

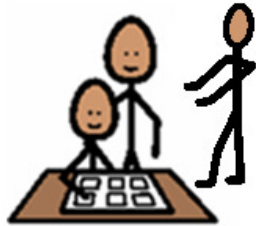


مؤسسة "شاليم"  
لتطوير خدمات للأشخاص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
The Shalem Fund  
for Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות



אוניברסיטת חיפה  
UNIVERSITY OF HAIFA

## הדרכת שותפי תקשורת של אנשים עם מוגבלויות שכליות וצרכים תקשורתיים מורכבים



ד"ר טל לבל

החוג להפרעות בתקשורת

הפקולטה למדעי הרווחה והבריאות, אוניברסיטת חיפה



מחקר זה נערך בסיוע מענק מחקר מקרן שלם

הקרן לפיתוח שירותים לאדם עם פיגור שכלי ברשויות המקומיות

2011



## תודות

**תודות מקרב לב** לקרן שלי"ם ובמיוחד לריבה מוסקל המנכ"לית, ולשרון גנות, רכזת פיתוח כוח אדם, מחקר ויזמות, על המימון והבעת האמון.

**תודות** גם לעמותת אלון בית נועם על הסיוע במימון ולאיקי בר חיים המנכ"ל, על שחבש מחדש את כובע הסוציולוג, וגילה לי את רזי מחקר ההערכה המעצבת.

**תודה רבה** לרשות המחקר באוניברסיטת חיפה ולנציגתה מיכל זך על התמיכה לכל אורך הדרך.

**תודה והערכה רבה** לפנינה ביאליק חברה ועמיתה, מרפאה בעיסוק ומנהלת מקצועית של בית נועם, וכן להדס שטסמן ולימור מנו, עמיתותי קלינאיות התקשורת, על אינסוף שעות תכנון, עשייה, חשיבה ודיונים מעמיקים. תודה גם על תרומתן המשמעותית בתהליך התובעני והמרתק של ניתוח המידע הרב שנאסף במהלך המחקר.

**יבואו על הברכה** רעות ביאליק, קובי ביטון, טובית שטרנברג, אייל בר חיים, נעמה אריה, ונועה גלעד על הצילומים, התייעוד והעריכה, תמלול הראיונות, העזרה בניתוחים הסטטיסטיים וארגון כל החומר.

**רוב תודות** למתנדבים הנחקרים, 23 בנות ובנים צעירים בשנת שרות ובשירות לאומי על ההיענות והשיתוף בשאלונים, בתצפיות ובראיונות.

**תודה מיוחדת** לאהובים לי מכל, בני משפחתי, על מי שאתם, סבלניים ותומכים.

## תוכן עניינים

4	.....	תקציר
5	.....	מבוא
6	.....	סקירת הספרות
13	.....	שיטת המחקר
20	.....	ממצאים ודיון
42	.....	מסקנות והמלצות
46	.....	סיכום
48	.....	ביבליוגרפיה
53	.....	Abstract

## תקציר

תקשורת, ללא תלות באופן בו היא מתבצעת, הופכת להיות בעלת ערך, רק כשנעשה בה שימוש לשם אינטראקציות של בני אדם עם זולתם. תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) מיועדת לאפשר לאנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים להביע עצמם, ולהשתתף במגוון הסיטואציות, בהן הם לוקחים חלק מידי יום. הספרות המחקרית מלמדת שהצלחתן של אינטראקציות, בהן משתתפים אנשים המתקשרים בעזרת תת"ח, תלויה במידה רבה באסטרטגיות ובתמיכות שהם מקבלים משותפי השיח שלהם.

המחקר עוסק בהערכה מעצבת של תוכנית הדרכה שהתנהלה בבית נועם, מרכז יום לבוגרים עם מוגבלויות מוטוריות וקוגניטיביות בדרגות חומרה שונות, אשר רבים מחניכיו חווים קשיים משמעותיים בתקשורת. במחקר השתתפו 23 בנות ובנים, מתנדבים בשנת שירות ובשרות לאומי, המשולבים כעובדים מן המניין, ומלווים את החניכים לכל הפעילויות במקום.

מרבית הפעילויות בבית נועם מתקיימות במסגרות קבוצתיות, ולפיכך עלה הצורך לאפשר לחניכים שאינם מדברים, להשתתף "ולהישמע" בהן. פותח תפקיד של מלווי תקשורת, שמשמשים שופר לחניכים המתקשרים בעזרת תת"ח, ומתווכים מבחינה תקשורתית בינם לבין סביבתם. מלווי התקשורת אינם מדברים במקום משתמשי התת"ח, אלא מגבירים את מבעיהם לכלל חברי הקבוצה.

על מנת לאתר את תפיסות משתתפי תוכנית ההדרכה בהקשר ללווי תקשורת, ננקטה גישת מחקר איכותנית המאפשרת ללמוד על תופעות מורכבות דרך נקודת מבטם של הנחקרים. במחקר נעשה שימוש במגוון כלים לאיסוף מידע, מרביתם איכותניים (שאלונים פתוחים, תצפית, ראיונות ומסמכים) ומיעוטם כמותיים (שאלונים סגורים). תהליך ניתוח המידע הטקסטואלי התבצע בדרך אינדוקטיבית באמצעות קטגוריות שנבעו מהנתונים עצמם. הנתונים המספריים הושו לאלה של קבוצת ביקורת שלא השתתפה בתוכנית ההדרכה ונותחו בכלים סטטיסטיים.

במחקר נערך מעקב אחר התהליך שעברו המתנדבים והשינויים שחלו בתפיסותיהם תוך התייחסות לתרומתה של תוכנית ההדרכה לשיפור כישוריהם כמאפשרים להוציא לפועל את התקשורת של החניכים.

## מבוא

ילדים ובוגרים עם לקויות ומוגבלויות חמורות, חווים לעתים קשיים משמעותיים מאד בדיבור, בשפה ו/או בתקשורת. קשיים אלה משפיעים במידה רבה על אופי האינטראקציות שלהם עם הסובבים אותם.

תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) הנה גישת התערבות טיפולית-חינוכית-שיקומית המתייחסת לכל דרך תקשורת, המרחיבה ו/או מחליפה דיבור וכתובה לקויים. תת"ח מאפשרת לאנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים לבטא עצמם, ולהשתתף בסיטואציות יומיומיות, בהן הם אמורים לקחת חלק פעיל.

הגם שהספרות המחקרית מדגישה את ההשפעה המכרעת שיש לתפיסות ולמיומנויות של בני שיחם של אנשים המתקשרים בעזרת תת"ח על הצלחת האינטראקציות התקשורתיות המשותפות עמם, הדרכת שותפי התקשורת לא זכתה עד כה לתשומת לב מחקרית ומעשית מספקת.

דוח מחקר זה מציג הערכה מעצבת של תוכנית הדרכה לשותפי תקשורת של אנשים עם מוגבלויות משמעותיות בתחומים רבים וצרכים תקשורתיים מורכבים. המחקר התנהל בבית נועם, מרכז יום לבוגרים צעירים, חניכים בשפת המקום, להם מוגבלויות התפתחותיות בדרגות חומרה שונות. רבים מהחניכים מתקשים לבטא עצמם בשפה דבורה, ומתקשרים בדרכים אחרות, שתומכות ולעתים אף מחליפות את הדיבור הלא פונקציונאלי שלהם.

בית נועם קולט מידי שנה קבוצה גדולה של אנשי צוות חדשים, בנות ובנים מתנדבי שנת שירות (ש"ש) ושרות לאומי (ש"ל), אשר משתלבים במקום כעובדים מן המניין, ומלווים את החניכים לכל הפעילויות. מכיוון שאנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים זקוקים לתמיכות, גם כשהם בסביבתם הטבעית, יש לאנשים העובדים עמם, תפקיד מפתח במתן הסיוע הנדרש. מרבית הפעילויות בבית נועם מתקיימות בקבוצות, וכדי שהחניכים עם הצרכים התקשורתיים המורכבים יוכלו להשתתף ו"להישמע" בהן, פותח תפקיד מיוחד של מלווי תקשורת, אשר משמשים שופר עבורם.

בתורה מתואר אהרון כמי שתמך תקשורתית במשה בסיטואציה בה הוא נדרש לדבר בפני קבוצה גדולה. משה תואר כאדם המתקשה בדיבור: "לא אִישׁ דְּבָרִים אֲנִי... כִּי כָבֵד פֶּה וְכָבֵד לְשׁוֹן אֲנִי" (שמות, ד', 10). עפ"י פרשנויות שונות הכוונה היתה לבעיות בשטף הדיבור (גמגום, דיבור בכבדות) ואולי אף לשיבושי היגוי. בהמשך הפרק מסופר שמשה העביר אמירותיו לאחיו אהרון "וַדַּבֵּר אֵלָיו, וְשָׁמַתְּ אֶת הַדְּבָרִים בְּפִיו..." (שמות, ד', 15) והלה השמיעם בפני העם: "וַדַּבֵּר הוּא לְךָ אֶל הָעָם, וְהָיָה הוּא לְךָ לִפְהָ" (שמות, ד', 16).

המחקר התייחס להקשר בו התקיימה ההדרכה למתנדבים ועקב אחר התהליך שהם עברו מבחינת השינויים במודעות ובידע שלהם לגבי התקשורת של החניכים עם הצרכים התקשורתיים המורכבים. המחקר התמקד בתפקידם של המתנדבים כמלווי תקשורת, כפי שהוא בא לידי ביטוי בפעילויות הקבוצתיות השונות. ממצאי המחקר מאפשרים להעריך את השפעותיה של תוכנית ההדרכה ומובילים להמלצות מעשיות ומחקריות לגבי תוכניות הדרכה עתידיות של אנשי צוות נוספים שעובדים עם ילדים ובוגרים עם צרכים מורכבים בתקשורת.

## סקירת ספרות

### תקשורת - מהי וכיצד היא מתפתחת?

**תקשורת מאפשרת לבני האדם להיות חלק בלתי נפרד מסביבתם הקרובה ומהחברה בכלל.** בין ההגדרות הרבות של תקשורת, ההגדרה המילונית מסבירה את משמעותה באמצעות השורש ק.ש.ר ממנו מילה זו נגזרת: "כלל הפעולות שנעשות לשם קשר עם הזולת ולהעברת ידיעות ממקום למקום" (אבן שושן, 1987). מקור המילה האנגלית Communication במילה הלטינית communis שכוונתה שיתוף. בעוד שההגדרה במילון העברי מתייחסת למטרות העיקריות לשמן נועדה התקשורת, קרי יצירת קשר והעברת מידע, הגדרה רחבה יותר המופיעה באנציקלופדיה העברית מדגישה את התהליך התקשורתי ואת פעולת הגומלין המתקיימת בין בני השיח: "תהליך שבו בני אדם מעבירים זה אל זה מסרים בעלי משמעות משותפת לשותפים בתקשורת. תוכנם של המסרים - מידע, דעות, רעיונות, תחושות, רגשות, ובעצם, כל מה שמשרת את מטרות קשרי הגומלין בין השותפים לתהליך" (ויגודר, 1981 עמ' 1044). סלומון מוסיף לפעולה הטכנית של העברת המסרים גם את הפרשנות שניתנת ע"י השותפים לשיח התקשורתי: "תקשורת, יותר ממה שהיא עניין של העברת מסרים, היא עניין של ייחוס משמעויות" (סלומון, 1981, עמ' 11).

**תקשורת מאופיינת בהדדיות.** היא כוללת דובר, המתייחס לקיומו של הזולת, "רואה" אותו ומקשיב לו, ומאזין שמתעניין באמירות הדובר, משתף אותו, שואל ומשיב. אינטראקציות תקשורתיות מתאפיינות בחילופי תפקידים של הדובר והמאזין. מדובר בתהליכים דינאמיים בין אישיים של העברת מסרים וקשרי גומלין בהם לשותפים יש השפעה הדדית האחד על השני (Cumley & Beukelman, 1992).

**לתקשורת - מגוון צורות ודרכים.** מוסרי מסרים תקשורתיים יכולים לעשות זאת בדרכים שאינן מילוליות: הבעות פנים, שפת גוף, מחוות (ג'סטות) והפקת קולות, ואולם עיקר התקשורת האנושית מתבצעת בדרכים מילוליות, שהן דיבור וכתובה. מקבלי המסרים מפרשים את ההבעות, המחוות והקולות, ונותנים משמעות לשפה הדבורה ולטקסט הכתוב (לבל, 2007).

**לתקשורת - מטרות שונות.** לייט מציינת ארבע פונקציות תקשורתיות עיקריות: (1) הבעת צרכים ורצונות; (2) יצירת קרבה וקשרים עם אנשים בסביבה; (3) שיתוף במידע (חוויות, מחשבות ודעות); ו- (4) קיום נהגים חברתיים מקובלים ע"י שימוש במילות נימוס וברכות (Light, 1988). חשוב להבין שהמטרות לשמן אנשים מתקשרים האחד עם השני משתנות במהלך חייהם, בהתאם להקשרים בהם הם נמצאים. באופן דומה משתנים דגמי האינטראקציות שלהם עם מגוון שותפי התקשורת בהתאם לסיטואציות, למקומות, לזמנים - בהתאם להקשרים השונים (בלקסטון והנט-ברג, 2006; Blackstone & Hunt-Berg, 2003).

**תינוקות מתקשרים מרגע היוולדם.** תחילה הם מביעים עצמם בעזרת התנהגויות אקראיות, אשר מפורשות ע"י ההורים והמטפלים הנוספים, ובהמשך הם מבטאים כוונותיהם באמצעים תקשורתיים שונים: הפקות קוליות, מחוות, מבטים מתחלפים, וכן קשר-עין הדדי ועיסוק משותף עם האנשים בקרבתם (דרומי, 2002; רום, סגל וצור, 2003). ילדים עם התפתחות תקינה רוכשים את שפת אמם על רכיביה וחוקיה, במשך זמן קצר יחסית, תוך פיתוח שתי יכולות במקביל: היכולת להבין את דברי הזולת, והיכולת להתבטא בדיבור. חשוב לציין שמיומנויות התקשורת, הדיבור והשפה נרכשות בהקשרים חברתיים, תוך קיום אינטראקציות מתמשכות בין הילדים לבין האנשים בסביבתם הקרובה. הללו מהווים עבורם שותפי תקשורת, אשר מתווכים ומסייעים להתפתחותם בדרכים שונות (Light, 1997).

## תקשורת של ילדים ובוגרים עם צרכים תקשורתיים מורכבים

### לאנשים עם צרכים מורכבים בתקשורת (CCN) - **Complex Communication Needs** - אבחנות שונות.

מונח זה שמקובל בספרות המקצועית מזה כעשר שנים (Iacono, 2002) מתייחס לילדים ובוגרים עם מוגבלויות חמורות בדיבור ו/או בתקשורת. והוא כולל עם לקויות ומוגבלויות התפתחותיות שונות כגון: שיתוק מוחין, פיגור שכלי, אוטיזם ו-PDD, לקויות על רקע תסמונות גנטיות או מחלות זיהומיות קשות. בהגדרה נכללים גם אנשים עם מוגבלויות חמורות בתקשורת כתוצאה מפגיעות נרכשות כגון: שבץ מוחי (CVA), חבלות ראש (TBI) ומחלות ניווניות כמו A.L.S, ואולם אלו מחוץ להקשר של המחקר הנוכחי. בסקר שנערך בארץ במסגרות חינוכיות של ילדים עם מוגבלויות קוגניטיביות ו/או מוטוריות חמורות נמצא שליותר משליש מהם (36%) - צרכים מורכבים בתחום התקשורת. דיבורם משובש ביותר, באופן שהוא אינו מובן לסובבים אותם, ולפיכך איננו פונקציונאלי. חלקם אף אינם מדברים כלל (Weiss et al., 2005).

**תהליך התפתחות התקשורת של ילדים עם צרכים מורכבים דומה בבסיסו לרצף של התהליך התקין.** עם זאת, יש לתהליך התפתחות התקשורת שלהם מאפיינים ייחודיים, שבאים לידי ביטוי בשונות בקצב ההתפתחות בשלבים השונים של רכישת השפה, ובמגוון הפונקציות התקשורתיות שמיושמות בפועל. מיומנויות רבות שנרכשות בקרב ילדים עם התפתחות תקינה בדרך של למידה אקראית תוך קיום קשר מתמיד עם הסביבה, אינן משתכללות אצל ילדים עם צרכים תקשורתיים מורכבים, ולעתים אף אינן מתפתחות כלל (Snell & Brown, 2000; Remington, 1996). ילדים אלה זקוקים לטיפול והדרכה מכוונים שיתמכו בתהליך ההתפתחות הטבעי (Kaiser, Hester, & McDuffie, 2001).

### תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) **Augmentative and Alternative Communication (AAC)**

**תת"ח מיועדת להיענות לצרכים התקשורתיים של אנשים עם מוגבלויות חמורות בדיבור ו/או בתקשורת.** תקשורת תומכת וחליפית (תת"ח) הנה גישה להתערבות טיפולית-חינוכית-שיקומית שהתפתחה בארבעים השנה האחרונות. הארגון האמריקאי של קלינאי התקשורת מגדיר תת"ח כתחום התמחות קליני, חינוכי ומחקרי, שמנסה לבחון, ובמידת הצורך לפצות, על ליקויים זמניים או קבועים, ועל הגבלות בפעילות ובהשתתפות של אנשים עם מוגבלויות חמורות בהבעת שפה דבורה וכתובה ו/או בהבנתה (ASHA, 2002). תת"ח מתייחסת לכל דרך תומכת, מרחיבה ולעתים מחליפה דיבור וכתובה לקויים ובלתי פונקציונליים (וויין וביאליק, 1997). היא מאפשרת אינטראקציות עם הסביבה בעזרת מערכות תקשורת המותאמות באופן אישי בהתאם ליכולות, לצרכים ולהקשרים של האדם, תוך התחשבות בהעדפות שלו ושל בני משפחתו (Beukelman & Mirenda, 2005;).

**מערכות תת"ח כוללות את כל דרכי התקשורת של האדם, חלקן טבעיות ללא אמצעי עזר וחלקן עם עזרים.** מקובל לחלק את מערכות התת"ח לשני סוגים: (1) תקשורת ללא עזרים כלומר, הבעות פנים ושפת גוף, מחוות (ג'סטות) ושפת סימנים וכן קולות והגאים; (2) תקשורת עם עזרים, עליהם נמנים לוחות תקשורת, מכשירי תקשורת קוליים (מת"קים) ומחשבי תקשורת (Beukelman & Mirenda, 2005). מערכות תת"ח כוללות מספר רכיבים: (1) ייצוגים וסמלים; (2) עזרים; (3) טכניקות להעברת מסרים תקשורתיים - נגישות ישירה ועקיפה; ו- (4) אסטרטגיות להוראת השימוש באמצעי התקשורת השונים (ASHA, 2002).

**מתן הזדמנויות לתקשורת - עיקרון מרכזי של מודל ההשתתפות להערכה והתערבות בגישת תת"ח.**  
לאמצעי התקשורת חשיבות רבה ועליהם להיות זמינים ונגישים בכל מצב, ואולם זמינותם של שותפי התקשורת הנכונים לשיח עם משתמשי התת"ח, וקיומן של הזדמנויות הבעה עבורם, משמעותיים עוד יותר. **מודל ההשתתפות** מייחס חשיבות רבה לאינטראקציות היומיומיות של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים בהקשרים השונים בהם הם נמצאים ומדגישים את ההשתתפות הפונקציונאלית שלהם בחיים. המודל מבחין בין שני סוגי מחסומים לתקשורת: **מחסומי נגישות** הנובעים מהמוגבלויות של האנשים עם הצרכים המורכבים ו**מחסומי הזדמנויות** אשר נכפים עליהם, עקב קשיים של המשפחות, אנשי המקצוע והחברה כולה, לתמוך בתקשורת שלהם. מחסומים סביבתיים אלה כוללים עמדות תפיסות ויחס שליליים (גלויים או מוסווים), חוסר ידע ומיומנויות בתחום תת"ח, וכן שגרות והרגלים במסגרות השונות אשר חוסמים הזדמנויות לתקשורת (מירנדה, 2000; Beukelman & Mirenda, 2005).

**התנהגויות ההבעה של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים נמצאות על רצף של עצמאות תקשורתית.** דאודן וקוק (Dowden & Cook, 2002) ביססו מודל המבחין בין שלוש קבוצות אנשים שנמצאות על רצף מבחינת העצמאות שלהם בתקשורת עם בני שיחם: (1) **'תקשורת ראשונית'** (Emerging communication) - אנשים המביעים עצמם באופן לא-סימבולי בהבעות פנים, שפת גוף והפקות קוליות; (2) **'תקשורת תלויה-הקשר'** (Context-dependent communication) - אנשים שמתקשרים בדרכים שונות (כולל סימבוליות) ואולם יעילות התקשורת שלהם מוגבלת לעתים להקשרים מסוימים ולשותפי תקשורת מסוימים; (3) **'תקשורת עצמאית'** (Independent communication) - אנשים שדיבורם אינו פונקציונאלי ואולם הם מצליחים לתקשר עם שותפי תקשורת מוכרים וזרים כאחד בסיטואציות שונות ובנושאים שונים. המודל מתמקד בהתנהגויות התקשורתיות, ואינו משקף בהכרח רמות קוגניטיביות או שפתיות. המחברים מדגישים שהם אינם עוסקים בניבוי הפוטנציאל השיקומי של המתקשרים השונים, כיון שמידת התקדמותם תלויה ביכולותיהם הבסיסיות כמו גם בגורמים סביבתיים ובהתאמות של גישות טיפוליות.

### **אינטראקציות של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים ושותפי התקשורת שלהם**

**אנשים עם צרכים מורכבים בתקשורת נמצאים בקשר עם שותפים הממלאים תפקידים שונים בחייהם.** עם שותפי תקשורת מסוימים הם "מדברים" על בסיס קבוע, עם אחרים בצורה מזדמנת ואילו שותפים רבים הנם בני שיח פוטנציאליים בלבד. שותפי התקשורת ממוקמים במעגלים וירטואליים המקיפים את משתמשי תת"ח. במעגלים הקרובים נמצאים בני המשפחה, חברים ומכרים, עמם הקשרים מתאפיינים ביחסים רגשיים-חברתיים ואילו במעגלים המרוחקים יותר נמצאים אנשי צוות העובדים בשכר (מורים, אנשי מקצוע מתחומי הבריאות והרווחה, מטפלים ואנשים האחראים למקומות המגורים), עמם הקשרים הנם בעלי אופי חינוכי ו/או טיפולי (Blackstone & Hunt-Berg, 2003; Cumley & Beukelman, 1992). במעגל הרחוק ביותר נמצאים בני שיח בלתי מוכרים. מצבי תקשורת אינם מתרחשים לעתים באופן טבעי אצל הילדים עם המוגבלויות החמורות ולפיכך הם מועטים ביותר (Cress & Marvin, 2003). אנשים בסביבתם מתקשים לזהות ולהעצים את יכולותיהם, שלעתים קרובות הן סמויות, ומשום שקל יותר לבצע עבורם את הפעולות השונות. כתוצאה מכך, הם נוטים לפתח התנהגויות פסיביות של **'חוסר אונים נלמד'** (Learned helplessness), ואלו יוצרות בעיות רגשיות וחברתיות המקשות על קידום (Basil, 1992). תקשורת ונגישות לסביבה יעניקו להם כוח, שליטה ויכולת השפעה (Beukelman & Mirenda, 2005).



**כשירות תקשורתית חיונית ללקיחת חלק באינטראקציות מגוונות - במיוחד כשהשותפים אינם מוכרים.**

לייט טבעה את המושג 'כשירות תקשורתית' (Communicative competence) של אנשים עם צרכים מורכבים בתחום התקשורת (Light, 1989). במאמרה "תקשורת הנה תמצית החיים האנושיים: הרהורים אודות כשירות תקשורתית" (Light, 1997), היא מבהירה את מהות האינטראקציות התקשורתיות שמקיימים ילדים ומבוגרים, על מנת להשיג יעדים שונים בחייהם. כשירות זו כוללת ארבעה תחומים: (1) 'כשירות לשונית' - שליטה בו-זמנית בשתי מערכות (שפה דבורה ומערכת סמלים באמצעי התקשורת); (2) 'כשירות תפעולית' - מיומנויות טכניות לשימוש יעיל במערכת התת"ח; (3) 'כשירות חברתית' - מיומנויות פרגמטיות (יוזמה, לקיחת תורות והבנת חוקי שיח) ומיומנויות חברתיות (עניין באחרים, רצון לתקשר ולהשתתף בשיחה) ו- (4) 'כשירות אסטרטגית' - היכולת להעביר מסרים ולתקן כשלים בתקשורת.

