הייעוץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

הייעוץ החינוכי

כתב העת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

גיליון מיוחד לנושא:

צדק חברתי

בשיתוף עם:

מכללת שאנן – המכללה האקדמית לחינוך
המרכז ללימודים אקדמיים אור יהודה, ביה״ס לחינוך החוג לייעוץ
המכללה האקדמית לישראל בר״ג, התכנית ללימודי תואר שני בייעוץ חינוכי
האוניברסיטה העברית – בית הספר לחינוך המגמה לייעוץ חינוכי
המכללה האקדמית בית ברל, הפקולטה לחינוך, המגמה לייעוץ
הבנק של המורים מסד מקבוצת הבינלאומי

העורך: ד״ר שרגא פישרמן

גיליון י״ט

אדר א׳ תשע״ו פברואר 2016

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

עורכי הגיליון המיוחד

ד״ר סמדר בן אשר

ד״ר שרגא פישרמן

עורכת לשון

דליה טסלר

חברי המערכת

פרופ׳ משה טטר, האוניברסיטה העברית, ירושלים

פרופ׳ רבקה לזובסקי

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, מכללת אורות

ד״ר מוטי שרצר, המכללה האקדמית בית ברל

עריכה גרפית: דורית שטרן

עיצוב כריכה: דפוס שהר

הפקה: דפוס שהר רחובות

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

תוכן עניינים

דבר יושבת ראש אגודת היועצים בישראל 7

דבר העורכים 8

רשימת מחברים 11

הסתגלותם של מתבגרים עולים מחבר העמים בישראל, כפי שהיא נתפסת בעיני הוריהם
ליאת יכניץ 13

שיתנו אפשרות לעשות, שיתנו אפשרות, כאילו, לאתיופי, להתמודד עם משהו...": מסיפורי בית הספר של מבוגרים יוצאי אתיופיה
מרדכי ברס וסמדר תובל 41

צמיחה פוסט-טראומטית של ילדים בעקבות גירושי הוריהם: מודל להתערבות ייעוצית קבוצתית
דנה כהן 65

"ילדי בית שני" התמודדות ילדים משותפים להורים שנישאו בשנית
רוויטל אסולין-נחמני וסמדר בן-אשר 89

קידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב לומדים בחינוך המיוחד: תפיסה חינוכית ותכנית התערבות ניסויית להפרעות התנהגות בבית הספר
חיה קפלן ואיתי היבשר 113

כישורים ניהוליים והבנת שפה פיגורטיבית בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה
סאאיד בשארה ושני קפלן 154

"לדווח זה לא קל": יועצים חינוכיים דרוזים ברמת הגולן וחובת הדיווח במקרים של התעללות מינית בקטינים
לורין בטחיש ואפרת הדר 174

תופעת ההצקה המקוונת בקרב תלמידי בית הספר במגזר הערבי:
הצקה מקוונת בקרב בני-נוער ערביים בישראל לפי מגדר ושכבת גיל
נעם לפידות-לפלר וחנאן חוסרי 198

עמדות של יועצות חינוכיות בישראל כלפי תלמידים/ות הומו-לסביים:
מחקר חלוץ
אנה פורר עילם ומשה טטר 219

עמדות היועצת החינוכית כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים,
ותפיסתה את ביצוע הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית הספר,
במסגרות חינוך בחברה החרדית בישראל
אסתר קורקוס ועידית קורקוס 256

זהות האני וזהות אמונית של מתבגרים דתיים בסיכון
שרגא פישרמן 271

"לא פשוט להיות יועצת דתית ולדבר על מיניות":
התמודדותן המקצועית של יועצות חינוכיות באולפנות
בליווי התבגרות התלמידות
זוהרה מזרחי-טרייסטמן, משה טטר וצבי בקרמן 288

הכלה, הכללה וחינוך כוללני
טל צין דרור 316

הילד שבי – להיות מרצה והורה עם לקויות למידה
איתן שחר 332

סקירת ספר:
נוער בבלגן - קטינים עוברי חוק בישראל: דרכי מניעה, אכיפה ושיקום
עורכים: אורי תימור, סוזי בן ברוך ואתי אלישע . ירושלים: מאגנס. 2015
הסוקר: שרגא פישרמן 351

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי" 357

Abstracts 361

דבר יו"ר אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כתב העת "הייעוץ החינוכי", ממפעליה החשובים של אגודת היועצים, משקף את האתגרים העומדים בפני מקצוע הייעוץ החינוכי, עקב התמורות המתרחשות בחברה הישראלית.

גיליון זה מתייחס להתמודדות הייעוץ החינוכי עם סוגיות הקשורות לצדק חברתי. המושג הזה לא יורד מסדר היום החברתי, הכלכלי, המשפטי והחינוכי במדינת ישראל. הוא מבטא את הרעיון של קיום משותף במסגרת חברתית שמבוססת על עקרונות של צדק ומאפשרת ליחידים ולקבוצות קיום ראוי, הוגן וצודק.

המשמעות הרווחת של המושג בישראל הוא הצורך בצמצום הפערים החברתיים, הדאגה לשכבות החלשות והבטחת שוויון הזדמנויות לכל.

ההבנה, כי בעיות רבות של נועצים הם תוצר של חברה בלתי צודקת, עיצבה את התפיסה שעל היועץ לקחת חלק פעיל במאבק לקידום צדק חברתי. לפיכך הוגדרה תפיסת התפקיד של היועצים, בשנים האחרונות באופן הבא: "רגישות ואחריות חברתית מאפיינת את העמדות המקצועיות המקובלות של היועצים, והן מנווטות את האמירה המקצועית ברוח זו. ביסוד הערכי של תפיסות התפקיד מוכללות עמדות בלתי סלקטיביות כלפי אוכלוסיות בעלות צרכים שונים, וכן ראיה רב-תרבותית ושוויונית" (סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ חינוכי, שפ"י 2009). תפיסה מקצועית זו נשענת על המערכת המעוגנת בקוד האתיקה של היועצים (סעיף 3.21).

באופן כזה נעה המטוטלת של הפעילות הייעוצית המתבססת על פרקטיקות של "סוכן בריאות הנפש" לפעילות המתבססת על פרקטיקות של "סוכן צדק חברתי" (רחל ארהרד, **ייעוץ חינוכי – מקצוע מחפש זהות,** עמ' 306). תנועת מטוטלת זו מאתגרת את הייעוץ החינוכי ותורמת להתפתחותו ולמעמדו המקצועי.

אני מקווה שהמחקרים בכתב עת זה יתרמו לחיזוק התפיסה המקצועית של היועצים ויקדמו את פעילותם בתחום זה.

"עשיית הצדק" עם היועצים במערכת החינוך ושינוי מבנה העסקתם עומדים במרכז העשייה של הנהלת אגודת היועצים. דו"ח מבקר המדינה שפורסם במאי 2014, מבליט את הפער הגדול בין רמת ההשכלה וההכשרה של היועצים לבין מבנה העסקה הרעוע שלהם הפוגע במעמדם ובייחודיות המקצוע שלהם. לכן האגודה משקיעה את מירב מרצה, בשיתוף עם אירגוני המורים לשינוי עוול זה, שנמשך שנים רבות. המו"מ בעיצומו ואנו מקווים לתוצאות חיוביות.

המאבק להבטחת ייחודיות הייעוץ במערכת החינוך דורש תשומת לב רבה והשקעה, לכן יש צורך לרענן את הצוות המוביל של אגודת היועצים. אנו מזמינים יועצים שמוכנים לתרום מזמנם ליצירת תנאי עבודה הוגנים ולהצטרף להנהלת אגודת היועצים.

תודה גדולה לכל השותפים בהפקת כתב עת ייחודי זה ולכל אלה המאמינים בחיוניותו ובנחיצותו: לשותפים בעריכה ד"ר שרגא פישרמן וד"ר סמדר בן אשר, על עריכה מוקפדת ומקצועית ועל הליווי והתמיכה במפעל זה, לכותבי המאמרים ולסוקרים, לראשי מגמות הייעוץ במוסדות להכשרת יועצים, המאמינים בתרומתו של כתב עת זה להעשרת הידע המקצועי.

אנו מאמינים שכתב עת זה אכן מהווה נדבך חשוב בבניית הידע המקצועי וההתפתחות של המקצוע, ומקווים מאוד שאתם היועצים תמצאו בו ענין.

בברכה חמה
עמליה מאיר הדרי
יו"ר האגודה

דבר העורכים

הגיליון הנוכחי, כרך י״ט, של כתב העת ״**הייעוץ החינוכי**״ המונח לפניכם, הוקדש לנושא הצדק החברתי. צדק חברתי הוא מאבק אקטיבי למיגור עוולות חברתיות על ידי שינוי המבנה החברתי וסדרי העדיפויות להקצאת משאבים.

בחמש עשרה השנים האחרונות אנחנו עדים למעורבות גדלה והולכת של פרופסיות בתחום החברה והמשפט, הפועלות באופן מאורגן ומובנה למען קידומו של צדק חברתי. זהו מאבק שבמוקדו עומדות אוכלוסיות במצוקה הסובלות מבעיות חברתיות, שלא זכו למענה הולם ברמת המדיניות וברמה הקהילתית (קאופמן, 2012).[1] פרופסיות שונות מתייחסות לנושאים החברתיים בגישה אקטיבית. כך, למשל, בקרב העובדים הסוציאליים בישראל אפשר למצוא, החל בשנת 2001, התארגנות אקטיבית לסיוע לאוכלוסיות מוחלשות (״הפורום״ באוניברסיטת בן גוריון). בתחום המשפט נוסדו קליניקות חברתיות באוניברסיטאות שבהן קיימת פקולטה למשפטים. קליניקות אלה מטפלות בתיקים משפטיים של אנשים בעלי מוגבלויות מכל הסוגים למען מיצוי זכויות הקשורות למוגבלות, על מנת ״לתת קול לחסרי הקול״.[2] בבסיס הגישה האקטיביסטית עומדת ההנחה כי אנשי המקצוע המבקשים להביא אוכלוסיות מוחלשות למצב מיטבי מחויבים, מבחינה אתית, לפעילות ישירה למען קידום צדק חברתי וחלוקת משאבים שוויונית יותר (Mari, 2001).[3]

מה מקומו של המאבק האקטיבי לצדק חברתי בפרופסיה הייעוצית? כאשר אנו סוקרים את המצב בתחום, אנו מתקשים למצוא גם מאבק חברתי אחד שהובילו היועצים החינוכיים למען תיקון מוסדי של צדק חברתי.

בגיליון י״ח של ״**הייעוץ החינוכי**״ הובאו כמה מאמרים העוסקים ביועץ החינוכי כמנהיג. רבים רואים במנהיגותו של היועץ החינוכי את אחד מאתגרי הייעוץ במאה ה-21.[4] האם אי הפעילות בתחום נובע מן הסוציאליזציה בהכשרת היועצים, המכוונת אותם לגישה ממסדית של שיתופי פעולה אינסטרומנטליים? האם חסמים ארגוניים של תלות במשרד החינוך כמעביד מניעים אותם לראות באקטיביזם לצדק חברתי גישה שאינה לגיטימית ברמת הארגון, ואולי אף מסוכנת לפרט ברמת שימור מקום העבודה? האם העדר מבנים ארגוניים לפעילויות שינוי (במתכונת הקליניקות המשפטיות) היא הכופה על כל אחד מהיועצים לפעול בנפרד, ללא יכולת לגייס כוחות משותפים? האם העדר פעילות אקטיבית נובע מפרופיל הזהות המקצועית של היועצת, הרואה את עצמה

---

[1] קאופמן רוני (2012), ״עשור למאבק למען צדק חברתי: היבטים ארגוניים של אקטיביזם חברתי בבית הספר לעבודה סוציאלית״, **חברה ורווחה**, ל״ב 4, עמ׳ 579-600).

[2] http://weblaw.haifa.ac.il/he/AcademyInCommunity/ClinicList/Pages/default.aspx

[3] Mary, N. L. (2001). Political activism of social work educators. *Journal of Community Practice*, *9*(4), 1-20.

[4] ראו, למשל, ארהרד ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי – מקצוע מחפש זהות.** תל אביב: מופת.

כחלק מהמערך הפדגוגי – הנוטה להיות שמרני, על בסיס האידאולוגיה של שמירת מסורת וערכים המזוהים עם מוסדות המדינה?

הקובץ נפתח בשני מאמרים העוסקים בעולים חדשים. ליאת יכניץ כתבה על הסתגלותם של מתבגרים עולים מחבר העמים בישראל, כפי שהיא נתפסת בעיני הוריהם. מרדכי ברס וסמדר תובל כתבו על סיפורי בית הספר של מבוגרים יוצאי אתיופיה.

אחריהם מובאים שני מאמרים העוסקים בילדים שחוו גירושין של הורים. דנה כהן מציעה מודל להתערבות ייעוצית קבוצתית שמטרתה לסייע להם בצמיחה פוסט-טראומטית בעקבות גירושי הוריהם. רוויטל אסולין-נחמני וסמדר בן-אשר כתבו על "ילדי בית שני", שהם ילדים משותפים להוריהם במשפחה מורכבת שבה לכל אחד משני ההורים ילדים מנישואיהם הקודמים.

לא נפקד גם מקומם של תלמידים בעלי לקויות למידה ובעיות התנהגות. חיה קפלן ואיתי היבשר כתבו על קידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב לומדים בחינוך המיוחד. המחברים מציעים תפיסה חינוכית ייחודית ותכנית התערבות ניסויית בכל הקשור להפרעות התנהגות בבית הספר. סאאיד בשארה ושני קפלן השוו בין תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה ביחס לכישורים ניהוליים והבנת שפה פיגורטיבית.

שני מאמרים עוסקים במגזר הלא יהודי. לורין בטחיש ואפרת הדר כתבו על התמודדות עם חובת הדיווח של יועצים חינוכיים דרוזים ברמת הגולן במקרים של התעללות מינית בקטינים. נעם לפידות-לפלר וחנאן חוסרי כתבו על תופעת ההצקה המקוונת בקרב תלמידי בית הספר במגזר הערבי.

אוכלוסייה מאתגרת נוספת היא האוכלוסייה ההומו-לסבית; על עמדות של יועצות חינוכיות בישראל כלפי תלמידים/ות הומו-לסביים כתבו אנה פורר עילם ומשה טטר.

שלושה מאמרים נכתבו על סוגיות מאתגרות בקרב נועצים דתיים וחרדים. אסתר קורקוס ועידית קורקוס כתבו על עמדותיהן של יועצות חינוכיות כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במסגרות חינוך חרדיות ועל תפיסתן את ביצוע הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית הספר ושרגא פישרמן כתב על זהות האני וזהות אמונית של מתבגרים דתיים בסיכון. על "צדק חברתי" מסוג שונה עמדו זוהרה מזרחי-טרייסטמן, משה טטר וצבי בקרמן, שתיארו את התמודדותן המקצועית של יועצות חינוכיות באולפנות בליווי מתבגרות דתיות בסוגיות הקשורות למיניותן.

אתגר מעניין, בהקשר של צדק חברתי, מציבה בפנינו טל ציון במאמרה על הכלה, הכללה וחינוך כוללני. הממשק של חינוך כוללני וצדק חברתי עשוי להפרות הן את החשיבה החינוכית והן את העשייה החינוכית.

לקינוח מובא מאמרו של איתן שחר, המתאר התמודדות יוצאת דופן של מרצה באקדמיה עם לקות למידה שלו ועם לקות למידה של ילדיו.

גם סקירת הספר הוקדשה לצדק חברתי. הפעם נסקר ספרם של אורי תימור, סוזי בן ברוך ואתי אלישע "נוער בבלגן - קטינים עוברי חוק בישראל: דרכי מניעה, אכיפה ושיקום" שבהוצאת מאגנס, ירושלים, 2015.

הגיליון הנוכחי של "הייעוץ החינוכי נותן ביטוי לניצני השינוי בתפיסה זאת באמצעות מיקוד הפריזמה של הייעוץ החינוכי בתחום העשייה למען צדק חברתי. הגיליון מוקדש לזכרה של **פרופ' אמדע אור** (1934-2011), כלת פרס הייעוץ החינוכי בשנת 2001. פרופ' אמדע אור עמדה בראש המסלול לייעוץ חינוכי באוניברסיטת בן גוריון שנים רבות, ובשנים האחרונות לחייה ליוותה את הקמת התוכנית לייעוץ חינוכי במכללת קיי כיועצת האקדמית וכמרצה בתוכנית. במשך השנים הצליחה פרופ' אור לגבש סביבה בצוות ההוראה מרצים חוקרים, יועצים חינוכיים ופסיכולוגים חינוכיים, שרובם באו מהשדה. היא הייתה חברה בצוות המומחים מכל האוניברסיטאות שהכין את תוכנית גרעין הליבה המשותף להכשרת יועצים בארץ. במשך השנים הדריכה יועצים רבים בעבודת התזה והדוקטורט. הייתה בה יכולת לתת לכל אחד מהסטודנטים תחושה שהוא נראה ומסוגל לצמוח ולהתפתח. חוויית הלימוד במחיצתה הייתה חוויית עניין ומסע חקר פנימי. יותר מכול הייתה פרופ' אמדע אור נאמנה לצדק פנימי אישי, לצדק חברתי, הרבה לפני שהפך למושג שגור ועוד מעט שחוק. מהסטודנטים ועמיתי המחקר שלה הייתה דורשת לבחון את הסוגיות השונות דרך פריזמת הצדק: את מי משרתת הפעולה הנעשית, מי מרוויח ומי מפסיד. היא חיפשה את הקול השותק והמושתק. היא ערערה על המעמדות המקצועיים בתוך מערכת החינוך ותבעה דיאלוג שוויוני בין הורים, מורים, יועצים ופסיכולוגים. הצדק מבחינתה היה צריך להיעשות וגם להיראות. היא הייתה פתוחה לעולם התרבות, קוראת ספרות יפה, הצגות, אשת חברה ואוהבת טבע ויופי. נקודת המבט שלה הייתה מרקסיסטית ביקורתית וייצגה תפיסה הבוחנת מחדש את המובן-מאליו. הקדשתו של הגיליון המיוחד העוסק כולו בצדק חברתי לפרופ' אמדע אור מהווה זיכרון חי לתפיסת עולמה, שבה היועץ החינוכי מחויב לאקטיביזם חברתי ולמימוש תפיסות מוסריות של צדק שבהן מתקיימת זיקה הדוקה בין התודעה לפעולה.

תודות לכל מי שסייע בהוצאה לאור של הגיליון הנוכחי. תודות למחברים שעמלו על מאמריהם; תודות לסוקרים על נכונותם, מאמציהם ומומחיותם; תודות ליו"ר האגודה ולחברי המערכת; תודות לעורכת הלשונית ולעורכות הגראפיות. אנו תקווה שהקדשת הגיליון לנושא כה חשוב תעלה את הסוגיות השונות הקשורות לצדק חברתי על סדר היום הייעוצי והחינוכי.

נקווה להתראות בכרך הבא.
שלכם בידידות
סמדר ושרגא

רשימת המחברים

אסולין-נחמני רויטל - מוסמכת לייעוץ חינוכי במכללת קיי, מחנכת כיתה בבית חינוך "נאות לון" בבאר שבע.

בטחיש לורין - מוסמכת לייעוץ חינוכי במכללת עמק יזרעאל.

בן אשר סמדר ד"ר, פסיכולוגית חינוכית מומחית, ראשת התוכנית לייעוץ חינוכי במכללת קיי, חברת סגל מרכז מנדל למנהיגות בנגב ומרצה מן החוץ במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון בנגב.

בקרמן צבי ד"ר - המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון, האוניברסיטה העברית בירושלים.

ברס מרדכי - מוסמך לייעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, באר שבע. מחנך בישיבה תיכונית אמי"ת בלבב שלם, ירוחם.

בשארה סאאיד ד"ר - המכללה האקדמית בית ברל והאוניברסיטה הפתוחה.

הדר אפרת ד"ר - עמיתת הוראה בתכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי, מכללת עמק יזרעאל.

היבשר איתי - מנהלת בית הספר לחינוך מיוחד 'שז"ר' (בית ספר ניסויי) בבאר שבע עד שנת תשע"ו.

חוסרי חנאן - מוסמכת, יועצת חינוכית במערכת החינוך 25 שנה, בין היתר עבדה בבתי-ספר לנוער בסיכון. דוקטורנטית במסלול תרפיה באומנות בפקולטה למדעי הרווחה והבריאות באוניברסיטת חיפה.

טטר משה פרופסור - מנהל בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

יכניץ' ליאת ד"ר - מרצה, המכללה האקדמית בית ברל: המסלול לקידום נוער והמגמה לקרימינולוגיה ואכיפת חוק.

כהן דנה ד"ר - מרצה במכללה האקדמית אשקלון ובמכללה האקדמית לישראל, מדריכת שפ"י ביחידה להתמודדות במצבי לחץ וחירום, יועצת חינוכית.

לפידות-לפלר נעם - ד"ר - חוקרת אורחת בפקולטה לחינוך באוניברסיטת בריטיש קולומביה בוונקובר קנדה, מרצה בחוג לחינוך מיוחד במכללת אורנים לחינוך, ובחוג למדעי ההתנהגות ובחוג לחינוך במכללה האקדמית עמק-יזרעאל ע"ש מקס שטרן, וחברה במרכז למחקר פעולה ולצדק חברתי במקום.

מזרחי טרייסטמן זהרה - מוסמכת בייעוץ חינוכי - האוניברסיטה העברית. רכזת ומדריכה לחינוך לשוני, עוסקת בקידום מיניות רגשית ופיזית בריאה בקרב בני נוער.

פישרמן שרגא ד"ר - מרצה במכללת שאנן חיפה.

פורר-עילם אנא - מוסמכת בייעוץ חינוכי. יועצת חינוכית בתיכון. מדריכת קבוצות במרכז סיוע לנפגעות תקיפה מינית.

צין דרור טל ד״ר - מרצה לחינוך בסמינר הקבוצים. מתמחה בחינוך לגיל הרך, בית הספר היסודי וחינוך מיוחד ובתחום החינוך הכוללני.

קורקוס אסתר - מוסמכת. מפקחת חינוך מיוחד, מחוז צפון, המחוז החרדי, משרד החינוך.

קורקוס עידית - מוסמכת. יועצת חינוכית, מדריכה ביחידה למיניות ומניעת פגיעות שפ״י, מחוז צפון חרדי.

קפלן חיה ד״ר - מרצה במכללה האקדמית לחינוך ע״ש קיי, בבאר שבע. ראשת משאבי צמיחה - יחידה ניסויית לכניסה להוראה, ראשת המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית, יועצת אקדמית למורים בפועל.

קפלן שני - מאבחנת דידקטית ומומחית ללקויות למידה והוראה מתקנת

שחר איתן ד״ר - ביה״ס לעבודה סוציאלית, המכללה האקדמית ספיר.

תובל סמדר ד״ר - ראשת התכנית להכשרת אקדמאים ומרצה בתכנית לתואר שני ביעוץ חינוכי, המכללה האקדמית לחינוך ע״ש קיי, באר שבע. עוסקת בשאלות של הכלה הדרה וחוקרת סיפורי בית ספר של קבוצות שונות בחברה הישראלית.

הסתגלותם של מתבגרים עולים מחבר העמים בישראל, כפי שהיא נתפסת בעיני הוריהם

ליאת יכניץ

תקציר

המאמר בוחן את תהליך ההסתגלות של מתבגרים עולים מחבר העמים בישראל מנקודת מבטם של הוריהם. מטרתו להבהיר את המשמעות המיוחסת על ידי ההורים לאתגרי ההסתגלות שחווים המתבגרים ואת הדרך בה הם תופסים את תפקידם בתקופה זו בחיי הילדים. המאמר מבוסס על מחקר פנומנולוגי רחב יותר שעסק בהורות בהגירה, במסגרתו נערכו ראיונות עם 17 הורים עולים מחבר העמים להם ילדים בני 11-17. ההורים מדווחים כי החלטתם לעלות לישראל נבעה בעיקר מרצונם להבטיח לילדיהם עתיד טוב יותר. רובם לא שיתפו את הילדים בתהליך קבלת ההחלטה ולא הכינו אותם לקשיים המצפים להם לאחר העליה. הקשיים של המתבגרים, כפי שהם נתפסים על ידי המשתתפים, מתרכזים בעיקר בשני תחומים - תיפקוד חברתי ואקדמי, ומתבטאים בתגובות רגשיות חריפות, אם כי זמניות, של הנערים. ההורים מתקשים לסייע לילדיהם עם קשיי ההסתגלות בגלל היעדר זמינות ותחושת חוסר אונים במפגש עם מערכת החינוך. במקביל, הם מגדירים את הצלחתם העתידים של הילדים דווקא במושגים של הצלחה אקדמית והשתלבות חברתית. ממצאי המחקר נידונים בהקשר של מתן מענה לצרכיהם של המתבגרים העולים והוריהם.

מילות מפתח: הגירה; מתבגרים מהגרים; הסתגלות חברתית; הסתגלות אקדמית; מעורבות הורית

מבוא

החל מ-1989 עלו לישראל יותר ממיליון עולים מחבר העמים, המהווים היום יותר מחמישית מהאוכלוסיה היהודית בארץ (Kosner, Roer-Strier, & Kurman, 2013). בשנים האחרונות הצטצמם מספר העולים והוא עומד על כ-8,000 בשנה (המשרד לקליטת העליה, 2014). ילדים עולים מחבר העמים מהווים כ-5% מכלל הילדים בישראל. מספר זה כולל גם ילדים שעלו לארץ וגם ילדים שנולדו בישראל להורים עולים (קושר, בן-אריה וכהן, 2011). הספרות המקצועית מתארת את יחסי הורה-מתבגר במשפחות יהודיות מחבר העמים כמתאפיינים בשמירה על יחסי קרבה ותלות עד גיל מאוחר יחסית, ובהגבלה של תחומי העצמאות והאחריות של המתבגר (Mirsky & Prawer, 2003). הסמכות ההורית נתפסת כמרכיב מרכזי ביחסי הורים-ילדים (Dwairy & Dor, 2009), המאופיינים לא פעם בהגנתיות יתר ובמעורבות גבוהה של ההורה, לצד דרישה לצייתנות וריסון עצמי (Slonim-Nevo, Sharaga, & Mirsky, 1999). גם לאחר העלייה ארצה מייחסים יהודי חבר העמים חשיבות רבה ללימודים אקדמיים

ומצפים מילדיהם להשקעה מרובה בתחום זה (Rapoport, Kosner et al., 2013; Lerner, & Lomsky-Feder, 2007).

המאמר הנוכחי בוחן את תהליך ההסתגלות של מתבגרים עולים מחבר העמים בישראל מנקודת מבטם של הוריהם. מטרתו להבהיר את המשמעות שמייחסים ההורים לאתגרי ההסתגלות שחווים המתבגרים ואת הדרך שבה הם תופסים את תפקידם כהורים בתקופה זו בחיי הילדים. התבוננות מעמיקה בתפיסות ההורים תאפשר הבנה רחבה יותר של תהליכי ההסתגלות של המתבגרים, תוך התייחסות למרקם המורכב של קשיים אובייקטיביים הנחווים על ידם, תגובותיהם לקשיים אלה והדרך בה הוריהם תופסים את הקשיים ומתמודדים איתם במקביל לתהליכי הקליטה וההסתגלות שלהם.

הסתגלותם של מתבגרים עולים

ההגירה היא התנסות מורכבת עבור המתבגרים, שבדרך כלל נזקקים לסביבה יציבה על מנת להתפתח באופן תקין (Mann, 2004). המעבר התרבותי עלול לפגוע בתהליך של עיצוב הזהות האישית של המתבגר, הנמצא בשיאו בגיל זה (Mirsky & Peretz, 2006; Tartakovsky, 2009). הסתגלותם של בני נוער מהגרים מורכבת מתהליכים של התאקלמות תרבותית וחברתית, המתרחשים במקביל לתהליכי התפתחות האופייניים לגיל זה (Motti-Stefanidi, Berry, Chryssochoou, Sam, & Phinney, 2012).

לפי תפיסתם של טיצמן וחבריה (Titzmann, Raabe, & Silbereisen, 2008), המעבר התרבותי משנה את המאזן של גורמי המגן והסיכון בחייו של המתבגר בשלושה מעגלים עיקריים: קבוצת השווים, בית הספר, ומשפחת המוצא. נערים מהגרים יהיו פגיעים יותר להשפעה של גורמי סיכון בהשוואה לבני גילם, בגלל היחלשותם של גורמי המגן. למשל, לנער מהגר הנתון להשפעה חברתית שלילית יש מעט רשתות חברתיות נורמטיביות היכולות למתן אותה. במקביל, הוריו מתקשים להיות מעורבים בחייו בגלל מיעוט ידע וכלים, היעדר תמיכה חברתית וחוסר היכרות עם הסביבה החדשה. בדומה לכך, לנער מהגר שנחשף לגורמי סיכון במשפחה יש פחות משאבים חוץ-משפחתיים שיוכלו לאזן את ההשפעה השלילית מהבית. מעורבותו במסגרת חינוכית עלולה להיפגע בגלל קשיי שפה, היעדר משוב חיובי מהמורים ודחייה של חברים לכיתה. כל אלה יפגעו בתהליך ההפנמה של נורמות פרו-חברתיות הנרכשות במסגרת בית הספר. במובן זה מהווה ההגירה מעין שלב מעבר, שבו יש צורך בארגון מחדש של כל המערכת ההתפתחותית של הנער (Granic & Patterson, 2006).

הסתגלותם של מתבגרים מהגרים בהקשר המשפחתי

הסתגלותם של מתבגרים מהגרים מושפעת רבות מחוויית ההגירה של הוריהם – המניעים שעמדו בבסיס ההגירה, הנסיבות שבהן התרחש המעבר ותהליך ההתאקלמות שלהם (Crosnoe & Fuligni, 2012). גורמים משפחתיים נוספים המשפיעים על הסתגלותם של ילדים מהגרים הם ההון האנושי של הוריהם (רמת השכלתם, כישוריהם המקצועיים) וזמינותה של תמיכה משפחתית (קיומה של משפחה מורחבת, נוכחות של

דמויות בוגרות משמעותיות (Portes & Rumbaut, 2001). קשיי הסתגלות אופייניים יותר לילדיהם של מהגרים בעלי הון אנושי מצומצם, הבאים ממשפחות לא מתפקדות. צעירים אלה עלולים לחוות דיסוננס המתאפיין בדחיית השפה והערכים של משפחת המוצא. מצב זה עלול להוביל לאובדן הסמכות ההורית ולחוסר יכולתם של ההורים לחנך את ילדיהם (Portes, Fernandez-Kelly, & Haller, 2009).

מחקרים רבים עוסקים בהשפעתה של ההגירה על יחסים בין הורים מהגרים לבין ילדיהם (Oznobishin & Kurman, 2009; Roer-Strier & Rosenthal, 2001). קיימת הנחה כי המרחק התרבותי הנוצר בין ההורים המהגרים לילדיהם כתוצאה מפערים בקצב ההסתגלות עלול לפגוע בהרמוניה המשפחתית (Crosnoe, & Fuligni, 2012; Kwak, 2003). הנחה זו היא לא תמיד קבילה, במיוחד בקבוצות מהגרים בעלות תרבות קולקטיביסטית, המדגישה את ערך הלכידות המשפחתית והמספקת למתבגרים רשת תמיכה חברתית-תרבותית (Kwak, 2003). גם חוויות קשות, כגון מצוקה כלכלית, אינן חייבות להוביל לתוצאות שליליות במשפחות המהגרות; הן עשויות אף לגרום להתגייסות ושיתוף פעולה בין בני המשפחה.

עם זאת, יש לזכור כי הסתגלותן של משפחות מהגרות מלווה בצורך להתמודד עם קשיים במגוון תחומי חיים. התמודדות זו דורשת השקעה של משאבים פיזיים, רגשיים וחברתיים ועלולה להוביל למצוקה נפשית בקרב המהגרים (Mirsky, Kohn, Levav, Grinshpoon, & Ponizovsky, 2008). העומס המופעל על ההורה המהגר רב מאוד, ועלול להשפיע על רווחתו הנפשית ויחסיו עם ילדיו (Mann, 2004; Tein, Sandier, & Zautra, 2000). עצם ההגירה קשורה לאבדנים משמעותיים רבים (Aroian & Norris, 1998), שההתמודדות איתם עלולה לפגוע ביכולתו של ההורה המהגר להיות פנוי לילדיו ומסוגל להקל על מצוקתם (Mann, 2004).

נוסף על כך חשוב לציין כי תקופת ההתבגרות היא תקופה מורכבת בחיי המתבגר ומשפחתו. היא מלווה בשינויים גופניים, רגשיים וקוגניטיביים משמעותיים המשפיעים על יחסי הורה-ילד (Babore, Picconi, Candelori, & Trumello, 2013). שאיפתם של המתבגרים לאוטונומיה והיפרדות נתפסת לא פעם כמאיימת על סמכותם של ההורים ותורמת להתפתחותו של הקונפליקט המשפחתי. יחסים מתוחים בין הורים לילדיהם המתבגרים הם תופעה נפוצה ומוכרת, וקונפליקט משפחתי אף נחשב לא פעם לבעל תפקיד חיובי במשפחת המתבגר (Spinrad ,Losoya, Eisenberg, Gershoff, Moed, Liew, 2014&). עם זאת, השילוב בין קשיי ההסתגלות שמקורם בהגירה לבין המתח האישי והמשפחתי המלווה את גיל ההתבגרות עלול להקשות על המתבגר ולהוות גורם סיכון משמעותי עבורו (יכניץ', 2014).

הסתגלות חברתית

הסתגלותם החברתית של מתבגרים מהגרים מאופיינת לרוב בנטייה להתחבר לבני גילם המהגרים, באופן שרוב חבריהם יהיו שייכים לקבוצת המוצא שלהם (Titzmann, 2014). נטייה זו נקראת "הומופיליה אתנית", מונח המתייחס להעדפה של קשרים חברתיים עם אנשים דומים מבחינה אתנית. אחד הגורמים המשפיעים על השתלבותם החברתית

של מתבגרים מהגרים הוא השפה החדשה. בדרך כלל, ככל שמשתפרת שליטתו של הנער בשפת המדינה הקולטת, כך עולה מספר חבריו המקומיים. גורם נוסף המשפיע על ההשתלבות החברתית הוא אידאולוגיית התירבות של הנער, המתבטאת בשאיפתו לשמור על קשר עם בני קבוצת המוצא לעומת נכונותו ליצור קשרים עם בני החברה הקולטת (Berry, 1997). אוריינטציה חברתית תוך-קבוצתית קשורה לרוב להתחברות לחברים הדומים לו מבחינה אתנית (Titzmann, 2014).

הסתגלותו החברתית של המתבגר עלולה להיות מושפעת מתחושת קיפוח. חוויה של דחייה ובידוד מצד בני גילו על רקע השתייכות לקבוצה תרבותית שונה עלולה להגביר את רמת ההזדהות של הנער עם קבוצת המוצא שלו ולהוביל להעדפת חברים מקבוצה זו (Jetten, Branscombe, Schmitt, & Spears, 2001). קבוצת השייכות מתאפיינת לא פעם בתחושת נוחות וביטחון, המאפשרת לנערים לבטא את מחשבותיהם, רגשותיהם ואמונותיהם בצורה ישירה (Korem, Horenczyk, & Tatar, 2012).

גורם נוסף המשפיע על הסתגלותם החברתית של המתבגרים המהגרים הוא הגיל. בהשוואה לילדים צעירים, נערים מהגרים מדווחים על קשיים חברתיים רבים יותר. הדבר מיוחס לקצב רכישת השפה (Umaña-Updegraff, Perez-Brena, Rodríguez, & Taylor, 2013), אך גם לגורמים נוספים. התנסויותיהם החברתיות של ילדים צעירים דומות יותר לאלה של הילדים המקומיים, הנחשפים למערכת החינוך בערך באותו גיל. בהשוואה למתבגרים, הם יהיו דומים יותר לבני גילם הלא מהגרים (Rodríguez et al., 2013). נוסף על כך, המתבגרים, שחיו שנים רבות יותר בארץ מוצאם, נחשפו במידה רבה יותר להשפעותיה התרבותיות, דבר המגדיל את המרחק התרבותי בינם לבין בני גילם הלא מהגרים (Titzmann, 2014).

הסתגלות לימודית

רוב ההסתגלות הלימודית והחברתית של ילדים מהגרים מתרחשת במסגרת מערכת החינוך. בשנת 2011 למדו בבתי הספר הישראליים כ-35,000 תלמידים עולים מחבר העמים (קושר ואח׳, 2011). לתלמידים אלה סיכויים נמוכים יותר לקבל תעודת בגרות, וסיכויים גבוהים יותר לנשור ממערכת החינוך, בהשוואה לבני גילם ילידי הארץ. ממצאים אלה אינם ייחודיים לישראל. גם מחקרים במדינות קולטות הגירה אחרות מצביעים על קשיים בתיפקוד לימודי בקרב תלמידים מהגרים (Vedder, Horenczyk, Liebkind, & Nickmans, 2006).

המפגש בין מורה ותלמיד מרקעים תרבותיים שונים מועד לא פעם לאי הבנה וקונפליקט, פגיעה בתקשורת ואף החמצת ידע רב-ערך של התלמיד (גור, מס וסבר, 2005). שיטות הוראה מקובלות ומוערכות במערכת החינוך בארץ לא בהכרח נתפסות ככאלה על ידי התלמידים העולים. כך, למשל, משחקים – שהמורים רואים בהם כלי לפיתוח חשיבה יצירתית – נתפסים לעיתים אצל תלמידים עולים מחבר העמים כביטוי להתייחסות לא רצינית כלפיהם (גור ואח׳, 2005). לתלמידים אלה יש ציפיות גבוהות ממוריהם, הנובעות בין היתר מן החשיבות הייחודית שהם מייחסים להשכלה, הנתפסת

אצלם כ"מפתח לעתיד" שיאפשר להם לצאת ממצבם השולי ולהתחרות עם בני גילם הצברים על בסיס שוויוני (אפשטיין, 2007).

מערכת היחסים בין התלמידים העולים לבין מוריהם מושפעת גם מתפיסותיהם הערכיות של המורים בדבר השונות והרב תרבותיות. גישה פלורליסטית מצד המורים מקדמת את הסתגלותם של התלמידים המהגרים, שהישגיהם האקדמיים קשורים לא פעם לתחושת השייכות לתרבות ולקהילת המוצא (Vedder et al., 2006). בהקשר זה חשובה לא רק התייחסותם של המורים, אלא גם של התלמידים האחרים ושל האווירה הכללית בבית הספר (Bayram Ozdemir & Stattin, 2014). כך נמצא כי תלמידים מהגרים, הנחשפים להצקות על רקע אתני מצד חבריהם ללימודים, נמצאים בסיכון לפתח מגוון קשיי הסתגלות, כגון פגיעה בתפיסת המסוגלות האקדמית (Eccles, Wong, & Peck, 2006), ירידה במוטיבציה (Alfaro, Umana-Taylor, Gonzales-Backen, Bamaca, & Zeiders, 2009) והישגים אקדמיים נמוכים (Benner, & Graham, 2011). הדחייה פוגעת בהערכתם העצמית של התלמידים וקשורה לציפייה לכישלון אקדמי. השפעה זו חזקה במיוחד בקרב תלמידים מהגרים, המדווחים על קשרים שליליים עם מוריהם ועל אווירה בית ספרית לא דמוקרטית (Bayram Ozdemir & Stattin, 2014).

המחקר הנוכחי

כאמור, הסתגלותם של מתבגרים מהגרים מלווה באתגרים רבים. בתהליך ההסתגלות מנסה הנער המהגר למצוא מחדש את איזונו הנפשי, החברתי והלימודי, תוך התמודדות עם שינויים המלווים באופן נורמטיבי את גיל ההתבגרות. הצלחתו של תהליך זה קשורה במגוון רחב של גורמים, בין היתר המסגרת המשפחתית שבה הוא חי, שגם היא עוברת שינויים משמעותיים נוכח ההגירה. מחקרים העוסקים בהסתגלות של מתבגרים מהגרים מתבססים לרוב על דיווחיהם של המתבגרים עצמם (Alfaro et al., 2009; Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Dwairy, & Dor, 2009). במאמר הנוכחי, המבוסס על מחקר רחב יותר שעסק בהורות בהגירה, נבחן תהליך ההסתגלות של המתבגרים העולים מחבר העמים מנקודת מבטם של הוריהם. המאמר מתאר את המשמעות שמייחסים ההורים לשינוי שחווים ילדיהם, את הדרך שבה הם תופסים את חוויותיהם ואת דרכי ההתמודדות שלהם, וכן את תפקידם כהורים בתקופה זו בחיי הילדים. נקודת המבט של ההורים היא בעלת חשיבות מיוחדת, מכיוון שהם מהווים את רשת התמיכה המיידית והמשמעותית ביותר של המתבגר העולה. תמיכה הורית ויחסים חיוביים בין הנער המהגר לבין הוריו מסייעים לתהליך גיבוש הזהות שלו, מקדמים את הסתגלותו התרבותית והאקדמית ותורמים לצמצום עוצמת הדחק הנחווה על ידו (Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Schwartz, Mason, Pantin, Wang, Brown, Campo, & Szapocznik, 2009).

שיטת המחקר

סוג המחקר

המאמר מתבסס על מחקר פנומנולוגי, המיועד לתאר את חווייתם של המשתתפים ביחס לתופעה מסוימת ואת המשמעות המרכזית של החוויה עבורם (Creswell, 2007). מטרת המחקר המקורי היתה להגיע להבנה של חוויית ההורות בהגירה. לשם כך נערכו ראיונות עומק פתוחים עם המשתתפים, אשר נותחו ניתוח תימטי עד ליצירת "סיפור מחקרי" הבנוי על תימות מרכזיות והזיקה ביניהן. התימות לא נבחרו מראש, אלא נבנו תוך כדי הניתוח עצמו, בהתאם לתכנים שהעלו המשתתפים (שקדי, 2003). בתהליך זה התבלטה סוגיית הסתגלותם של המתבגרים העולים כפי שהיא נתפסת בעיני הוריהם. המאמר הנוכחי מתאר לעומק סוגיה זו.

המשתתפים במחקר

במחקר השתתפו 17 הורים לילדים בני אחת עשרה עד שבע עשרה, 14 אימהות ושלושה אבות. גילי ההורים היו בין שלושים ושתיים לארבעים ושבע. ותק החיים בישראל נע בין שנה וחצי לחמש שנים. כל המשתתפים עלו לישראל ממדינות ברית המועצות לשעבר. 15 עלו מרוסיה, אוקראינה, בלארוס ולטביה, ו-2 ממדינות מוסלמיות בחבר העמים (קזחסטאן ואוזבקיסטאן). המשתתפים אותרו בעזרתם של עובדי מחלקות הקליטה בשתי ערים בצפון הארץ. רוב המשתתפים (10) הם בעלי השכלה אקדמאית, ורובם מועסקים בארץ בעבודות שאינן תואמות את הכשרתם. שאר המשתתפים הם בעלי מקצועות טכניים או מקצועות בתחום השירותים, חלקם מועסקים בעבודות בעלות זיקה להכשרתם. שניים מהמשתתפים אינם עובדים. רוב המשתתפים הגדירו את מעמדם הכלכלי כבינוני-נמוך. 12 מן המשתתפים נשואים, שלוש משתתפות גרושות, אחת רווקה ומשתתף אחד אלמן. לרובם ילד אחד או שניים; רק משתתפת אחת היא אם לשלושה ילדים. בפרק הממצאים מובאים ציטוטים מדבריהם של המשתתפים תוך שימוש בשמות בדויים. לא היו הבדלים בין האבות לאימהות ברמת ההשתתפות או בתכנים שהועלו. הראיונות נמשכו עד השלב שבו חשתי שהגעתי למצב של רוויה – כאשר התימות המרכזיות שהעלו המרואיינים חזרו על עצמן.

כלי איסוף הנתונים והליכיו

כאמור, פניתי לעובדי מחלקות הקליטה ברשויות המקומיות על מנת לקבל עזרה בגיוס המשתתפים במחקר. הקריטריונים להשתתפות היו ותק החיים בארץ (שנה עד חמש שנים) וגילי הילדים (אחת עשרה עד שבע עשרה). העובדים בחרו מרשימות העולים המתגוררים בעריהם את ההורים העונים על קריטריונים אלה, יצרו איתם קשר טלפוני וביקשו את רשותם להעביר אלי את פרטיהם לצורך השתתפות במחקר. אחרי שקיבלתי את רשימת ההורים שנתנו הסכמה ראשונית, שוחחתי איתם בטלפון והצגתי את עצמי ואת מטרות המחקר. כאשר הביע ההורה את נכונותו להתראיין, נקבע מועד לראיון. רוב הראיונות נערכו בבתיהם של המשתתפים, בשעה שבה יכלו לשוחח איתי ללא

הפרעות. שני ראיונות נערכו במתנ"ס שכונתי המוכר למשתתפים, בחדר נפרד, תוך שמירה על פרטיותם.

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות עומק פתוחים (Kvale, 1996). בתחילת כל ראיון הצגתי את מטרות המחקר והבטחתי אנונימיות למשתתפים. לאחר מכן ביקשתי מהמשתתפים לספר על עצמם ומשפחתם בהקשר של העלייה ארצה. זו היתה נקודת המוצא של כל הראיונות; המרואיינים עצמם בחרו איך לפתח את השיחה. במהלך הראיונות התייחסו כל המשתתפים בהרחבה לסוגיית ההסתגלות של ילדיהם המתבגרים לאחר העלייה ולחלקם בהסתגלות זו. הראיונות נערכו בשפה הרוסית (שפת האם של המשתתפים ושלי), ונמשכו בין 50 דקות לשעתיים.

ניתוח הנתונים

במהלך הקריאה הראשונה של הראיונות, בתהליך הקרוי ניתוח אופקי (horizonalization) (Moustakas, 1994), איתרתי "היגדים משמעותיים" המשקפים את תפיסותיהם של המשתתפים בדבר חוויית המעבר וההסתגלות של ילדיהם בישראל. בהמשך חולקו היגדים אלה למקבצים של משמעות, כמו "ההורה מאמין כי קשיי ההסתגלות של ילדו נובעים בעיקר מקשיי שפה", או "ההורה מרגיש כי לאחר העלייה לישראל אין לו מספיק זמן להיות מעורב בחיי ילדיו". מקבצים אלה שובצו מחדש תוך איתור תימות מרכזיות שעלו מהראיונות. למשל, התימה של "הסתגלות הילדים לישראל" מורכבת מתתי תימות של "הסתגלות חברתית", "הסתגלות אקדמית" ו"ביטויים רגשיים של קשיי הסתגלות". בשלבים מרכזיים בתהליך הניתוח נעזרתי בסיועה ועצתה של חוקרת נוספת, המתמחה במחקר איכותני. כמו כן השתמשתי בטכניקה של "בניית מסמך בתוך מסמך" (אילון וצבר בן-יהושע, 2010): מסמכי ניתוח התוכן היו טיוטה ראשונית של פרק הממצאים. על בסיס התימות שעלו מן הניתוח נכתב תיאור של הסתגלות המתבגרים העולים בישראל כפי שהיא נתפסת על ידי הוריהם, תוך איתור התפיסות המשותפות (המבנה המהותי) ובניית רצף סיפורי (Creswell, 2007).

כאמור, הראיונות התנהלו בשפה הרוסית. את הניתוח ערכתי על הראיונות המקוריים. הציטוטים שנבחרו להופיע במאמר תורגמו לעברית תרגום מילולי, אם כי בציטוטים אחדים היה צורך בעריכה על מנת לשמר את משמעות הדברים.

אמינות המחקר

אחד המדדים המקובלים לאיכות הביצוע של מחקר איכותני הוא המונח "ראוי לאמון" (trustworthiness) של לינקולן וגובה (Lincoln & Guba, 1985). על מנת לעמוד בדרישותיו של מדד זה נערך תיעוד מלא של הראיונות ושל ההקשר שבו התבצעו, וכל שלבי הניתוח תועדו בנפרד. כמו כן, בפרק הממצאים נעשה שימוש נרחב בציטוטים של המשתתפים (שקדי, 2003). השימוש בטכניקה של "בניית מסמך בתוך מסמך" תורם גם הוא לאמינות המחקר ומצמצם את הפער בין תוצאות תהליך הקידוד לבין ממצאי המחקר (אילון וצבר בן-יהושע, 2010). שיתופה של החוקרת הנוספת בתהליך הניתוח תרם ליכולתי לשקול כיווני חשיבה מגוונים יותר.

כאן המקום לציין את הקשר האישי והמקצועי שלי לנושא המחקר. עליתי לישראל בגיל ההתבגרות, בדומה לילדיהם של המשתתפים. במהלך הראיונות, וגם בעת הקריאה והניתוח, יכולתי לזהות תכנים המשותפים למשפחות המרואיינים ולמשפחתי בתקופת העלייה לישראל. מעבר להיבט האישי, גם במסגרת עיסוקי המקצועי, כמנחה של קבוצות הורים, יש לי מגע עם אוכלוסיית העולים מחבר העמים. אני מאמינה כי החיבור האישי והמקצועי לנושא המחקר תרם לאמון שנוצר ביני לבין המרואיינים וליכולת ההבנה של התכנים והסוגיות שהועלו על ידם. במקביל, הקפדתי לא לערב את תפיסותיי האישיות והמקצועיות במהלך הראיונות ובתהליך הניתוח.

ממצאים

בחרתי לתאר את תפיסות המשתתפים בדבר תהליך ההסתגלות של ילדיהם החל מן השלב שבו קיבלו את ההחלטה לעלות לישראל. זאת לאור העובדה שכל ההורים הדגישו שהחלטה זו התבססה על רצונם להבטיח לילדיהם עתיד טוב יותר, זאת אומרת היא מהווה חלק בלתי נפרד מתהליך ההסתגלות של הילדים. אני ממשיכה ומתייחסת לדרך שבה בחרו ההורים לבשר לילדיהם על המעבר המתקרב ולתגובות הילדים לבשורה זו. בהמשך מתוארות תפיסות המשתתפים בדבר קשיי ההסתגלות החברתיים, האקדמיים והרגשיים המלווים את קליטתם של הילדים, ותופעות של היעדר זמינות ותחושת חוסר אונים של ההורים בניסיונם להתמודד עם קשיים אלה. לסיום, מוצגת הדרך בה המשתתפים היו רוצים לראות את המשך הסתגלותם של ילדיהם המתבגרים ואת עתידם בישראל.

א. ההחלטה לעלות לישראל

א.1. טובת הילדים כמניע עיקרי לעליה – "לא ראיתי שם עתיד בשבילה": בתחילת הראיונות נשאלו המשתתפים על אודות המניעים שעמדו בבסיס החלטתם לעלות לישראל. הם ציינו סיבות רבות לעלייה, אך בבסיס כל הסיבות עמדה מחשבתם על אודות "טובת הילדים". שתי הסיבות המרכזיות שדווחו היו: תחושת חוסר הביטחון במדינות חבר העמים ורצון להתאחד עם בני משפחה החיים בישראל.

כמעט כל ההורים ציינו את תחושת חוסר הביטחון השוררת בחבר העמים, וייחסו תחושה זו לרמת פשיעה גבוהה: *"אי אפשר היה לתת לילד להיות לבד בחוץ. הפשיעה היתה נוראה. לא יכולתי לשחרר אותה, אחרת הייתי נשארת בלי לב" (אנה).* עבור חלק מההורים, הרצון להבטיח את ביטחונם האישי של הילדים היה גורם דחיפה ראשי לעקור מארץ מוצאם. כך מספר אולג על המציאות בסנקט פטרבורג ומשווה אותה למציאות בישראל:

> *שם לא שחררתי אותה לבד לאף מקום, חוץ מבית הספר. היו הרבה עבריינים, זה היה מסוכן. היו מקרים בהם הילדים שיחקו ליד הבית ונחטפו. לא רציתי שהם יחיו ככה. פה אין בעיה ללכת לקניון, להסתובב. אני יודע שאם תהיה לילדים שלי בעיה כלשהי, אנשים תמיד יעזרו. ככה זה צריך להיות.*

כשליש מהמשתתפים ציינו קשרים משפחתיים כסיבה עיקרית לעלייה. גם כאן, לצד רצונם האישי להיות קרובים יותר לבני משפחתם הגרים בישראל, הם הדגישו את השאיפה שלילדיהם יהיה קשר עם דודים, בני דודים וסבים: *"אבא שלי ושני האחים שלי פה. הילדים התגעגעו אליהם, לא היתה להם אפשרות להיות בקשר. ידעתי שיהיה קשה, אבל רציתי שתהיה להם משפחה, שלא יהיו לבד" (קירה).*

סיבות נוספות לעלייה שצוינו על ידי ההורים היו קשיים כלכליים, אי יציבות חברתית ופוליטית במדינות חבר העמים, החשש מגיוס הבנים לצבא, אנטישמיות והתחזקות הלאומנות. הורים שציינו סיבות אלה, הדגישו את ההשלכות השליליות של המשך החיים בחבר העמים על ילדיהם, כגון: *'קזחסטן היא מדינה מוסלמית. עם המראה החיצוני ושם המשפחה שלו, הוא לא היה יכול להתקדם שם" (אינה)*; *"הם גדלים מהר. צריך לקנות להם בגדים, ואין כסף" (ויקטור)*; *"לא רציתי להשאיר אותה ברוסיה בגלל המצב הפוליטי. לא ראיתי שם עתיד בשבילה" (אלה).*

ניתן לראות שבמקביל לשונות במניעים המוצהרים לעלייה, החלטתם של המשתתפים לעלות לישראל התקבלה תוך אמונה שצעד זה מתבצע לטובתם של ילדיהם. יותר מכך, הוא משקף את אחריותם של ההורים לעתיד ילדיהם ואף מעצים אותה, שכן הם רואים את עצמם כאחראים להסתגלותם של הילדים לאחר העלייה: *"קודם כל אחריות. במיוחד כשהבאתי אותה לכאן – זאת היתה החלטה שלי. אני אחראית" (ורה).*

א.2. הדרך בה בחרו ההורים לבשר לילדיהם על העלייה – "מה אפשר להסביר לילדה בת שתים עשרה?": כשסיפרו המשתתפים על הדרך בה בחרו לבשר לילדיהם על המעבר המתקרב, התברר שכשליש פשוט הודיעו לילד על ההחלטה שקיבלו ולא ניהלו איתו שיח כלשהו לגביה. הורים אלה התייחסו לנושא באמירות כגון: *"איך הסברתי לה? לא הסברתי לה. מה אפשר להסביר לילדה בת שתים עשרה?" (לינה)*; *"פשוט אמרנו לה. היא תמיד מכבדת את ההחלטות שלנו" (מילה)*; *"הם קיבלו את זה בסדר. הסתפקו במה שאמרנו להם. אולי היו להם כל מיני מחשבות בתוך הראש, אני לא יודעת. אבל הם לא אמרו כלום" (יאנה).*

כשליש מההורים ניסו ליצור אצל הילדים ציפיות חיוביות לקראת המעבר לישראל, בעיקר על ידי הדגשת יתרונותיה, לפעמים תוך אידאליזציה של העתיד המצפה להם בארץ. טניה מתארת זאת כך: *"סיפרנו לו הרבה על ישראל. הראינו לו את התמונות היפות והצבעוניות ביותר, סיפרנו לו על הדברים הכי מעניינים שהתרחשו כאן"*. גישה זו של ההורים אכן יצרה אצל הילדים ציפיות גבוהות מאוד מעתידם בישראל: *"היא חשבה שכאן מצפה לה משהו כזה... מעל ומעבר, גן עדן. פנטזיות..." (נטליה).*

כשליש מההורים, בייחוד הורים לילדים בוגרים יותר, בחרו לשתף אותם בשיקוליהם, תוך ניסיון להגיע להבנה מצידם של הילדים:

> *הסברנו לו: 'תראה מה קורה בבית הספר. זו מדינה אחרת ממה שהכרנו. אנחנו כבר מופלים לרעה, והדבר רק ילך ויחמיר. אנחנו מאמינים שבישראל מצפה לך עתיד טוב יותר'. סיפרנו לו על מכרים שלנו שלא יכלו*

להתקבל לאוניברסיטה או למצוא עבודה. והוא הבין את זה מצוין (אינה).

אלה לא רק הסבירה לבתהּ את המניעים להחלטתה לעלות לישראל, אלא גם עודדה אותה לחשוב על היתרונות והחסרונות של צעד זה: *"אמרנו לה: 'בואי נחשוב ביחד. אנחנו נבוא למדינה חדשה, סביבה חדשה, שפה חדשה. זה יהיה קשה בשבילך. אנחנו נעזור לך בכל מה שנוכל, אבל את צריכה להיות מוכנה לכך שיהיה קשה'. והיא אמרה: 'אני מוכנה'".*

המשתתפים מדווחים על מגוון תגובות של ילדיהם לעלייה המתקרבת לישראל. רוב הילדים שמחו מאוד על האפשרות לבוא למדינה חדשה, התרגשו משינוי האווירה והביעו יחס חיובי להחלטתם של ההורים. עם זאת, כמה הורים דיווחו על תגובות אמביוולנטיות של ילדיהם, במיוחד במצבים שבהם חלק מבני המשפחה נשארו בארץ המוצא והמעבר לישראל היה כרוך בפרידה מהם: *"בהתחלה, כשסיפרתי לה, היא שמחה מאוד. אני חושבת שהיא לא הבינה מה המשמעות של הדבר. אבל כשמועד העלייה התקרב, היא התחילה להגיד: 'אולי לא צריך'. אני חושבת שהיא חששה משינוי, מלעזוב את המשפחה" (לינה).* גם קירה מספרת כי למרות רצונם של ילדיה לעלות לישראל, המעבר היה מלווה בתחושות כאב ואובדן: *"מצד אחד הם ידעו שהם יהיו קרובים למשפחה שלי, לאחים שלי, שהם התגעגעו אליהם מאוד. אבל הם גם הבינו שהם נפרדים מאבא. שהסיכוי שלהם לראות אותו שוב שואף לאפס".*

ב. הסתגלות הילדים בישראל

כל ההורים מתארים את הסתגלות ילדיהם כמלווה בקשיים רבים, שאפשר לחלק אותם לשני תחומים עיקריים: קשיים בהסתגלות החברתית וקשיים בהסתגלות האקדמית.

ב.1. קשיים חברתיים – "לך לפחות יש חברה, ולי אין אף אחד": כל המשתתפים מספרים כי ילדיהם חווים קשיים ניכרים בהסתגלותם החברתית, הבאים לידי ביטוי בתחושות של חוסר שייכות וזרות. אינה מתארת זאת כך: *"אין לו חברים בבית ספר. הוא לא מצליח להתחבר לילדים. הם מאוד שונים, יש להם מנטליות שונה. הם לא יכולים לקבל אותו כמו שהוא".* תחושת הבדידות של הילדים מכאיבה להורים. כאב זה ניתן לשמוע בבירור בנימת הקול בה הם מדברים על הנושא. נטליה מנגבת דמעה כשהיא אומרת את הדברים האלה: *"לפעמים היא חוזרת מבית הספר ובוכה. שם היו לה הרבה חברים, היא היתה במרכז העניינים. היא אומרת: 'אף אחד לא מדבר איתי, לא שמים לב אלי'. אני מצאתי לעצמי פה חברה אחת. אז היא אומרת לי: 'לך לפחות יש חברה, ולי אין אף אחד'".*

בנוסף לתחושת חוסר השייכות והבידוד החברתי, חלק מהמתבגרים נתקלים בעוינות ודחייה ישירה מצד בני גילם. ההורים מספרים על אירועים שבהם בני הכיתה קיללו את ילדיהם תוך התייחסות למוצאם (*"רוסייה מסריחה"*), תקפו אותם (שפכו קטשופ על הראש, הדביקו גומי לעיסה על השיער), העירו הערות פוגעניות על האוכל שהילדים הביאו לבית הספר וכדומה. תופעות אלה דווחו בעיקר על ידי הורים לילדים

צעירים יותר (אחת עשרה עד חמש עשרה). פניותיהם של ההורים למורים בבקשה להגן על ילדיהם הביאו בדרך כלל להפסקה זמנית בלבד של ההצקות.

ההורים מייחסים את הקשיים החברתיים של ילדיהם חלקית לבעיות שפה: *"היא עדיין לא יכולה לתקשר איתם ברמה שלהם. לרוב הילדים בגיל הזה אין עדיין את הסבלנות לחכות ולאפשר לה להתבטא. אז היא מעדיפה לשתוק" (נטליה).* המחסום הלשוני הוא משמעותי מאוד, אך זמני, ורוב ההורים מספרים שתוך שנה בערך ילדיהם מסוגלים לדבר עברית בצורה סבירה עד טובה. עם זאת, הקשיים החברתיים אינם חולפים במקביל לרכישת השפה. נטליה ממשיכה: *"בגילאים האלה החבורות כבר מגובשות, והם לא כל כך רוצים לקבל מישהי חדשה. היא, בעצם, זרה"*. לדבריהם של רוב המשתתפים, כאשר ילדיהם מתחילים להשתלב בחיי החברה, הם נוטים ליצור קשרים עם נערים אחרים דוברי רוסית: *"אין לה חברים ישראלים, וזה לא עניין של שפה. היא היום יודעת עברית לא פחות טוב מהישראלים. אבל כל החברים שלה רוסים. המנטליות נשארת. הם נמשכים אחד לשני" (סימה).* קשרים עם נערים אחרים דוברי רוסית מעניקים לילדיהם של המשתתפים תחושת ביטחון:

> *בכיתה שלה יש עוד ילדה רוסייה. הן התחברו יפה מאוד. המורה ניסתה להושיב אותן בנפרד, כדי שהן ייצרו קשרים עם ילדים אחרים. יָוה שלי קיבלה את זה מאוד קשה, בכתה... גם עכשיו אם ניקול (החברה) לא מגיעה לבית הספר, היא לא מרגישה בנוח" (קירה).*

שלושה הורים מרגישים שמעבר לגורמי השפה והמנטליות, מעמדם הכלכלי, הנמוך מזה של ההורים האחרים, ממלא תפקיד משמעותי בשמירת המרחק בין הילדים העולים לבין בני גילם הישראלים. ההורים מתקשים לשלם על טיולים המאורגנים במסגרת בית הספר, לקנות לילדיהם בגדים אופנתיים ולתת להם דמי כיס לבילויים. הורים אלה מספרים שילדיהם נמנעים מלהזמין חברים הביתה בגלל שאין להם חדר משלהם או בגלל שביתם נראה פשוט וצנוע מדי: *"להם יש בתים מפוארים, ואצלנו... זה לא נעים" (מילה).*

חלק מהמתבגרים מגיבים לקשיים החברתיים על ידי הימנעות מקשר עם בני הגיל: *"אני לא מצליחה להוציא אותו מהבית. הוא חסר ביטחון, לא יודע איך להתנהג, מפוחד... הוא מסרב לצאת לטיולים של בית הספר, ומתרץ את זה במיליון תירוצים. לגבי בית הספר... הוא מבין שאין ברירה, משנס מותניים והולך" (קירה).* במקביל להימנעות מקשר עם בני הגיל, חלק מהמתבגרים מתקרבים להוריהם כדי למלא את החלל שנוצר בחייהם החברתיים:

> *היא הפכה להיות קשורה אלי יותר מדי. מתקשרת אלי בהפסקות: 'אמא, אני רוצה הביתה'. אני אומרת לה: 'את צריכה למצוא לך חברות'. והיא עונה: 'אף אחד לא יכול להבין אותי כמוך'. אני מחליפה לה את החברה הטובה, אבל זה לא טוב (מילה).*

בניגוד לרוב ההורים, המדווחים על חוויות חברתיות שליליות של המתבגרים, שלושה משתתפים מספרים על הסתגלות חברתית חיובית והיעדר קשיים חברתיים

אצל ילדיהם: *"הילדים קיבלו אותה יפה. היו כמה בנות שדיברו רוסית, הן עזרו לה. אבל מהר מאוד היא התחברה גם לילדים אחרים. הם רצו להתקרב אליה. היא ילדה מאוד חברותית" (גלינה)*. ניתן לראות שגלינה מציינת את אופיה החברותי של בתה כגורם שעזר להסתגלותה החברתית. גם אלה מדגישה את האישיות כגורם מרכזי בהסתגלות חברתית תקינה: *"היא מתחברת בשמחה עם הצברים ועם העולים. יש לה יכולת הסתגלות, יכולת להתאים את עצמה"*.

ב.2. קשיים לימודיים – "כואב לי הלב לראות אותה כך": כל ההורים מדווחים על קשיים ניכרים בהסתגלותם הלימודית של ילדיהם. הדבר בולט במיוחד בקרב נערים בוגרים יותר, הלומדים בכיתות גבוהות והמתכוננים לבחינות בגרות. עומס הלימודים יוצר נטל פיזי ורגשי ניכר על נערים אלה: *"מאוד קשה לה. כואב לי הלב לראות אותה כך. היא עייפה, בוכה, לחוצה, אבל נחושה להמשיך" (אלה)*. הגורם העיקרי המקשה על ילדיהם של המשתתפים הוא אי ידיעת השפה העברית, והקושי בולט במיוחד במקצועות הקשורים לשפה (לשון, תנ"ך וכדומה). עם זאת, הילדים מתקשים גם במקצועות הריאליים: *"פיזיקה, כימיה, גם שם צריך להבין עברית. גם ככה אלה מקצועות קשים, לא תמיד קל להבין אותם. צריך לנתח, להפנים. ובשפה זרה קשה מאוד לעשות את זה" (קירה)*.

רוב ההורים מדווחים כי ילדיהם מקבלים סיוע מבית הספר, כגון הארכת זמן במהלך המבחנים, שיעורי עברית, עזרה בשיעורי בית וכדומה. הסיוע ניתן לרוב על ידי מורים, מורות חיילות ובנות שירות לאומי. ההורים מעריכים מאוד את העזרה הניתנת לילדיהם בתחום הלימודים. סימה, שאחת מבנותיה סיימה לאחרונה את לימודיה בבית ספר תיכון, מתארת זאת כך: *"אלף אנשים טיפלו בה. גם חיילת, גם מורות... מכל הבחינות. בגיל שלה היא לא היתה מצליחה לעשות את זה לבד, בלי כל העזרה"*.

הורים רבים מדווחים שילדיהם מקבלים הקלות ושציפיותיהם של המורים מן התלמידים העולים נמוכות יותר. יחסם למצב זה הוא אמביוולנטי, כפי שאפשר להבין מדבריו של אולג: *"המורה אומרת: 'אתם לא יודעים עברית, לא נורא, אתם לא חייבים לעשות את זה'. מצד אחד זה טוב, אחרת זה היה מגביר את הלחץ עליהם. אבל תכנית הלימודים מתקדמת ואני מרגיש שמשהו מתפספס בלימודים שלהם"*.

רוב ההורים מציינים שהסיוע הניתן לילדיהם במסגרת בית הספר הוא זמני, ובתום כשנתיים ממועד העלייה מערכת החינוך מתחילה להתייחס אליהם כמו לשאר התלמידים. אינה אפילו שוקלת להעביר את בנה לפנימייה – שם, היא מאמינה, תינתן לו עזרה משמעותית יותר בלימודים:

> *השנה היתה בחורה מתנדבת שלימדה אותו עברית. אבל היא עזבה. כששאלתי את המחנכת האם הוא יקבל עזרה גם בשנה הבאה, היא אמרה שהיא לא יודעת, אבל לדעתה הוא כבר לא זקוק לעזרה. מה עלינו לעשות עכשיו? אין לנו כסף למורים פרטיים, הוא לא יצליח לבד. אנחנו לא יכולים להשאיר אותו בבית הספר הזה.*

רוב המשתתפים משתדלים לעזור לילדיהם בתחום הלימודים. חלקם מנסים ללמוד יחד איתם, אך לרוב ניסיונות אלה אינם נוחלים הצלחה: *"אני אומר לו: 'בוא נעשה את זה ביחד. אתה תקרא משפט, ואז אני אקרא משפט'. ואז הוא שואל אותי: 'הבנת לפחות משהו ממה שקראת?'. הוא יודע שאני לא יכול לבדוק אותו" (ויקטור)*. להורים רבים יש רקע מקצועי והשכלתי בתחומי ההנדסה והמדעים. הם מרגישים שיש להם מספיק ידע כדי לעזור לילדיהם במקצועות אלה, אלא שוב, קשיי השפה מונעים זאת מהם: *"הייתי יכולה לעזור לה עם המספרים. אני מכריחה אותה לתרגם כל מילה, כי זה משפיע על הבנת המשימה. היא מתעצבנת ומפסיקה לשתף פעולה" (אלה)*. חלק מן ההורים אף מביעים חרטה על החלטתם לעלות לישראל בגלל הקשיים הלימודיים של ילדיהם: *"הבאנו אותה בגיל מאוד בעייתי. אולי היינו צריכים לחכות שהיא תסיים שם את הלימודים, ורק אחר כך לבוא. אבל עכשיו כבר מאוחר לחשוב על זה" (נטליה)*.

ב.3. ביטויים רגשיים של קשיי הסתגלות – "הוא נסגר בתוך עצמו, לא רוצה לדבר": רוב ההורים מדווחים על תגובותיהם הרגשיות של הילדים לקשיים החברתיים והלימודיים, אם כי בעוצמות שונות. למשל, סימה מתארת את תגובותיה של בתה כך: *"בהתחלה היה לה מאוד קשה. היא היתה בוכה, צורחת. לא רצתה ללכת לבית הספר. אחר כך היא נהייתה תוקפנית, לא חיכתה שיעליבו אותה, הקדימה את המכה. המורה התלוננה שהיא מקללת, ואפילו מרביצה. זה היה נורא"*. ויקטור מספר על תגובות הפוכות של בנו: *"הוא נסגר בתוך עצמו. לא רוצה לדבר. לא רוצה ללכת לבית הספר. אומר דברים שאני לא יודע איך להתייחס אליהם... כאילו מסתכלים עליו בצורה מוזרה, מדבריו עליו מאחורי הגב. דברים כאלה. אני מנסה לעודד אותו"*. יאנה מספרת כי בתה מרבה לבכות ולהתלונן על כך שהיא מתגעגעת לרוסיה, לעומת בנה שלדעתה חווה קשיים רבים אך *"לפחות כלפי חוץ נראה רגוע"*.

ישנם מתבגרים המבקשים לחזור לארץ מולדתם, ומביעים כעס על ההורים שהביאו אותם לישראל: *"בתקופה הראשונה היא היתה בוכה, שואלת אותי למה באנו, ביקשה לחזור לרוסיה. היא היתה מסתובבת בדירה וצורחת במלוא הגרון את ההימנון של רוסיה. ככה היא הביעה את ההתנגדות שלה" (לינה)*.

כל ההורים החיים בישראל שלוש שנים ויותר מדווחים שהתגובות הרגשיות הקיצוניות של ילדיהם לקשיי ההסתגלות חלפו לאחר תקופת ההסתגלות הראשונית. במקביל, רובם מדווחים על כך שילדיהם עדיין חווים קשיים חברתיים ולימודיים.

ג. (היעדר) התמודדות ההורים נוכח קשיי ההסתגלות של ילדיהם

ג.1 היעדר זמינות פיזית ורגשית לילדים – "אולי היו רגעים בהם לא הקשבתי לה, כי לא הייתי פנויה": כאמור, רוב ההורים מכירים בקשיים החברתיים, הלימודיים והרגשיים המלווים את תהליך ההסתגלות של ילדיהם המתבגרים. במצב זה, שבו הילדים חווים מגוון רחב של קשיי הסתגלות, הם זקוקים יותר מכול לתמיכתם של הוריהם (Birman & Taylor-Ritzler, 2007). חלק מההורים מעלים את הצורך להיות זמינים וקשובים לילדיהם בתקופה מאתגרת זו: *"אנחנו מדברים הרבה. מאוד חשוב לי שהוא לא ייסגר בבעיות שלו, שלא יהיה לבד. עם מי עוד יש לו לדבר? אין לו חברים"*

(אינה). אך למרות המודעות לקשיי ההסתגלות של הילדים, רוב ההורים מספרים שהם מתקשים לפנות זמן ולהעניק להם תשומת לב. לעיתים, העומס הרב המוטל על ההורים מונע מהם לראות שילדיהם חווים קשיים. לינה מספרת על הרגע שבו גילתה שבתה לא מגיעה לבית הספר זה זמן רב:

> *זה היה כמו רעם ביום בהיר. לא הייתי יכולה לתאר לעצמי שזה יקרה לילדה שלי... בעצם, לא היה לי זמן בשבילה. עבדתי, למדתי, הייתי צריכה להספיק כל כך הרבה. אולי היו רגעים בהם לא הקשבתי לה, כי לא הייתי פנויה. הייתי נורא עסוקה בעניינים שלי.*

הגורם המרכזי הגוזל את זמנם של ההורים הוא העבודה. רובם מציינים שלאחר העלייה הם עובדים שעות רבות יותר ממה שהיו רגילים לפני כן, ויכולתם להעניק תשומת לב לילדיהם הצטמצמה באופן משמעותי: *"כל החיים בעבודה. אין לנו זמן בשבילם" (ויטאלי)*. סימה, אם חד הורית, אחות במקצועה, מספרת על העומס הרב שהופעל עליה בשנותיה הראשונות בארץ:

> *הימים שלי היו עמוסים. הייתי חוזרת הביתה ומיד חושבת על מה שמצפה לי מחר. לא הספקתי כלום. רק לישון. היה רצף של דברים: עוד לא הספקתי לסיים אולפן, וכבר נפתח קורס אחיות. רק סיימתי אותו, נפתח קורס נוסף. וכל הזמן עבדתי. ומבחנים. הכול היה עמוס. לא יכולתי למצוא זמן בקצב החיים הזה.*

במקביל לשעות עבודה רבות, חלק מההורים מדווחים על היעדר זמינות רגשית לילדיהם. קשיי קליטה, בעיות שפה, התמודדות עם שינוי – כל אלה שואבים מהם את כוחותיהם ומקשים עליהם עוד יותר. טניה מתארת את הזמן הרב שלקח לה לגייס כוחות ולהתפנות לבנה:

> *מאוד קשה לי. רק לאחרונה קצת נרגעתי. רק עכשיו הגעתי אליו. יוצא שהוא האחרון, בסוף. ניסיתי, אבל זה לא הצליח... לא הייתי פנויה רגשית, בכלל לא. הוא דורש כל כך הרבה, אין לי כל כך הרבה לתת. היתה לי תחושה שהוא נכנס לתוכי עם כף, חופר בתוכי, וכבר אין לי מה לתת לו. כל כך הרבה אנרגיות מתבזבזות על להבין, לברר, להוכיח משהו. זה מיותר...*

העומס של דרישות החיים הוביל את טניה לתחושה של אפיסת כוחות. היא מעלה תחושות של התרוקנות והצפה רגשית, שהקשו עליה להעניק תשומת לב ותמיכה לבנה ברגעים שבהם היה זקוק לה. נוסף על הקושי להיות זמינים רגשית וקשובים לילדיהם, סיפרו כמה הורים כי הם דווקא שואבים כוחות מילדיהם המתבגרים ונתמכים על ידיהם: *"כשאני מאוד מודאגת היא אומרת לי: 'אמא, אל תדאגי. יהיה בסדר'. ואני מאמינה לה ונרגעת. יהיה בסדר" (נטליה)*. מילה מספרת שבתה תומכת בה, מחזקת אותה ומעודדת אותה ללמוד עברית: *"היא אומרת לי: 'אמא, כל הכבוד לך, את כבר*

יודעת הרבה מילים. את צריכה גם ללמוד לקרוא. את צריכה שתהיה לך מטרה. תשבי בבית ותלמדי עברית'.

ג.2. חוסר אונים בקשרים עם בתי הספר – "אני לא יכולה להילחם בשבילו": כאמור, המשתתפים מוטרדים מאוד מן הקשיים החברתיים והלימודיים של הילדים, אך מרגישים שאין להם יכולת ממשית להיות מעורבים ולעזור. הם מאמינים כי על מנת שיוכלו לסייע לילדיהם המתבגרים, בראש וראשונה עליהם להיות בקשר עם צוות בית הספר, אך נסיונותיהם ליצור קשר זה מלווים לרוב בקשיים חמורים. הדוגמה הנפוצה ביותר היא השתתפות באספות הורים, המעוררת בקרב הורים רבים תחושה של חוסר אונים. המשתתפים המגיעים למפגשים אלה לרוב מרגישים ניכור ואי נוחות: *"אני מבין 10-15 אחוזים מן הנאמר, לפעמים אפילו פחות. ההורים הוותיקים לא ששים לעזור ולתרגם. אני מרגיש כמו אידיוט" (אולג).* בחלוף הזמן הפסיק אולג להגיע לאספות ההורים, וכמוהו הורים רבים אחרים שראיינתי.

כאשר אספות ההורים נתפסות כהתנסות קשה, להורים רבים יש ציפיות גבוהות מהמפגשים האישיים עם המורים. אך גם במפגשים אלה הם לא מצליחים להיות מעורבים במידה מספקת. הם מדווחים על חוסר יכולת לתקשר באופן חופשי ולהביע את דעותיהם ודאגותיהם בפני המורים. גם כאן, רבים מדווחים על תחושה של חוסר אונים: *"אני לא יכולה לעשות הרבה כדי לעזור לילדים שלי. אני לא מבינה, אני לא יודעת איך המערכת פועלת, אני לא יודעת אם הם (הילדים) מספרים לי הכול. אני אפילו לא יכולה לדבר עם המורה כדי להתעדכן" (קירה).* אינה מביעה תסכול מחוסר יכולתה לסנגר על בנה במערכת החינוך: *"אני מרגישה חסרת אונים. בתור הורה – אין לי זכויות. ברוסיה הייתי הופכת עולמות כדי לעזור לו. לא הייתי מאפשרת לאף אחד לפגוע בו. ופה אני לא יכולה. אני לא יכולה להילחם בשבילו".*

למרות שרוב ההורים מרגישים שהמורים בדרך כלל משתדלים לעזור להם וללכת לקראתם, חלקם מדווחים על אדישות וחוסר יוזמה מצד הצוותים החינוכיים: *"היא (המורה) רואה שקשה לי להבין אותה, אבל היא לא תנסה לדבר בשפה קלה יותר. היא רק אומרת לי: 'הכל בסדר'. ואני מנידה בראשי וזהו. זאת השיחה בינינו" (אנה).* סימה מספרת על חוויה דומה: *"אני מאוד לא אוהבת את זה. אני באה אליה והיא אומרת: 'הכל בסדר'. לילדה שלי יש בעיות, אני רוצה להבין, לדעת. אבל מה אכפת להז".* התנהגות זו מצד המורים מובילה את ההורים לתחושה שהמערכת ויתרה עליהם ועל ילדיהם. שני הורים מספרים שהם נתבקשו להגיע לבית הספר עם חברים או קרובי משפחה שיוכלו לתרגם להם, מכיוון שאין מורים דוברי רוסית בצוות החינוכי. מתוך אי רצון להטריד אנשים אחרים, הורים אלה פשוט ויתרו על נסיונותיהם לדבר עם המורים.

אפשר לראות שהגורם העיקרי הפוגע בנכונותם ויכולתם של ההורים העולים להיות מעורבים בתיפקודם הלימודי של ילדיהם הוא חוסר היכולת לתקשר עם המורים עקב קשיי שפה. כאשר הם מנסים ליצור קשר עם המורים, הם לרוב מרגישים חלשים וחסרי יכולת. תחושות אלה מונעות מהם להיות מעורבים באופן משמעותי בחינוך ילדיהם וגורמות לחלקם לסגת ולאמץ תפקיד פסיבי.

ד. עתיד הילדים בישראל

כאשר לקראת סיום הראיונות שאלתי את המשתתפים איך הם רואים את עתיד ילדיהם בישראל, הם הדגישו שני מרכיבים עיקריים של הסתגלות רצויה – הצלחה אקדמית והשתלבות חברתית (שני התחומים בהם חווים הנערים את הקשיים העיקריים). לתפיסתה של קירה, הצלחה עתידית של ילדיה מותנית ברכישת השכלה, שתאפשר להם השתלבות חברתית, מקצועית וכלכלית: *"אני רוצה מאוד שהם יקבלו השכלה. הרבה מאוד דברים תלויים בזה. אם יש לך השכלה, יש לך מעגל חברתי מתאים. אתה שייך כבר למעמד גבוה יותר, של אנשים משכילים ומצליחים. וזה אומר קשרים, עבודה, רווחה כלכלית..."*. היא מאמינה שעל ילדיה לנצל כל הזדמנות ללמוד ולהתפתח, ותפקידה כאם לעודד אותם לעשות כך: *"אני אעשה כל מה שאני יכולה כדי שזה יקרה"*.

הורים רבים מדגישים את מעמדם השולי בחברה, את מצבם הכלכלי הנמוך מזה של הורי הילדים האחרים ואת הצורך לעבוד בעבודות קשות, ורואים בהשכלה גורם שיפתח בפני ילדיהם הזדמנויות אחרות. מילה מתארת זאת כך:

> *אני תמיד מדברת איתה הרבה על זה שהיא צריכה ללמוד: 'את רואה, בזמן הקרוב לא תהיה לנו מכונית, לא תהיה לנו דירה'. אני מספרת לה איך אני חוזרת מהעבודה. סוחבת שקים של 30 קילו. אני אומרת לה: 'את צריכה ללמוד, כדי שאת לא תהיי כמוני, שלא יהיה לך כל כך קשה'.*

במקביל לרכישת השכלה כאמצעי ההשתלבות העיקרי, ההורים מדגישים גם את חשיבותה של ההסתגלות החברתית:

> *אני מאוד מקווה שיהיו לה חברים, שהיא תתאקלם. כמובן שעכשיו זה קשה, אבל אני מקווה שיהיה יותר טוב. אם היא תרגיש שייכת, זה יעזור לה להתפתח, ללמוד, להשיג משהו בחיים. כשאדם חי באווירה חמימה ותומכת, זה הופך אותו לאדם טוב יותר. אני מאוד בונה על זה (אנה).*

כאמור, ההורים מגדירים הסתגלות מוצלחת של ילדיהם במושגים של הצלחה לימודית וחברתית. אלה הם שני התחומים שבהם הילדים חווים את מרבית הקושי, ואלה גם התחומים שבהם ההורים מתקשים לעזור לילדיהם עקב היעדר זמינות וקשיי שפה, המונעים תקשורת יעילה עם מערכת החינוך. במהלך הראיונות, כמחצית מההורים פנו אלי בבקשת עצה ישירה בעניין דרכי התמודדות עם קשיי ההסתגלות של ילדיהם, או בירור של מענים ושירותים לילדים: *"כשדיברנו בטלפון, מיד חשבתי לשאול אותך, אולי יש איזושהי אפשרות לדבר עם איש מקצוע? לפעמים קשה לי, אני לא מבינה, לא יודעת, אין לי מספיק כלים. אולי יש תכנית לילדים, שמישהו ידבר איתם..." (קירה)*. עם זאת, מחציתם כלל לא העלו את האפשרות להיעזר בגורם חיצוני. מתוך אלה שהעלו סוגיה זו, רק משתתפת אחת סיפרה שהיא פנתה בפועל לקבלת עזרה מקצועית.

דיון

במאמר הנוכחי מתואר תהליך הסתגלותם של המתבגרים העולים כפי שהוא נתפס בעיני הוריהם. תפיסה זו היא משמעותית ביותר נוכח היות ההורים מקור תמיכה מרכזי לנערים המהגרים, התורם להסתגלותם בתחומי החיים השונים (Birman & Taylor-Ritzler, 2007; Schwartz et al., 2009). הבנה של נקודת מבטם של ההורים תאפשר התבוננות מערכתית בסוגיית הקליטה של הנוער העולה ופיתוח שירותי סיוע שייתנו מענה רחב לצרכי הנערים ובני משפחותיהם.

מניתוח הנתונים עולה כי החלטתם של המשתתפים לעלות לישראל התבססה לרוב על שיקול של "טובת הילדים", בשיפור תנאי החיים של הילדים בתחום הכלכלי, הביטחוני, הפוליטי או המשפחתי. הדבר תואם ממצאים קודמים בדבר מניעים לעלייה בקרב עולי חבר העמים בישראל (יכניץ', 2006). המשתתפים רואים בהחלטה לעלות לישראל ביטוי של אחריותם ההורית, שאחד ממרכיביה המרכזיים היא חובתו של ההורה לקבל החלטות בעלות השלכות על הילדים ועל עתידם (Perälä-Littunen & Böök, 2012). קבלת החלטה זו מטילה על ההורה אחריות גם להסתגלותו ותפקודו של הילד לאחר העלייה.

מדברי המשתתפים עולה כי רק מיעוטם בחרו לשתף את ילדיהם המתבגרים בהיבטים השונים של ההחלטה שהתקבלה, תוך הצגת תמונה מציאותית של המצפה להם בישראל. לעומתם, רוב המשתתפים כלל לא הסבירו לילדיהם את המניעים וההשלכות של המעבר לישראל, או, לחילופין, בחרו לבנות אצל המתבגר ציפיות חיוביות תוך אידאליזציה של העלייה ותוצאותיה. שיתוף הילד בהחלטות משפחתיות הוא סוגיה מורכבת ומשתנה. הספרות מציינת כי להבדיל מן המשפחה המסורתית, במשפחה המערבית המודרנית עולה מידת השיתוף וההשפעה של הילד על החלטות המתקבלות במשפחה, הודות לשינויים החלים במבנה התא המשפחתי ומאפייניו (Flurry, 2007). ייתכן שמאפייניהן של המשפחות שעלו מחבר העמים, כגון הגבלת תחומי עצמאותו של המתבגר, יחס הגנתי ודרישה לצייתנות, תורמים לגישה שמרנית יותר בכל הקשור לשיתוף הילד בהחלטות המתקבלות במשפחה (Mirsky & Prawer, 2003; Slonim-Nevo et al., 1999). כך, למשל, מדווחים מתבגרים עולים מחבר העמים על ילדות "מוגנת" בארץ מוצאם, שם לא היה מצופה מהם לקחת חלק בבעיות והחלטות משפחתיות (Mirsky & Prawer, 2003).

אפשר לראות שההורים שבחרו לשתף את ילדיהם באופן מלא יותר היו הורים לילדים יותר בוגרים. ייתכן שהדבר נובע מהערכתם את יכולת התמודדותו של הילד עם המידע המוצג לו כפונקציה של בשלות מנטלית ורגשית. מעבר לכך, לנער בוגר יש משאבים אישיים, משפחתיים וחברתיים רבים יותר, דבר המגביר את מידת השפעתו על תהליך קבלת ההחלטות במשפחה (Flurry, 2007). רוב משתתפי המחקר מדווחים שגם אם היתה העלייה לישראל מלווה בחששות מצד הילדים, לרובם היו ציפיות גבוהות ולא מציאותיות לגבי תהליך הסתגלותם.

בהגיעם לישראל, נתקלים כמעט כל המתבגרים בקשיים משמעותיים בהשתלבותם החברתית (לא ברור האם ילדיהם של המשתתפים שלא דיווחו על קשיים אלה אכן

משתלבים בצורה תקינה, או שהמשתתפים אינם מודעים לקשיים אלה). ההורים מסבירים את בידודם החברתי של ילדיהם בגורמים כגון מיעוט שליטה בשפה העברית, הבדלים ב"מנטליות" ומעמדן הכלכלי הנמוך יחסית של משפחות העולים מחבר העמים. גם כאשר מתגברים הילדים על קשיי השפה, הם עדיין נוטים ליצור קשרים חברתיים עם בני גילם דוברי הרוסית. הדבר תואם חלקית את הטענה בדבר נטייה להומופיליה אתנית בקרב מתבגרים מהגרים: הנערים אכן מעדיפים בתחילה קשרים עם חברים הדומים להם מבחינה אתנית, אך העדפה זו אינה משתנה במשך הזמן ועם שיפור השליטה בשפה (Titzmann, 2014). השתלבותו החברתית של הנער המהגר קשורה גם לחוויות של דחייה וקיפוח, המרחיקות אותו מהחברה הקולטת ומגבירות את הזדהותו עם קבוצת המוצא (Jetten et al., 2001). ואכן, חלק ממשתתפי המחקר דיווחו על עוינות גלויה, הבאה לידי ביטוי באלימות מילולית ואף פיזית, המופנית כלפי ילדיהם מצד בני גילם. נערים מהגרים הנחשפים להצקות אתניות נמצאים בסיכון לפתח בעיות הסתגלות, כגון ירידה בדימוי העצמי וציפיה לכישלון אקדמי (Bayram & Ozdemir, 2014).

קושי מהותי נוסף שעליו מדווחים ההורים הוא הסתגלותם הלימודית של ילדיהם המתבגרים. הקושי בולט במיוחד בקרב תלמידים בכיתות הגבוהות יותר, המתכוננים לבחינות הבגרות. גם כאן, לתפיסת ההורים הקושי נובע בעיקר מאי ידיעה מספקת של השפה. ההורים מציינים שני מקורות עזרה הזמינים לילדיהם בתקופה זו. המקור הראשון הוא מערכת החינוך, המספקת סיוע באמצעות שיעורי עזר, הארכות זמן במבחנים והקלות שונות. סיוע זה ניתן הן ברמה הבית ספרית המקומית והן ברמה הכלל ארצית, במסגרת פעילותו של האגף לקליטת תלמידים עולים במשרד החינוך, המפעיל שירותים לתלמידים העולים ובני משפחותיהם (משרד החינוך, 2014). ההורים מעריכים מאוד את העזרה הניתנת לילדיהם, אך מביעים חשש מן הפגיעה בלימודיהם של הילדים לטווח רחוק עקב ההקלות, ומן הרגע שבו ייגמר מתן הסיוע והילדים יצטרכו להתמודד עם העומס האקדמי בכוחות עצמם. המקור האחר לעזרה בלימודים הוא ההורים עצמם. הורים רבים מדווחים על נסיונות להיות מעורבים בתהליך הלמידה של ילדיהם. למרות נכונותם לסייע, הם מתקשים לספק לילדיהם את העזרה הדרושה, שוב, בעיקר בגלל בעיות שפה. הם אף נתקלים ביחס שלילי מצד הילדים לנסיונות סיוע אלה. הדבר משמעותי במיוחד לאור ההבנה כי אמונת ההורים ביכולתם לעזור לילדיהם בלימודים היא גורם מרכזי המעודד את מעורבותם במערכת החינוך (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). זאת ועוד, מעורבות ההורים בהכנת שיעורי הבית קשורה להישגים אקדמיים גבוהים יותר בקרב התלמידים (Dumont, Trautwein, Nagy, & Nagengast, 2014).

מדברי ההורים אפשר להבין שהקשיים הנחווים על ידי המתבגרים שונים במשכם: חלק מהבעיות, בעיקר בעיות שפה, הן זמניות וחולפות מהר יחסית. אך למרות שבעיית השפה עומדת בבסיסם של הקשיים האחרים, החברתיים והלימודיים, קשיים אלה ממשיכים להתקיים גם אחרי שהמתבגר רוכש שליטה סבירה בשפה העברית. משמעות ממצא זה היא שמתבגרים עולים עלולים להימצא במצוקה ולהזדקק לליווי ועזרה

משמעותיים גם אחרי שהתגברו על קשיי השפה ונתפסים על ידי סביבתם כלא זקוקים יותר לסיוע מיוחד.

חשוב להתייחס לקשיים בהסתגלות החברתית והלימודית של הנערים העולים בהקשר של מאפייני גיל ההתבגרות. כך, הקשיים החברתיים עלולים להיות מועצמים נוכח חשיבותה של קבוצת השווים בחייהם של המתבגרים (אריקסון, 1987), וחוויות של בידוד ודחייה עלולות להיחוות על ידם בצורה קיצונית יותר. יתרה מכך, התמודדות עם קשיים חברתיים והשקעת כוחות נפש רבים בהסתגלות ללימודים עלולות להסיט את האנרגיה המנטלית של המתבגרים מן המטלה המרכזית של שלב התפתחותי זה – גיבוש הזהות האישית (אריקסון, 1987).

תגובות המתבגרים לקשיי ההסתגלות נעות על רצף בין החצנה, הבאה לידי ביטוי בהתנהגות תוקפנית כלפי הסביבה החברתית, לבין הפנמה, המתבטאת בהסתגרות, חשש והימנעות חברתית. חלק מהנערים מביעים כעס גלוי על הוריהם משום שהביאו אותם לישראל ואף מבקשים לחזור לארץ מולדתם. עם זאת, ההורים מדווחים שתגובות חמורות אלה חולפות ברוב המקרים, גם אם הקשיים החברתיים והאקדמיים עדיין לא באים על פתרונם. הסתגלותו של מהגר למדינה הקולטת מלווה לרוב בשני תהליכים מקבילים: אובדן משמעותי של הסביבה המוכרת, הכוללת שפה, רשתות חברתיות, תרבות וכדומה, והשתלבות במדינה החדשה, הכוללת לימוד שפה חדשה, רכישת דפוסי התנהגות חדשים ובניית רשתות חברתיות חדשות (Tartakovsky, 2007). במחקרו של טרטקובסקי נמצא כי תחושת הגעגוע לארץ המוצא בקרב בני הנוער העולים בישראל (המשקפת את ההתמודדות עם האובדן) ורמת הדחק שלהם (המשקפת את תהליך ההסתגלות למדינה החדשה) מתמתנות במהלך השנה השלישית לאחר העלייה. בין המשתנים המשפיעים על תחושת הגעגוע ורמת הדחק: תמיכה חברתית הבולמת תחושות אלה, ותחושת אפליה המקצינה אותן (Tartakovsky, 2007). מדיווחי ההורים המשתתפים במחקר אפשר להתרשם כי המתבגרים חווים היעדר תמיכה חברתית ובידוד ואף עוינות מצד בני גילם, המקצינים את רמת המצוקה שלהם.

גורם נוסף המשפיע רבות על הסתגלותם של מתבגרים מהגרים הוא מעורבות הורית (Mann, 2004; Portes et al., 2009). משתתפי המחקר מדווחים על קושי להיות מעורבים ולסייע לילדיהם להתמודד עם אתגרי ההסתגלות. אחד הגורמים הפוגעים במעורבותם של ההורים הוא היעדר זמינות, הנובע מתנאי העבודה שלהם ומן העומס הרגשי המציף אותם לאור קשיי ההסתגלות. שעות עבודה רבות, תשלום על פי שעות ותרבות ארגונית מגבילה עלולים להפוך את עבודתו של ההורה לתובענית ולפגוע ביכולתו להעניק תשומת לב לילדיו (Roeters, van der Lippe, & Kluwer, 2010). רוב משתתפי המחקר עובדים בעבודות לא מקצועיות בשכר מינימום, המשולם לפי שעות העבודה, וחוששים לאבד מקור פרנסה. הקושי הכלכלי, בצירוף סוגי העבודות שבהן משתלבים ההורים, מפעיל עליהם לחץ עז ופוגע ביכולתם להיות מעורבים בחיי הילדים.

נוסף על היעדר זמינות, ההורים מתקשים להיות מעורבים בתיפקודם הבית ספרי של ילדיהם המתבגרים. כפי שנאמר לעיל, הם אינם יכולים לסייע לילדיהם סיוע ישיר בקשיים הלימודיים, בגלל היעדר שפה. אך גם סיוע עקיף, באמצעות מעורבות במתרחש

בבית הספר (Epstein, 2008), נתפס על ידם כמאתגר. הם מדווחים על רמה גבוהה של אי נוחות באסיפות הורים, שלא זו בלבד שאינם יכולים להשתתף בהן, אלא אף אינם מסוגלים להבין את נושא הדיון. גם שיחות פרטניות עם מורים נחוות על ידם כלא יעילות – בגלל קשיי השפה ההורים אינם יכולים לקבל מידע מקיף ואמין על תיפקודם הלימודי של הילדים, לשתף את המורה בתחושותיהם ותפיסותיהם, ולסנגר על ילדיהם במידת הצורך. הורים רבים מדווחים על תחושה של חוסר אונים הפוגעת במעורבותם בחינוך ילדיהם ואף מביאה את חלקם לוויתור ואימוץ תפקיד פסיבי מול מערכת החינוך. הקושי של ההורים המהגרים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם כתוצאה משעות עבודה ארוכות ונוקשות, אי ידיעת השפה וחוסר היכרות עם מערכת החינוך המקומית, מוכר היטב במדינות קולטות הגירה (Ceballo, Maurizi, Suarez, & Aretakis, 2014; Durand & Perez, 2013). כך, תלמידים עולים בישראל מדווחים כי הוריהם נמנעים מלהתערב ולהגן עליהם כאשר הם חשים נפגעים על ידי מוריהם, ומייחסים הימנעות זו לחוסר יכולתם של ההורים לתקשר עם המורים באפקטיביות (Geiger, 2012).

כל ההורים שהשתתפו במחקר מאמינים כי הסתגלותם העתידים המוצלחת של ילדיהם תלויה בשני גורמים עיקריים: הצלחה אקדמית והשתלבות חברתית. מדובר באותם תחומים שבהם ילדיהם חווים את הקשיים המשמעותיים ביותר. הורים רבים מדגישים את מעמדם השולי ורואים בהשכלה גורם שיאפשר לילדיהם לעלות בסולם החברתי והכלכלי בחברה הישראלית. ניסיון להשיג מוביליות חברתית וכלכלית באמצעות השכלה אופייני למהגרים בעולם המערבי. מכיוון שהמוביליות של ההורים המהגרים מוגבלת עקב פערים תרבותיים ולשוניים, הם מפנים את שאיפותיהם לעבר ילדיהם; מעמדם הכלכלי והחברתי הנמוך מזה של האחרים משמש להם נקודת מוצא והתייחסות (Tseng, 2006). שאיפתם של עולי חבר העמים בישראל להעניק השכלה גבוהה לילדיהם נובעת גם מאופיה של הזהות היהודית ברוסיה, המתבססת בחלקה הגדול על השכלה אקדמית (Lerner et al., 2007)

מעניין לציין שלמרות שההורים מעלים את סוגיית הקשיים הרגשיים הנחווים על ידי ילדיהם, הם אינם מתייחסים אל רווחתם הרגשית והנפשית כאל גורם משמעותי בתהליך הסתגלות תקין והשתלבות עתידית מוצלחת (לצד תיפקוד חברתי ולימודי). אפשר להסביר ממצא זה ברמה גבוהה של הצפה רגשית של ההורים עצמם והעומס הרב המוטל עליהם בגלל קשיי ההסתגלות שלהם. ייתכן שבמצב זה הם בוחרים להפנות את כל כוחותיהם לעבר תחומי תיפקוד "מוחשיים" יותר, הנראים להם כמשרתים יותר מן האחרים את השתלבותם העתידים של הילדים. נוסף על כך, ייתכן שהמיקוד בקשיים ה"פרקטיים" הוא גם תוצר הרקע התרבותי של ההורים. תפיסות החינוך של הורים יוצאי חבר העמים מתאפיינות פעמים רבות בדגש על משמעת עצמית, קונפורמיות, מצוינות אקדמית, מוסר עבודה וכדומה – כולם היבטים הקשורים לתיפקוד הילדים, ולא לחיי הרגש שלהם (יכניץ, 2014). ייתכן שתפיסות אלה תורמות להשקעת ההורים בתחום התיפקוד החברתי והלימודי של המתבגרים כבסיס להסתגלות תקינה, ולא בתחום הרווחה הנפשית.

אחד התהליכים המשמעותיים המתרחשים בחייו של נער מהגר הוא שינוי במאזן של גורמי המגן והסיכון בשלושה מעגלים עיקריים: קבוצת השווים, בית הספר, ומשפחת המוצא (Titzmann et al., 2008). כאשר גורמי המגן באחד או יותר ממעגלים אלה נחלשים, נפגעת יכולתו של הנער להתמודד בהצלחה עם הסיכונים שבסביבתו. ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על היחלשותם של גורמי המגן בכל התחומים הנ"ל. המתבגרים מאבדים את המסגרת החברתית הבטוחה ונכנסים לקבוצת בני גיל שבה הם מרגישים בודדים, חריגים ובמקרים מסוימים אף דחויים. הם מתקשים בלימודים בגלל קשיי השפה, ולמרות העזרה הניתנת בבתי הספר לא תמיד הם מצליחים לעמוד בקצב של חבריהם לכיתה. הוריהם, העמוסים בעבודה ובקשיי בהסתגלות של עצמם, אינם פנויים מספיק על מנת להיות מעורבים בחייהם ולסייע להם, ומתקשים לאמץ תפקיד יוזם ופעיל מול מערכת החינוך.

ממצאי המחקר מאפשרים התבוננות אחרת בתהליכי ההסתגלות של המתבגרים העולים – התבוננות מרובת שכבות ופרספקטיבות: דרך עיניהם של המתבגרים, של ההורים ושלי כחוקרת. אומנם במחקר זה לא רואיינו המתבגרים עצמם, אך קולותיהם ותפיסותיהם מוצגים באמצעות ההורים. הדרך בה ההורים חווים את הסתגלות ילדיהם משקפת גם את תהליכי ההסתגלות שלהם עצמם – קשיי השפה, ירידה בסטטוס החברתי, הצפה רגשית, געגועים לארץ המוצא, תחושות חוסר האונים וחוסר הוודאות ועוד. כאשר ההורים מדווחים על הקשיים הלימודיים והחברתיים של ילדיהם, הם מספרים גם על קשייהם שלהם. הם צריכים להתבסס ולהוכיח את עצמם מבחינה מקצועית, דבר הדורש השקעה בלימודי עברית ובלימודים המקצועיים. הם גם צריכים לבנות מחדש את הרשת החברתית שלהם, תוך יצירת קשרים בין אישיים עם סביבתם. המורכבות של תהליך זה משתקפת בין היתר ביחסים בין ההורים לבין מערכת החינוך. פרספקטיבה נוספת העולה מניתוח הנתונים היא הפרספקטיבה שלי כחוקרת, שחוותה תהליכים הדומים לאלה שדווחו על ידי המשתתפים. דברים רבים שנאמרו על ידם העלו בי זיכרונות מתקופת ההתבגרות שלי ותהיות על החוויות שחווינו אני ומשפחתי. למרות שהקפדתי לא לערב את דעותיי במהלך הראיונות והניתוח, הממצאים ללא ספק משקפים את האינטראקציה המורכבת שנוצרה בין החוויות והתפיסות של המרואיינים לבין החוויות והתפיסות שלי.

סיכום

ממצאי המחקר מציגים את סוגיית הסתגלותם של המתבגרים העולים, שכבר נחקרה בהרחבה במחקרים קודמים, מזווית אחרת. הם מאפשרים התבוננות מורכבת בתהליך זה, החל משלב הכנת הילד למעבר, דרך הקשיים שהוא חווה ועד נסיונות ההתמודדות שלו ושל משפחתו עם קשיים אלה. הצגת ההסתגלות כפי שהיא נתפסת על ידי ההורים היא משמעותית ביותר, שכן ההורים הם אלה שהחליטו לעלות לישראל, בחרו באיזו דרך להכין או לא להכין את הילד למעבר, והיום מהווים את מקור התמיכה המיידי של המתבגרים בתהליכי הקליטה שלהם. הממצאים מאפשרים הצצה לעולמם של ההורים וליכולתם וזמינותם לספק את התמיכה הנדרשת מהם בשלב כה קריטי בחיי הילדים.

בכוחם של ממצאי המחקר לתרום לפיתוח מענים מקצועיים המותאמים לצרכיהם של המתבגרים העולים ומשפחותיהם. ראשית, קיימת חשיבות רבה להכנה מוקדמת של המשפחות לפני העלייה לישראל. חשוב להסביר להורים את הקשיים הנחווים על ידי המתבגרים לאחר העלייה, מכיוון שרבים מהם נוטים לחשוב דווקא במושגים של יתרונות העלייה עבור הילד. מטרתו של הסבר זה אינה לשנות את החלטתם, אלא להכינם לקראת הקשיים שבסבירות גבוהה יתעוררו אחרי העלייה, ולתכנן דרכי התמודדות יעילות עם קשיים אלה. במקביל, חשוב לעודד את ההורים לנהל שיח פתוח עם הנערים בכל הקשור למה שמצפה להם בישראל, על מנת למנוע ציפיות לא מציאותיות ואכזבה קשה כתוצאה מהמפגש עם המציאות.

בהגיע המשפחות לישראל, חשוב ביותר לחזק את הנערים העולים בשני תחומים מרכזיים: השתלבות חברתית ותיפקוד אקדמי. ברמה החברתית יש לעודד את קשריהם של הנערים עם בני גילם דוברי הרוסית, על מנת לחזק את תחושת הביטחון והשייכות, תוך שאיפה להרחיב תחושות אלה גם לקשרים עם בני גילם הישראליים. במקביל, חייבת להתבצע פעילות בקרב הנערים הישראליים לעידוד הסובלנות והקבלה של השונה (פעילויות שכבר נערכות על ידי משרד החינוך, אך רצוי להעמיקן). בתחום הלימודי יש לשאוף להתאים את הסיוע הניתן לתלמידים העולים לצרכים הייחודים של כל תלמיד, תוך צמצום השימוש בקריטריונים כלליים של היקף ומשך הסיוע. לצד הסובלנות של המורים ומתן ההקלות, חשוב לדאוג לעמידתם של התלמידים העולים בקצב הלימודים.

מענה לצרכיהם הרגשיים של ההורים וליווי תומך יכולים לצמצם את ההצפה הרגשית שבה הם נתונים ולאפשר להם להיות זמינים יותר לילדיהם. מוקד חשוב להתערבות מקצועית הוא יצירת סדר עדיפויות בחייו של ההורה העולה, המוצף בצרכי ההישרדות שלו. באמצעות חידוד המודעות לצרכיו של הילד ולחשיבותה של הנוכחות ההורית, ניתן להגביר את מעורבותו בחיי ילדיו. להעצמת ההורה מול מערכת החינוך ולעידוד שיתוף הפעולה בין ההורים העולים למורים שמורה חשיבות ראשונה במעלה בכל התערבות המכוונת לשילובם המוצלח של המתבגרים העולים. יכולתו של המורה להבין את החשיבות שמייחסים ההורים העולים להשכלת ילדיהם כמפתח להשתלבות עתידים מוצלחת יכולה לשמש מניע לעידוד המעורבות הבית ספרית של ההורים. מורה המבין ושותף לאמונתו של ההורה בערך ההשכלה יכול להפוך לעמית משמעותי להורה, שמסוגלותו לסייע לילדיו בתחום האקדמי מוגבלת בגלל קשיי השפה. דגש מיוחד יש לשים על זמינותו של המורה. חשוב לתכנן מראש את המפגשים עם ההורים העולים, במיוחד במושגים של זמן, על מנת למנוע אי נוחות ולחץ ולקדם אווירה מאפשרת. במפגשים אלה רצוי להסתייע במתרגמים, על מנת להסיר מההורים את הנטל של היעזרות בבני משפחה דוברי עברית בקשריהם מול בית הספר. רצוי לארגן מפגשים אינפורמטיביים משותפים המיועדים להורים העולים (נוסף על אסיפות ההורים הרגילות), שיאפשרו העברת מידע יעילה ושיח פתוח בין ההורים לבין צוות בית הספר. עם זאת יש לסייג המלצות יישומיות אלה, כיוון שלא נבדקו במחקר הנוכחי, וייתכן

שיישומן לא יסייע למשפחות להתמודד עם קשיי ההסתגלות של המתבגרים ואף יוביל להיווצרותם של קשיים נוספים.

למחקר הנוכחי מספר מגבלות. ראשית, קיימת שונות בוותק החיים בארץ של המשתתפים, הנע בין שנה וחצי לחמש שנים. להורים ותיקים יותר יש פרספקטיבה רחבה יותר על תהליך ההסתגלות של הילדים. בדיעבד הם מדווחים כי התגובות הרגשיות של ילדיהם היו זמניות וחולפות; הם יכולים להתייחס לתיפקודם של הילדים גם אחרי שהם רוכשים את השליטה בשפה; כישורי השפה שלהם (ההורים) משתפרים במקביל ליכולת להיות מעורבים יותר בבית הספר. מגבלה נוספת היא הבדלים בגילאי הילדים, בין אחת עשרה לשבע עשרה. נערים בוגרים יותר חווים קשיים משמעותיים יותר בלימודים, ונערים צעירים יותר נתקלים בשכיחות גבוהה יותר באלימות ותוקפנות מצד בני גילם. מגבלה נוספת היא מיעוט האבות שהשתתפו במחקר. בפנייתי למשפחות, ההורים בחרו בעצמם מי מהם יתראיין, ולרוב נבחרו הנשים. עם זאת, במהלך הראיונות לא הרגשתי הבדל בתכנים שהועלו על ידי האימהות והאבות. לבסוף, יש לתת את הדעת על כך שתפיסות ההורים מושפעות לא רק מן המציאות העכשווית של ילדיהם המתבגרים, אלא גם מחוויות העבר שלהם. במחקר זה התבקשו ההורים לדווח על תהליך ההסתגלות והקשיים של ילדיהם מבלי להתייחס לקשיים דומים שייתכן שהם עצמם חוו. סביר להניח שהורה שסבל מקשיים לימודיים או חברתיים בהיותו מתבגר, יחווה קשיים דומים של ילדיו בצורה שונה מהורה שלא התמודד עם סוגיות דומות בנעוריו (ללא קשר לחוויית ההגירה). כלומר ייתכנו הבדלים בתפיסות ובדיווחי ההורים על בסיס חוויותיהם האישיות. למרות מגבלות אלה, ממצאי המחקר יכולים לתרום להבנה מעמיקה של הסתגלותם של המתבגרים העולים כפי שהיא נתפסת על ידי הוריהם, ובכך לקדם מתן סיוע ותמיכה לנערים ובני משפחותיהם.

במחקרים עתידיים כדאי לצמצם את הטווח של ותק המגורים בישראל ושל גילאי הילדים. כמו כן יהיה מעניין לראיין הורים עולים ממגזרים נוספים, ולא רק יוצאי חבר העמים. הדבר יאפשר להשוות בין קבוצות שונות של עולים ולפתח שיטות עבודה המותאמות לקבוצות אלה. כיוון מחקרי נוסף הוא לראיין גם את ההורים העולים וגם את ילדיהם המתבגרים, תוך ניתוח מקביל של התכנים העולים מהראיונות, על מנת להבין את מידת ההתאמה בין התפיסות והחוויות של הצדדים. כדי לקדם הבנה מלאה יותר של תהליך ההסתגלות של המתבגרים העולים חשוב יהיה לבחון גם את דרכי ההתמודדות שלהם עם קשיי ההסתגלות, היבט שלא קיבל התייחסות במאמר זה.

ביבליוגרפיה

אילון, י׳, וצבר בן-יהושע, נ׳ (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל׳ קסן ומ׳ קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני**, עמ׳ 382-359. באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

אפשטיין, ד׳, (2007). בתוך פ. פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים**, עמ׳ 143-172. ירושלים: כרמל.

אריקסון, א׳ (1987). **זהות , נעורים ומשבר**. תל אביב: ספרית הפועלים.

גור, י׳, מס, א׳, וסבר, ר׳ (2005). הדרכה בפרספקטיבה בין תרבותית: תהליכי התמקצעות בהוראה לתלמידים עולים. **הד האולפן החדש**, 88.

המשרד לקליטת העליה. http://www.moia.gov.il. נדלה ב-25.03.2014.

יכניץ׳, ל׳ (2006). **תפקידם של תהליכי הערכה והתמודדות וההתאמה ביניהם, במצב של ריבוי לחצים בהסתגלותם של עולים מחבר העמים**. חיבור לשם קבלת תואר ״דוקטור לפילוסופיה״. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

יכניץ׳, ל׳ (2014). מניעת שימוש בסמים ובאלכוהול בקרב נוער יוצא חבר העמים. בתוך ר׳ צימר וח׳ בוני-נוח (עורכות), **מניעת שימוש בסמים ואלכוהול**, עמ׳ 264-274. הרשות הלאומית למלחמה בסמים ואלכוהול.

משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Olim. נדלה ב-20.8.2014.

קושר, ח׳, בן אריה, א׳, וכהן, ש׳ (2011). **ילדים עולים בישראל 2011**. ירושלים: המועצה לשלום הילד.

שקדי, א׳ (2003). **מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום**. תל אביב: רמות.

Alfaro, E. C., Umana-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bamaca, M. Y., & Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescents' academic success: The role of discrimination, academic motivation, and gender. *Journal of Adolescence, 32,* 941-962.

Aroian, K. J., & Norris, A. E. (1998). Predicting psychological distress among former Soviet immigrants. *International Journal of Social Psychiatry, 44(4),* 284-294.

Babore, A., Picconi, L., Candelori, & Trumello, C. (2013). The emotional relationship with parents: A validation study of the LEAP among Italian adolescents. *European Journal of Developmental Psychology, 11,* 728-739.

Bayram Özdemir, S., & Stattin, H (2014). Why and when is ethnic harassment a risk for immigrant adolescents' school adjustment? Understanding the processes and conditions. *Journal of Youth and Adolescence, 43(8),* 1252-1265.

Benner, A. D., & Graham, S. (2011). Latino adolescents' experiences of discrimination across the first 2 years of high school: Correlates and influences on educational outcomes. *Child Development, 82,* 508-519.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46(1),* 5-34.

Birman, D., & Taylor-Ritzler, T. (2007). Acculturation and psychological distress among adolescent immigrants from the former Soviet Union: Exploring the mediating effect of family relationships. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13,* 337-346.

Ceballo, R., Maurizi, L. K., Suarez, G. A., & Aretakis, M. T. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *20(1),* 116-127.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Crosnoe, R., & Fuligni, A. J. (2012). Children from immigrant families: Introduction to the special section. *Child Development, 83(5),* 1471-1476.

Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106(1),* 144-161.

Durand, T. M., & Perez, N. A. (2013). Continuity and variability in the parental involvement and advocacy beliefs of Latino families of young children: Finding the potential for a collective voice. *School Community Journal, 23(1)*, 49-79.

Dwairy, M., & Dor, A. (2009). Parenting and psychological adjustment of adolescent immigrants in Israel. *Journal of Family Psychology, 23*, 416-425.

Eccles, J., Wong, C. A., & Peck, S. C. (2006). Ethnicity as a social context for the development of African-American adolescents. *Journal of School Psychology, 44,* 407-426.

Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest, 73(6),* 9-12.

Flurry, L. A. (2007). Children's influence in family decision-making: Examining the impact of the changing American family. *Journal of Business Research, 60(4),* 322-330.

Geiger, B (2012). Separate but equal: Teachers' intolerance for ethnic and cultural diversity as experienced in 6th grade Israeli classrooms. *Psychological Studies*, *57(1),* 75-85.

Granic, I., & Patterson, G. R. (2006). Toward a comprehensive model of antisocial development: A dynamic systems approach. *Psychological Review, 113,* 101-131.

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67,* 3-42.

