

סיפורה של מקהלת בית ספר, המשלבת ילדים עם אוטיזם כגשר לקשר

מאת: פרופ' נירית רייכל, יעל אילת
פרופ' נירית רייכל (PhD) מנחה ומלמדת במסגרת התואר השני של מכללת גורדון ובמכללה האזורית כנרת. עמדה בראש החוג לחינוך קהילתי-חברתי במכללת אורנים. כיהנה כראש אקדמי באוהלו והובילה את תהליך האקדמיזציה של מכללה. פרסמה עשרות מאמרים באנגלית ובעברית, פרקים בספרים וספרים ביניהם: סיפורה של מערכת החינוך הישראלית (מאגנס; מופ"ת) ובית-ספר צומח בין ים למדבר ונקער (מופ"ת). ניהלה את ביי"ס היסודי אופירה (שרם-אשיח) ואת חטיבת הביניים של כפר הנוער כדורי.
יעל אילת, בוגרת B.Ed בהוראת מוזיקה ובטיפול במוזיקה ותנועה במכללת לוינסקי בתל אביב, בוגרת M.Ed בהצטיינות בתכנית לשילוב אוכלוסיות מיוחדות במכללת גורדון בחיפה. עובדת בהוראת מוזיקה וניצוח מקהלות בבתי ספר של החינוך המיוחד.

זאת החוויה שבאתי איתה לכיתה...זאת החוויה....

כך תיארה דנה הסייעת בהתרגשות את עצמת החוויה איתה יצאה מכנס המקהלות המחוזי. מאמר זה בא להציג את סיפורה של מקהלת בית ספר, המשלבת ילדים עם אוטיזם כגשר לקשר. אוטיזם מוגדר כהפרעות התפתחותיות מורכבות הגורמות לקושי בחשיבה, בביטוי רגשי ושפתי ובתקשורת בינאישית. קיימת חזרתיות על תנועות גוף, התנהגות וביטויים. השפה מאד מוגבלת וקיים קושי בתקשורת בינאישית, המתבטאת במענה שאינו מותאם לשיחה, קושי ביצירת קשר עין, הבנה מוטעית בתקשורת לא מילולית ובהבעות פנים וכן קושי ביצירת קשר עם בני אותו הגיל. אנשים עם אוטיזם נוטים להיות תלויים בשגרה, רגישים לשינויים בסביבה שלהם וממוקדים בפרטים שאינם מתאימים לסיטואציה. בחלקם, בעלי יכולות קוגניטיביות תקינות וחלקם סובל גם מבעיות שינה ומהתקפים. ההפרעות הן נורולוגיות, משפיעות על תפקוד המח וניתן להבחין בתסמינים עוד בילדות המוקדמת. חומרת הסימפטומים ושילובם שונה מאוד לשני (American Psychiatric Association, 2015).

המקהלה המשולבת הוקמה במטרה לגבש קבוצת שירה שתקיים הופעות באירועים ובטקסים של בית הספר ככל מקהלת ילדים בית ספרית (עמירן – פוגצ'וב, 1974). ייחודה הוא בשילוב ילדים עם אוטיזם האוהבים לשיר עם בני גילם ממערכת החינוך הרגילה. כך, נוצר מפגש בלתי אמצעי, שבמרכזו פעילות אהובה ומשותפת לשתי אוכלוסיות ילדים השונות זו מזו. לאורך השנים במסגרת העבודה עם המקהלה צפו שאלות רבות הנוגעות לתפקיד המקהלה ומטרותיה ואחת

המחקר בוחן את תפיסות השותפים למקהלה המשולבת (הנהלה, צוותי החינוך, רכזות שילוב, סייעים, הורים) את משמעותה עבור הילד עם האוטיזם. השתתפו במחקר 12 מרואיינים: שתי המנהלות, שמונה אנשי הצוות החינוכי של מערכת החינוך הרגילה והמיוחדת, ושני הורים לילדים עם אוטיזם השרים במקהלה. מהממצאים עלה כי השירה במקהלה משמשת לילדים עם האוטיזם גשר לקשר, מרחב להעצמת יכולות וקידום אישי. המסקנה המרכזית העולה מן המחקר היא כי המקהלה המשולבת מהווה סביבה תומכת לילד עם האוטיזם, מעידה על חוסנו, מקרבת אותו אל הנורמה ומניעה אותו להתפתח בתחום החברתי. בנוסף, פעילות המקהלה המשולבת נותנת מקום לביטוי של יכולות שווינויות בתחום השירה ומקדמת את הילד עם האוטיזם גם בתחום התקשורת, וההתנהגותי.

מילות מפתח: מקהלה משולבת, אוטיזם, תקשורת, שירה, הכלה.

מבוא

ואני רוצה להגיד לך שבסוף המקהלה [סיום כנס המקהלות] נעמי חיפשה לכבד בחטיף שלה את המשלבת שלה וזה היה משהו מדהים...זאת החוויה שאני אזכור, השירים היו יפים והמקהלה הייתה מקסימה...העזרה שלהם לילדים שלנו היא מדהימה אבל ההמשך הזה של...היא פה בשבילי ואני יודעת את זה שהיא בשבילי...אני היום מחפשת את הילדה, דווקא את הילדה ששילבה אותי לכבד אותה מהחטיף?

שילוב ילדים עם אוטיזם במערכת החינוך הרגילה

יעד השילוב או ההכלה הוא היעד ה-12 בספר ההכלה של משרד החינוך (משרד החינוך, 2012). משנת תשע"ג הוחלט לקדם יעד זה במשרד החינוך. משמעותו, שילוב הילדים עם הצרכים המיוחדים במערכת החינוכית עם ילדים בני גילם (טור-כספא וכהן, 2004) ומתן מענים מתאימים לילדים אלה במסגרת הרגילה (משרד החינוך, 2012). מגוון הצרכים של הילדים המשולבים במערכות החינוך רב, והסקירה הנוכחית תתמקד בשילובם של ילדים עם אוטיזם במערכת החינוך הרגילה.

פעילות משותפת כמצוין לעיל יכולה להיות מקהלת ילדים, המשלבת ילדים ממערכת החינוך הרגילה וילדים עם אוטיזם. וואלאס (Wallace, 2008) כותב כי היכולות בתחום השירה אצל חלק מהילדים עם האוטיזם הוא נורמטיבי, ולעיתים אף יותר מזה. השקעה בתחומי החוזק תאפשר לילדים כולם לחוות עצמם באופן חיובי ולהעלות את דמויים העצמי (Wills, 2011).

שילוב של ילדים עם אוטיזם במקהלת ילדים בבית ספר כגשר לקשר

מקהלת ילדים כפעילות משותפת ליצירת קשר. בזמן פעילות משותפת עם ילדים עמיתים בני אותו גיל, יוזם הילד עם האוטיזם קשר באופן מילולי וממוקד, לעיתים ברמה הדומה לרמת היוזמות העולות מצדם של הילדים העמיתים (Koegel, et al, 2012). המשמעות היא כי היכולות קיימות וכי ניתן להעלות את רף הציפיות מהילד עם האוטיזם (Harte, 2009). אצל הילד עם האוטיזם יוזמות באות לידי ביטוי בפעילויות המשותפות. מחקרים, אשר בחנו יוזמות אצל הילד עם האוטיזם בפעילויות משותפות עם עמיתים בני אותו הגיל, טוענים כי מתקיימות מניפולציות של הילד עם האוטיזם כדי להסב את תשומת הלב של חברו (Kangas, Uusiautti & Määttä, 2011; Koegel, et al, 2012) הרצון של הילד עם האוטיזם ליצירת הקשר בא לביטוי באמירות או התנהגויות המעידות על כך (Kangas, et al, 2011). מקהלת ילדים בבית הספר גם היא פעילות משותפת, היכולה לתרום לבניית הגשר לקשר בין אוכלוסיות הילדים השונות.

דרכים ליצירת קשר במקהלה עבור ילד המשלב ילד עם אוטיזם. הילד המשלב יוצר קשר עם עמיתו המשולב במטרה להעביר אליו מידע הנוגע לפעילות המקהלה. העברת המידע היא התקשורת ביניהם (ריצ'מן, 2009). מערכת תקשורת משותפת יכולה לכלול אמצעים כגון דיבור, שפת סימנים או מחוות גוף, תקשורת ויזואלית או כתובה ועוד. אפשר לסייע לילד עם אוטיזם להתחבר לעולם וללמוד אותו באמצעותם. מגע, תנועה, קשר עין, קול או צליל (צלאל, 2005) הן דוגמאות

מהן העומדת במרכז המאמר- האם המקהלה המשולבת היא כלי משמעותי, מקדם ומיטיב עבור הילדים עם האוטיזם. מקהלה בה משולבים ילדים עם אוטיזם מאופיינת בשילוב ילדים עם פגיעה בתחום התקשורתי החברתי וההתנהגותי. מקהלה בית ספרית המשלבת ילדים עם צרכים מיוחדים ובכללם ילדים עם אוטיזם, מכונה מקהלה משולבת. אחת ממטרותיה החשובות של מקהלה משולבת היא לשמש לילד עם האוטיזם גשר באמצעותו יוכל לשיר וליצור קשר עם חברי הקבוצה וכך גם להיות חלק מקבוצה חברתית, מוזיקלית ונורמטיבית.