**אינטראקציות תקשורתיות בהיותן הדדיות דורשות מאמץ מצד מוסרי המסרים ובני השיח שלהם.** הצלחתן של אינטראקציות דו-כיווניות תלויה בכשירויות המשתתפים בהן, ואולם כשמדובר באנשים עם צרכים מורכבים, היא מותנית במידה רבה בתמיכות שהם מקבלים משותפי התקשורת שלהם (Cumley & Beukelman, 1992; Kent-Walsh & McNaughton, 2005; Müller & Soto, 2002). תמיכות ואסטרטגיות אלה מפתחות ומקדמות את הכשירויות השונות. הכשירות התפעולית משתכללת כשמתמשי התת"ח מעבירים את אמירותיהם בטכניקה עקיפה והשותפים סורקים עבורם את לוחות התקשורת ומחכים לאישורם. הכשירות חברתית מתפתחת כשהשותפים מנסים להגביר הזדמנויות ליוזמות של משתמשי התת"ח ואילו הכשירות האסטרטגית מקודמת כשהשותפים מספקים הדגמות (modeling) ומשתמשים בעצמם בעזרי התת"ח להגברת הלגיטימציה ולהמחשת היעילות (Light, 1997).

**אינטראקציות בהן משתתפים משתמשי תת"ח שונות מאלו המתקיימות בין אנשים "מדברים".** מעקב אחר דפוסי אינטראקציות אלה מלמד שמכיוון שהאנשים המדברים בפה אינם מקבלים תגובות מיידיות, מבעיהם מושתתים לעתים קרובות על שאלות סגורות של "כן" ו-"לא". כשאלו מופנות למשתמשי התת"ח, הם נוטים להגיב בתקשורת המהירה ביותר שעומדת לרשותם כלומר במבטים, קולות וגיסטות, מבלי להיעזר בעזרי התקשורת. קצב התקשורת המהיר גורם להופעת כשלים תקשורתיים רבים ולדחיקת משתמשי התת"ח לעמדה פסיבית (Blackstone & Hunt-Berg, 2003; Muller & Soto, 2002). האנשים ה-"מדברים" מנסים לעצמם תפקיד דומיננטי בשיחות ואינם מצפים ליוזמות מצד משתמשי התת"ח. הם מרבים לנחש אותם, מבלי לתת להם שהות מספקת להשלמת אמירותיהם. הבדלים נוספים שנמצאו היו בהעלאת נושאי השיחה ע"י המשתתפים השונים ובתרומות שלהם לשיח, בחלוקה של הובלת השיחה ובמספר המבעים שהוקדשו לתיקון כשלים בתקשורת לעומת אלו שיועדו לקידום השיח (Johnston, Reichle, & Evans, 2004; Muller & Soto, 2002).

**משתמשי תת"ח זקוקים לעתים קרובות לתמיכות מבני השיח שלהם כדי להעביר את אמירותיהם.** שותפי התקשורת של משתמשי תת"ח לוקחים חלק בבניית המשמעות לדברים הנאמרים במהלך האינטראקציות התקשורתיות (co-construction). תפקיד זה דומה למעורבותם של מבוגרים בשלבים הראשונים של רכישת השפה בקרב ילדים עם התפתחות תקינה. שותפי התקשורת של משתמשי התת"ח אמורים ליחס משמעות לתקשורתיות להבעותיהם בערוצים השונים, לחכות לאישורם, ולהציע להם אפשרויות שונות שירחיבו את התקשורת הראשונית (לבבל, 2007).

## הדרכה בנושא תקשורת של אנשים עם צרכים מורכבים

**לעבודתם של אנשי צוות רב-מקצועי חשיבות רבה בקידום תקשורת של אנשים עם צרכים מורכבים.** גישה צוותית להתערבות טיפולית בתחום תת"ח הנה הכרחית. חשוב ללמד את אנשי הצוות לאתר כל יכולת ולא "לפספסה", להתייחס לכל כוונה ולכל יוזמה תקשורתית, ובעיקר לעודד הבעה וביטוי בכל דרך (ASHA, 2002; Beukelman & Mirenda, 2005; DePaepe & Wood, 2001). מספר מחקרים הוכיחו שבני השיח צריכים ללמוד כיצד לתקשר באופן מוצלח עם אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים (Light, 1997; Sigafos, 1999). כמו כן, זוהה צורך לבחון את יעילותן של תוכניות התערבות טיפולית בגישת תת"ח הכלולות גם התייחסות להתנהגות שותפי התקשורת (Cumely & Beukelman, 1992).

**צוותים שעובדים עם אנשים עם צרכים מורכבים בתקשורת זוכים להדרכה מועטת ביותר.** הספרות המחקרית מצביעה על כך שההוראה בנושאי תקשורת בכלל ותת"ח בפרט במהלך ההכשרה המקצועית של אנשי צוות שעובדים עם אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים הנה בהקף מצומצם (Ratcliff et al., 2000). כמוה גם ההדרכה הניתנת במסגרת קורסים והשתלמויות תוך כדי העבודה עצמה. קלינאי התקשורת מקבלים אמנם מידע רב על תת"ח, במיוחד בשנים האחרונות, ואולם למטפלים האחרים אין כמעט אפשרות לרכוש ידע ומיומנויות בנושא זה. אנשי צוות שרואינו לגבי הצורך שלהם בהדרכה בתחום התקשורת, ציינו שהיא תועיל מאד בעבודתם ואלו מביניהם שעברו הכשרה, העידו שהיתה חשובה ותורמת (McCall & Moodie, 1998).

**בשנים האחרונות פותחו מס' תוכניות הדרכה לשותפי תקשורת של אנשים המתקשרים בעזרת תת"ח.** בשנים אלו פורסמו תוכניות המתמקדות בפיתוח כישורי תקשורת בסיסיים של שותפי השיח (רגישות, סבלנות וכיו"ב) וכן כאלה שכוללות הנחיות לשימוש במערכות התת"ח. יש לציין שלמרות שתוצאות ההדרכות נראות מבטיחות, הן אינן משקפות את ניסיונם היומיומי של האנשים שמתקשרים באמצעות עזרי תת"ח בתקשורת שלהם עם השותפים בסביבתם הטבעית (Kent-Walsh & McNaughton, 2005). משתמשי התת"ח מדווחים שלמרות שבני השיח שלהם השתתפו בתוכניות הדרכה, הם אינם נעזרים באסטרטגיות תומכות תקשורת (Estrella, 2000; Price, 2000). השותפים לעומתם מדווחים שההדרכות לא הקנו להם שליטה באסטרטגיות חיוניות לשימוש בכישורים תקשורתיים לטווח ארוך (Todis, 1996).

**תוכניות מוצלחות להדרכת שותפי תקשורת כוללות מגוון אסטרטגיות יישומיות.** אחת התוכניות הללו, שנערכה בכיתה בה לומדים ילדים שמתקשרים באמצעות תת"ח, תיארה באופן מפורט את הצעדים הנדרשים ליישום אסטרטגיות שונות ע"י השותפים: יצירת קשר עין, שאילת שאלות פתוחות, המתנה לפרק זמן מסוים לקבלת מענה, ותגובה לכל ניסיון תקשורתי של המשתמש (Carter & Maxwell, 1998). פרוטוקול לאימון הורים, כלל מספר מפגשי תרגול בבית המשפחה. בעת תקשורת בין ההורים לילדים בפעילויות השונות בבית, ניתנו סיוע ומשוב ע"י המדריכים. כך, ההורים יכלו לקבל עזרה ועידוד, כאשר נתקלו בקשיים ביישום האסטרטגיות בסביבה הטבעית (Basil, 1992). תוכנית נוספת להדרכת שותפי תקשורת של ילדים ובוגרים המתקשרים בעזרת תת"ח כללו קוים מנחים כגון: הצמדת ההוראות השימוש ללוח התקשורת, שיתוף האדם עם הצרכים המורכבים בניסוח ההוראות ובפנייה אליהן, דיבור בשפה יומיומית שאיננה מתנשאת, התייחסות לאמירת "כן" ו- "לא" ברורים, היענות לכל ניסיון תקשורתי מצד משתמש התת"ח, מתן זמן לתקשורת ע"י הפסקות תכופות במהלך השיחה, שאילת שאלות, חזרה על המסרים ורישום מדויק שלהם לפני העלאת הצעות לכוונות ומשמעויות נוספות (קולייר אצל יניב, 2003).

חוקרים שעסקו בהדרגת שותפי תקשורת ציינו שעליהם לשקול באילו הקשרים כדאי להעדיף שיחה קצרה ומהירה (בזמן האוכל למשל), ובאילו הקשרים חשובה סימטריה (בשיחת חולין) (Muller & Soto, 2002). חשיבות רבה צריכה להינתן בעיניהם להזדמנויות לזימה. על "המדברים" מוטלת החובה להאט את קצב השיחה, ולתת למשתמשים זמן להשלמת המסרים. כך ניתן יהיה להפחית כשלים תקשורתיים ואי ההבנות.

**מושגים שונים מתייחסים למי שתומך תקשורתית באנשים עם צרכים מורכבים בתחום זה.** המושג הנפוץ

והמוכר הנו **שותף תקשורת / בן שיח** Communication partner ואולם בספרות המקצועית מופיעים

מושגים נוספים: **תומך / מתווך תקשורת** Communication facilitator, **מתורגמן / פרשן**

Communication interpreter, וכן **עוזר / סייע תקשורת** Communication assistant. קולייר מבחינה בין האנשים "מאחורי" המושגים, מפרטת את תפקידיהם ומתייחסת להכשרתם (Collier, 2008). לדעתה,

אנשים המתקשרים בעזרת תת"ח זכאים לשירותי תמיכה אנושיים, בדומה לאלה הניתנים לאנשים עם לקויות סנסוריות (מתורגמנים לאנשים עם חירשות, מקריאים מקצועיים לאנשים עם עיוורון וכיו"ב). לשירותים אלו, שלעתים אף הם אינם ממונים די הצורך, יש תקדימים ומסורות מבחינת תיאור התפקיד וההכשרה הנדרשת לו, וכן מחויבות וכללי אתיקה ברורים ומוסכמים.

**שותפי תקשורת / בני שיח** הנם כל מי שנמצא באינטראקציות תקשורתיות עם משתמשי התת"ח.

השותפים מעורבים בשיחות ישירות או וירטואליות עמם - חולקים מידע, משתפים ברגשות וכיו"ב.

קיימות תוכניות הדרכה לשותפי תקשורת ואולם במציאות רובם לומדים את "התורה" בעצמם.

**תומכי / מתווכי תקשורת** הם בני משפחה של אנשים המתקשרים בעזרת תת"ח ואנשי מקצוע שעובדים

עמם (בדר"כ קלינאי תקשורת ומורים). במאמר של קולייר מצוין במפורש שהכוונה איננה לאנשים

העוסקים בתקשורת מסויעת Facilitated communication FC (הסבר על טכניקה זו ניתן למצוא למשל אצל Calculator, 1999). תומכי / מתווכי התקשורת מלמדים ומדריכים את האנשים שמשתמשים בתת"ח

ואת שותפי התקשורת שלהם. מידת התמיכה / התיווך תלויה בכישורים וביכולות של המשתמשים

ובמאפייני ההקשר התקשורתי בו הם נדרשים. רבים ממתווכי התקשורת השתתפו בקורסי תת"ח

ותמיכתם מתמקדת בשימוש בטכניקות ובאסטרטגיות לשימוש יעיל ומוצלח יותר בעזרי התקשורת.

**עוזרי / סייעי תקשורת** תומכים באנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים במצבים ספציפיים בהם הם אמורים לתקשר עם אנשים אחרים. עוזרי התקשורת מקבלים הנחיות ממשתמשי התת"ח ועליהם להישאר

מחוץ לאינטראקציה התקשורתית. למרות שמשתמשי תת"ח רבים זקוקים לשירותי תמיכה של עוזרי

תקשורת מקצועיים, המציאות מלמדת שהם בדר"כ מסתייעים בבני משפחה וחברים.

קולייר גם מתייחסת לחילופי התפקידים להם נדרשים בני משפחה ואנשי מקצוע המטפלים באנשים עם

צרכים מורכבים בתקשורת - בזמנים מסוימים הם בני השיח שלהם, לעתים עוסקים בהדרגת שותפי

תקשורת זרים ובזמנים אחרים הם מתפקדים כעוזרי תקשורת (Collier, 2008). חילופים אלה מתקיימים

מידי יום, ולעתים אף תוך כדי האינטראקציות התקשורתיות עצמן. נוצר מצב של טשטוש גבולות שמחייב

שירות מקצועי. קולייר מוטרדת מפרשנות לא נכונה של האמירות של משתמשי התת"ח, מהתעלמות

מרצונות והעדפות שלהם ומפגיעה בפרטיות. לדעתה, התפקידים ותחומי האחריות של עוזרי התקשורת

אינם מוכרים ומוגדרים דיים, ולפיכך אינם מוסדרים באופן רשמי.

במספר מקומות בעולם קיימים שירותים מקצועיים לתמיכה במשתמשי תת"ח. **בפינלנד** פועל ללא תשלום

עפ"י חוק מ-1994 שירות ה-SIS (Speech Interpreter Service) שמבוצע ע"י מתורגמנים/פרשנים.

המטרה היא להגביר את האוטונומיה של משתמשי תת"ח ולסייע להם להשתלב בחברה - במסגרות חינוך, עבודה ואף בשעות הפנאי. מבוגרים זכאים ל-180 ש' סיוע בשנה ולילדים במערכת החינוך התמיכה ניתנת ללא הגבלה. השירות רחב ביותר וכולל תרגום מסמלי בליס (סמלים ספציפיים של תת"ח) לדיבור או לכתיבה, הגברה והרחבת המבעים הנאמרים ע"י משתמשי התת"ח, תפעול מכשיריהם וסנגור. ההכשרה הארוכה (12-18 חודש) מתקיימת במכללות אזוריות ומקיפה נושאים שונים כולל אתיקה ושווק.

**בשבדיה** שירות ה-SSIS (Swedish Speech Interpretation Service) של מתרגמים/פרשנים החל לפעול ב-1986 במחוז אחד מבין 21 המחוזות במדינה. במהלך השנים הורחבה פעילותו למחוזות נוספים והוא ניתן ללא תשלום ע"י אנשי מקצוע (קלינאי תקשורת ומרפאים בעיסוק). השירות כולל: תמיכה בדיבור לא ברור וסיוע בשימוש באמצעי תת"ח פשוטים וטכנולוגיים. לא נדרשת לו הכשרה ספציפית והמתרגמים הרבים נפגשים אחת לשנה בכנס מקצועי. מחקר איכותני בחן את השירות מנקודת מבטם של אנשים עם אפזיה (Larsson & Thorén-Jönsson, 2007). אנשים אלה השתמשו בשירותי התמיכה לפחות חצי שנה והיו מסוגלים להתראיין בעזרת מגוון דרכי תקשורת. ממצאי המחקר מלמדים שהשירות נוצל בהקשרים שונים למימוש מגוון מטרות (עריכת קניות, השתתפות באירועים חברתיים, תקשורת עם גורמים רשמיים ועוד). השירות הגביר את התפקוד העצמאי של צרכניו, סייע בשמירה על פרטיותם והקל על הנטל המוטל על בני המשפחה המטפלים בהם. איכות השירות באה לידי ביטוי במיומנות המתרגמים וביכולת שלהם להתאים עצמם למצבים השונים. מקצועיותם אפשרה לכבד את האדם עם הצרכים התקשורתיים המורכבים תוך שמירה על ניטרליות בעת מתן התמיכות התקשורתיות. המחקר מצביע על החשיבות של זמינות השירות.

**בקנדה** עוסקים בקידום הרעיון של עוזרי תקשורת במסגרת פעילויות ארגון ללא מטרות רווח ACCPC (Augmentative Communication Community Partnerships Canada). ארגון זה נועד לעורר את המודעות הציבורית בנושאי תת"ח ולשפר את איכות חייהם של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. מחקר שעקב אחר תוכנית התערבות בת שנה בחן את התמיכות התקשורתיות הדרושות למשתמשי תת"ח ואת אפשרויות היישום של שירות עוזרי תקשורת עבורם (Collier, McGhie-Richmond & Self, 2010). ממצאי המחקר מלמדים שמשתמשי תת"ח חווים מחסומים תקשורתיים רבים ושונים בעת ניסיונות התקשורת עם האנשים סביבם. שירות עוזרי התקשורת מקדם את השתתפותם בחיי היומיום בקהילה, מעצים אותם ומגביר את תחושת הכבוד והאוטונומיה שלהם. כל זאת תוך שמירה על פרטיותם.

תהליך ההכשרה של עוזרי התקשורת התנהל במשך תשעה חודשים בהשתתפות משתמשי תת"ח. אחריותם של העוזרים כוללת דיוק בהעברה של אמירות המשתמשים, שכנוע שותפי תקשורת ("גורם שלישי") בכך שהם אלה שהכינו את האמירות, תמיכה ב"גורם השלישי" ליצור קשר ישיר עם משתמשי התת"ח והגברת הזדמנויות ואינטראקציות תקשורתיות בין המשתמשים לבין האנשים סביבם.

## שיטת המחקר

### מודל להערכת מעצבת

המחקר הנוכחי עוסק בהערכה על היבטיה השונים. בספרות ניתן למצוא גישות רבות להערכה, כשכל אחת מהן מיוצגת ע"י מודל תיאורטי אחר. בעבר התמקדו מרבית העבודות בהערכת תלמידים, ואולם מסוף שנות ה-60 הורחבה ההערכה גם לתוכניות לימודים ולפרויקטים. הבחנה חשובה הנה בין 'הערכה מעצבת' שנועדה לספק משוב למפתחים ולמבצעים, בכדי לשפר ולקדם את תוכניותיהם לבין 'הערכה מסכמת' שמטרתה לספק מידע על יעילות תוכניות, וככזו היא משמשת בעיקר את מקבלי ההחלטות (פרידמן, 2005).

מודל ה-CIPP להערכה מעצבת שמיוחס לסטפלבם (Stuffelbeam אצל פרידמן, 2005) מציע מסגרת לארגון וניתוח נתונים הנאספים במהלך תוכנית מסוימת, ובמקביל הוא מסייע בתכנון פרויקטים עתידיים. המודל כולל ארבעה רכיבים: **הקשר** (Context), **תשומות** (Input), **תהליך** (Process) ו**תוצרים** (Product). הערכת הקשר המחקר כוללת התייחסות לצרכים ולבעיות שמחייבות שינוי; הערכת התשומות בודקת התאמה בין הצרכים והמטרות לבין התכנים והאמצעים של התוכנית המיועדת; הערכת התהליך מתייחסת ליישום בפועל של התוכנית על אוכלוסיית יעד מסוימת (ביצוע לעומת תכנון); ואילו הערכת התוצרים בודקת את השפעות התוכנית תוך התייחסות לאמות המידה שהוגדרו להצלחתה. הערכה מעצבת מתחילה כבר בשלבי פיתוח התוכנית וממשיכה לכל אורך הפעלתה.

### שאלות המחקר

המטרה העיקרית של מחקר זה הנה להציג הערכה מעצבת של תוכנית הדרכה לשותפי תקשורת של אנשים עם מוגבלויות שכליות וצרכים מורכבים בתחום התקשורת. ההערכה כוללת התייחסות ספציפית לאינטראקציות התקשורתיות המתקיימות בסיטואציות קבוצתיות בסיועם של מלווי התקשורת. מטרה נוספת של המחקר הנה לבחון את האפשרות להטמיע את תוכנית ההדרכה במסגרות אחרות העוסקות בחינוך וטיפול באנשים עם פיגור שכלי. במוקד המחקר עומדות השאלות הבאות:

#### שאלות לגבי ההקשר בו התקיימה ההדרכה

1. מהם יעדיה של תוכנית ההדרכה לשותפי תקשורת של אנשים עם מוגבלויות שכליות וצרכים תקשורתיים מורכבים?
2. מהם המדדים להצלחת התוכנית?

#### שאלות לגבי התשומות שהוקצו להדרכה ולגבי תהליך הפעלתה

3. מהן התשומות שהוגדרו כנחוצות לביצוע תוכנית ההדרכה?
4. האם הביצוע תאם את התכנון? מה היו הקשיים שהתעוררו תוך כדי תהליך ההפעלה?

#### שאלות לגבי תוצרי ההדרכה

5. האם התוכנית השיגה את יעדיה מבחינת תרומתה לאוכלוסיית המתנדבים? האם בסופה חלו אצלם שינויים בתחומים הבאים: תפיסות, ידע ומיומנויות בתחום התקשורת של החניכים?
6. באיזו מידה חלו בקרב המתנדבים שינויים בתפיסות ובידע הספציפי בנושא לוויתקשורת?
7. מהי מידת שביעות הרצון של המשתתפים בתוכנית ההדרכה?
8. האם התוכנית שנחקרה מתאימה להטמעה במסגרות נוספות של אנשים עם פיגור שכלי?

## הגישה המחקרית

מחקר זה התנהל בהתאם ברובו בהתאם לגישת המחקר האיכותנית שמתאימה לחקירת תפיסות, השקפות ופעולות של בני אדם, ומאפשרת להגיע להבנה מעמיקה של תופעות (צבר-בן יהושע, 2001; שקדי, 2003). הגישה רלוונטית במיוחד במצבים בהם נדרשת חקירת נושאים מורכבים, שבדיקתם במחקרים ניסויים המסכמים ממצאיהם בצורה כמותית-סטטיסטית, איננה ממצה את התופעה הנחקרת, ולכן אינה יכולה להציג תמונה מקיפה של הפרשנויות העומדות מאחוריה. בעוד שבעבר, נבדקו אמונות ותפיסות בעזרת כלים סגורים כגון: שאלוני רב-ברירה, ניכרת כיום תפנית לכיוון המחקר האיכותני. חוקרים רבים החלו למשל, לבחון אמונות מוריס בעזרת כלים אינדוקטיביים כגון: ראיונות המשולבים בתצפיות ויומנים תוך שיתוף המורים עצמם (Richardson, 1996).

המחקר הנו 'מחקר מרובה מקרים' Multiple case study שנועד לאסוף מידע מצטבר מ"מקרים שונים הנמצאים תחת מסגרת מושגית משותפת אחת" (Lincoln & Guba, 1985). ניתוח המידע מעלה קטגוריות משותפות המאפשרות לגלות מאפיינים ודפוסים מרכזיים (שקדי, 2003). בשל העובדה שמערך זה, מאפשר לנתח מספר גדול יותר של מקרים, מזה המקובל במתודולוגית תיאורי המקרה, ובו זמנית הוא מתייחס למאפיינים באופן מעמיק, ומאתר יחסי גומלין ביניהם, הוא נחשב דדוקטיבי ומכוון לקראת ניסיון להכללה (Firestone, 1993).

## אוכלוסיית המחקר

כל המתנדבים שנקלטו בבית נועם בתחילת שנת המחקר הביעו הסכמתם להשתתף בו ('הסכמה מדעת'). הקבוצה מנתה תחילה 25 איש ואולם שתי מתנדבות עזבו את המקום במהלך החודש הראשון. בסה"כ השתתפו במחקר 23 צעירים, 21 בנות ושני בנים, בגילאי 18-19 שנים.

נתונים דמוגרפיים בסיסיים של המתנדבים: מין, גיל, ארץ מוצא, שפת אם, שנות לימוד, אופי היישוב ממנו הם באים (כפרי/עירוני), הרקע שלהם מבחינה דתית, מסגרת ההתנדבות ומניין השנים בהן התנדבו, התקבלו מהנהלת בית נועם. מידע לגבי חשיפה קודמת שלהם לאנשים עם קשיים בתקשורת נאסף בעזרת שאלון ראשוני המתואר בסעיף כלי המחקר. לוח מס' 1 בעמ' הבא מציג את המאפיינים העיקריים שלהם.

רוב המתנדבים ילידי הארץ ושפת אמם עברית. שתי בנות מדברות אמנם אנגלית בבית, אך יכולותיהן בשפה העברית טובות מאד. לכולם השכלה תיכונית. מרביתם באים מרקע דתי (15 איש) ושמונה מהם חילוניים. כל המתנדבים הגיעו מיישובים בעלי אופי כפרי (קיבוצים או מושבים), למעט מתנדבת אחת שמשפחתה מתגוררת בעיר. נציין שבשנת ההתנדבות הם גרים בדירות בקרבת בית נועם.

עשר בנות מהקבוצה הגיעו להתנדב בבית נועם במסגרת שירות לאומי (ש"ל). ארבע מהן לאחר שנת התנדבות במקומות אחרים, ואילו עבור שש הנותרות, זו היתה שנה ראשונה. ארבע מהן בחרו להמשיך לשנה נוספת. 13 מתנדבים (11 בנות ושני בנים) התנדבו לעבוד בבית נועם במסגרת שנת שירות (ש"ש). אחריה התגייסו לצבא. מתנדבת אחת בחרה להמשיך לשנה נוספת במסגרת השירות הלאומי.

