הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

בשיתוף עם:
המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה, ביה"ס לחינוך החוג לייעוץ חינוכי
המכללה האקדמית לישראל בר"ג, התכנית ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי
האוניברסיטה העברית – בית-ספר לחינוך המגמה לייעוץ חינוכי
מכללת שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך
המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך המגמה לייעוץ חינוכי
הבנק של המורים **מסד** מקבוצת הבינלאומי

העורך: ד"ר שרגא פישרמן

גיליון י"ח

אייר תשע"ד יוני 2014

עורך
ד״ר שרגא פישרמן, מכללת שאנן

עורכת לשונית
יהודית שקולניסקי

חברי המערכת
פרופ׳ משה טטר, האוניברסיטה העברית, ירושלים
פרופ׳ רבקה לזובסקי, המכללה האקדמית בית ברל
ד״ר מרים נוימאיר, מכללת תלפיות
ד״ר אילנה סבר, **ד״ר מירי שרף**, אוניברסיטת חיפה
פרופ׳ חנוך פלום, אוניברסיטת בן גוריון בנגב, באר שבע
פרופ׳ גלי רחל צינמון, אוניברסיטת תל אביב
ד״ר חני רם, מכללת אורנים
פרופ׳ ישראל ריץ׳, אוניברסיטת בר אילן
ד״ר מוטי שרצר, המכללה האקדמית בית ברל
ד״ר סמדר בן אשר, מכללת קיי

עריכה גרפית: דורית שטרן
עיצוב כריכה: יונית, דפוס שהר
הפקה: דפוס שהר רחובות

תוכן עניינים

דבר יושבת ראש אגודת היועצים החינוכיים בישראל 8

דבר העורך 9

רשימת מחברים 11

התמקצעות בייעוץ חינוכי: תרומה לפרופסיה ולפרופסיונאל
אסנת רובין 13

היועצת החינוכית כמנהיגת הצוות הטיפולי
טלמור פרחי ודורית טובין 32

מה בין חוללות עצמית של מורים ובין מנהיגות מקצועית בקרב יועצים חינוכיים: מבט עיוני
אינה בן אורי 55

מנהיגות בייעוץ
ימית כהן 69

"באותו רגע לא הייתה מאושרת ממני": סיפורי הצלחה של יועצים חינוכיים
שרה רוזנאו ויצחק גילת 77

ייעוץ צוותי כפרקטיקה מרכזית של היועץ בבית הספר המצליח
מיכל פיניאן ודורית טובין 101

העברת מידע על היועץ והייעוץ החינוכי: תרומה, סינגור ומובחנות מקצועית
אביבה שמעוני ולורי גרינברגר 125

שאל את הרב: התמודדות רבנים ציונים-דתיים עם קשיים אישיים ורגשיים בקהילותיהם
חיה אנקור ומשה טטר 144

יחסי עבודה-משפחה: ביטויים ייחודיים בקרב לקויי למידה ומשפחותיהם
מיכל גרוס-ספקטור, דקלה בראון ורחל גלי צינמון 174

הוראה פעילה והוראה מסורתית, דימוי עצמי ומוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל
סאאיד בשארה 191

הבדלים מגדריים בהיבטי אינטימיות בקרב מתבגרים
דוד צוקרמן וצביה מושקוביץ 215

הקשר בין סגנונות הורות לרווחה נפשית בקרב מתבגרים דרוזים
סועאד אבורוכון וסנאא מנסור-אבורוכון 235

הקשר בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית: השוואה בין סטודנטים יהודים לערבים
מייסראא זועאבי ואורה פלג 254

קונפליקט "מלכודת הדבש" – כיצד תופסים תלמידים את השפעת הזמן המוקדש לשימוש לא לימודי בטכנולוגיה על הישגיהם הלימודיים
עדי סלומון, יפעת בן-דוד קוליקנט ומשה טטר 270

שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש"
שרגא פישרמן 295

צמיחה פוסט טראומטית בעקבות אובדן במשפחה: השלכות לעבודת היועץ החינוכי
דנה כהן 317

סקירת ספרים:

ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות
רחל ארהרד, הוצאת כליל, מכון מופ"ת 2014 (366 עמודים)
הסוקר: דניאל בר-טל 346

אמפתיה בחינוך, חינוך באהבה
שלמה קניאל, הוצאת כליל, מכון מופ"ת (224 עמודים)
הסוקר: שרגא פישרמן 348

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי" 349

Abstracts 354

דבר יו״ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כתב העת **הייעוץ החינוכי**, ממפעליה החשובים של אגודת היועצים החינוכיים, פותח לנו אשנב שמבעד לו נשקפים הדינמיות ורוחב היריעה של המקצוע.
כרך א׳ של כתב העת יצא לאור בניסן תשמ״ט, מאי 1989. אחד המחקרים הבולטים בכרך זה היה ״היועץ החינוכי והציפיות מתפקידו כפי שהם נתפסים על ידי תלמידים, הורים ומורים״, שכתבה רונית סדגר, עבודה לתואר מ״א, אוניברסיטת חיפה. בכרך הנוכחי, הנדפס במלאת 25 שנים להופעת הכרך הראשון, מופיע מאמר עדכני של אסנת רובין, ״התמקצעות בייעוץ חינוכי: תרומה לפרופסיה ולפרופסיונאל״, הבוחן את תפיסותיהם של יועצים ומורים את המקצוע. אכן, במסע המקצועי לאורך כל השנים הללו ממלא האופן שבו נתפס המקצוע תפקיד חשוב בחייהם של העוסקים בו.
אם נסקור את המחקרים והעבודות שנדפסו במהלך השנים בי״ח הגיליונות של כתב העת, ניווכח לדעת שחוזר ונשנה בו הדיון בייחודיות המקצוע ובמובחנות שלו ממשלימי התפקיד במערכת החינוך. הזהות המקצועית נבחנת, בתנועה ספירלית, לאורך כל גיליונות **הייעוץ החינוכי**. דיון זה מתכתב עם תופעות חברתיות שונות, המאתגרות את הייעוץ ותורמות להתפתחותו. שאלת הזהות המקצועית מעלה סימני שאלה ומגבשת סימני קריאה בתחום המקצועי, תהליך המשקף דינמיות וערננות של מקצוע משתנה ומתפתח. נוסף על כך, זהו תהליך המנסה לגבש ״חוט שדרה״ מקצועי, שיעמוד איתן בפני כל הניסיונות לערער את מעמד היועצים במערכת החינוך.
התפתחותם המקצועית של היועצים אינה נמצאת בהלימה עם מבנה העסקתם במערכת החינוך, עובדה הגורמת לתסכול ולעיתים אף להתשה.
על שולחנה של הנהלת אגודת היועצים עולות שוב ושוב סוגיות הקשורות במבנה העסקתם של היועצים במגזרים שונים במערכת. אי לכך מורגש הצורך לקדם את חוק הייעוץ, שנוסח לפני כעשור על ידי האגודה בשיתוף עם השירות הפדגוגי הייעוצי, שפ״י, במינהל הפדגוגי של משרד החינוך. זהו חוק שמטרתו להסדיר את העיסוק במקצוע הייעוץ החינוכי, לקדם את רווחת הפרט והחברה בישראל תוך שמירה על עקרון כבוד האדם ולהקפיד על רמה מקצועית והתנהגות הולמת של העוסקים והמעסיקים בייעוץ חינוכי. כל זאת, כדי לשרטט ולחדד את גבולות המקצוע ולהבטיח שייחודיותו במערכת החינוכית לא תיפגע. **האגודה תרכז את פעילותה השנה בקידום חוק הייעוץ. כדי לקדם את החוק יש צורך בקהל יועצים גדול, תומך ונחוש.**
תודה גדולה לכל השותפים בהפקת כתב עת זה ולכל אלה המאמינים בחיוניותו: לד״ר שרגא פישרמן על עריכה מוקפדת ומקצועית, לחברי המערכת, לכותבי המאמרים, לסוקרים שעשו מלאכתם נאמנה והקדישו לה מזמנם היקר, ולראשי מגמות הייעוץ במוסדות ההכשרה, המאמינים בתרומתו של כתב העת להעשרת הידע המקצועי.
אנו מאמינים שכתב עת זה אכן מהווה נדבך חשוב בבניית הידע וההתפתחות של המקצוע ומקווים כי אתם, היועצים, תמצאו בו עניין.

עמליה מאיר הדרי

יו״ר האגודה

דבר העורך

כרך ח״י של כתב העת המדעי **הייעוץ החינוכי** יוצא לאור בשנת היובל למקצוע הייעוץ החינוכי בישראל. דומה כי הקשר בין הגיליון הח״י ובין יובל למקצוע דינמי וחי הוא סמלי. אכן, בכרך זה באות לידי ביטוי סוגיות רבות המעסיקות את היועצים החינוכיים בישראל.

פרופ׳ רחל ארהרד מתארת, בהקדמה לספרה החדש **ייעוץ חינוכי, מקצוע מחפש זהות**, את ההתלבטות ביחס לזהות המקצוע וממליצה למנהיגות המקצועית להקדיש חשיבה ביקורתית לנושא. המעיין בכרך זה עשוי להיחשף לחלק מהדיונים באשר לזהות המקצוע. הדיונים, הרעיונות הרעננים והדילמות מעידים, כאלף עדים, על מקצוע חי, דינמי ומתחדש, השואף להתאים את עצמו לצורכי החברה. המעיין במאמרים עשוי לחשוב כי המחברים נענו לתביעתה-בקשתה של רחל, אך הספר יצא לאור כאשר הכרך הנוכחי נחתם. נראה שהיועצים החינוכיים ומנהיגיהם עוסקים תדיר בשאלת זהות המקצוע, דבר העלול להצביע על מבוכה מחד גיסא, אך מעיד על בחינה מתמדת והתחדשות מאידך גיסא.

שבעה מן המאמרים שבכרך זה עוסקים בזהות המקצוע ובהיבטים רפלקטיביים של ׳אנשי המקצוע׳. מאמרה של אסנת רובין ״התמקצעות בייעוץ חינוכי: תרומה לפרופסיה ולפרופסיונאל״ בוחן את תפיסותיהם של יועצים ומורים את הייעוץ כפרופסיה. שלושה מאמרים עוסקים ביועץ החינוכי כמנהיג: ״היועצת החינוכית כמנהיגת הצוות הטיפולי״ (פרחי טלמור ודורית טובין), ״מה בין חוללות עצמית של מורים ובין מנהיגות מקצועית בקרב יועצים חינוכיים״ (אינה בן אורי) ו״מנהיגות בייעוץ״ (ימית כהן). שני מאמרים מתמקדים בלמידה מהצלחות: ״באותו רגע לא הייתה מאושרת ממני״, סיפורי הצלחה של יועצים חינוכיים (יצחק גילת ושרה רוזנאו) ו״ייעוץ צוותי כפרקטיקה מרכזית של היועץ בבית הספר המצליח״ (מיכל פיניאן וייס ודורית טובין). אביבה שמעוני ולורי גרינברג מדגישות את הפצת המידע על הייעוץ החינוכי כאמצעי להטמעת זהות ומובחנות מקצועית. במובחנות מקצועית עוסקים, גם אם פחות במישרין, חיה אנקור ומשה טטר במאמרם ״שאל את הרב: התמודדות רבנים ציוניים-דתיים עם קשיים אישיים ורגשיים בקהילותיהם״, ובהמלצותיהם בכל הקשור בהכשרת רבנים ובשיתוף פעולה בין יועצים חינוכיים ורבנים.

תשעה מאמרים עוסקים בסוגיות ייעוציות לאוכלוסיות מגוונות. שני מאמרים מתמקדים בנועצים בעלי לקויות למידה: ״יחסי עבודה-משפחה: ביטויים ייחודיים בקרב לקויי למידה ומשפחותיהם״ (מיכל גרוס-ספקטור, דקלה בראון וגלי צינמון) ו״הוראה פעילה והוראה מסורתית: דימוי עצמי ומוטיבציה ללמידת מקצוע

המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל״ (סאאיד בשארה). ארבעה מחקרים התמקדו במתבגרים ובוגרים צעירים: ״הבדלים מגדריים בהיבטי אינטימיות בקרב מתבגרים (דוד צוקרמן וצביה מושקוביץ), ״הקשר בין סגנונות הורות לרווחה נפשית בקרב מתבגרים דרוזים״ (סועאד אבורוכון וסנאא מנסור-אבורוכון) ו״הקשר בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית: השוואה בין סטודנטים יהודים לערבים״ (אורה פלג וזועאבי מייסראא). עדי סלומון, קוליקנט בן-דוד ומשה טטר עוסקים בסוגיה המטרידה של השימוש הגובר בטכנולוגיות מידע ותקשורת והקשר שלו להישגים לימודיים. החוקרים בוחנים קשר זה, ונוסף על כך בחנו את עמדותיהם של המתבגרים ביחס לקשר. מסקנותיהם מובילות לאתגר חינוכי-טיפולי המונח אף הוא לפתחנו.

אתגר ייעוצי נוסף מואר במאמרי, העוסק בשחיקה וזהות מקצועית של מורים המשתתפים בתוכנית ״אופק חדש״. שחיקתם והקשר המובחן בין השחיקה והזהות המקצועית של מורים המשתתפים בתוכנית ומורים שאינם משתתפים בה מחייבים את המנהיגים החינוכיים, ובכללם את היועצים החינוכיים, לשנס מותניים.

את הגיליון חותם מאמרה של דנה כהן, העוסק בצמיחה פוסט טראומטית בעקבות אובדן במשפחה והשלכותיה על עבודת היועץ החינוכי. מאמר אופטימי זה צובע בצבעים בהירים את שליחותנו כיועצים חינוכיים ומתאים לחתימה כרך ח״י של כתב העת.

במדור סקירת ספרים מככבים הפעם שני ספרים בהוצאת מכון מופ״ת: ספרה של פרופ׳ רחל ארהרד **ייעוץ חינוכי, מקצוע מחפש זהות** וספרו של פרופ׳ שלמה קניאל **אמפתיה בחינוך, חינוך באהבה**.

את כרך י״ט של כתב העת אנו מעוניינים להקדיש לנושא ״צדק חברתי״ ואנו מזמינים את ציבור החוקרים והמחברים להגיש את מאמריהם לשיפוט.

תודות לכל מי שסייע בהוצאה לאור של הכרך הנוכחי. ראשית כול למחברים שעמלו על מחקריהם ומאמריהם, היו סובלניים וסבלנים להערות הסוקרים ולעריכה הלשונית. תודות לסוקרים על עבודתם הנאמנה, על קריאה חוזרת (ולעיתים משולשת ומרובעת) ועל המלצותיהם. תודות מיוחדות לגב׳ עמליה הדרי, יו״ר אגודת היועצים החינוכיים, על מאמציה הבלתי נדלים, לחברי המערכת על הסיוע והתמיכה, לעורכת הלשונית ולעורכות הגראפיות. ומהחברים שמאמריהם לא הבשילו לפרסום בכרך הנוכחי אבקש לא להרפות ולשלוח לעיוננו מאמרים נוספים.

תודה לכולם ולהתראות בכרך הבא

שלכם בידידות

שרגא

רשימת המחברים

ד״ר אבורוכון סועאד – מרצה במכללת סכנין

אבורוכון-מנסור סנאא– יועצת חינוכית בתיכון ״אורט רונסון״

אנקור (אברמוביץ) חיה – מוסמכת בייעוץ חינוכי, עוסקת בפיתוח חומרי לימוד במט״ח

ד״ר בן אורי אינה – מרצה במגמה לייעוץ חינוכי באוניברסיטה העברית ובמכללה האקדמית בית ברל

ד״ר בן-דוד קוליקנט יפעת – מרצה בכירה והיועצת האקדמית לתואר הראשון, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

בראון דקלה – דוקטורנטית באוניברסיטת תל אביב. יועצת חינוכית בתיכון בליך. מרצה באוניברסיטה הפתוחה

ד״ר בשארה סאאיד – ראש החוג והמסלול לחינוך מיוחד במכללה האקדמית בית ברל

פרופ׳ גילת יצחק – ראש רשות המחקר במכללת לוינסקי לחינוך

גרוס-ספקטור מיכל – דוקטורנטית ומרצה באוניברסיטת תל אביב. יועצת חינוכית בבית הספר לחינוך

ד״ר גרינברגר לורי – מרצה וחוקרת בתוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה האקדמית בית ברל

זועאבי מייסראא – יועצת חינוכית בבית ספר ״תיכון הגליל״, נצרת

ד״ר טובין דורית – חברת סגל וראש התוכנית להכשרת מנהלים במחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

פרופ׳ טטר משה – מנהל בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

ד״ר כהן דנה – יועצת חינוכית ומרצה במכללה האקדמית אשקלון ובמכללה האקדמית לישראל

כהן ימית – יועצת חינוכית

מושקוביץ צביה – יועצת חינוכית בתיכון ״ריגלר״ נתניה

סלומון עדי – יועצת חינוכית, דוקטורנטית בבית ספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

פיניאן וייס מיכל – יועצת חינוכית ודוקטורנטית במחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב

ד״ר פישרמן שרגא – מכללת שאנן והמכללה לישראל

ד״ר פלג אורה – מרצה בכירה, ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללת עמק יזרעאל

פרחי טלמור – דוקטורנטית במחלקה לחינוך, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

ד"ר צוקרמן דוד – המגמה לייעוץ חינוכי, אוניברסיטת בר אילן, מכללת אשקלון ומכללת אורות ישראל

פרופ' צינמון רחל גלי – ראש החוג לחינוך מיוחד וייעוץ חינוכי וראש התוכנית להכשרת יועצי קריירה בבית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר, אוניברסיטת תל אביב

ד"ר רובין אסנת – החוג לייעוץ והתפתחות האדם באוניברסיטת חיפה ובמכללת תלפיות

ד"ר רוזנאו שרה – המכללה האקדמית בית ברל

ד"ר שמעוני אביבה – ראש התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה האקדמית בית ברל

התמקצעות בייעוץ חינוכי:
תרומה לפרופסיה ולפרופסיונאל

אסנת רובין

אוניברסיטת חיפה ומכללת תלפיות

תקציר

הייעוץ חותר בהתמדה לגיבושו כפרופסיה. מטרת המאמר היא לבחון את תפיסותיהם של יועצים ומורים בכל הקשור למעמדו של הייעוץ כפרופסיה מבחינות שונות, ובפרט מבחינת ההכרה בכוחו של הפרופסיונאל; מבחינת בעלותו על ידע ייחודי; ומבחינת מחויבותו. הממצאים מעידים על כך שהידע וההשכלה אינם נתפסים כמקור הכוח המרכזי של היועצת. נוסף על כך נמצא שתפיסת הייחודיות ותפיסת המחויבות הן נמוכות יותר בקרב בעלי התארים המתקדמים. מומלץ לבחון נתיבי התמחות ייחודיים (ספציפיקציה) בייעוץ, העשויים לתרום להכרה בייחודיותה של הפרופסיה ולגיבוש בסיס ידע ייחודי לה.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי, פרופסיה, התמחות, מורים, השכלה

מבוא

בתקופה שבה חותר הייעוץ החינוכי בהתמדה לגיבושו ולביסוס מעמדו כפרופסיה (Sullivan, Carlson & Swan, Pace, Thacker, Hull, Gale & Austin, 2003; Ray, 2011), תקופה אשר יש מי שמתאר אותה כ"קריטית" עבור הייעוץ – כזאת שתכריע אם ימשיך הייעוץ להיות פרופסיה ובאיזה אופן (Bemak, 2000) – אבקש לקבוע הבחנה בין מעמדה הרשמי של הפרופסיה לבין איכותה הנתפסת, ולהדגיש את תרומת ההתמקצעות לפרופסיה ולפרופסיונאל.

למושג פרופסיה ניתנו הגדרות שונות. בהגדרות הרווחות בספרות אפשר לזהות כמה מאפיינים מרכזיים, העשויים להעיד על איכותה הנתפסת של הפרופסיה, ביניהם: הכרה רשמית בכוחו של הפרופסיונאל, הכרה בבעלותו של הפרופסיונאל על ידע ייחודי, שאינו נמצא ברשות אחרים ומהווה את מקור הכוח של הפרופסיונאל, מחויבותם של חברי הפרופסיה, והכשרה שיטתית ויסודית, המחייבת המשך למידה לאורך כל תקופת העיסוק (אבדור, 2003).

אף על פי שמקצוע הייעוץ החינוכי השיג לכאורה את רוב התנאים המוקדמים לקביעת מעמדו כפרופסיה, מתייחסות סבר ושגיא (2004) לתהליך איטי של התפתחות הייעוץ כפרופסיה, המכונה על ידי ארהרד ודשבסקי (1999) "סמי-פרופסיונאליות". סמי-פרופסיה מתוארת אצל האווסם ועמיתיו (Howsam, Corrigan, Denemark & Nash, 1976) כתחום שהסטאטוס שלו כפרופסיה הוא פחות לגיטימי, יש בו חסר בגוף ידע תיאורטי שיטתי המשקף מומחיות, והעוסקים בו אינם אוטונומיים לגמרי. כיום

עדיין נתפס הייעוץ כמקצוע עמום ולעיתים קרובות לא מוגדר, כתפקיד הנענה לצרכים משתנים ומוגדר על ידי לקוחותיו כ"עיסוק מרובה עיסוקים" (Hunt Mellin, 2011 & Nichols) – מצב העלול להביא לסכנת "שבר בהבניית הפרופסיה" (Darling-Hamond, 1988).

הקושי לייחד בבירור את פרופסיית הייעוץ באופן שיותיר אותה בכל זאת גמישה ומתרחבת (Murray, 1995; Sears & Haag Granello, 2002) גורר בלבול באשר לתפקיד וקונפליקטים הקשורים לכוח וסטאטוס. אלו מחלישים את תרומתם הפוטנציאלית של היועצים במרחב הבין-מקצועי (Bronstein, 2003; Mellin et. al, 2011). המחקרים מלמדים כי פעמים רבות חשים היועצים צורך להגן על תפקידם (Quarto, 1999) במערך שבו תפקידם לעיתים קרובות איננו מובן כהלכה (Culbreth, Scarborough, Banks-Johnson & Solomon, 2005). המחקרים גם מעידים על מחויבות לא גבוהה להמשיך לעסוק בייעוץ בעת שעתידה של הפרופסיה תלוי במידה שבה יַפתחו חברי הפרופסיה מחויבות למקצועם (Griffin, 1995). במחקרם של ארהרד ופישמן (2004), אשר בחן את הבחירה בלימודי תואר שני בייעוץ במונחים של פשרה ומחויבות למקצוע, נמצא כי רוב היועצים התפשרו בבחירת מקצוע הייעוץ, בעוד שחלומם המקצועי היה לימודים לתואר שני בתחום הפסיכולוגיה או התרפיה. ממחקרם עולה כי פחות מחמישית מן המשתתפים בו מתכננים להישאר במקצוע לטווח ארוך.

מצב זה מחייב בחינה של האתגרים שעמם מתמודדת הפרופסיה, אתגרים העשויים להיהפך למקורות הכוח של הפרופסיונאל ולתרום לאיכותה של הפרופסיה. על הפרופסיה מוטלת החובה להוביל את חבריה לעתיד המצפה להם וליצור את התשתית הנדרשת כדי לעצבו (Dahir, 2009). היל ועמיתיו (Hill, Bandfield & White, 2007) מתארים כך את האתגרים הניצבים בפני היועצים בתהליך ההתמקצעות שלהם: בהיותם סטודנטים הם מתחילים לחשוב על מקומם בתוך הפרופסיה ומשווים את עצמם ללומדי פרופסיות אחרות בבריאות הנפש. בהמשך לימודיו של הסטודנט מתרחב הרפרטואר שלו והוא מתחיל לַפתח זהות מגובשת יותר: המומחיות (specialty) שלו נעשית לו למקור גאווה בליבת זהותו המקצועית כיועץ. עם התפתחות הזהות מצופה ממנו לַפתח תחושת פרופסיונאליות, כלומר שיהיה בעל עמדות, פרספקטיבות ומחויבויות אישיות לסטנדרטים, לאידיאלים ולזהות הפרופסיה, ואף יפנים את כל אלה. כמו כן מצפים ממנו לחוש שהוא משפיע על הפרופסיה. נראה כי המחויבות כרוכה בהתמקצעות וכי ידע ומומחיות עשויים להוות מקור כוח עבור הפרופסיה והפרופסיונאל, החותרים להכרה ולמומחיות ייחודית.

מקורות הכוח של הפרופסיה: ידע ומומחיות

אחד ההישגים המרכזיים של הייעוץ בביסוס מעמדו כפרופסיה הוא ההחלטה שכל יועץ במערכת החינוך בישראל יידרש להיות בעל תואר שני בייעוץ (ארהרד וקלינגמן, 2004), וזוהי המגמה המתווה את ההכשרה וההעסקה כיום. המחקרים מצביעים על חשיבותם של ההתמקצעות, הידע וההשכלה לפרופסיה ולפרופסיונאל בשדה הייעוץ החינוכי: הידע נמצא במִתאם חיובי עם תפיסת המסוגלות של היועצים, הקשורה קשר חיובי גם

לשביעות רצונם של היועצים וגם להתפתחותם (בר אל ולזובסקי, 2008; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell & Stewart-Sicking, 2004). עוד נמצא שהתמחות נוספת של יועצים – התמחות בהדרכה – מבטיחה צמיחה וגדילה מבחינה מקצועית ואישית, בצד קידומו של המקצוע (ארנון והלמן, 2004). נוסף על כך נמצאה ההשכלה כקשורה לעוצמת הרווחים שחשה היועצת בעבודתה: ככל שהיועצת משכילה יותר, כך גדלה עוצמתם של רוב הרווחים (דניאלס, תשנ"ח).

עם זאת, אחד האתגרים שעמם מתמודד הייעוץ בביסוס מעמדו כפרופסיה הוא הדרישה לקיומו של גוף ידע מובחן וייחודי. הדרישה הזאת היא מרכיב עיקרי בהגדרת הפרופסיה. הידע והמומחיות נתפסים כמרכזיים במיוחד בייעוץ החינוכי, הנחשב למקצוע מתחום מקצועות הסיוע, ועל כן הוא מחייב ידע רב והתמקצעות (משרד החינוך, תשע"א). יש המסבירים כי אחד האתגרים בתפיסת היועץ כפרופסיונאל קשור במידה רבה למהותו של הידע בעידן הנוכחי (רובין, 2008): מורים ומנהלים רבים משתלמים כיום בקורסים מתחום הייעוץ (ראו גם: Winter, Keepers, Petrosko & Ricciardi, 2005), והיועץ מנסה להשתלב בתחום זה מכוח הנורמה ויחסי האנוש ובניסיון להגדיר "ערך מוסף" ייעוצי (רובין, 2008). כך, בעידן המתאפיין בנגישות גבוהה למידע ולידע של מי שאינם מוגדרים כפרופסיונאלים, קיים קושי בהגדרת הפרופסיה (קרמר-חיון, 1992). נוסף על כך, פסיכולוגים ועו"סים מרחיבים את הגדרות תפקידם (ראו גם ארהרד וקלינגמן, 2004), ובמצב זה גובר הקושי להגדיר ידע מובחן וייחודי ליועץ החינוכי במרחב הבין-מקצועי.

סוגיה מרכזית המונחת לפתחה של הפרופסיה היא התמקצעותם של אנשי הפרופסיה. לפי ארהרד וקלינגמן (2004), הכנסת תחומי התמקצעות חדשים לייעוץ תוכל לסייע לפיתוח הפרופסיה. במחקר שערכו לזובסקי ובכר (1999) סברו רוב הנשאלים שיש לפתח בייעוץ התמחויות ספציפיות כמו ברפואה, וכי צריכה להיות מסגרת ארגונית ייחודית מחוץ לבית הספר למתן שירותי ייעוץ חינוכי. החוקרות הסבירו, כי ייתכן שניכרת כאן השפעתן של מגמות הרווחות כבר בעולם – מגמות שלפיהן יועצים רבים עובדים גם מחוץ לבית הספר (במסגרות קהילתיות ו/או פרטיות) ומציעים שירותים בתחומי התמחות ספציפיים בהתאם לכישוריהם, הכשרתם ונטיית לִבם. אנו עדים להתגברותן של מגמות אלה בשנים האחרונות. האפשרות להגדיר התמחויות בתוך הפרופסיה מאפיינת גם פרופסיות נוספות ומונחת בבסיס הדיונים בדבר ספציפיקציה ומהותן של פרופסיות (Mellin et al., 2011).

לאור כל האמור לעיל, מטרת-העל של המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את איכותה הנתפסת של פרופסיית הייעוץ ואת תרומתה של התמקצעות לפרופסיה ולפרופסיונאל.

שאלות המחקר שהוצבו היו:

1) באיזו מידה עומד הייעוץ החינוכי בתנאים של הגדרת הפרופסיה (הכרה בכוחו של הפרופסיונאל, הכרה בבעלותו על ידע ייחודי המהווה מקור כוח, ומחויבותם של אנשי הפרופסיה) בעיני היועצים ובעיני לקוחותיהם?

2) מהי תרומתה של התמחות נוספת (ספציפיקציה) כשלב מתקדם בתהליך ההתמקצעות של היועצים?

נראה שכדי להצמיח את הפרופסיה ולקדם את הסטאטוס שלה יש להבין כיצד היא נתפסת וכיצד אפשר להצמיחה, ובכך לתרום למגמה העכשווית של ההגנה על הייעוץ כפרופסיה (Myers & Sweeney, 2004). לפיכך נבחנו תפיסות היועצים ביחס למעמד הייעוץ כפרופסיה וביחס לאפשרות של התמחות נוספת (ספציפיקציה) בייעוץ, וכן נבחנו גם תפיסותיהם של מורים – הלקוחות המרכזיים של הייעוץ החינוכי – בכל הקשור לשאלות אלו, מתוך התפיסה כי במאה ה-21 על המורים להוות חלק אינטגראלי מן ההתפתחות ומן החזון של שירותי הייעוץ (Beesley, 2004).

שיטת המחקר

המתודולוגיה של המחקר הייתה מסוג המחקר המשולב (Mixed Methods Design), שבו ראיונות בחלק האיכותני היוו בסיס לפיתוח השאלונים בחלק הכמותי (Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003). להלן יפורטו כל אחד משלבי המחקר – החלק האיכותני והחלק הכמותי.

החלק האיכותני

שיטת המחקר בחלק האיכותני

בחלק האיכותני נערכו ראיונות עם 20 יועצות. המרואיינות נבחרו באופן שיְיַצגו מגוון של יועצות: חדשות ומנוסות, מבתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, מאזורים שונים בארץ. הראיונות היו מהסוג המובנה-למחצה. הם נפתחו בהצגת ההקשר של המחקר והסוגיה המרכזית שלו: "פני הייעוץ לאן?". מוקדי הראיון התייחסו לתפיסת תפקיד הייעוץ ("מה המשמעות של 'להיות יועצת' כיום?"), למקורות כוח ומקורות קושי, וכן לתפיסת העתיד המקצועי של היועץ ("איפה את רואה את עצמך בעתיד?", "מהן אפשרויות ההתפתחות של יועצת?"). ניתוח הנתונים נערך בשיטה של ניתוח נושאי – thematic analysis (שקדי, 2003): הטקסטים מתוך הראיונות ששוקלטו שויכו לקטגוריות, והקטגוריות וההיגדים היוו תשתית לבניית השאלון בחלק הכמותי של המחקר.

ממצאי המחקר בחלק האיכותני

ניתוח הנתונים בחלק האיכותני העלה שלוש תימות מרכזיות: התפיסה העצמית של היועצות, אפשרויות הקידום, ותחומי ההתפתחות המקצועית.

התפיסה העצמית של היועצות

כל היועצות שרואיינו העידו על מרכזיותה של היועצת בבית הספר כדמות משמעותית, אשר "נותנת את הטון" ו"דעתה חשובה", כלשונן של המרואיינות. יועצות העידו על כך שהיועצת נחשבת חיונית בבית הספר, השתמשו במטפורות כמו "יד ימינו...", ויחד עם זאת סיפרו כי מעמדה הפרופסיונאלי תלוי בגורמים משתנים; הוא תואר כדינאמי וככזה העשוי להשתנות במקומות עבודה שונים.

הרצון להיות מוערכת כאשת מקצוע בלט בראיונות עם היועצות. נמצאו ארבעה מאפיינים בעבודת היועצת המשפיעים על תפיסת מעמדה הפרופסיונאלי:

המרחב הבין-מקצועי: ביחס לאנשי המקצועות הטיפוליים, ובפרט הפסיכולוג, תוארה היועצת כמי שעבודתה המקצועית "נחשבת פחותה". היועצת אף תוארה כמי ש"פונה לפסיכולוג כאיש המקצוע על מנת לקבל ידע, אסמכתא וכלים טיפוליים".

ריבוי עיסוקים: מקצוע הייעוץ תואר על ידי רוב המשתתפות כמקצוע מאתגר. אתגר מרכזי שהוגדר כמקור לעניין, אך יחד עם זאת תואר לעיתים כמאיים על תפיסת הייעוץ כפרופסיה היה העיסוק בתחומים רבים ומגוונים והמחיר הכרוך בכך: "יש השפעה על תחומים רבים, אבל זה פחות מקצועי, ערטילאי", אמרה אחת המשתתפות. "לפעמים אני מרגישה כמו פקידה", העידה אחת המשתתפות, אשר קבלה על העיסוק מרובה-העיסוקים. עוד הוסבר כי מצב זה גורר תחושה של חוסר מקצועיות: "זה לא מספיק מקצועי. יועצת לא יכולה להיות מומחית באף אחד מהתחומים שלמדה קצת". לאור האפשרות לעסוק בתחומים רבים נתפסת היועצת כ"מי שקובעת איך תיראה העבודה שלה", דבר העשוי ליצור עמימות ובלבול, ויחד עם זאת להוות לא אחת – כך לפי חלק מהמשתתפות – דווקא מקור כוח עבורה: "ליועצת יש כר נרחב של פעולה והיא קובעת אותו".

פעילות מאחורי הקלעים: אחד ההיבטים המאפיינים את עבודת היועצת, המקושר לכוחה של היועצת מחד גיסא ולקושי להשיג הערכה פרופסיונאלית מאידך גיסא, היה תיאור היועצת "כמי שפועלת מאחורי הקלעים". מצד אחד תואר מאפיין זה של המקצוע כמקור כוחו: "ושם התאהבתי בייעוץ. הבנתי שיש לי כוח לעזור לאנשים גם אם הם לא אומרים תודה". אך מצד שני תואר "חוסר הנראות" הכרוך במאפייני המקצוע כגורם המעיב לא אחת על תפיסתה של היועצת כדמות מקצועית בעלת השפעה מרכזית.

המרחב הבית ספרי: יועצות העידו על עשייה המכוונת לתדמית ראויה, כדי ש"מורים יראו ששווה לשמוע, שיועצת זה דבר שמכוון אותם ומפתח" בקונטקסט של 'אילוצי מערכת', כלשון אחת המשתתפות, המאפיינים את העבודה הייעוצית בתוך המרחב הבית ספרי. דוגמה ל'אילוץ' כזה הוצגה על ידי יועצת שסיפרה: "איך אמר לי מנהל? או להביא לך שעות או להשאיר כיתה עם שלושים ילדים...". דוגמה זו, יש בה כדי להעיד על המורכבות בעבודתה של יועצת בית הספר במרחב הבית ספרי כנגזרת של מטרותיו, מבנהו ואילוציו, ועל הניסיון להבליט את "הערך המוסף" הייעוצי במארג מורכב זה ולמקמו ככזה שאי אפשר לוותר עליו.

אפשרויות הקידום

מדברי המרואיינות עלה חסר באפשרויות הקידום במקצוע הייעוץ. "בנתונים הקיימים", מספרת אחת היועצות, "יש תחושה שאין לאן להתקדם. עברתי כבר ארבעה בתי ספר, כל מעבר היה התקדמות, אני מרגישה שעכשיו הגעתי הכי גבוה – וגם כאן אין לי מענה וסיפוק". במענה לשאלה "מהו מבחינתך מדד להתקדמות?" היא מסבירה:

"מבחינה אישית, בכל בית ספר שהייתי [בו] למדתי דברים חדשים... חשבתי, הייתי בטוחה, שכאן אוכל להעביר סדנאות למורים, להורים, אך זה לא היה כך... הייעוץ החינוכי לא מספיק מקצועי, אין שימוש בכלים, את לא ממוקצעת בשום דבר, את יודעת רק קצת מכל דבר". ומסבירה יועצת נוספת: "אין תקנים. לאן אתקדם? קיצצו המון שעות. היום שליש מהשעות שלי הן לייעוץ ובשאר אני מלמדת".

עם זאת, לעומת יועצות שקבלו על חוסר אפשרויות קידום, היו מי שטענו כי "עבודת הייעוץ מאד מגוונת, מאתגרת. יועצות בכלל לא זקוקות לקידום!". מסבירה אחת היועצות: "אני לא חושבת בכלל שיועצים שואפים להתקדם. מאוד מעניין להם בבית הספר".

אחת הדרכים ל"קידום" שהוצגה על ידי יועצות הייתה לקבל תפקיד ניהולי בבית הספר. במענה לשאלה "איך את חושבת שיועצת יכולה להתקדם?", הסבירה אחת היועצות: "הרבה יועצות שאני מכירה נהיו סגניות ומנהלות". ערוץ אחר לקידום שנתפס אופייני לייעוץ הוא הדרכה: "בזמנו רציתי להתקדם, להגיע להדרכה, אך התקנים מאוד מעטים. שם בהחלט הייתי יכולה לתרום"; "הייתי רוצה להתקדם להדרכה, לשדרג את עצמי", מספרות מרואיינות. "איך לדעתך ניתן להתקדם בתחום הייעוץ?" נשאלה מרואיינת נוספת, והיא ענתה: "אין כל כך לאן להתקדם בתוך המערכת יותר מלהיות מדריכה או מפקחת". מדברי היועצות עולה כי אפשרויות הקידום מוגבלות הן בתחומי הקידום והן בהיצע התקנים, ויועצות מוצאות ערוצי "קידום" גם במקצועות אחרים, כמו ניהול.

תחומי ההתפתחות המקצועית

מרבית היועצות ציינו את חשיבות ההתפתחות המקצועית המתבטאת בתהליכי למידה פורמאלית. היו שהציעו כי "כל הזמן צריך להשתלם" והעידו על השתלמויות משמעותיות שעברו. במענה לשאלה שהועלתה על ידי המראיינת, בדבר אפשרות להתמחות ספציפית של היועצות (ספציפיקציה, כמקובל במקצועות כמו רפואה), עלו כיוונים שונים להתמחות.

היו שביקשו להתמקצע בתחומים שהמורים אינם מומחים בהם, בבחינת "ערך מוסף ייעוצי" ביחס לידע המורים: "להיות מומחית. המורים לא מבינים בלקויות למידה ולכן צריך להתפתח בתחום הזה". יש שההתמחות באבחונים או בדרכי הוראה נתפסת כמנוף לטיפול בילד: "הקריאה והחשבון היום זה הבסיס, צריך להתמקצע בשניהם. ואז גם קל יותר לטפל רגשית". גישה אחרת לבחירת תחום התמחות הציעה להתמקצע בתחום מסוים רק בתנאי שהוא נמנה על תחומי העיסוק של היועצות. למשל, הוצע להתמקצע בתחום האבחון רק על בסיס ההתנסות בו בעבודה הייעוצית: "את צריכה לדעת לקרוא אבחון, ואם זה מעניין אותך אז תוכלי ללמוד יותר ולהיות מאבחנת". הסבר מסוים לגישה זו, המציעה התמחות באחד מתחומי העיסוק של היועצת, אפשר למצוא אצל מרואיינת שהעידה על עצמה: "באופן אישי ההתמקצעות שלי היא בפסיכותרפיה. אני חושבת שכל יועצת צריכה לקחת לעצמה תחום ולהתמחות בו. המקצוע מתפרס על המון תחומים שקשורים בבתי ספר ויועצת שעובדת הרבה בטיפול

בפרט חשוב שתהיה לה התמחות ספציפית בנושא". כלומר, מייחסים חשיבות להתמחות המקושרת לתחום שיועצת עסוקה בו רבות בהקשר שבו היא עובדת.

בניגוד לכך הייתה מי שראתה בהתמחות הזדמנות לעסוק דווקא בתחום שאותו אין היא מצליחה לחוות באופן מספק במסגרת עבודתה: "אני רוצה להתפתח בדברים שבתוך המערכת אין לי אפשרות להתפתח בהם, כמו גיל ההתבגרות, יחסים עם בני המין השני, הורים". היו מי שראו בכך גם 'קרש קפיצה' לשוק הפרטי: "זה טוב לפרנסה, כי כשאני אצא..."; וכן: "בשוק הפרטי – אבחונים. אני חושבת שהייעוץ הולך לכיוון הזה".

תרומתה של התמחות כזו יוחסה הן להתפתחות היועצת, הן להתפתחות הפרופסיה והן לבית הספר ולקהילה הרחבה. הוצע כי יועץ שמתמחה בתחום מסוים בייעוץ הופך למומחה, "ואז הוא מומחה לזה ותמיד יהיה איך להיעזר בו, לא רק בבית הספר שלו אלא גם החוצה". אף הועלתה הצעה שלפיה "כדאי שבבית הספר יהיו כמה יועצים, כאשר כל יועץ ממוקד בתחום אחד". ההתמחות נתפסה כמקור אפשרי להשבחת עבודת היועצת: "וזה משפר את עבודתה מאוד", גם כאמצעי היכול להביא לידי ביטוי נטיות וכישורים: "יש תחום אחד שחשבתי שמאוד יכול להתאים לי, להיות במכונים של מבחנים – שיבוצים לתפקידים, זה יכול להתאים לי, החלק של הראיונות. זה משהו שחשבתי שאולי יום אחד אני אעשה".

מתוך הראיונות עלתה התפיסה כי "ידע אצל יועצת זה כוח, והתפיסה של ההתמחות מצוינת, כי אז היועצת מגיעה לעבוד כאשר יש לה תחום התמחות". הייתה מי שאף הציעה "לחייב, כמו ש[היועץ] חייב תואר שני, שיהיה חייב התמקצעות בתחום מסוים של תרפיה. זה הופך אותך להרבה יותר מקצועי". התמקצעות היועצים, יש בה כדי להעלות את קרנה של הפרופסיה, כפי שהציעה אחת המשתתפות: "אני חושבת שהייעוץ יוכל להתקדם על ידי התמקצעות משמעותית של האנשים מהשטח".

כך, מוּנעות על ידי הרצון להשיג את ה"ידיעה שצריכים אותי", כלשון אחת המרואיינות, מתאפיינות היועצות בשאיפה להתמקצעות ולמידה מצד אחד, ובחסר באפשרויות קידום מן הצד השני. בד בבד עם היענות לצורכי המערכת ולאילוציה חותרות אפוא היועצות לתדמית של פרופסיונאליות, בתהליך שבו נכללת צמיחה ("לשכלל את העבודה, כל הזמן להתקדם") אל מול שחיקה ("שאלתי את עצמי אולי זה לא המקצוע הנכון"). עוד נמצא כי התפיסה שלפיה "ידע אצל יועצת זה כוח" ניצבת מול אמירות שלפיהן מקור הכוח המרכזי של היועצת מצוי בכלל בגורמים אישיים: "יועצת זה עניין של אישיות...". ממצאים אלו מחדדים את שאלת מקור הכוח של היועצות, ובפרט את סוגיית מקומה של ההתפתחות המקצועית בהתמודדות עם "חוסר נראות" ועם "אילוצי המערכת", המעמעמים את תדמיתן המקצועית.

לאור כל זאת נבחנה בשלב השני של המחקר, בחלק הכמותי, מידת ההכרה בכוחה של היועצת כפרופסיונאל ייחודי במרחב הבית ספרי בעיני יועצים ובעיני לקוחותיהם המרכזיים, המורים; כמו כן נבחנה שאלת מקור הכוח של היועצות (פן אישי, אל מול ידע, השכלה והתמקצעות). נוסף על כך נבחן באופן ספציפי מקומה של ההתמחות בהעצמת התדמית הפרופסיונאלית של היועצות בבתי הספר וכפתח לאפשרויות קידום.

קטגוריות והיגדים מתוך הראיונות היוו בסיס לבניית כלי המחקר בחלק הכמותי של המחקר: השאלון.

החלק הכמותי

שיטת המחקר בחלק הכמותי

משתתפי המחקר

בחלק הכמותי היו 311 משיבים, מתוכם 134 יועצים חינוכיים ו-177 מורים. להלן התפלגותם של מאפייני הקבוצות: **יועצים חינוכיים**: 88.1% מהם נשים; ל-29.3% מהן תואר ראשון ול-70.7% תארים מתקדמים; 38.6% עובדות בבתי ספר יסודיים ו-61.4% בבתי ספר על יסודיים; גילן הממוצע 37 שנים (SD=8.77); ותק ממוצע 9 שנים (SD=7.45). **מורים**: 84.1% מהם נשים. ל-73.1% תואר ראשון ול-26.9% תארים מתקדמים; 51.6% עובדות בבתי ספר יסודיים ו-48.4% בבתי ספר על יסודיים; גילן הממוצע 38 שנים (SD=10.28); ותק ממוצע 15 שנים (SD=10.15).

כלי המחקר

כלי המחקר היה שאלון. בניית השאלון כללה כמה שלבים: על בסיס הרקע התיאורטי וניתוח הראיונות בשלב האיכותני של המחקר נוסח שאלון ובו 53 היגדים. השאלון הועבר לשיפוט של 3 מומחים מתחום הייעוץ החינוכי ומתחום המתודולוגיה המחקרית והושארו בו ההיגדים שלגביהם הייתה הסכמה של 100%. השאלון הועבר למדגם פיילוט של 34 סטודנטים לתואר שני בייעוץ חינוכי, חלקם מורים וחלקם יועצים בפועל. בעקבות הערות המשתתפים ובדיקות מהימנות נערכו כמה שינויי סגנון ועריכה והוכנה הגרסה הסופית של השאלון. השאלון ליועצים ולמורים היה בנוסח מקביל, וכלל פרטי רקע אישיים, מקצועיים ותעסוקתיים של המשתתפים והיגדים שנוסחו על בסיס הרקע התיאורטי וניתוח הראיונות, לפי הפירוט הבא:

חלק א': היגדים שנוסחו על בסיס הרקע התיאורטי וניתוח הראיונות, הבוחנים תפיסות לגבי שלושה מאפיינים עיקריים המעידים על איכותה הנתפסת של הפרופסיה (ראו סקירה לעיל) – ההכרה בכוחו של הפרופסיונאל, ההכרה בבעלות על ידע ייחודי המהווה את מקור הכוח של הפרופסיונאל, ומחויבותם של חברי הפרופסיה.

ההכרה בכוחו של הפרופסיונאל נמדדה באמצעות 4 היגדים על סולם ליקרט בן 6 דרגות. נבנה מדד המבוסס על ממוצעי הדירוגים של ארבעת ההיגדים, מהימנות אלפא של קרונבך 819. ההיגדים היו: ליועצת יש כוח להשפיע על המערכת הבית ספרית; ליועצת יש מקום מרכזי בבית הספר; ליועצת יש יכולת לעזור בהרבה תחומים הקשורים לתפקידה; היועצת 'נותנת את הטון' בדיונים שהיא משתתפת בהם ובתחומים שהיא שותפה להם.

ההכרה בבעלות על ידע ייחודי המהווה את מקור הכוח של הפרופסיונאל נמדדה בשלוש דרכים:

1. 3 היגדים על סולם ליקרט בן 6 דרגות הבוחנים את ייחודיות הידע של היועצת. נבנה מדד המבוסס על ממוצעי הדירוגים של ההיגדים, מהימנות אלפא של קרונבך 639. ההיגדים היו: אילו היה כל מורה לומד עקרונות "ייעוציים", הוא כמעט לא היה זקוק ליועצת בבית הספר; חלק גדול מן הסיוע שנותנת היועצת אפשר לקבל גם ממקורות אחרים ולאו דווקא מהיועצת; אילו היה למורים זמן לטפל בדברים הם כמעט לא היו זקוקים ליועצת בבית הספר.

2. שאלת בחירה ספציפית לגבי ייחודיות: במידה שבית הספר היה יכול לקבל שעות, האם עדיף להוסיף שעות ליועצת, או לתת שעות עזרה לתלמידים בכיתות?

3. שאלה שבה התבקשו המשתתפים לבחור את מקור הכוח העיקרי של היועצת (אפשרות אחת) מתוך רשימה. נבנה מדד קטגוריאלי – מקור הכוח, ובו שתי קטגוריות: **התמקצעות** (רמת הידע שלה; רמת ההשכלה שלה; המיומנות שלה); **פן אישי** (האישיות שלה; כישורי המנהיגות שלה; הקשרים שלה עם ההנהלה; הקשרים שלה עם התלמידים; הקשרים שלה עם המורים והצוות החינוכי).

תפיסת המחויבות של היועצות להישאר יועצות בית הספר (בעיני היועצות ובעיני המורות) נמדדה בשתי דרכים:

1. שאלה בדבר תפיסה של העתיד המקצועי של היועצת, שבה התבקשו המשתתפים לבחור אפשרות אחת מתוך רשימה: סיפור חיים מקצועי עתידי של יועצת ימקם אותה ב: משרה מלאה בייעוץ בלבד, הדרכה, ניהול, קליניקה פרטית.

2. היגד על סולם ליקרט בן 6 דרגות הבודק באיזו מידה, בעיני המשיבים, היועצת תישאר בעתיד יועצת בית הספר (נוסח ההיגד בשאלון ליועצים: אני מעריכה כי גם בעוד 5 שנים אשאר יועצת בית הספר, ובנוסח המקביל למורים: אני מעריכה כי גם בעוד 5 שנים יועצת בית הספר שלנו תישאר "יועצת בית ספר").

חלק ב': היגדים אשר נוסחו על בסיס הרקע התיאורטי וניתוח הראיונות, הבוחנים תפיסות לגבי התמחות נוספת (ספציפיקציה) בייעוץ. בחלק זה נתבקשו העונים להתייחס לאפשרות שהוצעה, שלפיה כל יועצת תוכשר להיות יועצת בית ספר ותתמחה בנוסף לכך גם בתחום מומחיות ספציפי. העונים התבקשו לציין את העדפותיהם לגבי התמחות כזאת של יועצים בשלושה היבטים – תחומי ההתמחות, מועד ההתמחות ותרומת ההתמחות.

תחומי ההתמחות: העונים נתבקשו להשיב באיזו מידה היו ממליצים ליועצת להתמחות בכל אחת מן ההתמחויות המוצעות (להלן בלוח 1), בדירוג על סולם ליקרט בן 6 דרגות. היגדים אלו נותחו בניתוח גורמים חופשי מסוג Varimax עם רוטציה אורתוגונאלית, ונמצאו שני גורמים התורמים יחד לשונות המוסברת 49.07% (הראשון 30.51% והשני 18.56%). ממצאי ניתוח הגורמים ומהימנות אלפא של קרונבך מופיעים בלוח 1.

לוח 1: תחומי ההתמחות – ממצאי ניתוח גורמים, טעינויות ומהימנות אלפא של קרונבך

גורם 1: התמחות באוריינטציה טיפולית	גורם 1	גורם 2
טיפול משפחתי	.708	
הנחיית הורים	.693	
הנחיית קבוצות	.691	
שיטות אימון (קואוצ׳ינג) coaching	.618	
תרפיה (פסיכותרפיה, תרפיה באומנות, בדרמה וכדומה)	.604	
גורם 2: התמחות באוריינטציה לתלמיד		
אבחונים בתחום הלימודי		.845
דרכי הוראה ללקויות למידה (באופן כללי או בתחומים ספציפיים)		.749
אבחונים בתחום הרגשי		.701
מהימנות אלפא של קרונבך	.712	.707

נבנו שני מדדים המבוססים על ממוצעי הדירוגים של ההיגדים הכלולים בגורם 1 – **התמחות באוריינטציה טיפולית** ובגורם 2 – **התמחות באוריינטציה לתלמיד**. ערך גבוה במדד מצביע על העדפה גבוהה להתמחות בתחום זה.

מועד ההתמחות: לבדיקת היבט זה הוצגו מספר אפשרויות של מועדי לימוד: במהלך הלימודים לתואר השני; במהלך השנים הראשונות לעבודה; רק אחרי __ (השלימי מספר שנים מתאים לדעתך) שנות ותק במקצוע; מספיקות ההשתלמויות שניתנות במהלך שנות העבודה וההתפתחות המקצועית.

תרומת ההתמחות: דירוג של 5 מוקדי תרומה על סולם ליקרט בן 6 דרגות. היגדים אלו נותחו בניתוח תוכן ונבנו שלושה מדדים המבוססים על ממוצעי הדירוגים של ההיגדים הכלולים במדד: **תרומה ליועצת** (הערך העצמי של היועצת; הערכת הצוות אותה), מהימנות אלפא של קרונבך 820. ; **תרומה לקהילה המקומית** (מילוי צורכי בית הספר; תגבור משאבי העזרה המקצועית ברשות המקומית), מהימנות אלפא של קרונבך 673. ; ו**תרומה לפרופסיה** (התפתחות הקהילה המקצועית ופרופסיית הייעוץ).

הליך המחקר

השאלונים חולקו באופן אישי ליועצים ולמורים על ידי סטודנטיות לייעוץ (תואר ראשון). רובם נמסרו פנים אל פנים, מיעוטם נשלחו בפקס, בדואר או במייל לאחר פנייה אישית. ההחזר היה של 95% מהשאלונים. הובטחו ונשמרו הסודיות והאנונימיות.

ממצאי המחקר

ממצאי המחקר מעידים על הבדלים בין מורים ליועצים בתפיסת ההיבטים השונים המעידים על איכותה של הפרופסיה, וכן עלו הבדלים בין בעלי רמות השכלה שונות

(תואר ראשון לעומת תארים מתקדמים). לא נמצאו הבדלים משמעותיים עקביים בזיקה למשתנים נוספים כמו גיל, ותק או סוג בית הספר (יסודי מול על יסודי).

חלק א' – איכותה הנתפסת של הפרופסיה

להלן הממצאים בדבר איכותה הנתפסת של הפרופסיה בקרב היועצים והמורים:

הכרה בכוחו של הפרופסיונאל

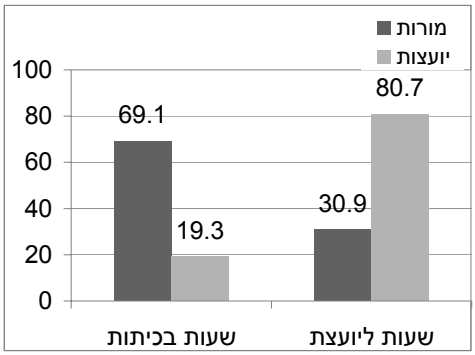
ניתוח שונות העלה הבדלים בין מורות ליועצות באשר להכרה בכוחה של היועצת כפרופסיונאל ($F(1,296)=51.96;\ p<.001$): בקרב המורות נמצאה ההכרה בכוחה של היועצת כפרופסיונאל ברמה נמוכה יותר ($M=4.48,\ SD=0.95$) מאשר בקרב היועצות ($M=5.20,\ SD=0.64$).

הכרה בבעלות על ידע ייחודי המהווה מקור כוח

1. **בעלות על ידע ייחודי**: נמצא הבדל מובהק בין מורות ליועצות בתפיסת ייחודיות הידע של היועצת ($F(1,295)=10.96;\ p<.001$): המורות תופסות את ייחודיות הידע של היועצת ברמה נמוכה יותר ($M=3.49,\ SD=1.04$) מהיועצות ($M=3.76,\ SD=0.79$). בנוסף, בניתוח שונות דו-כיווני התקבל אפקט עיקרי של רמת ההשכלה ($F(1,295)=6.69;\ p<.01$), הנובע מכך שבעלי תארים מתקדמים תופסים את ייחודיות הידע של היועצת ברמה נמוכה יותר ($M=3.45,\ SD=0.88$) מבעלי תואר ראשון ($M=3.76;\ SD=1.00$).

2. בשאלה האם עדיף לתת **שעות ליועצת או לסיוע בכיתות** נמצא הבדל מובהק בין יועצות למורות ($\chi^2(1)=59.64;\ p<.001$): 80.7% מבין היועצות חושבות כי עדיף לתת ליועצות שעות בעוד שבקרב המורות רק 30.9% סבורות כך. אחוזי הבחירה בכל אחת מהאפשרויות מופיעים בתרשים 1.

תרשים 1: אחוזי הבחירה במתן שעות ליועצת או לסיוע בכיתות



3. **מקומו של הידע כמקור הכוח העיקרי של היועצת**: רק 37.9% בחרו בהתמקצעות כמקור הכוח של היועצת (32.5% במיומנות, 4.3% בידע ו- 1.1% בהשכלה) ואילו 62.1% בחרו בפן האישי כמקור הכוח של היועצת (44% באישיות ו-18.1% בקשרים). לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות.

מחויבות של חברי הפרופסיה

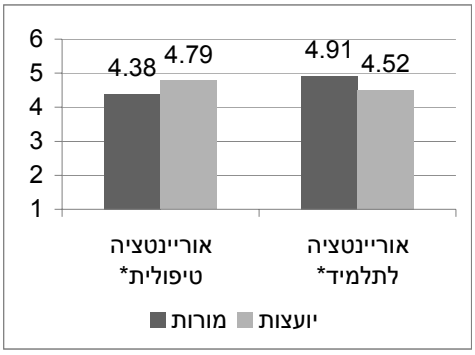
1. בשאלה שבחנה את תפיסת העתיד המקצועי של היועצת, אלה היו הממצאים בקרב היועצות: קליניקה פרטית נבחרה על ידי האחוז הגבוה ביותר של היועצות כאפשרות של עתיד מקצועי (35.1%); הדרכה (33.3%); משרה מלאה בייעוץ בלבד (26.3%); ניהול (5.3%). לעומת זאת, בקרב המורות נתפס העתיד המקצועי של היועצת בראש וראשונה בהדרכה (37.3%); במשרה מלאה בייעוץ בלבד (31.4%); בקליניקה פרטית (23.5%); ובניהול (7.8%). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות.

2. **הישארות בתפקיד יועצת בית הספר**: לא נמצאו הבדלים בין מורות ליועצות. בניתוח שונות דו-כיווני נמצאו הבדלים בזיקה לרמת ההשכלה ($F(1,282)=8.50$; $p<.01$): בעלי תארים מתקדמים תופסים את המחויבות ברמה נמוכה יותר ($M=4.37$, $SD=1.42$) מבעלי תואר ראשון ($M=4.78$, $SD=1.30$).

חלק ב' – התמחות נוספת (ספציפיקציה) בייעוץ

תחומי ההתמחות: לבדיקת ההבדלים בהעדפה להתמחות נוספת של היועצת באוריינטציה טיפולית מול התמחות באוריינטציה לתלמיד נערך ניתוח שונות עם מדידות חוזרות. נמצאה אינטראקציה ($F(1,302)=32.48$; $p<.001$). ניתוחי קונטרסט העלו כי קיימים הבדלים בין היועצות והמורות בהעדפת ההתמחות במיומנויות באוריינטציה טיפולית ($t(302)=4.05$; $p<.001$) וכן בהעדפת ההתמחות במיומנויות באוריינטציה לתלמיד ($t(302)=3.33$; $p<.001$). נוסף על כך נמצאו הבדלים בהעדפת המורות את ההתמחות בשני התחומים ($t(178)=5.82$; $p<.001$) וכן בהעדפת היועצות ($t(124)=2.55$; $p<.05$). הממוצעים מופיעים בתרשים 2.

תרשים 2: תפיסת היועצות והמורות את תחום ההתמחות המועדף



* הבדלים מובהקים

מועד ההתמחות: 43.0% מהמשתתפים בחרו באפשרות של התמחות בשנים הראשונות לעבודה, 21.3% מהמשתתפים המליצו על התמחות במהלך התואר השני, פחות מ-5% סברו שמספיקות ההשתלמויות הניתנות במהלך שנות העבודה וההתפתחות המקצועית. בניתוחי χ^2 לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות.

תרומת ההתמחות: לצורך בדיקת התפיסה של תרומת ההתמחות ליועצת ולקהילה המקומית או לפרופסיה ולקהילה המקצועית, נערך ניתוח מסוג χ^2. נמצאו הבדלים בין המורות ליועצות (χ^2 (4)=39.33; p<.001): היועצות בחרו יותר מן המורות (33.3% לעומת 6.7%) את האפשרות שהתמחות ספציפית כזאת תתרום להתפתחות הקהילה המקצועית ופרופסיית הייעוץ.

דיון

לאור תפיסת חשיבותם של התמקצעות, ידע והשכלה לביסוס מעמדו של הייעוץ כפרופסיה, מטרת המחקר הייתה לבדוק את תפיסת איכותו של הייעוץ כפרופסיה, ואת תפיסת תרומתה האפשרית של התמחות נוספת לפרופסיית הייעוץ, בקרב יועצים ובקרב קבוצת לקוחות מרכזית של הייעוץ – המורים.

ממצאי המחקר מלמדים על כך שיועצת בית הספר נתפסת כמי שיש בכוחה להשפיע על המערכת הבית ספרית; והיא בעלת מקום מרכזי במערכת הבית ספרית, ה'נותנת את הטון' בדיונים שהיא משתתפת בהם ובתחומים שהיא שותפה להם. ממצאים אלו תומכים בממצאי מחקר קודמים (לזובסקי, 1997), שלפיהם היועצים תופסים את מעמדם הפרופסיונאלי בבית הספר כגבוה, מעידים על כך שהצעותיהם ורעיונותיהם בעלי ערך ומשקל והמלצותיהם המקצועיות נענות בחיוב על פי רוב.

מידת הבעלות של היועצת על ידע ייחודי נמצאה, ככלל במדגם, בינונית. החשיבות המיוחסת במחקר ל**תפיסת הייחודיות של היועצת כפרופסיונאל** היא רבה, לאור העובדה שהייעוץ חותר להגדרה מובחנת ולתרומה ייחודית במערך הצוות הטיפולי (Cashwell, Kleist & Scofield, 2009), ופועל בין השאר להבחנה בייחודיות היועץ לעומת גורמים טיפוליים כמו פסיכולוג בית הספר, או לראיית תחום הטיפול האדמיניסטרטיבי בלקויי למידה כתחום שאיננו ממהות הייעוץ. בתקופה שבה יש המנסים לחזור ולטעון לחפיפה מסוימת בין פסיכולוגיה חינוכית או פסיכותרפיה לבין ייעוץ חינוכי (דניאלס-בלטוש וגוטמן, 2010), או הטוענים לכך שהמורה הוא נושא הפרופסיה החשוב ביותר בבית הספר ומקור הסיוע המרכזי בו (Alued & Egbochuku, 2009), נשאלת השאלה האם היועץ החינוכי הוא פרופסיונאל בתחום הייעוץ העובד בבית ספר, או איש חינוך בעל הכשרה מיוחדת לייעוץ בבית הספר (Cashwell et al., 2009). כמו כן נשאלת השאלה ביחס להגדרת התפקיד כ"מורה-יועץ" במערכת החינוך בישראל. ממצאי המחקר הנוכחי מעידים על כך שמבין מרכיבי הפרופסיה, ייתכן שהיבט הייחודיות בפרופסיה טעון דיונים נוספים בשיח המקצועי באקדמיה ובשדה (Hansen, 2007). הייחודיות המובלטת בספרות העכשווית בתחום הייעוץ נוגעת להיותו של היועץ חלק מהצוות הבית ספרי כגורם מקצועי זמין (גילת ורוזנאו, 2011), וההעדפה לפנות ליועצים מיוחסת לעיתים יותר מכול להיותם חלק אינטגרלי מהצוות המצוי

בבית הספר באופן קבוע (ארהרד, 2008 ; Clark & Amatea, 2004). מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי אולי דווקא בשל היבט זה, של היות היועצת חלק מהצוות הזמין בבית הספר, נחוצה תפיסה ייחודית של היועץ ביחס למקורות אחרים, כפרופסיונאל שאי אפשר להמירו בשעות סיוע בכיתות, למשל – כפי שעלה מהעדפת המורים במחקר הנוכחי.

נוסף על כך, בהתייחס להצעה להתמחות נוספת בייעוץ (ספציפיקציה), מורים העדיפו שיועצים יתמחו יותר במיומנויות באוריינטציה לתלמיד (אבחונים ודרכי הוראה), ואילו יועצים חינוכיים ביכרו התמחות במיומנויות באוריינטציה טיפולית (הנחיה, אימון וטיפול). שתי אפשרויות אלו משקפות שתי מגמות הנמצאות במתח בפרופסיית הייעוץ החינוכי מראשית ימיה ועד היום (Gale & Austin, 2003). בראשיתו הושפע הייעוץ מתנועות של מדידה והערכה, ומאוחר יותר התפתח בו מוקד של שירותים הקשורים לבריאות נפשית (Beesley, 2004). תפיסת הייעוץ באספקלריית המורים, לפי ממצאי המחקר הנוכחי, מכוונת להערכת תפקודי התלמיד ודרכי ההוראה בהתאם, באופן התואם יותר גישה פרטנית ואינו עולה בקנה אחד עם המגמות הנוכחיות של קובעי המדיניות (שמחה-פרלברג וארהרד, 2007 ; Whiston, & Quinby, 2009). ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים ממצאים קודמים, שלפיהם מורים מעדיפים שהיועצים יזוהו עם היבטים של הוראה ולמידה (Gibson, 1990). במחקרם של אלודה ואגבוצ׳וקו (Aluede & Egbochuko, 2009) תפסו המורים את תפקיד יועץ בית הספר כמשלים לתפקידיהם בבית הספר בתחום ההוראה-למידה ולא כבעל תפקיד ייחודי במהותו. ממצאים אלו חוברים לממצאים נוספים במחקר הנוכחי, המלמדים כי מורים מחפשים סיוע ממקור זמין כדי להשיג מענה באוריינטציה לתלמיד, ללא הבחנה בייחודיות הפרופסיונאלית של מקור הסיוע (״שעות סיוע בכיתות״). מגמה כזאת מעלה שאלה לגבי מצב הפרופסיה ונראה כי היא עשויה רק להגביר את המתח בקרב היועצים, שמקורו בתחושה שהם משמשים לעיתים בעיסוקים שאינם ממהות הפרופסיה. אשר לתפיסות היועצים, ממצאי המחקר הנוכחי, שלפיהם בחרו היועצים בהתמחות בתחומים של הנחיה, אימון וטיפול כהתמחויות מועדפות, מרחיבים את ממצאי מחקרם של מלין ועמיתיו (Mellin et al., 2011). במחקרם, שבחן עמדות של יועצים לגבי ייחודיות תפקידו של היועץ בהתייחס למקצועות טיפול אחרים, נמצא כי יועצים סברו שלעומת העובד הסוציאלי, המתמחה יותר בניהול המקרה במערכות הקהילה, ולעומת הפסיכולוג, שייחודיות מומחיותו היא יותר באבחונים, היועץ מתמקד במיטביות ובצמיחה אישית. המחקר הנוכחי מוסיף ומייחד את תפקיד יועץ בית הספר, ונראה כי היועצים היו מעוניינים להתמחות במסגרת תפקידם פחות באבחונים ודרכי הוראה ויותר בהנחיה, אימון וטיפול.

ממצאי המחקר מלמדים גם על תפיסת ייחודיות ועל תפיסת מחויבות ברמה נמוכה יותר דווקא בקרב בעלי התארים המתקדמים. אם נבחן ממצאים אלו גם לאור התפיסה לגבי התפתחותם בעתיד, שם בחרו היועצים במידה הרבה ביותר בקליניקה פרטית ובהדרכה ובמידה מועטה יותר במשרה מלאה בייעוץ בלבד, בעוד שתפיסת התפתחותם של היועצים בעתיד בקרב המורים ממקמת את היועצת יותר בהדרכה ובמשרה מלאה

בייעוץ בלבד ובמידה מועטה יותר בקליניקה פרטית, נראה שלפי היועצים ובעלי ההשכלה הגבוהה יותר במדגם, הסבירות שהיועצת תימצא בבית הספר בעתיד נמוכה יותר מאשר לפי תפיסת המורים ובעלי רמת ההשכלה הנמוכה יותר. נראה אפוא שעם העלייה במומחיות נעשית תפיסת מחויבותה של היועצת נמוכה יותר. ממצאי המחקר הנוכחי מחייבים לתת את הדעת על כך שהמומחיות, הניזונה מידע והשכלה, אינה נתפסת כמקור הכוח המרכזי של היועצת כפרופסיונאל. זו אולי אחת הסיבות לתפיסת ייחודיות ולתחושת מחויבות נמוכה יותר אצל בעלי תארים מתקדמים: הלימודים, על אף תפיסת חשיבותם, נתפסים כ"כוח עצור" מאחר שאינם מהווים מקור כוח עבור הפרופסיונאל (רובין, 2008). לפיכך תרומתו התיאורטית של המחקר הנוכחי לתחום הייעוץ היא, בין השאר, בהבלטת היבט ההשכלה כהיבט שיש לחקור אותו במחקרים בתחום. המאמרים בתחום עוסקים כיום במידה רבה בניסיונות לאזן בין עבודה פרטנית ועבודה מערכתית (Scarborough & Culbreth, 2008), ואולי איננו נותנים את דעתנו במידה מספקת על אלו שעשו כברת דרך במסלול לימודים ממושך, המחייב לימודי תואר ראשון ותואר שני ותקופת הכשרה ראשונית עד לקבלת רישיון ייעוץ, אך אינם זוכים בשל כך למעמד הפרופסיונאלי הראוי. השלכות המחקר על שדה פרופסיית הייעוץ נוגעות להעמקת ההכרה כי יש למשוך מומחים-יועצים להישאר במערכת באמצעות מסלולי דירוג והתמחות, הכרה שאולי מתחילה לקבל ביטוי במגמות לפיתוח עובדי הוראה בשנים האחרונות (משרד החינוך, תשע"א). רוב המשתתפים במחקר הנוכחי סברו שעל היועצים להתמחות בהתמחות ספציפית לאחר לימודי התואר השני ואילו אחוז מזערי (פחות מ-5%) סבר שמספיקות ההשתלמויות הניתנות במהלך שנות העבודה וההתפתחות המקצועית. היועצות אף סברו שהתמחות כזאת תוכל לתרום לפרופסיה ולהתפתחות הקהילה המקצועית. מסלול התמחות והתמקצעות יוכל לשפר גם את העדפת המורים את ייחודיות היועץ על פני מקורות אחרים, מעבר להיותו גורם זמין בצוות.

המחקר הנוכחי הציב שאלות בדבר איכותה הנתפסת של פרופסיית הייעוץ, בהתאם למודל הקלאסי בדבר טבען של פרופסיות, ובפרט בדבר הידע הייחודי של היועץ כמקור כוח. אם נבחן את מרכיב הידע כאינדיקטור לטבעה של הפרופסיה, הרי לפי אבדור (2003) ידע ברמה הגבוהה ביותר של הפרופסיה כולל את הידע המופשט או המדעי; בתווך מצוי הידע הטכנולוגי המקשר בין הידע המדעי לבין יישומו במציאות; ובבסיס מצוי הידע התפריטי-ספציפי והידע ההתרשמותי. בבחינת טבעה של פרופסיית הייעוץ לאור המודל הזה יש לשאול, האם הייעוץ עשוי לפתח גוף ידע עצמאי ברמה הגבוהה ביותר, כולל ידע מופשט תיאורטי? האם קיימת הכרה, מצד לקוחות וחברי פרופסיות אחרות, במומחיות היועץ לקשר בין ידע ליישומו במציאות? והאם בעידן הנוכחי אפשר לייחד את מומחיותו של היועץ ולתייגו כפרופסיונאלי יותר ביחס לידע תפריטי-ספציפי או התרשמותי המגיע ממקורות אחרים (כגון אינטרנט, או גורמים המתיימרים לעסוק בסוגים שונים של "ייעוץ" לאחר תקופת הכשרה קצרה, אם בכלל)?

אבירם (2004) כותב על שינויים שיחולו ביועץ העתידי, אשר יוכל להתפתח במסגרות ייעוציות בעלות מוקד נאמנות ברור ולהיות בעל רפרטואר של גישות מעשיות, שיסייעו

לו לשלב ידע עמוק ושיטתי של תיאוריות וגישות רלבנטיות, יחד עם ידע על אודות הנועץ, לכלל פעולה אפקטיבית במצב נתון. ממצאי המחקר הנוכחי מלמדים על אפשרות להתוות מסלולי התמחות בייעוץ, העשויים אולי לתרום לתפיסת היועץ כמומחה ולתפיסת הידע כמקור כוח. מחקרי המשך יוכלו לבחון תחומי התמחות ייחודיים, אשר יוכלו להעצים את היועץ כמומחה בעל ידע ייחודי. דוגמה לייחודיות בהתמחות בתחום הייעוץ אפשר לראות אצל קרס ואריקסן (Kress & Eriksen, 2010), המציעים גישות פוסט-מודרניות במגמה לייעד תפקיד ייחודי ליועצים, למשל בתחום האבחונים. לפי קרס ואריקסן חשוב שהיועצים יערכו אבחונים, ולצורך כך יעשו שימוש בשפה משותפת עם אנשי מקצוע מתחומי בריאות הנפש, אך הם מציעים במאמרם גישה ייעוצית ייחודית של הערכה משותפת עם הנועץ, אשר תהווה נדבך ייחודי בתהליך האבחון והטיפול. חקירת תחומי התמחות העשויים לייחד את הייעוץ תוכל לתמוך בצמיחתה של פרופסיית הייעוץ כפרופסיה העומדת בפני עצמה ומציעה שירותים הנתפסים כבעלי ערך בעידן הנוכחי.

מקורות

אבדור, ש׳ (2003). בסיסי ידע בתפקוד פרופסיונאלי של מורים בזיקה לתהליכים רפלקטיביים ולמאפייני הקוריקולום של הכשרת מורים. **מעוף ומעשה, 9,** 175-209.

אבירם, ר׳ (2004). התהליך החינוכי- הצפוי והרצוי. בתוך: ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 17-34). תל אביב: רמות.

ארהרד, ר׳ (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**. תל אביב: רמות.

ארהרד ר׳ ודשבסקי ע׳ (1999). הייעוץ החינוכי בישראל – במסע מייגע מקוטב לקוטב. **עיונים בחינוך, 4,** 9-31.

ארהרד, ר׳ ופישמן, ע׳ (2004). לימודי תואר שני בייעוץ חינוכי – פשרה ומחויבות למקצוע. **הייעוץ החינוכי, יג,** 217-237.

ארנון, ח׳ והלמן, ש׳ (2004). על הדרכה והתפתחות מקצועית של יועצים חינוכיים. בתוך: ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 443-463). תל אביב: רמות.

ארהארד ר׳ וקלינגמן א׳ (2004). הייעוץ בבית הספר – כיוונים להתמקצעות ולהתמחות. בתוך: ר׳ ארהרד וא׳ קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ׳ 391-398). תל אביב: רמות.

בר אל צ׳ ולזובסקי ר׳ (2008). מסוגלות עצמית ייעוצית. **הייעוץ החינוכי, טו**, 212-237.

גילת ורוזנאו (2011). ״באותו רגע לא הייתה מאושרת ממני. סיפורי הצלחה של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, יח**, 77-100.

דניאלס, ש׳ (תשנ״ח). להיות יועצת – רווחים וסיפוקים. **הייעוץ החינוכי, ה,** 141-157.

דניאלס-בלטוש, ש׳ וגוטמן, י׳ (2010). רווחים ומחירים פסיכולוגיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי, טז,** 200-223.

לזובסקי, ר' (1997). מיקומו ומעמדו של היועץ בבית הספר והדימוי הציבורי של מקצוע הייעוץ – תפיסות וסתירות. **הייעוץ החינוכי, ו,** 22-37.

לזובסקי, ר' (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ החינוכי. בתוך: ר' לזובסקי וש' ופלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ חינוכי** (עמ' 39-74). מכללת בית ברל.

לזובסקי ר' ובכר ש' (1999). הייעוץ החינוכי הפרופסיונאלי: אוריינטציה פרופסיונאלית וזהות מקצועית במהלך ההכשרה הפורמאלית למקצוע. **הייעוץ החינוכי, ח,** 11-29.

משרד החינוך (תשע"א). **פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת "אופק חדש".** ירושלים: משרד החינוך, האגף לפיתוח מקצועי לעובדי הוראה.

סבר ר' ושגיא ש' (2004). הערכה ויועצים חינוכיים: הזדמנות לצמיחה מקצועית וארגונית. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 399-421). תל אביב: רמות.

קרמר-חיון ל' (1992). התפתחות מקצועית של מורים – ניסיון להבהיר את משמעות המושג. **עיונים בחינוך, 58**, 145-156.

רובין, א' (2008). **הייעוץ החינוכי כהתמחות גמישה**. דוח מחקר למכון מופ"ת.

שמחה-פרלברג ל' וארהרד ר' (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, יד,** 153-176.

שקדי, א' (2003). **מילים שמנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל-אביב: רמות.

Aluede, O. & Egbochuku, E. (2009). Teachers' Opinions of School Counseling Programs in Nigerian Secondary Schools. *Educational Research Quarterly, 33*, 42-59.

Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education, 125*, 259 – 270.

Bemak, F. (2000). Transforming role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling, 3*, 323 -330.

Bronstein, L. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work, 48*, 297-306.

Cashwell, C. S., Kleist, D., & Scofield, T. (2009, August). A call for professional unity. *Counseling Today, 52*, 60-61 .

Clark, M.A. & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training. *Professional school counseling, 8*, 132-141.

Choate, L.H., Smith, S.L. & Spruill, D.A. (2005). Professional Development of Counselor Education Students: An Exploratory Study of Professional

Performance Indicators for Assessment. *International Journal for the Advancement of Counseling, 27*, 383-397.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

Culbreth, J.R., Scarborough, J.L., Banks-Johnson, A. & Solomon, S. (2005). Role stress among practicing school counselors. *Counselor Education and Supervision, 45*, 58-71.

Dahir, C. (2009). School counseling in the 21th century: where lies the future? *Journal of counseling and development, 87*, 3-5.

Darling-Hammond, L., (1988). Policy and professionalism. In A. Lieberman, (Ed.), *Building a professional culture in schools, 55-77*. New York: Teachers College Press.

Gale, A. U, & Austin, B. D. (2003). Professionalism's challenges to professional counselors' collective identity. *Journal of Counseling & Development, 81*, 3-10.

Gibson, R.L. (1990). Teachers' opinions of high school counseling and guidance program: Then and now. *The School Counselor, 37*, 248-255.

Griffin, B. (1995). Promoting professionalism, collaboration and advocacy. *Counselor Education and Supervision, 33*, 2-9.

Hansen, J. (2007). Should counseling be considered a health care profession? Critical thoughts on the transition to the health care ideology. *Journal of counseling and development, 85*, 286-293.

Hill, C., Bandfield, A., & White, M. L. (2007). Leadership development 101: From graduate students to professional counselors. *Chi Sigma Iota Exemplar, 22*, 10.

Howsam, R.B., Corrigan, D.C., Denemark, G., Nash, R.J. (1976). *Educating a Profession*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

Kress, V.E. & Eriksen, K.P. (2010). Teaching the diagnosis and treatment planning course. In: McAuliffe & Eriksen (Eds.), *Handbook of Counselor Preparation: Constructivist, Developmental, and Experiential Approaches* (pp. 255-276). Sage.

Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling, 8*, 124-132.

Lieberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education, 124*, 552-558.

Mellin, E.A., Hunt, B& Nichols, L.M. (2011). Counselor Professional Identity: Findings and Implications for Counseling and Interprofessional Collaboration. *Journal of Counseling and Development, 89*, 140-147.

Murray, B. A. (1995). Validating the role of the school counselor. *The School Counselor, 43*, 5-9.

Myers, J. E. & Sweeney, T. J. (2004). Advocacy for the counseling profession: Results of a national survey. *Journal of Counseling and Development*, *82*, 466-471.

Quarto, C. J. (1999). Teachers' perceptions of school counselors with and without teaching experience. *Professional School Counselor, 2,* 378-383.

Ray, D.C, Hull, D.M, Thacker, A.J, Pace, L.S, Swan, K.L.,Carlson, S.E, Sullivan, J.M. (2011). Research in Counseling: A 10-Year Review to Inform Practice. *Journal of Counseling and Development, 89,* 349-359.

Scarborough, J. L. & Culbreth, J. R. (2008). Examining discrepancies between actual and preferred practice of school counselors. *Journal of Counseling & Development, 86,* 446-459.

Sears, S., & Haag Granello, D. (2002). School counseling now and in the future: A reaction. *Professional School Counseling, 5*, 164-172.

Tang, M., Addison, K., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision, 44*, 70-80.

Whiston, S. C. & Quinby, R. F. (2009). Review of school counseling outcome research. *Psychology in the Schools, 46*, 267-272.

Winter, P.A., Keepers, B.C., Petrosko, J.P. & Ricciardi, P.D. (2005). Recruiting teachers into a career as school counselor in a school reform environment. *Planning and Changing, 36*, 104-119

היועצת החינוכית כמנהיגת הצוות הטיפולי

טלמור פרחי ודורית טובין

אוניברסיטת בן גוריון

תקציר

מחקר זה עוסק ביחסי הגומלין בצוות הטיפולי בבית הספר – יועצת חינוכית, פסיכולוגית חינוכית וקצינת ביקור סדיר. המחקר, שהתבצע כחלק מפרויקט מחקר בינלאומי העוסק במנהיגות בבתי ספר מצליחים (International Successful School Principals project – ISSPP), בחן את פעולת הצוות הטיפולי ותרומתו להצלחת בית הספר. שיטה המחקר התבססה על חקר מקרים מרובים של עבודת הצוות הטיפולי בחמישה בתי ספר שעמדו בקריטריונים ישראליים ובינלאומיים של הצלחה: הישגים, מוניטין ואקלים. כלי המחקר כללו ראיונות חצי מובנים, קבוצות מיקוד, תצפיות וניתוח מסמכים, שנערכו על ידי צוות המחקר במהלך שנת 2009. הממצאים מעלים מודל מרכזי שלפיו היועצת משמשת כמנהיגת הצוות הטיפולי, מווסתת את תרומותיו ומכוונת אותן לפי צורכי בית הספר תוך גיבוי מלא מההנהלה. השלכות תיאורטיות ומעשיות של דפוס עבודה זה מוצגות בדיון.

מילות מפתח: יועצת חינוכית, פסיכולוגית חינוכית, קצינת ביקור סדיר, מנהיגות מבוזרת, עבודת צוות, צוות טיפולי.

מבוא

בכל בית ספר פועל מערך רחב של אנשי מקצוע האמון על רווחת התלמידים ויצירת סביבה רגשית, חברתית ואקדמית המפנה את התלמידים ללמידה. בישראל, שלושת הגורמים הבולטים בצוות הטיפולי הם היועצת החינוכית,[1] הפסיכולוגית החינוכית וקצינת הביקור הסדיר (קב"סית). בעלי תפקידים נוספים, כגון מטפלים באמנות, דיבור ותנועה, משתתפים גם הם לעיתים בצוות זה, אבל נוכחותם משתנה. לכן מתמקד המחקר הנוכחי בשלושת בעלי התפקידים הקבועים, שיכונו מכאן והלאה "צוות טיפולי".

מחקרים רבים נערכו על בעלי התפקידים בצוות הטיפולי, אך מחקרים אלו מתמקדים בדרך כלל בכל תפקיד בנפרד וממעטים לעסוק באופן שבו שלושה תפקידים מקצועיים אלו, הממוקמים בתוך ומחוץ לבית הספר, משתפים פעולה לקידום התלמידים ובית הספר כולו. המחקר הנוכחי בא לענות על חוסרים אלו על ידי בחינת יחסי העבודה בצוות הטיפולי ואופן תרומתו להצלחת בית הספר. נתחיל בהצגת חברי הצוות הטיפולי והגדרת תפקידיהם, נמשיך בהצגת שיטת המחקר והממצאים, ונסיים בדיון על הממצאים והשלכותיהם התיאורטיות והמעשיות.

[1] כל ההתייחסויות בלשון נקבה מיועדות גם ללשון זכר ולהיפך.

סקירת ספרות

היועצת החינוכית

יועצים חינוכיים פועלים במערכת החינוך זה עשרות שנים, אך הגדרת תפקידם עברה גלגולים רבים. בארצות הברית, למשל, השתנה תפקיד היועצת מהכוונה מקצועית לתפקיד כולל יותר, הבא לעזור לכל התלמידים בתחומי ההישגים האקדמיים, התפתחות אישית-חברתית ופיתוח קריירה על מנת שייהפכו למבוגרים מסתגלים, פרודוקטיביים ואחראיים בחברה (Wingfield, Reese & West-Olatunji, 2010; ASCA, 2009). גם בישראל עברה הגדרת תפקידו של היועץ החינוכי גלגולים רבים. בשנות השישים, עם מיסוד התפקיד, הייתה פעולתו העיקרית הכוון מקצועי-לימודי במעבר מחטיבות הביניים לתיכונים (לזובסקי, 1990). כיום הורחב התפקיד והוא מיועד לקדם את רווחתם הנפשית והרגשית של התלמידים, תוך שיתוף פעולה עם הצוות הפדגוגי, תהליכי היוועצות, הנחיות והדרכות. כל זאת במטרה לאפשר תנאים אופטימליים לקידום התפתחותו, רווחתו וכבודו של התלמיד כאדם (שדמי וצימרמן, 2008).

שינויים אלו משקפים שתי תפיסות מרכזיות לגבי תפקידו של היועץ. התפיסה המסורתית, הפרטנית, שמה במרכז את הייעוץ האישי לתלמידים. לעומתה הגישה המערכתית, הצוברת תאוצה בעשור האחרון, מניחה כי על הייעוץ החינוכי לקדם שיתופי פעולה בין מרבית בעלי התפקידים בבית הספר ומחוצה לו על מנת להציע טיפול אופטימלי לכל תלמיד. אף על פי שהגישה המערכתית נתפסת כמועדפת על ידי מנהלים (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003), היא איננה מיושמת בקרב כל היועצים בגלל עמימות בהבניית תפקיד היועץ, יחסי הגומלין בין יועצים ומנהלים, ומשתני גודל בית ספר וגיל התלמידים (הראל וארהרד, 2001; פלברג וארהרד, 2007).

בנוסף, נראה כי גישות אלו נשענות על מיומנויות שונות. ככלל, מצפים מן היועצים החינוכיים לפתח ארבע מיומנויות יסוד: ייעוץ (Counseling), הכולל עבודה פרטנית עם תלמידים לבירור קשיים ותכנון מהלכים עתידיים; היוועצות (Consultation), הכוללת שיתוף גורמים נוספים, כמו מחנכת והורה, לטובת התלמיד; תיאום (Case Manager), הכולל רתימה של שותפים ובעלי עניין בבית הספר ומחוצה לו לטיפול בתלמידים; וניהול תוכניות (Curriculum), המתייחס להפעלה של תוכניות התפתחות ומניעה ישירות ובאמצעות הצוות החינוכי (בלשר, אלתר וגלאון, 2005). העדפות בית הספר וכן חוזקות היועץ יכולות להשפיע על סגנון העבודה: שליטה במיומנויות ייעוץ והיוועצות מוליכה להדגשת העבודה הפרטנית, בעוד ששליטה במיומנויות תיאום וניהול תוכניות מאפשרת עבודה בגישה מערכתית.

בין אם היועצת פועלת בגישה הפרטנית או בגישה המערכתית, היא חברה בצוות בית הספר, מכירה את הנפשות הפועלות, ופועלת במסגרת הסביבה החברתית, הארגונית והקהילתית של בית הספר (רש, פורת-ברייניין ואביצור, 1995). שותפי התפקיד הטבעיים של היועצת בתוך בית הספר הם צוות המורים, אך שותפותיה המקצועיות, שבהן מתמקד מחקר זה, הן הפסיכולוגית החינוכית והקב"סית, החברות בצוות הטיפולי.

הפסיכולוגית החינוכית

על פי האגודה הבינלאומית לפסיכולוגים של בית ספר, תפקידיו של הפסיכולוג החינוכי הם: דאגה לרווחתו ההנפשית של התלמיד; דיאגנוסטיקה של לקויות; התערבויות לקידום תלמידים; שיתוף פעולה עם שירותי הייעוץ; פיתוח ארגוני על בסיס חינוכי-חברתי; מחויבות להתעדכן במידע חדש, מחקרים ופרקטיקות; מחויבות לקוד אתיקה מקצועי (ISPA, 2009).

ההגדרה הישראלית דומה, ומגדירה לפסיכולוגים החינוכיים ארבעה תפקידים מרכזיים: טיפול בפרט, טיפול בכלל אוכלוסיית התלמידים, פעילות מערכתית ופעילות במערך היישובי (קלינגמן, 1984; שפ״י, 2009). הפסיכולוגית החינוכית כפופה מבחינה ארגונית ומקצועית למנהל תחנת שפ״י (שירות פסיכולוגי יעוצי) אזורית, עובדת במספר בתי ספר ומגיעה לכל אחד פעם או פעמיים בשבוע, וחברה בצוות הבין מקצועי של בית הספר (חוזר מיוחד ז׳, תשנ״ה). עיקר תפקידה הוא מפגשים ומתן ייעוץ לתלמידים, הורים, מורים, למערך המסייע ולצוות הניהול. המטרה העיקרית של עבודת הפסיכולוגית בבתי הספר היא הטיפול בפרט. בשל הזמן המוגבל שבו היא נוכחת בבית הספר היא מצליחה להגיע למקרי הקיצון בלבד, וזאת במקביל לצרכים הבית ספריים השוטפים, כגון עריכת אבחונים, טיפול בתלמידי כיתות חינוך מיוחד, והשתתפות בוועדות. הגדרות התפקידים של היועץ החינוכי והפסיכולוג החינוכי מחייבים שיתוף פעולה ביניהם ויחד עם השחקן השלישי בצוות הטיפולי, הקב״סית.

קצינת ביקור סדיר (קב״סית)

תפקיד הקב״ס (Attendance Officer/Truant) בעולם המערבי עבר מפנה משמעותי במחצית הראשונה של המאה העשרים. מתפקיד בעל אופי של שיטור ועניש (Kid-Catcher) נעשה הקב״ס למוציא לפועל של חוקי רווחת הילד, לצד תמיכה ועזרה למשפחות נזקקות וקידום רווחה. כאמור, השינוי עולה בקנה אחד עם תפיסות עולם שהשתנו וראו את הילד ורווחתו במרכז (Sheldon, 2007).

בישראל כפוף הקב״ס מבחינה מקצועית למחלקה לביקור סדיר במשרד החינוך, ומבחינה מנהלתית לרשות החינוך המקומית (שמאי, 2006). הקב״סית פועלת בשני מוקדים. הראשון הוא אכיפת החוקים והכללים של ״ביקור סדיר״, ובהם אכיפת חוק לימוד חובה תש״ט 1949, חוק זכויות התלמיד, תקנות ונהלי מנכ״ל לאחזקת תלמידים, התמדתם בלימודים ומיצוי יכולותיהם; ו״מניעת נשירה״ – איתור אוכלוסיות בסיכון נשירה, ייזום, הקמה וביצוע תוכניות מניעה (משרד החינוך, 2009).

כל קב״סית אחראית על כמה בתי ספר, שאליהם היא מגיעה פעם-פעמיים בשבוע. המידע על תלמידים בסכנת נשירה נאסף ומגיע אליה בעיקר מגורמים נוספים המטפלים בתלמיד, מורים, הנהלה ויועצת (קטן וסאנג, 1984). בעבודתן השוטפת פועלות הקב״סיות לאיתור, מניעה, טיפול ודיווח וכן מעבר בין מסגרות חינוך, תוך קיום קשר קבוע עם כל הגורמים הנוגעים בתלמיד (עובדים סוציאליים, יועצים חינוכיים, פסיכולוגים וגורמי רשות). הקב״סית מוגדרת גם היא כשייכת לצוות הבין מקצועי של בית הספר לפי נהלי משרד החינוך (חוזר מיוחד ז׳, תשנ״ה).

שיתוף פעולה בצוות הטיפולי

היועצת החינוכית, הפסיכולוגית והקב"סית מהוות אם כן צוות בין-מקצועי האמון על רווחת התלמידים. זהו צוות מורכב מכמה בחינות. בראש ובראשונה יש לתת את הדעת על מורכבותו המבנית. היועצת החינוכית שייכת לבית הספר ומהווה חלק אינטגרלי שלו. בדרך כלל היא עובדת במשרה מלאה בתוך בית הספר; שליש ממשרתה הוא הוראה (לרוב מדובר בתכנים ייעוציים כ"כישורי חיים") מתוקף הגדרתה כ"מורה-יועצת" (שפ"י, 2009). היועצת כפופה למנהל בית הספר ביום יום, וליועצת הבכירה היושבת במשרדי החינוך המחוזיים בכל הקשור לתחום המקצועי. נוכחותה המתמדת של היועצת בבית הספר הופכת אותה לגורם המקצועי הזמין והראשוני לפנייה של תלמידים, הורים והצוות החינוכי (אגוזי, 2002). לעומתה, הפסיכולוגית החינוכית והקב"סית פועלות בבית הספר אך אינן שייכות אליו מבחינה ארגונית. הראשונה שייכת לשירות הפסיכולוגי החינוכי של משרד החינוך והשנייה למחלקה לביקור סדיר במשרד החינוך, ושתיהן כפופות מבחינה מנהלתית לרשות המקומית. נוסף על כך, תדירות הגעתן לבית הספר היא נמוכה.

מורכבות נוספת טמונה בתפיסה המקצועית הרחבה של שלושת בעלי מקצוע אלו, זאת לצד עמימות מסוימת בהגדרות התפקיד, העלולה להביא לטשטוש גבולות ו/או חפיפה מקצועית בתחומי האחריות השונים. בעוד שהיועץ אחראי על רווחת כלל תלמידי בית הספר, הפסיכולוג והקב"ס לרוב עוסקים במקרי קיצון. נוסף על כך מציינת אלבק (1980) כי למקצועות בעלי סטטוס קרוב יש סיכוי סביר להימצא בקונפליקט ובתחרות. לכן ניתן להעריך שעבודת הצוות הטיפולי נושאת עמה לא רק תרומה לתלמידים ולבית הספר, אלא גם מקור אפשרי לקונפליקטים.

עבודת צוות מוגדרת כהתנהגות משותפת של חברי הצוות להשגת המטרות הרצויות (Park, 2005:466). הספרות הארגונית מציגה כמה גורמים המשפיעים על אפקטיביות של עבודת צוות, ובהם: מטרה מוגדרת, שייכות ברורה, גודל הצוות, כישורי חבריו ומחויבותם, מידת הצורך בשיתוף פעולה, והבנת ההקשר הרחב בו פועל הצוות (West, 2012). מודל אחר מרכז את הגורמים המשפיעים על האפקטיביות של עבודת הצוות בשני אשכולות: האחד מבני וכולל הגדרת מטרות ומדדי הצלחה, חלוקת תפקידים, מיסוד ערוצי מידע, הספקת משאבים, הסרת מכשולים. אשכול הגורמים השני הוא ערכי-תרבותי ומתייחס לרמת לכידות, מיומנויות בפתרון קונפליקטים, אמון, שיתוף פעולה, תמיכה ביוזמות ולקיחת סיכונים, ועידוד למידה ארגונית (Parry, 2011). מחקרים על אפקטיביות של צוותי מורים מצאו תימוכין לגורמים אלו והדגישו במיוחד גורמי הצלחה, כמו מיומנויות חברי הצוות, לכידות, הנהגה, בקרה, משוב, גיבוי, תיאום, ואמון (Park, 2005). מחקר שנערך על צוותי מורים בין-מקצועיים מצא שהגורמים שהשפיעו במיוחד על חוסר אפקטיביות של עבודת הצוות היו קשיי תיאום וחוסר איזון בתשומות החברים ובמחויבותם לצוות (Crow, 2000).

לקשיים הנובעים מעצם השילוב בין בעלי מקצוע שונים בתוך הארגון מצטרפים עוד קשיים כאשר מדובר בשותפות בין ארגונית, כמו במקרה הנדון, שבו היועצת היא מבית הספר, הפסיכולוגית משפ"י, והקבס"ית מהמחלקה לביקור סדיר. שותפות בין ארגונית

מוגדרת כ"תהליך שבו שני ארגונים או יותר פועלים בנהלים הקיימים כדי לקבל החלטות ולקדם במשותף משימה משותפת" (Mulford & Roger, 1982:12). במקרה כזה, בגלל ריבוי האינטרסים והגורמים המעורבים, נוספים גורמי קושי אפשריים ובהם חשדנות, עומס, תרבות ארגונית שונה, הרקע המקצועי והיוקרה של השותפים (Tubin & Levin-Rozalis, 2008).

לסיכום, נראה כי שיתוף פעולה מוצלח בקרב הצוות הטיפולי איננו מובן מאליו. יחסי הגומלין טומנים בחובם הזדמנויות הצלחה וגם קשיים ובעיות, והשאלה שבה מתמקד המחקר הנוכחי היא מה הדפוס המאפיין שותפות כזו במקרים מוצלחים במיוחד (Best Practices). היתרון של למידה ממקרים מוצלחים הוא בזיהוי דפוס שעובד ותורם להצלחת בית הספר, במקום להתעכב על מגוון הגורמים הפוגעים בשיתוף שכזה (Töremen & Karakuş, 2007).

בהתאם לכך **שאלות המחקר** הן:

1. כיצד פועלים חברי הצוות הטיפולי ומה יחסי הגומלין ביניהם?
2. כיצד תורמת עבודת הצוות הטיפולי תורמת להצלחת בית הספר?

שיטה

החוסר בתיאוריה לגבי יחסי הגומלין בקרב הצוות הטיפולי הוביל אותנו לבחור בשיטה של מחקר גילוי מרובה-מקרים (Exploratory Multi-case study), הבא לבחון תהליכים שבבסיס התופעה הנחקרת ומאפשר המשגה של התופעה (Yin, 1989; Merriam, 1991). נוסף על כך הנחנו שנוכל לאתר מקרים שבהם עבודת הצוות הטיפולי מפותחת במלואה בבתי ספר מצליחים, הנחה המבוססת על מחקרים שמצאו כי בבתי ספר מצליחים המנהלים משכילים להפעיל את בעלי התפקידים בצורה מיטבית (Leithwood & Day, 2007; Moos & Johansson, 2009; Tubin, 2011).

בחירת בתי הספר למחקר נערכה בשלושה שלבים. ב**שלב הראשון** גובשו קריטריונים לבתי ספר מצליחים בישראל על בסיס הגדרות בינלאומיות (Day, 2007) ומדדים ישראליים, כפי שאותרו בחוזרי מנכ"ל העוסקים בתקני איכות (2002), סטנדרטים (2007) ופרס חינוך (2009), וכן בראיונות עם בעלי תפקידים בכירים ובהם נציגת הראשות למדידה והערכה, ראש מחלקת החינוך העירונית, שני מפקחים ושלושה מנהלים ותיקים. בסך הכול הוגדרו שלושה קריטריונים: הישגים גבוהים על פי ציוני בגרות ומיצ"ב; אקלים חיובי על פי נשירה ואירועי אלימות; ומוניטין גבוה על פי תפיסת ההורים ובעלי תפקידים ברשות המקומית. ב**שלב השני** הוכנה רשימה של 20 בתי ספר שענו לקריטריונים אלו באזור הדרום. ב**שלב השלישי** נבחרו חמישה בתי ספר שדורגו במיקום גבוה בקריטריונים, והציגו משתנה מחקר משותף (הצלחה) ומשתני בקרה מגוונים (שלב, גודל, מגזר, מיקום). מאפייני בתי הספר מוצגים בטבלה 1.

כלי המחקר

ראיונות עם חמשת המנהלים, חמש מפקחות, שמונה מורות, שמונה יועצות, חמש פסיכולוגיות ושתי קב״סיות; קבוצות מיקוד עם תלמידים הורים ומורים בחמשת בתי הספר (סה״כ 15 ראיונות); שבע תצפיות על עבודת המנהלים; וניתוח תוכן של מסמכים כגון תוכניות עבודה ומידעונים. מגוון דרכי איסוף המידע אִפשרו להצליב זוויות מבט כדי להשיג אמינות והבנה מעמיקה על התופעה הנחקרת (צבר בן יהושע, 1990) – אופן עבודת הצוות הטיפולי ותרומתו להצלחת בבית הספר. הנתונים נאספו בחודשים אפריל-יולי 2009, על ידי צוות של חמש חוקרות.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים החל במקביל לאיסופם בפגישות צוות המחקר, בהן נידונו רעיונות וכיוונים, בדרך כלל על בסיס הנתונים, רשימות שדה, רפלקציות והמשגות (Glaser & Strauss, 1967). בהתאם לשאלות המחקר, מופו בכל בית ספר תפקידי היועצת, הקב״סית והפסיכולוגית, שיטת עבודתן, יחסי הגומלין ביניהן, יחסיהן עם המנהל וצוות בית הספר, ותרומתם של כל אלו להצלחת בית הספר, לפי תפיסת הנחקרים. לאחר מכן נערך ניתוח חוצה מקרים בכל חמשת בתי הספר. לבסוף נערכה בדיקה של הנתונים אל מול ספרות המחקר ואל מול המנהלים, שכל אחד מהם קיבל דו״ח מקרה על בית ספרו. טבלה 1 מציגה את מאפייני בתי הספר, היועצות החינוכיות, הפסיכולוגיות החינוכיות והקב״סיות אשר השתתפו במחקר.

ממצאים

ככלל, נמצא דפוס בולט של עבודת הצוות הטיפולי, שחזר על עצמו בגרסאות כאלה ואחרות בכל בתי הספר הנחקרים. בדפוס זה משמשת היועצת כמנהיגה מקצועית ומַנהלית של הצוות הטיפולי ומווסתת את תרומת חברותיו בהתאם לצורכי התלמידים. דפוס זה מבוסס על תפקידיהן המובחנים של המשתתפות והיחסים ביניהם, כפי שיפורט להלן.

היועצות

מעמדה ותפקידה של היועצת בכל בתי הספר הנחקרים נמצא מעוגן בכמה מרכיבים: הגדרת התפקיד, קשר עם המחנכים, חברות בצוותים שונים, וגיבוי המנהל.

הגדרת התפקיד: כל היועצות במחקר הגדירו את תפקידן כבעל אוריינטציה מערכתית מכוונת פרט. כלומר, בניית מערך מסייע עבור כל תלמיד שנזקק לכך, תוך הפעלת מגוון רחב של אפשרויות: הפנייה לגורמים בבית הספר לצורך תגבור לימודי, העברה לטיפול גורמי רווחה מחוץ לבית הספר, והפנייה לאנשי מקצוע חיצוניים כגון פסיכולוגית, קב״סית ומטפלים שונים. וכך סיפרה יועצת מבית ספר יסודי א׳: ״אנחנו מקיימות... בתוך יום הלימודים ישיבה כזאת שבה אנחנו פורשים את התמונה של הילד וחושבים איזה דמויות יכולות כאן לעזור ומה עוד לעשות ואיך לקדם״.

טבלה 1: מאפייני בתי הספר וחברי הצוות הטיפולי

	א	ת	ג	ר	ש
בית הספר					
מאפיינים	יסודי, ממלכתי, על אזורי	תיכון, ממלכתי-דתי, על-אזורי	יסודי, ממלכתי, אזורי	תיכון, ממלכתי, אזורי	תיכון, התיישבותי, על-אזורי
תלמידים	570 תלמידים	1300 תלמידים	380 תלמידים	1300 תלמידים	1500 תלמידים
יועצים[2]					
מספר יועצים בבית הספר	1	3	1	3	3
ותק היועצים המרואיינים	10 שנים	7 שנים, 7 שנים	7 שנים	25 שנים, 11 שנים	7 שנים, 10 שנים
מין היועצים בבית הספר	אישה	שתי נשים וגבר אחד	אישה	נשים	נשים
היקף משרה	משרה מלאה	משרה מלאה	חצי משרה	משרה מלאה	משרה מלאה
פסיכולוגים					
מספר פסיכולוגים בבית הספר	1	1	1	1	1
ותק כללי של הפסיכולוגים	20 שנים	25 שנים	18 שנים	10 שנים	20 שנים
ותק בבית הספר הנוכחי	5 שנים	4 שנים	9 שנים	3 שנים	4 שנים
מין הפסיכולוגים	אישה	אישה	אישה	אישה	אישה
נוכחות ממוצעת בבית הספר[3]	יום בשבוע	יומיים בשבוע	יום בשבוע	יומיים בשבוע	שלושה ימים בשבוע
השכבות להן ניתן השירות לפי החוק	א'- ו'	ז'- ט'	א'- ו'	ז'- ט'	ז'- ט'
קציני ביקור סדיר[4]					
מספר קב"סים בבית הספר	1	1	1	1	**ש[5]**
ותק כללי של הקב"סים	שנתיים		8 שנים		
ותק בבית הספר הנוכחי	שנתיים		שנה		
מין הקב"סים	אישה		אישה		
נוכחות ממוצעת בבית הספר[6]	יום בשבוע	יומיים בשבוע	יום בשבוע	שלושה ימים בשבוע	
השכבות להן ניתן השירות לפי החוק[7]	א'- ו'	ז'- י"ב	א'- ו'	ז'- י"ב	

[2] בבתי הספר ת', ר', ש' השתתפו במחקר שניים מתוך שלושה יועצים בכל בית ספר.

[3] מספר הימים שבהם נוכחת הפסיכולוגית בבית הספר יכול להשתנות על פי הצורך. כמו כן, פעמים רבות הן מטפלות בתלמידים ובמשפחותיהם גם בשירות הפסיכולוגי החינוכי מחוץ לבית הספר, ולפיכך עבודתן מול אוכלוסיית בית הספר אינה מוגבלת רק לתחום הפיזי של בית הספר עצמו.

[4] במחקר הנוכחי רואיינו שתי קב"סיות בשל מיקומי בית הספר הקרובים יחסית ועבודתן על פי אשכולות שכונתיים.

[5] בתיכון ש' לא רואיינה קב"סית במסגרת המחקר. בית הספר התיכון ש' הוא על אזורי, ואליו מגיעים תלמידים משמונה רשויות מקומיות שונות. הוא איננו שייך לאף אחת מהן, אלא לחינוך ההתיישבותי. מעצם מעמדו זה אין קב"סית קבועה שעובדת עם בית הספר, אלא על פי דרישה של הרשות המקומית.

[6] כמו עבודת הפסיכולוגיות, גם עבודת הקב"סיות היא דינמית, משתנה לעיתים על פי צורך, ואינה מוגבלת כלל לשטח הפיזי של בית הספר. יש עבודה רבה מחוץ לכותלי בית הספר, כגון ביקורי בית, השמות, ועדות וכדומה.

היועצות הוסיפו וסיפרו שתפקידן הוא לנהל את הקשרים בין כל הגורמים, ליידע את כל השותפים (מנהל, מחנכים, הורים ואנשי מקצוע) ולעקוב אחר התהליך:

> אני לא עובד בנפרד, אני לא סולו פה לבד, ממש לא. זה לא העבודה שלי, אני לא לוקח לעצמי שום דבר קרדיט לעצמי, ממש לא. במיוחד זה העובדה שהיועץ תמיד נמצא מאחורי הקלעים. תמיד בעבודה מאחורי הקלעים, למשוך בחוטים... באמת לעשות עבודה מאוד מערכתית (יועץ, על יסודי, ת').

עוד נמצא כי שבע מתוך שמונה היועצות שלקחו חלק במחקר שימשו כיועצות במשרה מלאה, למרות הגדרת התפקיד כ"מורה-יועצת", המחייב שליש משרת הוראה (חוזר מנכ"ל מ"א/1).

קשר עם מהמחנכים: ממצא נוסף העלה שהיועצות רואות במחנכים שותפי תפקיד מרכזיים בתוך בית הספר. הקשר בין היועצת והמחנך מתחיל באיתור, נמשך בהפניה לטיפול מתאים, וממשיך במעקב תוך העברת מידע מתמדת. היועצות מעריכות מידע זה: "כי בעצם ברגע שהמידע לא מגיע אליך, לא מעדכנים אותך, לא מעלים מולך דברים שאת צריכה לטפל, את לא תדעי עליהם" (יועצת, יסודי, ג'). העברת מידע זה נתמכת גם על ידי הנהלת בית הספר, כמו שמתארת סגנית המנהלת בבית ספר על יסודי ר': "המחנך מאתר קושי, דבר ראשון הוא הולך לביקור בית עם היועצת.. הדברים באים לידיעתו של היועץ מהמחנך, כי היועצת אין לה קשר ישיר לתלמידים, אז כל המידע שהיא מקבלת היא מקבלת מהמחנכים". נכונותם של המחנכים לשתף את היועצות במידע נובעת גם מהסיוע הרלוונטי שהם מקבלים מהיועצות, וגם מיחסי העבודה ההדוקים סביב תוכניות כישורי חיים, מניעה והתערבות שהיועצות מעבירות למחנכים, ואלו מעבירים לתלמידים.

חברות בצוותים שונים: נמצא כי היועצות משתתפות במספר צוותים. בכל אחד משלושת בתי הספר העל יסודיים שנחקרו היועצות אחראיות על שתי שכבות גיל ומהוות חלק מצוות השכבה, כפי שמספר היועצת של בי"ס העל יסודי ר':

> לכל אחת [יועצת] יש את השכבות שלה. אם למשל אני עובדת עם י"א-י"ב אז אלו הצוותים שאני עובדת אתם. יש לי רכזת שכבה שאני עובדת אתה, זה צוות מחנכות, זה מורים מקצועיים שהרבה פעמים פונים אלי אם יש כל מיני קשיים בכיתה. ליועצות יש אחת לשבוע ישיבה קבועה במערכת ובישיבה הזו או שאנחנו מתייעצות או שאנחנו עושות ונטילציה או שאנחנו בונות תוכניות ביחד (יועצת, על יסודי, ר').

לעיתים, כפי שציינה היועצת שלעיל, היועצות חברות גם בצוות המקצועי, אם כי זו תופעה חלקית למדי, כפי שמעידה הפסיכולוגית של בית הספר על יסודי ר': "אני

---

[7] חוק חינוך חובה, המהווה עוגן לעבודתן של הקב"סיות, חל עד גיל 16. בשנת תשס"ט הוחלט להריץ פיילוט במספר ערים להרחבת החוק עד סיום הלימודים בכיתה י"ב ללא קשר לגיל. כל בתי הספר התיכוניים בעיר שבה התקיים המחקר (ובתוכם גם בתי הספר שהשתתפו במחקר) לקחו חלק בפיילוט, ולכן עבודת הקב"סיות בתיכונים רלוונטית לכלל תלמידי בית הספר.

הדרכתי את היועצות ואני חושבת שזו הייתה הפעם הראשונה שהיועצות עבדו ביחד... הן לא ידעו, או שזו לא הייתה ההתכוונות קודם לכן, או משהו במדיניות לא מאפשר את זה״. בשלושה בתי ספר (א׳, ת׳, ר׳) נמצא שהיועצות משתתפות בישיבת הנהלה שבועית, הכוללת מנהלים, סגנים, יועצות ורכזי שכבות (בתיכון). בפורום זה דנים בסוגיות הקשורות לכלל בית הספר, והיועצות מייצגות את קולם של התלמידים.

גיבוי המנהל: הקשר בין היועצת והמנהל אינו מוגבל רק לישיבת הנהלה. נמצא שבין השניים מתקיימת תקשורת פתוחה ושוטפת כל הזמן. לצד גיבוי ואוטונומיה הניתנים מהמנהל ליועצת, היועצת מעדכנת את המנהל על התפתחויות חשובות, נועצת בו במקרים מורכבים ומבקשת אישורים על דברים חריגים. על יחסי הגומלין עם המנהל מעידות היועצות:

> אנחנו מדברים באותה שפה. כשאנחנו מדברים אז תמיד יש הרגשה... שהוא [המנהל] יודע במה מדובר, שהוא מכיר את העבודה שלנו, שהוא מחזק את ידינו, שהוא סומך עלינו... הקשר ישיר... אנחנו לא צריכות לעבור מזכירה. אנחנו פשוט נכנסות ושואלות אם אפשר רגע להפריע. על פי רוב אפשר להפריע. ואז אנחנו מדברות, מעלים את העניין שלשמו באנו (יועצת, על יסודי, ש׳).

הפסיכולוגיות

מיצובן של הפסיכולוגיות שנחקרו נובע ממעמדן הפורמלי (למשל סמכותן לבצע אבחונים) ומומחיותן המקצועית. בפועל הן נמצאות בממוצע יום בשבוע בבתי הספר היסודיים ויומיים בשבוע בעל-יסודיים. נוכחותן בבית הספר משתנה על פי הצורך, ולעיתים נמשכת מחוץ לגבולות בית הספר, כמו המשך טיפול בתלמיד בשירות הפסיכולוגי, או מעורבות בוועדות השמה ברשות המקומית. על מעמדן כחיצוניות לבית הספר מעידה הפסיכולוגית של בית הספר העל-יסודי ש׳:

> כפסיכולוגית חינוכית אני לא חלק מצוות בית הספר, אני דמות חיצונית... יחד עם זה אני עובדת כל הזמן עם צוות בית הספר אבל כאיש מבחוץ שמייעץ, שמקשיב, שרואה את הדברים מבחוץ ויכול לתת איזו שהיא התייחסות אחרת. מעבר לזה שאני פסיכולוגית ואני רואה את הדברים מנקודת מבט כזו אני גם לא חלק מהצוות [החינוכי].

הפסיכולוגיות אשר השתתפו במחקר רואות את עצמן כדמויות המגיעות לתת לבית הספר שירות. ״הלקוח״ המרכזי של הפסיכולוגית הוא התלמיד שלעיתים מטופל באופן פרטני ולעיתים תוך התערבות מערכתית:

> כשאני עושה פגישה משותפת יחד בחשיבה על ילד מסוים בהרכב רחב, אז זה כן עבודה מערכתית, כי אני עושה חשיבה איך הילד הזה, מה יכול לקרות לו במערכת, ואנחנו לומדים השלכות לגבי איך זה יכול להתקדם. איך הוא יכול להשתלב בצורה יותר נכונה

במערכת. אז הטיפול הפרטני נושק לטיפול המערכתי (פסיכולוגית, על יסודי, ר').

היועצת היא אשת הקשר המרכזית של הפסיכולוגית בבית הספר, והן נפגשות אחת לשבוע לפגישת עדכון. היועצת היא ה"פילטר" המסנן את המקרים ומפנה לפסיכולוגית את המקרים האקוטיים והרלוונטיים ביותר, וקובעת מה יעמוד על סדר יומה בבית הספר:

> היועצת, אני צריכה אותה כי יש קשר, היא רוב הזמן נמצאת בבית הספר, יותר ממני. הפסיכולוגית בעצם באה פעם, פעמיים גג בשבוע, בדרך כלל פעם בשבוע. בית ספר זה מקום מאד דינמי... והיועצת זה אחת מהאנשים שיכולה קצת לעדכן אותי, קצת לשחזר מה שהיה, קצת לתת לי תחושה של המשכיות (פסיכולוגית, יסודי, ג').

היועצת היא גם זו המכינה את הקרקע מבחינה טיפולית ומנהלתית ומאפשרת לפסיכולוגית לפעול באופן יעיל בזמן הקצר שהיא נמצאת בבית הספר, ודואגת למעקב ולבקרה בהמשך הדרך:

> קובעים פגישה אז היועצת היא מי שמארגנת את הפגישה, מזמינה את כל מי שצריך לבוא, דואגת שלמורה יתנו החלפה או דברים כאלה. הדברים היותר טכניים... כי אני חושבת שאני מביאה תוכן ותהליך ואת המסגרת אני רוצה שזה יהיה מבית הספר... היא [היועצת] כן עושה את המעקב, היא כן יודעת מה קורה אחרי הפגישה, אחרי בניית התוכנית, איך הולך, איך לא הולך (פסיכולוגית, יסודי, א').

הפסיכולוגיות דיווחו על קשר ישיר מועט מאד בינן לבין המנהלים, רובו ביוזמת האחרונים, על פי צורך של המערכת. למשל, מנהל המבקש חוות דעת על תלמיד מסוים בקונטקסט בעייתי.

הקב"סיות

הקב"סיות אשר לקחו חלק במחקר עובדות על פי אשכולות: כל קב"סית מקבלת בית ספר תיכון וכמה בתי ספר יסודיים (לרוב אלו המזינים את התיכון), השייכים לאותה שכונה. הקב"סיות מגיעות לבית הספר על פי צורך ובתדירות משתנה; לרוב הן מגיעות לבתי הספר היסודיים אחת לשבוע ולבתי הספר העל יסודיים פעמיים בשבוע. הקב"סיות, כמו הפסיכולוגיות, הן גורם חוץ בית ספרי, האמון על עבודה עם נוער נושר או בסיכון לנשירה, מתוך תפיסת יסודית כי ההיעדרויות הן סימפטום לבעיות עמוקות יותר (על בסיס לימודי, משפחתי, חברתי). כמו כן הן דואגות לאינטרסים של התלמיד אל מול המערכת – כלומר שיבוץ תלמידים שבית הספר פחות היה רוצה לקלוט, וצמצום הנשרה על ידי בית הספר, כפי שאומרת הקב"סית בבית הספר העל יסודי ר':

"אני ממש שומרת על כל ילד... ואני אלחם על כל ילד". עוד נאמר בהקשר זה:

> אני חושבת שלהיעדרויות יש קשר הדוק מאוד להצלחה של בית הספר, להצלחה של תלמידים בבית הספר... לפעמים הילד לא מגיע

> כי הוא לא מוצא את עצמו בבית הספר, בכיתה... זה העבודה של קב״ס להסביר לבית הספר שזה אסור לעשות וזה לא לפי החוק (קב״סית, על יסודי, ת׳).

הדיווח על תלמידים נעדרים מגיע בדרך כלל מהמחנכים אל היועצת. במקרה כזה, של היעדרות לא ברורה ולא מוצדקת, נערך ביקור בית על ידי המחנך לבירור המצב. לעיתים קרובות היועצת מתלווה אל המחנך לביקור הבית. אם אין שיפור או שינוי בהיעדרות התלמיד, היועצת מעבירה לקב״סית טופס פנייה ובו מרוכז כל המידע הדרוש על התלמיד ומשפחתו ודפוסי היעדרותו. זוהי למעשה ״חובת הדיווח״ שיש לבית הספר אל מול הקב״סית. איתור תלמידים נעדרים מתקיים לעיתים גם באמצעות ״מיפקדים״ – מספר פעמים בשנה, בתיאום עם היועצת, נכנסת הקב״סית לכמה כיתות, בודקת יומנים וכך בוחנת דפוסי היעדרויות. בהזדמנות זו היא מסבירה לתלמידים מהו ״חוק חינוך חובה״ וכי היעדרות משמעותה עבירה על החוק.

תלמיד שמגיע לטיפולה של הקב״סית עובר שיחות, מפגשים וביקורי בית בתיאום מלא עם היועצת. הפעילויות מתועדות ומועברות לפיקוח משרד החינוך ולרשות המקומית. המידע עובר גם לגורמים נוספים על פי צורך (שירותי רווחה, פקיד סעד ועוד). כלומר, הקב״סית מהווה אשת קשר לגורמים חיצוניים נוספים. במקרים קיצוניים עובר המקרה למנהלת תחום חינוך ברשות המקומית, על מנת למצוא פתרונות כגון העברה ושיבוץ מחדש במסגרת מתאימה יותר, או הוצאת הילד מחזקת ההורים באמצעות בית משפט לנוער.

גם לגבי הקב״סית, שותף התפקיד המרכזי בבית הספר הוא היועצת. הקב״סית והיועצת נפגשות לפחות אחת לשבוע לפגישת עדכון מסודרת בבית הספר, שבה הן חולקות מידע לגבי תלמידים נעדרים וכאלה שנמצאים בטיפול. התקשורת ביניהן פתוחה ושוטפת, מתקיים קשר טלפוני, הן עורכות יחד ביקורי בית ומפגשים משותפים עם אנשי צוות, הורים ותלמידים: ״ברור לכולם שאף אחד לא יעביר לי את המקרה לפני שהמחנכת הייתה בביקור בית, לפני שההורים הוזמנו לבית הספר לשיחה עם המנהלת.. עם יועצת... הם יודעים שהם צריכים לעשות את התהליך והם עושים [אותו]״ (קב״סית, יסודי, א׳). מוסיפה קבס״ית אחרת:

> התקשורת פנטסטית פה בבית הספר. הן [היועצות] מתקשרות ומודיעות לי על בעיות, הן מזרימות חומר. אני מגיעה לבית הספר לשבת אתן שעות, לפעמים מהבוקר עד שעה שתיים רצוף. זה יכול להיות שלושה ימים ברצף, יכול להיות יומיים ברצף, יכול להיות ארבעה ימים (קב״סית, על יסודי, ר׳).

לקב״סיות אין בדרך כלל קשר ישיר עם הנהלת בית הספר. המפגשים עם המנהלים מתווכים לרוב דרך היועצת. עם זאת, הקב״סיות מרגישות שיש ערוץ תקשורת פתוח עם ההנהלה. כלומר, אם הן מעוניינות להעביר מידע חריג או להתעדכן בהתפתחויות מקרה מורכב, הן לא מהססות ליצור קשר ישיר, כפי שסיפרה קבס״ית של בית הספר העל יסודי ת׳: ״אני פשוט יכולה להרים אליה טלפון ולשאול את המנהלת מה עם הילדה... היא לא יכולה לשבת בבית״.

לסיכום, מן הממצאים עולה כי בבתי הספר הנחקרים, כל אחד מחברי הצוות הטיפולי ממצה את תפקידו ואחריותו, הן בזכות בקיאותם ומקצועיותם בתחום עיסוקם והן בזכות העבודה המסודרת מול היועצת. עדיין פתוחה השאלה מה הם יחסי הגומלין בין חברי הצוות הטיפולי, ומה הגורמים המאפשרים יחסים אלו.

יחסי גומלין בצוות הטיפולי

מן הממצאים עולה מודל שבו היועצות, גורם הטיפול הפנים בית ספרי, מהוות ציר עיקרי המנווט את תרומתם של הגורמים החיצוניים למען הטיפול בפרט. היועצת, על סמך מנדט הניתן לה מהמנהל, מחליטה במרבית המקרים במה יעסקו שותפיה לצוות וגם במה לא. היועצת, המכירה את צורכי המערכת מבפנים, מונעת משותפיה כניסה לתחומים שבהם הם אינם דרושים, גם אם לדעת איש המקצוע החיצוני קיים צורך בהתערבותו. עוד נמצא כי ליועצת יש גיבוי מלא מהנהלת בית הספר, כפי שעולה מהדברים הבאים:

> אם זה הולך יחד עם הצורך של הפסיכולוגית זה בסדר. אבל אם לא עלה פה צורך, אז לשתול את הצורך?! - אני לא כל כך נותנת יד לדברים האלה. לא רק אני, גם המנהלת לא כל כך נותנת יד (יועצת בית הספר א').

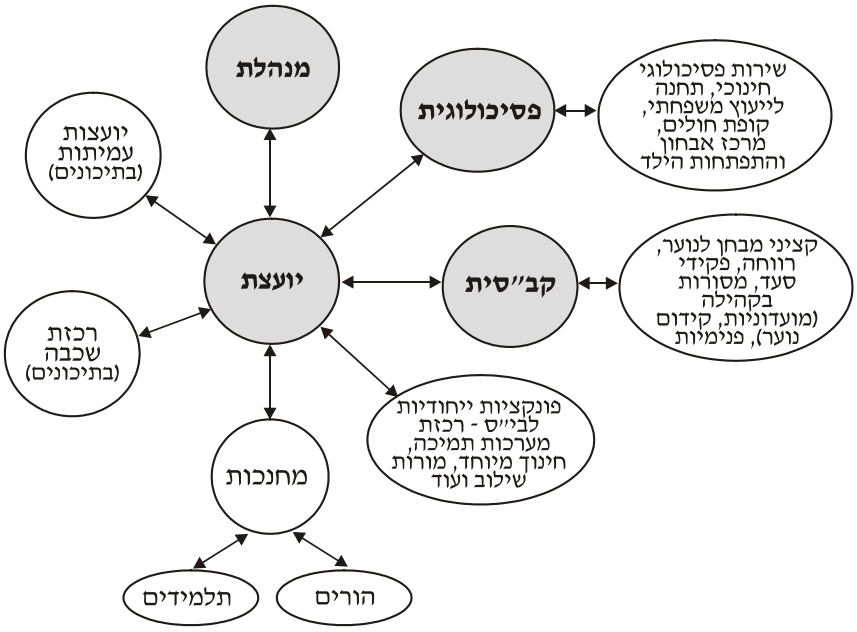
בין הפסיכולוגית והקב"סית אין כמעט קשר ישיר, שאינו מתווך על ידי היועצת. קב"סית מתארת יפה את מערכת היחסים המשולשת:

> אם יועצת בית הספר מחליטה שילד כנראה זקוק לאיזו שיחה עם הפסיכולוגית, שהיא תאבחן לאן באמת לשלוח. והדבר הזה נעשה, יש בבית ספר פסיכולוגית... הדברים האלה כל כך רצים וכל כך מסודרים יפה בין היועצת לפסיכולוגית, כך שאני רק צריכה לדעת שהילד קיבל את השיחות. הילד הזה הוא אצל הפסיכולוגית, הוא קיבל, הוא היה, הוא לא היה... זה נקרא המשך מעקב שלנו אחרי הטיפול (על יסודי, ר').

מכל האמור לעיל מצטייר דפוס שיתוף פעולה מסוג "כוכב" (שפירא ובן אליעזר, 1986), המאופיין בחוסר שוויוניות ובריכוזיות. כלומר, כל התקשורת עוברת דרך היועצת הממוקמת ככוכב במרכז הרשת, כאשר בין חברי הצוות לבין עצמם אין כמעט תקשורת ישירה. כך, באמצעות המידע, שולטת היועצת בצוות הטיפולי ומנתבת את תרומות חבריו על פי צורכי בית הספר, כפי שמוצג בתרשים 1.

המנהל מוצג בשרטוט כחבר בצוות הטיפולי, אך הצגה זו דורשת הסבר נוסף. המנהל איננו מעורב באופן שוטף בעבודת הצוות הטיפולי, אך הוא מאפשר את דפוס פעולה זה באמצעות שלושה תהליכים ארגוניים: חלוקת תפקידים, תיאום, וערוצי תקשורת, המַבנים ומאשררים כל פעם מחדש את מיקומה של היועצת במרכז, כמפורט להלן.

תרשים 1: המודל המרכזי של עבודת הצוות הטיפולי



חלוקת התפקידים

חברות הצוות הטיפולי הן כולן נשות מקצוע מומחיות, הפועלת מטעם ארגונים שונים בעלי מטרות מובחנות. כדי לגייס את תרומתן המקצועית למען צורכי בית הספר שומרת היועצת, בגיבוי המנהל, על חלוקת תפקידים ברורה זו, המסדירה את הגדרות התפקיד של כל גורם ומבהירה את התרומה הייחודית המצופה ממנו. למשל, חלק מהפסיכולוגיות היו רוצות לעבוד בסגנון שונה, יותר מערכתי ארגוני-ניהולי, ולעיתים הן אף נדרשות לכך על ידי ארגון האם שלהן, שפ"י. אך המנהל, והיועצת כשליחתו, מנתבים את הפסיכולוגים לעבודה פרטנית:

> עם השנים הייתה לי יותר ציפייה שאפשר לעשות עוד דברים יותר מעניינים. בשנתיים האחרונות, אני חושבת, קצת התאכזבתי כי בעצם הבית ספר נתן לי להבין שהמורים הם מאד מאד עמוסים בעבודה שלהם. אני חושבת שזה יותר מלמעלה. זה יותר מהמנהלת והיועצת... השירות הפסיכולוגי שלנו חושב שהמטרה הכי חשובה שלנו זה התערבות מערכתית... ואני חושבת שבעצם בית ספר לא כל כך רוצה שהשירות הפסיכולוגי ייכנס דווקא לעניינים של הניהול (פסיכולוגית, יסודי, א').

ואם בכל זאת נערכו התערבויות או יוזמות של הפסיכולוגים ברמה מערכתית, הם עלו בקנה אחד עם צורכי בית הספר ועברו את אישור המנהל, באופן ישיר או עקיף (דרך היועצת):

> התחברנו לכיוון שהמנהלת רצתה... לנושא של קואוצ'ינג... אחרי ארבעה מפגשים היא ביקשה פידבק.. היא לא הפכה את זה לבייבי שלה. זאת אומרת, אם מנהל... לא לוקח משהו בצורה מאד משמעותית, כולם מיד יודעים שזה לא מספיק חשוב. ואם זה לא מספיק חשוב, אז זה לא יקרה בסופו של דבר (פסיכולוגית, על יסודי, ר').

כלומר, חלוקת התפקידים נשמרת על ידי הגדרות תפקיד ברורות, ושימוש במשאבי המומחיות והזמן של חברי הצוות הטיפולי בהתאם לצורכי בית הספר, ולא בהתאם לרצון ולמומחיות של בעלי המקצוע, או להנחיות של ארגוני האם. חלוקה עבודה ברורה זו מאפשרת ניצול מיטבי של יכולותיהם של חברי הצוות, ונתמכת במנגנון התיאום המוצלח של היועצת.

תיאום

התיאום בתוך הצוות הטיפולי תואר על ידי אחת המחנכות בדרך הבאה: "כל אחד בנישה שלו, כל אחד בפאזל שלו, והפאזלים בסופו של דבר מתחברים.." (על יסודי, ת'). חיבורו של הפאזל מסתייע באמצעות שלושה מהלכים: **המהלך האחד** הוא מעמד ה"כוכב" של היועצת בלב ערוצי התקשורת של הצוות הטיפולי, הנתמך על ידי המנהל ומאפשר לה לשלוט במידע. כפי שאמרה אחת הפסיכולוגיות: "יועץ שהוא טוב וחזק, אז הכול עובר דרכו" (על יסודי, ת'). מעבר לכך, נמצא שעבודת התיאום של היועצת מאפשרת לה לצרוך יותר נכון את תרומת שותפיה לצוות:

> כשיש צוות שעובד טוב, אז השירות שבית ספר צורך הוא ברמה יותר טובה... ויותר יעילה, והם יודעים כי הם פנויים לצרוך את השירות הפסיכולוגי. לעומת זאת בית ספר שעסוק בדברים הישרדותיים אז מן הסתם אין לו זמן לקשר עם פסיכולוגים (פסיכולוגית, על יסודי, ש').

צריכה אפקטיבית של שירותי הטיפול מקדמת את רווחת התלמידים באופן ישיר, ועשויה לקדם בעקיפין גם את הישגיהם הלימודיים. כפי שמעידה אחת המורות: "אני חושבת שיש לזה [תרומת הצוות הטיפולי] מקום חשוב... כי יש לזה איזו משמעות מבחינה תפקודית של התלמידים, מבחינת ההתקדמות שלהם, מבחינה פדגוגית בוודאי שכן" (על יסודי, ר').

המהלך השני הוא הגיבוי שנותן המנהל ליועצת, המאפשר לה לעמוד אל מול שותפיה לצוות, רצונותיהם והאינטרסים של ארגוני האם אותם הם מייצגים. "המנהלת סומכת עלי ועל שיקול הדעת שלי" אומרת אחת היועצות (על יסודי, ר'), ובכך משקפת את מקור סמכותה: יכולתה המקצועית וגיבוי המנהלת. נוסף על כך, העברת האחריות ליועצת מפַנה את ההנהלה לניהול. כך למשל הגיבה סגנית בית ספר כאשר נשאלה על

הקב״סית: ״אני לא כל כך רואה אותה למען האמת...״ (יסודי, ג׳). מצאנו שעבודת הקב״סית מתקיימת בבית הספר, ולכן, עדותה של הסגנית עשויה להצביע מבחינתנו על עבודתה היעילה של היועצת מול הקב״סית, שמשאירה רק מקרים חריגים לטיפול ההנהלה.

המהלך השלישי המגבה את יכולת התיאום של היועצת הוא הדגשת הטיפול בפרט כערך בסיסי. בכל בתי הספר הנחקרים נמצאה תפיסה יסודית המנחה את המנהלים, שלפיה הטיפול המקיף והממוקד בצורכי הפרט הוא תנאי הכרחי להצלחתו האקדמית, ולכן הצוות מקבל את המשאבים והתמיכה הדרושים, ומצופה ממנו לקדם את הטיפול בפרט.

> יש הרבה מסגרות תמיכה בבית הספר שלנו... אני חושבת שהמנהלת [היא] הראשונה שתמיד מחפשת משאבים... המנהלת תמיד מחפשת מה להוסיף עוד כדי לתת להם... זה המנהלת, פלוס צוות המורים, פלוס מרכזי התמיכה, פלוס היחס האישי ותשומת הלב והחום והעידוד והתמיכה שהם מקבלים מצוות המורים כולו ככללו. זה מוביל אותם להצלחה (מורה, על יסודי, ר׳).

ערוצי תקשורת

לאופן שבו מאפשר המנהל את מעמדה של היועצת כמנהיגת הצוות הטיפולי (עמדת ״הכוכב״, הגיבוי, והדגשת הטיפול הפרטני) מצטרפים ערוצי התקשורת המתקיימים בין המנהל והיועצת ובין היועצת לקב״סית ולפסיכולוגית. לערוצים אלו שני מאפיינים חשובים.

המאפיין האחד הוא זרימת מידע שוטפת, המתנהלת קודם כול בין היועצות למנהלים. מדובר ביחסים פתוחים וספונטניים, המאפשרים עדכון שוטף: ״אנחנו לפעמים נכנסות אליו שלוש פעמים ביום ולפעמים אף פעם ביום״ (יועצת, על יסודי, ש׳). יחסים אלו מאפשרים למנהל להיות מעודכן תמיד בכל הקשור ברווחת הפרט, ואל מול כל גורם חיצוני שלו הוא צריך לתת דין וחשבון, כמודגם להלן:

> יש איזה ערוצי תקשורת ויש למי לפנות, אל מי לדבר. זה בית ספר מצליח. כשאמצעי התקשורת הם פתוחים, הם גם מסודרים ומאורגנים. זה לא דבר מאד פתוח ולא ברור. יודעים אם יש תקלה למי לפנות, איך לפנות (הממונה על החינוך היסודי ברשות המקומית).

גם הפסיכולוגית והקב״סית מעודכנות באופן שוטף בכל הקשור לפעילותן. ככל שהמידע זורם בחופשיות, וככל שהטיפול מיידי, עולה מידת יעילותו. פעמים רבות, ובפרט בטיפול בגהות הנפש של התלמידים, העיתוי הוא גורם מכריע, כפי שמתארת אחת הקב״סיות את יחסיה עם היועצת:

> מצוינת, פשוט... היא [היועצת] לא משאירה שום קוצו של יוד למזל. היא מיד מעדכנת, מיד מזמנת, מיד אנחנו יושבים, בודקים, משוחחים עם הילדים ומזמנים את ההורים, נכנסים לכתות האם,

> רואים איך הילדים פועלים בתוך המסגרת של הכתה... עובדת עם ראש פתוח וזריזות ועדכונים. באמת, העבודה שלה מאד מאד סמוכה אלי (יסודי, ג').

המאפיין השני של ערוצי התקשורת הוא תחושת הנגישות למנהל. על אף מיעוט התקשורת הישירה בין המנהלים לקב"סיות ולפסיכולוגיות, יש תחושה של "דלת פתוחה", כפי שמעידה אחת הקב"סיות: "כאן הדלת תמיד פתוחה. תמיד כשפניתי לא הייתה שום בעיה. 'כן, בואי תשבי'. ההפך, היא דרשה, אמרה: אני יודעת שיש לך עבודה, אני יודעת שאת הולכת מכאן ישר ליועצות, תמיד תיכנסי להגיד לי שלום לפני שאת הולכת" (על יסודי, ר'). כלומר, המנהל מעניק להן את התחושה שהוא נמצא שם בשבילן, דבר הרותם אותן לעשייה בבית הספר ומגביר ככל הנראה את תחושת השייכות.

עד כאן הראינו כיצד פועל הצוות הטיפולי בבתי הספר הנחקרים. כאמור, העובדה שבתי הספר הללו הם מצליחים הביאה אותנו לחפש את תרומת הצוות הטיפולי להצלחה זו.

תרומת הצוות הטיפולי להצלחת בית הספר

כאמור, הצלחת בית הספר הנחקרים הוגדרה על ידי הישגים לימודיים, אקלים חיובי ומוניטין חיובי. מתוך הממצאים עולה האופן שבו דפוס עבודת הצוות הטיפולי עשויה לתרום למרכיבים אלו.

הישגים לימודיים גבוהים

נראה כי ברגע שצורכיהם הבסיסיים, הרגשיים והחברתיים של התלמידים מקבלים מענים מתאימים מהצוות הטיפולי, הם יכולים להתפנות ללמידה. זאת כמובן לצד צוות מורים מיומן ומקצועי, שנמצא גם הוא בבתי הספר המצליחים (Tubin, 2011). בתי הספר אשר השתתפו במחקר בלטו לטובה בתחום ההישגים הלימודיים. הממונה על החינוך היסודי ברשות אמרה כי "בית ספר ג' הגיע להישגים לימודיים וזה למרות שיש לו רקע סוציו-אקונומי הכי נמוך בעיר". כלומר, המצב הסוציו-אקונומי הנמוך, המאפיין ארבעה מתוך חמשת בתי הספר אשר השתתפו במחקר, אינו מנבא את ההישגים הלימודיים של תלמידיו. נראה שעבודתו של צוות בית הספר בכלל, והצוות הטיפולי בפרט, המגיבה בזמן ובצורה מדויקת לצורכי התלמידים, מפַנה אותם ללמידה אפקטיבית ולהישגים מעל הממוצע.

אקלים בית ספרי: מניעת הנשרה ומניעת אלימות

כאשר הצוות הטיפולי עובד ביעילות, על פי נהלים, ומקיים יחסי גומלין שוטפים ורציפים, באופן אוטומטי מצטמצמות בעיות הנשירה והאלימות. מכיוון שעבודת האיתור, הטיפול והמניעה מתבצעות כהלכה, נוצר אקלים מקבל וסובלני בבית הספר והתלמידים פנויים יותר לעסוק בלמידה. כאשר בכל זאת עולות בעיות, הן מטופלות על הצד הטוב ביותר, כפי שמספר אב לתלמיד בבית הספר ר', במהלך מיקוד הורים:

> אחוזי הנשירה פה הם מהנמוכים ביותר. וגם כשיש מקרים שסכנה שילד יעזוב את בית הספר, מכל סיבה, פה דואגים שהוא יישאר. עושים את המאמץ, תומכים בו. מאמץ מקסימלי שהוא יישאר... הייתה ילדה שהיא נכנסה להריון וילדה את התינוק. תמכו בה שהיא תגמור את הבגרות... כי הכי קל זה לזרוק את הילדה שילדה ואין לנו את הכאב ראש... אבל היא גמרה בגרות מלאה (הורה, על יסודי, ר').