בספרות המחקר ישנן עדויות לתרומתה של מקהלת ילדים בית ספרית לפיתוח יכולות תקשורתיות וחברתיות (שפירא, 2003). בנוסף, יש עדות לכך כי השתתפות ילדים בפעילות מוזיקלית מובנית מאפשרת שינוי התנהגותי (Wills, 2011). עם זאת קיימים מחקרים מועטים בנושא מקהלות משולבות ולא נמצא מחקר המתמקד במקהלה בית ספרית המשלבת ילדים עם אוטיזם. מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון כיצד תופסים השותפים למקהלה (הנהלה, צוותי חינוך, רכזות שילוב, סייעים והורים) את מקום המקהלה כגשר לקשר, כלי להעצמה וקידום עבור הילד עם האוטיזם.

סקירת ספרות**מקהלת ילדים בבית ספר**

מקהלת בית הספר מקבצת אליה ילדים במטרה להופיע (לאוטרשטיין-פטליק, 2010; Mathias & Hahlen, 2011). עוד מראשית הקמת היישוב היהודי בארץ אנשי החינוך המוזיקלי ראו במוזיקה, ובעיקר במקהלה, כלי תקשורתי והבעתי. השיר משמש כאמצעי לביטוי (Harper, Symon & Frea, 2008; Ofsted, 2009; Wills, 2011) ומעלה את הערך העצמי של האדם השר (Wills, 2011; Cohen, 2012). זהו כלי המאפשר לכידות חברתית, משמר ערכים ומורשת תרבותית (פטליק, 1999; לאוטרשטיין-פטליק, 2010; שפירא, 2003).

בחזרת המקהלה, הילדים לומדים לשתף פעולה ביניהם, לפתח אחריות, לעזור אחד לשני ולטפח מנהיגות (פטליק, 1999). ההופעות של המקהלה במסגרת החינוכית מזמנות לתלמידים את ההתרגשות שבחויית הנתינה לקהל, ומעצימות את תחושת השייכות החברתית (לאוטרשטיין-פטליק, 2010). השירה היא אמצעי של ביטוי הניתנת לכל אדם עם היוולדו (Smith, 2006). קולותיו הראשונים של התינוק הם הבכי והצחוק ואיתם הוא מבטא את רגשותיו ויוצר קשר. במשך השנים הרפרטואר הקולי מתרחב והופך למילים ומנגינות (לאוטרשטיין-פטליק, 2010).

מפחיתות התנהגויות מאתגרות אצל ילדים עם אוטיזם. בפעילות מוזיקלית מובנית כמו המקהלה, נמצא כי הקצב, המנגינה והמילים בשיר, בתוך פעילות מובנית, מעצימים את השינוי ההתנהגותי (Blair, Umbreit, Dunlap & Gilsoon, 2007).

בניית פעילות מובנית עם מטרת ברורות תאפשר לילד עם האוטיזם לחוות חווית הצלחה (Koegel, et.al, 2012). חשוב להתאים את הפעילות המתוכננת עם העמיתים בני אותו הגיל למאפייניו הייחודיים של הילד, לכישוריו ולתחומי העניין שלו. חשוב ללמד את העמיתים עוד לפני השילוב מהן הדרכים ליצירת מוטיבציה לשיתוף פעולה עם הילד עם האוטיזם (ויטני ורייטר, 2006; VanWeelden, ; Pierce & Schreibman, 1997; 2001).

מסקירת הספרות עולה כי יכולת השירה היא מולדת. ילד עם אוטיזם נולד עם יכולת שירה ככל ילד ומקהלה משולבת מאפשרת לו לבטא את יכולת השירה שלו ולפתח מיומנויות נוספות בתחומי התקשורת, החברה וההתנהגות. מכאן נובעת שאלת המחקר: כיצד תופסים השותפים למקהלה המשולבת (הנהלה, צוותי החינוך, רכזות שילוב, סייעים, הורים) את משמעותה של המקהלה המשולבת עבור הילד עם האוטיזם.

שיטת המחקר

המקהלה המשולבת העומדת במרכז המחקר מורכבת מ-14 תלמידים ממערכת החינוך הרגילה (בית ספר תמרים) מכיתות ה'-ו' וחמישה תלמידים ממערכת החינוך המיוחדת (בית ספר זמיר) בגילאים 11-13 בתפקוד בינוני. במחקר השתתפו 12 מרואיינים: שני הורים של תלמידי המקהלה ממערכת החינוך המיוחדת, שתי מחנכות ממערכת החינוך הרגילה ושתיים ממערכת החינוך המיוחדת, שני סייעים ממערכת החינוך המיוחדת המלווים את המקהלה ושתי רכזות שילוב משתי מערכות החינוך הרגילה והמיוחדת. כמו כן, רואיינו שתי מנהלות המערכות החינוכיות, הרגילה והמיוחדת. רצף הראיונות בוצע לפי נוחות המרואיינים לאחר אישורן של שתי המנהלות לביצוע המחקר. האנונימיות של המרואיינים נשמרה ולכל המשתתפים ולשני בתי הספר ניתנו שמות בדויים.

פרטי הרקע שלהם מוצגים בנספח מספר 1.

ההורים של תלמידי המקהלה המשולבת נבחרו כדי לבחון את תפיסתם לגבי הקשרים ומערכות היחסים במקהלה המשולבת והשפעתם גם מחוץ לכותלי בית הספר. מחנכות הכיתה של שתי המערכות החינוכיות נבחרו כדי להבין את משמעות השתתפות תלמידיהן במקהלה. הסייעים ורכזות השילוב נבחרו כיוון שליוו את התהליך באופן ישיר ולאורך זמן.

לאמצעי תקשורת מעולם המוזיקה הניתנים ליישום הן על ידי הילד עם האוטיזם והן על ידי עמיתו.

אמצעי תקשורת כמו נגיעה בזרועו של הילד עם האוטיזם מאפשר את הסבת תשומת ליבו ויצירת קשב שאפשר לנצלו ללמידה (ריצ'מן, 2009). תנועה כמו הצבעה לכיוון מסוים יכולה להוות אמצעי נוסף לקבלת תשומת ליבו של הילד עם האוטיזם. ילדים עם אוטיזם נוטים להסתכל לעבר המצביע עצמו ולא לעבר האצבע המצביעה, אך חזרות מרובות ועקביות על תנועת ההצבעה מביאות בסופו של דבר לתוצאה הנדרשת (שם). יצירת קשר עין היא אמצעי נוסף להשגת תשומת ליבו של הילד עם האוטיזם. קשר עין היא דרך נורמטיבית ליצירת קשר בחברה. קשר זה יכול לקרב את הילד עם האוטיזם לקהילה ולעזור לו להשתלב בה ביתר קלות. קשר העין אינו ברור מאליו אצל הילד עם האוטיזם. חשוב לחזק את הילד עם האוטיזם בכל פעם שהוא יוצר קשר עם עמיתו, כדי שיחזור על פעולה זו. הפקת קול גם היא אמצעי תקשורת לקבלת תשומת ליבו של הילד עם האוטיזם. שינוי בעוצמה וניגודיות בקול מסבים את תשומת ליבו ומהווים כלי תקשורת נוסף (שם). אמצעי התקשורת יכולים להיות לעזר רב לילד המשלב את הילד עם האוטיזם במקהלה כדי לקדמו.

תיווך עמיתים במקהלה לילדים עם אוטיזם. קליין ויבלון

(2008) מציינים כי הילדים העמיתים ממערכת החינוך הרגילה מתווכים לילד עם האוטיזם את הסביבה, ובכך הם מקלים עליו להבין את המתרחש ולהגיב בהתאם. תיווך באמצעות בני אותו הגיל נמצא כמיטיב עם הילדים עם האוטיזם (Harper, Symon & Frea, 2008). התיווך נעשה דרך הוראה שמטרתה להעביר מידע או מסר, למקד את תשומת ליבו של הילד או להסביר ולהבהיר לו קשרים. בתיווך, המתווך משתף את הילד בחוויות רגשיות ומפתח בו ערכים, דרכי פעולה, השקפת עולם וכדומה. התיווך הוא ערוץ מרכזי בתהליך החברות (קליין ויבלון, 2008). איכותו של התיווך תלויה במידת התאמתה לילד המתווך. התיווך דורש אינטראקציה בין המתווך לילד שהוא מתווך. ככל שהמתווך יהיה קשוב, רגיש ונענה לתקשורת המתקבלת מהילד שאותו הוא מתווך, כך יהיה התיווך יעיל יותר וייתן אותותיו הן בהתפתחות קוגניטיבית והן בהתפתחות חברתית ורגשית של אותו הילד שהוא תיווך לו (קליין ויבלון, 2008; Harper, Symon & Frea, 2008).

