

# מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

פרופ' משה צפור  
ד"ר אליסיה גרינבנק  
ד"ר אפרת בנג'ז  
ד"ר יוחנן קאפח

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעוז  
פרופ' בנימין בר-תקווה  
פרופ' אהרן ממן  
פרופ' אסתר עדי-יפה  
פרופ' שונית רייטר  
פרופ' ישראל ריץ'  
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר  
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש  
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ב 2022  
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900  
דוא"ל [givaa@washington.ac.il](mailto:givaa@washington.ac.il)  
אתר המכללה [www.washington.ac.il](http://www.washington.ac.il)

# תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

## שער ראשון | יהדות וספרות

19	משה צפור לקראת מהדורה חדשה של התרגום הסורי (הפשיטתא) לספר במדבר, בתרגום לעברית
39	אורנה לויץ ולאה ברץ בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

## שער שני | חינוך והוראה

63	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי
81	אליעזר יריב 'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד
99	גלית אגם בן ארצי "פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי" פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות
125	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים
147	אפרת בנג'ו ורינת כספי פחדים של ילדים צעירים בתקופת הקורונה והקשר לתחושת הלחץ ההורי
173	יעקב סגל ודבורה חדד עפג'ין העצמה ותמיכה או בדירות ב"מערכה" בקרב גננות בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

199	סיפורי חיים של גננות ראשונות בארץ ישראל כמקור העשרה למחקר ההיסטורי על אודות גן הילדים העברי: עיון היסטוריוגרפי	צפורה שחורי-רובין
219	ההוראה ב'מרחב הקולי' בכתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה	אפרת בוכריס ורבקה קדוש
245	אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי	יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

### שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

269	מעולם החינוך הגופני לאורח חיים בריא בחברה החרדית	לילך גלעד כהן ורניאל ס' מורן
283	הטיה מגדרית במחקר רפואת הספורט	מירי שחק

### שער רביעי | סקירת ספרות

297	סיפור תמר אשת ער 'נקרא ומתרגם' במהלך הדורות	בן ציון אשל
307	על זהות, הזדהות ונוודות פיזית ונפשית ברומן "כמה שזה לוקח" של יורם מלצר	כרמלה סרנגה

### שער חמישי | מאמרים באנגלית

E9	Educating and Reimagining the Daughter: Ethnicity and Relational Self-Construction through Writing	קלרינה פריבורקין
----	--	------------------

E25	<b>תקצירים מתורגמים</b>	
-----	-------------------------	--

## מחברי המאמרים

**ד"ר אגם בן ארצי גלית**

החוג לחינוך מיוחד, ראשת מנהל הסטודנטים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
galit.mail@gmail.com

**ד"ר בוכריס אפרת**

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
efratb1967@gmail.com

**ד"ר בנג'ו אפרת**

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; החוג  
לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל  
bengiog@gmail.com

**בן ציון אשל**

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן  
benzion120@gmail.com

**ד"ר ברץ לאה**

גימלאית החוג לספרות, המכללה האקדמית אחוה  
lbaratz@netvision.net.il

**ד"ר גילור אורית**

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל  
oritg@beitberl.ac.il

**גלעד כהן לילך**

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל  
lilachgi@education.gov.il

**ד"ר גרינבנק אליסיה**

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
gralicia2@gmail.com

**ד"ר חדר עפג'ין דבורה**

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים  
drdvorahaddad@gmail.com

**ד"ר חסידה יהודית**

החוג לחינוך יהודי והחוג לניהול מערכות חינוך, רכזת אקדמית לתכניות המגזר החרדי,  
המכללה האקדמית הרצוג  
judychassida1@gmail.com

**פרופ' יריב אליעזר**

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת  
ושינגטון  
elyariv@gmail.com

**ד"ר כספי רינת**

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
rinatc10@gmail.com

**פרופ' כפיר דרורה**

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל  
gadikf@netvision.net.il

**ד"ר ליין אורנה**

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;  
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה  
orna\_1@achva.ac.il

**פרופ' מורן דניאל**

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל  
dani.moran@sheba.health.gov.il

**ד"ר סגל יעקב**

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים  
kobisegal@gmail.com

**ד"ר סרנגה כרמלה**

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון  
carmelasar@hotmail.com

**ד"ר פריבורקין קלרינה**

החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
klarina.priborkin@gmail.com

**פרופ' צפור משה**

פרופסור אמריטוס המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן, התוכנית לתואר שני בתנ"ך,  
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
moshezi1934@gmail.com

**ד"ר קדוש רבקה**

החוג לספרות והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
rivkkad@gmail.com

**ד"ר קליבנסקי חגית**

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל  
hagitklib@gmail.com

**רוטנברג אביטל**

עובדת הוראה  
avitalist@gmail.com

**פרופ' שחורי-רובין צפורה**

פרופסור חבר (ברימוס) החוג לחינוך והחוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי  
zipirubin@walla.com

**ד"ר שחף מירי**

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון  
mirile@washington.ac.il



## “פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי” פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות

גלית אגם בן ארצי

### תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לאפיין את דפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות כפי שעולה מדיווחים עצמיים. המדגם כלל 61 ילדים ובני נוער עם מוגבלות בגיל 6–17 שנים (51 בנים ו-10 בנות) על פי החלוקה הבאה: 20 ילדים על הרצף האוטיסטי, 18 ילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית, ו-23 ילדים עם לקויות למידה. על מנת ללמוד אודות מאפייני הפנאי, המשתתפים רואינינו על ידי עורכת המחקר באמצעות ריאיון אישי שנבנה לצורכי המחקר הנוכחי. הראיונות סיפקו מידע אודות סוג הפנאי ומקום הפעילות (בבית/בחוץ), השותף לפעילות (לבד/עם בן משפחה/עם חבר), הגורם המסייע להחליט מה לעשות בשעות הפנאי (הילד/הוריו/הילד ואחרים), וכן פעילות הפנאי שבה היו רוצים לעסוק לו ניתנה להם בחירה מוחלטת. תשובות המרואיינים חולקו לקטגוריות ונותחו במתודולוגיה כמותית. ממצאי המחקר המרכזיים העלו כי ילדים עם סוגי מוגבלות שונים מציגים פרופיל פנאי שונה הנובע ממאפייני המוגבלות הייחודיים. בנוסף, נמצא כי להורים תפקיד חשוב בבחירה בסוג הפעילות שבה יעסוק הילד, וכי הילדים חפצים לעסוק בפעילות פנאי מגוונת יותר מזו שהם עוסקים בה בפועל. ממצאים אלו מדגישים את הצורך המיידי בפיתוח וביישום תוכניות התערבות דיפרנציאליות בתחום הפנאי עבור ילדים עם מוגבלות, הן על ידי צוותים חינוכיים והן על ידי גורמים בקהילה. כל זאת תוך שותפות מלאה של המשפחה.

**תאריכים:** פנאי, ילדים עם מוגבלויות, רצף אוטיסטי, הפרעה התנהגותית-רגשית, לקות למידה

## חשיבות הפנאי

הפנאי הוא רכיב בעל השפעה מכרעת על איכות החיים של הפרט, כאשר להשתתפות פעילה בשעות הפנאי תרומה משמעותית בהקשר אישי וחברתי (Stebbins, 2007). עבור ילדים ובני נוער הפנאי מספק הפוגה מהדרישות והחובות בבית, בבית הספר ובסביבות נוספות, זמן שבו הם יכולים לנוח, "להיטען מחדש" וליהנות מעיסוק בפעילויות מועדפות שבהן אין דרישה להישגים (Majnemer, 2010). עיון במחקר שנעשה בתחום מעיד כי השתתפות בפעילויות פנאי מאורגנות של ילדים מחוץ לכותלי בית הספר תורמת מבחינה פיזית (Janssen & Leblanc, 2010), מספקת בריאות מנטלית (Kremer, et al., 2014), שמחה ותפיסה עצמית חיובית (Holder et al., 2009), מספקת רוגע והנאה (Poulsen & Ziviani, 2010) ואף שחרור רגשי (Jessup et al., 2010; Majnemer, 2010). זוהי הזדמנות לרכישה ולפיתוח של מיומנויות אישיות בתחום מסוים (Majnemer, 2009), לשיפור הישגים אקדמיים (Marques et al., 2014), ואף לקדם יכולות חברתיות וקשרי חברות של המשתתפים (Blomfield et al., 2012).

בספרות קיימות מספר הבחנות בין פעילויות הפנאי, ובהן ניתן למנות פנאי 'רציני' מול פנאי 'מזדמן', פנאי פסיבי או אקטיבי, פעילות פנאי חברתית מול יחידנית, פעילויות בבית מול פעילויות חוץ, או פעילות פנאי מובנית ומאורגנת כדוגמת חוג קבוע בהנחיית מנחה מול פעילות פנאי ספונטנית שנעשית לרוב ביוזמת המשתתף וכרוכה בתכנון מועט (Mahoney et al., 2006).

מעורבות קבועה ועיסוק משמעותי בפנאי עשויים לצמצם השפעות שליליות כגון מעורבות במעשים מפוקפקים (Hayosh, 2017; Mahoney & Stattin, 2000). זמן פנוי ללא תכלית ברורה בקרב מתבגרים נמצא כגורם העלול להגביר התנהגויות סיכון והתנהגויות אנטי סוציאליות כמו אלימות ובריונות (Haeghele et al., 2020), וכן התנסויות עם אלכוהול וסמים.