מוניטין

העבודה הנכונה עם גורמים טיפוליים חוץ מערכתיים תורמת גם לשם הטוב של בית הספר. התרומה למוניטין מתבטאת בשני מישורים: ראשית, וכפי שהוזכר כבר, ברגע שהעבודה הטיפולית מנוהלת נכון, ערוצי המידע זורמים והמנהל בקיא בהתרחשויות, הוא נכון לייצג את בית הספר בתחומים אלו על פי הצורך מול הגורמים שעמם הוא מקיים יחסי גומלין כגון הרשויות. המוניטין נבנה גם באמצעות הקב"סיות והפסיכולוגיות. הן עובדות בבתי ספר אחרים, המהווים להן מקור להשוואה ולקביעת סטנדרט אופטימלי לעבודה, סטנדרט שבמודע או שלא במודע הופך להיות מדד להצלחה ומוניטין מול בתי ספר אחרים, כפי שמספרת קב"סית:

> אם אני באה ואני אומרת ליועצת [בבית ספר פחות מצליח]: מה עשית עם הילד הזה? והיא אומרת: תראי, לא היה לי זמן אז לא זימנתי אותו, היו אירועים בבית הספר, ולא יכולתי להוציא אותו מהחוג הזה, ולא יכולתי אז לא פגשתי אותו... ואז המקרה ההוא נהיה לי דייסה אחת שלימה. אני לא נתקלתי בזה פה [בבית ספר מצליח]... מה שבמקומות אחרים כן. (קב"סית, יסודי, ג').

נוסף על כך, אפשר להניח שדעתן החיובית על בית הספר מופצת בקרב גורמים שונים, וכך הן יוצרות שם טוב לבית הספר. אם כן, נראה שדפוס העבודה של הצוות הטיפולי כפי שמצאנו בבתי הספר המצליחים פועל היטב, למרות חוסר השוויוניות וההיררכיה הברורה בין היועצת לעמיתותיה בצוות. אך המודל מעלה גם מספר שאלות, כפי שיוצגו בדיון.

דיון

מטרת המחקר הייתה ללמוד על דפוס הפעילות של הצוות הטיפולי ותרומתו להצלחת בית הספר. מניתוח נתונים של חמישה בתי ספר מצליחים עלה מודל עבודה מרכזי, שבו היועצת מנתבת את תרומותיהן של עמיתותיה, הפסיכולוגית והקב"סית, לפי צורכי בית הספר. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הגדרת תפקיד היועצת החינוכית של בלשר, אלתר וגלאון (2005), הגורסת כי אחת מארבע מיומנויות היסוד בייעוץ היא "תיאום". זאת ועוד, במחקר הנוכחי התגלה כי משימת התיאום של היועצת טומנת בחובה מטלה נוספת, סמויה, והיא הגדרה אופרטיבית של תפקידי חברות הצוות ותרומותיהן, גם אם לא בהכרח לפי התפיסות והציפיות של גורמים אלו. כיצד מצליחה היועצת להנהיג את

הצוות למרות אינטרסים ושאיפות מקצועיות שונות אלו? כדי לענות על השאלה ניעזר במושגים התיאורטיים "שותפות בין ארגונית" ו"עבודת צוות" מהספרות הארגונית, ו"מנהיגות מבוזרת" (Distributed Leadership) הרווחת בחקר המנהיגות החינוכית.

במחקר קודם נמצא ששותפות בין ארגונית מצליחה כאשר מתקיימים כמה תנאים, ובהם: כיבוד התרומה המקצועית של השותפים, עירובם בתהליכי קבלת ההחלטות, וניהול מסודר על ידי ראש הצוות (Tubin & Levin-Rozalis, 2008). עוד נמצא שכדי לבנות יחסי אמון בתוך צוות בין מקצועי, נדרשים בין השאר איזון ביחסי הכוח, שקיפות וזרימת מידע יעילה, ובעלות משותפת על ההצלחות (Cummings & Worley, 2005). נראה שדפוס העבודה של הצוות הטיפולי שנמצא בבתי הספר המצליחים משקף במאפיינים הללו: היועצת אוספת מראש את הנתונים הדרושים, ולפיכך חולקים כבוד לזמנן ומומחיותן של הפסיכולוגית והקב"סית כשהן מגיעות לבית הספר ומפיקים מהן את המירב; היועצת מקפידה על מעקב שוטף ועדכון מתמיד של עמיתותיה, דבר המחזק תחושת שייכות ומחויבות; והיועצת משתפת בהצלחות, דבר המחזק את תחושת היכולת המקצועית. גם יחסי הכוח נמצאים באיזון מתמיד, בשל שליטת היועצת במידע מחד וכיבוד מומחיותן של כל חברות הצוות מאידך.

ממצא מעניין נוסף הוא האופן שבו היועצת מנהלת את הצוות באמצעות מפגשים על פי הצורך. ממצא זה סותר את הצורך במפגשים קבועים שנמצא שהוא דרוש לעבודה יעילה של צוותי מורים בתוך בית הספר (Møller & Eggen, 2005). נראה שבמקרה של הצוות הטיפולי, הכולל מומחים חיצוניים שזמנם מוקצב, יעילותם של מפגשי העבודה אינה טמונה בקביעותם, אלא בהתאמתם ובמידע המסופק בהם. במילים אחרות, לא מדובר במפגש כמבנה ארגוני קבוע, אלא במפגשים נדרשים ומזדמנים, ובמידע שהיועצת יוצקת לתוכם לפני-במהלך-ואחרי.

אפשר להסביר את יעילות הדפוס של הצוות הטיפולי גם באמצעות המושג "מנהיגות מבוזרת" (Harris, 2008; Spillane, 2005). על פי מושג זה, המנהיגות איננה נמצאת בידי אדם מסוים, אלא במכלול פעולות המנהיגות, המבוזרות בין גורמים נוספים בבית הספר מלבד המנהל. בהתאם לכך, ניהול יעיל של בית ספר הוא תוצר של יחסי הגומלין בין כלל האנשים בארגון הלוקחים חלק בהובלתו. ניהול והובלת הצוות הטיפולי הוא דוגמה ברורה למנהיגות מבוזרת, המורידה חלק מעול המנהיגות מכתפי המנהל, ומאפשרת העברת מטלות מקצועיות לגורמים היודעים לטפל בהן.

עם זאת, ההיררכיה שבצוות הטיפולי, שבו האחריות והסמכות נמצאות בידי היועצת, מאתגרת לכאורה את מושג המנהיגות המבוזרת, המדגיש תרומה שוויונית וחלוקה באחריות (Spillane, 2001). נראה שדפוס ה"כוכב" בצוות הטיפולי מציג תצורה אחרת של שוויוניות ואחריות, המתחלקות בהתאם לתרומה המקצועית ולא בחלוקת הזמן והמטלות. כלומר, שליטתה של היועצת במידע, בזמן, ובהפעלת האנשים איננה מפחיתה מחשיבות תרומתן המקצועית של עמיתותיה, גם אם תרומה זו ממוקדת בזמן ובמהות.

דפוס הפעילות שזיהינו בבתי הספר המצליחים עולה בקנה אחד עם מחקרים הטוענים כי מיומנויות היועצים החינוכיים ועמדתם הייחודית בבית הספר הופכת

אותם ל"מנהיגים טבעיים" (Janson, Stone & Clark, 2009). אבל, ובניגוד למחקרים אחרים המצביעים על מחסומים העומדים בפני יועצים בדרך למנהיגות (Amatea & Clark, 2005), ממצאינו חושפים את אחד הגורמים הקריטיים להצלחת היועץ כמנהיג, והוא המנהל. עם כל חשיבות מעמדה של היועצת בהצלחת הצוות הטיפולי, שוב ושוב מראים הממצאים עד כמה מעמד זה נסמך על המנהל ומגובה על ידיו. כפי שכבר הראו מחקרים קודמים, עמדתו של המנהל חשובה ביותר לגבי סגנון עבודת היועצת (הראל וארהרד, 2001; Dahir et al., 2010). היא חשובה במיוחד אם היועצת אמורה להנהיג צוות טיפולי בין מקצועי שחבריו הם אנשי מקצוע מומחים, ולעיתים בעלי יוקרה רבה מזו שלה.

עוד נגזרת אפשרית מממצאי המחקר היא האופן שבו מעמד היועצת מחזק את המנהל במעגל שבו "מנהיגות מעצימה מנהיגות". כאשר המנהל מעצים את היועצת כמנהיגה של הצוות הטיפולי, הוא מפַנה את זמנו לתהליכים שרק הוא יכול להוביל במסגרת הנהגת בית הספר. בשל סביבת המחקר ושיטת המחקר קשה להצביע בוודאות על יחסי הסיבתיות, אולם מחקר נוסף שיתמקד בקשר שבין היועצת, המנהל ושיפור בית הספר יכול לתרום לבירור סוגיה זו.

למחקר זה יש כמה מגבלות. ייתכן שההתמקדות בבתי ספר מצליחים מנעה מאיתנו לגלות דפוסים אופטימליים נוספים של עבודת היועצות עם הצוות הטיפולי. מחקר נוסף על מגוון רחב יותר של בתי ספר יוכל לבחון שאלה זו. נוסף על כך, הדגשת המשותף והדומה בכל בתי הספר הקטינה את הרגישות להבדלים הצפויים לפי שלבים, גודל ומגזר. למרות הדמיון, יש מקום לבחון את השפעת הקונטקסט על היבטים נוספים של דפוס העבודה. למשל, צפוי שהתמיכה של יועצות עמיתות בתיכון עוזרת ומחזקת את היועצות, לעומת בדידותן של היועצות בבית הספר היסודי, המועצמת על ידי הדרישה הפורמלית מהן לתפקד גם כמורות.

יחד עם זאת, למחקר יש כמה תרומות חשובות. מבחינה תיאורטית, הממצאים מדגישים את חשיבותה של זרימת המידע, התיאום וחלוקת התפקידים בתוך צוות בין ארגוני, המביאים לשיתוף פעולה ומיקוד מקצועי, ואלה בתורם מצמצמים חפיפה אפשרית בין בעלי התפקידים. זאת ועוד, בימים אלו, שבהם בתי הספר מתנהלים במקביל מול זירות בין ארגוניות רבות, המודל יכול להוות דגם להתמודדות יעילה בתחומי חינוך שונים. נוסף על כך, הממצאים מצביעים על החשיבות של ההיבט המבני ההיררכי למיסודה של מנהיגות מבוזרת.

מבחינה מעשית, ממצאי המחקר יכולים לתרום לתהליכי הכשרת היועצים והצוות הטיפולי על ידי הצגת מקרה אופטימלי ומאפייניו השונים. הם יכולים גם לעזור למנהלים המעוניינים לבסס עבודת צוות יעילה בקרב הצוות הטיפולי ולחזק את מעמד היועצת. לפי ממצאינו, מנהלים המאפשרים ליועצות להנהיג את הצוות הטיפולי בדפוס ה"כוכב", זוכים לכמה יתרונות: העצמת היועצת והפיכתה למנהיגה (ובהיזון החוזר, העצמת מנהיגותו של המנהל), ניצול נכון ומדויק של תרומת חברי הצוות הטיפולי, והחשוב ביותר, טיפול אפקטיבי ברווחת התלמידים, המביא להצלחתם ולהצלחת בית הספר כולו.

מקורות

אלבק, ש׳ (1980). תפקידו של העובד הסוציאלי בבית הספר. **חברה ורווחה**, 428- 443.

אגוזי, צ׳ (2002). **יועץ חינוכי בבית הספר**. ישראל, משרד החינוך התרבות והספורט. נכרה באפריל 2013: http://makom-m.cet.ac.il/pages/item.asp?item=241

ארהרד, ר׳ ושמר-אלקיים, ט׳ (2003). הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים. **הייעוץ החינוכי**, י״ב, 33-47.

הראל, י׳ וארהרד, ר׳ (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. **הייעוץ החינוכי**, י׳, 152-171.

בלשר, א׳, אלתר, י׳ וגלאון, א׳ (2005). **מודל מורכב לניתוח עבודת היועץ**. מתוך אתר שפ״י – שירות פסיכולוגי ייעוצי. נכרה באפריל 2013: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/ModelMurkav.htm

חוזרי מנכ״ל (2002). **תו איכות - אמות מידה ומדדי איכות להערכת המוסד החינוכי**, 3.1-18. נכרה ביוני 2009: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sc4ck3_1_18.htm

חוזר מנכ״ל (2007). **נוהלי עבודה של בתי ספר יסודיים על פי סטנדרטים**, 3.1-27. נכרה ביוני 2009: http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/3/3-1/horaotkeva/k-2007-3a-3-1-27.htm

חוזרי מנכ״ל (2009). **פרסי חינוך לשנת הלימודים 2009**, 3.1-2. נכרה ביוני 2009: http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/3/3-1/hodaotvmeyda/h-2009-4-3-1-2.htm

לזובסקי, ר׳ (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת ביניים ובבית הספר היסודי בישראל**. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

משרד החינוך התרבות והספורט (1995). חוזר **מיוחד ז׳**, התשנ״ה.

משרד החינוך, מדינת ישראל (2009). **אגף שח״ר**. נכרה באפריל 2013: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/TelAviv/Pikuah/AgafShachar/bikursadir.htm

פלברג, ש׳ וארהרד, ר׳ (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**, י״ד, 153-176.

צבר בן יהושע, נ׳ (1990). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**. רמת גן: הוצאת מודן.

קטן, י׳ וסאנג ק׳ ט׳, (1984). יחסים בין עובדים מקצועיים בארגוני רווחה רב מקצועיים – סוגיות עיוניות ומעשיות, **חברה ורווחה**,317-336.

קלינגמן, א׳ (1984). הייעוץ בבית הספר: דגש מניעתי כמסגרת התייחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג, **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך** (שנתון תשמ״ד), 23- 44.

רש, נ', פורת-ברייניין, א' ואביצור א' (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך – כיצד פועל? למי מסייע?** ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

שדמי, ח' וצימרמן, ש' (2008). **רווחה נפשית (מיטביות) – רציונאל תיאורטי**. מתוך אתר שפ"י, נכרה באפריל 2013:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/meytaviyut/yeda/RevachaNafshit.htm

שמאי, ש' (2006). **דבר המפקחת על הביקור הסדיר ומניעת נשירה**. נכרה באפריל 2013:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/TelAviv/Pikuah/AgafShachar/mefakahat.htm

שפ"י, (2009). שירות פסיכולוגי ייעוצי, מדינת ישראל, משרד החינוך. נכרה באפריל 2013: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi

שפירא י' ובן אליעזר, א' (1986). **יסודות הסוציולוגיה**. תל אביב: הוצאת עם עובד.

Amatea, E.S. & Clark, M.A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrator's conceptions of the school counselor's role. *Professional School Counseling*, 9 (1), 16-28.

American School Counselor Association- ASCA (2009). *Role of the School Counselor*. http://www.schoolcounselor.org

Crow, G. M. & Pounder, D. P. (2000). Interdisciplinary Teacher Teams: Context, Design, and Process, *Educational Administration Quarterly*. 36(2) 216-254.

Dahir, C.A., Burnham, J.J., Stone, C.B. and Cobb, N. (2010). Principals as Partners: Counselors as Collaborators, *NASSP Bulletin*, 94(4) 286-305.

Day, C. (2007). *Conducting Research on Successful School Principals: Associate Members Guide*. School of Education, The University of Nottingham: United Kingdom.

Glaser, B. G. and Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Alsine.

Gronn, P. C. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. The Leadership Quarterly, 13(4), 423-451.

Cummings, T.G. and Worley, C.G. (2005), *Organization development and change*, 8th ed., Thomson Southwestern: Mason, Ohio.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration,* 46(2), 172-188.

International School Psychology Association (2009). A definition of School Psychology. Retrieved April 2013: http://www.ispaweb.org/Documents/definition_fulldoc.html

Janson, C., Stone, C., and Clark, M. (2009). Stretching leadership: a distributed perspective for school counselor leaders. *Professional School Counseling*, 13(2), 98-106.

Leithwood, K. and Day, C. (2007c), "What we learned: a broad view", in Leithwood, K. and Day, C. (Eds.), *Successful School Leadership in Times of Change*, Springer, Toronto, pp. 189-203.

Merriam, S. B. (1991). *Case Study Research in Education a Qualitative Approach*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Moos, L. and Johansson, O. (2009) The International Successful School Principalship Project: success sustained? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765-780.

Mulford, C.L., & Rogers, D.L. (1982). Definitions and models. In: Rogers, D.L. and Whetten, D.A. (Eds.), *Interorganizational Coordination,* Iowa State University Press, Ames, IA, pp. 9-32.

Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A.M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E & Vedøy, G. (2005), Successful school leadership – the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-94.

Park, S., Henkin, A.B. & Egley, R. (2005), Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 462-479.

Parry, K. W. (2011). Leadership and organization theory, In: Bryman, A., Collonson, D., Grint, K., Jackson, B. and Uhl-Bien, M. (Eds.), *The SAGE handbook of leadership*. London: Sage.

Sheldon, N. (2007). The School Attendance Officer 1900- 1939: Policeman to Welfare Worker? *History of Education*, 36 (6), 735-746.

Spillane, J. P. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143-150.

Töremen, F. & Karakuş, M. (2007). The Obstacles of Synergy in Schools: A Qualitative Study on Teamwork. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 639-645.

Tubin, D. & Levin-Rozalis M. (2008). Interorganizational cooperation – the structural aspect of nurturing trust. *International Journal of Public Sector Management*. 21(7), 704-722.

Tubin, D. (2011). From principals' actions to students' outcome: an explanatory narrative approach to successful Israeli schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 1-17.

West, M. A. (2012). *Effective Teamwork: Practical Lessons from Organizational Research*. John Wiley & Sons.

Wingfield, R.J., Reese, R.F., & West-Olatunji, C.A. (2010). Counselors as Leaders in Schools. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 4(1), 114-130.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research Design and Methods*. London: Sage.

מה בין חוללות עצמית של מורים ובין מנהיגות מקצועית בקרב יועצים חינוכיים: מבט עיוני

אינה בן אורי

האוניברסיטה העברית ומכללת בית ברל

תקציר

ההתפתחויות בעת האחרונה בתחום השיח המקצועי על אודות הייעוץ החינוכי מבליטות את ההיבטים המנהיגותיים בעבודת היועץ. היכולת להוביל תפיסת עולם מקצועית ופעולות המשתמעות ממנה בשדה הפעולה של היועץ, נתפסת כתנאי הכרחי למנהיגותו. חלק ניכר מעבודת הייעוץ בבית הספר מחייב אינטראקציה עם מורים. הואיל ומורי בית הספר נמצאים במגע האינטנסיבי ביותר עם התלמידים, הם עשויים להיות השליחים הפוטנציאליים של המסרים הייעוצים במערכת החינוכית. על מנת לשלב את המורים בעבודתו ולגייס אותם לחזון שהוא מעוניין להוביל, על היועץ החינוכי לחבור אל הגורמים המשפיעים על התנהלותם של מורים. החוללות העצמית (self efficacy) של המורים מתוארת בספרות המקצועית כקשורה במגוון רחב של ביצועים מקצועיים. חוללות עצמית גבוהה נמצאה במתאם חיובי, למשל, עם עמדות חיוביות כלפי שינויים מערכתיים ופרטניים, יחסים טובים עם תלמידים, התמודדות יעילה עם מצבי לחץ וכו'. מחקרים אלה מבססים את ההנחה כי מורים בעלי חוללות עצמית גבוהה יירתעו פחות מהתנסויות הדורשות מהם התאמה ושינוי בהתנהלותם המקצועית. על כן, כמוביל של תהליכים ושינויים עשוי היועץ להפיק תועלת רבה מן הידע אודות החוללות העצמית של המורים. המאמר סוקר את ההיבטים התיאורטיים והמעשיים של התבטאות מנהיגות - ייעוצית באמצעות התכוונות אל החוללות העצמית של מורים.

מילות מפתח: חוללות עצמית אישית וקולקטיבית בקרב מורים, שחיקה, מנהיגות ייעוצית,

מבוא

מחקרים שבדקו את יכולתו של האדם למצות את כישוריו השונים קושרים יכולת זו באמונתו של האדם בהיותו מסוגל לעשות זאת (Bandura, 1997; Zimmerman et al, 1992). ממחקרים אלה עולה כי אנשים בעלי כישורים קוגניטיביים ואחרים עשויים להגיע לתוצאות שונות בשל שוני בתחושת החוללות העצמית שלהם. תחושת החוללות העצמית הוגדרה כמה פעמים על ידי בנדורה (Bandura, 1993, 1997). באחת מהתייחסויותיו האחרונות למושג מסביר בנדורה את תחושת החוללות העצמית כהערכתו של אדם את יכולתו לבצע פעולות הנדרשות להתמודדות עם סיטואציות עתידיות, וכאמונה של הפרט ביכולתו לשלוט על אירועים ולהשפיע על חייו. בשלב מאוחר יותר הוסיף בנדורה גם מרכיבים רגשיים למושג. לפיו משפיעה תחושת החוללות העצמית על מידת המוטיבציה של הפרט ומניעה אותו ביתר שאת למצות את הפוטנציאל הגלום בו. מחקרים אחרים שעסקו בשאלת החוללות העצמית בחנו אותה מזויות ראיה שונות: ברפילד וברלינגיים (Barfield & Burlingame, 1974) התייחסו אל

המושג כמרכיב אישיותי. לפיהם מדובר בתכונה המאפשרת לאדם להתמודד ביעילות עם המשימות שמציבה בפניו המציאות. הימצאותה של תכונה זו תורמת לתחושת היכולת של הפרט ליצור שינוי או מניפולציה על סביבתו החיצונית בהתאם למטרותיו האישיות. חידוד נוסף להגדרה של המושג נעשה בספציפיקציה שלו. בנדורה עצמו ייחד את תחושת החוללות העצמית למצב מסוים (Bandura, 1997). לפיכך חוללות עצמית אינה תפיסה כללית של הפרט את יכולתו, אלא היא תלוית משימה. למרכיב ניסיון העבר של הפרט יש משקל רב בתפיסת החוללות העצמית שלו. תחושה זו מתפתחת כתוצאה מחוויות קודמות של הצלחה וכישלון במשימות דומות ו\או צפייה בסביבתם באותו הקשר.

הביקורת השכיחה המושמעת על המשגתה של תחושת החוללות עצמית טוענת לבלבול קונספטואלי וחפיפה בינו לבין מושגים דומים, כגון דימוי עצמי, ביטחון עצמי וכדומה. כך למשל עולה הטיעון כי בעת שאנחנו מודדים תחושת חוללות עצמית, למעשה אנו מודדים את ההתנסויות הקודמות של הפרט בהתמודדות עם משימה דומה. כלומר, לא מדובר במרכיב ייחודי, אלא בשימוש במנגנון קיים של הערכה קוגניטיבית וציפייה לתוצאה (Eastman & Marzillier, 1984)

בהתייחסם לביקורת זו טוענים פרידמן ווקס (2000) כי אכן קיים קשר בין התנסויותיו הקודמות של האדם לבין המושג, אלא שמדובר רק במרכיב אחד מבין כמה מרכיבים המשפיעים על גיבוש תחושת החוללות העצמית (כפי שנאמר לעיל). לבד מזאת מעלים החוקרים מצב אפשרי שבו אדם מצליח במשימה שקודם לכן נכשל בה. דוגמה זו ממחישה, לטענתם, כי תחושת החוללות העצמית והערכת ההצלחה על סמך ניסיון העבר אינם מושגים זהים.

חוללות עצמית בקרב מורים

תחושת החוללות העצמית במישור המקצועי מוגדרת על ידי פרידמן (2000) כאמונתו של איש המקצוע ביכולתו לשלוט באירועים המשפיעים על חייו המקצועיים. אם בחייו המקצועיים של המורה אנו דנים, הרי ראוי לשאול: לאילו אירועים משדה המקצוע של המורה תהיה השלכה על תחושת החוללות העצמית שלו?

מושג החוללות העצמית בקרב מורים מוגדר כאמונה של המורה בדבר השפעתו במידה ניכרת על ביצועי תלמידיו (Pigge & Marso, 1997;Cheung, 2006; Ross, 1995). חוקרים אחרים רואים ביכולתו של המורה להתמודד עם קשייהם השונים של תלמידיו (חוסר מוטיבציה, רקע משפחתי בעייתי, קשיי למידה, יכולת נמוכה וכו') משתנה מרכזי בהגדרת תחושת החוללות שלו (Gusky & Passaro, 1994). בהגדרה ספציפית יותר של תחושת החוללות העצמית בקרב מורים נמצאה התייחסות לשני ממדים: תחושת החוללות העצמית באשר להוראה ותחושת חוללות אישית (Gusky & Passaro, 1994; Ross, 1994). בהתייחס לתחושת החוללות העצמית בהוראה, הכוונה היא לתפיסת המורה את הקשר שבין אופן ההוראה שלו להישגי תלמידיו. משמע, האם המורה חש כי הישגי התלמיד מושפעים מהוראתו, או שמא הללו תלויים בגורמים החיצוניים לו

(כישוריו הקוגניטיביים של התלמיד, קושי המשימה, המצב הסוציו-אקונומי של התלמיד, מידת ההנעה שלו וכו'). תחושת החוללות האישית מוגדרת כהערכה של המורה את כישוריו האישיים לגרום לתלמידיו לבצע התנהגות מסוימת, שתביא לתוצאות שאליהן כיוון (שם). השונות הרבה במרכיבי ההגדרות שניתנו למושג החוללות העצמית בקרב מורים הניעה חוקרים שונים לטעון כי יש לבחון היטב כיצד מוגדרת תחושת החוללות העצמית בכל מחקר לגופו, לפני שאפשר יהיה להעריך את מסקנותיו. לדבריהם אין להכליל את ממצאיהם של כמה מחקרים יחדיו כאשר אין אחידות ברורה בפרשנות הניתנת למושג הנבחן בהם (לב וריץ', 1999; פרידמן וקס, 2000; Cheung, 2006; Labone, 2004).

מקומה של תחושת החוללות העצמית בחייו המקצועיים של המורה הודגם במספר לא מבוטל של מחקרים. חלקם קובעים כי החוללות העצמית היא מרכיב חשוב בשביעות הרצון של מורים בעבודה (Caprara et al., 2003). אחרים אף מזהים אותה כאחד "הגורמים המגנים" ("protective factors") על המורה בהתמודדותו עם מצבי לחץ בעבודתו (Chan, 2002). תיקוף למחקרים אלה אפשר למצוא בעבודות העוסקות בשחיקה בקרב מורים. לפיהם, ככל שנמדדה רמת שחיקה גבוהה יותר בקרב המורים, תחושת החוללות העצמית שדווחה על ידם הייתה נמוכה יותר (עבודי-דנגור, 1992; Friedman, 2002). טענה נוספת היא שתפיסת החוללות העצמית של המורים, אף מסבירה יותר את השונות בשחיקה בין המורים מאשר משתנים אחרים, כמו אקלים ארגוני, רמות לחץ וכו' (טרביה, 2001). בבחינת הזיקה בין תחושת החוללות העצמית של מורים לבין הפרקטיקות המעשיות שבהן הם נוטלים חלק נמצאו קשרים חיוביים בין תחושת חוללות עצמית גבוהה בקרב מורים לבין עמדות חיוביות כלפי שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים (בן-יהודה, 2006; בן-יהודה ולסט, 2007; דרור, 2001; חן, 2010), נכונות לאמץ דרכי הוראה שונות (קופמן-שפי, 2000), אמונה באוריינות דיסציפלינרית (Yavuz, Gunhan, Ersoy & Narli, 2013), אמונה בקידום לימודי של תלמידים בעלי לקויות למידה (אמיתי, 2000), נכונות מורים לתרום לבית הספר מעבר לתפקידם הפורמלי (Somech & Derech-Zehavi, 2000) יחסים טובים עם תלמידים (קס, 1998; Tatar, Ben-uri & Horenczyk, 2011), אימוץ התנהגויות המעודדות מוטיבציה בקרב תלמידים (Huangfu, 2012) ועמדות חיוביות כלפי אוכלוסייה בעלת מגוון תרבויות (Tucker, Porter, Reinke, Herman, Ivery, Mack, & Jackson, 2005). אפשר להסיק מכך כי מורים החשים קומפטנטיות גבוהה במקצועיותם יירתעו פחות מהתנסויות הדורשות מהם התאמה ושינוי בהתנהלותם המקצועית.

מחקרים נוספים עוסקים בגורמים המשפיעים על מידת החוללות העצמית של המורה. בבואו לבחון סוגיה זו הפנה בנדורה (Bandura, 1997) את הזרקור לעבר הקונטקסט הארגוני שבו עובד המורה. לטענתו, לבית הספר הספציפי שבו מלמד המורה יש חשיבות רבה בעיצוב תחושת החוללות העצמית שלו. את התחושה הזאת כינה בנדורה בשם "החוללות הקולקטיבית של המורה". לטענתו, על מנת שמורה כפרט יוכל לחוש כי הוא בעל חוללות עצמית גבוהה, עליו להרגיש כי הסביבה הארגונית הכוללת שבה הוא נמצא אכן מסוגלת לקדם את הישגי תלמידיה. כלומר, תחושת

הקומפטנטיות האישית של המורה תתקשה לבוא לידי ביטוי אם הוא חש שהוא מהווה חלק מארגון שלמעשה אינו מאפשר זאת.

ביסוס לטענתו זו של בנדורה נוכל למצוא במחקרה של קס (1998). בהצגת ממצאיה הדגישה קס כי משתנה הארגון (אקלים ארגוני, מבנה וכו') מסביר את שיעור השונות הגבוה ביותר בתחושת החוללות העצמית בקרב הנבדקים (קופמן-שפי, 2001). בהשתמשן במושג שאותו הגדיר בנדורה מדווחות גם סומך ודרך-זהבי (Somech & Derech-Zehavi, 2000) על מציאת קשר בין חוללות אישית של מורים והמבנה הארגוני של בית הספר בו הם עובדים. במחקרן מצאו קשר בין תפיסת החוללות הקולקטיבית לאפשרויות הקיימות בתוך הארגון לפעילות חוץ תפקידית ברמת הצוות. ממצאיהן הראו כי ככל שמסגרת הארגון מאפשרת במבנה שלה ביטוי תפקידי נוסף לתפקיד המוצהר של המורה, כן גדלה מידת החוללות הקולקטיבית שעליה מדווח המורה. תֵימוּכין נוספים למקומו של הארגון בעיצוב החוללות העצמית של המורה מציג פרידמן (Friedman, 2003). לדבריו מעידים ממצאי מחקרו על כך שלתחושת ההשפעה שיש למורה בתוך הארגון יש קשר מכריע לתחושת החוללות העצמית שלו. ככל שעולה תחושתו לגבי יכולת השפעתו של המורה על התהליכים בארגונו, כך נמדדת אצלו חוללות עצמית גבוהה יותר.

היבט נוסף העולה ממחקרים הבודקים את הגורמים המשפיעים על תפיסת החוללות העצמית של המורה קשור במטלות המקצועיות המוטלות עליו. ככל שחש המורה כי הוא עומד בהצלחה במשימותיו המקצועיות, הן ברמה הכיתתית והן ברמת הארגון, כן תגדל תחושת החוללות העצמית שלו. ובהתאמה, מורים מדווחים כי שינויים בעמדותיהם כלפי המטלות המקצועיות שלהם מביאים לשינוי בתפיסת החוללות העצמית שלהם (אמיתי, 2000; Friedman & Kass, 2002).

מנהיגות מקצועית בייעוץ החינוכי

מסמך "החזון החדש" ("The new vision") אשר פורסם על ידי (ASCA 2005) מגדיר את המנהיגות כאחד מארבעת הנושאים שלהם נדרש היועץ בן-זמננו (יחד עם שיתוף פעולה, סינגור ושינוי מערכתי).

במאמרם טוענים ג'נסון ועמיתיו (Janson et al., 2009) כי הבנת משמעויותיה של המנהיגות בעבודת היועץ היא מפתח להבנתן של תוכניות שינוי כוללות בבית הספר ואֶפשורם של תפקודים ותפקידים חדשים במערכת.

בגיליון מיוחד של כתב העת *Professional school counseling* (2009) מובאים כמה מחקרים אמפיריים הבוחנים ביטויים של מנהיגות מקצועית בקרב יועצים חינוכיים ומשמעותה של זו במסגרת שבה הם פועלים. סקירה כוללת מעלה כי יועצים מתַפקדים בפועל כמנהיגים בדרכים מגוונות, מובחנות ובעלות משמעות (שם, Mason & McMahon, 2009). מחקרם של סטון ודהיר (Stone & Dahir, 2003, 2009) מדגים כיצד מַקנָה המנהיגות הייעוצית כדפוס חשיבה משמעות להישגיהם החיוביים של התלמידים בבית הספר. מחקר אחר מתאר יועצים חינוכיים כמנהיגים המובילים לאחריותיות (accountability) בבית הספר (Sink, 2009). תפקוד אחריותי בארגון נתפס כקשור

בלקיחת אחריות על מעשים, בהפגנה של פתיחות ורגישות ובכינונו של ההרגל להשיב על שאלות, ולא להשאירן פתוחות ועומדות. התנהלותם האחריותית של היועצים החינוכיים קשורה בארבע זירות-הערכה מרכזיות בבית הספר: הערכת תוכניות, הערכת ביצועים, הערכת אנשי צוות והערכת צרכים. דוגמה להתנהלות דומה לזו בקרב יועצים בארץ היא, בין היתר, מעורבותם בתהליכי האַבחון וההתערבות של תוכניות האח״מ בבתי הספר. ג׳נסון ועמיתיו (Janson et al., 2009) מונים ארבעה תפקודים מנהיגותיים נוספים בקרב יועצים: 1. התנהלות רפלקטיבית ומאורגנת-מטרה; 2. ניהול תוכנית ייעוצית כוללת בבית הספר; 3. תפקוד כסוכן שינוי ארגוני; 4. תיווך מיומנויות ומשאבים ייעוציים לכלל המערכת. דוגמאות אלה למגוון הביטויים של מנהיגות ייעוצית עשויות להביאנו לכלל תהייה מהם הגורמים הקשורים במידות שונות של הפגנת מנהיגות מקצועית אצל יועצים? בבחינה של התנהגות מנהיגותית בקרב יועצים התברר למייסון ומקמהון (Mason & McMahon, 2009) כי משתני רקע כמו גיל היועץ, ניסיונו כאיש מקצוע וממדי בית הספר היו משתנים מנבאים לפרקטיקות מנהיגותיות. ככל שהיועץ היה מבוגר יותר ועתיר ניסיון מקצועי, כן נצפו אצלו התנהגויות מנהיגותיות בשיעור רב יותר. ההסברים המוצעים לכך הם שעצם הניסיון מספק תחושת ביטחון עצמי והבנה מעמיקה יותר של מקצוע הייעוץ. גם במישור האישי דיווחו תחושות של אישיות בשלה ובגרות אישית כבעלות זיקה למופעי התנהגות מנהיגותית. נדמה כי היכולת להתבונן בדברים מפרספקטיבה מקצועית ואישית רחבה היא מצע לביטויי מנהיגות בעלי משמעות. היועצים עצמם העידו כי הם חשים בציפיית סביבתם המקצועית מהם לגלות מנהיגות, וכי תארים כמו ״רכז ייעוץ״ העמיקו והדגישו תחושות אלה והמריצו אותם לתַפקֵד כמנהיגים. הקונטקסט של בית הספר נמצא אף הוא כרב-משמעות בניבוי התנהגויות מנהיגותיות של יועצים. הממצאים הצביעו על כך שככל שבית הספר היה קטן יותר, כך הייתה מנהיגות היועצים מורגשת יותר (שם, Janson et al., 2009). כאמור, גם לאופן שבו נתפסת על ידי היועצים ציפיית הסביבה מהם להתנהלות מנהיגותית נודעת השפעה על מופעיה. בהקשר לכך מנהלי בתי הספר הם רלוונטיים במיוחד. בהיותם המנהיגים הפורמליים של בית הספר, יש משמעות לנטייתם של מנהלים לתַּנות מקום ולעודד מנהיגות נוספת לשלהם. אמטיאה וקלרק (Amatea & Clark, 2005) בחנו את תפיסותיהם של מנהלים בכל הקשור לתפקודי יועציהם. ממצאיהם מצביעים על ארבעה דפוסי תפקוד כלליים שמצפים המנהלים למצוא אצל היועצים: 1. יועצים המשמשים כמנהלי חדשנות בבית הספר; 2. יועצים המהווים כתובת להיוועצות פָּר סוגיה; 3. יועצים המספקים שירות תגובתי; 4. יועצים המשמשים כחברי הנהלה. כ-65% מכלל המנהלים ציינו כי הם מצפים מיועציהם להיות גורם שאפשר להיוועץ בו בעניינים שונים וכי לדידם היועצים מתַפקדים בדרך כלל כנותני שירות תגובתי. כפי שאפשר להתרשם, לפחות על פי מחקר זה, מנהלים אלה אינם נוטים בדרך כלל לראות ביועציהם מוקד אפשרי למנהיגות מקצועית. לאור המשמעות שיש לייחס לעמדות המנהלים בכל הקשור להתנהלות ייעוצית מנהיגותית נראה כי יש מקום להמשך המחקר בתחום זה (שוורץ וארהרד, 2003).

ג׳נסון ועמיתיו (Janson et al., 2009) מעלים קושי אפשרי נוסף, העומד למכשול בדרך למימושה של התנהגות מנהיגותית בקרב יועצים. לדידם, אין ביטחון בכך שהכשרת היועצים תומכת בביטויי המנהיגות שלהם בשדה הפעולה. גם אם כיום ניתנת ליועצים הכשרה שהאוריינטציה המרכזית שלה היא מערכתית, עדיין לא מוקצה בהכשרה זו מקום ראוי להתכוונותם המפורשת של היועצים למנהיגות מקצועית. למידה של מנהיגות מקצועית צריכה להתבטא לא רק בהנכחת המושג בשיח המקצועי הנרכש בתוכניות ההכשרה ליועצים, אלא גם ביכולת לתת לכך ביטוי בתהליכי הלמידה ההתנסותיים וההכשרתיים. יש לציין כי נכון לזמן כתיבת שורות אלה, מספר (לא רב) של מוסדות להכשרת יועצים בארץ נדרשים ישירות לסוגיית המנהיגות בקרב יועצים חינוכיים.

מנהיגות ייעוצית בראי המודלים התיאורטיים העוסקים במנהיגות

תחום המנהיגות הייעוצית מאופיין בעשור האחרון בהגדרה מחודשת של מושג המנהיגות בספרות המקצועית. במבט כולל נראה כי מן המודלים התיאורטיים המדגישים מושגים כמו סמכות, כוח והיררכיה בחקר המנהיגות צומחים ומתבססים מודלים תיאורטיים, המַפנים את הזרקור לעבר מיומנויותיו של המנהיג, מערכות היחסים שהוא מפתח והתמקדותו בתהליכים (Northouse, 2004; Sergiovanni, 1999; Slater, 2005). במקביל, יותר מאשר תפקודי מנהיגים המאופיינים בפרקטיקות של הפרדה (כדוגמת ״הפרד ומשול״) מתועדים במחקר העכשווי תפקודי מנהיגות החותרים לשיתופי פעולה (Dahir & Stone, 2009). אין זאת כי אוריינטציות חדשות אלה בתפיסת המנהיגות מאפשרות לראות באור חדש את הפרקטיקה המנהיגותית בייעוץ. הייעוץ הוא דיסציפלינה בעלת זיקה מובנית לטיפוח ועבודה באמצעות מערכות יחסים. על כן נדמה שתפיסות של מנהיגות הקשורות בחשיבה מערכתית, מנהיגות שירותית ותהליכי העצמה נראות כטבעיות לרבים מן היועצים (DeVoss & Andrews, 2006). המודל שמציעים קאוזס ופוזנר (Kouzes & Posner, 2002) מציג חמש פרקטיקות מרכזיות שעל פיהן פועלים מנהיגים: 1. הדגמת הדרך (Model the way) – מנהיגים הפועלים כמודל לחיקוי; 2. מתן השראה לחזון משותף (Inspire a shared vision) – תיאור עתיד טוב יותר ושכנוע לחולל שינוי; 3. איתגור התהליך (Challenge the process) – חיפוש אחר רעיונות חדשים; 4. הנעת הסביבה לפעולה (Enable others to act); 5. עידוד הרוח ואומץ הלב (Encourage the heart). נדמה כי עבודתו השוטפת של היועץ באה לידי ביטוי בדרכים שונות בכל אחת מן הפרקטיקות שאותן מציג המודל, החל מהדגמה בפני מורים של אינטראקציה מקדמת עם תלמידים והורים, דרך העלאת רעיונות ויוזמות ליישומה של סביבה מיטבית לתלמידים (שדמי, 2004), וכלה בתמיכה, עידוד וארגון המערכת במצבי לחץ ומשבר.

מודל תיאורטי נוסף המעורר עניין בהקשר זה הוא ״מודל המנהיגות המחוללת שינוי״, או ״המודל הטרנספורמטיבי״, Transformational Leadership (Burns, 1978; Northouse, 2004; Sashkin, 2004), שעל פיו מטרת המנהיגות היא להשיג שינוי מתמשך ורחב היקף, מעבר להשלמת משימה ספציפית. המנהיגות פועלת בהקשר של שאיפה לשוויון זכויות, בעוד שהכוח נחלק בין גורמים שונים בארגון. המנהיג משתמש

במערכות היחסים בתוך הארגון מתוך שיקול דעת והתחשבות טאקטית במכלול גורמים כדי להשיג את השינוי. נורת'אוז (שם) טוען כי מנהיגים מחוללי שינוי מזוהים כסוכני שינוי. הם מתַפקדים כמודלים לחיקוי ומסוגלים להתוות חזון ברור ומשכנע לארגון. מנהיגים אלה מעצימים את חברי הארגון, מעוררים אמון ומַקנים משמעות לחיי המסגרת. נדמה כי המנהיגות הטרנספורמטיבית הולמת את ה-New vision בייעוץ החינוכי, המַצב את היועצים בתור אלה החותרים לשינוי בבית הספר. הם עוסקים בתהליכי-העצמה במערכת התומכים בקידום תפקודיהם השונים של התלמידים, על צורכיהם השונים (House & Martin, 1998).

כפי שנאמר קודם לכן, אחת הסוגיות העולות בהתייחס למנהיגותו של היועץ בבית הספר היא מיקומו ביחס למנהיג הפורמלי של בית הספר, המנהל. כאמור, מחקרם של אמטיאה וקלרק (Amatea & Clark, 2005) מצביע על כך שבדרך כלל המנהלים אינם רואים את היועצים כמנהיגים טבעיים בתוך המערכת. דרך אפשרית לאמוד מערכת יחסים זו שבין המנהל והיועץ היא באמצעות תיאוריית המנהיגות הנקראת LMX – Leader member exchange. מטרתו של מודל זה היא לסייע בהערכת יחסי מנהיג וכפיפיו באמצעות סולמות מדידה שונים (Gerstner & Day, 1997). גרסטנר ודיי (שם) מדגימים כיצד יכולים יחסים תקינים ואיכותיים בין המנהיג וכפיפיו (הנמדדים במידת האמון השורר ביניהם, בכבוד ההדדי ובמחויבות ההדדית) לנבא הישגים גבוהים של הארגון ושל הכפיפים בתחומים שונים, ואת צמצום מספרן וחומרתן של הבעיות בתחומים אלה. מודל זה משמש להערכת יחסי מנהל-יועץ, מתוך ניסיון להבין מהי משמעותה של מערכת יחסים זו לכינונה של מנהיגות ייעוצית. נמצא כי איכות היחסים בין המנהל ליועץ היא חשובה מאין כמוה לייזום, ביצוע ומימוש של תוכניות שונות בבית הספר. כמו כן מסתבר כי בידו של היועץ לחולל שינוי אם הוא יודע לשווק את רעיונותיו באופן הנתפס כמועיל וראוי בעיני המנהל (Clemens, Milson & Cashwell, 2009).

מודל תיאורטי נוסף, העשוי להציע זווית התבוננות מעניינת בביטויי-מנהיגות שונים בקהילות חינוכיות, הוא המודל של "המנהיגות המחולקת" ("Distributed leadership"). מודל זה מציע שמנהיגות הנחלקת בין כמה מנהיגים מעצימה כל אחד מהם. במצב זה באים כוחם הקולקטיבי וכישוריהם האינדיווידואליים לידי ביטוי מלא יותר (Janson, Stone & Clark, 2009; Spillance, 2005); לפיכך אפשר לראות במנהיגות הייעוצית מנהיגות ה**מתלווה** למנהיגותו של מנהל בית הספר, שכן בהינתן המקום ליועץ להנחיל את הערך המוסף שבתפיסת עולמו המקצועית, שמוקדה הוא העצמה, הוא מכשיר את הקרקע לצמיחתם של גורמים נוספים במערכת. העצמה זו היא מעניינם של כל השותפים למעשה החינוכי בבית הספר.

מנהיגות ייעוצית המתכוונת אל החוללות העצמית של מורים

דוגמה למנהיגות ייעוצית מעוררת השראה נוכל למצוא במאמרן של אמטיאה ווסט-אולטונג'י (Amatea & West-Olatunji, 2007). מאמר זה סוקר מחקרים העוסקים במקומם של יועצים חינוכיים בעבודה עם אוכלוסיות מוחלשות המאופיינות במעמד

סוציו-אקונומי נמוך, אחוזי פשיעה גבוהים ורב-תרבותיות נרחבת של אוכלוסיות מהגרים מגוונות. צוותי בתי הספר בסביבה זו מתמודדים עם קשיים גדולים הנובעים מהקשר קהילתי זה ומרבים לעסוק בבעיות משמעת, אחוזי נשירה גבוהים והישגים לימודיים דלים. הכותבים מצביעים על כך שבמקרים רבים, יועצי בית הספר הללו פועלים כגוף אחד בהפעלת תוכנית מערכתית, שבה הם מעודדים את צוות המורים בהתמודדותו עם קשיים אלה. התוכנית נסובה בעיקרה על שינוי עמדותיהם של מורי בית הספר ביחס לרב-תרבותיות (פיתוח טולרנטיות תרבותית) ועל טיפוח אמונה ביכולתם של התלמידים להצליח במשימות שונות. הישגי המנהיגות הייעוצית הזאת באים לידי ביטוי בכינונו של דיאלוג משמעותי בין צוות בית הספר לבין הקהילה שבתוכה הוא פועל. במקביל מתבססת תרבות ארגונית של תמיכה בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים וחלה עלייה בהישגים הלימודיים של כלל תלמידי בית הספר. תיאור זה של התנהלות מנהיגותית של יועצים תואם את תפיסתו של נורת'אוז (Northouse, 2004), הרואה במנהיגים מחוללי שינוי סוכנים המסוגלים ליצור חזון בהיר ומשכנע לארגון, תוך שהם מעצימים את חבריו ומַקנים משמעות לחיי המסגרת. בתהליכי הובלתו של הצוות החינוכי בידי היועצים, שינוי עמדותיו והעצמתו אפשר להתבונן באמצעות מושג החוללות העצמית. כפי שנאמר קודם לכן, אמונתם של המורים ביכולתם לבצע את משימותיהם ("חוללות עצמית") קשורה בנכונותם לשנות עמדות, לקחת חלק בשינוי מערכתי ובמוטיבציה שהם מגלים תוך כדי פעולה (אמיתי, 2000; בן-יהודה, 2006; בן-יהודה ולסט, 2007; דרור, 2001; חן, 2010; קופמן-שפי, 2000; Bandura, 1997; Somech & Derech-Zehavi, 2000). במילים אחרות, **היועצים** המתוארים במחקרן של אמטיאה ווסט-אולטונג'י (Amatea & West-Olatunji, 2007) **כיוונו אל תחושת החוללות העצמית של מורי בית הספר**, ובכך סייעו בשינוי גישתם הא-פריורית בביצוע משימותיהם.

ככלל, נדמה כי **מגוון הפרקטיקות של מורים הקשורות במידת החוללות העצמית שלהם היא מעניינם של היועצים**. יועצים העוסקים, למשל, בקידומה של תפיסת המיטביות בבית ספרם (שדמי, 2004) חותרים לשינוי ברמות שונות בעמדותיהם של המורים כלפי הדיאלוג שהם מנהלים עם התלמידים ונתינת הדעת על צורכיהם השונים. לפי הספרות המחקרית על אודות הזיקה שבין חוללות עצמית גבוהה של המורים ובין עמדותיהם החיוביות כלפי שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים (בן-יהודה, 2006; בן-יהודה ולסט, 2007; דרור, 2001; חן, 2010), מסתבר כי הנכונות לאמץ דרכי הוראה שונות (קופמן-שפי, 2000), וכן האמונה בקידום לימודיהם של תלמידים בעלי לקויות למידה (אמיתי, 2000) וקיום יחסים טובים עם תלמידים (קס, 1998; Tatar, Ben-uri & Horenczyk, 2011) – כל אלה עשויים להיתפס כחשובים ותורמים ליועצים.

אם כך, **באיזה אופן יכול היועץ החינוכי להתכוונן לטיפוחה של תחושת החוללות העצמית אצל המורים שעימם הוא עובד?** על מנת לענות על שאלה זו יש להתייחס לגורמים שנמצאו כמשפיעים על מידת החוללות העצמית של המורה (פרידמן וקס, 2000). בחוקרם את תחושת החוללות העצמית בקרב מורים כמושג ואת אופן מדידתו מציינים פרידמן וקס (שם) שלושה גורמים הקשורים בהיווצרותו:

1. משימות ההוראה; 2. הארגון; 3. יחסים.

1. משימות ההוראה: מוגדרות כתחושתו של המורה שביכולתו לנקוט דרכי הוראה הומאניות, מתחשבות וגמישות וכתפיסתו את עצמו כמי שמסוגל לעניין את תלמידיו ולסייע להם. מרכיב נוסף הוא הערכתו של המורה שיש לו שליטה בתלמידיו ובהתנהגותם (שהוא ניחן ב"כישורי ניהול כיתה").

2. הארגון: תחושתו של המורה לגבי מקומו בבית הספר ועד כמה הוא משמעותי ומשפיע על ההחלטות השונות המתקבלות במוסד לימודי זה.

3. יחסים: תפיסתו של המורה את תפקודו ברמה הבלתי-פורמלית של הקשר בינו ובין תלמידיו: באיזו מידה הוא רואה את עצמו כמנהיג בעיני התלמידים.

נדמה כי הזיקה המיידית בין גורמים אלה לבין עבודת היועץ היא ברמת **הארגון** וברמת **היחסים**. טיפוח החוללות העצמית של המורים בדבר יכולתם לנהל **מערכות יחסים** מקדמות ופוריות עם תלמידים (ועם הורים ועמיתים לעבודה) הוא אחד היסודות המרכזיים בתפיסת המיטביות בבית הספר. היועץ הוא מנהיג המוביל תפיסת עולם זו בארגון, גם בהיותו מודל לחיקוי בעבור המורים וגם באמצעות תוכניות מערכתיות כדוגמת "דיאלוג מורה-תלמיד". נדמה כי גורם **הארגון** בעיצוב תחושת החוללות העצמית של מורים הוא היבט חשוב בעבודת היועצים, לעתים גם בלא שיהיו מודעים לכך במלוא מובן המילה.

מתוקף מנהיגותם המקצועית ותפיסתם המערכתית עשויה להיות ליועצים השפעה ניכרת על החלטות כלל ארגוניות בבית הספר. לחלק מן ההחלטות האלה נודעת גם משמעות פרסונלית לגבי המורים. למשל, המלצה למורה לקחת אחריות על פרויקט מסוים ועידוד המורים ליטול על עצמם יוזמות חדשות. מאמרו של לרון (Laron, 2012) עשוי להדגים מתן ביטוי כזה למקומו של היועץ בטיפוח תחושה של חוללות עצמית במורים באמצעות גורם **הארגון**. המחקר בחן את מקורות ההשפעה העיקריים על תחושות החוללות העצמית של מורים בחינוך המיוחד בכל הקשור ליכולתם להכשיר את תלמידיהם (בעלי הצרכים המיוחדים) לקחת חלק בבניית התוכנית האישית שלהם (תל"ן) ולסנגר על עצמם. הגורם החשוב ביותר שנמצא בזיקה מובהקת לרמת החוללות העצמית של מורים אלה היה מידת התמיכה של ההנהלה בתהליך (שם). הואיל והשאיפה לקדם את הסינגור העצמי היא מעניינו של היועץ, מן הראוי להתייחס אל הגורמים המעצימים (לדעת המורים) את יכולתם להקנות מיומנויות מעין אלה לתלמידיהם. היועצים, הנמצאים במקרים רבים בצומתי קבלת ההחלטות בבית הספר, ואף נמנים לעיתים על צוות הניהול בו, יכולים לעודד תמיכה ממסדית במורים. הדבר נכון כמובן ביחס לכל תהליך מקצועי שבו לוקחים המורים חלק, שנודעת לו חשיבות בכל הקשור לטיפוח החוללות העצמית שלה ביחס למשימה.

דוגמה נוספת לחשיבותה של **מערכת היחסים** הנוצרת בין ההנהלה והמורים בכל הקשור לטיפוח תחושת החוללות העצמית של המורים אנו מוצאים בעבודתה של קס (2012). קס (שם) מתארת במחקרה כיצד ראו המורות שהשתתפו בו ביחסים הבלתי

פורמליים עם המנהלת את הגורם העיקרי בעיצוב תחושת מסוגלותן המקצועית. החוקרת מגדירה זאת כ"יכולת לתת תמיכה אנושית". נדמה כי במסגרת תפקידן יכולות היועצות להפנות את תשומת לבו של המנהל לכך שמערכת היחסים הבלתי פורמלית חשובה לא פחות מזו המקצועית בכינונה של חוללות עצמית בקרב מורים.

דוגמה אחרת להתייחסות למשמעותו של גורם **הארגון** אנו מוצאים במאמרן של סומך ודרך-זהבי (Somech & Derech-Zehavi, 2000). חוקרות אלה מצאו קשר בין תפיסת החוללות הקולקטיבית של המורים לאפשרויות הקיימות בתוך הארגון לפעילות חוץ-תפקידית ברמת הצוות. ממצאיהן הראו כי ככל שמסגרת הארגון מאפשרת, בשל עצם המבנה שלה, ביטוי תפקידי נוסף על תפקידו המוצהר של המורה, כך גדלה מידת החוללות הקולקטיבית שעליה הוא מדווח.

גורם **משימות ההוראה**, שנדמה שהוא עניין פדגוגי גרידא, יכול אף הוא להיות מעניינו של היועץ. כמי שעוסק בהערכה תמידית של צרכים, חוזקות וקשיים יכול היועץ לשתף פעולה עם הרכזים הפדגוגיים בבית הספר. עבודה משותפת זו יכולה להוליך למשל לבניית תוכניות להעצמת קבוצות מורים בתחומי דעת ודרכי הוראה בהתאמה לאוכלוסייה ספציפית (Hechter, 2011). אף זו דוגמה להתנהלות ייעוצית-מנהיגותית המשתפת פעולה עם מובילים נוספים במערכת.

לסיכום, במסגרת התנהלותו השגרתית בשדה עוסק היועץ במשימות שהן גם כמה מן הגורמים המעצבים את החוללות העצמית של המורים שעימם הוא עובד. מתוך התייחסות לחשיבותם של גורמים אלה בעיצובה של תחושת החוללות העצמית של המורה יכול היועץ להיטיב את תחושתו ותפקודו של המורה כפרט וכאיש מקצוע במערכת. מאמר זה מדגים כיצד עשויות ההיכרות עם גורמים אלו, הבנתם וההתכוונות אליהם לסייע ליועץ-המנהיג להוביל את הצוות החינוכי לקראת התהליכים והשינויים שבהם הוא מעוניין.

מקורות

אמיתי, ה. (2000). **אמונות מסוגלות של מורים טירונים ומומחים לגבי תלמידים לקויי למידה ומחוננים בכיתה הרגילה**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

ארהרד, ר. וקלינגמן, א. (2004). **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה**. הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

בן-יהודה, ש. (2006). איפיון עבודת המורה ותחושת מסוגלות עצמית – הרלוונטיות להכשרה להוראה בכיתות משלבות. **תלפיות: שנתון המכללה**, תשס"ו, עמ' 178-169.

בן-יהודה, ש. לסט, א. (2007). פרופיל פסיכו-חינוכי של מורות המצליחות בשילוב חברתי של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתותיהן. **דפים** , 44, עמ' 180-207.

דרור, א. (2001). **הקשר בין אקלים בית ספרי, תחושת חוללות של מורים ועמדות מורים כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים**. תל אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

חן, מ. (2010). תחושת מסוגלות עצמית ואמפתיה אצל מורים המשלבים בכיתתם תלמידים בעלי צרכים מיוחדיסץ **מעוף ומעשה במכללת אחוה**, 13, עמ' 134-165.

טרביה, ח. (2001). שחיקת המורה הערבי בישראל כפועל יוצא של תפיסת המסוגלות העצמית שלו והאקלים הבית-ספרי. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 25, עמ' 214-183.

לב, ס., ריץ', י. (1999). מסוגלות מורים: משמעותה, מדידתה ותרומת היועץ לחיזוקה. **עיונים בחינוך** (1) 4, עמ' 87-117.

עבודי-דנגור, א. (1992). **הקשר בין שחיקה לבין מחויבות אידיאליסטית, תמיכה חברתית וחוללות עצמית בקרב מורים לחינוך מיוחד**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

פרידמן, י., קס, א. (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון סאלד.

קופמן-שפי, צ. (2000). **השפעה של פרוייקט שינוי ומאפיינים בית ספריים על תחושת מסוגלות של מורים בבתי ספר יסודיים ממלכתיים, ממלכתיים דתיים ותיכוניים**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

קס, א. (1998). **תחושת המסוגלות המקצועית של המורה: תחומי המשימה, היחסים והארגון**. עבודה לקבלת תואר מוסמך. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קס, א. (2000). **גורמים הקשורים לתחושת המסוגלות המקצועית של מורות: משפחת המקור, המשפחה הנוכחית והמשפחה המקצועית**. עבודה לשם קבלת תואר דוקטור. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

קס, א. (2012). לא לפחד מהפחד: תחושת מסוגלות אישית ומקצועית בהוראה. **מונוגרפיות בחינוך**, מכון מופ"ת.

שדמי, ח. (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך: ארהרד , ר. וקלינגמן, א. (עורכים), **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. אוניברסיטת תל-אביב: רמות.

שוורץ, י. וארהרד, ר. (2003). יחסי יועץ-מנהל בעיני היועצים. **הייעוץ החינוכי** י״ב, עמ׳ 11-32.

Amatea, E .S. & Clark, M.A. (2005). Changing schools, changing counselors: a qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role, *Professional School Counseling,* pp. 16-28.

Amatea, E.S. & West-Olatunji, C. A. (2007). Joining the conversation about educating our poorest children: emerging leadership roles for school counselors in high-poverty schools, *Professional School Counseling*, Dec, Vol. 11 (2), pp. 81-90.

Bandura, A., (1993) Perceived self efficacy in cognitive development and functioning, *Educational Psychologist*, 28, pp. 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy – The exercise of control*, New York: Freeman.

Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Barfield, V., & Burlingame, M. (1974) The pupil control ideology of teachers in selected schools, *Journal of Experimental Education*, 42 (4), pp. 6-11.

Caprara, V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, 95 (4) Dec, pp. 821-832.

Chan, D. (2002). Stress, Self efficacy, Social Support and Psychological Distress among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22 (5), pp. 557-569.

Cheung, H., (2006). The Measurement of Teacher Efficacy: Hong Kong Primary In-Service Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), pp. 435-451.

Clemens, E., V., Milson, A., Cashwell, C. S., (2009). Using Leader-Member Exchange Theory to examine principal-school counselor relationships, school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions, *Professional school counseling*, 13, pp. 75-85.

Cobia, C. C. & Henderson, D. A. (2003). *Handbook of school counseling*, Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.

Dahir, C. A., & Stone, C. B. (2003). Accountability: A M.E.A.S.U.R.E of the impact school counselors have on student achievement. *Professional School Counseling*, Vol. 6(3), pp. 214-235.

Dahir, C. A., & Stone, C. B. (2009). School counselor accountability: the path to social justice and systemic change. *Journal of Counseling and Development*, Winter, Vol. 87 (1), pp. 12-21.

DeVoss, J. & Andrews, M. (2006). *School Counselors as Educational Leaders*, Boston: Lahaska Press.

Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 8, pp. 675-686.

Friedman, I. A. (2003). Self-Efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, pp. 191-215.

Gerstner, C. R., & Day, D. V., (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: Correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82, pp. 827-844.

Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimension. *American Education Research Journal*, 31 (3), pp. 627-643.

Hechter, R. P., (2011). Changes in Preservice Elementary Teachers' Personal Science Teaching Efficacy and Science Teaching Outcome Expectancies: The Influence of Context. *Journal of Science Teacher Education* (Mar 2011): pp. 187-202.

House, R., & Martin, P., (1998). Advocating for better futures for all students: A new vision for school counselors, *Education,* 119, pp. 284-291.

House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). school counselors: Becoming key players in education reform, *Professional School Counseling,* 5, pp. 249-256.

Huangfu, W. (2012). Effects of EFL Teachers' Self-efficacy on Motivational Teaching Behaviors. *Asian Social Science* (Dec 2012): pp. 68-74.

Janson, C., Stone, C., & Clark, M. A., (2009). Stretching Leadership: A Distributed perspective for school counselor leaders. *Professional School Counseling*, 13, pp. 98-106.

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2002). *The Leadership Challenge* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching & Teacher education*: An International Journal of research and studies, Vol. 20 (4), pp. 341-359.

Laron, S. (2012). Teacher Self-Efficacy with Teaching Students to Lead IEP Meetings: A Correlation Study on Administrator Support. *Manager's Journal on Educational Psychology*. (Nov 2011-Jan 2012): pp. 9-20.

Marso, R. N. & Pigge, F. L. (1997). A Longitudinal study of persisting and nonpersisting teachers' academic and personal characteristics. *The journal of experimental education*, Vol. 65 (3), pp. 243-254.

Mason, E. & McMahon, H. (2009). Leadership practices of school counselors. *Professional school counseling*, 13, pp. 107-115.

Northouse, P., (2004). *Leadership Theory and Practice*, Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Ross, J. A., (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), pp. 381-394.

Sashkin, M. (2004). Transformational Leadership. In J. Antonakis A T. Ciancioloand, R.J Sternberg (Eds.), *The Nature of Leadership* (pp. 171-196). Sage: Thousand Oaks.

Sergiovanni, T. J. (1999). *Rethinking leadership: a collection of articles*, Arlington Heights, IL : Sky Light Training and Pub.

Sink, C. A. (2009). School counselors as accountability leaders: another call for action. *Professional School Counseling*, Vol. 13(2), pp. 68-75.

Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal of leadership in education*, 8, pp. 321-333.

Somech, A., & Derech-Zehavi, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching & Teacher Education*, 16 (5-6), 649-659.

Tatar, M., Ben-Uri, I., & Horenczyk, G. (2011). Assimilation attitudes predict lower immigration-related self-efficacy among Israeli immigrant teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 247-255.

Tucker, C. M.; Porter, T.; Reinke, W. M.; Herman, C.; Ivery, P. D.; Mack, C. E.; Jackson, E. S. (2005). Promoting Teacher Efficacy for Working with Culturally Diverse Students. *Preventing School Failure*, 50 (1) Fall, p. 29.

Yavuz, G.; Gunhan, B. C; Ersoy, E.& Narli, S. (2013). Self-Efficacy Beliefs of Prospective Primary Mathematics Teachers about Mathematical Literacy. *Journal of College Teaching & Learning* (Online) 10.4 (2013): p. 279.

Zimmerman, B. J., Bandura, A., Martinez, M. (1992). Self motivation for academic attainment: The role of self efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, pp. 663-676.

מנהיגות בייעוץ

ימית כהן

"מנהיגים צבאיים צפויים להיות יועצים"
(Tsui Yee Yeung, 2000)

תקציר

בספרות המקצועית אנו מוצאים דיון מקיף ומעמיק בנושא המנהיגות בהקשר לניהול בבית הספר ובהקשר לחינוך בכלל (Tsui Yee Yeung, 2000). ג'ונסון (2000) מתייחס במאמרו (אצל Colette, 2003) להחלת נושא המנהיגות גם על הייעוץ בבית הספר. בשנים האחרונות עבר לדבריו מקצוע הייעוץ בבית הספר שינוי בפרדיגמה, והפך ממקצוע המספק שירות טיפולי ממוקד-פרט לשותף מלא בתהליך החינוכי. במאמר זה יוצג היועץ כדמות רבת-משמעות בבית הספר: מעבר להיותו גורם טיפולי ברמת הפרט היועץ הוא מנהיג מעצב בתוך המערכת, שמטרתו בין היתר להוביל ולהניע את צוות בית הספר למימוש מטרותיו ויעדיו. כחלק בלתי נפרד ממהות תפקידו בוחן היועץ בחינה מתמדת את המערכת שבה הוא עובד ואת צרכיה המגוונים, ומשתדל ככל יכולתו להביא אותה לכלל מיטביות. היועץ אינו עוד ממלא משבצת מסוימת, כפי שהיה בתחילת דרכו, ואינו אחראי על תחום הפרט בלבד, אלא חולש על תחומים רבים, טיפוליים וארגוניים בעשייה הבית ספרית, מעורב בהם ואף מוביל אותם. חשיבותו של היועץ רבה בתהליכי קבלת ההחלטות וקביעת הנהלים בבית הספר, ולמעשה הוא הפך למנהיג של ממש בתוך המערכת החינוכית.

מילות מפתח: היועץ החינוכי כגורם טיפולי ממוקד-פרט, היועץ החינוכי כמנהיג במערכת החינוכית

תפקידיו של היועץ החינוכי

במשך הזמן, מאז כניסת תפקיד היועץ החינוכי לישראל בשנות ה-60, חלה התפתחות בתפיסת תפקידיו. היועץ, שהחל את דרכו כממוקד-פרט ועסק במתן הכוון וייעוץ מקצועי לתלמידים בכיתות בוגרות, עבר תהליך דינמי של עיצוב מקצועו תוך כדי רכישת ניסיון – ותוך כדי פיתוח יחסי-גומלין משמעותיים ביותר עם צורכי מערכת החינוך בארץ (קלינגמן ואייזן, 1990). למעשה תהליך דינמי זה מתרחש עדיין גם כיום, וליועץ החינוכי יש כבר הרבה יותר מרחב בעבודתו; אך עדיין אין לו נחלה של ממש מבחינת הגדרתו כמקצוע בעל גבולות ברורים (פלדמן ושמיר, 1998). כתוצאה מכך נתונים יועצים חינוכיים רבים בתוך עולם מורכב של ציפיות מגוונות (מור ולוריא, 2006) שהם חייבים לתת עליהן את הדעת ולהתייחס אליהן בהגדרת תפקידם בבית הספר.

מעיון בספרות המקצועית אפשר להתרשם מגלגוליו הרבים של תפקיד היועץ ומהניסיונות השונים להגדירו (קלינגמן ואייזן, 1990; פלדמן ושמיר, 1998; לזובסקי, 1998; מור ולוריא, 2006 ואחרים). על פי בלשר, אלתר וגלאון (2009) התגבשה בשנים האחרונות הבנתו של מהות התפקיד, והיא מהווה מעין DNA שאין עליו עוררין. הן

מציעות מודל מורכב לניתוח תפקיד היועץ אשר פותח על ידי בלשר (שם), המייצג מהות זו (ראו נספח א'). עקרון המודל הוא דינמי ומבוסס על בחירה והפעלת שיקול הדעת של היועץ, בהתאם למיטביות הפרט והמערכת שבה הוא עובד. למעשה היועץ, באשר הוא שם, עדיין בונה את תפקידו, מתאים ומגדיר אותו לאחר בחינה מדוקדקת של צורכי המערכת ודרישותיה ממנו.

בהגדירו את תפקידו מתייחס היועץ מתייחס לצורכי בית הספר כמערכת ארגונית, לצורכי הפרט וכן לצורכי הקהילה. היועץ אינו עוד ממלא משבצת מסוימת, כפי שהיה בתחילת דרכו, ואינו אחראי על תחום הפרט בלבד, אלא חולש על תחומים רבים, טיפוליים וארגוניים בעשייה הבית ספרית, מעורב בהם ואף מוביל אותם. חשיבותו של היועץ רבה בתהליכי קבלת ההחלטות וקביעת הנהלים בבית הספר, ולמעשה הוא הפך למנהיג של ממש בתוך המערכת החינוכית.

מחברים שונים בספרות המקצועית זיהו את הצורך העכשווי ביועצים החינוכיים כמובילים במערכת הבית ספרית בעיצוב התוכניות המערכתיות, בהתערבות ברפורמה הבית ספרית ובקבלת תפקידים ארגוניים בבית הספר (Adelman & Taylor, 2002; Baker, 2000; Clark & Stone, 2000; Herr, 2001 אצל Colette, 2003). עשייה ייעוצית אמיתית ואפקטיבית מחייבת את היועץ החינוכי להרחיב את גבולות תפקידו (מור ולוריא, 2006) אל מעבר להתמקדות בטיפול בפרט ולהתייחס בהגדרת תפקידו למערכת כארגון. היועץ עדיין ממשיך לתת **מענה לפרט** (תלמידים, הורים ואנשי צוות), אך נדרש גם לתת **מענה למערכת כארגון**. כך, למשל, הוא אחד מנותני הטון בקביעת היעדים, החוקים ויישומם; הוא מוביל ביצירת אקלים חינוכי מיטבי; הוא שותף להפעלת תהליכי למידה נכונים וניהול כיתה נכון; הוא אמון על חשיפת צוות המורים לתוכניות התפתחותיות, תוכניות מניעה והתערבות; הוא מראשי הדוברים במצבי לחץ, חירום ומשבר; הוא פוגש תלמידים/קבוצות לשיחות הנושאות אופי טיפולי וכן לשיחות של ייעוץ והכוון; הוא מופקד על נושא הילדים בסיכון; הוא פוגש הורים וכן גורמים תוך בית-ספריים וחוץ בית-ספריים להיוועצות על אודות תלמידים, ועוד.

אפשר לראות כי על אף הבעייתיות שבהגדרת תפקיד היועץ בתוך המערכת שבה הוא עובד, במרוצת השנים הוא התברג היטב במערכת החינוכית ונעשה דומיננטי, נחוץ ומורגש בה מאוד. יתר על כן, על פי גלסמן (1973, אצל שחר, 2007), מקומו של היועץ במערכת החינוך הוא כה משמעותי, עד כי קשר טוב בין היועץ למנהל עשוי דווקא להיות הדבק המאחד את בית הספר והשומר על קיומו.

לאור תפיסת היועץ כגורם משמעותי, מרכזי, מבוסס וחיוני בבית הספר, הועלתה בספרות המקצועית שאלת מעמדו הפרופסיונלי (לזובסקי, 1998). במאמרה זה העלתה לזובסקי תמונה מורכבת של מקצוע הייעוץ על מרכיביו הפרופסיונליים, ומיקמה את מעמד הייעוץ כמעמד ביניים בין סמי-פרופסיה לפרופסיה. לאור העמימות שבמעמדו, אי שייכותו להיררכיה הארגונית, קִרבתו למנהל וריבוי הכובעים שהוא חובש מחד גיסא, והיותו פונקציה מרכזית, חיונית ואינטגרלית מאידך גיסא, קיים בארגון מתח המביא לכך שהיועץ חייב, בעגה המקצועית, "ללכת בין הטיפות", או "להלך על חבל דק" במערכת שבה הוא עובד. על פי לזובסקי ובכר (1996, אצל ברקול,

1998) "המלצה" זו מקורה בהשלמה ובקבלת בית הספר כגוף היררכי בעל דגם ניהול מסורתי. הן מסתייגות מגישה זו ומציעות גישה מערכתית, אופקית ובלתי לינארית, שבה מהווה היועץ חוליה מקשרת בין תת-המערכות השונות. אם נתבונן בעבודת היועץ נוכל להתרשם שהוא אכן מתפקד כך, במודע או שלא במודע, ולמעשה הוא אף הפך לסוג של מנהיג במערך הבית ספרי.

בספרות המקצועית אנו מוצאים דיון מקיף ומעמיק בנושא המנהיגות בהקשר לניהול בבית הספר ובהקשר לחינוך בכלל (Tsui Yee Yeung, 2000). ג'ונסון (2000) מתייחס במאמרו (אצל Colette, 2003) להחלת הקשרי המנהיגות גם בייעוץ הבית ספרי. בשנים האחרונות עבר לדבריו מקצוע הייעוץ בבית הספר שינוי בפרדיגמה, והפך ממקצוע המספק שירות טיפולי ממוקד-פרט לשותף מלא בתהליך החינוכי. לטענתו, אף על פי שהיועצים בבית הספר מתמודדים עם דרישות ועם תיאורים מגוונים של תפקידם המקצועי, הרי מעצם מהותם הם חייבים להיות מנהיגים של תוכניות עבודתם, המגדירות את תפקידם בבתי הספר.

מנהיגות, על פי הגדרתה, היא תהליך שבו פרט אחד משפיע על קבוצה של אנשים כדי להשיג מטרה משותפת (Northouse, 2007, p. 3). על פי ברנס (1978, אצל ג'. סרג'יובאני, 2002), כאשר אדם בעל מניעים מסוימים ומטרות מסוימות נוקט אמצעים מסוימים כדי להניע את האנשים סביבו ולעורר אותם לפעולה, ובה בעת נענה לצורכיהם ומאפשר להם לחוש סיפוק בעשייתם, הריהו מממש את מנהיגותו. מהתבוננות בעבודת היועץ אפשר לראות כי הוא אכן עונה על הגדרה זו. פועלו של היועץ נובע כל כולו ממניעים ומטרות מערכתיות טיפוליות וארגוניות. הוא נוקט אמצעים שונים ומגוונים כדי להניע את האנשים לאותן מטרות (כגון בניית קשר אישי ויחסי אמון עם הצוות, סדנאות מקצועיות מאלפות ומעשירות, הנסבות על הנושאים הקשורים למטרות באופן ישיר או עקיף וכדומה), וכך הוא מאפשר להם לחוות סיפוק בעשייתם (במה להצלחות, משובים חיוביים ועוד).

למעשה מבחין ברנס (שם) בין שני סוגים עיקריים של מנהיגות. הסוג הראשון הוא **מנהיגות מתגמלת** (transaction leadership), המדגישה מניעים וצרכים בסיסיים, כמו צרכים פיזיים פשוטים, הצורך בביטחון, צרכים חברתיים וצורכי האני. האסטרטגיה של מנהיגות זו היא אסטרטגיית המרה או סחר חליפין, המבטיחה את סיפוק צורכי המונהגים בתנאי שיצייתו למנהיג. הסוג השני הוא **מנהיגות מעצבת** (transformational leadership), הפונה אל הרבדים העמוקים יותר בנפש האדם. היא מדגישה מניעים וצרכים פנימיים ונעלים יותר, שהם ערכיים-מוסריים במהותם. מנהיגות מסוג זה באה לידי ביטוי בשתי רמות שונות: האחת קשורה לצורך הפסיכולוגי באוטונומיה, במימוש עצמי ובהערכה, והאחרת מתייחסת לסוגיות ערכיות-מוסריות, כמו שאלת הטוב (הנכון והראוי מבחינה מוסרית), ושאלות של יושר, צדק, חובה ומחויבות. המנהיגות המעצבת מאחדת את המנהיג והמונהגים במאמץ משותף להשיג מטרות נעלות המשותפות לשני הצדדים. הן המנהיג והן המונהגים שואפים למצוינות, ושני הצדדים נרתמים יחדיו לעיצוב בית הספר ולמימוש יעדים משותפים.

במנהיגות המעצבת אנו מוצאים כמה רמות. ברמה הראשונית היא לובשת דמות של **מנהיגות בונה**. הדגש במקרה זה הוא על יצירת תנאים אשר ידרבנו את המונהגים לממש את הפוטנציאל האישי והמקצועי וייצרו הנעה לרמות גבוהות יותר של מחויבות ותפקוד. הרמה השנייה היא **מנהיגות מקשרת**, שבה המנהיג שואף לעורר מודעות למטרותיה וליעדיה של המערכת וזיקה לרעיונות ולאידיאלים העומדים ביסודם. מנהיגות מסוג זה נענית לצרכים נפשיים עמוקים ביותר – הצורך למצוא משמעות בעשייה היומיומית והצורך לחוש שיש לעשייה זו ערך וחשיבות, מטרה ותכלית. הרמה השלישית, הגבוהה מכולן, היא **מנהיגות ערכית** מאחדת ומלכדת, המאפשרת ניצול מיטבי של משאי האנוש במערכת לשם מימוש יוזמות מקוריות וקידומם של פרויקטים חדשים.

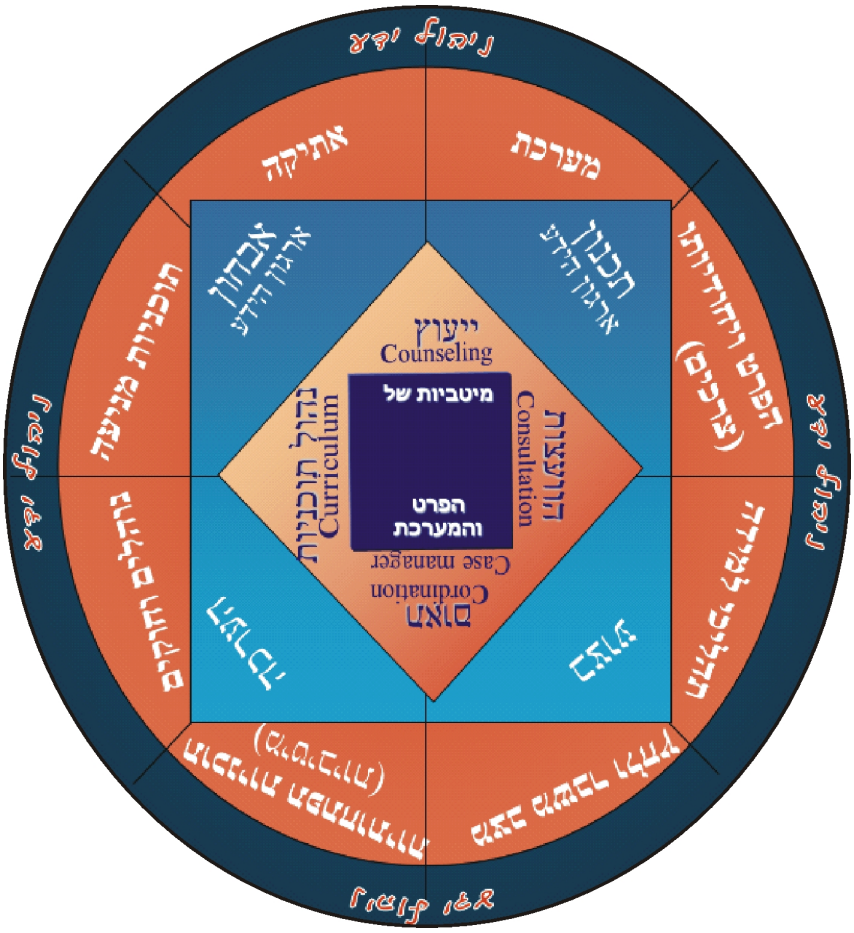
רמות מנהיגות שונות אלה מייצגות אסטרטגיות שונות לשיפורה ולקידומה של המערכת הבית ספרית, המתאימות לשלבים שונים של יכולת ומיומנות מקצועית. עם זאת, מבחינה טקטית נוכל להתייחס לכל אחת מרמות המנהיגות כאל סגנונות שונים של מנהיגות שאפשר ליישמם במשולב.

היועץ הוא מנהיג מעצב בתוך המערכת, משלב את הסגנונות הללו ומשתמש בהם בהתאם, במטרה להוביל ולהניע את הצוות הבית ספרי למימוש מטרותיו ויעדיו של בית הספר, תוך התייחסות לצורך באוטונומיה, מימוש עצמי והערכה של כל איש צוות כפרט. היועץ בוחן בחינה מתמדת את המערכת שבה הוא עובד ואת צרכיה המגוונים ופועל להבאתה לכלל מיטביות. כחלק בלתי נפרד מעבודתו משלב היועץ את דרבון האנשים העובדים במערכת להגשמה עצמית ולהנעה לעשייה למען השגת מטרות המערכת ויעדיה, וכן יוזם רעיונות ופעולות ליישום פרויקטים חדשים בבית הספר, מתוך ראייה רחבה של המערכת וצרכיה.

יוג'י (Hughey, 2001 אצל Colette, 2003) מציין כי על היועצים החינוכיים לנקוט מנהיגות אפקטיבית ולהגביר את מעורבותם האקטיבית בחיי בית הספר, בהיותם שותפים מלאים למאמצי החלת הרפורמה הבית ספרית. לפי הספרות העכשווית העוסקת במנהיגות קיימת חפיפה משמעותית בין התיאוריות העכשוויות בעניין מנהיגות אפקטיבית לבין התיאוריות של ייעוץ יעיל (במיוחד אלה של קרל רוג'רס). מן המחקר בספרות מתברר שתיאוריות מנהיגות עכשווית מצביעות על העובדה כי יחסי מנהיגים-מונהגים מאופיינים באותנטיות, כבוד, אמפטיה ותקשורת טובה – אלמנטים הנדרשים גם לייעוץ אפקטיבי (Tsui Yee Yeung, 2000) והקיימים בכל יועץ ויועץ.

נספח 1

מודל מורכב לעבודת היועץ (בלשר, 2009 אצל אלתר, בלשר וגלאון, 2009)



המודל מורכב מחמש שכבות שאף אחת מהן אינה עומדת בפני עצמה, אלא מושפעת מן השכבות האחרות ומשפיעה עליה.

ארבע השכבות מייצגות את:

1. לב המודל: **מיטביות של הפרט והמערכת** (סימוכין: הגדרת **המיטביות**, חנה שדמי)
2. שכבה ראשונה: ארבעת כובעי היועץ – מיומנויות יסוד בייעוץ החינוכי

ייעוץ – COUNSELING

מבוסס על יחסים בינאישיים מקצועיים בין יועץ ונועץ לבירור קשיים ולתכנון מהלכים בעתיד.

היוועצות – CONSULTATION

ההיוועצות (קונסולטציה) היא התחלקות בידע מקצועי. לתהליך זה מביאים המשתתפים ידע וניסיון מתחומים שונים. מושא הייעוץ הוא גורם שלישי, אדם או קבוצה, שאינו מעורב בדיון.

תיאום – COORDINATION

תיאום בין שירותים תוך וחוץ בית ספריים לצרכים מאותרים של תלמידים, הורים ומורים; עדכון הצוות החינוכי והדרכתו, הפנייה לשירותי סיוע מחוץ לבית הספר; יצירת קשר ומעקב עם גורמים קהילתיים; ניהול וריכוז הטיפול במקרים מורכבים הדורשים תיאום, דיווח, התערבות ומעקב אחר הגורמים המעורבים בטיפול.

ניהול תוכניות – CURRICULUM

הכרה והפעלה של תוכניות התפתחותיות ומניעתיות באמצעות הכשרת הצוות החינוכי ויישומן בקרב תלמידי בית הספר.

3. שכבה שנייה – כל פעולה תהיה מורכבת מאבחון, תכנון, ביצוע והערכה
4. שכבה שלישית – תחומי פעילות. הנגזרות בשכבה זו שוות גודל כדי לבטא את חשיבותן, ולא בהכרח את היקפן.
5. שלוש השכבות עומדות על פלטפורמה של ניהול ידע:

ניהול ידע אישי שנשאב מתפקידו בבית הספר, תופעות שהוא עד להם, ממצאים וכו'

ניהול הידע המערכתי-ארגוני שנשאב מפעילות הארגון

ניהול ההתמקצעות של היועץ

אפשר להשתמש במודל לשם אבחון עצמי; לשיחה עם המנהל על הגדרת תפקיד היועץ; לשיחה בין מדריכת סופרוויז'ן ויועצת; לשיחה בין יועצת ליועצת בכירה; לשיחה בצוות מנהלים.

מורכבות המודל אינה מצביעה על כך שהיועץ צריך לעשות את הכול בו זמנית. אפשר לדמות אותו לכרובית העומדת לרשותו של היועץ; כאשר הוא שולף פלח מכרובית זו, עליו לשאול את עצמו: האם ה-DNA נשמר? נהרס?

הדגמה לשימוש במודל: יועץ המטפל בפרט יכול לבדוק אילו נגזרות מתוך השכבה השלישית באות לידי ביטוי בתוכנית העבודה שלו עם הפרט, כגון שאלות אתיות, נהלים וחוזרי מנכ"ל, היבטים מערכתיים, היבטים התפתחותיים וכדומה; באיזה כובע הוא מתפקד כיועץ, כמקור היוועצות (שכבה ראשונה); והאם נהג על פי מיומנויות הבסיס (שכבה שנייה); ולבסוף, באיזו מידה מקדמת הפעילות את מיטביות הפרט והמערכת.

ולגבי יועץ המפעיל תוכנית מניעה: היועץ יבדוק האם התוכנית מעוגנת בגישה הסלוטוגנית ובאה לקדם מיטביות (לב המודל), אילו תחומי פעולה באים לידי ביטוי בתוכנית (שכבה שלישית), אילו תפקידים ימלא הוא עצמו (שכבה ראשונה), מה היו שיקולי הדעת בבחירת התוכנית ודרכי ביצועה; האם עומדים כל אלה במבחן מיומנויות הבסיס.

חשוב להדגיש: המודל הוא דינמי ויסוד הבחירה ושיקולי הדעת שמאחוריה הוא מהותי לתפקודו היעיל של היועץ.

מקורות

בלשר, א' אלתר, י' וגלאון, א' (2009). **מודל לניתוח עבודת היועץ.** בתוך אתר שפינ"ט
//:cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/gapim/yeutz/tafkidim/modelm urkav.htm

ברקול, ר' (1998). בית הספר הפועל כקהילה של עמיתים והשתלבותו של היועץ החינוכי במערך זה. בתוך: ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ** (עמ' 190-173). אבן יהודה: רכס.

ג'. סרג'יובאני (2002). **ניהול בית ספר, היבטים עיוניים ומעשיים.** עריכה מדעית למהדורה העברית: בן ברוך, א' וגורי רוזנבלט, ש'. האוניברסיטה הפתוחה.

לזובסקי, ר' (1998). אוטונומיה וייחודיות בייעוץ החינוכי. בתוך: ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ** (עמ' 39-74). אבן יהודה: רכס.

מור, פ' ולוריא, א' (2006). **כוחו של היועץ החינוכי, בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת.** הוצאת אשלים.

פלדמן, א' ושמיר, ש' (1998). הייעוץ – מרחב ללא נחלה. בתוך: ר' לזובסקי וש' פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ** (עמ' 19-36). אבן יהודה: רכס.

קלינגמן, א' ואייזן, ר' (1990). **ייעוץ פסיכולוגי – עקרונות, גישות ושיטות התערבות.** רמות: אוניברסיטת תל אביב.

שחר, ח' (2007). **ייעוץ לבית הספר כמערכת: תיאוריה, מחקר ומעשה.** רמות: אוניברסיטת תל-אביב.

Colette T.D (2003). *School counselors as program leaders: applying leadership contexts to school counseling,* from http://findarticles.com/p/articles/mi_m0KOC/is_5_6/ai_10691386

Northouse, G. (2007). *Leadership Theory and Practice*. Los Angeles, California: Sage.

Tsui Yee Yeung, N. (2000). *The role of educational leader*. Division of Continuing Professional Education, The Hong Kong Institute of Education. Paper presented at the Conference of AARE, Sydney 2000, at the University of Sydney, Australia.

"באותו רגע לא הייתה מאושרת ממני": סיפורי הצלחה של יועצים חינוכיים

שרה רוזנאו ויצחק גילת

מכללת בית ברל, מכללת לוינסקי

תקציר

המחקר הנוכחי נערך בהשראת גישתה של הפסיכולוגיה החיובית והתמקד בתפיסתן של יועצות חינוכיות את משמעות הצלחותיהן בעבודתן. מטרת המחקר הייתה לבחון את טבען של חוויות ההצלחה בעבודת הייעוץ. שישים ושש יועצות חינוכיות מילאו שאלון נרטיבי, שבו התבקשו להתייחס לשלושה היבטים: מהות ההצלחה; גורמי ההצלחה; והתובנות על עצמן ועל הייעוץ שאליהן הגיעו בעקבות ההצלחה. הנתונים שהתקבלו עובדו באמצעות ניתוח תוכן, שהעלה כמה קטגוריות בכל אחד משלושת ההיבטים. הניתוח הכמותי של קטגוריות אלה אִפשר לנו לעמוד על שכיחותן היחסית ועל הקשר שלהן לסוג האירוע – ייעוץ פרטני לעומת ייעוץ מערכתי. הממצאים העלו שחוויות ההצלחה מקורן במכלול התפקידים שממלאות היועצות, אם כי לפן הפרטני ניתן משקל רב יותר. הגורמים להצלחה היו בעיקר כישורים אישיים ומיומנויות נרכשות, כגון שיתוף פעולה עם גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו ותכנון מוקדם של התערבויות ייעוציות, והתובנות האישיות כללו את העלאת המודעות האישית ליכולות אלה וגיבוש ידע מקצועי חדש. הדיון עוסק במשמעות ההצלחה בייעוץ ובהשלכות הממצאים על רווחת היועצות ועל עבודתן השוטפת, לאור המגמות העכשוויות בייעוץ החינוכי.

מילות מפתח: חקר הצלחות, ייעוץ חינוכי, ייעוץ פרטני, ייעוץ מערכתי

מבוא

"את רוב ההצלחות שלי אני מונה כשאני עובדת בצורה מסודרת עם תכנית מאורגנת ומושכלת. אני מכירה את החשש שעבודה עם תכנית עבודה תחבל בספונטאניות של עבודת הייעוץ, בגמישות, ביצירתיות, ביכולת למתן מענה מהיר לצרכים של השטח, בזמינות. לכן לדעתי צריך למצוא את האיזון על הקו של בין להיות יועצת רלוונטית ובין להיענות לכל דבר כל הזמן".

ציטוט זה מציג תובנה אישית שהתגבשה בתפיסתה של יועצת חינוכית בעקבות תיאור של חוויית הצלחה בעבודתה והעלאת הגורמים שסייעו לה להגיע לחוויה זו. שישים ושש תיאורי ההצלחות וניסוחי התובנות שנאספו במחקר הנוכחי נותחו על פי גישת הפסיכולוגיה החיובית, הממקדת את ההתעניינות המחקרית בתופעות המעידות על הצלחה בשדה, מתוך מגמה להבין אותן וליישמן. זיהוי חוויות של הצלחה בשדה הייעוץ החינוכי עשוי להיות בעל ערך תיאורטי ויישומי לנוכח המציאות המורכבת שבה פועלות היועצות החינוכיות, המחייבת אותן להתמודד עם דרישות וציפיות מכיוונים

שונים ולתת מענה זמין ויעיל לבעיות המתעוררות, תוך ניסיון למלא אחר הצורך במשמעותיות ורווחה בעבודתן.

חוויות של הצלחה בייעוץ החינוכי

חקר הצלחות היא גישה המתמקדת בניתוח תוצאותיהן של פעילויות הנתפסות כמוצלחות בתחום המקצועי במטרה לחשוף את התהליכים שביסודן. גישה זו מאפשרת להמיר את הידע הסמוי המגולם בעשייה השוטפת בשדה לידע גלוי, מעובד ומכוון לפעולה. גישה זו מעמידה את אנשי השדה במרכז, והתנסותם היא הבסיס לידע העשוי לסייע להם להתפתח ברמה המקצועית ולהצליח להשיג את יעדיהם המקצועיים. אחד ממרכיבי חקר הלמידה-מהצלחות מבוסס על התבוננות רטרוספקטיבית, הכוללת בחירה של סיפור הצלחה, תיאור מפורט של ההצלחה, הצגת הגורמים שהביאו להצלחה ותובנות אישיות של מתאר ההצלחה. למידה מהצלחות יכולה לשמש מנוף להתפתחות מקצועית מתמשכת (סייקס ורוזנפלד, 2004 ; סייקס, 2006).

אחד התחומים שצמח מתוך חקר ההצלחות הוא הפסיכולוגיה החיובית, הנתפסת כתחום ייחודי של חוזקות אנושיות שמספקות מסגרת לכינון רווחה נפשית, סיפוק אישי, עמידות, מסוגלות אישית והגשמה עצמית. אפשר לראות בתופעות אלה מקורות אנושיים פנימיים, היכולים לעזור בשיפור איכות חייו של הפרט ובו בזמן למנוע או להפחית אירועים פסיכופתולוגיים (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). ההנחה הבסיסית של חוקרי הפסיכולוגיה החיובית היא שהחוזקה האנושית ותחומי ההצטיינות הם אותנטיים לא פחות ממחלה, הפרעה ודיכאון, ולכן הם ראויים לאותה תשומת לב מקצועית בהתנהגות האנושית (Peterson & Park, 2003). רעיון זה אינו חדש והוא מהווה אחד מן העקרונות החשובים של הגישה ההומניסטית האקזיסטנציאלית, שהייתה מקובלת בשנות השישים של המאה העשרים. אבל בניגוד לפסיכולוגיה ההומניסטית, שהייתה מבוססת על אפיסטמולוגיה פנומנולוגית, מפיקה הפסיכולוגיה הפוזיטיביסטית תועלת ממתודולוגיות מדעיות המאפשרות ליצור גוף ידע מוכח, שיוליך להשלכות יישומיות בתחומים שונים של ההתנהגות האנושית.

לאור ההיבט הפילוסופי של הפסיכולוגיה החיובית מצד אחד, והמטרות הנגזרות מן המערכת החינוכית מצד שני, אין זה מפתיע שבית הספר הפך לזירה למימוש הרעיונות התיאורטיים והכלים הפרקטיים שמציעה הפסיכולוגיה החיובית, אשר שמה לעצמה מטרה לפתח גישה מניעתית שתעזור לאנשים לפתח חוסן נפשי וחיים בעלי משמעות. לדעת סליגמן (Seligman, 2002), פסיכולוג אמריקאי שייסד את תחום הפסיכולוגיה החיובית, הגישה הטיפולית המסורתית לאיתור תופעות פסיכופתולוגיות יכולה להוביל להישגים מוגבלים בלבד. לעומת זאת, הגישה המתמקדת בהפעלת מיומנויות חשיבה ופעולה באמצעות זיהוי משאבים פנימיים, כישורים, חוזקות ויצירת חיים בעלי משמעות היא יעילה הרבה יותר (קפלן וקפלן, 2010). הקשר הזה הומחש במדיניותה של התוכנית הבריטית "כל תלמיד חשוב" (Every Child Matters – DFES, 2004). תוכנית זו שמה לה למטרה להקנות תמיכה לכל תלמיד ותלמידה על מנת שיוכלו להרגיש ביטחון, לחוש הנאה, להגיע להישגים בלימודים ולתרום תרומה חיובית לסביבתם.

ברמה הפרקטית מציינת הספרות שני קווי פעולה שבהם מיושמת הפסיכולוגיה החיובית בעבודתן של היועצות החינוכיות בבתי הספר. הקו האחד מתמקד בקידום, עידוד והעלאת חוזקות של התלמידים בתחום הרגשי, הקוגניטיבי וההתנהגותי במהלך מפגשים עם הצוות החינוכי, ובמיוחד עם המורים. הקו הזה מבוסס על עדויות מעשיות לכך שאותם תלמידים התופסים את המורים כתומכים בהם מבחינה רגשית מקבלים ציונים גבוהים יותר ברמה הרגשית (ברווחה האישית), במיומנויות חברתיות ובהישגים בלימודים (Malecki & Damari, 2003; Natvig, Albreksten & Qvarnstorm, 2003; Suldo & Huebner, 2006; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch & Michalowski, 2009). במקביל מעודדים גורמים שונים את המורים ליצור אקלים חינוכי מיטבי ואווירה מתאימה; היועצות החינוכיות יכולות להיות סוכנים עיקריים לפיתוח סוג כזה של הוראה.

הקו השני כולל התערבויות מובנות בהנחיית היועצות החינוכיות ברמה האישית וברמה הקבוצתית, התערבויות שמטרתן חיזוק יכולותיו של הפרט. דוגמה להתערבות קבוצתית כזו היא התוכנית "תן לתקווה להתממש" (Making Hope Happen Program – MHH). זוהי תוכנית התערבות בית ספרית שפותחה על מנת לטעת תקווה בלב התלמידים ולטפח אותה באמצעות הוראה דידקטית ועבודה קבוצתית. בשלב הראשון של התוכנית לומדים המשתתפים להכיר את המודל התיאורטי של התקווה שפיתחו סניידר ועמיתיו (Snyder, Feldman, Shorey, Rand 2002) ובהמשך הם עוברים לתרגול אינטראקציות המכוונות אותם להשתמש במודל התקווה גם בחייהם האישיים. דוגמה להתערבות האישית היא הפרויקט "ערכים בפעולה" (Values in Action Project – VIA), (Park & Peterson, 2008), המתמקד בנקודות חוזק אצל הפרט התורמות להתפתחות אישית אופטימלית, שמגמתה לעזור לתלמידים להעריך ולפתח חוזקות אלה. בסיסה של התוכנית הוא סיווג של 24 תכונות מוכרות וידועות, המאורגנות בטבלה ובה שש סגולות כלליות, הנמדדות באמצעות שאלון. לאחר השלמת המחקר מקבלים התלמידים משוב על החוזקות החשובות ביותר שבהן ניחנו ודנים עם היועצת החינוכית על האופן שבו יוכלו להשיג הגשמה עצמית מיטבית תוך פיתוחן של חוזקות אלה.

המשותף לכל אלה הוא מקור הידע שמיישמות היועצות החינוכיות בייעוץ פרטני או בייעוץ מערכתי. מקור ידע זה הוא חיוני לפיתוח עקרונות מנחים וכלים מעשיים ליועצות. קיים גם מאגר ידע נוסף, העשוי לעזור ליועצות החינוכיות ולאנשי מקצוע נוספים ליישם את עקרונות הפסיכולוגיה החיובית בעבודתם בבתי הספר, אם כי מאגר ידע זה קיבל רק מעט התייחסויות מחקריות. הכוונה לידע שאפשר להפיק מן ההצלחות במהלך העבודה השגרתית בבית הספר, המתקיימת גם בלי שמגדירים אותה במונחים תיאורטיים. היועצות החינוכיות השתמשו בתפיסות ובכלים המחזקים את הרווחה הנפשית של תלמידים הרבה לפני שתפיסות וכלים אלו שולבו בתחום הפסיכולוגיה החיובית. חקירה שיטתית של הידע הזה עשויה להפוך את אוסף החוויות האישי של היועצת החינוכית לידע מאורגן, הזמין לקהילה המקצועית. הכשרתם של היועצות החינוכיות כוללת גם אירועים שנחרתו בזיכרון וסיפורים אישיים הלקוחים מן ההתנסות בשדה; גם אנשי חינוך וטיפול נוספים מתבקשים לספר על התנסויותיהם

במטרה להגיע לתובנות אישיות ומקצועיות (Arman & Scherer, 2002; Barbee Scherer, & Combs, 2003; Fukuyama,1994; Furr & Carroll, 2003; Granello, 2002; Lyons & Hazler, 2002; Woodside, Oberman, Cole & Carruth, 2007). על מנת לקדם את התפתחותם המקצועית של הסטודנטיות לייעוץ חשוב להקנות להן כלים לזהות ולבחון התנסויות משמעותיות העולות במהלך ההכשרה ועשויות לעצב את תפיסתן המקצועית. מתוך מחקרים בתחום ניתוחם של אירועים מכריעים בקרב סטודנטיות לייעוץ ברמות למידה שונות עולה כי אירועים שעליהם הצביעו כבולטים בחשיבותם ממלאים תפקיד חשוב בעיבוד הידע המקצועי (רוזנאו וגילת 2010) ויש להם פוטנציאל לעצב את התנהגותו העתידית של המודרך באמצעות סוציאליזציה למקצוע (Skovholt & McCarthy, 1988). אירועים אלה מתוארים כחוויות מפתח ומעידים על מפנה בהתפתחותו המקצועית של המודרך, בהתאם לרמת המוכנות האישית שלו (Cormier, 1988). סיפורים אישיים הלקוחים מתוך ההתנסות בשדה משמשים לא רק בהכשרת היועצות החינוכיות, אלא מהווים גם כלי מחקר בעל ערך ייחודי לצורך הרחבת הידע על היבטים שונים בעבודת היועצת. השימוש בנרטיבים ככלי מחקר מאפשר להשיג ידע מעמיק שאי אפשר להגיע אליו באמצעות שאלונים מובנים המודדים קטגוריות שנקבעו מראש. כך למשל נתונים בעלי אופי נרטיבי מאפשרים גם ללמוד על התהליך שהתרחש במהלך מפגש ייעוצי ואינם מעידים רק על התוכן שעלה בו.

פן נוסף ביישום הפסיכולוגיה החיובית הוא קידום רווחתן האישית של היועצות עצמן. הספרות המחקרית מתמקדת בעיקר בקשייהם, מצוקותיהם ומורכבותם של שירותי הייעוץ והשפעתם על צרכיו המתרחבים והולכים של הייעוץ החינוכי. לעומת זאת אנו מוצאים רק מעט התייחסויות מחקריות להיבט האנושי בעבודת היועצות ולְמה שהיועצות מעריכות בעבודתן. ניתוח התנסויות חיוביות בעבודה הייעוצית עשוי להגביר את המודעות לגורמים התורמים לרווחתן האישית של היועצות החינוכיות. הייעוץ החינוכי הוא יותר מתיאוריה ושיטות עבודה. זוהי התנסות אנושית מורכבת, שאנשי המקצוע המכשירים את עצמם לעסוק בה חייבים להיות מודעים לעצמם כשם שהם מודעים לנועצים אם הם אמורים להצליח מבחינה מקצועית ואנושית. התייחסות לניתוח סיפורי ההצלחה בידי היועצות עשויה לקדם את איכות עבודתן באמצעות מיפוי האתגרים שאוכלוסיית היעד מציבה בפניהן וכך לתרום למשמעות וסיפוק בעבודה הייעוצית (Lawson, Venart, Hazler, & Kottler, 2007; Kambadi, 2010).

שאלות המחקר

במחקר הנוכחי בחרנו להתמקד בהתנסויות של הצלחה שנחרתו בזיכרונן של יועצות חינוכיות בישראל מתוך הנחה שהתובנות שיעלו במחקר יוכלו לסייע בהעמקת ההבנה של חוויות הצלחה בתחום הייעוץ החינוכי.

המחקר התבסס על שילוב של מתודולוגיות איכותניות וכמותניות והוא בחן את השאלות הבאות:

א. מהם המאפיינים של חוויות ההצלחה של היועצות החינוכיות?
ב. מהם הגורמים המקדמים חוויות של הצלחה בקרב היועצות החינוכיות?
ג. מה הן התובנות העולות מתוך תיאור חוויות ההצלחה של יועצות חינוכיות?

שיטת המחקר

משתתפי המחקר

המדגם כלל 66 תיאורים של חוויות הצלחה שנכתבו על ידי יועצות חינוכיות העובדות במערכת החינוך. שפת האם של 63 מהם היא עברית, הגיל הממוצע הוא 44.6 שנים עם סטיית תקן של 9.2 והוותק הממוצע בייעוץ הוא 10.4 שנים עם סטיית תקן של 8.5. בתחום ההשכלה, 20% מהיועצות שהשתתפו במדגם הן בעלות תואר ראשון ו-80% הן בעלות תואר שני. התפלגות המשתתפים על פי בית הספר שבו הם עובדים מראה ש-27% עובדים בבתי ספר יסודיים, 28% בחטיבות ביניים, 25% בבתי ספר תיכוניים, 16% עובדים בחטיבה ובתיכון ו-4% בחינוך המיוחד. מבין המשיבים לשאלון 65 הן נשים. לאור נתון זה בחרנו להשתמש במונח "יועצות חינוכיות" לתיאור המחקר וממצאיו.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות שאלון פתוח שכלל שני חלקים: א. שאלה נרטיבית, שבה התבקשו היועצות לתאר אירוע הקשור לעבודת הייעוץ שנחרת בזיכרונן כחוויה של הצלחה. שימוש בשאלון כזה מוכר ממחקרים בתחום הייעוץ החינוכי (Furr & Carroll, 2003) וממחקרים בתחום ההוראה (Carter, 1993). שימוש בשאלון נרטיבי מוכר גם במחקרים שנערכו במסגרת הפסיכולוגיה החיובית, כמו למשל מחקר על סטודנטים המכשירים את עצמם להוראה שבחן את משמעות ההצלחה בהתנסות בהוראה (Janssen, Hullu, & Tigelaar, 2008). ההנחה שעמדה בבסיס השימוש בשאלון נרטיבי היא שהסיפור האישי מאפשר לחוקרים לחשוף את משמעות התופעה הנחקרת בעיני המספר. ב. היועצות שהשתתפו במחקר התבקשו לענות על שתי שאלות המתייחסות להצלחה: מהם הגורמים שקידמו את ההצלחה באירוע שתואר ומהן התובנות האישיות שהן רכשו בעקבות האירוע.

הליך המחקר

השאלונים הועברו ליועצות במהלך מפגשים מקצועיים. הם מולאו על ידיהן ונאספו בתום המפגש. שאלונים אחרים נשלחו בדואר או בדוא"ל והוחזרו בהתאם. השאלונים היו אנונימיים והובהר למשתתפים שהנתונים ישמשו לצורכי מחקר בלבד. בשלב הראשון נערך לנתונים ניתוח איכותני, שמטרתו הייתה לאתר קטגוריות של תוכן בכל אחד משלושת ההיבטים שנבחנו: מהות ההצלחה, הגורמים להצלחה ותובנות אישיות שנרכשו בעקבות האירוע. הניתוח האיכותני נערך על ידי שני שופטים, יועצת חינוכית ופסיכולוג, המכירים היטב את עבודת היועצים החינוכיים. בשלב הראשון הגדיר כל אחד מהם בנפרד קטגוריות של תוכן לגבי מהות ההצלחה, הגורמים להצלחה והתובנות

האישיות. ניתוח התוכן של התשובות לכל היבט הונחה על ידי הגישה של תיאוריה מעוגנת בשדה (Strauss & Corbin, 1990), באופן שהקטגוריות הוצעו על פי הנתונים ולא על פי קריטריונים תיאורטיים שהוגדרו מראש. בהמשך נערך דיון משותף, שבו הוחלט על רשימה סופית של הקטגוריות. בשלב השני נערך ניתוח כמותי. לצורך זה נבנה דף קידוד, שכלל את כל הקטגוריות אשר הוגדרו בניתוח האיכותני בשלושת ההיבטים: מהות ההצלחה, גורמים מקדמי הצלחה ותובנות אישיות. שני שופטים בעלי ניסיון בייעוץ חינוכי קראו בנפרד את כל האירועים ובדקו לגבי כל קטגוריה האם היא הופיעה או לא הופיעה באירוע. הקטגוריות לא היו בעלות אופי בלעדי. כך לדוגמה באותו אירוע יכלו לבוא לידי ביטוי כמה סוגים של הצלחות או כמה גורמים להצלחה, ולכן אפשר היה לסמן יותר מקטגוריה אחת בכל אירוע. המהימנות חושבה על ידי אחוז ההסכמה בין שני השופטים לגבי כל קטגוריה. המהימנויות נעו בין 85% ל-97%. בשלב השני נערך כאמור ניתוח כמותי, שמטרתו לתאר את שכיחות ההופעה של הקטגוריות שאותרו בניתוח האיכותני ולבחון קשרים בין הקטגוריות לבין מאפיינים של היועצות.

על מנת לבחון את הקשר בין מהות ההצלחה והגורמים להצלחה לבין אופי האירוע, סווג כל אירוע לאחת משתי קטגוריות:

א. אירוע פרטני – אירוע שבו הפעילות העיקרית של היועצת היא טיפול בבעיות אישיות של הנועצים. ברובם המכריע של המקרים הנועץ היה תלמיד, אם כי היו גם אירועים שבהם הנועץ היה מורה או הורה. ראוי לציין שחלק מן האירועים הפרטניים כללו גורמים מסייעים נוספים בתוך בית הספר, כמו מחנכים, מנהל, פסיכולוג בית הספר, וגורמים מחוץ לבית הספר כמו רשות הרווחה, פקידת סעד, עובדת סוציאלית.

ב. אירוע מערכתי – אירוע שבו מטרת הפעילות של היועצת היא לשרת את בית הספר או תת מערכת בתוך בית הספר שיש לה השלכות מערכתיות, כגון עבודה עם שכבה; עבודה עם קבוצת תלמידים, מורים או הורים לצורך מניעה או העשרה; הפעלת תוכניות התערבות וקיום ימי עיון.

ממצאים

פרק הממצאים כולל הצגה של התוצאות שהתקבלו בכל אחד משלושת ההיבטים – מהות ההצלחה, הגורמים להצלחה והתובנות. תחילה יוצגו הממצאים של ניתוח התוכן ולאחר מכן יוצגו הממצאים שהתקבלו בניתוח הכמותי.

מהות ההצלחה

בניתוח התוכן של מהות ההצלחה עלו שמונה קטגוריות המייצגות סוגים של הצלחה, כפי שסוגים אלה באו לידי ביטוי בתיאורי היועצות. אף על פי שהקטגוריות מוצגות כסוגים נפרדים של הצלחה, יש לציין שקיימת ביניהן מידה מסוימת של חפיפה. הקטגוריות מוצגות על פי שכיחות הופעתן בניתוח הכמותי.

א. יצירת קשר עם הנועצים. הצלחת היועצת התבטאה ביצירת מערכת יחסים עם הנועץ שאופיינה באמון ובקרבה רגשית. קשר זה העניק לנועץ ביטחון רגשי וקידם את נכונותו לשיתוף היועצת בבעיותיו האישיות ולעיתים קידם יצירת שינוי אצל הנועץ. לדוגמה:

> מדובר בתלמיד שאינו מתפקד במסגרת הכיתה, משוטט במהלך השיעור, מגלה אלימות כלפי צוות בית הספר, נמנע מקשר עין [...] בתחילת הקשר היה א׳ אמביוולנטי, לקוני וענייני ביותר. מיעט ליצור קשר עין, לא יזם שיחה, לא התעניין בתכני הפגישה ונראה היה שאין הוא מעורב רגשית בנעשה. לאחר כחודש החל א׳ לשתף פעולה באופן מלא: ציפה לפגישות אלה, שמח לקראתן והחל לשתף בהן [חוויות] מעולמו האישי והפנימי. הקשר שנוצר עם א׳ היה אחד הקשרים המשמעותיים שהיו לי השנה. בעולם הכאוטי שממנו הוא בא הייתי הדבר הבטוח והיציב שנשאר איתו גם בקושי, שלא נבהל ממנו ומהתכנים שהביא.

ב. שינוי בתפקודו של הנועץ. הצלחת היועצת התבטאה בקידום שינוי משמעותי ויציב בתפקודו של הנועץ. השינוי הושג לאחר תהליך מתמשך, שבו מילאה היועצת תפקיד מרכזי. רוב האירועים הכלולים בקטגוריה זו התייחסו לעבודה פרטנית עם תלמידים שסבלו מהפרעות נפשיות או קשיי הסתגלות. השינויים שהתחוללו אצל הנועצים תוארו באירועים בפירוט ובדרך כלל במונחים התנהגותיים.
לדוגמה:

> השינוי בתפקודו ובהשתלבותו של התלמיד לא איחר להגיע – מתלמיד שהסתובב במעגלים ברחבי בית הספר, הציק לתלמידים [...] הצליח להתארגן לקראת משימות, לבצע בחינות, להתחבר עם ילדים מכיתתו, לשחק בהפסקות, להיפגש עם חברים אחה״צ, דבר שלא היה [קודם] כלל וכלל.

ג. התגברות על התנגדות לשינוי. ההצלחה התבטאה ביצירת שינוי עמדות אצל הנועצים בכל הקשור לתוכנית הטיפולית שהציעה היועצת ושהייתה דרושה על מנת לפתור בעיה שגרמה סבל או פגעה בסיכויי ההסתגלות התקינה של התלמיד. סיווג האירוע כהתגברות על התנגדות נעשה כאשר התיאור התמקד בהתגברות על ההתנגדות שהכשירה את הקרקע ליישום הטיפול, ולא נמשך בתיאור הטיפול עצמו. מעניין לציין שרוב האירועים בקטגוריה זו תיארו את התמודדות היועצת עם התנגדותם של ההורים, כפי שעולה מן הדוגמה הבאה:

> תלמידה בכיתה י״א, בת להורים בתהליכי גירושין [...] התחלנו סדרת פגישות, בקרב ההורים הייתה התנגדות לטיפול. בסופן של פגישות לא מעטות הסכימו ההורים להיות מוזמנים יחד! הם [ההורים] נפגשו עמי ובתום הפגישה הצליחו להניח את הקונפליקטים שביניהם בצד ולהתחבר לקושי של בתם, שהחלה טיפול פסיכולוגי ופסיכיאטרי. היא נוטלת תרופות ומאוזנת.

ד. יצירת שינוי בסביבת הנוער. הצלחת היועצת התבטאה ביצירתה של סביבה תומכת, המעניקה לתלמיד ביטחון רגשי, מונעת הידרדרות ומקדמת את ההסתגלות. ברוב האירועים הכלולים בקטגוריה היה צורך לעצב מחדש סביבה מגינה ותומכת, בעיקר של הורים, בגלל ליקויים בתפקודם ונדרש מאמץ מיוחד של היועצת לעצב סביבה כזאת.
לדוגמה:

> נער בן חמש עשרה, מוגדר כבעל מנת משכל גבולית, בן להורים גרושים, אין קשר עם האב. בית הספר לקח על עצמו את חידוש הקשר עם האב [...] פעמיים בשבוע בימים קבועים בשעה קבועה מגיע האב לבית הספר. פעם בשבוע המטפלת באמנות נוכחת בפגישה ופעם שנייה הם נפגשים לבד. כמו כן האב מגיע אלי [ליועצת] לשיחות.

ה. התערבות בעת משבר. באירועים הכלולים בקטגוריה זו מילאה היועצת תפקיד מרכזי בטיפול במצב משברי בלתי צפוי שהתעורר בבית הספר. ברוב המקרים המשבר שתואר היה ברמה המערכתית ולא הפרטנית והתערבות היועצת התבטאה בתהליכי גישור בין הצדדים המעורבים במשבר.
לדוגמה:

> בבית הספר הייתה אווירה קשה של הורים משכבה מסוימת כנגד המנהלת ומחנכות השכבה [...]. העניין יצא מכלל שליטה והיה קשה להסביר להורים [...]. מוקד העבודה שלי כיועצת היה בדיאלוג עם ההורים.

ו. העצמה של נועצים. הצלחת היועצת התבטאה בפיתוח עוצמות ומשאבים אישיים אשר סייעו לנועצים להתמודד עם משימות באופן יעיל יותר. רוב האירועים בקטגוריה זו כללו עבודה קבוצתית של יועצת עם תלמידים, מורים או הורים; הפעילות צמחה מתוך צורך שהתעורר בשטח והתרחשה ביוזמתה של היועצת.
לדוגמה:

> יוזמה של בניית השתלמות עבור הצוות של מורי חט״ב [...] הרעיון היה לתת מקום לפרוק רגשות המתלווים לעבודתם, ליצור קבוצת תמיכה בקרב הצוות. זה העלה את הביטחון, תחושת השייכות והכוח לעבוד ולהתמודד.

ז. חוויית למידה אחרת. האירועים בקטגוריה זו כללו מפגשי למידה קבוצתיים עם מורים, תלמידים והורים, שהתבצעו כחלק שגרתי בעבודתה של היועצת אך הטביעו חותם מיוחד על המשתתפים, כפי שאפשר היה ללמוד מן התגובות הנלהבות שהיועצת זכתה לקבל בסיומן. מתיאור האירועים עלה שהיועצת הצליחה ליצור חוויה משמעותית ומהנה של למידה באיכות מיוחדת, שונה מחוויות הלמידה שמורגלים בהן המשתתפים.

> המורים ציינו שההנחיה הייתה ממוקדת, מעניינת, האווירה הייתה מאפשרת [...] שתאמה את הצרכים שלהם [...] שהרגישו בחיבור שבין

התוכן והתהליך שחוו במסגרת ההשתלמות אל השטח ברמה היישומית.

ח. שיפור הישגים לימודיים. באירועים הכלולים בקטגוריה זו תיארו היועצות שיפור של ממש בהישגים הלימודיים אצל תלמידים שהתקשו מאוד בתחום הלימודי. רוב האירועים היו פרטניים, אם כי היו גם מקרים של שיפור בהישגים של כיתה שלמה. לדוגמה:

במיוחד זכור לי מקרה של ילד שסיים את כיתה ו' בהצלחה למרות שבשלבים מאוד מוקדמים של תהליך הלמידה כלל לא היה ברור האם יסיים את תהליך רכישת הקריאה.

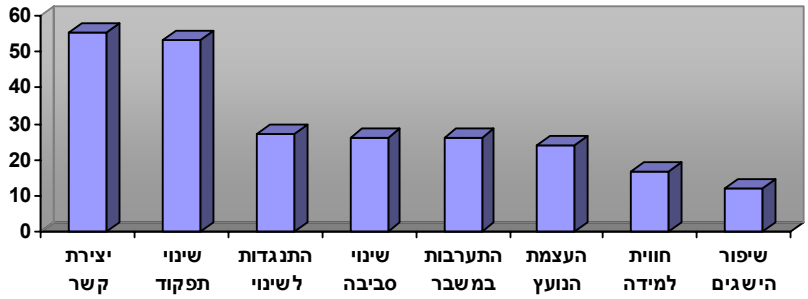
או:

הצלחה בליווי כיתת אתגר במשך שלוש שנים כיועצת. הכיתה הגיעה להצלחות ומתוכם 10 הגיעו לתעודת בגרות.

שכיחות סוגי ההצלחה והקשר שלהם לאופי האירוע

במטרה לבחון את השכיחות היחסית של סוגי ההצלחה השונים שזוהו בניתוח האיכותני חושבה התפלגות השכיחויות שלהם בכל האירועים שתוארו על ידי היועצות. התוצאה שהתקבלה מוצגת בתרשים 1.

תרשים מספר 1: שכיחות סוגי הצלחה באירועים שתוארו על ידי יועצות חינוכיות



מתוך הניתוח עלה ששני סוגי הצלחות – יצירת קשר עם נוערים ושינוי בתפקוד הנוערים – הופיעו ביותר ממחצית האירועים והיו שכיחים יותר מאשר כל סוגי ההצלחה האחרים. הצלחות שהתבטאו בהתגברות על התנגדות לשינוי, יצירת סביבה תומכת לנוער, התערבות במשבר והעצמת הנוער הופיעו בשכיחות דומה של 20%-25%. שני סוגי ההצלחה הפחות שכיחים היו חוויית למידה אחרת ושיפור ההישגים הלימודיים.

הקשר בין סוגי ההצלחה לבין אופי האירוע (פרטני לעומת מערכתי) נבדק באמצעות מבחני חי בריבוע שנערכו לגבי כל סוג הצלחה. לוח 1 מראה את שכיחותו של כל סוג הצלחה מתוך כל האירועים הפרטניים ומתוך כל האירועים המערכתיים.

לוח 1: שכיחות סוגי הצלחה בזיקה לאופי האירוע ותוצאות מבחני חי בריבוע (באחוזים)

סוג ההצלחה	פרטניים ($N = 41$)	מערכתיים ($N = 25$)	$\chi 2$	*Cramer's V*
יצירת קשר עם הנועץ	81	12	29.38***	.67
שינוי תפקודי אצל הנועץ	73	20	17.62***	.34
התגברות על התנגדות לשינוי	39	8	7.53**	.34
שינוי סביבה של הנועץ	37	8	6.63**	.32
התערבות בעת משבר	32	16	2.00	.17
העצמת הנועץ	7	52	16.88***	.51
חוויית למידה אחרת	2	40	15.77***	.49
הישגים לימודיים	15	8	.64	.10

הלוח מלמד שארבעה סוגי הצלחות שכיחים באירועים פרטניים יותר מאשר באירועים מערכתיים: יצירת קשר עם הנועץ, שינוי תפקודי אצל הנועץ, התגברות על התנגדות לשינוי ויצירת שינוי בסביבתו של הנועץ. שני סוגי הצלחה שכיחים יותר באירועים מערכתיים: העצמת הנועץ והענקת חוויית למידה אחרת. לא נמצא הבדל משמעותי בין אירועים פרטניים לאירועים מערכתיים בנוגע לשכיחות של שני סוגי הצלחות – התערבות בעת משבר והישגים לימודיים.

גורמים להצלחה

ניתוח איכותני של הנתונים שבו זוהו קטגוריות של גורמים להצלחה התבסס על התשובה לשאלה הישירה: מהם לדעתך הגורמים להצלחה? וכן גורמים שהעלו היועצות בתיאור האירוע. ניתוח זה העלה 10 קטגוריות שאפשר היה לאתר בהן מאפיינים אישיים של היועצת או פעולות הננקטות על ידה במהלך העבודה עם הנועצים. מאפיינים אלה יוצרים את התנאים הנחוצים להצלחה או מקדמים באופן ישיר את השגת המטרות שהציבה היועצת. להלן מוצגות הקטגוריות בליווי דוגמאות מתשובות המשתתפים.

א. יצירת קשר ובניית אמון. גורם זה התבטא ביכולתה של היועצת ליצור סביבה של קבלה, הכלה ואמפתיה המקדמים אמון, פתיחות, וכבוד לזולת.

מקרה לדוגמה:

במפגש הזה הרגשתי שנוצר אמון בינינו, שהנער מרגיש בטוח לפתוח את מסתרי לבו בעניין הכי אינטימי ומרכזי שמעסיק אותו [זהות מינית]. אותו תלמיד שחי בסביבה שלעיתים עוינת ושיפוטית, הרגיש בטוח לדבר איתי.

מקרה אחר:

יצרתי איתה [תלמידה בתיכון במצב סיכון] קשר אישי מאד קרוב וקשר של אמון אשר אִפשר לה להיעזר בי, להיחשף ולעבור תהליך קשה מאוד.

ב. שיתוף פעולה עם גורמים בתוך בית הספר ומחוצה לו. גורם זה התבטא בהצלחתה של היועצת לגייס שיתוף פעולה של צוות בית הספר, מקורות מקצועיים בקהילה ודמויות משמעותיות בסביבתו הטבעית של התלמיד לשם יצירת עבודה מערכתית מתואמת למען רווחת הנועצים. לדוגמה:

...תרמו להצלחה: העבודה עם כל אחד מהמעגלים: עבודה קשה מול התלמיד, הצוות, המחנכת המנהלת והמשפחה – כל מעגל בנפרד ועבודה משותפת יחד.

ג. תכנון מוקדם של התערבויות ייעוציות. גורם זה התבטא בהכנה מוקדמת של התערבויות ייעוציות: איתור וזיהוי צרכים, בניית תוכניות אישיות או קבוצתיות, תיאום ומעקב.

לדוגמה:

בתחילת המחשבה להפעיל תוכנית זו ערכתי מפגש עם מנהל בית הספר, לאחר מכן מפגש עם מחנכים ומורים למדעים, ולאחר מכן המורים למדעים ואנוכי ישבנו וחשבנו על דרך הפעולה ולאחר מכן הפעילות הועברה בכל כיתה.

ובמקרה אחר:

בניית תכנית עבודה אישית מדורגת ומותאמת, תוך הערכה מעצבת עקבית [לשילובו של תלמיד בעל צרכים מיוחדים].

ד. אני מאמין מקצועי. גורם זה ביטא את מודעות היועצת לקיומה של מערכת ערכים, אמונות ותפיסות עולם בנוגע להיבטים שונים של עבודת הייעוץ וידע מקצועי תיאורטי ויישומי.

לדוגמה:

אידיאולוגיה הומניסטית ואמונה ביכולתם של תלמידים להצליח אם יהיו להם תנאים מתאימים.

ובמקרה אחר:

להישאר מקצועית, להתמיד בעשייה, להמשיך ליזום ולהיות פרו-אקטיבית, להתמקם על ידי עשייה ללא פשרות ולהאמין בדרך אשר בסופו של דבר משקפת ביטחון מקצועי ואמינות בדרך העבודה.

ה. מחויבות אישית ומוטיבציה. גורם זה בא לידי ביטוי בתחושה פנימית של אחריות למילוי התפקיד ומחויבות כלפי הנוער. תחושה זו עוררה את הדחף להשקיע בעבודה ולהשקיע את המיטב לטובת הנוער.
אחת היועצות מעידה על עצמה:

> הטיפול בילדה נחשב בעיניי כהצלה והתגייסתי לטובתו [...]. הגורמים שתרמו להצלחה: התגייסות מעבר לנדרש או המצופה, מחוץ לשעות הלימודים, ביקורי בית, שימוש באמצעי תקשורת פרטיים.

ו. שמירה על קשר לאורך זמן. גורם זה התבטא בהתמדה ועקביות בקשר של היועצת עם הנוערים. לעיתים היועצת היא זו שבחרה לשמור על קשר מעבר למחויבות הפורמלית – מתוך דאגה לרווחתו של הנוער – ולעיתים הנוערים הם אלה שבחרו לשמור קשר עם היועצת. אמנם קיימת חפיפה מסוימת בין גורם זה לבין הגורם של מחויבות אישית ומוטיבציה, אך הוא הוגדר כקטגוריה בפני עצמה מכיוון שבתשובות רבות הודגשה חשיבותו הייחודית לצורך השגת המטרה.
אחת היועצות תיארה קשר של ליווי אישי ותמיכה משמעותיים לאורך כמה שנים בהיותה היועצת של התלמיד, קשר ששיפר את הישגיו והביאו אותו לסיום לימודיו כתלמיד מצטיין:

> אני בקשר איתו עד היום, כיום חייל.

או מקרה אחר:

> ליווי אישי של תלמיד כיתה ג' [עם בעיות אישיות ומשפחתיות] מאז כניסתו לבית הספר בכיתה א' לאורך שלוש שנים, מכיתה א' עד כיתה ג'.

ז. הצעת פתרונות או יישומם. גורם זה בא לידי ביטוי במתן מענה לבעיות הנוערים באמצעות הצעות יישומיות מעשיות. בחלק מן המקרים ההצעות שהועלו על ידי היועצת היו יצירתיות ובלתי שגרתיות.

> תלמיד נכה המשולב בכיתה רגילה [...] אפילו דאגתי שחניכים מהשכבה יגיעו לביתו במהלך חופשת הקיץ. המחנכת ואני הסענו חניכים מדי שבוע לביתו.

ובמקרה אחר:

> ילד (הוריו מתגרשים) שנמצא במצב רגשי מעורער, מתמרד, לא מתפקד בבית הספר, מסרב לדבר על המצב בבית ולא רוצה שיחות איתי (היועצת) או עם המחנכת [...]. בניתי קבוצת תמיכה לילדים להורים גרושים עם עוד חמישה תלמידים והילד מצא את מקומו, מנהיג ומוביל את הקבוצה, משתף בקושי ומתקדם בחיבור לקשיים שלו. הילד מצא את המענה ההולם בשבילו.

ח. נחישות בהשגת המטרה. גורם זה הוא בעל אופי הנעתי, בדומה לגורם הקודם, אך ייחודו בכך שהוא מדגיש את ההתמדה והחתירה להשגת יעדים מבלי להירתע מקשיים ומכשולים שנערמים בדרך.

ההחלטה שלי ללכת עם הנער [הובלת תלמיד מכור לסמים לטיפול בכפר נוער] עד הסוף [...]. לא לוותר, במיוחד שראיתי כמה הוא נואש [...]. כשנתקל בקושי עזבתי הכול ועזרתי לו.

או:

אני סבורה שחתירה למטרה מוגדרת וספציפית תוך אמפתיה וכבוד לנועצים היא המפתח להצלחה.

ט. משוב חיובי והכרת תודה. המשוב התבטא בתגובות חיוביות, הבעת תודה ותובנות שהיועצת קיבלה מהנועצים; כל אלה נתנו לה חיזוק ועידוד להמשך הפעילות ולשיפורה:

ההורים ביקשו סדנת המשך [בנושא יחסי הורים-מתבגרים], הפעילות זכתה להדים חיוביים ביותר והוגדרה כמוצלחת ביותר... [החל] משנה שעברה הוחלט שכל שנה תיערך סדנה כזו בשכבת ז'.
ההצלחה הייתה בדמות הערות חיוביות ותחושות של התלמידים, המחנכת והמורים המקצועיים. כיף!!!

י. הצבת גבולות. גבול, על פי ההגדרה המילונית, הוא קו המבדיל בין דבר לדבר ובין תחום לתחום. גורם זה בא לידי ביטוי בתיחום המותר והאסור בחיים בכלל ובבית הספר בפרט:

נתתי לו חום ותמיכה בלתי פוסקים אולם תוך הצבת גבולות ברורים.

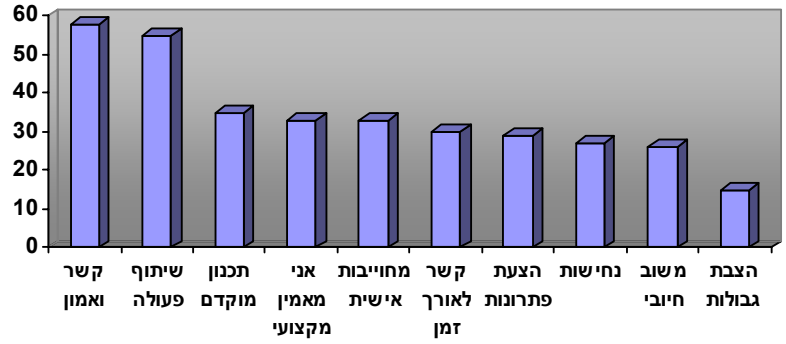
כמו כן:

בית הספר עשה מעל ומעבר לנדרש ולמצופה ממוסד חינוכי, אך הגביל את משך הזמן בו יוכל להתנהל עם מקרה כזה בין כתליו.

שכיחותם של גורמי ההצלחה והקשר שלהם לאופי האירוע

במטרה לבחון את שכיחותם היחסית של גורמי ההצלחה שזוהו בניתוח האיכותני חושבה התפלגות שכיחויותיהם בכל האירועים שתוארו על ידי היועצות. התוצאה שהתקבלה מוצגת בתרשים 2.

תרשים 2: שכיחות גורמים להצלחה באירועים שתוארו על ידי יועצות חינוכיות



תרשים 2 מלמד ששני הגורמים השכיחים ביותר הם קשר ואמון ; שיתוף פעולה. גורמים אלו עלו ביותר ממחצית התשובות. הצבת גבולות הופיעה בשכיחות הנמוכה ביותר, ויתר הגורמים הופיעו בשכיחות דומה למדי.

הקשר בין הגורמים להצלחה לבין אופי האירוע (פרטני לעומת מערכתי) נבדק באמצעות מבחני חי בריבוע שנערכו לגבי כל גורם להצלחה. התוצאות שהתקבלו מוצגות בלוח 2.

לוח 2: שכיחות סוגי הצלחה בזיקה לאופי האירוע ותוצאות מבחני חי בריבוע

הגורם להצלחה	אחוז האירועים בהם זוהה הגורם		$\chi 2$	*Cramer's V*
	פרטניים ($N = 41$)	מערכתיים ($N = 25$)		
קשר ואמון	71	36	7.67**	.34
שיתוף פעולה	54	56	.03	.02
תכנון מוקדם	32	40	.47	.08
אני מאמין מקצועי	27	44	2.08	.18
מחויבות אישית	34	32	.03	.02
קשר לאורך זמן	34	24	.75	.11
הצעת פתרונות	34	20	1.51	.15
נחישות	37	12	4.73*	.27
משוב חיובי	12	48	10.41***	.40
הצבת גבולות	22	4	3.89*	.24

על פי לוח 2, שלושה גורמים להצלחה שכיחים יותר באופן מובהק באירועים פרטניים: קשר ואמון ; נחישות ; הצבת גבולות. ואילו גורם אחד – משוב חיובי – שכיח יותר באופן מובהק באירועים מערכתיים. הגורמים האחרים לא הופיעו בשכיחות שונה באירועים פרטניים ומערכתיים.

ניתוח התובנות

תובנה היא גילוי או העמקת ההבנה, התפיסה או ההכרה האישית בתחום מסוים כתוצאה מתהליך של התבוננות פנימית.

בניתוח התשובות לשאלה: מהן התובנות שהפקת מאירועי ההצלחה? עלו שתי קטגוריות נרחבות: מודעות ליכולות האישיות וידע מקצועי. הקטגוריות נבדלו זו מזו הן בתוכנן והן בשפה שבה השתמשו היועצות. הקטגוריה הראשונה, **המודעות ליכולות אישיות**, כללה אמונות עצמיות, מיומנויות ואסטרטגיות תגובה שאותן גייסו היועצות לשם הצלחת המפגש המקצועי עם הנועצים ; כמו כן הן כללו תחושה של סיפוק

ומשמעות. מבחינה לשונית נוסחו התשובות בקטגוריה זו על ידי היועצות בגוף ראשון. מאפיין לשוני זה מעיד על כך שהיועצות תופסות את היכולות האישיות כחלק בלתי נפרד מן האני המקצועי שלהן. היכולות האישיות התפרסו על פני קשת רחבה של תחומים, כגון **מסוגלות עצמית כללית**: "למדתי שכאשר אני מאמינה במשהו יש בכוחי לעמוד מול המערכת ולהילחם בעד הפרט"; "למדתי על עצמי שתמיד יש בי אופטימיות שמובילה אותי בעבודתי כיועצת ומצליחה לנסוך ביטחון באנשים סביבי". **יכולת להשפיע על הסביבה**: "למדתי על עצמי שאני יכולה לסמוך על שיקול דעתי, לעמוד מול התנגדויות ולגייס תמיכה מהסביבה – רק כך אפשר להצליח". **הטבעת חותם**: "למדתי על עצמי שיש בי היכולת לגעת בלבם של מבוגרים וילדים ושנגיעה זו מטביעה את חותמה ומאפשרת קשר והתקדמות על אף הקשיים". **כישורים טיפוליים בעבודה פרטנית** כללו מיומנויות טיפוליות בתחומים שונים, שברובם יש מרכיב רגשי: "הייתה בי יכולת הכלה גדולה לילד. יכולתי להפריד [...] בין התנהגותו הקשה בכיתה ובין היותו ילד עם קשיים רגשיים שדרשו מענה". וכן, קבלה ללא תנאי, הקשבה ואהבה אמיתית לילדים: "למדתי על עצמי שאני באמת אוהבת את התלמידים שלי ומקבלת אותם ללא תנאי". **נחרצות בהענקת סיוע**: "למדתי שעקשנות, עקביות ואמונה בעומד מולי מביאה לתוצאות". **כישורים בהנחיית קבוצות ועבודה מול צוות**: "למדתי על עצמי שאני מסוגלת להעביר הנחיות מול צוות בהצלחה".

הקטגוריה השנייה כללה תיאור של **ידע מקצועי** שהפיקו היועצות מן ההתנסויות שנתפסו על ידן כמוצלחות. מבחינה לשונית, התשובות בקטגוריה זו נוסחו כאמונות כלליות ללא זיקה אישית – ולכן אפשר לראות בהן לקחים ומסקנות שהפיקו היועצות בנוגע לעבודת הייעוץ החינוכי. לדוגמה:

> לפעמים הפיתרון דורש להגיע לפשרה, חשוב להיות יצירתיים, לתמרן בין כל הגורמים המטפלים, להבין את התרבות המשפחתית וקוד ההתנהגות של המשפחה והקהילה.
>
> ידע אקדמי והתנסות בהנחיית קבוצות תרם להובלת תהליכים בצורה נכונה ויעילה.

דיון

חוויות ההצלחה שעלו בסיפורי היועצות שאובות ממגוון רחב של תפקידים ותחומי פעילות שבהם עוסקות יועצות חינוכיות ומשקף את מודל העבודה הייעוצי העכשווי, המבוסס על "החזון החדש" של אגודת היועצים האמריקאית (American Counseling Association [ASCA], 2005), השואף להגיע למיטביות הפרט והמערכת וכולל ארבעה תחומי פעילות: ייעוץ (Counseling), היוועצות (Consultation), תיאום (Coordination) וניהול תוכניות התערבות (Program (Managing. מגוון ההצלחות שתיארו היועצות כלל ייעוץ פרטני לתלמידים במצוקה, קיום סדנאות לתלמידים, הדרכה, תיאום והשתלמויות מקצועיות לצוות בית הספר ולהורים, התערבות בעת משבר, סיוע לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים וקידום הישגים לימודיים של תלמידים. הממצאים מלמדים שאפשר לחלק את מגוון סוגי ההצלחה לשתי קבוצות הנבדלות זו מזו במוקד

הפעילות של היועצת בבית הספר. הקבוצה הראשונה כללה הצלחות המתבטאות ביצירת קשר אישי עם הנוער, התגברות על התנגדות לשינוי, שינוי תפקודי אצל הנוער ושינוי סביבת הנוער, והן שכיחות יותר בתחום הפרטני. הקבוצה השנייה כללה הצלחות בהדרכה כיתתית, שכבתית או בית ספרית המעניקה חווית למידה משמעותית והן שכיחות יותר בעבודה המערכתית. במחקר הנוכחי הופיעו סוגי ההצלחות בתחום הפרטני בסיפורי היועצות בשכיחות גבוהה יותר מסוגי ההצלחות בתחום המערכתי.