כל המתנדבים ציינו בשאלון הראשוני (מוזכר בסעיף כלי המחקר) שנפגשו עם ילדים עם קשיים בתקשורת בדרגות חומרה שונות. חלקם התייחסו לליקויים בהגייה, אחרים לקשיים שפתיים שנלוו לקשיים מוטוריים ואו לפיגור.

מתנדבים בודדים דווחו על היכרות עם ילדים עם לקויות תקשורת על רקע אבחנה של PDD או אוטיזם. שבעה מתנדבים הכירו קשיים בתקשורת דרך בני משפחה שלהם או שכנים עם צרכים מיוחדים. ארבע מתנדבות הגיעו משירות לאומי במסגרות מיוחדות אחרות ואילו עשרה אחרים שימשו כחונכים בקייטנות קיץ, בתנועת נוער או בבית הגלגלים. מתנדבים בודדים ציינו שנחשפו לתת"ח בצורה ראשונית. המפגש שלהם עם הילדים עם המוגבלויות מתואר כניסיון ליצירת תקשורת המלווה בסבלנות רבה מצידם.

### לוח מס' 1: מאפייני המתנדבים

	מתנדב/ת	מין	רקע מבחינה דתית	מסגרת התנדבות	פעילות לפני ואחרי ההתנדבות
1.	א.א.	ז	דתי	ש"ש	התנדבות בבית נועם עד הגיוס
2.	ב.א.	נ	חילונית	ש"ש	גיוס לצה"ל
3.	ב.מ.	נ	חילונית	ש"ש	גיוס לצה"ל
4.	ב.נ.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות קודמת במסגרת אחרת
5.	ב.ע.	נ	דתייה	ש"ש	גיוס לצה"ל
6.	ד.ט.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות קודמת במסגרת אחרת
7.	ד.מ.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות קודמת במסגרת אחרת
8.	ה.ט.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות ראשונה; שנה נוספת במקום אחר
9.	ה.נ.	נ	דתייה	ש"ש	גיוס לצה"ל
10.	ל.ד.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות נוספת בבית נועם במסגרת ש"ל
11.	ל.נ.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות נוספת בבית נועם במסגרת ש"ל
12.	מ.י.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות נוספת בבית נועם במסגרת ש"ל
13.	מ.ק.	נ	חילונית	ש"ש	גיוס לצה"ל
14.	מ.ש.	נ	חילונית	ש"ש	גיוס לצה"ל
15.	ס.א.	נ	דתייה	ש"ש	גיוס לצה"ל
16.	ס.ג.	נ	חילונית	ש"ש	שנת התנדבות נוספת בבית נועם במסגרת ש"ל
17.	ס.ש.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות ראשונה; שנה נוספת במקום אחר
18.	ע.ט.	ז	חילוני	ש"ש	גיוס לצה"ל
19.	צ.ח.	נ	חילונית	ש"ש	גיוס לצה"ל
20.	ק.נ.	נ	דתייה	ש"ש	גיוס לצה"ל
21.	ק.ש.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות קודמת במסגרת אחרת
22.	ר.ע.	נ	חילונית	ש"ש	גיוס לצה"ל
23.	ר.ע.	נ	דתייה	ש"ל	שנת התנדבות נוספת בבית נועם במסגרת ש"ל

## כלים לאיסוף נתונים ומהלך המחקר

במחקר נעשה שימוש במגוון כלים לאיסוף נתונים: שאלונים פתוחים וסגורים, תצפיות מתועדות על מלוי התקשורת בקבוצות השונות, ראיונות ממוקדים וסיכומי ישיבות של צוות התקשורת.

1. **שאלון ראשוני** (נספח מס' 1):

שאלון זה מתייחס למפגש/ים קודם/ים של המתנדבים עם אנשים עם קשיים בתקשורת - האם נפגשו? אילו קשיים היו להם? באיזו מסגרת נפגשו עם אותם אנשים? כיצד הם מתארים את המפגש/ים? השאלון הועבר מיד בתחילת השנה.

2. **שאלון בעקבות צפייה בסרטון** (נספח מס' 2):

המתנדבים צפו בסרטון קצר בו משתתף ילד צעיר עם צרכים תקשורתיים מורכבים ומוגבלויות מוטוריות וקוגניטיביות. לאחר הצפייה, הם התבקשו להשיב על שאלון ובו שלוש שאלות פתוחות: תיאור התקשורת של הילד; הקשיים והסיבות להם; הסיוע שהמתנדבים מציעים לתת לו בתחום התקשורת. השאלון עובד לצורך מחקר זה בהתבסס על שאלון שפותח במסגרת מחקר שעסק בתפיסות מורות שעובדות עם ילדים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. ההנחה שעומדת בבסיס השאלון הנה שתיאורים והצעות מעשיות משקפים אמונות בנוגע לצרכים של אנשים עם מוגבלויות, יכולותיהם ואפשרויות קידום (לב, 2007; Soodak & Podell, 1994). הצפייה בסרטון ומילוי השאלון התקיימו לפני תחילת תהליך ההדרכה ובסופו.

3. **שאלון תקשורת של החניכים** (נספח מס' 3):

בשאלון זה התבקשו הנחקרים להתייחס לחניכי בית נועם עם הצרכים התקשורתיים המורכבים. נכללו בו שלוש שאלות: תיאור התקשורת של החניך; סיוע שהמתנדבים יכולים לתת לו בתחום התקשורת; והדרך בה הם למדו על התקשורת שלו. שאלון זה, בדומה לשאלון הקודם בעקבות צפייה בסרטון, נועד לבדוק את תפיסות המתנדבים, והועבר בתחילת תהליך ההדרכה ובסיומו.

5. **שאלון לזוי תקשורת** (נספח מס' 4):

העניין שעורר המחקר בקרב אנשי צוות בבית נועם הביא לרעיון נוסף לבדיקת התהליך בעת התהוותו. קלינאיות התקשורת חילקו לכלל האנשים העובדים עם החניכים (מתנדבים חדשים וצוות וותיק) דפים ריקים עם הנחיה לכתוב כללי לזוי תקשורת שהם מכירים. ההיענות היתה טובה ובסה"כ התקבלו 32 דפים ובהם 103 כללים (שלושה כללים בממוצע לכל איש צוות). הכללים, אשר רבים מהם חזרו על עצמם בניסוחים שונים, התייחסו לאופן תפקוד מלוי התקשורת בקבוצות השונות. כללים אלה שימוש לבניית שאלון לזוי תקשורת. השאלון כלל 14 היגדים (נכונים ובלתי נכונים) ותשובותיו דורגו בסולם ליקרט בן חמש אפשרויות מ-1 - מתנגד ביותר, עד 5- מסכים בהחלט.

6. **שאלון הדרכה בנושא תקשורת** (נספח מס' 5):

בשאלון זה התבקשו הנחקרים לדרג את מידת תרומתן של פעילויות תוכנית ההדרכה לתפקידם כמלוי תקשורת של החניכים. הפעילויות כללו הדרכות (צוות חופף, צוות ותיק והדרכות פרטניות בשיחות מזדמנות עם הקלינאיות), התנסויות בקבוצות (כיתתיות, "תקשורת כיתתי" וקבוצות קטנות), השתתפות בישיבות (כיתתיות ות"א) ופעילויות ממוקדות תקשורת (יום תקשורת ומפגשים ייעודיים). התשובות דורגו בסולם בן חמש אפשרויות מ-1 - במידה מעטה מאד עד 5 - במידה רבה מאד.



7. **צילומי אינטראקציות ופעולות לזווית תקשורת במפגשים הכיתתיים ובקבוצות הקטנות :**

בבית נועם מתקיימים מפגשים קבוצתיים מסוגים שונים : מפגשים בקבוצות גדולות כיתתיות הכוללות חניכים עם יכולות פיזיות, קוגניטיביות ותקשורתיות ברמות שונות, ומפגשים בקבוצות קטנות שהן מעט יותר הומוגניות מבחינת צרכי המשתתפים ("קבוצת מדברים עבודה", "קבוצת סיפור" וכיו"ב). הצילומים במגוון הקבוצות שימשו ככלי מחקר דינאמי שהופעל במהלך התוכנית. כך, תהליך הבדיקה התבצע לכל אורך התוכנית, כלומר כאשר המודרכים נמצאו בשלבים שונים של רכישת ידע ומיומנויות. הבדיקה התייחסה ליעילות האינטראקציות, הן ברמה של מכלול כל אינטראקציה והן של חלקיה. המעקב העיקרי התמקד בשינויים במיומנויות המתנדבים כמלווי תקשורת בקבוצות השונות.

8. **ראיונות ממוקדים :**

בתום תוכנית ההדרכה נערכו ראיונות אישיים ממוקדים עם שמונה נחקרות שנבחרו באופן אקראי. ראיונות ממוקדים שיטתיים יותר מראיונות פתוחים ומאפשרים להשוות בין דבריהם של מראיינים שונים. עם זאת, הם אינם סגורים כמו ראיונות מובנים, בהם סדר ומבנה השאלות קבוע מראש (צבר בן יהושע, 1990). מטרת הראיונות היתה לאפשר למתנדבות להתייחס לנושאי ההדרכה : התקשורת של החניכים, האינטראקציות התקשורתיות עמם, גישת תת"ח, משימת לזווית התקשורת, יתרונותיה וחסרונותיה בהתייחס לחניכים ולמלווים עצמם. בנוסף, תועדו עמדות המראיינים בהקשר לחוויית ההשתתפות בתוכנית ההדרכה מהיבטים לימודיים ורגשיים והצעות שלהם לשכלולה. הראיונות הוקלטו ושוקלטו במעבד תמלילים.

9. **סיכומי ישיבות צוות התקשורת :**

כל ישיבות צוות התקשורת של בית נועם שעסקו בתוכנית ההדרכה תועדו ושמשו כחומר רקע שעזר לתמוך, להבהיר ולהעשיר את המידע האיכותני שהתקבל מכלי המחקר האחרים. המידע שנאסף הנו אודות הבעיות שחייבו שינוי בהדרכה המצומצמת שניתנה למתנדבים בשנים שקדמו לתוכנית, הצרכים והמטרות שהוגדרו עברה, המדדים לבדיקת הצלחתה ושיעור הרצון ממנה.

מהלך המחקר המתואר בתרשים מס' 1 בעמ' 15 כלל שלושה שלבים לאיסוף הנתונים השונים :

- שלב א'** איסוף נתונים בסיסיים שהתייחסו להקשר ולתשומות (יעדי תוכנית ההדרכה ומאפייניה) וכן נתונים שסייעו בניתוח התוצרים (נקודת המוצא של תפיסות ומיומנויות של המתנדבים)
- שלב ב'** איסוף נתונים תהליכי שספקו מידע אודות ההתרחשויות השונות בעת הפעלת תוכנית ההדרכה
- שלב ג'** איסוף מסכם שכלל התייחסות לשינויים שחלו בתפיסות ובמיומנויות של המודרכים ולנתונים ערכיים אודות דעותיהם על התוכנית הנחקרת

**ניתוח המידע**

במחקר הנוכחי התקבל מידע רב, ברובו טקסטואלי ובחלקו מספרי. המידע הטקסטואלי נותח בתהליך מוקדם בצורה אינדוקטיבית ושיטתית באמצעות אסטרטגיות השוואה המבוססות על ניתוחי תוכן וקטגוריזציה. כל השאלונים הפתוחים והראיונות נותחו ע"י שלושה שופטים בלתי תלויים. מכיוון שלמחקר לא היו השערות ידועות מראש, קטגוריות הניתוח נבעו מהנתונים עצמם (שקדי, 2003).

ניתוח האינטראקציות בקבוצות השונות כלל איתור נושאים שקובצו יחד לקטגוריות ותת-קטגוריות, נוסחו מחדש באופן שהעלה למודעות נושאים תיאורטיים רלוונטיים, ולבסוף התקבלו קטגוריות סביבן התארגן המידע. ניתוח זה יוצג כתוצר נרטיבי המתאר את לוי התקשורת בבית נועם.

השאלונים הסגורים, שאלון לוי תקשורת ושאלון ההדרכה, נותחו באופן כמותי. שאלון לוי תקשורת חולק למתנדבים בתום התוכנית. שאלון זה חולק לקבוצת ביקורת, שכללה בנות ובנים שהחלו התנדבותם בבית נועם בשנה הנוכחית, ולא עברו את ההדרכה. על מנת לשמור על מאפייני הקבוצות דומים ככל הניתן ובכדי למנוע הטיות, חולק לקבוצת הביקורת, גם שאלון פתוח שחולק לקבוצת הניסוי. לשאלון הלוי נערך ניתוח גורמים מגשש ובוצע מבחן T להשוואת ממוצעים בין מדגמים בלתי תלויים.

## תוקף המחקר ומהימנותו

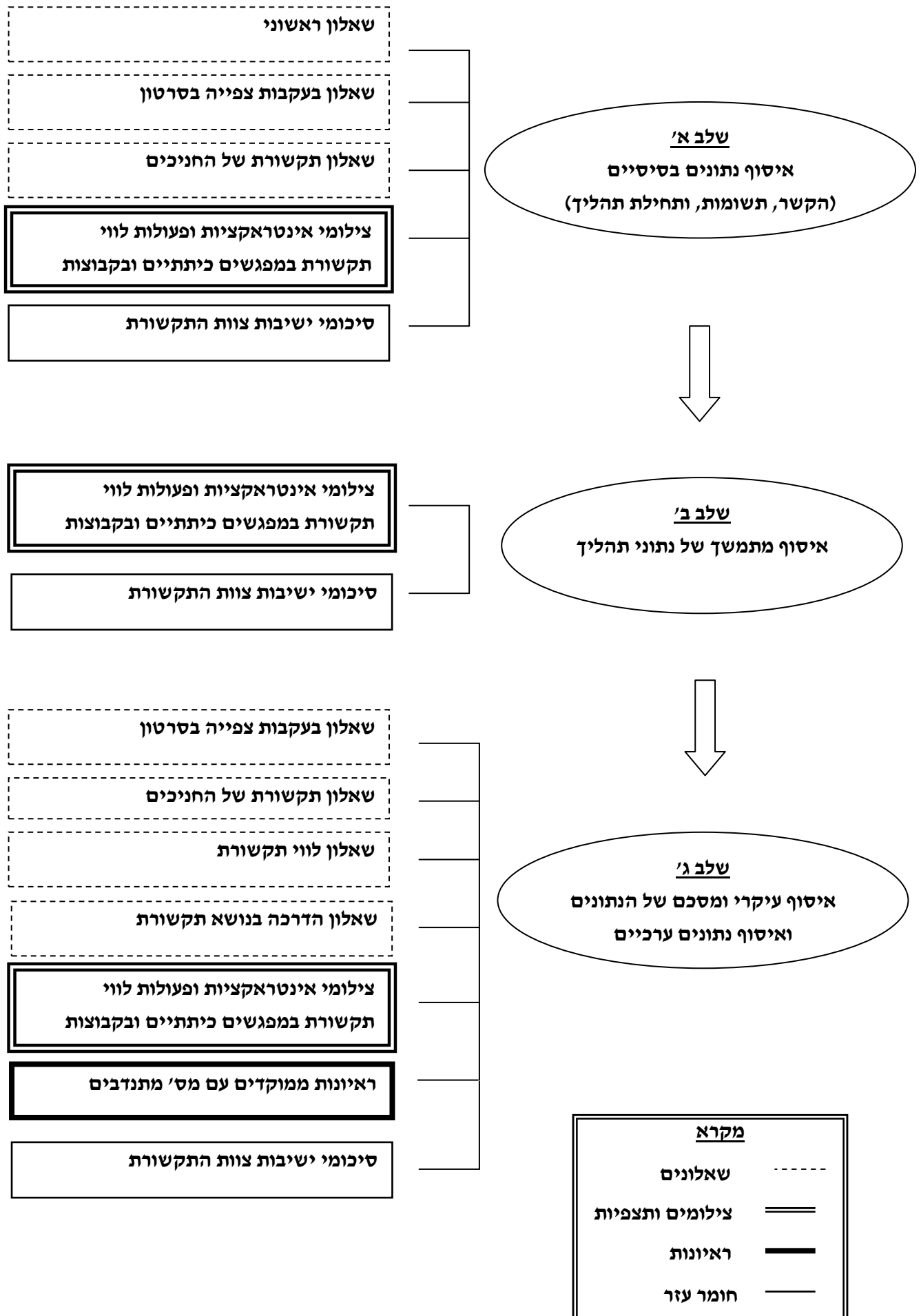
חקר אירוע מסתייע במגוון שיטות חקירה שצריכות להישפט בקריטריונים של תוקף ומהימנות (יוסיפון, 2001). 'תוקף חיזוני' או 'הכללה' מתייחסים למידה שבה ממצאי המחקר ישימים גם בנסיבות אחרות (צבר-בן יהושע, 1990). 'תוקף פנימי' או 'אמינות' מתייחסים למידת ההתאמה בין הנתונים שנאספו לבין התופעה הנחקרת, כלומר המידה בה המחקר ראוי לאמון וניתן לסמוך עליו (שקדי, 2003). כוחו של המחקר האיכותני הנו בתוקף הפנימי שלו, בשל היותו ייחודי, ובשל הקושי להכליל את ממצאיו להקשרים אחרים, מלבד ההקשר בו התקיים (צבר-בן-יהושע, 1990). עם זאת, במחקר זה נעשה שימוש במתודולוגית יחקר מרובה מקרים, ומספר המשתתפים בו גדול מהמקובל במחקרים איכותניים. בכך חוזק התוקף החיצוני שלו (שקדי, 2003; Firestone, 1993).

מספר אמצעים ננקטו להגברת התוקף הפנימי של המחקר (1) התהליך המתמשך של איסוף המידע התבצע במהלך כל תוכנית ההדרכה (Merriam, 1988); (2) הנתונים התקבלו ממקורות מידע מגוונים שאפשרו הצלבה שסיפקה בסיס לתיקוף בשיטת הטריאנגולציה (שילוש) (צבר-בן-יהושע, 1990); (3) המתנדבות שרואיינו בצורה ממוקדת נבחרו באופן אקראי; (4) במשך כל תהליך ניתוח הנתונים התקיים "שיח" בין הספרות המחקרית שהיוותה תשתית עיונית למחקר, לבין המידע שנאסף בו, תוך מודעות החוקרת למשמעויות ולפרשנויות השונות של הנתונים.

מהימנות חיזונית מתייחסת לאפשרות לשחזור המחקר ע"י חוקר אחר וקבלת תוצאות והשתמעויות זהות. השגתה אינה אפשרית במחקר איכותי, אשר במהותו בוחן תופעות בתנאים ייחודיים (צבר-בן יהושע, 1990). לינקולן וגובה הציעו לבחון בהקשר זה שימוש במושג 'בר-הסתמכות' (Lincoln & Guba 1985) ומשמעותו במחקר זה היא החשיפה הגלויה של הספרות המקצועית והיכולת להסתמך על הנתונים הרבים שנאספו באמצעות כלי מחקר שונים ולהגיע בעזרתם לחשיפה של תופעות חוזרות ונשנות (יוסיפון, 2001).

מהימנות פנימית מתייחסת למידת ההסכמה בין חוקרים העוסקים באותו מחקר עצמו לגבי אופן ניתוח הנתונים (צבר-בן-יהושע, 1990). במחקר הנוכחי נותחו מרבית הנתונים בצורה נפרדת וחזרתית ע"י שלושה אנשי מקצוע הבקיאיים היטב בתחום תת"ח לצורך קבלת מהימנות פנימית (בין-שופטית). לבסוף, נותח המידע כולו באופן אינטגרטיבי ע"י החוקרת תוך כדי תהליך הכתיבה (יוסיפון, 2001; שקדי 2003).

תרשים מס' 1: מהלך המחקר



## ממצאים ודיון

המחקר הנוכחי מבקש להעריך תוכנית הדרכה בתחום התקשורת שניתנה לקבוצת מתנדבים העובדים עם אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. הכלים השונים לאיסוף המידע הניבו ממצאים מסויגים שונים, מיעוטם כמותיים-מספריים ורובם איכותניים-טקסטואליים. הממצאים יוצגו ויידונו במשולב, בהתייחס לשאלות המחקר ולספרות המקצועית הרלוונטית.

**ארבע שאלות המחקר הראשונות** עוסקות בהקשר של תוכנית ההדרכה, בתשומות שהוקצו לה ובתהליך הפעלתה (תכנון מול ביצוע). תשובות לשאלות אלו התקבלו מניתוח הישיבות הרבות של צוות התקשורת.

### ההקשר (Context)

המחקר עוסק בנושא ספציפי בתחום תת"ח שמתמקד בהדרכה הנדרשת לשותפי תקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. בהיות נושא זה בתחילת דרכו מבחינה מחקרית, נבחר בית נועם כמסגרת מתאימה לביצוע המחקר בשל התשתית המפותחת בתחום תת"ח הקיימת במקום.

בית נועם הנו מרכז יום לבוגרים בני 21 ומעלה, עם מוגבלויות התפתחותיות משמעותיות (מוטוריות, קוגניטיביות, חושיות ותקשורתיות) בדרגות חומרה שונות. בוגרים אלה יושבים כולם בכיסאות גלגלים, חלקם ממונעים, וזקוקים לעזרה מלאה בתפקודי היומיום. בבית נועם 72 חניכים המחולקים לשש כיתות (קבוצות השתייכות). הכיתות הטרוגניות מאד מבחינת הרכב החניכים, כך שבאותה כיתה נמצאים אנשים עם יכולות תפקודיות שונות לחלוטין.

בתחום התקשורת - ל- 21 מחניכי בית נועם תקשורת ראשונית (קדם מילית) והם מביעים עצמם ע"י התנהגויות וסימנים. חלקם משתמשים בסמלים או במת"קים פשוטים לבחירת פעילות מועדפת. ל- 21 חניכים נוספים יכולות תקשורתיות טובות יותר. התקשורת שלהם מתקיימת בעזרת לוחות שנמצאים בשימוש בהקשרים מגוונים. לששה חניכים יכולות אורייניות והם מסוגלים לאיית ולתקשר עם מגוון שותפים, חלקם תוך שימוש באמצעים משוכללים כמו מחשבי תקשורת, ואילו 24 חניכים מדברים בפה ואינם זקוקים לעזרי תת"ח.

צוות בית נועם הנו צוות גדול הכולל אנשים העובדים בשכר ומתנדבים. בכל כיתה שישה אנשי צוות - רכז/ת כיתה, 'פלוסית' (יד ימינו של הרכז/ת) וארבעה מתנדבים. בנוסף עובדים בבית נועם אנשי צוות מרחיב כיתה, אשר רובם ממקצועות הבריאות והרווחה ובהם: פיזיותרפיסטים, מרפאות בעיסוק, קלינאיות תקשורת, הידרותרפיסטים, מטפלים מתחומים שונים (אומנות, מוזיקה, בעלי חיים), עובדות סוציאליות ועוד. העבודה מתאפיינת בכך שכל אנשי הצוות, העובדים בשכר והמתנדבים, החדשים והותיקים, מבצעים את כל סוגי המשימות הנדרשות: סיוע לחניכים בתפקודי יומיום כמו גם העברת פעילויות פרטניות וקבוצתיות.

מרבית המתנדבים מגיעים לשנת עבודה בבית נועם בעקבות שמועות העוברות מפה לאוזן ע"י בני משפחה, חברים ומתנדבים שעבדו במקום בשנים קודמות. הנהלת בית נועם מייחסת חשיבות רבה לעבודת המתנדבים, ולפיכך מקצה לפעולת גיוסם שני אנשי צוות, שנוסעים לתיכונים ו"עושים נפשות" למקום באמצעות סיפורים וסרטונים. המועמדים להתנדבות משתתפים בתהליך בן שני שלבים: מפגש קצר המיועד להיכרות ממוקדת עם בית נועם ולשיחה עם מתנדבים וותיקים, ויום התנסות הכולל בתחילתו תצפיות בכיתות להתרשמות מהאווירה ומהפעילויות ובהמשכו ראיונות אישיים.

