

**נכונות הפנייה לעזרה בהתאם לתחום הבעיה ולזהות מקור הסיוע בקרב  
מתבגרים בחינוך המיוחד ומתבגרים נורמטיביים**

**זאב קאים**

**Willingness to seek help by type of problem and source of help  
among adolescents in special education and normative adolescents**

**Zeev Kaim**

**כתובת למשלוח:**

**ד"ר זאב קאים**

**מכללת אורות ישראל**

**מכללת חמדת הדרום**

**דוא"ל : zeev.kaim@gmail.com**

**נייד: 050-7880777**

**טלפון: 08-9357522**

## Abstract

This study examined the differences in willingness to seek help between 139 with special needs and 144 normative adolescents, looking at formal (teacher and school counselor) and informal (parents and friends) sources of help for academic, social, and personal problems. All participants were in regular schools, the special-needs children in inclusion classes. The participants answered a questionnaire about their personal characteristics and their degree of willingness to seek help from informal and formal sources. Findings revealed that the special-needs adolescents turned more to teachers and less to friends than did normative adolescents. The two groups also differed in their preferred source of help for resolving the problem, although in both groups willingness to seek help with studies was greater than their willingness to seek help for social and personal problems. Parents and teacher were the preferred sources for academic problems, followed by friends, with the school counselor in the last place; for social and personal problems the teacher was rated only in third place. Gender differences were also found regarding turning to teacher and friends. The implications of adolescents' preferences for sources of help and the role of these sources in helping adolescents are the topic of the Discussion.

Key words: help seeking, formal and informal sources, special-needs adolescents

## תקציר

המחקר התמקד בבדיקת ההבדלים בין מתבגרים הלומדים בכיתות מיוחדות ומתבגרים נורמטיביים הלומדים בחינוך הרגיל בנכונות לפנות לעזרה למקורות סיוע פורמליים ובלתי-פורמליים בשלושה תחומי בעיות: לימודי, חברתי ואישי. במחקר השתתפו 144 מתבגרים שלמדו בכיתות רגילות ו-139 מתבגרים שלמדו בכיתות מיוחדות לתלמידים עם צרכים מיוחדים בתחומי חריגות שונים בבתי-ספר רגילים. המתבגרים מילאו שאלון שעסק במאפייניהם האישיים ובמידת נכונותם לפנות לעזרה אל שני מקורות

בלתי-פורמליים – הורים וחברים, ושני מקורות פורמליים – מורה ויועצת חינוכית. במחקר נמצאו הבדלים בין מתבגרים בחינוך המיוחד לבין מתבגרים נורמטיביים בנוגע לפנייה לחברים ולמורה. מתבגרים בחינוך המיוחד נוטים לפנות פחות לחברים ויותר למורה לעומת מתבגרים נורמטיביים. בנוסף, נבדלו שתי הקבוצות בהעדפתם את מקורות הסיוע לפתרון הבעיה, אם כי בשתי הקבוצות שיעורי הנכונות של המתבגרים לפנות לעזרה בתחום הלימודי גבוהים מאשר בתחום החברתי והאישי. בתחום הלימודי ההעדפה הראשונה הייתה להורים ומורה, לאחר מכן לחברים ובמקום האחרון – היועצת, בעוד שבתחום החברתי ובתחום האישי המורה דורג רק במקום השלישי. בנוסף, נמצאו הבדלים מגדריים בפנייה למורה ולחברים. בדיון נבחנות השלכות ממצאי המחקר על העדפות המתבגרים בבחירת מקורות הסיוע ועל תפקידם של מקורות אלו באופן הסיוע למתבגרים.

**מילות מפתח:** פנייה לעזרה, מקורות סיוע פורמליים ובלתי-פורמליים, מתבגרים בחינוך המיוחד

## **מבוא**

גיל ההתבגרות מאופיין בעלייה במצבי לחץ נפשי. בניסיון להתמודד עם מצבים אלה המתבגרים תלויים במבוגרים, אך מכיוון שהם שואפים לעצמאות אין הם רוצים שהוריהם יידעו על בעיותיהם (Wilson & Deane, 2012). כשהם חווים רגשות אברסיביים, כמו חרדה, פחד או בושה הם חסרים את היכולת להתמודד אתם רגשית ומעשית, אין הם מודעים למגוון מקורות הסיוע העומדים לרשותם (Fortune, Sinclair & Hawton, 2008). כאשר מדובר במתבגרים עם צרכים מיוחדים, הם נאלצים להתמודד עם קשיים ולחצים רבים נוספים, העלולים להפוך אותם לקבוצה בסיכון גבוה יותר.

## **משאבי ההתמודדות של מתבגרים בחינוך המיוחד**

תקופת ההתבגרות מאופיינת בשינויים רבים, ביולוגיים, קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים. מחקרים שונים הצביעו על פגיעות רבה של מתבגרים, כנראה מפני שהם נתונים בתהליך התפתחותי שטרם הושלם. המתבגרים עדיין חסרי ניסיון ואינם בשלים קוגניטיבית, לשונית, חברתית ורגשית והם שרויים בתערובת ייחודית של חוסר ניסיון, חוסר מוכנות ביולוגית, מעמד גבולי ומבוכה חברתית, ואף מגלים עדיין תלות אישית וחברתית בהוריהם (Wilson & Deane, 2012). כפועל יוצא מכך, משאבי ההתמודדות שלהם פחותים, חסרים להם ניסיון וכלים להתמודדות והם פגיעים יותר לחשיפה ללחץ לעומת מבוגרים (Steinberg, 2008). פגיעות זו מתעצמת כשמדובר במתבגרים עם צרכים מיוחדים שרובם מתפתחים מאוחר

יחסית לגילם הכרונולוגי, והם סובלים מלחץ וממתח גוברים בגלל הלקות, ביניהם על רקע קשיים קבועים במיומנויות למידה בסיסיות, בארגון זמן, בעמידה במבחנים, קשיים המצריכים התאמות וסיוע (Deshler, 2005). הפערים הגדלים בינם לבין בני גילם הנורמטיביים בתפקודם הלימודי, מובילים לקשיים בהסתגלות, במעברים, בשינויים בלתי צפויים ובהתמודדות עם דרישותיהם של ההורים ועם ציפיותיהם (Smith, 2000). בנוסף לקשיים בתחום הלימודי, עשויה קבוצה זו להתמודד גם עם קשיים חברתיים ורגשיים. מבחינה חברתית, הם מתאפיינים בפופולריות נמוכה בקרב בני גילם ובבדידות חזקה יותר מבני גילם הנורמטיביים, בגלל חסר במיומנויות חברתיות הולמות (Margalit & Al-Yagon, 2002). בנוסף, הם מגלים קושי בפיתוח כישורים מיוחדים, וזה מתבטא בהשתתפות מעטה בפעילויות פנאי חברתיות ובלקיחת חלק בפעילויות פשוטות ומזדמנות בלבד (Engel-Yeger, Jarus, Anaby, & Law, 2009). מבחינה רגשית הם מגלים קשיים בהתמודדות עם ביקורת והסתגלות לשינויים (Lenz & Deshler, 2004), ומתאפיינים בהערכה עצמית נמוכה, במצבי רוח מתחלפים, בעוררות רגשית ובחרדה גבוהה (לופי ועמיתים, 2004). ייתכן כי ההבדלים המבחינים בין מתבגרים עם צרכים מיוחדים למתבגרים נורמטיביים יוצרים הבדלים ביניהם גם בדפוסי הפנייה לעזרה.

### **מקורות הסיוע**

אחת מדרכי ההתמודדות הנפוצות והמרכזיות ביותר של המתבגרים היא פנייה לעזרה למקורות סיוע בלתי-פורמליים ופורמליים. **מקורות הסיוע הבלתי-פורמליים** הם הורים, קרובי משפחה וחברים, ו**מקורות הסיוע הפורמליים** הם מורים, מטפלים, יועצים ופסיכולוגים (Tishby et al., 2001).

יהא תחום הבעיה אשר יהא, מתבגרים מעדיפים לפנות למקורות הסיוע הבלתי-פורמליים, בעיקר להורים ולחברים (יבלון, 2014; Sherer & Karnieli-Miller, 2007; D'Avanzo et al., 2012). מתבגרים רואים את יתרונותיהם של המקורות הבלתי-פורמליים, בהם נורמטיביות, היכרות מוקדמת, קרבה וקשר אינטימי, נכונות לעזור, זמינות ונגישות, הדדיות, סודיות וצורך בפרטיות, הבנה והזדהות עם בעלי ההשפעה והסמכות וכן העובדה שעזרה זו אינה כרוכה בתשלום כספי (יבלון, 2014; קאים ורומי, 2014). תלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות הרגילות כקבוצה נמצאים בסיכון למעמד חברתי נמוך, לאי-מימוש הפוטנציאל הלימודי שלהם, לפיתוח סגנון למידה פסיבי ולבחירה בדפוסי התנהגות בעייתית (אלמוג ושכטמן, 2004). הם מתפתחים באיחור-מה לעומת בני גילם, ומתקשים בהתמודדות עם בית-הספר, עם המשפחה ועם החברים (שדה, 2011). סף התסכול שלהם נמוך, יש להם נטייה לחרדה,

לדיכאון ולקשיים ביצירת קשרים חברתיים (Deshler, 2005). בעקבות כישלונות לימודיים חוזרים בכיתה הרגילה, עלולים תלמידים אלה לחוש שכל ניסיון ללמוד סופו כישלון, ולכן הם נמנעים מבקשת עזרה מגורמים מקצועיים בבית-הספר כדי שלא להיחשף ו'להסגיר' את העובדה שאינם יודעים או מבינים את השיעור, ובמקרים רבים הם גם לא נותנים לעצמם דין וחשבון ולא מבקרים את תהליך הלמידה של עצמם. הם מהססים לפנות לעזרה כשקשה להם, וכך נוצר מעגל קסמים שלילי של כישלונות – 'חוסר תושייה נלמדי' (Stainback & Stainback, 1996). במצב כזה יש שתלמידים יבקשו עזרה מההורים אך הם לא יפנו למקורות חיצוניים (McCarthy, 2007). ואכן הממצאים לגבי רמת התמיכה של תלמידים מהוריהם אינם חד-משמעיים. במחקרים שבחנו את מערכות היחסים בתוך המשפחה של תלמידים עם הפרעות התנהגות נמצא שהתלמידים תפסו את המשפחה כמסגרת נוקשה, מובנית, המדגישה יותר הישגיות ומקנה פחות מרחב רגשי (Johnson, Chen, & Ohan, 2006).

