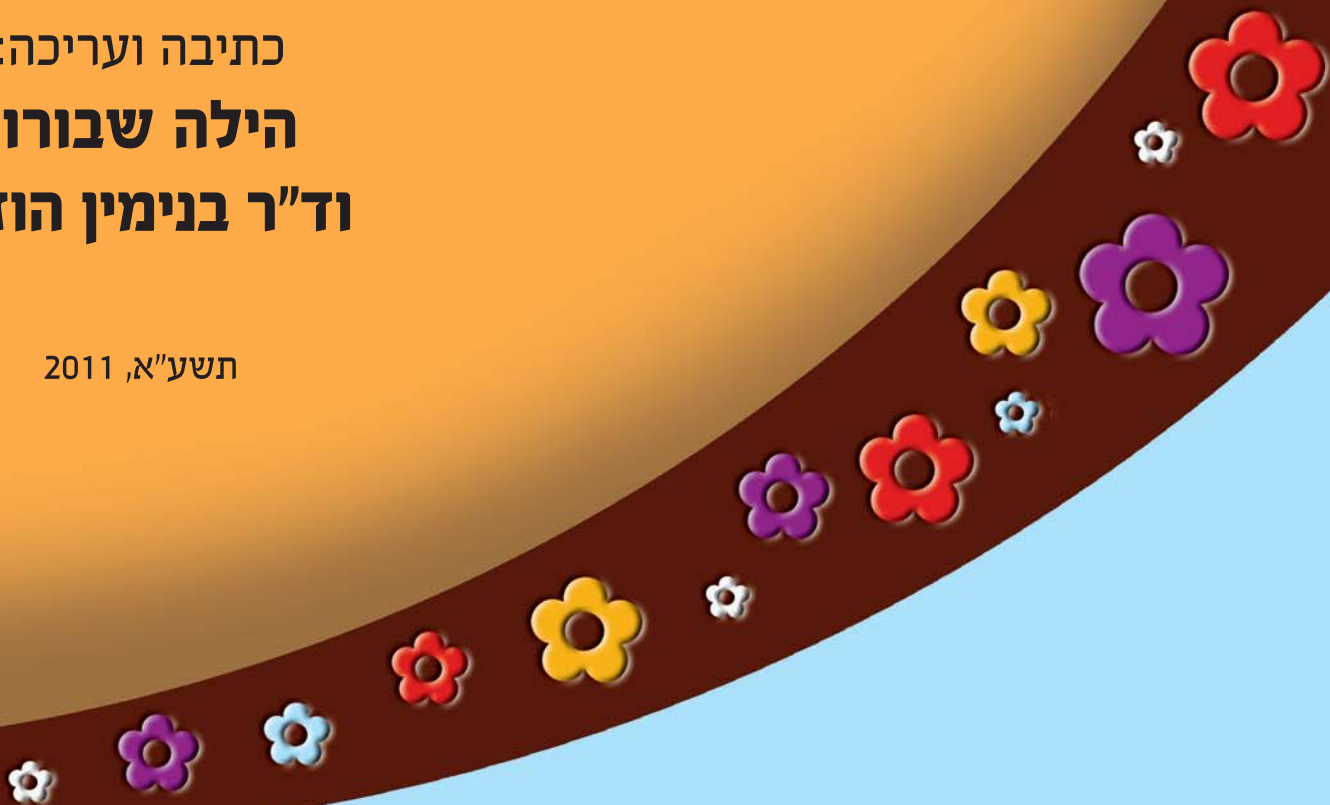
בקמפוס וילי וסיליה טראמפ
On the Willie & Celia Trump Campus

ג'וינט ישראל נכויות | JDC
יחד בעשייה חברתית למען אנשים עם מוגבלות

קבוצת למידה ככלי להעצמה ולפיתוח מיומנויות של זוגיות והורות בקרב אנשים עם מוגבלות

כתיבה ועריכה:
הילה שבורן
וד"ר בנימין הוזמי

תשע"א, 2011



**המודל עובד על-ידי
הילה שבורן ודר' בנימין הוזמי**

על בסיס התכנית
**"קבוצת למידה ככלי להעצמה של
אוכלוסיות עם מוגבלות"**
שפותחה על-ידי מכון טראמפ בבית איזי שפירא

במסגרת מהלך מקיף לקידום
המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה
ג'זינט ישראל - אגף נכויות ושיקום

בשיתוף עם
בית איזי שפירא - החטיבה הקהילתית

בסיוע
Jewish Federations of North America (JFNA)
&
UJA of Greater Toronto and Coast-to-Coast communities
through UIA Canada, as part of the
Israel Emergency Campaign
following the Second Lebanon War

ליצירת קשר עם מכון טראמפ ללימודי המשך בנכויות
טל': 09-7701219 | פקס: 09-7717139
דוא"ל: rasid@beitissie.org.il
אתר: www.beitissie.org.il

תוכן עניינים

3	פתח דבר
5	הקדמה
7	חלק א' - מבוא תיאורטי
13	חלק ב' - הורות מיוחדת
14	רקע
14	אוכלוסיית היעד של התוכנית
14	מטרות התוכנית וציפיות המשתתפים
16	קבוצות למידה - השלכות המאפיינים של אוכלוסיית היעד
17	הרכב הקבוצה וגיוס המשתתפים
19	מרכז הקורס ותפקידיו
21	מטרות הקורס, מבנה הקורס והתהליך
25	פירוט תכני הקורסים
38	סיכום ומסקנות
	חלק ג' - "זוגיות מיוחדת"
41	הכנה של צעירים עם לקויות למידה מורכבות לזוגיות ולחיי משפחה
42	1. רקע
45	2. "זוגיות מיוחדת" - קורסים לצעירים עם לקויות למידה מורכבות ועם קשיי הסתגלות ותפקוד
45	■ אוכלוסיית היעד של התוכנית
45	■ מטרות הקורס וציפיות המשתתפים
46	■ קבוצות למידה - השלכות המאפיינים של אוכלוסיית היעד
46	■ מבנה התוכנית
48	■ פירוט תכנים נבחרים
53	■ סיכום והמלצות
54	3. "זוגיות מיוחדת" - קורס להורים של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות
54	■ רקע
54	■ מטרות
55	■ אוכלוסיית היעד של הקורס
55	■ מבנה הקורס ופירוט תכנים נבחרים
58	■ סיכום והערכה
59	סוף דבר
61	מקורות ביבליוגרפיים

פתח דבר

אנו שמחים להגיש לכם חוברת זו, המיועדת לאנשי מקצוע העובדים עם צעירים עם מוגבלות ועם הורים שהם אנשים עם מוגבלות. התכנית פותחה במסגרת מהלך מקיף לקידום "המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה". מהלך זה, פרי יוזמתו של אגף נכויות ושיקום בג'וינט ישראל, בוצע בשיתוף עם החטיבה הקהילתית בבית איזי שפירא ובסיוע איחוד הקהילות היהודיות בצפון אמריקה ובקנדה לשיקום הצפון בעקבות מלחמת לבנון השנייה. התכנית "קבוצת למידה ככלי להעצמה ולפיתוח מיומנויות של זוגיות והורות בקרב אנשים עם מוגבלות" פותחה ובוצעה על-ידי מכון טראמפ ללימודי המשך בנכויות התפתחותיות בבית איזי שפירא.

מחקרים מראים כי רוב האנשים עם מוגבלויות בישראל חיים בקהילה. כ-56% מהם נשואים. כ-48% מהמבוגרים עם מוגבלות (בסך הכול כ-336,000 אנשים, מתוכם כ-123,000 עם מוגבלות בינונית וכ-113,000 עם מוגבלות קשה) הם הורים לילדים מתחת לגיל 18. אחוז ההורים משתנה על פי סוג הלקות: 65% מהמבוגרים עם נכות פנימית, 62% מהמבוגרים עם לקות ראייה, 55% מהמבוגרים עם מוגבלות פיזית, 38% מהמבוגרים עם מחלה נפשית, 19% מהמבוגרים עם פיגור שכלי ו-49% מהמבוגרים עם ליקוי אחר.

משפחות שיש בהן אדם בוגר עם מוגבלות מתמודדות בחיי היום-יום עם מגוון רחב של סוגיות ואתגרים, והן זקוקות לתמיכות משפחתיות שונות כדי לתפקד באופן מיטבי. במהלך מלחמת לבנון השנייה הועצם הצורך להתייחס למשפחה כמערכת אחת השותפה להתמודדות עם הנכות. מצבים מורכבים בהם משפחות נאלצו לטפל בנכים שהתפנו ממסגרותיהם או להתפנות עם ילדיהם, הציפו על פני השטח סוגיות כגון יחסי כוחות במשפחה, ניהול קונפליקטים, בידוד חברתי ועוד.

המהלך ל"קידום המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה" הניב מגוון תכניות שקידמו את יכולתן של המשפחות שיש בהן אדם בוגר עם מוגבלות, להתמודד טוב יותר הן בחיי היום-יום והן במצבי חירום.

המודל החברתי של נכות והתנועה לחיים עצמאיים שמים דגש על זכותו של האדם עם המוגבלות לכוון ולנהל את חייו, ככל שניתן, בכל תחומי החיים וביניהם זוגיות וחיי משפחה.

לעתים נקשרת לזוגיות או להורות של אנשים עם מוגבלות תפיסת עולם מוטעית, הגורסת כי עקב מוגבלותם הם אינם יכולים להקים משפחה או להיות הורים. בפועל, המציאות מלמדת כי לרוב האנשים עם מוגבלות יש חיי משפחה מלאים ומספקים. מחקרים רבים הוכיחו שהורים עם מוגבלות מסוגלים להיות הורים כשירים וטובים עם רמות גבוהות של אושר במשפחה. על כן, יש להעביר את מוקד הדיון מן השאלה - האם מותר לאנשים עם מוגבלות להיות הורים? - אל מציאת דרכי תמיכה וסיוע שיספרו את איכות ההורות שלהם.

התכניות המוצגות בחוברת זו מתייחסות לשתי קבוצות אוכלוסייה: אנשים צעירים עם מוגבלות המחפשים את דרכם בחיים והורים עם מוגבלות המתמודדים יום-יום עם סוגיות ייחודיות.

אחד הנושאים המעסיק במיוחד אנשים צעירים עם מוגבלות הוא זוגיות והקמת תא משפחתי. משתנים רבים מעורבים ביכולתם של הצעירים להתמודד עם הנושא, וביניהם: סוג המוגבלות ורמתה, הידע בנושא, הכלים שבידיהם, תמיכתה של משפחתם ברעיון (או התנגדותה לו), עמדות הסביבה ועוד.

להורים עם מוגבלות צרכים ייחודיים מסוגים שונים, שהם מתמודדים עמם בחיי היום-יום. הורותם כרוכה לעתים בהתמודדויות ואתגרים רבים כגון: סטיגמה חברתית, הצורך להסביר לילדיהם באופן בונה את מוגבלותם, הקושי להבחין בין מאפיינים של יחסים בין-אישיים שמקורם בשלבי התפתחות רגילים של ילדים והשלכותיהם על יחסי הורים-ילדים ובין הקושי הנובע מעצם היותם הורים עם מוגבלות. יתרה מזאת, ישנם חסמים הנובעים מהמאפיינים השונים של סוגי המוגבלויות, שיש להם השלכה על יחסי הורים-ילדים.

האתגרים המיוחדים הניצבים בפני שתי הקבוצות הללו העלו את הצורך בבניית תכניות למידה מותאמות, שתאפשרנה להעצים ולפתח מיומנויות של זוגיות או הורות בקרב אנשים עם מוגבלות.

ואכן, החוברת שלפניכם מתארת תכניות שפותחו עבור שתי הקבוצות ומספקת כלים להקים קבוצות למידה ייחודיות וללוות אותן.

זוהי חוברת אחת מתוך סדרה של פרסומים, שיצאו לאור בעקבות המהלך לקידום "המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה". החוברת משמשת בסיס לפיתוח תכניות חדשניות נוספות לתמיכה באנשים עם מוגבלות לקראת חיי משפחה ובהורים עם מוגבלויות שונות, במסגרת "מסד נכויות", שהוקם בדצמבר 2009 כשותפות אסטרטגית בין ג'וינט ישראל, ממשלת ישראל וקרן משפחת רודמן לשם פיתוח שירותים קהילתיים לאנשים עם מוגבלות ושילובם בקהילה.

שוש קמינסקי
מנהלת החטיבה הקהילתית
בית איזי שפירא

אביטל סנדלר-לף
ראש תחום מסד נכויות
אגף נכויות ושיקום, ג'וינט ישראל

הקדמה

בית איזי שפירא הוא ארגון החותר לשינוי חברתי ופועל לקדם את איכות החיים של אנשים עם צרכים מיוחדים. בית איזי שפירא נבחר על-ידי אגף נכויות ושיקום של ג'וינט ישראל לרכז את המהלך "המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה" ולהוביל אותו.

המכון הבין-לאומי ע"ש טראמפ ללימודי המשך בנכויות מהווה את חטיבת ההכשרה וההשתלמויות של בית איזי שפירא. הוא פועל לשיפור איכות חייהם של אנשים עם צרכים מיוחדים באמצעות תכניות הכשרה המבוססות על ראייה אקולוגית. המכון מציע מגוון רחב של קורסים, ימי עיון וכנסים בתחום השיקום המיועדים לשלושה קהלים מרכזיים:

- אנשי מקצוע ומתנדבים;
- הורים לילדים עם צרכים מיוחדים;
- אנשים עם צרכים מיוחדים.

קורסי הכשרה ופרויקטים מיוחדים מתקיימים במכון וגם מחוצה לו, בכל רחבי הארץ. חלק מההכשרות אף מתקיים בחו"ל.

במסגרת המהלך המקיף "המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה" עוצבו תכניות מגוונות שנועדו לחזק את המערכת המשפחתית. מכון טראמפ הוזמן לפתח תכנית שמטרתה להעצים ולקדם מיומנויות של הורות וזוגיות בקרב אוכלוסיות עם מוגבלות, ולהפעיל אותה על מנת לאפשר תפקוד אופטימלי של משתתפי התכנית כבני משפחה, כבני זוג או כהורים.

בשנים 2008-2010 פיתח מכון טראמפ, את התכנית "קבוצות למידה ככלי להעצמה ולפיתוח מיומנויות של זוגיות והורות בקרב אוכלוסיה עם מוגבלות", וביצע אותה בצפון הארץ ובשדרות. בחירת המודל של למידה משותפת המשלב למידה תיאורטית עם מפגש עמיתים חוויתי אפשר למשתתפים חוויה מעצימה מחד גיסא והרחבת המיומנויות והמעגלים החברתיים מאידך גיסא.

כפי שצוין לעיל (ראה "פתח דבר"), מטרתה של החוברת היא לסייע לאנשי מקצוע העובדים עם צעירים עם מוגבלות או עם הורים עם מוגבלות בהקמת קבוצות למידה ובהפעלתן. לאור ייחודיותן של קבוצות אלו והמורכבות הטמונה בהן, נראה כי הצלחתן תלויה בהשקעה רבה הן בטרם הפעלתן והן במהלך ההנחיה עצמה.

הקורסים עסקו בשני תחומים עיקריים:

הורות מיוחדת - קורסים שיועדו להורים עם לקויות פיזיות ועסקו בסוגיות המעסיקות הורים המתמודדים עם נכות פיזית מחד גיסא ועם מצב בטחוני מורכב ומאיים מאידך גיסא.

זוגיות מיוחדת - קורס שיועד לאוכלוסיית בוגרים עם לקות למידה, תפקוד והסתגלות שעמדו בפני פרק של זוגיות והתמודדו עם סוגיות הקשורות למעבר לחיי זוגיות ומשפחה. לאור ההשפעה הרבה שיש להורי הצעירים על התנהלותם ועל החלטותיהם בתחומים של זוגיות וחיי משפחה, התעורר צורך בהתערבות מערכתית והתקיימו גם מפגשי למידה להורים.

החוברת מתארת את מודל העבודה שהתפתח בכל אחד משני התחומים, וזאת על סמך הניסיון שהצטבר בקבוצות שפעלו במקומות הבאים:

- שתי קבוצות של הורות מיוחדת פעלו בשדרות בהנחיית גלי שוורץ וזיו סופר.
 - קבוצה של זוגיות מיוחדת פעלה בכרמיאל בהנחיית אלדד לשם. בכרמיאל אף התקיימו מספר מפגשים עם קבוצת ההורים.
 - באזור חיפה והקריות פעלה קבוצה של צעירים בהנחיית אלדד לשם, ובנוסף פעלה קבוצה של הורים בהנחיית דר' בנימין הוזמי.
- ניסיונות להקים קבוצות של הורות מיוחדת בחיפה ובעכו נעשו, אך לא צלחו. אל הסיבות לכך נתייחס בחוברת, בפרק הדין בתכנית "הורות מיוחדת", בהקשר של מטרות התכנית והתאמתן לציפיות המשתתפים. לגבי כל סוג של קבוצה נתאר את המבנה, את תכני הקורס ואת הנושאים המרכזיים שהיו כרוכים בבניית התכנית וביישומה. כמו-כן נציג את תגובות המשתתפים לתכנים ולמבנה ואת המשובים שהתקבלו במהלך יישומן של התכניות.

החוברת נחלקת לשלושה חלקים עיקריים:

החלק הראשון כולל מבוא תיאורטי הפורש בפני הקורא ידע בסיסי על החיפוש אחר זוגיות בקרב צעירים עם מוגבלות, על הקמת משפחה והתמודדות של הורים עם מוגבלות ועל קבוצות למידה. **החלק השני** מתייחס לתכנית "הורות מיוחדת" ומפרט את המשתנים שחשוב להתייחס אליהם במהלך הקמת הקבוצה והנחייתה. חלק זה מתאר את מטרות התכנית ואת המשתנים המרכזיים הרלוונטיים להקמת הקבוצה והפעלתה ומפרט את תכני הלמידה של הקבוצה.

החלק השלישי מציג את התכנית "זוגיות מיוחדת" לצעירים עם לקויות למידה או קשיים בתקשורת. הוא כולל תיאור של מטרות התכנית, מהלך הקורס ומבנה התכנית ותיאור מפורט של תכני הקורס. בנוסף, חלק זה מציג גם את ההיבט של הסדנאות שהתקיימו עם הורי המשתתפים בתוכנית.

אנו מאמינים כי הניסיון שהצטבר ותועד בחוברת זו יקדם את הפעלת המודל "קבוצות למידה ככלי להעצמה ולפיתוח מיומנויות של זוגיות והורות" וירחיב את השימוש בכלי זה בקרב אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים.

הילה שבורן
מנהלת תכניות לימודים
מכון טראמפ

דר' בנימין הוזמי
מנהל
מכון טראמפ

חלק א':

מבוא תיאורטי

חלק א':

מבוא תיאורטי

אנשים החיים עם מוגבלות זו או אחרת נתונים לעומס רב. כאשר משימות המשפחה, הזוגיות וההורות מתווספות - העומס והאתגרים גדלים. עליהם להתמודד עם מידת המוגבלות התפקודית, עם הפרעות הבריאות הייחודיות למוגבלותם, עם תפיסת החיים והזהות (שיכולה להוות גורם לחץ בפני עצמו), עם איכותם של יחסי התמיכה והקשרים המשפחתיים ועם החסמים החברתיים והסביבתיים (גלעד, 2007).

על אף ההתפתחות החברתית שהתרחשה בשני העשורים האחרונים בתפיסה החברתית של הנכות ובאמונה בזכותם של אנשים עם מוגבלות לחיים עצמאיים בקהילה, עדיין ההכרה החברתית בזכותו של אדם עם נכות להקים משפחה או אפילו לחיות בזוגיות, לוקה בחסר.

קיים חוסר משמעותי בשירותים מותאמים וייחודיים לאוכלוסיית האנשים עם מוגבלות ובתמיכות שהמדינה נותנת כיום ברמה החוקית לאנשים עם מוגבלויות, העומדים בפני אתגר של הקמת תא משפחתי או מתמודדים עם האתגרים הייחודיים שחיי המשפחה וההורות מציבים בפניהם. חוסר זה יוצר עומס רב יותר על בני המשפחה ההופכים למתווכים ועלול לגרום בעקבותיו שחיקה גדולה (גלעד, 2007). יתר על כן, גם שאר בני המשפחה זקוקים למידע, לתמיכה ולהדרכה בשלבי החיים השונים כדי שיוכלו לשמש מקור תמיכה ומשאב למשפחה כולה.

החיפוש אחר זוגיות

אחד השלבים שמשפחות שיש להן ילד עם מוגבלות מתמודדות עמו הוא מעבר הבן או הבת לבגרות - הם יוצאים לדרך עצמאית, מחפשים זוגיות ולעתים אף מבקשים להקים משפחה. בשלב זה ניצבות בפני הצעירים עם המוגבלות התלבטויות שונות. באותה עת הוריהם המצופים להיות יד מכוננת, מייעצת ומלווה, מתלבטים בדילמות מורכבות וקשות הכרוכות בסוגיות אלו ומתקשים לשמש מקור כוח ותמיכה לילדיהם.

כאשר צעירים עם נכות מתבגרים ומתחילים בגישוש אחר יצירת קשר זוגי ותכנון משפחה משלהם, עליהם לעבור כברת דרך בהבניה של זהות אישית ובבחירת בן הזוג.

תיאוריות רבות העוסקות בבחירה ובהעדפה של בני זוג, רואות את הנטייה לחיפוש אחר זוגיות ולהקמת משפחה כצורך אנושי אוניברסלי, שמטרתו לתת מענה לצרכים הבסיסיים במטרה לשרוד, להעביר את הגנים לדור הבא ולשמור על הצאצאים בצורה הטובה ביותר (מיקולינסר ופולוריאן, 1998). צורך זה מביא אנשים לבחור בני זוג מתוך הקבוצה החברתית שהם מרגישים שייכים אליה (Pediaditakis, 1998). אנשים בעלי מערכת ערכים דומה ומשתנים חברתיים דומים יימשכו זה לזה. חוקי האנדוגמיה תוחמים נישואים לחברים מאותה קבוצה. הפרה של כלל זה עלולה לגרום סנקציות על בני הזוג (Hutter, 1981). תיאוריית הערכים המשלימים גורסת כי בחירתו של אדם בעל תכונות חברתיות דומות היא השלב הראשון היוצר "מאגר" של מועמדים פוטנציאליים שייבחרו על בסיס משתנים אישיותיים משלימים (Winch, 1971).

להורים של בני הזוג יש השפעה על המעבר לזוגיות ועל בחירת בן הזוג, בייחוד כאשר לאחד מבני הזוג (או לשניהם) יש מוגבלות.

כאשר מדובר בזוגיות של אנשים עם מוגבלות, הספרות מתייחסת לקיומה של מוגבלות גם אצל בן הזוג כמשתנה מרכזי בבחירת בן הזוג, לדוגמה: מחקרים מראים כי עבור צעירים עם לקות ראייה השאיפה הראשונה היא למצוא בן זוג רואה (דשן, 1996). עבור אנשים עם לקות שמיעה - זהותם התרבותית תעצב את בחירתם. אנשים המזדהים עם קהילת החירשים וזהותם היא זהות חרשת, יגלו עדיפות ברורה לבן זוג חירש (שבורן, 2007). בסקר שנערך בארצות הברית דווח כי ל-23% מההורים עם המוגבלויות (לא כולל הורים חירשים) יש בן זוג עם מוגבלות (Olkin et al., 2006).

