אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Israel Association of Educational Counselors

رابطة المستشارين التربويين في اسرائيل

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך והתרבות

כרך י', סיוון - תמוז תשס"ג - יולי 2001

הייעוץ החינוכי

כתב-עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם השרות הפסיכולוגי ייעוצי
משרד החינוך והתרבות

כרך י'
סיוון-תמוז תשס"א – יולי 2001

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

מבצע קדש 53
תל-אביב

הפקה: מיקי גולדשטיין

עורכת

פרופ ציפורה שכטמן
אוניברסיטת חיפה, המגמה לייעוץ חינוכי

עוזרת עריכה
יהודית ליכטנטריט, יועצת חינוכית

ועדת המערכת
ד"ר משה טטר
האוניברסיטה העברית, ירושלים, המגמה לייעוץ חינוכי

ד"ר משה ישראלאשווילי
אוניברסיטת תל-אביב, המגמה לייעוץ חינוכי

ד"ר רבקה לזובסקי
מכללת בית-ברל, המגמה לייעוץ חינוכי

ד"ר דוד צוקרמן
אוניברסיטת בר-אילן, המגמה לייעוץ חינוכי

ד"ר מוטי שרצר
מכללת בית ברל, המגמה לייעוץ חינוכי

תוכן עניינים

דבר יו"ר אגודת היועצים
דבר העורכת
הוראות להגשת מאמר לכתב עת
תיקון טעות

עיון ומחקר

ייעוץ בדרכים אלטרנטיביות (אינטרנט וטלפון)
קשיים של תלמידי תיכון בקבלת החלטות לגבי בחירת מסלול הלימודים והשירות הצבאי
איתמר גתי, נועה סקה, מיכל מלכא, דפנה שרב, מירי זריהן ועדינה אורנשטיין 11
חינוך למיניות בעזרת האינטרנט: הערכה ביקורתית והצעות לשיפור
עזי ברק וויליאם א. פישר 39
"פסיכולוגיה ברשת": ייעוץ וטיפול פסיכולוגי באינטרנט
שי חן-גל ופרופ' עמירם רביב 59
יעוץ באמצעות הטלפון
דפנה שרב (ריטוב) 77

נושאים יעוציים – כללי

פנייה לעזרה בקרב מתבגרים
ד"ר משה טטר, אליזבט (בטי) מילגרם 91
רווחה אישית בקרב מתבגרים בישראל: מחקר חלוץ
ד"ר משה טטר ודפנה שרב 116
עמדות מתבגרים והורים, ילידי ישראל וחבר העמים, כלפי השירות הצבאי
עליזה אמסלם ומשה ישראלאשווילי 132
סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל
יוני הראל ורחל ארהרד 152

ערכה לבדיקה עצמית ולרפלקציה- עשרים כללים לבקרה
על התערבות ייעוצית פרטנית
כרמית סלונים, ד״ר רבקה לזובסקי 172
מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית
מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית
ד״ר סמדר בן אשר 187

מן השדה

עיקרי התערבות ייעוצית-מניעתית בתקופת חירום בבית הספר
היסודי ״נאות קטיף״ שבגוש קטיף
נורית סירי, שירת מלאך, נאוה לישה, רחל ליבמן 204

תקצירים באנגלית 217
פרס הייעוץ החינוכי 223

דבר יו״ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

עם צאתו לאור של הכרך הנוכחי של ״היעוץ החינוכי״, אנו חוגגים עשור להופעתו של כתב העת המקצועי של היעוץ החינוכי בארץ.
כתב העת המקצועי הוא מסימני ההיכר ומאבני היסוד של הפרופסיה. הוא מהווה ״חלון ראווה״ למקצוע הן עבור אנשי מקצוע היעוץ החינוכי, הן עבור אנשי מקצוע מפרופסיות קרובות, והן עבור הקהל הרחב , אשר לומד באמצעותו להכיר את תחומי העיסוק של היועצים החינוכיים ואת רמתם המקצועית הגבוהה. בו בזמן הוא משמש מקור בלתי נדלה לידע תיאורטי ולידע יישומי עבור היועצים החינוכיים , אנשי שדה ואנשי מחקר כאחד.

הכרך העשירי של כתב העת שלנו משקף את התחומים הבסיסיים שהייעוץ החינוכי עוסק בהם לאורך כל שנותיו, כגון יעוץ למתבגרים, הכוון, טיפול פרטני בתלמידים או סגנונות תיפקוד של יועצים חינוכיים ; ובו בזמן, הוא משקף את התפתחות הפרופסיה לאורך השנים ואת ״הסתגלותה״ למציאות המשתנה, כגון ייעוץ באמצעות האינטרנט או הטלפון, או שינויים בעמדות כלפי השירות הצבאי. שילוב זה של יסודות איתנים והמשכיים יחד עם התחדשות והתרחבות מאפיין במידה רבה לא רק את כתב-העת אלא גם את המקצוע עצמו, ומאפשר ליועצים החינוכיים לתרום למערכת החינוך בכל עת בתחום המערכתי כמו גם בתחום הפרטני. דומני שהיום שאלות הזהות של מקצוע הייעוץ החינוכי אינן עוד ״האם אנחנו פרופסיה״, אלא – כיצד לתחום ולהגדיר את כל מה שנכלל בפרופסיה שלנו. ואכן, הבשיל הזמן למענה פורמלי לשאלות אלה, מה שבא לידי ביטוי בתהליך החקיקה של חוק היעוץ החינוכי. חוק זה, אשר ״מתבשל״ מזה מספר שנים, נמצא בעת כתיבת שורות אלה בעריכה משפטית בוועדת החינוך של הכנסת, ואני מקווה שבעוד שנה, עם צאתו לאור של הכרך הבא של ״היעוץ החינוכי״ נוכל כבר לברך על המוגמר.

ברצוני להודות לעורכת כתב-העת, פרופסור צפורה שכטמן, על עבודתה המקצועית והמסורה שהיא עושה בעריכת כתב-העת שלנו זו השנה הרביעית, ויחד איתה לכל חברי המערכת, ולגב׳ יהודית ליכטנטריט, עוזרת העריכה.
יישר כוח!

עירית יניר
יו״ר

דבר העורכת

כרך ה"ייעוץ החינוכי" בשנה זו כולל מגוון נושאים בתחום הייעוץ המעסיקים את היועץ בעבודתו:

רווחה אישית בקרב מתבגרים הוא נושא המעסיק כיום את העולם המערבי, בכלל ובישראל רבת האירועים והלחצים על אחת כמה וכמה. למי פונים מתבגרים אלו לעזרה כדי להקל על מצוקתם? הורים, מורים, יועצים? מה נכון וניתן לעשות כדי להגביר את הפניה ליועצים הוא דיון ראוי בפני עצמו להמשך בדיקה ומחקר.

כמדינה קולטת עליה שאלת העמדות של מתבגרים והוריהם, וותיקים ועולים חדשים, כלפי השרות הצבאי הנה חשובה ובעלת השלכות יישומיות בתכניות ההכנה לצה"ל, שהוא אחד מתפקידי היועץ. ובמה עוסק למעשה היועץ? מהם סגנונות תפקודו? גם על שאלות אלו עונה החומר שבחוברת ומוסיף ערכה לבדיקה עצמית של תפקיד היועץ.

בנוסף לנושאים כלליים אלו, מתמקדת חוברת זו בנושא האלטרנטיבות בייעוץ – כמו האינטרנט או הטלפון המבטאים צורות התערבות עדכניות בתחום הייעוץ. מספר מאמרים עוסקים בדרכים אלטרנטיביות בייעוץ ובמגוון של תחומים כמו בחירה מקצועית, חינוך מיני וייעוץ באופן כללי.

ולסיום, הגשנו מסמך "מן השדה" המשקף את הסתגלות היועץ למציאות מתחדשת ולצרכים העולים ממציאות כואבת זו. מכאן, צמחו רעיונות מקוריים ותכנית התערבות מותאמת לצו השעה.

כפי שניתן לראות מיטב החוקרים בתחום הייעוץ תרמו מידיעותיהם, מרצם וזמנם על מנת להעשיר כרך זה. אני גאה לומר שאין צורך "לרדוף" יותר אחר הכותבים. אני מניחה שהם מצאו ב"ייעוץ החינוכי" במה חשובה להביע את דברם ולהעשיר בכך את עבודת היועץ ועל כך תודתי נתונה לכם.

אנו מזמינים את הציבור האקדמי והיועצים בבית-הספר להמשיך ולתרום לקידום הפרופסיה של היועץ-החינוכי.

תודה חמה ליושבת ראש אגודת היועצים הגב' עירית יניר ולאמרכלית האגודה הגב' חווה מנדל על תמיכתם בחוברת. וכמובן, תודה מקרב לב לחברי המערכת על שיתוף הפעולה.

בברכת שנה טובה

פרופ' ציפי שכטמן

הוראות להגשת מאמר לכתב העת

כת העת **הייעוץ החינוכי** מיועד ליועצים חינוכיים, לשם הרחבת הדעת וההבנה בתחום פרופסיונאלי זה, ולשם רכישת רעיונות וכלים להתערבות ייעוצית. יתפרסמו מאמרי עיון ומחקר בתחום הייעוץ. תיאורים של התערבויות ייעוציות, דוגמאות להפעלות מעניינות בשדה וסקירת ספרות.

המאמר

יש לכתוב את המאמר בסגנון כתיבת של האגודה הפסיכולוגית האמריקאית (APA 4th ed.).

על המאמר להיות מודפס ברווח כפול ועל גבי דיסקט, תוך ציון הפורמט והתוכנה שבה הוכן.

אורך המאמר לא יעלה על 25 עמודים.

דף שער

בדף נפרד יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמי, כתובת, מקום העבודה, מספר טלפון ודואר אלקטרוני.

תקציר

יש לכתוב תקציר באורך 150 מילים. התקציר ייכתב בדף נפרד בעברית ובאנגלית.

ביבליוגרפיה – יש לכתוב על פי כללי APA מהדורה רביעית.

הליך בדיקה

מאמרים שנתקבלו במערכת ישלחו לקריאה, ולאחר מכן יובאו לאישור המערכת. אם יידרשו תיקונים, יוחזר המאמר לכותב לשם תיקון.

הגשה

את המאמרים יש להגיש בשלושה עותקים לעורכת

פרופ' ציפורה שכטמן
החוג לחינוך
אוניברסיטת חיפה

הערה: העיתון הבא מתוכנן לצאת לפרסום במאי 2002. כדי שהמאמרים יתפרסמו בו עליהם להגיע לעורכת עד סוף ינואר 2001.

תיקון טעות

בגיליון הקודם, הושמט מן המאמר "ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע באמצעות האינטרנט: כיוונים לעתיד", נספח המכיל הפניות לאתרים באינטרנט. כמו כן, חלו שיבושים בתקציר המאמר באנגלית.

הנספח והתקציר המתוקנים מובאים להלן. עם הקוראים ומחברי המאמר הסליחה.

נספח

להלן רשימת אתרים **בעברית** באינטרנט שיועצים חינוכיים יוכלו למצוא בהם עניין ומידע נוסף:

אתר "כיוונים לעתיד"
http://kivunim.huji.ac.il

אתר לימודי על יישומים ייעוציים באינטרנט
http://construct.haifa.ac.il/~azy/couninet.htm

אתר של שפ"י המתמקד בנושאי קריירה
http://www.education.gov.il/shefi/career.htm

אתר שמלמד אינטרנט
http://www.iol.co.il/master/

בנוסף, נקודת מוצא טובה לנושא הייעוץ באינטרנט באנגלית
http://www.career.fsu.edu/techcenter

אתר נוסף (תמורת כסף) באנגלית
http://www.careerhub.org

קשיים של תלמידי תיכון בקבלת החלטות לגבי בחירת מסלול הלימודים והשירות הצבאי

איתמר גתי, נועה סקה, מיכל מלכא, דפנה שרב, מירי זריהן ועדינה אורנשטיין
האוניברסיטה העברית

תקציר

בחנו את מבנה הקשיים בקבלת החלטות קריירה בקרב מתבגרים ישראלים בשלוש שכבות גיל, באמצעות שלושה מחקרים. בכל מחקר נבדקו קשיים בהקשר החלטה שונה המתאים לשכבת הגיל: במחקר 1 - בחירת בי"ס תיכון בכיתה ט', במחקר 2 - בחירת מגמות לימוד בכיתה י', ובמחקר 3 - בחירת מסלול צבאי מועדף בכיתה י"א. שלוש גרסאות של שאלון הקשיים בבחירת מקצוע נבנו, בהתאמה לכל אחד משלושת הקשרי ההחלטה. נאספו תגובותיהם של 571 תלמידי כיתה ט' (במחקר 1), 787 תלמידי כיתה י' (במחקר 2) ו-477 תלמידי כיתה י"א (במחקר 3). המבנה של 10 קטגוריות הקושי כפי שנגזרו מהתגובות לשאלונים היה דומה למבנה שהוצע על ידי גתי, קראוס ואוסיפו (1996) בכל שלושת המחקרים והקשרי ההחלטה. בנוסף, תלמידים שדיווחו כי שקלו כבר אלטרנטיבה דיווחו באופן עקבי על קשיים מעטים יותר מאשר תלמידים שדיווחו כי עדיין לא שקלו אלטרנטיבה. עוד נמצא כי בנים דיווחו באופן עקבי על קשיים גדולים יותר מבנות בקטגוריות של **קונפליקטים פנימיים ואמונות דיספונקציונליות**. בהתאם להשערה, קשיים שמקורם בהשפעת אחרים משמעותיים הלכו ופחתו עם העלייה בגיל. לבסוף, נדונות השלכות למחקר ולייעוץ.

בדרך כלל מקבלים אנשים את החלטות הקריירה הראשונות שלהם בתקופת ההתבגרות. להחלטות אלה עשויות להיות השלכות ארוכות טווח על העתיד המקצועי של הפרט, רווחתו הרגשית והפיסית ומעמדו החברתי (מאן, הרמוני ופאוור, 1989). החלטות הקריירה הראשונות נעשות כבר בתקופת התיכון כאשר תלמידים נדרשים לקבל החלטות בנוגע לבית הספר התיכון ומגמות הלימוד שלהם, החלטות המשפיעות על האופציות הלימודיות והמקצועיות שלהם בעתיד. בנוסף, רוב תלמידי התיכון הישראלים נדרשים לקבל החלטת קריירה נוספת - סוג השירות הצבאי (או הלאומי) המועדף עליהם. בכל שלושת המצבים ניתנת לתלמידים האפשרות לבקש את האלטרנטיבות המועדפות עליהם, אולם ההחלטה הסופית נתונה בידי בתי הספר או צה"ל, הלוקחים בחשבון גם גורמים עליהם אין לתלמיד השפעה ישירה. לבסוף, הורים ו"אחרים משמעותיים" נוספים משפיעים באופן גלוי או סמוי על החלטת המתבגר.

בעוד שחלק מהמתבגרים הנדרשים לקבל החלטות קריירה עושים זאת בקלות יחסית וללא קשיים נראים לעין, רבים אחרים נתקלים בקשיים

אנו מודים לאיתי אשר, נעמי גולדבלום, לאה ישראלביץ', יואב כהן, אלחנן י. מאיר, טלי עבר הדני, ליאת קיברי, טלי קליימן, גל רם וטליה שגיב הכהן, על הערותיהם על גירסה מוקדמת יותר של מאמר זה. מחקר זה נתמך בחלקו על ידי מענק מחקר של לשכת המדען הראשי, משרד החינוך.

Career Counseling Using the Internet: Future Directions

Itamar Gati, Noa Saka, and Yaron Mayer
The Hebrew University of Jerusalem

Abstract

Career decisions are among the most important decisions individuals have to make. Technological advances in the field of computers and communication have led to a greater recognition of the potential contribution of computerized systems to counseling in general and to career decision making in particular. An Internet site that is continuously updated provides deliberating individuals access to the information and counseling they need, at the time and place most convenient for them. The first part of this article discusses dilemmas and potential problems involved in providing information and counseling through the Internet and highlights the Internet's unique characteristics and their implications for the facilitatation of career decision making. In the second part of this article, we describe "Future Directions" (http://kivunim.huji.ac.il) -- an Internet site aimed at helping deliberating individuals in making their career decisions. Next, we describe ways in which "Future Directions" deals with the problems involved in career guidance that is provided through the Internet (e.g., biased and practically infinite information) and demonstrates the site's compliance with the requirements of a 'computer first' system (e.g., locating the individuals' career decision-making difficulties as a first stage in the process). Then, we describe the way the site's development dealt with the problems and dilemmas involved in Internet-based career guidance, including that of real-time quality control. Finally, we present findings from the analysis of the responses of individuals who responded to two questionnaires that are part of "Future Directions": 2474 users who responded to the questionnaire "towards career decision making" and 1077 users (among them high-school students) who responded to the questionnaire designed to identify their "career decision-making difficulties". The results show that most of those who visit "Future Directions" indeed belong to the targeted audience - individuals who are deliberating about making their career decisions. Additional relevant Internet sites are listed in the Appendix.

לפני הכניסה לתהליך קבלת ההחלטה או במהלכו.

קשיים אלה עלולים להוביל לעיכוב בקבלת ההחלטה, לניסיונות של המתבגרים להעברת האחריות לקבלת ההחלטה למישהו אחר, או אפילו למנוע את קבלת ההחלטה. הקשיים עלולים גם להוביל את המתבגר לקבלת החלטה שהיא פחות מאופטימלית. בנוסף, לאופן בו החלטות אלה מתקבלות יכולה להיות השפעה על הדרך בה תתקבלנה החלטות קריירה בעתיד. לבסוף, תחושת המתח המתלווה לתהליך עלולה להשפיע על אספקטים שונים של חיי היומיום של המתבגר. עבור מתבגרים, אשר מנסים לייצב ולגבש את עולמם, כישורי קבלת החלטות הם מרכזיים בהתמודדות עם מצבים מגוונים (סקוט, רפוצ'י, ווולרד, 1995). אכן, טביירה, סילבה, רודריגז ומיה (1998), מצאו כי מתבגרים דיווחו על רמות גבוהות של לחץ ומתח המקושרות לחיפוש אחר מקצוע ולקבלת החלטות באופן כללי. עם זאת, כדאי לציין כי לרסון ומייג'ורס (1998), מצאו כי רמה מסוימת של מתח הנובע מחיפוש מקצוע בקרב מתבגרים עשויה להיות אדפטיבית, מאחר שהיא מגבירה את המוטיבציה של המתבגר לחפש עזרה, ומקטינה את הסיכויים לקבלת החלטה לא נכונה או כזו המתבססת על מידע חסר.

על מנת לסייע לתלמידים בקבלת החלטות קריירה ולצמצם את קשייהם הקשורים לבחירת מסלול לימודים, על היועצים החינוכיים לאתר מהם הקשיים בהם נתקלים המתבגרים, ולספק להם הכוונה בהתאם. לפיכך, מטרת המחקר הנוכחי היתה לאפיין את סוגי הקשיים השונים בהם נתקלים מתבגרים ישראלים בקבלת החלטה, ולמפות את הקשרים ביניהם, בשלוש שכבות גיל, כאשר בכל שכבה נבחן הקשר ההחלטה המתאים - בחירת בית ספר תיכון בכיתה ט', בחירת מגמת לימוד ויחידות לימוד מוגברות בכיתה י', ובחירת מסלול צבאי מועדף בכיתה י"א. בנוסף, המחקר הנוכחי עסק גם בבדיקת חשיבותם של קשיים בקבלת החלטות שמקורם בקונפליקטים עם "אחרים משמעותיים" בחיי המתבגר, ובאופן בו הם משתנים עם העליה בגיל המתלבט. התמקדנו בחקר הקשיים המעורבים בהחלטות אלו, תוך הסתמכות על מודל תיאורטי כללי של הקשיים בקבלת החלטה בבחירת מקצוע, שהוצע על ידי גתי, קראוס ואוסיפו (1996). תוקף המודל נבחן על ידי גתי ואח' (1996), בהקשר של קבלת החלטת קריירה של צעירים בשנות העשרים המוקדמות שלהם. המחקר הנוכחי בחן את הכללת המודל לשלושה מצבי ההחלטה המרכזיים המתרחשים במהלך הלימודים בחטיבת הביניים ובתיכון.

מתבגרים כמקבלי החלטות קריירה

מחקרים רבים הראו כי מתבגרים מייחסים לנושאים לימודיים ולהחלטות קריירה עתידיות חשיבות רבה (אמה, מאיסיאק, וגודייל, 1979; ביבי ופוסטרסקי, 1985; ויולטו והולדן, 1988; ניקולסון ואנטיל, 1981; קולינס והרפר, 1974; רוטר, 1980). פרידמן (1991) חקר את סוגי ההחלטות המעסיקות מתבגרים ישראלים (בכיתות ט' ו-י"א) ומצא כי בעיות לימודיות מעסיקות מתבגרים במידה הרבה ביותר (43% מהבעיות נגעו ללימודים

וקריירה). מעבר לכך, מבין הדאגות הלימודיות, החמורות ביותר היו בחירת מגמות לימוד (46%) ובחירת בית ספר תיכון (26%).

התהליך ההתפתחותי המשמעותי אשר מתרחש בזמן ההתבגרות מוביל ליכולות קוגניטיביות משופרות, אשר משפיעות על יכולות קבלת ההחלטות של התלמיד. פיאז'ה ואינהולדר (1969), למשל, תיארו מעבר מתהליכים קוגניטיביים קונקרטיים לתהליכים מופשטים, ומחשיבה סובייקטיבית לחשיבה אובייקטיבית. הם הסבירו כיצד מתבגרים רוכשים ביטחון בהתמודדות עם סביבות מורכבות, ומראים הסתמכות גוברת על עובדות וחקירה. לואיס (1981), מצאה קשר חיובי בין גיל המתבגרים וכשרי קבלת ההחלטה שלהם, כולל מודעות מוגברת לסיכוני ההחלטה ולהשלכותיה, חיפוש עצות ממבוגר או בן אותו גיל, ומודעות למשמעות של עצה המתקבלת מאדם בעל עניין. מחקרים אחרים זיהו שינויים קוגניטיביים, כגון זיכרון משופר (קיטינג ובוביט, 1978), ארגון משופר של תהליכים קוגניטיביים (סטרנברג וניגרו, 1980; סטרנברג וריפקין, 1979), ויכולת טובה יותר לעבד מידע וליישם ידע (קיטינג, 1980). כתוצאה מכך, מתבגרים מפתחים את היכולת לחשוב על מרחב האפשרויות, להמשיג חלופות ולחשוב במושגים מופשטים (פרידמן ומאן, 1993; אורמונד, לוסקוז, מו, ובסוויק, 1991; ניימרק, 1975; קיטינג, 1980; סטיינברג, 1985). חשיבות היכולת לקבל החלטות על ידי מתבגרים הודגשה גם בישראל (נוי, 1994; פלום, 1995; שילה, 1985).

לפיכך, נראה כי במקביל לצורך לקבל החלטות משמעותיות בגיל ההתבגרות, מתפתחת גם היכולת לעשות כן. מחקרים מראים גם כי ניתן לשפר את כישורי קבלת ההחלטה של מתבגרים על ידי התערבות מתאימה (לדוגמא, אוונס, 1983; מאן ואח', 1989; מאן, הרמוני, פאואר, בזוויק ואורמונד, 1988; סילברמן ווילס, 1987). המחקר הנוכחי מכוון לשיפור הבנתנו את הקשיים השונים בהם נתקלים מתבגרים תלמידי תיכון בקבלת החלטות הקשורות לקריירה. הבנה כזו תתרום בסופו של דבר לפיתוח התערבויות המיועדות לשיפור תהליך קבלת החלטות קריירה על ידי מתבגרים, על ידי הפחתת הקשיים המעורבים בו.

השפעתם של אחרים משמעותיים על החלטות מתבגרים

לאחרים משמעותיים שונים בחיי המתבגר, ובעיקר להורים ולמשפחה, יש השפעה משמעותית על החלטות שמקבלים מתבגרים בתחומי חיים שונים (הולצמן, 1993). לופז ואנדרוז (1987) טענו כי התפתחות מקצועית ובחירות בתחום הלימודים והמקצוע בגיל ההתבגרות אינן יכולות להיות מופרדות משתי מטלות התפתחותיות המאפיינות תקופה זו: הבנייה ההדרגתית של זהות אישית, וההיפרדות הפסיכולוגית מהמשפחה. סנטוס וקוימברה (2000) טענו כי קשיים בבחירת מסלול לימודים ומקצוע כוללים טווח רחב של בעיות, חלקן קשורות להתקדמות במטלות התפתחותיות אלה. הם הוסיפו כי קשיים בתחום זה קשורים לשלבים מוקדמים בגיבוש הזהות העצמית, ולמיזוג בין-דורי בין הורים וילדים. מתבגרים צעירים יותר, [המקבלים

החלטות מסוג זה] נמצאים עדיין רק בשלבים הראשונים של גיבוש הזהות האישית, ותלויים במשפחה ובאחרים משמעותיים נוספים לקבלת אישור לבחירותיהם. במקרים רבים, המשפחה וההורים הם גורמי ההשפעה המכריעים ביותר (ונדווייל, 1981). בפרט, נמצא כי הורים הם גורמי השפעה מכריעים בעיקר לגבי ייעוץ בהחלטות הנוגעות לעתיד, ובייחוד לגבי בחירות חינוכיות, השכלתיות ותעסוקתיות (אוטו וקול, 1986; ווילקס, 1986). עמיתים נמצאו משמעותיים יותר בהשפעתם על בחירות עכשוויות ויומיומיות (ווילקס, 1986).

טקסונומיית הקשיים בקבלת החלטות קריירה (גתי, קראוס, ואוסיפו, 1996)

טקסונומיית הקשיים בקבלת החלטות קריירה , שפותחה על ידי גתי ואח' (1996), שימשה כבסיס התיאורטי עבור המחקר הנוכחי. טקסונומיה זו מבוססת על תיאורית קבלת ההחלטות, המשחקת כיום תפקיד חשוב בהבנת התהליכים המעורבים בקבלת החלטות קריירה (למשל, בראון, 1990; גתי, 1986; גתי ואשר, 2000; ג'פסן ודיליי, 1974; כץ, 1966; מיטשל וקרומבולץ, 1984; אוסיפו, 1987; אוסיפו ופיצג'רלד, 1996; פיליפס, 1994; פיץ והרן, 1980; וולש ואוסיפו, 1988). הקשיים בטקסונומיה התבססו על סטיות מהמודל של "מקבל ההחלטה האידאלי". מושג זה מתייחס לאדם המודע לצורך לקבל החלטת קריירה, מוכן לקבל החלטה זו ומסוגל לקבל את ההחלטה תוך שימוש בתהליך קבלת החלטות, אשר תואם את מטרותיו ואת משאביו. אולם, מכיוון שהתהליך של קבלת החלטות קריירה הינו מורכב מיסודו, רוב האנשים אינם מקבלי החלטה אידיאליים. כל סטיה ממאפייניו של מקבל החלטת קריירה אידיאלי, מוגדרת כקושי פוטנציאלי, שעלול להשפיע על תהליך קבלת ההחלטה של המתלבט, באחת משתי דרכים אפשריות: (א) הקושי עלול לעכב את המתבגר מלקבל החלטה, או אף למנוע ממנו לקבלה, או (ב) הקושי עלול לגרום לו להגיע להחלטה שאינה אופטימלית עבורו.

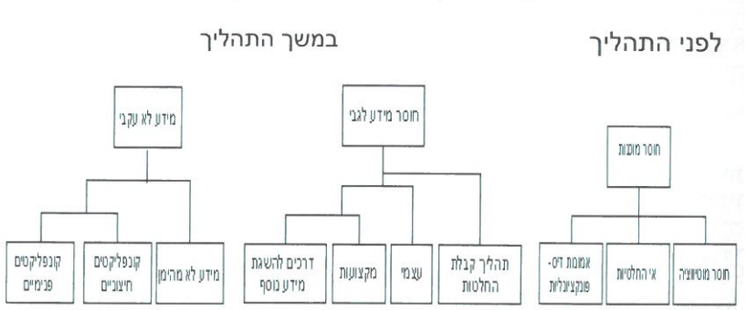
ניתן לסווג את הקשיים השונים בפניהם עלול המתלבט לעמוד במהלך קבלת החלטת קריירה לקטגוריות מובחנות, כך שקשיים בעלי מאפיינים דומים נכללים באותה קטגוריה (קמפבל וסליני, 1981). במודל התיאורטי שהוצע על-ידי גתי ואח' (1996), סווגו הקשיים לקטגוריות על בסיס הקריטריונים הבאים: (א) השתייכותו של הקושי לאותו שלב כרונולוגי או לאותו מרכיב של תהליך קבלת ההחלטה (למשל, בראון, 1990; כץ, 1966; פיץ והרן, 1980); (ב) דמיון במקור המשוער של הקושי (האם הקושי קוגניטיבי או ריגשי); (ג) דמיון בהשפעתו המשוערת של הקושי (למשל, מניעת הכניסה לתהליך, עצירת התהליך, או קבלת החלטה לא נכונה); (ד) דמיון בסוג ההתערבות הנדרשת על-מנת להתגבר על הקושי.

המודל התיאורטי (גתי ואח', 1996), כולל שלוש קטגוריות קושי ראשיות המחולקות לעשר קטגוריות קושי ספציפיות. הראשונה, **חוסר מוכנות**, כוללת שלוש קטגוריות של קשיים שעשויים להתעורר לפני הכניסה לתהליך

קבלת ההחלטה: א. **חוסר מוטיבציה** להיכנס לתהליך קבלת החלטות, ב. **אי-החלטיות כללית** הנוגע לכל סוגי ההחלטות, ו-ג. **תפיסות ואמונות דיספונקציונליות** (למשל, ציפיות לא-רציונליות לגבי בחירת מקצוע; נבו, 1987) בנוגע לתהליך קבלת ההחלטה.

שתי הקטגוריות הראשיות האחרות - **חוסר מידע**, **וקושי בשימוש במידע** כוללות קשיים המתעוררים תוך כדי תהליך קבלת ההחלטה. הקטגוריה הראשית של **חוסר מידע** כוללת ארבע קטגוריות של קשיים: א. **חוסר מידע על הצעדים הכרוכים בתהליך** קבלת ההחלטה, ב. **חוסר מידע על העצמי**, ג. **חוסר מידע על החלופות** ו-ד. **חוסר מידע על מקורות סיוע ומידע נוספים**. הקטגוריה הראשית של **קושי בשימוש במידע** כוללת שלוש קטגוריות: א. **מידע לא מהימן** הנוגעת למידע לא אמין או סותר, ב. **קונפליקטים פנימיים**, המתייחסת לקונפליקטים בתוך הפרט, כמו למשל העדפות סותרות ו-ג. **קונפליקטים חיצוניים**, המתייחסים לקונפליקטים עם אחרים משמעותיים. שלוש הקטגוריות הראשיות, עשר הקטגוריות ודפוס הקשרים ביניהן, כפי שהוצעו על-ידי גתי, קראוס ואוסיפו (1996), מוצגים באיור 1.

איור מספר 1
קשיים בקבלת החלטה לגבי מקצוע



גתי ואח', (1996) גזרו מהמודל התיאורטי הכללי 44 קשיים ספציפיים המייצגים את הקטגוריות ותת-הקטגוריות השונות, בהקשר של בחירת מקצוע. כל אחד מאותם 44 קשיים מייצג סוג מובחן של בעיה, כאשר הבחנות אלו מבוססות על שיקולים תיאורטיים וחשיבות מעשית ברורה כאחד. למשל, בקטגורית **חוסר מידע על העצמי** נעשתה הבחנה בין חוסר מידע בנוגע להעדפות ("מה אני רוצה?") לבין חוסר מידע הנוגע ליכולות ("מה אני יכול" ו-"למה אוכל להתקבל?").

בכדי לבחון את המודל התיאורטי המוצע באופן אמפירי, בנו גתי ואח' (1996) את ה- Career Decision-making Difficulty Questionnaire. בשאלון זה, המכונה בעברית "שאלון קשיים בבחירת מקצוע" (קב"מ), כל אחד מ- 44

סוגי הקשיים הנכללים בעשר קטגוריות הקושי מיוצג על ידי היגד (לדוגמה, "בדרך כלל אני נרתע מהתחייבויות"). בניתוח נתונים של מדגם ישראלי ומדגם אמריקאי מצאו גתי ואח' (1996) כי המבנה האמפירי של שלוש הקטגוריות הראשיות ועשר הקטגוריות הספציפיות דומה מאד למבנה התיאורטי המוצג באיור 1. אוסיפו וגתי (1998), בחנו את תוקף המבנה והתוקף הבו-זמני של ה-קב"מ. הם ניתחו תגובות של 403 סטודנטים אמריקנים, ובדקו את הקשרים האמפיריים בין שאלון זה לבין שני מדדים נוספים הקשורים לקשיים בקבלת החלטות קריירה. הראשון היה ה- Career Decision Scale (CDS), אוסיפו, קרני וברק, 1976; אוסיפו ווינר, 1996), הנחשב לכלי הנפוץ ביותר למדידת אי- החלטיות (בץ, 1992; סלייני, 1988). השני היה ה- Career Decision-Making Self-Efficacy scale (CDMSE), טיילור ובץ, 1983), המכיל חמישה סולמות תיאורטיים מובחנים, המתאימים לחמש מיומנויות ההחלטה שהוצעו על ידי קרייטס (1978). כמשוער, נמצאו מתאמים חיובים גבוהים בין ה-קב"מ וה- CDS, ומתאמים שליליים בינו לבין ה-CDMSE. בנוסף, תמיכה בתקפותו של שאלון הקב"מ נתקבלה מההבחנה בין סטודנטים המתלבטים בבחירת מקצוע, לבין כאלה שקיבלו החלטה, כאשר לקבוצה השניה היו פחות קשיים באופן מובהק. לנקסטר, רודולף, פרקינס ופאטן (1999), בחנו את תוקף המבנה של ה-קב"מ. תוקף מתכנס נבדק באמצעות ה-CDS, ותוקף מבחין בעזרת מדדי חרדה ורצייה חברתית. גם במחקרם, ה-קב"מ נמצא במתאם גבוה עם ה-CDS, ואף נמצא יעיל בהבחנה בין קשיים בקבלת החלטות קריירה לבין חרדה או רצייה חברתית.

מטרת המחקר הנוכחי

למחקר הנוכחי היו שתי מטרות עיקריות. המטרה המרכזית היתה לבנות ולבחון אמפירית טקסונומיה של קשיים בהם נתקלים תלמידי תיכון ישראלים. מטרה משנית של המחקר היתה בחינת חשיבותם של קשיים בקבלת החלטות הקשורים לקונפליקטים עם אחרים משמעותיים בחיי המתבגר והשתנותם של קשיים אלה עם העלייה בגיל. הדבר נבחן בשלושה הקשרים שונים של החלטות קריירה: בחירת בית ספר תיכון בכיתה ט', בחירת מגמת לימוד בכתה י', ובחירת מסלול צבאי מועדף בכיתה י"א. אנו מדווחים על שלושה מחקרים, המתאימים לכל אחד ממצבי ההחלטה אלו. עבור כל מצב החלטה, התאמנו ראשית את הטקסונומיה התיאורטית להקשר הנושא הנחקר (גתי ואח', 1996) ובנינו שאלון על בסיס הטקסונומיה המתוקנת. על בסיס שאלונים אלו, בחנו את מבנה הקשיים האמפירי והשווינו אותו לטקסונומיה התיאורטית המקורית. בפרט בחנו: א. האם קשיי קבלת ההחלטה מיוצגים בצורה הולמת על ידי עשר קטגוריות הקושי שהוצעו על ידי גתי ואח' (1996), ב. האם היחסים האמפיריים בין עשר הקטגוריות תואמים את המבנה התיאורטי שלהן, כלומר האם עשר הקטגוריות אכן מתקבצות לשלוש הקטגוריות הראשיות - **חוסר מוכנות, חוסר מידע, וקושי בשימוש במידע**, ו- ג. אילו קטגוריות קשיים מתואמות

במידה הרבה ביותר עם תפיסת התלמידים את חומרת קשייהם בקבלת ההחלטה. בנוסף, שיערנו כי ימצא הבדל במידת חשיבותם היחסית של קשיים הקשורים ל**קונפליקטים חיצוניים**, בין השכבות השונות. בפרט, שיערנו כי עוצמת הקונפליקטים הקשורים לאחרים משמעותיים תרד, עם העלייה בגיל, משום שהשפעתם של אחרים משמעותיים אלה יורדת אף היא, ככל שהמתבגר הופך עצמאי ואוטונומי יותר (יאנג ופרגוסון, 1979). לבסוף, בחנו קיומם של הבדלים אפשריים בין המינים בקשיים בקבלת החלטה לגבי מסלול הלימודים והשירות הצבאי.

מחקר 1

לקראת סיום חטיבת הביניים (כלומר, סיום כיתה ט'), התלמידים עומדים בפני ההחלטה באיזה בית ספר תיכון (חטיבה עליונה) להמשיך את לימודיהם. כלומר, במהלך שנת הלימודים התשיעית על התלמיד/ה לקבל החלטה בנוגע לביה"ס התיכון המועדף עליו/ה. במקרים מסוימים קיימת אפשרות לעבור מחטיבת הביניים לתיכון במסגרת אותו בית הספר; במקרים אחרים, על התלמיד לעבור לבית-ספר אחר. בנוסף, מעבר זה מאפשר לתלמיד לבחור בתיכון המתמחה בתחומים המעניינים אותו במיוחד, כגון אמנות, מוסיקה, מדע, טכנולוגיה וכו'. בדרך כלל יש לתלמידים אפשרות לבחור מתוך מספר אלטרנטיבות; בערים הגדולות מספר האלטרנטיבות יכול להגיע ליותר מתריסר. עם זאת, חשוב לציין כי ההחלטה על קבלתו של תלמיד היא בידי בית הספר הקולט, כאשר לציוני התלמיד, התנהגותו, ולעיתים גם למבחני התאמה, השפעה רבה על סיכויי קבלתו לתיכון המועדף עליו.

שיטה

נבדקים. חמש מאות שבעים ותשעה תלמידי כיתה ט' (297 בנות ו 266 בנים, 16 לא דיווחו על מינם) מ-22 כיתות ב-6 חטיבות ביניים השתתפו במחקר. הנבדקים היו מבתי ספר בהם המעבר לתיכון נעשה בסוף כיתה ט', ומערים בהן קיימות מספר אלטרנטיבות להמשך הלימודים. במדגם זה, 90% מהתלמידים היו ילידי הארץ.

שאלון. ביקשנו מ-20 יועצי בית-ספר ו-100 תלמידי כיתה ט' לפרט קשיים אפשריים הקשורים לבחירת בית-ספר תיכון. על בסיס זה התאמנו את 44 ההיגדים בשאלון ה- קב"מ המקורי שמתמקד בקשיים בהקשר של בחירת מקצוע (גתי ואח', 1996), להקשר של בחירת בית-ספר תיכון. במהלך ההתאמה החלטנו לאחד כמה זוגות של היגדים להיגד אחד, ולמחוק מספר היגדים אחרים על מנת לקצר את השאלון. שינויים אלה בוצעו בהתחשב בתוצאות ניתוחי הפריטים של שאלון הקב"מ המקורי (גתי ואח', 1996; גתי, אוסיפו, קראוס וסקה, 2000; אוסיפו וגתי, 1998). לאחר מכן, בחנו האם כל הקשיים שפורטו על ידי יועצי בתי הספר והתלמידים עצמם מיוצגים על ידי ההיגדים בשאלון המתוקן. לאחר מספר שינויים, נכללו בשאלון 35 היגדים (מס' ההיגדים בכל קטגוריה מוצג בטבלה 1).

העמוד הראשון בשאלון האנונימי כולל מידע כללי כמו מין, שם בית הספר, שכבת גיל וכיתה, מס׳ הילדים במשפחה, דירוג בסדר הלידה, מקום לידה, ושנת העלייה לישראל. לאחר מכן הוצגו ארבע שאלות בנוגע לסטטוס ההחלטה: האם התלמיד כבר חשב על אלטרנטיבה מסוימת, מהי מידת ביטחונו באלטרנטיבה זו, באיזו מידה התלמיד מאמין כי ההחלטה תשפיע על עתידו המקצועי, ובאיזו מידה הוא מאמין שיתקבל לתיכון המועדף עליו (התשובות בסולם של 5 דרגות 1 - ״לא בטוח כלל״ עד 5 - ״בטוח מאוד״).

ארבעת העמודים הבאים כללו 35 היגדים, כל אחד קשור לקושי מסוים (למשל, ״בדרך כלל קשה לי לקבל החלטה״). המשתתפים התבקשו לדרג על סולם של 7 דרגות את המידה בה כל היגד תיאר אותם (1 - ״לא מתאר אותי כלל״, עד 7 - ״מתאר אותי היטב״). בסוף השאלון, התבקשו התלמידים לציין ״כיצד היית מעריך את עוצמת הקשיים שלך בבחירת בית הספר התיכון?״ (להלן ״הערכה עצמית של הקושי״), ולבסוף לרשום קשיים נוספים, אם קיימים.

מהלך. התלמידים מילאו את השאלונים במהלך אחד השיעורים. השאלונים ניתנו לתלמידים על ידי אחד מהחוקרים בנוכחות המורה, או על ידי מחנכת הכיתה, שקיבלה הוראות רלוונטיות והסבר בנוגע למטרות השאלון ולחשיבותו. השאלונים חולקו, ושאלות התלמידים, אם היו, נענו. לא ניתנה הגבלת זמן; מילוי השאלון ארך כ- 20-30 דקות.

ניתוח הנתונים. ראשית, עבור כל תלמיד חושבו הציונים הבאים: א. הציון של כל אחת מעשר קטגוריות הקשיים (הוגדר כממוצע הפריטים שנכללו בכל סולם), ב. הציון של שלוש הקטגוריות העיקריות (ממוצע הסולמות הנכללים בכל אחת) ו-ג. ציון קושי כללי (ממוצע עשרת סולמות הקושי). שנית, חישבנו מהימנות קרונבך-אלפא עבור כל אחד מסולמות הקשיים, שלוש הקטגוריות העיקריות, וציון הקושי הכללי בשאלון. שלישית, בעזרת מקדם המתאם של פירסון, חישבנו את האינטרקורלציות בין עשרת סולמות השאלון. לבסוף, על מנת לבחון את המבנה האמפירי של עשרת סולמות השאלון, השתמשנו בניתוח אשכולות (cluster analysis) - ADDTREE (סתת וטברסקי, 1977). ADDTREE מייצגת את האינטרקורלציות בין הסולמות בצורה של עץ אדיטיבי, בו המשתנים מחולקים לאשכולות לפי גובה המתאם ביניהם, כאשר משתנים עם מתאמים גבוהים ביניהם ממוקמים באותו אשכול.

תוצאות

מאחר שלא נמצאה השפעה למספר הילדים במשפחה, המקום בסדר הלידה, מקום הלידה ושנת העלייה, העיבודים בוצעו ללא התייחסות למשתנים אלה. טבלה 1 מציג את הממוצעים, סטיות התקן ומהימנויות קרונבך-אלפא של עשרת סולמות השאלון, שלוש הקטגוריות העיקריות, ושל ציון הקושי הכללי. כפי שנמצא במחקרים קודמים (גתי ואח׳ 1996; בדפוס; אוסיפו וגתי, 1998), שונות המהימנויות של עשרת סולמות השאלון היתה גדולה, ונעה מ - 40.

עבור הסולם של **אמונות דיספונקציונליות**, עד 82. עבור **קונפליקטים חיצוניים**; חציון המהימנויות היה 68. מבין שלוש הקטגוריות העיקריות, המהימנות של **חוסר מוכנות** היתה הנמוכה ביותר (62.); מהימנויות שתי הקטגוריות העיקריות האחרות היו גבוהות בהרבה (88. עבור **חוסר במידע** ו- 87. עבור **קושי בשימוש במידע**). מהימנות כלל השאלון היתה 91.

טבלה 1

ממוצעים, סטיות תקן, מהימנויות ומתאמים עם דרוג חומרה של עשרת סולמות הקושי, שלוש הקטגוריות הראשיות והציון הכולל בקרב 571 תלמידי כיתה ט׳

סולם	מספר פריטים	ממוצע	סטיית תקן	מהימנות	מתאם עם דרוג חומרה
חוסר מוכנות					
חוסר מוטיבציה	3	2.80	1.43	.59	.14*
חוסר החלטיות	4	3.92	1.20	.54	.26*
אמונות דיספונקציונליות	3	3.50	1.34	.40	.08
חוסר מידע					
על התהליך	3	3.09	1.53	.78	.44*
על העצמי	4	2.81	1.31	.73	.43*
על החלופות	3	2.74	1.56	.60	.34*
על מקורות נוספים למידע	2	2.31	1.48	.65	.33*
קושי בשימוש במידע					
מידע לא מהימן	3	2.99	1.59	.72	.44*
קונפליקטים חיצוניים	6	3.21	1.41	.76	.50*
קונפליקטים חיצוניים	4	2.63	1.52	.82	.42*
חוסר מוכנות	10	3.41	0.92	.62	.22*
חוסר מידע	12	2.74	1.20	.88	.47*
קושי בשימוש במידע	13	2.94	1.27	.87	.53*
ציון כולל ב- CDDQ	35	3.00	0.97	.91	.51*

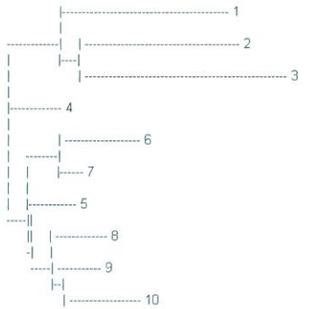
* $p < .001$

כצפוי, ממוצע ציוני הקשיים של תלמידים שכבר שקלו אלטרנטיבה היו נמוכים מאלו של תלמידים שעדיין לא עשו זאת ($t(570)=-2.70$, $p<.01$). עם זאת, למרות שממוצע ההערכה העצמית של הקושי עבור תלמידים ששקלו

אלטרנטיבה (3.58) היה נמוך מזה של תלמידים שלא עשו זאת (3.68), ההבדל היה קטן ולא מובהק (t(560)=-0.53, ns). לבסוף, רוב התלמידים (87%) ציינו כי הם מאמינים שלבחירת בית-הספר התיכון יש השפעה על עתידם המקצועי. כמו כן, רוב התלמידים (83%) ציינו כי הם מאמינים שיש להעדפתם השפעה על בית-הספר התיכון בו ילמדו בפועל.

האינטרקורלציות בין עשרת הסולמות מוצגות בחצי העליון של הטבלה בנספח א'. מבנה האשכולות שנגזר ממטריצה זו (על ידי ADDTREE) מוצג באיור 2. המרחק בין כל זוג סולמות במבנה אשכולות זה מיוצג על ידי הסכום של הקטעים האופקיים בנתיב הקצר ביותר המחבר ביניהם. השונות הליניארית המוסברת על ידי המרחק במבנה האשכולות היתה .96, דבר המעיד על כך שמבנה האשכולות באיור מתאר בצורה הולמת את הקשרים בין הסולמות.

איור מספר 2



כפי שניתן לראות באיור 2, המבנה האמפירי דומה, אם כי לא זהה, למודל התיאורטי עליו מתבסס השאלון (ראה איור 1). הקטגוריה העיקרית **חוסר מוכנות** הופיעה בנפרד, כצפוי, דבר המעיד על קיום הבחנה בין קשיים המתעוררים לפני התחלת תהליך קבלת החלטת הקריירה, ובין אלו המתעוררים במשך התהליך עצמו. למרות שהקטגוריה הראשית השלישית, **קושי בשימוש במידע**, הופיעה גם היא כצפוי, הקטגוריה השניה, **חוסר מידע**, הופיעה כמובחנת פחות. ראשית, בניגוד למבנה המשוער, הסולם של **חוסר מידע על התהליך** הופיע בנפרד, במקום להופיע בקטגוריה הראשית **חוסר מידע**. ניתן לייחס סטייה זו לעובדה שחוסר ידע לגבי כיצד לנהל תהליך של קבלת החלטה, עלול להתעורר גם **לפני** התהליך עצמו וגם תוך כדי התהליך. שנית, הסולם של **חוסר מידע על העצמי** הופיע כנפרד משני הסולמות האחרים של חוסר מידע. שני הסולמות של **חוסר מידע**, אשר מייצגים מידע אובייקטיבי (**חוסר מידע על אלטרנטיבות** ו**חוסר מידע על מקורות נוספים**) קובצו יחד כמצופה. לבסוף, ניתן לראות כי **קונפליקטים פנימיים וקונפליקטים חיצוניים** נכללו באותו תת-אשכול כמשוער.

לבסוף, חישבנו את המתאמים בין ההערכה העצמית של הקושי שדווחה על ידי התלמידים, עם כל אחד מעשרת סולמות הקושי. מתאמים אלה מוצגים בצדה השמאלי של טבלה 1. כל המתאמים היו חיוביים, ופרט לסולם של אמונות דיספונקציונליות, מובהקים סטטיסטית (p<.001). המתאמים היו גבוהים יותר לקטגוריות **חוסר מידע**, **וקושי בשימוש במידע**, ונמוכים יותר לקשיים הקשורים ל**חוסר מוכנות**.

מחקר 2

בכיתה י', נדרשים תלמידי תיכון להחליט על מספר יחידות הלימוד במקצועות החובה בהם הם מעוניינים (למשל, במתמטיקה ואנגלית), ולבחור מקצועות בחירה מוגברים (למשל, פיזיקה, כימיה, ספרות, שפות, פסיכולוגיה, כלכלה ועוד), ובאילו רמות (כלומר, מספר היחידות). למקצועות הבחירה המוגברים ולמספר יחידות הלימוד במקצועות החובה והבחירה יכולה להיות השפעה על אפשרויות מקצועיות עתידיות (למשל, למעוניינים בלימודי הנדסה באוניברסיטה, יש יתרון ללמוד ולהבחן לפחות במקצוע מדעי אחד ברמת 5 יחידות בתיכון).

שיטה

משתתפים. שבע מאות שמונים ושבעה תלמידי כיתה י' (456 בנות ו 300 בנים, 22 לא דיווחו מין) מ - 23 כיתות ב- 8 תיכונים שונים השתתפו במחקר. במדגם זה, 87% מהתלמידים היו ילידי הארץ.

מהלך. שאלון ה-קב"מ הותאם להקשר של בחירת יחידות לימוד מוגברות על ידי שימוש באותו תהליך של מחקר 1. השאלון המותאם כלל 36 שאלות. תהליך איסוף הנתונים והניתוח דמו לאלה של מחקר 1.

תוצאות

טבלה 2 מציגה את הממוצעים, סטיות התקן ומהימנויות קרונבך-אלפא של עשרת הסולמות, שלוש הקטגוריות הראשיות והציון הכולל. כפי שניתן לראות בטבלה 2, ובדומה למחקר 1, המהימנות הנמוכה ביותר (.34) נצפתה בסולם של **אמונות דיספונקציונליות**; לסולמות האחרים היו מהימנויות גבוהות יותר ומעלה שנעו בין 57. עבור הסולם של **חוסר מוטיבציה** עד 84. עבור **קונפליקטים חיצוניים** (חציון מהימנות הסולמות היה .65). מבין שלוש הקטגוריות העיקריות, לקטגוריה **חוסר מוכנות** היתה שוב המהימנות הנמוכה ביותר (.58); מהימנויות שתי הקטגוריות העיקריות האחרות היו גבוהות הרבה יותר (.88. עבור **חוסר מידע**, ו-.86. עבור **קושי בשימוש במידע**). מהימנות כלל השאלון היתה .91. גם כאן ציוני הקשיים הממוצעים של תלמידים אשר שקלו כבר אלטרנטיבה היו נמוכים בצורה מובהקת מאלו של תלמידים שעדיין לא חשבו על אלטרנטיבה (t(778)=-4.94, p<.001). בנוסף, ממוצע ההערכה העצמית של הקושי בקרב תלמידים אשר שקלו אלטרנטיבה (3.71) היה נמוך משמעותית מזה של תלמידים שטרם עשו זאת (t(758)=5.03 ; 5.46, p<.001). לבסוף, רוב התלמידים (75%) ציינו כי הם מאמינים

שלבחירת מגמה יש השפעה על עתידם המקצועי. כמו כן, רוב התלמידים (91%) ציינו כי הם מאמינים שיש להעדפתם השפעה על המגמה בה ילמדו בפועל.

טבלה 2

ממוצעים, סטיות תקן, מהימנויות ומתאמים עם דרוג חומרה של עשרת סולמות הקושי, שלוש הקטגוריות הראשיות והציון הכולל בקרב 787 תלמידי כיתה י'

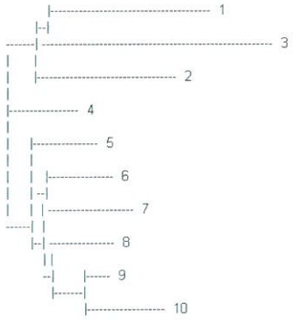
הסולם	מספר הפריטים	ממוצע	סטיות תקן	מהימנות	מתאם עם דרוג חומרה
חוסר מוכנות					
חוסר מוטיבציה	3	3.18	1.42	.57	.24*
חוסר החלטיות	4	3.85	1.28	.59	.34*
אמונות דיספונקציונליות	3	3.36	1.20	.34	-.02
חוסר מידע					
על התהליך	3	3.27	1.51	.72	.48*
על העצמי	5	3.06	1.40	.76	.53*
על החלופות	3	3.06	1.46	.63	.47*
על מקורות מידע נוספים	2	2.28	1.39	.66	.30*
קושי בשימוש במידע					
מידע לא מהימן	3	3.19	1.55	.65	.44*
קונפליקטים פנימיים	6	3.08	1.26	.73	.56*
קונפליקטים חיצוניים	4	2.43	1.50	.84	.36*
חוסר מוכנות	10	3.46	0.86	.58	.29*
חוסר מידע	13	2.92	1.18	.88	.55*
קושי בשימוש במידע	13	2.90	1.23	.86	.52*
ציון כולל ב- CDDQ	36	3.08	0.94	.91	.56*

* p<.001

האינטרקורלציות בין עשרת הסולמות מוצגות בנספח א', מתחת לאלכסון. מבנה האשכולות שנגזר ממטריצת האינטרקורלציות הזו (על ידי ADDTREE) מוצג באיור 3. השונות הליניארית המוסברת על ידי המרחקים במבנה האשכולות היתה 96. כפי שניתן לראות באיור 3, המבנה האמפירי דומה מאוד לזה שנצפה בכיתה ט', והינו שוב דומה אך לא זהה, למודל התיאורטי שבבסיס השאלון (איור 1). שתיים מתוך הקטגוריות העיקריות - **חוסר מוכנות** ו**קושי בשימוש במידע** - הופיעו כצפוי, בעוד ארבעת הסולמות של **חוסר מידע** היו מקובצים פחות. ראשית, **חוסר מידע על התהליך** הופיע, כפי שהופיע בכיתה ט', בנפרד. שנית, **חוסר מידע על העצמי** הופיע בנפרד,

אולם קרוב לאשכול של **חוסר מידע על אלטרנטיבות וחוסר מידע על מקורות מידע נוספים**.

איור מספר 3



לבסוף חישבנו את המתאמים בין ההערכה העצמית של הקושי שדווחה על ידי התלמידים לבין כל אחד מעשרת סולמות הקושי. מתאמים אלה מוצגים בצדה השמאלי של טבלה 2. דפוס המתאמים היה דומה לזה שנמצא במחקר 1, עם מתאמים נמוכות יותר ל**חוסר מוכנות**.

מחקר 3

לקראת סיום בית-הספר התיכון מרבית התלמידים צריכים לקבל החלטה בנוגע למסלול השרות הצבאי או המקצוע הצבאי המועדף עליהם (להלן, "מסלול צבאי"). למרות שהתפקיד הצבאי ויחידת השירות נקבעים על ידי צה"ל, לפי כישוריו הספציפיים של הפרט ולפי צרכי הצבא, המתבגר יכול להשפיע על החלטת הצבא בנוגע למסלולו הצבאי. בדרך כלל במהלך המחצית השניה של כיתה י"א, המתבגרים מתבקשים לציין את המסלולים הצבאיים המועדפים עליהם. הדבר נעשה תכופות על ידי דירוג האפשרויות ברשימה נתונה של מסלולים צבאיים מוצעים, המסופקת על ידי הצבא, ומבוססת על מידע רפואי, פסיכוטכני ומידע נוסף על הפרט. בתי ספר רבים עורכים "ימים פתוחים", בהם באים נציגים של הצבא לבית הספר ומתארים מגוון של מסלולים צבאיים לתלמידים. ההתלבטות לגבי המסלול הצבאי עלולה לעיתים להיות מלחיצה מאוד, מפני שמקצוע זה יהיה עיסוק הפרט במהלך השנתיים או השלוש הקרובות, ועשוי להיות קשור לעיסוק האזרחי העתידי. החלטה זו עלולה לערב קשיים רבים, שיכולים להיות מיוצגים בקטגוריות הטקסונומיה. ראשית, לעיתים קרובות קיימים קשיי מידע בנוגע להחלטה זו, מפני שמקצועות צבאיים רבים הם מסווגים. שנית, בדרך כלל מתעוררים קונפליקטים חיצוניים, כאשר העדפות הפרט לא תואמות את העדפות משפחתו (למשל, אם הפרט מעוניין להיות ביחידה קרבית, אבל

משפחתו מודאגת מבחירה זו). קושי נוסף נובע מהעובדה כי בסופו של דבר הצבא קובע את שיבוצו של הפרט (אשר עלול שלא להיות תואם את העדפותיו). עובדה זו עלולה להפחית את המוטיבציה של הפרט להיכנס לתהליך קבלת ההחלטה.

שיטה

נבדקים. ארבע מאות שבעים ושבעה תלמידי כיתה י"א (239 בנות ו 219 בנים, 19 לא דיווחו את מינם) מ 17 כיתות ב- 3 בתי ספר תיכון שונים השתתפו במחקר. במדגם זה, 89% מהתלמידים היו ילידי הארץ.

מהלך. תוכן שאלון ה-קב"מ הותאם להקשר של בחירת מסלול צבאי מועדף על ידי שימוש באותו תהליך שתואר במחקר 1. השאלון המותאם כלל 35 שאלות. איסוף הנתונים ופרוצדורות הניתוח דמו לאלה שבמחקר 1.

תוצאות

טבלה 3 מציגה את הממוצעים, סטיות התקן ומהימנויות קרונבך-אלפא של עשרת הסולמות, שלוש הקטגוריות העיקריות, והציון הכולל בשאלון. כפי שניתן לראות בטבלה 3, המהימנות הנמוכה ביותר נצפתה בסולם של **חוסר מוטיבציה** (.47). מהימנויות הסולמות האחרים היו בינוניות או גבוהות יחסית, ונעו בין 60. עבור הסולם של **חוסר החלטיות** לבין 84. עבור **קונפליקטים חיצוניים** (חציון מהימנות הסולמות היה .72). מבין שלוש הקטגוריות העיקריות, ל**חוסר מוכנות** היתה המהימנות הנמוכה ביותר (.56); מהימנויות שתי הקטגוריות העיקריות האחרות היו גבוהות הרבה יותר (.88. עבור **חוסר מידע**, ו-87. עבור **קושי בשימוש במידע**). מהימנות כל השאלון היתה 0.90.

טבלה 3

ממוצעים, סטיות תקן, מהימנויות ומתאמים עם דרוג חומרה של עשרת סולמות הקושי, שלוש הקטגוריות הראשיות והציון הכולל בקרב 477 תלמידי כיתה י"א

הסולם	מספר הפריטים	ממוצע	סטיות תקן	מהימנות	מתאם עם דרוג חומרה
חוסר מוכנות					
חוסר מוטיבציה	3	2.89	1.26	.47	.02
חוסר החלטיות	4	3.37	1.25	.60	.26*
אמונות דיספונקציונליות	3	3.82	1.45	.64	-.15
חוסר מידע					
על התהליך	3	3.47	1.67	.76	.66*
על העצמי	4	2.82	1.32	.66	.58*
על החלופות	3	3.99	1.78	.81	.51*
על מקורות נוספים למידע	1	3.33	2.03	---	.45*

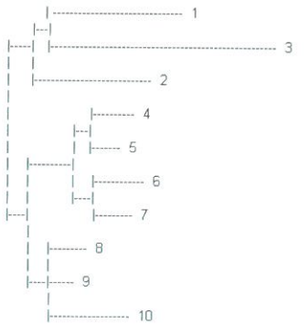
קושי בשימוש במידע					
מידע לא מהימן	4	2.67	1.40	.72	.34*
קונפליקטים פנימיים	6	3.09	1.31	.72	.45*
קונפליקטים חיצוניים	4	2.35	1.50	.84	.24*
חוסר מוכנות	10	3.36	0.83	.56	.05
חוסר מידע	11	3.40	1.41	.88	.65*
קושי בשימוש במידע	14	2.70	1.19	.87	.40*
ציון כולל ב- CDDQ	35	3.18	0.93	.90	.56*

* p<.001

ציוני הקשיים הממוצעים של תלמידים שכבר שקלו אלטרנטיבה (3.04) היו נמוכים באופן מובהק מאלו של תלמידים שטרם שקלו אלטרנטיבה (3.60) $t(470)=-5.69,\ p<.001$. בדומה, ממוצע ההערכה העצמית של הקושי בקבלת החלטה עבור תלמידים שכבר שקלו אלטרנטיבה (3.14) היה נמוך מזה של תלמידים שטרם עשו זאת (4.96) $t(468)=9.80,\ p<.001$. לבסוף, רוב התלמידים (75%) ציינו כי הם מאמינים שלבחירת מסלול שירות צבאי יש השפעה על עתידם המקצועי. כמו כן, רוב התלמידים (83%) ציינו כי הם מאמינים שיש להעדפתם השפעה על התפקיד הצבאי בו ישרתו בפועל.

האינטרקורלציות בין עשרת הסולמות מוצגות בחלקו העליון של נספח ב'. מבנה האשכולות שנגזר ממטריצת האינטרקורלציות הזו (על ידי ADDTREE) מוצג באיור 4. השונות הליניארית המוסברת על ידי המרחקים במבנה האשכולות היתה 94. כפי שניתן לראות באיור 4, המבנה האמפירי דומה מאוד למודל התיאורטי שבבסיס השאלון שמוצג באיור 1. הסולמות מקובצים בבירור לשלושה אשכולות ראשיים המתאימים לשלוש הקטגוריות העיקריות המשוערות: **חוסר מוכנות**, **חוסר מידע**, ו**קושי בשימוש במידע**, ועולה הבחנה בין הקטגוריה העיקרית הראשונה, אשר כוללת קשיים המתעוררים לפני תחילת תהליך קבלת החלטת הקריירה, ובין שתי הקטגוריות העיקריות האחרות, אשר כוללות קשיים המתעוררים במשך התהליך.

איור מספר 4



כפי שנעשה במחקרים הקודמים, חישבנו את המתאמים בין ההערכה העצמית של הקושי שדווחה על ידי התלמידים, עם כל אחד מעשרת סולמות הקושי. מתאמים אלה מוצגים בצד הימני של טבלה 3. דפוס המתאמים היה דומה לזה שנמצא בשני המחקרים הקודמים.

השוואות וניתוחים מעבר לשכבות

הבדלים בין המינים

טבלה 4 מציגה את תוצאות הניתוחים לגבי הבדלים בין המינים, שבוצעו עבור כל אחת משלוש שכבות הגיל. בנים דיווחו על קשיים חמורים יותר מבנות בכל השכבות ב**קונפליקטים חיצוניים** ($t(750)=4.42$, $t(558)=2.53$, $p<.01$; $p<.001$; ו- $t(456)=2.13$, $p<.05$, עבור כיתות ט', י' ו-י"א בהתאמה), ובשכבות ט' ו-י"א ב**אמונות דיספונקציונליות** ($t(561)=2.88$, $p<.01$; $t(763)=1.91$, $p=.06$, ns; ו- $t(456)=3.82$, $p<.001$, בהתאמה עבור מחקרים 1, 2 ו- 3). בנוסף, קשיים חמורים יותר דווחו על ידי בנים בכיתות ט' וי' בסולמות **חוסר מידע על מקורות נוספים למידע** ($t(560)=4.53$, $p<.001$, $t(756)=3.92$, $p<.001$, בהתאמה), **קונפליקטים פנימיים** ($t(560)=2.48$, $p<.01$, $t(757)=2.76$ $p<.01$, בהתאמה), בקטגוריה הראשית **קושי בשימוש במידע** ($t(757)=3.59$ $p<.001$, $t(560)=3.06$, $p<.01$, בהתאמה), ובציון הקושי הכולל ($t(763)=3.17$, $p<.001$ $t(561)=3.60$ $p<.001$, בהתאמה).

בנות דיווחו על קשיים מרובים יותר מבנים בכיתה י"א בשלושה מהסולמות הקשורים לחוסר מידע (**חוסר מידע על התהליך**, $t(454)=-3.06$, $p<.01$, **חוסר מידע על אלטרנטיבות**, $t(454)=-5.46$, $p<.0001$, ו**חוסר מידע על מקורות מידע נוספים**, $t(454)=-2.68$, $p<.01$; הבדלים אלה השתקפו גם בהבדל בין המינים בקטגוריה הראשית של חוסר מידע ($t(454)=-4.04$, $p<.001$).

טבלה 4

הבדלים בין המינים בקשיים בבחירת מקצוע[1]

סולם	כיתה ט' (מחקר 1) בנים n=26		בנות n=29	כיתה י' (מחקר 2) בנים n=30		בנות n=465	כיתה י"א (מחקר 3) בנים n=219		בנות n=239
חוסר מוכנות									
חוסר מוטיבציה	2.91		2.71	3.34	<	3.06	2.95		2.81
חוסר החלטיות	3.86		3.98	3.89		3.82	3.29		3.44
אמונות דיספונקציונליות	3.67	<<	3.34	3.46		3.28	4.08	<<	3.57
חוסר מידע									
על התהליך	3.30	<<	2.90	3.34		3.23	3.21	>>	3.68
על העצמי	2.92		2.71	3.09		3.05	2.70		2.93
על החלופות	2.95	<<	2.54	3.15		3.01	3.53	>>	4.41
על מקורות נוספים למידע	2.59	<	2.04	2.53	<<	2.13	3.05	>>	3.55
קושי בשימוש במידע									
מידע לא מהימן	3.16	<<	2.80	3.35	<	3.11	2.59		2.72
קונפליקטים פנימיים	3.36	<	3.06	3.23	<<	2.97	3.06		3.09
קונפליקטים חיצוניים	2.80	<	2.48	2.72	<<	2.24	2.51	<	2.18
חוסר מוכנות	3.48		3.34	3.56	>>	3.39	3.44	>	3.27
חוסר מידע	2.94	>>	2.55	3.03		2.86	3.12	<<	3.64
קושי בשימוש במידע	3.11	>>	2.78	3.10	>>	2.78	2.72		2.66
ציון כולל ב-CDDQ	3.15	<<	2.86	3.21	<<	3.00	3.10		3.24

[1] הבדלים מובהקים סטטיסטית מצויינים על ידי > (כאשר $p<.05$) ו- >> (כאשר $p<.01$)

הקונפליקטים החיצוניים כגורם לקושי בקבלת ההחלטה

על מנת לבחון את התרומה האפשרית של קונפליקטים כגורם חיצוני לקבלת ההחלטה, חישבנו עבור כל תלמיד את ציון התקן של הקשיים הקשורים ל**קונפליקטים חיצוניים** (בהשוואה לכל 10 קטגוריות הקשיים שלו).

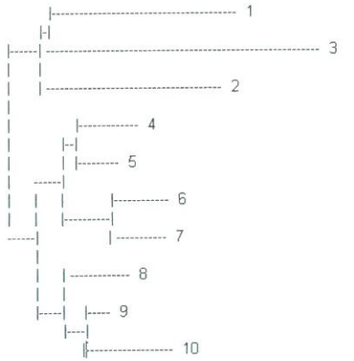
ממוצעי ציוני התקן הם שליליים באופן מובהק סטטיסטית בכל שלוש השכבות, דבר המעיד על כך שהקשיים שמקורם באחר משמעותי הנם קלים יחסית בהשוואה לקשיים האחרים. ממוצעי ציוני תקן אלה (עם סטיות התקן בסוגריים) עבור הקונפליקטים החיצוניים היו 0.33 (0.88), 0.56 (0.94) ו-0.65 (0.87), עבור כיתות ט', י', וי"א, בהתאמה. בכל שלוש השכבות קונפליקטים חיצוניים היו בין מקורות הקושי הנמוכים ביותר ($t(574)=-8.89$; $t(771)=-16.27$; $t(472)=-16.08$ בכיתה ט', י' ו-י"א בהתאמה). ממצא זה בולט במיוחד כאשר משווים את הקונפליקטים החיצוניים לקונפליקטים הפנימיים - הקונפליקטים החיצוניים היו נמוכים משמעותית מהקונפליקטים הפנימיים בכל שלושת השכבות ($t(574)=-10.64$; $t(771)=-15.10$; $t(472)=-12.85$ לכיתות ט', י' ו-י"א בהתאמה). ברור מממצאים אלה שקשיים שמקורם באחרים משמעותיים אינם בין הקשיים הבולטים של התלמידים, למרות שחשוב לציין כי קונפליקטים פנימיים אינם מנותקים לחלוטין מהשפעת קונפליקטים עם אחרים משמעותיים.

ממצא נוסף הוא שכמשוער, עוצמת הקשיים שמקורם בקונפליקט חיצוני הולכת ופוחתת. בוצעו שני קונטרסטים מתוכננים בלתי-תלויים ונמצא כי הקשיים בכיתה י' קטנים מאשר בכיתה ט' ($t(1341)=4.75$, $p<.001$) ובכיתה י"א הם קטנים מאשר בכיתות ט' ו-י' ($t(1808)=4.22$, $p<.001$). נתונים אלה השווינו גם עם הנתונים המקבילים בקרב 414 צעירים (בני 21 בממוצע). השוואה זו מראה שהקונפליקטים החיצוניים נמוכים עוד יותר בקרב צעירים בשנות העשרים המוקדמות שלהם מאשר בקרב תלמידי תיכון ($t(2222)=-11.65$, $p<.001$).

מבנה הסולמות

איור 5 מציג את מבנה האשכולות שנגזר מתוך מטריצת האינטרקורלציות מעבר לשלושת המדגמים (סה"כ 1835 תלמידים). מבנה הסולמות באיור זה מייצג בצורה מתאימה את המתאמים בין הסולמות שמדווחים מתחת לאלכסון בנספח ב' (השונות הליניארית המוסברת היא 96 %). מבנה אמפירי זה מספק תמיכה חזקה לטקסונומיה התיאורטית והוא דומה מאוד למבנה התיאורטי המוצג באיור 1.

איור מספר 5



כפי שניתן לראות, עולה הבחנה ברורה בין קשיים המתעוררים לפני תחילת התהליך וקשיים המתעוררים תוך כדי תהליך קבלת ההחלטה; האחרונים מחולקים לאלו הקשורים לחוסר מידע ולאלו הקשורים לקושי בשימוש במידע. כפי ששוער, הסולמות **חוסר מידע על מקצועות** ו**חוסר מידע על מקורות מידע נוספים** מקובצים יחד, כמו גם הסולמות **קונפליקטים פנימיים** ו**קונפליקטים חיצוניים**. התאמת המבנה הזה למבנה התיאורטי מציע כי הסטייה שנצפתה בניתוחים הנפרדים עשויה לשקף גורמים ספציפיים, תלויי שכבת גיל.

דיון כללי

מטרת המחקר הנוכחי היתה לבחון קשיים הקשורים לקבלת החלטות בבחירת מסלול לימודים ושירות צבאי מועדף בקרב מתבגרים. על מנת להעריך קשיים אלה, השתמשנו בשלוש גרסאות של שאלון הקב"מ, שהותאמו לשלושת הקשרי ההחלטה שנחקרו. נאספו תגובות לשאלון של תלמידי כיתה ט' בנוגע לבחירת בית ספר תיכון, של תלמידי כיתה י' בנוגע לבחירת מגמת לימוד ויחידות לימוד מוגברות, ושל תלמידי כיתה י"א בנוגע לבחירת מסלול צבאי.

מבני הקשיים בקבלת החלטה של המתבגרים בשלושת המחקרים תאמו את המבנה המשוער (המוצג באיור 1), ומבנה סולמות הקשיים מעבר לשכבות שיחזר את הממצאים של המדגם הישראלי אצל גתי ואח' (1996). אמנם הסטיות הקטנות שנמצאו בקרב השכבות ניתנות להסבר על ידי מאפיינים מסוימים של כל שכבה, שנידונו בכל מחקר, אולם רק מחקר נוסף יוכל לענות על השאלה האם סטיות אלה הן אכן עקביות, ואם כן, אילו משתנים יכולים להסבירן. לבסוף, בניתוח הכללי של שלוש הקטגוריות העיקריות עלתה, כצפוי, הבחנה בין הקטגוריה הראשית **חוסר מוכנות**, ושתי הקטגוריות הראשיות האחרות, **חוסר מידע וקושי בשימוש במידע**. הדמיון הגבוה ביותר בין מבנה הסולמות מעבר לשכבות לבין הטקסונומיה

התיאורטית שהוצעה על ידי גתי ואח' (1996), מספק תמיכה ברורה לטקסונומיה התיאורטית.

התבנית של מהימנויות הסולמות שהושגה במחקר זה שחזרה אף היא ממצאים קודמים (גתי ואח', 1996; בדפוס; אוסיפו וגתי, 1998). בפרט, המהימנות הנמוכה העקבית של הסולם **אמונות דיספונקציונליות** היא נושא למחקר נוסף, הדרוש להבנה מעמיקה יותר של קטגוריית קושי זו. גם המהימנות הנמוכה של הסולם **חוסר מוטיבציה** במחקר הנוכחי ראויה לתשומת לב נוספת. באופן כללי, כפי שניתן היה לצפות ממספר קטן של פריטים לסולם, מהימנויות הסולמות הן בינוניות בלבד; מחקר נוסף עשוי לתרום לשיפור מהימנויות הסולמות. למרות זאת, ראוי לציין כי השאלון הצליח להבחין בבירור בין תלמידים שכבר שקלו אלטרנטיבה מסוימת ובין אלו שטרם עשו זאת, במושגים של כלל קשייהם (כאשר קשייהם של הראשונים היו נמוכים בצורה מובהקת), ממצא המספק תמיכה בתקפות הבו-זמנית של השאלון.

השפעת אחרים משמעותיים. אחד ממאפייני גיל ההתבגרות הוא תהליך של הפרדות והשגת אוטונומיה מההשפעה ההורית. במחקר הנוכחי בדקנו גם באיזו מידה שינויים אלה בדפוס הקשרים שבין המתבגר והוריו באים לידי ביטוי בשינויים בקונפליקטים שמקורם באחרים משמעותיים, בהקשר של בחירת מסלול הלימודים. התוצאות מצביעות על כך שבאופן כללי ובכל שלושת השכבות, הקשיים שמקורם בקונפליקט חיצוני נמוכים יחסית לקשיים האחרים ובפרט יחסית לקונפליקטים הפנימיים. כפי הנראה, ההורים אמנם מהווים גורם משמעותי משפיע על ההחלטות שמקבלים מתבגרים (הולצמן, 1993), אולם הם אינם נתפסים כמקור קושי, ויתכן כי הם אף מקלים על הקשיים (אוטו וקול, 1985).

עם זאת, בהתאם להשערתנו, הממצאים הראו באופן ברור שאכן חומרת הקונפליקטים החיצוניים הולכת ופוחתת במעברים שבין כיתה ט' לכיתה י"א. מסקנה זו קיבלה אישוש נוסף גם בהשוואה עם מבוגרים צעירים בשנות ה- 20 המוקדמות, אצלם הקונפליקטים החיצוניים היו נמוכים אף יותר. נראה, לכן, כי הקושי הנובע מהשפעת אחרים משמעותיים מתואם באופן מלא עם מידת ההשפעה של האחרים המשמעותיים: ככל שההשפעה יורדת כן קטנים הקשיים.

הבדלים בין המינים. בנוסף, בדקנו את אפשרות קיומם של הבדלים בין המינים. מצאנו כי בשתי קטגוריות קושי - **אמונות דיספונקציונליות וקונפליקטים חיצוניים** - בנים נטו לבטא קשיים גדולים יותר מבנות בכל שלוש שכבות הגיל. הסבר אפשרי להבדל **באמונות דיספונקציונליות** יכול להיות נעוץ בעובדה שלהורים יש שאיפות קריירה גבוהות יותר בנוגע לבניהם (הופמן, 1977), וכי בנים עסוקים יותר בתכנון מקצועי ובחשיבה על עתידם התעסוקתי (מקמהון ופאטון, 1997). סיבה נוספת יכולה להיות השאיפה של בנים למקצועות הסטטוס הגבוה ביותר (רטצי וקפונה, 1995), והעובדה שהקשר בין הבחירות בתיכון לקריירה העתידית נתפס בעיניהם כהדוק יותר (מקמהון ופאטון, 1997). הדבר עלול להוביל לקונפליקטים חזקים יותר עם

אחרים משמעותיים בנוגע לבחירותיהם וכן לפיתוח ציפיות לא רציונליות ולייחוס השפעות משמעותיות להחלטות אלו, ולכן להתגברות האמונות הדיספונקציונליות, ולהחזקת ציפיות לא רציונליות לגביהן. הקושי הרב יותר של בנים בתחום הקונפליקטים עם אחרים משמעותיים יכול להיות נעוץ בעובדה כי שאיפות הקריירה שיש להורים, והציפיות הגבוהות שיש לחברה מבנים להיות מכוונים יותר להשכלה, עצמעות, הצלחה, השקעה בעבודה והתקדמות במיוחד בתחום הטכנולוגיה והמדעים, מובילה לקיום קונפליקטים חזקים יותר עם אחרים משמעותיים בנוגע לבחירות הבנים (רטצי וקפונה, 1995). הדבר תואם גם את הממצא כי בנים חשופים יותר ללחץ בני הגיל ואף מפעילים בעצמם יותר לחץ בנוגע לבחירות מסוג זה (מקמהון ופאטון, 1997).

גם לגבי קטגוריות אחרות נמצא דפוס דומה של הבדלים בין שכבות כיתה ט' וי': בנים דיווחו על קשיים גדולים יותר הקשורים ל**קונפליקטים פנימיים**, **מידע לא מהימן**, ו**חוסר מידע על מקורות נוספים**. לעומת זאת, בכיתה י"א, בנות דיווחו על יותר קשיים הקשורים לחוסר מידע מבנים. את הממצא שבכיתות ט' וי' לבנים קשיים רבים יותר הקשורים לחוסר מידע מאשר לבנות ניתן אולי ליחס לעובדה שלבנים קשה יותר לפנות לעזרה (גרוס ומק'קולן, 1982), בעוד שאת היפוך התבנית בכיתה י"א ניתן ליחס להקשר הספציפי של ההחלטה ולנגישות שונה למידע הרלוונטי למסלולי השירות הצבאי בין בנים ובנות. נושא זה ראוי אף הוא למחקר נוסף.

מגבלות

אף על פי שהמחקר התבסס על מדגמים גדולים של תלמידים וכלל מספר בתי ספר עיוניים ומקיפים, לא ניתן לראות בממצאים ייצוג של כלל אוכלוסיית תלמידי התיכון. מהימנות הסולם של אמונות דיספונקציונליות היתה נמוכה מהמהימנות המקובלת, אפילו כאשר לוקחים בחשבון את מספר הפריטים הקטן. מגבלה נוספת היא העובדה שלא ניתן היה להשוות ישירות בין רמות הקשיים השונים בשלוש השכבות, בגלל העירוב (confounding) הבלתי נמנע בין שכבת הגיל והקשר ההחלטה. לבסוף, ההערכה ותבנית הקשיים בקבלת החלטת קריירה היתה מבוססת על גישה תיאורטית ספציפית ועל שימוש בשאלון הקב"מ; מחקר נוסף יוכל להשתמש במודלים תיאורטיים ובכלים אחרים. כמו כן, בחלק מהכיתות השאלון הועבר רק על ידי המחנכת, ללא נוכחות נציג צוות המחקר. חשוב לציין כי צוות המחקר התרשם כי מידת העניין שגילו התלמידים בכיתה ט' היתה נמוכה מזו של תלמידי כיתה י' וי"א. יתכן כי הבדל זה במידת הרלוונטיות הנתפסת מסביר את המהימנויות הנמוכות במעט שנצפו בכיתה ט' לעומת כיתות י' וי"א.

השלכות

על אף מגבלות אלה, המחקר הנוכחי מציע שה-קב"מ יכול לשמש להערכת קטגוריות קשיים בעלות מאפיינים משותפים כמו סיבה דומה, תזמון, השפעה, או אופי ההתערבות הנדרשת. בפרט, ה-קב"מ המותאם יכול

לשמש להערכת צרכים של קבוצות מסוימות. לדוגמה, יועצי בית ספר יכולים להשתמש ב-קב"מ המותאם להשגת מידע לגבי מקורות הקשיים העיקריים של התלמידים וכך לשפר את מיקוד ההתערבויות. מפני שה-קב"מ הוא כלי מעודן יותר, בהשוואה למדדי אי החלטיות אחרים, כלליים יותר (כמו, למשל, ה- CDS, MVS), הוא יכול לשמש לא רק להערכה גלובאלית של הקושי, אלא גם להערכה ספציפית יותר של שלוש קטגוריות הקושי, ואף של עשר קטגוריות הקושי הספציפיות.

לכן, השימוש בשאלון זה יכול לאפשר זיהוי של קבוצות תלמידים הנתקלים בקשיים הקשורים לאחת משלוש קטגוריות הקשיים העיקריות, ויכולים להפיק תועלת מאותה התערבות. למשל, השאלון יכול לעזור בזיהוי תלמידים עם קשיים רבים יחסית המתמקדים בחוסר מידע, ובעיצוב תוכניות התערבות ספציפיות. בנוסף, השאלון מאפשר להעריך תוצאות מסוימות של התערבויות המכוונות להפחית קשיים בקבלת החלטת קריירה באופן כללי, ובקטגוריות קושי ספציפיות בפרט. אולם, נדרש מחקר נוסף המכוון לשפר את מהימנויות הסולמות, לפני שהשאלון המותאם יוכל להיות מוצג ככלי דיאגנוסטי מהימן פוטנציאלי.

לבסוף, מצאנו במחקר הנוכחי שהמבנה הכללי של הקשיים הכולל, קשיים הקשורים לחוסר מוכנות, חוסר מידע וקושי בשימוש במידע, נמצא גם בבסיס החלטות קריירה הנעשות בתיכון. מחקר נוסף יוכל לבחון את ההשערה כי אותו מבנה נמצא גם בבסיס קשיים הכרוכים בהחלטות אחרות שאינן קשורות לקריירה.

ביבליוגרפיה

נוי, ב. (1994). דבר העורכת. *הייעוץ החינוכי*, כרך ד', חוברת א'. תשנ"ד, 7-8.

פלום, ח. (1995). התפתחות קריירה והתבגרות. בתוך, ח. פלום, (עורך). *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים*. תל-אביב: רכס.

שילה, ש. (1985). ההתפתחות המקצועית בגיל ההתבגרות. בתוך: א. זיו, (עורך), *הגיל הלא רגיל* (176-205). תל-אביב: פפירוס.

Betz, N. E. (1992). Career assessment: A review of critical issues. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 453-484). New York: Wiley.

Bibby, R. W., Postersky, D.C. (1985). *The emerging generation*. Toronto: Irwin.

Brown, D. (1990). Models of career decision making. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 295-421). San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, R. E., & Cellini, J. V. (1981). A diagnostic taxonomy of adult career problems. *Journal of Vocational Behavior*, 19, 175-190.

Collins, J., & Harper, J. (1974). Problems of adolescents in Sydney. *Journal of Genetic Psychology*, 125, 189-194.

Crites, J. O. (1978). *Career Maturity Inventory theory and research handbook*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.

Eme, R., Maisiak, R., & Goodale, W. (1979). Seriousness of adolescent problems. *Adolescence*, *14*, 93-194.

Friedman, A. I. (1991). Areas of concern and sources of advice for Israeli adolescents. *Adolescents*, *26*, 967-976.

Friedman, A. I., & Mann, L. (1993). Coping patterns in adolescent decision-making: An Israeli-Australian comparison. *Journal of Adolescence*, *16*, 187-199.

Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, *33*, 408-417.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, *43*, 510-526.

Gati, I., & Asher, I. (2000). The PIC model for career decision making: Prescreening, In-depth exploration, and Choice. In F. T. L. Leong and A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology* (pp. 7-54). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M, & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision Making Difficulty Questionnaire: Counselees' versus career counselors' perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, *56*, 99-113.

Gross, A. E., & McMullen, P. A. (1982). The help seeking process. In V. J. Derleja, & J. J. Grzelak (Eds). *Cooperation and helping behavior: Theories and research* (pp. 305-326). New York: Academic Press.

Hoffman, L. W. (1977). Changes in family roles, socialization and sex differences. *American Psychologist*, 32, 644-657.

Hultsman, W.Z. (1993). The influence of others as a barrier to recreation participation among early adolescents. *Journal of Leisure Research*, *25*(2), 150-164.

Jepsen, D. A., & Dilley, J. S. (1974). Vocational decision making models: A review and comparative analysis. *Review of Educational Research*, *44*, 331-349.

Katz, M. R. (1966). A model for guidance for career decision making. *Vocational Guidance Quarterly*, *15*, 2-10.

Keating, D. (1980). Thinking processes in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.

Keating, D. & Bobbit, B. (1978). Individual and developmental differences in cognitive processing component of ability. *Child Development*, 52, 538-544.

Lancaster, P. L., Rudolph, C., Perkins, S., & Patten, T. (1999). Difficulties in career decision making: A study of the reliability and validity of the career decision difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, *7*, 393-413.

Larson, M. L., & Majors, M. S. (1998). Application of the Coping with Career Indecision Instrument with adolescents. *Journal of Career Assessment*, *6*(2), 163-179.