מתבגרים עם לקויות למידה והפרעות התנהגות דיווחו על רמת תמיכה נמוכה יותר מהוריהם בהשוואה לתלמידים עם לקויות למידה בלבד, ונטו לדרג את משפחותיהם כנמוכות יותר בממדים תחושת ביטחון ומתן תמיכה לימודית בהשוואה לתלמידים שיש להם רק לקויות למידה (Sabornie, Evans, & Cullinan, 2006). עם זאת, הם דיווחו על רמות תמיכה דומות מצד הוריהם בהשוואה לבני גילם הנורמטיביים. במחקר אחר נמצא שתלמידים עם לקויות למידה דיווחו על רמות תמיכה נמוכות מצד הוריהם בהשוואה לקבוצת השווים, ותלמידים עם לקויות למידה בתחומים רבים יותר תפסו את תמיכת ההורים נ כנמוכה יותר (Martinez, 2006). בנוסף, מתבגרים עם צרכים מיוחדים לא תמיד מודעים לחשיבותו של מערך מקורות הסיוע, חלק מהם אינם יודעים מתי ואיך להיעזר במקורות סיוע פורמליים ובלתי-פורמליים, וכיצד להרחיב את מעגל התמיכה שלהם (שיינין ובן-עוזי, 2011). יתרה מכך, חלק ניכר ממתבגרים אלה מתקשים בכללי השימוש החברתי בשפה, קושי שעשוי להוות מכשול בתהליך הפנייה לעזרה (שדה, 2011). כיום מסכימים החוקרים, כי לקות למידה מתבטאת לא רק בקשיים בבית-הספר אלא גם בבית וביחסים עם קבוצת השווים (שדה, 2011; Estell et al., 2008; 2011), כלומר, המצוקה והמשבר שחווים תלמידים עם צרכים מיוחדים מורכבים ומשמעותיים יותר, וכישורי ההתמודדות שלהם מוגבלים יותר משל תלמידים נורמטיביים. ואכן נמצא כי מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים דיווחו על תדירות גבוהה יותר של שימוש באסטרטגיות התמודדות פסיביות המאופיינות בהימנעות ובהכחשה, ועל שימוש מועט באסטרטגיות פעילות, לעומת מתבגרים נורמטיביים (Shulman, Carlton-Ford, Levian, & Hed, 1995). תלמידים עם לקות למידה שמצליחים בחיים נבדלים מתלמידים עם קשיי הסתגלות ביכולת הסגנון העצמי (פרופר ומירסקי, 2013), שהוא ביטחון ויכולת של הפרט לדבר בעד עצמו, לעמוד על זכויותיו, לגייס

תמיכה להשגת מטרותיו, לקבל אחריות להחלטותיו ולהעריך את תכניותיו לעתיד (שיינין ובן-עוזי, 2011). במחקר שהתמקד בגורמים המאפשרים לסטודנטים עם לקות למידה להצליח בלימודים נמצא שאחד הגורמים המבחינים בין סטודנטים עם לקות למידה שהצליחו בלימודים לבין אלה שאינם מצליחים הוא יחסי הגומלין שלהם עם מקורות סיוע פורמליים ובלתי-פורמליים, וככל שהם יוזמים יותר פנייה למקורות אלה לקבלת תמיכה לקשייהם, כך הם מגלים הסתגלות טובה יותר בלימודים (פרופר ומירסקי, 2013). מחקרים שהתמקדו במתבגרים עם צרכים מיוחדים הצביעו על קשר חיובי בין תמיכה חברתית ממקורות סיוע שונים לאופטימיות, לתפקוד אקדמי, לשביעות רצון מהחיים, ולתפיסה עצמית חיובית (פרופר ומירסקי, 2013).

גורם נוסף שעשוי להשפיע על דפוסי הפנייה לעזרה הוא סוג המסגרת – יש תלמידים עם צרכים מיוחדים הלומדים בכיתות רגילות (כיתה משלבת) ואחרים לומדים בכיתה מיוחדת (בת 8-14 תלמידים) בבית ספר רגיל. חלק מהתלמידים בכיתה המיוחדת לומדים לעתים בכיתה הרגילה ומשתתפים בפעילויות הבית-ספריות הכלליות (מילשטיין וריבקין, 2013). הכיתה המיוחדת נבדלת מהכיתה הרגילה לא רק במספר התלמידים אלא בעובדה שיש בה, לצד המורה, צוות רב-מקצועי (מנור-בנימיני, 2013; נאון, מילשטיין ומרום, 2011). אף כי אין תשובה חד-משמעית באשר ליתרון של מסגרת זו או אחרת, נראה שיש לשילוב השפעות חיוביות של השילוב בתחום הלימודי ושאיין בו פגיעה בהישגים הלימודיים של התלמידים המשולבים בכיתות הרגילות (מילשטיין וריבקין, 2013; Zigmond, 2003). מחקרים מעטים בלבד מצאו כי חינוך משלב בכיתה רגילה עלול להשפיע לרעה על ההישגים בלימודים של התלמידים המשולבים (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). את הצלחת השילוב בתחום הלימודי בכיתות הרגילות אפשר להסביר בכך שהשילוב מאפשר לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ללמוד בסביבה עשירה ומגרה מבחינה קוגניטיבית, וההתנהגות הלימודית של התלמידים הנורמטיביים עשויים לשמש להם מודל לחיקוי (Myklebust, 2007). מנגד, בתחום החברתי הם מצליחים פחות בכיתה הרגילה, שכן תלמידים עם צרכים מיוחדים פחות מקובלים חברתית מאשר התלמידים הנורמטיביים (Estell et al., 2008). ייתכן שהם משווים את עצמם לילדים הנורמטיביים בכיתה הרגילה, והדבר עלול לפגוע בביטחונם העצמי (Bakker, 2007). עוד עולה מהספרות, כי מתבגרים עם צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות החינוך המיוחד חווים יותר דחייה חברתית ופחות זוכים לתמיכה חברתית מאשר תלמידים נורמטיביים בכיתות רגילות (שדה, 2011; Barber & Mueller, 2011).

במחקרים שבהם נבדקה הנכונות של מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים לפנות לעזרה בבעיות **בתחום הלימודי** נמצאו הבדלים בהתאם למסגרת הלימודים. במחקר שנערך ב-33 כיתות משלבות בישראל נמצא,

שתלמידים עם צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות יוזמים פחות פניות לקבלת עזרה לצורך הבהרה או סיוע מחברים וממורים לעומת תלמידים נורמטיביים (אלמוג ושכטמן, 2004). במחקר אחר נמצא שמתבגרים עם לקות למידה משתמשים פונים לאחרים בתדירות גבוהה יותר מאשר תלמידים נורמטיביים לעזרה בהתמודדות עם בעיות לימודיות, דבר המבטא רמה גבוהה יותר של תלות בסביבה (Shulman et al., 1995). עוד נמצא כי תמיכת ההורים היא גורם מגן עבור תלמידים עם לקות למידה, וקשורה להתמודדות יעילה שלהם עם לחצים בלימודים (שושן, 2015). במחקרים שבחנו גורמים המאפשרים לתלמידים עם לקות למידה להצליח בלימודים (פלוטניק, 2008; פרופר ומירסקי, 2013) נמצא שהוריהם מילאו תפקיד מיוחד במערך התמיכה בהיבטים רגשיים ומעשיים. בהיבט הרגשי – הורים שנתנו לילדיהם תחושה שהם חשובים, שמרו עליהם, תמכו בהם ואהבו אותם למרות הקשיים האובייקטיביים הקשורים בלקות, תרמו לפיתוח דימוי עצמי חיובי אצלם ולהצלחה בלימודים. בהיבט המעשי – יש הורים המעורבים בתחום הלימודי, ומתווכים בין התלמידים למקורות סיוע חיצוניים (כמו סנגור מול בית-ספר).

גם מחקרים שבדקו התמודדות של מתבגרים עם לקות למידה עם בעיות **בתחום החברתי** הגיעו למסקנות סותרות. גייסתארט ומונש (Geisthart & Munsch, 1996) מצאו כי מתבגרים עם לקות למידה מתמודדים עם בעיות חברתיות בעיקר בכוחות עצמם, ופונים לעזרה בתדירות נמוכה מזו של מתבגרים נורמטיביים. לעומתם, מממצאיהם של שולמן ועמיתיו (Shulman et al., 1995) עולה שמתבגרים עם לקות למידה משתמשים במשאבים עצמיים בתדירות נמוכה מזו של מתבגרים נורמטיביים, אך פונים לעזרה באותה תדירות כמו מתבגרים נורמטיביים. במחקר אחר שהשווה בין תלמידים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים בבית-ספר מיוחד לבין כאלה המשולבים בכיתות רגילות לא נמצאו הבדלים בשיעורי הנכונות לפנות לעזרה (שיינין ובן-עוזי, 2011) ובזהותם של מקורות הסיוע שאליהם פנו בבעיות השונות. בשתי הקבוצות דירוג הפנייה לעזרה למקורות השונים היה (מהגבוה לנמוך): הורים, חברים, יועצים או פסיכולוגים ולבסוף מורים. באותו מחקר נמצא גם כי בשתי הקבוצות מתבגרות מביעות נכונות רבה יותר לפנות לעזרה מאשר מתבגרים.