חששם של הורים לצעירים עם מוגבלות הוא אחד הקשיים במעבר לבהורות ולחיי משפחה. בקבוצות מיקוד שנערכו באנגליה הוריהם של צעירים עם פיגור שכלי קל, הביעו תחושת פחד מכך שאינם מבינים את תפקידם כהורים בתקופת המעבר (Tarleton & Ward, 2005).

הקמת משפחה והורות עם מוגבלות

ל-48% מהאנשים עם מוגבלות יש ילדים מתחת לגיל 18. נתון זה מתייחס להורים שנכותם היא התפתחותית וגם להורים שנכותם נרכשה במהלך החיים, לעתים אפילו לאחר הולדת ילדיהם. הורים עם מוגבלות מתמודדים עם אתגרים ובעיות הנוספים על קשיי ההורות הרגילים. בעיות אלו כוללות התמודדות עם סטיגמה חברתית ואפליה ועם קשיים כספיים ודחק (נאון, 2009). קשיים אלו משפיעים על תחושת ההגשמה והסיפוק מהחוויה ההורית (Olkin, 1999; Priestley, 2003). המחקרים המעטים הקיימים שעוסקים בחוויית ההורות של אנשים עם מוגבלות, מתמקדים במגבלות כישורי ההורות שלהם ובהשלכות המזיקות האפשריות, ואינם שמים דגש מספיק על ריבוי התפקידים של הורה עם מוגבלות, על הכוחות הנדרשים ועל המאבק החברתי הכרוך בהורות המיוחדת (גוטמן, 2006).

יתר על כן, מערכת היחסים בין הורה עם מוגבלות לילדו מושפעת גם היא מקיומה של מוגבלות אצל ההורה. דשן (1996) מתאר בספרו אודות האנתרופולוגיה של הנכות תהליכים במערכת היחסים של הורה עיוור עם ילדו הרואה. שני תהליכים עיקריים מעצבים מערכת יחסים זו: הבנת הילד את מהות הנכות והבנת ההורה את מהותה של ילדות עם ראייה בריאה. בתהליכים אלו טמונה המורכבות של הערכת הילד את ההורה וביסוס המעמד ההדדי של הילדים וההורים בתוך הבית. ככל שהילדים גדלים, כך הם מודעים להבדל שבין הוריהם ובין אנשים אחרים ונעשים מוטרדים מהבדל זה. לעתים יכולים להופיע ביטויים של רגשות עוינים מהילדים כלפי הוריהם. רגשות עוינים אלו יכולים לנבוע ממספר גורמים: כאשר הורים מסתייעים בילדיהם לצורך ניידות או לצרכים חיוניים אחרים הדבר מבליט את הילד ועשוי להביכו. לעתים הדבר אף עלול ליצור תחושת קיפוח של הילדים מול ילדים אחרים. ילדים עלולים להיתפס על-ידי חבריהם כשונים בשל מוגבלות ההורה. אם רמת המוגבלות של ההורה מגבילה את יכולתם של ההורים לבצע פעילויות מסוימות ולצאת לבילויים מסוימים עם הילדים, הדבר יבליט את השוני בין הילד לחבריו.

רגשות אלו יכולים להיות מורכבים ממבוכה, בושה, כעס ועוד. ההורים נדרשים למיומנות הורית טובה כדי שיוכלו לכוון את עמדות ילדיהם כלפיהם. סוגיה נוספת המעסיקה הורים עם מוגבלות היא נושא בטיחות הילדים ובריאותם. הורים עם לקות ראייה ציינו כי הקושי העיקרי שלהם בשנות החיים הראשונות של הילד הוא איתור סימפטומים של מחלות ומתן תרופות (גוטמן, 2006). לאור המצב הביטחוני, נושא הבטיחות היה בעל משמעות רבה בקבוצת ההורים בתכנית הנוכחית, וההתמודדות עמו הייתה אחת ממטרותיה של התכנית.

קבוצת למידה

קבוצת למידה היא קבוצה של משתתפים בעלי מכה משותף ועניין משותף, המגיעים למפגשים שבועיים שבהם הם עוסקים בלמידה תיאורטית מובנית המשולבת עם ביטויים ועם עיבוד רגשי. בתכנית בעלת מודל דומה שהופעלה עבור הורים לילדים עם לקויות למידה, השתתפו הורים שילדיהם אובחנו לאחרונה. ההורים הוזמנו לשישה מפגשים שבהם ניתן מידע בסיסי על לקויות למידה. התפיסה שהובילה את מפעילי התכנית נבעה מנקודת המוצא הבאה: המשפחה, ובייחוד ההורים, משפיעים על תהליכי החיברות של הילד. עמדותיהם של ההורים, אמונותיהם לגבי ילדם והידע שלהם על לקות הלמידה משפיעים ישירות על הדימוי העצמי של הילד ועל האופן שבו הוא תופס את יכולתו להצליח ולהגשים את מטרותיו כילד וכמבוגר. הקנייה של ידע אודות הלקות מפחיתה חרדה ומאפשרת להורים להגיב בצורה יעילה והולמת כלפי הילד, כלפי מוריו וכלפי חוויותיו הלימודיות. מעבר לידע שרכשו ההורים בקבוצה, המפגש עם עמיתים - הורים אחרים - תרם משמעותית להבנה שאינם לבד, ושיש הורים נוספים המתמודדים עם קשיים דומים (McWhirter, 1976).

בספרות נמצאו דיווחים על תכניות התערבות רבות במודל של קבוצת הלמידה (psychoeducation group). מרבית התכניות מיועדות להורים, ומטרתן להקנות מיומנויות של הורות להורים לילדים עם בעיות התנהגות או לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז (Bradley et al., 2003). בכל המחקרים דווח על השגת המטרות שבאה לידי ביטוי בשיפור משמעותי באיכות הקשרים הזוגיים בין ההורים, בירידה בקשיי ההתנהגות של הילדים, ובשיפור הקשרים הדיאדיים בין ההורים לילדיהם (Berge et al., 2010; Bradley et al., 2003).

אחד השינויים המשמעותיים המתרחשים במודל התערבות הנשען על קבוצת למידה, הוא שינוי בדפוסי החשיבה. ישנו מעבר לחשיבה אופטימית יותר המאפשר למשתתפים תחושת שליטה טובה יותר על חייהם (כהן, 2008). דפוסי חשיבה חדשים אלו מאפשרים במידה מסוימת הפחתה של חרדה, מתח ודיכאון ושיפור באיכות החיים (Ritvo, Irvine, Katz et al. 2000).

חסרונות המודל: אין מקום בקבוצת למידה לבחינת ההיסטוריה האישית ודפוסי החשיבה או ההתנהגות לאורך השנים של כל אחד מהמשתתפים. בנוסף, לא תמיד ישנה אפשרות להתייחס לצרכים פרטניים של כל אחד מהמשתתפים, ויש להפנותם לסיוע פרטני. כמו-כן, לא ניתן להתייחס לכל ההיבטים הרגשיים

והקוגניטיביים שהמשתתפים מעלים במהלך המפגש (כהן, 2008).

בתכנית משותפת זו של אגף נכויות ושיקום של ג'וינט ישראל ושל בית איזי שפירא בחרנו לעבוד במודל הקבוצה הלומדת מתוך רצון לפתח כלי התערבות נוסף המותאם לאוכלוסיית האנשים עם מוגבלות. לא עוד קבוצת תמיכה דינמית וטיפולית, כי אם קבוצה בה המשתתפים נחשפים למקורות ידע במטרה של העצמה ועידוד של עצמאות, שינוי בדפוסי ההתנהגות והחשיבה ולקיחת אחריות.

מטרת התכנית הייתה העצמתם של המשתתפים באמצעות הקניית ידע בתחומי הזוגיות, המשפחה, ההורות והמנהיגות ההורית ולמידה משותפת לא רק מהמנחה, אלא גם מהעמיתים - אלו שנשארים עמם בקהילה ומשיכו לשמש מקור של תמיכה ועידוד להמשך התהליך.

חלק ב':

”הורות מיוחדת”

רכזי הקורסים: גב' גלי שוורץ ומר זיו סופר

אשת הקשר בשדרות: גב' ניצה דינור, רכזת קהילה נגישה
ואחראית על המהלך
”המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה” בשדרות

חלק ב':

"הורות מיוחדת"

רכזי הקורסים: גב' גלי שוורץ ומר זיו סופר

אשת הקשר בשדרות: גב' ניצה דינור, רכזת קהילה נגישה ואחראית על המהלך
"המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה" בשדרות

רקע

התכנית הראשונה שנתאר אותה היא תכנית "הורות מיוחדת", שתוכננה מתוך מחשבה כי הורים עם מוגבלות המתמודדים עם אתגרים נורמטיביים של הורות וכן עם סוגיות הקשורות לנכותם ועם המצב הביטחוני במקום מגוריהם, ימצאו בקבוצת העמיתים משענת ומסגרת תמיכה. הם יוכלו ליהנות מלימודים שיעצמו את הכלים שברשותם לניהול חיי המשפחה ויחזקו את תחושת המסוגלות ההורית, ובכך ישפרו את איכות חייהם.

בעקבות המצב הביטחוני ששרר בשדרות ובצפון הארץ, ובשל לקחים ממלחמת לבנון השנייה שבה התעורר צורך לתמוך באוכלוסיות נכים, הוחלט לפתוח קבוצה לומדת להורים, שהמכנה המשותף להם הוא נכותם הפיזית והיותם הורים המתמודדים בו-זמנית עם נכות, עם הורות ועם המתח הנוצר בשל המצב הביטחוני.

אוכלוסיית היעד של התוכנית

התכנית נועדה לתושבי אזורים שיש בהם סיכון ביטחוני עם נכות פיזית, שהם הורים לילדים בטווח הגילים מ-0 ועד 18. בפועל השתתפו בה גם הורים לילדים שגילם מעל 18, לרבות משתתפת שכל ילדיה בוגרים.

כל אחת מהקבוצות התאפיינה בפרופיל שונה של משתתפיה והתמודדה עם אתגרים שונים. קבוצות מסוימות התחילו ולא הצליחו להתרומם, בעוד במקומות אחרים ההצלחה הביאה לקורס המשך. גם התכנים עודכנו בהתאם לגילם של ילדי המשתתפים ולסוגיות שהעסיקו אותם. עם זאת, כמה נושאים מרכזיים עלו בכל הפרויקטים, ונדרשה התייחסות מעמיקה אליהם.

מטרות התוכנית וציפיות המשתתפים

מטרות התכנית, כפי שהוגדרו על-ידי הגופים המארגנים, היו:

1. לחשוף את ההורים למודלים תיאורטיים הנוגעים להתפתחות ולהורות;
2. לפתח אצל ההורים ידע על תהליכים משפחתיים ולהעלות את המודעות לתהליכים אלו;
3. לספק להורים כלים להתמודדות עם מצבים יום-יומיים הנגזרים מהתפקיד ההורי;

4. לספק במה להעלאת סוגיות הקשורות לתפקיד ההורה;
5. לאפשר שיח והתייחסות להתארגנותם של הורים עם מוגבלויות במצבי חירום;
6. למקד את הצרכים שיעלו במסגרת ההשתלמות, ולנסות לבנות אסטרטגיה לקבלת מענים לצרכים אלו.

הספרות מדברת על פערים העלולים להיווצר בהגדרה או בהבנה של מטרות הקבוצה בין הגוף היוזם, המנחה והמשתתפים. הצבת מטרות לקבוצה שהוקמה ביוזמתם של גורמים חיצוניים לקהילה מורכבת יותר מאשר הגדרת מטרות לקבוצות המורכבות ממטופליו של המנחה. הארגון שיזם את הקבוצה מניח שקיים צורך שהקבוצה אמורה לתת לו מענה. בפועל הדבר מצריך בירור של המטרות עם המשתתפים והגעה להסכמה משותפת בדבר המטרה (פיליפס, 2004). בתכנית "הורות מיוחדת" הגיעה היוזמה של ג'וינט ישראל ושל בית איזי שפירא למספר קהילות, ועד מהרה הסתבר שאכן היה צורך לתאם את הציפיות ולהבהיר את המטרות יחד עם המשתתפים הפוטנציאליים. בעוד בקורסים הראשונים תהליך בירור המטרות נעשה "תוך כדי תנועה" במהלך המפגשים הראשונים, בקורסים הבאים החל התהליך משלב הריאיונות המקדימים עם המועמדים לקבוצת הלמידה. בחלק מהקבוצות התבררו המטרות במהלך המפגשים הראשונים. במקומות אחרים הגדרת המטרות ותיאום הציפיות בין הגורמים היוזמים, המארגנים והמשתתפים היו המכשול העיקרי והסיבה להפסקת קיומן של הקבוצות.

יש לציין כי גם במקומות שהתקיימו בהם ריאיונות אישיים מקדימים עם המועמדים, עדיין נותרה פתוחה שאלת המטרות - כמו-גם המינון של התיאוריה ביחס לחלקים הרגשיים - והיא שבה ועלתה במהלך הפעלת התכנית.

בחלק מהקבוצות הפער בין מטרות התכנית (כפי שהוגדרו מראש ואושרו) ובין ציפיות המשתתפים ערער את הביטחון בעצם קיומה של הקבוצה (פיליפס, 2004) ואף הביא להפסקה של חלק מהתכניות לאחר מפגשים ספורים. לדוגמה, בקורס שהחל בחיפה התקיימו ריאיונות אישיים שבהם נערך תיאום ציפיות והובהרו מטרות הקורס ואופיו כקבוצת למידה. היה נראה כי המטרות ואופי הקבוצה מקובלים על המועמדים. אף על פי כן, במהלך המפגשים שהתקיימו ביטאו משתתפי הקבוצה התנגדות עזה לכל נושא תיאורטי שהוצג על ידי המנחה, וציפו למעשה לקחת חלק בקבוצה דינמית שבה הם יעלו את התכנים הבווערים בחייהם. פער זה בהגדרת מטרות הפרויקט הביא להפסקת הקורס בשליש הראשון שלו. בקורס בשדרות, לדוגמה, הפערים בין הציפיות והגדרת המטרות התבהרו והתבססו. המשתתפים נהנו לקבל מהמנחה ידע ותיאוריה, ולאחר מספר מפגשים הצליחו לחבר את התכנים לחוויותיהם האישיות ולקבל פרספקטיבה חדשה על חייהם האישיים. במבט לאחור בסיום התכנית ביטאו ההורים (במשוב שנתנו על הקורס) שביעות רצון גבוהה מהתכנית, מעצם הפעלת הקבוצה כקבוצת למידה ומהשגת המטרות כפי שהוגדרו על-ידי הגופים המארגנים, אף-על-פי שהציפיות הראשוניות שעמן הגיעו לקורס היו שונות. עם זאת, המשוב גם הצביע על צרכים נוספים של ההורים שלא קיבלו מענה כמו צורך בפעילות פנאי.

קבוצות למידה - השלכות המאפיינים של אוכלוסיית היעד

הספרות בתחום הנחיית קבוצות עוסקת רבות בתהליכים לגיבוש קבוצה ובתהליכי הבחירה של המודל לבניית הקבוצה.

בעוד בקבוצות רבות המפגשים הראשונים מתוארים כמלווים בתחושות של אופוריה והערצה למנחה, ורק לאחר מכן מתחילים להיווצר דפוסים של כוח מול חוסר ביטחון (לב ויזל וקסן, 2002), בקבוצות הלמידה בתכנית התהוו תהליכים שונים. התכנית הוצגה למועמדים מלכתחילה כקבוצה לומדת ולא כקבוצה דינמית. המטרה הייתה ליצור ציפיות מותאמות ככל האפשר. ההתייחסות לקבוצה הייתה כאל קבוצה לומדת גם בהמשך - המשתתפים קיבלו קלסרים, והוסבר להם שיובאו חומרים תיאורטיים בכל מפגש. בגלל אופיה של הקבוצה והמבנה השונה שלה התעוררה חשדנות רבה לגבי מודל העבודה, החל ממפגשי ההיכרות המוקדמים. בחלק מהקבוצות המשתתפים היו הורים לילדים בגיל בית ספר, והם היו רחוקים מאוד מחוויית הלימודים. עבור רבים מהם עצם הלמידה היוותה איום והעלתה תחושות של חוסר ביטחון שבוטאו הן באופן ישיר והן באמצעות acting out. חלקם אף העלו התנגדויות שונות. המנחה נתפס כמאיים וכמרוחק. רק לאחר מספר מפגשים, כאשר המשתתפים נחשפו למודל ולמדו להכיר אותו, הם חשו מועצמים ובטוחים יותר. ההערכה למנחה התבססה: מצד אחד - כבעל ידע, ומצד שני - כמכיל ומקבל.

כמו בקבוצות רבות נלקחו תפקידים בתהליך גיבוש הקבוצה, והמשתתפים חיפשו את מקומם בקבוצה. בקבוצת הלמידה המשתתפים נדרשים לפתח יכולת להתייחס לחומר תיאורטי ולבחון בהדרכת מנחה המפגש את האופן שבו התיאוריה באה לידי ביטוי בחיי היום-יום שלהם. תהליך זה גרם לכך שהמשתתפים שכבר בשלבים הראשונים של קיום הקבוצה גילו יכולת להבין ולהגיב לחומר התיאורטי במהירות יחסית, יצרו לעצמם כוח ומעמד. אותם הורים שגילו בתחילת התהליך קושי בלמידת החומר התיאורטי, העלו בהקשר זה, קשיים בתחושת המסוגלות ההורית. (בבירור שערכו המנחים עלה כי רוב ההורים בקבוצה היו גם ילדים עם קשיי למידה). לאור זאת, חלק מעבודת המנחים נגעה גם ביכולת של ההורים להבין ולקבל את קשיי הלמידה של עצמם ובפיתוח תחושה של מסוגלות הורית. התייחסות זו לקשיים העלתה את האמפתיה והקבלה של חברי הקבוצה שהיו זקוקים לזמן ארוך יותר או להתאמות בהנגשת החומרים התיאורטיים.

במפגש הראשון התיקיות שחולקו למשתתפים העלו חיוך ועוררו תחושה של השקעה, אך לאחר שנתבקשו לקרוא יחד בדף או לצפות במצגת עלו מיד החששות. המשתתפים חששו שיידרשו מהם מבחן או מטלות לימודיות מסובכות. האיום שנוצר על-ידי הבאת תיאוריות לחדר הקבוצה עצר את המשתתפים, ורק כעבור זמן הם העזו להשתתף, לחשוף את עצמם ולהביא דוגמאות מחייהם או להתייחס לחומרים הנלמדים. לדוגמה, כאשר דובר על המעבר להורות, והמנחה הציגה את האתגרים בשלב זה של החיים מההיבט התיאורטי, התבקשו המשתתפים לתאר כיצד היה שלב זה עבורם. מאחר שהנושא הועלה בשלב ראשוני של הקורס (מפגש שלישי), רק המשתתפים שתפסו עמדות כוח בקבוצה הצליחו להביא לידי ביטוי את חווייתיהם האישיות. בהמשך התהליך, לקראת המפגשים האחרונים, כאשר כל משתתפי הקבוצה הגיעו למקום שממנו הם יכולים להביע את עצמם ומועוניינים לעשות זאת, הם התייחסו גם לתכנים התיאורטיים

והצליחו לקשר אותם עם חוויות מחייהם. ואמנם, רובם הצליחו לעשות אינטגרציה של החומרים שנלמדו לאורך הקורס.

תהליך הלמידה היה חדש למשתתפים בקורסי ההורות המיוחדת. אף-על-פי שתחילה הייתה רתיעה של המשתתפים מהחומרים התיאורטיים, הרי התהליך האישי שהם עברו היווה חלק מהישגי התכנית - מהאמונה ביכולתם לחזור ללמוד (ואף ליהנות מכך), ליישם את הנושאים בבית ולשתף את האחרים ועד להנאה מהחוויה של בכלל לצאת מהבית - ולא כחובה, אלא מתוך רצון.

חוסר בהרגלי למידה של המשתתפים הקשה על הלמידה התיאורטית. מתוך הקבוצה התעורר צורך לשימוש רב בסימולציות ובדין פתוח. במפגשים הראשונים התקשו המשתתפים לשמור על ריכוז לאורך שעותיים וחצי. בנוסף, לחלקם היה קושי בקריאה או בכתיבה, הן בשל לקויות פיזיות והן בשל מיומנויות למידה. בקבוצות מסוימות שבהן הרגלי הלמידה היו דווקא מעולים, המוצפות הרגשית של הנושא הקשתה על ויסות תהליכי הלמידה.

הרכב הקבוצה וגיוס המשתתפים

בתחילת התהליך היה נדמה כי הכיוון הנכון לגיוס המשתתפים היה איתור קהל יעד הומוגני יחסית. נקבעו מספר משתנים שהוחלט לקחתם בחשבון: גיל הילדים של משתתפי הקבוצה, סוג הנכות של ההורים (פיזית, חושית, נפשית או שכלית) וחומרתה, סיבת הנכות (נכות התפתחותית או כתוצאה ממחלה/תאונה), מועד התהוות הנכות - לפני או אחרי הקמת המשפחה. ברור שככל שהרכב הקבוצה הומוגני יותר, כך קל יותר להגיע להרמוניה במטרות הקבוצה, והדבר משפיע ישירות על המוטיבציה של המשתתפים (Vinter, 1967).

האתגר העיקרי שנתקלנו בו בכל קבוצות ההורים, היה להגיע למאגר נתונים גדול מספיק שממנו יהיה ניתן לאתר ולהזמין לקבוצת הלמידה את המועמדים המתאימים, שיש להם מאפיינים ומטרות דומים. בפועל, ברוב המקרים לא היה ניתן לאתר כמות מספקת של קהל יעד הומוגני. לדוגמה, בקורס בשדרות הייתה לכל ההורים מוגבלות פיזית, אך לא הייתה הומוגניות מבחינת הגיל של הילדים.

מצב זה העצים את ההתלבטות לגבי הקריטריונים להרכבת הקבוצה. מחד, היה ברור שמידה גבוהה של הומוגניות בהרכב הקבוצה תאפשר התייחסות טובה יותר לסוגיות המעסיקות כל אחד מהמשתתפים. מאידך, היה קושי להגיע למספר גדול ומספיק של מועמדים או לסרב לאדם המעוניין להצטרף לקבוצה, בייחוד כאשר זו אולי ההזדמנות היחידה שלו להיות חלק מפעילות כזו ביישובו בתקופה הקרובה. הסוגיה מתחדדת עוד יותר כאשר מדובר במספר מועט של מפגשים (כהן, 2008) ובקבוצת למידה, שחשוב כי התכנים המובאים על-ידי המנחה יהיו רלוונטיים עבור כל משתתפיה.

אחת התובנות שלנו מהתהליך היא שביישובים שונים יש להגמיש באופן מושכל את הקריטריונים למיון המועמדים כדי לאפשר איתור מועמדים והקמת קבוצה. בתהליכי העבודה מצאנו כי בחלק מהקבוצות התגבשות הקבוצה הייתה קשורה לרמת הבדידות שחשו המשתתפים באותו יישוב. ביישובים שבהם תחושת הבדידות הייתה עוצמתית יותר, הומוגניות הקבוצה שיחקה תפקיד פחות מרכזי בתהליכי הגיבוש.