תהליך בחירת המתנדבים לבית נועם מוקפד ומושקע. גם הבחירה שלהם עצמם במקום זה מתבצעת בצורה מושכלת תוך חיפוש מסגרת לעשייה שונה ומשמעותית. בראיונות שהתקיימו עמם בסוף השנה, מתייחסות מסי' מתנדבות לתהליך הבחירה. ס.ש שיתפה בחוויה מיום ההתנסות: **"ראיתי דברים fe ראיתי אף פעם, וזה נראה מאתגר ואיחז"**. ב.ע. הרחיבה לגבי ייחודיות המקום מבחינתה: **"האוכלוסייה פה צניינה אותי. שמעתי מחברים על המקום ועל היחס שהחניכים מקבלים. כשצופרים ליד אדם נכה ברחוב, יש רמיצה, כי זה לא נעים. פה הרגשתי שמע אותם במרכז"**.

פעילויות רבות בבית נועם מתקיימות במסגרות קבוצתיות ("קבוצות"). מרבית הקבוצות מתכנסות מדי שבוע, ביום ושעה קבועים, עם משתתפים קבועים. הן מהוות מקור לתחושת שייכות, להנאה, לחשיבה ועשייה משותפת, וללמידה של האדם על עצמו ועל האנשים סביבו. תפקיד חשוב של אנשי הצוות הוא לשמש כמלווי תקשורת של החניכים במפגשים אלה.

תפקיד 'מלווה התקשורת' הומצא למעשה בקבוצה טיפולית שמתקיימת מזה עשור שנים בהנחה משותפת של המנהלת המקצועית של בית נועם ופסיכולוג. לזו התקשורת מתקיים כיום באופן קבוע בכל הקבוצות. המלווים יושבים לצד החניכים עם הצרכים המורכבים בתקשורת, מסייעים להם להיות חלק מהקבוצה ומשמשים להם כ"פה" - משמיעים את אמירותיהם לכלל המשתתפים. מעביר הפעילות/המנחה "מנצח" על ההשתתפות והחיבור של כל חברי הקבוצה והכל צריך לעבור דרכו.

הקבוצות בבית נועם מגוונות מאד ושונות זו מזו במספר מאפיינים: כמות המשתתפים וההרכב שלהם, המנחים ומעבירי הפעילויות וכן סוגי הפעילויות ותכניהן. ישנן קבוצות קטנות מאד הכוללות שני חניכים ומעביר פעילות המשמש גם כמלווה תקשורת. קבוצות אחרות מונות ארבעה-חמישה חניכים ומנחות ע"י איש צוות אליו מצטרפים שנים-שלושה מלווים. הקבוצות הגדולות הן אלה המתקיימות בכיתות האם וכוללות את כל 12 החניכים בכיתה ואנשי הצוות השייכים לה. קיימות גם קבוצות גדולות יותר, בהן מספר רב של משתתפים עוסקים בנושא מסוים שרלוונטי לכולם (קבוצת "מדברים עבודה" למשל כוללת חניכים שעובדים בתעסוקה ואשר בהנחייתן של שתי מרפאות בעיסוק מתמקדת בנושאים הקשורים בעבודה זו ובבחירת משכורות עבודה).

הרכב החניכים בקבוצות הטרונגי ומתאפיין בהבדלים ניכרים בתחומי התפקוד השונים: מוטורי, קוגניטיבי, שפתי, חברתי ועוד. השאיפה היא שלכל חניך יהיה מלווה תקשורת צמוד. עם זאת, אילו ציפים של העדר כוח אדם משנים לעתים קרובות יחס רצוי זה של חניכים/מלווים. כך קורה שאיש צוות מלווה שניים ולעתים אף שלושה חניכים. במקרים אלה ניתנת תשומת לב מיוחדת לליווי מאוזן ככל האפשר, כלומר המלווה יהיה אחראי לחניכים השונים זה מזה מבחינת האינטנסיביות הנדרשת במשימת הליווי שלהם. איש צוות יתיישב בין חניך שזקוק לליווי תקשורת צמוד בהיותו מתקשר באמצעות לוח איות שנסרק ע"י המלווה, לבין חניך שמדבר בעיקר בפה ומשתמש בלוח קטן לתמיכה. דוגמא נוספת הנה של מלווה תקשורת, אשר בצדו האחד חניך ברמת תפקוד תקשורתי קדם מילי הזקוק לתשומת לב מיוחדת ולהגברת התנהגויות תקשורתיות ובצדו השני חניך שמדבר בעיקר בפה. בקבוצות הכיתתיות, שהנן הטרונגיות ביותר בהתאם לתפיסת המקום, מושקעת חשיבה רבה מצד המנחה והצוות המלווה, כיצד לאפשר לכל חניך להשתתף על פי דרכו, במידה הרבה ביותר.

התכנים בקבוצות מגוונים ועולים מתוך נושאים יומיומיים או נושאים כיד הדמיון. דוגמאות ספורות לקבוצות הרבות שמתנהלות בבית נועם: כלכלת בית, קבוצת טיפוח וקבוצת אקולוגיה. ניתן למיין את הקבוצות בשתי צורות מיון עיקריות: קבוצות שבמהותן השיח עצמו לעומת אלה שממוקדות בעשייה; קבוצות שמובלות ע"י המנחה לעומת אלה המתנהלות ע"י המשתתפים בסיוע המנחה.

הקבוצות שונות גם במידת השליטה בתכנים המועלים בהן ובזרימה שלהן. ישנן קבוצות המתאפיינות במובנות רבה כאשר המנחים אחראים לנושאי השיח או הפעילות והם אלה שמנווטים ביניהם. בקבוצות אחרות, המנחים משאירים את הבחירה והאחריות בידי המשתתפים (למשל, בקבוצה הטיפולית-רגשית). צוות התקשורת בשנת המחקר כלל שתי קלינאיות תקשורת ומרפאה בעיסוק המשמשת כמנהלת מקצועית של בית נועם. כולן מומחיות בתת"ח. ניתוח הישיבות שלהן מלמד על עיסוק רב בהתנהלות הקבוצות השונות המתקיימות בבית נועם ובמאפייני לווי התקשורת. המחקר יצא לדרך בתקופה בה הצוות חש צורך לשכלל את ההדרכה שניתנת מידי שנה למתנדבים החדשים, והרעיון לבצע מחקר הערכה אודותיה קדם להם. הקלינאיות והמנהלת המקצועית התייחסו להדרכה המועטה בנושא לווי תקשורת בתקופה שקדמה למחקר, וכמשתמע מכך תוכנו מטרות ההדרכה, והתקיים דיון בנוגע למשתנים שיעידו על הצלחתה.

צוות התקשורת הצביע על היעדים הבאים לתוכנית ההדרכה:

1. לקדם את ההיכרות וההבנה של המתנדבים לגבי היכולות התקשורתיות של החניכים בבית נועם
2. לסגל למתנדבים התנהגויות המאפשרות לזמן לחניכים הזדמנויות רבות ככל האפשר לתקשורת והשתתפות בעיקר בפעילויות קבוצתיות
3. לתמוך בקידום הבנת המתנדבים את תפקידם כמלווי תקשורת של החניכים בפעילויות אלה
4. לפתח אצל המתנדבים תחושת מסוגלות לשמש כבני שיח ומלווי תקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים

הצוות התייחס גם למימדים שיצביעו על הצלחת התוכנית ואלו נוסחו כדלקמן:

1. הבנה טובה יותר של המתנדבים את היכולות התקשורתיות של החניכים
2. הימצאות התנהגויות ספציפיות של המתנדבים המאפשרות תקשורת והשתתפות רבה של החניכים
3. היכרות טובה יותר של המתנדבים את תפקיד מלווה התקשורת והגברת היישום של כללי לווי תקשורת בקבוצות השונות
4. העלאת תחושת היכולת של המתנדבים לשמש כמלווים של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים

## **התשומות (Input) והתהליך (Process) של תוכנית ההדרכה לשותפי התקשורת**

תוכנית ההדרכה מתייחסת למימדים השונים של התקשורת של החניכים ושותפי השיח שלהם. אינטראקציות תקשורתיות מתרחשות באופן שוטף בבית נועם. כך גם לווי התקשורת המתקיים באורח קבע בכל הקבוצות. מכיוון שהצוות הוותיק אמון על עבודת המתנדבים, ישנה אינטגרציה מלאה של תוכנית ההדרכה בפעילויות השונות במקום. בדרך זו מיושמת התפיסה לפיה המטרות של כל חניך וחניך, הן תוצר משולב המנוסח ומטופל ע"י אנשי צוות שונים, כל אחד ואחד הכלים האישיותיים והמקצועיים שלו.

תוכנית ההדרכה כללה שלושה סוגים של פעילויות עיקריות: הדרכות צוות, התנסויות בפעילויות קבוצתיות ודיונים עם אנשי הצוות. הסקירה להלן כוללת את המשאבים שהוגדרו כחיוניים ומתאימים לביצוע ההדרכה למתנדבים, כך שיוכלו לשמש שותפי תקשורת של החניכים ומלוויהם במפגשים הקבוצתיים. התוכנית התעצבה תוך כדי הלכה למעשה. הסקירה מתייחסת לאנשים שהדריכו את המתנדבים, למועד ולמיקום ההדרכה, ולמגוון הפעילויות שנכללו בה על מאפייניהן השונים. בנוסף, מוצגים הפערים בין התכנון המקורי לבין הביצוע בפועל, תוך התייחסות ליישום הפעילויות בתוכנית וזיהוי קשיים שנצפו תוך כדי תהליך ההפעלה. לוח מס' 2 מסכם את מגוון הפעילויות שנכללו בתוכנית ההדרכה ומציג את מידת היישום שלהן הלכה למעשה.

### לוח מס' 2: תוכנית ההדרכה בתחום התקשורת

סוג	פעילות	פירוט	מועד ומיקום ההדרכה	מידת היישום
הדרכות	הדרכות צוות חופף	תצפיות במתנדבים משנה קודמת קבלת מענה לשאלות	בשבועיים הראשונים בחדרי הכיתות	התקיימו באופן מלא בהשתתפות כל המתנדבים מכל הכיתות
	הדרכות צוות ותיק	תצפיות והסברים מהצוות הקבוע בכיתות ומהצוות המרחיב	לאורך כל השנה בחדרי הכיתות	התקיימו באופן שונה מכיתה לכיתה בהשתתפות כל המתנדבים
	הדרכות אישיות	שיחות ודיונים עם קלינאיות התקשורת	במפגשים מזדמנים במהלך השנה	התקיימו במידה מועטה ביוזמתם של מס' מתנדבים
	יום תקשורת	הרצאה ומענה לשאלות הפעלות והתנסויות בהנחיית הקלינאיות	יום מרוכז בחודש הראשון באולם בית נועם	התקיים באופן מלא בהשתתפות כל המתנדבים
התנסות בלוי תקשורת בקבוצות	תקשורת כיתתי	קבוצות בהנחיית הקלינאיות התנסויות בלוי שאלות והסברים	אחת לשבוע במהלך השנה בחדרי הכיתות	מפגשי לוי תקשורת בקבוצות כיתתיות בארבע כיתות בהשתתפות מתנדבים שעובדים באותו יום
	קבוצות שיח	התנסויות בלוי בקבוצות שיח קטנות בהנחיית צוות מרחיב	אחת לשבוע במהלך השנה בחדרי הטיפולים	מפגשי לוי תקשורת בקבוצות קטנות בהשתתפות מתנדבים שלוי חניכים מסוימים
	מפגשים ייעודיים ללוי תקשורת	התנסויות בפועל בלוי תקשורת בהנחיית המנהלת המקצועית	פעמיים בשנה באולם בית נועם	מפגשי לוי תקשורת בקבוצות גדולות בהשתתפות מתנדבים שלוי חניכים מסוימים
דיונים	ישיבות צוות כיתתיות	שיחות ודיונים הזדמנות לצפייה והתנסות בלוי	אחת לשבוע במהלך השנה בחדרי הכיתות	התקיימו במלואן בהשתתפות כל המתנדבים שעובדים באותו יום
	ישיבות תוכניות אישיות (ת"א)	שיחות ודיונים הזדמנות לצפייה והתנסות בלוי	פעמיים בשנה בחדר צוות	התקיימו במלואן בהשתתפות כל המתנדבים שעובדים באותו יום

## **הדרכות צוות**

ההדרכות שתוכננו למתנדבים החדשים בנושא התקשורת של החניכים שונות זו מזו במספר תכונות: מתי ניתנה ההדרכה מבחינת המועד בשנת ההתנדבות? מי הדריך? ומה היו מאפייני ההדרכה?

**הדרכות 'צוות חופף'** - בשבועיים הראשונים של השנה עובדים בבית נועם מספר כפול של מתנדבים, וותיקים מהשנה הקודמת וחדשים מהשנה הנוכחית. בתקופה זו תוכננה וניתנה בפועל הדרכה ע"י 'הצוות החופף' (מתנדבים ותיקים). ההדרכה עוסקת אמנם במגוון נושאים שרלוונטיים לחיי החניכים בבית נועם, ובהיות תקשורת נושא כה מרכזי, היא כוללת גם היכרות עם מגוון דרכי התקשורת של החניכים. האחריות להדרכת החופפים היתה אמנם של רכז/ת הכיתה, ואולם בפועל המתנדבים החדשים נצמדו לאלו מהשנה הקודמת, צפו במעשיהם ושאלו שאלות מעשיות לגבי ההתנהלות הספציפית עם החניכים השונים בכיתה. צוות התקשורת הגדיר את המרכיב של הדרכת 'הצוות החופף' כמשמעותי ביותר בתוכנית ההדרכה בשל ההזדמנות שהוא מאפשר ל"מראה עיניים" ראשון של נושא חדש.

**הדרכות צוות וותיק** - הדרכות נוספות בנושאי תקשורת המשיכו להינתן למתנדבים באופן שוטף לכל אורך השנה ע"י צוות הכיתה והצוות המרחיב (רב מקצועי). הדרכות אלו התקיימו בכל הכיתות תוך שהן נושאות אופי שונה בהתאם למדריכים - חלקם נטו יותר להדגמות כאשר המודרכים צופים בהתנהגויות, וחלקם נתנו הסברים תיאורטיים. רכיב זה בתוכנית ההדרכה סיפק הזדמנות לשוחח על דברים שהתרחשו online ולא באופן תיאורטי לאחר מעשה. המתנדבים ראו את לווית התקשורת כפי שהוא התבצע ע"י הצוות הוותיק ושמעו ממנו הסברים.

**הדרכות אישיות** - בתוכנית ההדרכה המקורית ניתן מקום להדרכות פרטניות של המתנדבים ע"י קלינאיות התקשורת. ההדרכות תוכננו להינתן ע"י הצורך. בשנת המחקר מספר מועט של מתנדבים יזמו מפגשים אישיים עם הקלינאיות (עם אחת מהן ולעתים עם שתיהן), ושיתפו בקשיים בתקשורת שלהם עם החניכים. במקרים בודדים אלו ניתנו הדרכות אישיות.

**יום תקשורת** - מלבד הדרכות הצוות החופף שרוכזו בתחילת השנה, הדרכות הצוות הוותיק שניתנו במהלך השנה, וההדרכות האישיות הבודדות ע"י קלינאיות, התקיים 'יום התקשורת' כחלק מסדרת ימים מיוחדים המסייעים לקליטתם של אנשי הצוות החדשים. בימים מיוחדים אלה ניתנו להם הדרכות במגוון תחומים כגון: טיפול פיזי, האכלה, בריאות, מחשבים ועוד. חשיבותו של 'יום התקשורת' בתוכנית ההדרכה הנה ביצירת שפה משותפת והתחלת קשר ושיח בין קלינאיות התקשורת לבין המתנדבים החדשים. תרומתו הנה בתחום התקשורת באופן כללי, ולא דווקא ספציפית בנושא ליווי תקשורת.

'יום התקשורת' התקיים באולם הגדול של בית נועם בהשתתפות כל המתנדבים החדשים. הוא נפתח בהרצאה משותפת של שתי קלינאיות התקשורת, אשר לוותה במצגת, קטעי קריאה, סרטונים והפעלות. הקלינאיות עודדו את המתנדבים לשאול שאלות וקיימו עמם דיון משותף. תחילה הן התייחסו למטרות לשמן בני אדם נפגשים זה עם זה, להזדמנויות התקשורתיות הטמונות במפגשים אלה, ולאינטראקציות וההשפעות ההדדיות המתקיימות במהלכם. בהמשך הודגשו התנאים ליצירת תקשורת מיטבית תוך התייחסות לאמצעי התקשורת השונים, לשותפים ובעיקר להזדמנויות לתקשורת. בהרצאה נכללה גם התייחסות לטרמינולוגיה מקצועית תוך הבחנה בין שלושה מושגים בסיסיים: דיבור, שפה ותקשורת. לקראת סוף ההרצאה תוארו קשיים בכל אחד מהתחומים תוך התייחסות לחניכים ספציפיים בבית נועם. מושג ההשתתפות ומשמעותו בהקשר לחניכי בית נועם עמד בבסיס חלקו הראשון של 'יום התקשורת'.



חלקו השני של 'יום התקשורת' יועד להמחשות, סימולציות והתנסויות. הקלינאיות העלו למודעות את קשיי החניכים ואפשרו למתנדבים לחוות מגוון דרכי התמודדות עם קשיים אלה. התקיימה השתתפות חווייתית בפעילות תוך הדמיה של ליקויים חושיים, תחושתיים ומוטוריים שונים (עיניים עצומות, רעשם באוזניים, הגבלה בידיים וכו'). התנסות נוספת כלל דיבור באמצעות לוח תקשורת. המתנדבים נחשפו למעורבות המשמעותית של בני השיח בתקשורת מסוג זה, והתפתח דיון על מאפייני התנהלותם כשותפי תקשורת של החניכים. נעשתה הבחנה בין המשימות השונות המאפיינות את עבודתם בכיתות: טיפול, העברת פעילויות ולווי תקשורת בקבוצות שמונחות ע"י אנשי צוות אחרים.

### **התנסויות בפעילויות קבוצתיות**

'תקשורת כיתתי' - פעילויות קבוצתיות הן עניין שבשגרה בבית נועם. קבוצות כיתתיות מתנהלות לאורך השנה ע"י צוות הכיתה ואנשי מקצוע מהצוות המרחיב. בפעילויות אלה מתקיים לווי תקשורת ואולם הוא שונה מקבוצה לקבוצה באופן המותאם לדגשים של המנחים השונים.

קלינאיות התקשורת מנחות מידי שבוע קבוצות כיתתיות המוקדשות לנושא תקשורת ('תקשורת כיתתי'). בקבוצות אלה ניתנת הזדמנות לפגוש את החניכים והצוות, לשוחח עמם, לראות, להאיר ולהעיר על דברים המתרחשים לנגד עיניהן - יכולות וקשיים ספציפיים של החניכים ושל הצוות המלווה אותם, דרכים שונות ללווי תקשורת ועוד. הקבוצות הכיתתיות כוללות גם חניכים עם תפקוד תקשורתי טוב, ובכך מתאפשר שיתופם בהדרכת המתנדבים בתפקידם כמלווי תקשורת של חבריהם.

**קבוצות שיח** - מספר קבוצות בבית נועם נבנו לשם מתן מענה לצרכים ספציפיים או לשם עיסוק בעניין משותף: קבוצת חניכים המתקשרים בעזרת אמצעי תת"ח מפותחים (לוחות סמלים ומילים או לוח איות) ואשר מתמקדת בקידום יכולות שפתיות ואסטרטגיות תקשורתיות בהנחיית הקלינאיות או קבוצה אחרת הכוללת מספר חניכים המתפקדים ברמת תקשורת ראשונית ומטופלים במשותף ע"י קלינאית תקשורת ופיזיותרפיסט, משום שמגע ותנועה הנם ערוצים משמעותיים עבורם. הדרכת המתנדבים בקבוצות הקטנות היוותה הזדמנות נוחה עבור אלה מביניהם המעדיפים להעלות שאלות ודילמות במסגרת אינטימית לעומת השתתפות מחייבת יותר שנדרשת בפורומים הכיתתיים הגדולים. עם זאת, ההדרכה בנושא תקשורת בקבוצות הקטנות היתה מנת חלקם של מתנדבים בודדים בלבד, שלוו חניכים שהשתתפו בקבוצות אלה.

**מפגשים ייעודיים** - בשנת המחקר התקיימו גם שני מפגשים קבוצתיים ייעודיים שהתמקדו בנושא לווי תקשורת. השתתפו בהם חניכים המתקשרים בעזרת לוחות ומלווים מקרב המתנדבים החדשים. גם כאן, כמו בקבוצות השיח הקטנות, השתתפות המתנדבים היתה חלקית בלבד, בשל עיסוקים אחרים או בשל היותם ביום חופשי.

### **דיונים עם אנשי הצוות**

**ישיבות צוות כיתתיות** - מפגשים אלה מתקיימים אחת לשבוע בהשתתפות אנשי צוות כיתה וצוות מרחיב. הישיבות, שמתמקדות בנושאים המעסיקים את הצוות בהקשר לחניכים ולעצמו, מספקות הזדמנות למבט משותף ורב-מקצועי. מתנהלים דיונים, נשאלות שאלות, מועלות תהיות והתנגדויות, ונעשה ניסיון ליצירת קו פעולה אחיד ומוסכם על כולם. ישיבות הצוות שמונחות ע"י המנהלת המקצועית, מומחית בתחום תת"ח, פותחות אפשרות חשובה ללמידה בנושאי תקשורת. בנוסף לכך, מכיוון שהן נערכות בהשתתפות החניכים, ניתנת בהן הזדמנות להדגמה (מודלנג) של לווי תקשורת. יחד עם זאת, הדיונים בישיבות הצוות אינם מוקדשים דווקא לתת"ח, כך שההוראה בנושא זה איננה ישירה ומפורשת. כמו כן, ישנם מתנדבים שמחמיצים באופן קבוע את הישיבה, משום שאינם עובדים באותו יום (מדובר במתנדב בכל כיתה).

**ישיבות תוכניות אישיות (ת"א)** - לכל חניך בבית נועם ישנה תוכנית אישית, בה מטרות בעבודה הטיפולית עמו ודרכים להשגתן וליישומן במערכת הפעילויות השבועית שלו. התוכנית האישית מותאמת לצרכים, ליכולות, למגבלות ולהעדפות של החניכים. שלוש פעמים בשנה, בתחילתה ובסופה, מתקיימות ישיבות מיוחדות המתמקדות בתוכניות האישיות של החניכים. בישיבות אלו עולים נושאים משמעותיים שחשוב להאירם. עם זאת, הן עמוסות מאוד, ונוגעות בעניינים רבים בפרק זמן קצר, כך שהטיפול בנושא תקשורת בכלל ולווי תקשורת בפרט הנו עקיף בלבד. שאלות בנושאים אלה, פותחות פתח לדיון בישיבות הצוות הכיתתיות וכן בקבוצות 'תקשורת כיתתי' שמנהלות הקלינאיות.

לסיכום, לפני שנת המחקר מרבית הלמידה של הצוות החדש התרחשה בצורה אקראית ולא מכוונת, באמצעות חיקוי פעולותיו של הצוות הוותיק. בתוכנית ההדרכה נכללו חלקים מובנים ומאורגנים הנוגעים באופן ספציפי בתקשורת של החניכים ובמיוחד בתפקידי המתנדבים כמלווים שלהם.