Jetten, J., Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., & Spears, R. (2001). Rebels with a cause: Group identification as a response to perceived discrimination from the mainstream. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27,* 1204–1213.

Korem, A., Horenczyk, G., & Tatar, M. (2012). Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescence, 35(4),* 855-862.

Kosner, A., Roer-Strier, D., & Kurman, J. (2013). Changing familial roles for immigrant adolescents from the former Soviet Union to Israel. *Journal of Adolescent Research, 29(3),* 356-379.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.

Kwak, K. (2003). Adolescents and their parents: A review of intergenerational family relations for immigrant and non-immigrant families. *Human Development, 46,* 115–136.

Lerner, J., Rapoport, T., & Lomsky-Feder, E. (2007). The ethnic script in action: The regrounding of Russian Jewish immigrants in Israel. *Ethos, 35(2),* 168-195.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.

Mann, M. A. (2004). Immigrant parents and their emigrant adolescents: The tension of inner and outer worlds. *The American Journal of Psychoanalysis, 64(2),* 143-153.

Mirsky, J., Kohn, R., Levav, I., Grinshpoon, A., & Ponizovsky, A. (2008). Psychological distress and common mental disorders among immigrants: Results from the Israeli-based component of the World Mental Health Survey. *Journal of Clinical Psychiatry, 69(11),* 1715-1720.

Mirsky, J., & Peretz, Y. (2006). Maturational opportunities in migration: Separation–individuation perspective. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies, 3(1),* 51–64.

Mirsky, J., & Prawer, L. (2003). Immigrating as an adolescent. In T. Horwitz (Ed.), *Children of Perestroika in Israel* (pp. 72-118). New York, NY: University Press of America.

Moed, A., Gershoff, E. T., Eisenberg, N, Losoya, S. Spinrad, T. L., & Liew, J. (2014). Parent–adolescent conflict as sequences of reciprocal negative emotion: Links with conflict resolution and adolescents' behavior problems. *Journal of Youth and Adolescence*, no pagination specified.

Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chryssochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Developmental, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind, & D. J. Hernandez (Eds.), *Realizing the potential of immigrant youth* (pp. 117-158). New York, NY: Cambridge University Press.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Oznobishin, O., & Kurman, J. (2009). Parent–child role reversal and psychological adjustment among immigrant youth in Israel. *Journal of Family Psychology, 23(3),* 405-415.

Perälä-Littunen, S., & Böök, M. L. (2012). The beginning and end of parental responsibility: Finnish parents' view. *Journal of Comparative Family Studies, 43(6),* 925-941.

Portes, A., Fernández-Kelly, P., & Haller, W. (2009). The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 35(7),* 1077-1104.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation.* Berkeley, CA: University of California Press and Russell Sage Foundation.

Rodríguez, S. A., Perez-Brena, N. J., Updegraff, K. A., & Umana-Taylor, A. J. (2013). Emotional closeness in Mexican-origin adolescents' relationships with mothers, fathers, and same-sex friends. *Journal of Youth and Adolescence*, no pagination specified.

Roer-Strier, D., & Rosenthal, M. K. (2001). Socialization in changing cultural contexts: A search for images of the "adaptive adult". *Social Work, 46(3),* 215-228.

Roeters, A., van der Lippe, T., & Kluwer, E. S. (2010). Work characteristics and parent-child relationship quality: The mediating role of temporal involvement. *Journal of Marriage and Family, 72*(5), 1317-1328.

Schwartz, S. J., Mason, C. A., Pantin, H., Wang, W., Brown, C. H., Campo, A. E., & Szapocznik, J. (2009). Relationships of social context and identity to problem behavior among high-risk Hispanic adolescents. *Youth and Society, 40(4),* 541-570.

Slonim-Nevo, V., Sharaga, Y, & Mirsky, J. (1999). A culturally sensitive approach to therapy with immigrant families: The case of Jewish emigrants from the former Soviet Union. *Family Process, 38(4),* 445-461.

Tartakovsky, E. (2007). A longitudinal study of acculturative stress and homesickness: high-school adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 42(6),* 485-494.

Tartakovsky, E. (2009). The psychological well-being of unaccompanied minors: A longitudinal study of adolescents immigrating from Russia and Ukraine to Israel without parents. *Journal of Research on Adolescence, 19(2),* 177–204.

Tein, J. Y., Sandier, I. N., & Zautra, A. J. (2000). Stressful life events, psychological distress, coping, and parenting of divorced mothers: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology, 14(1),* 27-41.

Titzmann, P. F. (2014). Immigrant adolescents' adaptation to a new context: Ethnic friendship homophily and its predictors. *Child Development Perspectives, 8(2),* 107-112.

Titzmann, P. F., Raabe, T., & Silbereisen, R. K. (2008). Risk and protective factors for delinquency among male adolescent immigrants at different stages of the acculturation process. *International Journal of Psychology, 43(1),* 19-31.

Tseng, V. (2006). Unpacking immigration in youths' academic and occupational pathways. *Child Development, 77(5),* 1434-1445.

Vedder, G. Horenczyk, K. Liebkind, G. & Nickmans, P. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review, 1,* 157-168.

"שיתנו אפשרות לעשות, שיתנו אפשרות, כאילו, לאתיופי, להתמודד עם משהו...":

מסיפורי בית הספר של מבוגרים יוצאי אתיופיה

מרדכי ברס וסמדר תובל

לזכר אמי רות ברס ז"ל.
מחנכת, אוהבת אדם ולוחמת הבחירה בחיים.

תקציר

מאמר זה מציג חלק מתוך מחקר שבחן סיפורים על תקופת בית הספר של ארבעה מבוגרים בני העדה האתיופית שלמדו במסגרות חינוך שונות בישראל. בעזרת הקשבה וניתוח הנרטיבים שלהם נעשה ניסיון להבין כיצד חוו המרואיינים את המציאות בבית הספר, לזהות את הגורמים המקדמים והמונעים הסתגלות והתקדמות לימודית וחברתית, ולאפיין אופני התמודדות עם הקשיים והמאפיינים התרבותיים המיוחדים לקבוצה זאת.

ככלל הנושאים שהועלו על ידי המרואיינים, היו נושאים שהיה צפוי שיעלו בהקשר של עולם בית הספר, כגון: הלימודים, הקשרים החברתיים, המורים וההורים. יחד עם זה נקודת המבט של המרואיינים הייתה שונה מהמובן הפשוט של ההתייחסות למושגים הללו, ובעצם הם נתנו משמעות אחרת/ייחודית לכל מושג, כאשר שאלת הזהות וההשתייכות עמדו במרכז. המחקר שלנו זיהה מעין "חרשות" תרבותית של הצוות החינוכי לשיח, למטרות ולשאיפות של תלמידים יוצאי אתיופיה המתחנכים בבית ספרם. למרות שלמראית עין נראה שכולם הצוות החינוכי והתלמידים יוצאי אתיופיה מדברים באותה השפה, במציאות אנחנו לא מבינים אותם ולא ברור שהם מבינים אותנו.

מילות מפתח: יוצאי אתיופיה, נרטיב, סיפורי בית ספר, "חרשות" תרבותית.

מבוא

מאמר זה מציג חלק ממחקר העוסק בחוויות בית הספר של תלמידים בני העדה האתיופית. המטרה הייתה ללמוד את נקודת מבטם האישית ואת הדגשים העולים מתוך הסיפור המיוחד להם ובכך לאפשר להם להשמיע את קולם. בניתוח הנרטיבים של סיפורי המרואיינים ניסינו להבין כיצד חוו את המציאות בבית הספר ואת הדמויות הפועלות בו ומה הייתה השפעתם של הגורמים השונים הקשורים למציאות זו על זהותם, הסתגלותם לחברה ולמדינה והתפתחותם המקצועית.

מטרת המחקר הייתה להציג מנקודת מבטם כבוגרים את החוויה שעברו בבית הספר וללמוד כמחנכים, כיועצים וכחוקרים להקשיב להם, לתת להם מקום ומתוך כך להבין את עולמם הייחודי. ממצאי המאמר אִפשרו התבוננות נוספת בחוויית בית הספר

של תלמידים יוצאי אתיופיה, ומתוך כך בחינת אופציות שונות לעבודת הצוות החינוכי בכלל והייעוץ החינוכי בפרט, במטרה ליצור סביבה מכילה עבור אוכלוסייה זו.

סקירת הספרות המקצועית

הגירה ועלייה– מאפיינים וקשיים

"עלייה" ו"הגירה" הם שני מושגים העוסקים בתנועת אנשים, כפרטים או כקבוצות, ממקום למקום, מארץ לארץ ומיבשת ליבשת. תנועות ההגירה השונות מקיפות עמים שונים ופונות לכיוונים שונים ולארצות יעד שונות, ואילו תנועת העלייה קשורה בעצם הגדרתה בעַם אחד, עַם ישראל, ובהגירה לארץ ישראל. המעבר הגיאוגרפי כרוך לרוב בניתוק מן הסביבה החברתית והתרבותית ובכניסה למערכות חברתיות ותרבותיות חדשות. ההחלטה על מעבר זה נובעת מסיבות רבות; לעיתים היא מתבצעת מרצון, כהגשמת החלום או האמונה, כשאיפה לשיפור איכות החיים והשגת ביטחון אישי וכדומה, ולעיתים בכפייה, בשל מלחמות, גירוש או רדיפות פוליטיות ודתיות (דומיניץ, 2000).

הגירתם של יהודי אתיופיה לישראל מאז 1997 היא תנועה לא גדולה מבחינה מספרית, אך דרמטית ובעלת איכויות ייחודיות. זוהי הגירה של אנשים שחורים אל חברה לבנה בעיקרה. תנועה שבוצעה בעיקר על ידי הצעירים והבריאים שבהם, בהשראת חלום אוטופי של הגשמה, חלום שעמד במבחנים קשים, ואולי נופץ לרסיסים, אל מול חוויית ההגעה אל הארץ המובטחת. לחלום ההגירה של יהודי אתיופיה שורשים עמוקים מאוד בתרבותם המסורתית. עם זאת, הציפיות הגבוהות שטיפחו לקראת הגעתם דומות לחוויותיהם של מהגרים אחרים, שפעלו בהשראת חלומות חילוניים יותר (בן עזר, 2007).

עלייתם לארץ של יהודי אתיופיה שיפרה בדרך כלל את מצבם החומרי של העולים, אך גרמה לשינוי תרבותי חד ולזוותה במשבר קליטה בכל תחומי החיים. בתהליך הקליטה נשברו נורמות וערכים תרבותיים, משפחתיים, כלכליים, דתיים וחברתיים שיהודי אתיופיה היו רגילים אליהם דורות רבים. הם היו חייבים להתנסות בערכים ובנורמות המקובלים בחברה בישראל (ליכטנטריט, 1995 בתוך: רומי ובר לב, 2001).

מנקודת מבטם של ותיקי העדה האתיופית הסתמנו קשיים מהותיים בהסתגלות עם העלייה לארץ: הלם תרבות המאופיין בחוסר אונים, בלבול, חוסר הבנה וחוסר אפשרות לשלוט במתרחש, השפה שניצבה כמחסום בין העולה ובין החברה, קצב הזמן המהיר של החברה הישראלית וקשיים בולטים שסובלים מהם המבוגרים שבעדה (פישר, 2005). החוקרת מתייחסת לשלב נוסף בתהליך ההגירה הקשור לרכישת תרבות (culture acquisition) או תירבות (enculturation), שבו מתעמת המהגר עם מערך חברתי ועם תרבות שונה מזו שהוא מכיר. בתהליך זה רוכש המהגר מיומנויות חדשות, לומד לבצע תפקידים חדשים ולבנות לעצמו דימוי עצמי וסטטוס, תוך רכישת מערכת ערכים ונורמות מתאימה (דוידוביץ', 1999; מירסקי, 1992; ליסיצה ופרס, 2000; שמאי, 2000). שני תהליכים מקבילים מתרחשים בשלב זה: האחד הוא "דה סוציאליזציה" (de-socialization) – המהגר מוותר על ערכים ונורמות מן הסטטוס שלו בעבר; והשני

הוא "רה סוציאליזציה" (re-socialization) – המהגר רוכש סטטוס וערכים חדשים. תוך כדי התרחשותם של תהליכים אלה עשוי העולה להרגיש מבולבל ומיואש, משום שאינו יכול עוד להשתמש בכללים ובנורמות של חברת המוצא ועדיין לא רכש לו את הנורמות של החברה החדשה. הקושי בפְּענוח הקודים החברתיים והתרבותיים של הסביבה החדשה וחוסר הרלוונטיות של המערכות הישנות גורמים למהגר לחוש חסר אונים, חסר תועלת ומשולל הערכה עצמית (הראל, 1994; סולודקינה, 1995; קירמאייר ופרלמוטר, 2001; רוטנברג וטובין, 1995; שמאי, 2000).

השבר בעלייה מאתיופיה

בן עזר (1992) מציין את הפער בין החלום למציאות. העולים מאתיופיה הגיעו עם חלומות ותקוות על "ציון-ירושלים", על "יהודים שחורים וצדיקים" ועל "הצטרפות החלק אל השלם" – ונפגשו עם מציאות ישראלית השונה שוני קוטבי מכל מה שהאמינו בו וייחלו לו. לכך התווספו גם תחושות של אפליה וגזענות. לטענת לשם (2003) אוכלוסייה זו מבודדת וממוקמת בשוליים יותר מכל העדות והמגזרים החברתיים באוכלוסייה היהודית בישראל. השוני בתרבות, המלווה בשוני בזהות, בקונפליקט בין-תרבותי, בניכור ובשוּלִיוּת חברתית-תרבותית, מתעצם תוך כדי תהליך העלייה והקליטה, המשברים והבידול האקולוגי והחברתי-הכלכלי. אמנם אוכלוסייה זו הצליחה לשמור על זהותה התרבותית מבחינת הערכים, האמונות והמנהגים, אבל השבר הערכי הכרוך במפגש עם החברה הישראלית הממשית והלא-מיתית שמט את בסיס ההגדרה העצמית מרבים מבני הקהילה, בעיקר מן הצעירים שבהם, והיה כרוך במצוקת זהות חריפה ואף בפיתוח תרבות נגד.

נראה שתהליך זה בקרב עולי אתיופיה היה קשה ומורכב. משפחות רבות נקרעו: חלקן עלה לארץ וחלקם נשאר באתיופיה. מקורות הפרנסה העיקריים שלהם באתיופיה היו חקלאות ומלאכה, ובארץ הם חוו מעבר קיצוני מחברה כפרית, מסורתית וסגורה לחברה מודרנית ופתוחה. המוסכמות הקיימות נשברו ועוררו נורמות וערכים תרבותיים, משפחתיים, כלכליים, דתיים וחברתיים, שיהודי אתיופיה הורגלו אליהם במשך דורות רבים. הם היו חייבים לאמץ ערכים ונורמות חדשים, ולפיכך ניכרים אצל רבים מהם בלבול וחוסר התמצאות, בשל המפגש עם העולם השונה (קניאל, 1990; ברבר, 2001; רומי וטל-בר-לב, 2001).

מרבית הממצאים על אודות יוצאי אתיופיה מצביעים על מגמה משברית יותר מאשר על מגמה של צמיחה והתפתחות. בסוף שנת 2010 מנתה אוכלוסיית יוצאי אתיופיה בישראל 119,700 נפש. רובם מתגוררים במחוזות המרכז והדרום, חלקם הגדול בשכונות בעלות סטטוס נמוך, ומעמדם הסוציו-אקונומי נחות במדרג החברתי בישראל (Kaplan and Salomon, 2004; Offer, 2007), ובשנת 2011 כ-56% מכלל יוצאי אתיופיה היו רשומים כמטופלי רווחה (מושיוב, 2011). עולי אתיופיה הציבו אתגרים ייחודיים בפני שירותי הבריאות. אובחנו בקרבם סוגים שונים של מחלות עם סימפטומים שלא היו מוכרים למטפלים, ובתחום בריאות הנפש הבעיות נותרו ללא מענה הולם. תופעת

האובדנות בקהילה היא עדות בולטת למצוקות שלא הגיעו לידיעת הציבור בתולדות עלייתן לארץ של קהילות אחרות (יונגמן ושוקד, 2012).

קינג, פישמן וולדה-צדיק (2012) ערכו מחקר "לאחר עשרים שנה בישראל: סקר יוצאי אתיופיה הוותיקים". דיווחי המרואיינים על התנסויותיהם במהלך ובתום עשרים השנים מאז עלייתם מגלים תמונה מורכבת. יש בה הצלחות, למשל בשיעורי התעסוקה ובקליטה החברתית, כפי שהיא באה לידי ביטוי בקשרי חברות עם יהודים ותיקים אחרים ובהרגשת בית בארץ. יוצאי אתיופיה הוותיקים מתמודדים עם פחות בעיות כיום בהשוואה לשנותיהם הראשונות בישראל, ורובם המכריע מביעים שביעות רצון מקליטתם. עם זאת הם עדיין מתמודדים עם בעיות כלכליות וקשיי דיור וכן עם קשיים הנובעים מהבדלי תרבות ומיחס הישראלים האחרים אליהם. רבים מהם (30%) מדווחים על התנסות אישית באפליה, ורבים עוד יותר (50%) מעריכים שקיימת אפליה קולקטיבית מצד מוסדות שונים כלפי בני הקהילה האתיופית. מי שעלו בגיל צעיר השיגו הישגים מרשימים בתחום ההשכלה יחסית להוריהם: כמעט כולם סיימו בית ספר תיכון וחלק המשיכו בלימודים על תיכוניים. עם זאת, שיעור בעלי התואר האקדמי בקרבם עדיין נמוך בהשוואה לקבוצות יהודים אחרות.

תיאוריות הגירה וזהות

ברי (2004) טוען שכל החברות המודרניות הן רב-תרבותיותואילו בעבר חברות רבות היו אחידות מבחינה תרבותית, וכל קבוצה שהצטרפה אליהן הייתה צריכה לקבל את התרבות השלטת. במילים אחרות, הוא מציג שני מודלים של חברה המורכבת מכמה קבוצות תרבותיות: המודל הראשון, שהיה מקובל בעבר, אך לא נראה שהצליח, נקרא "**כור ההיתוך**": החברה מורכבת מיחידה דומיננטית או זרם מרכזי, אשר בשוליו נמצאות קבוצות המיעוט השונות. ההנחה היא שקבוצות אלו צריכות **להיטמע** בזרם המרכזי עד שתיעלמנה. המודל השני מתייחס לחברה המורכבת מפסיפס של קבוצות אתנו-תרבותיות, המשַמרות את תחושת זהותן התרבותית ומשתתפות במערך החברתי (חוקה, כלכלה ומדינה), ובו זמנית נותנות לגיטימציה למוסדות המשרתים אינטרסים קבוצתיים ותרבותיים שונים. ברי (2004) ערך בקנדה מחקרים עם קבוצות מהגרים, קבוצות בני המקום וקבוצות אתנו-תרבותיות, שנושאיהם המרכזיים היו: א. **שימור תרבותי** – המידה שבה אנשים מעריכים את זהותם והליכותיהם התרבותית ומבקשים לשמר אותן; ב. **מגע שיתוף** – המידה שבה אנשים מעריכים את האחרים שמחוץ לקבוצתם ומבקשים מגע עמם. מתוך שני נושאים אלו הגדיר ברי (2004) מרחב של ארבע אסטרטגיות לקיום יחסים בחברה בין-תרבותית מנקודת המבט של הקבוצות הלא דומיננטיות: היטמעות (אסימילציה), היבדלות (סֶפַּרציה), השתלבות (אינטגרציה) ושוליות.

מאנע, אור ומאנע (2007) מצאו במחקרם הבדלים בין נטיות ההתאמה התרבותית שמייחסים המהגרים לעצמם ובין נטיות ההתאמה התרבותית שמייחסים להם חברי הקבוצה הקולטת. נמצא שהקולטים ייחסו לעולים מגמות של התבדלות יותר מכפי שהעולים ייחסו לעצמם, אך בו בזמן נטו להפחית בעוצמתן של מגמות היריבות

וההשתלבות שהעולים מאמצים להם. חברי הקבוצה הקולטת נטו לייחס לעולים עוצמה גבוהה של זהויות הקשורות בהפסד (אובדן) של כוח חברתי ובקבלת ההיררכיה החברתית הקיימת, ועוצמה נמוכה של זהויות הקשורות ברווח (בתוספת) של כוח חברתי ורצון לשנות את מיקומם בהיררכיה החברתית, זאת לעומת עוצמת הזהויות שייחסו העולים לעצמם. מתבגרים יוצאי אתיופיה נטו לייחס לעצמם באופן מובהק יותר הרחבת זהות ויותר תחרות, פחות התבדלות ופחות היטמעות בהשוואה לאופן שבו העריכו אותם חברי קבוצות הרוב.

מתבגרים עולים

עבודה זו מתמקדת בחוויות בית הספר של עולים צעירים יוצאי אתיופיה. חלק משנות הלימודים האלה הן שנות ההתבגרות, שבהן מעצבים התלמידים את זהותם האישית. אריקסון (1987) אפיין תקופה זו כזמן שבו היחיד מגבש לעצמו תחושה של זהות אישית. אדם שלא מצליח לגבש את זהותו עלול לחוות משבר זהות שיכול להוביל גם לפיזור זהות – חוסר יכולת להגדיר לעצמך את רצונותיך וכיוון חייך. תהליך גיבוש הזהות אינו מתחיל ומסתיים בגיל ההתבגרות אלא נמשך גם בשלבי ההתפתחות המאוחרים יותר, ויש שטענו, שבחברה שלנו זהו תהליך ארוך של למעלה מעשור (פלום, 1995).

מתבגר עולה נאלץ להתמודד עם תרבות זרה וחדשה שאת כלליה אינו מכיר, והיא אינה יכולה להוות עבורו ציון דרך אלא להיפך. תהליך גיבוש הזהות, המתבצע בדרך כלל תוך התייחסות לנורמות וערכים המקובלים בחברה, הוא מסובך יותר כשהחברה נמצאת בתהליך של שבירת זהות. המתבגר נאבק על גיבוש זהותו ללא ציוני דרך מקובלים וברורים. לעתים קרובות נשארים המתבגרים ללא תמיכה הורית וגם ללא קבוצת השתייכות של בני גילם. הם צריכים להתמודד עם תרבות חדשה שאת כלליה אינם מכירים, השונה מזו שגדלו על ברכיה. הדבר יכול לפגום בתהליך או לגרור את המתבגר להזדהות עם קבוצות וערכים מקריים הנקרים בדרכו, מבלי שפיתח יכולת לבחון אותם (וייל-טנא והופמן, 1995).

המשפחה והמטען האישי

בתהליך הסתגלותם והשתלבותם של המהגרים יש משמעות, בנוסף לגורמים הכלליים של התרבות, גם ליחסים בתוך המשפחה וגם למטען האישי. מחקרים הראו שקיים קשר הדוק בין אופי התקשורת במשפחה לבין דרכי ההתמודדות של בני המשפחה בעת הגירה (יצחקי, 1997). קשיי הסתגלות ניתן למצוא בקרב מתבגרים ממשפחות בעלות דפוס תפקוד נוקשה (מלמד, 1999; Scott & Scott, 1989), ואילו בקרב משפחות הרמוניות, בעלות יחסים חמים ומעט קונפליקטים, מוצאים פחות בעיות בהיקלטות, בבית הספר ובלימודים (וילצ׳ק-אביעד, 2007). במשפחות רבות אנו עדים לאובדן האחריות והסמכות ההורית. מתבגרים רבים לומדים את אורחות החיים ואת השפה בארץ הקולטת במהירות רבה יותר מהוריהם, ודבר זה גורם לחילוף תפקידים. המתבגרים הופכים למתווכים בין ההורים לחברה החדשה, וההורים נעשים תלויים

בילדיהם. דבר זה מקשה על תהליך גיבוש הזהות, הנעשה בדרך כלל תוך התייחסות לנורמות ולערכים המקובלים בחברה, והמתבגר עומד מול זהות שבורה ותלותית (וייל-טנא והופמן, 1995). העובדה שהמבוגר מאבד את משמעותו כמרכז המשפחה מחוללת משבר במשפחה המסורתית.

ההגירה עלולה להיחוות כאירוע טראומתי. הבדלים בין תרבותיים עלולים להקשות את ההסתגלות, לעכב תקשורת תרבותית אפקטיבית ולהוות גורם לחץ. ההגירה והקליטה הן גורם לחץ העלול ליצור אצל המהגר חרדה, דיכאון, תחושת ניכור ושוליות, עלייה בסימפטומים פסיכוסומאטיים ובלבול בזהות. נוסף על כך, תחושת ההגירה והשונות אינה שייכת רק לדור הראשון של המהגרים, אלא משפיעה גם על בני הדור השני ולעיתים אף יותר מכך (Williams & Berry, 1991). מחקרים הראו כי שיעורי העבריינות בקרב בני נוער מן הדור השני של המהגרים הם גבוהים יותר מאלה של בני גילם הוותיקים, וזאת בשל הקונפליקט הבין תרבותי (שוהם, רהב ואלדד,1987). העבריינות היא פן אחד בלבד במשבר ההגירה החריף העובר על מהגרים. הוא כולל מגוון של תופעות תפקודיות ונפשיות הנובעות מלחצי ההגירה, המוחרפים בשל הפער הבין תרבותי שבין החברה הישראלית הוותיקה לבין חברת המהגרים יוצאי אתיופיה (חקלאי, 2002). נראה שלכל מהגר יש נוסחת הסתגלות משלו. נסיבות ההגירה והמטען האישי של המהגר יקבעו אם ההגירה תהיה אקט של גדילה והתפתחות, או להיפך (הראל, 1994 ; שמאי, 1999 ; Grinberg & Grinberg, 1989).

מחקרים בקרב צעירים אתיופים מציינים שהקונוטציות השליליות שיש לצבע עורם, והאיום המתמיד על הערך העצמי, הפכו בקרב עולי אתיופיה לאתגר ודחפו אותם להוכיח את יכולותיהם (שבתאי, 2001 ; Shabtay, 2000). לרצון האישי העז להצליח היה משקל נכבד בהסתגלות, ללא קשר לנסיבות ההגירה. הסתבר שדווקא ההתנסויות הלא-פשוטות שעברו על העולים היו גורם מניע ולא מונע להצלחה (פישר, 2005).

תחושת האפליה

ורצברגר (2003) מציגה בהרחבה את הטענות לאפלייתם של יוצאי אתיופיה בתחומים רבים: אפליה בקבלה למוסדות חינוך, בהעסקה, בשכירת דירה, ובעיקר בשירותי הדת בכל הקשור לנישואים ולקבורה בנפרד, וכן בהתנכלויות והתבטאויות גזעניות. כאהן-סטרבצ'ינסקי, עמיאל, לוי וקונסטנטינוב (2012) מציינים, וגם ממחקרים רבים נוספים (בן אליעזר, 2008; אליאס, בר-אילן-ירושלים וסופר, 2000; Schwartz et al., 2010) עולה, כי בני מיעוטים שחווים אפליה נוטים יותר לדחות את התרבות הקולטת, לשמור על תרבות המוצא ולחפש חלופה תרבותית. מגמה זו מתמתנת כאשר הוותק של ההורים רב יותר. הוותק נמצא כבעל השפעה חיובית על היכולת של ההורים ושל בני הדור השני להתמודד עם סטיגמות (Awokoya, 2010).

כלפי מערכת החינוך מועלית הטענה שהמורים אינם ערים דיים לסכנה שבסטיגמות ובהצקות לתלמידים על רקע מוצא אתני והם אינם יודעים כיצד עליהם להתערב במקרים אלה (Awokoya, 2010). תחושת האפליה אינה עולה בממצאי המחקר של כאהן-סטרבצ'ינסקי, ועמיתיו (2012); לעומת זאת מגיעים חוקרים אלה לכלל מסקנה

שהעולים מברית המועצות מרגישים יותר תחושת ניכור, ואילו לגבי יוצאי אתיופיה נמצא שמצד אחד יש ממצאים מדאיגים, בעיקר בתחום החינוך, אך מצד שני נמצאה אצלם זיקה חזקה לישראל ומוטיבציה גבוהה לשירות צבאי או לאומי.

הנדלס (2010), שבדק את תפיסת האפליה בתחום התעסוקה, מצא שהעולים מאתיופיה היו במקום הרביעי (32%) אחרי קבוצות אחרות שנתפסו כמופלות במידה רבה. הקבוצה שעל פי תפיסות האוכלוסייה היא הקבוצה המופלית ביותר בעבודה הִנָּהּ העובדים המבוגרים, אחריהם הערבים, אחריהם אימהות לילדים קטנים ויוצאי אתיופיה בצמוד לזו האחרונה. מממצאי מחקרם של קינג ושות' (2012) עולה ששיעור יוצאי אתיופיה הוותיקים שדיווחו כי התנסו אישית ביחס מפלה, או שילדיהם התנסו בכך, הוא נמוך בהרבה משיעור הטוענים ליחס מפלה כלפי יוצאי אתיופיה ככלל. בנוסף לכך יש לציין שלפחות מחצית ממי שהתנסו באפליה כלפיהם דיווחו כי התרחשה לעתים רחוקות. במילים אחרות, נראה כי תחושת האפליה האישית חלשה בהרבה מתפיסת האפליה הקבוצתית. ממצאים אלו דומים לממצאי מחקרים בין-לאומיים אחרים על תפיסות אפליה בקרב מיעוטים אתניים. טיילור ועמיתיו (Taylor et al., 1990) מציעים שלושה הסברים אפשריים להבדלים בין התפיסה שיש אפליה אישית לבין התפיסה שיש אפליה קבוצתית: הכחשת אפליה אישית; הגזמה במידת האפליה הקבוצתית, אולי כדי לקדם שיפור במצבה של קבוצת המיעוט או כדי להאדיר את הישגיו של הפרט הנמנה עם הקבוצה; והטיות במנגנון הקוגניטיבי של עיבוד מידע. המרואיין הנשאל על אפליה קבוצתית מוסיף להתנסות האישית שלו את התנסויותיהם של אחרים שהוא מכיר, כמו קרובים או חברים.

תפקידי הייעוץ הבין-תרבותי

חינוך רב-תרבותי הוא תנועה לשינוי חינוכי שמטרתה ליצור הזדמנויות לימוד שוות לתלמידים הנבדלים זה מזה. אחת המטרות המרכזיות היא לעזור לתלמידים לגבש עמדות ולרכוש ידע ומיומנויות הנחוצים לתפקוד יעיל בחברה; וכן לעזור להם לתקשר, לנהל משא ומתן ולקיים יחסי גומלין עם תלמידים מקבוצות שונות, במטרה ליצור קהילה אזרחית העובדת בשיתוף פעולה להשגת מטרות משותפות (Banks, 1995).

ייעוץ בין-תרבותי מתייחס למצבים שבהם היועץ והנועץ משתייכים לתרבויות שונות. בפועל מדובר ברוב המקרים ביועץ שבא מן התרבות המערבית, או שהתחנך בכלים הטיפוליים של החברה המערבית המודרנית. כמעט כל החוקרים ואנשי-המקצוע בתחום הבין-תרבותי מסכימים שהידע וההבנה של היועץ ביחס לרקע התרבותי של הנועץ הם הכרחיים על מנת שתתאפשר הגשת עזרה לנועץ. הרגישות, שהיא ערך מוסף לידע, חשובה אף היא, ובסוגיות ייעוציות מסוימות היא אף גורם מכריע. אחד האתגרים הבולטים בניהול הייעוץ הבין-תרבותי הוא פתיחת נושא השוני התרבותי בין היועץ והנועץ (מסאלחה, 2004).

בית הספר ממלא מקום מרכזי בהסתגלותם ובהשתלבותם של העולים בישראל וליועץ החינוכי יש מקום חשוב בתוך מוסד זה. בייחוד חשובה ההתמודדות בבית הספר עם תופעת הילדים בסיכון, שאינה מנת חלקם של כל התלמידים. תהליכים חברתיים

מורכבים גורמים לכך שבקבוצות אוכלוסייה מסוימות תופעות הסיכון וההתנתקות נפוצות יותר. תלמידים מקרב יוצאי אתיופיה מוּעדים, יותר מאחרים, להימצא בסיכון, ובשל כך הם עלולים לנשור ממערכת החינוך. הבדלי התרבויות מקשים עוד יותר על תלמידים אלה לעמוד בדרישות הנורמטיביות של המערכת, ומקשים על מחנכיהם להתגבר על הניכור שהם מרגישים, להתקרב אליהם ולהפוך בעבורם לגורם מגונן מפני הסיכון שבאי-ההשתייכות לחברת בני גילם (מור, 2006).

המחקרים על עמידות ועל חינוך יעיל העלו את הצורך לבחון שוב מהי תרומת בית הספר כגורם מגן, המטפח עמידות בקרב ילדים וצעירים. גרברינו וקוסטלני (Garbarino & Kostelny, 1992) מצאו, שעל אף הלחצים הסביבתיים, כ-70%-80 מן הילדים יכלו לצאת נשכרים מפעילות בית הספר כתומך בהסתגלות בריאה לו היה בית הספר קשוב ורגיש להם ולקשייהם. בנרד (Benard, 1997) טענה אף היא שהתפתחות מוצלחת בכל מערכת אנושית תלויה באיכות היחסים ובהזדמנויות להגשמה של המשתתפים בה. היא מצאה מאפיינים מסוימים החוזרים על עצמם במערכות סביבתיות התומכות בצמיחה ובהתפתחות, ובהם: **א. יחסי דאגה-תמיכה** ונוכחות קבועה ויציבה של המבוגר בחיי הילד או הנער. אמון ואהבה בלתי מותנית, המתקיימים ללא תלות בדפוסי ההתנהגות של הילד, נובעים מיכולת המבוגר לראות מה מסתתר מאחורי התנהגותו החיצונית. **ב. ליווי של מבוגר משמעותי**. אליס מילר (Miller, 1990) מצאה שבכל מקרה של הסתגלות מוצלחת ליווה את התהליך אדם מבוגר משמעותי, אשר עזר לילד לאשר את תפיסותיו, ובכך אִפשר לו להכיר בעובדה שנגרם לו עוול. **ג. ציפיות להישגיות ולתפקוד אופטימלי מתוך מתן תמיכה הולמת**. ציפיות ודרישות להישגיות הנעשות מתוך הבניה, החזקה וגבולות ברורים של המסגרת החינוכית מחזקות את הביטחון העצמי של הילד, ומאפשרות לחזות את התפתחותו העתידית. **ד. הזדמנות להשתתפות פעילה**. התפתחות תקינה בקרב ילדים ובני נוער מובילה למעורבות וללקיחת אחריות. כל מסגרת המספקת להם הזדמנות של ממש להטביע את חותמם האישי מעודדת התפתחות וגדילה.

שיטת המחקר

חקר החוויות של בוגרי מערכת החינוך בני העדה האתיופית נובע מן התפיסה כי יש לקולם ערך ייחודי ושניתן ללמוד מהם על ההתנסויות והתהליכים שחוו והמשמעות שהם מייחסים להם.

כלי המחקר

כלי המחקר בעבודה זו היה ראיון המספק "סיפור-חיים תחום" ומתבסס על הפרדיגמה האיכותנית, השואפת לפגוש את הנחקרים בסביבתם הטבעית וללמוד על התופעה הנחקרת כפי שהיא נתפסת אצלם. מטרת הראיון היא להבין את חוויותיהם ואת המשמעות שהם מייחסים להן; הראיון מספק גם נגישות להקשרים התרבותיים של התנהגותם (שקדי, 2004). החוקרים האיכותניים מבקשים להשמיע את קולן של קבוצות שוליות, ותוך כדי כך לעסוק בתופעות בעלות חשיבות חברתית ללא קשר

לשכיחותן. הנחת היסוד העומדת בבסיס המחקר האיכותני היא שאין אמת מוחלטת אחת, אך עם זאת נסיבות החיים והחוויות המשותפות יוצרות דפוסים חברתיים ופסיכולוגיים הנובעים מהן. המחקר האיכותני שואף לחקור את החוויה כפי שהיא נחווית על ידי הנחקרים (lived experience) ומייחס משקל ומשמעות להתנסותו הייחודית של הפרט (אלדר-אבידן, 2011).

נרטיב עצמי תחום

סיפור החיים, הנקרא גם "נרטיב עצמי", מושתת על היסטוריית החיים של המספר (ספקטור-מרזל, 2010). המחקר הנוכחי התעניין בפרק מסוים בהיסטוריית החיים – תקופת בית הספר –ולפיכך הוא מהווה "נרטיב עצמי תחום" (שם). כדי לאפשר למרואיינים לבנות את סיפורם בחופשיות, אומצה שיטת-ריאיון הכוללת שני שלבים (Rosenthal, 1993). השלב הראשון, הפותח בשאלה כללית, נועד להפיק סיפור ספונטני כיחידה שלמה וסגורה, המכוונת בלעדית על ידי המרואיין וללא התערבות של המראיין. בשלב השני הועמק הראיון באמצעות שאלות שמטרתן להרחיב, להסביר ולפרט נושאים שהועלו, כמו גם לברר נושאים מתבקשים שלא הוזכרו.

אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו ארבעה בוגרי מערכת החינוך בני העדה האתיופית, בני 23-26. כל המרואיינים למדו בתוכנית מיוחדת לבני העדה בישיבות הסדר בדרום והיו בעלי תעודת בגרות מלאה ולאחר שירות צבאי.

איסוף הנתונים

כל אחד מן הראיונות נמשך כשעה ונערך לאחר שיחה מקדימה, שבה תוארה מטרת המחקר: לשמוע את החוויות והסיפורים האישיים שלהם מתקופת בית הספר. מקום הראיון נקבע על פי רצונם. החלק הראשון של הראיון היה מענה לבקשה: "ספר לי על חוויותיך מתקופת בית הספר". כאשר סיימו המרואיינים לספר באופן ספונטני את סיפורם, החל החלק השני, שבו נשאלו בנושאים שעלו בראיון על בסיס הספרות המחקרית. לדוגמה: מה הייתה מידת מעורבות ההורים בתקופה זו? האם היו מורים או דמויות משמעותיות אחרות שליוו אותך בתקופה זו? וכדומה. כל הראיונות הוקלטו ותומללו. תועדו גם התקשורת הלא-מילולית והתרשמות המראיין וחוויותיו במהלך הראיון.

המשתתפים הסכימו להשתתף במחקר מרצונם החופשי ואין בינם ובין המראיינים קשר אישי או מקצועי. כדי להגן על פרטיותם של המרואיינים ניתנו למשתתפים במחקר שמות בדויים.

ניתוח הנתונים

ניתוח החומרים שהתקבלו התבצע בכמה שלבים ובמספר אופנים:

בשלב הראשון נותחו הראיונות "ניתוח תוכן" על פי "הגישה הקטגוריאלית". ניתוח תוכן מתבסס על ההנחה שבטקסט קיימת חזרתיות שיטתית הניתנת לגילוי (ליבליך, תובל-משיח וזילבר, 2010). הטקסט השלם פורק למילים, משפטים או קטעים שקובצו ל"תמות" ו"קטגוריות" (ליבליך ושות', 2010). ניתוח זה מושפע מגישתם של גלזר, שטראוס ועמיתיהם (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990) לפיתוח תיאוריה מעוגנת בשדה (grounded theory). נוסף על כך נבחנו גם המבנה וצורת הריאיון (משפטי פתיחה, הרחבות וכדומה).

בשלב השני נותח כל ראיון בנפרד, תוך שימוש באיתור מנגנוני ברירה (ספקטור-מרזל, 2010) כדרך לזיהוי המסר או נקודת היעד הסיפורית (End Point, להלן EP): התכלית, הטענה או המסר שהמרואיין מבקש להוכיח או להעביר באמצעות הסיפור הספציפי. במרבית המקרים ניסוחו הוא תהליך בלתי-מודע ובלתי מכוון, המתרחש ברמה פרה-לשונית. ספקטור מרזל (2010) מציעה שישה מנגנונים של ברירה נרטיבית, שבעזרתם גוזר המרואיין סיפור מתוך המאגר העצום של עובדות הטמון בהיסטוריית חייו (Sarbin, 1986). שלושה מהם נובעים מן "הכישור לבטא מעורבויות בעולם" – הכללה, חידוד וייחוס משמעות "הולמת"; שניים מבטאים את "הכישור לא לבטא מעורבויות" – השמטה והשתקה; ואחד משלב בין השניים – השטחה.

במאמר זה נתמקד בתמות המרכזיות שעלו מן הראיונות. בניתוח הראיונות לפי "ניתוח תוכן", כפי שתיארנו לעיל, פירקנו את הטקסט השלם למילים, משפטים או קטעים וקיבצנו אותם מחדש, ובסדר שונה, תחת כותרות המכונות "תמות". התמות המרכזיות שעלו מן הטקסט האירו את נקודות ההתמודדות וההסתגלות מנקודת מבטם המיוחדת של המרואיינים, כפי שנציג זאת בפרק הממצאים.

ממצאים – תמות מרכזיות

בניתוח הראיונות עלו תמות משותפות רבות ומגוונות במאמר זה בחרנו להרחיב את הדיבור על התמות הבאות: עלייה ועקירה, הורים ובית הספר, חברים ומורים, מכיון שהן נראו לנו רלוונטיות במיוחד להבנת השתלבותם בבית הספר.

עלייה ועקירה: "חוויות, וקודם אני אספר לך כאילו איך בכלל אני עליתי לארץ..."

הראיונות נפתחו בבקשה **"ספר לי על חוויות בית הספר שלך"**. שלושה מתוך ארבעת המרואיינים פתחו בסיפור עלייתם לארץ ותיאור המעברים שעשו (למעט אלי, שנולד בארץ).

אבי: *"אתחיל כאילו איך הגעתי כאילו, מתי עליתי"*. בני: *"אני אתחיל לספר לך על היסודי, ונגיע לתיכון. אז לפני כן, כמובן, עליתי לארץ בשנת תשעים ואחת, הייתי אז בן שש, ומיד, איך שעלינו, הגענו ל... גרנו"*. גבי: *"חוויות, וקודם אני אספר לך כאילו איך בכלל אני עליתי לארץ והייתי במרכז קליטה ב..."*.

נראה שסיפור העלייה/הגירה שלהם היה מאוד משמעותי עבורם והיווה חלק מהותי בכל סיפור הקשור לחוויות מחייהם. גם אלי התייחס בפתיחה לזהותו השונה כשייך לקהילה: *"למדתי בישיבה תיכונית... הייתי בפנימייה, עקרונית מספר חברה מהקהילה שמה הוא מאוד... מאוד קטן יחסית"*. לא שאלנו ישירות על דברים אלו והם בחרו לציין ולהציג את עצמם באמצעות ממדים אלו כבר בפתיחה.

ספקטור-מרזל (2010) טוענת, שבפתיחת הראיון מציג המרואיין את עצמו באמצעות הבלטה של פרטים מסוימים והשמטה של פרטים שאינם מתאימים לייצוג הזהות שלו. המרואיינים ציינו בהדגשה את העלייה והמעברים כייצוג המרכזי של זהותם כ"עולים". הם תיארו כמה מעברים באזורי המגורים ובמקומות הלימוד, חלקם הרחיבו יותר וחלקם פחות. אצל כולם תוארו המעברים כהחלטה של אחרים, ש"עשו" להם: אלי: *"שלחו אותי לבית ספר"*, אבי: *"שמה כאילו ישר שמו אותנו בבית ספר היסודי... הייתי צריך לעלות לכיתה ז' ואז לא, לא ידעו כאילו איך, איך, כאילו איפה לשים אותי"*. בני: *"שמו אותי... לא יודע למה, העבירו אותי..."*. גבי: *"הם החליטו להעביר אותי לפנימייה"*. ייתכן שגם התיאורים הללו קשורים לתחושה של המהגר שמגיע למקום חדש, ואחרים יודעים וקובעים בשבילו מה קורה ולהיכן הוא הולך, כפי שעשו עבור העולים מאתיופיה. כמו כן ייתכן שהם מדגישים בפתיחות אלה את הרגשתם כעקורים משורשיהם, ושתהליך העקירה מן "העבר האישי" שלהם התרחש כמה פעמים במשך השנים. זו שאלה של זהות, הן בממד השייכות והקבלה במקום החדש **ב**הווה והן בממד העקירה והניתוק מן המסורת, מן המקום ומן **ה**עבר. נראה כי זו נקודת הפתיחה של הסיפור שבה נחשף מרכיב משמעותי של אישיותם בסיפור-החיים שלהם.

ההורים ובית הספר: "ההורים שלנו רואים שאתה הולך לבית ספר וזהו, הם לא יודעים מה הולך שם..."

כל המרואיינים דיברו על יחס ההורים ללימודיהם ולהגעתם לבית הספר. המחקרים מעידים שהורים-עולים מייחסים חשיבות רבה במיוחד ללימודים, להצלחה בבית הספר ולהשגת תעודת בגרות. ההורים נוטים לייחס חשיבות לרכישת השפה העברית ולהשכלה מצד הערך-הכלכלי-מעמדי שבהן, המוביל לפתיחת הזדמנויות תעסוקה רבות יותר ושיפור הסטטוס, ולא מן הפן הערכי שבלימודים (סבר, 2004).

המרואיינים סיפרו שלהוריהם היה חשוב שהם ילמדו, אך יחד עם זה הם לא היו מעורבים או נוכחים בצורה משמעותית בבית-הספר: *"היה להם מאוד מאוד חשוב שנלמד... דחפו... שנשקיע... ההורים שלי בבית מאוד מאוד... להשקיע בלימודים, מצד שני היחס שלהם לבית הספר... הם כמעט ואף פעם לא היו... אבא בכלל לא, אמא ממש מעט פעמים"* (אלי).

אבי תיאר את הלחץ בעיקר מצד הערך הכלכלי-מעמדי: *"ההורים לחצו עלי קצת ללמוד וזה... ההורים לחצו מאוד התחלה על הלימודים... ההורים שלי כאילו גם הם נגיד מעודדים אותי שלא יודע לא אני לא אהיה כזה בחוץ... כאילו שאני לא אהיה איזה מנקה איזה משהו, או שאהיה איזה לא יודע כל מיני דברים להסתובב ברחובות ולא יודע. היו רוצים שאני אלמד ואצליח, ולהגיע לדרגות גבוהות"*. מעורבות ההורים באה

לידי ביטוי רק כשהיו בעיות: *"ההורים אצלי לא היו מעורבים, אצל אחי היו בעיות... יותר מעורבים"*.

הם מתארים ליווי טכני מנותק ממעורבות בלימודים: *"אמא... ביסודי היא מלווה אותי תמיד אפילו שזה מטר וחצי... בתיכון היא באה איתי ביום הראשון שאף אמא לא הגיעה, זה היה פדיחה אבל לא אמרתי לה, תמיד הייתה קונה משהו חדש ללימודים. בתיכון הקשר ירד והיא כבר לא ידעה... מה זה בגרות?... כלום, כלום, כלום... לאבא שלי בכלל לא היה לו קשר גם ביסודי וגם בתיכון. כי זה לא משהו שהיה לו בבית"* (בני).

הליווי ה'טכני' של ההורים היה מנותק לחלוטין מן, ההווי הלימודי ולכן גם לא שמו לב לנשירה ותופעותיה: *"ההורים שלנו רואים שאתה הולך לבית הספר וזהו, הם לא יודעים מה הולך שם... הרבה נושרים וההורים לא משגיחים, הולך לעבוד... וההורים: הולך בטח ללמוד... אמא לא מגיעה לבית הספר, מבוגרת. לא הבאתי אותה, הייתי מביא את דוד שלי... הזמנתי אותו סתם בשבילו שיראה מקומות..."* (גבי).

בספרות מתואר הקשר עם ההורים העולים כאחד הנושאים שהסגל החינוכי מתקשה להתמודד אִתו (טטר ואחרים, 1993). המרואיינים כמעט לא תיארו מפגש של הסגל החינוכי עם ההורים. ההתייחסות הייתה בעיקר סביב אספות ההורים. *"היו מגיעים לאסיפת הורים, שומעים שהכול בסדר. קשה לך בלימודים: מה היא יכולה לעשות עם זה..."* (בני). גבי, כאמור, הביא את הדוד שלו "סתם בשבילו שיראה מקומות".

המחקר מראה שהיחס אל ההורים העולים מצד המערכת מתבסס בחלקו על העדר היכרות מקרוב עם עולמם והמערכת המשפחתית שלהם ובחלקו על גישה אתנוצנטרית, המזהה רק התנהגויות מסוימות כביטויים של מעורבות הורים בחינוך ילדיהם ומתעלמת מביטויים אחרים (טטר ואחרים, 1993). הסגל החינוכי אִפיין את ההורים העולים, באשר הם, כבלתי מעורבים בחינוך ילדיהם, כעסוקים בקשיי הקליטה שלהם, ללא פנאי לילדיהם וכמי שאינם מקדישים להם זמן, אינם מתעניינים, אינם מעורבים ובמקרים רבים אף מזניחים אותם (סבר, 1997). גם באותם מוסדות חינוך שבהם המגמה המוצהרת הייתה עידוד מעורבות ההורים העולים, הניסיונות ליצירת מגעים אִתם נעשו לעתים קרובות מנקודת מוצא של תפיסות העולם והקודים התרבותיים של הקולטים (טטר ואחרים, 1993). בני תיאר את הנתק הזה כשאמו הגיעה לדבר עם מנהל בית הספר: *"היא באה לבית הספר. היא חשבה שעובר עלי משהו... לדבר עם המנהל, עם אח שלי להגנה..."*. ניכר בציטוט שמבחינתו היא מנותקת, יש לה קשיים עם השפה ולכן הביאה את אחיו (כביכול כדי שיגן עליה), ובסוף עשו בבית הספר מעין הצגה כדי להרגיע אותה: *"המנהל של הבית ספר, כאילו, כעס עלי, שאני מגיע בשעות כאלה... הוא אומר לי, כאילו, שאמרו, כאילו, שאמרו לאמא שלי, שהיא ביקשה שאני אכנס איתה, רק כדי להרגיע אותה, וכאילו, שהם רואים את המצוקה של אמא שלי, וזה, וכאילו, שאני לא אדאיג אותה יותר מדי, אבל היא, כאילו, היא ממש כעסה עלי, כאילו, שאני כן אגיע בשמונה, כאילו, כעסו, לא הענישו אותי, כעסו. וזהו. ואז, כאילו, ככה זה נגמר הכול"*. התייחסות זו מדגישה את הפער בין המוסד החינוכי להורים, כשהילד בתווך

מפרש זאת כהצגה וחווה זאת כניתוק בין המערכת להוריו, וייתכן אף כיחס של התנשאות וזלזול.

חברים בני אותו גיל: *"והייתי דבוק כאילו לחברים..."*

נושא החברים הוא נושא מרכזי החוזר ונשנה בכל הראיונות, אך חשוב להדגיש שמדובר בשתי קבוצות שונות, שלכל אחת מהן משמעות משלה: החברים מקהילת יוצאי אתיופיה והחברים בני הכיתה שאינם יוצאי אתיופיה.

המרואיינים הזכירו באופן ייחודי את חבריהם יוצאי אתיופיה, ולהם הם קראו "הקהילה". שניים הדגישו שזהו קשר הדוק וקרוב יותר: *"החבר'ה מהקהילה שהם חיים יותר, כאילו חיים יותר קצת... החבר'ה שלך זה החבר'ה וזהו אין כאילו משהו אחר"* (אלי). *"והייתי דבוק כאילו לחברים... היינו הולכים ונהנים... כאילו איתם עשיתי, איתם הייתי מסתובב כל הזמן... עם חברים יכולים למסור נפש"* (אבי).

נוסף על כך תיארו המרואיינים את קבוצת החברים יוצאי אתיופיה כקבוצה שנכשלה בלימודים בגלל חוסר בסיס ומחסור בעזרה: *"בכיתה ט' העבירו אותנו, כאילו אני ועוד שני חבר'ה, ואז איכשהו הם לא הסתדרו והם פרשו אחרי חצי שנה... שהרבה חבר'ה שבבית הספר נושרים... ואין כאילו מי שיעזור להם ולכן לא מתקדמים... הרוב לא מצליחים..."*. *"הרוב לא מצליחים ועוזבים את בית הספר, מבזבזים את כל היום..."* (גבי). אבי קישר בין ירידתו בלימודים לבין התיידדותו עם חברים מן העדה: *"ואז בכיתה י"א-י"ב כבר הייתי חלש, כאילו יותר הייתי עם חברים... לא הכי משקיעים"*. אלי תיאר זאת על דרך השלילה: "חבר'ה שדווקא לא, לא כאילו מהעדה, אנשים כאלו לומדים". כך גם טוען בני, שהגדיר את הקבוצה הקולטת בכינוי "האינטיליגינס", ונראה שהניח כי לכל אתיופי ניסו למצוא הקלות או קשיים לימודים כדי שיעשו "בגרויות עולים": *"זה שיש הקלות, זה לא אומר שכל אתיופי שעכשיו מגיע אליך, ישר יתנו לו לעשות בגרות עולים, בגלל זה שהוא אתיופי"*, שלטענתו זה לא *"כמו כולם"*.

המרואיינים תארו ניסיונות של השתלבות והיטמעות בחברה הקולטת ובתרבותה, ונראה שהם ייחסו את ההצלחה בלימודים עם חברים לכיתה שאינם יוצאי אתיופיה, ואילו את הכישלון הלימודי הם ייחסו לקשר עם החברים יוצאי אתיופיה. לעומת כישלונם של החברים יוצאי העדה האתיופית מוצגים החברים לספסל הלימודים שאינם יוצאי אתיופיה כמצליחנים, ודבר זה מסמל בעיניהם את השאיפה להגיע ליעד: *"נגיד אם אתה רוצה להגיע להישגים גבוהים, נגיד אתה רוצה לעשות... אני לא יודע מה, כמו ישראלי חמש יחידות וזה"* (גבי).

גבי תיאר את הקושי להתידד עם חברים מן הכיתה שאינם יוצאי אתיופיה: *"לאט התרגלתי לחבר'ה... מאוד היה לי קשה כאילו להתחבר עם החבר'ה..."*. אלי תיאר את ההתנתקות מן החברים יוצאי אתיופיה כדרישה של אביו, שאותה קיבל על עצמו למלא: *"והייתה נקודה שאבא שלי אמר שמעתה אתה מסתובב איתם, וככה ממש לחתוך הכול"*. ואילו בני תיאר את התיידדותו עם חברים שאינם יוצאי אתיופיה כדבר שבא לו בקלות, כהשתלבות הקשורה באישיותו: "ככה, די בקלות, הייתי משתלב, ככה, גם נראה לי שבגלל זה גם העבירו אותי לכיתה רגילה, וזה, כי לא היו לי בעיות של

השתלבות, כאילו, עם חדשים ממנ״. הוא מדגיש שההשתלבות הייתה בכיתה רגילה ולא בכיתת עולים, ושיא ההצלחה עבורו היה לעשות בגרות רגילה ולא ״בגרות עולים״.

ניתן להבין את התיאורים והתייחסות השונה לשתי קבוצות החברים השונות בעזרת המודל של ברי (2004), המציג חברה המורכבת מכמה קבוצות תרבותיות, שאחת מהן דומיננטית ובשוליה נמצאות קבוצות מיעוט שונות. קבוצות המיעוט צריכות להיטמע בזרם המרכזי עד לרמת ההיעלמות. אם התמזגות זו אינה מושגת, הופכות הקבוצות שבשוליים להיות שוליות ומודרות. נראה שמנקודת המבט של המרואיינים מייצגים החברים יוצאי אתיופיה צורת היבדלות (separation) שבה חשוב ליחיד לשמור על תרבותו המקורית ולכן הוא מבקש להימנע מאינטראקציה עם אחרים, או שהם מייצגים שוליות (marginalization) שבה יש עניין מועט בשימור התרבות וביחסים עם אחרים; אז מתקיימת תזוזה לשוליים. כפי שאלי מתאר: *״היה קשה לראות שהחבר׳ה שהם מהקהילה שלי בעצם הם הרבה פעמים מתבדלים... תמיד הייתה הרגשה שאנחנו זרים.. הרבה חבר׳ה העריכו אותנו, אהבו אותנו, אבל יש כאילו את החבר׳ה שלך. הייתה הרגשה כאילו של לא יודע אם נחיתות אפשר לקרוא לזה, אבל של הבדל״.*

ההתייחסות לחברים התמקדה במישור הלימודי, בדגש על הצלחה והישגים. שאיפתם של כל המרואיינים הייתה להשתלב או להיטמע בקבוצה הקולטת. באמצעות ההצלחה בלימודים, כל אחד ברמתו, הצליחו להתחבר או לבחון את יכולת ההתחברות שלו לקבוצה הקולטת.

מורים והצוות החינוכי: ״מורים – יש כאלה ויש כאלה...״

בראיונות על חוויות מבית הספר ציפינו שתהיה התייחסות לדמויות מרכזיות כגון מורים, מחנך, מנהל ובעלי תפקיד נוספים. מן הסיפורים שהמרואיינים בחרו להציג מצטייר בית הספר כמקום מפגש בין התרבויות, והמורה כמייצג את המפגש עם התרבות האחרת. כמה מן הסיפורים מייצגים את המפגש וההפתעה מן השונות; חלקם מבטאים עימות ומאבק; חלקם מנסים לתת עצות וכיוונים, תוך תיאור מה עזר להם ומה מנע מהם להתפתח ולהתקדם.

אלי מתאר: *״בכיתה ה׳ הבאתי משהו מסריח איזה צמח לכיתה... המורה השתגע... שאל מי עשה? שייגש אלי בסוף השיעור... ניגשתי ואמרתי זה הייתי אני, אז בא ואמר לי לך תשחק...״*. גם בני מתאר *״חוויה מהיסודי שדפקנו על דלת אחרת... ואף אחד לא הודה... ולי היה מצפון תמים, אז אני אמרתי לה שאני עשיתי את זה. אז הייתי בטוח שהיא עוד מעט הולכת להעניש אותי, וחבל על הזמן... ואז, במקום להעניש אותי, מה אני עושה בכלל,* [...] *אמרתי לה, כאילו, הייתי בהלם, לא ידעתי, לא הבנתי מה קורה. היא אומרת לי: ״על זה שהודיתי״... זה עשה לי הרגשה טובה ממש... גם אחר כך, כאילו, ממש אהבתי את המורה הזאת. כאילו, האמת, שעד היום, אני עדיין...״*. המרואיין הוא הדמות המודה בטעותה, טעות שבה כרוכה פגיעה בסמכות המורה, ונראה שגם המורה מופתעת מהתנהגות זו והיא זוכה להערכה מצד המרואיין.

אחד הקודים בתרבות יוצאי אתיופיה הוא ״קוד הכבוד״ והימנעות מפגיעה בו לשם שמירת ההיררכיה החברתית. על פי הצופן החברתי מחנכים את הילד לצייתנות

מוחלטת; הוא חייב לכבד כל סמכות, כלומר כל מי שעומד לפניו בסדר החברתי: מבוגר קודם לצעיר, גבר קודם לאשה, ובראש הסולם עומדים הזקנים, הקייסים ומכובדי הקהילה (בודובסקי ועמיתיו, 1994; בנאי, 1988 בתוך אינגדאו, 2010); בן עזר (1992) מציין דוגמאות נוספות של התנהגויות הנתפסות מבחינה תרבותית כפוגעות בכבוד: סירוב לדמות הסמכותית, הצעת אלטרנטיבה, שאלת שאלות והבעת יוזמה.

גבי תיאר את הקושי שלו לפנות למורים בשאלות ובקשת עזרה. לכן העדיף להיעזר בחברים. הוא ממליץ בראיון למורים לפנות לתלמידים האתיופיים על מנת שיספרו להם על קשייהם: *"מורים בהתחלה מפחדים לגשת. היו מורים שעזרו, אך לא ביררו מה קורה אצלך בבית... אבל סתם כאילו אם אתה לוקח איזה בחור, אם הוא נפתח לך, כמובן, אז דַּבֵּר איתו. כל אחד יש לו את הבעיות שלו. לפעמים הילדים לא, לא מוכנים לספר, אבל יש להם את כל הבעיות שלהם"*.

בכל הסיפורים עלה שלב שבו תיארו המרואיינים את רגשותיהם כאשר היה עליהם לעמוד על שלהם ולהתעקש מול המערכת הבית ספרית על מנת להתקדם. כמו במקרה של גבי: *"וביקשתי מהמנהל, מהמנהל שהצקתי לו, אמרתי לו: אני חייב פנימייה. ואז יום אחד ממש כאילו* [מגחך] *התעצבנתי ואמרתי: אני לא הולך יותר לבית הספר אם אתם לא שולחים אותי לפנימייה"*. גם בני תיאר לחימה מול המערכת: *"הרגשתי שאני אעשה, משהו, כאילו, כמו כולם. תמיד היה לי ויכוח, כאילו, ויכוח עם המנהל הזה, על ה"בגרויות עולים", כאילו, שיתנו אפשרות לעשות, שיתנו אפשרות, כאילו, לאתיופי, להתמודד עם משהו..."*. נראה שגישה זו התפתחה מתוך הצורך להתמודד עם המציאות והתממשה באמצעות אימוץ הזהות הישראלית וּויתור על מרכיב הזהות של הקהילה האתיופית.

אלי תיאר דרך אחרת; הוא תפס את מקומו על ידי כך שהיה אהוב מאוד על המורים בזכות השגיו: *"תמיד כאילו היה לי טוב, הייתה לי הרגשה טובה כאילו כנראה שכאילו שכשאתה מנצח על משהו והולך... וזה כאילו זה ממש היה כיף. אני זוכר שנקטתי בהתבטאויות גם בתיכון וגם, וגם ביסודי שכאילו שלא יודע שמורים התפלאו. זוכר שהם ידעו שאני מצליח ושהוא ממש טוב"*.

המרואיינים התייחסו גם למורים ספציפיים בעקבות חוויה משמעותית שהייתה להם איתם, לחיוב או לשלילה, בעיקר אם היה המורה דמות מכילה, הנותנת מקום לדברים שונים ומגוונים, או להיפך, דמות כופה, מתנגדת, מזלזלת עד כדי חוסר אמון.

אלי תיאר מקרים שבהם התפרץ על מורים שלא נתנו לו להשיב על שאלותיהם בשיעורים. לטענתו היו להם סיבות הגיוניות לכך, אך הוא לקח את הדברים למקום רגשי. *"איזה מורה לביולוגיה, אני חושב בכיתה ט', נראה לי כשהוא היה שואל שאלות בכיתה כאילו, ואני הייתי תמיד מצביע, והוא לא היה... וזה הגיוני כאילו, אני תמיד הייתי תלמיד טוב כאילו למה... ברור שאני אגיד תשובות נכונות, והוא רצה שיגידו אנשים אחרים. ואני בעצם נכנסתי למקום הרגשי כאילו, כאילו בגלל שאני טוב אז הוא לא נותן לי לענות כאילו?... וחוץ מהמקרה הזה עוד פעם אחת כאילו ממש התפרצתי עליו כאילו ממש... אחרי זה כאילו עצרו אותי כזה כמעט ממש כאילו הייתי נכנס בו לגמרי. איזה מורה למתמטיקה גם היה בבית הספר, כזה שהיה מתחיל... וגם כאילו*

ממש כעסתי, ממש התרגזתי עליו. מה שבמחשבה לאחור אני מבין שזה היה קשה לי כאילו, כל מיני מחשבות שלי שאני מייחס אליו... אני מבין שזה קשור לאופי בטח".

תוארו גם מפגשים חיוביים ומשמעותיים עם מורים. לדוגמה: *"היה איזה מורה אחד שממש, ממש, אהבתי. זה היה המורה לפיזיקה... אז הוא כאילו הוא היה בכיתה י"א, בי" משהו כזה הוא לימד אותנו פיזיקה 5 יחידות... הוא היה חילוני, אבל הוא היה בן אדם כאילו ממש כאילו הוא היה ממש בן אדם טוב... לא כאילו מתנשא עליך..."*. *"עוד דמות שאני זוכר ממש מהתיכון זה הר"מ* [רב מחנך] *שלי בשביעית, שמינית. ...הוא היה ממש, ממש אדם מדהים כאילו ממש, ממש. לא יודע הוא, הוא הראש שלו היה זה שלתת לילדים יותר, לחבר'ה יותר את, את החופש שלהם כאילו שחבר'ה באים מעצמם מבחירה"*. נראה שאלי ייחס חשיבות רבה לכך שהמורה יהיה אדם מכיל, שמכבד ונותן מקום ל"שונה" ולאחר ונתן לו את תחושת החופש לבחור.

בני תיאר עימותים סביב מתן האמון, ההזדמנות השווה והבגרויות הרגילות, ולא ייחודית ל"עולים". לעומת זאת תיאר בהערכה רבה מורה שכיבדה ולא הענישה אותו כשהודה במעשה רע שעשה. הוא זכר לטובה אירוע שבו המחנך בחר לתת לו תעודת הצטיינות בפני כל בית הספר: *"למרות שכל הזמן היה לי ויכוח איתם, זה ריגש. בקיצור, כאילו, סתם, כאילו, שמחתי, וזה, ולא האמנתי שאני אקבל כלום, אבל, בסופו של דבר, קיבלתי את הפרס הזה, וזהו"*. זו הייתה חוויה שהוא תיאר בהרחבה וזכר במדויק את פרטיה, שכן למרות שהיו לו תמיד ויכוחים עם צוות בית הספר הוענק לו פרס ההצטיינות.

גבי תיאר את מאבקו בגורמים בבית הספר שחסמו את מעברו לפנימייה, ו*"לא נותנים בכלל לעולים לעבור לפנימייה"* – וכך, לטענתו, מונעים מהם להתקדם ולהצליח. גם *"ההורים מאמינים למורים והילד נתקע"*. במיוחד נחרת בזיכרונו יחס אי-האמון של מפקחת אחת: *"וברוך השם הגעתי כאילו עשיתי בסוף, בסוף כאילו חמישים אחוז עשו, יצאו עם בגרות, תעודת בגרות אני גם הייתי אחד מהם ו... ועשיתי הכול, כאילו, הצלחתי בהכול, חמש יחידות באנגלית, באנגלית במתמטיקה, בכול הצלחתי... גם כשהמפקחת שם, היא הייתה, ממש היא הייתה, היא לא, לא האמינה. כאילו, בהתחלה שמה... אתה עולה חדש?* [מצחקק] *כאילו השתלבת מהר ו... בכל הבית ספר הזה ו... כאילו... כאילו ממש... התקדמתי"*.

מצד שני תיאר את תחושתו שהמערכת נוהגת במרמה עם התלמידים יוצאי אתיופיה ולא מניחה להם לומר את האמת לגורמי הפיקוח מצד משרד החינוך המבקשים לעמוד על המתרחש בבית הספר: *"הרגשתי שהם עובדים עליהם שלפעמים מגיעה המפקחת ורוצה לדבר עם ה... עם העולים ורוצה לשאול אותם ומתעניינת, שואלת מה איך האוכל? ... ואיך הם לומדים וזה. איכשהו לפני שהיא מגיעה, לפני שהיא מגיעה לוקחים איזה כמה חבר'ה ו... מדברים איתם: "תשמעו, תדברו טוב", או לוקחים את כל החבר'ה ושמים את זה מול המנהל ואז הם כאילו הם לא יכולים להגיד אמת"*. הוא תאר איך למרות כל זאת הצליח פעם לדבר עם המפקחת כשהגיעה במפתיע והרגישה שמשהו לא בסדר – *"ומאז זה כאילו השתנה, כמה דברים השתנו"*.

סיפור נוסף: כיצד הצליח להשיג מימון למשקפיים בזכות מורה שהנחה אותו איך להשיג לכך מימון: *"אני אגיד לך ש... אני בעצמי אני זוכר שפעם אחת הייתי, הייתי צריך משקפיים. המורה ללשון... הוא ראה אותי איך אני מסתכל על הלוח וזה, והוא אמר לי: "אתה צריך משקפיים". אז אמרתי לו: "כמה זה עולה?" אז הוא אמר לי בסביבות ארבע, חמש מאות.* [...] *אמרתי: מאיפה יש לי עכשיו? אני לא עובד וזה. הוא אמר לי: תשמע, אתה בעליית הנוער, הבית ספר צריך לדאוג לך. הלכתי למנהל. אמרתי לו זה: "תשמע, אמרו שאני צריך משקפיים". הוא... המציא כל מיני סיבות לא לתת* [נאמר תוך גיחוך]. *כאילו אמר לי: תשמע, אין לנו כסף, זה וזה, ובסוף נתן לי. אחרי שהוא נתן לי את הכסף לקח אותי לצד ואמר לי: "תשמע, אל תספר לאף אחד, אל תספר שקנינו לך"*. נראה שהסיפורים הללו מבטאים יותר, חיזוק לתחושת ההונאה הכללית שחווה, מאשר כשבח לדמויות שהצליח ליצור איתם קשר.

לסיכום: המרואיינים הציגו את המפגש עם המורים וממלאי התפקידים בבית הספר מנקודת מבטם התרבותית והמסורתית. התלמיד העולה מאתיופיה הגיע עם רקע תרבותי בעל קודים משלו ביחסו אל המבוגר. המפגש עם המורה וכל בעל סמכות בבית הספר הוא מפגש תרבותי עם כללים סמויים שיש לשים לב אליהם. לכללים אלו יש השלכות לציפיות של התלמיד ולהבנה שלו את היחס אליו. קודים שיתכן שמציבים גם מחסומים וקשיים ביצירת הקשר עם בעל הסמכות וביכולת לשתף ולבקש עזרה. הפתח ליצירת קשר והעזרה תהיה כך הם מציינים על ידי רגישות ומודעות של הצוות. ניתן גם לזהות מתוך הדברים את האפשרויות לשינוי ושיפור מצד המערכת, אם המורים והמפקחים ידעו על הקשיים של התלמידים יוצאי אתיופיה לבטא את עצמם ויהיו קשובים להם יותר.

דיון

קבוצת יוצאי אתיופיה כקבוצת מיעוט במדינת ישראל היא קבוצה שנדחקה לשוליים. מחקר זה ניסה להקשיב לקולם של בוגרי מערכת החינוך בני העדה האתיופית מתוך תפיסה כי יש לקולם ערך ייחודי ממנו ניתן ללמוד גם על תהליכים כלליים יותר בקרבם.

בניתוח הממצאים נראה היה שאנו, אנשי החינוך, והתלמידים יוצאי אתיופיה מדברים באותם מושגים, אך כל אחד מעניק להם משמעות שונה. ככלל העלו המרואיינים נושאים שצפוי היה שיועלו בהקשר של עולם בית הספר: הלימודים, הקשרים החברתיים, המורים וההורים; עם זאת הם נתנו משמעות אחרת וייחודית לכל מושג, כאשר שאלת הזהות וההשתייכות עמדו במרכז דבריהם. הם הדגישו שסיפור עלייתם והקונפליקט התרבותי שחוו הם המייצגים אותם בראש וראשונה. כולם פתחו בכך, למרות שלא נשאלו במפורש. ההגירה אינה שולית בסיפור חייהם, אלא מרכיב מרכזי בזהותם ונגעה בנושאים שונים שיתמודדו איתם בחייהם.

כאשר מספרים סיפורים מבית הספר מתמקד העיסוק בלימודים בדרך כלל ביכולות ובכישורים האקדמיים; בכך עוסקים המורים והמערכת, וגם אנחנו בהיותנו חלק ממנה. לעומת זאת עבור המרואיינים היו הלימודים למבחן ההשתלבות בחברה. האם

למדו בכיתת עולים או כיתה רגילה? האם נבחנו ב"בגרות עולים" או "כמו כולם"? הצטיינותם לא התבטאה רק בציונים שקיבלו, אלא בעיקר בהיותם שווים לישראלים, להיות ישראלי, להשתייך. לעיתים הציון לא היה חשוב כלל, העיקר היה להיות עם כולם וכמו כולם. גם המישור החברתי לא ייצג אצלם רק את החוויות, ההנאות וההתמודדות על מקומם בחברה אלא היה זהו מבחן תרבותי של שייכות וזהות. העולם החברתי נבחן ב"אנחנו" ו"הם", והיכולת להיות כמו כולם ועם כולם גם במהלך יום הלימודים, וגם כשנשארים בסופו רק ה"אתיופים". ההורים מוצגים מנקודת המבט של המרואיינים כשהם חיצוניים וטכניים לחלוטין לעולם בית הספר. הם לא מבינים את העולם הזה והעולם הזה לא מבין אותם ולא מתייחס אליהם בכבוד. הם מייצגים את "העולם הישן" ולעיתים אף מקשים על ההשתייכות לקבוצה המקומית.

נראה שקיים מעין שיח של חירשים, שבו אנו, אנשי החינוך והחוקרים, דוברים אותן מילים אך מתכוונים למטרות ויעדים אחרים. מושגים בסיסיים אצלנו, המחנכים והיועצים, כגון הצלחה בלימודים וקשרים חברתיים, מקבלים מעמד ומשמעות אחרים מנקודת המבט של תלמיד יוצא אתיופיה. עבורו ההצלחה אינה הציון במבחן או האפשרות להתקבל ללימודי המשך, אלא מבחן השתלבותו בחברה המקומית. מעגל החברים הוא משחק תרבויות ושאיפות, בין עבר להווה, בין מציאות לחלום. לכן חשוב לנו, כמחנכים ויועצים, להקשיב להם ולשמוע אותם ועל ידי כך לנסות להבין את עולמם וכיצד הם רואים וחווים את חיי בית הספר.

מגבלות המחקר

במחקר השתתפו ארבעה מרואיינים בלבד. מטבעו של מחקר איכותני, במיוחד עם מיעוט מרואיינים, שיכולת ההכללה שלו מוגבלת והוא אינו מעיד על האוכלוסייה הכללית אלא סיפורם מלמד אותנו על עולמם הפנימי של המרואיינים. חשוב גם להדגיש שבמחקר שלנו רואיינו בוגרים הנחשבים לסיפור הצלחה במערכת החינוך, ובוגרים של מערכת חינוך מסוימת: ישיבה תיכונית. מהיכרותנו את העובדות ומן הספרות המקצועית לא זאת התמונה המצטיירת לגבי קבוצה ניכרת של תלמידים יוצאי אתיופיה.

לפיכך כדאי להמשיך לחקור את סיפוריהם של יוצאי אתיופיה, גם בוגרי מסגרות חינוך אחרות, גם כאלה הנחשבים לסיפורי הצלחה וגם כאלה שחוו כישלונות ולא הגיעו לקו הגמר של תעודת הבגרות. מעניין יהיה גם לשמוע את סיפורם של מורים ויועצים יוצאי אתיופיה ולהבין את המשמעות שהם מייחסים לחוויית בית הספר שלהם ולבחירתם המקצועית.

סיכום, בדגש על תפקיד היועץ החינוכי

המחקר שלנו זיהה מעין "חירשות" תרבותית של הצוות החינוכי שאינו נמנה עם בני העדה האתיופית לשיח, למטרות ולשאיפות של תלמידים יוצאי אתיופיה המתחנכים בבית ספרם. למרות שלמראית עין נראה שכולם, הצוות החינוכי והתלמידים יוצאי

אתיופיה מדברים באותה שפה, במציאות אנחנו איננו מבינים אותם ולא ברור שהם מבינים אותנו.

קימת הסכמה שהידע וההבנה של היועץ ביחס לרקע התרבותי של הנועץ הם הכרחיים על מנת שתתאפשר הגשת עזרה לנועץ. אחד האתגרים הבולטים בניהול הייעוץ הבין-תרבותי הוא פתיחת נושא השוני התרבותי בין היועץ והנועץ (מסאלחה, 2004). מן המחקר הנוכחי נראה שהאתגר הגדול של הצוות החינוכי בכלל, והיועץ החינוכי בפרט, הוא ללמוד את הפנים המורכבות והמגוונות של קבוצות תרבותיות שונות המאכלסות את בית הספר.

בית הספר ממלא מקום מרכזי בהסתגלותם ובהשתלבותם של העולים בישראל, וליועץ החינוכי שמור מקום חשוב בבית הספר בכלל ובתחום ההסתגלות וההשתייכות בפרט. אחד היעדים המרכזיים של מערכת החינוך, ובמיוחד של היועצים החינוכיים, הוא לסייע לתלמידים יוצאי אתיופיה להשתלב במערכת הנורמטיבית. במרבית בתי הספר מגיע היועץ מן התרבות המערבית, או התחנך בכלים הטיפוליים של החברה המערבית המודרנית, דבר שלא בהכרח מכשיר אותו להבנת הפנים המגוונות מבחינה תרבותית בבית הספר שלו.

תהליכים חברתיים מורכבים גורמים לכך שבקרב יוצאי אתיופיה נפוצות תופעות הסיכון וההתנתקות והם מועדים, יותר מאחרים, להימצא בסיכון, ובשל כך עלולים לנשור ממערכת החינוך. הבדלי התרבויות מקשים עוד יותר על תלמידים אלה לעמוד בדרישות הנורמטיביות של המערכת, ומקשים על מחנכיהם להתגבר על הניכור שהם מרגישים, להתקרב אליהם ולהיות לגורם המגונן עליהם מפני הסיכון שבאי-ההשתייכות לחברת בני גילם (מור, 2006). בסיפורים שעלו במחקר הנוכחי בלטו קשייהם של אותם תלמידים יוצאי אתיופיה שהשתלבו והצליחו בלימודים, ויש מקום להבין גם את צרכיהם הייחודיים.

היועצים בבתי הספר נמצאים בעמדת מנהיגות ויכולת השפעה ברמת הפרט וברמה המערכתית. הם יכולים להניע תהליכי עבודה שיובילו לרווחתו של התלמיד יוצא אתיופיה. בהיותם עסוקים ביצירת תרבות בית-ספר מעצימה (Banks, 2001) ביכולתם להנחות סגלי מורים וקבוצות תלמידים ולקדם שיח רב-תרבותי הנותן מקום של כבוד וערך לתלמידים העולים, ולזהות את מניעיהן והמטרות השונות של קבוצות תרבותיות שונות בבית הספר. בהתייחס למחקר הנוכחי חשוב שהיועץ יעזור לצוות החינוכי למצוא את הזמן והמקום כדי להאזין לסיפורו הייחודי של כל תלמיד יוצא אתיופיה ולסיפורה של הקבוצה, ולתווך האזנה זאת לצוות החינוכי כדי לנסות להבין איך חווים תלמידיהם יוצאי אתיופיה את המציאות בבית הספר ואיך הם מפרשים אותה.

וכמו שאמר גבי בראיון:

> *"דבר איתו... כל אחד יש לו את הבעיות שלו. לפעמים הילדים לא, לא מוכנים לספר אבל יש להם את כל הבעיות שלהם, ואני אומר הם, לא, פשוט... הם עוזבים את הכול או הולכים לעשות שטויות ודברים כאלה, אבל אין מי שכאילו... אין מי שידבר איתם".*

מקורות:

אינגדאו, ש׳ (2010). **להיות יהודי שחור בארץ ישראל.** עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

אלדר-אבידן, ד׳ (2011). **בשם הילדים: סיפורי חיים ותובנות של ילדי גירושין**. תל אביב: עם עובד.

אליאס, נ׳ (2010). ״שימושי תקשורת כפרקטיקות של נראות ואי-נראות: ׳השבים הביתה׳ בישראל ובגרמניה״. בתוך: **נראות בהגירה**. לומסקי-פדר, ע׳ ורפופורט, ת׳ (עורכות), עמ׳ 333-373. מכון ון-ליר, ירושלים; הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב.

בודובסקי, ד׳, דוד, י׳, ברוך, ע׳, ערן, י׳ ואבני, ב׳ (1994). **סוגיות בנושאי משפחה של יהודי אתיופיה, יהודי אתיופיה במעבר בין תרבותי: המשפחה ומעגל החיים.** ירושלים: בית אצ׳ין, מרכז מידע וייעוץ בנושאי משפחה של יהודי אתיופיה.

בן אליעזר, א׳ (2008). ״כושי סמבו, בילי-בילי-במבו: כיצד יהודי הופך שחור בארץ המובטחת״. בתוך: **גזענות בישראל**. שנהב, י׳, יונה, י׳ (עורכים), עמ׳ 130-157. מכון ון-ליר, ירושלים. הוצאת הקיבוץ המאוחד, תל אביב.

בן עזר, ג׳ (1992). **כמו אור בכד: קליטתם של יהודי אתיופיה בישראל.** ירושלים: הוצאת ראובן מס.

בן עזר, ג׳ (2007). **המסע – סיפור המסע של יהודי אתיופיה 1977-1985.** תל אביב: מודן.

בנאי, נ׳ (1988). **קליטת האתיופים: האתגר הנסתר**. ירושלים: המגבית המאוחדת לישראל והמחלקה לעליה ולקליטה של הסוכנות היהודית.

ברבר, י׳ (2001). דפוסי חברה, תרבות ופנאי בקרב עולים בוגרים מחבר המדינות (עולי שנות ה-90). **גדיש, ז**, 181-163.

ברי, ו׳ ג׳ (2004). מכור היתוך לרב תרבותיות: השלכות למערכת ההשכלה הגבוהה ולהכשרת עובדי רווחה וחינוך, בתוך: לשם, א׳ ורואר-סטריאר, ד׳ (עורכים), **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש** (עמ׳ 113-125). ירושלים: הוצאת ספרים ע״ש י״ל מאגנס, האוניברסיטה העברית.

דוידוביץ׳, ר׳ (1999). עולים מחבר המדינות וישראלים ותיקים – השוואת סולם הערכים. **הד האולפן החדש, 79** (55-44). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, האגף לחינוך מבוגרים.

דומיניץ, י׳ (2000). **עלייה והגירה – בשנות מצוקה ובימי תקומה**. ירושלים: מוסד ביאליק.

הנדלס, ש׳ (2010). **תחושת אפליה של מחפשי עבודה ועובדים ומה חושב הציבור על כך**. משרדהתעשייה, המסחר והתעסוקה, ירושלים

הראל, א״ש (1994). כמה היבטים על מעבר תרבותי. בתוך: ולר, ר׳ (עורכת), **בין שני עולמות**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, האגף לחינוך מבוגרים.

וייל-טנא, ל׳ והופמן, א׳ (1995). צרכים ומענים דיפרנציאליים בטיפול במתבגרים עולים מברית המועצות. **חברה ורווחה, ט״ז (1)**, 7-30.

וילצ'ק אביעד, י' (2007). "הקשר בין פער תרבותי לבין התמדה בלימודים בקרב תלמידי פנימייה". **מניתוק לשילוב** (14), עמ' 94-110. ירושלים: משרד החינוך, מִנהל חברה ונוער, תחום קידום נוער.

ורצברגר, ר' (2003). **קהילת יוצאי אתיופיה: תמונת מצב, פערים וטענות לאפליה.** הכנסת: מרכז מחקר ומידע

חקלאי, א' (2002). "תהליכי גיבוש זהות בקרב מתבגרים יוצאי אתיופיה – תיאוריה ומודל התערבות קבוצתי". **מניתוק לשילוב** (11). ירושלים: משרד החינוך, מִנהל חברה ונוער, תחום קידום נוער.

טטר, מ', כפיר, ד', סבר, ר', אדלר, ח' ורגב, ח' (1993). **מחקר חלוץ לבדיקת סוגיות נבחרות בתחום קליטת תלמידים עולים בבתי ספר יסודיים ועל יסודיים**. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים, פרסום 135.

יונגמן, ר' ושוקד, מ' (2012). עיון בתופעת האובדנות בקרב עולי אתיופיה. **עיונים בתקומת ישראל**, כרך 22 (עמ' 179-203). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

יצחקי, ח' (1997). **הקשר בין הסתגלות לבין משתני עליה ומשפחה בקרב נוער עולה מאתיופיה**. עבודת מ.א., אוניברסיטת בר אילן, בית הספר לחינוך, רמת גן.

כאהן-סטרבצ'ינסקי, פ', עמיאל, ש', לוי, ד', קונסטנטינוב, ו' (2012). **בני נוער יוצאי אתיופיה ויוצאי בריתהמועצות לשעבר: עולים ובני עולים – דמיון ושוני**. דמ-309-30. ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.

ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקיו ובין תוכן לצורה. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21-42). באר שבע: אוניברסיטת בן גוריון.

ליכטנטריט, ו' (1995). **השפעתם של גורמי אישיות ומשתנים אקדמיים משפחתיים וחברתיים על הסתגלות אקדמית של סטודנטים אתיופים**. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך, אוניברסיטת חיפה, חיפה.

ליסיצה, ס' ופרס, י' (2000). עולי חבר העמים בישראל – גיבוש זהות ותהליכי אינטגרציה. **סוציולוגיה ישראלית: כתב עת לחקר החברה הישראלית, 1**, 7-30.

לשם, א' (2003). ישראל כמדינה רב תרבותית בפתח המאה העשרים ואחת. בתוך: לשם, א., רואר-סטריאר, ד. (עורכים) **שונות תרבותית כאתגר לשירותי אנוש** (עמ' 13-111). מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

מאנע, ע', אור, א' ומאנע, י'. (2007). ייצוגים חברתיים, תיאוריות הזהות החברתית והמפגש הבין תרבותי: מודל אינטגרטיבי של הבנייה חברתית של זהויות מתבגרים עולים. **מגמות, מה ,** 52-24.

מור, פ' (2006). **לראות את הילדים. מדריך ליצירת סביבה חינוכית טיפולית מגדלת לתלמידים בסיכון.** ירושלים: אשלים הוצאה לאור.

מושיוב (2011). **מדיניות הטיפול בעולים יוצאי אתיופיה במסגרת שירותי הרווחה, יישום תוכנית החומש במשרד הרווחה**, פרק ז'. נדלה ב-23.12.14 מ:

http://www.molsa.gov.il/CommunityInfo/ResearchAndEvaluation/Documents/335-374.pdf

מלמד, א' (1999). **המשפחה: ערש או הרס ילדיה?** קריית ביאליק: אח.
מירסקי, י' ופרבר, ל' (1992). **לעלות כמתבגר להתבגר כעולה**. ירושלים: מכון ון ליר.
מסאלחה, ש' (2004). ייעוץ פרטני בחברה רב-תרבותית. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים) **ייעוץ בבית-הספר בחברה משתנה**. תל אביב: רמות.
סבר, ר' (1997). "**כאילו שהכול בסדר" – גישור בינתרבותי בבתי-ספר: למה צריך אותו ואיך עושים את זה?** ירושלים: המכון לחקר הטיפוח בחינוך, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, פרסום מס' 149.
סולודקינה, מ' (1995). גורמים לא חומריים והשפעתם על הקליטה. **יהודי ברית המועצות במעבר, 2** (17), 166-175.
ספקטור-מרזל, ג' (2010). מנגנוני ברירה בטענה של זהות סיפורית. בתוך: ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (63-96). באר שבע: אוניברסיטת בן-גוריון.
פישר, א' (2005). "בין אינג'ירה לפלאפל: עולי אתיופיה מנקודת מבטם של ותיקי העדה. היבטים בקליטה – מחקר ומעשה". **הד האולפן החדש**, גיליון 88. נדלה בתאריך 6.11.2013 מ:
http://www.education.gov.il/adult-education/hed_haulpan_download/Eti_Fisher.doc
פלום, ח' (1995). סגנונות תצורת הזהות בהתבגרות. בתוך ח' פלום (עורך), **מתבגרים בישראל: היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים** (עמ' 123-145). אבן יהודה: רכס, 123-145.
קינג, י', פישמן, נ' וולדה-צדיק, א' (2012). **לאחר עשרים שנה בישראל: סקר יוצאי אתיופיה הוותיקים.** ירושלים: מאיירס-ג'וינט-מכון ברוקדייל.
קירמאייר, פ' ופרלמוטר, ר' (2001). "קליטה תרבותית של עולים חדשים – כיצד?" **גדיש, ז**, 127-137.
קניאל, ש' (1997). **כתיבת עבודת מחקר בחינוך הגבוה.** תל אביב: דקל.
רוטנברג, ו', טובין, מ', לובובקוב, א' וקראוזה, ד' (1995). הבעיה הפסיכו-חברתית בתהליך הקליטה. **יהודי ברית המועצות במעבר, 17** (2), 193-221.
רומי, ש' וטל-בר-לב, ל' (2001). "זהות דתית וזהות האני אצל נוער מנותק ונוער נורמטיבי ממוצא אתיופי". **חברה ורווחה: רבעון לעבודה סוציאלית**, כא (1), 68-51.
שבתאי, מ' (2001). "לחיות עם זהות מאוימת: חוויות החיים עם שוני בצבע עור בקרב צעירים ומתבגרים יוצאי אתיופיה בישראל". **מגמות**, מא (2-1), 97-112.
שוהם, ש' ג', רהב, ג' ואדד, מ' (1987). "קרימינולוגיה וסטייה חברתית". בתוך: שוהם, ש' ג', רהב, ג' ואדד, מ' (עורכים). **קרימינולוגיה – תיאוריות, מחקר ויישום** (עמ' 13-27). ירושלים: שוקן.
שמאי, ש' (1999). **המפגש הבין תרבותי: נוער עולה מחבר העמים מתחנך בקיבוץ**. החוג לחינוך, אוניברסיטת חיפה.
שמאי, ש' (2000). "מיזוג בין ארגונים – אינטגרציה בין תרבויות (טיוטה לדיון והתייחסות)", **מנהיגים ברשת, רשת האינטרנט.**

שקדי, א' (2004). **מילים המנסות לגעת**. תל אביב: הוצאת רמות.

Awokoya, J.T. (2001). "I'm not enough of anything!": The racial and ethnic identity constructions and negotiations of one-point-five and second generation Nigerians. Doctoral dissertation University of Maryland, College Park.

Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In: J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 1-24). New York: Macmillan.

Banks, J. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Benard, B. (1997). Resiliency Research – A Foundation for Youth Development *Resiliency in Action*, 1,13-18.

Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategic for Qualitative Research*. New York: Aldine.

Garbarino, J. & Kostelny, I. (1992). Child Maltreatment as a Community Problem. *Child Abuse and Neglect, 16*, 455-464.

Grinberg, I. & Grinberg, R. (1989). *Psychoanalytic Perspectives on Migration and Exile*. New Haven: Yale University Press

Kaplan, S. & Salomon, H. (2004). Ethiopian Jews in Israel: A part of the people or apart from people? In V. Rebhun & C. I. Waxman (Eds.) *Jews in Israel: Contemporary Social and Cultural Patterns* (pp. 118-150). Hanover and London: Brandeis University Press

Miller, A. (1990). The Untouched Key: *Tracing Childhood Trauma in Creativity and Destructiveness*. New York: Anchor/Doubleday.

Offer, S. (2004). The socio-economic integration of the Ethiopian community in Israel. *International Migration*, *42*, 29-56.

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. In: R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *The Narrative Study of Lives* (pp. 59-91). Newbury Park, CA: Sage.

Schwartz, S.J.; Unger, J.B.; Zamboanga, B.L.; Szapocznik, J. (2010). "Rethinking the Concept of Acculturation. Implications for Theory and Research". In: *American Psychological Association*, 65(4): 237-251.

Scott, W.A., & Scott, R. (1989). *Adaptation of Immigrants.* Great Britain: Wheatons.

Shabtay, M. (2000). Identity reformulation among Ethiopian immigrants in Israel: The case of Ethiopian- Israeli soldiers. In: E. Olshtain & G. Horenczyk (Eds.), *Language, Identity and Immigration* (pp. 141-154). Jerusalem: The Magness Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Taylor, D.M.; Wright, S.C.; Moghaddam, F.M.; Lalonde, R.N. (1990).The Personal/Group Discrimination Discrepancy: Perceiving My Group, But Not Myself, To Be a Target of Discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin* 16:254-262.

Williams, C.L. & Berry, J.W. (1991). Primary prevention of acculturative stress among refugees: Application of psychological theory and practice. *American Psychologist* (*46), 6*, 632 – 641.

צמיחה פוסט-טראומטית של ילדים בעקבות גירושי הוריהם: מודל להתערבות ייעוצית קבוצתית

דנה כהן

תקציר

גירושי הורים מהווים אירוע משברי וטראומטי עבור ילדים, אשר השפעת השלכותיו על תחומים שונים בהתפתחותם מתועדת בספרות. אף על פי שילדים להורים גרושים מהווים קבוצת סיכון בבית הספר, ההולכת וגדלה ככל שמתרחבת תופעת הגירושין, ממעטים יועצים חינוכיים לספק להם מעורבות תומכת בטווח הארוך ונוטים להסתפק במתן שירות ייעוצי בסמוך לגירושים. מאמר זה מבוסס על התערבות ייעוצית קבוצתית קצרת-מועד עם ילדים שהוריהם גרושים ומציע מודל להתערבות ייעוצית רלוונטית. ההתערבות הקבוצתית נשענת על תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית, שבה נטען כי בתהליך ההתמודדות עם אירועים טראומטיים עשויים בני אדם לחוות צמיחה. צמיחה פוסט-טראומטית מתוארת כשינוי קוגניטיבי-רגשי חיובי שחווה האדם בעקבות התמודדות עם אירוע טראומטי; לפיכך היא נתפסת כמסייעת בהסתגלות ובשיפור הרווחה הנפשית. בהתאם לתפיסה זו, מטרת ההתערבות הקבוצתית היא לעודד תהליכי צמיחה פוסט-טראומטית כאסטרטגיה להתמודדות מיטבית עם הגירושים ולשם קידום הרווחה הנפשית וההסתגלות.

מילות מפתח: ילדים, ייעוץ חינוכי, גירושי הורים, התערבות קבוצתית, התערבות ייעוצית, צמיחה פוסט טראומטית.

מבוא

היקף הגירושים בישראל נמצא במגמת עלייה. בשנת 2012 התגרשו בישראל 13,685 זוגות. שיעור הגירושים עמד בשנה זו על 1.7 ל-1,000. לשם השוואה, בשנת 1990 התגרשו 6,325 זוגות ושיעור הגירושים עמד על 1.4 ל-1000 וב-1980 התגרשו 4,439 זוגות ושיעור הגירושים באוכלוסייה עמד על 1.2 ל-1000 (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2014). בשנת 2011 הוריהם של 8.8% מכלל הילדים בארץ היו גרושים (המועצה לשלום הילד, 2013). נתון זה מציב את הילדים שהוריהם גרושים כפלח מהותי באוכלוסיית התלמידים בבית הספר.

התפיסה הרווחת בספרות מתייחסת לילדים שהוריהם גרושים כקורבנות לנסיבות החיים, הסובלים מאי-צדק חברתי ומהשלכותיו הקשות על התפתחותם (אלדר-אבידן וברנע, 2002; רבין, 2010; Amato, 2001; 2010; Arkes, 2015; Weaver & Schofield, 2015). מאמר זה מבקש להציע זווית הסתכלות שונה, ולהתמקד דווקא באותם היבטים חיוביים שבהתמודדותם של ילדים שהוריהם גרושים עם אי-הצדק שנסיבות החיים כפו עליהם. המאמר אף שואף להעשיר את הידע והכלים של יועצים חינוכיים המבקשים לתת מענה לילדים אלה, במטרה לקדם הסתגלות, צמיחה ורווחה נפשית.

סקירת הספרות

גירושי הורים כאירוע משברי וטראומטי

גירושים נתפסים כאחד מאירועי החיים הקשים ביותר וכאירוע משברי וטראומטי (אלדר-אבידן וברנע, 2002; אלדר-אבידן, 2011; רבין, 2010; Guldner, 1999; Harvey & Fine, 2010; Weaver & Schofield, 2015) הכרוך בחוויית שבר, אובדן ואֵבל (וולרשטיין, לואיס ובלקסלי, 2001; Harvey & Fine, 2010). בעיני הילדים נתפסים גירושי ההורים כאחת משתי התנסויות-החיים הקשות ביותר, שנייה בעוצמתה לאחר אובדן הורה (Guldner, 1999). הגירושים מהווים אירוע משברי וטראומטי ממושך, שבו עובר הילד מן החיים במשפחה הדו-הורית, דרך תקופה בה קיים חוסר איזון וחוסר ארגון עד ליצירת איזון וארגון מחודשים, בתהליך מורכב וממושך. לעתים קרובות אף ממשיך המתח, הנובע מסכסוכים מאריכי-ימים בין ההורים, להתקיים גם לאחר יצירת האיזון (אלדר-אבידן, 2011; גוטמן, 1990; שמר-אלקיים וארהרד, 2004). לפיכך מהווים גירושי הורים מצב לחץ, הגורם לשינוי קיצוני בחיי ילדים. ואכן, אצל ילדים שהוריהם התגרשו נראה מגוון רחב של תגובות משבריות, הדורשות גיוס משאבי התמודדות והסתגלות ממושכת. לגירושים יש השלכות קצרות וארוכות טווח, המשפיעות על מהלך התפתחותם של הילדים בתחומים הרגשי, הקוגניטיבי, ההתנהגותי והתפקודי (אלדר-אבידן וברנע, 2002; אלדר-אבידן, 2011; וולרשטיין, לואיס ובלקסלי, 2001; פלשר, 1998; רבין, 2010; שמר-אלקיים וארהרד, 2004; Connolly & Green, 2009; Demo & Fine, 2010; Harvey & Fine, 2010; Weaver & Schofield, 2015). בתחום הרגשי מתוארות תגובות הכוללות פחד מנטישה, אֵבל, רגשי אשם, כעס על ההורים ודיכאון (אלדר-אבידן וברנע, 2002; וולרשטיין ושות', 2001; Connolly & Green, 2009; Demo & Fine, 2010; Deshpande & Pandey, 2014; Goodman & Pickens, 2001; Harvey & Fine, 2010; Kot & Shoemaker, 1999). בתחום ההתנהגותי עשויות להופיע בעיות של התנהגות בלתי הולמת, תוקפנות, התפרצויות, שימוש בחומרים פסיכו-אקטיביים ועבריינות (אלדר-אבידן וברנע, 2002; Arkes, 2015; Connolly & Green, 2009; Demo & Fine, 2010; Harvey & Fine, 2010; Hilton & Desrochers, 2002; Weaver & Schofield, 2015), ובתחום הקוגניטיבי-לימודי עלולים להיפגע טווח הקשב של הילד, או יכולתו להיות קשוב לסביבתו. לעתים אף חלה ירידה בהישגים ובתפקוד הלימודי, עד לנשירה מבית הספר (אלדר-אבידן וברנע, 2002; Amato, 2001; Arkes, 2015; Connolly & Green, 2009; Demo & Fine, 2010; Dykeman, 2003 Harvey & Fine, 2010;).

לאור כל אלה נתפסים הילדים שהוריהם גרושים כקבוצת סיכון, הן בטווח הקצר והן בטווח הארוך (שמר-אלקיים וארהרד, 2004; Arkes, 2015; Connolly & Green, 2009). לדוגמה, מחקרים מראים שבהשוואה לילדים שגדלו בבית דו-הורי, ילדים שהוריהם גרושים נמצאים בסיכון הגבוה ב-39%-85% לפתח בגיל 23 ו-33 (בהתאמה) בעיות נפשיות (Chase-Lansdale, Cherlin, & Kiernan, 1995; Rodgers, Power, & Hope, 1997). עם זאת, התערבות מתאימה עשויה להביא לשיפור ביכולתם של ילדים להתמודד עם גירושי הוריהם (Connolly & Green, 2009).

תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית

על פי תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית מהווים משברי חיים אישיים, כגון אובדן, מחלות וגירושים, גורם מחולל-שינוי בחיי האדם. הם מביאים לסבל וכאב, אך הם טומנים בחובם פוטנציאל לצמיחה, שכן הם מאלצים את האדם להפעיל את משאביו וכישורי ההתמודדות שלו ולשכלל אותם (Jayawickreme & Blackie, 2014; Schaefer & Moos, 1998; Tedeschi & Calhoun, 1995). חלק מן האנשים המתמודדים עם אירועי חיים משבריים חווים בעקבות ההתמודדות עמהם צמיחה כלשהי (Calhoun & Tedeschi, 2001), המתוארת כ"צמיחה פוסט-טראומטית" (Tedeschi & Calhoun, 1995).

הצמיחה הפוסט-טראומטית מוגדרת כשינוי קוגניטיבי-רגשי חיובי, שעשויים להיות לו ביטויים התנהגותיים. שינוי זה נחווה כתוצאה מהתמודדות עם אירועי חיים מאתגרים ביותר (Jayawickreme & Blackie, 2014; 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 הנפשית בתהליך ההתמודדות עמם (Ickovics, Meade, Kershaw, Milan, Lewis & Ethier, 2006; Jayawickreme & Blackie, 2014; Joseph & Butler, 2010).

על פי תפיסה זו מהווה הצמיחה הפוסט-טראומטית גם אסטרטגיית התמודדות וגם תוצאת ההתמודדות, שכן היא דרך להתמודד עם אירוע שלא ניתן לשנותו, ואף מהווה תוצאה של התמודדות עם אירוע שכזה (Tedeschi et al., 1998; Znoj, 2006). היינו, הצמיחה הפוסט-טראומטית מהווה אסטרטגיית התמודדות משום שהיא עשויה לתפקד כאפקט פיגמליון, בבחינת נבואה המגשימה את עצמה (Znoj, 2006); והיא מהווה תוצאה של התמודדות, שכן עיקרה שינויים פסיכולוגים חיוביים המתרחשים בעקבות התמודדות עם אירוע טראומטי (Tedeschi & Calhoun, 2004).

גישה זו אינה מתעלמת מכך שרוב האנשים המתמודדים עם אירועים טראומטיים מדווחים על השלכות פסיכולוגיות ופיזיות קשות, המתועדות בספרות ושלגביהן קיים 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. יתרה מכך, הצמיחה מתרחשת לצד הכאב ודווקא כתוצאה מן ההתמודדות עִמו (Calhoun & Tedeschi, 2001; 2006; Frantz, Farrell & Trolley, 2001; Hogan & Schmidt, 2002; Tedeschi et al., 1998). לפי תפיסה זו, בתגובה לאירוע טראומטי מתחולל 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 (Blore, 2011; Linley & Joseph, 2006; Tedeschi & Calhoun, 2008).

בשנים האחרונות הורחבה ההתייחסות למושג הצמיחה בעקבות ממצאים שהראו כי אירועי חיים טראומטיים עשויים להוביל להשתנות בתפיסת העצמי, שכן אירועים אלה מעמידים במבחן את הנחות-היסוד שבהן מחזיקים בני אדם ביחס לעצמם ולעולם, הנחות המהוות בסיס להבנת העולם. אירועים טראומטיים העומדים בסתירה להנחות-יסוד אלה עשויים לאתגר ולטלטל את תפיסת עולמם של אנשים ואת הנחותיהם ביחס לעצמם ולעולם (Janoff-Bulman, 1992), וכך הם מאלצים את האדם לבצע התאמות בתפיסת העצמי והעולם ולחולל שינוי בסכֶמות הקיימות (כהן, 2009; שלו, 2009; Horowitz, Bonanno, & Holen, 1993; Janoff-Bulman, 1992; 2004). בתהליך זה עשויים בני אדם לתפוס את עצמם כ"בני אדם שונים" משהיו לפני האירוע. השתנות העצמי כוללת השתנות בתפיסת העצמי בכללותו – תפיסה של השתנות גלובלית, ההופכת את האדם לשונה ו"לאדם אחר" מזה שהיה בטרם האירוע, וכן תפיסה של השתנות בתחומים ספציפיים, כגון הערכת החיים והעולם, הכוח האישי, התייחסות לאחרים, מידת הרוחניות והזדמנויות חדשות (שלו, 2009).

על פי גישה זו, אירוע טראומטי קורא תיגר על האופן שבו האדם מבין את העולם ואת מקומו בתוכו, ומציב בפניו משימה להַבְנות 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, להפיק תובנות ולהעריך את החיים בדרך שונה (Davis, Wohl & Verberg, 2007).

הצמיחה הפוסט-טראומטית 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 (כהן, 2009; 2014; 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, בדינאמיקה הבלתי צפויה שהם טומנים בחובם ובמידה שבה עלול העולם 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 באשר להערכת חשיבותה של המשפחה, או התגברות הצורך למַצות את החיים ולהפיק מהם את המרב (כהן, 2009; Calhoun & Tedeschi, 2001; 2006; Tedeschi & Calhoun, 2008; Tedeschi et al., 2014; 1998).

מערכות יחסים: התמודדות עם אירוע טראומטי עשויה להביא לשינויים מהותיים במערכות יחסים, משום שבתהליך ההתמודדות עם האירוע 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 (כהן, 2009; 2014; 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 (כהן, 2009; 2014; 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) צמיחה פוסט-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 צמיחה פוסט-טראומטית בקרב 158 ילדים (בגילאים שבע עד שמונה עשרה) 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.

גירושי הורים כהזדמנות לצמיחה עבור ילדים

עבור ילדים, גירושי ההורים עשויים להוות הזדמנות לצמיחה. כאירוע טראומטי שלילד אין שליטה על התרחשותו, ההתמודדות עם הגירושים טומנת בחובה מסר לילד כי גם אם אין לו שליטה על התרחשות אירועים מורכבים מסוימים בחייו, יש באפשרותו

לשלוט באופן שבו הוא מגיב על אירועים אלה ומתמודד עִמם (אלדר-אבידן, 2011; סבר, 2002; רבין, 2010; Joseph & Butler, 2010).

סבר (2002) בדקה צמיחה בעקבות גירושי הורים בקרב מבוגרים צעירים שהוריהם התגרשו בילדותם. כל הנבדקים במחקרה חוו היבטים מסוימים של צמיחה, אשר התבטאו בפיתוח כישורי התמודדות, ביניהם תחושת מסוגלות, יכולת הסתגלות למצבים חדשים, פיתוח חוסן נפשי ורכישת כוחות ומשאבים להתמודדות. כמו כן דיווחו המרואיינים על תחושת התפכחות ביחס לעולם, שינוי בתפיסת החיים הכוללת וכן שינוי בסדר העדיפויות בחיים. נוסף על כך דיווחו המרואיינים על פיתוח ביכולתם לגלות רגישות ואמפתיה לזולת. המרואיינים אף דיווחו על שינויים נרחבים בקשר שלהם עם ההורים. שינויים אלה כללו תקופות של כעס, ריחוק וניתוק, אשר לאחריהן חלה עלייה ביכולתם לקבל את הוריהם כבני אדם ולתקן את היחסים עמם.

בדומה לכך בדקו הרווי ופיין (Harvey & Fine, 2010) סטודנטים שהוריהם התגרשו בילדותם. במקביל להשלכות רגשיות, תפקודיות והתנהגותיות קשות, דיווחו רבים מהנבדקים על חוויות חיוביות המאופיינות בתקווה, בצמיחה ובפיתוח חוסן נפשי, כושר עמידות וכישורי התמודדות. גירושי הורים עשויים, אם כן, להוביל לצמיחה בקרב ילדיהם בבגרותם. עם זאת לא נבדק עדיין האם צמיחה זו עשויה להתרחש כבר בשנות הילדות ומהן השלכותיה ביחס לתפקידם של יועצים חינוכיים.

תפקידם של יועצים חינוכיים ביחס לילדים המתמודדים עם גירושי הוריהם

בתקופה הסוערת של הגירושים, שבה הבית, כפי שהילד הכיר אותו, מתפרק ויכולתם של הורים לספק לילדיהם בסיס פסיכולוגי יציב ותומך עלולה להיפגע (אלדר-אבידן וברנע, 2002; פלשר, 1998), בית הספר נשאר מקום יציב, קבוע ובטוח עבור הילד ולהוות חלק מרכזי ממערכת התמיכה הטבעית שלו (אלדר-אבידן וברנע, 2002; סמילנסקי, 1990; פלשר, 1998; שמר-אלקיים וארהרד, 2004).

על פי תפיסת תפקידו של היועץ החינוכי, אמורים יועצים חינוכיים לפעול לקידום רווחתם הנפשית של תלמידים ולסייע בפיתוח סביבה חברתית יציבה, מוגנת ומיטבית עבורם, באמצעות פיתוח התערבויות ייעוציות מתאימות (דשבסקי, 2009; שמר-אלקיים וארהרד, 2004; Connolly & Green, 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 של הילדים ושיפור תפקודם הלימודי, הרגשי, החברתי וההתנהגותי (דשבסקי, 2009; קלינגמן, 2000; Connolly & Green, 2009). היועץ החינוכי אף נמצא בעמדה פרופסיונלית המאפשרת לו מעורבות עמוקה בטיפול בתלמידים המתמודדים עם אירועי חיים מורכבים, תוך חתירה לקידום הסתגלות מיטבית, בשיתוף עם גורמים רלוונטיים בתוך בית הספר ומחוצה לו (קלינגמן, 2000). מכאן שמתוקף תפקידם אמורים היועצים החינוכיים להגיש סיוע ותמיכה לתלמידים שהוריהם מתגרשים. ואכן, כלים ייעוציים עשויים לספק מענה לצורכיהם של תלמידים אלו (פלשר, 1998; Connolly & Green, 2009; Landucci, 2010).

טיפול במסגרת בית הספר נתפס כעדיף על הפניה למסגרות טיפוליות אחרות; משום שבבית הספר נמצא הילד חלק ניכר מזמנו, מאפיין המציב את בית הספר כמערכת תמיכה טבעית מרכזית עבור הילד. התערבות בבית הספר אף נתפסת כ"מנרמלת" את התמודדות הילד עם הגירושים ומונעת סטיגמה העלולה להיווצר בהפניה למסגרת טיפולית מחוץ לבית הספר (אורן, בר ואליהו, 2011; סמילנסקי, 1990).

ליועץ החינוכי יש אם כן תפקיד מהותי ומרכזי בטיפול בילדים שהוריהם מתגרשים, תפקיד הדורש התערבות עקבית וממושכת, הן ברמת מניעה שניונית-אקוטית והן בטווח הארוך, ברמה שניונית ושלישונית (קלינגמן, 2000; סמילנסקי, 1990; Connolly & Green, 2009). עם זאת מראים הממצאים כי בעוד שמעורבותם של יועצים חינוכיים בעת משבר הגירושים, היינו מיד עם היוודע דבר הגירושים, היא גבוהה יחסית, הם ממעטים לספק תמיכה וליווי בטווח הארוך (קרי, מעורבות תומכת) לתלמידים שהוריהם גרושים. זאת אומרת, היועצים החינוכיים מעורבים בטיפול בתלמידים שהוריהם גרושים בטווח המיידי, מיד עם קבלת המידע על גירושי ההורים. מעורבותם של יועצים חינוכיים בשלב זה מתבטאת בעיקר בהנחיית מורים ובהיוועצות עמם ולעתים בהיוועצות והדרכה להורים, תוך הפניית התלמיד לגורמים טיפוליים מחוץ לבית הספר. אולם לעומת המרכזיות היחסית של ההתערבות בעת משבר ממעטים היועצים החינוכיים לספק תמיכה ממושכת וארוכת טווח בתלמידים שהוריהם גרושים, ונוטים להסתפק במעקב אחר התלמידים (באמצעות מוריהם) ובשמירה על קשר עם גורמי טיפול מחוץ לבית הספר (שמר-אלקיים וארהרד, 2004). מצב דברים זה מדאיג במיוחד לאור ההבנה כי ילדים להורים גרושים מצויים בסיכון ומוגדרים כקבוצת סיכון (שמר-אלקיים וארהרד, 2004; Connolly & Green, 2009).

הסבר אפשרי להימנעות ממעורבות ייעוצית תומכת בטווח הארוך עשוי להיות תפיסתם הממעיטה של היועצים את עצמם בכל הקשור לידע המקצועי שברשותם בנושא השפעת הגירושים על ילדים. הממצאים מראים כי יועצים חינוכיים רבים מדווחים על מחסור בידע ובכלים רלוונטיים, המשפיע על ראייתם הספקנית את מסוגלותם למעורבות תומכת מקצועית בילדים (שמר-אלקיים וארהרד, 2004). ייתכן אף כי לאור התפתחות התפיסה המערכתית בתפקיד היועץ החינוכי והתרחבות תחומי העיסוק המערכתיים, בד בבד עם הצטמצמות אלו הפרטניים, נוטים יועצים חינוכיים להשקיע פחות משאבים בהיבטים בעלי אופי טיפולי בעבודתם (ארהרד, 2008; דשבסקי, 2009).

לאור דברים אלה עולה החשיבות הרבה שבפיתוח כלים להתערבות ייעוצית תומכת יעילה וישימה עבור יועצים חינוכיים. להלן תוצע מסגרת להתערבות רלוונטית, הנסמכת על תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית.

ייעוץ קבוצתי לילדים שהוריהם גרושים

קבוצות ייעוציות מהוות כ-40% מכלל הקבוצות (קרי, קבוצות חינוכיות, ייעוציות וטיפוליות) הפועלות בבית הספר (שכטמן, 2014). התערבות ייעוצית בקבוצות קטנות נחשבת ליעילה ביותר בקידום התמודדותם של ילדים להורים גרושים. הקבוצה,

המורכבת מקבוצת השווים, מהווה מקור תמיכה בעל כוחות תרפויטיים. היא מאופיינת ביחסים בין-אישיים קרובים ואמפתיים ומקדמת את יכולתם של ילדים לפתח יחסים אינטימיים, לשתף, לתמוך באחרים ולהיתמך בעצמם. הקבוצה אף משמשת מקור להשוואה, ללמידה ולייעוץ. ילדים הנמצאים בשלבים שונים של גירושי ההורים יכולים ללמוד מניסיונם של הילדים האחרים בקבוצה, להתייעץ עמם ולזכות בלגיטימציה לרגשות, למחשבות ולדרכי התמודדות. הקבוצה אף מספקת תחושת אוניברסליות ותחושת השתייכות קבוצתית. מאפיינים אלה נתפסים כתורמים לשיפור הדימוי העצמי של ילדים, לאיכות התמודדותם עם הגירושים ולרווחתם הנפשית (אורן ועמיתים, 2011; סמילנסקי, 1990; פלשר, 1998; שכטמן, 2010; 2014; Connolly & Green, 2009; DeLucia & Gerrity, 2001; Ghasemzadeh, Karami, Saadat, Mazaheri, & Zandipour, 2012). ואכן ההתערבות הקבוצתית הייעוצית מתוארת כהקשר המעודד צמיחה ושינוי אצל ילדים בעלי קשיים ייחודיים, כגון גירושי הורים (שכטמן, 2014).

להתערבות הייעוצית הקבוצתית יש יתרון נוסף. בהתייחס למספר הילדים להורים גרושים, ההולך וגדל, אל מול העומס בעבודת היועץ החינוכי, נתפסת התערבות קבוצתית לא רק כיעילה לילדים, אלא אף כחסכונית ליועץ החינוכי (סמילנסקי, 1990; פלשר, 1998; שכטמן, 2014).