משתנה נוסף שחשוב לקחת אותו בחשבון הוא היכרות מוקדמת של המשתתפים זה עם זה. ברוב היישובים קיימת קהילה של אנשים עם מוגבלות המכירים זה את זה היכרות מוקדמת מאירועים ומתכניות קהילתיות שונות כגון קהילה נגישה או פעילות משותפת בעמותה כלשהי - "ניצן", "אחוזה" וכדומה. קושי התעורר כאשר חלק מחברי הקבוצה אכן הכירו את המשתתפים האחרים, אך חלק אחר לא הכירו אף משתתף, ולכן חששו להצטרף לקבוצה והתקשו בכך. גם מהיבט זה יש מקום לחשוב כיצד ליצור היכרות מוקדמת ו/או לסייע לאדם במפגשים הראשונים להכיר לכל הפחות חלק ממשתתפי הקבוצה באופן אישי.

גיוס משתתפים

תהליך גיוס המשתתפים החל באיתור מאגרי נתונים קיימים על-אודות הורים עם נכויות בקהילות היעד. התברר כי ברוב היישובים שבהם תוכנן להתקיים קורס, לא היה מאגר נתונים זמין וגדול דיו על הורים עם מוגבלות שיש להם ילדים עד גיל 18. על כן נדרשו מאמצים רבים כדי לאתר את קהל היעד ולהגיע אליו. סוגיית הקריטריונים לקבלה לקבוצה שבה דנו לעיל עוררה התלבטויות לא מעטות במשך התהליך.

יתרה מזאת, בשל הקושי לגייס משתתפים והרצון להגיע לקהל רחב ככל שניתן, שאלת ההצטרפות תוך כדי התהליך עמדה על הפרק כל הזמן. בקורס הראשון בשדרות וגם בקורסים שהתחילו בחיפה ובעכו, ניתנה אפשרות להצטרף גם לאחר המפגש הראשון - לכל המאוחר עד המפגש השלישי. בעוד בשדרות זה אכן הרחיב את הקבוצה, במקומות אחרים כניסתם של המשתתפים החדשים לא חיזקה את הקבוצה ואולי אף החלישה אותה. בקורס השני בשדרות נסגרה ההצטרפות עם תחילתו של המפגש השני, והדבר יצר בקרב המשתתפים תחושה חזקה יותר של אחווה ומחויבות לקבוצה.

בקורס ההמשך התבסס הגיוס על שלושה מקורות:

1. משתתפי הקורס הראשון. לקראת פתיחתו של הקורס השני נוצר קשר עם כל משתתפי הקורס הראשון והם הזמנו לפגישה קבוצתית שמטרתה היו לבדוק את הנכונות ואת המוטיבציה שלהם להשתתף בקורס נוסף ולתאם ציפיות.
2. משתתפים שהגיעו בעקבות המלצה של משתתפי הקורס הראשון.
3. משתתפים פוטנציאליים חדשים שאותרו באמצעות תכנית "קהילה נגישה" שפעלה ביישוב. עם משתתפים אלו התקיימו ריאיונות אישיים בתוך הבהרת מטרתה ומהותה של קבוצת הלמידה ותיאום ציפיות.

מרכז הקורס עמד בקשר עם המשתתפים לאחר שלב האיתור ולקראת הזמנתם לריאיונות ההיכרות. הריאיונות נערכו בשיתוף פעולה עם אשת הקשר בקהילה. שניהם ביחד החליטו מי יהיו משתתפי הקבוצה

ושמרו עמם על קשר רציף לכל אורך חיי הקבוצה.

היכרות מוקדמת עם המשתתפים - ריאיונות מקדימים

לויין (Levine, 1976) מדגיש את החשיבות הגדולה של קיום ריאיון אישי בין המרכז למועמד להשתתפות לפני פתיחת הקבוצה. אחת ממטרותיו של הריאיון האישי היא להכיר את מטרותיו של המועמד לקבוצה ולחברן למטרות הקבוצה כהכנה לדין הקבוצתי על מטרות התכנית. במקרה זה הדין הוא מוגבל, מכיוון שמצד אחד יש זרימה והתאמה, אך מצד שני מטרות הקורס כבר הוגדרו על-ידי יוזמי הפעילות, וכך גם מהות הקבוצה כקבוצת למידה. המועמדים נבחרו להגיע לריאיון האישי על בסיס ההנחה שהם עשויים להתעניין במטרות אלו. למנחה יש מנדט מוגבל ביותר לשנות באופן יסודי את מהות הקבוצה או את מטרותיה המרכזיות.

בקורס הראשון שהתקיים בשדרות לא נערכו ריאיונות אישיים בשל היכרות מוקדמת של הרכזת בקהילה עם המשתתפים. עד מהרה התברר כי החלטה זו הייתה שגויה, ובקורסים הבאים הוחלט על קיום הריאיונות האישיים. עם זאת, קיומם של הריאיונות לא היה פשוט. הקשיים בגיוס המשתתפים לא אפשרו לזמן את כל המועמדים ליום מרוכז. הריאיונות החלו "להיגרר" על פני ימים רבים - דבר שיצר חריגה בתקציב שהוקדש לריאיונות. בנוסף, משתתפים שהצטרפו ברגע האחרון לא הספיקו להתראיין, וכך בכל אחד מהקורסים השתתפו גם אנשים שלא ראינו כלל. הייתה לכך השפעה על שלב ההתגבשות של הקבוצה.

מרכז הקורס ותפקידיו

לכל קורס בתכנית מונה מרכז. נוסף לכך היו בכל קורס גם מרצים נוספים שהוזמנו למפגש אחד או שניים.

מרכז הקורס היה אחראי לבצע את הריאיונות המקדימים, לתאם את הציפיות, ללוות את חברי הקבוצה לאורך הקורס ולשמור על קשר עמם, להתאים את התכנים ולהנחות את המפגשים. השילוב במודל שתואר לעיל בין תהליך של למידה ובין קבוצת שווים תהליכית דורש מהמרכז מיומנויות גבוהות ומורכבות - עליו להיות בעל כישורים ויכולות במספר תחומים:

1. עליו להיות מצוי היטב בחומרים התיאורטיים של נושאי המשפחה, ההורות והמעברים בחיים, כמו-גם בתכנים הקשורים ללקויות למידה ולנכויות.
2. עליו להיות בעל יכולות הוראה טובות ויצירתיות, בייחוד כאשר הוא עובד עם אוכלוסייה שאינה מורגלת ללמוד ומיומנויות הלמידה שלה אינן גבוהות, או עם אוכלוסייה של אנשים עם לקויות למידה.
3. עליו להיות רגיש מאוד לצרכי המשתתפים, כך שיוכל לנווט ולאזן בין מרכיב הלמידה למרכיב הרגשי ולמצוא את המינון המתאים לכל אחד מהם.
4. עליו להיות מסוגל לגלות גמישות בין הצגת החומרים המובאים, עיבודם והתאמתם לתכנים העולים בקבוצה ובין הצבת גבולות ושמירה - עד כמה שאפשר - על המודל של קבוצת למידה.
5. עליו להיות מצוי ומנוסה בהנחיית קבוצות: להבין את התהליכים המתרחשים בקבוצה, לטפל בהתנגדויות ולהגיב לתפקידים השונים של כל משתתף.

תפקידי מרכז הקורס

מרכז קורס ההמשך בשדרות קיים קשר עם המשתתפים לאחר שלב האיתור ולקראת הזמנתם לריאיונות המקדימים (Intakes). יתרה מזאת, הריאיונות נערכו על-ידי מרכז הקורס ובנוכחות אשת הקשר בקהילה במסגרת שיתוף הפעולה ביניהם. שניהם ביחד קבעו מי יהיו משתתפי הקבוצה ושמרו על קשר רציף עמם לכל אורך חיי הקבוצה.

יתר על כן, המרכזים של שתי הקבוצות שפעלו בשדרות היו בקשר עם המרצים הנוספים לקראת המפגשים שאותם הנחו. בשיחות עמם הועבר להם מידע חיוני לגבי הקבוצה: מספר המשתתפים, צרכיהם, מגבלותיהם הפיזיות, אופי הלמידה שלהם ומאפייני הדינמיקה הקבוצתית.

בנוסף לכך מרכז הקורס היה אחראי על עדכון התכנית בהתאם לצרכי הקבוצה וציפיותיהם של חבריה.

שאלת האחריות על ההשתתפות והשמירה על ה-setting היא שאלה העולה בהקשר של כל מנחה קבוצות. לשם יצירת תנאים שיאפשרו למשתתפים הגעה נגישה, המרכז הפעיל את הגורם הרלוונטי בקהילה, רכזת תחום קהילה נגישה. מכיוון שלמשתתפים בתכנית זו היו קשיים אובייקטיביים רבים יותר להגיע, חלק מתפקידו של המרכז היה ליצור קשר עם משתתפים ולעודד אותם להגיע בין פגישה לפגישה. מצד אחד, היה חשוב להדגיש את אחריותם של המשתתפים להיות נוכחים ולהגיע בזמן ואת מחויבותם כלפי חברי הקבוצה האחרים. מצד שני, חלק מהמשתתפים היו אנשים שזו הייתה התנסות ראשונה שלהם בקבוצה בכלל ובקבוצת למידה בפרט. עקב החששות הרבים נדרש "חיזור" רב אחריהם גם לאחר המפגש הראשון.

רק במהלך קורס ההמשך בשדרות - הקורס השני - הגענו לאיזון עדין בין מידת האחריות שניתנה למשתתפים לבין תיווך ו-reaching out שעשה המרכז. בעוד בתחילת הקורס הראשון המרכז התקשר לכל אחד מהמשתתפים בין מפגש למפגש וניסה לעזור להם להתמודד עם מכשולים שמנעו מהם להגיע, בקורס ההמשך המרכז שלח מסרון למשתתפים ששימש תזכורת למפגש הבא ולחשיבותה של הנוכחות בו. פעולה זו חיזקה את הקשר עם המנחה, אך השאירה את האחריות בידי המשתתף.

גם בשיחות הסיכום בלט באופן מיוחד מקומו המשמעותי של מרכז הקורס. מעבר להיותו דמות מלווה ותומכת, המרכז נתפס גם כמודל לחיקוי וכדמות מעצימה שהאמינה ביכולתם של המשתתפים לעשות דברים שהם נטו להימנע מהם.

נוכחותו של המרכז לאורך הקורס כולו (גם במפגשים שלא הוא העביר את התכנים שלהם) ויכולתו לחבר בין התכנים משבוע לשבוע ולקשר את הדוגמאות שהמשתתפים הביאו בנושא מסוים עם נושאים אחרים, אפשרו למשתתפים להבין את הרצף וההקשר וליישם את החומרים הנלמדים.

המשתתפים ציינו עד כמה היה חשוב להם לקבל תחושה של חיבוק ושמירה מהמרכז כדמות הורית קבועה לאורך התהליך.

מטרות הקורס, מבנה הקורס והתהליך

מטרות הקורס

תכני הקורס הותאמו למטרות ממוקדות יותר, שנגזרו מהמטרות הכלליות של התכנית שהוצגו לעיל. כך הוגדרה מטרת העל: "גיבוש קבוצה של הורים עם מוגבלות לשם הקניית ידע וכלים תיאורטיים ומעשיים, שיסייעו למשתתפים בהתמודדות עם המורכבות של ההורות בעודם נתונים במצב ביטחוני קשה, והנכות הפיזית מקשה על תפקודם".

מטרות המשנה הוגדרו כדלקמן:

1. לימוד ושכלול של המיומנויות להתמודדות ההורים עם הילדים במצבי דחק, ומתן כלים לתמיכה ולהפחתת החרדה - הן של הילדים באמצעות הוריהם והן של ההורים עצמם.
2. לימוד דרכי תקשורת יעילות ואפקטיביות עם הילדים, ובעיקר עם בני הנוער. (גיל ההתבגרות טומן בחובו קשיים לא מעטים עבור בני הנוער, עבור הוריהם ועבור התקשורת והיחסים המשתנים בין ההורים לילדים בגיל זה).
3. פיתוח מנהיגות והעצמתם של ההורים.
4. חיזוק הקשר בין המשתתפים ויצירת תחושה של מחויבות הדדית כך שהמסגרת תשמש קבוצת עבודה להעלאת סוגיות וצרכים ולקידום נושאים אישיים וקבוצתיים.

מבנה הקורס

כל קורס נבנה כרצף של 12 מפגשים בני 3 שעות אקדמיות כל אחד. נושאי המפגשים היו ידועים מראש. תכנית ראשונית הוצגה למשתתפים במפגש הראשון. היא עודכנה על-פי קצב ההתקדמות של הקבוצה ועל-פי צרכיה, כפי שעלו לאורך התהליך. בכל מפגש הובא נושא תיאורטי שהוצג על-ידי מרכז הקורס, ולאחר מכן נערך דיון קבוצתי שבו הובאו ונותחו דוגמאות מחיי המשתתפים הקשורות לנושא המפגש.

להלן תוכניות הקורסים שהתקיימו בשדרות:

1. קורס הורות מיוחדת

מספר השעות	שם המרצה ותוארו	פירוט נושאי הלימוד	מספר המפגש
3	גב' גלי שוורץ מר זיו סופר נציגי ג'וינט ומשרד הרווחה	היכרות ותיאום ציפיות.	1
	גב' גלי שוורץ	הבנת המשפחה כמערכת, מושגי יסוד מרכזיים - גבולות ותפקידים	
2.5	גב' גלי שוורץ מר זיו סופר	מהי משפחה והורות מיוחדת עבורי? תיאום ציפיות ונהלים בקבוצה. המשפחה כמערכת - פתיח.	2
2.5	מר זיו סופר	זוגיות ומעבר להורות - ציפיות, מעמד ותפקידים.	3
2.5	גב' גלי שוורץ	מעגל החיים המשפחתי - שינויים, מעברים ומשברים. ההורים כמקור הכוח והעוצמה.	4
2.5	מר זיו סופר	התפקיד ההורי והסמכות ההורית.	5
2.5	גב' גלי שוורץ	להיות הורים מובילים ומנהיגים במשפחה - ההורים כמודל בתפקידים המשתנים במעגל החיים המשפחתי.	6
2.5	גב' גלי שוורץ מר זיו סופר	תקשורת בין-אישית ואסרטיביות בתוך ניהול קונפליקטים ותהליכים של קבלת החלטות בתת-המערכות במשפחה (זוגיות, בין האחים, משפחה מורחבת)	7
2.5	מר שמוליק צור	סיפור הורות אישי - המסע לטורקיה.	8
2.5	מילבת - מר עופר ג'אן	התאמת סביבת המגורים. הכרות עם אביזרים מותאמים.	9
2.5	מר זיו סופר	התמודדות עם לחץ וטראומה (פנים וחץ-משפחתיים).	10
2.5	גב' איריס סמסון מר זיו סופר	התמודדות עם לחץ וטראומה טכניקות של הרפיה.	11
3	דר' בנימין הוזמי בנוכחות נציגי ג'וינט ובית איזי שפירא	האושר סיכום ומשוב	12

2. הורות מיוחדת - קורס המשך

מספר המפגש	שם המרצה ותוארו	פירוט נושאי הלימוד	מספר השעות
הכנה	מר זיו סופר	ראיונות	4
1	מר זיו סופר	היכרות ותיאום ציפיות. סיכום וחזרה על תכני הקורס הקודם	2.5
2	גב' גלי שוורץ	סמכות הורית ומנהיגות	2.5
3	מר זיו סופר	דחק וחרדה - הכרת המושגים בתוך מתן כלים לתמיכה בילדים במצבי דחק וחרדה.	3
4	מר זיו סופר	פרידה ואינדיבידואציה מהילדים במצב של סיכון בטחוני	3
5	גב' סיגל דרעי	אימון אישי - מודעות עצמית, קידום מטרות אישיות ומשפחתיות.	3
6	גב' סיגל דרעי	אימון אישי - ניהול רגשות, חשיבה יצירתית.	3
7	דר' בנימין הוזמי גב' אורית מורן	סיור בבית איזי שפירא. דימוי גוף ודימוי עצמי. הידרותרפיה.	4
8	מר זיו סופר	"הורות גמישה" - להיות הורה מיוחד לכל אחד מהילדים, בתקופות שונות בגילאים שונים.	3
9	מר זיו סופר	סיכום תכני הקורס באמצעות הבאת דוגמאות של המשתתפים וניתוחן. סיכום ומשוב.	3

גמישות התוכן והמבנה

ההחלטה על מבנה הקורס התבססה על שיקולים שונים:

1. כהורים היה למשתתפים קושי להתחייב לתכנית ארוכה בשל עומס של מטלות והתחייבויות בחיי המשפחה, בעיות בריאות וכדומה.
2. אוכלוסיית היעד כללה ברוב המקרים אנשים שהרעיון של למידה היה מאיים עבורם. תכנית עמוסה בתכנים הייתה עלולה להוות גורם מרתיע.
3. בספרות מתוארות קבוצות למידה קצרות טווח שהניבו תוצאות טובות. לדוגמה, אדלמן ועמיתיו (Edelman & Kidman, 1999) הציגו מודל בן 12 מפגשים עבור תכנית לשיפור באיכות החיים והרווחה הנפשית שתוצאותיו נשמרו לאורך שנים.

מבנה המפגשים עודכן ושונה בכל קבוצה, והייתה השפעה גדולה ל-setting. במהלך המפגש הראשון נעשתה ביחד עם המשתתפים הערכה מחודשת לשעות המפגש, למקום המפגש ולהתנהלותו מבחינת הפסקות. כמו-כן, המנחה היה צריך לזהות כבר מהמפגש הראשון את מאפייני הקבוצה, את העזרים המתאימים לה ואת דרכי הלמידה המועדפות - האם לוח מחיק או מצגת יוצרים תחושה של רצינות והתגייסות או להיפך - מעוררים התנגדות בקרב הקבוצה?

אף על פי שהמטרות הוגדרו מראש, וגם תכנית הלימודים הייתה מוכנה (אך גמישה) והוצגה למשתתפים במפגש הראשון, נדרשה מידה של גמישות שאפשרה למנחים לבצע התאמות של התכנית לנושאים המעסיקים את המשתתפים ולקצב הלמידה המתאים להם.

לדוגמה, בקורס בשדרות התברר שמרבית המשתתפים הם הורים לילדים בגיל בית הספר ולא בגיל הרך, ולכן המעבר להורות הודגש פחות, ונוסף נושא העוסק בגיוני ההורות בהתאמה לכל ילד במשפחה. תוצאה משמעותית של התאמת התכנים לנטיית הקבוצה הייתה המקום שתפס נושא הנכות בין תכני ההורות. נושא הנכות העסיק את ההורים: עניין אותם לעסוק בזכויות, בנגישות ובמתקני עזר. מצד שני, עסקנו בנושא ההורות. מעניין שבעוד בתחילת הקורס הראשון בשדרות העלו המשתתפים את השאלה של מקומם מול הילדים כהורים עם מוגבלות וצינו קשיים במימוש ההורות שלהם (כגון אי-יכולתם להגיע לאסיפות הורים או להשתתף בטיולים של בית הספר), בקורס השני נושא זה לא עלה באופן משמעותי. הדבר נבע חלקית מהמסר של המנחה "לנרמל" את ההורות שהיא מעבר לנכות. סיבה נוספת היא שבקורס השני הנכות של רוב המשתתפים לא הייתה בולטת ביותר לעין. גם הגיל של ילדיהם - ילדים בוגרים ולא ילדים בגיל הרך - טשטש את הקשיים שכנראה בולטים יותר בגילים המוקדמים.

נושא ההתמודדות עם מצב החירום שבעטיו הוחלט שהפרויקט ייצא לדרך באזורים אלו, שולב במספר נושאים לפי התכנון המקורי של הקורס. בשדרות כל מפגש נפתח עם תדרוך מחדש לגבי מרחב מוגן והוראות התנהגות במקרה של אזעקה. המרכז שבו המפגשים התקיימו היה בשיפוף, וכל מפגש נפתח בתחושה מסוימת של אי-נוחות סביב הנושא הביטחוני. סוגיה זו גם הציבה אתגר כאשר המנחה ביקש מהמשתתפים לכבות את המכשירים הסלולריים. היה ניתן לצאת לדרך ולהתחיל במפגש רק לאחר שכל המשתתפים הרגישו בטוחים ווידאו כי ילדיהם בטוחים, ככל שניתן, לאורך שעות המפגש שבהן הם נעדרים מהבית. בנוסף, הוקדש מפגש לנושא זה.

התהליך

מודל העבודה שנבחר היה של קבוצת למידה. מודל זה העמיד את המשתתפים מצד אחד בפני הצורך להתרגל לקונספט הלמידה, ומצד שני יצר דיון ער בין חברי הקבוצה הנוגע בחוויות אישיות. היה ניתן לראות איך, משיעור לשיעור, ההורים רכשו יותר ויותר מיומנויות של השתתפות בשיעור, שהיה פתוח ומשתף. חלקם למדו שהם יכולים להציג בקבוצה תכנים אישיים מתוך ביטחון בכך שחברי הקבוצה יכבדו את הגבולות האישיים שהם מציבים. תחושה זו של אמון סייעה להם להיפתח ולשתף. משתתפים אחרים למדו להתחשב ולתת מקום למגוון דעות ולשוני בתפיסות עולם, כל זאת בלי לשפוט את חבריהם.

ההנחיה העניקה להם ביטחון להביא סיפורים והתנסויות אישיים ביותר, לשתף, להתייעץ ולתת משוב זה לזה.

הקורס חשף את המשתתפים לתכנים אוניברסליים של הורות והתמודדות עם מגבלה אפשרה למשתתפים להיות נינוחים יותר ולהבחין בין תכנים שמקורם בהורות באופן כללי ובין תכנים וקשיים שמקורם בהיותם הורים עם מוגבלות. הדבר אפשר להתייחס לנכות כחלק בלתי נפרד מחייהם ויצר תחושה של "נורמליות" בהתייחסות לדילמות הוריות.

הצורך המשותף לשוחח, לספר ולשתף בין חברי קבוצת העמיתים את חוויות ההתמודדות היום-יומיות, העמיק עם התקדמות הקורס. כל נושא פתח צוהר לשיח חדש, והמשתתפים נפתחו לקשרים חדשים שנוצרו בקבוצה. בהקשר זה הפרויקט נתן מענה גם לבדידות הגדולה של המשתתפים.

פירוט תכני הקורסים

במהלך הפרויקט התקיימו שני קורסים בשדרות. לקורס ההמשך שנפתח על-פי בקשת משתתפי הקורס הראשון הצטרפו כמה משתתפים חדשים. תכני הקורס השני היו ברובם העמקה והרחבה של תכני הקורס הראשון.

המתודולוגיה שילבה בין העברת תוכן עיוני לשימוש בדינמיקה הקבוצתית שהתרחשה בחדר. המשתתפים התבקשו להביא דוגמאות מחיי היום-יום, והחומר התיאורטי הודגם על-פי הצגות המקרה שלהם. במהלך המפגשים נעשה שימוש בלוח מחיק, בדפי מידע שחולקו למשתתפות ובמצגות להעברת החומר התיאורטי.

בחלק זה נציג את הנושאים המרכזיים שעלו במפגשים בשני הקורסים שהתקיימו בשדרות. לגבי כל נושא נציג בקצרה את מוקדי התוכן שהמשתתפים נחשפו אליהם.

■ הקשר בין היחיד, המשפחה והחברה

האדם הוא יצור חברתי, והצורך להיות חלק מהחברה טבוע בו מעצם היותו אדם. היותו חלק מהחברה מעלה את חשיבותם של הקשר של האדם עם אנשים אחרים בסביבתו ושל אופני התקשורת שלו עמם.