ממצאי המחקר מעידים על כך שהמרכיב האישי טיפולי בעבודת היועצת מהווה את המקור המרכזי ליצירת חוויות של הצלחה. תופעה זו מדווחת גם במחקרים אחרים. במחקר שבדק גורמים מרכזיים להצלחה בקרב יועצות בישראל נמצא שתחום העבודה עם תלמידים, המבוסס על קשר ותקשורת, הוא למעשה ה"ליבה" של הייעוץ החינוכי, בדומה למקצועות מסייעים אחרים. זה התחום שבו היועצות (72%) חשות הצלחה רבה ביותר (לזובסקי ובראל 2010). במחקר נוסף, שבדק את מקורות הסיפוק העיקריים של יועצות חינוכיות, נמצא שהיועצות התייחסו למימד הפרטני טיפולי כמרכיב משמעותי התורם סיפוק רב בעבודתן (דניאלס, 1998 ; דניאלס-בלטוש וגוטמן, 2010). במחקרים שבדקו תחומי עבודה מועדפים בקרב יועצות חינוכיות עלה שהיועצות מתחברות יותר לעבודה טיפולית עם היבטים של היוועצות במסגרת של ייעוץ פרטני וייעוץ בקבוצות קטנות לתלמידים בשיתוף הורים, מורים, פסיכולוגים ומומחים נוספים (Burnham & Jackson, 2000; Scarborough & Culbreth, 2008). במחקר שבדק איך מורים תופסים הצלחה ויעילות בעבודת היועצים, דירגו רוב המורים את הייעוץ הפרטני כרלוונטי עד מאוד ורלוונטי בעבודת היועצות, והצביעו עליו כמקור של חוזק בקרב היועצות (Beesley, 2004).

מניתוח סיפורי ההצלחה עלה שההקשר המסורתי שבו מתרחש הייעוץ הפרטני-טיפולי תורם להשגת תוצאות יעילות, המתבטאות בשיפור תפקודי ובקידום הרווחה הנפשית של הנועצים. חלק מההצלחות קשורות בתוצר של העבודה הטיפולית, הבא לידי ביטוי בשינוי נראה לעין ברווחתו הרגשית, ביכולתו הקוגניטיבית או בהסתגלותו החברתית של הנועץ. הבחירה בסוג זה של הצלחה אינה מפתיעה, מכיוון ששינוי במצבו של המטופל מהווה את היעד העיקרי של האינטראקציה הטיפולית. פחות צפויה היא הבחירה בהצלחות הקשורות לתהליך הטיפולי כמו התגברות על התנגדות לשינוי ויצירת קשר עם הנועץ, שכן מרכיבים בתהליך הטיפולי, כגון התגברות על התנגדות לשינוי, אינם ערובה להצלחתו של הטיפול – ובכל זאת העניקו להם היועצות משמעות של הצלחה. גם מחקרים קודמים דיווחו על כך שחוויות חיוביות של יועצות הנוגעות לקשר טיפולי קשורות לשני הרבדים הללו. במחקר שבחן תפיסת היבטים חיוביים של עבודה טיפולית של יועצים חינוכיים עם סטודנטים במכללות ובאוניברסיטאות נמצא שהיבטים אלה כללו גם **מאפיינים של תוצר**, כמו תרומה לשינויים אצל הנועץ, וגם **מאפיינים של תהליך**, כמו יצירת קשרים משמעותיים (Kadambi, Audet & Knish, 2010). הסבר אפשרי לכך שהתהליך הטיפולי מהווה מקור עצמאי לתחושת הצלחה, ללא קשר עם התוצר, נעוץ בכך שהטיפול הפרטני אינו נמצא באחריותה הבלעדית של היועצת; במקרים של בעיות קשות היא אינה מצפה ואינה מצופה לסיים את התהליך,

אלא רק לייצר את התנאים להמשכו המוצלח, האמור להתבצע על ידי פסיכולוג או איש מקצוע אחר בתחום בריאות הנפש.

במחקר הנוכחי אכן ציינה היועצת בחלק מן המקרים שההצלחה התבטאה בהסכמתו של הנועץ להתחיל בתהליך טיפולי. כך לדוגמה מתארת אחת היועצות שינוי שחל ביחס של אב לבנו, תלמיד כיתה ו', שבעקבותיו חל שינוי גם בתפקודו של הילד:

> התלמיד, שהיה גדול ממדים, מרבה בהתפרצויות מלוות בכעס, בכי, צעקות ואלימות קשה המסכנת את האחרים, כמו השלכת אדנית מקומה שלישית [...]. בפגישה עם הוריו הייתי עדה להתפרצויות דומות מצד האב, העלבות ואיומים משפטיים. לאחר תקופה לא קצרה, תוך הפגנת אמפתיה רבה כלפי הילד ויצירת אמון וקשר חם עם האב, הבין האב שעליו לפנות לעזרה וייעוץ נפשי/רגשי ומשם נשלח לעשות לבנו אבחון פסיכיאטרי [...]. כיום הילד מטופל בשיחות קבועות, מטופל תרופתית, ירד במשקל ונראה מאושר [...]. לאחרונה אף נפגשתי עם האב, שאמר מילות תודה והערכה.

הסיוע האישי-פרטני שמגישות יועצות לתלמידים בבית הספר, כפי שעולה מניתוח סיפורי ההצלחה, דומה לטיפול פסיכולוגי מסורתי אך נבדל ממנו במאפיין מרכזי. בעוד הטיפול הפסיכולוגי מתרחש בחדרו של המטפל, תהליך הסיוע של היועצת מתרחש בתוך הסביבה הטבעית שבה נמצאים שני הצדדים של המפגש הטיפולי. למצב זה יכולות להיות השלכות ישירות על אופיו של התהליך הטיפולי. המידע שיכולה היועצת לקבל על אודות הילד הוא עשיר ומפורט בגלל זמינותם של מגוון מקורות בלתי תלויים בסביבתה המיידית. היועצת יכולה לגייס מקורות סיוע בתהליך ההתערבות, כמו אנשי צוות בבית הספר, אנשי מקצוע בקהילה, הורים ותלמידים אחרים. המעקב אחרי השינויים בתפקודו של הילד נעשה באופן ישיר על ידי מחנכת הכיתה, מורים מקצועיים וההורים, תוך עדכון היועצת באופן שוטף. תנאים אלה מקדמים את הצלחתו של הסיוע הפרטני, כפי שמדגים סיפור הצלחה שנכתב על ידי אחת היועצות:

> האירוע קשור לתלמיד כיתה ג' שהגיע לבית הספר בכיתה א' עם רקע משפחתי קשה ביותר. התלמיד לא היה פנוי ללמידה וכבר מהימים הראשונים "הפך" את בית הספר. [...] בעזרת המחנכת, פסיכולוגית, עובדת סוציאלית, פקידת סעד ומתנדבת מתי"א יצרתי מערך תוכנית פעולה ומעקב. למרות הקשיים הלימודיים הרגשיים וההתנהגותיים – היום התלמיד מהמצטיינים בכיתה.

התחום המערכתי מהווה אף הוא מקור לחוויות של הצלחה. הוא כולל הנחיית תוכניות התערבות וסדנאות שבהן משתתפות אוכלוסיות שונות של נועצים, בעיקר תלמידים, מורים או הורים. פעילויות אלה נערכות ברובן ביוזמת היועצת על מנת לענות על צורך שהתעורר, או כדי לפתח כישורי התמודדות. חוויית ההצלחה – שלווותה בהכרת תודה מצד המשתתפים והבעת רצון להמשיך במפגשים – נבעה מאיכותו של תהליך ההנחיה על ידי היועצת ומאיכות תוכנית ההתערבות, שכללה קידום רווחה אישית והעצמת היכולות של המשתתפים. בפעילות זו בא לידי ביטוי אותו תחום בעבודת היועצת שלא

היה מיועד לענות על מצוקות אישיות, אלא התמקד בהעצמתן של אוכלוסיות הנועצים שהיא משרתת. בתפיסת התפקיד של היועצת החינוכית במסגרת הגישה של הפסיכולוגיה החיובית נתפס תחום זה כבעל חשיבות גדלה והולכת. עדות לכך ניתן למצוא בדיווחים על תוכניות העשרה והעצמה שבהן ממלאות היועצות תפקיד מרכזי, כמו התערבות קבוצתית במסגרת בית הספר, המיועדת לטפח תקווה אצל תלמידים באמצעות הוראה דידקטית ופעילות התנסותית (Pedrotti, Edwards & Lopes, 2008; Snyder, Feldman, Shorey, & Rand, 2002) וכן הנחיית סדנאות לפיתוח עוצמות אישיות (Park & Peterson, 2008). המחקר הנוכחי מלמד, שנוסף לתועלת שמפיקים הנועצים מתוכניות העצמה והעשרה כאלה, גם היועצות עצמן תופסות אותן כמקור של הצלחה וכמכשיר לקידום הרווחה המקצועית בעבודתן.

המשקל הרב יותר שניתן לפן הפרטני יכול ללמד על דילמה מקצועית הקיימת בעבודת הייעוץ, בין נטיית לבן של היועצות לעסוק בעבודה טיפולית פרטנית לבין המודעות ההולכת וגוברת לצרכים חברתיים נרחבים, המכתיבים דפוסי עבודה מערכתיים (הראל וארהרד, 2001; לזובסקי, 2008; רונן-סתר וארהרד, 2007; שמחה-פרלברג וארהרד, 2007; Eschenauer & Chen-Hays Stuart, 2005). הפרדיגמה המערכתית המדגישה את הדדיות הקשר שבין הסביבה (אקולוגיה חברתית) לפרט ומידת ההתאמה ביניהם זוכה בעשורים האחרונים לתמיכה רבה של מנהיגי הייעוץ בעולם המערבי ובישראל. היא מבוססת על ההנחה כי יישום התפיסה המערכתית יכול לתת מענה יעיל לצרכים המורכבים שבית הספר נאלץ להתמודד איתם (טטר וגוזלן, 2000; Adelman & Taylor, 2002; Bemak, 2000). בעקבות האוריינטציה המערכתית חל צמצום במשקלו של הייעוץ האישי בעבודה הפרטנית במכלול תפקידיה של היועצת והאפקטיביות של העשייה הייעוצית נבחנת בהתערבויות ייעוציות בית ספריות (Whiston, & Quinby, 2009). מחקרים שבחנו תחומי עבודה מועדפים על יועצות מצאו שהיועצות עצמן חלוקות בדעותיהן לגבי הגדרת תפקידן, השימוש היעיל ביותר של מיומנויותיהן המקצועיות וחלוקת הזמן בין התחום הטיפולי לתחום המערכתי (Burnham & Jackson, 2000; Scarborough & Culbreth, 2008; Nelson, Robles-Pina & Nichter, 2008). ייתכן כי לאור הדילמה בין הנטייה לייעוץ פרטני לבין הציפייה לעבודה מערכתית רצוי לחשוב על דרכים שבהן יבואו האפשרויות הטיפוליות הגלומות בכישוריה ובתפקידה של היועצת החינוכית וההצלחות בתחום זה לידי מימוש ראוי בפעילותה היומיומית בבית הספר.

נוסף על מהות ההצלחה בחן המחקר הנוכחי, באמצעות ניתוח איכותני וניתוח כמותי, את תפיסת הגורמים להצלחה כפי שהצטיירה בסיפורי היועצות. היועצות חשפו מגוון גורמים שתרמו לדעתן לחוויות הצלחה. הניתוח הכמותי הראה שלכל גורמי ההצלחה (למעט הצבת גבולות) הייתה נוכחות של יותר מרבע בסיפורי ההצלחה. ממצא זה מעיד על כך שאי אפשר להסביר את ההצלחה בעבודה הייעוצית באמצעות גורם מרכזי אחד, אלא באמצעות מכלול תנאים הסוללים את הדרך לתוצאה יעילה.

עיון בתנאים אלה מאפשר לזהות שלושה מישורים שבהם הם פועלים: **מישור תוך-אישי**, הכולל תפיסה ברורה של אני מאמין מקצועי, תחושה של מחויבות אישית לנועצים, תכנון מוקדם של ההתערבות ונחישות לביצוע המשימה;

מישור בין אישי, הכולל יצירת קשר של אמון עם הנועץ, הצבת גבולות, הצעת פתרונות שמירה על קשר לאורך זמן;

מישור מערכתי הכולל שיתוף פעולה בין היועצת לבין מקורות בבית הספר ובקהילה.

אפשר לראות את שילובם של שלושת המישורים האלה בעבודה הייעוצית כתהליך דינאמי, שבו יוצרים המאפיינים התוך-אישיים את התשתית הבסיסית המקדמת אינטראקציות בין אישיות יעילות, תוך הסתייעות במשאבים שמזמנת הסביבה שבה מתרחשת האינטראקציה. ליתר פירוט, תפיסה מקצועית מגובשת מסייעת לתכנון מוקדם של הפעולה הייעוצית, שיישומו מונע על ידי מחויבות אישית והנכונות להתמודד עם מכשולים על ידי נחישות. יישום הפעולה מתחולל באמצעות תהליך שבו מלווה היועצת את הנועץ לאורך זמן. תהליך זה נפתח בקשר של אמון, היכול להביא להעלאת פתרונות לבעיה. לאורך כל התהליך מגייסת היועצת את המשאבים הקיימים בסביבה החינוכית ורותמת אותם לקידומה של הפעילות הייעוצית.

כך לדוגמה תיארה אחת היועצות טיפול בילד שהגיע לכיתה ו' עם קושי אובייקטיבי בשמיעה והיה צורך להעבירו למסגרת טיפולית מתאימה. היועצת הכירה את הילד כבר עם הגיעו לבית הספר בכיתה א', כאשר התגלה בו קושי תפקודי; בהמשך, בכיתה ג', החלו להופיע אצלו בעיות התנהגות קשות.

> ההורים התקשו מאוד לקבל שהבעיה נעוצה בבנם והפנו אצבע מאשימה כלפי המחנכת. בכיתה ד' הכיתה קיבלה מחנכת חדשה והבעיות נמשכו [...]. רק בכיתה ה' ההורים הסכימו סוף סוף להביאו לאבחון ונעשתה פעולה לשכנע את ההורים לקחת אותו לטיפול ולקבל בעצמם הדרכה [...]. בכיתה ו' בסביבות חנוכה האם פנתה אליי ואמרה שהיא מבינה שהילד יתקשה לתפקד כתלמיד בחטיבה וביקשה להעלותו לוועדת השמה על מנת לשלבו בבית ספר לחינוך מיוחד ללקויות למידה שבו יוכל לחוות יותר הצלחות, יקבל תשומת לב אישית ויסגור את הפערים הלימודיים.

בתשובה לשאלה מהם הגורמים שלדעתך תרמו להצלחה ציינה היועצת את גיוסם של ההורים ומחנכת הכיתה של הילד לאורך שלוש שנים ושיתוף הפעולה ההדוק ביניהם, שהתאפשר בזכות תקשורת בין-אישית מכילה, אכפתית, אמפאתית ומקבלת; בסופו של התהליך עבר הילד למסגרת מתאימה לו.

בדוגמה אחרת תיארה אחת היועצות תלמידה שסבלה מפוביית בית ספר ולא הסכימה לעלות על ההסעה לבית הספר ואף נהגה להימלט מהשער ולטלפן להוריה שיבואו לקחת אותה. מאחר שקשה היה ליצור קשר עם הילדה, קיבלה היועצת על עצמה את ניהול המקרה:

> היה צורך לקשר ולגשר בין הגורמים המעורבים: הורי התלמידה, שני מטפלים שלה, מחנכת הכיתה וצוות בית הספר וקבוצת השווים [...]. ניהלתי את המקרה ברמת המיקרו, תגובה לכל מעשה או אמירה של כל אחד מהגורמים, וברמת המאקרו, תכנון מפגשים ודרכי פעולה. ההתקדמות הייתה איטית, לעיתים היו נסיגות. עם הזמן הצלחנו לשלב את התלמידה מספר שעות בבית הספר [...]. לקראת סוף שנת הלימודים הגיעה התלמידה לימי לימודים כמעט מלאים וקיבלה תמיכה חברתית מתלמידי הכיתה שהייתה יזומה על ידי הצוות החינוכי. בשנת הלימודים שלאחר מכן הצליחה התלמידה להגיע לבית הספר בהסעות והשתלבה בלימוד כל המקצועות. היא תפקדה בכיתה ובבית באורח התואם את גילה.

בתשובה לשאלה "מהם הגורמים שלדעתך תרמו להצלחה", ציינה היועצת:

> **שיתוף פעולה** בין אנשי הצוות החינוכי מעבר למצופה (מחוץ לשעות הלימודים, ביקורי בית, שימוש באמצעי תקשורת פרטיים). **אמפתיה** לתלמידה, להוריה ולמטפלים [...]. הקפדה על **נייטרליות** בכל הנוגע לאישיותם ועצותיהם של המטפלים וההורים. **אסרטיביות,** בית הספר עשה מעל ומעבר לנדרש ולמצופה ממוסד חינוכי, אך הגביל את משך הזמן בו יכול היה להתנהל עם מקרה כזה בין כתליו. **התגייסות** לטיפול המקרה **וגיוס** קבוצת השווים.

היבט נוסף המאפיין את הגורמים להצלחה בא לידי ביטוי בכך שאפשר לרכוש ולגבש אותם לאורך הקריירה בתהליך ההתפתחות המקצועית. חלקם מהווים מאפיינים אישיים של היועצת, כגון מחויבות אישית ונחישות בביצוע המטרה; חלק אחר הם מאפיינים מקצועיים, כגון תפיסה ברורה של אני מאמין מקצועי ויכולת תכנון של התערבויות ייעוציות; חלק נוסף כולל מיומנויות מקצועיות כגון הצבת גבולות והצעת פתרונות לבעיות הנחשפות בפני היועצת. המשותף לכל הגורמים האלה הוא האפשרות לרכוש אותם ולהתמקצע. נראה אפוא שתפיסתן של היועצות במחקר הנוכחי היא בעלת משמעות מעודדת מבחינה יישומית, שכן ההצלחה אינה מותנית בהכרח בכישורים מוּלדים, אלא ניתנת להשגה בתהליך של הכשרה מקצועית.

ממצאי המחקר מראים גם שחוויות של הצלחה בעבודת היועצות לא רק תורמות לאוכלוסיית הנועצים, אלא גם מקדמות את תחושת הרווחה והמיטביות של היועצות עצמן, כפי שעולה מהתובנות שהיועצות תיארו בלמידה על עצמן ובלמידה על הייעוץ. היועצות נתנו ביטוי לתחושות של גאווה, הטבעת חותם, תחושות של שליחות ואתגר ומודעות להצלחה ולמקצועיות: הייתה לי תחושה של גאווה וסיפוק רב ואני שמחה על הזכות שנפלה בחלקי;

> ראיתי במקרה המורכב אתגר ושליחות;
>
> הרגשתי משמעותית, תורמת ונתרמת;
>
> אני מקווה שהצלחתי לנהוג במקצועיות [....] תחושת ההעצמה שנבעה מההתמודדות הגיעה מאוחר יותר.

ניתן לראות זיקת גומלין הדוקה בין התרומה לנועצים לבין תחושות הרווחה של היועצות. יועצים לומדים לראות את העולם דרך עיניהם ותחושותיהם של הנועצים בגישה אמפטית, תוך מחויבות ודאגה לצורכיהם האישיים והייחודיים. על מנת להיות יעילות על היועצות להיות מודעות לרווחה האישית של הנועצים ולהיות פעילים בשמירה עליה. התמקדות בניתוח הצלחות מסמנת מעבר לתרבות של מיטביות, הדגשת חוזקות ומקורות כוח, שהם המפתח למתן שירותי ייעוץ מיטביים (Lawson, Venart, Hazler, & Kottler, 2007).

לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור על הצלחות של יועצות כפי שהם נתפסים על ידי היועצות עצמן. הבנה מלאה יותר של הצלחות בעבודת הייעוץ מחייבת לשמוע גם את קולותיהם של השותפים האחרים בזירת הייעוץ, כמו תלמידים, צוות חינוכי בבית הספר והורים. חשיבותם המיוחדת של קולות אלה במחקר עתידי על הצלחה בייעוץ נגזרת מממצאי המחקר הנוכחי, אשר מבליטים את התרומה המכרעת של שיתוף פעולה בין היועצת לבין מקורות בבית הספר ובקהילה להשגת היעדים בפעילויות הייעוציות השונות. המלצה זו מצביעה על מגבלה של המחקר בכך שמיפוי ההתנסויות המוצלחות וזיהוי התנאים המקדמים אותן מבוססים על דיווחיהם של היועצים בלבד. המחקר הנוכחי נערך בהשראת הפסיכולוגיה החיובית, הרואה בחקר ההצלחות נתיב חשוב שיוביל להבנה מלאה יותר של תופעות התנהגותיות. מחקר זה הפנה את הזרקור אל ההיבט החווייתי של הצלחות, ואִפשר לזהות ולמפות את המקורות שמהם שואבות היועצות את חוויית ההצלחה בעבודתם. על מנת להרחיב את חקר ההצלחות בייעוץ החינוכי מן הראוי היה להתמקד במחקר עתידי בהיבט המערכתי של ההצלחות, אשר יבחן את מאפייני ההצלחה. מחקר כזה יתמקד בשאלה: מהם מאפייני ההצלחה בעבודת הייעוץ? ויאפשר לזהות ולמפות את הקריטריונים שעל פיהם מעריכים קובעי המדיניות בייעוץ החינוכי והיועצות עצמן את ההצלחה בעבודת הייעוץ. לאור תוצאותיו של מחקר כזה אפשר יהיה לבחון מהי מידת ההלימה בין הפרופיל הרצוי של היועצות לבין חוויית ההצלחה בעבודה כפי שעלו במחקר הנוכחי.

מקורות

דניאליס, ש' (1998). להיות יועצת – רווחים וסיפוקים. **הייעוץ החינוכי ז'**, 141-157.

דניאליס-בלטוש, ש' וגוטמן, י' (2010). רווחים ומחירים פסיכולוגיים הנובעים מעבודתן הטיפולית של יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי ט"ז**, 200-223.

הראל, י' וארהרד, ר' (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. **הייעוץ החינוכי, י'**, 152-171.

טטר, מ' וגוזלן, ע' א' (2000). היקף ההיוועצות והחשיבות המיוחסת לה בקרב יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי ט'(1)**, 13-36.

לזובסקי, ר' (2008). ההתמחות המודרכת בייעוץ חינוכי בבית הספר: תפיסות של יועצים מאמנים מול דיווח של סטודנטים מתמחים. **הייעוץ החינוכי ט"ו**, 179-160.

לזובסקי, ר', ובראל, צ' (2010). סגנון הייחוס הסיבתי של יועצות חינוכיות. **הייעוץ החינוכי ט"ז**, 176-199.

סייקס, י' (2006). מערכות לומדות להצלחה: מתודה להפיכת ידע סמוי לידע גלוי. **משאבי אנוש**, 26-34, 218.

סייקס י', רוזנפלד, י' (2004). **למידה מהצלחות, המתודה הרטרוספקטיבית.** ירושלים: מאירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל ומשרד החינוך, דמ-446-04.

קפלן, ק' וקפלן, א' (2010). **פסיכולוגיה חיובית – לפיתוח חוסן נפשי וחיים בעלי משמעות.** נכרה ב-27 באפריל 2011:
http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/kishureichaim/meytaviyut/yeda/positivepsykaplan.htm

רוזנאו, ש' וגילת, י' (2010). זהות מקצועית של סטודנטים לייעוץ כפי שעולה מאירועי למידה משמעותיים. **דפים, 50**, 196-136.

רונן-סתר, ע' וארהרד, ר' (2007). מאחורי "הדלת הסגורה" של הייעוץ הפרטני. **הייעוץ החינוכי י"ד**, 129-152.

שמחה פרלברג, ל' וארהרד, ר' (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי י"ד**, 153-176.

Adelman, H.S., & Taylor, L. (2002). School counselors and school reform: New directions. *Professional School Counseling*, 5, 235-248.

American School Counseling Association (ASCA). (2005). *The American School Counselor Association national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: Author.

Arman, J. F., & Scherer, D. (2002). Service learning in school counselor preparation: A qualitative analysis. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 41,* 69-86.

Barbee, P. W., Scherer, D. & Combs, D. C. (2003). Practicum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision, 43,* 108-119.

Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education, 125* (2), 259 – 270.

Bemak, F. (2000). Transforming the role of the counselor to provide leadership in educational reform through collaboration. *Professional School Counseling, 3,* 323-331.

Burnham, J. J. & Jackson, J. M. (2000). School counselor roles: discrepancies between actual practices and existing models. *Professional School Counseling, 4*, 41-50.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher, 22*(1), 5-12.

Cormier, L. S. (1988). Critical incidents in counselor development. *Journal of Counseling and Development, 67,* 131-132.

DFES, (2004). *Every Child Matters. Change for Children*. London: Department for Education& Skills.

Eschenauer, R. & Chen-Hayes Stuart, F. (2005). The Transformative Individual school counseling model: An accountability model for urban school counselors. *Professional School Counseling*, *8*(3), 244-248.

Fukuyama, M. (1994). Critical incidents in multicultural supervision: A phenomenogical approach to supervision research. *Counselor Education and Supervision, 34,* 142-151.

Furr, S. R. & Carroll, J. J. (2003). Critical incidents in student counselor development. *Journal of Counseling Development, 81*, 483- 489.

Granello, D. H., (2002). Assessing the cognitive development of counseling students: changes in epistemological assumptions. *Counselor Education and Supervision, 41,* 279-293.

Janssen, F., Hullu, E., & Tigelaar, D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*, 115-127.

Kadambi, M., Audet C. T. & Knish, S. (2010). Counseling higher education students: counselors' positive experiences. Journal of College Student Psychotherapy, 24, 213 – 232.

Lawson, G., Venart, E., Hazler, J. R. & Kottler, J. A., (2007). Towards a culture of counselor wellness. *Journal of Humanistic counseling, Education and Development, 46,* 5 – 19.

Lyons, C., & Hazler, R. J. (2002). The influence of student development level on improving counselor student empathy. *Counselor Education and Supervision, 42,* 119-130.

Malecki , C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, Appraisal and instrumental support. *School Psychology Quarterly, 18*, 231 – 252.

Natvig, G. K., Albbrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychological factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice, 9,* 166-175.

Nelson, J. A., Robles-Pina, R. & Nichter, M. (2008). An Analysis of Texas high school counselors' roles: Actual and preferred counseling activities. *Journal of professional counseling: Practice, theory, and research, 36 (1),* 30-46.

Park, N., & Peterson, C. (2008) *Positive psychology and character strengths*. 0-46.

Park, N., & Peterson, C. (2008). Positive psychology as the evenhanded positive psychologist views it. *Psychological Inquiry, 14*, 141-146.

Pedrotti, J.T., Edwards L. M., & Lopes, S. J. (2008). Promoting Hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling, 12* (2), 100 -107.

Scarborough, J. L. & Culbreth, J. R. (2008). Examining discrepancies between actual and preferred practice of school counselors. *Journal of Counseling & Development, 86,* 446-459.

Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment.* New York: Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55,* 5-14.

Skovholt,T. M., & McCarthy, P. (1988). Critical incidents: Catalysts for counselor development. *The Counseling Psychologist, 67*, 69-72.

Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Helpful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling, 5*, 298-307.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques.* London: Sage Publications.

Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowsky, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-Methods investigation. *School Psychology Review, 38* (1), 67 – 85.

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research, 78,* 179 -203

Whiston, S. C. & Quinby, R. F. (2009). Review of school counseling outcome research. Psychology in the Schools, 46 (3), 267 – 272.

Woodside, M., Oberman, A. H., Cole K. G. & Carruth, E. K. (2007). Learning to be a counselor: A practicum point of view. *Counselor Education and Supervision, 47* 14-28.

ייעוץ צוותי כפרקטיקה מרכזית של היועץ בבית הספר המצליח

מיכל פיניאן וייס, דורית טובין

אוניברסיטת בן גוריון

תקציר

מטרת המחקר היא לבחון את תפקוד היועץ בבית הספר המצליח כמודל להגדרת תפקיד היועץ. כחלק ממחקר בינלאומי החוקר מנהיגות המובילה להצלחה (International Successful School Principals project - ISSPP) מתמקד המחקר בבחינת סגנון עבודתם של היועץ והמנהל ותרומתו של סגנון זה להצלחת בית הספר. השיטה של חקר מקרים מרובים שימשה לניתוח חמישה בתי ספר בדרום הארץ, אשר ענו על ההגדרות המקומיות והבינלאומיות של בית ספר מצליח: הישגים, מוניטין ואקלים. כלי המחקר כללו ראיונות חצי מובנים, קבוצות מיקוד, תצפיות וניתוח מסמכים, שנערכו על ידי צוות המחקר במהלך שנת 2009. נמצא כי פרקטיקת העבודה המרכזית של היועצת היא ייעוץ צוותי. בדרך זו כל אימת שמתעורר הצורך בייעוץ אצל תלמיד מסוים, מקימה היועצת צוות זמני של בעלי תפקידים רלוונטיים (מחנך, הורה, פסיכולוג, וכו') הפועל עד לפתרון הבעיה, ואז מתפרק. בהתבסס על הגדרת תפקידים ברורה, ערוצי מידע פתוחים, ושיתוף פעולה מתמשך, תורמת פרקטיקת הייעוץ הצוותי לתלמיד, לצוות, למנהל ולהצלחת בית הספר כולו. בדיון מוצגות השלכות תיאורטיות ומעשיות של סגנון ייעוץ זה.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי, מנהיגות בית ספרית, מנהיגות מבוזרת, בית ספר מצליח, רופפות מבנית, עבודת צוות.

מבוא

זה קרוב לחמישים שנה שתפקיד היועץ החינוכי[8] קיים בבתי הספר בישראל, ומהותו עדיין אינה מוסכמת על הכול וזוכה לפירושים רבים. יש המגדירים את התפקיד על פי המיומנויות הנדרשות מהיועץ, כולל ייעוץ, היוועצות, ריכוז מקרה וניהול תוכניות מניעה (בלשר, אלתר וגלאון, 2005). אחרים גוזרים את תפקיד היועץ מציפיות המנהלים ויכולות היועצים ומצביעים על מגוון משימות רחב ברמה הפרטנית, הקבוצתית והמערכתית (הראל וארהרד, 2001; ארהרד, 2008), ולאחרונה יש המדגישים את התפקידים המערכתיים של היועץ יותר מאשר את אלו הפרטניים (Dahir, 2000). כיום ברור שמתוך מגוון יכולות היועץ ומרחב הציפיות שבהן הוא נדרש לפעול, נודעת השפעה רבה לנסיבות, להקשר, למנהל ולאישיותו של היועץ עצמו על האופן שבו מוגדר התפקיד למעשה (הראל וארהרד, 2001; Stone & Dahir, 2009; Janson, Millitello & Kosine, 2008).

[8] בכל מקום המופיע בלשון זכר הכוונה גם לשון נקבה, ולהיפך

הֶקשר מעניין ופורה במיוחד לבחינת תפקיד היועצת החינוכית הוא ההקשר של בית הספר המצליח. בהקשר זה חוברים ציפיות המנהל, יכולות היועץ וצורכי בית הספר להגדרת תפקיד אופטימלית, המשלבת את ציפיות הסביבה עם התנהגות היועץ ותומכת בהצלחת בית הספר. כיוון זה, שעדיין לא נחקר, מוביל את המחקר הנוכחי, במטרה לבחון כיצד פועלים היועץ והמנהל וכיצד תורמות פעולות אלה לבית הספר, בחמישה בתי ספר ישראליים מצליחים. בחלקים הבאים נסקור את המחקר על הייעוץ החינוכי ובית הספר המצליח, נציג את שיטת המחקר והממצאים, ונסכם במסקנות ובהשלכות התיאורטיות והמעשיות לגבי היועץ החינוכי.

סקירת ספרות

הייעוץ החינוכי

תפקיד היועץ החינוכי בישראל נוסד בשנת 1964 ביוזמת משרד החינוך והתרבות, והוא נחשב היום למרכזי ולמבוסס מבין כל התפקידים במערך המסייע של בית הספר (דשבסקי, 2009). הספרות המקצועית התמקדה בעבר במיוחד בשני תחומים מרכזיים שאפיינו את עבודת היועץ: הכוון/הדרכה (guidance) וייעוץ (counseling) (קלינגמן ואייזן, 1978), אך בעשורים האחרונים נוספו ליועץ תפקידים חדשים, ובהם היוועצויות (consultation), הנחיה, הדרכת צוותים, פיתוח צוות וניהול מערך הטיפול הבין-מקצועי (דשבסקי, 2009). אפשר לומר כי תפיסת התפקיד של היועץ החינוכי כיום מדגישה עבודה מכוונת-צוות ועבודה ברמה מערכתית יותר מאשר בעבר (שפ"י, 2009), מתוך הנחה שמעמדו של היועץ מאפשר לו לגייס את אנשי הצוות הבית ספרי ליצירת סביבה חינוכית המזמנת מצבי התמודדות, למידה ועשייה התורמים ומקדמים הגשמה עצמית (מור ולוריא, 2006; Dahir, 2000).

מטלות היועץ החינוכי הנגזרות מתפיסת תפקיד זו הן רבות ומגוונות, ומכוונות לרמה הפרטנית, הצוותית והמערכתית.

ברמה הפרטנית כוללות המטלות ייעוץ ישיר לתלמיד, המיועד לסייע לו להתמודד עם קשיים בתחומי חייו השונים. נוסף על כך נפגש היועץ ברמה פרטנית גם עם מחנכים, מורים ולעיתים הורים, במטרה לחזק את שיתוף הפעולה בין בית הספר לבית. מפגשים אלו מכונים מפגשי היוועצות ומטרתם להפגיש שניים (או יותר) מבין אנשי המקצוע ובעלי העניין, הדנים יחד בצרכיו של בעל העניין – התלמיד או הכיתה (ארהרד, 2008). מערך זה, שבו מגייס היועץ מעורבות של גורמים שונים במערך החינוכי לטובת הפרט, נקרא לעיתים **פעילות מערכתית מכוונת לפרט**, והוא מגשר בין הרמה הפרטנית לזו הצוותית.

ברמה הצוותית כוללות מטלות היועץ הנחיית סדנאות העשרה למורים במטרה להתוות תוכניות מניעה בבית הספר, הובלת תוכניות מניעה ותוכניות טיפוליות בכיתות, ומפגשים עם הצוות הטיפולי הבין מקצועי.

ברמה המערכתית כוללות המטלות ייעוץ להנהלת בית הספר ומעורבות בעיצוב מדיניות בית הספר, כולל השתתפות בישיבות הנהלה וייעוץ אישי למנהל.

מתוך אפשרויות מגוונות אלו עולה כי מרכיב ההיוועצות הוא המשמעותי ביותר בעבודת היועץ. ההנחה היא כי בדרך זו יוצר היועץ שיתוף פעולה אפקטיבי בין מרבית בעלי התפקידים המשפיעים על התפתחותם התקינה של ילדים ובני נוער. לשם כך יש לבנות מערכת יחסים פתוחה בין בית הספר והחוץ, תוך קריאה לשותפות מעצימה ומכבדת, למעורבות ולחלוקת אחריות בין גורמים תוך מערכתיים וחוץ מערכתיים (Shepard-Tew & Creamer, 1998; Fullan, 1991). נוסף על כך מוצגת הטענה שגישת ההיוועצות מאפשרת לבנות מערך טיפול הוליסטי החובק את עולמו של התלמיד ואת הצוות החינוכי שנמצא אתו לאורך כל שעות היום, ולא נשאר רק בקליניקה (מור ולוריא, 2006). למרות שגישת ההיוועצות מועדפת היום במקצוע הייעוץ, עדיין אין היא מיושמת בקרב כל היועצים, והמחקר מראה כי קיימת שונות רבה בין היועצים ואי בהירות לגבי חלקו של היועץ בתהליך ההיוועצות (ארהרד והראל, 2001; שמחה פלברג וארהרד, 2007).

המעבר מן התפיסה של תפקיד היועץ כמגיש עזרה פרטנית לכזה המעורב ברמה הייעוצית והמערכתית משקף מעבר מעמדה תגובתית, הממוקדת בתלמיד הלא מסתגל, לעמדה פרואקטיבית מערכתית, המעורבת במוקדי קבלת ההחלטות והביצוע (הראל וארהרד, 2001; Johnsons, 2000), עמדה הנתפסת כאפקטיבית יותר בכל הקשור לבית הספר. במחקר הנוכחי נרצה לבחון באיזו מידה מקבלות הנחות אלה לגבי עבודת היועץ ביטוי בבית הספר המצליח ואיזה מודל עבודה הן משקפות. הספרות מציגה בתי ספר מצליחים ככאלו שבהם יש תאימות בין בעלי התפקידים, הפועלים באותו כיוון וביעילות רבה (Leithwood and Day, 2007b). בהתבסס על כך אנו מניחות שחקר עבודת היועץ בבתי ספר כאלו תעזור להבין כיצד מגשרים היועצים על הפער בין ציפיות הסביבה להתנהלותם בפועל, מהו מוקד עבודתם בין הרמה הפרטנית, הצוותית-ייעוצית והמערכתית, וכיצד תורם סגנון זה להצלחת בית הספר. אך תחילה נגדיר ונתאר בקצרה מהו בית ספר מצליח, ומה מקומו של היועץ בבית ספר זה.

בית הספר המצליח

הספרות העוסקת בשיפוט איכותם של בתי הספר משתמשת במושגים רבים, כמו בית הספר הטוב, בית הספר האפקטיבי, בית הספר המצוין ובית הספר המצליח (פרידמן, הורוביץ ושליב 1988; פישר, 2008; Lawrence-Lightfoot, 1985; Jacobson and Bezzina, 2008). למרות המושגים השונים, הממצאים חוזרים ומראים שלבתי ספר אלו מאפיינים דומים: מנהיגות מרשימה, חזון ברור, התארגנות פנימית מפותחת, שיתוף פעולה של הצוות, אמון ואקלים חיובי בתוך בית הספר ועם סביבתו (שרן ושחר, 1990; Leithwood and Day, 2007b; Tubin, 2011). המנהלים של בתי הספר מצליחים מציבים מטרות ברורות, מקדמים אנשים, ומפתחים אוירה תומכת ובטוחה (Jacobson et al., 2005); עבודת צוות מקדמת את מעורבות המורים ומקצועיותם (Moler et al., 2005), והקשרים החזקים עם הקהילה מגייסים עבור בית הספר תמיכה ומשאבים (אופק רגב וטובין, 2009; Gurr et al., 2005; Leithwood & Riehl, 2003).

החוקרים מסכימים כי אחרי המורים, הגורם החשוב ביותר בהצלחת בית הספר הוא המנהל (Day & Leithwood, 2007). חוקרי החינוך מדגישים כמה היבטים בעבודת המנהל התורמים להצלחה. האחד הוא המנהיגות הפדגוגית (Instructional leadership), המתייחסת ליכולתו של המנהל להוביל את הצוות להתמקדות בפיתוח התלמידים וקידום הישגיהם (גוטרמן, 2010). השני הוא המנהיגות מבוזרת (distributed leadership), המדגישה את גיוס מומחיותם ומעורבותם של חברי הצוות להובלת ולהנהגת בית הספר כדי להתמודד עם ריבוי המשימות המוטלות על בית הספר והציפיות המופנות אליו (Spillane et al., 2003; Spillane, 2006). לבסוף מזכירה הספרות את המנהיגות הטרנספורמטיבית, המציגה חזון ברור וסוחפת את חברי הצוות לקראת הגשמתו (Leithwood & Jantzi, 2000).

מחקרים המפרטים כיצד מקדם המנהל את אפקטיביות בית הספר והישגי התלמידים מרבים להדגיש את העבודה עם הצוות החינוכי. למשל, במחקר רחב היקף שנערך על כ-20,000 תלמידים ו-10,000 מורים ב-422 בתי ספר בשיקגו, נמצא שהמנהל מתזמר ארבע מערכות: קשרים עם הקהילה, פיתוח מקצועי של הצוות, פיתוח אקלים ממוקד למידה ותלמיד, ותמיכה בהוראה (Bryk et al., 2010). במחקרים שהתמקדו בפעילות מנהלים בבתי ספר מצליחים ברחבי העולם נמצא למשל שבנורווגיה המנהלים משפיעים באמצעות שיתוף פעולה ועבודת צוות, גישה ממוקדת למידה וערכים דמוקרטיים (Møller et al., 2005); בשוודיה הדגישו המנהלים יחסים טובים עם הקהילה, ערכים דמוקרטיים ועבודת צוות (Hoog, Johansson & Olofsson, 2005); באוסטרליה היה הדגש על תוכניות חינוכיות והעצמה של הצוות והתלמידים (Gurr et al., 2005); ובארצות הברית השפיעו המנהלים של שבעה בתי הספר המצליחים באמצעות הצבת מטרות, פיתוח צוות והבנייה ארגונית מתאימה (Jacobson et al., 2005). בישראל נמצא שמנהלים של בתי ספר מצליחים מדגישים את ההישגים כאחת ממטרות בית הספר, מגייסים את המורים לפעולה בצוותים, ומציידים אותם בתנאים הדרושים להצלחה (Tubin, 2011).

בעוד שהספרות העוסקת בבתי ספר מצליחים מרבה לפרט בתחום יחסי המנהלים והמורים, העדויות לגבי תרומת היועץ החינוכי להצלחת בית הספר הן מעטות ועקיפות. למשל, אם בוחנים את תפיסות המנהל, נמצא שיש קשר משמעותי בין ציפיות המנהל לבין סגנון התפקוד של היועץ באופן כללי (הראל וארהרד, 2001), וכאשר היועץ פועל על פי הגישה הייעוצית-מערכתית, שביעות רצונם של המנהלים היא גבוהה (ארהרד ושמר-אלקיים, 2003). עוד נמצא שכאשר היועצים פועלים באופן מערכתי מתנהלת עבודת צוות יעילה, וקיים קשר חיובי בין תהליך קבלת החלטות לבין האקלים הארגוני (הלפרין, טמיר-דבש, פרג, 1997). במחקר נוסף נמצא שהאקלים הבית ספרי נשכר כאשר המנהל מגדיר את סדרי העדיפויות ולוקח אחריות כוללת, והיועץ מחויב לטפוח המיטביות והרווחה הנפשית (בן עזרא וזילברמן, 2001; Amatea & Clark, 2005). מחקרים אלו מראים שיש חשיבות רבה ליחסים בין המנהל לבין היועץ, או לסוג הזוגיות המתקיימת ביניהם, כפי שהוגדרו באחד המחקרים (שוורץ וארהרד, 2003),

אבל הם אינם מתייחסים באופן ישיר וממוקד לפרקטיקות המרכזיות של היועצים ותרומתן להצלחת בית הספר.

הצלחתו של בית הספר היא רק משתנה אחד במכלול ההקשרים שבהם פועל היועץ החינוכי, המשפיעים רבות על עבודתו. למשל, בארצות הברית גיבשה אגודת היועצים החינוכיים הגדרת תפקיד מוסכמת (The American School Counselor Association, 2005), אך נמצא שהגדרה זו יושמה במידה לא אחידה במדינות, מחוזות ובתי ספר שונים בהתאם למבנה הכוח הפוליטי, המצב הכלכלי והרכב האוכלוסייה (Martin, Carey & DeCoster, 2009). ברמה הבית ספרית נמצא כי לשלב בית הספר נודעת השפעה רבה על תפקוד היועץ, המשתנה בין בית הספר היסודי, חטיבת הביניים והחטיבה העליונה. עוד נמצא שיש למסד את תפקיד היועץ והגדרותיו, ולהימנע מלהעמיס על תפקיד זה מטלות לא ייעוציות. החוקרים קוראים לשיתוף פעולה הדוק יותר בין המנהלים, שבדרך כלל אינם יודעים די הצורך מהו תפקיד היועץ, לבין היועצים, שאינם מסבירים די הצורך את תרומתם (Dahir et al., 2010).

לסיכום, הספרות מציגה שתי טענות מרכזיות: ראשית, תפקידו של היועץ החינוכי הוא רחב ומקיף מגוון רחב של מוקדים – למן ההקשר הפרטני, דרך ההקשר הצוותי ועד להקשר המערכתי-ארגוני. במחקר הנוכחי נבקש לבחון מה מוקד עבודתו של היועץ בבית הספר המצליח וכיצד מתנהלת עבודה זו בתוך הארגון הבית ספרי. שנית, מן הספרות עולה כי פרקטיקות הייעוץ תלויות במידה רבה ביחסים שבין היועץ למנהל בית הספר; לכן נבקש לבחון מה הם יחסי הגומלין בין היועץ למנהל, ובדיון נעסוק בקשר שבין ממצאי המחקר לבין הצלחת בית הספר. בהתאם, **שאלות המחקר** הן:

1. מהי הפרקטיקה המרכזית של עבודת היועץ החינוכי בבית הספר המצליח?
2. מהם המאפיינים הארגוניים של פרקטיקה זו?
3. מהם יחסי הגומלין בין היועץ למנהל?

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי, המבקש להבין את הדפוסים והתהליכים הנמצאים בבסיס פעולת היועץ החינוכי, נוקט שיטה של **מחקר גילוי** (exploratory study) שנערך על חמישה חקרי מקרה (Yin, 1989). פרוטוקול המחקר עוקב אחר המחקר הבינלאומי לבתי ספר מצליחים (ISSPP - International Successful School Principals' Project), שמחקר זה הוא חלק ממנו, כמפורט להלן.

בחירת בתי הספר

בחירת בתי הספר נערכה בכמה שלבים.

בשלב הראשון הוגדרו הקריטריונים להצלחת בית ספר. בבסיסו של אחד הקריטריונים עמדו המלצות המחקר הבינלאומי, הכוללות אינדיקטורים כגון הישגים לימודיים, מוניטין, תוכניות לימודים ייחודיות וחדשניות, אקלים בטוח ומטפח, ערכים דמוקרטיים, שימוש יעיל במשאבים, ושיתוף פעולה בקבלת החלטות (Leithwood &

Day, 2007a). בסיסו של קריטריון אחר היה התאמה להקשר הישראלי באמצעות חוזרי מנכ"ל בנושאי פרס החינוך, סטנדרטים ותו תקן. בסופו של דבר הוגדרו שלושה קריטריונים להצלחת בית הספר בישראל:

1. **הישגים** – בית הספר מראה שיפור מתמשך ברמת ההישגים והביצועים של התלמידים על פי קריטריונים לאומיים (מיצ"ב, בגרות) ו/או מבחנים מחוזיים.
2. **אקלים** – בית הספר מציג אקלים חיובי ושיעור נמוך של אלימות, ונדליזם ונשירה.
3. **מוניטין** – בית הספר קיבל חוות דעת חיובית מן הפיקוח של משרד החינוך ומבעלי עניין נוספים כמו הרשות המקומית, המורים וההורים.

בשלב השני הורכבה רשימה ראשונית של כ-20 בתי הספר שהומלצו על ידי נציגי משרד החינוך והרשות המקומית, שהיוותה בסיס לדגימה תיאורטית המאפשרת את בחירת המשתנה המשותף (הצלחה) על רקע של מגוון משתני רקע כגון שלב, גודל, מגזר ומיקום.

בשלב השלישי נבחרו חמישה בתי ספר אשר שמם עלה יותר מפעם אחת. בכל בית ספר פועלת לפחות יועצת אחת במשרה מלאה, וכל היועצים חברים בצוות הניהול. מאפייני בתי הספר, המנהלים והיועצים מופיעים בטבלה 1.

כלי המחקר

כלי המחקר כללו ראיונות חצי מובנים עם מנהלי בתי הספר, סגניהם, מורים, יועצות חינוכיות, פסיכולוגיות וקצינות ביקור סדיר; שלוש קבוצות מיקוד בכל בית ספר עם מורים, הורים ותלמידים; שלוש-ארבע תצפיות בכל בית ספר על יום נבחר של המנהל, ואירועים כמו ישיבות עם ועד ההורים, טקסים בבית הספר, ישיבת צוות המורים עם המנהל, ישיבה פדגוגית שכבתית ועוד. נוסף על כך נאספו ונותחו מסמכים רלוונטיים, כגון ידיעונים של בית הספר, עיתוני בית הספר ועוד. המגוון של דרכי איסוף המידע אִפשר להצליב זוויות מבט ומידע ממקורות שונים על תפקיד היועץ בבית הספר, על מנת להשיג הבנה טובה ומלאה יותר של תרומת תפקידו של היועץ להצלחת בית הספר (צבר בן יהושע, 1990). טבלה 2 מסכמת את איסוף הנתונים בכל בית ספר.

מהלך המחקר

צוות המחקר מנה חמישה חוקרים, שעבדו בהרכבים משתנים. לכל בית ספר נקבע ראש צוות, שהיה אחראי על תיאום הראיונות והביקורים בבתי הספר. איסוף הנתונים והראיונות נעשה בחודשים אפריל-יולי 2009, בתיאום ובאישור מנהל בית הספר. כל ראיון הוקלט באישורם של המרואיינים ותומלל לאחר מכן. התמלולים נבדקו והופצו לכל צוות המחקר. כל ראש צוות היה אחראי להכנת דיוקן (portrait), שעבר את אישורו של כל צוות המחקר ונשלח למנהל בית הספר, על מנת שיעיר את הערותיו. המחקר התנהל באישורו של המדען הראשי של משרד החינוך, ותוך הסכמה בכתב של המשתתפים, ובפרט התלמידים. לכל המרואיינים הוצגה מטרת המחקר והובטחה אנונימיות. ואכן כל השמות, האזכורים וראשי התיבות בעבודה זו הם שמות בדויים, שנועדו לשמור על פרטיות המרואיינים.

טבלה 1: מאפייני בתי הספר, המנהלים והיועצים

בית ספר	א	ג	ר	ש	ת
שלב	יסודי	יסודי	על יסודי	על יסודי	על יסודי
כיתות	א-ו	א-ו	ז-יב	ז-יב	ז-יב
זרם	ממלכתי	ממלכתי	ממלכתי	ממלכתי	ממלכתי דתי
סוג	על אזורי	אזורי	אזורי	התיישבותי	על אזורי
ותק ביה"ס	18 שנים	32 שנים	15 שנים	58 שנים	21 שנים
מס' תלמידים	750	381	1300	1500	1300
צוות העובדים	45 מורים 7 אנשי מנהלה	32 מורים 2 אנשי מנהלה	105 מורים 30 אנשי מנהלה	120 מורים ו-80 אנשי מנהלה העובדים בכפר	110 מורים, ו-20 אנשי מנהלה
שנות ותק המנהל	8	20	15	מנהל הכפר- 37 מנהל ביה"ס - 7	8
מס' יועצים בבית הספר	1	1	3	3	3
ותק ומין היועצים המרואיינים	10 שנים - אישה	7 שנים - אישה	25 שנים - אישה 11 שנים - אישה	7 שנים - אישה 10 שנים - אישה	7 שנים - אישה 7 שנים - גבר
ניסיון היועצים המרואיינים	מורה לחינוך מיוחד, מחנכת כיתת חנ"מ וכיתה רגילה, שנתיים יועצת בבי"ס יסודי	בית ספר יסודי (3 שנים)	בית ספר יסודי, מורה למדעי החברה ניהול מועדונית	מורה לספרות וחיבור (10 שנים) מורה לאזרחות	ריכוז מסלול לבנות במכינה קדם אקדמית

טבלה 2: איסוף נתונים לפי כלי המחקר ובתי ספר

בית ספר	א	ג	ר	ש	ת
מספר ראיונות	11	10	12	12	9
מספר תצפיות	1	1	2	1	2
קבוצות מיקוד	3	3	3	3	3

ניתוח הנתונים

עבודה זו, המתמקדת בתפקוד היועץ, מבוססת על נתונים שנאספו במחקר רחב היקף. לכן השתמשנו בניתוח תוכן מכוון (directed content analysis), המבוסס על כיוונים שעלו מן הספרות ונועד להעמיק את ההבנה לגבי סוגיה מסויימת (Hsieh & Shannon, 2005), שבמקרה שלנו היא תפקוד היועצים. לצורך זה סרקנו את כל הנתונים ובחנו כל אירוע, התבטאות, או הבעת דעה על עבודת היועץ, תוך התמקדות מיוחדת בתשובות הנחקרים לשאלות העוסקות בטיפול בפרט. ניתוח הנתונים התנהל בפגישות של צוות המחקר, שבהן נידונו רעיונות וכיוונים, בדרך כלל על בסיס רשימות שדה והמשגות, תוך בחינה מתמדת מול הספרות (Lincoln & Guba, 1985). כאשר עלו תהיות, חזרנו לאסוף נתונים מבהירים, בדרך כלל מן היועצים; מכלול הנתונים שימש כרקע מסביר (Glaser & Strauss, 1967).

כדי לחזק את האמינות והאותנטיות של הפרשנות בחנו את הנתונים בצוות המחקר; סתירות ואי בהירות בוררו עד היותם מוסכמים על הכול. במקביל, הקפדנו על שימוש במתודות שונות (ראיונות, תצפיות, ניתוח מסמכים), שימוש במקורות מידע מגוונים, הצגת דוח מחקר לעיונם של המנהלים, והצלבת המידע והפרשנות עם חברי הצוות, כדי לחשוף הטיות ועמדות מוקדמות (Lincoln & Guba, 1985; Fetterman, 1989).

ממצאים

המחקר בחן שלוש שאלות הנוגעות לתפקוד היועץ החינוכי בית הספר המצליח: מהי הפרקטיקה המרכזית של עבודת היועץ החינוכי, מהם המאפיינים הארגוניים של פרקטיקה זו, ומהם יחסי הגומלין בין היועץ למנהל. הממצאים מאורגנים לפי שאלות אלו.

ייעוץ צוותי כפרקטיקה של היועץ בבית הספר המצליח

מצאנו כי בכל חמשת בתי הספר, הפרקטיקה המרכזית המאפיינת את עבודת היועץ היא סגנון של ייעוץ צוותי. כלומר, לא סגנון פרטני המתמקד ישירות בתלמיד עצמו, ולא ייעוץ מערכתי המתמקד בבית הספר והמורים, אלא גיוס ושיתוף כל הגורמים הנמצאים בקשר הדוק עם התלמיד, כמו הצוות החינוכי, ההורים, והצוות הבין מקצועי (פסיכולוג, קצין ביקור סדיר וכדומה), כדי לקדם ולפתור קשיים של התלמיד הבודד. גישה זו, המוגדרת בספרות כהיוועצות (ארהרד, 2008), מתוארת כך על ידי היועצות:

> אני חושבת שיש לו [מקצוע הייעוץ] מקום חשוב. זאת אומרת, אני מרגישה את זה ככה בהקשר לקשר שיש לי עם המחנכים של השכבות שאני מייעצת, עם רכזי השכבות, עם ההנהלה. המקצוע שלנו כאן נתפס כייעוץ מאד מערכתי. זה כבר לא היועץ שפוגש ביום חמישה שישה תלמידים, כל אחד בזמנו הוא, וזהו, ונגמר לו יום העבודה והוא הולך [הביתה]. זה כבר לא העניין הזה. הייעוץ מאד השתנה, מאז שאני פה בכל אופן, בשמונה השנים האחרונות. (יועצת בית ספר על-יסודי ש')

> אתם פחות תראו אותי נפגשת עם פרטים לשיחות, כמעט ולא. אני הרבה יותר נפגשת עם הדמויות המבוגרות שנוגעות לילד. (יועצת בית ספר יסודי א')

> יש עכשיו למשל איזה תלמידה שבאמת מתחילת השנה הייתה נורא מוטרדת. ראיתי שלילדה יש התנגדות לעניין שאני אקרא לה לשיחה. פנתה אלי לפני חודשיים המורה לאנגלית שהיא יצרה אִתה קשר, והיא סיפרה לי על הקשר הזה. אמרתי: 'יופי, תמשיכי עם הקשר הזה, ואני אשמע ממך ואמשיך לייעץ לך'. בואי נראה איך. והמורה נפגשת עם הילדה מדי פעם. יכול להיות שנגיע למצב שבשנה הבאה הילדה תהיה יותר פנויה כבר לדבר אתי. אבל חבל לי סתם לשרוף את עצמי ולהציע את עצמי כשזה לא לעניין, כשזה לא במקום. (יועצת בית ספר על-יסודי ר')

במקביל, ובשונה מן הספרות שבה מוצג היועץ כנדרש לפעול גם ברמה הפרטנית וגם ברמה הארגונית (דשבסקי, 2009), מצאנו כי היועצים בבתי הספר הנחקרים מעורבים רק מעט בתפקידים אלו. ברמה הארגונית דיווחו חלק מהיועצים על אירועים מעטים של עבודה ברמה מערכתית, שגם אם צלחו – הופסקו על ידי המנהלים. למשל, באחד מבתי הספר המקיפים סיפרה היועצת על מהלך שבו ארגנו היועצות סדנה לצוות הניהול של בית הספר, על מנת לדון בנושאים הקשורים בפרט, כדי להשמיע את קולו של התלמיד הבודד. סדנה זו לא נמשכה זמן רב והופסקה בשלב מסוים על ידי מנהל בית הספר. במקרה אחר, היועצות בבית ספר על-יסודי יחד עם הפסיכולוגית פיתחו סדנאות אימון (Coaching) והעבירו אותן למורים. למרות המשובים החיוביים הופסקו הסדנאות, כי לדעת המנהל חרגו היועצות מהגדרת תפקידן. והוא הדין גם בהשתתפות בישיבות ההנהלה, שהופסקה לאחר תקופה מסוימת על ידי מנהל בית הספר, כפי שמספרת היועצת הבאה:

> לפני שנתיים הוא [המנהל] עוד עשה ישיבות הנהלה. היינו באים, מרכזי שכבות ואנחנו היועצות, וזה היה די סתמי. הוא לא ידע בעצם מה לעשות בישיבות האלה. השנה [...] מסתבר שהוא עשה עם עצמו חושבים והחליט שהוא לא צריך את הישיבה הזאת ואנחנו לא צריכים את הישיבה הזאת. הוא צריך את הישיבה רק עם מרכזי השכבות כדי בעצם לראות מה קורה בשכבות וכדי להעביר למרכזי השכבות את המידע שעובר בהנהלה. (יועצת בית ספר על-יסודי ש')

הדרת היועצות מהרמה הארגונית בלטה גם בהתייחסות המנהלים. מעניין היה לגלות שבעוד שהיועצים חזרו והזכירו בראיונות את תפקידם החשוב והמשמעותי של המנהלים בהובלה ומנהיגות בית הספר, המנהלים עצמם לא הזכירו בראיונות את היועצים כשותפי תפקיד מרכזיים בהובלת מהלכים ארגוניים. לרוב הם הזכירו את הסגנים או את רכזי השכבות, אך לא דיברו על היועץ החינוכי. מכך היסקנו כי המנהלים, גם אם הם נעזרים רבות ביועצים, אינם תופסים אותם כחלק מצוות הניהול.

כפי שאמרה מנהלת בית הספר העל יסודי ת׳, כשתיארה את המודל האידיאלי של יועצת: ״חכמה, מבינה עניין, חרוצה, יכולה להיכנס ללמד, להעביר שיעורי חינוך, לעבוד בצוות. הם [היועצים] עובדים בצוות רק כשצריך – כמו ועדות התאמה״. גם כאשר היועצים משתתפים בישיבות ההנהלה, נראה כי תפקידם המרכזי הוא לייצג את קולו של הפרט, ולאו דווקא את נקודת המבט המערכתית:

> כן, שומעים אותי, אבל מחליטים בסופו של דבר החלטה. שמעו אותי ושקלו והחליטו אחרת. או.קיי. זה קורה. אבל את כיועצת, שאת מרגישה שהיית המגן של אותו תלמיד לפני הפורום שהחליט החלטה כזאת, את מרגישה שלא הצלחת לשכנע, לא הצלחת להעביר את ההחלטה כמו שאת רואה אותה, אז את מרגישה שנכשלת. (יועצת בית ספר על-יסודי ש׳)

היועצים שרואיינו דיווחו גם על עבודה פרטנית מועטת, למרות שחלקם היו רוצים מאוד לעבוד בצורה זו ולהיות בקשר ישיר יותר עם התלמיד. מתוך הבנה של צורכי המערכת נראה שהם משתפים פעולה עם העבודה הייעוצית-צוותית הנדרשת מהם, כפי שמספר יועץ בחטיבת ביניים ת׳:

> כשאני הגעתי לפה יועץ טרי, הייתי בראש שאני פותח לי קליניקה יפה, אפילו הבאתי ספה [...] וזה כבר הפך למחסן [...] ויושב כל היום ומדבר עם תלמידים, משוחח ועושה תהליכים. והאמת היא שאני מתגעגע לזה ואני רוצה את זה – וזה לא קורה. באיזה שהוא שלב גם ויתרתי על זה, כי ידעתי, גם בהבנה שלי לא רק מבחינת היכולות שלי טכנית לעבוד בשטח אלא מבחינת אפקטיביות למערכת, שאני לא תורם למערכת בזה שאני יושב פה עם תלמיד אחד, ואני אשב ואדבר אתו כל שבוע פעמיים ואפילו פעם אחת [...] אני אתרום למערכת בזה שאני אהווה איזה שהוא סוג של מכוון, של יועץ לצורך העניין. זאת אומרת, יועץ לתלמידים, יועץ להורים, יועץ למורים ויועץ למערכת (יועץ בית ספר על-יסודי ת׳).

מדברי היועצים עולה שהם לא רק מקבלים את הדין, אלא גם מפנימים את תפיסת התפקיד ומבינים כיצד הפרקטיקה של ייעוץ צוותי תורמת להשגת מטרות בית הספר, כפי שעולה מדבריה של יועצת נוספת:

> עבודה פרטנית היא טובה, אבל אם אין לה קישור למערכת היא לא מובילה לתוצאות. וכאן אני נמצאת בקשר עם כל הגורמים שתורמים לילד ויכולים לעזור לו, כמו ההורים, מדריך, עובד סוציאלי. העבודה המערכתית היא מה שמוביל שינוי לדעתי, ולכן חשוב לעבוד עם כל מי שמקיף את הילד כדי לעזור לו במובן הכללי. כמובן שגם שיחה של אוזן קשבת היא חשובה, אבל חשובה התערבות שמעורבים בה כמה גורמים שמקיפים את הילד. (יועצת בית ספר על-יסודי ר׳)

הייעוץ הצוותי מופנם גם בקרב המורים כדרך להתמודד עם בעיות, כפי שמספרת המורה הבאה:

> יש לי כמה תלמידים לא קלים, אז ישבנו באמת, אני, המנהלת, היועצת והפסיכולוגית. ניסינו לעשות בכל מיני דרכים וזה לא עלה. ישבנו ארבעתנו וניסינו לחשוב על דרכים איך מעלים את הכיתה? ויצרנו תוכנית משותפת, ובאמת ברוך השם זה התחיל לעלות (מורה בבית ספר יסודי ג')

לסיכום, בעוד שהספרות מציגה שלושה תחומי פעולה לתפקיד היועץ: הפרטני, הצוותי והמערכתי, מצאנו שבבתי הספר הנחקרים היועצים והמנהלים ראו את עיקר עבודת היועצים בתחום הייעוץ הצוותי, המגייס את כל השותפים לקידום עניינו של התלמיד הבודד, ואילו התחומים הפרטני והארגוני נתפסים כשוליים או מחוץ לתחולת התפקיד. הממצא שהייעוץ הצוותי הוא פרקטיקת הייעוץ המרכזית מבוסס גם על מנגנונים ארגוניים שאליהם פנו היועצים כדי למסד את פעולותיהם.

היבטים ארגוניים של הייעוץ הצוותי

מצאנו שכדי למסד את הייעוץ הצוותי הפעילו היועצים שלושה מנגנונים: השגת מידע (reaching out), זמינות ונוכחות, ושיתוף פעולה עם המורים, כמפורט להלן:

השגת מידע – כדי להגיע למידע רלוונטי ובזמן הנכון נקטו היועצים מהלך אקטיבי של השגת מידע. מצאנו שהם אינם ספונים בחדרם בציפייה שהבעיות יגיעו אליהם, כפי שמתוארת למשל עבודת היועצת בספרם של אבידן, למפרט ועמית (2005), אלא יוצאים ומחפשים אותן. מצאנו שהיועצים מרבים להגיע לחדר המורים בהפסקות כדי להיות זמינים וקרובים למורים ולשמוע על הקשיים בעודם "טריים". במילים אחרות, הם מקדמים את עבודת הייעוץ הצוותי בכך שהם יוצרים מפגשים באופן יזום, גם אם מפגשים אלו אינם קבועים במערכת, כדי לסייע למורים להתמודד עם בעיות שוטפות שבהן הם נתקלים במהלך היום. כדבריהם:

> יש גם הרבה מורים שבאים אלי אבל אני משתדלת כל הפסקה לרדת לחדר המורים. אני לא יושבת בחדר שלי. אם אני יושבת בחדר שלי זה כשאני בשיחה עם תלמידים [...] אם אני יורדת לחדר המורים אז באמת הרבה מורים פונים אלי. הם יכולים לפנות אלי בכל מיני שאלות בשיחות מסודרות. הם יכולים להגיד לי שיש להם איזה שהיא בעיה ואז אנחנו קובעים פגישה ומדברים על זה. לא יודעת, יש לי בעיה ב-י"3, אני לא מסתדרת אתם. אז בואו נקבע. אנחנו קובעות ואנחנו עושות איזו שהיא שיחה מסודרת. אני כן מנסה לתת למורה איזה שהם כלים: בואי ננסה למפות את הבעיות, בואי ננסה לראות מה הכי דחוף, מה הכי מפריע. (יועצת בית ספר על-יסודי ר')

המנגנון של השגת מידע איננו מסתיים במורים, אלא מקיף את כל שותפי התפקיד של היועץ, ובהם המנהל, המורים והצוות הטיפולי: פסיכולוג, עובד סוציאלי, וקב"ס (קצין ביקור סדיר), כפי שמתארת אחת מהן:

> מיד מיד כשצצה בעיה הם [היועצים] מזהים אותה, מיידית הם באים. הם אומרים: בואי, תשמעי את המקרה זה וזה וזה, מה את חושבת על המקרה הזה? את חושבת שזה השלב להכניס אותו אלייך? את חושבת שניתן לילד עוד קצת זמן? את חושבת שזה מקרה שכדאי, בואי נעשה SOS לרווחה לפני שיקרה איזה אסון או משהו? את יודעת מה, בואי נלך עכשיו שתינו לביקור בית, שתהיה לנו עוד תמונה של ראייה גם שלך. את יודעת מה, אין בעיה, בואי נזמן גם את העובדת הסוציאלית, אם היא פנויה. נלך כל הצוות, מיידית, ממש מיידית. דבר שהיועצות מזהות הן מיד מיד עולות על זה. (קבס"ית בבית ספר על-יסודי ר')

גם ההורים מודעים היטב לתפקיד היועץ, כפי שענו לשאלתנו בקבוצת מיקוד לגבי תרומת היועצים להצלחת בית הספר:

> אמא: בעלי לא עבד הרבה זמן, הוא היה בבית. גם המנהלת התקשרה ושאלה וגם היועצת שאלה אם אנחנו צריכים עזרה, אם אנחנו צריכים משהו.

> אבא: היו ארבעה מקרים של אלימות, אחד אחרי השני פחות או יותר. היה איזה בירור, היועצת הייתה מעורבת, הפסיכולוגית, מנהלת השכבה, מנהלת כיתות ז', המורה. אשתי הייתה בשיחה. עשו בירור ופתרו בעיות. נגמרה פתאום האלימות, כבר אין אלימות. הם עבדו [...] כמו מכונה משומנת טוב מאד. תוך שבועיים שלושה שבועות נגמרה האלימות. זאת אומרת, כל אחד העמידו אותו במקום שלו איפה הוא צריך להיות. ברוך השם, בסדר.

זמינות ונוכחות – מנגנון נוסף, הנגזר מן הקודם ותומך בו, הוא זמינות ונוכחות שוטפת. פירושו של דבר לא רק נוכחות מלאה בחדר המורים, אלא גם השתתפות קבועה בישיבות הצוות. ישיבות המאפשרות ליועצים ללקט מידע ממחנכי הכיתות ולטפל בבעיות בעודן באיבן, ובו בזמן לתת לחברי הצוות כלים מתאימים להתמודדות. זמינות ונוכחות אלה יוצרות את הבסיס ליחסי אמון טובים ולעבודה משותפת ופורה עם צוות המורים. זו באה לידי ביטוי בביקורי בית משותפים עם המחנכים, וביצירת צוותי אד-הוק (הכוללים הורים, פסיכולוג, קצינת ביקור סדיר ומחנך או כל גורם אחר הקשור לילד) כדי לפתור בעיה של ילד, כפי שמעידים המורים:

> עם היועצת אני עובדת ממש בצמוד. דווקא בגלל שזו כיתת מב"ר יש הרבה מצוקות, קשיים, והרמות ידיים של תלמידים, שמנסים ולא מצליחים, ואנחנו עובדים בשיתוף מלא. הרבה מאוד פעמים היועצת [נמצאת] איתי בשיחת הורים, הרבה פעמים שאני מתארת מצוקות של תלמידים, היא מזמינה להגיע לפתרונות דרכה, מייעצת לי מה לעשות בהרבה מאוד דברים. (מורה בבית ספר על-יסודי ש')

> היא [היועצת] חלק מהשכבה באופן אינטגרלי. זאת אומרת אני כרכזת שכבה והיועצת עובדות יחד צמוד. היא יושבת אצלנו בישיבות הצוות כדי לפתור קשיים. אנחנו מתכננות את הישיבות יחד. (רכזת שכבה בבית ספר על-יסודי ר')

שיתוף פעולה וכבוד למורים – אחד הממצאים היפים שעלו מן המחקר מראה את הכבוד שרוחשים היועצים למורים. הם רואים במורים שותף תפקיד מרכזי ומקור מידע חשוב לאיתור וטיפול בבעיות. המורים מצידם יודעים כי הם אינם לבדם, והיועצת נמצאת שם עבורם כדי להקל את התהליך החינוכי. כך המורה יכול להתרכז בהוראה ובפדגוגיה, והיועצת מתערבת במצב שבו ההוראה עלולה להיפגע. צורת עבודה זו מעצימה את המורה בכך שהיא מפַנה אותו להוראה מחד גיסא, ומספקת לו כלי התמודדות מאידך גיסא. כל שהוא צריך לעשות כאשר הוא נתקל בבעיה זה להרים דגל ולבקש עזרה, והיועצת פועלת כדי לערב את מי שצריך ולטפל בבעיה:

> זה [הייעוץ] תפקיד חשוב, אי אפשר לנתק את הילד מההורים, אי אפשר לטפל רק בילד ולא בהורים. אני נתקלתי בכמה מקרים מאוד קשים. ילדה ממש פסיכוטית, שהיה צורך בקשר מאוד הדוק עם ההורים. היועצת עשתה את זה. היו מקרים שהורים לא שיתפו פעולה, היו מקרים ששמעתי, בדרך אגב, שאמא אמרה לי שהיא לא דיברה עם הילד חודש, רק התכתבו. זה לא היה נראה לה לא בסדר. חשבתי שאני מתעלפת כאמא, כמורה. ישר צלצלתי ליועצת, יש לה את היכולות. אם הייתי מגיבה, הייתי שואלת איך את יכולה לעשות את זה. היא עשתה את זה בדרך שלה. (מורה בבית ספר על-יסודי ש')

לסיכום אפשר לומר כי תפקיד היועצות בבתי הספר הנחקרים מוגדר ומובן הן ליועצות והן לצוות החינוכי. לרוב (בארבעה מתוך חמשת בתי הספר) מתמקד תפקיד היועצות בהיבטים ייעוציים, שמטרתם לגייס את כל הגורמים המקיפים את התלמיד ולהביא אותו למיצוי אישי. לכן מוגדר היועץ כאחד המשתתפים בצוות החינוכי, ולא כמי שמוביל תהליכים ארגוניים. יוצא מן הכלל היה בית ספר יסודי אחד, שבו מתפקדת היועצת כאחת מצוות הניהול של בית הספר (הכולל את המנהלת, הסגנית והיועצת). היא תופסת את תפקידה כבעל משמעות ניהולית וארגונית ואת המנהלת כלקוחה העיקרית שלה. באופן זה תיארה היועצת את עצמה כמנהלת המרכז הטיפולי בבית הספר והגדירה את תפקידה כ"ייעוץ ניהולי". עם זאת, חשוב לחדד ולומר שגם בבית ספר זה הייתה היועצת ממוקדת בפרט ולא בארגון, והניהול שעליו היא מדברת הוא ניהול המערך הטיפולי והצוות הטיפולי, ולא ניהול של פדגוגיה או עניינים ארגוניים אחרים.

יחסי היועץ ומנהל בית הספר

היועצים מתארים יחסי גומלין אינטנסיביים עם המנהלים, המבוססים על שני מרכיבים: היררכיה ברורה וזרימת מידע.

היררכיה – בבתי הספר שנחקרו מתקיימים יחסי היררכיה ברורים מאוד בין המנהלים לצוות וליועצים. ברור לכול מי מנהל את בית הספר, מי קובע ומי מקבל החלטות על הדרך שבה ינהגו. יחסי ההיררכיה באים לידי ביטוי בתפישת המנהל כדמות הסמכות בבית הספר, כמי שקובע את הטון ואת הדרישות. לדוגמה: "היא [המנהלת] מאוד דומיננטית. יש גם הרבה מאוד החלטות שאני חושבת שהיא מקבלת אותן די לבד. לבד או בקבוצה קטנה" (יועצת בית ספר על-יסודי ר'). או, כפי שתיארה יועצת נוספת את הקשר שלה עם המנהלת: "האמת היא שלשמחתי המנהלת באמת רואה בי דמות שכדאי לחשוב איתה. אז איפה שהיא מכניסה אותי אני נכנסת" (יועצת בית ספר יסודי א').

ההיררכיה וחלוקת התפקידים עוזרים למנהלים להתמודד עם אין סוף האירועים שלהם הם נדרשים, כפי שמתארת מנהלת בית הספר העל יסודי ת': "שמונים אחוזים מהעניינים נסגרים ברמה של מחנך. אחר כך ברמה של יועץ ורכז שכבה, ורק אחר כך, באמת, אולי רק המקרים הקיצוניים [מגיעים אל היועצת]. לא, אחרת לא הייתי עומדת בזה [...] הם מאוד מאוד עוזרים לי". מוטת סמכות זו מאפשרת לכל בעל תפקיד להבין את הנדרש ממנו ולפעול בהתאם. המבנה ההיררכי מקבל ביטוי גם בערוצי זרימת המידע.

זרימת מידע – היועצים מתארים סגנון עבודה שבו מתקיימות ישיבות ההנהלה בערך אחת לשבוע ובהן נוכחים סגני המנהל, רכזי שכבות ויועצות. מעבר לפגישות הקבועות נפגשות היועצות עם המנהלים על פי מה שעולה מן השטח ובהתאם לצורך; לרוב הדיווח הוא מן היועץ למנהל ולא להיפך. כמו כן מצאנו שהיועצים יודעים מה מצופה מהם ולכן הם דואגים להתעדכן במידע שבידם על כל תלמיד הדורש מענה ועל כל נושא בכל רגע ורגע כדי שיוכלו לעדכן את המנהל על פי דרישותיו, כפי שאומרת היועצת של בית הספר העל יסודי ר': "אני יודעת שהיא תמיד יכולה להתקשר אלי ולהגיד לי 'תבואי אלי עכשיו'. ואני צריכה לבוא מוכנה עם תשובות. אז אין מצב שלא יהיו תשובות".

הדיווח השוטף מבוסס על הצרכים העולים מן השטח והוא אינו תחום ליום ולשעה מוגדרים. בדרך זו נוצרת זרימת מידע שוטפת, ההופכת את העבודה עם המנהל למיידית ותגובתית. כאשר אין פגישה קבועה במערכת, כל אחד עסוק בענייניו ובעבודתו. כאשר נזקקים לשיתוף פעולה של גורמים נוספים, הגמישות (הנוצרת בין השאר כתוצאה מהֶעדר מפגשים קבועים) מאפשרת לטפל במה שצריך ביעילות בלי לבזבז זמן, כפי שמעידות היועצות:

> אין לי ישיבה מסודרת איתה [עם המנהלת]. זה לפי הצרכים. אני מדווחת לה דברים שאני עושה. אני משתדלת בבוקר להגיע אליה, לדווח לה מה קרה אתמול, מה אני עושה היום [...] איזה שהוא דיווח. אני מתייעצת איתה לגבי דברים, או שהיא משתפת אותי באיזה שהם דברים שהיא חושבת שאני צריכה להיות שותפה להם. קרה איזה משהו אתמול בשיעור מתמטיקה, בואי תבדקי מה קרה. זה לא משהו שהוא מובנה ומסודר. (יועצת בית ספר על-יסודי ר')

> תראי, בלו"ז [...] באופן קבוע – לא. זה אחד מהקטעים של הגמישות, לא צריך שתהיה [פגישה קבועה במערכת]. בתפישה של המנהל שלא צריך שיהיה משהו קבוע מוגדר ורק ביום שני בשעה שמונה אני יכולה לשבת איתו. לא [...] מתי שצריך, כן. שוב אני אומרת. כמובן, אם הדלת סגורה אז אני שואלת את המזכירה שלו מתי אפשר להיכנס, אז היא פשוט אומרת: בעוד חצי שעה הוא יסיים את הפגישה ואז אפשר. אנחנו לפעמים נכנסות אליו שלוש פעמים ביום ולפעמים אף פעם ביום. זאת אומרת, לפי הצורך. (יועצת בית ספר על-יסודי ש')

אחת הדרכים שנוקטים המנהלים בבתי הספר שהשתתפו במחקר כדי לעודד זרימת מידע בצורה נעימה ושוטפת היא מדיניות הדלת הפתוחה. הם מעבירים את המסר ליועצים כי הדלת שלהם, הן במובן הפיזי והן במובן המטפורי, תמיד פתוחה להתייעצות, ליידוע ולדיווח שוטף. היועצים אכן דיווחו שכאשר הם צריכים את המנהל הוא נגיש להם ודלתו פתוחה בפניהם מתוך הבנה כי מדובר בנושאים רגישים הזקוקים לטיפול מהיר, מיידי ומקצועי. במקביל מצפים המנהלים מן היועצים לעדכונים שוטפים בכל נושא, גם אם זה במהלך יום העבודה במסדרונות בית ספר, בכל מקום אחר, בטלפון, וגם לאחר שעות בית הספר, בבית.

> כל הזמן יש מי שתומך בי בכל ההחלטות. אני אתן לך דוגמה. עכשיו התקשרה אלי קצינת מבחן, נתתי איזה שהוא דיווח, מיד התקשרתי לשאול את המנהלת: כן טוב, לא טוב, את רוצה שאני אגיד משהו אחר? כל מכתב רשמי שאני מוציאה היא עוברת עליו, אלא אם כן זה באמת דברים [...] יש המון דיווח שוטף, כל הזמן. (יועצת בית ספר על-יסודי ת')

פתיחת ערוץ מידע ליועץ מאפשרת למנהל להיות בשליטה ולקדם עניינים שוטפים, שלפעמים דורשים התערבות מיידית וקשר עם גורמי חוץ, דוגמת גורמי פיקוח, אנשי העירייה ומשרד החינוך ולהניע טיפול מיידי, וכך למנוע מבעיה להתפתח ולהתנפח, ולגרור אחר כך את בית הספר להשקעות מיותרות של תיקון ומזעור נזקים. לדוגמה, בבית ספר יסודי א' היה אירוע שבו התקבלה החלטה בנוגע לטקס חלוקת ספרי תורה. אחד ההורים מאוד לא אהב את ההחלטה, ונוצר מצב שבו החל עימות בין ההורה למורים באמצעות מכתבים ומיילים. בשלב הזה, כאשר זיהתה היועצת את מה שקורה, היא הציעה למנהלת להזמין מיד את ההורה למפגש כדי לדון עמו ולפתור את הבעיה. התקשורת הזורמת ויחסי האמון של המנהלת והיועצת מנעו מהאירוע הזה לגדול ולצאת מכלל שליטה, ומן ההורה לפנות לדרגים גבוהים יותר, או לתקשורת.

לסיכום, פרקטיקת הייעוץ הצוותי, שנמצא שהיא בולטת ביותר בעבודת היועץ בבית הספר המצליח, מבוססת על ערוצי מידע פתוחים, הגדרת תפקיד ברורה, התוודעות לבעיות, מתן כבוד למורים ויצירת שיתוף פעולה עמהם, ועדכון שוטף של המנהלים. ממצאים אלו מתכנסים לצורת עבודה ייחודית שאינה ארגונית ואינה פרטנית, שלה קראנו **ייעוץ צוותי**. זוהי פעילות המאגדת בתוכה עבודת צוות ושיתוף פעולה מלא של

היועץ עם כלל הגורמים המקיפים את התלמיד, כדי לבנות תוכנית פעולה ממוקדת שתתאים לו ותעזור לו להתקדם.

דיון

ממצאי המחקר מצביעים אפוא על פרקטיקת הייעוץ הצוותי שנוקט היועץ בבית ספר המצליח. פרקטיקה זו מעלה שתי סוגיות מרכזיות המובילות את הדיון: כיצד תורם הייעוץ הצוותי להצלחת בית הספר, ומה הגורמים המאפשרים או חוסמים פרקטיקה זו.

תרומת הייעוץ הצוותי להצלחת בית הספר. לכאורה ההתמקדות בפרקטיקה של ייעוץ צוותי מקטינה את תרומת היועץ בשתי הפרקטיקות האחרות – טיפול פרטני, האמור לתמוך בתלמיד הבודד, והתערבות מערכתית, האמורה לקדם תהליכים בית ספריים. אך שכיחותו של דפוס זה בבתי הספר המצליחים שנחקרו מניעה אותנו להניח שהייעוץ הצוותי הוא פרקטיקה התורמת להצלחת בית הספר בכמה דרכים.

ראשית, הייעוץ הצוותי מקדם את מקצועיותה של היועצת. סגנון זה ממקם את היועצת בתחום פנוי, שאיש חוץ ממנה אינו יודע ואינו פנוי לממש אותו – טיפול הוליסטי בתלמיד הבודד. תחום זה כולל את איתור הבעיה, הקמת צוות ייעוצי עם כל הנוגעים בדבר והובלתם לעבודה משותפת. זוהי פרקטיקה שהיא כשלעצמה מורכבת ודורשת התמחות בהיבטים השונים הקשורים ברווחת התלמיד: **ראייה מערכתית**, המאפשרת בחינה מורכבת של בעיה מורכבת, **עבודה בצוות**, המאפשרת הפקת מידע, שיתוף פעולה ותרומה של כל חבר בצוות, **וניהול מקרה**, הכרוך בקבלת החלטות מושכלת ושימוש יעיל בכל המשאבים הדרושים לקידום פתרון מיטבי. ההתנסות החוזרת ונשנית בייעוץ צוותי מבססת סכֶמות חשיבה ומאפשרת זיהוי וניתוח אירועים ביעילות רבה (Kalyuga et al., 2003), ובכך היא תורמת להתמחות היועצת ולביסוס מערך טיפולי מיידי ויעיל, המונע האשמות הדדיות ונפילת התלמיד בין הכיסאות. ההתמקדות בייעוץ הצוותי שונה מן הציפייה המופיעה בספרות, שלפיה על היועץ לפעול בשלושה תחומים שונים: ייעוץ פרטני, ייעוץ צוותי וייעוץ מערכתי-ארגוני (דשבסקי, 2009). תחומים החופפים לשלושה מקצועות מובחנים: פסיכולוג, יועץ חינוכי ויועץ ארגוני. ההגדרה הרחבה של תפקיד היועצת מאפשר אולי בחירה וגמישות, אך בו בזמן היא מצמצמת את האפשרות להשגת המקצועיות הדרושה בכל שלושת התפקידים. מיקוד היועץ בפרקטיקת הייעוץ הצוותי מקדם אפוא התמחות ועמה תרומה יעילה לרווחת התלמיד, המתפנה לעסוק בלמידה ולהשתלב בחיים החברתיים של בית הספר.

שנית, הייעוץ הצוותי תורם להעצמת חברי הצוות. בעוד שהיועץ למד והוכשר לטיפול בפרט, לא כך שותפיו לצוות: ההורים והמורים. במקביל, אנשי המקצוע האחרים, כמו הפסיכולוג והקב"ס, אמנם התמחו בתחומים אלו, אך הם אינם עובדי בית הספר ואינם זמינים במידה הדרושה. הייעוץ הצוותי מזמן את כולם יחד סביב תלמיד מסוים, ומאפשר לכל אחד לתרום את תרומתו הייחודית לזיהוי הבעיה, ניתוחה ופתרונה (Tubin & Levin-Rozalis, 2008). כאשר התהליך מצליח, וכפי שנוכחנו לדעת זהו בדרך כלל המצב, מועצם לא רק היועץ שהוביל את התהליך, אלא גם כל אחד

מחברי הצוות. ראשית, הם נראים כידידים ומיטיבים בעיני התלמיד, דבר המגביר את הערכתו אליהם. שנית, הערכת התלמיד יחד עם תרומתם להצלחה מחזקים בהם את תחושת היכולת; ולבסוף, הם רוכשים כלים להתמודדות עם מקרים דומים בעתיד. תחושת המסוגלות וההעצמה של חברי הצוות תורמת אם כן לבית הספר בשני אופנים: ישירות על ידי התפנות התלמיד ללמידה ולהשתלבות חברתית, ובעקיפין לתפקוד מוצלח של הצוות גם בזירות נוספות ולחיזוק הנאמנות והמחויבות לבית הספר. מחקר נוסף, שיבחן את עמדות השותפים לתהליכי הייעוץ הצוותי, יוכל להאיר ביתר שאת את הקשר בין המעורבות בתהליך לבין העצמה ומחויבות לבית הספר.

שלישית, הייעוץ הצוותי תורם להצלחת בית הספר בחזקו חיבורים רופפים בין חלקיו השונים, כמו בין מורה למורה, בין מורה לתלמיד או בין מורה למנהל (Weick, 1976). מחקרים שבחנו מנהלים של בתי ספר מצליחים מצאו שהם מרבים לעסוק בהידוק החיבורים על ידי עידודה של עבודת צוות, שבה מועבר מידע בין הגורמים השונים והופך להחלטות ופעולות המתקנות בעיות וכשלים (Tubin, 2011; Supovitz, Sirinides & May, 2010). העבודה הצוותית המשותפת מהדקת את החיבורים בין בעלי תפקידים שבדרך כלל הם פועלים במבודד בתוך בית הספר, ובכך היא מקדמת שיתוף בידע ושימוש יעיל יותר בתובנות שנצברו באזורים שונים בארגון.

הערה: בנפרד

רביעית, וכהמשך לנאמר קודם לכן, הייעוץ הצוותי תורם להצלחת בית הספר באמצעות קידום למידה ארגונית. למידה כזאת מוגדרת כתהליך שבו מוטמע ידע שהוא נחלתם של חברי הארגון בתוך נהלים וסדירויות והופך לידע של הארגון (Argyris & Schon, 1996). אנו מניחים שהיועצת תורמת ללמידה ארגונית בשמשה כסוכנת מיסוד, כלומר כגורם האחראי להטמעת נהלים וסדירויות הקשורים לטיפול באותם אירועים לא סדירים ולא שגרתיים של תלמידים עם קשיים. השחרור מפגישות קבועות בזמן ומקום, הממשק המתמשך עם בעלי תפקידים בבית הספר, והנוכחות הקבועה בכל אירוע רלוונטי – כל אלה תורמים למיסוד הידע הארגוני המצטבר בנוגע לטיפול ברווחתם של התלמידים. תהליכי מיסוד ארגוניים מקבלים בדרך כלל ביטוי בזמן, במקום ובהגדרות תפקידים (סמואל, 1996), אך במקרה של היועצת מתבצע המיסוד באמצעות סגנון הייעוץ הצוותי, החוזר ומבהיר לכל המעורבים בדבר את התיאוריה למעשה (theory-in-use) של טיפול בתלמידים (Argyris & Schon, 1996), שלפיה טיפול שכזה צריך להיעשות בצוות הכולל את כל הנוגעים בדבר, ובראשות היועצת שהיא המומחית בניהול המקרה. כך, במקרה של אירוע נוסף, מכירים בעלי התפקידים בארגון (בניצוחה של היועצת) את התרגולת ויודעים כיצד לפעול כדי לפתור את הבעיה על בסיס ידע וניסיון קודם. ההימנעות מטעויות ושכפול תהליכים מוצלחים מייעלים את העבודה בבית הספר ומקדמים את הצלחתו.

ולבסוף, הייעוץ הצוותי מחזק את המנהיגות הבית ספרית. עבודת הצוות היא ביטוי נוסף למה שמכונה בספרות מנהיגות מבוזרת, שבמהותה מתייחסת לשילוב כמה בעלי תפקידים בהובלת בית הספר, תוך יצירת תלות הדדית בצוות המוביל (Spillane, 2004). לפי גישה זו, מנהיגות היא לא פעולה של יחידים אלא דינאמיקות של מערכות יחסים (Bennett at al., 2003). לא מדובר רק על האצלת סמכויות, שבמסגרתה נמצא היועץ

הערה: מומחיות חברי הצוות

הערה:

בפיקוח המנהל ונדרש לדווח לו, אלא על יצירת יחסי אמון ופתיחות, המעניקים מרחב פעולה: המנהל מכיר במומחיות היועצת ומאפשר לה מרחב מקצועי מול הגורמים השונים, והיא מעדכנת אותו באופן שוטף כדי שלא יופתע מפניות של גורמים חיצוניים ושיוכל למקסם את גיוס המשאבים והלגיטימציה, בהתאם לנדרש במקרים השונים.

לסיכום, חמישה גורמים אלו: פיתוח מומחיות היועצת, העצמת הצוות, חיזוק החיבורים הרופפים, קידום למידה ארגונית וביסוס מנהיגות מבוזרת, תורמים לכל שלושת מרכיבי ההצלחה הבית ספרית: **הישגים** – על ידי פינוי התלמידים ללמידה; **אקלים** – על ידי יצירת סביבה בטוחה ומגיבה; ו**מוניטין** – המתחזק בעקבות אמונם ושביעות רצונם של התלמידים, המורים וההורים. מוניטין הארגון, המוגדר כשיפוט כללי של ההשפעות הכלכליות, החברתיות והסביבתיות של הארגון לאורך זמן (Barnett, Jermier & Lafferty, 2006;34), מִתרגם בהקשר של היועצת לעבודה נכונה עם ההורים, הלומדים להעריך את השפעותיו החיוביות של בית הספר על ילדיהם, לספר לאחרים, ובכך לחזק את שמו הטוב של בית הספר בקהילה. מחקר נוסף שיבחן קשר בין מוניטין בית הספר לבין פרקטיקות הייעוץ יוכל להוסיף ולהבהיר נקודה זו.

גורמים מאפשרים וחוסמים

עד כאן הוצגה הפרשנות שלנו לגבי תרומתה של פרקטיקת הייעוץ הצוותי להצלחת בית הספר. המחקר הנוכחי לא בחן עד כמה רווחת פרקטיקה זו בבתי ספר אחרים, אך מן הספרות נראה שלא כל היועצים וכל בתי הספר מפעילים או אפילו מעדיפים גישה ייעוצית זו. הנושא דורש מחקר נוסף, אך להערכתנו יש כמה גורמים העשויים לאפשר או לחסום את קיומו של ייעוץ צוותי בבית הספר, ובהם המנהל, היועץ והשותפים לצוות, כמפורט להלן.

המנהל – כדי לקדם ייעוץ צוותי צריך המנהל לדרוש סגנון עבודה כזה מן היועץ ולאפשר לו אוטונומיה מקצועית, ובמקביל לאפשר ערוצי מידע פתוחים ונגישות מלאה. אלה הן משימות לא פשוטות. הדגשת הייעוץ הצוותי פירושו הקטנת מקומם של הייעוץ הפרטני והייעוץ המערכתי בהגדרת תפקיד היועץ. תפיסה זו עשויה לסתור את הכשרת היועצים והעדפותיהם, להביא לקונפליקט בין המנהל והיועץ, ואף לגרום לעזיבת היועץ, כפי שאכן קרה באחד מבתי הספר שאותם חקרנו. נוסף על כך, העדכון המתמיד בין היועץ והמנהל עלול לטשטש את הגבול הברור של הסמכות וההיררכיה (אופלטקה, 2007). במקרים שחקרנו השכילו המנהלים לכוון את השותפות לעבר המודל הפרופסיונלי (אלבוים, 2000), שבו כל אחד פועל בתחום סמכותו המקצועית, וב בבד עם כך מקפיד על ההיררכיה הניהולית. אך קושי של המנהל בשמירה על הגבולות עלול להכביד על היועץ ולשמש מכשול לפיתוחו של סגנון הייעוץ הצוותי במיטבו.

היועץ – גם אישיותו ומאפייניו של היועץ עצמו יכולים לתרום או להפריע לקידום הייעוץ הצוותי. המאפיינים המרכזיים של שיטה זו, שהם יחסים קרובים עם המנהל, פעילות בתנאי אי-ודאות (לא על פי פגישות קבועות), גמישות ופעילות אקטיבית לחיפוש מידע, מחייבים ביטחון מקצועי רב ונכונות של היועץ לצאת מחדרו ולחשוף את עצמו למנהל ולחברי הצוות. זהו מצב שייתכן שיועצים מסוימים יימנעו ממנו, בין אם בשל

העדפותיהם ובין אם בשל העדפותיו של המנהל. למשל, נמצא שאם היועץ תופס את עצמו כבעל תפקיד מרכזי בבית הספר מביא הדבר לשביעות רצון רבה יותר מצד המנהל, בעיקר אם היועץ מקדיש זמן לעבודה בעלת אופי מערכתי (ארהרד ושמר אלקיים, 2003). במחקר אחר נמצא כי המסוגלות העצמית של היועץ בעבודה פרטנית גבוהה יותר ממסוגלותו העצמית בעבודה קבוצתית (בר-אל ולזובסקי, 2008). אחרים טענו כי העבודה הפרטנית ממדרת את היועץ למלכודת חדר הייעוץ, ובכך מפחיתה את השפעתו (מור ולוריא, 2006). עוד נמצא כי בבתי הספר העל יסודיים העדיפו היועצים ייעוץ פרטני, ובבתי הספר היסודיים הם העדיפו את הסגנון העתידני, הכולל היוועצות עם הורים ומורים ועבודת מול הצוות הבין מקצועי (הראל וארהרד,2001).

במחקרנו, שהתבצע גם בבתי ספר יסודיים וגם בבתי ספר על יסודיים, מצאנו שהיועץ תופס את עצמו כבעל תפקיד מרכזי בעקבות הייעוץ הצוותי, המספק לו חוויות הצלחה, תחושת מסוגלות ועמדה מקצועית מול צוות המורים, המרגיש כי בעיות הפרט בבית הספר מטופלות היטב. ייתכן שההבדלים בין ממצאי המחקרים השונים נובעים ממאפייני בתי הספר, ולכן מחקר נוסף – שישווה בין סגנונות הייעוץ בבתי ספר מצליחים ואחרים – יוכל להעמיק את הבנתנו לגבי הקשר שבין מאפייני היועץ, סגנון עבודתו, ואופי הארגון הבית ספרי.

צוות בית הספר – ולבסוף, צוות בית הספר, המשמש שותף לייעוץ הצוותי, יכול גם הוא להוות גורם מאפשר או חוסם לסגנון זה. הייעוץ הצוותי, הפועל סביב קריאתה של היועצת לפעולה, מחייב אמון ושיתוף פעולה כדי להצליח. עבודה נכונה, שתגייס את המומחיות וזווית המבט הייחודית של כל חבר צוות, תוביל להצלחות ותחַזק אמון ומעורבות (Tubin & Levin- Rozalis, 2008). עבודה לא נכונה עם הצוות, כמו הפיכת עבודת הצוות ומפגשיו לנושא המרכזי שצריך לתחזקו, או שימוש בחברי הצוות ככפיפים ליועצת והתעלמות מתרומתם המקצועית, עלולים להביא לפגיעה באמון ולחוסר יעילות של הייעוץ הצוותי.

נוסף על כך עלולים המורים עצמם לחסום את הייעוץ הצוותי, וזאת משתי סיבות. ראשית, עליהם לחשוף בעיות המתעוררות בכיתה ואת יחסיהם עם תלמידיהם. נכונות שכזאת דורשת אמון מצד המורים שהקשיים שהם מעלים לא יופנו כלפיהם. שנית, פעמים רבות דורשת ההתגייסות לייעוץ הצוותי השקעת זמן נוספת, לרוב ללא תגמול – השקעה המצריכה סבלנות רבה ואמון ביועץ ובעצמם עד שמגיעות התוצאות.

לסיכום, פרקטיקת הייעוץ הצוותי מייצרת שרשרת של פעולות, שבכוחן לתרום רבות להצלחת בית הספר: החל בטיפול יעיל ברווחת הפרט, המתייחס לבעיות בעודן באיבן ומפַנה את התלמידים ללמידה, דרך העצמת חברי הצוות, חיזוק יכולותיהם המקצועיות וביסוס יחסי האמון בין הצוות החינוכי והיועץ, וכלה בניצול מרבי של יכולות המנהל לגייס משאבים הדרושים לרווחת הפרט. למהלכים אלו עשויה להיות השפעה חיובית על ההישגים הלימודיים ועל יצירת אקלים בית ספרי מגיב ובטוח, המעלים בתורם את שביעות רצונם של תלמידים והורים ומחזקים את שמו הטוב של בית הספר ואת מעמדו בקהילה.

מחקר זה איננו חופשי ממגבלות. ההתמקדות בבתי ספר מצליחים אִפשרה אומנם לחשוף דפוס עבודה מסויים ולנתח את תרומותיו, אך המספר הקטן של המקרים איננו ממצה את טווח האפשרויות. מחקר נוסף, בבתי ספר נוספים, דרוש כדי לבסס דפוס זה. יתרה מזו, במחקר לא נבחנה יעילותה של פרקטיקת הייעוץ הצוותי במונחים כמותיים. מחקר נוסף, שיבחן את שכיחותה של פעילות שכזאת במקרים שונים אל מול תוצאות כגון פתרון הבעיות, שביעות רצון, כמות השותפים ותרומותיהם, יתרום להערכת דפוס זה כשלעצמו ואל מול דפוסים אחרים.

עם זאת, למחקרנו יש תרומות תיאורטיות ופרקטיות. **מבחינה תיאורטית** מציע המחקר שלוש תובנות מעניינות: ראשית, מודל הייעוץ הצוותי שופך אור נוסף על הדרך שבה אפשר לקדם מנהיגות מבוזרת תוך הגברת שיתוף הפעולה, אך ללא פגיעה בהיררכיה המבנית. שנית, הייעוץ הצוותי מאפשר הידוק החיבורים הרופפים על ידי שיפור תהליכי העברת המידע. ושלישית, הייעוץ הצוותי מקדם למידה ארגונית, שבה היועצת – המתפקדת כסוכנת מיסוד – מטמיעה את הידע המצטבר לתוך נוהלי העבודה הבית ספריים.

מבחינה פרקטית, ממצאי מחקרנו יכולים להזין תוכניות להכשרת יועצים ופיתוחם המקצועי, בתרומתם להבנת הקשרים שבין התנהגות היועץ, יחסיו עם המנהל, וזיקתו להצלחת בית הספר. נוסף על כך, הצגת פרקטיקת הייעוץ הצוותי יכולה לתרום גם למנהלי בתי ספר, שיוכלו לתכנן בצורה מושכלת את הניצול המיטבי של תפקיד זה ואת השפעותיו החיוביות על בית הספר.

מקורות

אבידן, ג. למפרט, ח. ועמית, ג. (2005). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית-הספר**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אופלטקה, י. (2007). **יסודות מנהל החינוך – מנהיגות וניהול בארגון חינוכי**. חיפה: פרדס.

אופק רגב, נ. וטובין ד. (2009). הקמת מסלול סביבתי בבית ספר – הלכה ומעשה בחדשנות חינוכית. **עיונים במנהל ובארגון החינוך**, 30: 101-124.

אלבוים-דרור, ר. (2000), מאפיינים ארגוניים של מערכת החינוך. מתוך: אלבוים-דרור ר. (עורכת), **מדיניות ומינהל** (עמ' 116-131). ירושלים: מאגנס.

ארהרד, ר. (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**. רמות: תל אביב.

ארהרד, ר. ושמר-אלקיים, ט. (2003). הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים. **הייעוץ החינוכי**, י"ב: 33-47.

בלשר, א. אלתר, י. וגלאון, א. (2009). מודל לניתוח עבודת היועץ, אתר השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י), נכרה בפברואר 2012:
http://cms.education.gov.il/educationcms/units/shefi/gapim/yeutz/tafkidim/modelmurkav.htm

בן עזרא, ג. וזילברמן, ד. (2001). **הייעוץ החינוכי והגישה המערכתית**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

בר-אל, צ. ולזובסקי, ר. (2008). מסוגלות עצמית ייעוצית. **הייעוץ החינוכי**, ט"ו: 237-212.

גוטרמן, י. (2010). בדרך למנהיגות חינוכית: הצעד הבא – תצפיות הוראה ושיח פדגוגי כמוקד התהליך החינוכי והצמיחה הפדגוגית בבית הספר. בתוך אלוני. נ., (עורך) **החינוך וסביבו, שנתון סמינר הקיבוצים**, עמ' 149-167 .

דשבסקי, ע. (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. הוצאת משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/StandartimYeutz.htm

הלפרין, א. טמיר-דבש, ס. ופרג, ת. (1997). עבודת היועץ ובית הספר האפקטיבי. **הייעוץ החינוכי**, ו', 72-85.

הראל ,י. וארהרד ר. (2001). סגנונות תפקוד של יועצים חינוכיים בישראל. **הייעוץ החינוכי**, י', 152-171.

מור, פ. ולוריא, א. (2006). **כוחו של היועץ החינוכי: בית הספר כסביבה חינוכית מגדלת**, ירושלים: טוביה מנדלסון, אשל.

סמואל, י. (1996). **ארגונים – מאפיינים מבנים ותהליכים**. תל-אביב: אוניברסיטת חיפה, זמורה-ביתן.

פישר, י. (2008). **הדרך למצוינות: סיפורי הצלחה של בתי ספר**, ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

פרידמן, י. הורוביץ, ת. ושליב, ר. (1988). **אפקטיביות, תרבות ואקלים של בית הספר**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

צבר בן יהושע, נ. (1990). **המחקר האיכותני בהוראה ובלמידה**, תל-אביב: מודן.

קלינגמן, א. ואייזן, ר. (1978). **עקרונות ודרכים בייעוץ חינוכי**. תל-אביב: רמות.

שוורץ, י. וארהרד, ר. (2003). יחסי יועץ-מנהל בעיני היועצים. **הייעוץ החינוכי**. י"ב: 23-11.

שמחה-פלברג, ל. וארהרד, ר. (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי**. י"ד: 153-176.

שפ"י, (2009). **שירות פסיכולוגי ייעוצי**, מדינת ישראל, משרד החינוך.
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/Tafkidim/Yeutz Chinuchi.htm

שרן, ש. ושחר, ח. (1990). **ארגון ועבודת צוות במוסדות חינוך**, ירושלים: שוקן.

Amatea, E.S. & Clark, M.A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrator's conceptions of the school counselor's role. *Professional School Counseling, 9(1),* 16-28.

Argyris, C. & Schon, A.D. (1996). *Organizational Learning II - Theory, Methods, and Practice*, USA: Addison Wesley.

Barnett, M.L., Jermier, J.M. & Lafferty, B.A. (2006). Corporate Reputation: the definitional landscape, *Corporate Reputation Review*, 9, 26-38.

Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement*, Chicago: University of Chicago.

Dahir, A.D. (2000). The national standards for school counseling programs: A partnership in preparing students for the new millennium. *National Association of Secondary School Principals, 84* (616), 68-77.

Dahir, C.A., Burnham, J.J., Stone, C.B. and Cobb, N. (2010). Principals as Partners: Counselors as Collaborators, *NASSP Bulletin*, 94(4) 286–305

Day, C. & Leithwood, K. (2007). *Successful Principal Leadership in Time of Change*, Springer: the Netherlands.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Alsine.

Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539-551.

Hsieh, H. and Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Höög, J., Johansson, O. & Olofsson, A. (2005). Successful principal leadership: The Swedish case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 595-606.

Jacobson, S.L., Day, C.W. and Leithwood, K. (Eds.) (2005). The International Successful School Principalship Project. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 533-630.

Jacobson, S. and Bezzina, C. (2008). The effects of leadership on student academic/ affective achievement. In: G. Crow, J. Lumby & P. Pashiardis (Eds.), *The International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 80-102). Thousand Oaks, CA: Sage.

Janson, C., Millitello, M., & Kosine, N. (2008). Four views of the professional school- principle relationship: a Q- methodology study. *ASCA*, 11(6), 353-361.

Johnson, L.S. (2000). Promoting professional identity in an area if educational reform. *Professional School Counseling*, 4(1), 31-41.

Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31.

Lawrence-Lightfoot, S. (1985). The Good High School: Portraits of Character and *Culture*. Basic Books.

Leithwood, K., Day, C. (2007a). Starting with what we know. In: Day, C. & Leithwood, K. (Eds.), *Successful Principal Leadership in Time of Change*, (1-16), The Netherlands: Springer.

Leithwood, K. and Day, C. (Eds.), (2007b), Successful School Leadership in Times of Change, Springer: Toronto.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational condition and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 119-129.

Leithwood, K. & Riehl, C. (2003**).** *What Do We Already Know About Successful School leadership?* AERA Division A Task Force on Developing Research in Education Leadership.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Martin, I., Carey, J. and DeCoster, K. (2009). A National Study of the Current Status of State School Counseling Models. *Professional School Counseling*, 12(5), 378-386.

Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O.L., Langfeldt, G., Presthus, A.M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E & Vedøy, G. (2005). Successful school leadership – the Norwegian case. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 584-94.

Shepared-tew, D. & Creamer, D.A. (1998). Elementary school integrated services team: applying case- management techniques. *Professional School Counseling,* 2(2): 141-145.

Spillane, J.P., Diamond, J.B., & Jita, L. (2003). Leading: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.

Spillane, J. (2004). *Distributed leadership: what's all the hoopla?* Institute for Policy Research, Northwestern University.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stone, C., & Dahir, C. (2009). *The transformed school counselor*. Boston: Houghton Mifflin.

Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2010). How Principals and Peers Influence Teaching and Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1): 31-56

The American School Counselor Association (2005). *The ASCA national model for school counseling programs* (2nd ed.) Alexandria, VA: Author

Tubin, D. (2011). From principals' actions to students' outcome: an explanatory narrative approach to successful Israeli schools. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 1-17.

Tubin, D. & Levin - Rozalis, M. (2008). Interorganizational cooperation: the structural aspect of nurturing trust. *International journal of public sector management*, 21(7), 704-722.

Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research Design and Methods*, London: Sage.

העברת מידע על היועץ והייעוץ החינוכי:
תרומה, סינגור ומובחנות מקצועית

אביבה שמעוני ולורי גרינברגר

מכללת בית ברל

תקציר

רציונל המחקר נעוץ בתובנות בדבר חשיבותה של הפצת מידע על הייעוץ החינוכי לצורך הטמעת זהות מוגדרת וברורה וכן לקידום המקצוע ויעדיו. המחקר ביקש ללמוד על הערוצים והתחומים שבהם מעבירים יועצים חינוכיים מידע לבעלי העניין על עצמם ועבודתם. במחקר השתתפו 99 יועצים חינוכיים ממוסדות חינוך שונים. מממצאי המחקר עולה כי היועצים מעבירים מידע בעיקר באמצעות מפגשים עם צוותי מחנכים, עם המנהל, ישיבות ומפגשים מזדמנים ואסיפות הורים. העברת מידע באמצעות דפי מידע/עלונים, מערכות ממוחשבות, אתרי אינטרנט ולוח מודעות היא מועטה יותר. המידע מועבר בעיקר למחנכים, למנהל ולצוות הניהול ובמידה פחותה לתלמידים, להורים ולקהילה. נמצא גם כי העברת המידע לגבי הפרופיל אישי-מקצועי של היועצים פחותה ביחס להעברת מידע על עבודת היועץ בבית הספר הספציפי ואף ביחס להעברת מידע כללי על הייעוץ ועבודת היועץ. הדיון עוסק במסקנות והמלצות להפצת מידע מקצועי לצורך הטמעת הזהות המקצועית וסינגור על מקצוע הייעוץ החינוכי.

מילות מפתח: הפצת מידע על היועץ ועבודתו, זהות ומובחנות מקצועית, מסר מקצועי, סינגור מקצועי

התבססותו של מקצוע מושתתת על פיתוח זהות ברורה ומובחנת ועל הכרה מצד הקהילה המקצועית ושל בעלי העניין והציבור (Nugent & Jones, 2009; ארהרד וקלינגמן, 2004). זה שנים רבות דנה הספרות המקצועית בעמימות הגדרתו המקצועית של הייעוץ החינוכי (Borders, 2002; Campbell & Dahir, 1997; House & Hayes, 2002; Sink, 2002; ארהרד וקלינגמן, 2004; שמעוני ולזובסקי, 2007). במשך השנים גברה ההכרה כי עמימות הגדרתו של תפקיד היועץ החינוכי מביאה למצב שבו עבודת היועץ נגזרת לא פעם מסדר עדיפויות של המנהל ושל בעלי עניין אחרים, ולא מסדר עדיפויות מקצועי (Clemens, Milson & Cashwell, 2009; Dodson, 2009; House & Hayes, 2002). התנהלות זו מביאה לכך שהיועץ עוסק בעבודות שאינן בתחום הגדרת המקצוע (Lambie & Williamson, 2004; שמעוני, 2005; שמחה-פרלברג וארהרד, 2007). בעשור האחרון ניכרת התקדמות בהגדרה מובחנת לייעוץ החינוכי, הן בארצות הברית (The Education Trust) והן בישראל (דשבסקי, 2009). התקדמות בגיבוש הגדרה מקצועית מובחנת תורמת אמנם לגיבוש הזהות, אך אין די בה להבטיח הכרה של המקצוע על ידי בעלי העניין והקהילה. הכרה דורשת התוודעות אל המקצוע. ההנחה העומדת בבסיס המחקר הנוכחי היא שהמידע שיועצים מפיצים על הייעוץ החינוכי, על עבודתם ועל עצמם,

מהווה הזדמנות להבהרת התפקיד ולסינגור מקצועי ועשוי לקדם את עבודתו המקצועית של היועץ. לפיכך היו מטרות המחקר: א. לזהות את הערוצים שבהם מעבירים היועצים מידע על עצמם ועל עבודתם ולאמוד את מידת השימוש בערוצים אלו; ב. ללמוד על מידת הפצת המידע המצויה והרצויה לפי תחומים שונים, אישיים ומקצועיים.

הייעוץ החינוכי: בין עמימות למובחנות

הייעוץ החינוכי החל את דרכו בארצות הברית לפני כשבעה עשורים ובארץ לפני כשישה עשורים. בשנת 1952, עם הקמת אגודת היועצים החינוכיים האמריקאית (ASCA), קיבל הייעוץ החינוכי בארצות הברית מעמד רשמי (Lambie & Williamson, 2004). עשור אחד מאוחר יותר, בשנת 1960, מוסד בארץ הייעוץ החינוכי (Karayanni, 1996). ברבות השנים התפתח המקצוע מהגדרה צרה ועמומה להגדרה רב תחומית ומובחנת (ארהרד וקלינגמן, 2004; דשבסקי, 2009; שמעוני ולזובסקי, 2007). אפשר להבחין במגמות שונות שאפיינו את מיצובו של המקצוע במערכת (כגון התערבות פרטנית מול התערבות מערכתית, או מניעה מול שיקום), בשינויים בהדגשי המקצוע ובטווח שירותיו, שבאו לתת מענה לצרכים המשתנים של מערכת החינוך (דשבסקי, 2009).

נראה כי הייעוץ החינוכי הוא מקצוע המאופיין בהתפתחות מתמדת ושינויים מואצים (Calley & Hawley, 2008), אשר תרמו לעמימות בהגדרה ובתפיסת המקצוע. סוגיה זו הייתה לשיח מתמשך בספרות המקצועית בארצות הברית (Gysberg, 2001; Leuwerke, Bruinekool, & Lane, 2008) ובארץ (ארהרד וקלינגמן, 2004; שמעוני ולזובסקי, 2007). בעקבות ההגדרה המחודשת של מקצוע הייעוץ בארצות הברית והגדרת סטנדרטים למקצוע (ASCA, 2005), פורסמו בישראל ב-2009 "סטנדרטים לפרקטיקה מקצועית בייעוץ חינוכי" (דשבסקי, 2009). התפתחויות אלה מסייעות בהגדרת הייעוץ כמקצוע ומסייעות לפרוק את המתח בין ההגדרה המובחנת של תפקיד היועץ לבין העמימות שבו (ארהרד ודשבסקי, 1999; דשבסקי, 2009; Paisley & Hayes, 2003).

ההגדרות המובחנות של הייעוץ החינוכי כמקצוע נמצאות בשלב ההטמעה בשדה. המתח בין הגדרות אלה למתרחש בשדה מהווה כיום נושא קרדינלי בשיח המקצועי. בשדה ניכר עדיין כי הצרכים המשתנים, הנטיות האישיות של היועצים, הציפיות של קובעי המדיניות ושל גורמים בית ספריים – כולם יחד תורמים את חלקם לשונות ולחוסר מובחנות בעבודת היועץ. חוסר העקביות בין העיסוק בתחומים המקצועיים והרצויים לבין העיסוק בפועל מתועד רבות בספרות. מספר מחקרים שנערכו בארצות הברית (Burnham & Jackson, 2000; Gysbers & Henderson, 2001; Myrick, 1993) בדקו עד כמה תחומי התפקיד של היועץ החינוכי נמצאים בהלימה עם התפקידים המומלצים על ידי האיגודים המקצועיים או הספרות המקצועית. נמצא כי היועצים עוסקים בתחומים המוגדרים כתחומים ייעוציים, המצויים בהלימה עם הגדרות והמלצות של אגודת היועצים בארצות הברית ועם המלצות מחקרים מרכזיים, כגון ייעוץ לתלמידים והיוועצות עם גורמים במערכת ומחוצה לה. לצד כל אלו נמצא כי

היועצים עוסקים לא מעט גם בפעילויות לא ייעוציות, כגון אדמיניסטרציה, משמעת, ציונים (Foster, Young & Hermann, 2005; Kirchner & Setchfield, 2005; Leuwerke, Walker & Shi, 2009; Perusse, Goodnough, Donegan & Jones ,2004; Zalaquett, & Chatters, 2012). גם בישראל מוסיפה מעורבות היועצים בבית הספר בפעילויות שאינן ייעוציות (כגון התאמות לתלמידים עם לקויות למידה) לקושי בהבהרת התפקיד. על פי שמעוני (2005), עשייה שאיננה נוגעת ישירות לתפקיד מהווה מאיץ לעמימות התפקיד בכך שהיא מתחרה על זמנו היקר והמוגבל של היועץ החינוכי ופוגעת בעשייה הייעוצית. יתרה מזו, חוסר הגדרה ברורה של התפקיד חושף את היועצים ללחצים וגורם להם לתפקד בהתאם לשיקוליהם של גורמים אחרים (מנהלים, הורים ובעלי עניין) ולא בהתאם למטרות והגדרות מקצועיות גרידא (Campbell & Dahir, 1997; House & Hayes, 2002; Liberman, 2004).

אמנם המנהלים מייחסים להיוועצות ולייעוץ חשיבות רבה (Zalaquett & Chatters, 2012), אך עם זאת הם תומכים גם במעורבות היועץ בתפקידים הקשורים למשמעת, מתן ציונים לתלמידים ורישום, ותפקידים אחרים שאינם כלולים בתחומי העבודה של היועץ (Fitch, Newby, Ballestero & Marshall, 2001; Lambie & Williamson, 2004). המנהלים מדרגים את היועצים לאורך כל קשת ההערכות, מאדמיניסטרטורים ועד למנהיגים בית ספריים. תפיסות אלה, המשקפות גם את התפתחות המקצוע, מתפקיד מַנהלי ועד למנהיגות וסינגור, השתרשו בתפיסת תפקידו של היועץ בשדה (Amatea & Clark, 2005). המחקרים מצביעים על הבדלים בין תפיסות של יועצים חינוכיים לבין תפיסות של מנהלים כמימד נוסף התורם לעמימות (Perruse, Goodnough, Donegan & Jones, 2004).

העברת מידע, סינגור על מקצוע הייעוץ ומובחנות מקצועית

זה כ-15 שנה טוענת הספרות המקצועית כי הסיבה העיקרית לכך שיועצים לא תמיד נתפסים כחלק בלתי נפרד מבית הספר ושהמקצוע אינו מבוסס דיו היא העובדה שהם אינם דואגים לדווח באורח שיטתי על מיומנויותיהם והכשרתם ועל עבודתם (Bemak & Chung, 2008; ; Eriksen, 1997; Myers & Sweeney, 2004; Myers, Sweeney & White,2002; Studer & Allton, 1996). קלרק ואמטיאה (Clark & Amatea, 2004) טוענים כי על יועצים חינוכיים לסנגר על תפקידיהם ולדבר עליהם. התקשורת עם המנהל מהווה אופק אפקטיבי להבהרת תפקידיו של היועץ החינוכי (Leuwerke et al., 2009; Murray, 1995).

הצעות שונות הועלו בהתייחס להעברת מסרים על הייעוץ החינוכי ולהבהרת תפקידו והישגיו של היועץ, הן למנהלי בתי הספר והן לבעלי עניין אחרים (הורים ושותפי תפקיד). שימוש במכתבים למנהלים, למורים ולהורים נמצא כשיטה יעילה להעברת מסרים על אודות תפקיד היועץ ומתן מושג ברור יותר לשותפי התפקיד על מטרותיו ויעדיו של הייעוץ החינוכי בסביבה הבית-ספרית (Fitch et al., 2001; Lambie & Williamson, 2004). אפשר להסיק מכך כי היועץ יכול להשפיע על בהירות המסר

המועבר לגורמים שונים בנוגע לתפקידו, אם בתקשורת עם המנהלים ואם באמצעות איגרות מידע לגורמים שונים במערכת הבית-ספרית.

יש להניח כי התוודעותם של שותפי התפקיד והלקוחות הפוטנציאליים לבעל המקצוע ולהגדרת המקצוע תביא להתבוננות מתגמלת מצד הגורמים המעורבים ותאפשר ליועץ לבצע את תפקידו באופן מובחן ואופטימלי (Dodson, Myers et al., 2002; 2009). באמצעות הפצת מידע במקום ובזמן הנכון יכולים יועצי בית הספר לטפח את ההבנה ואת האמון בקרב שותפי תפקיד ובעלי עניין נוספים, דבר שיקדם שיתוף פעולה, עזרה ומשאבים העשויים להבטיח יישום אפקטיבי של הרעיון הכללי של הייעוץ (Clark & Amatea, 2004; Studer & Alton, 1996). נמצא גם כי מנהלים הנחשפים למודל של ASCA, המתאר את תפקידו המחודש של היועץ החינוכי, ולו רק למידע מזערי על אודותיו, או לסוגי מידע שונים בהקשר זה, מדווחים על שינוי בתפיסה לגבי היועץ ועבודתו (Bardhoshi & Duncan, 2009; Dodson, 2009; Leuwerke et al., 2009).

למרות המלצות חוזרות ונשנות בספרות המקצועית להבהיר לקהלי היעד ולשותפי התפקיד מי הוא היועץ ומה הוא עושה (Myers & Sweeney, 2004; Myers et al., 2002; Zalaquette, 2005), לא נערכו עדיין מחקרים הבודקים באופן ספציפי כיצד מפיצים היועצים מידע על עצמם ועל עבודתם. האתרים הבית-ספריים באינטרנט הם צוהר להצצה על האופן שבו מפיצים היועצים מידע על המקצוע ומדווחים על עבודתם. צפוי היה שיועצים יסתייעו בטכנולוגיה זו לקידום המודעות הציבורית למקצוע הייעוץ החינוכי ולפועלו של היועץ החינוכי. עם זאת, ולמרות השימוש הרב בטכנולוגיה לסינגור על תלמידים, טכנולוגיה זו אינה מזוהה ככלי לסינגור עצמי על מקצוע הייעוץ החינוכי והשימוש בה למטרה זו הוא מועט (Sabella & Booker, 2003; Reynolds & Kitchens, 2007; Van Horn & Myrick, 2001).

מילסום ובריינט (Milsom & Bryant, 2006) ביקשו לבחון את המסרים שמעבירים יועצי בתי הספר בארצות הברית לבעלי עניין (מנהלים, תלמידים, מורים, הורים) באמצעות אתר האינטרנט הבית-ספרי. ממצאיהם מלמדים כי היועצים אינם עושים שימוש ממשי באתרים לצורך הפצת מידע על היועץ ועבודתו. התוצאות הראו כי כמחצית מן האתרים לא הכילו מידע על תפקידי היועץ החינוכי, ועוד פחות מכך סיפקו מבט על החזון והרציונל של התוכנית הייעוצית או מידע על הכשרתו וסמכותו המקצועיות של היועץ. האתרים גם לא הכילו מידע על זרמים חדשים בתחום הייעוץ, כגון החזון והגדרות מחדש של התפקיד על פי ASCA (American School Association, 2005). בדומה לכך, במחקר שנערך בארץ בחנו שמעוני וגרינברגר (2010) כיצד מציגים היועצים החינוכיים את עצמם ואת עבודתם באתרים בית-ספריים באינטרנט, וכן מהו המסר המקצועי לגבי הייעוץ החינוכי המשתקף מאתרים אלו. בסקירה של כמאה אתרים בית-ספריים מתברר כי היועץ והייעוץ כמעט אינם נוכחים בהם; הנוכחות הקיימת היא אפיזודית, לא בהירה ואינה נותנת תמונה ברורה; היועץ אינו מזוהה בהם אישית ומקצועית; אין כמעט התייחסות לתיאור עבודתו בבית הספר, לתחומי אחריותו, לייחודיות ולתרומתו. נמצאה התייחסות מועטת למהות התפקיד (מדברים על תפקודים ולא על מהות), ואין כמעט התייחסות לרציונל של הייעוץ החינוכי, לאני

מאמין שלו ולאתיקה המקצועית בתחום זה. לאור ממצאי המחקרים בארצות הברית (Milsom & Bryant, 2006) ובארץ (שמעוני וגרינברגר, 2010), ולאור ההנחה כי העברת מידע על המקצוע ועל היועצים מהווה מסר מקצועי חשוב ומסנגר על המקצוע (Myers & Sweeney, 2004; Myers, et al., 2002), הוחלט לערוך את המחקר הנוכחי.

שאלות המחקר

1. מהי מידת הפצת המידע על ידי היועצים החינוכיים על עצמם ועל עבודתם בערוצים שונים (כגון מנהל, ישיבות, דפי מידע, אתרים בית ספריים)?

2. מהי מידת הפצת המידע על ידי היועצים לאוכלוסיות שעִמן הם באים במגע (כגון הנהלה, תלמידים, מורים, הורים)?

3. מהי מידת הפצת המידע על ידי היועצים החינוכיים על תחומי מידע המתייחסים ליועץ ולעבודתו (כגון מידע אישי, תכניות ייעוציות, רציונל)?

שיטת המחקר

נבדקים

אוכלוסיית המחקר כללה יועצים חינוכיים שהיו חברים באגודת היועצים החינוכיים בשנים האחרונות, כ-1,200 איש. השאלון נשלח בדואר ל-350 יועצים חינוכיים לפי מספרם היחסי במחוזות שונים. השיבו 99 יועצים חינוכיים, כ-29%. מתוך המשיבים היו 26% בעלי ותק של 1-5 שנים, 25% בעלי ותק של 6-10 שנים, 37% בעלי ותק של 11-20 שנים ו-12% בעלי 20 שנות ותק ומעלה. 5% מהנבדקים היו מתחת לגיל 30, 31% בעשור הרביעי לחייהם, 35% בעשור החמישי לחייהם ו-29% בעשור השישי לחייהם. כ-30% מהיועצים עובדים בחטיבות העליונות, 18% בחטיבות הביניים, 20% בבתי ספר שש-שנתיים ו-28.5% בבתי ספר יסודיים. כ-13% מתוך יועצים אלו עובדים בפנימיות. רוב היועצים (91%) עובדים בחינוך הרגיל, 6% גם בחינוך הרגיל וגם בחינוך המיוחד ורק 3.5% בחינוך המיוחד בלבד. כ-82% עובדים במגזר הממלכתי, 8% בממלכתי דתי ו-10% במגזר הערבי.

כלי המחקר

נבנה שאלון מחקר אשר בדק את מידת השימוש של היועצים בערוצים שונים להעברת מידע על עצמם ועל עבודתם ועד כמה חשוב ורצוי השימוש בערוצים השונים.

בחלק הראשון הוצגו 15 ערוצים להפצת מידע אשר אותרו באמצעות מחקר מקדים. היועצים התבקשו לדרג בסולם של 1-7 (מ-1, 'כלל לא', עד 7, 'במידה רבה מאוד') את מידת הפצת המידע הנעשית דרך ערוץ זה. כמו כן ניתנה אפשרות להוסיף עוד ערוצים

להפצת מידע. **החלק השני** בדק באיזו מידה מעבירים היועצים מידע על עצמם ועל הייעוץ לאוכלוסיות שונות שעִמן הם באים במגע (הנהלה, תלמידים, מורים, הורים, קהילה, מדריכי שפ״י/יועצות בכירות ואחרים). לגבי כל אוכלוסייה התבקשו היועצים לדרג בסולם של 1-7 את מידת העברת המידע. **החלק השלישי** בדק באיזו מידה מעבירים היועצים מידע בהתייחס לתחומים שונים (כגון: מידע אישי, מקצועי, תחומי עבודה, תוכנית עבודה ועוד). הוצגו 13 תחומי מידע המתייחסים ליועץ ולייעוץ החינוכי. היועצים התבקשו לדרג בסולם של 1-7 (מ-1, ׳כלל לא׳, עד 7, ׳במידה רבה מאוד׳) את מידת הפצת המידע בתחום זה. ניתנה אפשרות להוסיף עוד תחומי מידע. **החלק הרביעי** כלל נתוני רקע אישיים ותעסוקתיים של היועצים. בסיום התבקשו היועצים להוסיף את הערותיהם והארותיהם.

הליך איסוף הנתונים

איסוף הנתונים נמשך כשמונה חודשים. השאלונים נשלחו אל היועצים בדואר. לאחר כשלושה חודשים נשלחה תזכורת ולבסוף היו גם פניות אישיות. חלק מן השאלונים חולקו על ידי החוקרות בשני מפגשי יועצים עם יועצים בכירים. הובטחו ונשמרו הסודיות ודיווח דיסקרטי על תשובות הנבדקים.

עיבוד הנתונים

החלק הראשון של השאלון בדק את מידת הפצת המידע על היועץ ועבודתו בערוצים השונים. חושבו ממוצעים וסטיות תקן של מידת הפצת המידע בכל אחד מהערוצים. כדי לבדוק אם אפשר לצמצם את מספר המשתנים של הערוצים להפצת מידע בוצע ניתוח גורמים, שסייע לאתר מספר קטן של גורמים המסבירים את השונות המובחנת בכלל ערוצי ההפצה שנרשמו. בוצע ניתוח גורמים מסוג Principle Axis Factoring (PAF) עם רוטציה מסוג Varimax, רוטציה אורתוגונלית המצמצמת את מספר המשתנים בעלי טעינות גבוהה לכל גורם ומפשטת בכך את הצגת הגורמים. ניתוח הגורמים העלה 4 גורמים בעלי eigenvalues הגדולים מ-1 והמסבירים 52.45% של סך כל השונות.

בלוח 1 מוצגים: השונות המוסברת על ידי כל גורם, ה-eigenvalues והטעינות של הפריטים על כל אחד מהגורמים. כמו כן מוצגים ממדים של מהימנות פנימית.

לוח 1: תוצאות ניתוח גורמים של הערוצים להפצת מידע (n= 98)

פריט	1 באמצעות מפגשים ממוסדים	2 באופן יזום	3 באמצעים אלקטרוניים	4 באמצעים כתובים
צוותי מחנכים	**.80**	.01	-.14	.02
צוותי מורים מקצועיים	**.69**	.141	.06	.24
ימי היערכות	**.68**	.12	.32	-.01
הצגה עצמית מזדמנת במפגשים פרטניים וישיבות	**.68**	.35	.04	-.20
אסיפות/ימי הורים	**.65**	.13	.27	.04
אסיפות מורים	**.60**	.35	.17	.25
המנהל	**.45**	.14	.07	.27
מכתבים	.02	**.70**	.32	.24
מפגשים מיוחדים להצגת התפקיד לגורמים בקהילה (רווחה, תחנות ועוד)	.41	**.67**	.02	-.03
מיילים	.18	**.59**	.20	.27
כניסה לכיתות	.47	**.51**	.11	.20
אתר אינטרנט בית ספרי	.10	.08	**.61**	.36
מערכת ממוחשבת פנימית (משיב וכדומה)	.12	.17	**.53**	.02
דפי מידע/עלון	.13	.16	.14	**.67**
לוח מודעות	-.03	.31	.39	**.43**
Eigenvalue	**5.46**	**2.11**	**1.17**	**1.04**
אחוז השונות המוסברת	**33.36**	**11.05**	**4.85**	**3.19**
מהימנות	**α= .85**	**α= .78**	**r= .39**	**r= .43**

לארבעת הגורמים שהופקו ניתנה משמעות על פי מקבץ הפריטים הטעונים לו: גורם 1 מכיל 7 פריטים, המתארים הפצת מידע על ידי היועץ באמצעות מפגשים ממוסדים בין כותלי בית הספר. גורם 2 מכיל 4 פריטים, המתארים הפצת מידע על ידי היועץ באופן יזום. גורם 3 מכיל שני פריטים, המתארים הפצת מידע באמצעים אלקטרוניים וגורם 4 מכיל שני פריטים, המתארים הפצת מידע באמצעים כתובים.

לחלק השני, לדירוגי מידת העברתו של המידע לאוכלוסיות שעמן בא היועץ במגע, חושבו ממוצעים וסטיות תקן עבור דירוגי העברת המידע לכל אחת מהאוכלוסיות.

החלק השלישי בשאלון בדק את מידת הפצת המידע על היועץ ועבודתו לפי תחומים שונים. עיבוד הנתונים נעשה בדומה לעיבוד הנתונים בחלק הראשון. ניתוח הגורמים של תחומי המידע העלה 3 גורמים בעלי eigenvalues הגדולים מ-1 והמסבירים 54.86% של סך כל השונות.

בלוח 2 מוצגים: השונות המוסברת על ידי כל גורם, ה-eigenvalues והטעינות של הפריטים על כל אחד מהגורמים. כמו כן מוצגים ממדים של מהימנות פנימית.

לוח 2: תוצאות ניתוח גורמים של התחומים שבהם מפיצים היועצים מידע בפועל (n=97)

פריט	1 מידע על המקצוע ועבודת היועץ באופן כללי	2 מידע על עבודת היועץ בבית ספר ספציפי	3 מידע אישי ומקצועי
יעדים של הייעוץ ודיווח על התערבויות	**3.8**	.15	.17
תוכנית עבודה שנתית מפורטת	**.66**	.23	.13
מידע בנושאים שונים	**.66**	.19	.13
תחומי עבודה של היועץ כללי	**.52**	.44	.43
אתיקה מקצועית	**.49**	.39	.24
תיאור תחומי העבודה שלך בבית הספר	.23	**.77**	.34
למי את/אתה נותן שירותים ואיזה	.15	**.77**	.28
כתובות, קישורים והפניות לגורמי סיוע שונים	.27	**.63**	.13
פרטים על תוכניות עבודה ספציפיות המועברות בבית הספר שלך	.40	**.48**	.06
מדוע יש יועץ בבית הספר	.25	.15	**.76**
המיומנויות של היועץ החינוכי	.41	.14	**.65**
מידע מקצועי של היועץ עצמו	.18	.20	**.59**
מידע אישי	-.04	6.1	**.55**
eigenvalue	**5.66**	**1.51**	**1.25**
אחוז השונות המוסברת	**20.21**	**17.99**	**16.66**
מהימנות	**α= .84**	**α= .83**	**α= .78**

לשלושת הגורמים שהופקו ניתנה משמעות על פי מקבץ הפריטים הטעונים לו: גורם 1 מכיל 5 פריטים, המתארים את המקצוע ואת עבודת היועץ החינוכי באופן כללי. גורם 2 מכיל 4 פריטים, המייצגים תחומי מידע על העבודה כיועץ בבית ספר ספציפי. גורם 3 מכיל ארבעה פריטים, המספקים מידע על היועץ באופן אישי וכאיש מקצוע.

ממצאים

ערוצים להפצת מידע על היועץ ועבודת היועץ

בלוח 3 מובאים הממוצעים וסטיות התקן של דירוגי היועצים את מידת הפצת המידע באמצעות 15 הערוצים להעברת מידע אשר הוצגו בפניהם ושל הגורמים שחולצו.

לוח 3: ממוצעים וסטיות תקן (n=98) של מידת הפצת המידע בערוצים השונים וציונים כוללים

	מידת ההפצה	
ערוץ הפצת מידע	**ממוצע**	**סטיית תקן**
צוותי מחנכים	5.99	1.27
צוותי מורים מקצועיים	4.63	1.83
ימי היערכות	5.61	1.38
הצגה עצמית מזדמנת במפגשים/ישיבות	5.73	1.34
אסיפות/ימי הורים	5.25	1.50
אסיפות מורים	5.25	1.70
מנהל	5.37	1.57
ציון כולל למפגשים ממוסדים בין כותלי ביה"ס	**5.54**	**1.07**
מכתבים	4.12	1.78
מפגשים מיוחדים להצגת התפקיד לגורמים בקהילה (רווחה, תחנות ועוד)	4.45	1.95
מיילים	4.62	1.99
כניסה לכיתות	4.98	1.65
ציון כולל לפעילות יזומה	**4.53**	**1.43**
אתר אינטרנט בית ספרי	3.12	2.18
מערכתממוחשבת פנימית (משיב וכדומה)	3.38	2.18
ציון כולל לאמצעיים אלקטרוניים קיימים	**3.26**	**1.82**
דפי מידע/עלון	3.37	1.99
לוח מודעות	2.88	1.82
ציון כולל לאמצעי דיווח כתובים	**3.10**	**1.62**

הערה: סולם 7-1

עיון בלוח 3 מראה, כי הערוצים העיקריים שבהם משתמשים היועצים להעברת מידע הם מפגשים עם צוותי מחנכים ועם המנהל, ישיבות ומפגשים ואסיפות הורים. כל אלו מתכנסים לתחום המתאר מפגשים ממוסדים בתוך בית ספר. במידה פחותה מעבירים היועצים מידע באופן יזום: באמצעות כניסה לכיתות, במפגשים מיוחדים להצגת התפקיד למורים מקצועיים, לגורמים בקהילה וכדומה. השימוש בהפצת מידע באמצעים אלקטרוניים וכתובים נמצא כפחות שכיח בהשוואה לאמצעים האחרים. היועצים פירטו ודיווחו על ערוצים נוספים שבאמצעותם הם מפיצים מידע על עבודתם: התערבויות עם קבוצות הורים, מורים ותלמידים, צוות רכזי המקצוע, אסיפות יועצים אזוריים, כנסים ומפגשים מקצועיים ואסיפות עמיתים, וגם במפגשים עם בעלי מקצועות משלימים.

מידת הפצת המידע לאוכלוסיות שונות

לוח 4 מציג ממוצעים וסטיות תקן של דירוגי היועצים (על סולם של 1-7) את מידת העברת המידע לאוכלוסיות שעמן בא היועץ במגע (תלמידים, מחנכים, מנהל וצוות ניהול, מורים, הורים, קהילה, מדריכי שפ"י).

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן (n=96) של מידת העברת המידע לאוכלוסיות שעמן בא היועץ במגע

האוכלוסייה	ממוצע	סטיית תקן
מחנכים	6.32	1.06
מנהל וצוות ניהול	6.24	1.04
מורים	5.67	1.23
תלמידים	5.54	1.41
הורים	4.91	1.55
מדריכים/פיקוח	4.81	1.69
קהילה	3.85	1.59

הערה: סולם 1-7

עיון בלוח 4 מלמד כי היועצים מעבירים במידה רבה ביותר מידע למחנכים (M=6.32), ולמנהל ולצוות הניהול (M=6.24). במידה הפחותה ביותר מעבירים היועצים מידע לקהילה (M=3.85). היועצים ציינו כי הם מעבירים מידע גם לפסיכולוג, מתמחים, אגף החינוך בעירייה, גופי סיוע חיצוניים, מכרים וקרובים.

העברת מידע על היועץ ועל הייעוץ החינוכי בתחומים שונים

בלוח 5 מובאים הממוצעים וסטיות התקן של דירוגי היועצים את מידת העברת המידע ב-13 תחומים הקשורים לייעוץ החינוכי וליועץ ולעבודתו, ואשר הוצגו לנבדקים יחד עם שלושת הגורמים שחולצו ומאגדים תחומים אלה.

לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן (N=97) של מידת ההפצה בתחומי המידע השונים וציונים כוללים

תחומי המידע	מידת ההפצה המצויה כיום	
	ממוצע	סטיית תקן
תיאור תחומי העבודה שלך בבית הספר	5.15	1.37
למי אתה נותן שירותים	5.15	1.36
כתובות, קישורים והפניות לגורמי סיוע שונים ולאתרי סיוע	5.02	1.49
פרטים על תוכניות ייעוציות ספציפיות המועברות בבית הספר שלך	5.09	1.38
ציון כולל לעבודה כיועץ בבית ספר ספציפי	**5.11**	**1.15**
אתיקה מקצועית (שמירת סודיות, קוד אתי, טובת התלמיד ועוד).	5.53	1.53
מידע בנושאים שונים (לחץ ומשבר, לקויות, גיל התבגרות, יחסי הורים-ילדים ועוד)	5.04	1.31
תחומי העבודה של היועץ החינוכי	4.84	1.57
תוכנית עבודה שנתית מפורטת	4.46	1.80
יעדים של הייעוץ, ודיווח על תוצאות של התערבויות	4.41	1.63
ציון כולל לתיאור המקצוע ועבודת היועץ החינוכי באופן כללי	**4.87**	**1.23**
מידע אישי (שם, תחומי אחריות, שעות קבלה, מייל ועוד)	5.30	1.50
מדוע יש יועץ בבית ספר (רציונל והגדרת תפקיד)	4.63	1.72
מיומנויות של היועץ החינוכי	4.23	1.62
מידע מקצועי (תואר, הכשרה, התמחות, שיוך מקצועי ועוד)	4.01	1.63
ציון כולל למידע על היועץ באופן אישי וכאיש מקצוע	**4.52**	**1.28**

הערה: סולם 1-7

עיון בלוח 5 מלמד כי הפצת מידע בהתייחס לאתיקה מקצועית (שמירה על סודיות, קוד אתי, טובת התלמיד וכדומה) דורגה במקום הראשון ואחריה מידע אישי בסיסי (שֵם, שעות קבלה ותחומי אחריות). לעומת זאת, הפצת מידע מקצועי (תואר, הכשרה, התמחות וכדומה) והפצת מידע על המיומנויות האישיות של היועץ מדורגות נמוך יחסית לשאר התחומים. היועצים הוסיפו עוד תחומי מידע שאליהם יש להתייחס: מידע על סדנאות וקבוצות שהם מפעילים ומידע לגבי הייעוץ כמקדם מיטביות בבית הספר – יצירת אקלים מיטבי ונטילת אחריות. בעיון נוסף אפשר להבחין כי הגורם המייצג מידע אישי ומקצועי מדורג נמוך יותר, בעוד שהגורם המייצג מידע לגבי עבודתו של היועץ בבית ספר הספציפי מדורג גבוה יותר משני הגורמים האחרים.