נוסף על אלה, הקבוצה עשויה אף להוות הֶקשֵר המספק את התנאים המתאימים להתרחשות צמיחה פוסט-טראומטית. על פי המודל להתרחשות צמיחה פוסט-טראומטית שמציעים שפר ומוס (Schaefer & Moos, 1992; 1998) מתרחשת צמיחה זו בתנאים המתייחסים לסביבתו של אדם ולמאפייניו האישיים. תנאים סביבתיים הקשורים להתרחשותה של צמיחה כוללים קשר בין אישי המאופיין באמפתיה, במעורבות, בתמיכה רגשית (Joseph & Butler, 2010; Schaefer & Moos, 1992; 1998) וכן באפשרות לתקשורת פתוחה וכנה (Cordova, 2008). כמה מחקרים אף הראו כי התערבות קבוצתית מעודדת התרחשות צמיחה פוסט-טראומטית הודות לתמיכה החברתית המתפתחת בין המשתתפים (Connerty & Knott, 2013; Prati & Pietrantoni, 2009; Wei, Ting-ting, Ya-song, & Xiao-hong, 2014). מאפיין זה הופך את הקבוצה להֶקשֵר אופטימלי לתהליך ייעוצי השואף לעודד צמיחה פוסט-טראומטית.

ואכן מחקרים מראים שהתערבות ייעוצית קצרת-מועד ומובנית בקבוצות קטנות מסייעת לילדים להתמודד עם גירושי הוריהם ומקדמת את רווחתם הנפשית והסתגלותם, שכן היא מאפשרת להם לשוחח על בעיותיהם, לקבל תמיכה ולרכוש כישורי התמודדות (אורן ועמיתים, 2011; שכטמן, 2014; Ghasemzadeh et al., 2012; Landucci, 2010; Rose, 2009).

אורן ועמיתים (2011) הציעו מודל להתערבות קבוצתית קצרת-מועד עם מתבגרים (בגילאים שלוש עשרה וארבע עשרה) שהוריהם גרושים, המתאים להפעלה בבית הספר. המודל הופעל בחטיבת-ביניים בארץ, בהנחיה משותפת של פסיכולוגית בית הספר והיועצת החינוכית, ונמשך בין 10 ל-12 מפגשים. מטרת הקבוצה הייתה לאפשר לתלמידים מרחב בטוח של קבוצת השתייכות, העוסקת בגירושי ההורים על פי הרצף הכרונולוגי של התהליך. בהתאם לכך, לאחר כשני מפגשי היכרות ויצירת חוזה קבוצתי,

עסקה הקבוצה בכל מפגש בנושא מסוים, שאותו העלו המנחות, על פי הסדר הכרונולוגי של התפתחות האירועים. הנושאים כללו: קבלת הידיעה על הגירושים, רגשות ומחשבות ביחס לפרידה, הסיבות לגירושים (כפי שהן ידועות למשתתפים), רווחים והפסדים בעקבות הגירושים, שינויים שחלו בעקבות הגירושים, היחסים עם כל אחד מההורים בעקבות הגירושים, שאלת המשמורת והסוגיות הנלוות לה, אנשי האמון של המשתתפים, שינויים שחלו במשפחה, שינויים ביחסים בין-אישיים בעקבות הגירושים, כניסת בני זוג וילדים חדשים למשפחה והיחסים עמהם, וכן תפיסות ביחס לזוגיות ונישואין בעקבות הגירושים. אורן ועמיתים (2011) מציינים, כי אף על פי שהמודל הופעל בחטיבת הביניים, הוא מתאים גם לבית הספר היסודי. בעקבות הפעלת הקבוצה דווח על שיפור בהסתגלות הרגשית של המשתתפים, באיכות התמודדותם עם הגירושים ובחלק מהמקרים אף על עלייה בהישגיהם הלימודיים (אורן ועמיתים, 2011).

על אף היתרונות הרבים הטמונים בהתערבות ייעוצית קבוצתית עם ילדים שהוריהם גרושים, קיים מחסור בכלים ישימים להתערבות ייעוצית עם תלמידים אלה (שמר-אלקיים וארהרד, 2004), דבר המוביל לרתיעה ולהימנעות של יועצים מהתערבות קבוצתית עם ילדים שהוריהם גרושים (אורן ועמיתים, 2011).

מן הסקירה עולה, כי חרף העובדה שילדים המתמודדים עם גירושי הוריהם חווים מצוקה רבה ונתונים בסיכון, נראה שהם אינם זוכים למענה מספק לאורך זמן בבית הספר. מצב זה מצער במיוחד לאור מרכזיותו של בית הספר כחלק מהותי ממעגל התמיכה הטבעי של הילד, ובעיקר לאור העובדה כי נמצא בו איש מקצוע זמין, שיש ביכולתו לספק מענה זה – היועץ החינוכי. נראה כי אין התעלמות מכוונת של יועצים חינוכיים מילדים אלה, אלא שיועצים הנמנעים מלתת להם מענה פועלים כך משום שהם חשים שאין באמתחתם ידע וכלים מקצועיים מתאימים. לאור העלייה העקבית בשיעור הגירושים, ומספר הילדים המתמודדים עם גירושי הוריהם ההולך וגדל, ניצבים סוגיית המצוקה והסיכון שבהם נמצאים ילדים אלה מחד גיסא, והצורך במענה מספק בבית הספר מאידך גיסא, לפתחו של היועץ החינוכי.

לאור כל אלה תוצע להלן התערבות ייעוצית קבוצתית לילדים המתמודדים עם גירושי הורים, השואפת לעודד תהליכי צמיחה פוסט-טראומטית, כאסטרטגיה לפיתוח התמודדות מיטבית של ילדים עם גירושי הוריהם.

שאלות המחקר

האם בהתערבות ייעוצית במסגרת קבוצתית עשויה לבוא לידי ביטוי צמיחה פוסט-טראומטית שחווים ילדים המתמודדים עם גירושי הוריהם?

מהם ביטויי הצמיחה הפוסט-טראומטית שחווים ילדים שהוריהם התגרשו?

שיטת המחקר

המחקר עסק בילדים שהוריהם התגרשו ובדק את האופן שבו צמיחה פוסט-טראומטית באה לידי ביטוי במסגרת קבוצתית. רגישות הנושא, ההתעניינות בתפיסות הסובייקטיביות של המשתתפים וכן שאלות המחקר הביאו להחלטה ליישם במחקר

מתודולוגיה איכותנית לאיסוף הנתונים ולניתוחם (וולרשטיין ועמיתים, 2001; Amato, 2003; Creswell, 1998).

המשתתפים

המחקר כלל עשרה ילדים בגילאים אחת עשרה ושתים עשרה שהוריהם גרושים, חמישה בנים וחמש בנות. המשתתפים נטלו חלק בהתערבות קבוצתית ייעוצית קצרת-מועד. הורי המשתתפים התגרשו בין שנתיים לעשר שנים לפני השתתפותם במחקר. נבחרו למחקר משתתפים בשלבים שונים של גירושי הורים, מתוך הנחה כי ילדים הנמצאים בשלבים שונים של הגירושים יכולים ללמוד מניסיונם של הילדים האחרים בקבוצה, להתייעץ עִמם ולרכוש דרכי התמודדות (סמילנסקי, 1990; פלשר, 1998; Connolly & Green, 2009; DeLucia & Gerrity, 2001; Ghasemzadeh et al., 2012). טווח הזמן שחלף מאז הגירושים אף עמד בהלימה לתיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית, שעל פיה תהליכי הצמיחה אינם מתרחשים בסמוך לאירוע הטראומטי, אלא משך-זמן מסוים לאחריו, הנע בין כמה חודשים לכמה שנים (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; 2008; Tedeschi et al., 1998; Calhoun & Tedeschi, 2006).

גודל המדגם התבסס על המקובל במחקר איכותני, מתוך הנחה כי הדגש הוא על חוויות המשתתפים ביחס לתופעה הנחקרת, ולא על אישוש או הפרכת השערות בתהליך סטטיסטי הדורש מדגם רחב.

ההליך

המשתתפים נטלו חלק בהתערבות קבוצתית קצרת-מועד, בת 12 מפגשים (שכטמן, 2014), שאותה העבירה היועצת החינוכית (החוקרת). בהפעלת הקבוצה יושם המודל המוצע על ידי אורן ועמיתים (2011), אולם בוצעו בו מספר שינויים: ראשית, היועצת החינוכית הפעילה את ההתערבות הקבוצתית באופן עצמאי, ללא סיוע של מנחה נוסף. שנית, תכני המפגשים עסקו הן בחלק מן התכנים המוצעים על ידי אורן ועמיתים (2011) והן בתכנים הקשורים לצמיחה פוסט-טראומטית. המפגשים האחרונים בקבוצה הוקדשו לבירור חוויות של צמיחה פוסט-טראומטית של המשתתפים.

התנהלות הקבוצה חולקה כך:

- שני המפגשים הראשונים עסקו בהיכרות, ביצירת חוזה קבוצתי ובהגדרת כללי אתיקה וחיסיון;
- ששת המפגשים הבאים עסקו במספר נושאים המוצעים על ידי אורן ועמיתים (2011) על פי הרצף הכרונולוגי של תהליך הגירושים. הנושאים כללו: קבלת הידיעה על הגירושים, הסיבות לגירושים, על פי הידוע למשתתפים, רווחים והפסדים בעקבות הגירושים, שינויים ביחסים עם כל אחד מההורים בעקבות הגירושים, אנשי האמון של המשתתפים, כניסת בני זוג וילדים חדשים למשפחה לאחר הגירושים. נושאים אלה נבחרו מתוך מגוון הנושאים שהוצעו על ידי אורן ועמיתים

(2011) בעקבות קבוצת מיקוד שנערכה עם משתתפי הקבוצה לפני תחילת ההתערבות, שבה עלו תכנים אלה כמהותיים ביותר עבורם;

- שלושת המפגשים הבאים עסקו בבירור חוויות הצמיחה הפוסט-טראומטית של המשתתפים;
- המפגש האחרון כלל סיכום ופעילות פרידה.

לשם בירור החוויות של צמיחה פוסט-טראומטית בקרב המשתתפים הוכנו כרטיסים עם היגדים, המבוססים על ביטויי צמיחה פוסט-טראומטית בשלושת תחומי הצמיחה: תפיסת העצמי, הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות ומערכות יחסים, בהתאם לתיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; 2008; Tedeschi et al., 1998; Calhoun & Tedeschi, 2006). להלן פירוט ההיגדים:

תפיסת העצמי: "למדתי על עצמי דברים חדשים", "למדתי על עצמי שיש לי כוחות שלא ידעתי עליהם קודם", "גיליתי שאני פגיע יותר מאשר חשבתי", "גיליתי שאני יכול להתמודד עם דברים לא פשוטים", "גיליתי שאני חזק יותר ממה שחשבתי", "היום אני יודע שאוכל לסמוך על עצמי".

הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות: "למדתי דברים חשובים על החיים", "הפקתי תובנות חדשות", "היום חשובים לי דברים שפעם לא התייחסתי אליהם", "אני רואה היום את החיים אחרת מאשר בעבר", "למדתי מה חשוב באמת בחיים ומה פחות חשוב", "הבנתי שצריך ליהנות ממה שיש", "גיליתי שהחיים יכולים להפתיע".

מערכות יחסים: "יש אנשים שהפתיעו אותי", "חלו שינויים במערכות היחסים שלי עם אנשים מסוימים", "אני משקיע היום יותר בקשר שלי עם...", "גיליתי מי החברים האמיתיים שלי", "יש אנשים שעזרו לי ותמכו בי", "יש אנשים שהתאכזבתי מהם".

על מנת לאפשר ביטוי למשתתפים שלא חוו צמיחה פוסט-טראומטית, הוכנו אף כרטיסים שאין בהם ביטויים לצמיחה. לדוגמה:

תפיסת העצמי: "לא למדתי על עצמי דברים חדשים", "היום אינני בטוח יותר מבעבר ביכולתי להתמודד עם אירועים קשים".

הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות: "לא למדתי על החיים דברים חדשים", "לא חלו שינויים בסדר העדיפויות שלי", "בעקבות הגירושים לא הפקתי תובנות מיוחדות".

מערכות יחסים: "לא חלו שינויים מהותיים במערכות היחסים שלי עם אחרים", "אין אנשים שהפתיעו אותי לטובה או לרעה".

נוסף על כך הוכנו כמה כרטיסים ריקים, על מנת לאפשר ביטוי חופשי למשתתפים אשר לא נמצאו היגדים ששיקפו את חוויותיהם.

בכל אחד משלושת המפגשים שעסקו בצמיחה פוסט-טראומטית הונחו במרכז החדר כרטיסים עם היגדים (חיוביים ושליליים) בתחום צמיחה זה וכן כרטיסים ריקים. המשתתפים הוזמנו לבחור כרטיסים המשקפים את חוויותיהם ולהתייחס לכתוב בהם.

אופן ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים התייחס למפגשי הקבוצה שעסקו בצמיחה פוסט טראומטית. על כן מובאים במחקר דברי המשתתפים המתייחסים לחוויות של צמיחה בלבד. דברי המשתתפים במפגשים אלה נכתבו סימולטנית. ניתוח דבריהם נערך באמצעות ניתוח תוכן נושאי (שקדי, 2003). תהליך הניתוח התבצע בארבעה שלבים: בשלב הראשון נעשתה קריאה רציפה של דברי המשתתפים כמה פעמים לשם יצירת ראייה רחבה, הבנת הנרטיב ואיתור דפוסים משמעותיים. בשלב השני הוגדרו תמות שעלו מן הטקסט, בהלימה לתיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; 2008; Tedeschi et al., 1998; Calhoun & Tedeschi, 2006). בשלב השלישי סומנו התמות השונות בטקסט ונעשתה קריאה חוזרת וביקורתית של הביטויים המתייחסים לכל תמה, על מנת לחדד את האבחנה בכל תמה. בשלב הרביעי התקיים מעקב אחר תוצאות הניתוח.

ממצאים

מחקר זה מבקש לתאר את הצמיחה הפוסט טראומטית שחווים ילדים בעקבות גירושי הוריהם כפי שהיא באה לידי ביטוי בהתערבות ייעוצית קבוצתית. בהתאם לכך מובאים במאמר רק דברי המשתתפים שעלו במפגשים הקבוצתיים שעסקו בצמיחה. נמצא כי דברי המשתתפים משקפים חוויות של צמיחה פוסט-טראומטית. כל המשתתפים בקבוצה, ללא קשר למספר השנים שהוריהם גרושים, בחרו בכרטיסים המבטאים צמיחה פוסט-טראומטית. שום משתתף לא בחר בכרטיסים שאינם מבטאים חוויות של צמיחה, או בכרטיסים ריקים. להלן יוצגו דברי המשתתפים, בהתייחס להיבטי הצמיחה השונים.

תפיסת העצמי:

המשתתפים חוו שינויים מהותיים באופן שבו הם תופסים את עצמם. נראה כי מרביתם תופסים את עצמם כחזקים יותר מאשר בעבר, כבעלי כוחות מיוחדים וכבוגרים יותר. כתוצאה מכך הם מאמינים כי יוכלו לסמוך על עצמם בהתמודדויות עתידיות עם מהמורות החיים. עם זאת, יש המבינים כי הם פגיעים יותר מאשר חשבו:

> *אם עברתי את כל מה שעברתי ואני בסדר, אז כנראה שיש לי כוחות שאין לכל ילד. לא כל אחד היה מצליח להתמודד עם זה (בת 12).*
> *אני יודעת שאני חזקה, כי עברתי המון דברים – ד ברים שילדים אחרים לא עברו, והצלחתי להתמודד איתם (בת 11).*
> *למדתי על עצמי דברים חדשים – שיש לי כוחות שלא ידעתי עליהם קודם – שאני יכולה להתמודד עם זה [הגירושים]. אני חושבת שהרבה ילדים לא היו יכולים [להתמודד] (בת 12).*
> *גיליתי שאני חזקה יותר ממה שחשבתי – מ חינת הרגשות שלי. לא כולם יכולים לעמוד בדבר כזה ולהסתדר. גיליתי שאני יכולה להתמודד עם דברים לא פשוטים. מה שעברתי לא פשוט – והצלחתי להתמודד (בת 12).*

למדתי שאני יכולה לסמוך על עצמי. אין מצב שאני לא מסוגלת להתמודד עם דברים (בת 11).
גיליתי שאני יכול לסמוך על עצמי. היום אני מקשיב קודם כול לעצמי, יותר מאשר לאחרים (בן 12).
ילדים שההורים שלהם גרושים הם יותר רציניים ויותר בוגרים. אין להם את הפינוקים של ההורים (בת 12).
אני מרגישה שאני רואה את הדברים בצורה יותר בוגרת (בת 12).
לפני שההורים שלי התגרשו הייתי ילד גדול וחזק, שילדים פחדו ממנו. כשההורים שלי התגרשו הבנתי שאני רגיש יותר ממה שחשבתי (בן 12).

הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות:
נראה כי גירושי ההורים חידדו את הכרתם של המשתתפים בדינאמיקה הבלתי צפויה של החיים. במקביל לכך חלו שינויים באופן שבו הם תופסים את החיים ובסדר העדיפויות בחייהם. בתוך כך עולה בהם תובנה באשר להערכת ההווה והצורך להפיק ממנו את המרב:

אני רואה היום את החיים אחרת מבעבר. אני רואה הכול מזווית אחרת. (בת 12).
למדתי דברים על החיים, שלפעמים בחיים קורים דברים לא נעימים (בת 11).
היום אני מבינה שדברים לא פשוטים יכולים לקרות בחיים (בת 12).
בעקבות הגירושים של ההורים הבנתי שלא הכול ורוד בחיים (בת 11).
דברים שפעם לא התייחסתי אליהם נראים לי היום חשובים. פעם, כשההורים שלי היו ביחד, קיבלתי את זה כמובן מאליו. היום אני מבין שהתקופה ההיא הייתה כל כך יקרה ולא ידעתי להעריך אותה (בן 12).
למדתי מה [יותר] חשוב בחיים ומה פחות. למדתי שחשוב ליהנות מעכשיו, כי אתה לא יודע מה יהיה מחר ואם יהיה לך אותו הדבר. (בת 12).
הבנתי שצריך לנצל את הזמן עכשיו. כשיש לך הזדמנות – תיהנה. אולי בעתיד לא תהיה לך הזדמנות כזו (בת 12).
תחיה את הרגע (בת 11).

מערכות יחסים:
בעקבות גירושי הוריהם חוו המשתתפים שינויים רבים במערכות היחסים עם בני משפחה וחברים. השינוי המהותי ביותר כרוך בעצם הגירושים ובשינויים הנובעים מהם, כגון התפרקות המשפחה או מעבר דירה. נוסף על אלה חוו המשתתפים שינויים רבים במערכות היחסים בחייהם. במקרים מסוימים חלה התקרבות במערכות יחסים קיימות, במקרים אחרים נוצרו קשרי חברות חדשים לאור הגירושים. קשרים אלה נחווים כמשמעותיים ביותר על ידי המשתתפים. אולם היו אף מקרים שבהם נחלו

המשתתפים אכזבה מבני משפחה וחברים, אשר התרחקו מהם או שלא תמכו בהם כפי שציפו:

ההורים החליטו החלטה ביניהם, החלטה שקשורה לשניהם, אבל ההחלטה הזו השפיעה על כל המשפחה הרחבה. המשפחה התפצלה. כבר אין משפחה מאוחדת, אין את ה'ביחד' של המשפחה (בת 12).

זה לא אותו הדבר. זה לא כמו שהיה קודם. זה [הגירושים] שינה את כל המשפחה (בן 11).

נאלצתי לעבור דירה ולעבור בית ספר. התנתקתי מכל החברים שלי ומהשכונה. זה קשה (בן 12).

הבת של בת הזוג של אבא הפכה להיות חברת-נפש שלי. אני משתף אותה בדברים ומתייעץ אִתה (בן 12).

הרווחתי חברים חדשים – הילדים של ה"דודים" החדשים שלי (בן 12).

קיבלתי אחים חדשים וזה ממש כיף (בת 12).

יש לי חברים שבאמת עזרו לי. הם עודדו ותמכו (בן 12).

יש לי חבר שאני יכול לספר לו הכול, לדבר איתו על הכול והוא תומך בי; הוא תומך בי ואני תומך בו. שנינו ילדים להורים גרושים ואנחנו מבינים אחד את השני. הגירושים חיברו בינינו (בן 12).

התחברתי עם ילד מהכיתה שגם ההורים שלו גרושים. התחלנו לדבר ולהתקרב בגלל שההורים של שנינו גרושים – וממש התקרבנו. אנחנו מבינים האחד את השני ועוזרים זה לזה (בן 12).

גיליתי מי חבר שלי באמת ובכל צרה הוא יכול לעזור לי ומי שלא. יש כמה חברים שהתאכזבתי מהם (בן 12).

הייתה לי חברה שהתגלתה כצבועה. כשההורים שלי התגרשו, בהתחלה היא תמכה בי, אבל אחר כך היא נתנה לי הרגשה שאני לא בסדר והפסיקה לתמוך בי (בת 11).

הייתה לי חברה קרובה. כשהיא הבינה שיש בעיה בין ההורים שלי, היא התחילה ללגלג עלַי. היא ממש אכזבה אותי (בת 12).

התאכזבתי מאמא ומאבא שלי, שעזבו הכול בלי לדבר אִתי. אבא שלי גם די עזב אותי. אני בקושי רואה אותו ומרגישה שאני פחות חשובה לו (בת 11).

בהתייחסם לקבוצה הייעוצית מתארים המשתתפים את הקבוצה כהקשר חברתי משמעותי המספק תמיכה רגשית, לגיטימציה וסיוע ברכישת דרכי התמודדות. הם מוקירים את השתתפותם בקבוצה וחשים כי הם נתרמים ממנה רבות:

הקבוצה הזו עוזרת לי מאוד להתמודד ולהבין דברים יותר. הם [חברי הקבוצה] ממש הפתיעו אותי לטובה, כי לא ציפיתי מהם. הם עזרו לי לראות את הדברים החיוביים שבזה [בגירושים] (בן 12).

כשיש בעיה, החברים בקבוצה נותנים פתרונות (בת 12).

בקבוצה אני רואה שאני לא לבד. יש מקרים דומים של ילדים אחרים (בת 12).
הקבוצה הזו ממש עוזרת (בת 11).
בקבוצה אני יכול לספר ולהוציא דברים. כל הילדים כמוני והם ממש תומכים ועוזרים (בן 12).

מן הממצאים עולה כי כל המשתתפים חוו היבטים מסוימים של צמיחה פוסט-טראומטית בעקבות גירושי הוריהם. הצמיחה באה לידי ביטוי בשלושת התחומים שנבדקו: תפיסת העצמי, הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות ומערכות יחסים. בפרק הדיון תיעשה אינטגרציה של הממצאים, תוך דיון במשמעותם, בהלימה לשאלות המחקר ולאור תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; 2008; Tedeschi et al., 1998; Calhoun & Tedeschi, 2006) המוצגת בסקירת הספרות.

דיון

ממצאי המחקר מראים כי כל המשתתפים חוו צמיחה פוסט-טראומטית בעקבות גירושי הוריהם. בהתייחס לתפיסת העצמי הם תופסים את עצמם כחזקים יותר מבעבר, כבעלי כישורי התמודדות וכבוגרים יותר. כתוצאה מכך הם חשים כי יוכלו לסמוך על עצמם בהתמודדויות עתידיות. עם זאת, חלקם מודעים יותר לפגיעותם ולרגישותם. אף בתחום הערכת החיים ושינוי בסדר העדיפויות מתוארת צמיחה, המתבטאת בהרחבת הפרספקטיבה באשר לדינאמיקה הבלתי צפויה של החיים, בראייה בוגרת ומפוכחת יותר של החיים, בצורך למַצות את ההווה ובשינוי בסדר העדיפויות. צמיחה מהותית אף נחווית במערכות היחסים של המשתתפים. בעקבות גירושי ההורים חלו שינויים רבים, ביניהם התקרבות במערכות יחסים עם חברים ובני משפחה מסוימים, היווצרות מערכות יחסים משמעותיות חדשות, ולעתים אכזבה והתרחקות במערכות יחסים מסוימות.

שאלת המחקר הראשונה ביקשה לבחון האם בהתערבות ייעוצית במסגרת קבוצתית עשויה לבוא לידי ביטוי צמיחה פוסט-טראומטית שחווים ילדים המתמודדים עם גירושי הוריהם. הממצאים מאשרים כי התערבות ייעוצית קבוצתית מהווה הֶקשֵר שבו באים לידי ביטוי תכנים של צמיחה. כל המשתתפים חוו, כאמור, היבטים שונים של צמיחה פוסט-טראומטית בשלושת תחומי הצמיחה: תפיסת העצמי, הערכת החיים ושינוי סדר העדיפויות ומערכות יחסים. יתרה מכך, בקבוצה התאפשר להם לפתח מודעות לצמיחה שחוו, לבטאה בקול ואף להקשיב לביטויי הצמיחה של משתתפים אחרים בקבוצה, תוך בחינת המידה שבה תואמות חוויות הצמיחה של משתתפים אחרים את חוויותיהם, או מאירות היבטים של צמיחה שלא היו מודעים להם עד כה. דברי המשתתפים המתייחסים לאופן שבו הם תופסים את הקבוצה מעידים על כך שהם רואים בה מקום מוגן ומכיל, המספק תמיכה רגשית, לגיטימציה, הזדמנות לתקשורת פתוחה וכנה וסיוע בהתמודדות עם הגירושים; קרי, בקבוצה קיימים התנאים

הבסיסיים להתרחשות צמיחה פוסט-טראומטית (Connerty & Knott, 2013; Cordova, 2008; Schaefer & Moos, 1992; 1998; Prati & Pietrantoni, 2009; Wei et al., 2014). ההתערבות הקבוצתית לא התיימרה לייצר תהליכים של צמיחה פוסט-טראומטית, אלא לבחון את קיומם של תהליכים אלה בקרב ילדים המתמודדים עם גירושי הוריהם וכן להביאם לידי ביטוי. בהתאם לכך, לא ניתן לקבוע האם תהליכי הצמיחה התרחשו בעקבות ההתערבות הקבוצתית, או שתהליכים שהתרחשו ממילא באו לידי ביטוי בקבוצה; אך כאמור הקבוצה עודדה את תהליכי הצמיחה באמצעות יצירת תנאים מתאימים להתרחשותם, העלאת היבטי הצמיחה למודעות המשתתפים ומתן ביטוי לתהליכי צמיחה שהם חוו. סוגיה זו תידון בסעיף מגבלות המחקר להלן.

המודל של שפר ומוס (Schaefer & Moos, 1992; 1998) מסביר, כאמור, כיצד מתרחשת צמיחה פוסט-טראומטית ומהם התנאים המעודדים את התפתחותה. על פי מודל זה פועלים במקביל כמה גורמים לעידוד הצמיחה הפוסט-טראומטית. הגורמים מתייחסים למשאבים בסביבתו של האדם ולמשאביו האישיים. משאבים בסביבתו של האדם המעודדים צמיחה פוסט-טראומטית כוללים, כאמור, מערכות יחסים המאופיינות בקִרבה, במעורבות רגשית ובתמיכה של בני משפחה, חברים, עמיתים ואנשי מקצוע. משאביו האישיים של האדם הקשורים לצמיחה כוללים תחושת מסוגלות עצמית, חוסן נפשי, הנעה, מצב בריאותי תקין והתנסויות במשברים קודמים. על פי מודל זה, כאשר מתרחש אירוע טראומטי משפיעים משאביו הפנימיים והסביבתיים של אדם על האופן שבו מוערך האירוע ועל איכות ההתמודדות עִמו.

בהתאם למודל זה מהווה ההתערבות הקבוצתית הייעוצית הֶקשֵר מתאים לעידוד צמיחה פוסט-טראומטית, שכן בקבוצת שייכות אינטימית שהיא קבוצת השווים מתפתחים יחסים המאופיינים במעורבות רגשית, בתמיכה, באמפתיה, בתקשורת פתוחה ובקבלה (אורן ועמיתים, 2011; סמילנסקי, 1990; פלשר, 1998; שכטמן, 2010; Connolly & Green, 2009; Cordova, 2008; DeLucia & Gerrity, 2001; Ghasemzadeh, Karami, Saadat, Mazaheri, & Zandipour, 2012) – יחסים הטומנים בחובם, כאמור, את התנאים הדרושים להתרחשות צמיחה פוסט-טראומטית (Connerty & Knott, 2013; Schaefer & Moos, 1992; 1998; Prati & Pietrantoni, 2009; Wei et al., 2014).

שאלת המחקר השנייה ביקשה לבחון מהם ביטויי הצמיחה הפוסט-טראומטית שחוו ילדים שהוריהם התגרשו. הממצאים הראו כי הצמיחה הפוסט-טראומטית שחוו המשתתפים התבטאה בשלושת תחומי הצמיחה המתוארים בספרות: בתחום תפיסת העצמי נמצא כי המשתתפים תופסים את עצמם כחזקים, כבעלי כישורי התמודדות, כבוגרים – ועם זאת כפגיעים יותר מבעבר. כתוצאה מכך הם חשו כי יוכלו לסמוך על עצמם בעתיד. בתחום הערכת החיים ושינוי בסדר העדיפויות התבטאה הצמיחה בהרחבת ההבנה של המשתתפים באשר למידה שבה עשויים החיים להיות בלתי צפויים, בהערכה רבה יותר של ההווה, בפיתוח בגרות בתפיסת החיים ואף בשינוי בסדר העדיפויות. בתחום מערכות היחסים דיווחו המשתתפים על שינויים נרחבים במערכות היחסים עם בני משפחה ועמיתים בעקבות הגירושים. בחלק מן המקרים חלה

התקרבות במערכות יחסים קיימות, במקרים אחרים חלה התרחקות, והיו אף מקרים שבהם נוצרו קשרי חברות חדשים עם עמיתים ובני משפחה חדשים.

ממצאים אלה עומדים, כאמור, בהלימה עם תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; 2008; Tedeschi et al., 1998; Calhoun & Tedeschi, 2006) ומראים כי ילדים יכולים לחוות צמיחה פוסט-טראומטית בעקבות גירושי הוריהם כבר בתקופת ילדותם. בכך מחדש המחקר הנוכחי ומוסיף לידע הקיים באשר לצמיחה הפוסט-טראומטית של ילדים בעקבות גירושי הוריהם.

הממצאים עשויים להעיד כי חרף העובדה שגירושי הורים נתפסים כמשבר-חיים מהותי עוצמתי ביותר, הכרוך בהשלכות מורכבות עבור הילדים (אלדר-אבידן וברנע, 2002; רבין, 2010; Guldner, 1999; Harvey & Fine, 2010), עשויה ההתמודדות עִמם לטמון בחובה פוטנציאל לצמיחה ולהתפתחות כבר בשנות הילדות. צמיחה פוסט-טראומטית זו מופיעה כחלק מן ההתמודדות המורכבת עם הגירושים (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; Tedeschi, Park & Calhoun, 1998) ומהווה תוצאת-לוואי של ההתמודדות, המופיעה דווקא משום שגירושי ההורים נחווים כאירוע שלילי ומורכב (Davis, 2008).

על פי תפיסה זו, למרות שאפשר לראות בילדים שהוריהם גרושים קורבנות של נסיבות החיים הסובלים מאי-צדק חברתי, עשויים הממצאים להציע נקודת-מבט מקבילה, שאינה עומדת בסתירה לראשונה – בהיותם ילדים שנסיבות החיים המורכבות מאלצות אותם לפתח ולשכלל את כישורי ההתמודדות שלהם באופן העשוי להוביל לצמיחה פוסט-טראומטית (Schaefer & Moos, 1998; Tedeschi & Calhoun, 1995). תפיסה זו עשויה להעצים ילדים שהוריהם גרושים ולאפשר להם להפנים תפיסה עצמית כשורדים, המסוגלים להתמודד בהצלחה עם אירועי חיים מאתגרים, במקום כקורבנות של אירועים אלה (Tedeschi et al., 1998).

על פי תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית, האופן שבו בני אדם תופסים את עצמם מושפע מאיכות התמודדותם עם אירוע טראומטי. שינוי בתפיסת העצמי, מקורבן של אירוע טראומטי לאדם השורד אירוע שכזה, מהווה צעד חשוב לקראת צמיחה פוסט-טראומטית (Tedeschi et al., 1998). היינו, אימוץ נקודת-מבט הרואה בילדים שהוריהם גרושים "שורדים ומתמודדים" עשוי גם לתרום לאיכות התמודדותם של ילדים אלה עם הגירושים וגם לסייע בהפנמת תוצאות התמודדות זו לתוך תפיסתם העצמית. בתקופה שבה שיעור הגירושים הולך וגדל עשויה נקודת מבט זו לתרום להתמודדותם של ילדים עם אירוע מורכב ההופך לתופעה חברתית רחבה – גירושי הורים.

הממצאים עשויים להעיד כי התערבות ייעוצית קבוצתית מהווה הֶקשֵר שבו ניתן לקדם מטרות אלה ולסייע לילדים שהוריהם גרושים לחוות צמיחה פוסט-טראומטית, לפתח מודעות לצמיחה שהם חווים ולהתמקד בצמיחה כאסטרטגיית התמודדות מיטבית עם גירושי ההורים – אסטרטגיית התמודדות המסייעת לילדים אלה להפנים סגנון של התמודדות פעילה וחיובית המובילה למיטביות ולרווחה נפשית, במקום אימוץ תפיסה עצמית קורבנית.

השלכותיה של התערבות ייעוצית

כאיש בריאות הנפש, האחראי על מיטביות ורווחה בבית הספר (דשבסקי, 2009) מתוקף תפקידו, על היועץ החינוכי לתת מענה איכותי לתלמידים המתמודדים עם גירושי הוריהם (דשבסקי, 2009; שמר-אלקיים וארהרד, 2004; Connolly & Green, 2009). המחקר הנוכחי מציע לראשונה כלי ישׂים ומוּבָנה להפעלת התערבות קבוצתית ייעוצית, הנסמכת על תיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית כמושג מַנחֶה. בכך הוא שואף לתת מענה למחסור בידע ובכלים רלוונטיים שעליו מדווחים יועצים חינוכיים, הפוגע במסוגלותם הנתפסת לספק מענה מקצועי לילדים (שמר-אלקיים וארהרד, 2004). בשונה מן המודל המתואר במחקרם של אורן ועמיתים (2011), במחקר הנוכחי הופעלה הקבוצה בהצלחה על ידי היועצת החינוכית, ללא ליווי של מנחה נוסף. מאפיין זה מבקש להעביר את המסר כי יועצים חינוכיים הם בעלי כישורים מקצועיים מתאימים ומספקים להתערבות ייעוצית קבוצתית איכותית, מובנית וממוקדת, העונה על צורכיהם של ילדים שהוריהם גרושים.

מאחר שמטרת המחקר הייתה לבחון את הצמיחה הפוסט-טראומטית שחווים ילדים להורים גרושים, נבחרו לצורך המחקר, כאמור, ילדים שהוריהם התגרשו לפחות שנתיים קודם לכן, בהתאם לתיאוריית הצמיחה הפוסט-טראומטית (Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004; 2008; Tedeschi et al., 1998; Calhoun & Tedeschi, 2006). מובן שאין משמעות הדבר שיועצים חינוכיים נדרשים להתעלם מילדים אלה בסמוך לגירושי הוריהם. נהפוך הוא; ילדים שהוריהם גרושים זקוקים לתמיכה ולליווי של היועץ החינוכי באופן עקבי וממושך, החל מן המשבר האקוטי של הגירושים (קלינגמן, 2000; סמילנסקי, 1990; Connolly & Green, 2009). לאור זאת מומלץ כי יועצים חינוכיים יפעילו התערבויות ייעוציות שונות לשם קידום רווחתם והסתגלותם של ילדים אלה לכל אורך שלבי הגירושים, הן ישירות, כגון ייעוץ פרטני וקבוצתי (למשל, על פי המודל שמציעים אורן ועמיתים, 2011), והן בעקיפין, קרי, הנחיה והיוועצות עם הורים ומורים (שמר-אלקיים וארהרד, 2004).

מגבלות המחקר והמלצה למחקר עתידי

המחקר הנוכחי בחן צמיחה פוסט-טראומטית שחווים ילדים בעקבות גירושי הוריהם, כפי שהיא באה לידי ביטוי בהתערבות ייעוצית קבוצתית. היינו, המחקר שאף לבחון את קיומם של תהליכי צמיחה והאופן שבו הם באים לידי ביטוי בהתערבות קבוצתית. למרות שבקבוצה נוצרו תנאים מתאימים לעידוד התרחשותה של צמיחה פוסט-טראומטית (Connerty & Knott, 2013; Schaefer & Moos, 1992; 1998; Prati & Pietrantoni, 2009; Wei et al., 2014), לא נבחנה השפעת ההתערבות הקבוצתית על התרחשות הצמיחה. לפיכך אי אפשר לקבוע האם תהליכי הצמיחה התרחשו בעקבות ההתערבות הקבוצתית, או שתהליכים שהתרחשו ממילא באו לידי ביטוי בקבוצה. לפיכך, הבנת תרומתה של ההתערבות הקבוצתית עם ילדים שהוריהם גרושים להתרחשות צמיחה פוסט-טראומטית היא חלקית בלבד.

לאור זאת מומלץ לבחון במחקר עתידי את הצמיחה הפוסט-טראומטית לפני ההתערבות הקבוצתית ולאחריה, בדומה למחקרם של ווי ועמיתיו (Wei et al., 2014), שבחן התרחשות צמיחה בעקבות התערבות קבוצתית בקרב אימהות לילדים בעלי לקות בתקשורת.

ביבליוגרפיה

אורן, ד', בר, י' ואליהו, ג' (2011). טיפול קבוצתי-דינאמי למתבגרים צעירים בחטיבת הביניים שהוריהם התגרשו. **פסיכואקטואליה**, אפריל, 11-18.

אלדר-אבידן, ד' (2011). **בשם הילדים: סיפורי חיים ותובנות של ילדי גירושין**. תל-אביב: עם עובד.

אלדר-אבידן, ד' וברנע, ח' (2002). **ילדים וגירושים**. ירושלים: משרד החינוך.

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

גוטמן, י' (1990). גירושים, השפעות על ילדים ותפקיד בית הספר בהסתגלותם. בתוך: ד' בר- טל וא' קלינגמן (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**. (עמ' 159-175). ירושלים: משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי הייעוצי.

דשבסקי, ע' (2009). **סטנדרטים לפרקטיקה המקצועית בייעוץ החינוכי**. ירושלים: משרד החינוך.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, **שנתון סטטיסטי לישראל** (2014), ירושלים.

המועצה הלאומית לשלום הילד, **ילדים בישראל: שנתון 2013** (2013), ירושלים.

וולרשטיין, ג', לואיס, ג' ובלקסלי, ס' (2001). **גירושים והשפעתם על הילדים בבגרותם**. תל אביב: מטר.

כהן, ד' (2009). **הבניית משמעות משפחתית לאובדן בלתי צפוי של ילד/ה בוגר/ת**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

כהן, ד' (2014). צמיחה פוסט טראומטית בעקבות אובדן במשפחה: השלכות לעבודת היועץ החינוכי. **הייעוץ החינוכי**, **18**, 317-345.

סבר, א' (2002). **גירושי הורים: הזדמנות לצמיחה ופיתוח כישורי חיים עבור מבוגרים צעירים**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור בפילוסופיה, חיפה: אוניברסיטת חיפה.

סמילנסקי, ש' (1990). **פסיכולוגיה וחינוך של ילדים להורים גרושים**. תל אביב: ראם.

פלשר, ע' (1998). ייעוץ קבוצתי עם ילדים להורים גרושים. **הייעוץ החינוכי, 7**, 273-284.

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.

רבין, ק' (2010). **הגירושים החדשים: שינוי חיובי בתקופת המעבר ואחריה**. אבן יהודה: אמציה.

שכטמן, צ' (2010). **ייעוץ וטיפול קבוצתי בילדים ומתבגרים – תיאוריה, מחקר וטיפול**. עפולה: יזרעאל.

שכטמן, צ׳ (2014). קבוצות ייעוץ לילדים ומתבגרים. בתוך: ע׳ רביב ור׳ בולס (עורכים), **הייעוץ החינוכי כיום: חומר למחשבה ולמעשה**. (עמ׳ 33-51). בני ברק: ספריית הפועלים.

שלו, ר׳ (2009). הורים שכולים: **השתנות העצמי, אוריינטציית עתיד, תפקוד והסתגלות לאובדן**. חיבור לשם קבלת התואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת חיפה.

שמר-אלקיים, ט׳ וארהרד, ר׳ (2004). תפקיד היועץ החינוכי בזיקה לתלמידים שהוריהם גרושים. **הייעוץ החינוכי, י״ג**, 63-78.

שקדי, א׳ (2003). **מילים המנסות לגעת**. תל-אביב: רמות.

Amato, P. R. (2001). Children of divorce in the 1990s: An update of the Amato & Keith (1991) meta-analysis. *Journal of Family Psychology, 15*, 355-370.

Amato, P. R. (2003). Reconciling divergent perspectives: Judith Wallerstein, qualitative family research and children of divorce. *Family Relations, 52*, 332-339.

Amato, P. R. (2010). Research on divorce: continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family 72*, 650–666.

Arkes, J. (2015). The Temporal Effects of Divorces and Separations on Children's Academic Achievement and Problem Behavior. *Journal of Divorce and Remarriage, 56(1)*, 25-42.

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.

Blore, D. C. (2011). *An interpretative phenomenological analysis (IPA) investigation of positive psychological change (PPC), including post traumatic growth (PTG)*. A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor of Philosophy, University of Birmingham, Birmingham, UK.

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, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Chase-Lansdale, P. L., Cherlin, A. J., & Kiernan, K. E. (1995). The long-term effects of parental divorce on the mental health of young adults: A developmental perspective. *Child Development, 66,* 1614-1634.

Connerty, T., & Knott, V. (2013). Promoting positive change in the face of adversity: experiences of cancer and post-traumatic growth. *European Journal of Cancer Care*, *22*(3), 334-344.

Connolly, M. E. & Green, E. J. (2009). Evidence-based counseling interventions with children of divorce: Implications for elementary school counselors. *Journal of School Counseling, 7*(26), pp. 1-37.

Cordova, M. J. (2008). Facilitating posttraumatic growth following cancer. In S. Joseph and P. A. Linley (Eds.), *Trauma, Recovery, and Growth: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress*, (pp. 185-206). Hoboken, N.J.: John Wiley and Sons.

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.

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.

DeLucia-Waack, J. L. & Gerrity, D. *(*2001*)*. Effective group work for elementary school-age children whose parents are divorcing. *Family Journal*, 9(3), 273-284.

Demo, D. H. & Fine, M. A. (2010). *Beyond the average divorce*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Deshpande, A., & Pandey, N. (2014). Psychological impact of parental divorce on children: A qualitative study. *Indian Journal of Health and Wellbeing, 5*(10), 1201-1205.

Dykeman, B. (2003). The effects of family conflict resolution on children's classroom behavior. *Journal of Instructional Psychology, 30*(1), 41-46.

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.

Ghasemzadeh, A., Karami, S., Saadat, M., Mazaheri, E. & Zandipour, T. (2012). Effects of group counseling with cognitive-behavioral approach on reducing divorce children's depression. *Procedia – Social and Behavioral Sciences 46*, 77-81.

Goodman, C., & Pickens, J. (2001). Self-blame and self-esteem in college-aged children from divorced families. *Journal of Divorce & Remarriage, 34* (3), 119 -135.

Guldner. C. A. (1999). Children of separation/divorce. In S.C. (Ed). *Short-term Group Psychotherapy for Children* (pp. 23-57). N.J.: Aronson.

Harvey, J. H. & Fine, M. A. (2010). *Children of Divorce: Stories of Loss and Growth*. New York and London: Routledge-Taylor & Francis Group.

Hilton, J. M., & Desrochers, S. (2002). Children's behavior problems in single-parent and married-parent families: Development of a predictive model. *Journal of Divorce and Remarriage 37*(1/2), 13-36.

Hogan, N. S., & Schmidt, L. A. (2002). Testing the grief to personal growth model using structural equation model. *Death Studies*, *26*(8), 615-634.

Horowitz, M. J., Bonanno, G. A., & Holen, A. (1993). Pathological grief: Diagnosis and explanation. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 260-273.

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.

Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: Towards a New Psychology of Trauma*. New York: Free Press.

Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: Three explanatory models. *Psychological Inquiry, 15*, 19-92.

Jayawickreme, E., & Blackie, L. R. (2014). Post-traumatic Growth as Positive Personality Change: Evidence, Controversies and Future Directions. *European Journal of Personality, 28*(4), 312-331.

Joseph, S., & Butler, L. D. (2010). Positive Changes Following Adversity. *PTSD Research Quarterly*, *21*(3), 1-8.

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, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Landucci, N. (2010). The impact of divorce on children: what school counselors need to know. A Research Paper Submitted for the Master of Science Degree. Wisconsin: University of Wisconsin-Stout.

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.

Linley, P. A. & Joseph, S. (2006). The Positive and Negative Effects of Disaster Work: A Preliminary Investigation. *Journal of Loss & Trauma*, *11*(3), 229-245.

Kot, L. & Shoemaker, H. M. (1999). Children of divorce: An investigation of the developmental effects from infancy through adulthood. *Journal of Divorce & Remarriage, 31*(1-2), 161-178.

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.

Prati, G. & Pietrantoni, L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma, 14*(5), 364–388.

Rodgers, B., Power, C., & Hope, S. (1997). Parental divorce and adult psychological distress: Evidence from a National Birth Cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38,* 867-872.

Rose, S. R. (2009). A Review of Effectiveness of Group Work with Children of Divorce. *Social Work with Groups, 32*(3), 222-229.

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. (1992). Life crises and personal growth. In B. N. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, Research and Application* (pp. 149-170). Wesport, CT: Praeger.

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.

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.

Weaver, J. M., & Schofield, T. J. (2015). Mediation and Moderation of Divorce Effects on Children's Behavior Problems. *Journal of Family Psychology, 29*(1), 39-48.

Zhang, W., Yan, T., Du, Y., & Liu, X. (2014). Brief Report: Effects of Solution-Focused Brief Therapy Group-Work on Promoting Post-Traumatic Growth of Mothers Who Have a Child with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(8), 2052-2056.

Znoj, H. (2006). Bereavement and posttraumatic growth. In L.G. Calhoun & R. G. Tedeschi (Eds.), *Handbook of Post Traumatic Growth: Research and Practice* (pp. 176-196). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

"ילדי בית שני"

התמודדות ילדים משותפים להורים שנישאו בשנית

רוויטל אסולין-נחמני, סמדר בן-אשר

תקציר

מחקר זה מביא את סיפורי החיים של מבוגרים שנולדו להוריהם מנישואים שניים. לכל אחד מהוריהם ילדים גם מנישואיו הקודמים. אחת ההגדרות למשפחות מסוג זה היא "משפחות משולבות" (צבר בן-יהושע וצבר, 2012). המשפחה המשולבת הוקמה על "חורבותיו" של הבית הראשון, הבית שהתפרק, ומשום כך הבית הראשון משפיע על המשפחה המשולבת בכלל, ועל הילדים המשותפים בפרט. הילדים המשותפים חוששים שמשפחתם תתפרק אף היא, וכדי לצמצם את הסיכוי שהדבר יתרחש הם מפתחים מיומנויות חברתיות, דוגמת ריצוי חברתי, ארגון מחדש והשכנת שלום. תכונות אלו מתבטאות לא רק במשפחה, אלא אף בזוגיות, בהורות ובקריירה. הילדים המשותפים נוטים לדאוג גם בשל גילם המבוגר של הוריהם, וגם לדאגה זו נודעת השפעה על חייהם.

ניתוח של ראיונות עומק עם חמישה כאלו מעלה שהילדים בוחנים כל העת את גבולות המשפחה: מי כלול בהגדרת המשפחה ומי לא. אשר ליחסי האחים במשפחה, נמצא שטיב היחסים בין הילדים המשותפים ובינם ובין האחים למחצה תלוי בפערי הגילים ביניהם ובמידה שהם גרים יחד. עוד מתברר שטיב מערכת היחסים בין הילד המשותף לאחיו למחצה משפיע על מערכת היחסים בין ההורה הביולוגי של האח למחצה שאינו גר בבית זה ולבין הילד שנולד בנישואים השניים.

הדיון בממצאים תומך בהשערת המחקר, ולפיה במשפחות משולבות מתאפיינות בדפוסים המחייבים את הילדים לפתח דרכי התמודדות ייחודיות. אולם, אף שמשפחות אלו דומות זו לזו במבנה, אין הן עשויות מקשה אחת: נסיבות היווצרותה של המשפחה המשולבת, השלב שהיא נוצרה בו, השלב שהילד המשותף הצטרף ויחסם של בני המשפחה אליו משליכים כולם על אישיותו של הילד המשותף, על כישורי החיים שלו, על מיומנויותיו החברתיות ואף על האופן שהוא צפוי לקבל החלטות בחייו.

המחקר מאפשר להתבונן בזווית חדשה באתגר העומד בפני משפחות אלו המתמודדת עם האתגרים הניצבים בפניהן בתהליך מורכב זה ולסייע ליועץ חינוכי להבין חלק מהתהליכים המשפחתיים והאישיים שאותם עובר הילד המשותף ולהעניק לו כלים להתמודד עם חוסר הביטחון האופף אותו ועם הדאגה ליציבותה של משפחתו.

מילות מפתח: משפחה משולבת, נישואים שניים, ילדים משותפים, אחים ביולוגיים למחצה

רקע תיאורטי

משפחה "משולבת"

בעבר היו נהוגות רק משפחות "קלאסיות" (אב ואם החיים תחת קורת גג אחת עם ילדיהם הביולוגיים או המאומצים). במרוצת השנים חלו תמורות, בעיקר בחברה

המערבית, וכיום למבנה המשפחה הקלאסי הצטרפו מגוון מבנים של משפחות: משפחות חד-מיניות, משפחות חד-הוריות ומשפחות שנוצרו בנישואין שניים. נישואין, פריון, הורות ושייכות למשק בית משותף – כבר אינם מאפיינים את כל המשפחות. ההחלטות על נישואין ועל לידת ילדים נפרדות זו מזו, ואפשר להחליף את הסדר ביניהן או לבחור רק באחת מהן. כן אפשר להפריד בין שותפות בהורות לשותפות במשק הבית. אם כן קשרי ההורות והמשפחה אינם מעורבים בהכרח בזוגיות החדשה (פוגל-ביז'אוי, 1999).

בנישואים שניים מעורבים בני המשפחה החדשים (בן הזוג החדש והילדים המשותפים) ובני משפחה מהעבר (בעיקר ילדים, ולעתים אף בני משפחה מהצד של בן הזוג לשעבר, שנשארו בקשרים קרובים עם הילדים, והורה המגדל אותם). אמנם משפחות כאלו התקיימו מאז ומעולם, אך בעבר הן נחשבו לתופעה שולית וחריגה, והיו בעיקר תולדה של אלמנות. משעלה שיעור הגירושין בחברה המערבית, עלה גם שיעור הנישואים החוזרים, ואוכלוסיית הזוגות הנישאים בשנית גדלה (אררה, 1994). לפי דו"ח הלמ"ס (2015) חיות בארץ כ-1.91 מיליון משפחות בישראל, מהן 95% זוגות נשואים. 63% מהמשפחות הקיימות הן משפחות עם ילדים בכל גיל. בדו"ח עצמו אין פירוט של מספר המשפחות שאלו עבורם נישואים שניים, ולכן קשה להעריך מהו שיעור המשפחות בישראל שנוצרו לאחר נישואים שניים.

נישואים שניים מתרחשים לאחר משבר שהביא לפירוק המשפחה הראשונה. למשבר נלווים לחץ, סבל, מתח וצורך להתמודד עם שינויים רבים. פירוק המשפחה כרוך לעיתים קרובות באובדן מקורות הכנסה של משק הבית שהיה משותף עד למשבר, אובדן קשרים חברתיים ולעיתים צורך במעבר למקום מגורים שונה. לשינויים אלה נלווה לעיתים מאבק משפטי בין בני הזוג על עצם פירוק המשפחה, המשמורת על הילדים, הסדרי הראִייה, אחזקתם הכלכלית וחלוקת הרכוש המשותף. מצב לחץ זה יוצר חוסר איזון בין דרישות, יכולות ומשאבים (כהן, סלונים, פינצי, 2001).

בשלושת העשורים האחרונים התפתחה ספרות מחקר ענפה העוסקת בתהליך ההסתגלות של המערכת המשפחתית לאחר פירוק המשפחה הראשונה (Olson 1993, luthar & Zigler, 1991). בעוד שבעבר עסקו החוקרים בתהליכים משבריים במשפחה, בלחץ ובמצוקה, המחקרים החדשים יותר התמקדו בכושר ההתאוששות של המשפחות (stress resistance), בגורמי חוזק אישיים ובמערכות התמיכה החברתיות הקרובות והקהילתיות. בין הגורמים המסייעים להתאוששות תוארו תובנה, התעצמות, יוזמה, יכולת לבנות מערכות יחסים חדשות, יצירתיות והומור (McCubbin & McCubbin, 1988). היכולת להתגמש ולהסתגל נמצאה גם היא כגורם חשוב בהתאוששות נאותה של בני הזוג בנפרד לאחר פירוק המשפחה. ההתאוששות עצמה אינה אירוע חד פעמי, אלא תהליך רצוף לאורך זמן (Hawley & DeHaan, 1996). החלטתם של בני הזוג שמשפחותיהם התפרקו בשל גירושים, או מות בן הזוג הראשון, לבנות משפחה חדשה מסייעת לצמיחה שמטרתה לחזור לאיזון ולהתעלות מעל למצב המשברי, המבטאת בדרך כלל את סיומו של המשבר האקוטי, למרות שעקבותיו ימשיכו ללוות ברקע את המשפחה החדשה המתהווה.

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

שאלת בנייתו של בית חדש לאחר שהמשפחה הראשונה התפרקה בשל אובדן בן הזוג העסיקה בישראל במיוחד את אגף השיקום של משרד הביטחון ואת חוקרי השכול בשל הרצון לסייע לאלמנות צה"ל לשקם את חייהן לאחר האובדן. הטענה הייתה כי הנישואין החדשים ובניית חיים תקינים הם הדרך לשיקום של האלמנה (Ben-Asher, Lebel, 2010). כך למשל נמצא במחקרה של דובי (1993) כי רמת ההסתגלות הרגשית, התפקודית והבין-אישית של האלמנות שנישאו שוב הייתה גבוהה מזו של האלמנות שלא נישאו. עוד נמצא שהגורם העיקרי המקדם את הסתגלותה של האלמנה הוא הצלחת נישואיה השניים. בהקשר לכך ניתן היה לשמוע את קולותיהם של אנשי הטיפול מניסיונם בעבודה עם אלמנות צה"ל, שתמכו בבניית משפחה חדשה אחרי אובדן אחד מבני הזוג וטענו כי השיקום מתחיל בנקודה שבה מתחילה יצירה חדשה (כפיר, 1989; אמיר ושרון 1979).

הקמת משפחה חדשה מבטאת אפוא יכולת להביא לידי ביטוי משאבים אישיותיים פנימיים, שבעזרתם מתמודד בן הזוג שמשפחתו הראשונה התפרקה עם המשבר תוך גמישות והסתגלות, שאחת מתוצאותיה האפשריות היא יצירת משפחה חדשה.

היו בין החוקרים שחיפשו מונח מיטבי לתיאור משפחות שנוצרות בנישואים חוזרים וכוללות לפחות ילד אחד מנישואים קודמים של אחד מבני הזוג. בין הצעותיהם: **משפחות חורגות**, **מורכבות**, **משולבות**, **מצורפות**, **משוחברות** או **ממוזגות**. המשפחות המשולבות אינן עשויות מקשה אחת, ומחקרים זיהו בהן כמה דגמים עיקריים (ברגר, 1994; Ganong & Coleman, 2004; O'Connor, 2003):

א. שני בני הזוג היו נשואים בעבר וחוו את שלב גידול הילדים. הם נישאו בשנית רק כדי ליצור זוגיות חדשה ורואים ביחסיהם הזוגיים את מרכז הכובד, ולכן אינם מביאים לעולם ילדים משותפים. הם מצפים מילדיהם להשתלב במשפחה החדשה שנוצרה. שניהם ממלאים תפקידי הורים לכל הילדים, אך כל אחד מהם הוא ההורה המשמעותי לילדיו הביולוגיים;

ב. משפחות המתכחשות לעבר עד כדי שלילה מוחלטת שלו ומתנהגות כאילו הנישואים החדשים הם הנישואים הראשונים והמשפחה החדשה היא "המשפחה האמיתית", ואילו קיומה של המשפחה הקודמת הוא נושא שההורים ממעטים לדבר עליו עד כדי כמעט הכחשה. במשפחה מסוג זה בני הזוג בדרך כלל צעירים יחסית, לאחד מהם אין ילדים ולאחר ילד צעיר. הקמת משפחה וגידול ילדים הם המוקד בחייהם המשותפים, והם נוטים להביא לעולם ילדים משותפים ומגדלים את כל הילדים יחד;

ג. משפחות המייבאות מרכיבים ולקחים מן העבר ומפנימות אותם במשפחה החדשה. משפחות אלו מתאפיינות בבעל שלא היה נשוי בעבר, או שנישא אך ללא ילדים, ובאשה המביאה עמה ילדים מנישואים קודמים. משפחות אלו אינן מתמקדות ביצירת מערכת משפחתית חדשה ואינן מולידות ילדים משותפים, אלא מחליפות את המשפחה הקודמת, והאב שאינו ביולוגי ממלא את כל תפקידי ההורות כלפי ילדיה של אשתו;

ד. משפחות שבהן לשני בני הזוג יש ילדים מהנישואים הקודמים, ולפחות אחד מהם מביא אותם עמו. במשפחות אלו בדרך כלל נולדים ילדים משותפים כדי לחזק את הקשר הזוגי של המשפחה החדשה.

עד ראשית שנות השבעים הוזנח חקר המשפחות המשולבות, והמחקר המועט בתחום התאפיין במגבלות מתודולוגיות, בעיקר משום שנישואים אלו נתפסו כהפרה של הקודים התרבותיים המערביים. מאז ועד שנות התשעים גדל היקף המחקרים (Coleman & Ganong, 1990; Ihinger-Tallman, 1988 in Ganong & Coleman, 2004). תחילה בדקו המחקרים הישגים בלימודים, בריאות נפשית, תכונות אישיות ויכולת הסתגלות של בני המשפחה במשפחות המשולבות. בהמשך בחנו המחקרים היבטים מערכתיים של המשפחות, למשל שלבי ההתפתחות הילדים הושוו לאלו של משפחות גרעיניות בנישואים ראשונים. לרוב הייתה אוכלוסיית המחקר קלינית, ומשום כך נאספו נתונים על בעיות המתעוררות במשפחות אלו. ועוד, מרבית המחקרים ראו במשפחות המשולבות מִקשה אחת ולא הבחינו שיש בהן כמה סוגים (ברגר, 1994).

לא קל להקים משפחה חדשה מתוך שבריה של משפחה קודמת. הורים רבים שחוו גירושין מאמינים שהשיקום מגיע בדמות נישואים חוזרים והקמה של משק בית חדש, המאופיין במרכיבים המסורתיים: אם, אב ומערכת אחת של ילדים. כאשר רק אחד מבני הזוג מביא עמו ילדים מנישואיו הקודמים, מבנה המשפחה נתפס כפחות מורכב, ואילו כאשר שני בני הזוג מביאים לנישואיהם החוזרים ילדים מנישואיהם הקודמים, המיזוג מורכב עוד יותר, איטי ומזמן קונפליקטים וחיכוכים רבים עוד יותר. בני המשפחה המשולבת נדרשים להתמודד עם נושאים מורכבים, ובהם הסתגלות לשינוי, קונפליקט בנאמנויות, תקשורת בין בני המשפחה המורכבת והגדרת תפקידים בתוך המשפחה ומחוצה לה (Ganong & Coleman, 2004; Rossevelt & Lofas, 1974).

הנישואים מרחיבים את המשפחה בפתאומיות, וההסדרים הקודמים מתנפצים לגמרי. הילדים, שחוו פירוק של משפחתם הגרעינית, נאלצים כעת להתמודד עם השינויים הרבים הנלווים להקמת המשפחה המשולבת. לעתים התהליך מתרחש עוד לפני שהם סיימו לעבד את חוויות העבר ולהתאבל על פירוק המשפחה הקודמת. לפתע הם חולקים מרחב משותף בבית, ואף הורים, עם ילדים שהיו זרים להם יחסית (Kluger, 2011). בדרך כלל ילדים צעירים מאוד רואים בבן הזוג החדש במשפחה חלק בלתי נפרד מחייהם, ולעתים אף דמות הורה משמעותית. אשר למתבגרים ולבוגרים, אין אפיון ברור של מידת הריחוק או הקרבה שנוצרים בינם ובין בן הזוג החדש (אלדר-אבידן, 2011).

על היחסים משפיע גם התפקיד שההורה הלא-ביולוגי מקבל על עצמו והציפיות ממנו: האם הוא מעין "ידיד בוגר", שיש לו מקום במשפחה אך אין הוא הורה? מהם תחומי אחריותו בנוגע לגידולם של הילדים החיים אתו במשק הבית, אך לבן הזוג לשעבר יש חזקה עליהם? כל אלו גורמים מתח ומשתקפים במערכת היחסים בין ההורים הביולוגיים לילדיהם, בין בני הזוג לשעבר, בין בני הזוג בקשר החדש, בין הילדים לבין עצמם ובין בני המשפחה המורחבת (אררה, 1994). אולם שתי נקודות המבט, זו של ההורה הלא-ביולוגי וזו של הילד, אינן שוות במידת ההשפעה שלהן.

האופן שההורים הלא-ביולוגיים תופסים את תפקידם כלפי הילדים של בני זוגם משפיע על האופן שהילדים תופסים אותם. אין עוררין על כך שהורים נוטים להעדיף את ילדיהם הביולוגיים העדפה אינסטינקטיבית עמוקה. בנישואים החוזרים עליהם לקבל גם ילדים שאינם ביולוגיים ולהעניק להם משאבים שאלמלא כן היו מופנים אל ילדיהם הביולוגיים. קושי זה הוא בדרך כלל הדדי, והילדים עשויים להביע ריחוק, אדישות ועוינות גלויה כלפי ההורה הלא ביולוגי (שם). אשר לשֵם שהילדים מכנים בו את הוריהם הלא-ביולוגיים, הוא מושפע בעיקר מהאופן שהם תופסים אותם; מאופן סיום הנישואים הקודמים (אלמנות או גירושין); מגילם בעת הקמתה של המשפחה המשולבת; ומיחסו של ההורה הלא-ביולוגי כלפיהם (צבר בן-יהושע וצבר, 2012).

מבחינת ההורים, הקשר הזוגי הוא גורם חשוב בתהליך ההתגבשות של המשפחה המשולבת. בכל משפחה יש ערך רב לזוגיות בין ההורים, אך במשפחה המשולבת הקשר הזוגי הוא גורם ראשון במעלה בתהליך התגבשותה, ביצירת תחושה של סולידריות ובשמירה על משפחה חזקה ומאוחדת. בעזרת קשר זוגי איתן יכולים בני הזוג להתמודד טוב יותר עם הקשיים המאפיינים את חיי המשפחה, לבנות את המרחב המשפחתי החדש ולגבש הסכמות בנוגע לסוגיות רגישות כגון סמכות הורית, גבולות ונורמות. היחסים בין בני הזוג ויחסיהם עם הילדים משמשים לילדים מודל לדפוסי תקשורת ולניהול קונפליקטים ומסייעים להם לפתח מערכת יחסים עם הוריהם הלא-ביולוגיים. יחסים טובים מעבירים להם מסר סמוי וגלוי של רצון להצליח בבניין המשפחה. וזוגיות כזאת אינה רק מודל לחיקוי, אלא גם מודל של תיקון (שם).

כמו כל משפחה, גם המשפחות המשולבות מתמודדות עם ניהול משק הבית, עם חילוקי דעות ועם מגוון אתגרים, אך הנסיבות הייחודיות של היווצרותן, ובעיקר רוחב המעגל החיצוני – בן הזוג לשעבר וכל בני משפחתו (סבים, סבתות, דודים ודודות), ואף חבריהם של הילדים מ״הבית הראשון״ – מחייבות התמודדויות נוספות (O'Connor, 2003).

בעבור הילדים, המרכיב הראשוני והחשוב ביותר במשפחה המשולבת הוא הקשר עם ההורה הביולוגי הגר בבית. כשקשר זה יציב ובטוח, הוא מעורר בילדים רגשי שייכות חזקים יותר, מאפשר להם ליצור אינטימיות עם ההורה הלא-ביולוגי ומביא אותם להאמין שהזוגיות החדשה של ההורה מוצלחת. בהיעדר קשר כזה הילדים עלולים לפתח ביקורת על הזוגיות של ההורה, לבנות יחסים טעונים ופוגעניים עם ההורה הלא-ביולוגי ובמקרים קיצוניים אף להתרחק מההורה הביולוגי ולהתקשות למחול לו על המערכת הזוגית שהקים (אלדר-אבידן, 2011). מומחים ממליצים לכל זוג הורים להימנע מלריב בפני הילדים, והמלצה זו מקבלת משנה תוקף בכל האמור במשפחות משולבות, מפני שילדים מתקשים לרחוש כבוד להורה לא-ביולוגי אם הוא נחשף לעוינות כלפיו מצד ההורה הביולוגי (Kluger, 2011).

הזמן הוא גורם חשוב ביותר בתהליך המיסוד של משפחה חדשה, וכל משפחה נוצרת, מתפתחת ומתמסדת בדרכה ובזמנה. אף על פי כן, בכל המשפחות המשולבות מושם דגש על גיבוש התא המשפחתי החדש ועל התמודדותם של הילדים עם תהליכים של מיצוב מקומם, של הסתגלות לבן הזוג החדש ולאחים ולקשריהם עם ההורה

הביולוגי שמחוץ למשפחה (צבר בן-יהושע וצבר, 2012). על ההורים ליצור מרחב מחייה חדש: תרבות חדשה, "שפה" חדשה, חוקים חדשים ומכלול של חוויות חיוביות חדשות.

לאחד ההורים הביולוגיים שאינו גר עם ילדיו באותו בית (nonresidential parent) נודעת השפעה על כל אחד מבני המשפחה המשולבת. לבני הזוג החדשים הוא מעין צלע שלישית, הנוכחת-נפקדת בגידול הילדים, ולילדיו הוא נוכח-נפקד, המעיב על יחסיהם עם ההורה הביולוגי שבתוך הבית ועם בן זוגו החדש. גם בפני ההורה הביולוגי שמחוץ למשפחה ניצבים אתגרים: צמצום הזמן שלו עם ילדיו, הסדרי ראִייה שאינם בהכרח נוחים, מחלוקות עם ההורה המשמורן, שינויים בזהות ההורית, עבודה תובענית והתחייבויות לזוגיות חדשה ולמשפחה חדשה (Braithwaite & Baxter, 2006).

בעבור ההורים, ביטוי מובהק להצלחת השילוב בין שתי המשפחות הוא קשרי אחאות טובים בין הילדים במשפחה. חיים משותפים יכולים לקרב את ילדי המשפחה המשולבת זה לזה, אף שאין ביניהם קרבה גנטית, כפי שחוויות משותפות מקרבות חיילים או אנשים שעברו יחד מסע הישרדות ארוך. ואכן, מחקרים שנערכו בארצות הברית מצאו שלעתים בין אחים שאינם ביולוגיים נוצרים קשרים חזקים יותר מאלו הנוצרים בין אחים ביולוגיים. החוקרים הציעו שהדבר נובע מכך שהם חפים מתחרות ומהשוואה המאפיינת יחסים בין אחים ביולוגיים מיום היוולדם (Kluger, 2011).

בדרך כלל, בני זוג המתמידים בנישואיהם החוזרים מביאים לעולם ילד משותף. פעמים רבות מוסיפים האחים המשותפים לתחושת המשפחתיות והשיתוף בין בני המשפחה המשולבת ומלכדים אותה. הולדתם הופכת, לכאורה, את המשפחה המשולבת למעין משפחה ראשונית (צבר בן-יהושע וצבר, 2012; Ganong & Coleman, 2004).

כבכל משפחה, לידה של תינוק דורשת לאזן מחדש את יחסים בין ההורים לכל אחד מילדיהם. במשפחה משולבת לידה של תינוק משותף מעוררת באחים תגובות רגשיות מורכבות עוד יותר, מקצתן בלתי מודעות. הרך הנולד מקבע ומרחיב את מחויבות ההורה למשפחה המשולבת, והוא "מסמר" נוסף ב"ארון הקבורה" של הנישואים הקודמים. לידתו מעוררת באחים שאלות ורגשות סותרים: האם בואו מקטין את המחויבות ל"שרידי" המשפחה הקודמת – הילדים מהנישואין הראשונים? האם יגזול את מקומו של הילד מהנישואים הקודמים ואת מעורבותו הרגשית והמעשית של ההורה בחייו? מה יהיו סדרי העדיפויות של ההורה? איזה מחיר ישלם הילד המזוהה עם הנישואים הקודמים? (אלדר-אבידן, 2011).

בדומה למערכות יחסים בין אחים שאין ביניהם קרבה ביולוגית, גם מערכת היחסים בין אחים החולקים הורה ביולוגי אחד, קרי בין האחים במשפחה המשולבת לילד המשותף, היא מורכבת ותלויה בגורמים רבים: השלב ההתפתחותי של המשפחה המשולבת כאשר נולד הילד המשותף, האקלים המשפחתי, מתחים וקונפליקטים במשפחה, מספר הילדים, מינם ופערי השנים ביניהם וכן גישת ההורים הביולוגיים שמחוץ למשפחה המשולבת (צבר בן-יהושע וצבר, 2012). לעתים קרובות הילדים שנולדו בנישואים קודמים מקנאים באחים שנולדו למשפחה המשולבת משום שההורה הביולוגי, בדרך כלל אב שאינו משמורן, מעניק לילד המשותף את שנמנע מילדיו בנישואים הקודמים. אך כל הילדים משווים בין מה שניתן להם למה שניתן לילד

המשותף ומרגישים שהם סובלים מקיפוח, גם כאשר אין הדבר כך. רגשות אלו משפיעים על יחסיהם עם ההורה הביולוגי ועל ביטחונם בקשר עמו, ולכן גם על מידת הסתגלותם לפירוק המשפחה הקודמת ולנישואים החוזרים של ההורה. אף על פי כן, הקנאה, הכעס והתסכול בדרך כלל אינם מופנים כלפי הילד המשותף ואינם משפיעים על טיב היחסים ביניהם (אלדר-אבידן, 2011).

המחקרים המעטים העוסקים במשפחות משולבות נוטים להציג את התא המשפחתי החדש מנקודת מבטם של ההורים או של הילדים שחוו את הגירושין (צבר בן-יהושע וצבר, 2012 ; Ganong & Coleman, 2004), ולא מנקודת מבטם של הילדים המשותפים, שנולדו בנישואים השניים (״ילדי בית שני״).

שאלת המחקר התמקדה באופן שבו ראו המרואיינים, ״ילדי הבית השני״ את משפחתם ובכלל זה המסרים הגלויים והסמויים שבה, האיזונים שנוצרו לצורך בניית המציאות המורכבת ומערכות היחסים שנבנו עם הוריהם ועם אחיהם למחצה – ילדי הוריהם מנישואיהם הקודמים.

שיטת המחקר

המחקר בוחן סיפורי חיים של חמישה מבוגרים (בני יותר משמונה עשרה), שנולדו מנישואים שניים של הוריהם ושלכל אחד מההורים במשפחה החדשה יש ילדים מנישואיו הקודמים. המרואיינים אותרו בשיטת ״כדור שלג״. הראיונות נפרשו על פני כשנה, בשל הקושי לאתר מרואיינים העונים לדרישת הגיל והדגם המשפחתי. שני מרואיינים נוספים הביעו את סירובם להשתתף במחקר.

ביקשנו לתת ביטוי לקולם האותנטי של ילדים משותפים, להיחשף לחוויותיהם ולהבין את האופן שבו הם מעניקים להן משמעות, לפיכך בחרנו במחקר איכותני-נרטיבי. הנרטיב משמש כאן עיקרון מארגן לחוויה, ודרכו אפשר להתבונן בסגנון החיים ובנושאים המרכזיים (התמות) המאפיינים את ״ילדי בית שני״. בראיון הנרטיבי מעודדים את המרואיין לספר על אירוע חשוב שהתרחש בחייו ובהקשר החברתי שלו (באואר וגאסקל, 2011). הדיבור על ה״עצמי״ הוא האמצעי העיקרי המסייע לו ליצור את מושג ה״עצמי״ שלו (ספקטור-מרזל, 2010). פרוטוקול הראיון נסמך על עקרונות הראיון האיכותני בגישה ההתייחסותית, שבה המראיין לוקח חלק פעיל במערכת היחסים המתפתחת במהלך המפגש כפי שהם מתוארים על ידי ג׳וסלסון (2015).

כדי להעמיק את הראיון וכדי לנתחו השתמשנו בכלי ״גראף החיים״ (Morgan, 2000) – המרואיין התבקש לצייר תרשים של חייו ולסמן בו אירועים חשובים. השימוש בכלי זה חושף את נקודת הראות הנרטיבית של המרואיין ואת רגשותיו כלפי האירועים שהוא בוחר לחשוף. כמו כן השתמשנו בראיונות בכלי ״זיכרונות מוקדמים״ – המראיין התבקש לשחזר אירועים מסוימים וממשיים מילדותו המוקדמת כדי להבין את ״פצעיו הראשונים״, את יכולתו לקשור קשרים, לבנות יחסים של אמון ולגלות פתיחות ואמפתיה. הזיכרונות אינם בנויים על עובדות ביוגרפיות מדויקות, אלא עוברים מעין עריכה, וכך הם משקפים מוטיבים המאפיינים את חיינו בהווה (המנחם, 1998). השימוש בכלים אלו נועד להוסיף למידע המתקבל מן הראיון חוויות בין-אישיות

ספציפיות ועמדות מוכללות של המרואיינים כלפי החיים. לאחר הראיונות חילקנו את הנתונים לתמות, ואלו שימשו אותנו כבסיס לניתוח הכולל והמפורט של הראיונות.

ניתוח הראיונות נעשה לפי חלוקת תוכן לתמות (נושאים מרכזיים) שחזרו ועלו בכל הראיונות. הממצאים שעלו בראיונות סוכמו ועובדו בשיטה שבה התנועה היא מן השדה אל התיאוריה.

כללי האתיקה והחיסיון על הפרטים המזהים של המרואיינים נשמרו שמירה קפדנית. בראשית כל ראיון ציינה החוקרת בפני המרואיינים את הקשר האישי שלה לנושא המחקר – היותה ילדה משותפת. גילוי נאות זה תרם להבניה של מרחב משותף ואִפשר פתיחות רבה יותר מצד המרואיינים.

המרואיינים[5]

עופרי – סטודנטית לתואר ראשון ועובדת למחייתה בשתי עבודות: כשכירה וכעצמאית. הוריה נישאו בשנית לאחר שהתגרשו מבני זוגם הקודמים. לפני כארבע שנים נפטרה אמה. זמן קצר לאחר מכן היא התגרשה מאבי בתה, בת השש, ומאז היא שבה להתגורר עם אביה. הראיון עמה נערך בביתה של החוקרת ונמשך כשעתיים.

שני – סטודנטית לתואר שני, העוסקת בהוראה. הוריה הכירו לאחר שהתגרשו מבני זוגם הקודמים, ומאז הם חיים יחד ללא נישואים. כשבע שנים לאחר שהוריה הכירו, נפל במלחמת לבנון הראשונה צור, אחיה של שני מנישואיו הראשונים של אביה, ו-11 חודשים לאחר מכן נולדו שני ואחותה התאומה עדי. לאחרונה נפרדה מבן זוגה בשנים האחרונות ושבה להתגורר בבית הוריה. הראיון עמה נערך בבית קפה ונמשך כשעה וחצי.

יעל – יועצת אסטרטגית. חיה בקיבוץ שבו נולדה יחד עם בן זוגה ושני בניהם. הוריה נישאו לאחר שבגדו יחד בבני זוגם מהנישואים הראשונים. לכל אחד מהוריה של יעל ילד מנישואים קודמים ובנישואים השניים המשותפים נולדו היא ואחיה עמית, הגדול ממנה. איתן, אחיה של יעל מהנישואים הראשונים של אמה, נפל במלחמת יום הכיפורים כאשר היא הייתה בת שתים עשרה וחצי. לאחר נפילת הבן נישא אביו של איתן ולבני הזוג נולדה בת משותפת. אחיה של יעל מנישואיו הראשונים של האב חי עם אמו בקבוץ אחר. הראיון עם יעל תואם מספר פעמים, אך נדחה על ידה. קדמו לו מספר שיחות טלפון ותכתובות מייל. לבסוף הראיון התקיים במשרדה וארך כשעתיים וחצי.

דני – איש היי-טק. נשוי ואב לשלושה ומתגורר בקיבוץ. היחסים בין הוריו של דני החלו כששניהם היו נשואים לבני זוגם הקודמים. שניהם התגרשו ונישאו זה לזה. לדני שתי אחיות מנישואיו הראשונים של אביו ושתי אחיות מנישואיה הראשונים של אמו. הראיון עמו התקיים בבית קפה, לפני לכתו לעבודה, ונמשך כשעתיים.

[5] כל השמות בדויים כדי לשמור על פרטיות המשתתפים במחקר.

עמיחי – תלמיד בישיבה קדם צבאית, רווק המתגורר בעיירת פיתוח. הוריו נישאו זה לזה לאחר שהתאלמנו מבני זוגם הקודמים. אם כן, הנסיבות שמשפחתו נוצרה בהן נבדלות מאלו של שאר המרואיינים. הראיון עמו התקיים בבית קפה, בדרכו חזרה הביתה מהישיבה, ונמשך כשעה וחצי.

לפני ביצוע הראיונות קראנו ספרות מחקרית על מנת להרחיב את ידיעותינו בזיקה לשאלת המחקר, ותוך כדי ביצועם של הראיונות, בדקנו את הימצאותם של ביטויי התיאוריה. תהליך זה מכונה "מן התיאוריה אל השדה". בתהליך ניתוח הנתונים שזרנו גם את הגישה המכונה "תיאוריה מעוגנת בשדה". גישה זו מניחה כי לכל האנשים שיש להם נסיבות חיים משותפות, יש גם דפוסים פסיכולוגיים וחברתיים משותפים, הצומחים מתוך החוויות המשותפות, גם אם הם אינם מנוסחים או מובעים במודע. לפיכך, לאחר ביצועם של שני הראיונות הראשונים, קראנו כל אחד מהם קריאה הוליסטית כדי להגיע להתרשמות כללית, שבמסגרתה איתרנו חזרות וביצענו חלוקה של הנתונים לתמות, שהיוו קטגוריות ראשוניות. קטגוריות אלה הנחו אותנו בביצוע שאר הראיונות, שבהם ביקשנו לאשש או להפריך את הקטגוריות הראשוניות שניסחנו, להגדירן באופן מדויק יותר ולזהות קטגוריות נוספות. בד בבד עם כך המשכנו באיסוף וקידוד הנתונים לקטגוריות הקיימות, במטרה לעבות אותן ולהגביר את התוקף הפנימי של הממצאים (גבתון, 2006).

ממצאים

"תמיד מתקשרים ורוצים לראיין אותי בגלל שאני אחות שכולה. אף פעם לא חשבתי שלהיות ילדה משותפת זה issue".
(יעל)

בחלק הבא יתוארו התמות המרכזיות שעלו בראיונות עם המשתתפים במחקר והמשמעויות המשפחתיות והחינוכיות הנגזרות מהן.
בניתוח הראיונות בלטו חמש תמות מרכזיות:

א. גבולות – עיסוק מתמיד בסימון של גבולות המשפחה: מי בפנים ומי בחוץ;
ב. קשר עם הורי האחים במשפחות הקודמות;
ג. מערכת היחסים בין האחים לבין עצמם;
ד. "צל" הבית הראשון שהתפרק בעבר והשלכותיו בהווה ועל העתיד;
ה. הורים וילדים במשפחה החדשה – מערכת היחסים בין הילדים המשותפים להוריהם.

א. "אנחנו חיים כמשפחה אחת מורחבת" – גבולות המשפחה המשולבת

כל המרואיינים עסקו בסימון גבולות המשפחה וניסו להגדיר (אולי גם לעצמם) את המושג "משפחה", תוך שתהו מי כלול בה. משפחות משולבות נבדלות ממשפחות גרעיניות בכך שגבולות התא המשפחתי בהן אינם ברורים. מאמרן של שלו ובן-אשר (2012) מעלה שאובדן עמום יוצר גבולות עמומים, והפרט מתקשה להבחין מי כלול

במשפחתו. אמנם מאמרן מתייחס למצבי קיצון, כגון נפילה של אדם קרוב בשבי, אך טשטוש גבולות המשפחה המתואר בו מתרחש כאמור גם במשפחות משולבות. נוסף לטשטוש הגבולות עולים מן המחקר הנוכחי עוד כמה קשיים העומדים בפני הילד המשותף במשפחה המשולבת.

כל המרואיינים, למעט עופרי, תיארו את היחסים במשפחתם כהרמוניים, נטולי משקעים ומהנים. בדבריה של עופרי בולטים הבלבול והעמימות – היא מבליטה את העובדה שהיא בת יחידה ומפרטת בנוגע לצורך שלה באחים מאותו זוג הורים: "הכי חסר היה תמיד שיהיה לי עוד אח משני ההורים האלה, או לא יודעת, מישהו שגדל אתי בערך באותו גיל, שחולק את החיים, את יודעת. עכשיו, ההורים שלי גם מבוגרים, שזה מועקה".

ואכן, כל המרואיינים כללו במשפחתם, לצד הוריהם ואחיהם מאותם שני הורים (אם יש כאלו), גם את אחיהם למחצה – הילדים שנולדו להוריהם בנישואיהם הקודמים. יש שכללו במשפחתם אף את האחים שנולדו להורה הלא-ביולוגי בנישואים אחרים. יעל ושני, למשל, מגדירות אחים גם ילדים שנולדו לגרושים של אמותיהן, כשגם הם נישאו בשנית. בשתי המשפחות הללו נשמר קשר תקין בין הוריהן הביולוגיים לבני זוגם הקודמים. דני למד בכיתה אחת עם הבן שנולד לגרוש של אמו מנישואיו השניים, אולם משום שהיה נתק בין אמו של דני לגרוש שלה, בין הבנים לא נוצרו קשרים משמעותיים: "בעצם גדלנו באותה כיתה בקיבוץ, שני בנים שאין לנו קשר דם אבל יש לנו שתי אחיות משותפות".

אחד התנאים להצלחתה של המשפחה המשולבת הוא סולידריות בין כל בניה, אלו שבתוכה ואף אלו הגרים מחוצה לה. כפי שטענו צבר בן-יהושע וצבר (2012), תחושת הסולידריות עשויה להתפתח סביב אובדן או סביב חוויה חיובית של אחד מבני המשפחה. דוגמאות לסולידריות כזאת נמצאות בסיפוריהם של המרואיינים: שני סיפרה שבחתונה של אחותה מצד אמה נכחו כל בני המשפחה; עמיחי סיפר שלאזכרות שנערכות לרחל, אלמנתו של אביו, מגיע אחיו מהצד של אמו. להבדיל, דני התייחס למורכבותה של המשפחה המשולבת, בפרט באירועים משפחתיים, שלא כל בני המשפחה מרגישים מחויבות כלפיה, כאשר ההורה הביולוגי כבר אינו נוכח משום שהוא נפטר.

תנאי נוסף לבנייה של יחסים חיוביים במשפחה כזו הוא שעל כל בני המשפחה לעמול רבות ולשתף פעולה זה עם זה. במילותיה של יעל: "אם הייתי נותנת כותרת לדבר הזה, לכל המשפחה, לכל הישות הזאת שנקראת 'המשפחה המורחבת', הייתי קוראת לזה 'שיתוף פעולה וגיבוש הסכמות'". היא הסבירה: "המון אנשים צריכים להסכים לשתף עם זה פעולה".

תנאי שלישי ל"הצלחה" של המשפחה המשולבת הוא דמות שתאגד את כל בני המשפחה ותשזור אותם לשרשרת אחת. בדרך כלל את תפקיד הזה ממלאה האם, ובהיעדרה – הילד המשותף (ראו בהרחבה בדיון ב"צלו" של הבית הראשון).

ב. ״אתה לא אבא שלי״ או ״ידעתי שיש לו אבא אחר״ – מערכת היחסים בין האחים למחצה להורה הלא-ביולוגי

כניסתה של דמות הורה נוספת למשפחה, לאחר גירושין או התאלמנות, כרוכה בהתנגדויות ובחיכוכים מצד האחים. לעתים אף הזמן מתקשה להקהותם. במקרים אחרים אין הם גלויים לעין, אך הם קיימים ברקע. בתמה זו נבחנו הקשרים בין הילדים להוריהם הלא-ביולוגיים והשלכותיהם על מערכות יחסים אחרות במשפחה. נמצאו שתי קטגוריות משנה, המשקפות שתי נקודות מבט על דמותו של ההורה הלא-ביולוגי במשפחה המשולבת: יחסיהם של האחים עם ההורה הלא-ביולוגי ויחסיהם של הילדים המשותפים עם ההורים הלא-ביולוגיים. הראיונות מעלים מגוון של יחסים אפשריים בתוך המערכת הסבוכה של המשפחה המשולבת.

ילדי ״הבית הראשון״, שחוו פירוק של משפחותיהם הגרעיניות, נאלצו להיכנס למשפחה המשולבת ולהתמודד עם השינויים שהיא מזמנת עוד בטרם עיבדו את חוויות העבר. שינוי חשוב במיוחד הוא כניסתו של ההורה הלא-ביולוגי, בן הזוג של אחד מהוריהם, לחייהם (אלדר-אבידן, 2011). שני תיארה את השינוי הפתאומי הכרוך בכניסתו של אביה לבית שבו חיו באותה עת שני אחיה למחצה בגיל ההתבגרות: ״בגיל ההתבגרות של האחים שלי היו חיכוכים, כאילו 'אתה לא תגיד לי' ו'אתה לא אבא שלי'. מין משבר כזה שפתאום חיים עם אבא אחר בבית. אבל יש את האבא ההוא: 'אז מי אתה שתגיד לי שאני לא לוקח את האוטו'. דברים כאלה. זה כן היה על הרקע הזה, שיש גבר זר בבית, זה כאילו לא נתפס״. בחלוף השנים חיכוכים אלו התחלפו ביחסי קרבה מתונים. הדור השלישי במשפחה, הנכדים, יצרו יחסי קרבה של ממש עם הסב הלא-ביולוגי, כאילו היה סבם הביולוגי.

עמיחי, שהוריו נישאו בשנית לאחר שהתאלמנו, תיאר את היחסים בין אחיו מצד האם לאביו כיחסים של כבוד הדדי. דבריו עשויים לשפוך אור אחר על ההבדלים הנובעים מנסיבות הסיום של המשפחות הגרעיניות – גירושין או אלמנות: ״בן אדם, כשהוא בא עם ילדים, הוא בא לבנות משפחה עם אמא שלך. הוא מכבד את זה״.

יעל סיפרה שהיחסים בין אחיה איתן ז״ל (שמצד האם) לאביה היו כה קרובים עד שאיתן הזדהה עם עמדותיו הפוליטיות של האב והם קיימו פעולות פוליטית משותפות. לדידה, לא היה כל הבדל בין יחסו של אביה אליה ואל אחיה עמית ליחסו אל איתן. היא חיזקה את דבריה כשסיפרה שגם לאחר מותו של איתן, הוסיף אביה לפעול למענו: ״שבע עשרה שנה הוא [אבא של יעל] עשה את הדבר הזה. הוא ארגן את טקסי יום הזיכרון בקיבוץ, את הטקסים בבתי הקברות, את הזה. שבע עשרה שנה, וכאילו אני הרגשתי אז שזאת הדרך שלו כאילו להתחבר לאבל של אמא שלי״. לדבריה, לאחר שאיתן נפל במלחמה, אביו הביולוגי ראה בה ובאחיה את ילדיו שלו, אם משום שניסה למלא את החלל העצום שנפער בו ואם משום שבין בני הזוג לשעבר (הוריו של איתן) היה קשר טוב עוד מהתקופה שאיתן היה חי: ״באיזשהו מקום הוא נשאר בודד בעולם. ההורים שלו כבר היו מבוגרים וזה, ועמית ואני הפכנו להיות... הוא המשיך לבוא בשבת, ביום שישי, שבת, תמיד עם הבונבוניירה הכי טובה. היה לי ברור שאפילו

לפעמים הוא לא אכל בשביל לקנות לנו את הבונבוניירה הזאתי. עד כדי כך. ומאוד-מאוד אנחנו היינו קשורים אליו. מאוד-מאוד-מאוד״.

להבדיל, עופרי תיארה את יחסיה של אחותה מצד האם עם אביה כקרים וכמנותקים ואת יחסיהם של אחֶיה מצד האב עם אמה היא תיארה כקרובים; היא ייחסה זאת לאישיותה הלבבית והנעימה של האם.

דבריהם של המרואיינים מלמדים לא רק על היחסים בין האחים למחצה להורה הלא-ביולוגי החי בבית, אלא גם על עמדתו של ההורה הלא-ביולוגי החי מחוץ לבית לילדי המשפחה המשולבת. האהבה לילד הביולוגי טבעית, ואילו האהבה של ההורה הלא-ביולוגי לילדים של בן זוגו נוצרת מתוך השקעה, מאמץ מחושב ומתוכנן ופעולות שנועדו להגן על הזוגיות החדשה ועל המשפחה המשולבת. גם מצד הילדים המשותפים ניכר רצון בקשר עם ההורה הלא-ביולוגי של אחיהם למחצה, הן כדי להבטיח את רציפות הקשרים בין האחים במשפחה והן כדי לשמר את האיזון העדין בין בני המשפחה.

ג. ״כשנולדתי זה היה סוף הסיכוי האחרון שההורים שלה [של האחות למחצה] יחזרו״ – קשרי האחים במשפחה המשולבת

אחת מאמות המידה להצלחתה של המשפחה המשולבת היא מערכת היחסים הנוצרת בין האחים במשפחה. שני נושאים העסיקו את המרואיינים בדברם על יחסים אלו: מערכת היחסים בין הילדים המשותפים לאחים מהנישואים הראשונים ומערכת היחסים בין הילדים הלא-ביולוגיים משני הצדדים.

כל המרואיינים, למעט עופרי, הציגו בחלקו הראשון של הראיון את היחסים במשפחה המשולבת כיחסים של קרבה ואהבה, החפים מגילויי קנאה. אולם ככל שהעמקנו בשיח קולפו השכבות ונחשפו גילויים על מורכבות היחסים בין הילדים במשפחה המשולבת.

עופרי תלתה את הקושי העיקרי שלה בעובדה שהיא הילדה המשותפת היחידה להוריה, והיא הצרה על כך שאין לה אחים משותפים נוספים. לדבריה, לידתה סתמה את הגולל על האפשרות שאמה ובן זוגה לשעבר, הוריה של אחותה, יחזרו לחיות זה עם זה. דבריה מתחברים לטענתו של אלדר-אבידן (2011), שלפיה לידת הילד המשותף היא ״מסמר אחרון״ ב״ארון הקבורה״ של הזוגיות הקודמת. עופרי קינאה בשלושת האחים מצד האב, ששרר ביניהם קשר קרוב ושחלקו עולם נפרד, שהיא לא השתייכה אליו. גם דני הניח שלידתו עוררה רגשות קנאה באחיותיו, אך ציין שאלו לא הוחצנו ושיתכן שהאחיות לא הפנו את כעסן כלפיו. אף על פי כן, הוא לא שלל את האפשרות שקנאה זו עוד עלולה להתפרץ בהקשר כלשהו, למשל כשתחולק ירושת ההורים, משום שחלקו בה צפוי להיות רב יותר.

שאר המרואיינים התקשו לזהות רגשות קנאה של אחיהם כלפיהם, אולי משום שאין הם ״יחידים במערכה״ – יש במשפחה ילדים משותפים נוספים. שני התייחסה לשינוי שחוו אחיה למחצה מצד האם כאשר היא ואחותה התאומה הצטרפו למרחב הפיזי של המשפחה המשולבת – צמצום מרחב המחיה בבית וערעור הסדרים, שנוספו

לשינוי שחוו האחים עת חרב ביתם הראשון והוקמה המשפחה המשולבת. כל אלו הובילו אותם לעזוב את הבית בגיל צעיר. אף על פי כן, לדבריה, היא ואחותה נחשבו לצעצועים של בני המשפחה, שהרבו לפנק אותן והרעיפו עליהן חום ואהבה. שני אמנם בירכה על כך שיש לה אחות תאומה וציינה שיחסיה עמה קרובים יותר מאשר עם אחיה האחרים, אך לדבריה הקרבה ביחסים לא נבעה מהקרבה הביולוגית אלא מהקרבה בגיל. גם עמיחי קשר את יחסיו ההדוקים עם האח המשותף לשני ההורים לסמיכות הגילים, ואילו יעל קשרה את טיב היחסים בינה ובין אחיה במגורים המשותפים ובאישיותו של כל אחד מהם. באיתן, שגר עמם בבית, היא ראתה אח לכל דבר ועניין, ואילו צבי, אחיה למחצה שגר בבית אחר, עד היום מעורר בה רגש חמלה: "פיתחתי איזשהו נורא רגישות, בעיקר כלפי צבי, שלא ירגיש שאנחנו יותר ממנו. איתן היה חלק אינטגרלי מהחיים שלנו. לגבי צבי היה לי נורא-נורא חשוב שהוא לא ירגיש שהוא סרח עודף במשפחה".

גם מערכת היחסים בין האחים הלא-ביולוגיים משפיעה על המשפחה המשולבת. מערכת יחסים זו הוצגה מבעד לעיניהם של הילדים המשותפים, וייתכן שהאחים הלא-ביולוגיים עצמם היו מתארים אותה תיאור אחר. דני תיאר את היחסים בין שתי אחיותיו, שאין ביניהן קשרי דם, כמעוררי קנאה. הן מתגוררות באותה העיר, בנותיהן באותו הגיל והן חולקות תחומי עניין משותפים. כל אלה מזמנים להן סיבות למפגשים רבים, שהוא עצמו אינו שותף בהם. להבדיל, במשפחתה של שני אין כל קשר עצמאי בין האחים הלא-ביולוגיים, אך היא הרבתה לציין שהם מבטאים אהבה זה לזה כשהם נפגשים בחגים ובאירועים משותפים.

במשפחתו של עמיחי התגוררו כל האחים תחת קורת גג אחת. הם חלקו את המרחב הפיזי, ולעתים אף את החברים, ולכן היחסים ביניהם דומים לאלו שבין אחים במשפחה גרעינית. עמיחי הקפיד לתאר את מערכת היחסים ביניהם כנטולת מתחים וגרס שאין כל הבדל בין מערכת היחסים השוררת בינו ובין אחיו הביולוגי לאלו שבין האחים הלא-ביולוגיים. גם כשתיאר מקרה שההורים העדיפו אותו על פני אחיו, הוא הסביר זאת בגילו הצעיר: "אולי בגלל שאני הכי קטן אז דואגים לי".

אם כן, אף שהמרואיינים התקשו להכיר בכך, הצטרפותו של ילד משותף למשפחה המשולבת מעורר רגשות קנאה בקרב האחים למחצה. ככל שההפרש גדול יותר, כך קטנים הסיכויים לקשר משמעותי בין האחים לאחים למחצה. מדברי המרואיינים עולים רמזים לכך שבמערכת היחסים בין האחים במשפחה המשולבת יש מדרג של חשיבות: בראשו נמצאים האחים הביולוגיים, בתווך נמצאים היחסים בין הילד המשותף לאחיו למחצה, ובתחתית – היחסים בין האחים הלא-ביולוגיים.

ד. "לא רוצה עוד פירוק" – צל הבית הראשון שהתפרק והשלכותיו על הילדים המשותפים

צלו של "הבית הראשון", הוא הבית שהתפרק, מעיב על חייהם של כל ילדי "הבית השני" שרואיינו במחקר זה. בראיונות בלטו חשש מפירוק של המשפחה החדשה ותפקידם של הילדים המשותפים כ"מארגנים מחדש" את המשפחה – וכשומרים על

אחדותה. כל המרואיינים שמשפחתם המשולבת נוצרה לאחר גירושין הביעו בגלוי או במרומז חשש מפירוק של ביתם. רק עמיחי, שהוריו נישאו בשנית לאחר התאלמנות, לא הביע חשש מסוג זה, אלא ביטא ביטחון ביציבות התא המשפחתי.

שני תיארה חיכוכים בין אחיה מצד האם לאביה, אך טענה שחיכוכים אלו היו נדירים והוסיפה: "תמיד לימדו אותנו שגם אם רבים כאילו באותו רגע, זו סיטואציה של אותו רגע ומשלימים. לא משאירים את הדברים". המהירות ששני הקפידה להשיב את הסדר על כנו ניכרת מבחינה לשונית: "זו סיטואציה של אותו רגע ומשלימים", "ואז חיבוק". ייתכן שהניסוחים מעידים על ההתרחשויות, אך ייתכן שהם מעידים על הצורך של שני להגן על עצמה מפני מה שהיא כינתה "שבירתו של הבית".

דני נזכר בכמה מריבות בין הוריו, שהוא היה משוכנע בהן שביתו עומד להתפרק: "**אני זוכר איזה [מריבה] אחת או שתיים מאוד בבירור שחשבתי שזהו**. אני טיפוס קצת חרדתי, אין מה לעשות. כל הזמן יש איזו חרדה שמשהו עומד לקרות". ייתכן שפירוק הבית הראשון העיב על הבית השני במודע או שלא במודע. הרגשות שליוו את דני כשהיה עד למריבות בין הוריו בילדותו, מלווים אותו גם היום, כשהוא אב לילדים. כדי לשמור על תחושת האחדות ועל הלכידות במשפחה הוא יוזם מפגשים משפחתיים, אך לא תמיד הוא זוכה לשיתוף הפעולה מצד בני המשפחה. בחוסר שיתוף הפעולה שלהם הוא רואה חוסר התחשבות.

גם עופרי תיארה מריבות תכופות בין הוריה, בעיקר על רקע ההבדלים ביניהם: אביה אדם משכיל והוא מעורב בחיי המשפחה, ואילו לדבריה, אמה מדחיקה את קשיי העבר במשחקי קלפים עם חברותיה וזונחת אף את בתה מנישואיה הראשונים. במריבות בין הוריה הוצג הבית הראשון באופן נוסטלגי, וכך הוא העיב על קיומו של הבית השני. מריבה אחת זכורה לעופרי במיוחד משום שבעקבותיה "היא [אמא] הלכה לסבתא שלי הביתה, ואני נשארתי עם אבא בבית. אני חושבת שהיא הייתה שם לא יותר משבוע וחצי, שבועיים, לא יותר, אפילו פחות. זה כנראה נראה לי גם יותר זמן. **באמת פחדתי שהם יתגרשו**". עופרי זקפה שני כישורי חיים שהיא פיתחה: היכולת למצוא עניין ולהעסיק את עצמה והיכולת לחיות היטב עם "תחושת הלבד" המלווה אותה כל חייה, לזכות נסיבות חייה ולעובדה שהיא גדלה כבת יחידה להוריה בנישואיהם השניים. כך היא גם מייחסת מיומנות שלישית שהיא פיתחה הן לבדידותה, הן למורכבות היחסים בין הוריה: היכולת לגשר ולהשכין שלום: "בגלל שההורים רבים, וכל אחד לוקח את הצד שלו, והילד בעצם צריך לגשר. נכון שאני הייתי לבד, באמת **הייתי צריכה לגשר**".

החשש מפני פירוק המשפחה אפיין גם את דבריה של יעל. חשש זה גבר לאחר שמשפחתה חוותה אובדן – נפילתו של איתן, אחיה מנישואיה הראשונים של אמה, במלחמת יום הכיפורים. הוריה התקשו להתמודד עם האובדן, הצער, הכעס והכאב, והם הגיעו כמעט אל סף גירושין. סיפורה של יעל מלמד על הבדלים בין ההורים ביחסם לאובדן. החשש מפני פירוק המשפחה הניח על כתפיה של יעל, אולי בניגוד לרצונה, את שלמותה של המשפחה המשולבת הענפה:

אני חושבת שההתמודדות עם המוות של איתן, היא הייתה מאוד-מאוד מורכבת לאבא שלי. אמא שלי הייתה שקועה באובדן עד מעל הראש. אבא שלי היה מאוד-מאוד עצוב, אבל זה בכל זאת לא היה הילד שלו. הוא גדל אִתו בבית, אבל לילד הזה יש אבא... אין ספק שהדבר הזה היה ***שבר מאוד-מאוד גדול גם ביחסים שלהם****, כי אין מה לעשות, הם לא חוו את אותו דבר.* ***לא יודעת אם באמת אהבתי את זה או שרציתי באמת לשמור אִתם על קשר*** *[עם בני המשפחה המורחבת],* ***או שרציתי שהכול יהיה בסדר****. אחרי שאתה חווה אובדן כזה, אז אתה* ***לא רוצה עוד פירוק****.*

להבדיל משאר המרואיינים, עמיחי לא ביטא חשש מפורש מפני פירוק המשפחה. ביטחונו ביציבותה של משפחתו נובע כנראה מהיחסים החמים השוררים בביתו. כשהוא סיפר על חבר שגילה לו שהוא ילד מאומץ, הוא ניסח את התובנה שעלתה בראשו בגוף ראשון, הנוסך בו תחושת שייכות ומוגנות: "אני יודע שההורים שלי לא יעזבו אותי, לא ישאירו אותי לבד כמו שקרה אתו. יש לנו בית חם". אף על פי כן, עמיחי דומה לשאר המרואיינים ברצון שביטא לרַצות את הסביבה. למשל, הוא ממשיך לנסוע לאזכרות של רחל, אלמנתו של האב.

כל המרואיינים שמשפחתם המשולבת נוצרה לאחר גירושין ביטאו, מפורשות או בעקיפין, חשש מפני פירוק של המשפחה. אין הכוונה לחשש טבעי, אלא לחשש הנלווה למשפחה משולבת, ש"הוגיה" – ההורים במשפחה – הפגינו בעבר את יכולתם לעשות כן, ולכן הילדים חוששים שמא הם ישובו לעשות כן. כדי לצמצם את הסיכון שהמשפחה תתפרק, הילדים המשותפים לוקחים על עצמם מגוון תפקידים, ובהם ריצוי של ההורים, ארגון מפגשים משותפים לבני המשפחה ותיווך בין ההורים בעת סכסוכים. מיומנויות אלו נעשות לחלק מאישיותם של הילדים המשותפים, והן מאפיינות אותם במקומות העבודה ובחיי החברה שלהם.

ארבעה מהמרואיינים, אלו שהוריהם נישאו בשנית לאחר גירושין, ציינו שחששו שהמשפחה המשולבת תתפרק וזכרו, גם בבגרותם, מריבות שאירעו בין הוריהם ואת חששם מקִצם של הנישואים. את החשש הם המחישו במילים המבטאות שבר וחורבן: "הבית נשבר", "חשבתי שזהו", "פחדתי שהם יתגרשו". המרואיין היחיד שלא ביטא חשש כזה מפורשות הוא עמיחי, שהוריו נישאו בשנית לאחר התאלמנות ולא לאחר גירושין. אם כן, המלצתו של קלוגר (Kluger, 2011) להורים – לא לריב בפני ילדיהם – חשובה עוד יותר במשפחות משולבות שנוצרו בעקבות גירושין משום חששם של הילדים מפירוק של הבית המשותף.

ה. "זה היה קצת מתסבך העניין הזה של ההורים המבוגרים" – היחסים בין הילדים המשותפים להוריהם

מרבית המרואיינים נולדו כשלפחות אחד מהוריהם היה בעשור החמישי לחייו. בתקופת הילדות לא נודעה לעובדה זו חשיבות רבה, והילדים המשותפים היו במרכז תשומת הלב של הוריהם. ככל שנקפו השנים גילם המבוגר של ההורים השפיע יותר ויותר על

יחסיהם עם ילדיהם. תמה זו בוחנת אפוא את טיבה של מערכת היחסים בין הילדים המשותפים להוריהם ואת מאפייניה. בלטו בה שני מרכיבים: הילדים המשותפים כיקירי הוריהם והילדים המשותפים כמחויבים לדאוג לרווחתם של הוריהם המבוגרים.

אשר למעמדם של הילדים המשותפים, שני סיפרה שהיא ואחותה נהנו בילדותן מתשומת הלב של בני המשפחה בכלל, ומתשומת לבו של אביהן בפרט. לדברי דני, הוריו התאמצו מאוד להביאו לאוויר העולם. הוא מעיד שקיבל יחס מועדף מצד הוריו, אך אין הוא מצדיק זאת. להבדיל, עופרי מסבירה את היחס המועדף שקיבלה בנסיבות לידתה. הוריה לא תכננו להינשא, אולם כאשר אמה הרתה, אביה ראה בכך הזדמנות לתיקון העוולות שעשה במשפחתו הקודמת, ובפרט הזדמנות לחוות אבהות תקינה, לאחר שילדיו מהנישואים הקודמים הביעו כלפיו עלבון. שאיפתו של אביה ליצור בסיס איתן יותר ביחסים עם בתו ורצונה של אמה לחוות זוגיות טובה יותר מאשר הזוגיות הקודמת הביאו את שניהם להבחין בין יחסם אליה ליחסם כלפי שאר הילדים במשפחה המשולבת: "אמא שלי התייחסה אלי אחרת כי אני הייתי משותפת. אבא שלי התייחס אלי אחרת כי הייתי משותפת. זה מין כורח מציאות".

גם הפעם עמיחי נבדל ממרבית המרואיינים האחרים, בהציגו את היחסים בין האחים במשפחתו כשוויוניים, ובפרט מבחינה חומרית. אף על פי כן, דבריו עשויים לרמוז שהוא זכה ליחס מועדף מצד אביו: "אבא שלי, אומר לי בבית כנסת 'בוא תשב לידי'". אשר ליעל, לדבריה גם היא לא חוותה יחס מועדף מצד הוריה, ובפרט לא מצד אמה, משום שהיא הייתה שקועה באבל על מותו של איתן, בנה היחיד מנישואיה הקודמים: "היה לי פעם עימות מאוד חריף אִתה ואמרתי לה: "אמא, עם כל הכבוד לאיתן, יש לך עוד שני ילדים חיים'... היא כל כך הייתה עסוקה באבל שלה, שהיא לא שמה לב שיש שני ילדים חיים, שעוד ממשיכים לגדול כאן".

כאמור, הנושא השני שעלה בתמה זו הוא היחסים עם ההורים המזדקנים. אביה של שני היה בן שישים כשנולדו היא ואחותה, וזמן קצר לאחר מכן הוא היה גם לסב. היא סיפרה שהיא נהנתה מגילם ומניסיונם של הוריה, משום שהם הספיקו להתנסות באתגרי ההורות ומשום שהם הספיקו להתבסס כלכלית. לצד היתרונות שבילדות להורים מבוגרים, היא הזכירה חששות שנבעו מכך: "זה היה קצת מתסבך, העניין הזה של ההורים המבוגרים. כאילו הייתה סוג של חרדה. בתור ילדה אני זוכרת שהבנתי שאבא שלי משום מה יותר מבוגר מכל האבות האחרים. והייתה מין חרדה כזאת אליו, חרדה שהוא ימות לי מוקדם". חשש זה נעשה במרוצת השנים לחשש שמא "לא יהיה לי סבא לזרוק אצלו את הילדים, או סבתא לזרוק אצלה. אני אהיה לבד".

עופרי שיתפה בהיפוך התפקידים שחל במשפחתה מאז שמצבה הבריאותי של אמה הידרדר. את העובדה שהיא אמונה על הטיפול בצורכיהם של ההורים היא תולה בכך שהיא בת יחידה להוריה, ולא בכך שהיא בתם המשותפת מנישואיהם השניים. הדאגה להוריה המבוגרים הטרידה את מנוחתה של עופרי כל השנים והשפיעה עליה בבחירותיה. יחסה הדו-ערכי לתפקיד התבטא למשל בצבא: היא ביקשה לשרת בבסיס סגור כדי להשתחרר מהמחויבות להוריה, אך בבסיס קרוב לבית, משום שהדאגה להם לא הרפתה ממנה. הוריה מבחינתם אינם מסייעים לה בכך, ומתקשים להתמודד עם

רצונה לצאת מהבית. גילם השפיע עליה גם בהחלטה הבלתי הפיכה והקשה, בלשונה, ללדת את בתה:

> *עשינו לו [לאבא שלי] יום הולדת שבעים... הוא לחש לי באוזן, הוא אמר לי 'מתי תביאי לי נכד? אני ממש זקן' או משהו כזה. ואני חושבת שזה, בגלל זה אני עשיתי את ההחלטה הזאת של להביא, לשמור את ההיריון. שהיום אני, כמובן, לא יכולה להצטער על זה לרגע, במובן של הבת שלי, כן. אבל, אם נהיה כנים, זה מאוד, זו החלטה שהיא מאוד קשה.*

נראה אפוא שבדרך כלל הילדים המשותפים מצטרפים למשפחה המשולבת כשההורים מבוגרים. לידתם קשורה ברצונם של ההורים לבנות משפחה חדשה, ובה לכפר על הטעויות שעשו בזוגיות הקודמת ובהורות לילדים שנולדו בה. כל אלו עשויים לגרום להורים לבטא יחס מועדף כלפי הילד המשותף. בילדות הילד המשותף עשוי ליהנות מכך, אולם לימים הוא שיישא בעול הטיפול בהוריו המבוגרים. מידת ההשתתפות של האחים מהנישואים הראשונים בטיפול בהורה המזדקן תלויה במערכת היחסים ובמשקעי העבר, ולכן ילדי הבית השני עלולים להתמודד עם הקושי לבדם ובגיל צעיר יחסית.

חששם של הילדים המשותפים הקשור בגילם המבוגר של ההורים בלט בעיקר בקרב המרואיינות, וכלל לא הוזכר בראיונות עם דני ועמיחי. ייתכן שהדבר נובע מהבדלים מגדריים ומכך שקיימות ציפיות חברתיות מהן לעסוק בטיפול. במחקר הנוכחי כל שלוש המרואיינות (יעל, שני ועופרי) ביטאו חשש זה מפורשות. לדברי המרואיינות, חששן מגילם המבוגר של ההורים משפיע על האופן שהן מקבלות החלטות בחייהן: עופרי בחרה לשמר היריון בלתי רצוי כדי לרצות את אביה, שהאיץ בה לזכות בנכדים בגילו המתקדם; יעל רצתה להקל את מצבה הבריאותי של אמה. לשם כך היא מיהרה למלא אחר בקשותיה של אמה והתמודדה לבד עם אתגרים מורכבים, דוגמת מותו של אחיה; שני דאגה כל העת אשר למצבו הבריאותי של אביה, בן התשעים, ובעיקר חששה שעד שהיא תהיה אם לילדים משפחתה תצטמצם, ולא תתרחב כמשפחות אחרות.

דיון

מחקר זה מבוסס על סיפורי החיים של מבוגרים שנולדו מנישואים שניים של הוריהם, שלהם אחים גם מנישואיהם הקודמים של הוריהם, ובוחן מנקודת מבט נרטיבית שבדיעבד את האופנים שבהם מיצובם במשפחה החדשה ובמשפחה הקודמת של כל אחד מההורים משפיע על תפיסת עולמם בנוגע למשפחה. סיפור חייו של כל אחד מהילדים המשותפים שהשתתפו במחקר ייחודי לו, ומושפע מאירועים שקרו לו במשפחה ומעבר לה. אך כאשר סיפור חייו של הפרט מוצב לצד סיפורי חייהם של אנשים נוספים, בעלי דגם משפחתי דומה, הוא מהווה מקור ללמידה חברתית.

אף על פי שמשפחות משולבות התקיימו במגוון תרבויות ובמשך מאות שנים, בתרבות המערבית נתפסו הנישואים כמוסד האמור להימשך עד למותו של אחד מבני הזוג, ולכן החוקרים לא ראו במשפחות אלו שינוי נורמטיבי במבנה המשפחה. בשנים

האחרונות הביאה העלייה בשיעור מקרי הגירושין לעלייה בשיעור הנישאים בשנית. חוקרים החלו לעסוק בנושא, אולם הקושי להשיג נחקרים הגביל את עומק המחקר. היחסים בין אחים זכו להתייחסות מחקרית מועטת אף יותר מקשרים אחרים במשפחה. בעיקר נכון הדבר ליחסים בין אחים במשפחה משולבת. מבין המחקרים העוסקים בילדים במשפחות משולבות, רק מחקרים ספורים הוקדשו לשינויים המתרחשים כשמצטרפים אחים שאינם ביולוגיים ואחים למחצה לאחים הביולוגיים מהנישואים הקודמים של כל הורה (Ganong & Coleman, 2004).

הממצאים של מחקר זה תומכים בטענה של אוקונור (O'Connor, 2003), שלפיה משפחות משולבות נבדלות ממשפחות אחרות בנסיבות היווצרותן, ובעיקר בגבולות המשפחה. בהגדרת התא המשפחתי, למשל, כללו כל המרואיינים את ההורים הביולוגיים, את אחיהם מהנישואים הראשונים של הוריהם, בין שגרו עמם תחת קורת גג אחת ובין אם לאו, ואת ההורים הביולוגיים של אחיהם. בראיונות עם דני, עם שני ועם יעל התברר שהילדים המשותפים נוטים לקשור קשרים עם ההורה הביולוגי של אחיהם למחצה כדי לשמור על קשר רציף עם אחיהם. דני אף הרחיק לכת ואמר שאלמלא גילה המבוגר של גרושתו של אביו, הוא היה יכול לראות בה סבתא שנייה לילדיו. גם ראייה חיובית זו של התשתית המשפחתית-חברתית במשפחה המשולבת תומכת בדברי אוקונור (O'Connor, 2003), שלפיהם מי שמניח בצד את משקעיו של הבית הראשון מצליח להעריך נכונה את כוחה של המשפחה המשולבת, שיש בה מבוגרים רבים יותר היכולים לסייע בטיפול בילדים.

ההגדרה של הילדים המשותפים את משפחתם נוטה להיות עמומה ומבולבלת משום שהם חוו "אובדן עמום" (שלו ובן-אשר, 2012), המטשטש את הגבולות, ולכן הם מתקשים להבחין מי כלול במשפחתם ומי מחוצה לה. מסקנה זו עולה בקנה אחד גם עם ממצאיהם של ברייטוויט ובקסטר (Braithwaite & Baxter, 2006) – ההורה הביולוגי שאינו גר עם ילדיו בבית (nonresidential parent) הוא צלע שלישית בגידול הילדים, והוא משפיע על כל אחד מבני המשפחה המשולבת, ובכללם על הילדים המשותפים.