עוד נמצא, כי בכיתות שבהן המורים עובדים יותר בלמידה שיתופית בקבוצות, התלמידים המשולבים פונים יותר לעזרה לחברים ולמורים, מעורבים יותר בפעילות הכיתתית ותפקודם הלימודי גבוה יותר (אלמוג ושכטמן, 2004). כלומר, למידה שיתופית מאפשרת למורה ליצור אינטראקציות לימודיות וחברתיות בין תלמידים שונים, תורמת לפיתוח לומדים אקטיביים יותר ומקדמת את הישגי התלמידים. בנוסף נמצא שככל שהמורים מתאימים יותר את ההוראה לצרכי התלמידים המשולבים, כך תפקודיהם החברתיים והלימודיים גבוהים יותר (שושן, 2015), והם יוזמים יותר פניות לעזרה (אלמוג ושכטמן, 2004).

## תחום הבעיה

אחד הגורמים המשפיעים על בחירת מקור הסיוע הוא תחום הבעיה. מתבגרים נוטים יותר לפנות לעזרה בתחומים לימודיים ומקצועיים מאשר בתחומים חברתיים ואישיים (קאים, 2005). פנייה לעזרה בבעיות אינסטרומנטליות נתפסת כנורמטיבית יותר מפנייה בגלל בעיות בין-אישיות ורגשיות (קאים, 2005; Ryan & Pintrich, 1997). התחום משפיע על הנכונות של מתבגרים לפנות לעזרה, ונכונות זו תלויה בזהותו של מקור הסיוע: הם נוטים לפנות להורים בבעיות לימודיות ואילו לחברים בבעיות חברתיות ואישיים (טטר ומילגרם, 2001; יבלון, 2014; Wenz-Gross, Siperstein, Untch, & Widaman, 1997). ההנחה היא שתמיכת ההורים בתחום הלימודי מטפחת במתבגרים התמודדות מסתגלת באמצעות עצות מועילות ועידוד, וכן שיפור תפיסת המסוגלות העצמית, ואילו תמיכת חברים בתחום החברתי ובתחום האישי קשורה להפחתת רמות חרדה ודיכאון ולתחושות של הערכה עצמית חיובית (Wenz-Gross et al., 1997). אשר למקורות הסיוע הפורמליים במערכת הבית-ספרית, הפנייה למורה בולטת יותר בתחום הלימודי ובתחום הערכי (יבלון, 2014; טטר, 2010) וליועצת בתחום הלימודי בלבד (טטר, 2010; קאים, 2005). מנגד, בתחום הרגשי, מתבגרים מעדיפים לפנות לעזרה לפסיכולוג יותר מאשר למורה או ליועצת (D'Avanzo et al., 2000; Sheffield, Fiorenza, & Sofronoff, 2012; al., 2012). בטענה שהוא נתפס בעיניהם כמי שמעמיד את התקשורת ואת הדיבור במרכז היחסים עם הנועץ (D'Avanzo et al., 2012).

לאור ההבדלים שנמצאו בנכונות של מתבגרים נורמטיביים לפנות לעזרה בתחומים שונים, אפשר לצפות כי ימצאו הבדלים גם בשיעורי הנכונות של מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים לפנות בהתאם לתחום הבעיה, אם כי השינויים לא בהכרח יהיו דומים.

## המחקר ומטרותיו

מהספרות עולה כי זהות מקור הסיוע ותחום הבעיה קובעים במידה רבה את דפוסי הפנייה לעזרה של מתבגרים. לאור זאת, מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את דפוסי הפנייה לעזרה של מתבגרים על-פי סוג הבעיה וזהות מקור הסיוע. בנוסף, נבחנו כאן הבדלים אפשריים בין קבוצת מתבגרים בחינוך המיוחד לבין קבוצת מתבגרים נורמטיביים בשיעורי הנכונות לפנות לעזרה למקורות סיוע שונים. ככל הידוע, עד כה לא נחקר נושא הפנייה לעזרה בקרב בעלי צרכים מיוחדים בהרחבה, על אף. ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את הידע בנושא דפוסי הפנייה לעזרה של מתבגרים בכלל, בדגש על מתבגרים עם צרכים מיוחדים. זאת



ועוד, הממצאים מאפשרים להצביע על הצעדים הנדרשים כדי לסייע למתבגרים להתמודד עם לחצים ומשברים שהם חווים בבית, ברחוב ובבית-הספר.

## שיטת המחקר

### נבדקים

במחקר השתתפו 283 תלמידים עם בעיות למידה, 144 נורמטיביים ו-139 מתבגרים שלמדו בכיתות מקדמות, המוגדרות ככיתות-אם מיוחדות לתלמידים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים (המועצה הלאומית לשלום הילד, 2011) גיל הנבדקים היה 12 - 17 ( $M = 14.25, SD = 1.56$ ). בלוח 1 מוצגת התפלגות הנבדקים בשתי הקבוצות על פי המאפיינים האישיים של הנבדקים ומשפחותיהם: מגדר, הגדרת דתיות, סדר לידה, עבודה, מצב משפחתי ומצב כלכלי.

### הוסף לוח 1

מלוח 1 עולים הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות רק ביחס להגדרת הדתיות של הנבדקים ולמצב המשפחתי של ההורים. נמצא שבקבוצת החינוך המיוחד 45.3% הגדירו את עצמם כדתיים, ואילו 59.6% מקבוצת המתבגרים הנורמטיביים הגדירו את עצמם כדתיים. אשר למצב המשפחתי, בקבוצת החינוך המיוחד 73.9% מההורים נשואים, ואילו בקבוצת המתבגרים הנורמטיביים 84.6% מההורים נשואים. בנוגע למגדר, נראה שכשני שלישים (64.6%) מהנבדקים הם בנים וכשליש הן בנות (35.4%). בנוסף, מבין הנבדקים יש רק כרבע (26.2%) בכורים, המצב הכלכלי של רובם (69.2%) הוגדר טוב, ומרבית הנבדקים דיווחו שהם עובדים (69.3%). בניתוח  $t$ -test שנעשה להשוואה בין שתי הקבוצות בגיל לא נמצאו הבדלים מובהקים.

### כלי המחקר

מחקר זה הוא המשך לסדרת מחקרים שהתמקדו בפנייה לעזרה של מתבגרים בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד (קאים ורומי, 2014, 2016) ונבדקו בהם זהותו של מקור הסיוע, תחום הבעיה וסוג הקבוצה. שאלון המחקר הורכב משני תת-שאלונים:

**1. שאלון נכונות לפנייה לעזרה.** שאלון זה פותח לצרכי המחקר הנוכחי על בסיס מחקרים ושאלונים קודמים (טטר ומילגרם, 2001; רומי, 1998; Sheffield et al., 2004). בשאלון שלושה סולמות לבעיות

בתחום הלימודי, חברתי והאישי, והנבדקים מתבקשים להעריך באיזו מידה הם היו פונים לעזרה לו נתקלו בבעיות בתחומים אלה. בכל אחד משלושת תחומי הבעיות יש התייחסות לארבעה מקורות סיוע עיקריים, מהם שניים בלתי-פורמליים (הורים וחברים, ושניים פורמליים (מורה-מחנך ויועצת). מידת הנכונות לפנייה לעזרה דורגה על סולם ליקרט בן שש דרגות (1 – בכלל לא, 6 – במידה רבה מאוד). ככל שהציון גבוה יותר, כך מידת הנכונות לפנות לעזרה גבוהה יותר.

**2. שאלון מאפיינים אישיים.** גם שאלון זה פותח לצרכי המחקר הנוכחי על בסיס שאלונים קודמים. בשאלון שמונה פריטים הבודקים נתונים אישיים של הנבדק (מגדר, גיל, דתיות, לאום, ארץ לידה, שנת עלייה, סדר הלידה, מסגרת לימודים) וארבעה הבודקים מאפיינים של משפחת הנבדק (השכלת הורים, מצב משפחתי, מצב כלכלי ומספר ילדים).

### הליך המחקר

לאחר אישור ממשד החינוך, חולקו שאלונים בשבעה בתי-ספר רגילים. השאלונים חולקו למתבגרים הנורמטיביים בכיתות, והמתבגרים עם צרכים מיוחדים קיבלו את השאלונים באופן פרטני ובקבוצות קטנות, ומילאו אותם בסיוע החוקר ועוזרי מחקר. בעת חלוקת השאלונים הדגישו החוקרים שהשאלונים הם אנונימיים וישמשו לצורך מחקר בלבד, זאת כדי לעודד את המשתתפים לענות בכנות בלי חשש שייחשפו.

### ממצאים

כדי לבדוק הבדלים אפשריים בין שתי קבוצות המחקר (מתבגרים נורמטיביים ומתבגרים בחינוך המיוחד) וכן בין תחומי הבעיות (לימודי, חברתי ואישי) ומקורות הסיוע (הורים, חברים, מורה ויועצת) נעשה ניתוח שונות  $2 \times 3 \times 4$  (קבוצות  $\times$  תחום הבעיה  $\times$  מקור הסיוע) עם מדידות חוזרות ביחס לתחום הבעיה ולמקור הסיוע. המשתנה התלוי היה מידת הנכונות לפנות לעזרה.

בניתוח השונות לא נמצא הבדל מובהק בין המתבגרים הנורמטיביים למתבגרים בחינוך המיוחד במידת הנכונות לפנות לעזרה,  $F(1, 281) = .01, p > .05$ . מנגד, נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות  $\times$  מקור הסיוע,  $F(3, 843) = 7.98, p < .001, \eta^2 = .03$ . יש לציין שבניתוח לא נמצאו אינטראקציות מובהקות של קבוצות  $\times$  תחום הבעיה,  $F(2, 562) = 2.88, p > .05$ , ואף לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של קבוצות  $\times$  תחום הבעיה  $\times$  מקור הסיוע,  $F(1, 281) = .01, p > .05$ . האינטראקציה של קבוצות  $\times$  מקור הסיוע מוצגת בתרשים 1.