דיון, מסקנות והמלצות

נקודת המוצא של המחקר הנוכחי הייתה כי לבאי בית הספר (מורים, מנהלים ותלמידים) ולבעלי העניין בקהילה יש מידע חלקי ועמום על תפקיד היועץ החינוכי בבית הספר, על תחומי עבודתו ועל עיסוקיו הספציפיים (Borders, 2002; Fitch et al., 2001; Gysbers, 2001; Leuwerke et al., 2008; Paisley & McMahon .2001; Sink, 2002; ארהרד וקלינגמן, 2004; שמעוני ולזובסקי, 2007; שמעוני וגרינברגר, 2010). אמנם בשנים האחרונות יש עיסוק מוגבר והתקדמות בהגדרה מובחנת לייעוץ החינוכי (The Education Trust, 2009; דשבסקי, 2009), אך ההשערה היא כי עדיין אין הטמעה של מידע זה בין באי בית הספר ובקהילה.

הנחת היסוד העומדת בבסיס המחקר הנוכחי היתה כי הבהרת התפקיד והכרת השירותים והתפקידים של היועץ מסייעים בסינגור על המקצוע ואף עשויות לייעל את מתן השירותים הניתנים על ידי היועץ (Myers et al., 2002). עם זאת לא נמצאו כמעט מחקרים שבדקו כיצד ובאיזו מידה מעבירים יועצים חינוכיים מידע על עצמם ועל עבודתם. שני מחקרים הדנים בסוגיה הם המחקר של מילסון וברייַנט (Milsom& Bryant, 2006) והמחקר של שמעוני וגרינברגר (2010). החוקרים הניחו כי הצצה לאתרי אינטרנט בית-ספריים עשויה להוסיף תובנות בסוגיה זו. המחקרים העלו כי אתרי האינטרנט הבית-ספריים מספקים מידע חסר וחלקי על היועצים ועל עבודתם; הייעוץ החינוכי והיועץ כמעט אינם נוכחים באתרים הללו. יש לציין כי המסר שהתקבל ממחקרים אלו איננו מעיד בהכרח על המציאות בשדה. עם זאת, לאור חשיבות התמקצעותו של הייעוץ החינוכי מעלים ממצאים אלו ביתר שאת שאלות בדבר העברה של מידע על היועץ ועל עבודתו, שאלות כמו: כיצד והיכן מועבר המידע? למי מועבר המידע? באילו תחומים מעבירים היועצים מידע ובאילו פחות? לפיכך התמקדנו במחקר הנוכחי בבחינת העברת מידע על היועץ ועבודתו כפי שהיא נעשית בפועל ומדווחת על ידי היועץ עצמו.

דירוגי היועצים את הפצת המידע בערוצים השונים נעו בין 2.88 ל-5.99 (על סולם של 7), דבר המראה שהמשתתפים אכן זיהו את הערוצים השונים כאמצעים להפצת מידע ואף הבחינו ביניהם. הם מבחינים בין ערוצים שכיחים יותר (צוותים, מחנכים, מנהל, אסיפות, ישיבות וכדומה) לבין ערוצים פופולריים פחות (כגון תקשורת ממוחשבת

ואתרי אינטרנט בית-ספריים, או מדיה כתובה, כגון עלונים, לוחות וחוברות). מרחב הערוצים המרכזי שבו מפיצים היועצים מידע על עצמם ועל עבודתם הוא תוך כדי עבודתם, ואולי בעצם נוכחותם במפגשים בבית הספר. חיזוק לכך ניתן בדבריה של אחת היועצות: "אינני עסוקה בהעברת מידע, אלא תוך כדי עשייה יש אינטראקציה שמעבירה מידע". המרחב השני מדגיש ערוצים שבהם היועץ יוזם את הצגת עצמו ואת הצגת עבודתו. נראה כי המיקום לו זוכה מרחב זה בדירוגי היועצים מחזק את האבחנה לגבי המודעות של היועצים לפרואקטיביות בהפצת מידע על המקצוע ועל עצמם. עם זאת, שני המרחבים הנוספים מעידים שיש ערוצים המנוצלים פחות מן האחרים, כגון הפצת מידע באמצעים ממוחשבים ובאתרים בית ספריים באינטרנט. ייתכן שהסיבה לכך היא שערוצים אלו פחות זמינים ופחות מוכרים. עם זאת, יועצים רבים התייחסו בהערותיהם לצורך בהרחבת הפצתו של המידע בדרך זו. השימוש המועט ביותר להפצת מידע הוא באמצעות לוח מודעות ועלונים, אשר התקבצו גם הם למרחב מובחן אחד. שני המרחבים האחרונים נבדלים מן האחרים בכך שהם נתפסים כערוצים להפצת מידע לקהל לא ספציפי, וייתכן שהם מזוהים יותר עם שיווק ופרסום, תחומים שלהם היועצים פחות מחוברים ואף רואים אותם כמניפולטיביים וחודרניים (Kennedy, 2005).

הפצת מידע באמצעות מפגשים ממוסדים רומזת גם על האוכלוסייה שאליה מכוון המידע. ואמנם היועצים דיווחו שהם מעבירים מידע במידה הרבה ביותר לצוות בית הספר – מחנכים, מנהל וצוות ניהול, מורים ותלמידים. העברת המידע להורים מתבצעת במידה פחותה מכך, והעברת מידע לקהילה – במידה פחותה אף יותר. ההתוודעות למקצוע בקרב בעלי העניין ובקהילה היא תנאי להכרה במקצוע ולהתמקצעות (Myers & Sweeney, 2004; Myers et al., 2002; Trusty & Brown, 2005). הממצאים שהוצגו מעידים על כך שיועצים משתמשים להפצת מידע בעיקר בערוצים ממוסדים בתוך בית הספר, ובאמצעותם הם מגיעים בעיקר לאלו הנוכחים במפגשים אלו: הנהלה, מחנכים ומורים. מכאן שיש מקום לבדוק עד כמה דואגים היועצים להציג את עצמם ואת המקצוע שלהם בתוך כתלי בית הספר ובעיקר מחוצה לו. אפשר להתרשם כי דווקא הערוצים שבהם נעשה פחות שימוש, כגון אמצעים ממוחשבים ועלונים, הם אלו שהגברת השימוש בהם יכולה להפיץ מידע על היועץ ועבודתו בקרב קהלים שנמצא כי היועץ פונה ומגיע אליהם פחות – הורים, קהילה ובעלי עניין שונים.

בהמשך בדקנו את מידת העברת המידע של היועצים על עצמם ועל עבודתם. היועצים זיהו את כל 13 תחומי המידע שהוצגו להם (על כך מעיד טווח הממוצעים, שהיה בין 4.01 לבין 5.53, בסולם של 1-7) ודירגו את האתיקה המקצועית (שמירת סודיות, קוד אתי) כתחום שבו העברת המידע היא הנפוצה ביותר. הדגשת האתיקה המקצועית מהווה מסר מקצועי. מחקרים קודמים שנעשו בארץ מעידים כי הקוד האתי אינו מוכר די הצורך ואינו נמצא בשימוש די הצורך (לזוובסקי, שמעוני ויצחק-מונסונגו, 2007). זהו ממצא בעל משמעות, שכן אם אכן מעידים דיווחי היועצים על הגברתה של העברת המידע על הקוד האתי, אפשר לראות בכך צעד נוסף לכיוון של התמקצעות.

בתום מילוי השאלון העיר אחד המשתתפים במחקר כי "השאלון מתייחס בעיקר להעברת מידע ומתעלם מחיסיון המידע". מהערה זו אנו למֵדים שייתכן שיועצים אינם מבדילים בבירור בין מידע מקצועי נגיש על עצמם ומערך עבודתם לבין סוג המידע הכפוף לדיני האתיקה המקצועית. לדעתנו יש לתת את הדעת על הערה זו, שכן המודעות לשמירת הסודיות והמחויבות לכך עשויות להוליד עמימות, הן אצל היועץ והן במקצוע, לגבי מידע מקצועי שמן ההכרח להעביר. יש לשקול בזהירות את האפשרות כי הצבעה על האתיקה ועל השמירה על סודיות כתחום שבו מועבר כיום מידע בשיעור הרב ביותר מעידה דווקא על שמירת המידע אצל היועצים, גם כשמדובר על מידע שחשוב להפיצו כמו תיאור הכשרתם ועבודתם.

ממצאים נוספים מצביעים על כך שהמידע המועבר על ידי היועצים מתייחס בראש ובראשונה לתיאור פעילותם ותחומי עבודתם בבית הספר שבו הם עובדים. היועצים מדווחים על כך שהם מעבירים מידע גם על יעדי המקצוע ועל המקצוע בכלל. לעומת זאת, את הפצת המידע על הפן המקצועי (תואר, הכשרה, התמחות, שיוך מקצועי ועוד) דירגו היועצים במקום האחרון. דבר זה מעורר שאלות הקשורות לזהות מקצועית המתורגמת למסר מקצועי לא בהיר ולא ברור (Lambie & Williamson, 2004; Myers & Sweeney, 2004; Myers et al., 2002). המידע האישי וההכשרה המקצועית, לעומת זאת, מדורגים במקום האחרון. ייתכן שיש כאן ביטוי להצטנעות אישית ומקצועית, העשויה להסביר את הממצאים האומרים שתלמידים והורים לא תמיד מכירים את היועץ ואת עבודתו (Amatea & Clark, 2005; Clark & Amatea, 2004; Kennedy, 2005; Myers et al.,2002).

התמונה המתקבלת מן המחקר מעידה על מודעות לחשיבות הפצת המידע על היועץ החינוכי ועל עבודתו. יש הסכמה גורפת ברמה ההצהרתית שמן הראוי לעשות יותר בתחום, אך לצד זה קיימת הצטנעות אישית ומקצועית, שאינה מעודדת הפצת מידע והעברת מסרים מקצועיים. מכאן שאין זה מפתיע כי בסקירה של אתרי אינטרנט בית-ספריים, שנעשתה במחקר קודם (שמעוני וגרינברגר, 2010), לא זוהה היועץ, לא נמצא מידע אישי ומקצועי על אודותיו ולא התקבלה תמונה של ה"אני מאמין" של המקצוע ושל עבודת היועץ. המחקר הנוכחי נעשה מתוך דאגה למקצוע ומתוך מודעות למחיר העמימות וחוסר הבהירות בתחום זה; ואכן חמישית מהיועצים שהשתתפו במחקר דיווחו כי מילוי השאלון עורר אצלם מודעות לנושא. נשמעו קולות הקוראים לפרסום ושיווק מקצועי ("אני עושה יותר ממה שחושבים ומודעת שלא כולם יודעים על כך"; "חשוב שהיועץ יצא מהתפיסה של עשייה מאחורי הקלעים ויעבור אל קדמת העשייה הבית ספרית והקהילתית מתוך הבנת חשיבות התפקיד ותרומתו לבית הספר ולקהילה"). נשמעו גם קולות הקוראים להפצת מידע בתוך בית הספר ובקהילה ("חשבתי על כך שאני לא עושה מספיק כדי לשווק את עבודת היועצת; כמעט הכול נשאר בין כתלי בית הספר ולא יוצא החוצה להורים ולקהילה").

מהערות נוספות של היועצים ניתן ללמוד כי כ-20% מן היועצים שהשתתפו במחקר סבורים שיש להזדרז ולפתוח מדור ייעוצי באתר האינטרנט הבית-ספרי, ויש להסתייע באתר להעברת מידע על המקצוע ולהגברת המודעות לו. הייתה קבוצה של יועצים

שהמודעות לצרכים והאפשרויות החדשות חידדו אצלה את הפער בין המצוי לרצוי, את ריבוי המטלות לעומת הזמן המוגבל ואת העיסוק בדחוף לעומת המוּדעות לכך שיש לעסוק במה שחשוב למקצוע. קבוצה נוספת של יועצים ציינה את הצורך בהגדרת תפקיד ברורה, שתאפשר התמקצעות והעמקה ותספק אמות מידה לבחינת עבודתו של היועץ. לצד תובנה זו ציינו היועצים את הקושי הנובע מצרכים שונים ומגוונים בבתי הספר השונים ואת הקושי בכימות והערכה של עבודה היועץ. "איך מַמתים גישה תומכת ומפשרת, אופטימיות, מכוונות אינסופית ומיומנויות להגדרות מובנות?".

הספרות המקצועית ממליצה על סינגור על המקצוע ועל נטילת אחריות (Kennedy, 2005; Myers et al., 2002; White, 2007) כדרכים לביסוס ופיתוח מקצועי, לשיפור וייעול השירות. הספרות המקצועית מדגישה כי המקצוע יזכה להכרה בעקבות התוודעותם של בעלי העניין ליועץ החינוכי ולעבודתו. לשם כך חיוני להעביר מידע לאוכלוסיות יעד שונות ולשותפי התפקיד (Myers & Sweeney, 2004; Myers et al., 2002). ואכן, בשנים האחרונות נשמעים קולות רבים בתוך הקהילה המקצועית בישראל ומחוצה לה הקוראים לסינגור על המקצוע, על עבודת היועצים בבית הספר ועל אחריותיות במונחים של דיווח על העשייה ועל ההישגים (Lambie & Williamson, 2004; Paisley & Hayes, 2003 ; שמעוני וגרינברגר, 2010). תפיסות אלה מצביעות על כך כי מודעות והכרה במקצוע הייעוץ החינוכי על ידי מקבלי השירות ובעלי העניין מהוות אמצעים לקידום מטרות המקצוע והשירות.

יועצים חינוכיים יכולים לעשות שימוש בתוצאות מחקר זה לצורך סינגור מקצועי בשדה. תוצאות המחקר מסבות את תשומת לבם של היועצים לערוצים שבהם הם עושים שימוש להעברת מידע ומצביעות על ערוצים שאפשר ושיש לעשות בהם שימוש נרחב יותר. מומלץ כי יועצים חינוכיים ישקלו להציג את עצמם ואת עבודתם באופן פרואקטיבי בתוך בית הספר ובקהילה באמצעי שונים (כגון מתן סמינרים, הרצאות ופרזנטציות בבית הספר, פרסום מאמרים וחומר מקצועי בעלונים מקומיים ובעלון בית הספר, הצגת חומרים בחוברות ומכתבים והפצתם ו/או עיצוב אתר באינטרנט שבו יציגו את עבודתם ואת השירותים הניתנים על ידם).

תוצאות המחקר מעודדות יועצים חינוכיים להרחיב את הצגת הפרופיל המקצועי שלהם ואת המקצוע ומטרותיו לאוכלוסיות יעד נוספות מעבר לכותלי בית הספר. החומרים והערוצים להעברת המידע צריכים להיות מותאמים לאוכלוסיית היעד (לדוגמה, ליידע הורים על השירותים הניתנים על ידי היועצים באמצעות עלון בית הספר, להתייחס לתחומי עניין של ההורים בפינת היועץ באתר האינטרנט, או פרסום התוכנית הייעוצית ומתן הרצאות).

לבסוף, יש בתוצאות המחקר כדי להעלות את מוּדעותם של היועצים החינוכיים לחשיבות היותם ברורים ובהירים לגבי ההגדרה המקצועית שלהם ושל תחומי עבודתם ולפיתוח תחושה של זהות מקצועית וגאווה מקצעית (Myers et al., 2002). על היועצים להכיר במקצועיותם ; עליהם להחליף את הצניעות המקצועית בגאווה מקצועית. מומלץ לכלול בהכשרתם של היועצים החינוכיים טכניקות ומודלים לסינגור במטרה לקדם את המקצוע. קידום תהליכים אלו עשוי להביא תועלת רבה בגיבוש הפרופיל המקצועי של

כל יועץ ושל המקצוע. באופן זה יכירו אוכלוסיות היעד את המקצוע ואת מטרותיו וגם את היועצים החינוכיים על מהימנויותיהם והישגיהם.

נראה כי הפצת המידע לגבי היועץ ועבודתו היא משימה הדורשת חשיבה ותכנון, בהירות של מסרים מקצועיים ושימוש ב"שיווק חברתי" כאמצעי לשינוי תודעתי והתנהגותי. יש לקוות כי ממצאי המחקר הנוכחי יגבירו את מודעותם של היועצים לצורך לסנגר על המקצוע באמצעות קידום עצמם ועבודתם.

מקורות

ארהרד, ר. ודשבסקי, ע. (1999). הייעוץ החינוכי בישראל – במסע מייגע מקוטב לקוטב. **עיונים בחינוך, 4** (1), 9-29.

ארהרד, ר. וקלינגמן, א. (2004). מבוא: ייעוץ בבית הספר – אקולוגיה מקצועית. בתוך ארהרד, ר. וקלינגמן, א. (עורכים). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. תל אביב: רמות.

דשבסקי, ע. (2009) **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי**. אגף ייעוץ, השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך,התרבות והספורט. נכרה ב-1.10.2013 מתוך אתר שפ"ינט:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/pirusmim/catalog/StandartimYeutz.htm

לזובסקי, ר., שמעוני, א. ויצחק-מונסונגו, ע. (2003). **היועץ החינוכי המאמן סטודנטים – תפיסת תפקיד**. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה.

שמחה-פרלברג, ל. וארהרד, ר. (2007). עבודה מערכתית מנקודת מבטם של יועצים חינוכיים. **הייעוץ החינוכי, י"ד**, 153-176.

שמעוני, א. (2005). הייעוץ החינוכי לאן? – מהתמקדות במערכת כשהילד במרכז להתמקדות בבירוקרטיה כשהטופס במרכז. **איגרת ליועצי המינהל לחינוך התיישבותי, 10**, 14-15.

שמעוני, א. וגרינברגר, ל. (2010). **המסר הפרופסיונלי שיועצים חינוכיים מעבירים: העברת המידע על היועץ והייעוץ החינוכי**. בית ברל: היחידה למחקר ולהערכה.

שמעוני, א. ולזובסקי, ר. (2007). מרכיבי התפקיד של היועץ החינוכי המאמן – התרומה למתמחה. **הייעוץ החינוכי, י"ד**, 105-128.

Amatea, E. S., & Clark, M. A. (2005). Changing school, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling, 9,* 16-27.

American School Counselor Association. (2005). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (2nd ed.). Alexandria, VA: Author.

Bardhoshi, G. & Duncan, K. (2009). Rural school principals' perceptions of the school counselor's role. *The Rural Educator, 30*(3), 16-24.

Bemak, F., & Chung, R. C. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling & Development, 86(*3), 372-382.

Borders, L. D. (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections. *Professional School Counseling, 5,*180-185.

Burnham, J. J.& Jackson, M. C. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling, 4*, 41-49.

Calley, N.G & Hawley, L.D. (2008). The professional identity of counselor educators. *The Clinical Supervision, 27* (1), 3-16.

Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). *The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.

Clark, M. A., & Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectation of school counselor contribution: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling, 8*, 132-140.

Clemens, E., Milsom, A. & Cashwell, C. (2009). Using leader-member exchange theory to examine principal-school counselor relationships, school counselors' roles, job satisfaction, and turnover intentions. *Professional School Counseling, 13* (2), 75-85.

Dodson, T. (2009). Advocacy and impact: a comparison of administrators' perceptions of the high school counselor role. *Professional School Counseling*, 12, 480-487.

Eriksen, K. (1997). *Making an impact: A handbook on counseling advocacy.* Washington, D.C.: Accelerated Development.

Fitch, T.J., Newby, E., Ballestero, V., & Marshall, J.L. (2001). Future administrators' perceptions of the school counseling role. *Counselor Education and Supervision, 42*, 89-99.

Foster, L., Young, J. & Hermann, M. (2005). The work activities of professional school counselors: Are the national standards being addressed? *Professional School Counseling, 8* (4), 313-321.

Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future*. Professional School Counseling, 5* (2), 96-105.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling, 4*, 246-256.

House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in education reform. *Professional School Counseling, 5*, 249-256.

Karayanni, M., (1996): "The Emergence of School Counseling and Guidance in Israel"*.Journal of Counseling & Development, 74,*582-587.

Kennedy, A. (2005). The fine art of self-promotion. *Counseling Today, 47* (11), 40-41.

Kirchner, G. L., & Setchfield, M. S. (2005). School counselors' and school principals' perceptions of the school counselor's role. *Education, 126*, 10-16.

Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challange to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling, 8*, 124-131.

Leuwerke, W. C., Bruinekool, R. M., & Lane, A. (2008). School counseling intern roles: Exploration of activities and comparison to the ASCA National Model. *Journal of School Counseling, 6*(8). Retrieved 1.10.2013 from http://jsc.montana.edu/articles/v6n8.pdf

Leuwerke, W.C., Walker, J., & Shi, Q. (2009). Informing principles: The impact of different types of information on principles' perceptions of professional school counselors. *Professional School Counseling, 12,* 263-271.

Liberman, A. (2004). Confusion regarding school counselor functions: School leadership impacts role clarity. *Education, 124,* 552-558.

Milsom, A. & Bryant, J. (2006). School counseling departmental web sites: What message do they send? *Professional School Counseling, 10* (2), 210-216.

Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). Advocacy for the counseling profession: Results of a national survey. *Journal of Counseling & Development, 82*(4), 466-471.

Myers, J. E, Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for counselors: A professional imperative. *Journal of Counseling & Development, 80*(4), 394-402.

Nugent. F. A.. & Jones. K. D. (2009). *Introduction to the profession of counseling. (5th Ed.)* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Paisley, P. O. & Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformation in preparation and practice. *Professional School Counseling, 6* (3), 198-204.

Perusse, R., Goodnough, G.E., Donnegan, J. & Jones, C. (2004). Perceptions of school counselors and school principals about the National Standards for

School Counseling Programs and the Transforming School Counseling Initiative. *Journal of Professional Counseling, 7*(3), 152-161.

Reynolds, G. P., & Kitchens, H. (2007). Evaluating school counseling websites: An evaluation tool. Retrieved 1.10.2013 from http://jsc.montana.edu/articles/v5n21.pdf

Sabella, R. A., & Booker, B. L. (2003). Using technology to promote your guidance and counseling program among stake holders. *Professional School Counseling, 6,* 206-214.

Sink, C. A. (2002).In search of the profession's finest hour: A critique of four views of 21st century school counseling. *Professional School Counseling, 5,* 156-163.

Studer, J. R., & Allton, J. A. (1996). *The professional school counselor: Supporting and understanding the role of the guidance program*. *NASSP Bulletin 80*, 53-60.

The Education Trust. (2009). *National center for transforming school counseling at the education trust*. Retrieved 8.4.2012,, from http://www2.edtrust.org/EdTrust/Transforming+School+Counseling/main

Trusty, J., & Brown, D. (2005). Advocacy competencies for professional school counselors. *Professional School Counseling, 8*(3), 259-265.

Van Horn, S. M., & Myrick, R.D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling, 5*, 124-130.

White, A.F. (2007). The professional school counselor's challenge: Accountability. *Journal of Professional Counseling Practice, Theory & Research, 35* (2), 62-70.

Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role. *Professional School Counselor, 5,* 124-131

Zalaquett, C .P & Chatters, S.J. (2012). Middle school principals' perceptions of middle school counselors' roles and functions. *American Secondary Education, 40(*2), 89-103.

שאל את הרב: התמודדות רבנים ציוניים-דתיים עם קשיים אישיים ורגשיים בקהילותיהם

חיה אנקור ומשה טטר

בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

מחקר זה בודק את פנייתם לעזרה של בני הקהילה אל רבנים מהמגזר הציוני דתי, על פי דיווחי הרבנים. במחקר השתתפו 82 רבנים מהציבור הציוני דתי, המכהנים בקהילות שונות ברחבי הארץ, אשר מילאו שאלון דיווח עצמי אנונימי. המחקר בחן את מידת הפנייה אל הרבנים בארבעה-עשר נושאי קושי; את מידת החשיבות שמייחסים הרבנים לטיפולם בנושאי הקושי; את דרכי הטיפול של הרבנים בנושאי הקושי; באילו נושאים יוזמים הרבנים עצמם פנייה אל בני הקהילה ומדוע; הכשרת הרבנים לטיפול; והקשר בינה לבין אופן הטיפול בקשיים. מתוצאות המחקר עולה כי הפניות הרבות ביותר אל הרבנים הן בנושא "מצבי סיכון" (הכוללים אלימות, סמים והתמכרויות ושאלות אמוניות אישיות) וגם בסוגיות הקשורות לקשיים חברתיים, הורות וזוגיות. הרבנים מייחסים חשיבות רבה לעיסוקם בנושאים הקשורים לשאלות אמוניות רגשיות, הורות, אובדן והתלבטויות של בני נוער. דרכי הטיפול המועדפות על הרבנים במרבית נושאי הקושי הן מתן תמיכה אישית רגשית – ולאחריה הפניה לאנשי מקצוע מתאימים. יש לציין כי כמחצית מן הרבנים עברו הכשרה כלשהי בתחום הטיפול והייעוץ וכשני שליש מהם ציינו כי הם מעוניינים להשתתף בהשתלמויות בתחום. מבין מסקנות המחקר ראוי להדגיש כי עיסוקם של רבני הקהילות בציבור הציוני דתי אינו מוגבל לתחום הדתי-הלכתי ומאפשר למקם את הרבנים בקטגוריה של נותני עזרה בלתי פורמאליים. לאור עיסוקם התדיר בתחום הייעוץ והטיפול עולה הצורך בהכשרה מתאימה של רבני הקהילות בתחום, אשר תיתן מענה הולם ומקצועי להתמודדותם. יש לעודד את שיתוף הפעולה בין הרבנים לבין אנשי בריאות הנפש בקהילה וביניהם היועץ החינוכי, לשם קידום רווחתם של בני הקהילה.

מילות מפתח: מטפלים פורמאליים ובלתי פורמאליים, רבנים ובריאות נפש, ייעוץ ודת.

מבוא

רב הקהילה משמש בפועל כתובת למגוון פניות בנושאים שונים ומגוונים בחייהם של בני קהילתו. הרב עשוי לשמש למעשה כיועץ, תומך ומגשר ומעורב בהחלטות חינוכיות ואחרות ומסייע בהתלבטויות אישיות. כמי שמספק תמיכה וסיוע מתוקף מערכת יחסים אישית ובתוקף תפקידו הדתי, מבלי להיות בעל מקצוע טיפולי, אפשר לשייך את רב הקהילה לקבוצת נותני העזרה הבלתי פורמאליים. בספרות המקצועית לא נכתבו כמעט מאמרים בנושא תפקודם של הרבנים כנותני עזרה והתמודדותם של רבנים עם בעיות בקהילה, ועל אחת כמה וכמה לא בהקשר לרבנים מן הציבור הציוני דתי בארץ. מחקר זה הוא אפוא חלוץ בתחומו, ומטרתו העיקרית להציג תיעוד מחקרי ראשון של המצב הקיים בקרב רבני הקהילות בציבור הציוני דתי בארץ בתחום הטיפול בבעיות

בקהילה. המחקר יתמקד בדרכים שבהן רואים הרבנים את נושאי הפנייה אליהם בבקשת עזרה מצד בני קהילתם ואת התמודדותם של הרבנים עם מצבים אלה. על כן מאמץ מחקר זה את הגישה הרואה בדיווחי נותני העזרה מרכיב מרכזי בהבנת התהליכים של פנייה וקבלת עזרה וסיוע. באופן ספציפי בדק המחקר מהם נושאי הקושי העיקריים שבהם, לפי דיווחי הרבנים, פונים אליהם ומה מספר הפניות בכל נושא; מה מידת החשיבות שמייחסים הרבנים לטיפולם בנושאי הקושי השונים; ומהן דרכי הטיפול שנוקטים הרבנים בהתאם לנושאי הקושי השונים. כמו כן בודק המחקר באילו נושאי קושי יזמו הרבנים פנייה אל בני קהילתם, והאם קיים קשר בין הכשרתם של הרבנים לטיפול לבין נושאים אלה.

פנייה לעזרה

פנייה לעזרה היא אסטרטגיית התמודדות עם בעיה תוך היעזרות במקור חיצוני, האמור להגדיל את הסיכוי להתמודד עם הבעיה או להביא לפתרונה (טטר, 2003, שגיא-גיסר, 2002). אדם הפונה לעזרה עובר על פי רוב שלושה שלבים: הכרה בעובדה שיש לו בעיה שהוא אינו מסוגל להתמודד איתה בכוחות עצמו ונזקק לעזרה; מוכנות לפנות למקור עזרה חיצוני; ובחירת כתובת העזרה הנדרשת. (טטר, 2003, טטר ומלגרם, 2001). ההחלטה לפנות לעזרה תלויה גם בהערכתו של האדם את הרווח וההפסד הכרוכים במהלך. הרווח העיקרי עשוי להיות פתרון הבעיה והקלת המצוקה (שכנר-ברנהולץ, 2005). ההפסד, או ה"מחיר" שאותו משלם הפונה לעזרה, עשוי להיות אינסטרומנטלי, כגון עלות כספית, זמן או משאבים, ו/או פסיכולוגי: תחושת כישלון וחוסר יכולת, איום על ההערכה העצמית, אי נוחות וסיכון בתיוג חברתי כלא כשיר או כעצלן. משום כך אנשים הסובלים מבעיות בעלות השלכות אישיות עשויים להירתע מפנייה לעזרה, גם במחיר של המשך הקושי (DePaulo, 1982; Nadler, 1987). מידת הנכונות לפנות לעזרה מושפעת גם ממאפייני הפונה, סוג הבעיה ומאפייני נותן העזרה (Wills, 1983a; Wills, 1992; Yagil & Israelashvili, 2003).

מקורות עזרה בלתי פורמאליים

בספרות המחקרית קיימת הבחנה בין מקורות עזרה פורמאליים ובלתי פורמאליים. מקורות העזרה הפורמאליים כוללים אנשי מקצוע כגון רופאים, עובדים סוציאליים, מטפלים וכדומה. מקורות העזרה הבלתי פורמאליים כוללים קבוצות חברתיות בלתי מקצועיות, כמו בני משפחה, שכנים, עמיתים לעבודה, ומערכות עזרה בלתי מקצועיות, הכוללות מורים, אנשי דת, מנהיגי נוער, אחיות, ואף עורכי דין ומעצבי שיער, העשויים לספק תמיכה בשל אישיותם, אורח חייהם או מקצועם (פינדלר, 1997; פירר, 2001; Cowen, 1982; Cowen et al, 1981).

הפנייה למקורות העזרה הבלתי פורמאליים, ובמיוחד לקרובי משפחה ולחברים, מתבצעת לרוב במסגרת מערכת יחסים אישית הקיימת בין הפונה לנותן העזרה. היא דיסקרטית יותר ונתפסת כחלק מתפקידיה של מערכת היחסים האישית, המאופיינת

על פי רוב בעזרה הדדית. לכן הפנייה לעזרה במסגרות אלה מאיימת פחות על ההערכה העצמית (Gourash, 1978; Wills, 1983a; Wills, 1992).

מבין הסיבות הנוספות להעדפת פנייה לנותני עזרה בלתי פורמאליים אפשר לציין: מספר מועט של אנשי מקצוע, שאינם מספיקים לטפל בכלל הציבור; חוסר יכולת להגיע אל מטפלים מקצועיים מסיבות אישיות, כלכליות או טכניות; העדפתם של אנשים רבים לדון בבעיותיהם מיד כאשר הן מתעוררות, ועם אדם מוכר ובטוח; לכן מהווים מקורות הסיוע הבלתי פורמאליים את מוקד הפנייה הראשון במקרים של בעיות אישיות (Cowen, 1982; Cowen et al, 1981).

חשוב לציין שהתמיכה הבלתי פורמאלית עשויה להפחית את הצורך בפנייה לעזרה מקצועית בכך שהיא עשויה לשפר את מצבו הנפשי של הפונה על ידי מתן תמיכה המהווה תחליף לסיוע מקצועי (Woodword et al, 2008; Gourash, 1978). נמצא כי אנשים הזוכים בתמיכה חברתית גבוהה מיטיבים להתמודד עם מצבי לחץ ומשבר במהלך חייהם (Antonucci & Depner, 1982 Moos, 1982; Callahan, 2009;), ופונים פחות לעזרה פורמאלית – בניגוד לאנשים בעלי רשת תמיכה חלשה יותר (צחר-רובין, 1997). זאת ועוד, דווח כי קשרים חברתיים ומשפחתיים רופפים ותמיכה חברתית חלשה קשורים באופן מובהק למחשבות אובדניות, בקרב מתבגרים ומבוגרים כאחד (Park, Cho & Moon, 2010).

מנקודת ראותם של נותני העזרה הבלתי פורמאליים קיימים מאפיינים ייחודיים המשפיעים על הנכונות לסייע ועל תהליך הסיוע עצמו. נמצא כי נותני העזרה חשו בנוח יותר לסייע כשהאמינו שמבקש העזרה זקוק מאוד לעזרתם, וחש בנוח לפנות אליהם בבקשת עזרה (DePaulo, 1982). הם גילו נכונות רבה יותר לסייע בתגובה לאירועי חיים נורמטיביים כמו לידה או שכול, והתקשו להתמודד עם מקרים טראומטיים ופחות מקובלים מבחינה חברתית (Antonucci & Depner, 1982; Moos, 1982). אשר ליעילות התמיכה, נמצא כי לנותני העזרה הבלתי פורמאליים נודעת הצלחה רבה יותר מאשר לנותני העזרה הפורמאליים, במיוחד בקרב פונים צעירים או ממעמד סוציו אקונומי נמוך (Wills, 1983b; Toro, 1986).

דת ופנייה לעזרה

ממחקרים שונים עולה כי אנשים דתיים פונים פחות יחסית לשירותי בריאות הנפש (צחר-רובין, 1997; Wills, 1983). נמצא כי לאנשים בעלי אמונה דתית עזה יש ציפיות שליליות מקבלת ייעוץ מקצועי בכלל וממטפל חילוני בפרט. הם העדיפו יועצים בעלי עמדות וערכים דומים לשלהם ונטו להתייעץ עם חברים, בני משפחה ואנשי דת לפני הפנייה למטפל מקצועי. מטופלים דתיים נטו לא לפנות לעזרה נפשית מקצועית בשל החשש שהמטפל יפחית מאמונתם הדתית, או יפרש אותה באופן לא נכון (Openheimer et al, 2004), או עקב נטייתם להימנע מלהעלות בטיפול בעיות הקשורות לאמונתם הדתית (Johnson & Hayes, 2003). ואכן, ממחקר שנערך בקרב מתבגרים דתיים ציוניים עולה כי המתבגרים הביעו נכונות מועטת יחסית לפנות ליועץ בבית הספר מאשר

מתבגרים חילוניים (לוין, 2006). עם זאת, במחקר אחר שנערך בקרב תלמידי י"ב דתיים לאומיים נמצא, כי בשעת הצורך כחמישית מהם יפנו אל רב (נשרי, 2001).

יש המנמקים את שיעור הפניות המועט בקרב אנשים דתיים בעובדה שהדת עצמה משמשת מקור לכוח ולהתמודדות, ולכן מהווה למעשה תחליף לעזרה מקצועית (צחר-רובין, 1997). דתיות עשויה להוות מסגרת התמודדות המזרזת הסתגלות למצבי לחץ בחיים וממתנת את השפעותיהם (מאייסי-מלג'אק וסומך, 2001). התמודדות דתית, כמו תפילה או קריאה בכתבי קודש, נמצאה כדרך ההתמודדות היעילה ביותר בקרב אנשים הסובלים ממחלות קשות, וכמו כן נמצא כי היא אף מונעת דיכאון ומסייעת להתמודד איתו במהירות (Moran et al, 2005). אשר למתבגרים ציוניים דתיים, לוין (2006) סובר כי אחת הסיבות למיעוט הפניות לגורמים מקצועיים היא שלמתבגרים אלה יש דמויות נוספות אליהן הם יכולים לפנות לעזרה, כמו הרב או המדריך בישיבה. נימוק זה יכול להסביר גם את מיעוט הפניות בחברה הדתית כולה, המאופיינת בהנהגה רבנית העשויה לשמש גם מקור עזרה.

בעולם הנוצרי מוכר המושג "Pastoral Counseling" או "Pastoral Care" – ייעוץ הניתן על ידי כמרים. בארצות הברית נמצא כי אנשים שאובחנו כסובלים מבעיות נפשיות פנו יותר לאנשי דת מאשר לפסיכולוגים ולפסיכיאטרים, וכי אנשי הדת מייעצים ל-40% מבין הסובלים מבעיות אישיות. במחקרים אחרים ציינו אנשי דת כי הם מקדישים 15% מזמנם לייעוץ, מספר שעות הזהה בחישוב שנתי למספר השעות שאותן מקדישים לטיפול חברי האגודה האמריקאית לפסיכולוגיה (Farrell and Goebert, 2008; Oppenheimer et al, 2004; Weaver et al, 2003). תחום נוסף שבו נפוצה הפנייה לייעוץ דתי היא ההתמודדות עם מחלה סופנית. בתי חולים רבים כוללים אנשי דת כחלק מן הצוות; הם עוסקים בייעוץ דתי ובתמיכה בחולים ובבני משפחותיהם (Moran et al, 2005, Shuper, 2000).

על אף הפניות הרבות סברו אנשי הדת בארצות הברית כי הם אינם מוכנים מספיק להתמודדות עם רוב בעיות הנפש (Flannelly et al, 2007). פחות ממחצית מאנשי הדת עברו השתלמות כלשהי בנושא טיפול דתי (Clinical Pastoral Education) ואלו שכן למדו חשו מסוגלות רבה יותר לטפל בבעיות מכל הסוגים, אם כי לא נמצא קשר בין מידת ההכשרה לשכיחות העיסוק בבעיות השונות (Moran et al, 2005). העדר השכלה מתאימה בנושאי טיפול ופסיכולוגיה לאנשי דת מהווה מחסום ביצירת שיתוף פעולה בין שירותי בריאות הנפש לבין כמרים (Oppenheimer et al, 2004). מכאן הצורך בשיתוף פעולה בין שירותי בריאות הנפש לציבור אנשי הדת ובמתן הכשרה לאנשי הדת באבחון בעיות נפשיות ובטיפול בהן (פישרמן, 2006; Farrell & Goebert, 2008; Flannelly et al, 2007; Oppenheimer et al, 2004; Mathews, 2007; Weaver et al, 2003).

רבני הקהילה ותפקידיהם

רוב המשתתפים במחקרנו הם רבני קהילה. כדי להבין כיצד עשויים רבנים אלה להוות כתובת אפשרית המעניקה עזרה נתאר להלן בקצרה מהו רב קהילה ואילו תפקידים הוא ממלא.

הקהילה היהודית היא חלק בלתי נפרד מאורח החיים היהודי, מעבר להיותה צורך חברתי בסיסי של בני האדם. היהודי הדתי נזקק לקהילה על מנת לקיים אורח חיים יהודי דתי (בירנבוים, 2007). אחד מעמודי התווך בכל קהילה יהודית הוא הרב המקומי. הרב נמצא בראש ההיררכיה הקהילתית, הן מבחינה מבנית, הן בידע והן במעמדו הציבורי. הוא מהווה מקור ידע, כוח וסמכות (שרלו, 2010; Slanger, 1996). רבני הקהילה היו מאז ומעולם חלק בלתי נפרד מהנהגת הקהילה (אלטשולר, 2009), ורב המקום אף נקרא בארמית "מרא דאתרא" – "אדון העיר", שם המרמז על מעמדו וסמכותו (בלס, 2002). כיום אפשר לחלק את רבני הקהילה הפועלים בארץ לשתי קבוצות עיקריות: רבנים המכהנים מטעם הרבנות הראשית ורבנים הממונים על ידי קהילותיהם באופן עצמאי.

במחקר זה השתתפו רבני קהילה מזרם הציונות הדתית. בעשורים האחרונים עלה מספרם של הרבנים בציבור הציוני דתי, וכיום יש קהילות רבות יותר המעמידות בראשן רב. התפתחות זו הזניקה את מעמדם של רבני הקהילה בקרב הציבור, והם נעשו לגורמים משמעותיים ביותר בעיצוב חיי הקהילה (אייזנטל, 2010; מאיר, 2010). הרב שרלו סובר כי הדבר הביא לעלייה במידת הפניות להתייעצות עם הרב, גם בנושאים שבהם לא היה מקובל להתייעץ עם רב, כמו למשל בעיות פסיכולוגיות (מאיר, 2010).

תפקידיו של רב הקהילה שונים ומגוונים, והם מושפעים מאוד מדמותו של הרב ומצביונה של הקהילה שבה הוא מכהן. לדברי הרב קוק (מאמרי הראי"ה, 1984), תפקידו העיקרי של הרב הוא לשמש דוגמה אישית לצאן מרעיתו בהלכה, מוסר ומידות טובות, ומתוך דוגמה אישית זו יימשכו שאר התפקידים. מעבר לדוגמה האישית יש שני תפקידים בסיסיים שעליהם מושתת עיקר תפקידו של רב הקהילה: לימוד תורה והנהגת הקהילה על פי הוראותיה וערכיה של תורת ישראל ופסיקת הלכה לבני קהילתו (אייזנטל, 2010; בן שחר, 2010; לוונטהל, 2007; שרלו, 2002). שני תפקידים אלו נשענים על הידע התורני הנרחב של הרב. ידע זה מעניק לו מעמד מיוחד בתחום הרוחני וההלכתי ומהווה מקור מרכזי לסמכותו, הנשענת על הסכמת חברי הקהילה. למעט שני תפקידים מרכזיים אלו, תפקידו של רב קהילה בארץ אינו מוגדר רשמית. על פי הגדרות משרד הדתות והרבנות הראשית, רבני היישובים אחראים על אספקת שירותי דת כגון מקוואות, כשרות, עירוב, עריכת חופות ונושאי הלכה נוספים. מלבד זאת הם חייבים להעביר שיעורי תורה בקהילה (אלטשולר, 2009, עזריה, 2002). עם זאת ברור כי תפקידו של רב הקהילה אינו מסתכם בכך. תפיסת התפקיד של רב הקהילה מבוססת על ראייתו את עצמו כמשרת את בני קהילתו ורותם את כל מאמציו לקידומה ולהנהגתה, יומם ולילה, בימי שבת וחג ובימות החול (בן שחר, 2010; אלטשולר, 2009). תפקידי הרב הם אכן רבים, וכל רב בוחר בהתאם למאפייני אישיותו באילו מהם ישקיע את עיקר כוחותיו, תוך מתן מענה לצורכי הקהילה ולציפיותיה ממנו (לוונטהל, 2007).

בארץ חלק ניכר מתפקידו של רב קהילה בקהילות הדתיות וביישובים הקטנים הוא הנהגה קהילתית, חברתית ודתית, תוך טיפול ותמיכה בפרט. הרב משמש כמנהיג הקהילה (יחד עם חברי ועד שונים), מקדם את גיבושה החברתי ומעורב בהחלטות חינוכיות קהילתיות. הרב עוסק בגמילות חסדים על כל ענפיה: מסייע לנזקקים,

משתדל להשכין שלום בין אדם לחברו ובין איש לאשתו, מייעץ ומכוון, מטפל בנושאי אבֵלות וחסד ומלווה את משפחות הקהילה בשמחות ובזמנים קשים. רב הקהילה נוכח בברית מילה, מברך בבר מצווה, ולבסוף גם עורך את חופתם של חברי הקהילה שבגרו (בן שחר, 2010; גודמן, 2010; אלטשולר, 2009; בירנבוים, 2007; עזריה, 2002; קהת, 2002; שרלו, 2002). הרב משמש גם יועץ בבעיות אישיות, לעתים רגישות ואינטימיות ולעתים תפקודיות. בנושאים אלו תפקידו דומה לעתים קרובות לזה של עובד סוציאלי, פסיכולוג ואולי אף פסיכיאטר (מוזס, 2009). הגדרת-תפקיד זו של הרב מאפשרת לשייכו לקבוצת נותני העזרה הבלתי פורמאליים, שכן הרב מספק תמיכה ונותן עזרה במסגרת מערכת יחסים אישית וכחלק מהמערכת החברתית של מקבל העזרה, וזאת מבלי להיות מוגדר באופן רשמי כאיש מקצוע טיפולי.

הרב כמגיש עזרה

בציבור הדתי לגווניו נפוץ המנהג להתייעץ ברבנים במגוון נושאים, ולא רק בענייני הלכה (לקריאת סקירה מעולה של הייעוץ והמסורת היהודית, ראו Weiss, 2000). בציבור החרדי מקובל להתייעץ עם הרב בכל תחום שהוא, בלא הבחנה בין נושאים הלכתיים לנושאים שאינם הלכתיים ברורים. ואילו בציבור הדתי ציוני קיים פולמוס בשאלת מקומם של הרבנים בנושאים שאינם הלכתיים ברורים, ובמיוחד בענייני ציבור (בראון, 2004). קשה לומר שקיימת עמדה ברורה בקרב כלל הציבור בנושא זה, וכל אדם מחליט באילו עניינים ברצונו להתייעץ עם רבו.

כפי שטענו לפני כן, הרב משמש פעמים רבות כאוזן קשבת וכנותן עזרה בלתי פורמאלי במקרים של בעיות אישיות שונות. יתרונותיו של הרב בתפקידים אלו נובעים מכמה מאפיינים ייחודיים (אייזנטל, 2010; הופמן ובר אילן, 2007; זולדן, 2006; לוונטהל, 2007):

א. **אישיות** – לאנשים רבים חשוב לשמוע מה דעתו של הרב מתוך הכרה בו והערכה לשיקול דעתו, ניסיונו, אמינותו וחכמתו. ביכולתו של הרב גם לחשוף את ההיבט ההלכתי והמוסרי של הבעיה; ב. **זמינות ונגישות** – הרב זמין בכל עת, זמן הפגישה אינו קצוב והייעוץ ניתן חינם; ג. **היכרות** – החשש מן הפגיעה בתדמית עשויה למנוע מאנשים לפנות לאדם מוכר כמו הרב. עם זאת, לעתים דווקא ההיכרות עם הרב תגרום לאדם לבחור להיחשף בפני מי שמכיר גם את הצלחותיו ויתרונותיו על פני פנייה לסמכות מקצועית, המכירה בעיקר בכישלונות. להיכרות זו יתרון נוסף: הרב עשוי להיטיב להבין את ההקשר האישי והחברתי ויכול להפעיל במידת הצורך את ההקשרים הללו בסיוע לפונה; ד. **אמון** – בפנייה למערכת מקצועית חיצונית קיים חשש מפני חוסר התאמה דתית ורוחנית, ואילו הרב חושב ופועל לפי אותן אמות מידה של הפונה, תוך שמירה על דיסקרטיות; ו-ה. **פסיקה הלכתית** – הרב יכול לתת אישור הלכתי לפתרונות שונים וכך לשחרר את הפונה מרגשות אשם הנובעים מסיבות דתיות.

אך מעבר למאפיינים אלו עומד המניע העיקרי לפנייה אל הרב: מעמדו הרוחני. תרומתו הייחודית של הרב היא תחושת הביטחון והאמונה שהוא משרה על הפונה אליו. הרב יסיים כל מפגש בברכה להצלחה מעצם עמדתו הרוחנית, ופעמים רבות זהו עיקר

כוחו (אייזנטל, 2010). נוסף על כך יכול הרב ליצור משמעויות באמצעות התורה והמסורת היהודית, המסייעות למתייעץ עמו להתמודד עם משברי החיים (ציון, 2010; וולבה, 1982).

ובכל זאת, ואולי על אף תפקידו המשמעותי של הרב כיועץ, יש החוששים מטשטוש הגבולות בין הייעוץ הבלתי פורמאלי שנותן הרב לבין הטיפול המקצועי; הם קוראים לרבנים לפעול בערנות תוך הכרת מגבלותיהם המקצועיות, ולשקול התייעצות או הפניה לאיש מקצוע מתאים במידת הצורך (אייזנטל, 2010; מאיר, 2010; לוונטהל, 2007; Hofman, Laub & Zim, 1990).

הפניית אדם דתי למטפל מקצועי עשויה לטמון בחובה קונפליקטים שונים, ועל כן אפשר למצוא בספרות הרבנית האורתודוקסית מן השנים האחרונות גישות שונות בעד ונגד קבלת ייעוץ מאנשי בריאות הנפש (ראו, למשל, הופמן ובר אילן, 2007). הטוענים נגד הטיפול הפסיכולוגי חוששים מסתירה עקרונית בין עקרונות הפסיכולוגיה והיהדות (מוזס ועמיתיו, 2010; מוזס, 2009; פירר, 2001; הילדסהיימר, 1982; ליפשיץ, 1980; Slanger, 1996); מקושי בהבנת ההקשר התרבותי-דתי, שיפגע בקביעת האבחנה ובטיפול (מוזס ועמיתיו, 2010; פירר, 2001; בילו וויצטום, 1994; Slanger, 1996); מהשפעת ערכי המטפל החילוני על המטופל הדתי הנמצא במצב נפשי רגיש (פירר, 2001, הילדסהיימר, 1982, ליפשיץ, 1980, Slanger, 1996) ומדילמות הלכתיות-מוסריות העשויות לעלות במהלך הטיפול (זילברשטיין, 1997; פיינשטיין, 1996; וולבה, 1982; Shulem & Eidensohn, 1995).

הכשרת רבנים לטיפול ולייעוץ

ברחבי העולם קיימות תוכניות שונות להכשרת אנשי דת בתחומי הטיפול והייעוץ. בארצות הברית, למשל, יש תוכניות הכשרה לייעוץ דתי שבהן רוכשים הכמרים מידה מסוימת של ידע פסיכיאטרי וכלים מקצועיים, וזאת בכדי לשפר את יכולתם לבצע הפניות מתאימות לשירותי בריאות הנפש ולספק ייעוץ תומך (Flannelly et al, 2007; Hofman, Laub & Zim, 1990; Oppenheimer et al, 2004). בארץ, תהליך הסמיכה לרבנות מכשיר את הרב לענות על שאלות בנושאים הלכתיים, אך על פי רוב נדרש הרב, כאמור, להשיב גם על שאלות בתחומי הורות, חינוך ילדים, זוגיות ועוד. רב היוצא כיום מבית המדרש נקלע למצב שבו הוא עשוי למצוא את עצמו מתפקד כפסיכולוג, כמחנך וכיועץ משפחתי מבלי שיינתנו לו כלים לבצע את תפקידו (טרופר, 2001). רבנים שונים ממליצים לספק לרבנים ידע בסיסי בפסיכולוגיה ולתת להם כלים ראשוניים וכתובות שבהן יוכלו לקבל ייעוץ והכוונה כדי שיוכלו להתמודד עם הקשיים שבהם ייתקלו, להגיש סיוע יעיל יותר לבני קהילתם ולדעת מתי להפנות אנשים לטיפול מקצועי, ללא עיכובים מיותרים (אייזנטל, 2010; טרופר, 2001; וולבה, 1982; ליפשיץ, 1980; Goldman & Davidson, 1982).

במקומות שונים מוצעים מודלים לתוכניות הכשרה טיפולית לרבנים בפרט ולאנשי דת בכלל, הכוללות ידע תיאורטי, שיטות ייעוץ, מיומנויות אבחון והפניה וכן עבודה מעשית טיפולית (מוזס, 2009; Goldman & Davidson, 1985; Kestenbaum, 1988).

פישרמן (2006) אף מציע להכשיר "מטפלים המשרתים בקודש" – רבנים שיוסמכו לעסוק גם כיועצים חינוכיים, פסיכולוגים או עובדים סוציאליים. Hoffman, Guy & Feldman (2004) מציעים תוכנית משותפת לאנשי דת ולמטפלים, כדי להגביר את ההיכרות ושיתוף הפעולה בין שני הצדדים. בעקבות תוכנית כזאת, שהונהגה באחד מבתי החולים בארץ, ציינו 60% מבין הרבנים שהשתתפו כי בזכותה הם שינו את עמדתם כלפי שירותי בריאות הנפש וכעת הם מגלים מוכנות רבה יותר להפנות אנשים למטפלים מקצועיים. בארצות הברית נמצא כי רבנים שקיבלו הכשרה כלשהי בתחומי הייעוץ והפסיכולוגיה, או שהיתה להם אינטראקציה כלשהי עם אנשי בריאות הנפש, הביעו נכונות רבה יותר להפנות לטיפול מקצועי במידת הצורך (Slanger, 1996). תוצאות אלה תומכות ביעילותן של תוכניות הכשרה מסוג זה.

המחקר הנוכחי

לאור מיעוט המחקרים בנושא תפקודם של רבני קהילות בארץ בתחום הייעוצי-טיפולי, מבקש מחקר זה להרחיב את הידע הקיים בנוגע לתפקודם של הרבנים כנותני עזרה בלתי פורמאליים. מטרת המחקר היא להציג את המצב הקיים מנקודת ראותם של רבני הקהילה בציבור הציוני דתי בתחום הטיפול בבעיות בקהילה, ובכל הקשור להכשרתם בטיפול וייעוץ. מידע זה עשוי לסייע בבניית הכשרה המותאמת לצורכי הרבנים ויהווה בסיס למחקרי המשך בתחום ולשיתופי פעולה בין הרבנים לגורמי הטיפול השונים.

בהיותו מחקר חלוץ אין מחבריו רוצים להציג השערות כיווניות, ועל כן יוצגו כאן שאלות המחקר העיקריות:

1. מהם נושאי הקושי העיקריים שבהם פונים אל הרבנים ומהי מידת הפנייה בכל נושא?
2. מהי מידת החשיבות שמייחסים הרבנים לטיפולם בנושאי הקושי השונים?
3. מהן דרכי הטיפול של הרבנים בנושאי הקושי השונים?
4. באילו נושאים יוזמים הרבנים פנייה ומדוע?
5. מהי הכשרתם של הרבנים לטיפול וייעוץ, והאם קיים קשר בין הכשרתם לאופן טיפולם בקשיים השונים?

שיטה

המשתתפים

במחקר השתתפו 82 רבנים מן הציבור הדתי לאומי, המכהנים בקהילות שונות ברחבי הארץ. גיל הרבנים הוא בין 26 ל-71 שנה, ממוצע הגיל כ-43 שנה (ס"ת 9.95 שנה). 63 מהרבנים (76.8%) נולדו בארץ.

21 רבנים (25.6%) מתגוררים בירושלים ובסביבתה, 20 רבנים (24.4%) באזור המרכז, 12 רבנים (14.6%) מתגוררים ביהודה ושומרון, 11 רבנים (13.4%) באזור הצפון ו-10 רבנים (12.2%) באזור הדרום. הרבנים הוסמכו לרבנות בשנים 1969-2008.

40 מהרבנים (48.8%) הם רבני קהילה או רבני בית כנסת, 30 רבנים (36.6%) הם רבני יישוב, ושאר הרבנים (12) הם רבנים אזוריים, ראשי ישיבות הסדר או ישיבות גבוהות ור״מים בישיבות אלה.

אשר להגדרת ״רב קהילה״, יש לציין כי במושג ״קהילה״ נכללו גם הקהילות הקטנות שסביב ישיבות הסדר או ישיבות גבוהות, המורכבות ממשפחותיהם של האברכים (תלמידי הישיבה הנשואים) המתגוררות בסמוך; ראש הישיבה משמש להן כרב קהילה ״בלתי פורמאלי״.

כלי המחקר

במחקר הועבר שאלון לדיווח עצמי שהורכב משבעה חלקים:

1. רקע אישי ותפקיד: גיל, מצב משפחתי, מקום מגורים, הכשרתו של הרב בתחום הייעוצי-טיפולי, התפקידים שאותם ממלא הרב והקהילה שבה הוא מכהן.

2. ציבור הפונים אל הרב: הרבנים התבקשו לציין את אחוז הפניות המגיע אליהם מכל אחת מארבע שכבות הגיל הבאות: ילדים ונוער עד גיל 18, גילאי 18-25, גילאי 25-40 וגילאי 40 ומעלה, וכן לדרג את מידת הפנייה אליהם לפי זיהוי הפונה: גברים, נשים וזוגות נשואים.

3. שיעור הפנייה אל הרב ב-14 נושאי קושי: לרבנים הוצגה רשימה של 14 נושאי קושי, והם התבקשו לציין מה שיעור הפנייה אליהם בכל אחד מהם, בסולם הנע בין 0 (כלל לא) ל-5 (במידה רבה). כדי להרכיב את רשימת נושאי הקושי נערך מחקר חלוץ, שבו הורכבה רשימה ראשונית של היגדים שהוצגה בפני ארבעה רבני קהילה. כל אחד מהם התבקש לבחור מבין ההיגדים את נושאי הקושי העיקריים שעימם מתמודד רב קהילה, ובמידת הצורך להוסיף נושאי קושי.
רשימת ההיגדים שהוצגה במחקר החלוץ הורכבה על בסיס שני מקורות קיימים:

א. **שאלון שינויים ואירועים בחיי המשפחה** (FILE: Family Inventory of Life Events and Changes), שפותח על ידי McCubbin, Patterson & Wilson (1981). הנוסח המתורגם של השאלון נלקח מתוך מחקרה של פינדלר (1997), והוא כולל 46 היגדים המתארים מצבי קושי משפחתיים הקשורים לתחומים תוך משפחתיים, מתחים בנישואים, קשיים כלכליים, שינויים בתחום התעסוקתי, מחלה ואובדן.

ב. **שאלון מטרדים בחיי היומיום** (Hassles Scale), שפותח על ידי Kanner, Coyne, Schafer and Lazarus (1981). הנוסח המתורגם של השאלון נלקח מתוך מחקרה של דנגור (1993), והוא כולל 117 היגדים המשקפים תסכולים ומטרדים קטנים ויומיומיים. מתוך היגדים אלו נבחרו עשרה היגדים רלוונטיים, שהוצגו בפני הרבנים.

מבין ההיגדים שבחרו והציעו ארבעת רבני הקהילות נבחרו 14 נושאי הקושי המרכזיים המופיעים לאורך השאלון: קשיים אישיים רגשיים, שאלות אמוניות אישיות, הריון, לידה, הורות, זוגיות, אלימות, התמודדות עם המשפחה המורחבת,

קשיים כלכליים, בעיות בריאות, אובדן, קשיים חברתיים, סמים והתמכרויות והתלבטויות של בני נוער.

4. החשיבות שמייחס הרב לטיפולו ב-14 נושאי הקושי. הרבנים התבקשו לציין את מידת החשיבות שהם מייחסים לעיסוקים בכל אחד מנושאי הקושי, בסולם הנע בין 0 (כלל לא חשוב) ל-5 (חשיבות רבה).

5. דרך טיפולו של הרב ב-14 נושאי הקושי.

מחקרים קודמים סיווגו את משאבי התמיכה החברתית לשלושה סוגים: תמיכה רגשית – הכוללת הקשבה, דאגה, אינטימיות, הערכה, אמפטיה והשתייכות; תמיכה אינסטרומנטלית – מתן עזרה קונקרטית, מעשית, כמו עשיית פעולות למען מישהו; ותמיכה אינפורמטיבית – סיפוק מידע או הנחיה הנוגעים לנושא הקושי (Helgeson, Helgeson, 1993; 2003; Thoits, 1986). במחקר זה הוצגו בפני הרבנים חמש דרכי טיפול, ששלוש מהן מתבססות על שלושת הסוגים של משאבי התמיכה החברתית: **תמיכה אישית רגשית:** השתתפות בקושי, אמפטיה, תמיכה רגשית; **הנחיה מעשית** (אינסטרומנטלית): הנחיית הנועץ כיצד להתמודד עם הקושי. לדוגמה, הנחיית הורה כיצד להתמודד עם בנו המתבגר; **הנחיה דתית הלכתית** (אינפורמטיבית): פסיקה הלכתית, מתן הקלות או המלצות הלכתיות; **התייעצות עם איש מקצוע**: התייעצות הרב עם איש מקצוע המתמחה בתחום הקושי, כדי ללמוד ממנו כיצד לטפל בבעיה; **הפניית הפונה (בעל הקושי) לאיש מקצוע מתאים**, כגון: פסיכולוג, יועץ, רופא וכדומה. הרבנים התבקשו לציין ליד כל אחד מ-14 נושאי הקושי באילו מחמש דרכי הטיפול הם משתמשים בדרך כלל על מנת לטפל בכל קושי, באמצעות תשובה של "כן" או "לא".

6. שאלה פתוחה בנוגע לנושאי הקושי שבהם יתערב הרב מיוזמתו.

7. שאלה פתוחה שבה מתבקש הרב לתאר התערבות שביצע ושהביאה לפתרון או להקלה בקושי.

הליך

שאלוני המחקר הועברו לרבנים באמצעות מספר ארגוני רבנים השייכים לציונות הדתית. מרבית השאלונים הועברו במסגרת כנסים והשתלמויות לרבני קהילה, והשאר נשלחו בדואר או באמצעות המייל. לרבנים הוסבר כי מטרת המחקר היא ללמוד על עבודת הרב בקהילה ולסייע בבניית הכשרה המתאימה לצורכי הרבנים בשטח. כמו כן, הובהר להם כי השאלון הוא אנונימי ומשמש לצורכי מחקר בלבד. במהלך המחקר חולקו 221 שאלונים, הוחזרו 88 (כ-40%), ומתוכם לא נכללו 6 שאלונים בשל אי התאמת המשיב לקבוצת המחקר (כגון: מחנכים באולפנות ובישיבות תיכוניות). מילוי השאלון נמשך בממוצע כ-15 דקות.

ממצאים

בפרק התוצאות נתמקד בשישה נושאים עיקריים: 1. הכשרת הרבנים בתחומי הייעוץ והטיפול; 2. ציבור הפונים אל הרבנים ושיעור הפנייה אליהם בנושאי הקושי השונים; 3. החשיבות שמייחסים הרבנים לטיפולם בנושאי הקושי; 4. דרכי הטיפול של הרבנים; 5. פנייה יזומה של הרבנים; 6. הצגה קצרה של ניתוח איכותני לגבי תיאורי ההתערבויות שערכו הרבנים במקרי קושי.

הכשרת הרבנים בתחומי הייעוץ והטיפול

מעל למחציתם של הרבנים דיווחו כי השתתפו בהכשרה כלשהי בייעוץ בתחום האישי רגשי, ואילו 41.5% (34) העידו כי לא השתתפו בהכשרה מסוימת. מתוך כלל התשובות שהתקבלו (n=63), עולה כי 34% (22) מהרבנים דיווחו כי השתתפו בהכשרה בנושא זוגיות, 19% (12) מהם השתתפו בהכשרה בגישור, 17.5% (11) השתתפו בהכשרה במתן ייעוץ, והשאר, 28.6% (18), השתתפו בהכשרות במגוון נושאים שונים. מעל לשני שליש מהרבנים – 67% (55) השיבו כי יהיו מעוניינים להתמחות בתחום כלשהו בייעוץ בתחום הרגשי, ו-23.2% (19) השיבו שאינם מעוניינים להשתתף בהתמחות כלשהי. הרבנים שהתענינו בהתמחות התבקשו לציין את תחומי ההתמחות שאותם הם מעוניינים ללמוד (אפשר היה לציין מספר תחומים): מתוך כלל התשובות שהתקבלו (n=65) עולה כי 35.4% (23) מהרבנים דיווחו שהיו מעוניינים להתמחות בנושא זוגיות, 23.1% (15) היו מעוניינים להתמחות בנושא הורות, 12.3% (8) היו מעוניינים להתמחות בייעוץ ופסיכולוגיה באופן כללי, 9.2% (6) מהם מעוניינים להתמחות באימון, ו-6.2% (4) מעוניינים להתמחות בגישור.

ציבור הפונים ושיעור הפנייה בנושאי הקושי השונים לפי דיווחי הרבנים

בשאלון התבקשו הרבנים לציין את אחוז הפניות המגיע אליהם מכל אחת מארבע שכבות הגיל הבאות: ילדים ונוער עד גיל 18, גילאי 18-25, גילאי 25-40 וגילאי 40 ומעלה. הרבנים מדווחים כי הפניות הרבות ביותר מגיעות אליהם מבני 40 ומעלה, המהווים בממוצע כ-33% מכלל הפונים (ס"ת=2.6%). כ-28% מן הפניות (ס"ת=18.3%) מגיעות מפונים בגילאי 25-40, 23% (ס"ת=23.5%) מהפניות – מפונים בגילאי 18-25, ו-16% מהפניות (ס"ת%=16.6%) מגיעות מילדים ומנוער עד גיל 18. נוסף על כך התבקשו הרבנים לדרג את שיעור הפנייה של גברים, נשים וזוגות נשואים בסולם הנע בין 1 ל-3 (1 הוא שיעור הפניה הנמוך ביותר ו-3 שיעור הפנייה הגבוה ביותר). מצאנו את התוצאות הבאות: פניית גברים (מ=2.26, ס.ת.= 0.80), נשים (מ=2.13, ס.ת. =0.71), זוגות (מ=1.67, ס.ת. =0.74). בהשוואה בין שיעור הפנייה של גברים, נשים וזוגות נשואים נמצא, על פי דיווחי הרבנים, כי שיעור הפנייה של גברים ($t(67)=3.56$ $p<0.001$) ושל נשים ($t(66)=3.56$ $p<0.001$) גבוה יותר משיעור פנייתם של זוגות. לא נמצא הבדל מובהק בין פניות גברים לפניות נשים ($t(67)=0.75$, $p=0.45$, ns).

מדיווחי הרבנים עולה כי הפניות הרבות ביותר לרבנים הן בנושא קשיים חברתיים (ממוצע 3.08 וס"ת 1.27). מוקד הפניות הבא הוא בנושא קשיים בהורות (ממוצע 3.05

וס״ת 1.26) ואחריו פניות בנושא קשיים בזוגיות (ממוצע 3.02 וס״ת 1.38). הנושאים שלגביהם הפנייה נמוכה במיוחד הם התלבטויות נוער (ממוצע 2.61 וס״ת 1.40) וקשיים אישיים רגשיים (ממוצע 2.5 וס״ת 1.44).

באמצעות ניתוח גורמים (Principal Component Analysis with Varimax Rotation) קובצו 14 נושאי הקושי לארבעה גורמים המסבירים כ-64% מן השונות. הגורם הראשון, ״**שינויים במהלך החיים**״, מאגד בתוכו חמישה נושאים: הריון, לידה, קשיים כלכליים, בעיות בריאות ואובדן. הגורם השני, ״**משפחה וקהילה**״, כולל ארבעה נושאים: הורות, התמודדות עם המשפחה המורחבת, קשיים חברתיים והתלבטויות של בני נוער. הגורם השלישי, ״**מצבי סיכון**״, כולל שלושה נושאים: אלימות, סמים והתמכרויות ושאלות אמוניות אישיות (שאלות אמוניות אישיות נכללות במצבי סיכון, שכן ייתכן שהשואל אותם נמצא בסיכון לעזיבת הדת, מצב העשוי להוות מצב סיכון לשיטתו של הרב). הגורם הרביעי, ״**יחסים בין אישיים**״ כולל את הנושאים קשיים אישיים רגשיים וזוגיות. חושבו מקדמי מהימנות אלפא לכל גורם: לגבי שינויים במהלך החיים (α=0.79), משפחה וקהילה (α=0.73), מצבי סיכון (α=0.61) ויחסים בין אישיים (α=0.65). יצרנו ארבעה משתנים חדשים המייצגים את גורמי הפנייה, כל אחד כממוצע של הנושאים הנכללים בו. מצאנו ששיעור הפנייה (מהגבוה לנמוך) לפי הגורמים הוא: מצבי סיכון (ממוצע 3.86, ס״ת 0.99), משפחה וקהילה (ממוצע 2.78, ס״ת 0.99), יחסים בין אישיים (ממוצע 2.77, ס״ת 1.20) ושינויים במהלך החיים (ממוצע 2.18, ס״ת 1.02). באמצעות מבחני t מזווגים מצאנו ששיעור הפנייה הרב ביותר אל הרבנים (על פי דיווחי הרבנים) הוא בנושאים הקשורים לגורם ״מצבי סיכון״, והוא גבוה באופן מובהק מ״יחסים בין אישיים״ ($t(75)=7.26,\ p<0.001$) ומ״משפחה וקהילה״, ($t(75)=7.14,\ p<0.001$). הן ״יחסים בין אישיים״, והן ״משפחה וקהילה״ שכיחים יותר בפנייה מאשר ״שינויים במהלך החיים״ ($t(80)=3.95,\ p<0.001$; $t(80)=5.42,\ p<0.001$, בהתאמה). כמו כן, חושבו מתאמי פירסון בין הוותק הרב לבין ארבעת גורמי הפנייה אליו: נמצא מתאם חיובי מובהק בין הוותק של הרב לפנייה אליו בגורם ״שינויים במהלך החיים״, ($R(N=70)=0.32,\ p=0.007$).

החשיבות שמייחסים הרבנים לעיסוק בנושאי הקושי

מבין 14 נושאי הקושי שהופיעו בשאלון המחקר מייחסים הרבנים את שיעור החשיבות הרב ביותר לעיסוקם בשאלות אמוניות רגשיות (ממוצע=4.61 וס״ת=0.76), לאחר מכן (בסדר יורד) לעיסוק בשאלות בנושא הורות (ממוצע=4.33 וס״ת=0.85), בנושאי אובדן (ממוצע=4.1, ס״ת=0.98), בהתלבטויות של בני נוער (ממוצע=4.07, ס״ת=0.94), בקשיים חברתיים (ממוצע=4.06, ס״ת=1.02), בזוגיות (ממוצע=4.02, ס״ת=1.04), בקשיים אישיים רגשיים (ממוצע=3.77, ס״ת=1.27), באלימות (ממוצע 3.74, ס״ת =1.33), בעניינים הקשורים למשפחה המורחבת (ממוצע=3.54, ס״ת=1.17), בהריון (ממוצע=3.37, ס״ת=1.25), הלידה (ממוצע=3.43, ס״ת=1.19), בבעיות בריאות (ממוצע=3.19, ס״ת=1.29), בסמים והתמכרויות (ממוצע=3.19, ס״ת=1.53), ולבסוף בסוגיות הקשורות לקשיים כלכליים (ממוצע=3.18, ס״ת=1.24).

דרכי הטיפול של הרבנים

לגבי שכיחות השימוש של הרבנים בכל אחת מחמשת דרכי הטיפול, בהתאם לכל אחד מ-14 נושאי הקושי נמצא ש**תמיכה אישית רגשית** דווחה על ידי הרבנים כדרך הטיפול המועדפת ב-9 מבין נושאי הקושי: קשיים אישיים רגשיים (ממוצע 0.92 וס״ת 0.27), קשיים בנושא הורות (ממוצע 0.75 וס״ת 0.43), בעיות בזוגיות (ממוצע 0.86 וס״ת 0.34), קשיים עם המשפחה המורחבת (ממוצע 0.75 וס״ת 0.43), מתחים וקשיים כלכליים (ממוצע 0.83 וס״ת 0.37), בעיות בריאות (ממוצע 0.8 וס״ת 0.4), אובדן (ממוצע 0.9 וס״ת 0.3), קשיים חברתיים (ממוצע 0.8 וס״ת 0.4) והתלבטויות של בני נוער (ממוצע 0.83 וס״ת 0.37). **הנחיה דתית הלכתית** הועדפה במקרים של שאלות אמוניות (ממוצע 0.72 וס״ת 0.45), ו**הפניית הפונה לאיש מקצוע** דווחה על ידי הרבנים כדרך הטיפול המועדפת במקרים של בעיות בהריון (ממוצע 0.7 וס״ת 0.46), בעיות בלידה (ממוצע 0.61 וס״ת 0.41), במקרי אלימות (ממוצע 0.74 וס״ת 0.44), בבעיות בריאות (ממוצע 0.8 וס״ת 0.4) ובמקרי סמים והתמכרויות אחרות (ממוצע 0.78 וס״ת 0.41).

נוסף על כך, חושבו מקדמי מהימנות קרונבאך לגבי חמשת דרכי הטיפול כפי שדווחו על ידי הרבנים מעבר ל-14 נושאי הקושי. נמצאו מקדמי מהימנות אלפא משביעי רצון: תמיכה רגשית (α=0.91), הנחיה מעשית (α=0.81), הנחיה הלכתית (α=0.86), התייעצות (α=0.87) והפניית הפונה לאיש מקצוע (α=0.79). בהתאם לכך יצרנו חמישה משתנים חדשים, המייצגים את דרכי הטיפול הספציפיות מעבר לנושאי הקושי. מצאנו שסדר השימוש בדרכי הטיפול השונות על ידי הרבנים הוא, מהגבוה לנמוך: תמיכה אישית רגשית (ממוצע 0.76, ס״ת 0.28), הפנייה (ממוצע 0.53, ס״ת 0.24) הנחיה דתית-הלכתית (ממוצע 0.35, ס״ת 0.26) הנחיה מעשית (ממוצע 0.34, ס״ת 0.24) והתייעצות עם איש מקצוע (ממוצע 0.33, ס״ת 0.28). מצאנו גם שמתן תמיכה אישית-רגשית דווחה כשכיחה יותר בקרב הרבנים מאשר הפניית הפונה לאיש מקצוע ($t(70)=6.67, p<0.001$). כמו כן מצאנו שהפניית הפונה לאיש מקצוע שכיחה יותר מאשר הנחיה דתית ($t(70)=5.11, p<0.001$), הנחייה מעשית ($t(71)=4.83, p<0.001$), והיוועצות ($t(71)=5.53, p<0.001$).

בדקנו גם האם יש קשר בין השתתפות הרבנים בהכשרה מקצועית בתחומי הייעוץ והטיפול לבין דרכי הטיפול שאותן נקטו. לא נמצא קשר בין דיווחי הרבנים על השתתפותם בהכשרה מקצועית כלשהי בתחומי הטיפול השונים לבין דרכי הטיפול שבהן השתמשו ($F(5,63)=0.22$, NS).

פנייה יזומה של הרבנים

בחלקו האחרון של השאלון התבקשו הרבנים לציין באילו מבין 14 נושאי הקושי יזמו הם עצמם פנייה לבעל הקושי.

מתוך סך כל הנושאים ($n=129$) שציינו הרבנים (יש רבנים שציינו כמה נושאים) דורגו הנושאים שבהם ייזמו הרבנים פנייה. נמצא כי הנושא שבו ייזמו מרבית הרבנים פנייה הוא מקרי אלימות (17.8% מהתשובות), לאחר מכן ענייני זוגיות (11.6%), ואחריו

קשיים חברתיים (10.9%). נוסף על כך ציינו 5.4% מן הרבנים כי ייזמו פנייה בכל אחד מנושאי הקושי, ו-3.9% דיווחו כי לא ייזמו פנייה בשום נושא.

התשובות לשאלה זו קובצו לחמש קטגוריות תוכן, שדורגו לפי שכיחות הקושי/הבעיה:

1. **התנהגויות סיכוניות** – 31.8% (41), כולל בעיות אלימות (17.8%), אובדן (7.8%), סמים והתמכרויות (6.2%).
2. **סוגיות סביב קשיים משפחתיים** – 18.6% (23), כולל בעיות בנושאי הריון (0.8%), לידה (0%), הורות (3.9%), זוגיות (11.6%) ובעיות עם המשפחה המורחבת (2.3%).
3. **קשיים אישיים** – 11.7% (15), כולל: קשיים אישיים רגשיים (4.7%), שאלות אמוניות (4.7%) והתלבטויות של בני נוער (2.3%).
4. **קשיים חברתיים** – 10.9% (14).
5. **שונות** – 17.9% (23), כולל: מתחים וקשיים כלכליים (7.8%), בעיות בריאות (3.9%) ונושאים אחרים (6.2%).

נוסף על כך התבקשו הרבנים לדווח על הנימוקים המרכזיים המביאים אותם ליזום פנייה בנושא שציינו. מתוך כלל הנימוקים שניתנו (N=58) סווגו הנימוקים לארבע קטגוריות תוכן. 31% (18) מהרבנים ציינו כי הסיבה לפנייה היזומה היא **סיכון וחשש לנזק** העשוי להיגרם ליחיד ו/או למשפחה ולחברה, כפי שהוגדר על ידם: "קיים מימד של פיקוח נפש, ולכן יש להתערב כדי לעצור את המצב ולייצבו" ו"לא תעמוד על דם רעך". 27.6% (16) מהרבנים ראו את הפנייה היזומה כ**חלק מתפקידם כרב** וכ**אחריות אישית ומוסרית**: "הרב צריך לעמוד בחזית החברה", "יש לרב אחריות אישית על הנעשה בקהילתו", "אלו תחומים שהרב צריך להשמיע בהם את קולו ואת קול התורה". 19% (11) מהרבנים ייזמו פנייה כדי **לסייע לבעל קושי המתקשה לפנות בעצמו**, כדבריהם: "בדברים שנוגעים בבסיס החיים של האדם יש קושי נפשי מצד האדם לפנות לעזרה לאחרים", "כשהבושה משתקת צריך להושיט גלגל הצלה". 10.3% (6) מהרבנים ייזמו פנייה כדי **להקל על_סבלו של בעל הקושי**: "לעזור ליהודי בכל מה שאפשר", "לעזור במקרים שבהם חבר הקהילה צריך העצמה", "כשיש צד סובל צריך להעניק לו תמיכה חברתית ומוסרית".

יש לציין כי מספר רבנים שציינו כי ייזמו פנייה בנושאים שונים הוסיפו, כי כאשר ייזמו פנייה הם גם יציעו את עזרתם, או כלשונם "יפתחו פתח" שיאפשר לצד השני להעלות את הבעיה, אך ישאירו בידי בעל הקושי את הבחירה האם לשתף את הרב בקושי ולהיעזר בו.

ניתוח תיאורי ההתערבויות שביצעו הרבנים

בחלקו האחרון של השאלון התבקשו הרבנים לתאר מקרה שבו סייעה התערבותם לפתרון הבעיה או להקלת הקושי. על סעיף זה השיבו 50 רבנים (מתוך 82 הרבנים שהשתתפו במחקר). ב-30 מן המקרים פעלו הרבנים מול זוג או משפחה, ב-20 מן המקרים טיפלו הרבנים בבעייתו של אדם בודד, ובשבעה מן המקרים התמודדו עם בעיות קהילתיות.

מדיווחי הרבנים אנו למֵדים כי הרבנים תופסים את תפקידם כמנהיגי הקהילה וכאחראים לשלמותה ולאחדותה ולשלומם האישי של חבריה. הם אינם מתמקדים רק בפתרון בעיות הלכתיות או בארגון שיעורי תורה ושירותי דת, אלא פועלים בכל תחום שבו יש צורך בתמיכה או סיוע. הם מגלים רגישות למצבם של אנשי הקהילה ויוזמים פנייה כאשר הם מרגישים שמשהו אינו כשורה אצל מישהו מקהילתם. המקרים שתוארו הקיפו מגוון רחב של נושאי קושי: אובדן, אלימות, סכסוכים שונים, קשיים כלכליים, זוגיות, הורות, תמיכה בקשיים אישיים ועוד. כל אחד מנושאי הקושי הופיע בתיאורי המקרים בין שלוש לשש פעמים, למעט מקרים הקשורים לקשיי זוגיות, שהופיעו ב-22 מבין המקרים שתוארו. במרבית המקרים (42) מספרים הרבנים כי סייעו לבעל הקושי בתמיכה אישית, ליווי ושיחות אישיות, לעתים למשך תקופות ארוכות. ניכר כי הרבנים מטים אוזן קשבת לבני קהילתם ומשמשים להם מקור לעידוד ותמיכה בשעותיהם הקשות. עם זאת, במקרים מורכבים יותר שבהם היה צורך בטיפול מקצועי, ניכר כי הרבנים אינם מהססים להפנות את בעל הקושי לטיפול המתאים: ב-13 מקרים מתארים הרבנים כי הפנו את בעל הקושי לטיפול מקצועי. בחלק מן המקרים סירב בעל הקושי להיעזר באיש מקצוע, אך הרב המשיך ללוותו – תוך ניסיון לשכנעו בחשיבות הטיפול. בכמה מקרים פעל הרב תוך שיתוף פעולה עם אנשי המקצוע האמונים על התחום, ואם הבעיה לא הגיעה לטיפול המקצועי הנדרש, התייעץ מיוזמתו עם אנשי מקצוע משלו, אשר הנחו אותו כיצד לפעול. שיתוף פעולה כזה עם אנשי מקצוע בולט במיוחד בדיווחיהם של רבני היישובים הדתיים. ביישובים אלו מהווים הרבנים חלק מן ההנהגה הפורמאלית, מכהנים באופן רשמי בוועדות הפנימיות ומסייעים כשותפים מלאים לצוות הטיפולי שבו בפתרון בעיות אישיות. כמנהיגי הקהילה הרבנים אינם מסתפקים בסיוע שהם מגישים בכוחות עצמם. הם יוזמים ומנהלים מוסדות סיוע קהילתיים, כדוגמת גמ"ח (גמילות חסדים – קרן הלוואות ללא ריבית), ויוצרים קשר עם גופי סיוע (כדוגמת "פעמונים", ארגון המלווה את המשפחה הנזקקת ומלמד התנהלות כלכלית נכונה). נוסף על כך, בשעת הצורך מפעילים הרבנים חברי קהילה נוספים כדי להרחיב את אפשרויות הסיוע וכדי לאפשר תמיכה קהילתית, רגשית ומעשית, לבעל הקושי. ואכן, ב-18 מהמקרים, מלבד התמיכה האישית ו/או ההפניה לבעל מקצוע סייעו הרבנים גם בגישור או במציאת פתרון מעשי (אינסטרומנטלי) לבעיה, גם תוך שימוש בדרכים יצירתיות ולא שגרתיות. לעתים נעזר הרב בתפקידו כרב-מייצג של התורה ופוסק הלכה כדי לסייע לבעל הקושי לקבל החלטה ולהתמודד עם הבעיה. יש שהוא משתמש במעמדו זה באופן גלוי וישיר, כאמצעי לסיוע בפתרון בעיות; יש שהתפקיד מהווה מעין "ערך מוסף" לעצה שהוא נותן. מניתוח של תיאורי מקרים אלו עולה כי הרבנים אינם מציינים כי הורו לפונים אליהם באופן מפורש כיצד לנהוג על פי התורה, או כי פסקו להם הלכה. עם זאת יש להניח כי עצם היותם רבנים הקנתה להתערבותם מימד נוסף שסייע לפונים אליהם להחליט כיצד לנהוג. במקרים אחרים הסתייע הרב בחלק אחר של תפקידו כרב – לימוד תורה לבני הקהילה – כדי ליצור הזדמנות לשיחה שבה אפשר להעלות את הקושי ולשוחח עליו. לסיכום, אפשר

לומר כי האמור בפרק זה ממחיש את דברי מוזס (2009): "... תפקידו (של הרב) דומה לעתים קרובות לעובד סוציאלי, פסיכולוג ואולי אף פסיכיאטר".

דיון

מחקר זה עוסק בתפיסתם של רבני הציונות הדתית לאומית את מקומם כנותני מענה לבעיותיהם של בני קהילותיהם.

הגדרת תפקידם של הרבנים

שיעור הפנייה אל הרבנים בנושאי הקושי השונים עשוי לשמש ביטוי לתחומי עיסוקם בפועל (בהתאם לדיווחיהם), ומכאן גם לתפיסת תפקידם על ידי בני הקהילה. ארבעת הנושאים המדורגים בראש נושאי הפנייה אל הרבנים, כפי שמשתמע מדיווחיהם, הם: קשיים חברתיים, הורות, זוגיות, התלבטויות בני נוער – נושאים בעלי אוריינטציה קהילתית-משפחתית. עיסוקם העיקרי של הרבנים בנושאים שאינם בהכרח נושאים "דתיים" מובהקים ממחיש כי הרב נתפס בעיני קהילתו כגורם מסייע, אדם אמין שאפשר לפנות אליו בכל בעיה שהיא, לאו דווקא דתית/הלכתית, לבקש את עזרתו ולהאזין לעצתו.

העיסוק בנושאי קושי אישיים שאינם בהכרח דתיים מאפיין גם אנשי דת אחרים, ותוצאות מחקר זה דומות לממצאי מחקרים שנערכו בקרב אנשי דת בארצות הברית (Farrell and Goebert, 2008; Oppenheimer et al, 2004; Weaver et al, 2003). אשר לנושאי הקושי, ממצאי המחקרים על נושאי הפנייה הנפוצים אל אנשי דת אינם חד-משמעיים: נמצא כי בעיות בנושא זוגיות ומשפחה הן הנפוצות ביותר בייעוץ דתי, בדומה לתוצאותיו של המחקר הנוכחי (Moran et al, 2005). מאידך גיסא יש גם ממצאים אחרים, האומרים כי חרדה ודיכאון, אלכוהול וסמים הם נושאי הפנייה הנפוצים ביותר, ובמחקרים אחרים – שכול ואובדן (Flannelly et al, 2007).

נדמה שהרבנים נמצאים בתווך שבין הרצוי למצוי: כבעלי תפקיד דתי-רוחני הם מציינים את הנושא "שאלות אמוניות" בין ארבעת הנושאים בעלי החשיבות הרבה ביותר בעיניהם; עם זאת אפשר לראות כי שאר הנושאים המופיעים במקבץ הנושאים הראשון הם הורות, אובדן והתלבטויות בני נוער, נושאים שאינם דתיים במובהק.

עיסוקם של הרבנים בנושאי קושי מגוונים, לאו דווקא דתיים, מסתבר גם משאר ממצאי המחקר: מדירוג הנושאים שבהם ייזמו הרבנים פנייה עולה כי הקטגוריות השכיחות ביותר בשיעור הפנייה היזומה הן התנהגויות סיכוניות וסוגיות הנסבות על קשיים משפחתיים. המקרים שתוארו על ידי הרבנים בשאלה הפתוחה הקיפו מגוון נושאי קושי אישיים וקהילתיים, וכמעט לא נזכרו מקרים של שאלות אמוניות. יתרה מכך, גם במקרים שבהם הופיעה שאלה הלכתית דיווחו הרבנים כי הם לא הסתפקו בפסיקת הלכה, אלא נרתמו לסייע בצדדים האישיים והאנושיים של הבעיה.

דרכי הטיפול של הרב אף הן אינן "דתיות" מובהקות. מדירוג חמש דרכי הטיפול מעֻבר לנושאי הקושי עולה כי התמיכה האישית הרגשית היא דרך הטיפול השכיחה ביותר, ואחריה ההפניה לאיש מקצוע. בדומה לכך, הנושאים שבהם מעוניינים הרבנים

להתמחות – זוגיות, הורות וייעוץ ופסיכולוגיה – הם נושאים הקשורים יותר לתחום הטיפול וברמה של צרכיו הפסיכולוגיים של הפרט, ופחות לרבנות בהקשר ההלכתי כפי שהיא נתפסת באופן מסורתי.

מכאן שאפשר לטעון כי הרבנים, בדומה לבני קהילתם, תופסים את תפקידם כנותני עזרה, המטפלים בכל תחומי החיים הקהילתיים: הדתיים, החברתיים, המשפחתיים והאישיים.

הרבנים רואים את עצמם כאחראים לקהילתם, כפי שדיווח אחד הרבנים בנימוקיו לגבי הפניה היזומה: "יש לרב אחריות אישית על הנעשה בקהילתו". תפיסת תפקיד זו אינה מסווגת את נושאי הקושי לנושאים "דתיים" ו"שאינם דתיים", שכן ברגע שמשימתו של הרב היא לסייע לאנשי קהילתו ולתמוך בהם בקשייהם, אין כל משמעות לתחום הספציפי שאליו שייך הקושי, ותפקידו של הרב, כפי שהגדיר זאת אחד הרבנים במחקר, הוא "לעזור ליהודי בכל מה שאפשר". יש לציין כי אחד הנושאים החשובים ביהדות הוא החסד: "תורה תחילתה גמילות חסדים וסופה גמילות חסדים" (תלמוד בבלי, מסכת סוטה, י"ד). החסד הוא למעשה מתן עזרה וסיוע למי שנזקק להם. מכיוון שעולם הערכים של הרבנים מושתת על אדני התורה והמצוות, מצווה זו עשויה להסביר את הירתמותם של הרבנים לסייע לבני קהילתם בכל נושאי הקושי, שכן ברגע שאדם זקוק לעזרה, זה המקום לגמול עמו חסד. תוצאות אלו נתמכות מבחינה מחקרית בנזכר בסקירת הספרות לעיל בנוגע לתפקידם של רבני הקהילה (ראו: בן שחר, 2010; גודמן, 2010; אלטשולר, 2009; בירנבוים, 2007; עזריה, 2002; קהת, 2002; שרלו, 2002), ומאפשרות למקם את רבני הקהילות בקטגוריית נותני העזרה הבלתי פורמאליים, כמי שעוסקים גם בטיפול בבעיות הפרט מבלי שיוגדרו רשמית כבעלי מקצוע טיפולי.

דרכי הטיפול הנפוצות

מממצאי המחקר עולה כי תמיכה אישית רגשית היא דרך הטיפול הנפוצה ביותר בקרב הרבנים, במרבית נושאי הקושי וגם מעבר להם. אחריה הופיעה ההפניה לאיש המקצוע, ואחריה הנחיה דתית הלכתית (שביחס לנושאי הקושי נבחרה למעשה רק עבור שאלות אמוניות רגשיות).

בדומה לכך, גם מניתוח תיאורי המקרים בשאלה הפתוחה עולה כי ב-42 מתוך 57 מקרים ציינו הרבנים כי סייעו בתמיכה וליווי אישי. חשוב לציין שמבין שלושת סוגי התמיכה החברתית נמצאה התמיכה הרגשית כקשורה במיוחד לאיכות החיים ללא תלות בסוג נותן העזרה וכמשפיעה ביותר על תחושת הרווחה האישית (well being) ושביעות הרצון מן החיים. תמיכה רגשית מסייעת להתמודדות עם אירועים ורגשות קשים וליצירת מערכות יחסים מספקות, מפחיתה חרדה ולה יתרונות מרפאים מבחינה פיסית ונפשית (Jones, 2004). תמיכה רגשית הניתנת על ידי אנשים בעלי ערכים ובעלי מאפיינים חברתיים ותרבותיים הזהים לאלו של מקבל התמיכה נמצאה כיעילה במיוחד, שכן המכנה המשותף מגביר את הסבירות להיווצרותה של הבנה אמפטית, ומגדיל את הסיכוי שנותן התמיכה יסייע בדרך המקובלת על הפונה (Thoits, 1986). המסקנה העולה מכך היא כי הרבנים מספקים לפונים אליהם את דרך טיפול המהווה

בסיס לתהליך מתן העזרה, ומסייעת במידה הרבה ביותר ליצירת תחושת רווחה אישית. העובדה כי הרבנים דומים על פי רוב לפונים אליהם במאפיינים התרבותיים, הדתיים והערכיים, תורמת אף היא ליעילותה של תמיכה זו.

אשר להפניית בעל הקושי לבעל מקצוע, מיקומה כדרך הטיפול השנייה בסדר העדיפות של הרבנים מצביע על כך שהרבנים מודעים ככל הנראה לחשיבותו של הטיפול המקצועי ואינם מנסים להחליף את הפסיכולוגים והמטפלים המקצועיים. בהתחשב בעובדה שרק כ-50% מהרבנים עברו הכשרה או השתלמות כלשהי בתחומי הטיפול, יש לשער כי הרבנים מודעים למיומנותם המקצועית המצומצמת בתחומי הטיפול, וכאשר הם חשים כי אין די במתן תמיכה רגשית, הם מפנים את הנוצץ לטיפול מקצועי. יש עדויות לכך שבקרב הציבור החרדי הסמכות הרבנית היא הגורם העיקרי המַפנה לטיפול נפשי, ומרבית האנשים הגיעו למרפאה לבריאות הנפש בהפניית רב (פירר, 2001). בציבור הציוני דתי, לעומת זאת, רבים מהפונים לטיפול אינם מבקשים אישור או "הכשר" רבני, ולרוב הגורמים המַפנים הם יועצים חינוכיים או עובדים סוציאליים קהילתיים (מוזס ועמיתיו, 2010). גם המטפלים מצידם מודעים כיום יותר לחשיבות שיתוף הפעולה עם מנהיגים דתיים, ומבינים את ההשפעה הנודעת לדת על חייהם של המטופלים ואת המקום המיוחד שיש לרבו של המטופל הדתי, המאפשר לו לסייע בהצלחת הטיפול (הופמן ובר אילן, 2007; Greenberg & Witztum, 1991).

הפנייה היזומה

מבחינה הלכתית, כאשר אדם נמצא במצב סיכון קיים מצב של "פיקוח נפש". פיקוח נפש הוא מושג הלכתי שמשמעותו היא החובה להציל חיי אדם, גם במחיר עבירה על מצוות חמורות: "אין לך דבר שעומד בפני פיקוח נפש" (תוספתא, שבת). הסיוע במצב של פיקוח נפש הוא חובה שיש לבצעה במהירות, ואף אפשר לבטל למענה את שמירת השבת: "מפקחין פיקוח נפש בשבת, והזריז הרי זה משובח" (תלמוד בבלי, מסכת יומא). החובה להציל נפשות היא כה חשובה, שגדולי ישראל וחכמיהם מצווים לעשותה בעצמם, ולא על ידי שליח (משנה תורה לרמב"ם). הלכות אלה עשויות להסביר את מיקומם של מצבי הסיכון בראש נושאי הפנייה היזומה של הרבנים.

חיזוק נוסף להסבר זה נמצא בעובדה שהחובה ההלכתית לסייע לאדם הנמצא במצב של סיכון וחשש לנזק צוינה על ידי הרבנים כנימוק העיקרי לפנייה היזומה. יש להדגיש שהתערבות מידית במצב משבר עשויה לסייע ולמנוע התפתחות נזקים לטווח הארוך (אגילרה ומאסיק, 1985; Everly et al, 2000; Kowalsky, 1995).

הקטגוריה השנייה בשכיחותה, של הפנייה היזומה של הרבנים – סוגיות סביב קשיים משפחתיים – עשויה להיות מוסברת באמצעות מעמדה החשוב של המשפחה ביהדות. אחת המטרות העיקריות של הבריאה על פי היהדות היא הקמת משפחה, והמצווה ראשונה המופיעה בתורה היא מצוות פרייה ורבייה. היהדות רואה במשפחה גרעין שיש לשמור עליו, ועל כן יש הלכות רבות ומנהגים שונים בנוגע לנישואין וגירושין, חינוך ילדים ושמירה על המסגרת המשפחתית (איזנברג, 1997). למשפחה ביהדות יש מימד של קדושה; על פי תפיסה זו, גירושין ופירוק המשפחה הוא מצב שיש להימנע

ממנו ככל האפשר ולהשתדל להשכין "שלום בית", כפי שנלמד מהכתוב בתלמוד, מסכת גיטין: "כל המגרש אשתו ראשונה, אפילו מזבח מוריד עליו דמעות" (שרלו, 2003). לאור החשיבות הרבה שמייחסת היהדות לשמירה על המסגרת המשפחתית אפשר להבין את מיקומן של הסוגיות סביב קשיים משפחתיים כנושא חשוב עד כדי כך שהרבנים ייזמו בעצמם התערבות לגביהן.

הכשרת הרבנים

מן המחקר עולה, מצד אחד, כי רק כמחצית מהרבנים עברו הכשרה כלשהי בתחומי הטיפול והייעוץ, ומצד שני לא נמצא קשר בין השתתפות בהכשרה כלשהי לדרכי הטיפול שנקטו הרבנים. אפשר לשער כי העדר הקשר נובע מכך שתחומי והיקפי ההכשרות שעברו הרבנים הם שונים ומגוונים (הרבנים התבקשו לציין רק האם עברו הכשרה, ולא את סוג ההכשרה ומשכה), וייתכן כי חלקן היו קצרות ובסיסיות ועל כן לא השפיעו בפועל (ואף לא יכלו להשפיע) על דרכי עבודתם של הרבנים. עם זאת יש לציין שתוצאות אלה דומות לתוצאות מחקר שנערך בקרב אנשי דת בבתי חולים בניו יורק, שבו נמצא כי פחות ממחצית מאנשי הדת עברו השתלמות כלשהי בנושא טיפול דתי (Clinical Pastoral Education), וכי לא נמצא קשר בין מידת ההכשרה לשכיחות העיסוק בבעיות השונות (Moran et al, 2005). מכיוון שבמחקר שלנו השתתפו רק כמחצית מן הרבנים בהכשרה כלשהי, לא התאפשרה השוואה בין נושאי ההכשרה לנושאי הפנייה היזומה.

אחוז גבוה של רבנים – מעל לשני שלישים – הביעו את רצונם להשתתף בהכשרה טיפולית כלשהי. ממצא זה מחזק את מסקנתנו שהרבנים תופסים את עצמם כנותני עזרה, וככאלו עליהם להשתלם בתחום. יש לציין שקיימים בארץ כמה מוסדות מן הזרם הציוני דתי, המקיימים מגוון השתלמויות והכשרות שבמסגרתן יכולים רבני קהילה לרכוש ידע פסיכולוגי בסיסי ומיומנויות שיח, ייעוץ וגישור (כגון "ארגון רבני צהר", "שעלי תורה", "יד אבי היישוב" בשיתוף עם "המכון הגבוה לתורה של אוניברסיטת בר אילן", "לקראת שליחות", "מזרח שמש" ועוד). מטרתן הכללית של התכניות היא להכשיר רבני קהילה בעלי כישורים מתאימים להפיכת הקהילה למקום חם, שישמש מרכז לפעילות דתית ותרבותית הנותן מענה לקשיי היום יום של הקהילה הרחבה, הדתית והחילונית כאחד ("שעלי תורה", 2010), ולהקנות לרבנים מיומנויות דתיות ומקצועיות שיסייעו להם להתמודד עם בעיות המתעוררות בקהילה ("מזרח שמש", 2010). העבודה הקהילתית מחייבת את שותפותה של הרבנית, ועל כן בחלק מהתוכניות משתתפות גם נשות הרבנים, והתוכנית נותנת מקום להתפתחות מקצועית משותפת ("לקראת שליחות", 2010; אלטשולר, 2009).

השלכות המחקר

במערכות היחסים של הפרט קיימות דמויות שונות שאליהן ניתן לפנות לעזרה, שמתוכן ניתן לבחור כמקור העזרה המתאים לו ביותר (נשרי, 2001). הספרות העוסקת בחיפוש עזרה מבחינה בין מגוון מקורות התמיכה השונים ובמידת הפורמאליות שלהם. "חיפוש

אחר עזרה לא פורמאלית" עוסק בפנייה לעזרה למקורות חברתיים לא רשמיים, כגון חברים ומשפחה. "חיפוש אחר עזרה פורמאלית" נוגע לפנייה לאנשי מקצוע בעלי תפקיד מוכר והכשרה מתאימה מתחום הבריאות (רופאים) ובריאות הנפש (כגון יועצים, פסיכולוגים, פסיכיאטרים) ולאנשי מקצוע הנמצאים בקשר יומיומי עם צעירים (כגון מורים, עובדי נוער ומאמני ספורט) (Grinstein-Weiss, Fishman, & Eisikovits, 2005; Schonert-Reichl & Muller, 1996). טיפולוגיה אחרת הקיימת בספרות, אשר הוצעה על ידי Kleinman ב-1980, מסווגת את מערך הבריאות לשלושה סקטורים: א. מקצועי: מערכת ביו-רפואית מאורגנת, הנשענת על השיטה המדעית ונחשבת למודרנית; ב. פופולארי: נותני עזרה פופולאריים שלא עברו הכשרה פורמאלית, כגון בני משפחה וחברים; ג. עממי: מערכת המשלבת ריפוי טבעי ורוחני ומזוהה כ"מסורתית", מכיוון שבבסיסה מסורת ארוכת שנים שעברה בעל פה ממטפל למטפל לאורך הדורות (ראו סקירה מעודכנת אצל Belliard & Ramirez-Johnson, 2005). תוצאות המחקר מאפשרות למקם את רבני הקהילה בקטגוריית נותני העזרה הבלתי פורמאליים, שכן הם בעלי מקצוע שאינו מקצוע טיפולי, הנותנים עזרה על בסיס מערכת יחסים אישית הקיימת בינם לבין הפונה (ראו למשל: פירר, 2001; Gourash, 1978; Wills, 1983a; Wills, 1992; Falnnelly, Stern, Cosata, Weaver, & Koenig, 2006). סקירה עדכנית יותר מבליטה שלרבנים שמור תפקיד פעיל ומוביל בפרקטיקות של קהילתם בנושאים של בריאות ובריאות הנפש: הרבנים מטפלים בפועל בסוגיות כגון טראומה פסיכולוגית, ענייני נישואין, ייעוץ גנטי והפרעות נפשיות (דיכאון, חרדה ועוד).

מתוצאות המחקר עולה כי הרבנים נחשפים למגוון בעיות אישיות ומשתדלים כמיטב יכולתם לתת מענה לבעל הקושי; כמו כן מסתבר מהן שרק מקצתם עברו הכשרה כלשהי בתחומי הטיפול והייעוץ. כדי לסייע לרבנים במילוי חלק זה של תפקידם, ובהתבסס על ההמלצות הנזכרות בסקירת הספרות (איזנטל, 2010; פישרמן, 2006; טרופר, 2001; וולבה, 1982; ליפשיץ, 1980; Goldman & Kestenbaum, 1988; Davidson, 1985), מומלץ שכל רב קהילה יעבור גם הכשרה מקצועית מתאימה בתחומי הייעוץ והטיפול, שתינתן על ידי אנשי מקצוע מתחומי הטיפול ובריאות הנפש.

המלצה זו נתמכת גם בתוצאות מחקרים שנערכו בקרב אנשי דת אחרים (Farrell and Goebert, 2008; Flannelly et al, 2007; Mathews, 2007; Oppenheimer et al, 2004; Weaver et al, 2003), שמהם עולה הצורך במתן הכשרה טיפולית לאנשי דת מכהנים. נוסף על כך מומלץ לדעתנו גם כי לכל רב יהיה קשר כלשהו עם איש מקצוע מתחום הטיפול – עובד סוציאלי, יועץ חינוכי ו/או פסיכולוג – לצורך היוועצות משותפת או הפניה בשעת הצורך, בהתחשב בכך שהפניה נמצאה כדרך טיפול מועדפת למדי על הרבנים. המלצה זו נתמכת גם בתוצאות מחקרה של Slanger (1996), שמצאה כי רבנים שהיו בקשר כלשהו עם בעלי מקצוע טיפולי (היכרות אישית, השתתפות בקורס כלשהו), הביעו נכונות רבה יותר להפנות אנשים לטיפול. רצוי שבמקומות שבהם יש בעלי תפקידים קהילתיים נוספים (כגון: עו"ס, רכז חברתי, יועץ חינוכי, אחראי חסד וכדומה) יפעלו הרבנים בשיתוף פעולה עם גורמי הטיפול, תוך קיום ישיבות צוות משותפות וחלוקת תפקידים מוגדרת בעת הצורך. שיתוף פעולה כזה יסייע לרב

להתמודד עם הקשיים המגיעים לפתחו באמצעות שיתוף והיוועצות עם אנשי מקצוע, ויאפשר לו להתעדכן במצבים בעייתיים בקהילה שבהם יש ביכולתו לסייע (כמובן תוך שמירה על חובת הסודיות ועקרונות האתיקה). שיתוף פעולה כזה מומלץ גם לבעלי מקצועות הטיפול, העשויים להיעזר ביתרונותיו הייחודיים של הרב לצורך הצלחת הטיפול. העבודה המשותפת עשויה לייעל את עבודתו של כל אחד מחברי הצוות (טל, 1995) ולהגדיל את מאגר הכוחות הקהילתיים הפועלים יחד לטובת הקהילה, תוך שימוש ביתרונותיו של הרב, הנפגש עם האנשים על בסיס תדיר והנמצא בקשר ארוך טווח עם משפחות הקהילה, נסיבות המאפשרות לו להבחין בשינויים בהתנהגות המהווים סימנים מוקדמים למצבי מצוקה. יתרון נוסף של הרב הוא שכמעניק עזרה בלתי פורמאלי ביכולתו לפנות בטבעיות אל בעל הקושי, לדרוש בשלומו, ובהתאם לדינאמיקה המתפתחת בשיחה אף להציע את עזרתו, דבר הנמנע מחברים בצוות המקצועי בשל הרגישות שעלולה לעורר הפנייה (איזנטל, 2010; Weaver et al, 2003).

מגבלות המחקר ומחקרי המשך

מחקר זה, בהיותו מחקר חלוץ, איננו מתיימר להכליל את התוצאות ולהשליך אותן על כלל הרבנים. מומלץ להרחיב את המדגם למספר גדול יותר של רבנים לפי מגזרים וקהילות, שיאפשר הסקת מסקנות לגבי כלל אוכלוסיית הרבנים ולהשוות בין דיווחי הרבנים במשתני המחקר השונים בהתאם לסוג הקהילה שבה הם מכהנים. חשוב גם שמחקר המשך יבדוק מהו היקף וסוג ההכשרה שעברו הרבנים בצורה מפורטת וממצה יותר, ומה השפעתה של ההכשרה על תפקידי הרבנים. כמו כן, בחינתם של סוג והיקף הפנייה אל הרבנים על פי דיווחי חברי הקהילות חשובה ומעניינת, בכדי ללמוד על הפנייה אל הרבנים מזווית אחרת, זו של הפונים הפוטנציאליים והפונים בפועל. ולבסוף, אין ספק שמערכי מחקר איכותניים, המבוססים על ראיונות (הן עם הרבנים והן עם הפונים אליהם) עשויים לתרום רבות להבנת מורכבות התופעה על גווניה ודגשיה השונים.

מקורות

אגילרה, ד׳ ומאסיק, ג׳ (1985). **התערבות במשבר, תאוריה ומתודולוגיה**. תל אביב: עם עובד.

איינהורן, א׳ (2007). ״קהילות״ – רציונל ודרכי חשיבה. **צוהר, כתב עת תורני, 26**, 73-78.

איזנברג, י׳ (1997). **אישות ומשפחה.** אוניברסיטת בר אילן: מעלות.

אייזנטל, א׳ (2010). על הרבנים כיועצים ומטפלים. בתוך ב׳ בניהו, י׳ שרלו, י׳ וסרמן, מ׳ בארי ור׳ נויברט (עורכים), **הרב בקהילה – אסופת מאמרים** (עמ׳ 34-38). ירושלים: צוהר, ההסתדרות הציונות העולמית, המחלקה לשירותים רוחניים בתפוצות.

אלטשולר, י׳ (2009). הגיע הזמן לרבנות קהילתית. **מקור ראשון – שבת,** כ״ד באב תשס״ט, 14.08.2009, 14-15.

אלפסי, י׳ ובת יהודה, ג׳ (2002). לאחר מאה שנה. בתוך י׳ אלפסי וג׳ בת יהודה (עורכים), **יובל המאה של המזרחי, מאמרים ומחקרים במלאת מאה שנה לייסוד המזרחי** (עמ׳ י״א-י״ב). ירושלים: מוסד הרב קוק.

אריאל, י׳ (1997). **רב שכונה מרא דאתרא?**. נכרה ב-20 באפריל 2009, מן הכתובת: www.Yeshiva.org.il

בילו י׳ וויצטום א׳ (1994). רגישות תרבותית בטיפול: קווי הנחיה לעבודה עם מטופלים חרדים, חלק א׳. **שיחות, ח׳(2)**, 114-119.

בירנבוים, א׳ (2007). חידוש הקהילות במדינת ישראל המתחדשת. **צוהר, כתב עת תורני, כ״ח**, 63-70.

בלס, י׳ (2002). חסינותו של מרא דאתרא. **תחומין, כ״ב**, 21-32.

בן שחר, מ׳ (2010). הרב ותלמידי החכמים בקהילתו. בתוך ב׳ בניהו, י׳ שרלו, י׳ וסרמן, מ׳ בארי ור׳ נויברט (עורכים), **הרב בקהילה – אסופת מאמרים** (עמ׳ 15-27). ירושלים: צוהר, ההסתדרות הציונות העולמית, המחלקה לשירותים רוחניים בתפוצות.

בראון, ב׳ (2004). פולמוס דעת תורה בציונות הדתית בישראל – הרקע, העמדות והמשמעויות. בתוך א׳ כהן, וי׳ הראל (עורכים), **הציונות הדתית, עידן התמורות** (עמ׳ 422-474). ירושלים: מוסד ביאליק.

ברקוביץ, ד׳ (2007). הנהגה תורנית בישראל-מעמדה ותפקידיה. **צוהר, כתב עת תורני, כ״ט**, 89-97.

גודמן, י׳ (2009). **מכתב הצעה להצטרף לדיון חינוכי של רבנים וראשי מוסדות תורניים**. ארגון רבני צוהר, ״קשר רבני״.

גודמן, י׳ (2010). תפקיד הרב בעת חירום בטחוני ואזרחי בקהילה. בתוך ב׳ בניהו, י׳ שרלו, י׳ וסרמן, מ׳ בארי ור׳ נויברט (עורכים), **הרב בקהילה – אסופת מאמרים** (עמ׳ 53-60). ירושלים: צוהר, ההסתדרות הציונות העולמית, המחלקה לשירותים רוחניים בתפוצות.

גיל, צ' (2002). טיפול דרך הטלפון לפי המודל של ער"ן: השימוש באמפטיה ובהעברה נגדית. **שיחות, י"ז(1),** 47-56.

דיין, א' (2005). **הפסיכולוג מחויב למטופל, הרב מחויב לאלוהי המטפל**. נכרה ב-19 במארס 2009, מן הכתובת: www.Haaretz.co.il

דנגור, נ' (1993). **הקשר בין גורמי לחץ, מתח ומשאבים להתמודדות לבין ההסתגלות הנפשית והמשפחתית של נשים עם או בלי נכות גופנית.** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן.

הופמן, ש' ובר אילן, נ' (2007). התערבות רבנים בטיפול. בתוך ב' לאוב וש' הופמן (עורכים), **התערבויות חדשניות בפסיכותרפיה** (עמ' 133-150). צפת: ספרים.

הילדסהיימר, י' (1982). **עמדת חוגים דתיים-חרדיים כלפי פסיכותרפיה.** עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת תל אביב.

וולבה, ש' (1982). פסיכיאטריה ודת, **בשבילי הרפואה-הרפואה לאור ההלכה והשקפת היהדות**, 5, סיון, נ"ז-פ"ט.

ויצטום, א' (1999). טיפול אינטגרטיבי רגיש תרבות באוכלוסיות דתיות וחרדיות. בתוך ק' רבין (עורכת), **להיות שונה בישראל, מוצא עדתי ומין בטיפול בישראל** (עמ' 83-95). תל אביב: רמות.

זולדן י' (2006). פסקי הלכה והציונות הדתית. **צוהר, כתב עת תורני, 26,** 1-4.

זילברשטיין, י' (1997). טיפול פסיכולוגי, פיקוח נפש, איסור רכילות ומצוות כיבוד הורים. **אסי"א, מ"ב-מ"ג,** 26-32.

טטר, מ' (2003). פניית מתבגרים לקבלת עזרה: לקראת מודל תיאורטי אינטגרטיבי. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר אל (עורכות), **מסע של תקוה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (213-235). אבן יהודה: רכס.

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

טל, ד' (1995). **עבודת צוות רב מקצועי בבית ספר לחינוך מיוחד.** תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

טרופר, ד' (2001). מצוקת הסמכות ההלכתית בימינו. **אקדמות, י"א,** 80-96.

ינון, א' ודוד, י' (2000, פברואר). **הרבנות הממלכתית: בחירה, הפרדה וחופש ביטוי.** נייר עמדה 19, ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ישראלי, ש' (2001). **הרבנות והמדינה, אסופת מאמרים, נאומים, שיחות ורשימות**. ירושלים: ארז הוצאה לאור.

לוביץ, י' (2006). דעת תורה והציונות הדתית. **צוהר, כתב עת תורני, כ"ה,** 99-111.

לוונטהל, מ' (2007). **שררה שהיא עבדות – סוגיות ברבנות הקהילה**. ירושלים: הוצאת המחבר.

לוין, א' (2006). **מוכנות לפנייה לייעוץ באמצעות האינטרנט בקרב מתבגרים דתיים וחילוניים.** עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

ליפשיץ, ח' (1980). יחס ההלכה לפסיכולוגיה המודרנית. **תחומין, א',** 273-279.

לנגנטל, נ׳ (2002). הציונות הדתית-בין שני אתוסים מכוננים. בתוך נ׳ לנגנטל וש׳ פרידמן (עורכים), **הקונפליקט, דת ומדינה בישראל** (עמ׳ 125-156). תל אביב: ידיעות אחרונות.

לקראת שליחות – האגודה להכשרת רבנים ומחנכים תורניים מיסודה של יד אבי היישוב. נכרה ב-20 באוקטובר 2010, מן הכתובת: http://www.kehalim.org.il/study/index.html

מאייסי-מלג׳אק נ׳ וסומך, א׳ (2001). הקשר בין דתיות יהודית לשחיקת מנהלי בית ספר: משמעות העבודה החינוכית ומשתני תפקיד כמתווכים בקשר שבין רמת דתיות לרמת שחיקה. **עיונים במנהל ובארגון החינוך, 25**, 85-120.

מאיר, מ׳ (2010). ״עם כל המחירים וההתלבטויות – זו זכות עצומה״, שיחה עם הרב יובל שרלו על רבנות ורבנים. **דעות, 47**, 11-15.

מדרשת אמונה, **קורס הכשרת מנחי זוגיות לרבנים ורמ״ים**. נכרה ב-20 באוקטובר 2010, מן הכתובת: http://www.miemunah.org/index.php?id=900.

מוזס, צ׳ (2009). **ייעוץ רבני לעומת ייעוץ פסיכולוגי**. נכרה ב-29 בינואר 2009, מן הכתובת: www.mshilo.co.il.

מוזס, צ׳, אבינר-קירשנבאום, נ׳ וגולדברגר ר׳ (2010, ינואר). מאפיינים ייחודיים של פסיכותרפיה באוכלוסיה הדתית. **פסיכואקטואליה**, 34-38.

מזרח שמש, **מרח״ב – מנהיגות רבנית חברתית, חיזוק התפקיד החברתי של רבני הקהילה בהשראת חכמי הספרדים**. נכרה ב-20 באוקטובר 2010, מן הכתובת: http://mizrach.org.il/programs/beit_midrash/rabbinic

מכון שטראוס עמיאל – מכון גבוה להכשרת רבנים ומחנכים לקהילות ישראל. נכרה ב-25 באוקטובר 2009, מן הכתובת: http://www.ots-amiel.org.il/english/index.htm

מכון שילה, שירות ייעוץ לציבור הדתי, (2004). **רבנות ופסיכולוגיה – הילכו שניהם יחדיו?** אוחזר ב-20 במארס 2009, מן הכתובת: http://www.mshilo.co.il/site/siteArticle.asp?ar=9

משנה ברורה, ביאור הלכה, נ״ג כ״ד.

משנה, **מסכת אבות** פרק א, משנה ב׳.

משנה תורה לרמב״ם, זמנים, הלכות שבת, פרק ב׳ הלכות א-ג.

נאמני תורה ועבודה (2005, יולי). **דו״ח הוועדה הציבורית לבחינת שירותי הדת היהודיים**. ירושלים.

נהוראי, מ׳ (2010). התמודדותו של ה״מרא דאתרא״ בפסיקת הלכה לבני קהילתו. בתוך ב׳ בניהו, י׳ שרלו, י׳ וסרמן, מ׳ בארי ור׳ נויברט (עורכים), **הרב בקהילה – אסופת מאמרים** (עמ׳ 8-14). ירושלים: צוהר, ההסתדרות הציונות העולמית, המחלקה לשירותים רוחניים בתפוצות.

נחשוני, ק׳ (2009). **חדש בישיבות ההסדר: קואוצ׳ינג בבית המדרש**. נכרה ב-14 במאי 2009, מן הכתובת: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3715838,00.html

נחשוני, ק׳ (2010). **תקנה: הרב אלון – הראשון שלא ציית להכרעתנו.** נכרה ב-10 במאי 2010, מן הכתובת: http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3887716,00.html_

נשרי, ת׳ (2001). **חיפוש אחר עזרה של מתבגרים דתיים**. עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

ספראי, ז׳ ושגיא, א׳ (1997). מבוא: סמכות ואוטונומיה במסורת ישראל. בתוך ז׳ ספראי וא׳ שגיא (עורכים), **בין סמכות לאוטונומיה במסורת ישראל** (עמ׳ 9-31). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

עובד-אור, מ׳ (2006). **גורמים הקשורים בפנייה לעזרה נפשית פורמאלית ובלתי פורמאלית באוכלוסיה הכללית בישראל.** עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר-אילן.

עזריה, ר׳ (2002). הרבנות הראשית: מדריך למשתמש המתחיל. **ארץ אחרת, 13**, 68-69.

עשת, י׳ (2010, ינואר). היחסים בין הטיפול הפסיכולוגי ליהדות – ממאבק ענקים דרך פיוס לקראת שיתופי פעולה. **פסיכואקטואליה,** 10-19.

פינדלר, ל׳ (1997). **תרומת התמיכה החברתית הנתפסת של סבים וסבתות ומשאבים אישיים של האם, לקשר בין דחק לבין הסתגלות בקרב אמהות לילדים עם וללא נכות פיזית.** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת בר אילן.

פיינשטיין, מ׳ (1996). **שו״ת אגרות משה**, יורה דעה, י״ב, נ״ז. ירושלים: הוצאה משפחתית.

פירר, מ׳ (2001). **פניה לעזרה נפשית מקצועית באוכלוסיה חרדית**. עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת בר אילן.

פישרמן, ש׳ (2006). רבנים כמטפלים. בתוך א׳ דסברג וש׳ פישרמן (עורכים), **טללי אורות – שנתון מכללת אורות ישראל**. (עמ׳ 317-325). אלקנה: אורות ישראל.

פרידמן, ר׳ (2004). **״מרד קדוש״ חדש: התחדשות ציונית דתית בעולם חברתי משתנה.** חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת תל אביב.

צחר-רובין, ד׳ (1997). **מוכנות של אנשים לבקש עזרה בשל מצוקה.** עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.

ציון, מ׳ (2010). ״לשמוע, ללמוד וללמד״, מחשבות בדרך לרבנות קהילתית. **דעות, 45**, 12-16.

קדיש, א׳ (2010). ״רבנות בלי טעם״ המבנה האנטי דמוקרטי של חיי בית הכנסת בישראל. **דעות, 45**, 34-30.

קובי, ס׳ (1996). **שבעת ההרגלים של אנשים אפקטיביים במיוחד**. תל אביב: אורעם.

קוק, הראי״ה (1984). **מאמרי הראי״ה – קובץ מאמרים**. ירושלים: מכון פרי הארץ.

קהת, ח׳ (2002). אף אחד לא מדבר על צדק. **ארץ אחרת, 13**, 60-61.

רבינוביץ, ב׳ (1973). הרב וסמכותו. בתוך י׳ איזנר (עורך), **איש על העדה, ספר הכינוס למדעי היהדות** (עמ׳ 239-255). ירושלים: משרד החינוך והתרבות, המחלקה לתרבות תורנית.

רובינשטיין, א׳ (2006). **בג״ץ 2957/06: ״חנן חסן ואחרים נגד משרד הבינוי והשיכון – האגף לפיתוח מבני דת״.** בית המשפט העליון בשבתו כבית משפט גבוה לצדק.

רוזן, י׳ (2010). האם כל הרבנים הם חכמי לב ונפש?, **שבת בשבתו,** 1312, פרשת תרומה, 12.

רוט, מ׳ (1991 א׳). מבוא: הציונות הדתית לאן?. בתוך מ׳ רוט (עורך), **הציונות הדתית בראיה מחודשת** (עמ׳ 11-15). עין צורים: נאמני תורה ועבודה.

רוט, מ׳ (1991 ב׳). עשו לנו רב. בתוך מ׳ רוט, (עורך), **הציונות הדתית בראיה מחודשת** (עמ׳ 185-188). עין צורים: נאמני תורה ועבודה.

רפאל, (2002). מי כעמך ישראל. בתוך י׳ אלפסי וג׳ בת יהודה (עורכים), **יובל המאה של המזרחי, מאמרים ומחקרים במלאת מאה שנה לייסוד המזרחי** (עמ׳ קנ״ח-קס״ז). ירושלים: מוסד הרב קוק.

שגיא-גיסר, מ׳ (2002). **הקשר בין תפיסת היועץ ותפיסת רגשות האדם הפונה לייעוץ לבין עמדות מתבגרים כלפי פנייה לעזרה.** עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, הפקולטה למדעי הרוח, אוניברסיטת תל אביב.

שולחן ערוך, **אורח חיים**, נ״ג, כ״ד.

שכנר-ברנהולץ, א׳ (2005). **הקשר בין סגנונות התמודדות, עמדה כלפי פניה לעזרה ומודעות עצמית, לבין שחיקתם האישית של יועצים לעתיד.** עבודה לצורך קבלת תואר מוסמך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.

שעלי תורה, **פרויקט רבני קהילות**. נכרה ב-20 באוקטובר 2010, מן הכתובת: http://www.shaaleitorah.org/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=47&Itemid=85.

שרלו, י׳ (2002). שעה של תמורה – לקראת שינוי ברבנות. **ארץ אחרת, 13,** 30-34.

שרלו, י׳ (2003). **רשו״ת היחיד: תשובות שניתנו באינטרנט בעניני צניעות, זוגיות ומשפחה.** פתח תקוה: ישיבת ההסדר פתח תקוה ע״ש זבולון המר ז״ל.

שרלו, י׳ (2005). לקראת תחיה ציונית דתית חדשה. **צוהר, כתב עת תורני, כ״א,** 87-94.

שרלו, י׳ (2010). אינטרנט לצוהר. בתוך ב׳ בניהו, י׳ שרלו, י׳ וסרמן, מ׳ בארי ור׳ נויברט (עורכים), **הרב בקהילה – אסופת מאמרים** (עמ׳ 28-33). ירושלים: צוהר, ההסתדרות הציונות העולמית, המחלקה לשירותים רוחניים בתפוצות.

תוספתא, **מסכת שבת**, ט, כ״ב.

תלמוד בבלי, **מסכת גיטין**, דף צ, ע״ב.

תלמוד בבלי, **מסכת יומא**, דף פ״ב, ע״ב.

תלמוד בבלי, **מסכת סוטה**, דף י״ד ע״א.

תלמוד בבלי, **מסכת סוטה**, דף י״ז ע״א.

תלמוד בבלי, **מסכת שבת**, דף ק״ל, ע״א.

תקנות בחירת רבני עיר תשל״ה – 1974. אוחזר ב-27 במארס 2009, מן הכתובת: http://www.humanrights.org.il

Antonucci, T.C., & Depner, C.E. (1982). Social support and informal helping relationships. In T.A Wills (Ed.), *Basic processes in helping relationships* (pp. 233-254). London: Academic Press.

Callahan, J. (2009). Emergency intervention and crisis intervention. In P.M. Kleespies (Ed), *Behavioral emergencies: An evidence-based resource for evaluating and managing risk of suicide, violence, and victimization* (pp. 13-32). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Belliard, J.C., & Ramirez-Johnson, J. (2005). Medical pluralism in the life of a Mexican immigrant woman. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 27*, 267-285.

Caplan, R. B. (1972). *Helping the helpers to help*. New York: The Seabury Press.

Council of Young Israel Rabbis, Retrieved March 19, 2009, from www.Youngisraelrabbis.org.il/rabbinic.html.

Cowen, E.L., Gesten, E., Davidson, E., & Wilson, A. (1981). Hairdressers as caregivers 2: Relationships between helper characteristics and helping behaviours and feelings. *Journal of Prevention, 1,* 225-239.

Cowen, E.L. (1982). Help is where you find it: Four informal helping groups**.** American Psychologist, *37*(4), 385-395.

DePaulo, M. (1982). Social-psychological processes in informal help seeking. In T.A. Wills (Ed.), *Basic processes in helping relationships* (pp. 255-279). London: Academic Press.

Everly, G.S., Flannery, R.B., & Mitchell J.T. (2000). Critical incident stress management (CISM): A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior, 5,* 23–40.

Farrell, J., & Goebert, D., (2008). Collaboration between psychiatrists and clergy in recognizing and treating serious mental illness. *Psychiatric Services, 59*, 437-440.

Flannelly, K., Weaver, A., Smith, W., & Oppenheimer, J. (2007). A systematic review on chaplains and community-based clergy in three palliative care journals: 1990-1999. *American Journal of Hospice and Palliative Care, 20*, 263-268.

Flannelly, K.J., Stern, S., Costa, K.G., Weaver, A.J., & Koenig, H.G. (2006). Rabbis and heath: A half-century review of the mental and physical health care literature: 1959-1999. *Pastoral Psychology, 54*, 545-554.

Goldman, N., & Davidson L. (1985). The psychiatrist and the rabbi: towards a model of clinical cooperation. *Israel Journal of Psychiatry and Related Science, 22*, 303-314.

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

Greenberg, D. (1991). Is psychotherapy possible with unbelievers? The care of the ultra-orthodox community. *Israel Journal of Psychiatry and Related Science, 28*, 19-30.

Greenberg, D., & Witztum, E. (1991). Problems in the treatment of religious patients. *American Journal of Psychotherapy*, *45,* 554-565.

Grinstein-Weiss, M., Fishman, G., & Eisikovits, Z. (2005). Gender and ethnic differences in formal and informal help seeking among Israeli adolescents. *Journal of Adolescence, 28,* 765-779.

Helgeson, V.S. (1993). Two important distinctions in social support: Kinds of support and perceived versus received. *Journal of Applied Social Psychology, 23*, 825-845.

Helgeson, V.S. (2003). Social support and quality of life. *Quality of Life Research*, *12*, 25-31.

Hoffman, S., Guy, N., & Feldman, B. (2004). Increasing clergy-clinician cooperation throught education & dialogue. *Asia-Jewish Medical Ethics*, *VI,* 31-35.

Hofman, S., Laub, B., & Zim, S. (1990). Collaboration of clergy and psychotherapists in treating psychiatric patients. *Israel Journal of Psychiatry and Related Science*, *27,* 180-183.

Johnson, C., & Hayes, J. (2003). Trouble spirits: Prevalence and predictors of religious and spiritual concerns among university students and counseling center clients. *Journal of Counseling Psychology*, *50*, 409-419.

Jones, S. (2004). Putting the person into person-centered and immediate emotional support: Emotional change and perceived helper competence as outcomes of comforting in helping situations. *Communication Research, 31*, 338-360.

Kestenbaum, I. (1988). The rabbi as a caregiver: A clinical model. *Tradition*, *23*, 32-40.

Kleinman, A. (1980). *Patients and healers in the context of culture*. Berkeley: University of California Press.

Kowalski, K.M. (1995). A human component to consider in your emergency management plans: The critical incident stress factor. *Safety Science*, *20*, 115-123.

Macan, T. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology, 79,* 381-391.

Macan, T., Gibson, J. M., & Cunninghama, J. (2010). Will you remember to read this article later when you have time? The relationship between prospective memory and time management. *Personality and Individual Differences*, *48*, 725-730.

Mathews, M. (2007). An investigation of Singaporean clergy treatment models for mental problems. *Journal of Religious Health*, *46*, 558-570.

Moos, R.H., & Mitchel, R.E. (1982). Social network resources and adaptation: A conceptual framework. In T.A.Wills (Ed.), *Basic processes in helping relationships* (pp. 213-232). London: Academic Press.

Moran, M., Flannelly K.J., Weaver, A.J., Overvold, J.A, Hess, W., & Wilson, J.C. (2005). A study of pastoral care, referral, and consultation practices among clergy in four settings in the New York City area. *Pastoral Psychology*, *53*, 255-266.

Nadler, A. (1987). Determinants of help seeking behaviour: The effect of helper's similarity, task centrality and recipient's self- esteem. *European Journal of Social Psychology*, *17*, 57-67.

Oppenheimer, J.E., Flannelly K. J., & Weaver, A.J. (2004). A comparative analysis of the psychological literature on collaboration between clergy and mental-health professionals-perspectives from secular and religious journals: 1970–1999. *Pastoral Psychology*, *53*, 153-162.

Park, S., Cho, S., & Moon, S. (2010). Factors associated with suicidal ideation: Role of emotional and instrumental support. *Journal of Psychosomatic Research, 69*, 389-397.

Schonert-Reichl, K.A., & Muller, J.R. (1996). Correlates of help-seeking in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 705-731.

Shulem, B., & Eidensohn, D. (1995). On being religious and a therapist. *Israel Journal of Psychiatry*, *32*, 73-74.

Shuper, A. (2000). The pediatrician and the rabbi. *Journal of Medical Ethics*, *26*, 441-443.

Slanger, C. (1996). Orthodox rabbinic attitudes to mental health professionals and referral. *Tradition*, *31*, 22-32.

Tatar, M. (2000). Kinds of support anticipated and preferred during counseling: The perceptions of Israeli school counselors. *Professional School Counseling, 4*(2), 140-147.

Thoits, P. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*(4), 416-423.

Thompson, C.L. (1992). *Counseling children*. Monterey, Calif. Pacific Grove: Brooks/Cole Pub. Co.

Toro, P.A. (1986). A comparison of natural and professional help. *American Journal of Community Psychology*, *14*(2), 147-159.

Vallance, T., & D'Augelli, A. (1982). The helping community: Characteristics of natural helpers. *American Journal of Community Psychology*, *10*(2), 197-204.

Wahlberg, V. (2007). Woman's memories after abortion, summarized from therapy work, pastoral counselling and/or confessions. In Wahlberg, V. & Thomson, A. (Eds.) *Memories after abortion* (pp. 70-79). Abingdon, United Kingdom: Radcliffe Publishing.

Wyatt, G. (2007). Psychological content. In M. Cooper, M. O'Hara, P. Schmid & G. Wyatt (Eds.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counseling* (pp. 140-153). New York: Palgrave Macmillan.

Weaver, A., Flannelly, K., Flannelly, L., & Oppenheimer, J. (2003). Collaboration between clergy and mental health professionals: A review of professional health care journals from 1980-1999. *Counseling and Values*, *47*, 162-172.

Weiss, A. (2000). The Jewish counseling tradition. *Le'ela*, *50*, 11-18.

Wills, T.A. (1983a). Social comparison in coping and help seeking. In J.D. Fisher, A. Nadler & B.M. DePaulo (Eds.), *New direction in helping* (pp.109-183). London: Academic Press.

Wills, T.A. (1983b). Nonspesific factorsin helping relationship. In J.D. Fisher, A. Nadler & B.M. DePaulo (Eds.), *New direction in helping* (pp.381-404). London: Academic Press.

Wills, T.A. (1992). The helping process in the context of personal relationships. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *Helping and being helped: Naturalistic studies* (pp. 17-41). Newbury Park: Sage.

Woodword, A., Taylor, R., Bullard, K., Neighbors, H. et al. (2008). Use of professional and informal support by African American and Caribbean Blacks with mental disorders. *Psychiatric* Services, *59*, 1292-1298.

Yagil, D., & Israelashvili, M. (2003). Helpers' characteristics and problem intimacy as determinants of emotions associated with help seeking. *Counseling Psychology Quarterly*, *16*(3), 223-228.

יחסי עבודה-משפחה: ביטויים ייחודיים בקרב לקויי למידה ומשפחותיהם

מיכל גרוס-ספקטור, דקלה בראון ורחל גלי צינמון

אוניברסיטת תל אביב

תקציר

המאמר הנוכחי מתמקד בהיבטים של קונפליקט והעשרה בשילוב שבין עבודה ומשפחה בקרב אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. השאלה המנחה מאמר זה היא האם יש צורך במודלים ייחודיים להבנת השילוב שבין עבודה ומשפחה בקרב אוכלוסיות אלה, או שהמודלים התיאורטיים הקיימים מתאימים גם להן. שאלה זו נבחנה באמצעות שני מחקרים. במחקר הראשון השתתפו 187 סטודנטים[9] צעירים, בגילאי 19 עד 31 (M=26), עם (N=95) וללא (N=92) לקות למידה, אשר השיבו לשאלוני ציפיות מיחסי עבודה ומשפחה עתידיים. הממצאים הצביעו על ציפייה רבה יותר להעשרה של חיי המשפחה את העבודה בקרב סטודנטים צעירים בעלי לקויות למידה. ההתנסויות בפעילויות פנאי בעבר קשורה בהגברת הציפיות לקונפליקט בין התפקידים בקרב סטודנטים בעלי לקות למידה ובמיתון הציפיות לכך בקרב חבריהם שאינם בעלי לקות זו. במחקר השני השתתפו 100 אימהות עובדות בגילאי 31-51 (M=39.5) שלמחציתן ילדים בעלי לקויות למידה, אשר השיבו לשאלוני קונפליקט והעשרה בין תפקידי העבודה והמשפחה ומעורבות בחיי ילדיהן. הממצאים הראו כי אימהות לילדים בעלי לקויות למידה חוו רמות גבוהות יותר של קונפליקט משפחה המפריעה לעבודה וכן רמות גבוהות יותר של העשרת העבודה את המשפחה בהשוואה לאימהות לילדים שהתפתחותם תקינה. ההבדלים שנמצאו בין שתי קבוצות האימהות, בהתייחס לקשרים בין יחסי עבודה ומשפחה לבין מעורבותן, היו חזקים יותר בקרב אימהות לילדים ללא לקויות. ממצאי המחקרים מצביעים על הפוטנציאל בשימוש במודלים תיאורטיים קיימים בעבודה עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים בתחום התפתחות הקריירה, וכן על הצורך בהתייחסות נפרדת להיבטים ייחודיים.

מילות מפתח: צעירים לקויי למידה, אימהות ללקויי למידה, יחסי עבודה ומשפחה, התפתחות קריירה, ציפיות ליחסי עבודה ומשפחה.

מבוא

השילוב בין תפקידי העבודה והמשפחה הוא גורם מרכזי בחייהם של מרבית האנשים בעולם המערבי, משלבי התפתחותם המוקדמים ולאורך כל חייהם הפעילים. כבר בגיל בית הספר היסודי נדרשים הילדים להתמודד עם מטלות רבות, ולעיתים מתנגשות, הקשורות לתפקידם במשפחה, בבית הספר, עם חברים ובמסגרת חוגים שונים שבהם הם לוקחים חלק. בהמשך חייהם משלבים המתבגרים והמבוגרים הצעירים בין כמה

[9] ההתייחסות היא לסטודנטיות ולסטודנטים כאחד, והוא הדין בכל שאר המקרים: הכוונה לבנות ובני שני המינים.

תפקידים כמו לימודים, עבודה וזוגיות, עוד לפני שנכנסו למחויבויות משפחתיות ותעסוקתיות ארוכות טווח (Barnett, Gareis, James & Steele, 2003; Weer, Greenhaus, Colakoglu & Foley, 2006). התנסויות אלה ישפיעו על ההחלטות שיקבלו בהמשך חייהם בתפקידים אלה (Arnett, 2000). כבוגרים, ולאחר שקיבלו החלטות משמעותיות בתחומי העבודה והמשפחה, מתמודדים מרביתם עם האתגר של חלוקת אנרגיה ומשאבים בין שני תפקידים תובעניים וחשובים אלו.

מודלים תיאורטיים שונים מתייחסים לשילוב בין תפקידי חיים, כמו גישת משך החיים- מרחב החיים של דונאלד סופר (Super, 1990) ומודל הקונפליקט וההעשרה של פרון (Frone, 2003). מודלים אלה מדגישים את החשיבות בבחינת הקשרים שבין תפקידי חיים שונים (Super, 1990) ואת הימצאותם של היבטים קונפליקטואליים ומעשירים הנובעים משילובם (Frone, 2003). קונפליקט בין תפקידי העבודה והמשפחה נוצר כאשר לחץ ועומס באחד מהם מקשה על ההשתתפות בתפקיד השני (Greenhaus & Beutell, 1985). בהתאם לכך, העבודה עלולה להפריע למשפחה (**קונפליקט עבודה-משפחה**) והמשפחה עלולה להפריע לעבודה (**קונפליקט משפחה-עבודה**). מחקרים רבים מצביעים על תוצאותיהם השליליות של שני סוגי קונפליקט זה על תפקודו של הפרט בעבודה ובמשפחה, על בריאותו הנפשית ושביעות רצונו מחייו (ראו סקירה, Bellivia & Frone, 2005). ההעשרה בין התפקידים נוצרת כאשר מעורבות הפרט באחד מהם מספקת לו מיומנויות, התנהגויות ורגשות חיוביים המשפיעים לטובה על התפקיד השני (Wayne, Musisca & Fleeson, 2004). בדומה למצב בתחום הקונפליקטים, המשפחה עשויה להעשיר את התפקיד התעסוקתי (**העשרה משפחה-עבודה**) ולהיפך (**העשרה עבודה-משפחה**). תוצאות ההעשרה בין התפקידים ניכרות בשביעות רצון מן המשפחה ומן החיים ובבריאות הפיסית והנפשית (Hill, 2005; McNall, Nicklin & Masuda, 2010).

בשנים האחרונות מתפתח תחום מחקר חדש, הבוחן את ציפיותיהם של מתבגרים ומבוגרים צעירים מיחסי העבודה והמשפחה העתידיים (למשל, Cinamon, 2006a; 2006b). הממצאים מלמדים על השפעת הציפיות לקונפליקט בין התפקידים על תכנון וביצוע החלטות משפחתיות ומקצועיות עתידיות (Barnett et al, 2003; Weeret et al, 2006) ומחזקים את הצורך במחקר ובהתערבות המלווה צעירים ביצירת תוכניות ריאליסטיות, המשלבות בהצלחה בין חיי המשפחה והעבודה (Cinamon, 2006a; 2006b).