## פנאי בקרב ילדים ובני נוער בישראל

ההכרה בחשיבות הפנאי כאמצעי לקידום הפרט והתפתחותו במגוון היבטים, כמו גם השאיפה לנצל את שעות הפנאי באופן מועיל ומהנה, הניבו מגוון אפשרויות לעיסוק בפנאי (סלקובסקי ואחרים, 2018). בישראל, עבור ילדים ומתבגרים עם התפתחות תקינה, קיימת פעילות חינוכית בלתי פורמלית ענפה המוצעת עבורם לאחר שעות הלימודים. מנתוני הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה, 2013), עולה כי פעילויות הפנאי השכיחות ביותר בקרב בני נוער בישראל מתקיימות בבית: 86% משתמשים במחשב, 82% צופים בטלוויזיה, 79% מבליים עם המשפחה, ו-56% קוראים ספרים או עיתונים. בהתייחס לפעילויות הפנאי השכיחות מחוץ לבית – 64% מדווחים על בילוי עם חברים בשכונה, בעיר או בקניון, 53% משתתפים בפעילויות ספורט, ו-37% משתתפים בחוגים. במחקרם המקיף של סלקובסקי ואחרים משנת 2018 שכלל 4,332 בני נוער בכיתות ז' עד י"ב, עולה כי פעילויות הפנאי שבני הנוער מקדישים להן את הזמן הרב ביותר הן האזנה

למוזיקה, התכתבות בתוכנות למסרים מיידיים, גלישה באינטרנט, טיפוח עצמי, תחביב אישי, בילוי עם המשפחה, בילוי עם חברים, שיחות בטלפון, ופעילות כושר ולמידה. הזמן המועט ביותר מוקדש להשתתפות בתנועות נוער, עבודה בתשלום, קריאה, כתיבה, התנדבות ונגינה. במחקר זה, כאשר נשאלו הנבדקים באיזו פעילות פנאי הם היו רוצים לעסוק, הם הביעו משאלות בתחומים של קידום עצמי והצלחה עתידית: להשתתף בחוגים שהם אינם משתתפים בהם כרגע, לנגן ולבקר במקומות חדשים.

## מאפייני הפנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות

על אף המודעות לחשיבותו המכרעת של הפנאי, ולמרות ממצאיהן של תוכניות התערבות המעידות כי חשיפה של ילדים עם מוגבלות לפנאי מובילה לשיפור במיומנויות החברתיות באופן עקבי כי ילדים ובני נוער עם מוגבלות משתתפים פחות בפעילויות פנאי בהשוואה לאלו ללא מוגבלות (Jarus et al., 2011; Law et al., 2011), וזאת בסוגי מוגבלות שונים. שעות הפנאי מאופיינות כפאסיביות ומבודדות, ומתקיימות בעיקר עם בני המשפחה ובעיקר בבית (Badia et al., 2013; Singleton & Darcy, 2013). בנוסף, הם נפגשים בשעות הפנאי עם ילדים נוספים עם מוגבלות ופחות עם בני גילם עם התפתחות תקינה (Dolva et al., 2019; Melbøe & Ytterhus, 2017). כתוצאה מכך ילדים ובני נוער עם מוגבלות חווים פחות התנסויות חברתיות מחוץ לבית הספר, מקיימים קשרים מצומצמים עם בני גילם, וחשופים להתנסויות בלתי פורמליות מועטות.

בהתייחס למאפייני הפנאי בקרב אוכלוסיית ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי, נמצא כי ילדים על הרצף האוטיסטי בתפקוד גבוה משתתפים בתדירות נמוכה בפעילויות פנאי, ומעורבותם באירועים קהילתיים, בפעילויות ספורט מאורגנות ובמפגשים חברתיים היא מצומצמת. הוריהם דיווחו על שביעות רצון נמוכה מהפנאי של ילדיהם ועל היעדר תמיכה של גופים בקהילה, ועל כך שילדיהם נאלצים להתמודד עם חסמי השתתפות רבים יותר בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה (Egilson et al., 2017). ממצאים דומים מדווחים במחקר של ג'רמני ואחרים (Germani et al., 2016), שממנו עולה כי ילדים צעירים על הרצף האוטיסטי מבליים בשעות הפנאי בבית עם הוריהם ובני משפחה נוספים ולא עם בני גילם, וזאת בשל רמת התמיכה הגבוהה שהם זקוקים לה, בעיקר בהיבט החברתי. הילדים על הרצף האוטיסטי זקוקים לפעילות קבועה, מובנית ומאורגנת ובעלת חוקים ברורים, כזו המספקת מסגרת חברתית משמעותית והזדמנות לשימור חברויות קיימות עם בני גילם (Bohnert et al., 2019). המרכיב החברתי בפעילות הפנאי חשוב במיוחד עבור ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי בשל הקשיים החברתיים המאפיינים אותם. מדיווחים עצמיים עולה כי השתתפות קבועה בפעילויות פנאי אחר הצהריים מצמצמת את תחושת הבודדות והדיכאון.

בהתייחס לילדים עם מוגבלות פיזית, נמצא כי הם עוסקים יותר בפעילות פנאי בלתי פורמלית המתקיימת בבית כמו צפייה בטלוויזיה, האזנה למוזיקה, משחק במחשב ומפגשים

חברתיים בבית, ופחות בפעילות פורמלית ומובנית כדוגמת חוגי ספורט שונים או אומנות מחוץ לבית (Vila-Nova et al., 2020). עם זאת הם מדווחים על רמת גבוהה של הנאה וסיפוק משעות הפנאי (King et al., 2009; Shikako-Thomas et al., 2013; Tonkin et al., 2014).

תמונה דומה עולה בבחינת דפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות שכלית התפתחותית. גם בקרב אוכלוסייה זו שעות הפנאי מתקיימות בעיקר בבית ומאופיינות כספונטניות ולא פורמליות. פעילות הפנאי השכיחה בבית היא משחק במחשב, האזנה למוזיקה וצפייה בטלוויזיה, בעוד פעילות הפנאי השכיחה בחוץ היא פעילות ספורט לא מובנית (רכיבה על אופניים, שחייה), צפייה בסרט בקולנוע, ביקור בספרייה ושופינג (Melbøe & Ytterhus, 2017). ראיונות שהתקיימו עם נערים עם תסמונת דאון (Dolva et al., 2019) מעלים כי בדומה למדווח בקרב נערים עם מוגבלויות אחרות, בהיבט החברתי המשפחה ממלאת תפקיד מרכזי בפנאי. הם מבליים בשעות הפנאי בעיקר בחיק המשפחה במגוון פעילויות בבית ומחוצה לו. רק כשליש מהם נפגשים עם חברים אחר הצהריים. כמחצית מהנבדקים דיווחו כי חונך בתשלום שמגיע לביתם מספר פעמים בשבוע, מבלה עימם בשעות הפנאי בצפייה בסרט בקולנוע, בפארק (משחקי כדור וספורט), בשחייה, או בכישול משותף בבית. במקרים אלו החונך מכתוב את אופי פעילות הפנאי שבה עוסקים הילדים.

מחקר מטה-אנליטי משנת 2020 (Coussens et al., 2020) שהציג את המאפיינים המרכזיים של הפנאי מנקודת המבט של הורים לילדים עם מוגבלות, מצביע על קשר בין הסביבה הפיזית והחברתית של המשפחה לבין השתתפות ילדיהם בפעילויות פנאי, כאשר השתתפות חיובית ומקדמת בפנאי תלויה הן במאפייני המוגבלות והן במאפייני הסביבה. ההורים במחקר זה הצביעו על הגורמים העשויים להוביל לפעילות פנאי מוצלחת, ובהם אימון הצוותים המובילים וקיומן של תוכניות התערבות להורים ולמשפחה. חשוב לציין כי הוריהם של כלל הילדים עם מוגבלות רואים חשיבות גבוהה להשתתפות ילדיהם בפנאי.

## חסמים מרכזיים להשתתפות בפנאי של ילדים עם מוגבלות

הספרות המחקרית מונה מספר גורמים העשויים לצמצם או למנוע השתתפות של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בפעילויות פנאי. ניתן לחלק גורמים אלו לגורמים הנעוצים במוגבלות עצמה ובמאפייניה, ולגורמים הנעוצים במאפייני הסביבה. בהתייחס למאפייני המוגבלות, מעבר לגורמים הקשורים לאדם עצמו כמו היעדר שליטה במיומנויות, גיל, מין ויכולת קוגניטיבית (Bult et al., 2011; Schreuer et al., 2014; Vila-Nova et al., 2020), ישנם מאפיינים ספציפיים של המוגבלות שעשויים להוות חסם בהשתתפות. דוגמאות לכך ניתן למצוא בהתייחס לסוגים שונים של מוגבלות: הורים ומדריכים במסגרות פנאי דיווחו כי ילדים המאובחנים עם הפרעת קשב או היפראקטיביות מפגינים חוסר ויסות שבא לידי ביטוי בהיעדר יכולת להקשיב להוראות המדריך או להמתין בתור – התנהגויות שמפריעות למהלך התקין של הפעילות ופוגמת בהנאתם של המשתתפים הנוספים בקבוצה. מאחר שפעמים רבות הפעילות מתקיימת בקבוצה ובעלת מאפיינים חברתיים, ילדים אלו מדווחים כי הם חשים דחויים על ידי המשתתפים בקבוצה (Fernandez et al. 2018). קשיים אלו

ממשיכים אף לבגרות, כאשר מבוגרים עם הפרעת קשב דיווחו כי אינם יכולים להשתתף בפעילויות המועדפות עליהם מכיוון שאין להם שותף לפעילות או שאינם מרגישים רצויים (Southby, 2019). הוריהם של ילדים על הרצף האוטיסטי דיווחו כי ילדיהם מפגינים התנהגויות המגבילות את השתתפותם בפעילויות פנאי עם בני גילם עם התפתחות תקינה. בין התנהגויות אלו נמנות – קושי בוויסות רגשי ורגישות תחושתית, היעדר גמישות וקושי במעברים בין פעילויות, מאפיינים המהווים חסם בהשתתפות בפנאי. על אף השתתפותם בפעילויות מובנות ומאורגנות בשעות הפנאי, היכולת שלהם להשתתף בחוגים היא מוגבלת ומצומצמת (Bohnert et al., 2019). עבור מתבגרים ומבוגרים עם מוגבלות פיזית, כאב ותשישות מהווים חסם להשתתפות (Barnett et al., 2013; Shimmell et al., 2013). בין הגורמים הסביבתיים נמנים חסמים הנעוצים בהיעדר הזדמנויות או הזדמנויות מצומצמות, עלות כספית גבוהה, גישה מוגבלת למידע אודות תוכניות המתקיימות בפנאי (Barnett et al., 2013; Shimmell et al., 2013), וכן חוסר בתמיכה שהילדים זקוקים לה על מנת להשתלב באופן מיטבי בפנאי מצד בני גילם, מורים או מדריכים (Anaby et al., 2013; Barnett et al., 2013; Coussens et al. 2020; Dahan-Oliel et al., 2012; Shimmell et al., 2013). ילדים ומבוגרים עם מוגבלות פיזית מדווחים על אפשרויות מצומצמות לפנאי באזור מגוריהם, היעדר נגישות, קושי בניידות, וצורך שוטף בליווי לפעילות עצמה אף כמבוגרים (Coussens et al., 2020; Melbøe & Ytterhus, 2017).

## פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות בישראל

בישראל נערך מחקר מועט בלבד המבקש לאפיין את דפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות. מחקרים מתחום הריפוי בעיסוק שנעשו בקרב ילדים צעירים ומתבגרים עם מוגבלויות פיזיות, מלמדים כי מגוון האפשרויות העומד לרשותם בשעות הפנאי מצומצם, הם משתתפים בתדירות נמוכה בפעילות פנאי בהשוואה לבני גילם עם התפתחות תקינה, בשכיחות גבוהה יותר לבר מאשר עם חברים, וככל שהמוגבלות הפיזית גדולה יותר, כך הם משתתפים פחות בפעילות פנאי. חשוב לציין כי הילדים עם המוגבלות הפיזית העידו על רמת הנאה גבוהה בשעות הפנאי באופן דומה לבני גילם עם התפתחות תקינה (Jarus et al., 2009; Jarus et al., 2011). הורים מדווחים כי פעילות הפנאי הפורמלית השכיחה ביותר של ילדיהם היא השתתפות בחוגים, בעיקר חוגי ספורט, וכן בתנועת נוער. פעילויות הפנאי הבלתי פורמליות השכיחות בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות מתקיימות לרוב לבר בבית, וכוללות שימוש במחשב, טאבלט, סמארטפון או צפייה בטלוויזיה (קליבנסקי ואחרות, 2018). בנוסף, נבדקו הגורמים המסייעים והחסמים להשתתפות ילדים ומתבגרים עם מוגבלות בשעות הפנאי מנקודת מבטם של ההורים ואנשי ממסד. גילור ואחרות (2016) בדקו מהן האפשרויות העומדות לרשות בני נוער עם מוגבלות כפי שמשתקפות באינטרנט. ממצאיהן מלמדים כי אין בארץ ארגון-על שמספק מענה לצרכים של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בשעות הפנאי, וכי רוב הפעילויות מוצעות על ידי מוסדות וארגונים ללא מטרת רווח. עוד עולה כי מרבית פעילויות הפנאי המוצעות הן פעילויות פורמליות ומובנות המתקיימות בקבוצה, והן בעלות מטרת מוגדרות, מנוהלות על ידי מדריך על פי תוכנית

סדורה, במקום קבוע ולאורך זמן. ראיונות עומק שערכו החוקרות עם הורים לילדים עם מוגבלות (קליבנסקי ואחרות, 2019) מראים כי ילדים ובני נוער עם מוגבלות בישראל מתמודדים עם חסמים חברתיים וסביבתיים הדומים לאלו המתוארים בספרות המחקרית בעולם: חסמים הנעוצים במאפייני המוגבלות ויכולותיו של הילד, וכן דרישות הפעילות עצמה שאינן מותאמות ליכולותיו ומונעות ממנו להשתתף במקרים של מוגבלות פיזית או תקשורתית; חסמים בסביבה הפיזית כמו היעדר מידע זמין ומועיל, חוסר נגישות, מיעוט אפשרויות ועלויות גבוהות של הסעות; וכן חסמים בסביבה החברתית כגון אנשי צוות ומדריכים חסרי הכשרה, עמדות שליליות של בני גילם ואחרים, וכן חוסר ידע בקרב אנשי צוות ומדריכים בתוכניות פנאי לילדים, המוביל לעיתים לסירובם לשתף ילדים עם מוגבלות בפעילויות פנאי. לבסוף מתוארים חסמים הקשורים לגורמים שמערימים קשיים כמו משרדי ממשלה, רשויות מקומיות, עמותות וארגונים ציבוריים האחראיים לקביעת מדיניות ויישומה.

## המחקר הנוכחי

מטרת המחקר הנוכחי היא לאפיין את דפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער בשלושה סוגי מוגבלות – ילדים על הרצף האוטיסטי, ילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית, וילדים עם לקויות למידה – מנקודת המבט של הילדים עצמם. בהתבסס על דיווחים עצמיים אנו מבקשים להעמיק את הידע אודות פעילויות הפנאי שבהן הם עוסקים, מאילו פעילויות פנאי הם נהנים, מי מסייע להם להחליט מה לעשות בשעות הפנאי, ובמה היו רוצים לעסוק בהסתמך על הידע והכישורים שלהם. זהו המחקר הראשון מסוגו בארץ, ותרומתו הייחודית היא במישור התיאורטי ובמישור היישומי כאחד. במישור התיאורטי ניתן יהיה לקבל תמונה מקיפה ומעמיקה אודות דפוסי הפנאי של ילדים עם מוגבלות מנקודת המבט שלהם. במישור היישומי ממצאי המחקר יאפשרו לספק את צורכיהם המגוונים בשעות הפנאי של ילדים ובני נוער עם סוגי מוגבלות שונים המחייבים התייחסות דיפרנציאלית, השקעת משאבים, ידע של אנשי המקצוע ומסירות.

- בהתבסס על ממצאי המחקר המרכזיים בתחום הפנאי בקרב ילדים עם מוגבלות, נשאלו השאלות הבאות:
1. בהתייחס למקום הפעילות – היכן תתקיים פעילות הפנאי בשכיחות הגבוהה ביותר? (בבית/בחוץ).
  2. בהתייחס לשותף לפעילות – מיהו השותף המרכזי בפעילות הפנאי שמקיימים הילדים ובני הנוער עם מוגבלות? (לכד/עם בן משפחה/עם חבר).
  3. מיהו הגורם המסייע להחליט מה לעשות בשעות הפנאי? (הילד/הורים/הילד ואחרים).
  4. מאיזה סוג פעילות פנאי ילדים ובני נוער עם מוגבלות הכי נהנים? (לכד/עם בן משפחה/עם חבר).
  5. מהי פעילות הפנאי שהיו רוצים לעסוק בה ילדים ובני נוער עם מוגבלות לו ניתנה להם האפשרות לבחור?

## מתודולוגיה

### מדגם

המדגם נבנה בשיטת "כדור שלג" וכלל 61 ילדים ובני נוע עם מוגבלות (51 בנים ו-10 בנות) ממרכז הארץ בטווח הגילים 6-17 שנים ( $M=13.69$ ,  $SD=2.37$ ). מספר שנות ההשכלה הממוצעת של הורי הנבדקים היה דומה בקרב האימהות ( $M=13.57$ ,  $SD=1.82$ ) והאבות ( $M=13.93$ ,  $SD=2.78$ ). משתתפי המחקר נחלקו לשלושה סוגי מוגבלות: 20 ילדים על הרצף האוטיסטי, 18 ילדים עם הפרעות התנהגותיות-רגשיות, ו-23 ילדים עם לקויות למידה. בלוח מספר 1 מוצגים משתני הרקע של קבוצות המחקר.

לוח 1  
משתני הרקע של קבוצות המחקר

לקות למידה (n=23)		התנהגותי- רגשי (n=18)		רצף אוטיסטי (n=20)		משתני רקע	
%	N	%	N	%	N		
78	18	83	15	90	18	זכר	מגדר
22	5	17	3	10	2	נקבה	
70	16	6	1	25	5	רגיל	מסגרת חינוכית
30	7	94	17	75	15	מיוחד	
91	21	78	14	75	15	נשואים	סטטוס הורים
9	2	22	4	25	5	גרושים	

### כלי המחקר

לצורכי המחקר הנוכחי נבנה ריאיון מובנה שכלל שאלות רקע על המשתתף (גיל, כיתה, בית ספר ושאלות שנועדו ליצור קשר עם המשתתף), וכן ארבע שאלות פתוחות. חקר הפנאי של ילדים עם מוגבלות מנקודת המבט שלהם מאפשר ללמוד ממקור ראשון אודות העדפותיהם ובחירותיהם למרות שתשובותיהם עשויות להיות קצרות (Badia et al, 2013; Barnett et al., 2013; Dolva et al, 2019; Fernandez et al., 2018).

תשובות הנבדקים קודרו לקטגוריות שיפורטו להלן.

**שאלה 1:** "מה אתה עושה בשעות הפנאי?" תשובות הנבדקים העלו שתי קטגוריות המתייחסות **למקום הפעילות:** (1) פעילויות המתקיימות בבית (משחק במחשב או בסמארטפון, צפייה בטלוויזיה, x-box/playstation, שירה, ריקוד, האזנה למוזיקה, נגינה, בישול, ציור, בנייה ויצירה, ביצוע מטלות בית, קריאה, מנוחה ומשחק עם חיית המחמד); (2) פעילויות המתקיימות מחוץ לבית (ביקור אצל סבא וסבתא, מפגש עם חבר, חוג ספורט, טיול עם המשפחה, בילוי בפארק, תנועת נוער, אוכל עם חבר/משפחה, הולך לים/בריכה, שופינג, פעילות ספורט לא מאורגנת עם חבר/בן משפחה והליכה לקולנוע).

התשובות לשאלה זו העלו שלוש קטגוריות נוספות המתייחסות **לשותף לפעילות:** (1) פעילות פנאי המתקיימת לבד; (2) פעילות פנאי המתקיימת עם בן משפחה; (3) פעילות פנאי המתקיימת עם חבר.

**שאלה 2:** "מי מסייע לך להחליט/לבחור מה לעשות בשעות הפנאי?" תשובות הנבדקים העלו שלוש קטגוריות: (1) הילד עצמו; (2) ההורים; (3) הילד ואחרים (אמא/אבא/אח/חבר).