במפגש זה מוקד הלמידה היה הקשר בין היחיד, המשפחה והחברה ויחסי הגומלין ביניהם. כל אדם הוא גורם דומיננטי בתוך המערכת המשפחתית שהוא חי בה. המערכת המשפחתית משפיעה על אופיו ועל התנהגותו של הפרט/היחיד בחברה. קיימים אינטראקציה מתמדת, השפעה הדדית ודיאלוג בין הפרט ובין המשפחה והסביבה.

זהותו האישית של האדם מתעצבת על בסיס שני דברים - תחושת השייכות ותחושת הנבדלות. נושא זה העלה בקרב המשתתפים שאלות של שייכות: האם אני משתייך למקום שאני נמצא בו? מהו

מקומי בתוך המשפחה? מהם מעגלי ההשתייכות החברתיים שלי? כיצד אני ומעגלי ההשתייכות המשפחתיים והחברתיים משפיעים ומושפעים הדדית?

■ תפיסת המשפחה כמערכת

הגישה המערכתית עוסקת ביחסים בין הפרט למשפחה. משפחות נוצרות במגוון דרכים כגון: כניסה לחופה, נישואים אזרחיים, קשרי דם או אימוץ והסכמים הדדיים. כל משפחה שונה מהאחרות בהתאם לפרטים הנמצאים בה. המשפחה פועלת לפי חוקים ועקרונות המאפיינים כל מערכת (ביולוגית, חשמלית וחברתית). ניתן להגדיר את המערכת המשפחתית כקבוצה חברתית של אינדיווידואליים הקשורים זה לזה ומקיימים ביניהם יחסי תלות הדדיים באמצעות חוקים גלויים וסמויים. המשפחה נתפסת כמערכת הכוללת את כל בני המשפחה, את יחסי הגומלין המתקיימים ביניהם, ואת החוקים, העקרונות והמאפיינים שהם פועלים לפיהם.

המשפחה נתפסת כמערכת פתוחה המהווה חלק ממערכת גדולה יותר - קיימים יחסי גומלין בין בני המשפחה לבין הסביבה החברתית שלה. היא מושפעת מנורמות התנהגות, מערכים ומאמונות הרווחים בסביבתה החברתית וגם משינויים פוליטיים ואחרים המתרחשים בחברה. עם זאת, לרוב כל משפחה גם שומרת על זהותה הייחודית באמצעות חוקים, מסורת והיסטוריה המשותפים לחברי המשפחה - כל זאת תוך שמירה על רצף מהעבר להווה עם ציפיות לעתיד. כל משפחה נעה לקראת העתיד כל הזמן.

יחסי גומלין אלה משפיעים על הפרטים במשפחה, כמו-גם על המשפחה כולה, והיא משתנה בהתאם.

■ המעבר להורות וההשפעה על המערכת הזוגית

לתהליך המעבר מזוג ללא ילדים למשפחה בת שלוש נפשות (לעתים יותר, למשל עם הולדת תאומים) יש השפעה על חיי המשפחה במספר מישורים:

- חלוקת התפקידים במשפחה והיווצרות תפקידים חדשים (אבא, אמא ועוד).
- הגבולות הזוגיים - משפחות דיאדיות (זוגיות) וטריאדיות (משולשות).
- התקשורת המשפחתית.
- האינטימיות הזוגית.

בכל מישור ההשפעות עשויות להיות חיוביות, אך הן גם עלולות להיות שליליות.

במפגש זה ההורים שיתפו את חבריהם בחוויות אישיות מחיי היום-יום שלהם. הדוגמאות שהובאו הושאו לידע מהספרות המקצועית, וההבדלים - כאשר נמצאו כאלה - נבחנו.

אף כי המפגש התקיים בתחילת התהליך, כאשר עדיין לא הושרשו אצל המשתתפים הרגלי הלמידה ויכולת הניתוח, ניכר כבר בשלב זה כי המודעות של ההורים לדילמות ולמסרים הסותרים שהם מעבירים לילדיהם הולכת ומתרחבת.

הנקודה המהותית ביותר שהועלתה על-ידי ההורים נגעה במקומם מול הילדים כהורים בעלי מוגבלויות.

מספר דוגמאות שהוצגו על-ידי ההורים חשפו קשיים הנובעים ממוגבלותם ואינם מאפשרים להם לממש את הורותם, לדוגמה: אי-יכולת של הורים עם בעיות ניידות להגיע לאסיפות הורים בבית ספר שאינו מותאם פיזית, או קושי של הורים מסוימים לצאת לבילוי עם ילדיהם מחוץ לבית עקב תלות במלווים.

נקודה נוספת שעלתה היא החשיבות של העברת הסדנה לזוגות צעירים עם מוגבלות בטרם כניסתם להורות. ההורים ביטאו תחושה של החמצה על כך שהידע והכלים לא ניתנו להם כאשר היו הורים צעירים. הם הדגישו שחשוב ביותר לכונן הורים צעירים כבר בתחילת הדרך כדי להקל על התמודדותם לאורך השנים.

המפגשים הבאים אפשרו להעמיק את הלמידה ואת הדיון הקבוצתי במשתנים השונים המשפיעים על חיי המשפחה.

■ תפקידים וחלוקת תפקידים במשפחה

כל מערכת מתאפיינת גם ביחסים פונקציונליים. בכל מערכת ישנה חלוקה המאפשרת למערכת לתפקד כשלם. בכל מערכת חלוקת התפקידים היא גם בין תת-מערכות. חשוב לראות לא רק מהי חלוקת התפקידים במערכת, אלא גם אם יש הסכמה על חלוקת התפקידים בין תת-מערכות. ברגע שאין הסכמה מתעורר קונפליקט תפקידים. בעבר הרחוק מולאו רוב התפקידים על-ידי המשפחה או "השבט", "הכפר". במהלך ההיסטוריה, עם התפתחות החברה התעשייתית, חלק מהתפקידים שהיו באחריות המשפחה (כמו חינוך, רכישת מקצוע וכדומה) החלו לעבור לידי מוסדות אחרים. בחברה המודרנית הופקדו תפקידים רבים בידי המדינה. כיום התפקידים שהמשפחה מספקת הם: תמיכה, חיבה, סיפוק מיני - למבוגרים, פיתוח כישורי חיים, אספקת משאבים, אחזקה וניהול של המערכת המשפחתית ופתרון בעיות. התפקידים העיקריים של המשפחה כלפי הילדים הם האחריות להמשכיות הדורות, עיצוב אישיותו של הילד, חיברות, חינוך ופרנסה.

בפני המשתתפים הוצגו מספר תיאורים על תפקידים במשפחה. הובהר כי חשוב לראות שלכל חבר במערכת יכולים להיות תפקידים שונים המתפתחים בהקשר של יחסים.

- וירג'יניה סטיר מדברת על ארבעה תפקידים משפחתיים: תפקיד משכין השלום, תפקיד המאשים, תפקיד המתחשב ותפקיד מסיח הדעת.
- אקרמן מדבר על תפקידי התוקף, המרפא והקורבן.

הוצגו ארבעה דפוסי התנהגות של משפחות:

1. המשפחה הנוקשה הקלאסית - אין שינוי בדפוסי ההתנהגות.
2. משפחה מובנית - יש בה יציבות של התפקידים, סדר וחלוקה ברורה של תפקידים.
3. משפחה גמישה - יש בה גמישות בתפקידים.
4. משפחה כאוטית - יש בה היפוך של תפקידים וחוסר בהירות בתפקידים.

במהלך הסדנה התבקשו המשתתפים לבחון ולזהות, כל אחד במשפחתו, את התפקידים שכל אחד מבני המשפחה לקח. הם הביעו פליאה כאשר הצליחו לתת שם למערך התפקידים והכוחות בבית ופליאה רבה אף יותר שהדבר מוכר ונפוץ ואף לגיטימי.

נושא חלוקת התפקידים העסיק את המשתתפים, ועוצמתו גדלה בקרב הורים לילדים מתבגרים המצפים מילדיהם להקל על ההורים ולקחת על עצמם תפקידים שבמשפחות אחרות הם עדיין "תפקידים הוריים". ההורים סיפרו על קשיים על רקע גיל ההתבגרות, הגבולות המשתנים וציפיות הילדים לעצמאות מול החשש והחרדה של ההורים מהמצב הביטחוני, הגורמים להם לגונן יותר על ילדיהם ואף להגביל את עצמאותם.

■ גבולות במשפחה

גבול הוא קו בלתי נראה (מופשט) היוצר הפרדה. הגבול מפריד בין תת-מערכות או בין מערכות לבין עצמן. לכל מערכת יש גבולות היוצרים הבחנה בינה לבין המערכות האחרות. הגבולות הפנימיים או החיצוניים נקבעים בהתאם לחוקים שמגדירה המערכת (החוקים עשויים להיות גלויים או סמויים), והם מעצבים את היחסים בין תת-המערכות ובין המערכת והסביבה. החוקים, ובעקבותיהם הגבולות, תלויים בתרבות ותלויים בזמן, לכן נדרשת ערנות בהקשר התרבותי-חברתי בזיהוי גבולות במערכת ובאבחונם.

הגבולות הם חוקים המגדירים: מי שייך? מי בפנים? מי בחוץ? איך תתנהל מערכת היחסים והאינטראקציה? האם אלו יחסים של קרבת יתר או ריחוק יתר?

למערכת גבולות משני סוגים: חיצוני ופנימי.

הגבול הפנימי הוא גבול בין שני מינים, בין שני דורות - הגבול בין עצמי לאחר הפנימי. הגבול בין המינים נשען על חוק הטאבו והאינססט (גילוי עריות). הגבול הבין-דורי הוא חוק הנשען על ההבדלים בין ההורים לילדים ולדור הסבים.

הגבול החיצוני הוא גבול בין המשפחה לעולם החיצוני, והוא מגדיר את טיבם ואת עוצמתם של יחסי הגומלין בין המשפחה הגרעינית ובין המשפחה המורחבת או הקהילה.

במפגש הוגדר רצף של גבולות המתאר למעשה סוגים שונים של גבולות: גבול ברור, גבול מטושטש, גבול קירבה, גבול נוקשה.

■ מעגל החיים המשפחתי, המעבר להורות וסמכות הורית

במפגש זה הוצגו מספר תחומים מרכזיים שלאורם ניתן לבחון את טיב המערכת הזוגית:

- חלוקת תפקידים: תפקידים המכוונים לשימור הקשרים הבין-אישיים במשפחה, תפקידים המכוונים להשגת מטרות כלכליות ומדגישים את הפן ההישגי. נושא חלוקת התפקידים מופיע במשפחות רבות כנקודת חיכוך. הדבר מתייחס בעיקר לחוסר השוויון בין בני הזוג ולמידת הגמישות בחלוקת התפקידים. בנושא זה התעורר במפגש דיון ער על העזרה של הילדים בבית:

כמה ואיך מתאים וניתן לדרוש מהם? עד כמה הם מבינים את קשייה של האם הנכה לנקות את הבית? אחת המשתתפות סיפרה כי בגלל הלקות חשוב לה שהדלי יישאר במקום אחד קבוע. הבת המתבגרת מתקשה להבין זאת ומעלה התנגדות וכעס דרך הזזת הדלי. רוב המשתתפים ציינו כי הצורך להיעזר בילדים מכביד עליהם מאוד כאשר הם מתבקשים להקריא לאמם מכתבים בגלל לקות הראייה או לסייע לאביהם הנמצא בכיסא גלגלים.

- תקשורת: הכוח המאפשר לקשר לצמוח ולהתפתח. מידע זורם בין שני בני הזוג כל הזמן. כל דבר שאחד מבני הזוג עושה (או לא עושה) מתפרש בדרך זו או אחרת על-ידי בן הזוג השני. תקשורת היא בסיס חשוב ליצירת אינטימיות (לעומת ניכור) בין בני הזוג.
- גבולות המערכת הזוגית: קיימים גבולות אישיים, שמשמעם האדם כתת-מערכת בתוך המערכת הזוגית. נוסף לכך, הזוג הוא תת-מערכת במשפחה, יחידה בפני עצמה שיש לה צרכים משלה.
- גבולות ברורים של תת-המערכות (המערכת הזוגית לעומת המערכת הורה-ילד) הם תנאי הכרחי לתפקוד משפחתי טוב.
- אינטימיות במערכת הנישואים: אינטימיות חברתית, עניין משותף בבילוי, אינטימיות רוחנית, אינטימיות רגשית, אינטימיות מינית.
- פתרון עימותים: חשוב שיהיו בידי המשפחה כלים לפתרון עימותים ומניעת הסלמתם.
- התארגנות כספית.
- פעילויות פנאי.
- קשרים עם המשפחה המורחבת ועם חברים.
- שביעות רצון מהנישואים.

כיום מקובלת הטענה שיש להתייחס למעבר להורות כאל שלב התפתחות נורמטיבי ומשמעותי, הגורם לשינוי בתחומים המרכזיים בחיי האדם. לרוב השינוי עם הפיכת הזוג למשפחה הוא זמני ודורש התארגנות מחדש של המשפחה, אך לעתים הזעזוע הזמני עלול להפוך לבעיה, העלולה להיות הרסנית עבור כל הנוגעים בדבר. מספר משתנים עלולים לגרום לכך:

- אישיותו של כל אחד מבני הזוג ומידת בשלותו לקראת השלב החדש.
- איכות יחסי הנישואים כבסיס ליצירת משפחה.
- יחסי הגומלין בין הזוג לרשת החברתית.
- יחסי הגומלין בין הזוג למשפחות המוצא.
- מערכת הערכים של בני הזוג.
- הכנתם של בני הזוג לקראת חיי המשפחה על רקע השתייכותם התרבותית והחברתית.
- השפעות חיצוניות כגון חולי ומצוקה חומרית.

הפיכתם של הגבר והאישה מזוג לשלישייה היא תהליך המתרחש בשלושה שלבים:
(1) היריון ובעקבותיו לידה;

(2) תקופה קשה - עד שנים עשר שבועות מהלידה;

(3) תקופת ההסתגלות המחודשת, הנמשכת שנה או שנה וחצי.

כפי שצוין במפגשים הקודמים, הכניסה להורות משפיעה על חלוקת התפקידים בין בני הזוג, על הגבולות הזוגיים, על התקשורת הזוגית ועל האינטימיות הזוגית.

■ סמכות הורית ומנהיגות

החברה המודרנית המנסה לאזן בין נקשות היתר של ההורים במאה ה-19 לבין מתירנות ודמוקרטיזציה של המשפחה נתקלת בתחושה שמערכות החינוך הפורמלית והביתית "פשוט את הרגל" ואינן נותנות מענה מספק לצרכי הילדים. שיקום הסמכות ההורית וראיית ההורים כמנהיגי המשפחה היא גישה המאזנת בין גישה סמכותית מדי (ההורה כמפקד) ובין גישה רכה מדי (ההורה המתירני). התיאוריה רואה במשפחה ארגון הזקוק למנהיגות. אם ההורים לא ייקחו את המנהיגות, יעשו זאת הילדים (עמית, 2006). זוהי זכותם וחובתם של ההורים לקבוע חוקים וגבולות. כמובן שגם הקשבה היא היבט חשוב של ההורות, המאפשר להורים ללמוד על צרכיהם של הילדים ועל מצוקותיהם, אך זו אינה מצריכה ויתור על סמכות ועל הובלה של ראייה מערכתית רחבה יותר של הילד כפרט במשפחה. הורים רבים מתארים תחושות של חוסר אונים הנובעות מאי-ציות של הילדים ומהצורך לשכנע אותם להקשיב ולהיענות לבקשות ההורים. ילדים צעירים במיוחד זקוקים לתחושת החוזק והסמכות של ההורים, בעוד חוסר אונים מתמשך עלול לפגוע בהתפתחותם הרגשית (עמית, 2006). גם כאשר הילדים גדלים, עדיין הם זקוקים להורים סמכתיים וברורים, בייחוד לאור גיל ההתבגרות ההולך ומקדים בחברה המערבית, שמתרחש כיום בטרם הילדים בשלו מספיק ורכשו כלים להתמודד עם אתגרי הבגרות.

הדין החל מהשאלה מהן תכונות המנהיג בעיני המשתתפים. משם עבר הדין לתכונות ההורה כמנהיג. במהלך המפגש הייתה השתתפות פעילה מאד של חברי הקבוצה והתקיים דיון ער על הנושא. למשתתפים היה קשה מאוד להגדיר את המושג "מנהיגות" ולייחס אותו למשפחה. בעיניהם מנהיג הוא אדם כמו ראש המועצה. הם התקשו לראות בעצמם מנהיגים והביעו התנגדות לעצם השימוש במושג בהקשר המשפחתי. הקושי שלהם להנהיג עלה באופן חזק ביותר. כאשר נמשך הדין הצליחו המשתתפים לתת דוגמאות לקושי לגרום לבני המשפחה למלא את חובותיהם בבית, לדוגמה: להשיג שיתוף פעולה של הילדים בסידור החדר. אחד הזוגות הדומיננטיים בקבוצה נתן דוגמאות שהבליטו את היותם מנהיגים בבית. יכולת זו שלהם אף באה לידי ביטוי במקום ובתפקידים שהם תפסו בקבוצה. הדין הסתיים בהבנה שככל שלהורה יש מודעות רבה יותר לקשיים ולחוזקות שלו והוא לומד כיצד להשתמש נכון בחוזקותיו, כך הוא יכול לראות בעצמו מנהיג.

המשתתפים שיתפו את הקבוצה בדילמות הוריות הקשורות למסגרות החינוכיות של הילדים, לדוגמה: בת לאם גרושה שרוצה לחזור הביתה מפנימייה. אותה אם הייתה מבלבלת ואבודה. היא חיפשה מקור לתמיכה וכוח שיאפשר לה לעמוד מול בקשות הבת לעזוב את הפנימייה ולדבוק בהחלטת ההשמה בפנימייה. היה לה קשה מאוד למקד את הדילמה ולהסביר מדוע היא מתקשה להחליט. היא לא הרגישה מנהיגה בביתה, כזו שמקבלת החלטות ניהוליות לטובת ילדיה ועומדת מאחוריהן בבטחה. במפגש היא ניסתה להבין כיצד מנהיגותה צריכה לבוא לידי ביטוי בבית, ודובר על אסטרטגיות למציאת פתרונות. הקבוצה נתנה כוח רב ולגיטימציה להתלבטויות מסוג זה.

■ תקשורת בין-אישית ואסרטיביות

תקשורת בין-אישית היא תהליך של חילופי משמעויות בין אנשים. אנחנו מעבירים תכנים ומסרים זה לזה ללא הרף כאשר אנחנו מדברים, אך לעתים קרובות, ובייחוד בתוך המשפחה, גם דרך שפת הגוף והתנהגות לא מילולית.

תקשורת עשויה להיות חד-סטריית - תקשורת שבה המוען מעביר את המסר לנמען, אך אינו קשוב לתגובה - או דו-סטריית - תקשורת שבה השותפים לתקשורת מגיבים זה לזה. חשוב להפריד בין המסר שאותו רוצים להעביר לבין דרך העברתו. העברת המסרים עלולה להשתבש בשל מחסומים שונים, לדוגמה: קשיים של המוען בניסוח המסר או בבחירת דרך העברה ברורה שאינה מאיימת, שיבושים במדיום הנבחר להעברת המסר (קליטה של הטלפון, בהירות הדיבור או הכתב) או קשיים אצל הנמען שמתוך הגנותיו או מתוך סיבות אחרות הוא מתקשה לקבל את הנאמר ומבין ממנו דברים שונים.

להורים אחריות רבה לבחור את המסרים המועברים לילדיהם ולבדוק את הדרך שבה המסר התקבל והובן. הורים הלומדים לנהל ערוצי תקשורת אסרטיבית, שהיא סמכותית וברורה אך אינה תוקפנית ומעליבה, יוכלו להנהיג את משפחתם בצורה טובה יותר. באחריותם לאתר מכשולים וגורמים לשיבושים בתקשורת המשפחתית ולנסות לתקנם.

הסדנה עסקה בדפוסים של תקשורת והקנתה מיומנויות תקשורת טובות יותר דרך משחקי תפקידים. במפגש שלאחר מכן, ואף בסיום הקורס, סיפרו המשתתפים שניסו את הכלים בבית בשיחות עם הילד/ה או עם בן/בת הזוג והרגישו מיד בהבדל. למשתתפים היה משמעותי ביותר להבין את השוני בין דרך התקשורת בהעברת המסרים ובין תוכן המסרים שאותם הם רוצים להעביר לבני המשפחה. ההבנה כי התוכן יכול להיות מועבר באופן אפקטיבי יותר עוררה מוטיבציה לרכוש מיומנויות נוספות בתקשורת. הם התנסו בסימולציות בכיתה, ולאחר מכן התבקשו להתנסות ולהשתמש בביתם בכלים שנלמדו לתקשורת אפקטיבית. רוב המשתתפים דיווחו במפגש הבא בהפתעה על יעילות הכלי, אך העלו את הקושי להתמיד ואת הצורך בהדרכה מתמשכת כדי להטמיע באופן קבוע דפוסים חדשים של תקשורת.

בהמשך התקיים דיון על מספר כללים של "עשה" ו"אל תעשה" לגבי תקשורת יעילה עם ילדך. אחת המשתתפות אמרה שאין סיכוי שבעלה יסכים וצחקה כל המפגש. לאחר מכן היא העזה לנסות את התרגיל בבית וחזרה בשבוע לאחר מכן נרגשת ומופתעת מהשינוי. השפעת הקבוצה ניכרה על ההעזה של משתתפיה.

■ התמודדות עם מצבים של לחץ וחרדה

חרדה היא הרגשה טבעית שיש לכל בני האדם. היא מתעוררת כאשר אנחנו מאמינים שמהו מסוכן עומד להתרחש. לחרדה יש במצבים אלו תפקיד חשוב: ראשית, היא משמשת מעין מערכת אזעקה של הגוף המאותת לנו שצריך להיזהר ולהתכונן; שנית, היא מסייעת להכין את גופנו להתמודדות עם הדבר המסוכן שעומד להתרחש. בניגוד לפחד שיש לו בסיס מוצק ומעוגן במציאות החיצונית, חרדה עלולה לנבוע ממקורות שאינם בהכרח איום ישיר על האדם, אלא חשש כללי, לעתים אפילו מעורפל ולא ברור.

חרדה מתבטאת בסימנים שונים - גופניים, נפשיים, מחשבתיים והתנהגותיים.

מתי החרדה הופכת לבעיה?

כאשר החרדה מתגברת ומגיעה לממדים שאינם פרופורציונליים לנסיבות, היא עלולה להפוך להפרעה. אנשים הסובלים מהפרעות חרדה מושפעים מהן ברמה היום-יומית. הן מפריעות לתפקודם השוטף ובמקרים רבים משבשות חלק ממהלך חייהם התקין. לעתים הפרעות החרדה מלוות בהפרעות נוספות כמו דיכאון.