דבריו של קלוגר (Kluger, 2011), שלפיהם לא קל להקים משפחה חדשה מתוך שבריה של משפחה קודמת ושהמיזוג מפרך, מורכב וטעון עוד יותר אם שני בני הזוג מביאים עמם אל נישואיהם החוזרים גם ילדים מהנישואים הקודמים, מקבלים משנה תוקף בעבודה זו. מדברי המרואיינים עולה כי הם חשו שההורים הביולוגיים מרגישים כאב ורגשות אשם כלפי ילדיהם מנישואיהם הראשונים משום שבפירוק המשפחה הראשונה הם הסבו להם כאב; האחים למחצה מרגישים בלבול וקונפליקט נאמנויות כלפי ההורה החדש; הקשר להורה הביולוגי שאינו גר בבית משפיע רגשית על ילדיו, ומשום כך גם הוא למעשה חלק מהמשפחה המשולבת. לעתים, כפי שעלה מסיפוריהם של כמה מהמרואיינים, ההורה לא היה נאמן לבן זוגו הקודם, ומצב זה עלול לעורר בבן הזוג לשעבר רגשות קשים, ואלו משפיעים על המשפחה החדשה. כל המרואיינים העידו שמשפחה משולבת היא מורכבת מאוד. את המורכבות הזאת תיארו למשל במילים: "שיח מסועף", "משפחתולוגיה", "משפחה מפגרת", "משפחה חצי אירית-חצי איטלקית". לדבריהם, כדי להביא להצלחה של משפחה משותפת, על אף העמימות

בגבולותיה ומורכבותה, יש צורך ברצון של כל בניה, בשיתוף פעולה שלהם ויותר מכול – בבן משפחה שישמש גורם מלכד. במרבית הראיונות בלטה דמותה של אם המשפחה, כמי שלוקחת על עצמה להיות ׳הדבק המאחד בין חלקי המשפחה. בהיעדרה של דמות מלכדת במשפחה, לקחו על עצמם הילדים המשותפים תפקיד זה. הם עשו זאת באמצעות ארגון מפגשים משפחתיים, שמירה על קשר רציף בין כל בני המשפחה, המורחבת והגרעינית, ואירוח המשפחה בחגים, בימי הולדת ובאזכרות. תכונות אלו התבטאו לא רק במשפחה אלא אף במקום העבודה ובקשריהם עם בני זוג.

מחקר חדש (Jensen & Shafer, 2013) בחן יחס של ילדים לאבות חורגים בנישואים שניים. המחקר מראה כי ככל שתקשורת פתוחה יותר וההורה הביולוגי מתווך פחות בין הילד להורה הלא-הביולוגי כך עולה שביעות הרצון של הילדים במשפחה. כמו כן נמצא שהסכמים והסדרים במשפחה שהיו מקובלים במשפחה המורכבת הקלו על התנהלות הילדים במשפחות אלו. מסקנות ויישום של ממצאי מחקר זה צריכים להיעשות בהתאמה לילדים המשותפים, משום שלילדים אלו שני הורים ביולוגים. עם זאת, יחד אתם בבית גרים האחים למחצה או שאלו מתארחים אצלם בביקורים קבועים, ושביעות רצונם מקרינה ומשפיעה על התנהלות המשפחה החדשה. עקרונות ההסתגלות, הגמישות, המסרים הבהירים, האופטימיות ותחושת הלכידות שתוארו כמשפיעים על התאוששות המשפחה (כהן, סלונים ופיצי, 2001, Olson 1993) הם הבסיס להתמודדות עם האתגר של משפחה מורכבת ושל ילדי הבית השני המצטרפים אליה.

התכונות שאימצו הילדים המשותפים – היותם מארגנים, אחראים, משכיני שלום ופועלים כל העת לריצוי סביבתם, אינן תוצר של נתונים אישיותיים בלבד, אלא הן ביטוי לצֶלו המעיב של הבית הראשון, הבית שהתפרק, ולרצון (או הצורך) של הילדים המשותפים להבטיח את לכידותו של התא המשפחתי.

מחקר זה תומך בטענתם של גנונג וקולמן (Ganong & Coleman, 2004), שלפיה המידה שהילדים המשותפים ואחיהם תופסים זה את זה כאחים אינה תלויה במגדר של ההורה הביולוגי, אלא במשך הזמן שהם גרו יחד תחת קורת גג אחת. ככל שהם גרים יחד תקופה ממושכת יותר הם צוברים חוויות משותפות רבות יותר ומתקרבים זה לזה בהדרגה. אפשר היה לחשוב שכשאחד ההורים מביא עמו לנישואיו החדשים ילד אחד בלבד, הצטרפותו של הילד המשותף תחלץ אותו מבדידותו. אולם סיפורה של עופרי מלמד שהאחים למחצה עלולים לפתח רגשות עזים של קנאה ושנאה כשהילד המשותף מצטרף למשפחה. אין זו רק תחושת הקנאה שמרגישים אחים בדגמי משפחה אחרים, אלא נוספת להם העובדה שלידת הילד המשותף היא ״מסמר נוסף בארון הקבורה של הנישואין הקודמים״ (כפי שהיטיבה לנסח עופרי).

המשפחות שתוארו על ידי הילדים שונות במיתוסים המשפחתיים ובאופן שבו כל אחד מבני המשפחה מספר את סיפורה של המציאות כפי שהוא רואה אותה, אך עם זאת ניתן לראות קווים משותפים ייחודיים בסיפורם הנרטיבי, שהוא כנראה תוצר של מיפוי מציאות המושפעת מהדמיון באופן שבו נבנו ופעלו משפחות אלו.

מהממצאים אנו למדים אפוא, שהיחסים בין הילדים המשותפים לאחיהם תלויים בגורמים רבים, ובהם בנסיבות: כשהמשפחה נוצרת לאחר התאלמנות, מרבית בני

המשפחה נרתמים להצלחתה ורואים בה המשך לתא המשפחתי שחרב. להבדיל, במשפחות שנוצרות לאחר גירושין, מערכת היחסים בין הילדים המשותפים לאחיהם תלויה באופן שהם תופסים את הזוגיות החדשה של ההורה הביולוגי ואת המשפחה החדשה שהקים, במידה שהם מרגישים שייכים אליה ובאופן שהם תופסים את הילד המשותף – כמי שמייצג את סופו הוודאי של הבית הראשון או כמי שעשוי לשמש גשר אל המשפחה החדשה.

לסיכום, הממצאים מעידים כי למשפחות המשולבות ישנם דפוסים ייחודיים, המבחינים אותן מדגמים אחרים של משפחות. על סדר יומן של המשפחות המשולבות עומדים נושאים נוספים, המהווים פלטפורמה רחבה יותר לחיכוכים וקונפליקטים, הקיימים ממילא בכל משפחה, אך תכיפותם ועוצמתם רבות עוד יותר במשפחות מדגם זה. בשל נסיבות היווצרותן והצורך בשמירה על איזון מתמיד בין כל חברי המשפחה המשולבת, אף דרכי ההתמודדות עם האתגרים הן ייחודיות למשפחה מדגם זה.

מגבלות המחקר והמלצות למחקר המשך

אוכלוסיית המחקר כוללת חמישה משתתפים, כולם מדרום ישראל. אם כן, אוכלוסיית המחקר מצומצמת ואינה מדגמית מייצגת, אך היא בעלת פוטנציאל להבהיר את חוויית החיים של ילדים משותפים, דפוסים ייחודיים למשפחתם המשולבת ואת האופנים שהם התמודדו עם הקשיים.

סיפור חייו של כל משתתף מושפע גם, ואולי אף יותר, ממיני-נרטיבים אחרים בחייו ולכן קשה לבודד את מידת השפעתו של כל אירוע כדי ללמוד כיצד השפיעה על כל מרואיין העובדה שהוא ילד משותף.

נסיבות ההיווצרות של המשפחות המשולבות – משפחות שהוקמו לאחר התאלמנות ומשפחות שהוקמו לאחר גירושין – משפיעות על דפוסיהן, על אופני ההתמודדות עם אתגרים הניצבים בדרכן, על היחסים בין חברי המשפחה וכמובן על הילדים המשותפים שהצטרפו אליהן. נראה כי ראוי, חשוב ומעניין יהיה לעמוד בהרחבה על טיבם של הבדלים אלו ולבחון מה השלכותיהם על סיפור חייו של הילד המשותף.

תרומת המחקר לשדה הייעוץ החינוכי

הקמתה של משפחה חדשה שאליה מביאים בני הזוג את ילדיהם מנישואיהם הקודמים (גם אם ילדי אחד מהם אינם חיים בבית) הוא מעשה מרכבה סבוך ומורכב. חייהם המשותפים של בני הזוג אינם נבנים צעד אחר צעד אלא מלווים מתחילתו של הקשר במשא הכואב של הזיכרונות ובפרקטיקות היום יומיות של ההתמודדות עם גידולם בנפרד מאחד ההורים של "ילדי הבית הראשון". יציבות, נוהל חיים שיגרתי נורמלי, תקשורת פתוחה, רגישות, והבנת הצרכים המורכבים של כל אחד מבני המשפחה הם מתווה פעולה אידאלי מבורך, שיש קושי ליישמו באופן מלא בחיים המשותפים, במציאות המלווה בלחצים רבים. בשונה מהילדים שנולדו בנישואים ראשונים, צל פירוק המשפחה הראשונה מרחף במרחב הבית.

הילדים המשותפים במשפחה המשולבת עסוקים, בעיקר בגיל הילדות וההתבגרות, בהגדרת המשפחה, במקומם במשפחה ובחרדה לשלמותה. סוגיות אלו מעוררות בהם רגשות של חוסר ביטחון, של מתח, של עמימות ושל חוסר ודאות. עיקר מרצם של הילדים המשותפים עשוי להיות מופנה לשינויים המשפחתיים, לחיכוכים, למחלוקות ולמאמציהם לשמור על יציבותו של התא המשפחתי ולאחד את בני המשפחה, ומאמץ זה עלול להשליך על תפקודם הלימודי, החברתי, ההתנהגותי והרגשי ולהשפיע עליהם בקבלת החלטות וברצון לרַצות את האחר, להשכין שלום ולהימנע מוויכוחים כדי לחוש בטוחים ומוגנים.

חוזר מנכ״ל משרד החינוך מ״א/1 מגדיר את תפקידו של היועץ החינוכי, וכולל בו פיתוח וטיפוח של כישורים חיוניים, המעניקים לתלמיד כלים ויכולת להתמודד התמודדות פעילה עם מגוון מצבי חיים לקראת צמיחה אישית ואורח חיים משמעותי בעתיד, וכן פיתוח של כישורי חוסן, שיסייעו בידיו להתמודד עם תהליכים התפתחותיים, עם משברים בלתי צפויים ועם מצבי לחץ ומשבר. צימרמן (2010) מצאה שלושה ממדים בהגדרותיהם של ילדים לרווחה נפשית: (א) תחושת ערך חיובית – התחושה שהילדים ״בסדר״ ושווי ערך; (ב) תחושת מסוגלות, שעיקרה החוויה שמספקים המבוגרים, המאפשרת לילדים להחליט החלטות אחראיות; (ג) תחושת ביטחון, הכוללת מאפיינים חווייתיים של חום ויחסי אמון בסביבה המשרה ביטחון, כגון הגנה מצד ההורים ומקום פיזי בטוח. אנו ממליצות ליועצים לבחון בשיחותיהם עם ילדים משותפים של משפחות מורכבות את ההגדרות שהם עצמם רואים כגבולות המשפחה, ואת סוגיית הקשרים עם האחים החצי ביולוגיים. כמו כן אנו ממליצות ליועצים לקיים מפגשים עם ההורים ולבחון עמם במשותף את מורכבות ההורות, שאתה הם מתמודדים תוך חיזוק מרכיבי הגמישות, ההסתגלות והלכידות, וזאת מבלי לאבד את הסמכות ההורית.

היועץ החינוכי, כמי שאמון על שיפור המיטביות של התלמידים בהיבטים חברתיים, אישיים ומשפחתיים, יכול לתרום לרווחתם הנפשית של ילדי הבית השני בליווי נכון ומקצועי. חשוב שהיועץ החינוכי יכיר את צורכיהם של תלמידים שהם ילדים משותפים וייתן בידיהם כלים מעשיים להתמודדות עם תחושת חוסר הביטחון המאפיינת אותם. עוד עליו לסייע להם בתהליכים של קבלת החלטות ולבנות עם אחרים יחסים בין-אישיים שאינם מבוססים על ריצוי חברתי, משום שהיכולות של הילדים ליצור קשר בין-אישי, לתת אמון באחר ולהחזיק בתחושת ערך עצמי גבוהה מושפעות בין השאר גם ממערכות יחסים מוקדמות במשפחה. כאשר הילד המשותף מביא לידי ביטוי, ישיר או עקיף, קושי שהוא תוצר של היחסים במשפחתו, ראוי שהיועץ החינוכי יכיר את המערכת המשפחתית, ישקף להוריהם את האתגרים הניצבים בפניהם ואת מקורות הכוח שלהם להתמודד עמם, ובמידת הצורך יפנה אותם לסיוע מקצועי מותאם.

ביבליוגרפיה

אלדר-אבידן, ד׳ (2011). **בשם הילדים: סיפורי חיים ותובנות של ילדי גירושין**. תל אביב: עם עובד.

אמיר, י. ושרון, א. (1979). גורמים בהסתגלותן של אלמנות צה״ל. **מגמות**, כה (1) 119 130.

אררה, ע׳ (1994). גורמי מתח אצל משפחות בנישואים חוזרים: מחקר חלוץ איכותי בישראל. **חברה ורווחה, יד** (3-4), 291-311.

באואר, מ׳ וגאסקל, ג׳ (2011). **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל**. רעננה: האוניברסיטה הפתוחה.

ברגר, ר׳ (1994). משפחות חורגות: טיפולוגיה רב-מימדית. **חברה ורווחה, יד** (3-4), 278- 265.

גבתון, ד. (2006). תיאוריה המעוגנת בשדה: משמעות תהליך ניתוח הנתונים ובניית התיאוריה במחקר איכותי. בתוך: צבר בן-יהושע, נ׳ (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותי** (195-227). אור יהודה: דביר.

ג׳וסלסון, ר׳. (2015) **כיצד לראיין למחקר איכותני: גישה התייחסותית**. תל אביב: הוצאת מופת.

דובי, א. (1993). הגורמים המנבאים הצלחה בנישואים שניים של אלמנות מלחמה בישראל. עבודת מוסמך, בית הספר לעבודה סוציאלית, האוניברסיטה העברית בירושלים

המנחם, א׳ (1998). זיכרונות מוקדמים. בתוך ר׳ לזובסקי, ש׳ פלדמן (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי** (עמ׳ 229-259). מכללת בית ברל: רכס.

חוזר מנכ״ל משרד החינוך , מ״א/1.

כהן, א׳, סלונים, א׳ ופינצי, ר׳ (2001). כיצד תופשות נשים את כושר ההתאוששות המשפחתי שלהם. **חברה ורווחה**, כ״א (2), 177-194.

כפיר, נ. (1989). **כמו מעגלים במים: התמודדות במצבי משבר**. תל אביב: עם עובד

ספקטור-מרזל, ג׳ (2010). ״הציץ ונפגע״: סיכויים וסיכונים במפגש האינטראקטיבי בראיון הנרטיבי. בתוך ג׳ ספקטור-מרזל, ר׳ תובל-משיח (עורכות), **מחקר נרטיבי: תיאוריה, יצירה ופרשנות** (עמ׳ 133-154). ירושלים: כליל.

פוגל-ביז׳אוי, ס׳ (1999). משפחות בישראל: בין משפחתיות לפוסט-מודרניות. בתוך ד׳ יזרעאלי ואחרים (עורכות), **מין, מיגדר, פוליטיקה** (עמ׳ 107-166). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

צבר בן-יהושע, נ׳, צבר, ג׳ (2012). **שני בתים וילד: סיפורן של משפחות משולבות בישראל**. ירושלים ותל אביב: שוקן.

צימרמן, ש׳ (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. קריית ביאליק: אח.

שלו, ר', בן-אשר, ס' (2012). התמודדות של משפחות וילדים עם אובדן עמום במצבי "נוכחות נפקדות" של אחד ההורים. **הייעוץ החינוכי**, י"ז, 52-62.

משפחות ומשקי בית בישראל – נתונים לרגל "יום המשפחה". (2015). נדלה ב-10/7/2015 מאתר הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה
http://www.cbs.gov.il/reader/newhodaot/hodaa_template.html?hodaa=201511039
נדלה ב-11.7.15

Ben-Asher, S Lebel U. (2010) Social Structure Vs. Self Rehabilitation: IDF Widows Forming an Intimate Relationship in the Sociopolitical Discourse. *Journal of Comparative Research in Anthropology & Sociology*, Vol. 1 (2) 17-38

Braithwaite, D. O., & Baxter, L. A. (2006). "You're my parent but you're not": Dialectical tensions in stepchildren's perceptions about communicating with the nonresidential parent. *Journal of Applied Communication Research*, *34*(1), 30-48.

Coleman, M., & Ganong, L. H. (1990). Remarriage and stepfamily research in the 1980s: Increased interest in an old family form. *Journal of Marriage and the Family*, 925-940.

Ganong, L. H., & Coleman, M. (2004). *Stepfamily Relationships: Development, Dynamics, and Interventions*. New York: Kluwer Academic.

Hawley, D. R., & DeHaan, L. (1996). Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives. *Family Process*, 35(3), 283-298.

Ihinger-Tallman, M. (1988). Research on stepfamilies. *Annual Review of Sociology, 14*, 25-48.

Jensen, T. M., & Shafer, K. (2013). Stepfamily functioning and closeness: Children's views on second marriages and stepfather relationships. *Social work*, swt007

Kluger, J. (2011). *The Sibling Effect: What the Bonds Among Brothers and Sisters Reveal About Us*. New York: Riverhead Books.

Luthar, S. S., & Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6.

McCubbin, H. I., & McCubbin, M. A. (1988). Typologies of resilient families: Emerging roles of social class and ethnicity. *Family Relations*, 247-254.

Morgan, A. (2000). *What is Narrative Therapy?* Adelaide, South Australia: Dulwich Centre Publications.

O'Connor, A. (2003). *The Truth About Stepfamilies: Real American Stepfamilies Speak Out About what Works and what doesn't when it Comes to Creating a Family Together*. New York: Marlowe & Company.

Olson, M. (1993). Dictatorship, Democracy, and Development. *American Political Science Review*, 87(03), 567-576.

Roosevelt, R. & Lofas, J. (1974). *Living in Step*. New York: The Stepfamily Foundation.

קידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב לומדים בחינוך המיוחד: תפיסה חינוכית ותכנית התערבות ניסויית להפרעות התנהגות בבית הספר

חיה קפלן ואתי היבשר

תקציר

המאמר מציג תכנית התערבות ומחקר מלווה שהתקיימו בבית ספר לחינוך מיוחד, שבו לומדים תלמידים עם הפרעות התנהגות. התכנית מבוססת על תיאורית ההכוונה העצמית ועל מושג ההכוונה העצמית וביטוייו בספרות החינוך המיוחד. התכנית גובשה ובוצעה בשיתוף בין בית הספר לבין הגף לניסויים ויזמות במשרד החינוך ולבין המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. במאמר נציג בעיקר את הפיתוח הייחודי של סביבת למידה התנסותית מקדמת הכוונה עצמית, הנקראת "מרחבי יצירה ופיתוח". המחקר התמקד בשאלות: מה מאפיין את חוויית ההכוונה העצמית של תלמידים בעלי הפרעות התנהגות הלומדים ב"מרחבי היצירה והפיתוח" ובכיתות האם? מה סוג המוטיבציה המאפיין את התלמידים? וכיצד הם תופסים את תמיכת המורים בהם? במאמר מוצגים שני מחקרים כמותיים, שבהם השתתפו 45 ו-56 תלמידים מכיתות ד'-ח'. נערך שימוש בשאלונים תקֻפים ומהימנים, שהותאמו לאוכלוסייה. המחקר האיכותני התבסס על הסוגה הפנומנולוגית והשתתפו בו 8 תלמידים (מדגם מכוון). כלי המחקר כללו ראיון פתוח ומשימה השלכתית.

ניתוח מתאמי פירסון העלה כי תפיסות תלמידים הנוגעות להתנהגויות המורה – תמיכה ודיכוי אוטונומיה, תמיכה במסוגלות ותמיכה בשייכות – נמצאו בקשרים חיובים ומובהקים עם מוטיבציה אוטונומית, תחושת בחירה, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות והשקעה ובקשרים שליליים עם מוטיבציה כפויה וא-מוטיבציה. מבחני t וניתוח-שונות בין נבדקי העלו כי בקרב התלמידים הלומדים בשיעורים הרגילים וב"מרחבי היצירה והפיתוח" מתבטאת באופן מובהק רמה גבוהה יותר של מוטיבציה אוטונומית, בהשוואה למוטיבציה כפויה, והתלמידים תופסים את המורים באופן מובהק כיותר תומכים באוטונומיה בהשוואה לדיכוי אוטונומיה. בניתוח משוואות מבניות (Structural Equation Modeling) נמצא כי המוטיבציה האוטונומית תיווכה את התרומה של תמיכה בצרכים (משתנה לטנטי) על ההשקעה בכיתה, בעוד שדיכוי אוטונומיה ניבא באופן שלילי את המוטיבציה האוטונומית.

ניתוח המידע במחקר האיכותני נעשה באמצעות זיהוי תמות וניתוח ממֻפֶּה ליצירת קשרים בין הקטגוריות. הניתוח העלה כי התלמידים תפסו את המורים כתומכים בצרכים הפסיכולוגיים שלהם, וסביבת המרחב זימנה בעיקר חוויה חיובית של מוטיבציה אוטונומית. נוסף על כך, הכלי ההשלכתי הצמיח את התמה "בין חיות לעייפות", שביטאה את המובחנות בין חוויית התלמידים בכיתה – תחושת עייפות מהלמידה הפורמלית – לבין חוויה של חיות ועניין ב"מרחבי היצירה והפיתוח".

לממצאים יש השלכות הנוגעות לעבודה מערכתית לקידום הכוונה עצמית ואיכות חיים בבתי ספר לחינוך המיוחד, כמו גם לעבודת היועצת החינוכית. המאמר דן בסוגיות כמו מקומן של תכניות לעיצוב התנהגות בחינוך המיוחד, טיפול בבעיות התנהגות בדרך תומכת אוטונומיה, חשיבותה של הלמידה ההתנסותית בחינוך המיוחד ותפקיד היועצת בקידום אקלים חינוכי מיטבי.

מילות מפתח: הכוונה עצמית, מוטיבציה אוטונומית, הפרעות התנהגות, חינוך מיוחד

רקע תיאורטי

עקרונות השוויון והשילוב בחברה לאנשים עם צרכים מיוחדים מעוגנים בישראל בחוקים כמו "חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998/התשנ"ח)", "חוק החינוך המיוחד (1988/תשמ"ח)" ו"תיקון מספר 7 בנושא שילוב (2002/התשס"ג)". התפיסה המובילה בחינוך המיוחד היא תפיסה הומניסטית-חינוכית, במובחן מן המודל הסיעודי הפטרוני ומן המודל הרפואי, המדגישים ליקויים ותסמונות (רייטר, 1999, 2004). קיימת הכרה בזכותו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לחיות חיים משמעותיים ולהיות אוטונומי. תפיסה זו ממוקדת בהעצמת איכות החיים של הילד בעל הצרכים המיוחדים (רייטר, 1999, 2004; הס, 2011). עם זאת, במערכת החינוך עדיין שכיחה התפיסה שלפיה תלמידי החינוך המיוחד זקוקים יותר להבניה ופחות לאוטונומיה. שיטות המדגישות הכוונה חיצונית כגון "שיטת עיצוב ההתנהגות", עדיין מקובלות (רייטר, 1999; קוזמינסקי, 2004). הכוונה עצמית היא מטרה חשובה, אך לאנשים בעלי צרכים מיוחדים קשה להשיגה. מרביתם נשארים תלויים בהחלטותיהם של אחרים עבורם בתחומים כמו בחירת קריירה ומגורים, מתקשים לייצג את עצמם וחווים חיים לא מספקים (קוזמינסקי, 2004). נראה כי בתקופה שבה רוּוח בשיח הציבורי המושג "צדק חברתי", שבמסגרתו מדובר גם על פערים בהזדמנויות הניתנות במערכת החינוך לילדים מקבוצות שונות בחברה, חשוב לזכור גם את ילדי החינוך המיוחד, שקולם לרוב אינו נשמע. חשוב לשאול מהם התנאים שלהם הם זקוקים על מנת להתפתח באופן אופטימלי ומה ניתן לעשות על מנת לצמצם את הפערים בין התפיסה המוצהרת, המעוגנת גם בחוק, לבין המציאות השוררת במערכת החינוך.

המאמר מציג תכנית התערבות בבית ספר לחינוך מיוחד, שבו לומדים תלמידים בעלי הפרעות התנהגות. בית הספר הוכר כניסויי על ידי "גף ניסויים ויזמות במשרד החינוך". העבודה החינוכית המתוארת במאמר נעשתה בשיתוף ובהנחיה של הגף ושל "המרכז למוטיבציה והכוונה עצמית" במכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. במהלך השנים חיפשו בבית הספר מענה למוטיבציה הנמוכה ללמידה ולקשיים הרגשיים והחברתיים של התלמידים. לצד זאת, זיהה צוות בית הספר בתלמידים יכולות וחוזקות, ושאף לבנות סביבות למידה שתתבססנה על כוחות אלה ותאפשרנה לילדים חוויות מעצימות של למידה והתפתחות. "תיאוריית ההכוונה העצמית" (Deci & Ryan, 2000, 2013), ובפרט התפיסה החינוכית, הערכים ועקרונות ההוראה הנגזרים מתיאוריה זו, נמצאו כמתאימים לצרכי בית הספר. בבית הספר פותחה סביבת למידה התנסותית מקדמת הכוונה עצמית, הנקראת "מרחבי יצירה ופיתוח", וגובשה תכנית מערכתית לתמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים, תוך הדגשת הצורך באוטונומיה. המאמר מתמקד בשאלות: מה מאפיין את חוויית ההכוונה העצמית של תלמידים בעלי הפרעות התנהגות הלומדים ב"מרחבי היצירה והפיתוח" ובכיתות האם? מה סוג המוטיבציה המאפיין את התלמידים? וכיצד הם תופסים את תמיכת המורים בהם? להלן נציג את ממצאיהם של שני מחקרים כמותיים ומחקר איכותני אחד שהתייחסו לשאלות אלה.

נתחיל את המאמר בהצגת "תיאוריית ההכוונה העצמית" שעליה מתבססת תכנית ההתערבות, ונמשיך בהצגת המושג "הכוונה עצמית" כפי שהוא מוגדר בספרות המקצועית על החינוך המיוחד. לאחר מכן נציג את תכנית ההתערבות ואת המחקרים שליוו אותה.

תיאוריית ההכוונה העצמית (Self Determination Theory)

"תיאוריית ההכוונה העצמית" היא תיאוריה מוטיבציונית-הומניסטית, שלפיה לכל אדם יש שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים ואוניברסליים: הצורך בקשר ושייכות, הצורך בתחושת מסוגלות והצורך באוטונומיה, צרכים שסיפוקם תורם להתפתחות אופטימלית, למוטיבציה פנימית, לרווחה נפשית, למעורבות פעילה ואיכותית, להסתגלות חברתית ולהישגים לימודיים (Deci & Ryan, 2000; 2013, Assor, Kaplan & Roth, 2002; Reeve & Assor, 2011; Kaplan & Assor, 2012; קפלן ודנינו, 2002).

הצורך בקשר ושייכות הוא הצורך שחש הפרט להרגיש שיש בחייו אנשים קרובים, שיגנו עליו ויקבלו אותו כפי שהוא, והצורך להיות חלק מקהילה (Deci & Ryan, 2000). התנהגויות התומכות בתחושת השייכות והמוגנות כוללות למשל הפגנת חיבה, הקדשת משאבים, זמן ונכונות לעזרה, חיזוק הנטייה לאמפתיה והערך של התחשבות באחר, ומבנה בלתי תחרותי של למידה ומשמעת.

ה**צורך בתחושת מסוגלות** מתייחס לשאיפת הפרט להרגיש אפקטיבי, לחוות את עצמו כמסוגל לממש ולהוציא לפועל כוונות, תכניות ומטרות ולהשיג תוצרים ויעדים שקשה להשיגם (Deci, & Ryan, 2002; עשור, 2003). התנהגויות התומכות בתחושת המסוגלות כוללות למשל מתן אתגרים אופטימליים; תכנית עבודה בעלת מבנה ברור; משוב מיידי, ספציפי ולא השוואתי; סיוע בהתמודדות עם כישלון; הוראת אסטרטגיות ללמידה ולהתמודדות; ושידור מסר של אמונה ביכולת התלמיד להצליח.

הצורך באוטונומיה הוא צורך שחש היחיד להכוונה עצמית, לביטוי עצמי אותנטי, למשמעות ולחופש בחירה (Deci & Ryan, 2000). זהו הצורך שחש האדם לממש יכולות ונטיות ולגבש באופן פעיל ואקספלורטיבי מטרות, עמדות, ערכים ותוכניות, כלומר לגבש את זהותו (Reeve & Assor, 2011). תמיכה באוטונומיה על ידי המורה כוללת התנהגויות כמו: היעדר כפייה, שיתוף בבחירת מטרות הלמידה ונושאיה, עירור עניין בחומר הנלמד, הבהרת הערך או הרלבנטיות של החומר הנלמד, אִפשוּר ביטוי חופשי של דעות ורגשות, עידוד יוזמה אישית, הקטנת השימוש באמצעי שליטה, והכרה ברגשותיו ובנקודת מבטו של הילד (Reeve, 2006). דיכוי האוטונומיה מתבטא בלחץ על התלמיד לחשוב, להרגיש ולבצע בדרכים מסוימות (Grolnick, Gurland, Jacobs, & DeCourcey, 2002), בהצבת דרישות, בטון דיבור כופה, במתן הערכה שיפוטית ופומבית, בהיעדר חופש ביטוי, ובשימוש בגורמי מוטיבציה חיצונית כשיטות של עיצוב התנהגות (Reev & Jang, 2006).

"תיאוריית ההכוונה העצמית" מבחינה בין סוגים שונים של מוטיבציה, המבטאים רמות שונות של הכוונה עצמית (Deci & Ryan, 2000): מוטיבציה חיצונית ומוטיבציית

ריצוי (מוטיבציות כפויות); מוטיבציה הזדהותית ומוטיבציה פנימית (מוטיבציות אוטונומיות). **המוטיבציה החיצונית** מאופיינת ברמה נמוכה של הכוונה עצמית. ההתנהגות נשלטת על ידי גורמים חיצוניים, כמו תקווה לתגמול חומרי (פרסים) או רצון להימנע מעונש. **במוטיבציית ריצוי** האדם תופס את פעולותיו כנובעות מהניסיון להימנע מרגשות אשם או בושה ועל ידי השאיפה לשמר רמה מספקת של ערך עצמי. **המוטיבציה ההזדהותית** מאופיינת ברמה גבוהה של מוטיבציה אוטונומית; הפרט פועל מתוך הזדהות עם הערך או ההתנהגות ומתוך הכרה בחשיבותה של הפעילות או הבנת הקשר שלה למטרותיו. **מוטיבציה פנימית** היא פעולה הנעשית לשם הסיפוק או ההנאה הפנימית הכרוכים בפעילות עצמה. האדם לומד מתוך תחושת בחירה, ולא מתוך כפייה פנימית או חיצונית. זהו אב-טיפוס של פעילות מכוּוֶנת-עצמי אינהרנטית, שאיננה תוצר תהליך הפנמה.

התנהגויות הנובעות ממוטיבציות כפויות יכולות להיהפך למכוּוָנות-עצמי באמצעות תהליך ההפנמה, תהליך אקטיבי שבו אמונות, עמדות, ערכים והתנהגויות, שבמקורם הונעו ממוטיבציה חיצונית, נעשים לחלק אינטגרטיבי של העצמי (Deci & Ryan, 2000). הפנמה עמוקה מסתיימת **במוטיבציה אינטגרטיבית**, שאפיוניה דומים לאלה של המוטיבציה הפנימית (Ryan, 1995). מצב מוטיבציוני נוסף הוא **א-מוטיבציה**. זהו מצב שבו התלמיד מבטא היעדר רצון ללמוד ולהשקיע. מצב זה עשוי לנבוע מאי הכרה בערך הפעילות, מתחושת מסוגלות נמוכה, מהיסטוריה של כישלונות או מאי ציפייה להגיע לתוצר הרצוי (Ryan, 1995).

במחקרים נמצא כי סיפוק שלושת הצרכים, ומאפייני המורים האמורים לספק אותם, אכן קשורים במוטיבציה אוטונומית, בהשקעה בלימודים ובהסתגלות חברתית-רגשית טובה לבית הספר (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2013; Reeve, 2006, 2013). בישראל נמצא כי תמיכה באוטונומיה משפיעה על רגשות חיוביים והשקעה בלמידה (Assor et al., 2002), על ירידה ברמת האלימות בכיתה (Kaplan & Assor, 2012; Assor, Feinberg, Kaplan, & Kanat-Maymon, in press; פיינברג, קפלן, עשור, וקנת-מיימון, 2008), וכן על מוטיבציה אוטונומית ללמידה, הישגים לימודיים, השקעה בלמידה (על פי דיווחי מורים) ורגשות חיובים (קפלן, 2005; קפלן, עשור, אל סייד וקנט-מיימון, 2014). דיכוי אוטונומיה (התנהגויות שליטה) על ידי המורה נמצא קשור לרגשות כעס וחרדה, שהגבירו מצדם את הא-מוטיבציה והמוטיבציה החיצונית (Assor, Kaplan, Kannat-Maymon, & Roth, 2005).

לנוכח ריבוי המחקרים ותחומי ההתייחסות של "תיאוריית ההכוונה העצמית" (רפואה, עולם העבודה, הורות, ספורט, פסיכופתולוגיה ועוד), למרבה ההפתעה קיימים מעט מאוד מחקרים, מאמרים או התערבויות חינוכיות במסגרת תיאורטית זו, הדנים בפיתוח הכוונה עצמית בהקשר לחינוך המיוחד. בין מחקרים אלה יש לציין את זה של גרולניק וראיין (Grolnick. and Ryan, 1990), אשר מצאו כי ילדים בעלי ליקויי למידה דיווחו על תחושת מסוגלות נמוכה יותר מתלמידים ללא לקות למידה בעלי מנת משכל דומה, בעוד שהמורים דיווחו על נטייה להפעיל שליטה רבה יותר בעבודה עמם. התנהגות מדווחת זו של המורים פגעה בתחושת האוטונומיה של התלמידים ויצרה

אצלם דפוסי תלות בגורמי סמכות חיצוניים. במחקר אחר מצאו דסי ועמיתיו (Deci, Hodges, Pierson and Tomassone, 1992) כי תמיכת הסביבה (הורים, בית ספר) באוטונומיה ובמסוגלות קשורה לתפיסות העצמי, ואלה ניבאו מוטיבציה פנימית, הסתגלות והישגים בקריאה ובחשבון גם בקרב תלמידי החינוך המיוחד.

סקירת הספרות מצביעה על מיעוט מחקרים שנערכו במסגרת של "תיאוריית ההכוונה העצמית" בחינוך המיוחד. עם זאת, המושג "הכוונה עצמית" הוא מושג מוכר ומבוסס בספרות המקצועית על החינוך המיוחד.

המושג הכוונה עצמית בספרות המקצועית על החינוך המיוחד

הספרות המקצועית על החינוך המיוחד עשירה במחקרים, מאמרים וסקירות, המתייחסים למושג הכוונה עצמית (Stang et al., 2009). בתחילת הדרך התמקדו החוקרים בעיקר במעברים לימודיים. בהמשך שולב הנושא בהתערבויות חינוכיות בקרב מגוון אוכלוסיות החל מבית הספר היסודי, אך בעיקר בחטיבות הביניים ובתיכונים (Field, Martin, Miller, Ward, & Wehmeyer, 1998). בארצות הברית נכלל נושא ההכוונה העצמית בתוכניות הלימודים כאחד הסטנדרטים בחינוך (Thurlow, 2002), ואף זכה לחקיקה (Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar, & Alwell, 2009).

על פי סטנג ועמיתיו (Stang et al., 2009), ההכוונה העצמית בחינוך המיוחד מתייחסת בעיקר לצירוף של מיומנויות, ידע ואמונות המאפשרים לאדם לחיות חיים של איכות, להיות אחראי ובעל שליטה בחייו. וומאייר (Wehmeyer, 1996) הגדיר "הכוונה עצמית" כמצב שבו האדם פועל "כסוכן הסיבתי (causal agent) העיקרי בחייו, בוחר ומקבל החלטות ביחס לאיכות חייו, חופשי מהפרעה או השפעה חיצונית" (עמ' 24). מרטין ומרשל (Martin & Marshal 1995) מתארים אדם היודע לבחור, מציב לעצמו מטרות מתוך מודעות לצרכיו האישיים, חותר להשגתן ומלווה את התהליך בהערכה עצמית. "הכוונה עצמית" כוללת אפיונים פנימיים כמו מודעות לעצמי, אמונה בעצמי, וגם התנהגויות כגון הצבת מטרות, קבלת החלטות, פתרון בעיות וקבלת עזרה. ווימאייר וחבריו (Wehmeyer Sands, Doll, and Palmer, 1997) זיהו ארבעה אפיונים מרכזיים של הכוונה עצמית: 1) תפקוד אוטונומי – לפעול על בסיס העדפות, באופן חופשי מהשפעה חיצונית; 2) ויסות עצמי (Self-regulation) – ניהול עצמי, הצבת מטרות והשגתן ופתרון בעיות; 3) העצמה פסיכולוגית – אמונה שאני יכול לשלוט בתחומים מרכזיים בחיי ויש לי המיומנויות הנחוצות שיובילו להשגת תוצרים רצויים בעיני; 4) הכרת העצמי (Self-realization) – לפעול על בסיס היכרות טובה של העצמי שלי וצרכיו, כוחותיו ומגבלותיו.

לטענת קוזמינסקי (2004) רוב ההגדרות של המושג "הכוונה עצמית" הדגישו במיוחד מיומנויות והקצו תשומת לב מועטה לחשיבותם של הגורמים הסביבתיים בתהליך זה. בהמשך לכך התמקדו תוכניות ההתערבות בעיקר בפיתוח מיומנויות או בעבודה פרטנית (ראה/י למשל סקירה של Stang et al., 2009).

תחום "ההכוונה העצמית" זכה לריבוי מחקרים. אלה מביניהם שנערכו בתלמידי החינוך המיוחד התמקדו בעיקר במיומנויותיהם של בעלי ההכוונה העצמית, בדרך כלל

במיומנות אחת משמעותית, כגון בחירה, סנגור עצמי או תקשורת אסרטיבית (למשל, בנושא בחירה: Wehmeyer, 2004 Shogren, Faggella-Luby, Bae, &). רוב המחקרים התמקדו בתלמידים בעלי ליקויי למידה או בעלי פיגור שכלי, בעיקר בקרב מתבגרים (Branding, Bates, & Miner, 2009) ובקבוצות נוספות, כמו בני נוער בעלי הפרעות רגשיות (Mooney, Ryan, Uhing Reid, & Epstein, 2005).

אימוץ מיומנויותיה של ההכוונה העצמית הוביל למגוון תוצרים חיוביים, כמו הסתגלות טובה יותר לבית הספר התיכון (Wehmeyer & Schwartz, 1997), מעורבות בתכנון הקריירה האישית (Wehmeyer, Palmer, Soukup, Garner, & Lawrence, 2007), שיפור הביצוע האקדמי (Martin et al., 2003), צמצום הנשירה (Field & Hoffman, 1996), שיפור הסטטוס התעסוקתי, עצמאות כלכלית, מגורים עצמאיים, שכר נאה (Wehmeyer & Palmr, 2003), שיפור במושג העצמי (Campbell-Whatley, 2008), והפחתת בעיות התנהגות ותוקפנות (Shogren et al. 2004).

מעט מאוד נכתב על התנאים המקדמים את ההכוונה העצמית (Karvonen, Test, Wood, Browder, & Algozzine, 2004). אחת התכניות המקדמות את ההכוונה העצמית היא התכנית המערכתית של פילד ועמיתיה: "צעדים להכוונה עצמית" (Field & Hoffman, 2002; Field et al., 1998), שמטרתה לפתח את הידע, האמונות והמיומנויות הנחוצים להכוונה עצמית. התכנית מתמקדת במיומנויות כמו תכנון, הצבת מטרות, בחירה, מיומנויות תקשורת, והתוודעות לעצמי. פילד ועמיתיה מתארים עבודה מערכתית הכוללת את התלמידים, סגל המורים, ההורים, אנשי ההנהלה וצוות רב מקצועי ומציגים עדויות לכך שההכוונה העצמית הפכה לאורח חיים בקרב המורים ובקרב התלמידים.

הכוונה עצמית בחינוך המיוחד בישראל

"תפיסת החינוך המיוחד מושתתת על מחויבות ערכית, המבוססת על כבוד האדם וחירותו, שוויון, מתן הזדמנויות, סובלנות והכלה..." (אתר האגף לחינוך מיוחד).[6] תפיסה זו מעמידה במרכז את העצמת איכות החיים והאוטונומיה של התלמידים. חזון הגף לחינוך מיוחד גורס כי כל אדם בעל צרכים מיוחדים ישתתף באופן פרואקטיבי בחברה. מכאן נובע הצורך בקיומה של חברה שוויונית, שחבריה מאפשרים לכל השותפים בה למצות את חזונם בהקשר לחייהם ובהתאם ליכולותיהם וכישרונותיהם (פן וטל, 2006).

במסגרת תכנית הליבה של החינוך המיוחד בישראל פותחה התכנית "לקראת בגרות – ל"ב 21" (רייטר, שלומי וצדר, 1997), שמטרתה טיפוח האוטונומיה ואיכות החיים של היחיד. רייטר (2003) טוענת כי ערכי המורה ותפיסתה את התלמיד כבעל אישיות ייחודית בעלת יכולות, ולא רק כבעל ליקויים, הם תנאי הכרחי להצלחת החינוך. המטרות העומדות בבסיס התכנית הן טיפוח המימוש העצמי תוך התחשבות בנתונים האישיים, טיפוח אחריות אזרחית והרגשת שייכות ומשמעות, פיתוח יכולת כלכלית

[6] http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HaagafBepeula/BaaleyTafkidim/Dvar.htm

ועצמאות קיומית. מודל "מעגל ההפנמה" המיושם בתכנית מכוון לטפח בתלמיד מכוונות עצמית, מעורבות אקטיבית בתכנון עתידו, יכולת לקבל החלטות, שליטה על חייו ושביעות רצון (Reiter & Schalock, 2008).

במרכז תכנית הלימודים היחידנית (תח"י/תל"א) בחינוך המיוחד עומדים עקרונות של הכוונה עצמית, קרי עידוד השתתפות התלמיד בתחומים שונים, התבססות על כוחות הילד, זיהוי כישרונותיו, שיתוף התלמיד והוריו בתכנון ובהערכת התכנית וקידום סנגור עצמי (חוזר מנכ"ל ס"ה 9/ב, מאי, 2005).

הכוונה עצמית בחינוך המיוחד וצדק חברתי: מבט ביקורתי

בחינת המציאות מגלה כי קיים פער בין התפיסה ההומניסטית המוצהרת, המדגישה את טיפוח ההכוונה העצמית בקרב אנשים בעלי צרכים מיוחדים, לבין תפיסתם כפסיביים וכזקוקים להגנה (קוזמינסקי 2004). על פי דורנר (2009) 58% מבעלי הצרכים המיוחדים משולבים בחינוך הרגיל. זהו אחוז נמוך בהתחשב בכך ששיעור גבוה של בעלי הצרכים המיוחדים הם בעלי לקויות קלות. למרות המדיניות והחוקים, גם בארצות הברית טוענים אנשי שדה ומחקר כי "החברה ממשיכה לשמר שליטה ניכרת במדיניות, כמו גם בחייהם של אנשים עם מוגבלויות" (Branding et al., 2009, עמ' 756).

אף על פי שלרבים מן המורים יש תפיסות חיוביות ביחס לקידום ההכוונה העצמית בקרב תלמידיהם (Stang et al., 2009), מיעוטם מיישמים תכנית כזאת, או מטרות הקשורות לנושא (Test, Mason, Hughes, Konrad, Neale, & Wood, 2004; Chambers, Wehmeyer, Saito, Lida, Lee, & Singh, 2007). תומה ועמיתיו (Thoma, Pannozzo, Fritton, & Bartholomew, 2008) טוענים כי קיים פער בין המחקר לבין הפרקטיקה. לטענתם, פרחי הוראה אינם מקבלים הכשרה מתאימה, ומורים אינם מיישמים את הידע הקיים בתחום וחשים חוסר מסוגלות לעשות זאת. צ'יימברס וחבריו (Chambers et al., 2007, עמ' 12) טוענים: "למרות שמורים הצהירו שהמושג ההכוונה העצמית מוכר להם, איננו משוכנעים שהם באמת הבינו את המונח, הואיל והרבה מורים מרגישים שתלמידיהם אינם יכולים לצאת נשכרים מהוראה תומכת הכוונה עצמית".

הפער בין המדיניות המוצהרת לבין יישומו בפועל מעורר שאלה של צדק חברתי: האם התלמידים אכן לומדים בסביבה המאפשרת להם לממש את זכויותיהם האנושיות הבסיסיות לחיים מספקים ומשמעותיים בהווה ובעתיד, למשל, סביבה התומכת בצרכיהם הפסיכולוגיים? למושג צדק חברתי יש הגדרות ותיאוריות שונות (דהאן, 2007). המאמר הנוכחי מתייחס לשאלת הצדק החברתי מנקודת הראות של הזדמנויות הצמיחה המתאפשרות לילדים בעלי צרכים מיוחדים. תפיסה דומה ניתן למצוא בתיאוריית צדק המתייחסת ל"גישת היכולות" של סן ונוסבאום (Nusssbaum, 2006). על פי תיאוריה זו, במושג "יכולות" הכוונה ל"מערך חירויות מהותיות והזדמנויות לבחור חיים שהם בעלי ערך מבחינתו של היחיד, כלומר לממש מערכת תפקודים בעלי ערך מבחינתו" (דהאן, 2007, עמ' 103). הזכות לחיים המאפשרים סיפוק צרכים פסיכולוגיים - יכולה להיכלל בתיאורית צדק זו במושג "שייכות". מדובר בזכות לחיות עם אחרים, לקחת חלק באינטראקציות חברתיות וגם "ליהנות מתנאים חברתיים

המכוננים כבוד עצמי ומונעים השפלה, להיות בעל יכולת לחיות כאדם בעל כבוד ובעל ערך שווה לאחרים" (עמ' 104). נוסבאום גורסת כי "התיאוריות של צדק חברתי זנחו את קבוצת בעלי המוגבלויות ולא העניקו להם הזדמנויות להשמיע את קולם, לייצג את האינטרסים החיוניים שלהם ולקבוע את גורלם" (דהאן, 2007, עמ' 110). התכנית המוצגת במאמר הנוכחי מאפשרת לצמצם את הפער בין רמת ההצהרה לבין המציאות ולאפשר לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים לממש את זכויות היסוד שלהם לחיים בעלי משמעות.

כדי לקדם את התמיכה בהכוונה עצמית בקרב התלמידים לא די בהוראת מיומנויות. נחוצה עבודה מערכתית שתתייחס למקומן של פרוצדורות, מדיניות ותרבות, העשויות להשפיע על מימוש רעיון ההכוונה העצמית (Abery, 1993). נראה שנדרשים שינויים מערכתיים על מנת לוודא שהמכשולים להכוונה עצמית הוסרו או לפחות הצטמצמו (Chambers et al., 2007). התכנית המוצגת במאמר הנוכחי היא תכנית מערכתית המכוונת לכך.

תיאור האוכלוסייה העומדת במוקד תכנית ההתערבות והמחקר

התלמידים הלומדים בבית הספר לחינוך מיוחד מופנים אליו מן החינוך הרגיל בשל קשיי תפקוד בבתי הספר הרגילים, ובעקבות החלטתה של ועדת השמה. הם מאופיינים כבעלי אינטליגנציה תקינה, עם הפרעות התנהגות וקשיי הסתגלות על רקע רגשי, ליקויי למידה, קשיי קשב וריכוז, היפר אקטיביות ואימפולסיביות, קשיים בדחיית סיפוקים וחוסר שליטה בדחפים. התלמידים מגיעים לבית הספר עם פערים לימודיים גדולים, עם חוויות מצטברות של אי הצלחה ותסכולים מן הלמידה, עם מוטיבציה נמוכה מאוד ללמידה, המתבטאת בהיעדר רצון להצליח ולהשקיע (א-מוטיבציה), לעתים עם תחושת חוסר אונים נרכשת, דימוי עצמי פגוע, תחושת מסוגלות נמוכה, תחושת אי קבלה ודחייה מצד הסביבה (התיאור מבוסס על ראיונות עם צוות בית הספר).

בהגדרה פורמלית, על פי ה- *DSM-5*™ (APA, 2013), מופנים לבית הספר תלמידים בעלי הפרעת התנהגות (Conduct Disorder). הפרעה זו מתבטאת בדפוס חוזר ונשנה של התנהגויות הפוגעות בזכויות היסוד של אחרים או מפֵרות חוקים או נורמות חברתיות התואמות את גילם. אופי ההפרעה נקבע על פי קריטריונים ספציפיים המופעים במדריך. הפרעת ההתנהגות גורמת לפגיעה משמעותית בתפקוד הלימודי, החברתי והתעסוקתי.

מדוע יש לקדם הכוונה עצמית בקרב תלמידים עם הפרעות התנהגות?

לא אחת אנו נתקלים בתפיסתם של מורים, בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד, שלפיה פיקוח והבנייה תקיפים יובילו להסתגלותם של תלמידים בעלי בעיות התנהגות (Deci et al., 1992). מורים נוטים להגיב בסגנון של דיכוי אוטונומיה כאשר התלמידים מגלים פסיביות בלמידה, השקעה מועט,, ולומדים מתוך מוטיבציה חיצונית (Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud,& Chanal, 2006), או שהתנהגותם בכיתה בעייתית (Grolnick, Weiss, McKenzie, & Wrightman, 1996). ראיין ולה גוורדיה (Ryan & La

Guardia, 1999) ומולר ודסי (Moller & Deci, 2010) טוענים כי קיימת נטייה בקרב מורים להגיב בלחץ ובשיטות של שליטה כאשר התלמידים אינם משתפים פעולה או מתנהגים באופן לא מקובל או אלים. התלמידים מתנגדים לשליטה זו, ונוצר מעגל קסמים של השפעות שליליות.

ריב (Reeve, 2006) טוען כי מורה הנוקט סגנון הוראה המאופיין בשליטה אינו מתייחס לפרספקטיבה של התלמידים (איך הם מרגישים, מה הם חושבים, מדוע הם פעלו כפי שפעלו). ריב מציג סיבות שונות מדוע מורים משתמשים בסגנון זה: למשל, לחץ להישגים המופעל עליהם מגבוה ואמונותיהם הניזונות מן התפיסה הביהֵביוריסטית, שלפיה שימוש בתגמולים ובענישה הוא יעיל ובעל ערך רב יותר. לטענת ריב קיים בלבול בין שליטה לבין - הצבת גבולות. לצד תמיכה באוטונומיה יש - להציב גבולות בדרך שאיננה פוגעת באוטונומיה של התלמידים.

על פי תיאוריית ההכוונה העצמית, לשימוש בשיטות המבוססות על פיקוח – כמו מתן פרסים או תגמולים, עונשים, כפייה, הגברת תחרות, פיקוח יתר, שימוש בשפה מכתיבה וכופה, או תכניות של עיצוב התנהגות – יש מחיר מוטיבציוני ורגשי. שיטות אלה מביאות אמנם להשפעות מיידיות על ההתנהגות, אבל הן מטפחות מוקד-סיבתיות חיצוני, משפיעות על הפחתת המוטיבציה האוטונומית ורמת ההכוונה העצמית, מחזקות מוטיבציה כפויה ופוגעות בתהליכי ההפנמה של התנהגויות וערכים (Deci, Koestner, & Ryan, 1999; Deci, Koestner, & Ryan, 2001; Ryan & Deci, 2006), וזאת גם בחינוך המיוחד (Deci & Chandler, 1986). בהיעדר הפנמה עמוקה תוביל הפסקת התגמולים לחזרה להתנהגויות הקודמות (Deci et al., 1999). לנוכח נטייה זו להשתמש בשיטות של שליטה על תלמידים בעלי בעיות התנהגות, ובמחיר הנלווה לשימוש בשיטות אלה, נראה כי נחוצה תכנית שתתמוך בצרכיהם הפסיכולוגיים של התלמידים ותקדם את יכולת ההכוונה העצמית שלהם.

כפי שראינו בסקירת הספרות המקצועית, יכולות של הכוונה עצמית הביאו למגוון תוצרים חיוביים, כמו הסתגלות טובה יותר של תלמידים לבית הספר התיכון, שיפור ההישגים והפחתת בעיות התנהגות (Wehmeyer &) Schwartz, 1997). היעדר הכוונה עצמית במעברים חינוכיים עשוי להיות כרוך בקשיי הסתגלות ובנשירה מבית הספר (Field & Hoffman, 1996; Eisenman, 2009).

תחושות של סיפוק הצרכים הפסיכולוגיים וחוויה של הכוונה עצמית עשויות לצייד את התלמידים במאגר של זיכרונות חיוביים, ואף לחזק את תפיסת העצמי שלהם ואת תפיסתם את האחרים כראויים לאמון. תשתית זו נחוצה במיוחד לאור האפיונים הרגשיים, החברתיים וההתנהגותיים של התלמידים, המגיעים עם תחושות עמוקות של תסכול (למשל, דחייה מצד הסביבה, תחושת מסוגלות נמוכה, חוסר אונים וחוסר משמעות). מכאן שתכנית לקידום ההכוונה העצמית עשויה לחזק בתלמידים את המשאבים המוטיבציוניים הפנימיים, הן במסגרת החינוכית הקיימת והן במסגרות העתידיות, להכינם למעברים הצפויים בחייהם, ואף להגדיל את סיכוייהם לחיים מספקים (רייטר, 2003) ולקדם את תהליכי גיבוש הזהות בתקופת ההתבגרות המוקדמת והמאוחרת.

תיאור תכנית ההתערבות בבית הספר

יישום הגישה ועקרונות ההכוונה העצמית על פי "תיאוריית ההכוונה העצמית" (SDT, Deci & Ryan, 2000), המתבטא בהתערבות בית ספרית מקיפה ושיטתית במסגרת של חינוך מיוחד לילדים בעלי הפרעות התנהגות, הוא ייחודי לבית הספר (בישראל ובעולם). התכנית פועלת באופן מערכתי ברמות השונות של הארגון: הנהלה, צוות מוביל, תלמידים, מורים מקצועיים ומחנכים, סייעות, קהילה. התכנית זוכה לתמיכה ממשרד החינוך ומן הפיקוח של החינוך המיוחד. בבית הספר קיימים מבנים ארגוניים לתמיכה בתהליכי השינוי ולחיזוק תהליכי ההפנמה בקרב המורים והתלמידים והתפיסה שלפיה ההכוונה העצמית היא המארגנת את העבודה בתחומים השונים של חיי בית הספר.

התכנית מכוונת לטפח את בית הספר כסביבה התומכת בצרכיהם הפסיכולוגיים הבסיסיים של התלמידים והיא מתבצעת בארבע מסגרות התנסות:

- "מרחבי יצירה ופיתוח", להלן, מרחבים – סביבות למידה אותנטיות, המשלבות פעילויות של יזמות ומכוונות עצמית ומאפשרות לתלמידים לממש יכולות ונטיות, לגבש באופן פעיל תחומי עניין חדשים ולפתח כישורים שיאפשרו להם השתלבות עצמאית עם העולם שמחוץ לבית הספר.
- הזדמנויות למעורבות חברתית וקהילתית.
- הוראה תומכת הכוונה עצמית והתעניינות במסגרת השיעורים הרגילים.
- תכנית ליבה רב שנתית: למידה רגשית-חברתית וטיפוח כישורי הכוונה עצמית וכישורי חיים.

במאמר הנוכחי אנו מציגים בעיקר את מרחבי היצירה והפיתוח כסביבה מקדמת הכוונה עצמית, ומחקר שבחן היבט זה של התכנית הבית ספרית.

המרחבים פרוסים על מגוון רחב של תחומי עניין: אמנות, ספורט, אפייה, מוסיקה, מחשבים, קולנוע, עבודה בעץ (נוי עץ), ניהול קיוסק, גינון וטיפול בבעלי חיים. התלמידים יכולים להשתתף גם בלהקות ייצוגיות בתחום התזמורת והמחול. כל תלמיד יכול לבחור שני מרחבים, פעמיים בשנה.

תהליכי הלמידה וההתנסות במהלך השנה מאופיינים בתמיכה באוטונומיה. שיתוף התלמידים בקבלת החלטות בא לביטוי בהזמנת התלמיד לבחור את תחומי העניין שלו ואת המרחבים שבהם יתנסה. הבחירה נעשית לאחר תהליך למידה בנושא זה, שיחות בכיתה ושיחות פרטניות, היכרות עם מגוון המרחבים הקיים ותהליך של קבלת החלטות, הכרוך בחשיבה על מגוון השיקולים הכרוכים בבחירה. הסביבה העשירה מזמנת לכל תלמיד עיסוק בנושאים הקרובים ללִבו, לכישוריו וליכולותיו (מימוש תחומי עניין אותנטיים) והזדמנויות לגילוי ולגיבוש יכולות ותחומי עניין חדשים. התלמידים מקבלים סיוע בהצבת מטרות אישיות והזדמנויות לבחינה רפלקסיבית של עצמם (למשל: במה אני חזק? מה מעניין אותי? כיצד אני מתמודד עם קשיים?) ושל הסביבה (מה האפשרויות העומדות בפניי?). במרחב מתקיים דיאלוג תומך אוטונומיה (Kaplan & Assor, 2012). המורה והתלמידים משוחחים על התועלת שבפעילות והקשר שלה

לחיים, התלמידים מביעים את דעותיהם באופן חופשי ויכולים לבטא גם ספקות ורגשות שליליים.

המרחבים מחזקים את הרלבנטיות של הנושאים הנלמדים בכיתות האם (בחשבון, בהנדסה, במדעים, בחינוך הלשוני, ועוד). כך, בעוד שהלמידה בכיתה כרוכה פעמים רבות במפגש עם חוויות של תסכול והתלמידים מתנגדים לא אחת לכתוב או לבצע משימות, במרחב ניתנת להם הזדמנות ללמידה משמעותית של תכנים הקשורים לתכנית הלימודים הפורמלית, בדרך חווייתית ורלבנטית. למשל, המרחבים מזמנים שימוש במדידה ושקילה (מתמטיקה), מבנה גופם של בעלי חיים, חושים, רבייה, דרכי הגנה (מדעים), כתיבה – יומן, סיפורים, ברכות והודעות, קריאה ומילוי הוראות (חינוך לשוני), ועוד.

המרחבים תומכים גם בתחושת השייכות של התלמידים. המורה הוא דמות אכפתית, קשובה לצרכיהם, מתעניינת, נותנת סיוע ועזרה בעת הצורך, מחזקת את יכולותיהם של התלמידים ומכירה בייחודיותם. המרחבים מתבצעים באקלים לא תחרותי וללא השוואה חברתית. המורה דואגת לשמירה על כללים של התנהגות נאותה ומכבדת ועל התחשבות באחר. ההשתתפות במרחב מזמנת לא אחת שיתופי פעולה ועזרה הדדית בין התלמידים.

המרחבים תומכים גם בתחושת המסוגלות של התלמידים. התלמידים מתנסים בפעילויות המאפשרות להם חוויות של הצלחה, הם לומדים כיצד להציב מטרות, מקבלים מן המורה הכוונה וסיוע בהתמודדות עם קשיים, משוב מיידי, מסרים של יכולת ולגיטימציה של קשיים, ועוד.

אחד הכלים שפותחו באופן ייחודי בניסוי הוא "המעגל היזמי", המיושם במרחבים שבהם מתקיים תהליך של תכנון מוצר, הכנתו ומכירתו (בית המאפה, קיוסק, נוי עץ). התהליך היזמי מאפשר למידה, התנסות ומעורבות מלאה של התלמיד בכל השלבים, החל מזיהוי הצורך (בסביבה או כצורך אישי), העלאת רעיונות, סקר שוק, תכנון המוצר ותהליך הייצור, ביצוע עבודת הייצור והיצירה, פרסום ושיווק, מכירה, שיקולי רווח והפסד וכדומה. מפת דרכים זו מחזקת את תחושת האוטונומיה של הילדים, המנהלים את התהליך באופן עצמאי בליווי המורה, וגם את תחושת המסוגלות של התלמידים, החוֹוים לעתים לראשונה בחייהם חוויית הצלחה. הלמידה היא אותנטית ומשמעותית. התלמיד לומד על אודות העולם האמיתי של העסקים בתהליך הכרוך בחשיבה יצירתית, קבלת החלטות ופתרון בעיות. המורה מסייעת לתלמידים להשיג את המידע והכלים הנחוצים בתהליך, אך האחריות לכל התהליך היא שלהם.

התכנית מעודדת מעורבות חברתית של התלמידים בקהילה, הן במסגרת בית הספר והן מחוצה לו. מודגשים הקשרים בין המרחב לבין הקהילה על ידי פעילויות של שיווק מוצרים או מתן שירות לקהילה. לדוגמה, "בית המאפה" משווק בתוך בית הספר דברי מאפה; במרחב "חומר וצבע" יוצרים מוצרי נוי הניתנים כשי לאורחי בית הספר, וכמו כן נמכרים באירועים בית ספריים שונים. במרחב "מדריכים לבעלי חיים" מרחיבים התלמידים ומגבשים את תחומי העניין שלהם בנושאים שאותם הם מעבירים בגן הילדים בשכונה, שבו הם פועלים כמדריכים צעירים. הם לומדים לפתח אחריות, משקיעים זמן ומאמץ בבחירת הפעילויות ובהכנת חומרי הלמידה לתלמידי הגן, ונעשים

מעורבים ואכפתיים כלפי אנשים אחרים. כך הם לומדים להעריך את עצמם ולומדים על הקשר שבין השקעה ומאמץ (חיזוק תחושת המסוגלות).

כל צוות המורים עבר השתלמויות להעמקת ההיכרות עם "תיאוריית ההכוונה העצמית" וכן סדנאות שבהן נבנו מחוונים לתהליכי הוראה-למידה התומכים בהכוונה עצמית והתעניינות, המבוססים על ידע שהצטבר במחקרים רבים (למשל, Reeve, 2006). צוות המורים בנה יישומים ספציפיים במקצועות שונים המתאימים לאוכלוסיית התלמידים בבית הספר. המאמר הנוכחי לא יתמקד בהיבט זה.

לצד תכנית הניסוי פועלות בבית הספר תכניות שונות, כגון "מפתח הלב", "כישורי חיים" וכמובן ל"ב 21, המקדמות כישורי הכוונה עצמית, למידה רגשית-חברתית וערכים. בבית הספר נבנתה תכנית ליבה התפתחותית רב-שנתית, המשלבת תכנים ופעילויות מכלל התכניות. התכנית פועלת בכיתות האם ועוסקת במושגים ובתהליכים החשובים לטיפוח אדם בעל מכוונות עצמית. לדוגמה: תהליכי בחירה וקבלת החלטות, פתרון בעיות, הצבת מטרות, היכרות עם דמויות מופת שהצליחו למרות הקשיים, כישורי דיאלוג, ועוד.

תכנית ההתערבות בבית הספר לוותה בתהליכי הערכה ומחקר. להלן נציג שלושה מחקרים שליוו את תהליכי השינוי בבית הספר, שניים כמותיים ואחד איכותני.

על המחקרים שליוו את תכנית ההתערבות

יישום תיאורית ההכוונה העצמית בבית ספר לחינוך מיוחד בישראל הוא ייחודי. משום כך היה צורך לבחון האם התיאוריה ישימה בבית ספר לחינוך מיוחד ויכולה לשמש גישה מנחה להתערבות חינוכית. כמו כן שאלנו: מה מאפיין את התהליכים המוטיבציוניים-רגשיים של התלמידים? ובאופן ספציפי, מה מאפיין את חוויית ההכוונה העצמית של התלמידים הלומדים ב"מרחבי היצירה והפיתוח" ובכיתות האם? מה סוג המוטיבציה המאפיין אותם? וכיצד הם תופסים את תמיכת המורים בהם?

שיערנו כי תפיסות הנוגעות להתנהגויות מורה: תמיכה באוטונומיה, תמיכה במסוגלות ותמיכה בשייכות, יימצאו כקשורים קשר חיובי עם מוטיבציה אוטונומית, תחושת בחירה, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות והשקעה – וכקשורים קשר שלילי עם מוטיבציה כפויה וא-מוטיבציה. במחקר מס' 2 הוספנו היבט נוסף: שיערנו גם כי תמיכה באוטונומיה תנבא השקעה בכיתה (דיווח מורה) **בתיווך** המוטיבציה האוטונומית.

שיטה (בשני המחקרים הכמותיים)

משתנים: המשתנים הבלתי תלויים התמקדו בהתנהגויות המורה במרחב (מחקר מס' 1) או בכיתה (מחקר מס' 2): תמיכה באוטונומיה ודיכוי אוטונומיה (מחקרים 1-2), תמיכה בשייכות ותמיכה במסוגלות (תוספת משתנים במחקר מס' 2). המשתנים התלויים בשני המחקרים התייחסו לסוג המוטיבציה של התלמידים במרחב או בכיתה: מוטיבציה אוטונומית, שהורכבה משני סולמות: מוטיבציה פנימית ומוטיבציה הכרתית – ומוטיבציה כפויה, שהורכבה משני סולמות: מוטיבציה חיצונית ומוטיבציית ריצוי. כמו כן נכללו במשתנים תחושת בחירה (רק במחקר מס' 1), השקעה על פי דיווח המורה, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות וא-מוטיבציה (רק במחקר מס' 2).

לוח 1 מציג את המשתנים בשני המחקרים, את מהימנותם והיגדים לדוגמה.

לוח 1: הצגת משתני שני המחקרים, מהימנותם והיגדים לדוגמה בכל אחד מהמחקרים.

	מהימנות מחקר 1 מרחב	**מהימנות מחקר 2 כתה**	**היגדים לדוגמה**
תמיכה באוטונומיה	.67	.80	המורה נותנת לי לבחור איך לעבוד במרחב/בכיתה. המורה במרחב/בכיתה מדברת אתנו על הקשר בין מה שאנו לומדים ובין העתיד.
דיכוי אוטונומיה	.68	.80	המורה אומרת לי כל הזמן מה לעשות/כשאני בוחר נושא לעבודה המורה מנסה להתערב ולהשפיע יותר מדי על הבחירה שלי.
מוטיבציה כפויה	.82	.78	**מוטיבציה חיצונית** אני מבצע את המשימות במרחב/בכיתה כדי לזכות בניקוד או בקופונים./ כדי שהמורה לא תיתן לי עונשים. **מוטיבציית ריצוי** אני משתתף בפעילויות במרחב/בכיתה כדי שהמורה יהיה מרוצה ממני. / כי אני רוצה שתלמידים אחרים יחשבו שאני מוכשר.
מוטיבציה אוטונומית	.81	.87	**מוטיבציה הכרתית** אני מבצע את המשימות במרחב/בכיתה כי אני רוצה ללמוד דברים חדשים. / כי זה יעזור לי בעתיד. **מוטיבציה פנימית** אני משתתף בפעילויות במרחב/בכיתה כי אני נהנה מזה. / כי זה כיף.
תחושת בחירה	.70	לא נכלל במחקר השני	אני מרגיש שאני ממש רוצה להשתתף במרחב. / אילו הייתי בוחר מחדש מרחב, הייתי בוחר אותו מרחב.
תמיכה במסוגלות	לא נכלל במחקר הראשון	.65	המורה מסבירה לנו איך צריך לעשות את העבודה בכיתה.
תמיכה בשייכות	לא נכלל במחקר הראשון	.83	למורה אכפת ממני ולא רק בהקשר ללימודים.
א-מוטיבציה	לא נכלל במחקר הראשון	.64	אני אפילו לא מנסה להצליח בכיתה / אני לא משקיע שום מאמץ בכיתה.
תחושת שייכות	לא נכלל במחקר הראשון	.63	יש לי הרבה חברים בכיתה / טוב לי בכיתה שלי.
תחושת מסוגלות	לא נכלל במחקר הראשון	.65	אני יכול להצליח בכיתה אם אני רוצה / כשאני מחליט לעשות משהו קשה בכיתה, אני יכול לעשות זאת.
השקעה (דיווח המורה)	לא נכלל במחקר הראשון	.92	התלמיד מגלה עניין, הנאה וסקרנות בזמן הפעילות בכיתה / משקיע בלמידה ובפעילות בכיתה.

משתתפים ומדגם: בשנתיים שבהן נערך המחקר למדו בבית הספר כ-80 תלמידים בכל שנה, ב-12 כיתות ב'-ח'. בכל כיתה למדו 6-8 תלמידים. בשני המחקרים השתתפו רק תלמידים שלמדו בכיתות ד'-ח'. במחקר הראשון השתתפו 45 תלמידים, שלמדו ב"מרחבי היצירה והפיתוח" (68% מכלל תלמידי ד'-ח') במחקר השני השתתפו 56 תלמידים שלמדו במסגרת של כיתות האם (85% מכלל תלמידי ד'-ח'). השאלונים הועברו לכל התלמידים שנכחו בכיתה בזמן העברת השאלון. הוחרגו מן המחקר מספר מועט של תלמידים בעלי קשיים מהותיים בקריאה, תלמידים שמילאו את השאלון ללא קריאה מעמיקה (על פי המלצות צוות המחקר, לאחר תום מילוי השאלונים), תלמידים שלא נכחו באותו יום ומספר מועט של תלמידים שלא שיתפו פעולה, לרוב עקב מצב רגשי ביום העברת השאלון.

כלי המחקר: במחקר נכללו שאלונים שתוקפו במחקרים קודמים (Assor & Kaplan, 2001; Assor et al., 2002; קפלן, 2005, קפלן ועשור, 2004) ותוקפו שוב במחקר הנוכחי. הסקאלות התבססו על מדדים מקובלים בעולם (Ryan & Connell, 1989; Deci & Ryan, 2000). הסולם נע מ-1 (לא מסכים כלל) ועד 4 (מסכים מאוד). מהימנות המשתנים מופיעה בלוח 1. בכל סולם נכללו 3-10 היגדים.

נוהל: התלמידים מילאו שאלונים שהתייחסו לחוויית הלמידה במרחב (מחקר מס' 1) או בכיתה (מחקר מס' 2, שהתבצע בשנה שלאחר מכן). במחקר הראשון מילא כל תלמיד שאלון על מרחב אחד בלבד והתייחס למורה המלמדת במרחב זה. כל השאלונים הועברו באותה תקופת זמן (חודש אפריל). במחקר השני מילאו התלמידים את השאלון ביחס למחנכת. על מנת לחזק את הסיבתיות, השאלונים שבדקו את תפיסות התלמידים ביחס למורה הועברו בינואר, והשאלונים שבדקו את תפיסות העצמי המוטיבציוניות הועברו בסוף חודש פברואר. השאלונים הועברו בנוסח אחיד על ידי ארבע מורות, שקיבלו הכשרה על ידי החוקרת הראשית. המורות היו מוכרות לתלמידים, אבל לא לימדו אותם ישירות במרחב או בכיתה. בקרה על איכות ההעברה נעשתה על ידי עוזר מחקר, שצפה בכיתה במהלך מילוי השאלונים וסייע בהעברתם. התלמידים קיבלו הסבר על המחקר וחשיבותו והובטחה להם סודיות. המספר המועט של המשתתפים נובע מגודל בית הספר כבית ספר לחינוך מיוחד, ומשיקולים שהוצגו בסעיף "משתתפים ומדגם".

ניתוח סטטיסטי: הניתוח נעשה בתכנת SPSS. הניתוחים כללו בדיקת ממוצעים, סטיות תקן ושכיחויות (סטטיסטיקה תיאורית). לבדיקת הבדלים בין קבוצות נערכו מבחני t וניתוח שונות בין-נבדקי. הקשרים בין המשתנים נבדקו באמצעות ניתוח של מתאמי פירסון. כדי לבדוק את הניבויים של המשתנים הבלתי התלויים נערך במחקר מס' 2 ניתוח נתיבים (Structural Equation Modeling – SEM, AMOS17).

ממצאים – מחקר מס׳ 1

במחקר הראשון השתתפו תלמידים שלמדו במרחבי היצירה והפיתוח. לוח 2 מציג את המשתנים, הממוצעים, סטיות התקן, ואחוזי התלמידים שנמצאו גבוהים ונמוכים בכל משתנה. בסוגריים מופיעה השכיחות.

לוח 2 : משתנים, ממוצעים, סטיות תקן, אחוזי התלמידים שנמצאו גבוהים ונמוכים בכל משתנה ושכיחויות – מחקר מס׳ 1.

	ממוצע	**סטיית תקן**	**אחוז נמוכים (עד 2.5)**	**אחוז גבוהים (2.5 ומעלה)**
תמיכה באוטונומיה	2.88	.67	(10) 22.7%	(35) 77.3%
דיכוי אוטונומיה	1.96	.83	(35) 76.7%	(10) 23.3%
מוטיבציה אוטונומית	3.42	.62	(3) 6.7%	(42) 93.3%
מוטיבציה כפויה	2.46	.72	(25) 55.6%	(20) 44.4%
תחושת בחירה	3.27	.82	(5) 14%	(38) 86%

בקרב התלמידים הלומדים במרחבים מתבטאת רמה גבוהה של מוטיבציה אוטונומית (93.3%) יחסית למוטיבציה כפויה (44.4%). במבחן t נמצאו הבדלים מובהקים בין המוטיבציה האוטונומית למוטיבציה הכפויה: $t(44)=7.30,\ p<.001$, כלומר, התלמידים מרגישים במרחבים יותר מוטיבציה אוטונומית מאשר מוטיבציה כפויה. ממצא זה נתמך באמצעות המשתנה תחושת בחירה. 86% מן התלמידים דיווחו על תחושת בחירה גבוהה ביחס להשתתפות במרחבים. הממצאים מלמדים כי התלמידים תופסים את המורים כיותר תומכים באוטונומיה שלהם, כלומר בהכוונה העצמית, מאשר כמדכאים את האוטונומיה. במבחן t נמצאו הבדלים מובהקים בין תמיכה באוטונומיה לבין דיכוי אוטונומיה: $t(42)=4.87,\ p<.001$. רק 23.3% מן התלמידים תפסו את המורים כמחזקים ויסות חיצוני (דיכוי אוטונומיה), לעומת 77.3% שתפסו את המורים כתומכים בהכוונה עצמית.

לוח מס׳ 3 מציג מתאמי פירסון בין המשתנים השונים.

לוח 3 : מתאמי פירסון בין משתני המחקר – מחקר מס׳ 1.

משתנה	1	2	3	4
1. תמיכה באוטונומיה	-	-	-	-
2. דיכוי אוטונומיה	-.37*	-	-	-
3. מוטיבציה אוטונומית	.46**	- 46**	-	-
4. מוטיבציה כפויה	.13	.31*	.13	-
5. תחושת בחירה	.35*	-56**	.52**	.03

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

נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין תמיכה באוטונומיה לבין המוטיבציה האוטונומית ותחושת הבחירה. לעומת זאת, דיכוי האוטונומיה קשור בקשר שלילי ומובהק עם המוטיבציה האוטונומית ועם תחושת הבחירה ובקשר חיובי מובהק עם המוטיבציה הכפויה.

ממצאים – מחקר מס׳ 2

במחקר מס׳ 1 בדקנו את התמונה המוטיבציונית בסביבת המרחבים, המהווים את אחד המוקדים המרכזיים בתכנית ההתערבות. במחקר מס׳ 2 שאלנו על אודות תמונת המצב בכיתות האם. הרחבנו את משתני המחקר והעמקנו בניתוח הסטטיסטי. התלמידים התייחסו במחקר זה ללמידה בכיתות האם ולמחנכת.

לוח 4 מציג את משתני המחקר, הממוצעים וסטיות התקן של המשתנים השונים.

לוח 4: משתני המחקר, הממוצעים וסטיות התקן – מחקר מס׳ 2.

	ממוצע	סטית תקן
1. תמיכה באוטונומיה	3.15	.63
2. דיכוי אוטונומיה	2.04	.76
3. תמיכה במסוגלות	3.62	.63
4. תמיכה בשייכות	3.35	.75
5. מוטיבציה אוטונומית	3.34	.87
6. מוטיבציה כפויה	2.62	.78
7. א-מוטיבציה	1.64	.84
8. תחושת שייכות	3.45	.75
9. תחושת מסוגלות	3.52	.48

בניתוח שונות בין-נבדקי, שבו נכללו המשתנים התלויים. התוצאה יצאה מובהקת ($F(4,204)=67.5$, $p<.001$), ובניתוח המשך ההשוואה בין כל זוג משתנים יצאה מובהקת, פרט להשוואות בין מוטיבציה אוטונומית ומסוגלות, מוטיבציה אוטונומית ושייכות ותחושת מסוגלות ושייכות. הממצאים מצביעים על הבדלים מובהקים בין המוטיבציה האוטונומית לבין המוטיבציה הכפויה בכיתה. בניתוח שונות בין-נבדקי, שבו נכללו המשתנים הבלתי תלויים, התוצאה יצאה מובהקת ($F(3,168)=67.4$, $p<.001$) ובניתוח המשך ההשוואה בין כל זוג משתנים יצאה מובהקת. מכאן שעל פי הממצאים התלמידים תופסים את המורים כתומכים יותר באוטונומיה בהשוואה לדיכוי אוטונומיה והם חווים יותר מוטיבציה אוטונומית בהשוואה למוטיבציה כפויה.

לוח 5 מציג טבלת מתאמי פירסון בין משתני המחקר.

לוח מספר 5: טבלת מתאמי פירסון בין משתני המחקר

משתנה	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. תמיכה באוטונומיה	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. דיכוי אוטונומיה	-.28*	-	-	-	-	-	-	-	-
3. תמיכה במסוגלות	.52**	-.28*	-	-	-	-	-	-	-
4. תמיכה בשייכות	.73**	-.35*	.68**	-	-	-	-	-	-
5. מוטיבציה אוטונומית	.60**	-.40*	.68**	.82**	-	-	-	-	-
6. מוטיבציה כפויה	.04	- .07	.10	.05	.14	-	-	-	-
7. א-מוטיבציה	-.30*	.31*	-.19*	-.47**	-.52**	.35*	-	-	-
8. תחושת שייכות	.50**	-.39*	.65**	.77**	.74**	-.08	-.51**	-	-
9. תחושת מסוגלות	.22*	.04	.09	.29*	.37*	.02	-.15	-.32**	-
10. השקעה דיווח מורה	-.07	.01	.12	.17	.28*	-.11	-.29*	.26+	.25+

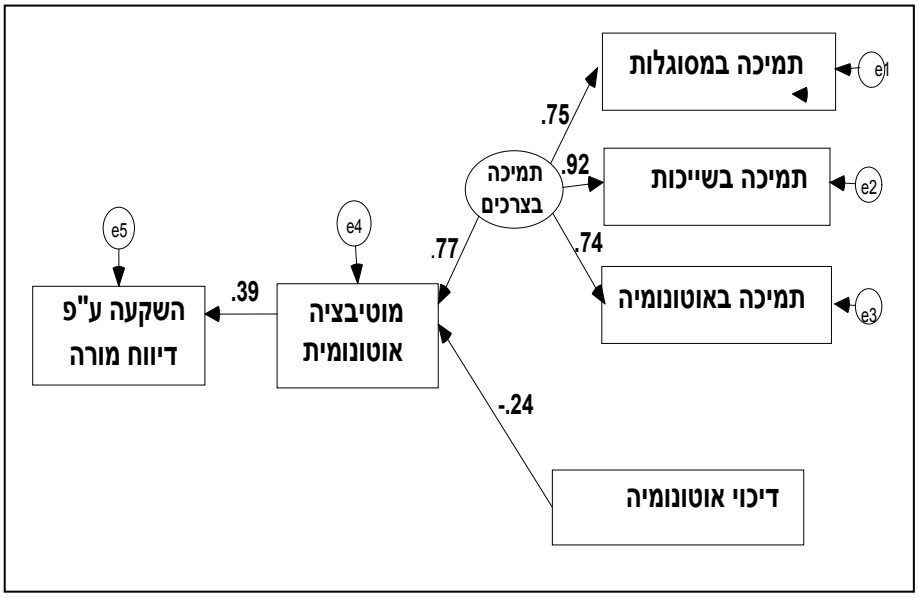
*p < .05, ** p < .01, ***p < .001

דפוס המתאמים תואם את ההשערות לגבי הקשרים בין המשתנים. תמיכה באוטונומיה קשורה בקשר חיובי ומובהק למוטיבציה אוטונומית, לתחושת שייכות ולתחושת מסוגלות, אך בקשר שלילי לאַ-מוטיבציה, וללא קשר למוטיבציה כפויה. דיכוי אוטונומיה קשור באופן חיובי ומובהק לא-מוטיבציה ובאופן שלילי ומובהק למוטיבציה אוטונומית ולתחושת שייכות. תמיכה בשייכות קשורה בקשר שלילי ומובהק לא-מוטיבציה, אך בקשר חיובי למוטיבציה האוטונומית, לתחושת השייכות ולתחושת

המסוגלות. תמיכה במסוגלות קשורה בקשר שלילי ומובהק לא-מוטיבציה, ובקשר חיובי למוטיבציה האוטונומית ולתחושת השייכות. המוטיבציה האוטונומית קשורה בקשר מובהק וחיובי עם השקעה. המתאמים בין המשתנים הבלתי תלויים גבוהים מאוד, דבר המרמז על כך שהתלמידים אינם מבחינים בבירור בין התנהגויות המורה השונות.

כדי לבדוק את הניבויים של המשתנים הבלתי התלויים נערך ניתוח נתיבים (Structural Equation Modeling – SEM, AMOS17). עקב המתאמים הגבוהים בין המשתנים הבלתי תלויים יצרנו משתנה לטנטי, הנקרא "תמיכה בצרכים". המודל מוצג בתרשים 1.

תרשים 1: ניתוח נתיבים (SEM) – מחקר מס' 2



המודל תמך בהשערות המחקר. המוטיבציה האוטונומית תיווכה את תרומתה של תמיכה בצרכים על ההשקעה בכיתה (דיווח מורה), בעוד שדיכוי האוטונומיה ניבא באופן שלילי את המוטיבציה האוטונומית. המודל מיטיב לתאר את הנתונים על פי מדדי טיב ההתאמה המקובלים ($\chi^2(9)=14.6$, p=ns, CFI=.96, NFI=.90, RMSEA=.09). אפשר לומר כי המודל מצביע על (ומיטיב לתאר את) הקשר שבין תמיכה בצרכים ודיכוי אוטונומיה, מוטיבציה אוטונומית והשקעה על פי דיווח המורים בכיתות.

מחקר מס׳ 3 – מחקר איכותני

המחקרים הכמותיים אישרו כי תיאוריית ההכוונה העצמית ישימה גם בקרב תלמידים בחינוך המיוחד וזאת במסגרות למידה שונות (בכיתות, במרחבים). לאור ממצאים אלה התעוררו השאלות: מה מאפיין את חווית הלמידה וההכוונה העצמית במרחבים, והאם קיימים הבדלים בין חוויית הלמידה במרחב לבין חווית הלמידה בכיתה? שאלות אלה הצמיחו מחקר איכותני, המפורט להלן.

שיטה

סוגת המחקר: זהו מחקר פנומנולוגי המתמקד במשמעות שמקנים התלמידים ללמידה ולהתנסות במרחבים ובכיתות האם. מחקר פנומנולוגי מתמקד במשמעות שמייחסים אנשים מסוימים לתופעה מסוימת או במהות החוויה האנושית כפי שהיא נחווית על ידי המשתתפים, ובמקומה של חוויה זו בחיי היום יום שלהם (שקדי, 2003; Creswell, 2007). את פרדיגמת המחקר אפשר להגדיר גם כפרדיגמה של סנגוור, שלפיה המחקר נותן למשתתפים (התלמידים) קול ומעניק להם יכולת ליצור שינוי בחייהם (Creswell, 2007).

משתתפים: מדגם מכוון (purposeful sample) של 8 תלמידים, מתוכם שתי בנות ושישה בנים, בכיתות ה׳-ח׳, שלמדו ב״מרחבי היצירה והפיתוח״. המדגם המכוון (המובחן ממדגם אקראי במחקר הכמותי-פוזיטיביסטי) מתמקד בבחירת האינפורמנטים המיטיבים יותר מכול לייצג את האוכלוסייה והעשויים ללמדנו יותר מכול על אודות התופעה הנחקרת (שקדי, 2003). על פי שקדי, על מנת שהמשתתפים יתאימו למטרות המחקר עליהם לרצות לשתף פעולה. בחירת המשתתפים נעשתה בשיתוף עם יועצת בית הספר ומחנכת הכיתה כדי שיהיה ייצוג גם לבנים וגם לבנות, למרחבים שונים ולגילאים שונים. בחרנו תלמידים בכיתות ה׳-ח׳ שיש להם יכולת ביטוי לתאר את חוויית ההשתתפות במרחבים. לתלמידים ניתן הסבר על הראיון והם יכלו גם לבחור לא להשתתף בו.

כלי המחקר: בוצע ראיון מוטיבציוני, שפותח לצורך המחקר וכלל שני חלקים: החלק הראשון היה מורכב ממשימה השלכתית והחלק השני היה ראיון עומק מובנה פתוח (שקדי, 2003). הכלי ההשלכתי מבוסס על כלי שפותח ותוקף על ידי כץ, עשור וקנת-מיימון (Katz, Assor, & Kannat-Maymon, 2008; Katz & Cohen, 2014), הכולל סט של תמונות לבנים וסט של תמונות לבנות. בפני התלמידים הוצגו שלוש תמונות: ילד מתעורר בחדרו, ילד פוסע ברחוב לקראת הכניסה לבית הספר (בית הספר נראה בחזית), ילד הולך הביתה אחרי סיום הלימודים (בית הספר מאחורי גבו). התמונות היו בשחור לבן ומותוות בקווים סכמטיים. סט זה הוצג בפני התלמידים פעמיים. בפעם הראשונה התבקשו התלמידים להתייחס למחשבות ולרגשות של הילד ההולך לבית הספר או חוזר ממנו, ובסבב השני הם התבקשו להתייחס למחשבותיו ולרגשותיו של הילד היוצא ללמוד באותו יום במרחב, או בסיום יום שבו למד במרחב. בתום סבב שלוש התמונות נערך דיבוב על פי תשובות הילד. למשל: אם התלמיד אמר שהילד בתמונה מתרגש

לקראת המרחב ולא פירט, נאמר לו: "אמרת שהילד בתמונה מתרגש לקראת המרחב – ממה הוא מתרגש? למה הוא מתרגש?"

החלק השני של הראיון כלל שאלות מוטיבציוניות, לדוגמה: "סַפֵּר על המרחב שלך; מה עושה לך חשק לבוא למרחב? מה אתה אוהב במרחב? ממה אתה לא מרוצה? ספר על חוויה נעימה או לא נעימה שהייתה לך במרחב; מה קל לך ומה קשה לך? מה היית מציע למורה על מנת להפוך את המרחב למקום נעים עבורך ועבור חבריך?".

נוהל: מדובר בילדים הלומדים בבית הספר היסודי במסגרת של חינוך מיוחד, חלקם בעלי ליקויי למידה והפרעות קשב. לכן היו המראיינים חייבים לבוא מתוך בית הספר, מוּכָּרים לתלמידים, אבל לא מי שלימדו אותם בפועל. שתי מורות, חברות צוות הערכה בתכנית הניסוי, אומנו וביצעו את הראיונות. עקב אפיוני התלמידים הצריכו הראיונות לעִתים הכוונה ספציפית ושאלות דיבוב. התלמידים קבלו מידע על מטרת הראיון ומבנהו והסכימו להשתתף, תוך הבטחת סודיות (הסכמה מדעת). לתלמידים הייתה אפשרות לסרב להשתתף במחקר, וכל סירוב התקבל בהבנה.

תוצאות

הניתוח שילב קידוד פתוח וחילוץ תמות רעיוניות, תוך התייחסות למבנה משמעות תיאורטי – במקרה הנוכחי "תיאוריית ההכוונה העצמית" (שקדי, 2011). לאחר הניתוח הראשוני נערך ניתוח מַמֻפֶּה ליצירת משמעות וקשרים בין הקטגוריות (שקדי, 2003).

הראיונות העלו כי סביבת המרחב זימנה בעיקר חוויה חיובית של מוטיבציה אוטונומית והכוונה עצמית. בניתוח התמטי זוהו אפיונים ספציפיים של מוטיבציה אוטונומית ביחס למרחב: ביטויי עניין והנאה, הבעת רצון להמשיך בפעילות, תהליך בחירה שהתבסס בעיקר על עניין, תחושת שביעות רצון במרחב (אין דברים שלא אוהבים, לא רוצים לעשות שינוים בפעילות ולא רוצים לשנות את המרחב), תחושת מסוגלות והתמדה גם לנוכח היעדר תגמולים חיצוניים. על פי אפיונים אלה סוּוְגה המוטיבציה של כל אחד מהמשתתפים לשלוש רמות: 1) אוטונומית-גבוהה, חמישה תלמידים – ביטויים רבים של מוטיבציה אוטונומית; 2) אוטונומית-בינונית, שני תלמידים – חוויה כללית של מוטיבציה אוטונומית עם 2-1 ביטויים של מוטיבציה כפויה; 3) מוטיבציה כפויה – ילד אחד.

בראיונות אפשר לזהות אפיונים של התנהגויות-מורה הנתפסים על ידי הילדים כתומכים בכל אחד מצרכיהם הפסיכולוגיים ומלווים בתחושות של סיפוק צרכים. נוסף על כך הצמיח הכלי ההשלכתי תמה שאותה כינינו "בין חִיּוּת לעייפות", שביטאה את המובחנות בין חוויית התלמידים בכיתה – תחושת עייפות מהלמידה הפורמלית – לעומת חוויית חִיות ועניין במרחבים, ובעיקר אפיונים של מוטיבציה אוטונומית. ממצאים אלה מחזקים את ממצאי השאלונים. נציג תחילה את הממצאים באפיונים השונים של מוטיבציה אוטונומית, שזוהו בראיונות התלמידים.

אפיונים של מוטיבציה אוטונומית להשתתפות במרחב

שבעה תלמידים סיפרו על **עניין בתחום הספציפי** של המרחב ותיארו מה הם בדיוק אוהבים בפעילות זו. בחלק מן המקרים אפשר היה לזהות אף תחושה עמוקה של עניין המלווה בתחושת זרימה (Flow). למשל, נועם מגלה עניין במוסיקה ומבטא תחושת זרימה עם המוסיקה, אולי כי היא משמשת אותו כאמצעי לפורקן.

נועם: איזה כיף! הולכים ללמוד מוסיקה (בטון גבוה ושמח).
מראיינת: ולמה הוא אוהב את זה?
נועם: כי מתופפים שמה, שמה, את כל העצבים הוא מוציא על המוזיקה, על התופים.
מראיינת: בסדר, אז אנחנו מדברים על "מרחב צליל וקצב". סַפֵּר לי על המרחב שלך. מה יש במרחב?
נועם: יש שם מערכת תופים ודרבוקות שזה כל הילדים אוהבים, וזה כיף (בטון גבוה יותר). למה שמה אתה יכול לעשות הכול ... לתופף ...

אצל שבעה תלמידים **הופיעו ביטויים של הנאה ספונטנית ביחס למרחב.** מדובר ביחידות משמעות (הקשר רטורי) שבהן ביטאו הילדים הנאה באמצעות מילים, כמו: כיף, סבבה, טוב, חשק, אוהב/ת, מבסוט, נעים, שמחה, הנאה, וכו'. כל ילד השמיע בין 9-11 מילים שונות המבטאות הנאה. לדוגמה, אצל אלי הופיעו עשר מילים המבטאות הנאה. הוא נהנה מן הפעילות המשחקית הקיימת במרחב, מן הדינאמיות (במובחן מן הפסיביות שיש בעיניו בכיתה), מן ה"ביחד" החברתי.

היום יש מרחבים! לא נלמד בכיתה, אז כיף...
זה כיף, עושים משהו, פעילים, לא סתם לשבת ולכתוב.
היה לו כיף במרחב. נהנה וזהו.
במרחב סבבה, אנחנו משחקים במחשב וגולשים באינטרנט.

חמישה תלמידים ביטאו **רצון להמשיך בפעילות**, או ביקשו להעשיר או לשפר את הלמידה במרחב, בקשות המביעות מוטיבציה פנימית. לדוגמה, קרין אומרת: "היא לא רוצה לחזור מוקדם כל כך, היא רוצה ללמוד עוד דברים חדשים, ולדעת עוד דברים חדשים. אה.. היא במרחב, היא רוצה להמשיך וללמוד עוד...".

שישה תלמידים מספרים **על תהליך הבחירה.** הבחירה מבוססת בעיקר על עניין ומשיכה לתחום שבו עוסק המרחב (שבעה תלמידים), ורצון ללמוד דבר חדש (תלמידה אחת). תלמיד אחד בחר בגלל ההיבט החברתי ותלמיד אחד בחר בעקבות הכוונה מבית הספר. למשל, ארז אומר: "כי אתה עושה דברים שאתה לא עושה בזמן שאתה לומד ואתה גם יכול... בחרת מרחב ו... ו... אתה בוחר מה שמוצא בעיניך, כיף לך שם ו... זה קצת שונה מיום רגיל".

ארבעה תלמידים הביעו **תחושת שביעות רצון במרחב**: אין דברים שהם לא אוהבים במרחב, הם לא רוצים לעשות שינויים בפעילות או לשנות את המרחב.

מראיינת: אם היית קוסם והיה לך מטה קסם ביד, והיית יכול לשנות משהו במרחב, מה היית משנה?
אלעד: כלום.
מראיינת: אולי היית יכול לשנות משהו בציוד? אולי היית יכול לשנות משהו באנשים שנמצאים שם? אולי היית יכול לשנות משהו במבנה? [...] היית רוצה לשנות משהו?
אלעד: לא.
שבעה תלמידים ביטאו **סיפוק של הצורך במסוגלות** במרחב. את תחושת המסוגלות תיארו יחד עם ביטויים של השקעת מאמץ, בקשת עזרה וקבלתה, התמודדות עם אתגר, רכישת כלים חדשים, קבלת משוב, חוויית הצלחה, עבודה לבד. תחושת היכולת נלווית לאפיוני המוטיבציה האוטונומית שהוצגו לעיל.
מראיינת: מה אתה רוצה להיות כשתהיה גדול?
אלעד: אני לא יודע. יש לי הרבה מומחיות, אני טוב בלבשל, במחשבים, בהכול כמעט. אם אני רוצה לעשות משהו אז אני אתאמץ, אם אני רוצה לעשות משהו זה תמיד יצליח.

קרין מספרת כי ביום של המרחב היא איננה זקוקה לבונוסים בגלל שבחרה את המרחב, ושהיא נהנית ממנו. היא מתמידה גם לנוכח **היעדר תגמולים חיצוניים**.

מראיינת: אם היא לא הייתה מקבלת בונוסים באותו יום, היא גם הייתה שמחה?
קרין: גם הייתה שמחה.
מראיינת: למה?
קרין: כי בגלל שהיה לה את החוג (מרחב) שלה, שהיא מאוד אוהבת, ושהיא בחרה אותו, ושכן נתנו לה...

תלמיד אחד – מוטיבציה כפויה
במובחן מן התלמידים שהוצגו עד כה, המוטיבציה של שחר הייתה כפויה, הן ביחס למרחב והן ביחס לבית הספר. הוא חווה את בית הספר ואת המרחב באופן שלילי. הוא חש שהמורים מגבילים אותו וחווה תחושה של אי סיפוק צרכיו הפסיכולוגיים. יחד עם זאת, הוא מודע מאוד לבעיות ההתנהגות שלו, מבטא מאבק פנימי ביחס להתנהגותו ומבין שזה המקור לקשייו. כל הביטויים של מוטיבציה אוטונומית שתוארו אצל חבריו – אינם באים אצלו כלל לביטוי. הוא אינו מביע תחושה של רצון אמיתי ובחירה ביחס למרחב, אינו רוצה להמשיך בפעילות דומה ולא חווה תחושת שייכות למרחב מסוים. בראיון הוא מתייחס כל פעם למרחב אחר. להלן כמה דוגמאות:

במשימה ההשלכתית הוא מבטא חוסר רצון ללכת לבית הספר
שחר: הוא מרגיש לא טוב.
מראיינת: הוא מרגיש לא טוב.. למה הוא מרגיש לא טוב?
שחר: כן, טוב, בגלל... כי הוא חולה...
מראיינת: אוקיי, אבל הוא רוצה ללכת לבית הספר?
שחר: לא !
שחר חווה באופן שלילי את הפיקוח של המורים:
שחר: הוא מרגיש בבית ספר רע...
מראיינת: למה?
שחר: זה בגלל שהמורות מחזיקות אותו.
הוא מבטא חוסר שביעות רצון מהמרחב, לא מתמקד במרחב אחד כתחום עניין ורוצה לשנות מרחב:
שחר: הייתי צריך קודם כול להיות אצל **ר** (מרחב בעלי חיים), אבל מכיוון שלא נותנים לי להיות שם, אז שמו אותי בצליל וקצב.
מראיינת: אם עכשיו אני נותנת לך מקל קסמים... מה היית משנה במרחב?
שחר: הייתי משנה לבית מאפה.

ביטויים של תמיכה בצרכים על ידי המורים

מרבית התלמידים מתארים התנהגויות של תמיכה בצרכיהם על ידי מורי המרחבים. תיאורים אלה משולבים גם בתחושות של סיפוק צרכיהם, ולכן הציטוטים מופיעים יחד בתמה אחת.

תמיכה בתחושת מסוגלות לצד תחושת מסוגלות. התלמידים מתארים את המורה כמקור ידע, נותנ/ת סיוע בעת קושי, מסביר/ה, עונה על שאלות, ניתן לשוחח עמה או עמו. תחושות סיפוק הצורך במסוגלות באות לביטוי באמירות המתייחסות להשקעת מאמץ, בקשת עזרה וקבלתה, התמודדות עם אתגר, רכישה של כלים חדשים, קבלת משוב, עבודה לבד. למשל:

אורן: חוויה? בהתחלה שלא ידעתי לעשות קרמיקה ולימדו אותי לעשות קרמיקה וחשבנו שזה יתפקשש בתנור ששורפים את זה, זה יישבר וזה לא נשבר זה היה אה...
מראיינת: וזה שימח אותך?
אורן: כן.
מראיינת: העבודה הראשונה זה מה ששימח אותך?
אורן: כן, שהצלחתי לעשות אותה.

תמיכה באוטונומיה ותחושת אוטונומיה. תמיכה באוטונומיה מתבטאת ביחס מכבד, בהקשבה של המורה, היענותו לבקשות, מתן אפשרות בחירה, מתן הסבר לפעילות. הילדים מביעים תחושת בחירה וקבלה, תחושה שמקשיבים להם.

מראיינת: מה הדברים שגורמים להרגיש טוב במרחב?
אלעד: זה שהוא מכבד אותי, שאני מדבר אִתו... אז הוא שומע לי. אם אני רוצה משהו אז זה... הוא נותן לי, למשל, לערוך; או שאם אני רוצה להסתכל טלוויזיה הוא נותן לי.
ואם אתה פונה **לר** איך הוא מתייחס אליך?
אלעד: בכבוד.
דוד מספר על תמיכה בבחירה מצד המורה. המורה מאפשר לילדים לבחור את המוצרים שהם ייצרו:
מראיינת: מה עושים הילדים, כולם עושים מעמדים?
דוד: לא, יש כל מיני דברים, אפשר לעשות כל דבר...
מראיינת: אבל איך בוחרים מה לעשות? איך בוחרים שזה יהיה מעמד, זה יהיה שרפרף או מדף? מי בוחר?
דוד: הילדים!! וזה כיף לבחור.

תמיכה בתחושת שייכות וקשר, תחושת שייכות וביטחון. תמיכה בשייכות באה לביטוי בנתינת חום ואהבה, שיחות על דברים אישיים והגבלת אלימות. הילדים מבטאים חוויה חיובית, אוהבים את המורים ואת השיעורים שלהם.

מראיינת: מה היא עושה שנעים להיות אִתה?
אורן: לתת חום ואהבה.
מראיינת: איך אתה מרגיש שהיא נותנת חום ואהבה?
אורן: כי רואים את זה, מרגישים את זה. זה משהו שאי אפשר להסתיר.
מראיינת: איך אתה יודע שהוא אוהב אותך? מה הוא עושה שגורם לך להרגיש שהוא אוהב אותך?
נועם: כל פעם, נכון, את ראית, נכון בשיעור למטה, אז הוא כאילו... הוא התחיל לחייך אלי בגלל שתופפתי הרבה וזה קשה (מראיינת: מתאר אירוע שקרה בשיעור שאני נכחתי בו).
מראיינת:הוא חייך אליך ומהחיוך הבנת שהתאמצת?
נועם: כן.
מראיינת:אתה מדבר אִתו עם העיניים?
נועם: כן.

תפיסת הלמידה בכיתה במובחן מן הלמידה במרחב

המשימה ההשלכתית שיקפה את המובחנות שיש בחוויה של הילדים בין הלמידה בכיתה ובין המרחב. כך ניכר אצל שישה ילדים שינוי בין תיאור מחשבות ורגשות הילד בתמונה – לפני ההליכה לבית הספר ואחרי החזרה ממנו **ביום רגיל** לבין מחשבות

ורגשות הילד לפני ההליכה לבית הספר ואחרי החזרה ממנו **ביום של מרחב**. ניכר שחוויית הלמידה בבית הספר היא פחות חיובית. המחשבה על בית הספר יוצרת תחושת עייפות, שעמום, היעדר חיות. קטע המעבר בין בית הספר ובין המרחב יוצר מעין התעוררות ופתאום התלמידים מבטאים שמחה, הנאה, כיף.

אלעד מספר כי הילד בתמונה רוצה להמשיך לישון במקום ללכת לבית הספר:
אלעד: שהוא רוצה לישון, הוא לא רוצה לקום...
אלעד: ביי אמא, ביי... מה... רואים שהוא לא רוצה ללכת...
אלעד: אין לו חשק, כנראה.
אבל – תגובתו המיידית לשאלה מה מרגיש וחושב הילד ביחס למרחב היא:
אלעד: איזה כיף לו!
מראיינת: יותר כיף לו מיום רגיל?
אלעד: כן, בטח!
מראיינת: למה?
אלעד: כי זה יום שכמעט לא לומדים... אה... עושים פעילות, הכול, כיף.

רוב הילדים תופסים את הלמידה בכיתה כמשעממת. רובם כורכים יחד במשפט אחד את הכיף במרחב במובחן מן הכיתה, שבה משעמם או לא כיף. הילדים מסבירים כי השעמום נובע גם מתחושת הקושי. כך אומר **אלדר**: בגלל שביום רגיל משעמם לו, וביום של המרחב כיף יותר, כיף ... **וא**לי אומר: היום יש מרחבים! לא נלמד בכיתה, אז כיף...

מראיינת: הוא אוהב ללמוד?
ארז: אה... אה... לא כל כך.
מראיינת: למה?
ארז: כי חלק אחד זה כיף לדעת דברים חדשים, אבל חלק שני זה מש... מש... משעמם, זה כאילו משעמם, אתה חושב (לעצמך) שמשעמם כי קשה לך.
מראיינת: אתה חושב שמשעמם? אתה חושב שהוא משתעמם כי קשה לו?
ארז: כן.

הפעילות במרחב נחווית כמצב דינאמי, כמאפשרת גיוון, כיוצרת חיות, במובחן מן הלמידה הפסיבית בכיתה:

מראיינת: יותר שמחה ללכת לבית הספר ביום של המרחבים מאשר ביום רגיל?

אורן: כן, כי זה כיף, זה מוציא אותך טיפה מהלימודים, זה מוציא אותך מהיום הרגיל, זה כיף... במרחבים יש פעילות כיפית... הלימודים בכיתה מבאסים, המפגש עם החברים – כיף
מראיינת: הרגע הוא התעורר. תיכף צריך לקום להתארגן לקראת בית הספר. מה הוא חושב? מה הוא מרגיש?
אלי: באסה, יש לימודים... מבאס כי לומדים וכיף כי רואה חברים (משימה השלכתית, יחס לבית הספר).

המשימות הבית ספריות כרוכות בתחושת מחויבות ביחס ללימודים וביחס להתנהגות ואף בתחושת לחץ.

דוד: היה לו טוב ועכשיו הוא הולך לשחק עם חברים. אבל, אם יש לו שיעורי בית אז הוא יעשה שיעורי בית ואם לא, הוא ישחק עם חברים.
מראיינת: איך הוא מרגיש עם זה?
דוד: הוא מרגיש שמח.
מראיינת: שיש לו שיעורי בית?
דוד: לא.
מראיינת: מה הוא מרגיש?
דוד: קצת אה... לחוץ.

הלמידה במרחב נתפסת כפעילות הנאתית; יותר כיף לשחק במרחבים, אבל גם לומדים דברים חדשים.

מראיינת: זה כיף יותר מכל יום אחר?
קרין: כן. וגם היא לומדת דברים חדשים על הטבע, על הצמחים ואיך לעזור לטבע.
מראיינת: חוץ מהעובדה שאתה מתופף, יש עוד דברים?
נועם: יש עוד דברים. כל פעם הוא מלמד אותנו מקצבים חדשים, וזה כיף כל פעם ללמוד משהו חדש.

לא הצגנו ממצאים כמותיים המשווים בין הלמידה במרחב לבין הלמידה בכיתה, אבל על פי המחקר האיכותני נראה כי הלמידה במרחב נתפסת כחווייתית ואוטונומית יותר בהשוואה ללמידה הפורמלית בכיתה. הממצאים מחזקים את הדגשת הלמידה במרחבים כפי שנעשתה בניסוי ואת הצורך לחזק בכיתות את המוטיבציה האוטונומית של התלמידים, למרות שבמחקר הכמותי הם מבטאים בכיתה יותר מוטיבציה אוטונומית בהשוואה למוטיבציה כפויה. במאמר הנוכחי לא נציג את הממצאים שמקורם בעבודה שנעשתה בבית הספר בהקשרים אלה.

דיון

טיפוח איכות חיים והכוונה עצמית בקרב תלמידים עם צרכים מיוחדים הם אחד מערכי היסוד של החינוך המיוחד בישראל ובעולם (רייטר, 2004 ; Cobb et al., 2009). במאמר הנוכחי הצגנו תפיסה חינוכית ותכנית התערבות הנמצאים בהלימה לתפיסת החינוך המיוחד. ערך ההכוונה העצמית משולב בבית הספר הן ברמה מערכתית, המתייחסת לתרבות בית הספר כיסוד מארגן של כלל העשייה, והן ברמה פרטנית, המתייחסת להעצמת התלמידים. הואיל וההתערבות החינוכית של קידום ההכוונה העצמית בחינוך המיוחד במסגרת "תיאוריית ההכוונה העצמית" היא ייחודית, היה חשוב לבחון את יִשׂימוּתהּ של התיאוריה במסגרת של בית ספר לחינוך מיוחד לילדים בעלי הפרעות התנהגות.

ממצאי המחקרים הכמותיים מלמדים כי בקרב התלמידים הלומדים במרחבים ובשיעורים הרגילים מתבטאת במובהק רמה גבוהה יותר של מוטיבציה אוטונומית יחסית למוטיבציה כפויה והתלמידים תופסים במובהק את המורים כתומכים יותר באוטונומיה (ומכאן גם בהכוונה עצמית) מאשר כמדכאים אוטונומיה. דפוס המתאמים נמצא בהלימה עם ההשערות. נמצאו קשרים חיוביים ומובהקים בין תמיכה באוטונומיה לבין מוטיבציה אוטונומית, תחושת בחירה, תחושת שייכות ותחושת מסוגלות וקשר שלילי ומובהק עם א-מוטיבציה. לעומת זאת, דיכוי אוטונומיה קשור בקשר שלילי ומובהק עם מוטיבציה אוטונומית, תחושת שייכות ותחושת בחירה, ובקשר חיובי ומובהק עם מוטיבציה כפויה וא-מוטיבציה. המוטיבציה האוטונומית קשורה בקשר מובהק וחיובי עם השקעה. במחקר מס' 2 נמצא גם כי מוטיבציה אוטונומית תיווכה את התרומה של תמיכה בצרכים על ההשקעה בכיתה (על פי דיווח המורה), בעוד שדיכוי אוטונומיה ניבא באופן שלילי את המוטיבציה האוטונומית.

הממצאים תואמים ממצאי מחקרים המדווחים בספרות (Deci & Ryan, 2000; 2013; Reeve, 2006, וראה/י סקירה), תומכים בישׂימוּתהּ של תיאוריית ההכוונה העצמית גם בחינוך המיוחד ומצביעים על תפקידם החשוב של המורים בטיפוח ההכוונה העצמית בקרב התלמידים. במחקר הנוכחי לא בחנו את הישגי התלמידים, אבל מחקרים מוכיחים כי תמיכה בצרכים מובילה גם להישגים טובים יותר (קפלן, 2005 ; קפלן, עשור, אלסייד וקנת מימון, 2014).

החוקרים מסכימים שמורים איכותיים תורמים להתפתחות האקדמית והקוגניטיבית של התלמידים ומקדמים הישגים (Darling-Hammond & Sykes, 2003). המחקר הנוכחי מוסיף: מורים איכותיים משלבים בהוראה שיטות של תמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים של תלמידיהם ותורמים לחוויית למידה מיטבית, ולא רק להישגים.

בית הספר המוצג במאמר הוא ספר לחינוך מיוחד. לאור האפיונים המיוחדים של התלמידים קיימת חשיבות הרבה לתמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים. עשור (2003) טוען כי "חוויות של סיפוק ישיר של צרכים יוצרות מעין מאגר או תשתית של זיכרונות או של תפיסות פנימיות, המשמשים בסיס להרגשה של חיים מספקים בהווה ושל אופטימיות ביחס לעתיד" (עמ' 168). התנסויות חיוביות אלה נחוצות מאוד לתלמידים

המגיעים עם מטען של פגיעה במסוגלות עקב כישלונות חוזרים ונשנים. תחושת יכולת היא תנאי בסיסי להתפתחות נפשית תקינה (עשור, 2003). תלמידים רבים יסתירו את הפגיעה בתחושת היכולת באמצעים הגנתיים, ותופעה זאת עשויה לחזק בעיות התנהגות. במקרים של תלמידים עם קשיי ויסות התנהגותי הפגיעה בתחושת המסוגלות היא קשה. התלמידים בבית הספר מגיעים גם עם תסכול עז של הצורך בקשר ושייכות עקב חוויות של אי קבלה ודחייה, הן במשפחה והן בבית הספר שממנו הגיעו. כאשר תלמיד חש חוסר שייכות לחברים או למורה, הוא אינו יכול להתפנות ללמידה. כדי לספק את הצורך בשייכות עשויים התלמידים ליצור חברויות המאופיינות בהיעדר משמעת ובקשיי הסתגלות למערכת. ואילו החוויות שבית הספר מזמן לתלמידים עשויות לאפשר להם להתמודד עם תסכולים ולציידם במטען רגשי חיובי של תחושות שייכות ומסוגלות.

תכנית ההתערבות בבית הספר תומכת גם בצורך באוטונומיה, תמיכה המחזקת מוטיבציה אוטונומית, תחושת שייכות, תחושת מסוגלות והשקעה. תמיכה בצורך באוטונומיה, הכוללת מתן בחירה, קבלה בלתי מותנית, עירור עניין ורלבנטיות, כמו גם מתן הזדמנות לממש יכולות ונטיות ולגבש תחומי עניין ויכולת חדשים (כפי שנעשה במרחבים), חשובה מאד לקידום תהליכים של הבניית זהות. נזכור כי התלמידים לומדים בבית הספר עד כיתה ח', גיל שבו שאלות של זהות נעשות למשמעותיות בחייהם.

ייחודיותה של תכנית השינוי שהוצגה במאמר היא בהיותה מערכתית. במסגרת החינוך המיוחד אפשר להזכיר את התכנית של פילד ועמיתיה (Field & Hoffman, 1996, 2002), המדגימה עבודה מערכתית מקיפה הכוללת את התלמידים, המורים, ההורים, אנשי הנהלה וצוות רב מקצועי. קיימות מעט תכניות התערבות חינוכיות מערכתיות המבוססות על "תיאוריית ההכוונה העצמית" (Assor, Kaplan, Feinberg, Deci, 2009; Solomon, & Tal, 2009). תכנית הדומה לה היא "תכנית הקהילה האכפתית" (Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000), המבוססת על התפיסה כי סביבה תומכת-צרכים ואכפתית היא תשתית ללמידה ולהתפתחות של ילדים. בארץ פותחה תכנית "צמיחה אישית בקהילה אכפתית" לצמצום אלימות בבתי ספר כלליים, המבוססת גם היא על "תיאוריית ההכוונה העצמית" (פיינברג ועמיתיה, Assor in press, et al.). התכנית מכוונת לקידום התחשבות ואכפתיות בין תלמידים ולצמצום אלימות בדרך שאינה פוגעת באוטונומיה (במובחן מתכניות המבוססות על גישות התנהגותיות). מדובר בתכנית מערכתית, שבה כל בית הספר עובר תהליכי למידה ויישום בגיבוי של גורמים במערכת, כמו הפיקוח, בדגש על קידום ההפנמה וההזדהות של המורים עם מטרות ההתערבות. התכנית הופעלה במשך שלוש שנים בשלושה בתי ספר יסודיים. ממצאי המחקר המלווה העלו כי התלמידים דיווחו על הפחתה באלימות ועל עלייה ברמת ההתחשבות בין התלמידים, והם תפסו את מורותיהם כיותר מגבילות אלימות וכפחות מדכאות אוטונומיה, יחסית לקבוצת ביקורת שלא נחשפה לתכנית.

תכניות שינוי רבות מטפלות יותר בסימפטומים ופחות במהות, או מיושמות כפרויקט בית ספרי ללא מסגרת רעיונית או תיאורטית וללא עבודה מערכתית כוללת

(שדמי, 2004). אבירם (2004) טוען כי תכניות שינוי קיימות מתעלמות פעמים רבות מההכרעות הערכיות העומדות בבסיס השינויים, ללא בירור מעמיק של הנחות היסוד והצרכים של המורים והתלמידים. תכנית ההתערבות שהוצגה במאמר הנוכחי עובדת באופן מערכתי ומדגישה גם תמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים של המורים. במסגרת תהליכי השינוי מודגש הדיון הביקורתי בשאלות ערכיות, כמו: מה מקומה והשפעתה של תכנית עיצוב התנהגות בבית הספר? בית הספר לחינוך מיוחד שבו הופעלה התוכנית חרט על דגלו את ערך שוויון ההזדמנויות ואת האמונה כי גם בקרב לומדים בחינוך המיוחד ניתן לפתח הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית.