**שאלה 3:** "מאיזו פעילות פנאי אתה הכי נהנה?" ניתוח תשובות הנבדקים העלה שלוש קטגוריות: (1) הנאה מפעילות המתקיימת לבד (משחק במחשב או בסמארטפון, צפייה בטלוויזיה, x-box, שירה, ריקוד, האזנה למוזיקה, נגינה, בישול, ציור, בנייה ויצירה, ביצוע מטלות בית, קריאה, מנוחה ומשחק עם חיית המחמד); (2) הנאה מפעילות המתקיימת עם בן משפחה (פעילות ספורט לא מאורגנת וטיול); (3) הנאה מפעילות המתקיימת עם חבר (פעילות ספורט לא מאורגנת, מפגש אחר הצהריים, חוג משותף, פארק/ספורטק).

**שאלה 4:** "מה היית רוצה לעשות בשעות הפנאי?" ניתוח תשובות הנבדקים העלה ארבע קטגוריות: (1) לא יודע/לא רוצה; (2) רוצה לקיים פעילות לבד (משחק במחשב או בסמארטפון, צפייה בטלוויזיה, מנוחה/שינה); (3) רוצה לקיים פעילות עם בן משפחה/חבר (שופינג, מפגש אחר הצהריים, טיול, ים/בריכה, לונה פארק); (4) רוצה להשתתף בחוגים או ללמוד מיומנות חדשה (ללמוד לנגן/לשיר/לרקוד, ללמוד לבשל, תנועת נוער, לירות ברובה אוויר, עיצוב שיער, נהיגה, תפירה, מחשבים ואילוף כלבים).

לאחר החלוקה לקטגוריות נספרו שכיחויות התשובות של כלל הנבדקים בכל שאלה ונערכו עיבודים סטטיסטיים. תהליך כימות נתונים העולים מתוך ראיונות הוא מתודולוגיה נפוצה בחקר נושא זה (Badia et al, 2013).

## הליך המחקר

בשלב הראשון אותרו משפחות שלהן ילד עם מוגבלות. נערכה פנייה להורים, ולאחר הסכמה בכתב של שני ההורים להשתתפות ילדם במחקר וכן הסכמת הילד/ה, נערכה פנייה לבית הספר שבו לומד הילד. בשלב השני נערכו ראיונות עם כלל הנבדקים. הראיונות התקיימו בבית הספר שבו הם לומדים, הנחשב לסביבה מוכרת ובטוחה, כאשר המקום והזמן נקבעו על ידי צוות בית הספר. הראיונות התקיימו בנוכחות החוקרת והמרוואיין בלבד, למעט שני מקרים שבהם ביקשו הילדים כי סייעת תתלווה אליהם. החוקרת דאגה לסביבת ריאיון נוחה, נעימה וטבעית עבור משתתפי המחקר. הראיון נמשך בין עשר ל-25 דקות, הוקלט ותומלל.

## אתיקה

למשתתפי המחקר והוריהם הובטח בכתב כי פרטיותם תישמר. שמם ופרטים אישיים מזהים אחרים יימחקו מתמליל הראיון ולא יוזכרו כלל במסגרת תהליך הניתוח. כמו כן לא יוזכרו פרטים מזהים של המסגרת החינוכית שבה הם לומדים או שמות הלומדים בה. הוסבר למשתתפים כי אינם חייבים להשתתף במידה והתחרטו, וכי בכל שלב יוכלו להפסיק את הראיון אם יחפצו בכך.

## ממצאים

### מיפוי דפוסי הפנאי

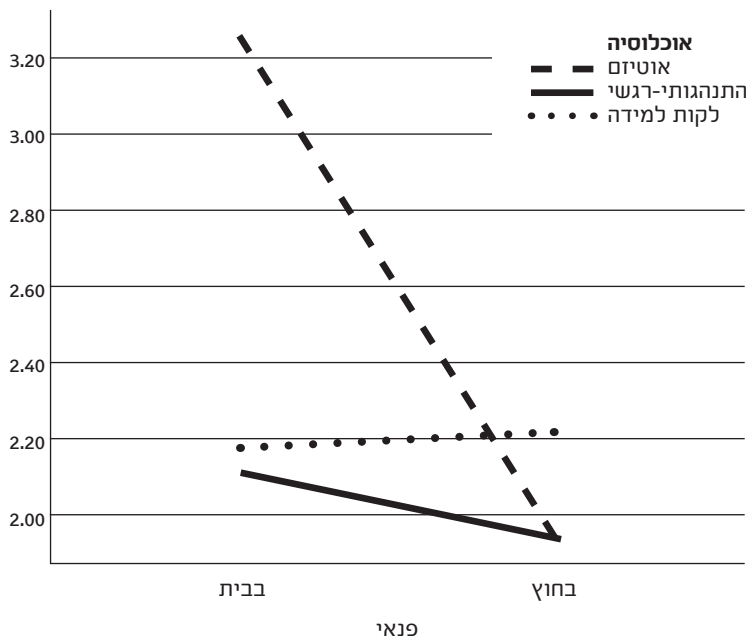
במחקר הנוכחי נבחנו דפוסי הפנאי בקרב ילדים ובני נוער בשלושה סוגי מוגבלות: ילדים על הרצף האוטיסטי, ילדים עם הפרעות התנהגותיות ורגשיות, וילדים עם לקויות למידה. בטרם יפורטו תוצאותיהן של שאלות המחקר, יוצגו בלוח מספר 2 השכיחויות של כלל סוגי הפעילויות שבהן עוסקים הילדים (באחוזים), בהתבסס על הנתונים שנאספו בתשובה לשאלה "מה את/ה עושה בשעות הפנאי?".

לוח 2  
שכיחות סוגי פעילויות הפנאי בקרב שלוש קבוצות המחקר (באחוזים)

מקום הפעילות	סוג הפעילות	רצף אוטיסטי	התנהגותי-רגשי	לקות למידה
בבית	מחשב	35	56	26
	סמארטפון	40	44	52
	טלוויזיה	65	28	44
	x-box	15	17	9
	שר	10	6	-
	רוקד	5	-	9
	מאזין למוזיקה	20	17	13
	מנגן	-	-	4
	מבשל	5	17	-
	מצייר	20	-	9
	בונה/יוצר	15	-	-
	מטלות בבית	10	-	17
	קריאה	15	-	4
	נח/ישן	15	22	22
	משחק עם חייית המחמד	10	17	9
	בחוץ	מבקר את סבא וסבתא	5	11
נפגש עם חבר		15	44	74
טיפול		25	-	9
חוג ספורט		25	17	22
מטייל עם המשפחה		25	6	13
הולך לפארק		15	22	17
תנועת נוער		15	11	9
אוכל עם המשפחה		10	11	-
אוכל עם חבר		5	11	9
ים/בריכה		-	11	4
שופינג		-	-	17
פעילות ספורט עם בן משפחה		30	6	-
פעילות ספורט עם חבר		-	6	22
קולנוע		5	6	9

מהלוח ניתן לראות כי פעילויות הפנאי השכיחות ביותר בקרב ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי הן צפייה בטלוויזיה, שימוש בסמארטפון ומשחק במחשב. בקרב ילדים ובני נוער עם הפרעה התנהגותית-רגשית, פעילויות הפנאי השכיחות ביותר הן משחק במחשב, שימוש בסמארטפון ומפגש עם חבר, ובקרב ילדים ובני נוער עם לקויות למידה הפעילויות השכיחות ביותר הן שימוש בסמארטפון, צפייה בטלוויזיה ומפגש עם חבר. חשוב לציין כי בהתייחס לשימוש בסמארטפון בשעות הפנאי, הראיונות הצביעו על הבדלים בין הקבוצות: בעוד הילדים ובני הנוער על הרצף האוטיסטי ציינו כי השימוש המרכזי בסמארטפון הוא לצורכי משחק וצפייה בסרטונים, בני גילם עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה דיווחו כי השימוש בסמארטפון הוא לצורכי שיחה עם חברים, צפייה והעלאת סרטונים לטיק-טוק, וצילומי סלפי.

שאלת המחקר הראשונה התייחסה למקום הפעילות שבו עוסקים הילדים עם מוגבלות בשעות הפנאי. על מנת להשיב על שאלה זו נערך ניתוח שונות עם שתי מדידות חוזרות (פעילות בבית/בחוץ) בהתייחס לסוג האוכלוסייה (רצף אוטיסטי/ התנהגותי-רגשי/ לקויות למידה). לא נמצאו הבדלים בין הפעילות בבית לפעילות בחוץ ביחס לכל אוכלוסיות המחקר  $F(1,58)=2.3, p=.13$ . כמו כן, לא נמצאו הבדלים בין סוגי האוכלוסיות השונות ביחס לפעילות פנאי המתקיימת בבית או בחוץ  $F(2,58)=1.82, p=.17$ . בתרשים 1 מוצגת שכיחות פעילות הפנאי המתקיימת בבית בהשוואה לפעילות פנאי המתקיימת בחוץ ביחס לשלוש קבוצות המחקר.



תורשים 1: שכיחות פעילות הפנאי בחוץ ובבית בקרב שלוש אוכלוסיות המחקר

עיון בתרשים מעלה כי פעילויות הפנאי מתקיימות בשכיחות גבוהה יותר בבית מאשר בחוץ בקרב שלוש אוכלוסיות המחקר. השכיחות הגבוהה ביותר היא בקרב אוכלוסיית הילדים על הרצף האוטיסטי, לאחר מכן הילדים עם לקויות למידה, ולבסוף הילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית. כאמור, ההבדל לא נמצא מובהק סטטיסטית.