Lewis, C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve, and policy implications. *Child Development*, *52*, 538-544.

Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family system perspective. *Journal of Counseling and Development*, *65*, 304-307.

McMahon, M., & Patton, W. (1997). Gender differences in children's and adolescents' perceptions of influences on their career development. *School Counselor*, *44*(5), 368-376.

Mann, L., Harmoni, R., & Power, C. (1989). Adolescent decision making: The development of competence. *Journal of Adolescence*, *12*, 265-278.

Mann, L., Harmoni, R., Power, C., Beswick, G., & Ormond, C. (1988). Effectiveness of the GOFER course in decision making for high school students. *Journal of Behavioral Decision Making*, 1, 159-168.

Mitchell, L. K., & Krumboltz, J. D. (1984). Research on human decision making: Implications for career decision making and counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 238-280). New York: Wiley.

Neimark, E. (1975). Intellectual development during adolescence. In F. Horowitz (Ed.), *Review of Child Development Research* (vol. 4), University of Chicago Press.

Nevo, O. (1987). Irrational expectations in career counseling and their confronting arguments. *Career Development Quarterly*, *35*, 239-250.

Nicholson, S. I., & Antill, J. K. (1981). Personal problems of adolescents and their relationship to peer acceptance and sex role identity. *Journal of Youth and Adolescence*, *10*, 309-325.

Ormond, C., Luszcz, M. A., Mann, L., & Beswick, G. (1991). A metacognitive analysis of decision making in adolescence. *Journal of Adolescence*, *14*, 275-291.

Osipow, S.H. (1987). *Manual for the Career Decision Scale*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Osipow, S. H., Carney, C. G., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior*, 9, 233-324.

Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Osipow, S. H., & Winer, J. (1996). Career assessment and the Career Decision Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 117-130.

Osipow, S. H., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, *6*, 347-364.

Otto, L.B., & Call, V.R. (1985). Parental influence of young people's career development. *Journal of Career Development*, *12*(1), 65-69.

Owens, T. R. (Ed.). (1983). *Helping youth become more responsible*. Washington D.C.: National Institute of Education (EDN00001).

Phillips, S. D. (1994). Choice and change: Convergence from the decision-making perspective. In M. L. Savikas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories* (pp. 155-163). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Piaget, J., & Inholder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Pitz, G., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, *16*, 320-346.

Rattazzi, A. M. M., & Capozza, D. (1995). The influence of the family on status expectations of Italian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, *5*, 263-286.

Rutter, M. (1980). *Changing youth in a changing society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Santos, P. J., & coimbra, J. L. (2000). Psychological separation and dimensions of career indecision in secondary school students. *Journal of Vocational Behavior*, *56*, 346-362.

Sattath, S., & Tversky, A. (1977). Additive similarity trees. *Psychometrika*, *42*, 319-345.

Scott, E. S., Reppucci, N., & Woolard, J. (1995). Evaluating adolescent decision making in legal contexts. *Law and Human Behavior*, *19*, 221-244.

Slaney, R. B. (1988). The assessment of career decision making. In W.B. Walsh & S.H. Osipow (Eds.), *Career decision making* (pp. 33-76). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Silverman, B., & Wells, S.M. (1987). Facing the facts regarding teenage pregnancy. *Social Work in Education*, *9*, 191-196.

Steinberg, L. (1985). *Adolescence*. New York: Alfred A. Knopf.

Sterenberg, R. & Nigro, G. (1980). Developmental patterns in the solutions of verbal analogies. *Child Development*, 51, 27-38.

Sternberg, R. & Rifkin, B. (1979). The development of analogical reasoning process. *Journal of Experimental Child Psychology*, *27*, 195-232.

Taveira, M. D. C., Silva, M. C., Rodriguez, M. L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescents. *British Journal of Counselling and Guidance*, *26*, 89-104.

Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. Journal of Vocational Behavior, 22, 63-81.

Vandewiele, M. (1981). Influence of family, peers, and school on Senegalese adolescents. *Psychological Reports*, 48(3), 807-810.

Violato, C., & Holden, W. B. (1988). A confirmatory factor analysis of a four-factor model of adolescent concerns. *Journal of Youth and Adolescence*, *17*, 101-112.

Walsh, W. B., & Osipow, S. H. (Eds.) (1988). *Career decision making*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wilks, J. (1986). The relative importance of parents and friends in adolescent decision making. *Journal of Youth and Adolescence*, *15*(4), 323-334.

Young, J. W., & Ferguson, L. R. (1979). Developmental changes through adolescence in the spontaneous nomination of reference group as a function of decision content. *Journal of Youth and Adolescence*, *8*(2), 239-252.

נספחים

נספח א'
אינטרקורלציות בין סולמות השאלון - מחקר 1 (מעל האלכסון) ומחקר 2 (מתחת לאלכסון)

סולם	חוסר מוכנות				חוסר מידע				קושי בשימוש במידע			אשכולות			סה"כ
	ח.מ	ח.ה	צ.ל.ר	ח.מ.ת	ע.ע	ע.ח.	ע.ה.מ	מ.ל.	ק.פ	ק.ח	1	2	3	
ח.מ	--	.23	.20	.33	.35	.20	.34	.25	.27	.28	.72	.37	.31	.51
ח.ה	.24	--	.22	.39	.32	.19	.30	.27	.29	.23	.66	.36	.31	.49
צ.ל.ר	.11	.13	--	.24	.14	.20	.20	.21	.24	.20	.69	.24	.25	.42
ח.מ.ת	.33	.42	.14	--	.61	.50	.58	.50	.52	.44	.46	.82	.57	.77
ע.ע	.29	.38	.10	.62	--	.53	.58	.57	.58	.53	.39	.81	.66	.78
ע.ח	.26	.28	.09	.56	.62	--	.60	.47	.47	.43	.29	.81	.54	.70
ע.ה.מ	.24	.23	.17	.45	.53	.56	--	.60	.50	.50	.40	.84	.63	.79
מ.ל	.26	.32	.15	.47	.56	.58	.52	--	.59	.56	.35	.65	.85	.76
ק.פ	.29	.36	.13	.51	.61	.63	.54	.66	--	.58	.39	.63	.85	.76
ק.ח	.22	.26	.15	.36	.45	.45	.50	.50	.65	--	.34	.58	.84	.72
1	.71	.68	.58	.45	.39	.32	.32	.37	.39	.32	--	.47	.42	.68
2	.35	.40	.15	.82	.84	.84	.77	.65	.70	.54	.46	--	.73	.92
3	.30	.36	.16	.52	.63	.64	.61	.85	.88	.84	.42	.73	--	.88
סה"כ	.49	.54	.30	.74	.78	.77	.72	.77	.81	.69	.67	.92	.88	--

הערה: 1. חוסר מוכנות, 2= חוסר מידע, 3=קושי בשימוש במידע.
ח.מ=חוסר מוטיבציה, ח.ה.=חוסר החלטיות, צ.ל.ר=ציפיות לא רציונליות, ח.מ.ת=חוסר מידע על תהליך קבלת ההחלטה, ע.ע. חוסר מידע על העצמי, ע.ח. חוסר מידע על החלופות, ע.ה.מ=חוסר מידע על מקורות למידע נוסף, מ.ל.מ=מידע לא מהימן, ק.פ.=קונפליקטים פנימיים, ק.ח.=קונפליקטים חיצוניים.

נספח ב'
אינטרקורלציות בין סולמות השאלון - מחקר 3 (מעל האלכסון) ומעבר למחקרים (מתחת לאלכסון n=1843)

סולם	חוסר מוכנות			חוסר מידע				קושי בשימוש במידע			אשכולות		סה"כ
	ח.מ.	ח.ה	צ.ל.ר	ח.מ.ת	ע.ע	ע.ח	ע.ה.מ	מ.ל	ק.פ	ק.ח	1	2	3	
ח.מ	--	.24	.04	.15	.23	.10	.20	.26	.27	.23	.65	.20	.30	.41
ח.ה	.23	--	.02	.33	.36	.22	.24	.28	.29	.17	.63	.34	.29	.48
צ.ל.ר	.11	.10	--	-.09	-.11	-.07	.03	.08	.05	.14	.61	-.06	.10	.16
ח.מ.ת	.28	.36	.11	--	.66	.59	.56	.43	.48	.30	.18	.84	.47	.73
ע.ע	.30	.36	.04	.62	--	.55	.51	.48	.57	.36	.23	.78	.55	.74
ע.ח	.19	.17	.10	.55	.54	--	.62	.47	.47	.24	.13	.84	.46	.72
ע.ה.מ	.23	.19	.16	.52	.49	.62	--	.48	.49	.31	.23	.84	.50	.76
מ.ל	.26	.31	.13	.45	.55	.46	.46	--	.66	.53	.31	.56	.86	.75
ק.פ	.27	.32	.14	.50	.58	.50	.48	.63	--	.56	.31	.60	.86	.77
ק.ח	.24	.24	.15	.36	.45	.34	.40	.52	.61	--	.28	.36	.83	.61
1	.70	.66	.61	.38	.35	.23	.29	.35	.37	.32	--	.23	.35	.54
2	.30	.32	.13	.82	.79	.84	.82	.58	.62	.47	.38	--	.59	.89
3	.30	.34	.16	.51	.62	.50	.53	.85	.86	.84	.40	.66	--	.83
סה"כ	.48	.49	.30	.75	.77	.71	.73	.74	.78	.67	.64	.90	.86	--

הערה: 1. חוסר מוכנות, 2= חוסר מידע, 3=קושי בשימוש במידע.
ח.מ=חוסר מוטיבציה, ח.ה.=חוסר החלטיות, צ.ל.ר=ציפיות לא רציונליות, ח.מ.ת=חוסר מידע על תהליך קבלת ההחלטה, ע.ע. חוסר מידע על העצמי, ע.ח. חוסר מידע על החלופות, ע.ה.מ=חוסר מידע על מקורות למידע נוסף, מ.ל.מ=מידע לא מהימן, ק.פ.=קונפליקטים פנימיים, ק.ח.=קונפליקטים חיצוניים.

חינוך למיניות בעזרת האינטרנט: הערכה ביקורתית והצעות לשיפור

עזי ברק
אוניברסיטת חיפה

ויליאם א. פישר
אוניברסיטת מערב אונטריו, קנדה

תקציר

תוכניות לחינוך למיניות נועדו למנוע בעיות שונות הקשורות למיניות ולשיפור הרווחה האישית הקשורה בה. המחקר המצטבר מראה כי, באופן כללי, התוכניות מצליחות, במקרה הטוב, לשפר את הידע של הלומדים אך לא לשנות את התייחסויותיהם או התנהגויותיהם הרלוונטיות. נעשים ניסיונות להשתמש באינטרנט ליישום ההסברה והחינוך למיניות, אך הם בעייתיים מבחינות שונות, בעיקר בשל אי-ניצול יעיל ואופטימלי של האפשרויות התכניות והטכנולוגיות הטמונות באינטרנט. המאמר הנוכחי מציג דרך בה ניתן להשתמש במודל כוללני ויעיל לחינוך למיניות, שפותח על בסיס מושגי מושכל ועבר בהצלחה מבחנים אמפיריים רבים, וליישם אותו על-ידי שימוש יעיל באפיוני האינטרנט. המאמר מציג את התפיסה כיצד המרכיבים של מידע, מוטיבציה ומיומנויות התנהגותיות בתחום המיניות, על-פי מודל זה, כשאלו מותאמים אינדיווידואלית לצרכיו ויכולותיו של הלומד, בניצול אופטימלי של משאבים אינטרנטיים, יכולה להוות פריצת דרך בתחום החינוך למיניות. הרעיון המוצג במאמר יכול להיות מתורגם בפשטות לאתר אינטרנט שעשוי להיות כלי-עזר חשוב בידי יועצים בבתי-ספר.

חינוך למיניות: צרכים, ציפיות ואכזבות

חינוך למיניות הינה התערבות המכוונת לצייד תלמידים במידע הקשור למין ולמיניות, עמדות וערכים בריאים בתחום זה, ומיומנויות התנהגותיות שיאפשרו להם להימנע מבעיות מחד ולהגיע לשביעות-רצון ותפקוד בריא בתחום המיני מאידך. התערבות חינוכית כזו, במתכונת זו-או-אחרת, מוצעת במערכת החינוך, בארצות רבות בעולם, כבר עשרות שנים. למעשה, חינוך כלשהו למיניות מוצע כמעט בכל מדינה וחברה בעולם – בשיטות והדגשים שונים ומגוונים – המשתנים בשל שיקולים תרבותיים, פוליטיים ודתיים (McKay, 1998). התערבות של חינוך למיניות כוללת, כמעט תמיד, התייחסות להיבטים הביולוגיים של המין, מניעה של הידבקות במחלות מין, מניעת הריון בלתי-רצוי, ולימוד הנושא של ניצול מיני ותקיפה מינית. בחלק מהתכניות (וזה קשור, בדרך כלל, לפתיחות של המערכת המקומית), ההתערבות כוללת אף נושאים הקשורים ליחסים בין המינים, זהות מינית, והעדפה מינית.

לאחר עשרות שנים של צבירת ידע וניסיון בתחום, השקעה רבה בשיטות התערבות ובאמצעים, בארצות רבות בעולם, כולל בישראל, ההצלחה של ההתערבויות, במונחים של הבאה לשינוי ממשי בהתנהגות התלמידים, מוטלת בספק. יש לציין כי לא מדובר על מחקר זה או אחר, שהראו על

הצלחה או כשלון של תוכנית התערבות מסוימת, אלא על ניתוחי-על וסקירות רחבות של אלפי התערבויות חינוכיות במגוון של שיטות, אמצעים, מקומות ואוכלוסיות (Daily, 1997; Fisher & Fisher, 1992; Franklin & Concoran, 2000; Grunseit, Kippax, Aggleton, Baldo, & Slutkin, 1997; Kirby & Coyle, 1997). לפי מרבית המחקרים, אם כבר נמצא אפקט משמעותי כלשהו של תכנית התערבות בחינוך למיניות, הוא התרכז **בצבירה של מידע בלבד**. כלומר, תלמידים רוכשים ידע בעקבות התערבות שכזו, כשם שהם רוכשים ידע בעקבות כל מיני התנסויות לימודיות: הם מבינים טוב יותר את מנגנון הרבייה, את מהות המחזור החודשי של האישה, או כיצד ניתן להידבק באיידס. יש לציין, אגב, שלגבי שיפור הידע, המחקרים מראים על שיפור קטן, יחסית, אם כי משמעותי מבחינה סטטיסטית. כמו כן, המחקרים, רובם ככולם, בודקים את הידע בסמוך לסיום ההתערבות, כמעט ללא מעקבים לטווח ארוך. מן הסתם, חלק מהידע שנצבר במהלך ההתערבות אובד עם הזמן, כך שגם היבט זה של חינוך למיניות הינו בעייתי.

אך מלבד הבעיות שצוינו לעיל, בדבר ההתערבות שמתמקדת בעיקר בצבירת ידע והעדר מידע על שיפור משמעותי וארוך-טווח של ידע זה אצל הלומד, מצביעים המחקרים על בעיה חמורה הרבה יותר, בעיה המתייחסת **להעדר שינויים מוטיבציוניים והתנהגותיים** בעקבות התערבויות כאלו. כלומר, תלמידים מסוגלים, לאחר השתתפות בתוכנית חינוכית בנושא, לעשות מבחן ידע על חומר זה ולהפגין את ידיעותיהם, כשם שהם רגילים לעשות זאת במקצועות לימוד אחרים, אך איך בכך משום השפעה על שינוי התייחסויותיהם בנוגע לנושאים חשובים במיניות או בשינוי התנהגויותיהם.

ברור כי על-מנת להביא לשינוי בכל מה שקשור לבריאות ולרווחה אישית בהקשר למיניות, יש צורך בחינוך **להתייחסויות** מתאימות ול**התנהגויות** תקינות. כלומר, השינוי אצל הלומד צריך להיות לא רק בכמות מידע וידע, אלא אף בעמדות ובמיומנויות התנהגותיות. התוצר ההתנהגותי בתחום המיני = כלומר, אופי ההתנהגות הקשורה למין ולמיניות – הוא פועל יוצא של שילוב הידע, העמדות והמיומנויות ההתנהגותיות, והעדר כל אחד משלושה מרכיבים אלו יביא, בהכרח, לכישלון בהשגת המטרות. ואמנם, הגישה המתקדמת לחינוך למיניות גורסת כי נדרשת הבאה של הלומד לשינוי בכל אחד ממרכיבים אלו, כפי שזה בא לידי ביטוי במודל ה-IMB (Information—Motivation—Behavioral Skills) שפותח על-ידי פישר ופישר (J. Fisher & Fisher, 1992, 1999; W. Fisher & Fisher, 1993, 1999). על-פי מודל זה, **מידע מיני** שהינו רלוונטי ישירות למניעת בעיות בתחום המיני מחד, ותרומה לשביעות-רצון בתחום המיני מאידך, מהווה דרישה מוקדמת חשובה להתנהגויות המוליכות להשגת מטרות אלו. לפיכך, גורם המידע כולל, לדוגמה, מידע לגבי HIV ומחלות מין, הקשור ישירות לעובדות שעשויות למנוע הידבקות ב-HIV ובמחלות מין (למשל: "מין אורלי בטוח יותר מאשר מין ואגינלי או אנאלי" או "שימוש קבוע בקונדום הוא דרך בטוחה למנוע הידבקות"). בדומה, גורם זה כולל מידע הקשור למניעת הריון, כמו עובדות לגבי הפריה ("אישה שהמחזור שלה אינו סדיר יכולה להיכנס

להריון בכל יום בחודש") או אמצעי-מניעה (כמו: "לקיחת גלולות היא אמצעי יעיל למניעת הריון"). כמו כן, עובדות לגבי יחסי מין (כגון: "שפשוף הדגדגן הנה דרך טובה להגיע לאורגזמה, אם לבד ואם בהתעלסות עם בן/בת זוג") עשויים לתרום באופן משמעותי לשביעות-רצון מחיי המין, בהיותם מעין מרשמים לשיפור המיניות.

מוטיבציה, ועמדות כלפי מין ומיניות בכלל, היא הגורם השני במודל, גורם שנזנח לעתים קרובות אך קריטי בחשיבותו, משום שהוא מתייחס לשאלה **באיזו מידה אדם שיש לו המידע הדרוש אמנם ייטה לעשות בו שימוש** על-מנת להימנע מבעיות בענייני מין ולשפר את רווחתו המינית. במודל ה-IMB, גורם המוטיבציה שווה בחשיבותו לגורם המידע, והנו תנאי הכרחי (אם כי לא מספיק) למניעת בעיות ולשיפור שביעות-רצון במיניותו של הלומד. יש להדגיש שלמרות ששמו של גורם זה הנו "מוטיבציה" (בשל התייחסותו לתחושת הרצון או הדחייה מלבצע פעילות מסוימת), הרי שאין מדובר כאן על מניעים בלבד, אלא על מכלול של עמדות, דעות, השקפות, סטריאוטיפים, מיתוסים, מניעים ואמונות השייכים לתחום המיניות.

מיומנויות התנהגותיות הוא הגורם הבסיסי השלישי במודל, ומתייחס לשאלה **באיזו מידה לאדם המצויד במידע רלוונטי ובמוטיבציה מתאימה יש את היכולות לבצע** את ההתנהגויות שימנעו ממנו בעיות בתחום המיניות ויקרבו אותו לשביעות-רצון בתחום זה. גורם זה מתייחס ליכולות והמיומנויות האובייקטיביים הנדרשים לביצוע התנהגות, כמו גם לתפיסת המסוגלות-העצמית בתחומי המיניות. המיומנויות הנכללות בגורם זה כוללות מגוון רחב של התנהגויות, כמו היכולת לשאת ולתת עם בן זוג לגבי שימוש באמצעי מניעה כלשהו, רכישת קונדום בחנות, או גירוי בן/בת הזוג לשיפור יחסי המין.

מלבד שלושת גורמים אלו, המהווים את הבסיס החיוני לתכנים של התערבות לחינוך למיניות עכשווית ועדכנית, יש להקפיד, על-פי מודל ה-IMB על שלושה שלבים חיוניים בביצועה של ההתערבות: ראשית, המודל יוצא כנגד הגישות האוניברסליות, אשר מתייחסות לכל לומד כאל בעל צרכים וחסרים דומים. על-פי מודל זה, לפני התחלת יישום תוכנית של חינוך מיני, יש לבדוק בבדיקה מוקדמת את **הצרכים והחסרים הספציפיים והאינדיווידואליים** של התלמידים, כך שההתערבות תענה באופן מלא ומדויק יותר לצרכים ולחסרים אינדיווידואליים של לומד זה או אחר. במילים אחרות, גישה זו דוגלת ב"תפירת חליפה על-פי מידות הלקוח", תוך התאמה מושלמת ככל האפשר. הרציונאל לכך נעוץ בעובדה שחומרים ידועים ומוכרים ללומד עלולים לשעממו ובכך להביאו לגישה מזלזלת או לא-סבלנית גם כלפי חומרים חדשים לו או באלו הנדרשים להשלמת ידיעותיו. שנית, וכפועל יוצא של השלב הקודם, המודל קורא להפעיל **שיטות ספציפיות המכוונות ליעדים מסוימים**, על-מנת להגיע להישגים ממשיים. כלומר, על התוכנית להיות בנויה מחלקים מודולריים ולהתרכז בפעילויות ספציפיות על-מנת למלא החסר במידע מסוים, בשינוי עמדה זו-או-אחרת, או בפיתוח מיומנות התנהגותית קונקרטית. שלישית, חלק בלתי-נפרד

מתוכנית לחינוך למיניות הוא **המעקב אחר השינוי של הלומדים**. כלומר, בדיקת הערכה של האפקטיביות של ההתערבות, בכל אחד מהגורמים של מידע, מוטיבציה, ומיומנויות התנהגותיות, אצל כל לומד בנפרד ואצל כתה/קבוצה כמכלול. משוב מבדיקת הערכה כזו משרת לא רק את הצורך בבדיקת אפקטיביות כללית של ההתערבות, אלא גם את הצורך הממשי בתוספות נדרשות (אצל לומדים מסוימים או אצל כלל המשתתפים) להשגת היעדים החינוכיים של תוכנית ההתערבות.

מודל ה-IMB נוסה בסביבות חינוכיות רבות, בגילאים, ברמות השכלה, ובתרבויות שונות, וזכה – בניגוד לתוכניות אחרות של חינוך למיניות – לתמיכה אמפירית רבה (למשל, Fisher, Fisher, Misovich, & Kimble, 1996; Carey, Carey & Weinhardt, Forsyth, Wright, & Johnson, 1997; Carey, 1997). יש להניח שהסיבה להצלחת גישה זו נעוצה לא רק בהיותה **מודל נוסף** לחינוך למיניות, אלא על התפיסה הבסיסית השונה, שמתבטאת בהיבטים שצוינו לעיל: הכללתם של שלושת הגורמים ההכרחיים להבאת שינוי, יישום שונה של התוכנית בצורה מודולרית ומותאמת לצרכים האמיתיים, והיותה מלווה בבדיקה אמפירית קבועה.

האינטרנט: שפע של מידע בתקשורת כל-כך שונה

רשת האינטרנט – אותה רשת תקשורת כלל-עולמית המחברת מיליוני מחשבים אישיים (בתיווכם של מחשבי שרת בצמתי תקשורת) – הפכה לטכנולוגיה רגילה וחלק בלתי-נפרד מממשל, מסחר וכלכלה, פרסום ושיווק, לימודים, הצע שירותים וצריכתם, משחק ובילוי, חיי חברה, וקשרים בין-אישיים ברוב ארצות העולם. החדירה של הרשת למקומות עבודה ולימודים ולבתים פרטיים היא מהירה מאד. ישראל אינה נמצאת בין המדינות הראשונות בעולם בנושא זה; אחוז החדירה לבתים פרטיים בארצות סקנדינביה, למשל, עומד על כ-65-70 אחוז, ובארה"ב על כ-50 אחוז, בעוד שבארץ ההערכה הרווחת היא שיש חיבור לאינטרנט בפחות מ-20 אחוז מהבתים (נכון לסוף שנת 2000).

האינטרנט מייצג לא רק טכנולוגיה שונה וחדשנית, אלא גישה ומהות שונים לחלוטין, הן מבחינת דליית מידע והן מבחינת קיום תקשורת, מכפי שהורגלנו קודם. למעשה, טכנולוגיה זו יצרה סביבה אנושית-חברתית חדשה ומיוחדת (המכונה cyberspace) אשר לה מספר מאפיינים חשובים. מאפיינים אלו מפורטים להלן, בציון ההקשר של כל אחד מהם לעניין החינוך למיניות. פירוט נוסף על האפיונים המצוינים להלן ניתן למצוא, למשל אצל Barron & Ivers, 1996, Newhagen & Rafaeli, 1996, Sudweeks, Mclaughlin & rafaeli, 1998.

היפרטקסטואליות וקישוריות, תכונה אשר מתייחסות ליכולת לתת למשתמש באינטרנט, לפי דרישתו, אפשרות להיעזר בעת ובעונה אחת במקורות מידע נוספים, אם מקומיים (באותו מסמך או באותו אתר) או אם מרוחקים (באתר אחר, בכל מקום שהוא). לפי צרכיו האישיים של הגולש, וביוזמתו הבלעדית, הוא יכול להיעזר בקלות ו"בזמן אמיתי" במקורות מידע

נוספים הדרושים לו. בהקשר לחינוך מיני, לומד יכול לקרוא במסמך על שיטות למניעת הריון, לדוגמה, ובהקלקה על מילה (כגון: קונדום, דיאפרגמה) לקבל מידע נוסף על מונח זה. יתר-על-כן, ניתן לקשור את החומר עם אתרים רלוונטיים נוספים, כגון חנות מקוונת המאפשרת קניית אמצעי-מניעה, או מאמר העוסק ביעילותם היחסית של אמצעי מניעה שונים.

שימוש במולטימדיה, תכונה המתייחסת ליכולת לשלב בטקסט כתוב גם תמונות סטטיות, אנימציה, סרטונים, וקטעי קול אשר הופכים אותו למצגת עשירה ואיכותית, בעלת פוטנציאל הסברה והדגמה יעיל הרבה יותר מחד ואטרקטיבי הרבה יותר ללומד מאידך, מאשר תמליל פשוט. בהקשר של חינוך מיני, הרי שניתן לשלב בטקסט, למשל, תמונות של קונדומים, וכן סרטון המדגים לבישת קונדום בליווי הסבר קולי. דוגמה אחרת, הקיימת במספר אתרי חינוך למיניות בארה"ב, כוללת ראיונות עם בני נוער בנושאים שונים בתחום המיניות, אשר מובאים באתר כסרטוני וידיאו קצרים.

אינטראקטיביות, אשר מתייחסת ליכולת של המשתמש לתקשר באורח פעיל, הדדי והמשכי עם תוכנה מבוססת-רשת או עם משתמשי אינטרנט אחרים. כלומר, המשתמש הופך מסביל (קורא, מעיין, צופה בלבד) למשתתף פעיל בנושאים שמוצעים באתר. למידה בסביבה שכזו הופכת בהכרח לדינאמית, משתתפת ופעלתנית. בהקשר לחינוך למיניות, הרי שתקשורת מקוונת עם מנחה בקבוצה, למשל, מאפשרת שיחה אישית ופרטית, משוחררת מסטיגמה, אשר מלווה את החומר הנלמד. דוגמה אחרת: המשתמש יכול לענות על שאלון-סקר ולקבל באורח מיידי את תוצאות הסקר העדכניות הצבורות לפי כל המשתתפים בו, או לענות על שאלות במעין מבחן, ולקבל משוב מיידי בדבר הצלחתו לענות נכון, או תיקון שגיאתו אם ענה באורח שגוי.

יחידנות, תכונה אשר מתייחסת לעובדה שהשימוש באינטרנט נעשה, בעיקרון, על בסיס יחידני. הדבר אומר שלכל משתמש היכולת לבחור בעצמו מהיצע קיים את התוכן, הקצב, וצורת הפעילות המתאימים לו, מצד אחד, ויש אפשרות "לתפור" עבורו חבילות תוכן המתאימות לנוחיות, לצרכים וליכולות שלו, מצד שני. גורם זה מאפשר, למשל, להציע ללומד, במסגרת חינוך למיניות, תכנים מסוימים שלומד אחר אינו זקוק ללמוד אותם בשל ידיעותיו הקיימות: אחד בקי בנושא הריון ולידה אך לא אמצעי מניעה, בעוד שלאחר ידע באמצעי מניעה אך לא בנושאי הריון ולידה; באמצעות שימוש במבחן ידע מקוון ניתן לאתר חוסרי ידע יחידניים אלה ולהתאים את חבילת הידע המתאימה למשתמש מסוים. באופן דומה, ניתן אף לעשות לגבי תכנים הקשורים לעמדות ולמיומנויות התנהגותיות.

גמישות במידת הסינכרוניות, תכונה המתייחסת לעובדה שבכלים אינטרנטיים שונים ניתן להעביר מידע למשתמש במידה שונה של השהיית המסרים, החל מ"זמן אמיתי" (סינכרוניזציה מלאה) – באמצעות צ'ט (אישי או קבוצתי) – דרך מסרים מיידיים-מושהים (באמצעות תוכנת-עזר דוגמת ICQ), ועד מסרים מושהים במידה בלתי-מוגבלת (באמצעות אתר או דואר אלקטרוני - דואל). במסגרת חינוך למיניות, גמישות זו עשויה לבוא לידי

שימוש בתשובה מיידית לשאלה ב"זמן אמיתי", כשהלומד קורא או מתבונן בחומר, או בדיון "חי" עם לומדים אחרים, ועד לתשובה לשאלתו של לומד לצורך הבנת חומר שאותו הוא קורא בזמנו החופשי. הגמישות במידת הסינכרוניות מאפשרת למלמד וללומד כאחד נוחיות מבחינת אופן השימוש שלהם בחומרים ומבחינת האינטראקציה ביניהם.

אוסף פריטים, תכונה המתייחסת לכך כי בהבאת חומר באינטרנט ניתן להעביר בקלות חבילת תכנים, הכורכת פריטי מידע רבים ומורכבים ביחד, ובכך נוחיות ויעילות למשתמש. בהקשר לחינוך למיניות, הרי שמדובר בחבילה של פריטי מידע, חינוך לעמדות בונות ובריאות, והכוונות התנהגותיות, הכל במשולב עם עזרי-לימוד יעילים (כמו תמונות), כמוזכר לעיל.

מיתוג מנות מידע, אפיון המתייחס ליכולת של האינטרנט לעסוק בו-זמנית במספר גדול של משתמשים על-ידי שליחת חבילות מידע (או מסרים) במספר רב של ערוצי תקשורת מקבילים. בהקשר להוראה וללמידה, הרי שהדבר דומה למורה שיכול היה לנהל במקביל שיחות פרטניות עם מספר רב של תלמידים. במסגרת חינוך למיניות, הרי שתוכנית מבוססת מחשב ואינטרנט יכולה "לטפל" בכל הלומדים בו-זמנית, ועם כל אחד מהם בתוכן אחר, בעיקרון. כלומר, יש כאן יעילות רבה בכך שיש אפשרות לאופטימיזציה של הלמידה לפי הקצב והצורך של כל לומד, מבלי שהוא יהיה תלוי באלו של לומדים אחרים או באפשרויות של המורה. בהקשר לחינוך למיניות, יכולים לומדים שונים ללמוד בו-זמנית לפי הקצב והעניין שלהם, מבלי שהם נחשפים או מתחרים בהתעניינויות, הקצב או החוסרים שלהם-הם מול לומדים אחרים. יש בכך יתרון משמעותי לעומת לימוד סימולטני, בו לומדים חייבים להיחשף בנושא רגיש כמו מיניות, או שלא להיחשף ובכך שלא ללמוד בהתאם לקצב ולתוכן המתאימים להם.

תוכניות תפורות לפי מידה, גורם שמתייחס לכך שתוכנה מתקדמת המותקנת באתר אינטרנט יכולה להתאים תכנים, סדר, קצב, ורמת חומר למשתמש על-פי מבחן התאמה מוקדם. בהקשר לחינוך למיניות, הדבר אומר שניתן – לאחר מבחן ידע, עמדות והתנהגויות במיניות שמשיב עליו הלומד, ומבחן רמת קריאה והבנה – להתאים לו תכנית לימוד פרטנית התפורה למידותיו.

פרטיות, תכונה המתייחסת לכך כי המשתמש ברשת נמצא, בעיקרון, ביחידות, ותקשורתו באמצעות הרשת הינה פרטית ואישית (יש אמנם אפשרות לחדור לפרטיות זו, באמצעים מתוחכמים, אך אין זה שונה, בעיקרון, מאשר חדירה לפרטיות בסביבה אחרת). בהקשר לחינוך למיניות, גורם הפרטיות מתבטא בכך שהלומד מעיין בחומר, נבחן, שואל, או מביע דעה בקשר לחומר הרגיש של מין בפרטיות מלאה, כך שאין לו חשש מחשיפה אישית או משיפוט של אחרים. אין ספק כי גורם זה הינו בעל חשיבות עליונה בחינוך למיניות, בשל הרגישות הרבה של הנושא, ובכך אופן לימוד זה מאפשר לימוד משוחרר ואמיתי יותר מלימוד קונבנציונלי של מיניות.

חיבוריות גמישה, שמתייחסת לכך שניתן ליצור קשר לרשת, לכל אתר

בה, ולכל משתמש, ממקומות רבים ושונים, ללא קשר למיקום גיאוגרפי איזשהו. בהקשר לחינוך למיניות, הדבר אומר שלומד יכול להתחבר לחומרים מבית-ספר, מביתו, מקפה-אינטרנט, מבית חברים, או בהיותו בחופשה או בשליחות מחוץ לארץ, ולעשות פעולות דומות וממשיכות, כך שלימודיו אינם תלויים במיקומו.

איכות אחידה, שמתייחסת לעובדה שכל המשתמשים נחשפים לאותם חומרים ושיטות, ללא קשר לתיווך אנושי-סובייקטיבי זה או אחר. בהקשר לחינוך למיניות, הדבר אומר כי איכותה של ההתערבות אינה תלויה בניסיונו, יכולתו, אישיותו, עמדותיו והשקפותיו, או מצב-רוחו של מנחה – גורמים שהינם בעלי חשיבות רבה מאד בנושא הרגיש של מיניות.

מרכזיות, גורם המתייחס לעובדה שיש גישה מרכזית לאתר אינטרנט וניתן לתחזקו ולערוך בו שינויים, עדכונים ותוספות – ובצורה מיידית נוצר שינוי לגבי כל המערכת הקשורה בו. בקשר לחינוך למיניות, הדבר אומר ששינוי באתר בו נמצאת התוכנית מהווה שינוי עבור כל המשתמשים בה, בעדכון מיידי, תכוף ככל שיידרש, כך שהלומד חשוף תמיד לגירסה האחרונה והמעודכנת ביותר ונהנה מכל חידוש ושיפור. בהשוואה לצורת לימוד רגילה, הרי שאין צורך להחליף מהדורת של ספר, או עזר-לימודי, או תמונה, בכל כתות הלימוד (מה שנימנע, לעיתים קרובות, בשל עלויות וקשיים טכניים), משום שהעדכון הנו מרכזי ומיידי, בעלות מזערית.

שימוש חוזר, תכונה המתייחסת לכך שיש אפשרות קבועה ובלתי-מוגבלת לחזור לאתר ולהשתמש בו, בכולו או בחלקו, בשעת צורך ורצון. דבר זה כמעט ולא מתאפשר בהוראה רגילה, כששיעור בנושא מסויים, או צפייה בסרט, הם חד-פעמיים. בקשר לחינוך למיניות, מאפשר אפיון זה ללומד לחזור על חומר, או לשאול שאלה, או לעיין בתמונה, מספר פעמים רב, בעת תהליך הלימוד או גם לאחר שסיים את לימודיו; לכן, יכול הלומד לצפות בסרטון שוב ושוב, או לחזור ולקרוא חומר או למלא שאלון פעם חוזרת, כרצונו, ללא כל מניעה.

איסוף נתונים, גורם שמתייחס לכך כי יש אפשרות נוחה לאסוף נתונים רבים, באמצעים אלקטרוניים, על התנהגותו של גולש באתר ולשמרם למטרות מעקב, מחקר, משוב, וכדומה. בהקשר לחינוך למיניות, הדבר מאפשר איסוף נתונים לצורכי מחקר על שאלות מקצועיות חשובות, וכן למעקב אחר התקדמותו של כל לומד ולומד.

חשוב לציין כי הגורמים שדלעיל אינם עניינים "טכניים" גרידא, אלא מתייחסים לאפיונים ייחודיים של התקשורת האינטרנטית שמביאים אותה להיות שונה מכל כלי תקשורת אחרת שאנו מכירים ושהאנושות חוותה עד כה. תקשורת זו אחראית לא רק להגברת היעילות, המהירות, והאמינות של המסרים – שהנם היבטים טכניים במהותם – אלא להיבטים פסיכולוגיים משמעותיים שגורמים לאנשים לתקשר אחרת מבחינה נפשית (קוגניטיבית-רגשית-התנהגותית) מכפי שהיו מתקשרים קודם. יש לכך השפעות ניכרות על הפרט ועל החברה, השפעות שרק החלו לבוא לידי ביטוי בתחומים שונים ולהיחקר לעומקן (Barak, 1999; Slevin, 2000). מהם הגורמים המניעים את

המשתמש באינטרנט לחשוב, להרגיש ולהתנהג באופן שונה? על שאלה זו ניתנו תשובות שונות, וניתן לסכם אותן בחמישה גורמים, המכונים "חמשת המנועים" ("Penta-A Engines"):

אלמוניות (Anonymity), שמתייחסת לעובדה שהמשתמש יודע שאינו מזוהה בהשתמשו ברשת, לפחות לא על-ידי משתמשים רגילים אחרים, ושניתן לזהותו ולאתרו רק בשימוש באמצעים מיוחדים.

אפשרותיות (Affordability), שמתייחסת לעובדה שלמשתמש באינטרנט השימוש נהיה אפשרי כמעט ללא הגבלה במחיר נמוך יחסית, שהולך ויורד, גם של המחשבים וחלקיהם וגם של החיבוריות לרשת.

נגישות (Accessibility), שמתייחסת לעובדה שהמשתמש באינטרנט יכול להתחבר בגמישות ובזמינות כמעט בלתי-מוגבלים, מביתו, ממקומות עבודה, ממוסדות לימוד, וממקומות ציבוריים רבים. בנוסף, ההתחברות לרשת מגוונת ומתאפשרת באמצעים שונים, כולל מחשב אישי, מחשב נישא נייד, מחשב כף-יד, וטלפון סלולרי. בקרוב, עם החדרת האינטרנט האלחוטי כשיטה סטנדרטית, ניתן יהיה גם להתחבר לרשת בכל מקום שהוא ללא תלות בחיבור קווי לרשת.

מקובלות (Acceptability), שמתייחסת לעובדה שהמשתמש באינטרנט יודע שהוא מתנהג לפי נורמה חברתית שהולכת ונהיית מקובלת יותר ויותר, ואף זוכה לחינוך, עידוד ותמיכה מכל עבר.

לבדיות (Aloneness), שמתייחסת לעובדה שהמשתמש ברשת נמצא לבדו בעת השימוש, בדרך-כלל, ללא נוכחות, הפרעה או חשיפה לאנשים סביבו. חוויה זו תורמת למצב בו המשתמש מרגיש שהוא "עם עצמו" בפרטיות מלאה.

לחמשת גורמים אלו השפעה פסיכולוגית ניכרת על המשתמש, הגורמת לו להתנהג, בעיקרון, בשונה מאשר בכלי-תקשורת אחרים (Barak & Fisher, in press b; Cooper, 1998; Cooper McLaughlin, & Campbell, 2000; Cooper & Sportolari, 1997). דבר זה בא לידי ביטוי במגוון רחב של התנהגויות, תחושות ודפוסי מחשבה, כמו הסרה מהירה של עכבות, עצמת-יתר של תגובות לפרובוקציות, סבלנות מופחתת, גילויי- יתר של התנהגות של מתן עזרה לזולת, אורח חשיבה מסתעף יותר, ועוד.

הגורמים הרבים שנסקרו כאן – הטכניים והפסיכולוגיים גם יחד – מתארים מהות תקשורתית מיוחדת מאד שיכולה, כפי שהוזכר לעיל, להיות מנוצלת באורח יעיל למטרות פדגוגיות ופסיכולוגיות (ברק, 1999; Barak, 1999). ואמנם, הלמידה המקוונת זוכה לפריחה והולכת והופכת לשיטה מקובלת ונפוצה בכל דרגי הלימוד. לצורך חינוך למיניות, נראה כי לאינטרנט עדיפות מיוחדת בשל העושר הרב שהיא מאפשרת בהצגת חומרים: תמלילים עשירים ומגוונים, תמונות דו- ותלת-ממדיות, אנימציה, סרטונים, קטעי ראיונות, קישורים לתכנים רבים נוספים, תקשורת איכותית ונוחה עם מומחה, ואפשרות לדיון בקבוצה. השימוש באינטרנט לצורך חינוך למיניות החל, לפיכך, עם התחלת השימוש בטכנולוגיות אלו, והנו נפוץ למדי כבר במקומות רבים בעולם.

רתימת האינטרנט לצורכי החינוך למיניות: הדרך הישנה

כאמור, רשת האינטרנט נרתמה לצורכי חינוך והסברה בכלל כבר לפני שנים לא מעטות. במסגרת זו, אך טבעי היה שהאינטרנט נוצלה גם לנושא החינוך למיניות, במיוחד בשל האפשרויות הרבות הגלומות בה בהקשר לאמצעים הגרפיים ונוחות ההגעה לאוכלוסייה רחבה מאד. הנושא מקובל בעולם כולו, ואף בישראל מספר אתרים העוסקים בחינוך למיניות. נביא כאן מספר דוגמאות, של האתרים היותר "יחודיים או ידועים בתחום בארץ:

אתר "יחד" (http://www6.snunit.k12.il/yachad) הוקם ביוזמת מערכת המידע "סנונית", משרד החינוך/היחידה לחינוך מיני וחיי משפחה בשפ"י (השירות הפסיכולוגי ייעוצי), והוועדה הבין משרדית העליונה בנושא האיידס. מטרתו לאפשר הכרה מעמיקה של הנושאים האלה: (א) איידס - קטעי מידע העוסקים בהכרת המחלה, דרכי מניעתה והיחס לחולי האיידס בקהילה. (ב) מין, מיניות ויחסי מין - קטעי מידע העוסקים בהתבגרות מינית, יחסי מין ונטייה חד מינית. האתר מחולק לשני מדורים, לפי שני נושאים אלו, ומספק שפע של מידע רלוונטי. בנוסף, האתר מאפשר פעילות אינטראקטיבית, כמו מילוי שאלונים ומבחנים, וכן סקר בקרב גולשים המביא ממצאים מיידיים. באתר מספר פורומים שמאפשרים קיום דיון מקוון בין המשתמשים. למרות שניכרת השקעה רבה באתר, יש לו חסרונות לא מעטים: (א) מרבית המידע ניתן בעזרת מלל ארוך ומייגע המופיע בצפיפות רבה על מסך המחשב. קריאה כזו לא רק מעייפת את העין, אלא גורמת לדחייה בקרב משתמשים רבים שיש צורך בהבאתם לקריאה סקרנית, רלוונטית, ידידותית ונעימה כדי שימצאו בו עניין ואף יטמיעו אותו. (ב) התכנים הכלולים באתר הם רלוונטיים לחינוך למיניות, אך סלקטיביים. לא ברור מדוע, למשל, יש כיסוי נרחב למחלת האיידס ומניעתה, אך אין כל אזכור לאיזושהי מחלת מין אחרת. דוגמה אחרת: מדוע יש התייחסות ברורה לאונס ולהטרדה מינית, אך אין אזכור לגילוי עריות. בכלל, לא ברור מדוע ההתייחסות לנושאים חשובים אלו הנה בעיקרה באמצעות ציטוט החקיקה בנושא ולא הסברים חינוכיים וערכיים מתאימים. (ג) למרות שיש שימוש מסוים בתמונות, הרי שהניצול של המחשב והרשת בתכונות המולטימדיה הוא זעום. (ד) חלק מהמידע הניתן באתר אינו מעודכן (לדוגמה: פרטים על בדיקות איידס ברחבי הארץ). (ה) קבוצות הדיון (פורומים) הכלולות באתר שוממות למדי. המשתמש הרגיל, בראותו זאת, לא מקבל כל חשק להצטרף לדיון "מת" שכזה. יתר-על-כן, אין כל הנחיה מקצועית בפורום, ולא נראה שיש מישהו מוסמך שיגיב לדברי משתמשים. (ו) למרות שמתאפשרת שאילת שאלות אישיות ו"תשובה על-ידי מומחים", הרי ששאילת השאלה מחייבת מסירת כתובת דואל (דואר אלקטרוני) שאליה נשלחת התשובה. העדר האנונימיות עלולה להרתיע רבים מלשאול, ותמוה מדוע שלא לאפשר לשאול שאלה ולקבל מענה באתר עצמו, ולא בדואל אישי, כך שהאנונימיות תישמר במלואה. יתר-על-כן, המענה לדואל הנו בעייתי: התוצאות של שני ניסיונות שערכנו מאכזבות; במקרה אחד לא התקבל מענה כלל, ובמקרה שני התקבלה תשובה בדואל בפורמט שכלל

גופנים בלתי-קריאים (בתוכנת הדואל שבה השתמשנו, שהיא תקנית וסדירה). בקשה ששלחנו לתיקון/שיוני הגופנים לא נענתה כלל. (ז) האתר אינו מפנה ואינו מספק רשימה של קריאה נוספת למעונינים בכך, ואין בו אפילו קישורי אינטרנט לאתרים רלוונטיים. יש בכך משום ליקוי חמור בשל אי-ניצול של מרכיב אינטרנט בסיסי.

האתר "יחסים בין המינים בהתבגרות" (http://construct.haifa.ac.il/courses/azy/bait.htm) נבנה במסגרת פרוייקט סיום לתואר שני בחוג לחינוך באוניברסיטת חיפה. גם אתר זה מציג שפע של מידע רלוונטי למיניות, בשפה פשוטה המובנת לכל, ומציע הסברים בנושאים רבים ומגוונים הקשורים למיניות. נעשה ניסיון לכסות את כל התכנים הרלוונטיים בהיקף רחב, אם כי חסרה העמקה. האתר מציע להפנות שאלות בדואל לקבלת תשובה אישית, וכן כולל פורום דיון (שאינו פעיל). גם לאתר זה מספר חסרונות בולטים: (א) הטקסטים, הכתובים בשפה פשוטה וברורה, הנם פשטניים למדי ואינם מעמיקים בתיאור או הסבר. (ב) אין כמעט שימוש בגרפיקה ובתמונות, ואין כל שימוש בעזרי מולטימדיה אחרים. (ג) שפע הנושאים והתכנים אינו מאפשר התמצאות קלה ונוחה באתר, והמשתמש הממוצע מתקשה למצוא חומר בו הוא מעונין. שימוש במנוע חיפוש פנימי או מיפוי ידידותי של האתר היו עוזרים לפתור בעיה זו. (ד) יש באתר קישורים לאתרים רלוונטיים, אך חלקם אינו פועל, מה שמלמד על תחזוקה ירודה של האתר. (ה) דברי דואל הנשלחים לאתר לא מקבלים מענה. (ו) הפורום, כאמור, אינו פעיל כלל.

אתר "יחסים" (http://www.geocities.com/heshehelp) הנו אתר מצוין ככלי-עזר בחינוך מיני. האתר מכיל שפע של חומר הכתוב בצורה מפורטת מחד ומעניינת מאידך, תמונות וגרפיקה, תשובות לשאלות גולשים (שרשאים לשמור על אלמוניותם), סיפורים אישיים, פורום דיון פעיל ומונחה, ועוד. האתר הנו יוזמה עצמאית של פסיכולוג פרטי, ככל הנראה, וממומן בעזרת חסויות ופרסומות. לגבי מגרעות אתר זה ניתן לציין: (א) השפה העממית והמדוברת שבה נכתב החומר, למרות היתרונות הברורים שלה, עלולה להביא להתייחסות לא רצינית אל המידע שבו (המאוד מדויק ורציני) מצד הגולשים. (ב) יש שימוש יתר בחלונות פנימיים (frames), דבר המצמצם את יכולת הצגת התכנים בצורה בהירה ורחבה מספיק. (ג) כפי שהבהרנו קודם, הדגש הרב הניתן למידע – למרות החשיבות שלו כאחד הגורמים ההכרחיים בחינוך להתנהגות מינית בריאה – על חשבון הגורמים האחרים (גישה ועמדות בריאות כלפי מיניות, ודפוסי התנהגות תקינים), הנו בולט ביותר. למרות שניתן לציין שהגורם השני, שמתבטא בפתיחות רבה והתייחסות חיובית למיניות, עובר כחוט השני בתכני האתר, הרי שגורם הדרכה ההתנהגותית מופיע בצורה שולית למדי (אם כי קיים, למשל בהתייחסות להתמודדות עם בעיות ביחסי מין, כגון שפיכה מוקדמת). (ד) האתר מתאים בתוכנו ובשפתו לגיל מתקדם ולאחר בסיס מתאים בחינוך מיני. אין כל אזכור לכך באתר עצמו.

אתר ש.י.ל.ה (שירותי ייעוץ להריון ומניעה) (http://www.shilo4u.org.il), השייך לעמותה העוסקת בהסברה ובסיוע בנושאי מניעת הריון וטיפול

בהריון לא-מתוכנן. מעצם טבעו, מתמקד האתר בנושא ספציפי זה של המיניות ולא בנושאים אחרים. באתר מידע מצומצם בנושא האמור ובעיקר הצעה למעונינים לפנות לעמותה במכתב, בדואל, או בטלפון לקבלת הדרכה או עזרה. יש אפשרות לפנות לעמותה דרך האתר בשאלות אישיות. לאתר חסרונות ברורים, שנציין כאן את העיקריים שבהם: (א) המידע המובא באתר כתוב בצורה מרושלת, מלבד היותו לא-בהיר לגולש הממוצע. (ב) המידע המסופק באתר מצומצם ביותר, אפילו בתחום הספציפי שבו הוא מתמקד. נוצר הרושם שתפקידו של האתר להוות אמצעי לקידום הפעילות הלא-אינטרנטית של העמותה. (ג) הפניה בדואל מחייבת זיהוי אישי (שם וכתובת דואל). (ד) אין כל שימוש בתכונות אינטרנטיות פשוטות, כגון מולטימדיה או קישורים.

מסקירה זו של ארבעת האתרים הישראליים ניתן ללמוד כי ניצול האינטרנט כאמצעי חינוכי- הסברתי בנושא המיניות לוקה בחסר. אגב, יש לציין כי למרות המספר הגדול של אתרים בנושא זה בחו"ל (בעיקר בארה"ב), הרי שהמצב שם לא שונה בהרבה, והניצול של משאבי הרשת בנושא חשוב זה הנו מזערי. למעשה, גישה זו לאתרי חינוך מיני – שימוש באינטרנט כאמצעי לאספקת מידע עשיר ומקצועי בהקשר למיניות – היא זו שרווחת גם במאמרים המקצועיים העוסקים בתחום מזה מספר שנים, עם ההכרה בכוחה התקשורתי של הרשת (Barak & Safir, 1997; Cooper, McLoughlin, & Campbell, 2000; Harry & Snobl, 1998; Roffman, Shannon, & Dwyer, 1997). הרעיון המתקדם יותר, של שימוש דינאמי, אינטראקטיבי ואינדיווידואלי באמצעי תקשורת חדש זה, בניצול האפיונים המיוחדים של האינטרנט והתוכנות המתקדמות, עלה רק לאחרונה (Barak & Fisher, in press a).

חינוך למיניות מבוסס-אינטרנט: עוד צעד קדימה

האפשרויות הגלומות באינטרנט למטרות חינוכיות הן עצומות, מבחינה פדגוגית ותכנית גם יחד. האפשרות לניצול משאבי הרשת לקידום נושא כה חשוב כמו חינוך הקשור למין ולמיניות קיימת, זולה יחסית, יעילה, ובעלת פוטנציאל אפקטיביות גבוה מאד. סביר להניח כי הניסיונות הספורדיים שנעשו עד כה בנושא זה, ללא מאמץ מרוכז וכוללני, ומבלי לבסס מאמץ זה על מודל שיש לו יסודות תיאורטיים, מחקריים ומעשיים גם יחד, לא ישיגו את המטרות החשובה להן נועדו. זה אמור לגבי הנעשה בארץ וכן גם לנעשה בעולם כולו בתחום זה. אנו מציעים, לכן, לאמץ את מודל ה-IMB שהוזכר קודם ולבנות תוכנית חינוכית מבוססת-אינטרנט בנושא המיניות לפי הגישה של מודל זה, ובניצול מרבי של האפשרויות הטמונות ברשת. כמובן שמדובר כאן על גישה חינוכית ממוסדת, במסגרת מערכת החינוך, ולא על אתר שעומד לבדו ופועל בצורה וולונטרית. אתר כזה, המותאם למגוון הצרכים והדרישות בארץ, ובהכשרה מתאימה של צוות חינוכי בשטח, עשוי לתת פתרון הולם לצורך הקיים תוך שימוש מתקדם ואיכותי בידע המדעי העכשווי.

יש לציין כי השימוש במחשב כמסייע בחינוך מיני אינו דבר חדש.

לדוגמה: Seidner, Burling and Marshall, 1996 הראו כי שימוש בתוכנת מולטימדיה בנושא לימוד האיידס הביא לרמת ידע גבוהה יותר בנושא זה מאשר בשיטת לימוד מסורתית בנושא. דוגמה נוספת: (Thomas, Cahill, and Santilli, 1997) הראו כיצד ניתן להשתמש בתוכנת משחק מחשב אינטראקטיבית כדי לתרגל דו-שיח בין בני-זוג למניעת הידבקות באיידס. גם תוכניות לחינוך מיני מבוססות-רשת, או נתמכות ברשת אינן עניין חדש בעולם, כפי שהוזכר קודם, בדומה לאתרים בישראל שנסקרו לעיל. עם זאת, למרות שקיימים אתרים בעולם משוכללים ועשירים מאלו הקיימים בארץ, הרי שהם סובלים מחסרונות דומים לאלו שצוינו לגבי האתרים הישראליים, ובעיקר חוסר השימוש בהתאמה אישית ליכולות, מטרות וצרכי הלומד מחד, וחוסר ניצול הולם של משאבי המחשב והאינטרנט מאידך.

לפי גישתנו, ובהתאם לגישה שעליה מבוסס מודל ה-IMB, בתכנית כזו חייבים להתקיים מספר מרכיבים: ראשית, התכנית צריכה לכלול גורמי תוכן המתייחסים למידע מיני, לגישה כלפי מין ומיניות, ולתסריטים התנהגותיים בהקשר למיניות. כפי שהוזכר קודם, כל אחד משלושת מרכיבים אלו הנו חיוני (אך לא מספיק בפני עצמו) על-מנת להקנות ללומד יכולת לחשוב, להרגיש ולפעול בצורה בריאה בתחום המיניות. במילים אחרות, לדוגמה: התכנית (המיושמת באתר) תספק מידע על קונדומים, מבנם ותפקידם, על חשיבות השימוש בקונדום, תיאור של סוגי קונדומים (כולל תמונות), וכיצד ניתן לרכשם. במקביל, התכנית תתייחס לגורמי מוטיבציה של הלומד: מדוע כדאי לו ורצוי שישתמש בקונדום, כולל מסרים שלהם תפקיד בעיצוב עמדות חיוביות כלפי אמצעי-מניעה זה. ובנוסף, התוכנית תתייחס גם לדפוסי התנהגויות ספציפיים בהקשר לשימוש בקונדום, כולל תסריטים של שיחה עם בן או בת הזוג לגבי זה, רכישת קונדום בחנות, ואופן ועיתוי חבישת הקונדום. שינוי מהותי ובסיסי אצל הלומד עשוי לבוא – ואנו צופים שיבוא – רק אם כל שלושת מרכיבים אלו יתקיימו, לגבי כל אחד ואחד מהתכנים הרלוונטיים לגבי מין ומיניות. הדבר אמור לגבי מניעת הריון לא רצוי, מניעת מחלות מין למיניהן (כולל איידס), הומוסקסואליות, תקיפה מינית לסוגיה, הריון ולידה, יחסי מין, ועוד.

שנית, התכנית צריכה להיות מבוססת על שימוש מרבי ואופטימלי במשאבי האינטרנט, כולל מלל מעוצב וערוך בצורה אטרקטיבית; שימוש רב ויעיל במולטימדיה לסוגיה; קישורים (פנימיים וחיצוניים); מרכיבים אינטראקטיביים כגון: מבחנים ושאלונים, סקרים, בחירת תכנים מבין מגוון אפשרויות; שימוש בפורום ובצ'ט לתרגול התנהגויות מילוליות ולדיון מונחה; דואל לשאילת שאלות אישיות ופרטיות. מבחינה זו, כל אחד מהאתרים הקיימים היום בעברית לוקה בחסר, מי יותר ומי פחות, ומציג ניצול-חסר של האפשרויות הגלומות עכשיו ברשת ובמחשב. כדאי להדגיש כאן אולי במיוחד את האפשרות המצוינת לקיים דיון קבוצתי מונחה וא-סינכרוני (ראה ברק ולביא, 1999), של כיתה שלמה או קבוצה מצומצמת, בסוגיות מיניות נבחרות, כשהמשתתפים שומרים על אנונימיות. ראיות אמפיריות רבות מראות שזהו אמצעי למידה מצוין, המאפשר הטמעת תכנים

אינפורמטיביים, כמו גם העלאת שאלות ודיונים במידע מוטעה, מיתוסים, וסטריאוטיפים.

שלישית, התוכנית צריכה להיות תפורה למידותיו האישיות של הלומד, בהתאם לצרכיו, יכולותיו, ולהתעניינויותיו, וכן לפערים בין מה שיש לו מבחינת ידע, עמדות ומיומנויות התנהגותיות למה שחסר לו. שימוש בגורם חשוב זה עשוי להגביר את אפקטיביות הלמידה, בכך שהלומד ייחשף רק לתכנים שהנם רלוונטיים לגביו ולא לתכנים שידועים לו או שאינם מתאימים לרמתו. בצורה זו – ובניגוד למקובל באתרי החינוך המיני הקיימים – שפת התמליל, מידת הפירוט של הנושאים, רשימת התכנים הנסקרים, סוג הגרפיקה והתמונות, ועוד, יהיו מוכנים במגוון רב ובקשת רחבה של אפשרויות, והלומד (בשיתוף עם המסגרת בה הוא לומד) יקבעו, בצורת בניה מודולרית, את האוסף המסוים שייבחר לתוכנית לה הוא ייחשף.

רביעית, התוכנית חייבת להיות מלווה במנגנון הערכה המבוסס על משוב חוזר אינטראקטיבי שלפיו ניתן לאבחן את מידת ההתקדמות, ההבנה וההטמעה של הלומד. כפי שכל עוסק בהוראה יודע, לא מספיק להורות חומר, אלא להשתמש באמצעים אינטראקטיביים שונים על-מנת לבדוק ולוודא את ההפנמה שלו על-ידי הלומד, ובכך לשנות, לחזור, להעמיק, לעדכן או להמשיך בהוראה. לאינטרנט אמצעים מצוינים לצורך כך, פשוטים וסטנדרטיים בעידן זה, ואין סיבה שלא לעשות בהם שימוש אפקטיבי והכרחי.

למרות שמדובר כאן על אתר גדול מאד מבחינת נפחו, הרי שבאמצעים הדיגיטליים הקיימים כיום זו אינה מכשלה. גם על היקף הכנת החומר ותחזוקתו ניתן להתגבר, משום שיש כאן השקעה שבעיקרה הנה חד-פעמית ודורשת רק עדכונים תקופתיים. עם האתגרים התכנותיים ניתן להתמודד בקלות, יחסית, על-ידי אנשי מקצוע. מבחינה קונצפטואלית – שהיא העניין החשוב העומד בבסיס גישתנו – זהו המיזם הדרוש כדי לענות בצורה אופטימלית על הצרכים הפסיכולוגיים-ההתפתחותיים והחינוכיים של הלומד.

אתגרים, משאבים, ומה שביניהם

הטענה בבסיס המאמר הנוכחי היא שלמרות האפשרויות העצומות הגלומות באינטרנט, השימוש שנעשה בה למטרות חינוך למיניות הוא מצומצם ומוגבל למדי, בארץ ובעולם כאחד. הכללת חומרים מילוליים באתר, המלווה (או שלא) בחומר ויזואלי, הנה צעד בכיוון הנכון. היתרונות של שיטה זו ברורים: האפשרות להפיץ את החומר בקלות וביעילות, האפשרות לעדכן ולהוסיף חומרים בשליטה מרכזית וללא צורך להחליף את המהדורה שבידי התלמידים, האפשרות הניתנת למשתמשים להישאר באלמוניותם וללמוד את החומר על פי נוחיותם, ועוד. עם זאת, שימוש זה ברשת נחשב כבר למיושן, משום שאין בו ניצול אופטימלי של המשאבים מחד, ואין בו השגה אופטימלית של היעדים החינוכיים מאידך. כלומר,

האפשרויות הקיימות היום מבחינה טכנולוגית מאפשרות לנו לפתח תוכנית אשר תיצור תכנית התערבות חינוכית מוצלחת הרבה יותר מאשר זו המוצעת באמצעים הקונבנציונליים, ואף יותר מאשר באמצעים הראשוניים שהוצעו ברשת. בעזרת ניצול נכון של האפשרויות העכשוויות ניתן להשיג את המטרות החינוכיות בצורה מוצלחת יותר.

החינוך למיניות אינו רק תחום אחד נוסף של לימוד, אלא חינוך במסגרת "כישורי חיים", כלומר, התערבות שמטרתה להביא את הלומדים לרכישת כלים מתאימים ויעילים להתמודד עם מגוון של שטחים בחייהם. יתר-על-כן, בהיות המיניות חלק מרכזי מיחסי אנוש – בזוגיות, בהורות, בחיי חברה, בעבודה, ועוד – הרי שחינוך למיניות יש בו משום הקניית ידע, ערכים, עמדות ומיומנויות התנהגותיות שיש להן חשיבות עליונה לתפקוד בריא של אדם. מבחינה זו, חינוך למיניות הוא אתגר חינוכי ממדרגה ראשונה בהיותו בעל תרומה רבה לעיצוב אישיותם הבוגרת של צעירים ולעיצוב החברה ככלל. מול אתגר זה נמצאים המשאבים האדירים של הידע המצטבר בתחומי המיניות השונים, ממניעת מחלות ועד הומוסקסואליות, מהריון ולידה ועד לתקיפה מינית, מגירוי מיני והתנהגות במגע מיני ועד לטיפול בהפרעות בחיי המין (Hyde & Delamater, 2000). אך המשאבים כוללים לא רק ידע מעמיק, עשיר ועדכני, אלא גם אמצעים ושיטות חדישים, מרהיבים, מרתקים ואפקטיביים בהמחשת הידע ובהעברתו ללומד בדרך יעילה. משאבים אלו כוללים כמות גדולה מאד של אתרי אינטרנט המתמחים בנושאים ספציפיים של המיניות, כגון: מהלך ההריון (http://www.parentsplace.com/first9months), הריונות בגיל ההתבגרות (http://www.teenpregnancy.org), מחלות מין שונות, ולא רק איידס (http://www.unspeakable.com/std-index.html), אנציקלופדיות ומילונים בנושאי המיניות (http://www.sexualitydata.com), הומוסקסואליות בגיל ההתבגרות (http://www.campuslife.utoronto.ca/services/sec/blg.html), אתר המוקדש לאמצעי מניעה (http://www.safersex.org), או הדגדגן (http://www.the-clitoris.com).

מלבד אתרי אינטרנט מתקדמים העוסקים בהיבטים שונים של מיניות, ברשת ומחוצה לה קיים אוסף עצום בגודלו של תמונות ותרשימים המתייחס לנושאים אלו, ועשוי לשמש כאמצעי ויזואלי אפקטיבי ביותר להוראה. ברור כי שימוש באמצעים אלו עשוי לשפר את הלמידה בצורה ניכרת, שכן נמנע מהלומד לדמיין מראות של דברים המתוארים במלל בלבד (כגון: מיקום וצורה של אברי מין והפריה; הריון ולידה; סימנים למחלת מין מסוימת; תיאור גרפי של ממצאי מחקר). המידע הרב המתואר מילולית באתר "יחד" בתמליל ארוך מייגע, למשל, היה יכול להתלוות לתמונות וגרפיקה שהיו לא רק הופכים אותו לאטרקטיבי יותר למעיין בו, אלא גם לאפקטיבי הרבה יותר בהעברת מסרים ובהטמעתם.

בנוסף, יותר מאשר תחומי למידה רבים אחרים, קיים מאגר עצום של קלטות וידיאו ואודיו העוסק במיניות על היבטיה השונים. אלו, או קטעים מהם, ניתנים להמרה בקלות לקבצים דיגיטליים ולהכללה באתר אינטרנט. זאת ועוד: ניתן לראיין מומחה, אישיות ידועה, או מתבגרים ולהכליל ראיונות אלו בהקשרים רלוונטיים לתמליל כדי להגביר את קליטתו ועצמת

השפעתו. בחדר צ'ט או בפורום – אמצעי התקשורת הקבוצתית באינטרנט – ניתן לתרגל דו-שיח בין שני לומדים, כששאר הלומדים צופים בו, ולאחריו לקיים דיון בתרגול ולחזור עליו שוב ושוב. בשל התוכן המיני הרגיש, תרגול ממרחק – שאין בו מגע עין בין הלוקחים בו חלק ובינם לבין הצופים, ואולי אף אנונימיות המשתתפים – עשוי לאפשר את מה שלומדים בדרך-כלל מתקשים לעשות ואף היות בעל עצמה רבה מאד בתהליך הלמידה.

האפשרות הנוחה לשאול שאלות מסקרנות, מציקות או רגישות באינטרנט, לעומת מצב למידה קונבנציונלי, מביאה יתרון ייחודי מאד של הרשת. שאלות כאלו יכולות להישאל באופן אישי באמצעות דואל, או בסיטואציה קבוצתית בחדר צ'ט או בפורום. השאלות והתשובות יכולות להיות פומביות או פרטיות, כשהאנונימיות של השואל מובטחת. יתר-על-כן, ניתן לאסוף שאלות (ותשובות עליהן) ולפרסמן ב"לוח מודעות וירטואלי", על-פי חלוקה לנושאים, כשלוח זה מתעדכן לעיתים מזומנות. הצפייה בלוח אפשרית, כמובן, מכל מקום ובכל זמן, באורח פרטי ודיסקרטי, כשלמעיין יש גם אפשרות לאחסן במחשבו האישי או להדפיס את החומר המעניין אותו (בנוסף לשימוש חלקי בפונקציה זו באתר "יחסים" שהוזכר לעיל, ניתן לראות דוגמה ללוח מוצלח באתר "שאל את אליס":
(http://www.goaskalice.columbia.edu/index.html

אנו רואים כי מול האתגרים החשובים והלא-קלים של החינוך למיניות קיימת אפשרויות מצוינות הגלומות ברשת האינטרנט הן מעצם מבנה ותכונותיה והן בתכנים העשירים המצויים בה. מה שניצב בין האתגרים לאפשרויות הוא הידע, הרצון והיכולת של המעורבים במערכת החינוך.

סיכום: מחינוך "כאילו" לחינוך "כזה"

אחת הבעיות השכיחות בתכניות חינוכיות רבות הוא הפערים: פער בין ההיצע של התכנית לדרישה ונחיצות של הלומד; פער בין הגישה של בונה התוכנית לבין הידע המדעי בנושא (התוכני /הפדגוגי); פער בין האמצעים ההוראתיים לבין אלו שיכולים להיות בשימוש; פער בין תכני התוכנית ואופייה לבין ציפיות וצרכי הלומדים. גם בהקשר של חינוך למיניות – בדרך המסורתית (באמצעות יועץ או מנחה) וכן גם בשימוש באינטרנט – מתקיימים פערים אלו. התוצאה הנוצרת היא שלעיתים מוצעות תוכניות שונות שיש מאחוריהן רציונל, השקעה לא מעטה, מומחים בעלי ניסיון, שימוש מגוון באמצעי הוראה, פרסום והפצה – תוכניות אשר **כאילו** משיגות מטרה חינוכית-התפתחותית חשובה. עם זאת – כפי שמראה המחקר מחד והחוויה המעשית בשטח – ההשפעה של תוכניות כאלו היא קטנה, אם בכלל. הדבר אמור לגבי תחומים שונים, ממניעת שימוש בסמים או עישון ועד למניעת אלימות או תקיפה מינית. למרות שקשה לאמוד את התרומה של תוכניות מניעה (מה היה קורה אלמלא הועברו?) והדבר נתון לספקולציות רבות, הרי שיש הסכמה כללית, בדרך-כלל, שתוכניות כאלו חשובות ואמנם מונעות התנהגויות לא-רצויות.

יש סיבות רבות אפשריות לתרומה המוגבלת של תוכניות מניעה, גם בתחום המיניות, כפי שהוזכר קודם. בין השאר, יש קשיים בשל מוטיבציה מוגבלת של לומדים, תקציב דל, הפרעות סביבתיות, חוסר תיאום בין מערכות חיים שונות, ועוד (Magee, Kavale, Mathur, Rutherford, & Forness, 1999). על חלק מגורמים אלו ניתן לשלוט אך חלקם נתון. כמובן שיש לעשות על-מנת למזער אותם כך שלתכנית התערבות תהיה השפעה מרבית. בנוסף, קיים קושי ניכר בשיתוף פעולה פורה והרמוני בין מערכת החינוך מחד ומערכות בריאות-הנפש מאידך (Waxman, Weist, & Benson, 1999). אך מלבד גורמים מפריעים אלו, נראה שהסיבה העיקרית שתוכניות מניעה שונות בכלל, וחינוך למיניות בפרט, אינן אפקטיביות, קשורה לכמה דברים **מעצם מהותן**. לנו נראה כי הגורמים שהעלנו כאן, בהקשר לחינוך למיניות בעזרת האינטרנט, מצביעים על עניינים מהותיים שאם יטופלו נכון ניתן יהיה להביא את ההתערבויות לכך שהשפעתן תהיה מהותית.

האינטרנט מספק לנו תשתית מצוינת שבה מתגשם, למעשה, חלומם של פדגוגים רבים הדוגלים באינדיווידואליזציה של ההוראה והתאמתה לצורכי הלומד, נתוניו האישיים והסביבתיים, יכולותיו והתעניינויותיו. יתר-על-כן, האינטרנט מאפשר עדכון ועריכה של עצם המידע והידע המוצגים ללומד בנושא הרלוונטי בצורה מיידית ופשוטה. אם נוסיף לזאת את האפשרות להשתמש ברשת כאמצעי עזר ליד ההוראה וההתערבויות החינוכיות המסורתיות ובשילוב עמן בצורה גמישה, את האפשרות המופלאה להשתמש ביעילות במולטימדיה משוכללת, ואת היכולת היעילה של הרשת לאפשר תקשורת אינטראקטיבית (ללא גבולות זמן ומקום) בין מלמד ללומדים ובין הלומדים לבין עצמם – הרי שיש כאן כלי מהדרגה הראשונה לשיפור פדגוגי מהותי של ההוראה והחינוך (Bloom & Waltz, 2000). בהקשר הספציפי של חינוך למיניות הדבר הנו בעל חשיבות עליונה, אולי יותר מאשר ברוב התחומים האחרים של ההוראה והחינוך, ולכך מספר סיבות: ראשית, מין, מטבעו, הוא נושא שלא נוח לדבר עליו ישירות, בפתיחות ובכנות, והאנונימיות המתאפשרת ברשת מקילה מאד בעניין זה. שנית, המידע והידע בתחום המין מתחדשים לעיתים תכופות, שכן זהו תחום הנתון למחקר אינטנסיבי ברפואה, ביולוגיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה ועוד. מבחינה זו, עדכון התכנים באורח מיידי ומרכזי משפר את איכות החומר הנלמד וחוסך השקעה בעדכון תכוף של מחנכים ושל חומרי הלימוד. שלישית, בהיות האינטרנט, על כליה השונים, מאפשרת תקשורת אינטראקטיבית שאינה רק אנונימית, בעיקרון, אלא אף יעילה, מהירה, וגמישה מאד – היא מאפשרת דיון פתוח ויעיל בין הלומדים, העלאת שאלות אישיות, ניתוח סוגיות (כמו מיתוסים נפוצים בענייני מין), ביצוע נוח של מבחני ידע בנושא מיני או סקר עמדות ואמונות (כגון: לגבי הומוסקסואליות, הטרדה מינית ואונס), ואף תרגול סימולטיבי של אינטראקציות התנהגותיות-מילוליות (כגון: בין בני-זוג לגבי שימוש באמצעי מניעה, או עם מוכר לגבי רכישת קונדומים) בפורום או בצ'ט. רביעית, המורכבות של התחום המיני וההיבטים הסבוכים שלו יכולה להיעזר במולטימדיה הכוללת שפע תמונות ושרטוטים, קטעי קול

(המסבירים או מדגימים דבר-מה), קטעי וידיאו, וכד'. אפשרות זו עונה על הקשיים הטכניים בהכללת חומר רב ועשיר שכזה בכתה, ומאפשר הוראה מדויקת ועשירה. חמישית, האינטרנט מאפשרת התאמה אישית של החומר ללומד, כאמור. בהקשר של החינוך למיניות, לאחר בדיקה מוקדמת (באמצעות האינטרנט), הלומד יופנה ללמוד בתוכנית (או חלקה) במה שמתאים לו אישית, בהקשר לחסרים האישיים שלו, צרכיו, ונתוניו האישיים. בצורה זו ניתן להתאים את רמת השפה והשימוש במונחים, למשל, לגילו של הלומד את תחום המיניות, כמו גם את רמת החומר וההעמקה בו, שלא לדבר על ההתנהגויות המודגמות והמתורגלות.

שימוש בגישה המוצגת כאן – לעומת הגישה המסורתית של ההוראה, ואף לעומת השימוש הסטנדרטי באתרי אינטרנט לצורך חינוך מיני, כפי שהודגם כאן – עשוי לא רק לשפר מאד את הלמידה והטמעת החומר, אלא אף להביא לשינוי משמעותי באורחותיו המיניות של הלומד. היא יכולה להביא להעצמה אמיתית של מתבגר, תהליך מניעתי ראשון במעלה (Chinman & Linney, 1998; Mistler-Jackson & Songer, 2000) שבו לאינטרנט אפקטיביות רבה (Wallace, 1999). המעבר ממה שאנו מכנים "חינוך כאילו" ל"חינוך כזה" עשוי לפיכך להביא למהפכה משמעותית בתחום חשוב זה.

ביבליוגרפיה

ברק, ע. (1999). יישומים ייעוציים באינטרנט: אמצעי התערבות חדש לרשות היועץ והמטפל. *עיונים בחינוך, 4*, 149-170.

ברק, ע. ולביא ש. (1999). קבוצת תמיכה מקוונת: שיטה חדשה להתערבות ייעוצית. *הייעוץ החינוכי, ח'*, 54-68.

Barak, A. (1999). Psychological applications on the Internet: A discipline on the threshold of a new millennium. *Applied and Preventive Psychology, 8*, 231-246.

Barak, A., & Fisher, W. A. (in press a). Toward an Internet-based, theoretically driven, innovative approach to sexuality education. *Journal of Sex Research.*

Barak, A., & Fisher, W. A. (in press b). The future of Internet sexuality. In A. Cooper (Ed.), *Sex and the Internet: A guidebook for clinicians*. New York: Taylor & Fracis.

Barak, A., & Safir, M. P. (1997). Sex and the Internet: An Israeli perspective. *Journal of Sex Therapy and Education, 22*, 67-73.

Barron, A. E., & Ivers, K. S. (1996). *The Internet and instruction: Activities and ideas*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Bloom, J. W., & Walz, R. G. (Eds.)(2000). *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the new millennium*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Carey, M. P., Kalichman, S. C., Forsyth, A. D., Wright, E. M., & Johnson, B. T. (1997). Enhancing motivation to reduce the risk of HIV infection for economically disadvantaged urban women. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*, 531-541.

Chinman, M. J., & Linney, J. A. (1998). Toward a model of adolescent empowerment: Theoretical and empirical evidence. *Journal of Primary prevention, 18*, 393-413.

Cooper, A. (1998). Sexuality and the Internet: Surfing into the new millennium. *CyberPsychology & Behavior, 1*, 187-193.

Cooper, A., McLoughlin, I. P., & Campbell, K. M. (2000). Sexuality in cyberspace: Update for the 21st century. *CyberPsychology & Behavior, 3*, 521-536.

Cooper, A., & Sportolari, L. (1997). Romance and cyberspace: Understanding online attraction. *Journal of Sex Education and Therapy, 22*, 7-14.

Dailey, D. M. (1997). The failure of sexuality education: Meeting the challenge of behavioral change in a sex-positive context. *Journal of Psychology & Human Sexuality, 9*, 87-97.

Fisher, J. D., & Fisher, W. A. (1992). Changing AIDS Risk Behavior. *Psychological Bulletin, 111*, 455-474.

Fisher, J. D., Fisher, W. A., Misovich, S. J., & Kimble, D. L. (1996). Changing AIDS risk behavior: Effects of a conceptually based AIDS risk reduction

intervention in a university student population. *Health Psychology, 15*, 114-123.

Fisher, W. A., & Fisher, J. D. (1993). A general social psychological model for changing AIDS risk behavior. In J. B. Pryor & G. D. Reeder (Eds.), *The social psychology of HIV infection* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fisher, W. A., & Fisher, J. D. (1999). Understanding and promoting sexual and reproductive health behavior: Theory and method. In R. Rosen, C. M. Davis, & H. J. Ruppel, Jr. (Eds.), *Annual Review of Sex Research. Vol IX*. Mason City, IA: Society for the Scientific Study of Sex.

Franklin, C., & Corcoran, J. (2000). Preventing adolescent pregnancy: A review of programs and practices. *Social Work, 45*, 40-52.

Grunseit, A., Kippax, S., Aggleton, P., Baldo, M., & Slutkin, G. (1997). Sexuality education and young people's sexual behavior: A review of studies. *Journal of Adolescent Research, 12*, 421-453.

Harry, T. C., Snobl, H. (1998). Website as a tool for patient education in sexuality transmitted diseases. *International Journal of STD & AIDS, 9*, 779-780.

Hyde, J. S., & Delamater, J. D. (2000). Understanding human sexuality. New York: McGraw Hill.

Kirby, D., & Coyle, K. (1997). School-based programs to reduce sexual risk-taking behavior. *Children & Youth services Review, 19*, 415-436.

Magee, Q. M., Kavale, K. A., Mathur, S. R., Rutherford, R. B., & Forness, S. R. (1999). A meta-analysis of social skill interventions for students with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 7*, 54-64.

McKay, A. (1998) *Sexual ideology and schooling. Towards democratic sexuality education*. London, Ontario: The Althouse Press.

Mistler-Jackson, M., & Songer, N. B. (2000). Student motivation and Internet technology: Are students empowered to learn science? *Journal Research in Science Teaching, 37*, 459-479.

Newhagen, J. E., & Rafaeli, S. (1996). Why communication researchers should study the Internet: A Dialogue. *Journal of Computer Mediated Communication, 1(4)* [online]. Available (April, 2001): http://www.ascusc.org/jcmc/vol1/issue4/vol1no4ie.html

Roffman, D. M., Shannon, D., & Dwyer, C. (1997). Adolescents, sexual health, and the Internet: Possibilities, prospects, and challenges for educators. *Journal of Sex Education and Treatment, 22*, 49-55.

Seidner, A. L., Burling, T. A., & Marshall, G. D. (1996). Using interactive multimedia to educate high-risk patients about AIDS and sexually transmitted diseases. *Computers in Human Services, 13*, 1-15.

Slevin, J. (2000). *The Internet and Society*. Cambridge, UK: Polity.

Sudweeks, F., McLaughlin, M., & Rafaeli, S. (1998). *Network and netplay: Virtual groups on the Internet*. Boston, MA: MIT Press.

Thomas, R., Cahill, J., & Santilli, L. (1997). Using an interactive computer game

to increase skill and self-efficacy regarding safer sex negotiation: Field test results. *Health Education & Behavior, 24*, 71-86.

Wallace, P. (1999). *The psychology of the Internet*. New York: Cambridge University Press.

Waxman, R. P., Weist, M. D., & Benson, D. M. (1999). Toward collaboration in the growing education-mental health interface. *Clinical Psychology Review, 19*, 239-253.

Weinhardt, L. M., Carey, M. P., & Carey, K .B. (1997). HIV risk reduction for the seriously mentally ill: Pilot intervention and call for research. *Journal of Behavior Therapy Experimental Research, 28*, 1-8.

"פסיכולוגיה ברשת": ייעוץ וטיפול פסיכולוגי באינטרנט

שי חן-גל ועמירם רביב
החוג לפסיכולוגיה אוניברסיטת ת"א

תקציר

המאמר מביא סקירה של תופעת הייעוץ והטיפול הפסיכולוגי באינטרנט ומספק ליועץ ולפסיכולוג הכוונה ראשונית לאתרים לדוגמא. הוא מצביע על חסרונותיו ויתרונותיו, מעלה סוגיות אתיות בקשר לתחום ובודק את השאלה האם זה בכלל יכול להיחשב כפסיכותרפיה. מוצגת התפיסה של האינטרנט כחלק מה - Media Psychology, כמדיום המשלים את תהליכי ייעוץ והעזרה הפסיכולוגיים המוצעים ברדיו ובטלפון, ושעיקר חשיבותו היא בתהליך המניעה הראשונית. נערוך השוואה בין הרדיו, הטלפון, האינטרנט והפסיכותראפיה המסורתית מבחינת אופי השירותים הפסיכולוגיים המוצעים ונדון בבעייתיות המחקרית והתיאורטית הקיימת בתחום.

מבוא

לינדה, עקרת בית בת 32 מקליפורניה, אינה מתפקדת כבר שלושה ימים מאז שמעה את הידיעה "שזעזעה את כל עולמה". בצר לה, פנתה לינדה לאתר באינטרנט העוסק ביחסי הורים-ילדים (http://www.parentsoup.com) המציע גם ייעוץ פסיכולוגי וגוללה את סיפורה:

"נודע לי כי בני בן ה-9 היה לפני כשבוע בבית השכנים ויחד עם בנם בן ה-15 הם צפו בסרטים כחולים. מאז שנודע לי הדבר אני לא מצליחה להירדם בלילה. אני לא יודעת האם כדאי לספר לבעלי? האם לדבר על הנושא עם בני? האם לדווח לשכנים על מעשה ילדם? האם נכשלתי בתור אימא? אנא עזור לי, אני מרגישה מבולבלת ונסערת ואיני יודעת מה לעשות".

תוך פחות מ-24 שעות (בהתאם להתחייבות של מפעיל האתר) קיבלה לינדה מכתב תשובה מפורט ומנומק היטב שהצליח (ע"פ מכתב התודה ששלחה) להרגיע אותה ולשים את הדברים בפרופורציות הנכונות. לינדה היא רק דוגמא אחת מאלפי אנשים העושים שימוש מדי יום בשירותים הפסיכולוגים השונים המוצעים באינטרנט.

במאה שנים האחרונות עברנו דרך ארוכה מאוד מספתו של פרויד עד למודלים העכשוויים של מתן עזרה, המושפעים מהטכנולוגיה ההולכת ומתפתחת בקצב מדהים. אכן צדק מי שאמר פעם כי העתיד הוא כאן ועכשיו. מה שנראה לנו כמדע בדיוני רק לפני כמה עשורים הוא כעת נחלת הכלל. כדי לדבר על תסביך אדיפוס כבר לא צריך להתלבש, להסתרק, להיתקע בפקקים ולשלם מאות שקלים לשעה. אפשר פשוט להתיישב מול המחשב, להצטייד בטישו, כמובן, ולהקליד את צרותיך. בצד השני יושב הפסיכולוג.

הטיפול הפסיכולוגי באמצעות האינטרנט הולך וצובר תאוצה. בישראל הוא עדיין בשלבי חדירה ראשוניים, אולם בארה"ב הוא הופך יותר ויותר

נפוץ וניתן בקלות למצוא אלפי אתרים שבהם ניתן לשאול שאלה אחת, לנהל צ'ט פרטי עם פסיכולוג, להתכתב אתו באמצעות האי-מייל, להשתתף בקבוצות תמיכה עם מנחה או למצוא חומר על כמעט כל נושא בפסיכולוגיה. חסידי השיטה טוענים כי היא מאפשרת אנונימיות וגמישות ואילו המתנגדים מצביעים על הסכנות וטוענים כי כלל לא מדובר פה על טיפול פסיכולוגי. יחד עם זאת, שני הצדדים מסכימים כי מדובר במהפכה של ממש. האם באמת הגיע סופו של המשפט שהרבה מטופלים שומעים בסיום הפגישה מהמטפל - "זמננו תם"???

קאטכרט וגמפרט (Cathcart & Gumpert, 1983) הציעו כי כשבודקים את תפקיד המדיה בתקשורת אנושית יש להתייחס למספר נושאים: א. יש מצבים בין-אישיים המצריכים מדיה למטרות תקשורת ב. המדיה היא חלק ממשתנים מורכבים המשפיעים על התנהגות וגישות אנשים ג. תוכן המדיה גם משקף וגם משפיע על התנהגויות בין-אישיות ד. הדימוי העצמי והתפתחותו אצל האינדיבידואל מושפע מהמדיה. המושג "תקשורת בין-אישית מתווכת" (Cathcart & Gumpert, Mediated Interpersonal Communication, 1983) מתייחס לכל סיטואציה בה מדיום טכנולוגי כלשהו מחליף אינטראקציה פנים מול פנים ועוזר להתגבר על מגבלות של זמן ומרחק. המדיום המתווך קובע את הכמות והאיכות של האינפורמציה ומעצב את אופי היחסים והקשר בין המשתתפים. ניתן לראות את האינטרנט כאמצעי טכנולוגי מתווך נוסף בתחום המתרחב והצובר וותק וניסיון של Media psychology.