## תוצרי ההדרכה (Product)

### תפיסות המתנדבים את התקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים

שאלות המחקר החמישית והשישית מרכזיות ביותר ומתייחסות לתרומתה של תוכנית ההדרכה למתנדבים. היעד הראשון שהוגדר ע"י צוות ההדרכה היה לקדם את ההיכרות וההבנה של המתנדבים באשר ליכולות התקשורת של החניכים. בדיקת התפיסות והידע נערכה באמצעות שני שאלונים פתוחים שהועברו בתחילת השנה ובסופה. בשאלון אחד, התבקשו המתנדבים לתאר תקשורת של ילד צעיר עם מוגבלויות מוטוריות, קוגניטיביות ותקשורתיות (לאחר צפייה בסרטו בו השתתף) ואילו בשאלון השני, לתאר את התקשורת של החניכים. הקריטריונים לניתוח תיאורי התקשורת היו: התייחסות חיובית ל-"יש" לעומת הדגשת ה-"אין", שימוש במושגים נכונים, פירוט מגוון דרכי תקשורת (רב ערוציות), ובמידת האפשר התייחסות לתכני התקשורת, למטרותיה ואף לאיכות של דרכי ההבעה השונות. ניתוח השאלונים מלמד שאצל רבים מהמתנדבים חל שינוי בהבנת מושג התקשורת של אנשים עם צרכים מורכבים. לפני ההדרכה תיארה המתנדבת ק.ג. את התקשורת של אורי באופן הבא:

*"אורי הוא ילד מקסיט וחייכן. התקשורת שלו עם הסביבה שונה מילדים אחרים בגיל שלו. אורי מטיב לסביבה באיטיות, הוא אינו מדבר באמצעות מיילי. הוא מוציא מפיו רק קולות, לא מיילים ברורות. אורי לא יודע לבקש את מה שהוא רוצה לכן קשה לו. מי שמנסה לסביבתו של אורי צריך להיות סבלני וקשוב. לזכות את השיחה, להוביל אותה."*

לאחר ההדרכה תיארה מאד שונה:

*"אורי מתקשר בעזרת הבעות וסימני פנים. יש מיילים בודדות שהוא יודע לומר, וטע בעזרתן הוא מתקשר (למשל כדור). אורי מציג בעזרת ידיו אף כיוונים/אנשים/חפצים אליהם רוצה להביע. אורי יודע להביע רגש - בוכה, צוחק, מחייך, כועס וצ"י הבעות רגש אלו הוא מתקשר. אורי מתקשר בעזרת העיניים. יכול להסתכל ולהביע איתם הרבה. כמו כן הוא טע יכול לתקשר בעזרת מנע. אורי מבין את הסביבה באופן מדהים וכן מתקשר עם הסביבה."*

למרות היחס החיובי הכללי שמציינת ק.ג. כלפי אורי - "ילד מקסים וחייכן", היא מתארת את התקשורת שלו על דרך השלילה, ומתייחסת בעיקר למה שחסר, ולא למה שקיים - "תקשורת שונה משל ילדים אחרים בגילו... מגיב באיטיות... אינו מדבר במילים... לא יודע לבקש את מה שהוא רוצה". מטרת התקשורת שהיא מזהה מצומצמות ביותר (תגובות ובקשות) וכך גם דרכי התקשורת, שמסתכמות בעיניה כחיוכים וקולות - "חייכן... מוציא רק קולות". ק.ג. מתייחסת לאיכות הלקויה של התקשורת של אורי - "מגיב לסביבה באיטיות... אין מילים ברורות", ובוחרת להדגיש את מרכזיותו של השותף באינטראקציה שלהם - "צריך להיות סבלני וקשוב. ליזום את השיחה ולהוביל אותה".

בסוף השנה, התקשורת מתוארת באופן שונה. ניכר שק.ג. למדה לראות יכולות תקשורתיות, והיא מפרטת אותן בדרך חיובית ומעצימה. דרכי התקשורת שהיא מציינת מגוונות ("הבעות וסימני פנים... מילים בודדות... הצבעה... תקשורת בעזרת העיניים... ותקשורת במגע) והתקשורת אינה מתמצה מבחינתה בבקשות בלבד אלא בהבעות שונות ובכללן הבעת רגשות.

גם התייחסותה לאיכות התקשורת של אורי השתנתה מן הקצה אל הקצה, והיא מדווחת שהוא "מבין את הסביבה באופן מדהים ומתקשר עם הסביבה". מתיאור זה, נראה שלאורי תפקיד בתקשורת עם הסובבים אותו, והוא איננו תלוי רק בשותפיו.

ב.מ., מתנדבת נוספת, מתארת בתחילת השנה את התקשורת של אורי בצורה שלילית בדומה לחברתה:

*"מגיב לאט, לא מדבר, משמיע קולות, לא מבין, מפצמץ בוכה, מתוסכל. הוא צועק מיט על האנשים שאיתו, כמעט ולא נודע מהם ולא מדבר איתם בכלל. התקשורת שלו לאורי במהלך הסרט היא דרך הצעצועים שלו ולימוד השמות שלהם - ז"א המטפלות אומרות לו את שם החפץ/הצעצוע שבו הוא נודע".*

בסוף השנה, תיאור התקשורת שלה שונה לחלוטין:

*"אורי מתקשר בצורת קולות, מדע ומבטי. כשהוא מצפצפן אותו, הוא בוכה. כשהוא מסתכל על כמה אופציות של משחקים, הוא נודע בכל אחת מהאפשרויות. כשהוא רוצה לתת למישהו את המשחקים, הוא מגיב אפילו. הוא גם יודע להגיד "כדור" וכך מקבל משחק".*

לפני ההדרכה, התקשורת של אורי מתוארת ע"י המתנדבת במונחים שליליים - "מגיב לאט, לא מדבר... לא מבין... כמעט לא נוגע". גם דרכי התקשורת מצומצמות ("משמיע קולות... בוכה... מביט על האנשים"). התייחסותה של ב.מ. לתקשורת הנה חד-סטריית - למטרות קליטה ולמידה בלבד ולא לאינטראקציה ("לימוד שמות החפצים"). ניכרת הדגשה של בעיית ההבנה של אורי ומוטלת אחריות על הסביבה ללמד אותו את השפה. התיאור לאחר ההדרכה שונה בתכלית. הוא כתוב בדרך חיובית, המתייחסת לערוצי הבעה שונים - קולות, מגע, מבטים, בכי ודיבור ולמגוון פונקציות (בקשות, רגשות והבעות אינטראקטיביות).

לסיכום, תיאורי התקשורת של אורי כפי שנכתבו ע"י המתנדבים, מצביעים על כך שרבים מהם מבינים בסוף השנה טוב יותר את היכולות התקשורתיות שלו. עם זאת, אצל שניים מהם לא נראה שינוי בעקבות ההדרכה ותיאוריהם המצומצמים מעידים על כך: "אורי מחפש תקשורת. צקב חוסר ההבנה

*שלו, נורא מתוסכל בצעצוע מסוימים של המכש" (כ.ב.) וכן "אורי מדבר מילים מצטות, הרבה מדע ומגיב לסיביבה - צוחק כשצוחקים, בוכה כשאומרים לו אפילו" (ב.א.).*

בעוד שבתחילת השנה, רק עשרה מבין 23 המתנדבים כללו בתיאורי התקשורת, יותר מדרך הבעה אחת, בסוף השנה, כמעט כולם (20 מ-23) התייחסו לרב ערוציות התקשורת והשתמשו במושגים מדויקים יותר. דוגמה לכך ניתן לראות בתיאורים הבאים לפני ואחרי ההדרכה: **"אורי לא מנמ מתקשר, אט לא מתקשרים איתו"** לעומת **"מתקשר בצורת הבעות פני, צחוק, בכי, הבעות אופי"** (פ.ג.).

זאת ועוד, תקשורת נתפסת בעיני מתנדבים רבים כמיועדת לבקשות בלבד. עם זאת, לאחר ההדרכה כמחצית מהם (11 מ-23) התייחסו בתיאוריהם למטרות תקשורתיות נוספות - מחאה והבעת רגשות.

שאלון נוסף שהועבר בתחילת השנה ובסופה התייחס לתפיסות ולידע של המתנדבים בנושא התקשורת של החניכים. להבדיל מתגובות מסויגות והססניות של מתנדבים אחדים בנוגע ליכולתם למלא את שאלון אורי, שאלון החניכים התקבל אצל כולם ברצון רב. ההרגשה שלהם היתה שהם "יודעים מה לענות". לאחר ניתוח התשובות, הסתבר שהרגשה זו בהחלט מבוססת.

נקודות המוצא בתיאורי התקשורת בשני השאלונים היו שונות. לעומת התיאורים המצומצמים של התקשורת של אורי בתחילת השנה, מתנדבים רבים ידעו לתאר את התקשורת של החניכים בצורה טובה, כבר לאחר השבועיים הראשונים של השנה. חשוב להזכיר שבתקופה קצרה ואינטנסיבית זו, הם צפו וקיבלו הסברים מהצוות החופף. יחד עם זאת, האופן הם תיארו את התקשורת של כל אחד מהחניכים בסוף השנה היה מקיף ומפורט יותר.

הדוגמה להלן מלמדת שכבר אחרי שבועיים של תצפיות במתנדבים הוותיקים, מצוין בתיאור של ו.א. מושג הסריקה, ואולם ההתייחסות לתקשורת מתמקדת בעזרי התת"ח בלבד ("לוח תקשורת ומתגים"):

**"וי מתקשר בצורת סריקה לוח תקשורת ומתגים. אומר כן כשהוא שנסרק נאמרה, וכף את נרשמת במחברת. כך הוא מחבר אותיות למילים שהופכים למשפטים. לוקח לי זמן, מכיוון שכל מילה לוקחת הרבה זמן, אבל בסופו של התהליך, מוכן מאד מה י רוצה להגיד"**

בסוף השנה, התווסף מושג המת"ק, ובתיאור ישנה התייחסות לדרך תקשורת עיקרית (לוח התקשורת) ודרכי תקשורת נוספות (עיניים והבעות פנים וגוף):

**"וי לא מדבר בפה אלא באמצעות לוח תקשורת שמורכב מטורים של הא"ב וריבועים של מילים לדוגמה, זמנים: היום, עכשיו, אתמול וכו'. כשי רוצה לומר משהו אז סורקים לו את הטורים של האותיות והוא מאשר בצורת המתג שמחבר למת"ק שאומר "כן" וככה את אחר את יוצרים מילה שהופכת למשפט. ככה ו מתקשר בציקר. כמו כן הוא גם יכול לומר "כן" ו"לא" באמצעות הצני"ס. הוא מניח את האישונים למעלה ולמטה בסביב "כן" ובסביב "לא" ימנה ושמאלה. ו גם משתמש הרבה בהבעות של פנים ואופי. הרבה התמתחויות ופרצופים/חיוכים"**

במהלך השנה, תוך כדי השתכללות הידע של המתנדבים בנושא תקשורת, הם למדו להכיר את החניכים ובתיאוריהם הם מדגישים את יכולותיהם: **"השתוללות האופי של צ' אינה נשלטת, ולא מביעה עצבנות... הוא מפין וקולט היטב. נצלר בטון והבעות כדי להפין את הסביבה"** (פ.ט.).

התייחסות המתנדבים לחניכים חיובית ומכבדת, גם כשהרמה הקוגניטיבית שלהם נמוכה. בדוגמה הבאה ניתן לראות אמונה ביכולת הלמידה של אחד החניכים:

*"לא יו שני קלסרי תקשורת. 1. קלסר ישן שרובו סמלי "גליס". א' מתמצא בו מאוד, בעיקר במיקום המילים בצמוד ובצמודים שבקלסר! 2. קלסר חדש שמורכב מסמלי "הבורדמייקר". סמלים גדולים לפי בקשתו של א'. גלוח החדש א' פחות מתמצא, אך ממספר הפעמים שהשתמש בו, ראיתי שהוא מבין והולך בקלות לסמל שהקראתי..." (ו.ד.)*

חשוב לציין שהמתנדבים מתעניינים התעניינות אמיתית בדברי החניכים. בראיונות מתארות ס.ש. וב.ע. אירועים מצערים שהיו להן במהלך ניסיונות התקשורת של החניכים:

*"מ' רצתה להגיד לי משהו לקראת סוף היום ואני נורא מיהרתי ולא הקשבתי. הרגשתי נורא רצ עם זה. אמרתי לה שנדבר מחר, אבל למחרת לא דיברנו"*

*"ע' מכיתת דוקדבן ממש ניסה לומר משהו שוב ושוב ובמילים אחרות בקלסר ולא הצלחתי. בסוף הוא אמר "אוי" וזה ממש צעק לי קוויץ"*

המתנדבים אינם מסתפקים בתקשורת הבסיסית של החניכים ומחפשים דרכים להרחבתה: "א' מתקשר במספר דרכים: כפה - יש לו מילון על השולחן עם המילים אותן יכול לבטא... בקלסר התקשורת - למרות שהוא לא נראה כ"כ להשתמש בו, כשמניס אותו לקלסר, הוא מתקשר מצולף" (מ.א.).

הצבעותיו של חניך על חפצים בסביבתו הקרובה וניחושם ע"י שותפי השיח מהווה הנה דרך פחות יעילה בעיני אחד המתנדבים לעומת שימוש פונקציונאלי בקלסר תקשורת: "נ' מצביע על הרבה דברים ואפסר לנחש מה הוא רוצה (דרך תקשורת פחות טובה). יש לו קלסר תקשורת בו הוא מדפדף ומצביע על הסמל שהוא רוצה להגיד (דרך תקשורת מוצדקת)" (ס.ד.).

דוגמה נוספת מצביעה על הבדלים ברורים בין תיאורי התקשורת של ע', שנכתבו ע"י ש.מ., בתחילת השנה ובסופה. בעוד שבתיאור הראשון יש התייחסות לדרך תקשורת אחת בלבד (קריצות), בתיאור המסכם מפורטות מס' דרכי תקשורת מותאמות - בכי וצחוק להבעת כאב ושמחה, שימוש בלוח תקשורת בנגישות עקיפה (סריקה ואישור) וקריאה באמצעות עזר תקשורת. השינוי העיקרי מתבטא בהתייחסות של ש.מ. ליוזמות של ע' להבדיל מקיומן תגובות בלבד בתיאור הראשון.

בתחילת השנה (לאחר שבועיים):

*"התקשורת של ע' מאופיינת על ידי הקריצות שלו - כשהוא קורץ זה אומר "כן" וכשהוא לא מניב לשאלה שלי זה אומר שהוא אומר "לא". לפעמים הוא לא בדיוק ברור, וצריך להגיד לו עוד פעם - זאת אומרת לשאול אותו עוד פעם, ולהגיד לו שיצנה ברור. בדרך כלל שואלים אותו שאלות של "כן" ו"לא", וככה מאכילים אותו וצושים אותו עוד דברים. התקשורת שלו עם הסביבה - בד"כ הוא מקשיב לסביבה, לא מדבר"*

"ע' מדבר בעצרת לוח תקשורת. אומר "כן" ו"לא" בעצרת הצינייט.  
"כן"=קריצה. "לא"=ה'י קריצה. כשרוצה להגיד משהו שאין בקלסר שלו מנסה  
להגיד רמזים עפ"י מילים אחרות בקלסר או מסתכל על מישהו וחפץ בחדר.  
זה עוזר לנו להבין למה הוא מתכוון. כדי לקרוא לאיש צוות קורא בעצרת  
מתג שאומר: "יש לי משהו להגיד". כשכואב לו משהו באף- בוכה/צוץק ואז  
מסביר עם הקלסר. כשהוא שמח- צוחק בקול. עוזרים לו עם שאילת מכוונות."

עם זאת, מתנדבים בודדים הדגישו בתיאוריהם גם בתום השנה, את הצדדים הלוקויים של החניך :

"הרבה פעמים א' נחסט תקשורתית לסביבה, וזה קורה בעיקר בפציוליות. לא'  
יש תקשורת לא שוטפת, לא תמיד ברורה, והרבה פעמים נתקצת לאחור וויתרו  
להמשיך. א' מתמש באיסטות רוב הפעמים. תמיד עונה לשאלות של "כן"  
ו"לא". מתמש בקלסר סמלים לציתים רחוקות, מצביע על הסמל שבחר לבדו.  
הרבה פעמים התקשורת מתנהלת באופן נתקצ וקשה, למשל מצב שבו א'  
מפסיק לנסות ונורא צריק תמיכה בליווי" (כ.ב.).

שני השאלונים שחולקו למתנדבים בתחילת השנה ובסופה כללו בנוסף לתיאורי התקשורת של אורי ושל החניכים גם הצעות לתמיכה בתקשורת שלהם עם אדם אחר. לפני ההדרכה, התקבלו 31 הצעות שונות בשאלון אורי ו- 29 הצעות בשאלון החניכים. מרבית המתנדבים הסתפקו בשלב זה בהצעה אחת בלבד. לאחר ההדרכה כמעט כולם הציעו שני רעיונות שונים - 44 הצעות בשאלון אורי ו- 45 בשאלון החניכים. אופי ההצעות בשני השאלונים היה שונה. בשאלון אורי ההצעה העיקרית היתה מתן עזרי תתי"ח עבורו. בתחילת השנה, כותבת אחת המתנדבות מעין אמירה כללית לתמיכה בתקשורת של אורי: "הייתי מנסה לעזור להתפתחות המח של אורי". בסוף השנה, הצעותיה מעשיות וכוללות אמצעי לתקשורת והזדמנות לבחירה: "הייתי מראה לו אופציות שיבחר... נותנת לו תמונות של כל מיני פעילים, עצמים או שאילת" (ז.ס.). מתנדבת אחרת (ק.מ.) הציעה בשאלון הראשון: "ללמד אותו לסדר שפתייט. להגיד מילים. הייתי עומדת על קצה וזמן" ואילו בשאלון שלאחר ההדרכה "להכין לו סמלים או לוח תקשורת וללמד אותו איך להשתמש בו". בדומה לה כותבת ק.ש. בתחילת השנה: "הייתי חוזרת שוב ושוב על המילים שהוא מנסה לומר ולספר ע"י כך את ההגייה שלו". לעומת דבריה בסוף השנה "הייתי מסבירה לו (לאדם הזר) דברים בסיסיים בתקשורת עם אורי וסיימו לו להבין לבדו. הייתי גם מסבירה על סמך היכרותי עם אורי, מה אני חושבת שהוא רוצה להגיד".

מספר מתנדבים הציעו הצעות מקדמות לתמיכה בתקשורת ההדדית של אורי כבר בתחילת השנה. הצעותיהם השתכללו בעקבות ההדרכה. לדוגמא - ההמלצה הראשונית של ט.ע. ללוח תמונות :

"הייתי מצמיד לו לוח עם תמונות עליהם יוכל להצביע ולחבר משפט, וזאת  
משום שנראה בסרט כי הוא מצליח לזהות עצמים ולהגיד אותם"

לאחר ההדרכה, בנוסף ללוח, הוא מציע לווי במהלך אינטראקציות עם בני הגיל והסבר לשותפי השיח:

*"הייתי מכין לאורי לוח תקשורת על מנת לפתור את הציית הדיבור שלו. הייתי מצמיד לו אדס שיצור לו ויתלווה אליו במפאס בינו לבין בני טילו, על מנת ליצור לו למצוא נוסאים משותפים לשיח ביניהם, ועל מנת להסביר להם את מטלתו של אורי, על מנת ליצור יותר סבלנות בקרבם" (ט.ע).*

בשאלוני החניכים, שרובם כבר משתמשים בעזרי תת"ח, ההצעות התומכות המרכזיות היו הסברים לאדם הזר על התקשורת של החניך, תיווך ולווי תקשורת. הצעות ברוח זו נכתבו ע"י מתנדבים רבים:

*"אני מסבירה לאדס איך מ' אומרת כן ולא ("כן" באמצעות תנועת חיוק עם הפה, ו"לא" באמצעות כיוון הפה). מקשת ממ' להדגים. ה. מדגימה כיצד אני מדברת איתה, מסבירה תוק כדי ומדגימה על הכן והלא שלה, וכיצד זה עוזר לי להבין את מה שהיא רוצה לומר" (מ.ש).*

*"אוכף ללמד את האדס האחר איך משתמשים בלוח התקשורת של א' מהחנינה הטכנית. הייתי מלמדת אותו לזהות את ההצעות הפנימיות וההכרות שלה. עד שהאדס האחר ילמד, הייתי עוזרת לו על ידי פאנוח מה שהיא רוצה להגיד בלוח שלה ומתווכת ביניהם" (ס.ג).*

בעוד שבתחילת השנה מסתפקת אחת המתנדבות בעזר התקשורת של החניך "להראות ולהציג את הבלוח על השולחן שלו" בסוף השנה היא מציעה אסטרטגיות לתמיכה בתקשורת שלו עם בן שיח זר:

*"אלמד את האדס האחר איך משתמשים בקלסר של ח', אדגים ואיצור בח'. אני וח' נצפה הדגמה. אצפה מהצד, ואם אראה שאני יכולה ליצור, כי ההכרות שלי גדולה יותר - אצור... אגיד לח' שיש אדס חדש והוא צריך להיאזר בסבלנות. אעלה אותו לפצאיים שאלות מכוונות "זה קשור ל..." (מ.א).*

תפיסות המתנדבים בסוף השנה מלמדות על הפנמת החשיבות של מתן הזדמנויות לתקשורת. הצעות בודדות בלבד לגבי העזרה לאורי בתקשורת עם אדם אחר התמקדו במחסומי הנגישות שלו. הצעות מסוג זה מכוונות "לתיקון" התקשורת, למשל ע"י דרישה לדיבור ברור יותר או להגברת ריכוז. בשאלוני החניכים לא צוינו "הצעות מתקנות" כלל אלא דרישות מחניכים המסוגלים לכך לקחת אחריות על מובנות התקשורת שלהם. מרבית הצעות המתנדבים התמקדו באיתור דרכים "מפצות": היכרות עם צורות התקשורת הטבעיות של החניכים (גיסות וקולות), התאמת אמצעי תת"ח (בעיקר לאורי), מתן משמעות להבעות התקשורתיות והכוונה בעזרת שאלות (שאלות "כן" ו-"לא", שאלות בחירה וכדומה). הצעות אלו נחוצות ביותר, ואולם גישת תת"ח איננה מסתפקת בהן. הצעות חשובות נוספות מיועדות לעקוף מחסומי הזדמנויות של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. הצעות אלה מתבססות על הדדיות התקשורת וכוללות: התייחסות לבן השיח ומתן הסברים והדגמות של תקשורת בעזרת תת"ח, לווי תקשורת, יצירת הזדמנויות לאינטראקציות, התאמות סביבתיות ועבודת צוות משותפת של אנשי מקצוע מתחומים שונים. בתום תוכנית ההדרכה בלטו הצעות מסוג זה הן בשאלון אורי והן בשאלון החניכים.

יחד עם זאת, כפי שדווח לגבי אחד המתנדבים שבחר להתייחס גם בסוף השנה, דווקא ללקות התקשורתית של חניך מסוים, כך גם המתנדבת ד.ט., הציעה הצעות בלתי מקדמות, לפני ההדרכה ואחריה: בתחילת השנה: **"מנסה שי'א'י במי'א'י מה הוא רוצה. לא לתת לו להבין שהבכי יצטרך להפנת התקשורת"** ובאופן דומה בסוף השנה: **"הייתי צוורת לאורי התקשורת דרך אירו' fe חפ'יט שהוא חייה להנות את המי'א'ה בשפי'א' לקבל את החפ'י. אפשר להפ'א' הפרות דרך קול' ומחק'י סיבה ותוצאה. כשיהנה את המי'א'ה יקבל מה שהוא רוצה"**.

### **תפקוד המתנדבים כבני שיח וכמלווי תקשורת של החניכים**

יעדים נוספים שהוגדרו ע"י צוות ההדרכה היה לסגל למתנדבים התנהגויות המאפשרות תקשורת והשתתפות של החניכים בפעילויות הקבוצתיות ולתמוך בקידום הבנתם את תפקידם בפעילויות אלה. צילומי האינטראקציות בקבוצות השונות והתיעוד הכתוב שלהן אפשרו להציג את תרומת התוכנית לקידום תפקוד המתנדבים כבני שיח וכמלווי תקשורת של החניכים.

לדיוי התקשורת מאפשר לחניכים הזדמנות להיות שייכים. להיות חלק מהמתרחש סביבם. להשתתף בדרכם בשיחות ובפעילויות. אופיו של הליווי ויישומו משתנה בהתאמה לרמת התפקוד התקשורתית וליכולות הנגישות של כל חניך וחניך, וכן בהתאם לסוג האינטראקציה הנדרשת במפגש. מלווי התקשורת בבית נועם מסייעים לחניכים לעקוף את מחסומי הדיבור, השפה והתקשורת שלהם. ניתוח התנהגויות המלווים בקבוצות השונות מצביע על הבדלים משמעותיים בכללי הליווי מקבוצה לקבוצה. מסקנה חשובה של המחקר מצביעה על נחיצותם של כללים בסיסיים ואחידים במקביל להתאמות הספציפיות הנדרשות.

לדיוי תקשורת מתאפיין בכללי "עשה" ו-"אל תעשה". כללי "עשה", כמו גם כללי "אל תעשה", מתייחסים למשימות ברורות ומוגדרות של מלווי התקשורת. עליהם לפעול עפ"י הכללים או להימנע מהם תוך כדי התנהלות הקבוצה. הכללים אינם מסובכים מבחינה טכנית, ואולם יש צורך להתאימם לחניכים השונים.

**כלל "עשה" מרכזי למלווי התקשורת: השמעה בקול של המבעים המדוויקים שהובעו באמצעי התת"ח** לחניכים רבים בבית נועם לקויות חמורות בדיבור. דיבורם משובש ביותר - אינו פונקציונאלי או כמעט שאינו קיים. לחלקם לוחות תקשורת מצומצמים יחסית, לאחרים מפותחים יותר, ולבודדים לוחות איות. על המלווה, שנמצא לצד החניך, לשים לב להצבעותיו על הפריטים השונים בלוח (סמלים/מילים/אותיות), לכתוב את המילים, ולהשמיען בקול. השמעת המילים בקול (ההגברה) צריכה להיעשות באופן מדויק ואובייקטיבי ככל האפשר, מבלי לבקר את דברי החניך או לשנותם. כאשר נגישות החניך ללוח עקיפה, על המלווה לסרוק חזותית ו/או שמיעתית את הפריטים בו. עליו להצביע עליהם ו/או להשמיעם, עד שהחניך מאשר אחד מהם. מילות החניך נרשמות ע"י המלווה בזו אחר זו והמלווה אמור להמשיך לסרוק, כל עוד לחניך יש דברים לומר. חשוב ביותר לתת לחניכים את הזמן הדרוש להם בעת הכנת האמירות. יש לאפשר להם לעשות זאת ללא הפרעות או ניחושים באמצע. התצפיות שנערכו במהלך המחקר בפעילויות השונות לימדו שמשימת ההגברה מתקיימת במרבית הקבוצות, אם כי לא באופן קבוע ואחיד אצל כל המלווים.