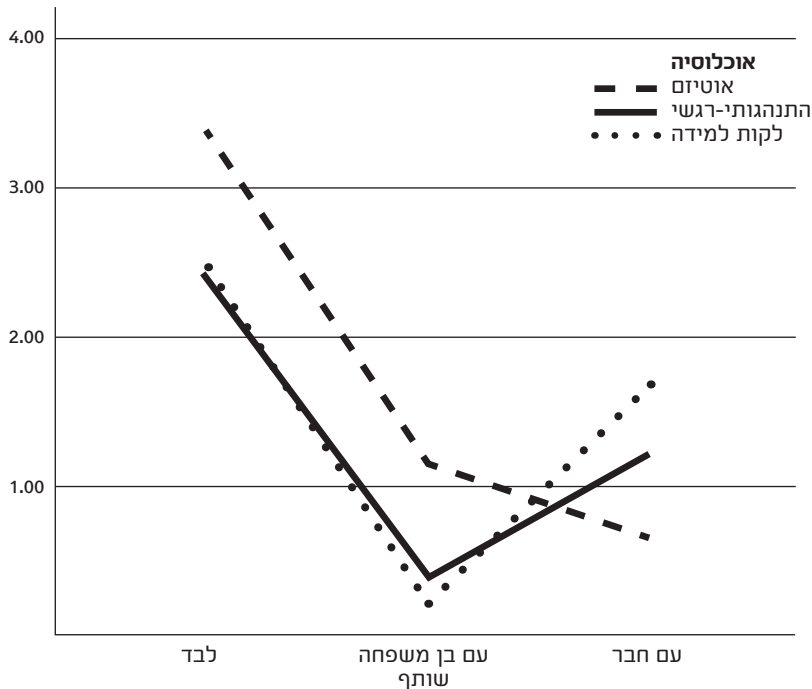
שאלת המחקר השנייה התייחסה לשותף לפעילות הפנאי של הילדים עם המוגבלות. נבחנה השאלה עם מי מתקיימת פעילות הפנאי: לבד/עם בן משפחה/עם חבר, לשם כך נערך ניתוח שונות עם שלוש מדירות חוזרות (פנאי לבד/עם המשפחה/עם חבר) עם המשתנה סוג האוכלוסייה (רצף אוטיסטי/התנהגותי-רגשי/לקויות למידה) בהתייחס לכל אוכלוסייה בנפרד. התוצאות מצביעות על הבדל מובהק בין השותפים לשעות הפנאי בקרב שלוש אוכלוסיות המחקר  $F(2,116)=56.29, p<.001, \eta^2=.49$ . בלוח מספר 3 מוצגים ממצעים וסטיות תקן של השותף לאינטראקציה ביחס לשלוש קבוצות המחקר.

## לוח 3

ממצעים וסטיות תקן של השותף לפעילות פנאי בקרב שלוש קבוצות המחקר

לקות למידה (n=23)		התנהגותי-רגשי (n=18)		רצף אוטיסטי (n=20)		שותף לפעילות הפנאי
M	SD	M	SD	M	SD	
2.48	1.20	2.44	1.29	3.40	1.60	לבד
.22	.42	.39	.70	1.15	1.08	עם בן משפחה
1.70	1.18	1.22	1.17	.65	.75	עם חבר

בניתוחי המשך מסוג בונפרוני נמצאו הבדלים מובהקים בין שלושת סוגי השותפים: נמצא כי פעילות הפנאי השכיחה ביותר מתקיימת לבד, לאחר מכן עם חבר, ולבסוף עם בן משפחה. כמו כן נמצאה אינטראקציה מובהקת בין השותף לבין סוג האוכלוסייה  $F(4,116)=5.33, p<.001, \eta^2=.16$ . (תרשים 2).



תרשים 2: הבדלים בין השותף לפעילות הפנאי בקרב שלוש קבוצות המחקר

בניתוחי המשך לבדיקת האינטראקציה נמצא כי ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי מבליים באופן מובהק לבד בשעות הפנאי בהשוואה לפעילות פנאי עם בן משפחה או חברים  $F(2,38)=25.68, p<.001, \eta^2=.58$ . בדומה להם, ילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית מבליים באופן מובהק לבד בשעות הפנאי בהשוואה לפעילות עם בן משפחה  $F(2,34)=13.58, p<.001, \eta^2=.44$ .

ילדים ובני נוער עם לקויות למידה בילו בשעות הפנאי עם בן משפחה בשכיחות נמוכה באופן מובהק לעומת פעילות פנאי לבד או עם חברים  $F(2,44)=28.17, p<.001, \eta^2=.56$ . בהתייחס להבדלים בין האוכלוסיות נמצא כי בשעות הפנאי ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי מבליים בשכיחות הגבוהה ביותר עם בן משפחה בהשוואה לבני גילם עם הפרעה התנהגותית-רגשית ועם לקויות למידה  $F(2,58)=8.50, p<.001, \eta^2=.23$ . ילדים ובני נוער עם לקויות למידה מבליים בשכיחות הגבוהה ביותר עם חברים, לאחר מכן בני גילם עם הפרעה התנהגותית-רגשית, ולבסוף בני גילם על הרצף האוטיסטי  $F(2,58)=5.26, p<.001, \eta^2=.15$ .

בשלב הבא נבדק מיהו הגורם המסייע לילדים ובני נוער עם מוגבלות להחליט באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי: הילד עצמו, ההורים, הילד ואחרים (אמא/אבא/אח/חבר). בנייתוח חי בריבוע לא נמצאו הבדלים בין הגורמים המסייעים לילד להחליט באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי  $(\chi^2(4) = 6.47, p = 0.17)$ . בלוח מספר 4 מוצגות שכיחויות (באחוזים) של הגורם המסייע לילד להחליט באיזו פעילות יעסוק בשעות הפנאי בקרב שלוש אוכלוסיות המחקר.

לוח 4

הגורם המסייע להחליט מה לעשות בשעות הפנאי בשלוש אוכלוסיות המחקר באחוזים

הגורם המסייע בהחלטה	רצף אוטיסטי (n=20)		התנהגותי-רגשי (n=18)		לקות למידה (n=23)		סה"כ
	בקרב האוכלוסייה הנבדקים	מכלל הנבדקים	בקרב האוכלוסייה הנבדקים	מכלל הנבדקים	בקרב האוכלוסייה הנבדקים	מכלל הנבדקים	
אני	45	26	56	28	70	46	100
הורים	45	43	44	38	17	19	100
אני ואחרים	10	40	0	0	13	60	100
סה"כ	100		100		100		

בבחינת דפוסי ההחלטה באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי של כל קבוצה בנפרד, ניתן לראות כי ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי והוריהם מחליטים באופן שווה באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי (45%), ובשכיחות הנמוכה ביותר הם עושים זאת בשיתוף עם אחרים (10%). ילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית בעיקר בוחרים בעצמם באיזו פעילות לעסוק (56%) ולאחר מכן הוריהם (44%). ילדים ובני נוער עם לקויות למידה מחליטים עבור עצמם במה לעסוק בשעות הפנאי בשכיחות הגבוהה ביותר (70%), ובשכיחות דומה ההחלטה מתקבלת על ידי הוריהם או בשיתוף עם אחרים (17%-13% בהתאמה). בבחינת ההבדלים בין הקבוצות עולה כי ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי והפרעה התנהגותית-רגשית בוחרים בעצמם מה לעשות בשעות הפנאי בשכיחות דומה (26%-1-28% בהתאמה), אך בשכיחות נמוכה באופן ניכר ביחס לבני גילם עם לקויות למידה (46%). הורים לילדים על הרצף האוטיסטי והורים לילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית מסייעים להם בשכיחות דומה להחליט באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי (45%-1-44% בהתאמה), בעוד הורים לילדים עם לקויות למידה מעורבים בבחירה הרבה פחות (17%). יותר ממחצית מהילדים

ובני הנוער עם לקויות למידה מחליטים מה לעשות בשעות הפנאי עם גורמים אחרים (60%), בעוד ילדים ובני נוער עם הפרעה התנהגותית-רגשית כלל לא משתפים אחרים בהחלטה באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי.

כשלב הבא נבדק מאיזו פעילות פנאי הילדים ובני הנוער הכי נהנים: פנאי לבד/עם המשפחה/ עם חבר. בניתוח חי בריבוע נמצאו הבדלים בין סוגי פעילות הפנאי שבהן הילדים הכי נהנים  $\chi^2(4) = 11.28, p = 0.02$ . מכאן שהשערת המחקר אוששה. בלוח מספר 5 מוצגות שכיחויות (באחוזים) של פעילויות הפנאי שמהן הילדים הכי נהנים בקרב שלוש אוכלוסיות המחקר.

לוח 5  
פעילויות הפנאי שמהן הכי נהנים בשלוש אוכלוסיות המחקר באחוזים

הפעילות ממנה הכי נהנה	רצף אוטיסטי (n=20)	התנהגותית-רגשית (n=18)	לקות למידה (n=23)
לבד	85	67	39
עם המשפחה	5	0	4
עם חברים	10	33	57
סה"כ	100	100	100

מהלוח עולה כי ילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי הכי נהנים מפעילויות פנאי המתקיימות לבד (85%), וזאת בפער ניכר מבני גילם עם הפרעה התנהגותית-רגשית (67%) ולקויות למידה (39%). ילדים עם הפרעה התנהגותית רגשית מדווחים כי נהנים מפעילות פנאי לבד פי שניים מפעילות עם חברים (67% ו-33% בהתאמה), בעוד ילדים עם לקויות למידה מדווחים כי מעדיפים לעסוק בפעילות פנאי עם חברים בשכיחות הגבוהה ביותר (57%). ממצא מעניין הוא כי הילדים ובני הנוער עם מוגבלות בשלוש קבוצות המחקר מדווחים בשכיחות נמוכה מאוד כי נהנים מפעילות פנאי עם המשפחה (0%-5%).

לבסוף נבדק באיזו פעילות פנאי הילדים היו רוצים לעסוק לו יכלו לבחור בכל פעילות אפשרית. בניתוח חי בריבוע נמצאו הבדלים בין סוגי פעילות הפנאי שבהם הילדים ובני הנוער היו רוצים לעסוק  $\chi^2(6) = 15.56, p = 0.02$ . מכאן שהשערת המחקר אוששה. בלוח מספר 6 מוצגות שכיחויות (באחוזים) של פעילויות הפנאי שבהן הילדים היו רוצים לעסוק בקרב שלוש אוכלוסיות המחקר.