## [תרשים 1]

בתרשים נראה כי יש הבדלים ניכרים יותר בין שתי הקבוצות בנוגע לפנייה לעזרה לחברים ולמורה, ופחות בנוגע להורים וליועצת. ואכן בניתוחי simple effect נמצאו הבדלים מובהקים לגבי החברים,  $F(1, 281) = 6.19, p < .05, \text{Eta}^2 = .02$ , ולגבי המורה,  $F(1, 281) = 10.20, p < .01, \text{Eta}^2 = .04$ , אך לא לגבי מקורות הסיוע האחרים. עולה מהתרשים שמתבגרים נורמטיביים, יותר ממתבגרים בחינוך המיוחד, פונים לעזרה לחברים, ואילו לגבי המורה – דווקא מתבגרים בחינוך המיוחד פונים אליו יותר מהמתבגרים הנורמטיביים.

נמצאו הבדלים מובהקים בין שלושת תחומי הבעיות,  $F(2, 562) = 21.99, p < .001, \text{Eta}^2 = .07$ , בניתוחי השוואה בזוגות לפי Bonferoni נמצאו הבדלים מובהקים בין התחום הלימודי לבין התחום חברתי,  $p < .001$ , והאישי,  $p < .001$ . נראה כי ממוצע הפנייה לעזרה בתחום הלימודי,  $M = 3.64, SD = 1.07$ , גבוה יותר מהנכונות לפנות לעזרה בתחום חברתי,  $M = 3.34, SD = 1.21$ , ובתחום האישי,  $M = 3.25, SD = 1.16$ .

בניתוח השוונות נמצא גם הבדל מובהק בין מקורות הסיוע,  $F(3,843) = 151.46, p < .001, \text{Eta}^2 = .35$ . בניתוחי השוואה בזוגות לפי Bonferoni נמצא הבדל מובהק בין ההורים לבין החברים,  $p < .001$ , המורה,  $p < .001$ , והיועצת,  $p < .001$ . ממוצע הפנייה לעזרה להורים,  $M = 4.42, SD = 1.41$ , גדול יותר מממוצעי הפנייה לעזרה לחברים,  $M = 3.39, SD = 1.39$ , המורה,  $M = 3.48, SD = 1.36$ , והיועצת,  $M = 2.34, SD = 1.44$ . בנוסף, נמצא הבדל מובהק בין החברים לבין היועצת,  $p < .001$ , וכן בין המורה לבין היועצת,  $p < .001$ . ממוצעי הפנייה לעזרה לחברים ולמורה גבוהים יותר מממוצע הפנייה לעזרה ליועצת. דירוג הפנייה לעזרה הוא: הורים בעדיפות ראשונה, חברים ומורה בעדיפות שנייה ויועצת בעדיפות שלישית.

בניתוח השוונות נמצאה גם אינטראקציה מובהקת של מקור הסיוע  $\times$  תחום הבעיה,  $F(6, 1686) = 61.35, p < .001, \text{Eta}^2 = .18$ . תרשים 2 מציג אינטראקציה זו.

## [תרשים 2]

בתרשים 2 נראה שבכל אחד מתחומי הבעיות יש הבדלים בין מקורות הסיוע, ואכן בניתוחי simple effect נמצאו הבדלים מובהקים בתחום הלימודי,  $F(3, 279) = 63.43, p < .001, \eta^2 = .41$ , בתחום החברתי,  $F(3, 279) = 108.21, p < .001, \eta^2 = .63$ , ובתחום האישי,  $F(3, 279) = 155.77, p < .001, \eta^2 = .54$ . בניתוחי Bonferoni לגבי התחום הלימודי נמצאו הבדלים בין מקורות הסיוע, אך לא בין ההורים למורה. בתחום הלימודי ההעדפה הגבוהה ביותר היא פנייה להורים ולמורה, ובדירוג נמוך יותר לחברים ובסוף ליועצת.

בתחום החברתי ובתחום האישי נמצאו הבדלים מובהקים בין כל ארבעת מקורות הסיוע. בשני תחומים אלה ההעדפה הגבוהה ביותר היא פנייה להורים, ולפי סדר יורד לחברים, למורה וליועצת כדי לבדוק אם הבדלים אלה תלויים במגדר או ברמת הדתיות של הנבדקים, נעשו ניתוחי שונות ובהם הוכנסו המגדר והדתיות כמשתנים בלתי-תלויים. בניתוחים אלה לא נמצאו הבדלים כלשהם ואף לא אינטראקציות לפי הגדרת הדתיות. מנגד, נמצאה אינטראקציה מובהקת של מגדר  $\times$  מקור הסיוע,  $F(3, 837) = 4.17, p < .001, \eta^2 = .02$ , והיא מוצגת בתרשים 3.

### [תרשים 3]

בתרשים נראה שדירוג הפנייה לעזרה מהגבוה לנמוך בקרב מתבגרים ומתבגרות הוא הורים, חברים ומורה ובסוף – יועצת. הפער בין ההורים לחברים בקרב המתבגרים גדול יותר מהפער ביניהם בקרב המתבגרות. בניתוחי simple effect נמצא הבדל מובהק בין מקורות הסיוע בקרב המתבגרים,  $F(3, 277) = 85.67, p < .001, \eta^2 = .48$ , גם בקרב המתבגרות נמצא הבדל מובהק בין מקורות הסיוע,  $F(3, 277) = 49.06, p < .001, \eta^2 = .35$ . בשתי הקבוצות (מתבגרים ומתבגרות) נמצאו הבדלים מובהקים בין מקורות הסיוע השונים, פרט להבדל בין החברים למורה. נראה שהאינטראקציה נובעת מכך שיש היפוך בדירוג ההעדפה של שני מקורות סיוע, מורה וחברים, בקרב המתבגרים לעומת המתבגרות.

### דיון

#### דירוג מקורות הסיוע בקרב מתבגרים בחינוך המיוחד בהשוואה למתבגרים בחינוך הרגיל

ממצא בולט במחקר הוא שמתבגרים מהחינוך המיוחד ומתבגרים נורמטיביים מעדיפים בבירור מקורות טבעיים (הורים וחברים) על פני מקורות פורמליים (מורה ויועצת). החברים וההורים הם שני המקורות העיקריים שאליהם פונים המתבגרים (Sheffield et al., 2004; Sherer & Karnieli-Miller, 2007; ) (Tishby et al., 2001), והמתבגרים מסתמכים עליהם אפילו במקרים של מצוקה קשה (Sherer &

(Karnieli-Miller, 2007). העדפה זו נובעת מהמחיר הנמוך יחסית של האיום על הערך העצמי של הפונה לעזרה למקורות הסיוע הטבעיים לעומת מקורות הסיוע הפורמליים (Nadler, 1996). בנוסף, עצם ההעדפה לפנות למקורות סיוע טבעיים נובעת, ככל הנראה, מהנטייה לפיתוח עצמאות, המאפיינת את גיל ההתבגרות, ומהעדפתם של המתבגרים להתמודד עם בעיות בכוחות עצמם (Ciarochi, Deane, Coralie, & Rickwood, 2002). יתר על כן, ייתכן שההעדפה לפנות למקורות סיוע טבעיים נובעת מחוסר מודעות מספקת של המתבגרים ליתרונותיהם של מקורות הסיוע האחרים (Wilson et al., 2005), אך גם מחסמים שונים כגון: סטיגמה, חשש מחשיפה עצמית גבוהה, אי-זמינות, חשש מאי-שמירת סודיות, מאי-יעילות ומשיפוטיות-יתר (גילת, עזר ושגיא, 2011; Eisenberg, Golberstein & Gollust, 2007).

ממצא בולט הוא שמתבגרים בשתי הקבוצות מעדיפים את ההורים כמקור לסיוע בשלושת תחומי הבעיות שנבדקו. נמצא שההורים תורמים רבות להצלחת ילדיהם – הם נותנים מענה נגיש לקשיים לימודיים, חברתיים ואישיים, ומעניקים הקשבה אמפתית, נוכחות ותמיכה, ומספקים כלים להתמודדות עם חוויות של כישלון ומשבר. תמיכת ההורים משמשת גורם מגן מרכזי עבור המתבגרים בהתמודדות עם בעיותיהם, מסקנה שעולה בקנה אחד עם מחקרים שהראו שהורים מילאו תפקיד מיוחד במערך התמיכה של ילדיהם עם לקויות למידה (פלוטניק, 2008; פרופר ומירסקי, 2013).

ממצא חשוב נוסף הוא דירוגו הגבוה יותר של המורה-המחנך כמקור סיוע פוטנציאלי למתבגרים בחינוך המיוחד לעומת מתבגרים נורמטיביים, אולי בשל ההבדלים בין שתי המסגרות החינוכיות מבחינת סביבה ותנאים פיזיים. מספר התלמידים הקטן בכיתה מקדמת (הקרויה גם כיתה מיוחדת) לעומת כיתה רגילה, והעובדה שבכיתה זו יש באופן קבוע מורה וסייעת (מנור-בנימיני, 2013; גאון ועמיתים, 2011), מאפשרים יחס אישי ומכיל יותר של אנשי הצוות החינוכי, ואקלים נוח יותר לפנייה לעזרה. בהקשר זה נמצא שכלל שהמורים מתאימים יותר את ההוראה לצרכי התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, כך תפקודיהם החברתיים והלימודיים של התלמידים טובים יותר (שושן, 2015) והם יוזמים יותר פניות לעזרה (אלמוג ושכטמן, 2004). בנוסף, ההכשרה של מורים בחינוך המיוחד מציידת אותם בכלים מקצועיים לטיפול בקשיים חברתיים ורגשיים בהשוואה למורים בחינוך הרגיל. אפשר גם שממצאים אלה קשורים באינטראקציה של המתבגרים בחינוך המיוחד עם חבריהם – הם פחות מסוגלים להיעזר בחבריהם (Margalit & Al-Yagon, 2002), ועל-כן פונים למוריהם.