שילוב עמיתים בני אותו הגיל בפעילות משותפת ומובנית מאפשר שיפור היכולות החברתיות של הילד עם האוטיזם (Frea, Craig-Unkefer, Odom & Johnson, 1999) ולמידת מודל נורמטיבי (Harper, Symon & Frea, 2008). יצירת מוטיבציה אצל הילד עם האוטיזם לשיתוף פעולה עם עמיתו בן גילו תיעשה באמצעות פעילות האהובה עליו. פעילויות מובנות

המקהלה המשולבת כגשר לקשר

"הם באמת מחכים לילדי השילוב". השירה במקהלה פותחת חלון ליצירת קשר עבור הילדים עם האוטיזם. עדות לכך עולה מתיאורי המשתתפים מצוות החינוך המיוחד המעידים כי הילדים עם האוטיזם מצפים לבואם של המשלבים: "הם באמת מחכים לילדי השילוב, איתי משמיע מתי החבר המסוים יבוא, נעמי {אומרת} אני תיכף הולכת...מתי היא תבוא? וכורל בטוח בעצמו שתיכף מביאים אותו" (דנה). בחזרת מקהלה, אפשר להבחין במניפולציות של הילד עם האוטיזם, כשמטרתם היא לתקשר עם הילדים הרגילים. המניפולציות באות לידי ביטוי בכך שהם מפסיקים לשיר כדי שהילד המשלב יבקש מהם לשיר או ישלים את המשפט. "היא עוצרת בכוונה והיא מחכה לתגובה של החברות להגיד לה להמשיך, לפי דעתי היא ממש מחפשת קשר ותקשורת..." (דנה), "כאילו נוח לו בזה שאני ישיר עכשיו משפט ואחר כך תליה {ילדה משלבת} תשלים לי עוד משפט" (אלה).

הדרכים ליצירת קשר שנמנו בראיונות נחלקו לארבע. הראשונה, קשר פטרוני, כאשר החזק מטפל בחלש. "אני חושבת שנקרמים כל מיני סוגים של קשרים – מקשרים שהם קשרים קצת פטרוניים, של ילד רגיל סו-קולד, שחונק ילד מיוחד עם צרכים מיוחדים, ותומך בו, ומכוון אותו, ומנחה אותו ועוזר לו" (שמחה). השנייה, קשר שהוא פרקטי: "קשר שהוא לא חברתי דווקא, אלא תועלתני כזה, פרקטי אפילו. זאת אומרת, כשילדים עושים משהו ביחד, גם זה בעיני קשר" (שמחה). השלישית, קשר שווינוני, אשר נוצר בין שני הצדדים שהם בעלי חזקות דומות והפערים ביניהם אינם גדולים: "איזשהו ערוץ, שדרכו הוא יכול לשבת עם אנשים רגילים ולתקשר...הוא נורא רוצה שינגנו אתו, הוא מאוד אוהב" (שנינה). "קשרים שהם קשרים שווינוניים לגמרי. זאת אומרת, ילד ששר וילד ששר. הקשר הוא...מאד שווינוני" (שמחה). הדרך הרביעית ליצירת קשר היא המחנות היומיומיות. "הילדים של המקהלה מזהים אחד את השני ויוצרים קשר אפילו במילה אחת עם השני" (עמליה). "שבסוף המקהלה נעמי חיפשה לכבד ב—בחיטף שלה את המשלבת שלה" (דנה).

תרומת השילוב במקהלה לילדים עם אוטיזם

"להיות כמו כולם ובאותו צד להיות גם עם עצמו". תרומת השילוב במקהלה לילד עם האוטיזם, היא החשיפה במקהלה למודל התנהגותי נורמטיבי המקדם ומצמיח אותו. "המקום הזה של החיים בתוך הנורמטיבי מצמיחים אותו...זה מקדם ומקפיץ בצורה מאד מאד משמעותית בעיניי" (שמחה), "המגע הישיר הזה עם ילדים רגילים...אני חושבת שזה משהו שהוא מבחינת דחיפה מאוד רצינית קדימה" (עמליה). התקדמותו של ילד עם אוטיזם תלויה גם בתיווך, בהקשבה ובמכוונות לצרכיו

לבסוף, נבחרו למחקר שתי מנהלות ממערכת החינוך הרגילה והמיוחדת כדי להבין את עמדתן בפרויקט זה. שיטת הבחירה היא "דגימה" תיאורטית. בשיטה זו הנתונים הנדלים מתוך הראיונות, ניתוחם ופרשנותם הראשוניים מכוונים אותנו לנחקרים נוספים שירואיינו (גבתון, 2006). שדה המחקר כולל שני בתי ספר: בית ספר ממלכתי 'רגיל' בצפון, בו לומדים כ-360 תלמידים מכיתות א'-ו' ובית-ספר של החינוך המיוחד הסמוך לו ובו לומדים 70 ילדים על הקשת האוטיסטית בגילאים שש עד ארבע עשרה.

כלי המחקר

במחקר זה נעשה שימוש בראיון חצי מובנה (נספח 2). בראיון מסוג זה הנושאים הקשורים למטרת המחקר נכתבים מראש. השאלות, או הסדר בהן נשאלות, אינו מוכתב. בנוסף, למראיון יש חופש תגובה והמראיון יכול להגיב על נושאים חדשים שהעלה המראיון. ראיון חצי מובנה מאפשר לקבל תגובות שהן אישיות ועם זאת הוא ממוקד ומנצל היטב את הזמן (צבר בן-יהושע, 2006).

עיבוד הנתונים

ניתוח הנתונים נערך באמצעות הסוגה "תיאוריה מעוגנת בשדה" שהיא ניתוח קטגוריאל (גבתון, 2006). הניתוח הקטגוריאל הוא תהליך שיטתי, הכולל סדרה של שלבים הניתנים לשחזור. השלב הראשון עסק באיתור קטגוריות ראשוניות, הגדרתן מתוך הראיונות הראשוניים ותחילת שלב הדגימה התיאורטית. בשלב השני של הניתוח נוסחו הקטגוריות בצורה מדויקת יותר, במקביל נמשכה הדגימה התיאורטית. בשלב השלישי עוצבה מערכת הקטגוריות באופן סופי. בשלב הרביעי נבנתה היררכיה בין הקטגוריות ואותרו קטגוריות מרכזיות. בשלב החמישי נבנתה ונכתבה התיאוריה המעוגנת בשדה. התיאוריה התבססה על הקטגוריות, על הספרות המחקרית ועל תיאוריות קודמות בתחום הנחקר.

ממצאים

הממצאים נשענים על ניתוח 12 הראיונות של השותפים למקהלה משתי מערכות החינוך, החינוך הרגיל והחינוך המיוחד. מניתוח הראיונות עלו שלוש קטגוריות מרכזיות, הקשורות זו לזו. הראשונה עוסקת במקהלה המשולבת כגשר לקשר לילדים עם אוטיזם. הקטגוריה השנייה עוסקת בתרומת השילוב במקהלה לילדים עם אוטיזם בתחום השירה ובמיומנויות חוץ מוזיקליות בעיני הצוותים החינוכיים וההורים. לבסוף, השלישית מתארת את הקשיים מולם ניצבת המקהלה המשולבת.

מקלה לזכור את המילים ולשלוף אותן, "ולחשיר את הילד בשפה שכל כך לא מובנת, שפה שכל כך אישית, אני חושבת שזה לפתוח עוד איזה חלון לעולם אחר וליכולת אחרת, ולתת לזה יכולת להתבטא בצורה אחרת" (אירן), "בלי יותר מדי להתאמץ... בגלל שיש חרוז ואני יודע שאני צריך להשלים את המשפט, זה יותר קל. אולי אם היינו מדברים בשירה, אז זה... היה יותר קל לו" (שנינה).

"הם יכולים.. ולא לפחד". המשתתפים מציינים כי הילד עם האוטיזם מבצע הקשרים ממקום אחד למשנהו בכל הנוגע לשירה ולמוזיקה, וגם זאת בניגוד לאפיוני האוטיזם, לפיהם הוא אינו מסוגל לעשות העברה ממקום למקום ללא תיווך. "והוא לוקח את זה לעוד דברים אחר כך מעבר לשירה..." (אלה). פה אנחנו השגנו... את זה שיש העברה... פתאום זה מתקשר למילים שאת שרה איתם, שאת מלמדת אותם, ויש ביטוי בתוך כיתה... פתאום עלו מילים שאני יודעת שאני לא לימדתי אותן... והבנו שזה מילים מהשירים שלך שאת לימדת אותם" (אירן). יכולות אלה מבטאות את חוסנו של הילד עם האוטיזם. "פתאום אתה רואה ילד שמחזיק את זה, ושהוא שר וגם כשהוא מתבלבל, אז עם הזמן הוא חוזר והוא לא מתפרק" (אלומה). "...ראינו שגם שם {במקהלה} הם יכולים, אז גם פה {בכיתה} הם יכולים" (יוכבד).

מנהלת זמיר מציינת כי רף הציפיות של אנשי הצוות כלפי הילדים עם האוטיזם נמוך וכי המקהלה המשולבת מהווה עבורה הוכחה שניתן להגביה את רף הציפיות גם בתחומים נוספים. "יכולתי להגיד, אם הם פה עושים את זה, הם יכולים לעשות עוד הרבה מאד דברים" (אלומה). "שהם יכולים, ולא לפחד" (יוכבד). "...לא לוותר, לא לוותר לו, בהרבה דברים. עוד קצת, ועוד קצת... נווח לי להיות במקום הזה... וכאלו לא לדרוש ממנו" (אלה). אזור הנוחות הוא מקום שקל להישאב אליו אך היציאה ממנו תצמיח ותקדם. "אני שמחה שהתעקשו אתי, כי הייתה לי נטייה בשנים הראשונות שמה שהוא לא רוצה, אז לא צריך" (שנינה).

התמודדות מול הקשיים העולים במקהלה. קיומה של המקהלה המשולבת מציב אתגרים עבור הילד עם האוטיזם, הילד המשלב אותו ומערכת החינוך הרגילה והמיוחדת.