## לוח 6

פעילויות הפנאי שבהן היו רוצים לעסוק בשלוש אוכלוסיות המחקר באחוזים

סה"כ	לקות למידה (n=23)		התנהגותי-רגשי (n=18)		רצף אוטיסטי (n=20)		במה הכי רוצה לעסוק
	מכלל הנבדקים	בקרב האוכלוסייה	מכלל הנבדקים	בקרב האוכלוסייה	מכלל הנבדקים	בקרב האוכלוסייה	
100	14	9	36	28	50	35	לא יודע/לא רוצה
100	0	0	0	0	100	20	לבר
100	58	36	21	17	21	15	עם משפחה/חבר
100	43	55	36	55	21	30	חוגים
		100		100		100	סה"כ

מהלוח עולה כי הילדים ובני הנוער על הרצף האוטיסטי אינם יודעים או חפצים לעשות משהו אחר בשעות הפנאי בשכיחות דומה לרצונם להשתתף בחוגים (35% ו-30% בהתאמה). כשליש מהילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית אינם יודעים או חפצים לעסוק בפעילות מסוימת בשעות הפנאי (28%), וכמחציתם היו רוצים להשתתף בחוגים שאינם משתתפים בהם כעת (55%) (בראיונות צוינו חוגים כמו בישול, עיצוב שיער, ירי ברובה אוויר ואילוף כלבים). אחוז קטן מהילדים עם לקויות למידה אינם יודעים או חפצים לעשות משהו אחר בשעות הפנאי (9%), שליש מהם חפצים להיות בשעות הפנאי יותר עם בני משפחה וחברים (36%), ויותר ממחציתם היו רוצים ללכת לחוגים (55%).

מבחינת ההבדלים בין האוכלוסיות, עולה כי רק הילדים ובני הנוער על הרצף האוטיסטי מביעים רצון לעסוק בפעילות פנאי לבר (100%). הילדים עם לקויות למידה הביעו רצון לעסוק בפעילות פנאי עם בני משפחה וחברים בשכיחות גבוהה (58%) ביחס לבני גילם על הרצף האוטיסטי והפרעות התנהגותיות-רגשיות (21%).

## דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את דפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער בשלושה סוגי מוגבלות: ילדים על הרצף האוטיסטי, ילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית, וילדים עם לקות למידה. ייחודו של המחקר הוא בהשמעת קולם האוטנטי של ילדים אלו, שסיפקו את נקודת מבטם האישית לגבי פעילות הפנאי שבה הם עוסקים, העדפותיהם ובחירותיהם. ממצאי המחקר יידונו בהתייחס למאפיינים המרכזיים של דפוסי הפנאי; השותף לפנאי; הגורם המסייע להחליט מה לעשות בשעות הפנאי ותפקיד ההורים; וכן הנאה, בחירה והעדפה של הילדים לפעילות פנאי.

### דפוסי הפנאי של משתתפי המחקר

השאלה הראשונה שנבחנה היא היכן מתקיימת פעילות הפנאי של הילדים ובני הנוער עם מוגבלות. בדומה לממצאי מחקר קודמים, כל המשתתפים במחקר הנוכחי עסקו בפעילות פנאי בבית בשכיחות גבוהה יותר מאשר פעילות פנאי בחוץ (Badia et al., 2013; Dolva et al., 2019; Melbøe & Ytterhus, 2017; Singleton & Darcy, 2013), אך כאמור לא נמצא הבדל מובהק סטטיסטי.

בבחינת פעילויות הפנאי שהתקיימו בבית, עולה כי הילדים על הרצף האוטיסטי דיווחו כי עסקו בפעילות פנאי בבית בשכיחות הגבוהה ביותר, לאחר מכן הילדים עם לקויות למידה, ולבסוף הילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית. בקרב כלל הילדים, הפעילויות השכיחות ביותר הן משחק במחשב ובסמארטפון וצפייה בטלוויזיה. תוצאות אלו דומות לתוצאות שהתקבלו במחקרים קודמים, שבהם נמצא שפעילויות הפנאי השכיחות ביותר בבית הן פסיביות ובודדות (Badia et al. 2013; Buttiner & Tierney 2005; Luftig & Muthert 2005). עם זאת, חשוב לציין כי הילדים ובני הנוער על הרצף האוטיסטי דיווחו כי השימוש המרכזי בסמארטפון היה לצורכי משחק וצפייה בסרטונים, כלומר עיסוק המתבצע לבד, בעוד הילדים ובני הנוער עם הפרעה התנהגותית-רגשית ועם לקויות למידה דיווחו כי הם השתמשו בסמארטפון כדי לשחק עם חברים בזמן אמת, וכן היו פעילים ברשתות החברתיות: הם עקבו אחר חבריהם באינסטגרם, וצפו והעלו סרטונים בטיק-טוק. נראה כי עבור קבוצת ילדים זו הסמארטפון מהווה פלטפורמה חברתית ובסיס לקיומן של אינטראקציות חברתיות וקשרים חברתיים, והעיסוק בו בשעות הפנאי אינו מבודד כפי שעלול להיראות למתבונן מהצד. תיאור דומה עולה בבחינת תפקידו החברתי של הסמארטפון בקרב ילדים ובני נוער עם התפתחות תקינה (Zilka, 2020). בהתייחס לאוכלוסיית הילדים על הרצף האוטיסטי, ממצא זה עשוי להעיד על כך שהקשיים החברתיים של ילדים אלו באים לידי ביטוי גם בסמארטפון, שבו נדרשות מיומנויות חברתיות.

לגבי פעילויות הפנאי שמתקיימות בחוץ – ילדים ובני נוער עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה נפגשו בשכיחות גבוהה עם חברים בשעות הפנאי מחוץ לבית. ילדים עם

לקויות למידה עסקו בשכיחות גבוהה בפעילות ספורט עם חברים והיו היחידים שבילו בשעות הפנאי בשופינג. מאידך, הילדים ובני הנוער על הרצף האוטיסטי דיווחו כי טיפול בשעות אחר הצהריים התקיים בשכיחות גבוהה, וכן בילוי עם בן משפחה כמו טיול ופעילות ספורט. ממצא זה עולה בקנה אחד עם דיווחי הורים לילדים על הרצף האוטיסטי כי לתחושתם האחריות להעסיק את ילדיהם בשעות הפנאי מוטלת עליהם, שכן הקשיים במיומנויות החברתיות המאפיינים את ילדיהם, מונעים מהם לקיים אינטראקציות חברתיות ספונטניות הנדרשות בשעות הפנאי. הצורך של ילדים אלו בתיווך ובתמיכה חברתית מוביל לכך שההורים הופכים להיות דומיננטיים בזמנים אלו (Egilson et al, 2019; Bohnert et al, 2016; Germani et al, 2017).

### השותף הפנאי

ממצאים אלו מובילים לשאלה נוספת שנבחנה, והיא עם מי מתקיימת פעילות הפנאי: האם הילדים ובני הנוער עם מוגבלות עוסקים בפעילות פנאי לבד, עם אחד מבני המשפחה או עם חברים? לגבי אוכלוסיית הילדים על הרצף האוטיסטי נמצא כי הם בילו באופן מובהק לבד בשעות הפנאי בהשוואה לפעילות עם בן משפחה או חברים. בדומה להם, הילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה היו יותר לבד מאשר עם בני משפחה או חברים. עם זאת, הם הפגינו מגמה שונה ביחס לשותף לפעילות הפנאי: הילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה בילו בשכיחות הגבוהה ביותר עם חברים ובשכיחות הנמוכה ביותר עם בן משפחה. ממצא זה מעיד שוב כי הפרופיל של הילדים על הרצף האוטיסטי, שמאופיין בקשיים בתחום החברתי, מוביל לפנאי מצומצם עם בני גילם, ומדגיש את חשיבות תפקידם של ההורים בזמן זה.

### הגורם המסייע להחליט מה לעשות בשעות הפנאי

מרכזיות תפקידם של ההורים ביחס לילדים ובני הנוער על הרצף האוטיסטי, באה לידי ביטוי גם בשאלה שבה נבדק מיהו הגורם המסייע לילדים ובני נוער עם מוגבלות להחליט באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי: הילד עצמו, ההורים או הילד ואחרים (אמא/אבא/אח/חבר). הילדים על הרצף האוטיסטי והוריהם מחליטים באופן שווה באיזו פעילות לעסוק בשעות הפנאי, ובשכיחות נמוכה באופן ניכר הם עושים זאת בשיתוף עם אחרים. זאת בעוד ילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה בוחרים בעצמם מה לעשות בשעות הפנאי, ואילו ההורים וגורמים נוספים כמעט שאינם מעורבים בהחלטה זו.

### תפקיד ההורים

ההורים מייחסים חשיבות גבוהה לפעילות הפנאי של ילדיהם. הם תופסים את הפנאי כהזדמנות לקדם מגוון מיומנויות, לפתח את יכולותיהם ולטפח תחושת שייכות ומסוגלות. לדידם,

הפנאי הוא אמצעי להשגת מטרות חינוכיות ולימודיות כאחד. כפועל יוצא, למשפחה יש תפקיד מכריע בפעילות הפנאי והיא אחראית על המגוון, התדירות ואופיו (גילור ואחרות, 2021; קליבנסקי ואחרות, 2018; Siebert et al., 2017; 2018) לצד זאת, ההורים עשויים להיות הגורם המגביל את הבחירה והאפשרויות: מרפי וקרבוני (Murphy & Carbone, 2008) הצביעו על כך שמרבית בני הנוער עם מוגבלות לא בחרו בסוג הפעילות אלא רק באפשרות לבחור שלא להשתתף בה. לעיתים קרובות הם השתתפו בפעילויות שלא על פי העדפתם, בין היתר מכיוון שהפעילויות נבחרו עבורם על בסיס נוחות של הוריהם. לא פעם הניתוב של ההורים לפעילות פנאי מסוימת מסווה למעשה התערבות טיפולית שמטרתה להשלים פערים בידע או מיומנויות שמקורן במוגבלות (King et al., 2009). לדוגמה, במחקר הנוכחי הילדים על הרצף האוטיסטי דיווחו על תדירות גבוהה של השתתפות בטיפולים כחלק מפעילות המתקיימת בשעות שלאחר בית הספר.