התכנית החינוכית שהוצגה וממצאי המחקרים שליוו אותה מצביעים על חשיבותה של תמיכה באוטונומיה כדרך לקידום הכוונה עצמית בקרב התלמידים, במובחן משיטות שבהן נעשה שימוש בגורמי מוטיבציה חיצוניים. כיצד ניתן להפחית את בעיות ההתנהגות בדרך תומכת אוטונומיה? והאם בבית ספר השואף לקדם הכוונה עצמית יש להימנע לחלוטין משיטות של עיצוב התנהגות, המאפשרות תוצרים מהירים ונראים? ריב וג׳אנג (Reeve & Jang, 2006) טוענים כי שילוב אופטימלי של תמיכה באוטונומיה ושל תמיכה במסוגלות באמצעות הבנייה (Structuring) עשוי להביא לתוצרים המצופים. פעמים רבות נעים אנשי החינוך בין הקטבים של מתן רמה גבוהה מדי של אוטונומיה, המובילה לתחושה של כאוס ובלבול, לבין רמה גבוהה מדי ונוקשה של הבנייה, המובילה לתחושת דיכוי ולהתנגדות. המפתח הוא איזון בין השניים. הבנייה מקדמת את הכוונה לפעול, בעוד שתמיכה באוטונומיה מקדמת את ההכוונה העצמית ואת התאמת הפעולה למשאבים המוטיבציוניים הפנימיים. מרבית התכניות לעיצוב התנהגות הקיימות כיום מקדמות ויסות חיצוני ונחוות כאמצעי לשליטתו/ה של המורה בתלמידים. מכאן שחשוב לשלב בין מתן גבולות ואכיפה לבין תמיכה באוטונומיה, כגון שיח חינוכי ובו הסבר ומתן רציונל לדרישות, שילוב משוב אינפורמטיבי, שילוב דרכים של הערכה עצמית, שימוש בסגנון תומך אוטונומיה (טון דיבור, קבלת רגשות שליליים). מדובר בתהליך ארוך, שחשוב שייעשה באופן עקבי.

במצבים קיצוניים של קשיים בוויסות התנהגותי ורגשי עם הגעת התלמידים לבית הספר, אפשר להבנות תכנית של גבולות ברורים ותגמולים מיידיים, העשויה להביא להפחתה מיידית של בעיות ההתנהגות ולהתנסות הילדים בחוויות ראשונות של הסתגלות. עם זאת, גם במקרים כאלה חשוב לשלב כבר מתחילת הדרך בין הבנייה לבין תמיכה באוטונומיה, ולהמיר במשך הזמן את השימוש בגורמי המוטיבציה החיצונית בהצבת גבולות ברורים, מתן משוב ספציפי ומיידי ואבחון עצמי של התלמידים, וכן בדיאלוג תומך אוטונומיה (קפלן ועשור, 2004). בבית הספר לחינוך מיוחד מכנים תהליך זה ״ממשמעת למשמעות״.

מסקירות של התערבויות טיפוליות בילדים בעלי הפרעות התנהגות (בושריאן, 2013, היוזמה למחקר יישומי בחינוך) עולה כי קיימים כמה סוגים של התערבויות יעילות: התערבויות בשיתוף עם המשפחות והקהילה, התערבויות הממוקדות בילד (למשל, תכנית לוויסות רגשי), התערבויות הנערכות במסגרת החינוכית (למשל, ניהול כיתה על ידי מורים), לצד טיפולים תרופתיים והתערבויות פסיכו-חינוכיות המתבססות על

הגישה ההתנהגותית. הגישה שדוּוחה כיעילה במרבית ההתערבויות היא גישת הטיפול הקוגניטיבית-התנהגותית.

במאמר הנוכחי הוצגה תכנית מערכתית בית ספרית המבוססת על תיאוריה הומניסטית, שבמהותה היא ביקורתית כלפי תכניות הנסמכות בעיקר על הגישה ההתנהגותית. עם זאת, כפי שמומלץ בדו״ח (בושריאן, 2013), נראה כי נחוצה תכנית אינטגרטיבית והוליסטית. לצֶדהּ של תכנית כדוגמת זו שהוצגה במאמר חשוב ליישם תכניות בתחום המשפחה והקהילה שנמצאו יעילות, וכן לטפל בילדים באופן פרטני או קבוצתי על פי צרכיהם, כולל הצרכים הרפואיים. חשוב שהתכניות השונות, למשל תכניות להורים, תהיינה תואמות את הגישה המובילה את התכנית החינוכית המערכתית בבית הספר ולא סותרות אותה (למשל, לאמן את ההורים בשיטות התנהגותיות, בעוד שבבית הספר נמנעים משיטות מסוג זה).

אחד הערוצים המטפחים את ההכוונה העצמית הם ״מרחבי היצירה והפיתוח״, המאפשרים לילדים חופש ליזום, לחקור, וללמוד בדרכים לא פורמליות. המחקר האיכותני הצביע על כך שהמרחבים אכן מזמנים חוויה של מוטיבציה אוטונומית, חִיות ועניין, ובמרחבים תופסים התלמידים את המורים כתומכים בצרכיהם הפסיכולוגיים.

מרחבי היצירה והפיתוח מקדמים למידה אוטונומית בדרך לא פורמלית. חוויות אלה נחוצות מאוד לתלמידים לשיקום חוויית הלמידה בבית הספר ועשויות לקדם למידה משמעותית. במושג ״למידה משמעותית״ מעורבים גם ההיבט הקוגניטיבי של הבניית הידע וגם החוויה הרגשית-פסיכולוגית הנלווית ללמידה (גלסנר, 2014), והוא כרוך ביישומם של עקרונות הגישה הקונסטרוקטיביסטית (Savery, & Duffy, 2001). ב״מרחבי היצירה והפיתוח״ ניתנת לתלמידים הזדמנות להיות פעילים ולהבנות את הידע והמשמעות הרלבנטיים להם. המרחב נבחר על ידי התלמידים וקשור לתחומי העניין שלהם, ולכן מתאפשרת בו למידה אותנטית. הלמידה נעשית בשיתוף עם החברים, והידע מתפתח באמצעות משא ומתן קבוצתי.

סביבת למידה המזמנת סבירוּת ללמידה משמעותית כוללת התנסויות שונות המעודדות מוטיבציה פנימית ללמידה (גלסנר, 2014). גלסנר מדגים התנסויות הכוללות עשייה של ממש בידיים ושימוש בחושים השונים, פעולות המעודדות נתינה לאחר, למידה מבוססת פרויקטים הכרוכה בלמידה לקראת תוצר, ועוד. התכנית שתוארה מתבססת על למידה התנסותית המאפשרת לתלמידים ליצור תוצרים משמעותיים להם. אפשר לצרף תכנית זו למגוון הקיים של שיטות התנסותיות, המקדמות מוטיבציה פנימית ללמידה.

המטרה של פיתוח הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים חוברת לשליחותו המקצועית של הייעוץ החינוכי בחינוך המיוחד ובחינוך הרגיל. אחד מתפקידיהם המרכזיים של היועצים החינוכיים הוא להיות שותפים בתהליכים לקידום הרווחה הנפשית בקרב התלמידים (שדמי, 2004). העבודה הייעוצית בתקופתנו מתבססת על פרדיגמת המיטביות, המתמקדת בגורמי הבריאות והצמיחה של האדם ומדגישה את טיפוח תחושות השייכות, הערך והכבוד, המסוגלות, האוטונומיה והמימוש העצמי של התלמידים (ארהרד, 2014). ״תיאוריית ההכוונה

העצמית״ מציעה את התנאים הנחוצים להתפתחות ולתפקוד אופטימלי (Deci & Ryan, 2000) ואת חשיבותם של המורים בתמיכה בצרכיהם הפסיכולוגיים של התלמידים ובקידום מוטיבציה אוטונומית, כפי שהוצג במאמר. מדובר בתכנית של צמיחה, הנשענת על יסודות הפסיכולוגיה החיובית (Deci & Vansteenkiste, 2004), החוברת לתכניות התערבות לקידום מיטביות, המדווחות בספרות (צימרמן, 2010).

יישומה של גישת ההכוונה העצמית בבתי ספר מקרינה על עבודת היועץ החינוכי. על מנת לקדם אקלים חינוכי מיטבי נחוצה עבודה מערכתית, המציבה את ההכוונה העצמית כאחד השיקולים המרכזיים בעשייה החינוכית, ועבודה משותפת עם הצוות החינוכי, התומכת גם בצרכיהם הפסיכולוגיים של המורים (פיינברג ועמיתיה, 2008). יש להתאים את דרכי ההתערבות לצרכי בית הספר ואוכלוסייתו ולהוביל תפיסה הכורכת יחד את כל תחומי העשייה הבית ספרית (למידה פורמלית ולא פורמלית, התחום החברתי, לימודי העשרה, תכניות לקידום כישורי חיים, ועוד). חשוב לבסס את ההתערבות על אבחון. אפשר להיעזר בשאלון של שפ״י ״אקלים חינוכי מיטבי״, הכולל מדדים של רווחה נפשית (ארהרד, 2014), אפשר גם, כמובן, ליישם את כלי האבחון שהוצגו במאמר. עקרונות אלה תואמים את תפיסת הייעוץ החינוכי בתקופתנו הן בחינוך הרגיל והן בחינוך המיוחד (שדמי, 2004 ; ארהרד, 2014).

עבודה מערכתית של היועצים בחינוך המיוחד, המתמקדת בקידום מוטיבציה אוטונומית בקרב התלמידים, מציבה בפני היועצים משימות כמו: השתתפות בצוות המוביל האחראי על קביעת המדיניות, היכרות עם תיאוריות עדכניות של למידה, מוטיבציה והוראה, ידע על המטלות ההתפתחותיות בגילאים השונים, קיום מערך הדרכה ותמיכה לצוות בתהליכי השינוי ועבודה עם מורים על שינוי עמדות (היימן, 2004), למשל, להעצים את אמונתם ביכולת ההכוונה העצמית של התלמידים, במובחן מן התפיסה שלפיה יש להניעם באמצעות פיקוח ושליטה.

התכנית שתוארה במאמר עומדת בסטנדרטים שנקבעו על ידי משרד החינוך ושפ״י, המתווים את תפקידם של היועצים בטיפוח אקלים חינוכי מיטבי, תוך מתן מענה לאוכלוסיות מגוונות של תלמידים (חוזר המנכל״ית, עה/8(ב), 2015). התכנית נותנת מענה ייחודי לתלמידים בעלי הפרעות התנהגות (סטנדרט 5) ומקדמת את סטנדרט 3, המתמקד בלמידה רגשית וחברתית, המותאמת לצרכיהם הפסיכולוגיים והרגשיים של התלמידים. למשל, תכנית ליבה הנסבה על התחום הרגשי-חברתי ועל פיתוח כישורי הכוונה עצמית, ו״מרחבים״ הנסבים על המעורבות החברתית בקהילה. נוסף על כך מקדמת התכנית גם את סטנדרט 4: הבניית סביבות למידה משמעותיות התומכות בתהליכי למידה, הערכה ומשוב וחיזוק מוטיבציה פנימית ותחושת מסוגלות. למשל, הוראה תומכת אוטונומיה ומסוגלות ב״מרחבים״ ובשיעורים הרגילים, הבניית ה״מרחבים״ כסביבות למידה המקדמות מוטיבציה אוטונומית, מתן הזדמנויות לתהליכי בחירה, ועוד.

הסטנדרטים ממצבים את היועץ החינוכי גם בתחום הלמידה. במסגרת העבודה המערכתית יכול היועץ לפעול ליצירת סינרגיה בין תהליכים חברתיים, רגשיים ומוטיבציוניים לבין הלמידה הפורמלית וליזום ערוצי למידה בלתי פורמלית העשויים

לתת מענה לצרכי התלמידים, כמו שנעשה בתכנית שהוצגה במאמר הנוכחי. בהקשר זה ניתן להזכיר רעיונות חדשים של שפ"י בנושא פסיכו-פדגוגיה (צימרמן, ברג, סלונים, טלמור, וגלעד, 2014), המתמקדים בזיקה בין רגשות ותפיסות העצמי של המורה ושל התלמיד לבין תהליכי ההוראה-למידה. תפיסה זו נשענת על ידע מתחום המוטיבציה בכל הקשור בתהליכים רגשיים וקוגניטיביים. תהליכי הוראה-למידה מיטביים מתחוללים כשהמורה מודע הן לרגשותיו שלו והן לעולם הפנימי-רגשי והקוגניטיבי של התלמיד, ומודעות זו מכוונת את הפדגוגיה. "תיאוריית ההכוונה העצמית" מדגימה תהליכים אלה. הזיקה בין מוטיבציה של מורים לבין מוטיבציה של תלמידים עומדת במרכזם של מחקרים עדכניים בתחום המוטיבציה (ראה/י: Richadson, Karabenick, & Watt, 2014). התכנית שהוצגה במאמר יכולה להדגים את יישומה של התפיסה הפסיכו-פדגוגית.

המגמה ההולכת וגוברת לשילובם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוכית הכללית מציבה בפני היועצים החינוכיים אתגרים מקצועיים חדשים (זיו, 2014). נדרש מאמץ משולב בהכנת התלמידים למעבר הלימודי הצפוי באמצעות תכניות לקידום הכוונה עצמית, שתאפשר את הסתגלותם למערכת החדשה. בהקשר למאמר הנוכחי מדובר במעבר ממסגרת של חינוך מיוחד למסגרת של החינוך הכללי. לצד זאת, יש לקדם בבתי הספר הקולטים אווירה של קבלה והכלה.

לנוכח השינויים הכלכליים והחברתיים, המתרחשים כיום בעולם ובישראל ומשפיעים על חייהם של ילדים רבים, חרט הייעוץ החינוכי על דגלו גם את המושג "צדק חברתי" (ארהרד, 2014). ב"ייעוץ לצדק חברתי" מתייחסת ארהרד לסוגיות שמקורן במבנה החברתי-כלכלי והפוליטי, שביסוד אי השוויון בהזדמנויות לרכישת השכלה של תלמידים מקבוצות חברתיות שונות. ארהרד טוענת: "תשומת הלב המוגברת המופנית בעולם לסוגיות של צדק חברתי מצביעה על כך שסְנגור למען אלה שקולם אינו נשמע בחברה הוא מחויבות מרכזית של העוסקים בייעוץ (ארהרד, 2014, עמ' 304). ארהרד מתמקדת בעיקר בזכויותיהם של תלמידים מקבוצות שוליים חברתיות. אנו מתייחסים גם לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים. הגישה החינוכית שהוצגה במאמר עשויה לקדם סוגיות של צדק חברתי גם בקרב תלמידים אלה.

הצעות למחקר עתידי

המחקרים שהוצגו במאמר הוכיחו את ישימותה של "תיאוריית ההכוונה העצמית" במסגרת החינוך המיוחד. עם זאת, למחקרים אלה יש כמה מגבלות. המחקרים הכמותיים נערכו עם מספר מועט של משתתפים, עקב התנאים להעברת שאלונים במסגרת החינוך המיוחד. במחקר עתידי חשוב להגדיל את מספר המשתתפים, דבר שיכול להיעשות על ידי צירוף של בית ספר נוסף למחקר. כמו כן חשוב להגדיל את מספר התלמידים במחקר האיכותני, על מנת לחזק את אמינות הממצאים.

מגבלה נוספת קשורה לאופי האוכלוסייה שהשתתפה במחקר. עקב צרכיהם הייחודיים של התלמידים המליץ סגל בית הספר שהעברת השאלונים והראיונות תיעשה על ידי מורים מהצוות שלא לימדו באופן ישיר את התלמידים. למרות שמדובר

באילוץ שאִפשֵר את קיום המחקר, ולמרות שבמחקר הכמותי נכח/ה בכיתה עוזר/ת מחקר, קיימת אפשרות שמתן התשובות לשאלות בדבר תפיסותיהם את עצמם ואת מוריהם (שעִמם יש להם יחסים קרובים) הונע משאיפה לרַצות. חשוב בהקשר זה לזכור כי המשתנה "השקעה" התבסס על דיווח המורים ולא על דיווח עצמי. כמו כן, במחקר האיכותני התעורר הצורך בדיבוב התלמידים, וחלק מהראיון התבצע במתכונת של שאלה ותשובה, דבר היכול גם הוא לפגוע באמינות המחקר.

מחקר עתידי עשוי לכלול כלי מחקר נוספים, כמו תצפיות בכיתות או ראיונות עם מורים. הרחבה של כלי המחקר עשויה לסייע לזהות גם ממצאים שאינם תואמים את "רוח ההתערבות"; למשל, אילו צרכים של התלמידים מסופקים פחות בבית הספר ובאילו מסגרות. ניתן לבסס מחקר עתידי על הסוגה האתנוגרפית, שתאפשר להכיר את תרבות בית הספר ואת אורחות החיים בו מקרוב ולאורך זמן. באמצעות תצפיות משתתפות ניתן יהיה להכיר את התהליכים המוטיבציוניים-רגשיים המאפיינים את התלמידים, וכן את אופיים של תהליכי ההוראה-למידה המתקיימים בבית הספר.

סיכום

התכנית שהוצגה במאמר הנוכחי משתלבת עם ההדגשים בשפ"י על העבודה המערכתית, המעוגנת בפרדיגמה של שגשוג ובריאות. יישום פרדיגמה זו בחינוך המיוחד משמעו אמונה בפוטנציאל ההתפתחות של התלמידים תוך דגש על רווחה נפשית, אופטימיות ותקווה (ארהרד, 2014). אנו מאמינים שאפשר לפתח את כישורי ההכוונה העצמית בקרב התלמידים לקראת עתיד שבו הם עצמם יהיו סוכני השינוי הראשונים המנהלים את חייהם, ומקווים כי היועצים החינוכיים ישלבו אתגר זה בעשייתם.

ביבליוגרפיה

אבירם, ר׳ (2004). **בית הספר העתידני**, תל אביב: מסדה.

ארהרד, ר׳ (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**, תל אביב: מכון מופת – כליל, סדרת ספרים בנושאי חינוך ותרבות.

בושריאן, ע. (2013). **התערבויות טיפוליות בילדים בעל בעיות או הפרעות בהתנהגות: מניעה והתמודדות בישראל ובעולם, הלכה למעשה**. דוח מפעילות צוות מומחים, היוזמה למחקר יישומי בחינוך, ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

גלסנר, א. (2014). הוראה שמגבירה את הסבירות לחוות תחושות של למידה משמעותית. **ביטאון מכון מופ״ת, 52**, עמ׳ 79-84.

דהאן, י׳ (2007). **תיאוריות של צדק חברתי**. תל אביב: משרד הביטחון – ההוצאה לאור.

דורנר ,ד׳ (2009). **הועדה הציבורית לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל – דוח דורנר**. משרד החינוך, ישראל: ירושלים. נכרה מאתר האגף לחינוך מיוחד (15.12.14):

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/110CC9BE-2119-4326-AE90-6F279F8AA57F/169090/ Dorner.pdf

היימן, ט׳ (2004). הכיתה המשלבת: עמדות מורים כלפי תלמידים עם וללא לקות למידה. **דפים**, 38, 152-165.

זיו, א׳ (2014). **האתגר: תלמידים עם ליקויי למידה – המשגה, הכלה והשלכות על תפקידי היועצת**. ת״א: ספריית פועלים, מל״א המרכז ללימודים אקדמיים, עמ׳ 159-203.

הס, א׳ (2011). סוגיות מתודולוגיות בהערכת איכות חיים על פי המודל ההומניסטי חלק ב׳: הקשר בין הסביבה הלימודית-חברתית לבין פרופיל איכות חיי התלמיד המשתלב. **סוגיות בחינוך מיוחד ושילוב**, 26(2), 12-5.

חוזר מנכ״ל ס״ה 9 (ב). (2005/מאי). ת״א: משרד החינוך, האגף לחינוך מיוחד.

חוזר המנכ״לית, הוראות קבע, משרד החינוך (2015). עה/8(ב), אקלים חינוכי מיטבי והתמודדות מוסדות חינוך עם אירועי אלימות וסיכון, ניסן התשע"ה, אפריל.

חוק החינוך המיוחד (1988/תשמ״ח), משרד החינוך. נכרה מאתר אגף החינוך המיוחד (15.4.2011):

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Special/HukimUnehalim/HokHinuchMeyuhad/

חוק החינוך המיוחד. תיקון מספר 7 בנושא שילוב (2002/התשס״ג), משרד החינוך. נכרה מאתר הכנסת (15.4.2011):

http://www.knesset.gov.il/laws/heb/FileD.asp?Type=1&LawNum=1876&SubNum=2

חוק שוויון זכויות לאנשים עם מוגבלות (1998/התשנ״ח). נכרה מאתר משרד המשפטים (15.12.2014):

http://index.justice.gov.il/Units/NetzivutShivyonSite/mishpati/HokShivion/Pages/HokShivion.aspx

עשור, א׳ (2003). בית ספר התומך בצרכים נפשיים ומקדם קשב לעצמי ולאחר. בתוך: ר׳ אבירם (עורך). **בית הספר העתידני** (עמ׳ 165-120).תל אביב: מסדה.

פיינברג, ע׳, קפלן, ח׳, עשור, א׳, וקנת-מיימון, י׳ (2008). צמיחה אישית בקהילה אכפתית, תכנית להפחתת אלימות ולקידום התחשבות בדרך תומכת אוטונומיה. **דפים**, 46, 21-61.

פן, ר׳, וטל, ד׳ (2006). משנים את העולם באמצעות חינוך.**אאוריקה, 22**, 30-34.

צימרמן, ש׳ (2010). **רווחה נפשית בראי הפסיכולוגיה החיובית**. קרית ביאליק: הוצאת ספרים אח בע״מ.

צימרמן, ש׳, ברג, א׳, סלונים, כ׳, טלמור, מ׳, וגלעד, מ׳ (2014). **פסיפס פסיכו-פדגוגי – מודעות וידיעה במלאכת החינוך וההוראה**. מסמך ועדה בין אגפית לחשיבה ולפיתוח ידע פסיכו-פדגוגי. משרד החינוך. נכרה מאתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי (24.12.2014):

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/KishureiChaim/shipurTahaliceyLemida/psypas.htm

קוזמינסקי, ל׳ (2004). **מדברים בעד עצמם, סנגור עצמי של לומדים עם לקויות למידה**. תל אביב: יסוד ומכון מופ״ת.

קפלן, ח׳ (2005). השפעות של התנהגויות מורה תומכות או מדכאות אוטונומיה על תפקוד לימודי, מוטיבציה ורגשות של ילדים ומתבגרים: מחקר אורך על תלמידים מרמות שונות של השכלה הורית. חיבור לשם קבלת תואר ״דוקטור בפילוסופיה״, אוניברסיטת בן גוריון בנגב.

קפלן, ח׳, ודנינו, מ׳ (2002). ראיית השונות כאתגר מקדם צמיחה בבית הספר: טיפוח קהילה אכפתית למען תלמידים עם ליקויי למידה. **הייעוץ החינוכי, יא,** 64-87.

קפלן, ח׳, ועשור, א׳ (2004). דיאלוג תומך צרכים פסיכולוגים בין מורים ותלמידים כמקדם רווחה נפשית בבית הספר: המשגה ותכנית יישומית. **הייעוץ החינוכי, י״ג,** 161-189.

קפלן, ח׳, עשור, א׳, אלסייד, ח׳, וקנת-מימון, י׳ (2014). התרומות הייחודיות של תמיכה באוטונומיה ושל דיכויה לניבוי חוויית למידה מיטבית בקרב תלמידים בדואים: בחינת תיאורית ההכוונה העצמית בחברה קולקטיביסטית. **דפים, 58**, 41-77.

רייטר, ש׳ (1999). איכות חייו של הילד בעל הצרכים המיוחדים לאור הרחבת עקרון הנורמליזציה. **סחי״ש, 14(2),** 61-69.

רייטר, ש׳ (2003). הסביבה הלימודית כאתגר להתפתחות. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום, 18,** 87-93.

רייטר, ש׳ (2004). **מעגלי אחוה, לשבירת הקשר בין מגבלות לבדידות**. חיפה: היחידה להוצאה לאור של אחוה – איגוד נכי חיפה והצפון.

רייטר, ש׳, שלומי, ד׳, צדר, ש׳ (1997). **לקראת בגרות, ל״ב 21, תכנית לימודים לבני גיל 16-21 בחינוך המיוחד.** ירושלים: האגף לתכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך התרבות והספורט.

שדמי, ח' י' (2004). היועץ וקידום המיטביות. בתוך: ר' ארהרד, וא' קלינגמן (עורכים), **ייעוץ חינוכי בבית הספר בחברה משתנה** (עמ' 343-366). תל אביב: רמות.

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

שקדי, א' (2011). **המשמעות מאחורי המילים, מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה**. תל אביב: רמות.

Abery, B. (1993). A conceptual framework for enhancing self-determination. In M. Hayden & B. Abery. (Eds.), *Challenges for a Service System in Transition: Ensuring Quality Community Experiences for Persons with Developmental Disabilities*. (pp. 345-380). Baltimore: Brooks.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,(*DSM-5-TM), *5th Edition*. Washington, DC. London, England.

Assor, A., Feinberg, O., Kaplan, H., & Kanat-Maymon, Y. (In press). Reducing violence and promoting caring in non-controlling ways: An educational change program based on self-determination theory. *The Elementary School Journal*.

Assor, A., & Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support: Five Important ways to enhance or undermine students' experience of autonomy in learning. In A. Efklides., R. Sorrentino., & J. Kuhl. (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research* (pp101-120). Holand: Kluwer.

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., & Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, *7*, 234-243.

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, *15*, 397-413.

Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 261-278.

Branding, D., Bates, P., & Miner, C. (2009). Perceptions of self determination by special education and rehabilitation practitioners based on viewing a self directed IEP versus an external – directed meeting. *Research in Developmental Disabilities*, *30*, 755-762.

Campbell-Whatley, G. D. (2008). Teaching students about their disabilities: Increasing self determination skills and self concept. *International Journal of Special Education*, *123(2)*, 137-145.

Chambers, C. R., Wehmeyer, M. L., Saito, Y., Lida, K. M., Lee, Y., & Singh, V. (2007). Self-determination: What do we know? Where do we go? *Exceptionality, 15(1)*, 3-15.

Cobb, B., Lehmann., Newman-Gonchar, R., & Alwell, M. (2009). Self determination for students with disabilities: A narrative meta-synthesis. *Career Development for Exceptional Individuals, 32(2)*, 108-114.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Thousand Oakes: Sage Publications.

Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, *11(33)*, 1-55.

Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, *7*, 244-252.

Deci, E., & Chandler, C. L. (1986). The importance of motivation for the future of the Ld Field. *Journal of Learning Disabilities*, *19(10)*, 587-594.

Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities, 25(7)*, 457–471.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*, 627-668.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research.*, *71*, 1-27.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11(4)*, 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In: E. L. Deci., & R. M. Ryan. (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. In B. W. Sokol., F. M. E. Grouzet., & U. Muller. (Eds.), *Self-regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct* (pp. 19-46). New York: Cambridge University Press.

Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psichologia*, 27, 17-34.

Eisenman, L.T. (2007). Self-determination interventions: building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education*, 28 (1), 2-8.

Field, S., & Hoffman, A. (1996). *Steps to Self-determination. A Curriculum to Help Adolescents Learn to Achieve their Goals.* Austin, Texas: Pro-Ed, An International Publisher.

Field, S., & Hoffman, A. (2002). Lessons learned from implementing the Steps to Self-Determination curriculum. *Remedial and Special Education, 23(2)*, 90-98.

Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). *A Practical Guide for Teaching Self-determination*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F., & Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. In A. Wigfield., & J. S. Eccles. (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 147-171). San Diego, CA: Academic Press.

Grolnick, W., & Ryan, R. (1990). Self-Perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study, *Journal of Learning Disabilities*, 23(3). 177–184.

Grolnick, W. S., Weiss, L., McKenzie, L., & Wrightman, J. (1996). Contextual, cognitive, and adolescent factors associated with parenting in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 25*, 33– 54.

Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, *15*, 251-269.

Karvonen, M., Test, D. W., Wood, W. M., Browder, D., & Algozzine, B. (2004). Putting self-determination into practice. *Exceptional Children*, *71*, 23–41.

Katz, I., Assor, A., & Kannat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, *32*, 109-119.

Katz, I., Cohen, R. (2014). Assessing autonomous motivation of students with cognitive impairment. *Journal of Intellectual and developmental Disability*. Vol. 39, No. 4, pp. 323-332.

Martin, J. E., & Marshall, L. H. (1995). Choice Maker: A comprehensive self-determination transition program. *Intervention in School and Clinic, 30*, 147-156.

Martin, J. E., Mithaug, D. E., Cox, P., Peterson, L. Y., Van Dycke, J. L., & Cash, M. E. (2003). Increasing self-determination: Teaching students to plan, work, evaluate, and adjust. *Exceptional Children*, *69*, 431–447.

Moller, A. C., & Deci, E. L. (2010). Interpersonal control, dehumanization, and violence: A self-determination theory perspective. *Group Processes & Intergroup Relations*, *13*, 41-53.

Mooney, P., Ryan, J. B., Uhing, B. M., Reid, R., & M Epstein, M. H., (2005). A Review of Self-Management Interventions Targeting Academic Outcomes for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Behavioral Education*, *14(3)*, 203-221.

Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University press.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, *106*(3), 225-236.

Reeve, J., & Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy promoting contexts across the globe. In V. I. Chirkov., R. M. Ryan., & K. M. Sheldon. (Eds.), *Human Autonomy in Cross Cultural Contexts, Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom and Well-being* (pp. 111-132). N.Y.: Springer.

Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 209-218.

Reeve, j.M (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, Apr 29 , 2013.

Reiter, S., Schalock, R. L. (2008). Applying the concept of quality of life to Israeli Special Education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research, 31*, 13 – 21.

Richarson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt, M.G. (2014). *Teacher Motivation, Theory and Practice*. N.Y. & London: Routledge. .

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, *63*, 397-427.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determiniation, and will?. *Journal of Personality*, *74*, 1557-1586.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 191-207). New York: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9781139152198.014

Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform. In T. Urdan. (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 45-85). Greenwich, CT: JAI Press.

Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, *4*, 283–301.

Savery, J. R. & Duffy, T. M. (2001). *Problem- Based Learning: An* instructional model and its constructivist framework (CRLT Technical Report No. 16-01). Bloomington, IN: Center for Research on Learning and Technology, Indiana University.

Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., Wehmeyer, M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*, 228-237.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, *4*, 3-51.

Stang, K. K., Carter, E. W., Lane, K. L., & Pierson, M. R. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self determination in elementary and middle schools. *The Journal of Special Education*, *43(2)*, 94-106.

Test, D., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood,W. (2004). Student involvement in individualized education program meetings: A review of the literature. *Exceptional Children, 70*, 391–412.

Thoma, C. A., Pannozzo, G. M., Fritton, S. C., & Bartholomew, C. (2008). A Qualitative study of preserves teachers' understanding of self-determination for students with significant disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals. 31(2)*, 94-106.

Thurlow, M. L. (2002). Positive educational results for all students: The promise of standards-based reform. *Remedial and Special Education*, *23*, 195-202.

Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it Important to children, youth and adults with disabilities?. In D. J. Sands., & M. L. Wehmeyer. (Eds.), *Self-determination across the, life span: Independence and choice for people with disabilities (*pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38(2)*, 131-144.

Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B., Soukup, J.H., Garner, N.W., Lawrence, M. (2007). Self-determination and student transition planning, knowledge and skills: predicting involvement. *Exceptionality*, 15 (1), pp. 31-44.

Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development, and Education*, *44(4)*, 305-328.

Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, *63*, 245-255.

כישורים ניהוליים והבנת שפה פיגורטיבית בקרב תלמידים עם לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה

סאאיד בשארה ושני קפלן

תקציר

מטרת המחקר הייתה לבחון את הכישורים הניהוליים ויכולת ההבנה של שפה פיגורטיבית בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה. לצורך המחקר נבדקו 20 תלמידים בעלי לקויות למידה ו-21 תלמידים ללא לקויות למידה מכיתות ז׳-ח׳ (גילים שתים עשרה עד שלוש עשרה) אשר מוינו לפי שאלוני מ״ם של גלנץ (2010) וקריאת מלים מנוקדות, לא מנוקדות ומילות תפל (חדד, 2010). רמת הכישורים הניהוליים נבדקה באמצעות שלושה מבחנים: שאלון מילים רבות משמעות, מבחן שטף סמנטי ומבחן שטף פונטי. רמת השפה הפיגורטיבית נבדקה באמצעות ארבעה שאלונים: שאלון ניבים, שאלון ביטויים, שאלון מטפורות ומבחן מטפורות ויזואליות. במסגרת המחקר נבדקו שלוש השערות: רמת הכישורים הניהוליים של הנבדקים בעלי לקויות למידה תהיה נמוכה מרמת הכישורים הניהוליים של הנבדקים ללא לקות למידה; הבנת שפה פיגורטיבית בקרב נבדקים בעלי לקויות למידה תהיה נמוכה מהבנתם של נבדקים ללא לקות למידה; יימצא קשר חיובי בין הכישורים הניהוליים לבין הבנת שפה פיגורטיבית, בקרב שני מדגמי המחקר. קבוצת התלמידים עם לקויות למידה הפגינה ביצועים נמוכים באופן עקבי, הן ברמת הכישורים הניהוליים והן ביכולת ההבנה של שפה פיגורטיבית, בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה.

פיתוח מיומנויות שפתיות והגברת השימוש במטפורות שמיעתיות וּויזואליות בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה עשויים לתרום לשיפור היכולת לתכנן, לחזק גמישות מחשבתית, להגביר זיכרון עבודה ולבסס שטף וּויסות עצמי. כמו כן יתוגברו היכולת להבין ולהפיק מטפורה, היצירתיות ויכולת החשיבה המופשטת. לממצאים ולמסקנות אלה השלכה על מגוון תופעות הקשורות לתחום הפדגוגי ובכלל זה צמצום תופעת הנשירה מבית הספר, קידום הישגי התלמידים ושיפור תחושת המסוגלות העצמית שלהם.

מילות מפתח: כישורים ניהוליים, שפה פיגורטיבית, תלמידים עם לקויות למידה.

מבוא

אוכלוסיית הילדים בעלי לקויות למידה מאופיינת בקשיי תִפקוד מסוגים שונים (Kavale & Forness, 1996). במחקר זה בחרנו לעסוק בשניים מהם: רמת כישורים ניהוליים ויכולת הבנה של שפה פיגורטיבית. ילדים בעלי לקויות למידה מתקשים הן בכישורים הניהוליים (Reiter, Tucha & Lange, 2005) והן בהבנת שפה פיגורטיבית (Lee & Kamhi, 1990).

לכישורים ניהוליים תפקיד ספציפי בהתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של הילד הנורמטיבי (Monetten, Bigras, & Guay, 2011). כישורים אלה כוללים את היכולת

לוויסות עצמי, זיכרון עבודה, גמישות, תכנון, שטף ותפיסת קונספטים (Monetten, Bigras, & Guay, 2011).

שפה פיגורטיבית מוגדרת כ"שימוש והבנה בלתי מילוליים של השפה המדוברת" (Ackerman, 1982). שפה זו כוללת מטפורות, ניבים ועוד (Nippold, 1988). היכולת להבין ולהפיק מטפורה (שפה פיגורטיבית) משקפת את הרמה הקוגניטיבית של הפרט, את רמת היצירתיות שלו ואת יכולת החשיבה המופשטת שלו. מכיוון שיכולת זו משתפרת במהלך השנים, מדדי היכולת המטפורית מספקים מדד של התפתחות קונספטים ויכולות שפתיות תקינות של ילדים לכל אורך שנות הלימודים (Lee & Kamhi, 1990).

במאמר זה נעשה שימוש במושג "לקויות למידה" לתיאור קשיי למידה ספציפיים הבאים לידי ביטוי בתחום הקריאה, בהתאם לטרמינולוגיה הרווחת המשמשת את משרד החינוך (2004) ומושתת על הגדרת ה- NJCLD (1994). במאמר לא נעשה שימוש במושג "הפרעת למידה ספציפית" המוגדר ב-*DSM-V*. זאת משום שמערך המחקר הנוכחי, המאופיין כקווזי-ניסויי, לא אִפשֵר את מילויו של קריטריון מרכזי בתהליך האבחון על פי ה-*DSM-V* המבוסס על תגובה להתערבות ממוקדת בקושי הספציפי ומעקב אחריה במשך שישה חודשים לפחות.

המחקר הנוכחי מבקש לתרום להרחבת הידע המקצועי והאקדמי בכל הנוגע לרמת הכישורים הניהוליים, יכולת ההבנה של שפה פיגורטיבית, והקשר ביניהם בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה. בספרות המקצועית קיים חוסר במחקר עדכני בתחום זה. ממצאי המחקר עשויים לאפשר הבנה מעמיקה יותר של צרכי התלמידים המתקשים בקריאה. כתוצאה מכך אפשר יהיה לתכנן ביעילות רבה יותר את תפקידו של היועץ החינוכי בשילוב עם מרכיבים מוסדיים שונים בהיענות לצרכים אלה. כמו כן, אפשר יהיה לבנות תכנית לימודים ממוקדת ומותאמת לאפיוניה הספציפיים של אוכלוסיית המחקר. לבסוף, ייתכן שתהיה אפשרות להציע תכנית טיפולית והמלצות יישומיות אשר יובילו לשיפור יכולות הקריאה של התלמידים לקויי הלמידה וכתוצאה מכך לשיפור תִפקודם האישי והאקדמי.

לקות למידה, הגדרות ומאפיינים

המונח "לקות למידה" התפתח מאז הוצע על ידי Kirk (1963). המשותף להגדרות השונות של המונח הוא ראיית אוכלוסיית הילדים בעלת לקויות הלמידה כבעלת קשיים מגוונים, שמקורם המשוער הוא בדיספונקציה במערכת העצבים המרכזית. דיספונקציה נוירולוגית מוגדרת כקבוצה מסוימת של תבניות הפרעה התנהגותיות, ובכך היא שונה מפגיעה אנטומית או פיזיולוגית ברקמות, המוגדרת כ"נזק מוחי" (Birch, 1981).

לקות למידה, כפי שהוגדרה על ידי משרד החינוך (משרד החינוך, 2004), מבוססת על הגדרת ה-NJCLD (1994), וכוללת שני תנאים לאבחון: א. קיים פער לימודי משמעותי ומתמשך בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין ההישגים המצופים ממנו

על פי גילו ורמת כיתתו. ב. קיים פער משמעותי בין הישגיו הלימודיים של התלמיד לבין הישגיו האינטלקטואליים כפי שנמצאו במבחני משכל אובייקטיביים.

בחוזר המנכ"ל (משרד החינוך, ספטמבר, 1996) מתוארת אוכלוסיית הילדים בעלי לקויות הלמידה כקבוצה הטרוגנית, בעלת קשיים ברכישת מיומנויות יסוד. תלמידים בעלי לקויות למידה מתוארים כתלמידים "המגלים הפרעות ספציפיות ברכישת מיומנויות למידה בסיסיות (קריאה, כתיבה, חשבון) ובשימוש בהן, וזאת עקב שיבושים בתהליכים קוגניטיביים שהבסיס המשוער שלהם הוא נוירולוגי. יכולתם האינטלקטואלית ממוצעת ומעלה, אולם חלקם מתפקדים ברמה נמוכה יותר. הם מגלים קשיים שונים בתפקודם הקוגניטיבי, כגון בתפקודי השפה והחשיבה, בתפיסה, בהתמצאות במרחב ובזמן, בזיכרון, בקשב ובריכוז, בתפקוד המוטורי, בתחום התפיסתי-תנועתי, בארגון ועוד. בנוסף, לעיתים קרובות יש להם בעיות הסתגלות למצבים המחייבים גמישות בתגובות".

חסרים אמצעי הערכה מדויקים, שבאמצעותם ניתן יהיה לבדוק את רמת ידיעותיו של תלמיד עם לקות למידה בכל נושא ונושא. בכל מקרה, יש לסייע לילד בעל לקות הלמידה לרכוש תחילה ידיעות בסיסיות החסרות לו, ורק בשלבים מאוחרים יותר ובמידת האפשר להקנות לו את התכנים הנדרשים על פי תכנית הלימודים, וזאת בהתחשב ביכולותיו ובגילו (אבישר, 2004; האוניברסיטה הפתוחה, 1992).

במדריך האבחון הסטטיסטי להפרעות נפשיות *DSM-V*, אשר יצא לאור בשנת 2013, חלו שינויים מהותיים בהגדרת המושג לקות למידה ובקריטריונים לאבחון (Tannock, 2013). המושג "לקות למידה" הוחלף במושג "הפרעת למידה ספציפית" (Specific Learning Disorder) והוא מתייחס לשלושה תחומים אקדמיים מובחנים: א. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בקריאה; ב. הפרעת למידה ספציפית עם לקות בהבעה בכתב; ג. הפרעת למידה ספציפית עם לקות במתמטיקה.

על פי ה-*DSM-V* אבחון של הפרעת למידה ספציפית עם לקות בקריאה מושתת על קידודן של תת המיומנויות הבאות: א. דיוק בקריאת מילים; ב. קצב הקריאה ושטף הקריאה; ג. הבנת הנקרא.

הפרעת למידה בתחום זה יכולה לבוא לידי ביטוי בחוסר דיוק, איטיות או מאמץ רב בקריאת מילים. לדוגמה: קריאת מילים בקול באופן שגוי או איטי ומהוסס, לעיתים קרובות ניחוש מילים, קושי בהשמעת מילים בקול או בהגייתן. כמו כן יכולה ההפרעה לבוא לידי ביטוי בקושי בהבנת הנקרא. לדוגמה: קריאת המילים מדויקת אך קיים קושי בהבנת הרצף, היחסים, המסקנות או המשמעות העמוקה של התכנים הנקראים.

נראה אם כן כי ב-*DSM-V* השינוי המשמעותי המרכזי הוא החתירה לספציפיות. שינוי זה מופיע כבר בהגדרה החדשה שנוספה: "הפרעת למידה ספציפית" (Specific Learning Disorder). לא די בהגדרת הפרעת למידה באופן כללי. יש צורך לתת הגדרה ממוקדת של הקושי על פי הפירוט המופיע בקידוד.

הדרישה לספציפיות משקפת את ההתקדמות שחלה במחקר בתחום לקויות הלמידה, המתייחס כיום אף הוא ללקויות למידה ממוקדות. הגדרה ספציפית של הלקות גם מאפשרת התערבות ממוקדת.

היבט נוסף ששינוי זה גרר הוא ההתרחקות ממודל הפער. בעוד שבשתי המהדורות הקודמות של *DSM* (1994; 2000) נשען האפיון הקליני על מודל הפער, ההגדרה הנוכחית אינה מזכירה אותו כלל. אומנם המדריך אינו מציין מהי גישת האבחון הנכונה, אך הוא מתחשב בכניסתו של מודל התגובה להתערבות RTI (Response to Intervention), שקיבל הכרה רשמית כגישת אבחון בשנת 2004 (Berkeley et al., 2009). כלומר, התגובה להתערבות היא חלק מן הקריטריונים לאבחנה, אך אינה מספקת. בכל זאת נדרשת הערכה של הפער בין היכולת המצופה על פי גיל ובין התפקוד בפועל הנובע ישירות מן הלקות במיומנות האקדמית כפי שנמצאה בהערכה. ב-*DSM-V* מודגש שקיומם של ליקויים נוירולוגיים או חושיים נבדל לחלוטין מהפרעת למידה.

כישורים ניהוליים

"כישורים ניהוליים" הוא מונח המשמש לתיאור קבוצה של תהליכים מנטליים המסייעת לחבר בין ניסיון העבר לפעולות ההווה. היכולת הביצועית של הכישורים הניהוליים באה לידי ביטוי בביצוע פעולות של תכנון, ארגון, שימוש באסטרטגיות, גמישות מחשבתית ושימת לב לזכירת פרטים (National Center for Learning Disabilities, 2005). תהליכים אלה כוללים את היכולת לוויסות עצמי, זיכרון עבודה, גמישות, תכנון, שטף ותפיסת קונספטים. ליקוי בהם מופיע במידה רבה יותר אצל הסובלים מהפרעות קשב, ריכוז והיפראקטיביות (ADHD), ולקויות דיסלקציה ודיסקלקוליה ובאופנים מסוימים גם אצל הסובלים מדיכאון, חרדה, הפרעה בתקשורת כמו אספרגר והפרעות שינה (Monetten, Bigras, & Guay, 2011).

אנשים בעלי לקויות בכישורים ניהוליים מתקשים בתכנון, בארגון ובניהול של זמן ומרחב. הם גם מגלים חולשה בזיכרון עבודה, המהווה כלי חשוב בהנחיית פעולותיו של האדם. כמו ביטויים אחרים של לקויות למידה, הפרעות בכישורים ניהוליים יכולות לעבור בתורשה. את הסימנים אפשר לראות בכל גיל, אך הם נוטים להתבהר בקרב ילדים בתחילת בית ספר יסודי. הדרישה להכין שיעורי בית באופן עצמאי עשויה לגלות את הסימנים לקשיים בתחום זה (National Center for Learning Disabilities, 2005).

אחד הפרמטרים לבדיקת הכישורים הניהוליים הוא הגמישות הקוגניטיבית (Catroppa & Anderson, 2005). גמישות קוגניטיבית נדרשת בעת מילוי משימות המפעילות אסטרטגיות חיפוש ומנגנוני העתקה מנטלית. לדוגמה, במטלת שטף פונולוגי מתבקש הנבדק לשלוף כמה שיותר מילים המתחילות בצליל מסוים. למילוי המשימה הוא נדרש להפעיל אסטרטגיות חיפוש ומנגנוני גמישות מנטלית. בנוסף לכך, במטלה ספציפית זו אין לנבדק יכולת להישען על קטגוריות קונספטואליות מוכרות ועל כן נדרשת ממנו גמישות מחשבתית רבה (Kave, Avraham, Kukulansky-Segal & Herzberg, 2007).

ילדים בעלי לקויות למידה מתקשים בביצוע פעולות הנסמכות על כישורים ניהוליים, ועל כן אינם מצליחים להגיע אל הרמה הנדרשת מילדים בני גילם בתחומים שונים, כגון במיומנויות שפתיות, מיומנויות שמיעתיות, ניהול זמן, גמישות מחשבתית, תהליכי בקרה ובחירת מידע חושי רלוונטי.

שפה פיגורטיבית

"שפה פיגורטיבית" מוגדרת כ"שימוש והבנה בלתי מילוליים של השפה המדוברת" (Ackerman, 1982) והיא כוללת מטפורות, ניבים ועוד (Nippold, 1988). השפה הפיגורטיבית תדירה בשפה היום-יומית ומכאן חשיבותה והשפעתה הרבה על יכולות ההבנה השפתית בכלל. יכולת ההבנה של השפה הפיגורטיבית מתחילה להתפתח כבר בגיל צעיר. נמצא שילדים בני שבע הצליחו לזהות משמעות פיגורטיבית של ניבים, כאשר הניבים שובצו בקטע בעל מידע מספק (Ackerman, 1982). עם הגיל משתפרת הבנתה של השפה הפיגורטיבית (Nippold, 1988). בדומה לרכישת מילה בודדת, משמעות הביטויים הציוריים נלמדת על ידי חשיפה חוזרת של הביטויים בהקשרים שונים. הבנת המשמעות של ביטויים ציוריים היא פעולה אנליטית, שבה האדם פעיל ועליו להסיק בשלב הראשון מהי המשמעות של הביטוי בהקשר הנתון, ולאחר מכן להשליך לגבי המשמעות הפיגורטיבית הכללית של הביטוי (Owens, 1992). אף על פי שאפשר למצוא הבנה של שפה פיגורטיבית בקרב ילדים, ההבנה משתכללת בהתמדה במהלך שנות הילדות, ההתבגרות והבגרות (Nippold, 1988).

קשיים ביכולת השימוש בשפה הפרגמטית (הפיגורטיבית) משותפים למספר אוכלוסיות קליניות, לדוגמה, פגועי ההֶמיספֶרָה הימנית, אוטיסטים ופגועי טראומה מוחית (Martin & McDonald, 2003). מחקר שנערך בקרב סכיזופרנים לבדיקת הקשר בין קשיים פרגמטיים ללקויות בתִפקודים ניהוליים הראה כי חולי סכיזופרניה מגלים קשיים פרגמטיים ותפקוד ניהולי לקוי, כגון חוסר גמישות (Champagne-Lavau & Stip, 2010). כמו כן, במחקר בקרב אוטיסטים נמצא כי לקויות בכישורים ניהוליים קשורות לשימוש בשפה הפרגמטית (Geurts, Broeders & Nieuwland, 2009). הקשר נמצא בקרב אוטיסטים וחולי סכיזופרניה, וכן בקרב פגועי ההֶמיספֶרָה הימנית. בנוסף, נמצא כי לקויות ב-TOM (Theory of Mind)[7] ביחד עם לקויות בתפקודים ניהוליים מנבאות בצורה הטובה ביותר את ההבדלים בדפוסים השונים של השימוש הלקוי בפרגמטיקה (Champagne-Lavau & Joanette, 2009).

[7] "התיאוריה של המחשבה", Theory of Mind (TOM) היא יכולת קוגניטיבית ספציפית להבין אחרים כסוכנים מכוונים, כלומר לפרש את דעתם במונחים של מושגים תיאורטיים של מצבים מכוונים שלנו ושל אחרים: מה אנו יודעים, חושבים, רוצים, מרגישים, ועוד (Perner & Lang, 1999).

הקשר בין כישורים ניהוליים לבין שפה פיגורטיבית

במחקרים נמצא קשר בין כישורים ניהוליים לבין פרגמטיקה בקרב אוכלוסיות שונות. פרגמטיקה היא היכולת להבין ולהפיק צעד תקשורתי וכוללת את הידע של האדם על "מרחק חברתי", מעמד חברתי בין דוברים, ידע תרבותי כגון נימוס, ידע לשוני מפורש וכן ידע לשוני מרומז, כגון שפה פיגורטיבית (Kasper, 1997).

הגמישות המחשבתית עומדת, בין היתר, בבסיס הבנתה של השפה הפיגורטיבית. היכולת להבין ולהפיק מטפורה משקפת את רמת היצירתיות ויכולת ההפשטה של הפרט (Martindale, 1999). הגמישות המנטלית נחשבת לאחד ממאפייניה של היכולת היצירתית של הפרט. בעלי יכולת יצירתית מפותחת נוטים להיות בעלי יכולת לשינוי המצב המנטלי בהתאם למטלה העכשווית (Martindale, 1999). לשם הבנת השפה הפיגורטיבית יש צורך ביצירתיות וגמישות מחשבתית, המאפשרת לנווט אל מחוץ ללקסיקון המילולי לעבר משמעויות נוספות. כמו כן, היכולת להבין את השפה הפיגורטיבית משקפת יכולת לאתר משמעות מסדר גבוה יותר בשפה ושיפוט משמעות זו כאינפורמטיבית יותר מן הפרשנות המילולית הצרה. לשם כך יש צורך בחשיבה מופשטת, המאפשרת להבין שפירוש מילולי מסוים לשפה הוא פחות מתאים מן הפירוש הסימבולי, שבדרך כלל מעורר דמיון בין מצבים (Yang, Fuller, Khodaparast &Krawczyk, 2010).

Spector (1996) משייך את היכולת להבין מילים הומופוניות לתחום השפה הפיגורטיבית. מנגד, קווה (2006) משייכת מיומנות זו לתחום הכישורים הניהוליים. מטלת "מילים הומופוניות" מודדת את היכולת לנוע בין תפיסות ורבליות שונות ומרובות. לכן, כאשר נבדק מתבקש לתת את מספר המשמעויות המרבי למילת מטרה אודיטורית, המוצגת מחוץ להקשר, הוא נדרש לנווט מן הפירוש השכיח של הגירוי לקונספטים אחרים הקשורים לגירוי. תהליך זה דורש שליטה וגמישות מנטלית, המשויכת לכישורים הניהוליים (Kave, 2006). אפשר אם כן לראות קשר בין מאפייני השפה הפיגורטיבית לבין מאפיינים העומדים בבסיס הכישורים הניהוליים.

הבנת שפה פיגורטיבית בקרב ילדים עם לקויות למידה

Johnson & Myklebust הבחינו כבר בשנת 1967 בין "לקות למידה מילולית" ל"לקות למידה לא-מילולית", אם כי הבחנה זו לא נבדקה על ידם באופן אמפירי. Rourke (1988) תמך בחלוקה זו בעקבות מספר מחקרים שערך החל משנות ה-70 וסיווג את לקויות הלמידה ל"לקות למידה מילולית" ו"לקות למידה לא-מילולית". לפי מחקרים אלו, ילדים עם "לקות למידה לא-מילולית" מתקשים בשפה הפרגמטית לעומת ילדים עם "לקות למידה מילולית", שעל פי רוב אינם מתקשים בתחום זה (Rourke & Del Dotto, 1994, Stone & May, 2002).

במחקר שנעשה בקרב ילדים בעלי לקויות למידה ועם קושי שפתי נמצא כי תלמידים תקינים הצליחו במידה משמעותית יותר בפירוש מטפורות מאשר הנבדקים בעלי לקויות אלה (Lee & Kamhi, 1990). נוסף על כן, הבנת המשמעות הפרגמטית, כמוה

כשפה פיגורטיבית, נמצאה כמדד רגיש במיוחד של חשיבה מופשטת בקרב ילדים עם לקויות שפה ולקויות למידה (Yang, Fukker, Khodaparast & Krawczyk, 2010).

כישורים ניהוליים בקרב ילדים עם לקויות למידה

בספרות המחקרית נמצא קשר בין כישורים ניהוליים ללקות למידה כבר ברמה הנוירולוגית (Denckla, 1994). לקשר זה נודעת חשיבות משום שהמערכת של הכישורים הניהוליים משפיעה על ארגון, תכנון ותיאום הפעולות של המערכות השונות. לכן, במקרים רבים של לקויות למידה מוצאים גם לקות במערכת הניהולית (Stone & May, 2002).

לוין (2001) הציע מודל נוירופסיכולוגי של לקויות למידה הכולל ידע חדש לגבי כישורים ניהוליים, ובכך הוא שופך אור על מגוון אפיונים רחב של לקויות למידה.

עוד נמצא בספרות שילדים עם לקות למידה בקריאה מגלים לקויות במגוון רחב של תפקודים ניהוליים (Reiter, Tucha & Lange, 2004).

לסיכום, הבנת השפה הפיגורטיבית מהווה מרכיב חשוב בהבנת השפה ובהבנת העולם הסובב אותנו (Spector, 1996). רכיביה של השפה הפיגורטיבית כוללים מילים מופשטות, ניבים, דימויים, מטפורות ומשלים. הבנה זו מושפעת ממשתנים הקשורים לכישורים ניהוליים. בקרב ילדים בעלי לקויות למידה מתגלים קשיים התפתחותיים בתחומי השפה הפיגורטיבית ובתפקודים הניהוליים. המחקר הנוכחי שם לו למטרה לבדוק את רמת הכישורים הניהוליים, יכולת ההבנה של השפה הפיגורטיבית והקשר ביניהם בקרב ילדים בעלי לקויות למידה בהשוואה לילדים ללא לקויות למידה.

השערות המחקר הן:

1. יימצא הבדל מובהק בכישורים ניהוליים בין ילדים בעלי לקויות למידה לבין ילדים ללא לקויות למידה. רמת הכישורים הניהוליים של משתתפים בעלי לקויות למידה תהיה נמוכה מרמת הכישורים הניהוליים של משתתפים ללא לקות למידה.

2. יימצא הבדל מובהק ביכולת הבנתה של שפה פיגורטיבית בין ילדים בעלי לקויות למידה לבין ילדים ללא לקויות למידה. הבנתם של משתתפים בעלי לקויות למידה תהיה נמוכה מהבנתם של משתתפים ללא לקות למידה.

3. יימצא קשר חיובי בין הכישורים הניהוליים לבין הבנת שפה פיגורטיבית בקרב שני מדגמי המחקר. ככל שרמת התפקוד בכישורים הניהוליים תהיה גבוהה יותר, גם מידת הבנתה של השפה הפיגורטיבית תהיה גבוהה יותר.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 41 תלמידים מכיתות ז'-ח', בבתי ספר במרכז הארץ, מתוכם 33 בנים (80.5%) ו-8 בנות (19.5%). טווח הגילים של הנבדקים נע בין שתים עשרה לשלוש עשרה שנים (ממוצע 12.3 שנים וסטיית תקן 0.45). התלמידים מוינו על ידי עורכי המחקר

באמצעות מבחנים מתאימים, והם נחלקו לשתי קבוצות: קבוצת הניסוי כללה 20 תלמידים בעלי לקויות למידה (גיל ממוצע 12.4, ס.ת 0.5), וקבוצת הביקורת כללה 21 תלמידים ללא לקויות למידה (גיל ממוצע 12.14, ס.ת 0.36).

כלי המחקר

1. **א. מבחני סינון: לקויות למידה**

בשלב ראשון הנבדקים עברו מבחני סינון להתאמת הגיל המילולי באמצעות שני שאלוני מ״ם של גלנץ – שאלון מילים נרדפות ושאלון גזרה שווה (גלנץ, 2010). זאת במטרה לשלול השפעות אפשריות של משתנה מתערב (Confounding Variable) מסוג ״גיל מילולי״, המתבטאות בחוסר הלימה בין רמת הביצוע המילולי של משתתפי המחקר לבין הרמה המצופה מגילם הכרונולוגי.

תלמידים שלא עברו את מבחני הסינון בכל אחד מהשאלונים בהתאם למצופה מהגיל הכרונולוגי שלהם לא המשיכו את השתתפותם במחקר.

ב. מבחני מיון: לקויות למידה ותקינים

על מנת לסווג את התלמידים לקבוצות תלמידים בעלי לקויות למידה ולקבוצות תלמידים ללא לקויות למידה נערכו מבחני קריאת מילים מנוקדות, מלים לא מנוקדות ומילות תפל (חדד, 2010). נבדקו מהירות הקריאה והדיוק בקריאה. מהירות הקריאה נבדקה באמצעות מספר המילים שהנבדק קרא נכון במשך 45 שניות. הדיוק נבדק באמצעות סך המילים שהנבדק קרא נכון מתוך סך המילים שברשימה.

2. **מבחנים לבדיקת כישורים ניהוליים**

לכל נבדק במחקר הועברו שלושה מבחנים הבודקים כישורים ניהוליים: מילים רבות משמעות, שטף סמנטי ושטף פונטי.

א. שאלון מילים רבות משמעות: השאלון מורכב מ-20 משפטים, שכל אחד מהם מסתיים במילה רב-משמעית הומופונית (״הם צבעו את *העמודים*״) או הטרופונית (״הם חיפשו את *המלח*״). הנבדק נדרש לומר את כל האפשרויות העולות בדעתו כאשר הוא קורא את המילה האחרונה של המשפט (חדד, 2010).

ב. מבחן שטף סמנטי: מבחן זה בודק תפקודים ניהוליים הכוללים יכולת שטף וגמישות מנטאלית. במבחן זה נדרש הנבדק להגיד כמה שיותר מילים תוך דקה עבור שלוש הקטגוריות הסמנטיות הבאות: פירות וירקות, חיות וכלי תחבורה. תשובותיו של הנבדק נרשמות ומקודדות לפי מספר הפריטים שציין בכל קטגוריה (חדד, 2010).

ג. מבחן שטף פונטי: מבחן זה בודק תפקודים ניהוליים הכוללים יכולת שטף וגמישות מנטאלית. במבחן נדרש הנבדק להגיד כמה שיותר מילים תוך דקה המתחילות באותיות ב, ג, ש. הנבדק יכול לומר כל מילה מלבד שמות של אנשים ומקומות (כמו: תומר, תל-אביב). עליו לומר מילים שונות ולא אותה מילה עם סיומת שונה (כגון יחיד ורבים, תפוז ותפוזים). יש להגיד את שֵם הפועל (כגון

לכתוב), ולא להוסיף את אותיות בכל"ם (כגון "מְשָׁמַיִם" או "לַכַּסֵּא"). תשובותיו של הנבדק נרשמות ומקודדות לפי מספר הפריטים שציין בכל קטגוריה; הניקוד ניתן לתשובות הנכונות בלבד (חדד, 2010).

3. **מבחנים לבדיקת הבנתה של השפה הפיגורטיבית:** לכל נבדק במחקר הועברו ארבעה מבחנים הבודקים את יכולת הבנתה של השפה הפיגורטיבית: ניבים, ביטויים, מטפורות מילוליות ומטפורות ויזואליות.

א. שאלון ניבים: השאלון מורכב מ-20 ניבים וארבע אפשרויות רב ברירתיות הכוללות תשובה נכונה, תשובה מילולית שגויה, מסיח-דעת מילולי ותשובה שאינה קשורה. הנבדק נדרש להקיף בעיגול את התשובה הקרובה ביותר למשמעות המשפט כולו. דוגמה: "העלה חרס בידיו" (Mashal, 2005).

ב.שאלון ביטויים: השאלון מורכב מ-20 ביטויים הנמצאים בשימוש השפה העברית, וארבע אפשרויות רב ברירתיות הכוללות תשובה נכונה, מסיח-דעת מילולי, מסיח-דעת נוסף ותשובה שאינה קשורה. הנבדק נדרש להקיף בעיגול את התשובה הקרובה ביותר למשמעות המשפט כולו (Mashal, 2005). דוגמה: "אני לא סגור על זה". השאלון כולל גם ביטויים המבטאים הגזמה: "שירה ראתה את הסרט הזה מיליון פעם".

ג. שאלון מטפורות: השאלון מורכב מ-30 ביטויים הכוללים מטפורות חדשות ("מרבד צלילים"), מטפורות מוכרות ("קו תפר") וביטויים חסרי משמעות ("כינורות בצורת").לכל ביטוי ישנן ארבע אפשריות רב ברירתיות, והנבדק נדרש לבחור בפרשנות הנכונה. אחת מארבע האפשרויות כוללת תמיד את התשובה "הביטוי חסר משמעות" (Mashal, 2005).

ד.מבחן המטפורות הוויזואליות (Kogan, Connor, Gross & Fava, 1980): המבחן הותאם למחקר הנוכחי וכולל 16 זוגות של תמונות בעלות קשרים מטפוריים משלושה סוגים שונים: קשר קונספטואלי, קשר קונפיגורלי-ויזואלי (הקשור למאפיינים ויזואליים) וקשר אפקטיבי (רגשי). התמונות מאורגנות במצגת במחשב. בתחילה ניתנות שלוש דוגמאות ולאחריהן מתחיל המבחן. הנבדק נדרש לתאר את הקשר המטפורי בין התמונות. תשובותיו של הנבדק נרשמות ומקודדות לציון סופי בין 0-2 : ציון 0 – לא הצליח למצוא קשר מטפורי בין התמונות; ציון 1– לא מצא קשר מטפורי באופן עצמאי, אך הצליח להבין את הקשר לאחר תיווך; ציון 2 – מצא קשר מטפורי בין התמונות ללא תיווך. ציון מקסימלי במבחן זה הוא 32.

הליך

העברת כל המבחנים נעשתה על ידי עורכי המחקר בבתי הספר השונים של התלמידים. בשלב ראשון עברו הנבדקים מבחני סינון להתאמת הגיל המילולי באמצעות שאלוני מ"ם של גלנץ – מילים נרדפות וגזרה שווה (גלנץ, 2010). תלמידים שלא עברו את מבחני

הסינון בכל אחד מהשאלונים בהתאם למצופה מן הגיל הכרונולוגי שלהם לא המשיכו את השתתפותם במחקר.

בשלב השני נבדקו הנבדקים במבחני מהירות ודיוק קריאה (חדד, 2010), באמצעות מבחן הבודק את קצב קריאתן של מילים משמעותיות מנוקדות, מילים ללא ניקוד ומילות תפל, כאשר הנבדק קורא נכון במשך 45 שניות.

בשלב הבא ענו הנבדקים על סוללת מבחנים לבדיקת כישורים ניהוליים (שלושה מבחנים: מילים רב משמעיות, שטף סמנטי ושטף פונטי), ומבחנים לבדיקת הבנת שפה פיגורטיבית (ארבעה מבחנים: הבנת ניבים, הבנת ביטויים, מטפורות מילוליות ומטפורות ויזואליות). חשוב לציין כי סדר ביצוע המבחנים היה אקראי, למעט מבחני הסינון הראשוניים.

ממצאים

במסגרת הניתוח המקדים סווגו משתתפי המחקר לשתי קבוצות בהתאם לרמת הישגיהם במבחני הקריאה שהועברו להם במחקר זה. בלוח 1 מוצגים הממוצעים, סטיות התקן וערכי t של ציונים במבחני קריאה לפי קבוצות המחקר.

לוח 1: ממוצעים סטיות תקן וערכי t במבחני הקריאה לפי קבוצות המחקר

	ללא לקויות למידה (N=21)		**לקויות למידה (N=20)**		
	M	**SD**	**M**	**SD**	**t(39)**
קריאה עם ניקוד	56.30	2.76	34.50	10.30	9.36***
קריאה ללא ניקוד	68.95	15.16	46.45	14.98	4.78***
מילות תפל	18.62	1.56	8.40	3.51	12.15***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

השוואת קבוצות המחקר בכישורים ניהוליים

על מנת לבדוק האם קיים הבדל בין תלמידים בעלי לקויות למידה לבין תלמידים ללא לקויות למידה בכישורים ניהוליים, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. בלוח 2 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי t בכישורים ניהוליים לפי קבוצות המחקר. בניתוח נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, ממוצע הכישורים הניהוליים של תלמידים בעלי לקויות למידה נמוך באופן מובהק מזה של תלמידים ללא לקויות למידה בכל מדדי המשנה של כישורים ניהוליים.

לוח 2: ממוצעים, סטיות תקו וערכי t בכישורים ניהוליים לפי קבוצות המחקר

	בעלי לקויות למידה		ללא לקויות למידה		t(39)
	M	SD	M	SD	
מילים רבות משמעות	14.4	4.12	18.9	1.22	-4.66***
שטף סמנטי	37.00	6.6	45.48	12.6	-2.67**
שטף פונולוגי	21.2	5.86	28.62	6.00	-4.00***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

השוואת קבוצות המחקר ביכולת הבנת שפה פיגורטיבית

על מנת לבדוק האם קיים הבדל בין תלמידים בעלי לקויות למידה לבין תלמידים ללא לקויות למידה ביכולת הבנתה של שפה פיגורטיבית, נערך מבחן t למדגמים בלתי תלויים. בלוח 3 מוצגים ממוצעים, סטיות תקן וערכי t בהבנת שפה פיגורטיבית לפי קבוצות המחקר. בניתוח נמצא כי בהתאם להשערת המחקר, ממוצע הבנתה של שפה פיגורטיבית אצל תלמידים בעלי לקויות למידה נמוך באופן מובהק מזה אצל תלמידים ללא לקויות למידה בכל תתי המבחנים לבדיקת הבנתה של שפה פיגורטיבית.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקו וערכי t במדדי שפה פיגורטיבית לפי קבוצות המחקר

	בעלי לקויות למידה		ללא לקויות למידה		t(39)
	M	SD	M	SD	
ניבים	14.2	3.40	18.95	1.16	-5.94***
ביטויים	15.45	3.07	19.67	0.66	-6.04***
מטפורות מילוליות	16.00	4.95	23.95	2.46	-6.46***
מטפורות ויזואליות	26.15	2.45	29.57	1.86	-5.05***

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

הקשר בין כישורים ניהוליים להבנת שפה פיגורטיבית

על מנת לבדוק האם קיימים מתאמים מובהקים בין כישורים ניהוליים להבנת שפה פיגורטיבית חושבו מתאמי פירסון בין מדדי המשתנים. מתוצאות המבחן עולה כי קיים קשר חיובי מובהק בין שני מדדים של כישורים ניהוליים – מילים רב משמעיות ושטף פונולוגי – לבין כל ארבעת המדדים של הבנת שפה פיגורטיבית. כמו כן נמצא קשר חיובי מובהק בין המדד של שטף סמנטי לבין המדד של מטפורות.

לוח 4: מתאמים בין כישורים ניהוליים לבין הבנת שפה פיגורטיבית

מדדי כישורים ניהוליים	מדדי הבנת שפה פיגורטיבית			
	ניבים	ביטויים	מטפורות	מטפורות ויזואליות
מילים רב משמעיות	0.61** (41)	0.61** (41)	0.66** (41)	0.38* (41)
שטף סמנטי	0.29 (41)	0.30 (41)	0.32* (41)	0.26 (41)
שטף פונולוגי	0.43** (41)	0.51** (41)	0.51** (41)	0.47** (41)

*p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

בנוסף, נבחן הקשר שבין כל מדדי הכישורים הניהוליים לבין כל מדדי הבנת השפה הפיגורטיבית עבור כל קבוצת תלמידים בנפרד.

בבדיקה זו לא נמצא קשר מובהק בין כישורים ניהוליים להבנת שפה פיגורטיבית בקרב התלמידים בעלי לקויות הלמידה. לעומת זאת, בקרב התלמידים ללא לקויות למידה נמצא קשר חיובי מובהק בין מילים רב משמעיות לבין מטפורות מילוליות ($r=0.45, p<0.05$), ובין שטף פונולוגי לבין מטפורות מילוליות ($r=0.45, p<0.05$).

דיון וסיכום

מטרת המחקר הייתה לבדוק את רמת הכישורים הניהוליים, יכולת הבנתה של שפה פיגורטיבית והקשר ביניהם בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה בהשוואה לתלמידים ללא לקויות למידה.

רמת הכישורים הניהוליים בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה

מתוצאות המחקר עולה כי רמת הכישורים הניהוליים של תלמידים בעלי לקויות למידה נמוכה מרמתם של תלמידים תקינים. בספרות נמצא קשר בין כישורים ניהוליים ללקות למידה כבר ברמה הנוירולוגית (Denckla, 1994). זהו קשר חשוב, משום שהמערכת של הכישורים הניהוליים משפיעה על ארגון, תכנון ותיאום הפעולות של המערכות השונות. לכן, במקרים רבים של לקויות למידה מוצאים לקות גם במערכת הניהולית (Stone & May, 2002).

קבוצת לקויות הלמידה היא קבוצה הטרוגנית ומחולקת לסוגי לקויות. Johnson & Myklebust הבחינו כבר בשנת 1967 בין "לקות למידה מילולית" ל"לקות למידה לא-מילולית" אם כי הבחנה זו לא נבדקה על ידם באופן אמפירי. Rourke (1988) תמך

בחלוקה זו בעקבות מספר מחקרים שערך החל משנות ה-70 וסיווג את לקויות הלמידה ל"לקות למידה מילולית" ו"לקות למידה לא-מילולית". לפי מחקרים אלו, ילדים בעלי לקויות "למידה לא-מילולית" מתקשים בשפה הפרגמטית לעומת ילדים בעלי "לקות למידה מילולית", שעל פי רוב אינם מתקשים בתחום זה (Rourke & Del Dotto, 1994, Stone & May, 2002).

במחקרי המשך מומלץ לערוך מבחני מיון על מנת להבחין בין סוגי הלקויות. חלוקה לסוג הלקות עשויה לחדד את הממצאים וההשלכות העשויות לנבוע מהן. ברמה התיאורטית, ניתן לבחון האם לקויות ספציפיות בכישורים הניהוליים עשויות לנבא לקויות למידה מילוליות ולא-מילוליות, ובהמשך לנבא לקויות שפתיות בפרגמטיקה.

הבנת שפה פיגורטיבית בקרב ילדים בעלי לקויות למידה וילדים ללא לקויות למידה

מתוצאות המחקר עולה כי תלמידים בעלי לקויות למידה מתקשים ביכולת הבנתה של שפה פיגורטיבית בהשוואה לתלמידים תקינים. ממצא זה תואם למחקר שנעשה בקרב ילדים בעלי לקויות למידה ובעלי קושי שפתי, שם נמצא כי תלמידים תקינים הצליחו משמעותית יותר בפירוש מטפורות מאשר הנבדקים בעלי הלקויות האלה (Lee & Kamhi, 1990). נוסף על כך, הבנתה של משמעות פרגמטית, כמו שפה פיגורטיבית, נמצא שהיא מדד רגיש במיוחד של חשיבה מופשטת בקרב ילדים בעלי לקויות שפה ולקויות למידה (Yang, Fukker, Khodaparast & Krawczyk, 2010). במחקר שנעשה בקרב תלמידי תיכון נמצא כי קיים קושי אצל תלמידים בעלי לקויות שפה בהבנת שפה פיגורטיבית בעלת אלמנטים של הומור בהשוואה לתלמידים התקינים. במיוחד נמצא קושי ביכולתם של תלמידים בעלי לקויות שפה לתפוס את משמעותן של מילים הומופוניות, בעלות יותר ממשמעות אחת (Spector, 1990).

בעוד Spector (1996) משייך את היכולת להבין מילים הומופוניות לתחום השפה הפיגורטיבית, קווה (2006) משייכת מיומנות זו לתחום הכישורים הניהוליים. מטלת "מילים הומופוניות" מודדת את היכולת לנוע בין תפיסות ורבליות שונות ומרובות. לכן, כאשר נבדק מתבקש לתת את מספר המשמעויות המרבי של מילת מטרה אודיטורית, המוצגת מחוץ להקשר, הוא נדרש לנווט מן הפירוש השכיח של הגירוי לקונספטים אחרים הקשורים לגירוי. תהליך זה דורש שליטה וגמישות מנטלית, המשוייכת לכישורים הניהוליים (Kave, 2006). אם כן, ניתן לראות קשר בין מאפייני השפה הפיגורטיבית לבין מאפיינים העומדים בבסיס הכישורים הניהוליים.

הקשר בין כישורים ניהוליים לבין הבנת שפה פיגורטיבית

תוצאות המחקר תומכות באופן חלקי בקיומו של קשר זה, שכן נמצא כי קיים קשר מובהק בין רמת הכישורים הניהוליים להבנת שפה פיגורטיבית בקרב כלל המדגם. ממצא זה מתיישב עם מסקנות מחקרו של Champagne (2009), הטוען כי קיים קשר בין תפקודים ניהוליים ליכולות הפרגמטיות. Champagne (2009) בדק קשר זה בקרב חולי

סכיזופרניה, ומצא כי בקרב חולים המציגים לקויות פרגמטיות קיים תפקוד לקוי בתפקודים הניהוליים מסוג יכולת הגמישות המנטלית ו-TOM (Theory of Mind).

על פי מאמרם של Martin & McDonald (2003) ישנם הסברים סיבתיים לקשיים פרגמטיים באוכלוסיות שונות, אך אלה מסתעפים ולעיתים סותרים זה את זה. עם זאת, הם בחנו תיאוריות שונות המנסות להסביר לקויות שפה פרגמטית והציעו כי לקות בכישורים ניהוליים היא אחת הסיבות העשויות להסביר את הלקויות בשפה הפרגמטית. Kave (2006) טוענת שמבחנים לבדיקת גמישות מנטלית הם אחד הרכיבים החשובים לבדיקת רמת הכישורים הניהוליים.

על כן, ברמה התיאורטית אפשר להניח שהקשר בין הבנת שפה פיגורטיבית לרמת הכישורים הניהוליים מוסבר באמצעות הגמישות המחשבתית (כפי שהוא בא לידי ביטוי במבחני שטף שפתי, במטלת הבנת מילים הומופוניות ובמטלות לבדיקת הבנתה של שפה פיגורטיבית).

ייתכן שקיימים משתנים נוספים, המקשרים בין השפה הפיגורטיבית לבין הכישורים הניהוליים. לדוגמה, ייתכן ש"הבנת הנקרא" היא חוליה עיקרית נוספת המקשרת בין הבנתה של שפה פיגורטיבית לבין רמת הכישורים הניהוליים. יש מחקרים המצביעים על קשר בין תפקודים ניהוליים לרמת הבנת הנקרא ולשטף בקריאה (Sesma, Mahone, Levine, Eason & Cutting, 2009, Cutting et al., 2009, De Jong, Van De Voorde, Roeyers, Raymaekers, Allen, Knijff, Rodriques-Pereira, 2009). כמו כן, הבנת הנקרא היא הכרחית להבנת מטפורות ועומדת בבסיסה (Levorato, Nesi & Cacciari, 2004). לפיכך, במחקרים עתידיים ראוי להוסיף פרמטרים לבדיקת שטף בקריאה ורמת הבנת הנקרא.

בבדיקת הקשר בין כישורים ניהוליים לבין הבנתה של שפה פיגורטיבית בקרב כל אחת מקבוצות המחקר (בעלי לקויות למידה וללא לקויות למידה) בנפרד, לא נמצא קשר מובהק בין המשתנים עבור קבוצת בעלי לקויות למידה. כמו כן, בקבוצת הילדים ללא לקות למידה נמצא קשר רק בין מדד אחד של הבנת שפה פיגורטיבית (מבחן המטפורות) לבין שני מדדים לבדיקת הכישורים הניהוליים (מילים הומופוניות ושטף פונולוגי). ייתכן שהבדל זה נובע מגודל-מדגם מצומצם למדי (כ-20 בכל קבוצה). לפיכך במחקרי המשך מוצע לבדוק קשר זה במדגמים גדולים יותר, המייצגים את תת האוכלוסיות שנבדקו במחקר הנוכחי.

ראוי להתייחס לכך שהגדרות המשתנים "שפה פיגורטיבית", ו"כישורים ניהוליים" הן רחבות למדי. לדוגמה, כישורים ניהוליים מוגדרים בצורה שונה במאמרים השונים; בחלקם נכלל שטף שפתי (Kave, 2006) ובחלקם לא נכלל שטף שפתי, אלא רק זיכרון עבודה ותכנון (Sesma et al., 2009). לפיכך, במחקרי המשך ניתן לבחון את הקשר בין הבנתה של שפה פיגורטיבית לבין רמת הכישורים הניהוליים ברמת הרכיבים של כל אחת מן ההגדרות השונות.

עוד ראוי לציין שמחקרים רבים עוסקים בצד הנוירולוגי המעורב בהבנתה של שפה פיגורטיבית (Mashal, Faust, Hendler & Jung-Beeman, 2007; Stringaris, Medford, Giora, Giampietro, Brammer & David, 2006), ובצד הנוירולגי הקשור בכישורים

הניהוליים (Ingerith & Skye, 2003; Muller, Simion, Reviriego, Galera, Mazaux, Barat, & Joseph, 2010). במחקרי המשך אפשר לבחון את הקשר הנוירולוגי בין האזורים המוחיים הקשורים לכישורים ניהוליים לבין האזורים המוחיים הקשורים להבנת שפה פיגורטיבית, והאם ישנם אזורי חפיפה. אפשר לבדוק האם תפקוד ניהולי לקוי, או שפה פרגמטית לקויה, עשויים לנבא אזור מוחי פגוע ולהיפך.

לסיכום, ממצאי מחקר זה תורמים להרחבת הידע התיאורטי הקיים לגבי מאפייני הכישורים הניהוליים והיכולות הפרגמטיות בקרב ילדים בעלי לקויות למידה וילדים ללא לקויות למידה. תוצאות המחקר מצביעות על כך שבקרב ילדים בעלי לקויות למידה קיימים קשיים משמעותיים בכישורים הניהוליים ובהבנת שפה פיגורטיבית בהשוואה לילדים ללא לקויות למידה.

כמו כן, המחקר הנוכחי שופך אור על הקשר בין רמת הכישורים הניהוליים לבין הבנת השפה הפיגורטיבית. לאור תוצאות המחקר אפשר להניח שרמת הכישורים הניהוליים והבנת השפה הפיגורטיבית קשורים זה לזה, כאשר אחד המשתנים המקשרים ביניהם הוא "הגמישות המנטלית". יש לבסס קשר זה במחקרי המשך. ממצאי המחקר עשויים להוות בסיס לחשיבה מחדש על תהליכי למידה של ילדים. לנוכח ממצאי המחקר מוצע להתייחס לקשר בין רמת הכישורים הניהוליים לבין יכולות הבנת השפה הפיגורטיבית, הן בתחום המחקר והן בגיבוש ופיתוח תוכניות התערבות חדשות בקרב ילדים בעלי לקויות למידה ובקרב ילדים ללא לקות למידה.

השלכות פדגוגיות

ממצאי המחקר עשויים לתרום להבנה מעמיקה יותר של צרכי התלמידים המתקשים בקריאה.

היועץ החינוכי יכול לסייע בקביעת מדיניות ההתערבות הנדרשת עבור אוכלוסיית תלמידים זו ולהנחות מרכיבים מוסדיים שונים בתוך מערכת החינוך ומחוצה לה כיצד ליישמה ולהטמיעה.

מטרה מרכזית של ההתערבות כתהליך מחולל שינוי תהא פיתוח כישורים ניהוליים ומיומנויות שפה פיגורטיבית, תוך הגברת השימוש במטפורות שמיעתיות ווִיזואליות באמצעות אימון והוראה מתקנת ומובנית.

פיתוח מיומנויות אלה עשוי לתרום לשיפור יכולת התכנון, הגמישות המחשבתית וזיכרון העבודה ולביסוס שטף, דיוק ווִיסות עצמי. כמו כן יתוגברו היכולת להבין ולהפיק מטפורה, היצירתיות והיכולת לחשיבה מופשטת.

תהליך זה מחייב את היועץ החינוכי ואת מערכת החינוך לעבוד בשיתוף פעולה הדוק יותר וביחסי גומלין מתמשכים.

בית הספר יכול לאתר קשיים בתחום הקריאה, ותפקידו של היועץ החינוכי יהיה להפנות לגורמי אבחון המתמחים בתחום על מנת לקבוע את דרגת החומרה של הקשיים ולהתוות את רמת ההתערבות.

היועץ יוכל לסייע לגורמי האבחון בריכוז נתונים הנדרשים לסינתזה קלינית של ההיסטוריה האישית של הילד המתקשה בקריאה, בעיקר בתחום החינוכי, וכן בקביעת אפיוניה של ההתערבות הממוקדת ובמעקב אחר התגובה להתערבות.

שיפור הכישורים הניהוליים ומיומנויות השפה בקרב אוכלוסיית התלמידים המתקשים בקריאה עשוי להוביל לשיפור ניכר בתפקודם האקדמי וכתוצאה מכך להקל על הסתגלותם בהיבטים נרחבים נוספים של מצבי חיים אישיים, רגשיים וחברתיים. בכך יממש היועץ את תפקידו כמוביל תהליכים מקדמי צמיחה המותאמים לצרכיהם הייחודיים של התלמידים המתקשים בקריאה.

מגבלות המחקר

במחקר זה, בדומה למחקרים רבים אחרים מסוגו, קיימות מגבלות שונות. להלן פירוטן, והצעות למחקרי המשך:

1. המחקר הפריד בחלוקת המשתנים: כישורים ניהוליים כמשתנים בלתי תלויים והבנת שפה פיגורטיבית כמשתנים תלויים בקרב תלמידים בעלי לקויות למידה ותלמידים ללא לקויות למידה. מעניין לבדוק הרכב אחר של משתנים, או שימוש במשתנים נוספים, כגון לקסיקון מילים, תחביר או מבנה אורתוגרפי.

2. המחקר התמקד בבדיקת ילדים שהשפה העברית היא שפת האם שלהם, ועל כן אי אפשר להכליל את הממצאים על מערכת החינוך כולה. מומלץ לבדוק במחקר אוכלוסיות דוברות שפות שונות, ובהן ערבית כשפה ראשונה, כדי לוודא את יכולת ההכללה של ממצאי המחקר.

3. כלי המחקר לבדיקת כישורים ניהוליים (מבחני שטף ורב משמעות) הם כלים שפתיים. המרכיב השפתי בקרב קבוצת התלמידים המתקשים בקריאה הוא בעייתי, ועל כן מומלץ להפעיל במחקרי המשך כלים אחרים לבדיקת כישורים ניהוליים, שאינם מושפעים מהמרכיב השפתי.

4. המחקר התמקד בחקר תלמידים בלבד. לא נבדקו גורמים נוספים במערכת החינוך, כגון מדריכים ומפקחים, מנהלי מחלקות חינוך ברשויות המקומיות או הורים, כדי לבדוק אם לגורמים נוספים אלו נודעת השפעה על התפתחות תהליך הכישורים הניהוליים והבנתה של השפה הפיגורטיבית.

5. השיטה העיקרית ששימשה במחקר הנוכחי היא כמותית. על כן יש צורך בעירוב מחקר איכותני, שיאפשר ראייה מקיפה יותר של השפעת הכישורים הניהוליים על הבנת שפה פיגורטיבית בקרב ילדים.

6. המחקר נערך בשני בתי ספר. במחקרי המשך מומלץ לדגום מספר גדול יותר של בתי ספר כדי להגדיל את יכולת ההכללה של ממצאי המחקר.

ביבליוגרפיה

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.

האוניברסיטה הפתוחה (1992). **סוגיות בחינוך מיוחד**. תל-אביב: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה. יח׳ 1.

גלנץ, י׳ (2010). **מבחן מחשבה מילולית מופשטת**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

חדד (2010). **ערכת אבחון לבוגרים**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

לוין, ג׳ (2001). לקויי למידה לא מילוליים: תחומי קושי ומאפיינים עיקריים. **פרספקטיבה – ביטאון אורטון דיסלקסיה ישראל**, 20, 49-59.

משרד החינוך, חוזר מנכ״ל (1996). **ליקויי למידה**. ירושלים: הוצאת מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.

משרד החינוך, חוזר מנכ״ל ד׳ (2004). **ליקויי למידה**. ירושלים: הוצאת מחלקת הפרסומים, משרד החינוך.

Ackerman, B. P. (1982). On comprehending idioms: do children get the picture? *Journal of Experimental Child Psychology, 33*(3), 439-454.

Anderson, V., & Catroppa, C. (2005). Recovery of executive skills following paediatric traumatic brain injury (TBI): A 2 year follow-up. *Brain Injury, 19*(6), 459-470.

Berkeley, S., Bender, W. N, Peaster, L. G. & Saunders, L. (2009). Implementation of Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities, 42(1),* 85-95.

Birch, H. G. (1981). Neuropsychological aspects of brain dysfunction in children. In P. Black (Ed.), *Brain Dysfunction in Children: Etiology, Diagnosis and Management* (pp. 193-291). New York: Raven Press.

Champagne-Lavau, M., & Joanette, Y. (2009). Pragmatics, theory of mind and executive functions after a right-hemisphere lesion: Different patterns of deficits. *Journal of Neurolinguistics, 22*(5), 413-426.

Champagne-Lavau, M., & Stip, E. (2010). Pragmatic and executive dysfunction in schizophrenia. *Journal of Neurolinguistics, 23*(3), 285-296.

Cutting, L., Materek, A., Cole, C., Levine, T., & Mahone, E. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Annals of Dyslexia, 59*(1), 34-54. doi: 10.1007/s11881-009-0022-0

De Jong, C. G. W., Van De Voorde, S., Roeyers, H., Raymaekers, R., Allen, A. J., Knijff, S., Rodriques-Pereira, R. (2009). Differential effects of atomoxetine on executive functioning and lexical decision in attention-deficit/

hyperactivity disorder and reading disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 19*(6), 699-707.

Denckla, M. B. (1994). Measurement of executive function. In G. R. Lyon (Ed.), *Frames of Reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurement Issues*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (1994; 2000; 2013). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Geurts, H. M., Broeders, M., & Nieuwland, M. S. (2009). Thinking outside the executive functions box: Theory of mind and pragmatic abilities in attention deficit/hyperactivity disorder. *European Journal of Developmental Psychology, 7*(1), 135-151.

Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(2), 195-203.

Gross-Tsur, V., Shalev, R., Manor, O., & Amir, N. (1995). Developmental right-hemisphere syndrome: clinical spectrum of the nonverbal learning disability. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 80.

Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). *Learning Disabilities; Educational Principles and Practices*. New York: Grune & Stratton.

Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught. *NetWork, 6*, 1-12.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226.

Kavé, G. (2006). The development of naming and word fluency: evidence from Hebrew-speaking children between ages 8 and 17. *Developmental Neuropsychology, 29*(3), 493.

Kavé, G., Avraham, A., Kukulansky-Segal, D., & Herzberg, O. (2007). How does the homophone meaning generation test associate with the phonemic and semantic fluency tests? A quantitative and qualitative analysis. *Journal of the International Neuropsychological Society, 13*(03), 424-432.

Kirk, S. A. (1963). Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilitiesProceedings of the Annual Meeting of the Conference of Exploration into the Problems of Perceptually Handicapped Child (Vol. 1). Chicago.

Kogan, N., Connor, K., Gross, A., & Fava, D. (1980). Understanding visual metaphor: Developmental and individual differences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-78.

Lee, R. F., & Kamhi, A. G. (1990). Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(8), 476.

Levorato, M. C., Nesi, B., & Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expressions: A developmental study. *Brain and Language, 91*(3), 303-314.

Martin, I., & McDonald, S. (2003). Weak coherence, no theory of mind, or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Brain and Language, 85*(3), 451-466.

Martindale, C. (1999). Biological Basis of Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 137). Cambridge: Cambridge University Press.

Mashal, N. (2005). *Cerebral processing of metaphoric language: a functional imaging study*. Ramat-Gan: Bar-Ilan University.

Mashal, N., Faust, M., Hendler, T., & Jung-Beeman, M. (2007). An fMRI investigation of the neural correlates underlying the processing of novel metaphoric expressions. *Brain and Language, 100*(2), 115-126.

Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD. *Journal of Learning Disabilities, 33*(5), 417.

Monetten, S., Bigras, M., & Guay, M.-C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*(2), 158-173.

Muller, F., Simion, A., Reviriego, E., Galera, C., Mazaux, J.-M., Barat, M., & Joseph, P.-A. (2010). Exploring theory of mind after severe traumatic brain injury. *Cortex, 46*(9), 1088-1099.

NJCLD: *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1994; 2005). Washington, D.C: WETA.

Nippold, M. A. (1988). *Later language development: ages 9 through 19*: Little Brown and Company.

Owens, R. E. (1992). *Language development: an introduction* (3 ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Perner, J., & Lang, B. (1999). Development of theory of mind and executive control. *Trends in Cognitive Sciences, 3*(9), 337-344.

Reiter, A., Tucha, O., & Lange, K. W. (2005). Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia, 11*(2), 116-131.

Rourke, B. P. (1988). Socioemotional disturbances of learning disabled children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(6), 801.

Rourke, B. P., & Del Dotto, J. E. (1994). *Learning Disabilities: A Neuropsychological Perspective*. N.Y.: Sage Publications, Inc.

Seidenberg, P. L., & Bernstein, D. K. (1986). The Comprehension of Similes and Metaphors by Learning Disabled and Nonlearning-Disabled Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 17*(3), 219.

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., & Faraone, S. V. (2001). Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology, 15*(4), 544.

Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension. *Child Neuropsychology, 15*(3), 232-246.

Spector, C. C. (1990). Linguistic humor comprehension of normal and language-impaired adolescents. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 55*(3), 533.

Spector, C. C. (1996). Children's Comprehension of Idioms in the Context of Humor. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27*(4), 307.

Stone, C., & May, A. L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(4), 370.

Stringaris, A. K., Medford, N., Giora, R., Giampietro, V. C., Brammer, M. J., & David, A. S. (2006). How metaphors influence semantic relatedness judgments: The role of the right frontal cortex. *NeuroImage, 33*(2), 784-793.

Tannocck, R. (2013). Specific learning disabilities in DSM-5; Are the changees for better or worse? *The International Journal for Research in Learning Disabilities, 1(2),* 2-30.

Yang, F. G., Fuller, J., Khodaparast, N., & Krawczyk, D. C. (2010). Figurative language processing after traumatic brain injury in adults: A preliminary study. *Neuropsychologia, 48*(7), 1923-1929.

"לדווח זה לא קל": יועצים חינוכיים דרוזים ברמת הגולן וחובת הדיווח במקרים של התעללות מינית בקטינים

לורין בטחיש ואפרת הדר

תקציר

חובת הדיווח על התעללות מינית בקטינים נועדה בראש ובראשונה למנוע את המשך הפגיעה בקורבן, אך בחברות מסורתיות כחברה הדרוזית ההחלטה אם לדווח או לא היא דילמה אתית אצל יועצים חינוכיים, בשל השוני בין הערכים המקצועיים לערכים התרבותיים בנושא קביעתה של טובת הקורבן. מטרות המחקר היו לתאר את נסיונם ותפיסתם של יועצים חינוכיים דרוזים לגבי חובת הדיווח ולברר מה היו שיקוליהם לגבי הדיווח ומה הם הגורמים שמקלים או מקשים על תהליך זה. במחקר רואיינו 10 יועצים חינוכיים דרוזים שעבדו בבתי ספר ברמת הגולן. מן הממצאים עולה כי היועצים בדרך כלל מדווחים על מקרי התעללות מינית בהתאם להנחיות משרד החינוך ושהשיקול המרכזי שלהם הוא "טובת הילד". חובת הדיווח, המעוגנת בחוק, צוינה כמקור תמיכה והגנה עבורם וכמאפשרת טיפול הולם לקורבן ולמתעלל, להבדיל מהטיפול באמצעות נכבדי הכפר, שאינו נותן מענה ואף עלול להזיק לקורבן. הדרכה, ניסיון קודם בטיפול ודיווח על מקרי התעללות והשתתפות בהשתלמויות בנושא פגיעות מיניות, הקלו על היועצים לדווח. מנגד, עלו שיקולים הקשורים למסורת, המקשים על ההחלטה לדווח. במסקנות מודגש הצורך במערך השתלמויות בנושא טיפול ומניעה של התעללות מינית בקטינים ובהתערבות מערכתית-קהילתית כדי להגביר את המודעות והידע של היועצים וכלל החברה לתופעה והשפעותיה.

מילות מפתח: יועצים חינוכיים, דרוזים, התעללות מינית, חובת דיווח על התעללות מינית.

מבוא

התעללות מינית בקטינים היא תופעה חברתית אוניברסלית של פגיעה בילדים או בני נוער על ידי אדם בעל כוח וסמכות, המשפיעה בצורה שלילית על התפתחותם הנפשית והגופנית של הקורבנות וכן על המשפחות המעורבות, הקהילות והחברה (Wurtele, 2009; Zwi et al., 2009). התעללות מינית היא לעיתים קרובות טראומטית ועלולה להגביר את הסיכון למגוון סימפטומים וקשיי הסתגלות, ביניהם דיכאון, בעיות התנהגות, קשיים במערכות יחסים והפרעה פוסט-טראומטית. כמו כן יש סיכון שהקורבן יפתח דפוסים פתולוגיים במשפחתו העתידית, ישחזר את הקורבנות ויעביר את הפגיעות לדור הבא (Barrett-Becker, 2012; Dodge Reyome, Ward, & Witkiewitz, 2010).

איתור וסיוע לילדים נפגעי התעללות הוא נושא חשוב, שזכה להתייחסות רבה מבחינה חוקית, מחקרית וטיפולית. המסגרת החינוכית ממלאת תפקיד משמעותי באיתור ובמניעת התעללות בילדים, מכיוון שיועצים חינוכיים ומורים נמצאים

באינטראקציה יומיומית וישירה עם התלמידים ויש להם יכולת לזהות שינויים בהתנהגויות תלמידים וביחסיהם עם הסובבים אותם, העשויים להצביע על מצוקה. האחריות המקצועית בבית הספר חלה במיוחד על היועצת החינוכית, אשר רווחת הילד עומדת במרכז עבודתה ועל פי חוק עליה לדווח לרשויות הרווחה או החוק כדי שמקרה ההתעללות יטופל (גולדשטיין, 2005 ; ציונית וקדמן, 2001).

יועצים חינוכיים דרוזים, החיים בחברה שמרנית, עומדים בפני דילמה אתית לגבי חובת הדיווח. החברה הדרוזית, שהיא חלק מן התרבות הערבית המוסלמית, עוברת כיום תהליך של מודרניזציה, אך עדיין מאופיינת כחברה פטריארכלית ומסורתית, המושתתת על עקרונות דתיים (אמרני, 2010). **כבוד המשפחה** נחשב בה לערך עליון ותלוי בשמירה על טוהר גופן של הנשים במשפחה (חסן, 1999). חשיפת מקרי התעללות מינית, בעיקר של נערות, מהווה פגיעה בערך זה ומאיימת על האחדות ועל המוניטין של המשפחה. עירוב של גורמים חיצוניים, כמו הרווחה או המשטרה, נחשב גם הוא לאיום ולפגיעה בכבוד המשפחה, מכיוון שהוא נתפס כערעור על השליטה הגברית. אי לכך יש בדרך כלל הסתרה של מקרי הפגיעה או הפניית אצבע מאשימה אל הקורבן על שלא הגנה על טהרתה (Abu-Baker & Dwairy, 2003). אל-קרינאוי וטבו (2002) טענו שמקור הדילמה לגבי חובת הדווח אצל אנשי המקצועות הטיפוליים במגזר הערבי הוא הקונפליקט בין הערכים המקצועיים, המושפעים מן התרבות המערבית, לבין הערכים התרבותיים בחברה הערבית. לפיכך נתקלים יועצים חינוכיים ערביים בקשיים שונים בבואם ליישם את חובת הדיווח, ואף עלולים להיחשף ללחצים חברתיים, לנידוי ולאיום על חייהם אם ידווחו (גולדשטיין ולאור, 2007).

התעללות מינית

התעללות מינית כוללת מגע מיני עם גוף הילד, אונס או חדירה אל גופו עם אובייקט כלשהו וכן התנהגויות בעלות אופי מיני בנוכחות הילד, כמו חשיפה של איברי המין ונגיעה בהם בפני הילד או צפייה בחומר פורנוגרפי בנוכחותו (Hinkelman & Bruno, 2008; Zwi et al., 2009). נתונים לגבי ילדים מצביעים על כך כי בנות נפגעות פי ארבעה או חמישה יותר מבנים (Hines, Malley-Morrison, & Dutton, 2013) וכי 20%-31% מהנשים ו-5%-15% מהגברים עברו התעללות מינית בילדותם (Finkelhor, 1994; Lewis, Griffin, Winstead, Morrow, & Schubert, 2003). מרבית המקרים מדווחים על ילדים בגילאי 7-13 (Finkelhor, 1994) ומרבית התוקפים הם גברים (87%; Hines et al., 2013) ומוכרים לקורבן (84%-95%; Bachar & Koss, 2001; Finkelhor, Griffin, Weanstead, Morrow & Schubert, 2003; Zwi et al., 1994). סדלק ועמיתיה (Sedlak et al., 2010) מצאו, כי ב-37% מהמקרים הפוגע היה הורה ביולוגי, ב-23% הורה לא ביולוגי, או בן או בת זוג של ההורה הביולוגי, ו-40% נפגעו על ידי אדם אחר. כאשר ההתעללות מתרחשת בתוך המשפחה, היא נקראת גילוי עריות (Hines et al., 2013).

התעללות מינית בישראל ובמגזר הערבי

מנתוני איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית בישראל (2014) עולה כי בשנת 2013 התקבלו 40,000 פניות, מתוכן 64% מהקורבנות נפגעו לפני גיל 18, ב-26% מהפניות דווח על גילוי עריות וב-36% מהפניות דווח על אונס או ניסיון אונס. מבין הנפגעים, 87% היו ילדות, נערות ונשים. רק 15% מהפניות דווחו למשטרה. מנתוני משטרת ישראל (איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית בישראל, 2014) עולה כי בשנת 2013 נפתחו במשטרה 5,704 תיקים של עבירות מין; כאשר 38% מן התלונות היו לגבי פגיעה בקטינים. במגזר הערבי, מהדו"ח השנתי של מרכז הסיוע לנפגעות התעללות מינית ופיזית בעמותת נשים נגד אלימות (2013) עולה שהמרכז טיפל במהלך שנת 2013 ב-313 פניות של נשים ונערות ערביות, מתוכן 73% היו מקרים של אונס, אונס קבוצתי, ניסיון לאונס ומעשים מגונים, ו-22% היו פגיעות בתוך המשפחה. ב-40% מהפניות הקורבן היתה מתחת לגיל 18 וב-95% מן המקרים התוקף היה מוכר לקורבן. מהדו"ח של המרכז למחצית הראשונה של 2015 (עמותת נשים נגד אלימות, 2015) עולה ש-75% מהפניות שדווחו היו של אונס, אונס קבוצתי, ניסיון לאונס, מעשים מגונים ופגיעות בתוך המשפחה מצד אח, אבא, דוד, בן דוד או קרוב משפחה אחר. ב-81% מהפניות לא היה דיווח למשטרה.

בניגוד לרוב הממצאים בארץ ובעולם, נראה שבקרב ערבים הפגיעה המינית אינה שכיחה יותר בקרב בנות. במחקרם של איזיקוביץ' ולב-ויזל (2013), שנערך על מדגם רחב היקף ומייצג של ילדים בכיתות ו', ח' ו-י', נמצא כי 22.3% מהילדים הערבים דיווחו שנפגעו מינית, ולבנים היה סיכוי גבוה יותר להיפגע מאשר לבנות. כמחצית מאלה שנפגעו מינית נפגעו יותר מפעם אחת, ושני שלישים מהם נפגעו בתוך המשפחה. במחקר שערכו חאג' יחיא וטמיש (Haj-Yahia & Tamish, 2001) בקרב 652 סטודנטים פלסטינים בגדה המערבית בגילאי 18-37 (ממוצע הגיל היה 20.64 שנים) נבדקה חשיפתם להתנהגויות בעלות אופי מיני. נמצא ששיעור הנפגעים על ידי בן משפחה גרעינית היה 18.6%, 36% הותקפו על ידי קרוב משפחה ו-45.6% דיווחו שהותקפו מינית על ידי זר. אחוז הבנים שנפגעו היה דומה לאחוז הבנות שנפגעו.

לפי ויסבלאי (2010), בשנת 2009 היו 199 דיווחים לפקידי סעד במחלקות לשירותים חברתיים על התעללות מינית בילדים במשפחה. שיעורי הדיווחים לרשויות הרווחה בקרב הערבים היה נמוך בהשוואה לאחוזי הדיווח במגזר היהודי. לפי ויסבלאי שיעור הדיווח הנמוך בחברה הערבית מקורו כנראה בנטייה להסתרה בקרב כלל האוכלוסייה ובקרב פקידי הסעד, ובמחסור במשאבים העומדים לרשות פקידי הסעד. לפי דיווחי משרד הרווחה, הסיבה לשיעור הנמוך של הדיווחים היא החשש לפגיעה בקורבנות על רקע כבוד המשפחה, היכרות קרובה בין בעלי המקצוע לבין הקהילה, המקשה על דיווח לרשויות, והמנטליות החברתית הרואה באלימות אמצעי ענישה וחינוך לגיטימיים. ממצאים אילו מדגישים עוד יותר את המורכבות והרגישות הקשורות בחובת הדיווח במגזר הערבי.

החברה הערבית וההתייחסות לפגיעות מיניות

שיעור הערבים בישראל הוא 20% מכלל האוכלוסיה והדרוזים מהווים כ-8% מתוכם (רונן, 2010). החברה הערבית מאופיינת במבנה פטריארכלי קולקטיבי, המשַמר מערכת של תמיכה ותלות הדדיות; חברה זו מתנהלת על פי נורמות וערכים דתיים של מותר ואסור. מי שסוטה מכללים אלה מושמץ או נתון לסנקציות אחרות (אבו-בקר, 2007). למרות העלייה ברמת ההשכלה בקרב הערבים, חלק מהעמדות והמנהגים של אוכלוסיה זו קשורים עדיין לדת ומושפעים ממנה (ג׳ובראן, מרכוס, אביטל ורם, 2011).

בחברה השמרנית הערבית קיימת חשיבות רבה לאי-קיום יחסי מין לפני הנישואים, וכל סוג של יחסים מיניים מחוץ לנישואים נתפס כזנות, המשפילה את המשפחה ופוגעת בכבודה. דבר זה אמור ביתר שׂאת בנשים ונערות (אבו-בקר, 2007; דנה, 1998). יתר על כן, נושא המין הוא טאבו חברתי, שהעיסוק בו, כולל חינוך מיני, נחשב **כפדיחה** (בושה והתבזות בפומבי). היעדר חינוך מיני ומודעות לתופעת ההתעללות המינית ואי-למידה של מיומנויות להגנה עצמית מפני תקיפה מינית, יחד עם האשמת הנערה או האשה בכל פגיעה בגופה, משפיעים מבחינה נפשית וחברתית עליה ועל משפחתה וגורמים לה להסתיר את הפגיעה, אם הותקפה (אבו-בקר, 2007). לדברים הללו מתווסף החשש שחשיפת הסוד תטיל קלון על המשפחה, תגרום לאובדן התמיכה החברתית והמשפחתית בנפגעת ולאובדן הכבוד העצמי והחברתי שלה. אם בכל זאת נחשפת הפגיעה, לא פעם ננקטות נגד הקורבן סנקציות שונות כמו בידוד, כליאה, אלימות ואפילו רצח, כדי לנקות את ה**עאר** (בושה וכלימה) מהמשפחה (שלהוב-קיבורקיאן, 2004). אם כן, לדיווח על התעללות מינית בחברה הערבית עלולות להיות תוצאות חמורות עבור הקורבן.

חובת הדיווח במערכת החינוך

חוק חובת הדיווח (סעיף 368ד׳ לחוק העונשין) קובע כי על כל אדם שיש לו חשד סביר שנעשתה עבירה בקטין, חובה לדווח על כך לפקידת סעד או למשטרה. מי שעובר על הוראה זו דינו שלושה חודשי מאסר. חובות דיווח מוחמרות מוטלות על האחראים על הקטין ועל אנשי מקצוע, כדוגמת יועצים חינוכיים, ואם אינם ממלאים חובה זו דינם שישה חודשי מאסר (ויסבלאי, 2012). לצד חובה זו קיים סעיף המאפשר לפקיד סעד לבקש פטור מהדיווח למשטרה במקרה שהדיווח עלול להזיק לקורבן. האישור ניתן על ידי ועדת פטור מחוזית, הכוללת את נציגי פרקליטות המחוז, המשטרה ופקידת הסעד המחוזית (ויסבלאי, 2012; מורג, 2010). יועצים חינוכיים שיש להם חשד סביר שנעברה עבירה בקטין מונחים לפעול על פי הנחיות חוזר מנכ״ל משרד החינוך. כמו כן, כאנשי מקצוע בשירות הפסיכולוגי-ייעוצי (שפ״י) שבמשרד החינוך עליהם לעבור הכשרה ייעודית בנושא זיהוי ועבודה עם תלמידים בסיכון ומניעת פגיעה בהם. משרד החינוך גם מפרסם חומרי הדרכה מפורטים ועדכניים, על מנת שאנשי המקצוע בשפ״י ישתמשו בהם לצורך מתן הדרכה לצוותי החינוך וההוראה (ויסבלאי, 2012).

יחד עם זאת, מחקרים מצביעים על כך שמקרי התעללות רבים אינם מדוּוָחים על ידי יועצים חינוכיים, וההחלטה אם לדווח או לא היא פעמים רבות דילמה מורכבת

ביותר עבור אנשי חינוך (ויסבלאי, 2012 ; Webster, O'Toole, O'Toole, & Lucal, 2005 ;Lambie & Rokutani, 2002). נמצא למשל כי 84% ממקרי התעללות בילדים שהתרחשו בבתי ספר ציבוריים בארצות הברית לא דווחו (Webster et al., 2005), כי 25% מיועצי בית הספר לא דיווחו על חשד להתעללות בילדים (Kenny & McEachern, 2002) וכי בכל שנה בארצות הברית רק כ-40% ממקרי ההתעללות הגיעו לתשומת לֵבן של הרשויות להגנת הילד באמצעות יועצי בתי הספר (Bryant & Milsom, 2005).

גורמים המשפיעים על ההחלטה אם לדווח או לא במקרים של התעללות מינית בקטינים

ברייַנט (Bryant, 2010) וברייַנט ומילסום (Bryant & Milsom, 2005) בדקו עמדות ותפיסות של יועצים חינוכיים כלפי חובת הדיווח במקרים של התעללות בילדים. ממחקרם עולה כי בין השיקולים הבולטים ביותר בהחלטה לדווח היו הציות לחוק, שלום הילדה ובטחונה וקיום ראיות ברורות להתעללות. יועצים בעלי ניסיון רב יותר, שקיבלו הדרכה רבה יותר, ציינו חוויות דיווח שליליות מועטות יותר מאשר יועצים עם פחות ניסיון והדרכה (Kalichman, Craig, & Follingstad בתוך נאטור ולזובסקי, 2010 ; Sikes, Remley, & Hays, 2010). לעומת זאת, נאטור ולזובסקי (2010) מצאו שאין הבדל בין שיעורי הדיווח של יועצים צעירים לבין יועצים ותיקים, או בין אלו שעברו השתלמות בנושא פגיעות מיניות ואלו שלא. במחקר נוסף מצאה לזובסקי (2007ב') כי בתהליך קבלת החלטות אתיות, יועצים חינוכיים נעזרו בראש ובראשונה בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך ולאחר מכן פנו אל מדריכים ויועצים בכירים כמקור מידע והדרכה – וראו בהם סמכות מקצועית שאחראית עליהם, בעלי ניסיון, מנהיגות ומקור לתמיכה והתייעצות. במקום השלישי נטו היועצים לפנות אל יועצים עמיתים בבית הספר, ובמקום אחרון – אל פסיכולוגים ועובדי רווחה.

אחת הסיבות השכיחות ביותר המשפיעות על ההחלטה של יועצים שלא לדווח הייתה חוסר הידע שלהם בהליכי זיהוי ודיווח של פגיעות מיניות. במקרים רבים אנשי מקצוע אינם מודעים לסימנים ולסימפטומים הקשורים בהתעללות ומתקשים בזיהוי מדויק של מקרים כאלו, ולכן לא נוקטים בהתערבות מתאימה להפסקת ההתעללות ולהגנה על הקורבנות (Bryant, 2010; Bryant & Kenny & Wurtele, Milsom, 2005; 2010b). נוסף על כך, כאשר נחשף סוד ההתעללות המינית בילד עלולות לעלות תחושות של בהלה, חרדה, פחד, אשמה ובושה, חוסר אונים ומבוכה, הגורמות לאנשי מקצוע לפעול ללא שהות מספקת למחשבה (מילר, עטיה, רגולנט-לוי ולייקח, 2009). במחקר שכלל 847 יועצים חינוכיים נמצא, כי יועצים בבתי ספר יסודיים חוו חוויות שליליות יותר מיועצים בתיכון, והחשש שהדיווח יגרום לתוצאות קשות (לקורבן, למשפחה או ליועצת עצמה) השפיע על ההחלטה אם לדווח או לא. למעשה, 10.5% מהיועצים לא דיווחו, או דיווחו לעיתים נדירות, מחשש שהדיווח יוביל לתוצאות שליליות (Sikes et al., 2010).

סיבות שכיחות נוספות להימנעות מדיווח היו פחד מהשלכות משפטיות, אתיקה מקצועית (הפרת סודיות, גרימת נזק לילדה או ליחסים הטיפוליים), תחושת אנשי

הצוות בבית הספר שאין להם מספיק מידע על המעשה ושדיווח ללא ראיות עלול לפגוע ולהזיק, וחששותיהם של היועצים שרשויות הרווחה והמשטרה לא יטפלו כראוי במקרה. יועצים אחדים הביעו חשש לחוסר תמיכה מהנהלת בית הספר ומפגיעה ביחסי הילדה עם בני משפחתה (Bryant, 2010; Bryant & Milsom, 2005).

חובת הדיווח ואנשי מקצוע ערביים בישראל

במחקרם של שור וחאג'-יחיא (Shor & Haj-Yahia, 1996) נמצא ש-98.7% מהנבדקים, סטודנטים ערבים ויהודים שלמדו פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית, חינוך ורפואה, הביעו נכונות גבוהה לדווח על התעללות מינית שהתרחשה בתוך המשפחה. ממצא דומה עולה ממחקרן של נאטור ולזובסקי (2010) שבו נבדקו עמדות של 52 יועצים חינוכיים מהמגזר הערבי כלפי חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים. באופן כללי נמצא שרוב היועצים מוכנים לדווח וליישם את המוטל עליהם לפי החוק, וכי הם דיווחו לפי הנחיות משרד החינוך. יתר על כן, מהממצאים עולה עוד שהנימוקים להחלטה אם לדווח או לא היו בעיקר חוקיים-אתיים (55.3%) ומקצועיים (51%) ומיעוטם נימוקים תרבותיים (3%).

לעומת זאת, במחקר בו השתתפו יועצים חינוכיים משטחי הרשות הפלסטינית, נמצא ש-94% מהיועצים אינם מפֵרים את הסודיות בטיפול במקרים של התעללות מינית. לפי תפיסתם ההתעללות היא מקרה משפחתי פנימי שאין להם זכות להתערב בו, וכי התערבות של גורם חיצוני עלולה לפגוע בזכויות המשפחה ולהוביל לנקמה ביועצת ובקורבן (Haj-Yahia, 2006). בדומה לכך, במחקר נוסף ציינו עובדות סוציאליות ויועצות חינוכיות ערביות שהן מטפלות בסודיות בחלק ממקרי ההתעללות המינית, בלי לדווח לגורמים אחרים, על מנת להגן על הקורבן מתגובות החברה (שלהוב-קיבורקיאן, 2003). גם אבו פול (2005) מצאה כי יועצים חינוכיים ערביים נוטים להפר סודיות במקרים שבהם האירוע מנוגד לחוק וגורם נזק לאחרים, אך הצביעו על קושי רב לדווח במקרים שבהם הייתה מעורבת נערה בקשר של אהבה, חשד להתעללות מינית או ביצוע הפלה.

מטרות המחקר

קיימים רק מעט מחקרים שעסקו בעדה הדרוזית, ורובם התמקדו בהיסטוריה ובמאפייני העדה בתחומי הדת והתעסוקה (אמרני, 2010). הדרוזים בישראל מונים כ-100,000 וחיים ב-18 יישובים בגליל, בכרמל וברמת הגולן (קופמן, אבו-בקר וסער, 2012). ברמת הגולן חיים כ-21,192 דרוזים בארבעה כפרים (כנסת ישראל, 2009) ומקצוע הייעוץ החינוכי חדש יחסית באזור (מראשית שנות האלפיים). למיטב ידיעתנו, אין מחקרים על הייעוץ החינוכי באזור וּנדאי אין מחקרים העוסקים בהתעללות מינית. נוסף על כך, מכיוון שההתלבטות לגבי חובת הדיווח על התעללות מינית בקטינים היא מורכבת במיוחד עבור אנשי מקצועות טיפוליים ערביים בישראל (לזובסקי, 2007א; נאטור ולזובסקי, 2010), והיועצים נתקלים בקשיים שונים בבואם ליישמה (גולדשטיין

ולאור, 2007), קיים צורך לבחון את דרכי ההתמודדות שלהם במקרים כאלו כדי להיטיב להבין מה יכול לסייע להם בטיפול בהם.