"ככל שזה חזר על עצמו, אז הקושי הלך ופחת". המרואיינים מספרים כי לילד עם אוטיזם לוקח זמן ליהנות מפעילות המקהלה. "...לוקח זמן עד שאנחנו רואים הנאה, שיכולה להפיק גם הנעה בעי'. הם צריכים להתנסות באותו דבר מספר פעמים, ...עד שיפול האסימון והם יבינו שהם גם נהנים מהדבר הזה" (אלומה). "ככל שזה חזר על עצמו אז הקושי הלך ופחת..." (יוכבד). לילד עם אוטיזם יש גם קושי בקבלת חוקים ובדחיית סיפוקים כאשר הימנעות והתנגדות הם חלק מרכזי

מציאו של הילד המשלב. "מה ילד יכול לעשות לילד אחר. כמה הוא יכול להצמיח אותו ולהעצים אותו... " (יפה). "אנחנו יכולים לראות שילד שפתאום לא שם לב על מה שהמורה אומרת והוא מקשיב למה שאומר החבר שלו... שאין מורים הכי טובים כמו ילדים" (אירן).

השייכות לקבוצה בה יש מקום לביטוי היכולות של ילד עם אוטיזם באופן שוויוני בדגש על חזקותיו היא תרומה נוספת של השילוב במקהלה. מתיאורם של המשתתפים עולה כי לכל אדם יכולות וכישרונות שונים, וכך גם לילד עם אוטיזם. "הקול שלהם שווה לקול של מישהו אחר" (יוכבד). "אנחנו רואים את הילדים שבכיתה הרגילה איך הם משתוממים ופעורי פה כאשר ילד מזמיר מנגן ושר, והנה הם ילדים שמצליחים יותר טוב מאתנו" (יעל). יש תחומים בהם לילד עם האוטיזם יכולת וכישרון בולטים גם בהשוואה לילד ממערכת החינוך הרגילה.

נמצא כי השירה במקהלה המשולבת מפחיתה אצלו התנהגויות מאתגרות בזמן החזרה. "פתאום... בתוך המקהלה... הם מאפשרים לעצמם לא להיות במקום הטבעי שלהם" (אלומה), "והם מצליחים... האם זה תרופה נגד אוטיזם?" (יוכבד). "לא לצעוק לפי קצב הפנימי שלו, לעמוד בחוקים של הקצב של כל המקהלה" (אירן). לילדים עם אוטיזם יש רגישויות רבות כמו תנועתיות או תגובתיות יתר, ורגישויות פיזיות למיניהן, דבר הפוגע ביכולת התפקוד שלהם. המשתתפים מעידים כי רגישויות אלו פוחתות במקהלה. "זה היה משהו שהוא לא מובן מאליו – לעמוד יציב, נינוח, ללא תנועתיות מוגזמת" (אלומה). ועם כל זאת, דרישות המקהלה אל מול מאפייניו הייחודיים של הילד עם האוטיזם אינן תובעות ממנו לעשות שינוי במי שהוא, אלא לבטא את יכולותיו. "יש גם מקום להביע את עצמו... ולהוציא את הקול. זה... הם הצליחו... לפתוח את הלב, את המפתח שמאד מאד סגור בפנים, ולפתוח את הפה ולהוציא קול... להיות כמו כולם ובאותו צד להיות גם עם עצמו" (אירן).

"האושר הזה של לשיר ולבטא את עצמם בשירה". עוד עלה כי השירה במקהלה משפרת את מצב הרוח, משחררת ומרגיעה. "יש במוזיקה משהו של רוגע, כניסה כזאת לתוך הנשמה" (יפה). "דבר ראשון הם נהנים לעשות את זה... הילדים יוצאים בכמה רמות של אושר או שמחה מאשר הם נכנסו" (יענקליה).

השירה במקהלה משמשת גם אפיק לביטוי ולהבעה לילדים שממעטים לדבר. "זו דרך של להביע את עצמך. ילדים אצלי בכיתה שהם פחות מדברים או ממלילים את מה שיש להם להגיד, ואז השירה זה משהו שיוצא מתוכם" (יפה). "האושר הזה של לשיר ולבטא את עצמם בשירה ובמילים" (יענקליה).

המשתתפים מציינים גם כי שפתם של הילדים עם האוטיזם מועשרת באמצעות הטקסטים של השירים, כאשר החרוזה

ראש החודש... זה נפל לנו טוב שזה יום שלא נורא אם יפסידו אותו. כאילו, לא קרה אסון... אבל המערכת פה באמת נורא מסובכת" (דורית), "לא מוותרים על דבר כזה חשוב כי שעה מתנגשת בשעה" (אלה).

אין ספק שמקהלה זה משהו שמבחינה מערכתית... מצריך הרבה מאד משאבים – מצריך מנחה, מצריך מקום הולם, מצריך כוח אדם, מצריך שעות לדבר הזה... התארגנות מיוחדת... ברגע שהמקהלה הופכת להיות חלק בילד-אין במערכת... והיא לא יכולה להתגמש... אז הוא הופך להיות משהו שלמערכת קשה להתמודד אתה. (אלומה)

קשיים טכניים מונעים מהמקהלה להופיע במערכת החינוך המיוחדת ולשווקה החוצה. "המרחב הפיזי שלנו לא מאפשר לנו להראות הרבה מאד דברים ממה שאנחנו עושים פה" (אלומה). "הקושי... הוא יותר גדול כי אם משולבים ילדים, אז אי אפשר להראות פרצופים" (יוכבד). קושי נוסף הוא העובדה שהטקסים במערכת החינוך המיוחדת מאד קצרים ואין זמן "להתחיל להעמיד" את המקהלה על הבמה. "והראש חודש צריך להיות קצר" (אלומה).

דיון ומסקנות

מאמר זה בוחן את תפיסות השותפים למקהלה המשולבת את משמעותה עבור הילד עם האוטיזם. בחלק זה נדון בנושאים שעלו מהממצאים לגבי המקהלה ככלי ליצירת קשר עבור הילד עם האוטיזם, תרומת השילוב במקהלה לילדים עם אוטיזם והתמודדות עם הקשיים העולים במקהלה. נתייחס גם לחזקותיו ולחולשותיו של המפגש הבלתי אמצעי שבמרכזו פעילות אהובה ומשותפת לשתי אוכלוסיות ילדים השונות זו מזו לאור תיאוריות רלבנטיות.

המקהלה המשולבת כגשר לקשר לילדים עם אוטיזם

מן הממצאים עולה כי השירה במקהלה משמשת עבור הילדים עם האוטיזם כלי ליצירת קשר עם הילדים ממערכת החינוך הרגילה השרים במקהלה. יצירת הקשר אצל הילד עם האוטיזם באה לידי ביטוי בציפייה לבואם של חבריו המשלבים, המלווים אותו למקהלה ונמצאים עמו מתחילת החזרה ועד סופה. הרצון של הילד עם האוטיזם לקשר בא לביטוי באמירות או בהתנהגויות המעידות על כך, כפי שעולה, למשל, מתיאורה של הסייעת דנה את התנהגותו של כורל בחזרות המקהלה: "...פה אני לא מתנתק, פה יש את הילדים בשבילי". חיזוק לביטויים אלו כדרך ליצירת קשר ניתן למצוא גם במחקר (Kangas et.al, 2011). המשתתפים מתארים כי בחזרת

מאפיוניו. "כמו כל דבר חדש... מעורר איזושהי התנגדות" (יוכבד). "כל הזמן הם רוצים להוביל, הם רוצים להכתיב את הקצב, הם רוצים להגיד מה הם רוצים והם לא מוכנים לקבל מרות מאף אחד" (אלומה). הסייעת המלווה את החזרות מוסיפה כי זמן החזרה קצר מידי. "אני חושבת שזה לא מספיק... הזמן... הם חוזרים לכיתה... להמשך... והם עוד שם... הם במקהלה... איתי חוזר לכיתה עם שירים שלא הושמעו" (דנה).

"ולמה הם באים עכשיו למקהלה והם מפריעים לנו". שילוב הילד עם האוטיזם עלול להפריע לילד המשלב לשיר במקהלה. "שני דברים בבת אחת שהילדים עושים, שזה לא דבר הכי קל. הילדים עצמם גם צריכים ללמוד את הטקסט ולשיר וגם צריכים באותו זמן לדאוג שהילד שלהם מזמיר שר... הילדים כשבאים ולוקחים לעצמם את האתגר הזה... ומורידים מעצמם מההנאה של, טוב מקהלה רגילה אני בא הולך ושר" (יענקל'ה). "...אני יודעת כמה קשה אפילו לשלב אותו, להתעקש עליו, אני זוכרת אפילו הופעות וזה שעומד לידו עומד להתחרפן מזה כי הוא גם עם הצרכים שלו, והוא כל שנייה רב איתו ודוחף אותו..." (אלה).