## הנאה

שאלה נוספת שנשאלו הילדים ובני הנוער עם מוגבלות היא מאיזו פעילות פנאי הם הכי נהנים? פעילות פנאי המתקיימת לבד, עם בני משפחה או עם חברים? נמצא כי הילדים ובני נוער על הרצף האוטיסטי הכי נהנים מפעילויות פנאי המתקיימות לבד, וזאת בפער ניכר מבני גילם עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה. ילדים עם הפרעה התנהגותית רגשית דיווחו כי הם נהנים מפעילות פנאי לבד פי שניים מפעילות עם חברים, בעוד ילדים עם לקויות למידה דיווחו כי הם מעדיפים לעסוק בפעילות פנאי עם חברים בשכיחות הגבוהה ביותר.

ממצא מעניין נוסף העלה כי הילדים ובני הנוער עם מוגבלות בשלוש קבוצות המחקר דיווחו בשכיחות נמוכה מאוד על הנאה מפעילות פנאי עם המשפחה. זהו ממצא שיש לתת עליו את הדעת, שכן בקרב שלוש אוכלוסיות המחקר נמצא כי הם מבליים בשעות הפנאי עם בני משפחה. אנו עשויים להסיק מכך שוב אודות תפקיד הסביבה החברתית בלקיחת אחריות על שעות הפנאי של הילדים, אולי מבלי להתחשב מספיק ברצונותיהם, ובאופן זה להגביל את השתתפותם. נשאלת השאלה האם הילדים הם בעלי חופש בחירה מוגבל בשעות הפנאי? תשובה חלקית לסוגיה ניתן למצוא בתשובה לשאלת המחקר, שבה נבחן באיזו פעילות פנאי הילדים היו רוצים לעסוק לו יכלו לבחור בכל פעילות אפשרית. מתשובותיהם של הילדים ובני הנוער על הרצף האוטיסטי עלה כי הם היחידים שהביעו רצון לעסוק בפעילות פנאי לבד. הילדים עם לקויות למידה הביעו רצון לעסוק בפעילות פנאי עם בני משפחה וחברים בשכיחות גבוהה ביחס לבני גילם על הרצף האוטיסטי והפרעות התנהגותיות-רגשיות.

כמחצית מהילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית הביעו רצון להשתתף בחוגים שאינם משתתפים בהם כעת, כמו בישול, עיצוב שיער, ירי ברובה אוויר ואילוף כלבים. בהתייחס לילדים עם לקויות למידה נמצא כי שליש מהם חפצים להיות בשעות הפנאי יותר עם בני

משפחה וחברים, ויותר ממחציתם היו רוצים ללכת לחוגים. ייתכן שההבליים בין הקבוצות נובעים ממידת חשיפה שונה למגוון האפשרויות הקיימות לפעילות פנאי, חשיפה שקשורה במוגבלות עצמה.

### בחירה והעדפה

קיימת חשיבות גבוהה לבחירה של הילד בשעות הפנאי. הבחירה בפעילות מועדפת תורמת לטיפול העצמאות ולשיפור הדימוי העצמי ומשפיעה על ההנאה ומידת ההשתתפות לאורך זמן (King et al, 2009; Kreiner & Flexer, 2009). רצונם של ילדים עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה להשתתף יותר בפעילויות חברתיות וללמוד מיומנויות חדשות במסגרת חוגים נמצאה גם במחקרים קודמים, שמהם עולה כי ילדים עם מוגבלות הביעו רצון לקחת חלק גדול יותר בפעילויות פנאי בעלות אופי חברתי מובהק שבהן משתתפים ילדים בני גילם, כגון מופעים, טיולים ומחנות (Badia et al, 2013). העובדה שהילדים במחקר הנוכחי עסקו בפעילות פנאי פסיבית המתקיימת לבד, בעוד הם הביעו העדפה ברורה לקיים פעילויות פנאי אקטיביות עם בני גילם, עשויה להעיד על כך שהם אינם משתתפים באופן מלא בפעילויות פנאי שבהן הם בוחרים או מעדיפים. ייתכן שהסיבה לפעילות פנאי פסיבית ומצומצמת נעוצה דווקא בחסמים שמציבה הסביבה המשפחתית-חברתית שלהם ולא בהכרח מתוך בחירה והעדפה אישית. ממצא זה נתמך בספרות המקצועית שבה מתוארים חסמים הקשורים למשפחה ולסביבה כמו היעדר תקציב, מצוקת כוח אדם מקצועי והיעדר מדיניות (גילור ואחרות, 2018; Badia et al., 2013; Buttiner & Tierney 2005; Hawkins et al., 2002).

מאחר שהילדים ובני הנוער עם הפרעה התנהגותית-רגשית ולקויות למידה הביעו רצון להשתתף בפנאי אקטיבי עם בני גילם, ניתן לשקול קיום מפגשים עם חונך בהתנדבות, שעשוי להעלות את איכות הפנאי ולאפשר מגוון רחב יותר של פעילויות בזמן זה. סאות'בי (Southby, 2019) מציע מודל המכונה "Befriending" שבו בן גיל ממלא תפקיד של חבר בשעות אחר הצהריים. לא מדובר באיש מקצוע או בכך משפחה אלא בנער עם התפתחות תקינה המתנדב לבלות בשעות הפנאי עם ילד עם מוגבלות, ובאפשרותו להגביר את ההזדמנויות החברתיות ולהעשירן. במחקר הוכח כי מודל כזה עשוי להתפתח לקשר חברתי משמעותי יותר (Siette et al., 2017; Southby, 2019).

### מסקנות והמלצות יישומיות

ממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור על דפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער בארץ עם סוגי מוגבלות שונים. לממצאיו יש השלכות חשובות לשדה הפנאי לאור ההכרה בכך שהוא מהווה מרכיב חיוני באיכות החיים של הפרט, ולהשתתפות צעירים בפנאי יש השלכות גם לעתידם כבוגרים.

המסקנה העיקרית העולה ממחקר זה היא כי ילדים ובני נוער עם סוגי מוגבלות שונים מציגים פרופיל פנאי שונה, וכי לא ניתן להתייחס לפנאי של ילדים עם מוגבלות כאל מקשה אחת. למעשה, מאפייני המוגבלות מכתיבים פרופיל ייחודי בהתייחס להעדפה לסוג הפעילות המתקיימת בשעות הפנאי, השותף לפעילות, הפעילות המסכה את ההנאה הגדולה ביותר, וכן הפעילות שבה הילד היה רוצה לעסוק. ממצא זה מדגיש את הצורך בהתייחסות דיפרנציאלית לילדים עם מוגבלות בהיבטים של תכנון פעילות הפנאי, מידת המובנות של הפעילות, תדירותה ואף הרכב המשתתפים בה.

מסקנה נוספת נוגעת לתפקידם של ההורים בשעות הפנאי. במחקר זה עולה כי ההורים תופסים מקום מרכזי בשעות אלו, הן בהיותם שותפים לבחירה בסוג הפעילות שבה יעסקו ילדיהם והן בהשתתפות אקטיבית בה. ממצא זה בשילוב עם ממצאי מחקר קודמים מעידים כי ההורים מודעים לחשיבות ההשתתפות בפעילות פנאי, הם המסנגרים העיקריים על ילדיהם והתומכים המשמעותיים ביותר בהשתתפותם מבחינה מעשית (Piskur et al, 2015; Shields & Synnot, 2016), אך בד בבד עשויים להוות גורם המגביל את השתתפות ילדיהם בפנאי מגוון ומשמעותי. הדבר מדגיש את הצורך בתמיכה ובהנחיה עבור ההורים כיצד לפעול על מנת לסייע לילדיהם לקיים פנאי מיטבי ומותאם. יתרה מכך, מאחר שנמצא כי בארץ ההורים אחראים פעמים רבות על יוזמות בתחום הפנאי מול גורמים בקהילה, יוזמות שמקורן בחוסר שביעות רצון מהמצב הקיים, וכן מניעים תהליכים ברמה האישית והמערכתית לקידום הנושא (קליבנסקי ואחרות, 2019), חשוב כי היוזמות תהיינה מותאמות לצורכי המשפחה, אך יילקחו בחשבון גם מאפייני המוגבלות ותתאפשר בחירה והשתתפות אקטיבית ומשמעותית.

המלצה העולה מהממצאים מתייחסת לחשיבות פיתוחן של תוכניות התערבות מובנות ודיפרנציאליות בנושא הפנאי. על תוכניות אלה להתקיים בחסות שני גורמים: הראשון, על ידי צוותים חינוכיים כחלק מתוכניות הנלמדות בין כותלי בית הספר, והשני, על ידי גורמים בקהילה כדוגמת רשויות מקומיות ומתנ"סים. בספרות המחקרית ישנן הוכחות אמפיריות לגבי האפקטיביות של תוכניות התערבות בתחום הפנאי (Adair et al, 2018; Fernandez et al, 2018; Ullenhag et al, 2020), אך בפועל אין כאלה נמצא בארץ (קליבנסקי ואחרות, 2019).

### מגבלות המחקר והמלצות למחקרי המשך

1. במחקר הנוכחי השתתפו ילדים ובני נוער עם שלושה סוגי מוגבלות. מחקר עתידי מומלץ שיכלול קבוצת ביקורת של ילדים ובני נוער עם התפתחות תקינה, שתספק מידע מקיף אודות דפוסי הפנאי שלהם ותאפשר השוואה לאלו של הילדים עם מוגבלות.
2. על מנת לתמוך במידע העולה מתוך הראיונות עם ילדים ובני נוער עם מוגבלות ולקבל תמונה מעמיקה ומקיפה, מומלץ לערוך תצפיות בפעילות הפנאי שמקיימים הילדים הלכה למעשה.

3. מבוגרים עם לקויות למידה ומוגבלויות פיזיות דיווחו כי שעות הפנאי מהוות עבורם פלטפורמה חברתית מרכזית לאחר שעות העבודה, וכי מפגשים חברתיים הם מקור להנאה וסיפוק (Badia et al., 2013; Southby, 2019). במחקר עתידי רצוי להפנות את הזרקור להיבט החברתי של שעות הפנאי: עם מי נפגשים, האם החבר הוא בן גיל עם התפתחות תקינה או עם מוגבלות, האם מתקיימים עימו מפגשים קבועים ובאיזו פעילות הם עוסקים.
4. המחקר הנוכחי נערך לפני פרוץ מגפת הקורונה שחוללה שינויים מהותיים בדפוסי הפנאי (Shir-Wise, 2021; Sivan, 2020). מומלץ לבחון את השינויים שחלו בדפוסי הפנאי של ילדים ובני נוער עם מוגבלות שונות.