בקיץ 1986 נוסדה בהסתדרות הפסיכולוגים האמריקאית (APA) חטיבה חדשה שנקראה Media psychology (חטיבה 46), שלאחרונה שינתה את שמה וכעת נקראת Media psychology and communications technology. הקמתה של החטיבה העידה על העניין ההולך וגובר בקרב הפסיכולוגים בניצול אמצעי התקשורת ההמוניים, על עניין בהרחבת הידע על תחום התקשורת ההמונית והשפעותיו ועל המגמה ההולכת וגוברת לשלב אמצעי תקשורת שונים בניסיונות להעביר מסרים פסיכולוגיים לציבור הרחב (רביב וארנון, 1988). בשנים האחרונות ישנן תוכניות רדיו רבות בהשתתפות פסיכולוגים העוסקות בייעוץ פסיכולוגי, עיתונים יומיים וכתבי עת שונים מפרסמים טורים קבועים הדנים בנושאים פסיכולוגים, פסיכולוגים משמשים כיועצים לסרטים ולתוכניות טלוויזיה שונות, מתארחים בעצמם בתוכניות אירוח ובמהדורות חדשות ומגיבים על אירועים אקטואליים שונים, החל מהשפעת מזג-האוויר ועד לניתוח אישיותי של אנס סידרתי. הביטוי של תכנים פסיכולוגיים בתחום התקשורת משתלב עם המגמה הנפוצה בשנים האחרונות באמצעי התקשורת השונים לתת שרות שימושי ומועיל לצרכנים במקביל לבידור ובילוי בשעות הפנאי.

תופעות חברתיות שונות הגבירו את עניין הציבור בתחום הפסיכולוגיה וגרמו לעליה במודעות הציבור הרחב לנושא של טיפול וייעוץ פסיכולוגי. במקביל "פער השירות" - הפער בין מספר מבקשי העזרה הנפשית ובין

מספרם של אנשי המקצוע בתחום וזמינותם הלך וגדל. כמו-כן, משנות ה-50 חל תהליך של החלשות המשפחה הרחבה ומערכות התמיכה החברתיות הטבעיות. תהליך זה הגביר את הצורך להיעזר בגורמים מקצועיים המספקים מידע אמין ושימושי בנוגע לטווח נרחב של בעיות חיים, ועל-כך תעיד הפופולאריות העצומה שלה זוכים ספרי הדרכת הורים (רביב וארנון, 1988). אמצעי התקשורת האלקטרוניים (הטלוויזיה והרדיו) אמצו את הפסיכולוגיה כתוכן מושך קהל, ובשנים האחרונות הצטרף אליהם גם האינטרנט.

מטרת מאמר זה היא להביא סקירה תמציתית של תופעת הטיפול והייעוץ הפסיכולוגי באינטרנט, להצביע על יתרונותיו וחסרונותיו, ולהעלות כמה סוגיות אתיות בקשר לתחום. המאמר מבקש לראות באינטרנט כלי תקשורת אלקטרוני נוסף המשלים את תוכניות הייעוץ ברדיו ואת קווי העזרה הנפשית הטלפוניים, ורואה את עיקר תרומתו לתהליך המניעה הראשונית. נערוך השוואה בין האינטרנט, הרדיו והטלפון לגבי אופי השירותים הפסיכולוגים המוצעים, וכמו-כן נדון בבעייתיות המחקרית והתיאורטית הקיימת בתחום.

רקע כללי

רשת האינטרנט הוקמה במקור כדי לשמש אמצעי התקשרות בין מחשבים במטרה להעביר קבצי מידע הן בין מחשבים יחידים והן בין רשתות מחשבים שונות. עד מהרה חלק גדול מתקשורת זו הפך לאמצעי תקשורת בין אנשים העוסקים במחשבים. לצורך זה פותח הדואר האלקטרוני המאפשר כיום התכתבות נוחה, מהירה, זולה וזמינה בין אנשים. הדואר האלקטרוני שהיה מיועד לשימושם של אנשי מחשבים ולצורך מחקר באוניברסיטה בלבד הפך למאוד נפוץ וכיום הוא נמצא בשימוש מאסיבי למטרות שונות על ידי הקהל הרחב (ברק, 1997).

במקביל להתפתחות המהירה של הדואר האלקטרוני חלה התפתחות רבה בישומי תקשורת נוספים באינטרנט וביניהם שידור וצפייה בקבצי ווידאו, שמיעה ושידור של קבצי קול, אפשרות לשיחה וצפייה בו-זמנית של המשוחחים על ידי שיחת ועידה באמצעות וידאו (Video Conferencing) ועוד. התפתחות של יישומים אלו מאפשרת תקשורת המדמה וקרובה לתקשורת בין-אישית בלתי אמצעית (ברק, 1997).

ניצול האינטרנט למטרות פסיכולוגיות של טיפול וייעוץ החל בשנות ה- 80 כאשר הוקמו מאגרי מידע בתחומים שונים וברמות ספציפיות שונות, החל מבעיות ביחסי הורים-מתבגרים ועד סקירה עדכנית של הגילויים האחרונים במחקר על האונה הפרונטלית אצל חולי תסמונת טורט. מאגרי מידע אלה הוצעו לקהל הרחב, לאנשי המקצוע ולאוכלוסיית הנזקקים. במקביל להתפתחות מאגרי המידע התפתח היצע מרשים בהיקפו של שירותי יעוץ וטיפול באינטרנט על-ידי מומחים שונים לבריאות הנפש, תוך שימוש באמצעי התקשורת השונים (ובעיקר דואר אלקטרוני) באינטרנט (ברק, 1997). עוד לפני שאנשי מקצוע התחילו להציע את שרותיהם באינטרנט, אנשים שונים בציבור הבינו את הכוח והשימושיות שלו בתחום של קבוצות תמיכה עצמית

הדדית, והחל מאמצע שנות השמונים החלו להיווצר קבוצות של עזרה עצמית בנושאים שונים (Gackenbach, 1998). הטיפול הנפשי באינטרנט עדיין אינו מאוד שכיח, אולם ישנם אתרים המציעים מידע שימושי בנוגע לטיפול נפשי באינטרנט וישנם אתרים בהם מטפלים מציעים לקהל הרחב את שרותיהם השונים (גרין, 2000).

ניתן לסווג את השירותים הפסיכולוגים המוצעים באינטרנט לכמה קטגוריות עיקריות (ברק, 1997):

א. **מאגרי מידע מקצועי** - ידע מצטבר על תופעה, סימפטום, מחלה או מושג מתחום הפסיכולוגיה.

המאגרים שונים זה מזה במידת הספציפיות, מידת הרמה המקצועית של הטקסט, רמת העדכון, מומחיות הכותב, מטרותיו, התיאוריה בה הוא מאמין וכיו"ב. לצד מאמרים של אנשים לא מקצועיים שמהווים מעין הבעת דעה אישית לא מחייבת, ניתן למצוא מאמרים יותר אמינים שנכתבו על-ידי אנשי מקצוע ידועים. מאגרי המידע משמשים הן את הציבור הרחב והן את אנשי המקצוע. יחד עם זאת יש לזכור כי כמעט ואין פיקוח על מאגרי מידע אלו ועל הכותבים בהם, רמתם המקצועית, הכשרתם ומטרתם, והם עלולים להכיל אינפורמציה מיושנת, שגויה, מוטית ואף מסיתה. לדוגמא:

http://panicdisorder.about.com ו-http://www.schisophrenia.com

ב. **הדרכה לעזרה עצמית** - ישנם אתרים המכוונים לאוכלוסייה הזקוקה לעזרה פסיכולוגית. אתרים אלו מנחים את המשתמשים בהם כיצד הם יכולים לעזור לעצמם בכוחות עצמם. האתרים נוגעים לטווח רחב של נושאים: הפרעות אכילה, חרדות, בעיות בביטחון העצמי, דיכאון, בעיות ביחסים עם ילדים בגיל ההתבגרות וכיו"ב. חלק מהאתרים כולל אבחון מדויק של הבעיה והצעה לתוכנית עבודה עצמית ארוכת-טווח. לדוגמא:

Psychological self-help (on-line). http://www.cmch.com/psyhelp

ג. **שאלונים ואבחונים פסיכולוגיים** - ישנם אתרים המציעים מגוון רחב של שאלונים ומבחנים פסיכולוגיים למטרות שונות. חלק מהאתרים מציעים דוגמאות ממבחנים אמיתיים, חלקם מציע מבחנים פסיכולוגיים שלמים אמיתיים וחלקם מציע מבחנים שונים שנבנו במיוחד על ידי מפעילי האתר למטרות ספציפיות. המבחנים המוצעים כוללים הן מבחני אינטליגנציה והן מבחנים השלכתיים (כדוגמת ה-T.A.T.) בהם החומר מועבר לאיש מקצוע המנתח אותו ומציע ניתוח אישיותי, לרוב תמורת תשלום. לדוגמא:

www.wiperange.com

ד. **עזרה בהחלטה על טיפול** - אתרים רבים מציעים עזרה בנוגע להחלטה האם לעבור טיפול נפשי, ואם כן - אז על ידי מי ובאיזה אופן. חלק גדול מהם מכיל רשימה של פסיכולוגים, אנשי מקצוע נוספים ומוסדות מתחום בריאות הנפש לצד השירותים שהם מציעים ועלותם הכספית. לדוגמא:

http://Health.Fitness.about.com

ה. **מידע על שירותים המוצעים בקליניקה** - למוסדות וגופים רבים העוסקים בבריאות הנפש יש אתר ובו הם מפרסמים את סוגי השירותים השונים שהם מציעים, מיקומם, עלותם הכספית, זמני הפעילות וכן רשימת

אנשי המקצוע העובדים אצלם והכשרתם. לדוגמא:

The Berman Psychological Counseling and Educational-Vocational Guidance Center (on-line).http://research.haifa.ac.il/dean/berman/html

ו. **מתן ייעוץ לשאלות בהתקשרות חד-פעמית בדואר אלקטרוני** - ישנם אתרים המציעים תשובות לשאלות בנושאים פסיכולוגים שונים. רמת הספציפיות של השאלות משתנה מאתר לאתר ובחלק מהאתרים השרות ניתן תמורת תשלום ובחלק בחינם. ישנם אתרים בהם השאלות והתשובות מתפרסמות (תוך שמירה על אנונימיות הפונה) כדי שהקהל הרחב המבקר באתר יוכל ללמוד מהם. לדוגמא:

Healthwise.(on-line).http://www.columbia.edu/cu/healthwis

ז. **ייעוץ וטיפול מתמשך באמצעות דואר אלקטרוני** - ישנם אתרים המציעים יעוץ פסיכולוגי בהתכתבות, בעל אופי הדומה ככל האפשר לטיפול קונבנציונאלי אך ללא מפגש פנים מול פנים. התהליך הטיפולי כולל חלופת מכתבים בין המטפל למטופל, כאשר תדירות המכתבים מסוכמת מראש ומשתנה בין טיפול לטיפול. לדוגמא:

Dr.G Psych-Linc (on-line). http://www.drgpsychlink.com

ח. **טיפול וייעוץ בזמן אמיתי על-ידי טכנולוגית דו-שיח בכתב או בדיבור** - ישנם אתרים המציעים טיפול וייעוץ בזמן אמת על-ידי שימוש בשתי שיטות תקשורת שונות: בכתב ובדיבור. טכנולוגית ההתכתבות והדיבור המקוונת מאפשרת למטפל ולמטופל לשוחח ביניהם בזמן אמיתי. האיכות הטכנית של טכנולוגיית ההתכתבות המקוונת וזמני התגובה טובים מאוד. יחד עם זאת האיכות הקולית המקוונת נמצאת עדיין ברמה נמוכה יחסית.

לדוגמא: Eating Disorder Recovery Online (on-line). http://edrecovery.com

ט. **ייעוץ וטיפול בזמן אמיתי על-ידי שימוש בטכנולוגיות מתקדמות לשיחות ועידה באמצעות וויזאו (Video-Conferencing)** - ישנם אתרים המשלבים טכנולוגיות חדשניות המאפשרות דו-שיח מקוון ובזמן אמיתי בשלוב של קול ותמונה בין שני משתמשים ביתיים. אמצעי תקשורת זה עדיין נמצא בשלבי שימוש ראשוניים ועלותו הכספית למשתמש גבוהה. לדוגמא:

http://www.mindtraining.com

י. **ייעוץ קבוצתי או קבוצת תמיכה בזמן אמיתי** - הטכניקה מאפשרת למספר אנשים להיות נוכחים בו-זמנית ומקוונים באתר אינטרנט ספציפי ולשוחח ביניהם בכתב. ישנן קבוצות כלליות וישנן קבוצות העוסקות בנושא ספציפי כגון הורים לילד סכיזופרן, מורים שחוקים וכיו"ב. ברוב האתרים הקבוצה מונחית על-ידי מנחה מקצועי באופן הדומה לקבוצות טיפוליות רגילות. לדוגמא:

Homosexuals Anonymous (on-line)
/http://www.geocities.com/WestHollywood/chat22.html

יש לציין כי השימוש באינטרנט בתקשורת אינטראקטיבית בזמן אמת כגון צ'אטים, תקשורת קולית ישירה ושיחת ועידה בווידאו, לצורך מתן שירותים פסיכולוגיים עדיין נדירה יחסית, ורק כ-3% מהפסיכולוגים עושים שימוש טיפולי בה (Williams, 2000). הדבר נובע מגורמים רבים כגון: חרדה,

חוסר אמון, חוסר מיומנות, שמרנות, חוסר מוטיבציה וגורמים אחרים שעדיין לא נחקרו. גורם חשוב נוסף נעוץ בדאגה הקיימת בקרב המומחים בתחום מאימוץ אפנות חדשה של טיפול שכמעט ולא נחקרה. ישנו מחסור בסיסי בידע על התנאים בהם טלקומוניקציה מובילה לתוצאות פסיכולוגיות חיוביות, והעדר ידע זה מרתיע מטפלים רבים מכניסה והרחבת הפעילות בתחום זה .

יתרונותיו העיקריים של טיפול וייעוץ פסיכולוגי באינטרנט:

- יצירת קשר זמין, פשוט וקל בין ידע פסיכולוגי ושירותי ייעוץ לבין ציבור הנזקקים באמצעות טכנולוגיה זמינה הנפוצה יחסית או עשויה להיות נפוצה בקרב הציבור הרחב.
- הפחתת זמן ההמתנה לקבלת שירות וזמינות גבוהה של קבלת השירותים, כאשר רוב המטפלים מבטיחים להחזיר תגובה ב - email תוך 24 שעות (Gackenbach, 1998).
- הקטנת העלויות של קבלת טיפול: הן העלות הכלכלית (חסכון של זמן ועלות נסיעה, מחיר נמוך של הטיפול עצמו) והן העלות החברתית-סטיגמתית, כאשר האנונימיות בטיפול הנפשי באינטרנט מאפשרת לקהל רחב לקבל עזרה שנמנעה ממנו בדרכים רגילות בגלל סטראוטיפיזציה חברתית (Gackenbach, 1998). לאנונימיות באינטרנט יש יתרון נוסף כי היא מאפשרת במונחיו של פרויד "העברה מושלמת" שבאמצעותה משליך המטופל את רגשותיו על המטפל הלא נראה. לתהליך זה יש עוצמה רבה בטיפול קונבנציונאלי ויש לשים עליו את הדגש גם בטיפול וירטואלי (גרין, 2000).
- האפשרות הנפתחת בפני קשישים, נכים, אנשים המוגבלים בתנועה ואנשים הגרים רחוק לקבל טיפול וייעוץ פסיכולוגי (ברק, 1997).

חסרונותיו העיקריים של טיפול וייעוץ באינטרנט:

- חוסר בפיקוח הן על הרמה המקצועית של המידע הפסיכולוגי המוצע, הן על רמת מומחיותם ומטרותיהם של כותבי החומר, והן על הניסיון, ההכשרה והמומחיות של המטפלים השונים המציעים את שרותיהם באינטרנט (Gackenbach, 1998).
- באתרי העזרה העצמית אין איש מקצוע המלווה את המטופל לאורך התהליך הטיפולי, כך שהמטופל יכול לעשות עם המידע שקיבל כל מה שהוא רוצה, כולל האפשרות לעוותו או לעשות בו שימוש לרעה (ברק, 1997).
- ישנה סכנה של חדירה לקווי התקשורת וציתות לחילופי הדברים בין המטפל למטופל, מה שפוגע בעקרון הפרטיות והסודיות של כל טיפול וייעוץ פסיכולוגי. האמון הנוצר בין המטפל למטופל מבוסס על הסודיות המובטחת, והדמוי הכללי של האינטרנט בקרב כלל הציבור עדיין מושפע

מידיעות על האקרים החודרים למחשבים וגונבים סודות צבאיים (גרין, 2000).

- הטיפול במחשב חסר את הקשר האישי המיוחד העומד בבסיסו של כל טיפול נפשי. המטפל והמטופל לא רואים זה את זה ולא יכולים להבחין בשפת הגוף ובהתנהגות הלא מילולית החשובה כל-כך בתהליך הטיפולי. הטיפול באינטרנט מאפשר בדרך כלל רק מעבר של טקסטים בין המטפל למטופל ומוחק את כל המאפיינים האישיים האחרים (Gackenbach, 1998).
- הייעוץ באינטרנט יוצר ציפייה אצל הקליינט לפתרון מהיר ולמטפל אקטיבי הנותן עצות. כאשר אותו הקליינט מגיע לטיפול קונבנציונאלי, עלולה להיות לו תגובה שלילית לסגנון העבודה של הפסיכוטראפיסט השכיח.

סוגיות אתיות הקשורות לייעוץ וטיפול באינטרנט

תחום הטיפול באינטרנט שהלך והתפתח בעשור האחרון הביא עמו גם בעיות אתיות שונות. הן ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA) והן ארגון היועצים האמריקאי (ACA) מקיימים דיונים שוטפים בנושא האתיקה המקצועית העולים עקב השימוש באינטרנט, ושניהם מפרסמים מפעם לפעם סטנדרטים חדשים והנחיות לשימוש באמצעי תקשורת אלקטרוניים באינטרנט במתן שירותים פסיכולוגיים שונים (ברק, 1997). לדוגמא: http://www.apa.org/ethics

אחת מהסוגיות הנידונות נועדה להגן על איש המקצוע מפני תביעות על רשלנות מקצועית מצד מקבלי השרות באינטרנט. סוגיה נוספת הנה הקושי לבדוק את הרישוי וההסמכה של נותני השירותים באינטרנט, מה שעלול לפגוע הן במטופל והן באמינות ובמקצועיות של התחום. סוגיה נוספת העולה היא כיצד המטפל יכול להיות בטוח כי האדם ששלח את הדואר האלקטרוני הוא באמת הקליינט, וכן מהי רמת הביטחון הנדרשת במחשבי עבודה ובית בהם המטפל משתמש לתקשורת עם הקליינטים (גרין, 2000). ישנה גם הסוגיה הנוגעת לחוסר ברמזים לא מילוליים בתקשורת באינטרנט כגון שפת גוף, מהירות דיבור והשפעת חוסר מידע זה על יעילות ומקצועיות השירותים הניתנים.

אחת הסוגיות החשובות ביותר היא הקושי לספק חשאיות ואנונימיות מלאה למידע המועבר דרך אמצעי התקשורת האלקטרונים באינטרנט (Sleek, 1996). האינטרנט לא מהווה תמיד סביבה בטוחה לתקשורת, בעיקר כשמדובר במחשבי חברות בהם החברה עצמה יכולה (ואף רשאית מבחינה חוקית) לקרוא כל הודעה הנשלחת במערכת שלה. במחקר שנערך לאחרונה על ידי מחלקת המחקר של ארגון הפסיכולוגים האמריקאי (APA) התברר כי אנשים המשתמשים באתרים השונים של עזרה נפשית אינם אנונימיים כפי שהם סבורים, וזאת מכיוון שרבים ממפעילי האתרים מעבירים מידע

בריאותי אישי על אנשים שהשתמשו באתר למפרסמים שונים ולשותפים עסקיים, וזאת ללא קבלת רשות וידוע הפציינט (Rabasca, 2000).

השימוש באינטרנט מעלה גם בעיות אתיות ספציפיות, כמו למשל מה המטפל עושה אם הוא מתמודד עם קליינט בעל נטיות אובדניות באינטרנט. לפסיכולוג יש אחריות להגן על הקליינטים שלהם מעצמם וכן להגן על אחרים העלולים להיות בסכנה מצד הקליינט. אנשים עם כוונות אובדניות אינם מהווים אכלוסיה אידיאלית לכל סוג של קשר טיפולי באינטרנט, אך זה כמעט בלתי אפשרי "לסנן" אותם החוצה. במקרה כזה מתעוררת השאלה מה המטפל עושה כשהוא מקבל איום בהתאבדות ממטופל ברשת ואיזו אחריות חלה עליו (Holmes, 1997).

אחד מיתרונות האינטרנט הוא ביטולם גבולות גיאוגרפים בין אנשים: מטפל באנגליה יכול להיות בקשר עם קליינט בדרום אמריקה. אבל מבחינת החוק הדבר עלול להוות בעיה מכיוון שאין חוק בין-לאומי אחיד לכולם והחוק שונה ממדינה למדינה. במקרה כזה עולה השאלה תחת אילו חוקים של איזו מדינה הקשר יתנהל, של המטפל או של המטופל?

אופייה זה של התקשורת בין אנשים באינטרנט, החסרונות והבעיות האתיות שהיא מעלה מעוררות שאלות רבות וביניהן האם האינטרנט הוא אמצעי טכני, כדוגמת העזרה הנפשית בטלפון, המרחיב את גבולותיה של הפסיכותרפיה? האם הטיפול באמצעות האינטרנט פוגם בכללי היסוד של הטיפול הנפשי או משנה אותם? האם טיפול נפשי באמצעות האינטרנט מהווה כלי נוסף לפסיכותרפיה או שהוא עתיד להחליף את מקומה של הפסיכותרפיה המסורתית?

האם CYBERTHERAPY נחשב לטיפול?

המומחים לבריאות הנפש מוצאים עצמם חלוקים בשאלה האם זה אפשרי לעשות פסיכותראפיה באינטרנט. ההגדרה של המילון הרפואי של Stedman (1995) מגדירה פסיכותרפיה כ: "טיפול בהפרעות רגשיות, התנהגותיות, אישיותיות ופסיכיאטריות המבוסס באופן ראשוני על תקשורת מילולית או לא מילולית עם הפציינט". ההגדרה של Stedman לייעוץ אומרת כי מדובר ב"פעילות ויחסים מקצועיים שבהם אדם אחד משתדל לעזור לאדם אחר להבין ולפתור את בעיות ההסתגלות שלו או שלה. מתן עצה, דעה, והדרכה כדי להנחות את השיפוט וההתנהגות של האחר". ניתן להבחין כי ההגדרה של פסיכותראפיה שמה דגש על טיפול בהפרעה וכי תקשורת מילולית או לא מילולית חיונית. הגדרת הייעוץ היא אחרת. בהתאם להגדרות אלו, ניתן לראות כי מה שקורה ברשת מתאים להגדרה של ייעוץ ולא טיפול: בייעוץ אין צורך בדיאגנוזות כדי לעזור לאדם להבין ולפתור את בעיותיו. בתרבות המערבית יש מסורת ארוכה של ייעוץ (כולל מתן עצות) דרך אמצעי תקשורת כתובים (ספרים, עיתונים יומיים, כתבי עת) והאינטרנט מהווה הרחבה לוגית של מסורת זו (Holmes, 1997).

המומחים בתחום חלוקים גם בנוגע לשאלה האם זה אתי לעשות דיאגנוזה דרך האינטרנט. רוחב הפס העכשווי והנפוץ ביותר מאפשר לרוב רק

דיווח עצמי מילולי באמצעות הדואר האלקטרוני. בדרך זו איננו יכולים להבחין בצורת הדיבור של הקליינט, ברגש שמלווה לדבריו, באינדיקטורים הלא מילוליים העשויים לרמז על חרדה, דיכאון החשובים כל-כך בקביעת הדיאגנוזה. תוכנת הטלפון באינטרנט מאפשרת לנו מעט יותר מידע אבל איכות השמיעה עדיין נמוכה יותר בהשוואה לשיחה רגילה בטלפון. תוכנת שיחת ועידה בווידאו באינטרנט, המאפשרת קשר וויזואלי ושמיעתי בזמן אמת, עשויה להיות פתרון מוצלח ואולי אף להוות פריצת דרך בתחום הטיפול באינטרנט, אולם היא כרגע נמצאת בשלבי פיתוח ועלותה הכספית יקרה. כלומר כיום יש לנו בסיס מאוד מוגבל של אינפורמציה. אנו עשויים לתת חוות דעת על דיאגנוזות אפשריות אבל בשורה התחתונה אין כיום אפשרות לתת דיאגנוזה דרך הרשת (Holmes, 1997).

ניתן לראות כי ייעוץ נפשי באינטרנט במתכונתו הנוכחית אינו יכול להיחשב לפסיכותרפיה ואינו יכול להיות בר-השוואה אפילו לקצר שבטיפולים קצרי מועד. יחד עם זאת, הייעוץ באינטרנט מציע הרבה פעמים, בדומה לתוכניות הייעוץ ברדיו, דרכים חדשות ואפשרויות נוספות מעבר למה שהקליינט חשב עליהן מראש, כאשר לפעמים עצם הניסוח והארגון מחדש של בעיה מסוימת מרגיע את הפונה ומקנה לו תחושה כי בעייתו אינה ייחודית וכי יש ביכולתו להתמודד עמה (שוובל 1980, אצל רביב וארנון 1988).

האינטרנט, הרדיו, הטלפון ומניעה ראשונית

באופן כללי ניתן לראות בתופעת הפסיכולוגיה באינטרנט פיתוח טכנולוגי נוסף בתחום הפסיכולוגיה בתקשורת. תופעות חברתיות שונות הביאו לעלייה בעניין של הציבור הרחב בנושאים הקשורים לתחום הפסיכולוגיה והגברת הדרישה לשירותים פסיכולוגיים שונים. "פער השירות" בין מספר מבקשי העזרה הנפשית ומספר אנשי המקצוע הלך וגדל. הדרישה הגוברת לטיפול נפשי יחד עם העלויות הגבוהות, הן הכלכליות והן החברתיות-סטיגמתיות של הליכה לטיפול, הובילו לשימוש בדגמים מתחום הרפואה החברתית התומכים ברעיון כי יש להשקיע לא רק בטיפול נפשי אלא גם במניעת התחלואה (רביב וארנון, 1988). תפקידה העיקרי ותחומי פעילותה של הפסיכולוגיה בתקשורת בכלל ובאינטרנט בפרט מתבססים על העקרונות של מניעה ראשונית. מניעה ראשונית חותרת למנוע הפרעות, לשפר בריאות ולפתח כישורי התמודדות יעילים אצל כל אדם. היא מכוונת לאוכלוסייה רחבה לפני שאותרה בעיה נפשית מוגדרת בצורה של חינוך המוני (אלפרט 1985, אצל רביב, רביב ויונוביץ 1989). הכלים ההתערבותיים של גישה זו הם בעלי אוריינטציה המונית ומכוונים לאנשים בריאים. שלושה גורמים: פניה להמון, מצב טרום בעיה וחינוך מבדילים מניעה ראשונית מסוגי מניעה אחרים (רביב וארנון, 1988).

Bouhoutsos (1983) טענה כי התפקיד העיקרי של פסיכולוגיה בתקשורת הוא בהפצת מידע פסיכולוגי. על ידי אספקת סוג זה של מידע לחלקים גדולים של האוכלוסייה הכללית ולאנשים בריאים הפסיכולוגיה בתקשורת עונה על המטרות של המניעה הראשונית. מרחב הפעולה והיעילות של התקשורת

ההמונית הופכים אותה לכלי טבעי לחינוך ציבורי.

אחד מהתפקידים החשובים ביותר של תופעת הפסיכולוגיה בתקשורת הוא לעודד ולהפיץ "חשיבה פסיכולוגית" בקרב הציבור הרחב. Miller (1969) טען כי ההשפעה החשובה ביותר שיש לתחום הפסיכולוגיה היא ההשפעה על הציבור כולו ולא על אינדיבידואלים. לדוגמא, ההשפעה המשמעותית ביותר של פרויד הייתה על הציבור הרחב שכיום יותר מודע למרכיבים הלא רציונליים של טבע האדם ויותר מקבל את הימצאותם של דחפים לא מודעים. כלומר על-פי מילר, החשיבות של פרויד היא פחות בתקפות המדעית של התיאוריה שלו ויותר בהשפעה שלו על הדימוי המשותף על האדם. מילר טען כי משמעות המהפכה הפסיכולוגית היא לשנות את התפיסה העצמית של האדם ולטפח אקלים חברתי שבו התפיסה של הציבור הרחב את בני-האדם תהיה מבוססת על עקרונות ומידע פסיכולוגיים, מה שבתורו יקדם את הרווחה הנפשית של האוכלוסייה בכללה. בהתאם לכך יש להפיץ את הידע והמומחיות של הפסיכולוגים לכל מי שצריך ומסוגל להשתמש בהם - וזוהי בעצם האחריות האמיתית של הפסיכולוגים. גם Kirschner and Kirschner (1997) טענו כי אחד התפקידים החשובים ביותר של הפסיכולוגים הוא להשתמש בתקשורת כדי להגדיל את מודעות הציבור לנושאים שונים כגון צרכי ילדים, אסטרטגיות הורות מתאימות וכדומה. כלומר ניתן לראות בשימוש באמצעי התקשורת ההמוניים כלים טכנולוגיים במטרה לעודד ולהפיץ חשיבה פסיכולוגית המכילה אלמנטים של סיבתיות, רמות שונות של מודעות, דגש על הגיל הרך, מושגי יסוד בפסיכולוגיה המשפיעים על התפתחות האדם (התקשרות, אמפתיה, חיזוקים, דמוי עצמי ועוד) וכן הבנת תהליכים פסיכולוגיים ומתן עזרה לאדם להמשיג את עצמו בצורה יעילה.

דרך אמצעי התקשורת ההמוניים האדם נחשף למסרים העשויים להשפיע על אורח חייו והתנהגותו. אמצעי התקשורת ההמוניים נותנים לאדם מקור השראה, מספקים לו דגם לחיקוי ולהזדהות ואף מקנים לו מידע שימושי. מחקרים שונים הראו כי לאמצעי התקשורת ההמוניים ישנה השפעה על עיצוב התפיסה, החשיבה והפעולה של בני אדם יותר מאשר השפעה ייחודית או פעולת שכנוע גלויה (שראם 1973, אצל רביב וארנון 1988). במסגרת פעילות אמצעי התקשורת ההמוניים נעשה גם שימוש בעקרונות פסיכולוגיים במטרה להשפיע על שינוי התנהגות והרגלים מזיקים. אמצעי התקשורת השונים ובכללם האינטרנט פונים לציבור רחב ובכך מהווים דגם אידיאלי של התערבות ראשונית. הם מספקים הסברה ומתן של מידע חדש, מציגים אופציות נוספות שלא נלקחו קודם בחשבון ומדגימים גישה של קבלת האדם על חולשותיו וחסרונותיו ללא שיפוט וביקורת. המשתמש לומד כי הוא לא היחיד עם בעייתו וקיימים פתרונות חלופיים בדרך להתמודדות יעילה (רביב וארנון, 1988).

פסיכולוגים ומומחים מתחומי בריאות הנפש מצאו כי מתן שירותים פסיכולוגיים בכלל וייעוץ וטיפול בפרט דרך האינטרנט מהווה את אחת הדרכים הישירות ביותר להגיע לציבור, ובמיוחד לחלקים גדולים ממנו

שהאינטרנט מהווה עבורם את הדרך הנגישה היחידה למידע פסיכולוגי (Sleek, 1996). האינטרנט מהווה מעין התפתחות טכנולוגית טבעית של תופעת הפסיכולוגיה ברדיו ובטלפון. שרות כזה מציג לאוכלוסייה רחבה מידע פסיכולוגי ועשוי לעודד ולכוון את העניין שלהם בחיפוש טיפול ועזרה. למשתמשים ברשת יש עניין רב בבעיות הזולת, ועניין זה נובע מהרצון ללמוד על נושאים פסיכולוגיים בכלל ועל עצמם בפרט, וכן מהסקרנות והעניין שבני אדם מגלים בכל דרמה אנושית (רביב וארנון, 1988). על-פי כך ושותפים (Katz, Gurevitch & Hass, 1973) לתקשורת יש תפקיד חברתי ופסיכולוגי. הם גם שוללים את מושג המאזין הפסיבי ורואים את המאזין לרדיו למשל כצרכן מדיה אקטיבי הבוחר להאזין לתוכניות שונות בהתאם לצרכיו הספציפיים. מודל זה ניתן ליישום קל וחומר לגבי צרכני האינטרנט שאינם צרכנים פסיביים אלא בוחרים באופן אקטיבי לאילו אתרים ברשת להיכנס, מתי ולמשך כמה זמן. ניתן למיין את הצרכים הפסיכולוגיים שאמצעי התקשורת ההמוניים בכלל והאינטרנט בפרט עשויים לספק לכמה סוגים של צרכים: א. צרכים קוגניטיביים הקשורים לאישור וחיזוק ידע והבנה ב. צרכים רגשיים הקשורים לחיזוק ההנאה והחוויה הרגשית ג. צרכים הקשורים לבריחה והפחתת מתח על ידי החלשת הקשר בין ה - self והתפקיד החברתי. סיפוק צרכי הסקרנות ומתן מידע בדרך זהירה ומבוקרת עשויים לצייד את המשתמש בידע, רגישות והבנה רבים יותר לגבי עצמו וזולתו.

המהירות שבה האינטרנט התפתח הפתיעה רבים מאתנו, אבל תהליך דומה כבר קרה בעבר עם התפתחות הרדיו. האינטרנט מהווה טכנולוגית תקשורת דו-כיוונית למרחק גדול הזמינה לציבור הרחב. הרדיו סיפק את המודל הראשון המדגים איך טכנולוגיה כזו משפיעה על החברה. כמו האינטרנט, גם הרדיו התחיל כמכשיר תקשורת לשימושים צבאיים שעד מהרה משך את תשומת הלב של אנשי מסחר וחובבים מאומנים. ברדיו השתמשה תעשיית האוניות לשם תקשורת ימית ארוכת טווח, וכמו האינטרנט הטכנולוגיה החדשה התפתחה במהירות ויצרה מעין תת-תרבות שלמה עם גיבורים ומיתוסים משלה, עם ז'רגון ספציפי ומנהגים ייחודיים. הרדיו, כמו האינטרנט, הוריד את חשיבות משתני הגיל, גזע ומעמד למשתנה אחד חשוב: התלהבות (Gackenbach, 1998) קהילה חובקת עולם של משתמשי רדיו התפתחה במהירות, כפי שקרה בעשור האחרון עם האינטרנט. הרדיו אפשר לאנשים הגרים באזורים רחוקים גישה שווה למידע כפי שיש לאנשים הגרים בעיר.

במקביל להתפתחות הרדיו החל להתפתח גם התחום של מתן שירותי עזרה וייעוץ במדיום נוסף - המדיום הטלפוני. מתן ייעוץ פסיכולוגי באמצעות הטלפון אינו תופעה חדשה. ה - Samaritans באנגליה היו הארגון הראשון שעשה שימוש בטלפון בעזרה לאנשים במצבי משבר. הדבר החל בעקבות התאבדותה של ילדה בת 12 שהתאבדה לאחר שקיבלה את המחזור החודשי הראשון, כי האמינה שזהו עונש על מעשים רעים שעשתה בעבר. אחד הכמרים שהסיפור נודע לו חשב כי ניתן היה למנוע את ההתאבדות אם לנערה

הייתה אפשרות זמינה ואנונימית לפנות למקור של עזרה. הדבר הוביל להקמת שרות להגשת עזרה ראשונה נפשית באמצעות הטלפון (גילת, 2000).

שירותי החירום הטלפוניים התפתחו בארה"ב בשנות החמישים, במקביל להתפתחות הפסיכולוגיה הקהילתית המדגישה את זיקת הגומלין שבין הפרט לקהילה ואת מחויבות הקהילה לסייע לפרט שנמצא במצוקה. תחילתם של שירותי החירום הטלפוניים אופיינה באוריינטציה של מניעת התאבדות, אולם הפניות הרבות שהתקבלו עסקו במגוון רחב של נושאים, ולפיכך הורחב היעוד הרשמי של שירותים אלו מעבר להתערבות בזמן משבר (גילת, 2000). כיום ישנם אלפי שירותי יעוץ טלפוניים ברחבי העולם המוצעים לאוכלוסיות רבות ומגוונות וניכרת מגמה הולכת וגדלה של הצעת שירותי חירום טלפוניים המאוישים על-ידי מתנדבים ומיועדים לאוכלוסייה של ילדים ונוער (Peterson, 1995, אצל רביב, 2000). מדורי העזרה הראשונה בעיתונים מכילים היצע רחב של שרותיי עזרה נפשיים טלפוניים, כלליים או ספציפיים הפונים לאכלוסיה מסוימת המוגדרת מראש, כגון אל-סם, הקו לנפגעי תקיפה מינית והקו לסובלים מאלכוהוליזם. המשותף לכל השירותים המציעים עזרה וייעוץ באמצעות הטלפון מתבטא בשימוש בטלפון כערוץ תקשורת מרכזי, באפשרות של הפונה לשמור על אנונימיות ובהתבססות על מתנדבים פארא-פרופסיונאלים.

בעבר, נעשה בארץ שימוש מאסיבי בטלפון ככלי לעזרה במצבי חירום כגון מלחמת המפרץ, ופיגועי האוטובוסים. מטרות הפניה לעזרה נעו סביב אי ידיעה של כללי ההתמודדות, דבר הגורם לחוסר ישע ובקשה למתן לגיטימציה לתגובות החרדה נוכח האיום (רביב, 2000). התיאוריה של התערבות בזמן משבר, הן באמצעות הטלפון והן באמצעות האינטרנט, שונה מהתיאוריה הפסיכיאטרית המסורתית בהנחות שלה: בייעוץ במצבי משבר אין הנחות על פתולוגיה או חולי נפשי, אלא יש הדגשה על הצדדים הבריאים של הפונה, יש התמקדות על יכולת ההתמודדות והכוח של הפונה תוך הנחה שהפונה יעשה את הבחירה הטובה ביותר עבורו, יחד עם עזרה פעילה של היועץ וניצול משאבי האינדיבידואל והקהילה (Brockop, 1973, in Fish, 1990).

הטלפון מהווה מכשיר טכנולוגי המסוגל להעביר קול למרחק רב, ובו בזמן הוא מאפשר הזדמנות לאינטראקציה בין-אישית ודורש השתתפות טוטאלית מצד המשתתפים. תכונת הזמינות של הטלפון מאפשרת גישה לאחרים בכל זמן באופן פוטנציאלי. תכונה זו עשויה לשמש כשסתום בטחון נגד חרדה ופחד ועשויה לעודד את תדירות הקשר. רוב קווי העזרה הטלפוניים זמינים 24 שעות ביממה ולרוב האנשים יש גישה קלה לטלפון. זמינות גבוהה זו של הטלפון עשויה לשמש כגורם המרתיע פעולות אימפולסיביות במצבי משבר. יחד עם זאת, למרות שלפונה יש גישה קלה לקווים, תקשורת טלפונית במצבי משבר מאופיינת בחוסר המשכיות. גם אם הפונה מתקשר שוב ושוב, ברוב המקרים יועץ אחר יקבל את השיחה בכל פעם (Warck, 1982 in Fish, 1990). כמו-כן השימוש בטלפון מוגבל לערוץ האודיטורי (שמיעתי) בלבד ואינו מאפשר מעבר של רמזים לא מילוליים (Fish, 1990).

האספקט המרכזי ביותר של תקשורת טלפונית במצבי משבר זה האנונימיות. תכונות המדיום הטלפוני מאפשרות לפונה להישאר אנונימי. לגורם האנונימיות יש תפקיד תראפוייטי מרכזי והוא עשוי לאפשר חשיפה ושיתוף ברגשות יותר מאשר פגישה פנים מול פנים. יחד עם זאת יש לזכור כי השימוש בטלפון כרוך באיום של פגיעה בזמן הפרטי של המטפל כי הוא דורש תשובה. ישנם פציינטים שאינם רוצים או אינם יכולים לחכות על-פי הסכם ההתקשרות בינם ובין המטפל, וכתוצאה מכך מהווים איום על זמנו הפרטי של המטפל. בניגוד לכך השימוש באינטרנט אינו מחייב מענה מיידי ולכן אינו מהווה פוטנציאל מפריע עבור המטפל.

ניתן לראות כי האינטרנט מהווה התפתחות טכנולוגית טבעית של תופעת הייעוץ בטלפון וברדיו: שלושתם מתבססים על עקרונות המניעה הראשונית ופונים לקהל רחב ובריא ביסודו של דבר. מאגרי המידע ושירותי הייעוץ והטיפול הניתנים באתרים רבים באינטרנט מהווים המשך טבעי של תוכניות הרדיו ושירותי העזרה הטלפוניים העוסקים בייעוץ, הדרכה והפצת מידע במגוון נושאים פסיכולוגיים. להלן מוצגת טבלה המשווה את שירותי הייעוץ וההדרכה הפסיכולוגיים הניתנים ברדיו, בטלפון, באינטרנט ובפסיכותראפיה מסורתית על פני מספר קריטריונים:

טבלה 1

השוואה בין האינטרנט, הרדיו, הטלפון והפסיכותרפיה המסורתית על פני מספר קריטריונים.

	אינטרנט	רדיו	טלפון	פסיכותרפיה מסורתית
עלות כלכלית	נמוכה*	נמוכה	נמוכה	גבוהה**
עלות חברתית (סטיגמה)	נמוכה	נמוכה	נמוכה	בינונית-גבוהה
זמינות השירותים	גבוהה	בינונית	גבוהה	בינונית***
סוג האינטראקציה	חד פעמית/ ארוכת טווח	חד פעמית	חד פעמית	ארוכת טווח
אפשרות לפניות חוזרות	גבוהה	נמוכה	גבוהה-אם כי בד"כ המשיב משתנה	גבוהה
ספציפיות הנושאים	ספציפיות גבוהה	נושאים כלליים	נושאים כלליים וספציפיים	ספציפיות גבוהה
אנונימיות	גבוהה	בינונית (קול מזהה)	גבוהה	גבוהה
סוג התקשורת	כתובה/קולית/ וויזואלית (מוגבלת)	קולית	קולית	וויזואלית/קולית
חשיפה לקהל הרחב	נמוכה	גבוהה	נמוכה	נמוכה

סמכות מקצועית	גבוהה	גבוהה	בינונית (בד"כ מתנדבים)	גבוהה
נגישות המדיום	בינונית	גבוהה	גבוהה מאוד	בינונית-גבוהה

* עלות קניית המחשב יקרה בהשוואה למכשירי הרדיו והטלפון הזולים יחסית.

** העלות הכלכלית של פסיכותראפיה בשירות הציבורי נמוכה באופן משמעותי מהעלות בתחום הפרטי.

*** בשירות הציבורי יש רשימת המתנה של כ3 - חודשים בממוצע לעומת זמינות מאוד גבוהה של פסיכותראפיה בתחום הפרטי.

בעייתיות התחום המחקרי

הוכח בעבר כי השימוש בתקשורת המונים עשוי לגרום לשינוי התנהגותי (Nimma, 1980 in Bouhoutsos, 1983). לנוכח ההתבססות וההתרחבות של תופעת הייעוץ והטיפול הפסיכולוגי באינטרנט יש להפנות את הזרקור המחקרי לשאלה המרכזית של תועלת מול נזק. בולט מאוד הצורך במחקר אמפירי, מסודר, רחב היקף שיספק תשובות לשאלות הרבות בתחום. רוב הידע הקיים כיום מבוסס על מחשבות, דעות וניתוח מקרים (case-study). עד היום רוב המחקרים התמקדו בבדיקת שביעות הרצון של המשתמשים מהטכנולוגיה עצמה ולא מאפקטיביות הטכנולוגיה הספציפית בהעברת השירותים הפסיכולוגים השונים (Rabasca, 2000). רובו של החומר הרלוונטי שפורסם כולל תיאורי השירותים המוצעים, דיונים תיאורטיים או נתונים סטטיסטיים על מספר הפונים.

עדיין לא נעשה שום מחקר אמפירי רחב היקף שיבדוק שאלות בסיסיות כמו יעילות הטיפול, ההשפעות השונות שיש להתערבויות שונות באינטרנט על אכלוסיה קלינית, ההשפעה של ייעוץ וטיפול באינטרנט על היחסים הטיפוליים, כיצד משפיעים משתני הגיל, מין, מעמד סוציו אקונומי, אתניות ומיקום גיאוגרפי על הזמינות והגישה של הפציינט כלפי קבלת שירותים פסיכולוגים שונים באינטרנט. שאלה חשובה נוספת עוסקת בהבנה כיצד טכנולוגית Video Conferencing משפיעה על ההפרעות השונות: לדוגמא סכיזופרנים פרנואידים המאמינים כי הטלוויזיה יכולה להשפיע על מחשבותיהם אינם מהווים ככל הנראה מועמדים טובים לטיפול ב-Video Conferencing. לעומת זאת ילדים עם הפרעת קשב והיפראקטיביות מוקסמים בדרך כלל מהטלוויזיה ולכן נחשבים למועמדים טובים לטיפול בכלי זה (Rabasca, 2000). כמו-כן יש לבדוק את יעילות הכלי עבור אנשים שעברו התעללות או טראומה, והם חסרי כוח נפשי לספר על-כך למישהו פנים מול פנים.

כמו-כן ישנה בעייתיות סביב נושא הערכת יעילות ההתערבות. ישנם קשיים הן בהגדרת קריטריונים ליעילות והן מבחינה מתודולוגית הנובעים מאופיו האנונימי של המדיום, כגון השימוש בקבוצת ביקורת. אינדיקטורים אפשריים למדידת יעילות ההתערבות הם מדד שביעות רצון הפונה, כמות

הפניות החוזרות, הערכת היועץ עצמו את מידת השיפור במצב הפונה ובדיקה ישירה של תוצאות העזרה אצל הנעזר. יש צורך בפיתוח קריטריונים נוספים ובבניית מערך הערכה מתוכנן, המשלב מספר אינדיקטורים יחדיו, כדי להגיע להערכה טובה יותר של תוצאות ההתערבות.

בנוסף עולה גם הצורך במסגרת תאורטית שתסייע בהכוונת המחקר, ארגון שאלותיו ופירוש הממצאים. כיוונים תאורטיים אפשריים ניתן למצוא בתורת השימושים והסיפוקים מתחום מחקרי התקשורת, ודגמים של חיפוש עזרה מתחומי הפסיכולוגיה החברתית.

סיכום

יש להניח כי הגישה של אנשי מקצוע מתחום בריאות הנפש כלפי תופעת הפסיכולוגיה בתקשורת בכלל וכלפי טיפול וייעוץ באינטרנט בפרט מושפעת במידה רבה מהגישה התיאורטית בה מאמין המטפל. במחקר של רביב ושותפים (Raviv, Raviv, Kleiner-Paz & Reisel, 1995) נמצא כי פסיכולוגים בעלי גישה חיובית כלפי תוכניות ייעוץ פסיכולוגי ברדיו דוגלים בפסיכותרפיה בעלת אוריינטציה קוגניטיבית-התנהגותית ומשתמשים בטיפול קצר-מועד. הם מאמינים כי המאזין הפוטנציאלי מסוגל למיין ולבחור את האינפורמציה המוצעת ולאמץ או לדחות את המידע באופן אקטיבי בהתאם לצרכים ולנסיבות הקיימות. פסיכולוגים המתנגדים לתופעת תוכניות הייעוץ ברדיו דוגלים בפסיכותרפיה המדגישה תהליכים תוך נפשיים ומעדיפים טיפול ארוך טווח. הם תופסים את המאזין הפוטנציאלי כפגיע למקורות חיצוניים של מידע פסיכולוגי. כלומר סביר להניח כי הגישה של אנשי המקצוע כלפי השירותים הפסיכולוגים המוצעים באינטרנט מושפעת בין השאר גם מהפרופיל האידיאולוגי שלהם הנוגע להתערבויות פסיכותרפויתיות שבו הם מאמינים, המשקף את אמונותיהם הבסיסיות על בני-אדם.

למרות ההתלהבות הרבה סביב נושא הטיפול והייעוץ באינטרנט ולמרות ההתפתחות הטכנולוגית האדירה הטומנת בחובה מהפכות נוספות בעתיד הקרוב (וידאוקונפרנסינג זמין, זול ובאיכות גבוהה), יש לזכור כי הדברים רלוונטים רק לחלק מצומצם ועתיר משאבים של האוכלוסייה, שלרובו ישנה אפשרות לפנות לטיפול קונבנציונאלי. רק לכ - 41% מבתי האב בישראל יש מחשב ומתוכם רק כ - 30% מחוברים לאינטרנט (סקר מכון "גאלופ", אוגוסט 2000) לעומת כ - 97% בעלי קו טלפון (לשכת דובר בזק, ספטמבר 2000) וכ - 70% בעלי מכשיר רדיו (לשכת דובר "קול - ישראל", ספטמבר 2000).

לשירותים הפסיכולוגיים המוצעים באינטרנט, לתוכניות הרדיו העוסקות בייעוץ פסיכולוגי ולקווי העזרה הטלפוניים יש יתרונות וחסרונות, וניתן לראות אותם כשירותים המקבילים ומשלימים אחד את השני המופנים לאוכלוסיות שונות, ולא כשירותים מתחרים המחליפים אחד את השני. שלושת אופנויות העזרה הללו מדגישות את חשיבות תהליך המניעה הראשונית ובמידת מה גם את תהליך המניעה השניונית, ומלמדות כי לא כל

מתן עזרה נפשית פירושה פסיכותרפיה המבוססת על כללים נוקשים. השימוש ברדיו, בטלפון ובאינטרנט מעצב מחדש ומרחיב את גבולות התרפיה המסורתית. השימוש באופנויות אלו מאפשר להתגבר על מגבלות של מרחק ומיקום המפגשים, וכן מאפשר קשר מחוץ לזמני העבודה המסורתיים. מתן ייעוץ ועזרה באמצעות הטלפון והאינטרנט מגדירים מחדש את המושג "סשן" על כל מה שהוא דורש, כאשר החוקים והנורמות הקיימים בטיפול מסורתי אינם בהכרח ישימים ומתאימים לטיפול באמצעות הטלפון והאינטרנט, ומחייבים צמיחתם של חוקים ונורמות חדשות המתאימות לסוג זה של תקשורת בין-אישית מתווכת. השירותים הפסיכולוגים והייעוציים המוצעים באינטרנט יכולים לעמוד בפני עצמם או להוות כלי משלים לטיפול קונבנציונאלי, כאשר המטפל יכול להפנות את המטופל לקרוא חומר באתרי המידע על נושאים שונים כחלק מהתהליך הטיפולי או להשתמש בדואר האלקטרוני לשם ניטור ומעקב אחר המטופל בזמנים ובמצבים שונים.

ביבליוגרפיה

ברק, ד. (1997). *ייעוץ וטיפול פסיכולוגי אישי באמצעות האינטרנט: לאן מובילה האוטוסטרדה?* הוצג בכנס השנתי של הסתדרות הפסיכולוגים הישראלית, אוניברסיטת ת"א.

גילת, י. (2000). עזרה ראשונה נפשית בטלפון: *עקרונות ודרכי פעולה* http://www.infocom.co.il

גרין, ד. (2000). טיפול נפשי באינטרנט? יש דבר כזה. *נפש, 3*, 75-78.

רביב,ע. (2000). קשר לאחד-קשר לרבים: יעוץ בטלפון ובתקשורת המונים בשעת חירום. בתוך א. קלינגמן, ע. רביב, ב. שטיין (עורכים). *ילדים במצבי חירום ולחץ* (עמ' 293-326). הוצאת משרד החינוך, ירושלים.

רביב, ע., ארנון, ג. (1988). פסיכולוגיה באוויר: תוכנית ייעוץ פסיכולוגי ברדיו. *פסיכולוגיה א'*, 39-48.

Bouhoutsos, J. C. (1983). The mental health professions and the media. In P.A. Keller & Ritt (Eds.) *innovations in clinical practice: A source book* (vol. 3, pp. 361-370). Sarasota, Florida: Resource Exchange Incorporated.

Cathcart, R. & Gumpert, G. (1990). Mediated interpersonal communication. In G. Gumpert & S.L. Fish (Eds). *Talking to strangers: Mediated therapeutic communication, (pp. 39-54).* New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

Fish. S.L. (1990). Therapeutic uses of the telephone: Crisis intervention vs. traditional therapy. In G. Gumpert & S. L. Fish (Eds). *Talking to strangers: Mediated therapeutic communication (pp. 154-169).* New Jersey, Albex Publishing Corporation.

Gackenbach, J. (1998). *Psychology and the Internet.* London, Academic Press .

Holmes, L. (1997). *You can't do Psychotherapy on the Net, Yet.*(Online). Available: http://mentalhealth.about.com

Holms, H. (1997). *How Private is Net Counseling?* (Online). Available: http://mentalhealth.about.com

Katz, E., Gurevitch, M. & Hass, H. (1973). On the use of mass media for important things. *American Sociological Review, 18*, 164-181.

King, S., Engi, S. & Poulos, S.(1998). Using the internet to assist family therapy. *British Journal of Guidance and Counselling, 26(1),* 43-52.

Kirschner, S. & Kirschner, D. A. (1997). *Perspective on psychology and the media.* American Psychological Association, Washington D.C.

Klonoff, E. (1983). A star is born: Psychology and the media. *Professional Psychology, 14,* 847-854.

Miller, G. A. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *Psychologist, 24,* 1063-1075.

Rabasca, L. (2000a). Confidentiality not guaranteed by most health web sites. *Monitor on Psychology, 31,* 13-14.

Rabasca, L. (2000b). Taking telehealth to the next step. *Monitor on Psychology, 31,* 36-38.

Raviv, A. (1993). The use of hotline and media intervention in Israel during the gulf war. In L. Leavitt and N. Fox (Eds.). *The Psychological effects of war and violence on children (pp. 319-337).* New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Raviv, A., Raviv, A., Kleiner-Paz, I. & Reisel, E. (1995). Israeli psychologist's attitudes toward radio psychology: Emergence of ideological profile. *World Psychology, 1,* 49-98.

Raviv, A., Raviv, A., Yunovitz, R. (1989). Radio psychology and psychotherapy: Comparison of client attitudes and expectations. *Professional Psychology: Research and Practice, 20,* 67-72.

Sleek, S. (1996). Online therapy services raise ethical questions. *Monitor on Psychology, 16,* 38-45.

Stedman,T.L. (1995). *Stedman's Medical Dictionary*. Williams and Wilkins Publishing.

Sulter, j. (2000). *Psychotherapy in cyberspace*. (Online). Available: http://www.rider.edu

Williams, S. (2000). How is telehealth being incorporated into psychology practice? *Monitor on Psychology, 31,* 15-16.

ייעוץ באמצעות הטלפון

דפנה שרב (ריטוב)

תקציר

הייעוץ באמצעות הטלפון הינו כלי טיפולי שהשימוש בו הולך וגובר בארבעים השנה האחרונות. הייעוץ בטלפון התחיל ככלי לצורכי התערבות בשעת משבר, בהמשך הורחב השימוש בו למגוון נושאים ולכלל האוכלוסייה, ובשנים האחרונות נוספו קווים אשר מתמקדים בנושאים ספציפיים ופונים למגזרי אוכלוסייה מצומצמים. לייעוץ באמצעות הטלפון אופי ייחודי הנובע הן מתכונותיו של הטלפון ככלי טיפולי, הן ממאפייני היועצים (גיל, רקע וכד'), והן ממאפייני האוכלוסייה הפונה לייעוץ. ייעוץ זה שונה מייעוץ פנים אל פנים בקשר הנוצר עם הפונה ובסוג התמיכה הניתנת לו. הייעוץ באמצעות הטלפון נותן לפונה מעין מגע טיפולי ראשוני ואינו מתיימר להוות תחליף לטיפול. אוכלוסיית המתבגרים מהווה אוכלוסייה פוטנציאלית לייעוץ טלפוני, בשל מאפייניה הייחודיים והתאמתם להשתמש בטלפון ככלי ייעוצי. מאמר זה יסקור את מאפייני הייעוץ הטלפוני והאפקטיביות שלו, יציג מודלים שונים ליצירת שיחה טלפונית, ויתמקד בייעוץ הטלפוני למתבגרים.

הטלפון ככלי ייעוצי

רקע היסטורי

שורשיו של הייעוץ באמצעות הטלפון מגיעים כמעט לראשית הדרך של הטלפון כאחד החידושים הטכנולוגיים ששינו את פניה של התקשורת ושל החברה. לפי רוזנבאום וקלהון (Rosenbaum & Calhoun, 1977) שירות העזרה הטלפוני הראשון נפתח בלוס אנג'לס (ארה"ב), בראשית המאה העשרים כשירות עזרה מיידי למניעת התאבדות, במטרה לתת לאנשים עם כוונות התאבדות אפשרות זמינה ונוחה לשוחח על מחשבותיהם בתנאים של קבלה ותמיכה רגשית. תוך זמן קצר התברר, שאנשים משתמשים בערוץ הייעוץ הטלפוני למגוון רחב מאוד של מצוקות ובעיות, ולא מגבילים את עצמם רק למחשבות התאבדות. כתוצאה מכך הורחב הייעוד של השירותים הטלפוניים, וכלל את כל קשת הבעיות, כאשר קהל היעד לשירות כלל את הציבור כולו.

פריצת הדרך של שירותי הייעוץ הטלפוניים היתה בשנות החמישים והשישים, כחלק מהשפעתה של הגישה הקהילתית על התפתחותם של שירותים בתחום הרווחה ובריאות הנפש (Brockopp, 1973). תוך זמן קצר נפתחו בארה"ב, ולאחר מכן גם במקומות אחרים בעולם, מאות מוקדים של ייעוץ נפשי באמצעות הטלפון, מוקדים שפעלו על בסיס אותה מערכת של עקרונות מקצועיים ואתיים.

בשנות השמונים חלה התפתחות נוספת, אשר התבטאה במגמה של

התמחות - נפתחו קווים נפרדים לאוכלוסיות בעלות מכנה משותף כגון ילדים וקשישים, או בסוג הבעיה כמו: אלימות במשפחה, התמכרויות וכו'.

כיום פועלים בארץ ובעולם שלושה סוגים של שירותי ייעוץ טלפוני (Bobevski, Holgate, & McLennan, 1997):

1. מוקדים המספקים שירותי ייעוץ 24 שעות ביממה לכל האוכלוסייה. לדוגמא: ה"שומרונים" בבריטניה, "קו החיים" באוסטרליה, "ער"ן" ו"אוזן קשבת" בישראל.
2. מוקדים המספקים שירותי ייעוץ ספציפיים לאוכלוסיות עם צרכים ייחודיים (לרוב פועלים מספר שעות ביממה). לדוגמא: קווים לאנשים המכורים לאלכוהול או לסמים, לחולי איידס, לנפגעי תקיפה מינית, למהמרים כפייתיים. לדוגמא: "נע"ן" -נוער עונה לנוער וקו סיוע לנפגעי תקיפה מינית בישראל.
3. שירותי רווחה ובריאות המציעים ייעוץ טלפוני בתוך שעות הפעילות הרגילות, כחלק מהשירותים המוצעים לקהל.

מרבית שירותי הייעוץ הטלפוני הנם בעלי המאפיינים הבאים (Gao, 2001) א. הם פועלים בזמנים בהם מרבית שירותי העזרה והרווחה אינם זמינים. ב. הם מאוישים באמצעות מתנדבים לא מקצועיים או פארא-מקצועיים אשר עוברים הכשרה ומקבלים הדרכה וליווי על ידי צוות מקצועי בשכר. ג. הם מקבלים פניות מכל האוכלוסייה ובכל הנושאים (למעט מוקדי הייעוץ הספציפיים); ד. הם מציעים שירותי ייעוץ, מידע והפניה.

מאפייני הייעוץ הטלפוני

להלן מספר מאפיינים מרכזיים של הייעוץ הטלפוני התורמים להיותו כלי טיפולי ייחודי:

1. **התבססות על קשר וורבאלי** - היות והקשר הטלפוני אינו מאפשר העברת רמזים ויזואליים, מדגישה נוי (1991) כי לקול, לטון הדיבור ולאופן השימוש במילים חשיבות רבה מאחר והם מעשירים את המסר המילולי הישיר. גילבר (1992) מתייחסת לחסרונות של קשר זה בהיעדר גישה מיידית למידע הגלוי לעין (תגובות מוטוריות, מגבלות גופניות, מידת החיוניות וכו') והיעדר אפשרות למגע פיזי ולהעברת מסרים לא מילוליים. קרון (1991) מדגיש את הבעייתיות של הטלפון ככלי וורבאלי וטוען כי בשל עיוותי קול יתכן קושי להבחין בין מצבים שונים, למשל בין בכי לצחוק. בשיחות עם ילדים וקשישים יש לעיתים קושי להבחין בין המינים. כמו כן, היעדר נוכחות קולית במהלך שיחה טלפונית עשויה לקבל פירוש או משמעות בלתי צפויים (דחייה, סירוב, שינה, שעמום, בהלה, רתיעה, כעס וכו'). לכן, יש חשיבות לא להסתיר צלילים, קולות לוואי ורקע המהווים חיזוק לנוכחות.
2. **הענקת תחושת שליטה לפונה** - אדם הנמצא במצוקה, עלול להרגיש מוצף מדי בכדי שיהיו לו מספיק כוחות נפשיים כדי לפנות לטיפול פסיכולוגי. קרון (1991) טוען כי הטלפון יכול לסייע בכך שהאדם המתקשר מרגיש קצת כוח או שליטה בכך שהוא יזם את הקשר עם היועץ, והוא גם היחיד שיכול לנתק את השיחה אם היא תאיים עליו. הידיעה של הפונה שהוא יכול

להפסיק את השיחה עם היועץ בכל רגע, נותנת לו הרגשת חופש ושליטה בכך שהדברים תלויים בו.
3. **אנונימיות הפונה** - הקשר הטלפוני בין היועץ לפונה מאופיין באנונימיות הדדית שיש לה שני צדדים (נוי, 1991). מחד היא עשויה להקל על אנשים להיפתח במהירות זה אל זה, ומאידך היא עלולה להקשות על אחרים ליצור קשר משמעותי עם אדם שלא ניתן לראותו. קרון (1991) מוסיף כי בשל האנונימיות, ההשקעה הקטנה והאקטיביות המעטה הכרוכות בהשגת העזרה הטלפונית, עלולה להיווצר מחויבות נמוכה יותר של הפונה. לעומתו טוענים טסו, טדשי, אנדרסון ופיירס (Anderson, & Pierce, Zhu, Tedeschi,) 1996 כי האנונימיות מקלה על גילוי עצמי בכך שהפונה מרגיש בטוח, מוגן ובעל שליטה על התוצאות השליליות שעלולות להיות לגילוי העצמי שלו: האנונימיות אינה מאיימת על התפקיד של האדם, היא מקטינה את תחושת הפחד של להיות נלעג או מושפל. בזכות האנונימיות, הסטטוס החברתי של האדם אינו מאוים בשל העובדה שהוא פונה לעזרה, ולכן, יותר אנשים יהיו מוכנים לפנות לעזרה.
4. **גישור על מחסומים גיאוגרפיים ואישיים** - אנשים הנמצאים במצוקה פסיכולוגית נעשים מוגבלים מבחינת ניידות גיאוגרפית. כל גירוי חדש נתפס עבורם כמאיים והם אינם רוצים לעזוב את המקום המוכר והמוגן שלהם (Masi & Freedman, 2001). על מנת לשמר מצב של שיווי משקל בטוח, אנשים אלו נוטים להיסגר בעצמם, בצורה נוקשה ולא להיפתח לחוויות חדשות שיאפשרו להם לצמוח מהמצב. לסוג כזה של אנשים, הטלפון יכול להוות הזדמנות להתחיל תהליך חדש. למרות המצוקה שלו, הפונה יכול לדבר עם אדם אחר ועדיין להרגיש בטוח. הטלפון מאפשר לפונה לנהל אינטראקציה חברתית ממרחק בטוח ובתנאים שלו. שטיין ולמברט (Stein & Lambert, 1984) מדגישים את העובדה שרוב שירותי הייעוץ הטלפוני פתוחים 24 שעות ביממה ולכן הרבה יותר נגישים מהטיפול המקובל.
5. **אנונימיות היועץ** - לא זו בלבד שהמטלפנים אינם רואים זה את זה, אלא שהם נוטים לבנות בעיני רוחם דמות התואמת את צורכיהם ואת תפיסתם את בן שיחם הטלפוני (קרון, 1991). לאדם הפונה לייעוץ יש פנטזיה אידיאלית לגבי היועץ שיעזור לו, מהן תכונותיו ואיך הוא נראה. כשהייעוץ נעשה באמצעות הטלפון, היועץ נשאר קרוב לפנטזיה (Williams & Douds, 1973). הפונה אינו יודע איך נראה היועץ, מהן הבעות פניו ואין לו רמזים משפת הגוף שלו לגבי מחשבותיו, רגשותיו והאישיות שלו (דבר שקיים במפגש פנים-אל-פנים). כך, הקשר הטלפוני מאפשר לפונה "לעשות" מהיועץ את מי שהוא היה רוצה שיהיה, מי שהוא צריך שיהיה. בכל מקרה, רצוי שהיועץ יהיה מודע לתהליך זה, כדי שיוכל להציג לפונה את הסיטואציה המציאותית. במצב זה האנונימיות של היועץ, מקלה על יצירת תהליך העברה חיובית, שתורמת לצמיחה חיובית של הפונה.
6. **זמינות בשעת משבר** – בעתות משבר או מלחמה, לייעוץ הטלפוני יתרונות רבים (גילבר, 1992) הוא בהישג יד, זמן ההמתנה לו קצר ביותר, הוא חוסך זמן נסיעה, אפשר לשוחח באמצעותו מכל מקום, הפונה נוטה

לייחס למגיש העזרה בטלפון כוח וסמכות ונענה לו, מכשיר הטלפון מעודד דיבור חופשי ומוגן וכן מתקצרים באמצעותו שלבי ההתערבות.

לסיכום, לייעוץ הטלפוני מאפיינים משלו, המדגישים את היותו כלי טיפולי ייחודי. לכל מאפיין יתרונות וחסרונות וזאת בהתאם למטלפן הספציפי העושה שימוש בכלי זה ולסוג הבעיה המטרידה אותו. כך לדוגמא, אנשים מסוימים יעדיפו שבן שיחם לא יוכל לצפות בהם בזמן השיחה, בעוד שלאחרים תכונה זו של הטלפון תהווה מגבלה שתקשה עליהם בשיחה.

תהליך הייעוץ הטלפוני

מודל יצירת השיחה הייעוצית

לאור מאפייניו הייחודיים של הטלפון, נדרשת מן היועץ התייחסות מיוחדת לאופן יצירת השיחה עם הפונה. הטיפול הטלפוני הוא לרוב קצר וממוקד סביב בעיה או נושא מסוים (נוי, 1991). עובדה זו דורשת מן המטפל מיומנות ביצירת קשר מהיר, אבחון מיידי ויכולת למקד את השיחה בעיקר תוך הזנחה מכוונת של נושאים שוליים. במאפיינים הללו דומה הטיפול הטלפוני לכלל משפחת הטיפולים קצרי המועד שאליה הוא משתייך.

אשטרלינג, הרטסאו וזרל (Echterling, Hartsough & Zarle, 1980) חקרו את תהליך הייעוץ הטלפוני במקרה של התערבות במשבר וטוענים כי יצירת הקשר ושמירתו בין הפונה ליועץ חשובים ביותר בעיקר בתחילת ובסוף תהליך ההתערבות. לפני תחילת תהליך ההתערבות, היועץ צריך לדאוג לתקשורת בטוחה, לעודד את הפונה לדבר, לחזק אותו על עצם פעולת ההתקשרות לייעוץ ולמנוע כל הפרעה לתקשורת. בסוף השיחה, נושא התקשורת עולה מחדש לגבי אפשרות של פניה בעתיד.

פוסטר (Foster, 1992) מציגה מודל ליצירת שיחה טלפונית. לפי מודל זה לכל שיחה טובה יש ארבעה שלבים - יצירת קשר, מיקוד הבעיה, מידע או הפנייה, סיום.

1. **שלב יצירת הקשר** - שלב זה הוא קצר אך בעל חשיבות מרובה. יצירת הקשר מאפשרת לפונה וליועץ לדבר על רגשות הפונה ולתקשר במישור הרגשי. הקשר נוצר בעזרת הבעת רגשות של אכפתיות וקבלה באמצעות השימוש במילים ובקול. שלב זה יאפשר לפונה להיות פתוח וכן ולא לחשוש מביקורת. ישנן מספר מיומנויות החיוניות בשלב זה: א. התאמת טון הדיבור לזה של הפונה (אם הוא מדבר בשקט - יש לענות לו בשקט, אך אם הוא נסער וכועס - יש לענות לו בקול רך שירגיע אותו). ב. פרפראזה - בודקת האם היועץ מבין את דברי הפונה מבחינה תכנית ורגשית. (ג) בדיקת רגשות - מראה לפונה שהרגשות שלו הובנו והתקבלו על ידי היועץ. לפי קרון (1991) יופיעו בשלב זה סימני בדיקה, רתיעה, נסיגה וחרטה ובו "ייחתם" החוזה בין הפונה ליועץ. על מנת לעבור משלב לשלב במודל, משתמש היועץ במשפטי גישור שהם בדרך כלל שאלות פתוחות העוזרות לפונה לעבור לשלב מתקדם בשיחה. בשלב זה ניתן לשאול: "מה גרם לך להתקשר עכשיו?", "איך אתה מרגיש היום?", "מה גרם לך להרגיש ...?"

2. **שלב מיקוד הבעיה** - שלב זה דורש הקשבה פעילה מצד היועץ כדי לעזור לפונה לבדוק מה הדבר העיקרי שמטריד אותו. בשלב זה נדרשות המיומנויות הבאות: (א) הערכת סיכון (במידה ונשקפת סכנה פיזית לפונה או לאדם אחר), (ב) שאלות פתוחות כדי לעזור לפונה לברר את הבעיה, (ג) פראפראזה, (ד) שאלות הבהרה שיעזרו לפונה לברר איך הסיטואציה משפיעה עליו מבחינה רגשית, (ה) עשיית סדרי עדיפויות במידה וישנם כמה גורמים המטרידים את הפונה, (ו) מיידיות - בגלל שמדובר בקו חירום יש לבדוק איך הסיטואציה משפיעה על הפונה היום, ומה מטריד אותו עכשיו. קרון (1991) מוסיף כי בשלב זה תעשנה הערכה ובדיקה של הבעיה ומשמעות ההפרעה והנזק בחיי הפונה והסובבים אותו.

הגישור לקראת השלב הבא ייעשה כאשר היועץ והפונה הצליחו להבין מהי הבעיה העיקרית. בעזרת הגישור, היועץ עוזר לפונה לעבור ממה מפריע לו - למה אפשר לעשות ולשנות כדי לפתור את הבעיה. בשלב זה ניתן להשתמש בשאלות כגון: מה היית רוצה שיקרה? איך ציפית שנעזור לך? מהו השלב הבא?

3. **מידע, תמיכה, בדיקת אלטרנטיבות והפניה** - אנשים הנמצאים בשעת משבר אינם יכולים לפרק את הבעיה למרכיביה. שלב זה נועד על מנת שהפונה יתחיל לחשוב על האלטרנטיבות וכדי לתת לו נקודות הסתכלות נוספות, אפשרויות והפניות. בשלב זה חשוב להיות רגישים, לבדוק ניסיונות קודמים לפתרון, לעזור לפונה לבדוק אלטרנטיבות, לבדוק משאבים פורמליים ובלתי פורמליים, לתמוך, לעודד ולהשתמש בפראפרזה. כמו כן אסור לתת עצות או הבטחות. (כי המטרה הראשונית של הייעוץ הטלפוני היא לעזור לפונה להחליט את ההחלטות שלו ולא להחליט בשבילו).

כאשר היועץ והפונה הגיעו לגיבוש תוכנית פעולה או שהיועץ תומך בהתמודדות העכשווית של הפונה, ניתן להשתמש במשפטי גישור לקראת שלב סיום השיחה. משפטים אלו הם: "נראה שאתה יודע מה האפשרויות שעומדות בפניך", "נראה שכרגע אתה עושה את כל מה שאתה יכול".

4. **שלב סיום השיחה** - במשך השיחה פתח הפונה את רגשותיו ובעיותיו בפני היועץ. כעת חשוב לסגור את השיחה ברגישות, בלי להשאיר את הפונה עם דברים פתוחים. ניתן לסכם את השיחה על מנת שהפונה יראה את מהלך השיחה וירגיש שאכן קרה משהו במהלך השיחה, כדאי להתמקד בדברים החיוביים ובכוחותיו הפנימיים של הפונה. חשוב לא לעודד את הפונה להתקשר שוב.

מעבר למודל של פוסטר (Foster, 1992) ליצירת שיחה ייעוצית שגרתית, מציג סלייקו (Slaikeu, 1984) מודל החשוב במיוחד ליצירת קשר טלפוני בשעת משבר. מודל זה שונה מזה של פוסטר (שם) בשלושה אלמנטים: א. אצל סלייקו (שם) לפני שלב יצירת הקשר מופיע שלב בו נעשית הערכה ראשונית של חומרת המצב המשברי. ב. השלב השלישי של פוסטר (שם) מתחלק פה לשני שלבים - הערכה משותפת של היועץ והפונה לגבי כוחותיו הפוטנציאליים של זה האחרון, ופיתוח משותף של תכנית פעולה וביצועה, תוך שימוש בכוחות פנימיים, חיצוניים או הפנייה לגורמים טיפוליים

אחרים. ג. שלב סיום השיחה של פוסטר (שם) לא מופיע כאן כשלב נפרד.

בתקופת מלחמת המפרץ, פותח **מודל להתערבות טיפולית** שמבוסס על זה של סלייקו (Slaikeu, 1984), למודל זה יש שלושה שלבים והוא מתואר אצל גילבר (1992):

1. **שלב ראשון**, יצירת קשר עם הפונה המטלפן באמצעות הקשבה, קבלה ותמיכה.
2. **שלב שני**, חשיפת ממדי הבעיה ומתן לגיטימציה לרגשות (כגון: "מרבית האנשים מרגישים כמוך"). גילבר (שם) מעידה כי הלגיטימציה היתה חלק מרכזי בשיחה ותרמה גם לתחושת שחרור והקלה, מאחר שמרבית הפונים חששו שתגובתם אינה נורמלית.
3. **שלב שלישי**, בדיקת פתרונות אפשריים מעשיים, כדי לספק צרכים מיידיים ומאוחרים יותר. בחלק האחרון נסבה השיחה על הדרכים שיש לנקוט אם החרדה תוחרף, וניתן מידע על תחנות טיפוליות ספציפיות, שניתן לפנות אליהן במשך היום. בסוף השיחה הוזמן הפונה לשוב ולטלפן אם ירגיש צורך בכך.

ניתן לראות כי, המודלים השונים ליצירת השיחה הטלפונית מדגישים את חשיבותו של שלב יצירת הקשר. שלב זה מגדיר את סגנון התקשורת בין הצדדים ויוצר בסיס לאמון ולפתיחות ההכרחיים להמשך השיחה. בנוסף, בשל מגבלת הזמן של הייעוץ הטלפוני, קיימת חשיבות גדולה לאבחון מדויק של הבעיה והתמקדות בה. כאשר מדובר במצב משברי המשותף לכלל האוכלוסייה (כגון בשעת מלחמה או פיגוע), חשוב לתת לגיטימציה לרגשות ולהדגיש שרגשות אלו משותפים לאנשים רבים.

אפקטיביות הייעוץ הטלפוני

למרות מספרם הרב של מוקדי ייעוץ טלפוני, נעשו עד היום מחקרים מעטים בלבד בנושא תהליך הייעוץ ותוצאותיו. הסיבה העיקרית לכך נעוצה באנונימיות הפונה המהווה קושי מתודולוגי בהשגת מידע לגבי תוצאות הייעוץ (Bobevski, Holgate, & McLennan, 1997). בתחום זה ניתן למצוא מחקרים הבודקים את שביעות רצון הפונים, ומחקרים הבודקים את הסגנון הייעוצי של היועצים.

מחקרים שבדקו שביעות רצון אצל פונים שפנו לייעוץ טלפוני, מצאו ששני שליש מהם היו מרוצים ואף מרוצים מאוד מהעזרה שקיבלו (Stein & Lambert, 1984; Ragle & Krone, 1985).

דיוויס (Davies,1982) מתאר מחקר שבדק את איכות הייעוץ הטלפוני ואופי התמיכה הניתנת בשירותי הייעוץ השונים. במחקר זה התקשר נסיין לעשרה מוקדי יעוץ טלפוני, הציג בעיה (נתונה מראש), ובדק את הייעוץ הניתן. דיוויס (שם) טוען על סמך הממצאים, כי שרותיי הייעוץ הטלפוני מגזימים בערכו ובהיקפו של הייעוץ הניתן כשלמעשה השירות הניתן מוגבל בהיקפו ובאיכותו. לטענתו, יועצים רבים נותנים עצות, למרות שאינם נדרשים לכך. יתר על כן, חלק מן העצות אינן מתאימות, בגלל שלא ניתנה תשומת לב מספקת לבעיית הפונה.

במחקרם של בובבסקי, הולגט ומקלנאן (Bobevski, Holgate, & McLennan,1997), נמצא כי שביעות הרצון של הפונים עלתה כאשר היועצים היו יותר מילוליים, התייחסו הן לקשיים הרגשיים והן לקשיים המעשיים של הפונה, לקחו יוזמה ביצירת השיחה ובדקו באופן שיטתי את מרכיבי הסיטואציה. היועצים היותר אפקטיביים בעיני הפונים היו אלו ששינו את נקודת הראות של הפונה כלפי הסיטואציה בה הוא נמצא.

רוזנפילד (Rosenfield, 1997) מתאר מחקר שבדק איך יועצים תופסים את בעיות הפונים ומצא כי התהליכים הקוגניטיביים של היועצים ויכולתם להעריך באופן מדויק את אופי וחומרת הבעיה של הפונה, חשובים מאוד להצלחת השיחה במושגים של הפונה.

אחת מהדרכים המקובלות להעריך את הייעוץ הטלפוני הניתן על ידי היועץ, היא לבדוק את הסגנון הייעוצי שלו (Stein & Lambert, 1984). מחקרים מראים שלמעשה ישנם הבדלים רבים בסגנון התגובה (סגנון דירקטיבי מול לא דירקטיבי) של יועצים שונים, להבדלים אילו יכולה להיות משמעות רבה על תוצאות הייעוץ הטלפוני. לפי רוג'רס, אמפתיה, חום ואמיתיות הם התנאים הנדרשים והמספיקים לטיפול אפקטיבי. במחקרים שנעשו לבדיקת אפקטיביות הייעוץ הטלפוני לפי הממדים של אמפתיה, חום ואמיתיות, לא נמצאו הבדלים עקביים בין יועצים מומחים לבין יועצים מתמחים. ישנה השפעה רבה של משתנים כמו הבדלים אינדיבידואליים, סגנון אישי ומיומנות חברתית על הסגנון הייעוצי.

במחקר שערך Young (1989), פונים לשירותי יעוץ טלפוני רואיינו לאחר פנייתם והתבקשו לדרג את תגובות היועץ לפי מידת האפקטיביות שלהן עבורם, נמצא כי התנהגות אמפטית של "הבנה ודאגה" דורגה כיעילה ביותר. תשעים ואחד אחוז מהתנהגויות היועצים שתוארו על ידי הפונים כאפקטיביות, מתאימות לקטגוריות, אותן מכנה רוג'רס "תמיכה טיפולית": הבנה ודאגה (39%), הקשבה ומתן פידבק (13%), אקלים מתאים (21%), תמיכה לא שיפוטית (19%).

במחקר אחר נמצא כי התגובה היעילה ביותר היא: מתן אינפורמציה ברורה ומדויקת (39%). תגובות אחרות שהועלו הן: לספק פרספקטיבה חדשה (14%), לתמוך בפתרון מסוים (8%), לעזור לפונה לארגן את מחשבותיו (4%) ולדון בפתרונות אלטרנטיביים (2%).

לאור מחקרים אלה, שבדקו את אפקטיביות הייעוץ הטלפוני, מקובל להשתמש במודלים, המערבים סגנונות ייעוציים שונים (Stein & Lambert, 1984). לדוגמא, מודל מסוים ממליץ שבתחילת השיחה, היועץ ישמור על תקשורת בטוחה על ידי שימוש בסגנון תגובות של שיקוף, חום ואמפתיה. בהמשך השיחה היועץ יעבור לסגנון ישיר יותר וישתמש בטכניקות לפתרון בעיות ואילו בשלבים הסופיים, היועץ יבחן את האלטרנטיבות.

לסיכום, ניתן לראות כי קיימים שני סוגים של מחקרים לבדיקת אפקטיביות הייעוץ הטלפוני. הסוג הראשון של המחקרים בודק את שביעות הרצון של פונים אמיתיים שהשתמשו בעבר בייעוץ זה. מחקרים אלו קשים לביצוע מבחינה מתודולוגית ולכן הם מועטים. הסוג השני של המחקרים

בודק את אופי התמיכה הניתנת לפונים באמצעות פניות בדויות במגוון נושאים.

ממחקרים אלה עולה כי היועצים האפקטיביים ביותר בעיני הפונים הם אלה שמעריכים באופן מדויק את הבעיה של הפונה, ובהמשך נותנים אינפורמציה ברורה ומדויקת. יועצים אלה מקשיבים לפונים בתשומת לב, הם מילוליים, יוזמים ושיטתיים בהערכת הבעיה, מתייחסים הן לקשיים הרגשיים והן לקשיים המילוליים, ומשנים את נקודת המבט של הפונה כלפי הסיטואציה בה הוא נמצא.

לאור מחקרים אלה, ניתן להמליץ על אימון היועצים בטכניקות להגדלת אמפטיה, חום ואמיתיות, פיתוח יכולת הקשבה ומיומנויות שיקוף.

ייעוץ טלפוני למתבגרים

אוכלוסיית המתבגרים הינה אוכלוסייה בעלת פוטנציאל גבוה לשימוש בייעוץ הטלפוני. על כן יסקרו להלן נושאים המעסיקים מתבגרים, למי פונים מתבגרים, וכיצד מהווים המתבגרים פונים פוטנציאליים לייעוץ טלפוני.

מאפייני גיל ההתבגרות

גיל ההתבגרות הוא תקופה אינטנסיבית מבחינה רגשית, חברתית והתפתחותית. בתקופה זו מתרחשים, שינויים מהותיים בארבעה תחומים מרכזיים (ארהרד ואל-דור, 1990): בתחום הגופני - גדילה ובשלות מינית; בתחום הקוגניטיבי - מעבר מחשיבה מוחשית קונקרטית לחשיבה מופשטת; בתחום הרגשי - פיתוח וגיבוש זהות אישית ופרידה מההורים; בתחום החברתי - חיפוש ומציאת קבוצת התייחסות חדשה כמקור לביטחון ולתמיכה במקום ההורים ודמויות סמכות מבוגרות אחרות.

נושאים המעסיקים מתבגרים

מחקרים שנעשו בארה"ב, קנדה, אוסטרליה, ישראל ואירלנד (Friedman, 1991; Gallagher, Millar, Hargie, & Ellis, 1992; Tatar, 1995; Violato & Holden, 1988) לגבי נושאי הבעיות שמעסיקות את המתבגרים העלו את התחומים הבאים: לימודים וקריירה (הישגים, המשך לימודים, בחירת קריירה); ה"אני" החברתי (דימוי עצמי חברתי, חברים, הופעה חיצונית, מין, פעילויות פנאי ועבודה); ה"אני" האישי (דימוי עצמי אישי, משפחה והורים); בריאות ושימוש בסמים (עישון, אלכוהול, סמים).

כמו כן יש הבדל בין המינים ובין גילאים שונים לגבי הבעיות המעסיקות: בכיתות יא'-יב' מוטרדים יותר בנושאי ההישגים, בחירת מקצוע והמשך לימודים בעוד שהצעירים יותר (כיתות ט'-י') מוטרדים בנושאי דימוי עצמי, חברים, שימוש בסמים ועישון. בנות מוטרדות יותר מהמראה החיצוני שלהן ואילו בנים מוטרדים יותר מההישגים בלימודים.

מתבגרים ישראליים שונים ממתבגרים אחרים בעולם המערבי במספר תחומים (Friedman, 1991):

מתבגרים בכיתות ט'-יא' עסוקים בנושאים הבאים - לימודים וקריירה (41%), "אני" חברתי (38%), "אני" אישי (8%), שאלות קיומיות (6%), שירות

לאומי או צבאי (6%), בריאות וסמים (1%). ניתן לראות שעיקר הבעיות של המתבגרים בישראל הן בתחומי לימודים, קריירה ואני חברתי (79%). כמו כן הצעירים עסוקים יותר בבעיות של לימודים ו"אני" חברתי ואילו הבוגרים בבעיות של שירות לאומי וצבאי ובשאלות קיומיות. בנות עסוקות יותר בנושאים השייכים לאני אישי ואילו בנים עסוקים יותר בשאלות קיומיות, שירות לאומי או צבאי, אני חברתי ולימודים וקריירה.

כלומר, מתבגרים ישראלים כמו מתבגרים בארה"ב מוטרדים בבעיות של לימודים, בעיות אישיות וחברתיות. אך בנוסף, עוסקים המתבגרים הישראלים יותר בנושאים לאומיים ובשאלות פילוסופיות. בעוד שמתבגרים צעירים בעולם המערבי עסוקים בנושאים של חברות, בעיות חברתיות ושימוש בסמים והבוגרים יותר עסוקים בנושאי לימודים וקריירה, המתבגרים הצעירים בישראל מוטרדים בלימודים וקריירה בעוד שהבוגרים יותר מוטרדים יותר מנושאים לאומיים וקיומיים (Friedman, 1991).