למרות ההבנה בדבר הצורך של האדם לנהל חיים מרובי תפקידים, והפוטנציאל הטמון בשילוב מוצלח ביניהם (Grzywacz & Bulter, 2005), קיימת התייחסות מחקרית מועטה לסוגיה זו בקרב אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים, כמו אנשים בעלי לקויות למידה ומשפחותיהם. הממצאים המחקריים מלמדים על השלכות קשות של לקויות למידה על מגוון היבטים בהתפתחות הקריירה של צעירים, ביניהם מיעוט התנסויות תעסוקתיות, המלוות לא פעם בתחושות כישלון (קריב והיימן, 2004; Fassinger, 2008), חקירה מוגבלת ותחושת מסוגלות עצמית נמוכה (Fabian & Liesener, 2005). ממצאים אלה מחזקים את הצורך במחקר אשר יסייע בהבנת סוגיות הקשורות ביחסי עבודה

ומשפחה בקרב אוכלוסיות רגישות, הנמצאות בסיכון בתחום תהליכי התפתחות הקריירה שלהן, כמו מבוגרים צעירים עם לקויות למידה ואמהות לילדים עם צרכים מיוחדים. לחקר השילוב בין התפקידים בשלבי חיים שונים בקרב אוכלוסיות רגישות נודעת משמעות ייחודית לעוסקים בפרקטיקה של הייעוץ. הידע האמפירי שייאסף עשוי להוות תשתית להתערבויות המגלות רגישות לצורכיהן הייחודים של אוכלוסיות אלה, בשל מחסומים אישיים וחברתיים המגבילים את בחירותיהן ועלולים לפגום ביתרונות הנובעים משילוב מוצלח בין התפקידים.

אחת השאלות החשובות בהיבט זה היא האם המודלים המשמשים לחקירת היבטים של שילוב בין תפקידים בקרב אוכלוסיות ללא צרכים מיוחדים מתאימים גם למחקר המתמקד באוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים. שאלה זו מתעוררת לנוכח העובדה שתהליכי ההתפתחות של צעירים בעלי צרכים מיוחדים ואוכלוסיות מוחלשות הם שונים מאלו של חבריהם ללא צרכים מיוחדים, ולאור הצמצום במגוון ההזדמנויות וההתנסויות הזמין לאוכלוסיות רגישות אלה. פערים אלו אינם מאפשרים שימוש מיידי במודלים תיאורטיים קיימים בתחום התפתחות הקריירה כאשר חוקרים את התפתחותם של אנשים בעלי צרכים מיוחדים, שכן רוב המודלים מניחים יכולת בחירה ממגוון של אפשרויות והתפתחות תקינה.

המאמר הנוכחי מציג שני מחקרים הבודקים היבטים של שילוב בין תפקידים בקרב שתי אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים: צעירים בעלי לקויות למידה ואמהות לילדים עם לקויות למידה. שני המחקרים עושים שימוש במודלים תיאורטיים קיימים להבנת הסוגיה בקרב אוכלוסיות אלה.

מחקר 1: ציפיות ליחסי עבודה-משפחה של צעירים בעלי לקויות למידה

תהליכי התפתחות הקריירה של צעירים בעלי לקויות למידה אינם זוכים להתעניינות רחבה בהשוואה למחקר הענף והפורה בתחום זה. אמנם המחקרים מצביעים על כך שסטודנטים בעלי לקויות למידה, בדומה לסטודנטים ללא לקויות למידה, מבטאים שאיפות גבוהות בתחום הקריירה ומודעים לקשר הקיים בין התנסויותיהם בהווה והשכלתם לבין איכות הקריירה העתידית שלהם והצלחתה, אך בשונה מהם כמותן ואיכותן של התנסויות הלמידה הישירות שלהם בתחום התפתחות הקריירה הן מוגבלות, והתנסויותיהם התעסוקתיות הן לרוב די פשוטות ומצומצמות (Ochs & Roessler, 2001). הסבר אפשרי לכך הוא העובדה שהם צריכים להשקיע את מרבית זמנם ומאמציהם בפיצוי על לקותם, על חשבון התנסויות חקירה (למשל, Dipeolu, Readon, Sampson & Burkhead, 2002). יתר על כן, רבים מהם מביעים חששות ורמות ביטחון נמוכות באשר ליכולתם להתמודד עם התנסויות חקירה שונות (Ochs & Roessler, 2001; Yanchak, Lease & Strauser, 2005).

נוסף על כך, סטודנטים בעלי לקויות למידה חווים קשיים רבים יותר במהלך לימודיהם, ובסיומם הם נדרשים למיומנויות רבות ומורכבות יותר מאלה שהיו מצופות מהם בעבודותיהם כסטודנטים (עינת, 2000; קריב והיימן, 2004). לחילופין, יש צעירים המדגישים דווקא את הקשיים הלא-אקדמיים הנלווים ללקות הלמידה במהלך חייהם,

כגון קושי ביצירת קשרים חברתיים עם קבוצת השווים וכן קושי בפיתוח כישורים מיוחדים, קשיים המתבטאים בהשתתפות מעטה בפעילויות פנאי חברתיות ובלקיחת חלק בפעילויות פנאי פשוטות ומזדמנות בלבד (ראו Cory, Dattilo & Williams, 2006; Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2003). כתוצאה מכך, צעירים רבים בעלי לקויות למידה הם בעלי רפרטואר מוגבל של התנסויות המשלבות בין תפקידים חברתיים שונים, ובעלי ידע מועט על עצמם ועל אופציות תעסוקתיות באופק חייהם.

היבט חשוב נוסף בתהליכי התפתחות הקריירה הוא ציפיותיהם של צעירים מיחסי עבודה-משפחה עתידיים והשלכותיהן של ציפיות אלה על תוכניותיהם לעתיד (Cinamon, 2006a; 2009). ציפיות ליחסי עבודה משפחה בקרב צעירים בעלי לקויות נחקרו מעט מאוד. צינמון, מוסט ומיכאל בחנו את הציפיות ליחסי עבודה משפחה בקרב מבוגרים צעירים עם וללא לקויות שמיעה (Cinamon, Most & Michael, 2008). מחקרן מצביע על השפעותיה של לקות בשמיעה על התפתחותן של ציפיות אלה: הצעירים החירשים ביטאו את הציפיות הנמוכות ביותר בכל הקשור לקונפליקט עתידי בין תפקידים.

ציפיותיהם של צעירים עם לקויות למידה ממערכת היחסים העתידית בין תפקידי עבודה ומשפחה עמדה במוקד המחקר הנוכחי, שבו נבחנה גם תרומתה של התנסות בפעילות פנאי להסבר השונות בציפיות אלה. ההנחה היא כי צעירים בעלי לקויות למידה הלומדים באוניברסיטאות צריכים להשקיע זמן ואנרגיה רבים יותר בלימודיהם לעומת חבריהם נטולי הלקויות, השקעה שתיתן את אותותיה גם בציפיות גבוהות יותר לקונפליקט עתידי בין עבודה ומשפחה. כמו כן בוחן המחקר הנוכחי את ציפיותיהם להעשרה עתידית בין התחומים, היבט שלא נחקר עד כה.

חשיבות בחינתה של תרומת העיסוק בפנאי טמונה בכך שהיא עשויה להוות משתנה נוסף להבנת הציפיות בכל הקשור ליחסי עבודה ומשפחה עתידיים. ראונדס (Rounds, in Armstrong & Rounds, 2008) טען כי ככל שהסביבות הלימודיות והתעסוקתיות של הפרט רחבות יותר, כך מתפתחים ומתגבשים תחומי העניין, שבתורם משפיעים על התפתחות תכונותיו ויכולותיו של הפרט. לפיכך נודעת חשיבות רבה לכך שהפרט, ובעיקר הפרט בעל לקות הלמידה, יתנסה במגוון התנסויות, יעסוק בפעילויות פנאי שונות וירחיב כתוצאה מכך את יכולותיו ושאיפותיו.

מעט המחקרים שנעשו בתחום מלמדים כי משמעותן והשפעתן של התנסויות הפנאי שונה בקרב צעירים בעלי לקויות למידה בהשוואה לצעירים ללא לקויות למידה; ברט, הוקינס, סטנפרט-קרואס, סמיתסון וטולוסה (Beart, Hawkins, Stenfert-Kroese, Smithson & Tolosa, 2001) בדקו מהן פעילויות הפנאי שבהן עוסקים בוגרים בעלי לקויות למידה, באילו פעילויות פנאי היו רוצים לעסוק ומהן, לדעתם, המגבלות העומדות בפניהם בגישה להתנסויות הפנאי השונות. ממצאיהם מלמדים כי רוב הבוגרים בעלי לקויות הלמידה מכירים בכך שהעיסוק בפעילויות פנאי תורם תרומה חשובה לרווחתו הנפשית של הפרט, בהיותו מספק הזדמנויות לרכישת ידע מעשי וכישורים קוגניטיביים המסייעים לשילוב בין תפקידים, ואף כהזדמנות לפרוק לחצים ומתחים שמקורם בתפקידים אלו. כלומר, הם מכירים בכך שריבוי פעילויות פנאי עשוי

לסייע במיומנויות השילוב, ובהתאם לכך להפחית את הציפיות לקשיים ולהפרעות בשילוב בין התפקידים, ואף להעלות את הציפיות לתרומה ולהשפעות חיוביות ביניהם. עם זאת, רבים מהם ציינו כי קיימות מגבלות שונות המונעות מהם ליהנות מתרומות העיסוק בפנאי במידה זהה לעמיתיהם נטולי לקויות הלמידה, כגון חוסר תמיכה מצד בני משפחה ועמיתים למקצוע (ראו Beart et al, 2001).

אם כן, סביר להניח כי לגבי צעיר בעל לקות למידה, המתקשה בשילוב והתמודדות עם מגוון תחומים, וכתוצאה מכך הוא חווה ריבוי מתחים ולחצים (למשל Price, Gerber & Mulligan, 2003), שילוב פעילויות פנאי יהיה קשור עם ציפיות גבוהות יותר לקונפליקט בין תפקידים בהשוואה לצעירים ללא לקויות למידה. במקביל, התנסויות הפנאי מספקות לצעירים הזדמנויות לאינטראקציות חברתיות יציבות ועקביות (ראה Beart et al, 2001), ולכן ייתכן שלצעיר בעל לקות למידה יסייע שילוב פעילויות הפנאי בהרחבת מסגרות התמיכה החברתיות העומדות לרשותו, ולפיכך יהיה שילוב זה קשור לציפיות גבוהות יותר להעשרה בין התפקידים, בדומה לצעירים נטולי לקויות למידה.

לסיכום, מחקר זה מתמקד בבחינת תרומתן של התנסויות בפעילויות פנאי להסבר השונות בציפיות ליחסי עבודה-משפחה בקרב צעירים עם וללא לקויות למידה. נצפה לרמות גבוהות יותר של קונפליקט בין תפקידים, על שני סוגיו, בקרב סטודנטים בעלי לקויות למידה בהשוואה לסטודנטים ללא לקויות למידה ונבחן את רמות הציפייה להעשרה בין תפקידים, על שני סוגיה. לאור קשייהם ומגבלותיהם של סטודנטים בעלי לקויות למידה, נצפה לקשרים חיוביים בין כמה פעילויות פנאי שבהן התנסו בעבר לבין ציפיותיהם הן לקונפליקט והן להעשרה. לעומת זאת, בקרב סטודנטים ללא לקויות למידה נצפה לקשר שלילי בין מספר פעילויות הפנאי שבהן התנסו בעבר לבין ציפיות לקונפליקט ולקשר חיובי בין מספר פעילויות הפנאי בעבר לבין ציפיות להעשרה.

שיטה

משתתפי המחקר

במחקר השתתפו 187 סטודנטים יהודים (75 בנים ו-112 בנות) שאינם נשואים וללא ילדים: 95 מהם הם סטודנטים בעלי לקויות למידה (38 בנים ו-57 בנות) ו-92 סטודנטים ללא לקויות למידה (37 בנים ו-55 בנות). גילם נע בין 19 ל-31 (M=26, Sd=2.12). כ-64% מהסטודנטים עובדים (מתוכם 59% הם בעלי לקויות למידה). רובם, 45.5%, דיווחו כי הם עובדים בעבודות סטודנטיאליות (מתוכם 40% הם בעלי לקויות למידה).

כלי המחקר

ציפיות לקונפליקט בית-קריירה – (Cinamon & Rich, 2002). השאלון כולל 14 פריטים הבודקים ציפיות לשני סוגי קונפליקט בית-קריירה. הפריטים האי זוגיים מספקים מדד לציפייה לקונפליקט עבודה המפריעה למשפחה ("בעבודתי אהיה כל כך עסוק/ה עד שלא יהיה לי זמן לעסוק בענייני האישיים", "ענייני עבודתי יפריעו לענייני משפחתי"). הפריטים הזוגיים מספקים מדד לציפייה לקונפליקט משפחה המפריעה לעבודה

("דרישות משפחתי ועניניי האישיים יפריעו לי בעבודתי", "הזמן שאקדיש למשפחתי יקשה עליי במילוי הדרישות שיוטלו עליי בעבודתי"). הפריטים מסודרים על סולם ליקרט בן חמש דרגות, הנע בין (1) "מאוד לא מסכים" עד ל-(5) "מסכים מאוד". הניקוד לכל תת-סולם מורכב מן הממוצע של 7 הפריטים בו. מהימנויות אלפא קרונבאך, כפי שהן מדווחות על ידי צינמון; קונפליקט עבודה-משפחה: α=.79, קונפליקט משפחה-עבודה: α=.79. מהימנויות אלפא קרונבאך עבור המדגם הנוכחי; קונפליקט עבודה-משפחה: α=.79, קונפליקט משפחה-עבודה: α=.83.

ציפיות להעשרה משילוב בין תפקידי עבודה ומשפחה – (Cinamon & Rich, 2004) השאלון מבוסס על שאלונם של וויין ועמיתים (Wayne et al, 2004). הוא כולל 14 פריטים: 7 פריטים בודקים העשרה של משפחה-עבודה ("תמיכה מבני משפחתך תעזור לך להתמודד טוב יותר עם קשיים ואתגרים מקצועיים"), ו-7 פריטים בודקים העשרה של עבודה-משפחה ("השתתפות בפעילויות חברתיות במסגרת עבודתך תתרום לאווירה טובה יותר בבית"). מהימנויות אלפא קרונבאך כפי שהן מדווחות על ידי צינמון; העשרה עבודה-משפחה: α=.83, העשרה משפחה-עבודה: α=.81. מהימנויות אלפא קרונבאך עבור המדגם הנוכחי; העשרה עבודה-משפחה: α=.63, העשרה משפחה-עבודה: α=.83.

שאלון רקע – נאסף מידע על מגדר, גיל, מצב משפחתי, קיומן של לקויות למידה ושאלות נלוות (כגון זכאות להתאמות, הגיל שבו התגלתה הלקות וסוג הלקות, טיפולים שקיבל בעבר ומקבל כיום וכו'), עיסוק בפעילויות פנאי בעבר (כן או לא, מספר וסוג הפעילויות), תואר, תחום ושנות הלימודים, מוסד הלימוד, מצב תעסוקתי וסוג (עבודה סטודנטיאלית לעומת עבודה מכוונת-קריירה או אחרת), זוגיות, רצון לעסוק בעתיד בתחום הלימודים, רצון להתקדם מבחינה מקצועית ומבחינה ניהולית, שאיפות משפחתיות ותעסוקתיות עתידיות וממוצע הציונים עד כה.

הליך

נערכה פנייה לאוניברסיטאות ולמכללות שבהן לומדים סטודנטים לתואר ראשון עם וללא לקויות למידה. הנתונים נאספו באמצעות שאלונים אשר הועברו באופן פרטני לכל סטודנט (חוקרת מול סטודנט אחד או שניים בכל העברה, במקרה של הסטודנטים בעלי לקויות הלמידה), או באמצעות הדואר האלקטרוני.

ממצאים

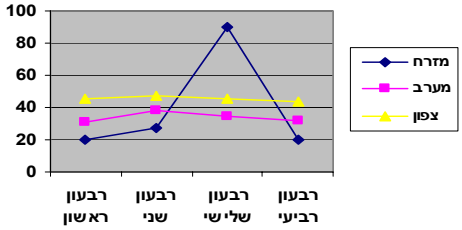
לא נמצאו הבדלים מובהקים בין סטודנטים עם וללא לקויות למידה בנוגע לציפיות לקונפליקט עתידי בשילוב בין תפקידי העבודה והמשפחה, אך נמצאו הבדלים מובהקים בנוגע להעשרה. מבחן MANOVA הצביע על הבדל מובהק סטטיסטית בציפיות להעשרת משפחה-עבודה ($F(1,183)=4.05$, $p=.046$), כאשר סטודנטים בעלי לקויות למידה צופים רמות גבוהות יותר של העשרת משפחה-עבודה מאשר סטודנטים ללא לקויות למידה ($M=4.03$, $Sd=.06$; $M=4.23$, $Sd=.06$, בהתאמה).

פעילויות פנאי וציפיות ליחסי עבודה משפחה

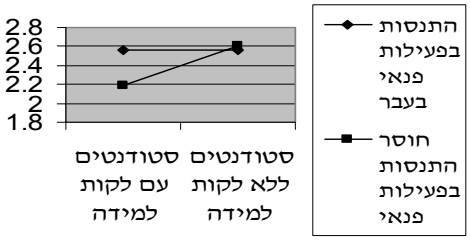
בקרב סטודנטים בעלי לקויות למידה בלבד נמצאו מתאמי פירסון חיוביים בין מספר ההתנסויות בפעילויות הפנאי בעבר לבין ציפיות להעשרת משפחה-עבודה ($r=.27$, $p<.05$). כלומר, ככל שמספר פעילויות הפנאי של הסטודנט בעל לקות הלמידה בעבר היה רב יותר, כך ציפיותיו להעשרת משפחה-עבודה גבוהות יותר.

כמו כן נמצאה אינטראקציה מובהקת ($F(4,172)=2.91$, $p=.023$), כאשר בדיקת מקור השונות הראתה כי ההבדל הוא בציפיות לקונפליקט עבודה-משפחה ($F(1,175)=11.686$, $p=.001$) ובציפיות לקונפליקט משפחה-עבודה ($F(1,175)=3.634$, $p=.05$). גרפים 1 ו-2 מציגים אינטראקציות אלו.

גרף 1: אינטראקציה בין לקות למידה ופעילויות פנאי חברתיות בעבר עבור קונפליקט עבודה-משפחה



גרף 2: אינטראקציה בין לקות למידה ופעילויות פנאי חברתיות בעבר עבור קונפליקט משפחה-עבודה



עיון בגרפים מלמד כי סטודנטים בעלי לקויות למידה שעסקו בעבר בפעילויות פנאי חברתיות צופים רמות גבוהות יותר של שני סוגי הקונפליקט מאשר סטודנטים עם לקויות למידה שלא עסקו בעבר בפעילויות פנאי חברתיות (עבודה-משפחה: $M=2.47$, $Sd=.09$; $M=2.90$, $Sd=.12$ בהתאמה, משפחה-עבודה: $M=2.19$, $Sd=.13$; $M=2.56$, $Sd=.09$ בהתאמה). לעומת זאת, בקרב סטודנטים ללא לקויות למידה, אלו שעסקו בעבר בפעילויות פנאי חברתיות צופים רמות נמוכות יותר של שני סוגי הקונפליקט מאשר אלו שלא עסקו בעבר בפעילויות פנאי חברתיות (עבודה-משפחה: $M=2.88$,

M=2.61, Sd=.12; M=2.56, Sd=.19; M=2.58, Sd=.09 בהתאמה, משפחה-עבודה: Sd=.10 בהתאמה).

לסיכום, ממצאי המחקר הראשון מצביעים על הבדלים בין סטודנטים בעלי לקויות למידה לבין סטודנטים ללא לקויות למידה ביחס לציפיותיהם להעשרת משפחה-עבודה בלבד. בדיקת הציפיות לקונפליקט ולהעשרה ביחסי עבודה משפחה בקרב סטודנטים עם וללא לקויות למידה, תוך התחשבות בתרבות הפנאי, העלתה ממצאים מעניינים; אמנם עיסוק בפעילויות פנאי בעבר נמצא קשור עם ציפיות גבוהות יותר להעשרה בקרב סטודנטים עם לקויות למידה בלבד, אך במקביל נמצא גם כי עיסוק בפעילויות פנאי בעבר מעלה את ציפיותיהם לקונפליקט עתידי, על שני סוגיו, ולעומת זאת מפחית את ציפיותיהם של הסטודנטים ללא לקויות הלמידה לקונפליקט עתידי, על שני סוגיו. אפשר לומר כי בקרב סטודנטים בעלי לקויות למידה עיסוק בפנאי בעבר נתפס כגורם מלחיץ, ואילו בקרב סטודנטים ללא לקויות למידה הוא נתפס כגורם הממתן את ציפיותיהם לקשיים עתידיים בשילוב בין התפקידים.

מחקר 2: שילוב תפקידי עבודה ומשפחה בקרב אימהות לילדים בעלי לקויות למידה

כאמור, נערכו רק מחקרים מעטים הבוחנים את ההיבטים התעסוקתיים של הורים לילדים בעלי לקויות למידה ואת קשרי הגומלין בין התפקידים (Rosenzweig, Brennan & Ogilvie, 2002). בקרב משפחות אלה ראויות לתשומת לב מיוחדת האימהות, אשר למרות עלייה במעורבות אבות בגידול הילדים, נטל הטיפול בהם נופל ברובו על כתפיהן (Hintermair, 2004). מגוון קשיים רגשיים, חברתיים והתנהגותיים הנלווים ללקויות יוצרים לחצים מתמשכים ויומיומיים על התא המשפחתי (ראו הרחבה אצל שכטמן וגילת, 2004; Lardieri, Blacher & Swanson, 2000), המתבטאים בדאגה לאופן התפתחותו של הילד ובתחושות של עייפות פיסית ונפשית.

תיאור זה מתיישב עם תוצאות מחקרים המראים, כי בניגוד לכלל אוכלוסיית האימהות רמתן התעסוקתית של אימהות לילדים עם צרכים מיוחדים נמוכה באופן שאיננו מתיישב עם שאיפותיהן האישיות (Shearn & Todd, 2000). המסגרות התעסוקתיות שבהן לוקחות חלק אימהות לילדים עם צרכים מיוחדים מאופיינות לעיתים קרובות בעבודות חלקיות, משרות בעלות סטטוס נמוך ותגמולים מועטים ומלוות בתחושות של חוסר הגשמה עצמית. אימהות במשרות מלאות חוות, כתוצאה מלחץ הדרישות המנוגדות מצד תפקידי העבודה ומצד המשפחה, הפרעה רבה כתוצאה משילוב שני התפקידים, ותחושת כישלון בתפקיד האימהי (Hyde, Else-Quest, Goldsmith & Biesanz, 2004; Shearn & Todd, 2000).

כלומר, ללחצים המשפחתיים שחוות אימהות לילדים בעלי צרכים מיוחדים יש השלכות כבדות משקל על תפקידן התעסוקתי. השלכות אלה באות לביטוי הן בבחירותיהן התעסוקתיות במסגרת האילוצים המשפחתיים והן בחוויות הקונפליקט היומיומיות הנובעות משילוב התפקידים. בהתאם לכך, נצפה לרמות גבוהות יותר של

קונפליקט משפחה-עבודה בקרב אימהות לילדים בעלי לקויות למידה בהשוואה לאימהות לילדים שהתפתחותם תקינה. בהסתמך על מודל מעגלי, שלפיו קונפליקט מסוג אחד הופך מקור לקונפליקט מן הסוג השני (Voydanoff, 2005), נצפה כי אימהות אלה יחוו גם רמות גבוהות יותר של קונפליקט עבודה-משפחה.

לאור מיעוט המחקרים בתחום ההעשרה בין התפקידים, ובהתייחס לממצא שלפיו רמות גבוהות של מעורבות פסיכולוגית בתפקיד קשורות הן לקונפליקט והן להעשרה בין התפקידים (Aryee, Srinvas & Tan, 2005), ייבחנו רמות ההעשרה שיחוו האימהות לילדים בעלי לקויות למידה בהשוואה לאימהות לילדים שהתפתחותם תקינה.

השלכות הקונפליקט וההעשרה בין התפקידים ייבחנו במחקר זה באמצעות הקשר שלהם למעורבות אימהית. בחינה מחקרית של השלכות הקונפליקט בין התפקידים על התא המשפחתי נערכה על ידי צינמון, ויזל וצוק (Cinamon, Weisel & Tzuk, 2007). המחקר בחן את השפעות הקונפליקט של הורים לילדים צעירים העובדים במשרה מלאה על תפיסתם את איכות האינטראקציה שלהם עם ילדיהם ואת המסוגלות ההורית שלהם. הממצאים הראו כי רמות גבוהות של קונפליקט עבודה-משפחה ניבאו ירידה בתפיסת המסוגלות ההורית ובתפיסת איכות האינטראקציה הורה-ילד. ההשוואה המגדרית חשפה הבדלים שהתבטאו בדיווח של נשים על רמות גבוהות יותר של קונפליקט עבודה-משפחה לעומת גברים ובתפיסה עצמית נמוכה יותר של מסוגלות הורית. בדרך דומה בחנו רפטי ו-ווד (Repetti & Wood, 1997) את השפעתם של גורמי לחץ תעסוקתיים על התפקוד האימהי היומיומי באמצעות צפייה באינטראקציות בין אימהות לילדיהן בגילאי שלוש עד שש שנים בזמן הפגישה המחודשת ביניהם בתום יום העבודה. הממצאים הראו צמצום מעורבות רגשית והתנהגותית של האימהות באינטראקציה עם ילדיהן בימים שבהן דיווחו מוקדם יותר על עומס או לחץ בינאישי בעבודה. כלומר, ימי עבודה עמוסים ולחוצים התבטאו בהפחתה במעורבות רגשית והתנהגותית של האימהות עם ילדיהן.

בהתייחס לרקע זה יבחן המחקר הנוכחי את הקשר שבין הקונפליקט וההעשרה בין תפקידי העבודה והמשפחה שיחוו האימהות לבין מעורבותן בחיי ילדיהן. נצפה לקשרים שליליים בין קונפליקט בין התפקידים לבין מעורבות אימהית ובין קשרים חיוביים בין העשרה בין התפקידים לבין המעורבות. בשל רגישותן הגבוהה של אימהות לילדים בעלי לקויות למידה לחוויות הקונפליקט וההעשרה הנובעות מטיפול בילד בעל הלקות, נצפה לעוצמת קשרים גבוהה יותר בקרב אימהות לילדים בעלי לקויות למידה.

שיטה

משתתפות

במחקר השתתפו 100 אימהות, מחציתן אימהות לילדים בעלי לקות למידה ומחציתן אימהות לילדים שהתפתחותם תקינה. טווח גילאי הילדים היה 8-12 (M=9.80, Sd=1.04). טווח גילאי האימהות היה 31-51 (M=39.50, Sd=4.26) וממוצע שנות השכלתן 15.23 (Sd=2.55).

כלי המחקר

קונפליקט עבודה משפחה – (Cinamon & Rich, 2002) כפי שפורט במחקר 1.

העשרה עבודה משפחה – (Cinamon & Rich, 2004) ראו מחקר 1.

מעורבות האם הוערכה באמצעות גרסת התאמה לאימהות של הוקינס ועמיתיו (Hawkins et al, 2002) לשאלון מעורבות אבות. בשאלון יש 26 פריטי דיווח עצמי של האימהות על מעורבותן בחיי ילדיהן. לדוגמה: "אני משתתפת באירועים שונים של ילדיי" (α=.91). התשובות דורגו בסולם בן 6 דרגות, שבו ציון גבוה העיד על רמת מעורבות אימהית גבוהה.

הליך

המשתתפות נדגמו בשיטת כדור שלג ובדגימת נוחות.

ממצאים

נמצא הבדל מובהק בין שתי קבוצות האימהות במשתנה קונפליקט משפחה-עבודה. אימהות לילדים בעלי לקות למידה מדווחות על רמות גבוהות יותר של קונפליקט משפחה-עבודה לעומת אימהות לילדים ללא לקות למידה ($t_{(98)}$= 2.44, p<.05).

הבדל מובהק נוסף בין שתי קבוצות האימהות נמצא במשתנה העשרה עבודה-משפחה. אימהות לילדים בעלי לקות למידה מדווחות על רמות גבוהות יותר של העשרה עבודה-משפחה לעומת אימהות לילדים ללא לקות למידה ($t_{(98)}$= 2.35, p<.05). הנתונים מוצגים בלוח 1.

לוח 1: ערכי t לבדיקת הבדלים בין הקבוצות ברמות הקונפליקט והעשרה

	ללא לקות למידה (n=50) M(SD)	עם לקות למידה (n=50) M(SD)	t (*df*=98)
קונפליקט עבודה-משפחה	2.95 (.82)	2.70 (.80)	-1.56
קונפליקט משפחה-עבודה	2.00 (.72)	2.40 (.88)	2.44*
העשרה עבודה-משפחה	3.23 (1)	3.70 (.97)	2.35*
העשרה משפחה-עבודה	3.93 (.90)	4.00 (.68)	.45

*p<.05

בהתייחס לקשרים שבין יחסי עבודה ומשפחה למעורבות האם, נמצאו קשרים שליליים מובהקים בין שני סוגי הקונפליקט לבין מעורבות אימהית וקשר חיובי בין העשרה משפחה עבודה לבין מעורבות אימהית בקרב אימהות לילדים ללא לקות למידה. לעומת זאת לא נמצאו קשרים מובהקים בין מדדי הקונפליקט וההעשרה לבין מעורבות אימהית בקרב אימהות לילדים בעלי לקות למידה. הנתונים מוצגים בלוח 2.

לוח 2: מתאמי פירסון לבדיקת הבדלים בקשרים שבין קונפליקט והעשרה לבין מעורבות אימהית (n=100)

	ללא לקות למידה (n=50)	עם לקות למידה (n=50)
	מעורבות אם	מעורבות אם
קונפליקט עבודה משפחה	-.36*	-.16
קונפליקט משפחה עבודה	-.42*	-.01
העשרה משפחה עבודה	.27*	.21
העשרה עבודה משפחה	.16	.02

*p<.05

לסיכום, ממצאי המחקר השני מראים כי אימהות לילדים לקויי למידה חוות רמות גבוהות יותר של קונפליקט משפחה-עבודה וכן רמות גבוהות יותר של העשרה עבודה-משפחה בהשוואה לאימהות לילדים שהתפתחותם תקינה. כמו כן, בהשוואה בין שתי קבוצות האימהות נמצאו קשרים שליליים מובהקים בין שני סוגי הקונפליקט לבין מעורבות אימהית וכן קשר חיובי מובהק בין העשרה משפחה-עבודה לבין מעורבות אימהית בקרב אימהות לילדים ללא לקויות. כלומר, רק בקרב אימהות לילדים ללא לקויות למידה, ככל שרמת הקונפליקט בין תפקידי העבודה והמשפחה שחוותה האם הייתה גבוהה יותר, כך הייתה מעורבותה בחיי ילדיה נמוכה יותר.

דיון

המאמר הנוכחי מתמקד בהיבטים הקשורים ליחסי עבודה ומשפחה בקרב אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים (צעירים עם לקויות למידה ואימהות לילדים עם לקויות למידה) בהתבסס על מודל תיאורטי הרואה את התפתחות הקריירה של הפרט בפרספקטיבה רחבה של תפקידי חייו האחרים (Super, 1990). נושא זה נחקר על רקע הבנת הפוטנציאל הטמון בשילוב מוצלח בין תפקידי העבודה והמשפחה (Grzywacz & Bulter, 2005), והעדר ידע מחקרי מספק על הנושא בקרב צעירים עם לקויות למידה ומשפחותיהם (Rosenzweig et al, 2002). הניסיון לענות על צורך זה מהווה נדבך נוסף בתחום המתפתח של חקר לקויות למידה בשלבי חיים שונים ומעלה שאלה בדבר

התאמתם של מודלים רווחים בתחום התפתחות קריירה של הפרט לחקר אוכלוסיות ייחודיות, אשר תידון בהמשך.

המחקר הראשון אשר הוצג במאמר התמקד בציפיותיהם של סטודנטים צעירים עם וללא לקויות למידה ממערכת היחסים העתידית בין תפקידי העבודה והמשפחה ותרומתה של התנסות בפעילות פנאי להסבר השונות בציפיות אלה. ממצאי המחקר מצביעים על העדר הבדלים בין הקבוצות ביחס לציפיות לקונפליקט עתידי בין התפקידים. נמצאו הבדלים ביחס לציפיות להעשרה, כאשר סטודנטים בעלי לקויות צופים העשרה רבה יותר של חיי משפחתם את עבודתם לעומת חבריהם נטולי הלקויות. אפשר לומר כי שאלת הציפיות מיחסי עבודה ומשפחה עתידיים, כפי שהיא עולה מן המודל של סופר (Super, 1990), רלוונטית עבור סטודנטים צעירים עם וללא לקות למידה, כפי שמשתקף בהבנתם את תוצאות הממשק בין התפקידים וציפיותיהם הדומות לקונפליקט הכרוך במעורבות בהם. עם זאת, ציפיותיהם הגבוהות של הסטודנטים בעלי לקות הלמידה להעשרה רבה יותר מצד המשפחה מרמזות על חשיבותה של התמיכה המשפחתית בהתמודדות עם הקשיים הנלווים ללקות ועל מקומה המרכזי של הלקות בתפיסות העתיד שלהם.

חיזוק לטענה זו עולה מן הממצא שלפיו להשתתפות בפעילות פנאי בעבר נודעה השפעה שונה על כל אחת מהאוכלוסיות. בקרב סטודנטים בעלי לקות למידה העיסוק בפנאי בעבר הגביר את הציפיות לקונפליקט עתידי בין התפקידים, בעוד שבקרב הסטודנטים ללא לקות עיסוק זה מיתן אותן. לפיכך אפשר לומר שציפיותיהם של צעירים בעלי לקות למידה והמטרות שהם מציבים לעצמם עדיין נתונות להשפעתו של ניסיון העבר, וחלקן אף כבולות לניסיון זה. אפשר להניח כי עבור הצעיר בעל לקות הלמידה, חוויית שילוב הפנאי בעבר הייתה כה קשה עד שהציפייה היא ששילוב מגוון תפקידי חיים בעתיד יוביל בהכרח להפרעות וליצירת מתחים ולחצים ביניהם.

המחקר השני בחן את חוויית הקונפליקט וההעשרה בין תפקידי העבודה והמשפחה בקרב אימהות לילדים עם וללא לקות למידה ואת השפעתה על מעורבותן בחייהם. זאת מתוך הבנה שהיבטים תעסוקתיים בחייהן של אימהות אלה והשילוב שבין התפקידים זכו להתעניינות מחקרית מועטה לעומת ההיבטים המשפחתיים, למרות השלכות הטיפול בילד הלקוי על חייהן התעסוקתיים (Shearn & Todd, 2000). ממצאי המחקר מלמדים כי אימהות לילדים בעלי לקות למידה חוות בעוצמה רבה יותר את משפחתן כמפריעה לתפקידן התעסוקתי ואת עבודתן כמעשירה את תפקידן המשפחתי בהשוואה לאימהות לילדים ללא לקות. כלומר, גם במחקר זה השאלה בדבר חוויית השילוב בין תפקידי העבודה והמשפחה היא משמעותית לשתי האוכלוסיות ומלמדת על הבדלים בתפיסתה של חוויית השילוב ביניהן על רקע גידולו של ילד בעל לקות למידה. בחינת תוצאותיהם של יחסי עבודה ומשפחה על מעורבות האם הצביעה על קשרים שליליים מובהקים בין שני סוגי הקונפליקט לבין מעורבות אימהית וכן על קשר חיובי מובהק בין העשרה משפחה-עבודה לבין מעורבות אימהית בקרב אימהות לילדים ללא לקויות. כלומר, בקרב אימהות לילדים ללא לקויות למידה, ככל שרמת הקונפליקט בין תפקידי העבודה והמשפחה שהאם חווה גבוהה יותר, כך מעורבותה בחיי ילדיה נמוכה יותר.

בניגוד אליהן, רמת קונפליקט גבוהה יותר שחוות אימהות לילדים בעלי לקויות למידה איננה מתבטאת בירידה ברמת מעורבותן. ממצא זה מלמד על רמות נמוכות של גמישות במידת הנוכחות והמעורבות האימהית של אימהות לילדים עם לקות למידה כתגובה על מצבי לחץ ועומס אשר עלולות לפגוע בעמידותן ללחץ, להגביר את תחושות הקונפליקט בין התפקידים ואף לגרום להן לוותר על אתגרים תעסוקתיים, על אף תחושות של העשרה שהן חוות מתפקידן התעסוקתי לתפקידן המשפחתי.

ממצאי המחקרים שהוצגו במאמר זה מלמדים על תרומתם של המודלים הקיימים להבנת היבטים בהתפתחות קריירה של צעירים בעלי לקויות למידה ומשפחותיהם. מחקרים אלו מחזקים את תפיסתו הרחבה של סופר (1990) לגבי הקריירה כפי שהוצגה בתיאוריית משך החיים ומרחב החיים (Life span – Life space), המדגישה את משמעותם של קשרי הגומלין בין תפקידי החיים להבנת התפתחות הקריירה של הפרט. כך, למשל, חוויית העומס הנובעת מהשתתפות בפעילויות פנאי בקרב לקויי למידה מובילה לציפייה לקונפליקט גבוה בין תפקידי העבודה והמשפחה, העלולה לגרום להפחתה של מעורבותם בתפקידים אלה בבגרותם. כדי למנוע זאת וכדי לעודד צעירים להתנסויות מגוונות המשלבות בין תפקידים חברתיים שונים, כולל פעילויות פנאי, מומלץ לבחון כיצד הם תופסים את קשרי הגומלין בין התפקידים שבהם הם מעורבים. בהתאם לכך ניתן יהיה לסייע בהפחתת העומס ויצירת איזון בין התפקידים, למשל באמצעות הפחתה של מטלות לימודיות באופן שאפשר יהיה לשלב את פעילויות הפנאי בשעות אחר הצהריים ביתר קלות.

בדומה לכך, הידע בדבר תרומתו של התפקיד התעסוקתי להתמודדותן של אימהות לילדים לקויי למידה עם קשייהן המשפחתיים מלמד על הצורך של גורמים בבית הספר, כמו מורים ויועצים, לסייע לאימהות לשמור על תפקיד תעסוקתי זה ולהקל עליהן את העומס הנובע מהטיפול בילד בעל לקות הלמידה. המעורבות הגבוהה בלימודיו של הילד הנדרשת מאימהות לילדים אלו כרוכה במפגשים תכופים בבית הספר, ליווי בהכנת שיעורי הבית ומתן טיפולים נלווים. מעורבות אינטנסיבית זו מייצרת קונפליקט, העלול לפגוע בתפקידן התעסוקתי. גמישות מצד בית הספר בהתייחס למועד מפגשים אלה ומתן סיוע לימודי לילד בכיתה עשויים לסייע לאימהות אלה לשמור על תפקוד תעסוקתי באופן התואם את צורכיהן ושאיפותיהן.

לסיכום, ממצאי המחקרים אשר בחנו סוגיות בהתפתחות הקריירה של אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים מחזקים את החשיבות והרלוונטיות שבשימוש במודלים תיאורטיים קיימים, כגון תיאוריית משך החיים ומרחב החיים של סופר (Super, 1990), תוך בחינת הַקְשָׁרים הייחודיים והאתגרים הספציפיים שעמם הן מתמודדות. לצד תוספת ידע מחקרי בתחום, המקדם התערבויות יעילות המותאמות לפרט, מובעת כאן אמירה ערכית, המצדדת בהבלטה של היבטים מאחדים ומשותפים לכלל בני האדם על פני היבטים הקשורים בלקות, המשמשים לעיתים קרובות לבידול, הפליה והרחקה חברתית של אוכלוסיות רגישות ובעלות צרכים מיוחדים.

מקורות

עינת, ע. (2000). **מפתח לדלת נעולה: לפרוץ את מחסום הדיסלקציה**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

קריב, ד. והיימן, ט. (2004). לימודים ועבודה – מקורות הלחץ ודפוסי ההתמודדות של סטודנטים במוסדות אקדמיים בישראל. **על הגובה**, *3*, 14-19.

שכטמן, צ. וגילת, ע. (2004). השפעתה של קבוצת יעוץ על הורים לילד בעל לקות למידה, **הייעוץ החינוכי**, י"ג, 79-101.

Armstrong, I. P., & Rounds, J. (2008). Linking leisure interests to the RIASEC world of work map. *Journal of Career Development, 35*, 5-22.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist, 55*, 469-480.

Aryee, S., Srinivas, E. S., & Tan, H. H. (2005). Rhythms of Life: Antecedents and Outcomes of Work-Family Balance in Employed Parents. *Journal of Applied Psychology, 90*, 132-146.

Barnett, R. C., Gareis, K. C., James, J. B., & Steele, J. (2003). Planning ahead:
College seniors' concerns about career-marriage conflict. *Journal of Vocational Behavior, 62,* 305-319.

Beart, S., Hawkins, D., Stenfert-Kroese, B., Smithson P., & Tolosa, I. (2001). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities, 29*, 133-138.

Bellavia, G., & Frone, M. R. (2005). Work-family conflict. In J. Barling, E. K. Kelloway, & M. R., Frone (Eds.), Handbook of work stress (pp. 143-162). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cinamon, R. G. (2006a). Anticipated work-family conflict: Effects of gender, self-efficacy, and family background. *The Career Development Quarterly, 54*, 202-215.

Cinamon, R. G. (2006b). Preparing Minority Adolescents to Blend Work and Family
Roles: Increasing Work-Family Conflict Management Self Efficacy. International *Journal for the Advancement of Counselling, 28*, 79-94.

Cinamon, R. G. (2009). Role salience, social support, and work-family conflict among Jewish and Arab female teachers in Israel. *Journal of Career Development, 36*, 139-158.

Cinamon, R. G., Most, T., & Michael, R. (2008). Role salience and anticipated work-family relations among young adults with and without hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*, 351-361.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2002). Profiles of attribution of importance to life roles: implications for the work-family conflict. *Journal of Counseling Psychology, 49,* 212-220.

Cinamon, R. G., & Rich, Y. (2004). A model counseling intervention program to prepare adolescents for coping with work-family conflict. In E. Frydenberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (pp. 227-254). Greenwich, CT: Information Age Publication.

Cinamon, R., Weisel, A., & Tzuk, K. (2007). Work-family conflict within the family: Crossover effects, perceived parent-child interaction quality, parental self-efficacy, and life role attributions. *Journal of Career Development, 34*, 79-100.

Cory, L., Dattilo, J., & Williams, R. (2006). Effects of a leisure education program on social knowledge and skills of youth with cognitive disabilities. *Therapeutic Recreation Journal, 40*, 144-164.

Dipeolu A., Readon R., Sampson J., & Burkhead J. (2002), The relationship between dysfunctional career thoughts and adjustment to disability in college students with learning disabilities. *Journal of Career Assessment, 10*, 413-427.

Fabian, E. S., & Liesener, J. J. (2005). Promoting the career potential of youth with disabilities. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 551-572). New York: Wiley.

Fassinger, R. E. (2008). Workplace diversity and public policy: Challenges and opportunities for psychology. *American Psychologist*, *63*, 252-268.

Frone, M. R. (2003). Work–family balance. In J. C. Quick. & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143-162). Washington, DC: American Psychological Association

Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: a qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 222-236.

Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of Conflict Between Work and Family Roles. *Academy of Management Journal*, *10,* 76-88.

Grzywacz, J. G., & Butler, A. B. (2005). The impact of job characteristics on work-to-family facilitation: Testing a theory and distinguishing a construct. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*, 97-109.

Hill, E. J. (2005). Work-Family Facilitation and Conflict, Working Fathers and Mothers, Work-Family Stressors and Support. *Journal of Family Issues, 26,* 793-819.

Hintermair, M. (2004). Sense of Coherence: A Relevant Resource in the Coping Process of Mothers of Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 9,* 15-26.

Hawkins, A. J., Bradford, K. P., Palkovitz, R., Christiansen, S. L., Day, R. D., & Call, V. R. A. (2002). The Inventory of Father Involvement: A pilot study of a new measure of father involvement. *The Journal of Men's Studies, 10*, 183-196.

Hyde, J. S., Else-Quest, N. M., Goldsmith, H. H., & Biesanz, J. C. (2004). Children's temperament and Behavior problems predict their employed mothers' work functioning. *Child Development, 75,* 580-594.

Lardieri, L. A., Blacher, J., & Swanson, H. L. (2000). Sibling relationships and parent stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning disability quarterly, 23*: 105-116.

McNall, L. A., Nicklin, J. M., & Masuda, A. D. (2010). A meta-analytic review of the consequences associated with work-family enrichment. *Journal of Business and Psychology, 25*, 381-396.

Ochs L. A., & Roessler R. T. (2001). Students with disabilities: How ready are they for the 21st century? *Rehabilitation Counseling Bulletin, 44*, 170-176.

Price, L., Gerber, P. J., & Mulligan, R. (2003). The Americans with Disabilities Act and adults with learning disabilities as employees: the realities of the workplace. *Remedial and Special Education, 24*, 350-358.

Repetti, R. L., & Wood, J. (1997). The effects of daily stress at work on mothers' interactions with preschoolers. *Journal of Family Psychology, 11*, 90–108.

Rosenzweig, J., Brennan, E., & Ogilvie, A. (2002). Work-family fit: Voices of parents of children with emotional and behavioral disorders. *Social Work, 47*, 415–424.

Shearn, J., Tood, S. (2000). Maternal Employment and Family Responsibilities: the Perspectives of Mothers of Children with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 13,* 109-131.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197--261). San Francisco: Jossey-Bass.

Voydanoff, P. (2005). Work demands and work to family and family to work conflict: Direct and indirect relationship. *Journal of Family Issues, 26*, 707-726.

Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work-family experience: Relationships of the big five to work-family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 108-130.

Weer, C. H., Greenhaus, J. H., Colakoglu, S. N., & Foley, S. (2006). The role of maternal employment, role-altering strategies, and gender in college students' expectations of work-family conflict. *Sex Roles, 55*, 535-544.

Yanchak, K. V, Lease, S. H, & Strauser, D. R. (2005). Relation of disability type and career thoughts to vocational identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 48,* 130-138.

הוראה פעילה והוראה מסורתית, דימוי עצמי ומוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה בחינוך הרגיל

סאאיד בשארה

מכללת בית ברל

תקציר

במחקר זה נבדקו הבדלים בין שתי גישות: הוראה פעילה לעומת הוראה מסורתית בלימוד המתמטיקה בכיתות חינוך מיוחד הנמצאות במסגרת החינוך היסודי הרגיל, בזיקה לשיפור הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים.

הנחת המחקר היא כי גישת ההוראה הפעילה תשפר את הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בהשוואה לגישה המסורתית. ההוראה הפעילה מציבה בפני התלמידים משימות חקר; עושה שימוש במחשב בייצוג מצבים והבנת תכונות וקשרים בין מושגים; מדגישה את היחסים החברתיים בין השותפים בלמידה, תוך ייחוס חשיבות מיוחדת לפעילותו של התלמיד לפי קצב התקדמותו האישית ופיתוח תוכנית לימודים גמישה, המותאמת ליכולותיו (גלובמן והריסון, 1994). כל אלה אמורים לפתח מודעות כלפי תהליך הלמידה של מקצוע המתמטיקה ולשפר את הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה.

במחקר השתתפו 40 תלמידים בעלי לקויות למידה, הלומדים בארבע כיתות לחינוך מיוחד בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי; בשתיים מהן לומדים התלמידים את מקצוע המתמטיקה על פי גישת הלמידה הפעילה, ובשתיים האחרות הם לומדים אותו על פי גישת ההוראה המסורתית.

נתוני המחקר נאספו באמצעות ארבעה שאלונים: אפיון גישת ההוראה של המורים נבדק באמצעות שאלון "אפיון גישת ההוראה" (ישראלי, 2008); אפיון גישת ההוראה לפי תפיסת התלמיד נבדק באמצעות "שאלון לבדיקת גישת ההוראה של המורה למקצוע המתמטיקה" (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). השאלון עובד לשפה העברית על ידי מברך, קרמרסקי וריץ (1997); הדימוי העצמי נבדק באמצעות שאלון "דימוי עצמי לתלמיד" של איתן (1987); והמוטיבציה ללמידה נבדקה באמצעות שאלון "מוטיבציה ללמידה לתלמיד" (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). הנתונים אשר נאספו באמצעות השאלונים שימשו לבדיקת הקשר בין המשתנים: למידה פעילה לעומת למידה מסורתית, דימוי עצמי ומוטיבציה ללמידה.

הממצאים הצביעו על כך שגישת ההוראה הפעילה היא גורם המשפר את דימוים העצמי של התלמידים ואף תורם, לצד תרומתו לשיפור בדימוי העצמי, לקידום המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה. מומלץ להשתמש בגישת למידה פעילה בבית הספר. במחקר הנוכחי נמצא כי שימוש בגישה זו עשוי לתרום לשיפור הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים לקויי למידה בחינוך הרגיל, וכתוצאה מכך להשליך על מגוון תופעות המתקשרות לתחום הפדגוגי, כגון צמצום תופעת הנשירה, קידום הישגי התלמידים ושיפור היחסים החברתיים.

מילות מפתח: מתמטיקה, לקויות למידה, הוראה מסורתית, הוראה פעילה, דימוי עצמי של התלמיד, מוטיבציה ללמידה, חינוך מיוחד, חינוך רגיל, המגזר הערבי

מבוא

מקצוע המתמטיקה נתפס כאחד המקצועות הקשים הנלמדים בבית הספר: במהלך למידתו נדרשת מן התלמידים רמה גבוהה של התמודדות עם מגוון נושאים, בכללם שאלות מילוליות, משימות חקר, ייצוג מצבים בעזרת המחשות, ייצוג מתמטי והבנת תכונות וקשרים בין מושגים. במתמטיקה יש לשלוט היטב בשלבים הבסיסיים של החומר על מנת להבין חומר מתקדם.

במחקר זה נבדקו הבדלים בין גישות הוראה – הוראה פעילה במתמטיקה בחינוך המיוחד לעומת הגישה המסורתית – בזיקה לשיפור ברמת הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידת המתמטיקה בקרב תלמידים עם לקויות למידה הלומדים במסגרת החינוך הרגיל.

גישת הלמידה הפעילה מציבה דרך חדשה ללמידה: באמצעותה אפשר לעודד ולקדם את התלמידים המתקשים ברכישת הידע המתמטי ולפתח בהם אמונה ביכולתם להבין את החומר הנלמד בשיעורי המתמטיקה. מכאן חשיבותה של גישה זו, המדגישה את היחסים החברתיים בין השותפים בלמידה בבית הספר ובסביבתו – תוך הדגשת פעילות התלמיד ביחס למידת התקדמותו האישית, פיתוח תוכנית לימודים גמישה המותאמת ליכולותיו של התלמיד, פיתוח וארגון חומרים לימודיים מגוונים ושימוש בחלופות בהוראה.

דימוי עצמי הוא המידה שבה התלמידים מאמינים כי יש ביכולתם להתקדם בתחום המתמטיקה למרות קשייהם השונים (מימון, 2008). מוטיבציה בלמידה היא תהליך מכוון ומתוכנן באופן עקבי לצורך השגת מטרה מסוימת (מימון, 2008; Pintrich & DeGroot, 1990).

בהתבסס על המחקרים השונים אפשר לשער כי השימוש בגישת הלמידה הפעילה על ידי המורים למתמטיקה יביא לשיפור ברמת הדימוי עצמי ולעלייה במוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידי החינוך המיוחד (אוסטר, 1990; בן-טוב, 2000; ברג, 2000; גזית, 1996; גלובמן והריסון, 1994; מימון, 2008; ריץ ובן ארי, 1994; תירוש וסתוי, 1998; Berger & Karabenick, 2010; Fischbein, 1997).

לאור החסר במידע לגבי המאפיינים הייחודיים של גישות ההוראה והזיקה ביניהן לבין קידום הישגי התלמידים במתמטיקה בחינוך המיוחד, עוסק המחקר הנוכחי בהגדרת גישות אלה ובודק את מידת ההשפעה של הגישות השונות על הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה הלומדים במסגרת החינוך הרגיל. הגדרת ההבדלים במאפייני גישות ההוראה עשויה לאפשר הבנה רבה יותר של הקשר בין מרכיבים מוסדיים לבין רמת ההישגים של התלמידים, ותכנון יעיל יותר של מערכת הלימודים.

הוראה פעילה והוראה מסורתית

גישת ההוראה הפעילה מניחה שכל קבוצת הלומדים בכיתה היא הטרוגנית, כלומר היא מכירה בהבדלים הקיימים בין התלמידים מבחינת יכולות לימודיות ואישיות. גורם נוסף שהיא מתחשבת בו הוא המבנה החברתי של הקבוצה, שכן היחסים החברתיים

והדינמיקה בין קבוצת הלומדים משפיעים על התלמידים ועל התפתחותם האישית. גישת ההוראה הפעילה מדגישה לפיכך את ההבדלים בין התלמידים ואת הצורך לקדם כל תלמיד בהתאם לרמת יכולותיו האישיות. הדבר המאפיין גישה זו הוא הגמישות בעבודה והצורך בבניית סביבה לימודית מגוונת ועשירה לפי צורכי הלומדים (גלובמן והריסון, 1994).

גישת ההוראה הפעילה יושמה בבתי ספר אחדים בישראל כבר בשנות השישים של המאה העשרים. הצורך בהרחבת מספרם של בתי הספר הדוגלים בגישה זו גדל בהדרגה, ובשנת 1976 הוקמה במשרד החינוך "היחידה ללמידה פעילה".

החוקרות גלובמן והריסון (1994) ניסחו הגדרה מקיפה לגישת ההוראה הפעילה בחמישה ממדים: 1. הדגשת יחסים אנושיים חמים בין השותפים בבית הספר ובסביבתו; 2. הדגשת השתתפותו של התלמיד בהכוונת למידתו העצמאית; 3. פיתוח תוכנית לימודים גמישה, המותאמת ללומדים; 4. פיתוח וארגון חומרים ומשאבים מגוונים בסביבה לימודית המעוררת למידה וחקרנות; 5. שימוש בדרכי הוראה ובמגוון מערכים חברתיים לפיתוח התנסויות למידה לסוגיהן (גלובמן והריסון, 1994; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997).

על פי גלובמן והריסון (1994), מקבצי הרכבים שונים בין חמשת הממדים המוצעים יוצרים דגמי ביצוע שונים של בתי ספר. עם זאת, בכל אחד מדגמי ההוראה האלה מיושמים כל חמשת הממדים, ומקור ההבדלים הוא במידת ההדגשה של כל אחד מהם, הדגשה המקנה לכל דגם את ייחודיותו (קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997).

הדגם "האקדמי-יחידני" מדגיש במיוחד אנושיות וחברתיות, מיקום הלומד במרכז התהליכים הלימודיים והפעלת תוכנית הוראה מקדמת. דגם זה מנסה לטפל בהבדלים בין הלומדים על פי רמות הישגיהם וסגנונות הלמידה שלהם. דגם אחר, "הפרוזדור הפתוח", מדגיש יותר את הממדים השלישי והרביעי של הלמידה הפעילה – תוכנית הוראה מקדמת והפעלת סביבה לימודית מקדמת – ופחות את הממדים האחרים של ההוראה הפעילה. לפי דגם זה מגיבה הסביבה לַשוני בהתעניינויותיהם של הלומדים ומנסה לפתח את התלמידים מן הבחינה הקוגניטיבית ומן הבחינה ההבעתית גם יחד. דגם נוסף, "בית הספר הפתוח", מבליט יותר את הממד החמישי, והגמישות הופכת לעקרון הבסיסי של הפעלת הסביבה החינוכית. בדגם זה יש ניסיון להתייחס לא רק לאפיונים האישיים השונים של הלומדים, אלא גם לַשונות התרבותית ביניהם (גלובמן והריסון, 1994; הרץ-לזרוביץ, 1984; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997).

הגישה המסורתית, בשונה מן הגישות הפעלתניות לסוגיהן, מתייחסת לכל קבוצות הלומדים באופן הומוגני, והמורה מלמד את כולם יחד ללא התייחסות לַשונות ביניהם. מבנה הלימודים קבוע מראש ונכפה על התלמידים מגבוה. בגישה המסורתית נעשה שימוש מזערי באמצעי המחשה להוראה, דבר שאינו מקל על התלמידים המתקשים במאמציהם להבין את החומר הלימודי (ישראלי, 2008; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997).

הצלחת ההוראה הפעילה מותנית במידת שיתוף הפעולה בין כל הגורמים הפועלים בבית הספר, ובאמונה ששיטה זו אמורה לקדם את אוכלוסיית הלומדים כולה ולתת מענה ייחודי לכל תלמיד בנפרד, בהתאם ליכולותיו האישיות.

גישות הוראה, דימוי עצמי ומוטיבציה ללמידת מתמטיקה בקרב תלמידים בחינוך המיוחד

1. הוראת המתמטיקה: גישות

מקצוע המתמטיקה נתפס כמקצוע קשה, משעמם ומכשיל כבר בכיתות הראשונות של בית הספר. הסיבות לקשיים ולחוסר העניין שהוא מעורר נעוצות בחלקן הגדול בדרכי הוראתו. הוראת מקצוע המתמטיקה לילדים בעלי לקויות למידה היא קשה במיוחד, והצורך ללמד את התכנים הנדרשים על פי תוכנית הלימודים של משרד החינוך מכביד עוד יותר. מכאן מתחייב השימוש באמצעי המחשה נרחבים ובדרכי הוראה מותאמות, שיָקֵלו על התלמידים את לימוד החומר כדי שתהיה אפשרות להמשיך ולהתקדם (גזית, 2000 ; מרולדה ודוידסון, 2000 ; Geary, 2004).

הוראת המתמטיקה נחשבת לאחד ממקצועות היסוד העיקריים בבית הספר היסודי בארץ. תוכני הלימוד הנדרשים נחלקים לפי שכבות גיל, מכיתה א׳ עד כיתה ו׳. מטרות הוראת המתמטיקה הן רכישת ידע בחשבון ובהנדסה, יכולת שימוש בנושאים הנלמדים בחיי היומיום ובמקצועות לימוד אחרים, פתרון שאלות מילוליות, התמודדות עם משימות חקר, הבנת תכונות וקשרים בין המושגים, הכרת השפה המתמטית ושימוש נכון בה (בשארה, 2013).

המתמטיקה נחשבת לאחד המקצועות העיקריים בבית הספר הערבי. חשיבותה נובעת מהיותה תנאי הכרחי להתמודדות עם מדעי הטבע ועם המדעים המדויקים. הקושי במקצוע המתמטיקה נובע לא רק מהיותו מקצוע מופשט, אלא גם מגורמים רבים אחרים, כגון : דרך הצגת החומר וכן התכנים והנושאים המובאים בספרי הלימוד. לתכונותיו של המקצוע יש השפעה ניכרת על תהליך הלמידה, ולפיכך גם בו יכול להיות טמון גורם הקושי של התלמיד. נוסף על כך קיים מחסור בכוח אדם מיומן ומוכשר במגזר הערבי, מחסור במשאבים, במעבדות ובחדרי מתמטיקה, באמצעי עזר והמחשה ובטכנולוגיות מחשב. המורים אינם משתמשים בשיטות הוראה חדישות ובאסטרטגיות למידה שבכוחן לחבב את המקצוע על התלמידים (זידאן, 2009 ; סורל וילינק, 2000).

לצורך הצלחה בהוראת המתמטיקה חשוב לטפח בתלמידים יחס חיובי למתמטיקה וביטחון ביכולתם להתמודד עם רכישת השפה המתמטית, החקר המתמטי ופתרון בעיות מתמטיות. יש לעודד פיתוח הבנה וחשיבה מתמטית בקרב התלמידים, לזמן חוויות של הצלחה ופיתוח יחס חיובי למקצוע וליצור אווירה תומכת. צריך לעודד את התלמידים כדי למנוע תחושת כישלון ולפתח בקרבם תחושת אהדה כלפי המקצוע. המורה למתמטיקה נדרש לבחון את טיב הכשלים בקרב הילדים ; ידיעה זו תקל עליו בהבנת תחומי הקושי, ובעקבות זאת יוכל להציע תוכנית לימוד שתיתן מענה לצרכיו של כל ילד וילד (גזית, 2000 ; הוצלר, יעקב, אלמוסני וברגמן, 2001 ; חן, 1998 ; משרד החינוך והתרבות, 1995 ; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997 ; ריץ ובן ארי, 1994).

פיתוח גישות הוראה של מקצוע המתמטיקה בולט בחשיבותו גם במדינות אחרות בעולם, ביניהן ארצות הברית. במהלך השנים (החל משנת 1920) פותחו שם חמש גישות שונות להוראת מתמטיקה: גישת התרגול והאימון (1920-1930), שהתמקדה בפיתוח יכולת חישובית באמצעות שינון; גישת ההוראה המשמעותית (1930-1950), שדגלה בפיתוח הבנת המושגים וההליכים; גישת המתמטיקה החדשה (1960-1970), שהדגישה את ההיבט המבני הפורמאלי של המתמטיקה; גישת החזרה למקורות (1970-1980), שהתמקדה בלמידה לקראת שליטה במיומנויות בסיסיות; גישת פתרון בעיות (1990-1980), שניסתה לפתח את יכולת הלומד לתאר בעיה באמצעות מודל מתמטי שאפשר לפותרה במסגרתו.

הצורך בשינויים בגישות ההוראה נבע מחוסר שביעות רצון מהישגי התלמידים. גם ההורים מתלוננים שזהו מקצוע שקשה להתמודד אתו. מכאן עלה הצורך בגיוון גישות ההוראה ובשימוש בטכנולוגיות חינוכיות חדשות בהוראת המתמטיקה – כל אלה כדי לנסות להפוך את המקצוע לקל יותר, לעודד את התלמידים ולהביא לעלייה בהישגיהם (חן, 1998; כהן ורוזן, 2008; משרד החינוך והתרבות, 1992; צמיר, 1998; קלמנטס, 2000; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997; Fischbein, 1997).

2. דימוי עצמי

קיימות שלוש גישות מרכזיות המגדירות את המושג דימוי עצמי: א. הגישה הדינאמית, הרואה בעצמי תוצר של תהליך התפתחותי; ב. הגישה ההומאנית, המדגישה את השפעת הסביבה על הצמיחה האישית; ג. הגישה הקוגניטיבית-חברתית, הרואה בעצמי אובייקט למודעות (איתן, 1987; בן-טוב, 2000). הדימוי העצמי בהתייחס למקצוע המתמטיקה הוא המידה שבה מאמינים המורים כי למאמצי ההוראה שלהם נודעת השפעה חיובית על הישגי תלמידיהם, וכן המידה שבה מאמין התלמיד כי יוכל להתקדם בלמידת המקצוע בכוחות עצמו, למרות הקשיים השונים. המחקרים מראים כי קיים קשר בין דרכי ההוראה לבין דימוי עצמי והישגי התלמידים. נמצא שמורים המחדשים בשיטות ההוראה שלהם השתמשו באסטרטגיות חיוביות יותר לעידוד תלמידיהם, כמו לשבח את התלמיד על הישגיו ולהעניק לו תשומת לב (בן-טוב, 2000; מימון, 2008; מנדלסון, 2012; שטרן-זמל, 2003; Ross, 1995; Throndsen, 2011).

3. מוטיבציה ללמידה

מוטיבציה ללמידה חשובה לילדים בכל שכבות הגיל והיא נחלקת למוטיבציה פנימית – סקרנות ושליטה, ותפיסה עצמית כבעלי יכולת לימודית; ולמוטיבציה חיצונית – הצורך בהכרה חברתית, משוב וסיוע למורה (בן-טוב, 2000). מוטיבציה ללמידה היא תהליך המעורר, מכַוון ומשמר התנהגות של אנשים למען השגת מטרה מיועדת (למידה). היא משקפת את מכלול הסיבות הגורמות לאדם להתנהג באופן מסוים במצב מסוים. תלמידים בעלי מוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה מונעים מן הצורך להשיג את המטרה, כגון הבנת החומר הלימודי, ומן הצורך לענות על שאלות. המחקרים מראים שתלמידים המציבים לעצמם מטרות של שליטה בחומר והתופסים את המטלה

כמעניינת, כמאתגרת וכחשובה, נוטים לעסוק יותר מאחרים בפעילויות מֶטא-קוגניטיביות, להפעיל יותר אסטרטגיות קוגניטיביות ולהשקיע מאמץ בביצוע המטלה (מימון, 2008; סטופל, 1999; Berger & Karabenick, 2010; Pintrich & DeGroot, 1990).

4. ליקויי למידה: קשיים ייחודיים

בחינוך המיוחד חסרים אמצעי הערכה מדויקים שבאמצעותם אפשר יהיה לבדוק את רמת ידיעותיו של התלמיד. בכל מקרה, יש לסייע לילד בחינוך המיוחד לרכוש תחילה ידיעות בסיסיות החסרות לו, ורק בשלבים מאוחרים יותר, ובמידת האפשר, להקנות לו את החלק השני בתוכנית הלימודים, וזאת בהתחשב ביכולותיו ובגילו (אבישר, 2004; טלמור, 2007; שרן, שחר ולוין, 1998).

המחקר הנוכחי מתייחס לאוכלוסייה של ילדים בעלי לקויות למידה הלומדים בכיתות לחינוך מיוחד בחינוך הרגיל. מכאן חשיבותו: הוא בוחן באיזו מידה יכולה גישת הוראה המערבת שימוש באמצעי המחשה מתאימים לשפר את רמת הדימוי העצמי והמוטיבציה בלמידה בקרב התלמידים בחינוך המיוחד ולאפשר להם להפיק תועלת מלמידת המקצוע (אבישר, 2004; טלמור, 2007).

הוראה פעילה, דימוי עצמי ומוטיבציה ללמידת מתמטיקה בחינוך המיוחד

הקשיים בהוראת המתמטיקה אינם חדשים; הם מוכרים וידועים מאז נלמד המקצוע. עם זאת, אפשר לקדם ילד שמתקשה בלימודים. אי התקדמות בלימודים יכולה להיות תוצאה של חוסר גירויים התפתחותיים, מוטיבציה נמוכה ללימוד, ליקויי דיבור, איטיות בתגובות ועוד.

ילדים בעלי לקויות למידה זקוקים לשיטות הוראה מיוחדות, שבאמצעותן ניתן ליישם דרכים דידאקטיות מתאימות לתיקון הליקוי או לצמצום נזקיו. שימוש בהוראה פעילה בהוראת המתמטיקה ועל פי הנושאים הנבחרים, מעניק לתלמיד את היכולת לבצע אופרציות מהזיכרון, פעולות מכניות ופתרון בעיות. גישה זו גם עוזרת לתלמיד לחזק את הדימוי העצמי ואת תהליכי החִברוּת והשיתופיות עם אחרים (גלובמן והריסון, 1994; חן, 1998; צמיר, 1998).

בשנים האחרונות הולכת וגוברת המודעות לצורכיהם של תלמידים עם לקויות למידה במערכת החינוך. מודעות זו באה לידי ביטוי בהפניות לאבחון כולל ומקיף, ובמתן סדרה של הקלות מדורגות להתמודדות עם מבחנים. ניכר גם הצורך לרכז את כל הכוחות של הצוותים החינוכיים והטיפוליים בבית הספר כדי לשתף פעולה ולנסות להתמודד עם התלמידים המתקשים יותר מן האחרים.

נוכחות תלמידים עם לקויות למידה בכיתה רגילה הופכת את הכיתה להטרוגנית לחלוטין ולרב-בעייתית. המורים של החינוך הרגיל אינם מצוידים בכלים ואינם בעלי הכשרה מספקת להתמודד עם ילדים אלה, דבר העלול להשאיר את התלמידים כל אחד עם בעיותיו האישיות, ללא טיפול (גזית, 2000; פטרסון-מילר, 2000; Pintrich, 1999; Zusho, Pintrich & Coppola, 2003).

תוכני הלימוד במתמטיקה מזוהים עם כללים נוקשים, מושגים ועקרונות, והתלמידים נדרשים לזכור כללים, עקרונות, מושגים, דרכים, השוואה, יחסים, משפטים ונוסחאות גם בלי שתהיה להם אפשרות להבינם. לכן, כדי שהתלמידים יוכלו להתמודד עם נוסחאות במתמטיקה, עליהם לזכור עקרונות, אחרת יתקשו מאוד להתקדם בחומר הלימודי רב ההיקף. מצד שני, לתלמיד המוגדר כלקוי למידה יש מאפיינים שונים מאשר לכל ילד אחר בחברה; חלקם מאופיינים בחסכים חזותיים-מרחביים ואחרים מאופיינים בקשיים בעיבוד שמיעתי, בעיות זיכרון, לקויות מוטוריות, לקויות שפה, אפיונים חברתיים ורגשיים, אפיונים קוגניטיביים ומטא-קוגניטיביים. כל המאפיינים הללו מקשים עוד יותר את הוראת המתמטיקה לילד לקוי למידה. מכאן חשיבותה של גישת הוראה לא שגרתית, כגון הוראה פעילה, כדי לנסות להתאים את החומר הלימודי ליכולותיו האישיות של התלמיד ולפשטו בהתאם (ברג, 2000; גזית, 2004; פטרסון-מילר, 2000).

גישת ההוראה הפעילה מקיפה חמישה ממדים: אנושיות וחברתיות, הצבת הלומד במרכז, תוכנית הוראה, סביבה לימודית, ודרכי הוראה. הדגשת הנושאים הללו בעת הוראת נושא כלשהו במתמטיקה עשויה להקל את החומר הלימודי עבור התלמיד, לזרז את הבנתו והפנמתו. יש ללמד נושאים כמו שברים, אחוזים או צורות הנדסיות בסיוע של אמצעי עזר מתאימים, שבאמצעותם ניתן להמחיש את הנושא ולפענח את התוצאה. על המורה ליצור סביבה לימודית תומכת ומעודדת לתלמיד, ולהקפיד על הערכת התלמיד בהתאם ליכולותיו. הדגשת ממדים אלה עשויה לסייע לתלמיד, אך יש לעשות זאת באופן דיפרנציאלי, על פי מידת יכולתו ותחומי התעניינותו של כל תלמיד בנפרד (בשארה, 2013; גלובמן והריסון, 1994; קשתי, אריאלי ושלסקי, 1997; Pintrich, 1999; Zusho, Pintrich & Coppola, 2003).

כאמור לעיל, לגישת ההוראה יש קשר הדוק עם הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה. תלמיד בעל דימוי עצמי חיובי, המאמין ביכולותיו ובמאמציו, יוכל להתקדם בלמידת המקצוע למרות קשייו השונים. מוטיבציה ללמידה היא תהליך המעורר ודוחף את התלמיד להשגת המטרה, ולפיכך עליו לנהוג תדיר בצורה הולמת ותכליתית (מימון, 2008; Pintrich & DeGroot, 1990).

לסיכום, בהיבטים החינוכיים של הוראת מקצוע המתמטיקה ללקויי-למידה טמונים אתגרים רבים. נוסף על השונות באפיוני התלמידים, קיימים מגוון גורמים סביבתיים המשפיעים על הוראת המתמטיקה לתלמידים לקויי למידה. מכאן עולה הצורך לנסות לקבוע אילו גישות הוראה יביאו לתוצאות הטובות יותר בזמן הקצר ביותר. במחקר זה ייבדקו המאפיינים הייחודיים של שתי גישות הוראה – למידה פעילה לעומת למידה מסורתית – המופעלות למעשה בארבע כיתות נפרדות של החינוך המיוחד בחטיבות ביניים בהוראת מקצוע המתמטיקה, כדי לבדוק את השפעת גישת ההוראה על מידת השיפור בדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה בחינוך המיוחד, דבר האמור לשפר גם את הישגי התלמידים. נוכל להניח, שבמידה שגישת הלמידה הפעילה תביא לעלייה ברמת הדימוי העצמי ובמוטיבציה ללימודי המתמטיקה, יחול שיפור

ברמת הישגי התלמידים (בשארה, 2005; גלובמן והריסון, 1994; טלמור, 2007; כהן ורוזן, 2008; מנדלסון, 2012; סטופל, 1000; קולא וגלובמן, 1994; רייטר, 2004; ריץ ובן ארי, 1995; Agran & Wehmeyer, 1999; Berger & Karabenick, 2010; Margalit, 2003; Ross, 1995; Throndsen, 2011).

שאלת המחקר

באיזו מידה יכולים גישת ההוראה והדימוי העצמי של הלומד לשמש גורמים מקדמי מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה הלומדים במסגרת החינוך הרגיל?

הנחקרים

לצורך המחקר נדגמו ארבע כיתות רב-גיליות (כיתות ד׳ עד ו׳) של החינוך המיוחד (ליקויי למידה) בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי. שתי כיתות פועלות לפי גישת ההוראה הפעילה בהוראת מקצוע המתמטיקה, והאחרות פועלות לפי גישת ההוראה המסורתית. בכל כיתה יש מספר קטן של תלמידים, ובסך הכול כלל המחקר 40 תלמידים, אשר היוו את המדגם הסופי.

נעשה ניסיון לדגום את הכיתות בקבוצות המחקר באופן שמוריהן יהיו דומים מבחינת ותק והכשרה בתחום הוראת המתמטיקה. לגבי כיתות שבהן נהוגה גישת ההוראה הפעילה, נעשה ניסיון לדגום כיתות שמוריהן הם בעלי ניסיון והכשרה דומים בתחום ההוראה הפעילה, וכן שהדגשי הלמידה הפעילה שלהם דומים, על פי דפוסי תשובותיהם על השאלון של אפיון גישת ההוראה.

כל המורים המשתתפים במחקר היו נשים. טווח שנות הוותק בהוראה היה 3 עד 36 שנים (M=23.00, SD=12.13), וטווח שנות הוותק בהוראת המתמטיקה – 3 עד 32 שנים (M=15.67, SD=10.78). ממוצע שנות ההשכלה 15.67 (SD=0.52). ארבע מורות היו בעלות תואר B.ED ולכולן תעודת הוראה. תחום התואר של שלוש מן המורות (66.7%) היה חינוך מיוחד, מורה אחת התמחתה במדעים (16.7%) ומורה אחת התמחתה בספרות ערבית (16.7%).

כל התלמידים אובחנו כבעלי ליקויי למידה, והם מתחנכים במוסדות החינוך היסודי הרגיל בבתי ספר שונים במרכז הארץ במגזר הערבי. יכולת החשיבה של ילדים אלה היא בטווח הנורמה, אך יש להם קשיים בקשב ובריכוז, דעתם מוסחת על נקלה והם מגלים קושי ואיטיות רבה בביצוע מטלות ובסיומן. מבחינת כישורי שפה אוצר המילים שלהם דל ומצומצם; הם מכירים את האותיות והמילים, אך אינם שולטים בצירופיהן. במקצוע החשבון הם שולטים בפעולות חיבור וחיסור אך מתקשים בכפל ובחילוק, וכמו כן הם מתקשים בחשיבה מופשטת ובפתרון בעיות מילוליות. המצב הסוציו-אקונומי של משפחות הנחקרים הוא בינוני; רוב האימהות הן עקרות בית, והאבות מועסקים בעבודות שהכנסתן ממוצעת.

יש לציין כי בכיתות המיוחדות בחינוך היסודי רבים מן הילדים אינם מאובחנים בגילים הנמוכים (גן חובה או כיתה א׳) אלא מאוחר יותר (בכיתות ג׳ או ד׳), וכשהם

מאובחנים, גם אז חשוב לאפשר להם להשתלב בכיתה הרגילה. אשר על כן הבסיס של אוכלוסיית התלמידים הנבדקת בשתי גישות ההוראה (הפעילה והמסורתית) דומה, כלומר כניסתם של כל התלמידים לכיתות המיוחדות נעשית באותה עת בערך, והם לא למדו בעבר את מקצוע המתמטיקה לפי שיטת ההוראה הפעילה, אך סביר שלמדו מתמטיקה לפי הגישה המסורתית.

כלי המחקר

1. אִפיון גישת ההוראה

ארבע המורות שתלמידיהן השתתפו במחקר התבקשו למלא שאלון אִפיון גישת ההוראה (נספח 1). המטרה בשאלון זה היא לאתר את גישת ההוראה הנהוגה בכיתה, למידה פעילה לעומת למידה מסורתית, ואילו דגשים מתוך מרכיבי גישת הלמידה הפעילה יבואו לידי ביטוי בעבודת המורים עם התלמידים. השאלון נבנה על ידי ישראלי (2008), והותאם לצורכי המחקר הנוכחי. השאלון הוא בעל מהימנות ותוקף מבנה מוכחים באותם מקורות, והוא כולל שני חלקים: חלק א', משתני רקע אישי ומקצועי; וחלק ב', שאלות לגבי אפיון גישת ההוראה [שאלות 1 עד 9] ובדיקת המדדים השונים של גישת ההוראה הפעילה [שאלות 10 עד 19]. השאלות בחלק זה נחלקות לשבעה תחומים: א. שימוש בגירויים ובחומרים רב-כיווניים ומגוונים בשיעור [5 שאלות: 2, 3, 4, 7, 16]; ב. עבודת צוות בכיתה [2 שאלות: 5, 6]; ג. שימוש בדרכי למידה, הוראה והערכה חלופיות על פי הגדרתן [3 שאלות: 9, 18, 19]; ד. קידום הבנה בין תרבויות והידברות הדדית [2 שאלות: 14, 17]; ה. שילוב הורים [1 שאלה: 13]; ו. מטרות הוראה – פיתוח נורמות של עזרה הדדית והפחתת התחרותיות בין התלמידים [1 שאלה: 11]; ז. מטרות הוראה – העברת החומר הלימודי [1 שאלה: 12]. לפי אחד מחמשת הממדים של גלובמן והריסון (1994), הלמידה הפעילה מאופיינת בהדגשת יחסים אנושיים חמים בין השותפים בבית הספר ובסביבתו, ובהיבט זה אפשר להכליל שילוב הורים.

לפי בדיקות ישראלי (2008), בבדיקת המהימנות של עקיבות פנימית (אלפא של קרונבאך) ל-19 פריטי שאלון גישת ההוראה התקבל מקדם מהימנות גבוה (α=0.89). כמו כן, מקדמי מהימנות שנמצאו לתת הסולמות הצביעו על כך שהם היו מהימנים (טווח המקדמים 0.67 – 0.87). בהתבסס על מקדם המהימנות חושב לכל מורה ציון כולל בשאלון גישת ההוראה באמצעות סיכום הדירוגים של כל פריטי השאלון. טווח הציון נע בין 19 ל-72 וככל שהציון גבוה יותר גישת ההוראה הפעילה נהוגה יותר בבית הספר מאשר גישת ההוראה המסורתית.

הציון הכולל בשאלון גישת ההוראה שימש לסיווגן של המורות לשתי קבוצות על פי ערכו החציוני של הציון (Median>50.50). בקבוצת "ההוראה המסורתית" נכללו מורות שציונן היה נמוך או שווה לערך החציוני ובקבוצת "ההוראה הפעילה" נכללו מורות שציונן היה גבוה מהערך החציוני. ההבדל בין תת הקבוצות הללו בציון הכולל בשאלון גישת ההוראה היה מובהק סטטיסטית $t(4)=7.00,\ p<0.001$. חשוב לציין כי ההחלטה אילו מורים ישתתפו במחקר נקבעה בהתאם לדפוסי תשובותיהם על שאלון אפיון גישת

ההוראה. כלומר לאחר עיון בתוצאות המתקבלות נקבעו הכיתות והמורים המלמדים לפי גישת ההוראה הפעילה, והכיתות והמורים המלמדים לפי גישת הלמידה המסורתית.

2. שאלונים לתפיסות התלמידים: דימוי עצמי, מוטיבציה ושיטות ההוראה

נתוני התלמידים נאספו באמצעות שלושה שאלונים בעלי מהימנות ותוקף מבנה מוכחים:

א. שאלון לבדיקת דימוי עצמי (נספח 2), המבוסס על הגרסה של איתן (1987), שמבוסס ביסודו על שאלון הדימוי העצמי שעובד על ידי בן-ארי (1982) על יסוד שאלונו של גוטמן (1972). השאלון בודק את עמדות הילד כלפי עצמו בהיבטים הקשורים ישירות לכיתה ולבית הספר: כיצד הוא תופס את עצמו כתלמיד בכיתה. השאלון במחקר כולל 33 פריטים של דימוי עצמי בהוראה, בשאלון מתבקש התלמיד להשוות את עצמו לילד המתואר בפריטי השאלון, על פני סולם ליקרט של 5 דרגות (1 = אני בכלל לא דומה לו, 5 = אני בהחלט דומה לו). נציין כי חמישה פריטים נוסחו בכיוון הפוך לניסוחם של יתר הפריטים [12, 17, 20, 22, 26], ולפיכך דירוג גבוה בפריטים אלה מצביע על רמת דימוי עצמי נמוכה. לצורך העיבוד הסטטיסטי נערך בפריטים אלה היפוך ערכים (recode).

במחקר הנוכחי נערך ניתוח גורמים מגשש עם רוטציית Varimax לגבי 33 פריטי שאלון דימוי עצמי לתלמיד. החלוקה לפי שני גורמים הניבה באופן ברור ביותר שני עולמות תוכן מובחנים, אשר הסבירו יחדיו 45.25% מהשונות: א. דימוי עצמי אישי-חברתי (19 פריטים, הסבר השונות 28.40%, α=0.92); ב. דימוי עצמי לימודי (14 פריטים, הסבר השונות 16.85%, α=0.80). מקדם מהימנות של עקיבות פנימית (Cronbach's α) עבור 33 פריטי שאלון דימוי עצמי היה גבוה מאוד α =0.90.

בהתבסס על ממצאי ניתוח הגורמים ובדיקת המהימנות חושבו לכל משתתף שני ציוני מדדים בשאלון דימוי עצמי התואמים את שני גורמי השאלון: ציון מדד דימוי עצמי אישי-חברתי וציון מדד דימוי עצמי-לימודי. כמו כן חושב ציון מדד כללי. הציונים חושבו באמצעות מיצוע הפריטים המשתייכים לכל סולם. טווח הציונים נע בין 1 עד 5 וככל שהציון גבוה יותר, רמת הדימוי העצמי גבוהה יותר.

ב. שאלון לבדיקת מוטיבציה ללמידה (Roeser, Midgley & Urdan, 1996), שעובד לשפה העברית על ידי מברך, קרמרסקי וריץ (1997). השאלון בנוי משאלות המבוססות על שליטה במשימה, ומשאלות המבוססות על יכולת ביצוע ברמת הימנעות או התקרבות. השאלון כולל 17 שאלות הבודקות מוטיבציה בלמידה, תוך שימוש בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 = מאוד לא מסכים, 5= מסכים מאוד) (נספח 3).

בבדיקת מהימנות של עקיבות פנימית (Cronbach's α), שנערכה במחקר הנוכחי לסולם הכללי ולשלושת תת הסולמות של שאלון מוטיבציה ללמידה, נמצאה רמת מהימנות גבוהה מאוד: סולם כללי [פריטים: 1 – 17], (α = 0.940), שליטה במשימה [5 פריטים: 1, 4, 7, 10, 15], (α = 0.79), יכולת ביצוע-הימנעות [6 פריטים: 3, 6, 9, 12, 13, 17], (α = 0.85), יכולת ביצוע-התקרבות [6 פריטים: 2, 5, 8, 11, 14, 16], (α = 0.80).

בהתבסס על ממצאי בדיקת המהימנות חושבו לכל משתתף ציוני מדדים בשאלון מוטיבציה ללמידה התואמים את גורמי השאלון (שליטה במשימה, יכולת ביצוע – הימנעות ויכולת ביצוע – התקרבות). כמו כן חושב ציון מדד כללי מוטיבציה ללמידה. אל הציונים הגענו באמצעות חישוב ממוצע הפריטים המשתייכים לכל גורם. טווח ציוני המדדים נע בין 1 עד 5 וככל שהציון גבוה יותר, רמת המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר.

ג. השאלון לבדיקת גישת ההוראה של המורה למתמטיקה לפי תפיסת התלמיד (נספח 3), (Roeser, Midgley & Urdan, 1996) עובד לשפה העברית על ידי מברך, קרמרסקי וריץ (1997). השאלון בנוי מ-11 שאלות שנועדו לאפיין את גישת ההוראה הנהוגה על ידי המורות למתמטיקה לפי תפיסת התלמיד, תוך שימוש בסולם ליקרט בן 5 דרגות (1 = מאוד לא מסכים, 5 = מסכים מאוד).

בבדיקת מהימנות של עקיבות פנימית (Cronbach's α) שנערכה במחקר הנוכחי ל-11 פריטי השאלון, נמצאה רמת מהימנות גבוהה (α=0.83). בהתבסס על ממצאי בדיקת המהימנות חושב לכל משתתף ציון מדד כללי בשאלון גישת ההוראה לפי תפיסת התלמיד. לציון הגענו באמצעות חישוב ממוצע הפריטים. טווח הציון נע בין 1 עד 5 וככל שהציון גבוה יותר, גישת ההוראה הנהוגה על ידי המורה לפי תפיסת התלמיד מאופיינת כפעילה יותר.

הליך

המחקר נערך בארבע כיתות לחינוך מיוחד בחינוך היסודי הרגיל במגזר הערבי במרכז הארץ. החוקר הגיע לכל בית ספר בנפרד ונפגש עם התלמידים, וכל אחד מהם התבקש לענות על השאלונים במקום נפרד ובנוכחות החוקר לצורך הסבר וסיוע במילוי הטפסים. כמו כן, המורים המועסקים באותן כיתות התבקשו למלא את השאלונים של אפיון גישת ההוראה.

במסגרת הניתוח המקדים נבדקה מידת ההתאמה בין אפיון גישת ההוראה לפי דיווחי המורים לבין אפיון גישת ההוראה לפי דיווחי התלמידים. בדיקה זו נערכה באמצעות מבחן חי בריבוע. כמו כן, במסגרת הניתוח המקדים נבחנו הנחות המחקר באמצעות ניתוחי שונות מסוג מנובה חד כיווני (One Way MANOVA). בדיקת שאלת המחקר נערכה באמצעות חישוב משוואות רגרסיה היררכית.

באמצעות הבדיקות הסטטיסטיות הללו ניתן להסביר את הקשר בין גישות הלמידה הפעילה והמסורתית, רמת הדימוי עצמי והמוטיבציה ללמידה בחינוך המיוחד במקצוע המתמטיקה.

ממצאים

אפיון גישת ההוראה על פי דיווחי המורים ועל פי תפיסת תלמידיהם

במסגרת הניתוח המקדים, הוחלט לבדוק אם סיווג המורים לפי גישת ההוראה על פי דיווחי המורים תואם את אפיון גישת ההוראה של המורים לפי תפיסת תלמידיהם. לצורך בדיקה זו סווגו התלמידים לשתי קבוצות על פי ערכו החציוני של מדד אפיון

גישת הוראה הנהוגה על ידי המורה למתמטיקה לפי תפיסת התלמיד (Median=3.64). בקבוצת "ההוראה המסורתית" נכללו משתתפים שציונם היה נמוך או שווה לערך החציוני של המדד (n=21, 52.5%) ובקבוצת "ההוראה הפעילה" נכללו משתתפים שציונם היה גבוה מהערך החציוני של המדד (n=19, 47.5%).

לאחר מכן נערך מבחן חי בריבוע לבדיקת אי תלות בין משתנה סיווג המורים לפי גישת ההוראה על פי דיווחי המורים לבין משתנה סיווג המורים לפי גישת ההוראה על פי דיווחי התלמידים.

בלוח 1 מוצגת התפלגות התלמידים לפי שני המשתנים הללו וכן מוצגים ערכי מבחן χ^2 לבדיקת אי תלות בין המשתנים.

לוח 1. התפלגות התלמידים לפי גישת ההוראה על פי דיווחי המורים ולפי גישת ההוראה על פי דיווחי התלמידים (n=40)

	גישת ההוראה – מורים	
גישת ההוראה – תלמידים	**מסורתית**	**פעילה**
מסורתית	20	0
פעילה	1	19
	χ^2 (df=1, n=40)= 32.48***	

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

נתוני לוח 1 מצביעים על כך שנמצא קשר מובהק וחזק בין סיווג גישת ההוראה לפי דיווחי המורים לבין סיווג גישת ההוראה לפי דיווחי התלמידים (χ^2 (df=1, n=40)= 32.48, p<0.001).

כל התלמידים (100%) אשר מוריהם סווגו כמסורתיים סיוגו את גישת ההוראה של מוריהם כמסורתית. נוסף על כך, שיעור גבוה מאוד מהתלמידים (95.0%) אשר מוריהם סווגו כנוקטים גישת הוראה פעילה סיוגו את גישת ההוראה של מוריהם כפעילה. רק תלמיד אחד אשר המורה שלו סווגה כנוקטת גישת הוראה פעילה סיווג את גישת ההוראה של המורה שלו כמסורתית.

דפוס הממצאים מצביע על כך שקיימת הלימה בין סיווג המורים לפי גישת ההוראה על פי דיווחי המורים עצמם לבין אפיון גישת ההוראה של המורים לפי תפיסת תלמידיהם. בכך מתחזק סיווגם של המורים לפי גישת ההוראה הנהוגה במקצוע המתמטיקה על פי דיווחי המורים.

הדימוי העצמי והמוטיבציה בקרב הנחקרים (ליקויי למידה בחינוך הרגיל)

במסגרת הניתוח המקדים נבחנו הממוצעים וסטיות התקן וכן נבחנה ההתפלגות של מדדי דימוי עצמי ומדדי מוטיבציה בקרב כלל התלמידים המשתתפים במחקר. בלוח 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי דימוי עצמי.

לוח 2. ממוצעים וסטיות תקן של מדדי דימוי עצמי בקרב כלל משתתפי המחקר (n=40)

מדד	M	SD
דימוי עצמי – מדד כללי	3.61	0.51
דימוי עצמי – אישי וחברתי	3.54	0.62
דימוי עצמי – לימודי	3.71	0.52

הערה: טווח הציון נע בין 1 עד 5 וככל שהציון גבוה יותר, רמת הדימוי העצמי גבוהה יותר.

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 2 עולה, כי בקרב כלל התלמידים הייתה רמת הדימוי העצמי במדד הכללי ובתת המדדים של דימוי עצמי בינונית-גבוהה (טווח הממוצעים 3.54 – 3.71). על פי ערכי ה- Skewness, ההתפלגות של מדדים אלה הייתה בקירוב נורמאלית וסימטרית (טווח ערכי ה- Skewness (0.57-)-(0.02-), SES=0.37). בלוח 3 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן של מדדי מוטיבציה.

לוח 3. ממוצעים וסטיות תקן של מדדי מוטיבציה – תלמידים (n=40)

מדד	M	SD
מוטיבציה – מדד כללי	3.75	0.72
שליטה במשימה	3.77	0.75
יכולות ביצוע – הימנעות	3.70	0.77
יכולות ביצוע – התקרבות	3.77	0.72

הערה: טווח הציון נע בין 1 עד 5 וככל שהציון גבוה יותר רמת המוטיבציה גבוהה יותר.

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בלוח 3 עולה, כי בקרב כלל התלמידים הייתה רמת המוטיבציה במדד הכללי ובתת המדדים בינונית-גבוהה (טווח הממוצעים 3.70 – 3.77). על פי ערכי ה-Skewness ההתפלגות של מדדים אלה הייתה בקירוב נורמאלית וסימטרית (טווח ערכי ה- Skewness (0.48-)-(0.16-), SES=0.37).

הבדלים במדדי דימוי עצמי בין נחקרים הלומדים בגישות הוראה שונות

על פי הנחת המחקר, הדימוי העצמי של התלמידים ליקויי הלמידה יהיה גבוה יותר אצל אלה הלומדים לפי גישת ההוראה הפעילה בהשוואה לאלה הלומדים לפי גישת ההוראה המסורתית.

לצורך בדיקת הנחה זו נערך ניתוח שונות מסוג מנובה חד כיווני (One Way MANOVA). המשתנים התלויים היו מדדי הדימוי העצמי של התלמיד (מדד כללי,

דימוי עצמי בתחום האישי-חברתי ודימוי עצמי בתחום הלימודי). המשתנה הבלתי תלוי היה גישת ההוראה על פי דיווחי המורים (גישת הוראה פעילה, גישת הוראה מסורתית).

בניתוח השונות הרב משתני (Multivariate Test), שבמהלכו נבדקו מדדי הדימוי העצמי בו זמנית כמקשה אחת, נמצא הבדל מובהק ברמת הדימוי העצמי של התלמידים לפי גישת ההוראה $F(2,37)=156.44$, $p<0.001$, $\eta\rho^2=0.89$ בלוח 4 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, ערכי ניתוחי השונות החד משתניים (Univariate Tests) ועוצמת האפקט של מדדי דימוי עצמי – תלמידים לפי גישת ההוראה.

לוח 4. ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי $\eta\rho^2$ של מדדי דימוי עצמי – תלמידים לפי גישת ההוראה (n=40)

		גישת הוראה				
		פעילה (n=20)		מסורתית (n=20)		
$\eta\rho^2$	F(1, 38)	SD	M	SD	M	מדדי דימוי עצמי
0.89	308.58***	0.17	4.09	0.17	3.14	**דימוי עצמי – מדד כללי**
0.74	106.45***	0.26	4.07	0.38	3.02	**דימוי עצמי – אישי וחברתי**
0.65	69.73***	0.18	4.12	0.40	3.30	**דימוי עצמי – לימודי**

הערה: טווח ציוני המדדים נע בין 1 עד 5, וככל שהציון גבוה יותר, רמת הדימוי העצמי גבוהה יותר.

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

מהתבוננות בממצאי ניתוחי השונות החד משתניים המוצגים בלוח 4 עולה, כי בהתאם להנחת המחקר נמצאו הבדלים מובהקים לפי גישת ההוראה במדד הכללי של דימוי עצמי ובתת המדדים דימוי עצמי בתחום האישי-חברתי ודימוי עצמי בתחום הלימודי. על פי הממוצעים, בשלושת המדדים הללו הייתה רמת הדימוי העצמי של התלמידים שמוריהם נקטו גישת הוראה פעילה גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה לתלמידים שמוריהם נקטו גישת הוראה מסורתית.

הבדלים במוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בין נחקרים הלומדים בגישות הוראה שונות

הנחה נוספת של המחקר הייתה כי המוטיבציה ללמידת מתמטיקה בקרב תלמידים לקויי למידה תהא גבוהה יותר אצל אלה הלומדים לפי גישת ההוראה הפעילה מאשר אלה שלומדים לפי גישת ההוראה המסורתית.

לצורך בדיקת הנחה זו נערך ניתוח שונות מסוג מנובה חד כיווני (One Way MANOVA). המשתנים התלויים היו מדדי המוטיבציה ללמידת מקצוע המתמטיקה (מדד כללי, שליטה במשימה, יכולת ביצוע – הימנעות, יכולת ביצוע – התקרבות).

המשתנה הבלתי תלוי היה גישת ההוראה על פי דיווחי המורים (גישת הוראה פעילה, גישת הוראה מסורתית).

בניתוח השונות הרב משתני (Multivariate Test), שבמהלכו נבדקו מדדי מוטיבציה ללמידה בו זמנית כמקשה אחת, נמצא הבדל מובהק ברמת המוטיבציה ללמידה לפי גישת ההוראה $F(3,36)=77.75,\ p<0.001,\ \eta\rho^2=0.87$.

בלוח 5 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן, ערכי ניתוחי השונות החד משתניים (Univariate Tests) ועוצמת האפקט של מדדי מוטיבציה ללמידה כלפי מקצוע המתמטיקה לפי גישת ההוראה.

לוח 5. ממוצעים, סטיות תקן, ערכי F וערכי $\eta\rho^2$ של מדדי מוטיבציה ללמידה כלפי מקצוע המתמטיקה לפי גישת ההוראה (n=40)

		גישת הוראה				
		פעילה (n=20)		מסורתית (n=20)		
מדדי מוטיבציה ללמידה	M	SD	M	SD	F(1, 38)	$\eta\rho^2$
מוטיבציה ללמידה – מדד כללי	3.09	0.38	4.40	0.16	201.81***	0.84
שליטה במשימה	3.09	0.38	4.45	0.18	207.45***	0.84
יכולת ביצוע – הימנעות	3.04	0.46	4.37	0.31	114.94***	0.75
יכולת ביצוע – התקרבות	3.15	0.46	4.39	0.19	123.81***	0.76

הערה: טווח ציוני המדדים נע בין 1 עד 5, וככל שהציון גבוה יותר, רמת המוטיבציה ללמידה כלפי מקצוע המתמטיקה גבוהה יותר.

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

מהתבוננות בממצאי ניתוחי השונות החד משתניים המוצגים בלוח 5 עולה, כי בהתאם להנחת המחקר נמצאו הבדלים מובהקים לפי גישת ההוראה במדד הכללי של מוטיבציה ללמידה ובתת המדדים "שליטה במשימה", "יכולת ביצוע – הימנעות" ו"יכולת ביצוע – התקרבות". על פי הממוצעים בארבעת המדדים הללו, המוטיבציה ללמידת מתמטיקה הייתה גבוהה יותר באופן מובהק בקרב תלמידים שמוריהם נקטו גישת הוראה פעילה בהשוואה לתלמידים שמוריהם נקטו גישת הוראה מסורתית.

לסיכום, דפוס הממצאים מצביע על כך שנמצא אישוש מלא להשערת המחקר השנייה, שלפיה המוטיבציה ללמידת מתמטיקה בקרב תלמידים לקויי למידה היא גבוהה יותר אצל אלה הלומדים לפי ההוראה הפעילה מאשר אצל אלה הלומדים לפי השיטה המסורתית. בהתאם להשערה נמצא כי בקרב תלמידים שמוריהם מדווחים כי הם נוקטים גישת הוראה פעילה, רמת המוטיבציה ללמידה במדד הכללי ובמדדים שליטה במשימה, יכולת ביצוע – הימנעות ויכולת ביצוע – התקרבות היא גבוהה יותר באופן מובהק בהשוואה לתלמידים שמוריהם מדווחים כי הם נוקטים גישת הוראה מסורתית.

ניבוי מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה

שאלת המחקר נועדה לבדוק באיזו מידה ניתן לנבא מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה באמצעות גישת ההוראה ודימוי עצמי, מעבר לתרומה של משתני רקע אישי ומקצועי של המורים.

לצורך בדיקת שאלה זו חושבו שתי משוואות רגרסיה היררכית עבור כל אחד מהמשתנים הבלתי תלויים בנפרד (גישת ההוראה של המורה והדימוי העצמי של התלמידים). זאת משום שנמצאה מולטיקוליניאריות (Multicolinearity) בין המשתנים הללו (VIF = 9.12). בשתי משוואות הרגרסיה המשתנה התלוי היה המדד הכללי של מוטיבציה ללמידת מתמטיקה. הרגרסיה חושבה בשני צעדים. בצעד הראשון הוכנסו משתני רקע מורים (ותק כללי בהוראה וותק בהוראת המתמטיקה). נציין כי כמה משתני רקע מורים נמצאו זהים אצל כלל המורים, ולפיכך הם לא הוכנסו למשוואת הרגרסיה. משתנים אלה היו מגדר, תואר אקדמי ותעודת הוראה. נוסף על כך, טווח שנות ההשכלה היה מצומצם (15-16 שנים), ולפיכך גם משתנה זה לא הוכנס למשוואות הרגרסיה. בצעד השני הוכנס המשתנה הבלתי תלוי. עבור המשתנה הבלתי תלוי גישת הוראה, הוגדר משתנה דמה (1 = גישת הוראה פעילה, 0 = גישת הוראה מסורתית). המשתנה הבלתי תלוי דימוי עצמי – תלמידים הוכנס כמשתנה רציף. בלוח 6 מוצגים ממצאי הרגרסיה לניבוי המוטיבציה ללמידת מתמטיקה באמצעות משתני רקע – מורים ומשתנה גישת ההוראה כלפי מקצוע המתמטיקה.

לוח 6 – ממצאי רגרסיה היררכית לניבוי מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה באמצעות משתני רקע – מורים וגישת ההוראה כלפי מקצוע המתמטיקה

	צעד ראשון			צעד שני		
	B	SEB	β	B	SEB	β
<u>צעד ראשון</u> משתני רקע						
ותק כולל בהוראה	-0.05***	0.01	-0.84***	-0.01	0.01	-0.10
ותק בהוראת מקצוע המתמטיקה	0.02*	0.01	0.22*	0.01	0.00	0.08
<u>צעד שני</u> גישת ההוראה	-	-	-	1.20***	0.18	0.84***
ΔR^2	0.65***			0.85***		
ΔR^2	0.65***			0.20***		
ΔF	34.45***			46.63***		
Df regression	2			1		
Df residual	37			36		

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

מהתבוננות בממצאי הרגרסיה המוצגים בלוח 6 עולה, כי בצעד הראשון – ש\בו הוכנסו משתני רקע מורים מסוג ותק כולל בהוראה וותק בהוראת מקצוע המתמטיקה – אחוז השונות המוסברת היה 65% ומשוואת הרגרסיה נמצאה מובהקת $F(2, 37) = 34.45, p<0.001$.

על פי מקדמי הרגרסיה המתוקננים (β), משתנה הוותק הכולל בהוראה תרם תרומה שלילית ומובהקת להסבר השונות ($\beta = -0.84, p<0.001$). ואילו משתנה הוותק בהוראת מקצוע המתמטיקה תרם תרומה חיובית ומובהקת להסבר השונות ($\beta = 0.22, p<0.05$). כלומר, רמת המוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים פוחתת ככל שעולה הוותק הכולל בהוראה של המורה, ועולה ככל שעולה הוותק בהוראת מקצוע המתמטיקה.

בצעד השני שבו הוכנס משתנה גישת ההוראה, אחוז השונות המוסברת היה 85% ומשוואת הרגרסיה נמצאה מובהקת $F(3, 36) = 66.83, p<0.001$. התוספת להסבר השונות הייתה 20% והיא נמצאה מובהקת $F(1, 36) = 46.63, p<0.001$. על פי מקדמי הרגרסיה המתוקננים (β) משתנה גישת ההוראה תרם תרומה חיובית ומובהקת להסבר השונות ($\beta = 0.84, p<0.001$). כלומר, המוטיבציה ללמידה גבוהה יותר בקרב תלמידים שמוריהם נוקטים גישת הוראה פעילה בהשוואה לתלמידים שמוריהם נוקטים גישת הוראה מסורתית. בלוח 7 מוצגים ממצאי הרגרסיה לניבוי מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה באמצעות משתני רקע – מורים ומדד דימוי עצמי – תלמידים.

לוח 7. ממצאי רגרסיה היררכית לניבוי מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה באמצעות משתני רקע – מורים ודימוי עצמי – תלמידים

	צעד ראשון			צעד שני		
	B	SEB	β	B	SEB	β
<u>צעד ראשון</u> משתני רקע						
ותק כולל בהוראה	-0.05***	0.01	-0.84***	-0.03***	0.01	-0.40***
ותק בהוראת מקצוע המתמטיקה	0.02*	0.01	0.22*	0.01	0.01	0.14*
<u>צעד שני</u> דימוי עצמי	-	-	-	0.82	0.15	0.58***
ΔR^2	0.65***			0.81***		
ΔR^2	0.65***			0.16***		
ΔF	34.45***			28.80***		
Df regression	2			1		
Df residual	37			36		

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

ממצאי הרגרסיה לגבי הצעד הראשון זהים בשתי משוואות הרגרסיה ותאורם מפורט לעיל. בצעד השני, שבו הוכנס מדד דימוי עצמי – תלמידים, אחוז השונות המוסברת היה 81% ומשוואת הרגרסיה נמצאה מובהקת $F(3, 36) = 49.82, p<0.001$. התוספת להסבר השונות היתה 16% והיא נמצאה מובהקת $F(1, 36) = 28.80, p<0.001$.

על פי מקדמי הרגרסיה המתוקננים (β) מדד דימוי עצמי תלמידים תרם תרומה חיובית ומובהקת להסבר השונות ($\beta = 0.58, p<0.001$). רמת המוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים גוברת ככל שרמת הדימוי העצמי של התלמידים גבוהה יותר.

לסיכום, דפוס הממצאים העולה ממשוואות הרגרסיה מצביע על כך שבתשובה לשאלת המחקר אפשר לנבא את רמת המוטיבציה ללמידה של מקצוע מתמטיקה בקרב התלמידים באמצעות גישת ההוראה שנוקטים המורים והדימוי העצמי של תלמידים מעבר לתרומה של משתני הרקע האישי והמקצועי של המורים. נמצא כי רמת המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב התלמידים גבוהה יותר כשהמורים נוקטים גישת הוראה פעילה בהשוואה לגישת הוראה מסורתית. נוסף על כך נמצא כי רמת המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב התלמידים עולה ככל שרמת הדימוי העצמי של התלמידים גבוהה יותר.

דיון וסיכום

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה בדיקת ההשפעה של גישת ההוראה והדימוי העצמי של הלומד על המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה הלומדים במסגרת החינוך הרגיל.

שאלתו המרכזית של המחקר הייתה באיזו מידה יכולים גישת ההוראה והדימוי העצמי של הלומד לשמש גורמים מקדמי מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב התלמידים?

בתשובה לשאלה זו, דפוס הממצאים שעלה ממשוואות הרגרסיה הצביע על כך שניתן לנבא את רמת המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב התלמידים באמצעות גישת ההוראה שנוקטים המורים והדימוי העצמי של תלמידים, מעבר לתרומה של משתני הרקע האישי והמקצועי של המורים. נמצא כי רמת המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב התלמידים גבוהה יותר כשהמורים נוקטים גישת הוראה פעילה בהשוואה לגישת הוראה מסורתית. נוסף על כך נמצא כי רמת המוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה בקרב התלמידים עולה ככל שרמת הדימוי העצמי של התלמידים גבוהה יותר. כמו כן, במסגרת המחקר נבדקה ההנחה שלפיה רמת הדימוי העצמי בקרב התלמידים לקויי הלמידה תהא גבוהה יותר אצל הלומדים לפי הלמידה הפעילה מאשר בקרב אלה הלומדים לפי הגישה המסורתית.

בהתאם להנחה זו נמצא כי בקרב תלמידים שמוריהם מדווחים כי הם נוקטים גישת הוראה פעילה, הדימוי העצמי הכללי והדימוי העצמי בתחום האישי-חברתי ובתחום הלימודי גבוה באופן מובהק בהשוואה לתלמידים שמוריהם מדווחים כי הם נוקטים גישת הוראה מסורתית.

הספרות המקצועית מחלקת את המוטיבציה ללמידה לשתי רמות. מוטיבציה פנימית: סקרנות ושליטה, ותפיסה עצמית של היכולת הלימודית. ומוטיבציה חיצונית – הצורך בהכרה חברתית, משוב וסיוע למורה (בן-טוב, 2000). מוטיבציה בלמידה היא תהליך המעורר, מכוון ומשמר התנהגות של אנשים למען השגת מטרה מיועדת. היא משקפת את מכלול הסיבות הגורמות לאדם להתנהג באופן מסוים במצב מסוים. תלמידים בעלי מוטיבציה ללמידה של מקצוע המתמטיקה מונעים להשגת מטרות כמו הבנת החומר הלימודי והצורך לענות על שאלות. המחקרים מראים שתלמידים המציבים לעצמם מטרות של שליטה בחומר תופסים את המטלה כמעניינת, כמאתגרת וכחשובה, נוטים לעסוק יותר מאחרים בפעילויות מטה-קוגניטיביות, להפעיל יותר אסטרטגיות קוגניטיביות ולהשקיע מאמץ בביצוע המטלה (מימון, 2008; סטופל, 1999; Berger & Karabenick, 2010; Pintrich & DeGroot, 1990).

ממצאי המחקר הנוכחי עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שלפיהם גישת ההוראה הפעילה עשויה להוות גורם המקדם את המוטיבציה ללמידה (מימון, 2008; Pintrich & DeGroot, 1990).

בספרות המחקרית קיימות שלוש גישות מרכזיות המגדירות את המושג דימוי עצמי. הגישה הדינאמית רואה בעצמי תהליך התפתחותי; הגישה ההומאנית מדגישה את השפעת הסביבה על הצמיחה האישית; והגישה הקוגניטיבית-חברתית רואה בעצמי אובייקט למודעות (איתן, 1987; בן-טוב, 2000). דימוי עצמי כלפי מקצוע המתמטיקה הוא המידה שבה מאמינים המורים כי למאמצי ההוראה שלהם יש השפעה חיובית על הישגי תלמידיהם, וכן המידה שבה מאמין התלמיד כי יוכל להתקדם בכוחות עצמו בלמידת המקצוע למרות קשייו השונים.

ממצאי המחקר הנוכחי מתיישבים עם ממצאי מחקרים שלפיהם תורם הדימוי העצמי של הלומד לקידום המוטיבציה ללמידה.

כאמור, במחקרנו נמצא שגישת ההוראה הפעילה תרמה לשיפור רמת הדימוי העצמי של התלמידים. ממצא זה מתיישב עם ממצאי מחקרים המראים כי קיים קשר בין דרכי ההוראה לבין הדימוי העצמי והישגי התלמידים. נמצא שמורים המחדשים בגישות ההוראה שלהם השתמשו באסטרטגיות חיוביות יותר לעידוד תלמידיהם להישגים, כמו לשבח את התלמיד על הישגיו ולהקצות לו תשומת לב (בן-טוב, 2000; מימון, 2008; מנדלסון, 2012; שטרן-זמל, 2003; Ross, 1995; Throndsen, 2011).

חשוב לתת את הדעת על הוראת המתמטיקה במגזר הערבי ועל דרכים לקידומה; הערכת הישגי התלמידים חייבת להתייחס גם לתהליכי החשיבה והתכנון, לא רק לתוצרים הסופיים. להשגת מטרה זו חשוב להשתמש בכלי הערכה לא שגרתיים, כגון שיחה, מעקב אחר התמודדות התלמידים עם משימות מורכבות והפעלת משימות של כתיבה רפלקטיבית. נוסף על כך יש ליצור אווירה תומכת, ולהימנע ככל האפשר ממצבים המעוררים הרגשת פחד ותסכול (זידאן, 2009; סורל וילינק, 2000).

המלצות והשלכות פדגוגיות

במסגרת המחקר הנוכחי נבדקו הבדלים בין שתי שיטות הוראה: למידה פעילה לעומת למידה מסורתית בהוראת המתמטיקה בכיתות חינוך מיוחד הנמצאות בחינוך היסודי הרגיל, בזיקה לשיפור הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה בקרב התלמידים.

לאור ממצאי מחקרנו, גישת ההוראה הפעילה נמצאה כגישה יעילה מבחינת קידום התלמידים בתחומי הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה. על כן מומלץ להגביר את השימוש בה, שכן הדבר עשוי להשליך על מגוון תופעות המתקשרות לתחום הפדגוגי, כגון צמצום תופעת הנשירה, קידום הישגי התלמידים ושיפור היחסים החברתיים.

כמו כן, מקצוע המתמטיקה נתפס כאחד המקצועות הקשים הנלמדים בבית הספר, ותלמידים רבים נכשלים בו. לאור כל אלה נודעת חשיבות רבה לנקיטתה של גישת ההוראה הפעילה תוך שימוש באמצעי עזר אפקטיביים, כדי לפשט את החומר הלימודי. נוסף על כך, באמצעות גישת ההוראה הפעילה אפשר להדגיש את היחסים החברתיים בין השותפים בלמידה בכיתה, להדגיש את פעילות התלמיד ביחס למידת התקדמותו האישית, ולפתח תוכניות לימודים וחומרים לימודיים גמישים ומגוונים. כל אלה אמורים לשמש גורמים מסייעים להוראת המקצוע ופישוט החומר הלימודי לתלמידים המתקשים.

מגבלות המחקר

עקב מגבלת היקפו של המחקר הנוכחי, לא נבדקו מכלול המשתנים הארגוניים העשויים להיות קשורים אף הם לאפיון גישות הוראה ומשתנים מוסדיים נוספים, העשויים להשפיע על דימוי עצמי ומוטיבציה בלמידה. כמו כן, ההיקף המצומצם של המחקר בא לידי ביטוי גם במדגם קטן של לומדים, דבר המצביע על הצורך באישוש ממצאיו במחקרי המשך שיבוצעו במדגמים גדולים יותר.

מגבלה נוספת המאפיינת את מחקרנו היא שהשיטה העיקרית שנעשה בה שימוש הייתה כמותית. מן הראוי לערב גם פן איכותני המבוסס על ראיונות ותצפיות, שיאפשר ראייה מעמיקה ומקיפה של בדיקת המשתנים, של גישות ההוראה, של הדימוי העצמי והמוטיבציה בלמידה של מקצוע המתמטיקה בחינוך המיוחד וכן של תפיסותיהם האידיאולוגיות בהקשר למשתנים אלו.

במחקרי ההמשך מוצע לערוך השוואה גם בין רמות שונות של בתי ספר ובמגזרים שונים בחברה הישראלית המייצגים תפיסות עולם סוציו-תרבותיות שונות במהותן, שכן ייתכן שתפיסות אלו עשויות להקרין על תפיסת גישת ההוראה ועל הדימוי העצמי והמוטיבציה ללמידה.

מקורות

אבישר, ג׳ (2004). הערכת צרכים ומדידות הישגים של לומדים עם מוגבלויות בכיתה המשלבת. בתוך: רייטר, ש׳, לייזר, י׳ ואבישר, ג׳ (עורכים). **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (197-223). חיפה: הוצאת אחוה.

אוסטר, ע׳ (1990). **מודלים חשיבתיים במתמטיקה ובמדעים אמפיריים**. עבודת מ.א. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.

איתן, ת׳ (1987). **שיפור בדימוי העצמי בעקבות תכנית התערבות של למידה שיתופית בכתה רב-עדתית**. עבודת מ.א. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

בשארה, ס׳ (2005). **מאפיינים של בית הספר ושיפור בהישגים בתחומי למידה בסיסיים בהבנת הנקרא ובמתמטיקה של תלמידים בחינוך המיוחד במגזר היהודי והערבי**. עבודת דוקטורט. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

בשארה, ס׳ (2013). הוראה פעילה והוראה מסורתית של מקצוע המתמטיקה בחינוך המיוחד. **מפגש, יוני 2013**. ירושלים: הוצאת עמותת אפשר. 119-142.

בן-טוב, ש׳ (2000). **בדיקת השפעתה של הוראת המתמטיקה בשיטת ההשבחה על יחסים חברתיים, דימוי עצמי ומוטיבציה של תלמידים**. עבודת מ.א. רמת גן: המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

ברג, ד׳ (2000). להפוך את המתמטיקה למציאותית, גישה רב-חושית המתכללת התפתחות חושית-קוגניטיבית עם הוראת ההליכים. **פרספקטיבה – ביטאון אורטון דיסלקסיה ישראל**, מס׳ 18, 83-85.

גזית, א׳ (1996). **חושבים לעניין, בעיות ואתגרי חשיבה לפיתוח מיומנויות לוגיות מתמטיות**. חולון: הוצאת מסדה.

גזית, א׳ (2000). הוראת מתמטיקה לתלמידים דיסלקטיים – טיפול בליקויי הוראה. **פרספקטיבה – ביטאון אורטון דיסלקסיה ישראל**, מס׳ 18, 44-53.

גזית, א׳ (2004). **מצאתי, של אנשים שאהבו לחשוב ולחשב**. הרצליה: הוצאת גייסט.

גלובמן, ר׳ והריסון, ג׳ (1994). למידה פעילה – גישה הטרוגנית להוראה. בתוך: ריץ, י׳, ובן-ארי, ר׳ (עורכים). **שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית** (55-97). אבן-יהודה: הוצאת רכס.

הוצלר, י׳, יעקב, ת׳, אלמוסני, י׳ וברגמן, א׳ (2001). **מדריך לשילוב ילדים עם מוגבלות גופנית בבית הספר ובקהילה**. תל-אביב: הוצאת מכון מופ״ת.

הרץ-לזרוביץ, ר׳ (1984). **ללמוד בכיתה פעלתנית: הרצוי והמצוי**. ירושלים: הוצאת משרד החינוך ואוניברסיטת חיפה.

זידאן, ר׳ (2009). **הוראת המתמטיקה במגזר הערבי – האם ניתן לשנות**. חיפה: המכללה האקדמית הערבית לחינוך.

חן, ד׳ (1998). מאינטואיציה לתחום-דעת: על מהותו של החינוך המדעי והטכנולוגי. בתוך: סתוי, י׳ ותירוש, ד׳ (עורכות). **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (21-38). תל-אביב: הוצאת רמות.

טלמור, ר' (2007). מתכנית הלימודים אל ההוראה בכיתה משלבת – סוגיות בתכנון לימודים. בתוך: רייטר, ש', לייזר, י' ואבישר, ג' (עורכים). **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (157-195). חיפה: הוצאת אחוה.

ישראלי, ת' (2008). **הקשר בין הערכה חלופית באמצעות משימות חקר, לבין ההניעה וההישגים במדעים בבתי-ספר יסודיים בחינוך הממלכתי-דתי**. עבודת מ.א. רמת-גן: בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

כהן-דרור, מ' ורוזן, י' (2008). חוויה אופטימלית בסביבות מתוקשבות ללימוד מתמטיקה. **כנס צ'ייס למחקרי טכנולוגיות למידה**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

מימון, ק' (2008). **השפעת אימון בפרשנות מטלה על הישגים במטלה, חוללות עצמית פדגוגית ומוטיבציה בלמידה בקרב פרחי הוראה**. עבודת מ. א. רמת גן: בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.

מנדלסון, נ' (2012). תפיסת הדימוי המקצועי של מורים למתמטיקה בעיני עצמם בזיקה למיצב החברתי של מקצוע ההוראה. **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13**. חיפה: המכללה לחינוך גורדון.

מרולדה, מ' ר' ודוידסון, פ' ס' (2000). פרופילים ללימוד מתמטיקה ואסטרטגיות הוראה שונות. **פרספקטיבה – ביטאון עמותת אורטון דיסלקסיה ישראל**, מס' 18, 35-24.

משרד החינוך והתרבות (1995). **פרקי מבוא בחינוך המיוחד**. ירושלים: הוצאת מחלקת הפרסומים, משרד החינוך והתרבות.

סורל, ק' וילינק, י' (2000). **אפליית המגזר הלא יהודי בהקצאת משאבי הטיפוח בחינוך: אומדנה הכמותי והשלכות ביטולה**. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים.

סטופל, מ' (1999). הצגת משימות ככלי להגברת מוטיבציה ופיתוח החשיבה בלימודי חשבון ומתמטיקה. **שאנן: שנתון המכללה הדתית לחינוך, 5**. חיפה: מכללת שאנן.

פטרסון-מילר, ס' (2000). היבטים חינוכיים של לקויות למידה במתמטיקה. **פרספקטיבה – ביטאון עמותת אורטון דיסלקסיה ישראל**, מס' 18, 6-19.

צמיר, פ' (1998). משתנים אפקטיביים בלמידה: המקרה של חרדת מתמטיקה. בתוך: סתוי, ר' ותירוש, ד' (עורכות). **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (167-193). תל-אביב: הוצאת רמות.

קלמנטס, ד' ה' (2000). מסקנות מחקריות במתמטיקה ליישום בכיתה. **פרספקטיבה – ביטאון אורטון דיסלקסיה ישראל**, מס' 18, 95-99.

קשתי, י', אריאלי, מ' ושלסקי, ש' (1997). **לקסיקון החינוך וההוראה**. תל אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.

רייטר, ש' (2004). **מעגלי אחווה לשבירת הקשר בין מוגבלות לבדידות**. חיפה: הוצאת אחוה, איגוד נכי חיפה והצפון.

ריץ, י' ובן ארי, ר' (1994). **שיטות הוראה לכיתה ההטרוגנית**. אבן יהודה: הוצאת רכס.

שטרן-זמל, ע' (2003). **דימוי עצמי אשמה ובושה בקרב אוכלוסיית עברייניות שהיו קורבנות להתעללות בילדותם**. עבודת מ. א. רמת-גן: החוג לקרימינולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן.

שרן, ש', שחר, ח' ולוין, ת' (1998). **בית הספר החדשני: ארגון והוראה**. תל-אביב: הוצאת רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

תירוש, ד' וסתוי, ר' (1998). כללים אינטואיטיביים במדע ובמתמטיקה: המקרה של "כל דבר ניתן לחצייה". בתוך: סתוי, ר' ותירוש, ד' (עורכות). **תיאוריה ומעשה בהוראת מתמטיקה, מדע וטכנולוגיה** (139-147). תל-אביב: הוצאת רמות.

Agran, M., & Wehmeyer, M. (1999). Teaching problem solving to students with mental retardation. *Innovations*. 15, 1-30.

Berger, Jean L. & Karabenick, Stuart A. (2010). Motivation and students use of learning strategies: evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*. v. 21(3). 416-428.

Fischbein, E. (1997). *Intuition in Science and Mathematics: An Educational Approach.* Dordrecht, Netherlands: Reidel.

Geary, D. G. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1). 4-15.

Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*. 459-470.

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: proximal and distal influences. *Learning Disabilities Reasearch & Practice.* 18,82-86.

Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psycholoy*, 82, 33-40.

Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescent's psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227-251.

Throndsen, I. (2011). Self-Regulated learning of basic arithmetic skills: a longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, v. 81(4). 558-578.

Zusho, A., Pintrich, P. R. & Coppola, B. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9). 1081-1094.

הבדלים מגדריים בהיבטי אינטימיות בקרב מתבגרים

דוד צוקרמן וצביה מושקוביץ

אוניברסיטת בר אילן, מכללת אשקלון ומכללת אורות

תקציר

אינטימיות היא תהליך מרכזי המתרחש ביחסים בינאישיים (Clark & Ries, 1988). לפי אריקסון (Erikson,1963) מבטא מושג זה את היכולת לאהוב ומתקשר למחויבות הדדית, דאגה וכבוד. שולמן (1995) סובר, שהאינטימיות היא גולת הכותרת של החברות ואלמוג (2002) מוסיף, כי אינטימיות היא אחת מאבני היסוד של זוגיות טובה. נראה כי רוב החוקרים את נושא האינטימיות הדגישו את ההקשר הרגשי יותר מאשר את ההקשר הפיזי, וזהו גם הכיוון במאמר זה. אוכלוסיית המחקר כללה מתבגרים ומתבגרות בני 16-17, שכן תקופת ההתבגרות היא תקופה של שינויים התפתחותיים רבים, במיוחד בהקשר החברתי והרגשי.

מאמר זה בא לשפוך אור על הבדלים מגדריים בעת התהוותם של יחסי אהבה בין מתבגרים ובוחן משתנים העשויים להיות משמעותיים בעיצוב היחסים האינטימיים-רומנטיים בהקשרם הרגשי וההסתכלות על העצמי ועל האחר בגיל ההתבגרות.

הממצאים הראו כי משתנה הרקע מסוג מגדר תרם בכיוון חיובי ובאופן מובהק לניבוי היבטי האינטימיות מסוג נפרדות, שליטה, קִרבה, חשיפה כללית וחשיפה בתחום המשפחה. ביתר היבטי חשיפה (חברים, גוף) לא נמצא הבדל מובהק בין המינים.

מילות מפתח: אינטימיות, מתבגרים, מגדר, היבטי אינטימיות.

מבוא

אינטימיות ואהבה תופסים מקום חשוב בהתהוותו המתגבשת של המתבגר (Johnson, 2004). בגיל ההתבגרות הופך עניין זה למרכזי ומתבטא בעוצמה ובדרמטיות האופייניים לשלב התפתחות זה. חוקרים רבים טוענים כי חלק בלתי נפרד מן התפתחותם הרגשית, הנפשית, החברתית ואף מהתפתחות זהותם של צעירים בגיל ההתבגרות הוא האינטימיות הרומנטית (זיו, 1984; פישרמן, 1995; פישרמן, 2002; קירשטיין, 2001; שולמן, 1995; Erikson, 1968; Sharabany, Gershoni & Hofman, 1981; Sullivan, 1953; Zirkel & Cantor, 1990). ראו גם (Shulman, Davila, Shachar-, 2011). צוקרמן וקאים (Shapira 2011) עוסקים בשאלת הנכונות לפנייה לעזרה של מתבגרים למקורות שונים, גם בתחום שבינו לבינה.

להלן תובא סקירה העוסקת במשתנים השונים אשר עשויים להיות משמעותיים בעיצוב היחסים האינטימיים-רומנטיים בהקשרם הרגשי, בהסתכלות על העצמי ועל האחר בגיל ההתבגרות.

אינטימיות

אינטימיות היא תהליך מרכזי המתרחש ביחסים בינאישיים (Clark & Ries, 1988). המושג אינטימיות מוגדר על פי רוב כשם נרדף לקשר אישי קרוב. המושג אינטימיות אצל אריקסון (Erikson,1963) הוא רב-ממדי ולפיו מתבטאת האינטימיות ביכולת לאהוב ומתקשרת למחויבות הדדית, דאגה וכבוד. באותו כיוון סובר שולמן (1995) כי האינטימיות היא גולת הכותרת של החברות ואלמוג (2002) אף מוסיף כי אינטימיות היא אחת מאבני היסוד של זוגיות טובה. לפי תיאורם של Altman & Taylor (1973) ניתן להסיק כי אינטימיות מתייחסת גם למוכנות של הפרט להיחשף בנושאים אישיים בפני אדם אחר, שעמו הוא נמצא בקשר אינטימי. החשיפה העצמית בהקשרה של מערכת יחסים אינטימית מהווה חלק בלתי נפרד מן היחסים. Berg & Archer (1982) מצאו כי בניסיון ליצור קשר אינטימי אנשים משתמשים יותר בחשיפה עצמית רגשית. כמו כן, במחקרם של Miell & Duck (1986) נמצא מתאם חיובי בין חשיפה לאינטימיות. Collins & Repinski (1994) מגדירים אינטימיות כחשיפה עצמית. על אף העובדה כי המונח אינטימיות קשור הן ליחסי קִרבה פיזיים והן ליחסי קרבה רגשיים, נראה כי רוב החוקרים אשר חקרו את נושא האינטימיות הדגישו את ההקשר הרגשי יותר מאשר את ההקשר הפיזי, וזהו גם הכיוון במחקר הנוכחי. בקשר אינטימי ממלאים הקִרבה והאינדיווידואליות תפקיד משמעותי ומשפיעים הדדית. נראה כי הדינמיקה שבין הממדים הללו עומדת בבסיס אופיו של הקשר האינטימי ובאמצעותה אף ניתן לעמוד על מידת בשלותו ובגרותו של הקשר (Selman, 1990).

היבטים שונים של מושג האינטימיות

חקירת נושא האינטימיות הפכה למדידה יותר עם פיתוחו של סולם אינטימיות בן שישה היבטים (Shulman,1993), המכוון לכך שאופיו של הקשר האינטימי הוא תוצר של האינטגרציה בין היבטי האינטימיות השונים. הסולם מאפשר תמונה ממוקדת יותר של עולמות התוכן השונים של הקשר האינטימי. חמשת ההיבטים הראשונים בסולם משקפים אינטראקציה בינאישית הבאה לידי ביטוי בקשר האינטימי בהקשרו הרגשי. רמתם של היבטים אלו נמדדת על פי שכיחות או עוצמת ביטוּיָן של ההתנהגויות הללו. ההיבט השישי נמצא בסולם נפרד. הממדים הם:

1. קִרבה רגשית – מייצג את ממד הקִרבה שבאינטימיות בביטויו המאוזן וכולל בתוכו: תמיכה, דאגה, חיבה, טיפול, עזרה הדדית ועוד.
2. נפרדות – מייצג את ממד האינדיווידואליות שבאינטימיות בביטויו המאוזן והוא מבטא את המידה שבה חשים שותפים לקשר המובחנים זה מזה וכל אחד מהם מקבל את האינדיווידואליות של השני.
3. כבוד לאינדיווידואליות – היבט המורכב מממדי הקִרבה והאינדיווידואליות גם יחד והוא הביטוי האינטגרטיבי והמאוזן שלהם, בהיותו מייצג יחס של קִרבה מסוג של כבוד והערכה שרוחש כל חבר בקשר לביטויי הנפרדות של האחר.
4. שליטה – היבט המייצג את המידה שבה מושגת הקִרבה בקשר באמצעות שליטה אחד על השני.

5. דמיון – היבט זה משקף את המידה שבה השותפים לקשר נוטים להידַמות זה לזה ומדגישים את הדמיון ביניהם ובכך משתקפים חוסר הבגרות והתלותיות של הקשר.
6. חשיפה עצמית – היבט המציין התנהגות או הבעה בפני האחר, המשתקפות בביטוָיָם של תכנים מעולמות התוכן השונים של שני השותפים לקשר. המדד לרמתה של החשיפה היא שכיחותם ומידת חשיפתם של התכנים השונים.

החשיפה העצמית מהווה חלק בלתי נפרד מיחסים אינטימיים וזאת בשל היותה סימן היכר של קשר אינטימי ובשל הקשר ההדוק והחיובי בין חשיפה עצמית לבין אינטימיות (Oden, Hertzberger, Mangain & Wheeler, 1984). האינטימיות, כמו תהליכים התפתחותיים אחרים, היא תהליך נלמד, המופיע לראשונה בדרך כלל במהלך ההתבגרות המוקדמת (שולמן, 1995; Shulman, Levy-Shiff, Kedem, & Alon, 1997).

אינטימיות רומנטית בין מתבגרים

פולחן האהבה, האינטימיות והזוגיות תופס מקום מרכזי בחייהם של מתבגרים (אלמוג, 2002). בגיל ההתבגרות ניכרת מגמה של מעבר ממפגשים חברתיים עם קבוצת השווים (peer) למפגשים המכוונים לקשר רומנטי (Kelly & Hansen, 1987). בחברה המערבית המודרנית מתחילה תקופת ההתבגרות מוקדם מאי פעם (11-12) והיא מתארכת והולכת (סמילנסקי, 1988). את אוכלוסיית מחקרנו, הנמצאת בתקופת ההתבגרות התיכונה (15-17), ניתן לאפיין כחתירה לעצמאות, מיניות, גיבוש הזהות, זהות מינית, דאגה, התעסקות בעתיד והצבת יעדים לעתיד, התגברות של רגשות אהבה ותשוקה עד ליכולת לאהוב ולעסוק בבניית קשר זוגי יציב (מוס, 1988).

לפי Erikson (1968), הנפרדות היא תנאי הכרחי ליכולת להיות בקִרבה אינטימית. התנאי המוקדם לקִרבה אינטימית אמיתית, לטענתו, היא השגת זהות עצמית, מפני שהאינטימיות דורשת עירוב זהויות של השותפים לקשר; עירוב זהויות זה לא ייתכן אלא אם כן יש לכל אחד מן השותפים לקשר זהות ברורה ומגובשת (מובחנות). לפיכך טוען אריקסון כי באינטימיות בקשר הרומנטי בין מתבגרים באים לידי ביטוי ממד הקרבה וכן מימד של נפרדות/אינדיווידואליות. במחקר אשר בדק יחסים רומנטיים בין מתבגרים נמצא שלאופיו של המתבגר יש תפקיד משמעותי בבחירת בן הזוג (Weber & Ruch, 2012).

הבדלים מגדריים בהיבטי אינטימיות בקרב מתבגרים

בגיל ההתבגרות קיימת נטייה הולכת וגוברת לפתח יחסים אינטימיים רומנטיים בין בני שני המינים. מחקרים על התפתחות יחסי חברות בין בני אותו המין או עם בן המין השני מראים, כי אינטימיות אצל בנות מופיעה יותר מוקדם והן מדגישות אותה יותר (Furman & Buhrmester, 1985).

במחקרו של Johnson (2004) נמצא כי בנות מתבגרות דיווחו ככלל על קִרבה ומחויבות רבה יותר בחברויות שלהן (עם בני שני המינים) מאשר דיווחו הבנים. במחקרים נוספים נמצאו הבדלים דומים בין בנות, שהדגישו יותר קִרבה וחשיפה

עצמית, לעומת בנים שהדגישו יותר שליטה בקשר (Shulman, Levy-Shiff, Kedem, & Alon, 1997).

חיזוק לדברים אלה מביא זיו (1984), הטוען כי בנים מתבגרים נוטים לגלות יותר שתלטנות והתנהגויות המעידות על נסיונות להשתלטות מאשר בנות מתבגרות. בדומה לכך טוען קיפניס (2001), שבגיל ההתבגרות בנים מבטאים יותר דומיננטיות ואוטונומיות בתקשורת הזוגית שלהם, בעוד שבנות מבטאות יותר קשר ותמיכה בתקשורת הזוגית שלהן.

מחקרים רבים מראים כי בנות מתבגרות נוטות לחשיפה עצמית רבה יותר בקשר לעומת בנים מתבגרים. כך סמילנסקי (1988), הטוען כי בנות מתבגרות חושפות יותר בתחום האינטימי.

בדומה לכך, במחקר של McNelles & Connolly (1999) עולה, כי אינטימיות המבוססת על שיחה וחשיפה – נמצא שהיא אמצעי להשגת אינטימיות אצל בנים ובנות; אך בכל זאת בנות, יותר מבנים, נוטות לבסס אינטימיות באמצעות שיחה וחשיפה. גם אצל Shulman et al. (1997) נמצא כי בנות מבטאות יותר חשיפה עצמית בקשרים בינאישיים.

גיליגן (1995) טוענת, שבניית הזהות הגברית כרוכה באינדיווידואציה והיפרדות מן האם, בעוד שאצל בנות הנשיות איננה פועל יוצא של היפרדות, אלא תולדה של תהליכי התקשרות. משום כך, טוענת גיליגן, גברים נוטים לגלות קושי במערכות יחסים המבוססות על קִרבה ואינטימיות, בעוד שסביר שנשים יגלו קשיים ביצירת יחסי אינדיווידואציה בקשר. Powell (2004) טענה שרכישת ה'עצמי' נעשית אצל בנות באמצעות קשר ולא באמצעות היפרדות מן הסביבה, בעוד שאצל בנים נעשית רכישת ה'עצמי' על ידי נפרדות מן הסביבה. בהתאם לכך טוענים Shulman et al. (1997) כי בנים נוטים לבטא את עצמם באמצעות נפרדות, בעוד שבנות מדגישות קרבה והדדיות במערכת יחסים. ולבסוף, באותו הקשר, להב ולמיש (2003) טוענות, כי גברים מוצגים יותר כאינדיווידואליים ועצמאיים. כמו כן מוצגים הגברים כמתקשים להיחשף ולהביע רגשות. במחקר איכותני, שבו התבקשו המשתתפים להסביר כיצד הם מבטאים אינטימיות, נמצא כי גברים ונשים משתמשים בביטויים שונים, הנובעים מסטריאוטיפים מגדריים (Gaia, 2013).

מטרת המחקר

מחקר זה בא לשפוך אור על הבדלים מגדריים בעת התהוותם של יחסי אהבה בין מתבגרים. במחקר ייבדקו ההבדלים הצפויים בין בנים לבנות בהיבטי אינטימיות בגיל ההתבגרות. הימצאותם של הבדלים מגדריים עשויה לסייע לכותבי תוכניות חינוכיות-ייעוציות להתאימן לקהל היעד. ההשערה היא כי בקרב בנים תהא רמת האינטימיות, בהיבטים של נפרדות ושליטה, גבוהה יותר מאשר בקרב בנות. לעומת זאת, בקרב הבנות תהא רמת האינטימיות, בהיבטים של קִרבה רגשית וחשיפה עצמית, גבוהה יותר מאשר בקרב הבנים. ביחס להיבטים של כבוד לאינדיווידואליות ודמיון לא שוערו הבדלים מגדריים.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 195 מתבגרים. מתוכם 89 בנים (45.6%) ו-106 בנות (54.4%) בגילאי 16-17 (M=16.27 , SD=.42), אשר למדו בכיתות י' (N=138, 70.8%) ובכיתות י"א (N=57 , 29.2%). נדגמו משתתפים אשר נמצאו בקשר רומנטי-זוגי לפי הצהרתם במהלך המחקר, או בתקופה שקדמה לו. טווח חודשי החברות של 95 משתתפים (48.7%) נע בין 1 עד 3 חודשים; טווח חודשי החברות של 66 משתתפים (33.8%) נע בין 4 עד 12 חודשים; וטווח חודשי החברות של 34 משתתפים (17.4%) היה 12 חודשים ומעלה.

המשתתפים נדגמו מתוך אוכלוסייה רחבה של תלמידי שני בתי ספר תיכוניים מן המגזר הממלכתי, בעלי רמה מגוונת מבחינה סוציו-אקונומית, תרבותית ולימודית. כל שכבת גיל כללה שמונה כיתות ונעשה ניסיון לדגום את המשתתפים מכל סוגי הכיתות. מסוג כיתה 1 נדגמו 94 תלמידים, אשר היוו 48.2% מכלל המשתתפים. כיתה זו הייתה כיתה עיונית ובה מסלול בגרות עיוני. מסוג כיתה 2 נדגמו 19 תלמידים, אשר היוו 9.7% מכלל המשתתפים. כיתה זו הייתה כיתה לא עיונית ולא בגרותית; רוב התלמידים הלומדים בה השתייכו לשכבה סוציו-אקונומית נמוכה. מסוג כיתה 3 נדגמו 47 תלמידים, אשר היוו 24.1% מכלל המשתתפים. כיתה זו הייתה כיתה טכנולוגית מדעית, אשר תלמידיה אופיינו ברמה לימודית גבוהה והוכשרו לבגרות מורחבת מבחינת מספר יחידות הלימוד במקצועות ריאליים. מסוג כיתה 4 נדגמו 35 תלמידים, אשר היוו 17.9% מכלל המשתתפים. כיתה זו הייתה כיתת מב"ר – מסלול בגרות רגיל, המיועדת לתלמידים מתקשים אך בעלי יכולת, הניגשים למספר היחידות המינימלי (21) הדרוש לשם קבלת תעודת בגרות.

כלים

הנבדקים התבקשו לענות על השאלונים הבאים: א. שאלון פרטים אישיים; **ב.** שאלון אינטימיות רב-היבטי, שמטרתו להעריך את האינטימיות בקשר (Shulman et al., 1997); ג. שאלון חשיפה עצמית (Shulman et al., 1997).

א. **שאלון פרטים אישיים** הוא שאלון דמוגרפי, הכולל שאלות לגבי גיל הנבדק, סוג הכיתה שבה הוא לומד, מינו, משך החברות, השכלת ההורים, מגמת לימודים ומצבם המשפחתי של הוריו.

ב. **שאלון אינטימיות רב היבטי** הוא שאלון האינטימיות אשר פותח על ידי Shulman et al. (1997). הוא משמש להערכת האינטימיות בקשר וכולל שני סולמות. יש לציין כי השני שבהם הוא:

ג. **שאלון חשיפה עצמית.**

1. סולם אינטימיות ובו חמישה מדדים (קִרבה, נפרדות, כבוד לאינדיווידואליות, שליטה, דמיון). המשתתפים התבקשו לדרג מדדים אלו על גבי סולם מ-1 (לא נכון) עד 4 (נכון מאוד). סולם זה כולל 47 פריטים, שכל אחד מהם מתאר מצב בינאישי המשקף אחד מתוך חמישה היבטים של קשר אינטימי.