**כלל "עשה" שמצטרף להגברת המבעים: השמעת משמעותם לאחר שקיבלה את אישור "המשתמש"** מחסום משמעותי שעומד בפני חניכים רבים בבית נועם בנוסף לקשיים בדיבור הנו הלקות השפתית שלהם. חניכים מעטים בלבד משתמשים בלוחות איות. הקשיים בשפה באים לידי ביטוי במבעים קצרים מאד,



לעתים בני מילה אחת, ולעתים מורכבים מאוסף מבעים חד-מיליים. אוצר המילים מצומצם, ומושתת בעיקרו על שמות עצם. המבעים אינם מאורגנים מבחינה תחבירית במבנה משפט תקין, וסדר המילים משובש. הבנת המסרים מתבססת לעתים קרובות על ידיעת ההקשר של הדברים שנאמרו. תקשורת בכלל מבוססת על הבנה משותפת בין בני שיח מוכרים. ככזו מותר למי שמכירים טוב יותר את הדוברים להשלים מידע אולם זאת רק לאחר שניתנו המילים עצמן.

במהלך המחקר נאספו דוגמאות רבות הממחישות את תפקידם המשמעותי של מלווי התקשורת כמי שמעלה השערות ופירושים לאמירות החניכים ומסייע במתן משמעות לדבריהם. בשיחה בכיתה על נושא מסוים, אמר י" - "קבוצת פנינה ומארק" בעזרת סמל זה בדף מערכת השעות האישית שלו בלוח. בכיתה חשבו שתשובתו איננה קשורה לנושא המדובר, ורק בזכות המלווה הסתבר שרצה לומר, שנושא זה דובר עכשיו בקבוצה הטיפולית של המנהלת המקצועית והפסיכולוג.

בקבוצה אחרת נראה ח' מתרגש מאד כשסיפר בכיתה "איש - שכונת התקווה - פועל - לעבוד". בעקבות עבודת תשאול של המלווה, שהכירה את ח' וידעה שהוא גדל בשכונת התקווה, ושהוא מוטרד מתדמיתה של שכונה זו, הוא אישר ששמח לראות בשכונה פועל שעובד ומשקיע ואף אישר שהוא גאה בכך.

אחת המתנדבות תיארה אירוע, אשר דומים לו מתרחשים מידי יום בכיתות השונות:

*"זה היה ממש מרתק. א' חזר על כמה מילים ואמר: אישה-אבר. זה תמיד לוקח אסוציאטיבית לחתונה וכאלה. למרות זאת הוא אמר "לא" והמשיך אישה-אבר-מכתב-מקלחת. המלווה הצלתה רציונות, עד שבסוף הבינו שהוא ביקש לכתוב מכתב לאימא ואבא, שהיוט הוא לא היה בכריכה ושהוא צריך להתקלח (ב.ע.).*

מבעי החניכים חשובים בעיני המתנדבים והם עושים כל שביכולתם להביאם לקבוצה בשפה ברורה. ס.ש מסבירה את תפקידה בהקשר זה: "לציתים אין בלוח את כל הסמלים שחניך רוצה להגיד. צ'ינו לבקש סמל קרוב ולא לזוטר, ומתוך הסמל הזה לבקש אלוט מכוונות."

כללי "אל תעשה" למלווי תקשורת: הפחתת דיאלוגים והימנעות משיפוטיות ומביקורת של המבעים מבעי החניכים והמשמעויות הניתנות להם ע"י המלווים צריכים להיות מוגברים בקול באוזני הקבוצה. דברי החניכים פותחים אפשרות לשיח משותף בהובלת המנחה. אחת המתנדבות מדגישה בראיון את הבנתה לגבי להתנהלותו העקבית של מלווה התקשורת, גם כשהתנהגויות של החניך אינן עקביות:

*"תפקידי זה אותו תפקיד... הרבה פעמים ... "סתם אומר כן ולא או משמיץ צ'ילי, אבל התפקיד שלי הוא צ'יין להגביר אותו" (ס.ש.). יחד עם זאת, בקבוצות שונות נצפו ונשמעו*

"שיחות פרטיות", דיאלוגים בין המתנדבים לחניכים שלוו, מבלי ששיתפו בהם את הקבוצה כולה. חלק מהשיחות נועדו לברור השערות לפרשנויות המלווים ולקבלת אישור מהחניכים, ואולם בשיחות רבות הגיבו המלווים לדברי החניכים, בטרם השמיעו אותם לקבוצה. מלווי תקשורת רבים בודקים עם החניכים לפני ההגברה את מידת הרלוונטיות של הדברים הנאמרים. השאלה "זה קשור לפעילות?" נשמעה לעתים קרובות בקבוצות השונות. המתנדבים העירו על עיתוי לא מוצלח של האמירות, ובחרו להשמיע בזמן אחר במפגש, ולא ברגע שנאמרו. לעתים נראה היה שהם מבקשים לחנך את החניכים, ולהשמיע מסרים מתאימים ומנוסחים בצורה טובה.

פתרון מעניין נראה באחת הקבוצות בה ניתנה הנחייה למלווים להגביר מילה במילה את אמירות החניכים מבלי לתת להן פרשנות. בתשובה לשאלת המנחה "איך מראים למישהו אהבה?" הגבירה אחת המתנדבות את מילותיה של נ', אשר נאמרו בעזרת הצבעות בלוח התקשורת: "מטפלת - לעבוד - טוב. לדבר - תודה". מיד לאחר אמירה, בחרה המנחה להשמיע בקול הן את המילים עצמן והן את משמעותן: "נ' אומרת - כשמישהו חשוב לי, למשל המטפלת שלי, אני אומרת תודה מכל הלב".

### **כלל "עשה" נוסף למלווי התקשורת: מתן סיוע בקבלת רשות דיבור**

לוי תקשורת במפגשים קבוצתיים בבית נועם, בעיקר בקבוצות מרובות המשתתפים, כולל גם עזרה בקבלת רשות דיבור. כאשר חניך מנסה להשמיע עצמו, והמנחה אינו מבחין בכך, על מלווה התקשורת לומר בקול "x רוצה להגיד משהו". לעתים נדרשים המתנדבים "להתפרץ" עבור החניך ברגע שהוא רוצה להשתתף. המנחה מווסת את התור ונותן אישורי השתתפות. חשוב ביותר לאפשר לחניכים המסוגלים לכך, ליזום בעצמם את ההצטרפות לשיחות.

לאורך המחקר בלט מאד שאפיון התפקיד של מלווה התקשורת בבית נועם נמצא בתהליך דינאמי של התפתחות ושינויים. לשאלות רבות הקשורות במשימה העיקרית של המלווים, הגברת מבעי החניכים והשמעת משמעותם, אין עדיין תשובות מוחלטות, ואופייה תלוי בשיקול דעתו של המנחה/מעביר הפעילות. נושא האחריות להשתתפות בקבוצה מעלה שאלות רבות: האם המלווים אמורים לעודד ולדרבן את השתתפות החניכים? לשאול אותם אם יש להם מה לומר בנושא מסוים? לדוברים להוסיף מילים מעבר למה שכבר אמרו? ואולי אלו מתפקידיו של המנחה? שאלות נוספות שאינן פתורות הן טכניות יותר: האם על המלווה לציין את אופן האמירה של החניך (אמר בפה, הצביע, הסתכל על...)? בהיעדר אינטונציה, האם המלווים רשאים להשתמש בפעלים המביעים את כוונת האמירה (x שואל, x מסכים)? ושאלות נוספות...

### **כללי "עשה" למלווי התקשורת לפני המפגש הקבוצתי: משימות התארגנות לקראת המפגש עצמו**

על מלווי התקשורת לוודא את קיומם של עזרי התקשורת של החניכים וכן דף ועט לרישום מילותיהם. חשוב לציין שלמרות שמדובר במשימות בסיסיות ופשוטות, יישומן לא היה מובן מאליו בכל הקבוצות. זאת ועוד, מפגשים רבים בבית נועם מתקיימים מידי שבוע ומתאפיינים בנוכחות קבועה של חניכים ומלווים. באחד המפגשים הייעודיים בנושא לוי תקשורת, התבקשו המתנדבים להתיישב ליד חניכים שאינם מכיתותיהם. חלקם ערכו היכרות קצרה עמם ועם הלוחות שלהם, ואולם מתנדבים רבים לא נעצרו להכיר את דרכי הנגישות של חניכים אלה ואת הסימן המוסכם שלהם להשתתפות. מנחת הקבוצה פנתה לאחת החניכות כדי לעודד את השתתפותה במפגש והתייחסה לסיוע שהחניכים עצמם יכולים לתת למלווים: "מ', אני יודעת שכשיש לך מילים, את מדברת. אבל עכשיו, יושבת לידך מישהי חדשה, שלא יודעת איך את מתקשרת - אפילו את ה-"כך" ו-"לא" המיוחדים שלך, היא לא מכירה". המנחה ניצלה הזדמנות זו לשיחה בנושא עזרה לזולת: "חלק מהזמן קשה להבין את הנושא של עזרה, בגלל שלא חשבת על זה קודם. להיות טוב למישהו אחר. חלק מהזמן פשוט לא רואים את השני. אני האדם הנכח - בואו תעזרו לי. וחלק זה מסיבות אחרות. אני מציעה שתהיי עם לב רחב ותעזרי. תודה שאת מתאמצת!"

### **כלל "עשה" למלווה שמתרשם מחוסר הבנה של המתרחש בקבוצה: הפניית תשומת הלב של המנחה**

כלל חשוב זה נשמר רק באופן חלקי ע"י מלווי התקשורת. "שיחות" רבות שהתנהלו לשם מתן הסברים לחניכים על הנאמר ומתרחש בקבוצה הקשו על השתתפותם. הפניית תשומת הלב של המנחה לקשיי ההבנה שלהם, גרמה לו להאט את הקצב, לחזור על הדברים, להמחיש אותם ולהסבירם מחדש.

ניתן להסביר את תופעת אי הציות הגורף לכלל "התמיכה בהבנה", בכך שבעת התהוות תפקיד המלווה בבית נועם הוא נתפס כדו-כיווני. מלווי התקשורת נדרשו בשעתו להגביר את הפלט התקשורתי של החניכים ולתמוך בקלט שלהם, כלומר לסייע לחניכים עם קשיים חמורים בהבנת שפה או עם קשיי קשב משמעותיים בעזרת "תרגום" ותווך הסביבה עבורם (שטסמן, 2004).

משימה כפולה זו עדיין נהוגה בקבוצות רבות, כפי שמתארת זאת אחת המתנדבות: **"מהסתכלות על אחרים ועל איך הם צומדים למדתי עצמית" (מ.ק.)**

**כלל "עשה" למלווים של אנשים עם תקשורת ראשונית: יידוע הקבוצה לגבי שינויים בהתנהגויות** לווי תקשורת בקבוצות השונות מחייב ערנות רבה של אנשי הצוות - לתנועות, לקולות ולשינויים בהבעות החניכים. על המלווים לעדכן את הקבוצה בנוגע לשינויים בהתנהגויות התקשורתיות, בעיקר של החניכים "השקטים" עם התקשורת הראשונית. זאת, בכדי שלא "ישכחו" ע"י המנחה והמשתתפים: **"לא כ' זה יותר צרנות, כמו לדווח שכ' צרה צבאית" (ל.ד.)**.

בהתייחס לחניכים עם מוגבלויות מרובות, כולל חושיות ותחושתיות, תפקיד המלווים הוא לתווך את הסביבה - להביא אליהם חפצים שנמצאים בשימוש בפעילות, לאפשר להם לראותם ו/או למששם, מקרבים אותם לאנשים המתקשרים עמם או מבקשים שיתקרבו אליהם: **"לא ע', זה יותר להיות איתה ולשתף אותה במה שאתה עושה" (ס.ש.)**. במהלך המחקר נצפו מתנדבים שהקיפו לעשות זאת בקביעות, ואחרים שפעלו כך רק במקרים מסוימים ובקבוצות מסוימות. כן נראו מלווים שנטו להגזים ביידוע הקבוצה לגבי ההתנהגויות החניכים ואף ייחסו לרבות מהן כוונות תקשורתיות ונתנו פרשנויות מרחיקות לכת ("הגברת יתר"). מלווים אחרים לעומתם המעיטו מאד בפירוש ההתנהגויות כתקשורת. קולייר מונה ארבעה עקרונות המגדירים את מהות פעילותם של עוזרי התקשורת בפרויקט הקנדי (Collier, 2008). להלן העקרונות ולצידם תרגום לעברית.

**Principles for communication assistants<sup>28</sup>**

1. Communication assistants will ensure and demonstrate the individual's authorship of all messages to their communication partners.
2. Communication assistants will strive to relay all messages with accuracy and fidelity and without addition, distortion, omission or embellishment.
3. Communication assistants will encourage third parties to engage in direct communication with the individual when directed to do this by the individual.
4. Communication assistants will ensure individuals they are supporting have opportunities to interject, contribute to and participate actively during all their interactions.

*Developed by ACCPC (2008).  
Go to [www.accpc.com](http://www.accpc.com)*

### עקרונות לעוזרי תקשורת

1. לוודא ולהראות בפועל שהמסרים הנאמרים לשותפי התקשורת הם של האדם עצמו.
2. לשאוף להעביר את כל אמירותיו של האדם בדייקנות ובנאמנות, ללא תוספות, עיוותים, השמטות או קישוטים.
3. לעודד גורם שלישי להיות מעורב בתקשורת ישירה עם האדם, כשהוא עצמו מכוון את עוזר התקשורת לעשות זאת.
4. לוודא שלאדם יש הזדמנויות להשתתף באופן פעיל באינטראקציות תקשורתיות. ההזדמנויות יאפשרו לו לתרום לאינטראקציות או להפריע להן.

תפקיד מלווה התקשורת כפי שהוא נתפס ומיושם ע"י צוות בית נועם שונה מתפקידיהם של אנשים אחרים התומכים בתקשורת של משתמשי תת"ח המתוארים בספרות. כאשר משווים בין העקרונות לעוזרי התקשורת הקנדיים לבין כללי לוי תקשורת למתנדבים בבית נועם ניתן למצוא נקודות דמיון ושוני. המטרה העיקרית של העקרונות והכללים דומה - לתמוך בהעברת מבעים של משתמשי תת"ח לאנשים בסביבתם. תמיכה זו צריכה להיעשות בנאמנות, תוך הקפדה על השמעת "המילים" המדויקות של המשתמשים, כך שיהיה ברור שהם אלה שיצרו את המסרים התקשורתיים. זאת, על מנת להבחין בין פעולת המלווים והעוזרים לבין התמיכה המלאה והמסיבית הניתנת בטכניקת התקשורת המסויעת (FC).

לצד הדמיון במשימה של הגברת הנגישות התקשורתית ע"י המלווים והעוזרים, ניתן לזהות הבדל בכך שהגברה בבית נועם כוללת מתן פרשנות מאושרת לדברי החניכים, ואולם משימה זו איננה חלק מהאגינדה הקנדית. ניתן להסביר את היעדרה במאפייני האוכלוסייה עברה מיועדת התמיכה. בקנדה מדובר באנשים ללא לקות שכלית, ואילו בבית נועם מדובר בחניכים עם מוגבלויות בתחומים שונים, כולל בתחום הקוגניטיבי. הבדל נוסף מצוי במשימות הסגור ועידוד ההשתלבות בקהילה המאפיינות את עבודתם של עוזרי התקשורת ואשר איננה באחריותם של המלווים בבית נועם.

### תפיסות המתנדבים את לוי התקשורת

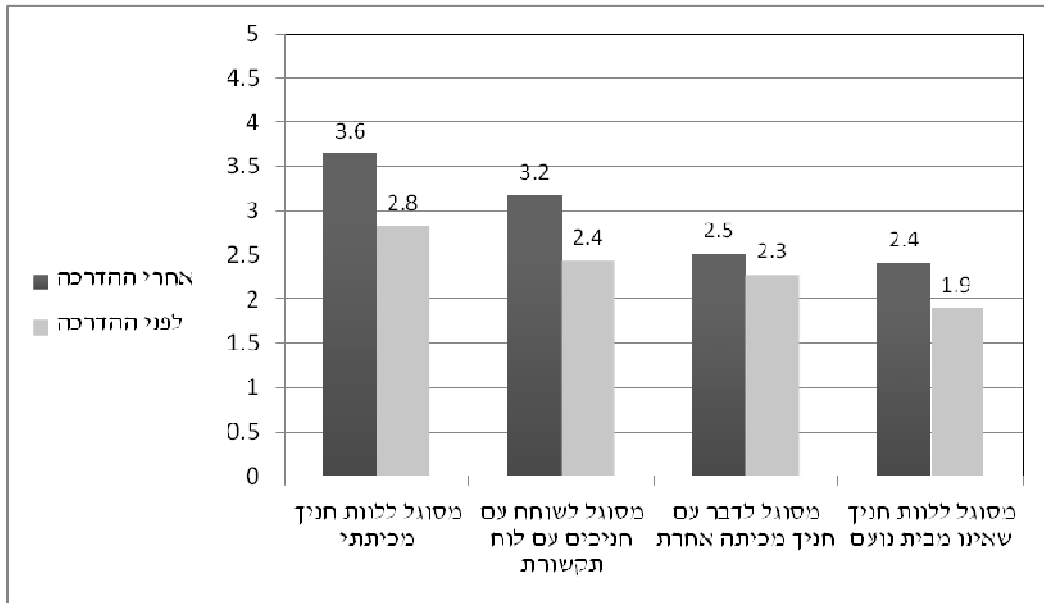
משימת לוי התקשורת נחשבת בעיני המתנדבים כמשימה חשובה ובעלת ערך רב עבור החניכים. אחת המתנדבות התבטאה באופן הבא: *"הרכבה פצאמיס בלצריי, בלי מלואה תקשורת, האדט לא יוכל להאיד, לבקש... ליווי תקשורת זה דבר נחוץ ומדויק לדצתי"* (ב.ע.). לצד ההערכה, המתנדבים מודעים לקשיים הכרוכים במשימה. כשנתבקשו להתייחס לנושאים ספציפיים המעסיקים אותם, דיברו על דילמה שמטרידה אנשים רבים בעולם התת"ח, באשר למידת מעורבותם של בני השיח ומלווי התקשורת במסרים של המשתמשים. תת"ח מעצם טבעה, מאופיינת באקטיביות רבה של שותפי התקשורת, והמתנדבים מביעים חשש ממעורבות יתר:

*"אחד יש האון כוח בידיי, מצד שני זה משהו שנורא קל ליפול בו, כי באיזה שהוא מקום, אתה מדבר בשם מישהו, שלא יוכל להאיד לבקש, את לזה הוא התכוון... מצניין אותי איך אפשר להצביר את מה שהחניכים רוצים להאיד. איך לצרף את המילים שלהם למשפט. איך הם יוכלו להצביר לנו את מה שיש להם להאיד" (ל.ג.).*

האיזון בין המעורבות המאפיינת את תפקיד מלווה התקשורת לבין הניטרליות שהוא מחייב אינה קלה למתנדבים. מ.ק. מתייחסת לקושי שלא להשמיע דעות אישיות: *"בקבוצות מסוימות אתה צריך להיות רק הפה. לפצאמיס אט לי יש דעות מסוימות, וזה קשה לא להאיד".* ס.ש. מתארת את שני הצדדים של תפקיד המלווה מבחינתה. מצד אחד, היא חשה סיפוק רב מעצם האפשרות לחניך. מצד שני, היא מתקשה לשמור על פרופיל נמוך וחוסר מעורבות בפעילויות המועדפות עליה:

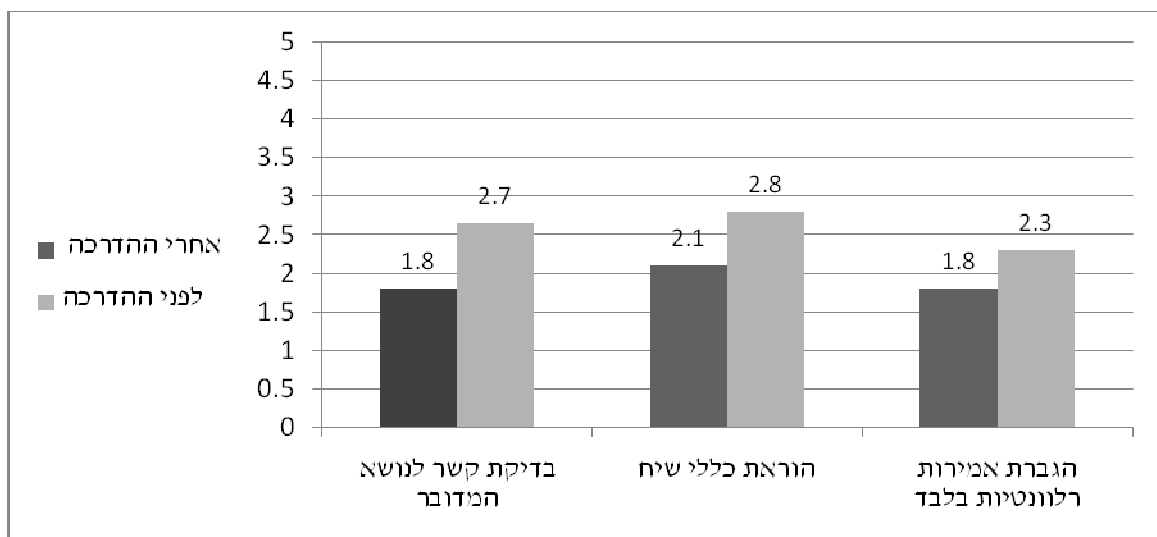


### תרשים מס' 2: מסוגלות מלווה התקשורת



תרשים מס' 3 מציג את תשובות שתי קבוצות המתנדבים להיגדים בנושא המלווה כמחנך (קבוצת המחקר בעמודות הכהות וקבוצת הביקורת בבהירות). מהתרשים ניתן ללמוד שהמתנדבים המודרכים מבינים טוב יותר מחבריהם שלא השתתפו בהדרכה את תפקיד מלווה התקשורת כמי שמגביר את כל אמירות החניכים ולא רק את הרלוונטיות שבהן וכמי שאינו אמור לבדוק את הקשר של הדברים לנושא הנדון. המתנדבים שהודרכו גם עוסקים פחות בהוראת כללי שיח לעומת אלה שלא עברו את ההדרכה. במבחן T נמצא שההבדלים בשלושת המשתנים הללו מובהקים ( $p < .005$ ).

### תרשים מס' 3: המלווה כמחנך



מתוך ההיגדים המגדירים את שני הנושאים, תחושת המסוגלות של מלווי התקשורת ותפיסתם את המלווה כמחנך חושבו משתני מחקר חדשים ע"י מיצוע התשובות. לוח מס' 3 מציג את תפיסות המתנדבים בשני נושאים הקשורים ללוי תקשורת - ממוצעים, סטיות תקן (בסוגריים) וההבדלים המובהקים שנמצאו במבחן T בין קבוצת המחקר לקבוצת הביקורת.

### לוח מס' 3: תפיסות המתנדבים בשני נושאים של לוי התקשורת

נושא	קבוצת המחקר	קבוצת הביקורת	t
מסוגלות מלווה התקשורת	2.92 (0.60)	2.35 (0.47)	3.58**
מלווה תקשורת כמחנך	1.89 (0.90)	2.60 (0.60)	-3.16**

\*\*  $p < 0.01$

היעד האחרון שהוגדר ע"י צוות התקשורת היה לפתח אצל המתנדבים תחושת יכולת לשמש כמלווי תקשורת של אנשים עם צרכים מורכבים בכלל, ולא רק של החניכים הספציפיים בכיתותיהם או חניכים אחרים בבית נועם. תחושת המסוגלות באה לידי ביטוי בתשובותיהם בשאלון לוי תקשורת לעומת תחושת יכולת נמוכה יותר של מתנדבים שלא השתתפו בתוכנית ההדרכה. במהלך תקופת המחקר ניתן היה לראות כיצד המתנדבים מתמקצעים במשימת לוי התקשורת של חניכים בכיתותיהם ונראה שמקצועיות זו מכשירה אותם לתקשר וללוות אנשים אחרים עם מוגבלויות.