למי פונים מתבגרים

בשעת קבלת החלטה על פניה לעזרה, שוקל האדם את הרווח הצפוי לו ממנה מול המחיר הפסיכולוגי שעליו לשלם עבורה. בשל אפיוני המתבגר שצוינו לעיל, נצפה כי הפניות לעזרה של המתבגרים יהיו בלתי ישירות או סמויות כמו שניתן לראות במקרים של ניסיונות התאבדות או בהתנהגות סיכונית אחרת, המרמזת על מצוקה. כמו כן, בגלל החשש לפנות לעזרה מקצועית, נצפה כי פניות ישירות לעזרה יהיו למקורות לא פורמליים.

גילת (1993) מחזק זאת ומוסיף כי מחקרים שבדקו עמדות מתבגרים כלפי פניה לעזרה, מצאו שהם מעדיפים באופן ברור לפנות למקורות לא פורמליים. המקורות השכיחים ביותר הם חברים, הורים ואחים. גילת מסביר את העדפת המקורות הלא פורמליים כתולדה של סוציאליזציה, המעודדת התמודדות תוך גיוס משאבי האני, מחד, ורשתות תמיכה טבעיות כמו משפחה וחברים, מאידך.

בנוסף לפניה למקורות הלא פורמליים, טוענים בואם, צ'סר, וולקו וסאגר (Boehm, Chessare, Valko, & Sager, 1991) כי מתבגרים יעדיפו לפנות לעזרה לבני גילם ולא למבוגרים. הם מסבירים זאת בכך שהמתבגר נאבק להשיג עצמאות נפרדת מהוריו וחשוב לו ליצור יחסים קרובים עם קבוצת הגיל שלו כחלק מתהליך גיבוש הזהות.

פרידמן (Friedman, 1991) מצא הבדלים בין מינים ובין גילאים שונים לגבי פניה לעזרה. אצל הבנות, ככל שהן מתבגרות יורדת הנכונות שלהן לפנות לעזרה למבוגר. אצל בנים קיימת נכונות לפנות למבוגר בין גילאי 8-11, נכונות זו יורדת בגיל 11-14 ועולה שוב עד גיל 17. בנים מעדיפים מבוגר שהוא איש מקצוע, יותר מבנות. הוא מצא גם שהעזרה הנדרשת תלויה בסוג הבעיה: באופן כללי מתבגרים נוטים לפנות למבוגר כשהבעיה אינה אישית, ולבני גילם בבעיות אישיות או בין-אישיות. מתבגרים יפנו להוריהם בנושאי כלכלה, לימודים ומקצוע. הם יתייעצו עם בני גילם בבעיות הקשורות למין השני, איך להתלבש, תחביבים, השתתפות באירועים חברתיים ופעילויות

פנאי. לגבי מקור העזרה ניתן לראות הבדלים בין הגילאים: תלמידי כיתות ט' יתייעצו עם הורים או עם חברים באותה שכיחות ואילו תלמידי כיתות יא' יעדיפו להתייעץ עם חברים בצורה מובהקת. בנוסף, בנות בכיתה יא' יתייעצו עם אח או אחות, הרבה יותר מבנות בכיתה ט'.

ממחקר שערך גילת (1993) אצל מתבגרים בישראל, נמצא כי מרבית המתבגרים יודעים על קיומם של שירותי הייעוץ הטלפוני ומכירים את המאפיינים הבסיסיים של אופן פעולתם. נמצא כי כמעט בכל המקרים ובכל סוגי הבעיות, למעט בעיות לימודיות, הנכונות לפנות לייעוץ טלפוני נמוכה מהנכונות לפנות למקורות הבלתי פורמליים, כמו הורים וחברים, אך גבוהה יותר מהנכונות לפנות למקורות הפורמליים, כמו מורים ויועצי בית הספר. ממצא זה נכון לגבי בעיות אישיות ובין-אישיות אך לא בבעיות לימודים, שלהן דפוסים אחרים של פניה לעזרה.

לסיכום, ניתן לראות כי בקרב המתבגרים קיימת נכונות גבוהה לפנות למקורות עזרה בלתי פורמליים כגון ייעוץ טלפוני. כחלק מהצורך של מתבגרים לעצמאות ונפרדות מן ההורים מעדיפים המתבגרים לפנות לעזרת בני גילם, המשמשים עבורם מערכת תמיכה.

נושאי פניות של מתבגרים בייעוץ הטלפוני

במחקר שנעשה בארה"ב, על ידי בואם, צ'סר, וולקו וסאגר (Boehm, Chessare, Valko, & Sager, 1991) על קו למתבגרים בשנה הראשונה להקמתו, נמצא כי הנושאים המרכזיים שהועלו על ידי הפונים היו: קשרים חברתיים, בעיות משפחתיות והרצון "רק לדבר עם מישהו". שלושת התחומים הנ"ל תפסו 62% מהשיחות. במחקר שנערך ברחבי ארה"ב (Boehm, Schondel, Marlowe & Manke-Mitchell, 1999) נמצא כי נושאי הפניות הנפוצים שהועלו בקווים למתבגרים היו: חברים (46%-60%) וקשיים במשפחה (10%-20%).

לסיכום, ניתן לראות כי קיימת התאמה בין נושאי הבעיות המעסיקות מתבגרים לבין נושאי הפניות הטלפוניות, וכי רוב הבעיות מתמקדות בתחומי זוגיות, קשיים חברתיים ומשפחה. מסקירת מאפייני הייעוץ הטלפוני שהוזכרה קודם לכן, נראה שתכונת האנונימיות של הייעוץ הטלפוני היא בעלת השפעה רבה ביותר על נושאי הפניות. האנונימיות שמאפשרת שיחה טלפונית, יוצרת תנאים פסיכולוגיים נוחים לדיון בנושאים שיש בהם מבוכה ובושה.

המתבגרים כפונים פוטנציאליים לייעוץ טלפוני

הייעוץ הטלפוני עשוי לספק מענה הולם לצורכי המתבגרים. מסקירת המאפיינים הייחודיים למתבגרים עולה הצורך בכלי ייעוצי שיאפשר למתבגרים לקבל עזרה מבלי לאיים על הדימוי העצמי והחברתי שלהם. הייעוץ הטלפוני, הינו בעל תכונות ייחודיות המספקות לפונה תחושת שליטה ומאפשרות לו לשמור על אנונימיות. אלמנט נוסף בייעוץ הטלפוני, שעושה את המתבגרים לפונים פוטנציאליים, הוא העובדה שמרבית היועצים בטלפון אינם פרופסיונליים, אלא פאראפרופסיונליים לכל היותר. המתנדבים הפאראפרופסיונליים שעונים לשיחות עשויים להיתפס כספונטניים

וכאותנטיים יותר וכמי שמשוחררים מן הצורך להפגין תחכום מקצועי שעלול לאיים על הפונה.

תהליך גיבוש הזהות העצמית של המתבגר מאופיין בתחושת אמביוולנטיות כלפי כל דבר בעולם. ההססנות והאמביוולנטיות גורמים לו קושי לגלות ולתאר את ההיבטים של החיים הפנימיים שלו (Boehm et al., 1991). המתבגר עסוק ביצירת תדמית חברתית וחושש מכל גילוי שיאיים על תדמית זו, הוא תלוי מאוד בתדמית החיצונית שלו ובאופן בו הוא נתפס בעיני אחרים. בשלב זה של חייו גילוי עצמי הוא מאוד קשה. תחושת העצמאות וה"מספיקות עצמית" הם חלק חיוני של הדימוי העצמי. כל החוויות שיוצרות תלות, פגיעות, חולשה וחוסר ביטחון, מאיימות על ההערכה העצמית של המתבגר (סמילנסקי, 1989). לכן בקשת עזרה וקבלת עזרה מאיימות מאוד על המתבגר. גילת (1993) מצא כי שתי הסיבות השכיחות ביותר שבגללן נמנעים מתבגרים מפניה לעזרה מקצועית הן בושה וחשש להיחשף.

לסיכום, התכונות הייחודיות של הייעוץ הטלפוני - האנונימיות, תחושת השליטה של הפונה, והיועצים הפאראפרופסיונליים, עושות אותו כלי בעל ערך רב לייעוץ עבור מתבגרים.

סיכום

אפשרויות הייעוץ הקיימות כיום נמצאות על רצף של תקשורת בין-אישית. בקצה האחד ניתן לציין את המפגש הבלתי אמצעי פנים-אל-פנים, ובקצה השני קיימת התקשורת המתווכת הכוללת את הייעוץ המקוון ואת הייעוץ באמצעות הטלפון. חשוב להבין את הייעוץ הטלפוני כמקור ייעוצי בתוך רצף, וכערוץ בפני עצמו המתאים לפונים ולנושאים ייחודיים.

מאמר זה מתייחס לייעוץ באמצעות הטלפון מכמה אספקטים: ראשית, מתוך ההתייחסות **לכלי עצמו** כמתווך בין הפונה ליועץ. שנית, מתוך התייחסות **ליועצים ולמיומנויות** הנדרשות מהם. ולבסוף, מתוך התייחסות **למתבגרים הפונים** ולמאפייניהם.

לטלפון פוטנציאל עצום ככלי טיפולי. בזכות מאפייניו הייחודיים הוא יכול לענות על צרכים של אנשים רבים אשר בדרך אחרת לא היו מקבלים יעוץ. הייחודיות של הייעוץ הטלפוני נעוצה בעובדה שהוא מהווה גשר בין-אישי, באמצעותו היועץ יכול להגיע לאנשים, שבגלל המצב הפסיכולוגי שלהם או הנסיבות החיצוניות, לא היו פונים לטיפול פסיכולוגי. הטלפון משמש כאמצעי לקבלת עזרה, בלי צורך בפרוצדורות בירוקרטיות של פניה לטיפול פסיכולוגי (פגישות, רשימת המתנה, מסירת אינפורמציה וכו'), פרוצדורות המהוות מחסומים שמקשים על זרימת התקשורת. יחד עם זאת, בניגוד לרוב סיטואציות הייעוץ, שיחת הטלפון מוגבלת בזמן, אנונימית, מוגבלת למסרים וורבליים, ולפונה יש אפשרות לנתק את השיחה בכל רגע.

הטיפול הטלפוני דומה לטיפול קצר מועד הממוקד סביב בעיה מסוימת. ביצירת השיחה הייעוצית קיימים מודלים ספציפיים המדגישים את שלב יצירת הקשר ואבחון הבעיה. מחקרים רבים בדקו את אפקטיביות הייעוץ

הטלפוני, וניתן לראות כי קיימת התאמה בין הממצאים של מחקרים אילו לבין אופי המודלים השונים. כך למשל המודל של סלייקו (Slaikeu, 1984), מתאים לתיאור המודל המומלץ לפי שטיין ולמברט (Stein & Lambert, 1984). היועצים האפקטיביים הם אילו אשר מקשיבים לפונה, מעריכים באופן מדויק את הבעיה שלו, מתייחסים לקשיים הרגשיים והמעשיים, ומצליחים לשנות את נקודת המבט של הפונה כלפי הסיטואציה. לפיכך מומלץ שההכשרה הניתנת למתנדבים, תקנה להם (בעזרת סימולציות ודיונים) יכולת הערכה גבוהה לגבי בעיית הפונה. המלצה זו מסתמכת על מודל יצירת השיחה של פוסטר (Foster, 1992) המדגיש את חשיבותו של שלב מיקוד הבעיה ועל מחקרו של רוזנפילד (Rosenfield, 1997) שמצא כי הצלחת השיחה לפי מושגי הפונה, תלויה ביכולת היועץ להעריך באופן מדויק את אופי וחומרת הבעיה.

רוב התוכניות להכשרת יועצים טלפוניים מתמקדות בפיתוח מיומנויות הקשבה תומכות ולא שיפוטיות (McLennan, Culkin, & Courtney, 1994). אימון זה הוא חשוב אך לא מספיק בשביל לעזור לפונים שהקושי שלהם הוא מעשי. ולכן חשוב לאמן בבניית השיחה, חקירה אקטיבית של הסיטואציה הבעייתית, הערכה של הצורך באינפורמציה והדרכה, סיפוק אינפורמציה ועצות רלבנטיות. אחת הדרכים הטובות לכך היא באמצעות משחקי תפקידים.

מסקירת מאפייני הייעוץ הטלפוני ומאפייני גיל ההתבגרות, עולה כי כלי ייעוצי זה יכול לענות על צרכי המתבגרים. זהו ערוץ תקשורת ייחודי אליו הם יכולים לפנות מבלי שהפניה תערער על מעמדם. שניים ממאפייניו של הטלפון ככלי ייעוצי הם האנונימיות של הפונה ותחושת השליטה שהוא מקנה לפונה, בשל כך הייעוץ הטלפוני מאפשר לסייע למתבגר בצורה שפחות תאיים על הדימוי העצמי והחברתי שלו, והפניה לעזרה יכולה אף להיתפש כצעד של חוזק נפשי ויוזמה (המתבגר הוא זה שיצר את הקשר). בנוסף לעובדה שמתבגרים חוששים לפנות לעזרה, הפניה לעזרה מקצועית מאיימת במיוחד על התדמית שלהם. ולכן פניה לייעוץ טלפוני, הנעשה על ידי אנשים לא מקצועיים שתפקידם אינו אבחון, טיפול והתערבות מקצועית, אלא עידוד, יעוץ והקשבה פעילה ולא שיפוטית, היא המתאימה ביותר עבור המתבגרים.

לאור התפקיד המרכזי של קבוצת בני הגיל בגיל ההתבגרות והעדפת פניה לעזרת בני הגיל, ייעוץ טלפוני הנעשה על ידי מתנדבים מתבגרים (כדוגמת נע"ן-נוער עונה לנוער) הוא ייחודי וחשוב עבור מתבגרים. לעזרה הניתנת על ידי בני נוער חסרון בכך שהיא אינה מקצועית ולעיתים יכולה להיות חלקית (בגלל דיסאינפורמציה). שירותי ייעוץ טלפוני הניתנים על ידי מתבגרים, מתמודדים עם חסרון זה בעזרת הכשרה מקצועית של בני הנוער הנותנים את הייעוץ. השירות אינו מתיימר לשמש כמקור טיפולי או להתערבות במשבר, אלא לעזור לפונה להשתמש בטכניקות לפתרון בעיות שישימו את הבעיה שלו בפרופורציות המתאימות.

עבור היועץ החינוכי, הייעוץ הטלפוני מהווה **אמצעי נוסף** להגשת עזרה. ניתן להפנות ולעודד את הנועצים להשתמש בכלי זה, וכן באמצעות התנדבות באחד משירותי הייעוץ הטלפוני, ניתן לתת עזרה לכל אותם נועצים אשר לא היו מקבלים אותה בדרך אחרת.

מחקרי המשך נדרשים בתחום אפקטיביות הייעוץ הניתן בטלפון, נושא זה לא נחקר דיו ורצוי לבדוק אותו בקרב פונים אמיתיים. ניתן אף להשוות בין הייעוץ הטלפוני לבין טיפול קצר מועד או סוגי טיפול אחרים. מחקר המשך עשוי לתרום במדידת האפקטיביות של הייעוץ הטלפוני הניתן בקווים הספציפיים (המיועד לאוכלוסיות או לנושאים ספציפיים), והשוני בין ייעוץ זה לבין הייעוץ הניתן בקווים המיועדים לכלל האוכלוסייה. בנוסף, עם התפתחות האינטרנט ואתרי הייעוץ בו, והעובדה שאחוזים גבוהים מקרב בני הנוער גולשים באינטרנט – חשוב לחקור נושא זה ולבחון את הדמיון והשוני בין ייעוץ טלפוני לייעוץ און-ליין באינטרנט.

ביבליוגרפיה

ארהרד, ר., אל-דור, י. (1990). *חוסן נפשי*. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

גילבר, א. (1992) מודל התערבות טיפולית ראשונית באמצעות טלפון במלחמת המפרץ. חברה ורווחה, י"ב, 381-390.

גילת, י. (1993). פניות מתבגרים לשירותי תמיכה טלפוניים-עמדות והתנהגות. *חברה ורווחה, י"ג*, 339-350.

נוי, ב. (1991). קו פתוח לפניות תלמידים בשעת חירום. *הייעוץ החינוכי, ב'*, 9-21.

סמילנסקי, מ., (1989). אתגר ההתבגרות, כרך ג', רמות, תל אביב.

קרון, מ. (1991) התערבות בעת משבר באמצעות מכשיר הטלפון. *שיחות, ה'*, 22-24.

Bobevski, I., Holgate, A. M., & McLennan, J. (1997). Characteristics of effective telephone counseling skills. *British Journal of Guidance & Counseling, 25*, 2, 239-249.

Boehm, K. E, Chessare, J .B., Valko, T. R. & Sager, M. S. (1991). Teen line: A descriptive analysis of a peer telephone listening service, *Adolescence, 26*, 643-648.

Boehm, K. E., Schondel, C, K., Marlowe, A. L., & Manke-Mitchell. L. (1999). Teens' concerns: A national evaluation. *Adolescence, 34*, 524-528.

Brockopp, G. W. (1973). The telephone call: Conversation or therapy. In D. Lester & G. W. Brockopp (Eds.). *Crisis intervention and counseling by telephone*, (111-117). Springfield, Illinois: C.C. Thomas Publisher.

Davies, P. G. K. (1982). The functioning of British counseling hotlines: A pilot study, *British Journal of Guidance and Counselling, 10*, 195-199.

Echterling, L. G., Hartsough, D. M . & Zarle, T. H. (1980). Testing a model for the process of telephone crisis intervention, *American Journal of Community Psychology, 8*, 715-725.

Foster, T. (1992). *Training manual for volunteers*. Ottawa Distress Centre.

Friedman, I. A. (1991). Areas of concern and sources of advice for Israeli adolescents, *Adolescence, 26*, 967-975.

Gallagher, M., Millar, R., Hargie, D., & Ellis, R. (1992). The personal and social worries of adolescents in northern Ireland: Results of a survey. *British Journal of Guidance and Counseling, 20*, 274-290.

Gao, Y. (2001). Directive approach to telephone counseling in the people's republic of China: Underlying cultural traditions and traditions. *The Counseling Psychologist, 29*, 435-453.

Masi, D. & Freedman, M. (2001). The use of telephone and on line technology in assessment, counseling, and therapy. *Employee Assistance Quarterly, 16*, 46-63.

McLennan, J, Culkin, K. & Courtney, P. (1994). Telephone counselors' conceptualizing abilities and counseling skills. *British Journal of Guidance and Counseling, 22*, 183-195.

Ragle, J. & Krone, K. (1985). Extending orientation: Telephone contacts by peer advisers. *Journal of College Student Personnel, 26*, 80-81.

Rosenbaum, A. & Calhoun, J. F. (1977). The use of the telephone hotline in crisis intervention: A review, *Journal of Community Psychology, 5*, 325-339.

Rosenfield, M. (1997). *Counseling by telephone*. Sage Publications.

Slaikeu, K. A. (1984). *Crisis intervention: A handbook of practice and research*. Boston: Allyn Bacon.

Stein, D. M. & Lambert, M. J. (1984). Telephone counseling and crisis intervention: A review, *American Journal of Community Psychology, 12*, 101-126.

Tatar, M. (1995). Parental views of popularity and stress among adolescents. *Journal of Adolescence, 18*, 679-686.

Violato. C., & Holden, W. B. (1988). A confirmatory factor analysis of a four factor model of adolescent concerns. *Journal of Youth and Adolescence, 17*, 101-113.

Williams, T. & Douds, J. (1973). The unique contribution of telephone therapy. In D. Lester & G. W. Brockopp (Eds.), *Crisis intervention and counseling by telephone*, (80-89). Springfield, Illinois: C.C. Thomas Publisher.

Young, R. W. (1989). Helpful behaviors in the crisis center call. *Journal of Community Psychology ,17*,70-77.

Zhu, S. H., Tedeschi, J. G., Anderson, C. M. & Pierce, J. P. (1996). Phone counseling for smoking cessation: What's in a call. *Journal of Counseling & Development, 75*, 93-102

פנייה לעזרה בקרב מתבגרים

ד"ר משה טטר, אליזבט (בטי) מילגרם
בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

מתבגרים מתמודדים באופן יומיומי עם מצבים מורכבים העלולים ללחוץ עליהם. חלק מהם מתמודד עם בעיות אלו תוך כדי פניה לעזרה ממקורות שונים. על כן, חשוב להבין את הגורמים המשפיעים על תהליך חיפוש אחר עזרה של מתבגרים. המחקר הנוכחי בוחן את פנייתם בפועל לעזרה של 448 מתבגרים בחטיבות עליונות (כיתות י-י"א) עם ארבעה סוגים של בעיות (בחירה בין בגדים, בעיה עם חברים, בעיה עם אחד ההורים ובעיה לימודית). מצאנו שרוב המתבגרים מעדיפים לפנות למבוגרים קרובים (הורים ובני משפחה) ולחבריהם כאשר מתמודדים עם הבעיות הללו. רק אל מול בעיות לימודיות ישנה העדפה לפניה למבוגר מומחה. התלמידים מבליטים את חשיבותם של האמינות (הבטחת סודיות) ושל הקירבה וההבנה של המקור כשיקולים המנחים את פנייתם. לרוב הם קיבלו בעקבות פנייתם: מידע (או עצה) ו/ או תמיכה אינסטרומנטאלית. כמו כן, בחנו את קשריהם של משתנים אישי-פסיכולוגי אחד (חשיפה עצמית), ושל משתנים דמוגרפיים (הרקע החברתי-כלכלי של התלמידים וג'נדר) עם הפנייה לעזרה של המתבגרים. נמצא שהבנות יותר מהבנים: נוטות להיחשף לכל הדמויות, מתנסות בבעיות עם בגדים ולימודים, ופונות למקורות העזרה שונים. הדיון נסוב על ההבדלים המשמעותיים שנמצאו בדפוסי הפנייה של בנים ובנות, על חשיבותה ותפקידיה של התמיכה הניתנת על ידי הורים וחברים בגיל ההתבגרות, ועל מיעוט הפנייה של המתבגרים אל מבוגרים מומחים.

מבוא

מטרת המחקר הנוכחי הינה למפות חלק מן הגורמים העשויים להסביר לנו את דפוסי הפניה לעזרה בקרב מתבגרים. תוך כדי התמקדות במצבים קיימים (כלומר דיווחי מתבגרים על פניה ממשית לעזרה) נבחנה המידה בה פנו למבוגר מוכר (הורים, משפחה), מבוגר מומחה (מורים, יועצים וכד'), חבר טוב או נער מנוסה (כזה שכבר התנסה בבעיות כאלו) בהתמודדותם עם ארבע בעיות (בחירה בין בגדים; בעיה עם חברים; בעיה עם הורים; ובעיה לימודית). המחקר בחן את זיהוי המקור לעזרה אליו פנו המתבגרים, את הנסיבות שהביאו אותם לפנות ואת סוג התמיכה שקיבלו ממנו. כמו כן נבחן הקשר בין דפוסי הפניה לעזרה לבין משתנים דמוגרפיים (מין ומצב סוציו-אקונומי) ומשתנה פסיכולוגי-אישי אחד (חשיפה עצמית).

חיפוש אחר עזרה

חיפוש אחר עזרה הינו הניסיון של הפרט להתמודד עם בעיה על ידי

שימוש במקור חיצוני האמור להגדיל את הסיכוי להקל על אותה בעיה או להביא לפתרונה (DePaulo, 1983). לדעת Nadler (1991, 1987), אנשים מעדיפים לא לבקש עזרה עקב האיום על תחושות העצמאות והכשירות שלהם, שמקורו בחשש מתלות בעזרה חיצונית. לעומת זאת DePaulo (1983) טוען, כי הפנייה לעזרה יכולה להעניק רווחים לפרט, כגון: פתרון הבעיה או הקלתה וגם רווחים משניים כגון אינטראקציה חיובית ומעניינת עם אנשים אחרים במשך תהליך החיפוש וקבלת העזרה.

תהליך החיפוש אחר עזרה מורכב משלבים שונים. רוב המחקרים והתיאוריות מתייחסים לשלושה שלבים עיקריים (למשל ראה Gross & McMullen, 1983): (א) המידה בה תופס האדם את מצבו כבעייתי, (ב) בחירה בין התמודדות עצמית, קבלה / השלמה עם הבעיה או חיפוש אחר עזרה ו-(ג) בחירה ושימוש באסטרטגיות וטקטיקות ספציפיות לחיפוש אחר עזרה. השלב הראשון הנו הכרחי להמשך התהליך. הפרט חייב להכיר בסימפטום מסוים ולהגדירו כבעייתי. ישנם מצבים או אירועים לגביהם קיים קונצנזוס כמעט מלא על היותם בעייתיים, כגון אבדן עבודה, מוות של אדם יקר או מחלות קשות. אולם, מצבים רבים, שנתפסים כ"בעייתיים" במידה זו או אחרת על ידי אנשים מסוימים, נתפסים כ"נורמלים" אצל אנשים אחרים. מכאן, שתפיסת המצב יכולה להיות שונה מאדם לאדם ומקבוצה לקבוצה. בשלב השני, אחרי ההכרה בבעיה, על הפרט לנסות להבין את טיבה: ישנן בעיות הנחשבות לבלתי ניתנות לפתרון או קשות לפתרון. במצבים אלו הפרט סובל ו/או לומד לקבל את הבעיות ולחיות עימהן. בעיות אחרות, רובן, ניתנות לפתרון עצמי או על ידי קבלת עזרה מאחרים-במצבים אלה הפרט יכול לבחור דרכים שונות של התמודדות. האופן ומידת ההתמודדות משתנים מחברה לחברה, מקבוצה לקבוצה ומאדם לאדם בהתאם לאופיו, גילו חינוכו ומעמדו (Nadler, 1987; Veroff et al., 1981). השלב השלישי, בחירה ושימוש באסטרטגיות ובטקטיקות ספציפיות לחיפוש אחר עזרה, מושפע אף הוא מגורמים אישיותיים / פסיכולוגיים וחברתיים של הפרט, וגם מסוג/טיב הבעיה (Dancey et al., 1992; Nadler, 1987; Tinsley et al., 1984; Wintre et al., 1988; Wintre & Crowley, 1993).

מקורות העזרה

בחיי היומיום קיימות דמויות שונות אליהן ניתן לפנות לקבלת עזרה. כאשר הפרט פונה יותר לאנשים קרובים ומוכרים ופחות לאנשי מקצוע. יש להזכיר שלעצם ההחלטה האם לפנות או לא לפנות לעזרה ולמי לפנות, יש מחיר מסוים. המחיר יכול להיות גלוי, כגון עלות כספית, השקעת זמן, או סמוי, כגון מחיר אישי בקשר לתחושת עצמאות או על חשבון הדימוי העצמי החברתי. לגבי מתבגרים Du Bois-Reymond & Ravesloot (1994) טוענות, כי בחירת המקור (עזרת מחברים או מהורים) תלויה בסוגיה הנדונה: ההשפעה והתמיכה של ההורים משמעותית יותר בתחומים הקשורים לעתיד המתבגרים, כגון: בחירת בית ספר, חינוך, תוכניות מקצועיות וכו', בעוד,

שבני הגיל משמעותיים יותר באירועים יומיומיים ובהווה, כגון: פנאי, לבוש, עישון, עבריינות וכו'.

סוגי תמיכה

קיימים סוגים שונים של תמיכה שניתן לקבל, כגון: תמיכה רגשית, אינפורמטיבית ואינסטרומנטלית (Reid et al., 1989). Nadler (1991) מבחין בין עזרה "דידקטית" המחייבת את הפרט לפעול על פי הפתרון המוצע, לבין עזרה מסוג "משא ומתן" המאופיינת על ידי דיון בגין פתרונות אפשריים מבלי להגדיר את הסיטואציה כבעיה המצריכה עזרה. Nadler מצא, כי אנשים מעדיפים עזרה מסוג "משא ומתן", בה הפרט לוקח אחריות על פתרון הבעיה, דבר שלא מאיים על הדימוי העצמי ואף מגן עליו. DePaulo (1983) מקטלג את סוגי התמיכה ל"אינסטרומנטלית ישירה", "אינסטרומנטלית עקיפה", ו"לא אינסטרומנטלית". הסוג הראשון, הפחות אפקטיבי, מתייחס ישירות לפתרון הבעיה. הסוג השני, מאפשר למקבל העזרה להפעיל שיקול דעת ולבחור בין מספר אלטרנטיבות. הסוג השלישי מהווה עידוד ללא הכוונה ישירה לפתרון. עזרה אפקטיבית כוללת רמזים אינסטרומנטליים, תמיכה רגשית והערכה.

גורמים הקשורים לפנייה לעזרה

להלן נתייחס לארבעה גורמים העשויים להשפיע על תהליך חיפוש אחר עזרה: מין ורמה סוציו-אקונומית (משתנים דמוגרפיים), חשיפה עצמית (משתנה אישי / אישיותי). יש לציין, שרוב המחקרים שבדקו את ההשפעה של גורמים אלה על תהליך חיפוש אחר עזרה מתייחסים למבוגרים ולא למתבגרים. מחקרים רבים מנסים לקשור בין משתני רקע ומשתנים פסיכולוגיים לבין פניה לעזרה. (ראה למשל Komiya, Good, & Sherod, 2000).

מין: Veroff ועמיתיו (1981) טענו שנשים פונות לעזרה פי שניים מהגברים. Nadler (1991) מצא כי יש הבדל בין המינים בנוגע לסוג הבעיות המביאות את האנשים לחפש אחר עזרה: נשים מחפשות יותר עזרה בתחום הרגשי והאישי וגברים יותר בתחום האינסטרומנטלי. לדבריו, ממצאים אלו נכונים מעבר לגילאים השונים. ההסבר לכך הוא, שגברים יותר מכוונים להישגים אינסטרומנטליים מאשר נשים ושייתכן שגברים רואים בעיות אישיות ורגשיות כיותר מאיימות ומעוררות סטיגמות. Phelps & Jarvis (1994) מצאו, כי מין המתבגר משפיע על בחירת האסטרטגיה להתמודדות עם בעיות: מתבגרות דיווחו על יותר שימוש באסטרטגיות ממוקדות בקבלה ורגש (Focused Coping Strategies-Acceptance and Emotion) מאשר מתבגרים בנים, והבנים דיווחו על יותר שימוש באסטרטגיות של מניעת התמודדות (Avoidant Coping Strategies). כמו כן, Norrell (1984) מציינת כי נמצאו הבדלים בין בנים ובנות בדבר הנושאים הנחשפים על-ידם (בנים מעדיפים לדבר יותר על תחומי עניין, לימודים, עמדות ודעות ואילו הבנות מעדיפות לדבר על תחומי עניין ואישיות). כאמור לעיל, נשים נוטות יותר לפנות למקורות חיצוניים לקבלת עזרה ולחשוף את עצמן יותר מאשר גברים. כמו כן, נמצאו הבדלים בין המינים לגבי הבחירה בין אסטרטגיות שונות של התמודדות, לגבי הנושאים

בהם מוכנים להיחשף ולפנות לעזרה ולגבי בחירת מקורות העזרה עצמם.

מצב סוציו-אקונומי: הטענה העיקרית הנה שבעלי המעמד הגבוה יחסית פונים יותר לעזרה בכלל ולעזרה מקצועית בפרט, לעומת בעלי המעמד הנמוך יחסית. בסקירת המחקרים שהתייחסו למידת הנכונות של בעלי המעמדות החברתיים השונים לחפש עזרה, Nadler (1991, 1987) מציע מספר הסברים לקיום התופעה. הסבר אחד הנו קיום (או העדר) כסף לתשלום עבור שרות מקצועי. שנית, קיימים גורמים סוציו-פסיכולוגיים שונים (כגון הבדלי נורמות) של המעמדות השונים. הסבר נוסף, טמון בהפרדה שעושה החוקר בין שני סוגי העזרה-"דידקטי" (מכוון לפתרון) ו"משא ומתן" (עזרה חלקית). הוא טוען, כי בעלי המעמד הגבוה מעדיפים את העזרה מסוג "משא ומתן" בעוד שבעלי המעמד הנמוך מעדיפים את הסוג ה"דידקטי" ומכאן שבעלי המעמד הגבוה פונים יותר לעזרה אך מעונינים בעזרה חלקית בזמן שבעלי המעמד הנמוך פונים פחות לעזרה, אך מעונינים בעזרה אינטנסיבית וממשית. Verroff ועמיתיו (1981) טוענים, שהסיבה להבדל בין המעמדות היא שלבעלי רמה סוציו-אקונומית נמוכה יש פחות מקורות עזרה/תמיכה זמינים בעת משבר מאשר לבעלי רמה סוציו-אקונומית גבוהה יותר. סיבה נוספת מצוינת בעבודה של Gibson ועמיתיו (1992): רק בעלי סטטוס סוציו-אקונומי גבוה פונים לעזרה מקצועית מפני שחלק מבעלי סטטוס נמוך אפילו לא יודעים על עצם קיומם של שירותים אלה בקהילה. החוקרים מדגישים, שממצא זה מתייחס לאוכלוסיית המבוגרים, אך בקרב המתבגרים, ההבדלים בין המעמדות השונים לא משמעותיים לגבי תהליך החיפוש אחר עזרה - רובם בוחרים בפתרון עצמי.

Magen & Chen (1988) טוענים, שבמקרים מסוימים, הימנעות מבקשה לעזרה קשורה לסטיגמות המיוחסות לעצם הפנייה לעזרה ושסטיגמות אלו עלולות לפגוע בקבוצות שהכי זקוקות לעזרה. רן-גור ובנימיני (1990) מצאו, שתלמידים טעוני טיפוח חוששים לחשוף את בעיותיהם בפני המורה יותר מאשר התלמידים המבוססים, וזאת עקב חרדה מפני היווצרותן של דעות קדומות של המורים. לדעתם, מקורה של חרדה זו אינו דווקא בתחושות התלמידים, אלא ביחסם שלילי של המורים כלפי בני קבוצות תרבותיות ואתניות מסוימות.

חשיפה עצמית

פנייה לזולת נקשרת אל סוגיית "החשיפה העצמית" (רן-גור ובנימיני, 1990). חשיפה עצמית מוגדרת כתהליך בו הפרט מנדב מידע על עצמו (Jourard & Lasakow, 1958). הגדרה זו אינה מפרטת, האם הקומוניקציה מילולית או לא, בעל פה או בכתב, ספציפית או כללית, מכוונת או לא (Norell, 1984).

התהליך של חשיפה עצמית עניין חוקרים מתחומים שונים. תופעה זו נחקרה מזוויות שונות, והמידע שהתווסף תרם הן לתיאוריה והן למתודולוגיה (ראה למשל, Jourard & Lasakow, 1958).

במהלך השנים, התהליך של חיפוש אחר עזרה בגיל ההתבגרות לא זכה להתייחסות מספקת (Offer & Schonert-Reichl, 1992). המחקרים, שבדקו

מתבגרים, עסקו בהבדלים בין מתבגרים בריאים לבין מתבגרים חולים עם התמקדות מועטה בקשר שבין תהליך החיפוש אחר עזרה להבדלים אינדיבידואלים חשובים כגון דימוי עצמי. כמו כן, רוב המחקרים התמקדו בתפיסת המתבגר את הנושא במצבים היפותטיים (למי היו פונים אם...) ולא בהתנהגות בפועל (למי פונים / פנו בפועל).

ב-1988 וב-1993 Wintre ועמיתיו בדקו את סוגיית הבחירה של מקור עזרה חיצוני בקרב מתבגרים. חוקרים אלו שאלו את המתבגרים למי היו פונים לקבלת עזרה בשלושה תחומי חיים שונים: תחום אחד לא אישי ("סתמי"), תחום בין-אישי עם הורים ותחום בין-אישי עם חברים. לדעתם, הבנה של אספקט זה עשויה לספק מידע על הצרכים של מערכת התמיכה החברתית של הפרט, דבר שישפיע באופן מעשי על תוכניות ההתערבות המופעלות בקרב מתבגרים. ובכל זאת, גם בעבודה זו הבעיות שהוצגו היו היפותטיות ובדקו את תפיסת המתבגרים ולא את התנהגותם בפועל. כמו כן, לא נבדק התחום הלימודי שצוין כאחד התחומים המעסיקים ביותר את המתבגרים.

במחקר הנוכחי נבדוק למי פנו המתבגרים, אם בכלל, לקבלת עזרה כאשר חשו שיש להם בעיה בתחומי חיים שונים, מה הם שיקולי הבחירה במקור הספציפי ומה הן ציפיותיהם מהעזרה הניתנת. כמו כן, נבדוק את הקשר בין גורמים דמוגרפיים (מין ורמה סוציו-אקונומית) ומשתנה אישי-אישיותי מסוים (חשיפה עצמית) לבין תהליך החיפוש אחר עזרה.

שאלות המחקר

- האם התנסו המתבגרים במצבים השונים שהוצגו בפניהם; למי פנו המתבגרים עם בעיות במצבים אלה;
- מה הם השיקולים לבחירת מקור העזרה; מהו סוג העזרה שהמתבגרים קיבלו מהמקורות אליהם פנו;
- מה הם הקשרים בין חשיפה עצמית, מין ורמה סוציו-אקונומית של המתבגרים לבין ארבעת השאלות הללו.

השערות המחקר

1. **מקור העזרה** מקורות העזרה המועדפים על ידי המתבגרים הנם האנשים הקרובים אליהם ולא אנשי מקצוע, ביניהם מבוגר קרוב (הורה, קרוב משפחה, שכן) וחבר/ה טוב/ה (Gourash, 1978; Tinsley et al., 1982). כמו כן, ניתן לשער כי מקור העזרה משתנה בהתאם לסוג הבעיה עמה המתבגר מתמודד (Dancey et al., 1992; Nadler, 1987; Tinsley et al., 1982; Wintre et al., 1988; Wintre & Crowley, 1993). נשער שמתבגר יפנה יותר למבוגר קרוב בנושאים הכרוכים בעתידו (לימודים) ויותר לחבר/ה בנושאי יומיום.
2. **שיקולי הבחירה של המתבגרים לבחירת מקור העזרה** פרט לציון החשיבות של שמירת סודיות בעיני המתבגרים כגורם חשוב בתהליך החיפוש אחר עזרה (Offer & Schonert-Reichl, 1992), בעבודתם של Parham

Tinsley & (1980), נמצא כי בעיני הסטודנטים תכונות כגון: קרבה, קבלה ונאמנות עדיפות על מומחיות והכוונה.

3. **סוג התמיכה** לא מצאנו בספרות מחקרים שבדקו את הסוג הספציפי של עזרה המועדף בעיני מתבגרים. לגבי ילדים ראה Sarason et. al., (1990) ולגבי סטודנטים באוניברסיטה ראה Tatar & Horenczyk, (2000).

4. **מין** בנות פונות יותר לעזרה חיצונית מאשר בנים (Littlefield, 1974; Levine & Franco, 1981). ישנם נושאים שבנים נחשפים אליהם יותר מאשר בנות, כגון לימודים ונושאים שבנות נחשפות אליהם יותר, כגון אישיות (Norrell, 1984). לא ברור האם ניתן להסיק מממצא זה שאלו הנושאים שבני המינים השונים יפנו יותר לבקש עזרה או אלו הנושאים בהם ינסו למצוא פתרון עצמי ולכן אין צורך בעזרה חיצונית. לא דיווחו בעבר על קשר בין מין לשיקולים לבחירת המקור לעזרה ולציפיות מסוג התמיכה.

5. **רמה סוציו-אקונומית** כפי שצוין קודם לכן, הממצאים בסוגיה זו אינם חד משמעיים Veroff et al. (1981), Nadler (1987, 1991), Borman (1987) ואחרים מצאו כי בעלי המעמד הגבוה פונים יותר לעזרה ממקור חיצוני מאשר בעלי המעמד הנמוך. לעומתם מצאו Gibson ועמיתיו (1992) שהמצב הסוציו-אקונומי של המתבגרים אינו משפיע על דרך התמודדותם עם בעיותיהם מכיוון שרובם בוחרים בפתרון עצמי. לעומת זאת, אין חילוקי דעות בין החוקרים על הבדל בין המעמדות בנוגע לפניה לאנשי מקצוע: בעלי המעמד הגבוה פונים יותר לעזרה מקצועית מאשר בני המעמד הנמוך.

6. **חשיפה עצמית** למרות שסוגייה זו לא נבדקה במישרין, אנו משערים שיש קשר בין חשיפה עצמית לתהליך חיפוש אחר עזרה: א) מי שנחשף יותר פונה יותר לעזרה חיצונית, ב) הדמויות אליהן בוחר המתבגר לחשוף את עצמו ביותר תחומים תהיינה המקורות אליהם הוא יפנה יותר לבקש עזרה.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 448 תלמידי תיכון הלומדים בארבע מסגרות לימוד בירושלים. מתוכם 220 (49.1%) תלמידי כיתות י' ו-228 (50.9%) תלמידי כיתות י"א. 226 (50.4%) תלמידים לומדים במסלול העיוני ו-222 (49.6%) לומדים במסלול המקצועי / טכנולוגי. סך הכל השתתפו במחקר 271 בנות (60.5%) ו-177 בנים (39.5%). ממוצע גילם 16 שנים ו-4 חודשים (ס.ת. 9 חודשים ורבע). 95% מהתלמידים (n = 426) היו ילידי הארץ. התלמידים באו מרקע סוציו-אקונומי מגוון. נעשה שקלול בין השכלת ההורים ועיסוק ההורים (לפי דרגות היוקרה של קראוס והרטמן, 1994), הושוו תלמידים שהוריהם השתייכו לקטגוריה של רקע חברתי-כלכלי גבוה יחסית (n=159) לעומת תלמידים שהוריהם ברמה הנמוכה יחסית (n = 193). לגבי שקלול המשתנים ראה אצל טטר, 1991.

כלים

לצורך עבודה זו הוכן שאלון המורכב משלושה חלקים:

חלק א' - רקע אישי, חלק ב' - חיפוש אחר עזרה וחלק ג' - חשיפה עצמית.

רקע אישי - בחלק זה דיווחו המתבגרים על: מין, גיל, ארץ לידה, תאריך עליה ורמה סוציו-אקונומית (השכלה ועיסוקי האב והאם).

חיפוש אחר עזרה - על מנת לבדוק חיפוש אחר עזרה ודרכי התמודדות עם בעיות (התמודדות עצמית, הימנעות מהתמודדות או פניה לאדם אחר), התבססנו על השאלון של Wintre & Crowley (1993). השאלון המקורי מציג שלוש בעיות היפותטיות: בעיה "סתמית" / לא אישית, בעיה בין אישית עם חבר/ה (מאותו המין ומאותו הגיל של הנבדק), ובעיה בין אישית עם אחד ההורים. על המשיב לציין לאחר כל בעיה לאיזה מקור של עזרה היה פונה לו נתקל בבעיה (למבוגר מוכר, מבוגר מומחה, חבר/ה טוב/ה או נער מומחה / מנוסה-מתבגר בעל ניסיון באותו סוג של בעיה). השאלון המקורי כולל בעיות ומקורות לעזרה זהים לאלו שבראיונות האישיים שעשו Wintre ועמיתיו (1988). בעבודה זו הצגנו למתבגרים ארבעה מצבים שונים: בחירה בין בגדים, בין אישי עם חבר/ה-חוסר שביעות רצון מהתייחסות חבר/ה מאותו מין כלפי המתבגר, בין אישי עם הורה - חילוקי דעות וריבים עם אחד ההורים, ולימודי - קושי להצליח באחד המקצועות. המתבגרים נתבקשו להתייחס למספר אספקטים לגבי כל אחת מארבע הבעיות שהוצגו לפניהם: (א) נבדקה שכיחות קיומן של הבעיות המוצגות בקרב המתבגרים. המתבגרים בחרו בין שתי אפשרויות (נכון / לא נכון) על מנת לציין האם חוו או לא מצבים דומים לאלו שהוצגו לפניהם;

(ב) נועד למתבגרים, שדיווחו שהתנסו בבעיות כפי שתוארו קודם לכן:

א. התבקשו לזהות את הדמות אליה פנו בבקשה לעזרה (האפשרויות המוצעות תואמות את הקטגוריות של Wintre ועמיתיו (1998, 1993) - מבוגר קרוב, מבוגר מומחה, חבר/ה באותו גיל, נער/ה מנוסה והעדר פנייה לגורם כלשהו ("אף לא אחד"); ב. התבקשו לציין את הסיבות שהביאו אותם לפנות לאותו אדם (התשובות קוטלגו לאחר ניתוח תוכן ל-9 קטגוריות (אמינות, הבנה / קירבה, זמינות, מימון, מומחיות מקצועית, ניסיון אישי, דמיון לנשאל, גיל וחוסר ברירה). למרות שחלק מן המשיבים מנו יותר מסיבה אחת החלטנו להתייחס רק לסיבה הראשונה, להלן דוגמאות של תשובות המתבגרים:

1. אמינות - "כי אפשר לסמוך עליו", "כי הוא אדם כן", כי הוא יודע לשמור סוד"; **2.** הבנה / קרבה - "כי הוא מכיר אותי", "כי הוא קרוב אלי", "כי הוא מבין אותי"; **3.** זמינות - "כי הוא לידי", "כי הוא תמיד נמצא בסביבה כשצריכים אותו"; **4.** מימון - "כי תפקידו לפרנס אותי", "כי הוא זה שנותן לי כסף"; **5.** מומחיות מקצועית - "כי זה המקצוע שלו", "כי הוא למד על זה", "כי יש לו ניסיון לטפל בזה". **6.** ניסיון אישי - "כי הוא עבר את זה על בשרו", "כי יש לו ניסיון בדברים כאלו"; **7.** דמיון - "כי הוא בראש שלי", "כי המצב שלי דומה לשלו"; **8.** גיל - "בגיל שלו רואים את הדברים יותר טוב",

"הוא בגילי ומבין אותי"; **9**. חוסר ברירה - "כי רק הוא יכול / מוכן לעזור לי", "כי לא היה מישהו אחר", "כי הכריחו אותי", "כי לא הייתה ברירה אחרת".

(ג) ולבסוף, נבחן את סוג התמיכה, שקיבל המתבגר מאותו אדם - התשובות חולקו לשש קטגוריות לאחר ניתוח תוכן התשובות והן: תמיכה רגשית, עצה / מידע, ליווי פיזי, סיוע אינסטרומנטלי, סיוע כללי או שום דבר. להלן דוגמאות של תשובות המתבגרים: תמיכה רגשית - "הוא עודד אותי", "הוא הרגיע אותי", הוא אמר שזה לא סוף העולם", הוא הבטיח לעזור לי"; עצה / מידע - "הוא אמר לי את דעתו", "הוא אמר לי מה כדאי לעשות", הוא הסביר לי"; ליווי פיזי - "הוא בא איתי", הוא ישב לידי"; תמיכה אינסטרומנטלית - "הוא שילם / נתן לי כסף", "הוא הלך לדבר עם..."", "הוא הביא לי / חיפש עבורי..."; כללית - "הוא עזר לי הרבה", "הוא עשה את הכל על מנת לעזור לי"; כלום - "הוא לא עזר לי בכלל", "סתם בזבוז זמן", "הוא לא עשה כלום".

חשיפה עצמית - על מנת לבדוק חשיפה עצמית, התבססנו על השאלות של Jourard & Lasakow (1958) שעל פי Pederson & Higbee (1968) היוו בסיס לשאלונים רבים אחרים. השינויים שנעשו בשאלון, לצורך עבודה זו הם: בדיקה של שלושה תחומים מבין השישה שבשאלון המקורי (לימודים, אישיות וגוף) מאחר ולדעתנו הם התחומים הרלוונטיים ביותר למדגם של מתבגרים. שלושת תחומים אלה יחד כוללים 20 היגדים. נעשה גם שינוי בהצגת הדמויות בפניהן נחשף הנבדק: מבוגר קרוב / מוכר (במקום אב ואם כאשר המטרה הנה לאפשר אופציה של מבוגרים אחרים כגון דודים, מחנכים ועוד), מבוגר מומחה (אפשרות שלא קיימת בשאלון המקורי, אך מציאותית במקרה שלנו - יועץ, פסיכולוג ועוד), חבר/ה (ללא הבדל מין - הכוונה לאדם קרוב באותו גיל), ונער/ה מנוסה (תוספת לשאלון המקורי).

ליד שינויים אלה, נשמרו כבמקור דרגות החשיפה: "סמן בעיגול ליד כל אחד מההיגדים הבאים, באיזו מידה דיברת עם כל אחת מהדמויות על כל אחד מן הנושאים." סולם התשובות כלל 3 אפשרויות: 1. לא דיברתי בכלל; 2. דיברתי באופן שטחי ו-3. דיברתי באופן מפורט.

מהלך

השאלונים הועברו לתלמידים במסגרת כיתתית בארבעה מסגרות לימוד במהלך שיעור, בנוכחות המורה. המורים נתבקשו לא להתערב בזמן מילוי השאלון. הובהר לתלמידים שמטרת השאלון הנה להבין כיצד בני נוער מתמודדים עם בעיותיהם. נאמר להם שהשאלון הנו אנונימי וזאת, על מנת לאפשר יותר פתיחות ולמנוע חששות של חשיפה. מילוי השאלון נמשך כ-20 דקות. מילוי השאלון היה וולונטרי, בודדים החליטו לא להשתתף במחקר.

תוצאות

בפרק זה נציג תחילה את הקשרים בין מין, רמה סוציו-אקונומית (SES), וחשיפה עצמית של המתבגרים (סעיף 1). אחריו (סעיף 2) נציג את דיווחי

המתבגרים על עצם התנסותם במצבים שהוצגו בפניהם (בחירת בגד מתאים, בעיה בין אישית עם חבר/ה, בעי בין אישית עם אחד ההורים ובעיה בתחום הלימודי). בסעיף 3 נתייחס לדיווחי המתבגרים על מקורות העזרה אליהם פנו עם כל בעיה. סעיף 4 יציג את דיווחי המתבגרים על השיקולים / הסיבות לבחירת מקור העזרה. בהמשך (סעיף 5) נתייחס לדיווחי המתבגרים על סוג העזרה שקיבלו ממקורות העזרה בתחומים השונים.

הקשר בין מין, SES וחשיפה עצמית של מתבגרים

בניתוח דו גורמי (מין X SES) לגבי החשיפה העצמית של המתבגרים לדמויות השונות (מבוגר קרוב, מבוגר מומחה, חבר/ה טוב/ה ונער/ה מנוסה), נמצא שבנות נוטות להיחשף יותר לכל הדמויות, מאשר הבנים. ההבדלים נמצאו מובהקים כאשר החשיפה הנה למבוגר קרוב [$F(1, 347)=25.1, p<.001$] ולחבר/ה טוב/ה [$F(1, 34\,6)=56.26, p<.001$]. כמו כן, נמצא שמתבגרים הבאים ממשפחות השייכות למעמד הבינוני גבוה נחשפים יותר לחבר/ה טוב/ה מאלו מהמעמד הבינוני נמוך [$F\ (1,\ 346) = 10.29,\ p< .001$]. לא נמצא אפקט אינטראקציה בין המשתנים. כמו כן נמצא, שהבנים במדגם הבאים מהמעמד הבינוני גבוה נחשפים יותר לחבר/ה טוב/ה מאשר אלו מהמעמד הבינוני נמוך.

דיווחי המתבגרים על עצם התנסותם במצבים שהוצגו בפניהם והקשר בין דיווחים אלו למין, SES וחשיפה עצמית של המתבגרים.

בשאלון הוצגו בפני המתבגרים ארבעה מצבים: בחירה בין **בגדים** (הבגד הכי מתאים), בעיה בין אישית עם **חברים** (חוסר שביעות רצון מדרך ההתייחסות של חברים כלפיהם), בעיה בין אישית עם **הורים** (חילוקי דעות וריבים עם אחד ההורים) וקשיים ב**לימודים** (קושי להצליח באחד ממקצועות הלימוד).

נתאר תחילה את דיווחי המתבגרים על עצם התנסותם במצבים אלה (האם הם נתקלו או לא במצבים שהוצגו בפניהם). על פי הדיווחים רובם התנסו בעבר בכל המצבים שהוצגו (או בדומים להם) כאשר, לפי סדר יורד, כ-82% התנסו בבעיה לימודית, כ-71% בבעיה עם הורים, כ-71% בבעיה של בחירה בין בגדים וכ-68% בבעיה עם חברים. בביצוע מבחן Z לבדיקת ההבדלים בין הפרופורציות (התנסו / לא התנסו) נמצא, בכל המצבים, שפרופורציית המתבגרים שדיווחו שהתנסו במצבים אלו גבוה מזו של אלו שדיווחו שלא התנסו בהם (לימודים - $Z = 13.37,\ p< .001$; הורים - $Z = 9.01,\ p< .001$; בגדים - $Z = 8.59,\ p< .001$ וחברים - $Z = 7.49,\ p< .001$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המינים בדיווחם על עצם התנסותם בבעיות עם חברים ועם הורים. לעומת זאת, נמצא שהבנות דיווחו יותר מהבנים שהתנסו בבעיות עם בגדים ולימודים (214 בנות מתוך 268 (79.8%) התנסו בבעיה של בחירה בין בגדים לעומת 99 בנים מתוך 176 (56.2%) [$\chi^2(1, n = 313) = 28.45, p< .001$] 233 בנות מתוך 271 (86%) התנסו בבעיה עם לימודים לעומת 131 בנים מתוך 174 (75.3%) [$\chi^2(1, n = 364) = 8.13, p< .01$].

לא נמצא קשר בין SES לבין דיווחי המתבגרים על עצם התנסותם באף לא אחד מן המצבים הללו.

טבלה 1 מראה את הקשר שבין עצם התנסותם של המתבגרים במצבים השונים לחשיפתם העצמית לדמויות השונות: מתבגרים שדיווחו, שהתנסו בבעיה של בחירה בין בגדים, חושפים את עצמם יותר לכל הדמויות מאשר אלו שדיווחו שלא התנסו (לגבי חשיפה למבוגר קרוב - t (442) = 4.48, $p< .001$; למבוגר מומחה t (442) = 3.42, $p< .001$; לחבר/ה t (441) = 8.01, $p< .001$ ולנער מנוסה t (441) = 3.24, $p< .001$). מתבגרים שדיווחו שהתנסו בבעיה עם הורים חושפים את עצמם יותר למבוגר מומחה (t (438) = 2.53, $p< .01$) ולחבר/ה טוב/ה (t (437) = 2.69, $p< .01$) מאלה שדיווחו שלא התנסו. לא נמצא הבדל מובהק לגבי החשיפה למבוגר קרוב ולנער/ה מנוסה. אלו שדיווחו, שהתנסו בבעיה לימודית, חושפים את עצמם יותר למבוגר קרוב (t (443) = 3.95, $p< .001$) ולחבר/ה טוב/ה (t (442) = 3.04, $p< .01$) מאלו שדיווחו שלא התנסו. לא נמצא הבדל מובהק לגבי החשיפה למבוגר מומחה ולנער/ה מנוסה. לא נמצאו הבדלים מובהקים לאף לא אחת מן הדמויות בין המתבגרים, שדיווחו על התנסות בבעיה עם חברים לבין אלו שדיווחו שלא התנסו במצב זה. עקב המספר הרב יחסית של בדיקות מובהקות קבענו להתייחס רק להבדלים מ-$p<.01$.

ניתן לסכם, כי רוב המתבגרים דיווחו, שהתנסו בבעיות שהוצגו בפניהם, בעיקר בבעיה לימודית. בנות דיווחו, שהתנסו יותר בבעיה של בחירה בין בגדים ובלימודים בהשוואה לבנים. מתבגרים, שדיווחו על התנסות במצבים השונים, נוטים להיחשף יותר (לכל הדמויות) מאלו שדיווחו שלא התנסו.

דיווחי המתבגרים על מקורות העזרה אליהם פנו במצבים השונים והקשר בין דיווחים אלו למין ו-SES של המתבגרים.

המתבגרים שהתנסו במצבים שהוצגו בפניהם נתבקשו לציין למי פנו לקבלת עזרה בנידון (מבוגר קרוב, מבוגר מומחה, חבר/ה טוב/ה, נער מנוסה או לאף אחד). על פי דיווחי המתבגרים (טבלה 2) הם פנו לדמויות שונות לקבלת עזרה: כאשר הם התנסו בבעיה של בחירה בין בגדים (χ^2 (4, n = 328) = 182.46, $p< .001$) כ-56% פנו לחבר/ה טוב/ה לעומת כ-28% שפנו למבוגר קרוב, (χ^2 (1, n = 274) = 53.01, $p< .001$) ובנוסף, 2% פנו לנער/ה מנוסה, כ-1% למבוגר מומחה וכ-13% לא פנו למקור כלשהו. כאשר הם התנסו בבעיה עם חברים (χ^2 (4, n = 316) = 128, $p< .001$) כ-38% פנו לחבר/ה טוב/ה לעומת כ-17% למבוגר קרוב (χ^2(1, n = 174) = 36.67, $p< .001$) ובנוסף כ-5% פנו לנער/ה מנוסה, כ-2% למבוגר מומחה וכ-38% לא פנו למקור חיצוני. כאשר הם התנסו בבעיה עם הורים (χ^2(4, n = 333) = 104.11, $p< .001$) כ-32% פנו לחבר/ה טוב/ה לעומת כ-22% למבוגר קרוב (χ^2(1, n = 178) = 33.54, $p< .001$) ובנוסף כ-7% למבוגר מומחה, כ-2% לנער/ה מנוסה וכ-37% לא פנו למקור חיצוני. כאשר הם התנסו בבעיה לימודית (χ^2(4, n = 370) = 86.53, $p< .001$) כ-34% פנו למבוגר קרוב לעומת כ-30%

למבוגר מומחה. לא נמצא הבדל מובהק בין שני המקורות. בנוסף, כ-11% לחבר/ה טוב/ה, כ-8% לנער/ה מנוסה וכ-17% לא פנו למקור חיצוני.

נמצאו הבדלים מובהקים בין מין המתבגרים לבחירת המקור לעזרה בכל המצבים, פרט למצב של בחירה בין בגדים. ההבדלים מצביעים על פנייה יותר גבוהה של בנות מאשר בנים למקורות השונים (טבלה 2) (בעיה עם הורים: χ^2 (4, n=333) =26.91, $p< .001$; בעיה עם חברים: χ^2 (4, n=316) =22.57, $p< .001$; בעיה לימודית: χ^2 (4, n = 370) = 16.78, $p< .01$). לא נמצא קשר בין SES לבין בחירת המקור לעזרה.

מתבגרים דיווחו, שפנו יותר לחבר/ה טוב/ה עם בעיותיהם, פרט לבעיות לימודיות, לגביהן פנו למבוגרים (מבוגר קרוב ומומחה). נמצאו הבדלים מובהקים בכל המצבים. בנות פנו יותר לחברה ולמבוגר קרוב מאשר בנים, כאשר הייתה להם בעיה עם בגדים. לגבי בעיה עם חברים, בנות פנו יותר למבוגר קרוב מאשר הבנים, ולגבי בעיות לימודיות בנות פנו יותר למבוגרים (קרוב ומומחה) מאשר בנים.

טבלה 1

ממוצעים וסטיות תקן של חשיפה עצמית לדמויות שונות לפי דיווחי המתבגרים על התנסותם או לא במצבים שהוצגו בפניהם.

		מבוגר קרוב		מבוגר מומחה		חבר/ה טוב		נער/ מנוסה	
		ממוצע	(ס.ת)	ממוצע	(ס.ת)	ממוצע	(ס.ת)	ממוצע	(ס.ת)
בגדים	התנסו	1.97**	(.46)	1.41**	(.39)	2.29**	(.44)	1.47**	(.48)
	לא התנסו	1.75	(.47)	1.75	(.31)	1.86	(.46)	32	(.35)
חברים	התנסו	1.93	(.46)	1.38	(.34)	2.16	(.47)	1.46	(.47)
	לא התנסו	1.86	(.50)	1.36	(.42)	2.07	(.47)	1.39	(.42)
הורים	התנסו	1.92	(.46)	1.41*	(.37)	2.16*	(.47)	1.46	(.47)
	לא התנסו	1.88	(.50)	1.31	(.36)	2.03	(.49)	1.35	(.37)
לימודי	התנסו	1.95*	(.46)	1.38	(.36)	2.1*	(.47)	1.45	(.46)
	לא התנסו	1.73	(.49)	1.39	(.43)	1.99	(.47)	1.37	(.40)

* $p< .01$ ** $p< .001$

טבלה 2

דיווחי המתבגרים (באחוזים) על מקורות העזרה אליהם פנו במצבים השונים, לפי מין המתבגרים

	מבוגר קרוב	מבוגר מומחה	חבר/ה	נער/ה מנוסה	אף אחד
בגדים					
בנים	27.2	1.9	50.5	3.9	16.5
בנות	28.1	0.0	58.5	1.8	11.7
כללי	27.7	0.9	55.8	2.4	13.1
חברים					
בנים	8.5*	0.8	35.0*	10.3	45.3
בנות	21.7	3.0	40.4	2.0	32.8
כללי	16.8	2.2	38.3	5.1	37.7
הורים					
בנים	23.4	7.0	17.2*	3.9	48.4
בנות	29.9	0.5	41.2	7.8	20.6
כללי	21.6	7.5	31.8	1.8	37.2
לימודים					
בנים	26.5*	24.3*	16.9	10.3	22.1
בנות	39.1	32.2	7.7	7.3	13.7
כללי	34.3	29.2	11.1	8.4	17.0

**p < .001

דיווחי המתבגרים על סיבת הפנייה למקור חיצוני לעזרה במצבים השונים והקשר בין דיווחים אלו למין, ו-SES של המתבגרים.

מתבגרים, שדיווחו, על פנייה למקור חיצוני במצבים השונים, נתבקשו לציין את השיקול לבחירת אותו מקור. תשובותיהם קובצו ל-8 קטגוריות (**אמינות** או סודיות, מידת הקרבה ו**ההבנה** בין המתבגר למקור, **זמינות** או נגישות המקור, **מימון** הוצאות, **מומחיות** או ניסיון, **דמיון** בין המקור למתבגר, **גיל** ופנייה למקור מתוך **חוסר ברירה**). על פי דיווחי המתבגרים (טבלה 3), לפי סדר יורד, כאשר הייתה להם בעיה של בחירה בין בגדים הם נימקו באופן שונה את הפנייה למקורות השונים (χ^2 (7) = 149.52, p < .001), כ-38% דיווחו שסיבת הפנייה הייתה אמינות, כ-21% הבנה, כ-15% זמינות, כ-11% דמיון, כ-7% מימון, כ-5% גיל וכ-2% מומחיות. כאשר הבעיה הייתה בתחום הבין אישי עם חברים (χ^2 (7) = 125.32, p < .001), כ-41% דיווחו שסיבת הפנייה הייתה הבנה, כ-24% אמינות, כ-17% מומחיות, כ-10% זמינות, כ-5% גיל, כ-1% דמיון וכ-1% מתוך חוסר ברירה. כאשר הבעיה הייתה עם אחד ההורים (χ^2 (7) = 104.62, p < .001) כ-31% דיווחו שהסיבה הייתה הבנה, כ-27% אמינות כ-21% מומחיות, כ-10% זמינות, כ-4% מימון, כ-4% גיל וכ-2% מתוך חוסר ברירה.

עם בעיה בתחום הלימודים (χ^2 (7)=187.26, p< .001) כ-45% דיווחו שהסיבה הייתה מומחיות, כ-30% אמינות, כ-11% הבנה, כ-7% מימון, כ-5% זמינות, כ-1% גיל, כ-0.5% דמיון וכ-0.5% מתוך חוסר ברירה.

בחרנו לשלב את הממצאים הקשורים לסיבת הפנייה עם שני המקורות השכיחים ביותר אליהם פנו המתבגרים במצבים השונים: מבוגר קרוב וחבר/ה טוב/ה (למבוגר מומחה פנו מתבגרים רבים רק כאשר הבעיה הייתה לימודית. אחוזי הפניות לנער/ה מנוסה היו נמוכים בכל המצבים (טבלה 3).

בכל המצבים, האמינות וההבנה מהוות סיבות שכיחות לפנייה אל המקורות הללו. בהשוואה בין מבוגר קרוב לחבר (טבלה 4) בתחום הלימודי, מומחיות / ניסיון המבוגר שכיחה אף היא. נמצא שלגבי בעיה של בחירה בין בגדים, מתבגרים פונים יותר לחבר/ה טוב/ה מאשר למבוגר קרוב בגלל האמינות (χ^2 (1, n = 105) = 19.48, p < .001) והדמיון שלהם אל המתבגר (χ^2 (1, n = 29) = 10.72, p < .001). כמו כן, פונים יותר למבוגר קרוב בגלל המימון של ההוצאות (χ^2 (1, n = 21) = 9.17, p< .01). לגבי בעיה עם חברים מתבגרים דיווחו שפנו יותר לחבר / ה טוב / ה בגלל קרבה / הבנה (χ^2 (1, n = 78) = 24.95, p < .001). כאשר לבעיה לימודית, פנו יותר למבוגר קרוב בגלל הבנה (χ^2 (1, n = 27) = 8.94, p< .001) מומחיות / ניסיון (χ^2 (1, n = 45) = 16.4, p < .001). לא נמצאו הבדלים מובהקים של סיבות הפנייה בין מבוגר קרוב לחבר/ה טוב/ה, כאשר הבעיה הייתה עם אחד ההורים. לא נמצא קשר בין מין, ו-SES של המתבגרים לסיבת הפנייה למקור העזרה באף לא אחד מן המצבים. אמינות והבנה הנן הסיבות השכיחות ביותר לבחירת מקור לעזרה, כאשר למתבגרים בעיות עם בגדים, חברים והורים. כאשר, למתבגרים בעיה לימודית, מהווה המומחיות שיקול בבחירה בנוסף לאמינות המקור.

טבלה 3

דיווחי המתבגרים (באחוזים) על סיבת הפניה למקור העזרה במצבים השונים*

	אמינות	הבנה	מומחיות	זמינות	דמיון	מימון	גיל
בגדים N=280	38.2	21.1	1.8	15.4	11.1	7.5	5.0
חברים N=197	24.4	41.1	17.2	10.2	1.0	0.0	5.1
הורים N=205	26.8	31.2	21.4	9.8	4.4	0.0	4.4
לימודים N=301	29.6	11.0	45.1	5.3	0.3	7.3	1.0

*הסכומים אינם מסתכמים ל-100% מכיוון שהקטגוריה "חוסר ברירה" לא מופיעה בטבלה, היות ואחוז המתבגרים, שדיווחו על סיבה זו, אינו עולה על 2% בכל אחד מן המצבים.

טבלה 4

דיווחי המתבגרים (באחוזים) על סיבות הפניה למבוגר קרוב ולחבר/ה טוב/ה במצבים השונים

	אמינות	הבנה	מומחיות	זמינות	דמיון	מימון	גיל
בגדים							
קרוב	32.3**	27.8	1.1	15.6	1.1**	21.1*	1.1
חבר	42.0	18.8	1.1	14.9	15.5	1.1	6.6
חברים							
קרוב	32.7	28.9**	25.0	5.8	5.8	0.0	1.9
חבר	23.3	52.5	8.3	10.8	5.0	0.0	0.0
הורים							
קרוב	25.7	50.0	12.9	8.6	0.0	0.0	2.9
חבר	32.7	26.0	13.5	10.6	8.7	0.0	8.6
לימודים							
קרוב	30.3	18.0**	28.0**	7.4	0.0	14.7	1.6
חבר	51.2	12.2	26.8	7.3	2.4	0.0	0.0

* $p < .01$ ** $p < .001$

*הסכום לא מסתכם ב-100% היות והקטגוריה "חוסר ברירה" לא מופיעה בטבלה.

דיווחי המתבגרים על סוג התמיכה, שקיבלו במצבים השונים, והקשר בין דיווחים אלו למין ו-SES.

המתבגרים נתבקשו לציין את סוג התמיכה שניתנה להם במצבים השונים. תשובותיהם חולקו ל-6 קטגוריות: מידע או **עצה**, **תמיכה** רגשית ועידוד, עזרה **אינסטרומנטלית**, **ליווי**, **כללי** ("כלום"/העדר עזרה). לפי דיווחי המתבגרים (טבלה 5) העזרה השכיחה ביותר בכל המצבים הייתה מידע או עצה. כ-70% מהמתבגרים דיווחו, שקיבלו מידע או עצה, כאשר פנו למקור חיצוני עם בעיה של בחירה בין בגדים, כ-70% לגבי חברים, כ-60% לגבי לימודים וכ-55% לגבי הורים. נמצאו הבדלים מובהקים בין סוגי העזרה, כאשר הבעיה הייתה של בחירה בין בגדים (χ^2 (5) = 39.6, $p < .001$), בעיה עם חברים (χ^2 (5) = 56.8, $p < .001$) ובעיה לימודית (χ^2 (5) = 69.98, $p < .001$).

גם לגבי סוגי התמיכה, בחרנו להתייחס בנפרד לשני מקורות העזרה השכיחים ביותר: מבוגר קרוב וחבר/ה טוב/ה. טבלה 6 מציגה את סוגי העזרה, שניתנה על ידי המקורות הללו במצבים השונים. על פי הדיווחים, במצב של בעיה עם בגדים, המתבגרים קיבלו יותר עצה/מידע מחבר/ה טוב/ה (χ^2 (1) = 57.16, $p < .001$) ויותר עזרה אינסטרומנטלית ממבוגר קרוב (χ^2 (1) = 7.89, $p < .001$). במצב של בעיה עם לימודים, התמונה זהה: מקבלים יותר עצה /מידע מחבר/ה טוב/ה מאשר ממבוגר קרוב (χ^2 (1) = 6.07, $p < .01$) ויותר עזרה אינסטרומנטלית ממבוגר קרוב בהשוואה לחבר/ה קרוב/ה (χ^2 (1)= 21.71, $p < .001$). במצב של בעיה עם חברים, התמונה הפוכה: יותר

עצה / מידע ממבוגר קרוב (χ^2 (1) = 7.91, $p < .001$). במצב של בעיה עם אחד ההורים, המתבגרים קיבלו יותר עצה / מידע מחבר/ה טוב/ה מאשר ממבוגר קרוב (χ^2 (1) = 7.31, $p < .001$).

ניתן לסכם שסוג העזרה השכיח ביותר בכל המצבים, הנו מידע / עצה, הן לבנים והן לבנות משתי רמות ה-SES. חבר/ה טוב/ה נותן/ת יותר עצה / מידע מאשר מבוגר קרוב, כאשר למתבגרים בעיות עם בגדים, עם הורים ועם לימודים. חבר/ה טוב/ה נותן/ת יותר עזרה אינסטרומנטלית, כאשר הבעיה הינה עם חברים (מבוגר קרוב נותן יותר עזרה אינסטרומנטלית, כאשר הבעיה הינה לימודית). לא נמצא קשר בין סוג העזרה, שקיבלו המתבגרים לבין SES.

טבלה 5

דיווחי המתבגרים (באחוזים) לגבי סוג העזרה שקיבלו במצבים השונים*

	מידע/עצה	תמיכה	אינסטרומנטלית	ליווי	כללית
בגדים N=278	69.1	0.4	25.5	1.8	2.2
חברים N=195	68.7	11.3	10.8	0.5	6.2
הורים N=206	57.3	18.9	15.0	0.0	8.3
לימודים N=297	62.3	4.0	21.9	3.0	7.7

*הסכומים אינם מסתכמים ל-100% היות והקטגוריה "כלום" לא נכללה בטבלה, מאחר ואחוזי המתבגרים, שבחרו בקטגוריה זו קטן מ-2% בכל אחד מן המצבים.

טבלה 6

דיווחי המתבגרים (באחוזים) לגבי סוג העזרה שקיבלו ממבוגר קרוב/ה ומחבר/ה טוב/ה במצבים השונים.

	מידע/עצה	אינסטרומנטלית	תמיכה	ליווי	כללית
בגדים					
קרוב	42.2**	1.1	52.2**	1.1	3.3
חבר	82.9	0.0	12.7	2.2	1.7
חברים					
קרוב	74.5**	11.8	2.0*	0.0	11.8
חבר	64.7	13.4	15.1	0.8	5.0
הורים					
קרוב	48.6**	19.4	26.4	0.0	5.6
חבר	60.2	19.4	10.7	0.0	8.7
לימודים					
קרוב	45.0*	7.5	40.0**	1.7	4.2
חבר	75.6	4.9	7.3	9.8	2.4

*$p < .01$ **$p < .001$

דיון

עבודה זו בחנה התנהגויות של מתבגרים בתהליך של חיפוש אחר עזרה. בדיון נתמקד בשלוש סוגיות מרכזיות, בהתאם לממצאים שהתקבלו, והן:

תהליך של חיפוש אחר עזרה כביטוי לסוציאליזציה דיפרנציאלית בין המינים; חשיבותה ותפקידה של התמיכה החברתית של ההורים ושל החברים למתבגרים; והפנייה המועטה של המתבגרים אל מקורות העזרה המקצועיים.

תהליך של חיפוש אחר עזרה כביטוי לסוציאליזציה דיפרנציאלית בין המינים

אין צורך בצופה מיומן על מנת להבחין, שאנשים פועלים מהילדות ועד לזקנה בדרך שונה בהתאם למינם. רוב הבנות / הנשים מפגינות במידה זו או אחרת התנהגויות, רגשות ועמדות שניתן להגדירם כ"נשיים". באופן דומה הבנים / גברים פועלים בדרכים שניתן להגדירן כ"גבריות". ביטויים אלו, ברובם, נלמדים וניתנים להמשגה תחת הכותרת של "תפקידי מין" (sex roles). מהילדות מתייחסים לילדים באופן שונה בהתאם למינם. Golombok & Fivush (1994) טוענות, שההבדלים בין המינים באים לידי ביטוי בתחומים רבים במהלך החיים של הפרט וביניהם: במשפחה, במגרש המשחקים, בבית הספר ובעבודה. הורים מלבישים את ילדיהם בבגדים בצבעים שונים בהתאם למינם, מעניקים להם מתנות שונות ומתייחסים אליהם אחרת (מדברים יותר עם הבנות ומתייחסים אליהן יותר בעדינות). לדעת הורים רבים, בנות רכות ופגיעות יותר מבנים. מגיל צעיר, ילדים מעדיפים לשחק עם בני מינם. משחקי הבנים שונים ממשחקי הבנות. בנות נהנות יותר מפעילות שקטה הכוללת אינטראקציה אישית לרוב עם חברה אחת או שתיים ואילו הבנים נהנים יותר מפעילות מוטורית בקבוצות גדולות. החברויות בין הבנות עמוקות ויציבות לטווח ארוך יותר מאלו של הבנים והן נחשפות יותר בפני חברותיהן, מהבנים. בסביבות גיל 4, הילדים כבר יודעים חלק גדול מתפקידי מינם. רוב ההבחנות המעצבות את תפקידי המין מבוססות על סטריאוטיפים, שהועברו מדור לדור בתהליך הסוציאליזציה. סטריאוטיפים אלה הופצו והוחזקו באמצעות השירה, הספרות והתקשורת. תפקידי המין מהווים מקבץ של ציפיות חברתיות ותרבותיות, שעל פיהן פועל הפרט. החברה מפעילה לחצים, עונשים וחיזוקים על מנת לגרום לפרט לקבל ולהפנים תפקידים אלו. לסוציאליזציה מובחנת זו עדויות בתרבויות שונות (Olah, 1995). תפקידי המין הנם פרי התרבות ויכולים להשתנות בהתאם למקום ולזמן.

במחקר הנוכחי, נמצאו הבדלים בין המינים בתהליך של חיפוש אחר עזרה של המתבגרים: בהשוואה לבנים, הבנות דיווחו שהתנסו יותר בבעיות שהוצגו בפניהן ופנו יותר למקורות חיצוניים לבקשת עזרה. כמו כן, הבנות דיווחו שקיבלו יותר עצות ויותר עזרה אינסטרומנטלית מאשר הבנים.

ממצאים אלה תואמים ממצאים של חוקרים אחרים שבדקו את הסוגייה (ביניהם: Eiser et al., 1995; Gross & McMullen, 1983; Nadler, 1991; Schonert-

Reichl & Muller, 1996). בנוסף לעובדה שנשים נוטות יותר מגברים לתפוס קשיים כבעיות (Gross & McMullen, 1983) ולתפוס את הסביבה כמציעה יותר עזרה ותמיכה, החברה מצפה שהגברים יהיו יותר עצמאיים בפתרון בעיותיהם ומעודדת את הנשים להפגין את חולשתן ולהיות תלויות באנשים אחרים (Nadler, 1991).

אנו עדים לכך שבזמן האחרון, הגבולות בין המינים הולכים ומיטשטשים על ידי: מתן שמות זהים לבנים ולבנות, לבוש דומה, תספורות דומות, וניסיונות של התנועה הפמיניסטית להביא לשוויון בין המינים לגבי נושאים רבים. החברה המערבית נמצאת בתהליך של שינוי במגוון רחב של תחומים (מודעות של איכות הסביבה, חשיבות השלום ומניעת מלחמות, דאגה לבריאות ועוד). יתכן ויחולו שינויים משמעותיים לגבי הסטריאוטיפים המיניים הקיימים כיום, אולם, נכון להיום, רבים מן הסטריאוטיפים המסורתיים ממשיכים להתקיים.

חשיבותה ותפקידה של התמיכה החברתית של ההורים והחברים למתבגרים

בשנים האחרונות חלו שינויים במערכת היחסים בין ההורים לילדיהם. הקשר הורים-ילדים מתאפיין ביותר פתיחות, נינוחות ושוויוניות. יחד עם זאת, בגיל ההתבגרות, מתחילים בני הנוער להתנתק במידה מסוימת מההורים ולבלות יותר בקרב עמיתיהם. הקשר עם בני הגיל ממלא תפקיד חשוב בתהליך האמנציפציה מהבית, שהינו חלק בלתי נפרד מהסוציאליזציה של הפרט. התופעות הללו משתקפות גם בתהליך של חיפוש אחר עזרה. במחקר שלנו נמצא כי מבוגרים קרובים (ביניהם הורים) וחברים הנם שני המקורות העיקריים אליהם נטו המתבגרים לפנות לקבלת עזרה.

Bryant (1994) טוענת שאין להפריד בין תמיכה חברתית לאוטונומיה. ילדים ומתבגרים, זקוקים לעצמאות באותה מידה שהם זקוקים להשגחה, הדרכה והגנה. אם כך, על ההורים לתמוך בילדיהם מתוך רצון לצייד אותם בכלים, שיאפשרו להם להתמודד עם בעיותיהם בעתיד. חוקרת זו טוענת, שאחת הבעיות של גיל ההתבגרות היא האמביוולנטיות כלפי הצורך בתמיכה. מתבגרים, שקיבלו תמיכה עם אוריינטציה לעתיד מהוריהם, היו יותר אוטונומיים בקבלת החלטות במהלך חייהם ובחרו בחברים עם ערכים דומים לאלו של ההורים. הקשרים עם החברים לא באים על חשבון הקשרים עם ההורים, אלא מתווספים אליהם. גישה זו מחזקת את טענתם של Hoffman ועמיתיו (1988), שתמיכה חברתית של הורים ותמיכה של חברים, משלימות אחת את השניה. חוקרים אלו, בדומה ל-Tinsley ועמיתיו (1982) טוענים, שמתבגרים נעזרים בהוריהם כאשר העזרה של חבריהם אינה אפקטיבית או אינה זמינה ולהפך. חוקרים אחרים (למשל, Du Bois-Revasloot, 1994; Wintre & Crowley, 1993) טוענים, שההחלטה לפנות להורים או לחברים (או למקורות אחרים) הנה פונקציה של סוג הבעיה שיש למתבגר. חוקרים אלו מצאו, כי מתבגרים פונים להוריהם עם בעיות שקשורות לעתידם (בחירת בית ספר

ומגמה לימודית, למשל) ופונים לחבריהם עם בעיות בתחום הפנאי, העישון והעבריינות. בדומה להם, בעבודה הנוכחית, נמצא, כי מתבגרים פונים יותר למבוגרים קרובים (ביניהם הורים) עם בעיות בתחום הלימודים ולחברים עם בעיות ביחסיהם החברתיים. גורם נוסף שעשוי להסביר את הפניה הדיפרנציאלית הנו גיל הפונה Schonert-Reichl & Muller (1996) טוענות, שבמשך הילדות ועד להתבגרות המוקדמת, פונים יותר להורים, בהתבגרות האמצעית פונים יותר לחברים עקב הצורך באמנציפציה מההורים, ובהתבגרות המאוחרת ממשיכים לפנות לחברים, אך חוזרים לעשות שימוש בעזרת ההורים (ראה Kenny .(Helsen, Volleberph & Meeus, 2000 (1994) חקרה מתבגרים במעברם מהתבגרות המאוחרת לבגרות (בתהליך עזיבת בתיהם). לדעתה, בעשור האחרון, צמחו מחקרים ותיאוריות התומכים בהמשגה מחודשת של תהליך הספרציה - אינדיבידואציה. לטענתה, בדומה ל-Bryant (1994), מדובר במודל של התקשרות. מודל זה מכיר בחשיבותם של הקשר והתמיכה באוטונומיה כגורם המאפשר את ההתפתחות הפסיכולוגית. ההתקשרות מוגדרת כקשר רגשי מתמשך, שמקדם אוטונומיה, ולא כקשר של תלות. התקשרות זו מספקת מקור תמיכה, שמטפח חקירה פעילה של הסביבה ומפתח כישורים חברתיים ואינטלקטואליים. המודל מציע הסבר להמשכיות הקשר המשפחתי מהילדות, דרך ההתבגרות, ועד לבגרות. תוצאות העבודה הנוכחית – בה המדגם כולל מתבגרים השייכים לאותה שכבת גיל, כלומר, מתבגרים שלומדים בבית ספר תיכון, מחזקות את הגישה לפיה מתבגרים נעזרים בשני מקורות תמיכה (הורים וחברים), בהתאם לסוג הבעיה. כפי שנאמר לעיל, המתבגרים דיווחו על יותר פניות לחברים (חבר/ה טוב/ה) מאשר להורים (מבוגר קרוב) כאשר התנסו בבעיות בין-אישיות שהוצגו בפניהם, בעוד שהם דיווחו על יותר פניות למבוגר קרוב (וגם למבוגר מומחה) מאשר לחברים, כאשר התנסו בבעיות לימודיות. כמו כן מצאנו שמתבגרים מעדיפים לפנות למקורות לא פורמליים (מבוגרים קרובים וחברים) יותר מאשר למקורות יותר פורמליים (מבוגר מומחה ונער/ה מנוסה). מתבגרים אינם מרבים לפנות למומחים עם בעיות אישיות ובין-אישיות לקבלת עזרה. אנשי בריאות הנפש חוששים, שדווקא אלה שנמנעים מלפנות למבוגר מומחה (לצורך הדיון-יועצת בית הספר) יהיו אלה, שהכי זקוקים לעזרה (רן-גור ובנימיני, 1990 ; Magen & Chen, 1988).

הפנייה המועטה של המתבגרים אל מקורות העזרה המקצועיים

הימנעות מפניות למבוגר מומחה הנה תופעה ידועה. במחקר הנוכחי, נמצא כי מתבגרים שפונים למבוגרים מומחים עושים זאת, בעיקר עם בעיות לימודיות. היות ובעבודה זו לא נעשתה הבחנה במונחים של מומחיות : למשל, בין אנשי בריאות הנפש (פסיכולוגים, יועצים) לבין אנשי מקצוע אחרים (מורים, רופאים) לא ניתן לדעת אם מתבגרים אלו נעזרו ביועצת בית הספר או במוריהם (מחנכים או מורים מקצועיים). West ועמיתיה (1991) טוענים שקיים קונצנזוס בין החוקרים, לפיו, מספר הצעירים הזקוקים לעזרה

מקצועית גבוה ממספר הפונים לשירות זה. בבדיקות הסיבות לכך, נמצא כי תלמידים לא פונים ליועץ החינוכי מסיבות רבות, ביניהן, כיוון שאינם אוהבים לספר למישהו זר דברים אישיים, חוששים שהיועץ יעביר את המידע עליהם לאנשים אחרים, נבוכים לגלות את הדאגות האמיתיות, לא רוצים שחבריהם ידעו שהם נעזרים ביועץ, לא מאמינים שהיועץ יכול לעזור, לא חושבים שהבעיה שלהם מספיק חשובה לפנות ליועץ, חושבים שהיועץ מטפל רק בבעיות לימודית, רואים את היועץ כאדם עסוק שאין לו זמן לדבר אתם ועוד. להלן נתאר שלושה הסברים אפשריים לתופעה זו, נבדוק מה ניתן לעשות על מנת להעלות את מספר ההפניות ליועץ, ולחילופין לדאוג למענים אלטרנטיביים לצורכיהם של המתבגרים.

ההסבר הראשון מתבסס על עבודתם של West ועמיתיה (1991). חוקרים אלו טוענים, שתלמידים רבים אינם יודעים בברור מהו ייעוץ מקצועי ומה ניתן לקבל ממנו. העדר מידע זה הנו המקור לעמדות השליליות כלפיו ולחששות מפניו. תלמידים אינם יודעים מה הן מטרות הייעוץ, מה הם תפקידיו של היועץ, מהו התהליך הייעוצי ומה הם הרווחים שניתן להפיק ממנו. הם מציעים ליועצים להכין תוכניות הכנה והסברה טרום-ייעוציות לציבור התלמידים. תכנית טרום-ייעוצית טובה, יכולה לא רק להפחית חרדות , אלא, גם לעודד את הפנייה כתוצאה מיצירת ציפיות חיוביות.