2. סולם חשיפה עצמית ובו שלושה מדדים (משפחה, חברים, גוף).
סולם זה משמש למדידת נטייתם של השותפים בקשר לחשוף זה בפני זה עניינים הנמצאים בתחומים מרכזיים שונים בחייהם. הסולם מורכב מ-24 היגדים, שכל אחד מהם מתאר נושא באחד משלושה תחומים:

א. משפחה – עניינים הנוגעים למערכת היחסים של השותפים עם בני משפחתם;
ב. חברים – עניינים הנוגעים למערכות היחסים של השותפים עם חבריהם, לרבות השותף לקשר;
ג. גוף – עניינים הנוגעים לדימוי הגוף ולהתפתחותם הפיזית של השותפים.

כמו כן חושב גם ציון כללי לחשיפה עצמית.

תחומים אלו מכסים את הנושאים העיקריים שמתבגרים נוטים לדון עליהם עם חבריהם (Shulman ,1993). המשתתפים התבקשו לדרג את המידה שבה הם משתפים את שותפם לקשר בנושא מסוים, על גבי סולם מ-1 (די לא משתף) ועד 4 (משתף לרוב). רמה גבוהה של שיתוף מייצגת חשיפה עצמית גבוהה, ולהיפך. עבור כל תחום נבנה סולם, המייצג את מידת חשיפתו במערכת היחסים. מובחנות תחומי החשיפה נבדקה ואושרה באמצעות ניתוח גורמים. נמצאה מהימנות של עקיבות פנימית מעבר לגיל ולמין (מקדם אלפא קרונבך 0.76- 0.95 לתחומים השונים (Shulman et al., 1997).

הליך

המחקר נערך בשני בתי ספר ממלכתיים מקיפים לבנים ולבנות במרכז הארץ. השאלונים הועברו לתלמידים בכיתת האם שלהם, בנוכחות מורה ועורכת המחקר. למשתתפים הוסברו המטרות הכלליות של המחקר והודגש בפניהם שהשאלון הוא אנונימי ונועד לצרכי מחקר בלבד. משך הזמן הממוצע שבו מילאו התלמידים את השאלונים היה כ-30 דקות.

ממצאים

מהתבוננות בממוצעים של אוכלוסיית המחקר כולה (N = 195) המוצגים בלוח 1 עולה, כי אשר להיבטי האינטימיות, רמת הממוצעים שהתקבלה בשלושת ההיבטים הבאים: קִרבה רגשית, נפרדות, כבוד לאינדיווידואליות, הייתה גבוהה יחסית להיבטים האחרים. ממוצע ההיבט קרבה רגשית (M=3.31) היה הגבוה ביותר ולאחריו, בסדר יורד, ממוצע היבט נפרדות (M=3.30) וממוצע היבט כבוד לאינדיווידואליות (M=3.20). מנגד, רמת ממוצע היבט דמיון הייתה בינונית (M=2.59) ורמת ממוצע היבט השליטה הייתה הנמוכה ביותר (M=1.87).

ממוצעים וסטיות תקן של היבטי אינטימיות בקרב אוכלוסיית המחקר מוצגים בלוח 1.

לוח 1. ממוצעים וסטיות תקן של היבטי אינטימיות בקרב אוכלוסיית המחקר (N = 195)

	M	SD
היבטי אינטימיות		
קרבה רגשית	3.31	.45
נפרדות	3.30	.52
כבוד לחבר	3.20	.48
שליטה	1.87	.57
דמיון	2.59	.48
מדדי חשיפה עצמית		
כללי	2.89	.60
משפחה	2.88	.80
חברים	3.03	.59
גוף	2.76	.70

אשר למדדי חשיפה עצמית, עולה כי רמת הממוצעים אשר התקבלה בכל ארבעת המדדים הייתה אף היא למעלה מבינונית; ממוצע מדד חשיפה עצמית בתחום חברים היה הגבוה ביותר (M=3.03) ולאחריו, בסדר יורד, ממוצע מדד חשיפה עצמית בתחום משפחה (M=2.88) וממוצע מדד חשיפה עצמית בתחום גוף (M=2.76).

השוואת היבטי אינטימיות לפי מגדר

בהשערת המחקר נטען כי יימצאו הבדלים בין המינים בהיבטי האינטימיות שאותם מביעים המתבגרים בקשריהם הרומנטיים, כאשר בקרב הבנים תהא רמת האינטימיות בהיבטים נפרדות ושליטה גבוהה יותר מאשר בקרב הבנות. לעומת זאת, בקרב הבנות תהא רמת האינטימיות בהיבטים קִרבה רגשית וחשיפה עצמית גבוהה יותר מאשר בקרב הבנים.

לצורך בדיקת השערה זו נערך ניתוח שונות מפוקח מסוג MANCOVA חד כיווני. המשתנים התלויים היו היבטי האינטימיות הבאים: קִרבה, נפרדות, כבוד, שליטה, דמיון, חשיפה-משפחה, חשיפה-חברים, חשיפה-גוף, וכן מדד כללי של חשיפה. המשתנה הבלתי תלוי היה מגדר. המשתנים המפוקחים היו משך החברות ומצבם המשפחתי של הורי המשתתפים.

מניתוחי השונות המפוקחים (Multivariate Tests) עולה כי נמצא הבדל מובהק בין ממוצעי הבנים והבנות $\underline{F}(8,183) = 3.577$, $\underline{p}<.001$. הפיקוח על משתנה משך החברות נמצא מובהק $\underline{F}(8,183) = 3.148$, $\underline{p}<.01$ ואילו הפיקוח על משתנה מצב משפחתי לא נמצא מובהק $\underline{F}(8,183) = 1.594$, $\underline{p}>.05$. בלוח 2 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי ניתוחי שונות (Univariate Tests) מפוקחים של היבטי האינטימיות לפי מגדר. מהתבוננות בערכי ניתוחי השונות המפוקחים המוצגים בלוח 2 עולה, כי נמצאו הבדלים

מובהקים בין ממוצעי הבנים והבנות בחמישה מתוך תשעת היבטי האינטימיות אשר נבדקו (קִרבה, נפרדות, שליטה, חשיפה-כללי, חשיפה בתחום משפחה). ממוצעי חמשת ההיבטים בהם הושגה מובהקות, מוצגים בתרשים 1. יש לציין כי הפיקוח על המשתנה משך החברות נמצא מובהק בחמישה מתוך תשעת היבטי האינטימיות אשר נבדקו (שליטה, חשיפה-מדד כללי ובתחומים משפחה, חברים וגוף) ואילו הפיקוח על המשתנה מצב משפחתי לא נמצא מובהק בכל היבטי האינטימיות אשר נבדקו.

ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של היבטי אינטימיות לפי מגדר מוצגים בלוח 2.

לוח 2. ממוצעים, סטיות תקן וערכי F של היבטי אינטימיות לפי מגדר (N=194)

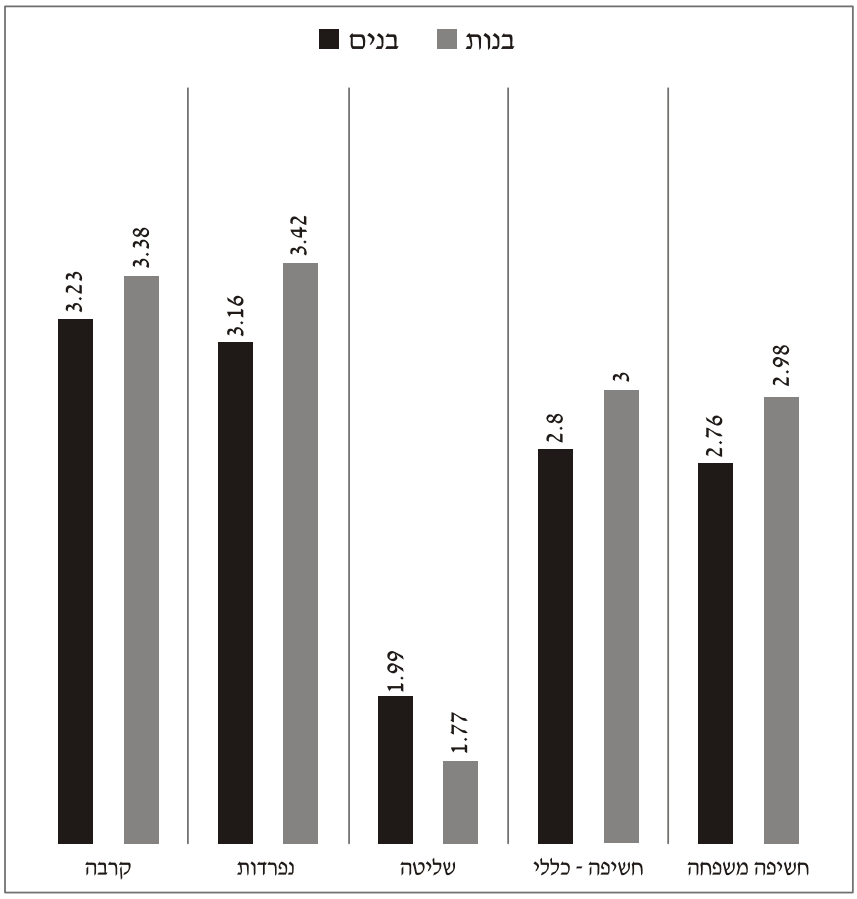
	מגדר				F		
	בנים (N=88)		בנות (N=106)		משך החברות	מצב משפחתי	מגדר
היבטי אינטימיות	SD	M	SD	M	F(1,190)	F(1,190)	F(1,190)
קרבה	.45	3.23	.44	3.38	.082	.011	5.383*
נפרדות	.52	3.16	.50	3.42	2.446	1.686	11.792***
כבוד	.49	3.21	.47	3.18	.028	.588	.163
שליטה	.58	1.99	.55	1.77	6.341*	3.770	6.625*
דמיון	.49	2.58	.49	2.60	.156	2.439	.031
חשיפה - כללי	.54	2.80	.64	3.00	12.087***	1.811	4.808*
חשיפה - משפחה	.77	2.76	.81	2.98	13.437***	2.164	4.895*
חשיפה - חברים	.52	2.95	.65	3.10	6.282*	.496	3.317
חשיפה - גוף	.65	2.69	.74	2.82	6.528*	1.315	2.206

*P<.05 ***P<.001

מהתבוננות בממוצעים המוצגים בתרשים 1 עולה, כי בארבעה מתוך חמשת היבטי האינטימיות שלגביהם נמצאו הבדלים מובהקים בין ממוצעי הבנים והבנות (קִרבה, נפרדות, חשיפה-מדד כללי וחשיפה בתחום משפחה), ממוצעי הבנות היו גבוהים במובהק מממוצעי הבנים. מנגד, במדד אינטימיות מסוג שליטה ממוצע הבנות היה נמוך במובהק מממוצע הבנים.

ממוצעי היבטי אינטימיות לפי מגדר מוצגים בתרשים 1.

תרשים 1 - ממוצעי היבטי אינטימיות לפי מגדר



דפוס הממצאים הצביע על כך שבהתאם לכיוון המוצע בהשערת המחקר, נמצא כי רמת האינטימיות בהיבט שליטה הייתה גבוהה במובהק בקרב הבנים בהשוואה לבנות, אם כי בניגוד לכיוון המוצע בהשערת המחקר, נמצא כי רמת האינטימיות בהיבט נפרדות הייתה נמוכה במובהק בקרב הבנים בהשוואה לבנות. זאת ועוד: בהתאם לכיוון המוצע בהשערת המחקר נמצא כי רמת האינטימיות בהיבטים קִרבה, חשיפה כללית וחשיפה בתחום המשפחה, הייתה גבוהה במובהק בקרב הבנות בהשוואה לבנים, אם כי ביתר היבטי החשיפה (חברים, גוף) לא נמצא הבדל מובהק בין בני שני המינים. יש לציין כי למרות שלא שוער כיוון להבדלים אפשריים בין המינים בהיבטי אינטימיות מסוג דמיון וכבוד, דפוס הממצאים הצביע על כך שלא נמצא הבדל מובהק בין המינים בהיבטים אלה.

דיון

במאמר זה ביקשנו להתחקות אחר מושג האינטימיות בקשרים רומנטיים בין מתבגרים. בהתאם לספרות המחקרית, להתנסויות הרומנטיות של המתבגרים נודעת חשיבות רבה מאחר שהן ממלאות תפקיד משמעותי בהתפתחות הזהות האישית של הפרט, המבסס מערכת יחסים עם אחר שהוא בעל משמעות עבורו (זיו, 1984; פישרמן, 1995; פישרמן, 2002; קירשטיין, 2001; שולמן, 1995; Erikson, 1968). לכך יש להוסיף שעברו כמעט שני עשורים שבהם לא הודגשה בדיקת הבדלים מגדריים בישראל במתבגרים הנמצאים בתקופת בית הספר התיכון.

הקשר שבין מגדר להיבטי האינטימיות יוערך לאור הספרות המחקרית בדבר הבדלי המגדר באופי החברויות בתקופת ההתבגרות (Bilsker, Shiedel & Marcia, 1988; Furman & Buhrmester, 1985; Hartup & Laursen, 1993; Josselson et al., 1977; Powell, 2004).

הבדלי מגדר בהיבטי האינטימיות

היחסים והקשרים האינטימיים הופכים למטרה חשובה במהלך התפתחותם של בני שני המינים (Powell, 2004). אמנם גם בנים וגם בנות בגיל העשרה מתנסים באינטימיות ובמחויבות רבה יותר ביחסיהם עם חבריהם, אך קיימים בהחלט הבדלים תלויי מין באופי החברויות במהלך גיל ההתבגרות (Hartup & Laursen, 1993). באותו כיוון טוענים Bilsker, Shiedel & Marcia (1988), כי גם גברים וגם נשים סבורים כי התחום הבינאישי הוא החשוב להם ביותר, אלא שנשים מייחסות משקל רב יותר לתחומי תוכן בעלי משמעות בינאישית. גם גיליגן (1995) טוענת כי גברים ונשים חווים בצורה שונה את מערכות היחסים שלהם.

בהתייחס להבדלים מגדריים בהיבטי האינטימיות נטען, כי היבטי האינטימיות נפרדות ושליטה יימצאו גבוהים יותר אצל בנים מאשר אצל בנות, לעומת היבטי האינטימיות קִרבה וחשיפה, אשר יימצאו גבוהים יותר אצל בנות מאשר אצל בנים. ממצאי המחקר הראו, כצפוי, כי רמת היבטי האינטימיות-קִרבה וחשיפה היא גבוהה יותר אצל בנות בהשוואה לבנים. כמו כן, כצפוי, נמצא כי רמתו של היבט האינטימיות-שליטה הייתה גבוהה יותר אצל בנים בהשוואה לבנות.

קיימת הסכמה רחבה בין החוקרים כי קִרבה רגשית, המאפיינת את רגש החיבה והשייכות לחבר וכן חשיפה עצמית, הבאה לידי ביטוי בשיתוף בעולם הפנימי של הפרט בקשר, הם מרכיבים חיוניים לחברות (Howes, 1996). במחקרו של פישרמן (1995) נמצא כי הבנות חשו חיבה רבה יותר כלפי בן הזוג ותחושות אלה היו חשובות להן יותר מאשר לבנים. אי לכך, טוען פישרמן, בנות נוטות לטפח קִרבה רבה יותר עם בני זוגן ובכלל מדגישות יותר את היחסים הבינאישיים מאשר בנים, כפי שנמצא גם במחקרנו. ממצאי מחקרנו אלו מתיישבים גם עם ממצאי מחקרו של Johnson (2004), אשר מצא כי בנות מתבגרות דיווחו על יותר קִרבה ומחויבות בחברויות שלהן (עם בני שני המינים) בהשוואה לבנים.

ממצאי מחקרנו לגבי הבדלי המגדר בהיבטי אינטימיות, המצביעים על כך שבנים, כמשוער, נמצאים ברמה גבוהה יותר בהיבט האינטימיות-שליטה בהשוואה לבנות, תואמים ממצאי מחקר קודמים, שם נמצאו הבדלים בין בנים לבנות; בין יתר ההבדלים מדגישים הבנים יותר את השליטה בקשר מאשר הבנות (Shulman et al, 1977). בכיוון דומה טוענות להב ולמיש (2003) כי תפיסתה של גבריות הגמונית (שליטה) כמצב קיומי וטבעי בתרבות המערבית מתאפיינת בין היתר בשליטה והכפפה של אחרים – ובתוך כך גם נשים. ייתכן שבהתאם לדבריהן של להב ולמיש, נטייתם של בנים להביע שליטה בקשריהם האינטימיים-רומנטיים נובעת מן הצורך שלהם בדימוי גברי אידיאלי, המתבטא בשליטה באחר.

ממצא בולט נוסף במאמר זה, בתחום הבדלי המגדר בהיבטי האינטימיות, הוא רמתו הגבוהה בקרב בנות, בהשוואה לבנים, של היבט האינטימיות-נפרדות. זאת בניגוד להשערת המחקר שלפיה בנים יימצאו ברמה גבוהה יותר בהיבט אינטימיות-נפרדות בהשוואה לבנות. ההנחה שעמדה בבסיס השערה זו התבססה על התיאוריות ההתפתחותיות של Gilligan (1982) ו-Josselson (1987), הטוענות כאמור כי בניית הזהות הגברית כרוכה באינדיווידואציה ונפרדות מן הסביבה, בעוד שאצל בנות הנשיות איננה פועל יוצא של היפרדות, אלא תולדה של תהליכי התקשרות. בניסיון להסביר את ממצאי מחקרנו מובאים דבריו של Shulman (1993), הטוען כי נפרדות אצל בנות איננה עניין כה מהותי, אך הן מקפידות עליה בקשריהן האינטימיים. גם דבריו של פישרמן (1995), שסובר כי אצל נשים משלבת התפתחות הזהות את שני ההיבטים: נפרדות והצורך להיות יחד, עשויים להסביר ממצא זה. לדידו, המתבגרת מעוניינת להיות ייחודית ולהיות קשורה ונאהבת בו-זמנית והיא אינה חשה שיש סתירה בין השניים.

הסבר נוסף לערכים הגבוהים שנמצאו בהיבט האינטימיות-נפרדות בקרב הבנות עשוי לנבוע מתוך הגדרתן את זהותן הנשית ואת העצמי שלהן באמצעות מערכת היחסים האינטימית שהן מקיימות ובאמצעות יכולתן לשמר אותה. מערכת יחסים אמנם חשובה בהחלט גם לגברים, אך עדיין העצמיות, המהות והביטוי האישי של נשים מוגדרים יותר באמצעות אופי ואיכות הקשרים שהן מקיימות. מכיוון שכך, בנות נוטות לנפרדות גבוהה יותר דווקא מתוך הצורך לאפשר יחסים תקינים עם בן המין השני, שדפוס האינטימיות שלו מכוון יותר לנפרדות מאשר הדפוס הנשי (גיליגן, 1995; Powell, 2004; Josselson, 1987). במילים אחרות, ייתכן שיש כאן ניסיון מצד הנשים להידמות לדפוסי ההתנהגות הגבריים ובכך לשפר ולבסס את מערכת היחסים הזוגית שלהן, שיש לה משקל רב כל כך בעיניהן והיא מייצגת את העצמי שלהן ואת זהותן כנשים.

דרך אחרת להדגשת הנפרדות אצל נשים מצטיירת על רקע תופעות נוספות, ההולכות וצוברות תאוצה לאחרונה, כדוגמת מימוש עצמי, פיתוח כישורים אישיים, העצמת נשים, קידום מעמד האשה והדרישה לשוויון הזדמנויות בשוק העבודה. אין ספק שתופעות אלה תורמות לצמצום ההבדלים המגדריים. אפשר להביא כדוגמה את הטמעת הראייה המגדרית (Gender mainstreaming), המהווה את אחד מיעדי התוכנית המטכ"לית לקידום שוויון הזדמנויות בצה"ל; לשם כך הוקם המטה של יועצת

הרמטכ"ל לענייני נשים (היוהל"ן) (צבא ההגנה לישראל, 2010). בניגוד לסטריאוטיפ הרווח בחברה על אודות תלותיות האשה לעומת האינדיווידואליות הרבה בקרב המין הגברי, נשים כיום מוכיחות את ההיפך. הן מוכיחות את עצמאותן הרבה בכל תחומי החיים ואת חתירתן להגשמת ה'אני' ולמימוש הייחודיות הטמונה בכל אחת ואחת מהן. גם להב ולמיש (2003) טענו במחקרן כי נצפו שינויים חברתיים במעמדן של נשים, הכוללים את התעצמות כוחן הכלכלי והפוליטי. ההעצמה ההולכת וגוברת של נשים כיום בחברה המודרנית נותנת את אותותיה גם בקרב בני הנוער. בהתאם לכך טוען Marcia (1993) כי שינויים בתנאים החברתיים הביאו לשינוי בהתייחסות המגדרית כלפי מתבגרים. בעקבות התהליך הזה חל שיפור רב בהתפתחותן של בנות לעומת המצב בעבר; במקרים רבים משתווה מצבן כיום למצב התפתחותם של הבנים ואף עולה עליו. תופעות אלה עשויות להסביר את הממצא בדבר רמה גבוהה בהיבט האינטימיות-נפרדות בקרב בנות בגיל ההתבגרות בהשוואה לבנים בגיל זה, המבטאת למעשה את המהפך הגדול בחברה בת זמננו. במחקרים נוספים נמצאו תוצאות דומות ביחס לרמת נפרדות גבוהה יותר בקרב בנות (Shulman et al., 1997). כחיזוק לטיעונן של להב ולמיש (2003) לעניין העצמת נשים ונערות, נמצא כי ככל שרמת הלימודים בכיתה הייתה גבוהה יותר כן עלתה רמת הדימוי העצמי של תלמידי הכיתה (מושקוביץ, 2012). ואכן, בשנים האחרונות בנות מצליחות יותר מבנים במבחני הבגרות (62% זכאות בקרב הבנות לעומת 52% זכאות בקרב הבנים) (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2012). להישגים בכיתה נודעת השפעה חיובית על הדימוי העצמי. הישגים אלו מקנים למתבגרים תחושה של כשירות וערך עצמי ומאפשרים להם לחקור תפקידים לעתיד. חקירת ה'עצמי' ויצירת יעדי החיים הם גורמים מרכזיים בתיאוריית השגת הזהות של Erikson (1968), אשר עמד על הקשר שבין השגת הזהות לבין דימוי עצמי חיובי. ייתכן שהצלחתן של הבנות בלימודים תורמת להשגת דימוי עצמי גבוה ולפיתוחו של היבט הנפרדות.

מתוך ממצאי מחקרנו עולה, כי רמת היבט האינטימיות-חשיפה בתחום הגוף והחברים נמצאה גבוהה יחסית, אך ללא הבדלי מגדר. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרם של McNelles & Connolly (1999), אשר טענו כי אינטימיות המבוססת על שיחה וחשיפה נמצאה כאמצעי להשגת אינטימיות אצל בנים ואצל בנות כאחד.

הסבר אפשרי לממצאים אלו עשוי להיות טענתה של קירשטיין (2001), כי מערכות חבריות עם בני אותו המין שונות בתכלית ממערכות רומנטיות עם בן המין האחר. לדידה, אצל בנים מתבגרים קרבה רומנטית עם שותפה תומכת בזהותם הגברית, מחזקת אותה ואינה מאיימת עליה. באותו כיוון טוענים Leaper & Anderson (1997) כי בנים נוטים, בקשריהם עם בנות המין השני, ליתר חשיפה עצמית לעומת קשריהם עם בני מינם. אי לכך, אי מציאת הבדלים בין המינים בהיבט האינטימיות-חשיפה בתחום חברים וגוף עשויה לשקף את הצורך של בנים וגברים בהופעה גברית חזקה כשהם במחיצת חבריהם הגברים, מה שאין כן כשהם עם שותפותיהן הרומנטיות בנות המין

השני. במחקרם של Shulman et al. (1997) אף נמצא כי בהיבט של חשיפה בתחום הגוף וחברים בנים חושפים את עצמם יותר מבנות.

זאת ועוד: הדיכוטומיה שאפיינה בעבר את ההסתכלות על המגדר אינה רלוונטית עוד. במחקרן של להב ולמיש (2003) מאופיין טיפוס גברי נוסף: הגבר החדש, השוויוני והרגיש, כזה המגלה אינטימיות וקִרבה רגשית, המסוגל לתקשר עם הצדדים היותר נשיים באישיותו, להיחשף ולבטא את רגשותיו. מגמת הפלורליזם החברתי וייצוגם של טיפוסי הגבריות החדשה מוֹרָה על תחילתו של תהליך טשטוש הדיכוטומיות הקלאסיות המבחינות בין גבריות לנשיות. בהתאם לכך נמצא במחקרנו כי בנים לא נבדלו מבנות במה שנחשב פעם כנחלתן הבלעדית של נשים ברמת היבט החשיפה בתחום חברים ובתחום גוף וכן בהיבט האינטימיות-כבוד.

הסבר נוסף לממצאים אלה, בכיוון דומה, הוא התרבות החברתית שבה אנו חיים, המרבָּה לעסוק בדימוי הגוף והשלכותיו. כמעט בכל אמצעי התקשורת מוצג עניין זה כעניין מהותי בחיי כל אדם וכמשפיע רבות על הצלחתו (מור-אופיר, 2002). כיום אין כמעט הבדל בנושא זה בין בנים ובנות ואף אנורקסיה, אשר הייתה פעם נחלתן הבלעדית של בנות מתבגרות הסובלות מדימוי גוף נמוך, הפכה להיות תופעה רווחת, לצערנו, גם בקרב בנים מתבגרים (מי-עמי, 2004). אי לכך, ייתכן שהחשיפה והמודעות השווה בין המינים לנושא הגוף מביאה לנכונות ולצורך שווה בקרב בני שני המינים לדון ולהיחשף בתחום זה.

ממצאי מחקרה של שכטמן (2001) מחדדים עוד יותר את הממצא על אודות הֶעדר ההבדלים בין בני שני המינים בהיבט חשיפה בתחום גוף וחברים. במחקרה נמצא, כי מתבגרים משני המינים מגלים עניין וצורך בחשיפה עצמית ובחוויות של קתרזיס – והם עושים זאת בשכיחות גדולה יחסית.

מתוך ממצאי מחקרנו עולה, כמשוער, כי בהיבט האינטימיות-חשיפה, במדד כללי ובתחום המשפחה, בנות ממוקמות גבוה יותר באופן מובהק מבנים. ממצאים אלה נתמכים על ידי הספרות המחקרית (וינוגרד-ג'יאן, 1999; סמילנסקי, 1988; Buhrmester,1996 ; Shulman et al., 1997).

הסבר לממצאים אלה אפשר אולי למצוא אצל סרוף, קופר ודהארט (1998), הטוענים כי אמהות ובנות שומרות פעמים רבות על קִרבה רבה גם בתקופת ההתבגרות. גם גיליגן (1995), כאמור, מסבירה שאצל בנות, בשונה מבנים, ההתפתחות אינה פועל יוצא של היפרדות אלא תולדה של תהליכי התקשרות. לאור כל אלה, אפשר להניח כי בנות נוטות לשמר את קשרי המשפחה שלהן אף בתקופה הסוערת של גיל ההתבגרות (Jusselson, 1987), לעומת הבנים, הנוטים להיפרדות בתקופת חיים זו על מנת לבסס זהות. לפיכך אפשר אולי להבין את יכולתן ומוכנותן של הבנות לחשוף יותר מן הבנים, בפרט בתחום המשפחה, שבו הקשרים ויחסי הקִרבה הם לרוב משמעותיים במיוחד ומקפידים על שמירתם.

חיזוק נוסף לממצאים אלו עולה ממחקרו של פישרמן (1995), אשר מצא כי הבנות חשות פתיחוּת, כנות וספונטניות רבה יותר ביחסיהן עם הבנים מאשר חשים הבנים. לדידו, חינוך הבנות לפתיחוּת בהבעת רגשותיהן הוא הגורם להן להביע במידה רבה

יותר את רגשותיהן בפני בן הזוג – ובכך למעשה לחשוף את עצמן יותר בפניו. בכיוון דומה סבורים Shaughnessy & Hakesby (1992) כי העדר כישורי הבעה הנובעים מחינוך להפנמת רגשות מקשֶׁה על הבנים לפתח אינטימיות רגשית הכרוכה בחשיפה עצמית. לאור כל אלה אפשר אולי להסביר את ההבדלים בין המינים בהיבט האינטימיות-חשיפה, במדד כללי ובתחום משפחה, שבהם בנות נמצאו ממוקמות גבוה יותר בהשוואה לבנים, בכך שבחינוך הבנים מודגשים במיוחד האיפוק ואי החצנת הרגשות – ובתוך כך מנותבים הבנים לא להיחשף יתר על המידה. למרות כל האמור לעיל בנים ייחשפו יותר בתחום גוף וחברים, ומכאן שבתחומים אלו לא נמצא הבדל בין המינים ברמות החשיפה העצמית; זאת מכיוון שבעידן המודרני קיימת לגיטימציה רבה יותר מאשר בעבר לחשיפה גם בקרב הבנים. כמו כן, כאמור, יש תחומים שהפכו לנחלת הכלל בכל הקשור בפתיחות הדיבור לגביהם, כמו תחום הגוף וחברים, ולכן קל יותר לבנים לחשוף את עצמם בתחומים אלו באופן שמידת היחשפותם תשתווה לזו של הבנות באותם תחומים.

לאחר מכן נערכה במחקרנו התאמתו של כלי איכותני קיים, שנועד לבחינת יכולת לפיתוח רומנטיות בגיל ההתבגרות, לבחינת יכולת זו בקרב בנות מתבגרות בישראל. התאמה זו נעשתה תוך בחינתו של הכלי על מדגם של מתבגרות, מאחר שהחוקרים מייחסים חשיבות רבה יותר לראייתן של הבנות את יחסיהן הרומנטיים בגיל ההתבגרות מאשר לראייתם של הבנים את היחסים הללו (Shulman, Davila & Shachar-Shapira, 2011).

מגבלות המחקר והצעות למחקר עתידי

יש לציין שבמחקר זה נעשה שימוש בכלים המסתמכים על הדיווח העצמי של המשתתפים. שאלוני דיווח עצמי עלולים להיות מושפעים מרציות עצמית וחברתית. כך למשל נמצא כי מתבגרים בישראל ייחסו לעצמם יכולת גבוהה יותר מזו שהשיגו במבחני כושר אובייקטיביים (צוקרמן, 1994). נראה שכדי להעשיר ולהעמיק את הבדיקה של משתני המחקר רצוי להשתמש בשיטות מחקר איכותניות נוסף על שיטות המחקר הכמותיות, במטרה להרחיב את הממצאים ולעקוף מגבלות מתודולוגיות.

במאמר זה נבדקו מתבגרים ומתבגרות בגילאי 16-17, דהיינו תקופת ההתבגרות התיכונה. מחקר אורך, אשר יכלול שכבות גיל נוספות בתקופת ההתבגרות, עשוי לתת תמונה ברורה ורציפה לגבי שינויים בהתפתחות זהותם של מתבגרים – כפונקציה של מעבר משלב ההתבגרות לשלב הבגרות – ובהתנהגות האינטימית הבאה בעקבותיה של התפתחות זו. מחקר כזה יאפשר את בדיקת דפוסי היחסים האינטימיים-רומנטיים בקשרים עתידיים של המתבגרים כבוגרים והשוואתם לאלה של תקופת ראשית ואמצע ההתבגרות.

המשתתפים נדגמו מבתי ספר ממלכתיים כלליים. ייתכן שיש מקום לבחון את הזיקה הנ"ל בקרב תת-תרבויות אחרות, כגון במסגרות חינוכיות המזוהות עם הזרם הדתי וכן בקרב מגזרים שונים, כמו המגזר הערבי על כל גווניו. לשם הדגמה: ממחקרים שנערכו בעבר (פישרמן, 1995; 2000) עולה כי גורם הדתיות נמצא קשור למשתנים

אינטימיות וזהות וכן לנכונות לפנות לסיוע למקורות פורמליים (מורה, יועץ, פסיכולוג) (צוקרמן וקאים, 2011). מעניין יהיה לבדוק את הקשרים בין דתיותו של אדם לבין היבטי האינטימיות שאותם יביע בקשריו. משתנים אלה, אשר ייבדקו במחקר השוואתי בין מתבגרים דתיים ולא דתיים, יתנו תמונה ברורה יותר של דפוסי הקשר האינטימיים בגיל ההתבגרות בקרב מתבגרים דתיים לעומת מתבגרים שאינם דתיים.

השלכות חינוכיות ייעוציות

המשמעות של הממצאים במאמר זה חורגת הרבה מעבר לכאן ועכשיו. ההשלכות של הבנת בני המין האחד את צורכיהם של בני המין האחר, את מאפייניהם ונטיותיותיהם, הן קריטיות להמשך התפתחותן הנכונה של אהבה, חברות, וקשרים זוגיים. חידוד ההבנה של השוני בין המינים ומציאת שפה משותפת הם צעד מהותי ביצירת שינוי במחשבה ובדפוסי ההתנהגות של בני הנוער של היום וחברת המבוגרים של מחר. התמיכה שמציע בית הספר במהלך תקופת ההתבגרות על ידי פיתוח פעילויות מאתגרות המותאמות לגיל זה היא חשובה והכרחית ליצירת זהויות יציבות, ייחודיות ובריאות (Powell, 2004). אי לכך, לבית הספר שמור תפקיד חשוב ביצירת זהותו של המתבגר ויש לתת את הדעת על הפעלת תוכניות התערבות חינוכיות בנושא גיבוש ויצירת זהות, על מנת לקדם את פיתוחה של זהות בריאה בקרב מתבגרים – אשר תאפשר, בין היתר, כניסה למערכת אינטימית יציבה ובשלה. מן הממצאים עשויות גם להיגזר תוכנית שונות, בניצוחו ובהכוונתו של היועץ החינוכי. להלן חלק מן התוכניות שרצוי לתת את הדעת עליהן.

1. ניהול תוכניות – זוהי אחת ממיומנויותיו של היועץ החינוכי. משמעות הדבר היא שעל היועצים להפעיל תוכניות שונות, כמו למשל תוכניות מניעה שתתבצענה באמצעות צוותים חינוכיים אשר יוכשרו על ידי היועצים. חברי הצוות יוכלו ליישם בקרב התלמידים תוכניות מסוג זה, כגון תוכניות הנוגעות לדימויי גוף וכן לאנורקסיה, אשר הפכה לבעיה בריאותית קשה הפוגעת הן במתבגרות והן במתבגרים.
2. הבנת עולמם המסועף והמורכב כל כך של בני הנוער, על כל גווניו והיבטיו, ומתוך כך גם הבנת חשיבותם של היחסים האינטימיים בגיל ההתבגרות, תאפשר התייחסות ותשומת לב של אנשי החינוך לנושא מהותי זה ותפלס את הדרך לגישה נכונה יותר ובלתי אמצעית של אנשי החינוך אל המתבגרים. גישה זו תסייע לאנשי החינוך "להגיע" אל המתבגרים ו"לגעת" בהם מתוך הבנה של התהליכים הפנימיים המתרחשים בקרבם. כמו כן תסייע גישה זו בשיתוף בחששות, דילמות ומבוכות של גיל זה ועל ידי זה יוכלו אנשי חינוך להקנות למתבגרים כלים להתמודדות ולנתבם לדרך נכונה לעתיד. ספרות ענפה עוסקת בנושא הנכונות לפנייה והפנייה בפועל של בני נוער לקבלת עזרה נפשית בתחומים שונים המעסיקים את המתבגרים, כגון בעיות ושאלות בתחום האישי (זהות, אסרטיביות), בחירת מסלול לימודי ומקצועי, הישגים לימודיים – וכמובן בתחום שבינו לבינה. המחקרים השונים עוסקים במקורות העזרה המועדפים ובשיקולים לפנייה למקור זה או אחר (מקורות

פורמליים ובלתי פורמליים וכן מקורות אנונימיים). יש מקום להכשיר את הנוגעים בדבר בנושאים הנ״ל, בעיקר יועצים, פסיכולוגים, מורים והורים (גיטקיס וטטר, 2003 ; טטר, 2003 ; לווין, 2006 ; גילת ושגיא, 2007 ; צוקרמן וקאים,2011).

3. היועץ החינוכי המייצג את תחום בריאות הנפש במערכת החינוך והאמון על תהליכים התפתחותיים של הפרט והארגון נדרש לפתח ולטפח כישורים חיוניים, אשר יעניקו כלים ויכולת התמודדות פעילה במצבי חיים מגוונים לקראת צמיחה אישית ואורח חיים מלא משמעות בעתיד. כחלק מתפקידו זה יהיה היועץ מופקד על הפעלתה של התוכנית לחינוך לחיי משפחה (חלמי״ש) המיועדת לבתי הספר הדתיים ועל הפעלת התוכנית לחינוך מיני המיועדת לבתי הספר הכלליים. תוכניות אלה, שתהיינה מועברות בהדרכתו ובניצוחו של היועץ החינוכי בבתי הספר השונים, תאפשרנה למתבגרים לקבל תמונה נכונה לגבי טיבם ומהותם של יחסים אינטימיים ומתוך כך לבסס בעצמם יחסים אינטימיים. תחום החינוך לחיי משפחה מהווה אבן יסוד בהקניית כלים לחברת המתבגרים לשם התמודדות בריאה גם בחיים האישיים העתידיים, לקראת מודל של זוגיות מכבדת ויציבה בחברה בת זמננו.

4. הממצאים עשויים לרמוז אף על כיווני התפתחות עתידיים בשוק העבודה. אי לכך על היועץ החינוכי ליזום תוכניות העשויות לחזק את היבט הנפרדות בקרב בנות, בדגש על תקופתנו שבה נשים מגיעות להישגים מרשימים בכלכלה ובשוק העבודה (דוגמה עכשווית היא מינויה של אישה לנגידת בנק ישראל). תוכניות אלו עשויות לעודד בנות לפנות ללימודי מדע וטכנולוגיה, להרחיב את מספר יחידות הלימוד במתמטיקה, ובכך לאפשר להן בחירה גדולה יותר של לימודי המשך על-תיכוניים. הן עשויות לתרום לפיתוח עצמאותן החברתית והכלכלית של אותן תלמידות בעתיד. כמו כן התאמתן של בנות לעבודת צוות, האופיינית לתעשיות טכנולוגיות מתקדמות, מעלה את הצורך לחזק את נפרדותן, דבר העשוי להעצים את בטחונן העצמי, ובכך להכשירן לקראת תפקידי ניהול בתעשיות המודרניות.

מקורות

אלמוג, ע' (2002). עבדי הזוגיות. **פנים**, 19, 4-11.

גיטקיס, ג' וטטר, מ' (2003). פניות של תלמידי תיכון לקבלת תמיכה ממוריהם: ציפיות וקבלת תמיכה בפועל. **הייעוץ החינוכי**, י"ב, 48-67.

גיליגן, ק' (1995). **בקול שונה**. תל אביב: ספריית פועלים.

גילת, י' ושגיא, ר' (2007). **פניות לעזרה של תלמידים בנושאים של קשיים לימודיים ומצוקות אישיות**. דו"ח מחקר. תל אביב: רשות המחקר, ההערכה והפיתוח, מכללת לוינסקי.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2012). **שנתון סטטיסטי מס' 63**. ירושלים.

וינוגרד-ג'אן, ת' (1999). **דפוסי הקשרים בין מתבגרים דתיים לבין הורים, חברים ומחנכים כסוכני סוציאליזציה לדת.** עבודת מחקר לתואר שני, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

זיו, א' (1984). **התבגרות**. גבעתיים: מסדה.

טטר, מ' (2003). פניית מתבגרים לקבלת עזרה: לקראת מודל תיאורטי אינטגרטיבי. בתוך ר' לזובסקי וצ' בראל (עורכות), **מסע של תקומה**. (עמ' 213-235). אבן יהודה: רכס.

להב, ע' ולמיש, ד' (2003). רומנטי, רגיש ובעל חוש הומור? דימויי גברים בפרסומת הישראלית. **מגמות**, מב(4), 671-691.

לוין, א' (2006). **מוכנות לפניה לייעוץ באמצעות האינטרנט בקרב מתבגרים דתיים וחילוניים**. עבודת מחקר לתואר שני, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

מוס, ר' (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**. תל אביב: ספריית פועלים.

מור-אופיר, מ' (2002). מיטת הקסם. **על מה**, 11, 50-51.

מושקוביץ, צ' (2012). דימוי עצמי: מגמה ריאלית לעומת הומנית ונתיב לימודים טכנולוגי לעומת נתיב עיוני. **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע**, 14, 27-23.

מי- עמי, נ' (2004). **הפרעות אכילה בקרב ילדים ובני נוער.** ירושלים: הכנסת – מרכז מחקר ומידע. נדלה מ- http://www.raz-diet.com/doc/chl2.pdf

סמילנסקי, מ' (1988). **אתגר ההתבגרות: כרך א. הכרות וחברות**. תל אביב: רמות.

סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (1998). **התפתחות הילד, טבעה ומהלכה.** תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פישרמן, ש' (1995). **קשרים בין זהות האני, הרמוניה זהותית, אינטימיות וגורמים משפחתיים.** עבודת מחקר לתואר שלישי, בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

פישרמן, ש' (2000). **עלמה אבדה.** ירושלים: חמד.

פישרמן, ש' (2002, אוקטובר). **הקשר בין זהות האני ואינטימיות כפונקציה של גיל**. דברי סיכום שהוצגו בכנס אילי"ה ה-13, רמת גן.

צבא ההגנה לישראל (2010). עיצוב שירות הנשים בצה"ל בראיית העשור הקרוב. אגף כוח אדם, מסמך פנימי.

צוקרמן, ד' (1994). **השפעתם של סוגי מידע (יעוץ) שונים על שינויים בהעדפות חינוכיות-מקצועיות תוך קשר עם הערכה עצמית ואי התאמה הכרתית.** עבודת מחקר לתואר שלישי, המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

צוקרמן, ד' וקאים, ז' (2011). עמדות של מתבגרים כלפי חיפוש עזרה נפשית ממקורות סיוע פורמליים ובלתי פורמליים, **חברה ורווחה**, ל"א (3), 411-436.

קיפניס, ע' (2001). **יחסים רומנטיים בהתבגרות ובבגרות הצעירה**. עבודת מחקר לתואר שני, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

קירשטיין, ש' (2001). **יחסים רומנטיים אצל מתבגרים והדרכים לפתרון בעיות ביחסים אלו.** עבודת מחקר לתואר שני, המחלקה לפסיכולוגיה, אוניברסיטת בר-אילן, רמת-גן.

שולמן, ש' (1995). **יחסים חברתיים ומשימות התפתחותיות בגיל ההתבגרות.** בתוך ח' פלום (עורך), מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים (עמ' 61-80). אבן יהודה: רכס.

שכטמן, צ' (2001). **קבוצות ייעוץ בבית הספר בפתחו של מילניום חדש**. עיונים בחינוך, 5(1), 69-87.

Altman, I., & Taylor, D. A. (1973). *Social penetration: The development of interpersonal relationships*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Berg, J. H., & Arrcher, R. L. (1982). Responses to self-disclosure and interaction goals. *Journal of Experimental Social Psychology, 18,* 501-512.

Bilsker, D., Shiedel, D., & Marcia, J. E. (1988). Sex differences in identity status. *Sex Roles, 18,* 231-236.

Buhrmester, D. (1996). Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 158-185). Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, M. S., & Ries, H. T. (1988). Interpersonal processes in close relationship. *Annual Review of Psychology, 39*, 609-672.

Collins, W. A., & Repinski, D. J. (1994). Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective. In R. Montemayor, G. R. Adams & T. P. Gullotta (Eds.), *Personal relationships during adolescence* (pp. 7-36). Thousand Oaks, CA: Sage.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis.* New York: Norton.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology, 21*, 1016-1024.

Gaia, A. C. (In press). The role of gender stereotypes in the social acceptability of the expression of intimacy. *The Social Science Journal*.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hartup, W., & Laursen, B. (1993). Conflict and context in peer relations. In C. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications.* Ithaca: State University of New York Press.

Howes, C. (1996). The earliest friendship. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 66-86). Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, H. D. (2004). Gender grade and relationship differences in emotional closeness within adolescent friendships. *Adolescence, 39*(154), 243-255.

Josselson, R. L. (1987). *Finding herself: Pathways of identity development in women.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Josselson, R. L., Greenberger, E., & McConochie, D. (1977). Phenomenological aspects of psychosocial maturity in adolescence girls. Part II. Girls. *Journal of Youth and Adolescence, 6,* 145-167.

Kelly, J. A., & Hansen, D. T. (1987). Social interaction and adjustment. In V. Hasselt & M. Herson (Eds.), *Handbook of adolescent*. (pp. 131-146). New York: Pergamon.

Leaper, C., & Anderson, K. J. (1997). Gender development and heterosexual romantic relationships during adolescence. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.), *Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives* (pp. 85-104). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer & J. L. Orolofsky (Eds.), *Ego identity: Handbook for psychosocial research* (pp. 3-21). New York: Springer-Verlag.

Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson, (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Wiley.

McNelles, L. R., & Connolly, J. A. (1999). Intimacy between adolescent friends: Age and gender differences in intimate affect and intimate behaviors. *Journal of Research on Adolescence, 9*(2), 143-159.

Miell, D., & Duck, S. (1986). Strategies in developing friendships. In V. J. Derlega & V. A. Winstead (Eds.), *Friendship and social interaction* (pp. 129-143). New York: Springer-Verlag.

Oden, S., Hertzberger, S. D., Mangaine, P. L., & Wheeler, V. A. (1984). Children's peer relationship: An examination of social processes. In J. C. Mastes & K. Yarkin-Levin (Eds.), *Boundary areas in social and developmental psychology.* New York: Academic Press.

Powell, K. C. (2004). Developmental psychology of adolescent girls: Conflicts and identity issues. *Education*, *125*(1), 77-87.

Selman, R. L. (1990). Fostering intimacy and autonomy. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sharabany, R., Gershoni, R., & Hofman, J. E. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology, 17*(6), 800-808.

Shaughnessy, M. F., & Hakesby, P. (1992). Adolescent sexuality and emotional intimacy. *Adolescence, 27*, 475-480.

Shulman, S. (1993). Early and middle adolescent close friendship: Typology and friendship reasoning. In B. Laursen (Ed.), *Adolescent friendship*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Shulman, S., Levy-Shiff, R., Kedem, P., & Alon, E. (1997). Intimate relationships among adolescent romantic partners and same-sex friends: Individual and systemic perspectives. In S. Shulman & W. A. Collins (Eds.), *Romantic relationships in adolescence: Developmental perspectives* (pp. 37-52). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shulman, S., Davila, J., Shachar-Shapira, L. (2011). Assessing romantic competence among older adolescents**.** *Journal of Adolescence*, *34*(3), 397- 406.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry.* New York: Norton.

Weber, M., & Ruch, W. (2012). The role of character strengths in adolescent romantic relationships: An initial study on partner selection and mates' life satisfaction. *Journal of Adolescence*, *35*(6), 1537-1546.

Zirkel, S., & Cantor. N. (1990). Personal construal of life task: Those who struggle for independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*, 172-185.

הקשר בין סגנונות הורות לרווחה נפשית בקרב מתבגרים דרוזים

סועאד אבורוכון וסנאא מנסור-אבורוכון

מכללת סכנין

תקציר

המחקר בודק את הקשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית בקרב מתבגרים דרוזים. קיימים ארבעה סוגים של סגנונות הורות: הסמכותי, הסמכותני, המתירני והמזניח-הדוחה. סגנון ההורות הדומיננטי בחברה הערבית הוא הסמכותני. הקהילה הדרוזית נחשבת לתת קבוצה בחברה הערבית שעד כה לא נבדקו סגנונות ההורות שלה. במחקר הנוכחי היצגנו את שאלות המחקר הבאות: מהו סגנון ההורות הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים? האם קיים קשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים? האם קיים הבדל בין מתבגרות למתבגרים דרוזים בהקשר של סגנונות ההורות והרווחה הנפשית? האם קיים הבדל בין החברה הערבית לבין הקהילה הדרוזית בהקשר של סגנונות ההורות והרווחה הנפשית של המתבגרים והמתבגרות?

במחקר השתתפו 169 תלמידים ותלמידות דרוזים בני ובנות שש-עשרה. הכלי המחקרי כלל שלושה שאלונים: שאלון פרטים אישיים, שאלון סגנונות הורות ושאלון להערכת הרווחה הנפשית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שסגנון ההורות הסמכותני הוא הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים. לא נמצא קשר בין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים לבין סגנונות ההורות. לא נמצאו הבדלים בין המינים בדיווח על הרווחה הנפשית. לעומת זאת נמצא כי מין הנבדק יכול לנבא את הרווחה הנפשית של המתבגר או המתבגרת הדרוזיים המאופיינים בסגנון הורות סמכותני. מסקנות המחקר: קיים הבדל בין המתבגרים בקהילה הדרוזית לבין המתבגרים בחברה הערבית בהתייחס לסגנון ההורות, הרווחה הנפשית והקשר ביניהם.

מילות מפתח: סגנון הורות סמכותי, סגנון הורות סמכותני, סגנון הורות מתירני, רווחה נפשית

מבוא

הורים ומשפחה נתפסים כגורמים משמעותיים בהתפתחות הילד. הקשר הורה-ילד מייצג את הקשר החברתי הראשון בחיי האדם (Hertz & Gullone, 1999). הדרך שבה מגדלים ההורים את ילדיהם משפיעה על רווחתם הפסיכולוגית, על השליטה העצמית והוויסות הרגשי שלהם, על יכולותיהם החברתיות ועל שאיפתם לעצמאות ולאוטונומיה (Baumrind, 1971). ההורים משפיעים על ההערכה העצמית של הילדים (Buri, 1991), על מידת עמידותם ועל יכולתם להסתגל (Hertz & Gullone, 1999). נוסף על כך קשורים ההורים לרווחה הנפשית של הילדים גם בתקופת הבגרות (Wel, Linssen & Abma, 2000).

חברות ערביות נוטות להיות חברות סמכותניות. הסוציאליזציה של הילדים היא סמכותית יחסית, ואי-ציות לרצון ההורים נתפס כאסור. על כן, המתבגרים הערבים אינם נבדלים מבחינה פסיכולוגית מן המשפחות שלהם (Dwairy et al., 2006). הקהילה הדרוזית בישראל נחשבת לתת קבוצה בתוך החברה הערבית הרחבה והמגוונת. קהילה

זו, בדומה לחברה הערבית, מאופיינת כחברה מסורתית פטריארכלית. הגברים בקהילה זו נתפסים כסוכני שינוי וקובעי הנורמות החברתיות, והילדים גדלים בה כצייתנים וקונפורמיים. חייה של הקהילה הדרוזית בישראל מאז קום המדינה נבדלים מחיי החברה הערבית. הדרוזים מתגייסים לצבא ומשתלבים במשרדי הממשלה ובחיי המדינה (פלאח, 2000). בעשורים האחרונים חל שינוי באורח חייה של הקהילה הדרוזית בהשפעת העידן המודרני: חשיפתה של הקהילה הדרוזית למאפייני העידן המודרני השליכה רבות על מאפייני המשפחה הדרוזית המסורתית (חסן, 1992).

השאלות המתעוררות במחקר הן: האם יכול שינוי זה להשפיע על סגנון ההורות הדומיננטי שבו התאפיינה העדה בעבר? האם כתוצאה ממנו מתפתחים סגנונות הורות אחרים בקרב הקהילה הדרוזית? והאם קיים קשר בין סגנונות הורות אלה לבין הרווחה הנפשית של המתבגרים? האם קיים הבדל בסגנונות ההורות בין הקהילה הדרוזית לבין החברה הערבית? חשיבותו של המחקר הנוכחי נובעת מכך שהוא בודק לראשונה את הקשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית בקרב מתבגרים דרוזים.

ההשערות המונחות ביסוד המחקר הן: קיים קשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית בקרב המתבגרים בעדה; התחולל שינוי בסגנונות ההורות בקרב הקהילה הדרוזית; הממצאים בקרב המתבגרים הדרוזים יהיו שונים מממצאי המחקרים בקרב החברה הערבית.

סקירת הספרות

המחקר בתחום סגנונות ההורות מעיד כי קיים קשר עקבי בין סגנון ההורות לבין תפקודם החברתי-רגשי של מתבגרים (Baumrind ,1989; Collins, 1994). המודל התיאורטי של Baumrind (1966) מבחין בין ארבעה סוגים של סגנונות הורות: סגנון הורי סמכותי (Authoritative), סגנון הורות סמכותני (Authoritarian), סגנון הורות מתירני (Permissive), וסגנון הורות מזניח-דוחה (rejecting-neglecting).

הסגנון הסמכותי (authoritative): הורים סמכותיים מאופיינים בדרישתיות ובתגובתיות גבוהות. ההורים משדרים הנחיות ברורות ודרישות מובנות, ומפקחים על התנהגות הילדים. בו בזמן, המשמעת שהם מפעילים מתווכת על ידי חום, הנמקה, גמישות ומוכנות למשא ומתן מילולי.

הסגנון הסמכותני (authoritarian): הורים סמכותניים הם בעלי סגנון רודני, מציבים דרישות וסטנדרטים ברמות גבוהות, מעצבים את התנהגות הילדים באמצעות מערכת חוקים נוקשה (Baumrind, 1991). התגובתיות ההורית שלהם נמוכה, פחות שיתופית, ואינה מעודדת תקשורת פתוחה (Maccoby & Martin 1983). הורים סמכותניים משדרים הנחיות ברורות ומפקחים על התנהגות הילדים. אך בו בזמן, המשמעת שהם מפעילים מתווכת על ידי חום, הנמקה, גמישות ומוכנות למשא ומתן. הם נוקטים סגנון תיווך זה כדי להתאים את דרישותיהם לצורכיהם של הילדים (Baumrind, 1991). מעורבותם של ההורים מעידה על השתתפות פעילה בחיי ילדיהם (Grolnick & Ryan,1989 ;Paulson, 1994).

הסגנון המתירני (permissive): ההורים מאופיינים בתגובתיות גבוהה, לעומת דרשנות והצבת גבולות נמוכים. הורים מתירנים משדרים חום וקבלה, דורשים פחות מילדיהם, ומשתמשים במידה מועטת בעונשים (Baumrind, 1971; Maccoby & Martin 1983,): כלומר, במשפחה מעין זו קיים קשר בין אישי המורכב מתגובתיות ומהדדיות, תוך שמירה על רגשות הזולת (Best, Hauser & Allen, 1997; Bell & Bell, 1983; Grotevant & Cooper, 1985; Matteson,1974; Powers, Hauser, Schwartz, Noam, & Jacobson, 1983; Von der Lippe, 1998, 2000).

הסגנון המזניח-דוחה (rejecting-neglecting): הורים שהדרישתיות והתגובתיות שלהם נמוכות. הם ממעטים במתן עידוד לילדים, משדרים רמה גבוהה יחסית של דחייה, אינם משקיעים בהעשרת הסביבה של הילד, ואינם מעודדים עצמאות רגשית בקרבו (Baumrind, 1991).

הספרות המחקרית מניחה כי קיים קשר בין סגנונות הורות לבין האפיונים של הילדים (Mckinney, Donnelly & Renk, 2006; Steinberg 2001). ילדים שגדלו אצל הורים בעלי סגנון הורות מסוים מפתחים דרכי התנהגות הנובעות מאותו סגנון (Wolfradt et al, 2002; Aunola, Stattin, & Nurmi, 2000).

ילדים להורים סמכותיים בחברות המערביות נמצאו כבעלי סגנון תקשורתי בטוח (Karavasilis et al, 2003); ההסתגלות והבריאות הפסיכולוגית שלהם טובה יותר מאשר ילדים ומתבגרים שהוריהם נוקטים סגנונות הורות אחרים (Mckinney, Donnelly & Renk, 2008; Steinberg 2001). בילדים להורים סמכותיים נמצאו פחות בעיות התנהגות ומעורבות בפעילויות עבריניות (McClun & Merrell, 1998); הם מפגינים יכולות ביצוע אקדמיות גבוהות וכישורים חברתיים נאותים (Allen, Boykin, Hauser, O'connor & Bell, 2002). הסגנון הסמכותי מועיל למשפחות בעולם המערבי, תורם לקידום התנהגות אחראית ועצמאית ולהעלאת ההישגים האקדמאיים (Baumrind, 1971). סגנון זה שומר על איזון בין אהבה וחיבה לבין משמעת.

ילדים להורים סמכותניים מאופיינים בביטחון עצמי נמוך ומקבלים דירוגים גבוהים במדדים של צייתנות וקונפורמיות. הם אינם סומכים על עצמם ועל יכולותיהם החברתיות והאקדמיות למרות שיש להם הישגים טובים בבית הספר ועל אף שהם לא צפויים לבעיות התנהגות או מעורבות בפעילויות עבריניות (Aunola et al., 2000; Lamborn et al., 1991; McClun & Merrell, 1998; Steinberg, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994). המתבגרים בחברה הערבית מייחסים משמעות חיובית להורות בסגנון הסמכותני וסבורים כי סגנון זה אינו גורם לחרדות, לדיכאונות ולהפרעות התנהגות בקרבם. במקביל ההורות הסמכותנית אינה מקדמת את הבריאות המנטאלית בקרב המתבגרים הערבים (Dwairy,2004a; חכים, 2006).

ילדים להורים מתירניים מדורגים גבוה במדדים של יכולת חברתית וביטחון עצמי. במקביל הם מדורגים נמוך בתחום של מצוקה פסיכולוגית וחרדה (Wolfradt et al., 2002).

כלומר, ילדים להורים מתירנים מפתחים דימוי עצמי גבוה, יכולות חברתיות נאותות, ורמות נמוכות של דיכאון. ההתפתחות האינדיווידואליות של הילדים וחיזוק

הקשר הבין-אישי במשפחה יכולים לעצב את העמדות, הציפיות, והמיומנויות של התפקוד העצמי והחברתי של המתבגר בתוך המשפחה ומחוצה לה (Grotevant & Cooper, 1985). היכולת של בני המשפחה לבטא רמות גבוהות של אינדיווידואליות ושל קשר בין אישי מנבאת את תפקודם של המתבגרים גם בבגרות, לרבות מיומנויות התקשורת עם בני הגיל, סטאטוס גיבוש הזהות, התפתחות האגו, ההערכה העצמית, ובעיות התנהגות מופנמות ומוחצנות (Allen, et al., 1994; Allen et al., 2002; Best, et al., 1997; Bell & Bell, 1983;Grotevavt & Cooper, 1985, 1998; Matteson, 1974; Powers et al., 1983; Von der Lippe, 1998, 2000).

סגנונות הורות ורווחה נפשית בקרב מתבגרים

רווחה נפשית היא הערכה כוללת שעושים בני אדם לגבי איכות חווייתם הפנימית בהיבטים העיקריים בחייהם, בבריאותם הנפשית ובהערכת חייהם כטובים או רעים (Diener, 1985). הרווחה הנפשית הסובייקטיבית (Subjective Well-Being) נמדדת בשלושה פרמטרים: שביעות רצון מן החיים, חוויות רגשיות חיוביות, והֵעדר חוויות רגשיות שליליות (Diener, 2000; Diener, Emmons, Jarsen & Griffins, 1985; Kashdan, 2004; Pavot, Diener, Colivin & Sandvik, 1991; Ryff, 1989). הרווחה הנפשית מהווה קריטריון מרכזי להערכת התפקוד הפסיכולוגי החיובי של האדם; היא עוסקת במצבים ארוכי-טווח ומוגדרת במושגים של חוויה פנימית. ניתן למדוד רווחה נפשית רק בפרספקטיבה האישית של האדם (Diener, Suh & Oishi, 1997).

באומרינד (Baumrind, 1966) טענה כי הרווחה הנפשית מסמלת את הרגשות הנעימים של האדם בתקופה מסוימת. היא פיתחה את סקאלת האיזון האַפֶקטיבי (Affect Balance Scale), הכוללת: מרכיב של אַפֶקט חיובי, מרכיב של אַפֶקט שלילי וציון כללי, המשקף את ההפרש בין האַפֶקטים החיובי והשלילי. כאשר הציונים באַפֶקט החיובי עולים על הציונים באַפֶקט השלילי, תחושת הרווחה הנפשית בקרב בני אדם גדלה. הנורמות החברתיות של אינדיבידואליזם וקולקטיביזם משליכות באופן משמעותי על מאפייני הרווחה הנפשית והערכתה (Suh , 2000). דיינר וסו (Diener & Suh, 1997) טענו כי חברות המאופיינות כאינדיווידואליות, רמת הרווחה הנפשית שלהם גבוהה מזו של החברות הקולקטיביסטיות. החברות האינדיווידואליות מאפשרות לפרט הזדמנויות רבות, דבר המחזק את רווחתו הנפשית הפנימית, לעומת החברות הקולקטיביסטיות, שבהן השליטה העצמית של הפרט על רמות האושר והמשתנים החיצוניים היא נמוכה (Suh , 2000).

סגנונות ההורות הסמכותני והמתירני נמצאו כלא מסייעים לבריאות המנטאלית של המתבגרים. לעומת זאת ההורות הסמכותית נמצאה קשורה לקיומה של בריאות מנטאלית ורווחה נפשית בקרב המתבגרים (Dwairy et al., 2006). ואילו חוקרי החברות האסיאתיות במערב דיווחו כי סגנון ההורות הסמכותני מביא לתוצאות חיוביות בקרב מתבגרים בקרבם: סגנון ההורות הסמכותני סייע להסתגלות וביצוע אקדמי נאותים בקרב אמריקנים אסיאתים יותר מאשר סגנון ההורות הסמכותי (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbusch, 1994). לעומת זאת, סגנון ההורות הסמכותי נמצא

מועיל פחות בשיפור ההישגים בקרב מהגרים סינים מהדור הראשון בארצות הברית בהשוואה לאמריקנים שמוצאם מאירופה (Chao, 2001). ההורות הסמכותנית בקרב ילדים אסיאתיים, אמריקנים ואפריקנים סייעה בפיתוח דאגה, אהבה, כבוד, והגנה מפני סכנות הרחוב בקרב הבנים. המשגה מעין זו יכולה להתאים לתרבויות הקולקטיביסטיות (Tobin, Wu & Davidson,1989; Kagitcibasi, 1994). הואיל וסגנונות ההורות משפיעים על עיצובם של הילדים ותופסים תפקיד מרכזי ברווחתם הנפשית, אפשר לשער שהם עשויים לנבא ממדים שונים של רווחה נפשית ואת הדרך שבה נתפס סגנון ההורות בקרב המתבגרים (Chao , 2001).

סגנונות ההורות והשפעתם על מתבגרים ומתבגרות בחברה הערבית ובחברה הדרוזית

סגנונות ההורות בחברה הערבית

סגנון ההורות הדומיננטי בחברה הערבית הוא הסגנון הסמכותני. החברות הערביות נוטות להיות קולקטיביות, סמכותיות ולנהל את חייהן מתוך תלות רגשית וחומרית. הסוציאליזציה של הילדים היא סמכותית יחסית, ואי-הציות לרצון ההורים נתפס כאסור. כתוצאה מכך, המתבגרים הערבים ממשיכים להיות בלתי-נבדלים מבחינה פסיכולוגית מהמשפחות שלהם (Dwairy et al., 2006). ההורים הערבים אינם מצפים מהמתבגרים להיות ממוקדים בעצמם ולהשתלב בהתנהגות לא צייתנית (Timimi, 1995; Racy, 1970). המתבגרים לרוב הולכים בעקבות הוריהם בכל תחומי החיים: בהתנהגות החברתית, הקשרים הבינאישיים, הנישואים, ההעדפות המקצועיות, והגישות הפוליטיות (Daeem,1993; Mukulincer, Weller & Floian, 1993, Racy, 1970, Timimi, 1995).

מתבגרים ערבים מדווחים על קרבה גבוהה לשני ההורים, ושליטה של ההורים על התנהגותם בתוך הבית ומחוצה לו (Mikulincer, Weller & Florian, 1993). נוסף על כך הם מדווחים על רמה נמוכה של קרבה רגשית, אוטונומיה והתמודדות עם קונפליקטים (עבסאוי, 1999). קיימים הבדלים בין דוריים מובהקים בקרב נשים בחברה הערבית (סבתא, אם ונכדה) (חאג' יחיא, 2006). ככל שהדור צעיר יותר, הוא מתאפיין פחות במסורתיות ומציג עמדה חיובית כלפי סגנון הורות סמכותי. לדעת דווירי ואחרים (Dwairy et al., 2006), סגנון ההורות הסמכותני בקרב החברה הערבית נושא משמעויות והשלכות שונות מאלה שבחברה המערבית. ילדים בחברה הערבית מכירים בסגנון זה כהתנהגות נורמטיבית של הוריהם. 65% מהסטודנטיות המצריות ו-34% מהסטודנטים המצרים תומכים בערכים של ציות וכניעה להוריהם. נוסף על כך, 65% מתלמידות הקולג' בערב הסעודית מספרות כי קיבלו עונשים בשלבים שונים בחייהן, ו-66% אחוז מביניהן תמכו בסגנון ההורות הסמכותני.

דווירי ואחרים (Dwairy et al., 2006) חקרו את דפוסי ההורות בשמונה מדינות וחברות ערביות (תימן, האוכלוסייה הפלסטינית בישראל, ערב הסעודית, אלג'יריה, הרשות הפלסטינית, ירדן ולבנון). הממצאים מראים כי במדינות ערביות שונות

התפתחו לאחרונה סגנונות הורות שונים, שהתעצבו בעקבות הצמיחה הכלכלית והפוליטית. מאפייני החברה הערבית משתנים בהדרגה ומושפעים ממה שקורה בסביבה, כולל במדינת ישראל. החשיפה לנורמות המערביות, הטלוויזיה הלווינית, האינטרנט וגורמים אחרים מסייעת באימוץ סגנון ההורות הסמכותני בקרב החברה הערבית על פני הסגנונות האחרים (פרח, 2002; Sharabany, Eshel, & Hakim, 2008).

סגנונות ההורות בעדה הדרוזית

העדה הדרוזית נחשבת כאמור לקבוצה אתנית ולתת-קבוצה בחברה הערבית. הספרות מלמדת כי השפעת סגנונות ההורות יכולה להשתנות בין קבוצה אתנית אחת לאחרת (Dwairy et al., 2006). סגנון ההורות הסמכותני הוא השכיח בחברה הערבית. המתבגרים הערבים מייחסים משמעות רבה לסגנון זה ואינם סבורים שהוא גורם לחרדות, לדיכאונות ולהפרעות התנהגות בקרבם (Dwairy 2004a). ההנחה של עבודה זו היא כי המשמעויות וההשלכות של סגנון ההורות הסמכותני ומידת השפעתו על הרווחה הנפשית בקרב הקהילה הדרוזית יהיו שונים מאלה שנמצאו בחברה הערבית. הנחה זו מתבססת על השינויים המתרחשים בעשורים האחרונים בחיי העדה הדרוזית במדינת ישראל: המעבר מקהילה חקלאית לקהילה בעלת תעסוקה מגוונת, בין השאר במשרדי הממשלה (חסן, 1992), חשיפת המתבגרים למאפייני המודרניזציה, מעורבותם בחיי המדינה, התגייסותם לצבא, המעבר לסגנון חיים מודרני ועוד. שינויים אלה מעודדים את היפרדותו של הפרט ממעגל המשפחה וחיפוש חיים עצמאיים (גרוס, 1999). במציאות הנוכחית חשוב לבדוק מהי תרומתו של סגנון ההורות הסמכותני לרווחתו הנפשי של המתבגר הדרוזי השואף לחיים עצמאיים.

הבדלים בין המינים בהקשר של סגנונות ההורות

קיים הבדל בין מתבגרים למתבגרות ערביות בתיאור הקשר שלהם עם הוריהם. המתבגרות מתארות את הקשר שלהן עם ההורים כחיובי ואת סגנון ההורות כסמכותי יותר מאשר המתבגרים (Dwairy, 2004; Dwairy et al, 2006; Sharabany, Eshel, & Hakim, 2008; עבסאוי, 1999). יש להניח כי הסיבה לכך היא התנהלותם של ההורים כלפי ילדיהם, שהשתנתה לאחרונה. הורים מקיימים משא ומתן עם הבנות; הם נוקטים איתן דרכים הגיוניות להידברות ולשכנוע, לצד התמיכה והעידוד כדי לשמור עליהן (Dwairy, 2004). נוסף על כך נראה כי החשיפה לערכים ולסגנונות חיים חדשים, הסותרים את הערכים המסורתיים של החברה הערבית, גורמת לכך שהורים נעשים מודאגים יותר, וכתוצאה מכך הם מפקחים יותר על הבנים ומחמירים בחינוכם (עבסאוי, 1999). ייתכן כי חוסר ההלימה בין הציפייה לחופש בקרב הבנים לבין הפיקוח המחמיר של ההורים גורם לכך שהבנים יחוו את ניסיונות המשמעת של ההורים כיותר מחמירים ונוקשים מאשר הבנות, אשר מלכתחילה לא פתחו ציפיות לכך (פרח, 2002). מחקרים הראו כי בנות ערביות נכנעות ופחות נועזות מאשר הבנים בגילויי מרדנות מול ההורים. על כן סביר להניח כי מתבגרות ערביות ידווחו על סגנון הורות סמכותי יותר

מאשר הבנים. השאלה המתעוררת כאן היא: האם קיים קשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית בקרב המתבגרים והמתבגרות הדרוזים?

רווחה נפשית בקרב מתבגרים בחברה הערבית

מתבגרים ערבים מביעים העדפה לסגנון ההורות הסמכותני; הם מצייתים להוראות ההורים בכל מישורי החיים: ההתנהגות החברתית, הקשרים הבינאישיים, הנישואים, בחירת מקצוע ונטיות פוליטיות. צייתנות זו אינה גורמת לסבל בקרבם, והם אף מביעים סיפוק מהפעלת סגנון זה כלפיהם. ואילו בקרב מתבגרים ערבים פלסטינים נמצא שסגנון ההורות הסמכותי מחזק את מושג העצמי והערך העצמי ואינו מביא לחרדה, דיכאון, הפרעות התנהגות והפרעות זהות. ממצא זה דומה לממצא בקרב ילדים ערבים מחוננים; סגנון ההורות הסמכותי בקרבם נמצא כמחובר לערך העצמי יותר מאשר לחרדה, דיכאון, הפרעות התנהגות והפרעות זהות. הממצאים בקרב קהילות ערביות, קהילות אסיאניות וקהילות של אמריקנים אפריקנים מצביעים על הבדלים תרבותיים איכותיים ומהותיים בהורות (Dwairy et al., 2006).

שאלות המחקר

עד כה לא נערכו מחקרים אשר בחנו את סגנונות ההורות בקרב הקהילה הדרוזית כתת קבוצה הנבדלת מבחינה אתנית מהחברה הערבית. המטרה של המחקר הנוכחי היא לבחון את הקשר בין סגנונות ההורות בקהילה הדרוזית לבין הרווחה הנפשית של המתבגרים והמתבגרות. לשם כך נוסחו שאלות המחקר הבאות.

1. מהו סגנון ההורות הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים?
2. האם קיים קשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים?
3. האם קיים הבדל בין מתבגרות למתבגרים דרוזים בהקשר של סגנונות ההורות והרווחה הנפשית?
4. האם קיים הבדל בין החברה הערבית לבין הקהילה הדרוזית בהקשר של סגנונות הורות ורווחה נפשית?

השערות המחקר

1. סגנון ההורות הסמכותני יהיה הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים.
2. יימצא קשר בין סגנונות ההורות לבין רווחתם הנפשית של מתבגרים דרוזים.
   א. יימצא מתאם שלילי בין סגנון הורות סמכותני לבין הרווחה הנפשית בקרב מתבגרים דרוזים.
   ב. יימצא מתאם חיובי בין סגנון ההורות המתירני לבין הרווחה הנפשית בקרב מתבגרים דרוזים.

ג. יימצא מתאם חיובי בין סגנון ההורות הסמכותי לבין הרווחה נפשית בקרב מתבגרים דרוזים.
ד. יימצא הבדל בין מתבגרות למתבגרים דרוזים ביחס לסגנונות ההורות והרווחה הנפשית.

המתודולוגיה

הנבדקים

במחקר השתתפו 169 תלמידות ותלמידי תיכון בני שש-עשרה, הלומדים בשכבת גיל בת עשר כיתות בבית ספר תיכון דרוזי במחוז חיפה. מתוך עשר הכיתות בשכבת גיל זו נבחרו תלמידי ותלמידות הכיתות הזוגיות להשתתף במדגם. מספר המשתתפים היה כמחצית ממספר התלמידים הלומדים בשכבת הגיל ביישוב. 55.1% מבין המשתתפים היו בנות ו-44.9% בנים.

כלי המחקר

המחקר התבסס על שאלון המורכב משלושה חלקים: שאלון רקע, שאלון סגנונות הורות (Parental Authority Questionnaire), ושאלון הרווחה הנפשית (בעקבות ה-Multidimensional Personality Questionnaire).

1. שאלון הרקע

השאלון בודק את הנתונים האישיים והמשפחתיים של הנבדקים: מין, גיל, מספר האחאים והמצב המשפחתי של ההורים (נשואים, גרושים, חד-הוריים).

2. שאלון סגנונות הורות (PAQ), Parental Authority Questionnaire (Buri,1991)

שאלון זה בנוי על בסיס הגדרתם של סגנונות ההורות בידי Baumrind (1971). בשאלון זה יש שלוש קטגוריות, על פי החלוקה לשלושה סגנונות הורות: א. **הסגנון הסמכותני** (authoritarian): ההורים בעלי סגנון רודני, מציבים דרישות וסטנדרטים ברמות גבוהות, מעצבים את התנהגות הילדים באמצעות מערכת חוקים נוקשה (Baumrind, 1991). ב. **הסגנון הסמכותי** (authoritative): ההורים מאופיינים בדרישתיות ובתגובתיות גבוהה; הם משדרים הנחיות ברורות, דרישות מובנות, ומפקחים על התנהגות הילדים. עם זאת, המשמעת שלהם מתווכת על ידי חום, הנמקה, גמישות ומוכנות למשא ומתן מילולי. ג. **הסגנון המתירני** (permissive): ההורים מאופיינים בתגובתיות גבוהה, מעט דורשנות והצבת הגבולות.

השאלון מכיל 30 פריטים, 10 פריטים לכל סגנון הורות. הפריטים מציגים תיאורים של התנהגות הורית, באופן שכל נבדק מדרג את ההתנהגויות השונות בהתאם לתפיסתו את התנהגות הוריו במהלך גדילתו. הדירוג נעשה באמצעות סולם לקרט הבנוי מחמש דרגות (1=לא מסכים בכלל ו-5=מסכים מאוד). Buri (1991) דיווח שבמדגם זה נמצאה מהימנות פנימית אלפא קרונבך בין 0.74-0.85 עבור שלושת סגנונות ההורות. הנבדק

מקבל ציון לכל סגנון הורות, ציון הנע בין 10 ל-50. במחקר הנוכחי נבדקה מהימנות עקבית אלפא קרונבך של הפריטים המתייחסים לסגנונות ההורות השונים. מהימנות הסולם הסמכותני הייתה 0.78, מהימנות הסולם הסמכותי הייתה 0.743 ומהימנות הסולם המתירני הייתה 0.72.

3. שאלון הרווחה הנפשית

שאלון הרווחה הנפשית לקוח מתוך ה-Multidimensional Personality Questionnaire (Tellegen, 1982). שאלון זה מעריך את הרווחה הנפשית של הנבדק באמצעות הדיווח העצמי. השאלון מכיל 25 היגדים המתייחסים לרמת ההנאה והעניין שיש לפרט בחייו. הנבדק מתבקש לציין לגבי כל אחד מן ההיגדים האם ההיגד נכון או לא נכון לגביו, בדרך כלל. הציון שהנבדק מקבל נע בין 25 ל-50. ציון גבוה מעיד על רווחה אישית גבוהה.

ההליך

שאלוני המחקר הועברו למתבגרים בשפה העברית: המתבגרים מן האזור שנבחר שולטים בשפה העברית ומשתמשים בה בחיי היומיום. החוקרות חילקו את השאלונים למתבגרים בסיוע היועצות החינוכיות של בית הספר. החלוקה נעשתה באותו יום לכל המשתתפים. כל משתתף קיבל גם הסבר למילוי השאלון (בן שלושת החלקים), שאותו התבקש לקרוא לפני המילוי. לא נקבע זמן מוגבל למילוי השאלון.

המשתתפים החזירו את השאלונים לאחר שמילאו את כל הסעיפים. כל השאלונים נמצאו בני קידוד. העיבוד הסטטיסטי של הנתונים בדק בהתחלה כל משתנה בנפרד: הפרטים הדמוגרפיים, סגנון ההורות והרווחה הנפשית, לאחר מכך נערך ניתוח סטטיסטי דו משתני בין סגנון ההורות/הרווחה הנפשית ומין הנבדק, ולבסוף נערך ניתוח סטטיסטי רב משתני לסגנון ההורות, הרווחה הנפשית ומין הנבדק. בנוסף נערכה רגרסיה מסוג Forward, שבה הוכנס ראשונה משתנה המין ואחר כך שאר המשתנים בזה אחר זה על מנת לבדוק את תרומתו של כל משתנה לניבוי הרווחה הנפשית בקרב המתבגרים הדרוזים.

הממצאים

במדגם השתתפו כאמור 169 תלמידים בני שש-עשרה, 55.1% בנות ו-44.9% בנים. רוב הוריהם של המתבגרים (97.1%) גרים ביחד. 68.1% מהתלמידים דיווחו שבבית נמצאים בין שלושה לארבעה ילדים.

טבלה מס׳ 1: תפיסת המתבגרים את סגנונות ההורות

סגנון ההורות	N הנבדקים	הממוצע
סמכותי	169	3.66
סמכותני	169	3.01
מתירני	169	2.85

הממצאים בטבלה מס׳ 1 מצביעים על כך שסגנון ההורות הסמכותי הוא הסגנון הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים.

טבלה מס׳ 2 : הקשר בין סגנונות ההורות ומין הנבדק

סגנונות הורות	מין	ממוצע	סטיית תקן	ערך המבחן t	המובהקות
מתירני	בנות	2.90	0.48	1.07	0.289
	בנים	2.79	0.40		
סמכותני	בנות	2.91	0.42	-2.05	0.044
	בנים	3.15	0.55		
סמכותי	בנות	3.87	0.49	3.40	0.001
	בנים	3.41	0.63		

התוצאות בטבלה 2 מראות כי קיימים הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בסגנונות ההורות הסמכותני והסמכותי ($p<0.05$). ממוצע סגנון ההורות הסמכותני בקרב הבנים (3.15) לעומת (2.91) בקרב הבנות, וממוצע הסגנון הסמכותי בקרב הבנות 3.87 לעומת 3.41 בקרב הבנים.

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בסגנון ההורות המתירני.

טבלה מס׳ 3: הקשר בין סגנונות ההורות לרווחה הנפשית בקרב המתבגרים הדרוזים

רווחה נפשית	סגנונות הורות		
	סמכותני	מתירני	סמכותי
מתאם פירסון	-0.037	0.155	0.140
מובהקות	0.766	0.202	0.250

הממצאים בטבלה מלמדים כי לא נמצא קשר מובהק בין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים לבין סגנונות ההורות: המתירני, הסמכותי והסמכותני.

טבלה מס' 4: הקשר בין הרווחה הנפשית ומין הנבדק

משתנה	מין	ממוצע	סטיית תקן	ערך המבחן t	המובהקות
רווחה נפשית	בנות	13.26	3.94	-1.50	0.139
	בנים	14.61	3.43		

לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בדיווח על רווחה נפשית (t= -1.50, p=0.14).

טבלה מס' 5: מודל רגרסיה לניבוי הרווחה הנפשית לפי סגנונות הורות ומין

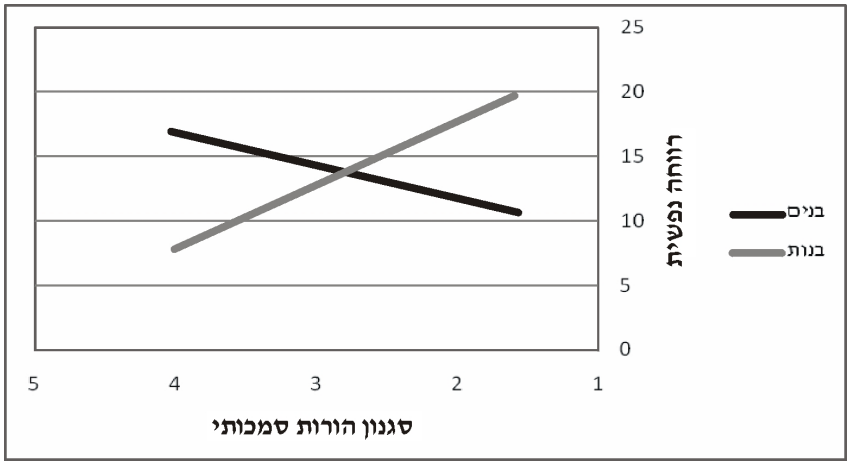
משתנה	B	סטיית התקן של β	β מתוקנן	ערך המבחן t	המובהקות
קבוע	16.716	8.124		2.057	.044
מין	-9.208	9.619	-1.228	-.957	.342
מתירני	1.766	1.144	.210	1.545	.128
סמכותני	-4.308	1.396	-.569	-3.086	*.003
סמכותי	1.023	1.203	.164	.850	.398
מתירני X מין	-1.886	1.943	-.714	-.971	.335
סמכותני X מין	6.971	1.889	3.007	3.689	*.000
סמכותי X מין	-1.302	1.642	-.610	-.793	.431
$F(7,68)=3.65,\ p<0.05,\ R^2=0.296$					

הממצאים מראים כי מין הנבדק בסגנון ההורות הסמכותני יכול לנבא בצורה מובהקת את הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים.

טבלה מס' 6: מודל רגרסיה לניבוי הרווחה הנפשית לפי סגנון הורות סמכותני ומין הנבדק

משתנה	B	סטיית התקן של β	β מתוקנן	ערך המבחן t	המובהקות
קבוע	27.566	3.765		7.322	*.000
מין	-20.789	5.145	-2.773	-4.040	*.000
סמכותני	-4.914	1.280	-.649	-3.838	*.000
סמכותני X מין	7.400	1.686	3.193	4.390	*.000
$F(3,68)=7.571,\ p<0.05,\ R^2=0.259$ מובהק *					

גרף מס׳ 1: רגרסיה המתארת את תרומתו של משתנה המין לניבוי הקשר בין סגנון ההורות הסמכותני והרווחה הנפשית בקרב המתבגרים הדרוזים



הגרף מראה כי הבנים ידווחו על קשר חיובי בין סגנון ההורות הסמכותני לבין הרווחה הנפשית והבנות תדווחנה על קשר שלילי בין סגנון ההורות הסמכותני לרווחה הנפשית. דהיינו מתבגרות עם סגנון הורות סמכותני נמוך ידווחו על רווחה נפשית גבוהה יותר מאשר הבנים. במקביל, בנים עם סגנון הורות סמכותני גבוה ידווחו על רווחה נפשית גבוהה יותר מאשר הבנות.

דיון וניתוח הממצאים

המחקר הנוכחי בדק את הקשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית בקרב מתבגרים דרוזים. השאלה הראשונה של המחקר בדקה את סגנון ההורות הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים. הממצאים של המחקר מצביעים על כך שסגנון ההורות הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים הוא הסגנון הסמכותי. הספרות המקצועית (Dwairy et al., 2006) מלמדת כי סגנון ההורות הדומיננטי בקרב החברה הערבית הוא הסגנון הסמכותני. ממצאי המחקר מצביעים על הבדלים בין הקהילה הדרוזית לבין החברה הערבית, למרות השייכות התרבותית המקשרת ביניהם. חשוב לציין כי החברה הערבית מכילה קבוצות אתניות שונות, החולקות אותה תרבות. לעומת זאת, הקהילה הדרוזית מהווה קבוצה אתנית שאין בה פלגים או תתי קבוצות, אלא היא מתנהלת כקבוצה אחת ויחידה, השואבת את הנורמות שלה ואת ערכיה מן הדת. נראה שהבדל זה משליך על השונות הקיימת בין השתיים, ואף מסייע בפיתוח סגנונות הורות שונים. ממצא זה מפריך את השערת המחקר, הטוענת כי סגנון ההורות הסמכותני יהיה הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים.

השאלה השנייה של המחקר הייתה: האם קיים קשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים? ממצאי המחקר מלמדים כי אין קשר מובהק בין הרווחה הנפשית של המתבגרים והמתבגרות הדרוזים לבין סגנונות ההורות: המתירני, הסמכותי והסמכותני. הספרות המקצועית הצביעה על כך כי מתבגרים ערבים מביעים העדפה לסגנון ההורות הסמכותני, אך בריאותם המנטאלית אינה קשורה בסגנון הורות זה (Dwairy et al., 2006). ממצאי המחקר מלמדים כי הקהילה הדרוזית דומה כאן לחברה הערבית החיה במדינת ישראל בכך שאין קשר בין סגנון ההורות הרווח בה לבין רווחתם הנפשית של המתבגרים. כנראה אורח חייה של החברה הערבית, כולל הקהילה הדרוזית, אינו מהווה גורם דומיננטי בפיתוח הרווחה הנפשית של הילדים, החשופים במידה דומה למדיה העולמית המערבית. ממצא זה תומך בהנחה הקיימת כי החברה הערבית עוברת בשנים האחרונות תהליך של שינוי משמעותי בעמדות כלפי יחסי הורה-ילד, שבעקבותיו היא מאמצת ערכים ונורמות מערביות (חאג' יחיא, 2006; עבסאוי, 1999; פרח, 2001; Sharabany, Eshel, & Hakim, 2008). נוסף על כך מפריכים ממצאים אלה את השערת המחקר הטוענת כי יימצא קשר בין סגנונות ההורות לבין רווחתם הנפשית של מתבגרים דרוזים.

שאלת המחקר השלישית הייתה: האם קיים הבדל בין מתבגרים למתבגרות דרוזיים בהקשר של סגנונות ההורות והרווחה הנפשית? ממצאי המחקר לא הצביעו על הבדלים מובהקים בין בנים לבנות באשר לקשר בין סגנונות ההורות והרווחה הנפשית. הספרות המקצועית מורה על ההבדל בין מתבגרים למתבגרות ערביות בתיאור הקשר שלהם עם הוריהם. המתבגרות מתארות את הקשר שלהן עם ההורים כחיובי ואת סגנון ההורות כסמכותי יותר מאשר המתבגרים (Dwairy, 2004; Dwairy et al, 2006; Sharabany, Eshel, & Hakim, 2008; עבסאוי, 1999). ממצאי המחקר מלמדים על הבדלים בין הקהילה הדרוזית לבין החברה הערבית. מתבגרות דרוזיות אינן מתייחסות באופן שונה לסגנונות ההורות לעומת הבנים. כנראה ההווי הישראלי המקיף אותם, ההשתלבות בתרבות השוררת בחברה הישראלית והחשיפה לעולם הידע המתקדם טובעים את חותמם בקהילה הדרוזית ואף מבטלים את ההבדלים בין שני המינים. ממצאים אלה מפריכים את הנחת המחקר, הטוענת כי יימצא הבדל בין מתבגרות למתבגרים ביחס לסגנונות ההורות והרווחה הנפשית.

בו בזמן, ממצאי הרגרסיה במחקר הצביעו על כך שמין הנבדק בסגנון ההורות הסמכותני יכול לנבא בצורה מובהקת את הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים. הספרות המקצועית הראתה כי סגנונות ההורות עשויים לנבא ממדים שונים של רווחה נפשית, לרבות באמצעות הדרשנות והתגובתיות, ואת הדרך שבה נתפס סגנון ההורות בקרב המתבגרים (Chao, 2001). הממצאים בקרב החברה הערבית הראו כי מתבגרים מייחסים משמעות חיובית להורות בסגנון הסמכותני למרות שאין קשר בין ההורות הסמכותנית לבין הרווחה הנפשית בקרבם (חכים, 2006; Dwairy, 2004). ממצאי הרגרסיה בקהילה הדרוזית משקפים את הנתונים הקיימים בחברה המערבית. חשוב להבין כי אורח חייהם של המתבגרים הדרוזים במדינת ישראל שונה מזה של המתבגרים הערבים; הם מעורבים יותר בהקשר הישראלי ובתרבות המערבית; הם

מתגייסים לצבא ומשתלבים בתרבות; המתבגרים נחשפים בתקופת בית הספר לסדנאות על אודות השירות בצה״ל, עוברים מבדקים לקראת הגיוס, משתלבים בימי החילות, בסדנאות גיוס בושבוע הגדנ״ע. המפגש עם התרבות הישראלית והמערבית נעשה אף בסביבתם הקרובה מדי יום. נראה שאורח חיים זה תורם לממצאי המחקר.

הרגרסיה הצביעה על כך שהקשר בין סגנון ההורות הסמכותני לבין הרווחה הנפשית בקרב הבנים הדרוזים הוא חיובי, לעומת הקשר השלילי בקרב הבנות (גרף מס׳ 1). ממצא זה מאושש את השערת המחקר הרביעית, הטוענת כי יימצא הבדל בין מתבגרות למתבגרים ביחס לסגנונות ההורות והרווחה הנפשית. הספרות המקצועית על המתרחש בחברה הערבית הצביעה על קיומו של קשר שלילי בין סגנון ההורות הסמכותני לבין תקשורת פתוחה עם הילדים (עבסאוי, 1999). משפחות המאופיינות ביחס של ניכור בין ההורים לילדים תפתחנה יחסי ריחוק, קרירות, אטימות, וקונפליקטים והדבר ישפיע באופן שלילי על התפתחות הילד (Dekovic, 1999).

ממצאי הרגרסיה במחקר מלמדים על הבדלים בין המתבגרים הבנים בקהילה הדרוזית לבין המתבגרים הערבים. ממצא זה מאושש את שאלת המחקר הרביעית: האם קיים הבדל בין החברה הערבית לבין הקהילה הדרוזית בעניין הקשר בין סגנונות הורות והרווחה נפשית? הרגרסיה הראתה כי ככל שסגנון ההורות סמכותני יותר, כן עולה הרווחה העצמית של המתבגרים הבנים. הדרישות הגבוהות של ההורים, מערכת החוקים הנוקשה המלווה בחום ובאהבה (Baumrind, 1991) תורמת יותר לרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים. נוסף על כך הצבת הגבולות והפיקוח על התנהגות הבנים, הנעשים מתוך חום ורגש ומלווים במתן הנמקות, בגמישות ובמוכנות למשא ומתן מגבירים את הרווחה הנפשית בקרב המתבגרים הדרוזים.

נראה שחייהם של המתבגרים בתוך הקהילה הדרוזית, והיותם מבודדים מן החברה הערבית מרובת הפלגים והקבוצות האתניות, מעודדים ומחזקים נתון זה בקרב המתבגרים הדרוזים. הממצאים בקרב העדה הדרוזית מעידים על מעורבות פעילה של ההורים בחיי ילדיהם (Grolnick & Ryan, 1989; Paulson, 1994), והפעולה נתפסת כחיובית בקרב הבנים. לעומת זאת הרגרסיה בקרב הבנות/המתבגרות הדרוזיות הצביעה על קשר שלילי בין סגנון ההורות הסמכותני לבין רווחתן הנפשית. כלומר, ככל שההורים דרשניים יותר הרווחה הנפשית של הבנות נעשית נמוכה, למרות שדרישותיהם מלוות בחום ואהבה. נראה שדרשנות זו פוגעת באיכות התקשורת בינם לבין ההורים בדומה לחברה הערבית (עבסאוי, 1999). חשוב לציין כי אורח חייהן של הבנות הדרוזיות עדיין שונה מזה של הבנים, אשר חצו את הגשר לחברה הישראלית ולעולם המערבי.

סיכום

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את הקשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית בקרב המתבגרים הדרוזים. השאלות שעמדו בבסיס המחקר הן: מהו סגנון ההורות הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים? האם קיים קשר בין סגנונות ההורות לבין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים? האם קיים הבדל בין מתבגרות

למתבגרים דרוזים בהקשר של סגנונות ההורות הורווחה הנפשית? האם קיים הבדל בין החברה הערבית לבין הקהילה הדרוזית בהקשר של סגנונות ההורות והרווחה נפשית? הנחות המחקר המרכזיות הן: סגנון ההורות הסמכותני יהיה הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים. יימצא קשר בין סגנונות ההורות לבין רווחתם הנפשית של מתבגרים דרוזים.

ממצאי המחקר הצביעו על כך שסגנון ההורות הדומיננטי בקרב המתבגרים הדרוזים הוא הסגנון הסמכותי, להבדיל מהחברה הערבית. קיימים הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בסגנונות ההורות הסמכותני והסמכותי. לא נמצא קשר מובהק בין הרווחה הנפשית של המתבגרים הדרוזים לבין סגנונות ההורות ולא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות בדיווח על הרווחה הנפשית. ממצאי הרגרסיה במחקר הראו כי מין הנבדק בסגנון ההורות הסמכותני יכול לנבא את הרווחה הנפשית בקרב המתבגרים והמתבגרות הדרוזים. הרגרסיה הצביעה גם על כך שהקשר בין סגנון ההורות הסמכותני לבין הרווחה הנפשית בקרב הבנים הדרוזים הוא חיובי. לעומת זאת, הקשר בין סגנון ההורות הסמכותני לבין הרווחה הנפשית בקרב הבנות הדרוזיות הוא שלילי.

מסקנות המחקר הן: סגנון ההורות הדומיננטי בקהילה הדרוזית שונה מסגנון ההורות הדומיננטי בחברה הערבית. ההתייחסות של המתבגרים/הבנים הדרוזים לקשר בין סגנון ההורות הסמכותני לרווחה הנפשית הוא שונה מזה של המתבגרים בחברה הערבית. נתונים אלה מזמינים מחקרים נוספים, היכולים להסביר את הגורמים העומדים מאחורי הבדלים אלה.

מקורות

חאג' יחיא, נ'. (2006). **זוגיות והורות במשפחה הערבית בישראל: תהליכי שינוי ושימור בשלושה דורות**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, בית הספר לעבודה סוציאלית, אוניברסיטת חיפה.

חכים, ס'. (2006). **סמכות הורית והתפתחות האינטימיות בחברות חד מינית ודו מינית בקרב בני נוער ערבים**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לפסיכולוגיה, אוניברסיטת חיפה.

חסן, י'. (1992). **תמורות בישובים הדרוזים כתוצאה משילובם במערכת הביטחונית הישראלית**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לגיאוגרפיה, אוניברסיטת חיפה.

עבסאוי, ג'. (1999). **יחסים בין הורים למתבגרים כפונקציה של תרבות וערכים**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

פלאח, ס'. (2000) **הדרוזים במזרח התיכון**. ירושלים: משרד הביטחון וכתר.

פרח, פ'. (2002). **יחסי הורה-ילד ותפקוד רגשי חברתי של מתבגרים ערבים**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך, החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.

Allen, J., Hauser, S, T., Bell, K., O'Connor, T. G. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescence ego development and self-esteem. *Child Development,* 65, 179-194.

Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.

Baumrind, D. (1966). Effect of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-906.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs, 4* (Pt.2).

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child Development Today and Tomorrow*. San Francisco: Jossy-Bass.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescence and substance use. *Journal of Early Adolescence, 11(1),* 56-95.

Bell, D., & Bell, L. G. (1983). Parental validation and support in the development of adolescent daughters. In H. D. Grotevant, & C. R. Cooper (Eds.), *.Adolescent development in the family. New Direction for Child Development,* 22, 27-42. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Best, K. M., Hauser, S. T. & Allen, J. P. (1997). Predicting young adult competencies: Adolescent era parent and individual influences. *Journal of Adolescence Research,* 12, 90-112.

Buri, J.R. (1991). Parental authority questionnaire. *Journal of Personality Assessment, 57(1),* 110-119.

Chao, R.K.(2001).Extending research on the consequences of parenting style for Chinese and European Americans. *Child Development, 72,* 1832-1843.

Collins, W. A. (1994). Individual development and personal relationship: Change and differentiation in relationships during adolescence. Paper Presented at the *International Conference on Personal Relationships*, Groningen, Netherlands.

Daeem, R. (1993) *Attitudes and emotions in the separation-individuation process of adolescent girls as function of culture and attachment styles*. Unpublished Master's thesis, Haifa, Israel: Department of Psychology, Haifa University.

Dekovic, M. (1999). Parent-adolescent conflict: Possible determinants and consequences. *International Journal of Behavioral Development*, 23(4), 977-1000.

Diener, E. (2000). Subjective well being: the science of happiness and a proposal for a national index. *The American Psychologist, 55(1),* 34-43.

Diener, E., Emmons, R.A, Jarsen, R.J., & Griffins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49(1),* 71-75.

Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well being. *Indian Journal of Clinical Psychology, 24(1),* 25-41. University of Rochester Press.

Dwairy, M. (2004a). Parenting style and mental health of Arab gifted adolescents, *Gifted Child Quarterly, 48(4),* 275-286.

Dwairy, M. & Achoui, M. (2006). Introduction to three cross-regional research studies on parenting styles, individuation, and mental health in the Arab societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology* ,37 (3), 221-229.

Dwairy, M. & Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Ghazal, I, Fayad, M., & Khan, H. (2006). Parenting style in Arab societies: A first cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 37 (3),230-247.

Dwairy, M. & Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Ghazal, I, Fayad, M., & Khan, H. (2006). Adolescent-family connectedness among Arabs: A second cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 37 (3), 248-261.

Dwairy, M. & Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Ghazal, I, Fayad, M., & Khan, H. (2006). Parenting style and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 37 (3), 262-272.

Hertz, L., & Gullone, E. (1999). The relationship between self-esteem and parenting style: A cross-cultural comparison of Australian and Vietnamese Australian adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 30(6),* 742-761.

Grolnick, W.S, & Ryan, R.M.(1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology, 81,* 143-154.

Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration. *Child Development, 56*, 415-428.

Kagitcibasi, C. (1994). A critical appraisal of individualism and collectivism: Toward a new formulation. In . Kim U. Triandis, H. C. Kagitcibasi, C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivisim* (pp. 52-65). London: Sage.

Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 27,* 153-164.

Kashdan, T.B. (2004). The assessment of subjective well being (issues raised by the oxford happiness questionnaire). *Personality and Individual Differences, 36,* 1225-1232.

Matteson, D. R. (1974). *Alienation vs. exploration and commitment: Personality and family correlates of adolescent identity status*. Rapport fra Projext for Ungdumsfurskning Danmraks Laererhojskle, Copnehagen.

McClun, L. A., & Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control, orientation, and self concept among junior high age students. *Psychology in the Schools, 35*, 381-390.

McKinney, C., Donnelly, R., & Renk, K. (2008). Perceived parenting, positive and negative perceptions of parents, and late adolescent emotional adjustment. *Child and Adolescent Mental Health*, 13, 66-73.

Mikulincer, M. Waller, A. & Floian, V. (1993). Sense of closeness to parents and family rules: A study of Arab and Jewish Youth in Israel. *International Journal of Psychology. 28(3),* 323-335.

Paulson, S.E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth grade students' achievements. *Journal of Early Adolescence, 14,* 25-267.

Powers, S. I., Hauser, S. T., Schwartz, J. M., Noam, G., & Jacobson, A. M. (1983). Adolescent ego development and family interaction: A structural development perspective. In H. D. Grotevant, & C. R. Cooper (Eds.), Adolescent development in the family. *New Direction for Child Development,* 22, (5-25). San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.

Pavot, W., Diener, E., Colivin, C.R, & Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment, 57(1), 61-149.*

Sharabany, R. (2001). Intimacy in preadolescence: Issues in linking parent and peers, theory, culture, and findings. In K. A. Kerns, J.M. Contreras & A.M. Neal-Barnett, (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds* (pp.227-249). Westport, CT: Praeger publishers.

Sharabany, R., Eshel, Y., & Hakim, C. (2008). Boy friend, girl friend in traditional society: parenting styles and development of intimate friendships among Arabs in school. *International Journal of Behavioral Development*, *32(1),* 66-75.

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development, 65*, 754-770.

Suh,E.M . (2000). Self, the hyphen between culture and subjective well-being. In Diener & E.M. Suh (Eds.), *Subjective well-being across cultures.* (pp. 63-86). Cambridge, MA: MIT.

Tellegen, A. (1982) *Multidimensional personality questionnaire manual*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Racy, J. (1970) Psychiatry in Arab East. *Acta Psychiaatrica Scandinavica,* 221, 160-171.

Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57(6),* 1069-1081.

Timimi, S.B. (1995) Adolescence in immigrant Arab families. *Psychotherapy, 32*, 141-149.

Tobin, J., Wu, D.Y.H. and Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States.* New Haven: Yale University Press.

Von der Lippe, A. L. (1998). Are conflict and challenge sources of personality development? Ego development and family communication. In E. E. A. Skoe, & A. L. Von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective.(pp.* 38-60). London: Routledge.

Von der Lippe, A. L. (2000). Family factors in the ego development of adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 373-393.

Wel, F., Linssen, H., & Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence, 29(3),* 307-318.

Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2002). Perceived parenting styles, depersonalization, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, *34*, 521-532.

הקשר בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית: השוואה בין סטודנטים יהודים לערבים

מייסראא זועאבי ואורה פלג

מכללת עמק יזרעאל

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבדוק את ההבדלים בין יהודים לבין ערבים החיים בישראל ברמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית. במחקר נכללו שתי קבוצות נבדקים: 127 סטודנטים יהודים ו-173 סטודנטים ערבים (מוסלמים, נוצרים ודרוזים), מתוכם 175 סטודנטים (58.7%) ו-123 סטודנטיות (41.3%). ממצאי המחקר הצביעו על קשרים שליליים בין רמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית. נמצאו שני הבדלים בין-תרבותיים מובהקים: משתתפים יהודים דיווחו על רמה גבוהה יותר של עמדת אני ורמה נמוכה יותר של נתק רגשי בהשוואה למשתתפים ערבים. נוסף על כך נמצאו הבדלים מגדריים מובהקים: נשים דיווחו על רמה גבוהה יותר של תגובתיות רגשית ורמה נמוכה יותר של עמדת אני בהשוואה לגברים. המסקנה העיקרית העולה מן המחקר היא שהמובחנות העצמית מספקת בסיס של ביטחון במצבים מעוררי איום וחרדה. מסקנה נוספת היא האישוש להנחת האוניברסליות של בואן לגבי המובחנות העצמית. אדם בעל רמת מובחנות עצמית גבוהה מצויד אפוא בכלים רגשיים מוצלחים יותר ומסוגלות טובה יותר לאזן ולווסת את עולמו הרגשי בסיטואציות חברתיות שונות שבהן הוא נתקל בחייו.

מילות מפתח: מובחנות עצמית, עמדת אני, תגובתיות רגשית, נתק רגשי, מיזוג עם אחרים, חרדה חברתית, פחד מהערכה שלילית, הימנעות ומצוקה במצבים חדשים, הימנעות ומצוקה במצבים כלליים, יהודים, ערבים, מוסלמים, נוצרים, דרוזים.

1. הקשר בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית: השוואה בין סטודנטים יהודים לערבים

בשנים האחרונות גוברת ההתעניינות בחקר תיאוריית המערכות המשפחתיות וביישומה (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988). על פי תיאוריה זו המשפחה האנושית היא מערכת אמוציונלית רב-דורית, המשפיעה על תפקודו וחרדותיו של הפרט. באופן ספציפי נמצא כי חרדה חברתית מושפעת מן המובחנות העצמית ומהעברה בין דורית (Peleg, 2005). מרבית המחקרים בוצעו בקרב נבדקים בחברות אינדיבידואליסטיות (למשל, Jankowski & Hooper, 2012; Peleg, 2008; Skowron, Skowron, Stanley, & Shapiro, 2009), בעוד שרק במספר קטן של מחקרים שבוצעו בשנים האחרונות נבחנו דפוסים אלו בחברות קולקטיביסטיות (למשל, Asaseh, Baigi, Talebi, Mirzaee, & Kermani, 2013). לפיכך מטרתו העיקרית של המחקר הנוכחי היא לבחון את ההבדלים הבין-תרבותיים ברמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית בקרב סטודנטים

יהודים וערבים המתגוררים בישראל. מטרה נוספת היא לבדוק את הקשר בין רמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית.

מובחנות עצמית מתארת את יכולתו של הפרט ליצור איזון בין האינטימיות והאוטונומיה ביחסיו עם אחרים משמעותיים, כמו גם בין הרובד השכלי לרובד הרגשי, כאשר הוא מתמודד עם מצבים מעוררי מתח ולחץ. בואן (Bowen, 1990; Kerr & Bowen, 1988) טען שאנשים בעלי רמה גבוהה של מובחנות עצמית נוטים להתמודד ביעילות רבה יותר עם מצבים שונים, ואילו אנשים בעלי רמת מובחנות עצמית נמוכה חווים רמות גבוהות יותר של חרדה כרונית, מתפקדים במצבי לחץ בצורה לא יעילה, ולכן סובלים יותר מסימפטומים פסיכולוגים ופיסיים, כמו למשל חרדה, דיכאון ופסיכוזות, ונוטים יותר להתמכרויות (כגון אלכוהוליזם).

מושג המובחנות העצמית זכה להתייחסות תיאורטית ומחקרית נרחבת וליישום קליני נרחב. בשורה של מחקרים נבדקו הקשרים בינו ובין הבריאות הנפשית והפיסית. מתוך תוצאות המחקרים עולים קשרים חיוביים בין רמת המובחנות העצמית לבין רווחה פסיכולוגית (Skowron et al., 2009), שביעות רצון מחיי הנישואין (Peleg & Yitzhak, 2010) והסתגלות לחיי נישואין (Skowron, 2000). כמו כן נמצאו קשרים שליליים בינה לבין חרדת תכונה, Anxiety Trait (Skowron & Friedlander, 1998), חרדת פרידה (Peleg, Halaby & Whaby, 2006; Peleg & Yitzhak, 2010), תחושת דיכאון (Elieson & Rubin, 2001) וחרדה חברתית (Peleg, 2002; 2004).

חרדה חברתית, הידועה גם כפוביה חברתית, הוגדרה כחרדה המאופיינת על ידי פחד מסיטואציות חברתיות שבהן נחשף האדם לאנשים לא מוכרים, והוא פוחד שמא יגלה סימני חרדה, יושפל או יובך. החשיפה לסיטואציות חברתיות שמהן פוחד האדם עלולה במקרים רבים לגרום להתקף פאניקה (DSM-IV-TR, 2000). היא זוהתה כהפרעה פסיכולוגית רק בשנת 1980, כאשר צורפה כקטגוריה נפרדת במהדורה השלישית של ה-DSM. במהדורה זו הוגדרה חרדה חברתית כפחד מתמיד מסיטואציות שבהן הפרט עומד בפני בחינה והערכה של אחרים ומצפה שהתנהגותו תגרום למבוכה והשפלה. בשנת 1994 התווספו שני סוגים של חרדה חברתית: מוכללת (Generalized Social Phobia) וספציפית (Specific Social Phobia). החרדה החברתית הספציפית מתייחסת לפחד ממצב חברתי אחד, או לכל היותר שניים, כגון: דיבור בפני קהל או אכילה בנוכחות אחרים. לעומת זאת, החרדה החברתית המוכללת מאובחנת כאשר הפחדים כוללים מספר רב של מצבים חברתיים.

החרדה החברתית נחקרה בשורה של מחקרים, שבהם עלו קשרים בינה לבין דפוסים משפחתיים. אחד המחקרים הצביע על כך שהחרדה החברתית נמצאה קשורה לסוג ההתקשרות ולסגנונות הורות (Higa et al., 2006). במחקר נוסף נמצא אישוש לכך שהחרדה החברתית קשורה לדפוסים משפחתיים ועוברת מדור לדור בתהליך של העברה בין-דורית (למשל, Bartle-Haring & Gavazzi, 1996).

בשני מחקרים שבוצעו בישראל נמצאו קשרים שליליים בין רמות החרדה החברתית והמובחנות העצמית. המחקר הראשון בוצע בקרב סטודנטים (Peleg, 2002), והשני בקרב שלושה דורות אשר כללו את דור הסטודנטים, דור ההורים ודור הסבים (Peleg,

2005). במחקר האחרון נמצאה המובחנות העצמית קשורה בעיקר לפחד מהערכה שלילית. תוצאות המחקר אוששו את טענת בואן לגבי העברה בין-דורית (Kerr & Bowen, 1988), שכן נמצא שגם המובחנות העצמית וגם החרדה החברתית מועברות מדור לדור.

מרבית המחקרים שבדקו את הקשרים בין מובחנות עצמית לבריאות נפשית בוצעו בעיקר בקרב משתתפים מחברות מערביות. במספר קטן בלבד של מחקרים נבדקו קשרים אלו בקרב משתתפים מחברות קולקטיביסטיות-מזרחיות. כך, למשל, במספר מחקרים נמצא שנבדקים מחברות קולקטיביסטיות דיווחו על רמת מובחנות עצמית נמוכה יותר ורמה גבוהה יותר של מצוקות פסיכולוגיות בהשוואה לנבדקים מחברות אינדיבידואליסטיות (Honsey, Jetten, Mcauliffe & Hogg, 2006; Tuason & Fridlander, 2000).

במחקר שבו נבדקו ההבדלים בין סטודנטים אמריקאים לסטודנטים קוריאנים לגבי הקשר שבין מובחנות עצמית, ערך עצמי ומצב רוח דיכאוני, עמדת האני נמצאה כמנבא המובהק ביותר להימצאותם של ערך עצמי ומצב רוח דיכאוני בשתי הקבוצות. עם זאת, הקשר בין רמת המובחנות העצמית לבין הרווחה הפסיכולוגית בקרב סטודנטים אמריקאים נמצא הדוק יותר בהשוואה לקשר שנמצא בקרב סטודנטים קוריאנים. מסקנת החוקרים הייתה כי אף על פי שהמובחנות העצמית מוערכת יותר בקרב חברות אינדיבידואליסטיות, היא מהווה מבנה משמעותי להבנת ההסתגלות הפסיכולוגית בשתי הקבוצות האתניות (Chung & Gale, 2009).

בשורת מחקרים אשר בוצעו בישראל בשנים האחרונות עלו כמה הבדלים בין תרבותיים ברמות המובחנות העצמית. כך, למשל, דווח כי לא נמצא הבדל מובהק ברמה הכללית של המובחנות העצמית בין אמהות דרוזיות לבין אמהות יהודיות, אך נמצא כי רמות עמדת האני והמיזוג עם האחרים גבוהות יותר בקרב אמהות דרוזיות בהשוואה לאמהות יהודיות (Peleg, Halaby & Whaby, 2006). נוסף על כך דווח כי בקרב נשים ערביות שביעות הרצון מהחיים נמצאה קשורה לכל ממדי המובחנות העצמית, בעוד שבקרב נשים יהודיות היא נמצאה קשורה רק לעמדת האני ולנתק הרגשי (ביאדסה-אשקר, פלג, ובשארה, 2013).

במחקר עדכני נוסף שבוצע בישראל (Peleg & Rahal, 2012) נבדקו ההבדלים בין יהודים וערבים ברמת המובחנות העצמית ובקשר שלה לסימפטומים פיסיולוגיים. ממצאי המחקר הצביעו על קשר שלילי בין רמת המובחנות העצמית לרמת הסימפטומים הפיסיולוגיים; עוצמת הקשר הייתה חזקה יותר בקרב יהודים בהשוואה לערבים. הממדים שתרמו במידה הרבה ביותר לסימפטומים הפיסיולוגיים הם: תגובתיות רגשית בקרב נשים יהודיות וערביות ונתק רגשי בקרב גברים יהודים. נוסף על כך נמצא אפקט אינטראקציה מובהק, שכן התברר שקיים פער גדול בין נשים וגברים יהודים ברמת התגובתיות הרגשית, בעוד שבקרב נשים וגברים ערבים נמצאו רמות דומות של תגובתיות רגשית. בקרב גברים ערבים לא נמצאו ממדים התורמים באופן מובהק לרמת הסימפטומים הפיסיולוגיים. המסקנות שעלו מהמחקר הן שרמת המובחנות העצמית חשובה בכל החברות, וקשורה בתפקודו הגופני והנפשי של הפרט.

עם זאת, חשיבותה בחברה האינדיבידואליסטית רלוונטית יותר לסימפטומים פיסיולוגיים מאשר בחברה הקולקטיביסטית.

מתוך סקירת הספרות עולה, כי המובחנות העצמית נמצאה קשורה לחרדות שונות ובאופן ספציפי לחרדה חברתית (Peleg, 2002, 2005). כמו כן נמצאו הבדלים בין-תרבותיים בחלק מממדי המובחנות העצמית בין נבדקים מתרבויות קולקטיביסטיות לנבדקים מתרבויות אינדיבידואליסטיות. בחלקם דווח שרמות התגובתיות הרגשית, הנתק הרגשי והמיזוג עם אחרים נמוכות יותר בקרב נבדקים מחברות אינדיבידואליסטיות. בכל המחקרים שבדקו הבדלים בין תרבותיים דווח כי עוצמת הקשר בין מובחנות עצמית להסתגלות גבוהה יותר בקרב נבדקים מחברות אינדיבידואליסטיות (למשל, ביאדסה, פלג ובשארה, 2013). עדיין לא נבדקו ההבדלים בין יהודים לערבים ברמת החרדה החברתית ובקשר שלה לרמת המובחנות העצמית. לפיכך מטרת המחקר הראשונה היא להשוות בין משתתפים יהודים לערבים ברמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית. המטרה השנייה היא לבדוק האם קיימים הבדלים בעוצמת הקשר שבין מובחנות עצמית לחרדה חברתית בין יהודים לערבים.

1.1 השערות המחקר

מכאן נגזרות השערות המחקר הנוכחי:

1. יימצא הבדל בין סטודנטים יהודים לסטודנטים ערבים ברמת המובחנות העצמית: סטודנטים יהודים ידווחו על רמה גבוהה יותר של מובחנות עצמית (תגובתיות רגשית, נתק רגשי, מיזוג עם אחרים, עמדת האני) בהשוואה לסטודנטים ערבים.

2. יימצא הבדל בין סטודנטים יהודים לערבים ברמת החרדה החברתית: סטודנטים יהודים ידווחו על רמה נמוכה יותר של חרדה חברתית (פחד מהערכה שלילית, הימנעות ממצבים חדשים או מצוקה במצבים חדשים, הימנעות, מצוקה במצבים כלליים) בהשוואה לסטודנטים ערבים.

3. יימצא קשר שלילי בין רמות המובחנות העצמית (תגובתיות רגשית, נתק רגשי, מיזוג עם אחרים, עמדת האני) והחרדה החברתית (פחד מהערכה שלילית, הימנעות או מצוקה במצבים חדשים, הימנעות או מצוקה במצבים כלליים).

4. יימצא הבדל בין סטודנטים יהודים לערבים בעוצמת הקשר שבין רמת המובחנות העצמית (תגובתיות רגשית, נתק רגשי, מיזוג עם אחרים, עמדת האני) לבין רמת החרדה החברתית (פחד מהערכה שלילית, הימנעות או מצוקה במצבים חדשים, הימנעות או מצוקה במצבים כלליים): בקרב סטודנטים יהודים עוצמת הקשר תהיה גבוהה יותר בהשוואה לסטודנטים הערבים.

2. שיטה

2.1 משתתפים

במחקר הנוכחי השתתפו 300 סטודנטים יהודים וערבים (מוסלמים, נוצרים, דרוזים) בגילאי 19-56. מתוכם 175 סטודנטים (58.7%) ו-123 סטודנטיות (41.3%), (שני נבדקים

לא ציינו את המין), 127 יהודים, 107 מוסלמים, 43 נוצרים ו-23 דרוזים. מתוכם 89 משתתפים רווקים ו-195 משתתפים נשואים. מאלה היו 110 מסורתיים, 124 חילוניים, ו-46 דתיים. בשלב הראשון נבחרה מכללה אחת בצפון הארץ. בשלב השני של המחקר נדגמו בדגימת אשכולות כל תלמידי שנה א׳ בחוגי הלימוד במכללה. השאלונים הועברו בכל החוגים שאישרו את השתתפותם. מתוך 321 סטודנטים שאישרו את השתתפותם במחקר, החזירו את השאלונים 308. 8 שאלונים נפסלו, מפני שהיו חסרים בהם פרטים רבים. סה״כ נותרו 300 שאלונים.

2.2 כלי הערכה

2.2.1 שאלון מובחנות עצמית (DSI-R) Differentiation of Self Inventory-Revised (Skowron & Friedlander, 1998; Skowron & Shcmitt, 2003), תורגם לעברית על ידי פלג (Peleg, 2002; Peleg, 2008). השאלון כולל 46 פריטים וארבעה סולמות: תגובתיות רגשית – פריט לדוגמה: ״אנשים טוענים שאני יותר מדי רגשן״; עמדת אני – פריט לדוגמה: ״אני נוטה להישאר די רגוע, גם תחת לחץ״; נתק רגשי – פריט לדוגמה: ״יש לי קושי לבטא את רגשותי כלפי אנשים שחשובים לי״; מיזוג עם אחרים – פריט לדוגמה: ״אני רוצה לעמוד בציפיות של הורי ממני״. דרוג התשובות מתבצע על סקלה הנעה בין 1 (לגמרי לא נכון) עד 6 (לגמרי נכון). חישוב הציון נעשה באמצעות חישוב הממוצעים של כל אחד מהסולמות. הטווח הוא 1-6. מהימנות פנימית בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבך) במחקר הנוכחי, בקרב הנבדקים הערבים, עבור הציון הכללי α=0.84, עבור תגובתיות רגשית α=0.87, עבור עמדת אני α=0.81, עבור נתק רגשי α= 0.83, ועבור מיזוג עם אחרים α=0.75. בקרב הנבדקים היהודים, עבור הציון הכולל α=0.86 , עבור תגובתיות רגשית α=0.86, עבור עמדת אני α=0.80, עבור נתק רגשי α= 0.76, ועבור מיזוג עם אחרים α=0.73.

2.2.2 שאלון חרדה חברתית (SAS-R) Social Anxiety Scale-Revised השאלון חובר על ידי La Greca & Stone (1993) ותורגם לעברית על ידי פלג (Peleg, 2002).

השאלון מתאר סיטואציות שונות שבהן אדם נקלע לחרדה חברתית. השאלון כולל 22 פריטים ושלושה סולמות: פחד מהערכה שלילית – פריט לדוגמה: ״אני חושש ממה שאחרים חושבים עלי״; הימנעות או מצוקה במצבים חדשים – פריט לדוגמה: ״אני חושש לעשות משהו חדש בפני אחרים״; הימנעות או מצוקה במצבים כלליים – פריט לדוגמה: ״קשה לי לבקש מאחרים לעשות איתי דברים״. הציון מחושב באמצעות מיצוע כל אחד מהסולמות, כאשר הטווח הוא 1-5. מהימנות פנימית בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבך) בקרב הנבדקים הערבים עבור הציון הכללי α=0.80, עבור פחד מהערכה שלילית α=0.83, עבור הימנעות או מצוקה במצבים חדשים α=0.78, עבור הימנעות או מצוקה במצבים כלליים α=0.80. בקרב הנבדקים היהודים, המהימנות עבור הציון הכללי α=0.89, עבור פחד מהערכה שלילית α=0.88, עבור הימנעות או מצוקה במצבים חדשים α=0.89, עבור הימנעות או מצוקה במצבים כלליים α=0.89.

מהימנות פנימית בבדיקת עקביות פנימית (אלפא לפי קרונבך) עבור כל השאלון הנוכחי $\alpha=0.85$.

2.3 הליך

לאחר קבלת האישורים מוועדת האתיקה של המכללה לצורך ביצוע המחקר התחיל תהליך גיוס המשתתפים במחקר. המשתתפים במחקר נבחרו מתוך הסטודנטים הלומדים במכללה בצפון הארץ בדגימת אשכולות: נבחרו כל תלמידי שנה א' בכל חוגי הלימוד במכללה. לאחר בחירת המשתתפים וביצוע התיאום עם מרכזות חוגי הלימוד והמרצים המלמדים בקורסים אלו, הוצגו בפני המשתתפים מטרות המחקר הנוכחי, הובטחו אנונימיות ודיסקרטיות ואפשרות לפרוש מהמחקר בכל שלב. זמן מילוי השאלונים היה כ-25 דקות.

3. תוצאות

לצורך בדיקת שתי ההשערות הראשונות לגבי ההבדלים בין יהודים לערבים ברמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית בוצעו ניתוחי שונות רב-משתניים. ראשית מוצגים הממוצעים, סטיות התקן והטווחים של כל משתני המחקר בלוח 1.

לוח 1: ממוצעים, סטיות תקן וטווחי הציונים של כל משתני המחקר

	גברים n = 175			נשים n= 123			יהודים n=127			ערבים n=173			סה"כ N=300		
	טווח	M	SD	טווח	M	SD	טווח	M	SD	טווח	M	SD	טווח	M	SD
מובחנות עצמית (כללי)	2.18-5.01	3.51	0.524	1.76-4.78	3.31	0.496	1.76-5.01	3.04	0.534	2.11-4.89	3.45	0.513	1.76-5.01	3.43	0.522
מיזוג עם אחרים	1.75-5.08	3.39	0.582	1.42-5.25	3.70	0.715	1.42-5.25	3.50	0.74	2.00-5.25	3.63	0.632	1.42-5.25	3.58	0.683
תגובתיות רגשית	1.18-5.73	3.02	0.907	1.09-5.73	3.43	0.881	1.09-5.73	3.27	1.00	1.18-5.27	3.26	0.852	1.09-5.73	3.26	0.918
עמדת אני	2.18-6.18	4.12	0.734	2.45-6.00	4.14	0.823	2.45-6.00	4.24	0.786	2.18-6.18	4.05	0.748	2.18-6.18	4.13	0.769
נתק רגשי	1.08-5.17	2.79	0.836	4.50 -1.00	2.70	0.766	1.08-4.92	2.59	0.793	1.00-5.17	2.88	0.798	1.00-5.17	2.76	0.807
חרדה חברתית (כללי)	1.00-4.00	2.10	0.607	1.00-3.67	2.03	0.618	1.00-4.07	2.04	0.661	1.00-3.93	2.11	0.592	1.00-4.07	2.06	0.622
מצוקה במצבים חדשים	1.00-4.50	2.28	0.720	1.00-4.00	2.14	0.712	1.00-4.50	2.22	0.751	1.00-4.5	2.24	0.717	1.00-4.50	2.23	0.730
מצוקה במצבים כלליים	1.00-4.25	2.02	0.702	1.00-4.25	1.99	0.681	1.00-5.00	1.94	0.759	1.00-3.75	2.08	0.673	1.00-5.00	2.02	0.713
פחד מהערכה שלילית	1.00-5.43	1.99	0.736	1.00-4.43	1.98	0.692	1.00-4.43	1.95	0.750	1.00-5.43	2.03	0.693	1.00-5.43	1.99	0.717

(N =300)

בלוח 2 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן והטווחים של כל משתני המחקר עבור כל אחת מהקבוצות הדתיות.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקן וטווחים עבור כל משתני המחקר לפי דת (N=173)

	דרוזים n=23			מוסלמים n= 107			נוצרים n=43		
	טווח	M	SD	טווח	M	SD	טווח	M	SD
מובחנות עצמית (כללי)	2.11-4.33	3.46	0.576	2.18-4.89	3.48	0.525	2.39-4.34	3.39	0.454
מיזוג עם אחרים	2.17-5.25	3.69	0.716	2.00-5.08	3.67	0.613	2.25-4.33	3.52	0.589
תגובתיות רגשית	1.18-5.00	3.16	1.010	1.36-5.27	3.30	0.840	1.45-4.64	3.21	0.77
עמדת אני	2.64-5.64	4.23	0.813	2.45-6.18	3.95	0.760	2.18-5.36	4.18	0.65
נתק רגשי	1.00-4.25	2.76	0.76	1.08-5.17	3.00	0.770	1.22-4.58	2.66	0.83
חרדה חברתית (כללי)	1.25-3.93	1.98	0.625	1.00-3.63	5.12	0.590	1.1-3.25	2.08	0.56
מצוקה במצבים חדשים	1.00-4.50	2.16	0.82	1.00-4.33	2.28	0.690	1.00-3.5	2.17	0.716
מצוקה במצבים כלליים	1.00-3.00	1.77	0.52	1.00-3.75	2.13	0.680	1.00-3.75	2.11	0.679
פחד מהערכה שלילית	1.14-4.29	2.08	0.74	1.00-5.43	2.06	0.710	1.00-3.29	1.97	0.619

על מנת לבדוק את ההבדלים המגדריים והתרבותיים ברמות המובחנות העצמית (תגובתיות רגשית, נתק רגשי, מיזוג עם אחרים, עמדת האני) והחרדה החברתית (פחד מהערכה שלילית, הימנעות או מצוקה במצבים חדשים, הימנעות או מצוקה במצבים כלליים), נערך ניתוח שונות דו גורמי (Two Way ANOVA) [מגזר 2 X 2 X מגדר 2.] התוצאות מוצגות בלוח 3.

לוח 3: הבדלים מגדריים ותרבותיים ברמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית, ערכי F של ניתוח שונות ANOVA

	על פי מגדר	על פי מגזר	אינטראקצה מגדר* מגזר
מובחנות העצמית (כללי)	$F_{(1,293)}$= 9.050**	$F_{(1,293)}$= 0.406	$F_{(1,293)}$= 1.287
מיזוג עם האחר	$F_{(1,293)}$= 14.383***	$F_{(1,293)}$= 2.447	$F_{(1,293)}$= 0.170
תגובתיות רגשית	$F_{(1,293)}$= 13.746***	$F_{(1,293)}$= 0.143	$F_{(1,293)}$= 0.494
עמדת האני	$F_{(1,293)}$= 0.035	$F_{(1,293)}$= 4.834*	$F_{(1,293)}$= 0.086
נתק רגשי	$F_{(1,293)}$= 0.357	$F_{(1,293)}$= 8.400*	$F_{(1,293)}$= 2.276
חרדה חברתית (כללי)	$F_{(1,294)}$= 1.482	$F_{(1,294)}$= 0.496	$F_{(1,294)}$= 0.280
מצוקה במצבים חדשים	$F_{(1,294)}$= 2.571	$F_{(1,294)}$= 0.138	$F_{(1,294)}$= 0.006
מצוקה במצבים כלליים	$F_{(1,294)}$= 0.028	$F_{(1,294)}$= 3.413*	$F_{(1,294)}$= 0.233
פחד מהערכה שלילית	$F_{(1,294)}$= 0.003	$F_{(1,294)}$= 0.967	$F_{(1,294)}$= 0.093

מתוך לוח 3 עולה כי נמצאו הבדלי מגדר מובהקים סטטיסטית: נשים דיווחו על רמות גבוהות יותר של תגובתיות רגשית ומיזוג עם אחרים בהשוואה לגברים. לא נמצאו הבדלי מגדר מובהקים סטטיסטית ברמות המובחנות העצמית (עמדת האני והניתוק הרגשי).

בבחינת ההבדלים בין הקבוצות התרבותיות והדתיות עולה כי נמצאו הבדלים בין-תרבותיים מובהקים סטטיסטית בשני סולמות של מובחנות עצמית: עמדת אני ונתק רגשי. לצורך בחינת ההבדלים בין הקבוצות התרבותיות בוצע מבחן פוסט הוק מסוג Tukey. נמצא שהנבדקים היהודים דיווחו על רמה גבוהה יותר של עמדת אני ורמה נמוכה יותר של נתק רגשי בהשוואה לנבדקים המוסלמים. ההבדלים בשאר הסולמות ובין הקבוצות הנוספות לא נמצאו מובהקים סטטיסטית. כמו כן לא נמצא אפקט מובהק של אינטראקציה בין מגזר לדת. נראה, אם כן, כי ההשערה הראשונה, אשר הניחה הבדלים בין קבוצות תרבותיות ברמת המובחנות העצמית, אוששה חלקית.

יש לציין כי לא נמצאו הבדלי מגדר או תרבות מובהקים סטטיסטית ברמות החרדה החברתית (ציון כולל), הפחד מהערכה שלילית, המצוקה במצבים חדשים והמצוקה במצבים כלליים, לוח 1, לוח 2). ההשערה השנייה לגבי ההבדלים בין הקבוצות התרבותיות ברמת החרדה החברתית הופרכה.

לצורך בדיקת ההשערה השלישית, לגבי הקשר בין רמת המובחנות העצמית לבין רמת החרדה החברתית, בוצעו מתאמי פירסון. התוצאות מוצגות בלוח 4.

לוח 4: מתאמי פירסון לבדיקת הקשרים בין ממדי המובחנות העצמית והחרדה החברתית

	פחד מהערכה שלילית	מצוקה במצבים חדשים	מצוקה במצבים כללים
מיזוג עם אחרים	0.281**	0.241**	0.181**
תגובתיות רגשית	0.472**	0.419**	0.310**
עמדת האני	-0.389**	-0.364**	-0.291**
נתק רגשי	0.450**	0.392**	0.489**

**p<0.01 (N=300)

מתוך לוח 4 עולה שקיימים קשרים חיוביים מובהקים סטטיסטית בין שלושת הסולמות של חרדה חברתית (פחד מהערכה שלילית, מצוקה במצבים חדשים ומצוקה במצבים כלליים) לבין רמות המיזוג עם אחרים, התגובתיות הרגשית והניתוק הרגשי. נוסף על כך נמצאו קשרים שליליים מובהקים סטטיסטית בין רמת עמדת האני לבין רמות החרדה החברתית (פחד מהערכה שלילית, מצוקה במצבים חדשים ומצוקה במצבים כלליים). נראה, אם כן, כי ההשערה השלישית לגבי הקשר בין רמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית אוששה במלואה.

על מנת לבדוק את ההשערה הרביעית, לגבי ההבדל בעוצמת הקשר בין רמת המובחנות העצמית לבין רמת החרדה החברתית בקרב נבדקים יהודים וערבים, בוצעו מבחני פירסון עבור הנבדקים היהודים והערבים בנפרד. נמצא שעבור הנבדקים היהודים קיים קשר חיובי בינוני ומובהק בין רמת המובחנות העצמית לבין רמת החרדה החברתית ($r=0.341$, $p<0.05$). עבור הנבדקים הערבים קיים קשר חיובי בינוני ומובהק בין רמת המובחנות העצמית לבין רמת החרדה החברתית ($r=0.339$, $p<0.05$).

בבדיקת המתאמים בקרב כל אחת מהדתות בקבוצת הערבים נתקבלו התוצאות הבאות: עבור הנבדקים המוסלמים נמצא קשר חיובי חלש ומובהק בין רמת המובחנות העצמית לבין רמת החרדה החברתית ($r=0.252$, $p<0.05$); עבור הנבדקים הנוצרים ($r=0.506$, $p<0.05$) והנבדקים הדרוזים ($r=0.475$, $p<0.05$) נמצאו קשרים חיוביים בינוניים ומובהקים סטטיסטית בין רמת המובחנות העצמית לבין רמת החרדה החברתית. בקרב הנבדקים הנוצרים לא נמצאו קשרים מובהקים בין רמת המיזוג עם אחרים לבין רמת החרדה החברתית.

במבחן Z להשוואת ההבדלים בעוצמות הקשר בין הקבוצות האתניות השונות נמצא שלא קיים הבדל מובהק סטטיסטית בעוצמת הקשר בין הנבדקים היהודים לנבדקים הערבים [$Z= 0.02$, n.s.]. עוד נמצא שלא קיים הבדל מובהק סטטיסטית בעוצמת הקשר בין הנבדקים היהודים לבין כל אחת מהקבוצות הערביות: הנבדקים המוסלמים [$Z= 0.73$, n.s.], הנוצרים [$Z= -1.11$, n.s.] והדרוזים [$Z= -0.57$, n.s.].

בבדיקת ההבדלים בעוצמת הקשר בין שלוש הקבוצות הדתיות בקרב הערבים עולה, שלא נמצא הבדל מובהק סטטיסטית בעוצמת הקשר בין הנבדקים המוסלמים

והנבדקים הנוצרים [Z= -1.61, n.s], בין הנבדקים המוסלמים לנבדקים הדרוזים [Z= -1.06, n.s.], ובין הנבדקים הדרוזים לנבדקים הנוצרים [Z= -0.15, n.s.]. ההשערה הרביעית, לגבי ההבדלים בין יהודים וערבים בעוצמות הקשר שבין רמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית, הופרכה.

4. דיון ומסקנות

מטרתו המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההבדלים ברמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית בין שתי קבוצות אתניות המתגוררות בישראל: ערבים (מוסלמים, נוצרים, דרוזים) ויהודים, וכן בין נשים לגברים. מטרה נוספת הייתה לבדוק את הקשרים בין רמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית. תוצאות המחקר העלו כי נמצאו הבדלים מובהקים בין יהודים לערבים בחלק מממדי המובחנות העצמית, וקשרים שליליים מובהקים בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית בקרב המשתתפים משתי התרבויות. באופן כללי נמצאו כמה הבדלים מגדריים ותרבותיים בחלק מממדי המובחנות העצמית, אך לא ברמות החרדה החברתית. ההבדלים המגדריים שנמצאו היו ברמת המובחנות העצמית הכללית, ובמיוחד בשני הסולמות של המובחנות העצמית: מיזוג עם האחר ותגובתיות רגשית. נוסף על כך, בבדיקת ההבדלים התרבותיים בין יהודים וערבים נמצאו הבדלים בשני הסולמות של מובחנות עצמית: עמדת אני ונתק רגשי.

בבדיקת ההבדלים בין הקבוצות התרבותיות נמצא, כי הנבדקים היהודים דיווחו על רמה גבוהה יותר של עמדת אני ורמה נמוכה יותר של נתק רגשי בהשוואה לנבדקים המוסלמים. ממצא זה תומך בחלק מממצאי המחקרים הבין תרבותיים, אשר דיווחו על רמה גבוהה יותר של עמדת אני בקרב משתתפים מתרבויות אינדיבידואליסטיות בהשוואה למשתתפים מתרבויות קולקטיביסטיות (למשל, Chung & Gale, 2006). הסבר אפשרי לכך נשען על טענותיהם של Triandis & Gilfand (1998) ו-Choui (2001), שלפיהן אנשים מחברה קולקטיביסטית מצייתים להיררכיה ולסמכות, לעתים על חשבון גיבוש זהותם האישית, ואינם מעזים לעמוד על דעתם, בעוד שאנשים המשתייכים לחברות אינדיבידואליסטיות ודמוקרטיות מבטאים את דעותיהם ורגשותיהם באופן מוחצן וגלוי. עם זאת חשוב לציין כי במספר קטן של מחקרים שבוצעו לאחרונה (למשל Peleg, 2006,) דווַח על רמה גבוהה יותר של עמדת אני בקרב נשים ערביות. מומלץ להמשיך ולחקור נושא זה במחקר עתידי.

המשתתפים המוסלמים דיווחו על רמה גבוהה יותר של נתק רגשי. ממצא זה מחזק ממצאי מחקרים קודמים, שבהם דווח על רמות גבוהות יותר של נתק רגשי בקרב נבדקים מחברות קולקטיביסטיות (Tuason & Friedlander, 2000) ובאופן ספציפי בקרב ערבים בישראל (Peleg & Rahal, 2012). ייתכן שהסיבה לכך היא שבחברה הערבית מתקשה הפרט להביע את רגשותיו בפומבי או מול אחרים משמעותיים, עקב הנורמות המשפחתיות והתרבותיות. ביטוי רגשות, בעיקר על ידי גברים, עדיין נחשב בחברה הערבית בכלל, ובמוסלמית בפרט, כסוג של חולשה, ועל כן מעודדים את הגברים לדכא ולהדחיק את רגשותיהם. דפוס זה של הדחקה ודיכוי של רגשות גורם, לטענתו של

Bowen (Kerr & Bowen, 1988), לחיזוק האני המזויף, אשר בתורו גורם לפגיעה במובחנות העצמית.

בבדיקת ההבדלים המגדריים נמצא שנשים דיווחו על רמה גבוהה יותר של תגובתיות רגשית בהשוואה לגברים. ממצא זה תומך בממצאי מחקרים קודמים, שבהם עלו תוצאות דומות (Kosek, 1998; Peleg, 2008; Skowron & Friedlander, 1998; Skowron & Dendy, 2004; Skowron & Schmitt, 2003). אחת הסיבות לכך היא גנטית. ראשית, נשים שונות מגברים באופן שבו הן חוות רגשות ומדווחות עליהם. בקרב נשים אזור ההיפוקמפוס במוח, האחראי על ביטוי רגשות, הוא גדול יותר בהשוואה לגברים, ולכן תגובתן של נשים לאירועים רגשיים היא עוצמתית יותר בהשוואה לזו של הגברים. יתר על כן, בקרב נשים קיימת רמה גבוהה יותר של הורמוני אוקסיטוצין, אסטרוגן ופרוגסטרון, דבר הגורם להן להיות רגישות, רגשניות וחמימות ולבטא רגשות בעוצמה רבה יותר יחסית לגברים (מעוז וניב, 2011). סיבה נוספת להבדלי המגדר היא חברתית ומושפעת מתהליך הסוציאליזציה השונה של שני המגדרים: מעודדים את הנשים לבטא את רגשותיהן בפתיחות רבה יותר, מבלי שהדבר יתפרש כחולשה (Alexander & Wood, 2000).

בניגוד למשוער, לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית בין הקבוצות האתניות והדתיות ברמות החרדה החברתית (פחד מהערכה שלילית, מצוקה במצבים חדשים ומצוקה במצבים כלליים). ממצא זה הוא מעניין ומפתיע, שכן רוב סוגי החרדה מדוּוָחים ברמות גבוהות יותר בקרב נבדקים מחברות קולקטיביסטיות (למשל, חרדת בחינות, Tuason & Friedlander, 1998; חרדת תכונה, Peleg, Klingman, & Nahas, 2003). ייתכן שהחרדה החברתית איננה גבוהה יותר בחברות קולקטיביסטיות עקב התמיכה החברתית והרגשית הניתנת לפרט על ידי המשפחה והקהילה, המהווה מקור לתמיכה חברתית ורגשית (Al-Krenawi & Graham, 2005). הן המשפחה והן הקהילה מספקות לפרט הגנה, ביטחון, תחושת שייכות, וכמובן תמיכה רגשית ומעשית בזמן משברים (Barakat, 1993). ייתכן שדפוסים אלו מונעים את הגברת החרדה החברתית בחברה הערבית.