התנהגותו של הילד עם האוטיזם עלולה גם היא להפריע ולגרום לילד המשלב חוסר נעימות. "...החלק הקשה להם זה לפעמים ההתמודדות עם הילדים של זמיר... הילד בורח לו פיפי... זה לא דבר שלילד {משלב} קל להתמודד... או אם ילד פתאום מתחרפן קצת..." (דורית). "...אומרים מילים שהם לא במקום. או... מכניסים יד למכנסיים כמו שכורל עכשיו מאוד עסוק" (שנינה). התנהגויות אלו עלולות לגרום לדחייתו של הילד עם האוטיזם מצד הילד המשלב. קושי נוסף שעלה הוא היעדרות הילדים המשלבים מהחזרה בעקבות פעילות בית ספרית. "...היא הייתה צריכה לארגן משחק מחניים, שהוא בנשמתה... אז היא לא באה" (דורית), "...יתנגש עם איזושהי פעילות אז אפשר להבין את זה, הם לא רוצים להפסיד" (יפה).

"הופך להיות משהו שלמערכת קשה להתמודד אתה". מהראיונות עולה כי המורות אינן יכולות להיות שותפות פעילות בחזרות או בהופעות כיוון שהן מלמדות בזמן הזה, דבר המתסכל אותן. "לצערי הרב, לא יצא לי פעם אחת להיות בכנס... ואני מזינה, מזינה, אבל אני לא אוכלת את מה שיוצא מזה" (אירן). "חוץ מאשר במפגשים שהיינו רואים את המקהלה... לא הייתי רואה את זה ככה בשיעורים היומיומיים, כי אני הייתי בכיתה" (יפה).

בנוסף, רכזות השילוב הן החוט המקשר בין שתי מערכות החינוך, אך המקהלה אינה נמצאת על סדר יומן. "יש לנו את הרכזות שילוב, שלא נוגעות בזה" (אלומה). קיים גם קושי מערכתי בתיאום חזרות והופעות. "כנס מקהלות פתאום נפל על

"אשקרה זו תקשורת. מתקשרים עם הרבה מאד מילים, אבל מילים שמישהו כתב ולא משהו שהוא יזום מבחינתם" (אלומה). המקהלה, למעשה, מניעה את משתתפיה למצוא את התקשורת הטובה והמתאימה במיוחד להם, הנעה המאופיינת בחיפוש 'טבעי' אחרי הדרך לבצע את המשימות הנובעות ממהות המקהלה. "יש משהו בקשב המשותף, שכולנו צריכים להיות מכווננים לאותו מקום, כולנו צריכים לשמוע אחד את השני, להיות מסונכרנים בקולות שלנו, לשמוע את עצמי בתוך הקבוצה, לשמוע את האחר כשאני לא שר, להצטרף אל ולדעת מתי להפסיק" (אלומה). אלפנט (Elefant, 2010) מציינת במחקרה כי בתהליך טיפולי מוזיקלי של קבוצה בו משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים, יש צורך במבוגר שיוביל אותו תחילה. במקהלה, המבוגר המוביל הוא מנצח המקהלה וניתן להבין מתוך הממצאים כי הקשר בין הילדים בזמן החזרה מתחזק בזמן קצר יחסית. ניתן להניח כי המהירות בה הילדים יוצרים קשר באמצעות השירה אינה קשורה רק בשירה עצמה אלא גם לגילם הצעיר של הילדים.

תרומת השילוב במקהלה לילדים עם אוטיזם

מקום לביטוי יכולות והפחתת התנהגויות מאתגרות. "מה ילד יכול לעשות לילד אחר, כמה הוא יכול להצמיח אותו..." (יפה). תרומתה של המקהלה המשולבת עבור ילד עם אוטיזם היא במתן ההזדמנות ללמוד מהו מודל נורמטיבי באמצעות למידת עמיתים בני אותו הגיל. מטרתה של למידת העמיתים היא קידום הילד עם האוטיזם. במחקר שבחן את משמעות הקשר בין עמיתים, נמצא כי הקידום מתבטא בשיפור אינטראקציות חברתיות וטיפוח עצמאות עבור ילד עם אוטיזם (Harper, Symon & Frea, 2008). קליין ויבלון (2008) מציינים כי ככל שהתיווך נעשה בהקשבה וברגישות, כך הוא יעיל יותר, מצמיח ומקדם. השוני בין שתי אוכלוסיות הילדים השרים במקהלה הוא גדול ולצד התווך הקשוב של המנצחת והמשתתפים המבוגרים, ניתן להניח שהצלחת השילוב נובעת מהתקשורת אשר ברובה היא לא מילולית. יתכן שזו סיבה נוספת לשינוי וצמיחה אצל הילד עם האוטיזם.

לתפיסת המשתתפים במחקר, יישום השילוב באמצעות השירה מאפשר לילד עם האוטיזם לבטא את יכולתו הווקאלית במקום שווה ערך ואף למעלה מזה, מול הילד הרגיל. "אנשים... שומעים אותם שרים ואומרים ואוו, הוא יכול לשיר ואז בעצם אומרים רגע... וזה שהוא אוטיסט זה לא אומר שהוא לא יכול לעשות את כל הדברים האלה..." (יענקליה). יענקליה ומשתתפים נוספים חשים כי המקהלה מאפשרת לילד עם האוטיזם להוכיח קבל עם ועדה שהוא בעל כישורים ויכולות בתחום המוסיקה ולכן אולי גם בתחומים נוספים, ש'הקהל' לא נחשף אליהם. ממצא זה תואם את המחקר שבחן את יכולות

המקהלה עצמה אפשר להבחין במניפולציות שעושה הילד עם האוטיזם כדי להסב את תשומת ליבו של חברו המשלב. ייחוד המניפולציה במקהלה הוא היותה נובעת מעשייה משותפת בחברת השווים. הדברים עולים בדברי הסייעות, למשל "לפעמים אני מרגישה שהיא אפילו היא עוצרת בכוונה" (דנה), וגם במחקרים אשר בחנו יוזמות אצל הילד עם האוטיזם ליצירת קשר בפעילויות משותפות עם עמיתים בני אותו גיל (Kangas et.al, 2011; Koegel et.al, 2012). מכאן ניתן להסיק כי השירה בצוותא מזמנת תקשורת משותפת לשתי אוכלוסיות הילדים בלי קשר למוגבלות.

מדברי המשתתפים עלה כי הילד עם האוטיזם במקהלה יוצר קשר בארבע דרכים עיקריות מול חבריו המשלבים. הדרך הראשונה ליצירת קשר מבוססת על סגנון היחסים של מטפל ומטופל, "האחריות לדאוג למישהו, שקצת יותר קשה לוי" (יוכבד). כלומר, החבר המשלב דואג לילד עם האוטיזם (Solomon & George, 1996). במחקרה של אלפנט (Elefant, 2010) נכתב כי בקבוצה טיפולית במוזיקה, בה משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים, עמדה של פטרוניזם חוסמת ולא מקדמת שוויון והדדיות ביניהם. מדברי המשתתפים במחקר לא עולה תחושת פטרוניזם, אם כי אין ספק כי יש לשים לב לאפשרות כזו ולדאוג להפחתתה.

הדרך השנייה היא באמצעות משימה משותפת המחייבת את שני הילדים, המשלב והמשולב, ליצור קשר שהוא פרקטי במהותו (Koegel et.al, 2012). דוגמה לסוג קשר כזה ניתן למצוא סביב התהליך המשותף של לימוד שיר במקהלה. "לסחוף אותו {הילד המשלב את הילד עם האוטיזם} לתוך השירה" (דנה). הקשר השלישי הוא קשר על בסיס שוויוני, כמו שירה או נגינה, כששני הילדים שרים ביחד שיר משותף. זהו מקום מאד ייחודי בו באה לידי ביטוי ההדדיות והשוויוניות. הילד המשולב יכול "לספק עזרה" לילד המשלב, למשל ביכולת זכירת הטקסט של השיר או בכל דבר המשלב זיכרון ומוזיקה בהקשר של המקהלה.

הקשר הרביעי והאחרון הוא הקשר המבוסס על המחוות היומיומיות (ריצ'מן, 2009). "אני רואה לפעמים בסיטואציות קטנות, אפילו ברגעים שעוד לא עולים על הבמה, כל מיני משחקונים קטנים כאלה בין ילדים, עם הידיים, או חיוכים שילדים מחליפים, שגם זה בעיניי קשר" (שמחה). תאורה של מנהלת בית ספר תמרים מעיד על הרצון של הילדים משני בתי הספר ליצור קשר. השירה במקהלה מסייעת ליצירת בסיס משותף לשתי הקבוצות, דבר שהוביל ככל הנראה למחוות היומיומיות ביניהם ללא צורך במבוגר כסוכן חברתי.

המבוגר יזום את הסיטואציה, אך הילדים הם אלה שיוזמים את הקשר באופן ספונטני בתוך אותה סיטואציה.

העברה ללא תיווך והעלאת רף ציפיות

"והם זוכרים את השירים וכשמגיע החג המסוים, אז הם מחברים את השיר לחג, מדהים" (דנה). מן הממצאים עולה כי תרומתה של המקהלה באה לידי ביטוי גם ביכולת ההעברה של הילד עם האוטיזם ללא תיווך באמצעות השירה. ממצא דומה עולה ממחקרם של קפלן וסטיל שבחן את יכולת ההכללה וההעברה באמצעות מוזיקה (Kaplan & Steele, 2005). המשתתפים במחקר זה מתארים כי העברת השירים מחדר המוזיקה לכיתה ולבית נעשית מתוך יוזמה של הילד עם האוטיזם וזאת בניגוד לטבעו (Blane, 2011). בניגוד לכך, מחקרו של סימסון וקין (Simpson & Keen, 2011) טוען כי העברה של מיומנות מוזיקלית ממקום אחד למשנהו כמעט ואינה מתרחשת. תיאורי המשתתפים במחקר זה, כאמור, תומכים בטענתם של קפלן וסטיל ומתארים ומביאים דוגמאות המעידות על ההעברה המתרחשת באמצעות המוזיקה.