אי לכך מטרת המחקר הייתה לבחון את החוויה והתפיסה של יועצים חינוכיים דרוזים ברמת הגולן לגבי חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בקטינים כדי לבדוק מה מעודד דיווח ומהם המחסומים והקשיים לדווח לרשויות. מטרה משנית הייתה לברר מידע על מאפייני התופעה של התעללות מינית בחברה הדרוזית בגולן שבהם נתקלים יועצים חינוכיים וטיפולם במקרים אלה. בשל היעדר מידע מחקרי קודם בתחומים אלו נעשה במחקר הנוכחי שימוש בשיטת מחקר איכותנית פנומנולוגית, המתאימה לתיאור והבנה ראשוניים של תופעה מנקודת המבט הסובייקטיבית של החווים אותה (Larkin & Thompson, 2012;Smith, Flower, & Larkin, 2009).

שאלות המחקר

1. מהו נסיונם של היועצים בטיפול במקרי התעללות מינית בקטינים בקרב אוכלוסיית התלמידים הדרוזים בגולן?
2. מה היה תהליך החשיפה והטיפול במקרי התעללות מינית של תלמידים מבית הספר?
3. האם היועצים מכירים את חובת הדיווח על התעללות מינית, האם היא מיושמת ומה השיקולים בהחלטה אם לדווח או לא?
4. מה מקל או מעכב את ההחלטה לגבי חובת הדיווח על התעללות מינית בקטינים מבית הספר?
5. האם נדרש שינוי או שיפור כלשהו לגבי חובת הדיווח או תהליך הדיווח על התעללות מינית בקטינים במגזר הדרוזי?

שיטת המחקר

נבדקים

במחקר השתתפו 10 יועצים חינוכיים דרוזים, 5 גברים ו-5 נשים, המהווים את כלל אוכלוסיית היועצים העובדים בבתי הספר בארבעת הכפרים הדרוזיים ברמת הגולן. בשל רגישות הנושא הנבדק נעשה בירור ראשוני עם אחת היועצות לגבי מוכנות היועצים להשתתף במחקר, וכאשר התקבלה תשובה חיובית, פנתה המחברת הראשונה אל שאר המשתתפים. כדי לשמור על חיסיון ופרטיות מרביים של המשתתפים, מוצגים במחקר הנתונים הדמוגרפיים באופן קבוצתי והנבדקים מוצגים בפרק הממצאים בשמות בדויים, ללא פירוט נוסף.

ממוצע גילם של המשתתפים היה 36 שנים (SD=4.43, טווח 31-43 שנים); 70% מהם היו נשואים ו-30% רווקים. ארבעים אחוזים מהיועצים עבדו בבתי ספר יסודיים, 20% בחטיבת הביניים, 20% בחטיבה העליונה ו-20% ביותר מאשר בית ספר אחד. ממוצע הוותק שלהם בייעוץ חינוכי היה 8.7 שנים (SD=3.56, טווח 2-13 שנים). מבחינת השכלתם, ל-7 מהיועצים היה תואר שני בייעוץ חינוכי; 6 מהם היו בוגרי שלוחה בארץ

של אוניברסיטה מחו״ל ו-1 בוגר/ת אוניברסיטה בארץ. שלושה מהיועצים למדו פסיכולוגיה וחינוך באוניברסיטאות בחו״ל; ל-1 מהם היה תואר שני ול-2 תואר ראשון.

כלי המחקר

המחקר כלל שאלון דמוגרפי, שבו שאלות לגבי גורמי רקע שונים כגון מין, גיל, מצב משפחתי ורמת השכלה. כמו כן נערך ראיון מובנה-למחצה, ששאלותיו נגזרו משאלות המחקר. לאחר ניסוח מדריך הראיון, נערך ראיון מקדים עם סטודנטית לייעוץ חינוכי מרמת הגולן כדי לבחון את התאמת השאלות למטרות המחקר. הראיון כלל שני נוסחים, למקרה שיהיו בו נבדקים ללא ניסיון בטיפול במקרי התעללות מינית, אך בפועל נעשה שימוש רק בנוסח הראשון, מכיוון שלכל היועצים היה ניסיון כזה.

הליך המחקר

המחברת הראשונה אספה את הנתונים. בהתאם לשיטה הפנומנולוגית, לאורך כל המחקר היא ערכה תהליך מסגור (bracketing), שכלל התבוננות פנימית על מנת להבהיר לעצמה את ההטיות, ההנחות המוקדמות והידע שלה לגבי הנושא הנחקר, כדי להעשות מודעת להם יותר על מנת להפחית את השפעתם על הממצאים וניתוחם (Colaizzi, 1978; Lemon & Taylor, 1997). הראיונות נקבעו בפרקי הזמן ובמקום שנבחרו על ידי המשתתפים ושאִפשרו פרטיות ושקט. לנבדקים הובהר כי המידע ישאר חסוי והם חתמו על טופס הסכמה מדעת להשתתפות במחקר וענו על השאלון הדמוגרפי. הראיונות האישיים ארכו כשעה, הוקלטו ברשמקול ותומללו מילה במילה.

ניתוח הנתונים

ניתוח הראיונות נעשה לפי השיטה הפנומנולוגית של קולאיצי (Colaizzi, 1978; ראו גם Abu Shosha, 2012; Edward & Welch, 2011; Lemon & Taylor, 1997), הכוללת חיפוש דפוסים מרכזיים משותפים העולים מן הפרוטוקולים של הראיונות, במטרה לתאר את התופעה הנחקרת. הניתוח כלל שישה שלבים, מן הקונקרטי אל האבסטרקטי: (1) קריאת הפרוטוקולים כדי לקבל תחושה לגביהם; (2) מיצוי משפטים או חלקי משפטים משמעותיים מכל פרוטוקול בנפרד; (3) זיהוי המשמעות של כל אחד מההיגדים כדי להבהיר את כוונתו של הנבדק; (4) יצירת אשכולות של תימות על ידי ניתוח המשמעויות שאותרו מכל הפרוטוקולים יחד ואיגודן לקטגוריות ותימות של משמעויות משותפות. בשלב זה יש גם לחזור לפרוטוקולים ולבדוק שאכן התימות העולות מהם תואמות את האמירות המקוריות בראיונות; (5) תיאור מפורט ועשיר של התופעה הנחקרת על סמך אשכולות התימות, תוך השוואה לתיאוריה וידע ממקורות אחרים; (6) תיאור תמצית התופעה ומרכיביה הבסיסיים ביותר.

ממצאים

בפרק זה יוצגו התימות והקטגוריות שזוהו בניתוח הנתונים לפי סדר שאלות המחקר. תיאור התימות ילווה בציטוטים מדברי המרואיינים, שתורגמו מערבית לעברית.

מהו נסיונם של היועצים לגבי מקרי התעללות מינית בקטינים בקרב אוכלוסיית התלמידים הדרוזים בגולן?

שאלת המחקר הראשונה עסקה בידע שיש ליועצים לגבי התעללות מינית בקרב האוכלוסיה הדרוזית בגולן. מן הראיונות עלה כי היועצים מכירים את התופעה מעבודתם בבית הספר, טיפלו במקרים של התעללות מינית ושהם תופסים את התופעה כאוניברסלית. דיאא סיפר: "בוודאי נתקלתי, זה קיים, קיים. כל המקרים שבהם נתקלתי, לא אחד, לא שניים, לא שלושה ולא חמישה. הדבר הזה קיים אצלנו ובחברה שלנו". לגבי הגיל שבו התעללות מינית שכיחה יותר, שישה מרואיינים ציינו שהיא מתרחשת בכל שכבות הגיל אולם נפוצה יותר בגילאי בית הספר היסודי; לעומתם גרסו ארבעה אחרים שהתעללות מינית מתרחשת יותר בחטיבת הביניים ובחטיבה העליונה. לדברי האשם:

> [התופעה נפוצה יותר] ביסודי, אולם זה לא אומר שאין [מקרים] בחטיבת הביניים ובתיכון. ביסודי יכולים לראות את סימני המצוקה של הילד שבסיכון יותר מבמתבגר בחטיבת ביניים או בתיכון, שכבר פיתחו כישורים ואסטרטגיות הגנה שמסייעים בהסתרת סימני ההתעללות המינית. אנחנו יכולים לאתר יותר ויותר בגן, יכולים לזהות יותר ויותר בכיתה א', וכמו כן יותר ויותר בכיתות היסודי.

המרואיינים תיארו מגוון סוגים של התעללות מינית שנעשו בדרך ישירה או באמצעות המדיה. כל המשתתפים ציינו כי רוב המקרים ששמעו עליהם היו של גילוי עריות, שבהם המתעלל היה גבר: אבא, אח, דוד, בן דוד או סבא, והקורבן היה קטין או קטינה. פיחאא סיפרה: "רוב המקרים שאני שומעת [עליהם] מתייחסים לקרובי משפחה. בן דוד שסיים כיתה י"ב התעלל בבת דוד והיה מוציא [את] איבר המין מולה. . . . הדוד מתעלל באחיינית". מו כן צויינו מקרים בבית הספר שבהם המתעללים היו תלמידים אחרים או מורים (גבר ואשה). דיאא סיפר על כמה מקרים שונים של תלמידים שסיפרו על פגיעה מינית בבית הספר:

> [יש מקרים] בין תלמידים לבין תלמידות, בין מורים לתלמידים, בין הורים לבין ילדיהם, ניצול מיני על ידי מורה. אחד התלמידים אמר לי ש"המורה הכניסה את ידה לגבי וליטפה אותי"... תלמידה באה לדווח על מעשה [של] מורה אִתהּ, [וסיפרה] היכן הכניס ושם את ידו.

חלק ממקרי הפגיעה המינית התרחשו דרך אמצעי התקשורת והמדיה: האינטרנט, הפייסבוק והטלפונים הסלולריים, ובדרך כלל תלמידים הטרידו בצורה זאת תלמידות. האשם תיאר: "יש הרבה מקרי התעללות מינית דרך האינטרנט ודרך הודעה בפייסבוק [לגבי] יחסי מין... לפני כשבוע פנתה אלי בחורה ואמרה לי שהיא קיבלה בפלאפון הודעה כתובה מאחד התלמידים בשכבה שלה שהוא רוצה לקיים יחסי מין אִתהּ". אשר להשפעות של ההתעללות המינית, המרואיינים סברו כי היא פוגעת ברווחה הנפשית של הקורבן ומעוררת בו רגשות קשים, העלולים להשפיע על אישיותו ותפקודו מבחינה

נפשית, התנהגותית, רגשית וחברתית, ואף עלולה להתפתח אצלו הפרעה נפשית, כמו דיכאון.

אם כן, הממצאים לגבי שאלת המחקר הראשונה מצביעים על קיומה של תופעת ההתעללות המינית בקרב האוכלוסיה הדרוזית ברמת הגולן. הקורבנות היו בשכבות גיל שונות והפוגעים לרוב מוכרים ישירות לקורבן. יש גם מקרים של הטרדה מינית על ידי תלמידים, המתבצעים בדרך כלל דרך אמצעי התקשורת והמדיה. היועצים ציינו שלהתעללות מינית יש השלכות שליליות על התפתחות הקורבן מבחינה נפשית, חברתית והתנהגותית.

מה היה תהליך החשיפה והטיפול במקרי התעללות מינית של תלמידים מבית הספר?

מניתוח הראיונות לגבי שאלת המחקר השנייה אפשר לתאר את תהליך הטיפול במקרים של התעללות מינית בבית הספר. רוב המרואיינים ציינו שהיועצת היא הכתובת בבית הספר שאליה פונים על מנת לדווח על התעללות מינית. הדיווח ליועצת החינוכית נעשה על ידי התלמיד הנפגע עצמו או אנשים שונים בבית הספר ומחוצה לו, כמו מחנכת, מורה, חברים, סייעת, עובדת סוציאלית והורים.

כאשר הגיע אל היועצים מידע על התעללות מינית בילדה, בדרך כלל הוא יצר בהם תחושות קשות. המרואיינים תיארו תחושות שונות כלפי הקורבן כמו רגשות של רחמים, פחד, דאגה, חרדה, אמפתיה ואף תגובה פיזית של צמרמורת בגוף. שלושה מרואיינים סיפרו שחוו תגובות שליליות כלפי המתעלל, כמו מחשבה שהמעשים מהווים סטייה, הכחשת קיום התופעה, גועל, כעס ועוד. לעתים עלו רגשות שונים במקביל. האשם אמר: "אנחנו לא מדברים על תחושות קלות... כש[אני] שומע על מקרה כזה, יש מטען רגשי והרבה מחשבות... רגשות של אמפתיה עם הקורבן... כשהתחלתי [לעבוד בתחום] זה מאוד הפריע לי". נוּרָא סיפרה כי: "אני מרגישה שכאן יש סטייה, יש משהו לא נורמלי, אני לא רגילה שזה עלול לקרות אצלנו בין זכר ונקבה או בין זכר לזכר. בטח שהתרגזתי". דיאא אמר כי: "הנושא הזה הגעיל אותי וזה נשאר ביני לבין עצמי. ספציפית הנושא הזה מגעיל אותי".

לגבי דרכי טיפול במקרי ההתעללות המינית, למרות שזה לא נאמר במפורש, עלה מהראיונות כי היועצים מדַווחים ברוב המקרים, ובדרך כלל באותו הליך ובסדר זה: בדיקת העובדות שתאששנה את קיומה של ההתעללות, דיווח למנהלת, דיווח למפקח האחראי על היועצים, דיווח להורים, דיווח לפקידת סעד במידת הצורך, מתן עידוד, תמיכה וחיזוק לקורבן וטיפול בפוגע אם הוא תלמיד בית הספר. האדיה סיפרה: "שוחחתי עם המחנך, התקשרתי לפסיכולוג ובאותו רגע התקשרתי למפקח האחראי והתייעצתי אִתו לגבי תהליך הטיפול. ברור שמיד אני מדווחת למנהל".

אם כן, מהממצאים ניתן להסיק שהיועץ החינוכי מקבל מידע לגבי התעללות מינית ממקורות שונים. כאשר הוא נתקל במקרים כאלו מתעוררים בדרך כלל רגשות קשים כלפי הקורבן, המתעלל והמקרה. באופן כללי ניתן להצביע על דמיון בדרכי הטיפול שנוקטים היועצים במקרי התעללות מינית.

היכרות היועצים עם חובת הדיווח על התעללות מינית, האם היא מיושמת ומה השיקולים בהחלטה אם לדווח או לא?

שאלת המחקר השלישית נועדה לתאר את חוויתם של היועצים החינוכיים עם תהליך חובת הדיווח וכן להבהיר את שיקוליהם בהחלטה אם לדווח או לא. מהראיונות עלה כי היועצות בדרך כלל מתלבטות לפני קבלת ההחלטה, ושהעיקרון המנחה אותן הוא טובת הילדה לפי תפיסתן.

טובת הילדה: השיקול הבסיסי בקבלת ההחלטה לדווח או לא היה התוצאות עבור הקורבן והרצון למנוע פגיעה נוספת בו. בתוך סביבה שמרנית עלולה פגיעה נוספת להיגרם כאשר מחליטים לדווח. יתר על כן, היו יועצים שטענו כי לעִתים הדיווח מזיק יותר מאי-דיווח – אם המידע על ההתעללות יתפרסם ברבים. שיקוליו של דיאא מדגימים את ההתלבטות:

> כיועץ חינוכי העובד עם תלמידים, חשוב לי הילד, הילד במרכז. דבר ראשון זה שלום הילד, כיצד להפסיק את המעשה, כיצד להגן על הילד ולשמור עליו. זה ענייני הראשון, להפסיק את ההתעללות. [לבדוק] כיצד התלמיד ירגיש מוגן. עוד פעם, חשוב לי הילד, קודם כל להפסיק [את ההתעללות].

יחד עם זאת אמר כי:

> אנו [חיים] בחברה שיש להפעיל [בה] שיקול ולא צריך לדווח מהר. אם הדיווח עלול להפריע ולהשפיע על הילד, [צריך לבדוק] מה מידת ההשפעה שלו. אם חיובית אז לדווח ואם ההשפעה שלילית אז אין צורך בדיווח... בעבודתי אני מסתכל על הבעיות שהדיווח יגרום לילד. אם זה עלול להכניס את הילד לבעיות, אז אני מפסיק [את תהליך הדיווח].

בדומה להתלבטות של דיאא, שאר השיקולים נחלקו לשניים. מצד אחד שיקולים מקצועיים, המנחים לדווח, ומצד שני שיקולי טובת הילד, הנובעים מהשפעת התרבות והחברה הדרוזית, המנחים להימנע מדיווח והיוו גורם משמעותי בתהליך ההחלטה, במיוחד כשהקורבן היתה נערה.

החלטה לדווח: המרואיינים תיארו כמה שיקולים שמניעים אותם לדווח – הדיווח מגן על הילד, יישום חוק חובת הדיווח כאחריות מקצועית, הדיווח כמקור תמיכה והדרכה, והדיווח עדיף על טיפולם של נכבדי הכפר.

הדיווח מגן על הילד: רוב המרואיינים ציינו שהם מדווחים כאשר יש חשד לפגיעה מינית גם אם הם מקבלים תגובות מאיימות מהסביבה הנובעות מן הרקע התרבותי, וזאת כדי להגן ולשמור על הילד. נורא סיפרה: "הדבר הכי חשוב זה הילד, אפילו אם ההורים האשימו אותי והגיבו באגרסיביות כלפי, מה שחשוב לי זה שהילד יהיה מוגן. מתוכי אני חייבת, אני חייבת לדבר, כי יש כאן ילד שזקוק לעזרה". עסאם אמר:

> למרות שהחברה תאשים אותי מצד אחד, אני כאדם חייב לשמור על הילד שהוא הכי חשוב לי... מאוד חשוב לי הילד. פעמים רבות [אני] חושב מה יקרה ליחסים שלו עם חבריו, עם עצמו, אני אפחד שיעשה משהו בעצמו, הרבה מחשבות.

יישום חוק חובת הדיווח כאחריות מקצועית: המרואיינים תפסו את יישום חוק חובת הדיווח כחלק מאחריותם המקצועית. כל המרואיינים טענו שעליהם למלא את חובת הדיווח מכיוון שהיא מעוגנת בחוק המחייב אותם כאנשי מקצוע. האשם ציין: "מבחינה חוקית אני כיועץ חינוכי חייב לדווח למפקחת האחראית עלי במגזר הדרוזי, ובנוסף לדווח לפקיד סעד". עונש המאסר הקבוע בחוק על אי-דיווח היה גורם מרתיע, שהעצים את תחושת האחריות המקצועית. נורא הסבירה: "קודם כול כאן יש אחריות. אם אני לא מדווחת, כאן יש עונש מאסר. דבר שני [אני מדווחת] בכדי להיות מכוסה מבחינה חוקית". יועצים נוספים התייחסו לדיווח כצעד שמסיר מעליהם את האחריות או מפחית את אחריותם ומגן עליהם מעונש מאסר. האדיה למשל אמרה: "ברגע שמתייעצים עם אנשים אחרים ו[נעזרים] בחשיבה שלהם, [זה] מוריד מעט את האחריות מעליך, יעני לא כל דבר זה באחריותך, ובכדי להיות מכוסה [מבחינה חוקית], מיד דיווחתי למפקח".

הדיווח כמקור תמיכה והדרכה: כל המרואיינים אמרו שהם פונים לבעלי מקצוע שונים לקבלת ייעוץ לגבי הצעדים שעליהם לנקוט על מנת לטפל במקרה התעללות מינית. אנשי המקצוע המשמעותיים שצוינו היו: המנהלת, המפקח על היועצים, המפקחת הכללית, אנשי הרווחה ופקיד הסעד והפסיכולוגית. לדבריהם ההתייעצות עם גורמים אלה מעניקה להם עזרה, תמיכה, הכוונה ותחושה שהם לא לבד. ניתן להדגיש שהיועצים לא ציינו פניות למשטרה. האדיה סיפרה:

> דיברתי עם המפקח וקבענו אחת-שתים-שלוש. דיברתי עם הפסיכולוג וברור [שעם] ההנהלה. ברגע שאת נעזרת באנשים שהם בכירים ובעלי ניסיון רב זה משדר נוחות, מרגיע ומקל, מפחית את האחריות מעליך, את לא לבד. ההתייעצות מכוונת אותך לדרך הנכונה, נותנים לך תקווה. אני מאמינה בשיתופיות וביותר מדעה אחת, אני לא יודעת הכול. [אני] אוהבת ללמוד ולדעת, לכן אני מתייעצת עם היועצת והמפקח הכללי. כל אחד עוזר בדעה שלו ומכוונים אותך לתהליך שניתן לעשות.

הדיווח עדיף על טיפולם של נכבדי הכפר: רוב המשתתפים לא צידדו בטיפול באמצעות נכבדי הכפר, כי לדעתם הללו אינם מעניקים מענה טיפולי נאות לקורבן ולמתעלל. עסאם שיתף: "אני אישית רואה שיש לדווח, כי טיפול דרך נכבדי הכפר לא נותן מענה ועלול להוביל אותנו למקומות שלא היינו רוצים להיות בהם. כמו כן [חשוב] שהמתעלל והסביבה שבה אנו נמצאים יבינו שהתנהגויות אלו לא עוברות בקלות דרך סולחה". פאדי טען: "הפתרון דרך נכבדי הכפר לא מעניק לקורבן את זכויותיו... והמתעלל לא קיבל טיפול, כשהנטייה להתעללות זו מחלה... לא מטפלים במחלה דרך נכבדי הכפר, כי המחלה צריכה טיפול".

החלטה לא לדווח: כל המרואיינים אמרו שהכללים והחוקים החברתיים מהווים גורמים משמעותיים בתהליך ההחלטה לדווח או לא לדווח, במיוחד כשהקורבן הוא נערה. אי לכך, כאשר היועצים מדווחים הם עושים מאמץ רב לשמור על הסודיות כדי להגן על הקורבן מתגובות החברה. האשם סיפר:

> לדווח זה לא קל ודורש אנרגיה נפשית והרבה מחשבות, ובמיוחד כשהקורבן הוא בחורה בתוך חברה שמרנית ורגישה, שברגעים מסוימים [עלולה להטיל] עונש קשה כמו כליאה בבית ואסור לה לצאת מכתליו. יש הרבה תגובות קשות [בחברה] שמונעות [את] קבלת ההתעללות והֲכָלַת הקורבן.

עסאם ציין:

> כאדם מקצועי עלי לעבוד לפי נהלים מסוימים. לפעמים נהלים אלו יגרמו לאנשים לכעוס עלי ולבקר אותי, לכן ככל האפשר דואגים לשמור על הדברים במעגל סגור וקטן... מכיוון שאנחנו בחברה מזרחית שמרנית, אומרים שהבחורה [היא] כמו לוח זכוכית, ואם [הוא] נשרט אז [זה] יישאר כל החיים. כלומר אם תהיה שמועה על הבחורה או תהיה קורבן התעללות, אז זה ילווה אותה כל חייה והאנשים לא שוכחים בחברה. העניין עם הבחורה יותר רגיש. היועץ עלול להיקלע לפגיעות מסוגים שונים, פגיעה ברכוש, אוטו, בית, פגיעה במשפחתו, בבניו.

לעתים המנהל קבע שאין לדווח, כדי להימנע מהתגובות החברתיות. לינא סיפרה:

> ״יש מקרים שהמנהל יגיד ׳אל תדווחי כי כך יהיו שיבושים ושמועות׳. זה נובע מהתרבות שלנו. החברה מחייבת אותך לשמור על הסודיות ובמיוחד אם זה גילוי עריות ש[על פי הנורמות התרבותיות] לא ניתן לפרסם שהסבא או הדוד הוא המתעלל״.

מהנתונים ניתן לראות שההחלטה אם לדווח או לא בדרך כלל אינה פשוטה ודורשת שיקול דעת והתייעצות עם גורמים נוספים. טובת הילדה היא הגורם המרכזי בהחלטה, המושפעת גם מסיבות מקצועיות שמעודדות דיווח, לעומת סיבות תרבותיות-חברתיות שמעוררות שאלה לגבי יעילות הדיווח, בעיקר במקרים שבהם הקורבן היא נערה. יחד עם זאת, נראה כי היועצים בדרך כלל מדווחים על ההתעללות ומקפידים מאוד לשמור על סודיות כדי למנוע פגיעה נוספת בקורבן.

מה מקל או מעכב את ההחלטה לגבי חובת הדיווח על התעללות מינית בקטינים הלומדים בבית הספר?

שאלת המחקר הרביעית עסקה בגורמים המקלים או מקשים על היועצים בקבלת ההחלטה לגבי הדיווח. המרואיינים הזכירו שהגורמים שמקלים ומקשים עליהם הם אותם השיקולים המהווים בסיס להחלטתם לדווח או לא, ושהוזכרו קודם לכן לגבי

שאלת המחקר השלישית. בנוסף לשיקולים שהוזכרו, הם ציינו ששנות הוותק והנסיון שלהם ומקורות מידע שונים מקלים ומסייעים להם בעניין ההחלטה לדווח.

כל המרואיינים ציינו ששנות ותק רבות יותר מסייעות להחליט אם לדווח. לדבריהם, שנות ותק מעניקות ניסיון, ידע ומיומנויות התמודדות, המגבירים את הביטחון לגבי נכונות ההחלטה. ראידה הסבירה: "ודאי [שהנסיון עוזר]. בתחילת דרכי הייתי מפחדת מהמנהל... כיום אני יודעת את החוק טוב, יש לי אישיות חזקה, ביטחון עצמי גבוה וידע". האשם ציין: "שנות הוותק יש להן תפקיד משמעותי, כי כבר יש ניסיון, רכשתי מיומנויות והעשרתי את ארגז הכלים שלי".

בנוסף על כך נראה שהמרואיינים התעניינו וחיפשו מידע באופן ספציפי לגבי טיפול והתמודדות עם התעללות מינית וכן לגבי חינוך מיני. באופן מיוחד הם ביקשו מהפיקוח במשרד החינוך השתלמויות בנושאים אלו. פאדי תיאר: "במהלך השנתיים האחרונות עשו מיפוי הקשור להשתלמויות שיתנו מענה לצרכינו והרוב בחרו בהשתלמות על פגיעות מיניות". היועצים אף סיפרו כי ההשתלמויות בנושא אכן סייעו להם וחלקם אף ציינו שיישמו בבית הספר את מה שלמדו. רובם הדגישו שבשנתיים האחרונות במיוחד החלו להשתלם בנושאים אלו ושהחשיפה למידע העלתה את מודעותם והקנתה להם ידע ומיומנויות בתחום ההתמודדות בנושא חינוך מיני ופגיעות מיניות. האדיה אמרה: "לאחר שעברתי השתלמויות, למדתי והבנתי הרבה דברים חדשים שלא ידעתי קודם... בשנה שעברה השתלמתי בחינוך מיני והשנה בפגיעות מיניות... ההשתלמויות [היו] ביוזמתנו, כי הרגשנו חוסר בידע". חלקם ציינו שהם מחפשים חומרים גם באופן עצמאי באינטרנט.

מהנתונים עולה, אם כן, כי שנות ותק וניסיון מסייעים בקבלת ההחלטה אם לדווח או לא, וכן שהיועצים אף ביקשו וחיפשו באופן אקטיבי הנחיה ומידע באמצעות הפיקוח במשרד החינוך, וכי בשנים האחרונות החלו להשתלם בנושא פגיעות מיניות, דבר שתרם לידע שלהם באיתור וטיפול במקרי התעללות מינית.

האם נדרש שינוי או שיפור כלשהו לגבי חובת הדיווח או תהליך הדיווח על התעללות מינית בקטינים במגזר הדרוזי?

בשאלת המחקר החמישית נבחנה דעתם של היועצים לגבי שינויים או תיקונים נדרשים בתהליך הדיווח. מן הראיונות עלו שני נושאים מרכזיים שלגביהם היו רוצים שינוי: עדכונים בחוק חובת הדיווח וכן העלאת המודעות לגבי פגיעות מיניות וחינוך מיני בחברה הדרוזית.

עדכונים בחוק חובת הדיווח: רוב היועצים טענו שהחוק עובר עדכונים ושינויים מדי שנה ונעשה קל יותר להבנה וליישום, וכי ועדת הפטור מהווה מקור תמיכה והגנה לקורבן בחברה שמרנית. האדיה סיפרה:

> היום יש שאלון שממלאים דרך האינטרנט. יש לך בחירה במה שתרצי לכתוב, הטופס יותר ברור, יש הגדרה לסוג הבעיה... אנחנו [יכולים לדאוג] לשלום הילד, כיום יש את ועדת הפטור שמעניקה לנו זמן מסוים בכדי לטפל בעניין ההתעללות מבלי שהמשטרה תתערב.

עם זאת היו מרואיינים שראו צורך בהתאמה נוספת של החוק לחברות שמרניות ובפיתוח מודל רגיש מבחינה תרבותית, על מנת למנוע נזקים לקורבן. דיאא ציין:

> לפי דעתי יש מקום לשינוי, מכיוון שאנו בחברה סגורה, אז יש צורך במודל מתאים לחברתנו. לא להסתיר שחובת הדיווח של שפ"י מותאמת יותר לחברה המערבית ולא לחברה הערבית. יש הרבה נקודות בחוק ש[אנחנו] לא מיישמים אותן כי רואים [בהן] איום וסכנה לילד.

העלאת המודעות לגבי פגיעות מיניות וחינוך מיני בחברה הדרוזית: המרואיינים הביעו את שאיפתם ורצונם שתגבר המודעות לנושא ההתעללות המינית והשפעותיה בקרב קהילת בית הספר, ההורים, הילדים והחברה הדרוזית בכללותה. היה חשוב להם שיהיו תכניות ברמה מערכתית, אפילו ברמה של היישוב כולו, שיועברו על ידי אנשי מקצוע, ושהמטרה תהיה מניעה של התעללות מינית. עסאם, לדוגמה, אמר:

> על כל בתי הספר לערוך סדנאות לכל המורים ולכל פרט בנושא דיווח ומה המקרים שיש לדווח עליהם, מה הדרכים שיש לנקוט... אנו מנסים לערוך סדנאות להורים [שיועברו] על ידי אנשים מקצועיים, שעיקרן פיתוח המודעות שלהם . . . אנשאללה יהיו הרצאות וסדנאות שמגבירות את המודעות של החברה על מנת למנוע התעללות.

מרואיינים אחרים העלו גם את הצורך בהעברה של תכניות חינוך מיני, פתיחות רבה יותר לגבי נושאים הקשורים בחינוך מיני והקניית מיומנויות לילדים כדי לחזק את ההתמודדות עם פגיעה מינית או כדי למנוע אותה. לדעת ראידה: "הכי חשוב שיבנו תוכניות בית ספריות שיתייחסו להורים, לילדים ולבית הספר, לפתח את המודעות בקרב המורים וההורים לגבי קיום והשפעות ההתעללות; כמו כן, לעבוד עם הילדים בעניין השמירה על הגוף והדיווח למבוגר". האשם הדגיש את הצורך בחינוך מיני כחלק ממיומנויות בסיסיות שחשוב להקנות לתלמידים: "על היועץ לעסוק בנושאים בסיסיים כמו חינוך מיני, הקניית מיומנויות וכישורי חיים, דרכי התמודדות עם מצבים מלחיצים ופתרון קונפליקטים".

אם כן, חלק מהיועצים ציינו לטובה את העדכונים בחוק חובת הדיווח ואת ועדת הפטור, המתאימים יותר ליישום בחברות שמרניות. לעומת זאת היו יועצים שטענו שיש צורך בהתאמה נוספת לחברה הדרוזית על ידי פיתוח מודלים רגישים מבחינה תרבותית, כדי להפחית את הפגיעה בקורבן. כמו כן קיוו היועצים לחולל שינוי בתפיסת החברה לגבי התעללות מינית על ידי התערבות מערכתית-קהילתית במטרה למנוע את התופעה.

דיון

חובת הדיווח במקרי התעללות מינית נחשבת לאחת הסוגיות האתיות העיקריות בעבודתם של יועצים חינוכיים והיא מורכבת עוד יותר ליועצים ערביים, החיים בחברה מסורתית שבה לחשיפה של פגיעה מינית יכולות להיות השפעות קשות על הקורבן

(לזובסקי, 2007א; נאטור ולזובסקי, 2010). מטרת המחקר הייתה לשפוך אור על התמודדותם של יועצים חינוכיים במגזר הדרוזי ברמת הגולן עם התעללות מינית בקטינים הלומדים בבית הספר ועם חובת הדיווח במקרים אלו.

התמודדותם של היועצים החינוכיים הדרוזים ברמת הגולן עם טיפול במקרים של התעללות מינית

מממצאי המחקר הנוכחי עולה כי ליועצים יש ניסיון, ידע והיכרות עם מקרים של התעללות מינית. הם ציינו כי התעללות מינית בקטינים קיימת באוכלוסיית הדרוזים ברמת הגולן ומתרחשת בכל שכבות הגיל בבתי הספר. בדומה לאוכלוסיות אחרות (Haj-Yahia, & Tamish, 2001; Kenny &) Wurtele, 2010a; Zwi et al., 2009), רוב המקרים שתוארו היו של גילוי עריות, או מקרים שבהם המתעלל היה מוכר לקורבן, ומקרים שבהם המתעלל היה גבר או נער. צוינו גם מקרים של פגיעה מינית בבית הספר על ידי תלמידים או מורים, וכן מקרים שבהם הפגיעה הייתה באמצעות המדיה האלקטרונית. היועצים ציינו כי לפגיעה המינית עלולות להיות השלכות קשות על התפתחותו של הקורבן מבחינה רגשית, התנהגותית וחברתית.

כמו כן נמצא, כי למרות שמקצוע הייעוץ החינוכי חדש יחסית בקרב הדרוזים ברמת הגולן, וחלקם אף רכשו את המקצוע בחו״ל, היועצים פועלים לפי התפיסה המקובלת בייעוץ במדינת ישראל. הם ממלאים תפקיד ברור בטיפול במקרי התעללות מינית של תלמידים בבית הספר, כאשר טובת הילד עומדת במרכז שיקוליהם. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים שונים שבהם צוין תפקידה המשמעותי ואחריותה המקצועית הרבה של היועצת באיתור ובמניעת התעללות בילדים כאשר רווחת הילד עומדת במרכז עבודתה (גולדשטיין, 2005 ; ויסבלאי, 2012 ; ציונית וקדמן, 2001).

מממצאי המחקר אף עולה כי היועצים השונים פועלים בדרכים דומות ובהתאם להנחיות משרד החינוך בבואם לטפל במקרי התעללות מינית. התהליך שהם נוקטים כולל לרוב בדיקה ובירור של קיום ההתעללות, דיווח למנהל, למפקחת האחראית על היועצים, להורים ולפקיד סעד במידת הצורך. גם במחקרן של נאטור ולזובסקי (2010) נמצא כי היועצים הערבים מדווחים לגורמים דומים. ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים כי במקרי התעללות מינית, היועצים פועלים לפי פרוצדורה מקובלת, מובנית וברורה, שהוכתבה על ידי משרד החינוך.

היועצים החינוכיים הדרוזים וחובת הדיווח

רוב המרואיינים ציינו שהם מדווחים על התעללות מינית כדי להגן ולשמור על הילד וכי עיגון חובת הדיווח בחוק מחייבת אותם כאנשי מקצוע לציית להנחיות ולפעול לפיהן. ממצאים דומים עולים ממחקרו של ברייגט (Bryant, 2010) שמצא כי 89% מהמשתתפים ציינו שהגורם המשפיע על החלטתם לדווח הוא הציות לחוק, וכן ממחקרן של נאטור ולזובסקי (2010), שמצאו כי רוב היועצים החינוכיים הערבים במחקר היו מוכנים לדווח על מקרי התעללות מינית ולציית לחוק. יחד עם זאת, מן הנתונים במחקר הנוכחי עולה כי ההחלטה לדווח, שפעמים רבות אינה פשוטה

מלכתחילה, היא מורכבת עוד יותר בחברה המסורתית. ההחלטה בדרך כלל עוררה התלבטות וחשש, דרשה שיקול דעת משמעותי ולעתים אף הוחלט שלא לדווח. היועצים סיפרו שבחלק מהמקרים חוו איומים ולחצים, בעיקר מצד בני משפחתו של הקורבן או המתעלל – או שהם עצמם, בהכירם את התגובות האפשריות בחברה, חששו מן התוצאות לקורבן, למשפחה או לעצמם, ובחרו שלא לדווח. הקושי לדווח עלה גם במחקרם של סייקס ועמיתיה (Sikes et al., 2010), שמצאו כי כ-10% מהיועצים בחרו שלא לדווח, או דיווחו לעיתים נדירות, מכיוון שחששו שהדיווח יגרום לתוצאות שליליות לקורבן, למשפחה או ליועץ עצמו.

השיקול הבסיסי והמשמעותי ביותר שעלה במחקר הנוכחי לגבי ההחלטה אם לדווח או לא היה טובת הילד. מעבר לכך, השיקולים שהנחו דיווח היו בעיקרם חוקיים, אתיים ומקצועיים והשיקולים להימנע מדיווח נבעו מכללים תרבותיים-מסורתיים.

שיקולים חוקיים, אתיים ומקצועיים המעודדים דיווח: היועצים העלו כמה גורמים המסייעים להם בהחלטה לדווח על פגיעה מינית לרשויות המטפלות. הם ראו בדיווח תהליך היכול להגן על הילדה על ידי הפסקת ההתעללות ומתן טיפול מתאים. כמו כן ראו בחובת הדיווח חוק שיש לקיימו. האיום בעונש מאסר אם יופר החוק היה מקור הרתעה וכנראה אף גורם מעודד לפעול לפיו, למרות הלחצים או האיומים מהסביבה. כללי חובת הדיווח היו גם מקור הנחיה כיצד לפעול, והיועצים נעזרו בהוראות משרד החינוך ובהדרכה של גורמים במערכת החינוך והרווחה כדי לטפל במקרה לפי הנהלים. ממצאים אלו תואמים נתונים ממחקרים קודמים, שבהם נמצא כי יועצים פונים אל מדריכים ויועצים בכירים כמקור מידע והדרכה, תופסים אותם כסמכות מקצועית שאחראית עליהם מבחינה מקצועית וגם כבעלי ניסיון, מנהיגות, וכמקור לתמיכה והתייעצות (לזובסקי, 2007ב'). השיקולים האתיים-חוקיים והמקצועיים שהביעו היועצים במחקר הנוכחי תואמים גם את ממצאיהן של נאטור ולזובסקי (2010), שמהם עולה כי השיקולים הדומיננטיים של יועצים חינוכיים לגבי חובת הדיווח היו חוקיים-אתיים ומקצועיים.

התמודדות עם חובת הדיווח בחברה מסורתית: היועצים החינוכיים ברמת הגולן הביאו בחשבון את המנטליות התרבותית של הקורבנות והמשפחות כשיקול מאוד משמעותי בהחלטתם אם לדווח וההתלבטות קשתה עליהם יותר כאשר הקורבן הייתה נערה. בחברה המסורתית הערבית, חשיפה של פגיעה מינית בנערה עלולה להיות עבורה סיכון בכך ששמה יוכתם ויקשה עליה להקים משפחה, שתינקט כלפיה אלימות רגשית או פיזית, ובמקרים קיצוניים היא נמצאת אף בסיכון שתירצח (שלהוב-קיבורקיאן, 2004). למרות שהמרואיינים לא אמרו זאת מפורשות, אפשר לשער כי הסיכון שנערה תואשם באחריותה לכך שהיא נפגעה מינית גדול יותר מאשר הסיכון שילדה תואשם בכך, מכיוון שבחברה שמרנית יש נטייה רבה יותר להניח שבגיל ההתבגרות מסוגלת הנערה להגן על עצמה ולמנוע פגיעה בה, או שהיה לה חלק כלשהו ביוזמה לקשר מיני, ולכן זו אשמתה אם נפגעה מינית. אחת הדרכים של היועצים להתמודד עם החשש מפגיעה בקורבן הייתה התנהלות לפי כללי החוק, תוך הקפדה יתרה על חיסיון וסודיות, כדי

למנוע את פרסום המקרה או שמועות לגביו. נוהג דומה מצאה גם אבו פול (2005) במחקרה עם יועצים חינוכיים ערבים.

מהראיונות עלתה גם שׂונוּת בתפיסת היועצים את מידת ההתאמה של חוק חובת הדיווח לחברה הדרוזית. רוב היועצים תפסו את החוק כדינמי, העובר עדכונים ושינויים מדי שנה ונעשה נוח יותר למימוש. היו כאלו שראו בקיום ועדת הפטור אמצעי שתומך ומגן על הקורבן בחברה שמרנית ומקל עליהם את תהליך הדיווח. לעומתם, חלק מהמרואיינים ראו צורך במודל רגיש יותר מבחינה תרבותית, שיאפשר להתאים את החוק לחברות מסורתיות, מכיוון שחשבו שכך ייגרמו פחות נזקים לקורבן. אבו בקר ודווירי (Abu-Baker & Dwairy, 2003) הציעו מודל כזה של התערבות במקרים של התעללות מינית, מודל המשלב את המנהגים התרבותיים, כיבוד המסורת, החוק והגורמים הטיפוליים, תוך שמירה על המבנה ההיררכי של החמולה ועל שלֵמות המשפחה ומִזעור הפגיעה בקורבן ובמשפחתו. המודל כולל בקשת פטור מדיווח לרשויות וגיוס כוחה של המשפחה לטובת קורבן ההתעללות באמצעות **מילת כבוד** שנותן לאנשי המקצוע **אלטניב**, אדם המייצג את המשפחה הגרעינית ומבטיח שיפעיל הגנה על הקורבן וסנקציות על הפוגע. מודל מעין זה מכוון למנוע את הפגיעה הנפשית או הפיזית, ולפחות לצמצם פגיעה זו כתוצאה מתגובות החברה ולספק תמיכה וטיפול לנפגע, לפוגע ולמשפחה. נראה כי היועצות במחקר הנוכחי מחפשות פתרון מעין זה, שיאפשר להן להגן על הקורבן מהמשך ההתעללות ובמקביל מתגובות חברתיות פוגעניות, תוך שהן עומדות בחובתן המקצועית לפי חוק.

היועצים הדרוזים ברמת הגולן גם מחפשים מידע באופן אקטיבי כדי להתמודד עם הטיפול במקרים כאלו. הם מתעניינים ומשתלמים בנושאי חינוך מיני ופגיעות מיניות כדי להרחיב את הידע שלהם ולהעשיר את "ארגז הכלים" במיומנויות שיתרמו להם בזיהוי ובטיפול במקרי התעללות מינית. אנשי המקצוע בשפ"י נדרשים לעבור הכשרה ייעודית בנושא זיהוי תלמידים בסיכון ועבודה אִתם ומניעת פגיעה בהם, ומשרד החינוך אף מפרסם חומרי הדרכה מפורטים ועדכניים לצורך מתן הדרכה לצוותי החינוך וההוראה (ויסבלאי, 2012). היועצות, במחקר הנוכחי, דיווחו כי השתלמויות אלו סייעו להן והן השתמשו במידע זה בטיפול בתלמידים, ואף ביקשו השתלמויות נוספות בנושא.

מה ניתן לעשות עוד כדי לסייע ליועצים דרוזים בטיפול במקרי התעללות מינית ועם תהליך חובת הדיווח?

היועצים הביעו שאיפות ותקוות לשינוי ברמת בית הספר, הקהילה והחברה הדרוזית כדי להגביר את המודעות למקרים של התעללות מינית והשפעותיה הקשות, כדי לסייע לקורבן, למנוע פגיעה נוספת בו ולטפל במתעלל. הם ראו חשיבות בפיתוח ויישום של תוכניות מניעה מערכתיות להגברת המודעות בנושא התעללות מינית וחובת הדיווח בחברה הדרוזית. היועצים אף הביעו רצון לתרום מידיעותיהם להורים, לילדים ולצוות בית הספר באמצעות סדנאות, הרצאות ותוכניות מניעה שהם יערכו על מנת לצמצם את ממדיה של תופעת ההתעללות המינית.

אבו-בקר (2007) ציינה שבחברה המסורתית הערבית נושא המין מהווה טאבו חברתי ובושה, ויש הימנעות מעיסוק בו או מפיתוח המודעות לו באמצעות חינוך מיני. בדומה לכך, ג'ובראן ואחרים (2011) מציינים שרק במשפחות ערביות ספורות משוחחים עם הילדים על מין, וברוב המשפחות הנושא כמעט אינו מדובר. במחקר הנוכחי עלה הצורך בפיתוח מודעות רבה יותר בחברה הדרוזית לנושא המין והמיניות, והיועצים היו מעוניינים לקחת חלק משמעותי בשינוי הזה. הם רצו לפעול להעלאת המודעות לתופעת ההתעללות המינית ולהשלכותיה על הפרט, כדי לשבור את האיסורים החברתיים שמונעים כל שיח הקשור במין ובמיניות, ולתת מקום לחינוך המיני כנושא לגיטימי בחברה. היה חשוב בעיניהם שחינוך מיני כזה יכלול גם פיתוח מודעות אצל הילדים להתגוננות מפני פגיעה מינית.

לסיכום, בבסיס ההחלטה אם לדווח או לא עומדות זכויות הילד להגנה, ומשפיעים גם הרצון לעמוד בחובתם החוקית מחד גיסא, והערכים והנורמות בחברה הדרוזית מאידך גיסא. חוק חובת הדיווח, וכן ועדת הפטור ממנו, מהווים גורמים המקלים על ההחלטה לדווח. החוק מהווה מקור להנחיה ולשיתוף פעולה עם אנשי מקצוע אחרים ומספק תמיכה והדרכה בטיפול במקרי ההתעללות המינית. גורמים תרבותיים-חברתיים מקשים על עמידה בחובת הדיווח ובמתן טיפול מתאים לקורבן ולפוגע.

מסקנות יישומיות, מגבלות המחקר והמלצות למחקרים עתידיים

במחקר זה תוארו הניסיון והתפיסה של היועצים החינוכיים הדרוזים ברמת הגולן לגבי מקרי התעללות מינית וחובת הדיווח עליהם. מידע זה מאפשר להבין את האתגרים עִמם הם מתמודדים ביישום חוק חובת הדיווח והדרכים שהם נוקטים כדי לסייע לקורבנות באופן מיטבי. מידע זה יכול לסייע ליועצים החינוכיים בחברה הערבית בכלל ובחברה הדרוזית בפרט לפעול יחד עם שפ"י, וגורמי טיפול וחוק נוספים, כדי לבנות מודלים רגישי-תרבות על מנת לענות על צרכיהם של קורבנות פגיעה מינית בחברה שמרנית. כמו כן יכולים הממצאים לתרום להעלאת המודעות בחברה הדרוזית לחשיבותה של חובת הדיווח.

יתר על כן, אחת המסקנות במחקר הנוכחי היא הצורך בהעלאת המודעות בחברה המסורתית הערבית והדרוזית לחינוך מיני ולפגיעה מינית והשלכותיה. יש צורך בפיתוח תכניות מניעה, סדנאות והתערבות קהילתיות ייעודיות לחברה זו וכן תכניות חינוך מיני בבית הספר, המותאמות לאוכלוסייה הדרוזית. המשתתפים במחקר גם ציינו שקיים צורך נוסף בהשתלמויות ליועצים חינוכיים דרוזים וערבים, כדי להגביר את המודעות והידע שלהם בכל הקשור לתופעת ההתעללות המינית ותהליך הדיווח, תוך הדגשת תפקידה של ועדת הפטור ותרומתה.

למחקר זה יש גם מספר מגבלות. מדגם המחקר היה קטן וכלל רק יועצים חינוכיים דרוזים שעובדים בבתי ספר ברמת הגולן. לכן יש להיות זהירים כאשר מכלילים מן התוצאות לאוכלוסיות דרוזיות נוספות בישראל, או ליועצים חינוכיים ערבים. נוסף על כך נבחנה במחקר נקודת המבט של היועצים לפי דיווחם העצמי, ולכן ייתכנו השפעות של רצייה חברתית, וכן נטייה להדגיש את המקרים שבהם דיווחו לרשויות ולהפחית

בשכיחות המקרים שעליהם נמנעו מלדווח. יתר על כן, מכיוון שבמחקר נכללה כל אוכלוסיית היועצים הדרוזים בגולן, ייתכן שהחשש מפני האפשרות שיזהו אותם, ושחסיונם לא יישמר, הגבירה את נטייתם לרַצות או הפחיתה את נכונותם למתוח ביקורת על המערכת או הקהילה. נוסף על כך, במחקר לא נשאלו היועצים ישירות על מספר המקרים שבהם דיווחו ועל מספר המקרים שבהם לא דיווחו, ולא ניתן לדעת בבירור מהו אחוז המקרים המדוּוָחים לרשויות החוק והרווחה.

במחקרי המשך כדאי יהיה לכלול מדגם רחב יותר של יועצים חינוכיים בחברה הדרוזית והערבית, על מנת לבחון את חווייתם ותפיסתם לגבי חובת הדיווח במקרי התעללות מינית. כמו כן, כדאי לערוך מחקרים שיבדקו את יעילותם ותרומתם של מודלים רגישי תרבות בחברה הדרוזית והערבית, כולל את תרומתו של הסעיף בחוק המעניק פטור מדיווח. מחקר המשך יכול גם לתעד את אחוזי הדיווח במגזר הדרוזי וכן להעמיק בשיקולים שבבסיס ההחלטה לגבי דיווח או אי-דיווח במקרים שונים ובגורמים המשפיעים עליהם, וכן בהבדלים בשיקולים לדווח במקרים שהקורבנות הן בנות לעומת בנים.

ביבליוגרפיה

אבו-בקר, ח׳ (2007). **איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה: מבוא בין תרבותי לחברה הערבית**. ירושלים: אשלים.

אבו פול, ס׳ (2005). **סוגיות בעבודת היועץ החינוכי עם בני נוער בגיל ההתבגרות במגזר הערבי**. עבודת .M.Ed, המכללה האקדמית בית ברל.

איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית בישראל (2014). **עבודה מטרידה: התמודדות עם תופעות ההטרדות המיניות בעבודה בישראל 2014**. הוצאת איגוד מרכזי הסיוע לנפגעות ולנפגעי תקיפה מינית בישראל.

איזיקוביץ׳, צ׳ ולב-ויזל, ר׳ (2013). **התעללות, הזנחה ואלימות כלפי ילדים ובני נוער בישראל: בין שכיחות לדיווח, אפידמיולוגיה של התעללות בילדים בקרב ילדים בישראל, לקט נתונים**. חיפה: המרכז לחקר החברה, אניברסיטת חיפה.

אל-קרינאוי, ע׳ וטבו, נ׳ (2002). שיתוף מתווכים מסורתיים כמתווכי-תרבות בפעולות התערבות של שוטרים ושל עובדים סוציאליים בחברה הערבית בישראל. **משטרה וחברה, 6**, 33-72.

אמרני, ש׳ (2010). **הדרוזים בין עדה, לאום ומדינה**. חיפה: אוניברסיטת חיפה: קתדרת חייקין לגאואסטרטגיה.

בוגייסקי, י׳ (2013). **אלימות כלפי נשים – ריכוז נתונים לשנת 2013**. ירושלים: כנסת ישראל. ברוש, א׳ (2007). חינוך מיני: כן בבית ספרנו. **החינוך וסביבו, כ״ט**, 91-107.

ג׳ובראן, ס׳, מרכוס, א׳, אביטל, א׳ ורם, א׳ (2011). עמדות הורים במגזר הערבי בנושאי החינוך המיני בבית הספר. **החינוך וסביבו, 33**, 73-103.

גולדשטיין, ש׳ (2005). **לדבר את השתיקה: איתור ילדים ובני נוער נפגעי התעללות והזנחה בשירותי הבריאות בקהילה**. ירושלים: אשלים.

גולדשטיין, ש׳ ולאור, ר׳ (2007). היבטים בין-תרבותיים והשפעתם על אנשי מקצוע בהקשר של איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה וחובת הדיווח. בתוך ד׳ הורוביץ, י׳ בן-יהודה וח׳ דיאא (עורכים), **התעללות והזנחה של ילדים בישראל** (עמ׳ 858-888). ירושלים: אשלים.

דנה, נ׳ (1998). **הדרוזים**. רמת גן: הוצאת אוניברסיטת בר-אילן.

ויסבלאי, א׳ (2010). **סוגיות בנושא מיצוי זכויותיהם של ילדים ובני נוער במגזר הערבי ובמגזר החרדי**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

ויסבלאי, א׳ (2012). **תפקידה של מערכת החינוך בזיהוי ואיתור ילדים בסיכון**. ירושלים: הכנסת, מרכז המחקר והמידע.

חסן, מ׳ (1999). הפוליטיקה של הכבוד – הפטריארכיה, המדינה ורצח נשים בשם כבוד המשפחה. בתוך ד׳ יזרעאלי, א׳ פרידמן, ה׳ דהאן-כלב, ח׳ הרצוג, מ׳ חסן, ח׳ נוה וס׳ פוגל-ביג׳אוי (עורכות), **מין מיגדר פוליטיקה** (עמ׳ 237-305). תל-אביב: קו אדום – הוצאת הקיבוץ המאוחד.

כנסת ישראל (2009). **נתונים על הדרוזים תושבי רמת-הגולן**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע. נדלה מ- www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m02360.pdf

לזובסקי, ר׳ (2007א׳). לשמור אמונים בכל מחיר? גורמים המשפיעים על החלטות של יועצים חינוכיים לשמור על סודיות המידע או להפר אותה. **הייעוץ החינוכי**, **י״ד**, 36-75.

לזובסקי, ר׳ (2007ב׳). מצפן ומצפון: השימוש במקורות מידע והדרכה בתהליך קבלת החלטות אתיות בייעוץ חינוכי. **הייעוץ החינוכי**, **י״ד**, 15-35.

מורג, ת׳ (2010). חובת הדיווח – אחרי עשרים שנה. **נקודת מפגש**, **1**, 16-18.

מילר, מ׳, עטיה, י׳, רגולנט-לוי, ר׳ ולייקח, א׳ (2009). המקרה של ״הפיגוע״ – מקרה מכונן בנכונות של רבנים ותושבים בעיר חרדית להתמודד אחרת עם הטיפול בפגיעה המינית בילדים. **עט השדה**, **3**, 44-49.

נאטור, נ׳ ולזובסקי, ר׳ (2010). חובת הדיווח על מקרים של התעללות מינית בילדים – עמדות של יועצים חינוכיים במגזר הערבי. **הייעוץ החינוכי**, **ט״ז**, 69-89.

עמותת נשים נגד אלימות (2013). **דו״ח שנתי של מרכז הסיוע לנפגעות התעללות מינית ופיזית 2013**. נצרת (בערבית).

עמותת נשים נגד אלימות (2015). **דו״ח חצי שנתי של מרכז הסיוע לנפגעות התעללות מינית ופיזית 2015**. נצרת (בערבית).

ציונית,י׳ וקדמן, י׳ (עורכים). (2001). **ילדים כקורבנות התעללות במשפחה: מבט נוסף על התופעה, שכיחותה ומאפייניה**. ירושלים: המועצה הלאומית לשלום הילד.

קופמן, א׳, אבו בקר, ח׳ וסער, ע׳ (2012). **החברה הערבית בישראל**, כרך ב׳. רעננה: הוצאת האוניברסיטה הפתוחה.

רונן, י׳ (2010). **נתונים על הפשיעה בחברה הערבית בישראל**. ירושלים: מרכז המחקר והמידע, כנסת ישראל.

שלהוב-קיבורקיאן, נ' (2003). על מי מגנים: ילדות פלשתיניות בישראל ומדיניות הגנת הילד. **מגמות בקרימינולוגיה, ז**, 553-583.

שלהוב-קיבורקיאן, נ' (2004). לחסום את הנידוי: התערבות רגישת-הקשר לטיפול באלימות נגד נשים. בתוך א' לשם וד' רואר-סטריאר (עורכים), **שונות חברתית כאתגר לשירותי אנוש** (עמ' 274-255). האוניברסיטה העברית: הוצאת מאגנס.

Abu-Baker, K., & Dwairy, M. (2003). Cultural norms versus state law in treating incest: A suggested model for Arab families. *Child Abuse and Neglect*, *27*, 109-123.

Abu Shosha, G. (2012). Employment of Colaizzi's strategy in descriptive phenomenology: A reflection of a researcher. *European Scientific Journal*, *8*(27), 31-43.

Bachar, K., & Koss, M. (2001). From prevalence to prevention: Closing the gap between what we know about rape and what we do. In C. M. Renzetti, J. Edleson & R. K. Bergen (Eds.), *Sourcebook on Violence Against Women* (pp. 117-142). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Barrett-Becker, E. P. (2012). *Predictors of disorganized states of mind with regard to trauma in mothers with maltreatment histories*. Dissertation, Wayne State University.

Bryant, J. K. (2010). School counselors and child abuse reporting: A national survey. *Professional School Counseling*, *12*(5), 333-342.

Bryant, J., & Milsom, A. (2005). Child abuse reporting by school counselors. *Professional School Counseling*, *9*(1), 63-71.

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), *Existential Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.

Dodge Reyome, N., Ward, K. S., & Witkiewitz, K. (2010). Psychosocial variables as mediators of the relationship between childhood history of maltreatment, codependency, and self-silencing. *Journal of Aggression, Maltreatment, & Trauma*, *19*(2), 159-179.

Edward, K., & Welch, A. (2011) The extension of Colaizzi's method of phenomenological enquiry. *Contemporary Nurse, 39*(2), *164-72.*

Finkelhor, D. (1994). Current information on the scope and nature of child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, *18*(5), 409-417.

Haj-Yahia, M. M. (2006). *The approach of education counselors toward child maltreatment – ittijahat al-murshiden al-arboyyn hawl soaa muamalat al-atfal.* Ramallah, The Palestinian Authority: Defense for Children International, Palestine Section (Arabic).

Haj-Yahia, M. M., & Tamish, S. (2001). The rates of child sexual abuse and its psychological consequences as revealed by a study among Palestinian university students. *Child Abuse & Neglect, 25*, 1303-1327.

Hines, D. A., Malley-Morrison, K, & Dutton, L. B. (2013). *Family Violence in the United States*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hinkelman, L., & Bruno, M. (2008). Identification and reporting of child sexual abuse: The role of school professionals. *The Elementary School Journal, 108*, 76-91.

Kenny, M., & McEachern, A. (2002). Reporting suspected child abuse: A pilot comparison of middle and high school counselors and principals. *Journal of Child Sexual Abuse*, *11*, 59-75.

Kenny, M .C., & Wurtele, S. K. (2010a). Children's abilities to recognize a "good" person as a potential perpetrator of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, *34*, 490-495.

Kenny, M. C., & Wurtele, S. K. (2010b). Partnering with parents to prevent childhood sexual abuse. *Child Abuse Review*, *19*, 130-152.

Lambie, G. W., & Rokutani, L. J. (2002). A systems approach to substance abuse identification and intervention for school counselors. *Professional School Counseling*, *5*(5), 353-359.

Larkin, M., & Thompson, A. (2012). Interpretive phenomenological analysis in mental health and psychotherapy research. In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners* (pp. 101-116). Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Lemon, N., & Taylor, H. (1997). Caring in casualty: The phenomenology of nursing care. In N. Hayes (Ed.), *Doing Qualitative Analysis in Psychology* (pp. 227-243). East Sussex, UK: Psychology Press.

Lewis, R. J., Griffin, J. L., Winstead, B. A., Morrow, J., & Schubert, C. (2003). Psychological characteristics of women who do or do not report a history of sexual abuse. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, *26*(1), 49-65.

Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, I., McPherson, K., Greene, A., & Li, S. (2010). *Fourth national incidence study of child abuse and neglect (NIS, 4)*: Report to congress, executive summary. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families.

Shor, R., & Haj-Yahia, M. M. (1996). The approach of Israeli health and mental health students toward child maltreatment. *Child Abuse and Neglect, 20*(5), 425-435.

Sikes, A., Remley, T. P., & Hays, D. G. (2010). Experiences of school counselors during and after making suspected child abuse reports. *Professional School Counseling,* 8*(21), 1-30.*

Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: Sage.

Webster, S. W., O'Toole, R., O'Toole, A. W., & Lucal, B. (2005). Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse and Neglect, 29*, 1281-1296.

Wurtele, S. K. (2009). Preventing sexual abuse of children in the twenty-first century: Preparing for challenges and opportunities. *Journal of Child Sexual Abuse*, *18*, 1-18.

Zwi, K.**,** Woolfenden, S., Wheeler, D. M., O'Brien, T., Tait, P., & Williams, K. J. (2009). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse (Review). The Cochrance Library, Issue 1.

תופעת ההצקה המקוונת בקרב תלמידי בית הספר במגזר הערבי: הצקה מקוונת בקרב בני-נוער ערביים בישראל לפי מגדר ושכבת גיל

נעם לפידות-לפלר וחנאן חוסרי

תקציר

המחקר הנוכחי בחן הצקה מקוונת בקרב תלמידים במגזר הערבי על פי מגדר ושכבת גיל. הוא כלל מדגם של 412 תלמידים ערבים ישראלים בגילאי שלוש עשרה עד שמונה עשרה, 162 בנים ו-250 בנות, תוך שימוש בשאלון לבדיקת הצקה מקוונת (Huang & Chou, 2010), וניתוח איכותני של ראיונות עומק עם בני-נוער. השאלה שנבדקה במחקר הייתה מהם ההבדלים בהצקה מקוונת לפי מגדר ושכבת גיל בקרב בני-נוער ערבים. השערות המחקר הניחו כי יימצאו הבדלים ברמת ההצקה המקוונת על פי מגדר ושכבת גיל. כך, בקרב בנים ימצא ציון גבוה יותר ברמת ההצקה לעומת בנות, ובקרב תלמידים בעלי הישגים נמוכים ימצא ציון גבוה יותר ברמת ההצקה בהשוואה לתלמידים בעלי הישגים גבוהים בלימודים. ממצאי המחקר הפריכו את ההשערות. בניגוד להשערות, לא נמצאו הבדלים בין בנים לבנות ובין תלמידים בעלי הישגים נמוכים לתלמידים בעלי הישגים גבוהים בכל אחד משלושת מדדי ההצקה המקוונת שנבדקו – פוגע, קורבן ומתבונן מהצד. המסקנה המרכזית של המחקר הייתה כי תופעת ההצקה בקרב בני-נוער ערבים, על מדדיה השונים, איננה מושפעת ממגדר או משכבת גיל. נדונו מגבלות המחקר ותרומותיו ברמה התיאורטית להרחבת הידע בנושא, וכן ברמה היישומית-מעשית לצורך התמודדות יעילה עם תופעת ההצקה המקוונת בקרב בני-נוער בחברה הערבית.

מילות מפתח: הצקה מקוונת, תלמידים מהמגזר הערבי, מגדר.

סקירה תיאורטית

תופעת ההצקה

הצקה, על פי ההגדרה, היא פגיעה באדם אחר – הקורבן – באמצעות התנהגות אגרסיבית, פיזית או רגשית, מכוונת וחוזרת לאורך זמן (Smokowski & Kopasz, 2005).

הצקה מהווה בעיה רחבת היקף בקרב בני נוער ברחבי העולם בבתי ספר ומחוצה להם. הצקה במסגרת בית הספר מאופיינת בהתנהגות אנטי-חברתית בלתי מקובלת, שעלולה לפגוע באיכות בית הספר, להשפיע לרעה על תלמידים ולגרום לתוצאות חברתיות מדאיגות, כגון טראומה נפשית של קורבנות ההצקה. במקרים קיצוניים היא אף מובילה לאלימות קשה כלפי הקורבנות (Mason, 2008; Olweus, 1993).

ממדי תופעת ההצקה והשלכותיה השליליות, כחלק מבעית האלימות במערכות החינוך בארץ ובעולם, הם רחבים ומשמעותיים, ועל כן מדאיגים (בנבנישתי, חורי-כסאברי ואסטור, 2005).

בניגוד למצב בעבר, שבו הייתה מקובלת התנהגות של הצקה ישירה, כלומר פנים אל פנים, הרי במהלך שני העשורים האחרונים, בעקבות התפתחות התקשורת הטכנולוגית, נוצרה צורה חדשה של הצקה בקרב בני-נוער – הצקה מקוונת (Ybarra, Boyd, & Oppenheim, 2012).

החלק הבא מתאר הצקה ייחודית זו.

הצקה מקוונת: הגדרה ואיפיון

הצקה מקוונת מוגדרת כשימוש בזדון במידע ובתקשורת בידי יחיד או קבוצה, על מנת לגרום לפגיעה מכוונת וחוזרת או לאיים על אדם אחר או קבוצה, באמצעות טכנולוגיות אלקטרוניות (Mason, 2008).

הצקה מקוונת מתייחסת אפוא לפגיעה, להפחדה ולהטרדה באמצעות רשת האינטרנט והטלפוניה, וכוללת דואר אלקטרוני, מסרים מיידיים ברשת, קבוצות דיון, שיח מכוון סינכרוני (צ׳אט), יומני רשת (בלוגים), אתרים אישיים, רשת חברתית, טלפונים ניידים, משחקי רשת מקוונים, טוויטר, תגובות ברשת, כלי שיתוף ברשת, מצלמות דיגיטליות בסלולרי, עיוות של סקרים מקוונים וכן הלאה (Bauman, 2007).

להצקה מקוונת איפיונים ייחודיים, הכוללים: היעדר נוכחות ומגע פיזי בין הפוגע לנפגע, אי-נראות, אנונימיות, אופן פגיעה שמבטל את האפשרות לקבל משוב מהנפגע, היעדר צורך להוכיח את אמינות הטענות הפוגעניות; המיומנות הדומיננטית של הפוגע היא שליטתו בטכנולוגיות (Patchin & Hinduja, 2006; Lenhart, 2007).

בספרות מפורטים מגוון סוגים של הצקה מקוונת. סוג אחד של הצקה מקוונת הוא הטרדה. הטרדה היא פעולה מתמשכת וחוזרת הנושאת אופי מטריד, למשל: שליחת הודעות פוגעניות, הפצצת הדואר האלקטרוני בהודעות מכתובתו של המטריד ומכתובות אחרות שפתח ועוד. סוג שני הוא הפצת שמועות, השפלה, לעג, השמצה. אלו הם פרסום והפצה של שמועות זדון דמיוניות, שקרים, עלילות שווא, סיפורים שאינם ראויים לפרסום, בדיחות או אנקדוטות, שכל מטרתם היא פגיעה בתדמית הקורבן ו/או בקשריו החברתיים. התחזות היא הפצה ופרסום מידע או הודעות בשם בדוי, תוך שימוש ״גנוב״ בזהות של הקורבן או של אדם אחר, או הרשמה לאתרים והשארת פרטי התקשרות של הקורבן ללא ידיעתו. סוג זה של הצקה מתאפשר כאשר לפוגע יש גישה לסיסמה ולשם-המשתמש של הקורבן, והוא מנצל אותם. סוג אחר של הצקה מקוונת מתייחס להולכת שולל, שהינא המצאת קשר עם אדם או אירוע לצורך יצירת קשר פיקטיבי המוביל להתקרבות, לשיתוף בעיקר בפרטים אינטימיים, ולעידוד לבצע מעשים שונים, כמו להתפשט מול המצלמה, לשלוח תמונות וכן הלאה, כדי לנצל מידע זה לשם הפצתו בצורה פוגענית. הפצת מידע אישי ופרטי היא סוג של הצקה מקוונת הקשורה לחשיפה של מידע אינטימי או סודי, שלא היה מיועד לחשיפה לעיני כולם. לדוגמה, תכתובת אישית, תמונות אינטימיות, חשיפת זהות הכותב בבלוג אנונימי וכולי (בוניאל-נסים, 2008; Bauman, 2007).

הצקה מקוונת מסוגים של הרחקה, מניעה והחרמה עניינה בחסימה, בסינון, בהתעלמות או בהרחקת הקורבן מפעילות מקוונת או מהקשר חברתי, כגון ״חרם״

במפגש חברתי מקוון, או במשחקים שיתופיים. למשל, הכשלה או "הריגה" של הקורבן במשחק רב-משתתפים ברשת האינטרנט (Bauman, 2007).

סוגים נוספים של הצקה מקוונת כוללים: הפחדה, סחיטה, כלומר תקשורת עם הקורבן בדרכים שונות, איתור מידע אודותיו ומעקב אחריו כדי לפגוע בו, להפחידו ו/או לסחוט אותו. הפחדה – המתבצעת לרוב בהקשר אישי של איום בפגיעה בקורבן או בקרובים לו; וכן השתלהבות שמשמעותה חילופי דברים תוך שימוש בביטויים פוגעניים ומעליבים, וליבוי של אווירה לוחמנית (בוניאל-נסים, 2008; Bauman, 2007).

תוצאות ההצקה המקוונת

הטענה המקובלת בספרות בנוגע לתוצאות של הצקה מקוונת ולהשלכותיה היא, כי עוצמת הפגיעה שלהן היא קשה יותר מזו של ההצקה "המסורתית" הישירה (Lenhart, 2007).

החוקרים מנו מספר סיבות לכך שעוצמת הפגיעה המקוונת קשה יותר בהשוואה לפגיעה "המסורתית" הישירה במרחב הפיזי. אחת הסיבות קשורה למאפייני ההצקה המקוונת: היעדר נוכחות ומגע פיזי בין הפוגע לנפגע, אי-הנראות והאנונימיות – כל אלה מובילים להעצמה של תופעת הסרת-העכבות. זו בתורה מביאה לגילויי התנהגות שליליים. יתר על כן, ברוב מקרי ההצקה המקוונת נשאר הפוגע אנונימי, ומכאן שסיכוייו להיתפס במרחב המקוון נמוכים יותר. עובדה זו גורמת לכך שהוא פחות חושש מזיהוי ומגילוי, ולכן התנהגותו הפוגענית מתעצמת (Suler, 2004).

נוסף על כך, בשונה מהצקה לא מקוונת ברחוב, או בחצר בית-הספר, הנפגע בהצקה מקוונת לעתים אינו מודע לפגיעה זו, ואינו יכול להיזהר מחוסר הגבולות של נזקיה. זאת ועוד, האמצעים לפגיעה מקוונת מאפשרים להכניס למעגל הפוגעים והנפגעים מספר רב יותר של משתתפים, בשל ההפצה המהירה, וציבור נרחב יותר. ההשפלה כתוצאה מהצקה מקוונת היא פומבית ובעוצמה גדולה יותר מההשפלה כתוצאה מרכילות בין מספר תלמידים בחצר בית הספר. ריבוי ה"צופים" ויכולתם להיות אקטיביים מעודדים את הפוגע להמשיך במעשה הפוגעני (Patchin & Hinduja, 2006).

על פי יְבָרָה, מיטצ'ל, וולאק, וַניני ופינקלור (Ybarra, Mitchell, Wolak, Vanini, & Finkelor, 2006), ככל שחוויית הקורבנות להצקה מתרחשת בשלב מוקדם יותר בחיים והיא בעלת אופי קשה יותר, כך תהיינה תוצאותיה שליליות יותר ותשפענה לטווח ארוך יותר. חוקרים אלה הציגו נתונים שמהם עולה כי 30% מהמתבגרים שחוו הצקה תיארו את עצמם כמדוכדכים, 24% כמפוחדים מאוד ו-22% כמובָכים מאוד. בנוסף, 34% מהם דיווחו כי חוו אחד או יותר סימפטומים של עקה, כגון: התרחקות מהאינטרנט; אי-יכולת להפסיק לחשוב על המקרה; הרגשת לחץ, עצבנות ואיבוד עניין. ל-64% מהמתבגרים שהיו קורבנות להצקה היו בעיות פסיכולוגיות, בעיות התנהגות, שתיית אלכוהול, עישון, סימפטומים של דיכאון וירידה במחויבות לבית הספר.

מאפיינים שונים משפיעים על מעורבותם של בני נוער בהצקה מקוונת כפוגעים או כנפגעים, קרי קורבנות. בסקירה שלהלן נתמקד בשניים מהם: מגדר וגיל.

מאפיינים המשפיעים על מעורבות בני-נוער בהצקה מקוונת

מגדר והצקה מקוונת

מחקרים שבחנו את הקשר בין מגדר להצקה מקוונת במעורבות בהצקה – כפוגעים או כנפגעים – כקורבנות, בקרב ילדים ובני נוער, מציגים ממצאים סותרים.

כך, במחקרים אחדים נמצאו הבדלי מגדר במעורבות בהצקה מקוונת כפוגעים או כנפגעים בקרב ילדים ובני נוער. המחקר של צ׳אפל, הסלמן, קיטצ׳ין, לומון, מקאייבר וסַרולו (Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, Maciver, & Sarullo, 2004) מצא, כי בנים הם קורבנות של הצקה מקוונת במספר רב יותר של מקרים מאשר בנות. הממצא שלפיו בנים רבים יותר מבנות מהווים קורבנות של הצקה מקוונת התקבל גם במחקרם של הונג וצ׳ו (Huang & Chou, 2010). ממצא נוסף של מחקר זה הראה, כי בנים אף מעורבים יותר כפוגעים בהצקה מקוונת בהשוואה לבנות.

ממצאים הפוכים לממצאי המחקר של הונג וצ׳ו (Huang & Chou, 2010) ושל צ׳אפל ועמיתיו (Chapell, et al., 2004) דווחו במחקרם של דֶהיו, בולמן ו-וֹולינק (Dehue, Bolman, Vollink, 2008). במחקר זה נמצא, כי בנות הן קורבנות של הצקה מקוונת יותר מאשר בנים.

בניגוד למחקרים המתוארים לעיל, לפיהם המגדר משפיע על המעורבות של ילדים ובני נוער בהצקה מקוונת כפוגעים או כנפגעים, מחקרים אחרים מצאו כי למגדר אין השפעה על מעורבות זו. במילים אחרות, במחקרים אלה נמצא כי אין הבדלים סטטיסטיים מובהקים בין בנים ובנות במידת מעורבותם כפוגעים וכנפגעים ברשת האינטרנט (Hinduja & Patchin, 2008; Ybarra & Mitchell, 2004; Li, 2006; Raskauskas & Stolz, 2007; Smith et al., 2008). ההסבר להיעדר הבדלים בין בנים לבנות במעורבותם כפוגעים וכנפגעים ברשת הוא, כי רשת האינטרנט מאפשרת לבנות להסתיר את זהותן, ולכן הן אוזרות אומץ לפגוע באמצעותה ברמה הדומה לזו של בנים, זאת בניגוד להצקה פנים מול פנים (Li, 2007).

גיל והצקה מקוונת

מחקרים אשר בחנו את הקשר בין גיל (טווח גילאים שתים עשרה עד שמונה עשרה) להצקה מקוונת הצביעו על תוצאות סותרות. בכמה מחקרים שנערכו בארצות הברית נמצא קשר שלילי בין גיל לקורבנות ברשת, באופן שרמה גבוהה יותר של קורבנות ברשת דווחה בקרב ילדים בכיתות ז׳-ח׳ (גילאי שתים עשרה עד ארבע עשרה) ולאחריה ירידה ברמת הקורבנות-ברשת בגילאים מאוחרים יותר (Schneider, O'Donnell, Stueve, Coulter, 2012; Tokunaga, 2010). בניגוד לכך, מחקרים אחדים דיווחו על קשר חיובי בין המשתנים – עלייה הקשורה לגיל. מחקר שנערך בארצות הברית מצא עלייה עם הגיל (Mark & Ratliffe, 2011), ובמחקר שנערך בספרד נמצא קשר חיובי בין עלייה עם הגיל לתופעת ההצקה המקוונת רק ביחס למשתנה קורבנות ברשת (Del Rey, Elipe, & Ortega-Ruiz, 2012). במחקרים אחרים לא נמצא קשר בין תופעת ההצקה המקוונת למשתנה הגיל (Hinduja & Patchin, 2008; Juvonen & Gross, 2008).

במחקר נוסף, אשר בחן את הקשר בין גיל לבין שני מדדים של תופעת ההצקה המקוונת: קורבנוּת (התעללות) מקוונת ובריונות מקוונת, נמצא כי קורבנות מקוונת הייתה נפוצה יותר בכיתות ז'-ח' ואילו בריונות מקוונת הייתה נפוצה יותר בכיתות גבוהות יותר (ט'-י"ב) (Ortega, Calmaestra, & Mora-Merchan, 2008).

מחקר שנערך בארץ (בוניאל-נסים ודולב-כהן, 2012) בחן האם יש קשר בין גיל הילד (מתחת/מעל גיל שלוש עשרה) לבין מעורבות בבריונות/קורבנוּת בפייסבוק. מדגם המחקר כלל 758 ילדים ומתבגרים (גילאי שמונה עד שמונה עשרה), מתוכם 211 מתחת לגיל שלוש עשרה ו-532 מעל גיל זה. ממצאי המחקר לא הדגימו קשרים מובהקים בין גיל כלל המדגם לבין הצקה בפייסבוק או בין גיל לקורבנוּת, אך נמצא קשר חיובי מובהק בין הצקה לקורבנוּת, באופן שככל שהצעיר הציק יותר כך הוא היה מעורב במקרי קורבנות רבים יותר, ולהיפך. הממצאים לגבי הקשר בין מעורבות בבריונות/קורבנות בפייסבוק בחלוקה לפי שתי קבוצות הגיל הצביעו על קשרים שליליים מובהקים בין גיל הנבדק לבין הצקה בפייסבוק ובין גיל לקורבנות בקרב מדגם הנבדקים עד גיל שלוש עשרה. כלומר, ככל שגיל הנבדק גבוה יותר, כך הוא פחות מעורב במקרי הצקה וקורבנוּת, ולהיפך. כמו כן נמצא קשר חיובי מובהק בין הצקה לקורבנות, באופן שככל שהצעיר הציק יותר, כך הוא היה מעורב ביותר מקרי קורבנות, ולהיפך. הממצאים לגבי קשרים בין גיל (מעל גיל שלוש עשרה) לבין בריונות וקורבנוּת העלו, כי אין קשרים מובהקים בין גיל לבין הצקה בפייסבוק או בין גיל לקורבנות. נמצא קשר חיובי מובהק בין הצקה לקורבנות, באופן שככל שהילד היה מעורב יותר במקרי הצקה, כך הוא היה מעורב במקרי קורבנות, ולהיפך (בוניאל-נסים ודולב-כהן, 2012).

רציונל המחקר

הרציונל העומד בבסיס המחקר הוא העלאת נושא ההצקה המקוונת בחברה הערבית – תוך תיאור שכיחות התופעה, ובחינת הקשרים של מין וגיל. ממצאי המחקר הנוכחי עשויים גם להביא להעלאת המודעות לתופעה בחברה הערבית ולתרום לבניית תוכניות התערבות מותאמות למניעתה ולצמצומה.

מטרת המחקר, שאלת המחקר והשערות

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לתאר ולנתח את תופעת ההצקה המקוונת בקרב תלמידים במגזר הערבי בישראל. במחקר הנוכחי נבדקו שכיחויות של הצקה מקוונת מבחינת מציקים, קורבנות וצופים, ונבחנו הקשרים בין שכיחות ההצקה לבין מגדר וקבוצת גיל. השאלה שנבחנה במחקר זה היא: מהם ההבדלים בהצקה מקוונת לפי מגדר וקבוצת גיל בקרב בני-נוער ערבים?

בהתבסס על מחקרים קודמים (Chapell, Hasselman, Kitchin, Lomon, Maciver, & Sarullo, 2004; Huang & Chou, 2010), השערת המחקר הראשונה גרסה כי שכיחות ההצקה המקוונת תהיה גבוהה בקרב בנים מאשר בקרב בנות. ההשערה השנייה הייתה כי שכיחות ההצקה המקוונת תהיה גבוהה בקרב תלמידים בחטיבת הביניים מאשר

בקרב תלמידים בתיכון, בהתבססה על ממצאי המחקר בתחום (Schneider, O'Donnell, Stueve, Coulter, 2012; Tokunaga, 2010).

שיטת המחקר

משתתפים

במחקר השתתפו 412 תלמידים ערבים ישראלים בין הגילאים 13-18 (כיתות ז'-יב') משני בתי ספר ממלכתיים בערים חיפה ונצרת. אוכלוסיית בתי הספר ברובה מוסלמית, אך יש גם ייצוג לנוצרים ולדרוזים. התפלגות משתתפי המחקר על פי הרגלי השימוש במחשב מוצגת בלוח 1 להלן, המציג את התפלגות משתני הרגלי השימוש במחשב לפי מגדר.

לוח 1: התפלגות המשתתפים על פי משתני הרגלי השימוש במחשב בחלוקה לפי מגדר (N = 412)

		בנים		בנות		
מאפיינים	**ערכים**	***N***	**%**	***N***	**%**	**מובהקות**
מקום השימוש במחשב	בית ביה"ס אחר	151 3 8	93.2 1.9 4.9	233 7 10	93.2 2.8 4.0	$\chi^2(2)=0.56$
תדירות השימוש במחשב	פעם בשבוע מספר פעמים בשבוע כל יום	8 51 103	4.9 31.5 63.6	31 68 151	12.4 27.2 60.4	$\chi^2(2)=6.56$ *
מטרות השימוש במחשב	תקשורת הורדה של תוכנות חינוך משחקים	83 30 17 32	51.2 18.5 10.5 19.8	134 50 31 35	53.6 20.0 12.4 14.0	$\chi^2(3)=0.79$
שעות שימוש במחשב		*SD*=1.24	*M*=9.47	*SD*=1.25	*M*=9.58	*t*(410)=-0.91

$p<0.05$

מעיון בלוח 1 נוכל לראות כי רוב המשתתפים משתמשים במחשב בתדירות יום יומית (63.6% מבין הבנים ו-60.4% מבין הבנות) וכמעט כולם משתמשים במחשב בביתם. עם זאת, בהתייחס למאפיין תדירות השימוש במחשב נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות: כ-12% מהבנות משתמשות במחשב בתדירות של פעם בשבוע לעומת כ-5% מהבנים. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבנות במטרות השימוש ובשעות השימוש במחשב.

כלי המחקר

שאלון פרטים אישיים. שאלון זה נכתב לצרכי מחקר זה ובודק את המאפיינים הבאים: גיל, מין, לאום, מקום מגורים, מצב משפחתי ושימוש במחשב.

שאלון הצקה מקוונת. השאלון מבוסס על שאלון ההצקה של אולביוס (Olweus, 1991), שנעשה בו שימוש בשפה הסינית במחקרם של הונג וצ'ו (Huang & Chou, 2010). הוא תורגם לשפה העברית על ידי החוקרת דוברת השפה הערבית, ותורגם חזרה לאנגלית, לגרסה זהה בקירוב למקור. השאלון כולל שלושה חלקים; בכל חלק משיב הנבדק בתפקיד אחר. החלק הראשון מתייחס לידע על הצקה באינטרנט כמתבונן מהצד בסיטואציות של הצקה. שאלה לדוגמה: "האם ידוע לך על חבר/ה שצחקו עליו/עליה או שעבר/ה חוויה של השפלה באמצעים אלקטרוניים שונים, כמו מכתב בדוא"ל, שיחה במסנג'ר או בחדר צ'אט, התכתבות באתר או בבלוג, ב-SMS או קבוצה ב-WhatsApp"?. הוא כולל 7 שאלות, שהתשובות להן נעות בין "אף פעם" ו"מספר פעמים בשבוע" על פני סולם ליקרט. במחקר המקורי אלפא של קרונבך היה 0.85. החלק השני מתייחס לחווייה אישית של הנבדק כקורבן. שאלה לדוגמה: "האם אי פעם הוציאו לך שם רע באמצעי מקוון?". הוא כולל 7 שאלות שהתשובות להן נעות בין "אף פעם" ו"מספר פעמים בשבוע" על פני סולם ליקרט. במחקר המקורי אלפא של קרונבך היה 0.84. החלק השלישי בודק את התנהגות הנבדק כבריון. שאלה לדוגמה: האם את/ה אי פעם פגעת במישהו, איימת או הטרדת מישהו תוך שימוש באמצעי מקוון?". במחקר המקורי אלפא של קרונבך היה 0.93. במחקר הנוכחי נמצאו העקיבויות הפנימיות הבאות: מתבונן מהצד – $\alpha = .84$, קורבן – $\alpha = .84$, תוקף – $\alpha = .93$. ציוני המדדים חושבו לפי ממוצעי הפריטים, בטווח 1-5 לכל מדד.

איסוף הנתונים במחקר זה כלל ראיונות עומק מובנים-למחצה עם שבעה בני נוער, ארבעה מהם בנים ושלוש בנות. השאלות שהנחו את הראיונות היו: "כיצד לדעתך באה לידי ביטוי הצקה מקוונת בין בני-נוער?", "מה מניע ילדים לעסוק בהצקה מקוונת?", "תאר/י לי מקרה אישי של הצקה מקוונת בו את/ה היית המציק, או קורבן להצקה מקוונת, או עד להצקה כזו?", "כיצד התמודדת במקרה שנפגעת מהצקה מקוונת?"

הליך המחקר

הוגשה בקשה למדען הראשי במשרד החינוך להשגת אישור להעברת השאלונים בקרב תלמידי בית-הספר במגזר הערבי. לאחר קבלת אישור פורסמה מודעה בלוח המודעות המקוון באתר האינטרנט של בית הספר המזמינה את התלמידים להשתתף במחקר. מילוי השאלונים התבצע בכיתות לימוד המחשבים אליהן נכנסו החוקרות והזמינו את הנבדקים להשתתף במחקר בהתנדבות תוך הבטחת אנונימיות ודיסקרטיות. בחלק מהכיתות נעשה תיאום עם המנהלת של בית הספר, ואז נכנסה החוקרת לכיתה בתחילת השיעור או לקראת סיומו. מילוי השאלונים נמשך כחצי שעה. לפני מילוי השאלון בידי התלמידים הוסבר להם שהמחקר הוא אנונימי, והם רשאים לפרוש בכל עת שירצו.

ממצאים

ממצאים תיאוריים

עיון בממצאים הבהיר כי 352 תלמידים (85%) סימנו לפחות פריט אחד מקטגוריה כלשהי של הצקה מקוונת. במילים אחרות, רק כ- 15% מן התלמידים דיווחו כי לא נתקלו בהצקה מקוונת, בתפקיד כלשהו (צופה, קורבן, תוקף). לוח 2 מציג את התפלגות מדדי ההצקה המקוונת עבור ידע כמתבונן מהצד, חוויה אישית כקורבן, והתנהגות כבריון.

לוח 2: התפלגות מדדי ההצקה המקוונת (*N* = 412)

		מתבונן מהצד *N* (%)	קורבן *N* (%)	בריון *N* (%)
2.1. הצקה מקוונת				
הטרדה, איום או פגיעה	אף פעם	248 (60.2)	342 (83.0)	351 (87.8)
	לעיתים נדירות	136 (33.0)	60 (14.6)	37 (9.2)
	מספר פעמים בחודש	13 (3.2)	3 (0.7)	--
	פעם עד מספר פעמים בשבוע	15 (3.6)	7 (1.7)	12 (3.0)
לצחוק על, להשפיל	אף פעם	221 (53.6)	360 (87.4)	237 (59.3)
	לעיתים נדירות	127 (30.9)	37 (9.0)	138 (34.5)
	מספר פעמים בחודש	38 (9.2)	10 (2.4)	--
	פעם עד מספר פעמים בשבוע	26 (6.3)	5 (1.2)	25 (6.2)
להוציא שם רע	אף פעם	211 (51.2)	355 (86.2)	337 (84.3)
	לעיתים נדירות	131 (31.8)	49 (11.9)	38 (9.5)
	מספר פעמים בחודש	34 (8.3)	3 (0.7)	--
	פעם עד מספר פעמים בשבוע	36 (8.7)	5 (1.2)	25 (6.2)

המשך לוח 2:

2.2. הצקה מקוונת:		מתבונן מהצד N (%)	קורבן N (%)	בריון N (%)
התנהגות פוגענית, פתיחת חשבון אינטרנטי מזויף	אף פעם	207 (50.2)	359 (87.1)	300 (77.5)
	לעיתים נדירות	127 (30.9)	41 (10.0)	74 (19.1)
	מספר פעמים בחודש	43 (10.4)	9 (2.2)	--
	פעם עד מספר פעמים בשבוע	35 (8.5)	3 (0.7)	13 (3.4)
פגיעה רגשית, העלבה, בעת השתתפות באתר / פורום אינטרנטי	אף פעם	304 (73.8)	372 (90.3)	288 (72.0)
	לעיתים נדירות	86 (20.9)	34 (8.2)	73 (18.3)
	מספר פעמים בחודש	13 (3.1)	2 (0.5)	26 (6.5)
	פעם עד מספר פעמים בשבוע	9 (2.2)	4 (1.0)	13 (3.2)
פגיעה רגשית, העלבה, באמצעות דוא"ל	אף פעם	299 (72.6)	374 (90.8)	337 (84.3)
	לעיתים נדירות	88 (21.3)	32 (7.8)	50 (12.5)
	מספר פעמים בחודש	14 (3.4)	4 (1.0)	--
	פעם עד מספר פעמים בשבוע	11 (2.7)	2 (0.4)	13 (3.2)
פגיעה רגשית, העלבה, באמצעות תוכנת שיחה	אף פעם	275 (66.7)	365 (88.6)	337 (84.3)
	לעיתים נדירות	92 (22.3)	38 (9.2)	50 (12.5)
	מספר פעמים בחודש	28 (6.8)	5 (1.2)	--
	פעם עד מספר פעמים בשבוע	17 (4.2)	4 (1.0)	13 (3.2)

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

הממצאים בלוח 2 מראים שכמחצית מבני הנוער דיווחו כי התבוננו מהצד על אירועים של הצקה מקוונת: הוצאת שם רע, התנהגות פוגענית, פתיחת חשבון אינטרנטי מזויף, לעג והשפלה. 15% עד 19% מבני הנוער דיווחו כי היו עדים לאירועים אלו לפחות מספר פעמים בחודש. 17% מבני הנוער דיווחו כי היו קורבנות להטרדה, איום או פגיעה מקוונת. אשר ליתר האופנים של הצקה מקוונת דיווחו 10% עד 14% מבני הנוער על היותם קורבנות, ועד 4% מהם דיווחו כי היו/הם קורבנות להצקה מקוונת לפחות מספר פעמים בחודש. כ-40% מבני הנוער דיווחו כי לעגו או השפילו אחרים באמצעי מקוון. 22% עד 28% דיווחו כי פגעו, העליבו אחר, או פתחו חשבון אינטרנטי מזויף. 6% מבני הנוער דיווחו על היותם פוגעים, לועגים, משפילים, או מוציאים שם רע לפחות פעם בשבוע. התפלגות המדדים המסכמים של הצקה מקוונת מוצגת בלוח 3 להלן.

לוח 3: ממוצעים, סטיות תקן וטווח המדדים של הצקה מקוונת ($N = 412$)

משתנה	ממוצע	סטיית תקן	ציון מינימום	ציון מקסימום
ידע כמתבונן מהצד	1.55	0.61	1.00	4.38
חוויה אישית כקורבן	1.15	0.34	1.00	3.86
התנהגות כבריון	1.33	0.69	1.00	4.43

הנתונים בלוח 3 מראים כי אמנם לפי לוח 2 קיימת הצקה מקוונת, אך תכיפותה נמוכה. התלמידים דיווחו על רמה גבוהה יותר באופן מובהק ($F(2,798) = 50.40$, $p < 0.01$, $\eta^2 = 0.12$) של ידע כמתבונן מהצד ($M = 1.55$) לעומת התנהגות כבריון ($M = 1.33$), ואלו נמצאו גבוהות יותר מאשר הדיווח על חוויה אישית כקורבן ($M = 1.15$).

בדיקת השערות המחקר

ההשערה הראשונה גרסה, כי רמת ההצקה של בנים תהיה גבוהה מזו של בנות. במטרה לבדוק את ההשערה נעשה ניתוח MANOVA עבור שלושת מדדי ההצקה על פי מין התלמיד. ממצאי הלוח עולה כי לא נמצאו הבדלים מובהקים בין בנים לבין בנות במדדי ההצקה השונים ($F(3, 396) = 1.63$, $p = 0.18$, $\eta^2 = 0.01$). ממוצעים וסטיות התקן של מדדי ההצקה על פי מין התלמיד מופיעים בלוח 4 להלן.

לוח 4: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי ההצקה לפי מגדר ($N = 412$)

	בנים (n=162)	**בנות (n=250)**		
משתנה	***M* (*SD*)**	***M* (*SD*)**	***F*(1, 398)(η^2)**	**sig**
ידע כמתבונן מהצד	1.58 (0.63)	1.52 (0.61)	0.97 (0.01)	0.32
חוויה אישית כקורבן	1.20 (0.36)	1.13 (0.33)	3.50 (0.01)	0.06
התנהגות כבריון	1.28 (0.55)	1.37 (0.76)	1.68 (0.01)	0.19

ההשערה השנייה גרסה, כי רמת ההצקה של תלמידים בחטיבת הביניים תהיה גבוהה מזו של תלמידים בתיכון. במטרה לבדוק את ההשערה נעשה ניתוח MANOVA עבור שלושת מדדי ההצקה על פי שכבת גיל. לא נמצאו הבדלים מובהקים ($F(3, 396) = 0.73, p = 0.53, \eta^2 = 0.01$).

ממוצעים וסטיות תקן של מדדי ההצקה על פי שכבת גיל מופיעים בלוח 5 להלן.

לוח 5: ממוצעים וסטיות תקן של מדדי ההצקה לפי שכבת גיל ($N = 412$)

	חטיבה (n=235)	**תיכון (n=177)**		
משתנה	***M* (*SD*)**	***M* (*SD*)**	***F*(1, 398)(η^2)**	**sig**
ידע כמתבונן מהצד	1.53 (0.66)	1.56 (0.63)	0.23 (0.01)	0.64
חוויה אישית כקורבן	1.18 (0.36)	1.14 (0.33)	0.96 (0.01)	0.33
התנהגות כבריון	1.32 (0.65)	1.35 (0.74)	0.22 (0.01)	0.64

בנוסף, חושבו מתאמים בין גיל המשתתפים לבין מדדי ההצקה ונמצאו אף הם לא מובהקים (ידע כמתבונן מהצד: $r = -.01, p = .79$, חוויה אישית כקורבן: $r = -.08, p = .113$, התנהגות כבריון: $r = .02, p = .70$).

תפיסת התלמידים בנוגע להצקה המקוונת

ממצאי ראיונות

במסגרת המחקר נערכו ראיונות עומק מובנים-למחצה עם בני נוער ערבים. מניתוח איכותני של תשובות בני הנוער בנוגע להצקה המקוונת התקבלו שלוש תימות מרכזיות: 1. תפיסת בני הנוער בנוגע למהי הצקה מקוונת, כלומר הגדרת התופעה; 2. המניעים

לקיומה של התופעה; 3. צורות ההתמודדות של בני הנוער בחברה הערבית עם תופעת ההצקה המקוונת.

1. הגדרת ההצקה המקוונת

בני הנוער הגדירו הצקה מקוונת כהתנהגות שמטרתה לגרום לפגיעה בילד אחר באמצעות רשת האינטרנט, ואשר מתבצעת בשני אופנים: אופן אחד של הצקה מקוונת הוא באמצעים מילוליים, כמו: הערות גסות, קללות, כינויים פוגעניים, איומים, הפצת שקרים ומידע מוטעה על ילד מסוים. להלן כמה דוגמאות הממחישות את אופן ההצקה המילולי ברשת:

> "אני חושבת שהצקה מקוונת זה שילד מאיים על ילד אחר שהוא יפיץ עליו דברים רעים שיפגעו בו באינטרנט".
> "זה שמישהו משתמש באינטרנט כדי לפגוע במישהו אחר... אני אתן לך דוגמה, כמו שמישהו שלח לי הודעה בפייסבוק שמאוד פגעה בי...אפילו בכיתי בגלל זה"
> "זו פגיעה דרך המייל , ה-sms או הפייסבוק וכל הדברים שיש ברשת האינטרנט במישהו אחר... חבר שלי לפני יומיים סיפר לי ששלחו לו הודעה במייל עם קללה..."

האופן השני שבאמצעותו מתבצעת ההצקה המקוונת, לפי תפיסתם של בני הנוער, הוא באופן ויזואלי, כמו: סרטונים פוגעניים, הפצת תמונות פוגעות. להלן כמה דוגמאות הממחישות את אופן ההצקה הוויזואלי ברשת:

> "אני אסביר לך מה אני חושב שזה הצקה מקוונת על ידי דוגמא ... הייתה איזה מסיבה שחבר שלי היה בה והוא סיפר שצילמו אותו והוא ביקש שימחקו את התמונה כ היא לא הייתה יפה ...יום אחרי הוא רואה שהעלו אותה לפייסבוק עם משפט מגעיל ... אני יודע שזה מאוד פגע בו עד כדי כך שהוא לא רצה לצאת מהבית כמה ימים...."
> "אני זוכרת שצילמו אותי בוכה בגלל משהו שקרה...לא משנה מה...ושלחו את התמונה בווטסאפ של הכיתה וזה מאוד פגע בי ..."

אפשר לסכם ולומר כי בני הנוער תופסים את ההצקה המקוונת כפעולה פוגענית שיכולה להתבצע באמצעים מילוליים ו/או ויזואליים ברשת האינטרנט.

2. המניעים להצקה מקוונת

בני הנוער שהתראיינו פירטו סיבות וגורמים מגוונים שמובילים להצקה מקוונת; המרכזיים שבהם הם כעס ורצון לפגוע בחזרה בילד או בילדה שפגעו בהם, וביטוי של תחושת נקמה. כך תיאר זאת אחד המרואיינים:

"פעם ילד אחד חזק בשכבה שנחשב בריון כזה בבית הספר ושלא כדאי להתעסק איתו העליב אותי וצחק עליי לפני חברים שלי ... הוא גם דחף אותי לפניהם ואני לא יכולתי לעשות כלום בגלל שמאוד פחדתי ממנו ... זה מאוד פגע בי והרגשתי שהוא השפיל אותי לפני כולם ואז חשבתי מה אני יכול לעשות כדי לפגוע בו בחזרה בלי שהוא יידע ... בלי שאף אחד יידע שזה אני ... אחרת חסר לי ... וחבר שלי הציע לי שאני אפיץ עליו כל מיני דברים מגעילים באינטרנט כדי שהוא ייפגע וייעלב מהם ... וזה באמת מה שעשיתי. הפצתי עליו דברים ממש מגעילים ופוגעים ואפילו עם קללות מכוערות וכך הרגשתי טוב שהצלחתי לנקום בו על מה שהוא עשה לי ... הרגשתי שאני לא פראייר ושהוא מקבל את מה שמגיע לו על מה שעשה לי ... כמו שהוא פגע בי אני יכול לפגוע בו בחזרה ... באמת אחר כך שמעתי שהילד הזה מאוד התעצבן ונפגע ממה שכתבתי עליו ... הוא כל כך רצה לדעת מי עשה לו את זה אבל הוא לא יכל לדעת ונראה לי שבחיים הוא לא היה מנחש שזה אני ... אני לא אתבייש ואגיד שזו הייתה הנקמה המתוקה שלי בו ... הרגשתי ממש טוב אחרי זה".

סיבה עיקרית נוספת שתוארה על ידי רוב בני הנוער קשורה למאפיינים הייחודיים של רשת האינטרנט, כפי שתואר גם בדוגמהשלעיל. מאפיינים אלה, הכוללים אנונימיות, חיסיון, נגישות לכולם, קלות הביצוע וכיוצא באלה של הרשת מקלים על בני הנוער לנקוט הצקה מקוונת בשל היעדר חשיפה אישית ולפיכך התחמקות מקבלת עונש על ההתנהגות הפוגענית. הדוגמאות הבאות ממחישות סיבה זו:

"... אם אני רוצה לפגוע ולהציק למישהו קל לי לעשות את זה דרך האינטרנט, מפני שאף אחד בחיים לא יכול לדעת שזה אני ... וגם מה שאני מפרסם מגיע לכולם מיד ומהר... גם לפגוע באינטרנט זה הכי קל ופשוט ולא צריך להיות חזק ... כל ילד יכול, אפילו הכי חלש ... וזה קל בגלל שאף אחד לא יודע מי פגע ובגלל זה אי אפשר לתפוס את הילד שפגע ולהעניש אותו ..."

"ברשת אף אחד לא יודע מי פגע ... בחיים אי אפשר לגלות את הזהות של מי שפגע ולכן אפשר לפגוע במי שרוצים ומתי שרוצים בלי לקבל עונש ... אני מכירה באופן אישי ילדה שפגעה בילדה אחרת באינטרנט ועד היום אף אחד לא יודע על זה ..."

"אני אתן לך דוגמה ... חברה שלי למשל נפגעה על ידי מלכת הכיתה ... היא כינתה אותה בכל מיני שמות והעליבה אותה לפני הרבה בנות ... אז היא החליטה להחזיר לה בצורה שאף אחד לא ידע שזו היא ... מה היא עשתה? היא שלחה לה הודעה מעליבה ב- sms... ובאמת אף אחד לא גילה שזו היא עד היום ..."

"קל יותר באמצעות האינטרנט לפגוע בילד שרוצים ושכולם יראו את זה, כי היום לכולם יש אינטרנט ואז כולם רואים את זה וזה עושה את הפגיעה של הנפגע יותר כואבת בלי שהפוגע נחשף ..."

מניע נוסף להצקה המקוונת שעלה מתוך הראיונות הוא שעמום, שמשמעותו שההצקה ברשת מפיגה את השעמום של הפוגעים, כפי שתיארה זאת אחת המרואיינות:

"לפעמים כשמשעמם לי ולחברות שלי אז אנחנו מחפשות למי להציק, על מי לרדת ... ואז אנחנו מפרסמות כל מיני דברים על ילד או ילדה חלשים ומסכנים כדי לעשות צחוקים ... באמת זה מצחיק אותנו".

הראיונות עם בני הנוער העלו כי המניעים להצקה משלבים גורמים רגשיים (כגון כעס ושעמום) עם המאפיינים הייחודיים של רשת האינטרנט (למשל מאפיין האנונימיות).

3. ההתמודדות עם ההצקה המקוונת

שלושה מהמרואיינים שבעצמם היו קורבנות להצקה מקוונת תיארו שתי דרכים עיקריות שבאמצעותן הם התמודדו עמה. דרך התמודדות אחת היא פנייה לגורמים בסביבתם הקרובה; הגורם העיקרי והמרכזי שאליו הם פנו הוא ההורים, שכן אלה נתפסים בעיניהם כגורמים שיפעלו בכל המרץ ויעשו את כל המאמצים הנדרשים כדי שהבעיה תיפתר. וכך הם תיארו זאת:

"במקרה שבו הפיצו עליי שקרים בפייסבוק, אני בהתחלה הייתי בשוק, אבל כאשר נרגעתי ידעתי שאני חייבת לספר את זה להורים שלי ... זה מה שחשבתי שהכי נכון לעשות באותו המקרה בגלל שההורים שלי תמיד אומרים ומזכירים לי שהם פה תמיד בשבילי ושבכל בעיה אני ארגיש חופשייה לפנות אליהם ... זה באמת מה שאני מרגישה ... אני מרגישה שהם המשענת הכי חזקה שיש לי בכל דבר ... ובאמת זה מה שעשיתי. סיפרתי להם את מה שקרה והראיתי להם את מה שכתבו עליי ... והם מיד פעלו ... למחרת בהסכמתי הם פנו למנהלת בית הספר וגם ליועצת ולמחנכת שלי ושיתפו אותן במה שקרה ואז היו כמה שיחות בכיתה ... ואז כבר לא קיבלתי בפייסבוק דברים כאלה ..."

"אני מיד שיתפתי את אבא שלי ואמרתי לו שנשלחה אליי הודעה בווטסאפ שממש פגעה בי ואפילו קיללו את המשפחה שלי ... אבא שלי קודם כל חיבק אותי והרגיע אותי ... וזה בדיוק מה שהייתי צריך באותו הרגע ... אחר כך הוא שאל אותי מי לדעתי האחראי לזה וכשאמרתי לו מי, הוא התקשר להורים של אותו ילד ודיבר איתם על זה ... זה עזר ..."

דרך התמודדות שנייה של המרואיינים עם ההצקה המקוונת שחוו היא על ידי פנייה לגורמים המתאימים בבית הספר. המרואיינים ציינו שאחרי שהם עירבו את ההורים

שלהם בבעיה, הם קיבלו החלטה משותפת לערב גם את יועצת בית הספר, מחנכת הכיתה ואת המנהלת, כפי שתיאר זאת אחד המרואיינים:

> "...לבד ההורים שלי לא יכלו למצוא את מי שפגע בי בפייסבוק....כמה שהם ניסו הם לא הצליחו...בגלל זה אנחנו עירבנו גם את בית הספר, סיפרנו למורה של הכיתה שלי וגם ליועצת ולמנהלת ... הם באמת פעלו מיד ויום אחרי שסיפרנו להם אז הייתה שיחה בכיתה עם כל התלמידים שבה היועצת דיברה על הנושא וכל הדברים השליליים שקורים לילדים שפוגעים בהם ... הם גם אמרו שהם יפרסמו כל מיני עונשים לאותם ילדים שביצעו את הפגיעה באינטרנט ... אני חושב שזה הצליח להפחיד את הילדים בכיתה ...א חרי זה כבר לא הציקו לי בפייסבוק ... ואני חושב שהשיחה הזו בבית הספר עזרה".

לסיכום, דרכי ההתמודדות עם התופעה של הצקה מקוונת שתוארו על ידי המרואיינים שהיו בעצמם קורבנות לתופעה זו נחלקו לשתיים. הדרך הראשונה והעיקרית היא פנייה להורים ושיתופם בבעיה, והדרך השנייה היא פנייה לגורמים הרלוונטיים בתוך בית הספר לצורך טיפול משותף בבעיה (מחנכת, יועצת ומנהלת).

דיון

בפרק זה של העבודה נדון בממצאי המחקר לאור ספרות המחקר שהוצגה לעיל. הצקה "מסורתית", פנים מול פנים, הכוללת אלימות מילולית ופיסית, אינה תופעה חדשה בין כתלי בית הספר, ויש לה השלכות מרחיקות לכת על תלמידים ועל בית הספר (Olweus, 1993). ההתפתחויות הטכנולוגיות, רשת האינטרנט והשימוש הרב באמצעים אלה בקרב תלמידים הביאו לצורה חדשה של הצקה – הצקה מקוונת – שאפשר להפעילה בעילום שם. היא עלולה לכלול תכנים שונים הפוגעים בקורבן הניצב חסר אונים, שכן הוא אינו יודע מי עומד מאחוריה ומתקשה למנוע את המשכה (Huang & Chou, 2010; Mason, 2008).

במחקר הנוכחי נבדקה תופעת ההצקה המקוונת מבחינת מציקים, קורבנות וצופים מהצד בקרב בני נוער ערבים בישראל. באופן ספציפי, בדקנו את הקשרים בין הצקה מקוונת, מגדר ושכבת גיל. שאלת המחקר שנבדקה הייתה מהם ההבדלים בהצקה מקוונת לפי מגדר וזו שלפי שכבת גיל בקרב בני נוער ערבים.

ההשערה הראשונה שנבדקה הייתה שרמת ההצקה של הבנים תהיה גבוהה יותר לעומת זו שבקרב הבנות. השערה זו מעוגנת בממצאי מחקרים המלמדים שקיימים הבדלים ברמת ההצקה "המסורתית" בין בנים ובנות; הראשונים מעורבים באירועי בריונות במידה רבה יותר מאשר בנות, כפי שנמצא במחקרים שונים (Kitchin et al., 2004; Chapel et al., 2007).

ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי בניגוד להשערה אין הבדל ברמת ההצקה על פי מגדר. בכל שלושת מדדי ההצקה שנבדקו במחקר זה (בריון, קורבן, מתבונן מן הצד)

לא נמצאו הבדלים בין המינים ברמת המעורבות בהצקה מקוונת, ובקרב בנים לא נמצא ציון גבוה יותר ברמת ההצקה בהשוואה לבנות. רמת ההצקה המקוונת של בנים ובנות הייתה נמוכה.

ממצאי המחקר תומכים במחקריהם של יְבָּרָה ומיטשל (Ybarra & Mitchell, 2004), לי (Li, 2006), רַסקַאוסקַס ושטולץ (Raskauskas & Stolz, 2007), (Hinduja & Patchin, 2008) וסמית׳ ואחרים (Smith et al., 2008), שבהם לא נמצא הבדל בין בנים לבנות כתוקפנים או כקורבנות בהצקה מקוונת.

הסיבה לממצאים שהתקבלו במחקר הנוכחי בנוגע למגדר עשויה להיות נעוצה בכך שבהצקה מקוונת קיימת מעורבות גדולה יותר של בנות, בעוד שבהצקה המסורתית היה יתרון לבנים; זאת בשל המאפיינים הייחודיים של הרשת, כמו הסתרת זהות. אלה מקלים על בנות להציק באמצעותה בדומה לבנים (Smith et al, 2008; Li, 2007).

ההשערה השנייה, כי רמת ההצקה של תלמידים בחטיבת הביניים תהיה גבוהה יותר לעומת תלמידים בתיכון, לא אוששה אף היא. ממצאי המחקר הנוכחי עולה, כי לא נמצא הבדל ברמת ההצקה המקוונת לפי שכבת גיל. ממצא זה תומך במחקרים קודמים שנערכו במדינות אחרות, שבהם התקבלו תוצאות דומות שהדגימו העדר קשר בין גיל לבין הצקה מקוונת (Hinduja & Patchin, 2008; Juvonen & Gross, 2008), וכן במחקרן של בוניאל-נסים ודולב-כהן (2012) בממצאים עבור כלל הנבדקים (גילאי שמונה עד שמונה עשרה) ועבור נבדקים בגילאי שלוש עשרה ומעלה.

הראיונות עם בני הנוער העלו כי המניעים להצקה המקוונת מגוונים; העיקריים שבהם: גורמים רגשיים (לדוגמה: כעס, נקמה ושעמום), המשולבים עם המאפיינים הייחודיים של רשת האינטרנט (אנונימיות, העדר קשר-עין, העדר נראות, נגישות של כולם ולכולם, קלות תפעול וכיו״ב), דבר התואם את ממצאי הספרות בתחום בנוגע להסרת עכבות שלילית ברשת האינטרנט (לפידות-לפלר, 2009).

מתוך הראיונות אפשר לראות כי ההורים נתפסים כמשענת משמעותית שניתן להישען עליה, והילדים מעדיפים לפנות אליהם לאחר חוויה של הצקה. ממצא זה תואם ממצאי מחקרים קודמים, אשר בחנו חברות המתאפיינות בקולקטיביות אל מול חברות המתאפיינות באינדיבידואליזם, ונראה כי גם כאן בולט התפקיד המשמעותי והמרכזי של ההורים בחיי ילדיהם (Ben-Arieh, Khoury-Kassabri, & Haj-Yahia, 2006). הפנייה לצוות החינוכי בבית-הספר נתפסת אף היא כמשמעותית ומתוארת כדרך התמודדות יעילה של בני הנוער. הספרות המחקרית בתחום תומכת בכך ומציינת כי הגברת המודעות הבית ספרית לצד הגברת המודעות ההורית בנוגע לקיומה של ההצקה המקוונת בקרב בני נוער היא חשובה (Willard, 2006). נראה כי הדבר משמעותי במיוחד בחברה הערבית, שהיא חברה קולקטיביסטית באופייה, שבה – לצד הגברת המעורבות והתמיכה של ההורים בעולם ילדיהם – אפשר להקנות להורים הזקוקים לכך כלים ואמצעים לבנייה של תקשורת חיובית, פתוחה ומשתפת בינם לבין ילדיהם המתבגרים (Ben-Arieh, Khoury-Kassabri, & Haj-Yahia, 2006).

חשיבות עשיית המחקר הנוכחי היא רבה. אף כי לא נמצאו הבדלים בהצקה מקוונת במשתני המגדר והגיל, מן הממצאים עולה כי תופעת ההצקה המקוונת קיימת במגזר

הערבי כמו בכל מגזר. ניתוח הממצאים מעיד כי בני הנוער שותפים לסיטואציות של הצקה מקוונת כקורבנות, כצופים מן הצד וגם כמציקים. אמנם שכיחותה של ההצקה המקוונת במגזר הערבי אינה רבה, אך התופעה קיימת והילדים מכירים אותה ונתקלים בה. היא חוצה גבולות מגדר ושכבת גיל וקוראת להתייחסות ממסדית.

למחקר זה מספר מגבלות מתודולוגיות. מגבלה מתודולוגית מרכזית, היכולה להסביר את אי אישוש ההשערות, היא ההטייה הטמונה בכלי המחקר "שאלון לדיווח עצמי", שמקורה בשאיפה לַרצות רצייה חברתית ובהקטנת הדיסוננס הקוגניטיבי; נוסף על כך תיתכן מגבלה של חוסר בקרה סטטיסטית על השפעתם של משתנים מתערבים שונים (כגון הסטטוס החברתי של התלמידים, התנסות בעבר עם הצקה מקוונת וכיו"ב) והשפעתם על ההבדלים בהצקה מקוונת בקרב בני נוער ערבים על פי מגדר ושכבת גיל.

במחקרי המשך אפשר לבחון את ההשפעה של משתנים מתערבים פוטנציאליים, כמו הסטטוס החברתי של התלמידים והתנסות בעבר עם הצקה מקוונת, על ההבדלים בהצקה מקוונת בקרב בני נוער ערבים על פי מגדר ושכבת גיל. במחקרי המשך מומלץ לערוך השוואה בהבדלים בהצקה מקוונת בין בני נוער בחברה הערבית לבין בני נוער בחברה היהודית בישראל, במאפיינים כגון: רמת דתיות, מעמד סוציו-אקונומי, מקצוע/תעסוקה, אזור מגורים; ומאפייני האישיות: דימוי עצמי ומוחצנות-מופנמות. מחקרים אלה יתרמו להבנת ההשפעות של מאפיינים סוציו-דמוגרפיים ואישיותיים על ההבדלים בהצקה מקוונת בחברה הערבית בפרט והישראלית בכלל, בראייה רב-תרבותית. נוסף על כך מעניין יהיה להמשיך ולבחון לעומק את תפיסותיהם של בני נוער בחברה הערבית בנוגע להצקה מקוונת באמצעות עריכת ראיונות איכותניים עם בני נוער.