בבדיקת הבדלי המגדר עלה כי לא נמצאו הבדלים בין נשים לגברים ברמות החרדה החברתית. ממצא זה מפריך ממצאי מחקרים קודמים, אשר דיווחו על רמות חרדה גבוהות יותר בקרב נשים בהשוואה לגברים (Vriends et al., 2011). כך, למשל, חרדת תכונה (Mellanby & Zimdars, 2010), חרדת בחינות (Zaheri, Shahoei, & Zaheri, 2012) וחרדת פרידה (Scaini, Ogliari, Eley, Zavos, & Battaglia, 2012). ייתכן שהסיבה לכך היא השינוי שחל בציפיות המגדריות של החברה כיום. יש אחוז גבוה יותר של נשים המשתלבות בתחומים שונים שבעבר נתפסו כגבריים. כך, למשל, בשוק העבודה הן מתחרות בגברים על תפקידים בכירים, באקדמיה הן לוקחות חלק נכבד בכל תחומי הלימוד, ואף בחיים היום יומיים הן משתלבות במקצועות שונים. תמורות אלה הביאו מצד אחד להגברת הביטחון העצמי של הנשים, ומצד שני לשינוי במעמדו של הגבר בתחומים המשפחתיים והחברתיים, אשר יצר איום מסוים על הסמכות הגברית ופגע בשליטתו של הגבר על משאבים חברתיים וכלכליים שונים. ייתכן ששינויים אלו

בתפקידים ובסטטוס של הגבר הביאו מצידם לפגיעה מסוימת בביטחון העצמי שלו, ולהגברת החרדה החברתית.

כמשוער (השערה שלישית), נמצאו קשרים שליליים בין רמת עמדת האני לבין שלושת ממדי החרדה החברתית. נוסף על כך נמצאו קשרים חיוביים בין רמות התגובתיות הרגשית, הניתוק הרגשי והמיזוג עם אחרים לבין רמות החרדה החברתית. ממצאים אלה תומכים בממצאי מחקרים קודמים, אשר דיווחו על קשרים שליליים בין מובחנות עצמית וחרדות שונות. כך, למשל, חרדת תכונה (Skowron & Friedlander, 1998), חרדת פרידה (Peleg & Yitzhak, 2010) וחרדה חברתית (Peleg, 2005, 2002 ; Peleg et al., 2006). סיבה אפשרית לכך היא שאנשים שאינם מובחנים היטב משקיעים את רוב האנרגיות שלהם בחוויה הרגשית, ועל כן הם מתקשים להתמודד עם מצבי לחץ בכלל ועם אלו הקשורים לאינטראקציות חברתיות בפרט. נראה, אם כן, כי המובחנות העצמית המתגבשת ומתבטאת ביחסים התוך-משפחתיים מוכללת למערכות יחסים חברתיות רחבות יותר.

מעניין לציין, שבניגוד למשוער (ההשערה הרביעית) לא נמצאו הבדלים בין-תרבותיים בעוצמת הקשר שבין רמות המובחנות העצמית והחרדה החברתית. ממצא זה מחזק ממצאי מחקר עדכני שבוצע בישראל (Peleg & Rahal, 2012), שבו דווח כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין משתתפים ערבים למשתתפים יהודים בעוצמת הקשר שבין מובחנות עצמית לסימפטומים פיסיולוגים. ייתכן שחשיפת הערבים בישראל לתרבות המערבית, באמצעות המדיה והמגע האינטנסיבי עם החברה היהודית, יצרה "הדבקה" מסוימת בנורמות החברתיות והמשפחתיות ותפקוד "מערבי" יותר בקרב הערבים.

עם זאת, יש לציין כי בקרב הנבדקים הנוצרים והדרוזים הקשרים בין מובחנות עצמית וחרדה חברתית מתבטאים בעוצמה רבה יותר. הם דומים בעוצמתם לקשרים אשר נמצאו בקרב נבדקים יהודים, זאת בניגוד לעוצמת הקשר הנמוכה יותר בקרב הנבדקים המוסלמים. ייתכן שהדבר נובע מכך שערבים נוצרים ודרוזים מתגוררים לרוב באזורים עירוניים וחשופים יותר לסגנון החיים המודרני והמערבי, בשונה מהערבים המוסלמים, המתגוררים ברובם באזורים כפריים נפרדים ושמרנים יותר (Al- Haj, 1991). הסבר אפשרי נוסף הוא שהדרוזים והנוצרים מהווים קבוצות מיעוט בתוך מיעוט, ועל כן הם מנסים להשתלב ככל האפשר בתוך חברת הרוב באמצעות אימוץ מנהגים מערביים.

4.1. מגבלות, תרומות המחקר והמלצות למחקרי המשך

למחקר הנוכחי יש מספר מגבלות. ראשית, המדגם כלל סטודנטים המתגוררים ברובם בצפון הארץ, ועל כן לא ניתן להכליל את הממצאים לכל האוכלוסייה בישראל. במחקר עתידי מומלץ לדגום גילאים שונים וסוגי אוכלוסייה שונים מרחבי הארץ. שנית, במחקר הנוכחי מספר הגברים קטן ממספר הנשים. במחקר עתידי מומלץ לכלול מספר גדול יותר גם של גברים וגם של נבדקים מקבוצות תרבותיות ודתיות שונות.

על אף המגבלות יש למחקר הנוכחי מספר תרומות. ברמה התיאורטית תוצאותיו עשויות לשפוך אור על הגורמים המשפחתיים והתרבותיים התורמים לרמת החרדה החברתית. תרומה נוספת היא האישוש להנחת האוניברסליות של בואן לגבי המובחנות העצמית והקשר שלה לחרדה חברתית.

למחקר יש מספר תרומות יישומיות. שאלוני המחקר מהווים כלי חשוב למטפלים משפחתיים, שבאמצעותו אפשר לזהות אספקטים בעייתיים אפשריים בתפקוד הרגשי של המשפחה. מומלץ שיועצים המטפלים בתלמידים בעלי רמה גבוהה של חרדה חברתית ישלבו בטיפול בהם טיפול מערכתי נוסף, כגון הדרכת הורים או העלאת תכנים משפחתיים בטיפול פרטני או קבוצתי. יש לציין שטיפול המבוסס על התיאוריה הבין דורית יוכל לסייע בשינוי היחסים בין בני המשפחה ובהגברת רמת המובחנות העצמית, וכתוצאה מכך בהפחתת רמת החרדה החברתית. באופן ספציפי, בחברה המוסלמית מומלץ להדגיש את הגברת עמדת האני והפחתת הנתק הרגשי.

לסיכום, מתוצאות המחקר הנוכחי אפשר להסיק כי המובחנות העצמית מספקת בסיס של ביטחון במצבים מעוררי איום וחרדה, ומקנה לפרט יכולת להתמודד ביעילות עם אינטראקציות חברתיות. רמת מובחנות עצמית גבוהה מסייעת לווסת את הרגשות ולהפחית את רמת החרדה החברתית.

מקורות

ביאדסה-אשקר, א., פלג, א., ובשארה, ר. (בפרסום). הקשר ביו רמות המובחנות העצמית ושביעות הרצון מהחיים בקרב נשים בישראל: מבט בין-תרבותי. **חברה ורווחה**.

Alexander, M. G., & Wood, W. (2000). Women, men and positive emotions: A social role interpretation. In A. H.Fischer (Ed.), *Gender and emotion: Social psychological perspectives (*pp. 189–211.) Cambridge: Cambridge University Press.

Al-Haj, M. (1991). *Education and social change among the Arabs in Israel. Tel-Aviv, Israel*: The International Center for Peace in the Middle East.

Al-Krenawi, A., & Graham, J. R. (2005). Mental health practice for the Muslim Arab population in Israel. In C. L. Rabin (Ed.), *Understanding gender and culture in the helping process (pp.* 68-83*)*. New York: Thomson Brooks/Cole.

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: APA.

Asaseh, M., Baigi, A., Talebi, A., Mirzaee, S., & Kermani, F. k. (2013). Education of self differentiation to reduce the rate of anxiety in adolescents of the divorced families. *Life Science Journal*, *10*, 11-15.

Barakat, H. (1993). *The Arab world, society, culture and state*. Berkley: University of California Press.

Bartle-Haring, S. & Gavazzi, S. (1996). Multiple views on family differentiation: adolescent, maternal, and paternal perspective. *Family Process, 35*, 457-472.

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. N.Y.: Aronson.

Chiou, J. (2001). Horizontal and vertical individualism and collectivism among college students in the US, Taiwan and Argentina. *Journal of Social Psychology, 14*, 667-678.

Chung, H, & Gale, J. (2009). Family functioning and self-differentiation: A cross-cultural examination. *Contemporary Family Therapy*, *31*, 20-33.

Chung, H., & Gale, J. (2006). Comparing self- differentiation and psychological well- being between Korean and European American students. *Contemporary Family Therapy, 28,* 367-381.

Elieson, M.V., & Rubin, L.J. (2001). Differentiation of self and major depressive disorders: A test of Bowen theory among clinical, traditional, and internet groups. *Family Therapy, 29*, 125-142.

Higa, C. K., Fernandez, S. N., Nakamura, B. J., Chorpita, B. F., Daleiden, E. L. (2006). Parental assessment of childhood social phobia: Psychometric properties of the Social Phobia and Anxiety Inventory for Children-Parent Report. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 35*, 590-597.

Hornsey, M. J., Jetten, J., McAuliffe, B., & Hogg, M. A. (2006). The impact of individualist and collectivist group norms on evaluations of dissenting group members. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 57-68.

Jankowski, P. J., & Hooper, L. M. (2012). Differentiation of self: A validation study of the Bowen theory construct. *Couple and Family Psychology: Research and Practice, 3*, 226-243.

Kerr, M.E. & Bowen,M . (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. NY, US: WW Norton & Co.

Kosek, R. (1998). Self differentiation within couples. *Psychological Reports, 83*, 275-279.

La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1993). Social Anxiety Scale for Children-Revised: Factor structure and construct validity. *Journal of Clinical Child Psychology, 22*, 17-27.

Mellanby, J., & Zimdars, A. (2010). Trait anxiety and final degree performance at the University of Oxford. *Higher Education*, *61*, 357-370.

Peleg, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self and students' social anxiety and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy, 25*, 355-369.

Peleg, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence, 27*, 645-662.

Peleg, O. (2005). The relation between differentiation and social anxiety: What can be learned from students and their parents? *The American Journal of Family Therapy, 33*, 167-183.

Peleg, O. (2008). The relation between differentiation of self and marital satisfaction: What can be learned from married people over the life course? *American Journal of Family Therapy, 36*, 1-14.

Peleg, O., & .Yitzhak, M. (2010). Differentiation of self and separation anxiety: Is there a similarity between spouses? *Contemporary Family Therapy, 32,* 25-36.

Peleg, O., & Rahal, A.(2012). Physiological symptoms and differentiation of self: A cross-cultural examination. *International Journal of Intercultural Relations*, *36*, 719-727.

Peleg, O., Halaby, E., & Whaby, E. (2006). The relationship of maternal separation anxiety and differentiation of self to children's separation anxiety and adjustment to kindergarten: A study in Druze families. *Journal of Anxiety Disorders, 20,* 973-995.

Peleg, O., Klingman, A.& Nahhas, I.A.-H. (2003) Cross-cultural and familial differences between Arab and Jewish adolescents in test anxiety. *International Journal of Intercultural Relations,* 27, 525-541.

Scaini, S., Ogliari, A., Eley, T. C., Zavos, H. M., & Battaglia, M. (2012). Genetic and environmental contributions to separation anxiety: a meta-analytic approach to twin data. *Depression and Anxiety, 29*, 754-761.

Skowron, E. (2000).The role of differentiation of self in marital adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 229-23.

Skowron, E. A., & Dendy, A. K. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlates of effortful control. *Contemporary Family Therapy: An International Journal, 26,* 337-357.

Skowron, E. A., & Friedlander, M. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology, 28*, 235-246.

Skowron, E. A., & Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI Fusion with Others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy, 29*, 209-222.

Skowron, E. A., Stanley, K., & Shapiro, M. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal, and psychological well-being in young adulthood. *Contemporary Family Therapy, 31,* 3-18.

Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging measurements of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 118-128.

Tuason, M.T., & Friedlander, M.L. (2000). Do parents' differentiation levels predict those of their adult children? And other test of Bowen theory in a Philippine sample. *Journal of Counseling Psychology, 74*, 27-35.

Vriends, N., Becker, E S., Meyer, A H., & Margraf, J. (2011). Incidence of DSM-IV Social Phobia in a Community Sample of Young German Women. *The German Journal of Psychiatry, 14*, 80-90.

Zaheri, F., Shahoei, R., & Zaheri, H. (2012). Gender differences in test anxiety among students of guidance schools in Sanandaj, Iran. *Wudpecker Journal of Medical Sciences, 1*, 1-5.

קונפליקט "מלכודת הדבש" – כיצד תופסים תלמידים את השפעת הזמן המוקדש לשימוש לא לימודי בטכנולוגיה על הישגיהם הלימודיים

עדי סלומון, יפעת בן-דוד קוליקנט, משה טטר

בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים

תקציר

הקשר שבין שימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת (להלן ICT) לצורכי פנאי ושימושים חברתיים לבין מידת השפעתו על הישגים לימודיים נחקר פעמים רבות. המחקרים הציגו קשרים מתאמיים שליליים מובהקים בין הישגים לימודיים נמוכים ובין שימושי פנאי ב-ICT. תוכניות התערבות ומניעה המוצעות כיום לתלמידים אינן מתייחסות לקשר זה ומתמקדות בהיבטים הקשורים במוגנות, באתיקה ובתכנים בעייתיים שהרשת עלולה להציע. מחקר זה בדק האם נמצא קשר שלילי בין הישגים לימודיים לבין זמן שימוש למטרות לא לימודיות בקרב מתבגרים ישראליים, על בסיס דיווח שעות שימוש וציונים. כמו כן נבחן כיצד תופסים התלמידים את כיוון הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת והישגים לימודיים.

לצורך המחקר התבקשו 533 תלמידי כיתות ט'-י' לענות על שאלון שבו דיווחו על היקף השימוש הלא לימודי ברשת הנעשה על ידם ועל הישגיהם הלימודיים ונבדקו תפיסותיהם את הקשר שבין שימוש לא לימודי והישגים. במחקר נמצא כי ככל שעולה מספר שעות השימוש הלא לימודי, כך גדלה ההסתברות להשתייך לקבוצות התלמידים בעלי הציונים הנמוכים. ניתוח עמדות התלמידים כפי שדווחו על ידם הראה כי 76% מהתלמידים תופסים את זמן השימוש ב-ICT כמשפיע לרעה על ההישגים הלימודיים. נוסף על כך נמצא כי תלמידים בינוניים תופסים את הפחתת זמן השימוש ב-ICT כתורמת בצורה הרבה ביותר לשיפור הישגיהם הלימודיים בהשוואה לשאר התלמידים. מהמחקר הנוכחי עולה כי תפיסת התלמידים את הקשר השלילי הקיים בין שימוש לא לימודי ב-ICT והישגים מעוררת דאגה רבה, שכן היא ממחישה כי מתבגרים מודעים להשפעתו המזיקה של זמן עודף המוקדש לשימושי פנאי בטכנולוגיית מידע ותקשורת. אף על פי שהמודעות הכרחית להתמודדות עם הבעיה, היא איננה מספיקה. יש להדגיש את הצורך החינוכי הרב בבנייתן של תוכניות התערבות בית ספריות הנוגעות לניהול זמן מושכל יותר בשימוש בטמ"ת ולהבליט את מקומם של היועצים החינוכיים בהדרכת הורים ומורים בהתמודדות עם אתגרי הדור.

עבודה זו הסתייעה במלגה מטעם מרכז לוין להתפתחות הנורמלית והפסיכופתולוגית של הילד והמתבגר.

מילות מפתח: ICT, מתבגרים, הישגים אקדמיים, תפיסות.

מבוא

הקשר שבין שימוש בטכנולוגיית המידע והתקשורת (להלן טמ"ת או ICT[10]) לצרכים שאינם לימודיים (למשל צרכי פנאי ושימושים חברתיים) לבין מידת השפעתו על ההישגים הלימודיים נחקר רבות. מחקרים אלו הציגו קשרים מתאמיים שליליים בין ההישגים הלימודיים לבין ריבוי משימות (Multitasking) במקביל ללמידה ולבין מספר שעות השימוש שלא לצרכים לימודיים, כגון שימושים לצרכי פנאי ותקשורת. כפי שעולה ממחקרים רבים, שימושי פנאי ב-ICT הם גורם מסיח דעת, פיתוי רב עוצמה שקשה להימנע ממנו, עד כדי פגיעה במיומנויות הלמידה ובהישגים הלימודיים (Bowman, Levine, Waite, & Gendron, 2010; Golub & Miloloza, 2011; Junco & Cotten, 2011; Kirschner & Karpinski, 2010; Kubey, Lavin, & Barrows, 2001; Maass, Klopper, Michel, & Lohaus, 2011; L.D. Rosen, Carrier, & Cheever, 2010).

עם זאת, קשר זה כמעט אינו מופיע בשיח הציבורי והחינוכי על ההשפעות השליליות האפשריות של שימושי ICT על מתבגרים. התוכניות החינוכיות-הסברתיות, בארץ ובמדינות רבות בעולם, נסבות בעיקר על ההיבטים התוכניים המזיקים שברשת ועל התנהגויות סיכון, למשל פגיעה מקוונת (Cyber-Bullying), חשיפת פרטים מזהים וחשיפה לתוכני מין, אלימות וזוועה, תוך התעלמות מהשלכות הזמן שמקדישים המתבגרים לעיסוק בטמ"ת על למידתם והישגיהם.

במחקר זה אנו בוחנים לראשונה האם הקשר השלילי בין הישגים לימודיים ומספר שעות השימוש בטמ"ת, כפי שנמצא בספרות, מתקיים גם בקרב תלמידים ישראליים. יתרה מזאת, אנו מתמקדים בתפיסות מתבגרים את האופן שבו הם תופסים את הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת והשלכותיו על הישגיהם הלימודיים, תוך השוואת התפיסות בקרב תלמידים בעלי הישגים שונים. בחינה זו של תפיסות התלמידים מאפשרת לראשונה לקבל תמונת מצב של נקודת המבט של התלמידים והאופן שבו הם חווים את השפעת השימוש שלא-מהסוג-הבטוח בטמ"ת על הישגיהם. לממצאים עשויות להיות השתמעויות בנושא מיקומו של היועץ החינוכי בבית הספר בהבניה מחודשת של דרכי ההתמודדות המותאמות עם השימוש הנעשה בטמ"ת. נוסף על כך יידון מקומו של היועץ בהדרכת הורים להתמודדות נכונה עם ילדיהם בבית ובהדרכת מורים להתמודדות נכונה עם תלמידים בכיתה.

שימוש ב-ICT בקרב בני נוער בעולם

מתבגרים נוטים להסתגל בקלות לטכנולוגיות חדשות ולאמץ אותן, ומסיבה זו שכיחות השימוש שהם עושים ברשת האינטרנט גבוהה במיוחד. למעשה זוהי קבוצת הגיל שעושה את השימוש הרב ביותר באינטרנט (Lenhart & Madden, 2005). לא בכדי ניתנו לדור זה שמות רבים הממחישים את מידת החיבור לכטנולוגיה הדיגיטלית והנטייה

[10] המונח "טכנולוגיית התקשורת והמידע" הוא תרגום מאנגלית של המונח הידוע Information & Communication Technology (להלן ICT).

להשתמש בה, כדוגמת "clickerati", "ילידים דיגיטליים" (Prensky, 2001), ו"דור הרשת". שמות אלו מגובים בעדויות תומכות ממדינות מפותחות רבות, המראות כי לתלמידים של היום יש נגישות גבוהה לטמ"ת, והם משתמשים בה לצורכי תקשורת, פנאי, למידה וחיפוש מידע (Ben-David Kolikant, 2010).

התפלגות השימוש הקבוע ביישומי מחשב ואינטרנט בקרב מתבגרים בישראל ובעולם: מחקר ישראלי שנערך מטעם משרד התמ"ת (רפאלי, שיזף וכצמן, 2010) הראה, כי בישראל 86% מבין בני הנוער משתמשים באינטרנט לעומת 68% מהמבוגרים. כאשר מתחשבים באוכלוסיית הילדים מתחת לגיל 14, שלא נכללו במחקר, שיעור המשתמשים באינטרנט גבוה אף יותר (למיש, ריב"ק ואלוני, 2010). שיעורי הגלישה בקרב בנים ובנות דומים והפערים קטנים ואינם מובהקים סטטיסטית. אמצעי הגלישה הקבועים של בני הנוער הם המחשב הנייח והמחשב הנייד, אך ניכרת עלייה בגלישה דרך הטלפון הסלולרי בקרב מתבגרים. היישומים הרווחים בקרב בני הנוער בישראל הם גלישה ברשתות חברתיות (91%), צפייה בקטעי וידאו (80%), הרחבת ידע כללי (79%), הורדת קבצים (73%), ושימוש בתוכנות מסרים מיידיים (73%); אחריהם מגיעים שימוש בדואר אלקטרוני (72%), משחקים (71%), וקריאת חדשות (70%).

גם בארצות הברית הממצאים דומים. מחקרים של מרכז המחקר האמריקאי PEW (The PEW Internet & American Life Project) מראים כי 93% מבני הנוער בארצות הברית (גילאי 12-17) משתמשים באינטרנט בעיקר לצרכים שאינם לימודיים.

פעילות מתבגרים ברשתות החברתיות: במחקרים שנערכו באירופה נמצא כי עד 75% מן הילדים מעל גיל 9 משתמשים ברשתות החברתיות, ושיעורם מגיע ליותר מ-80% בגיל ההתבגרות המאוחר (Livingstone, Haddon, Görzig, & Ólafsson, 2011). בישראל לא נערך עדיין מחקר אקדמי מקיף על השימוש שעושים ילדים ברשתות החברתיות. מדו"ח שפרסם מרכז המידע והמחקר של הכנסת במאי 2011 עולה כי לפי סקר TIM מחודש דצמבר 2010, 91% מבני הנוער הגולשים באינטרנט בקרב האוכלוסייה היהודית חברים ברשת חברתית, שיעור גדול ביחס לשיעור החברים ברשתות חברתיות באירופה ובארצות הברית. בני נוער בישראל מקדישים 3.8 שעות ביום בממוצע לגלישה ברשת חברתית – יותר מכל פעילות פנאי אחרת, והם נוהגים לעשות זאת במגוון רחב של מקומות, (TNS טלסקר, 2010). עוד עולה כי השימוש ברשתות חברתיות הוא הפעילות העיקרית של רבע מבני ה-7-9, מחצית מבני ה-10-12, שני שלישים מבני ה-13-15, ושלושה רבעים מבני ה-16-18 בישראל (וייסבלאי, 2011). החוקרים מצאו שפעילות מתבגרים ברשתות החברתיות תורמת לתחושת הקרבה ביניהם ולהעמקת החברות (Valkenburg, Peter, & Schouten, 2006). ממצא זה תורם להבנתנו מדוע בני נוער מקדישים את מרבית זמנם באינטרנט לפעילות ברשתות חברתיות ולהתקשרות בתוכנות של מסרים מיידיים (Lenhart & Madden, 2007).

שימוש בטלפונים סלולריים בקרב מתבגרים: סקר מקיף שנערך בישראל ב-2008 על ידי מינהל המחקר והכלכלה במשרד התמ"ת, בשיתוף המועצה לשלום הילד, מעלה כי ב-58.6% ממשקי הבית עם ילדים בגיל 12-15 יש לפחות ילד אחד שברשותו טלפון נייד (בר צורי, 2008). המכון האמריקאי לחקר האינטרנט פרסם ב-2012 כי בקרב

מתבגרים בני 14-17 75% מחזיקים בטלפון נייד, ו-31% בסמארטפונים. ככל שמתרבים תפקודיהם הופכים הטלפונים הניידים למכשירי מולטימדיה משוכללים. השימושים השונים שעושים המתבגרים במכשירי הסלולר הם בעיקר צילום תמונות (83%), שמיעת מוזיקה (60%), הפעלת משחקים (46%), החלפת קטעי וידאו (32%) וגלישה ברשת חברתית (23%). עוד עולה כי הרוב המוחלט של המתבגרים לוקח עמו את מכשיר הטלפון גם לבית הספר. למרות שמרבית בתי הספר אוסרים על השימוש בטלפונים ניידים בתחומיהם, 60% מבני הנוער המחזיקים בטלפונים ניידים עדיין מביאים עמם את הטלפון לבית הספר ו-58% מהם מעידים על עצמם כי הם שולחים הודעות כתובות אף בזמן השיעור. עובדה מדאיגה היא כי 69% מן המתבגרים בעלי טלפון נייד שלחו הודעות בזמן השיעור, ו-25% ביצעו או קיבלו שיחת טלפון בזמן השיעור (Lenhart, 2010).

שימוש במשחקי מחשב בקרב מתבגרים: משחקי מחשב מספקים טווח רחב של התנסויות ופעילויות ומהווים חלק מחייהם של מרבית המתבגרים בארצות המערב (גילאי 12-17), בנים או בנות, צעירים ובוגרים ומכל קצות הקשת הסוציו-אקונומית. נראה כי ברבות השנים הפכו משחקי המחשב לחלק שגרתי של ילדות והתבגרות נורמלית (Greenberg, Sherry, Lachlan, Lucas, & Holmstrom, 2008). מחקר מקיף שנערך בארצות הברית בקרב 1,200 מתבגרים (12-17) מקשת רחבה של מאפיינים גילה, כי מתבגרים נוטים לשחק במשחקי מחשב באינטרנט פי שניים ממבוגרים, ו-97% מהמתבגרים הפעילים ברשת מעידים על עצמם שהם "שחקנים פעילים". אפשר לשחק דרך הטלפון הנייד, המחשב, הטלוויזיה והאינטרנט (Lenhart, et al., 2008).

גישות שונות במחקר באשר להשפעת ה-ICT על ההישגים הלימודיים. הֵילכו שניים אלה יחדיו?

מחקרים שונים בדבר השימוש בטכנולוגיה והשפעתה על ההישגים הלימודיים מראים תוצאות שונות ואף סותרות. מחד גיסא קיימים מחקרים הטוענים כי שימוש בטכנולוגיה משפר את ההישגים הלימודיים ותורם להצלחה (Pinosa, Laffey, Whittaker, & Sheng, 2006; Fairlie & London, 2009; Golub & Miloloza, 2011), אך מאידך גיסא יש הרבה יותר מחקרים המצביעים על קשר ישיר בין שימוש בטכנולוגיה ופגיעה בביצועים הלימודיים (Waite, & Gendron, 2010; Fox, Bowman, Levine, Rosen, & Crawford, 2009; Golub & Miloloza, 2011; Junco & Cotten, 2011; Kirschner & Karpinski, 2010; Maass, Klopper, Michel, & Lohaus, 2011).

תדירות השימוש איננה הגורם היחיד שלו מייחסים את התרומה לפגיעה בהישגים הלימודיים (Golub & Miloloza, 2011; Junco & Cotten, 2011). במחקרי אורך שנערכו בקרב תלמידי חטיבת ביניים וחטיבה עליונה, שדיווחו על שימוש בטכנולוגיה בפרק זמן זהה, נצפו פערים משמעותיים בממוצע הציונים. כך למשל נמצא כי כאשר איכות השימוש בטכנולוגיה לא הייתה מבוקרת, שימוש ממושך הביא ליותר נזק מאשר תועלת (Gordon, Juang, & Syed, 2007; Lei & Zhao, 2007). אין כל מחלוקת בדבר הטענה כי הנגישות לטכנולוגיה עשויה לתרום באופן משמעותי ללמידתם של תלמידים צעירים

(Clements & Sarama, 2003; Kafai, Fishman, Brukman, & Rockman, 2002), אך הנגישות לטכנולוגיה אלקטרונית כשלעצמה, אין די בפוטנציאל הטמון בה להביא להצלחתו הלימודית של תלמיד בבית הספר (Lei & Zhao, 2007).

מצבים שבהם שימוש לא לימודי בטמ"ת פוגע בהישגים הלימודיים

ריבוי משימות (Multitasking): מחקר רחב היקף שערכו ג'ונקו וקוטן (Junco & Cotten, 2011) מצא כי תלמידים מדווחים על חיפוש של תכנים שאינם קשורים לקורסים, משתמשים ברשת החברתית פייסבוק, שולחים דואר אלקטרוני, משוחחים בטלפון ושולחים מסרונים מיידיים, כל זאת בזמן הכנת שיעורי הבית שלהם. כמו כן דווח כי תלמידים מפסיקים כל פעילות לימודית כדי לקרוא ולהשיב מיד למסרונים שהתקבלו במחשב או בטלפון (Levine, Waite, & Bowman, 2007). במחקרים אחרים נשאלו סטודנטים שהחזיקו במחשב נייד בכיתות על דפוסי השימוש שלהם במחשב. הסטודנטים דיווחו על בדיקה תכופה של דואר אלקטרוני ומשלוח וקבלה של מסרונים מיידיים, במקביל לשמיעת ההרצאות (Fried, 2008; Golub & Miloloza, 2011).

תלמידים סבורים כי בזמן למידה או הכנת שיעורי בית הם יכולים להאזין למוסיקה, לצפות בטלוויזיה ולתקשר עם חבריהם דרך האינטרנט מבלי שהדבר יפגע בביצועיהם (Bowman et al., 2010). יתר על כן, המחקרים מלמדים כי מרבית האנשים מאמינים שהם מסוגלים לבצע ריבוי משימות מבלי שהדבר יפגום ביעילותם (Sweller, Kirschner, & Clark, 2007). אך למעשה, כפי שעולה ממחקרים לא מעטים, מביאה ההחלפה בין משימות (Multitasking) להישגי למידה וביצוע נחותים בהשוואה למצב שבו היו משימות אלו מתבצעות כסדרן (Ophir, Nass, & Wagner, 2009). נוסף על כך נמצא כי שימוש מרובה ביישומים של תקשורת מסונכרנת שאיננה למטרה לימודית הוא בעל קשר חיובי הדוק עם ביצועים לימודיים נמוכים, ממוצע ציונים נמוך יותר ודירוג נמוך יותר במבחני הבנת הנקרא (Fox et al., 2009) ועם קריאה אימפולסיבית (Levine et al., 2007). החוקרים מצאו כי למידת חומר חדש במקביל לפעילות אחרת, ובכללה כתיבת מסרון מיידי, מביאה לקידוד זמני ושטחי, הדורש זמן רב יותר לצורך הבנת קטע הקריאה או לביצוע מטלה לימודית (Bowman et al., 2010). בדומה לכך נמצא כי ביצועי סטודנטים בעלי מחשב נייד שביצעו מולטיטַסקינג במהלך הרצאות היו נחותים בהשוואה לעמיתיהם (Fried, 2008; Golub & Miloloza, 2011).

גם התכתבות במסגרת בלוגים או כתיבת תגובות על פרופילים של משתמשים אחרים הראתה תוצאות דומות. קירשנר וקרפינסקי (Kirschner & Karpinski, 2010) הראו כי שימוש ברשת החברתית הפופולרית ביותר בעולם, פייסבוק, במקביל ללמידה והכנת שיעורי בית, הביא לירידה בממוצע הציונים ולהקדשת זמן מועט ללמידה בהשוואה ל"לא משתמשים". זמן רב לפניהם הראו חוקרים שבחנו סוגיה זו במחקר איכותני כי סטודנטים רבים מדווחים על "בזבוז" זמן חיוני ללמידה בעקבות שהייה ממושכת ברשת החברתית פייסבוק. אחת התופעות המעניינות היא שרבים מהמשתמשים דיווחו כי הם נוטים להשאיר את מצב החיבור שלהם לפייסבוק כ"מופעל" תוך שיטוט באתרים אחרים, דבר המעיד על כך שהפעילות ברשת זו

מתבצעת במקביל לפעילויות מתחרות אחרות, כדוגמת הכנת שיעורי בית (Barrat, Hendrickson, Stephens, & Torres, 2005). לממצאים אלו מצטרפים מחקרים שבהם מעידים תלמידים על עצמם כי לשימוש במסרונים מיידיים בזמן הלמידה הייתה השפעה פוגעת ומזיקה על הכנת שיעורי הבית שלהם. כך למשל נראה כי רמות גבוהות של שימוש בתוכנות של מסרים מיידיים וסוגים ספציפיים של פעילויות בו-זמניות נקשרים במובהק עם דיווחים עצמיים של תלמידים על אי הכנת מטלות בית כתוצאה משימוש בתוכנות של מסרים מיידיים (Junco & Cotten, 2011; Mayer & Moreno, 2003).

שימוש יתר הבא על חשבון זמן למידה: למרות האפשרויות הרבות שמחשב ביתי המחובר לרשת מציע כתומך בלמידה, מנוצלים המחשבים הביתיים לא מעט למשחקים, רשתות חברתיות, הורדה של מוזיקה וסרטים, תקשורת עם חברים וצורות אחרות של הנאה ובידור. כפי שנאמר לעיל, שימושים אלו מחליפים באופן פוטנציאלי את הזמן שעשוי היה להיות מוקדש לשיעורי בית (Fairlie & London, 2009). כך למשל הגיעו כמה חוקרים (Valentine, Marsh, Pattie, & London, 2005) למסקנה כי שימושי פנאי שלא לצרכים לימודיים במחשב ביתי ובאינטרנט נמצאים בקשר שלילי עם מימוש כשרון לימודי. מחקרים רבים ניסו לבחון את השפעת זמן הגלישה ברשת החברתית פייסבוק על הישגיהם הלימודיים של סטודנטים. נמצא כי משתמשי פייסבוק נבדלו במובהק מ"לא משתמשים" במשך הזמן שהקדישו ללמידה ובממוצע ציונם השנתי: המשתמשים היו בעלי זמן למידה מועט וציונים נמוכים יותר (Kirschner & Karpinski, 2010). מעניין לציין כי למרות שזמן הגלישה הכולל של חברי הרשת החברתית באינטרנט לא היה שונה משל אלו שלא החזיקו בחשבון פייסבוק, לא הצליחו החוקרים לעקוב אחר פעילויות הגלישה האחרות של אלו שלא החזיקו בחשבון פייסבוק. יתר על כן, משתמשי פייסבוק טענו כי הם מצְדם לא הוסיפו זמן למידה כפיצוי על כניסתם לאתר, דבר המרמז על אפקט-גורע-מלמידה המיוחס לעצם הגלישה ברשת החברתית. בהקשר זה יש לציין את המקום שממלאים משחקי המחשב בהחלפת זמן למידה. כמה מחקרים מצביעים על כך שקיים קשר שלילי מובהק בין משך הפעילות במשחקי מחשב לבין ביצועיהם הלימודיים של תלמידים בבית הספר היסודי (Anderson et al., 2007) בתוך (Weis & Cerankosky, 2010), של תלמידי חטיבת הביניים והתיכון (Gentile, 2009) ושל סטודנטים במכללות (Anderson & Dill, 2000). חוקרים מצאו כי ככל שהתלמידים בילו זמן רב יותר במשחקי מחשב כך היה להם פחות זמן להקדיש לפעילויות אחרות, בכללן הכנת שיעורי בית ולמידה. תלמידים אלו אף הודו כי הם מעמידים פני לומדים בזמן שהם משתמשים במחשב הביתי, בעוד שלמעשה הם לא השתמשו בו כלל לצרכים לימודיים (Underwood, Billingham, & Underwood, 1994).

התמכרות ושימוש פתולוגי באינטרנט: לפני למעלה מעשור דיווחו מחקרים רבים כי הישגיהם הלימודיים של סטודנטים מושפעים לרעה משימוש מרובה באינטרנט. כך למשל דווח כי בקרב סטודנטים, אוכלוסייה בעלת נטייה לשימוש מופרז ברשת, נצפים מאפיינים של התמכרות ותלות באינטרנט (Scherer, 1997; Young, 1996). סטודנטים שהיו בעלי תלות באינטרנט נטו להשתמש פי שלושה בתוכנות למסרונים מיידיים

וביישומי אינטרנט אחרים (Scherer, 1997). בדומה לכך מצביעים מחקרים אחרים על כך ששימוש מרובה באינטרנט לצורכי הנאה ובידור נמצא במתאם הדוק עם פגיעה בביצועים לימודיים (Kubey, Lavin, & Barrows, 2001; Nalwa & Anand, 2003; Niemz, Griffiths, & Banyard, 2005). בהקשר זה יש לציין כי גם הישארות ערים עד שעה מאוחרת בלילה (Austin & Totaro, 2011; Kubey et al., 2001), תחושת בדידות, עייפות והיעדרות משיעורים, נמצאו בקשר חיובי הדוק עם דיווח עצמי על פגיעה בלימודים כתוצאה מגלישה מרובה באינטרנט.

מחקר עדכני שנערך בקרב מתבגרים בישראל ובעשר מדינות באירופה (Durkee et al., 2012) ממקם את המתבגרים הישראליים בראש רשימת הסובלים מהתמכרות לאינטרנט. מניתוח ממצאי המחקר עולה כי המתבגרים בישראל אובחנו כבעלי הנטייה הגבוהה ביותר להתמכרות לאינטרנט. מתוך 951 מתבגרים ישראלים שנכללו במחקר, 100 אובחנו כמכורים לגלישה באינטרנט (11.8%). לצד האבחנה של מתבגרים שהתמכרו לאינטרנט נבדקה במחקר קטגוריה נוספת של התמכרות ברמה נמוכה יותר, הנקראת "שימוש לרעה באינטרנט" ו-13.5% מהמתבגרים בממוצע שויכו אליה. גם כאן נמצאו בני הנוער הישראלים בראש הטבלה. סקר גלישה בטוחה ברשת (מלמד ואחרים, 2005) שנערך בקרב בני נוער בישראל דיווח על שיעור התמכרות גבוה יותר (17.5%). תלמידי ישראל גם מובילים בדירוג העולמי במספר השעות המוקדשות לצפייה בטלוויזיה ולמשחקי מחשב ביום: 3.5 שעות לצפייה בטלוויזיה ושעה וחצי למשחקי מחשב, בעוד שהממוצע העולמי עומד על 2.5 שעות צפייה ביום. אחת הסיבות ל"הצטיינות" זו של תלמידי ישראל היא שיום הלימודים בישראל קצר, ויש להם יותר זמן פנוי בהשוואה לתלמידים בעולם, שבדרך כלל יום הלימודים שלהם ארוך (עמית, 2007). משום שהתלמידים הישראליים מצויים בקבוצת סיכון, עולה חשיבותו של החינוך מגיל צעיר לשימוש נבון באינטרנט והפיכתו לחלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים המתמשכת.

חינוך לשימוש מושכל ברשת: מה קיים, מה חסר

חינוך לשימוש מושכל ברשת, או בהגדרתו המוכרת יותר "חינוך לאינטרנט בטוח", כולל תוכניות התערבויות והסברה המכוונות לצייד תלמידים, הורים, ומחנכים בכלים וידע הקשור למניעת היחשפות לתכנים פוגעניים אלימים או פורנוגרפיים, בשמירה והגנה על פרטיות ובאיתור פגיעות והצקות מקוונות (cyber bullying). תוכניות כאלו, במתכונות שונות, מוצעות בארץ ובעולם על ידי מערכת החינוך, או כיוזמה של ארגונים פרטיים, ששמו להם למטרה לחנך לשימוש מושכל ברשת. בארץ פועלות תוכניות אלו בכמה מישורים: א. כחלק מ"השבוע לאינטרנט בטוח" במשרד החינוך, ב. כפעילות מרכזית של "איגוד האינטרנט הישראלי", עמותה ללא מטרת רווח, שהוקמה ב-1994 במטרה לקדם את האינטרנט בישראל, ג. כפעילותה העיקרית של עמותת "אשנ"ב" ("אנשים למען שימוש נבון באינטרנט"). **השירות הפסיכולוגי ייעוצי** (שפ"י) מקיים מדי שנה שבוע ובו פעילויות הסברה בכל הנוגע לחינוך לשימוש מוגן ביישומי האינטרנט, ובכללו

שמירה על פרטיות, הימנעות מצריכת חומרים פוגעניים ואיתור מצבי סיכון. נוסף על כך אפשר למצוא ב**אתר שפי"ט** (http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi) שלל תוכניות הסברה ומניעה להורים, תלמידים ומחנכים, המלמדות כיצד להישמר מסכנות אפשריות באינטרנט, ביניהן תוכניות כדוגמת: "הרשת והרשות נתונה", "גולשים לחופים בטוחים" ועלונים מקוונים שונים.

באתר איגוד האינטרנט הישראלי (http://www.isoc.org.il), הפועל בשיתוף עם משרדי ממשלה, ארגונים חברתיים וחברות מסחריות, אפשר למצוא הדרכה מפורטת בשימוש מושכל באינטרנט ובמתן ייעוץ לפונים במקרי מצוקה כגון אלימות ברשת, חרמות וקבוצות שנאה, התחזות ותכנים לא ראויים. כמו כן מספק האתר מידע בנוגע להקניית הרגלי שימוש בטוחים ושמירה על פרטיות ברשת וכן הסברה בקרב הדור הצעיר על חשיבות השמירה על כבוד האדם גם במדיה הדיגיטלית. **אתר עמותת אשנ"ב** (http://www.eshnav.org.il/default.asp) מציע חומר עיוני, הרצאות, סדנאות וימי עיון כדי להדריך, להסביר ולהקנות כלים הן לצעירים והן להוריהם כיצד להתמודד עם התופעות הקשות של אלימות ברשת והסיכונים שיש בשימוש לא נבון באינטרנט. אל גורמים אלו מצטרפת ועדת המדע והטכנולוגיה של הכנסת. הוועדה מתכנסת מדי שנה במסגרת "היום הלאומי לאינטרנט בטוח", בשיתוף גורמים מכל גוני הקשת הציבורית, על מנת לדון בסוגיות מדאיגות הנוגעות לפעילות ולמוגנות של ילדים במרחב הווירטואלי.

בלמעלה ממאה מדינות בעולם פועל איגוד "iKeepSafe" (http://www.ikeepsafe.org) בשיתוף אנשי חינוך, אנשי אכיפת החוק, מומחי טכנולוגיה, מומחים לבריאות הציבור ועורכי דין. באתר האיגוד מוצעות תוכניות לאנשי חינוך בשילוב מושגים של בטיחות ברשת, אבטחה, זיהוי של התמכרות והימנעות ממנה ואתיקה. האתר מציע שלל תוכניות מניעה כתובות כמערכי שיעור מפורטים וסדנאות אינטראקטיביות לתלמידים, מורים והורים בשילוב סימולציות. גם אגודת היועצים החינוכיים האמריקנית (ASCA) חברה לארגון זה והפיקה את המסמך http://www.ikeepsafe.org/wp-content/uploads/2012/04/Facebook-For-School-Counselors-Final-Revision1.pdf, המתאר את תפקידו של היועץ החינוכי בסיוע לפיתוח מדיניות בית ספרית בתגובה על אירועים ברשת המשפיעים על תנאי הלמידה, בעידוד השימוש האחראי והבטוח ברשת ובהדרכה של הצוות החינוכי באיתורן של התנהגויות סיכון.

נראה כי בקרב ארגונים שונים, הן בארץ והן בעולם, מתמקד הטיפול בנושא המוגנות ברשת רק בהיבט התוכני של האינטרנט, בבטיחות ובאתיקה, ולא מצאנו כל אזכור להיבט הזמן שמקדישים מתבגרים רבים לשימוש לא מרוסן באינטרנט והשלכותיו על הישגיהם הלימודיים. ביודענו ששימושי אינטרנט, חיוביים ככל שיהיו, עלולים – אם אינם נצרכים במינון נכון ובמידה – להביא לפגיעה בהישגים הלימודיים, חשוב להוסיף לשיח על אודות מוגנות ושימוש נבון ברשת גם התייחסות להיבט חשוב זה. מן הראוי לעורר את מודעותם של הורים ואנשי חינוך למקומם של היבטים נוספים הקשורים בשימוש בטמ"ת, והמשפיעים על הישגי התלמידים, בדרך לפיתוח תוכניות התערבות וכלים אשר יסייעו בעיצוב התנהגות ראויה במרחב המקוון.

המחקר המדווח כאן הוא צעד אחד במענה לנושא חשוב זה. הוא שם לו למטרה לבדוק כיצד תופסים התלמידים את הקשר בין השימוש הלא לימודי בטמ״ת לבין הישגים לימודיים, ואיך נתפסות אצלם ההשלכות שיש לשימוש זה על הישגיהם הלימודיים. חקר תפיסותיהם של התלמידים בעניין זה יתרום רבות להבנת קשרי הגומלין בין התלמידים ובין מידת השימוש שהם עושים בטכנולוגיה. הכרת תפיסותיהם של התלמידים תסייע באימוצן של דרכי התמודדות חדשות עם האתגרים ששימושים אלו מציבים בפני מערכת ההוראה וסביבת הלמידה.

שאלות המחקר

שאלת מחקר 1: האם קיים קשר ומהו כיוונו בין סך שעות השימוש בטמ״ת שלא לצרכים לימודיים (כפי שדווח על ידי התלמידים) ובין הישגיהם הלימודיים שעליהם הם מדווחים?

שאלת מחקר 2: כיצד תופסים תלמידים את הקשר בין שימוש לא לימודי בטמ״ת לבין הישגים לימודיים?

שאלת מחקר 3: האם תפיסתו של התלמיד את הקשר שבין שימוש בטמ״ת לבין הישגים לימודיים כקשר שלילי מנבאת את הישגיו הלימודיים?

שאלת מחקר 4: האם תלמידים בעלי ציונים שונים תופסים באופן שונה את ההשלכות שיש להוספת או להפחתת זמן שימוש בטמ״ת על הישגיהם הלימודיים?

שיטת המחקר

המדגם

במחקר השתתפו 533 תלמידי כיתות ט׳ וי׳ מ-7 בתי ספר שש-שנתיים ממלכתיים בירושלים. הרכב התלמידים: 288 תלמידי כיתה ט׳ (54%), שמתוכם 136 הם בנים (47.2%) ו-152 הן בנות (52.8%), ו-245 תלמידי כיתות י׳ (46%), שמתוכם 108 הם בנים (44.1%) ו-137 הן בנות (55.9%). טווח גילאי התלמידים נע בין 13 ל-17.5 שנים, וממוצע הגילאים הוא 15.4 שנים. כל התלמידים במדגם ציינו כי יש בביתם מחשב המחובר לאינטרנט. מרבית התלמידים ציינו כי יש בחדרם מחשב כלשהו – נייד או נייח (74.7%). מספר דומה של תלמידים ציינו כי יש להם נגישות לאינטרנט מהטלפון הסלולרי (73.2%), ומעל מחצית התלמידים דיווחו כי עומדת לרשותם חבילת גלישה סלולרית (53.8%). נוסף על כך ל-96.2% מהתלמידים יש חברים ברשת חברתית כלשהי.

כלי המחקר

לתלמידים הועבר שאלון בן שלושה חלקים:

חלק א': רקע אישי, מאפיינים דמוגרפים ופרופיל השימוש ב-ICT. בחלק זה דיווחו התלמידים על מגדר, גיל, כיתה וממוצע הציונים שקיבלו בתעודה האחרונה. הישגיהם של התלמידים נמדדו על סמך דיווחם בדבר ממוצע הציונים שלהם בתעודה האחרונה, לפי בחירה מתוך חמש קטגוריות: 51-60 ("חלשים מאוד", 4%), 61-70 ("חלשים", 10%), 71-80 ("בינוניים", 28%), 81-90 ("טובים", 37%), 91-100 ("מצטיינים", 20%). התלמידים נשאלו גם בנוגע למאפייני הסביבה הטכנולוגית שלהם ("האם יש לך מחשב בבית?", "האם הוא מחובר לאינטרנט?", "האם יש לך נגישות לאינטרנט מהטלפון הנייד שלך?"). כמו כן התבקשו התלמידים להעריך את מידת השימוש שהם עושים ב-ICT לצרכים שאינם לימודיים ("ציין כמה שעות בממוצע ביום הנך משתמש באינטרנט או במחשב").

חלק ב': שאלון עמדות בנוגע לקשר שבין שימוש לא לימודי ב-ICT והשלכותיו על למידה, תפקוד תלמידאי ותפיסות המשתמש את הקשר שבין הישגים לימודיים וזמן שימוש ב-ICT. היבטים אלו הותאמו ל-30 היגדים המייצגים את הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת ובין הישגים לימודיים, השלכותיו של שימוש זה והתפקוד התלמידאי של המשתמש. למשל: "אני מכיר תלמידים שהזמן שהם מקדישים לסלולרי/למחשב/לאינטרנט פוגע להם בלימודים", "קשה לי להתרכז בלימודים כאשר יש לידי אינטרנט/מחשב/סלולרי", "תלמידים יקדישו יותר זמן לצרכי בית ספר אם הם יתעסקו פחות עם אינטרנט או מחשב". היגדים אלו חוברו בהשראת מחקרים שהוצגו בסקירת הספרות (Davis, 2001). התלמידים התבקשו לציין עבור כל היגד עד כמה הוא נכון לדעתם, על רצף של 4 תדירויות על פי סולם ליקרט: "אף פעם" (1), "לעיתים רחוקות" (2), "לעיתים קרובות" (3), "תמיד" (4). הציון כלל את ממוצע הדירוגים של הפריטים השונים, לא כולל המסיחים את הדעת. העקביות הפנימית על פי מקדם מהימנות אלפא-קרונבך של השאלון היא $\alpha=0.86$.

חלק ג': תפיסת ההשלכות של הפחתת/הוספת זמן שימוש לא לימודי ב-ICT על הישגים אישיים בלימודים. בחלק זה נבחנה תפיסתו של התלמיד את האופן שבו הזמן שהוא מקדיש לשימושי ICT עשוי להשפיע על ממוצע ציוניו. תפיסתו של התלמיד נבחנה באמצעות שתי שאלות: הראשונה: "אם הייתי מפחית מזמן שאני מקדיש למחשב/סלולרי/אינטרנט, ממוצע הציונים שלי היה", והשנייה: "אם הייתי מוסיף לזמן שאני מקדיש למחשב/סלולרי/אינטרנט, ממוצע הציונים שלי היה". על שאלות אלה ענו הנבחנים על ידי בחירת אחת מתוך שלוש אפשרויות: "עולה", "יורד" או "לא משתנה". שאלות אלה בוחנות את תפיסות התלמיד את הקשר שבין הפחתה/הוספה של זמן שימוש לא לימודי ב-ICT על ממוצע הציונים האישי שלו ומסייעות בבחינת תפיסתו הסובייקטיבית את הקשר בין שימושו בטמ"ת להשלכותיו של שימוש זה על הישגיו האישיים.

הליך המחקר

לאחר קבלת האישור מלשכת המדען הראשי ומשבעת מנהלי בית הספר שהשתתפו במחקר, הועברו השאלונים לתלמידים בכיתותיהם ומולאו על ידם באופן אנונימי. העברת השאלונים בוצעה בהרכב כיתות האֵם בלבד, ולא נעשתה העברה של שאלונים במסגרת מגמה או הקבצת לימודים ספציפיות. לפני מילוי השאלונים הוקרא לתלמידים בקול רם העמוד הראשון של השאלון, שבו מוסבר כי מטרת המחקר היא ללמוד על הרגלי הגלישה באינטרנט והשימוש בטכנולוגיה דיגיטלית בקרב מתבגרים. הובהר לתלמידים כי השאלון הוא אנונימי, כי אין תשובה נכונה או שגויה וכי לא חלה עליהם חובת השתתפות במחקר. התלמידים מילאו את השאלון בנוכחות מחנך הכיתה והחוקרת המבצעת ויכלו לבקש בכל עת הבהרות לגבי שאלות שאינן ברורות להם. משך זמן ההעברה הממוצע של השאלונים היה כעשרים דקות. ממצאי המחקר וניתוחי שאלות המחקר המוצגים בפרק התוצאות עובדו ונותחו באמצעות *JMP statistical package (SAS Institute Cary, NC)* וכן באמצעות *SPSS for Windows Version 19.0* .

ממצאים

להלן יובאו כמה ממצאים של הסטטיסטיקה התיאורית ולאחריהם יובאו התוצאות הקשורות לשאלות המחקר בסדר שהופיעו בפרק המבוא.

התלמידים שהשתתפו במחקר דיווחו על מספר השעות שהם מקדישים ביום לשימוש לא לימודי בכל אחד מאמצעי הטכנולוגיה השונים. ממוצע השעות שהתקבל עבור שימוש לא לימודי במחשב נייד או נייח הוא 3.45 שעות (ס״ת 3.04 שעות), בטלפון הסלולרי – 3.11 שעות (ס״ת 5.31 שעות) ובכל מכשיר אחר, כגון מחשב לוח (״טאבלט״) – 1.3 שעות (ס״ת 3.03 שעות). נוסף על כך דיווחו התלמידים על 3.57 שעות בממוצע ביום (ס״ת 4.51 שעות) המוקדשות לגלישה ברשתות חברתית.

הקשר שבין סך שעות שימוש בטמ״ת שלא לצרכים לימודיים (כפי שדווח על ידי התלמידים) לבין הישגיהם בלימודים שעליהם דיווחו הם עצמם

שאלה זו בחנה את הקשר בין הישגי התלמידים כפי שדווחו על ידיהם ובין הסך הכולל של שעות שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית שלא לצרכים בית ספריים המדווחות על ידי התלמידים. סך שעות השימוש בטמ״ת שלא לצורכי בית ספר הוא ערך שחושב על ידי סכימת סך כל השעות ביום המוקדשות לשימוש במחשב נייד או נייח, בטלפון הסלולרי (לא כולל שיחות טלפון) ובכל מכשיר דיגיטלי אחר (כגון מחשב לוח, ״טאבלט״), שעליהן דיווחו תלמידים בשאלון. לבחינת שאלה זו נערכה רגרסיה לוגיסטית אורדינאלית (Ordinal Logistic Regression), המנבאת את ההשתייכות לכל אחד מחמש קטגוריות הציונים על סמך סך שעות השימוש בטמ״ת שלא לצרכים בית ספריים. עיון בלוח 1, המציג את מקדמי הרגרסיה, מלמד כי נמצא שככל שעולה מספר שעות השימוש הלא לימודי באמצעים הטכנולוגיים, כך גדלה ההסתברות להשתייך לקבוצות בעלות הציונים הנמוכים. בתרשים 1 אפשר לראות כיצד עם העלייה במספר שעות השימוש המדווחות על ידי התלמידים עצמם עולה ההסתברות להשתייך לקבוצות התלמידים

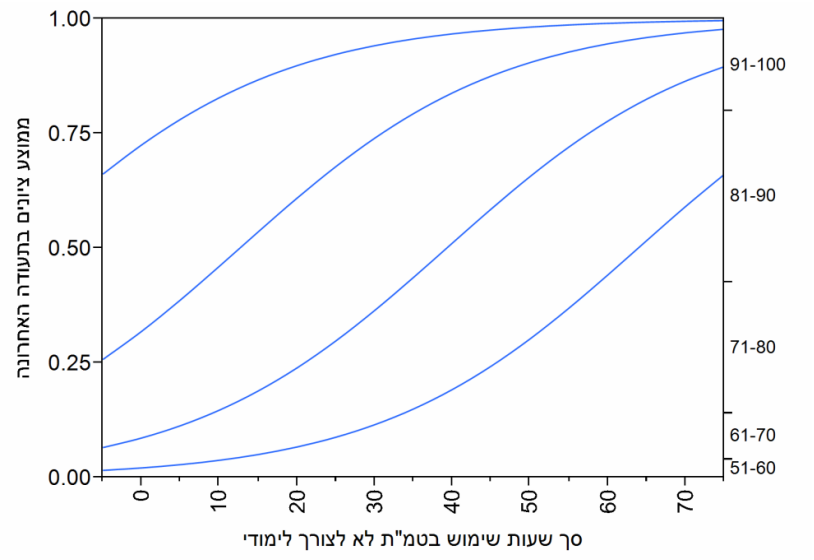
בעלי הציונים הנמוכים וקטנה ההסתברות להשתייך לבעלי הציונים הגבוהים. למעשה נמצא קשר שלילי מובהק בין מספר שעות השימוש המדווחות על ידי התלמידים עצמם ובין הערך המנובא של הציונים.

לוח 1 : ממצאי מודל הרגרסיה לוגיסטית אורדינאלית לניבוי הישגי התלמידים מתוך סך שעות שימוש לא לימודי בטמ"ת

מקדם	B	SE	χ^2
חותך [51-60]	-3.84***	0.26	214.16
חותך [61-70]	-2.36***	0.16	213.57
חותך [71-80]	-0.75***	0.11	42.10
חותך [81-90]	0.96***	0.12	58.83
סך שעות שימוש בטמ"ת שלא לצורך לימודי	0.06***	0.01	38.51
R^2 (U)	0.025		
Whole model χ^2	37.43***		
N	512		

*** PV<0.001

תרשים 1 : טווחי הציונים המנובאים לתלמידים על סמך סך שעות שימוש בטמ"ת שלא לצורך לימודי



תפיסותיהם של תלמידים את הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת והישגים לימודיים

שאלת המחקר השנייה נועדה לבחון כיצד תופסים התלמידים את הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת והישגים לימודיים. לצורך בחינת שאלה זו נערכה בדיקת שכיחויות בקרב התלמידים לציון שנתנו הם עצמם לגורם "תפיסת הקשר בין זמן שימוש בטמ"ת לבין הישגים לימודיים כקשר שלילי". התפלגות ממוצעי התלמידים בגורם זה מראה כי 76% מהתלמידים במדגם תופסים את הקשר שבין הישגים לימודיים וזמן שימוש בטמ"ת כקשר שלילי חזק (33.1% השיבו "לעיתים קרובות", 43.1% השיבו "תמיד"). התפלגות ציוני התלמידים מלמדת כי מרבית התלמידים תופסים את הזמן המוקדש לשימוש לא לימודי בטמ"ת כמשפיע לרעה על ההישגים הלימודיים, ותפיסה זו היא שכיחה מאוד ורווחת בקרב מרביתם.

הכרה בקשר השלילי שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת והישגים לימודיים כמנבאת את הישגיהם הלימודיים

שאלת המחקר השלישית בחנה האם חוזק תפיסתו של תלמיד את הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת והישגים לימודיים כקשר שלילי מנבאה את הישגיו הלימודיים. שאלה זו נועדה לבחון האם הכרתו של התלמיד בקיומו של הקשר השלילי בין שימוש לא לימודי בטמ"ת לבין הישגים לימודיים מנבאת אף היא את הישגיו הלימודיים של התלמיד עצמו, נוסף על שעות השימוש בטמ"ת, שנמצאו כמנבאות את ההישגים הלימודיים. לשם כך נבדקה התפלגותם של ציוני התלמידים בתוך כל עמדה ביחס לקשר זה. ככל שתלמיד קיבל ממוצע גבוה יותר בסולם "תפיסת הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ"ת ובין הישגים לימודיים כקשר שלילי", כך הוא מכיר יותר בקיומו של קשר זה. לבחינת שאלה זו בוצע מבחן χ^2 בין מיקומו היחסי של התלמיד במדרגי הציונים השונים ובין חוזק תפיסתו. תוצאות המבחן מראות כי לא נמצא קשר בין עמדות התלמידים לגבי הגורם "תפיסת הקשר שבין זמן השימוש הלא לימודי בטמ"ת וההישגים הלימודיים כקשר שלילי" ובין הישגי התלמידים בפועל ($\chi^2=13.3$, $p=0.34$).

דיפרנציאליות בתפיסת ההשלכות שיש להוספת ולהפחתת זמן שימוש לא לימודי בטמ"ת על ההישגים הלימודיים בקרב תלמידים בעלי הישגים שונים

תפיסת השלכותיה של הפחתת זמן השימוש הלא לימודי בטמ"ת על ההישגים הלימודיים: שאלת המחקר הרביעית נועדה לבחון האם תלמידים המשתייכים למדרגי ציונים שונים נבדלים אלו מאלו באופן שבו הם תופסים את השפעתה של **הפחתת** זמן השימוש הלא לימודי בטמ"ת על הישגיהם הלימודיים. בבדיקת שאלה זו נעשה שימוש במבחן χ^2 לבחינת הקשר בין הישגי התלמידים לבין תשובתם לשאלה: "אם הייתי מפחית את הזמן שאני מקדיש למחשב/סלולארי/אינטרנט, ממוצע הציונים שלי היה: א. עולה ב. יורד ג. לא משתנה". תוצאת המבחן מראה כי אין אחידות בשכיחותן של עמדות התלמידים לכל אורך דרגות הציונים השונות ($\chi^2=37.9$, $p<0.001$). נמצא כי קיים הבדל מובהק בתפיסות התלמידים את השפעתה של הפחתת זמן השימוש הלא לימודי

בטמ"ת על ההישגים הלימודיים בקרב תלמידים בעלי הישגים שונים. בקרב תלמידים "טובים" ו"מצטיינים", שיעור התלמידים הסבורים שציונם לא ישתנה כתוצאה מהפחתת זמן השימוש בטמ"ת הוא גבוה יותר מן הממוצע הכללי. לעומת זאת, בקרב השכבות "חלשים" ו"חלשים מאוד", תלמידים המקדישים זמן רב לשימוש לא לימודי בטמ"ת, כל צמצום בזמן השימוש נתפס כשיפור בהישגים הלימודיים; כמו כן ניכרת עלייה בתפיסתה של הפחתת זמן השימוש כמשפרת הישגיהם הלימודיים בהשוואה לממוצע הכללי. עוד נמצא כי בקרב התלמידים ה"בינוניים" נתפסת הפחתת זמן השימוש כתורמת בצורה הרבה ביותר לשיפור בהישגים הלימודיים: 72% מן התלמידים בקבוצה זו תופסים את הפחתת זמן השימוש כמעלה את הישגיהם הלימודיים, ערך הגבוה במובהק בהשוואה לממוצע הכללי.

תפיסת השלכותיה של הוספת זמן שימוש לא לימודי בטמ"ת על ההישגים הלימודיים: כתמונת מראה לשאלה הקודמת נועדה סוגיה זו לבחון האם יש דיפרנציאליות באופן שבו תלמידים בעלי הישגים שונים תופסים את ההשלכות של **הוספת** זמן שימוש לא לימודי בטמ"ת על הישגיהם הלימודיים. בבדיקת שאלה זו נעשה שימוש במבחן χ^2 לבחינת הקשר בין הישגי התלמידים לבין תשובתם לשאלה: "אם הייתי מוסיף לזמן שאני מקדיש למחשב/סלולרי/אינטרנט, ממוצע הציונים שלי היה: א. עולה ב. יורד ג. לא משתנה". תוצאת המבחן מראה כי אין אחידות בשכיחותן של עמדות התלמידים לכל אורך דרגות הציונים השונות ($p<0.006$,$\chi^2=21.19$). יש לציין כי ככל שעולים במדרג הציונים המדווחים, כך עולה שכיחות התלמידים התופסים את הגברת זמן השימוש הלא לימודי בטמ"ת כגורעת מהישגיהם הלימודיים. נמצא כי בקרב תלמידים במדרגי הציונים הנמוכים ("חלשים ו"חלשים מאוד") שיעור התלמידים הסבורים שציונם לא ישתנה כתוצאה מהגדלת זמן השימוש בטמ"ת גבוהה יותר מן הממוצע הכללי (52% מתוכם דיווחו: "לא ישתנה"). לעומת זאת בקרב תלמידים "בינוניים", "טובים " ו"טובים מאוד", תוספת זמן שימוש לא לימודי בטמ"ת נתפסת כגורעת מהישגיהם הלימודיים: 64% מה"בינוניים", 63.5% מ"הטובים" ו-68% מ"המצטיינים" השיבו: "ציוני היה יורד" (לעומת "ציוני לא היה משתנה").

דיון

הקשר שבין מספר שעות השימוש הלא לימודי בטמ"ת לבין ההישגים הלימודיים

למרות שתוצאות המחקר אינן מעידות על היעדר כל קשר סיבתי בין ההישגים הלימודיים לבין מספר שעות השימוש הלא לימודי בטמ"ת, הן תומכות בממצאים קודמים המדווחים בספרות, המראים כי השימוש הלא לימודי בטמ"ת עשוי להסיח את דעתם של התלמידים ולמנוע אותם מלהקדיש את הזמן והקשב הנחוצים ללמידה, וכתוצאה מכך להביא לירידה בהישגיהם הלימודיים (Fairlie & London, 2009; Frangos, Frangos, & Kiohos, 2010; Fried, 2008; Golub & Miloloza, 2011; Junco, 2012; Junco & Cotten, 2011; Kubey, et al., 2001; Lei & Zhao, 2007; Levine, et al.,

2007; Rosen, Mark Carrier, & Cheever, 2013). גם במחקר הנוכחי נמצא שתלמידים אשר דיווחו על שעות שימוש רבות יותר בטמ״ת נטו להשתייך למדרגי הציונים הנמוכים יותר. זהו ממצא מעניין גם לאור ממצאים מוכרים מן הספרות, המצביעים על כך שממוצע ציוניהם של התלמידים הלך וירד ככל שהקדישו שעות רבות יותר לשימוש לא לימודי בטכנולוגיה (Bayraktar & Gun, 2007; Frangos, et al., 2010; Hazelhurst, Johnson, & Sanders, 2011; Kubey, et al., 2001). אפשר להסביר את הקורלציה השלילית בין ההישגים הלימודיים לבין מספר שעות השימוש הלא לימודי בטמ״ת בכך שתלמידים בעלי הישגים נמוכים נוטים לחוש חרדה ומתח בשל תת הישגיותם, ומשום כך הם מאבדים עניין בלימודים. כתוצאה מכך מַפנים תלמידים אלו את תחום ההתעניינות שלהם אל האינטרנט, המשמש להם מפלט מתחושת המתח ומספק את ההנאה שאותה לא עלה בידם להפיק ממאמציהם הלימודיים (Gencer & Koc, 2012). עדיין איננו יכולים לדעת, בשאלה מה קדם לְמה, ״מה נחשב במקרה זה לביצה ומה לתרנגולת״; עם זאת חשוב שמורים ויועצים יאתרו את התלמידים בעלי ההישגים הנמוכים ויסייעו להם להפחית במידה רבה את מספר שעות השימוש הלא לימודי שהם עושים בטמ״ת, שסביר מאוד להניח שהוא בא על חשבון הזמן האמור להיות מוקדש ללמידה. נוסף על כך יש לפעול לשיפור תחושת ההישגיות של תלמידים אלו, על מנת לספק להם תגמול מסוג אחר והזדמנויות לחוויות של הצלחה.

תפיסות התלמידים את הקשר שבין שימוש לא לימודי בטמ״ת לבין הישגיהם הלימודיים

ממצא מפתיע הוא שכיחותם הגבוהה של תלמידים בעלי תפיסת הקשר השלילי ההדוק בין הישגיהם הלימודיים לבין מספר שעות השימוש הלא לימודי שהם עושים בטמ״ת. נמצא כי 76% מהתלמידים מסכימים מאוד עם הטענה כי ״אם תלמידים יפחיתו מהזמן אותו הם מקדישים לשימוש באינטרנט, מחשב וסלולרי, הישגיהם הלימודיים ישתפרו״. ממצא זה אמור להדליק נורה אדומה בקרב הורים, מחנכים ויועצים, שכן הוא ממחיש בבירור את האופן שבו התלמידים ״מאשרים״ את קיומו של הקשר השלילי ההדוק בין השימוש הלא לימודי בטמ״ת לבין הישגיהם הלימודיים, וכי בקרב התלמידים יש כמעט תמימות דעים באשר לכיווניותו של קשר זה. נדמה כי לגבי השימוש במרחב המקוון מצויים תלמידים לא מעטים בקונפליקט התקרבות-התרחקות (Junco & Cotten, 2011). התלמידים אוהבים לגלוש ברשת ומבלים בה שעות. האפשרויות המגוונות והבלתי-מוגבלות שמעניקה הרשת למתבגרים, כמעט בכל היבט של חייהם, הן מהנות ומתגמלות. עם זאת הם חווים את השימוש הנעשה ברשת כמשהו שמינונו המופרז עלול להביא להשפעה שלילית על הישגיהם הלימודיים. על אנשי החינוך להבין כיצד נראה הקשר בין הישגים לימודיים לבין שעות שימוש לא לימודי בטמ״ת בעיניהם של מתבגרים, ולתת בידיהם כלים להתמודדות עם הקונפליקט שהם חווים ביחס לקשר זה.

במחקר זה, בדומה למחקרים קודמים, נמצא כאמור כי ככל שעולות שעות השימוש הלא לימודי בטמ״ת כן עולה הסבירות להשתייך למדרגי הציונים הנמוכים (Bayraktar & Gun, 2007; Frangos, et al., 2010; Hazelhurst, Johnson, & Sanders, 2011; Kubey, et

al., 2001). נוסף על כך מצאנו כי אין כל קשר בין חוזק עמדתו של התלמיד – בעניין הקשר בין השימוש הלא לימודי בטמ"ת לבין ההישגים הלימודיים – לבין הישגיו בפועל. גם תלמידים בעלי תפיסות 'חזקות' וגם תלמידים בעלי תפיסות 'חלשות' השתייכו באותה מידה לשכבות התלמידים שהם בעלי הישגים גבוהים או נמוכים. אף על פי שתלמידים בעלי הישגים לימודיים גבוהים נוטים להקדיש פחות שעות לשימוש לא לימודי בטמ"ת, לא מצאנו כי קיימת בקרבם שכיחות גבוהה יותר של תלמידים בעלי תפיסות חזקות לגבי הקשר השלילי בין הישגים ושעות שימוש. מאידך גיסא, לא נמצא כי בקרב תלמידים חלשים קיימת שכיחות גבוהה יותר של תלמידים בעלי תפיסות חלשות של קשר זה. מסתבר אפוא שתפיסת הקשר השלילי הקיים בין הישגים ושעות שימוש לא לימודי היא אחידה למדי בקרב התלמידים מכל מדרגי הציונים. שילובם של הממצאים יחד מעלה את האפשרות כי תלמידים ש"נפגעו" משימוש לא אקדמי בטמ"ת (וייתכן כי משום כך הישגיהם הלימודיים נמוכים) אינם מודעים פחות מתלמידים שלא "נפגעו" משימוש כזה. ואילו תלמידים שהשימוש הלא לימודי המופרז בתמ"ט לא פגע בהם – וציוניהם נשארו גבוהים – אינם בעלי תפיסה חזקה יותר לגבי הקשר. לתוצאות אלה נודעת משמעות רבה בכל הקשור בצורך בפיתוח תוכניות התערבות והסברה שתסייענה לוויסות הזמן המוקדש לשימוש בטמ"ת, שכן הן ממחישות עד כמה הסכמה, הכרה והודאה בקיומו של קשר שלילי זה קיימות **כיום** באופן אחיד בקרב תלמידים.

תפיסות התלמידים את ההשלכות שיש להוספה/הפחתה של שעות השימוש הלא לימודי בטמ"ת על הישגיהם האישיים

ההבדל באופן שבו תופסים תלמידים שהם בעלי חתכי ציונים שונים את ההשלכות שיש להפחתת או להוספת השימוש הלא לימודי בטמ"ת על הישגיהם הלימודיים מעורר את הצורך בדיון מעמיק.

תלמידים טובים ומצטיינים נחלקים לשניים בעניין זה. מחציתם מאמינים כי הפחתה משעות השימוש הנהוגות אצלם כיום לא תביא לשיפור בהישגיהם הלימודיים, ומחציתם האחרת מאמינה שהפחתה כזאת דווקא עשויה להביא לשיפור בממוצע ציוניהם. למצא זה נודעת חשיבות רבה, הואיל והוא ממחיש כי בקרב מחצית מהתלמידים הטובים והמצטיינים יש אחיזה לכך שהפחתה ממספר שעות השימוש בטמ"ת הנהוגות אצלם כיום עשויה לתרום להישגיהם. נוסף על כך ששעות השימוש הלא לימודי בטמ"ת באות לעתים על חשבון זמן הלמידה, אי אפשר להתעלם מן העובדה שתכנים מסוימים שואבים מן התלמיד "אנרגיה מנטלית": לא פעם אפשר לראות כי תלמידים מוטרדים מן המתרחש ברשת גם כשאינם גולשים בה.

רק מחצית מן התלמידים החלשים והחלשים מאוד מאמינים כי הפחתה משעות השימוש תסייע להם לשפר את הישגיהם הלימודיים, אף על פי שרובם הם "משתמשים כבדים" בטמ"ת. כמו כן, לדעתם לא תפחית ההוספה למספר שעות השימוש הנהוגות אצלם כיום מהישגיהם הלימודיים. ביתר ספציפיות, הפחתה משעות השימוש נתפסת על ידי מחצית מן התלמידים הללו כמסייעת בשיפור הישגיהם הלימודיים, אך הוספה לשעות השימוש האלה נתפסת אצלם כלא רלוונטית, והם מאמינים כי היא לא תשפיע

על הישגיהם. לכאורה, תפיסותיהם אלה של התלמידים, העושים שימוש רב בטמ״ת, את השלכותיה של הפחתת השימוש על הישגיהם הלימודיים מעוררת פליאה. שכן אפשר היה לצפות שתלמידים העושים שימוש רב בטמ״ת יניחו כי הפחתה משעות השימוש תסייע ביתר שאת בשיפור הישגיהם, לפחות בשכיחות גבוהה יותר מאלו הסבורים כי ההפחתה לא תשנה את הישגיהם, ובייחוד לאור העובדה שנמצא כי רבים מהם מאמינים כי קיים קשר שלילי בין שימוש לא לימודי והישגים. העדר הלימה זה בין תפיסותיהם את הקשר שבין שימוש והישגים ובין תפיסותיהם את השלכות הפחתת השימוש עשוי ללמד על הבחנה בין שני אספקטים שונים של מודעות. יש מודעות קוגניטיבית, שפירושה הכרה בקיום הקשר והודאה בקיומו, המתבטאת באמונתם של 76% מתלמידים אלו, כי ״אם תלמידים יפחיתו מהזמן אותו הם מקדישים לשימוש באינטרנט, מחשב וסלולרי, הישגיהם הלימודיים ישתפרו״. לעומת זאת יש מודעות המכוונת מעשה, שהיא עמדה המבטאת את התנהגותו של אדם בעקבות ידיעתו, והיא מלמדת אותנו כיצד תופסים תלמידים אלו את ההשלכות שיש להפחתת שימוש **הנהוג אצלם כיום** על הישגיהם הלימודיים. מתברר שמחצית מהתלמידים החלשים והחלשים מאוד לא באמת ״מודעים״, בהיבט המכוון מעשה, להשלכותיו של השימוש המופרז שהם עושים בטמ״ת. הם אומנם מקדישים שעות רבות לשימוש בטמ״ת לא לימודי, אך מבחינתם הקשר בין שימוש זה להישגיהם הוא מקרי בהחלט. ממצאים אלו הם רלוונטיים ביותר לצורך בהעלאת המודעות המכוונת מעשה של תלמידים חלשים והצורך בהפחתה של שעות השימוש שהם עושים בטמ״ת, כפי שיבואר בהמשך.

לעומת תלמידים חלשים וחלשים מאוד, שכיחות התלמידים הבינוניים התופסים את הפחתת זמן השימוש בטמ״ת כתורמת לשיפור הישגיהם היא גבוהה יותר. למעשה, 72% מן התלמידים בקבוצה זו תופסים את הפחתת שעות השימוש כעשויה להעלות את ממוצע ציונם, ערך שנמצא גבוה במובהק בהשוואה לממוצע הכללי. הסבר אפשרי הוא כי תלמידים בינוניים תופסים את השעות שהם מקדישים לשימוש בטמ״ת כשעות הבאות על חשבון זמן למידה, והם מצפים לתפוקה שולית עולה עבור הפחתה של שעות שימוש בטכנולוגיה. אך מדוע תלמידים בינוניים תופסים את הפחתת שעות השימוש בטמ״ת כבעלת פוטנציאל להעלות את ממוצע ציוניהם הרבה יותר מעמיתיהם החלשים והחלשים מאוד? את הממצא הזה אפשר להסביר באמצעות ״**תיאוריית ערך העצמי**״ של קווינגטון (Covington, 1992), שלפיה ההתנהגות ההישגית של תלמידים בבית הספר מוסברת במונחים של ״המאמץ התמידי לשמור על דימוי עצמי חיובי״, או, במילים אחרות, החתירה להימנע מלקבל תיוג של ״טיפש״. הפרקטיקה העומדת בבסיסה של תיאוריה זו ממחישה כי אחת הדרכים שנוקטים תלמידים כדי להימנע מתיוג שכזה היא ייחוס הסברים רציונליים לכישלון אפשרי. קווינגטון מתאר שתי אסטרטגיות שכיחות להימנעות מתיוג, המעמידות את התלמיד בעמדת ״מרוויח בכל מקרה״ (win-win situation'). הראשונה היא **דחיינות**. אם הביצוע יהיה גרוע, יוכל הדחיין לטעון שהוא נכשל מכיוון שדחה את הלמידה לרגע האחרון; אם הביצוע יהיה בכל זאת מוצלח, אחרים יתפסו אותו כבעל יכולת גבוהה. בהמשך הוא מתאר אסטרטגיה נוספת, הרווחת דווקא בקרב תלמידים בינוניים: **לקיחת חלק בפעילויות רבות ושונות**. זוהי אסטרטגיה

שתשמש תירוץ אפשרי לביצועים והישגים ירודים, אם יתרחשו. תלמידים בינוניים אינם בטוחים דיים במידת יכולתם האמיתית ולכן הם ישתמשו בְּמכוּוָן באסטרטגיות המהוות מעין "פטירת עצמם ממאמץ", שתספקנה להם תירוץ לכישלון עתידי אפשרי, שלא יצביע על חוסר יכולת ולא יפגע בדימוי העצמי.

כיצד יכולים יועצים חינוכיים לסייע לתלמידים להשתמש באופן מושכל בטמ"ת?

סקירת הספרות שהוצגה בראשיתו של מאמר זה, יחד עם ממצאי המחקר, ממחישים עד כמה חשוב הדבר שהיבט הזמן המוקדש לשימוש לא לימודי בטמ"ת ייכנס לאלתר לשיח הקשור בשימוש מושכל באינטרנט, שכן השיח על אודות השימוש המושכל ברשת חסר כל התייחסות להיבט משמעותי זה.

תוצאותיו של מחקר זה ממחישות את האופן שבו חדר האינטרנט לכל "דקה פנויה" מזמנם של התלמידים. מודעותם הגבוהה של התלמידים לקשר השלילי שבין שימוש בטמ"ת לבין ההישגים הלימודיים, יחד עם מודעותם לאופן שבו נפגעים הישגיהם האישיים בשל שימוש לא מבוקר, מעלה את האפשרות שיבינו כי הרשת מציבה בפניהם מעין "מלכודת דבש". הבנָיָה מחודשת של דרכי ההתמודדות עם השלכות השימוש בטמ"ת ואימוצן של גישות מותאמות הן צעד הכרחי בקידום האחריות האישית שיש להורים, מורים ויועצים חינוכיים להציב גבולות לילדים ולבני הנוער, לתת להם כלים לניהול יעיל יותר של הזמן ולהקנות להם הרגלי למידה מיטביים. פעולות אלו יהוו אבני דרך לעידוד וטיפוח ערכים התנהגותיים רצויים בעולם הולך ומשתנה.

מסיבות אלה נודעת חשיבות רבה לפיתוח תוכניות התערבות בית ספריות ארוכות טווח והפיכתן לחלק בלתי נפרד מתוכנית הלימודים המתמשכת בכל הגילאים, בנפרד מ"שבוע האינטרנט". אמנם יש ערך רב לתכנים הנידונים ב"שבוע האינטרנט", כמו למשל מוגנוּת, הימנעות מחשיפה לתכנים לא רצויים, אלימות מקוונת וכיו"ב, אך לקמפיין דחוס מעין זה יש בעיקר פוטנציאל של החרדה, אפקט של זעזוע. אמנם סיפורים על תלמידים שהצקות מקוונות הביאו אותם לשים קץ לחייהם, או על כאלה שבשל היעדר השמירה על פרטיותם נחמסה מהם זהותם, ששומעים התלמידים במסגרת שבוע ההסברה לשימוש נבון באינטרנט, נחרתים בתודעה ומשיגים את מטרתם, אך תיאורי מקרים של תלמידים שהִדרדרו בלימודים כתוצאה משימוש מופרז בטמ"ת ואזהרות מפניו, הם בעלי השפעה שולית.

על מנת לשנות הרגלי למידה ולהקנות ולבסס הרגלי עבודה נכונים יש לשנות את תרבות הצריכה, ולשם כך יש צורך בהתערבות ארוכת טווח. תרומתם של יועצים חינוכיים להתערבות זו תתבטא בהדרכת הורים להתמודדות נכונה עם ילדיהם בבית והדרכת מורים להתמודדות נכונה עם תלמידיהם בכיתה.

הדרכת הורים: ראשית, להורים יש פוטנציאל ההשפעה הגדול ביותר לצמצום ואולי אף למניעה של שימוש יתר הבא על חשבון זמן למידה. ביכולתם, לפחות להלכה, לשלוט ולפקח על מידת הגלישה של ילדיהם ברשת. אך מאחר שהורים רבים מרגישים כיום חסרי אונים בהתמודדות עם מגוון התנהגויות לא נאותות של ילדיהם כבר בגיל צעיר

(עמית, 2003), נודעת חשיבות רבה למעורבותם של אנשי חינוך, ובמיוחד של יועצים חינוכיים, במערכה זו. הדרכת הורים היא חלק מתפיסה רחבה של תפקיד היועצים החינוכיים בקידום סביבה חברתית ולימודית מיטבית לתלמידים (מדיניות שפ"י, 2013). המשפחה הראשונית עודנה, וככל הנראה תמשיך להיות, סוכן החינוך המתאים והמשמעותי ביותר לדור הצעיר. לפיכך, הדרכת הורים להצבת גבולות לשימוש ברשת היא המפתח למירוב ההשפעה החיובית ולמזעור ההשפעה השלילית של האינטרנט ושל השינויים הטכנולוגים העכשוויים והעתידיים (ברק, 2012). חשוב שיועצים חינוכיים יַקנו להורים ידע וכלים לשיח מעשיר ומפרה עם ילדיהם על אודות הסכנות הטמונות בשימוש לא מאוזן (ובריבוי בו זמני של משימות) בטמ"ת. נוסף על כך יש להגביר את מודעות ההורים לאופן שבו חווים התלמידים את הקונפליקט בהקשר של שימוש לא לימודי בטמ"ת והישגים לימודיים – קונפליקט מלכודת הדבש. חשוב שהיועצים יעודדו הורים לפקח על היקף שעות השימוש של ילדים בעלי הישגים לימודיים נמוכים, אך גם של תלמידים מכל מדרגי הציונים. על אף הקושי הרב הכרוך בכך, על היועצים להנחות את ההורים למצוא דרכים שבהן יצליחו להגביל את שעות השימוש של ילדיהם באינטרנט לשעות מוסכמות. משימה זו אינה פשוטה כלל, שכן באמצעות מכשירי הסלולר קיימת נגישות לאינטרנט בכל עת. לפיכך ייתכן שיש צורך בפיתוח תוכנות או אפליקציות שימנעו את הנגישות לרשת בשעות מסוימות. נוסף על כך יש להדגיש את חשיבותו של מיקום המחשב בסלון ולא בחדרו של הילד, ואת חשיבותה של קביעת מדיניות ברורה וחד משמעית בנושא שימוש בטלפונים חכמים בשעות הלימודים בבית הספר.

הדרכת מורים ותלמידים: מורים אינם יכולים וגם אינם צריכים לפקח כמו הורים על הזמן שמקדישים התלמידים לשימוש לא לימודי בטמ"ת. על היועצים להדריך את הצוות החינוכי, הרוטן על שימוש מופרז אך גם מוותר על ניסיון לשנות אותו, איך לסייע לתלמידים לשנות הרגלי עבודה. ביכולתם של מורים לחנך את התלמידים, כדבר שבשגרה, כיצד לעצב התנהגות ראויה במרחב הפיזי והמקוון ולעזור להם בטיפוח מיומנויות למידה. אחד התחומים ההולכים ומתבלטים היום בתחום המיומנויות האקדמיות התורמות להצלחה לימודית הוא הוויסות העצמי (self-regulation) (Boekaerts & Cascallar, 2006). מיומנויות גבוהות של ויסות עצמי מסייעות סיוע משמעותי בהתמודדות עם ריבוי משימות והסחות דעת (Quan-Haase, 2010). ייתכן שקשייהם של תלמידים בתחום הוויסות העצמי אכן נעוצים בנגישותה ובעצם מהותה של הטכנולוגיה המאפשרת את הסחת הדעת מן הלימודים. עם זאת חשוב לציין כי שורש הבעיה הוא אותן נורמות חברתיות של הדדיות מיידית שיצרו אמצעים אלו. "השורה התחתונה היא שתלמידים עוסקים בשכיחות גבוהה מאוד בריבוי משימות ואי אפשר לעצור בעדם מבלי למַקם אותם בסביבה משעממת ולא מתגמלת. החכמה היא לפתח מודלים חינוכיים שיאפשרו ריבוי משימות מתאים ויקדמו למידה" (Rosen, Carrier, & Cheever, 2010, p. 95). בהתבסס על ממצאי המחקר אנו מציעים כי מודלים אלו ישלבו "הפסקות טכנולוגיות" ומיומנויות מטא-קוגניטיביות, שיאפשרו לתלמידים להתרכז ולהפנות קשב, לדחות סיפוקים ולדעת לזהות סיטואציות שלהן מתאים ריבוי

המשימות, ומצבים שבהם ריבוי המשימות גורע מתהליך הלמידה. "הפסקות יזומות" יאפשרו לתלמידים "להתעדכן ולהגיב" בעיתים מוגדרות, ישפרו את סגנון הלמידה של תלמידים רבים ויקנו להם עמידות בפני תרבויות של זמינות ומיידיות, המהוות חלק בלתי נפרד מסביבתם היום יומית.

במקביל, עד אשר ירכשו התלמידים יכולות ויסות עצמי בכל הנוגע לשימוש מושכל בטמ"ת, ינסו המורים לווסת את מידת השימוש בו במרחב הבית ספרי, והורים במרחב הביתי.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

בצד תרומותיו התיאורטיות והיישומיות של המחקר הנוכחי, יש להיות ערים למגבלותיו. מגבלתו העיקרית של מחקר זה היא עצם היותו מחקר רוחבי ומִתאמי, דבר המַקשה להצביע על המנגנון הסיבתי העומד בבסיס הקשר שנמצא בין שימוש לא לימודי בטמ"ת ובין הישגים בלימודים. בעוד שממצאי המחקר מראים כי שעות שימוש מרובות בטמ"ת קשורות קשר שלילי עם הישגים לימודיים וכי תלמידים תת הישגיים עשויים להקדיש זמן רב יותר לפעילויות מקוונות, אי אפשר להכריע באשר לכיווניות הקשר. ייתכן כי לתלמידים העסוקים בשכיחות גבוהה בריבוי משימות, או המקדישים שעות מרובות לשימוש לא לימודי בטמ"ת, יש הישגים לימודיים נמוכים יותר. מאידך גיסא ייתכן כי תלמידים חלשים מקדישים שעות רבות יותר לשימוש לא לימודי בטמ"ת הואיל ושימוש זה, לגווניו השונים, מפַצה על תחושת חוסר ההישגיות שלהם ומאפשר להם תגמול מסוג שאינו קשור בלמידה. משתנים אחרים, שלא נבדקו עדיין, עשויים להיות מקַשרים סיבתיים בין מידת השימוש להישגים הלימודיים, או בין ריבוי המשימות לבין ההישגים הלימודיים, כגון רמת המוטיבציה של התלמיד; מאפיינים אישיותיים; מיומנויות ארגון זמן, או אסטרטגיות של ויסות עצמי (Quan-Haase, 2010). דרושים מחקרי אורך מבוקרים על מנת להצביע על המנגנון הספציפי העומד בבסיס הנחת הסיבתיות.

נוסף על כך, בעוד שאוכלוסיית המחקר שנדגמה מייצגת תלמידים ירושלמיים בכיתות ט' ו-י' מהמגזר הממלכתי היהודי, היא עשויה שלא לייצג את כלל אוכלוסייתם של תלמידי ישראל. מחקר המשך יבקש לשחזר מחקר זה באמצעות דגימה רחבה ומגוונת יותר מבחינת לאומיותם, דתם, מעמדם הסוציו-אקונומי ומיקומם הגיאוגרפי של התלמידים ומוסדות החינוך שבהם הם לומדים.

כמו כן, לשם הערכת מספר השעות המוקדשות לשימושים לא לימודיים של תלמידים בטמ"ת נמדד מספר שעות זה על פי הדיווחים העצמיים של תלמידים. נתון זה מעלה את השאלה עד כמה מדויקות היו הערכותיהם הסובייקטיביות של התלמידים, וכיצד ניתן למדוד – אם בכלל אפשרי הדבר – זמן זה באופן אובייקטיבי. מחקר המשך אשר יבחן לא רק את מידת השימוש בטמ"ת, אלא גם את איכותו (לימודי או לשם פנאי) באמצעות תוכנות המתחקות אחר זמן שימוש או פעילות בדפי אינטרנט מסוגים שונים, יאפשר במידה רבה יותר את הכללת ממצאי המחקר על שימושים ספציפיים. בחינה זו תאפשר להעריך האם גורמי ההשפעה המרכזיים העולים במחקר הנוכחי

(כדוגמת תפיסות התלמידים, מספר השעות המוקדשות לשימוש לא לימודי וביצוע של ריבוי משימות במקביל לתהליך הלמידה) משפיעים השפעה שונה על ההישגים הלימודיים כפונקציה של שימושים ספציפיים, או שמא הם גורמי השפעה בלתי תלויים.

מקורות

בר צורי, ר׳. (2008). **צרכנות ילדים: השימוש בטלפון נייד בקרב ילדים ונוער (גילאי 12-15)**. מינהל מחקר וכלכלה. משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה, מדינת ישראל.

ברק, ע׳. (2012). תפסיקו לפחד, תתחילו לחנך. **אודיסאה, 16**, 61-54.

וייסבלאי, א׳. (2011). **ילדים ברשתות חברתיות באינטרנט**. הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

למיש, ד׳, ריב״ק, ר׳ ואלוני, ר׳. (2009). ילדים ישראלים גולשים באינטרנט: מפאניקה מוסרית להורות אחראית. **מגמות, מ״ו** (1-2), 137-163.

עמית, ח׳. (2003). העצמה בהורות, בתוך ר׳ לזובסקי וצ׳ בר-אל (עורכות) **מסע של תקווה: ייעוץ בעידן של אי ודאות** (עמ׳ 345-347). אבן יהודה: רכס.

עמית, ח׳. (2007). היחשפות ילדים ובני נוער לתכנים אלימים בטלוויזיה ובמשחקי מחשב ווידאו – בחינת התופעה והצעת מודל להתערבות ייעוצית. **הייעוץ החינוכי, י״ד**, 196-209.

רפאלי, ש׳, אריאל, י׳ וכצמן מ׳. (2010). **נוער מקוון: דפוסי שימוש וקנייה באינטרנט. מינהל מחקר וכלכלה**. משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה, מדינת ישראל.

TNS טלסקר, ״סקר TIM, דצמבר 2010 – פרסום ראשון״, ידיעה לתקשורת, 12 בינואר 2011.

Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 78*(4), 772-790.

Austin, W. A., & Totaro, M. W. (2011). Gender differences in the effects of internet usage on high school absenteeism. *The Journal of Socio-Economics, 40*, 192-198.

Barrat, W., Hendrickson, M., Stephens, A., & Torres, J. (2005). TheFacebook.com: Computer mediated social networking. *Student Affairs Online, 6*(1), 1-5.

Bayraktar, F., & Gun, Z. (2007). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology & Behavior, 10*(2), 191-197.

Ben-David Kolikant, Y. (2010). Digital natives, better learners? Students' beliefs about how the Internet influenced their ability to learn. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1384-1391.

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How Far Have We Moved Toward the Integration of Theory and Practice in Self-Regulation? *Educational Psychology Review, 18*(3), 199-210.

Bowman, L. L., Levine, L. E., Waite, B. M., & Gendron, M. (2010). Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education, 54*(4), 927-931.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Young children and technology - What does the research say? *Young Children, 58*(6), 34-40.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York Cambridge University Press.

Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior, 17*(2), 187-195.

Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B., et al. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. *Addiction, 107*(12), 2210-2222.

Espinosa, L. M., Laffey, J. M., Whittaker, T., & Sheng, Y. (2006). Technology in the home and the achievement of young children: findings from early childhood longitudinal study. *Early Education and Development, 17*(3), 421-441.

Fairlie, R. W., & London, R. A. (2009). *The effects of home computers on educational outcomes: Evidence from a field experiment with community college students*. University of California, Santa Cruz.

Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009). Distractions, Distractions: Does Instant Messaging Affect College Students' Performance on a Concurrent Reading Comprehension Task? *Cyberpsychology & Behavior, 12*(1), 51-53.

Frangos, C. C., Frangos, C. C., & Kiohos, A. P. (2010). Internet addiction among Greek university students: demographic associations with the phenomenon, using the Greek version of young's internet addiction scale *International Journal of Economic Sciences and Applied Research, 3*(1), 49-74.

Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers & Education, 50*(3), 906-914.

Gencer, S. L., & Koc, M. (2012). Internet Abuse among Teenagers and Its Relations to Internet Usage Patterns and Demographics. *Educational Technology & Society, 15*(2), 25-36.

Gentile, D. (2009). Pathological Video-Game Use Among Youth Ages 8 to 18: A National Study (vol 20, pg 594, 2009). *Psychological Science, 20*(6), 785-785.

Golub, T. L., & Miloloza, M. (2011). *Facebook, academic performance, multitasking and self-esteem.* University of Zagreb, Croatia, Zagreb.

Gordon, C. F., Juang, L. P., & Syed, M. (2007). Internet use and well being among college students: Beyond frequency of use. *Journal of College Student Development, 48*(6), 674-688.

Greenberg, B. S., Sherry, J., Lachlan, K., Lucas, K., & Holmstrom, A. (2008). Orientations to video games among gender and age groups. *Simulation & Gaming*. doi:Advance online publication. doi:10.1177/1046878108319930

Hazelhurst, S., Johnson, Y., & Sanders, I. (2011). *An empirical analysis of the relationship between web usage and academic performance in undergraduate students*. Paper presented at the Annual Conference of the South African Computer Lecturer's Association.

Junco, R. (2012). In-class multitasking and academic performance. *Computers in Human Behavior, 28*(6), 2236-2243.

Junco, R., & Cotten, S. R. (2011). Perceived academic effects of instant messaging use. *Computers & Education, 56*(2), 370-378.

Kafai, Y. B., Fishman, B. J., Brukman, A. S., & Rockman, S. (2002). Models of educational computing @ home: New frontiers for research on thechnology in learning. *educational Technology Review, 10*, 52-68.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook (R) and academic performance. *Computers in Human Behavior, 26*(6), 1237-1245.

Kubey, R. W., Lavin, M. J., & Barrows, J. R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early findings. *Journal of Communication, 51*(2), 366-382.

Lei, J., & Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education, 49*(2), 284-296.

Lenhart, A. (2010). Cell phones and American adults. 1-42. Retrieved from http://pewinternet.org/Reports/2010/Cell-Phones-and-American-Adults.aspx. doi:202-419-4500

Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C., & Vitak, J. (2008). Teens, video games, and civics. *Pew Internet & American Life Project*. Retrieved from http://www.pewinternet.org

Lenhart, A., & Madden, M. (2005). Teen content creators and consumers. http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP_Teens_Content_Creation.pdf

Lenhart, A., & Madden, M. (2007). Social networking websites and teens: an overview. *PEW Internet & Amrican Life Project*,

Levine, L. E., Waite, B. M., & Bowman, L. L. (2007). Electronic media use, reading, and academic distractibility in college youth. *Cyberpsychology & Behavior, 10*(4), 560-566.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children - Full findings and policy implications from the EU Kids Online Survey of 9-16 year olds and their parents' in 25 countries*.

Maass, A., Klopper, K. M., Michel, F., & Lohaus, A. (2011). Does media use have a short-term impact on cognitive performance? *Journal of Media Psychology, 23*(2), 65-76.

Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist, 38*(1), 43-52.

Nalwa, K., & Anand, A. P. (2003). Internet addiction in students: A cause of concern. *Cyberpsychology & Behavior, 6*(6), 653-656.

Niemz, K., Griffiths, M., & Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the general health questionnaire (GHQ), and disinhibition. *Cyberpsychology & Behavior, 8*(6), 562-570.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106*(37), 15583-15587.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1-6.

Quan-Haase, A. (Artist). (2010). *Self-Regulation in Instant Messaging (IM): Failures, Strategies, and Negative Consequences*.

Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2010). *Rewired: Understanding the iGeneration and the way they learn*. New York: Palgrave Macmillan.

Rosen, L. D., Mark Carrier, L., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior, 29*(3), 948-958.

Scherer, K. (1997). College life online: Healthy and unhealthy Internet use. *Journal of College Student Development, 38*(6), 655-665.

Sweller, J., Kirschner, P. A., & Clark, R. E. (2007). Why Minimally Guided Teaching Techniques Do Not Work: A Reply to Commentaries. [doi: 10.1080/00461520701263426]. *Educational Psychologist, 42*(2), 115-121.

Underwood, J., Billingham, M., & Underwood, G. (1994). Predicting computer literacy: How do the technological experiences of school children predict

their computer based problem-solving skills? *Journal of Information Technology for Teacher Education 3*(1), 115-125.

Valentine, G., Marsh, J., Pattie, C., & London, D. (2005). Children and Young People's Home Use of ICT for Educational Purposes.

Valkenburg, P. M., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior, 9*(5), 584-590.

Weis, R., & Cerankosky, B. C. (2010). Effects of Video-Game Ownership on Young Boys' Academic and Behavioral Functioning: A Randomized, Controlled Study. *Psychological Science, 21*(4), 463-470.

Young, K. S. (1996). Psychology of computer use .40. Addictive use of the Internet: A case that breaks the stereotype. *Psychological Reports, 79*(3), 899-902.

שחיקה וזהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש"

שרגא פישרמן

מכללת שאנן

תקציר

"אופק חדש" היא תוכנית הדגל של משרד החינוך והסתדרות המורים. אין תמימות דעים אשר לאיכות התוכנית ולהצלחתה. זהותם המקצועית של מורים מורכבת מארבעה גורמים: בטחון המורה בבחירה המקצועית, חוללות עצמית, תחושת שליחות ומוניטין מקצוע ההוראה (פישרמן וויס, 2008). שחיקת המורים מורכבת משלושה גורמים: תשישות, אי הגשמה ודה פרסונליזציה (פרידמן, 1992). מטרת המחקר הייתה להשוות בין מורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" ובין מורים שאינם משתתפים בתוכנית ביחס לשחיקת המורה ולזהותו המקצועית. 210 מורות המלמדות בבתי ספר יסודיים השתתפו במחקר. כ-55% מהם (n=116) משתתפות בתוכנית "אופק חדש" וכ-45% (n=94) אינן משתתפות בה. כמחצית (n=60) מן המורות המשתתפות בתוכנית משתתפות בה שנה שנייה ולמחציתן (n=56) זו השנה הראשונה. טווח הוותק של המורות בהוראה נע משנה אחת ועד 35 שנים, כאשר ממוצע הוותק היה 17.30 (std = 9.65) והחציון 16.3. המורים חולקו לשלוש קבוצות ותק על פי שלישונים. ניתוח שונות (Manova) דו כיווני במערך של 2X3, כאשר 2= משתתף בתוכנית "אופק חדש" או לא משתתף בתוכנית ו-* 3= מציין את קבוצות הוותק, הצביע על אינטראקציה מובהקת בין המשתתפים ב"אופק חדש" לוותק ביחס למרכיב של אי הגשמה. בקבוצת המשתתפים ב"אופק חדש" תחושת אי ההגשמה הייתה גבוהה, באופן מובהק, בקבוצת ותק 1 (בעלי ותק נמוך) בהשוואה לשתי קבוצות הוותק האחרות. בקרב המורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש" לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות הוותק. ניתוחי רגרסיות בצעדים לניבוי שחיקה על פי גורמי הזהות המקצועית הניבו מודלים שונים בקרב מורים המשתתפים בתוכנית ומורים שאינם משתתפים בה. בקרב מורים המשתתפים בתוכנית ניבאו הביטחון בבחירה ותחושת השליחות את ציון השחיקה הכולל ואת גורמי השחיקה: תשישות ואי הגשמה. בקרב מורים שאינם משתתפים בתוכנית ניבא גורם החוללות את ציון הדה-פרסונליזציה.

מילות מפתח: זהות מקצועית, שחיקה, אופק חדש

רקע תיאורטי

תוכנית "אופק חדש"

"אופק חדש" היא תוכנית הדגל של משרד החינוך והסתדרות המורים. התוכנית, שהוצגה על ידי שרת החינוך בחודש מארס 2008, מתרחבת וכוללת כיום את רוב בתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים.

מטרות התוכנית מתמקדות בשיפור מעמד המורים, בשיפור ההוראה ובקידום הישגי התלמידים (הסתדרות המורים, 2009). התוכנית כוללת רפורמה מקיפה בחמישה תחומים:

1. סולם שכר חדש ומשופר למורים.
2. סולם שכר למנהלים.
3. העצמת סמכות המנהלים ביחס למורים.
4. שינוי בהרכב משרת המורה הכולל, בין השאר, הגדלת מספר שעות העבודה והכללת משימות חינוכיות ופדגוגיות בשעות העבודה.
5. קביעת מדרג קידום חדש על פי עקרונות פרופסיונליים הכוללים השתלמויות מקצועיות, הערכה מקצועית של המורה וביצוע תפקידים.

אין במטרות התייחסות גלויה לזהותו המקצועית של המורה ולמניעת השחיקה בהוראה.

קיזל (2009) בחן את התוכנית הסמויה ומציין שהרפורמה ביקשה להשיג עוד שתי מטרות, שאותן הוא מכנה "דיאלוגיות": שיפור תהליכי הוראה – למידה בבית הספר ושיפור הקשר מורה-תלמיד. ומה באשר לדיאלוג של המורה עם עצמו?

רוזנר (2011), בהיותו ממונה על הפיתוח המקצועי של עובדי ההוראה במשרד החינוך, כתב את החוברת: "פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת 'אופק חדש': מדיניות ונהלים". בחוברת רשמית זו מצויות מטרות הפיתוח המקצועי, מדיניות משרד החינוך באשר להשגת המטרות ונהלים שונים לביצוע המדיניות. בפרק המבוא מופיעות שבע הנחות יסוד. השלישית מציינת כי "צמיחה אישית, הרחבת אופקים ובניית תפיסת עולם חברתית-ערכית של עובד ההוראה הם רכיבים משמעותיים בהתפתחותו המקצועית על רצף הקריירה". בהמשך החוברת, בפרק ד', מצוינות מטרות הפיתוח המקצועי; בתוכן אנו מוצאים לראשונה את המושג "זהות מקצועית":

ד.1. גיבוש זהות מקצועית לשם מיצוי יכולותיו האישיות והמקצועיות של עובד ההוראה.

ד.2. העלאת המסוגלות האישית והמקצועית [...]

ד.5. פיתוח אישי-מקצועי של עובד הוראה כאדם בעל תפיסת עולם חינוכית, חברתית וערכית.

בפרק העוסק בשלבי הקריירה של עובדי הוראה מצויה טבלה המפרטת ארבעה שלבים בקריירה של עובד הוראה: שלב הכניסה, שלב הביסוס הראשוני, שלב הביסוס המתקדם ושלב המומחיות. בשלב הביסוס הראשוני מתואר עובד ההוראה כ"מפַתח זהות מקצועית".

בפרק העוסק במדיניות הפיתוח המקצועי (פרק 6) מצוין "שלב הכניסה למקצוע ההוראה כולל את שלוש שנות העבודה הראשונות [...] לשלב הכניסה יש השפעה מכרעת על המשך החיים המקצועיים של עובד ההוראה הן מבחינת נכונותו להתמיד בעיסוקי ההוראה והן מבחינת תפיסת תפקידו וגיבוש זהותו המקצועית".

ניתן להבין מן המסמך כי הזהות המקצועית מתגבשת בשלב הביסוס הראשוני. לפי מחבר המסמך היא אינה מתפתחת בשלבים המוקדמים (שלב ההכשרה

ושלב הכניסה); אם כן לשלב הכניסה יש השפעה מכרעת עליה. נוסף על כך היא אינה מצריכה עיסוק מיוחד בשלב שאחרי הביסוס הראשוני (ביסוס מתקדם ומומחיות).

מה כוללת הזהות המקצועית על פי משרד החינוך? במסמך אין הגדרה של המושג, אך ניתן למצוא בנאמר לעיל רמזים על תפיסת מחבר המסמך את המושג. הזהות המקצועית חשובה, קשורה גם לתפיסת התפקיד, למיצוי המסוגלות ולתפיסת עולם חינוכית.

ביחס לתוכנית "אופק חדש" חלוקות הדעות. מצד אחד טוענים המחייבים כי קיימת בשורה חדשה בתוכנית. בן פרץ (2008) טוענת כי תוכנית זו היא הגשמת חלום העתיד להחזיר את החינוך לבתי הספר. לדבריה, התוכנית תקדם את מקצועיות המורה, תיתן למורים הזדמנות להגשים חלומות פדגוגיים ותשפר את החינוך.

המתנגדים להסכם, ובראשם ארגון המורים העל יסודי, מתייחסים בעיקר לתנאי העסקת המורים, שכרם וחיזוק החינוך בכוחות מקצועיים (נוסף על המורים). בדו"ח ביניים של הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה, 2008) מבחינים המחברים בין התנגדות עקרונית לרפורמה והתנגדות בשל תנאים לא נאותים. המתנגדים העקרוניים לרפורמה מתמקדים בשלוש נקודות עיקריות: א. התנגדות לשעות הפרטניות. ב. פגיעה במעמד המורה. ג. הפרת האיזון הפנימי בעבודת המורה. המחברים מציינים כי: "העוינות שלה (של הקבוצה המתנגדת ש"פ) לתכנית מבוטאת בעוצמה רגשית גבוהה ומתוך תחושה של כעס, פגיעה ומחאה עזה. מה שמאפיין מורים אלו הוא קודם כל השלילה המוחלטת של התכנית" (ע"מ 111).

זהותם המקצועית של המורים

קומפ, בונד, דורט ובואק (Kompf, Bond, Dworet & Boak, 1996), טוענים כי זהותם המקצועית של המורים נחקרה מעט מאוד, בעיקר בשל קשיים בהגדרתה. בדומה לכך טוענים בז'ארד, ורלופ וורמונט (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) כי אנו מבינים רק מעט את התהליך המביא מורים לגיבוש זהותם המקצועית. מצד שני קוראות רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) למורים לחזק את מודעותם לגבי זהותם המקצועית.

בז'ארד ועמיתיו מציינים, במאמרם שנזכר לעיל, כי זהותם המקצועית של המורים משפיעה על תחושת החוללות העצמית שלהם ועל מוכנותם להתמודד עם שינויים חינוכיים. חוקרים אלה מסכמים את מחקרם בכך שחשוב לבחון את הדרך שבה מגבשים המורים את זהותם המקצועית, בין השאר משום שזהות זו משפיעה על שיפוטם והחלטותיהם המקצועיות.

זהותם המקצועית של המורים הוגדרה על ידי קרמר והופמן (1981) כתחושת שייכות והזדהות עם המקצוע. זהות מקצועית דיפוזית נמצאה כגורם מרכזי המנבא שחיקת מורים (קרמר והופמן, 1981; גלנטה, 1985). פרידמן (2000) טוען כי הזהות המקצועית היא תשובת האדם לעצמו על השאלה: "מי אני כאיש מקצוע". הגדרה זו דומה מאוד להגדרתו של המושג "דימוי עצמי מקצועי"; ואכן פרידמן אינו מבחין בין

שני המושגים. בדומה לו מציינת גם קוזמינסקי (2008) כי הזהות המקצועית היא התשובה לשאלה "מי אני, או מה אני, כאיש מקצוע".

אפשר להבחין בשתי זוויות ראייה ביחס למושג "זהות מקצועית": הזווית הפסיכולוגית והזווית הפרופסיונלית. לזווית הפסיכולוגית אפשר לשייך את טרנר (1978), שהתמקד בהזדהות האדם עם עבודתו. טרנר אף קבע כקריטריון לזהות המקצועית את יכולת האדם להינתק מעבודתו או להחליף תפקיד. בדומה לכך טוענת אברהם (1986) שהעצמי המקצועי כולל את תפיסת האדם את תכונותיו, כישרונותיו, רגשותיו, ערכיו המקצועיים והאינטראקציה עם אנשים נוספים שעימם הוא בא במגע במסגרת עבודתו.

בזווית הפרופסיונלית אפשר לכלול את מור (Moor, 1970), שהתמקד בהערכה החברתית את האדם כבעל מקצוע, בסטטוס המקצועי ובתדמית של המקצוע.

קולדרון וסמית (Coldron & Smith, 1990) מתארים את זהותם המקצועית של המורים כביוגרפיה אישית וחברתית. לדעתם נתונה זהות זו בחלקה לבחירתם ובחלקה מטילה אותה עליהם החברה. בכך מקבלים חוקרים אלה את דעתו של לאודן (Louden, 1991), הטוען כי זהותם של מורים מורכבת מביוגרפיה אישית וביוגרפיה חברתית ושתי הביוגרפיות הללו משפיעות על התנסותם של המורים ועל זהותם האישית כמורים. נקודות דמיון מסוימות ניתן למצוא גם בראייתה של טיקל (Tickle, 1999), הרואה בזהותם המקצועית של המורים שני מרכיבים: 1. כיצד המורה רואה את עצמו. 2. כיצד החברה רואה את המורה. בהיבט הראשון היא כוללת רכיבים כגון "מה חשוב בעבודתו ובחייו המקצועיים", ובשני היא כוללת רכיבים כגון "כיצד רואים עמיתים, הורים, צרכנים ותלמידים את המורה". טיקל מוסיפה להבנה את האינטראקציה בין התחושה/התפיסה העצמית של המורה ובין מה שלדעתו הסביבה חושבת עליו.

לאחרונה הניחו רוג'רס וסקוט (Rodgers & Scott, 2008) ארבע הנחות על הזהות המקצועית: 1. היא נבנית ותלויה במגוון הקשרים (חברתיים, תרבותיים, היסטוריים ופוליטיים); 2. היא נבנית מתוך יחסים עם הזולת; 3. היא דינאמית; 4. היא מנסה להיות קוהרנטית. על אף תרומתם זו של החוקרים אין בתיאורם הגדרה של הזהות המקצועית, אלא הצגת תהליכי הבנייתה.

על המבוכה ביחס לזהות מקצועית של המורים אנו למדים ממאמרם של בז'ארד, מאייר וורלופ (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). החוקרים סקרו 22 מחקרים העוסקים בזהותם המקצועית של המורים וחילקו אותם לשלושה חלקים: מחקרים העוסקים בדרך שבה מעצבים המורים את זהותם המקצועית, מחקרים הממוקדים במאפייני הזהות המקצועית של המורים ומחקרים הנסבים על סיפורי חיים כביטוי לזהות המקצועית. מעיון במחקרים שבמאמרם עולה תמונה מעניינת. ב-45% מהמחקרים (10) אין כלל הגדרה למושג זהות מקצועית, ב-55% מהמחקרים קיימות הגדרות שונות לזהות המקצועית של המורים, שרובן (11 מתוך 12) מתמקדות בפרשנות של המורים לעבודתם. ממצא זה מצטרף לדברי פיימן-נמסר ופולדן (Feiman-Nemser & Folden, 1986), שטענו כי עולם ההוראה הוא סובייקטיבי וכי הדבר החשוב הוא כיצד מפרשים המורים את ההוראה שלהם. קורליי (Corley, 1998), אימצה אף היא את

הגישה הזאת ודיברה על "אימוץ התפקיד" של מורים. בהתאם לכך עסקו עשרת המחקרים שסקרו בז'ארד ועמיתיו בסיפורי חייהם של המורים.

במחקר מוקדם (פישרמן ווייס, 2011) תוקף המושג "זהותם המקצועית של המורים", ועל בסיס ניתוחי גורמים (מגשש ומאשש) גובשו ארבעה גורמים הנכללים בו: ביטחון בבחירה המקצועית, חוללות עצמית מקצועית, תחושת שליחות, ומוניטין ההוראה.

אפשר לצפות כי תוכנית "אופק חדש" תחזק את זהותם המקצועית של המורים. הביטחון בבחירה המקצועית יגבר כי מעמד המורה יעלה (מוניטין). נוסף על כך, האפשרויות לעבוד עם תלמידים עבודה יחידנית תגביר את תחושת החוללות של המורים. הצלחת התוכנית והצלחת המורים עשויה לתרום אף לתחושת השליחות של המורים.

שחיקת מורים

קיימת הסכמה נרחבת ביחס להשלכות החמורות של שחיקת המורים (פרידמן וגביש, 2003). השחיקה משפיעה על נפשו של המורה, על התנהלותו בבית הספר ועל התנהגותו ומפריעה להשגת יעדי מערכת החינוך. מורה שחוק משפיע על תרבות בית הספר ואף עלול להשפיע על תחושת הסיפוק של עמיתיו (פרידמן וגביש, 2003).

מקצוע ההוראה נחשב לאחד המקצועות השוחקים ביותר (גרינפלד, 1990; Farber, 2000). חוקרים שונים אפיינו את שחיקת המורים. קריאקו (Kyriacou, 1987) אפיין את שחיקת המורה כתשישות גופנית, רגשית והתנהגותית. לדעתו שחיקת המורה כוללת גם תופעות של מתח, תסכול, חרדה, כעס ודיכאון, ובמקרים קיצוניים התמוטטות נפשית. ספניול וקפוטו (Spaniol & Caputo, 1979) חילקו את ביטויי השחיקה לשתי קטגוריות: ביטויים אישיים וביטויים ארגוניים. הביטויים האישיים כוללים סימפטומים גופניים הבאים לידי ביטוי בעייפות, כאבי ראש, סחרחורות, מחלות לב ועיכול, וסימפטומים פסיכולוגיים הבאים לידי ביטוי בדיכאון, כעס, חוסר יציבות רגשית, דאגנות, אשמה, ניכור וביקורת. הביטויים הארגוניים כוללים הֶעדרויות תכופות ממקום העבודה, רמת התלהבות נמוכה, ירידה בביצוע העבודה ובאיכותה, חוסר תקשורת, משוב דל והֶעדר פתיחות לרעיונות חדשים. באופן דומה תיאר דונהאם (Dunham, 1980) שתי תגובות עיקריות של שחיקה אצל מורים. האחת היא תסכול, אשר נמצא קשור למיחושים גופניים שונים, להפרעות שינה ולתופעות דיכאוניות. השנייה היא חרדה, אשר נמצאה קשורה לתחושות של חוסר ביטחון, ליכולת מוגבלת ולפיזור דעת. לדעת דונהאם תופעות של הֶעדרויות, עזיבת מקצוע ופרישה מוקדמת מן העבודה הן תוצאות של שחיקה. מאסלאך וג'קסון (Maslach & Jackson, 1981) הציגו שלוש קטגוריות לשחיקת מורים ופרידמן (1992) תיקף אותן. לפי החוקרים אפשר להבחין בשלוש קטגוריות של שחיקה: תשישות גופנית ונפשית, הֶעדר הגשמה ודה-פרסונליזציה.

חוקרים שונים עסקו בתהליך השחיקה. שוואב (Schweb, 1983) תיאר את התפתחות השחיקה בשלושה שלבים: א. תחושת עייפות, יובש רגשי ורצון להישאר בבית. ב. עמדות שליליות כלפי התלמידים; המורה מתקשה להישאר רגוע ולהפגין

תמיכה בתלמידיו; ג. איבוד תחושת ההגשמה העצמית בעבודה ותסכול. פרידמן (1992) תיאר את תהליך השחיקה של המורה באופן הבא: המורה מתחיל את עבודתו בהוראה בהתלהבות, במרץ ובתחושת שליחות. כשהוא נתקל בקשיים ובלחצים הנובעים מן ההוראה, מתעוררים אצלו ספקות באשר ליכולתו האישית וכן בכל הקשור לניצול משאביו האינטלקטואליים ולמידת ההגשמה המקצועית שהוא זוכה לה בעבודת ההוראה. עם התפתחות תחושות אי-ההגשמה נוצרת עייפות הולכת וגוברת. לבסוף מתהווה תשישות נפשית חזקה, המגיעה לשיאה ברצון לנתק מגע עם התלמידים ולנטוש את ההוראה.

הגורמים לשחיקת המורים

חוקרים רבים התייחסו לגורמים לשחיקת המורים (להרחבה ראו גביש, 2002). ניתן לחלק את הגורמים הללו לשלוש קבוצות: גורמים אישיים, סביבתיים וארגוניים.

גורמים אישיים. חוקרים רבים עסקו בגורמים האישיים לשחיקה. יש שהדגישו את האוריינטציה המקצועית (פארבר, 1991), הדימוי העצמי הנמוך (פרידמן ולוטן, 1985) ומוקד שליטה חיצוני (מזור ולינש, Mazur & Lynch, 1989), חוסר ביטחון (הולט ועמיתיו, Holt, Fine & Tollefson, 1987), הערכה עצמית נמוכה (ביירן, Byrne, 1999; וילה וקלווט, Villa & Calvete, 2001; ברנניקמאייר ועמיתיו, Brenninkmeijr, 2001, Vanyperen, & Buunk), סגנון התמודדות (קיריאקו ופרט, Kyriacou & Pratt, 1985), חוללות עצמית (בראוורס וטומי, Brouwers A., & Tomie, 2000), תחושה מועטת של שליטה (סנטווירטה, Santavirta, 2007) ודימוי עצמי מקצועי נמוך (אברהם, 1972; יו ועמיתיו, Hughes, McNelis, & Hoggard, 1987; פרידמן ופארבר, 1992; ופרידמן ולוטן, 1993). בהקשר זה ראוי לציין כי פרידמן ופארבר טוענים שהקשר בין דימוי עצמי מקצועי ושחיקה הוא קשר דו-סטרי: דימוי עצמי מקצועי נמוך גורם לשחיקה, המשפיעה על הדימוי העצמי המקצועי.

חוקרים רבים בדקו את הקשר בין ותק המורה והשחיקה. גביש (2002) מציינת כי רוב המחקרים מדווחים כי מורים בעלי ניסיון רב יותר רגישים פחות להשפעותיו של הלחץ התעסוקתי. מורים פחות ותיקים מצביעים על רמות גבוהות יותר של תשישות ודה פרסונליזציה מצד אחד, ומצד שני על רמות גבוהות יותר של הגשמה אישית. גביש מביאה שני הסברים להבדלים בשחיקה בין מורים ותיקים ופחות ותיקים. האחד הוא הסברם של Crance & Iwanicki, 1986, התולים זאת בבגרות פסיכולוגית הממתנת את השפעת הקשיים והלחצים. השני הוא הסברם של Webber & Toffler, 1989, הטוענים כי מורים מבוגרים ומנוסים הם בעלי ציפיות ריאליות יותר ביחס להשפעות החינוך ולכן מושפעים פחות מגורמי לחץ.

גורמים סביבתיים. בין הגורמים הסביבתיים אפשר למנות את יחסי הגומלין בין המורה ותלמידיו (לורטי, Lortie, 1975; דרלינג-המונד, Darling-Hammond, 1990; פרידמן ופרבר, 1992; ניאס, Nias, 1999; וביירון, 1999), יחסי הגומלין בין המורה ועמיתיו (לורטי, 1975; מישור, 1994), המורה ומנהל בית הספר (מזור וליינס, 1989; רוזנהולץ, Rozenholtz, 1989; בילינגסלי וקרוס, Billingsley & Cross, 1992; ובראיין,

1999), יחסי המורה והורי התלמידים (פרבר, 1991), יחסי המורה והקהילה (קלכטרמנס, Kelchtermans, 1999); כהן ועמיתיו, Cohen, Higgins, & Ambros, 1999).

גורמים ארגוניים. בין הגורמים הארגוניים שנמצאו משפיעים של השחיקה: תגמולים לא מספקים (טרנדול, Trendall, 1989, ופרבר, 1991), הֶעדר כבוד מצד החברה (מאזור ולינש, 1989), הזדמנויות מועטות לקידום (פימיאן וסנטורו, Fimian & Santoro, 1983; טרוורס וקופר, Travers & Cooper, 1996), קונפליקט תפקיד (מאזור ולינש, 1989; וביירן, Byrne, 1999), עומס יתר (מאסלאך ולייטר, Maslach & Leiter, 1979), שינויים ארגוניים (פארבר, 2000) ודרישות לא סבירות (סנטווירטה, 2007).

בדרך שונה מתארת גביש (2002) שלוש גישות עיקריות לחקר השחיקה:

1. **תיאוריית שימור המשאבים** (COR), שפותחה על ידי טאריס, שרֶר ושופלי Taris, Schreurs & Schaufeli, 1999). על פי החוקרות האלה מאיימות דרישות התעסוקה על משאבי הפרט, ולכן הן גורמות למתח, המביא לתשישות. משאבי הפרט מסייעים להתגבר על הצורך בהתמודדות הגנתית ומשפרים את תחושת המסוגלות העצמית, המנטרלת את השחיקה.

2. **גורמים ארגוניים**. פרידמן (2000), פרידמן ופרבר (1992) טוענים כי שחיקה היא צמצום תחושת המסוגלות שמקורו בגורמים סביבתיים. פרידמן ופרבר (1992) מציינים כי אותם גורמים ארגוניים סביבתיים, המונעים מפרטים בעלי תחושת מסוגלות גבוהה את מימושן של מטרות וציפיות תעסוקתיות, עלולים לתרום לשחיקה. עובדים הבטוחים בכישוריהם מצפים שכישורים אלו יובילו לתגמולים מקבילים, וכשהתהליך אינו מתרחש גדלה הסבירות לשחיקה. פרידמן (2000) מכנה מצב זה "פער בין רמות מצופות לרמות נצפות של תחושת המסוגלות העצמית".

3. **פרספקטיבה קיומית**. פינס (2000) טוענת כי השחיקה מבטאת תחושה של הֶעדר משמעות קיומית שציפה הפרט להפיק מעבודתו. השחיקה קשורה לבחירת קריירה, שחלקים ממנה קשורים להיבטים לא מודעים ומונעים מהתנסויות בילדות, סיפוק צרכים ועוד. הבחירה נושאת עמה שאיפות ותקוות ומעורבות עצמי גבוהה מאוד. הצלחה מקצועית מעניקה תחושת משמעות. כאשר נכזבת התקווה להצלחה, התחושה היא של הֶעדר משמעות והיא מביאה לידי שחיקה. בשנה השלישית לקיומה של תוכנית "אופק חדש" אין זה אלא טבעי לבחון את השאלות האם מורים המשתתפים בתוכנית מביעים שחיקה מועטת או רבה יותר בהשוואה לחבריהם שאינם משתתפים בה, והאם זהותם המקצועית של המורים המשתתפים מגובשת יותר בהשוואה לזהותם המקצועית של המורים שאינם משתתפים בתוכנית.

שינויים ארגוניים ושחיקת מורים

פוקס (1995) ופוקס (1999) מציינים כי כל שינוי כרוך גם בתהליכים לא נעימים, בקשיים ובהתנגדויות. על האדם לשמוט את המוכר ולהיפנות לחדש, שלפעמים הוא עמום ובלתי מוגדר. תובנה זו נכונה שבעתיים בכל הכרוך בשינויים בשדה החינוך.

פרידמן (1991) מצביע על הפוטנציאל החיובי שיש לשינוי על אקלים בית הספר וצמצום שחיקת המורים. שינויים חינוכיים מחייבים את המורים להתחדש והתחדשות זו משפיעה על בלימת השחיקה. מאידך גיסא, גביש (2002) מביאה מחקרים שונים המצביעים על שינויים חינוכיים כגורמים מרכזיים לשחיקה. מן המחקרים שסקרה היא מסיקה כי שינויים הכרוכים ברפורמות חינוכיות הם הגורם המרכזי לשחיקה והם הביאו לכך שבעיות התנהגות של תלמידים הפכו לגורם השני בחשיבותו בהשפעה על השחיקה. מורים בעלי מחויבות מקצועית גבוהה אינם רוצים להסתגל לדרישות החדשות. הרפורמות מתפרשות על ידם כביקורת והן פוגעות בהערכתם העצמית: הרפורמות מוצעות משום שהשיטה הישנה נכשלה, השיטה נכשלה כי המורים נכשלו. נוסף על כך, ברגע שהשינוי נכנס לתוקף הוא מעצים תחומים מסוימים ומחליש תחומים שרק אתמול היו חשובים ביותר. המורים השקיעו מאמצים ב'תחומים של אתמול', והם מרגישים שהם זוכים להערכה מעטה, שעצם הבחירה בשינוי פירושה הערכה שלילית כלפיהם. גביש מצטטת את לנס וג'סוס (Lens & De Jesus, 1999), הטוענים שאחת הסיבות העיקריות להגברת השחיקה כתוצאה משינויים ורפורמות היא העובדה שהרפורמות מוטלות 'מלמעלה למטה' וללא שיתוף של המורים. מישור (1994) טוענת כי חלק מהשחיקה קשור להֶעדר תמיכה במורה העומד בפני השינויים. לטענתה הֶעדר התמיכה מביא את המורה לאדישות, לשמרנות ולשחיקה.

אפשר היה לצפות כי תכנית "אופק חדש", בהיותה רפורמה כה נרחבת, עשויה להשפיע על תחושות השחיקה של המורים. אפשר היה לצפות כי הגורמים הארגוניים והסביבתיים של המורים ישתנו והם עשויים להקטין את תחושת השחיקה של המורים.

מטרת המחקר הייתה לבחון האם קיימים הבדלים מובהקים בין המורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" ובין מורים שאינם משתתפים בה ביחס לשחיקה, לזהות המקצועית ולקשר ביניהם. שוער כי יימצאו הבדלים מובהקים בין מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ובין מורים שאינם משתתפים בה, ביחס לשחיקה, לזהות המקצועית ולקשר ביניהם. בשל העובדה כי ממצאי המחקרים העוסקים בשחיקת מורים בעקבות שינויים ארגוניים ורפורמות אינם חד משמעיים, לא הועלו השערות ספציפיות.

שיטה

מדגם

210 מורות המלמדות בבתי ספר יסודיים השתתפו במחקר. כ-55% מהם (n=116) משתתפות בתוכנית "אופק חדש" וכ-45% (n= 94) אינן משתתפות בתוכנית. כמחצית (n=60) מן המורות המשתתפות בתוכנית משתתפות בה שנה שנייה, ולמחציתן (n=56) זו השנה הראשונה. טווח הוותק של המורות בהוראה נע משנה אחת ועד 35 שנה, וממוצע הוותק הוא 17.30 (std=9.65) והחציון 16.3.

המורות נבחרו באקראי בבתי ספר יסודיים ממלכתיים (5 בתי ספר) וממלכתיים דתיים (6 בתי ספר) באזור המרכז.

כלים

שאלון למדידת שחיקת מורים (פרידמן, 1992)

בסולם זה יש שיפור לעומת הסולם הקודם למדידת שחיקת מורים שפותח על ידי פרידמן ולוטן (1985), המבוסס על סולם השחיקה של מאסלאך וג'קסון (1981). הסולם הנוכחי כולל 14 פריטים על פני סולם מסוג "ליקרט" בן 6 דרגות, מ'אף פעם' (1) ועד 'תמיד' (6), המרכיבים שלושה תתי-סולמות:

א. תשישות נפשית. פריטים לדוגמה: "אני מרגישה שההוראה קשה לי מבחינה פיסית", "אני מרגיש שההוראה מעייפת אותי מדי". במחקרו של פרידמן (1999) חושבה המהימנות הפנימית בשיטת קרונבך אלפא ונמצאה α =.90. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית α= .91.

ב. אי הגשמה. פריטים לדוגמה: "אני מרגיש שבהוראה אני לא מגשים את עצמי", "אני מרגיש שכמורה אני לא מספיק מתקדם בחיים". במחקרו של פרידמן (1999) חושבה המהימנות הפנימית בשיטת קרונבך אלפא ונמצאה α =.82. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית α= .74.

ג. דה-פרסונליזציה (נתינת דופי). פריט לדוגמה: "אני מרגיש שתלמידי אינם רוצים כל כך ללמוד", "אני חושב שהייתי רוצה תלמידים הרבה יותר טובים מאלה שיש לי עכשיו". במחקרו של פרידמן (1992) חושבה המהימנות הפנימית בשיטת קרונבך אלפא ונמצאה α =.79. במחקר הנוכחי נמצאה מהימנות פנימית α= .82.

סולם זהות מקצועית של מורים (פישרמן ווייס, 2008)

סולם זה פותח בשנת 2008 על בסיס הסולמות של קרמר והופמן (1981), גלנטה (1985) ופישרמן (2004). היגדי השאלון גובשו מהסולמות דלעיל, מראיונות עם מורי מורים ומשאלונים שחולקו למורי מורים. השאלון כולל 27 היגדים על פני סולם מסוג "ליקרט" בן 4 דרגות, מ'נכון מאוד' ועד 'מאוד לא נכון'. לתיאור מפורט של בניית הסולם ראו פישרמן ווייס (2010). ניתוח גורמים מגשש (E.F.A), שנערך על 41 פריטים שעליהם ענו 180 מורים, הניב 4 גורמים מובחנים ביחס ל-27 פריטים. מהימנות הגורמים על פי נוסחת קרונבך אלפא הייתה מ-.59 ועד .92; ניתוח גורמים מאשש (A.F.C) הצביע על התאמה מלאה בין מודל 4 הגורמים ובין הנתונים האמפיריים. מדדי הקשר נמצאו מעל .95 ומדד הטעות קטן מ-.05.

ארבעת הגורמים שנמצאו:

א. ביטחון בבחירה המקצועית. היגדים לדוגמה: 'אני מגשים עצמי בהוראה', 'אני בטוח שעשיתי נכון כאשר בחרתי בהוראה'. מהימנות הגורם על פי נוסחת קרונבך אלפא במחקר המקורי הייתה α =.92 ובמחקר הנוכחי α =.96.

ב. **תחושת חוללות עצמית.** גורם זה מבטא את המידה שבה חש המורה שיש לו הידע, המיומנויות והכלים להיות מורה טוב. היגדים לדוגמה: 'אני שולט ברזי מקצוע

ההוראה', 'אני יודע מה ואיך צריך לעשות בהוראה'. מהימנות הגורם על פי נוסחת קרונבך אלפא במחקר המקורי הייתה α =.88 ובמחקר הנוכחי α =.96.

ג. תחושת שליחות. גורם זה מבטא את המידה שבה חש המורה שההוראה מהווה עבורו שליחות. היגדים לדוגמה: 'ההוראה מהווה עבורי שליחות', 'תמיד חשבתי שהשליחות שלי היא להיות מורה'. מהימנות הגורם על פי נוסחת קרונבך אלפא במחקר המקורי הייתה α =.65 ובמחקר הנוכחי α =.91.

ד. תדמית ההוראה. גורם זה מבטא את תדמית ההוראה בעיני המורה. דוגמאות להיגדים: 'כשאני רואה מורה אני חש כלפיו הערכה', 'כשמישהו מתייחס בזלזול למורים אני חש שהוא פוגע בי'. מהימנות הגורם על פי נוסחת קרונבך אלפא במחקר המקורי הייתה α =.59 ובמחקר הנוכחי (לאחר השמטת פריט 27 אשר גרם להורדת המהימנות) α =.73.

נוסף על כך מילאו המורים שאלון ובו פרטים באשר לוותק בהוראה, תפקידים שאותם הם ממלאים בבית הספר, האם הם משתתפים בתוכנית "אופק חדש" ומספר השנים שבהן הם משתתפים בתוכנית.

הליך

המורים נדגמו בחדרי מורים. המורים המשתתפים בתוכנית מלמדים בבתי ספר שבהם רוב מוחלט של המורים משתתפים בתוכנית. עובדה זו נבדקה עם המנהלים לפני הבחירה בבתי הספר. לאחר קבלת אישור ממנהלי בתי הספר, ביקשו עוזרות המחקר ממורים בחדרי המורים לענות על השאלונים. עוזרות המחקר דיווחו על היענות גבוהה (כ-85% הסכימו לענות). השאלונים הועברו בהפסקה ונאספו מהמורים לקראת סיום יום הלימודים.

תוצאות

בשל המחקרים המצביעים על קשר בין ותק המורה ושחיקתו הוחלט להכניס את ותק המורה כמשתנה בניתוחים הסטטיסטיים. המורים חולקו לשלוש קבוצות על פי האחוזונים ה-33 וה-66. התקבלו שלוש קבוצות. ותק 1: בעלי ותק הנמוך מ-11 שנים. ותק 2: בעלי ותק שבין 11 שנים ל-19 שנים. 3. ותק 3: בעלי ותק הגבוה מ-20 שנים.

לצורך בדיקת ההשערה כי יימצאו הבדלים בין המורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" ושאינם משתתפים, תוך אינטראקציה עם שלוש קבוצות הוותק על שלושת מרכיבי השחיקה (תשישות, אי הגשמה ודה-פרסונליזציה), נערך ניתוח שונות Manova דו כיווני, במערך של 2X3, כאשר 2= משתתף בתוכנית "אופק חדש" או לא משתתף, * 3= קבוצות הוותק.

הממצאים מצביעים כי בניתוח הכולל Manova לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים ב"אופק חדש" ולא משתתפים בתוכנית; לא נמצאו הבדלים בין שלוש קבוצות הוותק, אך קיימת נטייה למובהקות לגבי האינטראקציה בין משתתפים ב"אופק חדש" לוותק ($F(6,204)=1.86,\ p=.08,\ \eta^{2}=.03$). בניתוח univariate על כל

משתנה תלוי בנפרד נמצאו הבדלים מובהקים באינטראקציה בין המשתתפים ב"אופק חדש" לוותק ביחס למרכיב אי הגשמה בלבד ($F(2,208)=5.13, p<.01, \eta^{2=}.05$).

בלוח 1 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן לניתוח זה.

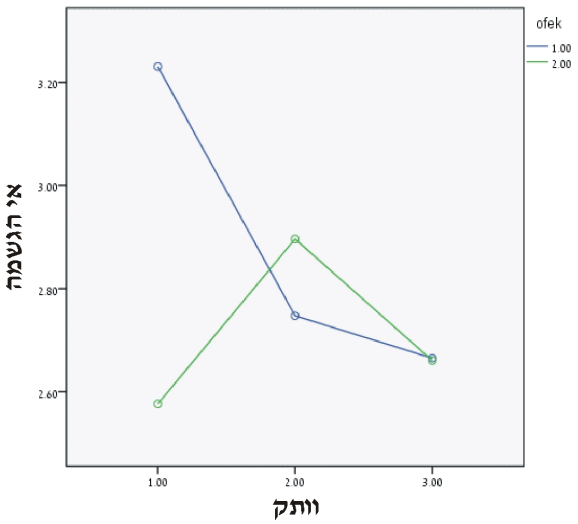
לוח 1: ממוצעים וסטיות תקן לגבי אי הגשמה שנמצאה מובהקת

השתתפות ב"אופק חדש"		ותק 1	ותק 2	ותק 3
משתתף	ממוצע	3.23	2.74	2.66
	ס.ת.	.88	.80	.67
	N	45	38	33
לא משתתף	ממוצע	2.57	2.90	2.66
	ס.ת.	.74	.55	.99
	N	34	27	33

נערכו ניתוחי post hoc (מסוג shafe) לבדיקת מקור ההבדלים. התקבל כי בקבוצת המשתתפים ב"אופק חדש" תחושת אי ההגשמה הייתה גבוהה, באופן מובהק, בקבוצת ותק 1 (בעלי ותק נמוך) (M=3.23, std=.88) בהשוואה לשתי קבוצות הוותק האחרות (M=2.74, std=.80) (M=2.66, std=.67). בקרב המורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש" לא נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות הוותק.

בציור מס' 1 מובא תיאור הממצאים.

ציור 1



לצורך בדיקת ההשערה כי יימצאו הבדלים בין המורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" ושאינם משתתפים בה באינטראקציה עם שלוש קבוצות הוותק על ארבעת מרכיבי הזהות המקצועית נערך ניתוח שונות Manova דו כיווני, במערך של 2X3, כאשר 2= משתתף בתוכנית "אופק חדש" או לא משתתף * 3= קבוצות הוותק.

בניתוח הכולל Manova נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות הוותק ($F(8,202)=2.37, p<.02$, $\eta^2<.05$). לא נמצאו הבדלים מובהקים בין המשתתפים ב"אופק חדש" ובין הלא משתתפים ולא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין השתתפות ב"אופק חדש" ובין ותק. בניתוח univariate על כל משתנה תלוי בנפרד נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש קבוצות הוותק ביחס למרכיבי הזהות המקצועית הבאים: ביטחון בבחירה המקצועית ($F(2, 204)=2.88, p<.05$), שליחות ($F(2, 204)=6.58, p<.01$) וחוללות ($F(2,204)= 3.51, p<.05$).

בלוח 2 מוצגים הממוצעים וסטיות התקן לניתוח זה.

לוח 2: ממוצעים וסטיות תקן של שלוש קבוצות ותק לגבי מרכיבי הזהות המקצועית שנמצאו מובהקים

		ותק 1	ותק 2	ותק 3
ביטחון בבחירה	ממוצע	2.81	2.70	2.50
	ס.ת.	.25	.81	.86
	N	79	65	66
שליחות	ממוצע	3.10	2.89	2.56
	ס.ת.	.94	.98	.99
	N	79	65	66
חוללות	ממוצע	2.93	2.88	2.52
	ס.ת.	.89	.99	.98
	N	79	65	66

נערכו ניתוחי post hoc לבדיקת מקור ההבדלים.

בלוח 3 מובא תיאור תוצאות הניתוחים.