מהמחקר הנוכחי עולה שמתבגרים בחינוך המיוחד פונים לעזרה לחברים פחות מאשר מתבגרים נורמטיביים. ממצא זה מנוגד לכאורה לכך שמתבגרים עם צרכים מיוחדים מדווחים על הסתגלות חברתית

גבוהה יותר בכיתה המקדמת לעומת הכיתה המשלבת (Estell et al., 2008). אפשר שההבדל שנמצא במחקר נעוץ בהסתגלות החברתית הבסיסית של תלמידים נורמטיביים בכיתה המשלבת לעומת הקשיים החברתיים האובייקטיביים השכיחים יותר בקרב תלמידים בכיתה המקדמת של החינוך המיוחד. קשיים חברתיים אלה בקרב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך המיוחד מקשים עליהם לבקש את עזרת לחבריהם או לסמוך על חבריהם, שמצבם דומה לזה שלהם, כמקור סיוע פוטנציאלי. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים שבהם נמצא שתלמידים עם צרכים מיוחדים חווים יותר דחייה חברתית וזוכים פחות לתמיכה חברתית מחברים מאשר תלמידים נורמטיביים (שדה, 2011; Barber & Mueller, 2011). עם זאת, מתבגרים בחינוך המיוחד מסוגלים להשיג תמיכה חברתית מחברים רק אם יש להם גישה לחברים מתאימים (Neihart, 2008).

יש לציין שההבדלים בפנייה לעזרה למורה ולחברים שנמצאו במחקר הנוכחי בין מתבגרים בחינוך המיוחד למתבגרים נורמטיביים שונים מאלה של שיינן ובן-עוזי (2011) שלא מצאו הבדלים בין שתי קבוצות המתבגרים בשיעורי הנכונות לפנות לעזרה. ייתכן שהבדל זה נעוץ באופנים של המתבגרים המסוימים בחינוך המיוחד שנבדקו בכל מחקר. המחקר הנוכחי התמקד במתבגרים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד בבתי-ספר רגילים, ואילו מחקרם של שיינן ובן-עוזי (2011) נערך בקרב מתבגרים הלומדים בבתי-ספר של החינוך המיוחד. לפיכך מומלץ לבדוק במחקר עתידי הבדלים בפנייה לעזרה בין מתבגרים בעלי צרכים מיוחדים הלומדים במסגרות שונות: כיתות שילוב, כיתות חינוך מיוחד בבית-ספר רגיל ובית-ספר לחינוך מיוחד.

#### **דירוג הפנייה לעזרה לפי תחום הבעיה**

מהמחקר הנוכחי עולה, שנכונות של המתבגרים בשתי הקבוצות לפנות לעזרה משתנה על פי תחום הבעיה, ושיש יותר פניות בתחום הלימודי מאשר בתחום החברתי ובתחום האישי. ייתכן שמידת הנכונות של המתבגרים לפנות לעזרה רבה יותר בבעיות אינסטרומנטליות מאשר בבעיות חברתיות-רגשיות, ואף מושפעת מהעלויות החברתיות והפסיכולוגיות הכרוכות באופי הבעיה. ככל שהבעיה המטרידה את המתבגר אישית ואינטימית יותר, כך קטנות מידת הפתיחות והיקף הפנייה לעזרה. החלוקה שהתקבלה במחקר הנוכחי חופפת במידה רבה מחקרים קודמים (קאים, 2005), אשר גם בהם בולטת התופעה של נכונות לפנות לעזרה בבעיות אינסטרומנטליות יותר מאשר בבעיות חברתיות-רגשיות. באשר לממצאי המחקר הנוכחי, נראה כי נוח יותר לפנות לעזרה בתחום הלימודי, מכיוון שהפתרון לבעיה מסוג זה ממוקד ופשוט יחסית, אין צורך בחשיפה עצמית גבוהה של הפונה וקיימת לגיטימציה חברתית להיעזרות בלימודים. בניגוד לכך, בעיות חברתיות ורגשיות מאיימות יותר על הפונה, כי הן מורכבות יותר, דורשות חשיפה עצמית רבה יותר

ומעידות על קושי בהשתלבות חברתית (משימה מרכזית בתקופת ההתבגרות). במלים אחרות, ככל שסוג הבעיה נתפס כנורמטיבי יותר, קל יותר למתבגר לפנות לעזרה, שכן הוא מייחס את הבעיה פחות לגורמים אישיים, ולפיכך רמת האיום על הערכתו העצמית והחברתית נמוכה יותר (Ryan & Pintrich, 1997).

### **דירוג מקורות הסיוע על פי תחום הבעיה**

הדיפרנציאציה בפניית המתבגרים למקורות הסיוע לפי תחום הבעיה נמצאה במחקר הנוכחי גם בנוגע לדירוג העדפת הפנייה למקורות הסיוע השונים. בתחום הלימודי הייתה העדפה לפנייה להורים ומורה, לאחר מכן לחברים ובסוף ליועצת. בתחום החברתי ובתחום האישי היו ההורים במקום בראשון, ואחריהם, בסדר יורד, חברים, מורה ויועצת. נראה שהבדל זה נובע מכך שמתבגרים משתי הקבוצות בוחרים מקורות סיוע על-פי הבעיה, כלומר, הם מעדיפים 'להתאים' את תחום הבעיה למקור הסיוע. במהלך לימודיהם בבית הספר מקיימים המתבגרים קשרים משמעותיים עם מוריהם בעיקר בתחום הלימודי ובתחום הערכי, ובתחומים אלה התלמידים תופסים את המורה כמומחה (טטר, 2010; קאים, 2005). לעומת זאת, בתחומים אחרים, כמו בתחום החברתי ובתחום האישי, ממעטים המתבגרים לפנות למורה בבקשת עזרה (טטר, 2010) ומעדיפים לפנות למקורות הטבעיים כדי להפחית את רמת האיום על ההערכה העצמית והחברתית (Ryan & Pintrich, 1997). עם זאת, העובדה שהשפעת המורה על המתבגרים חזקה יחסית בתחום הלימודי (תחום מומחיותו) לעומת תחומים אחרים, מעידה על תפיסתו בעיני המתבגרים כמומחה להוראה ולא כמחנך, תפיסה העולה גם ממחקרים אחרים (גילת ועמיתים, 2011; Tishby et al., 2001). יתרה מכך, גם המורים מציינים שאין להם הכלים המתאימים לטיפול בתלמידים, והם מתחבטים בשאלות כיצד ניתן לסייע לתלמיד ומה עליהם לעשות.

לעומת הדירוג הגבוה של המורה, נמצא במחקר הנוכחי כי המתבגרים דירגו את היועצת החינוכית דירוג נמוך בכל תחומי הבעיות. מכאן שאין הם תופסים אותה כלל ככתובת חשובה שאפשר לפנות אליה לעזרה, זאת למרות יתרונותיה המקצועיים (טטר ומילגרם, 2001), האוריינטציה הבין-אישית הטובה שלה, הכלים המקצועיים העומדים לרשותה ומחויבותה הבלעדית לנועץ (ארהרד, 2014). ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאי מחקרים אחרים (יבלון, 2014; Tishby et al., 2001) שבהם נמצא שחסרונות היועצת כמקור סיוע נובעים בעיקר ממגוון תפקידיה, מהגבולות הלא ברורים של מרכיבי הייעוץ האישי בתפקידה ומהסטיגמה הטיפולית של המקצוע. בנוסף, בשנים האחרונות עיקר תפקידה של היועצת עובר ממתן תמיכה פרטנית לתלמידים להתערבות ותמיכה מערכתית (ארהרד, 2014).

ייתכן שהדבר רומז על כך שבכל הנוגע לסיוע ותמיכה, המורה נתפס כדמות בלתי-פורמלית, בניגוד למקורות סיוע אחרים העובדים עמו בבית הספר, כמו היועץ והפסיכולוג (קאים, 2005; קאים ורומי, 2014).

בניגוד לאיום החלש יחסית בפנייה למקורות בלתי-פורמליים, בפנייה לעזרה למקורות פורמליים 'מקצועיים' בתחום בריאות הנפש יש איום חזק יותר לעצמי וכן סטיגמה חברתית גדולה יותר ( Eisenberg et al., 2007). תפיסה מובחנת זו של המתבגרים יכולה לנבוע מהבדלים במהות התפקידים ובאופי האינטראקציה שבפנייה למורה-מחנך, לעומת פנייה למקורות סיוע פורמליים אחרים, כפי שעולה מתפיסת המתבגרים (גילת ועמיתים, 2011; יבלון, 2013; Tishby et al., 2001). ואכן במחקר שבחן דפוסי פנייה לעזרה של מתבגרים עם מוגבלות שכלית נמצא כי הם העדיפו לפנות לעזרה למחנכים על פני מקורות סיוע אחרים בצוות החינוכי, כאשר זמינות מקור הסיוע ומידת הקרבה אליו שימשו כגורמים שהסבירו את העדפת הפנייה שלהם למחנכים (יבלון, 2013).

ככלל, מקורות פורמליים יכולים להיות חשובים למתבגרים אם הם יודעים לתת אמון, אם הם בעלי מודעות גבוהה לרגשותיהם ואם הם מסוגלים להתמודד עם רגשותיהם ולחשוף אותם לפני אחרים (Ciarrochi et al., 2002). על בית-הספר, מצדו, לדאוג לפרסום אמין של המקורות הפורמליים ולהגביר את נגישותם ואת זמינותם.