טראומה היא חוויה חד-פעמית או חוזרת ונשנית בעלת משמעות של מתח, חרדה או משבר. בדרך כלל החוויה קשורה בתחושה חזקה של איום (אמיתי או מדומה) על החיים או על השלמות הגופנית או הרגשית של האדם. השפעתה של החוויה מתמשכת. התגובות השכיחות לחוויה טראומתית הן:

- פחד וחרדה.
- חוויה מחדשת של האירוע הטראומתי: מחשבות בלתי רצויות הקשורות לחוויה הטראומתית בלי יכולת להיפטר מהן. לעתים ישנם פלאשבקים (הבזקים) של האירוע שהם חיים מאוד ונותנים תחושה שהאירוע מתרחש ברגע זה.
- עוררות מוגברת: תחושה קופצנית ורעד, תחושה שהגוף עובד על טורים גבוהים - נבהלים בקלות ומגיבים בחוזקה לדברים פעוטים.
- הימנעות: הימנעות ממצבים המזכירים את החוויה הטראומתית (כמו מקום האירוע). לעתים ישנה הימנעות גם מגורמים הקשורים באופן עקיף יותר לחוויה הטראומתית ומעוררים חרדה (כמו הימנעות מיציאה בערב אם האירוע התרחש בערב).
- קשיי ריכוז: לעתים לאחר אירוע טראומתי מתפתחות בעיות של ריכוז בקריאה, של מעקב אחר שיחה או קושי לזכור דברים שאחרים אמרו לך. קשיי הריכוז הם תוצאה של רגשות וזיכרונות חודרניים וכואבים של החוויה הטראומתית וניסיונות לשלוט בהם.
- אשמה ובושה: אנשים רבים מאשימים את עצמם בדברים שעשו או שלא עשו על מנת לשרוד בזמן הטראומה, למשל: "הייתי צריך לעשות כך ולא אחרת" או "הייתי צריך לדעת שזה יקרה", וזאת על אף שנאלצו לעשות דברים שבמצב נורמלי לא היו עושים.
- כעס: אנשים רבים חשים כעס על האירוע כלפי עצמם וכלפי אחרים (כגון בני משפחה).
- דיכאון: הדיכאון יכול לכלול מצב רוח ירוד ותחושה של חוסר תקווה או ייאוש. לעתים מאבדים עניין באנשים אחרים ובפעילויות שנעשו בעבר. לעתים יש תחושה שתכניות שהיו לגבי העתיד איבדו את משמעותן ואינן מעניינות יותר.
- דימוי עצמי ותפיסת עולם: הדימוי העצמי עלול להפוך לשלילי יותר אחרי אירוע טראומתי, ולעתים עולות מחשבות כמו: "אם לא הייתי כזה חלש/פחדן/טיפש, זה לא היה קורה לי". יתר על כן, לעתים מתפתחת תחושה שאי אפשר לבטוח באף אחד.
- יחסי מין: גם הם עלולים להיפגע כתוצאה מהחוויה הטראומתית. אנשים רבים מתקשים להרגיש מיניים, להיות מעורבים בקשר מיני או להרגיש אינטימיות.

■ כיצד ילדים מגיבים לטראומה?

לא כל הילדים מגיבים לטראומה באופן זהה, וחלקם אף אינם מפגינים סימנים בולטים של מצוקה. ניתן לחלק את התגובות האופייניות לאירוע טראומתי לשלוש קבוצות גיל: **פעוטות (עד גיל 5):** תגובות של היצמדות להורים, בכי וחזרה להתנהגויות רגרסיביות המאפיינות גילים מוקדמים יותר. **ילדות מוקדמת (מגיל 6 עד 11):** תגובות של כעס ותוקפנות, הימנעות מנושאים הקשורים לטראומה, נסיגה והסתגרות, אי שקט וקשיי ריכוז ולמידה. **גיל ההתבגרות (מגיל 12 עד 18):** התגובות עלולות לכלול התנהגויות של נטילת סיכון בלתי מבוקר, הסתגרות ובידוד, התנהגויות אנטי-חברתיות ושימוש בחומרים ממכרים. מעשיהם עלולים להיות קיצוניים ונמהרים, לעתים בתוך התגרות מופגנת בסכנה או התעלמות ממנה.

■ משאבי התמודדות

המפגש עסק במשאבי התמודדות העומדים לרשות האדם במצבי דחק וחרדה, ונלמד מודל החוסן הרב-מימדי (איילון ולהד, 2000). המפגש גם סייע למשתתפים להכיר דרכים להרגעת הילדים בזמן דחק ולאחריו.

המודל יוצא מנקודת הנחה שרוב בני האדם מצליחים להתמודד עם מצוקות ועם אתגרי החיים. אנשים שונים מאמצים סגנונות התמודדות שונים, ורק אחוז מזערי (בין 3-9 אחוז) מהנחשפים לאסונות יפתחו הפרעות פסיכולוגיות מתמשכות. הנחת היסוד של המודל היא שבעת משבר האדם מפעיל בעיקר את מנגנוני ההתמודדות המוכרים לו. למידה של סגנונות התמודדות נוספים תאפשר לו לייעל את יכולת ההתמודדות שלו עם מצבי דחק חדשים.

המודל של "גשר מאחד" מתייחס למרכיבים הבאים: ג - גוף, ש - שכל, ר - רגש, מ"א - מערכת אמונות, ח - חברה, ד - דימיון. המודל "גשר מאחד" מתייחס לסגנון ההתמודדות הייחודי של כל פרט כאל צירוף אישי של ששת סגנונות ההתמודדות שראשי התיבות שלהם מרכיבים את שם המודל. **גוף:** המשאב הגופני: התמודדות באמצעים פיזיים ותגובות גופניות תחושתיות כמו פעילות ספורט, משחקים, עשייה, הרפיה, מדיטציה, אכילה, מגע, שינה וגם בעזרת תרופות.

שכל: סגנון זה מבטא התמודדות דרך איסוף מידע, פתרון בעיות, השוואת נתונים, החלטה על סדרי עדיפויות, ניווט מחשבות עצמי, דיבור פנימי, ארגון קוגניטיבי של המציאות, תפיסת מציאות תקינה והתנהגות יעילה.

רגש: סגנון התמודדות רגשי מתאפיין בנטייה לשימוש בביטויי רגש כמו כעס, אהבה, חמלה, בכי וצחוק ובנטייה לחפש תמיכה רגשית ולהעניק אותה בעתות משבר.

מערכת אמונות: סגנון התמודדות זה מאפיין אנשים המסתמכים בעיקר על אמונות וערכים, ועל חיפוש משמעות ופילוסופיית חיים. המשאב נבנה מתוך מסורת האדם, חינוך, השפעת ההורים והקהילה, דת וערכים. מערכת האמונות עוזרת בעיבוד אירוע המדגיש את חשיבות החיים ומשמעותם. היא מעניקה משמעות למצוקה ולסבל ועשויה להקל על הקושי או למזער אותו.

חברה: אנשים המשתמשים בסגנון זה נוטים להיעזר בשעת משבר ומצוקה במשאב החברתי: השתייכות לקבוצה, קבלת משימה חברתית, עבודה בקבוצות, עזרה לאחרים, משחקי חברה, שיתוף אחרים בחוויות - כל אלה הם דוגמאות לאופנים שונים שבהם המשאב החברתי מסייע להתמודדות. **דימיון ויצירתיות:** סגנון זה מאפיין אנשים המתמודדים תוך שימוש בדימיון, ביצירתיות ובהומור. אופן התמודדות זה עוזר לתת משמעות או לצאת, ולו במחשבה, מתוך תחושת החרדה והדחק. לאדם המשתמש בסגנון זה יש נטייה לחלום בהקיץ ולדמיון, למצוא פתרונות בלתי שגורתיים ולא לתר. האסטרטגיות הכלולות בסגנון זה כוללות שימוש במשחקי דרמה, באמנויות ובתרפיה, חשיבה רב-כיוונית, הומור והסחת הדעת.

המשתתפים דיברו במפגש על הקושי לשחרר ולתת לילדים שבגרו את החופש ללכת לעיסוקם, על רקע המצב הביטחוני והדאגה לשלומם. הם הביעו חשש גדול שמא ימצאו במקום ללא מרחב מוגן בעת אזעקה, ואת אזלת ידם להיות האחראים על הגעתם של הילדים במהירות למרחב מוגן גם כאשר הם בבית בגלל הקושי שלהם עצמם בניידות.

■ **מרצה אורח: סיפור אישי**

שמוליק צור הוא נכה צה"ל המשותק ממותניו ומטה, שהגיע כדי לספר על מסע שארגן בנו לטורקיה. לצורך המסע נבנה כיסא גלגלים מיוחד. בנו וחבריו נשאו את שמוליק עם הכיסא במעלה ההר. המשתתפים במפגש התעניינו מאוד בסיפור הפגיעה של שמוליק שהפכה אותו לנכה. שמוליק הביא עמו המון עוצמה וכוח ולא ראה את הנכות כמכשול. המפגש חיבר מאוד את אחת המשתתפות שאינה מקבלת את נכותה. היא התרשמה מאוד מההתמודדות של שמוליק עם הנכות ממקום של כוח ויצאה מחוזקת מאוד מהמפגש. גם היא אינה נכה מילדות. נושא הנכות באמצע החיים היה מרכזי בחייה, והיא עדיין מתאבלת על מה שהיה לפני הנכות. הטיול של שמוליק העלה את הקשר המיוחד בין האב לבנו, והחיבור הזה עורר אצל המשתתפים תחושות רבות ורצון עז לקשר אחר עם ילדיהם. תחושת הנטל הפיזי על הבן שסחב אותו העלתה לבטים שלהם. עם זאת, המסר ששמוליק העביר היה שהוא אינו מרגיש כנטל, ולא הרגיש כך גם כאשר בנו סחב אותו על גבו במעלה ההר.

■ **התאמת סביבת המגורים**

מפגש זה הועבר על-ידי נציגי מילבת, ובו הוצגו להורים החידושים בנושא אביזרי עזר ביתיים. במפגש זה דובר על עזרים הקשורים למצב הביטחוני. דובר על ההתמודדות הטכנית עם האזעקות ועל הפחדים הכרוכים בכך - אחת המשתתפות ההולכת עם הליכון וגרה בקומה שלישית ללא מעלית אינה יורדת למקלט. היא הייתה מוטרדת מכך שבגללה גם הבת אינה יורדת למקלט, וחשה כי בעצם היא מסכנת את ילדתה. משתתפים אחרים דיברו על כך שיש אביזרי עזר לניידות המעכבים את כניסתם למרחב המוגן, ועקב כך הם אינם יכולים לדאוג לילדיהם בו-זמנית וללוות אותם למרחב המוגן. המשתתפים ציינו שהמפגש לא היה רלוונטי ביותר עבורם מאחר שרובם כבר לא היו זקוקים לאביזרי עזר לטיפול בילדים, וזאת אף על פי שההרצאה תואמה בעקבות בקשתם בשיחת הפתיחה והגדרת הציפיות.

■ מבוא לפסיכולוגיה חיובית והבנת האושר

מהו אושר?

- אושר הוא רגש המבטא את מצבו הנפשי של האדם שמקורו בהנאה (being) ובסיפוק (doing) (זליגמן, 2002).
- הגדרות אחרות של האושר מתארות אותו כחוויה המשלבת הנאה ומשמעות (בן שחר, 2008).
- פרויד התייחס לאושר כאל סיפוק בשני תחומים - "אהבה" ו"עבודה".
- גם לפרשנות חיובית לקיום (על פי אפיקטטוס) נודעת חשיבות מכרעת באושרו של אדם.
- הגישה הקוגניטיבית מתייחסת לאושר כאל מכלול האמונות החיוביות שיש לאדם על המציאות שהוא חי בה: "אדם אינו מגיב למציאות כפי שהיא אלא כפי שהוא תופס אותה". דוגמה לכך הוא מודל האמ"ת:

• אירוע (גירוי כלשהו)

• מחשבה (פרשנות/אמונה)

• תגובה (רגשית והתנהגותית)

חוסר באושר עלול להיות תוצר של פרשנויות מוטעות המתייחסות לארבעה מישורים: כבוד, בטחון, שייכות והצלחה.

מה משפיע על אושר בזוגיות?

תחושה של אושר בזוגיות חיונית לתחושת האושר הכללית שהאדם חווה. על מנת שאדם ירגיש מאושר בזוגיות שלו, על הזוגיות להיות מלכתחילה מבוססת על התאמה, על תקשורת של נדיבות ופחות ביקורתיות ותוקפנות (אף כי עם הזמן אנו נוטים פחות ופחות לפרגן לבן הזוג ויותר להעביר ביקורת), על שהייה ביחד, על תקשורת מילולית ולא מילולית המעבירות מסרים חיוביים, ועל ראייה הדדית של בן הזוג כיחיד ומיוחד ושידור תחושה זו.

לנושא זה היו תגובות חמות מאוד של המשתתפים: "עצם הדיבור על אושר גורם לי לאושר, כמו כל הקורס. הרגשתי שההרצאה נתנה את תמצית החיים". במהלך כל ההרצאה היו המשתתפים פעילים ביותר: הביאו דוגמאות, הנהנו ונראה כי התחברו מאוד לגישת הפסיכולוגיה החיובית. חלקם אמרו כי חבל שבני הזוג והילדים אינם נמצאים ועוברים יחד איתם את ההרצאה בפרט ואת כל התהליך בכלל.

■ מודעות עצמית וניהול רגשות

המפגש עסק בשני מוקדים עיקריים:

מודעות עצמית ורגשית - נושא זה כלל את התכנים הבאים: הגדרתן של מודעות עצמית ורגשית; חשיבותן של המודעות העצמית והמודעות הרגשית כבסיס לפיתוח אישי; מאפיינים של המודעות העצמית והרגשית; עד כמה אנו מכירים את עצמנו באמת - כפרטים, כהורים, כבני זוג? במהלך המפגש ניתנו למשתתפים כלים לפיתוח מודעות עצמית: עבודה שלי עם עצמי - עבודה

שלי מול אחרים משמעותיים; מודל חלון ג'ו-הארי וחשיבותו של המשוב להרחבת גבולות המודעות העצמית שלנו.

בתגובת המשתתפים עלתה בחוזה התובנה שקיים פער בין הדרך שבה הם תופסים את עצמם כחורים לבין הדרך שבה הילדים ובני הזוג תופסים אותם. הם קיבלו תרגיל - לחזור הביתה וכל הורה ישאל את ילדיו מה הם חושבים עליו כהורה וכן כל משתתף ישאל את בן או בת זוגו מה הוא או היא חושבים עליו כבן זוג. למרות ההתנגדויות והחששות הם ביצעו את המשימה ודיברו על התוצאות במפגש הבא. משתתפת אחת גילתה שלבנה מציק שהיא לא מנהלת איתו שיחות ולא יודעת מה כואב לו. היא חשבה שאימהות טובה נמדדת באוכל. אחרת קיבלה ביקורת על שאינה נותנת מספיק מקום לאחרים ובעיקר מדברת על עצמה ועל הקשיים שלה. השיעור עסק במשוב כאחד הכלים לפיתוח מודעות עצמית.

ניהול רגשות - נושא זה כלל את התכנים הבאים: הגדרת המושגים וחשיבותם; כלים לפיתוח היכולת לניהול רגשות. המפגש לווה בתרגילים תוצאתיים ובדין.

במפגש נלמדו הקשר בין המוח החושב למוח המרגיש והצורך להכניס את המוח החושב לשרשרת הפעולה ולא להגיב רק מהרגש. אחת המשתתפות אמרה שהבנה זו אפשרה לה לקחת פסק זמן קצר ולא להגיב מיד מהבטן. פעמים רבות היא התחרטה על תגובותיה הפזיזות בבית. ההסבר התיאורטי וההדגמה המוחשית על הלוח סייעו לה לבצע את השינוי המתבקש. על רקע המתח והחרדות המתעוררות בשל המצב הביטחוני ולאור הלבטים לגבי מידת החופש שיש לתת לילדים, היה חשוב למשתתפים ללמוד טכניקות לניהול רגשות.

אחת הטכניקות לפיתוח מודעות אישית בקבוצה מבוססת על כלי פסיכולוגי הנקרא חלון ג'ו-הארי ומבחין בפועל בארבעה תחומי מידע: הגלוי, החבוי (ידוע רק לי), תחום "העיוורון" (ידוע לאחר) והלא מודע.

אחד התחומים שדובר עליהם במפגש היה התחום החבוי שבו היחיד מודע לרגשות, תכונות וצרכים שהוא בוחר להסתיר מהסביבה, בין מחשש לביקורת ובין מחשש לערעור תדמיתו. בתחום זה האדם מסווה את עצמו, מעמיד פנים ומשקיע מאמצים לשמור על סודו.

בהקשר זה דיברנו על הקשיים של המשתתפים כחורים עם מוגבלות ועל הפעמים שבהן הם בוחרים להסוות את הקשיים כדי להראות לסביבתם ולהוכיח לה שהם מתפקדים למעשה ככל הורה נורמטיבי. הדיון נסב גם על המחיר שהחורים משלמים בגין אותה הסוואה ועל השחרור הגדול שבחשיפה ובשיתוף אחרים בקשיים ובדילמות.

■ **קידום מטרות אישיות ומשפחתיות**

מפגש זה, בהמשך לקודמו, עסק ביסודות העומדים בבסיס ההצלחה בקידום מטרות אישיות ומשפחתיות: מודעות עצמית כתנאי הכרחי לקידום מטרות; אמונה בעצמי; מיקוד שליטה פנימי; אפקט פיגמליון - אמונה המגשימה את עצמה; הבנה מירבית של הנתונים; סביבה מאתגרת; הצבת יעדים - מודל להצבת יעדים (חולק בכיתה); יצירתיות והתמדה. באשר ליצירתיות ניסינו להגדיר: יצירתיות מהי? האם קל להיות יצירתיים? מהם החסמים הבולמים

יצירתיות? ניתנו כלים ליציאה מקיבעונות.

המפגש נגע בקיבעון בדפוסי התמודדות עם בעיות וציין את חשיבותה של פתיחות מחשבתית. התרגילים המחישו את הקושי להיפתח לדברים חדשים, את אי-היכולת למצוא פתרונות חדשים לבעיות חדשות ואת ההשלכות של קשיים אלו על ההתמודדות עם גידול הילדים. באשר להתמדה, המשתתפים דיברו על האמונה העצמית ועל מציאת הכוח לא לוותר גם אם ההתנסויות הראשונות אינן מוצלחות. המפגש לווה בתרגילים תוצאתיים, בסרטונים ובדין.

במפגש נעשה שימוש במשל על "קרקס הפרעושים" (המספר על פרעושים הנמצאים בקופסה סגורה ומנסים לצאת ממנה באמצעות קפיצה לגובה. הם נתקלים במכסה. כאשר נפתח המכסה התברר כי הפרעושים סיגלו לעצמם קפיצה לגובה מסוים כדי לא להיתקל במכסה, ועתה הם אינם מסוגלים לקפוץ גבוה יותר ולצאת מהקופסה). הסיפור אפשר למשתתפים להשיג תובנה ולהתייחס למצבים שבהם הם ויתרו ולא עמדו על שלהם. המשתתפים למדו מניסיון חייהם עד כמה התמדה ועקביות חשובות. התחזקה ההבנה שאם הם רוצים שמשהו יקרה, הרצון אינו מספיק. צריך לפרוט את הרצון, למקד, לתכנן לוח זמנים, לערוך חלוקה של תפקידים במשפחה, ובעיקר לכוון לאותו מקום. כל המשאבים הרגשיים, ההתנהגותיים והקוגניטיביים צריכים להתכוון להשגת היעדים. ההורים שיתפו בחלומות שיש להם, אבל ציינו גם תחושה של חוסר יכולת לתרגם את החלומות לעשייה ולהציב יעדים אופרטיביים הניתנים להשגה. כל משתתף התבקש לבחור יעד צנוע אחד ולפי המודל הנלמד לפעול להגשמתו עד למפגש הבא. במפגש הבא ההורים דיווחו על הצלחות מרגשות. ההתנסויות החיוביות עוררו מוטיבציה רבה להשתמש באופן קבוע בכלים שהוקנו במהלך הקורס.

■ הורות ייחודית לכל ילד

במפגש זה הוחלט לא להביא חומר תיאורטי, אלא לערוך מפגש חווייתי ודין. בחלקו הראשון של המפגש התבקשו המשתתפים להביע דרך ציור בצבעי גואש וגזירות מעיתונים את הקשר או את הייחודיות של הקשר שלהם עם כל אחד מילדיהם. בחלקו השני של המפגש כל הורה סיפר דרך הצגת היצירה שלו על הייחודיות של כל קשר. בשבוע הבא סיפרו חלק מההורים כי הסתכלו פתאום אחרת על ילדיהם ובחנו מחדש את השוני בהתייחסותם לילדים. אחת האמהות ניסתה אפילו לבדוק עם בתה אם גם היא מרגישה שסגנון ההורות כלפיה שונה לעומת ההורות כלפי אחיה. תגובת הבת הייתה שזה מובן מאליו עבורה. היא אף הייתה מופתעת מאוד מהשאלה. האם הופתעה לגלות שילדיה עסוקים בסגנון ההורות שלה ושיש להם מה לומר בנושא. היא חשה כי שיח זה פתח ערוץ תקשורת חדש ביניהם.

סיכום והמלצות

סיכום החלק של תכנית "הורות מיוחדת" כולל משוב לקורס, מסקנות והמלצות.

משוב לקורס

המשוב לכל קורס כללי:

1. שאלונים כתובים שחולקו במפגש האחרון של הקורס.
2. שיחת סיכום פתוחה.

השאלונים הכתובים בחנו מספר היבטים: מענה לצרכים ולמטרות שהוגדרו, איכות ההנחיה, רלוונטיות הנושאים והאווירה בקבוצה. המשתתפים התבקשו לסמן על סולם בין 1 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה מאוד) את מידת שביעות רצונם מכל הרצאה ומכל היבט. ניתוח המשובים הכמותיים הראה מידה גבוהה מאוד של שביעות רצון. הציונים הממוצעים שניתנו בכל ההיבטים היו מעל 4.

הערכה כללית:

			5.00	ההרצאות ענו על הצרכים שהוגדרו
			4.60	זמן הלימוד נוצל היטב
			4.60	ההרצאות העשירו את הידע שלי בנושאי הלימוד
			4.70	רכשתי מיומנויות וכלים מעשיים
			4.80	החומר שהועבר ניתן ליישום
			4.60	ההרצאות מימשו את ציפיותי
			4.90	האווירה בקורס תרמה ללמידה

המשובים לתכנית היו טובים מאוד. המשתתפים הביעו שביעות רצון גבוהה, רצון לתכנית המשך והעידו על התהליך שעברו במהלך הקורס

מדברי המשתתפים בשיחת הסיכום:

"תכנים מעניינים וחשובים מאוד. אלו היו נגיעות קטנות בכל נושא, צריך יותר זמן כדי להיכנס לעומק."
"מאוד נהנינו. הקורס גורם להשראה ועוזר להתמודד עם נושאים שלא ידענו או שלא רצינו להתמודד איתם. מקווים להמשיך."
"לבוא לכאן גורם לי אושר."

"כשאני יוצא מפה - אני יוצא עם אנרגיה חדשה, מושפע מהדברים. טוב לצאת מהבית."
"הקורס נתן לי ביטחון עצמי והוציא ממני דברים שלא היה לי ביטחון להוציא. הוא נתן לי הרבה אור וכוחות."
בשיחת הסיכום ההורים, במיוחד האמהות, ציינו כי למדו על עצמם שהם מסוגלים לצאת מהבית לפעילות מבלי "שהבית יקרוס" או שבני המשפחה "לא יסתדרו" ושהם יכולים להקדיש זמן לעצמם ולנושאים שחשובים להם ומאפשרים להם תמיכה וחברות. התהליך של ההבנה והתחושה הזאת לקח זמן - הוא החל למעשה כבר בקורס הראשון והבשיל בקורס ההמשך.