לוח 3: תוצאות ניתוחי post hoc לבדיקת מקור ההבדלים בין שלוש קבוצות הוותק לגבי מרכיבי הזהות המקצועית

		1 V (N=79)	2 V (N=65)	3 V (N=66)	F2,207	P<	Post hoc
ביטחון בבחירה	ממוצע	2.81	2.70	2.50	2.88	.05	V1>V3
	ס.ת.	.25	.81	.86			
שליחות	ממוצע	3.10	2.89	2.56	6.58	.002	V1>V3
	ס.ת.	.94	.98	.99			V2>V3
חוללות	ממוצע	2.93	2.88	2.52	3.51	.03	V1>V3
	ס.ת.	.89	.99	.98			V2>V3

מתוך מטרה לבחון האם קיימים הבדלים בין מורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" ובין מורים שאינם משתתפים בה ביחס לקשר שבין זהות מקצועית ושחיקה נערכה סדרת ניתוחי רגרסיה בצעדים לניבוי ציון השחיקה הכולל וגורמי השחיקה (כל אחד לחוד) על פי גורמי הזהות המקצועית. הניתוחים נערכו בנפרד לגבי קבוצת המורים המשתתפים בתוכנית ולגבי קבוצת המורים שאינם משתתפים בה.

מורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" – לניבוי ציון השחיקה על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. נמצאו שני מודלים מובהקים המסבירים כ-5% וכ-11% מהשונות. הוחלט לבחור בשני ($F(2, 113)=7.10, p<.001$). הגורמים המנבאים היו: ביטחון ($\beta=-.70$) ותחושת שליחות ($\beta=.54$).

תיאור הניתוח מובא בלוח מס' 4.

לוח 4: תוצאות רגרסיה בצעדים עבור ציון השחיקה הכולל על פי גורמי הזהות המקצועית בקרב מורים ב"אופק חדש"

	משתנים	B	β	R^2	$R^2\Delta$	F
צעד 1	**ביטחון**	-.67	-0.704	0.051	0.051	6.08**
צעד 2	**שליחות**	.44	0.539	0.112	0.061	7.10***

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ ***$p<0.001$

לניבוי ציון התשישות הנפשית על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. נמצא מודל אחד מובהק ($F(1,114)=5.31, p<.03$) המסביר כ-5% מהשונות. הגורם המנבא היה ביטחון בבחירה ($\beta=-.21$).

תיאור הניתוח מובא בלוח 5.

לוח 5: תוצאות רגרסיה בצעדים עבור ציון התשישות הנפשית על פי גורמי הזהות המקצועית בקרב מורים ב"אופק חדש"

	משתנים	B	β	R^2	$R^2\Delta$	F
צעד 1	**ביטחון**	-.289	-0.211	0.045	0.045	5.31*

* $p<0.05$

לניבוי ציון אי הגשמה על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. נמצאו שני מודלים המסבירים כ-5% וכ-20% מהשונות. הוחלט לבחור בשני ($F(2,113)=13.93, p<.000$). הגורמים המנבאים היו: ביטחון בבחירה ($\beta=-.97$) ותחושת שליחות ($\beta=-.85$).

להלן תיאור הניתוח בלוח 6.

לוח 6: תוצאות רגרסיה בצעדים עבור ציון אי הגשמה על פי גורמי הזהות המקצועית בקרב מורים ב"אופק חדש"

	משתנים	B	β	R^2	$R^2\Delta$	F
צעד 1	**ביטחון**	-1.00	-0.970	0.048	0.048	5.69**
צעד 2	**שליחות**	.75	0.846	0.198	0.15	13.93***

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001

לניבוי ציון דה-פרסונליזציה על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. לא נמצא מודל ניבוי מובהק.

מורים שאינם משתתפים באופק חדש. לניבוי ציון השחיקה הכולל על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. לא נמצא מודל ניבוי מובהק. לניבוי ציון התשישות הנפשית על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. לא נמצא מודל ניבוי מובהק. לניבוי ציון אי הגשמה על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. לא נמצא מודל ניבוי מובהק.

לניבוי ציון דה-פרסונליזציה על פי גורמי הזהות המקצועית נערך ניתוח רגרסיה בצעדים. נמצא מודל אחד מובהק ($F(1, 92)=4.94, p<.03$). הגורם המנבא היה חוללות ($\beta=-.23$).

תיאור הניתוח מובא בלוח 7.

לוח 7: תוצאות רגרסיה בצעדים עבור ציון דה-פרסונליזציה על פי גורמי הזהות המקצועית בקרב מורים שאינם משתתפים ב"אופק חדש"

	משתנים	B	β	R^2	$R^2\Delta$	F
צעד 1	**חוללות**	-.232	-0.226	0.051	0.051	4.94*

* p<0.05

לסיכום ההשוואה בין מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ובין מורים שאינם משתתפים בתוכנית ביחס לקשר שבין זהות מקצועית ושחיקה.

בלוח 8 מובא תיאור כללי של הרגרסיות.

לוח 8: תיאור כללי של תוצאות הרגרסיות לניבוי שחיקה על פי זהות מקצועית בקרב מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ומורים שאינם משתתפים בתוכנית

	מורים המשתתפים ב"אופק חדש"		מורים שאינם ב"אופק חדש"	
משתנה מנובא	משתנים מנבאים	% שונות	משתנים מנבאים	% שונות
ציון השחיקה הכולל	ביטחון בבחירה (-) שליחות	11	-	-
תשישות	ביטחון בבחירה (-)	5	-	-
אי הגשמה	ביטחון בבחירה (-) שליחות	20	-	-
דה-פרסונליזציה	-	-	חוללות (-)	5

בלוח 8 אפשר לראות כי בקרב מורים המשתתפים בתוכנית נמצאו קשרים מובהקים בין גורם ביטחון בבחירה המקצועית (מקדם שלילי) ותחושת השליחות (מקדם חיובי) של הזהות המקצועית ובין ציון השחיקה הכולל ושניים מגורמי השחיקה (תשישות ואי הגשמה). לא נמצאו קשרים מובהקים בין גורמי הזהות המקצועית וגורם הדה-פרסונליזציה. מאידך גיסא, בקרב מורים שאינם משתתפים בתוכנית "אופק חדש" לא נמצאו קשרים מובהקים בין גורמי הזהות המקצועית לציון השחיקה הכולל ולשניים מגורמי השחיקה. נמצא קשר שלילי בין גורם החוללות ובין ציון דה-פרסונליזציה.

דיון

המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון האם מורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" שחוקים יותר מחבריהם שאינם משתתפים בתוכנית והאם זהותם המקצועית מגובשת פחות מזהותם המקצועית של המורים שאינם משתתפים בתוכנית.

ביחס לשחיקה, נמצא כי תחושת אי ההגשמה של מורים המשתתפים בתוכנית אופק חדש שמספר שנות עבודתם נמוך מ-11 שנים היא גבוהה, באופן מובהק, מתחושת אי ההגשמה של מורים בעלי מספר דומה של שנות ותק שאינם משתתפים בתוכנית "אופק חדש". לא נמצאו הבדלים מובהקים בין מורים המשתתפים בתוכנית ומורים שאינם משתתפים בקרב שתי קבוצות הוותק האחרות. במילים אחרות, המורים המשתתפים בתוכנית שחוקים בממד אי ההגשמה יותר מחבריהם שאינם משתתפים, וזאת רק בקבוצת המורים שאינם ותיקים. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים שונים שנסקרו ברקע התיאורטי, המצביעים על כך שמורים ותיקים שחוקים פחות בהשוואה למורים פחות ותיקים. בהקשר זה ראוי לציין כי אין תמימות דעות בין החוקרים באשר למספר שנות ניסיון בהוראה המצביעות על היות המורה 'ותיק'. Marlow, Inmam & Betancourt-Smith, 1997 טוענים כי מורה בעל ותק של עשר שנים עובר למיצב של 'מורה ותיק'. במחקר הנוכחי הניבה החלוקה לשלישונים את קבוצת המורים בעלי ותק נמוך כמורים בעלי ותק הנמוך מ-11 שנים. בהתאם לכך, ייתכן שהמורים היותר ותיקים (ותק מעל 11 שנים בהוראה) חוו המלצות לשינויים ואף שינויים ורפורמות

במהלך שנות עבודתם. ייתכן שהם חשים שעליהם להרכין ראש 'עד יעבור זעם'. הם עברו תהליכים מערכתיים שונים ו'שרדו', ולכן הם פיתחו מיומנויות להגנה מפני השפעתם של שינויים מערכתיים על שחיקתם. המורים בעלי ותק של פחות מ-11 שנים נמצאים בלב השינויים, ולכן הם מושפעים מהם יותר. הממצא שהמורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" שחוקים יותר דווקא בגורם אי ההגשמה הוא ממצא מעניין. התוכנית דורשת השקעה רבה יותר של שעות עבודה, ולכן היינו מצפים שאם שחיקתם של המורים המשתתפים בתוכנית תהיה גבוהה משחיקתם של המורים שאינם משתתפים בה, שחיקה זו תבוא לידי ביטוי בגורם התשישות. מדוע אם כן חשים המורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" שאינם מגשימים את עצמם בהשוואה לחבריהם? אולי אפשר לטעון שהמורה המשתתף בתוכנית מתמודד עם תחושת העומס בעבודה אם הוא חש שהמאמץ חשוב ותורם לחינוך. אם המורה אינו חש שהמאמץ שהוא משקיע תורם במידה רבה לחינוך ולחניך, הוא עלול לחוש שחיקה בגורם אי ההגשמה. מובן כי יש לבחון הסבר זה במחקר נפרד ובמתודה מתאימה.

ביחס לזהות מקצועית לא נמצאה אינטראקציה מובהקת בין ותק המורה והשתתפות בתוכנית "אופק חדש". הבדלים מובהקים נמצאו בין שלוש קבוצות הוותק: מורים בעלי ותק נמוך נמצאו בעלי זהות מקצועית גבוהה במובהק בהשוואה למורים בעלי ותק גבוה. מכיוון שמטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון הבדלים בין שתי קבוצות מורים בהקשר של השתתפות בתוכנית "אופק חדש", וממצא זה אינו קשור לתוכנית "אופק חדש", לא נרחיב בהסבר הממצא.

ההבדלים המשמעותיים בין מורים המשתתפים ב"אופק חדש" ובין מורים שאינם משתתפים בתוכנית נמצאו ביחס לקשר שבין הזהות המקצועית והשחיקה. באופן כללי, בקרב המורים המשתתפים בתוכנית נמצאו קשרים מובהקים בין זהות מקצועית ושחיקה, בעוד שבקרב מורים שאינם משתתפים בה לא נמצאו כמעט קשרים מובהקים. בקרב המורים המשתתפים בתוכנית נמצא כי ככל שהביטחון בבחירה המקצועית גבוה ותחושת השליחות נמוכה, כך ציון השחיקה הכולל נמוך. בדומה לכך, ככל שהביטחון בבחירה המקצועית גבוה ותחושת השליחות נמוכה, תחושת אי ההגשמה נמוכה. הקשר השלילי בין ביטחון בבחירה המקצועית והשחיקה מובן ואף הוזכר ברקע התיאורטי. עלינו להסביר את הצירוף בין מקדם שלילי של ביטחון בבחירה ומקדם חיובי של שליחות לניבוי השחיקה, ומדוע קשר זה נמצא דווקא בקרב מורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש". הסבר אפשרי לממצא זה מתמקד ביחסי 'פיצוי' (קומפנסציה): ככל שהביטחון בבחירה המקצועית נמוך תחושת השחיקה גבוהה אם המורה חש שליחות בעבודתו. אם הוא לא רואה בעבודתו החינוכית שליחות, תהיה שחיקתו נמוכה, על אף הביטחון הרב שיש לו בבחירתו המקצועית. אחת הסיבות האפשריות לכך היא יכולתו של המורה לנתב את עצמו למניעים חיצוניים. כל עוד המורה חש שליחות בעבודתו החינוכית מניעיו הם פנימיים יותר; אך כאשר הוא אינו רואה בעבודתו שליחות, מניעיו חיצוניים יותר, ואז ככל שהביטחון בבחירה המקצועית גבוה כך השחיקה ותחושת אי ההגשמה נמוכים, וזאת רק בקרב המורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש".

שניים מהשינויים המשמעותיים במשתתפי "אופק חדש" קשורים להרכב משרתו של המורה ולשכרו. שכר המורים בתוכנית עלה במקביל לעלייה בהיקף השעות הנדרשות למשרה. כאשר מורה בתוכנית חש תחושת שליחות, הוא מחשב פחות את חשבון התשומות-תפוקות הכלכליות. הוא רואה בחינוך ערך ובעבודתו החינוכית שליחות, ולפיכך אם הוא בטוח בבחירתו המקצועית, תחושת השחיקה ותחושת אי ההגשמה הן נמוכות. אם הוא אינו רואה בעבודתו שליחות, הוא מחשב את היחס בין השקעתו בעקבות התוכנית ובין העלייה בשכרו, הוא מבחין בכך שהיחסים אינם דומים – תוספת השכר אינה 'מכסה' על תוספת ההשקעה. במצב כזה הוא עלול לשאול את עצמו האם צדק כשבחר בהוראה. אם הביטחון בבחירתו המקצועית גבוה, שחיקתו תהיה נמוכה, כי הוא אומר לעצמו שעל אף היחס בין ההשקעה והשכר הוא בטוח במקצוע שבחר. אבל אם הביטחון בבחירתו המקצועית נמוך, הוא אינו רואה בעבודתו שליחות וכאשר הוא נדרש לתוספת שעות עבודה, הוא יחוש שחיקה בעבודתו.

אשר לגורם הדה-פרסונליזציה, לא נמצא קשר בין זהות מקצועית לגורם זה בקרב המורים המשתתפים ב"אופק חדש", ומאידך גיסא נמצא קשר שלילי, נמוך ומובהק בין תחושת החוללות המקצועית של המורים שאינם משתתפים בתוכנית ובין גורם הדה-פרסונליזציה. אחד הדגשים החינוכיים המרכזיים ביותר של תוכנית "אופק חדש" קשורה לחינוך הפרטני, להעצמת התלמיד, להשקעה בתלמיד (ולא רק בכיתה). לשם הגשמתה של מטרה זו נערכות השתלמויות הממוקדות ביחסי מורה-תלמיד וביחסי הוראה-למידה של התלמיד הפרטני. מבחינה תיאורטית קיים מתח מובנה בין דגש על חינוך פרטני ובין דה-פרסונליזציה. ייתכן שמשום כך מורים המשתתפים בתוכנית מפנימים יותר את הערך של חינוך פרטני, ולא נמצא קשר בין זהותם המקצועית לדה-פרסונליזציה שהם עושים לתלמידיהם. בניגוד להם, בקרב מורים שאינם משתתפים בתוכנית "אופק חדש" קיים קשר שלילי, נמוך ומובהק בין תחושת החוללות וגורם הדה-פרסונליזציה. ככל שהמורה חש שהוא מסוגל לחנך הוא יראה בחניך 'אדם' ולא 'מספר'. מאידך גיסא, ככל שתחושת החוללות שלו נמוכה הוא עלול לחוש דה-פרסונליזציה, ולכך תתווסף העובדה שהוא אינו משתתף בתוכנית ולכן אולי הפנים פחות את חשיבותם של יחס אישי, קשר אישי וטיפול בפרט.

מגבלות המחקר. ראוי לציין כי המחקר נערך בשנים הראשונות של תוכנית "אופק חדש", ולכן ותק המורים שהשתתפו בתוכנית היה לא יותר משנתיים. ייתכן שאנו עדים ל'מחלות ילדות' של התוכנית. נוסף על כך, מדגם המורים אינו גדול ואפשר שמחקר המתבסס על מדגם גדול יותר יניב תוצאות שונות.

לסיכום, בקרב מורים בקבוצת ותק נמוכה נמצא כי מורים המשתתפים בתוכנית "אופק חדש" חשים אי הגשמה בהשוואה למורים שאינם משתתפים בתוכנית. נוסף על כך, בקרב מורים המשתתפים בתוכנית נמצאו קשרים מובהקים בין זהות מקצועית ושחיקה, כאשר תחושת השליחות ממתנת את הקשר שבין ביטחון בבחירה המקצועית ושחיקה.

לממצאים אלה נודעת משמעות ביחס לעבודת היועצים החינוכיים עם מורים ועם הנהלת בית הספר. בהתייחס לממצאי מחקרנו, כאשר משלבים בתוכנית חדשה, ובפרט בתוכנית כה מקיפה ומשמעותית, מורים שאינם ותיקים, יש לתת את הדעת על הכנתם וליווּיָם במהלך התוכנית. ההכנה והליווי חייבים לכלול הגברת תחושת השליחות וחיזוק של הביטחון בבחירה המקצועית לצד ההכנה והליווי של תפקיד המורה בתוכנית. סדנאות קבוצתיות וליווי אישי עשויים להוות מסגרת מועילה לעיסוק בנושאים אלו, העשויים להקטין את תחושות השחיקה. המלצה נוספת קשורה להמלצות Oliver & Van Dick (2003), הממליצים על הכשרה קבוצתית ופעילות קבוצתית על מנת ליצור הזדהות עם הצוות. הזדהות עם צוות המורים כוללת הזדהות עם קבוצת המורים הפחות ותיקים ועם קבוצת המורים הוותיקים, שעל פי המחקר הנוכחי אולי פחות מושפעים מהתוכנית.

מגבלות המחקר והמלצות למחקרים עתידיים מתייחסים לשני היבטים: גודל המדגם והתקדמות בתוכנית "אופק חדש". מומלץ לערוך מחקרים נוספים על מדגמים גדולים יותר (ובשני המגדרים) על מנת לבחון את ממצאי המחקר. רצוי לערוך מחקרי המשך עם התבססות התוכנית ולהשוות ממצאים אלה עם מחקר מקביל על השפעת תוכנית "עוז לתמורה".

מקורות

אברהם, ע' (1972). הדימוי העצמי של המורה. **מגמות**, י"ח, 431-471.

אברהם, ע' (1986). המורה בראות העצמי הקבוצתי. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 139-170.

ארז, ר' (2010). **נכון לעכשיו בפנים נשואות למחר**. http://www.irgun-hamorim.org.il/

בן פרץ, מ' (2008). **על אופק חדש**. www.ofek-hadash.org.il/

גביש, ב' (2002). **הלימה ופערים בין ציפיות התפקיד ותפיסת התפקיד בפועל כמנבאי שחיקה בקרב מורים מתחילים**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". ירושלים: האוניברסיטה העברית.

גלנטה, ע' (1985). **שחיקת מורים במערכת העל יסודית והשפעת האקלים הארגוני עליהם**. דיסטרטציה לתואר שני. באר-שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

גרינפלד, א' (1990). **שחיקת מורים: תוצאות ודרכי התמודדות**. חולון: הוצאת המרכז הפדגוגי טכנולוגי, רשת עמל, המחלקה לפדגוגיה.

הסתדרות המורים (2008). **הסכם אופק חדש**. http://www.itu.org.il.

הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך – ראמ"ה (2008). **הערכת היישום של רפורמת "אופק חדש" בשנה"ל התשס"ח. דו"ח איכותני**. ירושלים: משרד החינוך.

מישור, מ' (1994). **תחושת שחיקה אצל מורים ותפיסתם את דפוסי הארגון ועבודת הצוות בחטיבות ביניים אינטגרטיביות**. דיסרטציה לתואר שני. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

פוקס, א' (1995). **שינוי כדרך חיים במוסדות חינוך**. תל אביב: צ'ריקובר.
פוקס, ש' (1998). **הפסיכולוגיה של ההתנגדות לשינוי**. רמת גן: בר אילן.
פישרמן, ש' ווייס, י' (2011). זהות מקצועית של מורים: המושג ומדידתו. **דפים**, 51, 56- 39.
פרידמן, י' (1992). השחיקה בהוראה: המושג ורכיביו הייחודיים. **מגמות** 34, 248-261.
פרידמן, י' (2000). **תחושת המסוגלות העצמית של המורה: המושג ומדידתו**. ירושלים: מכון סאלד.
פרידמן, י' ולוטן, א' (1985). **השחיקה הנפשית של המורה בישראל (בחינוך היסודי).** ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
פרידמן, י' ופארבר ב"א (1992). **הדימוי העצמי של המורה ושחיקתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
פרידמן, י' ולוטן, א' (1993). **לחץ ושחיקה בהוראה: גורמים ודרכי מניעה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
פרידמן,י' וגביש, ב' (2003). **שחיקת המורה: התנפצות חלום ההצלחה**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
קוזמינסקי , ל' (2008). זהות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 13-18.
קיזל, א' (2009). **לחזק את המורים החשים חלק מרפורמות בחינוך**. www.Akizel.net
קרמר, ל' והופמן, י' (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. **עיונים בחינוך**, 31, 99-108.
רוזנר, מ' (2011). **פיתוח מקצועי לעובדי הוראה במסגרת אופק חדש, מדיניות ונהלים.** ירושלים: משרד החינוך, מנהל הכשרה ופיתוח מקצועי לעובדי הוראה.

Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.

Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20(2),* 107-128.

Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education, 25,* 451-453.

Brouwers A., & Tomie, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education, 16,* 239 – 253.

Brenninkmeijr, V., Vanyperen, N.W. & Buunk, B.P.(2001). I am not a better teacher, but others are doing worse: Burnout and perceptions of superiority among teachers. *Social Psychology of Education*, 4, 259-274.

Byrne, B.M., (1999), The nomological network of teacher burnout: a literature review and empirically validated model. In R. Vandenberghe & A. M.

Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 15-37), Cambridge University, UK.

Cohen, L.M., Higgins, K.M. & Ambrose, D. (1999). Educators under siege: The killing of the teaching professional. *The Educational Forum*, 63, 127-131.

Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers construction of their professional identities, *Journal of Curriculum Studies*. 31(6). 711-726.

Corely, E.L. (1998). First year teaching: Strangers in strange lands. (Eric Report No 424216).

Crance, S.J. & Iwanicki, E.F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.

Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: Why and how? In A. Lieberman (Ed.), *School as collaborative cultures: Creating the Future Now* (271- 288). N.Y.: The Flamer Press.

Dunham, J, (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive school. *Educational Review*, 32, 11-20.

Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teachers*. San Francisco: Jossy Bass.

Farber, B.A (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56 (5) 675-689.

Feiman-Nemser, S. & Folden, R. (1986). The culture of teaching. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (505-526). N.Y.: McMillan.

Fisherman, S. (2004). Professional identity through dilemma-centered discussions: A group intervention program. Paper presented at the SIG 12 conference of ARLI, Teaching and Teacher Education. Stavanger.

Fisherman, S. & Weiss, I. (2008). Teachers Professional Identity – the Concept and its measurement. Paper presented at the SIG 12 conference of EARLI, Teaching and Teacher Education. Fribourg.

Holt, P., Fine, M.J., & Tollefson, N. (1987). Mediating stress: Survival of the hardy. *Psychology in Schools*, 24, 51-58.

Hughes, T.M. (1987). The prediction of teacher burnout through personality type, critical thinking and self-concept. Paper presented at the annual meeting of the Mid South Education Research Associating. November 11-13, Mobile, AL.

Kelechtermans, G. (1999). Teaching career: Between burnout and fading away? Reflections from a narrative and biographical perspective. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (pp. 176-191), Cambridge University, UK.

Kompf, M., Bond, W.R., Dworet, D., & Boak, T. (1996). *Changing Research and Practice: Teachers' Professionalism, Identity and Knowledge*. London: Falmer Press.

Kyriacou, C.(1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.

Kyriacou, C.& Pratt, T. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 61-64.

Lens, W. & De Jesus, S.N. (1999). A psychological interpretation of teacher stress and burnout. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout*. UK: Cambridge university press.

Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: TI University of Chicago Press.

Louden, W. (1991). *Understanding Teaching: Continuity and Change in Teachers' Knowledge*. N.Y.: Cassel.

Maslach, C., Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational Behavior*, 2, 1-15.

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997).*The truth about burnout*. San Francisco: Jossy Bass.

Marlow, L., Inmam, D. & Betancourt-Smith, M. (1997). Beginning teachers: Are they still leaving the profession? *The Clearing House*, 70(4), 211-214.

Mazur, P.V. & Lynch, M.D. (1989). Differential impact of administrative, organizational and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337-353.

Moor, W.G. (1970). *The profession Roles and Rules*. N.Y.: Russel Sage.

Nias, J. (1999). Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability and strength. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout* (223-237). UK: Cambridge University Press.

Oliver, C.& Van Dick, R. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology, 73,* 329-341.

Pines, A.M. (2000). Training career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Journal of Clinical Psychology,* 56(5), 633-642.

Rodgers, C.R. & Scott, K.H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: M. Cochen-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (732-746). N.Y.: Rutledge.

Rozenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and

commitment: Implications to teacher induction programs. *Elementary Schools Journal*, 89, 421-439.

Santavirta, N, (2007).The association between job strain and emotional exhaustion in a cohort of 1,028 Finnish teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213-228.

Schwab,R.L.(1983). *Teacher Burnout: Moving beyond Psychobabble. Theory into Practice*, 22, 21-26.

Spaniol, L. & Caputo, J. (1979). *Professional burnout: a personal survival kit*. Lexington, MA: Human Services Associates.

Taris, T.W., Schreurs, P.G. & Schaufeli, W.B. (1999). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory – General Survey: A two-sample examination of its factor structure and correlation. *Work and Stress,* 13(3), 223-237.

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In: R.P. Lipka & T.M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development* (121-141). N.Y.: State University of New York University.

Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 31, 52-58.

Turner, R.H. (1978). The role and person. *American Journal of Sociology*, 84 (1), 1-23.

Villa, A. & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 239-255.

Webber, D.B. & Toffler, J.D. (1989). Burnout among teachers of students with moderate, severe or profound mental retardation. *Teacher Education and Special Education*, 12(3), 117-125.

צמיחה פוסט טראומטית בעקבות אובדן במשפחה: השלכות לעבודת היועץ החינוכי

דנה כהן

מכללה אקדמית אשקלון והמכללה האקדמית לישראל

תקציר

המאמר מבוסס על מחקר שנערך בקרב משפחות שחוו אובדן בלתי צפוי של ילד/ה בוגר/ת ובחן את המשמעות שמבנות משפחות אלה לאובדנן ואת התהליכים המסייעים בהבניית משמעות זו. שאלות אלה נבדקו במתודולוגיה איכותנית לאיסוף הנתונים ולניתוחם. במחקר השתתפו 14 משפחות ישראליות, הכוללות הורים וילדיהם. ממצאי המחקר העידו על קיומם של תהליכי צמיחה פוסט-טראומטית בקרב משתתפי המחקר. תהליכים אלו התבטאו באופן שבו תופסים בני המשפחה את עצמם, את העולם ואת מערכות היחסים בחייהם בעקבות הטראומה שעברו. צמיחה פוסט-טראומטית מתוארת כשינוי קוגניטיבי-רגשי חיובי, הנחווה כתוצאה מהתמודדות עם אירועי חיים מאתגרים. לפיכך נתפסת הצמיחה הפוסט-טראומטית כמסייעת בהסתגלות לאירועים טראומטיים ובשיפור ברווחה הנפשית בתהליך ההתמודדות עמהם. הדיון עוסק בהשלכות ממצאי המחקר ותיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית ביחס לתפקיד היועץ החינוכי. מוצעת מסגרת להתערבות ייעוצית עם נועצים המתמודדים עם אובדן במשפחה. התערבות זו שואפת לעודד תהליכי צמיחה ולאמץ אותם כאסטרטגיות להתמודדות מיטבית עם אובדן.

מילות מפתח: אובדן, צמיחה פוסט-טראומטית, ילדים, ייעוץ חינוכי, התערבות ייעוצית

מבוא

מאמר זה מבוסס על ממצאי מחקר שנערך בקרב משפחות (הורים וילדיהם) שחוו אובדן בלתי צפוי של ילד/ה בוגר/ת. מטרת המחקר הייתה לבחון את המשמעות שמבנות משפחות אלה לאובדנן ואת התהליכים המסייעים בהבניית משמעות זו, מתוך גישה הבנייתית לחקר מצבי אובדן ושכול (Neimeyer, 2000). למחקר זה נודעת חשיבות ייחודית בהבנת תהליכים של עיבוד אבל בקרב משפחות שכולות. כמו כן יש למחקר השלכות תיאורטיות וטיפוליות.

ממצאי המחקר, המצביעים על קיומם של תהליכי צמיחה פוסט-טראומטית בקרב המשתתפים, מאירים את תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 1995) כמסגרת להבנת תהליכים של עיבוד אבל בקרב ילדים ומבוגרים. מאמר זה עוסק בהשלכותיהם היישומיות של הממצאים ביחס לתפקידם של יועצים חינוכיים המבקשים להגיש סיוע לתלמידים המתמודדים עם אובדן. מוצע לאמץ את תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית כמסגרת להתערבות ייעוצית עם תלמידים אלה. כמו כן מוצע תהליך ייעוצי המבוסס על תיאוריה זו ונתמך על ידי ממצאי המחקר.

סקירת הספרות

אובדן בלתי צפוי

אובדן בלתי צפוי הוא מוות פתאומי אשר לא נצפה מראש. סוג זה של מוות, בניגוד למוות צפוי, אינו מאפשר ליקיריו של הנפטר להתכונן למותו. כתוצאה מכך מתחיל תהליך האבל לאחר המוות (Bowlby, 1980; Raphael, 1983). לבני המשפחה, אובדן בלתי צפוי של בן משפחה הוא אירוע טראומטי, המהווה את תחילתו של תהליך ארוך ומורכב של כאב וסבל (Anderson, Marwit, Vandenberg & Chibnall, 2005; Lohan & Murphy, 2007). בני משפחה רבים אף חשים כקורבנות של נסיבות האובדן. לכן הם מתוארים כ"קורבנות-עמיתים" (Murphy, 2008; Spungen, 1997). מוות פתאומי הוא נטול הקשר, אין לו היסטוריה, אין תהליך שהתפתח לקראתו, אין אירועים מקדימים המהווים הכנה לקראתו. מצב זה של ניתוק חד ללא הקשר הופך את המוות לבלתי ניתן להסבר ולקבלה (Parkes & Weiss, 1983; Rando, 1987; Raphael, 1983). ללא יכולת או הזדמנות להתכונן מנטאלית ורגשית לאובדן או להיפרד מן האדם האהוב, עשויים בני משפחה למצוא עצמם מוכי הלם, מתקשים להכיל את האובדן ומוצפים ברגשות קשים (Clements, DeRanieri, Virgil & Benasutti, 2004). לילדים מהווה האובדן הפתאומי המחשה כואבת להיעדר ביטחון בעולם ובעתיד ומותיר אותם בתחושת שבר והלם (גרנות, 2000).

אובדן בלתי צפוי כאירוע טראומטי

אובדן בלתי צפוי או פתאומי מכיל שני מרכיבים מהותיים – אובדן וטראומה – המבדילים בינו לבין אובדן בנסיבות אחרות, כגון זקנה. הטראומה באובדן בלתי צפוי נוצרת נוכח נסיבות המוות (Lifton, 1979; 1980; McClatchy, Vonk & Palardy, 2009). המושג "טראומה" מתייחס לחוויה סובייקטיבית ולתגובה של בני משפחה לאובדן, בהתאם לביאור ב"מגדיר האגודה האמריקאית לפסיכיאטריה" (APA). על פי מגדיר זה, אירוע מוגדר כטראומטי כאשר הוא "כולל מוות או סכנת מוות, או פציעה קשה, או איום אחר על שלמותו הגופנית של אדם. תגובת בני אדם לאירוע זה צריכה לכלול חרדה קשה, חוסר אונים או אימה" (APA 1994; p. 424). הגדרה זו מתייחסת הן לאירוע הטראומטי, במקרה זה אובדן, והן לתגובתם על האירוע של בני אדם, במקרה זה בני משפחה.

אובדן בנסיבות טראומתיות מאופיין בספרות בפתאומיות, באלימות ובנסיבות שבהן נתפס המוות כ"חסר משמעות" (McClatchy et al., 2009; Raphael, 1983; Schmidt, 1986). אובדן בלתי צפוי עונה על התייחסות הספרות לאובדן טראומטי בהיותו אירוע חריג, פתאומי ולעתים אלים, הקוטע את רצף החיים (McClatchy et al., 2009; Van der Kolk, 1996).

אבלם של ילדים

אבל הוא תהליך שבני אדם חווים כתוצאה ממותו של אדם קרוב (Attig, 2001; Gillies & Neimeyer, 2006; Hooghe & Neimeyer, 2013; Neimeyer, 2006; Raphael, 1983; Witztum, Malkinson & Rubin, 2001). זהו תהליך קוגניטיבי- רגשי המתרחש בהקשר חברתי שהנפטר נטל בו חלק (Malkinson & Bar-Tur, 1999; Witztum et al., 2001) והוא כרוך ברגשות עצב, כעס, חוסר אונים, אשם וייאוש (Dean, McClement, Bond, Daeninck & Nelson, 2005; Laurie & Neimeyer, 2008; Neimeyer, 2006; Raphael, 1983).

כ-5% מהילדים עד גיל 18 חווים אובדן של קרוב משפחה מדרגה ראשונה (Gilko-Braden, 2004). במותו של בן המשפחה שנפטר מאבדים הילדים גם חלקים מעצמם ומחייהם, שכן בן המשפחה, שהיה שותף מהותי בחייו של הילד, היווה חלק מזהותו העצמית (גרנות, 2000). לאור הדברים האלה, לאובדן עשויה להיות השפעה מהותית על ילדים (Christian, 2007; Grebstein, 1986; Valeriote & Fine, 1987). מקורה של השפעה זו בשני מוקדים עיקריים: האחד קשור למערכת היחסים שהתקיימה בין הילד לבין בן המשפחה שמת והשני נובע מתגובות האבל של הורים ומהשפעתן על ילדיהם (Buckle & Fleming, 2010; Grebstein, 1986; Valeriote & Fine, 1987).

בהתרחש אובדן במשפחה מאבדים ילדים אדם אהוב וקרוב. ככל שבן המשפחה שמת היה קרוב יותר, הפגיעה בילד גדלה ואובדנו מעמיק (Charles & Charles, 2006; Grebstein, 1986; Riches & Dawson, 2000; Stephenson, 1986), ותחושת הביטחון בעולם, התמימות, תחושת הנצחיות והאמונה ביכולת ההורים לארגן את העולם ולהגן על ילדיהם – כל אלה נפגעים. האשליה כי המוות הוא מושג מרוחק מפַנה את מקומה לאיום מוחשי ואישי (גרנות, 2000; Charles & Charles, 2006; Rando, 1986; Riches & Dawson, 2000).

כאשר מערכת היחסים בין הילד לבן המשפחה שנפטר היא קרובה ויציבה, מגיבים הילדים בתגובת אבל של צער, כאב וכעס. עם זאת, לעתים קרובות חשים הילדים רגשות מורכבים כלפי קרובי משפחתם, גם כאשר מדובר במשפחות בריאות ומתַפקדות. במקרים רבים קיימים קונפליקטים, כעסים או יריבות בין בני המשפחה. כתוצאה ממתח בלתי נמנע זה חשים הילדים, במקביל לרגשות חיוביים, מגוון רגשות שליליים כלפי בן המשפחה, בכללם תסכול, כעס וקנאה (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; גרנות, 2000; Christian, 2007; Grebstein, 1986). כתוצאה ממורכבות מערכת היחסים בין בני משפחה עשויים להתעורר, לאחר מות בן המשפחה, רגשי אשם, ייסורי מצפון ובושה (גרנות, 2000; Christian, 2007; Krell & Rabkin, 1979; Rando, 1986; Valeriote & Fine, 1987). יתרה מכך, לאחר מות בן המשפחה עשויה מערכת היחסים המורכבת עמו להימשך, ולכלול יריבות וקנאה, במידה שאינה נופלת מזו הקיימת במערכות יחסים בין בני משפחה חיים. במקרים אלה עשויים רגשות האשם והבושה לייסר את הילד פי כמה (גרנות, 2000; Agger, 1988; Christian, 2007).

במקרים רבים עסוקים ההורים באבלם הפרטי ואינם פנויים להעניק לילדיהם תמיכה, הבנה או סבלנות. המתח הרב הכרוך באבל מותיר בהם יכולת מוגבלת להעניק

את כל אלה לילדיהם, באופן העשוי להביא להזנחת צורכיהם הרגשיים (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; גרנות, 2000; Buckle & Fleming, 2010; Christ, Bonanno, Malkinson & Rubin, 2002; Christian, 2007; Raphael, 1983; Rando, 1986; Valeriote & Fine, 1987; Werner-Lin & Biank, 2012). כך קורה שדווקא בזמן שבו התא המשפחתי פגיע ביותר וזקוק לתמיכתם לשם התמודדות עם האובדן, עסוקים ההורים באובדנם ובהתמודדות עם אבלם (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; Buckle & Fleming, 2010; Christ et al., 2002; Christian, 2007; Raphael, 1983; Rando, 1986; Valeriote & Fine, 1987; Werner-Lin & Biank, 2012). ילדיהם מתארים תקשורת לקויה עם ההורים, פגיעה בנגישותם ובתמיכתם הרגשית וכן פגיעה באהבה, בתשומת הלב וביציבות בתוך המשפחה. כתוצאה מכך הם חשים כי אבלם של הוריהם מאפיל על אבלם ודוחק אותו (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; Christ et al., 2002; Christian, 2007; Hogan & DeSantis, 1994; Rosen, 1985; Werner-Lin & Biank, 2012).

בעקבות תהליכים אלה חווים ילדים המתמודדים עם אובדן במשפחה את הוריהם כמוגבלים בזמינותם הרגשית וביכולתם לספק מענה לצורכיהם הפסיכולוגיים ונאלצים להתמודד עם לחצים הנובעים מתגובות האבל של הוריהם, במקביל לתהליך האבל שהם עצמם חווים. מאפיינים אלה הופכים את אובדנם של ילדים לאובדן כפול (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; Buckle & Fleming, 2010; Werner-Lin & Biank, 2012).

מאפיין נוסף של אבל ילדים הוא היעדר תמיכה חברתית. במקרים רבים ניכרת בחברה עדיפות פחותה לילדים בהשוואה לזו הניתנת להוריהם. הסביבה החברתית מכירה בצורך של הורים להתאבל ומעודדת גילויי אבל, צער ומצוקה מצדם, אך למרבה הפרדוקס פועלת הסביבה במהופך ביחס לילדים (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; ויצטום, 2004; Christ et al., 2002; Laverty, 2001; Riches & Dawson, 2000; Stephenson, 1986) ומפעילה עליהם לחץ להתמודד עם האובדן "בעצמם" (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012; Christian, 2007). זאת לעתים מתוך רצון להגן על הילדים ולחסוך מהם צער, ולעתים מתוך דרישה להתחשבות בהורים. כתוצאה מכך עלולים הילדים לחוות נטישה הן על ידי בן המשפחה שנפטר והן מצד החברה, הבוחרת להתמקד באבלם של הורים (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; ויצטום, 2004; Christ et al., 2002; Laverty, 2001; Riches & Dawson, 2000; Stephenson, 1986). תופעה זו מוסברת בהיעדר הבנה חברתית לחוויית האבל של ילדים ומתבגרים ובפחד וחוסר ידע באשר להתייחסות לאבלם של ילדים ומתבגרים מצד עמיתים ומבוגרים (Christ et al., 2002). כתוצאה מכך חווים ילדים אבלים תחושת בדידות (איצקוביץ' וגלובמן, 1992; גרנות, 2000).

תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית

על פי תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית מהווים משברי חיים אישיים, כגון אובדן, מחלות וגירושין, וכן אירועים ציבוריים כגון מלחמה או אסונות טבע, גורם מחולל-שינוי בחיי האדם. הם מביאים לסבל וכאב, אך הם אף טומנים בחובם גם פוטנציאל לצמיחה, שכן הם מאלצים את האדם להפעיל את משאביו וכישורי ההתמודדות שלו ולשכלל אותם (Schaefer & Moos, 1998; Tedeschi & Calhoun, 1995). חלק מן

האנשים המתמודדים עם אירועי חיים טראומטיים חווים בעקבות ההתמודדות הזאת צמיחה כלשהי (Calhoun & Tedeschi, 2001), המתוארת כ"צמיחה פוסט-טראומטית" (Tedeschi & Calhoun, 1995).

צמיחה פוסט-טראומטית מתוארת כשינוי קוגניטיבי-רגשי חיובי שעשויים להיות לו ביטויים התנהגותיים. שינוי זה נחווה כתוצאה מהתמודדות עם אירועי חיים מאתגרים ביותר (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; Tedeschi, Park & Calhoun, 1998). כלומר, מונח זה מתייחס לשינוי חיובי שחווה האדם בעקבות התמודדות עם אירוע טראומטי (Calhoun & Tedeschi, 2001). לפיכך נתפסת הצמיחה הפוסט-טראומטית כמסייעת בהסתגלות לאירועים טראומטיים ובשיפור ברווחה נפשית בתהליך ההתמודדות עמהם (Ickovics, Meade, Kershaw, Milan, Lewis & Ethier, 2006).

על פי גישה תיאורטית זו, אירוע טראומטי קורא תיגר על האופן בו האדם מבין את העולם ואת מקומו בתוכו, ומציב בפניו משימה להבנות מחדש תפיסה עצמית ותפיסת עולם משמעותית וקוהרנטית. בתהליך זה, שעיקרו הבניה מחודשת שבה מוכלל האירוע הטראומטי לתוך תפיסת העצמי והעולם, מתרחשת צמיחה, שכן אנשים לומדים לראות את עצמם, את האחר ואת העולם באופן שונה, ליצור מחדש את סדר העדיפויות בחייהם ולהעריך את החיים בדרך שונה (Davis, Wohl & Verberg, 2007).

הגישה הזאת אינה מתעלמת מכך שרוב האנשים המתמודדים עם אירועים טראומטיים מדווחים על השלכות פסיכולוגיות ופיזיות קשות, המתועדות בספרות ואשר קיים לגביהן קונצנזוס רחב (Calhoun & Tedeschi, 2006), ומכך שיש אנשים שאינם חווים כלל צמיחה פוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 2008). אך היא טוענת כי אצל חלק מן האנשים עשוי המפגש עם אירוע טראומטי המעורר סבל רב להביא לשינוי בעל היבטים חיוביים, לצד ההשלכות השליליות. ייחודה של גישת הצמיחה הפוסט-טראומטית הוא בהתמקדות באותן השלכות בעלות אופי חיובי, מבלי לדחות את אלה השליליות. על פי גישה זו, קיומה של צמיחה אינו עומד בסתירה לכאב או אבל עמוק. נהפוך הוא; הצמיחה מתרחשת לצד הכאב ודווקא כתוצאה מן ההתמודדות עמו (Calhoun & Tedeschi, 2001; 2006; Frantz, Farrell & Trolley, 2001; Hogan & Schmidt, 2002; Tedeschi et al., 1998). לפי תפיסה זו מתחולל, בתגובה לאירוע טראומטי, מגוון רחב ומורכב של שינויים, שחלקם נחווים כשליליים וחלקם כחיוביים. השינויים החיוביים מופיעים לצד אלה השליליים ואינם עומדים בסתירה להם, אלא יוצרים יחדיו חוויה אנושית מורכבת ורב ממדית (Tedeschi & Calhoun, 2008).

קיומן של השלכות חיוביות לאירוע טראומטי אינו אומר כי אירוע שכזה נחווה כחיובי (Calhoun & Tedeschi, 2006). אדרבא, ההשלכות החיוביות מהוות תוצאות לוואי אקראיות (Davis, 2008), המופיעות דווקא משום שהאירוע נחווה כשלילי, ורוב האנשים, לו ניתנה להם האפשרות, היו מוותרים על כל ההשלכות החיוביות ומשיבים לעצמם את אשר אבד להם (Calhoun & Tedeschi, 2006).

על פי תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית, בעקבות אובדן אדם אהוב עומדת בפני קרוביו המשימה לבנות את החיים מחדש. זוהי אחת המשימות המורכבות ביותר

ביחס לאבל, אם לא המורכבת שבהן. אובדן, במיוחד אובדן טראומטי כגון מוות פתאומי של בן משפחה, מנפץ חלומות, ציפיות ושאיפות, מטלטל את האדם ומותיר אותו פגוע ומפוכח (Davis et al., 2007), לפיכך הוא מציב בפניו אתגר הסתגלותי. עבור אלה המצליחים לשקם את חייהם לאחר אובדן כה כואב משתנים החיים מבחינת איכותם. בתהליך זה יש אנשים החווים הרחבה במשאבים האישיים העומדים לרשותם. הרחבה זו מתבטאת בעיקר בחוכמת חיים, בבגרות ובשינוי הפרספקטיבה על החיים. הם מגלים בעצמם כוחות חדשים ורואים עצמם כחזקים יותר, כבטוחים יותר בעצמם ולעתים אף כנחושים יותר. הם אף מודעים יותר לשבריריות ולארעיות של החיים, להיותם פגיעים לאסונות ולחוסר יכולתם לצפות את העתיד. כתוצאה מכך מגבשים חלקם מטרות חדשות, רואים את העולם באופן שונה, חשים צורך להפיק את המירב מן החיים ולמצות את ההווה. עבור אנשים מסוימים אף חלה העמקה באמונות דתיות או רוחניות (Gerrish, Dyck & Marsh, 2009; Davis, 2001; Schaefer & Moos, 1998). לא כל האנשים החווים אובדן עוברים תהליך של שיקום החיים. אצל חלק מהם האובדן אינו נתפס כאתגר הסתגלותי; ועם זאת אף הם עשויים לחוות צמיחה, המתבטאת בשינוי בראיית העולם והחיים או בשינוי בסדר העדיפויות שלהם. הם חווים צמיחה באופן שונה; הם משתנים בעקבות התנסותם, ושינוי זה מהווה צמיחה (Davis et al., 2007).

הצמיחה עשויה להתבטא בשלושה תחומים שבהם חל שינוי:

תפיסת העצמי: האופן שבו אנשים תופסים את עצמם מושפע מאיכות התמודדותם עם אירוע טראומטי; לכן אירוע כזה הוא בעל פוטנציאל לשינוי הדימוי העצמי. שינוי בתפיסת העצמי, מקורבן של אירוע טראומטי לאדם השורד אירוע שכזה, מהווה צעד חשוב ביותר לקראת צמיחה פוסט-טראומטית. ההתייחסות לעצמי כשורד חושפת אנשים שחוו אירוע טראומטי לאפשרות לראות את עצמם כבעלי מעמד מיוחד וכוחות מיוחדים (Tedeschi et al., 1998). אנשים המתמודדים עם אירוע טראומטי לומדים לראות את עצמם כאנשים בעלי יכולת הישרדותית גבוהה. הם נוכחים לדעת שהם חזקים יותר מבעבר, לאחר שהצליחו לשרוד אירוע כה קשה ואף רכשו כישורי התמודדות. כתוצאה מכך הם חשים כי יוכלו לסמוך על עצמם בהתמודדות עם אירועי חיים עתידיים. במקביל, אנשים אלה נוכחים לדעת כי הם פגיעים יותר מאשר חשבו בעבר. מתברר להם כי החיים הם ארעיים ועלולים להסתיים בכל רגע (Calhoun & Tedeschi, 2001; 2006; Tedeschi & Calhoun, 1995; 2008; Tedeschi et al., 1998).

הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות: בעקבות אירוע טראומטי מתמודדים אנשים רבים עם שאלות קיומיות בדבר מהות החיים ומקומם בתוכם. תהליך זה עשוי להוביל לשינוי בפילוסופיית החיים שלהם (Tedeschi & Calhoun,1995; Tedeschi et al., 1998). מוחשיות האירוע עשויה לחדד את הכרתם בערך החיים, בארעיותם ובמידה שבה העולם עשוי להיות מסוכן ובלתי צפוי. כתוצאה מהכרה בערך החיים חלים שינויים בסדר העדיפויות שלהם. דברים שנתפסו בעבר כמהותיים עשויים לאבד מערכם, בעוד ש"הדברים הקטנים" שנראו מובנים מאליהם עוברים לראש סדר העדיפויות. כך הוא

הדבר אשר להערכת חשיבותה של המשפחה, או התגברות הצורך למצות את החיים ולהפיק מהם את המירב. באופן כללי, דברים שהם חיצוניים למשפחה (למשל פיתוח קריירה) זוכים לעדיפות משנית, בעוד שדברים שהם פנימיים לה (כגון בילוי זמן במחיצת בני המשפחה) זוכים לעדיפות עליונה (כהן, 2009; Calhoun & Tedeschi, 2001; 2006; Tedeschi & Calhoun, 2008; Tedeschi et al., 1998).

מערכות יחסים: התמודדות עם אובדן עשויה להביא לשינויים מהותיים במערכות יחסים, משום שבתהליך ההתמודדות עם האובדן מגלים אנשים רבים מיהם ידידיהם האמיתיים, התומכים בהם בשעתם הקשה. בתהליך ההתמודדות חלים שינויים רבים במערכות יחסים עם בני משפחה וחברים. לעתים מערכות יחסים שהיו קרובות לפני האירוע מתרחקות, ובמקרים אחרים נוצרות או מתחזקות מערכות יחסים אחרות (Tedeschi et al., 1998). עם אלה מהם הנשארים קרובים, נוטות מערכות היחסים להתקרב, להתחזק ולכלול פתיחות רגשית (Calhoun, & Tedeschi, 2006; Tedeschi et al., 1998).

מחקרים רבים מראים כי ילדים ומתבגרים עשויים לחוות צמיחה פוסט-טראומטית בעקבות התמודדות עם אירועים טראומטיים שונים, כגון אובדן, פיגועי טרור, תאונות דרכים, מחלות ואסונות טבע (Barakat, Alderfer & Kazak, 2006; Cryder, Kilmer, Tedeschi & Calhoun, 2006; Ickovics et al., 2006; Kilmer, 2006; Laufer & Solomon, 2006; Milam, Ritt-Olson & Unger, 2004; Milam, Ritt-Olson, Unger & Nezami, 2005; Salter & Stallard, 2004). כך, למשל, בדקו לאופר וסולומון (Laufer & Solomon, 2006) את הצמיחה הפוסט-טראומטית בקרב 2,999 מתבגרים ישראליים שנפגעו מפעולות טרור. ממצאיהן מראים שכ-74% מהנבדקים חוו צמיחה פוסט-טראומטית; בנות דיווחו על צמיחה יותר מאשר בנים ומתבגרים דתיים דיווחו על צמיחה יותר מאשר חילונים. סולטר וסטולרד (Salter & Stallard, 2004) בדקו את הצמיחה הפוסט-טראומטית בקרב 158 ילדים (בגילאים 7-18) שנפגעו בתאונות דרכים. הם מצאו שכ-42% מהם חוו צמיחה. באופן דומה הראו איצקוביץ' ועמיתיה (Ickovics et al., 2006) כי מתבגרות שהתמודדו עם אירועים טראומטיים שונים דיווחו על צמיחה פוסט-טראומטית. עוד נמצא כי הצמיחה הפוסט-טראומטית קשורה להסתגלות טובה יותר ולירידה בביטויים של מצוקה רגשית.

ילדים אבלים בבית הספר: תפקידם של יועצים חינוכיים ומורים

מקצוע הייעוץ החינוכי נמצא בתהליך מתמשך של התפתחות ושינוי לאורך שנות קיומו. על פי התפיסה העדכנית בשירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"י) במשרד החינוך, נתפס היועץ החינוכי כאיש בריאות הנפש בבית הספר. לאור התפיסה הזאת, המטרה המרכזית של שירות הייעוץ החינוכי היא לסייע לתלמיד כפרט ולבית הספר כמערכת להגיע לתפקוד מיטבי ולמיצוי היכולות, מתוך רווחה נפשית ובאווירה תומכת ומקבלת. ייעודו של שירות הייעוץ נתפס כקידום הרווחה הנפשית של התלמיד (דשבסקי, 2009).

שירותי הייעוץ כוללים בין היתר התערבות במצבי משבר ואסון באופן פרטני, קבוצתי ומערכתי באמצעים מגוונים, ביניהם ייעוץ ישיר לתלמידים, להורים ולמורים,

לצורך קידום רווחתם הנפשית ושיפור תפקודם הלימודי, הרגשי, החברתי וההתנהגותי (דשבסקי, 2009). היועץ החינוכי אף נמצא בעמדה פרופסיונלית המאפשרת לו מעורבות עמוקה בטיפול בתלמידים המתמודדים עם אירועים טראומטיים, תוך חתירה לקידום הסתגלות מיטבית ומניעת תחלואה פוסט-טראומטית, תוך שיתוף עם גורמים רלוונטיים בתוך בית הספר ומחוצה לו (קלינגמן, 2000).

לאור תפיסת תפקיד זו, הרואה בייעוץ החינוכי מקצוע האמון על קידום הרווחה הנפשית והשואף לתת מענה במצבי משבר, אמורים היועצים החינוכיים לעסוק בייעוץ לתלמידים ולמשפחות המתמודדים עם אובדן (גולדמן, 2013 ; שלו, 2012 ; Glass, 1991; Holland, 2008). ילדים המתמודדים עם אובדן זקוקים למערכת תמיכה רציפה בבית הספר. התערבות וליווי הניתנים לילד האבל על ידי היועץ החינוכי עשויים לספק מסגרת לעיבוד האבל, העונה על צורכי הילד ובמקביל לנרמל את חוויית האבל שלו (גולדמן, 2013 ; שלו, 2012). על פי תפיסה זו יכול היועץ החינוכי לתת מענה ישיר לילד האבל ובמקביל להוות משאב הדרכתי, המספק לצוות החינוכי כלים לזיהוי ילדים אבלים, לליווי ילדים אלה ולעבודה עמם (גולדמן, 2013 ; Glass, 1991; Holland, 2008).

ילדים מבלים חלק ניכר מזמנם בבית הספר ; בית הספר מהווה מרחב חיים מהותי וזירת-התרחשות עיקרית עבור ילדים (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012 ; שלו, 2012 ; Holland, 2008). לפיכך אך טבעי הדבר שאבלו של הילד מקבל ביטוי בתפקודו בבית הספר. למעשה קיים קשר הדוק בין עיבוד האבל לבין יכולתו של הילד לתפקד בבית הספר. במקרים רבים הילד שקוע באבלו ואינו פנוי ללמידה. כך נפגע תפקודו בלמידה וחלה ירידה מהותית בהישגיו הלימודיים. ביטויים נוספים עלולים לכלול התפתחות הפרעות בכיתה, חוסר שקט, פעילות-יתר ותנועתיות, קושי בהתארגנות, ירידה בטווח הקשב וירידה בהכנת שיעורי הבית. כאמור, מדובר בביטויים נורמטיביים של אבל, ואין לבלבל בינם לבין ליקויי למידה או הפרעת קשב וריכוז (גולדמן, 2013 ; גרנות, 2000 ; שלו, 2012 ; Glass, 1991).

לאבל אף עשויות להיות השלכות חברתיות והתנהגותיות : לעתים חש הילד שחבריו אינם מסוגלים להבינו, וכך הוא עשוי להתרחק מחברתם ולהתבודד באבלו. יש אף מקרים שבהם עשויה תחושתו של הילד שההורים נטשו אותו והתמסרו לאבלם, ושהסביבה אינה מבינה אותו, להביא להתנהגות הרסנית ולנטילת סיכונים, כגון נהיגה פרועה או שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים. התנהגות סיכונית מהווה קריאה להתייחסות מצד הילד (גולדמן, 2013 ; גרנות, 2000 ; שלו, 2012).

לאור הדברים האלה שמור לצוות החינוכי והטיפולי בבית הספר תפקיד מהותי בסיוע ובתמיכה בילד המתמודד עם אובדן. הצוות יכול לספק לילד מקום חם ובטוח לשתף אחרים ברגשותיו ובחוויותיו, לקבל תמיכה, לשוחח בפתיחות על האובדן ולעבד אותו באמצעים חווייתיים והשלכתיים. בספרות מוצעים כלים שיכולים אנשי החינוך ליישם בעבודתם עם ילדים אבלים בבית הספר, ביניהם : ציורים, ביבליותרפיה, שיח קבוצתי, מיצגים ומיזמים שונים, המאפשרים עיסוק באובדן והנצחה (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012 ; גולדמן, 2013 ; שלו, 2012 ; Holland, 2008; Morgan & Roberts, 2010).

לאחרונה הוצע ליישם את המודל הדו-מסלולי של האבל (Rubin, 1981; Rubin, Malkinson & Witztum, 2003; Rubin, Malkinson & Witztum, 2012) ככלי להערכת התמודדותם של ילדים עם אובדן במסגרת בית הספר, על ידי היועץ החינוכי (נאסר, 2005; שלו, 2012). המודל מתאר שני מסלולים מקבילים של התמודדות האדם עם אובדן: המסלול הראשון מתייחס לתפקוד הביו-פסיכו-חברתי של האדם האבל וכולל ביטויים רגשיים, חברתיים, תפיסתיים ותפקודיים. בהקשר הבית ספרי כוללים הביטויים הרלוונטיים תפקוד לימודי, תפקוד חברתי, ביטויים גלויים של קושי ומצוקה, יכולת לחזור לשגרה ותפקוד הילד בתוך משפחתו. המסלול השני מתמקד בקשר הרגשי וביחסים המתמשכים של הילד עם בן המשפחה שנפטר (Rubin, 1999). בבית הספר מתבטא מסלול זה בעיסוקו של הילד באדם שנפטר, בשיח עליו ו"עמו", במחשבות ובחלומות על אודותיו. כאמור, מודל זה עשוי לשמש כלי אבחנתי המסייע ליועץ החינוכי בהערכת איכות התמודדותו של הילד עם האובדן והצורך בהתערבות טיפולית (נאסר, 2005; שלו, 2012).

אף על פי שמוצעים כלים לא מעטים להערכת התמודדותם של ילדים עם האובדן ולעבודה עמהם בבית הספר, במקרים רבים נמנעים היועצים החינוכיים והמורים מלעסוק בנושא האובדן. כפועל יוצא מכך חווים הילדים האבלים התעלמות של הצוות החינוכי והטיפולי ממצבם ומצורכיהם עד כדי הדרתם (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012; Glass, 1991; Holland, 2008). הממצאים העדכניים מצביעים על סיבה אפשרית לכך: יועצים חינוכיים ומורים מדווחים על מחסור בכלים יישומיים להתערבות בבית הספר עם ילדים אבלים (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012; גולדמן, 2013; Holland, 2008). מצב זה מצער במיוחד לאור ממצאים המראים כי ילדים המתמודדים עם אובדן כמהים להזדמנות לעסוק באבלם בבית הספר, לשוחח שיחה פתוחה על הנושא, לשתף ולהיתמך (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012; גולדמן, 2013).

ממצאים אלה מעלים את הצורך במסגרת התערבות ישימה ליועצים חינוכיים המבקשים לסייע לתלמידים שמתמודדים עם אובדן (אשר וארבלי-ברוך, 2012; גולדמן, 2013; Balk & Corr, 2001). בהקשר זה אף הועלתה המלצה להקים בשפ"י צוות מקצועי שיפַתח כלים להתערבות עבור יועצים חינוכיים ומורים (בן-אשר וארבלי-ברוך, 2012). ככל הידוע לנו לא הוצעה עדיין מסגרת תיאורטית ככלי להתערבות ייעוצית בבית הספר עם ילדים המתמודדים עם אובדן. להלן תוצע מסגרת רלוונטית, הנתמכת על ידי ממצאי המחקר.

שאלות המחקר

השאלות המרכזיות שעמדו בבסיס מחקר זה התייחסו למשמעות משפחתית בהקשר למוות בלתי צפוי של ילד/ה בוגר/ת ולתהליכים המסייעים בהבניית משמעות זו.

שיטת המחקר

המחקר עסק, כאמור, במשפחות שחוו במפתיע אובדן של ילד/ה בוגר/ת ובחן את המשמעות שמבנות משפחות אלה לאובדנן. רגישות הנושא, ההתעניינות בתפיסה הסובייקטיבית של המשמעות המיוחסת למוות מתוך תפיסת עולם הבנייתית וכן שאלות המחקר – כל אלה הביאו להחלטה ליישם במחקר מתודולוגיה איכותנית לאיסוף נתונים ולניתוחם (Creswell, 1998; Lichlenthal, Currier, Neimeyer & Keesee, 2010; Rosenblatt & Fischer, 1993).

הגישה האיכותנית לחקר משפחה נתפסת כיעילה ביותר בחקר שאלות סובייקטיביות דוגמת משמעות, תובנות ותפיסות (Lichlenthal et al., 2010; Rosenblatt & Fischer, 1993). דלי (Daly, 1992) מוסיף, כי שיטות המחקר האיכותניות מתאימות במיוחד לחקר משפחות: "יש התאמה בין משפחות כזירה עיקרית להבניית משמעות לבין הנחות המחקר האיכותני" (p. 4).

המשתתפים

המחקר כלל 14 משפחות ישראליות יהודיות שאיבדו באופן בלתי צפוי בן/בת בוגר/ת, שגילו/ה מעל 18 שנה ושלא הקים/ה עדיין משפחה חדשה. האובדן אירע כשנה עד שלוש שנים לפני הראיון. גודל המדגם התבסס על המקובל במחקר איכותני, מתוך הנחה כי הדגש הוא על המשמעות שמייחסים המשתתפים לתופעה הנחקרת, ולא על אישוש או הפרכת השערות בתהליך סטטיסטי הדורש מדגם רחב. לצורך המחקר הנוכחי הוגדרה המשפחה כזוג הורים וילדיהם. על מנת למנוע פגיעה בילדים צעירים, השתתפו במחקר ילדים מגיל 12 ומעלה.

בסך הכל השתתפו במחקר 13 אבות, 12 אימהות (שתי אימהות סרבו להשתתף במחקר ועם אב אחד נותק הקשר של המשפחה) ו-12 אחים. גיל האחים נע בין 12 שנים לבין כאלה שהיו בשנות השלושים לחייהם. שלושה אחים לא השתתפו במחקר מפאת גילם הצעיר. יתר האחים שלא השתתפו בו (עשרה) נמנעו מכך מסיבות שונות (שירות צבאי, עבודה או סירוב להשתתף).

כלי איסוף הנתונים

המחקר התבסס על ראיונות אקטיביים עם המשפחות (Holstein & Gubrium, 1995) שהסתמכו על מדריך ראיון. הראיון האקטיבי נמצא בהלימה לפרדיגמה ההבנייתית, מדגיש את השותפות בין המראיין לבין המרואיין בתהליך יצירת הידע ובמקביל נותן מקום לדברי המרואיין. על פי התפיסה ההבנייתית מובנית המשמעות בהקשר חברתי, כלומר, האינטראקציה הבין-אישית מהווה אמצעי ליצירת ידע ולהעברתו. תפיסת ראיון כמפגש בין-אישי אקטיבי הופכת אותו לכלי יעיל להעברת ידע ולהבניית משמעות (Holstein & Gubrium, 1995).

מדריך הראיון שהוכן לצורך המחקר הגדיר את מסגרת הראיון וכלל שאלות העוסקות בממדים שונים של משמעות האובדן. לדוגמה:

- שאלות המתייחסות להבנת האירוע: כיצד מת יקירכם? מדוע לדעתכם הוא מת? האם לדעתכם יש משמעות למותו?
- שאלות הבודקות את הפקת לקחי החיים מן האירוע: האם מותו השפיע על האופן שבו אתם תופסים את החיים? מהם השינויים שחלו במשפחה לאחר האובדן?
- שאלות הקשורות להבניה מחודשת של הזהות המשפחתית: כיצד אתם תופסים את עצמכם כמשפחה היום בהשוואה לתקופה שלפני האסון? מהי המשמעות של היותכם משפחה שכולה? כיצד ממשיך הילד שמת להיות חלק מחיי המשפחה?

במהלך הראיונות נעשה מאמץ לעודד ביטויי רב-קוליות, תוך דיון במשמעותה ובהשלכותיה ושימת דגש על קידום אינטראקציה בין בני המשפחה.

הליכי איסוף הנתונים

המשפחות רואיינו כשנה עד שלוש שנים לאחר האובדן. תקופת הזמן שעברה בין האובדן לראיונות נקבעה בהתאם לתיאוריות של אובדן ותהליכי אבל ובהתאם לכללים אתיים. הראיונות התקיימו בבתי המשפחות, על פי בחירתן. הראיונות הוקלטו ברשמקול, חלקם אף צולמו בווידאו ולאחר מכן תומללו באופן מלא.

אופן ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות נערך תוך הישענות על גישה נרטיבית הוליסטית-תוכנית (The Holistic-Content perspective), על פי ליבליך, תובל-משיח וזילבר (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber, 1998). הגישה הנרטיבית רואה באדם מסַפֵּר סיפורים מטבעו. סיפוריו האישיים על חייו וחוויותיו מהווים אמצעי כניסה לעולמו הפנימי. סיפורים אלה מציגים מציאות פנימית בפני העולם החיצוני, ובד בבד עם כך מבנים מציאות זו (Lieblich et al., 1998).

תהליך הניתוח התבצע בשלושה שלבים: ניתוח אורך (כל משפחה בנפרד) מתוך פריזמה תיאורית; ניתוח רוחב (התבוננות במכלול הטקסטים במקביל) תיאורי; וכן ניתוח פרשני. ניתוח האורך בוצע בחמישה שלבים: בשלב הראשון נעשתה קריאה רציפה של הראיון כמה פעמים לשם יצירת ראייה רחבה, הבנת הנרטיב ואיתור דפוסים משמעותיים. בשלב השני הוגדרו תמות שעלו מן הנרטיב. בשלב השלישי סומנו התמות השונות בטקסט ונעשתה קריאה חוזרת וביקורתית של הביטויים המתייחסים לכל תמה, על מנת לחדד את האבחנה בכל תמה. בשלב הרביעי נבדקו סתירות, תכנים בלתי סגורים ומשמעויות בלתי מילוליות שעלו בראיון, כבסיס להפעלת פרשנות. בשלב החמישי התקיים מעקב אחר תוצאות הניתוח.

לאחר ניתוחי האורך נערכו, כאמור, ניתוחי-רוחב תיאוריים. ניתוחים אלו מציגים את התמות המשותפות שעלו בראיונות ואת המשמעויות הבאות לידי ביטוי בכל תמה. בשלב השלישי הופעלה פרשנות. הפרשנות התייחסה לכל הראיונות ועסקה בבחינת המסגרת התיאורטית המנחה את המחקר באמצעות הממצאים. מטרת הפרשנות הייתה הרחבת ההבנה באשר למושגים תיאורטיים רלוונטיים.

על מנת לענות על קריטריונים של תקפות הניתוח ניתחה כותבת המחקר את הראיונות ולאחר מכן נבדק הניתוח על ידי מנחת המחקר.

סטנדרטים להערכת איכות המחקר

המחקר הנוכחי עונה על כמה קריטריונים להערכת איכות המחקר שמציבה הגישה האיכותנית-פרשנית: אשר לאיכות הניתוח התיאורי, במחקר איכותני העוסק במשמעות סובייקטיבית מוערכת איכותו על פי המידה שבה הוא משקף באופן הקרוב ביותר את חוויית המשתתפים. מידת ההלימה בין הניתוח התיאורי למשמעויות שמייחסים המשתתפים היא לפיכך קריטריון מהותי בהערכת איכות המחקר (Daly, 1992). בהתאם לכך הובאו ממצאי הניתוח התיאורי בפני משתתפי המחקר לצורך קבלת התייחסותם למידה שבה משקף הניתוח התיאורי את חווייתם. משתתפי המחקר אישרו את איכות הניתוח ומצאו כי הוא משקף לאשורם את התכנים שעלו בראיונות. כמו כן ננקטו פעולות מגוונות נוספות על מנת להבטיח את איכות המחקר, אך מפאת קוצר היריעה לא ארחיב בנושא.

ממצאים

המחקר שעליו מתבסס מאמר זה נערך, כאמור, בקרב משפחות שחוו אובדן בלתי צפוי של ילד/ה בוגר/ת ובחן את המשמעות שמייחסות משפחות אלה לאובדנן ואת התהליכים המסייעים בהבניית משמעות זו. שני שלביו התיאוריים של הניתוח סיפקו מענה לשאלת המחקר העוסקת במשמעות המשפחתית המיוחסת לאובדן, ואילו הפרשנות עסקה בשאלה המתייחסת לתהליכים העומדים בבסיס הבנייתה של המשמעות המשפחתית לאובדן.

מתוך כלל הממצאים שעלו מן המחקר יוצגו במאמר זה הממצאים הרלוונטיים לנושא המאמר בלבד, היינו ממצאים המעידים על צמיחה פוסט-טראומטית אישית של בני משפחה פרטניים (להבדיל מצמיחה משפחתית), תוך ציטוט מובאות מדבריהם של אחים והורים.

משתתפי המחקר מתמודדים עם מוות לא-נורמטיבי של בן משפחה קרוב ואהוב. אובדן זה גורם להם לטלטלה עזה, מערער את עולמם ומחולל בהם שינוי מהותי. הם חשים כי האובדן קורא תיגר על הנחות יסוד לגבי משמעות החיים והמוות, לגבי סדר העולם ולגבי היות העולם צודק. גם אמונות והנחות יסוד לגבי היות העולם צפוי ובטוח מתנפצות בעקבות האובדן:

> לפני שזה קרה הייתה לי מעין חשיבה כזאת, שכאילו חיים וכולם מתים בשיבה טובה... מה שקרה פוצץ לי את כל ראיית חיים, הכול. (אם).

> אני למשל למדתי שאין ביטחון בכלום. פשוט. זה פשוט וברור, אבל זה הופך, זה כאילו הופך אותך. (אם).

> אף אחד לא יודע מה יקרה לו מחר. אף אחד לא יודע אם פתאום ינחת עליו משהו, איזה יום בהיר. (אחות).

אור אובדן לא-נורמטיבי של אדם היקר ללבם, יש אנשים המוצאים דרך לבנות מחדש את חייהם. עבורם מהווה ההרס שהסב האובדן את תחילתו של תהליך שיקום החיים. בתהליך זה הם יוצרים מבנים פסיכולוגיים חדשים, המאפשרים להם לשכלל את יכולתם להתמודד עם אירועי חיים טראומטיים. הם מוצאים בעצמם כוח מחודש ולומדים להעריך את עצמם ואת חייהם בדרך שונה. בהתאם לכך, כרוך תהליך האבל בבדיקה מחודשת ובהבניה מחודשת של העצמי. בתהליך זה חווה האדם צמיחה, שעיקרה הערכה מחודשת של האדם את חייו ואת משמעותם (Tedeschi et al., 1998). בקרב חלק ממשתתפי המחקר אכן בא תהליך זה לידי ביטוי. בהדרגה החלה להתגבש בהם ההכרה שיש אלטרנטיבה לשקיעה באבל עמוק ואינטנסיבי:

> לא פעם הייתי חושבת על זה והייתי אומרת: 'אבל יש כל כך הרבה הורים שכולים במדינה הזאת. ואני יודעת שאנשים ממשיכים, אז זאת אומרת שאפשר, ולא כולם נמצאים אי שם למטה'. (אם).

> אני אמרתי: 'אם אני צריכה כל היום להיות בתוך זה, זה בלתי אפשרי'. זה... את לא יודעת מה... להמשיך לחיות. זה ממומט, זה הורס משפחה, זה עוול לילדים שנשארו. אז זהו. זו מין החלטה שאת מגיעה אליה באיזשהו שלב. את אומרת: מפה, או שאת יורדת ואז נורא קשה לעלות, או שאת מתחילה לעלות למעלה, אחרת את פשוט שוקעת. ואז בהתחלה את קצת ככה, מכריחה את עצמך. אם זה לצאת, לא כל כך בא לך, אז בכל זאת את יוצאת. ואחר כך זה בא לאט-לאט, טבעי. (אם).

בעקבות הכרה זו הם מתארים תהליך של קבלת החלטה לגבי המשך דרכם. הם מדווחים כי לאחר האובדן קיבלו החלטה מודעת לשקם את חייהם ואף מצאו בעצמם את הכוחות לעשות זאת, למרות הקושי והכאב:

> נשארו לך שני ילדים. אתה צריך להחליט בין אלה שחיים לזה שאיננו. ופה הדילמה הקשה. החלטנו שעם מי שנשאר נשקם את החיים, ולא ללכת עד הסוף בשביל מי שאיננו, כי אז היינו מאבדים גם את הבנות. זה למעשה היה השיקול הקר שהנחה אותנו. בפירוש, לא לאבד את הבנות... מה שחשוב זה ההחלטה של המשפחה שמקבלים אחרי ה'שבעה'. החלטה של איך ממשיכים. (אב).

> אני, תקופה לא ארוכה אחרי שקמנו מה'שבעה', יצאתי למילואים. וקצינת שלישות חטיבתית מסתכלת עליי ואומרת לי: 'מה אתה עושה פה?' אמרתי לה: 'מה זאת אומרת? יש לי צו ביד, באתי למילואים'. אומרת לי: 'אבל תראה...'. אמרתי לה: 'תקשיבי, אם את רוצה שאני אשקע, אני נוסע הביתה. אני רוצה להתרומם, אני רוצה להמשיך את החיים שלי. כי יש חיים אחרי המוות'. (אב).

בין אם קיבלו החלטה מודעת לשקם את החיים ובין אם לאו, חלק משמעותי ממשתתפי המחקר חוו היבטים שונים של צמיחה פוסט-טראומטית, לצד הכאב והאבל. צמיחה זו מתבטאת באופן שבו תופסים בני המשפחה את עצמם, באופן שבו הם תופסים את העולם והחיים וכן במערכות היחסים בחייהם.

השינוי בתפיסת העצמי: מתבטא בפיתוח תפיסה עצמית של שורד ולא של קורבן, בהתגברות היכולת לסמוך על העצמי ובהתגברות המודעות לפגיעות העצמי (Tedeschi et al., 1998).

משתתפי המחקר רואים את ההתמודדות עם האובדן והאבל כמחשלת ומאמינים כי הם נעשו חזקים יותר מבעבר בעקבות התמודדות זו וכי הם יכולים לסמוך על עצמם בהתמודדות עם אירועי החיים. אף על פי כן הם ממשיכים לשאת קושי וכאב עצומים:

> היום אני הרבה יותר חזקה ממה שהייתי חודש אחרי המקרה, חודשיים אחרי המקרה. אבל הכאב לא משתנה. הכאב נשאר, הוא אותו כאב. (אם).

> מבחינה רוחנית זה מחשל... אותו אסון איום ונורא שקרה, ככל שבן אדם עובר את התהליך הזה, עובר הזמן, זה לא משכיח ממנו. זה פשוט מחשל אותו יותר. (אב).

> למדנו על עצמנו שיש לנו כוחות. שיש לנו כוחות שאולי לא מובנים מאליהם. (אב).

יש אף מקרים שבהם נמצאו בני המשפחה למַדים כי הם מספקים את הכוח אלה לאלה; אך נראה כי למידתם זו היא מפוכחת, שכן היא מבוססת על אכזבה מן הסביבה הקרובה:

> למדנו שאנחנו [המשפחה] נותנים את הכוח אחד לשני, ולא אנשים מבחוץ. זה קשה, זה מאכזב וכואב. (אם).

השלכה נוספת של האובדן כרוכה במודעות בני המשפחה לפגיעותם, כלומר בהפיכת הסיכון להתרחשות אסון במשפחה למוחשי. האפשרות לאבד בן משפחה, שעד לפני האובדן נראתה רחוקה ובלתי סבירה, הופכת בעקבותיו למוחשית וממשית. כתוצאה מכך גוברת בקרב משתתפי המחקר המודעות לפגיעותם ולפגיעות יקיריהם, להיותם בני-תמותה, וכן מתגברת המודעות לארעיות החיים:

> היום אני מבינה שהחיים יכולים להיגמר בשנייה, שתי שניות... היום אני מסתכלת, יש לי ילדה בת 8. מחר יכולים לקחת את זה ממני. (אחות).

> יש משפט שאומר: 'טוב, אנחנו כבר את המחיר שילמנו'. אבל זה... לא משהו ש... מצד שני אני גם חושבת שתמיד יכול להיות יותר גרוע. ויש דברים שקורים שהם יותר גרועים. (אחות).

> זה גם תסכול מאוד גדול שזה לא נותן לך שום ביטוח לגבי העתיד, מה שקרה. (אב).

החשש שמשהו יקרה לאחד מאיתנו. זה תחום המחשבה שכל הזמן מעסיקה אותנו. (אם).

מן הדברים עולה כי משתתפי המחקר חווים צמיחה ביחס לתפיסה העצמית. הם רואים את עצמם כחזקים יותר מבעבר וכבעלי כוחות מיוחדים. עם זאת הם גם מכירים בארעיות החיים ובפגיעותם.

הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות: האובדן מטלטל את עולמם של משתתפי המחקר ומשפיע על תפיסותיהם. בעקבות האובדן משתנה מהותית האופן בו הם תופסים את העולם ואת החיים. הדבר מתבטא בשינוי בסדר העדיפויות בחיים ובהכרה כי החיים ארעיים, וכתוצאה מכך בצורך למצות את החיים ולשמור עליהם.

בעקבות האובדן עורכים רבים ממשתתפי המחקר שינויים בסדר העדיפויות בחייהם. בהשוואה לאובדן מתגמדים תחומי חיים שנתפסו כמהותיים לפני התרחשותו, בעיקר היבטים חומריים של החיים, מאבדים מחשיבותם והופכים לשוליים:

אני רואה את החיים אחרת מאז המקרה הזה. אני לוקח הכל בפרופורציות אחרות לגמרי, שונות לגמרי. זאת אומרת, דברים שנתתי להם המון משקל לפני שהוא נהרג, היום נראים לי עכשיו לגמרי שוליים, לגמרי. (אב).

זה שינה את הכול. מקצה לקצה זה שינה לי. מבחינה חומרית, איבדנו עניין בדברים: יש – יש, אין, אין – אנחנו לא נלחמים על דברים. למשל, אני לא אשאל את עצמי: 'ללכת למסעדה, או לא ללכת למסעדה? אוכל כזה, או אוכל כזה?', או לקנות בגדים. זה ממש שינה את סדר העדיפויות לגבי כל דבר. (אב).

זה מבטל את העניין של החומריות. לא משנה כמה יהיה לך ולא משנה כמה תהיה עשיר, לא משנה כמה תצבור, תיסע לכל העולם, זה כלום. זה הכול... אי אפשר לתאר, הכול מתגמד ונמחק. (אם).

נראה אף כי בעקבות האובדן השתנתה הפרספקטיבה של המשתתפים ביחס לאירועי החיים. אירועים שנתפסו לפני האובדן כמהותיים מאבדים ממשמעותם ומתגמדים בהשוואה לאובדן:

כל מיני מריבות קטנות של אנשים, למשל במקום העבודה, אני רואה את הוויכוחים, את המריבות. את אומרת: 'איזה אנשים טיפשים! על מה הם מתווכחים בכלל? על מה הם רבים בכלל? אנשים הולכים ברחוב, מתים, לא חוזרים. על מה הוויכוחים בכלל? למה לא לעשות טוב אחד לשני? למה לא לנסות לעזור אחד לשני?... יש שוני. אתה רואה את העולם בצורה אחרת. (אחות).

אני מנהל ארגון. יש אנשים עם בעיות. ואני אומר: זה מה שאני צריך להתעסק? (אב).

כשהייתי ראש משמרת, אנשים היו צועקים שהתור לא זז, ורציתי להגיד להם שהלוואי שכל הצרות שלי בחיים היו שהתור לא זז או שזה עקף אותך מימין. אז גם אני היום כבר שנתיים וחצי, מן הסתם מתעצבנת שהחולצה ככה וזה לא ככה. אבל עדיין בדברים גדולים אני יכולה להגיד לעצמי שהפרופורציות קצת השתנו. בדברים שכמו שאבא שלי אומר שהוא יכול להגיד: 'וואללה, זה מה שמטריד אתכם?' (אחות).

במקביל, בני המשפחה והיחסים עמם, שעד לאובדן היו דבר מובן מאליו, זוכים לעדיפות עליונה:

סדרי העדיפויות שונים... הילדים היום הכי חשובים. (אם).

הילדים עברו שינוי, הוא [הבן] השתנה מאוד, אבל מאוד הוא השתנה. הוא השתנה מאוד ובכל דבר. לפעמים הוא אומר: 'אמא, מה את עושה? בואי נלך ביחד לאכול'. זה משהו שבחיים הוא לא היה אומר לי: 'אמא, רוצה שאני אזמין אותך, נאכל יחד?' סתם דברים קטנים של היומיום, שפעם לא, הוא לא היה חושב שצריך לפנות זמן לדברים האלה. היום הוא יכול לפנות לזה זמן. זה נראה לו משהו שכן צריך לעשות. או: 'אמא, אם את רוצה לעשות את הקניות, אז אני אבוא איתך היום. אין לי מה לעשות, אני אבוא איתך, נקנה ביחד, אני אעזור לך'. הדאגה שלו למשפחה יותר בסדר עדיפות. (אם).

חשוב לנו להיות עם הבנות, מתי שהן רוצות. כי זה דברים שלא יחזרו, דברים שנותנים אותם עכשיו – וזה יצמח ויגדל. (אם).

השלכה נוספת של האובדן עוסקת כאמור בהבנה של בני המשפחה כי החיים ארעיים ועלולים להסתיים בכל רגע נתון, ללא יכולת לצפות זאת או לשלוט בכך:

את לא יודעת מאיפה יצוץ לך איזה אחד כזה מנוול, שפתאום יתפוצץ לך באמצע העיר. ואת לא יכולה לומר: 'טוב, זה היה חד פעמי מקרה כזה ונגמר, בזה נגמר הסיפור'. יש המון-המון-המון מחבלים כאלה שמתים לעשות את זה. הם פשוט לא פוחדים מכלום. ואנחנו מה? אנחנו חשופים לזה. (אחות).

התחושה היא שאת לא יודעת מאיפה תבוא לך המכה. (אב).

את מרגישה שאת לא יודעת מאיפה יבוא לך איזה רכב משתולל. (אם).

מתוך הבנה זו מתעורר צורך למצות את החיים, להפיק מהם את המירב ולהתרכז בהווה במקום לתכנן לעתיד:

אני משתדל לחיות כל יום כאילו זה היום האחרון שלי, משהו בסגנון הזה. משתדל ככה ליהנות קצת, עם המשפחה... אנחנו עושים הרבה, מבלים הרבה... חשוב לי יותר למצות את החיים. (אב).

שינוי כיוון של מאה שמונים מעלות. זאת אומרת, לא לחשוב על עוד עשרים שנה. יותר על היום, מחר. יותר ליהנות, לבלות... יותר לעשות מה שצריך. לא לחשוב קדימה חמישים שנה, אלא יותר ליהנות ממה שנשאר. (אב).

לי זה עשה רצון להעניק לילדות. אם היינו רוצים לנסוע לחו"ל וחושבים פעמיים – עכשיו אנחנו לא חושבים... מה שעושה טוב – נותנים... סביר להניח שהמשפחה שלנו לא תוכל להתנהל בצורה הכי נוחה, לא קל. קל זה לא יהיה. אף פעם זה לא יהיה קל. אבל שהיא תוכל, בוא נגיד ליהנות, מהחיים, מהילדות. (אם).

ההכרה בארעיותם של החיים ובערכם אף מביאה את המשתתפים לשמור עליהם יותר מבעבר ולנהוג במשנה זהירות ביחס לחייהם ולחיי אחרים:

כשאנחנו נוסעים ואני יושב מקדימה, והילדה באה קדימה וקופצת, אני אומר לה: 'תשעני אחורה!' ואם צריך גם אז צעקה לתת לה. אני עובד גם במוסך. איך שאנשים לא שמים לב לרכב ולצמיגים ונוסעים עם צמיגים פגומים! ואני מעיר להם וכועס על האנשים ואני יודע שאם הממונה עלי ישמע אותי, הוא יכעס עלי, אבל אני לא מוותר בקטע הזה. אני 'יורה חיצים' בלי התרעה. (אח).

אם אני שומעת בעבודה שמישהי נהגה מהר בבוקר, אני לוקחת את זה מאד קשה. מאוד-מאוד קשה. אני אומרת לה: 'תשמעי, לא רק החיים שלך בסכנה, את מסכנת חיים של אנשים אחרים בכביש'. אני משתדלת לעשות את זה בעדינות, לא לתקוף אנשים. הרבה פעמים זה מכעיס אותי. מרגיז אותי. בפנים אני 'אוכלת את הלב' כשאני שומעת מקרים כאלה. (אחות).

הרבה יותר דאגה פתאום. המון אחריות כזאת... אף פעם לא פחדתי למות, נגיד אפרופו החיים וזה. היום אני מפחדת למות. היום, אם מישהו ינהג לא בצורה [אחראית], זה ירגיז אותי. אם מישהו יעשה שטויות, זה מרגיז אותי. אני שומרת על החיים יותר. מה שאני אומרת, שאחרי שראיתי כמה זה עצוב שמישהו שמת, כמה זה משנה למישהו את החיים, כמה רע לאנשים כשזה קורה, אני דווקא אומרת: 'לא. מה פתאום למות!' כאילו, אם אני אמות מחר, אז ההורים שלי עוד פעם יצטרכו להיות עצובים? (אחות).

אצל ההורים מתבטאת הבנת ערך החיים בעיקר בהכרה בחשיבות חיי ילדיהם ובשמירה עליהם:

אני מאוד רוצה לראות את הילדים שלי מתקדמים ומתפתחים ושאני אוכל לעזור להם בחיי, ואני גם עושה את כל מה שאני יכול כדי לעשות את זה, אבל... בהסתכלות שלנו, אם כתוב באיזה שהוא מקום בשמיים גורל, אני לא יודע באיזו מילה להשתמש, שצריך לקרות משהו לילדים שלי, אני מראש מבקש שזה יקרה לי. אני בטוח שאשתי חושבת אותו דבר [אשתו מהנהנת], ושזה לא יקרה לילדים שלי... זה חידד עד כמה הילדים יקרים. ואם לא... ואם זה לא נגזר עליי, ואם

> אלוהים רוצה ש... שנמשיך לחיות, אז אנחנו צריכים לעשות מאמץ כדי לעשות דברים ביחד. אם אלוהים לא מתכנן על אף אחד מאיתנו, אז מאוד הייתי רוצה לעשות דברים ביחד כדי שיהיה טוב יותר לכולנו ביחד. (אב).

מהדברים עולה כי בעקבות האובדן משתנה באופן מהותי האופן שבו בני משפחה תופסים את העולם ואת החיים. האובדן מטלטל את עולמם ומוכיח להם כי החיים עלולים להיות ארעיים. כתוצאה מכך חלים שינויים מהותיים בסדר העדיפויות בחייהם והם חשים צורך גובר למצות את החיים ולשמור עליהם.

שינוי במערכות יחסים: משתתפי המחקר מדווחים על שינויים מהותיים שחלו בעקבות האובדן במערכות היחסים בתוך המשפחה הגרעינית ובאלו שבינם לבין דמויות שמחוץ למשפחה הגרעינית: חברים וקרובי משפחה רחוקים יותר. שינויים אלה מאופיינים בתמורות במערכות יחסים קיימות, שבסופן הוגדרו היחסים מחדש, וכן ביצירת מערכות יחסים חדשות. באופן כללי אפשר לומר כי רוב משתתפי המחקר מצאו מערכות יחסים כלשהן, המאופיינות בתמיכה, בפתיחות, בכנות ובשיתוף רגשי.

במקרים מסוימים חלה בעקבות האובדן התרחקות במערכות יחסים עם בני משפחה או חברים:

> המשפחה הקרובה, הם נמנעים מקשר. הם קצת במבוכה. ברגע שקרה מה שקרה, התחילו פתאום להתרחק. יש לי כעס על כמה אנשים במשפחה...המשפחה התפרקה. (אם).

> יש אנשים [במשפחה] שלפני מה שקרה היינו רגילים לעזור להם והיינו בקשר יום-יומי, ואחרי זה פתאום... הם פשוט נעלמו. לי זה מאוד כואב. (אב).

> אחותי, הייתה מדברת איתי קרוב לעשרים פעם ביום. היום היא מדברת איתי פעם בעשרים יום. ואני יודעת שזה לא מכוונה, פשוט היא, כשהיא מדברת איתי, היא בוכה. קשה לה, היא לא יכולה. (אם).

> מהחברים שלנו מאוד התאכזבתי... הם מתרחקים. (אם).

> שכנה טובה שהייתה לי פה, שהייתה יום-יום אצלי בבית, נעלמה. היא אמרה: 'אני לא יודעת על מה לדבר איתך, אני לא יודעת מה להגיד לך, אני יכולה לדבר שעות, וזה לא מעניין אותך מה שאני מדברת'. (אם).

במקרים אחרים חלה בעקבות האובדן העמקת הקרבה במערכות יחסים קיימות. במקרים מסוימים אף הידקו בני משפחה קשרים חברתיים עם קרובים וחברים, עמם היה הקשר מרוחק עד לאובדן:

> לי יש אח... מאז האסון... אנחנו עוד יותר קרובים... יש לנו תמיכה מהם, אדירה. (אם).

אחות שנייה למשל, שהייתי יכולה לדבר איתה פעם בחודש, לפחות פעם ביומיים-שלושה היא מדברת... והיא יכולה לדבר איתי ולבכות, והיא תדבר איתי גם בעוד יומיים. ולא יהיה איכפת לי אם היא תבכה עוד פעם. היא לא, לא מפחדת לנגוע במקום הזה, בכאב. (אם).

התקרבתי הרבה יותר לגיסי, לאח של אשתי. מאוד התקרבנו אחרי כל ה... כן ממש. (אב).

בעבודה אף אחד לא מדבר איתי על זה. יש רק אחת, שלא היינו חברות קודם, אבל מאז היא מדברת איתי, יוזמת את השיחות ובאה לאזכרות. אני מאוד מעריכה אותה על זה. היא מאוד אמיתית. (אם).

יש אנשים, שזה נורא עצוב, אבל ברגעים הכי קשים רואים את הגדולה שלהם. החברים הטובים רצו, עשו, עטפו אותנו. תמיד ידענו שהם טובים, אבל לצערי זה נמדד ברגע כזה. אי אפשר לתאר את המסירות. (אם).

יש אף מקרים שבהם נוצרו קשרים חברתיים חדשים עם עמיתים שאותם לא הכירו לפני האובדן, בעיקר מקרב קבוצת השווים, כלומר עמיתים שחוו אובדן. היחסים עמם נחווים כתומכים ומספקים ומאופיינים בשיתוף רגשי, באמפתיה ובתמיכה רגשית. משתתפי המחקר מוקירים יחסים אלה ומרבים להיעזר בהם

אנחנו כמה משפחות שכולות שהכרנו בבית העלמין. אנחנו ביחסים מאוד קרובים. זאת קבוצה שהקשר מאוד חזק וחם. זה הרים אותנו. (אם).

בבית הקברות הכרנו משפחות שכולות והם היו "קבוצת התמיכה" שלנו. (אם).

זו [קבוצת הורים שכולים] הקבוצה הכי משמעותית. זה משהו שעוזר להתמודד. (אם).

במקביל לשינויים מחוץ למשפחה הגרעינית יש בני משפחה המדווחים על שינויים שחלו בתוכה בעקבות האובדן. רוב משתתפי המחקר מדווחים על שינויים מהותיים בתחום זה, המתבטאים בהתקרבות משמעותית ביחסים במשפחה. כאמור, האובדן מחדד את ההכרה בחשיבותם של בני המשפחה ואת הרצון לבלות במחיצתם, להשקיע בקשר ולהדק את מערכת היחסים עמהם:

אני חושבת שזה יותר קירב אותנו, יותר איחד אותנו כמשפחה. גם לפני זה יש משפחה, אבל לא יושבים ומדברים, לא מתפנים אחד לשני. (אחות).

זה מאוד קירב אותנו, במיוחד אני מדבר עליי ועל אשתי. זה מאוד קירב אותנו, כן... ואני חושב שזה התוצר הכי חשוב שקרה לנו, זאת אומרת, בעקבות האסון הזה, החיבור שלנו ביחד. אני ממש מרגיש את זה וגם היא. (אב).

הקשר בינינו לבין הבנות פשוט הלך והתעצם. (אב).

יש יותר קרבה ביחסים. הילדים יותר מספרים ומשתפים, אני יותר יוזמת איתם שיחות. (אם).

מן הדברים עולה כי בעקבות האובדן מדווחים בני משפחה על שינויים מהותיים במערכות יחסים מחוץ למשפחה הגרעינית ובתוכה. שינויים ביחסים שמחוץ למשפחה עשויים להיתפס כחיוביים או כשליליים. השינויים נחווים כחיוביים בעיקר כאשר הם מאופיינים בהתקרבות במערכות יחסים, בפתיחות רגשית ובתמיכה, ואילו במקרים שבהם חלה התרחקות ביחסים, נחווים השינויים כשליליים וכרוכים באכזבה או בהתפכחות. שינויים ביחסים בתוך המשפחה הגרעינית מאופיינים בצורך גובר במעורבות ובקרבה.

דיון

ממצאי המחקר מעידים על קיומם של תהליכי צמיחה פוסט-טראומטית בקרב משתתפי המחקר. כל משתתפי המחקר חשים כי האובדן חולל בהם תמורות מהותיות. שינויים אלו באים לידי ביטוי ברמה המשפחתית והאישית וקשורים לאופן שבו בני המשפחה תופסים את עצמם, את העולם ואת מערכות היחסים בחייהם. ביחס לשינוי בתפיסה העצמית מדווחים משתתפים כי בעקבות האובדן הם תופסים את עצמם כחזקים יותר מבעבר וחשים כי הם יכולים לסמוך על עצמם בהתמודדות עם אירועי חיים עתידיים. עם זאת, בעקבות ממשות האובדן גוברת בהם המודעות לפגיעותם. גם ביחס לאופן שבו תופסים בני המשפחה את העולם והחיים הם מדווחים על שינוי מהותי בעקבות האובדן. שינוי זה מתבטא בהבנת ארעיות החיים ובתמורה בסדר העדיפויות שלהם. לעתים אף מתעורר צורך למצות את החיים ולשמור עליהם.

תחום נוסף שבו מדווחים בני המשפחה על שינוי מהותי בעקבות האובדן הוא מערכות היחסים בתוך המשפחה ומחוצה לה. בתחום זה מתוארים שינויים נרחבים, המתבטאים בהתקרבות ובהעמקה במערכות יחסים במקרים מסוימים, בהתרחקות עד כדי ניכור במקרים אחרים, וכן ביצירת קשרים חדשים עם עמיתים, בעיקר מקרב קבוצת השווים.

השלכות על עבודת היועץ החינוכי

לתהליכי צמיחה אלה עשויות להיות השלכות מהותיות על עבודת היועץ החינוכי. תלמידים רבים המתמודדים עם אובדן קרובי משפחה מגיעים, כאמור, אל היועץ החינוכי (גולדמן, 2013; שלו, 2012; Glass, 1991). להלן תוצע גישה להתערבות ייעוצית עם תלמידים המתמודדים עם אובדן, המבוססת על תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית ונתמכת בממצאי המחקר (כהן, 2009).

המודל של שפר ומוס (Schaefer & Moos, 2001) מסביר כיצד מתרחשת צמיחה פוסט-טראומטית ומהם התנאים המעודדים את התפתחותה. על פי מודל זה פועלים במקביל מספר גורמים לעידוד הצמיחה הפוסט-טראומטית. גורמים אלו מאפשרים התמודדות מיטבית עם אירועים מעוררי-דחק, תוך שמירה על תפקוד תקין. הגורמים מתייחסים למשאבים שמקורם בסביבתו של האדם ולמשאביו האישיים.

אשר לסביבתו של האדם נטען כי מערכות יחסים עם בני משפחה, חברים, אנשי מקצוע ועמיתים לעבודה המאופיינות בקִרבה, במעורבות רגשית ובתמיכה, מעודדות צמיחה פוסט-טראומטית. אשר למשאביו האישיים של האדם נטען כי תחושת מסוגלות עצמית, חוסן נפשי, הנעה, מצב בריאותי תקין והתנסויות במשברים קודמים הם גורמים הקשורים לצמיחה. על פי המודל הזה, בהתרחש אירוע טראומטי משפיעים משאביו הפנימיים והחיצוניים של אדם על האופן שבו מוערך האירוע ועל איכות ההתמודדות עמו.

ממודל זה אפשר להסיק כי מערכת יחסים בין היועץ החינוכי לנועץ המתאפיינת במעורבות רגשית ובתמיכה, וכן התערבות ייעוצית המכוונת לקידום תחושת מסוגלות עצמית והנעה, טומנות בחובן את התנאים הבסיסיים לעידוד צמיחה פוסט-טראומטית.

היועץ החינוכי הוא איש בריאות הנפש בבית הספר, האחראי על מיטביות ורווחה (דשבסקי, 2009). לפיכך אך טבעי הדבר שבתהליך הייעוצי עם נועץ המתמודד עם אובדן יאמץ היועץ את תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית כמסגרת להתערבותו. פרספקטיבה תיאורטית זו מאפשרת ליועץ לפעול בהתייחס דווקא לאותם ביטויים בעלי אופי מיטבי של ההתמודדות הקשה והמורכבת עם האובדן: ביטויי הצמיחה.

ההתערבות הייעוצית המוצעת מכוונת לעידוד תהליכי צמיחה של הנועץ ולאימוצם כאסטרטגיות להתמודדות מיטבית עם האובדן. בתהליך הייעוצי המתבסס על תיאוריית צמיחה פוסט-טראומטית יבררו היועץ והנועץ מהם תהליכי הצמיחה שחווה הנועץ תוך התמקדות בתהליכים אלה, עידודם ושימוש בהם כאסטרטגיות להתמודדות מיטבית של הנועץ עם האובדן.

השיח הייעוצי אמור להתייחס לשלושת תחומי הצמיחה: תפיסת העצמי, מערכות יחסים ותפיסת העולם והחיים. בכל אחד מתחומים אלה יכול היועץ לברר עם הנועץ מהם השינויים שחלו בחייו בעקבות האובדן, האם הוא רואה את הדברים באופן שונה לאור האובדן ומהן התובנות שהוא יכול להפיק מהתמודדותו.

יעדי ההתערבות יהיו לעודד תהליכי צמיחה פוסט-טראומטית, לסייע לנועץ לזהות את תהליכי הצמיחה שהוא חווה, תוך הפניית תשומת לבו לכוחות שהוא מגלה בהתמודדות המורכבת עם האובדן וכן להיעזר בביטויי הצמיחה כמשאבי התמודדות.

מטרות ההתערבות הייעוצית

תפיסת העצמי: מטרת התערבות ייעוצית המכוונת לצמיחה בתפיסת העצמי תהיה לעודד את הנועץ לזהות את מוקדי הכוח בהתמודדותו, להסיק מהם לגבי תפיסתו העצמית כשורד בעל כוחות התמודדות וכן להרחיב את יכולתו לסמוך על עצמו בהווה ובעתיד. ההתייחסות היא למוקדי הכוח בהתמודדותו או בתפקודו של הנועץ, גם אם הם מעטים (לדוגמה: תלמיד המגיע לבית הספר באופן סדיר, ניגש לבחינות וכן הלאה). מוקדי כוח אלה ייוחסו ליכולת ההתמודדות של הנועץ ולמשאביו האישיים.

תפיסת העולם והחיים: בהתערבות ייעוצית המכוונת להכרה בצמיחה ועידודה בתחום זה עשויות המטרות להיות עידוד הנועץ לארגן מחדש את סדר העדיפויות בחייו, להכיר בערך החיים ובארעיותם וכן לשמור על החיים ולהימנע מהתנהגויות סיכון. אפשר

להכין רשימה של "הדברים החשובים באמת והדברים הפחות חשובים לאור האובדן". כמו כן אפשר לנצל את הזמן שבו מפיק הנועץ תובנות לגבי הצורך לשמור על החיים ולהימנע מהתנהגויות סיכון – וליצור "אמנה לשמירת החיים".

מערכות יחסים: מטרת התהליך הייעוצי בתחום זה של צמיחה תהיה עידוד הנועץ להגדיר את מעגל התמיכה האישי שלו מקרב בני המשפחה, החברים ואנשי מקצוע. הגדרת מעגל התמיכה האישי –הטבעי והמקצועי – מאפשרת לנועץ לזהות את רשת התמיכה שלו בהווה ובהתמודדויות עתידיות. זאת במקביל להעברת מסר של מתן לגיטימציה לשיתוף, להיתמכות ולפנייה בבקשת עזרה לאנשים שבמעגל התמיכה הטבעי והמקצועי.

לדוגמה, תהליך ייעוצי שנערך על פי גישת צמיחה פוסט-טראומטית עם תלמיד שאיבד את אביו באופן פתאומי, דבר שהביא לביטויי אבל קשים; אלה כללו בין היתר ירידה חדה בלימודים והסתגרות חברתית, עד כדי ניתוק הקשר של התלמיד עם חבריו לכיתה. עם זאת המשיך התלמיד להגיע לבית הספר באופן סדיר. השיח הייעוצי איתו שאף לעודד את תהליכי הצמיחה בתחום תפיסת העצמי. מטרת ההתערבות הייתה לסייע לתלמיד לזהות את מוקדי הכוח בהתמודדותו – העובדה שחרף האובדן והאבל הקשים שעמם התמודד הוא מצא את הכוח לקום מדי בוקר, להתארגן ליום הלימודים ולהגיע לבית הספר. לאחר שהתלמיד הכיר בכוחותיו, המטרה הייתה להכלילם לתוך תפיסתו העצמית. בשלב זה שאלה אותו היועצת מה הוא יכול ללמוד על עצמו מן העובדה שבתוך ההתמודדות הקשה והמורכבת הזאת הוא מתמיד בנוכחותו בבית הספר. שאלה זו הובילה לתהליך שאפשר לו לראות את עצמו כנער בעל משאבי התמודדות, שעליהם יוכל לסמוך בהווה ובעתיד. כאשר החל התלמיד לראות את עצמו באור זה, נפתח פתח לשיפור בתפקודו הלימודי והחברתי. בתהליך זה עשתה היועצת שימוש בכלים מגוונים, ביניהם: ציורים, קלפים טיפוליים, ביבליותרפיה ומשחק תפקידים

במקרה אחר, שני תלמידים אחים שאמם מתה עליהם במחלה קשה עברו בצוותא תהליך ייעוצי, שבו הוגדרה המטרה המרכזית כעידוד תהליכי צמיחה בשלושת תחומי הצמיחה. היועצת החינוכית ניסחה שאלות ונושאים לדיון המבוססים על תחומי הצמיחה של תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית. בכל מפגש עסקו האחים בשאלה אחת/בנושא אחד שהעלתה היועצת. שאלות/נושאים לדוגמה היו: "דברים שלמדתי על עצמי מאז האובדן", "מה למדתי על משפחתי בעקבות האובדן", "תובנות שהפקתי לגבי החיים", "אנשים/חברים שהפתיעו אותי – לטובה או לרעה – מאז האובדן", "מהם הדברים החשובים בחיים היום, בהשוואה לתקופה שלפני האובדן", "דברים שלמדתי על החיים מאז האובדן", וכן הלאה. בכל מפגש התבקשו האחים להתייחס לאחת השאלות האלה, בעוד היועצת מפנה את תשומת לבם לכוחות-ההתמודדות שגילו ולתובנות שהפיקו וסייעה להם להגדיר לעצמם את תהליכי הצמיחה בשלושת התחומים: תפיסתם העצמית לאור מוקדי הכוח שגילו בהתמודדות; מערכות היחסים בחייהם לאור הגדרת מעגל התמיכה הטבעי והמקצועי שלהם, התומך בהם בהתמודדותם המורכבת בהווה ושאפשר יהיה לפנות אליו אף בעתיד; וכן את התפיסה

המחודשת של העולם והחיים לאור האובדן, הכוללת הגדרה עדכנית של סדר העדיפויות בחייהם והחלטות לגבי שמירה על החיים והימנעות מהתנהגויות סיכון. מטרה נוספת של ההתערבות הייעוצית עם אחים אלה הייתה העצמת מערכת היחסים ביניהם והפיכתה למרכזית בהגדרת מערכת התמיכה הטבעית שלהם. מטרה זו הושגה מתוך הדינאמיקה שהתפתחה במהלך המפגשים עמם, אשר עודדה אותם לשתף זה את זה, לגלות אמפתיה זה לזה ולסייע זה לזה להפיק תובנות ביחס לתהליכי הצמיחה.

תוצאות ההתערבות הייעוצית: כאשר הנועץ לומד לראות את עצמו כמי ששורד אירוע קשה יותר מאשר כמי שנפגע מאירוע זה, הוא מכיר בכוחות ובתעצומות-הנפש המסייעים לו בהתמודדות הנוכחית ובהתמודדויות עתידיות בחייו; הוא לומד לסמוך על עצמו ולהאמין ביכולותיו. כאשר מתברר לו מיהם בני המשפחה, החברים או אנשי המקצוע התומכים בו בשעה קשה זו, הוא מגלה את כוחם של חברות, יחסי שיתוף ותמיכה – ואף מפַתח יכולת לפנות לעזרה. כאשר נוכל הנועץ לדעת כי החיים הם ארעיים, הוא מפתח יכולת להעריך את החיים ואת הדברים החשובים בהם, לשמור עליהם ולמצות אותם. למידה זו עשויה לתרום להימנעות מהתנהגויות סיכון. לכל הלמידות המהותיות הללו יכול היועץ החינוכי להיות שותף, התומך בנועץ ומוביל אותו לעבר צמיחה ופיתוח משאבי ההתמודדות.

מקורות

איצקוביץ', ר' וגלובמן, ח' (1992). **אחים שכולים**. תל אביב: רשפים.

בן-אשר, ס' וארבלי-ברוך, פ' (2012) אבל שקוף בבית הספר. **פסיכואקטואליה**, 42-45.

גולדמן, ל. (2013). עזרה לילד האבל בבית הספר. בתוך ה' שנון-קליין, ש' קרייטלר ומ' קרייטלר (עורכות). **טנטולוגיה: מדעי האובדן, השכול והאבל: נושאים נבחרים** (עמ' 379-390). חיפה: פרדס.

גרנות, ת' (2000). **בלעדיך: השפעת אובדן על ילדים ונוער**. ירושלים: משרד הביטחון.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.

ויצטום, א' (2004). **נפש, אבל ושכול**. תל אביב: משרד הביטחון.

כהן, ד' (2009). **הבניית משמעות משפחתית לאובדן בלתי צפוי של ילד/ה בוגר/ת**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

נאסר, פ' (2005). **תגובות ילדים לאובדן הורה: השפעות המודל הדו-מסלולי לשכול, הקשר עם ההורה הנותר, תרבות ומקצוע**. עבודת גמר לקבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה.

קלינגמן, א' (2000). התערבות מערכתית מונעת בעת אסון וטראומה. בתוך: א' קלינגמן, ע' רביב וב' שטיין (עורכים), **ילדים במצבי חירום ולחץ**. (עמ' 143-178). ירושלים: השירות הפסיכולוגי-הייעוצי.

שלו, ר' (2012). **אובדן ותהליכי אבל בקרב ילדים ומתבגרים**. נדלה בתאריך 26.1.2014 מאתר פסיכולוגיה עברית http://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2873

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th edition.). Washington, DC: Author.

Anderson, M. J., Marwit, S. J., Vandenberg, B., & Chibnall, J. T. (2005). Psychological and religious coping strategies of mothers bereaved by the sudden death of a child. *Death Studies*, *29*(9), 811-826.

Attig, T. (2001). Relearning the world: Making and finding meanings. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction and the experience of loss* (pp. 33-53). Washington, DC: American Psychologist Association.

Balk, D.E., & Corr, C.A. (2001). Bereavement during adolescence: A review of research. In: M. S. Stroebe, R.O. Hansson, W. Stroebe, H. Stroebe & H. Schut (Eds.), *Handbook of Bereavement Research* (pp. 199-218). Washington, DC: American psychological association

Barakat, L. P., Alderfer, M. A., & Kazak, A. E. (2006). Posttraumatic growth in adolescent survivors of cancer and their mothers and fathers. *Journal of Pediatric Psychology, 31*, 413-419.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and the loss: Vol. 3. Loss: Sadness and depression.* London: Hogarth.

Buckle, J., & Fleming, S. (2010). *Parenting after the death of a child*. New York: Routledge.

Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2001). Posttraumatic growth: The positive lessons of loss. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction and the experience of loss* (pp. 157-171). Washington, DC: American Psychologist Association.

Calhoun , L. G., & Tedeschi , R. G. (2006). The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp. 3-21). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Charles, D. R., & Charles, M. (2006). Sibling loss and attachment style: An exploratory study. *Psychoanalytic Psychology, 23* (1), 72-90.

Christ, G.H., Bonanno, G., Malkinson, R., & Rubin, S. (2002). Bereavement experiences after the death of a child. In M. J. Field & R.E. Behrman (Eds.), *When children die: Improving palliative and end-of-life care for children and their families*. Institute of Medicine Washington, D.C.: National Academy Press.

Christian, C. (2007). Sibling loss, guilt and reparation: A case study. *International Journal of Psychoanalysis, 88*(1), 41-54.

Clements, P. T., DeRanieri, J. T., Virgil, G. J., & Benasutti, K. M. (2004). Life after death: Grief therapy after the sudden traumatic death of a family member. *Perspectives in Psychiatric Care*, *40* (4), 149-154.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.

Cryder , C. H., Kilmer, R. P., Tedeschi , R. G., & Calhoun , L. G. (2006). An exploratory study of posttraumatic growth in children following a natural disaster. *American Journal of Orthopsychiatry, 76*, 65-69.

Daly, K. J. (1992). The fit between qualitative research and characteristics of families. In J. F. Gilgun, K. Daly & G. Handel (Eds.), *Qualitative methods in family research* (pp. 3-11). Newbury Park: Sage.

Davis, C. G. (2001). The tormented and the transformed: Understanding responses to loss and trauma. In: R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction and the experience of loss* (pp.137-155). Washington DC: American Psychologist Association.

Davis, C. G. (2008). Redefining goals and redefining self: A closer look at posttraumatic growth following loss. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, H. Schut & W. Stroebe (Eds.), *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention* (pp. 309-325). Washington, DC: American Psychological Association.

Davis, C. G., Wohl, M. J. A., & Verberg, N. (2007). Profiles of posttraumatic growth following an unjust loss. *Death Studies, 31* (8), 693-712.

Dean, M., McClement, S., Bond, J. B., Daeninck, P. J., & Nelson, F. (2005). Parental Experiences of Adult Child Death from Cancer. *Journal of Palliative Medicine*, *8* (4), 751-765.

Frantz, T. T., Farrell, M. M., & Trolley, B. C. (2001). Positive outcomes of losing a loved one. In R. A. Neimeyer (Ed.), *Meaning reconstruction and the experience of loss* (pp. 191-209). Washington, DC: American Psychologist Association.

Gerrish, N., Dyck, M. J., & Marsh, A. (2009). Post-traumatic growth and bereavement. *Mortality, 14*(3), 226-244.

Gilko-Braden, M. (2004). *Grief comes to class: An educators` guide*. Omaha: Centering Crop.

Gillies, J., & Neimeyer, R. A. (2006). Loss, grief and the search for significance: Toward a model of meaning reconstruction in bereavement. *Journal of Constructivist Psychology*, *19* (1), 31-65.

Glass, J. C. (1991). Death, loss, and grief among middle school children: Implications for the school counselor. *Elementary School Guidance & Counseling, 26*(2), 139-148.

Grebstein, L. C. (1986). Family therapy after a child's death. In T. A. Rando (Ed.), *Parental loss of a child* (pp. 429-449). Champaign, Illinois: Research Press.

Hogan, N. S., & DeSantis, L. (1994). Things that help and hinder adolescent sibling bereavement. *Western Journal of Nursing Research, 16* (2), 132-153.

Hogan, N. S., & Schmidt, L. A. (2002). Testing the grief to personal growth model using structural equation model. *Death Studies*, *26*(8), 615-634.

Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance and Counselling, 36*(4), 411-424.

Hooghe, A., & Neimeyer, R. A. (2013). Family resilience in the wake of loss: A meaning-oriented contribution. In: D. S. Becvar (Ed.), *Handbook of family resilience* (pp. 269-284). New York: Springer Science.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ickovics, J. R., Meade, C. S., Kershaw, T. S., Milan, S., Lewis, J. B., & Ethier , K. A. (2006). Urban teens: Trauma, posttraumatic growth, and emotional distress among adolescent females. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 841-850.

Kilmer, R. P. (2006). Resilience and posttraumatic growth in children. In L. G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of posttraumatic growth: Research and practice* (pp. 264-288). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Laufer, A., & Solomon , Z. (2006). Posttraumatic symptoms and posttraumatic growth among Israeli youth exposed to terror incidents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*, 429-447.

Laurie, A., & Neimeyer, R. A. (2008). African Americans in bereavement: Grief as a function of ethnicity. *Omega: Journal of Death and Dying, 57* (2), 173-193.

Laverty, S. M. (2001). An interpretive inquiry into women's experience of adult sibling bereavement. *Dissertation Abstract International*, *62* (12), 4074A (UMI No. NQ64823).

Lichlenthal , W. G., Currier , J. M., Neimeyer , R. A., & Keesee , N. J. (2010). Sense and significance: A mixed methods examination of meaning-making following the loss of one's child. *Journal of Clinical Psychology, 66*, 791-812.

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Naturalistic research*. Thousand Oaks: Sage.

Lifton, R. (1979). *The broken connection.* New York: Simon & Schuster.

Lifton, R. (1980). The concept of the survivor. In J. E. Dimsdale (Ed.), *Survivor, victims, and perpetrators: Essays on the Nazi Holocaust* (pp. 113-126). Washington D.C.: Hemisphere.

Lohan, J. A., & Murphy, S. A. (2007). Bereaved mothers` marital status and family functioning after a child`s sudden, violent death: A preliminary study. *Journal of Loss & Trauma*, *12*(4), 333-347.

Malkinson, R., & Bar-Tur, L. (1999). The aging of grief in Israel: A perspective of bereaved Parents. *Death Studies*, *23* (1), 413-431.

McClatchy, I. S., Vonk, M. E., & Palardy, G. (2009). The prevalence of childhood traumatic grief: a comparison of violent/sudden and expected loss. *Omega: Journal of Death and Dying, 59*(4), 305-323.

Milam, J. E., Ritt-Olson , A., & Unger , J. B. (2004). Posttraumatic growth among adolescents. *Journal of Adolescent Research, 19*, 192-204.

Milam, J. E., Ritt-Olson , A., Tan , S., Unger , J., & Nezami , E. (2005). The September 11th 2001 terrorist attacks and reports of posttraumatic growth among a multi-ethnic sample of adolescents. *Traumatology, 11*, 233-246.

Morgan, J. P., & Roberts, J.E. (2010). Helping Bereaved Children and Adolescents: Strategies and Implication for Counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 32, 206-217.

Murphy, S. A. (2008). The loss of a child: Sudden death and extended illness perspectives. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, H. Schut, W. Stroebe & E. Van den Blink (Eds.), *Handbook of bereavement research and practice: Advances in theory and intervention* (pp. 375-395). Washington, DC: American Psychological Association.

Neimeyer, R. A. (2000). Searching for the meaning of meaning: Grief therapy and the process of reconstruction. *Death Studies, 24*(6), 541–558.

Neimeyer, R. A. (2006). Complicated Grief and the Reconstruction of Meaning: Conceptual and Empirical Contributions to a Cognitive-Constructivist Model. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *13*(2), 141-145.

Parkes, C. M., & Weiss, R. S. (1983). *Recovery from bereavement*. New-York: Basic Books.

Rando, T. A. (1986). The unique issues and impact of the death of a child. In T. A. Rando (Ed.), *Parental loss of a child* (pp. 5-43). Champaign, Illinois: Research Press.

Rando, T. A. (1987). The unrecognized impact of sudden death in terminal illness and in positively progressing convalescence. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *24*(1-2), 125-135.

Raphael, B. (1983). *The anatomy of bereavement*. New York: Basic Books.

Riches, G., & Dawson, P. (2000). *An intimate loneliness: Supporting bereaved parents and siblings*. Philadelphia, PA: Open University Press.

Rosen, H. (1985). Prohibitions against mourning in childhood sibling loss. *Omega*: *Journal of Death and Dying*, *15*(4), 307–316.

Rosenblatt, P. C., & Fischer, L. R. (1993). Qualitative family research. In P. G. Boss, W. J. Doherty, R. LaRossa, W. R. Schumm & S. K. Steinmentz (Eds.), *Sourcebook of family theories and methods: A contextual approach* (pp. 167-177). New York: Plenum Press.

Rubin, S.S. (1981). A two-track model of bereavement: Theory and application in research. *American Journal of Orthopsychiatry, 51*, 101- 109.

Rubin, S.S. (1999). The "Two- Track model of Bereavement" Overview, retrospect and prospect. *Death Studies*, *23*(8), 681-714.

Rubin, S.S., Malkinson, R., & Witz tum, E. (2003). Trauma and bereavement: Conceptual and clinical issues revolving around relationships. *Death Studies, 27*, 667- 690.

Rubin, S.S., Malkinson, R., & Witz tum, E. (2012). *Working with the Bereaved: Multiple lenses on loss and mourning*. New York: Routledge.

Salter, E., & Stallard , P. (2004). Posttraumatic growth in child survivors of a road traffic accident. *Journal of Traumatic Stress, 17*, 335-340.

Schaefer, J. A., & Moos, R. H. (1998). The context of posttraumatic growth: Life crises, individual and social resources, and coping. In R. G. Tedeschi, C. L. Park & L. G. Calhoun (Eds.), *Posttraumatic growth: positive change in the aftermath of crisis* (pp. 99-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schaefer, J. A., & Moos, R. H. (2001). Bereavement experiences and personal growth. In: M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and Care* (pp. 145-167). Washington DC: American Psychological Association.

Shapiro, E. R. (2001). Grief in interpersonal perspective: Theories and their implications. In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe & H. Schut (Eds.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and Care* (pp. 301-327). Washington DC: American Psychological Association.

Schmidt, J. D. (1986). Murder of a child. In T.A. Rando (Ed.), *Parental Loss of a Child* (pp.213-220). Champaign, IL: Press Company.

Spungen, D. (1997). *Homicide: The hidden victims. Interpersonal Violence: The Practice Series.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Stephenson, J. (1986). Grief of siblings. In T. A. Rando (Ed.), *Parental loss of a child* (pp 321-338). Champaign, Illinois: Research Press.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and transformation: Growing in the aftermath of suffering*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1), 1-5.

Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2008). Beyond the concept of recovery: Growth and the experience of loss. *Death Studies, 32*(1), 27-39.

Tedeschi, R. G., Park, C. L., & Calhoun, L. G. (1998). Posttraumatic growth: Conceptual issues. In R. G. Tedeschi, C. L. Park & L. G. Calhoun (Eds.), *Posttraumatic growth: positive change in the aftermath of crisis* (pp. 1-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Valeriote, S., & Fine, M. (1987). Bereavement following the death of a child: Implications for family therapy. *Contemporary Family Therapy, 9*(3), 202-217.

Van der Kolk, B. (1996). The complexity of adaptation to trauma: Self regulation, stimulus, discrimination and characterological development. In B. Van der Kolk, A. McFarlane & L. Weisaeth (Eds.), *Traumatic stress, the effect of overwhelming experience on mind, body and society* (pp. 182- 213). New-York: The Guilford Press.

Werner-Lin, A. & Biank, N. M. (2012). Holding parents so they can hold their children: Grief work with surviving spouses to support parentally bereaved children. *Omega: Journal of Death and Dying, 66*(1), 1-16.

Witztum, E., Malkinson, R., & Rubin, S. S. (2001). Death, Bereavement and traumatic loss in Israel: A historical and cultural perspective. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, *38*(3-4), 157-170.

סקירת ספרים

שם הספר: **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**

פרופ' רחל ארהרד, 366 עמ', כליל: סדרת ספרים בנושאי חינוך ותרבות.

תל אביב: מכון מופ"ת, 2014

הסוקר: **דניאל בר-טל**

כאשר סיימתי את בית ספר התיכון החל הייעוץ הפסיכולוגי לצעוד את צעדיו הראשונים במדינת ישראל. למעשה לא התוודעתי לנושא זה אלא כעבור שנים, כאשר ראש שפ"י באותם ימים, יוסף קולודנר, הזמין אותי לעבוד איתו כיועץ אקדמי. כך הייתה לי הזדמנות ללוות במשך כעשרים שנה את הייעוץ החינוכי ממבט על: אם במשרדו של הקברניט, שבו דנו בסוגיות מהותיות של הייעוץ, אם כמחווה דעה על הייעוץ הפסיכולוגי בחינוך ואם כחוקר את עולמן של היועצות כדי להבין לאן מתפתח המקצוע.

לפיכך הייתה לי קריאת ספרה של פרופ' רחל ארהרד בגדר שיבה למחוזות מוכרים וידועים מני אז, עם אפשרות להשקיף על הייעוץ במבט על בדיוק כאשר חוגג המקצוע יובל לקיומו. בספר מצטיירת בפני הקורא תמונה רחבה ומקיפה מזוויות רבות של ניתוח התפקיד החשוב הזה. הוא מציג באופן מושכל ובשפה רהוטה לא רק את התפתחותו ההיסטורית של מקצוע הייעוץ, אלא גם את הדרכים שבהן מגיעות אליו היועצות, את תולדותיה של תפיסת העולם המקצועית שלהן ושל היועצים החינוכיים, את הדרך שבה ממלאים הן והם את תפקידיהם – והרהורים על עתיד המקצוע. קריאת הספר היא חובה לכל מי שמבקש להתוות לעצמו את קווי המתאר של מקצוע הייעוץ במדינת ישראל. חשיבותו אינה נעוצה רק בתיאור המקצוע, אלא גם בהצלחתו להיכנס לפרטי הדילמות הרבות הניצבות בפני היועצים והיועצות החינוכיים ובאי התעלמותו מן הכשלים שבמקצוע.

לא להרבה אנשים יש תמונה רחבה של מקצוע הייעוץ החינוכי, תובנות מעמיקות ויכולת להעלותן על הכתב כמו לפרופ' רחל ארהרד, שבמשך שנים רבות חיברה בין עבודה בשדה, עיצוב והמשגה של המקצוע, מחקר והכשרת יועצות באקדמיה.

הספר פותח לרווחה את השער להבנת הייעוץ על מרכיביו השונים והוא מספק סקירה רחבת היקף על הנושאים העומדים ברומו של המקצוע. בכל אחד מן השערים שבו ימצא הקורא הצגה עיונית מושכלת של הנושא, מלווה בסקירה מחקרית עדכנית. התיאוריה, המחקר והמעשה "מדברים" זה עם זה לאורך כל הספר.

הספר מצביע על התרחבות המקצוע, הרבה מעבר לגבולות שקבע לעצמו בראשית דרכו. אני רואה בכך את אחת ההצלחות הגדולות של מערכת החינוך במדינת ישראל, אם כי את ההתפתחות המרשימה הזאת אפשר לפרש בדרכים שונות. בפירושים אלה ניתן לראות יתרון המאפשר ליועצות לעצב את זהותן המקצועית.

השער הראשון מציב את הדילמה המרכזית הנוגעת לזהות של המקצוע, תוך כדי סקירת התפתחות מקצוע הייעוץ בעולם ובמדינת ישראל. כאן אנחנו למדים על הדרך הארוכה שעבר המקצוע מן השביל הצר שבו צעד את צעדיו הראשונים. השער השני עוסק במעגל החיים המרתק של היועצת והיועץ החינוכי. למעשה, היועץ בהתפתחותו מעצב לעצמו את התממשות המקצוע הלכה למעשה. יש הרואים בכך חוסר גיבוש וחיסרון, אך ניתן לראות בכך את יתרונו וייחודיותו של המקצוע, המאפשר ליועצים לעצב את תפקידם בהתאם לצורכי בית הספר ובהתאם למטרותיהם ולאידיאלים שלהם. השער השלישי מנתח ביסודיות את יחסי העבודה בין היועצת ועשרה משלימי-תפקיד שלה. ניתוח זה מעמיק את הבנת ייחודיותו של המקצוע ואת יחסי הגומלין בין ממלאי התפקידים בו. השער הרביעי מפרט את רזי העולם הפנימי של היועצת. שער זה מצביע בכנות וללא כחל ושרק על אספקטים חיוביים ושליליים, על האתגרים, השמחות, האכזבות והקשיים.

השער האחרון מביט לעתיד ומצביע על כיוונים שלדעת ארהרד חייבים לעצב את המקצוע. אני מזדהה לחלוטין עם הדרישה שהיועצת לא תסתגר בדלת אמות של החינוך הצר, אלא תצא למרחבים חברתיים שמכתיבים צורכי החברה. ארהרד מדגישה את הצורך בחינוך לצדק חברתי כאחד התחומים שבו חוטאת החברה הישראלית – שבה מתרחבים הפערים הכלכליים ועולה שיעור העוני. היועצת אינה יכולה להיות מנותקת מן המרחב שבו נטוע בית הספר, מכיוון שיש קשר ישיר בין הנעשה בין כתליו ובין המתרחש בסביבה שבה הוא נמצא. תפיסה זאת נוגעת לאתגרים אחרים שאיתם מתמודדת החברה, ובתוכה גם בית הספר שהוא חלק בלתי נפרד ממנה – כמו המאבק נגד הדרת קבוצות שונות חברה, נגד הגזענות וחיזוק הדמוקרטיה. כל הנושאים הללו נוגעים לחינוך, והיועצות בתפקידן הרחב עם צוות בית הספר צריכות לראות בהם את האתגר שבהכנת אזרחי העתיד של המדינה.

לסיום, הספר נכתב מתוך הזדהות עמוקה עם המקצוע מחד גיסא, ומאידך גיסא מתוך אי נחת מסוימת ממיצובו כיום ומדאגה אמיתית לעתידה של החברה. זהו ספר חובה לא רק ליועצת החינוכית, אלא גם לכל אלה שמנסים לבנות עתיד טוב יותר במדינה ומבינים שהחינוך הוא חלק בלתי נפרד מן הבנייה הזאת.

סקירת ספרים

שם הספר: **אמפתיה בחינוך, חינוך באהבה**

פרופ' קניאל שלמה, 224 עמ', כליל: סדרת ספרים בנושאי חינוך ותרבות.

תל אביב: מכון מופ"ת, 2013

הסוקר: **שרגא פישרמן**

ספרו של קניאל עוסק בסוגיה מרכזית בחינוך ובטיפול – אמפתיה. רבים וטובים עסקו באמפתיה; בין הבולטים שבהם אפשר לציין את רוג'רס, בארון-כהן, רוזנהיים ואחרים. רוג'רס (1977) עסק רבות בהבנה אמפתית, המהווה לדעתו תנאי להבנת המטופל את עצמו. לדעת ווטסון (2002) הוכיחו 60 שנות מחקר כי אמפתיה היא הכלי בעל העוצמה הרבה ביותר לסייע לנועצים. קניאל מציין כי "האמפתיה ולא הזמן היא שמרפאת את כל הפצעים". קורי (2005) גורס שאמפתיה מסייעת למטופל לתת את דעתו על התנסויותיו ולהעריך אותן, להבין חוויות שחווה בעבר, לשכלל את הבנתו את עצמו ואת העולם ולשפר את יכולתו לקבל החלטות. אין זה מפתיע אפוא שקניאל החליט להתמקד דווקא בסוגיה זו.

לאחר שהמחבר מציין את ריבוי ההגדרות, הוא בוחר להבנות את המושג מחדש, תוך שהוא עומד על מאפייניו המרכזיים ובכך חומק ממוקשים הקשורים להגדרת המושג. הדגשת מאפייני האמפתיה מאפשרת לקניאל להעמיק ביסודותיה הערכיים, בהשגת מידע על עולמו הפנימי של החניך, בתהליך האמפתי ובלימוד ההבנה האמפתית.

בספר מצאתי כמה חידושים מרעננים ומתוכם אזכיר שניים – הראשון קשור ליסודות הערכיים המניעים אותנו להפעיל אמפתיה. בפרק זה מנווט המחבר בבטחה בין הצבת גבולות וסמכות לבין פתיחות ואמפתיה. חינוך היונק מתפיסת עולם חינוכית מגובשת מחד גיסא וגמישה מאידך גיסא מאפשר לחנך לאמפתיה ולחירות אמיתית. חינוך הנובע מאמפתיה מבוסס על אמונת המחנך בכושר ההשתנות של החניך, ומתוך כך יוצר עבורו סביבה מאפשרת ומצמיחה.

החידוש השני קשור להבחנה בין אמפתיה סבילה לאמפתיה פעילה. אמפתיה סבילה מתייחסת לשלב הראשון, שבו איש החינוך מקשיב לחניך ומבין אותו ללא שיפוט, ויוצר עמו קשר טוב. האמפתיה הפעילה מכילה את השיפוט ואת הניסיון לשנות את החניך על בסיס הקשר הטוב שנוצר בשלב האמפתיה הסבילה.

בפרק האחרון מציע קניאל מתווה לתוכנית הכשרה המיועדת "להבין ולבצע נכון את התהליך האמפתי".

לצד השבחים שיש לחלוק לספר וההנאה שבקריאתו, חשתי שקיים בו חוסר בכלי המיועד לבחון ולמדוד את "רמת האמפתיה", אם כי בניית סולם הייתה מחייבת את המחבר לגבש הגדרה משלו.

הספר מיועד לעובדי חינוך והוראה, למטפלים, ליועצים ולהורים.

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

מנחם-אב תשע"ב, יולי 2012

על הכותבים לצרף למאמרם קובץ ובו שם המאמר ופרטים אישיים הכוללים שמות מלאים, כתובת, טלפונים (בבית, בעבודה וטלפון נייד), ודוא"ל. את המאמר יש לשלוח בדואר אלקטרוני לעורך כתב העת, ד"ר שרגא פישרמן: shraga@gmail.com

הנחיות לכתיבת המאמר:

א. כללי

- האורך הרצוי של מאמר הוא עד 25 עמודים (כולל רשימת מקורות).
- יש לכתוב תקציר בהיקף של עד 150 מלים בעברית ובאנגלית וכן תארנים (מילות מפתח). כותרת התקציר בצד בפונט 12 עבה. התקציר עצמו בפונט 10.
- יש להקפיד על עברית תקנית, כללי תחביר, סגנון וניסוח ראויים וברורים.
- רצוי להימנע מהערות שוליים כי הן מקשות על העריכה הגראפית. אם בכל זאת הדבר הכרחי, נא לכתוב אותן בעמוד נפרד בסוף המאמר תוך הפניה ממוספרת אליהן. לדוגמא: "ראה הערה 1 בסוף המאמר."

ב. אפיוני עמוד (A4)

- **גופן**: David בגודל 12 (פרט למקרים שיפורטו בהמשך)
- **רווח בין שורות**: כפול
- **רווח שוליים**: 3 ס"מ מצד ימין ומצד שמאל
- **יישור שורות**: בשני הצדדים
- **פיסקה חדשה**: לאחר כותרת לא נדרשת כניסה של תחילת הפיסקה, אך פרט לכך בכל פיסקה חדשה נדרשת כניסה של 3 מקומות וכתיבה במקום הרביעי (ניתן לעשות זאת כך:
  format -> paragraph -> special -> first line
  או בעברית:
  עיצוב -> פסקה -> מיוחד -> שורה ראשונה
- **מספור עמודים**: למטה במרכז, כולל עמוד ראשון.

ג. כותרות

- שם המאמר בגודל 16, מודגשת, במרכז
- כותרת ראשית בגודל 14, מודגשת, בצד
- כותרת משנית בגודל 12, מודגשת, בצד
- כותרת בדרגה שלישית בגודל מודגשת ואחריה נקודתיים, מתחילה את הפסקה.

מינוחי הכותרות למחקר אמפירי הם:
מבוא (כותרת ראשית), המציג את נושא המחקר, חשיבותו ומטרותיו.
לאחר המבוא יבוא הפרק התיאורטי עם הכותרות העניניות שלו (כותרת ראשית, משנית וכו').
שאלות/השערות המחקר (כותרת ראשית).
שיטת המחקר (כותרת ראשית) הכוללת: **נבדקים, כלים, הליך** (כותרת משנית).
ממצאים (כותרת ראשית).
דיון (כותרת ראשית).
נספח (כותרת ראשית).

ד. הנחיות לכתיבת מאמר "מן שדה" – מאמר המדווח על פעילות ייעוצית שיושמה בשדה. מאמר זה מחייב גם הוא תקצירים בעברית ובאנגלית והנחיות הכתיבה שלו זהות להנחיות הנ"ל. יחד עם זאת, לאור אופיו המיוחד של מאמר מסוג זה, עליו להיות בנוי מהחלקים הבאים: א. מבוא קצר המתאר את חשיבות ההתערבות, מהו החידוש שבה ומה מטרתה. ב. רקע תיאורטי רלבנטי לנושא המאמר. לדוגמה: אם יושמה תוכנית בנושא הפחתת האלימות בבית הספר, יש לכלול ברקע התיאורטי התייחסות לנושא האלימות בבית הספר, כולל תוכניות התערבות קיימות בנושא זה בעולם, וביחוד בארץ. ג. תיאור ההתערבות: מטרותיה, פירוט דרכי יישומה בשדה (כולל אפיוני המשתתפים) וממצאי ההתערבות (כמותיים ו/או איכותניים). ד. דיון בממצאים: הצגת מגבלות ההתערבות והמלצות לשיפור התערבויות עתידיות וכן הצעות לעריכת מחקרים עתידיים.

ה. לוחות ותרשימים

- בגופן בגודל 12. יתכן שבמקרים מסוימים יהיה צורך להקטין את הגופן ל-10.
- כל לוח ותרשים יודפס על דף נפרד ויצורף בסוף המאמר. בגוף המאמר יש לציין את המקום להכנסת הלוח/התרשים.

לדוגמא:
תגובות הסטודנטים לקורס מוצגים בלוח 1.

_____
לוח 1 לכאן
_____

עיון בלוח 1 מלמד.....

- הכותרת של הלוח/התרשים ממורכזת ומודגשת בעובי, לדוגמה:

לוח/תרשים 1: התפלגות התלמידים לפי ציוניהם

ו. הפנייה למקורות בתוך הטקסט

- **שם משפחה של המחבר(ים) ושנה** בשפת המקור (Boler, 1999)
- **כשמזכירים שם מחבר שכתב בלועזית**, יש לציין את שמו בטקסט בתעתיק עברי. לדוגמא: בולר (Boler, 1999) מצא כי .....
- **כאשר יש שני מחברים** הרישום כנ"ל. במקרה של **שלושה מחברים או יותר**, יש לציין את כולם בפעם הראשונה שהמקור מוזכר ולאחר מכן רק השם של המחבר הראשון ולהוסיף "עמיתיו". לדוגמא:
בפעם הראשונה: Segal, Lowel, White & Kerr, 2003 ובפעם השנייה: Segal et al., 2003
בעברית: כפיר, פרסקו ופאול, 2005 בפעם הראשונה, ואילו בפעם השנייה: כפיר ועמיתיה, 2005.
- **כאשר יש מספר מקורות באותם סוגריים**, יש לרשום אותם לפי סדר אלפביתי. כאשר יש הפנייה למספר מקורות של אותו מחבר, יש לרשום לפי סדר כרונולוגי החל מהמוקדם ביותר. כאשר יש כמה מקורות של אותו מחבר מאותה שנה יש להוסיף אותיות משנה. לדוגמא: סגל, 1990א, 1990ב. ברשימת המקורות יש לרשום אותם גם עם האותיות.
- בעניין של **ציטוט**, יש להוסיף מספר עמוד.
- **הפנייה למקור שאינו מחבר** – (National Institute of Mental Health [NIMH], 1999). בהמשך אזכור של ראשי התיבות בלבד (NIMH, 1999)
- **מקור משני שמתבסס על מקור ראשון** – יש להוסיף "אצל...". לדוגמא: מחקרו של סגל (אצל לוי, 1996).
- **טקסט אנגלי בסוגריים בתוך טקסט עברי** - כאשר מוסיפים כיתוב אנגלי בתוך סוגריים בתוך טקסט עברי, לדוגמה: (Levinson, 2004), יש לפתוח סוגריים בעברית, לעבור לאנגלית, לכתוב את הרצוי ואז לעבור שוב לעברית ולסגור סוגריים. הליך זה מונע שיבושים החלים בזמן עריכה, כשהסוגריים נכתבים באנגלית.

ז. רשימת מקורות

- שורה ראשונה של מקור מתחילה במקום הראשון בשורה, אך השורות הבאות של אותו מקור מתחילות במקום הרביעי בכל שורה. ראה דוגמאות בהמשך. ניתן לעשות זאת כך: format –> paragraph –> special –> hanging
ובעברית: עיצוב -> פסקה -> מיוחד -> תלויה
- הרשימה בעברית מוצגת לפני הרשימה בלועזית.
- שתי הרשימות מסודרות בסדר אלפביתי לפי שם המשפחה של המחבר הראשון. אם יש מספר מקורות של אותו מחבר, יש לסדר אותם כרונולוגי ולסמן כל אחד באותיות (כמו באזכורים בתוך גוף המאמר).

- **יש לרשום את המקורות בעברית לפי הסגנון הבא:**

גתי, א'. (2003). הסחל"ב – מודל לסיוע בבחירת מסלול לימודים ומקצוע. בתוך ר' לזובסקי וצ' בר- אל (עורכות), **מסע של תקווה: ייעוץ וחינוך בעידן של אי ודאות** (עמ' 237-264). אבן יהודה: רכס.

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי יא**, 88-122.

ענבר, ד' (2000). **ניהול שונות: האתגר החינוכי**. קדימה: רכס.

צדקה, י' (1974). **משלימי הפעול בעברית החדשה**. עבודת דוקטור שלא פורסמה, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

היוש, ט', פרסקו, ב' ואיילון, ח' (2002, פברואר). **הישגים השכלתיים של בוגרי מכינה קדם-אקדמית: המקרה של מכללה להכשרת מורים**. עבודה שהוצגה בכנס של אגודת הסוציולוגיים, באוניברסיטת חיפה.

- **יש לרשום את המקורות בלועזית לפי הסגנון הבא:**

Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Fresko, B., & Wertheim, C. (2003). Building cultures of caring and empowerment for Israel's at-risk youth. In F.K. Kochan & J.T. Pascarelli (Eds.), *Global perspectives on mentoring* (pp. 23-38). Greenwich, CO: Information Age.

Topping, K., & Whiteley, M. (1990). Participant evaluation of parent-tutored and peer-tutored projects in reading. *Educational Research*, *32*(3), 14-27.

Devins, G.M. (1981). *Helplessness, depression, and mood in end-stage renal disease.* Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Montreal.

National Commission on Teaching and America's Future (2003). *No dream denied: A pledge to America's children. Summary report.* Retrieved June 3, 2004, from http://documents.nctaf.achieve3000.com/summary_report.pdf

Crowther, D.T., & Cannon, J.R. (2002). Professional development models: A comparison of duration and effect. *Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of*

Teachers in Science. (ERIC Document Reproduction Service No. ED465639).

McLymont, E.F. & da Costa, J.L. (1998, April). *Cognitive coaching the vehicle for professional development and teacher collaboration.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.