#### **הבדלים בין מתבגרים בנכונות הפנייה לעזרה לפי מגדר ודתיות**

בנוסף לבדיקת ההבדלים בין מתבגרים בחינוך המיוחד למתבגרים נורמטיביים, נבדקו במחקר הנוכחי גם הבדלים בין מתבגרים למתבגרות. נמצאו הבדלי מגדר בדירוג העדפת הפנייה למקורות הסיוע: המתבגרות נטו לפנות יותר לחברותיהן מאשר למורה, ואילו אצל המתבגרים המגמה הייתה הפוכה. ייתכן שהדבר נובע מהבדלי מגדר בסגנון ההתמודדות עם בעיה: בנים מתמקדים בבעיה, ואילו בנות מתמקדות ברגשות (Gavranidou & Rosner, 2003). כלומר, אפשר שהמתבגרים יעדיפו את המורה על פני החברים מכיוון שהמורה מעצם הגדרת תפקידו מכווון יותר לסיוע מקצועי הממוקד בבעיה, ואילו מתבגרות יעדיפו את החברים על פני המורה מפני שקבוצת השווים מאפשרת למתבגרות יותר שיח רגשי המדגיש את יתרונותיהן על פני הבנים ביכולות מילוליות, רגשיות והבעתיות (יבלון, 2014).

אשר לרמת הדתיות, לא נמצאו במחקר הנוכחי הבדלים בין מתבגרים דתיים לחילוניים, שלא כממצאי מחקרים קודמים, שבהם נמצא שדתיים מעדיפים יותר מקורות סיוע טבעיים (George, Larson, 2001; Koenig, & McCullough, 2000; Lowenthal, Cinnirella, Evdoka, & Murphy, 2001). דבר זה מחייב להמשיך לחקור את השפעת משתנה הדתיות על דפוסי הפנייה לעזרה בקרב בני דתות שונות ומגזרים שונים.



## מגבלות המחקר

המחקר הנוכחי התמקד במתבגרים הלומדים בכיתות החינוך המיוחד הנמצאות בבתי-ספר רגילים, ולכן הממצאים והמסקנות אינם מתאימים בהכרח למתבגרים בחינוך המיוחד המטופלים במסגרות אחרות, כגון בתי-ספר לחינוך מיוחד, או כיתות שילוב. מסגרות אלה שונות באופן מהותי מכיתת חינוך מיוחד בבית-ספר רגיל. לפיכך, מומלץ במחקרי המשך לחזור ולבחון את ממצאי המחקר לגבי קבוצות אחרות של מתבגרים בחינוך המיוחד, כדי לבדוק אם אופי המסגרת משפיע על דפוסי הפנייה לעזרה של מתבגרים בחינוך המיוחד.

מגבלה נוספת קשורה במעגל מקורות הסיוע שנבדקו במחקר. כיוון שנמצא כי זהותו של מקור הסיוע ומאפייניו (פורמליים ובלתי-פורמליים) משפיעים על הנכונות לפנות אליו לעזרה, וכן כיוון שמתבגרים בחינוך המיוחד ממעטים לפנות לעזרה לחברים, מומלץ לבחון את עמדות המתבגרים בחינוך המיוחד כלפי פנייה לעזרה למקורות סיוע נוספים בסביבתם, כמו סייעת, פסיכולוג וקרובי משפחה. מחקר כזה ייתן תמונה יותר קוהרנטית לגבי מערך הסיוע למתבגרים בחינוך המיוחד.

כמו כן, המחקר הנוכחי עסק רק בנכונותם של המתבגרים לפנות לעזרה, ולא השווה אותה למידת הפנייה שלהם בפועל. מומלץ כי מחקר עתידי יתמקד בשיעורי הפנייה בפועל ובשביעות הרצון של מתבגרים משתי קבוצות הפונים לעזרה לכל אחד ממקורות הסיוע שנדונו במאמר. מחקר כזה עשוי לשפוך אור על תפקודם של מקורות הסיוע השונים בעיני המתבגרים. בנוסף, השוואה בין הנכונות לפנות לעזרה לבין הפנייה בפועל עשויה לתרום להבנת אופי הקשר בין שני המשתנים ולהבהיר את מידת היכולת להקיש מעמדות הפנייה של המתבגר להתנהגותו בפועל.

לבסוף, כדאי לבדוק בכלים איכותניים את המשמעויות הפסיכולוגיות הסובייקטיביות שנותנים מתבגרים בחינוך המיוחד ומתבגרים נורמטיביים להסתייעות באדם אחר. הבחנה כזאת עשויה לתרום להבנה טובה יותר של דילמת חיפוש העזרה העומדת בפני מתבגרים ולסייע בהבנה כיצד הפרט תופס את יכולתו הכוללת במצב של חיפוש עזרה, דבר שקשה לקבל בשימוש בכלים כמותניים.

## סיכום

ממצאי המחקר תורמים להבנת הגורמים המעודדים מתבגרים בחינוך המיוחד ומתבגרים נורמטיביים לפנות לעזרה. מתבגרים משתי הקבוצות רואים בהוריהם כתובת עדיפה לפנייה לעזרה ותופסים אותם כמשמעותיים ונגישים ויכולים לעזור בקשיים בהיבטים לימודיים, אישיים, וחברתיים. אשר לחברים, ניכר שמתבגרים בחינוך המיוחד ממעטים לראות בהם מקור סיוע מועדף, כנראה בגלל קשייהם מבחינת כישורים חברתיים וגיוס תמיכה חברתית. עם זאת, מתבגרים משתי הקבוצות אינם תופסים את היועצת

כמקור סיוע מועדף, למרות יתרונותיה הייחודיים שעשויים להפוך אותה לדמות חשובה. בנוסף, אצל המתבגרים בחינוך המיוחד בלט המורה-המחנך ככתובת מועדפת לפנייה לעזרה, דבר שנובע כפי הנראה מההבדלים בסביבה ובתנאים הפיזיים שבין שתי המסגרות החינוכיות ובאופי ההכשרה המקצועית של מורים בחינוך הרגיל ומורים בחינוך המיוחד.

באשר לתחום הבעיה, עולה כי המתבגרים מתאימים את בחירת מקור הסיוע על פי אופי הבעיה שמעסיקה אותם. אפשר לראות שהתלמידים תופסים את המורה כמומחה להוראה ולא כמחנך, ולכן מרבים לפנות אליו במיוחד בבעיות בתחום הלימודי. מנגד, בתחום החברתי ובתחום האישי הם נוטים להיעזר בהורים ובחברים, שכן, ככל הנראה, בעיות בתחומים אלה נחשבות מורכבות ורגישות יותר, ולכן המתבגרים בוחרים מקורות סיוע טבעיים מהרשת החברתית שלהם, כדי להפחית את רמת האיום על הערכתם העצמית. בנוסף, נמצא במחקר שבשתי הקבוצות שיעור הפנייה לעזרה בתחום הלימודי גבוה לעומת שיעור הפנייה לעזרה בתחום החברתי ובתחום האישי. כלומר, ככל שהתחום פחות רגיש והעלויות החברתיות הכרוכות בפנייה נמוכות יותר, רמת האיום על ההערכה העצמית נמוכה יותר ונכונות הפנייה למקור הסיוע תהיה גבוהה יותר.

למחקר הנוכחי יש גם השלכות יישומיות. מאחר שהבחירה במקור סיוע מסוים מושפעת במידה רבה מתפיסות סובייקטיביות של הפונה לגבי המאפיינים והזהות של מקור הסיוע, חשוב לחשוף את המתבגרים למאפיינים, לפונקציות ולתרומה הייחודית של מקורות הסיוע השונים, ולהדגיש מקורות סיוע פורמליים שמתבגרים פחות מודעים לתרומתם, כמו היועצת. בנוסף, הבנה מעמיקה יותר של דפוסי חיפוש העזרה של מתבגרים בחינוך המיוחד, צרכיהם והשיקולים המנחים אותם לפנות לעזרת מקורות פורמליים ובלתי-פורמליים, עשויה להביא את מקורות הסיוע להיערכות מתאימה יותר לצורכי המתבגרים ולייעול התערבויותיהם באופן המתאים למתבגרים בחינוך המיוחד. לבסוף, מומלץ שמקורות פורמליים ינקטו בגישה פעילה בקשריהם עם המתבגרים, כדי לעודד אותם להפנות אליהם לעזרה בעת הצורך.

## מקורות

- אלמוג, א', ושכטמן, צ' (2004). קשרים בין התנהגויות הוראה של מורים לבין תפקודם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכיתות רגילות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**, 19(2), 79-94.
- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. תל-אביב: מופ"ת.
- גילת, י' עזר, ח' ושגיא, ר' (2011). חיפוש עזרה בקרב מתבגרים: עמדות כלפי פנייה לעזרה אל מקורות מקוונים ומסורתיים. **מגמות, מ"ז (3-4)**, 405-414.

המועצה הלאומית לשלום הילד (2011). **ילדים בישראל: שנתון 2011**. ירושלים.

טר, מ' (2010). פניית מתבגרים – ותיקים ועולים – לקבלת עזרה ממורים ומיועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, ט"ז, 15-36**.

טר, מ., ומילגרם, א. (2001). פנייה לעזרה בקרב מתבגרים. **הייעוץ החינוכי, י', 91-115**.

יבלון, י' (2013). **פנייה לעזרה של תלמידים עם מוגבלות שכלית התפתחותית הלומדים בבתי-ספר לחינוך מיוחד בעקבות אלימות בבית הספר**. בית דגן: קרן שלם.

יבלון, י' (2014). **פניית תלמידים לעזרת הצוות החינוכי בבית הספר בעקבות אלימות ומצוקה בבית**. ירושלים: מכון חרוב.

לופי, ד', אלנר, א', ולוי, נ' (2004). הערכת יכולת, כישורים קוגניטיביים ומאפייני אישיות של מתבגרים עם ליקויי למידה. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 19(1), 69-82**.

מנור-בנימיני, א' (2013). מה מיוחד בחינוך המיוחד? **הד החינוך, פ"ז (6), 51-52**.

מילשטיין, א' וריבקין, ד' (2013). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים – קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת**. ירושלים: אשלים.

נאון, ד' מילשטיין, א' ומרום, מ' (2011). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר יסודיים: מעקב אחר יישום "פרק השילוב" בחוק חינוך מיוחד (דו"ח מחקר)**. ירושלים: מאירס-גוינט-מכון ברוקדייל.