תשובות המתנדבים בשאלון לוי תקשורת מלמדות שהם לוקחים על עצמם תפקיד של מחנכים. אמנם המתנדבים המודרכים עושים זאת במידה פחותה מחבריהם שהצטרפו לצוות בית נועם ואולם חשוב שההדרכה תבהיר שתפקיד "המחנך" צריך להיות בידי המנחה/מעביר הפעילות. בבית נועם מאמינים בתהליכי הוראה-למידה ואולם לאו דווקא בדרך של הוראה ישירה, אלא באמצעות מתן הזדמנויות תוך האטה של קצב התנהלות הקבוצה והמתנה לחניכים שמתקשרים בעזרת תת"ח. בהתאם לכך, מלווה התקשורת בהיותו רב תפקידים, יתבקש לעתים ע"י המנחה לרסן התנהגויות מאתגרות.

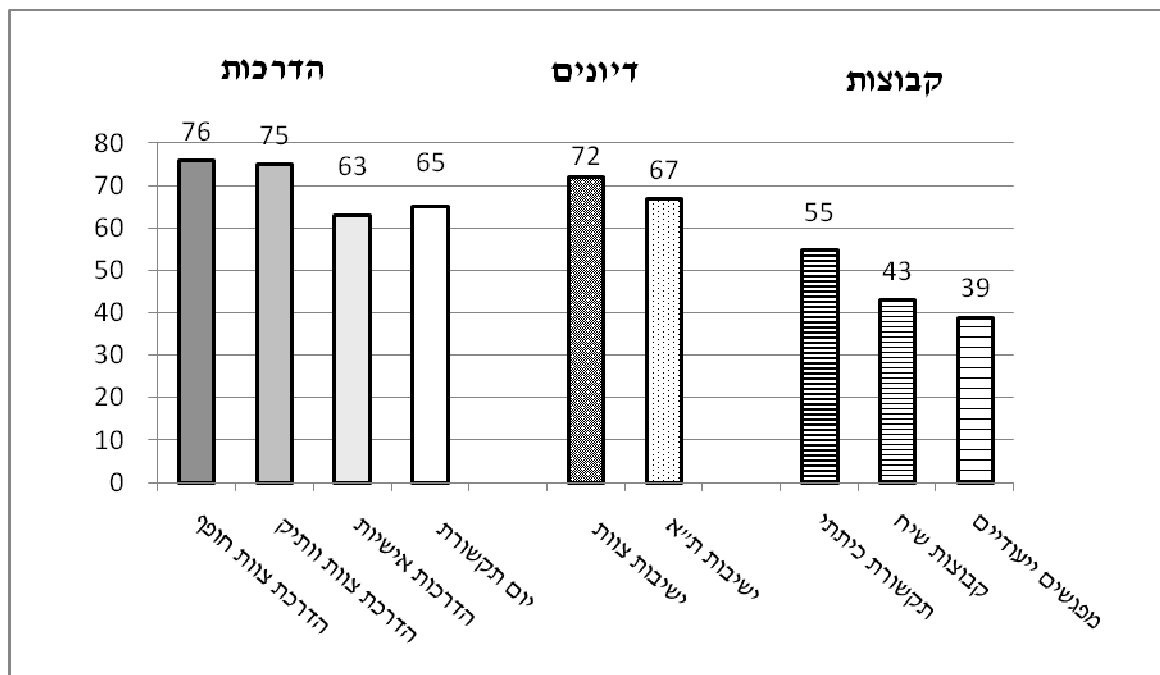
### תפיסות המתנדבים את תוכנית ההדרכה

**שאלת המחקר השביעית** התייחסה לשביעות הרצון של המתנדבים מההדרכה שקיבלו בנושא התקשורת המיוחדת של החניכים והתמיכה בה. במהלך המחקר הלכה וגברה ההרגשה שהנחקרים ממלאים שאלונים רבים מידי, ולפיכך הוסב שאלון המשוב המקורי, שכלל שאלות פתוחות לגבי תכני ההדרכה והתהליך כולו, לשאלון כמותי בו התבקשו המתנדבים להתייחס לתרומת מרכיבי ההדרכה לתפקידם כמלווי תקשורת.

תרשים מס' 4 בעמ' הבא מציג את תשובותיהם של 19 מתנדבים מהקבוצה (82%) לגבי תרומתן של פעילויות ההדרכה למילוי המשימה של לוי תקשורת. מהתרשים ניתן ללמוד שהמתנדבים מייחסים ערך רב לפעילויות שנכללו בתוכנית ההדרכה ללא הבדל ניכר ביניהן.

מרכיב ההדרכות בתוכנית (טורים חלקים) נתפס כחשוב ותורם לרובם - 76% כתבו שנתרמו מהדרכות הצוות החופף ובדומה לכך 75% מהדרכות הצוות הוותיק. שתי פעילויות ההדרכה האחרות נתפסו כמסייעות אף הן - יום התקשורת ל- 65% מהמתנדבים ואילו ההדרכות האישיות ל- 63% מהם. המתנדבים נתרמו רבות גם מהדיונים במהלך הישיבות (טורים מנוקדים) - 72% מעריכים את התרומה של ישיבות הצוות ו- 67% את הישיבות שהתמקדו בתוכניות האישיות של החניכים. תרומת ההתנסות בקבוצות השונות לעבודת לוי התקשורת דורגה במידה פחותה (טורים מפוספסים) - 55% דיווחו שנתרמו מהקבוצות שמקיימות הקלינאיות בכיתות ("תקשורת כיתתית"), 43% מקבוצות השיח הקטנות ורק 39% דרגו את מפגשי לוי התקשורת הייעודים כפעילות משמעותית שסייעה ללמידה שלהם. ממצא זה מפתיע בשל המרכיב המעשי של ההתנסות בלוי תקשורת שקיים בקבוצות להבדיל מהלמידה התיאורטית המאפיינת הדרכות ודיונים. ניתן להסביר זאת בהתנסויות שנערכו תוך כדי הדרכות הצוות ובישיבות המתקיימות כזכור בהשתתפות החניכים, וכן בנוכחות חלקית בלבד בפעילויות הקבוצתיות בשל עיסוקים אחרים של המתנדבים או היותם ביום חופשי.

#### תרשים מס' 4: תרומתן של פעילויות ההדרכה



שאלון ההדרכה כלל גם מקום להערות של המתנדבים ובנוסף התקיימו ראיונות אישיים בהם ניתנה הזדמנות לשמונה מהם להתייחס לדברים משמעותיים שהפיקו מההדרכה ולהצעות להדרכות בעתיד. מתנדבות אחדות חוו דעתן לגבי התוכנית. מדבריהן ניתן ללמוד על הצורך במתן מענה לסגנונות למידה שונים ועל חשיבותן של הזדמנויות מגוונות ללמידה לשם הטמעת השימוש והיישום של כללי הלוי.

**"לוי תקשורת זה אחד הדברים הראשונים שהסבירו לנו פה בכל תקופת החסוּפה. אח"כ הסבירו גם כל השנה, ואם תוק כד' הניסיון. הדרכות פורמאליות עצרו, וימי התקשורת שהיו" כשנתבקשה להתייחס לפעילות ממנה נשכרה במיוחד אמרה: "למדתי מהעבודה יותר מאשר מההרצאות. לי ספציפית יותר עצר להיות בכיתה, לראות ולעשות" (ס.ש.).**



מתנדבת אחרת ד.מ. הוסיפה: "למדתי עם מהצוות החדש ועם מהצרות על דברים שאני צוה, ולא נכון לצלות אותם". חברתה ס.ש. שיתפה אף היא בלמידה מתוך טעויות כאשר ליוותה את ד' באחת הקבוצות: "לא אמרתי עם את הסמלים עצמם הוא הצביע אלא חיברתי מה שאני רוצה. מישהו הסביר לי שאני צריכה להקריא את הסמלים, ומאז זה מה שאני צוה".

מ.ק.התייחסה ללמידת עמיתים: "כעצמי את הישיבה על א' הסתכלתי על מי שליוותה אותי, ואיזה טובה היא. היום אני רואה עצמי צוה זאת, ולא מאמינה שמצליחה" ואילו ב.ע. מדברת על הערך של ליווי תקשורת במקום שהנו מחוץ לפעילות השוטפת בבית נועם: "למדתי משיחות עם אנשים מחוץ לבית נועם בהם הייתי מלוותת תקשורת על אחד החניכים". לבסוף יובאו דבריה של אחת המתנדבות שמסכמת את הלמידה שלה באופן הבא: "את הכסים למדתי בחפיפה מהצוות הקודם. אחר כך אספתי רציונות מתקשורת על חניכים אחרים והתחלתי לנסות כל מיני דברים. כך למדתי בכמה אסרטיביות צריך להשתמש מולו (אחד החניכים). הרבה! ניסיתי לוחות מותאמים לנועם כשליוויתי אותו במפעל או כשהייתי איתו בפעילות פרטנית והתייצבתי הרבה עם קלינאיות התקשורת" (ס.ג.).

**שאלת המחקר השמינית** פותחת כיווני מחשבה ויישום עתידיים בהתייחסה לאפשרויות ההטמעה של תוכנית ההדרכה במסגרות אחרות של אנשים עם פיגור שכלי. ליווי תקשורת מתקיים בבית נועם מזה למעלה מעשור שנים. בזמנו רק בקבוצה אחת, ובהמשך כרעיון המיושם במגוון הפעילויות הקבוצתיות. בכדי לאפשר ליווי תקשורת מוצלח, יש צורך בהשקעה מצד הנהלת המסגרת והקצאת משאב חשוב ויקר של כוח אדם שיתפנה לעסוק בכך. במקביל יש לאפשר לאנשי צוות אלה הכשרה מתאימה ולמידה משותפת לאורך השנה. זאת, מתוך אמונה במרכזיותה של התקשורת בחייו של כל אדם. ייחודו של בית נועם הוא באמונה זו, המכתיבה לעתים סדרי עדיפויות מנהליים וכלכליים. הטמעת תוכנית דומה במקום שאיננו חולק אותן תפיסות, עלולה להיתקל בקשיים מרובים וסיכויי הצלחתה יפחתו.

חשוב מאד להטמיע את תוכנית ההדרכה לבני שיח ומלווי תקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים בכל גיל ובכל מסגרת - מגני הילדים ובתי הספר דרך מסגרות המטפלות בילדים בשעות אחה"צ וכלה במקומות בהם נמצאים אנשים בוגרים. עם זאת, בכדי שההטמעה תצא לפועל ותתנהל באופן יעיל, יש צורך להעריך, בשלב ראשון, את המצב הקיים במסגרות ובמקומות השונים. לשם כך, כדאי להכין שאלונים שיופנו לשלוש אוכלוסיות רלוונטיות בכל אחת מהמסגרות: ההנהלה, קלינאי התקשורת וצוות העובדים במקום. רצויות מאד גם תצפיות במידת האפשר.

השאלונים יתמקדו בנושאים הבאים: ידע ואמונות של המנהל ושל הצוות בהתייחס לתקשורת בכלל ולתת"ח בפרט וכן תנאים אובייקטיביים הנוגעים לתחום התקשורת. תנאים אלה יכללו בין היתר את האנשים עם הצרכים המורכבים שנמצאים במסגרת (מהם מאפייניהם ובאיזו מידה הקבוצות שלהם הטרוגניות?), קלינאי התקשורת במסגרת (מה היקף עבודתם? מה אופייה? ומה מידת הכשרתם וניסיונם בתת"ח?); מגוון הפעילויות (מה אופיין - פרטניות ו/או קבוצתיות? ובאיזו תדירות הן מתקיימות?);

מפגשים קבוצתיים (האם מתקיימים? כיצד ובאיזו תדירות? מה מספרם של אנשי צוות שמשתתפים בהם? ומה הרקע המקצועי שלהם?) ולבסוף ההדרכות בתחום התקשורת (האם מתקיימות? כיצד ובאיזו תדירות מתנהלות?).

הערכה מסוג זה תאפשר לקבל תמונה כללית של הידע, האמונות והמשאבים הקיימים במקום ואשר יוכלו לתמוך ביישומה של תוכנית הדרכה. המידע שיתקבל יסייע בבניית מוקדי הדרכה שייקחו בחשבון את התנאים הקיימים ויוסיפו להם נדבכים חסרים. ניתן למשל לסווג את המסגרות לרמות שונות של מודעות לנושא: מסגרת בה קיימת נכונות מצד ההנהלה לשפר את התנאים האובייקטיביים ויש צורך לתמוך באמונות הצוות בהקשר לתקשורת רב-ערוצית ובידע הספציפי שלהם בנושאי תת"ח ולווי תקשורת לעומת מסגרת בה הידע והאמונות של אנשי הצוות חיוביים, וקיים אצלם רצון להתפתח בנושאים אלו, ואולם התנאים האובייקטיביים אינם מאפשרים קיומו של ליווי תקשורת באופן קבוע, ויש לשכנע את ההנהלה לשפרם. בהתאם לסיווג המסגרות ניתן יהיה לבנות תוכניות הדרכה שיכללו חלקים מהתוכנית שהועברה בבית נועם והתאמות ספציפיות לכל מסגרת.

## מסקנות והמלצות

המחקר הנוכחי מבקש לענות על צרכים העולים מהשטח - ממסגרות חינוך ותעסוקה של ילדים ובוגרים עם פיגור שכלי ומהאגפים הרלוונטיים במשרדי החינוך והרווחה. צרכים אלה נוגעים לשותפי התקשורת של ילדים ובוגרים עם לקויות חמורות בדיבור ובתקשורת, וזאת לנוכח הידע המצומצם בנושא והעדף התייחסות ספציפית אליו בתהליכי ההכשרה וההדרכה של אנשים העובדים במסגרות אלה. ההתמקדות בקורסים ובהשתלמויות הנה באמצעים הטכניים המשמשים לתקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים ולא בתפקידיהם המורחבים של בני השיח והמלווים שלהם.

הספרות המחקרית מציינת את הכשרת הצוותים שעובדים עם אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים כנושא בעל חשיבות רבה ביותר (O'keefe, Kozak & Schuller, 2007). קורסי התת"ח שנערכים במסגרות שונות אינם ממוקדים דיים. תכניהם מתייחסים למגוון אוכלוסיות מבחינת לקויות וגילאים, ולעתים קרובות מושקע מאמץ רב בהצגה של מגוון הפתרונות הקיימים בשוק התת"ח, ולא דווקא בדרכי השימוש הפונקציונאלי בהם. תת"ח נשאר לעתים קרובות בגדר אמצעי טיפולי בלבד. קורסי תת"ח גם חסרים התייחסות ליעדים ספציפיים. תוכנית ההדרכה שתוארה נבחנה בהקשר לרלוונטיות שלה למתנדבים העובדים עם אנשים עם צרכים מורכבים. המחקר מהווה בסיס יישומי לבניית הכשרות מותאמות לאוכלוסיות נוספות כגון: סייעות בגני ילדים ובבתי ספר, אנשי צוות טיפולי במסגרות לבוגרים ועוד. שותפי תקשורת רבים ובהם אנשי מקצוע נוטים ליחס את הכשלים שמתרחשים במהלך אינטראקציות תקשורתיות עם משתמשי תת"ח ללקויות ולמוגבלויות שלהם (Maccarthy & Light, 2005). מחקר זה מצביע על שינויים בתפיסות המתנדבים באשר לחלקם באינטראקציות עם החניכים. המתנדבים למדו לאתר את יכולות החניכים, לזהות יוזמות תקשורתיות שלהם, ולהרחיב הזדמנויות לתקשורת והשתתפות. תפיסות והתנהגויות אלה מתאימות להגדרה של תקשורת כתהליך הדדי במהלכו מתקיימות פעולות גומלין באמצעות מגוון דרכי ביטוי והבעה. השותפים באינטראקציות התקשורתיות חותרים לבסס משמעויות משותפות של מסרים שהובעו בעזרת מערכות התקשורת השונות.

ממצאי המחקר ומסקנותיו מלמדים אודות הצורך בחשיבה מחודשת לגבי הדרכתם של שותפי תקשורת ומלווי תקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. למחקר המלצות משני סוגים: המלצות יישומיות הנוגעות לתוכנית ההדרכה והמלצות מחקריות לגבי כיוונים אפשריים להמשך חקירה בנושא. ההמלצות היישומיות מיועדות לצוות בית נועם - למנחי הקבוצות ומעבירי הפעילויות, למלווי התקשורת הוותיקים, לאנשי הצוות הפרא-רפואי ("מרחיב כיתה") ובאופן ספציפי לצוות קלינאיות התקשורת. בתקופת המחקר נראה עניין רב בנושאי בקרב אנשי הצוות הקבוע בבית נועם ואחת המסקנות העיקריות של העבודה היא שצריך להשקיע בהדרכה שלהם לצד הדרכת המתנדבים החדשים. מסקנה מרכזית נוגעת לתפקיד המנחה/מעביר הפעילות ולאופן בו הוא מנהל ומתפעל את הקבוצה. כיצד הוא תופס את תפקידו ואת תפקיד המלווים? מהם החוקים בקבוצה שעיקרה רב שיח ומהם החוקים בקבוצת פעילות? המצב כיום הוא שלמנחים שונים, דרישות וציפיות שונות, לגבי אופן תפקודם של המתנדבים במשימות לוי התקשורת. שונות גדולה קיימת גם בהתנהגויות המלווים הוותיקים. יישום כללי לוי בסיסים בצורה אחידה יותר, עשוי למנוע בלבול ולשפר את המצב. חשוב ביותר לאפשר למנחים מרחב פעולה בתוך האחידות. כדאי שהמלווים יקבלו מהמנחים את כללי התנהלות הקבוצות שלהם, כך יוכלו הוותיקים שבהם לשמש מודל חיקוי עבור החדשים.

הקבוצות בבית נועם שונות מאד זו מזו והפעילויות בהן מושפעות ממגוון גורמים: מספר המשתתפים, הרכב החניכים מבחינת חומרת הלקויות והמוגבלויות שלהם, אופי לוי התקשורת הנדרש לכל אחד מהם, הנושאים בהן עוסקות הקבוצות וצביון האינטראקציות התקשורתיות המתקיימות בהן. במהלך המחקר התייחס צוות התקשורת מס' פעמים לאירועים שהתרחשו במפגשים הקבוצתיים. בנוסף התקיימו שיחות בנוגע למצבים מחוץ לקבוצות. מתוך העיסוק והעלאת המודעות לנושא התקשורת, התעוררו שאלות לגבי תפקידי המתנדבים כמלווים של החניכים וכן לגבי התקשורת הספציפית של כל אחד מהחניכים. כניסה קבועה של כל אחת מהקלינאיות לקבוצות השונות עשויה לסייע בהשלמת תהליכי ההדרכה. במהלך הכניסות הן תקיימנה עצירות מכוונות "דידקטיות" המיועדות להבניית כללי הלוי, למתן הזדמנות ללמידה מטעויות ולהתנסות בלוי תקשורת של חניכים שונים. המלצות מעשיות לגבי אפשרויות ההטמעה של תוכנית ההדרכה במסגרות אחרות פורטו בתשובה לשאלת המחקר השמינית.

המלצות המחקריות של עבודה זו נגזרות מהיבטיה השונים: **האוכלוסייה הספציפית שנחקרה** - מתנדבים (ש"ש וש"ל) שעובדים בבית נועם עם בוגרים עם מוגבלויות רבות ובכללן צרכים תקשורתיים מורכבים; **המטרה והתכנים המסוימים** - קידום לוי תקשורת במפגשים קבוצתיים; **והאמצעי להשגת המטרה** - תוכנית ההדרכה.

המחקר הנוכחי כלל תיאור מרובה מקרים במסגרתו השתתפה קבוצה בת 23 מתנדבים. מספר נחקרים זה, אמנם גדול באופן יחסי לגודל האוכלוסייה הנהוג במחקרים איכותניים, ואולם יש להיזהר מהרחבת המסקנות וההמלצות שלו, לגבי תפיסותיהם של כלל האנשים שעובדות עם אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים. כאן המקום לציין שהכללה במחקר איכותני הנה בהתאם למידת ההתאמה בין המקרים עליהם מדווח המחקר, לבין עולמם של הקוראים אשר מכירים מקרים אחרים מניסיונם האישי (צבר-בן יהושע, 2001). המחקר הנו ראשון מסוגו, ונדרשים מחקרים נוספים שיספקו מידע באשר לספציפיות הממצאים.

**המלצה למחקר נוסף קשורה לקבוצה הספציפית של המתנדבים שנבחרה כאוכלוסיית המחקר הנוכחי.** אוכלוסייה זו של אנשים צעירים הנה הומוגנית יחסית: טווח הגילאים שלהם מצומצם, הרקע ממנו הם באים דומה, וכך גם מידת החשיפה הקודמת שלהם לאנשים עם קשיים בתקשורת.

מחקרים נוספים כדאי שיתמקדו במאפיינים שלא בודדו במחקר זה. כדאי לחקור את התפיסות ואופן התפקוד בתחום התקשורת של אנשי מקצוע מתחומים שונים. משתנה נוסף שעשוי להשפיע הנו מאפייני האנשים עם הצרכים התקשורתיים המורכבים עמם עובדים אנשי המקצוע. ניתן לבדוק למשל את לוח התקשורת בקבוצות בהן משתתפים אנשים ללא מוגבלויות מוטוריות.

זאת ועוד, קבוצת המתנדבים הנה איכותית ומושקעת הן בתהליכי המיון והגיוס שלהם לבית נועם והן במהלך עבודתם במקום. ההשקעה הרבה הנה חלק מתפיסת העולם של בית נועם הפועל במסגרת עמותת "אלן בית נועם" שחזונה הוא ליצור שינוי חברתי בהתייחס לשיח הציבורי ולתוכניות הטיפול באנשים עם מוגבלויות בכלל ומוגבלויות שכליות בפרט. בית נועם מהווה כור היתוך עבור המתנדבים שמייצגים במידה מסוימת את הגיוון הקיים בחברה הישראלית. הם מגיעים מאזורים שונים בארץ, מההתיישבות העובדת ומההתנחלויות, מכל קצוות הקשת הפוליטית, הכללית והחברתית, דתיים וחילוניים. במהלך תקופת ההתנדבות הם עוברים חוויות מאתגרות, המביאות להעצמה ולגיבוש ערכי סבלנות, סובלנות וקבלת השונה. בהיות המתנדבים שגרירים המסייעים להעלאת המודעות הציבורית לגבי אנשים עם מוגבלויות, החשיפה הממוקדת שלהם לנושא התקשורת והצרכים המיוחדים של בוגרים עם לקויות חמורות, עשויה לתרום לשינוי החברתי המיוחל.

תיאורי האינטראקציות של המתנדבים עם חניכי בית נועם והתנהגויותיהם בפועל מלמדים על היותם חדורי מוטיבציה והתלהבות. כך בהגיעם למקום, כשהם עדיין בחזקת "לוח חלק", כלומר ללא ידע בתחומי תקשורת ותת"ח, וכך גם בסוף השנה, כשהשחיקה כמעט ואיננה משפיעה עליהם, והם ממשיכים לראות את הדברים באור חיובי. מחקר עתידי יתנהל בקבוצות הטרונגויות יותר בעלות מגוון עמדות כלפי אנשים עם מוגבלויות ותפיסות שונות של תפקוד מקצועי.

הערכה מעצבת של תוכנית הדרכה אמורה גם להתייחס לכלל השותפים לה - להוגי הרעיון, למיישמים השונים שלו ולאנשים שהושפעו מהפעלתו בשטח. מחקר זה התמקד באנשי צוות התקשורת שפיתחו וריכזו את התוכנית ובמתנדבים המודרכים. מחקר עתידי יוכל לבדוק את תפיסותיהם של אנשים רלוונטיים נוספים - צוותי הכיתות ובמיוחד הרכזים, אנשי צוות "מרחיב כיתה", וכמובן החניכים. בהתייחס לתפיסות החניכים את תפקיד המלווה, ניהלה אחת הקלינאיות שיחה עם ד' חניך בבית נועם:

הקלינאית (בהומור): להיות מלווה תקשורת זה קשה מידי. צריך לבטל את זה.  
ד' (הזדעק ואמר בעזרת לוח התקשורת שלו): לא-לא - הפוך.

הקלינאית: למה זה חשוב בכלל?  
ד': לא - לדבר - אנשים - לוח תקשורת - אני לא מבין - רחוב - לבוא.  
הפרשנות שאישר:  
אני לא יכול לדבר בלוח תקשורת עם אנשים שבאים מהרחוב (אנשים זרים).