למרות הצלחתו של הילד עם האוטיזם במקהלה, נמצא, בדומה למחקרו של הארטה (Harte, 2009), כי רף הציפיות של אנשי הצוות כלפיו נמוך. בממצאים התגלה כי קל להישאב לאזור הנוחות, לוותר לילד עם האוטיזם ולא לדרוש ממנו. אולם, בדיעבד נראה כי בדומה למחקר נוסף בתחום (Scott, Boyd & Colquhoun, 2013), היציאה מאזור זה מצמיחה ומקדמת. ממצאי המחקר הנוכחי מתארים את המקהלה כמקום בו היציאה מאזור הנוחות היא מודל עבודה. "בכנס מקהלות הייתם המקהלה שעמדה הכי מסודר שזה נורא מצחיק, כי אתם אלה שצריכים הכי הרבה לעזור להם אבל כל אחד יודע את מקומו, זה היה מדהים" (דורית). לאור ממצאים אלה, נראה כי ניתן להעלות את רף הציפיות גם בתחומים נוספים פרט לשירה ולהניח כי ילדים אלה למרות מוגבלותם יכולים לקחת אחריות ומסוגלים להצליח בתחומים האהובים עליהם.

התמודדות מול הקשיים העולים במקהלה. קיומה של המקהלה המשולבת מציב אתגרים עבור הילד עם האוטיזם, הילד המשלב אותו ומערכת החינוך הרגילה והמיוחדת.

קשייו של ילד עם אוטיזם במקהלה

משתתפי המחקר העלו בתיאוריהם את ההתמודדות עם "...קושי של הלהתחיל" (יענקליה). אחד מהקשיים של הילד עם האוטיזם במקהלה, שעלו מתוך הממצאים, הוא להצליח ליהנות מהשירה כבר מהחזרה הראשונה. לאור מאפייניו של הילד עם אוטיזם (American Psychiatric Association, 2015), ניתן להבין כי הוא זקוק לחזרות מרובות כדי לחוות הנאה והנעה ללמידה. דרך פעילותה של המקהלה, החזרות המרובות על אותם השירים ומבנה הפעילות הקבוע, נוצרה

הילד עם האוטיזם (Wallace, 2008). המפגש הבלתי אמצעי של המקהלה מאפשר זיהוי חוזקות של הילדים השרים בה ללא קשר למוגבלות.

המשתתפים סבורים כי השירה במקהלה המשולבת מפחיתה אצל הילד עם האוטיזם התנהגויות מאתגרות בזמן החזרה, סברה הנתמכת גם במחקר אשר בחן את השפעת הפעילויות המובנות על התנהגויות מאתגרות אצל הילד עם האוטיזם (Blair et. al, 2007). מן הממצאים עולה כי הילד עם האוטיזם השר במקהלה המשולבת, אינו צריך לשנות את התנהגותו כדי להיות מסוגל לשיר בה. המשמעות היא כי הדגש החינוכי במקהלה הוא במיצוי היכולות והחוזקות של הילד עם האוטיזם לצד חיזוק יכולת קבלת השונה אצל הילד המשלב וזאת להבדיל מטשטוש השונות. כפי שמדגיש גם המודל ההומניסטי (מרום, בר-סימן טוב, קרון וקורן, 2006), השינוי ההתנהגותי שהחברה רוצה בו אינו בהכרח המענה לחיים מלאים ומאושרים עבור הילד (Fleischmann, 2004). במקהלה המשולבת, ייחודיותו של הילד עם האוטיזם, המתבטאת ביכולת הזיכרון המוזיקלי שלו, באהבה העזה למוזיקה והרצון לקשר עם עמיתיו לצד המשימתיות הנדרשת לשירה, שמארגנת עבורו את המובנות והחזרתיות להן הוא זקוק, יוצרות שילוב מוצלח.

מקום לביטוי רגשי ופיתוח מיומנות שפתית

השירה במקהלה מאפשרת מקום לביטוי גם לילדים שהם פחות וורבליים. בדומה למחקרים שעסקו בשיר כאמצעי לביטוי רגשי (Harper, Symon & Frea, 2008; Ofsted, 2009; Wills, 2011), המשתתפים ציינו כי למרות שהמילים של השיר מוכתבות, הן מאפשרות לילד לבטא את רגשותיו דרכן. "להעשיר את הילד בשפה שכל כך לא מובנת, שפה כל כך אישית, ... זה לפתוח עוד חלון לעולם אחר ולתת יכולת להתבטא בצורה אחרת" (אירן).

עוד עלה, בדומה למחקרו של היונג בנושא זה (Hayoung, 2010), כי השירה היא אמצעי לקידום שפה ותקשורת אצל הילד עם האוטיזם. המשתתפים מתארים כי בסיום מפגש המקהלה, הילד עם האוטיזם מאושר יותר. "אם אפשר שיהיה מדד מד רגש כזה של יציאה לפני זה וחזרה אחר כך, אז אפשר לראות את העקומה, ככה עולה למעלה בחזרה עם השמחה" (יענקליה). הממצא של אושר ורגיעה לאחר פעילות מוזיקלית כגון שירה, נמצא גם בספרות המחקרית (Blair, et.al, 2007; Wills, 2011). ילד עם אוטיזם מאושר ורגוע הוא ילד אשר רמת החרדה שלו פוחתת וכך הוא יכול להתפנות הן ללמידה והן ליצירת קשר עם עמיתיו.

להציב את הילד המשלב בפני בחירה בין פעילות אטרקטיבית הנערכת בזמן חזרת המקהלה לבין השתתפות בחזרה. יש להניח כי ילד שנאלץ לבחור בין פעילות זו לאחרת, יחוש חוסר נוחות וחשוב להימנע ככל האפשר מהתנגשות בין חזרות המקהלה לבין פעילויות אחרות העשויות למנוע מהילדים להשתתף במקהלה, כפי שטוען וולף (Wolff, 2001) בספרו.

קשייה של המערכת החינוכית עם המקהלה

מן הממצאים עלה כי מערכת בית הספר היא מערכת נוקשה וזאת אל מול הצורך בשיתופי פעולה בין הצוות החינוכי לבין המקהלה הדורשים גמישות מערכתית. הנוקשות המערכתית באה לביטוי גם בתיאום הופעות וחזרות נוספות שאינם קבועים במערכת. התפיסה על פי הספרות בנושא גמישות המערכת היא כי יש להשקיע את מירב המאמצים המערכתיים להצלחתם של התלמידים בתחומי החוזק שלהם (אדלר, 2008; משרד החינוך, 2000). השקעה בתחומי החוזק תאפשר לילדים לחוות עצמם באופן חיובי ולהעלות את דמויים העצמי (Wills, 2011).

ממצאי המחקר הראו כי במערכת החינוך המיוחדת לא מתקיימות הופעות מסיבות טכניות, כמו חוסר במקום פיזי להופעה או חוסר בזמן. החשש כפי הנראה הוא כי הילדים עם האוטיזם הצופים במקהלה יאבדו עניין עד שהמקהלה תתארגן ותעלה לבמה ויתכן אף כי אורך השירים אינו מותאם לסבלנותם. עם זאת, חשוב לאפשר לילדים עם האוטיזם להשמיע את קולם ולשיר כדי להציג בפני הצוות והתלמידים את החלק הבריא שלהם. השתתפות בהופעה היא הזדמנות בה הילדים אקטיביים ומבטאים באמצעות קולם את הרצון לעשיית צדק חברתי עימם.

מהמחקר עולה כי המקהלה המשולבת היא כלי עצמתי לקידום, צמיחה, העצמה ויצירת קשר בין ילדים עם אוטיזם לחבריהם המשלבים בני גילם באמצעות תקשורת לא מילולית ובלי קשר למוגבלות. קשר משמעותי בין הילדים שואף להיות הדדי ושוויוני ככל שניתן, קשר שבו גם הילד עם האוטיזם תורם. עוד עולה כי השירה במקהלה מפחיתה התנהגויות מאתגרות וחרדה ומאפשרת ביטוי רגשי, פיתוח שפה, רווחה ופתיחות ללמידה. הילדים עם האוטיזם גילו חוסן נפשי מול הצפה וגירויים חזקים בניגוד למאפייניהם לכן יש מקום לבחון את יכולת ההעברה שלהם את התכנים הנלמדים במקהלה למקומות נוספים כמו כיתת האם שלהם, הבית וכדומה. הקשר בין הילדים המשלבים והמשולבים בא לידי ביטוי גם מחוץ לחזרות המקהלה, באופן עצמאי ויתכן כי גם גילם הצעיר של הילדים אפשר זאת.

גורמים נוספים להצלחת השילוב שעלו במחקר הם מובנות פעילות המקהלה וחזרה על המוכר לצד רצון ליצירת קשר עם הילד המשלב על בסיס תחום עניין אהוב. יצירת קשר משמעותי

הזדמנות להפחתת החרדה ופניות להנאה ולמידה. חיזוק לכך ניתן למצוא במחקר העוסק בפעילויות מובנות המפחיתות חרדה אצל ילד עם אוטיזם (Iseminger, 2009).