ההסבר השני מבוסס על טענתם של Halgin ועמיתיו (1987). חוקרים אלו טוענים, כי קיים קשר בין טיב החוויה של חיפוש אחר עזרה בעבר לתחושות כלפי האפשרות לחזור אליו שנית. קיים גם קשר בין הנכונות לפנות לאיש מקצוע לבין מידת שביעות רצונם של אנשים קרובים מפניה לאותו מקור. על פי טענה זו, אם החוויה האישית או של הקרובים הייתה חיובית, יפנה הפרט ליועץ. ומכאן, שעל היועץ לרצות את "לקוחותיו". Ritchie (1989) מציע ליועץ לנתח את תפקידו, על פי עקרונות השיווק (marketing). על מנת לזכות בשביעות רצון הלקוחות, על היועץ להעריך את צורכיהם ודרישותיהם מהשירות. לשם כך, יש להיעזר במידע על הלקוחות, כגון : בעיות קיימות, סדרי עדיפויות, שירותים מוצלחים (ולא מוצלחים), שירותים נחוצים ועוד. ניתן לעשות זאת על ידי כניסה לכיתות, צפייה וניהול דיון, השתתפות בישיבות מורים, אסיפת הורים וכן על דרי העברת שאלונים. אסטרטגיה שיווקית נוספת הנה פיתוח 'מוצר' מבוקש, מוגדר היטב ומיוחד. ציבור הלקוחות חייב לדעת, מה הוא קונה. ה"מוצר" חייב להיות מושך, טוב ושונה מזה של המתחרים. חשוב, שלתוכנית היעוצית, תהיינה מטרות ברורות ומבוססות על צרכי הלקוחות. לא פחות חשוב מכך, היא דרך הפצת המוצר. המוצר הטוב ביותר נהפך לחסר ערך, כאשר לא ניתן להשיגו. אם כמות המוצר או השירות מוגבלת, הפצתו תהיה בעייתית. כולנו יודעים, שהשירות הייעוצי הנו מוגבל (בזמן). אם היועץ אינו מצליח לטפל בכל הנושאים באפקטיביות, עליו להתמקד בנושאים מסוימים (התמקצעות). ההתמקדות צריכה להתרחש אחרי בדיקת הצרכים וקביעת סדר עדיפות. השירות אינו חייב להינתן על ידי היועץ, ישירות לכל לקוח. ניתן להיעזר במתווכים

שהוכשרו לכך (הורים, מורים, עמיתים או אנשי מקצוע אחרים). על מנת לגייס מתווכים ולזכות בתמיכת הלקוחות, אין מנוס מפרסום ומיחסי ציבור מתאימים מבלי לשכוח את המחויבות לשמירת הסודיות ולכללי האתיקה המקצועית. חשוב להדגיש, שבמחקר שלנו, השיקולים העיקריים של מתבגרים לפנות לעזרה היו יחס של קרבה והבנה, שמקרין המקור ואמינותו (שמירת סודיות). כמו כן, על היועץ לזכור, שתלמידים אינם מסתפקים באמפתיה ותמיכה רגשית בלבד, אלא, בעזרה שתגרום לתחושה של חוויה חיובית (Morey et al., 1993). יתכן שעצה או מידע יהוו חלק חשוב מהעזרה לה מצפים המתבגרים. יותר ממחצית המתבגרים דיווחו, שהעזרה השכיחה ביותר, שקיבלו מהמקורות אליהם פנו עם בעיותיהם הייתה עצה. מבין אנשי בריאות הנפש ישנם כאלו הסבורים כי בטיפול האינדיבידואלי אין מקום למתן עצות, לעומתם Leissner ועמיתיו (1971) מבהירים כי ניתן להמשיג את המונח "עצה" ברצף שנע מעצה פשוטה המכילה מידע ישיר, דרך הסברים על השיטות הטובות ביותר להשתמש במידע זה ועד לניתוח מעמיק של התוצאות האפשריות של השימוש בו. לפי חוקרים אלו, העצה יכולה להינתן בשיחה קצרה ביותר, מקרית ולא פורמלית ו/או בשיחה מונחית על ידי מומחים. Fondacaro & Moos (1987) טוענים שהעצה מספקת מידע על אסטרטגיות חדשות להתמודד עם הבעיה. עניין זה מחזק את ממצאיו של Nadler (1991), לפיו אנשים מעדיפים את העזרה, שמאפשרת להם לקחת אחריות על פתרון הבעיה ובכך להפחית את האיום על הדימוי העצמי.

ההסבר השלישי הוא, הקושי לפנות לאיש המקצוע בגלל הסטיגמה הכרוכה בפניה זו (רן גור ובנימיני, 1990; Magen & Chen, 1988) והאיום על הדימוי העצמי (De Paulo, 1983; Nadler, 1991). (סקירה מעודכנת על המחסומים לפניה לעזרה ראה אצל Kuhl, Jarkon-Horlick & Morrissey (1997). כפי שראינו, עצם הפניה לעזרה עלולה לפגוע בדימוי העצמי של הפרט. על כן אנשים מעדיפים לפנות למקורות בלתי פורמליים, מכיוון שפניות אלה יכולות להתנהל, כבדרך אגב, בלי צורך להגדיר מפורשות את הבעיה ומבלי להודות בצורך בעזרה (כך לא נפגע הדימוי העצמי ולא נחשפים לסטיגמות). אם היועץ, יעביר חלק מעבודתו אל מחוץ לחדרו, הוא יצליח להרחיב את מעגל המתבגרים הבאים איתו במגע. יתכן שמגע זה יגרום למתבגרים לראות אותו פחות כמבוגר מומחה ויותר כמבוגר קרוב, ולהיעזר בו יותר. עצם היציאה מהחדר עשויה לגרום לשינוי בתדמית היועץ בעיני התלמידים (לא עוד המומחה, שיושב בחדרו, ושאליו פונים בשעות הקבלה עם בעיות מוגדרות, לרוב בידיעת מספר אנשים, אלא, אדם יותר זמין, עמו באים במגע לגבי נושאים מגוונים). המלצה זו הינה אחת מבין רבות שהוצעו על-ידי יועצים מנוסים כאשר נבדקה תפיסתם לגבי הטיפול האינדיבידואלי שהם נותנים לתלמידיהם (Tatar, 1997). יחד עם זאת, מכיוון, שהמתבגרים ימשיכו לפנות לחבריהם ולמבוגרים קרובים, רצוי לצייד מקורות אלה בכלים, שישפרו את העזרה, שתינתן למתבגרים. הכשרת תלמידים להיות יועצים צעירים (peer counselors) הוכיחה את עצמה כחיובית לא רק למתבגרים הפונים לקבל

עזרה, אלא, גם ליועצים-עמיתים עצמם: הם פיתחו עמדות חיוביות, כישורים של עזרה יעילה ואסטרטגיות חדשות ומתחדשות של התמודדות עם בעיות (Bowman & Myrick, 1984; Canning, 1983; Erhard, 1999). הכשרת מורים ומחנכים לטפל בבעיות של תלמידיהם תורמת להגברת הסיפוק של המורים מעבודתם, לשיפור האקלים הכיתתי, למערכת היחסים בבית הספר ולאפקטיביות של תוכניות ופעולות אחרות (Tatar, 1998a, 1998b).

לצד האימפליקציות היישומיות הנובעות מממצאי מחקר זה, חשוב לציין את המגבלות של העבודה הנוכחית. אין ספק שנדרשת עבודה משלימה, על מנת להכליל את הממצאים על אוכלוסיית המתבגרים בישראל. המדגם כלל מתבגרים שלומדים במספר חטיבות עליונות בירושלים. לא נכללו מתבגרים שאינם לומדים במסגרות בית ספריות ולא נכללו תלמידים צעירים יותר. אנו ממליצים לבדוק גם את התנהגויותיהם של מתבגרים הלומדים בחטיבות הביניים ואף צעירים יותר לגבי חיפוש אחר עזרה. סביר להניח, שקיימים הבדלים בין קבוצות גיל אלו לפחות במידת ההתנסות במצבים הבעייתיים, למשל: בעיות המשקפות את המעבר הלא פשוט מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים והחששות מהמעבר לחטיבה העליונה, על כל המשתמע מכך. יתכן גם, שהצעירים יפנו למקורות אחרים עם בעיותיהם: יפנו יותר להורים מאשר לחברים. טוב היה לבדוק את ההתנהגות של חיפוש אחר עזרה של המתבגרים אשר אינם נמצאים במסגרת לימודית כלשהי. ניתן להניח, שהמתבגרים, שהשתלבו בעולם העבודה, סיגלו לעצמם מודל של חיפוש אחר עזרה מבוגר יותר, יחד עם זאת, מתבגרים המנותקים מכל מסגרת עלולים להוות אוכלוסייה בסיכון (Schonert-Reichl & Muller, 1996) ולא להיות מודעים למקורות העזרה הקיימים בקהילה (Gibson et al., 1992). דוגמא חשובה לגבי דפוסי פניה לעזרה בקרב מתבגרים בסיכון ניתן לקרוא אצל Carlton & Deane (2000).

בנוסף להרחבת המדגם, אנו מציעים לבדוק באופן מפורט יותר מי הם המבוגרים אליהם פונים המתבגרים עם בעיותיהם (האב, האם, אחים גדולים, אולי אנשי צוות שונים בבית הספר). מידע זה עשוי לאפשר ולכוון את אנשי בריאות הנפש למתן תמיכה והדרכה לאותם מקורות. כמו כן, מומלץ לבקש מן המתבגרים, שלא פנו למקור חיצוני לקבלת עזרה, לפרט את הסיבות לכך. יתכן והם פתרו את הבעיה בעצמם, אך נשאלת השאלה האם הם נשארו עם הבעיה לא פתורה. מידע זה עשוי להועיל למאמצים ליצור קשר עם מתבגרים שלא קיבלו עזרה והזקוקים לה (Schonert-Reichl & Muller, 1996).

ביבליוגרפיה

טטר, מ. (1991). *יוקרת בית-הספר העל-יסודי בעיני הורים*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

קראוס, ו. והרטמן, מ. (1994). שינוי ביקורת המקצועות בישראל בשנים 1974-1979. *מגמות, 36*, 78-87.

רן-גור, ג. ובנימיני, ק. (1990). פניות מתבגרים אל מחנכים בבעיות אישיות. מתוך ד. בר-טל וא. קלינגמן (עורכים). *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*, 78-106, ירושלים, משרד החינוך והתרבות, השרות הפסיכולוגי-ייעוצי.

רש, נ. (1989). הצבה למסלול לימודים בבית הספר התיכון בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי. *מגמות, 32*, 58-74.

Bowman, R. P. & Myrick, R. D. (1984). Students as peer helpers: an untapped resource. *Social Work in Education, 7*, 124-133.

Borman, C. L. (1987). Race differences in professional help-seeking. *American Journal of Community Psychology*, 15(4), 473-489.

Bryant, B. K. (1994). How does social support function in childhood? In F. Nestman & K. Hurrelmann, K. (eds.). *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 23-35). Berlin, N.Y.: Walter de Gruyter.

Canning, J. (1983). Peer facilitator projects for elementary and middle schools. *Elementary School Guidance and Counseling, 18*, 124-129.

Carlton, P. A. , & Deane, F. P. (2000). Impact of attitudes and suicidal ideation on adolescents' intentions to seek professional psychological help. *Journal of Adolescence, 23*, 35-45.

Dancey, C. P., Dryden, W. & Cook, C. (1992). Choice of therapeutic approaches as a function of sex and title of helper. *British Journal of Guidance and Counseling, 20*, 221-230.

DePaulo, B. M. (1983). Perspectives on help-seeking. In B. M. DePaulo, A. Nadler & J. D. Fisher (eds.). *New directions in helping* (vol. 2, pp. 3-12). N.Y.: Academic Press.

Du Bois-Reymond, M. & Ravesloot, J. (1994). The role of parents and peers in sexual and relational socialization of adolescents. In Nestmann & Hurrelmann (eds.). *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 217-239). Berlin-N.Y.: Walter de Gruyter.

Eiser, C., Havermans, T. & Eiser, J. R. (1995). The emergence during adolescence of gender differences in symptoms reporting. *Journal of Adolescence, 18*, 307-316.

Erhard, R. (1999). Adolescent peer facilitators: Myth and reality. *International Journal for the Advancement of Counselling, 21*, 97-109.

Fondacaro, M. R. & Moos, R. H. (1987). Social support and coping: A ongitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology, 15(5)*, 653-673.

Gibson, J. T. et al. (1992). Gender and culture; reported problems, coping strategies and selected helpers of male and female adolescents in 17 countries.

International Journal for the Advancement of Counselling, 15, 137-149.

Golombok, S. & Fivush, R. (1994). Gender development. Cambridge University Press.

Gourash, N. (1978). Help-seeking: A review of the literature. *American Journal of Community Psychology, 6(5)*, 413-422.

Gross, A. E. & McMullen, P. A. (1983). Models of the help-seeking process. In B. M. DePaulo, A. Nadler, & J. D. Fisher (eds.). *New directions in helping* (vol. 2, pp. 45-70). N.Y.: Academic Press.

Halgin, R. P., Weaver, W. S. E. & Spense, P. G. (1987). Relation of depression and help-seeking history to attitudes toward seeking professional psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 15(2)*, 177-185.

Helsen, M. , Vollebergh, W. , & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29*, 319-335.

Hoffman, M. A., Levy-Shiff, R. & Ushpiz, V. (1988). Social support and self-esteem in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 17(4)*, 307-316.

Jourard, S. M. & Lasakow, P. (1958). Some factors in self disclosure. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 56*, 91-98.

Kenny, M. E. (1994). Quality and correlates of parental attachment among late adolescents. *Journal of Counseling and Development, 72*, 399-403.

Komiya, N., Good, G. E., & Sherrod, N. B. (2000). Emotional openness as a predictor of College students' attitudes toward seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 138-143.

Kuhl, J. , Jarkon-Horlick, L. , & Morrissey, R. F. (1997). Measuring barriers to help-seeking behavior in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 26*, 637-650.

Leissner, A., Herdman, K. A. M & Davies, E. V. (1971). *Advice, guidance and assistance: A study of seven family advice centers*. London: Longman.

Levine, E. & Franco, J. N. (1981). A reassessment of self-disclosure patterns among Anglo-Americans and Hispanics. *Journal of Counseling Psychology, 28(6)*, 522-524.

Littlefield, R. P. (1974). Self-disclosure among some Negro, white and Mexican-American adolescents. *Journal of Counseling Psychology, 21(2)*, 133-136.

Magen, Z. & Chen, M. (1988). Stigma of school counseling among Israeli adolescents as a function of ethnicity, counseling orientation and contact frequency. *International Journal for the Advancement of Counseling, 11*, 23-36.

Morey, R. E., Miller, C. D., Rosen, L. A. & Fulton, R. (1993). High school peer counseling: The relationship between student satisfaction and peer counselors' style of helping. *The School Counselor, 40*, 293-300.

Nadler, A. (1987). Determinants of help-seeking behavior: the effects of helper similarity, task, centrality and recipient's self esteem. *European Journal of*

Social Psychology, 17, 57-67.
Nadler, A. (1991). Help-seeking behavior: Psychological costs and instrumental benefits. In M. S. Clark (ed.). *Prosocial behavior: Review of personality and social psychology* (290-311). Newbury Park, London, New Delhi: Sage.
Norrell, J. E. (1984). Self disclosure: Implications for the study of parent-adolescent interaction. *Journal of Youth and Adolescence, 13(2),* 163-167.
Olah, A. (1995). Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Adolescence, 18,* 491-512.
Offer, D. O. & Schonert-Reichl, K. A. (1992). Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescence Psychiatry, 31(3),* 1003-1014.
Parham, W. D. & Tinsley, H. E. A. (1980). What are friends for? Students' expectations of the friendship encounter. *Journal of Counseling Psychology, 27(5),* 524-527.
Pederson, D. M. & Higbee, K. L. (1968). An evaluation of the equivalence and construct validity of various measures of self disclosure. *Educational and Psychological Measurement, 28,* 511-523.
Phelps, S. B. & Jarvis, P. A. (1994). Coping in adolescence: Empirical evidence for a theoretical based approach to assessing coping. *Journal of Youth and Adolescence, 23(3),* 359-371.
Reid, M., Landesman, S., Treder, R. & Jaccard, J. (1989). "My family an friends": Six to twelve-years old children's perceptions of social support. *Child Development, 60,* 896-910.
Ritchie, M. (1989). Enhancing the public image of school counseling: A marketing approach. *The School Counselor, 37,* 54-61.
Sarason, B. R., Sarason, I. G. & Pierce, G. R. (eds.) (1990). *Social support: An interactional view.* New York: John Wiley.
Schonert-Reichl, K. A. & Muller, J. R. (1996). Correlates of help-seeking in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 25(6),* 705-731.
Tatar, M. (1997). The effects of counselor's experience and tendency to elicit disclosure on perceptions of individual counseling in school settings. *International Journal for the Advancement of Counseling, 19,* 259-275.
Tatar, M. (1998 a). Teachers as significant others: gender differences in secondary school pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 217-227.
Tatar, M. (1998 b). Primary and secondary school teachers' perceptions and actions regarding their pupils' emotional lives. *School Psychology International, 19,* 151-168.
Tatar, M. , & Horenczyk, G. (2000). Counseling students on the move: The effects of culture of origin and permanence of relocation among international college students. *Journal of College Counseling, 3,* 49-62.
Tinsley, A. E. A., Brown, M. T., de St. Aubin, T. M. & Lucek, J. (1982). College students' help-seeking preferences. *Journal of Counseling Psychology, 29(5),*

523-533.
Tinsley, A. E. A., Brown, M. T., de St. Aubin, T. M. & Lucek, J. (1984). Relations between expectancies for helping relationship and tendency to seek help from a campus help provider. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 149-160.
Veroff, J., Kulka, R. A. & Douvan, E. (1981). *Mental health in America: Patterns of help-seeking from 1957-1976.* New York: Basic Books.
West, J. S., Kayser, L., Overton, P. & Saltmarsh, R. (1991). Student perceptions that inhibit the initiation of counseling. *The School Counselor, 39,* 77-83.
Wintre, M. G., Hicks, R., McVey, G & Fox, J. (1988). Age and sex differences in choice for various types of problems. *Child Development, 59,* 1046-1055.
Wintre, M. G. & Crowley, J. M. (1993). The adolescent self-concept: a functional determinant of consultant preference. *Journal of Youth and Adolescence, 22,* 369-383.

רווחה אישית בקרב מתבגרים בישראל: מחקר חלוץ

ד"ר משה טטר ודפנה שרב
בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

בעשורים האחרונים מוקדשת תשומת לב רבה לחשיבות הרווחה האישית של הפרט (well-being) והשפעתה על שיפור איכות החיים. מחקרים מועטים יחסית הוקדשו לנושא הרווחה האישית של מתבגרים. אוכלוסיית המתבגרים דורשת התייחסות מיוחדת מכיוון שחלק ממאפייניו הייחודיים של גיל ההתבגרות עלולים לפגוע ברווחה האישית של המתבגרים. במחקר הנוכחי, המתבסס על דיווחיהם של 240 תלמידי חטיבות ביניים, בדקנו באופן אקספלורטיבי את ההבדלים בין בנים לבנות במימדים השונים של הרווחה האישית; את הקשר בין מימדיה השונים של הרווחה האישית לבין שאלות כלליות על איכות חייהם של המתבגרים; וכן את הקשר בין שאלות אלו לבין דיווחי המתבגרים על הישגיהם בקריאה, במתמטיקה ובאופן כללי. ממצאי המחקר הצביעו על היעדר הבדלים בין בנים לבנות לגבי רווחה אישית ועל קשר מתון בין שאלות כלליות על איכות החיים לבין דיווחי תלמידים על הישגיהם בקריאה, מתמטיקה והישגים כלליים. כמו כן מצאנו שמימדים שונים של הרווחה האישית מנבאים את השאלות המתארות את איכות חייהם של המתבגרים. נדון בהשלכות המחקר על עבודתם של יועצים חינוכיים.

מבוא

בתקופת ההתבגרות מתרחשים שינויים משמעותיים בתחום הפיזי, הקוגנטיבי, החברתי והנפשי. מבחינה גופנית, כמות השינויים בתקופה זו גדולה לעין שיעור מזו שקדמה לה או מזו שתבוא בעקבותיה. בראשית ההתבגרות מתרחשים הופעת סימני המין המשניים יחד עם ההבשלה של אברי המין הראשוניים, תוך פרק זמן של שנתיים לערך (מוס, 1988). על פי התאוריה של פיאז'ה, עם תחילת גיל ההתבגרות חל שינוי איכותי באופן החשיבה של הנערים, והם עוברים מחשיבה קונקרטית לחשיבה פורמלית, המתאפיינת ביכולת לנסח אלטרנטיבות לפתרון בעיות, ולהשתמש במושגים מופשטים (Keating, 1990). בתחום החברתי, קבוצת העמיתים הופכת להיות בעלת תפקיד מרכזי במילוי הצרכים הפסיכולוגיים של המתבגרים יחסית לבני המשפחה (Blyth & Traeger, 1988), ומבחינה נפשית, קיימת שכיחות גבוהה יותר של דכאון וקשיים נפשיים אצל מתבגרים ביחס לאוכלוסיה הכללית (Chou, 1999). התהליך המרכזי המתרחש בגיל ההתבגרות הוא גיבוש הזהות העצמית. זהות עצמית, פירושה מצב של אחדות והמשכיות בו היחיד מסוגל להעריך את כוחותיו ואת חולשותיו,

המחברים מודים לפרופ' ג'ין מאיירס, פרופ' תום סוויני, ופרופ' מל וויטמר, אשר איפשרו לנו להשתמש בשאלון WEL-M במחקר הנוכחי.

ולהחליט כיצד ברצונו לטפל בהם. על היחיד לענות לעצמו מהיכן בא, מיהו ומה רצונו להיות.

הזהות אינה נרכשת מאליה – על האדם לחפש אותה. אריקסון (Erikson, 1963) מציין מספר הנחות לגבי טבעה של הזהות העצמית. ראשית, למרות שהתפתחות הזהות הינה מרכזית בתקופת ההתבגרות, מתרחשים שינויים גם בילדות ובבגרות. שנית, גיבוש זהות מוצלח תלוי בחלקו בפתרון משימות התפתחותיות קודמות. כמו כן, גיבוש זהות אופטימלי יכול להתרחש רק כאשר המתבגרים אקטיביים בחיפוש הזהות ומתנסים בתקופת מורטוריום בתפקידים שונים בלי נטילת מחויבות. בנוסף, הזהות אינה סטאטית או חד-ממדית, היא כוללת חמישה ממדים: מיני, דתי, פוליטי, אידיאולוגי ומקצועי.

המחקר הנוכחי בוחן באופן אקספלורטיבי את דיווחיהם של מתבגרים ישראלים לגבי מימדים שונים של "הרווחה האישית" שלהם (well-being). תוך כדי התאמתו הראשונית של כלי מחקרי שפותח בארה"ב על ידי מאיירס, סוויני וויטמר (Myers, Sweeney & Witmer, 2000), נבחן את ההבדלים בדיווחיהם של בנים ובנות.

חשיבות הרווחה האישית בכלל ובגיל ההתבגרות בפרט

לאורך ההסטוריה קיימת בחברה נטיה להתמקד בטיפול במצוקות, בבעיות ובחולי, ולהשקיע משאבים מעטים יחסית במניעה ובטיפוח בריאות ואיכות חיים. התערבות וטיפול נעשים לרוב במקרים של חוסר תיפקוד פסיכולוגי ופיזי, כשהמטרה העיקרית היא "ריפוי המחלות", ולא פיתוח דרכי התמודדות וטיפוח התיפקוד הבריא. היחס בין מחקרים פסיכולוגיים שהתמקדו במצבים שליליים לבין אילו שהתמקדו במצבים חיוביים הוא 17 ל-1 (Myers & Diener, 1995).

בעשורים האחרונים הוסבה תשומת הלב לחשיבות "הרווחה האישית" (להלן נתייחס למושג Well-being או Wellness כ-"רווחה אישית", יש המתייחסים למושג כמיטביות, שביעות רצון מהחיים, איכות סגנון חיים) של הפרט לשיפור איכות החיים, במקביל לצמיחת הרפואה האלטרנטיבית המדגישות טיפול מניעתי, הוליזם ושימוש בכוחותיו של הפציינט. שירות הבריאות הציבורי בארה"ב, פירסם ב-1979 כי לפחות 53% ממקרי המוות נגרמים בשל סגנון חיים שניתן לשנותו (ראה אצל Myers & Diener, 1995). בהתאם לכך חל שינוי בהגדרת המושג הרווחה האישית מהיעדר מחלות, לקריטריונים חיוביים של בריאות פסיכולוגית ופיזית (Diener, 1984).

מחקרים רבים אשר נכתבו בעשורים האחרונים בנושא הרווחה האישית התמקדו באוכלוסיה הבוגרת (Diener, 1984; Strack, Argyle & Scwarz, 1991) ויחסית מעט מאוד נכתב על הרווחה האישית של מתבגרים. אוכלוסית המתבגרים דורשת תשומת לב מיוחדת בשל השפעת השלב ההתפתחותי על הרווחה האישית ובשל הקשר בין מאפייני גיל ההתבגרות לבין הרווחה האישית.

חלק גדול מן התנאים החיוניים להרגשה הטובה כגון מצב משפחתי,

נפשי, תעסוקתי, כלכלי, השכלתי ובריאותי מושפעים מן השלב ההתפתחותי בו נמצא האדם (Mirowskey & Ross, 1999). בתקופת ההתבגרות קיימת תחושת שליטה נמוכה בחיים ושכיחות גבוהה יותר של דיכאון וקשיים נפשיים ביחס לאוכלוסיה הכללית (Chou, 1999). למשתנים אילו השפעה מכרעת על הרווחה האישית. בנוסף, עקב נטיה ללקיחת סיכונים האופיינית לגיל ההתבגרות (Lewis, 1981), ואי היכולת לפתח אסטרטגיות התמודדות יעילות מסיבות קוגנטיביות בקרב חלק מן המתבגרים (Keating, 1990), נמצאת קבוצת המתבגרים בסיכון מבחינת פגיעות עתידית ברווחה האישית.

לחקר הרווחה האישית בקרב מתבגרים יש חשיבות רבה מאחר והיא משמשת כמשתנה רלבנטי לניבוי התנהגויות עתידיות, הן שליליות וסיכוניות והן חיוביות. מדידת הרווחה האישית של מתבגרים יכולה לתת אינדיקציות להתנהגויות עתידיות ולעזור בפיתוח תוכניות מניעה והתערבות מחד, ובתוכניות לטיפוח הרווחה האישית מאידך. מחקרים רבים מצאו קשר בין רווחה אישית של מתבגרים לבין התנהגויות סיכוניות עתידיות. רווחה אישית נמוכה בגיל ההתבגרות מנבאת התפתחות של בעיית שתיה בעתיד (Pitkaenen, 1999; Graham & Schmidt, 1999), מחשבות אובדניות ונסיונות התאבדות (Zhang, & Jin 1998) ושימוש בחומרים ממכרים (Epstein, Botvin, & Diaz, 1999). להבדיל, לרווחה אישית יש גם השפעה חיובית עתידית על תיפקודו הפסיכולוגי והפיזי של האדם. במחקר בין תרבותי שנערך בקרב מתבגרים אמריקאים וישראלים (יהודים וערבים) נמצא שמתבגרים המדווחים על עצמם כבעלי רווחה אישית גבוהה, הינם בעלי מוכנות גבוהה יותר לעזור לאחרים (Magen,1985). כך גם צ'ו (Chou, 1999) במחקרו על מתבגרים בהונג-קונג, מצא קשר בין הרווחה האישית גבוה למתן עזרה לאחרים, ממצא דומה נמצא אצל סילברסטיין, חן והלר(Silverstein, Chen & Heller, 1999) בקרב מבוגרים אמריקאים. מחקרים שונים טוענים שלרווחה אישית יש השפעה על הרגלי התנהגות בריאה (תזונה נכונה, פעילות ספורטיבית, אי שימוש בחומרים ממכרים, בדיקות תקופתיות) ועל הבריאות הפיזית של האדם (Ryff & Singer, 1998). רייף וסינגר (שם), טוענים כי ההרווחה האישית מביאה לתיפקוד פסיכולוגי אופטימלי, המשפיע על המערכת החיסונית ולפיכך על הבריאות הפיזית.

לאור האמור לעיל על איפיוניו הייחודיים של גיל ההתבגרות, העלולים לפגוע ברווחה האישית של המתבגרים, ולאור השפעתה של הרווחה האישית על התיפקוד העתידי, נראה כי יש חשיבות גדולה לחקור את הרווחה האישית בקרב מתבגרים. מאמצים לזיהוי המימדים הפסיכולוגיים והפיזיים של הרווחה האישית של המתבגרים, יתרמו גם לפיתוח תוכניות מניעה והתערבות, וגם לטיפוח התיפקוד הבריא של המתבגרים. היות שמרכיבי התפקוד הבריא משתנים לאורך החיים (Ryff & Heidrich, 1997) ובמעבר מילדות לבגרות חלים שינויים קוגנטיביים וחברתיים הגורמים לשינויים בתחומי החיים המעניינים את המתבגר, יש לאמוד את הרווחה האישית של מתבגרים באמצעות כלי מדידה בעל בסיס התפתחותי.

קורלטים של רווחה אישית

במחקרים רבים נמצא כי משתנים דמוגרפיים כמו מין, גיל, הכנסה והשכלה מסבירים פחות מ - 10% מן השונות של רווחה אישית (Andrews & Withey, 1976; Diener,1984; Haring, Stock, & Okun, 1984). ואילו משתנים פסיכולוגיים-אישיותיים נמצאים במתאמים גבוהים עם רווחה אישית ואף מנבאים שביעות רצון עתידית מהחיים (Diener, 1984, Diener & Larsen, 1993; McCrae & Costa, 1991; Myers & Diener, 1995). על פי התאוריה של שיווי משקל דינמי, משתנים פסיכולוגיים קובעים את קו ההתחלה של התגובות הרגשיות, ואילו ארועי החיים מעלים או מורידים אנשים מעל ומתחת לקו זה. במשך הזמן תתרחש חזרה לנקודת ההתחלה (Headey & Wearing, 1988).

בסקירה תאורטית ומחקרית נרחבת נמצא כי משתנים פסיכולוגים ספציפיים ורבים נמצאים במתאם חיובי גבוה עם רווחה אישית: מיקוד שליטה פנימי (DeNeve & Cooper, 1998; Diener et al., 1985) מידת השליטה הנתפסת (Connell, 1985); יציבות רגשית (DeNeve & Cooper, 1998), אופטימיות (Wilson, 1967), מוחצנות (Diener et al., 1985), והערכה עצמית (Jones & Frazier, 1994; Kozma & Stones, 1978). ייתכן שמדובר במשתנים הקשורים ביניהם, אמונס ודיינר (Emmons & Diener, 1985) מצאו כי אנשים המאושרים בחייהם הם בעלי רמות גבוהות של הערכה עצמית, מוחצנות, ומיקוד שליטה פנימי, ובעלי רמות נמוכות של חרדה ונטיה לביקורתיות כלפי אחרים. יש המסייגים ממצאים אלה, דיינר ודיינר (Diener & Diener, 1995), למשל, טוענים כי הערכה עצמית נמצאת במתאם גבוה עם רווחה אישית רק בתרבויות המערביות ולא בתרבויות קולקטיביסטיות.

חוקרים אחרים מצאו כי מוחצנות נמצאת במיתאם עם רגש חיובי ואילו נוירוטיות נמצאת במתאם עם רגש שלילי (Wilson, 1967). במחקרים אחרים נוירוטיות נמצאה כבעלת מתאם שלילי עם רווחה אישית (Huebner, 1991; McLennan,Gotts, & Omodei, 1988).

הבדלים בין המינים: בין המינים לא נמצא הבדל משמעותי לגבי רווחה אישית (Andrews & Withey, 1976; Campbell, Converse, & Rodgers, 1976; Goodstein, Zautra, & Goodhart, 1982).

דיינר (Diener, 1984) שסקר 13 מחקרים מצא שאין הבדלים בדיווחי נשים וגברים על רווחה אישית. ואילו במטא אנליזה של 93 מחקרים נמצאה נטיה קלה של גברים לדווח על רווחה אישית גבוהה יותר מנשים (Haring, Stock,& Okun, 1984). ווילסון (Wilson, 1967) מצא שהבדלי ג'נדר אחראים לפחות מ 1%- מן השונות ברווחה האישית. כמו כן, במחקרם של דאו והובנר (Dew & Huebner, 1994) בקרב מתבגרים, נמצא כי למשתני המין (וגם הגיל) אין השפעה משמעותית על הרווחה האישית.

מדדי רווחה אישית

מדדי הרווחה האישית מתחלקים בהתאם לתחומים אותם הם מודדים ולמבנה הסולמות הבודקים אותם. בין החוקרים קיימת מחלוקת לגבי טיבעה של הרווחה האישית ואין הסכמה לגבי סולם אחד למדידתה. יש

המגדירים את הרווחה האישית במונחים רגשיים: הרגשת שמחה ואיזון בין רגשות חיוביים לרגשות שליליים (Bradburn, 1969), ויש המגדירים אותה במונחים יותר קוגנטיביים כגון שביעות רצון מהחיים (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). חוקרים אחרים כוללים בהגדרתם את המונחים הרגשיים ביחד עם הקוגנטיביים בהתייחסם לרגשות חיוביים, רגשות שליליים ושביעות רצון מהחיים (Andrews & Withney, 1976) שביעות הרצון מהחיים מוגדרת כהערכה כללית של אדם את איכות חייו. חלק מן הסולמות הבודקים רווחה אישית הינם בעלי פריט אחד וחלקם בעלי מספר פריטים המודדים מימדים שונים של רווחה אישית. בסולמות מסוימים נשאלת שאלה אחת ועל הנבדק לבחור תשובה (או לסמן) מתוך מספר אפשרויות. דוגמא לסולם זה היא D-T Scale (Andrews & Withey, 1976).

המודל של Myers, Sweeney & Witmer

מאיירס, סוויני וויטמר (Myers, Sweeney & Witmer, 2000) מתארים מודל הוליסטי ומניעתי של רווחה אישית במהלך החיים, המבוסס על מאפיינים של אדם בריא. המודל מתבסס על מחקרים ותאוריות מתחום הפסיכולוגיה החברתית, הקלינית, ההתפתחותית, הפסיכולוגיה של האישיות ושל בריאות, וכן מתחומי ויסות לחץ ואקולוגיה. במודל משולבים מושגים מתחומי הפסיכולוגיה, האנתרופולוגיה, הסוציולוגיה הדת והחינוך.

מאיירס, סוויני וויטמר (שם) מגדירים **רווחה אישית** כדרך חיים המכוונת לקראת בריאות אופטימלית ורווחה אישית שבה הגוף והנפש משולבים באדם לחיים מלאים בתוך הקהילה האנושית והטבעית. זהו המצב האופטימלי שכל אדם יכול להגיע אליו.

מאפייני האדם הבריא לאורך החיים מתוארים על ידי חמש משימות המצויות בזיקה הדדית, ומתוארות כגלגל בעל חישורים. משימות אילו הן רוחניות, עבודה, חברות, אהבה והכוונה עצמית. משימת החיים של עבודה מחולקת למשימות של עבודה ופנאי. משימת החיים של הכוונה עצמית מחולקת ל-12 תתי משימות של: 1) תחושת ערך עצמי, 2) תחושת שליטה, 3) אמונות מציאותיות, 4) מודעות רגשית והתמודדות, 5) פתרון בעיות ויצירתיות, 6) חוש הומור, 7) פעילות גופנית, 8) תזונה, 9) טיפוח עצמי, 10) זהות מינית, 11) זהות תרבותית, ו-12) התמודדות עם לחץ.

משימות החיים פועלות באינטראקציה עם מגוון של כוחות הכוללים משפחה, קהילה, דת, חינוך, ממשלה, מדיה, עסקים. אירועי טבע (שטפון או רעב למשל) או אנוש (מלחמה וכדי) יכולים להשפיע אף הם על הרווחה האישית, כפי שמתואר במודל. מרכיבי המודל נמצאים באינטראקציה, כך ששינויים באחד התחומים משפיעים לחיוב או לשלילה על שאר התחומים. ישנן עדויות לכך שמרכיבי הרווחה האישית השונים בולטים בנקודות שונות לאורך החיים (Ryff & Heidrich, 1997), כך שתפקוד בריא המתרחש ברצף התפתחותי, והתנהגות בריאה בנקודה מסויימת בחיים (לדוגמא בהתבגרות), משפיעים על המשך התיפקוד וההתפתחות (בבגרות המוקדמת, המאוחרת ובזיקנה).

המחקר הנוכחי בא לבחון את המודל שהוצג על ידי מאיירס, סוויני וויטמר (שם) במדגם מצומצם של מתבגרים בישראל. כמו כן, נבחן הבדלים בין בנים לבנות במימדים השונים של הרווחה האישית. נבחן גם את הקשר בין מימדיה השונים של הרווחה האישית לבין שאלות כלליות על איכות החיים (מידת שביעות רצון מהחיים, אושר, בריאות), והקשר בין דיווחים שונים של תלמידים על הישגיהם הלימודיים (בקריאה, מתמטיקה והישגים כללים) לבין המשתנים האחרים.

שיטה

משתתפים

המדגם כלל 240 תלמידים הלומדים ב-4 חטיבות ביניים ממלכתיות. בכל בית-ספר הועברו שאלונים בשתי כיתות (כל אחת בשיכבה אחרת). סך-הכל הועברו שאלונים ל-261 תלמידים, אולם ב-21 מקרים היו חסרים פרטים רבים ועל כן לא נכללו בניתוחים. השתתפו במדגם 92 תלמידי כיתות ז', 46 תלמידי כיתות ח' ו-102 תלמידי כיתות ט'. מחצית המדגם היו בנים ומחצית בנות. הגיל הממוצע היה 14.14 שנים.

שאלון

הועבר שאלון המורכב משני חלקים:

(1) נתוני רקע: מין, כיתה, גיל, רקע תרבותי (עולים, ילידי הארץ), ודיווחי התלמידים לגבי הישגיהם הלימודיים במתמטיקה, בקריאה ובאופן כללי, בהשוואה לתלמידים אחרים (בסולם שכלל 5 דרגות: מ-1 "בין התלמידים הטובים ביותר בכיתה", ועד 5 "מתחת לממוצע").

(2) שאלון להערכת איכות סגנון החיים - השאלון שהועבר במחקר זה תורגם משאלון Wellness Evaluation of Life Style Middle School (WEL-M) (Myers & Makinson, in press), באמצעות "תרגום לאחור". שאלון WEL-M הינו הגירסה המיועדת למתבגרים של השאלון The Wellness Evaluation of Lifestyle (WEL-J). שאלון WEL-J תוקנן בקרב אוכלוסית מבוגרים, ומהימנותו ותוקפו נבדקו במדגם של 3043 נבדקים. מהימנות מבחן חוזר נעה בין 68. ל-94. ומקדמי אלפא נעו בין 61. ל-94. למימדי הרווחה האישית. שאלון WEL-M מכיל את אותם המימדים של ה-WEL-J, אולם, יש פחות פריטים בכל מימד ורמת הקריאה של השאלון הותאמה לדרגת כיתה ז' אשר נקבעה כמתאימה לאוכלוסיית תלמידי חטיבת הביניים. כמו כן, שונה שמו של מימד העבודה בגרסת ה-WEL-M ל"שיעורי בית" והפריטים בו שוכתבו להערכת העבודה הבית-ספרית ולא העבודה באופן כללי. השאלון כולל 92 היגדים המתארים התנהגויות, רגשות ועמדות ב-17 תחומי חיים שונים ושלושה היגדים כלליים על איכות חיים ("באופן כללי אני אדם מאושר", "באופן כללי אני מרוצה מחיי", "באופן כללי אני אדם בריא"). הנבדקים התבקשו לסמן ליד כל היגד את המידה בה הוא מתאר אותם בצורה הנכונה ביותר במשך רוב הזמן, באמצעות סולם של 4 דרגות, מ-1 "לא מסכים/ה בכלל" ועד 4 "מסכים/ה מאוד".

חישבנו במחקר שלנו את מקדמי המהימנות הפנימיים של כל אחת מהמימדים של רווחה אישית:

רוחניות (כולל 7 היגדים, למשל: "אני מאמין באלוהים או בישות רוחנית", α=.72); **תחושת ערך** (כולל 5 היגדים, למשל: "אני אוהב את עצמי למרות שאינני מושלם", α=.71); **תחושת שליטה** (כולל 5 היגדים, למשל: "אני משיג בדרך כלל את היעדים שהצבתי לעצמי", α=.71); **אמונות מציאותיות** (כולל 6 היגדים, למשל: "אני מאוכזב לעיתים קרובות מפני שיעדי אינם מושגים", α=.56); **מודעות רגשית והתמודדות** (כולל 6 היגדים, למשל: "אני מבין את רגשותי לגבי דברים רבים", α=.59); **פתרון בעיות ויצירתיות** (כולל 5 היגדים, למשל: "אני מחפש דרכים לשפר את החשיבה ואת הלמידה שלי", α=.62); **חוש הומור** (כולל 5 היגדים, למשל: "אני מסוגל לצחוק על עצמי", α=.71); **תזונה** (כולל 5 היגדים, למשל: "אני אוכל מזון בריא", α=.73); **פעילות גופנית** (כולל 5 היגדים, למשל: "אני נהנה מפעילות גופנית סדירה", α=.86); **טיפול אישי** (כולל 4 היגדים, למשל: "אני ישן במידה נדרשת", α=.47); טיפול בלחצים (כולל 6 היגדים, למשל: "אני מתמודד היטב עם לחצים בחיי", α =.71); **זהות תרבותית** (כולל 4 היגדים, למשל: "אני שמח עם הרקע התרבותי שלי", α =.48); **זהות מינית** (כולל 3 היגדים, למשל: "אני מסתדר עם בני מיני", α =.70); **פנאי** (כולל 6 היגדים, למשל: "פעילויות פנאי הן חלק חשוב מחיי", α =.75); **שיעורי בית** (כולל 6 היגדים, למשל: "אני מצפה לשיעורי הבית שאני עושה כל יום", α =.75); **ידידות** (כולל 8 היגדים, למשל: "אני חבר טוב לאחרים", α =.76); ו-**אהבה** (כולל 6 היגדים, למשל: "אני מרגיש נאהב לפחות על ידי אדם אחד בקרבתי", α=.86). כמו-כן, חושב מקדם המהימנות של הרווחה האישית הכללית: α=.90.

מהלך

השאלונים הועברו על ידי סטודנטים מהאוניברסיטה העברית שהוכשרו למטרה זו, במהלך שיעורים ובנוכחות המורים המלמדים בכיתות. הובהר בשאלון ובעל-פה לתלמידים שהשאלונים אנונימים ושאין חובה למלא אותם. זמן מילוי השאלון נמשך כ-25 דקות.

ניתוח הנתונים

בשלב הראשון, נבדקו מקדמי המהימנות של כל אחד מן הגורמים (קטגוריות) של רווחה אישית, כמו כן חושב מדד של רווחה אישית כללי לפי שקלול של הקטגוריות של רווחה אישית.

בשלב השני, חושבו הממוצעים וסטיות התקן של גורמי הרווחה האישית באופן כללי ובניפרד עבור בנים ובנות. לבדיקת הבדלים בין בנים לבנות נערכו מבחני t לגבי גורמי הרווחה האישית, בשאלות הכלליות על רווחה אישית, ובדיווחיהם של התלמידים על הישגיהם במתמטיקה, בקריאה ובאופן כללי. בהמשך, באמצעות מתאמי פירסון, נבדק הקשרים בין מרכיבי

הרווחה האישית לבין ההיגדים הכלליים על איכות חיים ודיווחי תלמידים על הישגיהם (במתמטיקה, קריאה וכללי). ולבסוף נערכו רגרסיות מרובות לאיתורם של גורמי הרווחה האישית המנבאים את דיווחיהם של המתבגרים את מידת הרגשת האושר, שביעות הרצון מהחיים ותחושת הבריאות שלהם.

ממצאים

תיאור מימדי הרווחה האישית

בטבלה 1 מופיעים הממוצעים וסטיות התקן של מימדי הרווחה האישית, ושל התשובות להיגדים כלליים על מידת תחושת אושר, שביעות הרצון מהחיים ותחושת בריאות, עבור בנים ובנות.

טבלה 1

ממוצעים וסטיות תקן של מימדי הרווחה האישית ושל ההיגדים הקשורים לאיכות חיים לפי מין התלמיד

מימדי רווחה אישית	כללי (n=240)		בנות (n=120)		בנים (n=120)	
	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת.	ממוצע	ס.ת
זהות מינית	3.66	.42	3.60	.46	3.73	.36
אהבה	3.53	.55	3.52	.57	3.54	.54
זהות תרבותית	3.48	.53	3.43	.54	3.52	.52
תחושת ערך עצמי	3.47	.45	3.49	.43	3.45	.47
ידידות	3.32	.44	3.34	.46	3.30	.42
תחושת שליטה	3.25	.45	3.20	.46	3.30	.43
פעילות גופנית	3.13	.76	3.14	.73	3.12	.79
פנאי	3.10	.58	3.14	.46	3.06	.67
חוש הומור	3.08	.57	3.13	.58	3.02	.57
מודעות רגשית והתמודדות	3.03	.44	3.00	.43	3.06	.46
פתרון בעיות ויצירתיות	2.99	.51	3.03	.50	2.96	.51
טיפול עצמי	2.98	.56	2.96	.57	2.99	.56
התמודדות עם לחץ	2.89	.53	2.90	.55	2.87	.51
תזונה	2.86	.66	2.83	.64	2.90	.69
אמונות מציאותיות	2.73	.47	2.78	.46	2.69	.47
שיעורי בית	2.55	.62	2.52	.60	2.58	.64
רוחניות	2.09	.52	2.10	.51	2.09	.54
רווחה אישית כללית	3.07	.25	3.06	.24	3.07	.26
תחושת אושר	3.30	.77	3.29	.71	3.31	.82
שביעות רצון מהחיים	3.33	.76	3.33	.76	3.34	.77
תחושת בריאות	3.45	.66	3.42	.71	3.49	.61

כפי שניתן לראות בטבלה 1, באופן כללי, הממוצעים הגבוהים ביותר

(בקרב בנות ובנים) הם בתחומים של זהות מינית, אהבה, זהות תרבותית ותחושת ערך עצמי. הממוצעים הנמוכים ביותר הם בתחומישל רוחניות ושיעורי בית.

הבדלים בין בנים לבנות

כפי שניתן להתרשם מטבלה 1, הדיווחים של הבנות והבנים דומים מאוד. בדיווחיהם על מימדי הרווחה האישית, בנים מדווחים על ממוצע גבוה יותר יחסית לבנות רק בתחום הזהות המינית ($t\ (238) = 2.46,\ p < 0.05$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בדיווחיהם על שאלות כלליות על איכות חיים. בדיקת ההבדלים בין בנים לבנות בהישגיהם במתמטיקה, קריאה והישגים כלליים, מראה כי בנות מדווחות שהישגיהן בקריאה גבוהים יותר מהישגי הבנים ($t\ (238) = 2.46,\ p < 0.05$).

הקשר בין מרכיבי הרווחה האישית לבין היגדים כלליים על איכות חיים נתפסת ודיווחי תלמידים על הישגיהם

בטבלה 2 מופיעים מתאמי פירסון בין מרכיבי רווחה אישית לבין שאלות כלליות על איכות חיים (תחושת אושר, שביעות הרצון מהחיים ותחושת בריאות), ודיווחי תלמידים על הישגיהם (במתמטיקה, קריאה וכללי).

טבלה 2

מתאמי פירסון בין מרכיבי הרווחה האישית לבין דיווחי תלמידים על שאלות כלליות על איכות חיים ועל הישגיהם

מימדי רווחה אישית	שאלות כלליות על איכות חיים			דיווחי התלמידים על הישגיהם		
	תחושת אושר	שביעות רצון מהחיים	תחושת בריאות	הישגים במתימטיקה	הישגים בקריאה	הישגים כלליים
זהות מינית	.19***	.20**	.14*	.06	.06	.00
אהבה	.34***	.22**	.26***	.00	.09	.08
זהות תרבותית	.18***	.15*	.06	.04	.22**	.09
תחושות ערך עצמי	.36***	.39***	.21**	.08	.14*	.20**
ידידות	.31***	.26***	.25***	.01	.08	.03
תחשות שליטה	.32***	.39***	.30***	.13	.08	.12
פעילות גופנית	.18**	.24***	.27***	.19**	.07	.13*
פנאי	.25***	.18**	.18**	.10	.12	.01
חוש הומור	.08	.17**	.13*	.10	.14	.14*
מ. רגשית והתמודדות	.18**	.22**	.18**	.01	.13*	.14*
פ. בעיות ויצירתיות	.11	.14*	.06	.15*	.15*	.15*

טיפול עצמי						
התמודדות עם לחץ	.20**	.15*	.13*	.14*	.07	.13*
תזונה	.36***	.35***	.26***	.13*	.13*	.09
אמונות מציאותיות	.25***	.29***	.26***	.08	.14*	.11
שיעורי בית	.01	.07	.01	.06	.01	.06
רוחניות	.21**	.24***	.20**	.29***	.20**	.35***
	.03	.12	.05	.06	.02	.02

* - p<.05 ** - p<.01 *** - p<.001

מ. רגשית והתמודדות=מודעות רגשית והתמודדות, פ. בעיות ויצירתיות=פתרון בעיות ויצירתיות.

כפי שניתן לראות בטבלה 2, קיימים מתאמים חיוביים במיוחד בין מידת האושר שהתלמידים דיווחו עליה לבין ההיגדים על תחושת ערך עצמי ($r = .36$), התמודדות עם לחץ ($r = .36$), אהבה ($r = .34$), תחושת שליטה ($r = .32$) וידידות ($r = .31$).

מצאנו מתאמים חיוביים בין מידת שביעות הרצון מהחיים שהתלמידים דיווחו עליה לבין הקטגוריות של תחושת ערך עצמי ($r = .39$), תחושת שליטה ($r = .39$), והתמודדות עם לחץ ($r = .35$). כמו-כן קיימים מתאמים חיוביים בין מידת הבריאות שהתלמידים דיווחו עליה לבין ההיגדים על תחושת שליטה ($r = .30$), פעילות גופנית ($r = .26$), התמודדות עם לחץ ($r = .26$), תזונה ($r = .26$) ואהבה ($r = .26$). קיים מתאם חיובי במיוחד בין דיווחי תלמידים על הישגיהם במתמטיקה לבין ההיגדים על שיעורי בית ($r = .29$). קיים מתאם חיובי במיוחד בין דיווחי תלמידים על הישגיהם בקריאה לבין ההיגדים על זהות תרבותית ($r = .22$) ושיעורי בית ($r = .20$). קיים מתאם חיובי במיוחד בין דיווחי תלמידים על הישגיהם הכלליים לבין ההיגדים על שיעורי בית ($r = .35$).

הקשר בין השאלות הכלליות על רווחה אישית לבין דיווחי תלמידים על הישגיהם

לא נמצא קשר בין השאלות הכלליות על רווחה אישית לבין דיווחי תלמידים על הישגיהם במתמטיקה, קריאה והישגים כלליים.

מימדי הרווחה האישית המנבאים את השאלות הכלליות

בטבלה 3 מופיעים ניתוחי רגרסיה של מימדי הרווחה האישית כמנבאים את מידת האושר, שביעות הרצון מהחיים והבריאות, כפי שדווחים על ידי התלמידים.

טבלה 3

ניתוחי רגרסיה של מימדי רווחה אישית המנבאים: תחושת אושר, שביעות רצון מהחיים ותחושת בריאות

משתנה	תחושת האושר של התלמידים			תחושת שביעות רצון מהחיים של התלמידים			תחושת הבריאות של התלמידים		
	B	SE	β	B	SE	β	B	SE	β
רוחניות	0	.09	0.00	-.11	.09	-.07	0.00	.08	-0.1
תחושת ערך עצמי	.39	.12	.23*	.45	.12	.26***	0.00	.11	.05
תחושת שליטה	.13	.12	.08	.27	12.3	.16*	.25	.11	.17*
אמונות מציאותיות	0	.10	-.03	-.13	.10	-.08	0.00	.09	-.02
מ. רגשית והתמודדות	-.13	.11	-.08	0.00	.11	-.03	0.00	.10	-.01
פתרון בעיות ויצירתיות	-.26	.10	-.17**	-.18	.10	-.12	-.23	.09	-.18**
חוש הומור	0	.08	-.06	0	.08	.06	0.00	.08	.05
תזונה	.15	.07	.13	.20	.07	.17**	.16	.07	.16*
פעילות גופנית	0	.07	0.00	0	.07	.09	.16	.06	.18**
טיפול עצמי	.14	.09	.10	0	.09	.03	0.00	.08	.07
התמודדות עם לחץ	.31	.10	.21**	.24	.10	.16*	0.00	.09	.03
זהות מינית	0	.12	0.00	0	.12	.03	0.00	.11	.01
זהות תרבותית	0	.10	-.02	0	.10	-.03	-.15	.09	-.12
פנאי	.16	.09	.12	0	.09	-.02	0.00	.08	0 .00
שיעורי בית	0	.08	.03	0	.08	.07	0.00	.07	.06
ידידות	.19	.12	.11	0	.12	.05	.18	.11	.12
אהבה	.21	.09	.15*	0	.09	.01	.18	.08	.15*

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

כפי שניתן לראות בטבלה 3, מימדי הרווחה האישית מסבירים כ-32% מן השונות של תחושת האושר המדווחת על ידי התלמידים ($F(17, 239) = 6.00, p < 0.001$) כאשר המימדים המנבאים המובהקים הם: תחושת ערך עצמי, פתרון בעיות ויצירתיות, התמודדות עם לחץ ואהבה.

מימדי הרווחה האישית מסבירים כ-33% מן השונות של תחושת שביעות הרצון מן החיים המדווחת על ידי תלמידים ($F(17, 239) = 6.37, p < 0.001$) כאשר המימדים המנבאים המובהקים הם: תחושת ערך עצמי, תחושת שליטה, תזונה והתמודדות עם לחץ.

מימדי הרווחה האישית מסבירים כ-24% מן השונות של תחושת

הבריאות המדווחת על ידי תלמידים ($F(17, 239) = 4.02, p < 0.001$) כאשר המימדים המנבאים המובהקים הם: תחושת שליטה, פתרון בעיות ויצירתיות, תזונה, פעילות גופנית ואהבה.

דיון

שלושה ממצאים במחקר הנוכחי ראוים להבלטה: א) נמצאו קשרים בין המימדים השונים של הרווחה האישית לבין דיווחי התלמידים על הישגיהם במתמטיקה, קריאה והישגים כלליים. ממצא זה מחזק את החשיבות של השימוש בכלי רב מימדי להערכתה של הרווחה האישית. ניתן לראות כי בדיקה רב-מימדית מאפשרת להגיע למידע חשוב שהיה עלול ללכת לאיבוד עקב השימוש בשאלות כלליות וחד-מימדיות (במחקר הזה למשל לא נמצא קשר בין השאלות הכלליות על איכות החיים לבין דיווחי התלמידים על הישגיהם במתמטיקה, קריאה והישגים כלליים); ב) נמצאו 6 מימדים (מתוך 17 מימדי הרווחה האישית), המנבאים באופן מובהק שניים מתוך שלושת השאלות הכלליות (שביעות רצון, תחושת אושר, בריאות). מימדים אילו הינם: תחושת ערך עצמי, תחושת שליטה, פתרון בעיות ויצירתיות, התמודדות עם לחץ, תזונה ואהבה. חמשת המימדים הראשונים שייכים לקטגוריה של הכוונה עצמית. הכוונה עצמית היא הדרך בה אדם מתאם ומכוון את עצמו בפעילויות יומיומיות ובהשגת מטרות ארוכות טווח. מימדים אילו מאפשרים לאדם לשלוט, לכוון ולנהל את עצמו לקראת מטרות החיים: **תחושת ערך עצמי** היא קבלה עצמית ותחושת מסוגלות ויכולת, זוהי תחושה סובייקטיבית שאינה תלויה במדדים אובייקטיביים; **תחושת השליטה** קשורה למידת הבטחון והשליטה שאדם חש על חייו, תחושה זו מקנה רווחה פסיכולוגית ופיזית; **פתרון בעיות ויצירתיות** היא חשיבה אינטלקטואלית המאפשרת לאדם לשלוט בסביבתו, לאתגר את חשיבתו, ובכך היא מגדילה את הרווחה האישית ושביעות הרצון; **התמודדות עם לחץ** היא היכולת לזהות גורם לחץ ולהקטין אותו תוך שימוש באסטרטגיות כגון ויסות עצמי, תמיכה חברתית, טכניקות התנהגותיות וכו'; **תזונה** נכונה תורמת לתפקוד הפיזי והאינטלקטואלי, למצב הרוח להופעה ולהתנהגות. מימד **האהבה** היא משימת חיים בפני עצמה. משימה זו מתייחסת ליצירת יחסים אינטימיים, המבוססים על אמון, פתיחות, שיתוף והתחייבות הדדית; ולבסוף, ג) לא נמצאו הבדלים בין דיווחיהם של הבנים והבנות לגבי רווחה אישית. תוצאה זו תואמת דפוסים אשר נמצאו במחקרים קודמים (Andrews & Withey, 1976, Campbell, Converse, & Rodgers, 1976; Goodstein, Zautra,& Goodhart, 1982).

מגבלות המחקר

ברור לנו שאין להכליל את הממצאים הנוכחיים לכלל אוכלוסיית תלמידי חטיבות הביניים בארץ. הן מכיוון שאין המדובר במדגם מייצג והן בגלל השימוש הראשוני שנעשה בכלי מחקרי שפותח בארה"ב. יש לציין כי להתאמתו של כלי מחקרי במקום פיתוח של כלי חדש יתרונות וחסרונות.

מצד אחד, חוקרים עשויים ליהנות ממאגרי נתונים שכבר קיימים לשם השוואה ודיון, אולם מצד שני, לוקחים את הסיכון של כפייה של מושגים הקיימים בתרבות אחת על תרבות שניה (בה אולי אין הם קיימים או בה הם באים לידי ביטוי הדרכים אחרות). בנוסף ישנו צורך לבדוק את מידת החשיבות המיוחסת על-ידי התלמידים לכל אחד מן המימדים של לעומת מתן משקל שווה לכל המימדים כפי שנעשה. מומלץ במחקרי המשך להוסיף מימדים ייחודיים ברווחה האישית החשובים לקבוצות לאומיות, תרבותיות וחברתיות שונות.

יועצים חינוכיים ורווחה אישית

היועץ החינוכי מעורב בחיי בית הספר בתפקידים רבים ומגוונים שביניהם ניתן למנות: עזרה לתלמידים הסובלים מבעיות חברתיות, רגשיות או לימודיות; יעוץ למורים ולהורים; עבודה בצוות בין מקצועי; תהליכי הכוון, קליטה ומיון; יעוץ להנהלה בנושאים ארגוניים; תכנון וביצוע תכניות התערבות ומניעה (טטר, 1997). תפקידיו הרבים של היועץ, יחד עם הציפיות, המנוגדות לעיתים, מצד לקוחותיו השונים, יוצרים לעיתים בקרב היועצים החינוכים דפוסי התנהגות של הגבה (ראקטיבי). דפוס זה מדגיש התערבות במקרים של משבר וטיפול בתלמידים הבעיתיים. בשנים האחרונות מתפתח מודל של יעוץ יוזם (פרואקטיבי). מודל התואם את קידומה של הרווחה האישית של התלמידים במוסדות החינוך. הדגש העיקרי של המודל הפרואקטיבי הוא שהיועץ יגיע לרוב התלמידים במערכת בצורה שיטתית בעזרת התערבויות מוקדמות תוך דגש במניעה. היועץ הפרואקטיבי מנסה להצעיד את בית הספר לסביבה בריאה, לומדת, חדשנית ומכוונת לתוצאות (ראה למשל אצל: Bloom, 1996; Sandhu & Portes, 1995). הגישה הפרואקטיבית מדגישה את ההיבטים החיוביים בהתפתחותם של התלמידים מתוך רצון לחזק את ההיבטים התורמים להתפתחותם (כגון המימדים של של הרווחה האישית שנבדקו במחקר זה). גישה ייעוצית זו אינה מתמקדת במימדים החסרים לתלמידים, או בתיפקוד השלילי שלהם - מטרתה לטפח בקרב התלמידים כישורים שיעזרו להם במהלך ההתפתחות. זו גם ההתייחסות למימדי הרווחה האישית המדגישים את הצד הבריא והמאושר אצל המתבגרים ולא את הבעייתיות והחולי שלהם. גישתה של Magen (1998) מדגימה את העקרונות שתוארו לעיל, היא אף הוסיפה למחקרה נדבך רב-תרבותי ובדקה את תפיסת האושר בקרב אוכלוסיות מתבגרים מתרבויות שונות: נוצרים-אמריקאים, יהודים-ישראלים וערבים-ישראלים, ומתבגרים בעלי בעיות שמיעה.

המודל של רווחה אישית מציע כלי שימושי שעשוי לעזור לתלמידים ללמוד על התנהגות בריאה, בעזרת הערכה עצמית ותכנון אורח חיים בריא יותר (Myers, Sweeney & Witmer, 2000). לשימוש במודל של רווחה אישית שנבדק במחקר הנוכחי השלכות הן ברמה המוסדית (בית הספר) והן ברמה האינדבידואלית (תלמידים). מוסדית הכלי מאפשר ליועצים לאבחן ולהעריך קבוצות וכיתות. נתונים שייאספו יאפשרו לתכנן תוכניות מניעה או

התערבות לפי הצורך. במחקר שלנו הובלטו חשיבותם של הערך העצמי, תחושת השליטה, והתמודדותם עם מצבי לחץ של מתבגרים כמוקדים וסוגיות סביבם ראוי לתכנן פעולות ייעוציות שונות. ליד זאת ניתן גם להתמקד ברמה של הפרט: להעביר שאלון זה ככלי שישקף את מימדיה השונים של הרווחה האישית של התלמיד. יועץ חינוכי יוכל לתת משוב לתלמיד עצמו, לבחון ביחד עם התלמיד את הפרופיל של המימדים של הרווחה האישית שלו ולתכנן את הדרכים (הקניית מיומנויות, שינויים בהרגלים וכדי) באמצעותן יוכל לחזק ולשפר את המימדים השונים.

ביבליוגרפיה

מוס, ר. א. (1988). *תיאוריות על גיל ההתבגרות*. תל אביב: ספרית הפועלים.

טטר, מ. (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. *הייעוץ החינוכי, ו*, 48-71.

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). Social Indicators of Well-Being: Americans' Perceptions of Life Quality. N.Y.: Plenum.

Bloom, M. (1996). Primary prevention practices: Issues in children`s and families`lives (Volume 5). N.Y.: Sage.

Blyth, D. A., & Traeger, C. (1988). Adolescent self-esteem and perceived relationships with parents and peers. In S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (Eds.), *Social networks of children, adolescents, and college students*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of Psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Cambell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The Quality of American Life*. N.Y.: Sage.

Chou, K. L. (1999). Social support and subjective well-being among Hong-Kong chinese adults. *The Journal of Genetic Psychology, 160*, 319-331.

Connell, J. P. (1985). A new multidimensional measure of children's perceptions

of control. *Child Development, 56,* 1018-1014.
DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin, 124,* 197-229.
Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology, 32,* 185-199.
Diener, E, & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland. (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 405-415). N.Y.: Guilford Press.
Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95,* 542-575.
Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 68,* 653-663.
Diener, E., Emmons, R. A., Larson, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49,* 71-75.
Emmons, R. A., & Diener, E. (1985). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and social Psychology Bulletin, 11,* 89-97.
Epstein, J. A., Botvin, G. J., & Diaz, T. (1999). Social influence and psychological determinants of smoking among inner-city adolescents. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse, 8,* 1-19.
Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society society.* N.Y.: Norton.
Goodstein, J., Zautra, A., & Goodhart, D. (1982). A test of the utility of social indicators for behavioral health service planning. *Social Indicators Research, 10,* 273-295.
Graham, K., & Schmidt, G. (1999). Alcohol use and psychosocial well-being among older adults. *Journal of Studies on Alcohol, 90,* 345-351.
Haring, M. T., Stock, W. A., & Okun, M. A. (1984). A research synthesis of gender and social class as correlates of subjective well being. *Human Relationship, 37,* 645-657.
Headey, B., Wearing, A. (1988). The sense of relative superiority central to well being. *Social Indicators, 20,* 497-516.
Huebner , E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children, *School Psychology Quarterly, 6,* 103-111.
Jin, S., & Zhang, J. (1998). The effects of physical and psychological well-being on suicidal ideation. *Journal of Clinical Psychology, 54,* 401-413.
Jones, J. P., & Frazier, S. E. (1994). Assessment of self esteem and wellness in health promotion professionals. *Psychological Reports, 75,* 833-834.
Keating, D.P. (1990). *Adolescent thinking.* In S. Feldman and G. Elliott (Eds.). At the threshold: The developing adolescent. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
Kozma, A., & Stones, M. J. (1978). Some research issues and findings in the study of psychological well-being in the aged. *Psychological Review, 19,* 241-249.
Lewis, C. (1981). How adolescents approach decisions: Changes over grades

seven to twelve, and policy implications. *Child Development, 52,* 538-544.
Magen, Z. (1998). *Exploring Adolescents Happiness: Commitment, Purpose, and Fulfillment.* California: Sage Publications.
Magen, Z.(1985). Cross-cultural personality correlates of intensity and content category of positive experience. *Journal of Personality and Social Psychology, 49,* 1631-1642.
McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1991). Adding Liebe und arbeit: The full five factor model and well-being. *Personality and social Psychology Bulletin, 17,* 227-232.
McLennan, J., Gotts, G. H., & Omodei. (1988). Personality and relationship dispositions as determinants of subjective well-being. *Human Relationship, 41,* 593-602.
Mirowsky, J., & Ross, C. E. (1999). Well-being across the life course. In V. A. Horwitz & L. T. Scheid (Eds.), *A handbook for the study of mental health: Social contexts, Theories and systems* (pp. 328-347). New-York: Cambridge University Press.
Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6,* 10-19.
Myers, J. E., Sweeney, T.J,. & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development, 78,* 251-263.
Myers, J. E., & Makinson, L. (in press). Wellness in early adolescence: Assessment and intervension.
Pitkaenen, T. (1999). Problem drinking and psychological well-being: A five year follow up study from adolescence to young adulthood. *Scandinavian Journal of Psychology, 40,* 197-207.
Ryff, C. D, & Singer, B. (1998). The role of purpose in life and personal growth in positive human health. In P. T Wong. & S. P. Fry. (Eds.), *The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical applications* (pp. 213-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
Ryff, C. D., & Heidrich, S. M. (1997). Experience and well-being: Explorations on domains of life and how they matter. *The International Society for the Study of Behavioural Development, 20,* 193-206.
Sandhu, D. S. & Portes, P. R. (1995). The proactive model of school counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling, 18,* 11-20.
Silverstein, M., Chen, X., & Heller. K. (1996). Too much of a good thing? Intergenerational social support and the psychological well-being of older parents. *Journal of Marriage and the Family, 58,* 970-982.
Strack, F., Argyle, M., Schwarz, N. (1991). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective.* Oxford: Pergamon.
Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin, 67,* 294-306.

עמדות מתבגרים והורים, ילידי ישראל וחבר העמים, כלפי השירות הצבאי

עליזה אמסלם ומשה ישראלאשוילי
אוניברסיטת תל-אביב

תקציר

המחקר הנוכחי עסק בתפיסות ועמדות של מתבגרים (תלמידי כיתה י"ב) והוריהם כלפי השרות הצבאי, תוך הבחנה בין מתבגרים ילידי הארץ והוריהם ומתבגרים ילידי בריה"מ לשעבר והוריהם.

במוקד המחקר עמדו שתי שאלות: (1) האם יש הבדלים בין שתי קבוצות ההורים והמתבגרים(ישראלים לעומת עולים) בעמדותיהם כלפי השירות בצה"ל? (2) האם יש קשר בין וותק ההורים בארץ לבין עמדותיהם כלפי הגיוס לצבא? במחקר השתתפו 50 תלמידי כיתות י"בואחד מהוריהם (כ-70% נשים, בשני המדגמים). מתוך כלל התלמידים וההורים - 26 היו ילידי הארץ ו-24 עולים חדשים מחבר העמים. ממצאי המחקר מראים כי קיים קשר מובהק ומשמעותי בין ארץ המוצא ובין המוטיבציה לשרות בצה"ל, באופן שילידי הארץ מגלים מוטיבציה גבוהה וחזקה יותר לשרת בצה"לולהתאמץ בשירות הצבאי, בהשוואה לילידי בריה"מ. כמו-כן נמצאו הבדלים מובהקים בין ההורים הישראלים לבין ההורים העולים, בנוגע לעמדתסכלפי השרות הצבאי. הורים "ישראלים" הראו עמדה חיובית יותר כלפי השירות מאשר הורים "עולים". ולבסוף התברר כי קיים קשר חיובי ומובהק בין מספר שנות ותק בארץ ובין עמדת ההורה כלפי הגיוס באופן כללי.בדיון מוצגות מספר משמעויות של ממצאי המחקר והצורך במחקרים נוספים בתחום זה.

רקע

המעבר לשרות הצבאי

בישראל קיימת מציאות ייחודית, המכתיבה, באופן מלאכותי ושרירותי, את מועד הפרידה מהמתבגר/ת ואת הסיטואציה שבה היא מתרחשת. המציאות הישראלית קובעת, כי הפרידה תהיה בגיל 18, וכי יעד השיגור יהיה הצבא (הרמלין, 1995). השירות הצבאי הנו החוויה המשמעותית הראשונה לאחר סיום הלימודים וגם חוויה המלווה את האדם הבוגר בישראל, לאורך כל חייו: מדובר בפרק שמתחיל בגיל ההתבגרות, אך משתרע על פני כ- 50 שנה. תחילה האדם נדרש להתמודד עם מהלך שירות החובה, אחר כך – עם מהלך שירות המילואים, ולבסוף נדרש הוא ללוות את ילדיו במהלך שירותם הצבאי (ישראלאשוילי, 1996), וכפי שמצוטט אצלליבליך (1982): "כאן בארץ, המלחמה היא חלק מהחיים. אני תמיד

בהיכון: המלחמה הבאה עלולה להתחיל מחר או בעוד רגע. זה כבר טבע שני אצלי... אלו הן ההכנות שאנחנו חייבים לעשות אם אנחנו חיים בארץ הזאת ואני רואה את עצמי ממשיך בכך עוד עשרים שנה בדיוק כמו היום ואח"כ הבנים שלי יתפשו את מקומי."

המפגש בין המתבגרים לבין המסגרת הצבאית יוצר אינטראקציה ייחודית. המסגרת הצבאית מכתיבה תשובות משלה למגוון הבעיות בהן מתחבטים המתבגרים. היא כופה עליהם מסגרות ופרידות, מאפשרת עצמאות ואוטונומיה מסוימת ומוגדרת במחיר של היטמעות, אנונימיות ותלות ראשונית וכן קבלה של מרכיבי זהות בין אם בדרישה ערכית-אידיאולוגית, או כנובעת מאופי השרות. כל זאת בצורה כופה, רבת עוצמה ובלתי מתפשרת (בלייך וחן, 1989). מכאן מובן שהמפגש הייחודי בין מתבגרים לבין המסגרת הצבאית עלול להוליד מצבי משבר שונים ומגוונים.

הגיוס לצבא הוא בעל משמעות פסיכולוגית רבה למתבגר. מחד, בגיוסו לצבא המתבגר נפרד ממשפחתו ועובר לחיות במסגרת חדשה. עם כל לבטי המתבגר בקשר להשגת עצמאותו, במעבר לצבא הוא נכנס למסגרת סמכותית, שבה יקבעו באופן די נוקשה את נהלי חייו. מכאן שלמרות שהמתבגר הגיע באופן פורמלי לבגרות, הרי מעשית הוא הופך לתלוי בדמויות סמכות אחרות. תפיסת הצבא כמסגרת נוקשה בלבד יכולה לעורר מתח והתנגדות אצל המתבגר – מעין המשך המאבק שאולי לא נפתר בינו לבין הוריו. מאידך, הצבא הוא מקום שבו ניתן לחייל לבטא את עצמו, להתפתח ולהגשים את שאיפותיו. באופן זה הצבא יכול להיתפס כאפשרות לגדילה ולהשגת עצמאות בוגרת, ואילו נהלי הצבא המגבילים ייראו כשוליים (שולמן, 1996). כך, למשל, מייזלס (1995) מציגה במאמרה נתונים על דיווחים של חיילים משוחררים לפיהם עולה כי לצבא השפעות חיוביות רבות כגון: רכישת חברים חדשים, התמודדות עם קשיים ושינויים, בגרות, פיתוח יכולת עבודת צוות ושיתוף פעולה, עמידה בלחצים, רכישת אחריות, בטחון עצמי ועצמאות. עוד נמצא כי היקף ושכיחות ההשפעות החיוביות של השרות הצבאי עולה בהרבה על אלה של ההשפעות השליליות. רוב החיילים הישראלים חשים שהשרות הצבאי תרם לבגרותם ולחיזוק כוח האגו שלהם. גם לוין (1993) מוצאת כי הצבא יכול להיתפס כמקום שבו ניתן לפרט לבטא את עצמו, להתפתח ולהגשים את שאיפותיו. השרות תורם תרומה משמעותית לאישיותו של הפרט. בצבא רוכשים החיילים בטחון עצמי, עצמאות, אחריות על חיי אדם וציוד יקר ביותר. עליהם לגלות יוזמה ותושייה במצבים הקשים ביותר. ניתן לסכם ולומר, כי המפגש בין המתבגר-המתגייס למערכת הצבאית עשוי להיות בעל משמעויות מגוונות עבור המתבגר. מכאן שתקופת השרות הצבאי נתפסת לא רק כתרומה למדינה אלא גם כתקופה שאפשר להיתרם ממנה, להתפתח ולהתבגר.

ממחקרים שנערכו בעבר מתברר כיאכן קיימת מוטיבציה חזקה ונכונות גבוהה של בני הנוער לשרת בצבא. בני הנוער תופסים את הגיוס לצה"ל באופן חיובי ומביעים הערכה וכבוד כלפי המוסד הצבאי.יחד עם זאת, ישנם מחקרים נוספים בודדים לפיהם קיימת מגמה של ירידה בנכונות לשרת

בצה"ל: לדוגמא, כץ (1997), בדק במחקרו את עמדותיהם של בני הנוער בישראל כלפי השרות בצה"ל לאורך עשור, מ-1986 ועד ל-1995. הוא מצא כי קיימת ירידה משמעותית בעמדות של תלמידי י"ב כלפי שרות בצה"ל מאז 1986 ועד 1995.

משפחת המתגייס/ת

משפחת המתגייס/ת אמורה לעמוד במצבי לחץ מיוחדים כתוצאה מהמצב הביטחוני והשרות הצבאי. אצל הורים רבים ישנה, עוד בשלבים המוקדמים מאוד של גידול הילדים, התכוונות מוקדמת ואוריינטציה אל העתיד בו ישרתו הילד או הילדה בצה"ל. הורים ישראלים רבים מדווחים על כך שכאסוציאציה מיידית עם הלידה של ילדם (במיוחד אם מדובר בבן) הם חשבו וקיוו שעד שהוא יגיע לגיל 18 כבר יהיה שלום והוא לא יצטרך להילחם. ההתייחסות הבולטת הזו לשרות הצבאי מעידה בצורה משמעותית ביותר על החשיבות והעוצמה של השרות הצבאי בתפיסה המופנמת לגבי החיים בישראל (מייזלס, 1992).

מצבה של המשפחה, התפיסות והאמונות הקיימות בה ומשאבי ההתמודדות שלה ערב גיוסו של ילדה לצבא, מושפעים מגורמים רבים. אין ספק כי לקשיי ההיפרדות והעצמאות האופייניים למשפחה והמתבגר "הרגילים" בעולם המערבי נוספת התמודדות קשה ומשמעותית כאשר המתבגר עומד בפני גיוס לצבא, שהנו מערכת ממלכתית ומחייבת הפועלת על פי דפוסים של מערכת בירוקרטית המבוססת על משמעת מלאה (סמילנסקי וישראלאשוילי, 1993). שולמן (1996) מבהיר כי במשפחות רבות ניכר החשש לקראת הגיוס לצבא של אחד מבניהם. קיים החשש הטבעי מפני פציעה או מוות, העולה בתקופה של מתח, ומקנן החשש שמא המשפחה תאבד את בנה לגמרי. מעבר לחששות ולפחדים הטבעיים, ניתן למצוא דאגות ופחדים סובייקטיביים. משפחות התופסות את בניהם כלא עצמאיים דואגות כיצד הם יסתדרו מחוץ למסגרת המשפחתית החמה. משפחות רבות אינן מוכנות לקבל את העובדה, כי הצבא הופך מעתה אחראי לבנם, לחיים ולמוות, אחריות שהייתה עד כה נתונה בידם. התוצאה היא אפוא, שלמרות שהצבא יכול להיתפס כ "טקס בגרות", הרי שהוא יכול, במקביל לעורר מחדש את כל הלבטים, שאפיינו את המתבגר ואת משפחתו בשנים שקדמו לגיוס. יחד עם זאת, במקרים רבים משמעות היציאה לצבא עבור ההורים, טומנת בחובה שתי מגמות הפוכות ומנוגדות זו לזו של הימנעות – קרבה. מצד אחד יש נטייה להגן על הילדים ולהימנע מאיום על החיים, ומצד שני, הורים רבים זוכרים כיצד השרות תרם להם או לאחרים שהם מכירים, הם גם מודעים לכך שהשרות נתפס כמעין כרטיס כניסה לחברה הישראלית (Israelshvili, 1995).

ניתן לסכם ולומר כי הגיוס של הבנאו הבת לצבא, והפרידה הכרוכה בכך, מהווים אירוע ייחודי ובעל משמעויות והשלכות רציניות על ההורים. מצד אחד השרות הצבאי טומן בחובו איום על החיים וקיים החשש מפני פציעה או מוות, ומצד שני השרות הצבאי נתפס ככרטיס כניסה לחברה הישראלית,

כ"טקס בגרות" וכמקור להתפתחות ולתרומה אישית. בפועל, הגיוס הצבאי אמור בדרך כלל לשמש כשלב מסוים בתקופת ההתבגרות ולהוות את המעבר לחברת המבוגרים. משימת המתבגר היא להשיג עצמאות תוך כדי שמירת קשר מסוים עם המשפחה. מידת ההצלחה במילוי המשימות האלו תלויה באופן, שבו המערכת המשפחתית יכולה להסתגל לשינויים הנדרשים ממנה, כדי לאפשר למתבגר ליישם את עצמאותו. המשפחה האופטימלית מסתגלת לשינוי, מקבלת את דרישותיו של המתבגר לעצמאות ומכבדת אותם תוך כדי שמירת הקשר אתו. במערכות משפחתיות מלוכדות מדי ונוקשות תהייה נטייה למנוע מן המתבגר לעזוב אותן. במערכות משפחתיות, שבהן בני המשפחה מרוחקים ומנותקים זה מזה, יכולה להיות נטייה לדחוף את המתבגר החוצה, אפילו כשאינו מוכן לכך. במשפחות בעלות קשיי פרידה, הגיוס עלול לעורר חרדות (מעבר למתחייב מן המצב האובייקטיבי) באופן המונע מן המתבגר לתפקד כנדרש. כן יכולים להתעורר מתחים וקשיים במשפחה כולה. מתחים וקשיים אלה עלולים להתעצם בקרב משפחות עולים, שהגיעו לישראל לא מכבר.

הגירה כמצב של משבר

תהליך הגירה מוגדר כתהליך של שינוי. המהגר עובר מסביבה שהוא רגיל אליה לסביבה חדשה, השונה במידה זו או אחרת מסביבתו הקודמת. לאחר המעבר הוא בא במגע הסביבה החדשה, שבעקבותיו הוא עובר שינויים (לרר, 1993). המהגר נפרד מאנשים, ממקומות, מדברים אישיים ויקרים, מתרבות והרגלים, משפה ודפוסי קומוניקציה ואינטראקציה חברתית. המעבר לארץ החדשה כרוך בהלם תרבותי, באובדן ובפרידה. ההגירה היא שינוי העלול להוות סכנה לתחושת הזהות ולשלמות העצמית. לוינסון ויעקוב (1993) מציינות כי עזיבת ארץ מוצא והגירה לארץ חדשה מציפים את המהגר בקשת רחבה של מצבי לחץ, מהם מרגשים ומהם מדכאים, הדורשים ממנו להתאים עצמו לסביבה על מנת להסתגל ולשרוד בסביבה החדשה. לפי קטייבה ונגר (1994) הקליטה מלווה בקשיים פסיכולוגיים משמעותיים. מתלווים להם קשיים כלכליים, פוליטיים וחברתיים, הקשורים בהם בקשר הדוק. ההגירה הנה חוויה של שינוי גלובלי ובעל השלכות דרמטיות על חייו של היחיד. היא כרוכה בשינויים משמעותיים ובו זמניים במישור הפיזי, הפסיכולוגי והחברתי של האדם. המעבר החד מעולם מוכר ולכן בטוח, לעולם זר ומפתיע, מהווה משבר שעל המתבגר להתמודד עמו. עם זאת יש להגירה היבט נוסף: היא מהווה הזדמנות לשינוי חיובי והתחדשות.

קיימים מספר גורמים מרכזיים היוצרים ומחריפים את הלחץ הפסיכולוגי בקרב רוב העולים ממדינות חבר העמים, ובינהם: **קשיי "טרום עלייה"**: אלה שהובילו לעצם החלטה על הגירה ואלה שאתם צריך היה להתמודד בדרך למימוש ההחלטה. דבר זה נובע מכך שהייתה להם ברירה בין שלוש אפשרויות: להישאר בארצם, להגר לישראל או להגר לארץ אחרת. **קשיים קיומיים וארגוניים**: קשיים המתעוררים באופן בלתי נמנע בתחילת החיים בישראל. מה שניתן לכנות "**חשיבה סובייטית**" – דרך שונה

לחלוטין של התמצאות במציאות ובסביבה, דרך שאינה מאפשרת במקרים רבים להעריך בצורה מתאימה את המציאות ולתכנן נכון את הצעדים.
מחסום השפה: המהווה גורם מרכזי בקשייו של כל עולה.גורמים אלה משפיעים על מצבם הנפשי של העולים החל מן הימים הראשונים לשהותם בארץ. בהמשך מתווספים **גורמים נוספים** כגון: קשיים תרבותיים, פחד וחוסר וודאות ועוד.

אזרד-בורשטיין (1995) מסבירה כי ההגירה מהווה חוויה בעלת פוטנציאל טראומתי. היא מהווה עבור המהגר מפגש פתאומי עם מציאות מוצפת גירויים חדשים שעליו לקלוט ולהפנים. אך אף על פי שכל העולים חווים את קשיי המעבר מחברה לחברה, יש בקרבם קבוצות שמצבן קשה יותר: אלו שמראש פגועים בדרך כלשהי ומתקשים להתמודד, אלה שמצויים בשלבי משבר של חייהם (מתבגרים, למשל) ואלו שמערכות התמיכה הרגילות שלהם (המשפחה, למשל) נכנסות למשבר קשה עקב קשיי הקליטה ואינן ממלאות את תפקידן (Horowits & Kraus, 1984).

המתבגר העולה נמצא בעיצומו של תהליך גיבוש הזהות המושפע מערכים ונורמות המשתקפים ומועברים באינטראקציה, מהמעגל המשפחתי, אל המעגל החברתי ההולך ומתרחב. כאשר קיים פער משמעותי בין תרבות ארץ המוצא לבין התרבות החדשה, הערכים והכללים החדשים עלולים לסתור הפנמות מוקדמות יותר, וההסתגלות אליהן מחייבת תהליך רה-ארגון פסיכולוגי עמוק, תהליך של פרידה מצד אחד, ובניית זהות יחידנית מצד שני. בקרב המתבגרים, הפנמות אלה נמצאות בתהליך סוער של בדיקה,הערכה וגיבוש מחדש. המפגש עם התרבות החדשה עלול להפר את האיזון הנפשי העדין ממילא (מירסקי, 1991).

מאפייני העלייה מברית המועצות לשעבר, (1989-1992): נתונים כלליים

בעליה הגדולה שהחלה ב-1989 הגיעו לישראל למעלה מ-100,000 ילדים ובני נוער בגילאי 6-18. כ-75% מהם הגיעו מארצות חבר העמים והשאר מארצות מזרח אירופה. עולים אלה הגיעו מתרבות פוליטית, חברתית וכלכלית שונה מאוד. מעבר זה של עולים לישראל נעשה על פי רוב ללא הכנה או מוכנות נפשית, מנטלית, תרבותית וכלכלית (נוער עולה בסיכון, 1997).

מעבר לקשיים שכל מהגר נאלץ להתמודד עימם, עומדים בפני העולים מברית המועצות קשיים מיוחדים, שהם פועל יוצא של הבדלי תרבות קיצוניים בין החברה שעזבו לחברה שהיגרו אליה. העולים שהגיעו מברית המועצות באו מארץ קומוניסטית, שבה המערכת הפוליטית הייתה דומיננטית. מערכת החינוך הייתה חלק אינטגרלי ממנה ושימשה כלי להשגת מטרות פוליטיות, ששמה לה למטרה לבנות עולם חדש - חברה חדשה. מעורבות השלטון בחיי הפרט הייתה משום כך מרבית, מתוך ניסיון לקעקע ולשנות רבים מן המוסדות החברתיים הקיימים על מנת ליצור חברה ועולם טובים יותר. המעבר של יוצאי ברית המועצות לארץ ששורר בה משטר דמוקרטי ויש בה דגש רב על חירויות הפרט ועל חופש הבחירה יכול להיות

קשה למי שלא הורגל בכך.