מסקנות והמלצות

1. חשוב ליצור קשר מקדים עם גורמים בקהילה העובדים עם אנשים עם צרכים מיוחדים על מנת לשווק את הקורס ואת תכניו ולעודד השתתפות מרבית.
2. היכרות של גורמים בקהילה עם המנחים בטרם פתיחת הקבוצה חשובה כדי לאפשר לגורמים בקהילה לעודד את ההורים לקחת חלק בתכנית.
3. היכרות מקדימה של משתתפים פוטנציאליים עם המרכז באמצעות ריאיונות אישיים מסייעת ליצור תחושה של ביטחון ונינוחות ולתאם ציפיות.
4. יש להקדיש זמן להכנת ההורים למהות של קבוצת למידה ולמאפיינים המיוחדים שלה.
5. ישנה חשיבות רבה לשמירה על קשר קבוע עם המשתתפים במהלך הקורס. ליווי רצוף של המשתתפים הן על ידי מרכז הקורס והן על ידי גורמים בקהילה המכירים את המשתתפים ואת צרכיהם, יאפשרו לאתר קשיים ולטפל בהם בעוד מועד.
6. במהלך הקורס, ולאור מאפייני כל קבוצה, יש לבחון כיצד להגמיש ולהתאים את התכנים למשתתפים, לדוגמה: יש לשקול אם להעמיק בנושאים מסוימים או לוותר על נושאים.
7. התאמת המקום ויצירת אווירה של לימודים.
8. התאמת השעות לצרכי המשתתפים - לחופשות של הילדים מבית הספר ולסמיכות לחגים.
9. הקפדה על מקום ועל יום ושעות קבועים.
10. התאמת התכנים ודרכי ההוראה לאנשים שאינם מורגלים בלמידה אקדמית.
11. התאמת התכנים והמרצים החיצוניים לאופי המשתתפים ולתכני הקורס.
12. העמקה בנושאי הורות העוסקים בסמכות הורית בעיקר בעתות לחץ, טראומה וחירום.

רווחים משניים של התכנית

- חלק מהאנשים שלא היו במעגל צורכי השירותים בקהילה, יצאו מהבית והכירו מקומות, מסגרות, צוותים וחברות העשויים לסייע להם גם בנושאים אחרים הקשורים לנכותם ולחיייהם בכלל.
- למרות הקושי לצאת מהבית ולמרות התפיסה כי 'הן צריכות לסדר אחרי שבת', התפתחה בקרב הנשים שהשתתפו בקבוצה ההכרה בצורך שלהן לטפח את עצמן ולצאת מהבית לפעילות שהיא עבור עצמן, משהו שלהן בלבד. הניסיון של יציאה מהבית והעובדה שהמשפחה מפרגנת וגם מסתדרת טוב, אפשרו פיתוח קשרים אישיים וחבריות בין המשתתפים, זרימת מידע והשתתפות בפעילויות עירוניות נוספות ששמעו עליהן בקבוצה ורצון לפעול, להרחיב את הפעילות, להיות אנשים פעילים יותר בקהילה ולהכיר את זכויותיהם.
- הקשרים האישיים החדשים שנוצרו בין המשתתפים, עודדו את המשתתפים גם לחדש חברויות מימי נעוריהם.
- המשתתפים שמעו על תכניות נוספות בעיר כמו 'קהילה תומכת', 'קהילה נגישה', הכירו דרכים להיעזר בביטוח הלאומי וחלקם הצטרפו לקורסי פעילים. חלקם אף היה מעורב בגיוס משתתפים נוספים לקבוצת ההמשך ולפעילויות אחרות בקהילה.

חלק ג':

”זוגיות מיוחדת”

**הכנה של צעירים עם לקויות למידה
מורכבות לזוגיות ולחיי משפחה**

רכז הקורסים לצעירים שהתקיימו בחיפה ובכרמיאל: מר אלדד לשם
רכז הקורס להורים שהתקיים בחיפה: דר' בנימין הוזמי
אשת קשר ב"ניצן" חיפה: גב' חיותה גולדנברג
אשת קשר בכרמיאל: גב' רומה רובינשטיין

חלק ג':

"זוגיות מיוחדת" **הכנה של צעירים עם לקויות למידה מורכבות לזוגיות ולחיי משפחה**

רכז הקורסים לצעירים שהתקיימו בחיפה ובכרמיאל: מר אלדד לשם
רכז הקורס להורים שהתקיים בחיפה: דר' בנימין הוזמי
אשת קשר ב"ניצן" חיפה: גב' חיותה גולדנברג
אשת קשר בכרמיאל: גב' רומה רובינשטיין

רקע

במסגרת התהליכים לאיתור צרכים בקבוצות למידה נוספות, אותרה קבוצה של צעירים עם לקויות למידה מורכבות וקשיי הסתגלות ותפקוד מגיל 21 עד 30, הנמצאים בפתחה של תקופת המעבר לעצמאות. בין הסוגיות המרכזיות שהעסיקו קבוצה זו הייתה השאיפה לפתח זוגיות ולבנות חיי משפחה. הצעירים ואנשי המקצוע המלווים אותם חשפו את הצורך לרכוש ידע וכלים שיסייעו בידם להתמודד עם נושאים אלו. במהלך התכנית התקיימו שני קורסים של "זוגיות מיוחדת" בהם השתתפו צעירים עם לקויות למידה מורכבות ועם קשיי הסתגלות ותפקוד. בשתי הקבוצות עלה צורך חזק וברור להרחיב את מעגל ההתערבות גם להורים.

לקות למידה, תפקוד והסתגלות

אוכלוסיית הבוגרים עם לקויות למידה מורכבות נמצאת בתהליך התבגרות ממושך הרבה יותר מעבר לזה של האוכלוסייה הממוצעת. היא מתאפיינת ברצון עז למסד חיי זוגיות ומשפחה. אנשים עם לקויות למידה והסתגלות המלוות לעתים באינטליגנציה נמוכה מעט מהנורמה, חיים במציאות קיומית לא קלה. לצד קשת רחבה של קשיים בתחום הלימודי, רבים מהם מתמודדים גם עם יכולת נמוכה בתחומי ההבנה החברתית והניהול העצמי. בהגיעם לבגרות רבים מהם מתקשים להשלים תהליכים של עצמאות מההורים, מציאת ייעוד ומשלח-יד, יצירת זוגיות יציבה וגיבוש זהות - ארבעה מדדים ששיינפלד (1981) רואה בהגשמתם תנאי הכרחי למעבר מוצלח של אדם ממתבגר לבוגר. ניתן לתאר את ההוויה הקיומית של הבוגר עם לקות למידה, הסתגלות ותפקוד "כהתבגרות נצחית", משום שהוא חווה מסע מתמשך של גיבוש זהות, מציאת ייעוד קיומי וקבלת אחריות מלאה לניהול עצמי של חיו. דימוי עצמי נמוך בקרב רבים מבוגרים אלו מקשה עוד יותר על קביעת מטרות לחיים ועל בניית משפחה ומעצים את חוויית התסכול הקיומי (הוזמי, 2009).

אוכלוסייה זו הוגדרה עד לשנים האחרונות "כנופלת בין הכיסאות". כיום היא מוכרת על-ידי אגף השיקום של משרד הרווחה והשירותים החברתיים. כמו-כן, רובם מוכרים על-ידי המוסד לביטוח לאומי וזכאים לגמלת נכות. חלקם מתגוררים במערכי דיור ומשולבים במועדונים חברתיים ובתעסוקה נתמכת ומוגנת, בעוד אחרים מתגוררים בבתי הורים או מתנדבים בצה"ל או בשירות לאומי.

זוגיות של אנשים עם לקות למידה, תפקוד והסתגלות

אנשים עם מוגבלות נתפסים לרוב ככאלה שזקוקים לדמויות מלוות ותומכות לכל אורך מעגל חייהם. תשומת לב מועטה מוקדשת בחברה, באקדמיה ובתקשורת לנושא הזוגיות של אנשים עם נכויות. עם התעוררותן של התנועות לסנגור עצמי של אנשים עם נכויות, אנו עדים לתביעתם למימוש עצמי גם בתחום הזוגיות. המשתתפים בקבוצה שאובחנו אצלם לקויות למידה וקשיי הסתגלות ותפקוד, כמהים לקשר זוגי כמו כל אדם אחר מן הישוב, אלא שלעתים קודים חברתיים מסוימים אינם נהירים להם, הואיל והם חסרי ניסיון במישור הזה. נראה שהסיבות לכך מגוונות, ובכללן אופי הלקות שלעתים קרובות מתאפיין בבשלות ובהערכה עצמית נמוכות, בקשיים להשיג מידע, ביכולת תכנון מועטה, בקושי להשתלב בתעסוקה ובמיקוד שליטה חיצוני. יחס החברה, ולעתים אף יחסם של בני המשפחה הקרובה, מונע מהם להתנסות בקשרים זוגיים. תורמים לכך גם היעדר ניסיון, חוסר ביטחון עצמי ואמונה עצמית ודימוי עצמי שלילי.

רבים מהבוגרים עם לקויות למידה ועם קשיי הסתגלות ותפקוד מנסים לנתב לעצמם מסלול חיים "בין הכיסאות". גם בתחום הזוגי אנשים אלה מתנסים במערכות זוגיות המסבות להם לעתים תסכול ואכזבה. מאחר שהם שואפים לאורח חיים נורמטיבי ככל שניתן, חלק מהם מתנסה בקיום קשר זוגי ולעתים אף בהקמת משפחה, גם כאשר הכלים שבידיהם עדיין אינם בשלים לכך. זוגות הבוחרים בכיוון זה נהנים מהסטטוס השוויוני, ועם זאת חסרים להם לעתים כלים וכישורים כדי להתמודד עם התפקוד הזוגי וההורי. לחוסרים אלה השלכה ברורה על איכות חייהם.

המעבר לחיי זוגיות ומשפחה של בוגרים עם לקות למידה, תפקוד והסתגלות מלווה בקשיים שונים. הקשיים באים לידי ביטוי בתחום הזוגי, בקבלת החלטות, בתקשורת הבין-אישית, בהתמודדות עם מצבי דחק, בניחול קונפליקטים, בערך עצמי ירוד ובהיעדר תחושה של קומפטינטיות.

מחקרים הראו שהמשתנה העיקרי שהשפיע על ביצועי ההורות של הורים עם לקויות למידה היה הלחץ של הסביבה, ולא דווקא היעדר המיומנויות ההוריות. יתרה מזאת, מחקרים הולכים ורבים שוללים קשר ישיר בין מסוגלות הורית ובין תפקוד קוגניטיבי, כלומר גובה ה-IQ אינו מנבא על אי-כשירות הורית (Guinea, 2001). לתמיכת הסביבה בהורים צעירים עם לקות למידה יש חשיבות רבה ביותר לקידום המסוגלות ההורית. על כן יש חשיבות רבה להתערבות מערכתית מקיפה המספקת מידע, כלים ותמיכה לצעירים הנמצאים במעבר לזוגיות ולאחר מכן להורות, וגם להוריהם או למשפחתם. תמיכה וליווי של הצעירים בשלבים שונים של גידול ילדיהם עשויים לאפשר להם להתמודד באופן הולם עם אתגרי ההורות. גישת הכוחות מחייבת אותנו להתייחס לאדם כאל בעל אופי ואישיות המורכבים ממגוון תכונות, כוחות ומשאבים ולא כאל מי שזהותו מוכתבת על ידי הלקות שלו. על-פי גישה זו העבר רלוונטי פחות בעבודה הטיפולית-שיקומית, והמוקד החשוב הוא דווקא ההווה. קשיי העבר נתפסים כמקור לצמיחה ולפיתוח חוסן אישי. על כן נכון שההתערבות תתבצע באופן מערכתי, ולא רק ברמת הפרט, ותעסוק במתן ידע האמור לסייע לאדם בתהליך השינוי שהוא רוצה לעבור בחיים.

התכנית "זוגיות מיוחדת" היא תכנית ייחודית הבנויה על העקרונות של קבוצת למידה, ולכן מאפשרת שימוש ביכולות הלמידה - מחד למידה תיאורטית, ומאידך למידה מניסיונם של חברי קבוצת השווים. שני מקורות הלמידה הללו פועלים יחדיו ככוחות המעצימים את האדם בתקופות של מעברים משמעותיים בחייו ומקדמים אותו לצמיחה ולהתפתחות.

הורים לצעירים עם לקויות למידה מורכבות

עיקרון מרכזי של ההתערבות המערכתית הוא הדגשת ההקשר החברתי והמשפחתי של הבעיות. לרוב צעיר עם לקות למידה, הסתגלות ותפקוד תופס במשפחה את תפקיד "החולה המזוהה", אבל הוא אינו בהכרח הפרט הפתולוגי ביותר במשפחה. הראייה המערכתית מתייחסת להתנהגות סימפטומטית כאל חלק מרצף של טרנזקציות בין-אישיות היוצרות דפוסים של התנהגות בעייתית (אליצור, 1992), שאותם ננסה לשנות באמצעות התערבות מערכתית. במרבית המקרים קשיים רגשיים של ילד או של צעיר עם צרכים מיוחדים מבטאים מחסומים של הוריהם (ישי ואורן, 2006). יש לברר ולהעלות למודעות את המחסומים הללו על מנת לאפשר תהליך שינוי אצל הצעיר עם לקות למידה, הסתגלות ותפקוד. ההחלטה לקיים את הפרויקט מתוך גישה מערכתית המשלבת את הוריהם של הצעירים העומדים בפני יציאה לחיי משפחה, נבעה מההבנה שככל שאנשי המקצוע ישתפו את ההורים באופן ממשי ואמיתי בהחלטות ובתהליכים חשובים הנוגעים לחייהם של ילדיהם, כך יגדל הסיכוי שהם יהיו בני ברית לשינוי התפקוד המשפחתי והשיקום של ילדיהם (סלונים, נבו ולנדר, 2004).

לאורך שנות ההתפתחות של ילדים עם לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד היו ההורים מעורבים במערכת החינוך יותר מהורים לילדים ללא לקויות. הם נדרשו להיות מעורבים בכל שינוי בתכנית ההתערבות של ילדיהם, בייחוד לאור השינוי בתפיסה הרואה את ההורה "כמומחה לילד שלו" ומצריך מההורים מעורבות רבה בכל תהליכי הלמידה והטיפול. לאורך השנים ההורה היה מייצג הזכויות של הילד לקבלת משאבים מתאימים (נוימן, 2008). כאשר הילדים מסיימים את מסגרות החינוך ועוברים למסגרות השיקום או יוצאים לחיים עצמאיים, עלול להיווצר ואקום. המשך השמירה על קשר זה ועל מעורבותם הכרחי במיוחד עקב השינוי בסטטוס של הבנים מילדים לבוגרים. ההורים צריכים לשנות את תפיסתם לא פחות מהילדים. מצד אחד, הם עדיין נדרשים לגונן על ילדיהם ולהיות מעורבים בתכניות השיקום. מצד שני, עליהם להתחיל להתייחס לילדיהם כאל אנשים בוגרים ונפרדים המקבלים החלטות בעצמם, לעתים בניגוד להעדפות ההורים או נטיותיהם. כדי למנוע היווצרות סכסוכים בין ההורים לילדיהם ולאנשי הצוות בגלל השינויים הנדרשים, חשוב לפתח מודלים של התערבות אצל ההורים שיאפשרו גיוס אמיתי של ההורים כשותפים לדרך החדשה של ילדיהם.

לקונפליקטים בין הורים לאנשי מקצוע במסגרות השיקום לבוגרים ישנם מספר מאפיינים ייחודיים (נוימן, 2008). ראשית, לאחר סיום שנות בית הספר, הכניסה למסגרת השיקום היא לשנים רבות, ומערכת היחסים בין ההורים לצוות מתמשכת לאורך שנים רבות. שנית, רוב הקשיים המתעוררים סביב המעבר לבגרות והרצון לזוגיות הם קשיים המוכרים לאנשי המקצוע ושכיחים אצל צעירים עם לקויות למידה. קשיים אלה הם סביב המפגש האישי בין הורה מסוים לאיש מקצוע מסוים או לצעיר מסוים, ויש למצוא דרכים חדשות לגשר על הקושי. הקשיים מוכרים לאנשי המקצוע, אך להורים הם חדשים, ופער זה יוצר חוסר איזון בין הצדדים. הנרטיב המשפחתי משפיע מאוד על רצונותיו של הצעיר היוצא לחיי זוגיות וגם על האופן שבו ההורים תופסים את יכולתו להגשים רצונות אלו. סיפוריהם לא תמיד דומים, ולעתים שינוי הנרטיב יתאפשר כאשר יבינו ההורים שהתהליך שילדיהם עוברים מאפיין צעירים נוספים והורים נוספים העוברים תהליך זה. להורים אין בדרך כלל קבוצת שייכות כמו שהם מייחלים לילדיהם כאשר הם מכוונים אותם למעבר למסגרת חוץ-ביתית. קבוצת למידה להורים יכולה לתת מענה גם לצורך זה.

“זוגיות מיוחדת” - קורסים לצעירים עם לקויות למידה מורכבות ועם קשיי הסתגלות ותפקוד

במהלך התכנית התקיימו שני קורסים של “זוגיות מיוחדת”: האחד - ב”ניצן” חיפה, והשני - במועדון “כיף לי אביב” בכרמיאל. הקורסים אפשרו לבוגרים ללמוד את תהליכי ההתבגרות העוברים עליהם ולהבינם טוב יותר. תובנות אלו היו המצע שעליו התפתחו יכולותיהם לפתח קשרים בין-אישיים מהותיים יותר ואיכותיים יותר עם בני/בנות המין השני. הלמידה בקבוצה סיפקה גם עבורם מענה חשוב ומשמעותי לתחושות קשות של בדידות חברתית. יתרה מזאת, דרכי ההוראה המותאמות סיפקו למשתתפים חווייה אחרת של למידה שהייתה עבורם חדשה ומעצימה והיוותה מנוף משמעותי ועוצמתי לשינוי.

אוכלוסיית היעד של התוכנית

בתחילת התכנית הוגדרה אוכלוסיית היעד כאוכלוסיית הצעירים עצמם. התכנית בחיפה יועדה לצעירים עם לקויות למידה, קשיים חברתיים וקשיי הסתגלות ותפקוד המצויים בקשר זוגי, וכן לבוגרים המעוניינים להתנסות בקשר זוגי שיש להם עניין להשתלב בתכנית. חלק מהמשתתפים מתגוררים במסגרת דיור מוגן של עמותת “ניצן”, וחלקם חברים במועדון “רעים” בחיפה. התכנית בכרמיאל יועדה לחברי מועדון “כיף לי אביב” בכרמיאל. טווח הגילאים היה רחב, החל בשנות העשרים המוקדמות ועד לאמצע שנות הארבעים. אצל כל חברי הקבוצה אובחנו לקויות למידה מורכבות וקשיי הסתגלות. אצל חלקם אובחנו גם קשיים בתחום התקשורת (תסמונת אספרגר). לחלק מהמשתתפים הייתה כבר זוגיות, ואילו אחרים עדיין לא חוו מערכות יחסים זוגיות ארוכות טווח והתקשו להגיע להישגים בתחום זה.

עם התפתחות התכנית, בהסתמך על ראייה מערכתית של תהליכי השינוי, הוגדרה אוכלוסיית יעד נוספת - הורי הצעירים. (פירוט רחב יותר - בהמשך)

מטרות הקורס וציפיות המשתתפים

לקורס “זוגיות מיוחדת” הוגדרו ארבע מטרות עיקריות:

- לחשוף את הלומדים למודלים תיאורטיים העוסקים בהתפתחות קואליציה זוגית.
- לאפשר פיתוח מודעות לתהליכים בין-אישיים.
- להעניק למשתתפים כלים להתמודדות עם המציאות היום-יומית הנגזרת מהקשר הבין-זוגי.
- לספק במה להעלאת סוגיות הקשורות לקשר הזוגי ולקבלת משוב מקבוצת השווים.

במפגש הפתיחה הביעו המשתתפים ציפיות הקשורות ללמידה מעשית של המיומנויות של יצירת קשר (“איך להתחיל עם בחורה?”) וניהולו. כמו-כן הם ציפו לקבל כלים להתמודד עם קונפליקטים בזוגיות ועם קונפליקטים עם המשפחה סביב נושא הזוגיות. באשר למטרות, כפי שנתפסו על ידי המשתתפים, הם ציפו לפגוש תכנים העוסקים בעיקר במפגש הישיר

עם בני/בנות המין השני, נושאים הקשורים בשלב החיזור המקדים את המפגש הראשון ובמרכיבים של בניית הקשר הזוגי, בעיקר בשלביו הראשונים. מהמשוב שניתן בשיחת הסיכום נראה שהם קיבלו מענה לחלק ניכר מציפיותיהם. הנושאים שלא זכו למענה במהלך 12 המפגשים הראשונים, קיבלו התייחסות הולמת במפגשי המשך.

קבוצות למידה והשלכות המאפיינים של אוכלוסיית היעד

ההחלטה לפתח לאוכלוסייה זו, אשר למידה הייתה במוצהר החלק המוחלש והקשה בחייה, מענה באמצעות הכלי קבוצת למידה, נבעה מהיכרות רבת-שנים עם קבוצות למידה לבוגרים עם לקויות למידה שהופעלו בפרויקט "האוניברסיטה המיוחדת" של מכון טראמפ באוניברסיטת בר אילן. המודל של קבוצות למידה מאפשר לצעירים אלו לחוות למידה אחרת וחדשה, שבמהלכה הם אינם מרגישים אישיים, שונים ובלתי מסוגלים, אלא דווקא מועצמים, מסוגלים ואף חווים הצלחות. חוויית למידה זו מחזקת את כוחות הנפש ומעצימה את האמונה שיוכלו להצליח גם בתחום הזוגיות והמשפחה.

המשתתפים הגיעו באופן עצמאי וגילו אחריות בנוגע לקיום המפגשים וההשתתפות בהם בפועל. הם נהגו בכבוד ובבגרות זה כלפי זה, והאווירה הכללית הייתה חיובית ביותר.

הרגלי הלמידה של המשתתפים תאמו את הפרופיל המוכר של אנשים המוגדרים כלקויי למידה. חלקם היו זקוקים לראות את החומר הנלמד באופן חזותי, לכן סופק חומר כתוב בתחילת כל מפגש על מנת לתת מענה לצורך זה. לעומתם היו משתתפים שהיו זקוקים לשמוע ולהקשיב ולא יכלו לעסוק ברישומים ובסיכום החומר במהלך המפגש, והתקצירים שחולקו עזרו מאוד גם להם. מדי פעם השתמשנו במצגות. לחלק מהמשתתפים היה חשוב להשתתף באופן פעיל ולהיות מעורבים כדי לעבור את תהליך הלמידה, בעוד חלק אחר פשוט ישבו, צפו, הקשיבו וספגו את האווירה בקבוצה.

אף על פי כן נוצרו קשרים חברתיים טובים בין החברים בקבוצה, והתפתחה אינטימיות שאפשרה לחלוק נושאים אישיים ופרטיים באווירה של ביטחון וקבלה מצד החברים המשתתפים.

יתר על כן, למרות האינטימיות שאפיינה את הקבוצה כבר משלביה הראשונים, היו משתתפים שביקשו להתייעץ עם מרכז הקורס באופן אישי בעיקר בהפסקות או בזמן שלפני פעילות הקבוצה ואחריה - זה נבע כנראה מהתחושה שנושאים מסויימים הם אישיים מדי מכדי לחשפם ולדון בהם בפורום הקבוצתי. משתתף אחד אף שמר על קשר עם המנחה באמצעות הדואר האלקטרוני ושיתף אותו בחוויות הזוגיות שלו במקביל למפגשים עצמם.