## מקורות

- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2016). פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלויות בישראל - סקר מקוון. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 42, 61-79.
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2018). שירותי פנאי לילדים ולבני נוער עם מוגבלות: מחקרת המצוי להכרת הרצוי. *עט השדה*, 19, 104-120.
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2021). מי יניף את דגל הפנאי? על מדיניות הפנאי עבור נוער עם מוגבלות. *מחקרי גבעה*, ח', 123-142.
- סלקובסקי, מ', אילוז, ש' ורומי, ש' (2018). פנאי, אלימות וחיבור לבית הספר: מיפוי שיטתי של פעילויות פנאי בקרב בני נוער במערכת החינוך בישראל. *מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית*, 42, 65-98.
- קליבנסקי, גילור וכפיר (2019). אתגרי הפנאי של הורים לילדים עם מוגבלות. בתוך שביט, פ' וגילור, א' (עורכות), הננו - המעשה של המשפחה לילד עם מוגבלות בקהילה ובחברה (עמ' 2017-189). "אח".
- ראמ"ה (2013). פעילויות הפנאי של בני נוער בישראל לאחר שעות הלימודים: נתוני שנת הלימודים תשע"ב בהשוואה לשנים תש"ע ותשע"א כפי שנמדדים במסגרת שאלוני האקלים בחטיבות העליונות. ירושלים: משרד החינוך.
- Adair, B., Ullenhag, A., Keen, D., Granlund, M., & Imms, C. (2018). The effect if interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(12), 1093-1104.
- Anaby, D., Hand, C., Bradley, L., DiRezze, B., Forhan, M., DiGiacomo, A., & Law, M. (2013). The effect of the environment on participation of children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 35(19), 1589-1598.

- Badia, M., Orgaz, M. B., Verdugo, M. A., & Ullan, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 57*(4), 319-332.
- Barnett, A. L., Dawes, H., & Wilmut, K. (2013). Constrains and facilitators to participation in physical activity in teenagers with developmental co-ordination disorder: An exploratory interview study. *Child: Care, Health and Development, 39*(3), 393-403.
- Blomfield Neira, Blomfield, J. C., & Barber, B. L. (2012). Exploring the positive peer and identity experiences occurring in Australian adolescents' leisure activities. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 29*(1), 44-51.
- Bohnert, A., Lieb, R., & Arola, N. (2019). More than leisure: Organized activity participation and socio-emotional adjustment among adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 49*, 2637-2652.
- Bult, M. K., Verschuren, O., Jongmans, M. J., Lindman, E., & Ketelaar, M. (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 32* (5), 1521-1529.
- Buttimer, J. & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities, 9*, 25-42.
- Coussens, M., Van-Driessen, E., De Baets, S., Van-Regenmortel, J., Desoete, A., Oostra, A., Vanderstraeten, G., Van-Waelvelde, H., & Van de Valde, D. (2020). Parents' perspectives on participation of young children with attention deficit hyperactivity disorder, developmental coordination disorder and/or autism spectrum disorder: A systematic scoping review. *Child: Care Health and Development, 46*, 232-243.
- Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neuro-developmental disabilities: A thematic analysis of the literature. *Quality of Life Research, 21*, 427-439.
- Dolva, A.N., Kollstad, M., & Kleiven, J. (2019). Friendships and Patterns of social leisure participation among Norwegian adolescents with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32*, 1184-1193.
- Egilson, S. T., Jakobsdottir, G., Olafsson, K., & Leosdottir, T. (2017). Community participation and environment of children with and without autism spectrum disorder: parent perspectives. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 24*(3), 187-196.
- Fernandez, Y., Ziviani, J., Cuskelly, M., Colquhoun, R., & Jones, F. (2018). Participation in Community Leisure Programs: Experiences and Perspectives of children with developmental difficulties and their parents. *Leisure Sciences, 40*, 110-130.
- Germani, T., Zwaigenbaum, L., Magill-Evans, J., Hodgetts, S., & Ball, G. (2016). Stakeholders' perspectives on social participation in preschool children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation, 20*(8), 475-482.

- Haegele, J. A., Aigner, C., & Healy, S. (2020). Extracurricular activities and bullying among children and adolescents with disabilities. *Maternal and Child Health Journal*, 24, 310-318.
- Hawkins, B.A., Ardovino, P., Rogers, N.B., Foose, A., & Olsen, N. (2002). *Leisure Assessment Inventory*. Idyll Arbor, Ravensdale, WA.
- Hayosh, T. (2017). Engagement in serious leisure as practice for coping with the stress of daily life. *World Leisure Journal*, 59(3), 206-217.
- Holder, M.D., Coleman, B., & Sehn, Z. L. (2009). The contribution of active and passive leisure to children's well-being. *Journal of Health Psychology*, 14(3), 378-386.
- Janssen, I., & Leblanc, A.G. (2000). Systematic review of health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 40(7), 1-16.
- Jarus, T., Anaby, D., & Law, M. (2009). Differences in patterns of participation between youths with cerebral palsy and typically developing peers. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 96-104.
- Jarus, T., Lourie-Gelberg, Y., Engel-Yeger, B., & Bart, O. (2011). Participation patterns of school-aged children with and without DSD. *Research in Developmental Disabilities*, 32(4), 1323-1331.
- King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 109-130.
- Kreiner, J., & Flexer, R. (2009). Assessment of Leisure Preferences for Students with Severe Developmental Disabilities and Communication Difficulties. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 280 -288.
- Kremer, P., Elshaug, C., Leslie, E., Toumbourou, J. W., Patton, G.C., Williams, J. (2014). Physical activity, leisure-time screen use and depression among children and young adolescent. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 17(2), 183-187.
- Law, M., Anaby, D., Dematteo, C., & Hanna, S. (2011). Participation patterns of children with acquired brain injury. *Brain Injury*, 25, 587-595.
- Luftig, R.L. & Muthert, D. (2005). Patterns of employment and independent living of adult graduates with learning disabilities and mental retardation of an inclusionary high school vocational program. *Research in Developmental Disabilities*, 26, 317-325.
- Mahoney, J.L., Harris, A.L., & Eccles, J.S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development* 20(4), 1-31.
- Mahoney, J.L. & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.

- Majnemer, A. (2009). Prompting participation in leisure activities: Exploring role for pediatric therapists. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29(1), 1-5.
- Majnemer, A. (2010). Balancing the boat: Enabling an ocean of possibilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 77(4), 198-208.
- Marques, A., Sallis, J. F., Martins, J., Diniz, J., & Carreiro Da Costa, F. (2014). Correlates of urban children's leisure-time physical activity and sedentary behaviors during school days. *American Journal of Human Biology*, 26(3), 407-412.
- Melbøe, L. & Ytterhus, B. (2017). Disability leisure: In what kind of activities, and when and how do youth with intellectual disabilities participate? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 245-255.
- Murphy, N. A. & Carbone, P. S. (2008). Prompting the participation of children with disabilities in sports, Recreation, and Physical Activities. *Pediatrics*, 121(5), 1057-1061.
- Piskur, B., Beurskens, A. J. H.M., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., & Smeets, R.J.E.M. (2015). What do parents need to enhance participation of their schoolaged child with a physical disability? A cross-sectional study in the Netherlands. *Child: Care, Health, and Development*, 41(1), 84-92.
- Poulsen, A., & Ziviani, J. (2010). Enablement of children's leisure participation. In S. Roger (Ed.), *Occupation-centered practice with children: A practical guide for occupational therapists* (pp. 248-273). Oxford, England: Wiley-Blackwell.
- Schreuer, N., Sachs, D., & Rosenblum, S. (2014). Participation in leisure activities: Differences between children with and without physical disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(1), 223-233.
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(9), 1-10.
- Shimmell, L.J., Gorter, J.W., Jackson, D., Wright, M., & Galuppi, B. (2013). "It's the participation that motivates him": Physical activity experiences of youth with cerebral palsy and their parents. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 33(4), 405-420.
- Shir-Wise, M. (2021). Melting time and confind leisure under covid-19 lockdown. *World Leisure Journal*, 62(4). <https://doi.org/10.1080/16078055.2021.1944296>.
- Siebert, E., A., Hamm, J., & Yan, J. (2017). Parental influence on Physical activity of children with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(4), 378-390.
- Siette, J., Cassidy, M., & Priebe, S. (2017). Effectiveness of befriending interventions: A systematic review and a meta-analysis. *British Medical Journal Open*, 7(4).
- Singleton, J., & Darcy, S. (2013). 'Cultural life', disability, inclusion and citizenship: Moving beyond leisure in isolation. *Annals of Leisure Research*, 16(3), 183-192.
- Sivan, A. (2020). Reflection on leisure during COVID-19. *World Leisure Journal*, 62(4), 296-299.

Shikakao-Thomas, K., Shevell, M., Lach, L., Law, M., Schmitz, N., Poulin, C., & Majnemer, A. (2013). Picture me playing – a portrait of participation and enjoyment of leisure activities in adolescents with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 34(3), 1001-1010.

Southby, K. (2019). An exploration and proposed taxonomy of leisure-befriending for adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 47, 223-232.

Stebbins, R. A. (2007). *Serious Leisure: A Perspective for our Time*. New Brunswick, New Jersey: Transaction.

Tonkin, B., Ogilvie, B., Greenwood, S., Law, M., & Anaby, D. (2014). The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: A scoping review. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81(4), 226-236.

Ullenhag, A., Granlund, M., Almqvist, L., & Krumlind-Sundholm, L. (2020). A strength-based Intervention to increase participation in leisure activities in children with Neuropsychiatric Disabilities: A pilot study. *Occupational Therapy International*. Article ID 1358707.

Vila-Nova, F., Oliveira, R., & Cordovil, R. (2020). Participation in leisure activities by Portuguese children with Cerebral Palsy. *Perceptual and Motor Skills*, 127(6), 1051-1067.

Zilka, G.C. (2020). Always with them: smartphone use by children, adolescents, and young adults-characteristics, habits of use, sharing, and satisfaction of needs. *Universal Access in the Information Society*, 19, 145-155.