טטר ועמיתיו (1994) טוענים כי בגל העלייה האחרון, הגיעו לישראל בעיקר יהודים מבריה"מ לשעבר, אשר זכו סוף-סוף לרשותלהגר בכלל ולישראל בפרט, עם תחילת תהליך הדמוקרטיזציה וההתפוררות של מעצמה זו. ייחודה של עלייהזו בהיותה חילונית ולא ציונית ברובה, כשמניעי המהגרים לעזוב את ארץ הולדתם הם בעיקר כלכליים ובמידה מסוימת גם לאומיים. רבים מן העולים התוודעו למרכיבי זהותם היהודית רק לאחר העלייה, ולא מעטים מביניהם היו בוחרים אילו יכלו, להגר לארץ אחרת. גל עליה זה מאופיין באוכלוסייה משכילה, ובה שיעור גבוה מאוד של בעלי משלחי יד חופשיים, אקדמאים ומדעיים. שיעור הצעירים עד גיל 18, יחסית נמוך. עליה זו איננה הומוגנית. רוב העולים הגיעו ממרכזים עירוניים בחלקיה האירופיים של ברית המועצות לשעבר, אך המוצא של כ-15% מהם הוא מחלקיה האסיאניים. בן רפאל (1992) מגדיר את העלייה האחרונה מבריה"מ כבעלת מאפיינים ייחודיים ויוצאי דופן. לעליה זו אין תודעה ציונית מפותחת, ולכן אין לה מוטיבציה חד משמעית מבחינת הכניסה לתרבות הישראלית. יש לעולים אלה דימוי עצמי גבוה, תחושה של עליונות חברתית - תרבותית, נטייה להסתגרות ורמה אינטלקטואלית גבוהה מן הממוצע. בעצם ממדיה מסוגלת עליה זו ליצור קהילות שישמשו מסגרת התייחסות לעצמן, הן במישור החברתי והן במישור התרבותי. במילים אחרות, קיימת נטייה חזקה של העולים לשמור על ה"אני" שלהם, על זהותם האישית ועל תרבותם שהביאו עמם מארץ המוצא. כל ההיבטים רלוונטיים גם לגבי מתבגרים עולים כאשר אפיונים אלה מעמידים מכשול בפני אימוץ מהיר של הערכים, הנורמות וההתנהגויות כפי שהם מוכתבים בבית הספר ובתקשורת הממוסדת המהווים ערוצי השפעה של החברה הקולטת על בני נוער עולים.

קבוצת עולים זו, שהיא חילונית ולא ציונית במוטיבציה הבסיסית שלה לעלייה, פוגשת בישראל חברה קולטת שיש באורח חייה מאפיינים דתיים רבים, והיא גם מציבה בפני העולה ציפיות מיידיות להזדהות עם הציונות. במצב כזה אחת ההשערות גורסת הסתגרות ושמירה על ייחודיות הקבוצה, בעיקר כשהיא כל כך גדולה. במילים אחרות, העולים עשויים לגלות נכונות מוגבלת להיטמעות תרבותית-חברתית. ואכן בצראי (1997) בדק קבוצות עולים שהגיעו בגל העלייה של 1989 ומצא כי הן מגלות נטייה חזקה להסתגרות בקרב המשפחה או במסגרת מצומצמת של חברים, קבוצת עולים מאותו מוצא. רוב הפגישות החברתיות הן עם עולים וותיקים מבריה"מ לשעבר, ופחות עם וותיקים בכלל ועם ילידי הארץ. אחוז גבוה של העולים אינם משייכים עצמם לחברה הישראלית ואינם מזדהים עמה.

עולים חדשים מברה"מ - מאפיינים ועמדות כלפי השרות הצבאי

מחקרם של עזריה וקימרלינג (1986) מראה כי חיילים שגדלו בישראל הראו נכונות גבוהה יותר לשרת בצה"ל מאשר מהגרים. הם היו אופטימיים יותר באשר לרווח האישי שלהם מהשרות הצבאי וציפו לפחות קשיים

בהסתגלותם למצב. בגישתם לשירות הצבאי, המגויסים שגדלו בישראל לא הבחינו בבהירות בין צרכי המדינה לצורכיהם האישיים. האספקט של הצורך הקולקטיבי בשירות הצבאי הודגש במיוחד על ידי המהגרים אולם אספקט זה הופרד בבהירות מהגורמים של עלות ורווח האישיים שלהם. זאת יחד עם ציפייה לקשיים ומבט אופטימי פחות לגבי מה שמחכה להם ולמשפחתם במשך השירות הצבאי גרם למוטיבציה פחותה של המהגרים לשרת בצה"ל. כך גם במחקרם של בן אליהו ובר קמא (1991) נמצא כי בעיני העולים, ישראל וצה"ל נתפסים באור חיובי, אך עמדותיהם כלפי הישראלים וכלפי השירות הצבאי חיוביות פחות. הם אינם רואים בשירות הצבאי חלק בלתי נפרד ממהלך החיים, אלא תופסים אותו כמעכב את קליטתם התעסוקתית והכללית בארץ, ומפתחים כלפיו ציפיות תועלתניות. לעולים חסר מידע על השירות ומידע בשפה הרוסית בפרט. קשיי הקליטה ואובדן הערך העצמי משפיעים לשלילה על עמדותיהם. אולם, כללית הם מביעים רצון להשתלב. גם על פי ישראלשוילי (1992), ישנם מקרים שבהם מופעל על התלמיד העולה לחץ שלילי מצד הוריו ובני משפחתו, הרואים בשרות הצבאי גורם העלול לפגוע בהשתלבות הכלכלית של המשפחה ושל התלמיד עצמו, בחברה האזרחית. כלומר התלמיד העולה יכול להימצא בין הפטיש לסדן: בין רצונו להיות כמו כולם ולהרגיש ישראלי לבין רצונו להיות בן נאמן למשפחתו ולענות על ציפיותיה.

יש לציין כי ההנחה לפיה, השרות הצבאי מהווה כרטיס כניסה לחברה הישראלית, וכי השרות הצבאי מהווה שלב חשוב ביותר בתהליך השתלבותם וקליטתם בארץ: כך, על פי מייזלס (1992), השרות בצה"ל מהווה כור היתוך ו"יישור קו" לכל מרכיבי החברה הישראלית על עדותיה, גווניה וקבוצותיה השונות. רוב הצעירים בישראל עוברים את אותה מערכת סוציאליזציה של השרות הצבאי, ובתוקף זה הופכים להיות בעלי ערך שווה כאזרחים במדינת ישראל. כלומר בעקבות השירות הצבאי הצעירים יכולים להרגיש שייכים למדינת ישראל וחלק ממנה באותה מידה, למרות שונות רבה ברקעם, במוצאם ובתת התרבות שלהם.אחד הביטויים הבולטים לחשיבות המכרעת של שירות בצה"ל על גיבוש זהות ישראלית בא לידי ביטוי עם עולים חדשים. עולים חדשים גם אלו שעלו ארצה בילדותם, חשים מעורים בסביבתם ומקובלים כישראלים לכל דבר רק בעקבות השירות הצבאי. גם עזריה וקימרלינג (1990) מציינים כי השירות הצבאי מעניק לעולה החדש את האפיק החיוני להפוך לישראלי. מאז הקמתו נתפש צה"ל בעיני הציבור כהתגלמות האמיתית של התרבות הישראלית החדשה והמתחדשת. הצבא מהווה דגם תרבותי לדור הצעיר. השירות הצבאי הוא החוויה המשותפת האוניברסלית של הצעירים בישראל, והתפתח דמיון רב בין תרבות השירות הצבאי ובין תרבות הצעירים הכללית (כגון: אימוץ עגת החיילים בקרב הצעירים). יתר על כן, במצב של מאבק תמידי עם המדינות השכנות, כאשר הצבא נחשב כממלא תפקיד חיוני מאוד בחברה, אך טבעי הדבר שהוא גם מגיע למקום בולט שאין לו אח ורע במוסדות אחרים, ומהווה נושא להזדהות והתייחסות ראשוניות.

הסבר מסוים לסתירה זו לכאורה ניתן למצוא בממצאי ליברמן (1992). על פי ליברמן, אוכלוסיית העולים מאופיינת ברמת השכלה גבוהה מאוד, אולם מצויה ברובה בקשיים אובייקטיביים של תעסוקה, דיור והתערות חברתית. לעולים חסר ידע בסיסי על השירות הצבאי. ליברמן מצאה במחקרה שעמדות העולים כלפי צה"ל והשרות בו הן חיוביות, אך אינן באות לידי ביטוי מעשי ברצון לשרת. כמו כן, נמצאה במחקרה זיקה חיובית ברורה בין רמת הקליטה בארץ לבין מוטיבציית השירות של העולים: ככל שהקליטה של העולים בארץ טובה יותר, כך המוטיבציה שלהם לשרת בצבא גבוהה יותר. ליברמן ושר (1992) מצאו כי לעולים תפיסה שלילית למדיי של יחס הישראלים הוותיקיםכלפיהם ותפיסת שונות גדולה בינם לבין הוותיקים. כמו כן הן מצאו כי ככל שקליטתם של העולים מוצלחת יותר כך נתפס יחס הישראלים הוותיקים כלפיהם כחיובי יותר ומידת הדמיון הנתפס בינם לבין הוותיקים כגדולה יותר.

לאור המחקרים שבדקו עמדות של עולים חדשים כלפי השרות הצבאי ניתן לסכם ולומר כי לעולים מוטיבציה פחותה יותר לשרת בצה"ל והם מביעים עמדות פחות חיוביות בהשוואה למתבגרים שגדלו בישראל. מחקריה של ליברמן מראים כי הקליטה מהווה מנבא חשוב לעיצוב העמדות בנושא הגיוס לצבא ולמידת הנכונות לשרת בצבא. מכאן שייתכן שקשיי הקליטה וההשתלבות של העולים בארץ תורמים לעיצוב עמדות פחות חיוביות בנושא. אם הנחה זו תקפה, יש מקום לסברה שככל שיעבור זמן מאז מועד העלייה לישראל כך יביעו הורי העולים המתגייסים עמדות חיוביות יותר כלפי הגיוס. טענה זו מתבססת, בין השאר, גם על ממצאים קיימים לגבי הקשר בין הוותק של העולה בישראל לבין יחסו לחברה הישראלית בכללותה. לדוגמא, לרר (1993) מציג מספר מחקרים שבהם נמצא קשר חיובי בין משך השהייה בארץ של המהגרים לבין אספקטים שונים של קליטתם. אחד המחקרים בדק את השפעת הוותק על דפוס השינוי התרבותי. נמצא שעם הזמן גברה הזדהותם של המהגרים ההיספנים עם תרבותם האמריקאית החדשה, ואילו הזדהותם עם התרבות הישנה לא השתנתה. KIM (1979, אצל לרר, 1993) מצא מתאם חיובי בין וותק לבין שלושה תחומים: שינוי תרבותי ומורכבות תפיסתית, דפוסי תקשורת ועמדות חיוביות כלפי התרבות הקולטת. טטר ועמיתיו (1994) מצאו שתלמידים מבריה"מ לשעבר שהגיעו לאחר סוף 1990, מדווחים על קשיים רבים יותר הן בתחום הכלכלי והן בתחום החברתי בהשוואה לעולים שהגיעו לארץ מוקדם יותר. לסיכום, לוותק בחברה הקולטת יש קשר עם אספקטים רבים של תהליך ההסתגלות. כפי שנראה מהמחקרים, חל גם שינוי בעמדות המהגרים כלפי החברה הקולטת כפונקציה של משתנה הוותק: ככל שהמהגר נמצא יותר זמן בחברה זו כך היחס שלו כלפיה נעשה יותר חיובי. כאמור, גם מכאן ניתן לשער כי העמדות של העולים כלפי השרות בצה"ל תושפענה גם ממשך תקופת המגע שלהם עם החברה הישראלית. ובאופן יותר ספציפי, ניתן לשער כי ככל שהעולים נמצאים בארץ יותר זמן, כך עמדותיהם כלפי הגיוס לצה"ל נעשות חיוביות יותר.

סקירת המחקרים בנושא עמדות בני נוער ישראלים ועולים כלפי הגיוס לצה"ל מצביעה על הבדלים בין שתי הקבוצות. הבדלים אלו נעוצים בשוני התרבותי הגדול הקיים בין שתי הקבוצות, וכן בחוויות העבר השונות שלהם. העולים התנסו בעלייה ארצה, בקשיי הקליטה וההשתלבות בארץ החדשה, על כל המשתמע מכך. הישראלים לעומתם חוו את החיים במדינת ישראל, בצל המלחמות, המתח הביטחוני והאיום המתמיד על קיומה של המדינה. יחד עם זאת מספר שאלות עדיין לא נחקרו דיין, ובמרכזן:

- האם יש הבדלים בין שתי קבוצות ההורים (הורים ישראלים והורים עולים) בנוגע לעמדותיהם כלפי השירות בצה"ל?
- האם יש קשר בין וותק ההורים בארץ לבין עמדותיהם כלפי הגיוס לצבא?

שאלות אלה נבדקו במחקר הנוכחי. בפועל, נבחן הקשר בין ארץ המוצא והוותק בארץ ובין העמדות כלפי גיוס, באמצעות מדידה של עמדות ההורים וילדיהם, ילידי הארץ ועולים חדשים.

השערות המחקר

1. יימצאו הבדלים בין עמדותיהם של ילידי הארץ לבין עמדותיהם של תלמידי י"ב העולים באופן שילידי הארץ יגלו עמדות חיוביות יותר כלפי השרות הצבאי, בהשוואה לילידי בריה"מ.
2. הורים ילידי הארץ יגלו עמדות חיוביות יותר כלפי הגיוס לצה"ל בהשוואה להורים מבריה"מ
3. ככל שהוותק של ההורים בארץ רב יותר, כך עמדותיהם כלפי השרות הצבאי תהיינה חיוביות יותר.

שיטה

אוכלוסיית המחקר

המחקר נערך בבית ספר תיכון בדרום הארץ ש-55% מתלמידיו עולים חדשים מבריה"מ לשעבר.

אוכלוסיית המחקר מורכבת מ-50 תלמידים, ואחד מהוריהם המתפלגים לשתי קבוצות:

26 תלמידי י"ב - ילידי הארץ ואחד מהוריהם.

24 תלמידי י"ב - עולים חדשים מברה"מ ואחד מהוריהם.

מתוך כלל התלמידים שהשתתפו במחקר: 30% בנים (15 במספר) ו-70% בנות (35 במספר). כל התלמידים לומדים בכיתות י"ב במסלול העיוני. 52% מהתלמידים הנם ילידי הארץ ו-46% מהתלמידים ילידי בריה"מ. כל התלמידים העולים המשתתפים במחקר זה עלו לארץ בטווח השנים 1989-1993, (בגל העלייה הגדול מבריה"מ). 26 תלמידים דיווחו כי אביהם שרת בצה"ל, ואילו 24 מהתלמידים דיווחו כי אביהם לא שרת בצה"ל. כל התלמידים נחשפו לתוכנית ההכנה לקראת גיוס לצה"ל שהחלה בכיתה י"א והסתיימה בסוף כיתה י"ב.

מתוך כלל ההורים שהשתתפו במחקר: 28% אבות (14 במספר) ו-72% אמהות (36 במספר). ארץ מוצא: 26 הורים לילידי הארץ, מביניהם: 8 הורים נולדו בארץ והיתר עלו לארץ בשנות ה-50 וה-60. קבוצה זו של ההורים מכונה במחקר זה הורים "ישראלים".24 מההורים הנם עולים מבריה"מ. קבוצה זו של ההורים מכונה במחקר זה ההורים ה"עולים". כל ההורים העולים עלו לארץ בגל העלייה של 1989-1993. מצב משפחתי: 94% מההורים נשואים ו-6% גרושים. השכלה: 50% מההורים הנם בעלי 8-12 שנות לימוד. ו-50% מהעולים הנם בעלי 13-18 שנות לימוד.

מנתונים אלה, עולה כי יש במדגם ייצוגיות-יתר לנשים, הן בקרב אוכלוסיית התלמידים והם בקרב אוכלוסיית ההורים. ייתכן שהדבר מכך שתלמידים נטו לתת את השאלון להורה שהוא מהמין שלהם.

כלי המחקר

שאלון עמדות כלפי השרות הצבאי - מותאם למתבגר

שאלון שמטרתו למדוד את עמדות המתבגר ביחס למוכנותו לשירות הצבאי. השאלון כולל 14 שאלות שנבחרו מתוך שאלון ממחקרו של לוסקי (1989). השאלון בודק עמדה ערכית כלפי השירות הצבאי, תחושת ידע ביחס למאפייני השירות ותחושת מסוגלות להתמודד עם קשיי ההסתגלות למסגרת הצבאית.

חלק אחד בשאלון מוגדר כ"מוטיבציה לשרות" והוא כולל 8 שאלות. אפשרויות התשובה נעות בין מסכים במידה רבה מאוד (=5) ועד כלל לא מסכים (=1). חלק שני בשאלון מוגדר כ"הנכונות להשקיע מאמץ בשרות" והוא כולל 4 שאלות. אפשרויות התשובה נעות בין מאמץ רב מאוד (=5) ועד מאמץ מועט מאוד (=1). בחלק א' של השאלון ("מוטיבציה לשרות") הוצאו שאלות 3 ו- 8 עקב חוסר קשר עם השאלות האחרות. המהימנות הפנימית של חלק זה(אלפא- קרונבאך) היא 0.86 .המהימנות הפנימית של חלק ב' בשאלון ("הנכונות להשקעה בצבא") היא 0.82. בהמשך ל-14 השאלות אלה הופיעו שאלות לגבי רקע הנחקר: מין, ארץ לידה, שנת עליה, האם האחים/ההורים שירתו בצבא.

שאלון עמדות כלפי השירות הצבאי - מותאם להורים

מטרת השאלון לבדוק את תחושותיו של ההורה ביחס לשרות הצבאי של ילדו ועד כמה ההורה מרגיש שהוא, ילדו ובני משפחתו מוכנים ומסוגלים להתמודד עם גיוס הנער/ה לצבא. השאלון לקוח מתוך מחקרה של שעשוע (1997). השאלון כולל 14 שאלות: שאלה אחת פתוחה והיתר שאלות סגורות. לכל שאלה 5 אפשרויות תשובה. החלק השני בשאלון מורכב משאלות הבודקות את רקע הנחקר: מין, גיל, ארץ לידה, שנתעלייה, השכלה, מצב משפחתי, מספר ילדים, מין הילד המתגייס, שירות בצה"ל. המהימנות הפנימית (אלפא-קרונבאך) של השאלון במחקר הנוכחי: 0.82. השאלונים תורגמו לשפה הרוסית, כך שניתנה לתלמיד ולהוריו, האפשרות לענות על השאלותבאחת השפות לפי בחירתו.

הליך

השאלונים חולקו לתלמידי כיתה י"ב העומדים בפני גיוס, סמוך ליציאתם לחופשת הפסח. השאלונים הועברו במסגרת שיעור חינוך, על ידי עורכת המחקר. לפני חלוקת השאלונים קיבלו התלמידים הסבר לגבי המחקר.

כל תלמיד קיבל שני שאלונים: שאלון אחד אותו היה עליו למלא בכיתה, ושאלון שני אותו היה עליו למסור לאחד מהוריו כדי שזה ימלאו. הובהרה לתלמידים חשיבות המחקר ומטרתו, והם התבקשו לבקש את שיתוף הפעולה של הוריהם. הנבדקים ענו על השאלון באופן וולונטרי אך לא אנונימי, בשל הצורך בהשוואת תשובות המתבגר והוריו. מתוך 100 שאלונים שהועברו להורים על ידי התלמידים הוחזרו 50 שאלונים בסך הכל. כאמור, השאלונים הועברו בסיומה של תוכנית ההכנה לצה"ל שהחלה בכיתה י"א והסתיימהבמחצית ב' בכיתה י"ב.

ממצאים

השערה 1 הניחה כי ילידי הארץ יגלו עמדות חיוביות יותר כלפי השרות הצבאי, בהשוואה לילידי חבר העמים. לצורך בדיקת השערה זו, נערכו מבחני t למדגמים בלתי-תלויים. ממצאי הניתוח מוצגים בטבלה 1 ומראים שהשערה מס' 1 אוששה.

טבלה 1

ממוצעים וסטיות תקן של תשובות המתבגרים למדדי המוטיבציה לשירות והנכונות להשקעה, תוך הבחנה על פי ארץ הלידה של הנבדקים

	M	SD	df	t	χ^2
מוטיבציה לשירות					
ילידי הארץ (n=26)	4.22	0.63			
ילידי בריה"מ-עולים (n=23)	3.51	0.99	47	2.95**	0.16
נכונות להשקעה					
ילידי הארץ (n=26)	4.30	0.78			
ילידי בריה"מ-עולים (n=23)	3.80	0.76	47	2.24*	0.09

**P< 0.01 *P <0.05

מטבלה 1 עולה שילידי הארץ מגלים מוטיבציה גבוהה וחזקה יותר לשרות בצה"ל בהשוואה לילידי בריה"מ. כמו כן נמצא קשר מובהק ומשמעותי בין ארץ המוצא ובין הנכונות להשקיע בשרות הצבאי: ילידי הארץ מגלים יותר נכונות להשקיע ולהתאמץ בשירות הצבאי בהשוואה לילידי בריה"מ. עוצמת הקשרים נמצאה משמעותית: 16% מהשונות

במוטיבציה קשורים עם המוצא. 9% מהשונות בנכונות להשקעה קשורים עם המוצא.

על פי השערה 2: הורים "ישראלים" יגלו עמדה חיובית יותר כלפי השירות הצבאי בהשוואה להורים "העולים". לצורך בדיקת השערה זו, נערך מבחן t למדגמים בלתי-תלויים. התוצאות מובאות בטבלה 2.

טבלה 2

ממוצעים וסטיות תקן של עמדות ההורים הישראלים ועמדות ההורים העולים כלפי השרות הצבאי

	M	SD	Df	t
עמדות כלפי השרות בצבא				
הורים ישראלים (N=26)	3.85	0.50		
הורים עולים (N=23)	3.38	0.41	45	3.49 **

*p<0.05 **P<0.01

מטבלה 2 עולה כי ישנם הבדלים מובהקים בין ההורים הישראלים לבין ההורים העולים, בנוגע לעמדתם כלפי השרות הצבאי. הורים "ישראלים" הראו עמדה חיובית יותר כלפי השירות מאשר הורים "עולים". מכאן שהשערה 2 אוששה.

השערה 3הציעה שקיים קשר בין מס' השנים שההורים נמצאים בארץ, לבין עמדתם כלפי הגיוס לצבא. שוער כי ככל שהוותק בארץ רב יותר, כך עמדות ההורים כלפי הגיוס תהיינה חיוביות יותר.לשם כך, ההורים חולקו לשתי קבוצות על פי שנות הוותק שלהם בארץ: ותיקים - נמצאים מעל 11 שנה בארץ ועולים - נמצאים 11 שנים ומטה בארץ (משנת 1989 ועד היום-שנת 2000).נערכו מתאמים עבור כל המדגם יחד ובנפרד לכל קבוצת ותק. מתאמי פירסון מלמדים על קשר חיובי בין מספר שנות ותק בארץ לבין עמדת ההורה כלפי הגיוס, עבור כלל המדגם (r=0.52 p<0.01).

באופן דומה נמצא קשר חיובי מובהק בין מספר שנות ותק לעמדה כלפי הגיוס גם כשהבחנו בין הורים ותיקים בישראל (r=0.54 p<0.05) לבין הורים שהם עולים חדשים יחסית (r=0.53 p<0.01). מכאן, שוותק רב בארץ קשור עם עמדות חיוביות כלפי השרות בצבא.

דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבדוק את עמדותיהם של מתבגרים ישראלים ועולים חדשים והוריהם, כלפי השירות בצה"ל. בתוך כך המחקר בדק את ההבדלים בין מתבגרים ילידי הארץ ומתבגרים עולים חדשים מבריה"מ לשעבר באשר לתפיסתם את השרות הצבאי וכן את הקשר שבין שנות הוותק של ההורים בארץ לבין גיבוש עמדות בנושא הגיוס לצבא. ממצאי המחקר

מראים שילידי הארץ והוריהם מביעים עמדה חיובית יותר כלפי השירות בצה"ל, אך פער זה מצטמצם ככל שמשפחת העולים שוהה יותר שנים בישראל. להלן יפורטו התוצאות ומשמעותם.

השוואה בין עמדות המתבגרים ילידי הארץ וילידי בריה"מ לשעבר כלפי הגיוס לצבא

ההשערה הראשונה הניחה כי המתבגרים, ילידי הארץ, יגלו עמדות חיוביות יותר כלפי השרות הצבאי, בהשוואה למתבגרים העולים. ממצאי המחקר מראים כי השערה זו אוששה. ממצא זה תואם את ממצאי מחקריהם של עזריה וקימרלינג, (1986), בן אליהו ובר קמא (1991) וליברמן (1992) אשר מצאו כי העולים מגלים מוטיבציה פחות חיובית לשרת בצבא ושלבני נוער שגדלו בארץ נכונות גבוהה יותר לשרת בצבא בהשוואה לעולים. הסבר אפשרי לממצא שהתקבל ניתן לראות בחוויות העבר השונות של המתבגרים ילידי הארץ לעומת המתבגרים העולים מבריה"מ. עמדות כלפי גיוס מתגבשות בתנאים שונים עבור כל אחת מהקבוצות: עבור בני הנוער שנולדו בישראל, העמדות מתגבשות על רקע ניסיון חייהם בארץ. לעומת זאת, עמדותיהם של ילידי ברית המועצות לשעבר גובשו בתנאים חברתיים חדשים, בתנאי ההיקלטות בחברה הישראלית.

ילידי הארץ נולדו וחיו בצל המתח הביטחוני המאפיין את החיים במדינת ישראל. ילידי הארץ גדלו בתחושה עמוקה של שותפות גורל לעבר היהודי ולמצבי החירום המאפיינים את המדינה (ליבליך, 1987). הסבר זה זוכה לתמיכה גם ממחקרם של מייזלס, גל ופישוף (1989), שבדקו עמדות של בני נוער כלפי צה"ל. במחקר זה נמצא כי מקור ההשפעה העיקרי על המוטיבציה לשרת בצה"ל היה האווירה במדינה. המתבגרים, ילידי הארץ, נחשפו מאז ילדותם לנושאי ביטחון ולשירות החובה בצה"ל. לפיכך, נראה שילידי הארץ הפנימו את האמונה בחשיבותו של הגיוס לצה"ל אמונה שהפכה ברבות השנים לנורמה מקובלת ומוסכמת בחברה הישראלית. מנגד, המתבגרים העולים שלא נולדו בארץ ולא נחשפו למצב הביטחוני, התנסו במשהו אחר - העלייה לארץ. כאמור העלייה לארץ כרוכה בשינויים מהותיים. המתבגרים העולים נאלצו להיפרד מדברים שהיו מאוד משמעותיים עבורם (תרבות והרגלים, שפה, אנשים, משפחה).יתכן והפרידה הנוספת הצפויה עם הגיוס מעוררת בהם חששות מחודשים. כלומר, ניתן לומר כי העולים פחות מוכנים לפרידה נוספת בשל ניסיונם בפרידה משמעותית (ההגירה לארץ חדשה) בעבר הלא רחוק.

בלום (Bloom, 1980) מציין מספר משתנים אשר משפיעים על תהליך הגיוס והפרידה הכרוכה בו, בין שאר המשתנים הוא מתייחס לחוויות העבר של ההורים ושל המתבגרים בנושאי פרידה, וטוען כי מתבגרים שחוו בילדותם פרידות טראומטיות, יחושו קשיי פרידה רבים יותר בגיל ההתבגרות.

המתבגרים העולים התנסו בפרידה משמעותית מארץ מוצאם עם העלייה ארצה. נתון זה עשוי להשפיע על נכונותם להתגייס לצבא, שכן, השרות

הצבאי משמעו פרידה נוספת ומעבר למסגרת נקשה ובלתי מתפשרת. על פי זה ניתן להבין את עמדותיהם הפחות חיוביות של העולים.

הסבר אפשרי נוסף לממצא שהתקבל נעוץ אולי בקשיי הקליטה וההשתלבות של העולים בארץ המשפיעים על עיצוב עמדותיהם בנושא. על פי בן אליהו ובר קמא (1991), העולים אינם רואים בשירות הצבאי חלק בלתי נפרד ממהלך החיים, אלא תופסים אותו כמעכב את קליטתם התעסוקתית והכללית בארץ, ומפתחים כלפיו ציפיות תועלתניות. קשיי הקליטה ואובדן הערך העצמי משפיעים לשלילה על עמדותיהם. בהקשר לכך, זיידפונדן (1998) מצאה במחקרה כי לעולים העדפה ניכרת לקבוצת ההשתייכות שלהם - קבוצת העולים על פני קבוצת ההתייחסות- הישראלים. רוב התלמידים במחקרה דיווחו כי הם מרגישים יותר רוסים ופחות ישראלים ממש. אחוז גבוה של העולים הביע יחס שלילי כלפי הישראלים. העמדות השליליות של תלמידים עולים כלפי ילידי הארץ מהוות מכשול בתהליך המיזוג עם החברה הישראלית. ניתן לראות בכך ביטוי של תופעת הסתגרות המאפיינת את גל העלייה האחרון מבריה"מ, כאשר העולים מנסים לשמור על הזהות הקבוצתית שלהם בדרך העדפה מוחלטת של קבוצת ההשתייכות- עולים על פני קבוצת ההתייחסות- הישראלים. אחד הביטויים לדברים אלו מובע בממצא הנוכחי לפיו עמדות המתבגרים העולים כלפי הגיוס פחות חיוביות מאשר עמדות ילידי הארץ.

חשוב לציין כי כל התלמידים שהשתתפו במחקר, נחשפו לתוכנית הכנה לצה"ל שהועברה בכיתות י"א ו-י"ב. תוכנית ההכנה לצה"ל עסקה בתחום המוכנות הנפשית, תוך מסירת מידע, המשגת מצבי הלחץ הצפויים ותרגול דרכי התמודדות יעילות במצבי לחץ שונים. כמו כן התוכנית עסקה במשמעות הערכית העומדת מאחורי הגיוס לצבא. ניתן להניח כי גם התוכנית השפיעה על עיצוב עמדות התלמידים בנוגע לשרות בצה"ל, ותרמה לתחושת המוכנות שלהם לצבא. מחקרים מראים כי לתוכנית ההכנה לצה"ל השפעה על גיבוש העמדות כלפי הגיוס ועל מידת הנכונות והמוכנות לשרת בצבא (ישראלאשוילי וטאובמן, 1998).יחד עם זאת ההבדלים שהתגלו במחקר זה בין עמדות העולים ועמדות ילידי הארץ, מובנים לאור זה שהתוכנית שהועברה לתלמידים אינה מתייחסת באופן דיפרנציאלי לאוכלוסיית העולים ולהבדלים התרבותיים המייחדים אותם מעמיתיהם ילידי הארץ. לפיכך, יתכן כי יש מקום להתערבות מיוחדת בכל הקשור לאוכלוסיית העולים, שתתמקד בהיבטים הערכיים ובחשיבות השרות הצבאי במדינת ישראל.

השוואה בין עמדות ההורים ה"ישראלים" וה"עולים" כלפי הגיוס לצבא

השערה 2 הניחה כי הורים "ישראלים" יגלו עמדות חיוביות יותר כלפי הגיוס לצה"ל בהשוואה להורים עולים. ממצאי המחקר הראו כי ההשערה אוששה ואכן ההורים הישראלים מגלים עמדות יותר חיוביות כלפי השרות הצבאי, בהשוואה להורים העולים. כדי להסביר ממצא זה יש להכיר את

מאפייני העלייה מברית המועצות לשעבר, ואת ההבדלים בין שתי קבוצות ההורים הנעוצים בארץ המוצא ובחוויות העבר השונות של שתי הקבוצות. ההורים הישראלים השולחים את ילדיהם לצבא, אינם הורים שבאו מן הגולה וגדלו בה, אלא הורים שגדלו בארץ, שרתו בצבא והכירו את הווייתו. השרות הצבאי עבור הורים שגדלו וחיו בישראל הוא בעל משמעות רבה, המעידה על מורכבות החיים בישראל.

לצד החששות מפני השרות הצבאי והנטייה להגן על הילדים, הורים רבים זוכרים כיצד השרות תרם להם או לאחרים שהם מכירים, הם גסמודעים לכך שהשרות נתפס כמעין כרטיס כניסה לחברה הישראלית (Israelashvili, 1995). לעומתם, ההורים העולים שהגיעו לארץ בגל העלייה של 1989-1992, הגיעו מתרבות פוליטית, חברתית וכלכלית שונה מאוד. לעלייה זו אין תודעה ציונית מפותחת, ולכן אין לה מוטיבציה חד משמעית מבחינת הכניסה לתרבות הישראלית. מניעי המהגרים לעזוב את ארץ הולדתם היו בעיקר כלכליים ובמידה מסוימת גם לאומיים. רבים מן העולים התוודעו למרכיבי זהותם היהודית רק לאחר העלייה (טטר ועמיתיו, 1994, בן רפאל, 1992). כמו כן, העולים באו מארץ קומוניסטית, שבה המערכת הפוליטית הייתה דומיננטית. אפיונים אלה מעמידים קשיים בפני אימוץ מהיר של הערכים, הנורמות וההתנהגויות של החברה הקולטת.

הקשר בין שנות הוותק של ההורים בארץ לבין עמדותיהם כלפי הגיוס לצבא

השערה 3 הניחה כי קיים קשר בין מס׳ השנים שההורים נמצאים בארץ, לבין עמדתם כלפי הגיוס לצבא. שוער כי ככל שהוותק בארץ רב יותר, כך עמדות ההורים כלפי הגיוס תהיינה חיוביות יותר. ממצאי המחקר הראו כי ההשערה אוששה. נמצאו קשרים חיוביים מובהקים בין מספר שנות ותק בארץ ובין עמדת ההורה כלפי הגיוס באופן כללי. אצל הורים ותיקים נמצא קשר חיובי מובהק בין מספר שנות ותק לעמדה, כמו גם אצל הורים עולים חדשים. מכאן שוותק רב בארץ קשור עם עמדות חיוביות כלפי השרות בצבא. ממצאים אלו תואמים מחקרים שנעשו באוכלוסיית מהגרים ככלל ועולים מבריה״מ בפרט, ואשר הוכיחו כי משך שהייה בארץ חדשה משפיע על עמדותיהם של המהגרים כלפי החברה הקולטת ועל הסתגלותם הסובייקטיבית והאובייקטיבית (KIM 1979, אצל לרר, 1993).

ניתן להניח כי קליטה טובה בארץ היא גם פונקציה של וותק - ככל שהעולה נמצא בארץ יותר זמן, כך הוא מצליח להשתלב בה והקליטה שלו עשויה להיות יותר טובה. מכאן ניתן להסביר את הקשר החיובי שנמצא בין וותק העולים בארץ לבין עמדותיהם כלפי השרות הצבאי. וותק בארץ עשוי להיות גם ביטוי למידת השייכות שחש הפרט בארץ. ככל שהוא נמצא בארץ יותר שנים, מידת השייכות חזקה יותר, והקשר שלו עם הארץ משמעותי יותר. מכאן ברור שגם העמדות כלפי השרות הצבאי תהיינה חיוביות יותר, שכן השרות הצבאי מהווה ביטוי לנכונות הפרט לתרום למדינה וליטול חלק בהגנה עליה.ממצא זה משמעותי שכן הוא מראה שגם בקרב אוכלוסיית

העולים, עולים הנמצאים בארץ יותר שנים, מגלים עמדות חיוביות בהשוואה לעולים שנמצאים בארץ פחות שנים.על פי ממצא זה ניתן לשער כי ככל שיעברו השנים, והעולים ישהו בארץ יותר זמן, כך יצטמצמו ההבדלים בין עמדותיהם לעמדות הישראלים הוותיקים. כלומר ככל שיעבור הזמן, העולים ישתלבו בארץ, יפנימו את ערכיה ותרבותה, יחושו יותר שייכים למדינה ולפיכך, יגלו יותר נכונות ומוכנות לשרת בצבא.

מגבלות המחקר

בצד הממצאים שהועלו ונדונו, יש להיות ערים למספר מגבלות שלהעבודה הנוכחית.

מגבלה אחת קשורה בגודל המדגם - זה כלל 50 זוגות הורים ומתבגרים, ויש מקום לבחון את נושא המחקר תוך פנייה למדגם גדול יותר. מגבלה נוספת: במחקר זה נעשתה אבחנה גלובלית בארץ המוצא בין ילידי הארץ לילידי חבר העמים, אך לא נעשתה אבחנה ספציפית בין קבוצות המוצא השונות בתוך בריה״מ לשעבר (יוצאי רוסיה וארצות בלטיה, אוקראינה, רוסיה הלבנה ומולדובה, גרוזיה, אוזבקיסטן, קזחסטן). העלייה מבריה״מ לשעבר מתאפיינת בהטרוגניות אתנית וחברתית רבה. מדובר בקבוצות אתניות שונות שהגיעו ממקומות גיאוגרפיים שונים, מתרבויות שונות ויש להן שפות שונות. מכאן שניתן לצפות להבדלים מסוימים בין עולים מאזורי מוצא שונים בעמדותיהם כלפי השרות הצבאי בישראל.

בעיה נוספת קשורה בכך שהמשתנה מין הנבדקים לא בודד, ונמצא כי רוב (כ-70%) של מדגם התלמידים ומדגם ההורים היה מורכב מנשים. סביר להניח שנתון זה השפיע על תוצאות המחקר. שכן, מחקרים מראים כי קיימים הבדלים בין נשים וגברים בחברה הישראלית. הנשים מציגות השקפות שונות מאלה של הגברים. לדוגמא, מחקרה של זוהר (1989) מראה כי מגמת השימור בקרב האמהות נמצאה גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה לאבות. גם פלח (1983) מדווח על מגמת שימור גבוהה אצל אמהות. גם מחקרים שנעשו בנושא הבדלים בין המינים באוכלוסיית העולים, מצביעים על הבדלים בדפוסי ההסתגלות של נשים וגברים. כך, כהן (1993) מצא כי בנים מרגישים יותר קרובים למדינת ישראל ומגדירים עצמם כציוניים יותר מאשר הבנות. גם טטר ועמיתיו (1994) מצאו כי הבנות מדווחות על יותר קשיים מאשר הבנים בתחומים כלכליים, חברתיים ובגעגועים לחו״ל. לאור זאת אפשר שממצאי המחקר משקפים יותר את עמדות אוכלוסיות התלמידות והאמהות כלפי שירות הבת בצבא. לכן, יש לראות במחקר הנוכחי מחקר גישוש בלבד ולערוך מחקר נוסף שיבדוק את עמדות העולים וילידי הארץ והוריהם, תוך התייחסות למשתנים הבאים: ארץ מוצא, וותק בארץ, מין הנבדקים (תלמידים והורים).

יישום ומסקנות

מתוך ממצאי המחקר נראה שיש מקום לחשיבה מעמיקה על תוכנית ההכנה לצה״ל המועברת לתלמידים, שהם גם עולים חדשים. כידוע, לכל

תרבות יש מערכת מיוחדת של ערכים ואידיאלים. העולים מבריה"מ הגיעו מתרבות פוליטית, חברתית וכלכלית שונה מאוד. תוכנית ההכנה לצה"ל אינה יכולה להיות מנותקת מהשונות התרבותית הקיימת בין התלמידים. לכן על מעצבי תוכניות ההכנה לצה"ל המועברת לתלמידים להיות רגישים לנקודה זו, ולתת מענה לתלמידים העולים בהתאם למאפיינים התרבותיים הייחודיים להם.

לדוגמא, ברי וקים (Berry & Kim, 1989) הציגו רצף של מספר אסטרטגיות קליטה של המהגרים החל מהיטמעות מוחלטת בחברה הקולטת וזניחת התרבות המקורית, וכלה בניתוק מוחלט מתרבות המוצא ומהתרבות הקולטת כאחד.האסטרטגיה הרצויה והאפקטיבית ביותר היא זו המשלבת בין שתי התרבויות, דהיינו, שמירה על הזהות והתרבות המקורית יחד עם השתתפות בחברה הקולטת. אסטרטגיה זו מכונה השתלבות. באופן מעשי על היועצת החינוכית לנסות **ולאתר ערכים ותפיסות בולטות המשותפות** הן לתרבות ממנה באו העולים החדשים המסוימים (חבר העמים, אתיופיה, וכד') והן למאפייני השירות הצבאי, ומהם לצאת לפעילות ההכנה לשרות הצבאי. כמו כן יש לנסות לאתר **ערוצי הידברות המקובלים בתרבות** ממנה הגיעה משפחת התלמיד/ה העולה החדש ובאמצעותם לנסות ולחזק את מוכנות ההורים ויכולתם לתמוך בילד(ת)ם במהלך השירות הצבאי. לבסוף, יש **להביא למודעות העולים והוריהם את אסטרטגיית ההשתלבות וכדאיותה**, כבר מרגע הגעתם לבית הספר. גם בלי קשר לשאלת השירות הצבאי אין להניח כמובן מאליו שהתלמידים והוריהם מבינים שבמצב של הגירה נדרשים שני הצדדים – העולים המגיעים והחברה הקולטת – לויתורים ולפשרות הדדיות. וכך, בהנחה שהשירות הצבאי מהווה פן חשוב בהשתלבות העולה החדש ומשפחתו בישראל, ניתן לשער כי עידוד העולים להשתמש באסטרטגיית ההשתלבות תוביל מאליה גם לחיזוק המוכנות והנכונות לשרת בצבא.

ביבליוגרפיה

אזרד - בורשטיין, י. (1995). *הקשר בין סגנון משפחתי ואירועי חיים לוחצים לבין הסתגלותם של סטודנטים עולים מברית המועצות לשעבר בשנה הראשונה לעלייתם ארצה*. עבודת M.A, האוניברסיטה העברית בירושלים.

בן אליהו, ה. ובר קמא, ג. (1991). *מתגייסים עולים מבריה"מ: ידע, חששות וציפיות מהשרות*. מחלקת מדעי ההתנהגות, צה"ל.

בן רפאל, (1992). הרצאה בכנס האגודה לסוציולוגיה. אוניברסיטת תל אביב.

בלייך, א. וחן, א. (1989) טיפול קצר מועד במתבגרים במהלך השירות הצבאי, בתוך: שפלר ג. (עורך). *פסיכותרפיה קצרת מועד* (עמ' 181-195). ירושלים: מאגנס.

בצראי, ש (1997). *דרכים לשיפור ההוראה באולפני מבוגרים מנקודת מבטו של העולה המתקדם: חקר קבוצה*. עבודת M.A, אוניברסיטת תל אביב.

הרמלין, ת. (1995). *הקניית מיומנויות התמודדות להורי מתבגרים העומדים בפני המעבר לשרות הצבאי*. עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

זוהר , י (1989). *שלב השיגור במשפחה הישראלית – דפוסי התמודדות של הורים עם יציאת הבן/הבכור לצבא*. עבודת M.A, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת תל אביב.

זיידפונדן, ס. (1998). *עמדותיהם של תלמידים עולים חדשים מברית המועצות לשעבר כלפי ביתהספר, החברה ובני גילם הישראלים*. עבודת M.A, אוניברסיטת תל אביב.

טטר, מ. כפיר, ד. סבר, ר. אדלר,ורגב, ח. (1994). *חקר סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידיםעולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים בישראל*. המכון לחקר הטיפוח בחינוך,האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ישראלאשוילי, מ. (1992). *סיבוב חד, מודל למעורבות היועץ החינוכי בהכנת תלמידים לשרות הצבאי*. תל – אביב: רמות.

ישראלאשוילי, מ. וטאובמן, א. (1998). הכנת מתבגרים לשרות הצבאי: הערכה ראשונית. *מגמות, ל"ח*, 408-420.

כהן, א, ה. (1993). *עולים חדשים מברית המועצות פרופיל עמדות. מחקר חלוץ 1989-1990*. המכוןלחקר הטיפוח בחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

כץ, י. (1997). עמדות של בני נוער ושל הוריהם כלפי שירות בצה"ל. *הייעוץ החינוכי, ו*, 40-47.

לוין, ע. (1993). *להיות חיילת - מסרים חברתיים ואישיים בתוכנית ההכנה לצה"ל*. עבודת גמר תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

לוינסון, ש. ויעקוב, ש. (1993). אלמנטים פסיכולוגיים של לחץ והתמודדות בתהליך הקליטה וההסתגלות. בתוך: *פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה - מודלים של התערבות בעיית רגיעה ובימי חירום*. ירושלים: משרד

החינוך והתרבות – שפ"י.
לוסקי, א. (1988). *הכנת בני נוער לקראת גיוס לצבא תוכנית והערכה*. עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
ליבליך, ע (1982). *חיילי בדיל על חוף ירושלים*. תל אביב: שוקן.
ליבליך, ע (1987). *אביב שנות*. תל אביב: שוקן.
ליברמן, נ. (1992). *עולים חדשים מבריה"מ - מאפיינים ועמדות כלפי השרות הצבאי*. מחלקת מדעי ההתנהגות, צה"ל.
ליברמן, נ. שר, י. (1992). *תפיסת העולים את הישראלים*. מחלקת מדעי ההתנהגות, צה"ל.
לרר, ז. (1993). *פסיכולוגיה של הגירה*. ירושלים: ג'וינט ישראל.
מייזלס, ע. גל, ר. (1989). *הורים ובני נוער – קשרים בין עמדות כלפי גיוס ושרות*. המכון הישראלילמחקרים צבאיים, זיכרון יעקב.
מייזלס, ע. גל ר, ופישוף, א. (1989). *עמדות בני נוער כלפי נושא צבא וביטחון*. (דוח מחקר). המכון הישראלי למחקרים צבאיים. זיכרון יעקב.
מייזלס, ע. (1992). השירות הצבאי כמרכיב מרכזי ב"חוויה הישראלית". *סקירה חודשית, 8-9*.
מייזלס, ע. (1995). לקראת גיוס, בתוך: פלום, ח. (עורך). *מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים*. (עמ' 177-200)אור יהודה: רכס.
מירסקי, י. (1991). *גיל ההתבגרות, עליה והליכים תלויי תרבות בקרב מתבגרים עולים מברית המועצות*. מכון פאלק לחקר בריאות הנפש ומדעי ההתנהגות, ג'וינט ישראל.
מירסקי, י. ופראוור, ל. (1992). *לעלות כמתבגר ולהתבגר כעולה - נוער עולה מברית המועצות(לשעבר) בישראל*. מכון וון ליר. ירושלים.
נוער עולה בסיכון – האתגר ודרכי ההתמודדות (1997). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, מינה לחברה ונוער.
סלע, ד. (1989). *תגובות חרדה שימור ושילוח של הורים בשלב השיגור בקו העימות, ובעורף לקראת גיוס ילדיהם לצבא*. עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטתתל-אביב.
סמילנסקי, מ. ישראלאשוילי, מ. (1993). השרות בצה"ל. בתוך: *אתגר ההתבגרות – יעדים לעתיד*. (עמ' 42-89). תל אביב: רמות.
עזריה, ו. קימרלינג, ב. (1990). קליטת עולים חדשים בצה"ל. בתוך: בר - חיים, א. ואחרים (עורכים): *משפחה, קליטה, עבודה* (עמ' 199-219). ירושלים: האוניברסיטה העברית.
פלח, ה. (1983). הקן השמור. עבודה סמינריונית בחוג לפסיכולוגיה. אוניברסיטת תל אביב.
קטייבה – ונגר, א (1994). עליית 90, היבטים פסיכולוגיים. מבט מבפנים. אלכ"א, ירושלים.
שולמן, ש. (1996). המשפחה וגיל ההתבגרות - תהליכי פרידה ורכישת עצמאות. בתוך: זיו, א.(עורך). *הגיל הלא רגיל*. (עמ' 103-117). תל אביב: פפירוס.

שעשוע –גרטל, א. (1997). *הקשר בין סיפורי הורים לבין תפיסת מתבגרים את השרות הצבאיוציפיותיהם מהעתיד*. עבודת גמר לתואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

Azarya, V., & Kimmerling, B (1986). Cognitive permeability of civil military boundaries: Draftee expectations from military service in Israel. *Studies in Comparative International Development, 20(4)*, 42-64.
Berry, J.W., Kim V., Power, S., Young, M., & Bujaki, M.(1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology: An International Reviews, 38*, 185-206.
Bloom, M. (1980). *Adolescent – Parental Separation*. New York: Gardener Press.
Cohen, S. (1997) Military service in Israel: No longer a cohesive force? *Jewish Journal of Sociology, 39* , 5-23.
Horowits, T.R., & Kraus V. (1984). Patterns of cultural transition: Soviet andAmerican children in a new environment. *Journal of Cross CulturalPsychology, 15*, 399-416.
Israelashvili, M. (1996).Parents' perspective of adolescent's separation from home: The Israeli case. In M. Cusinato (Ed.). *Research on Family Resources and Needs Across the World* (pp.395-409).Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Dimittrio.

סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל

יוני הראל ורחל ארהרד
אוניברסיטת ת"א

תקציר

מטרת המחקר היתה לבחון האם קיימים סגנונות תפקוד מובחנים המאפיינים את היועצים החינוכיים בישראל, ואם אכן הם קיימים, מהם המאפיינים האישיים, המקצועיים והארגוניים הקשורים אליהם. הנחת המחקר הייתה שלאור ריבוי וצבירה מתמשכת של מטלות ותחומי עבודה בתפקיד היועץ, ונוכח האוטונומיה היחסית שיש לו בתפקידו בבית הספר, יכול היועץ לעצב לעצמו "סגנון תפקוד" ההולם את העדפותיו. בהתבסס על תיאוריות המתארות התנהגות בתפקיד בתוך ארגון, שערנו כי "סגנון התפקוד" של היועץ קשור למשתנים אישיים כמו גם למשתנים ארגוניים שונים. במחקר השתתפו 681 יועצים חינוכיים, המהווים כ- 20% מכלל היועצים בישראל. נמצאו שלושה סגנונות תפקוד מובחנים. הסגנון הראשון מכונה בשם "**הסגנון המסורתי**", על שום הבולטות של תחום הייעוץ הפרטני לתלמידים, מול שאר התחומים. 40% מהיועצים משתייכים לסגנון זה. הסגנון השני מאפיין 20% מהיועצים במדגם. היועצים הללו מדגישים את תחום הנחיית תוכניות המניעה לתלמידים, בכתות או בקבוצות. כינינו סגנון זה בשם "**הסגנון המניעתי**". הסגנון השלישי בו פועלים כ- 40% מהיועצים במדגם, שונה משני הסגנונות האחרים בכך שהיועץ העובד לפיו, מדגיש את הייעוץ העקיף, דהיינו, מקדיש זמן רב יחסית למגוון תחומים: היוועצות עם מורים ועם הורים, עבודה מערכתית בייעוץ למנהל ובחברות בצוות ההנהלה וכן לתיאום בין אנשי הצוות הבין-מקצועי. כינינו סגנון זה "הסגנון המאזן" - על שום האיזון בין צרכי הפרט, הכתה והמערכת, או לחילופין "**הסגנון העתידני**" - על שום הדמיון לתפיסת התפקיד המסתמנת לקראת העתיד. בשלב השני, נבדקו הקשרים בין סגנונות התפקוד לבין מאפיינים אישיים ומאפיינים ארגוניים. בין שלושת סגנונות התפקוד נמצאו כמבחינים באופן משמעותי המאפיינים: דרג בית הספר,ציפיות המנהל מהיועץ וממד הנטייה האישית-מקצועית של היועץ. תרומתו של המחקר במיפוי סגנונות התפקוד והדגשים השכיחים בביצוע תפקיד הייעוץ החינוכי. תוצאות המחקר עשויות לתרום להכרת המגמות השכיחות בשדה הייעוץ כיום ולסייע לכל העוסקים בייעוץ החינוכי: היועצים, שותפי התפקיד שלהם, המנהלים, מעצבי המדיניות ומוסדות הכשרת היועצים- ליישם את ההבנות החדשות, כל אחד בתחומו.

מבוא

מאז שנת 1964, עת נכנסו 43 היועצים הראשונים לבתי הספר בישראל, התרחבו שירותי הייעוץ החינוכי בשני היבטים עיקריים. בראש ובראשונה **ההיבט הכמותי:** מספר היועצים עלה לכ-3000, גידול מהיר באופן מוחלט ובאופן יחסי לשיעור הגידול של בתי-הספר. כך שבעוד שבשנים 1980 עד 1995 גדל מספר בתי-הספר בישראל בכ-24% בלבד, גדל מספר היועצים

החינוכיים בכ-84%, ובעוד שבתחילה הוצבו היועצים בכתות ז'-ח' בלבד על מנת שיעסקו בהכוון מקצועי, עד מהרה התפרס הייעוץ החינוכי על פני כל חטיבות הגיל וכל המסגרות החינוכיות (ארהרד, 2001; ויזנר, 1983; Karayanni,1996).

ההיבט השני של התרחבות שירותי הייעוץ, הנוגע במהות התפקיד, הוא **ההיבט התוכני.** תפיסת תפקיד הייעוץ משתנה בהתמדה בכדי להיענות לצרכים הרבים של החברה הישראלית המורכבת,החיה במציאות משתנה ולוחצת וכן לנוכח שינויים משמעותיים בערכים, בפרדיגמות טיפוליות, בטכנולוגיה, בבריאות, בכלכלה ובפוליטיקה, בעולם בכלל ובישראל בפרט (ארהרד, 2001; קלינגמן ואייזן, 1990; Baker, 1996 ; Gysbers & Henderson, 1988 ; Herr, 1999 ; Neukrug, 1999).

לנוכח שינויים אלה, מצוי הייעוץ בתהליך תמידי של צבירת תחומים ומטלות אליהם הוא מחויב. כתוצאה מכך מעורב היועץ החינוכי כיום בתחומי פעולה מרובים ומגוונים, כגון: התערבות במצבי חרום; תכנון והדרכת המורים בתוכניות מניעה בנושאים שונים - מניעת שימוש לרעה בסמים ובאלכוהול, מניעת התעללות בילדים, מניעת אלימות; תכנון והנחיית תוכניות התפתחותיות - פיתוח קריירה, אקלים כתה, שיפור תהליכי למידה, הכנה לשירות הצבאי וכישורי חיים; ייעוץ לתלמיד בנושאים אישיים,לימודיים וחברתיים (באופן פרטני, קבוצתי או כתתי); היוועצות עם הורי התלמיד ומוריו על מנת לסייע לו בדרך עקיפה; תיאום הפעילות של הצוות הבין-מקצועי וקשר עם גורמים מקצועיים מחוץ לבית-הספר (עובדים סוציאליים, פסיכולוגים, קציני ביקור סדיר וכדו'); הדרכה והכוון התלמידים במעברים כולל תהליכי מיון, קליטה והשמה; הסיוע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים המשולבים בכתות; ריכוז הנתונים וטיפול בתלמידים בעלי לקויות למידה; ייעוץ לבית-הספר כמערכת, כולל עבודה עם המנהל וצוות הניהול ושותפות בעיצוב המדיניות הבית-ספרית (אומנסקי וארהרד, 2000; ארהרד, 1997; בנר, 1984; טטר, 1997; קלינגמן ואייזן, 1990; רש ואח', 1989).

על אף הציפיות המופנות כלפי היועץ החינוכי למילוי המשימות הרבות שתוארו לעיל, לא הוגדלו **מספר שעות הייעוץ** בתקן השעות, אלא להפך (טטר, 1997; לזובסקי ובכר, 1996): לחמישית מהיועצים החינוכיים בארץ 12 שעות ייעוץ שבועיות וכ-40% מהיועצים עובדים בייעוץ עד 10 שעות (ארהרד, 1996,). תנאי העסקה אלה של היועצים החינוכיים בישראל מביאים, לטענתם, לחוסר יכולת למלא את כל הפונקציות הנדרשות, או אף את חלקן הגדול (חן והד, 1989). מצב זה הנו ההיבט הגורם לאי-שביעות הרצון הרבה ביותר בעבודת היועצים בישראל (ארהרד, 1997; מקל, 1998).

מציאות זו, בה הולך וגדל באופן מתמיד הפער בין משאבי הזמן לבין מטלות התפקיד, מעלה את השאלה: אז מה "באמת" מתוך סך כל המטלות עושים היועצים החינוכיים בפועל, או במלים אחרות, מהו סגנון התפקוד

שלהם? באמצעות המושג "אפיזודת התפקיד" של כץ וקאהן ננסה להסביר את תהליך עיצובו של סגנון תפקוד היועצים החינוכיים בישראל.

"אפיזודת התפקיד"

המושג "אפיזודת התפקיד", הוטבע על-ידי כץ וקאהן (Katz & Kahn, 1978), והוא מתאר את היווצרות סגנון התפקוד כתהליך אינטראקטיבי ומעגלי מתמשך בין גורמים שונים. ל"אפיזודת התפקיד" ארבעה יסודות: **ציפיות התפקיד**, אלה נורמות להערכת התנהגותו של אדם שמשמש בתפקיד מסוים בארגון. **התפקיד המשוגר**, מבוסס על התקשורת הנובעת מציפיות התפקיד, ומשוגרת באמצעות השותפים למערך התפקיד, במגמה להשפיע על האדם המבצע אותו. **התפקיד הנקלט**, הוא התפיסה של האדם לגבי הציפיות המשוגרות אליו וכולל את הציפיות מהתפקיד שאותו אדם "משגר" לעצמו, **וההתנהגות בתפקיד**, שהיא תגובת בעל התפקיד למורכבות המידע וההשפעות שנקלטו. מידת הקונפורמיות לציפיות שותפי התפקיד בהתנהגות של העובד בנקודת זמן מסוימת, היא בבחינת היזון-חוזר למשגר התפקיד והיא מחזקת ,או לחילופין, גורמת לשינוי בציפיות המשגר, ובו בזמן גם באופי התפקיד המשוגר ובהתנהגות התפקיד.

מספר גורמים מתווכים בין התפקיד כפי שהוא משוגר ובין סגנון התפקוד בפועל: **גורמים אינדיבידואליים-אישיותיים** (צרכים, שאיפות, ערכים ופחדים של מבצע התפקיד), **גורמים ארגוניים** (גודל הארגון, המדיניות הרשמית), **יחסים בין-אישיים** (האינטראקציה בין הציפיות המשוגרות לעובד המסוים ויחסיו עם המשגר אשר משפיעים מצידם על תגובתו וחוזר חלילה).

ממודל זה,כמו גם ממודלים אחרים, עולה כי לעובד בארגון יש יכולת השפעה על עיצוב תפיסת התפקיד, הציפיות שמופנות כלפיו וביצועו בפועל. מידת יכולתו לעצב את סגנון תפקודו תלויה בשני גורמים עיקריים: האחד הוא דרגת **הדיפוזיות** של התפקיד והשני הוא מידת **האוטונומיה** שיש לאדם המבצע את התפקיד (Getzels, 1963 ; Katz & Kahn, 1978 ; Levinson, 1959 ; Owens, 1991).

תפקיד הייעוץ החינוכי, כפי שמבוצע כיום בבתי הספר בישראל, מאופיין במידה רבה של דיפוזיות ובה בעת,"נהנה" היועץ ממידה רבה של אוטונומיה בתפקידו.

הדיפוזיות בתפקיד הייעוץ החינוכי

דיפוזיות תפקיד הייעוץ באה לידי ביטוי בשתי שאלות יסוד. השאלה הראשונה היא **למי** מייעץ היועץ, או מיהו הלקוח העיקרי שלו: האם התלמיד, המורים, ההורים, המנהל, המערכת הבית- ספרית? שאלת היסוד השניה היא **כיצד** אמור היועץ לשרת את לקוחותיו בדרך היעילה ביותר: האם רצוי שינקוט בשיטות התערבות **ישירות** בהן מייעץ לתלמידים עצמם או, בשיטות התערבות **עקיפות**- בהיוועצות ובהנחיית המורים או ההורים על מנת שאלה ירכשו כלים לסייע לתלמידים? ולגבי הייעוץ הישיר והעקיף גם

יחד, האם רצויה יותר השיטה הפרטנית או הקבוצתית? שהרי תפיסת התפקיד הרואה ביועץ כמי שאמון על טיפול בתלמידים עם קשיים וצרכים מיוחדים, מדגישה את שיטת ההתערבות הפרטנית, ולעומתה התפיסה לפיה היועץ אמון על תוכנית התפתחותית להקניית כישורי חיים לכלל התלמידים- מתמקדת בשיטות להנחיית קבוצות תלמידים, מחנכים וכן בשיטות אבחון והתערבות מערכתיות לשם יצירת אקלים המקדם מטרות אלה (סדגר, 1987; רש ואח', 1989; קלינגמן ואייזן, 1990 ; Gysbers & Henderson, 1988 ; Paisley & Hubbard, 1994 ; Borders & Drury, 1992; Miller, 1990).

ממחקר שאלות אלה עולה, כי אל היועץ משוגרות ציפיות תפקיד רבות ומגוונות (ולעתים אף סותרות) מצידם של שותפי התפקיד, ההורים, המנהלים ומדיניותו הרשמית של שפ"י. ה"תפקיד המשוגר" ליועץ הוא רב-משמעי ומאפשר פירוש והגדרה שונה של ה"תפקיד הנקלט". בנוסף, קיימת שונות בקרב היועצים עצמם בנוגע לשאלות אלו שמשפיעה מצידה על שונות בציפיות שהיועצים החינוכיים "משגרים לעצמם" (חן וכפיר, 1977; וידזנברג, 1979; וירצברגר, 1980; קלינגמן 1984 ; רש ואח', 1989; טטר, 1997; לזובסקי, 1998 ;Wilgus & Shelley, 1998; Bonebrake & Bergers, 1984). דיפוזיות זו בתפקיד היועץ, מאפשרת ליועצים החינוכיים לתת פרשנות משלהם לתפקיד, ולהגדיר לעצמם דרכי פעולה וסדר עדיפויות מקצועי (כץ, 1987; רש ואח', 1989). האפשרות למתן פרשנות אישית לתפקיד מתחזקת הודות לאוטונומיה היחסית הגבוהה של היועצים בתפקידם.

ב. אוטונומיה בתפקיד הייעוץ החינוכי

ליועצים החינוכיים יש אוטונומיה רבה יחסית לבעלי תפקידים אחרים בתוך בתי הספר (לזובסקי, 1998) וקיימת בידיהם האפשרות לבחור באילו תחומים הם מעדיפים להתמקד, אילו משאבי זמן הם מקדישים לתחומים ולמטלות שבחרו, ובאיזו רמה במבנה הארגוני של בית הספר (פרט, קבוצה, מערכת) הם בוחרים לממש ולבצע את מטרותיהם (כץ, 1990). בניגוד למורים שתפקידם מוגדר בבהירות יחסית– "נהנים" היועצים מכר פעולה רחב יותר ומדווחים על שביעות רצון רבה מהאוטונומיה שלהם בקבלת החלטות מקצועיות ומהיותם סמכות מקצועית עצמאית (לזובסקי ובכר, 1995ב).

לסיכום, לנוכח מיגוון "ציפיות התפקיד" וה"תפקיד המשוגר" כלפי היועצים – דיפוזיות התפקיד, ומתוך האוטונומיה הרבה יחסית - מתאפשר ליועצים לעצב לעצמם "התנהגות תפקיד", או במלים אחרות סגנון תפקוד, התואם את צביון ה"תפקיד הנקלט" על ידם, נגזרות שאלות המחקר.

שאלות המחקר

1. האם קיימים סגנונות תפקוד מובחנים של יועצים חינוכיים כיום?
2. מהו הקשר בין סגנון תפקוד היועץ לבין מאפיינים אישיים?
3. מהו הקשר בין סגנון תפקוד היועץ לבין מאפיינים ארגוניים?

4. מהם המשתנים האישיים והמשתנים הארגוניים המבחינים בין סגנונות התפקוד של היועצים?

שיטה

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית היועצים החינוכיים בישראל בשנת תשנ"ה.

המדגם

681 יועצים חינוכיים שנבחרו מבין 2000 יועצים חינוכיים (כ-90% מכלל אוכלוסיית היועצים החינוכיים בארץ) שהשתתפו במפקד יועצים חינוכיים שנערך על ידי השרות הפסיכולוגי ייעוצי (שפ"י) בשנת תשנ"ה (ארהרד, 1997).

מדגם המחקר נבחר על פי קריטריון של "תשובה מלאה" לשאלה מס 1 בפרק "תהליכי עבודה מול גורמים שונים". בשאלה זו התבקשו הנחקרים לציין באחוזים את הקצאת הזמן שהם מקדישים לכל אחת ממטלות התפקיד. 681 יועצים השיבו בצורה מלאה על השאלה, (הגיעו ל 100% של סך כל הזמן המוקדש לפעילויות השונות), והם אלה שמהווים את המדגם במחקר זה.

ייצוגיות המדגם

מידת הייצוג של מדגם המחקר את האוכלוסייה של היועצים החינוכיים בישראל נבדקה באמצעות השוואת המשתנים הבאים: גיל, מין, השכלה פורמלית, ותק בייעוץ, היקף משרה בייעוץ, דרג בית-הספר ומגזר. במירב המשתנים שהושוו נמצא דמיון רב בין המדגם לאוכלוסייה ועל כן, ניתן לראות את המדגם מייצג כהלכה את אוכלוסיית היועצים החינוכיים בישראל.

כלי המחקר

שאלון "מפקד יועצים חינוכיים- שפ"י תשנ"ה (ארהרד, 1997). מתוך שאלון המחקר נעשה שימוש בנתונים הבאים המוצגים על פי משתני המחקר.

משתני המחקר

1. המשתנה התלוי

הקצאת זמן למטלות הייעוץ במסגרת זמן המשרה של היועץ.

היועצים התבקשו לתאר את שעור הזמן (באחוזים) המוקצה על ידם בפועל לכל אחת ממטלות התפקיד הבאות (סה"כ הקצאת הזמן כולל את שלושת התחומים שלא נעשה בהם שימוש במחקר: "עבודה

אדמיניסטרטיבית", "ישיבת צוות יועצות" ו"אחר" היתה צריכה להגיע ל-100%):

1. ייעוץ פרטני לתלמידים.
2. מפגשים אישיים עם מחנכים.
3. פגישות עם הורים.
4. מפגשים עם מנהל בית הספר.
5. עבודה בכתות או עבודה קבוצתית עם תלמידים.
6. העברת השתלמויות למחנכים.
7. השתתפות בצוות הנהלה.
8. מפגשים עם צוות בין מקצועי.

2. משתנים בלתי תלויים

נתוני רקע אישיים

א. נתוני רקע דמוגרפיים של היועץ: מין, גיל, השכלה פורמאלית בייעוץ וותק בייעוץ.

ב. נתוני רקע –משרת היועץ: מספר שעות ייעוץ שבועיות , מספר שעות הוראה שבועיות, עומס בתפקיד (שעות הייעוץ במשרת היועץ בפועל , חלקי מספר התלמידים עליהם הוא "מופקד").

ג. נטיות מקצועיות- היועצים התבקשו לדרג את הפעילויות שהם **אוהבים** לעשות בעבודתם מהפעילות המועדפת ביותר (1) והלאה, בהתייחס לפעילויות הבאות: ייעוץ פרטני לתלמידים, היוועצות עם אנשי מקצוע, העברת תוכניות מניעה וסדנאות לתלמידים, ייעוץ וסדנאות למורים, ייעוץ להורים, ייעוץ למנהל ולהנהלה.

נתונים ארגוניים

1. דרג בית הספר - יסודי , חטיבת בינים, תיכון
2. גודל בית הספר - על פי מספר התלמידים הלומדים בו.
3. תפיסת אווירת בית הספר - היועצים נתבקשו להעריך את האווירה בבית הספר לפי סולם בן חמש דרגות בהתייחס לקטגוריות הבאות:
   - תחרותית- משתפת.
   - פתוחה- נוקשה.
   - תומכת- מנוכרת.
   - ריכוזית- דמוקרטית.

ציון מדד גבוה העיד על אווירה חיובית- משתפת, פתוחה, תומכת ודמוקרטית. ומדד ציון נמוך על אווירה שלילית- תחרותית, נוקשה, מנוכרת וריכוזית. מהימנות המדד: 0.72 אלפא של קרונבך

4. חברות בהנהלת בית הספר- היועצים נתבקשו לציין האם הם חברי הנהלה.
5. מידת החשיבות שמייחס המנהל לתחומי עבודתו השונים של היועץ, על-פי תפיסת היועץ:
   - ייעוץ פרטני לתלמידים.
   - ייעוץ להורים.
   - היוועצות והדרכת מורים.
   - השתתפות בעיצוב מדיניות בית- ספרית.
   - תוכניות מניעה בכיתות.
   - העברת השתלמויות למחנכים.

היועצים התבקשו לדרג את תפיסת המנהל לגבי כל תחום על פני סולם בן חמש דרגות, מ"לא חשוב כלל" (1) ועד "חשוב מאוד"(5). ככל שהציון גבוה יותר מידת החשיבות המיוחסת לתחום גבוהה יותר.

שיטות הניתוח

לבדיקת שאלת המחקר הראשונה התבצע ניתוח קלסטרים (Cluster Analysis), על-פי הציונים הגולמיים של אחוזי הזמן המוקדשים לכל אחת מן הפעילויות המתבצעות על-ידי היועץ בפועל, על פי דיווחו.

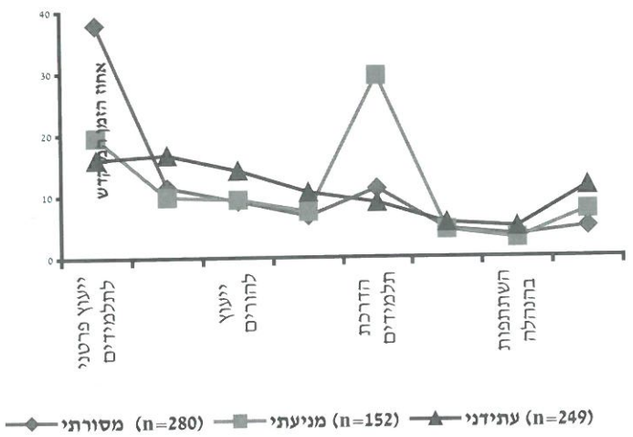
לבדיקת שאלת המחקר השניה והשלישית התבצעו ניתוחי שונות חד כיווניים של המשתנים האישיים והארגוניים לפי סגנונות התפקוד. כמו כן, נבדק מקור ההבדלים בין הסגנונות השונים באמצעות מבחן שפה (Scheffe). לגבי משתנים קטגוריאליים נבדק הקשר באמצעות מבחני X^2. לבדיקת שאלת המחקר הרביעית התבצע ניתוח מבחין (Discriminant Analysis).

ממצאים

שאלת מחקר 1: סגנונות התפקוד של היועצים

הובחנו שלושה סגנונות תפקוד ברורים כמתואר בתרשים הבא.

סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים



בקלסטר הראשון (המופיע בתרשים בצורת מעוין), מצויים 280 יועצים (41%) מהיועצים במדגם הנוכחי). יועצים אלה מקדישים 38% מזמנם לייעוץ פרטני (לעומת 20% בסגנון השני ו-15% בסגנון השלישי) . כינינו סגנון זה "סגנון מסורתי", שכן, הושם בו דגש על פתרון בעיות של תלמידים באמצעות מתן ייעוץ פרטני-ישיר.

בקלסטר השני (המופיע בתרשים בצורת רבוע) מצויים 152 יועצים (כ-22% מהמדגם). היועצים בקלסטר זה מדגישים הדרכת תלמידים, בכתות או בקבוצות ומקדישים למטלה זו 30% מזמן משרתם (לעומת 11% בסגנון הראשון ו-9% בסגנון השלישי). כינינו סגנון זה "הסגנון המניעתי", על שום התפיסה המניעתית אשר התפתחה בשנות ה-60 ותמציתה - דגש על ייעוץ ישיר לתלמידים, בהעברת תוכניות מניעה בכתות המיועדות לקידום חוסנם הנפשי של התלמידים. מעניין לציין, שהיועצים בסגנון זה דיווחו כי הם אינם מעבירים תכנים אלה בהשתלמויות למחנכים. נראה, כי הם אינם רואים במורה "לקוח" ישיר אותו כדאי "להעצים" (מקדישים לכך רק 4% מזמנם), ומתרכזים בנתינת השירותים לתלמידים כלקוח העיקרי.

הקלסטר השלישי (המופיע בתרשים בצורת משולש), כולל 249 יועצים (37% מהיועצים במדגם). יועצים אלה מקצים שעורי זמן דומים למירב מטלות התפקיד: להיוועצות במפגשים אישיים עם מחנכים ובפגישות עם הורים, לעבודה מערכתית עם המנהל ועם צוות ההנהלה, לתיאום בין אנשי

צוות בין מקצועי ואף לייעוץ פרטני לתלמידים ולהדרכת תלמידים בכיתות או בקבוצות.

שאלת מחקר 2: קשר בין מאפיינים אישיים וסגנונות תפקוד היועצים

באמצעות ניתוחי שונות חד כיווניים נבדק האם קיים קשר בין סגנון תפקוד היועץ לבין מאפיינים אישיים. בהמשך, נבדק מקור ההבדלים בין הסגנונות השונים באמצעות מבחן שפה (Scheffe).

א. משתנים דמוגרפיים

לא נמצא קשר בין סגנון תפקוד היועץ לבין ארבעת המשתנים הדמוגרפיים שנבדקו - מין, גיל, הכשרה פורמלית בייעוץ וותק בעבודה ייעוצית.

ב. משתני משרה

נמצא קשר בין סגנונות התפקוד לבין המשתנים :שעות ייעוץ, שעות הוראה ועומס .

יועצים אשר בהרכב משרתם יותר שעות ייעוץ ($F = 6.80, p < .01$), יותר שעות הוראה ($F=4.14, p<.01$), ומוטל עליהם עומס קטן יותר ($p < .01, F = 11.43$), עובדים יותר בסגנון מסורתי, מאשר בסגנון עתידני.

ג. נטיות מקצועיות

בדיקת הקשר שבין הנטיות המקצועיות של היועץ לבין סגנון עבודתו מוצגת בטבלה הבאה:

טבלה 1

ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F ותוצאות מבחן שפה של נטיות מקצועיות של היועצים לפי סגנונות בייעוץ

עד כמה אוהב		סגנון תפקוד			F	מקור ההבדלים		
		מסורתי	מניעתי	עתידני		1 ל-2	1 ל-3	2 ל-3
ייעוץ פרטני	M	8.21	7.50	6.97				
	Sd	1.36	1.79	1.95	25.70***	>	>	>
	n	201	113	178				
העברת תכניות מניעה	M	5.22	6.12	5.08				
	Sd	2.15	2.33	2.27	8.35***	>		>
	n	201	113	178				
סדנאות לתלמידים	M	5.56	6.04	5.01				
	Sd	2.22	2.22	2.14	7.82***			>
	n	201	113	178				

ייעוץ וסדנאות למורים	M	5.28	4.96	6.03			
	Sd	2.35	2.43	2.43	8.02***	>	>
	n	201	113	178			
ייעוץ להורים	M	5.18	5.38	5.88			
	Sd	1.96	1.88	2.15	5.85**	>	
	n	201	113	178			
ייעוץ למנהל ולהנהלה	M	4.09	4.07	5.24			
	Sd	2.39	2.27	2.50	13.06***	>	>
	n	201	113	178			

*$p < .05$. **$p < .01$. ***$p < .001$

מן הטבלה עולה כי קיים קשר ברור בין הנטייה האישית-מקצועית לבין הקצאת הזמן למטלות התפקיד השונות (סגנון הייעוץ); היועצים הבוחרים את הסגנון המסורתי, אוהבים יותר ייעוץ פרטני. היועצים מהסגנון המניעתי אוהבים יותר עבודה ישירה עם תלמידיהם בכתות. היועצים הבוחרים בסגנון השלישי, העתידני, אוהבים יותר את תחום ההיוועצות עם מורים (כיחידים או בקבוצות), ועם הורים, וכן את תחום העבודה המערכתית עם המנהל וההנהלה.

מממצאים אלה מסתמן כי ליועצים מתאפשר במידה רבה לעבוד בסגנון התואם את נטיותיהם האישיות.

שאלת מחקר 3: הקשר בין משתנים ארגוניים וסגנונות תפקוד היועצים

א. סגנונות תפקוד ודרג בית-ספר

הממצאים מראים כי קיים קשר בין סגנונות תפקוד היועצים לבין דרג בית ספר (X^2 (4) = 130.60 , $p < .001$). מקור הקשר נובע מכך שאחוז גבוה יחסית של יועצים שמועסקים בתיכון ובחטיבת-הביניים עובדים בסגנון ייעוץ מסורתי (**בתיכון**: 64.1% - לעומת 18.2% בסגנון המניעתי ו-17.7% בסגנון העתידני, **בחטיבה**: 53.2% - לעומת 23.4% בסגנון המניעתי ו-23.4% בסגנון העתידני), בעוד שאחוז גבוה יחסית של יועצים שמועסקים ביסודי, עובדים בסגנון עתידני (57.8% - לעומת 18.1% בסגנון המסורתי ו-24.1% בסגנון המניעתי). לא נמצא קשר בין הסגנון המניעתי לבין דרג בית-הספר.

ב. סגנונות תפקוד והבדלים בגודל בית הספר

נמצאו הבדלים במשתנה גודל בית הספר ($F = 16.5, p < .001$). יועצים מהסגנון המסורתי פועלים בבתי ספר שהם בממוצע גדולים יותר מבתי הספר בהם עובדים יועצים בשני הסגנונות האחרים.

ג. סגנונות תפקוד ואווירת בית-ספר

נמצאו הבדלים במשתנה אווירת בית- ספר ($F = 5.86$, $p < .01$). יועצים אשר עובדים בסגנון העתידני תופסים את אווירת בית הספר כחיובית יותר מאשר היועצים שעובדים בסגנון המסורתי.

ד. סגנונות תפקוד וחברות בהנהלת בית הספר

נמצא קשר בין סגנונות תפקוד היועצים לבין חברות בהנהלת בית-הספר (X^2 (2) =11.92 , $p < .01$). מקור הקשר נובע מכך שאחוז גבוה יותר של יועצים שעובדים לפי הסגנון העתידני שותפים בצוות ההנהלה של בית-הספר מאשר היועצים הפועלים בסגנון מסורתי או מניעתי.

סגנונות תפקוד ותפיסת המנהל את תפקיד היועץ

בדיקת ההבדלים בתפיסת המנהל את תפקיד היועץ לפי סגנונות תפקוד היועצים מוצגת בטבלה הבאה:

טבלה 2

ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F ותוצאות מבחן שפה של המשתנה: תפיסת המנהל את תפקיד היועץ לפי סגנונות בייעוץ

תפיסת המנהל את מידת החשיבות של:		סגנון עבודה			F	מקור ההבדלים		
		מסורתי	מניעתי	עתידני		1 ל- 2	1 ל- 3	2 ל- 3
ייעוץ פרטני לתלמיד	M	4.54	4.22	4.34	7.73***	>	>	
	SD	0.74	1.02	0.86				
	N	278	152	244				
ייעוץ להורים	M	3.95	3.97	4.26	7.95***		>	>
	SD	0.10	1.00	0.82				
	N	278	152	245				
היוועצות והדרכת מורים	M	3.96	3.92	4.38	17.47***		>	>
	SD	0.97	1.05	0.78				
	N	275	150	245				
השתתפות בעיצוב מדיניות בית ספרית	M	3.55	3.45	3.95	10.87***		>	>
	SD	1.18	1.24	1.11				
	N	276	147	245				
תוכניות מניעה בכתות	M	4.13	4.17	3.90	4.40*		>	>
	SD	0.98	1.01	1.10				
	N	278	149	239				
העברת	M	3.48	3.29	3.58				

השתלמויות למחנכים	SD	1.15	1.22	1.15	2.85
	N	276	147	236	

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

נמצאו הבדלים בהעדפות המנהל לגבי תחומים שונים בתפקיד היועץ לפי סגנונות התפקוד השונים. יועצים התופסים את מנהל בית הספר כמי שמחשיב ייעוץ פרטני במידה רבה, עובדים יותר בסגנון המסורתי (M=4.54) מאשר בסגנון המניעתי (M=4.22) או בסגנון העתידני (M=4.34).

תמונה דומה מתקבלת מן התוצאות, גם בהקשר לסגנון העתידני: יועצים אלה תופסים את המנהלים כמי שמחשיבים במידה רבה את התחומים: ייעוץ להורים (M=4.26), היוועצות והדרכת מורים (M=4.38), השתתפות בעיצוב מדיניות בית הספר (M=3.95), והעברת השתלמויות למחנכים (M=3.58). יועצים התופסים את המנהלים כמי שמחשיבים במידה רבה תוכניות מניעה בכתות, אכן עובדים בסגנון מניעתי (M=4.17) יותר מאשר בסגנון העתידני (M=3.90).

מהממצאים מסתמן כי היועצים מדגישים בעבודתם את אותם תחומים אשר לפי תפיסתם מנהל בית הספר מצפה מהם להדגיש.

שאלת מחקר 4: מהם המשתנים המבחינים בין שלושת סגנונות התפקוד של היועצים

הואיל ונמצאו קשרים בין סגנונות התפקוד לבין משתנים אישיים ומשתנים ארגוניים רבים, מעניין לבדוק מהם המשתנים התורמים ביותר להבחנה בין סגנונות התפקוד של היועצים.

שאלה זו נבדקה באמצעות ניתוח מבחין (Discriminant Analysis).

נמצאו שני ממדים (המורכבים ממספר משתנים), התורמים במידה הרבה ביותר להבחנה בין שלושת הסגנונות.

ממד ראשון: מסביר 76.8% מהקשר שבין סגנונות הייעוץ למשתנים השונים (x^2 (30) = 211.69, $p < .001$). המתאם הקנוני של ממד זה הוא 0.55, דהיינו, 30% משונות ביצוע הממד נובעת מהחלוקה לשלושת הסגנונות. נכללים בו שלושה משתנים: דרג בית-הספר (יסודי, חטיבה, תיכון) $r = 0.77$, היועץ אוהב ייעוץ פרטני $r = 0.53$, וגודל בית-הספר $r = 0.39$. מתוכם, שני המשתנים **התורמים ביותר** להבחנה בין שלושת הסגנונות: דרג בית-הספר $\beta = 0.66$ והיועץ אוהב ייעוץ פרטני לתלמידים $\beta = 0.36$.

ממד שני: מסביר 23.2% מהקשר בין הסגנונות למשתנים השונים (x^2(14) = 53.90 , $P < .001$) . המתאם הקנוני של ממד זה הוא 0.34, דהיינו, 12% משונות ביצוע הממד נובעת מהחלוקה לסגנונות. נכללים בו חמישה משתנים: היועץ אוהב העברת תוכניות מניעה $r = -0.60$, חשוב למנהל - ייעוץ ישיר לתלמידים והוריהם $r = 0.44$, היועץ אוהב ייעוץ למנהל ולהנהלה $r = 0.40$ וחברות היועץ בהנהלה $r = 0.38$. מתוך אלה, המשתנים אשר נמצאו **כתורמים במידה הרבה ביותר** להבחנה בין סגנונות היועץ הם: היועץ אוהב

העברת תוכניות מניעה 0.56- = β, חשוב למנהל – הייעוץ הישיר לתלמידים ולהורים 0.45 = β וחברות היועץ בהנהלה 0.32 = β.

ניתן לאפיין את הממד השני בנטייה לעבוד בדרך "עקיפה" עם מורי בית-הספר וההנהלה, לעומת הממד הראשון שעיקרו ייעוץ פרטני ישיר לתלמידים.

ניתוח שונות חד-כיווני לבדיקת ההבדלים בין 3 הסגנונות לפי הממדים המבחינים

בכדי לראות את ההבדלים בין שלושת סגנונות הייעוץ לפי שני הממדים המבחינים לעיל, ערכנו ניתוח שונות חד-כיווני. המשתנה התלוי: ציון בכל ממד, המשתנה הבלתי תלוי: שלושת הסגנונות.

טבלה 3

ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של המשתנים המבחינים לפי סגנונות בייעוץ.

משתנה מבחין		סגנון עבודה			F	מקור ההבדלים		
		מסורתי	מניעתי	עתידני	(2,444)	1 ל-2	1 ל-3	2 ל-3
ממד 1	M	0.69	-0.25	-0.68	***84.59	>	>	>
	Sd	0.93	1.10	1.02				
	n	191	100	156				
ממד 2	M	-0.09	-0.63	0.51	***41.10	>	>	>
	Sd	1.01	1.06	0.95				
	n	191	100	156				

***P < .001

קיימים שני סוגים של הבדלים מובהקים בין שלושת סגנונות התפקוד לפי הממדים המבחינים. מן ההבדלים עולה כי היועץ המתפקד בסגנון המסורתי, מתאפיין בכך שהוא עובד בתיכון ובכך שהוא אוהב יותר לעסוק בתחום הייעוץ הפרטני לתלמידים מאשר עמיתיו למקצוע האחרים. המאפיין את היועץ המתפקד בסגנון המניעתי הוא "אהבה" לתחום העברת תוכניות מניעה בכתות ואי-מעורבותו בהנהלת בית-הספר. היועץ אשר עובד לפי הסגנון העתידני, פועל בעיקר בבית-הספר היסודי, נטייתו האישית-מקצועית לעיסוק בתחום הייעוץ הפרטני לתלמידים ובתחום העברת תוכניות מניעה בכתות נמוכה יחסית והוא לרוב חבר בהנהלת בית-הספר.

באמצעות שני הממדים המבחינים ניתן למיין בחזרה 64% מהיועצים לקבוצה אליה הם משתייכים.

דיון

מדיווח היועצים החינוכיים על אופן הקצאת זמנם בין מטלות התפקיד, עולה כי ב"שדה" מתקיימים זה בצד זה שלושה סגנונות תפקוד מובחנים של היועצים. קיים "דמיון" רב בין הסגנונות לבין השלבים המרכזיים בתהליכי

הגיבוש של תפקיד הייעוץ החינוכי בישראל, מראשית היווסדו ב-1964 ועד היום (ראה סקירה: ארהרד ודשבסקי, 1999ב'; ארהרד, 2001).