קושי נוסף שעלה היה סיום החזרה אצל הילד עם האוטיזם. הסייעים המלווים ציינו כי זמן החזרה קצר מידי והילד עם האוטיזם זקוק לזמן נוסף "ויש גם קושי של לסיים שאני רואה, הם לא רוצים ללכת" (יענקליה). כלומר יש לאפשר לילד עם האוטיזם למצות את הנאתו מהחזרה/פעילות. צורך זה של הילד עם האוטיזם דורש שינוי תפיסתי אצל מנצח המקהלה ומטרתו המוזיקליות לטובת רווחתו של הילד עם האוטיזם. שינוי התפיסה מתבטא באיזון בין יעילותה של החזרה כדי לייצר תוצרים מוזיקליים לבין רווחתו של הילד עם האוטיזם.

בנוסף, שיתוף פעולה בין מנצח המקהלה לבין צוות מערכת החינוך המיוחדת גם הוא יכול לתת מענה במציאת פתרון יצירתי בנושא מצוקת הזמן. מחקר שבחן גורמים להצלחתה של מקהלה במערכת החינוך, מצא כי שיתוף פעולה של הצוות החינוכי יכול להיות גורם מצמיח (Barresi, 2000). תיאורי המשתתפים מעלים כי במקהלה משולבת, שיתוף הפעולה הוא תנאי הכרחי לקיומה של המקהלה. "אם התלמידים רואים שהמחנכת זה בנשמתה, אז גם להם זה יהיה חשוב. כשיש מחנכת שזה עובר לידה, היא עושה את זה כי היא חייבת, אבל זה לא באמת מעניין אותה, אז את רואה מי פורש" (דורית). הפיכתם של צוותי החינוך לשותפים בפרויקט הינו תנאי הכרחי להצלחתו.

קשייו של ילד משלב במקהלה

בתיאורי המשתתפים משובצים גם מקרים ואו אירועים בין הילד המשלב לבין הילד עם האוטיזם שאינם נעימים לילד המשלב. "הוא {ילד משלב} אסטניס. אז מבחינתו מספיק שילד {עם אוטיזם} מחטט באף וזה אבוד" (דורית). "ילדים שקשה להם שילוב וקשה להם קבלה...הוא {ילד עם אוטיזם} מרגיש...הוא לא ברמות של אני עכשיו נעלב כי לא רוצים אותי. וטוב שכך, אבל זה חלק שהוא קצת צורם" (אלה). טיב התיווך של הילד המשלב משפיע על קידומו וצמיחתו של הילד עם האוטיזם (קליין ויבלון, 2008; Harper, Symon & Frea, 2008). כאשר הילד המשלב אינו פנוי לתיווך, טיב התיווך עלול להיפגע. פגיעה נוספת שעלתה מתיאורי המשתתפים נבעה מהעובדה כי הילדים המשלבים נעדרים לעיתים מהחזרות בעקבות פעילות בית ספרית הנערכת בזמן החזרות. ילד עם אוטיזם חווה קושי רב עם שינויים (American Psychiatric Association, 2015). כיוון שכך, ברור כי הוא זקוק לדמות קבועה המתווכת ומשלבת אותו בכלל ובמקהלה בפרט. מכאן, חשוב למעט את הפעילויות הייחודיות במערכת החינוך הרגילה בזמן החזרה כדי לאפשר תיווך ושילוב מיטבי. רצוי גם לא

ולבסוף, המונח "ילדים עם אוטיזם" הוא מונח כולל לחומרות שונות של אוטיזם ובמחקר נעשתה אבחנה רק לגבי רמת תפקוד בינונית.

המחקר פתח חלון לעולם השירה במקהלה המשלבת ילדים עם אוטיזם באמצעות שותפיה הרבים. אפשר להרחיב ולחקור בנושא זה בהיבטים נוספים. מוצע לקיים מחקר, שימדוד את התקדמותם של ילדים עם אוטיזם בעלי יכולת וורבלית ברמות תפקוד שונות, באמצעות המקהלה המשולבת. בנוסף, אפשר לבחון את כלי התיווך כמקדמי שילוב מיטבי בקהילה. ניתן לבחון גם את מודל המקהלה בהשוואה לשאר פעילויות השילוב במערכת החינוכית, במטרה למצוא קווי דמיון בין פעילויות השילוב, ולהצמיח תאוריה נוספת וחשוב לבחון את משמעות המקהלה המשולבת ויכולת קבלת השונה עבור הילד המשלב. המקהלה המשולבת היא מודל שנבנה מתוך תפיסה כי כולם יכולים לשיר. כותבות המחקר מאמינות כי המקהלה משמשת כגשר לקשר לילדים הנורמטיביים בני גילם ולהתפתחות עצמית לילד עם אוטיזם. מחקר זה אולי יאפשר להפיח אמונה בקרב אנשי צוות החינוך המיוחד ביכולתם ובחוסנם של הילדים עם האוטיזם ולהעלות את רף הציפיות מהם כדי לקדם ולשלבם בקהילה ויקדם הקמת מקהלות משולבות נוספות.

בין המשלב לעמיתו המשולב יכולה להתרחש רק כאשר נשמרת שגרת השילוב ולאורך זמן ולשם כך יש צורך בשיתופי פעולה בין הצוותים החינוכיים כתנאי הכרחי לקיומה של המקהלה המשלבת. לבסוף, ניצוח מקהלה משולבת דורש מהמנצח לאזן בין רווחתם של הילדים השרים לבין המטרות המוזיקליות של המקהלה והתייעלותה כאשר ההופעה עצמה מאפשרת לילד עם האוטיזם להציג את החלק הבריא שלו ולבטא בשירתו את הצורך בצדק חברתי ובשינוי תפיסה חברתית כלפיו.

במקהלה המשולבת מיושמים עקרונות עבודה שאינם רק בהקשר מוזיקלי, המאפשרים לילד עם אוטיזם להצליח. אפשר לחלץ ממודל זה עקרונות עבודה שיתאימו גם לשאר קבוצות השילוב במערכת החינוך הרגילה והמיוחדת. ניתן אף להתאים חלק מעקרונות אלה לעבודה בכיתות במערכת החינוך המיוחדת ואולי אף לשלב בדרך עבודתם של הצוות הטיפולי. המקהלה יכולה לשמש מודל למידה למורים נוספים למוזיקה, המקימים מקהלות משולבות במערכות החינוכיות. במקהלה, תיווך עמיתים בני אותו הגיל נמצא כתיווך יעיל ומקדם ויש להעמיק ולשכללו. השירה עצמה נמצאה כמפחיתה אצל הילד עם האוטיזם התנהגויות מאתגרות ומומלץ להכניס את השירה לכיתות ולעשות בה שימוש לאורך היום כולו.

המחקר מציג תפיסה הוליסטית לתפקידה של המקהלה המשולבת, ומשמעותה עבור הילדים עם האוטיזם השרים בה. תרומתו המעשית היא בהבנת דרכי פעולתה של המקהלה והיכולת ללמוד כיצד ליישם עקרונות מודל זה גם בשיעורים אחרים ובמערכות חינוך נוספות. יישום זה יכול לאפשר לילד עם אוטיזם להיות משולב בקהילה, לבטא את הצד הבריא שבו ובלי הצורך לשנותו. מן המחקר עולה כי מודל המקהלה המשלבת מאפשר לילד עם האוטיזם להעצים יכולות בתחום השירה, להפחית התנהגויות מאתגרות, לבטא רגש באמצעות שיר ולפתח מיומנות שפתית. יתרונות אלה יכולים לסייע בהתמודדות עם החרדה והקושי התקשורתית של הילד עם האוטיזם, לקרב את הילד המשלב לעולמו של הילד עם האוטיזם, ואף לעורר רצון לשיתופי פעולה של צוותי החינוך.

ראוי לציין כי המחקר הנוכחי בדק מודל יחיד של מקהלה המשלבת ילדים עם אוטיזם ויש להתייחס למגבלותיו. ראשית, ההיכרות של החוקרת עם מרואייניה אפשרה להם לחוש בנוח בזמן הריאיון, אך ייתכן שהייתה לכך השפעה על האובייקטיביות שלהם. בנוסף, לא נמצאו מחקרים העוסקים בתפיסת תפקידי מקהלת ילדים משולבת ומשמעותה בעיני השותפים לה ולא ניתן היה לערוך השוואה. חשוב לציין כי במחקר איכותני מספר הראיונות הוא מצומצם ואינו מייצג את כלל האוכלוסיות השותפות למקהלה המשולבת. הילדים עם האוטיזם השרים במקהלה לא רואיינו מפאת קושי שפתי