מבנה התוכנית

המפגשים התקיימו בתדירות של אחת לשבוע. כל מפגש נמשך שעתיים וחצי. תוכנו 12 מפגשים, ולאחר מכן נוספו ארבעה מפגשים נוספים לבקשת המשתתפים. מרכז הקורס נכח בכל המפגשים. שיטות הלימוד המגוונות שנעשה בהן שימוש בקורס התאימו למשתתפים. הן כללו משחקי תפקידים, הרצאות, הסברים, שימוש בדוגמאות אישיות וקישור לחיי היום-יום.

להלן תוכנית הקורס - "זוגיות מיוחדת" לצעירים עם לקויות למידה מורכבות:

מספר המפגש	פירוט נושאי הלימוד	שם המרצה ותוארו	מספר השעות
1	היכרות ותיאום ציפיות. זוגיות וקשרים של שיתוף - מה ולשם מה?	מר אלדד לשם	2.5
2	לקות למידה מהי? היכרות עם כוחות וקשיים.	מר אלדד לשם	2.5
3	הבנת המשפחה כמערכת ומושגי יסוד מרכזיים. היחידה הזוגית והמשפחתית כמערכת האמונה על אספקת מענה לצרכים.	מר אלדד לשם	2.5
4	תהליכי בחירה של בן/בת זוג: על-פי מה אנחנו בוחרים שותף? כיצד לנהל תהליך של היכרות? כיצד ברצוני להציג "ולשווק" את עצמי?	מר אלדד לשם	2.5
5	מודלים שונים לקשרים של שיתוף: מהו מיסוד קשר ומהי מחויבות? תפקידים במערכת הזוגית - כורח והתנדבות, חלוקת תפקידים, מי מחליט ומי עושה מה?	מר אלדד לשם	2.5
6	מעברים - מעגל החיים המשפחתי והזוגי, משבר והסתגלות.	מר אלדד לשם	2.5
7	תקשורת ואסרטיביות. ניהול קונפליקטים במערכת הזוגית והמשפחתית.	מר אלדד לשם	2.5
8	מפגש אינטגרטיבי - "מכימיה לאינטימיות". אריך פרום - לאהוב ולכבד את עצמי כתנאי לאהבת האחר.	דר' בנימין הוזמי	2.5
9	אתגר הזוגיות בקרב בוגרים עם לקות למידה - יחס המשפחה, הסביבה וגורמים אחרים לזוגיות ולנישואים ומעורבותם בחיי הזוג.	מר אלדד לשם	2.5
10	אתגר הזוגיות בקרב בוגרים עם לקות למידה - התמודדות עם מצבי דחק.	מר אלדד לשם	2.5
11	איכות חיים ואקלים משפחתי - הרצוי והמצוי במערכת הזוגית והמשפחתית.	גב' הגר שמידוב	2.5
12	דימוי עצמי ודימוי גוף. משוב וסיכום.	דר' בנימין הוזמי ומר אלדד לשם	2.5
13	סדנת המשך בנושא יצירת קשר עם אנשים.	מר אלדד לשם	2
14	סדנת המשך בנושא ביטויי רגש וזוגיות, בחירה חופשית ופרידה.	מר אלדד לשם	2.5
15	סדנת המשך בנושא מגעים אינטימיים.	מר אלדד לשם וגב' גל נאור	2.5
16	סדנת המשך בנושא אינטגרציה של הנושאים ופרידה.	מר אלדד לשם	2.5

פירוט תכנים נבחרים

תכנית הלימודים והנושאים שהוצגו בפני המשתלמים נבנו על סמך ההיכרות של צוות מכון טראמפ עם האוכלוסייה ועם צרכיה, וגם על סמך ההיכרות של צוות המועדון עם החברים שהשתתפו בקורס. לכל אחד מהנושאים שנבחרו הוכן מערך שיעור שכלל שני חלקים:

(1) תכנים תיאורטיים שעובדו כך שאופן הצגתם תאם את יכולתם של המשתתפים.

(2) סוגיות לדין עם חברי הקבוצה שהוכנו מראש.

התכנים שנדונו במסגרת הקבוצה היו: מהי לקות למידה, המשפחה כמערכת, מעברים (מעגל החיים, משבר והסתגלות), דימוי עצמי ודימוי גוף, תהליכים לבחירת בן/בת זוג, מודלים של קשרים ושיתוף, תקשורת ואסרטיביות, ניהול קונפליקטים במשפחה, תלות ועצמאות בזוגיות ואיכות חיים מהיבטים שונים.

■ זוגיות - מה ולשם מה?

במפגש זה צוינה הגדרתו של ברגמן למושג "אינטימיות" - יכולתו של הפרט לחשוף את חולשותיו בפני האחר ולחוש מוכל.

המפגש התמקד בסיבות שונות לזוגיות ולנישואים: חופש מההורים, הגשמה עצמית, חוויית שייכות, הוכחה לכולם שגם אני מסוגל לבנות זוגיות, מסגרת לגיטימית לקיום יחסי קרבה ומעמד חברתי. מאחר שחלק ניכר מהבוגרים עם לקויות למידה מורכבות עדיין תופסים את עצמם כמתבגרים וחווים חוויית של מתבגרים, האפשרות לקשר זוגי מעוררת לעתים חרדה.

אמנם ברוב המקרים קיימים דחפים מיניים, אבל חוסר הבשלות גורם לחוסר התאמה בין הצורך הגופני לצורך הנפשי, והדבר מזמן קונפליקטים אישיים ובין-אישיים רבים. לא כל בוגר עם לקות למידה מורכבת "צריך" להיות נשוי. עם זאת, יש להקשיב לצרכים וליכולות ובמידת הצורך להציע תיווך. סוג הזוגיות ומאפייניה צריכים להלום את היכולות והצרכים של הצעיר. לעתים די בסטטוס של בן זוג בלי למלא "זוגיות" זו בתוקן אינטנסיבי, ולעתים בוגרים עם לקויות למידה מורכבות מנהלים זוגיות המעוררת השראה, השתאות ורושם עמוק.

הניסיון מלמד כי זוגיות של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות גוררת גם "זוגיות" של משפחות המוצא - אלה עם אלה, עקב הצורך של הזוג המתהווה בליווי מתמשך ובתמיכה מצדם.

■ איכות חיים וזוגיות

קיימות גישות שונות להבנת המושג "איכות חיים". יש הרואים בו מושג אובייקטיבי - דהיינו ניתן למדידה ולכימות, ויש הרואים בו מושג סובייקטיבי-אישי.

במפגש זה הוצגו למשתתפים המרכיבים השונים של איכות חיים כגון: רווחה אישית, פיזית, נפשית, חומרית וחברתית.

במהלך המפגש התבקשו המשתתפים לבחור מתוך חמישה סלים שהציגו חמישה מימדים של איכות חיים, "סחורה" שהתאימה לאופן שבו המשתתף תפס את הדברים המשמעותיים עבורו בעיצוב איכות החיים שלו.

איכות החיים, על מרכיביה השונים, משתנה עבור כל אדם בין תחנות שונות בחייו.

■ אהבה ומודלים של זוגיות

במפגש זה ניסינו להגדיר את המושגים אהבה ו"כימיה".
קשר בין אנשים נבנה על בסיס שלושה מרכיבים מרכזיים:

- גרייה רב-חושית נעימה (מראה חיצוני, ריח וריח גוף, טון דיבור ותוכן הנאמר ומגע עור).
- היענות הדדית לצרכים (פיזיים, ביטחון, אהבה ושייכות, כבוד והערכה והגשמה עצמית).
- זמן וחוויות משותפות.

סיכויי של קשר לשרוד תלויים ביכולתו של כל צד להציג לצד השני את צרכיו באופן ברור וביכולת הצד האחר להיענות להם.

הגדרנו גם את הצורך בזוגיות על-פי הגישה הפסיכו-דינמית באמצעות היכרות ראשונית עם מושגי יסוד בפסיכולוגיה התפתחותית על-פי פרויד.

בוגרים רבים עם לקויות למידה, הסתגלות ותפקוד מעדיפים לחפש שותף לחיים "שאינו מהמסגרת", כאילו זוגיות עמו/ה תהווה "גרין קארד" - אשרת כניסה לעולם "הרגילים". ישנה הקלה גדולה בזוגיות שאינה מבוססת על "להוכיח", אלא על שותפות גורל של שני אנשים המתמודדים עם אתגרים דומים. הקושי של האדם לקבל את עצמו כמות שהוא וניסיונו להתקבל לחברה "הרגילה" גורר לעתים ניצול. יש המוכנים לשלם מחיר זה, ובלבד שיתקבלו על-ידי אלה שאינם עם צרכים מיוחדים. לעומתם, יש כאלה, בעיקר בנות, היוצאות חבולות ממערכות יחסים מורכבות אלה.

בקרב זוגות המנהלים משק בית משותף אנו מבחינים בשלושה דפוסים:

- דפוס של יחסים סימטריים שבו שני בני הזוג מבצעים את כל התפקידים. דפוס זה עלול לגרור אי-בהירות באשר ל"מי עושה מה".
- דפוס משלים שבו לכל אחד מבני הזוג ברור מאוד מה הוא עושה, ואין "זליגה" של צד אחד לתחום אחרותו של האחר.
- הדפוס ה"מקביל" שבו לכל אחד יש תחום אחרות ברור, אך ישנו מרחב אפור גמיש שבו בני הזוג מחליפים תפקידים בהתאם לנסיבות, לעניין ולצורך.

■ התבגרות מינית וחברתית בקרב בוגרים עם לקויות למידה מורכבות

במפגשים אלה הודגשה חוויית הבלבול והמתח שבה שרוי האדם הצעיר עם לקות למידה מורכבת הנפגש עם עולם הזוגיות ומקיים קשר פיזי עם בן/בת זוג.

לעתים קיים חשש מלאפשר לאחר להתקרב אליו בשל מרחב אישי סגור, הגנה מפני כניסה אל עולם בלתי נודע, אישיות לא מגובשת או טראומות על רקע דומה בעבר.

ערכים מרכזיים לקיום יחסי קרבה הם: תפיסת הקשר המיני כחיובי, התאמה, חיבור בין גוף לרגש, זמן, מקום, הסכמה, בחירה עזרה וביטחון.

בקשר זוגי רצויות להיות אינטימיות, תשוקה ומחויבות.

■ מקובלות חברתית ודחייה חברתית

מקובלות חברתית הוגדרה כמידת ההערכה הכללית והכבוד החברתי שהפרט זוכה להם מבני קבוצתו (זיו וזיו, 2001).

הוצגו תת-קבוצות המייצגות דרגות של מקובלות חברתית (נחמני-מסיקה, 2002):

- מקובל ("ילד טוב" או "שולט ותוקפן").
- ממוצע (בעל חברים, אך אינו מנהיג).
- שנוי במחלוקת (לפעמים דחוי ולפעמים מקובל - באותה קבוצה).
- מוזנח (לא נבחר כמקובל ולא כדחוי).
- דחוי ("תוקפן" או "נמנע").

ההשלכות של דחייה חברתית הן:

- פגיעה באיכות החיים ובקשרים החברתיים.
- דימוי עצמי נמוך.
- הסתגרות.
- תסכול והתפרצויות זעם.

ההשלכות של מקובלות חברתית הן:

- דימוי עצמי חיובי.
- מערכות תמיכה רחבות יותר.
- חוויית השתייכות.
- קשרים חברתיים רחבים.
- התפתחות רגשית תקינה.

במפגש התקיים דיון על מיומנויות חברתיות המסייעות למקובלות חברתית. ביניהן נמנו: נתינה, קבלה, תקשורת, הפנמה של נורמות התנהגות, טקט, אמפתיה ועוד. המשתתפים הבינו שמיומנויות אלה מהוות בסיס הכרחי ליכולת לקיים קשר בין-אישי תקין, לרבות קשר זוגי.

■ דימוי עצמי ודימוי גוף

דימוי עצמי ודימוי גוף הם מרכיבים חשובים מאוד ביחסו של האדם לסביבה וביכולתו לקיים קשר זוגי. ביצירת קשר זוגי קיים תהליך של "שיווק עצמי". אדם המתקשה להעריך את עצמו או את גופו עלול להיכנס לדפוסים של הימנעות שיתסכלו את השותף לקשר. כמו-כן, דימוי עצמי ודימוי גוף נמוכים מבטאים ערך עצמי ירוד ואגו שברירי - מצב שבו כל ביקורת, מחלוקת או אי-הסכמה עלולות להתפתח למשבר חמור, שכן האדם שיש לו ערך עצמי נמוך יתקשה לשאתן.

הגדרות של המושג דימוי עצמי

■ Rogers (1951) - מערכת של תפיסות ואמונות שיש לאדם על עצמו. המערכת כוללת אלמנטים שונים כמו האופן שבו האדם תופס את תכונותיו ואת כישורנותיו והאופן שבו האדם תופס את עצמו בתחום יחסיו עם הסביבה (לרבות חפצים שבבעלותו). מערכת הדימויים היא תוצר של אינטראקציה של הפרט עם סביבתו.

■ Laing (1961) - העצמי מוגדר כההליך הפנמה של תוצרי יחסי הגומלין התמידיים בין שלושת מימדי העצמי: (1) אני בעיני עצמי; (2) אני בעיני אחרים; (3) האחר בעיני עצמי (עד כמה הזולת משמעותי לי?).

■ Fitts (1969) - רואה בדימוי העצמי מדד להגשמה עצמית.

■ Festinger (1954) - טוען כי לאדם יש דחף בלתי פוסק להעריך את דעותיו (opinions) ואת יכולותיו (abilities) במונחים של הצלחה וכשלון.

ה"השוואה החברתית" מביאה את הפרט להעריך את עצמו ביחס לזולתו. במשא ומתן שהאדם מנהל עם עצמו, ובו הוא בוחן את ערכו לעומת אחרים, נקודת המוצא שלו תהיה יחסי כוחות שווים. אדם עם דימוי עצמי נמוך יטה כמעט תמיד להעריך את עצמו בעמדת נחיתות מעצם היותו הקטגור של עצמו.

מבנה הדימוי העצמי כולל דימוי גוף, דימוי משפחתי, מוסרי, חברתי ואישי וכן שביעות רצון עצמית, התנהגות וביקורת עצמית.

עקביות העצמי - בדומה לעמדה (שכן דימוי עצמי הוא עמדת הפרט כלפי עצמו), ההערכה העצמית קבועה פחות או יותר, שכן היא מבטיחה לפרט "עמוד שדרה" יציב. מכאן נובע הקושי בשינוי עמדת הפרט כלפי עצמו - מאחר שכל שינוי עמדה גורר הפרת איזון.

Fitts (1971) ציין כי שינוי בדימוי העצמי יתאפשר בעזרת:

■ התנסויות חדשות חיוביות.

■ מיומנויות - רכישתן ואגב כך צמצום התלות בזולת.

■ הגשמה עצמית - מימוש הפוטנציאל האישי של האדם באשר הוא.

בעבודה על שיקום הדימוי העצמי יש למקד את הניתן לשינוי ולפעול בכיוון זה וכן לקבל את הבלתי ניתן לשינוי, שכן אף אחד אינו מושלם. חשוב שכל אדם יזהה את הכוחות החיוביים שבו ויכיר בהם (וגם יקבל משוב מבוקר ואמין). חשוב שכל אחד מאיתנו יימנע משיפוטיות כלפי עצמו וכלפי אחרים, ילמד לתת לגיטימציה לקשיים וישאף לרכוש ידע נוסף (שיצמצם את תלותו). חשוב שכל אדם יהיה ערני וייתן את הדעת לשימוש שהוא עושה במנגנוני הגנה.

בדיון הקבוצתי על התכנים הקשורים בדימוי העצמי, עסקו חברי הקבוצה רבות ברעיון כי קבלה עצמית היא תנאי לכך שגם אחרים יקבלו אותי. הם אימצו את אמרתו של א. פרום כי הדרך לאהוב אחרים היא קודם כל לאהוב את עצמי. המשתתפים דיברו רבות על הקושי למצוא בן זוג ועל הלבטים בין רצון גדול למצוא בני זוג שאינם עם לקויות ולהיות "נורמליים" דרך בן זוג "נורמלי", ובין הרצון שבן הזוג

יקבל אותי כמו שאני. הנושא עזר להם לגלות את עצמם, את היכולות ואת הקשיים שלהם, ולהבין עד כמה חשוב שילמדו לאהוב את עצמם כדי שיוכלו להימצא בזוגיות ולבחור בני זוג שעמם ניתן לבסס זוגיות טובה, יציבה ושוויונית.

■ תקשורת ואסרטיביות

תקשורת היא הכלי המרכזי ליצירת קשר בין-אישי ולהחלפת דעות, רצונות וצרכים. על כן בבניית קשר ובמהלך קיומו יש לתת את הדעת לדפוסים תקשורתיים ולשאוף לאמירות ברורות. תקשורת זוגית ומשפחתית צריכה לתת לגיטימציה לרגשות ולהימנע, במידת האפשר, משיפוטיות. מפגש זה החל במשחקי תקשורת ובניתוחם. במהלך הניתוח למדו המשתלמים על מושגים מרכזיים בתקשורת כמו: שפה מילולית, שפת גוף, אינטונציה, מדיום - הכלי שבאמצעותו אנו בוחרים להעביר את המסר, חשיבות העיתוי, מרחב אישי, משוב, מטא-קומוניקציה - הדרך שבה הדובר מתייחס לעצמו, למסר ולשומע, תקשורת קווית, מעגלית וספירלית.

פרק חשוב הוקדש לנושא תקשורת אסרטיבית - יכולת הפרט לבטא את תחושותיו, את רצונותיו ואת מחשבותיו בנינוחות - מתוך כבוד ובלי לשלול את זכויותיו של הצד האחר. בסיום המפגש המשתתפים צפו בסרט המחדד את הדפוסים התקשורתיים השונים - פסיבי, אגרסיבי, ופסיבי-אגרסיבי - בתוך הצגת היתרונות והחסרונות שבכל אחד מהם. בדיון התברר כי תקשורת בזוגיות מחייבת התנהלות אסרטיבית. אינטימיות מוגדרת כיכולתו של הפרט לחשוף את חולשותיו בפני האחר ולחוש מוכל. לפיכך תקשורת אסרטיבית וקבלה הדדית הן תנאים חשובים ביצירת אינטימיות זוגית.

■ מהות האושר - ראה בסיכומים של הרצאות "הורות מיוחדת"

בשיעור שעסק במהות האושר היו המשתתפים עסוקים מאוד בנושאים המרכזיים שלפי תפיסתם עמדו בפני תחושת הצלחה ואושר - תעסוקה וזוגיות. הם הצליחו להתחבר לשינוי המחשבתי הנדרש ואף ציינו כי עצם הדיבור על אושר, על הומור וחשיבה חיובית, מעלה את מצב רוחם ומשנה את תפיסת איכות החיים שלהם. עם זאת, הם ציינו כי השינוי במצב הרוח אינו מתמיד מעבר לזמן השיעור עצמו, משום שמיד לאחר מכן הם חוזרים להתמודד עם הקשיים והמחסומים היום-יומיים. מדברי המשתתפים עלה כי נדרש תהליך ארוך ויסודי הרבה יותר כדי להשיג שינוי של ממש. המשתתפים חזרו ואמרו כי דוגמאות מחייהם, סימולציות ומשחקי תפקידים הם ערוצי למידה טובים ויעילים עבורם.

סיכום והמלצות

משוב לקורס

המשוב לקורס נערך באמצעות שאלונים ובישיח עם המשתתפים. חברי הקבוצה שמחו מאוד ליטול חלק פעיל במפגשים. הם הביעו את שביעות רצונם ואת רשמיהם החיוביים בפני צוות "ניצן" הן במהלך הקורס והן בסיום התכנית. האווירה הכללית הייתה חיובית מאוד והחוויה של מנחה הקבוצה הייתה טובה.

משאלוני המשוב עלו התוצאות הבאות:

		4.31	ההרצאות ענו על הצרכים שהוגדרו
		4.25	זמן הלימוד נוצל היטב
		4.23	ההרצאות העשירו את הידע שלי בנושאי הלימוד
	3.77		רכשתי מיומנויות וכלים מעשיים
		4.23	החומר שהועבר ניתן ליישום
		4.25	המפגש עם עמיתים לתפקיד תרם לי
	3.92		ההרצאות מימשו את ציפיותי
		4.54	האווירה בקורס תרמה ללמידה

לקראת סיום הקורסים בחיפה ובכרמיאל החלו המשתתפים לדבר על הצורך במפגשי המשך. נראה שהייתה לקורס חשיבות רבה עבורם. הם אף פנו להנהלת המועדון בבקשה למצוא דרך להמשיך את הקורס. מנחה הקבוצה חש גם הוא שיש צורך להמשיך ולקיים את הקורס, להרחיב את הדין לנושאים נוספים כגון מיניות ולהעמיק את הלמידה סביב נושא המשפחה. הומלץ כי מפגשי המשך יתקיימו אחת לשבועיים עד שלושה שבועות. לאחר התייעצות משותפת עם כל הגורמים הנוגעים בדבר התקבלה החלטה להרחיב את הקורס בארבעה מפגשים נוספים.

התכנים שנדונו במסגרת מפגשים אלו היו: אסטרטגיות ליצירת קשרים חברתיים, ביטויי רגש וזוגיות ביחסים חברתיים מסוגים שונים, פרידה כתהליך אפשרי בכל מערכת יחסים, מגעים אינטימיים והבנת נורמות התנהגות מקובלות ביחסים שונים. כמו-כן דנו גם במיניות מההיבטים של החלטה אחראית על קיום יחסי מין, מגע מיני ללא קיום יחסי מין והבנת האפשרות של היריון לא רצוי והטיפול בו. מפגש אחד מבין ארבעת המפגשים הנוספים הונחה בסיועה של גל נאור, מנחה חיצונית מטעם מכון רם, ועסק בנושא של מגעים אינטימיים. נראה כי המחסור בידע בנושא זה גדול מאוד, והנושא מעסיק ביותר את המשתתפים. היה קשה מאוד להחליט במה למקד מספר קטן של מפגשים. אין ספק כי יש צורך גדול להמשיך לעסוק בנושא, בייחוד לנוכח הקושי של הסביבה התומכת (הורים וצוות) לתת מענה מתאים ולשנות את עמדות הצעירים כלפי התבגרותם ומעברם לחיי זוגיות ומשפחה.

אין ספק שיש צורך להמשיך לקיים קורסים נוספים ואף להרחיב את הדין לנושאים נוספים כגון מיניות ולהעמיק את הלמידה סביב נושא המשפחה.

אנו ממליצים כי בעתיד המתכונת תהיה קורס בסיסי אינטנסיבי בתדירות גבוהה, ולאחריו מפגשי המשך שיתקיימו בתדירות נמוכה יותר. עקב אופי הלקות תהליך ההפנמה והיישום בקרב אנשים עם לקויות למידה מורכבות הוא ארוך והדרגתי. נוסף לכך, חוויית הלמידה המתקנת השאירה את המשתתפים עם רצון עז להמשיך בלמידה, והמוטיבציה שלהם להמשיך בתהליך ולהעמיק בנושאים שונים מעידה על הצורך העז שהם חשים בכך.