בסגנון הראשון, (המאפיין כ-40% מהיועצים במדגם), אותו כינינו **"הסגנון המסורתי"**, מדגישים היועצים באופן ברור את תחום הייעוץ הפרטני לתלמידיהם ומקצים לכך את עיקר זמנם (כ-40% ממנו). הייעוץ הישיר לתלמידים, המסייע לתלמידים לא באמצעות ייעוץ למורים או להורים, רווח בשלבים הראשונים של הייעוץ החינוכי בישראל, בשנות ה-60 וה-70. בהשפעת התיאוריות הדינמיות, נתפס תפקידו של היועץ כמי שאמור להקדיש את מירב משאביו לסיוע לתלמידיו הבלתי מסתגלים בבעיותיהם, בכל התחומים (הלימודיים, החברתיים, הרגשיים והמשפחתיים), (ויזנר, 1980 ; חן וכפיר, 1977; מאיר,1966; קלינגמן, 1982 ; רש ואח', 1989) . ניתן לראות את היועץ בסגנון זה כ"מיני פסיכולוג", או כ"סוכן בריאות הנפש" המצוי בקו הראשון בכדי להגיש סיוע לתלמידים במצוקותיהם.

הסגנון השני שאותר במחקר זה דומה בהדגשים ליועץ שפעל לפי רוח שנות ה-80, כאשר הדגש הוסט ממודל הטיפול למודל המניעה (קלינגמן, 1984 ; רביב ואח', 1980א'; Paisley & Borders, 1995 ; Borders & Drury, 1992). על פי מודל זה, באמצעות הנחיית התלמידים בכתות בתוכניות חינוך והדרכה מתוכננות ומובנות, ניתן למנוע התפתחות בעיות בטרם מופיעה הפרעה בתפקוד. על כן, היועץ שפעל לאורה של התפיסה המניעתית, העביר את מוקד פעילותו מחדרו אל הכתות. היועצים הפועלים לפי הסגנון השני (ומהווים כ-20% מהיועצים במדגם), מתמקדים בתחום "הדרכת התלמידים בכתות או בקבוצות", ומקדישים לו כ-30% מזמנם, ועל כן כינינו סגנון זה בשם ה **"הסגנון המניעתי"**. מצאנו כי היועצים בסגנון המניעתי מקצים זמן מועט יחסית למפגשים עם מחנכים- הן באופן אינדיבידואלי והן באופן קבוצתי באמצעות השתלמויות מרוכזות.ניתן היה לצפות להדגשת תחומים אלה שכן היועצים ,לפי גישה זו, אמורים להגיע לכלל אוכלוסיית התלמידים - מטרה שאליה יש סיכוי להגיע רק אם ינחו את המורים- כדי שאלה יעבדו בתהליכים מקבילים עם כל תלמידיהם (רביב ואח', 1980 ; Deck, 1992 ; Dinkmeyer, 1973; Erchul & Conoley, 1991).

ייתכן שהמקור להעדפה של עבודה ישירה עם תלמידים על פני עבודה עם מורים, הוא תפיסת המורים כמי שאמונים על הוראת תחום-תוכן ולא על טיפול בנושאים של בריאות נפש, וכן הרגשת בטחון מקצועי גבוהה יותר במגע ישיר עם תלמידים ו"חשש" מקשר עם מורים (הדס,2000; רש ואח', 1989).

סגנון התפקוד השלישי (שנמצא במחקר כמאפיין 40% מהיועצים) ואפיונו הוא הקצאת הזמן **המאזנת** בין צרכי הפרט, הכתה והמערכת. היועץ בסגנון זה לא נותן העדפה בולטת לשום "לקוח" והוא עוסק ב"נתחי" זמן דומים בכל תחומי הפעולה של התפקיד: **בהיוועצות** - במפגשים אישיים עם ההורה והמורה של התלמיד, **בעבודה מערכתית** - בייעוץ למנהל ובהשתתפות בצוות ההנהלה, **בתיאום** - בין אנשי צוות בין-מקצועי, **בייעוץ פרטני**

לתלמידים ו**בהדרכת תלמידים** בכתות או בקבוצות במידה פחותה יחסית. כינינו אותו "**הסגנון העתידני**", על כי הוא מייצג את האוריינטציות העדכניות והעתידיות של הייעוץ. תפיסת תפקיד הייעוץ כיום היא של "מערכת שירותים" המעוגנת בתוכנית לימודים התפתחותית מקיפה ושואפת לאזן את חלוקת הזמן והמשאבים של היועץ בין התחומים השונים. זאת לשם קידום בית-הספר כסביבה תומכת ומעצימה את הרווחה הרגשית, תוך הפחתת הזמן המוקדש לייעוץ הפרטני הישיר לטובת ההיוועצות, הייעוץ למערכת ולהנהלה ולריכוז ותיאום עבודת הצוות הבין-מקצועי (Dinkmeyer, 1990; Gysbers, 1990; Baker, 1996 ; Borders & Drury, 1992 ; Welch & Mccarroll, 1993; Paisley & Borders, 1995).

בשלב שני, לאחר שאותרו שלושת סגנונות תפקוד היועץ,העלינו את השאלה המתבקשת, לאילו משתנים הם קשורים. הבדיקה בוצעה באמצעות המודל של כץ וקאהן שתואר במבוא, ובו קיימת ההבחנה בין משתנים אישיים של הפרט המבצע את התפקיד, ובין משתנים ארגוניים הקשורים למערכת בה הוא פועל.

מבין המשתנים הנכללים באשכול המאפיינים האישיים, לא נמצא, בניגוד להנחה אינטואיטיבית, קשר בין סגנונות התפקוד לבין גיל, ותק והכשרת היועץ. לא מצאנו כי יועצים בעלי ותק רב יותר, אשר קיבלו הכשרתם בשנות ה-70, לדוגמה, אימצו להם את הסגנון המסורתי, בעוד שיועצים בעלי פחות שנות ניסיון אשר הוכשרו בשנות ה-90 ,פועלים על-פי הסגנון העתידני.

לעומת זאת, נמצאו קשרים ברורים בין נטיותיו המקצועיות של היועץ לבין סגנונות התפקוד, כאשר היועצים השייכים לשלושת הסגנונות, מובחנים בבירור זה מזה ב"אהבה" שלהם לתחומי עיסוק מסוימים. על פי דיווחם, בפועל, הם מקצים יותר זמן לתחומי התפקיד שהם אוהבים ומעדיפים. ניתן לומר אם כך, כי היועצים "משגרים לעצמם" ציפיות התואמות את נטית ליבם ואזי, ה"תפקיד הנקלט" - תפיסת התפקיד המתווכת בין הציפיות המשוגרות לבין ה"התנהגות בפועל" - מאפשרת להם לפעול על-פי נטית לב זו.

סביבה ארגונית זו, בה מתאפשר ליועצים לפעול במידה רבה על-פי נטיות ליבם המקצועיות, עשויה להסביר את שביעות הרצון הגבוהה יחסית של יועצים חינוכיים מן המרכיבים האינטרינזיים של המקצוע (כגון: סיפוק ועניין, אפשרות למימוש עצמי ועניין מקצועי) ואת המחויבות המשמעותית שהם חשים כלפי תפקידם (ארהרד, 1997; ארהרד ודשבסקי, 1999 א'; ויזנר, 1980; כץ, 1987).

מבין המשתנים הארגוניים, נמצא כי לתפיסת היועץ את ציפיות המנהל יש קשר משמעותי לבחירת סגנון התפקוד: יועצים בסגנון המסורתי, תופסים את המנהל כמדגיש ייעוץ פרטני לתלמידים ;יועצים בסגנון המניעתי תופסים אותו כמדגיש העברת תוכניות מניעה בכתות, ויועצים בסגנון העתידני

תופסים את המנהל כמדגיש היוועצות והדרכת מורים, העברת השתלמויות למחנכים,ייעוץ להורים והשתתפות בעיצוב מדיניות בית-הספר.

המסקנה העולה מהממצאים היא, כי בחירה בסגנון תפקוד קשורה הן לציפיות המנהל, מצד אחד, והן לנטיותיו המקצועיות של היועץ, מצד שני. שני גורמים אלו מדגימים, כיצד בתהליך מעגלי ואינטראקטיבי נרקם סגנון התפקוד של היועץ, והוא מבטא את היחסים בין ה"תפקיד המשוגר" ליועץ (ציפיות המנהל), לבין ה"תפקיד הנקלט", דהיינו, הנטיות והצרכים של היועץ אשר מתווכים בין התפקיד המשוגר לבין ההתנהגות בפועל. מורכבות ומעגליות התהליך, בו כל התנהגות משפיעה מצידה על התנהגות הצד השני וחוזר חלילה, אינה מאפשרת ל"קבוע" בודאות מה קודם למה - האם ה היועץ שנענה לציפיות המנהל ומדווח על נטיות דומות כחלק מהזדהותו עם הארגון או כתהליך של דיסוננס קוגניטיבי, או בכיוון ההפוך- האם היועץ בוחר מראש סגנון תפקוד המתאים לנטיותיו ומייחס למנהל את אותן העדפות.

בנוסף, עולה כי דרג בית-הספר קשור באופן מובהק לסגנונות התפקוד. יועצים בתיכון ובחטיבת הביניים עובדים לפי הסגנון המסורתי ולפיכך מקצים "נתח" משמעותי מזמנם לייעוץ פרטני או קבוצתי לתלמידים, בעוד שיועצים ביסודי עובדים בסגנון העתידני, ומקצים מזמנם גם לתיאום עבודת צוות, להיוועצות עם משפחות ועם מורים ולהשתתפות בצוות ניהול. שני הסברים אפשריים להבדלים אלה: האחד, קשור לשלב ההתפתחותי בו מצויים התלמידים, כאשר ביסודי קיים קשר מצומצם בין הילד לבין המבוגר וקיים חשש מצד התלמידים להיחשפות רגשית ולהיתפסות כ"חריגים". כתוצאה מכך יש ליועץ מעט פניות מצדם של התלמידים. השלב ההתפתחותי בו מצויים תלמידי חטיבת-הביניים והתיכון, תחילתו ועיצומו של גיל ההתבגרות, עם הסקרנות והגעש הרגשי,דוחפים את התלמידים ללבן את הדילמות המעסיקות אותם עם דמות מקצועית (ברגמן,1987). ההסבר השני נעוץ בתנאי ההעסקה השונים, כאשר בתיכון היועץ אחראי לשכבה אחת בעוד שביסודי - לכל כתות בית הספר, ולכן היועצים ביסודי אשר רוצים להגיע לכלל התלמידים,נוקטים בדרכים "חסכוניות" יותר ומעדיפים לעסוק בתיאום, היוועצות ובייעוץ למערכת בית-הספר. בהקשר זה, נראה לנו כי יש מקום לתת את הדעת על הממצא בדבר תהליך ההיוועצות ה"דלילי" בין המחנך ליועץ בתיכון (כשהאחרון אמור להנחותו ולהעצים את יכולתו לתקשר עם תלמידי כתתו ולסייע להם), נוכח הצורך של המתבגרים במחנך-כמודל משמעותי וכדמות נגישה לסיוע וכן לנוכח חשיבות המחנך באיתור תלמידים במצבי מצוקה וסיכון.

חברות בהנהלת בית-הספר נמצאה קשורה משמעותית לסגנונות השונים. היועץ בסגנון העתידני הינו בדרך כלל חלק מצוות זה. נראה שקיים קשר בין שיתופו של היועץ בצומת קבלת ההחלטות, לבין מידת מעורבותו ופעילותו בתחומים "מערכתיים" יותר כגון העברת השתלמויות וייעוץ למורים, תיאום עבודת הצוות וייעוץ למנהל. מסקנה הנובעת מכך היא שניתן להרחיב

ולשפר את איכות השירותים שנותן היועץ לבית-הספר אם הוא יהווה חלק בלתי נפרד מצוות ההנהלה.

לסיכום, מצטיירת תמונה של קיום "הלימה" בין היועצים לבין הארגונים בהם הם עובדים. ייתכן, שעם היקלטותם של היועצים בבתי-הספר-הם מתאימים את עצמם , בהתאם לתיאוריות התפקיד, לציפיות המנהל ושותפי התפקיד. בה בעת ייתכן, כי הארגונים באופן מודע או לא מודע בוחרים יועצים אשר מתאימים בתפיסת התפקיד שלהם לבית-הספר, וכן ייתכן כי היועצים בודקים מראש את הציפיות של הארגון ומצטרפים כאשר תופסים את הארגון כהולם את נטיותיהם. יש להניח כי התהליכים הנזכרים לעיל מתרחשים בו-זמנית ושלובים זה בזה.

תרומת המחקר הנוכחי במיפוי שלושת סגנונות התפקוד של יועצים חינוכיים וזיהוי המשתנים האישיים והארגוניים הקשורים לסגנונות.

ההכרה בקיומם, זה בצד זה, של שלושה סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים מעמידה שאלות בפני כל השותפים למקצוע. בפני המוסדות המכשירים יועצים (שאלות כגון: לקראת איזה סגנון המוסד מכשיר? האם יש לעשות הבחנה בין ההכשרה ליסודי, לחטיבת-הביניים ולתיכון בהתאם לצרכים ההתפתחותיים השונים? האם סגנון מסוים נתפס כרצוי יותר ולפיכך מכשירים לקראתו?) ; בפני שפ"י (שאלות כגון: מה הקשר בין מדיניות שפ"י לבין סגנונות התפקוד? האם קיים סגנון רצוי יותר, ואם כן, מהן המשמעויות לכך?); בפני מנהלי בתי-הספר (שאלות כגון: מהו הסגנון הרצוי בבית-ספרם? מהי מידת שביעות הרצון מהיועצים בסגנונות השונים?) ; ובפני היועצים עצמם (שאלות כגון: מהי מידת הסיפוק, יכולת ההשפעה ושביעות הרצון שלהם בסגנונות השונים? האם קיים סגנון תפקוד רצוי? לאיזה מכל המשתנים שנמצאו יש המשקל הרב ביותר בבחירת הסגנון?).

בירור יסודי של שאלות אלה, לנוכח ממצאי המחקר, עשוי לקדם את המקצוע ואת העוסקים בו.

ביבליוגרפיה

אומנסקי, ת. וארהרד, ר. (2000). מקומו של היועץ החינוכי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל. *הייעוץ החינוכי, ט*, 88-70.

ארהרד, ר. (1996). *הייעוץ החינוכי והשירותים הפסיכולוגיים במערכת החינוך*. משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.

ארהרד, ר. (1997). *מפקד ארצי של היועצים החינוכיים*. משרד החינוך התרבות והספורט, ירושלים.

ארהרד, ר. דשבסקי, ע. (1999א). הייעוץ החינוכי בישראל- במסע מייגע מקוטב לקוטב. *עיונים בחינוך, 4, 1*, 33-9.

ארהרד, ר. דשבסקי, ע. (1999ב). הייעוץ החינוכי- מהות ומעשה. אצל א. פלד (עורך). *יובל למערכת החינוך בישראל* (כרך ב). משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

ארהרד, ר. (2001). התפתחות השרות הפסיכולוגי ייעוצי בזיקה לתפיסת "רווחה נפשית" של תלמידים במערך החינוך. בתוך: י. דרור (עורך). *מדיניות החינוך בישראל ; קובץ לזכרו של פרופ' מיכה חן*. בית- הספר לחינוך , אוניברסיטת תל-אביב.

בנר, נ. (1984). *המורה היועץ, הפסיכולוג החינוכי והעובד הסוציאלי בבית-הספר – תפקידים חופפים?* עבודת גמר לתואר מוסמך, בית-הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

ברגמן, ז. (1987). שיקולים התפתחותיים בהתערבות טיפולית-פסיכולוגית בגיל הילדות. בתוך: א' ליסט (עורך), *עבודה פסיכולוגית בבית הספר*. בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

הדס, ר. (2000). *עמדות, הכשרה ותפיסת כשירות בקרב מחנכים, והקשר שלהם לתפיסת כשירותם כמפעילי תוכניות מניעה*. עבודת גמר לתואר מוסמך, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

וידזנברג, ב. (1979). *היועץ כסוכן שינוי בעיני יועצים, מורים ומנהלי בית ספר*. עבודת גמר לתואר מוסמך, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.

ויזנר, ע. (1983). *סקר מורים-יועצים בבתי-ספר העובדים בפיקוח השרות הפסיכולוגי ייעוצי*. משרד החינוך והתרבות, ירושלים.

וירצברגר ,א. (1980). עמימות בתפיסת תפקיד המורה-יועץ בכתות א-ו. *חוות דעת, א*, 87-77.

חן, מ. כפיר, ד. (1977). הייעוץ החינוכי בחטיבת הביניים- פעולתו והשפעתו. *חוות דעת, 8*, 36-24.

חן, מ. והד, ש. (1989). *הייעוץ החינוכי*. נייר עמדה שהובא לדיון בוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות, תל-אביב: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

טטר, מ. (1997). תפיסות וציפיות של יועצים בבתי ספר לגבי תפקידיהם. *הייעוץ החינוכי*, מרץ, 48-71.

טטר, מ. וגוזלן, ע. א. (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. *הייעוץ החינוכי, ט*, 36-13.
כץ, י. (1987). היועץ החינוכי והמערכת. *היועץ החינוכי, דצמבר*, שקד, תל-אביב.
כץ, י. (1990). פעולת היועץ החינוכי-תיאור דילמי. בתוך: בר-טל, ד. וקלינגמן, א. (עורכים). *סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*. ירושלים: השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך.
לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1995ב). המחויבות למקצוע הייעוץ החינוכי: השתלבות, התמדה בעיסוק ושביעות רצון מן העבודה. *הייעוץ החינוכי, ה*, 122-97.
לזובסקי, ר. ובכר, ש. (1996). *עמדות פרופסיונליות ודרכי עבודה של יועצים חינוכיים*. כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.
לזובסקי, ר. (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי. בתוך: ר. לזונסקי וש. פלדמן (עורכות). *מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי*, עמ' 93-74. מכללת בית ברל, המגמה לייעוץ חינוכי: רכס.
מאיר, א. י. (1966). *סקר על עבודתם והכשרתם של מורים יועצים*. ירושלים: מכון הדסה לייעוץ בבחירת מקצוע.
מקל, א. (1998). *הפער בין תפיסת תפקיד מצויה לתפיסת תפקיד רצויה בקרב יועצים חינוכיים והשפעתו על שביעות רצונם מהעבודה*. עבודת תזה ל M.A, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב.
סדגר, ר. (1987). היועץ החינוכי והציפיות מתפקידו כפי שהם נתפסים על ידי תלמידים, הורים ומורים. *היועץ החינוכי, א*, 22-17.
קלינגמן, א. (1982). *הייעוץ החינוכי בבית הספר*. ירושלים, השירות הפסיכולוגי-ייעוצי, משרד החינוך והתרבות.
קלינגמן, א. (1984). הייעוץ בבית הספר: דגש מניעתי כמסגרת התייחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג. *פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך*, 44-23.
קלינגמן, א. ואייזן, ר. (1990). *ייעוץ פסיכולוגי - עקרונות, גישות ושיטות התערבות*. אוניברסיטת תל אביב: רמות.
רביב, ע. קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (1980א). *התערבות מקדימה: דגם התמודדות במצבי לחץ בבית-הספר*, ספרית מעריב.
רביב, ע. קלינגמן, א. והורוביץ, מ. (1980ב). *ילדים במצבי לחץ ומשבר*. הוצאת אוצר המורה.
רש, נ. פורת, א. אביצור, א. (1989). *המערך המסייע במערכת החינוך. כיצד פועלי למי מסייע?* ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית הספר לחינוך.

Baker, S.B. (1996). *School counseling for the twenty-first century*. Prentice – Hall, New Jersey.
Bonebrake, C. & Bergers, S. (1984). Counselor Role as Perceived by Counselors and Principals. *Elementary School Guidance and Counseling , 18*, 194-198.
Borders, L.D. & Drury, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling*

& Development, 70 , 487-498.
Deck, D. (1992). Training school counselors to be consultants. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*, 227-234.
Dinkmeyer, D, (1973). Consulting: A strategy for change. *The School Counselor, 15*, 52-55.
Dinkmeyer, D, Jr. Guidance in a Small School. (1990). *School Counselor, 37*, 199-203.
Erchul, W.P., & Conoley, C.W. (1991). Helpful theories to guide counselor's practice of school-based consultation. *Elementary school Guidance & Counseling, 25*, 204-211.
Fall, M. (1995). Planning for consultation: An aid for the Elementary School Counselor. *The School Counselor, 43*, 151-156.
Getzels, J.W., & Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. The School Review, 65 , 423-441.
Gysbers, N.C. & Henderson, P. (1988). *Developing and Managing Your School Guidance Program*. American Association for Counseling and Development, Alexandria, Virginia.
Gysbers, N.C. (1990). *Comprehensive guidance programs that work*. Ann Arbor, MI: ERIC Counseling and Personnel Services Clearinghouse.
Herr, E. L. (1999). *Counseling in a Dynamic Society: Contexts and Practices for the 21st Century*. American Counseling Association, Alexandria, VA.
Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*, pp. 187-205, Wiley, NY.
Karayanni, M. (1996). The Emergence of School Counseling and Guidance in Israel. *Journal of Counseling & Development, 74*, 582-587.
Miller, G.D. (1990). What Roles and Functions do School Counselors Have? *Elementary School Guidance and Counseling, 23*, 54-62.
Neukrug, E. (1999). *The World of the Counselor, An Introduction to the Counseling Profession* . Brooks / Cole Publishing Company, CA, USA.
Owens, R. G. (1991). *Organizational Behavior in Education*. Allyn and Bacon, MA, USA.
Paisley, O. P., & Hubbard, G. T. (1994). *Developmental school counseling programs: From theory to practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
Paiseley, O.P., & Borders, L.D. (1995). School Counseling: An Evolving Specialty. *Journal of Counseling and Development, 74* , 150-153.
Welch, I.D., & McCarroll, C. (1993). The Future Role of School Counselors. *The School Counselor, 41 (1)*, 48-53.
Wilgus, E. & Shelly, V. (1998). The Role of the Elementary School Counselor: Teacher Perceptions, Expectations, and Actual Functions. *The School Counselor, 35*, 259-266.

ערכה לבדיקה עצמית ולרפלקציה- עשרים כללים לבקרה על התערבות ייעוצית פרטנית

כרמית סלונים, ד"ר רבקה לזובסקי
מכללת בית ברל

תקציר

המאמר מציג ערכה לבדיקה עצמית ולרפלקציה על התערבות ייעוצית פרטנית. תחילה מובאים עשרים הכללים המרכיבים את הערכה, כפי שנוסחו על ידי פונטיין והמונד (Fontaine & Hammond, 1994). בהמשך מודגם אופן השימוש בה, באמצעות פעילות שנערכה עם מתמחים לייעוץ חינוכי. מוצגים הרציונל לפעילות, מטרותיה וכן ההליך המומלץ.
מוצגות גם דוגמאות מתוך הפעילות הממחישות כיצד ניתן להעמיק את הלמידה והרפלקציה באמצעות הערכה ולראות בה גשר קונצפטואלי בין תיאוריה ומעשה. לבסוף, מובאות המלצות לשימוש מושכל בערכה במסגרות נוספות.

מבוא

יועצים חינוכיים בתחילת דרכם נתקלים לעתים קרובות בקשיים בבואם ליישם תיאוריות ומיומנויות בהתערבויות ייעוציות פרטניות. לרוב, דגמי ההכשרה המקובלים אינם מצליחים לספק גשר קונצפטואלי בעל ערך שימושי שעשוי לסייע לתרגם ידע תיאורטי וטכני ל"ידע בפעולה" (Knowledge in action), ושיאפשר לבצע את האינטגרציה של התיאוריות והטכניקות הייעוציות ולממשן בסיטואציה הייעוצית (Martin, 1990). מצד אחד, גוף הידע התיאורטי נתפס כעיוני מידי וכקשה ליישום על ידי היועץ המתחיל; מצד שני, שכיחים דגמי ההכשרה הממוקדים בהקניית מיומנויות, אך דגמים אלה עוסקים בדרך כלל ברכישת רפרטואר התנהגותי ללא תשתית קונצפטואלית רחבה יותר, ומבלי להדגיש מספיק את ההבנות הקוגניטיביות של סוגיות מורכבות יותר בתהליך הייעוצי (Cummings, 1992).

אמנם ישנה היום דרישה בכל התוכניות להכשרת יועצים לשימוש בעוגן תיאורטי שינחה את היועץ בעבודתו ובדרכי יישומן של טכניקות ומיומנויות ייעוציות (Meier & Davis, 1992), אולם נראה ש"החוליה החסרה" ברוב גישות ההכשרה המקובלות הנה שלב ביניים אשר מטרתו לסייע למתכשרים לייעוץ, ליועצים מתחילים וליועצים בכלל, לבצע את הסינתזה של שני גופי הידע, התיאורטי והמעשי כאחד. הגישור בין תיאוריה למעשה נשען לרוב על ההתנסות האישית של היועץ תוך כדי עבודה (in-service training). ערכה של למידה זו רב מאוד, אולם לעתים קרובות היא משאירה את היועץ, ובעיקר את היועץ המתחיל, בתחושה שלא הוכשר מספיק להתמודד עם סוגיות

מורכבות ומאתגרות בסיטואציה הייעוצית הפרטנית כגון: תגובות רגשיות חזקות כלפי הנועץ, תחושה של מעורבות יתר ועוד. על כן, רצוי לצייד את היועץ המתחיל, כבר בשלבי ההכשרה הפורמלית, במסגרת קונצפטואלית שתתמוך בהפקת משמעויות נכונות ומדויקות יותר במהלך ההתערבות הייעוצית. הדבר נחוץ על מנת שתהליך זה יהיה מקצועי ויעיל יותר.

המאמר הנוכחי מציג פעילות המבוססת על מאמרם של פונטיין והמונד (Fontaine & Hammond, 1994). מאמר זה נזכר תכופות בספרות המקצועית הייעוצית בשנים האחרונות, ומשמש כתשתית לעבודות רבות המתבססות עליו. המאמר מציג **ערכה לבדיקה עצמית ליועצים הכוללת עשרים כללים.** כללים אלה עוסקים בשלושה תחומים מרכזיים בתהליך הייעוצי: תשעת הכללים הראשונים מתייחסים לבקרה על **התהליך האישי של היועץ.** כללים 10-14 מתמקדים **בתהליכים שעוברים על הנועץ**, וכללים 15-20 עוסקים **בתהליך שמקדם את ההתערבות הייעוצית.**

עשרים הכללים ושלושת התהליכים המארגנים אותם הוצעו במקורם על ידי יועצים מתחילים ובהמשך פותחו ולוטשו על ידי מכשירי יועצים, מדריכים ויועצים מהשדה. לטענת המחברים ההסכמה והעקביות שנמצאו בתהליך הבדיקה והמעקב אחרי כללים אלה נראים כמצביעים על כך שהכללים אכן נוגעים בהיבטים אוניברסליים של התהליך הייעוצי, ומכאן חשיבותם ותרומתם האפשרית (Fontaine & Hammond, 1994).

מטרת המאמר הנוכחי היא להציג את הערכה לבדיקה עצמית ולרפלקציה ולתאר את אופן השימוש בה. הפעילות המוצגת במאמר נערכה עם סטודנטים במגמה לייעוץ חינוכי במרכז הארץ, במסגרת הסמינריון המלווה את הפרקטיקום המתקדם בשדה החינוך. בשנת הלימודים האחרונה במגמה זו, על הסטודנטים לעבוד בפועל בייעוץ כמתמחים, בהדרכת יועץ מאמן בשדה ומדריך מהמגמה לייעוץ.

להלן יוצגו הרציונל שעומד בבסיס הפעילות, מטרותיה וכן ההליך המומלץ. בהמשך יפורטו עשרים הכללים, שתורגמו מהמקור והותאמו לעברית, ויוצגו דוגמאות שממחישות כיצד ניתן לעגן כללים אלה בתיאוריות השונות. דוגמאות אלה הועלו על ידי המתמחים לייעוץ במהלך הפעילות שתתואר בהמשך. לבסוף יצוינו המסקנות שהוסקו וההמלצות לעתיד.

הפעילות

רציונל

שימוש בכללים אלה יעזור ליועץ להבין טוב יותר את שלושת התהליכים המקבילים שמתרחשים בזמן ההתערבות: התהליך שהוא עובר, התהליך שהנועץ עובר והתהליך שמקדם את ההתערבות. חידוד המודעות לתהליכים הללו ייעשה תוך כדי רפלקציה אישית וגישור בין תיאוריה למעשה.

מטרות

1. היכרות עם עשרים הכללים לבקרה עצמית על ההתערבות הייעוצית.

2. דיון בכללים אלה ויישומם, תוך ניתוח דוגמאות מהשדה והעמקה תיאורטית.
3. העמקת הלמידה הרפלקטיבית בעת ההתערבות ולאחריה, וחידוד המודעות לשלושת התהליכים המתרחשים בו זמנית במהלך ההתערבות הייעוצית.

הליך

א. עבודה בקבוצות

חלוקה לשלוש קבוצות ועבודה על פי טכניקת הג'יגסו, כלומר כל קבוצה דנה במקבץ אחר של הכללים, תוך מתן דוגמאות מניסיון אישי או מצפייה באינטראקציה ייעוצית, ותוך ביסוס הנאמר בעקרונות תיאורטיים. בניסיון לגשר בין הכללים לבין התיאוריות השונות ועל מנת לאמן את עצמם בחשיבה אינטגרטיבית ורפלקטיבית, הסטודנטים יבחנו שאלות כגון: איזה עקרונות תיאורטיים באים לידי ביטוי או קשורים בכל כלל.

ב. הצגה במליאה

כל קבוצה מציגה במליאה את מקבץ הכללים ואת הדוגמאות מהשדה שנידונו, וכן את הדוגמאות והעקרונות התיאורטיים הרלוונטיים שהובחנו.

ג. דיון, משוב וסיכום

בדיון רצוי לבחון את ההבנה של הכללים ושל הגישות התיאורטיות שנבחרו על ידי הסטודנטים בכל קבוצה, ולהזמין את שאר חברי הקבוצה להתייחס אליהם, לשאול, לבדוק ולהוסיף תגובות והצעות משלהם. חשוב לעודד את הסטודנטים להפעיל חשיבה ביקורתית ולתת לגיטימציה להביע הסכמה או אי הסכמה לגבי כללים מסוימים וכן להציע כללים חלופיים.

במשוב מומלץ להתייחס לשאלות כגון: מה למדתם בעקבות ההתנסות שלא ידעתם קודם לכן, או שהתחדד אצלכם? עם אילו כללים הסכמתם? האם היו כללים שחשבתם שאינם נכונים או נחוצים? אם כן, מהם? מדוע? האם הניסיון להבין את העקרונות התיאורטיים שבבסיס כל כלל וכלל היה קל? קשה? תורם להבנת הכלל? האם הועלו מספר עקרונות לדיון? אם כן, מה הנחה אתכם בתהליך הבחירה? וכן הלאה. במשוב שניתן על ידי הסטודנטים לאחר הפעילות שנערכה בשנת הלימודים תשס"א נאמרו אמירות כמו: "ההתנסות חידדה את ההבנה של הקשר בין תיאוריה ומעשה" או "ההתנסות עזרה לאינטגרציה של ידע שנלמד בקורסים שונים ותרמה ליצירת תמונה שלמה". הסטודנטים הוסיפו ואמרו כי דיון בדוגמאות מחיי יום-יום מחד, ובעקרונות התיאורטיים שעליהם הכללים מושתתים מאידך, תרם להבנה ולשיקול דעת מקצועי כיצד נכון לנהוג ומדוע, וזאת מעבר לשימוש בשכל הישר.

בסיכום הפעילות מומלץ להדגיש ולחדד מסרים כמו: ההבנה כי היועץ הוא "כלי" הסיוע, מידת המורכבות של המשימה שעומדת בפני היועץ בזמן התערבות ייעוצית פרטנית, חשיבות המודעות לכל שלושת המרכיבים והתהליכים באינטראקציה הייעוצית, חשיבות השימוש בכלי הערכה ובקרה של ההתערבות הייעוצית. כמו כן, חשוב להדגיש כי העבודה הייעוצית המקצועית לא יכולה להסתמך על האינטואיציה בלבד, וכי יש חשיבות רבה לידיעה ולהבנה של התיאוריות המהוות עוגן ורציונל לפעולה.

עשרים הכללים לבקרה על ההתערבות הייעוצית

להלן יוצגו עשרים הכללים לבקרה עצמית על התערבות ייעוצית פרטנית על פי שלושת התהליכים המארגנים אותם.

א. בקרה על התהליך האישי שעובר היועץ (כללים 1-9).
ב. בקרה על התהליך שעובר הנועץ (כללים 10-14).
ג. בקרה על התהליך שמקדם את ההתערבות (כללים 15-20).

א. בקרה על התהליך האישי שעובר היועץ

1. בטח בעצמך. התגובות שלך הן שיקוף של האופן שבו האחרים חווים את הנועץ. השתמש במידע חשוב זה.

אם אתה סבור שהנועץ הוא חמוד, מעצבן או מושך וכדומה, יש סיכוי שגם אחרים יחשבו עליו כך. השתמש בתחושות שלך כרמזים לכיוונים שכדאי לבדוק, הן לגבי אישיות הנועץ והן לגבי המלצות להמשך טיפול. יחד עם זאת, יש לעשות שימוש במידע זה באופן זהיר וטקטי. אין זה נכון תמיד לתת משוב ישיר לנועץ. במפגשי ההדרכה רצוי לשוחח על התחושות והרגשות שלך כיועץ, ובעיקר לנסות להבין מה בהתנהגות הנועץ מעורר בך רגשות אלה.

2. אין זו חובתו של היועץ להגן על הנועץ - הוא אינו "שביר" כפי שאנו נוטים לחשוב. יש לזכור שהנועץ מתפקד ללא עזרתנו רוב שעות ימיו וחייו.

לרוב, הנועץ מאמץ לעצמו מנגנוני הגנה ודרכי התמודדות עם מצבי לחץ ומצבים אחרים. תפקידנו כיועצים אינו להסיר את המכשולים שבדרך ולא להגן ולגונן מפני צער, כאב ורגשות לא נעימים אחרים. תפקידנו הוא לעזור לרכוש ולשפר כישורי חיים להתמודדות בריאה וטובה יותר. יש לזכור כי לעתים קרובות הנועץ זקוק ל"עד" שיתייחס לרגשותיו (צער, דאגה, כעס), יותר מאשר למישהו שישנה אותם.

3. אל תהיה מוטרד מהשאלה האם הנועץ רואה בך חבר או לא.

אסור שהקשר בין יועץ לנועץ יהיה מבוסס על חברות, כלומר, שני הצדדים לא אמורים להיות חברים ואל להם לפתח קשרים אישיים. ההתעסקות בשאלה האם הנועץ רואה בי חבר עלולה להפריע בתהליך

הייעוצי, היות ויש לזכור שמטרות קשר חברי ומטרות קשר ייעוצי אינן עולות בקנה אחד. יתרה מזאת, יועץ שיוצר קשר חברי עם נועץ למעשה מספק את צרכיו (האישיים והחברתיים) מה שעלול לבוא על חשבון סיפוק צרכיו של הנועץ.

4. קח סיכון, העז לנסות טקטיקה או טכניקה בהתערבות הייעוצית שהיא חדשה עבורך.

לעתים קרובות יועצים בתחילת הדרך חוששים לפעול בדרכים שאינם מכירים מספיק או שלא מרגישים מיומנים בהן דים. הדבר עלול להוביל להתערבות מוגבלת, שכן נעשה שימוש ברפרטואר מוכר ומצומצם של טכניקות ומיומנויות, ולאו דווקא באלה ההולמות את המקרה הספציפי.

אם כיוון ההתערבות שאתה חושב עליו מעוגן בתיאוריה ומתוכנן היטב, אל תפסול אותו על הסף רק בשל העובדה שאתה חושש להתמודד עם גישה או טכניקה חדשה.

5. אין זאת אחריות היועץ לפתור את בעיות הנועץ.

אל לך לקבל החלטות עבור הנועץ. האדם שיושפע ביותר מכל החלטה שתתקבל במפגש הייעוצי, הוא הנועץ עצמו. עזור לנועץ לפתח ולטפח כישורים ומיומנויות כמו: קבלת החלטות, בחירה, לקיחת אחריות על הבחירה ותוצאותיה וכדומה. בדוק ביחד עם הנועץ את מגוון האפשרויות העומדות לבחירה, חשוב ביחד על היתרונות והחסרונות של כל אופציה וברר אתו מהו המחיר והרווח של כל החלטה.

בסוף התהליך המתואר, הנועץ בלבד יקבל את ההחלטה, ומכאן שגם האחריות לתוצאת ההחלטה תהיה שלו. לעולם לא תוכל דעת "מה ילד יום". יתכן מצב שתתמוך מאוד בהחלטה ושהיא תוביל לתוצאה שלילית, או להפך. מכאן, שאל לך להמליץ או להחליט, אחרת אתה עלול למצוא את עצמך מואשם או נושא רגשי אשם.

6. העזר במידע על הנועץ ממקורות מידע מגוונים, כולל ההתרשמות שלך מהנועץ.

שים לב באיזה אופן הנועץ מציג את עצמו בפניך, ומה אתה היית רוצה לחשוב או להאמין עליו. עלינו להיות ערניים לכך שרובנו היינו רוצים לחשוב דברים טובים על הנועץ שלנו. כמו כן, מאחר ולהתרשמות הראשונית שלנו מבני אדם יש משקל רב, לעתים אנו עלולים להפחית בחשיבותה שלאינפורמציה אחרת, העולה בהמשך התהליך.

יש לזכור כי בחדר היועץ אנו חושפים ועדים רק לחלק מהאישיות של הנועץ, וכי הוא יכול להגיב אתנו באופן שונה מתגובותיו במציאות אחרת. חשוב לקבל מידע מאנשים אחרים הנמצאים בקשר עם הנועץ ורואים אותו במצבי חיים שונים או שמכירים את ההיסטוריה שלו. מידע זה ירחיב את נקודת המבט שלנו על אישיות הנועץ, רגשותיו ותגובותיו.

7. השווה - השתמש במסגרת ההתייחסות שלך למה ש"נורמלי" על מנת להתייחס ולהעריך את התנהגות הנועץ.

נכון הדבר שאנו מדברים על שוני תרבותי ואישיותי וכי לכל אחד יש ניסיון חיים ייחודי. יחד עם זאת, יש לזכור כי לבני אדם בכלל, יש הרבה מהמשותף.

על היועץ לבחון ולהעריך את הנועץ בהתאם לסטנדרטים מניסיון חייו ולשאול את עצמו שאלות כמו לדוגמא: "איך הייתי מרגיש לו מישהו קרוב ללבי היה במצב של הנועץ?"

על יועץ שאינו בטוח באובייקטיביות של מסגרת ההתייחסות שלו לשוחח עם אנשים אחרים שקרובים יותר בעמדותיהם ובהתנהגותם לנועץ. כמו כן, רצוי לזהות מגוון של נקודות מבט והתנסויות של אנשים בקבוצה מסוימת. בסך הכל, כאמור, לבני אדם יש יותר דברים משותפים מאשר הבדלים, ועל כן ניתן להשוות ולהעריך את התנהגות הנועץ ביחס לאחרים.

8. שים את הנועץ וצרכיו במרכז. שאל את עצמך בכנות וביושר על איזה צורך או אינטרס את עונה כאשר אתה אומר או עושה משהו.

במהלך יצירת הקשר עם הנועץ יש להיות ערני לצורכי הנועץ ולא לצרכים שלנו. כבני אדם, כולנו חוטאים בכך מפעם לפעם, אולם עלינו להיות מודעים לכך ולעבוד על עצמנו כך שנוכל לעשות את ההפרדה. אם ניכשל בכך לעתים קרובות, הרי שלא פעלנו באופן מקצועי ולא הצדקנו את האמון שהנועץ נתן בנו. עלינו לשאול את עצמנו כל הזמן שאלות כמו: "האם אני מתעמת עם הנועץ משום שהעימות נחוץ לתהליך הייעוצי או שאני מתעמת איתו מאחר שאני עצבני?" "האם הניסיון שלי להרגיע אותו הוא אמיתי וריאלי או שאני מרגיע את עצמי מאחר ואני חש חסר ישע כלפי מצבו של הנועץ?"

9. בדוק בזהירות את תגובותיך לנועץ, בעיקר את אותן תגובות קיצוניות לשני הכיוונים (לחיוב ולשלילה).

תגובות רגשיות קיצוניות לנועץ נכנסות לתוך הקטגוריה הרחבה של העברה נגדית (counter - transference). העברה נגדית שלילית מהווה סיכון לקשר הייעוצי. יועץ שלא מחבב את הנועץ שאתו הוא עובד לא יוכל להגיב אליו באמפטיה וישדר לו מסרים סמויים ובלתי מילוליים לגבי תחושותיו. תגובות אלה עלולות לחסום תקשורת בונה ולמנוע המשכיות של קשר.

ברם, גם בהעברה נגדית חיובית טמונים סיכונים. יש יותר הסתברות לכך שהיועץ פחות ישמור על גבולות ויעשה יד אחת עם הנועץ להימנעות בנגיעה בסוגיות כואבות. בסיטואציה זו, יש יועצים הנופלים לתוך המלכוד של הפיכת הפגישה הייעוצית למפגש חברתי נעים, אפילו אם זה תוך כיבוד גבולותיו של הנועץ. כאשר נועצים חשים זאת, הם מהססים להעלות התנהגויות בעייתיות או דאגות מכאיבות, מאחר והם חוששים לאכזב את היועץ או לאבד את המעמד המיוחד שרכשו אצלו.

ב. בקרה על התהליך שעובר הנועץ

10. התנהגות הנועץ חשובה יותר מדבריו.

לעתים תיתכן סתירה אצל הנועץ בין כוונות ורגשות מוצהרים לבין התנהגותו. הנועץ יכול להציב בפניו מטרות לשינוי, אולם לעתים לא יעלה בידיו להשיגן, שכן הוא לא מודע לעבודה הקשה ולקשיים הכרוכים בשינויים של דפוסי התנהגות מושרשים.

נשאלות שאלות כמו: "האם המטרות שהנועץ הציב בפניו הן ריאליות בהתחשב בעבר שלו ובנסיבות חייו?" "האם הוא מתמיד להגיע למפגשים ומיישם את ההמלצות וההחלטות שמתקבלות?" על היועץ להיות ער לעובדה שבסופו של דבר הנועץ יצור איתו מערכת יחסים דומה

לזו שהוא רגיל ליצור עם אנשים אחרים. אם לנועץ יש אמון בסיסי באנשים הוא יטה לתת בו אמון. אם הנועץ נוהג לומר לאנשים את שהם רוצים לשמוע (pleaser) , הוא ינהג כך גם בקשר שלו עם היועץ.

11. זה בסדר אם הנועץ חש לא נוח לעתים.

מטרת ההתערבות הייעוצית היא להרחיב את הרפרטואר של כישורי ההתמודדות של הנועץ. על מנת להשיג זאת, חייב הנועץ לפעמים לחוש חרדה פנימית, המהווה פעמים רבות הגורם המאיץ והמניע לשינוי דגם מוכר של התנהגות ולאימוץ דגם אחר. אל לנו לגונן על הנועץ ויש לאפשר לו לחוות תחושות של בושה, חרדה או פחד. על ידי מתן לגיטימציה לתחושות קשות ולא נוחות, במקום להדחיקן, היועץ עוזר לנועץ לגלות תובנות על עצמו ועל חייו, ולחדד את המודעות לתהליכים שהוא חווה.

12. אל תאפשר לנועץ "להתחבא" מאחורי אנשים אחרים. תנחה אותם לדבר על עצמם ועל תגובותיהם.

לנועצים רבים קל לדבר על רגשותיהם והתנהגותם של אחרים מאשר לדבר על עצמם. יש החמצה במצב שבו המיקוד במפגש הייעוצי הוא במה שקורה לאחרים. הנועץ מחמיץ הזדמנות לדבר על עצמו ולבחון את תגובותיו ותחושותיו, תוך הדגשת ההיבטים שיעזרו לו להתמודד באופן יעיל ובריא יותר עם מצבים.

13. מה שמתאים לנועץ אחד לא בהכרח מתאים לנועץ אחר, גם אם באותה בעיה עסקינן.

לנועצים שונים יש ניסיון חיים שונה, אישיות, כישורים ומיומנויות שונות, רמות שונות של אמון, מערכת תמיכה שונה ועוד. נכון שיתכן לאנשים שיש אותה בעיה יהיו גם תפיסות דומות, אולם יש להם גם תגובות ותפיסות ייחודיות. אל לנו לחשוב כי יש לגשת לכל סוגיה דומה באותה טקטיקה. עלינו לגלות רגישות לצרכים המיוחדים של כל נועץ בדרכים שונות. יש לגלות גמישות בהתאם לתמונת המצב המלאה ולבחון כל עניין לגופו.

טכניקה ייעוצית שתישא פרי עם נועץ שהוא בן לאב אלכוהוליסט,

לדוגמא, לא בהכרח תתאים לילד אחר שאביו אינו אלכוהוליסט. כמו כן, טכניקות מסוימות שטובות, לדוגמא, לנועצים עם כוחות נפשיים גדולים עלולות לגרום נזק לאנשים פגיעים יותר.

14. אמירות כלליות של הנועץ על יחסים בין אישיים ועל יועצים קודמים בדרך כלל מרמזות משהו על יחסי הנועץ איתך.

לעתים, לנועץ יהיה קשה לומר משהו באופן ישיר על הקשר שלו איתך, ועל כן הוא יעביר מסר לגבי רגשותיו ודאגותיו באופן עקיף. לדוגמא אמירה כגון :"כל בחור שהכרתי מקרוב בסופו של

דבר רצה להיפגש איתי". בחורה שאומרת זאת ליועץ מעבירה מסר של דאגה לגבי הגבולות של הקשר איתו.

יש להתייחס לאמירות כלליות לגבי יחסים בין אישיים שנאמרות ליועץ. התייחסות זו חשובה בעיקר אם היא נאמרת ביחס ליועץ הקודם. בין אם הוא נתפס כטוב או רע, או שיש אדישות כלפיו, הוא יהיה הבסיס להשוואה לקשר הנוכחי.

ג. בקרה על התהליך שמקדם את ההתערבות

15. לעתים קרובות הנועץ מודע לקשייו, אך נמנע מלדבר עליהם. יש לעשות הכל על מנת לעודדו "לגעת" בדברים ה"אמיתיים".

כלל זה דורש מודעות בו זמנית לתהליך שעובר הנועץ ולתהליך שעובר היועץ.

תפקידנו כיועצים ליצור במפגש אוירה של אמון, כך שהנועץ יחוש שהוא יכול "לפתוח" אירועים רגשיים משמעותיים. סביר להניח שנועץ שמתקשה לדבר על עניינים טעונים ורגישים בחדר היועץ, ממעט לדבר עליהם גם במקומות אחרים.

16. בהתערבות ייעוצית יש לזכור את שלושת ה-Cs: concrete, context, conceptual.

א. בקש לקבל פרטים קונקרטיים אודות האירוע.

ב. שאל על ההקשר שבו התרחש האירוע.

ג. חפש נושאים קונצפטואליים מרכזיים בסיפור של הנועץ אודות חייו.

נועצים עלולים להשמיט פרטים משמעותיים כשהם מתארים אירוע. לעתים הם עושים זאת על מנת לקבל תגובה אמפטית, על מנת להימנע מרגשות אשם לגבי התנהגותם, או מתוך רצון להגן על אחרים.

כאשר דנים באירועים חשובים, שאל את הנועץ שאלות לגבי הפרטים הספציפיים על מנת שתוכל לראות את התמונה כולה. לעתים קרובות, עצם החזרה על האירוע מביא לגילוי מידע חשוב לגבי העובדות ולגבי התחושות והרגשות שליוו את האירוע.

חשוב לדעת מה קדם והוביל לאירוע הנדון. לעתים התנהגות מסוימת שהוצאה מהקשר נראית תחילה לא רציונלית או לא ראויה, אולם כאשר

ברורות לנו הנסיבות והמצב שקדם לה, היא נחשבת בעיננו הגיונית יותר.
ידיעת הפרטים מאפשרת לנו לבדוק דמיון וקשר בין האירוע הנדון לבין אירועים אחרים משמעותיים בחייו של הנועץ, במטרה לנסות ולמצוא קווים משותפים ודפוסי התנהגות מאפיינים.

17. שים לב להיבטים המבניים של ההתערבות. ניתן לסכמם בשלושת המושגים הבאים: עיתוי, "חלון" הזדמנויות וגשרים.

עיתוי - חכה להזדמנות טובה על מנת לומר את דבריך לנועץ. נקודת מבט או משוב, יהיו נכונים וחכמים אשר יהיו, במידה וייאמרו בזמן לא הולם מבחינת הנועץ, הרי שיהיו בבחינת פספוס. במקרה הטוב, הוא לא יתייחס לדבריך, ובמקרה הפחות טוב, הוא יחשוב שהתנהגותך חסרת רגישות והתחשבות. לעומת זאת, הערה, אפילו פשוטה ביותר, בזמן המתאים, עשויה להגביר את תחושת האמון של הנועץ בך ולהדק את הקשר איתך.
"חלון" הזדמנויות - חכה להזדמנות המתאימה על מנת ל"התחבר" לנושא שאתה כיוצ מעוניין לדון בו או לחדד אותו. הרגע הזה יגיע אם תגלה ערנות להזדמנויות שעולות ותחכה לומר את דבריך בהקשר מתאים.
גשרים - נסה למצוא גשרים וקשרים בין דברים שנאמרו בעבר באותו עניין לבין מה שנאמר כעת. נסה לבדוק קשר בין התנסויות שמתרחשות היום לבין התנסויות שאירעו בעבר.
נועצים גמישים שמסתגלים טוב יותר ירוויחו משימוש בהתנסויות בהווה כגשר להבנה טובה יותר של אירועים כואבים מהעבר. נועצים רגישים יותר, יצאו נשכרים משימוש בידע של מה שקרה בעבר כגשר להווה, כלומר, להסבר התנהגויות לא מסתגלות בהווה. נראה ש"גשרים מקדימים" אלה עוזרים לנועצים שבריריים יותר להבין את ההתנהגות שלהם בהווה מבלי לעמת אותם עם רגשות וכאבים שקשה להם לשאת.

18. שאל את עצמך כל הזמן למה ומדוע. מדוע עניין זה עולה כעת? מדוע דווקא באופן הזה? למה אני שם לב יותר או עוקב אחרי נושא זה ולא אחרי נושא אחר?

עליך לשאול את עצמך כל הזמן שאלות הן לגבי התנהגות הנועץ והן לגבי התנהגותך.
דוגמאות לשאלות לגבי הנועץ: מדוע הנועץ פנה לעזרה דווקא עכשיו? מדוע הוא רב עם אמו יותר ביום ב' בבוקר? מדוע לא ראה את אביו שלוש שנים? מדוע הוא מביא למפגש את ציוריו מחוג ציור?
דוגמאות לשאלות שעלינו לשאול לגבי עצמנו: מדוע אנחנו מרגישים טוב מההתייחסות של הנועץ הזה כלפינו? מדוע אנו נפגשים עם נועץ אחד באופן קבוע ולא ממש מקפידים על לוח הזמנים, בעוד שעם נועץ אחר אנו מגבילים את זמן הפגישה? מדוע אנו מספרים למישהו קרוב אלינו דווקא על נועץ זה ולא על נועץ אחר?
שאלות אלה ואחרות חשובות ביותר לפיתוח מודעות וללמידה נוספת על הנועץ, על עצמנו ועל הקשר בינינו.

19. שתף את הנועץ בהתייחסות, בתפיסות ובתובנות שלך לגבי ההתנהגות שלו. משוב זה הינו בעל ערך רב עבור הנועץ.

משוב נבון ושקול בזמן המתאים יהווה לנועץ אינפורמציה שלא יוכל לקבל במקום אחר. במקרים מסוימים הערה, ואפילו פשוטה ביותר הנאמרת על ידי מישהו שהם סומכים עליו ועל היושר המקצועי שלו יכולה להיות מאוד מרגיעה ולהעלות את הביטחון של הנועץ.

20. אינך חייב להתייחס לכל עניין או סתירה שאתה מאתר, אך אל תאבד אותו. תעד את שאתה רואה ושומע לשימוש מאוחר יותר, במידת הצורך.

במהלך ההתערבות יכולה לעלות אינפורמציה שאינה רלוונטית או שלא מתאים להתייחס אליה כרגע, בשל מצבו הרגשי של הנועץ. יש לתעד מידע זה ואפשר לחזור אליו, במידת הצורך, בזמן מתאים בעתיד. שימוש במידע ממפגשים קודמים נותן לנועץ את ההרגשה שאתה מקשיב לדבריו וזוכר אותם. כמו כן, קישור בין מידע קודם לעניינים עכשוויים נותן לנועץ משוב על התנהגותו.

דיון, סיכום והמלצות

נראה כי אין ויכוח לגבי מורכבותה של עבודת היועץ במהלך התערבות ייעוצית פרטנית. כאמור, עליו לנסות להסתכל על המתרחש מהצד, להיות מודע לעובדות ולרגשות שלו ושל הנועץ, ולעשות בקרה ורפלקציה בו זמנית על שלושה תהליכים מקבילים: התהליך שהיועץ עובר, התהליך שהנועץ עובר ומה שקורה בנקודות המפגש ביניהם. מורכבות זו אף מתעצמת לנוכח העובדה כי היועץ לא מגיע "לוח חלק" למפגש, מאחר וגם הוא נושא מטען של תכונות, חוויות, רגשות, ערכים ודעות. על היועץ להיות מודע למטען זה ולהשפעה שיש לו על הנועץ ועל התהליך הייעוצי. עליו ללמוד לבצע את ההפרדה בינו לבין הנועץ ולשאול את עצמו "מה שלי ומה שלו". היועץ צריך כל הזמן לבדוק מה הוא מרגיש וחושב תוך כדי ההתערבות. עליו לעסוק ברפלקציה מתמדת ולבדוק היכן הוא נמצא ומה קורה לו בתהליך. המודעות מהווה כלי חיוני והכרחי בתהליך מאחר והיועץ הוא "כלי" הסיוע בהתערבות הייעוצית. כך למשל, הידיעה שיש לו רגישות יתר לגבי עניין מסוים היות והוא נוגע לו בנקודה רגישה, או הידיעה שנועץ מסוים מזכיר לו דמות אחרת בחייו, הנן חשובות ביותר. ככלל, מודעות לחולשות ולקשיים של היועץ כאדם וכבעל מקצוע חשובה ביותר להבנת תהליך ההתערבות, ולניהולו התקין והמקצועי.
ייתכן שיהיה מי שיטען כי עבודה בהתאם לכללים מהסוג הנדון הינה בבחינת ניסיון לעבוד בהתאם למשנה סדורה של התערבות ייעוצית. לא כך הדבר. לדעתנו, יש להתייחס לכלי זה ככלי הערכה פתוח שנדרש ליישמו בגמישות, תוך הפעלת שיקול דעת והתאמה לאופיו, תפיסותיו ולדרכי עבודתו של היועץ, וכן למאפיינים הייחודיים של הנועץ ושל הסיטואציה היעוצית הספציפית. שימוש מושכל בערכה מהסוג המוצע כאן, תחילה באופן

מובנה המלווה בהדרכה ובהכוונה חיצונית, ובהמשך באופן עצמאי כחלק אינטגרלי מתהליכי רפלקציה, הערכה מעצבת ובקרה, עשוי לתרום תרומה משמעותית לשדרוג ההתערבות הייעוצית ולהתמודדות יעילה עם מורכבותה.

אנו סבורות כי בשלב התחלתי בו אין עדיין ניסיון רב באינטראקציות ייעוציות, כללים מהסוג הזה עשויים להעניק תחושה של בטחון, שכן הם נותנים מסגרת ברורה להתייחסות בתהליך הייעוצי. יתרה מזאת, גם ליועצים ותיקים שרכשו כבר ניסיון במלאכת ההתערבות הייעוצית, בדיקה וחקירה רפלקטיבית במהלך האינטראקציה הייעוצית ולאחריה, עשויה לטייב ולשדרג את עבודתם. גם אם לעתים חלק מהכללים אולי נראים כברורים מאליהם, במציאות ובהתנסות בזמן אמת, לא תמיד אנו מיישמים אותם; קל וחומר כשמדובר ביועצים בתחילת דרכם. כללים אלה מהווים תזכורת לעצמנו ומאפשרים לנו הזדמנות לחדד שוב ושוב את המודעות שלנו למה שקורה בהתערבות הייעוצית, ועל כן מומלץ שיהיו חלק בלתי נפרד מ"ארגז הכלים" שלנו כיועצים.

הערך המוסף של כלי זה בא לידי ביטוי בכך שהוא מאפשר דרכים רבות ומגוונות להעמקה בכל הנוגע לגישור בין תיאוריה למעשה. זאת מאחר ולגבי כל כלל וכלל אפשר, רצוי ואפילו הכרחי לבדוק באיזה עקרונות תיאורטיים הוא מעוגן, כשלעתים מדובר בתיאוריה אחת ולעתים במספר גישות תיאורטיות. מכאן שכללים אלה מהווים לא רק תדריך התנהגותי, אלא אמצעי לחשיבה כוללנית ואינטגרטיבית.

להלן מספר דוגמאות שממחישות כיצד כלל או קבוצה של כללים עשויים להיות מעוגנים בעקרונות של תיאוריה אחת או של מספר תיאוריות. דוגמאות אלה אינן מהוות חלק מהמאמר באנגלית, אלא מייצגות חלק מן הדוגמאות הרבות שהועלו על ידי המתמחים לייעוץ בתהליך יישום עשרים הכללים של הערכה לבדיקה עצמית ולרפלקציה.

דוגמא א'

כלל מספר 1

בטח בעצמך. התגובות שלך הן שיקוף של האופן שבו האחרים חווים את הנועץ. השתמש במידע חשוב זה.

כלל מספר 3

אל תהיה מוטרד מהשאלה האם הנועץ מחבב אותך או לא.

כלל מספר 8

שים את הנועץ וצרכיו במרכז. שאל את עצמך בכנות וביושר על איזה צורך או אינטרס אתה עונה כאשר אתה אומר או עושה משהו.

כלל מספר 9

בדוק בזהירות את תגובותיך לנועץ, בעיקר את אותן תגובות קיצוניות

לשני הכיוונים (לחיוב ולשלילה).

כלל מספר 18

שאל את עצמך כל הזמן למה ומדוע. מדוע עניין זה עולה כעת? מדוע דווקא באופן הזה? למה אני שם לב יותר או עוקב אחרי נושא זה ולא אחרי נושא אחר?

ניתן לראות כללים אלה כמעוגנים למשל, בתיאוריה על יחסי אובייקט של קליין (אצל Gilliland, 1994). הטענה היא כי עולמו הפנימי של האדם ואבני היסוד שעליהן מאורגנת האישיות שלו הינם הפנמות של קשרים עם אובייקטים משמעותיים בעבר, וכי כל הקשרים בהווה בנויים על קשרים בסיסיים אלה. מקומו של המטפל חשוב מאוד ולתופעות של ההעברה וההעברה הנגדית תפקיד מרכזי. מכאן שהקשר של הנועץ עם היועץ הוא בבחינת אבן בוחן ליחסיו עם אובייקטים אחרים. קונפליקטים, הגנות ורגשות למיניהם הבאים לידי ביטוי בטיפול, באים לידי ביטוי גם בקשרים עם אנשים אחרים. היועץ מצידו צריך להיות מודע לתהליך ההעברה הנגדית, קרי, לרגשות ולאסוציאציות שמעורר אצלו הנועץ.

נראה שניתן להתייחס לכלל מספר 1 גם על פי תורתו של אדלר (אצל Nicoll, 1994) הגורס כי לנועץ יש סגנון חיים (life style), כלומר יש לו דפוסי התנהגות והתמודדות שמאפיינים אותו ושיבואו לידי ביטוי בכל אינטראקציה שיקיים עם זולתו.

לדברי אליס (אצל Schmidt, 1999) העיסוק בשאלה שמעלה כלל מספר 3 עלול גם לבטא אמונה לא רציונלית של היועץ שכולם צריכים לאהוב אותו ושהוא לא יוכל לאהוב ולקבל את עצמו ללא האישור של האחרים.

נראה כי כלל מספר 3 וכלל מספר 9 קשורים גם לאתיקה המקצועית המחייבת את היועץ לשמור על יחסי מטפל מטופל על בסיס מקצועי בלבד ולא לקיים עימו יחסים דואליים (קוד האתיקה המקצועית, אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2000).

דוגמא ב'

כלל מספר 2

אין זו מחובת היועץ להגן על הנועץ - הוא אינו "שביר" כפי שאנו נוטים לחשוב. יש לזכור שהנועץ מתפקד ללא עזרתנו רוב שעות ימיו וחייו.

כלל מספר 5

אין זאת אחריות היועץ לפתור את בעיות הנועץ.

כלל מספר 11

זה בסדר אם הנועץ חש לא נוח לעיתים.

אפשר להתייחס לכללים אלה כמעוגנים בפילוסופיה הייעוצית ההומניסטית, שנציגה הבולט הוא קרל רוג'רס (אצל Corey, 2000). פילוסופיה זו מאמצת גישה חיובית ואופטימית המאמינה ביכולתו של האדם לכוון

עצמו בכוחותיו ולפתור את בעיותיו בצורה רציונלית. מכיוון שעל פי תפיסה זו "יצר לב האדם טוב מנעוריו" דרושה שיטת ייעוץ לא מנחה ומסייעת, לאמור, שיטה שתניח לנועץ לצמוח באופן טבעי ולממש את עצמו בכיוונים הרצויים לו. האדם מסוגל לפתור את בעיותיו בצורה הגיונית ובריאה, הוא רק זקוק לתנאים המתאימים. האדם נתפס כאדון לגורלו, כמכוון לקראת העתיד וכבעל שליטה על התנהגותו.

גם אדלר (אצל Ewen, 1993) טוען כי האדם הוא יצור ייחודי ואוטונומי ושיש לו בחירה, ועל כן יש להתמקד בתהליך הייעוצי בהבנת רגשותיו, תשוקותיו ועמדותיו, מבלי שתהיה כוונה מראש לשנותו, אלא בהתאם לכיוונים הרצויים לנועץ.

בדומה לרוג'רס ואדלר, סבור גם גלסר (אצלCorey, 2000) כי גורל האדם נתון בידיו וכי לאדם יש זכות בחירה ועליו לקחת אחריות על התוצאות של הבחירות שלו.

ניתן גם להתייחס לכללים הללו תוך אימוץ הגישה ההתפתחותית של דינקמאייר (אצלCorey, 2000) הגורס כי תפקידו של היועץ לעבוד עם הנועץ על דרכים לפתרון בעיות ושקילת חלופות ולא לספק לו את הפתרונות. בהמשך לגישה זו, נראה שכלל מספר 11 חיוני לתהליך של התפתחות ולמידה אשר אינו בהכרח תהליך קל ומהנה, ועל מנת שתהיה למידה אמיתית והפנמה יש מקום "לגעת" בתכנים לא קלים וזה לעתים קרובות כואב ולא נוח.

דוגמא ג'

כלל מספר 12

אל תאפשר לנועץ "להתחבא" מאחורי אנשים אחרים. תנחה אותם לדבר על עצמם ועל תגובותיהם.

כלל מספר 14

אמירות כלליות של הנועץ על יחסים בין - אישיים ועל יועצים קודמים בדרך כלל מרמזות משהו על יחסי הנועץ איתך.

כלל מספר 15

לעתים קרובות הנועץ מודע לקשייו, אך נמנע מלדבר עליהם. יש לעשות הכל על מנת לעודדו "לגעת" בדברים ה"אמיתיים".

כללים אלה עשויים להיות מעוגנים במנגנוני הגנה כפי שבאים לידי ביטוי בתיאוריה הפסיכואנליטית הקלאסית (אצל Corey, 2000). כלל מספר 12 נראה כמתייחס למנגנון ההשלכה אשר באמצעותו הפרט מייחס תכונות אופי, נטיות, דחפים פנימיים, כוונות רעות לאובייקט חיצוני, וכך הוא מונע מן האגו שלו לזהות תכונות כאלה בעצמו.

אפשר גם לראות את כלל מספר 14 כמתייחס למנגנון של התקה שבו האדם ממיר תגובה על מצב מאיים בתגובה על מצב מסוים בלתי מאיים, מתוך מטרה לשחרר רגשות מבלי להיענש. המאפיין מנגנון זה הוא שהתגובה

נשארת אותה תגובה, רק שהאובייקט לתגובה משתנה. נראה שניתן לייחס כלל זה גם לאליס (אצל Schmidt, 1999) שגורס כי האמונה שהעבר קובע את ההווה היא אמונה לא רציונלית.

יתכן כי כלל מספר 15 מתייחס למנגנון של הדחקה המשמש להתמודדות עם חרדה. ההדחקה היא תהליך שבאמצעותו דוחק האגו אוטומטית מן המודעות את הדחף הלא רצוי: רגשות, מחשבות, שאיפות וזיכרונות מאיימים המעוררים חרדה.

דוגמא ד'

כלל מספר 10

התנהגות הנועץ חשובה יותר מדבריו.

נראה כי כלל זה מקבל חיזוק מהגישה הביהביוריסטית כפי שהוצגה על ידי סקינר (אצל Gilliland, 1994) והטוענת כי יש לבסס את מדע הפסיכולוגיה על חקר ההתנהגות הגלויה, וכי אין מקום לבחון את התהליכים הסמויים הסובייקטיבים המבטאים שאיפות, ערכים אמונות וכדומה. על פי גישה זו, המטרה לא תהיה גילוי מבנה האישיות או מוטיבים מודחקים, אלא ההערכה תתרכז **בהתנהגות** עצמה.

כאמור, אלה הן מספר דוגמאות של תהליך העמקה ובדיקה של הכללים לאור גישות תיאורטיות שונות.

סיכום

במאמר זה הוצגה ערכה לבדיקה עצמית ולרפלקציה. אופן השימוש המומלץ בערכה הודגם באמצעות תיאור פעילות עם מתמחים לייעוץ. במהלך ההפעלה הוצגו עשרים הכללים לבקרה על התערבות ייעוצית פרטנית ונערך דיון, תוך מתן לגיטימציה להביע הסכמה או אי הסכמה לגבי כל אחד מן הכללים, ותוך עידוד חשיבה ביקורתית והצעת רעיונות לשינוי ולשיפור. במהלך הדיון העלו המתמחים דוגמאות, והללו נדונו במטרה להמחיש כיצד הכללים הנדונים מעוגנים בעקרונות תיאורטיים.

דרך העבודה שהודגמה לעיל, שמה את הדגש על מקורות הידע התיאורטי שלנו באשר להתנהגותו של האדם ועל התשתית ממנה שאובים הכללים, והיא גם מעניקה בטחון ליועץ המגלה שוב ושוב שהבסיס העיוני אכן מהווה עוגן המנחה את עבודתו. כתוצאה מכך גוברים הסיכויים לביצוע האינטגרציה הנכספת בין תיאוריה למעשה, וגם מופנמים הרגלי עבודה מקצועיים, יעילים ונכונים כמו: רפלקציה בפעולה ורפלקציה לאחר פעולה (Skovholt & Ronnestad,1995).

חשוב לציין כי הערכה במלואה הינה בגדר הצעה בלבד, וכי אין חובה להשתמש בה כמקשה אחת. יתרה מזאת, ראוי שהמשתמש בה יפעיל שיקול דעת ויאמץ גישה ביקורתית בבחירת אותם המרכיבים המתאימים לו, לנועץ ולסיטואציה. כמו כן, הערכה מהווה כלי להערכה מעצבת שאין בו משום איום על המשתמש בה, מאחר שמדובר בבקרה פנימית המאפשרת חידוד

המודעות העצמית ושיפור החשיבה הרפלקטיבית.

כפי שצוין, הפעילות שהוצגה הועברה במסגרת סמינריון המלווה את הפרקטיקום המתקדם, קורס בו נדרשת יכולת לעשות אינטגרציה של הנלמד בתהליך ההכשרה. ברם, מומלץ ליישם פעילות מסוג זה גם במסגרות אחרות במהלך ההתפתחות המקצועית של היועצים. כך לדוגמא, מומלץ ליישמה עם יועצים חדשים שמקבלים הדרכה (supervision) במהלך השנים הראשונות לעבודתם. בתקופה זו הם מתנסים לראשונה באינטראקציות ייעוציות כבעלי מקצוע, ועל כן שימוש בכלי זה יעזור להם להטמיע את תהליכי ההערכה, הבקרה והרפלקציה ולהפוך אותם לחלק אינטגרלי מעבודתם.

ביבליוגרפיה

קוד האתיקה המקצועית, אגודת היועצים החינוכיים בישראל, 2000.

Corey, G. (2000). *Theory and practice of counseling and psychotherapy* (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Cummings, A. L. (1992). A model for teaching experiential counseling interventions to novice counselors. *Counselor Education and Supervision, 32*, 23-31.

Ewen, R. B. (1993). *An introduction to theories of personality*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum,

Fontaine, J. H.& Hammond, N. L. (1994). Twenty counseling maxims. *Journal of Counseling and Development, 73*, 223-226.

Gilliland, B. E. (1994). *Theories and strategies in counseling and psychotherapy*. Boston: Allyn & Bacon.

Martin, J. (1990). Confusion in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development, 68*, 402-407.

Meier, S. T. & Davis, S. R. (1992). *The elements of counseling (2nd ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Nicoll, W. G. (1994). Developing effective classroom guidance programs: An integrative framework. *The School Counselor, 41*, 360-363.

Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in schools - Essential services and comprehensive programs (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Skovholt, T. M. & Ronnenstad, M. H. (1995). *The evolving professional self: Stages and themes in therapist and counselor development*. Chichester: Wiley.

מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית

ד"ר סמדר בן אשר
אוניברסיטת בן-גוריון

"חלי בילאלב יג'רח וואלה יטלע ויפדח "
(עדיף להשאיר את הכאב בלב, מאשר ייצא וייעשה בושות בחברה).

תקציר

המחקר מתמקד בחקר הייצוגים החברתיים (Social Representations) בעת עלייתו של קונפליקט בין ייצוגים שמקורם בזהויות חברתית שונות. שדה המחקר הוא המקום שבו מתקיים מפגש בין הקוד האתי פרופסיונלי של היועצים החינוכיים בישראל, לבין הקוד התרבותי חברתי במגזר הערבי-בדואי. הקוד האתי של היועצים בישראל נבנה על בסיס מערכת ייצוגים של חברה המערבית. מערכת זו אינה חופפת, ולעתים אף שונה מאוד, ממערכת הייצוגים של חברה מזרחית-מסורתית. מכיוון שמערך הייצוגים החברתיים כולל בתוכו גם תרחישי התנהגות, נוצר מצב שבו מוצאים עצמם היועצים במגזר הבדואי חווים אי התאמה בין ייצוגי הפעולה שמקורם בשתי הזהויות החברתיות השונות: הזהות החברתית במגזר הבדואי והזהות הפרופסיונלית ייעוצית. היועצים חשים מחויבות לשתי הזהויות ומחפשים דרכים לתווך ולפשר בין המערכות באופן שבו ניתן יהיה להמשיך ולהחזיק בו זמנית בשתיהן. המאמר סוקר את הקשיים המתייחסים לפעולה במגזר הבדואי על פי הקוד האתי של היועצים, תוך תיאור מקרים ובניית תרחישי פעולה אלטרנטיביים שהוצעו על-ידי היועצים במגזר זה. אירועים אלה והדרך שבה רואים עצמם היועצים מתמודדים איתם, ינותחו באמצעות ההבנות המתקבלות בעזרת הזרם התיאורטי של הייצוגים החברתיים.

הקדמה

התבססותם של משטרים ליברלים דמוקרטים בארצות המערב העלתה את לגיטימיות הדיון בזכויות של קבוצות חברתיות שונות לקיים את תרבותם ובכלל זה נוהלי חיים, נורמות, ערכי משפחה וחינוך. הכרה זאת מחייבת מערך שלם של בחינת המשמעות האופרטיבית שיש לה במערכות היחסים המשותפות לקבוצות מקצועיות - חברתיות. קבוצות אלו נושאות עמן, בנוסף למכלול ההבנות הפרופסיונליות המשותפות, גם את מטעני התרבויות השונות. הדיון בייעוץ רב תרבותי (Multicultural Counseling) מעסיק חוקרים רבים בתחומי הפסיכולוגיה והייעוץ ב-25 שנים האחרונות בעולם כולו (Lee, 1991; Sue, 1996). מרבית הספרות העוסקת בייעוץ רב תרבותי מתייחסת לייעוץ המתקיים בין יחידים מרקע תרבותי שונה

(Jackson, 1995) ומבליטה את ההכרה בתרבות כחלק בלתי נפרד מאישיות הנועץ ואת הצורך בתרפיה ובייעוץ הרגישים להבנת המשמעות הסובייקטיבית של עולמו של הנועץ והעולם התרבותי ממנו בא. בישראל התפתח גוף מחקר העוסק בהבנת המפגש בין התרבויות (Cross Cultural) בעיקר בקשר לקליטת . רק לאחרונה החלו להתפרסם מחקרים העוסקים באופן ספציפי במציאות שבה חיים בארץ יחד שני לאומים יהודים וערבים בהקשר הייעוצי של מפגש זה ברפואה ובטיפול פסיכולוגי (אלקרנאוי, 2000). מסלחה (Masalha, 1999) הוא הראשון המביא את קולו של הפסיכולוג הקליני הערבי, שרכש את חינוכו המקצועי במערב, ואת קשייו בבואו לעבוד עם מטופלים במגזר הערבי. מסלחה בוחר להיות נאמן "לקוד המקצועי" המערבי (למשל שמירה קפדנית על הסט הטיפולי של שעת הטיפול הקלאסי) תוך שהוא ער לקונפליקטים העולים במפגש בין שתי התרבויות. תאור השוני בין התרבויות הללו כלפי חשיפה עצמית בקבוצה ייעוצית בין נוער יהודי וקבוצות נוער ערבי תוארו בעבודתם של חדאד-טנוס, נחאס ושכטמן (1998). יחד עם זאת נראה כי טרם ניתנה תשומת לב מספקת לקונפליקטים היומיומיים שחווים היועצים הערבים והבדואים, שהוכשרו במסלולי הייעוץ באוניברסיטאות בארץ ברוח תרבות המערב, בעבודתם בתוך מערכת החינוך הערבית. עד כמה קריטית ההתייחסות לסוגיית המפגש הבין תרבותי בין תרבות המערב לתרבות המזרח בתחום הייעוץ חינוכי בארץ, ניתן ללמוד מהערת השוליים שנכתבה בעבודה שהוגשה בקורס בתוכנית של הכשרת יועצים בדואים שנערך באוניברסיטת בן גוריון:

"אם איישם את דרכי העבודה הנלמדות כאן, יהרגו אותי"...

הערה זאת היוותה עבורי את ראשית התהליך של בחינתם מחדש של תכני ההוראה הנלמדים כתשתית פרופסיונלית במסלול לייעוץ חינוכי והתאמתם להכשרת היועצים במגזר הערבי- בדואי.

המאמר הנוכחי יתמקד בהבנת המפגש שבין "הקוד האתי-פרופסיונלי" של היועצים לבין "הקוד האתי-חברתי" כפי שהוא נחווה על ידי היועצים בחברה הערבית בדואית. הגישה התיאורטית שבאמצעותה ייבחן מפגש זה הינה תיאוריית **הייצוגים החברתיים** (Social Representations). הנחת המוצא בעבודה היא כי הקוד האתי של היועצים בישראל נבנה על מערך של ייצוגים חברתיים פילוסופים, הומניים וחינוכיים של החברה המערבית, אינו תואם חלק מהייצוגים החברתיים של החברה המזרחית מסורתית. במאמר יובאו אירועים המתארים את מפגש שתי המערכות מנקודת ראותם של מורים ויועצים במגזר הבדואי. יוצגו הדרכים ותרחישי הפעולה של מורים ויועצים אלה, החשים מחוייבות בו זמנית לשתי המערכות האחרות כאשר מופיעות אי התאמות ביניהן. ייעשה ניסיון לבחון את הרעיונות והאמונות שמהם נגזרות דרכי הפעולה של היועצים במגזר הבדואי בבואם לתווך ולפשר בין המערכות השונות של הייצוגים החברתיים באופן שבו ניתן יהיה להמשיך ולהחזיק בו זמנית בשתיהן.

רקע תיאורטי

ייצוגים חברתיים (Social Representations) הם הדרך בה אנו רואים את העולם ומפרשים אותו. המושג ייצוגים חברתיים הוטבע על ידי מוסקוביצ'י (Moscovici 1976; 1980; 1993b ; Moscovici & Doise, 1994) והוא מתאר **מערכת סימבולית, קוגניטיבית ורגשית, שבה מאורגנת תפיסת העולם של היחיד, זהותו האישית והשתייכותו החברתית**. מערכת זו, המשותפת במידה רבה ליחידים בקבוצה חברתית, מאפשרת לפרט תקשורת בין אישית עם חברים אחרים בקבוצה. הייצוגים החברתיים נוצרים בקבוצות ויש להם היסטוריה משותפת, ראייה דומה של מצבים חברתיים ומשמעותם בהווה ותפיסות עתיד משותפות. כאשר אנו מגדירים קבוצה חברתית אנו למעשה מכירים בייחודיות של מערכת שלמה של ייצוגים חברתיים המאפיינת אותה (בן אשר וחוליחל, 2001). הייצוגים החברתיים משקפים קיומם של מבנים ומוסדות חברתיים ותרבותיים המארגנים את חיי הקהילה ואורחות החיים בה. כיוון שהייצוגים החברתיים משותפים לאנשים החיים בחברה אחת, הם מהווים את הבסיס לקומוניקציה ביניהם וליכולתם של חברי הקבוצה לתפקד כגוף חברתי בעל קודים ערכיים אחידים (בן-אשר, 1999 ; Orr & Ben-Asher 1998). ייצוגים חברתיים נושאים אופי מגוון: ערכים, הסכמות על אינטראקציות יומיומיות טבעיות והדרך בה מנהלת הקבוצה את חייה המשותפים. מכלול הייצוגים החברתיים מקבל ביטוי מעשי בחיי החברה באמצעות תרחישי פעולה שניתן לפעול בהם מתוך הסכמה במצבים שונים. ניתן אפוא לומר כי הפעולות, תרחישי הפעולות והנהלים הם בעצמם ייצוגים חברתיים. תפקידם של הייצוגים החברתיים למיין את החוויות החדשות, את האירועים והמצבים החדשים שבהם נתקלים חברי הקבוצה באמצעות הפיכת "הלא מוכר" ל- "מוכר". מכיוון שהייצוגים החברתיים מציעים תרחישי התנהגות שונים הם עצמם מהווים כעין "מדריך לפעולה". אולם דרכי הפעולה אינן בהכרח ברורות משום שבדרך כלל מבנה המטריצות הקוגניטיביות והרגשיות הפנימיות של האנשים מכיל יותר מקבוצה חברתית אחת. כך מתקיים מצב שבו כל אדם מחזיק באותה עת מספר מערכות ייצוגים חברתיים (זהויות) שאינן בהכרח מתיישבות זו עם זו. במפגש בין תרבויות, או בין אמונות של קבוצות זהות שונות (שהאדם יכול להיות שייך אליהן בו זמנית) יכול להיווצר מצב שהאדם צריך להחליט מהו תרחיש הפעולה בו ינקוט.

דרך ייצוגים חברתיים משותפים יש לחברי הקבוצה "ראיית עולם" דומה המאפשרת להם תחושת זהות משותפת. הזהות החברתית (Social Identity) שוזרת יחד את הידע של האדם על החברה, הרעיונות על עצמו והרשמים על האחרים (Moscovici & Hewstone, 1983). זהו החיבור של ה"אני" עם ה"אנחנו" כשהזהות מרחיבה את העצמי מעבר לפרט ומכילה בתוכה גם את שאר החברים בקבוצה (Smith, & Mackie 1995). מטבעה מכילה זהותו החברתית של האדם אינפורמציה רחבה המקיפה תחומי חיים רבים כמו: היסטוריה, תרבות, אמונות, מנהגים, שפה, מקום מגורים או עיסוק. זהות זו מהווה את הבסיס המוסכם עליו ועל האחרים לגבי הדרכים בהן לפעול

(Turner, 1991). השאלה המרתקת, שהיא פועל יוצא מהבנה זו, נוגעת לתהליך הדינמי המתרחש בעת קונפליקט בין ייצוגים חברתיים שמקורם בזהויות חברתיות שונות. ההשתייכות בו זמנית לקבוצות חברתיות שונות משמעותה קיומם המשותף של ייצוגים חברתיים נבדלים היכולים להיות גם **סותרים** האחד את השני.

בחיי היום יום אנשים אינם עסוקים בהשוואה או בעימות בין הייצוגים השונים. הבעייה מתעוררת במצבי קונפליקט שבהם האדם נדרש לבחור דרך פעולה כאשר קיימות בשדה סכמות פעולה שונות שאינן מתיישבות זו עם זו. מכיוון שסכמות הפעולה הן **מנחות** או מדריכות לפעולה, נוצר מצב שבו האדם או הקבוצה נדרשים לפעול על פי סכמות פעולה שיש להן כיוונים שונים (ואף סותרים). במצב זה נדרש האדם לפעול באופן שבו יהיה עליו לוותר על סכמת פעולה אחת לטובת השניה.

חלק מהחוקרים מרחיקים לכת וטוענים כי לזהויות עצמן אין קיום נפרד אלא בדרך בה הן פועלות אחת על השנייה באופן המוגדר כ"חברות רבת קטגוריות" (multiple category) והייצוגים החברתיים מושפעים באופן תמידי מהאינטראקציות בין זהויות אלה (Hagendoorn & Henke, 1991). אנו עדים לכך כי קבוצות מסוגלות לכלול סוגים רבים ושונים של ייצוגים בקרב חבריהם וקיימים הבדלים אינדיבידואלים בארגון הייצוגים ובחשיבות היחסית שנותנים להם חברים בקבוצה בהתאם לרלבנטיות האישית של הייצוגים עבורם. השאלה העומדת לפנינו במחקר הנוכחי, התמקדה בזיהוי הייצוגים הבולטים שיעלו בעת קונפליקט, ובייצוגי הפעולה שייבחרו לבסוף כמנחים את היועצים בעבודתם. התרבות הערבית המזרחית מאופיינת כקולקטיביסטית, מסורתית, והומוגנית המעודדת הדחקה כאמצעי אינטרא-פסיכי כדי להימנע מגינוי חברתי ולשמור על התמיכה החברתית כלפי הפרט. עמדות ואמונות אלו תוארו כמקשות על עבודה פסיכותרפית ייעוצית מערבית קלאסית (Masalha, 1999). המבנה ההיררכי של המשפחה הערבית מחייב את המתבגרים לציית להורים ולסמכות המשפחתית שבטית. החינוך מעודד מוקד שליטה חיצוני ולא פנימי. חשיפת קשיים אישיים או חיפוש עזרה אצל זרים כמוה כפגיעה בכבוד המשפחה (אלקרנאוי, 2000 ; חדד טנוס נחאס, ושכטמן, 1998). הפתגם המצוטט בראש המאמר מתאר מצב זה בתמונה ציורית:

"יותר טוב שהכאב יישאר בלב מאשר ייצא ויעשה פדיחה" ("פדיחה" במשמעות מבוכה חברתית גדולה).

הקוד האתי - עיגון פורמלי של מערכת ייצוגים חברתיים

הקוד האתי של היועצים הוא עיגון פורמלי של מערכת ההבנות המשותפות לכלל היועצים. תפקידו של הקוד האתי לתווך בין החוויה המקצועית בחיי היום יום לבין הערכיים הפילוסופיים העומדים בבסיס זהותו המקצועית של היועץ (לזובסקי, 1998). מטבעו נושא עמו הקוד האתי את מטען הציפייה לקוהרנטיות שבין המעשה האינסטרומנטלי לבין ההבנות

המוסריות כפי שהן נתפסות בעיניי הקבוצה החברתית או המקצועית המקבלת על עצמה קיומו של קוד אתי זה (כהן- ג'וור, 1998).

במבוא לקוד האתיקה של היועצים החינוכיים בישראל נכתב: "*קוד האתיקה של היועצים החינוכיים הוא מסמך המבטא את מערכת הערכים...*". סביר להניח כי "המובן מאליו" של כוונות מחברי המסמך היה ההתייחסות למערכת הערכים המערבית (ניתן למצוא דמיון רב בין קוד האתיקה של אגודת היועצים החינוכיים בישראל והקוד האתי המכונה ACA של ארגון היועצים החינוכיים בארה"ב). גם כאשר קיימת התייחסות לשונות רב תרבותית הדבר נעשה "*מתוך כבוד לייחודיות של כל נועץ*", כלומר מנקודת השקפה פלורליסטית ליברלית אינדיבידואלית המאפיינת את החברה המערבית. ליועצים במגזר הערבי-בדואי שתי מערכות של זהויות חברתיות: זהות החברה הערבית מזרחית והזהות הייעוצית המושתתת על ייצוגים מערביים כפי שהיא באה לידי ביטוי בקוד האתי של היועצים. התביעה המועלית בבסיסו של הקוד האתי כי "*כל היועצים החינוכיים, ואלה שיצטרפו למקצוע בעתיד, מחוייבים לדבוק בעקרונות האתיים המנחים ובסטנדרטים האתיים לפעולה*" אינה מתייחסת לקונפליקט אותו חווים היועצים במגזר הערבי בכלל ובמגזר הבדואי בפרט.

כיצד, אם כך, יפעלו היועצים במגזר הערבי-בדואי כאשר נדרשת מהם פעילות פרופסיונלית במערכת החינוך המעמתת בין הזהויות השונות? שאלה זאת תעמוד במרכזו של המחקר והדיון הנלווה אליו, במאמר זה.