נוסף על תרומתו התיאורטית של המחקר והרחבת הידע על תופעת ההצקה המקוונת, הוא תורם להבניית השלכות ברמה היישומית-מעשית. המחקר עסק באחת התופעות העכשוויות ההולכות ומתפשטות בקרב ילדים, ובמיוחד בני נוער, בישראל ובעולם – התופעה של הצקה מקוונת (Patchin & Hinduja, 2006). זוהי תופעה מדאיגה ביותר, שכן ישנן עדויות כי ללא התמודדות מתאימה עלולות להיות לה השלכות הרסניות ביותר, כמו התאבדות של קורבן ההצקה (Smokowski & Kopasz, 2005). המחקר הנוכחי התמקד בשני גורמים העלולים להשפיע על הצקה מקוונת בקרב בני נוער במגזר הערבי – מגדר ושכבת גיל. לפיכך מומלץ להתמודד עם התופעה של הצקה מקוונת בקרב בני נוער בחברה הערבית ברמה המוסדית, כלומר ברמה הבית ספרית, וברמה הפרטנית, כלומר בצוות הטיפול ויועצות בית הספר – למשל באמצעות ניהול שיחות עם תלמידים והרצאות של מומחים ואנשי מקצוע בתחום, ו/או של תלמידים שכבר נפגעו מהתופעה, ו/או הוריהם, בנושא של הצקה מקוונת, תוך הדגשת ההשלכות ההרסניות של ההצקה המקוונת (Campbell, 2005). נוסף על כך מומלץ לתכנן הרצאות ומפגשים עם ההורים, שמטרתם להעלות את מודעותם לתופעת ההצקה המקוונת בקרב בני נוער בחברה הערבית, ובעיקר להגברת מעורבותם ותמיכתם בעולם ילדיהם. במסגרת זו יש להקנות להורים כלים ואמצעים לבנייה של תקשורת חיובית, פתוחה ומשתפת בינם לבין ילדיהם המתבגרים. המלצה זו חשובה בעיקר בחברה הערבית,

שהיא חברה קולקטיבית באופייה (אבו-בקר, 2007; Ben-Arieh, Khooury-Kassabri, & Haj-Yahia, 2006), ועל-כן להורים יש תפקיד משמעותי ומרכזי בחיי ילדיהם.

מכיוון שבמחקר הנוכחי לא נמצאו השפעות של מגדר ושכבת גיל על הצקה מקוונת בקרב בני נוער ערבים, אך עדיין נמצא שתופעה זו קיימת בקרב אוכלוסיית תלמידים זו, על הצוות החינוכי בבתי הספר במגזר הערבי בכלל, והצוות הטיפולי והיועצות בפרט, להכיר בראש ובראשונה בעובדה שתופעת ההצקה המקוונת במגזר הערבי דורשת התמודדות עבור כלל התלמידים, ולא התמודדות המתמקדת בשתי תתי הקבוצות המסוימות (על פי מגדר ושכבת גיל), ועל כן יש לפעול לצמצום ולמיגור התופעה בכלל אוכלוסיית התלמידים.

כחלק מדרכי ההתמודדות, על יועצות בתי הספר במגזר הערבי לפעול להעלאת המודעות לתופעה, להיקפה ולאופייה בקרב התלמידים, צוות בית הספר, ההורים והקהילה. מכיוון שבמחקר נמצא כי קיימת רמה גבוהה של ידע כמתבונן מהצד על ההצקה המקוונת, חשוב שהיועצות יבהירו לבני הנוער שגם צפייה מהצד, כלומר הימצאות בעמדה פסיבית, למעשה מאפשרת את המשך התרחשותה של ההצקה המקוונת, וגם במצבים כאלה חשוב לפעול לצמצום התופעה על ידי פעולות אקטיביות, כגון: יידוע הגורמים הרלוונטיים בבית הספר, כמו המורים והיועצות; התערבות באופן אקטיבי שמחד גיסא מונעת מהבריון להציק ברשת, ומקבוצת השווים הצופה מן הצד לעודד את הנעשה, ומאידך גיסא מעודדת את הקורבן להתלונן ומסייעת לו להתמודד. בשלב הבא יש צורך בבניית תוכניות התערבות מניעתיות וטיפוליות הכוללות ניטור, מעקב, בקרה והערכה. תוכניות אלה יהוו את הבסיס לתוכניות התערבות לצמצום ואף למניעת התופעה בקרב כל התלמידים ללא הבדל מגדר או שכבת גיל.

ביבליוגרפיה

אבו-בקר, ח. (2007). **איתור ילדים נפגעי התעללות והזנחה. מבוא בין תרבותי לחברה הערבית**. ירושלים: אשלים.

בוניאל-נסים, מ. (2008). התנהגויות מסוכנות ברשת – אלימות במרחב הווירטואלי. **יסודות, 3**.
נדלה מ- http://www.yesodot3.co.il.

בוניאל-נסים, מ. ודולב-כהן, מ. (2012). "ילדים כותבים... על קירות: תרבות הפייסבוק". **עיון ומחקר בהכשרת מורים, 13**, 207-231.

לפידות-לפלר, נ. (2009). **בחינת השפעתן של אנונימיות, אי-ניראות והעדר קשר-עין על אפקט הדיסאינהיביציה המקוונת**. עבודת מחקר לקבלת תואר דוקטור, הפקולטה לחינוך, החוג לייעוץ ולהתפתחות האדם, אוניברסיטת חיפה.

בנבנישתי, ר. חורי-כסאברי, מ. ואסטור, ר. (2005). **אלימות במערכת החינוך – תשס"ה, תמצית מנהלים**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

Bauman, S. (2007). *Cyberbullying: A Virtual Menace.* U.S.A, Tucson, Arizona: University of Arizona.

Ben-Arieh, A., Khooury-Kassabri, M., & Haj-Yahia, M. M. (2006). Generational, ethnic, and national differences in attitudes toward the rights of children in Israel and Palestine. *American Journal of Orthopsychiatry, 76,* 381-388.

Chapell, M., Hasselman, S., Kitchin, T., Lomon, S., MacIver, K., & Sarullo, P. (2004). Bullying in Elementary School, High School, and College. *Adolescence. 41,* 633-648.

Dehue, F., Bolman, C., & Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11,* 217-223.

Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema, 24(4),* 608-613.

Graham, S., Bellmore, A., & Juvonen, J. (2003). Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 117-137.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behaviour. 29,* 129-159.

Huang, Y. Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cycerbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behaviour*. 26, 1581-1590.

Juvonen, J., & Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health,78,* 496-505.

Lenhart, A. (2007). *Cyberbullying and Online Teens.* Pew Internet and American Life Project. http://www.pewinternet.org/~/media//Files/Reports/2007/PIP%20Cyberbullying%20Memo.pdf.pdf

Li, Q. (2006).Cyberbullying in Schools: A research of gender differences. *School Psychology International School Psychology International, 27,* 157-170.

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimization. *Australasian Journal of Educational Technology, 23,* 435-454.

Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies victims?. *American Educational Research Journal, 38,* 351-370.

Mason, K. (2008). Cyber bullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools, 45,* 323-348.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we Know and What We Can Do.* Oxford: Blackwell.

Ortega, R., Calmaestra, J., & Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8(2),* 183-192.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4,* 148-169.

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43,* 564-575.

Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102(1),* 171-177.

Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamota, J., & Tobin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology, 97,* 425-435.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49,* 376-385.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school. An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *National Association of Social Workers, 27,* 101-110.

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *CyberPsychology and Behavior, 7,* 321-326.

Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26(3),* 277-287.

Ybarra, M., Boyd, D., & Oppenheim, K. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health, 50,* 207-221.

Ybarra, M.L., & Mitchell, K.J. (2004). Online aggressor/ targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45,* 1308-1316.

Ybarra, M., Mitchell, K., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics, 118,* 1169-1177.

Willard, N. (2006). Flame retardant: Cyberbullies torment their victims 24/7: Here's how to stop the abuse. *School Library Journal, 52,* 54–56.

עמדות של יועצות חינוכיות בישראל כלפי תלמידים/ות הומו-לסביים: מחקר חלוץ

אנה פורר עילם ומשה טטר

תקציר

המחקר הנוכחי בודק עמדות של יועצות חינוכיות כלפי בני נוער הומו-לסביים ואת סוגי העזרה שהן מציעות. המחקר כולל שני חלקים: במחקר א' השתתפו 75 יועצות חינוכיות שמילאו שאלונים לדיווח עצמי, אשר הועברו במסגרת השתלמות יועצות. תוצאות המחקר העלו נקודות חשובות: ראשית, היועצות דיווחו כי מכלל האוכלוסיות השונות מבין התלמידים בבית ספרן, אוכלוסיית התלמידים ההומו-לסביים היא המצומצמת ביותר. שנית, רוב היועצות דיווחו כי יחסן לתלמידים הומו-לסביים הוא חיובי: ההתייחסות אליהם היא כאל "נכס" ו"אתגר". שלישית, נמצאו הבדלים בין היועצות בבתי הספר הממלכתיים ליועצות בבתי הספר הממלכתיים דתיים; אלה האחרונות מדווחות על יחס שלילי יותר ועל פחות ידע בנוגע לגבי תלמידים הומו-לסביים. במחקר ב' רואיינו 12 יועצות, שהביעו עמדות שונות כלפי תלמידים הומו-לסביים. רובן דיווחו על עמדות סובלניות ומקבלות כלפי תלמידים אלה. מן הדיון בתוצאות המחקרים עולות מספר נקודות מעניינות. ראשית, יועצות חינוכיות מדווחות על יחס דואלי לנוער הומו-לסבי: יחס חיובי כאשר הן נשאלות באופן ישיר, ויחס שלילי, או של non issue, כאשר הן נשאלות בעקיפין. שנית, רוב היועצות טענו כי אינן מכירות את המידע שהשירות הייעוצי הפסיכולוגי (שפ"י) מספק בנושא. שלישית, למרות שפחות ממחצית היועצות נחשפו לבני נוער אלה, חלק ניכר מהן גילו עמדה פרואקטיבית בניסיונותיהן לטפל בנוער ההומו-לסבי בבית ספרן. לבסוף, חלק מהיועצות דיווחו על היחשפותן לאווירה הומופובית ובעייתית ולמעשי בריונות כלפי בני הנוער ההומו-לסביים בבתי הספר. הן הביעו חשש מפני האווירה הבית ספרית הלא מקבלת ומפני חוסר יכולתן לשנות אווירה זו.

מילות מפתח: נוער הומו – לסבי, עמדות.

רקע תיאורטי

נוער הומו-לסבי

מיעוטים מיניים מוגדרים ככאלו שמשיכתם המינית וקיום יחסי המין שלהם אינם נכללים בהגדרה של המיינסטרים – משיכה מינית בין-מגדרית הטרוסקסואלית. נטייה מינית הטרוסקסואלית נחשבת לנורמה בחברה המערבית, וקיום יחסי מין שאינו נכלל בקטגוריה ההטרוסקסואלית נראה בעיני החברה הזאת כסטייה (Warner, 1998). החברה המערבית נחשבת לחברה הטרוסקסיסטית: חברה המושתתת על ערכים הטרוסקסואליים הגמוניים (שילה, 2007; Birden, 2005).

מעבר לקיום יחסי המין ההומוסקסואליים, קיימת זהות מינית הומוסקסואלית ולסבית כוללנית. הזהות החד-מינית מתבטאת בשני אופנים: בייצוג חיצוני של הפרטים ההומו-לסביים, המתפרש כהתנהגות ומראה חד-מיניים, ובפעילות ציבורית. Warner

(1998) מציין שניתן לראות קהילות המושתתות על נטייה מינית הומו-לסבית המתקיימות למרות הדרתן החברתית. הדרה זו מזינה ומשעתקת את הנטייה עד שזו הופכת לזהות. ברוב החברות המערביות קיימות קהילות להט״ב (LGBT: lesbian, gay, bisexual, trans) או להטבא״ק (LGBTQI: lesbian, gay, bisexual, trans, queer/questioning, intersex) הפועלות לשוויון חברתי, פוליטי ותרבותי של המיעוטים המיניים ולעתים אף מפעילות גופי התנדבות שונים למען הקהילה.

לפי אריקסון (1950), לגיבוש הנטייה המינית יש חשיבות רבה ביצירת ובניית זהותו של האדם. גיבוש זה נמשך לכל אורך חייו של האדם. מספר מודלים מתארים את התפתחותה וגיבושה של הזהות המינית ההומוסקסואלית אצל בני נוער (ראה/י למשל: Cass, 1984; Harrison, 2003, Herdt & Boxer, 1996; APA, 2012). יש לציין שהתפתחותו המינית של הנוער ההומו-לסבי מקבילה מבחינה כרונולוגית להתפתחותו המינית של נוער הטרוסקסואלי (APA, 2012).

אצל בני נוער בעלי נטייה חד-מינית עלול להופיע מכלול של בעיות אישיות במעבר בין הילדות לבגרות ובשלבים השונים המסמנים את גילוי הזהות המינית. בעיות אלו כרוכות ביחס החברה בכללותה ובפרטיה לאנשים בעלי נטייה חד-מינית (Warner, 1998; Fontaine, 1998; Birden, 2005; Ueno, 2005; Harrison, 2003). במקביל למסרים המתקבלים ממוסדות חברתיים שונים ומאמצעי התקשורת (O'Shea, 2000), עלולים בני הנוער ההומו-לסביים להיחשף למסרים שליליים על הומוסקסואליות גם מאנשים קרובים אליהם, כגון בני משפחה, אנשי חינוך, אנשי טיפול ואף חברים (Moskos, 2001). היעדר הקבלה גורם להעמקתן של הבדידות ושל תחושת הקורבנות אצל בני נוער הומו-לסביים.

הספרות מצביעה על שלושה גורמי מצוקה מרכזיים המשפיעים על בריאותם הנפשית של בני הנוער האלה. ראשית, הסטיגמה החברתית הקיימת בכלל בחברה המערבית כלפי להט״ב, היוצרת ומשעתקת את מעמדה הנחות של האוכלוסייה הזאת בחברה (Kama, 2002; Warner, 1998). שנית, אם מתקיימים יחס שלילי וחוסר קבלה מצד הורי בני הנוער ההומו-לסביים, הם יכולים להוות מכשול בהתקדמותם בשלבי ההתפתחות (אפרת, 1999). ישנן עדויות על כך שבני נוער שיצאו מהארון וגילו לבני משפחתם את נטייתם המינית ההומוסקסואלית עלולים להיות קורבנות להתעללות מצד בני משפחתם ואף להיות מגורשים מביתם ולהתדרדר לזנות (שילה, 2007; Birden, 2005). שלישית, קיימות בעיות חברתיות עם קבוצות השווים. בני נוער הומוסקסואליים או כאלה הנחשדים בהומוסקסואליות חווים לעתים בידוד חברתי (Ueno, 2005) ולעתים קרובות הם נופלים קורבן לאלימות מילולית ופיזית מצד בני ובנות גילם, המונָעים מן ההומופוביה החברתית (מרציאנו, 2009; Birden, 2005; Ueno, 2005; Harrison, 2003; Van Wormer & McKiney,; 2003). במיוחד מדאיג הנתון הבא: כשישית מבני נוער להט״ב נזקקים לטיפול רפואי בגלל אלימות קשה כלפיהם (Callahan, 2001).

הספרות רואה בבני נוער מאוכלוסיית המיעוטים המיניים קבוצה בסיכון גבוה להתפתחותם של מצבים פסיכופתולוגיים (ראה/י למשל: Callahan, 2008; Cooper,

2001; Hall, 2006; Stone, 2003; Van Wormer & McKiney, 2003; Pizmony-Levy et al, 2009; Hidaka et al, 2008). Stone (2003) מדגיש כי בני נוער הומו-לסביים הם המיעוט הנמצא בסיכון הגבוה ביותר בהשוואה לכל אוכלוסייה אחרת. כיום נהוג להתייחס לפתולוגיה הפסיכולוגית הנוצרת אצל להט"ב כאל מצוקה משנית הנגרמת משלושת גורמי המצוקה העיקריים שתוארו קודם לכן, ולא כאל מצוקה ראשונית הנגזרת מן הנטייה המינית עצמה (טוראל ואחרים, 2003; שילה, 2007; Pearson, 2003). כתוצאה ממצוקה זו נוצרת אצל הנוער ההומו-לסבי הפנמה של הדעות השליליות שיש לחברה כלפיהם. תחושה זו נקראת "הומופוביה מופנמת" (Cooper, 2008; Hall, 2006; Bieschke & Matthews, 1996). הפנמה זו היא העומדת במרכז יצירתן של ההתנהגויות הסיכוניות, הנפוצות בקרב נוער הומו-לסבי: ראשית, הנטייה לשליטה עצמית קומפולסיבית, בגלל החשש לגלות את הזהות המינית לאחרים (שילה, 2007; Ueno, 2005). שנית, תיתכן התנהגות מינית הטרוסקסואלית מוחצנת, על מנת להציג לחברה דמות מיינסטרימית. התנהגות זו עלולה לגרום להריונות לא רצויים או הידבקות והדבקה במחלות מין (Moskos, 2001). שלישית, מחקרים מצאו שבני נוער הומו-לסביים נוטים להתמכרויות לחומרים מסוכנים בשיעורים גבוהים של פי שתיים עד פי חמש יותר מאשר בני נוער הטרוסקסואליים (Marshal et al, 2009). לבסוף, קיימת נטייה לפגיעה עצמית ודיווח על שיעורי התאבדות גבוהים בקרב צעירים אלה (Hidaka, 2008; 2003 Stone,). במחקרם של Whitelock & Knox (2007) נמצא כי בקרב סטודנטים (בגילאי 18 ומעלה) השייכים למיעוט מיני, שיעורי ניסיונות ההתאבדות גבוהים פי 4.2 מאשר בקרב סטודנטים המגדירים עצמם כסטרייטים. במחקר רחב היקף, שבוצע על ידי הארגון Suicide Prevention Resource Center בארצות הברית (2008), נמצא כי בין 30% ל-40% מנוער להט"ב ניסו להתאבד.

חשוב להוסיף נקודת מבט המסייגת את המידע על הפתולוגיות של בני נוער חד-מיניים, ולציין כי לטענתו של Savin-Williams (2005) מציאת הפתולוגיות בקרב בני נוער בעצם "מיוצרת" על ידי "אפקט פיגמליון" בקרב חוקרים, הנוטים להדגיש את הבעייתיות שבזהות החד-מינית, במקום לקבל את החיובי שבה. הוא טוען כי יצירת זהויות של נטיות מיניות משמרת את הסדר החברתי ויוצרת מחנאות על בסיס של נטייה מינית, וגם שיעתוק של פרקטיקות הטרוסקסיסטיות על החברה הלהט"ב. טענתו של Savin-Williams (ibid) היא מעניינת וכרוכה בתיאוריות פמיניסטיות פוסט-מודרניות נוספות הקושרות בין זהות, פוליטיקה וגוף.

מעניין להזכיר שלשילוב של נטייה מינית ושל אמונה דתית שמור מקום חשוב במחקר של בני נוער הומו-לסביים. בני נוער אלה הנמצאים בקהילה דתית עלולים לסבול ממצוקה רגשית נוספת, הקשורה לדיסוננס שבין האמונות הדתיות לבין נטייתם המינית, האסורה לפי הדת. צעירים אלה עלולים לקבל סוגים שונים של טיפולי המרה, האסורים לפי APA (American Psychological Association) (Super & Jacobson, 2011; DePaul et al, 2009; Bowers et al, 2010; שבייידל, 2011).

בישראל ניתן לשער שיחס החברה לאוכלוסיה ההומו-לסבית מושתת בחלקו על האיסור ביהדות לקיום יחסי מין הומוסקסואליים (http://www.tehila.org.il/147312/research-).

מתחילת שנות ה-2000 החלה חשיפה הדרגתית של התופעה בשאלות ותשובות באתרי אינטרנט של הקהילה הדתית-לאומית (פאר, 2011). מחקרו של שביידל (2011), העוסק בנערים מהציבור הציוני-דתי בישראל המתמודדים עם נטיות חד-מיניות הומוסקסואליות, מונה את הקשיים שאותם חווים בני נוער אלה: רגשות אשם, ייאוש מנטייתם המינית, תחושות בדידות, מחסור בידע הנובע מחוסר מעורבותה של מערכת החינוך הציונית-דתית בנושאים של חינוך מיני וכישורי חיים, ולבסוף אף נטישה של הדת.

עם זאת, חשוב לציין כי יחסה של החברה הדתית באורתודוקסיה היהודית לנטיות חד-מיניות השתנה בשנים האחרונות. מחוסר קבלה, התעלמות מהתופעה והתייחסות אליה כאל "תועבה" שאינה מתקבלת בציבור הדתי בישראל (לוביץ, 2001; שביידל, 2011) נעשה היחס להומוסקסואליות סובלני יותר. כיום יש מודעות רבה יותר לבעייתיות של המעשה המיני הזה ושל התנגדות ההלכה אליו. ביטויים של אמפתיה והבנה ללבו של האדם בעל הנטייה החד-המינית נפוצים יותר בקרב הקהילות הקונסרבטיביות והרפורמיות (לוביץ, 2001) ובקרב מספר רבנים בציונות הדתית (ניולד, 2004).

עבודת הייעוץ החינוכי עם מיעוטים

החברה המערבית היא הטרוגנית מאוד, ובה פרטים המגלמים שונות תרבותית וחברתית רחבה; שונויות אלה מעלות דילמות ואתגרים שיש להתמודד עמם (Horenczyk & Tatar, 2011; Bemak & Chung, 2005). מודעות והבנה של הצוות החינוכי בבתי הספר לגבי סוגי השונות המגוונים ומשמעותם יעודדו תפקוד בית ספרי טוב יותר ושאיפה לאווירה מיטבית לכלל האוכלוסייה המרכיבה אותו (שם). עם זאת, כמו כל חברה אנושית, גם בתי הספר מורכבים מצוותים בעלי דעות שונות לגבי המיעוטים השונים הקיימים בתוך המוסד. לפיכך טוענים Horenczyk and Tatar (ibid) כי לדעותיהם של אנשי ונשות הצוות החינוכי שמורה חשיבות מיוחדת לגבי היחס והפרקטיקות הקיימים בבית הספר כלפי קבוצות המיעוטים השונות: "…school's approach to diversity is primarily affected by the 'subjective' perception of diversity, and less by the objective degree of heterogeneity in the institution." (ibid, p. 5).

המונח "אוכלוסיות בעלות שונות תרבותית" הוא מושג דינאמי בישראל בגלל ריבוי האוכלוסיות האתניות השונות וכן בגלל יצירתן והזדהותן של תת-אוכלוסיות חדשות, המתבלטות בצרכיהן השונים והמיוחדים (טייכמן ובר-אל, 2004; Horenczyk & Tatar, 2011). בעקבות התמודדות הייעוץ החינוכי עם האתגרים העומדים בפניו לקידום אוכלוסיות מיעוט, ועם השינויים התכופים המתרחשים בחברה ההטרוגנית, התגבשו שתי גישות: האחת, גישת הסינגור, ה-advocacy, לפיה ליועצת יש חובה להיות מליצת היושר של נוער המגיע מקבוצת מיעוט (ארהרד וקלינגמן, 2004; Bemak & Chung, 2005; Ratts et al., 2007). לפי מטרה ייעוצית זו, על היועצות להילחם בחוסר הצדק ולקחת חלק בפעולות יזומות, שלהן או של הצוות, במטרה לשפר את מצבן של האוכלוסיות המוחלשות (שם). השנייה היא גישת ההעצמה, ה-empowerment, שבה

מסייעת היועצת ביצירת התנאים שיאפשרו את העצמתם של חברים בקבוצות המיעוטים ושל אוכלוסיות מוחלשות, תוך הבנת הכוחות הפוליטיים בחברה ובמוסד, היוצרים קבוצות שוליים בחברה (Hipolito-Delgado & Courtland, 2007; Schmidt, 2007 ארהרד, 2008). הואיל והיועצות הן חלק אינטגרלי מצוות בית הספר, האתגרים המרכזיים העומדים בפניהן, בבואן לטפל באוכלוסיות המוחלשות, הם הידע ומקורות-המידע הרחבים שלהם הן זקוקות, וההתמצאות בשיטות ייעוץ מגוונות ומתאימות. עליהן להיות מודעות לסטיגמות ולדעות קדומות שקיימות אצלן, בקרב צוות בית הספר ובקרב כלל החברה על האוכלוסיות השונות (ארהרד וקלינגמן, 2004).

לדעת Horenczyk & Tatar (2011) ראוי שהצוות הבית ספרי ישאל את עצמו עד כמה הוא מודע לקיומם של מיעוטים שונים במוסד שבו הוא עובד ומהן גישות ההתייחסות אל מיעוטים אלה. מחקרם מצביע על ארבע דרכים עיקריות שבאמצעותן מתמודד הצוות החינוכי עם קיומם של מיעוטים בבית הספר: problem (ראיית קיומו של המיעוט בבית הספר כבעיה שיש לפתור),challenge (קיומו של המיעוט כאתגר המאפשר הזדמנות), asset (קיומו של המיעוט כנכס לבית הספר, נכס שניתן לנצלו כמשאב) ו- non issue (התעלמות מאוכלוסיית המיעוט, היעדר קבלת השוני של המיעוט, או לחילופין ראיית האוכלוסייה כלא בעייתית וכנורמטיבית, אבל כזאת שאין להתייחס אליה במיוחד).

יש הסוברים שעל היועצות מוטלות שתי משימות עיקריות בהקשר לטיפול באוכלוסיות הללו: ראשית, עליהן לעודד יצירת אקלים בית ספרי מכיל במישור המערכתי. יצירת האקלים המיטבי בבית הספר היא אתגר משמעותי לרוב היועצות, בגלל הסייגים הרבים והקשיים הטמונים בתהליך המתמשך של הטמעתו בקוריקולום הגלוי והסמוי של בית הספר. לפי שדמי (2004) יש לשאוף ליצור בבית הספר אווירה מיטבית, הכוללת מניעת מצבי רגרסיה ופסיכופתולוגיה, ולעודד טיפול באוכלוסיות השונות על ידי העברת תכניות התערבות קבוצתיות. שנית, על היועצות לקדם, במידת הצורך, התערבויות טיפוליות פרטניות: ייעוץ במישרין והיוועצות. על מנת לחזק את האווירה המיטבית הבית ספרית, על היועצת ליצור אווירה של הַכָּלַת כל הפרטים המרכיבים את הארגון.

מיעוטים מיניים במוסדות החינוך

לבתי הספר, כסוכני חֶברוּת, יש השפעה רבה על תהליך ההתמודדות של נוער הומו-לסבי עם נטייתו המינית בחברה ההטרוסקסיסטית. לפי Uribe & Harbeck (1991), תלמידים להט״בים טוענים כי האווירה ההומופובית בבית ספרם מועברת אליהם ומשפיעה לרעה על תחושת הקבלה העצמית שלהם, יוצרת הומופוביה מופנמת, ומגדילה את הסיכון לפיתוח התנהגויות סיכוניות. לפיכך יש לייחס חשיבות עליונה למדיניות המוסדית במונחים של תמיכה במיעוטים מיניים בבית הספר ובסוג ההתמודדות בפועל (ידיד ואחרות, 2010).

סקירת הספרות מראה כי האווירה בבית הספר, האמורה לתמוך באוכלוסיות בסיכון כמו האוכלוסייה ההומו-לסבית, היא הטרוסקסיסטית במיוחד. בבית הספר,

המילה "הומו" או "gay" היא עדיין עלבון שכיח ונפוץ (Cooper, 2008). Kosciw (2009) מצא, במחקר האקלים הנערך מדי מספר שנים על ידי הארגון GLSEN (Gay Straight Alliance Education Network) בקרב בני נוער להט"ב בארצות הברית, כי יותר מ-80% מהתלמידים הלהט"ב טענו שהם חשופים דרך קבע להערות הומופוביות בבית הספר. לפי Thurlow (2001), בבריטניה יותר מ90% מהתלמידים הלהט"ב מתלוננים על אלימות מילולית כלפיהם. Birden (2005) טוענת כי בממוצע שומעים תלמידים ותלמידות באוכלוסייה הלהט"בית כ-25 הערות הומופוביות ביום. ההערות ההומופוביות באות לעתים אף מצוות המורים והמורות בבית הספר (Smith, 2007; Hall, 2006; Fontaine, 1998). Birden (2005) אף טוענת כי מורים ומורות הם הומופוביים יותר משאר האוכלוסייה הכללית. יתרה מזאת, כאשר נשמעות הערות הומופוביות מכיוון התלמידים, רובם המוחלט של המורים מתעלם מן המתרחש (Hall, 2006; Callahan, 2001; Fontaine, 1998), בנקודה זו חשוב לציין את משמעותה של תמיכה אישית של הצוות בנוער הלהט"ב: בני נוער להט"ב שיצרו קשר שבו קיימת תמיכה בהם וקבלה של נטייתם המינית עם אחד/ת מאנשי/נשות הצוות הבית ספרי, מדווחים על תחושות של ביטחון רב יותר מאשר בני נוער ללא יחס כזה (Koscow 2009; DePaul et al 2009).

בישראל חיים בני הנוער מן האוכלוסייה הלהט"בית בחברה מסורתית והטרוסקסיסטית, שבה קיימת אלימות חבויה וגלויה כלפיהם, המתבטאת לעתים באירועים קשים כמו אירועי הדקירה במצעד הגאווה בירושלים בשנת 2005 ובשנת 2015. לפי קמה (2000), ההתרשמות היא שבישראל קיים כיום פער בין התהליכים התרבותיים הקשורים ללהט"ב לבין גישה "יותר פלורליסטית" ברמת הפרט בחברה. עם זאת, יש הסוברים שנוער להט"בי יכול למצוא אוזן קשבת וחיי קהילה ב"ארגון הנוער הגאה", שהוקם ב-2003 (מנחם ואחרים, 2003).

בשנת 2006 הוכן על ידי ועדת שמיר דו"ח שבדק את מצבם של בני נוער במצוקה. בדו"ח נקבע כי נוער להט"ב נמצא בסיכון גבוה במיוחד ולעתים קרובות סובל ממצוקה רגשית שאינה מטופלת (שמיר, 2006). בשנים 2004 ו-2008, בחסות "ארגון הנוער הגאה", נערכו שני מחקרים על חוויות בית הספר ועל התחושות המיטביות של התלמידים הלהט"ב (פזמוני-לוי ואחרים, 2005; שילה & פזמוני-לוי, 2008). נמצא כי כרבע מהתלמידים שמעו הערות הומופוביות מאנשי צוות בית הספר. יותר ממחציתם אמרו שכאשר נשמעות הערות הומופוביות, המורים אינם מתערבים ואינם מגנים את האומרים. כחמישית מהתלמידים חוו תקיפה פיזית בגלל נטייתם המינית. ועל כן אין זה מפתיע שיותר משליש מן המשתתפים במחקר ביטאו חוסר ביטחון בבית הספר עקב נטיותיהם המיניות.

מחקר נוסף הרלוונטי לנושא זה הוא מחקרו של Ben Ari (2001), שבדק נטייה להומופוביה בקרב חברי סגל בקרב חמש אוניברסיטאות בישראל משלוש מחלקות: פסיכולוגיה, עבודה סוציאלית וחינוך. הוא דיווח כי שיעורי ההומופוביה הגבוהים ביותר נמצאים דווקא בקרב חברי הסגל לחינוך. כאן מהדהדים דבריה של Birden (2005) לגבי שיעורי הומופוביה גבוהים אצל מורים. ייתכן שאחד ממקורותיה של

ההומופוביה בקרב הצוות החינוכי הוא ההכשרה (או היעדרה) בתחום זה במוסדות להשכלה גבוהה.

תפקידי היועצות החינוכיות בבואן לטפל במיעוטים מיניים

Price & Telljohann (1991) חקרו מדגם של 289 יועצות; יותר משני שלישים של הנדגמות טענו כי ייעצו בפועל לתלמידים הומו-לסביים. כשנשאלו בעניין המידע שקיבלו בנוגע לטיפול בנוער הומו-לסבי, רק כ-40% ציינו מקור בית ספרי או מקור ייעוצי פורמלי. נוסף על כך, היועצות טענו ששיעור בני הנוער הלהט״ב הוא נמוך מן המקובל בספרות מחקרית (בין 1% ל-3%). כאשר נשאלו Price & Telljohann (1991) היועצות האם היו רוצות לייעץ לנוער הומו-לסבי, אחת מכל חמש יועצות נדגמות טענה כי לא הייתה רוצה לייעץ לבני נוער אלה. יועצות בשיעור דומה טענו שאין בידן הכלים הדרושים לייעץ לבני נוער הומו-לסביים. לבסוף, חלק ניכר מהיועצות טענו כי מקורה האטיולוגי של ההומוסקסואליות הוא התעללות מינית שעברו בני הנוער ההומוסקסואלים בילדותם (ibid), וכך הנציחו את האופן שבו החברה רואה בנטייה חד-מינית פתולוגיה בפני עצמה. Fontaine (1998) חקרה מדגם של 101 יועצות בארצות הברית והתברר לה כי כמחצית מהן נתקלו בנוער להט״ב וייעצו להם. נתונים אלה נמוכים משמעותית מן התוצאות במחקרם של Price & Telljohann (1991). בהתחשב בשיעור הפונים הגבוה באוכלוסייה הלהט״בית [Barrett & McWhirter (2002)], נראה כי קיימת בעייתיות ביחסן של היועצות לנוער ההומו-לסבי ובחוסר התייחסות לקשיים שהוא חווה.

בדומה למחקרים הכמותיים, חוקרים איכותניים כגון Rudolph, 1988; Israel & Hackett, 2004 ; גרין, 2004) מצאו כי ליועצות יש עמדות שליליות יחסית לגבי נוער להט״ב וכי לעתים הן אינן מודעות די הצורך לעמדות אלו. Pearson (2003) טוען כי למרות שהנטיות המיניות ההומוסקסואליות כפתולוגיה ראשונית הוצאו מה-*DSM* בתחילת שנות השבעים של המאה העשרים, יועצות ממשיכות לראות בהן פתולוגיה ולהתייחס אליהן כאל בעיה נפשית שיש ״לטפל בה״ או למנוע אותה.

כפי שנטען קודם לכן, יועצות יכולות לפעול באמצעות סינגור, לעודד שינוי מערכתי וליצור אוירה מיטבית על ידי שיפור האקלים הבית ספרי לטובת המיעוטים. התערבות היועצות בנושא מעמד המיעוטים המיניים בבית הספר יכולה להיות לעזר רב לבני נוער אלה, ואף להפחית התנהגות רגרסיבית ומסַכנת. פעולה זו ניתנת ליישום בשלושה מישורים מקבילים: טיפול פרטני מותאם לבני הנוער ההומו-לסביים (גרין, 2004 ;Callahan, 2001; Reynolds & Hanjorgiris, 2011), שיתוף פעולה עם גורמים מחוץ לבית הספר (Callahan, 2001) והתערבות מערכתית (Cooper, 2008; Ratts et al, 2007; Callahan, 2001; Hall 2006; DePaul et al ,2009).

יחד עם זאת חשוב לציין שכמחצית מבני הנוער ההומו-לסביים יחפשו עזרה אצל יועצות חינוכיות בבית ספרם (Hall, 2006). בגלל עמדותיהן השליליות לגבי נטיות מיניות הומוסקסואליות, הנובעות בעיקר מחוסר מידע אמין בנושא, ייתכן שהפונים

ליועצות לא יקבלו את העזרה שהם צריכים (Pearson, 2003; Cooper, 2008; Callahan, 2001, Israel & Hackett, 2004).

ייעוץ חינוכי ובני נוער הומו-לסביים בישראל

בישראל היו מספר ניסיונות ליצור תכניות של כישוריי חיים ליועצים על נוער להט״ב. ראשית, בשנת 1995 החל משרד החינוך להפיץ חוברת במהדורה ניסויית על ״נטייה חד-מינית (הומוסקסואליות ולסביות)״. החוברת הופצה בקרב יועצות בארץ ובמקביל נערכו ימי עיון בנושא. חוברת זו עוררה התנגדות עזה בקרב חברי כנסת מהמפלגות הדתיות והחרדיות (ידיד ואחרות, 2011). שנית, בשנת 2003 החל שיתוף הפעולה של שפ״י עם חוש״ן (״חינוך ושינוי״, מרכז החינוך של הקהילה הלהט״בית בישראל). שלישית, בשנת 2006, לקראת היום הבינלאומי נגד הומופוביה, הצהירה יולי תמיר, שרת החינוך דאז, על חובתה של מערכת החינוך למתן מענה וסיוע לבני נוער להט״ב. (שם). רביעית, בשנים 7-2006 הוכנו בשפ״י תכניות חינוכיות לכישורי חיים הממוקדות בנושא הנטייה המינית. חמישית, בשנת 2010, פורסם חוזר מנכ״ל של משרד החינוך בנוגע לתכניות כישורי חיים, לפיו יש לשלב תכנים של נטייה מינית בעדיפות העליונה בבתי הספר התיכוניים: ״להלן כמה עקרונות לבחירת התכנים:... מתן מענה לסוגיות המעסיקות בני נוער (קשר זוגי, *זהות מינית*, פיתוי ולחץ חברתי, הטרדה מינית) על פי שלבי ההתפתחות והרלוונטיות שלהם לגיל [הדגש של מחברי המאמר הנוכחי]״. לאחרונה, בשנת 2011 יצא חוזר מנכ״ל נוסף, הקורא למנהלות בתי הספר לציין את ״היום הבינלאומי נגד הומופוביה״ בפעילויות מתאימות.

כיום, כחלק משיתוף הפעולה בין שפ״י לחוש״ן נכללים תכנים רבים, רלוונטיים ועשירים במידע ובדרכי התמודדות וטיפול באתר שפ״י, המתוארים כחלק מהתכנית לחינוך מיני בבתי ספר והמתמקדים במתן מידע על זהות, צרכים פסיכולוגיים ותכניות התערבות אפשריות לנוער להט״ב. התכנים באתר נכתבו בעזרת חוש״ן וארגון איג״י – ״ארגון הנוער הגאה״. שיתוף פעולה זה אף יצר ימי עיון ליועצות בנושא נועצים ונועצות בעלי נטייה חד-מינית (ידיד ואחרות, 2011).

מעבר לתכנים באתר, לעתים מוזמנים מתנדבי חוש״ן לבתי ספר על מנת ליצור שיח עם הצוות ועם התלמידים, במטרה לקדם ערכים של סובלנות ושל קבלת השונה. בפועל, עם זאת, בשנת הלימודים תשס״ט 39 בתי ספר ברחבי הארץ הזמינו את מתנדבי ומתנדבות חוש״ן. בשנת תש״ע הם הוזמנו על ידי 43 בתי ספר. בשנת תשע״א עלה המספר ל-73 (ידיד ואחרות, שם). לאור העובדה שבישראל קיימים כ-4,500 בתי ספר[8] וכמחציתם הם בתי ספר שש-שנתיים (חטיבות ביניים ותיכונים), מדובר במספרים זעומים.

נכון לכתיבת שורות אלה, המחקר על ייעוץ חינוכי ותלמידים הומו-לסביים בישראל הוא מועט. כבסיס להרחבת מחקר זה ניתן למנות שני מחקרים רלוונטיים: 1.

[8] ראי/ה

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/UvdotNetunim/netunim

נתוני המחקר של שילה ואחרים (2008) בישראל, שלפיו רק כ-15% מבני הנוער הלהט״ב מרגישים בנוח לפנות ליועצת/פסיכולוגית לגבי עניינים הקשורים לנטיותיהם המיניות; 2. עבודתו של בן עמי (2008), שבה הוצגו עמדותיהם של בני נוער הומו-לסביים שהתראיינו לגבי דעותיהם על תפקידה של היועצת בבית הספר. אחת ממסקנות המחקר הייתה כי נגישות היועצת נתפסת בעיני המתבגרים כרלוונטית רק במקרים שבהם בית הספר הוא בעל גישה ארגונית חיובית לתלמידים בעלי נטיות חד-מיניות.

בהתאם לטקסונומיה שמציעים Horenczyk & Tatar (2011) לגבי ארבע האסטרטגיות העיקריות להתייחסות בית ספרית לשונויות, אפשר לומר כי מחקרים בנושא האוכלוסייה הלהט״בית במוסדות חינוך מראים כי בתי הספר בוחרים באסטרטגיית ה-non issue בכל הקשור לאוכלוסיית המיעוטים המיניים (Birden, 2005; Smith, 2007; Hall, 2006; Fontaine, 1998). לפי Horenczyk & Tatar (ibid) יכולות להיות מספר סיבות לבחירה בית ספרית במנגנון ה-non issue בכל הנוגע למיעוט מסוים: חוסר מידע על המיעוט ומאפייניו, חוסר יכולת ארגונית להתייחסות אחרת, היעדר נְראוּת של המיעוט, היעדר רצון של המוסד לטפל בצרכיהם של חברי המיעוט או מחשבה שאין להתייחס במיוחד למיעוט זה או אחר. נראה כי במקרה של המיעוטים המיניים מרבית הסיבות יכולות להסביר את אסטרטגיית ה-non issue הננקטת כלפיהם.

המחקר הנוכחי

המחקר עוסק בסוגיה המורכבת של בני נוער הומו-לסביים. יש הסוברים כי מדובר באוכלוסייה בסיכון כתוצאה מהדיכוי החברתי שאותו חווים בני נוער אלה בחברה בכלל ובבית הספר בפרט. יועצות חינוכיות הן הגוף הטיפולי העיקרי בצוות בית הספר ואף הגוף החינוכי העיקרי המסוגל לבצע שינוי אקלים רחב טווח ולשפר את מצבם של בני נוער אלה (Stone, 2003; DePaul et al, 2009; Ratts et al, 2007; Bemak & Chung, 2005).

לאור כל אלה, הנושאים שייחקרו הם: עמדות היועצת כלפי בני נוער הומו-לסבים ודרכי הטיפול בהם בהקשר הבית ספרי. למיטב ידיעתנו, זהו מחקר חלוץ בישראל העוסק בסוגיית הטיפול בנוער הומו-לסבי בבית הספר ובעמדותיהן של יועצות חינוכיות כלפי נוער זה.

מטרת המחקר היא להתמקד באופן בו עובדות היועצות עם הנוער ההומו-לסבי ולבדוק כיצד הן רואות את מקומו בשדה הבית ספרי, בהתחשב בכך שהגורמים הסיכוניים של בני נוער אלה עלולים להתעצם בהתאם לסביבה החינוכית בבתי הספר (Birden, 2005).

ייחודיותו וחשיבותו של הנושא הנחקר נובעות מן הציפייה לקידום ולטיפול באוכלוסיות בסיכון. אוכלוסיית המיעוטים המיניים פגיעה יותר וחשופה לגורמי סיכון רבים במיוחד (Stone, 2003). מכיוון שמדובר במיעוט המזדהה ככזה בשנות ההתבגרות, ולרוב אינו בעל סממנים חיצוניים בולטים, מדובר בעצם במיעוט נסתר (hidden minority), כזה שקל לאנשי ונשות הטיפול להתעלם ממנו. כפי שהוזכר, קבלת בריונות

הטרוסקסיסטית בבית הספר וחוסר היכולת והרצון מצד הצוות החינוכי לערער עליה, מקצינים את גורמי הסיכון של בני הנוער בעלי הנטיות החד-מיניות ועלולים לסכן אותם.

עבודה זו כוללת שני מחקרים:

1. מחקר א׳ התבסס על ניתוח שאלונים לדיווח עצמי של יועצות בנוגע לעמדותיהן כלפי שילוב מיעוטים ואוכלוסיות מוחלשות בבית הספר.
   בחלק זה נבחנו שני נושאים מרכזיים:
   א. מודעותן של יועצות חינוכיות לקיומו של המיעוט המיני לעומת מודעותן לקיומם של מיעוטים אחרים במוסדות החינוך.
   ב. עמדותיהן של היועצות כלפי נוער הומו-לסבי לפי הטיפולוגיה של Horenczyk & Tatar (2011) לעומת עמדותיהן כלפי מיעוטים אחרים.
   סוגיות אלה נבחנו בקרב כלל היועצות החינוכיות, ובאופן אקספלורטיבי ייבחנו הבדלי הדיווחים בין יועצות העובדות בבתי ספר ממלכתיים לבין יועצות העובדות בבתי ספר ממלכתיים דתיים.
2. במחקר ב׳ רואיינו 12 יועצות בראיונות פתוחים מובנים-למחצה שבהם נדונו לעומק הסוגיות שהועלו בשאלונים.

שיטת המחקר – מחקר א׳

מדגם

במחקר השתתפו 75 יועצות העובדות בחטיבות ביניים ובתיכונים במגזר היהודי, ש-70 מהן עובדות באזור ירושלים (93%).

72 מהמשתתפות הן נשים (96%). גיל המשתתפות נע בין 24 ל-61 שנים, עם ממוצע של 37 שנים וס״ת של 8.9 שנים. הוותק שלהן בתחום הייעוץ חינוכי נע בין שנה ל-32 שנים. ממוצע הוותק הוא 7.5 שנים עם ס״ת של 7 שנים. ממוצע הוותק בבית הספר הנוכחי בו הן עובדות הוא 4.5 שנים, עם ס״ת של 4.5 שנים.

44 מהיועצות (58%) עובדות במגזר הממלכתי. 27 (36%) עובדות במגזר הממלכתי דתי. 6% עובדות במוסדות שאינם רשמיים, או שלא ציינו את מגזר בית ספרן. לפי דיווחיהן, עבודתן הייעוצית מוקדשת לייעוץ מערכתי (38.5% בממוצע, ס״ת של 18.33%), לייעוץ פרטני (27.5% בממוצע, ס״ת של 11.7%) ולהיוועצות (23% בממוצע, ס״ת של 13.5%), 11% מהשעות מוקדשות לנושאים אחרים.

כלי המחקר

עבור המחקר הורכב שאלון לדיווח עצמי, הכולל ארבעה חלקים עיקריים.

חלקו הראשון של השאלון נסב על פרטים דמוגרפיים ועוסק בעבודת הייעוץ וחלוקת זמן היועצת בין מגוון מטלותיה.

החלקים השני והשלישי של השאלון הם גירסה מותאמת למחקר הנוכחי של השאלון של Horenczyk & Tatar (2011), הבודק את היחס של נשות חינוך למיעוטים ואוכלוסיות ייחודיות בבית הספר. היועצות התבקשו להתייחס למספר שוֹנוּיוֹת הקיימות בקרב התלמידים בבית הספר שלהן, במובנים של: מגדר, מצב סוציו-אקונומי, אתניות (עדות), רקע דתי, נטייה מינית, יכולות אקדמיות, עולים חדשים או ותיקים, מוגבלות פיזית ולקויות למידה.

החלק הרביעי של השאלון מורכב משני תת-חלקים: שאלון הבוחן את שכיחותן היחסית של השוֹנוּיוֹת הנפרדות בבית הספר לדעת היועצות, ושאלון הנסב על התייחסותן של המשיבות לכל אחת מן השוֹנוּיוֹת הללו. מהשאלון המקורי הותאמה הרשימה הספציפית של סוגי השונות שהוצגה להערכה, לפי הרלוונטיות שלהן לעבודתן של היועצות (סוג המעורבות של הורים בבית הספר, או רקע ההורים, המהווים שוֹנוּיוֹת לגיטימיות במוסדות חינוך, לא נכללו ברשימה). בפועל, היועצות התבקשו לציין את שכיחותן של תשע אוכלוסיות ייחודיות בקרב התלמידים בבית הספר ולדרג את מידת השוֹנוּת של כל אוכלוסייה בקרב תלמידי/ות בית הספר, בסולם הבא: אין שונות, שונות נמוכה, שונות גבוהה. הדירוג הוא בסולם של 1-3, כאשר 1 הוא "אין שונות", ו-3 הוא "שונות גבוהה".

כמו כן נשאלו היועצות על יחסן לאוכלוסיות אלה. הן נתבקשו לבחון את התייחסותן לאוכלוסיות לפי אחת מארבע אסטרטגיות עיקריות: התייחסות לאוכלוסייה כאל **בעיה**, כאל **אתגר**, כאל **נכס** או כאל אוכלוסייה **שאינה דורשת התייחסות** מיוחדת (non issue).

חלקו החמישי של השאלון הוא החלק הפתוח, המתמקד באוכלוסיית התלמידים בעלי הנטיות החד-מיניות. בחלק זה נשאלו היועצות כמה שאלות על בני נוער עם נטיות חד-מיניות, בדגש על דמוגרפיה, גילאים של גילוי הנטייה ופסיכופתולוגיה ייחודית. לאחר מכן נשאלו היועצות כמה שאלות על ניסיונן המקצועי עם אוכלוסייה זו.

הליך

העברת השאלונים נעשתה בשתי דרכים עיקריות. רוב השאלונים (51) הועברו במהלך כנס יועצות מאזור ירושלים, שהתקיים בחודש אוקטובר 2011. שאר השאלונים הועברו בשיטת "כדור השלג", באמצעות היכרות אישית של המחברת הראשונה עם יועצות, במהלך השנים 2011-2012. בסך הכול הועברו 106 שאלונים, מתוכם 75 (71%) נמצאו מתאימים לעיבודי הנתונים (היו שאלונים שנפסלו עקב מילוי חלקי).

ליועצות הוסבר כי השאלון הוא אנונימי וכי הוא נועד לעיבוד סטטיסטי בלבד, ואין תשובות נכונות או לא נכונות לשאלות המופיעות בו.

ממצאים – מחקר א'

מידת השׂונוּת של הקבוצות השונות לפי דיווחי היועצות

היועצות מדווחות (ראו לוח 1) כי השונות הגבוהה ביותר בקרב התלמידים בבתי ספרן קשורה לתחומים של ליקויי למידה ושל יכולות אקדמאיות (ממוצע 2.57, ס״ת 0.53 וממוצע 2.55, ס״ת 0.58 בהתאמה). השונות המועטה ביותר הקיימת בבתי ספרן קשורה למוגבלות הפיזית (ממוצע 1.76, ס״ת 0.59) ולמשתנה של הנטייה המינית (ממוצע 1.65, ס״ת 0.61). כאשר בוחנים את הנושא הראשון במחקר, מוּדעוּתן של יועצות לנוער הומו-לסבי, אפשר לראות כי היועצות נוטות להיות פחות מודעות לקיומו של המיעוט המיני מאשר לקיומם של מיעוטים אחרים.

תוצאות דיווחי היועצות הושוו לפי המגזר שבו הן עובדות (ממלכתי וממלכתי דתי), והן מתוארות בלוח 1. באמצעות מבחני t בלתי תלויים מצאנו שני סוגי שונויות שבהן יועצות מהמגזר הממ״ד מדווחות על שונות נמוכה יותר, והן: משתנה מגדר $t(64)=3.65,\ p<0.001$ ומשתנה הנטייה המינית $t(63)=2.84,\ p=0.006$.

לוח 1: מידת השונות של משתני הרקע לפי דיווחי היועצות (מדורגת בסדר יורד)

המגזר / משתני הרקע	כלל היועצות		ממלכתי		ממלכתי דתי	
	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן	ממוצע	סטיית תקן
ליקוי למידה	2.57	0.53	2.65	0.52	2.44	0.50
יכולות אקדמאיות	2.55	0.58	2.60	0.58	2.48	0.58
מצב סוציו אקונומי	2.30	0.57	2.30	0.60	2.30	0.54
עדות	2.25	0.60	2.20	0.63	2.33	0.55
עולים חדשים	2.01	0.65	1.95	0.72	2.18	0.55
רקע דתי	2.00	0.60	1.93	0.59	2.07	0.56
מגדר	1.90	0.80	2.15	0.76	1.44	0.77
מוגבלות פיזית	1.76	0.59	1.77	0.56	1.74	0.59
נטייה מינית	**1.65**	**0.61**	**1.77**	**0.57**	**1.36**	**0.56**

יחס היועצות לקבוצות השונות

בחלקו השלישי של השאלון נשאלו היועצות מהו יחסן המקצועי לקבוצות השונות. בלוח 2 מתוארים דיווחי היועצות על השונויות לפי סוגי התמודדות אִתן: בעיה, נכס, אתגר או אינו דורש התייחסות (non issue).

לוח 2: יחס היועצות למשתני הרקע*

השונות	בעיה	נכס	אתגר	אינו דורש התייחסות
ליקוי למידה	11 (15%)	6 (8%)	**56 (76%)**	1 (1%)
יכולות אקדמאיות	9 (12%)	16 (22%)	**49 (66%)**	0 (0%)
מצב סוציו אקונומי	11 (15%)	13 (18%)	**44 (59%)**	6 (8%)
עדות	1 (1%)	**29 (41%)**	26 (37%)	15 (21%)
עולים חדשים	7 (10%)	19 (27%)	**38 (53%)**	7 (10%)
רקע דתי	7 (10%)	15 (21%)	**25 (34.5%)**	**25 (34.5%)**
מגדר	0 (0%)	23 (33%)	13 (19%)	**33 (48%)**
מוגבלות פיזית	6 (9%)	13 (18%)	**40 (56%)**	12 (17%)
נטייה מינית	7 (10%)	9 (13%)	**37 (52%)**	18 (25%)

* בכל לוח הודגשו התשובות השכיחות ביותר בכל שונות.

רוב היועצות מדווחות שהן מאותגרות על ידי רוב האוכלוסיות, וזו התשובה השכיחה בדיווחיהן. עם זאת חשוב לציין את שיעור היועצות שטענו כי שוני על בסיס מצב סוציו-אקונומי ולגבי לקויות למידה הוא בעיקרו בעיה, וציון זה גבוה יחסית בהשוואה לגישתן כלפי האוכלוסיות האחרות (15% לכל אוכלוסיה). נוסף על כך ניתן לראות כי בנוגע לשונות עדתית בקרב תלמידי בית הספר, תשובתן השכיחה היא ראייה של שונות זו כנכס לבית ספר (29, 41%). לבסוף, התשובה השכיחה ביותר במשתנים של מגדר ורקע דתי היא ש"אינם דורשים התייחסות" (33, 48%, 25, 34.5% בהתאמה).

לגבי התייחסותן למשתנה הנטייה המינית, כמחצית מהיועצות (37, 52%) מצדדות בעמדה של אתגר כלפי הסוגיה. כרבע מהן (18, 25%) סבורות כי הנטייה המינית אינה דורשת התייחסות מיוחדת. שאר היועצות רואות בנטייה מינית נכס לבית הספר (9, 13%) או רואות בה בעיה (7, 10%).

בקשר לתמה השנייה במחקר, עמדות היועצות כלפי נוער הומו-לסבי, ניתן לראות כי רוב היועצות (65%) דיווחו על התייחסות חיובית למיעוט זה: נכס ואתגר.

דיווחי היועצות לפי שיוך בתי הספר

בלוח 3 ניתן לראות את נתוני התייחסות היועצות לשונויות לפי המגזר שבו הן עובדות. לגבי השונות של הנטייה המינית, יועצות בבתי ספר ממלכתיים, לעומת יועצות בבתי ספר ממ"ד, מתייחסות לגורם בגישה של נכס (8, 18%, לעומת 0, 0%) ושל אתגר (27, 63% לעומת 7, 29%). ואילו יועצות בבתי ספר ממ"ד, לעומת יועצות בבתי ספר ממלכתיים, מתייחסות למשתנה הנטייה המינית כאל בעיה (5, 21%, לעומת 2, 5% בקרב יועצות מבתי ספר ממלכתיים) וכ"לא דורשת התייחסות" (12, 50%, לעומת 6,

14%). בבחינה של נתונים אלה לפי התמה האחרונה במחקר נמצא כי יועצות מבתי ספר ממ״ד מדווחות על דעות שליליות יותר כלפי נוער הומו-לסבי מאשר יועצות מהמגזר הממלכתי.

בניתוח χ^2 של הנתונים נמצאו הבדלים מובהקים בדיווח היועצות לפי מגזר בשני משתנים: מגדר, χ^2 (2, N=65)=6.88, p=0.03 , ונטייה מינית, χ^2 (3, N=67)=19.21, p<0.001 כאשר יועצות מן המגזר הממלכתי רואות במשתני המגדר והנטייה המינית יחס של ״אתגר״ ו״נכס״ (יחס חיובי ונִראוּת), לעומת יועצות מהמגזר הממ״ד, שרואות יותר את שתי השונויות כ״בעיה״ וכעניין ש״אינו דורש התייחסות״ (יחס שלילי וחוסר נראות).

לוח 3: דיווחי היועצות לפי שיוך בתי הספר

אופן ההתייחסות / סוג השונות	בעיה		נכס		אתגר		אינו דורש התייחסות	
	ממלכתי	ממ״ד	ממלכתי	ממ״ד	ממלכתי	ממ״ד	ממלכתי	ממ״ד
ליקוי למידה	8 (18.5%)	3 (11%)	2 (4.5%)	3 (11%)	33 (77%)	20 (74%)	0 (0%)	1 (4%)
יכולות אקדמאיות	4 (9%)	5 (19%)	12 (28%)	3 (11%)	27 (63%)	19 (70%)	0 (%)	0 (0%)
מצב סוציו אקונומי	6 (14%)	4 (15%)	6 (14%)	5 (19%)	29 (67%)	15 (55%)	2 (5%)	3 (11%)
עדות	0 (0%)	1 (4%)	17 (40%)	9 (36%)	17 (40%)	9 (36%)	8 (20%)	6 (24%)
עולים חדשים	7 (17%)	0 (0%)	11 (27%)	8 (31%)	18 (44%)	17 (65%)	5 (12%)	1 (4%)
רקע דתי	2 (5%)	5 (19%)	9 (21%)	6 (23%)	15 (36%)	10 (39%)	16 (38%)	5 (19%)
מגדר	0 (1%)	0 (0%)	17 (40%)	4 (17%)	10 (24%)	3 (13%)	15 (36%)	16 (70%)
מוגבלות פיזית	6 (14.5%)	0 (0%)	6 (14.5%)	7 (26%)	25 (61%)	13 (48%)	4 (10%)	7 (26%)
נטייה מינית	**2 (5%)**	**5 (21%)**	**8 (18%)**	**0 (0%)**	**27 (63%)**	**7 (29%)**	**6 (14%)**	**12 (50%)**

שאלות על בני נוער הומו-לסביים

בחלק זה של השאלון נשאלו היועצות במישרין לגבי בני נוער עם נטיות חד-מיניות. מתוך התשובות יש לציין את הממצאים הבאים:

85% (64) מן היועצות השיבו על השאלה "לפי הערכתך, באיזה גיל בערך מודעים תלמידים ותלמידות לנטייה מינית הומוסקסואלית שלהם לראשונה?". לפיהן, הגיל הממוצע למודעות לנטיות חד מיניות הוא 13.50 שנים (ס"ת 2.39 שנים); הגיל הצעיר ביותר שהוזכר היה 6, והגיל המבוגר ביותר 17.

כשנשאלו על שיעור האובדנות בקרב קבוצה זו, 50% (37) מהיועצות השיבו על השאלה, וכ-33% (25) מן המדגם המקורי ענו כי אין הן יודעות את התשובה. לפי היועצות שענו, השיעור הממוצע של סיכון לאובדנות הוא 33% (ס"ת 24.83). השיעור המינימלי שהוזכר הוא 1%, ומקסימום אחוזי הסיכון לאובדנות שהוזכר היה 90%.

להלן תוצאות ניתוח הנתונים של השאלות על בית ספרן ועל ניסיונן של היועצות בטיפול בבני נוער עם נטיות חד-מיניות. ראשית, היועצות נשאלו מהו, לדעתן, אחוז בני הנוער ההומו-לסבי בבית ספרן הנוכחי. 66% מהיועצות (50) ענו על שאלה זו. בממוצע, ענו היועצות כי כ-4.6% מבני הנוער בבית ספרן הם בעלי נטיות חד-מיניות (ס"ת 5.31). השיעור המועט ביותר שהוזכר הוא 0.1% והשיעור הגבוה ביותר הוא 30%.

שנית, היועצות נשאלו על מספר התלמידים בעלי הנטיות החד-מיניות שפנו אליהן. 40% מהיועצות (30) דיווחו שפנו אליהן כ-3 בממוצע (ס"ת 2.72) בני נוער כאלה בחמש השנים האחרונות, והטווח נע מתלמיד אחד ועד ל-10 תלמידים.

לבסוף, נשאלו היועצות האם פנו אליהן הורים או מורים במטרה להיוועץ לגבי בני נוער הומו-לסביים. 45% (34) מהיועצות אמרו כי נתקלו בפניות מסוג זה, כ-2.5 פניות בממוצע (ס"ת 2.10). טווח הפניות נע בין פנייה אחת ל-10 פניות.

בחנו את התוצאות של השאלון לפי המגזר בו עובדות היועצות. ראשית, נמצא כי יש הבדל מובהק לגבי מספר בני הנוער הפונים ליועצות בנושאים הקשורים למצוקה הנובעת מנטיות חד-מיניות ($t(25)$- 1.95, $p=0.003$). נמצא כי יועצות העובדות בבתי ספר ממלכתיים מדווחות על יותר פניות בנושא זה מבני נוער מאשר יועצות העובדות בבתי ספר ממ"ד (3.44, ס"ת 3.03 לעומת 1.44, ס"ת 0.53 בממוצע פניות ליועצת, בהתאמה).

שנית, היועצות העובדות בחינוך הממלכתי ענו כי כ-4.6% מסך התלמידים בבית ספרם הם בעלי נטייה חד-מינית (ס"ת 4.02) ואילו היועצות מהחינוך הממ"ד טענו כי מדובר בשיעור נמוך יותר: כ-3.01% (ס"ת 0.96).

לבסוף, בשאלות הקשורות לגיל הממוצע שבו מתוודעים בני הנוער לראשונה לנטייתם המינית, ולגבי הורים או מורים הניגשים להיוועצות ביחס לבני נוער הומו-לסביים, לא נמצאו הבדלים בין היועצות משני המגזרים.

שיטת המחקר – מחקר ב'

מדגם

לצורך ביצוע המחקר השני רואיינו 12 יועצות העובדות בבתי ספר ממלכתיים, בחטיבות הביניים, בתיכונים או בבתי ספר שש-שנתיים בירושלים.

להלן סיכום הנתונים הדמוגרפיים והמקצועיים של היועצות שהשתתפו בחלק זה: הוותק הממוצע שלהן בייעוץ הוא 6.33 שנים; שנות הוותק נעות משנה אחת (3 מהמרואיינות) ועד ל-25 שנה (מרואיינת אחת). הוותק הממוצע שלהן בבית הספר הנוכחי הוא 4.2 שנים. בממוצע, הן עובדות כ-14 שעות שבועיות בייעוץ. 8 מהיועצות העידו על עצמן כי הן חילוניות, 3 טענו כי הן משתייכות למחנה הדתי-לאומי, ויועצת אחת העידה שהיא חרדית-לאומית. כשנשאלו לגבי התערבויות שביצעו עבור תלמידים הומו-לסביים, 3 מהן אמרו כי יצרו התערבות ארגונית, 3 מהן טיפלו בנוער הומו-לסבי באופן פרטני, 3 ביצעו את שני אופני ההתערבות, ו-3 טענו כי לא קיימו התערבות ארגונית או פרטנית בנושא.

כלי המחקר

הראיון

כלי המחקר בחלק זה הוא הראיון. הראיון מבוסס על קשר בין המראיינת למרואיינת, המאפשר לה לחשוף את עמדותיה, רגשותיה ודעותיה בפני המראיינת (צבר-בן יהושע, 2001). באמצעות הראיון יכולה החוקרת לבחון את ארגון עולמן הפנימי של המרואיינות ואת המשמעות הסובייקטיבית שהן מייחסות למצבים המתוארים על ידיהן (Patton, 1990). עם זאת, יש לתת את הדעת על הזהירות הנדרשת בהתייחס לדיווחי היועצות, הניתנים באופן סובייקטיבי ומודע לעצם קיום הראיון ומטרתו.

בוצעו 12 ראיונות פתוחים, מובנים-למחצה (semi-structured interview) (צבר-בן יהושע, 1990). יתרונות הראיון המובנה-למחצה: גמישות ויכולת לשאול שאלות המאורגנות סביב נושאים. יחד עם זאת, יש לזכור כי במסגרת הראיון עצמו רצף השאלות אינו מוכתב וישנו מקום לשאלות ספונטניות. נוסף על כך סוג זה של ראיון נחשב למהימן יותר מראיון פתוח (Schensul et al., 1999). השימוש בראיונות פתוחים ומובנים-למחצה מאפשר ליצור מסגרת ברורה לראיון מחד גיסא, ומקום מכיל לחוויות האישיות מאידך גיסא.

הסוגיות המרכזיות בראיונות נגזרו מן הממצאים של המחקר הכמותי. כמחקר משלים ומרחיב את תוצאות המחקר הראשון נועד המחקר האיכותני להראות האם וכיצד באות התוצאות לידי ביטוי בסיפורים המקצועיים של היועצות שרואיינו, ובכך ליצור משמעות נרחבת לתוצאות אלה. הראיונות התחילו בשאלות על פרטי הרקע המקצועיים של היועצת. לאחר מכן נשאלה היועצת האם נחשפה אי פעם לבני נוער הומו-לסביים במסגרת של ייעוץ או של היוועצות. אם ענתה בחיוב, התבקשה היועצת לספר באופן חופשי את סיפור המקרה או המקרים. לאחר מכן נשאלו מספר שאלות הבהרה לגבי עמדותיה כלפי המסופר. לבסוף נשאלו היועצות על המציאות היומיומית

של בני נוער הומו-לסביים בבית ספרן ועל תכניות ייעוציות הקשורות לנוער זה, אם ישנן. אם ענו היועצות כי לא פגשו מעולם בתלמידים הומו-לסביים, הן נשאלו מדוע זה כך, לדעתן. לאחר מכן הן נשאלו על האווירה בבית ספרן בהקשר לנוער זה.

איסוף הנתונים

לצורך מחקר ב׳ נבחרו היועצות בשיטת ״כדור השלג״. כל 12 היועצות שרואיינו התנדבו להתראיין בעקבות היכרות אישית כזאת או אחרת עם המחברת הראשונה של המחקר. הראיונות נמשכו בין 20 ל-40 דקות וכולם התנהלו בחדר היועצת בבית ספרן. לפני עריכת הראיון ידעו כל היועצות מהו נושא הראיון בעקבות שיחות מקדימות. הראיונות בוצעו בין החודשים מארס-יוני 2012. לראיון היו שני חלקים עיקריים: שאלות הקשורות לרקע המקצועי של היועצת ושאלות על ידע ועמדות לגבי בני נוער הומו-לסביים.

ניתוח הנתונים

הסוגיות שעלו בראיונות הוקלטו ושוקלטו בדיוק האפשרי בידיעתן ובהסכמתן של היועצות. לאחר מכן נותחו הנתונים בכמה שלבים:

1. התכנים חולקו לקטגוריות בעלות משמעות קרובה, על ידי חיפוש אחר נושאים שחוזרים על עצמם בראיונות השונים. ניתוח התוכן אִפשֵר את זיהוי התמות כפי שעלו בראיונות (צבר-בן יהושע, 2001).

2. הקטגוריות הראשיות חולקו לקטגוריות משנה, על פי תתי-נושאים דומים שנמצאו בקטגוריות הראשוניות.

3. לבסוף הוחלט מהן תתי-הקטגוריות המרכזיות בעלות המשמעות למחקר זה, שעליהן יתבסס הדיון.

ממצאים – מחקר ב׳

דעות ועמדות של היועצות לגבי נוער הומו-לסבי

להלן יוצגו שלוש התֵמות המרכזיות שעלו בראיונות: 1. דעות ועמדות היועצות לגבי נוער הומו-לסבי; 2. ידע היועצות החינוכיות לגבי בני נוער הומו-לסביים; 3. טיפול ארגוני ופרטני של היועצות בבני נוער בעלי נטיות חד-מיניות.

יחס חברת בית הספר לנוער הומו-לסבי

בגלל מקומם בכיתות הלימוד, במסדרונות ובשיחות אישיות, לעתים המורים הם אנשי המקצוע הראשונים שעִמם נוצר הקשר ההתחלתי של בני הנוער ההומו-לסביים. במספר מקרים סיפרו היועצות כי מורים נוטים לזהות מצוקה, ואז לפנות ליועצת להתלבטות

משותפת על הצעדים שיש לנקוט. מתיאורי המקרים נראה כי יחסם של חלק מהמורים הוא חיובי ומכיל. יחס אמפתי מתבטא אף במקרה שבו יועצת סיפרה על מורה בבית הספר המקורבת לקהילת הלהט״ב, שיזמה הבאת תכנים הומו-לסביים לבית ספרה.

עם זאת, במקרים אחרים יחסם של המורים לתלמידים הומו-לסביים נוטה להיות דואלי. כמו בכל חברה אחרת, למורים יכולות להיות דעות שונות וסף סבלנות שונה כלפי האוכלוסייה ההומו-לסבית:

> **טליה:**[9] יש פה צוות מאוד פלורליסטי, מאוד מקבל, מאוד תומך בדעות שונות... אני בטוחה שיש גם מורים ששייכים לקהילה, אבל זה לא משהו שהוא פתוח וידוע [...] זה לא משהו שהוא מאוד מדובר.
>
> **רחל**: כשעולה חשד [במרכאות] לגבי ילד הוא יישמע במגוון של טונים: ענייני, מכבד, רחמני או לעגני. [...] לפעמים יש אמירות של מורים על תלמידים גברים שנראים נשיים.
>
> **שרון**: אני חושבת שברמה המוצהרת כמובן שכולנו מאוד קורקטיים ומכבדים וזה מאוד פוליטיקלי קורקט. אבל אני חוששת שהרבה מאוד מצוות בית הספר לא יראו בעין יפה זהות מינית אחרת. אני זוכרת, למשל, שלפני חצי שנה בערך, [...] התפרסם בעיתון על הבחור שפעם היה אשה, טרנסג׳נדר, שנכנס להריון, והיו מורות בחדר המורות שקראו את זה והיו ממש מזועזעות.

מעבר לכך, נראה כי עמדות הומופוביות של מורים נוטות להתחדד כאשר הם נפגשים עם נציגי הקהילה המגיעים לפעילויות הסברה לבית הספר. שתי יועצות תיארו התנגדויות ואמירות של מורים בנסיבות אלה שניתן לקטלגן כהומופוביות:

> **עינב**: [המורים] דיברו על זה [נציג שהגיע לבית הספר מהוועד למלחמה באיידס] בצורה מזעזעת. [...] הוא מגייס. הוא אפילו דיבר על יחסים שלו שהיו לו עם גברים כמו שמדברים על יחסים בין גבר לאשה, עם סיפורים של רומנטיקה ודברים שיצרו ממש תחושת אי נוחות.
>
> **נעמי**: לא כולם היו שלמים עם זה [פעילות של הבית הפתוח בשכבה] [...] ואנחנו אפילו לא יודעים אם יש ילדים [בעלי נטיות חד-מיניות] בשכבה, זה לא איזה דבר גורף. [...] וזה גם מתחבר לחשיבה שלא כולם עסוקים בזה ולכאורה זה המיעוט ואולי לא כדאי.

[9] כל השמות בדויים, כדי לשמור על פרטיות היועצות.

כצפוי, היועצות תיארו את יחס בני הנוער לתלמידים כיחס שלילי ברובו. יועצות רבות סיפרו על סביבה הומופובית ואלימה מילולית נגד התלמידים ההומו-לסביים. מונחים שחזרו ונשנו בדבריהן של היועצות בבואן לתאר את יחס קבוצת השווים כלפי נוער הומו-לסבי היו: "הומופוביה", "פחיתות כבוד", "חוסר ידע", "ירידות", "חוסר קבלה", "לעג" וכדומה.

נוסף על כך, רבות מהן תיארו את השימוש הנפוץ במילה "הומו" כקללה הנשמעת לעתים קרובות במסדרונות בית הספר. הן טענו כי "הומו" היא מילת גנאי אצל בני הנוער; מילים נרדפות לה הן "דפוק", או "מטומטם". שתי יועצות טענו כי הן מאמינות כי חוסר סובלנות לאוכלוסייה ההומו-לסבית משויך לעתים דווקא לבני נוער דתיים. לפיכך המילה "הומו" לא תמיד נאמרת במשמעותה האמיתית, ולעתים בני נוער וילדים אינם מכירים כלל את משמעותה: המילה "הומו" נפוצה כקללה שלעתים איבדה את משמעותה המקורית.

לעומת ההומופוביה המתוארת בבתי ספר, שתיים מהיועצות תיארו אווירה חיובית ומקבלת יותר. שתי יועצות אלו עובדות בבתי ספר פרטיים, קטנים יחסית, בעלי אג'נדה של קבלת הפרט והשונה, לדבריהן. הן היחידות מבין המרואיינות שמתארות אווירה פתוחה כלפי בני הנוער ההומו-לסביים, שלפיכך אינם צריכים להתחבא ויכולים אף לפתח קשרים זוגיים חד-מיניים:

> **שירה**: יש לנו שתי לסביות מוצהרות והתלמידים מקבלים את זה. אם אנחנו מגיעים למסיבת סיום של י"ב והתלמידים מביאים את החברים או החברות שלהם למסיבה, יכול לשבת חבר של תלמיד כמו חברה של תלמיד וזה לא נראה מוזר [...] האווירה מאוד מאפשרת לאחרים להיות גלויים.

> **אהרון**: יש לנו זוג לסביות פה, אפילו. [...] בגלל שאנחנו מאד מקבלים את זה, גם התלמידים. יש בודדים שזה קשה להם, אבל זה שיח מאוד פתוח.

נגישותה של היועצת לבני הנוער ההומו-לסביים

היועצות מספקות כמה הסברים להיעדר נגישותן לנוער הומו-לסבי ולחוסר הפניות אליהן: כאשר נשאלו היועצות עד כמה הן פונות ביוזמתן לבני נוער החווים מצוקה הקשורה לנטייתם המינית, חלק מהיועצות טענו כי בני הנוער בחטיבה ובתיכון עדיין אינם מודעים לנטייתם המינית ולכן אינם ניגשים לקבל מענה טיפולי אצל היועצות. הן טוענות כי בגיל זה בני הנוער עדיין מתלבטים לגבי נטיותיהם המיניות, ולעתים עלולים לשלם מחיר חברתי כבד בעקבות היציאה מהארון:

> **לילך**: אבל הוא בכיתה ט' וזה שלב מוקדם מדי לצאת מהארון. הוא יכול לשלם מחיר מאוד גבוה. זה לא משהו שילד יכול לשלם. לא כל ההורים מקבלים את זה וזה יכול לפגוע בחיים.

לילך מדברת על המחיר החברתי שנער שעמו יצרה קשר על רקע של התנהגות גברית לא-נורמטיבית עלול לשלם אם ייצא מהארון. נושא המחיר החברתי והבושה מספק את ההסבר השני לחוסר הנגישות של היועצות:

> **אביה**: [...] אני חושבת שכמה שאנחנו חברה פתוחה, זה עדיין נושא שלא לגמרי מדובר עליו.
>
> **רחל**: התלמידים שלא פונים, לדעתי לא פונים כי מתביישים, וכי לדבר על הבעיה [זה] אומר להודות בה ויכול להיות שהם עדיין לא בשלים לכך.
>
> **עינב**: [לא נתקלתי בבני נוער הומו-לסביים שפנו אלי] בגלל האווירה. [...] יכול להיות שאם היה ילד עם בעיה כזאת, הוא לא היה ניגש אלי. כי זה מין טאבו כזה [...] על איידס ואונס כן. על זה לא.

לדברים אלה מוסיפה נעמי, המספרת על רצונה להיות נגישה יותר לבני נוער הומו-לסביים ותוהה כיצד ליצור נגישות כזאת. אהרון, לעומתן, טוען שבני נוער עם נטיות חד-מיניות שלא ניגשים אליו אינם חווים מצוקה, בעיקר בגלל האווירה ההוליסטית והטיפולית בבית ספרו:

> **אהרון**: אצל הבנות [שבהן טיפל בהקשר של נטייה מינית], רוב הבעיות היו בעיות רגשיות שקשורות או לאהבה או למלחמה. אני לא בטוח מה היו הציפיות שלהן. אולי לדבר פשוט. אצל הבנים, זה מפתיע, לא היו שום בעיות. [...] כי החברה [בבית הספר] מאוד מקבלת. כי אדם מצפה שיקבלו אותו.

יועצת אחת ראתה בדתיות שלה סיבה לחוסר הנגישות. היא טוענת כי ייתכן שבני הנוער חוששים לגשת אליה לשיחה מפני שהם רואים אותה כמייצגות את הממסד הדתי, הטוען שהומוסקסואליות היא חטא:

> **רחל**: אולי הם גם חוששים מהתגובה שלי ולא בטוחים שלא תהיה שיפוטית. אני דתייה, אולי זה קשור גם לזה.

עמדות אישיות של היועצות כלפי בני נוער בעלי נטיות חד-מיניות

במהלך הראיונות לא נשאלו היועצות ישירות על דעותיהן האישיות לגבי בני נוער הומו-לסביים; דעות אלה נחשפו בעקיפין מתשובותיהן בראיונות. ניתן לומר כי רוב היועצות מדווחות על יחס חיובי ומכיל לבני נוער בעלי נטיות חד-מיניות, אך במקביל ניתן להתרשם שקיימים אצלן חוסר ידע, היכול להשתמע גם כדעות קדומות, וסטיגמות לגבי ציבור זה. חשוב לציין כי ייתכן שעצם הסכמתן להתראיין על הנושא מעידה על יחס חיובי יחסית לאוכלוסייה ההומו-לסבית.

בראיונות אפשר היה להתרשם גם ממגוון דעות שליליות, לעתים מבוססות על סטיגמות, כלפי נוער הומו-לסבי. כך, למשל, יועצת אחת תיארה חששות המבוססים על

סטיגמות, לפיהן חשיפה לידע על נטיות חד-מיניות תגרום להדבקתם של בני נוער בנטייה מינית זו:

> **עינב**: אתה לא פונה לקהל של סטודנטים, אתה פונה לקהל של ילדים, שהדברים שאתה אומר גורמים להם להרהורים, למחשבות. ויכול להיות שהם מבולבלים.

יועצת אחרת טענה כי נטיות חד-מיניות נובעות מפגיעה מינית בילדות. בדבריה אפשר למצוא רמז לייחוס אטיולוגי של הנטיות המיניות ולדעה שלפיה הומוסקסואליות היא פתולוגיה ולא נטייה טבעית. נוסף על כך היא רואה בהתנסויות החד-מיניות התנסויות בלבד ומבטלת את האפשרות לקיומה של זהות חד-מינית אצל נערים אלה:

> **יעל:** [...]ולהביא כלים שמסבירים שלא כל מגע מיני הופך אותך לבעל נטייה מינית [...] מדובר בהקשר של הניסיונות המיניים. הכול בהקשר של פגיעות קודמות. ומדובר בילדים מאד פגועים ומופרעים וכל הסדר נורא מבולבל.

נוסף על כך, שתי יועצות מתארות את תלמידיהן כשונים מתלמידים מבתי ספר אחרים, שבהם יציאה מהארון, לטענתן, היא אפשרית. בכך הן רואות את הזהות החד-מינית ואת כינונה כפריווילגיה של תלמידים בעלי מעמד גבוה יותר, או של בתי ספר ברמה לימודית גבוהה יותר:

> **יעל:** זה לא שבא אלייך ילד נורמטיבי בן שש עשרה שמתעסק בנטייה המינית שלו. זה אחרת.
>
> **עינב**: תראי, זה לא "תלמה ילין", שזה חלק מהווי בית הספר, והמתבגרים מאוד מודעים לעצמם.

רבות מן היועצות שרואיינו תיארו נוער הומו-לסבי כבעל מוקצנות מינית בדגש על מראה חיצוני המוגדר כ"נשי", "עם תנועות נשיות" או "שפת גוף נשית", "מסתובב רק עם בנות" ואפילו "יאכנה". רונית, למשל, מתארת את המגמות המתאימות לנוער הומו-לסבי כ"מגמת תיאטרון, מגמת אמנות ומחול". בכך ניתן לראות בדבריה לכאורה סטיגמטיזציה של הציבור ההומו-לסבי, המייחסת לו התעניינות אך ורק בתחומי דעת של בידור ואמנות.

יחד עם זאת, חלקן מבטאות מודעות לדעות קדומות הקיימות על האוכלוסייה ההומו-לסבית בחברה, ומקשרות את התנהגותם של הפרטים ההומו-לסביים ל"סטיריאוטיפ"; ואילו אצל חלק מן היועצות אפשר להבחין בדעות אישיות מכילות וחיוביות כלפי בני נוער הומו-לסביים. כך למשל, מתייחסת אביה לאפשרות שיהיה לה בן הומו (אך חשוב לשים לב שלא קיימת בדבריה התייחסות ללסביות):

אביה: [...] אם יהיה לי בן ויהיו לו נטיות כאלה ואחרות, אני אקבל אותו. כאילו, אני מאד פתוחה לזה. ואחד הדברים ששאלו אותנו באותו מפגש [בהשתלמות על נוער הומו-לסבי] היו "ומה אם יום אחד הבן שלכם יבוא ויספר?" וכלום, זה לא ישנה לי. [...] אולי מי שלא מקבל את זה וחושב שזו סטייה ושאפשר לשנות את זה, אז אולי שם צריך איזה שהוא הסבר. אבל לי, אני לא חושבת שאני צריכה. זה נורמלי וזה טבעי.

את החשיבות המיוחסת בטיפול לטבעיות של הנטייה החד-מינית אנו מוצאים גם בדבריהם של נעמי ושל אהרון, הטוענים שבניית הזהות החד-מינית היא חלק קיים ורלוונטי באג'נדה הייעוצית שלהם:

נעמי: [...] זו איזושהי תופעה שקיימת, וזה חלק מנושא של בניית זהות. וגם אם זה מעסיק מישהו באופן אישי, שהוא חושב אם כן או לא, או היא חושבת אם כן או לא, אז זה מאוד חשוב שאפשר לדבר על זה, ושיש כתובת. וחשוב שיש אנשים שבאים ואומרים "אני גם ואני כזה".

אהרון: אני חושב שעצם זה שאתה מגדיר את זה כמשהו מקובל ולא בעייתי [...] השאלה אם זה כן בעיה אצל האדם עצמו.

שרון ממשיכה בדבריה את האג'נדה הייעוצית שלה, שבה נראית הזהות החד-מינית כטבעית, ואף מוסיפה נדבך משלה: כיצד החשיפה האישית שלה לנוער הומו-לסבי עזרה לבניית האני המקצועי שלה:

שרון: אני חשבתי שהם מפוחדים ומסתירים ומבולבלים, בעיקר בגיל הזה. והיא הגיעה מאוד שלמה עם עצמה ומאוד גאה בזה, ועזרה לי להיפטר מהמבוכה, כי זה היה המקרה הראשון שלי. ואני לא ידעתי אם יש לי בכלל את הכלים לעזור לה להתמודד עם זה או להשתתף בזה. בסוד הגדול הזה. [...] ההתמודדות היא לא התמודדות אחרת מההתמודדות שלי כיועצת עם בני נוער שבאים להיוועץ בי. [...] לא, אני לא מומחית לנטיות חד-מיניות. אני גם לא מומחית לליקויי למידה וזה היה בסדר.

מעבר לכך מתקיים בשיח של היועצות מעין ניסיון לברר האם הקשיים של בני הנוער ההומו-לסביים קיימים אצל כולם, או שמא מדובר בקשיים נקודתיים שאינם קשורים באופן מוכלל לנטייה המינית. לעתים ניתן לראות ראייה של נוער זה כ-non issue:

אביה: כלומר, לא חשבתי שזה אישיו לחטט לה בין הסדינים כשהיא לא מדברת על זה. *זה לא אישיו*. היא בסדר, אז למה... אם מישהו בא אלי או שולח נציג, אז אני שם בשבילו. אבל אם לא, אז בשביל מה. [הדגש שלי אפ"ע]

שרון: אני לא חושבת שאפשר לעשות הכללה על בני נוער עם נטייה מינית כזאת או אחרת. כל נער ונערה הם נער ונערה בפני עצמם ונטייה מינית לא נראה לי ששייכת.

עינב: אני חושבת שזה לא משהו שיש בו מצוקה.

השקפה זו יכולה להשתמע כהתעלמות מקיומו של נוער הומו-לסבי, או יחס שלילי אליו; לעומת זאת, ייתכן שגישה זו דווקא מבטאת את חוסר רצונן של היועצות לראות בני נוער אלה רק דרך הפריזמה של נטייתם המינית ולזהות בה מצוקה (Savin-Williams, 2005). חוסר הנְראוּת של בני נוער הומו-לסביים שאינם מגלים מוחצנות של הנטייה, או מצוקה מובחנת, יכול אף להסביר את נושא הפנייה ליועצות של בני הנוער. ייתכן שלא תמיד הן מודעות לקיום נטיות חד-מיניות בקרב בני נוער שאינם נכללים בסטריאוטיפים הבין-מגדריים.

ידע היועצות החינוכיות לגבי בני נוער הומו-לסביים

כמחוללות שינוי חברתי בבית הספר, הידע של היועצות על האוכלוסייה הלהט"בית הוא בסיס הכרחי להפחתתן של דעות קדומות וסטיגמות ולכינון גישה מושכלת לנושא במוסד החינוכי שבו הן עובדות. בחלק זה יתבררו סוגי מקורות-הידע שיש ליועצות על בני נוער הומו-לסביים, על מצוקות אפשריות של בני נוער אלה, ועל יכולתו של הידע בנושא זה לעזור להן לסייע להם.

ראשית, יתואר הידע בנושא נטיות חד-מיניות המצוי ליועצות בשפ"י (שירות ייעוצי פסיכולוגי) של משרד החינוך, הגוף האחראי על העברת תכנים ליועצות חינוכיות ולפסיכולוגיות חינוכיות. שנית, יתוארו מקורות ידע אחרים הזמינים להן בנושא זה.

מידע שיכולות היועצות לשאוב משפ"י בנושאים הומו-לסביים

בכל הקשור למידע משפ"י, הדעות בקרב היועצות חלוקות. מצד אחד טענו יועצות רבות כי אינן מכירות את עמדתו של שפ"י בנושא של נטיות חד מיניות: רובן לא ידעו על מערכי שיעור, מידע עדכני ליועצות או עצות להתערבות חינוכית הקיימים באתר שפ"י. שתי יועצות טוענות כי אמנם קיים חומר בנושא באתר שפ"י, אך הן אינן רואות שהארגון יזם דרכים להפצתו ולהטמעתו ב"תכניות כישורי החיים" בבתי הספר. כמה יועצות אף אומרות כי הדגש בשפ"י הוא על נושאים אחרים, כגון התמכרויות, למידה וכדומה, ולדעתן אין שם נגיעה אמיתית בנושא הנטיות החד-מיניות:

שירה: אין יחס. לא חיובי, לא שלילי. פשוט אין שום יחס.
עינב: מהסתכלות שטחית, אין התייחסות. זה משהו שלא מדברים עליו.
יעל: [אין התייחסות]. זה כנראה לא נושא שבוער.

מצד שני, כמה יועצות מודעות לכך שקיים מערך שיעורים בנושא הנטייה החד מינית באתר שפ"י, בין השאר כחלק מ"תכנית כישורי חיים" לכיתות ט'. רחל, למשל,

מתייחסת בדבריה לשפ״י כארגון הנוקט יחס מכבד את כל הקשור לנטיות חד-מיניות. היא מזכירה גם מערכי שיעור בנושא:

> **רחל**: [היחס של שפ״י] זה יחס מכבד ופתוח ולוקח בחשבון את המחירים הנפשיים שמשלם הנער החד מיני. ורגישות לתהליך הזהות ש[הוא] עובר. עולה לי עכשיו שמדברים על הנושא בתכניות של שפ״י לכישורי חיים לכיתה ח׳, אם אני לא טועה. כל הנושא של לכבד את השונה.

רונית מודעת גם היא לקיומם של מערכי שיעור אלה. למרות ידיעתה על קיומם היא לא התייחסה מעולם לנושא של נטיות חד מיניות בשיעורי ״כישורי חיים״, כי לטענתה יש נושאים בוערים יותר ״ולדבר [עם התלמידים] על איידס זה הכי מנותק בעולם״.

לבסוף, כשנשאלו בנוגע להשתלמויות שעברו בנושא דרך שפ״י, 11 מהיועצות טענו שמעולם לא השתלמו בנושא. אביה, עם זאת, נזכרת במפגש אחד בהשתלמות שעברה בנושא זוגיות לפני שמונה שנים, שבו הייתה התייחסות לנושא:

> **אביה**: יש תכנית שפעם ראיתי בהשתלמות שפעם עברתי, אבל חוץ מהפעם ההיא, לא היה כלום. זה היה על יחסים בין המינים ושעה אחת הוקדשה לבית הפתוח. היה שם בחור שדיבר וסיפר על איך הם יצאו מהארון. איך החברים, ההורים הגיבו. זה ממש משהו שאני זוכרת.

מקורות ידע אחרים עבור היועצות בנושא נטיות חד-מיניות

היועצות מתארות מקורות ידע שונים שעזרו להן בטיפול פרטני או בחשיבה ארגונית לגבי בני הנוער ההומו-לסביים. חלקן למדו באופן אוטו-דידקטי, אך בלתי ניתן לאימות מבחינת נכונותו והרלוונטיות שלו. נעמי מתארת קבלת מידע באופן עצמאי:

> במסגרות ייעוציות לא, אבל יצא לי לקרוא על זה. אני לא יכולה להגיד שאני מאוד יודעת.

לילך, כמו נעמי, טוענת כי חסר לה ידע בנושא:

> אני יודעת בעיקר מהתקשורת ואין לי ממש כלים לעבוד אתם. מה שעשיתי עם הילד הזה היה אינסטינקטיבי לחלוטין.

שירה מתארת את חוסר האונים שחשה בשל חוסר המידע העדכני בנושא של נטיות חד-מיניות ואת רצונה לקבל מידע זה, לו רק היו מסגרות אפשריות לכך:

> **שירה**: אין ספר חוקים, אין כלום. אין קו שעבדתי על פיו. לא פגשתי חומרים. [...] אין לי הכשרה לזה. זה כמו שאני אלך ללמד היסטוריה בלי שיש לי הכשרה ללמד היסטוריה. [...] אפילו מורה שרוצה להעביר שעת חינוך על זה לא יהיו לו חומרים, ואז הוא יגיע אלי ואני אשאיר אותו באותו מצב.

למרות תחושת חוסר האונים וחוסר הידע, יש כמה יועצות שתיארו קבלת מידע מחוש"ן ומ"הבית הפתוח" בירושלים. הן מתארות שיתוף פעולה פורה עם גורמים אלה.

טיפול ארגוני ופרטני של היועצות בבני נוער עם נטיות חד-מיניות

בחלק זה יתוארו ההתערבויות הארגוניות והפרטניות שמבצעות היועצות עם בני הנוער ההומו לסביים בבית הספר. סוגי הטיפול נחלקים להתערבות מערכתית מניעתית ראשונית ושניונית, ולטיפול פרטני-אישי.

הסתכלות מערכתית

דרך אחת ליצור התערבות מגיבה במקרי מצוקה של בני נוער עם נטיות חד מיניות היא להביא ייעוץ מחוץ לבית הספר. כך מתארות חלק מהיועצות הבאת ארגונים ייעודיים בנושא, במטרה להעביר מערך שיעורים למניעה ראשונית של הבעיות העלולות להופיע אצל בני נוער הומו-לסביים. לטענת יועצות אלה, תכניות ההתערבות היו מוצלחות. שירה, אחת היועצות, אף סוברת שאחרי התערבות כזאת מתקבל "... גל פניות אחר כך. יש כאלה שמתעוררים בעקבות הסדנאות". לעומת זאת טוענת אביה כי כאשר הביאה נציגים של חוש"ן לאחת השכבות שלה (להתערבות ראשונית), יצר המפגש מצוקה וחרדה ברורה אצל נער שהתלבט לגבי זהותו המינית, ומאז החליטה שלא תביא אותם לבית הספר, אלא רק בשכבה י"ב, "שיהיו בשלים יותר ויקבלו את השונה לקראת הצבא":

> **אביה**: כן, כי כשהוא עזב את התיכון הוא לא התגייס והיום הוא הומו מוצהר. ראיתי אותו כמה פעמים. אבל הנקודה היא שכשהבאנו את חוש"ן, הילד הזה פשוט... אם היום אני לא מביאה זה בגלל אותו ילד שפשוט לא ידע איפה לקבור את עצמו [...] היה לו כל כך... כאילו שמו לו מראה מול הפנים. והוא הרגיש שכולם מסתכלים עליו. מה שנכון, כי גם אני הסתכלתי עליו. והוא פשוט ישב ... הוא לא הסתכל על אף אחד. הראש שלו היה בתוך האדמה. אני לא יודעת אם זה עזר לו או בייש אותו.

דרך נוספת לקידומה של תכנית התערבות היא העברתה על ידי היועצת עצמה, כייעוץ בתוך הארגון. כך מתארות כמה יועצות כיצד הכניסו את הנושא של נטיות חד מיניות למערכים של "כישוריי חיים", והן מייחסות חשיבות לשיח על הנושא:

> **אביה**: [...] אני לגמרי רואה את זה כחלק מסדר היום בשכבה שלי. חייבים לדבר על זה. רק להביא למודעות, לשוחח על...
>
> **טליה**: [חשוב לדבר על נטיות חד מיניות] בקטע של הפלורליזם, של לקבל גם את זה וגם את זה.

טיפול פרטני

רוב היועצות תיארו את חשיפתן לבני נוער הומו-לסביים על ידי פגישות פרטניות שלהן עם בני נוער אלה. תיאורי המקרים כללו: בני נוער שגילו את זהותם ההומו-לסבית, בני נוער מתלבטים, או בני נוער שהיועצות רואות אותם כהומו-לסביים, בעוד שבני הנוער עצמם עדיין אינם מוכנים להודות בכך. נוסף על כך קיים טיפול פרטני שנעשה דרך איש צוות מבית הספר, שהיועצת היא המגשרת והאחראית עליו.

בני הנוער שיצאו מהארון מגיעים בדרך כלל לטיפול פרטני אצל היועצת בהקשר למצוקות שהם חשים בחברה שאינה מקבלת אותם. כך, למשל, הם ניגשים ליועצת כדי שתגשר בינם לבין ההורים, המתקשים לקבל את הזהות החד-מינית שלהם. במקרים אחרים היועצת נקראת לעזור לבני הנוער ההומו-לסביים בקשיים חברתיים, בריונות, הצקות או הפצת שמועות עליהם.

שני יועצים מתארים מקרים של נערות שבאו לייעוץ הקשור להתלבטות בזהות המינית. אלו היו שני המקרים היחידים שבהם סיפרו היועצות על התלבטות המסתיימת בבחירת זהות מינית נורמטיבית:

> **אהרון**: הייתה לי תלמידה שהיה לה המון בלבול בנושא הזה והיא לא ידעה אם היא נמשכת לנשים או לגברים [...] אתה נותן לה סוג של ריפריימינג, שתדע לקבל את עצמה, ואז מתחיל השינוי והיא בסוף גילתה שהיא אוהבת גברים. יכול להיות שזה ישתנה.
>
> **שירה**: תלמידה שהצהירה שהיא לסבית, וזה היה יותר כהתרסה נגד ההורים מאשר הזהות המינית שלה. אחר כך היא גם הודתה בזה.

במקרים שתיארו העניקו היועצות טיפול ראשוני למצוקה של בני הנוער שביקשו עזרה. חלקן הפנו אותם לטיפול משפחתי או פסיכולוגי (מניעה שלישונית) וחלקן פתרו את הבעיות ללא התערבות טיפולית נוספת. במקרים של ייעוץ לבני נוער שאינם מוכנים לדבר על זהותם המינית, תיארו היועצות טיפול פרטני ממושך שבו הן מנסות להתייחס בחיוב לאפשרות של נטייה חד-מינית, אך בד בבד עם כך נזהרות לא להדביק תוויות לבני הנוער שעדיין לא מוכנים להודות בזהותם המינית:

> **שרון**: כשהוא בא להתייעץ אתי, הוא לא הגדיר את זה. הוא לא שם את זה על השולחן, "שלום, באתי להתייעץ בקשר לזהותי המינית". היו פעמים שדיברנו על הנושא בצורה סימבולית, ואני כל הזמן נזהרת לא לשים לו מילים בפה. שלא אני אהיה זאת שאתן את השם, שאתן את הלייבל. [...] ולתת לו ברגע שיהיה מוכן או בכלל לא. אני נענית לצרכים שלו. אני נענית לבקשות שלו, לקשיים שהוא מעלה. אני מנסה מדי פעם לעשות איזשהו טיזינג. לאפשר יותר. לפתוח יותר.
>
> **לילך**: הוא היה בא ומדבר על כל מיני נושאים. אף פעם לא... אני חיכיתי שהוא יעלה את הנושא אבל הוא לא העלה אותו. אבל נראה לי שזה לא

היה חשוב בגלל הנושא, אלא הוא דיבר על דברים אחרים שמציקים לו. מדברים הכי פשוטים, הקשר עם האח, אבל בגדול לא נגענו בזה.

בנוסף לטיפול על ידי היועצת, קיימים מקרים בהם יש בצוות החינוכי מורה בעל השקפה ליברלית ואמפתית במיוחד לנושא הלהט״ב, או איש צוות השייך בעצמו לקהילה הלהט״בית. במקרים אלה יש יועצות הרואות בכך הזדמנות ליצור ״רול מודלינג״ חיוביים לבני הנוער ההומו-לסביים ולתת למורה את האפשרות לטפל פרטנית בבני הנוער בעלי הנטיות החד-מיניות. שתי יועצות תיארו מקרים כאלה, שבהם איש הצוות הוא זה שדרכו נוצר הקשר הטיפולי, והיועצת היא זו שעוזרת למורה לצקת תכנים בשיחות:

שירה: אני יכולה לומר שבחלק מהמקרים יש לנו איש צוות שהוא הומו מוצהר, וזה עוזר להרבה תלמידים וגם לי, כי הרבה פעמים הצינור הוא דרכו. לזהות אנחנו מזהים. אפילו לפני שהתלמיד יודע, לפעמים. ואז הוא [איש הצוות] נשלח למשימה ואנחנו חושבים ביחד איך לעשות את זה, איך להגיע. אני חושבת שזה בגלל שיש פה איש צוות שמדבר על זה בצורה גלויה. אז אנחנו נפגשים פעם בשבועיים ואני מלווה אותם מהצד, לפעמים בלי להתערב.

אביה: הייתה גם מחנכת שהייתה אִתו בקשר והיא אמרה לי שלא, שמה פתאום, שהוא אומר שלא. מחנכת מאוד סימפטית ונעימה. אז זה לא היה דרכי אלא דרכה.

לסיכום, ניתן לומר כי שתי הגישות לטיפול, המערכתית והפרטנית, יוצרות יחד רפרטואר של הצעות של עזרה ייעוצית לבני הנוער ההומו-לסביים. רוב היועצות שהשתמשו באחת מדרכי הטיפול האלה, או בשתיהן, מתארות ברגישות ובדאגה את ההתערבויות שבהן היו מעורבות. הן מתארות את חששותיהן להזיק לבני הנוער ההומו-לסביים בעצם ההתערבות, אך נראה כי רובן מודעות לחשיבות הרבה שיש לטיפול.

דיון

המחקר הנוכחי התמקד בתפיסותיהן של יועצות חינוכיות את בני הנוער ההומו-לסביים בבית ספרן. מטרותיו היו לבדוק את הידע הקיים אצל היועצות לגבי בני נוער אלה ולגבי נטיות חד-מיניות, את גישותיהן המקצועיות לבני הנוער ואת הטיפול בפועל. יש לציין כי בעקבות מיעוט המחקר בנושא בישראל, רוב הספרות המסוקרת במאמר נכתבה בחו״ל, ויש להתייחס בזהירות הנדרשת לתוצאות המחקרים בארצות חוץ בגלל ההבדלים הברורים בקונטקסט התרבותי.

עמדות מקצועיות של יועצות כלפי נוער הומו-לסבי

מחקרים קודמים שבדקו את מגעי היועצות עם בני נוער המשתייכים לאוכלוסייה הלהט״בית טוענים כי בפועל היועצות נוטות לחשיפה גבוהה יחסית לנועצים אלה, ונוטות לעמדות שליליות כלפיהם, המתבטאות בראייתה של הנטייה החד-מינית כפתולוגיה ולחוסר רצון להיפגש אִתם או לייעץ להם. (Fontaine, 1998; Price & Telljohann, 1991; Israel & Hackett, 2004; Pearson, 2003; Cooper, 2008 ; גרין, 2004).

מניתוח התוצאות של מחקר א׳ נראה שהן תומכות בממצאיהם של מחקרים קודמים. במחקר הנוכחי מתברר שיועצות מדווחות כי ביחס למיעוטים אחרים, מיעוטים מיניים הם הנדירים ביותר בבית הספר. אשר לגישות כלפי שׂונוּיוֹת (Horenczyk & Tatar [2011]), מתברר כי רוב היועצות מדווחות שהתייחסותן השכיחה למיעוטים מיניים היא חיובית. נוסף על כך אפשר לומר כי כאשר נשאלות היועצות בעקיפין על התייחסותן לנוער זה, למשל על עצם קיומו של נוער הומו-לסבי בבית ספרן, הן נוטות לגישה של non-issue כלפי נוער זה. מצד אחד אפשר לומר כי ייתכן שאינן רואות בנוער הומו-לסבי בעייתיות דווקא מתוך אמפתיה והבנה (Savin-Williams, 2005). מצד שני ניתן לטעון כי יחס של non-issue לנוער זה עלול לשקף בעייתיות בהתייחסותן אליו בעקבות חוסר נְראותם של תלמידים/ות אלה. עם זאת, כאשר הן נשאלות ישירות ובגלוי על יחסן למיעוט זה, מדווחות היועצות על יחס חיובי כלפיו. נתון זה מזכיר את הדיווח העצמי של היועצות בישראל באתר שפ״י. בסקר שנערך ב-2011 נשאלו היועצות כיצד הן מגיבות להערות הומופוביות שהן שומעות במסדרון בית הספר. יותר משני שלישים של המשיבות טענו כי הן ״מעבירות מסר העוצר את הפגיעה״, לעומת מיעוט המשיבות שטענו כי אינן מתייחסות להערות.[10]

לפיכך ניתן לומר כי בהתייחסות ישירה מדווחות היועצות על דעות פלורליסטיות ומקבלות כלפי נוער הומו-לסבי. אפשר להסביר ממצא זה בציפיות שהן חשות שמופנות אליהן – ליצור יחס אמפתי ושווה לכל בני הנוער. במקביל, כאשר הן נשאלות בעקיפין הן נוטות לחשוב על קיומם כמיעוט בלתי נראה בבית ספרן. ממצא זה מזכיר את מחקריהם של Fontaine (1998) ו-Price & Telljohann (1991), שבהם יועצות, למרות חשיפתן הרבה יחסית לנוער זה, גילו חוסר ידע לגבי המיעוט המיני בכך שטענו ששיעור הלהט״ב באוכלוסיית בית ספרן הוא נמוך באופן מובהק מן המקובל במחקר.

חשוב לציין כי יחסן החיובי המדווח של היועצות לעומת דעותיהן על היעדרו של נוער הומו-לסבי מתאים לתוצאות המחקר של Israel & Hackett (2004), הטוענות כי קיים חוסר תיאום בין הדעות המדווחות החיוביות של היועצות כלפי נוער הומו-לסבי לבין העמדות הסטריאוטיפיות שהן דיווחו עליהן. נמצאו תוצאות מותאמות בין שני המחקרים (א׳ וב׳): לעתים נראה כי יועצות מדווחות על עצמן כיוצרות אווירה מיטבית ומכילה עבור נוער הומו-לסבי, אך בפועל ובמקביל הן משתמשות במונחים סטריאוטיפיים כלפיהם. הן נוטות להשתמש בשפה מגדרית-בינארית (״נער נשי״,

[10] מתוך אתר שפ״י: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Shefi. אוחזר ב-23.11.2011.

"התנהגות נשית", "הומו סטריאוטיפי", "מסתובב עם בנות") בהתייחסן לבנים בעלי נטייה חד-מינית, או כאלה החשודים בקיום נטייה כזאת.

ידע של היועצות על נוער הומו-לסבי

קיימת חשיבות לקידום ידע של יועצות חינוכיות לגבי האוכלוסייה ההומו-לסבית, בכדי ליצור בסיס טיפולי נכון, רלוונטי ושאינו משתבש בעקבות דעות קדומות (Israel & Hackett, 2004; Callahan, 2001). לכן, ישנו צורך במאגר ידע רחב בנושא עבור היועצות, לצד השתלמויות והגשת עזרה נקודתית ליועצות.

במחקר א' נשאלו היועצות על הידע שלהן לגבי נתונים על נוער הומו-לסבי. ראשית ענו היועצות כי הנוער ההומו-לסבי מהווה כ-4.5% מכלל האוכלוסייה הבית ספרית. תוצאות אלה מזכירות את תוצאות מחקרה של Fontaine (1998), שלפיהן דיווחו היועצות כי בין 1%-5% מהתלמידים הם בעלי נטיות חד-מיניות, ונראה אף כי שיעורי המודעות אצל היועצות במחקר הנוכחי גבוהים יותר מאשר במחקרה של Fontaine (ibid).

שנית, היועצות נשאלו לגבי שיעור האובדנות בקרב נוער הומו-לסבי. כשליש מן הנשאלות טענו כי אינן יודעות מהו. רק כחצי מן הנשאלות ענו על השאלה ואמרו כי בממוצע שיעור האובדנות של נוער הומו-לסבי הוא כ-33%. חשוב לומר כי בגלל השיעור הנמוך של העונות על השאלה קשה להתייחס לשאלה כמספקת תוצאות אמינות. עם זאת, בהתייחסות זהירה לנתונים אפשר לומר כי דיווח זה מתאים לנתוני מחקר מ-2008, שמצא כי שיעורי החשיבה האובדנית והניסיונות האובדניים דומים למדווח כאן (Suicide Prevention Resource Center).

נוסף על כך טענו היועצות כי בממוצע נוער הומו-לסבי מתוודע לראשונה לנטייתו המינית בגיל שלוש עשרה. נתון זה מתאים לגיל ההתוודעות הראשונית לשוני בנטייה המינית המתרחש בשנות הפרה-התבגרות או אף בגיל ההתבגרות המוקדמת (APA, 2012). עם זאת, ייתכן שהמחשבה כי ההתוודעות הראשונית לנטייה המינית מתרחשת רק בגיל ההתבגרות ולא בשנות הפרה-בגרות, באמצע לימודיהם בחטיבת הביניים, עלולה לדחות את ההבנה של היועצות כי יש לטפל בהומופוביה חברתית ובמצוקה פרטית של נוער הומו-לסבי גם לפני שנות התיכון.

לבסוף, יש לתת את הדעת על יחס היועצות למקורות הידע המסופקים להן על ידי שפ"י. לפי Stone (2003), יועצות נוטות לקבל את הידע שלהן בנושא הלהט"ב באופן עצמאי, ממאמרים, אמצעי תקשורת ודרכים לא ממוסדות אחרות. במחקרה של Fontaine (1998) צוינה העובדה כי כ-60% מהיועצות במחקר נעזרות במקורות ידע בלתי פורמליים בנושא, כגון אמצעי התקשורת או חברים הומו-לסביים. ממצא זה חזר אף הוא במחקר הנוכחי.

יש לתת את הדעת על כך שכנראה קיים פער בין מערכי השיעורים והידע הטיפולי הקיימים באתר האינטרנט של שפ"י לבין חשיפתן של היועצות אליו. קרוב לוודאי שפער זה נובע מבעיה בנגישותו של מאגר החומר בנושא ליועצות, וייתכן כי חלקן אינו

יודע להשתמש במאגרי מידע באינטרנט בעבודתן הייעוצית. נראה שחוסר הידע על עצם קיומו של החומר נקשר למיעוט ההשתלמויות או דרכי הכשרת מודרכות בנושא.

הבדלים בידע ובדעות של יועצות מהמגזר הממלכתי ומהמגזר הממ״ד

לפי ניתוח השאלונים שהועברו ליועצות במחקר א׳, התברר כי קיימים מספר הבדלים בין ידע ודעות היועצות מבתי ספר ממלכתיים לבתי ספר ממלכתיים דתיים בכל הקשור לנוער הומו-לסבי. ראשית, נמצא כי יועצות מבתי ספר ממלכתיים דתיים מדווחות על הימצאות פחותה של בני נוער הומו-לסביים בבית ספרן מאשר יועצות מבתי ספר ממלכתיים. שנית, יועצות מבתי ספר ממלכתיים דתיים רואות בני נוער הומו-לסביים יותר כתופעה בעייתית, או ככזאת שאינה דורשת התייחסות מיוחדת, לעומת יועצות מבתי ספר ממלכתיים, הרואות בבני נוער זה אתגר או אף נכס לבית הספר. שלישית, מתברר כי יועצות מבתי ספר ממלכתיים מקבלות יותר פניות הקשורות לנטיות חד מיניות מאשר יועצות מבתי ספר ממלכתיים דתיים.

עם הזהירות הנדרשת על רקע המדגם המצומצם יחסית, ולאור העובדה שרק חלק מהיועצות השיבו על שאלות אלה, חשוב לציין את הממצאים לגבי ההבדלים בין המגזרים, בהיות המחקר הנוכחי מחקר חלוץ. נמצאו שתי מגמות מעניינות: ראשית, בהמשך ובקשר לדיווחיהן בשאלה על שכיחות הימצאותו של נוער הומו-לסבי בבית ספרן בין אוכלוסיות מיעוטים אחרות, נמצא כי יועצות מבתי ספר ממ״ד מדווחות על שיעור נמוך יותר של בני נוער הומו-לסביים בבית ספרן מאשר יועצות מבתי ספר ממלכתיים. שנית, נמצא כי יועצות מבתי ספר ממ״ד טוענות לשיעורי אובדנות גבוהים יותר בקרב נוער הומו-לסבי מאשר השיעור שטוענות יועצות העובדות בבתי ספר ממלכתיים.

יחס אי הנראות לקבוצות מיעוט (non-issue) מתואר במחקרם של Horenczyk & Tatar (2011) והוא חלק מאסטרטגיות התמודדות עם קבוצות מיעוטים בבית הספר. ראשית, נראה כי יועצות מבתי ספר ממ״ד מתארות פחות מודעות לקיום נוער הומו-לסבי בבית ספרן. שנית, יחס ה-non issue ויחס ה-problem של יועצות מבתי ספר ממ״ד למיעוטים המיניים ככל הנראה מקבילים לגישות שליליות יותר אל המיעוטים המיניים.

לפי נתונים אלה, נראה כי היועצות העובדות בבתי ספר ממלכתיים דתיים עשויות לשעתק דווקא את היחס של ״אי הנראות״ הקיים לבני נוער הומו-לסביים בארגונים דתיים ולא את היחס הסובלני לאדם, המקובל כיום בחלקים מהציבור הדתי (Super & Jacobson, 2012; DePaul et al, 2009; Bowers et al, 2010; לוביץ, 2001; שביידל, 2011). בשל כך, וללא כוונה תחילה, הן עלולות להוסיף מצוקה הנגרמת מחוסר קבלת החברה את נטייתם המינית של חלק מהתלמידים (שביידל, 2011). בני הנוער ההומו-לסבים הדתיים עלולים לחוש את ״התנגדותן״ של היועצות לנטייתם המינית, גם ללא הצהרה מפורשת מהן על כך (Bowers et al, 2010).

היחשפות היועצות לבני נוער הומו-לסביים והטיפול בהם

בדיווחן במחקר א׳, נמצא כי בין 40%-45% מהיועצות נחשפו לבני נוער עם נטיות חד-מיניות בחמש השנים האחרונות, אם בייעוץ ואם בהיוועצות. לפיכך, פחות ממחצית היועצות במחקר זה דיווחו על התוודעות לנוער זה: החל מחשיפה ראשונית אליהם, בדרך כלל על ידי היוועצות עם מבוגרים אחראיים (הורים או מורים), ועד לטיפול פרטני, מערכתי או משולב.

כאשר נשאלו היועצות במחקר ב׳ על הסיבות לכך שבני נוער הומו-לסביים אינם פונים אליהן, טענו חלקן כי הדבר נובע מן העובדה כי הנוער עדיין אינו מודע לנטייתו המינית (כאשר חלק ממנו מודע לנטייתו כבר בתחילת בית הספר היסודי [APA, 2012]). גם כאן אפשר למצוא הד לפער בין ידע היועצות לגבי נוער הומו-לסבי לבין מה שמאפיין אותו בפועל. פער זה עלול ליצור מחסום לסיוע לנוער זה ומסביר את חוסר נגישותן של היועצות – חוסר נגישות שאותו חשים כנראה בני הנוער ההומו-לסביים ולכן אינם פונים אליהן (Pearson, 2003; Hall, 2006). כך, בפועל מדווחים רק כ-15% מבני הנוער בעלי הנטיות החד-מיניות בישראל כי הם מרגישים נוח לגשת ליועצות החינוכיות בבית ספרן (שילה ואחרים, 2008), נתון נמוך במידה משמעותית מנתוניו של Hall (2006) בארצות הברית, המעידים על כמחצית התלמידים ההומו-לסביים המוכנים לגשת ליועצת בנושא נטייתם המינית. נוסף על כך, לפי בן עמי (2008) ירגיש נוער הומו-לסבי בנוח לגשת ליועצת בעיקר אם יחוש שהארגון שאותו היא מייצגת הוא בעל דעות חיוביות כלפיו.

עם זאת, במחקר ב׳ תיארו חלק גדול מהיועצות שרואיינו אקטיביות מקצועית, המתבטאת ביצירת התערבויות פרטניות או מערכתיות שביצעו בבית ספרן עבור נוער-הומו-לסבי, היכולות לשמש בסיס טיפולי חיובי לקשר בינן לבין בני הנוער בעלי הנטיות החד-מיניות.

DePaul et al. (2009), מתארים שלושה שלבים של תכנית פעולה בית ספרית, שנועדה למגר את הדעות הקדומות, האלימות ואי-הנראוּת של הנוער הלהט״בי:

1. Whole School Prevention – עבודה מערכתית וחינוכית מניעתית-ראשונית: למשל, הזמנת ארגונים יעודיים להפצת מידע והפגשת בני נוער עם להט״בים במטרה ליצור שינוי בדעות הקדומות ובסטיגמות כלפי הציבור הלהט״בי.

2. Targeted Prevention – יצירת תכניות התערבות סלקטיבית שניונית, המיועדות בצורה ממוקדת לאוכלוסיית הלהט״ב: למשל, הפצת תכנית ״כישוריי חיים״ בנושא נטיות חד-מיניות ושיחות בכיתות.

3. Intensive Intervention – התערבות פרטנית שניונית: למשל, טיפול פרטני או התערבות משפחתית לנוער הומו-לסבי.

נראה כי כל ההצעות להתערבות הבית ספרית של היועצת בהקשר לקידום המיטביות בקרב נוער הומו-לסבי מתבססות על שלושה עקרונות: אמפתיה והכלה; מניעת פתולוגיה רגרסיבית והיתקעות; ומהלכים ארגוניים להכלת השונויות.