פלוטניק, ר' (2008). **לגדול אחרת: עולמם הרגשי והחברתי של ילדים בעלי לקויות למידה, קשב וריכוז**. חולון: יסוד.

פרופר, י' ומירסקי, י' (2013). **"למה לא להיות דוקטור?" – אנשים עם לקויות למידה מספרים על הצלחתם באקדמיה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, כ"א, 89-117**.

קאים, ז' (2005). **נכונות הפנייה לעזרה של מתבגרים למקורות סיוע שונים כפונקציה של סוג מקור הסיוע, מידת ההיכרות, תחום הבעיה, דתיות ומגדר**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

קאים, ז' ורומי, ש' (2014). בחירת מקורות הסיוע לעזרה בבעיות אישיות: השוואה בין מתבגרים במצבי סיכון לבין מתבגרים נורמטיביים. **חברה ורווחה, ל"ד, 385-409**.

קאים, ז' ורומי, ש' (2016). פנייה לעזרה על פי מרכיבי המודל: "איום על הערך העצמי" – נוער בסיכון לעומת נוער נורמטיבי. **מגמות, 51(1), 185-212**.

רומי, ש' (1998). שירותי ייעוץ נפשי במסגרות בלתי פורמליות: התבוננות מחודשת במערכות קיימות. בתוך ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי** (עמ' 357-379). אבן יהודה: רכס.

שדה, ש' (2011). מתבגרים עם ליקויי למידה ו/או הפרעות התנהגות: מאפיינים יחידניים ומערכתיים כגורמי סיכון והגנה. חיבור לשם קבלת תואר שלישי, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

שושן, ע' (2015). הקשר בין גורמי הגנה וסיכון לבין הסתגלות לבית הספר בקרב ילדים בעלי הפרעות התנהגות. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, מחלקה לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.

שיינין, מ', ובן-עוזי, ג' (2011). נכונותם של מתבגרים עם לקות למידה לבקש עזרה כפונקציה של יכולת הסגור העצמי. סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 26(1), 5-19.

Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E. M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 47-62. DOI: 10.2307/30035515

Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33, 109-120.

<http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2011.554158>

Ciarrochi, J., Deane, F. P., Coralie, J. W., & Rickwood, D. (2002). Adolescents who need help the most least likely to seek it: The relationship between low emotional competence and low intention to seek help. *British Journal of Guidance and Counseling*, 30 (2), 173-188.

<http://dx.doi.org/10.1080/03069880220128047>

D'Avanzo, B., Barbato, L., Erzegovesi, S., Lampertico, A., Rapisarda, F., & Valsecchi, L. (2012). Formal and informal help-seeking for mental health problems. A survey of preferences of Italian students. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 8, 47-51.

DOI: [10.2174/1745017901208010047](https://doi.org/10.2174/1745017901208010047)

Deshler, D. D. (2005). Adolescents with learning disabilities: Unique challenges and reasons for hope: *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 122-125. DOI: 10.2307/1593609

Eisenberg, D., Golberstein E., & Gollust S. E., (2007). Help-seeking and access to mental health care in a university student population. *Medical Care*, 45, 594-601. DOI: [10.1097/MLR.0b013e31803bb4c1](https://doi.org/10.1097/MLR.0b013e31803bb4c1)

- Engel-Yeger, B., Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63 (1), 96-104.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 41, 5-14.  
DOI: 10.1177/0022219407310993
- Fortune S, Sinclair J., & Hawton K. (2008). Help-seeking before and after episodes of self-harm: A descriptive study in school pupils in England, *BMC Public Health*, 8, 369-381.  
DOI: 10.1186/1471-2458-8-369
- Gavranidou, M., & Rosner, R. (2003). The weaker sex? Gender and post traumatic stress disorder. *Depression & Anxiety*, 17, 130-139.
- Geisthardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 225-336.  
DOI: 10.1177/002221949602900307
- George, L. K., Larson, D. B., Koenig, H. G., & Mccullough, M. E. (2000). Spirituality and health: What we know, what we need to know. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1, 102-116.
- Johnston, C., Chen, M., & Ohan, J. (2006). Mothers' attributions for behavior in nonproblem boys, boys with attention deficit hyperactivity disorder, and boys with attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant behavior. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 60-71.
- Lenz, B. K., & Deshler, D. D. (2004). Adolescents with learning disabilities: Revisiting the educator's enigma. In B. Y. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed., pp. 535-564). San Diego, CA: Academic Press.

- Lindsay, G. (2007). Annual review: Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77:1-24.
- Loewenthal, K. M., Cinnirella, M., Evdoka, G., & Murphy, P. (2001). Faith conquers all? Beliefs about the role of religious factors in coping with depression among different cultural-religious groups in the UK. *British Journal of Medical Psychology*, 74 (3), 293-303. DOI: 10.1348/000711201160993
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In Y. L. Wong Bernice & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 53-75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43, 197-209.
- McCarthy, D. (2007). Teaching self-advocacy to students with disabilities. *About Campus*, 12(5), 10-16. DOI: 10.1002/abc.225
- Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: Competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11, 215-231.
- Nadler, A. (1996). Personality and help seeking: Autonomous versus dependent seeking of help. In G. Pierce, B. Lakey, K. G. Sarason, & B. Sarason (Eds.), *Sourcebook of theory and research on social support and personality* (pp. 379-407). New York: Plenum. DOI: 10.1007/978-1-4899-1843-7\_17
- Neihart, M. (2008). Identifying and providing services to twice-exceptional children. In S. Pfeifer (Ed.), *Handbook of the gifted and talented: A psychological approach* (pp. 115-137). New York, NY: Kluwer Academic. DOI: 10.1007/978-0-387-74401-8\_7
- Oliver, J. M., Reed, C. K. S., Katz, B. M., & Haugh, J. A. (1999). Students' self-reports of help-seeking: The impact of psychological problems, stress, and demographic variables on

utilization of formal and informal support. *Social Behavior and Personality*, 27 (2), 109-128.

DOI: [org/10.2224/sbp.1999.27.2.109](https://doi.org/10.2224/sbp.1999.27.2.109)

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review* 4, 67-79.

Ryan, A. M., & Pintrich, R. P. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.

DOI: [org/10.1037/0022-0663.89.2.329](https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.2.329)

Sabornie, E. J., Evans, C., & Cullinan, D. (2006). Comparing characteristics of high-incidence disability groups: A descriptive review. *Remedial and Special Education*, 27(2), 95-104.

Sheffield, J., Fiorenza, E., & Sofronoff, K. (2004). Adolescents' willingness to seek psychological help: Promoting and preventing factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 495-507.

DOI: 10.1023/B:JOYO.0000048064.31128.c6

Sherer, M., & Karnieli-Miller, O. (2007). Intentions for advice and help seeking among Jewish and Arab youth in Israel. *Youth and Society*, 39(1), 33-53. DOI: 10.1177/0044118X06296690

---

Shulman, S., Carlton-Ford, S., Levian, R., & Hed, S. (1995). Coping styles of learning disabled adolescents and their parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 281-294. DOI:

10.1007/BF01537597

Smith, G. L. (2000). Parent involvement and satisfaction in the education of children with specific learning disabilities. *A Dissertation for PhD, University*.

Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A Guide for educators*. Baltimore: Brookes.

Steinberg, L. (2008). *Adolescence*. (8th Edition, Chapter 3, pp. 93-125). New York, NY: McGraw-Hill.

Tishby, O., Turel, M., Gumpel, O., Pinus, U., Ben-Lavy, S., Winokour, M., & Sznajderman, S. (2001). Help-seeking attitudes among Israeli adolescents. *Adolescence*, 36(142), 249-264.

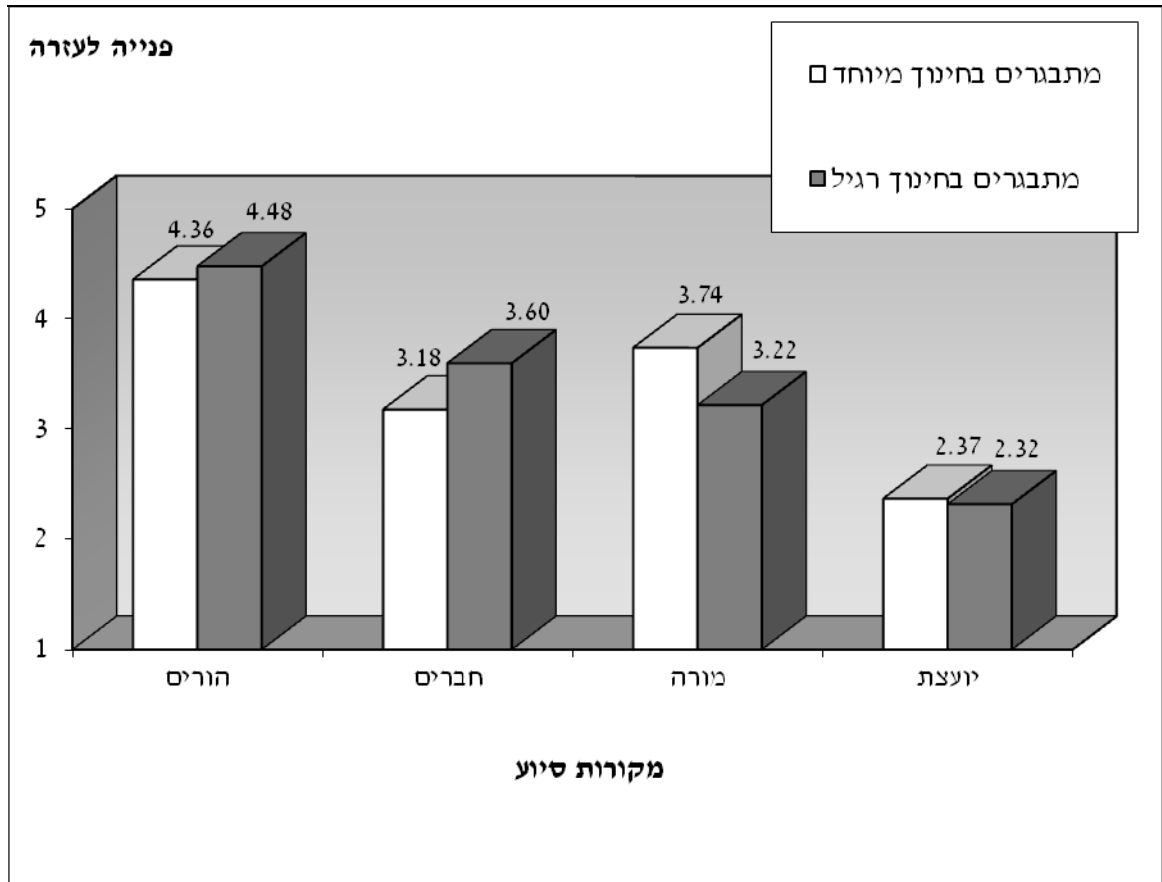
- Wenz-Gross, M., Siperstein, G. N., Untch, A. S., & Widaman, K. F. (1997). Stress, social support and adjustment of adolescents in middle school. *Journal of Early Adolescents*, 7(2), 129-151.  
DOI: 10.1177/0272431697017002002
- Wilson, C. J., & Deane, F. P. (2012). Brief report: Need for autonomy and other perceived barriers relating to adolescents' intentions to seek professional mental health care, *Journal of Adolescence*, 35, 233-237.
- Wilson, C. J., Deane, F. P., Ciarrochi, J., & Rickwood, D. (2005). Measuring help- seeking intentions: Properties of the General help-seeking Questionnaire. *Canadian Journal of Counselling*, 39 (1), 15-28.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.