מערך המחקר

22 המשתתפים במחקר עבדו בעת עריכת המחקר במגזר הבדואי בנגב, חלקם כיועצים וחלקם בתפקידי הוראה. קבוצת המחקר כללה 14 נשים ו-8 גברים אשר בנוסף לעבודתם למדו במסלול לייעוץ חינוכי במסגרת לימודיי תואר שני. מחציתם גדלו והתחנכו במסגרות החינוך הבדואי והאחרים הגיעו מהצפון והתחנכו במסגרות חינוך השייכות למגזר הערבי (ערבי-מוסלמי או ערבי-נוצרי). שניים מהמשתתפים במחקר היו דרוזים. כמעט כל היועצים למדו תואר ראשון באוניברסיטה בארץ.

המשתתפים התבקשו לאתר את נקודות המפגש הקונפליקטואליות בין הייצוגים החברתיים כפי שהם מופיעים בקוד האתי של אגודת היועצים בישראל לבין ייצוגי החברה הערבית בדואית, להביא דוגמאות הממחישות זאת ולהציע תרחישי פעולה (שגם הם ייצוגים חברתיים) כפי שהם היו בוחרים בעבודתם. לאחר איסוף החומר ועיבודו הראשוני אותרו תחומי התוכן המרכזיים שהועלו כמפגישים ייצוגים קונפליקטואלים בין שתי מערכות זהות. בשלב השני הוצגו בפני המשתתפים כמה אירועים זהים שנבחרו מן הדוגמאות שהועלו בעבודות האישיות, והם התבקשו לתאר את תרחיש הפעולה לאירוע כפי שהם היו פועלים לו היו עומדים בפניו. על ידי פרוצדורה מחקרית זאת ניתן היה לבסס ולהרחיב את ההכרות עם הדרכים שבהם יפעלו המורים היועצים במגזר הבדואי מעבר לפתרון של הנבדק הבודד. השערת המחקר הייתה כי היועצים במגזר הבדואי ינסו למצוא דרך

לפעול באופן שבו יישמרו שתי מערכות הייצוגים של קבוצות הזהות שבהן הם חברים בו זמנית: זו של החברה המזרחית מסורתית וזו של החברה המערבית והשתמעותה בייעוץ החינוכי.

ממצאים

המשתתפים במחקר הציגו 60 הסתייגויות וקשיים שהתייחסו ל-15 סעיפים בקוד האתי. ניתן לקבץ הסתייגויות אלו לארבע קבוצות:

1. סודיות מקצועית (40%).
2. קונפליקט בין אינדיבידואליות לבין שבטיות וקולקטיביות (28%).
3. מערכת היררכית מחייבת מול פעולה בדרכים דמוקרטיות ליבראליות (25%).
4. קשיים פרופסיונליים הקשורים בכישורי היועץ ובהכשרתו לתפקידו (7%).

חלוקה נוספת נערכה על פי **תוכן** האירועים שהובאו כממחישים את הקושי לפעול על פי הקוד האתי. כמעט מחצית (48%) מסיפורי השדה שאותם מעלים היועצים כדוגמה לקושי לפעול לפי הקוד האתי, שייכים **לדרמות רומנטיות ופנים משפחתיות** (אהבות אסורות, נישואים כפויים, הריונות וגילויי עריות בתוך המשפחה). קבוצה גדולה נוספת של אירועים (38%) עוסקת **ביחסים המורכבים שבין המערכת השבטית ובית הספר** כאשר על היועץ לפעול לפי העקרונות השבטיים או החמולתיים ורק לאחר מכן בהתאם לעקרונות חינוכיים פורמליים.

שאר האירועים המתוארים מפגישים את היועצים בנקודות השקה עם ייצוגים בלתי מתאימים הקשורים **בחריגות אישית של נועצים** הדורשים טיפול המתאים לצורכיהם שאינו מקובל או מוסכם על ידי החברה (14%).

בתיאור תרחישי הפעולה האפשריים ניתן היה לראות הבדלים משמעותיים בין הדרך שהוצעה על ידי הגברים היועצים, לבין זו שהוצעה על ידי הנשים היועצות. תרחישי הפעולה של הגברים כוללים **פעולה אקטיבית מגשרת ומפשרת** המתרחשת בבית המשפחה, בחמולה ולעתים מערבת ומשתפת אף את נכבדי הדת והשבט. בתרחישי הפעולה של היועצות בלט **ציווי הזהירות**. נראה היה שלעתים הן רואות עצמן כנדרשות "להלך על ביצים" או במצבים קיצוניים יותר כמעט "ללכת על גחלים בוערות" תוך שהן נדרשות לא רק לזהירות מקצועית רבה אלא גם לזהירות אישית גבוהה מאוד. באף אחד מהמקרים שתוארו לא כלל תרחיש הפעולה האפשרי סיוע מצד נשי (אם, סבתא) והפתרון נשאר באופן טוטלי בתחום המחוייבות והאחריות של הגברים במשפחה ובשבט.

הניתוח שיוצג להלן יתרכז בבחינת הייצוגים החברתיים הקונפליקטואלים כפי שהם מופיעים במפגש של הפרט, בדרך כלל הנערה במגזר הבדואי, השייכת לקבוצה החלשה, במקום המפגש של הסיפור האישי, המשפחתי, החינוכי והתרבותי.

דרמות רומנטיות: עבודת היועץ בסבך המערכת המשפחתית

מרבית הבנות בחברה הבדואית (שלא כמו בחברה הערבית בצפון) אמורות להינשא עם סיום לימודיהם התיכוניים. השידוכים מאורגנים בדרך כלל בידי האבות כאשר בני הזוג נחשבים צעירים מכדי שיוכלו להביע את דעתם (Al-Krenawi, 1998). כבודו של הבדואי תלוי במידה רבה בהתנהגותן הנאותה של הנשים במשפחתו הנחשבות קניינו. במבנה החברה הפטריארכלי על כל בני המשפחה לכבד את האב ולהישמע לו. האב הוא בעל הסמכות הלגיטימית להחליט בכל הקשור לחייהם. הנשים עצמן מהוות כלי או אמצעי להשגת כבוד משפחתי. הן מחוייבות בקבלה מוחלטת של ערכי החברה המסורתית, המנהגים התרבותיים וההתנהגות הנגזרת מכך לגבי אורח חייהן (אלקרנאוי, 2000). בשנתיים האחרונות ללימודי הבנות בתיכון, במיוחד במגזר הבדואי, עומדת על הפרק שאלת האירוסין שלהן, ולאחריה הנישואים הצפויים. בחירת בן הזוג אינה נתפסת בחברה הערבית בכלל, ובחברה הבדואית בפרט, כשייכת לנערה ובוודאי אינה מקובלת כבחירה חופשית שלה. שיקולים שבטיים, משפחתיים וכלכליים חוברים יחד כשאליהם נלווים ערכי כבוד ומסורת. המתבגרים והמתבגרות עצמם חשופים לעולם הגדול באמצעות סרטי טלוויזיה, באמצעות המדיה ובאמצעות מורים מהצפון המלמדים בבית הספר ומייצגים בחלקם מודל לנורמות חדשות של בחירת בן/בת הזוג. התמונה נעשית מורכבת יותר כאשר גם בתוך משפחתה של הנערה נמצא בן משפחה המצדד בזרמים החדשים של נישואים מתוך בחירה (ואפילו אם זאת בחירה יחסית מצומצמת במרחב החברתי המוסכם על המשפחה). מתוך האירועים שהתקבלו במחקר הנוכחי, ניתן להתרשם כי אל היועץ בבית ספר במגזר הבדואי מגיעות פניות רבות לייעוץ שבמרכזן אירועים הקשורים לשינוי הצפוי במעמדה האישי והחברתי של הנערה עם הנישואים הצפויים.

האירוע המובא להלן מתייחס לפנייה ליועץ, שעניינה סירוב הבת לנישואים שעליהם סוכם בין אביה לחתן המיועד:

"אחת התלמידות בכיתה י"א, הבן-דוד שלה כל הזמן מטריד אותה ורוצה להתחתן אתה למרות שהוא נשוי. התלמידה מסרבת בתוקף. האב מסכים ותומך בבקשת בן הדוד הנשוי להתחתן עם הנערה. אחיה הגדול מציע לנערה לפנות ליועץ בית הספר ואף פונה אליו באופן אישי ומבקש את עזרתו"...

היועץ נדרש, אפוא, לפעול בתוך משולש שבו בקודקוד אחד נמצאים בן הדוד הנשוי ואבי הנערה, בקודקוד שני האח המציג בפני היועץ את הסתייגות התלמידה מהנישואים הצפויים, הקשיים והעימות הפנים משפחתי שהתעורר ובקודקוד שלישי הנערה הנועצת עצמה. בעוד האמונות והערכים שמביאים האב ובן הדוד לאירוע ברורים ומובחנים בהיותם נשענים על מסורת העבר והתרבות המסורתית, הייצוגים החברתיים של הנערה ואחיה ברורים הרבה פחות. הנערה אינה רוצה להינשא לבן דודה אולם לא ברור אם הדבר נובע מהיותו נשוי, מבוגר, קרוב משפחה, או

מרצונה בחופש בחירה. עוד פחות מכך ברורה מערכת האמונות והדעות של האח המפנה את אחותו לעזרת היועץ: בקשתו היא להשכנת שלום בתוך המשפחה, אך האם יתמוך בזכותה של אחותו שלא להינשא לבן דודה? לא ברור אם הוא מבקש מהיועץ להיות מגשר ומפשר, או מבקש שהיועץ יתמוך ויחזק את אחד הצדדים (למשל את עמדת הנערה).

המקרה שתואר יכול היה להתקשר אצל היועץ החינוכי לרעיונות ולאמונות שונים בתחום הפרופסיונלי: ההכרה בזכות הפרט על חייו והחופש והחירות שמציעות הגישות ההומניסטיות והליברליות לפרט. ניתן היה לבחון את השאלה הייעוצית בהקשר לתמורות המתרחשות במבנה ההיסטורי ההיררכי של המשפחה מזווית ראייה סוציולוגית, או באמצעות ראייה התפתחותית שבמרכזה פיתוח זהות אישית עצמאית. אולם, היועץ המביא אירוע זה אינו יוצא מתוך ההבנות שמקורן בתחומים אלה. היועץ עסוק ביחסיו עם האב ואירוע זה מובא כקושי לפעול לפי הקוד האתי בסעיף: ***"במקרה שהנוער קטין וחסר ישע היועץ יכבד את זכויות ההורים האפוטרופסיים וחובותיהם לנוער מעצם ההורות"***. סוגיית הסודיות מופיעה כמשנית באירוע כאשר היא מתקשרת לדרישה האח לקבל מידע על התקדמות הטיפול.

מוקד ההתערבות המוצעת נמצא בתוך השדה הפנים משפחתי. סביר להניח כי יועץ חינוכי בבית ספר במגזר היהודי היה מתחיל את התהליך הייעוצי קודם כל בנערה ובוחן יחד עמה אפשרויות שונות כדי לפעול במצב זה. עוד יותר מכך צפוי כי עבודת היועץ תתנהל בתוך כותלי בית הספר. ליועץ במגזר הערבי תרחיש פעולה ושדה פעולה שונים: עבודתו נעשית **בבית המשפחה** ומתמקדת בה, כשבמרכז התהליך הייעוצי עומדים האב ולאחר מכן בן הדוד:

"אני כיועץ יושב עם האב (בבית) ומסביר לו את הבעיה שזה יכול לגרום לכישלון הילדה בחיים אם היא מתחתנת עם הבן דוד ואפילו זה גורם לבעיות עם הילדים בגלל קירבת הדם, ומשכנע אותו שצריך לחתן את הבת עם אדם צעיר בגיל שלה ולא חשוב אם הוא מתוך המשפחה ושזה עדיין מוקדם והילדה צעירה ויש לה את כל הזמן להתחתן"...

מהם הייצוגים החברתיים הבאים לידי ביטוי בשיחת היועץ עם האב?

היועץ אינו מתווכח עם האמונות המסורתיות שבהן זכותו של האב להחליט עם מי תינשא בתו אבל מעלה טיעונים השייכים לתחום אחריותו הכוללת של האב למשפחתו: בריאות הילדים שייוולדו מקשר נישואים בתוך המשפחה.

טיעון נוסף מתייחס לאמונה כי האב הוא האחראי להביא את בתו לנישואים. היועץ "מרגיע" את האב כי הוא אינו דחוק בזמן למילוי מחוייבות זאת, כאשר הזמן עומד לרשות האב:

"זה עדיין מוקדם והילדה צעירה ויש לה את כל הזמן להתחתן"...

היועץ החינוכי חובר אל ייצוגיו החברתיים של האב ומאפשר לו שינוי החלטה מבלי לערער את זהותו החברתית כחלק מתרבות מזרחית מסורתית. באופן דומה פועל היועץ גם לגבי בן הדוד הנשוי, החתן המיועד:

"אני מדבר עם הבן-דוד ומסביר לו שהבת לא רוצה להתחתן אתו לא בגלל שהיא לא אוהבת אותו אלא בגלל שהוא נשוי ומשכנע אותו שזה לא צריך לקרות בגלל שיש לו אישה וילדים, ועדיף שיגדל את הילדים שלו מאשר שיתעסק בעוד אישה שלא רוצה אותו"...

גם כאן ניתן לראות כי היועץ נוקט עמדה שנקודת המוצא שלה היא **המשפחה** הקולקטיבית תוך שהוא נמנע מלהעלות ייצוגים חברתיים השייכים לתרבות המערבית האינדיבידואלית. היועץ אינו משקר, הוא נאמן לעובדה כי הנערה אינה רוצה להינשא לבן דודה אבל נתן לכך ייחוסים המשתלבים במסורת. יותר מכך, היועץ מדגיש בפני בן הדוד כי לא מדובר חלילה ברוחות חדשות: "לא בגלל שהיא לא אוהבת אותו". הוא דוחה ומכחיש אפשרות קיומה של בחירת בן הזוג באמצעות אהבה רומנטית. במפגש של היועץ עם הנערה ועם עולמה הרגשי מול העולם החברתי מסורתי שבו היא חיה, הוא בוחר ייצוג פעולה מתאים יותר לתרבות המזרחית מאשר למערבית, השימוש **בזמן** כמשאב טבעי בניגוד לזמן כמשאב משימתי בחברה המערבית: "אני כיועץ נותן פתרון חלקי, ואני דוחה את הבעייה למועד אחר ועד אז נמצא פתרון ודבר בטוח שהדברים ישתנו".

ההתנגשות עם הייצוגים החברתיים המועלים בקוד האתי, מתייחסת למושא הישיר של הייעוץ (האב ולבן הדוד), ולתחושת היועץ כי הוא אינו רשאי לשמור סודיות בפני האח שהפנה את הבעייה המשפחתית ליועץ. הפתרון שנבחר על ידי היועץ בא כדי לגשר בין שתי מערכות הייצוגים החברתיים באמצעות "ייצוג על" של נאמנות: **הנאמנות למשפחה** היא שתאפשר את פתרון בעיית הנערה (או דחיית הבעייה) ולכן זוהי גם נאמנות לנועצת עצמה. בעבודת היועץ עם המשפחה לא הובא שום נימוק "לימודי" או "חינוכי". הדרך לפתרון ולעזרה אינה נמצאת במגרש הבית ספרי, והיועץ פועל יותר כמגשר, מפשר, איש שטח וקהילה ופחות מכך כאיש המייצג את מערכת החינוך, עקרונותיה והרעיונות העומדים בבסיסה.

כבודה של הנערה, במשפחתה פנימה - דילמת שמירת הסודיות

המושג "ערד" מתורגם בדרך כלל כקשור בכבוד האישה. הבדואים מאמינים כי אפשר להסיר כל כתם של בושה חוץ מכתם ה"ערד" הנשאר לעולמים (גינת, 1966). המוסלמים מאמינים כי הרוח הרעה מפתה ומטעה באמצעות הנשים והפתגם אומר "כאשר גבר פוגש אישה, גם השטן נוכח" (אלקרנאוי, 2000). חשיבותו של הכבוד הקשור בטוהרת האישה עמוק כל כך, עד שהוא משפיע על תחומים רחבים בחייהם של הבדואים כמו: ארגון המגורים וחיי המשפחה המאופיינים בהפרדה מיגדרית ברורה. באופן מיוחד מופנה ציווי הכבוד ("הערד") לנערה שאינה נשואה. למרות השינויים המתרחשים בחברה הבדואית עדיין מעידים הגברים והנשים במגזר זה (ובכלל זה קבוצת המחקר הכוללת רק אקדמאים) כי קיימת נוקשות בכל הנוגע לנשים וכבוד המשפחה בהקשר זה נשמר כערך עליון.

מה מתרחש כאשר מופר ה"ערד"? שני האירועים שיתוארו בהמשך יעסקו בפגיעה בכבוד המשפחה. במקרה הראשון תודגם פגיעה כלפי חוץ

כאשר הנערה נכנסת להריון מאהוב שעוד לא שודך לה על ידי המשפחה. במקרה השני יתואר אירוע שבו הנערה נכנסה להריון בשל אונס בתוך המשפחה (על ידי אחיה). במרכז התייחסות של המורים והיועצים עמדה שאלת כבוד המשפחה תוך התעלמות מוחלטת מצרכיה ומרצונותיה של הנערה:

"בחורה בתיכון נכנסה להריון והחליטה לברוח עם אהובה על מנת שתחזיר קצת מכבודה. שאם יתגלה הדבר "זה עלול לגרום בעיות עם משפחתו של המאהב". היועץ מנסה לשכנע אותה שלא לברוח, אבל למרות העצות שלו היא מממשת את החלטתה ובורחת"...

סביר להניח כי במגזר היהודי היה היועץ ממקד את התייחסותו להיבטים אישיים, התפתחותיים ואפילו לימודיים (קריירה) של הנערה ובן זוגה. בחברה מסורתית שבה המערכת החינוכית תובעת כערך את שמירתה של המסורת, עסוק היועץ בהשפעה השלילית שתהיה לאירוע על **בנות הגיל** של הנערה ולא בעניינה של הנערה עצמה: "מעשה הנערה יכול להוות גורם שלילי לשאר הבנות".

בקונפליקט בין הפרט לערכי החברה, הייצוג החברתי המועלה הוא נאמנות לחברה כקודמת לנאמנות לפרט. הבעייה מחריפה עוד יותר בשל מיקומו של היועץ עצמו בפרשה:

"האדם הראשון שתנקום בו החברה הוא אתה (היועץ), כיוון שלא דיווחת ובכך נהיית שותף לבריחה של הנערה ולמעשה הלא חינוכי שעשתה".

היועץ מדגיש את תביעת החברה אליו להיות נציג הערכים המסורתיים שלה, כאשר פעולה שונה מתפרשת כהפרת מערכת חוזית. הפתרון שמציע היועץ שומר באופן מלא על ערכי המסורת תוך שהוא מוציא את עצמו כמי שיכול לתרום לסייע באופן ישיר לנערה:

"הייתי משכנע את הבחורה בכך שתבקש חסות אצל המשטרה או במוסד מסוים על מנת לשמור על חייה ועל חיי מאהבה, או שהייתי פונה בבקשה לעזרה אל אנשי דת שהם הנאמנים ביותר"...

היועץ מציע מספר אפשרויות לפעולה שהמשותף לכולן היא השמירה המוחלטת על מקום המשפחה כגורם קובע בלעדי עבור הזוג:

"אולי אנשי הדת יוכלו לגשר בין שתי המשפחות על מנת ששניהם יתחתנו ... הם (הזוג) יהיו מרוצים על מנת לשמור על כבוד המשפחה ולמנוע בושות".

היועץ מסכם את העיקרון המנחה אותו:

"הכל צריך להיות בסודיות כלומר **להשאיר את הכל בפנים**".

מדינת ישראל באמצעות "חוק הגנת הקטין וחסר הישע" (תיקון מס. 16 לחוק העונשין, נובמבר 1989), קובעת באופן חד משמעי כי התעללות בילדים במסגרת המשפחה איננה עניין פנימי משפחתי, אלא תופעה שאסור לחברה להשלים עמה. החוק קובע כי בכל מקרה של התעללות, על החברה להתערב ועל כל אדם מוטלת חובת הדיווח לרשויות (לביא-קוציק, 2000). החמיר המחוקק במיוחד עם אנשי מקצוע שבמהלך עבודתם מופנים אליהם חשדות או עובדות הקושרות בין הקטין וההתעללות כלפיו. היועץ החינוכי, כמו עמיתיו הפסיכולוגים ואנשי הרפואה, נתבע לדווח לרשויות והעונש על אי

דיווח הינו מאסר. התעללות מינית במשפחה, ניצול ילד למטרות מין או להנאה על ידי בן משפחה, נחשבת כקשה בהתעללויות. על המגע המיני בתוך המשפחה הגרעינית קיים טאבו חברתי דתי וכלל עולמי חוצה תרבויות. השאלה העומדת בפני היועץ החברה הבדואית אינה מתייחסת לאיסור עצמו אלא לדרך הפעולה כאשר מתרחשת ההתעללות. בחברה שבה הילדים מחויבים לציית למבוגר מהם כמאמר הפתגם: "*מי שגדול ממך ביום, מבין יותר ממך בשנה*".

הקטין אינו יודע שמותר לו לסרב למבוגר על אחת כמה וכמה שהמנצל הוא גבר בוגר מהנערה ומעמדו במשפחה גבוה משלה . במקרה שיתואר להלן ניתן להיווכח כי הייצוג החברתי של הציות למבוגר ואי חשיפת הסוד מחוץ למשפחה אינו תלוי ביכולת ההבנה של הנערה ובהשכלתה:

"בבית הספר שבו עבדתי כמורה המכינה לבגרות, הייתה תלמידה בי"ב מאוד בולטת וחרוצה. היא הייתה אמורה לגשת לבחינה בארבע יחידות והערכתי שתגיע להישגים יפים. כשלושה חודשים לפני המבחן הפסיקה אותה תלמידה להגיע לשיעורים וכל הניסיונות שלי לדובב את חברותיה בכיתה ולשאול מה עלה בגורלה, נכשלו. בתגובה דומה נתקלתי כאשר פניתי למחנך שלה. בגלל שהיה לי חשוב שאותה תלמידה תיגש למבחני הבגרות התקשרתי להורים לברר איתם למה הבת לא מגיעה לביה"ס בתקופה חשובה זו. אביה של התלמידה צרח עליי וטרק את הטלפון לאחר שהאשים את ביה"ס שקלקל את בתו וגרם לו עוול נוראי. האב ביקש שלא אתקשר שוב או אנסה ליצור קשר עם הבת. בשלב זה פניתי ליועצת ביה"ס ולתדהמתי היא הייתה מודעת לכל הסיפור ואפילו הגיבה באומרה: "זה עניין אבוד". לא יכולתי לשתוק ופניתי לאחת התלמידות בי"ב שהיו לי קשרים טובים אתה וביקשתי ואפילו התחננתי שתסביר לי מה קרה עם אותה תלמידה. לתדהמתי סיפרה התלמידה שאותה נערה פנתה ליועצת לקבל עזרה לאחר שנכנסה להריון עקב התעללות מינית ואונס של אחיה המבוגר ממנה בשלוש שנים. האונס של האח נמשך כמה שנים מבלי שהבת יכלה לספר על כך לאף אחד. ואז במהלך שגוי (לדעתי) שיתפה היועצת את ההורים בבעייה כדי לפעול יחד. משום שהחברה הבדואית מאוד מסורתית ושמרנית, התגובה של ההורים הייתה שעשו הפלה לנערה בתוך השבט ולא במוסד בריאותי וחיתנו אותה כאישה רביעית לאדם המבוגר ממנה ב- 50 שנה".

המקרה שתואר מעלה בו זמנית כמה סוגיות של מפגש קונפליקטואלי בין ייצוגי זהות של חברות שונות. הנערה פעלה לפי הקוד החברתי המסורתי, למרות הפגיעה הממושכת שחוותה. זכותה על גופה ומכלול הזכויות הקשורות כערך עליון בחברה המערבית, אינם נהירים לה. היא ממשיכה ללכת לבית הספר התיכון ומשקיעה כוחות רבים בלימודים תוך נצירת הסוד מבלי להתחלק בו עם המבוגרים בבית הספר, כנראה מתוך הנחה שהם אינם יכולים לסייע לה. המצב נעשה חמור ובלתי נסבל מבחינתה עם גילוי ההריון שמקורו באונס המתמשך. פנייה ליועצת בית הספר מאשרת את תרחישי הפעולה הגרועים ביותר מבחינתה: המשך הפגיעה הפיזית (סיום ההריון

מחוץ למוסד רפואי מוכר), הפסקת הלימודים ומסירתה לנישואים כאישה רביעית לאיש זקן.

מהו הקונפליקט בין הייצוגים הסותרים שבפניו עמדה היועצת? חוקי המדינה מחייבים אותה בדיווח לרשויות שיגנו על הקטין (במקרה זה פקידת סעד). היועצת בוחרת אומנם לדווח אך מפנה את הדיווח אל תוך המשפחה כפי שמורים ייצוגי הפעולה בחברה הבדואית. התוצאה האומללה למעשה זה מתוארת דרך עיניה של החברה של הנערה, התלמידה שחשפה בפני המורה את הסוד:

"הטעות של התלמידה בה התעללו הייתה שהיא בכלל פנתה ליועצת... זו הייתה בגידה... היא בגדה בנערה משום שגילתה להורים... הרי זה ברור שבסוף יאשימו אותה ולא את האח.. היא בטח חשבה שמה שהיא תגיד ליועצת זה סודי, אחרת אני בטוחה שהיא לא הייתה מגלה"..

ניתן לתאר מתוך דברי התלמידה כי היועצת הציגה את עקרונות עבודתה בבית הספר כי "האחריות הראשונית של היועץ היא לנוער" והתחייבה לשמירת סודיות. בפועל מצאה עצמה היועצת כבלתי מסוגלת לפעול בהתאם להנחיות המקצועיות המעוגנות הן בחוק והן בקוד האתיקה של היועצים.

כיצד יגשרו היועצים במגזר הבדואי בין ייצוגי זהות שונים כל כך המתנגשים אלו באלו? מתאר זאת אחד היועצים:

"כיועץ אני בדילמה רצינית מאוד. אני צריך להיות זהיר מאוד מאוד. אם אני מערב את המשטרה אז המצב חמור מבחינת המשפחה. כיועץ אני צריך לסגור את זה במשפחה"...

עד כמה מסובך המצב, מורכב ומחייב זהירות, מתארת יועצת אחרת:

"אני חושבת שהיועץ יכול להיות גמיש ויצירתי בעבודתו, והדבר החשוב ביותר הוא לפעול בזהירות יתרה תוך כדי הכרות עם התרבות בה הוא עובד והכרת המנהגים והנורמות של אותה חברה, ולפעול בהתאם להשגת המטרות הרצויות תוך כדי צמצום מינימלי של "הנזקים". ניתן לפעול עפ"י תקנון האתיקה, אך באותה עת לפעול למען טובת הנוער ולאפשר לו יותר סיכויים לטיפול".

כמעט בכל תרחישי הפעולה שמציגים היועצים העובדים במגזר הבדואי נשארת משפחת הנערה במרכז:

"אני מנסה לדבר עם האב... אדבר דבר עם ההורים... אולי אציע לה לצאת מהבית ולגור אצל משפחה שהיא בטוחה בה אבל אחרי שהמשפחה והוריה יסכימו".

אחת היועצות, ערבייה שהגיעה מהצפון לעבוד במגזר הבדואי, מציעה לפנות לאדם אחר (גבר!) שהתערבותו תהיה מסוכנת פחות ומקובלת יותר בחברה בה היא עובדת:

"בתור התחלה, כיועצת לא בדואית וכמי שאינה מכירה את כל המשפחות, אני לא יכולה להיכנס למשפחה. אנסה להתקשר עם מורה בדואי שאני מכירה, שהוא ישמור על סודיות".

הפנייה למשפחה נראית לה הכרחית והיא מחפשת דרך ההולמת את הייצוגים החברתיים של המקום בו היא עובדת. יחד עם זאת היא פתוחה גם

לאפשרות נוספת שלא הועלתה על ידי מרבית היועצים הבדואים של מתן סיוע לנערה לפני הפנייה למשפחה:

"ואיתו (עם המורה הבדואי) נפעל אולי לעשות לילדה הפלה בבית חולים ואחר כך לדבר עם ההורים".

מתוך כלל המשתתפים במחקר רק שלושה מהם קיבל על עצמם את חובת הדיווח. למרות הפנייה החוצה, ואולי בגינה, מדגישים יועצים אלה את הצורך לנקוט באמצעים שונים כדי להגן על התרבות ועל המסורת המשפחתית. היועץ המנסה לגשר בין ייצוגי הפעולה המוכרים לו בחוק לבין ייצוגי הפעולה של החברה בה הוא חי ועובד, יעדיף פנייה עקיפה לחוק (למשל דיווח לעו"ס) ולא פנייה ישירה. מאפיין בולט בתגובות המוחים והיועצים היה חובת **הזהירות** שעליהם לנקוט לגבי עצמם ולגבי מעמדם בהקשר להתערבות הנתפסת כשבירת הקוד המסורתי תרבותי של החברה הבדואית.

דיון מסכם

תפקידם של הייצוגים החברתיים לשרת את הבנת העולם של האדם, את התקשורת החברתית עם הסובבים אותו ולסייע לו ביצירת הזהות הקבוצתית. הדמיון באופן שבו אנשים החיים יחד תופסים אותה מציאות חברתית, הוא המביא לתרבות חברתית משותפת ולתחושת שייכות וקירבה שהם המאפיינים את קיומה והתגבשותה של זהות חברתית. כאשר אנשים חיים ופועלים בקבוצות חברתיות שונות נוצר מצב שבו הם שייכים בו זמנית ליותר מקבוצת זהות אחת. כל זמן שאין צורך להכריע בין ייצוגים חברתיים השייכים לקבוצות שונות, השוני ביניהם אינו מפריע ואנשים חיים עם מערכות שלמות של ייצוגים חברתיים שונים שמקורן בזהויות חברתיות שונות מבלי שהדבר בהכרח מפריע להם. אי ההתאמה בין המערכות השונות של הייצוגים מופיעה כגורם מפריע במצבים שבהם היא עלולה לגרום לפיצול חברתי. מכיוון שהייצוג החברתי מכיל גם חלק מכוון פעולה שעל פיו אנשים מכריעים לפעול בדרך כזו או אחרת, יתכן מצב שבו יעלו בו זמנית אפשרויות פעולה מתוך כמה ייצוגים חברתיים שמקורם בזהויות שונות.

הייצוגים החברתיים, כמבנים דינמיים, פועלים בתקשורת בין אישית ותוך אישית כשומריי המערכת החברתית הקיימת. שמירה זו נעשית באמצעות התאמה דינמית מתמדת של מערך הייצוגים החברתיים בקבוצה בהתאם לנסיבות המציאות המשתנה והצורך החברתי להגיב למציאות זו באופן מותאם שבו יובטח המשך קיומה של הקבוצה החברתית. בעבודה הנוכחית נבחנה השאלה כיצד יפעלו היועצים במגזר הבדואי במקום שבו תהיה התנגשות בין ייצוגים של זהויות חברתיות שונות.

ממצאי העבודה מראים על כיוון ברור של נאמנות לשמירת המבנים החברתיים הקיימים. מוסקוביצי (Moscovici, 1988) טוען כי עימות ומתיחות בין חברת רוב לקבוצת מיעוט מהווה גורם חשוב ביצירת ייצוגים חברתיים. במפגש בין הייצוגים החברתיים של הזהויות החברתיות השונות לא נוצרים ייצוגים חדשים אלא קיימת התארגנות מחודשת, פונקציונלית, שאינה פוגעת

במבנה החברתי הקיים. התארגנות זו מאפשרת להתמודד עם תמורות חיצוניות שמקורן בחברה החיצונית (כמו במקרים שתוארו לעיל , השפעות המדיה והזרמים המערביים בדבר זכותה של הבת להיות מעורבת בבחירת בן זוגה). תרחישי הפעולה אותם מציעים היועצים במגזר הבדואי נועדו לשמירה על קבוצת הזהות השבטית הבדואית על תרבותה ועל ערכי המסורת שלה ויחד עם זאת לפעול כפרופסייה מקצועית ובנאמנות לה.

בעבודתה הרחבה והמרתקת של ג'ודיליייט (Jodelet, 1991) היא חושפת פעולות שונות שעושים הכפריים בחבל בורבון כדי לשמור על עצמם בפני עירוב עם קבוצת החולים החוסים החיים במחיצתם. אנשי הכפר מכבסים בנפרד את בגדי החוסים, רוחצים בנפרד משאר בני הבית את כלי האוכל שלהם ותולים וילונות החוצים בין אזור המגורים של החוסים לשאר אזורי הבית. הייצוגים החברתיים הבונים את השיח היום יומי ואת ההתנהגות של אנשי הכפר מכוונים לשמירה על כך שקבוצת החוסים לא "תתערבב" עם אנשי הכפר. בדומה לג'ודילייט, ההנחה המלווה אותי במחקר היא כי לייצוגים החברתיים יש פונקציה של שומרי הקבוצה. האיום על השלמות נגזר בין השאר גם ממגע עם קבוצות חוץ, או מרעיונות שמקורם בקבוצה ההגמונית בישראל. כיצד ייצוג חברתי "חיצוני" מקבל משמעות ספציפית בקבוצה חברתית מסויימת? ההסכמה המשותפת שאפיינה את קבוצת היועצים במגזר הבדואי מדגישה את העיקרון המשותף שהנחה אותם: להמשיך ולשמור על הקבוצה. בדומה לג'ודילייט המספרת כי אנשי הכפר כאילו דיברו "בקול אחד" מצאתי גם אני דמיון רב בין תרחישי הפעולה שניתנו באופן נפרד על ידי היועצים. יש לציין כי קיומו של "הקול האחד" רווח בחברה מסורתית ומאפיין אותה (קולה של הכנסייה, הדת, השליט) לעומת החברה המודרנית המאופיינת בריבוי קולות בתוכה.

רוז ועמיתיה (Rose, Efraim, Joffe, Jovchelovitch & Moranet, 1995) טוענות כי בחברה מתקיימת תמיד רמת קונצנזוס מסויימת וגם כאשר מתקיימת אי הסכמה, חברי הקבוצה יודעים על מה הם מדברים במשותף ולמה הם מתייחסים. ידע זה משמש כבסיס משותף שעליו אנשים דנים ומתווכחים. הרצון לשמור על שפה משותפת עם הנועצים ולהיות "מקובלים חברתית" על ידם מופיע גם במחקר שנערך בארה"ב שבו נתבקשו הנבדקים לדווח על תחושת כישוריהם בעבודה בין תרבותית (Constantine & Ladanl, 2000). היועץ המתואר באירוע הראשון מנסה לשנות את החלטת האב לגבי נישואיי הבת לבן הדוד הנשוי. הוא מתווכח עם האב בתוך עולם מושגים מוכר: אחריותו הגורפת של האב למשפחתו, הזמן העומד לרשותו וכבודו כאב. מערכת הרישות (networking) והקישור בין הייצוגים החברתיים השונים, שחלקם נובעים מזהויות חברתיות אחרות, חוזרת ומתארגנת בזהות המסורתית: היועץ פונה לעזרה בתוך המשפחה גם כאשר חלה עליו חובת הדיווח והוא רואה עצמו מחוייב למערכת הקולקטיבית ולהסתגלות הפרט אליה. דמוקרטיה, ליברליות וחופש הבחירה אינם מופיעים כלל כייצוגים חברתיים רלבנטיים. גילויי עריות במשפחה הוא חטא בשל מסורת הקוראן האוסרת

זאת ולא בשל זכותה של הנערה על גופה.

ייצוגים חברתיים נוצרים במשותף ממקורות שונים המשרתים מטרות שונות והם יכולים להיות "מושאלים" מקבוצה לקבוצה בהתאם לתפקידם הפונקציונלי. כך למשל מובא הנימוק הרפואי- גנטי על סכנה לבריאות הילדים שייוולדו מנישואיי קרובים כדי לשכנע את האב להימנע מלחתן את הבת עם קרוב המשפחה. הרבה פחות רלבנטית מכך היא העובדה כי הוא נשוי וכי חוקי מדינת ישראל אוסרים על פוליגמיה. דוגמה אחרת לכך מופיעה בעבודה הנוכחית, כאשר כל היועצים מדגישים כי הנערה צריכה לעבור הפלה במוסד רפואי מוכר ואמין שיבטיח את בריאותה תוך שהם מתעלמים משאלת החיסיון המוחלט המושג בהפלה הנעשית בתנאים מחתרתיים שאינם במוסד רפואי.

מה אפוא תפקידם של היועצים במגזר הבדואי? מנקודת הראות של תיאוריית הייצוגים החברתיים נראה כי הם אלה המחפשים לבנות את הגשר שבין הייצוגים ההיסטוריים, המסורתיים והתרבותיים הכוללים מערכת תקנונים והסדרים חברתיים, לבין המצבים החברתיים הנוצרים בהתאם לנסיבות המציאות המשתנה והצורך החברתי להגיב למציאות זו באופן הולם. נשאלת השאלה, איך הופך הזר למוכר ועוד יותר מכך ללגיטימי (למשל ההכרה בזכותה של הנערה שלא להינשא לבן דודה, או הצורך בדיווח לרשויות החוק במקרה של אונס או התעללות מינית במשפחה) מבלי לאבד את הזהות של הקבוצה. דואז (Doise, 1993) מתאר במושגים של תיאוריית הייצוגים החברתיים את הדרך שבה אנשים נותנים לעצמם הסבר למציאות חדשה ובלתי מובנת, מעגנים ומקשרים ידע חדש זה לידע קודם ומטמיעים אותו בידע המוכר להם. הרצף המארגן של שדה הייצוגים פועל באופן שבו שתי הזהויות (כאן: הזהות המסורתית המזרחית של החברה הבדואית והזהות המערבית- ייעוצית) תמשכנה להתקיים זו ליד זו תוך ארגון מותאם של הזיקה בין הייצוגים שלהם, המונע חלוקה של שדה הייצוגים לזהויות מופרדות.

המחקר הנוכחי מחדד את שאלת הדמיון והשוני שבין עבודת היועצים במגזר הערבי - בדואי לבין היועצים העובדים במגזר היהודי (שגם בו קיימת מידה רבה של הטרוגניות). המחקר הנוכחי מתייחס לתרחישי פעולה כפי שתוארו על ידי המורים והיועצים שהשתתפו במחקר, והוא אינו בודק או מנתח פעולה לאחר מעשה. יחד עם זאת, נראה בבירור כי מערכת ההכשרה וההדרכה של יועצים אלה צריכה לסייע להם לחפש את אזורי ההשקה והגישור בין שתי הזהויות וייצוגי הפעולה שלהם, אשר להערכתי, השותפים הטובים ביותר לשיח זה, הם היועצים עצמם. בתוך שיח העמיתים ייבנו הייצוגים המשותפים ברצף מארגן חדש שיכיל בתוכו את ההבנות המתקבלות מתוך מכלול הערכים העומדים בבסיס הקוד האתי של היועצים יחד עם שמירה על הקודים התרבותיים – מסורתיים- ערכיים של החברה הבדואית בה הם פועלים.

ביבליוגרפיה

אלקרנאוי, ע. (2000). *אתנו- פסיכיאטרייה בחברה בדואית ערבית בנגב*, תל אביב : הקיבוץ המאוחד.

בן אשר, ס. (1999). *תפקידם של הייצוגים החברתיים בשיח בקיבוץ נוכח קונפליקט בזהויות חברתיות*. מחקר לשם מילוי דרישות לקבל תואר דוקטור לפילוסופיה, באר שבע : אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

בן אשר, ס., חוליחל, מ. (2001). תפיסת ההדרכה במגזר היהודי לעומת המגזר הערבי בדואי, מנקודת מבטם של בעלי תפקידים שונים במערכת. *הדרכת_מורים, אסופת מאמרים*, 3. ירושלים : משרד החינוך והתרבות, לשכת הדרכה.

חדאד- טנוס,ל., נחאס,א., שכטמן,צ. (1998). עמדות של ערבים ויהודים כלפי חשיפה עצמית בקבוצה ייעוצית. *הייעוץ החינוכי* , ז, 76-86.

גינת, י. (1966) *הבדואים*, ירושלים : אקדמון.

כהן-גיוור, א. (1998). על אתיקה מקצועית וייעוץ חינוכי - מבט לא רק פילוסופי בתוך : לזובסקי, ר. פלדמן ש. (עורכות) *מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי* , מכללת בית ברל, רכס , עמ' 75 - 95.

לביא- קוצ'יק , נ. (2000). *חוברת הדרכה לאיתור ילדים בסיכון*. ירושלים : משרד העבודה, אשלים העמותה לפיתוח שירותים לילדים בסיכון ומשרד החינוך המנהל הפדגוגי.

לזובסקי, ר. (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ חינוכי בתוך : לזובסקי, ר., פלדמן, ש. (עורכות) *מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי* , מכללת בית ברל, רכס עמ' 39-74.

Al- Krenawi, A (1998). Family Therapy With a Multiparental Family. *Family process* 37 (1) 65-81.

Bernard, J. M. and Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Boston, Allyn and Bacon

Constantine, G. M., Ladany, N. (2000). Self Report Multicultural counseling Competence Scales: There Relation to Social Desirability Attitudes and Multicultural Case Conceptualization Ability. *Journal of Counseling Psychology*, 47 (2) , 155-164.

Code of Ethics and Standards of Practice (1995) Alexandria, VA: American Counseling Association.

Doise, W. (1993). Debating social representations. In G.M. Breakwell & D.V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations*. 157-170. Oxford: Clarendon Press.

Hagendoorn, L. & Henke, R. (1991). The effect of multiple category membership on intergroup evaluations in a North Indian context: Class, caste and religion. *British Journal of Social Psychology*, *30*, 247-260.

Lee C .L (1991)).Multicultural counseling: New perspective for the 1990s and beyond. *Counseling and Human Development*, *23*, 1-8.

Jackson, M.L. (1995).Multicultural counseling : Historical perspectives. In J.G. Ponterotto, J. M., Casas ,L .A. Suzuki, & C. M .Alexander (Eds.) *Handbook of multicultural counseling*, pp.3-16. Thousand Oaks ,CA: Sage.

Jodelet, D. (1991). *Madness and social representation*. London: Harvester Wheatsheaf.

Masalha, S. (1999). Psychodynamic Psychotherapy Applied. In An Arab Village Clinic. *Clinical Psychology Review, 19* (8), 987-997

Moscovici, S. (1976). *Social Influence and Social Change*. London Academic Press.

Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behavior. In L. Berkowitz (Ed.) , Advances in experimental social psychology. New York: Academic Press.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, *18*, 211-250.

Moscovici, S. (1993b). Toward a social psychology of science. *Journal for the theory of social behavior*, *23*, 343-373.

Moscovici, S, Doise, W. (1994). *Conflict & Consensus*. London, Sage Publications

Moscovici, S. & Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: From the "naive" to the "amateur" scientist. In M. Hewstone (Ed.), *Attribution theory: social and functional extensions*, Oxford: Blackwell

Orr E. & Ben- Asher , S. (1998). *Maintaining group integrity under conditions of Pluralistic-incompatible group identities*. The 4th International Conference on Social Representations. Mexico City, August, 25-29.

Rose, D., Efraim, D., Gervais ,C., Jovchelovitch,S.,& Morant, N. (1995). Questioning consensus in social representations theory. *Papers on Social Representations*, 4, 150-155.

Smith, E. R., & Mackie, D .M. (1995). *Social psychology*. New York: Worth Publishers.

Sue, D. W. (1996). Multicultural Counseling: Models, methods and actions. *The Counseling Psychologist*, *24*, 279-284.

Turner, J. C. (1991). *Social influence*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Vinson, T. S. & Neimeyer, G,J. (2000). The Relationship Between Racial Identity Development and Multicultural Counseling Competency. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *28* (3)

עיקרי התערבות ייעוצית-מניעתית בתקופת חירום בבית הספר היסודי "נאות קטיף" שבגוש קטיף

נורית סירי
נאוה לישה
בי"ס יסודי ממ"ד אזורי "נאות קטיף"

שירת מלאך
בי"ס מקיף-דתי ע"ש המר

רחל ליבמן
אולפנת בנ"ע "איילת השחר"

מאז חודש תשרי תשס"א, ועד לרגע כתיבת שורות אלו (שבט תשס"א), נתון גוש קטיף להתקפות של מחבלים. במובן מסוים התקפות אלה הגיעו לשיאן בפיגוע באוטובוס שהסיע ילדים לבית הספר, וברצח אחיו של אחד התלמידים למחרת היום. מטרת המאמר הנוכחי לתאר בקצרה פעילות ייעוצית שנערכה בבית הספר היסודי "נאות קטיף", המשמש בית ספר אזורי לכלל יישובי הגוש.

בישראל נצברו, לצערנו, ידע וניסיון רבים בנושא הערכות בתי ספר למצבי חירום (לוינסון, 1993; קלינגמן, רביב, ושטיין, 2000; רביב, קלינגמן והורוביץ, 1980; Ayalon, 1983).יחד עם זאת המציאות בגוש קטיף שונה ממצבי החירום שידענו עד כה לפחות בשלושה מובנים: (1) מדובר בהתקפות יום-יומיות שלא ברור אם וכאשר יסתיימו. (2) מדובר באזור שאינו זוכה לתמיכה ציבורית רחבה, דוגמת קריית שמונה, רמת הגולן וכד'. (3) מדובר בישובים ש-24 שעות ביממה, עסוקים בעמידה על המשמר ובהתגוננות. אמנם חיילי צה"ל מגינים על המתיישבים, אך הסכנות האורבות בדרך אל והיישוב וממנו, מעצימות את רמת החרדה היום-יומית. במובנים שהוזכרו לעיל, דומה שהמצב הקיים שונה מכל תקופות החירום שידעה ישראל מאז מלחמת השחרור, מבחינת משך ואופי מצב החירום.

פריסת ההתערבות הייעוצית בבית הספר:

כבר בשלב מוקדם של המאורעות ברור היה ליועצות בית הספר ולהנהלה שיש מקום לביצוע התערבות ייעוצית-מניעתית שתכליתה חיזוק וטיפוח משאבי ההתמודדות של התלמידים. בפועל, ההתקפה של האוטובוס שהסיע את התלמידים, ורצח אחיו של אחד התלמידים למחרת, היו בבחינת קטליזטורים למימוש תובנה זאת.

הפעילות שיזמנו התבססה על מיפוי צרכים בית ספרי שערכנו במהלך תקופת החירום יחד עם הנהלת בית הספר. כמו כן נעזרנו בתכנית לשעת חירום של קלינגמן (1997), תוך התאמתה לנסיבות הבית ספריות.

להלן מספר עקרונות לפיהם פעלנו:

תודה והערכה מיוחדת למנהל בית-ספרנו, אפריים טשנדי, על העבודה המשותפת, התמיכה, והעמידה האיתנה בתקופה זו.

1. פנייה לכל אוכלוסיות בית הספר, ובכללם מנהל בית הספר, המורים, אנשי התחזוקה והמנהלה, הורים ותלמידים.
2. הפעלת תכנית רק לאחר מיפוי צרכים והגדרת יעדים.
3. בניית תכנית מתאימה לכל אוכלוסייה בהתאם לאופייה ולגילה.
4. פנייה באמצעות מגוון גורמים וערוצים, ולא רק אנשי מדעי ההתנהגות.
5. סיוע פרטני לתלמידים הנמצאים במעגלים שונים של קרבה לנפגעי פעולות האיבה, ו/או מצויים ברמת חרדה גבוהה.
6. תיאום שוטף ושותפות מלאה עם הנהלת בית הספר.

טבלה 1 מציגה את פריסת הפעולות שבוצעו:

טבלה 1
בי"ס "נאות קטיף" - סיכום פעילות חירום תשס"א

האוכלוסייה	הפעילות
כלל מערכתי	• **מיפוי צרכים ראשוני**: 1. חשיבה משותפת (הנהלה ויועצות) להערכת צרכי המערכת. 2. שאלון קצר למורים המתמקד בקשיים העיקריים ובצרכי המערכת. • **צוות חירום**: ארגון הצוות והערכות לתרחישי חירום אפשריים. • **מידע וקשר הנהלה – מורים**: העברת מידע עדכני יום-יומי בחדר המורים על-ידי מנהל בית-הספר, בנוגע להתרחשויות הביטחוניות באזור ומשמעותן ביחס לבית הספר. • **לוח מידע וחדשות:** קטעי עיתונות המתייחסים לאירועים באזור. • **פינות הנצחה** לנרצחים תושבי המקום
ההנהלה	• **סיכום ציפיות הצוות מההנהלה** על-פי מיפוי הצרכים הראשוני. • **שמירה על איזון:** ניסיון ליצור איזון בין הצורך לשמר שגרת חיים רגילה (ככל האפשר), ובין התחשבות בקשיי המורים והתלמידים לתפקד באופן רגיל. • **סדנא למנהל:** עיבוד ההתמודדות הייחודית של המנהל בתקופת החירום: הישגים, קשיים, ושאיפות לעתיד. • **הערכה, הוקרה**: תמיכה וחיזוק המנהל בצמתים משמעותיים בתקופה זו.

מורים	• **התייחסות** המנהל **לצרכים ולקשיים** שעלו על ידי המורים במיפוי הראשוני. • **הדרכה בכתב:** הנחיות לתפקוד בכיתות בשעת חירום. • **איתור מורים** המצויים בחרדה. • **התייחסות פרטנית** לפי הצורך (על ידי היועצות, או הפניה לפסיכולוג). • **מפגש עם פסיכולוג בית הספר** : סדנת אוורור והתמודדות לכלל צוות המורים. • **מפגש עם קצין הביטחון** של המועצה האזורית : מתן מידע על המצב הביטחוני,והנחיות הנגזרות ממצב זה. • **סדנאות קבוצתיות בהנחיית היועצות:** תמיכה הדדית כסיוע נקודתי למשתתפי הסדנא, וכדפוס התמודדות כללי, אוורור רגשות והעשרת מגוון דרכי התמודדות האישיות. • **חיזוק אמוני-ערכי:** מפגש רבנים עם קבוצות מורים – נתינת משמעות לקשיי התקופה והתמודדות עם שאלות אמוניות. • **קו פתוח למורים:** פתיחת ערוץ אישי לשיתוף בהתלבטויות, קשיים, ובקשות, עקב מצב הלחץ המתמשך. הפניות נענות על ידי מורות מתאימות, יועצות, ומנהל בית הספרה
תלמידים	• **מיפוי תלמידי בית הספר** לפי מעגלי פגיעות ידועים : ישובים ברמת סיכון גבוהה, קשר ידוע לאירועי טרור קודמים, רקע משפחתי טעון ו/או חשש לקשיים ; תלמידים בעלי רמת חרדה גבוהה. • **כניסה לכיתות** בעלות קרבה משמעותית לפיגוע, על ידי יועצות ואנשי צוות נוספים לפי הצורך. • **יצירת קשר אישי** עם תלמידים לפי מעגלי פגיעות או צרכים אחרים. • **עידוד הבעת** חוויות, תחושות, ומחשבות, באופן יצירתי, (מכתבים, ציורים, שלטים), וכד' על ידי מחנכים ומורים מקצועיים. • **פעילויות הפגה לאוורור התלמידים**, כגון : שירה בציבור, הרקדות, טיולים. • **סדנאות קבוצתיות בהנחית היועצות** :אוורור רגשות , הגדלת מאגר דרכיההתמודדות, וכן איתור מצוקות. • **מיפוי צרכים** כהמשך לסדנאות – קבלת החלטות על המשך טיפול, לפי הצרכים הפרטניים והכתתיים שעלו בסדנאות. • **חיזוק אמוני-ערכי:** מפגש רבנים עם כיתות התלמידים

	– נתינת משמעות לקשיי התקופה והתמודדות עם שאלות אמוניות בהתאם לשכבת הגיל.
הורים	**מכתב להורים** • עדכון ההורים בנעשה בבית הספר ובהערכותו ביחס למצב החרום. • הדרכה כיצד לזהות ילדים ברמת חרדה גבוהה. • הדרכה כיצד לנהוג עם הילדים בתקופה זו. • הזמנה לפנייה ליועצות ולפסיכולוג במידת הצורך. **קשר עם הורים** 1. פניה להורי ילדים שגילו סימני מצוקה, ושיתוף בחיפוש הפתרון. 2. הדרכת הורים שפנו בעקבות חרדת ילדיהם.

ניתן להרחיב את הדיון בכל אחד מתחומי הפעילות שננקטו. אך כדי לא לבזר את הצגת הדברים, נתמקד בהצגת הפעילות שנעשתה עם התלמידים. יש מקום להרחיב גם באשר לפעילות שנעשתה עם צוות המורים, ואי"ה נתייחס לכך בעתיד.

הסדנאות לתלמידים:

המטרה הכללית אליה שאפנו בסדנאות אלה, היתה לטפח ולחזק משאבי התמודדות עם המצב. לשם השגת מטרה זו, הגדרנו להתערבות שני יעדים מרכזיים : האחד – אוורור רגשות – במטרה לעצב מחדש את תפיסת האיום, לפתח מודעות עצמית לרגשות המלווים את התלמיד בתקופה זו, וכן לתת לגיטימציה לרגשות אלו. השני – טיפוח מודעות להתנהגויות הקונקרטיות המופעלות לנוכח מצב לחץ, על-מנת לחזק התנהגויות מועילות, ואף להעשיר את מגוון דרכי ההתמודדות הקיים אצל כל אחד. כיוונים אלו נראו לנו מתאימים במיוחד לאור העובדה שאוכלוסיית היעד הייתה תלמידי בית הספר היסודי, שחלקם עדיין לא הגיע לשלב של חשיבה מופשטת ו/או של יכולת העברה והכללה ממצב אחד למישנהו.

בפועל, תהליך עיצוב הסדנאות לתלמידים לווה בלבטים רבים. תרגום הכוונות שלנו – לאפשר לתלמידים הזדמנות לבטא חששות, תחושות ומחשבות על המצב ובנוסף לחזק את משאבי ההתמודדות שלהם – חייב מענה למספר שאלות: כיצד לפתוח את הנושא? כיצד לסייע לתלמידים שאינם מורגלים בכך לבטא רגשות?האם כדאי שמחנך הכיתה יהיה נוכח בסדנא? האם לחלק את הכיתה לקבוצות קטנות? האם גם בכיתות הנמוכות, בהן לכאורה לא ניכרו שינויים עקב מצב החירום רצוי לקיים סדנאות, או שמא עלולה הסדנא לעורר פחדים שאינם קיימים? ולבסוף, כיצד לסיים באופן שידגיש את הכח ולא את החולשה?

לאחר דיונים פנימיים בינינו ולאחר שערכנו דיונים עם הנהלת בית-הספר וכן התייעצויות עם אנשי מקצוע נוספים מחוץ לבית-הספר, החלטנו

שהסדנאות יתנהלו באופן הבא:

- בכל סדנא יהיה נוכח מחנך הכיתה.
החלטה זו נבעה מהכרה בעובדה כי למחנך, המלווה את התלמידים ברוב שעות נוכחותם בבית-הספר, תפקיד מרכזי באיתור תלמידים בעלי רמת חרדה גבוהה, בתמיכה היום-יומית בהם, ובמעקב אחריהם. נוכחות המחנך חשובה גם בכל הקשור לנושא המשמעת.
- בכיתות ד' – ח' תועבר הסדנא לקבוצות בנות 15 תלמידים מקסימום, ואילו בכיתות א' – ג' תועבר הסדנא לכיתה בשלמותה.
חלוקה זו, בין הכתות הגבוהות לנמוכות, נעשתה מתוך מחשבה כי לתלמידים הקטנים יותר די בסדנא משותפת לכלל הכיתה על-מנת להשיג את מטרות הסדנא, ואילו לתלמידים הבוגרים ראוי להקדיש זמן רב יותר בכדי לאפשר לכל תלמיד להתבטא ולקבל את היחס המתאים.

מבנה הסדנא כלל אותם שלבים לכל הגילאים. עם זאת כל שלב בנפרד הותאם לגיל התלמידים.

מבנה הסדנאות:

- **פתיחה** - הצגת המנחה והנושא. בהצגת הנושא הדגשנו את ה"ביחד" ואת ה"יכח" שיאפשר לנו "להמשיך".
- **סבב הכרות** – כל ילד הזדהה בשמו, ובכיתות הבינוניות והגבוהות התבקש גם לציין משהו שלאחרונה ריגש אותו/זכור לו במיוחד/ וכד'. סבב זה היווה כניסה הדרגתית לאופי הרגשי של הסדנא.
- **אוורור רגשות** – כאן הדגש היה על אפשרות לבטא תחושות כמו פחד, חוסר אונים, כעס ואף תחושות פיזיולוגיות כמו כאב בטן, עייפות וכיוב'. בחלק זה השתמשנו בתמונות רבות ושונות שמיעוטן קשורות במצב הביטחוני, ורובן מתארות מצבים שונים, רגשות וכדו'. השימוש בתמונות איפשר לתלמידים להשליך את רגשותיהם האישיים ולהימנע מחשיפה עצמית שעלולה ליצור אימים מסוים.

בכיתות הגבוהות, השתמשנו גם ב"כרטיסי רגשות" – כרטיסים רבים שעל כל אחד מהם רשום שם של רגש או תחושה. מטרת הכרטיסים הייתה לסייע לבנים תלמידי הכיתות הגבוהות, לשים את רגשותיהם ולדבר עליהם ולא רק על אירועים ומעשים.

- **איזכור דרכי התמודדות** – בפרק זה נמנענו לחלוטין מחיזוק השימוש בדרך התמודדות ספציפית. לחילופין ניסינו לסייע לתלמידים לשחזר את דרכי ההתמודדות בהן הם השתמשו עד כה, ולהיות ערים לכך שיש דרכי התמודדות נוספות, שתלמידים אחרים השתמשו בהן. כלומר, להביא למודעותם שיש מיגוון רחב של דרכי התמודדות פוטנציאליים ושכל דרך עשויה להיות טובה -

אם התלמיד חש שהיא עוזרת לו. כלומר, הדגש היה על הרחבת רפרטואר דרכי ההתמודדות שהתלמידים שומעים על קיומם, תוך עידודם לבחור את הדרך המתאימה להם בנסיבות ובזמן הספציפי עליו מדובר.

- **סיכום הסדנא** – בסיכום הסדנא ניסינו לעודד את התלמידים להכליל וליישם את דרכי ההתמודדות ששמעו ו/או שיחזרו, תוך התאמתן לנסיבות ולזמן הספציפי עליו ידובר.

להלן פירוט הסדנאות, כפי שבוצעו בכל קבוצת גיל בנפרד:

סדנת תלמידים – כיתות א' – ב'

חומרים

- תמונת יוסי עצוב – גדולה (מתוך: כהן, 1993)
- תמונות יוסי שמח כמספר חברי הקבוצה
- צבעים
- בריסטולים עליהם יודבקו היצירות.
- מדבקות

פתיחה

הצגת המטרה: "אנו נמצאים בתקופה לא רגילה. באנו להיות ביחד, לראות מה נותן לנו כח, איך אנו מתמודדים עם התקופה הזו".

הכרות

א. סבב הכרות: כל אחד אומר שם + צבע אהוב.
ב. כל אחד מקבל מדבקה עם השם + הצבע.

אוורור רגשות

א. הצגת התמונה: ילד יושב על המיטה בלילה ומחבק דובי.
ב. הצגת הסיפור: זה יוסי, ילד בכתה א'/ב', (לפי כתת הסדנא) הוא יושב במיטה ער...
שאלות מנחות: (לא בסבב, אלא באופן ספונטני, אם יש ילדים שקטים מדי – לדובב אותם)

- למה הוא ער?
- האם יש משהו שמפריע לו? על מה הוא חושב? האם כל לילה הוא ער?
- איזו הרגשה יש לדובי כשיוסי מחבק אותו? מה לוחש יוסי לדובי שלו? מה משיב לו הדובי? האם יוסי לבד בחדר? (איפה אבא ואמא? איפה האחים?)

- מה עבר על יוסי היום? כיצד הוא יעבור את יום המחר? האם הייתה ליוסי חוויה מיוחדת היום?

התמודדות

א. הצגת המשך הסיפור: יוסי כבר יודע שמאוחר והוא רוצה להירדם.

ב. שאלות מנחות: מה יעזור ליוסי להיות שמח? מה יעזור ליוסי ללכת לישון בשמחה? מה יעזור לדובי להירדם? מה יוסי לחש לו? מי יכול לעזור ליוסי (איפה אבא ואמא? איפה האחים?) את התשובות לכוון להתמודדות עם פחדים באופן כללי.

ג. מציגים את יוסי השמח - ראו איך עזרתם לו להיות שמח! (להזכיר את ההצעות שהציעו הילדים ובזכותם יוסי שמח. לדוגמא: לקרוא לאבא,...לשמוע קלטת...).

ד. מחלקים לכולם את תמונת יוסי שמח

ה. כל אחד צובע את התמונה ומוסיף בציור \ בכתיבה את מה שעוזר לו להיות שמח.

ו. לאסוף את התמונות. לתת את התמונות למחנכת, כדי שתתלה אותן בכיתה בעזרת התלמידים (או לעשות זאת ביחד. לפי הזמן).

סיכום

רצוי לכוון את התלמידים להכליל את דרכי ההתמודדות לכלל הרגעים הקשים בחיים.

פעילות המשך:

- הדבקת כל היצירות על בריסטול תחת הכותרת "מה עוזר לי להיות שמח" \ "מה עוזר לי להתגבר"
- הכוונת המחנכת לשימוש תמידי במחסן ההתגברויות במהלך ההוראה בכיתה.

סדנת תלמידים – כיתות ג' – ה'

חומרים

- תמונות
- מדבקות
- בריסטולים
- דפים ריקים

פתיחה

הצגת המטרה: "אנו נמצאים בתקופה לא רגילה באנו להיות ביחד

לראות מה נותן לנו כח, איך אנו מתמודדים עם התקופה הזו".

הכרות

א. סבב הכרות: כל אחד אומר את שם + משהו שהוא הכי זוכר / הכי כואב לו / הכי ריגש אותו\ הכי משמעותי עבורומהתקופה הזו.

ב. כל אחד מקבל מדבקה עם השם.

ג. סיכום הסבב: אנחנו רואים שכל אחד מאתנו הוא שונה. כל אחד מאתנו מתרגש או מושפע מדברים אחרים ומגיב בצורה אחרת למה שקורה.

אוורור רגשות

א. מפזרים בחדר תמונות שונות של מצבים שונים.

ב. "יש לנו פה תמונות של ילדים במצבים שונים עם כל מיני מצבי רוח ורגשות. כל אחד יבחר תמונה שמדברת אליו ויסביר לנו מה הילד מרגיש ולמה הוא מרגיש כך?" (סבב). (ג). אם תהילה/חלי הייתה איתנו איזה תמונות הייתן מציעות לה לבחור?]

התמודדות

א. ראינו תחושות שונות: עצב, שמחה, התלהבות, כעס...
אפשרות 1: לבחור תמונות שונות כמו אריה עצוב ודרכן לדבר על התמודדות:
אפשרות 2: להשתמש בדוגמאות שנתנו משתתפי הקבוצה על רגשות קשים שחוו ודרכם לדבר על התמודדות:

ב. שאלות מנחות:
"איך נעזור לו לשמוח?", "איך נעזור לו להתגבר?", "בזכות מה הוא שמח?", "איך נעזור לו להמשיך הלאה?", "האם גם לכם עוזר...", "מה עוד עוזר לכן?".

ג. כל אחד מקבל דף ריק ובו כותב/מציע את ההצעות שלו.

סכום

תראו כמה כוחות יש לנו. מישהו רוצה להגיד אם הוא התחזק... האם הוא חושב שזה יעזור לו...

פעילות המשך

הדבקת כל היצירות על בריסטול תחת הכותרת: "דברים מחזקים אותי", דברים שעוזרים לי להתגבר. הכוונת המחנכת לשימוש תמידי במחנך ההתגברויות.

סדנת תלמידים – כיתות ו' – ח'

חומרים

- דפים לבנים כמספר משתתפי הקבוצה
- כלי כתיבה
- טייפ + קלטת של מוסיקה נעימה
- תמונות
- כרטיסי רגשות
- מדבקות

פתיחה

הצגת המטרה: "אנו נמצאים בתקופה לא רגילה באנו כדי לראות ביחד מה נותן לנו כח, איך אנו מתמודדים עם התקופה הזו".

הכרות

א. סבב הכרות: כל אחד אומר שמו + משהו שהוא הכי זוכר / הכי כואב לו / הכי מרגש\ משמעותי עבורו מהתקופה הזו.

ב. כ"א מקבל מדבקה עם השם.

ג. סיכום ההכרות: אנחנו רואים שכל אחד מאיתנו הוא שונה. כל אחד מאיתנו מתרגש או מושפע מדברים אחרים ומגיב בצורה אחרת למה שקורה.

אוורור רגשות

א. מפזרים בחדר תמונות שונות.

ב. כל אחד מהמשתתפים בוחר תמונה שיש בה משמעות עבורו.

ג. בינתיים מניחים את כרטיסי הרגשות בערמה נפרדת.

ד. כל תלמיד שבחר תמונה בוחר מערמת כרטיסי הרגשות רגש אחד או יותר שמתאים לתמונה שבחר.

ה. שאלות מנחות: מה אתה רואה בתמונה? למה בחרת בתמונה הזו? מה גרם לך לבחור בתמונה? מה דיבר אליך בתמונה? אלו רגשות שמתאימים לתמונה בחרת? מדוע?

התמודדות

א. סיכום: כמו שראינו כאן, גם החיים שלנו מלאים ברגשות, במצבי רוח שונים, טובים ורעים. כולנו מתמודדים עם רגשות קשים. החיים מזמנים לנו אירועים שונים. כדי שנוכל להתמודד עם מצבים שהחיים מזמנים לנו, אנחנו רוצים ליצור ביחד אוסף של רעיונות להתמודדות במצבים קשים שונים.

ב. כולכם מחזיקים כרטיסיות עם רגשות.

ג. מי חושב שהוא מחזיק כרטיס של רגש שהרבה הרגישו אותו בארועים האחרונים?

ד. בחירת 4 מתוך הרגשות שהועלו. עריכת סיעור מוחין על השאלה (לגבי כל אחד מארבעת הרגשות): כאשר אדם מרגיש הרגשה זו, מה הייתם מציעים לו לעשות כדי להתמודד, להתחזק ולהמשיך הלאה?

ה. כדי שלא נשכח את הרעיונות אנו מחלקים דפים שבהם אתם תציעו את הרעיונות שלכם כיצד להתמודד. כל אחד כותב את הרגש שמצוי בידו בראש דף. כל משתתף מוסר את הדף שבידו ליושב מימינו. כשמתחילה המוסיקה כל אחד כותב על הדף שבידו את הצעותיו, כיצד להתמודד כאשר מרגישים כך. בכל פעם שהמוסיקה נפסקת מעבירים את הדף ליושב מימין עד תום הסבב או הזמן.

ו. תולים את הדפים בכיתה או מכינים מהם אוגדן התמודדות.

הערכה

בסיום כל סדנא התבקשו המורות להעריך את הסדנאות. כל מורה קיבלה טופס בו הופיעו מספר שאלות פתוחות, והן התבקשו לציין את התרשמותן הסובייקטיבית לגבי כל אחד מהנושאים הבאים:

1. האווירה ששררה בקרב התלמידים במהלך הסדנא
2. תגובת התלמידים למנחת הסדנא
3. רמת הפתיחות של התלמידים במהלך הסדנא
4. הפתעות שהיו למורה
5. המידה בה הסדנא נראית למורה משמעותית מבחינתה כמורה
6. תכנים שהיו חסרים בסדנא

בנוסף, כל מורה התבקשה לציין שמות של תלמידים הראויים, להערכתה, להתייחסות נוספת ופרטנית בעתיד. כפי שצויין לעיל, יש להזכיר כי למורים ולהורים הוצע גם "קו פתוח" ליצירת קשר עם היועצות החינוכיות והרשימות השמיות בסיומן של הסדנאות היו רק אחד מהערוצים לאיתור תלמידים הראויים להתייחסות פרטנית.

בסך-הכל התקבלו 25 דפי משוב לסדנאות. מתשובות המורים עולה כי בכל הכיתות רמת פתיחות התלמידים הייתה נורמלית עד גבוהה. גם בכיתות בהם הביעו התלמידים בתחילת הסדנאמבוכה וצחוק, בהמשך הייתה השתתפות והתייחסות רצינית לנושא. מדברי המחנכים עלה כי עבורם הייתה הסדנא משמעותית הן מצד העמקת ההבנה לתלמידים ולרגשותיהם בתקופה זו, והן מצד מיומנויות השיחה והתקשורת שהופעלו בסדנא. מחנכים רבים ציינו לחיוב את מבנה הסדנא ואת מגוון ההפעלות.

בהתייחס לרשימות השנות "הראויים להתייחסות פרטנית", כל תלמיד שצוין על ידי המורה ו/או על-ידי מעבירת הסדנא הוכנס לרשימת תלמידים אשר זקוקים להתייחסות נוספת. סוג ההתערבות נקבע בהחלטה משותפת

של מעבירת הסדנא ומחנך הכיתה לפי התכנים שהעלה התלמיד בסדנא , לפי אופן התנהגותו בה, ולפימצבו ותפקודו הכללי בתקופה זו. דוגמאות להתערבות פרטנית: שיחה עם היועצת, העברת מידע להורים, הדרכת הורים, יצירת קבוצת תמיכה של ילדים בעלי קושי דומה, אבחון רגשי על-ידי פסיכולוג, וכיוב'.

סיכום

נושא ההערכות לזמן חירום ידוע ומוכר במערכת החינוך. אך ברגע של אמת מתברר כי עדיין יש מגוון נושאים והיבטים הראויים לשיקול דעת ולהתייחסות מושכלת של היועצת החינוכית ושל סגל בית הספר. תיאור הדברים לעיל נועד להמחיש ליועצות חינוכיות בבתי ספר אחרים מה היה שיקול הדעת והפעולות שאפיינו אותנו, כצוות מסייע בבית ספר יסודי ממלכתי-דתי, בהתמודדותנו עם מציאות החירום בה נמצאים התלמידים וסגל בית הספר. חשוב לנו להדגיש כי בכל צעדנו היינו מתואמות עם הנהלת בית הספר ואם אכן סייענו לתלמידים אלה או אחרים הרי זה בזכות נכונות המנהל וסגל המורים לשתף אתנו פעולה.

אנו תקווה כי שום יועץ חינוכי לא יידרש להתמודד עם מצב חירום כלשהו, ובמיוחד לא מסוג זה בו אנו נתונות. אולם אם חלילה יהיו מצבים מעין אלה - אפשר שהמאמר יסייע להתארגנות ולתגובה יעילה יותר של יועצות העובדות בבתי ספר אחרים.

ביבליוגרפיה

כהן, א. (1993). *להפליג עם כוכב*. (עמ' 12-18). אור יהודה: רכס. איורים: טל בלשניקוב.

לוינסון, ש. (1993). (עורכת). *פסיכולוגיה בבית הספר ובקהילה, בעת רגיעה ובימי חירום*. תל אביב: הדר

קלינגמן, א. (1997). *התמודדות בית-ספרית בעת אסון. תכנית מגירה לבית הספר*. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המינהל הפדגוגי, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

קלינגמן א. (2000). התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך: א. קלינגמן, ע. רביב,וב. שטיין. (עורכים). *ילדים במצבי חירום ולחץ, מאפיינים והתערבויות פסיכולוגיות (עמ' 143-178)*. ירושלים: משרד החינוך –שפ"י).

רביב, ע., קלינגמן א. והורוביץ מ. (עורכים) (1980). *ילדים במצבי לחץ ומשבר*. תל אביב: אוצר המורה.

Ayalon, O. (1983). Coping with terrorism : The Israeli case. In D. Meichenbaum, & M.E. Jaremko, (Eds). *Stress reduction and prevention* (pp. 293-340). New York: Plenum.

תקצירים באנגלית

High School Students' Career-Related Decision-Making Difficulties

Itamar Gati, Noa Saka, Michal Malka, Adina Orenshtien, Dafna Sharav and Miri Zarihan,
Hebrew University of Jerusalem

Abstract

The present study examined career-related decision-making difficulties among Israeli adolescents in three studies. We studied three different grades and decision situations: choosing a high school in the ninth grade (n=579), choosing high-school elective courses in the tenth grade (n=787), and selecting a preferred military job in the eleventh grade (n=477). Three versions of the Career Decision-making Difficulty Questionnaire (CDDQ) were constructed for each of the three decision situations. The structures of the ten difficulty categories of the revised CDDQ were found similar to that proposed by Gati, Krausz, and Osipow (1996). Students who labeled themselves as "undecided" were found to have greater difficulties as reflected in the total CDDQ score than those who labeled themselves as "decided." In addition, boys consistently reported higher difficulties than girls in the **external conflicts** and **dysfunctional beliefs** difficulty categories. As expected, with the increase of age, a reduction was found in difficulties related to the influence of significant others. Finally, research and counseling implications are discussed.

Internet-Assisted Sexuality Education: Critical Evaluation And Suggestions For Improvement

Azy Barak, Departments of Psychology and Education, University of Haifa
William A. Fisher, Department of Psychology, The University of Western Ontario, Canada

Abstract

Programs for sexuality education are aimed at preventing various sexuality-related problems as well as improving personal welfare related to sexuality. Accumulated research shows that, generally, these programs, at best, succeed in improving the knowledge of learners, but not in changing their relevant attitudes and behaviors. There are attempts to use the Internet to apply sex education, but they are problematic for various reasons, especially because of inefficient and non-optimal exploiting of the Net's content-wise and technological possibilities. The current article presents a method by which a comprehensive model for sexuality education can be implemented through an efficient use of Internet characteristics. The model was developed on thorough conceptual grounds and has successfully survived empirical testing. As proposed by this model the components of sexuality-related information, motivation, and behavioral skills can become a

breakthrough in sexuality education when individually adjusted to a learner's needs and abilities by optimally exploiting Internet resources. The idea presented in the article – which can easily be transformed into an Internet site – can be an important aid for school counselors.

Net Psychology: Counseling And Therapy In The Internet

Shai Chen-Gal, Amiram Raviv
Department of Psychology, University of Tel-Aviv

Abstract

The article gives a review of the psychological counseling and treatment on the internet. It points out it's advantages and disadvantages, discusses the ethical issues related to this field and questions if it can be considered psychotherapy. Also shown is the concept of internet being a part of the media psychology as a medium that complements the psychological counseling procedure offered on radio and telephone, in which it's main significance, is in the primary prevention process. We shall compare radio, telephone, internet and traditional psychotherapy according to the nature of the psychological services they offer, and discuss some research and theoretical problems that exist in this field.

Phone Aided Counseling

Daphna Sharav (Ritov)

Abstract

In the past forty years telephone counseling has become an eminent therapeutic technique. Initially it was used for intervention in crisis situations, subsequently it was extended for a variety of other issues. Finally, recently, some targeted lines that deal with specific issues and concern particular sectors, have been added. Telephone counseling bears unique attributes that result from the apparatus itself (as a means for therapy), the character of the counselors (age, background, etc.), and of the people who turn for help. Telephone counseling differs from "face to face" counseling in the relations established with the counselee, and in the kind of support that is offered to him/her. Telephone counseling provides primary therapeutic contact but is not considered as a substitute for therapy. Adolescents are particularly suitable for telephone counseling, because of their unique characteristics, and their suitability for using the telephone as counseling mean. The purpose of this article is to review the characteristics of telephone counseling and its effectiveness, and to introduce different models for constructing a telephone counseling conversation, with a focus on adolescents.

Help-Seeking Among Adolescents

Moshe Tatar and Elizabeth Milgram
Hebrew University of Jerusalem

Abstract

Adolescents cope everyday with complex and stressful situations. Some of them turn for assistance to different sources of support. Thus, it is very important to understand the different factors affecting adolescents' help-seeking process. The present study examines the actual request for help of 448 senior high school students (tenth and eleventh graders) when dealing with four kinds of problems (choice of clothes, a problem with a friend, with one of the parents, and a learning problem). We found that when facing these problems, most of the adolescents prefer to turn to familial adults (parents and relatives) and to their friends. As considerations for self-referral the students emphasized: confidentiality, a sense of closeness, and understanding. Respondents reported receiving informational and instrumental support from these sources. We also investigated the relationship between a personal-psychological variable (self-disclosure) and demographic variables (gender and socio-economic background) with the help-seeking process. We found that girls more than boys: tend to disclose themselves to all individuals, experience problems related to choice of clothes and learning, and turn for assistance to the different sources of support. We focus our discussion on three topics: the significant differential patterns of help-seeking of males and females; the importance and the roles played by the support provided by parents and friends to the adolescents; and the fact that very few students ask expert adults for help.

Well-Being Among Israeli Adolescents: An Exploratory Study

Moshe Tatar and Daphna Sharav
School of education, Hebrew University of Jerusalem

Abstract

During the last decades increased attention has been focused on the individual's well-being and its influence on the improvement of the quality-of-life. Little research has been specifically devoted to investigate adolescents' well-being despite the fact that adolescents require special attention, in this respect. This study, includes an exploratory investigation of 240 adolescent's self-reports regarding their well-being. In addition, we investigated the relationships between different dimensions of well-being, general questions about adolescents' quality-of-life, and students' reports of their general achievements, and those in math and reading ability. No significant differences between girls and boys were found. Moderate relationships were found between general questions about adolescents'

quality-of-life and the students' achievements. Some of the dimensions of well-being predicted adolescents' indicators of quality-of-life. The discussion focuses on the implications of the study for educational counselors.

Adolescents` And Their Parents` Attitudes Toward The Military Enlistment – A Comparison Between Israeli Born And Ex-USSR Born Immigrants

Aliza Amsalem
Moshe Israelashvili
Tel Aviv University

Abstract

The current study explored adolescents', and their parents', attitudes toward military enlistment, while differentiating between Israeli born and ex-USSR born populations.
The main purpose of the study was to check the relationship between adolescents' and parents' attitudes, while taking into account also the period of time since immigration to Israel. Questionnaires were administered among 50 adolescents and one of their parents (in both population about 70% were females).Data support the assumption about a significant positive correlation between adolescent and parent's attitudes, in both populations. However, it was found that Israeli born adolescents and their parents express more motivation to military enlistment. Yet, the gap was smaller as time since immigration to Israel was longer. It is proposed to incorporate cultural-oriented components in counselors' work with adolescents who are facing the transition from school to military enlistment.

Israeli School Counselors' Role-Behavior Patterns

Yoni Harel & Dr. Rachel Erhard
University of Tel-Aviv

Abstract

This study examines whether there are distinct role behavior patterns that characterize school counselors in Israel and, if so, what are the personal, professional and organizational characteristics associated with those patterns. The assumption is that due to the large number of tasks and areas of responsibility, coupled with the counselor's relative autonomy in the school, the counselor can design a "role behavior" that suits his or her preferences. Based on theories of role behavior in organizations, it is assumed that the counselor's "role behavior" is a result of a combination of various personal and organizational variables. 681 educational counselors participated in this study. This number reflects 20% of all

educational counselors in Israel. Three distinct patterns were found - the "**Traditional Pattern"**(40% of the counselors), The "**Preventive Pattern",** (20% of the counselors) and the third pattern - the **"Balancing Pattern"** or alternatively, the **"Futuristic Pattern",** (40% of the counselors). In the second stage of the study, the relationship between the patterns and a number of personal and organizational characteristics was checked. Three characteristics significantly distinguish between the patterns: The level of the school, the principal's expectations from the counselor and the counselor's personal preferences. The contribution of this study lies in the mapping of work patterns.

An Instrument for Self-Evaluation and Reflection – Twenty Maxims for the Assessment of Individual Counseling Interventions

Carmit Slonim & Dr. Rivka Lazovsky
Bet Berl College

This study presents an instrument for self-evaluation and reflection on counselor's individual counseling interventions.
The twenty maxims included in the instrument developed by Fontaine & Hammond (1994) are presented, after adapting them in Hebrew ,as well as intervention performed in a counseling program with counseling students during their last year of internship. The rationale, the purposes and the recommended ways of implementation are brought. Examples are presented aimed to shed light on the use of this instrument as a conceptual bridge between theory and practice, and as a means for in depth study and reflection. Suggestion for further use are recommended.

The Conflict between Middle Eastern and Western Social Representations in the Work of Bedouin Educational Counselors

Dr. Smadar Ben – Asher
University of Ben-Gurion

Abstract

The study focuses on the investigation of the social representations involved in the conflict that arises when social representations originating in different social identities meet and clash. The article describes the conflict between the professional ethical code of Bedouin educational counselors working in the Israeli educational system as they encounter the social-cultural code of the Arab-Bedouin sector in their work. The Israeli educational counselors' ethical code is constructed on a basis of social representations of a western society that is

unsuitable for some of the social representations of the traditional Bedouin society. Since the system of social representations includes behavioral scenarios as well, this creates circumstances under which Bedouin and Arab counselors working in the Bedouin sector experience dissonance between the representations of actions originating in the two different social representations to which they belong simultaneously: social identity as a Bedouin or Arab, and professional identity as a counselor. The counselors feel committed to both identities and are searching for ways to mediate and bridge the two different systems in a way that will make it possible for them to continue to hold onto both at the same time. Through the presentation of case studies and alternative scenarios for actions appropriate to this social field, the article surveys the difficulties that relate to acting within the Bedouin sector according to the counselors' ethical code. Case studies discussed focus on situations in which the conflict described above takes place between individual desires for freedom and the demand for absolute obedience to family authority, e.g., in the choice of a marriage partner. Analysis of the case studies, as well as of the manner in which the counselors perceive their own coping with events, is based on insights gained through the Theory of Social Representation.

מדינת ישראל
משרד החינוך
שירות פסיכולוגי יעוצי
מחוז חיפה

כ"ז אייר, תשס"א
20 מאי, 2001

עם קבלת פרס הייעוץ החינוכי לשנת תשס"א

הופתעתי לקבל את הפרס והתפלאתי, שכן אני מתקשה להתייחס לדברים כמובנים מאליהם או כמגיעים בזכות כלשהי.
נראה שהפתעה ופליאה מאפיינות אותי בראייתן של תופעות ובחינתן, כל פעם מחדש ומזווית ראייה נוספת: בהירה, רעננה ומאתגרת. אל הגילוי החדש מתווספת הפשלת שרוולים ויצירת שינוי.
אנחנו חיים באור ובצל של מציאות חולפת ומשתנה חדשות לבקרים.
זו מציאות מערערת יציבות אולם יכולה לשמש גם כמקור ליצירה מתמדת.
ההכרה באי-ודאות כמהות בשגרת חיינו מטילה, עלינו היועצים, אחריות אישית מחויבות אישית ומקצועית חפות מכעס וממרירות.
בתחום המנהיגות בייעוץ אני רואה את היועצים כמנהיגים בעלי איכות אנושית לפעול ולהפעיל בתנאי ספק. מנהיגים מעצימי ילדים ובני נוער ומשפעים חברתית מעשית.
לחיזוק מנהיגותם כפרטים שזרתי יחסי אמון, כבוד והערכה אל מסגרת השייכות; זו מסגרת המעצבת תחושות גאווה ואומץ לממש חלומות הלכה למעשה.
דברתי על ראייה יצירתית מבעד לעיני המתבונן ועל שמחת הגילוי של היש: במקום בו בוהקות עיניים משקפות ומשקיפות של בני אנוש – ישנה מעורבות אנושית.
במקום של מעורבות אנושית – פורחים ניצני אהבה ותקווה.
ולעולם יהא הלב הפועם במרכז – כוודאות.
הלב הוא המקור לייעוץ התפתחותי, יצירתי, רציף ומשרה ביטחון.
לכבוד הוא לי להתשייך למשפחת הייעוץ ולאגודת היועצים בישראל.
תודה מקרב לב

ד"ר דליה לורנץ

מחוז חיפה נשלח אליכם

רח' חורי 2, חיפה 33045, טל 04-8353637/42 פקס 04-8353714 machoz-haifa@education.gov.il

פרס הייעוץ החינוכי

זאת לתעודה

ד"ר דליה לורנץ

זכתה בפרס הייעוץ החינוכי לשנת תשס"א

על תרומתה לקידום ולפיתוח הייעוץ החינוכי בכלל ובמחוז חיפה בפרט, במישור האקדמי ובמישור הפרופסיונלי.

במהלך שנותיה הרבות כיועצת בכירה, תרמה דליה רבות לפיתוח הייעוץ החינוכי במחוז חיפה. הקו שהנחה את דליה בעבודתה היה טיפוח המיטביות של המערכת החינוכית על כל הנפשות הפועלות בה; היא פעלה לפיתוח המקצועי של היועצים, תוך כדי ליווי ומתן תמיכה בלתי נלאים, בנועם הליכותיה ובתבונתה הביאה למרקם הרמוני בין הגורמים השונים בקהילה על בסיס יעד משותף של קידום הרווחה הנפשית וטיפחה גף הדרכה מחוזי הנותן שירות למערכת החינוכית בתחומי הסיוע והמניעה.

דליה יזמה מפגשים, השתלמויות וימי עיון בתחומים שונים של עבודת היועץ החינוכי – החל מתכניות מניעה ועד להתייחסות לצרכים מיוחדים. כמו כן, תרמה דליה תרומה ייחודית בתחום האקדמי והיישומי בתחום ה-T.A, ובתחום השירהתרפיה, אותו פיתחה וטיפחה; הספרים שהוציאה בשני נושאים חשובים אלה הצטרפו לסדנאות הרבות שהעבירה כחלק מתהליך ההטמעה של נושאים אלה בעבודת היועצים החינוכיים. כל זאת בצניעות ומתוך מסירות, נועם הליכות, חום אנושי, ואהבת אדם.

על כל אלה נמצאה ד"ר דליה לורנץ ראויה לפרס הייעוץ תשס"א

על החתום חברי ועדת הפרס: ד"ר אנטין נורמן, ארנון חבצלת, בנר נעמי, גילרן רחל, חי דליה, יוניאן גילה, יניר עירית, לחמן רחל, מנדל חוה, סירפי-ריזקאללה יסמין, סלע יונה, קוצ'ן אברהם, שרון אהובה.

י"ד אייר תשס"א
7 במאי 2001