”זוגיות מיוחדת” - קורסים להורים של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות

רקע

מכון טראמפ בבית איזי שפירא רואה בקורסים אמצעי חשוב לשיפור איכות חייהם של אנשים עם צרכים מיוחדים. במסגרת קורסי ההכשרה בתחום זוגיות מיוחדת ייחדנו קורס בנושא זוגיות מיוחדת לבוגרים עם לקויות למידה מורכבות ב”ניצן” חיפה. החל בשלבים הראשונים של הקורס היה ברור שלהורים השפעה ותפקיד חשוב בחיי ילדיהם. כדי לקדם את תהליכי הצמיחה של הצעירים היה חשוב להעצים גם את מערכות התמיכה שלהם, ובראש ובראשונה - את הוריהם.

בתום קורס זה עלה צורך מצד משתתפיו, כי גם הוריהם שהם גורם משמעותי ביותר בחייהם ייחשפו לתכנים אלה. בקשה זו התאימה לראייה המערכתית שבאמצעותה אנו מובילים שינוי - כדי לאפשר לשינוי להתחולל הלכה למעשה ולהתבסס יש לחזקו באמצעות המערכות התומכות של הצעירים. מתוך ההבנה שהמעבר של הצעירים לזוגיות ולחיי משפחה קשור בקשר הדוק עם האופן שבו הוריהם תופסים אותם כבוגרים המסוגלים לכונן חיי משפחה, החלטנו לפתח עבור הורי הצעירים קורס הנשען גם הוא על המודל של קבוצת למידה. באישור אגף נכויות ושיקום של ג'וינט ישראל ייחדנו קורס להוריהם של בוגרי התכנית ”זוגיות מיוחדת”.

בכרמיאל, לאור הניסיון שהצטבר, הוחלט כבר בעת תכנון הקורס לקיים מפגשים להורים, וזאת במקביל לקורס של הצעירים. הקורס התקיים במתכונת דומה לקורס ההורים בחיפה, אך היה קצר במעט.

מטרות

הקורס שתוכנן להורי הצעירים התייחס למטרות הבאות:

1. לחשוף את הוריהם של בוגרי הקורסים ”זוגיות מיוחדת” למודלים תיאורטיים הנוגעים להתפתחות זוגיות ולקשרים זוגיים של בוגרים עם לקויות למידה, תפקוד והסתגלות.

2. לאפשר להורים לעבור תהליך מקביל לזה שעוברים בניהם ובנותיהם במעבר לבגרות, לזוגיות ולחיים עצמאיים.
3. לשתף את ההורים בתובנות הרגשיות שהביעו ילדיהם בקבוצת הצעירים.

מאחר שזו הייתה התייחסות ראשונה להורים כקהל יעד בתהליך השינוי שעובר על ילדיהם, עצם קיומו של הקורס והגדרת ההורים כמטרה לגיטימית להתערבות יצר שינוי באופן שבו תפס צוות המועדון את צרכי הלקוחות.

אוכלוסיית היעד של הקורס

הורים של צעירים עם לקויות למידה מורכבות שמשותפים או השתתפו בקורס "זוגיות מיוחדת". בחיפה השתתפו בתכנית גם הורים נוספים שבניהם או בנותיהם מצויים בזוגיות או מעוניינים לבנות חיים משותפים עם בן/בת זוג.

מבנה הקורס ותכנים נבחרים

התכנים שהועברו להורים היו מקבילים לתכנים שהועברו לקבוצת הצעירים: היבטים רגשיים של התמודדות עם לקות למידה, הסתגלות ותפקוד, מעגלי תלות-עצמאות, זוגיות וקשרים של שיתוף, מהי כימיה והתאהבות, היחידה הזוגית והמשפחתית כמערכת האמונה על אספקת מענה לצרכים, תהליכי בחירה של בן/בת זוג, תקשורת זוגית, פיתוח גישה אמפתית, אוטונומיה מול אינטימיות, אהבה ומודלים של זוגיות, איכות חיים וזוגיות, התבגרות מינית חברתית של בוגרים עם לקות למידה, תפקוד והסתגלות, דימוי עצמי ודימוי גוף, ניהול קונפליקטים במערכת הזוגית והמשפחתית, מהות האושר - מבוא לפסיכולוגיה חיובית.

נושאים מסוימים שעלו בקבוצה סייעו להורים לפתח תובנות חדשות בנוגע להשלכות הלקות על תפקוד בנם או בתם.

להלן תוכנית הקורס - "זוגיות מיוחדת" להורים של צעירים עם לקויות למידה, תפקוד והסתגלות:

מספר המפגש	פירוט נושאי הלימוד	שם המרצה ותוארו	מספר השעות
1	היכרות ותיאום ציפיות. היבטים רגשיים של התמודדות עם לקות למידה, הסתגלות ותפקוד.	דר' בנימין הוזמי	3
2	מעגל תלות-עצמאות. מרכיבים של העדפה חברתית בקרב בוגרים עם לקות למידה.	דר' בנימין הוזמי	3
3	זוגיות וקשרים של שיתוף - מה ולשם מה? מהי כימיה והתאהבות? מה מזין את הקשר הזוגי? היחידה הזוגית והמשפחתית כמערכת האמונה על אספקת מענה לצרכים.	דר' בנימין הוזמי	3
4	תהליכי בחירה של בן/בת זוג: על פי מה אנו בוחרים שותף? כיצד לנהל תהליך של היכרות?	דר' בנימין הוזמי	3
5	איכות חיים וזוגיות: תקשורת ותקשורת זוגית. אוטונומיה מול אינטימיות.	גב' הגר שמידוב	3
6	אהבה ומודלים של זוגיות.	דר' בנימין הוזמי	3
7	התבגרות מינית חברתית וחיפוש אחר זוגיות אצל בוגרים עם לקות למידה	מכון רם	3
8	התבגרות מינית חברתית וחיפוש אחר זוגיות אצל בוגרים עם לקות למידה	מכון רם	3
9	דימוי עצמי ודימוי גוף.	דר' בנימין הוזמי	3
10	תקשורת ואסרטיביות.	דר' בנימין הוזמי	3
11	ניהול קונפליקטים במערכת הזוגית והמשפחתית. פרידות.	דר' בנימין הוזמי	3
12	התבגרות מינית חברתית וחיפוש אחר זוגיות אצל בוגרים עם לקות למידה	מכון רם - גב' רונית ארגמן	3
13	מהות האושר. סיכום ומשוב.	דר' בנימין הוזמי	3

להלן נציג מספר נושאים שעלו בקבוצות ההורים:

מהי לקות למידה?

המפגש החל בהיכרות ובתיאום ציפיות. בנוסף, כל הורה הציג את מאפייני ההתמודדות של בנו/בתו בתוך שימת דגש על קיומו של קשר זוגי בהווה ו/או בעבר ועל ציפיות לעתיד. שני המפגשים הראשונים התמקדו בהיכרות עם לקויות למידה לסוגיהן ועם גורמיהן, וכן בהשלכות הרגשיות של לקויות הלמידה השונות (דיסקלקציה, דיסגרפיה, דיסקלקוליה, הבנת הנשמע והנקרא, זיכרון, סרבול מוטורי) על המתמודד עמן. השאיפה המרכזית הייתה לסייע לבוגר עם לקויות למידה מורכבות לראות את עצמו באור רב-מימדי, ולא להתמקד רק בלקויות השונות. אריך פרום אמר כי "מי שלא אוהב את עצמו יתקשה לאהוב אחרים", ולכן אחד האתגרים הגדולים הוא לסייע לבוגר עם לקויות הלמידה לאהוב את עצמו ולגלות את כוחותיו ואת יכולותיו.

במפגש השני נעשתה הקבלה בין תהליכי התבגרות נורמליים שבסיומם המתבגר מצופה להשיג עצמאות מהוריו, גיבוש זהות, מציאת ייעוד מקצועי ובניית מערכת זוגית ובין תהליכי ההתבגרות הכרוניים בקרב בוגרים עם לקות למידה, הסתגלות ותפקוד, בתוך חידוד הנקודות הבעייתיות. ההורים נחשפו למושג "האני המזויף" שאותו טבע וויניקוט, המתייחס למצבים שבהם אדם שאינו שבע רצון מעצמו יוצר זהות בדויה על מנת להתקבל על-ידי הזולת. "מסכה" זו דורשת תחזוקה שוטפת אשר מתישה את האדם.

מיניות

בנושא זה נחשפו ההורים למורכבות שחוה צעיר עם לקויות למידה מורכבות במפגשו עם עולם הזוגיות והקשר הפיזי עם בן/בת זוג. ההורים נחשפו לחששות המלווים חלק מהצעירים הנמצאים בתהליכים של בניית קשר עם בני/בנות המין השני. מקור החששות עלול להיות קושי בפיתוח קרבה ואינטימיות בשל מרחב אישי סגור, מנגנוני הגנה מפני כניסה אל עולם בלתי נודע, אישיות בלתי מגובשת או טראומות בעבר על רקע דומה. בדין שהתפתח התברר שעל ההורה לבוגר עם לקות למידה מורכבת לשאול את עצמו, האם האופן שבו הוא תופס את תחום הזוגיות והמיניות הולם את התפיסות והציפיות של בנו/בתו ואת רמת ההתפתחות שלו.

הקשר בין משפחות המוצא

בקורס דובר רבות על כך שבנישואים של בני זוג עם לקות למידה, הסתגלות ותפקוד מדובר ב"נישואים" גם בין המשפחות, ולא רק בין בני הזוג. בדין שהתפתח סיפר אחד האבות על תחושות אשם המלוות אותו משום שהוא שידל את בנו לבטל את אירוסיו עם בת זוגתו. הסיבה לכך שהאב רצה בביטול האירוסין הייתה נעוצה במשפחתה של בת הזוג שנתפסה על-ידו כנצלנית. היות שלקשר בין משפחות המוצא יש משמעות רבה, האב חש שקיבל לגיטימציה לתחושותיו. השיח שהתפתח בקבוצה בנושא זה והידע התיאורטי על תהליך ההתבגרות "הנצחי" של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות נתנו לאב תחושת שחרור מהמצפון הכואב.

■ התפתחות רגשית של אנשים עם לקויות למידה מורכבות

במפגש שעסק בהתבגרות הרגשית המתמשכת של בוגרים עם לקויות למידה מורכבות, אמרו ההורים כי בעקבות פיתוח הגישה האמפתית הם הצליחו להבחין במסרים הסותרים שהם מעבירים לילדם - מחד גיסא הם מעודדים אותו לעצמאות ולהתנהגות בוגרת, ומאידך גיסא הם מגוננים עליו הגנת יתר. התגבשה ההבנה כי ההתבגרות המתמשכת יוצרת הורות למתבגרים שהיא כרונית ולא זמנית. אחת האמהות בקבוצה אף אמרה כי "במשך ארבעים שנה אני מגדלת את הילד, ולפני שלושה חודשים התחלתי להכיר אותו ולהבין אותו".

ההורים ציינו כי על אף שילדיהם כבר בוגרים, והם כהורים מקיימים זה שנים רבות קשר עם אנשי המקצוע, עד לקורס הם לא הבינו את מורכבות העולם הרגשי של ילדיהם העומדים בפני מעבר לחיי זוגיות ומשפחה.

סיכום והערכה

משוב לקורס

משאלוני המשוב לקורס ההורים עלו הצטיירה התמונה הבאה:

		4.57	ההרצאות ענו על הצרכים שהוגדרו
		4.53	זמן הלימוד נוצל היטב
		4.38	ההרצאות העשירו את הידע שלי בנושאי הלימוד
	3.88		רכשתי מיומנויות וכלים מעשיים
		4.13	החומר שהועבר ניתן ליישום
		4.60	ההרצאות מימשו את ציפיותי
		4.44	האווירה בקורס תרמה ללמידה

מפגש העמיתים עם הורים אחרים יצר קשרים בין הורים שלא תמיד הכירו זה את זה. עבור חלקם הפכו קשרים אלה למקור תמיכה המסייע בהתמודדות עם סוגיות יום-יומיות שונות. בנוסף, הם הדגישו כי חשוב ביותר שגם אנשי הצוות של מסגרות השיקום ילמדו תכנים זהים ויעברו תהליך דומה.

מדברי המשתתפים בסיום הקורס:

"ככל ששמעתי ולמדתי יותר, כך ראיתי עד כמה יש עוד ללמוד ולהבין. מוכנה לעוד סדרת הרצאות!!!".
"היה מרתק, וקיבלתי כלים רבים להתמודדות עם ילדנו."
"הכול היה משמעותי, כל דבר עזר לנו ונתן ראייה אחרת."
"הבאת ללימוד משפחתי - כולנו הפכנו למשפחה."
"גם עם הילד נוצרו לימוד ודרך לגשת אליו בצורה שונה. זה עשה משהו לקשר בינינו".

סוף דבר

סוף דבר

חברת זו המסכמת תכנית שפותחה במסגרת מהלך מקיף לקידום "המשפחה כמערכת תומכת חיים עצמאיים בקהילה", מוגשת לאנשי המקצוע העוסקים בתחום על מנת לסייע בהפעלתן של תכניות דומות עבור אוכלוסיות עם מוגבלות.

התכניות שהוצגו בחוברת זו מתייחסות לשתי קבוצות אוכלוסייה: אנשים צעירים עם מוגבלות המחפשים את דרכם בחיים והורים עם מוגבלות המתמודדים יום-יום עם סוגיות ייחודיות.

במהלך הפעלת התכנית בצפון הארץ ובשדרות עלתה באופן בולט בדידותם של אנשים עם מוגבלויות ושאיפתם לחיי זוגיות מספקים ומלאים ו/או להורות.

בקרב צעירים עם לקויות למידה, תפקוד והסתגלות התגלה מחסור בכלים המאפשרים פיתוח הזדמנויות לקשר זוגי, וצורך ברכישת מיומנויות שונות שיאפשרו לקשרים הזוגיים לשגשג לאורך זמן. הקורס הקנה לצעירים כלים לצמיחה אישית בתחום זה. הראייה המערכתית והכללת ההורים במסגרת התכנית - החלטה שהתקבלה במהלך ביצוע התכנית - בנו נדבך חשוב נוסף בביסוס השינוי.

בקרב הורים עם מוגבלות שהתלבטו בדילמות הוריות שונות, התעורר צורך לרכוש ידע ומיומנויות ולמצוא מענים לתחושת הבדידות החברתית שהם חוו. הקורס נתן מענה לשני הצרכים גם יחד במסגרת קבוצה לומדת של שווים.

מודל קבוצת הלמידה שיושם בכל הקורסים שבוצעו במסגרת התכנית, הוכיח את עצמו כמודל מעצים המאפשר לחזק את הדימוי העצמי ואת תחושת הערך העצמי באמצעות תהליך קבוצתי המביא לידי ביטוי את כוחה של קבוצת השווים.

נמצא כי מודל קבוצת הלמידה מתאים למשתתפים שמבינים את מטרותיו ואת דרכי העבודה הייחודיות שבו, והם מאמצים את התפיסה המשלבת ידע תיאורטי עם שיח קבוצתי משתף. הרמה האקדמית חייבת להיות מותאמת לכל חברי הקבוצה. לפיכך מיון, היכרות מוקדמת עם המועמדים לקורס ותיאום הציפיות הם מרכיבים קריטיים בהצלחת התכנית.

אנו מאמינים כי תכניות אלה תורמות משמעותית לאיכות החיים של משפחות של אנשים עם מוגבלויות.

מקורות

- איילון, ע. ולהד, מ. (2000). **חיים על הגבול: התמודדות במצבי לחץ, אי-ודאות, סיכונים ביטחוניים, צמצום האלימות ומעבר לשלום**. הוצאת נורד.
- אליצור, י. (1992). הכשרה מערכתית: שילוב הדרכה עם התערבות ברמה הארגונית. **שיחות**, ז' (1) 13-5.
- בן-שחר, ט. (2008). **באושר ובאושר**, הוצאת מטר.
- גוטמן, ק. (2006). חווית ההורות אצל אנשים עם ליקויי ראייה. בתוך: **לנו משלנו**, חושים, עמותת עובדי חינוך, טיפול ושיקום עיוורים וכבדי ראייה, 9-5.
- גלעד, ד. (2007). **חיים עצמאיים של אנשים עם מוגבלות בקהילה: מקומה של המשפחה**. אוניברסיטת חיפה, הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, המרכז לחקר ולימוד המשפחה וג'וינט ישראל, היחידה לנכויות ולשיקום.
- דשן, ש. (1996). **במקל מתקפל, אנתרופולוגיה של נכות**. הוצאת שוקן, ישראל.
- הזמני, ב. (2009). הנגשה אקדמית לבוגרים עם לקויות למידה, תפקוד והסתגלות. **סחיש** 24 (1), 13-5.
- זיו, א', וזיו, נ. (2001). **פסיכולוגיה בחינוך 2001**. תל אביב: יחדיו.
- ישי, ר. ואורן, ד. (2006). הורות חסומה והורות ממומשת - הורות כמעשה יצירה ותרומתה של הדרכה דינמית באוריינטציה פסיכו-אנליטית להורים. **שיחות**, כ' (3) 251-264.
- כהן, ב. ובוכבינדר, א. (עורכים) (2005). **מן הכוח אל הפועל: גישת הכוחות בעבודה סוציאלית**. רמות, אוניברסיטת תל אביב, ישראל.
- כהן, מ. (2008). **מודל התערבות קבוצתית קוגניטיבית-התנהגותית בשילוב ביו-פידבק לחולי סרטן ולבני משפחותיהם**. שיחות, כ"ב (3), יולי 2002, 219-212.
- לב ויזל, ר. וקסן, ל. (2002). **מסע של חוויות-פעילויות לקבוצה טיפולית**. הוצאת ספרים "אח" בע"מ, קריית ביאליק, ישראל.
- להד, מ. ודורון, מ. (ספטמבר 2007). פרוטוקול לטיפול בהפרעת דחק פוסט-טראומתית.
- נאון, ד. (עורכת) (2009). **מבוגרים בעלי מוגבלות בישראל**. מאירס ג'וינט - מכון ברוקדייל, ירושלים.
- נוימן, א. (2008). כשהפתרונות לא פותרים את הבעיה: מודל לגישור בין ההורים ומערכות החינוך המיוחד. **סוגיות בחינוך מיוחד ושיקום**, 23 (2), 106-94.
- נחמני-מסיקה, ר. ט. (2002). **מאפייני מקובלות ודחיה בקרב תלמידים לקויי שמיעה בגילאי בית ספר יסודי, חטיבות ביניים ותיכון במסגרות שילוב כיתתי**. עבודה לקראת תואר M.A. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
- סלונים-נבו, ו. ולנדר, י. (2004). האם טובת הילד יכולה להתקיים בנפרד מטובת המשפחה? מחשבות והמלצות לשינוי. **חברה ורווחה**, כ"ד (4), 433-401.
- עמית, ח. (2006). **הורים כמנהיגים: להיות הורה משפיע**. מודן הוצאה לאור, בן שמן, ישראל.

- פיליפס, ג. (2004). **טיפול קבוצתי במסגרות חברתיות**. הוצאת ספרים "אח" בע"מ, קריית ביאליק, ישראל.
- פלוריאן, ו. ומיקולינסר, מ. (1998). פרספקטיבה אבולוציונית של זוגיות ונישואין מתוך - **היבטים קליניים ותיאורטיים בחקר קשרי נישואין**, חוברת הרצאות מיום עיון של מרכז פלג ביליג (עמ' 5-25). רמת גן: המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר אילן.
- שבורן, ה. (2007). **הקשר בין גיבוש זהות חברתית-תרבותית ודפוסי התקשרות לבין יכולת אינטימית ובחירת בן זוג בבגרות אצל אנשים עם לקויות שמיעה**. אוניברסיטת בר-אילן.
- שיינפלד, י. (1981). **פסיכיאטריה**. הוצאת אקדמון, ירושלים, 1-36.
- Berge, J.M., Law, D.D., Johnson, J. & Gawain, M.W. (2010). Effectiveness of a Psychoeducational Parenting Group on Child, Parent, and Family Behavior: A Pilot Study in a Family Practice Clinic with an Underserved Population. *Families, Systems, & Health*. Vol. 28, No. 3, 224–235.
- Bradley S.J., Jadda, D., Brody, J., Landy, S., Tallett, S.E., Watson, W., Shea, B. & Stephens, D. (2003). Brief Psychoeducational Parenting Program: An Evaluation and 1-Year Follow-up. *Psychiatry*, 42:10, 1171-1178.
- Edelman, S. & Kidman A.D. (1999), **Description of a group cognitive behavior therapy program with cancer patients**. *Psychology*, 8:306-314.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fitts, W.H. (1971). **The self- concept and performance**. Monograph III Nashville: Dede Wallace Center.
- Guinea, S.M., (2001). **Parenting with a learning disability and their views on support received: a preliminary study**. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1): 43-56.
- Hutter, M. (1981). **The changing family**. John Wiley & Sons. U.S.A.
- Laing, R.D. (1961) **The Self and Others**. London: Tavistock Publications.
- Levine B. (1976). **Fundamentals of group treatment**. Workbook: Whitehall Company.
- McWhirter, J. (1976). A Parent Education Group in Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 9(1), Retrieved from EBSCOhost.
- Olkin, R. (1999). **What psychotherapists should know about disability**. New York: The Guilford Press.
- Olkin, R., Abrams, K., Preston, P. & Kirshbaum, M. (2006). **Comparison of parents with and without disabilities raising teens: Information from the NHIS and two national surveys**. *Rehabilitation Psychology* 51(1): 43- 49.
- Pediaditakis; N. (1998). Factors and their origins in mate selection and choice among humans: implications for individual psychotherapy and counseling. *Medical Hypotheses*. 51, 359-366.
- Priestley, M. (2003). **Disability: A life course approach**. Malden, MA: Blackwell.
- Ritvo, P.G., Irvine M.J., Katz J. et al., Introduction. (2000) In: White J.R., Freeman A.S. (Eds.), **Cognitive-behavioral group therapy**, 263-280. Washington, DC.

- Rogers, C. R. (1951). ***Client-Centered Therapy: Its current practice implication and theory.*** Boston, Houghton.
- Seligman, M. E. P. (2002). ***Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.*** New York.
- Tarleton, B. & Ward, L. (2005). ***Changes and choices: Finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition.*** British Journal of Learning Disabilities. 33: 70-76.
- Vinter, R.D. (1967) ***Readings in groupwork practice.*** Michigan: Campus Publications.
- Winch. R.F. (1971). ***The modern family.*** New York: Holt Rinehart & Winston.

■ האנציקלופדיה של Ynet:

<http://www.ynet.co.il/yaan/0,7340,L-13452-10-RefYaan,00.html>

■ מרכז שניידר לרפואת ילדים:

<http://www.schneider.org.il/Index.asp?CategoryID=114&ArticleID=333>

■ המרכז הישראלי לטיפול בפסיכו-טראומה:

<http://www.traumaweb.org/content.asp?lang=he&pageid=84>

**במסגרת מהלך מקיף
לקידום המשפחה
כמערכת תומכת חיים
עצמאיים בקהילה,
הופקו החוברות
הבאות:**

ספר תוכניות - המשפחה כמערכת תומכת
חיים עצמאיים בקהילה

•
מודל לעבודה קבוצתית עם הורים חרשים
וכבדי שמיעה

•
קבוצת למידה ככלי להעצמה ולפיתוח
מיומנויות של זוגיות והורות בקרב אנשים
עם מוגבלות

•
אמ"א - אמהות מלוות אמהות לקראת
הורות מיוחדת