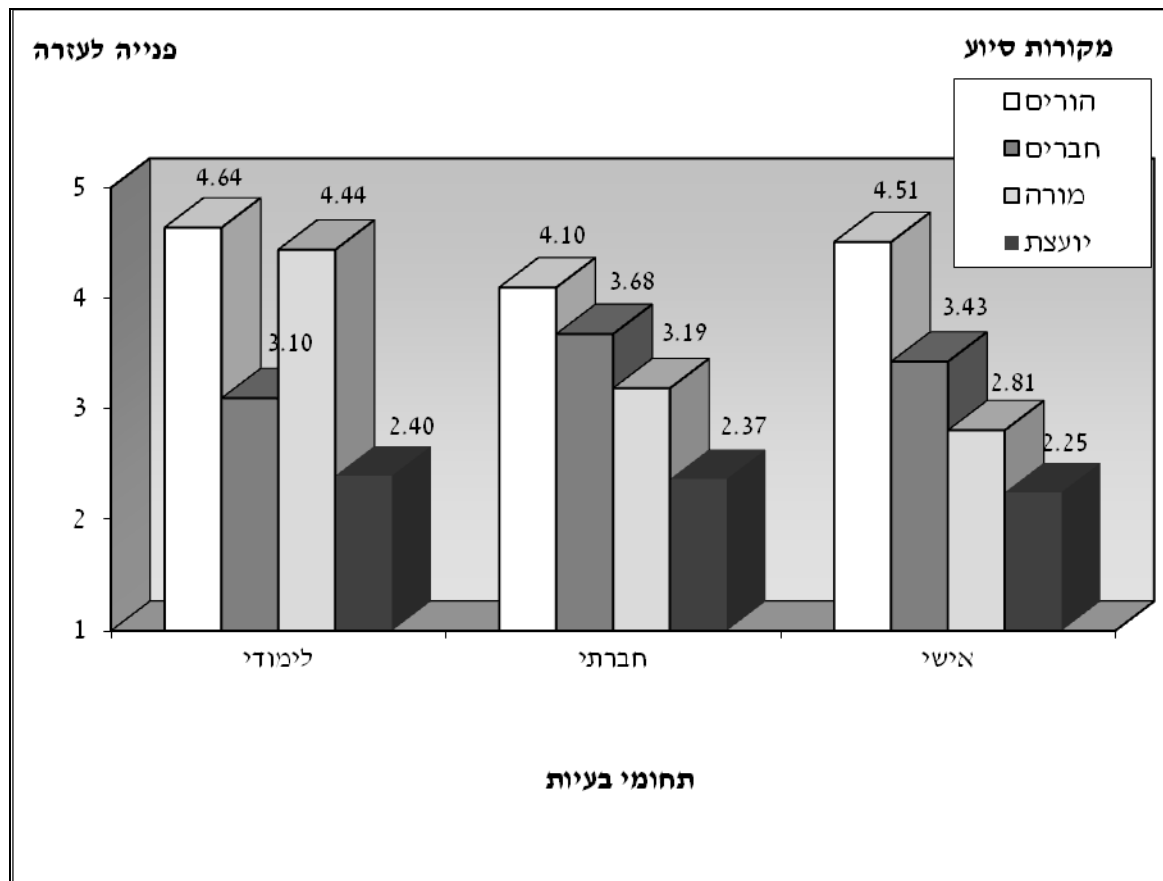
התפלגות (N, %) הנבדקים בקבוצת המתבגרים הנורמטיביים ובקבוצת המתבגרים בחינוך מיוחד לפי מאפיינים אישיים

$\chi^2$	מתבגרים בח"מ		מתבגרים נורמטיביים		מאפיינים	
	%	N	%	N		
.88	65.5	91	46.6	93	זכר	מגדר
	34.5	48	35.4	51	נקבה	
5.71*	54.7	75	40.4	57	חילוני	הגדרת
	45.3	62	59.6	84	דתי	דתיות
3.29	78.7	107	69.1	96	לא בכור	סדר
	21.3	29	30.9	43	בכור	לידה
.48	71.2	99	67.4	97	לא עובדים	עבודה
	28.8	40	32.6	47	עובדים	
4.91*	26.1	36	15.4	22	לא נשוי	מצב
	73.9	102	84.6	121	נשוי	משפחתי
2.96	9.2	12	4.2	6	נמוך	מצב
	22.1	29	26.1	37	בינוני	כלכלי
	68.7	90	69.7	99	גבוה	

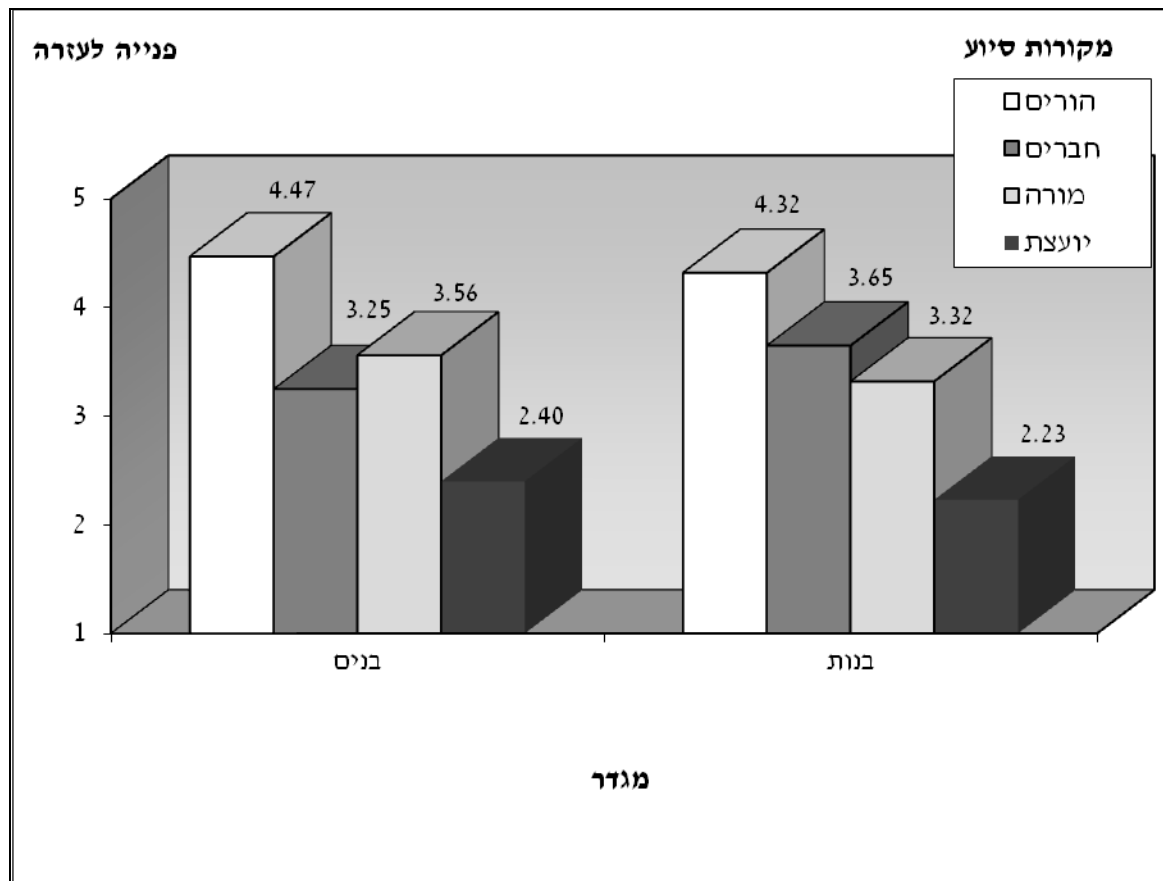
\* $p < .05$ .



תרשים 1. ממוצעי הפנייה לעזרה של מתבגרים בחינוך רגיל ומתבגרים בחינוך מיוחד למקורות הסיוע השונים



תרשים 2. ממוצעי הפנייה לעזרה של מתבגרים למקורות הסיוע השונים לפי תחום הבעיה



תרשים 3. ממוצעי הפנייה לעזרה של מתבגרים ומתבגרות למקורות הסיוע השונים