ביבליוגרפיה

- קליין, פ" ש ויבלון י" ב (עורכים). (2008). *ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך*. ירושלים. האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- ריצ'מן, ש' (2009). *לגדל ילד עם אוטיזם*. קריית גת: קוראים (1995) בע"מ.
- שפירא, ר' (2003). *מקהלת הילדים בארץ ישראל למן שנות העשרים ועד תחילת שנות החמישים: פעילות, אידיאולוגיה ורפרטואר*. חיבור זה הוגש לשם קבלת תואר "מוסמך אוניברסיטה" (M.A). אוניברסיטת תל-אביב.
- American Psychiatric Association. (2015), *Autism Spectrum Disorders*. Retrieved from <http://www.psychiatry.org/autism>
- Barresi, A. L., (2000). The successful middle school choral teacher. *Music Educators Journal*, 86 (4),23-28.
- Blair, K.C., Umbreit, J., Dunlap, G., Gilsoon, J.(2007). Promoting Inclusion and Peer Participation through Assessment-Based Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*. 27 (3), 134-147.
- Blane, K. K. (2011). Generalizing ABA treatment outside of sessions. *Child & Adolescent Behavior Letter*, 27 (9), 1-7.
- Cohen, M. L. (2012). Harmony within the walls: Perceptions of worthiness and competence in a community prison choir. *International Journal of Music Education*, 30(1), 46-56.
- Elefant, C. (2010). Intergroup relations: Community development in integrating children with special needs. In B. Stige, G. Ansdell, C. Elefant & M. Pavlicevic (Eds.), *Where Music Helps. Community Music Therapy in Action and Reflection*. Aldershot, UK: Ashgate
- Fleischmann, A. (2004). Narratives Published on the Internet by Parents of Children with Autism: What Do They Reveal and Why Is It Important?. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (1), 35-43.
- Frea, W., Craig-Unkefer, L., Odom, S. L., & Johnson, D. (1999). Differential effects of structured social integration and group friendship activities for אדלר, ח' (2008). *תפיסת תפקידו של מנהל בית ספר במדינת ישראל: דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך - דו"ח ועדה מקצועית לגיבוש המלצות למדיניות משרד החינוך*. מכון אבני ראשה.
- גבתון, ד' (2006). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותי (עמ' 257-306)* (הדפסה שלישית). אור-יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- ויטני, ט' ורייטר, ש' (2006). שילוב תלמידים עם אוטיזם: השפעת תוכנית התערבות על רמת השחיקה, עמדות ואיכות התקשורת אתם בקרב התלמידים עם התפתחות תקינה בכתה. *סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום*, 21 (1) 55-68.
- טור-כספא, ח' וכהן, י' (2004). תלמידים עם צרכים מיוחדים במערכת החינוך: יעדים ודילמות. בתוך ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), *ייעוץ בבית-ספר בחברה משתנה (עמ' 263-247)*. תל אביב: הוצאת רמות.
- לאוטרשטיין-פטליק, א' (2010). *הכל בקול*. אוניברסיטת בר-אילן.
- מרום, מ' בר-סימן טוב, ק' קרון, א' וקורן, פ' (2006). *שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה - סקירת ספרות, מאיירס-גיוינט-מכון ברוקדייל*. אוחר מתוך <http://makom-m.cet.ac.il/pages/item.asp?s=0&id=1&item=3418>
- משרד החינוך. (2000). חוזר מנכ"ל תשס"ז(ב). אוחר מתוך http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/arc/s7bk3_1_8.htm
- משרד החינוך. (2012). *ספר ההכלה*. אגף הפרסומים, משרד החינוך. אוחר מתוך http://meyda.education.gov.il/files/MinhalPedagogy/sefer_internet.pdf
- עמירן-פוגצ'וב, ע' (1974). *רמזורים ותוי בחינוך המוסיקלי*. תל אביב: בית המדרש הממלכתי למחנכים למוסיקה.
- פטליק, א' (1999). קול ההתחלות. *מפתח* (3), 91-104.
- צבר-בן-יהושע, נ' (עורכת). (2006). *מסורות וזרמים במחקר האיכותי (הדפסה שלישית)*. אור-יהודה: כנרת, זמורה-ביתן, דביר.
- צלאל, א' (2005). (הפקה) *בייבי שיר - מוסיקה עם תינוקות*. (DVD)

- Scott, G., Boyd, M., & Colquhoun, D. (2013). Changing spaces, changing relationships: the positive impact of learning out of doors. *Australian Journal of Outdoor Education*, 17(1), 47-53.
- Simpson, K., & Keen, D. (2011). Music Interventions for Children with Autism: Narrative Review of the Literature. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 41, 1507-1514.
- Smith, J. (2006). Every Child a Singer: Techniques for Assisting Developing Singers. *Music Educators Journal*, 93(2), 28-34.
- Solomon, J., & George, C. (1996). Defining the caregiving system: Toward a theory of caregiving. *Infant Mental Health Journal*, 17(3), 183-197. DOI: 10.1002/(SICI)1097-0355(199623)17:3<183::AID-IMHJ1>3.0.CO;2-Q.
- VanWeelden, K. (2001). Choral mainstreaming: tips for success. *Music Educators Journal*, 88(3), 55-60.
- Wallace, G. L. (2008). Neuropsychological Studies of Savant Skills: Can They Inform the Neuroscience of Giftedness?. *Roeper Review*, 30, 229-246.
- Wills, R. (2011). The magic of music: a study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37-46.
- Wolff, U. L. (2001). *Choral Unit Standards and support material for Primary Schools in South Africa*. Unpublished DMus thesis, Pretoria : University of Pretoria.
- promoting social interactions with peers. *Journal of Early Intervention*, 22(3), 230-242.
- Harper, C. B., Symon, J. B. G., & Frea, W. D. (2008). Recess is Time-in: Using Peers to Improve Social Skill of Children with Autism. *J Autism Dev Disord*, 38(5), 815-826.
- Harte, H. A. (2009). What Teachers Can Learn From Mothers of Children With Autism? *Teaching Exceptional Children*, 42(1), 24-30.
- Hayoung, L. A. (2010). Effect of "Developmental Speech and Language Training Through Music" on Speech Production in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Music Therapy*, 47(1), 2-26.
- Iseminger, S. H. (2009). Keys to Success with Autistic Children: Structure, Predictability, and Consistency Are Essential for Students on the Autism Spectrum. *Teaching music*, 16(6), 28.
- Kangas, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2011). Social Interaction among Children with Autism Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Early Childhood Special Education*. 3(2), 160-174.
- Kaplan, R.S., & Steele, A.L. (2005). An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. *Journal of Music Therapy*, 42(1), 2-19.
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., Koegel, R. L., Koegel, B. L., Paullin, A. W. (2012). Improving Social Engagement and Initiations between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), 220-227.
- Mathias, S., & Hahlen, M. (2011). Classroom Connections II. *Kodaly Envoy*, 37(4), 16.
- Ofsted. (2009). *Making more of music*. Manchester, UK.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 157-160.

לפניות בנוגע למאמר זה:

נירית רייכל nitraichel@gmail.com

יעל אילת yaeleilat@gmail.com

נספחים

נספח 1

פרטי המשתתפים במחקר

| מספר | שם | תפקיד | מסגרת חינוכית |
|------|---------|---------------------------------------|--|
| 1 | אלה | אמא של משה וישראלה | משה לומד בחינוך המיוחד ושר במקהלה הבוגרת וישראלה שרה במקהלה הצעירה ולומדת בחינוך הרגיל |
| 2 | שנינה | אמא של כורל | כורל לומד בחינוך המיוחד ושר במקהלה הבוגרת |
| 3 | יפה | מחנכת כיתה ה | מלמדת בחינוך הרגיל |
| 4 | יעל | מחנכת כיתה ו | מלמדת בחינוך הרגיל |
| 5 | אירן | מחנכת גילאי 13-14 בתפקוד בינוני | מלמדת בחינוך המיוחד |
| 6 | עמליה | מחנכת גילאי 12-13 בתפקוד בינוני ונמוך | מלמדת בחינוך המיוחד |
| 7 | דנה | סייעת | עובדת בחינוך המיוחד |
| 8 | יענקליה | סייע | עובד בחינוך המיוחד |
| 9 | דורית | רכזת שילוב | ריכוז בחינוך הרגיל |
| 10 | יוכבד | רכזת שילוב | ריכוז בחינוך המיוחד |
| 11 | שמחה | מנהלת | ניהול בית הספר בחינוך הרגיל |
| 12 | אלומה | מנהלת | ניהול בית ספר בחינוך המיוחד |

1. ספרי לי על הילדים שלך ששרים במקהלה (מתי הצטרף? איך? למה?)
2. מה תפקידה המוזיקלי והחברתי של המקהלה בבית הספר?
3. מדוע לדעתך חשוב להם לבוא לשיר?
4. מה הם מספרים על המקהלה? (לחברים? לכס? לאחים? למורה? לאחרים...)
5. כשאת רואה מול עיניך את הילדים המשתתפים במקהלה מה את חושבת עליהם?
6. כיצד השילוב בא לידי ביטוי במקהלה לדעתך?
7. על איזה יכולות שלהם לדעתך השתתפות במקהלה מראה?
8. איך הם מיישמים יכולות אלה גם מחוץ למקהלה? את יכולה לתת דוגמה?
9. מה את חושבת על הילדים המשלבים מתמרים?
10. מה כנס המקהלות עבורם?
11. מה גילית על הילדים... בזכות השתתפותה במקהלה?
12. ספרי מה לדעתך תפקיד התהליך ותפקיד התוצר במקהלה?
13. מהו החלק האהוב עליהם ביותר במפגש השירה? מדוע?
14. מהו החלק הקשה ביותר עבורם במקהלה? מדוע?
15. מה היית משנה/מוסיפה למקהלה כדי שהילדים שלך יפיקו את המקסימום מעצמם.