הקלינאית: אז בבית נועם, עם אנשים שאתה מכיר, אתה לא צריך מלווה?  
ד': לדבר - אה (בקול) - איש צוות - לשבת (הביט לצד) - לא ככה - פה (הצביע על הלוח).  
הפרשנות שאישר:  
לדבר בפה בלי איש צוות שיושב לצד החניך (מלווה תקשורת) - אפשר.  
לדבר בעזרת לוח תקשורת ככה (כלומר בלי מלווה) - אי אפשר.

**המלצות למחקרים נוספים קשורות גם למטרה ולתכנים שנבחרו למחקר - קידום לזווית תקשורת בקבוצות.**  
תוכנית הדרכה בבית נועם שמה דגש רב על התייחסות המתנדבים למגוון דרכי התקשורת של החניכים ובכללן להתנהגויות התקשורתיות שלהם. זאת בהתאם להמלצות חוקרי תת"ח ובדומה לתוכניות אחרות לשותפי תקשורת המתוארות בספרות המקצועית, (DePaepe & Wood, 2001; Kent-Walsh & McNaughton, 2005). יחד עם זה, מכיוון שהתוכנית שנסקרה לעיל התמקדה בתפקוד המתנדבים בסיטואציות קבוצתיות, מאפייניה שונים מתוכניות ספציפיות העוסקות באינטראקציה הדיאדית ההדדית המתקיימת בין אדם עם צרכים תקשורתיים מורכבים לבן שיחו.

רבות דובר על לזווית התקשורת ומה באשר לשותפות תקשורת במפגשים שכוללים שני אנשים, חניך עם צרכים תקשורתיים מורכבים ובן השיח שלו? במפגשים אלו השותפים משמשים גם כמלווי תקשורת. תפקידם לשים לב להצבעות החניך על סמלים/מילים או לסרוק אותם עבורו (בהתאם ליכולות הנגישות). השותף/המלווה משמיע את המילים, ומגיב להן כבן שיח.

במחקר הנוכחי צפינו בתפקוד המתנדבים במגוון פעילויות קבוצתיות. אלו בנויות למעשה מאוסף אינטראקציות דיאדיות, ובהסקה לגביהן נלקחה בחשבון את ההשפעה שקיימת לסיטואציה הקבוצתית על הסיטואציות הבודדות. לאור האמור, נראה שניתן להשליך בזהירות המתבקשת, מתוך מצאי רחב של מצבים קבוצתיים, תוך התייחסות למאפיינים הייחודיים של ההקשר, גם לסיטואציות הבין-אישיות. שותפי תקשורת של משתמשי תת"ח הם מאזינים אקטיביים, אך אל להם להיות אקטיביים מידי. מחקר עתידי יוכל להתמקד בזיהוי אינטראקציות זוגיות מוצלחות ויעילות בין אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים ובני השיח שלהם, כאלה שישמשו דגמים להשראה, לימוד וחינוך.

**מחקרים נוספים נדרשים גם לשם בדיקת האמצעי, כלומר תוכנית ההדרכה הספציפית שתוארה לעיל.**  
צוות התקשורת בבית נועם בחר גישת הוראה בה הידע התיאורטי והעשייה אינם נפרדים זה מזה. ידע זה תלוי בהקשר ומתפתח תוך כדי עשייה ופעילות. שכלול תוכנית ההדרכה יאפשר לבדוק השפעה מבוקרת יותר של דרכי הוראה על סגנונות למידה שונים: למידה שולייאית ממומחים, למידת עמיתים ולמידה בדרך של חונכות קוגניטיבית הכוללת הדגמות (modeling), אימונים (coaching) ותרגול עצמאי תוך הדהיה (fading) של המדריכים (Collins, Brown & Newman (1989).

המחקר הנוכחי יכול גם לשמש כמחקר מקדים למחקר כמותי. במהלך המחקר הסתייענו בשאלון כמותי לזווית תקשורת, שהניב תוצאות מעניינות לגבי תפיסות המתנדבים את הנושא של לזווית תקשורת. השאלון אפשר לקבל תמונת מצב רטרוספקטיבית לגבי הבנתם את התפקיד הספציפי של המלווים ומבט פרוספקטיבי לגבי התכנים של תוכנית הדרכה עתידית. כדאי לבחון את הקטגוריות והמשתנים העיקריים שעלו מתוך ממצאי המחקר ומסקנותיו, לנסח היגדים נוספים, ולהשתמש בשאלון מפותח שיאפשר ניתוחים סטטיסטיים.

לנוכח צניעות רבה שנראתה אצל כל המרואיינות באשר לאופן תפקודן במצבי תקשורת עם החניכים, כדאי לפתח כלי הערכה מדורג לבדיקת כשירויות של שותפי תקשורת. כלי זה יוכל לשמש את המודרכים להערכה עצמית, ואת הצוות הוותיק להערכה מעצבת. ניתן אף לבצע התאמות לשאלונים כך שיוכלו לשמש את החניכים. ממדי ההערכה יהיו למשל: השותף יודע ליחס משמעות לשפת הגוף והקולות של החניך, מכיר את מערכת התת"ח של החניך, מאפשר לחניך להוביל את האינטראקציה, שואל שאלות ומעיר הערות המאפשרות מגוון תשובות, מאפשר חילופי תורות בזמן שיחה עם החניך ועוד.

## סיכום

יכולותינו לדבר ולתקשר משמשות אותנו למטרות רבות - השתתפות ולקיחת חלק בחיים המתנהלים סביבנו, יצירת קשר עם אנשים אחרים, ביטוי עצמי ועוד. במהלך חינו, אנו משתתפים במפגשים תקשורתיים רבים. חלק מהאינטראקציות שלנו הן עם אדם אחד, וחלקן עם מספר אנשים. אינטראקציות אחדות מתוכננות, ואילו אחרות מתרחשות באופן ספונטאני. כל אחת מאינטראקציות אלה מהווה הזדמנות ללמידת דברים נוספים לגבי האנשים הסובבים אותנו ולגבי עצמנו. האם גם למי שיכולות הדיבור ו/או השפה ו/או התקשורת שלו לקויות ניתנות הזדמנויות רבות כל כך להיות חלק פעיל מהמפגשים התקשורתיים החשובים הללו? במקרים אלה מתן אמצעי תקשורת בלבד, ללא סיוע אנושי, משולה להכנסת אדם שאינו יודע לבשל, למטבח מלא בכל טוב. בלי שידע מה עושים עם כל החומרים המשובחים וכלי הבישול המשוכללים - יהיו הפריטים במטבח בלתי יעילים עבורו והוא עלול להישאר רעב... לפעמים יש רעיון והוא אשר מוליד את המחקר. עתים ישנו המעשה, וההתבוננות ארוכת הטווח בו, ההתבוננות הממוקדת והחוקרת, היא זו שמציפה מחשבות ורעיונות. מעין תיאוריה מעוגנת בשדה. במחקר הנוכחי, זה אשר ארע...

בבית נועם מתנהלת מזה שנים קבוצה טיפולית (קבוצת פסיכותרפיה) בהנחייתם המשותפת של הפסיכולוג והמנהלת המקצועית. מתחילת הדרך הוצמד לכל חניך שהשתתף בקבוצה איש צוות שמתפקידו היה לדאוג שכל דרך הבעה תובא לידיעת הכלל. מבחינת המנחים, נולד פתרון לבעיה, שבראשיתה לא ידעו להגדירה. בעת ההיא הם הקדימו את דורם...

אמצעים ועזרים כמו לוחות תקשורת ומחשבי תקשורת, ובהם תמונות, סמלים, מילים ואותיות, מהווים פתרונות טכניים, ואולם אלה אינם בהכרח מבטיחים קיומה של תקשורת. מציאות בה מתבצעת תנועה ספציפית או מושמע קול מסוים, בה ישנן מילים בפה, בלוח, במכשיר או במחשב, איננה מבטיחה הישגות, לא כל שכן, הקשבה של חברים בקבוצת שיח.

מציאות זו הייתה לחם חוקו של בית נועם ביומיום השוטף. החניכים ביטאו עצמם בהבעות פנים, בגיטות, בתנועות גוף. לעתים אף השמיעו קולם. מספר המילים שהגו היה מועט, והדיבור נשמע משובש ביותר. אנשים ביקשו ל"דבר" בעזרת אמצעי התת"ח, אך לא הצליחו ל"הישמע". חניכים אלה, שהפכו מכבר לתלויים בזולתם, שהכל הכל נעשה עבורם ובשבילם, ומעט מידי נעשה עימם, חניכים אלה נראו חסרי אונים, חוסר אונים נלמד שבבסיסו למידה מוקדמת שהדברים יגיעו אלי (או שלא), ודי לי בהתנהגות מסוימת בכדי לסמן לזולתי שאני רוצה דבר מה. היוזמה כמו משותקת. מציאות זו חיזקה והשרישה התנהגות לא יוזמת - פסיבית.

צוות התקשורת של בית נועם ידע בוודאות שתקשורת איננה נחלתם של קלינאי תקשורת בלבד, וחשוב לקדם שפה משותפת בין כל אנשי הצוות כולל מתנדבי שנת השירות והשירות הלאומי. רק כך יוכלו לקדם תקשורת בין בעלי המקצוע השונים, ומכאן גם את התקשורת של ועם החניכים.

לאט אבל בבטחה אובחן צורך בסיסי והכרחי להדרכת אנשי הצוות בתחום התקשורת. הצורך כלל ערנות והתייחסות ליוזמות לביטוי עצמי, פיתוח יכולות הבעה באמצעות עזרי התת"ח וטיפול הקשבה. מדד להצלחה של תוכנית מקדמת זו הוא שחניכים רבים ככל האפשר יוכלו לבטא עצמם בדרכים יותר מקובלות וישתמשו במידה פחותה בהתנהגויות מאתגרות ובלתי מקובלות על מנת לתקשר. זאת על סמך ההנחה שהתנהגות הנה תקשורת.

המתנדבים הצעירים מונעים להגיע לבית נועם כשבאמתחתם רצון לעזור, לתמוך ולתת מעצמם. הצוות זיהה שחשוב לנווט את הרצון וההנעה הללו, כך שנוכחותם תעורר יוזמות אצל החניכים. המתנדבים, ששייכים לקבוצה ייחודית המתחלפת מידי שנה (במקרים בודדים התחלופה היא אחת לשנתיים), קלטו את רוח הדברים ואת ההתנהלות, ובעיקר את היותם אחראיים לחניכים בתחומים השונים: טיפול, סיעוד, למידה, עיסוק ובעיקר שותפות תקשורת.

בכל שנה העמיקה הראייה אותם ואת החניכים והמושג 'מלווה תקשורת' החל להתבהר יותר ויותר. נראה שללא מלווה מיומן, הסיכוי לשימוש מוצלח בתת"ח יורד במידה ניכרת. המלווה אמור להכיר מגוון דרכים וסגנונות תקשורת, ולהתמצא היטב בשימוש בעזרים. עם זאת, עליו להישאר ישות נפרדת מהחניך, תוך שהוא איננו מביא את עצמו במהלך השיח.

המחקר מלמד שתפקיד מלווה התקשורת מחייב כללי התנהגות ואולם נדרשת בחינתם מעת לעת. כאשר עקרונות ההתנהלות קבועים וברורים למנחי הקבוצות, עליהם ליידעם ולהבהירם למלווי התקשורת במפגשים הקבוצתיים הספציפיים. על הכללים להיבדק מידי פעם ולהידון עם המלווים, באשר לקשיים ביישומם ברמה הקבוצתית הכללית וברמת התאמתם לחניך הספציפי.

כיום ברור שתפקודם של המתנדבים בתחום התקשורת, בין אם מוצלח יותר או פחות, תלוי בהדרכה ובמעקב אחר היישום. השנויים שחלו בתפיסות ובהתנהגויות שלהם כבני שיח וכמלווים הנם תוצאה של מתן 'דוגמה אישית' (מודלינג) בכל עת ובכל מפגש ובמקביל של ההדרכה המובנת. הרבה מהלמידה הנה מתוך חיקוי ולכן חשוב ביותר תפקודם של המלמדים. יותר ויותר ברור, שנחוצה הוראה מפורשת בצורת הדרכות המשך פרטניות וקבוצתיות.

מחקר בתחום תת"ח בכלל ובנושא המערב שותפים ומלווים בפרט, מעלה שאלות רבות הן בהיבטים מעשיים וטכניים והן בהיבטים תפיסתיים - רגשיים, מוסריים וחברתיים. החל בצורך בהנגשת מערכות תת"ח, ממשוטות עד מתוחכמות, לאנשים רבים עם מוגבלויות חמורות, דרך נחיצות התמיכה הנדרשת לשימוש מוצלח במערכות אלו וכלה באיתור כוח אדם מתאים שיוכל לשמש כשותפי תקשורת וכמלווים במצבי שיח קבוצתי. שאלות אחרות נוגעות למשמעותה של תקשורת הנתמכת ע"י אמצעים אנושיים (בפרט כשהדיבור נחשב כמייחד את האדם מהבהמה). היש רמת תקשורת כזו שממנה זכאים בני אדם ללווי תקשורת (גיל? אבחנה? רמה שכלית?). שאלות חשובות לא פחות נוגעות בזכויות הפרט ובכבודו - של מי המסר המוגבר? כיצד ינתן מקום להתנהגות התקשורתית האישית? לאינטונציה? להבעות הנלוות? ועוד.

בכדי שהתוכנית שנחקרה תתאים להטמעה במסגרות נוספות של אנשים עם מוגבלויות שכליות חשובה ההבנה של הצורך בכוח אדם בהיות תפקיד המלווה דרך מאפשרת לקיומה של תקשורת. חשוב ביותר שילוב חברתי ברמות השונות. הטרוגניות, ולא קבוצות הומוגניות המחולקות עפ"י תפקוד שכלי או כל חלוקה הומוגנית אחרת, אלא אינטגרציה כמקדמת התנהגויות תקשורתיות, כמזמנת דגמי חיקוי שונים, וכמסייעת לכולם בגיוון, בשיתוף ובהשתתפות.

## ביבליוגרפיה

- אבן שושן, א' (1987). **המילון העברי המרוכז**. ירושלים: קריית-ספר.
- בלקסטון, ש' והנט-ברג, מ' (2006). **מעגלים חברתיים: תיעוד התקשורת של אנשים עם צרכים תקשורתיים מורכבים ושותפי התקשורת שלהם**. פ"ת: איזק-ישראל.
- דרומי א' (2002). שלבים בהתפתחות העברית כשפת אם. בתוך: פ' ש' קליין וד' גבעון (עורכות). **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 9-41). ת"א: רמות - אוניברסיטת תל אביב.
- וויין, ג' וביאליק, פ' (1997). תקשורת תומכת וחלופית: מהי, מתי, היכן ומדוע משתמשים בה?. בתוך: א' דבדבני, מ' חובב, א' רימרמן, וא' רמות (עורכים). **הורות ונכות התפתחותית בישראל** (עמ' 179-197). ירושלים: מאגנס.
- ויגודר, ג' (1981). תקשורת. בתוך: יהושע פראוור (עורך). **האנציקלופדיה העברית** כרך ל"ב, (עמ' 1055-1044). ירושלים: חברה להוצאת אנציקלופדיות.
- יוסיפון, מ' (2001). חקר מקרה, בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (עמ' 257-305). לוד: דביר.
- לבלי, ט' (2007). **התפתחות תפיסות של מורות לגבי עבודתן עם ילדים עם צרכים תקשורתיים מורכבים במהלך קורס מתוקשב**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.
- לבלי, ט' (2010). לא קלה דרכנו... המסע עדיין לא תם. **תקשורת תומכת וחליפית**, שנתון איזק ישראל, 26, עמ' 57-61.
- מירנדה, פ' (2000) [תורגם ע"י מתוקי ג']. מודל שיתוף להערכה והתערבות טיפולית בעזרת תתי"ח למטופלים בעלי מוגבלויות התפתחותיות. **תקשורת תומכת וחליפית**, שנתון איזק-ישראל, 16, 10-21. סלומון ג', (1987). תקשורת. ת"א: ספריית הפועלים.
- פרידמן, י' (2005). **מדידה והערכה של תכניות חברתיות וחינוכיות**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צבר-בן-יהושע, נ' (1990). **המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה**. גבעתיים: מסדה.
- צבר-בן יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.
- קולייר, ב' (2003) [תורגם ע"י יניב, ק.]. קווים מנחים לתקשורת עם אנשים המשתמשים בתתי"ח. **תקשורת תומכת וחליפית** (שנתון איזק-ישראל), 19, עמ' 73-76.
- רום א', סגל מ' וצור ב' (2003). **ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים**. ת"א: מופ"ת.
- שטסמן, ה' (2004). **תתי"ח כדרך חיים**. הרצאה ביום עיון של איזק-ישראל, פ"ת.
- שקדי, א' (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום**. ת"א: רמות - אוניברסיטת תל אביב.



- ASHA - American Speech-Language-Hearing Association. (2002). Augmentative and alternative communication: knowledge and skills for service delivery. *ASHA Supplement* 22, 97-106.
- Basil C. (1992) Social interaction and learned helplessness in severely disabled children. *Augmentative and Alternative Communication*, 8,188-199.
- Beukelman, D. , & Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and adults* (3rd. edition). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Blackstone, S. and Hunt-Berg, M. (2003). Social networks: *A communication inventory for individuals with complex communication needs and their communication partners*. Monterey, CA: Augmentative Communication Inc.
- Calculator, S. M., (1999). Look who's pointing now: cautions related to the clinical use of Facilitated Communication. *Language, speech and hearing services in schools*, 40, 408-414.
- Carter, M., & Maxwell, K. (1998). Promoting interaction with children using augmentative communication through a peer-directed intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45, 75-96.
- Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum .
- Collier, B. (2008). Communication assistants: Human supports for communication access. *Augmentative Communication News*, 20, 7-15.
- Collier, B., & McGhie-Richmond, D., & Self, H. (2010). Exploring communication assistants as an option for increasing communication access for people who use augmentative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, 26, 48-59.
- Cress, C. J. , & Marvin, C. A. (2003). Common questions about AAC services in early intervention. *Augmentative and Alternative Communication*, 19, 254-272.
- Cumley, G. D., & Beukelman, D. (1992). Roles and responsibilities of facilitators in augmentative and alternative communication. *Seminars in Speech and Language*, 13, 111-118.

- DePaepe, P.A. , & Wood, L.A. (2001) .Collaborative practices related to augmentative and alternative communication: Current personnel preparation programs. *Communication Disorders Quarterly*, 22, 77-86.
- Dowden & Cook (2002). Choosing effective selection techniques for beginning communicators. In J. Reichle, D. Beukelman, & J. C. Light (Eds.). *Exemplary practices for beginning communicators: Implications for AAC*. (pp. 395-432). Baltimore: Paul H. Brooks .
- Estrella, G. (2000). Confessions of a blabber flinger. In M. Fried-Oken & H. A. Bersani (Eds.), *Speaking up and spelling it out* (pp. 31-45). Baltimore. MD: Paul H. Brookes.
- Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22, 16-23.
- Iacono, T. (2002). Words. *Augmentative and Alternative Communication*, 18, 215-216.
- Johnston,S., Reichle,J. & Evans,J. (2004). Supporting augmentative and alternative communication use by beginning communicators with severe disabilities .*American Journal of Speech-Language Pathology*, 13, 20-30.
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., & McDuffie, A. S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7, 143-150.
- Kent-Walsh,J. & Mcnaughton,D.(2005).Communication partner instruction in AAC: Present practices and future directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 5, 195-204.
- Larsson, I. & Thoren-Jonsson, A. (2007). The Swedish Speech Interpretation Service: An exploratory study of a new communication support provided to people with Aphasia. *Augmentative and Alternative Communication*. 23, 312-322.
- Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication: State of the art and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 4, 66–82.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication system. *Augmentative and alternative communication*, 5, 137-144.

- Light, J. (1997). "Communication is the essence of human life": Reflections on communicative competence. *Augmentative and alternative communication*, 13, 61-70 .
- Lincoln, Y.S. , & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca: Sage Publications.
- McCarthy, J. & Light, J. (2005). Attitudes toward individuals who use augmentative and alternative communication: Research review. *Augmentative and Alternative Communication*, 21, 41-55.
- McCall, F., & Moodie, E. (1998). Training staff to support AAC users in Scotland: Current status and needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 14, 228-238.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Muller, E. & Soto, G. (2002). Conversation patterns of three adults using aided speech: variations across partners. *Augmentative and Alternative Communication*, 18, 77-90.
- O'Keefe, B. M., Kozak, N. B., & Schuller, R. (2007). Research priorities in augmentative and alternative communication as identified by people who use AAC and their facilitators. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 89-96.
- Price, S.P. (2000). My early life and education. In M. Fried-Oken & H. A. Bersani (Eds.), *Speaking up and spelling it out* (pp. 105-114). Baltimore. MD: Paul H. Brookes.
- Ratcliff, A., Cumley, G.D., Mathy, P., Fox, L. , & Ronski, M.A. (2000). *Integrating the WWW into on-campus classes*. Workshop presented at the 9th biennial conference of the International Society for Augmentative and Alternative Communication, USA.
- Remington, R. (1996). Assessing the occurrence of learning in children with profound intellectual disability: a conditioning approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 101–118.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Sigafoos, J. (1999). Creating opportunities for augmentative and alternative communication: Strategies for involving people with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 183-190.
- Snell, M. E., & Brown, F. (Eds) (2000). *Instruction of students with severe disabilities*, 5th edition. NJ: Prentice-Hall.

- Soodak, L.C. , & Podell, D.M. (1994). Teachers' thinking about difficult to teach students. *Journal of Educational Research*, 88, 45-51.
- Todis, B. (1996). Tools for the task? Perspectives on assistive technology in educational settings. *Journal of Special Education Technology*, 13, 49–61.
- Weiss, P. L., Seligman-Wine, J., Lebel, T., Arzi, N. , & Yalon-Chamovitz, S. (2005). A demographic survey of children and adolescents with complex communication needs in Israel, *Augmentative and Alternative Communication*, 21, 56-66.

## **Abstract**

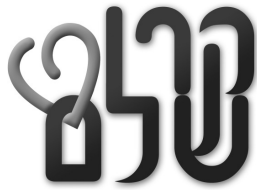
Communication, in all of its many forms, is valuable when utilized for interacting with others. Augmentative and alternative communication (AAC) is designed to enable people with complex communication needs to express themselves, and to participate in all of their daily activities. Research has shown that the success of the interactions of people, who communicate through the use of AAC, is largely dependent on the strategies and support they receive from their conversational partners.

The study is based on a large formative evaluation of a training program administered at Beit Noam, a day center for young adults with severe developmental disabilities, many of whom experience significant difficulties in communication. Participants included 23 volunteers (youths in the National Volunteer Service) who were integrated as regular workers in Beit Noam, and accompanied the students to all of their various activities. Since most of the activities in this facility occur in groups, the need arose to enable students who are not verbal to participate and be heard. The role of communication facilitator was developed, to serve as a mouthpiece for students who communicate through AAC, and mediate, from a communication's perspective, between them and the environment. The communication facilitators do not speak on behalf of the AAC users, but rather amplify their expressions to all other group members.

In order to reveal the participants' perceptions regarding the support for the AAC users, we applied a qualitative research methodology using a descriptive approach that enables the researcher to learn about complex phenomena through the eyes of the participants.

In this study, we used a wide range of research tools. The majority of the tools were textual (open-ended questionnaires, observations, interviews and documents) and a few of them were numerical (closed questionnaires). The qualitative data analysis was conducted in an inductive way using categories derived from the data itself. Responses to the closed questionnaires were analyzed using statistical tools.

The study follows the development of volunteers' perceptions regarding their role as facilitators while considering the contribution of the program designed to improve their abilities to enable the students' to carry out communication.

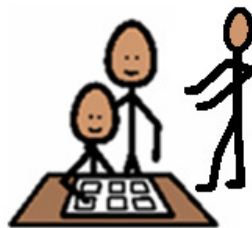


מؤسسة "شاليم"  
تطوير خدمات للشخص ذو  
التخلف العقلي في السلطات المحلية  
The Shalem Fund  
for Development of Services for People with  
Intellectual Disabilities in the Local Councils  
פיתוח שירותים לאדם עם מוגבלות שכלית  
התפתחותית ברשויות המקומיות



אוניברסיטת חיפה  
UNIVERSITY OF HAIFA

# Training communication facilitators of people with cognitive disabilities and complex communication needs



**Tal Lebel, Ph.D.**

**Department of Communication Sciences and Disorders  
Faculty of Welfare and Health Sciences, University of Haifa**



This work was supported by a grant from Shalem Fund  
for the development of services for people with intellectual disabilities  
in the local councils in Israel

**2011**

קרן שלום/2011/053