דיווחי היועצות על האווירה הבית ספרית כלפי נוער הומו-לסבי

נושא נוסף שעלה מתוצאות מחקר ב׳ הוא תיאור היועצות את האווירה ההטרוסקסיסטית האלימה יחסית בבית ספרן. היועצות במחקר ב׳ ובשאלה הפתוחה במחקר א׳ דיווחו באופן כמעט גורף כי בבית ספרן קיימת אווירה של אלימות גלויה וסמויה כלפי בני נוער עם נטיות חד-מיניות, הכוללת אלימות פיזית ומילולית, הפצת שמועות ולעג מצד התלמידים, ולעתים אף התבטאויות קשות והומופוביות מצד המורים.

מחקרים רבים מראים כי אווירה כזאת, הקיימת בבתי הספר כשם שהיא קיימת בחברה, יוצרת אצל נוער הומו-לסבי מצוקה: הומופוביה מופנמת ועידוד לשורה של התנהגויות סיכוניות (ראי/ה למשל: Cooper, 2008; Kosciw, 2009; Thurlow, 2001; Smith, 2007; Hall, 2006; Birden, 2005; Hidaka, 2008; Moskos, 2001, Uribe & Harbeck, 1991). ממעט המחקרים שנעשו בישראל בנושא אפשר להבין כי מצב זה, שבו נוער הומו-לסבי מתאר רגשות קשים של חוסר אמון במערכת החינוך ופחד תמידי מגילויי אלימות, מתקיים גם בארץ (גרין, 2004; בן-עמי, 2010; פזמוני לוי ואחרים, 2005; שילה & פזמוני-לוי, 2008).

נראה כי מצבו של הנוער ההומו-לסבי שאותו מתארות היועצות בבית הספר מתאים לממצאים של מחקרים בנושא. עם זאת יש להדגיש שלבית הספר, כארגון וכיוצר סדר יום, שמורים כוח ויכולת ברורים ביצירת ובקידום של אווירה מיטבית עבור נוער הומו-לסבי, גם כשהוא נמצא בתוך חברה הנוטה להיות הטרוסקסיסטית.

מגבלות המחקר ומחקר המשך

בהיות מחקר זה מחקר חלוץ, הוא אינו מתיימר לייצג את כלל אוכלוסיית היועצות. במחקרים עתידיים מומלץ ליצור רשת משתתפות רחבה יותר, על מנת לקבל תמונה מקיפה יותר על עמדות ועל ידע היועצות בנושא. נוסף על כך חשוב לפתח את חקר עמדות היועצות וליצור שאלון המתייחס רק לאוכלוסייה זו. אפשר לשאול את היועצות שאלות על חשיפה כללית ליחידים המשתייכים לקהילה הלהט״ב, על רצונן או אי רצונן לייעץ לנוער הומו-לסבי ואף לשאול שאלות כלליות על עמדותיהן כלפי הקהילה הלהט״בית.

טוב היה לקדם מחקר שיתבסס על ראיונות עומק, שבהם המשתתפים הם מנהלי בתי ספר. כך אפשר יהיה לבדוק כיצד רואים המנהלים/ות, כמנהיגי הארגון וכמשפיעים על התרבות הארגונית של מוסדות החינוך, את הסוגיה של היחס לנוער הומו-לסבי – ומשם ללמוד על משמעותה של התרבות הארגונית בעיצובן, אם בכלל, של עמדותיהן של היועצות. לבסוף, מתוך האוכלוסייה הלהט״בית המחקר הנוכחי לא התייחס לעמדותיהן של היועצות לגבי האוכלוסייה הטרנסג׳נדרית והאוכלוסייה הביסקסואלית. הבחירה שלא לעסוק בשתי אוכלוסיות אלה נבעה מהיעדר רצון להרחיב יתר על המידה את המחקר הנוכחי. אפשר להתמקד במחקרים עתידיים באוכלוסיות אלה בדגש על חוויותיה בבית הספר.

ביבליוגרפיה

משרד החינוך, **אתר השירות הפסיכולוגי ייעוצי, האגף למיניות, מגדר ומשפחה, זהות ונטייה חד מינית** (מחבר/ת לא ידועים). אוחזר ב-21.12.2011, מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/Hitpatchut/miniyut

משרד החינוך, חוזר מנכ"ל: **הפעלת התכנית "כישורי חיים"** (מחבר/ת לא ידועים). (2010). אוחזר ב-1.4.2011, מתוך: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-4/HoraotKeva/H-2011-4b-9-4-9.htm

אפרת, ר' (1999). תהליך היציאה מהארון: Coming Out של מתבגרות לסביות ישראליות: מאפיינים ודפוסי התמודדות. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. חיפה: אוניברסיטת חיפה.

ארהרד, ר' (2008). **היוועצות מעצימה: תיאוריה ומעשה**. ת"א: רמות.

ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (2004). מבוא לשער שני: אתגרים נבחרים לייעוץ בבית-הספר. בתוך: ארהרד, ר. וקלינגמן, א. (עורכים). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. תל אביב: רמות.

אריקסון, א"ה (1950). **ילדות וחברה (פסיכולוגיה של האדם בתמורות הזמן)**. מרחביה: ספרית הפועלים.

בן עמי, א' (2008). תפיסותיהם של מתבגרים הומוסקסואלים ומתבגרות לסביות את תפקיד היועצת החינוכית בבית הספר. עבודת סמינר, תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

גרין, ד' (2004). ייעוץ בתהליך גיבוש הזהות המינית בגיל ההתבגרות. בתוך: ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (עורכים). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. עמ' 181-207. תל אביב: רמות.

טוראל, מ', גומפל, ע', פינוס, א', וינוקור, מ', בן לביא, ש', שניידמן, ס' (2003). **יחסים חד מיניים בגיל ההתבגרות**. אוחזר ב- 12.12.2010, מתוך: http://www.tremblingbeforeg-d.com/heb/tafnit.shtml

טייכמן, ח', בר-אל, צ' (2004). הייעוץ הפרטני במסגרת בית-הספר. בתוך: ארהרד, ר' וקלינגמן, א' (עורכים). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. עמ' 273-294. תל אביב: רמות.

ידיד, נ', רימון, י', צימרמן, ש' (2011). מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט"בי: בין קלפים פתוחים לבין חוזר מנכ"ל כנגד ההומופוביה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**. **33**, 211-221.

לוביץ, ר' (2001). סלידה, סובלנות או מתירנות. **דעות**. 11, 9-15.

מנחם, מ', פנחסי, ב', פזמוני לוי, א' (2003). **דוח מחקר בנושא: אפיון צרכים של נוער וצעירים בקהילה ההומו/לסבית.** תל אביב: ארגון הנוער הגאה.

מרציאנו, א' (2009). **תפקיד הפורומים הוירטואליים בהתמודדותם של נערים הומואים עם תהליך היציאה מהארון**. אוחזר ב-9.10.2010, מתוך: http://www.rashut2.org.il/editor/uploadfiles/Media%20Frames%204_Part2.pdf

ניולד, ר' (2004). הלכה ומעשה: הומואים דתיים בישראל בראי תיאוריית הפרקטיקה. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

פאר, ר' (2011). היחס המשתנה של הציונות הדתית לבעלי נטייה חד מינית בקהילה. עבודת סמינר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

פזמוני לוי, א', קמה, ע', שילה, ג', לביא, ש', פנחסי, ב', מנחם, מ', (2005). **מבט ורוד 2004 – מערכת החינוך הישראלית מנקודת המבט של תלמידים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג'נדרים: דוח מחקר**. תל-אביב: ארגון הנוער הגאה.

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

צבר-בן יהושע, נ' (2001). מבוא: ההיסטוריה של המחקר האיכותני, השפעות וזרמים. בתוך: צבר בן-יהושע נ' (עורכת). **מסורות וזרמים במחקר האיכותני**. אור יהודה: דביר.

קמה, ע' (2000). העיתון והארון: על הזיקות בין דפוסי תקשורת של הומוסקסואלים בישראל. עבודה לקבלת תואר דוקטור. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

שביידל, י' (2011). מתלבטים עם בחירה: דילמות ודרכי התמודדות של בני נוער הומוסקסואליים בציבור הציוני-דתי בישראל. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית**. 33, 123-136.

שדמי, ח' (2004). היועץ וקידום מיטביות. בתוך: ארהרד, ר', וקלינגמן, א' (עורכים). **ייעוץ בבית הספר בחברה משתנה**. עמ' 343-367. תל אביב: רמות.

שובל, א' (2006). נרדפים בבית ספרם: נוער הומו לסבי במערכת החינוך. **הד החינוך**, 81, 22-31.

שילה, ג' (2003). **החיים בוורוד: בני נוער וצעירים הומואים, לסביות, ביסקסואלים וטרנסג'נדרים**. תל אביב: רסלינג.

שילה, ג', פזמוני-לוי, א' (2008). **מחקר אקלים בתי ספר 2008: מצבם של תלמידי בתי ספר הומואים, לסביות, בי וטרנסג'נדרים**. תל אביב: ארגון הנוער הגאה.

שמיר, ה' (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער במצוקה**. אוחזר ב-3.4.2012, מתוך: http://www.sw.huji.ac.il/upload/shmidreport2006.pdf

Barret, K. A., McWhirter, B. T. (2002). Counselor trainees' perceptions of clients based on client sexual orientation. *Counsleor Education and Supervision, 41,* 219-232.

Bemak, F. & Chung, R. C. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling, 8,* 196-202.

Ben Ari, A. (2001). Homosexuality and heterosexism: views from academics in the helping professions. *British Journal of Social Work, 31*, 119-131.

Birden, S. (2005). *Rethinking sexual identity in education*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Bieschke, K.J., Mattews, C. (1996). Career counselor attitudes and bahaviors toward gay, lesbian and bisexual clients. *Journal of Vocational Behavior*, *48*, 243-255.

Bowers, R. Minichiello, V. Plummer, D. (2010). Religious attitudes, homophobia, and professional counseling. *Journal of LGBT Issues in Counseling, 4*, 70-91.

Callahan, C. J. (2001). Protecting and counseling gay and lesbian students. *Journal of Humanistic Counseling. Education and Development, 40,* 5-11.

Cass, V. C. (1984). Homosexual identity formation: Testing a theoretical model. *Journal of Homosexuality*, *20,* 143-167.

Cooper, L. (2008). On the other side: Supporting sexual minority students. *British Journal of Guidance & Counseling*, *36*, 425-440.

DePaul, J., Walsh, M. E., Dam, U. C. (2009). The role of school counselors in addressing sexual orientation in schools. *Professional School Counseling*, *12*, 300-308.

Fontaine, J. H. (1998). "Evidencing a need: school counselors' experiences with gay and lesbian students*". Professional School Counseling, 1*, 8-14**.**

Hall, R. H. (2006). Teach to reach: Addressing lesbian, gay. bisexual and transgender youth issues in the classroom. *The New Educator, 2*, 149-157.

Harrison, T. W. (2003). Adolescent homosexuality and concerns regarding disclosure. *Journal of School Health, 73*, 107-112.

Hidaka, Y., Operario, D., Takenaka, M., Omori, S., Ichikawa, S., Shirasaka, T. (2008). Attempted suicide and associated risk factors among youth in urban Japan. *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology, 43,* 752-757.

Hipolito-Delgado, C.P. & Lee, C. C. (2007). Empowerment theory for the professional school counselor: What really matters. *Professional School Counseling. 1*0, 327-322.

Horenczyk,G., &Tatar,M. (2011). Schools' organizational views of diversity: Perceptions and approaches. In S. Vandeyar (Ed.), *Hyphenated Selves: Immigrant Identities Within Educational Contexts* (pp.131-148). Amsterdam: Savusa.

Israel, T., Hackett, G. (2004). Counselor education on lesbian, gay and bisexual issues: Comparing information and attitude exploration. *Counselor Education & Supervision, 43,* 179-191.

Kama, A. (2002). The quest for inclusion: Jewish-Israeli gay men's perception of gays in the media. *Feminist Media Studies, 2*, 195-212.

Kosciw, J. G., (2009). *The 2009 national school climate survey: the experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. Retrieved on March 27th, 2012, from:
http://www.glsen.org/binary-data/GLSEN_ATTACHMENTS/file/000/001/1675-2.pdf

Marshal, M. P., Friedman, M. S., Stall, R., Thompson, A. L. (2009). Individual trajectories of substance use in lesbian, gay and bisexual youth and heterosexual youth. *Addiction*, *104*, 974-981.

Moskos, M. (2001). Program for lesbian, gay and bisexual youth. *Dissertation Abstract, International Section A: Humanities-and Social Science, 61*, 46-86.

O`Shea, K. S. (2000). Growing up lesbian and gay: views from young adulthood. *Dissertation Abstract International Section A. Humanities and Social Science, 60*, 31-54.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.

Pearson, Q. M. (2003). Breaking the silence in the counselor classroom: A training seminar on counseling sexual minority clients. *Journal of Counseling & Development*, *81*, 292-300.

Pizmony-Levy, O., Shilo, G., Pinhasi, B. (2009). Is there a new Israeli gay teenager? *Journal of LGBT Youth, 6*, 340-368.

Price, J. H & Telljohann, S. K. (1991). School counselors' perceptions of adolescent homosexuals. *Journal of School Health*, *61*, 433-438.

Ratts, M. J., DeKruyf, L., Chen-Hayes, S. F. (2007). The ACA advocacy competencies: A social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, *11*, 90-97.

Reynolds, A. L. & Hanjorgiris, W. F (2000) Coming out: lesbian, gay, and bisexual identity development. Perez, Ruperto M., DeBord, Kurt A., Bieschke, Kathleen J. (Eds.), *Handbook of Counseling and Psychotherapy with Lesbian, Gay, and Bisexual Clients*, (pp. 35-55). Washington, DC: American Psychological Association.

Savin-Williams, R. C. (2001). A critique of research on sexual minority youths. *Journal of Adolescence*, *24*, 5-13.

Savin-Williams, R. C. (2005). *The New Gay Teenager*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Schensul, J. J., LeCompte, M. D., Schensul, S. L. (1999). *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*, Oxford: Altamira Press.

Schmidt, J. J. (2007). What really matters is school counselor empowerment: A response to Hipolito-Delgado and Lee. *Professional School Counseling. 10*, 338-340.

Smith, J. (2007). 'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: The negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities. *Gender and Education*, *19*, 179-198.

Stone, C. B. (2003). Counselors as advocates for gay, lesbian and bisexual youth: A call for equity and action. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, *31,* 143-155.

Suicide prevention resource center. (2008). *Suicide Risk and Prevention for Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Youth.* Newton, MA: Education Development Center, Inc.

Super, J. T., Jacobson, L. (2011). Religious abuse: Implications for counseling lesbian, gay, bisexual, and transgender individuals. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, *5*, 180-196.

Thurlow, C. (2001). Naming the "outsider within": homophobic pejoratives and verbal abuse of lesbian, gay and bisexual high-school pupils. *Journal of Adolescence*, *24*, 25-38.

Ueno, K. (2005). Sexual orientation and psychological distress in adolescence: Examining interpersonal stressors and social support process. *Social Psychology Quarterly*, *68*, 258-277

Uribe, V., Harbeck, K. (1992). Addressing the needs of lesbian, gay and bisexual youth. *Journal of Homosexuality*, *22*, 9-28.

Van Wormer, K., McKinney, R. (2003). What schools can do to help gay / lesbian / bisexual youth: a harm reduction approach. *Adolescence*, *38*, 409-420.

Warner, M. (1998). *The Trouble with Normal: Sex, Politics and the Ethics of Queer Life.* Cambridge: Harvard University Press.

עמדות היועצת החינוכית כלפי שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ותפיסתה את ביצוע הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית הספר, במסגרות חינוך בחברה החרדית בישראל

אסתר קורקוס ועידית קורקוס

תקציר

במחקר נבחנו 40 יועצות חינוכיות השייכות למגזר החרדי במטרה לבחון את הקשר בין עמדות היועצות ותפיסתן את ביצוע הליכי צדק פרוצדוראלי בבית הספר, לבין התנהגותן בתפקיד בזיקה לשילוב תלמידים בעלי לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז בכיתה רגילה.

במחקר נמצא כי קיים קשר חיובי בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדוראלי לבין מידת מעורבות היועצת עם משלימי תפקיד - בקשר הבין מקצועי, בקשר עם הנהלת בית הספר, בקשר עם ההורים ובמידת המעורבות באבחון וטיפול. בנוסף, נמצא קשר חיובי בין עמדת הנהלת בית הספר לעמדת היועצת כלפי אבחון וטיפול. יתרה מכך, ככל שהיועצת תופסת את מידת המעורבות שלה עם ההנהלה גדולה יותר כך מידת המעורבות שלה עם שאר משלימי התפקיד גדולה יותר. ממצא נוסף קשור לסוג אוכלוסיית התלמידים. מחקר זה מצא הבדל ביחס למידת מעורבות היועצת עם הנהלת בית הספר. בבתי ספר אשר מרבית התלמידים מגיעים ממעמד סוציו אקונומי בינוני- נמוך, יועצות מעורבות יותר בתחומים מנהליים כגון: הקמת צוות היגוי בנושא השילוב, חלוקת משאבים ודיונים עם ההנהלה על קשיים בנושא, בהשוואה ליועצות העובדות בבתי ספר אשר מרבית התלמידים מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. לממצאי המחקר השלכות תיאורטיות ויישומיות חשובות מבחינת מדיניות משרד החינוך והן במסגרת בתי הספר.

מילות מפתח: צדק פרוצדוראלי, שילוב, חינוך מיוחד, חרדים

מבוא

בעשורים האחרונים אנו עדים לתמורות הכלכליות בארצות המערב ובישראל, שהביאו להתרחבות אי השוויון בחלוקת המשאבים והפערים הכלכליים והחברתיים בין שכבות אוכלוסייה שונות. מציאות זו של אי שוויון מתרחשת גם במערכת החינוך. על רקע זה מצפה מערכת החינוך מן היועצת החינוכית להוביל רפורמה חברתית, להיות סוכנת שינוי ולדאוג להישגים האקדמיים של כלל התלמידים, לרבות תלמידים בעלי צרכים מיוחדים (Tatar, 2012, Israelashvili & Wegman-Rozi, 2012). בעקבות מגמת השילוב של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה מתרחבים תפקידיה של היועצת החינוכית ומעורבותה בתהליך השילוב רבה יותר (אלמוג ולייזר, 2011).

המחקר הנוכחי מבקש למלא את החלל הקיים בספרות בנוגע לעמדות היועצת החינוכית במגזר החרדי בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, ותפיסתה את הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית ספרה.

תפיסת תפקיד היועצת החינוכית – היועצת כסוכנת שינוי

תפיסת עבודת היועצת משתנה בהתמדה כדי להיענות לצרכים הרבים של החברה החיה במציאות משתנה, וכן לנוכח שינויים משמעותיים בערכים ובדרכי טיפול בעולם (Israelashvili & Wegman-Rozi, 2012; Tatar, 2012). בתיאוריית תפקיד של היועצת החינוכית נמצא מחד גיסא גישות הסוברות כי יש צורך להבהיר את גבולותיו בארגון כדי למנוע לחצים, ומאידך גיסא גישות המצדדות בעמימות התפקיד, המאפשרות להכניס בו שינויים בעת הצורך כמענה למציאות מורכבת ומשתנה (Milsom & Moran, 2015). תפיסה ארגונית זו ואופי עבודתו של היועץ מחייבים ראייה מערכתית, תוך כדי שיתוף פעולה ועבודת צוות של היועץ, המנהל וסגל המורים (Tatar, 2012).

החל בשנות התשעים התרחבו תפקידי היועצת והפכו לרב תחומיים (רוסו-צימט ומבורך, 2010). תפיסה זאת מכוונת את עבודת היועץ לעבר מהלכים מערכתיים רחבי טווח, כגון התערבויות המשפרות את האקלים הרגשי חברתי המיטבי בבית הספר וקידום תהליכי העצמה של הצוות החינוכי (Israelashvili & Wegman-Rozi, 2012). בשנת 2003 פרסם האיגוד האמריקני ליועצים חינוכיים (ASCA) מודל עבודה חדש ליועצים, שבו נדרש מהם להתמקד בתוכניות המכוונות לכל התלמידים במקום להתמקד במתן שירות לחלק מהתלמידים, על מנת לענות על הציפייה מבתי הספר להכשיר את כלל התלמידים לתפקד ביעילות ולהגשים את יכולותיהם. לפי מודל זה, נקודת המבט של היועץ החינוכי צריכה להיות מערכתית-ארגונית. גישה זו מקבלת משנה תוקף בהתייחס לשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. השילוב הוא משימה חינוכית מורכבת, המצריכה מומחיות ועבודה מערכתית מתמשכת עם נותני שירותים ואנשי מקצוע, הפועלים בבית הספר ומחוצה לו. ליועצת החינוכית שמור תפקיד מרכזי בתחום הטיפול בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים (אלמוג ולייזר, 2011). ואכן, הנחיות השירות הפסיכולוגי-ייעוצי מדגישות את עבודת היועצת כגורם מתאם ומרכז בין אנשי המקצוע מחוץ לבית הספר ובתוכו. עם זאת, היועצת רשאית להחליט על פי ראות עיניה על הקצאת משאביה בתחומים השונים (שפ"י, משרד החינוך, 2015). בואן וגלן (Bowen & Glenn, 1998 בתוך: אלמוג ולייזר, 2011) מצאו כי יועצים חינוכים משפיעים על עתידם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים מכיון שלחלקם עמדות שליליות, הגורמים להנמכת ציפיות ולהפניית תלמידים אלו לבתי ספר מקצועיים. מכיוון שכך, על היועצים לבחון את עמדותיהם האישיות ביחס לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים ולשילובם. במחקרם של ארהרד ואומנסקי (Erhard & Umansky, 2005) נמצא כי היועצים החינוכיים מדווחים על עמדות חיוביות מאוד כלפי השילוב ועל מעורבותם הבולטת בתחום זה. היועצים החינוכיים ככלל, ואלה שעברו הכשרה בחינוך מיוחד בפרט, הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב. אחת ממטרות המחקר הנוכחי היא לבדוק את עמדת היועצת החינוכית במגזר החרדי ומעורבותה בתחום השילוב.

עקרונות הצדק הפרוצדורלי

המושג "צדק פרוצדורלי" נסב על חקר הוגנות התהליכים המובילים בסופו של דבר לחלוקת משאבים בארגון (Cohen, Charash & Spector, 2001). לינד, נאפר ואֶרלי (Lind, Knafer & Earley, 1990) מציינים, כי בהליכי הצדק הפרוצדורלי ניתן להבחין בשני מרכיבים מרכזיים המשפיעים על שיפוט הצדק של היחידים בארגון: א. מחקרים מוכיחים כי אנשים מעריכים תהליכים כהוגנים כאשר ניתנת להם האפשרות להשמיע את דעתם, אף במצבים שבהם לדעתם ולרצונם לא הייתה השפעה על תהליך קבלת ההחלטות של הממונים עליהם. ב. הליכי צדק המועברים בדרך של כבוד מַקנים לחברי הארגון תחושה של ביטחון ומשפיעים על תפיסות הצדק של היחידים המעורבים (Lind, Knafer & Earley, 1990). בית הספר הוא ארגון חברתי, שבו מתקבלות החלטות רבות העוסקות בחלוקת משאבים לתלמידים ולצוות החינוכי. על כן אפשר להשתמש במושג הצדק הפרוצדורלי ולקשר אותו לעבודה בבתי הספר.

מערכת החינוך בישראל מאופיינת בפער משמעותי בין שאיפתה לקדם תלמידים הנמצאים בסיכון לנשירה (תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, תלמידים משכבות מוחלשות וכדומה) לבין הישגיה בפועל. על כן לפעילותן של יועצות חינוכיות יש שני ממדים מרכזיים: תפיסת תפקיד הנובעת מאמונה בצורך לשנות מצבים ופערים חברתיים, ופעילות ייעוצית ייחודית, המתייחסת לכל רמות הפעולה ומול כל משלימי התפקיד לקידום תלמידים מקבוצות חברתיות מוחלשות (אבישר, 2008; לייזר, 2007) ממחקרם של ארהרד וסיני (Erhard & Sinai, 2012) עלה כי יועצים אשר העריכו את הליכי הצדק הפרוצדורלי בארגון הבית ספרי כהוגנים, יכלו אף הם לתפוס את תפקידם כמסנגר וכמי שאמור לדאוג לתלמידים מהשכבות החלשות. במחקר הנוכחי בחרנו לבדוק האם קיים קשר בין הערכת היועצת החינוכית את הליכי הצדק הפרוצדורלי בארגון הבית ספרי לבין תפיסת תפקידה ומעורבותה בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

החברה החרדית

מוסדות הלימוד בחברה החרדית

החברה החרדית היא תת קבוצה בחברה הישראלית, המהווה כיום בין 9% ל-12% מכלל האוכלוסייה (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2015). ייחודה של החברה החרדית בא לידי ביטוי בניסיון לקיום מלא של ההלכה התורנית ובנטייה לבחור באלטרנטיבות המחמירות המוצעות בספרות הפסיקה, בהדגשת מעורבותו הפעילה של אלוקים בכל תחומי החיים (Dehan & Levi, 2009). ככלל, יחסה של היהדות לאדם החריג היא הומנית ואנושית. ההלכה מגנה על כבודו ובטחונו של האדם החריג, והאחריות הקולקטיבית של החברה מושתתת על מצוות "וְחַי אָחִיךָ עִמָּךְ" (Lifshitz & Glaubman, 2004).

האוכלוסייה החרדית מייחסת חשיבות רבה לחינוך. מצוות חינוך הבנים היא חובה המוטלת על ההורים ומצדיקה כמעט כל מאמץ והשקעה. החברה החרדית מעריכה את העוסקים במלאכת קודש זו ורואה בהם דמויות ראויות לחיקוי (שפיגל, 2011).

כיום, רוב מוסדות החינוך החרדיים שייכים לאחת משתי רשתות החינוך החרדיות הגדולות: "מרכז החינוך העצמאי" ו"רשת מעיין החינוך התורני". נוסף על כך יש בתי ספר המנוהלים באופן פרטי ומוגדרים כמוסדות "פטור". יתרה מכך, מוסדות החינוך החרדיים מתחלקים על פי השתייכותם לזרם החרדי ולמוצא (חסידויות לסוגיהן, ספרדים, ליטאים) ולחלוקות לא רשמיות נוספות, בהם שיקולים של התאמה משפחתית, מידת החרדיות של משפחות הלומדים, בעלי תשובה וכדומה (בן רבי, רותם, קונסטנטינוב ונבות, 2014). עם זאת יש מוסדות חינוך המיועדים בהגדרה לאוכלוסיה מסורתית ולחוזרים בתשובה המכונים "חינוך תורני". בתי ספר אלו נוצרו על מנת להעניק חינוך חרדי לכל הרוצים בכך, ללא תלות ברקע המשפחתי. רובם נמצאים ביישובים בפריפריה ולעתים גם בשכונות מסוימות בערים. מוסדות אלו קיימים בעיקר ברשת "מעיין החינוך התורני", ואוכלוסיית תלמידיהם היא ברובה ממעמד חברתי-כלכלי נמוך יחסית (בן רבי ועמיתיה, 2014; שפיגל, 2011). מוסדות אלו מעודדים התייחסות של כלל הצוות החינוכי להיבטים הרגשיים-החברתיים של חיי התלמידים ומספקים גם מענים ישירים בתחום הזה, כמו בעלי תפקידים מומחים בתחום הטיפול וכדומה (בן רבי ועמיתיה, 2014). אם כך, סביר להניח כי יימצאו הבדלים במידת מעורבות היועצת לבין סוג האוכלוסייה המאפיין את בית הספר. המחקר הנוכחי בוחן את אופן השפעתה של אוכלוסיית בית הספר על מעורבות היועצת החינוכית.

הייעוץ החינוכי במגזר החרדי

עד לסוף שנות השמונים היתה בציבור החרדי סגירות כמעט מוחלטת בכל הקשור לחריגות. אחד המיתוסים שנקשרו בחריגות במגזר החרדי הוא שילד חריג עלול לפגוע ביכולת בני המשפחה למצוא בני זוג ב"איכות טובה", כלומר "שידוך הגון" (Lifshitz & Glaubman, 2004). ילדים בעלי חריגות קשה, כמו פיגור שכלי או מחלות נפש, נשלחו לפנימיות. ילדים בגילאים צעירים בעלי חריגות בינונית, כמו לקות באחד החושים או נכות פיזית, נשלחו על ידי המשפחות למסגרות החינוך של המגזר הכללי והדתי. במקרים של חריגות קלה יותר, כמו לקות למידה או הפרעות קשב, שמפאת חוסר המודעות לעניין לא טופלו, ניסו המשפחות להתמודד לבדן עם הקושי, בלא עזרה מבחוץ. הבעיה החלה בעיקר בגיל ההתבגרות, שבו עוברות הבנות למסגרת חינוכית על-יסודית (הסמינרים של "בית יעקב"), שם נדרשת רמה לימודית גבוהה מאוד, והבנים עוברים למסגרת ישיבתית (Lifshitz, & Glaubman, 2004). לא הייתה לגיטימציה לנוער שאינו משתלב. על רקע זה התפתחה תופעת הנוער הנושר, שהסתובב ברחובות. תופעה זו לא פסחה גם על משפחות אמידות ובעלות ייחוס, שבניהן התקשו בלימוד תורה. בנוסף, המיתון במחצית השנייה של שנות התשעים פגע ישירות במשאבים הכלכליים המופנים למוסדות התורה. בעקבות זאת גבר החשש בקרב המנהיגים החרדיים שדווקא טובי התלמידים יפנו לכיוון התעסוקה. הצורך שנוצר בתמיכה פסיכולוגית וסוציאלית עלה על סדר היום החרדי. במקביל התאפשר לנשים חרדיות להרחיב את סמכותן המקצועית בתמיכת הבעלים, שהם עצמם מתַפקדים לעתים קרובות כרבנים או כבעלי סטטוס תורני גבוה. השיח המתמשך בין בני הזוג העניק כר נרחב והביא לשדה תובנות

חינוכיות משמעותיות, השאובות מרוח ההלכה והשיח הרבני. נוסף על כך, ההכשרה הראשונה ליועצות חינוכיות התקיימה בסמינר "בית המורה" בבני ברק. התנאים לקבלה לתוכנית היו מחמירים וכללו ניסיון עשיר בהוראה ובחינוך, וההתקבלות לתוכנית לוותה באישור חברתי, תחושת שייכות ויוקרה מקצועית רבה (ארהרד, 2014). כך נוצר החיבור שאיפשר לייעוץ החינוכי לענות גם לצרכי החינוך החרדי, ובשנים אלו גדלה המודעות לצורך בהתערבות מקצועית לטיפול בבעיות נפשיות, ליקויי למידה, קשיי קשב וריכוז ובעיות חברתיות (מור ולוריא, 2012).

לאור דברים אלו מתחדדת שאלת המחקר: כיצד באה לידי ביטוי התנהגות היועצת ועמדותיה בתהליך שילוב התלמיד בעל צרכים מיוחדים בכיתה הרגילה. לשם כך נבדקו עמדות ותפיסות צדק של יועצות חינוכיות בחברה החרדית.

השערות המחקר

1. יימצא קשר חיובי בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית ספרה לבין מעורבותה בטיפול ובשילוב התלמיד בעל הצרכים המיוחדים בכיתה הרגילה.

2. בחינוך החרדי, כמו בחינוך הרגיל, יימצא הבדל בין יועצות שעברו הכשרה בחינוך מיוחד לבין יועצות ללא הכשרה זו, בזיקה לעמדות חיוביות כלפי טיפול ושילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. ליועצות שעברו הכשרה בחינוך מיוחד יהיו עמדות חיוביות יותר.

3. יימצא קשר חיובי בין עמדת הנהלת בית הספר לעמדת היועצת כלפי טיפול ושילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

4. יימצא קשר חיובי בין תפיסת היועצת את מידת מעורבותה עם ההנהלה לבין מידת מעורבותה עם שאר משלימי התפקיד ומעורבותה בטיפול ובשילוב: ככל שהיועצת תהיה בדעה אחת עם ההנהלה לגבי שילוב, כך תגדל מעורבותה עם שאר משלימי התפקיד, כגון מורים, הורים, פסיכולוגים.

5. יימצא קשר חיובי בין מידת מעורבותה של היועצת לבין סוג האוכלוסייה המאפיין את בית-הספר: מידת המעורבות תהיה גדולה יותר בין היועצת למשלימי תפקיד אצל יועצות העובדות בבתי ספר אשר מרבית תלמידיהם מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך מאשר אצל יועצות העובדות בבתי ספר שמרבית תלמידיהם מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה.

השיטה

אוכלוסיית המחקר והמדגם

במחקר השתתפו 40 יועצות חינוכיות חרדיות העובדות בבתי ספר השייכים למגזר החרדי. השאלונים הועברו במליאות חורף שנערכה ליועצות חרדיות השייכות למחוז צפון ומרכז. כל המשתתפות הביעו מראש את הסכמתן לקחת חלק במחקר זה, והובטח להן כי יישמר חיסיון פרטיהן האישיים, לרבות פרטי הרקע שמסרו על עצמן, וכי לא ייעשה בהם שימוש לצרכים נוספים מלבד מחקר זה. לאחר הבעת הסכמתן להשתתף במחקר מילאה כל אחת מהמשתתפות את השאלונים. השאלונים נאספו בתום מילוָם. שיעור החזרת השאלונים היה כ-40%.

אשר להשכלה,57.5% מן היועצות היו בעלות תואר ראשון ו-42.5% היו בעלות תואר שני; מתוכן 52.5% היו בעלות תואר ראשון בייעוץ חינוכי, 42.5% היו בעלות תואר ראשון בחינוך מיוחד, 5% היו בעלות תואר ראשון במקצוע אחר. 50% מן היועצות היו בעלות ותק בייעוץ בין שנה לחמש שנים, 35% היו בעלות ותק בייעוץ בין חמש לעשר שנים ו-15% היו בעלות ותק בייעוץ מעל לעשר שנים. 50% מן היועצות עבדו בבתי ספר יסודיים ו-50% עבדו בבתי ספר תיכוניים. 47.5% יועצות הגדירו את הרכב האוכלוסייה המאפיין את בית ספרן כסוציו-אקונומי בינוני-גבוה, ו-47.5% הגדירו את הרכב האוכלוסייה המאפיין את בית ספרן כבינוני-נמוך. אשר למגמות השילוב הקיימות בבית הספר, 2.5% מן היועצות דיווחו כי קיימת כיתה מקדמת, 7.5% דיווחו כי קיים מרכז למידה, 62.5% דיווחו כי קיימות שעות שילוב, ו-27.5% דיווחו כי קיימת עזרה לאחר שעות הלימודים.

כלי המחקר

כלי המחקר כוללים חמישה שאלונים:

1. **שאלון פרטיים אישיים**: שאלון המתייחס לנתוני היועצת, כמו ותק בייעוץ, השכלה, איפיון אוכלוסיית בית הספר.

2. **שאלון עמדות**: העמדות נבדקו באמצעות השאלון של שכטמן ורייטר (1987), שנלקח ממחקרם של ארהרד ואומנסקי (Erhard & Umansky, 2005). השאלון מכיל 15 היגדים בנושא השילוב. סולם התשובות היה מ-1, כלל לא מסכים, ועד 5, מסכים במידה רבה. מהימנות השאלון α=.78.

3. **שאלון התנהגות בתפקיד**: ההתנהגויות בתפקיד נבדקה באמצעות השאלון של ארהרד ואומנסקי (Erhard & Umansky, 2005), השאלון מכיל 49 היגדים המתארים התנהגויות משלבות שונות. בסולם התשובות לשאלון חמש דרגות,מ-1, כלל לא מעורב ועד 5, מעורב במידה רבה. מההיגדים נבנו מדדים משלושה סוגים. המדד הראשון הושמט ממחקר זה, מכיוון שאינו נוגע לשאלת המחקר. המדד השני הוא מעורבות היועץ בקשר עם משלימי תפקיד: 1. המהימנות הפנימית של ההיגדים הקשורים למעורבות היועץ בקשר עם ההורים היא α=.82. 2. המהימנות הפנימית של ההיגדים

המתייחסים לקשר של היועץ עם הנהלת בית הספר בכל הנוגע למיפוי צרכים, חלוקת משאבים, התמודדות עם השילוב, היא α=.71. המדד השלישי הוא בולטות נושא השילוב בעבודת היועץ: מעורבות כללית של היועץ בשילוב ושיעור הזמן שהיועץ מקדיש לנושא מתוך 100% המשרה שלו. α=.96.

4. **שאלון הליכי צדק פרוצדורלי בבית הספר**: שאלון זה מבוסס על עבודתו של לוונטל (Leventhal,1980) ונלקח ממחקרם של ארהרד וסיני (Erhard & Sinai, 2012). השאלון כולל 9 פריטים המבטאים עקרונות בתהליכי קבלת החלטות הוגנים בארגון. השאלון מנסה לשקף את עקרונות הצדק הפרוצדורלי שעל פיהם פועל הארגון הבית ספרי. התשובות בשאלון הן על רצף של חמש דרגות: 1, תהליכים המתקיימים במידה מועטה ועד 5, תהליכים המתקיימים במידה רבה מאוד. מהימנות השאלון α=.82.

תוצאות

לבדיקת הקשר בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית ספרה לבין מעורבותה בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים נערך מבחן למתאם פירסון (ראו לוח 1).

לוח 1: מתאמי פירסון בין הליכי הצדק הפרוצדורלי לבין מעורבות היועצת בטיפול ושילוב

המשתנה	תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית ספרה
בקשר עם גורמי חוץ וצוות בין מקצועי	.29
בקשר עם הנהלת בית הספר	.44**
בקשר עם ההורים	.41*
בקשר עם המורים	.16
מעורבות בטיפול ובשילוב	.48**

*$p<0.05$

**$p<0.01$

בלוח 1 אפשר לראות כי נמצאו קשרים חיוביים בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי לבין מידת מעורבותה עם משלימי התפקיד – בקשר הבין מקצועי, בקשר עם הנהלת בית הספר ובקשר עם ההורים – ובמידת המעורבות בשילוב. לא נמצא קשר בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי לבין מידת המעורבות בקשר עם המורים.

על מנת לבדוק אם קיים הבדל מובהק במעורבות בטיפול בשילוב ובתרומת השילוב לפי השכלה (בתואר הראשון), כאשר ידע מהווה משתנה מפוקח, בוצע ניתוח שונות מנקובה חד כיווני.

בניתוח לא נמצא הבדל מובהק בידע $F._{Wiliks'(2,35)}=0.283$, $P>0.05$ $n^2=0.016$. לא קיים הבדל מובהק גם בהשכלה $F._{Wiliks'(4,70)}=0.951$, $P>0.05$ $n^2=0.052$.

בניתוחי שונות נבדלים, לא נמצאו הבדלים מובהקים לפי ידע והשכלה.

לוח 2 : ניתוח שונות מנקובה חד כיווני לבדיקת הבדל במעורבות בטיפול בשילוב ובתרומת השילוב, לפי השכלה, כאשר ידע מהווה משתנה מפוקח

	חינוך מיוחד			ייעוץ חינוכי			אחר		
	M	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**	**M**	**SD**	**N**
מעורבות בטיפול בשילוב	2.62	.56	21	2.51	.54	17	3.28	1.01	2
תרומת השילוב	3.46	.65	21	3.27	.69	17	3.83	.23	2

*$p<0.05$

**$p<0.01$

לבדיקת הקשר בין עמדת הנהלת בית הספר לעמדת היועצת כלפי טיפול ושילוב נערך מבחן χ^2. נמצא קשר מובהק בין המשתנים (χ^2 (6)=13.64 P<0.05). לפיכך, ההשערה אוששה.

לבדיקת הקשר בין תפיסת היועצת את מידת מעורבותה עם ההנהלה לבין מידת מעורבותה עם שאר משלימי התפקיד נערך מבחן למתאם פירסון (ראו לוח 3).

לוח 3: מתאמי פירסון בין מידת המעורבות עם ההנהלה לבין מידת המעורבות עם שאר משלימי התפקיד

המשתנה	**מידת המעורבות עם ההנהלה**
בקשר עם גורמי חוץ וצוות בין מקצועי	.37**
בקשר עם ההורים	.58**
בקשר עם המורים	.34*
מעורבות בטיפול ושילוב	.48**

*$p<0.05$

**$p<0.01$

בלוח 3 מוצגים מתאמים בין מידת מעורבות ההנהלה לבין מידת המעורבות של היועצת עם שאר משלימי התפקיד. נמצאו קשרים חיוביים בין כל המשתנים: ככל שהיועצת נמצאת בדעה אחת עם ההנהלה לגבי שילוב, כן תגדל מעורבותה עם שאר משלימי התפקיד כגון: מורים, הורים, פסיכולוגים.

כדי לבחון את ההשערה כי יימצאו הבדלים בין מידת המעורבות בין היועצת למשלימי תפקיד אצל יועצות העובדות בבתי ספר אשר מרבית התלמידים מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך מאשר לבין יועצות העובדות בבתי ספר אשר מרבית התלמידים מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, נערך מבחן שונות רב משתני (Manova) ונבדק תוך שימוש בקריטריון Hotelling's Trace. נמצא אפקט רב משתני מובהק ($F(4,35)=4.09$, $p<0.05$). (ראו לוח 4).

לוח 4: בחינת ההבדלים באוכלוסיית התלמידים

משתנה	ממוצע בתי ספר ממעמד סוציו- אקונומי בינוני-גבוה n=20	ס.ת	ממוצע בתי ספר ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך n=20	ס.ת	F	η
בקשר עם גורמי חוץ	2.46	.87	2.8	.64	2	.05
בקשר עם מורים	2.5	.46	2.8	.52	2.8	.06
בקשר עם הורים	2.5	.57	2.5	.49	.003	.00
בקשר עם הנהלת בית הספר	2.2	.56	2.7	.74	6.61*	.14

*$p<0.05$

**$p<0.01$

במבחן ניתוח שונות לכל אחד מהמשתנים התלויים בנפרד, נמצא פער מובהק לגבי מידת המעורבות עם הנהלת בית הספר: יועצות המעורבות בתחומים מנהליים, כגון: הקמת צוות היגוי בנושא השילוב, חלוקת משאבים ודיונים עם ההנהלה על קשיים בנושא, בבתי ספר אשר מרבית תלמידיהם מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך תהיינה בעלות מעורבות רבה יותר עם הנהלת בית הספר מאשר יועצות העובדות בבתי ספר אשר מרבית תלמידיהם מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה. בין שאר המשתנים נמצאו הבדלים בין הממוצעים, אך לא פערים מובהקים.

דיון

להטמעת יעד ההכלה על ידי משרד החינוך (2013), כחלק משינוי המדיניות בתחום שילוב התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים, יש השלכות רבות על כל המעורבים בה. מן היועצת החינוכית, הנתפסת כבעלת תפקיד מרכזי בהובלת תהליכי שינוי, מצופה להיות שותפה פעילה בעיצוב מדיניות זו ולסייע לצוות להתמודד עם תהליכי השינוי. ייחודו של מחקר זה הוא בכך שהוא בוחן את העמדות כלפי השילוב וההתנהגות בתפקיד זה, וכן את תפיסת הליכי הצדק הפרוצדורלי, בקרב יועצות חינוכיות השייכות למגזר החרדי, שבו תחום הייעוץ הוא חדש יחסית ועדין לא פורסמו מחקרים בתחום.

במחקר הנוכחי נמצא כי קיים קשר חיובי בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית ספרה לבין מעורבותה בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים. כמו כן נמצאו קשרים חיוביים בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי לבין מידת מעורבותה עם משלימי התפקיד – בקשר הבין מקצועי, בקשר עם הנהלת בית הספר ובקשר עם ההורים – ובמידת המעורבות בשילוב. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאיהם של לינד וטיילר, ארהרד וסיני (Erhard & Sinai, 2012; Lind & Tyler,2004), הגורסים כי בבית ספר שבו מתקיימים הליכי צדק וקבלת החלטות הוגנים תהיה אווירה מכבדת, שתשפיע על היועצים החינוכיים במעורבותם עם משלימי התפקיד.

הממצא המעניין הוא כי לא נמצא קשר בין תפיסת היועצת את הליכי הצדק הפרוצדורלי לבין מעורבותה עם המורים. ניתן להסיק מכך כי היועצות מתרגמות את תפיסת תפקידן לפעילויות ייעוציות המבוססות בעיקר על פרדיגמה ייעוצית פרטנית. הנחה זו נתמכת במחקרים קודמים, המראים כי הן מצד היועצים עצמם, המדווחים על רמת תכיפות נמוכה יותר בהעברת השתלמויות למורים או פיתוח תוכניות בית ספריות המיועדות להקטנת פערים לימודיים וחברתיים, ובה בעת הם מרבים לעסוק בפעילויות ייעוציות הנוגעות לטיפול פרטני בתלמיד ובהוריו (Sinai & Erhard, 2012), והן מצד המערכת – המורים תופסים את הייעוץ הפרטני כנקודת חוזק משמעותית של היועצים החינוכיים, והנחת היסוד שלהם היא שעל היועצים לקיים בקרה ומעקב לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים (ארהרד, 2014).

במחקר הנוכחי נמצא עוד כי עמדות היועצות כלפי השילוב הן חיוביות מאוד. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם ממצאי ארהרד ואומנסקי (Erhard & Umansky ,2005), אשר בדקו את עמדות היועצים בבתי ספר ממלכתיים. היועצות תומכות בשילוב ורואות בו יתרון לכל המערכת הבית ספרית, הכוללת את התלמיד המשולב, הכיתה וצוות המורים. בניגוד להשערת המחקר ובניגוד למחקרים קודמים, שמצאו כי יועצים אשר עברו הכשרה בחינוך מיוחד הביעו עמדות חיוביות יותר כלפי השילוב, במחקר זה לא נמצאו הבדלים מובהקים בעמדות ובמעורבות היועצות כלפי שילוב בין יועצות שעברו הכשרה בחינוך מיוחד לבין יועצות ללא הכשרה זו. אפשר להסביר זאת בכך שלרוב היועצות במגזר החרדי יש ניסיון עשיר בהוראה ובחינוך, משום שזהו תנאי קבלה מפורש לתוכניות ההכשרה בייעוץ במסגרות החרדיות. כמו כן, היקף משרת הייעוץ הוא קטן ומרבית היועצות עובדות במקביל בהוראה (ארהרד, 2014), ולכן לרובן יש התנסות ישירה עם תלמידים משולבים והן נמצאות בעמדת ידע ואופטימיות לגבי

השילוב. הסבר זה נכון גם בהקשר למחקרם של טלמור, שרון וקיים (2009), שמצאו כי המשתנים בעלי התרומה הגבוהה ביותר לעמדות חיוביות ולהצלחה בשילוב הם כמות ההשתלמויות שעברו המורים ונסיונם הקודם בהוראת תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בתחום השילוב.

ההשערות שטענו כי קיים קשר בין עמדת הנהלת בית הספר לעמדת היועצת, וכי שככל שהיועצת תופסת יותר את מידת מעורבותה עם ההנהלה כחיונית כך תגדל מידת מעורבותה עם שאר משלימי התפקיד אוששו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם ממצאים ממחקרים קודמים המוכיחים כי יש קשר מובהק בין גישת בית הספר כלפי השילוב לעמדת היועצים, ומחזק את ההבנה כי יועצות המקבלות חופש פעולה לקדם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים, מידת מעורבותן עם שאר משלימי התפקיד תהיה גבוהה יותר. יתרה מכך, התנאי ההכרחי להצלחת השילוב הוא ליווי ותמיכה מתמשכים של כל הגורמים החינוכיים בבית הספר (מנור, 2009), ובהתאם לממצאי מחקרה של טלמור (2007), כי תמיכה נלהבת של מנהלי בתי הספר בתהליך השילוב היא הגורם המשמעותי המשפיע על הצלחתו ועל קיום שיתופי פעולה בין הצוות המקצועי. נוסף על כך תומך ממצא זה בסקר על היועצים שערכו ארהרד ושמר-אלקיים (2003), שמצא כי מנהלים ויועצים כאחד מדווחים על שביעות רצון גבוהה מן הקשר ביניהם. סקר זה כלל למעלה מ-90% מאוכלוסיית היועצים בישראל, ובו נמצא כי הזמן המוקדש כיום לעבודה מערכתית, לרבות עבודה מול המנהל, עלה ב-10%. בדומה לכך, בסקר שבדק את תמונת המצב של המנהלים נמצא כי 27.9% ממנהלי בתי הספר בחרו את יועצת בית הספר כגורם מסייע מרכזי בתוך בית הספר (כץ ועמיתיו, 2009).

השערת המחקר שטענה כי מידת המעורבות בין היועצת למשלימי תפקיד גדולה יותר אצל יועצות העובדות בבתי ספר אשר מרבית תלמידיהם מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-נמוך מאשר אצל יועצות העובדות בבתי ספר אשר מרבית תלמידיהם מגיעים ממעמד סוציו-אקונומי בינוני-גבוה, אוששה בעיקר בתחומים מנהליים כגון: הקמת צוות היגוי בנושא השילוב, חלוקת משאבים ודיונים עם ההנהלה על קשיים בנושא. ממצאי המחקר הנוכחי מובנים גם בהסתמך על מחקרים המציעים הסבר להצלחת היועץ בתפקידו ומביאים את המודל האקולוגי השיתופי של כל מעגלי ההתייחסות: צוות בית הספר, ההורים ואנשי מקצוע (Nastasi, 2005). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם מחקרים קודמים שנעשו בקרב יועצים העובדים בבתי ספר המשתייכים לקבוצות חברתיות חלשות, אשר גרסו כי היועצת החינוכית יכולה להוביל לדיונים בהנהלת בית הספר ואמורה לפתח עם צוות בית הספר תוכניות שיסייעו לכלל התלמידים לצמצם פערים ולהגיע להישגים לימודיים גבוהים ולקידומם (Sinai & Erhard, 2012). כמו כן, מנהלי בתי הספר השייכים לרשת מעיין החינוך מציינים כי יעדים כמו פעולות להעלאת מצבם החברתי-רגשי והסתגלותם של תלמידים מתקשים, תהליכים כלל בית ספריים הכוללים הכשרת הצוות ומתן כלים להתמודדות ויישום ושיפור של תהליכי אבחון ואיתור תלמידים מתקשים, עומדים בראש סדר העדיפות (בן רבי ועמיתיה, 2014). היועצת החינוכית נדרשת ליזום עבודה שיתופית עם אנשי מקצוע חיצוניים וגורמי סיוע נוספים בקהילה, במטרה להסיר את המכשולים המונעים את

הצלחתם החברתית והלימודית של התלמידים המגיעים מרקע סוציו-אקונומי נמוך ולהביא בחשבון את מורכבות מצוקותיהם של התלמידים (Sinai & Erhard, 2012).

למחקר זה משמעויות יישומיות חשובות מבחינת מדיניות משרד החינוך באשר למדיניות ההשתלמויות של יועצות חינוכיות. נראה כי יש להשקיע את מירב המשאבים בתחום ההשתלמויות בקבלת ידע רב יותר בנושא השילוב (ראיית הרצף ההתפתחותי, הכשרה בתחום האיתור והאבחון) ובעיקר כלים להתמודדות אִתו (כמו פעולות לפיתוח יכולת הסנגור העצמי, חיזוק הדימוי העצמי והחוסן), להכשיר את היועצות בארגון עבודה שיתופית ועבודת צוות עם צוות בית הספר וגורמי חוץ, לבנות תוכנית עבודה ולהעריך את העבודה בתמידות. מחקרים רבים מוכיחים כי תוכנית התערבות מותאמות לתלמידים עם צרכים מיוחדים מפחיתה שימוש באלימות, מעודדת לקיחת אחריות רבה על עצמם ועל הסובבים אותם ולשינוי היחס אל אנשים עם מוגבלויות (אלמוג ולייזר, 2011; פרידמן, 2011; קרני-ויזר, 2015) כמו כן אפשר להעשיר את הידע של היועצות באמצעות קיום פורומי יועצות (במפגשי עמיתים וכדומה) שבבתי הספר שלהן משולבים תלמידים עם צרכים מיוחדים לצורך דיון בקשיים העולים ובקבלת החלטות. נוסף על כך מומלץ כי יועצת בית הספר תרכז חומר הסברה בנושא חינוך מיוחד, כמו: ספרי עיון לשימוש המורים, ספרי קריאה מומלצים לילדים וכדומה, ומדור זה יעמוד לרשות כל הגורמים במערכת.

כמו כן יש למחקר זה השלכות חשובות במסגרת בית הספר: ככל שהיועצת תופסת את הליכי הצדק הפרוצדורלי בבית הספר כהוגנים יותר, היא יכולה – בהיותה מובילה הליכי קבלת החלטות הוגנות – להשפיע על האווירה הבית ספרית כמכבדת את זכויות התלמידים ומעלה את תחושת שייכותם לבית הספר.

מגבלות המחקר

בהכללת מסקנת המחקר יש להזכיר כמה מגבלות. אופי איסוף הנתונים והמבחנים הסטטיסטיים שנערכו במחקר זה אינם מאפשרים בדיקת השערות על אודות סיבתיות. מגבלה נוספת נוגעת לייצוגיות המדגם. המחקר עסק ביועצות חינוכיות השייכות למגזר החרדי. על אף השינויים שחלו בשנים האחרונות בתחום הייעוץ במגזר החרדי והפתיחות למחקרים, אין מדגם המחקר מייצג את כלל היועצות. לפיכך אפשר לראות במחקר זה מחקר חלוץ, וכפועל יוצא מראשוניותו התעוררו במהלכו שאלות אשר יש לתת עליהן את הדעת במחקרים נוספים בעתיד. במחקר זה נבדק הקשר בין עמדות היועצת והתנהגותה בשילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים; ניתן להרחיב את החקירה לרקעים נוספים שמהם מגיעים התלמידים, כמו תלמידים בסיכון לנשירה. כמו כן בדק מחקר זה את הקשר בין התנהגות היועצת לבין תפיסת הצדק הפרוצדורלי בבית ספרה. אפשר להרחיב ולבחון מאפיינים אישיים העשויים להשפיע על פעילותן של היועצות החינוכיות. נוסף על כך, לאורך המחקר הנוכחי נצפה כי היועצות החינוכיות מדווחות על עבודה ברמת תכיפות נמוכה מול צוות המורים בהשוואה לשאר משלימי התפקיד, מחקר איכותני עשוי להטיל אור על הגורמים המעכבים עבודה שיתופית מיטבית וממצה בין היועצת החינוכית לצוות ההוראה.

מגבלה נוספת מתייחסת לכלי המחקר, שחלקם חסרים נתוני תוקף, לאופיין הישיר של השאלות ולשיטת איסוף הנתונים באמצעות דיווח עצמי בשאלון. כמו כן, אופיין הישיר של השאלות עלול ליצור מצב של הטעייה בשל הרצון לרַצות והעיסוק בנושא רגיש בבית הספר. נוסף על כך, איסוף נתוני המחקר התבצע באמצעות פנייה ישירה אל היועצות החינוכיות בלבד. בדרך זו מתקבלת נקודת מבט אחת – של היועצות החינוכיות עצמן. במחקר עתידי מומלץ כי התנהגות היועצות תיבדק גם באמצעות תשאול אנשי צוות נוספים בבית הספר, וכך ניתן יהיה לקבל תמונת מציאות רחבה ומשקפת יותר.

ביבליוגרפיה

אבישר, ג׳. (2008). חינוך לתלמידים מיוחדים: החינוך המיוחד בפתח המאה ה-21, בתוך: **הייעוץ החינוכי, כרך ט״ו**, 15-28.

אוגדן יעד ההכלה, נכרה מ-

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Yesodi/yaad_12/Ogdan.htm

אלמוג, א׳, לייזר, י׳. (2011). תפקידי היועצים החינוכיים והתערבויות ייעוציות לקידום השילוב של תלמידים עם צרכים מיוחדים בבית הספר הרגיל. בתוך: ג׳ אבישר, י׳ לייזר, ש׳ רייטר (עורכים), **שילובים: מערכות חינוך וחברה**. (147-180). חיפה: אחווה.

ארהרד, ר׳. (2014). **הייעוץ החינוכי – מקצוע מחפש זהות.** תל אביב: מכון מופ״ת.

ארהרד, ר׳, שמר-אלקיים, ט׳. (2003), הייעוץ החינוכי באספקלריית המנהלים. **היועץ החינוכי,** י״ב, 48-36.

בן רבי, ד׳, רותם, ר׳, קונסטנטינוב, ו׳, וכהן נבות מ׳ (2013). **מיפוי דרכי פעולה לקידום התלמידים המתקשים בבתי הספר היסודיים של רשת מעיין החינוך התורני: תמצית וכיווני פעולה.** ירושלים: מאיירס, ג׳וינט ומכון ברוקדייל.

טלמור, ר׳. (2007). עמדות מורים כלפי שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות. בתוך: ש׳ רייטר, י׳ לייזר, ג׳ אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך.** (157-196). חיפה: אחווה.

טלמור, ר׳, שרון, א׳ וקיים, א׳ (2009). עמדות מורים כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים לעומת עמדותיהם כלפי תלמידים רגילים. **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב, 24 (2)**, 21-30.

כץ, י׳, פיורקו,י׳, דור-חיים, פ׳, קונה, ש׳, אופנהיימר, ב׳ ומסטר-ברק, מ׳ (2009). **תמונת מצב על מנהלים ומנהלות בבתי הספר בישראל בעקבות סקר בקרב מנהלים וסדרה של ראיונות.** ירושלים: הוצאת אבני ראשה.

לייזר, י׳. (2007). דרכי ניהול הסביבה הלימודית ופתרון בעיות משמעת בכיתה המשלבת – אתגר למורים ולצוות המקצועי. בתוך: ש׳ רייטר, י׳ לייזר, ג׳ אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך.** (277-319). חיפה: אחווה.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, (2015). **סקר חברתי, משרד הרווחה והשירותים החברתיים**. ירושלים.

מור, פ׳ ולוריא, א׳ (2012). ללמוד וללמד: בין ידע אוניברסלי לערכי הקהילה החרדית – בשירות
צמיחתם של תלמידים הפגיעים לסיכון. **עט השדה**, 47-61.
מנור, א. (2009). **עבודת צוותים רב מקצועיים: תאוריה, מחקר ויישום.** ירושלים: גף הפרסומים, משרד החינוך.
ערכת ״ראשית הדרך״ ליועצת מתחילה, שפ״י, נfrv מ-
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Shefi/gapim/yeutz/RashitHaderech.htm
פרידמן, י׳ (2011). טיפוח נחישות עצמית והעצמה בקרב תלמידים עם ליקויים קוגניטיביים, באמצעות פעילות במועצת תלמידים. עבודה לתואר מוסמך. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
קרני-ויזר, נ׳ (2015). תופעת האלימות המילולית בקרב ילדים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: הפעלת תכנית התערבות לשינוי התרבות של השיח המילולי. **עיונים בשפה וחברה, 7**, 105-125.
רוסו-צימט, מ׳ ומבורך, ג׳. (2010). **התודעה הלומדת- הלמידה מבעד לעדשת המצלמה.** ירושלים: מאגנס.
שפיגל, א׳. (2011). **״ותלמוד תורה כנגד כולם״- חינוך חרדי לבנים בירושלים.** ירושלים: מכון ירושלים לחקר ישראל.

Cohen-Charash, Y. & Spencer, P.E. (2001). The role of justice in organizations: A Meta-Analysis. *Organization Behavior and Human Decision Processes,* 86, 278-321.

Dehan, N., & Levi, Z. (2009). Spiritual abuse: An additional dimension of abuse experienced by abused Haredi (ultraorthodox) Jewish wives. *Violence Against Women*, *15(11)*, 1294-1310. doi:10.1177/1077801209347619.

Erhard, R. L., & Umansky, T. (2005). School counselors involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 175-194.

Erhard, R. L., & Sinai, M. (2012). The school counselor in Israel: An agent of social justice? *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(2), 159-173. doi:10.1007/s10447-012-9148-6

Israelashvili, M., & Wegman□Rozi, O. (2012). Formal and applied counseling in Israel. *Journal of Counseling & Development*, 90(2), 227-232. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00028.x

Lifshitz, H., & Glaubman, R. (2004). Caring for people with disabilities in the Haredi community: Adjustment mechanism in action. *Disability & Society*, *19(5)*, 469-486. doi:10.1080/0968759042000235316

Lind, E.A., Knafer, R. & Earley, P.C. (1990). Voice, control and procedural justice: Instrumental and non instrumental concerns in fairness judgment. *Journal of Personality and Social Psycology*, 59, 952-959.

Lind, E.A. & Tyler, T.R. (2004). *The Social Psychology of Procedural Justice*. New-York: Plenum.

Milsom, A. & Moram, K. (2015). From School Counselor to Counselor Educator: A Phenomenological Study. *Counselor Education and Supervision, 54 (3),203-220.* Doi: 10.1002/ceas.12014

Nastasi, B.K. (2005). School consultants as change agents in achieving equity of families In Public Schools. *Journal of educational and Psychological consultation*, 16 (1 & 2), 113-125.

Tatar, M. (2012). School counsellors working with immigrant pupils: Changes in their approaches after 10 years. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 577-592. doi:10.1080/03069885.2012.718738

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

זהות האני וזהות אמונית של מתבגרים דתיים בסיכון

שרגא פישרמן

תקציר

מתבגרים בסיכון מתקשים בגיבוש זהות האני (רומי וטל - בר לב, 2001). הקשר בין דתיות וסטייה חברתית נדון במחקרים רבים (מילר, דיויס וגרינוולד, 2000) וכך גם הקשר בין זהות האני וזהות אמונית (פישרמן, 2004). מטרת המחקר הייתה להשוות בין שלוש קבוצות של מתבגרים בעלי רקע דתי (נורמטיביים, בסיכון ובסיכון גבוה) ביחס לקשר שבין זהות האני לזהות אמונית. 340 מתבגרים בגילי שש עשרה עד עשרים מרקע דתי ענו על סולם זהות האני (צוריאל, 1984) ושאלון זהות אמונית (פישרמן, 2002). 83% מהנבדקים (n=282) הם מתבגרים נורמטיביים, 9% (n=30) הם מתבגרים בסיכון ו-8% (n=28) הם מתבגרים בסיכון גבוה, הנמצאים בטיפול במועדון נוער. נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות ביחס לממד שליטה עצמית שבזהות האני, המיוחס להצלחת הטיפול במועדון הנוער. נמצאו הבדלים בין הקבוצות ביחס לקשר שבין זהות האני לזהות אמונית. בקבוצה הנורמטיבית ממד ההתחייבותיות והמטרתיות ניבא את הזהות האמונית. בקבוצת המתבגרים שבסיכון לא נמצא מודל ניבוי מובהק, ובקבוצת המתבגרים בסיכון גבוה ניבא ממד הטבעיות והאמיתיות את ציון הזהות האמונית. ההבדלים מוסברים באמצעות תהליך ההידרדרות של נוער המוגדר נוער בסיכון – המתחיל במקרים רבים בהתרופפות המחויבות הדתית.

מילות מפתח: זהות האני, זהות אמונית, מתבגרים בסיכון

רקע תיאורטי

נוער במצבי סיכון

המושג "נוער במצבי סיכון" מאפיין אוכלוסיות נוער הנמצאות או העלולות להימצא במצבי סיכון פיזיים, נפשיים או רוחניים (להב, 2000). בני נוער אלה נוטים לסבול ממגוון בעיות וחווים טווח רחב של קשיים, המאיימים על הסתגלותם העכשווית והעתידית ומסכנים אותה (Schonert-Reichl, 2000).

ההגדרה של "נוער במצבי סיכון" אינה חד משמעית ויש בה מרכיבים אובייקטיביים, כדוגמת נשירה מהמערכת החינוכית, ומרכיבים סובייקטיביים, דוגמת מצוקה אישית ומשפחתית (רומי, 2007). גם ריבוי השמות והכינויים השונים שקיבלה קבוצה זו לאורך השנים (נוער חסר חינוך, נוער עזוב, נוער שוליים, חבורות רחוב, נוער במצוקה ונוער מנותק) מצביעים, בין היתר, על הבעייתיות בהגדרתה של קבוצה הטרוגנית זו על פי קריטריונים ברורים (להב, 1992).

קיימות גישות שונות להגדרת "נוער במצבי סיכון". יש שהתייחסו למאפייניה של התופעה ואחרים שהתייחסו להשלכותיה; יש שהתמקדו בנסיבותיה ויש שהתייחסו לסיבותיה. קאים (2010) מסווג את הגישות לכאלה המתייחסות **לתופעת** הסיכון

ולכאלה המתייחסות **לפגיעה** שבסיכון. קאים מביא את רזניק וברט (Resnick & Burt, 1996), שמצאו ארבעה מרכיבים להגדרת תופעת הסיכון כמייצגים את הגישה הראשונה. על פי רזניק וברט הגדרת מתבגר בסיכון כוללת ארבעה רכיבים: א. גורמי סיכון, ב. סימני סיכון, ג. התנהגויות סיכון, ד. תוצאות סיכון. כמייצג הגישה העוסקת בפגיעה ניתן להביא את שמיד (2006), המגדיר "נוער במצבי סיכון" כילדים עד גיל שמונה עשרה שנים החיים במצבים המסכנים אותם במשפחתם ובסביבתם, וכתוצאה ממצבים אלו נפגעה יכולתם לממש את זכויותיהם על פי "האמנה לזכויות הילד". בדומה לכך הגדיר דו"ח דברת (2005) "נוער במצבי סיכון" כ"ילד/נער בגילאי שלוש עד שמונה עשרה הנמצא במצב הפוגע או העלול לפגוע ביכולתו להשתלב באורח החיים התקין בלימודים, בחיי החברה ובמשפחה, או במצב שיש חשש ממשי להתפתחותו התקינה ו/או לאי מימוש הפוטנציאל האישי שלו וזכותו הבסיסית לחינוך ולהשכלה משמעותיים ואיכותיים" (דברת, אבגנים, רנדס, ורגב , 2005).

להב (1992) טוען שהקושי בהגדרה נובע מן העובדה שחוקרים שונים באים מדיסציפלינות שונות והם מנתחים את התופעה מזוויות ראייה שונות. גם רומי (2007) טוען שההגדרה של נוער בסיכון נושאת אופי השתייכותי ופחות מכוונת לקריטריונים ברורים.

אחת התוצאות של חוסר הבהירות בהגדרת תופעת המתבגרים בסיכון היא המחלוקת באשר להיקף התופעה. על אף אי הבהירות באשר להיקף התופעה, מספרם של בני הנוער בסיכון המטופלים על ידי הרשויות הוא כ-30,000 (בר-המבורגר, 2000). דו"ח דוברת טוען כי פוטנציאל בני הנוער המצויים בסיכון בישראל נאמד בכ-331,000 נפש, מתוכם 120,000 בסיכון גבוה ומיידי (תכנית האב הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון בישראל, 1998).

דתיות וסטייה חברתית

עד לאחרונה, פסיכולוגים התייחסו בשלילה לדתיות. דיויס, קר וקורפיוס (Davis, Kerr & Kurpis, 2003) מציינים שגם פרויד וגם אליס ראו בדתיות חשיבה לא רציונלית. בדומה לכך מציין קליי (Clay, 1996) כי הכנסייה היא המקום לאנשים שאינם מסוגלים להתמודד עם החיים. מצב זה משתנה לאחרונה. הדתיות והרוחניות נתפסות כמסייעות לרווחה נפשית, קשורות לבריאות פיזית, לשביעות רצון מחיי נישואין ולמשתנים פסיכולוגים רבים (להרחבה ראו דיויס, קר וקרפיוס, 2003). היעדר רוחניות קשור ל"התנהגויות שליליות", לעבריינות ולדפרסיה. מרטון (1989) טען כי רוחניות ודתיות מספקות לאדם משאבים להתמודד עם אירועי חיים שליליים. טענה זו עשויה להסביר ממצאי מחקרים המצביעים על קשרים בין רוחניות, התנהגויות עבריניות ואירועי חיים שליליים.

פיקוק, מק קלור ואגרס (Peacock, McClure & Agars, 2003) מציינים כי המחקר על עבריינות של בני נוער עבר, בשנים האחרונות, מחיפוש סיבה אחת לעבריינות לגישה אקולוגית, שאחת ממשמעויותיה היא חיפוש משפחה של סיבות לעבריינות נוער. הגישה האקולוגית של פרנק (Franke, 2000) מתעניינת במאפיינים ההקשריים של מערכות

חברתיות (כמו משפחה, קבוצת השווים, בית ספר וקהילה) שבהן מעורבים המתבגרים, ובכללן מערכות דתיות וקהילות דתיות. להלן מקצת מן הממצאים העולים ממחקרים בתחום זה שפורסמו בשני העשורים האחרונים.

סטריקלנד, וולשימר וסרבלה (Strickland, Welshimer & Sarvela, 1998) דיווחו על הפחתת אלימות כתוצאה של השתתפות בפעילות כנסייתית. ווינדל וחב' (Windle, Spear, Fuligni, Brown, Smith & Dahi, 2009) בחנו את הסיבות לצריכת אלכוהול על ידי מתבגרים. החוקרים חילקו את המניעים לגורמים ממוקדי אלכוהול ולגורמים לא ממוקדים. אחד הגורמים הלא ממוקדים העיקריים היה דתיותם של המתבגרים. לדעת המחברים סיכוייהם של מתבגרים דתיים (בגיל חמש עשרה) לצרוך אלכוהול נמוכים בהשוואה למתבגרים שאינם דתיים. לממצאים אלה מצטרפת הרדן (Harden, 2010), הטוענת כי ככל שרמת הדתיות יורדת, גוברת צריכת האלכוהול בגיל צעיר.

קליין, אליפסון וסטרק (Klein, Elifson, & Sterk, 2010) הצביעו על קשר שלילי ומובהק בין דתיות וצריכת סמים בקרב נשים בוגרות.

מתבגרים שהגדירו את עצמם כלא דתיים, או שקיבלו ציונים נמוכים בדתיות, דיווחו על צריכה גבוהה יותר של סמים בהשוואה למתבגרים דתיים (פרי, 1994; קוטר ומק דרמוט, 1997; מילר, דיויס וגרינוולד, 2000) (Free, 1994; Kutter & McDermott, 1997; Miller, Davies & Greenwald, 2000).

זהות האני

קיימות זוויות ראייה שונות של המושג "זהות"; חלקן יוצאות מתחום הפילוסופיה, חלקן מתחום הסוציולוגיה וחלקן מתחום הפסיכולוגיה (להרחבה ראו בית הלחמי, 1991) (Beit-Hallahmi, 1991).

זהות האני הוגדרה על ידי אריקסון (1968) באופן תיאורי כאינטגרציה של הזדהויות מהילדות עם התנסויות והתמחויות שהתפתחו במשך החיים. אוסף ההזדהויות שיש ליחיד הוא ישות אובייקטיבית עצמאית מחד גיסא, ומאידך גיסא הריהו תחושה סובייקטיבית פנימית, הכוללת ידיעת עצמו ומטרותיו בחיים. גיבוש הזהות הוא תהליך הקשור ליחסי גומלין עם החברה. תחושת הזהות כוללת שליטה בבעיות הילדות ומוכנות אמיתית להתייצב בפני אתגרי הבגרות.

גיבוש זהות האני הוא המשימה המרכזית והחשובה ביותר של גיל ההתבגרות (אריקסון, 1968). מתבגרים רבים עסוקים במשימה זו ומודאגים מן הקצב האיטי של השלמתה (פישרמן, 1995).

חוקרים רבים חקרו את זהות האני (מן ההיבט הפסיכולוגי) מזוויות ראייה רבות: קיומיות (פרנקל, 1968; שותר וגרגן,1989) (Frankel, 1968; Shotter & Gergen, 1989); של המודעות העצמית (בוגנטל, 1965) (Bugental, 1965) ותהליכיות (ג'וסלסון, 1988) (Josselson, 1988), חברתיות (ברייקוול, 1986) (Breakwell, 1986); (קפלן ופלום, 2010) ומן הזווית הקוגניטיבית, הרואה בזהות האני ובפרט בתהליכי גיבוש הזהות תהליכים של איסוף מידע, ארגונו והפנמתו לתוך אישיות האדם (ארצ'ר, 1982; גרוטוונט, 1992) (Archer, 1982; Grotevant, 1992).

מרסיה (1980) (Marcia, 1980), בהתבססו על תיאוריית אריקסון, טען כי זהות האני מורכבת משני ממדים עיקריים: מחויבות ומשבר. מאוחר יותר (1986), בשל משמעויות הלוואי השליליות של מושג המשבר, החליף מרסיה את המונח "משבר" במושג "אקספלורציה" – חיפוש של חלופות. משני ממדים אלה יצר מרסיה טיפולוגיה של ארבעה מיצבי זהות האני: משיגי הזהות, פזורי הזהות, סגירות מוקדמת, ומורטוריום.

לאור הביקורות שנמתחו על תיאוריית מרסיה (ראו, למשל, פישרמן, 1995; אסיף וצוריאל, 2014) הציע צוריאל (1974, 1990) גישה רב-גורמית ורציפה לזהות האני. הסולם שיצר צוריאל המשיך את גישתם של קונסטנטינופול (Constantinople, 1960) וסימונס (Simmons, 1970). גישה זו הניבה שבעה מרכיבים, אשר תוקפו בניתוח גורמים:

א. התחייבות ומטרתיות – מרכיב זה מתייחס לתחושת הפרט לגבי מידת התחייבותו המקצועית והאידיאולוגית.

ב. סולידיות והמשכיות – מרכיב זה מבטא את הכרת הזהות העצמית, תחושת היציבות והאיזון הפנימי ותחושה פנימית של המשכיות, למרות השינויים החלים בפרט או במצבי חייו החברתיים.

ג. הכרה חברתית – מרכיב זה מצביע על המידה שבה הפרט תופס את החברה כמעריכה את כישוריו ויכולתו.

ד. משמעותיות-ניכור – מרכיב זה מראה האם הפרט תופס את חייו כבעלי משמעות, האם הוא חש מעורבות ועניין בחיים, או שהוא חש זר ומנוכר להם.

ה. זהות פיזית – מרכיב זה מתייחס למידה שבה הפרט שלם עם הופעתו החיצונית והתנהגותו או שהיה רוצה לשנותם.

ו. טבעיות ואמיתיות – מרכיב זה מצביע על המידה שבה הפרט תופס את עצמו כמתנהג בטבעיות, או כמעמיד פנים כלפי חוץ. תחושת הטבעיות והאמיתיות קשורה גם לתחושת פער בין החוויה הפנימית לבין ההתנהגות החיצונית.

ז. שליטה עצמית – מרכיב זה מביע את המידה שבה הפרט תופס את עצמו כמסוגל לשלוט בעצמו גם במצבי רוגז או לחץ.

כאמור, אחת המגבלות של תיאורי מרסיה היא שארבעת הסטטוסים מקשים על הבחנות בין אישיותם של מתבגרים הנמצאים באותו הסטטוס. קושי זה היה אחת הסיבות המרכזיות להעדפת התיאוריה של צוריאל (1990) על פני התיאוריה של מרסיה (1980) (אסיף וצוריאל, 2014).

זהות אמונית

בית הלחמי (1991) מקביל בין שלוש רמות של שימוש תיאורטי במושג זהות לבין תפקידי הדת: הזהות השיתופית, החברתית והאישית-פסיכולוגית. בית הלחמי סבור כי רק מיעוט קטן של מאמינים בחרו בזהותם הדתית. לדעתו רוב האנשים מגלים די

מוקדם בחייהם שהם שייכים לקבוצה מסוימת. השתייכות זו הופכת להיות ממשית וקשורה בהתנהגויות בהמשך. לדעתו, רוב האנשים אינם מאמינים במערכת אמונות דתיות. רוב האנשים חברים בקבוצה דתית (קתולית, מוסלמית ואחרות) מתוקף לידתם בקהילה, והבחירה היחידה העומדת בפניהם היא האם ילכו בעקבות המסורת או לא. רוב האנשים מגלים להפתעתם שהם רכשו מערכת אמונות הקשורה לאותה זהות שלתוכה נולדו. רק אנשים שבחרו להמיר את דתם הם אנשים שלדעת בית הלחמי בחרו את זהותם הדתית. בדומה לכך מציין גם ועקנין (1990) כי חלק ניכר מהמתבגרים אינם מקיימים כל דיאלוג פנימי עם עצמם בנושא זהותם הדתית.

לדעתי ניתן לשייך את דעתו של בית הלחמי למה שגרוטוונט (1992) כינה "זהות מוצבת". גרוטוונט מבחין בין "מידע נבחר" הקשור ל"זהות נבחרת" לבין "מידע מדיד" הקשור ל"זהות מוצבת". מידע נבחר הוא תהליך שבו, כתוצאה מבחירות בתחומים רבים, מקבל האדם מידע על עצמו, על בחירותיו ועל תוצאות הבחירה. מידע נמדד הוא המידע של האדם על עצמו בכל התחומים שבהם אין הוא יכול לבחור. מידע מדיד הוא תוצאה של בחינה והגדרה. מרכיבים מדידים של זהות האני מספקים תוכן ייחודי למרכיבים הנבחרים של זהות האני. במילים אחרות, הדרך שבה האדם מטפל באספקטים שונים של האני, שאין לו שליטה עליהם (זהות מוצבת), משפיעה על בחירתו באותם אספקטים שהבחירה בהם אפשרית (זהות נבחרת). בדרך דומה ניתן להתייחס לגיבוש זהות דתית על ידי מתבגר הגדל בחברה דתית. משפחתו של המתבגר, חינוכו וקבוצת השווים שאליה הוא שייך הם חלק מן הזהות המוצבת שלו. ספיקותיו, תהיותיו ואמונתו הם חלק מן הזהות שהוא גיבש אותה בעצמו, הזהות הנבחרת. אם לא יאפשרו למתבגר להתלבט, הוא עלול להיות במיצב של סגירות מוקדמת. במקרה כזה תהיה דתיותו, במקרה הטוב, חלק מזהותו המוצבת, ובמקרה הפחות טוב הוא ימרוד ויבחר בזהות שאינה דתית.

בית הלחמי (1991) מתקשה לראות את הזהות הנבחרת בהקשרה האמוני. בהתאם לכך, הזהות הדתית של רוב האנשים אינה עניין של למידה אמיתית או אימוץ, אלא של מיקום או ריבוד חברתי. לדעתו, רוב האנשים הם בעלי מעורבות דתית נמוכה. לעומתם, מתגיירים או חוזרים בתשובה הם אנשים בעלי מעורבות דתית גבוהה. לדעת בית הלחמי, רוב המתבגרים הדתיים נמצאים במיצב סגירות מוקדמת בזהותם הדתית, מכיוון שדתיותם היא חלק מזהותם המוצבת ולא תוצאה של בחירה לאחר מורטוריום.

לדעתי ניתן לקבל את דבריהם של בית הלחמי וועקנין רק לגבי חלקים מסוימים בעולם המערבי, ובכללם חלקים של החברה הישראלית. המצב בקרב חלק גדול של המתבגרים הדתיים בישראל שונה. במחקר מוקדם (פישרמן, 1992) נמצא קשר חיובי ומובהק בין זהות אמונית לרוב הממדים של זהות האני ולציון זהות האני הכולל. מאות ראיונות עם מתבגרים שהתחנכו בחינוך הממלכתי-דתי (פישרמן, 1998, 2000), ובכללם מאות ראיונות עם מתבגרים ש"חזרו בשאלה", מוכיחים את העיסוק האינטנסיבי בשאלות אמונה ואת מרכזיות האמונה בזהותם של המתבגרים הדתיים והדתיים לשעבר. תמיכה נוספת לעמדה זו ניתן לקבל ממחקרם של הרמן, פרגו והראל (1980)

המציינים כי 98% (!) מן הנערים הדתיים בגיל בית הספר התיכון טענו שהדת חשובה או חשובה מאוד לחייהם.

במחקרים קודמים הרחבנו בתהליך התפתחות הזהות האמונית כמרכיב מרכזי בזהות הדתית (להרחבה ראו פישרמן, 1998, 2000, 2002). ההנחה שההתלבטות הדתית היא הפתח לגיבוש הזהות האמונית תוקפה במחקרים רבים במתודה האיכותנית (פישרמן, 1998, 2000) ובמתודה הכמותית (פישרמן, 2002, 2015). כמו כן נמצאו קשרים בין זהות האני ומשתנים שונים של הזהות הדתית, כגון: זהות אמונית (פישרמן, 1992) ומוטיבציה דתית (קוק, קימבל, לאונרד ובויאציס, 2014) (Cook, Kimball, Leonard & Boyatzis, 2014).

זהות האני של נוער בסיכון

אריקסון (1968) טען כי הזהות הבריאה מתפתחת על ידי אינטראקציה בין הילד והסביבה. אם האינטראקציה בין הילד והסביבה פגועה, או לא-תקינה, קיים סיכון שזהות האני שלו תהיה דיפוזית. לעיל הבאנו את דבריהם של חוקרים שונים (מרסיה 1993; ולה ווּאָה, 1976) (La Voie, 1976), שדיווחו כי מתבגרים במיצב זהות דיפוזית רואים לפעמים את יחסיהם עם משפחתם כפחות מעורבים ומנותקים. יחסים מנותקים עם המשפחה הם אחת ההגדרות לנוער מנותק (ראו לעיל).

חוקרים שונים מצאו קשר בין ניתוק מן המשפחה ובין זהות אני דיפוזית (בן משה, 1988; בן עמי, 1990; רומי וטל בר לב, 2001; ורומי וגתהון, 2009). בדומה לכך טוען להב (1999) כי נוער מנותק צפוי לקשיים בגיבוש זהות האני עקב תהליך התפתחותי משובש, המקשה על התפתחות זהות האני. קאים (2010) מדווח אף הוא כי אחד המניעים הבולמים קבלת עזרה הוא הערכה עצמית נמוכה וזהות אני לא מגובשת. רמז לקשר שבין זהות האני ועבריינות אפשר לקבל ממחקרים העוסקים בקשר שבין זהות האני והסתגלות וכן בין זהות האני ופוסט-קונפורמיות. מרקוביץ (Markowitz, 2014) מדווחת כי היבטים אידיאולוגיים והיבטים בינאישיים של זהות האני מנבאים את מידת ההסתגלות הרגשית והחברתית לחיים בפנימיית-מכללה. ג׳ספרסן, קרוגר ומרטינוסן (Jespersen, Kroger & Martinussen, 2014) ערכו מחקר מטא-אנליטי במטרה לבחון את הקשר שבין סטטוסי הזהות של מרסיה ושלבי התפתחות האני של לוינגר (1991). בנתוני 11 מחקרים (מתוך 565 שנסרקו) נמצאו קשרים בין סטטוסי מורטוריום ומשיגי הזהות ובין השלב הפוסט קונפורמיסטי (תחושה של עצמאות רגשית, סובלנות לשוֹנָה ומוּדעוּת לקונפליקטים תוך אישיים. תכונות אלה מאפיינות בוגר נורמטיבי המתחשב באחר).

מטרת המחקר

לאור המידע על הקשר שבין דתיות וזהות האני לבין נוער בסיכון וזהות האני, אנו מעוניינים לחקור את ההבדלים בין שלוש קבוצות של מתבגרים דתיים: מתבגרים נורמטיביים, מתבגרים בסיכון הנמצאים (עדיין) במערכת החינוך ומתבגרים בסיכון גבוה, הקשורים למועדון טיפולי, ביחס לזהותם האמונית, לזהות האני ולקשר שביניהם.

שיטת המחקר

כלים

סולם זהות האני (צוריאל 1974, 1984, 1986)

סולם זהות האני למתבגרים נבנה על ידי צוריאל (1974, 1990) והוא מורכב מ-38 פריטים. מחצית מהפריטים מנוסחים על דרך השלילה ומחציתם על דרך החיוב. סולם התשובות הוא מטיפוס ליקרט בן 5 דרגות, החל מ"לגמרי לא נכון" (1) ועד ל"לגמרי מתאים" (5). הסולם מבוסס בחלקו על שאלונים מוקדמים יותר, ביניהם השאלון של רסמוסן (1964), המתייחס לששת שלבי ההתפתחות הראשונים של אריקסון. כל שלב מיוצג על ידי שלושה תחומי תוכן או נגזרות, הקשורים קשר הדוק למשבר המאפיין כל שלב. צוריאל (1984) מדווח על מהימנות כללית בשיטת קרונבך-אלפא של 77. ניתוח גורמים שנערך על מדגם של 1207 נבדקים (צוריאל, 1984) הראה על שלושה גורמים עקריים המסבירים 51.6%, 16.9% ו-10.6% של השונות. ניתוח הגורמים הצביע על כך שזהות האני היא מבנה רב-ממדי. במחקר מאוחר יותר (צוריאל, 1986) נערך ניתוח גורמים על מדגם של 932 תלמידי תיכון מכיתות י'-י"ב ונמצאו שבעה גורמים. מרכיבי (להלן ממדי) זהות האני וכן זהות האני הכללית נמצאו גם קשורים לתפקידי מין חברתיים (צוריאל, 1984), מורכבות קוגניטיבית, הזדהות עדתית ואתנוצנטריות (צוריאל וקליין, 1977), דפוסי תקשורת במשפחה ופחד ממוות אישי (צוריאל ובירגר, 1997). ממוצע התשובות נותן מדד לכל ממד בזהות האני, וכן לזהות האני הכללית.

שאלון זהות אמונית (פישרמן, 2002)

השאלון בודק את הזהות האמונית של מתבגרים דתיים. הוא נבנה על פי דגם של שאלון אמונות דתיות (רנד ודור-שב, 1977). בשאלון 16 פריטים הבודקים את האמונה הדתית של המתבגרים בשלושה תחומים: אמונה בקיום הבורא, אמונה בשכר ועונש ואמונה בכוח התפילה. סולם התשובות הוא מטיפוס ליקרט בן 5 דרגות: לגמרי מסכים, מסכים, מתלבט, לא מסכים, לגמרי לא מסכים. מהימנות כללית בשיטת קרונבך-אלפא של 92.

המדגם

אוכלוסיית המחקר מנתה 340 מתבגרים (בנים) בגילי שש עשרה עד עשרים (m=17.89, std=.76) על פי ההתפלגות הבאה:

מתבגרים נורמטיביים		מתבגרים בסיכון		מתבגרים בסיכון גבוה	
N	%	N	%	N	%
282	83%	30	9%	28	8%

המתבגרים הנורמטיביים נדגמו באקראי ממוסדות לימוד דתיים (תיכוניים) וממכינות קדם צבאיות (על תיכוניות). המתבגרים בסיכון לומדים בכיתות המוגדרות על ידי מערכת החינוך ככיתות לנוער בסיכון (פרויקט השכלה לנוער בסיכון), והמתבגרים בסיכון גבוה נדגמו ממועדון לנוער דתי בסיכון גבוה. 90% מהמתבגרים בסיכון גבוה דיווחו על צריכת אלכוהול (לפחות פעם בשבוע), כ-60% דיווחו על שימוש בסמים (בתדירות בינונית-גבוהה, ללא הבחנה בסוגי הסם), כ-70% דיווחו על "התנהגויות שיש בהן עברה על החוק" וליותר ממחציתם (כ-58%) יש תיקים פליליים במשטרה. כל המתבגרים בסיכון גבוה שנדגמו נמצאים במועדון יותר משישה חודשים. המועדון פועל עפ"י שיטת ה'חיזור' (reaching out). המדריכים יוצרים קשר עם החניכים ומלווים אותם באמצעות שיחות אישיות. המוקד הטיפולי שם לו למרה להביא להעצמת יכולת הפרט להתמודד עם קשיים ופיתויים. נוסף על כך מתקיימת פעילות קבוצתית אינטנסיבית במוזיקה המוגדרת על ידי הצוות כ"מוזיקה יהודית". פעילות זו כוללת מפגשים קבוצתיים לניגון, האזנה, שירה וריקוד.

תוצאות

לצורך בדיקת ההבדלים בין שלוש הקבוצות ביחס לממדי זהות האני וציון זהות אמונית בוצע ניתוח שונות חד כיווני (manova). נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות (f(df=2,337)=2.41, p<.001), Eta squared = .062.

להלן בלוח מס' 1 יוצגו ממוצעים וסטיות תקן של כל אחד מן המדדים בחלוקה לפי שלוש הקבוצות וכן יוצגו תוצאות מבחן f חד כיווני ותוצאות מבחן danken לבדיקת מקור ההבדל.

לוח מס 1: תוצאות ניתוח שונות חד כיווני לבדיקת ההבדלים בין הקבוצות ביחס לזהות האני ולזהות אמונית

המדד		נורמטיביים	סיכון	סיכון גבוה	F(df=2,337)
התחייבותיות ומטרתיות	ממוצע	3.55	3.39	3.56	.71
	סטיית תקן	.69	.69	.74	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן				
סולידיות והמשכיות	ממוצע	3.81	3.79	3.80	.04
	סטיית תקן	.58	.70	.75	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן				
משמעותיות ניכור	ממוצע	3.35	3.32	3.16	.78
	סטיית תקן	.79	.62	.95	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן				
זהות פיזית	ממוצע	3.75	3.64	4.10	1.85
	סטיית תקן	.97	1.04	.98	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן	a	ab	b	
הכרה חברתית	ממוצע	3.67	3.61	3.44	1.31
	סטיית תקן	.69	.83	.85	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן				
טבעיות ואמתיות	ממוצע	3.60	3.67	3.42	.99
	סטיית תקן	.71	.76	.72	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן				
שליטה עצמית	ממוצע	3.43	3.23	3.70	*3.79
	סטיית תקן	.65	.64	.75	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן	a	ab	b	
ציון הזהות הכולל	ממוצע	3.55	3.49	3.55	.25
	סטיית תקן	.44	.46	.62	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן				
זהות אמונית	ממוצע	4.74	3.91	3.98	**6.05
	סטית תקן	1.48	.35	.60	
	N	282	30	28	
	מבחן דנקן	a	b	ab	

*p<.05

**p<.01

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

מלוח 1 ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות ביחס לממד **שליטה עצמית** שבזהות האני. מבחן דנקן הצביע על כך שמקור ההבדל הוא הפער בין ציון קבוצת המתבגרים בסיכון גבוה והקבוצה הנורמטיבית. ציון השליטה העצמית של המתבגרים בסיכון גבוה היה גבוה באופן מובהק מציוניהם של המתבגרים בסיכון והמתבגרים הנורמטיביים. משמעות הממצא היא שהמתבגרים בסיכון גבוה הנמצאים במועדון טיפולי חשים שהם מסוגלים לשלוט בעצמם אף במצבי לחץ ופיתוי יותר ממתבגרים בסיכון וממתבגרים נורמטיביים. בשאר ממדי זהות האני לא נמצאו הבדלים מובהקים.

נמצאו הבדלים מובהקים בין שלוש הקבוצות ביחס לציון **זהות אמונית**. מבחן דנקן הצביע על כך שמקור ההבדל הוא הפער שבין ציון הזהות האמונית של המתבגרים הנורמטיביים ובין ציוניהם של המתבגרים בסיכון וקבוצת המתבגרים בסיכון גבוה הנמצאים במועדון טיפולי. ציון הזהות האמונית של המתבגרים הנורמטיביים היה גבוה, באופן מובהק, מציון הזהות האמונית של המתבגרים בסיכון והמתבגרים בסיכון גבוה.

במטרה לבחון מה ההרכב היעיל (הקומבינציה) של ממדי זהות האני לניבוי זהות אמונית בקרב קבוצות המחקר השונות נערכו ניתוחי רגרסיה בצעדים, כאשר המשתנה המנובא היה ציון זהות אמונית ומשתני הקריטריון היו ממדי זהות האני. הניתוחים נערכו לכל תת קבוצה בנפרד.

מתבגרים נורמטיביים

נמצא מודל אחד מובהק ($F(1, 280)=6.21, p<.05$) המסביר כ-23% מהשונות. הגורם המנבא היה התחייבותיות ומטרתיות ($\beta=.48$).

להלן בלוח מס׳ 2 תיאור ממצאי הניתוח.

לוח מס׳ 2: ממצאי ניתוח רגרסיה לניבוי זהות אמונית בקרב מתבגרים נורמטיביים

	משתנים	B	SE B	β	R^2	ΔR^2	F
צעד 1	התחייבותיות ומטרתיות	.423	3.959	0.483	0.234		*6.21

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ ***$p<0.001$

מתבגרים בסיכון

לא נמצא מודל ניבוי מובהק

מתבגרים בסיכון גבוה

נמצא מודל אחד מובהק ($F(1,26)=17.07, p<.000$) המסביר כ-42% מהשונות. הגורם המנבא היה טבעיות ואמיתיות ($\beta=.65$).

להלן בלוח מס׳ 3 ממצאי הניתוח.

לוח מס׳ 3: ממצאי ניתוח רגרסיה לניבוי זהות אמונית בקרב מתבגרים בסיכון גבוה

	משתנים	B	SE B	β	R^2	ΔR^2	F
צעד 1	טבעיות ואמיתיות	.54	.18	0.645	0.416		17.07***

* p<0.05 ** p<0.01 ***p<0.001

דיון

ניתוח השונות הצביע על הבדל מובהק בין המתבגרים בסיכון גבוה ושתי הקבוצות האחרות (מתבגרים נורמטיביים ומתבגרים בסיכון) ביחס לממד שליטה עצמית שבזהות האני. זהו ממצא מעניין, שכן קיימות עדויות מחקריות רבות לקשר שבין התנהגויות עבריניות וקשיים בשליטה עצמית (להרחבה ראו: קונור, שטיין, לונגשר, 2009), כמו גם צריכת סמים ושליטה עצמית (בארון, 2010). מעניין גם הממצא שעל אף הציון הגבוה יותר של המתבגרים הנורמטיביים בממד שליטה עצמית בהשוואה למתבגרים בסיכון, ההבדל בין שתי הקבוצות אינו מובהק. הממצא המצביע על ציון גבוה דווקא בשליטה עצמית בקרב המתבגרים בסיכון גבוה, יכול להצביע על ההצלחה הטיפולית של המועדון לנוער בסיכון הגבוה. המתבגרים הנורמטיביים מתחנכים בבתי ספר נורמטיביים, שככל הנראה אינם מדגישים את החינוך לשליטה עצמית. המתבגרים בסיכון מוגדרים כך על ידי מערכת החינוך, אך אינם "מטופלים" במסגרות ובמתודות הממוקדות של נוער בסיכון גבוה. מבחינה זאת הם אינם שונים מן־המתבגרים הנורמטיביים. יתכן שהחינוך הדתי, האמור להדגיש את ממד השליטה העצמית כחיזוק כוחות האני הבולמים את המתבגר מלהתנהג בהתנהגויות לא נורמטיביות, אינו ממלא את תפקידו כיאות. לעומת זאת במועדון הטיפולי עוסקים רבות בנושא השליטה העצמית כחלק מן העיסוק האינטנסיבי בבלימת ההידרדרות של המתבגר. בשל העיסוק האינטנסיבי במועדון הטיפולי עלתה רמת השליטה העצמית של המתבגרים בסיכון הגבוה, בעוד שאי העיסוק בנושא בקרב המתבגרים בסיכון לא העלה את רמת השליטה העצמית בקרב המתבגרים בסיכון ובקרב המתבגרים הנורמטיביים.

הסבר אחר קשור למתודולוגיה המחקרית. ממד שליטה עצמית, כפי שנבדק במחקר זה, הוא אחד הממדים של זהות האני. לא השתמשנו באחד ממבחני השליטה העצמית (LCS) המקובלים, שכן לא זו הייתה מטרת המחקר וייתכן שעובדה זו השפיעה על הממצא. הסבר שלישי קשור לאוכלוסיית המחקר. הנבדקים במחקר הנוכחי נמנים על הציבור הדתי. במחקר מוקדם נמצא כי ציוני המתבגרים הנורמטיביים בממד שליטה עצמית נמוכים באופן מובהק מציוני המתבגרים שאינם דתיים (פישרמן, 1995). אחד ההסברים לממצא היה החשש מפני איבוד השליטה העצמית המודגש בחינוך הדתי. לעיתים עלול חשש זה להעיב על תחושת המסוגלות לעמוד בפני פיתוי ולהחליש את כוחות האני. ייתכן שהסבר זה מתאים גם לעובדה שלא נמצאו הבדלים בין המתבגרים הנורמטיביים, החוששים שלא יוכלו לעמוד במצבי פיתוי, לבין המתבגרים בסיכון,

המכירים בקושי שלהם לשלוט בעצמם. מובן כי יש לבחון את הסברים במחקר נפרד, במתודולוגיה שונה (רצוי pre-post).

הבדל נוסף בין הקבוצות הוא ההבדל בקשר שבין זהות האני והזהות האמונית. בקרב מתבגרים **נורמטיביים** נמצא כי ממד התחייבותיות ומטרתיות ניבא את ציון הזהות האמונית (R^2=.234)בקרב המתבגרים **בסיכון** לא נמצא מודל ניבוי מובהק ובקרב המתבגרים **בסיכון גבוה** ממד טבעיות ואמיתיות ניבא את ציון הזהות האמונית (R^2=.416).

את הקשר שבין התחייבותיות ומטרתיות לזהות אמונית בקרב הקבוצה **הנורמטיבית** ניתן להסביר בעזרת הקשר שבין זהות אמונית והתנהגות דתית. ממד ההתחייבותיות והמטרתיות מתייחס לתחושת המתבגר שהוא מחויב להחלטותיו המקצועיות והאידיאולוגיות. המתבגר הדתי מתייחס, בממד זה, למחויבות אידיאולוגית יותר מאשר למחויבות מקצועית (פישרמן, 2002). במילים אחרות, ניתן לייחס את תחושת המחויבות למחויבות דתית, שמשמעה התנהגות דתית. מסיבה זו ניתן לטעון כי הקשר שבין ממד ההתחייבותיות והמטרתיות לבין הזהות האמונית בקרב הקבוצה הנורמטיבית מבטא, במידה מסוימת, את הקשר שבין הזהות האמונית להתנהגות דתית.

בקרב המתבגרים **בסיכון** לא נמצא קשר בין זהות האני וזהות אמונית. יתכן שאי מציאת הקשר קשור לתהליך ההידרדרות של מתבגרים מרקע דתי. לעיתים קרובות השלבים הראשונים של הידרדרות נוער דתי קשורים להתרופפות המחויבות הדתית (פישרמן, 1998). בשלבים אלה מתרחק המתבגר מהחברה הדתית באופן פיזי, חברתי או נפשי. לעיתים קרובות בית הספר, תנועת הנוער וקבוצת השווים דוחים אותו, כי הוא אינו קונפורמי לציפיותיהם. לעיתים תגובת המתבגר לדחייה כוללת התרחקות נוספת ואף נשירה (שניונית או ראשונית) מהמסגרות הפורמליות (בית הספר הדתי) והלא פורמליות (תנועת הנוער). תהליך זה מתרחש לפעמים במקביל לקשיים בגיבוש זהות האני, ולפעמים הוא מתרחש לפניהם. מובן כי תגובת ההתגוננות של החברה הדתית מקשה על תחושת ההתלבטות המלווה את תהליך גיבוש זהות האני (פישרמן, 2002). ייתכן שהקצב השונה והתזמון השונה של שני התהליכים: הקושי בגיבוש הזהות האמונית וההתלבטות באשר לזהות האני, הוא הגורם לאי מציאת הקשר בין זהות האני והזהות האמונית בקרב המתבגרים שבסיכון.

בקרב הקבוצה **בסיכון גבוה** נמצא קשר בין ממד הטבעיות והאמיתיות לבין הזהות האמונית. אחת הסיבות העיקריות לעזיבת נוער דתי את אורח החיים הדתי היא אי מתן לגיטימציה להתלבטות אמונית (פישרמן, 1998, 2000, 2002). המתבגר שמעוניין לגבש את זהותו האמונית חש שעליו להתלבט לפני שהוא מקבל החלטות באשר לזהותו האמונית. ממד הטבעיות והאמיתיות מתייחס לתחושת המתבגר שהוא מתנהג בטבעיות ולתחושת פער בין החוויה הפנימית לבין ההתנהגות החיצונית. פער פנימי יכול להיות מבוסס על פער בין זהות אמונית והתנהגות דתית. מסיבה זו נראה שהתלבטות קשורה לתחושת טבעיות ואמיתיות שבזהות האני. מדוע נמצא קשר זה דווקא בקרב המתבגרים בסיכון גבוה? אולי ניתן לתלות זאת בפעילות מועדון הנוער. שני הרכיבים

המרכזיים בטיפול במועדון הם: הרכיב האישי, הכולל שיחות נפש בין המדריך והחניך, והעיסוק במוזיקה. בשני רכיבים אלו עולה לעיתים קרובות נושא האותנטיות בכלל והאותנטיות הדתית בפרט (להרחבה ראו פישרמן, 2008). ייתכן שהעלאת נושא זה והעיסוק האינטנסיבי בו הם הגורמים לקשר שבין הזהות האמונית לממד הטבעיות והאמיתיות.

לממצאים אלה יש השלכות חינוכיות-טיפוליות ביחס לחינוך לזהות ולזהות דתית, ביחס לחינוך וטיפול בנוער בסיכון וביחס לתגובות החברה הדתית למתבגרים בסיכון. החינוך לדתיות חייב לעודד התלבטות ולתת מענה לשאיפות המתבגרים לאותנטיות (להרחבה ראו פישרמן, 2011). אם ההסבר לשונות ברגרסיות נכון, רצוי לתת למתבגר הזדמנויות להתלבטות אמונית, למורטוריום התנהגותי ולבחינה מתמדת של זהותו בכלל וזהותו הדתית בפרט על ידי קשר אישי עם בוגר קשוב ואמפתי. דגש מיוחד יש לתת לנוער בסיכון המוגדר כך על ידי המערכת, לעיתים בשל התלבטויות אמוניות והתרופפות במחויבות ההתנהגותית. חשוב להבחין בין התרופפות התנהגותית בתחום הדתי ובין סיכוני נשירה ממערכת החינוך. המתבגר הדתי עלול להיות מוגדר כמתבגר בסיכון בשל התרופפות בהתנהגות הדתית. הגדרתו כמתבגר בסיכון עלולה לגרום להדרתו ולסיכוני נשירה. מערכת החינוך הדתי חייבת, לפי דעתנו, להבחין בין שני סוגי המתבגרים הללו ולהתאים את עצמה לחינוכם. ייתכן שעל ידי כך נוכל לצמצם אף את תופעת הנוער הדתי בסיכון גבוה.

אשר למתבגרים בסיכון גבוה, יש לעודד הקמת מועדונים לסיוע לנוער בסיכון ובסיכון גבוה. במועדונים אלו יש להתמקד במיומנויות התמודדות ובשליטה עצמית.

ביבליוגרפיה

בן משה, ר' (1988). הקשר בין זהות האני, זהות מינית ודימוי עצמי של מתבגר. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.

בן-עמי, צ' (1990). הקשר בין דפוסי משפחה לבין "זהות אני", "זהות מינית" ו"דימוי עצמי' של המתבגר.עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

בר-המבורגר, ר' (2000). השימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב נוער מנותק בישראל 1998- מחקר אפידמיולוגי. **מניתוק לשילוב**, **10**, 47-54.

דברת, ש', אבגנים, ח' רנדס, ע' ורגב י' (2005). **התכנית הלאומית לחינוך: כי לכל ילד מגיע יותר**.
כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל.

הרמן, ש'., פרגו, א' והראל, מ' (1980). **זהות יהודית – מבט פסיכולוגי חברתי**. ירושלים: ספרית הפועלים.

להב, ח' (1992). התפתחות הטיפול בנוער מנותק בישראל. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.

להב, ח' (1999). **נוער בשולי החברה התופעה ודרכי ההתמודדות** (מהד' 5). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט מנהל חברה ונוער – תחום קידום נוער.

להב, ח׳ (2000). נוער בסיכון-התופעה בפרספקטיבה. **מניתוק לשילוב**, *10*, 16-8.
פישרמן , ש׳ (1992) . זהות האני וזהות דתית של מתבגרים בחינוך הדתי בישראל. בתוך: מ׳ בר לב (עורך) **חינוך דתי: דילמות ומתחים**. תל אביב: מסדה.
פישרמן, ש׳ (1995). זהות האני, הרמוניה זהותית, אינטימיות וגורמים משפחתיים. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
פישרמן, ש׳ (1998). **נוער הכיפות הזרוקות**. אלקנה: הוצאת מכללת אורות ואוניברסיטת אלבמה.
פישרמן, ש׳ (2000). **על מה אבדה, זהותן של הדתל״שיות**. אלקנה: מכללת אורות ישראל.
פישרמן, ש׳ (2002). גיבוש הזהות האמונית (עולם הערכים הדתי) על-ידי התלבטות, ערעור וחשיבה ביקורתית. בתוך: נ. מסלובטי וי. עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן. 375-396.
פישרמן, ש׳ (a2002). זהות האני וזהות אמונית של מתבגרים ישראלים. הוצג בכינוס של הארגון הבינלאומי לחינוך יהודי. חיפה: אוניברסיטת חיפה (יוני, 2002).
צוריאל, ד׳ (1974). זהות אני מגובשת לעומת זהות דיפוזית כפונקציה למורכבות קוגנטיבית, אתנוצנטריות והזדהות עדתית בקרב מתבגרים מעדות המזרח והמערב. עבודה לשם קבלת תואר מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
צוריאל, ד׳ (1990). זהות האני לעומת פזירות הזהות בגיל ההתבגרות: היבטים התפתחותיים והשלכות חינוכיות. **מגמות**, 4, 509-484.
קאים, ז׳ (2010). דפוסי חיפוש עזרה של נוער נורמטיבי ונוער במצבי סיכון: מאפייני מקבל העזרה, נותן העזרה ותפיסת הבעיה. עבודה לקבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. אוניברסיטת בר אילן, רמת גן.
רומי, ש׳ וטל בר-לב, א׳ (2001). זהות דתית וזהות האני אצל נוער מנותק ונוער נורמטיבי ממוצא אתיופי. **חברה ורווחה, כ״א**, 1, 68-51.
רומי, ש׳ (2007). קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות. בתוך ש׳ רומי ומ׳ שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי בישראל במציאות משתנה** (עמ׳ 467-453). ירושלים: מגנס.
רנד, י׳ ודור שב, ז׳ (1977). השפעת אורח חיים אשכנזי דתי על ילדים מעדות המזרח. דו״ח מחקר. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, האגף לחינוך דתי.
שמידט, ה׳ (2006). **דין וחשבון הוועדה הציבורית לבדיקת מצבם של ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה**. ירושלים: משרד העבודה והרווחה.
תוכנית האב הלאומית לילדים ובני נוער בסיכון בישראל (1998). ירושלים: משרד העבודה והרווחה.

Archer, S.L. 1982. The lower age boundaries of identity development perspective. *Journal of Early Adolescence, 7*, 223-225.
Assif, T. & Tzuriel, D. (2014). Cognitive Mmodifiability and ego identity among adolescents. Psychology and Psychotherapy Theory Research and Practice, 4(4), 147-156.

Beit-Hallahmi, B. (1991). Religion and identity: Concept, data, question. *Social Science Information, 30,* 81-91.

Breakwell, G. (1986). *Coping with threatened identity*. New-York.: Methuen.

Bugental, J.F.T. (1965). *The search for authenticity*. New-York: Holt, Rinehart & Winston.

Clay, S. (1996). Psychologists' faith in religion begins to grow. *The APA Monitor, 27* (8), 1.

Conner, B.T., Stein, J.A., Longshore, D. (2009). Examining self-control as a multidimensional predictor of crime and drug use in adolescents with criminal histories. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 36(2),* 137-155.

Constantinople, A. (1960). An Eriksonian measure of personality development in college students. *Developmental Psychology, 1*, 357-372.

Cook, K.V., Kimball, C.N., Leonard, K.C. & Boyatzis, C.J. (2014). The complexity of quest in emerging adults' religious, well being and identity. *Journal for the Scientific Study of Religion,* 53(1), 73-87.

Davis, T. L., Kerr, B. A. & Kurpis, S. E. (2003). Meaning, purpose and religiosity in at-risk youth: The relationship between anxiety and spirituality. *Journal of Psychology and Theology, 31* (4), 356-365.

Erikson, H.E. (1968). *Identity, Youth and Society.* N.Y.: Norton.

Fisherman, S. (2004). Ego identity and spiritual identity in religiously observant adolescents in Israel. *Religious Education,* 4, 371-384.

Fisherman, S. (in press). Development of religious identity through doubts among religious adolescents in Israel – an empirical perspective and educational ramifications**.** *Religious Education.* (accepted 2015).

Franke, T. M. (2000). Adolescent violent behavior: An analysis across and within racial/ethnic groups. *Journal of Multicultural Social Work, 8* (1), 47-70.

Frankel, V.E. (1968). *Psychotherapy and existentialism*. New-York: Simon and Schuster Inc..

Free, M.D. (1994). Religiosity, religious conservatism, bonds to school and juvenile delinquency among three categories of drug users. *Deviant Behavior, 15,* 151-170.

Grotevant, H. D. (1992). Assigned and chosen identity components: A process perspective on their integration, in G. R. Adams, T. P. Gullotta, & R. Montemayor(Eds.), *Adolescent Identity Formation*. Newbury Park, CA: Sage.

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Harden, K. P. (2010). Does religious protect against early drinking? A behavior genetic approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51* (7), 763-778.

Jespersen, K., Kroger, J. & Martinussen, M. (2013). Identity status and ego development: A meta-analysis. *Identity: An International Journal of Theory and Research,* 13(3), 228-241. DOI: 10.1080/15283488.2013.799433

Josselson, R. L. (1988). *Finding herself: Pathways of Identity Development in Women*. New York: Jossey-Bass.

Kaplan, A. & Flum, H. (2010). Achievement Goal Orientations and identity formation styles. *Educational Research Review, 5,* 50-67.

Klein, H., Elifson, K. W. & Sterk, C. E. (2010). The relationship between religiosity and drug use among at risk women. *Journal of Religion and Health, 45,* (1), 40-52.

Kutter, C. J. & McDermott, D. S. (1997). The role of the church in adolescent drug education. *Journal of Drug Education*, 27, 293-305.

La Voie, J.C. (1976). Ego identity formation in middle adolescence. *Journal of Youth and Adolesence,5,* 371-385.

Loevinger, J. (1991). Personality structure and the trait-situation controversy: On the uses of low correlations. In W. M. Grove & D. Ciccetti (Eds*.), Thinking clearly about psychology: Vol. 2. Personality and psychopathology* (pp. 36-53). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press

Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In: J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. pp. 159-187. New York: John Wiley.

Marcia, E.J. (1986). Doubt and distancing: developmental perspectives on identity formation. Paper presented at Canadian Psychological Association Meeting. Toronto: Ontario.

Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In J.E. Marcia., A.S. Waterman., D.R. Matteson., S. L. Archer., & J.L. Orolofsky. *Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research*. N.Y.: Springer Verlag.

Marcia, J.E. (1994). The empirical study of ego identity. In H.A. Bosma et al. (Eds.), *Identity and Development: An Interdisciplinary Approach*. Cal.: Sage.

Marton, K.I. (1989). The stress buffering role of spiritual support: Cross sectional and prospective investigations. *Journal for the Scientific Study of Religion, 28* (3), 310-323.

Markowitz, S. (2014). The role of mindfulness and ego identity status in college adjustment for emerging adult. *Unpublished Doctoral Disssertation.* Fairleigh Dicknson University.

http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqdiss&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&rft_dat=xri:pqdiss:3581749

Miller, L., Davies, M.& Greenwald, S. (2000). Religiosity and substance use among adolescents in the National Comorbidity Survey. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39,* 1190-1197.

Peacock, M. J., McClure, F. & Agars, M. D. (2003). Predictors of delinquent behaviors among Latino youth. *The Urban Review, 35* (1), 59-72.

Rasmussen, J.E. (1964). The relationship of ego identity to psychosocial effectiveness. *Psychological Repots*. 15, 815-825.

Resnick, G., & Burt, M.R. (1996). Youth at risk: Definitions and implications service delivery. *American Journal of Orthopsychiatry, 66* (2), 172-188.

Romi, S. & Getaun, S. (2009). Ego identity and perceived family functioning: Comparing at-risk native-born and immigrant Ethiopian adolescents in Israel. *Adolescence, 44,*869-890.

Schonert-Reichl, K. A. (2000). *Children and youth at-risk: Some conceptual considerations.* Paper presented at the 2000 Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, "Children and Youth At Risk". Retrieved September 3, 2003,
http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/schonert. empdf.

Simmons, D.D. (1970). Development of an objective measure of identity achievement status. *Journal of Projective Technique and Personality Assessment, 34,*240-244.

Shotter, J. & Gergen, K.J. (1989). *Text of Identity*. Newbury Park, CA.: Sage.

Strickland, G. A., Welshimer, K. J. & Sarvela, P. D., (1998). Clergy perspectives and practices regarding intimate violence: A rural view. *Journal of Rural Health, 14,* 305-311.

Tzuriel, D. (1984). Sex role typing and ego identity in Israeli Oriental and Western adolescents. *Journal of Personality and Social Psychology, 46,* 440-457.

Tzuriel, D., & Klein, M. M. (1977). Ego identity: Effect of ethnocentrism, ethnic identification, and cognitive complexity in Israeli, Oriental and Western ethnic groups. *Psychological Reports*, 40, 1099-1110.

Tzuriel, D & Birger, R. (1997). Program for enhancement of ego identity (PEEI). Paper presented at the Society for Research on Child Development (SRCD), in Washington, D.C.

Windle, M., Spear, L.P., Fuligni, A. J., Brown, J. D., Smith, G. T. and Dahi, R.E. (2009). Transition into underage and problem drinking. *Alcohol Research and Health, 32*(1), 30-41.

״לא פשוט להיות יועצת דתית ולדבר על מיניות״: התמודדותן המקצועית של יועצות חינוכיות באולפנות בליווי התבגרות התלמידות

זוהרה מזרחי-טרייסטמן, משה טטר וצבי בקרמן

תקציר

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את האתגרים המקצועיים של יועצות חינוכיות העובדות באולפנות אל מול סוגיות הקשורות למיניות התלמידות ואת דרכי התמודדותן עמם. במחקר השתתפו 20 יועצות העובדות באולפנות בחמ״ד (מִנהל החינוך הדתי) והממצאים התבססו על ראיונות מובנים-למחצה. הממצאים מלמדים על פער בין הרצון ליזום התערבויות בתחום לבין מספר ההתערבויות הייעוציות בפועל. בנוסף, מדגיש המחקר את מרכזיות הצניעות והקונפליקטואליות שהיא מציבה מול הרצון לקדם נראוּת נשית בבית הספר. כמו כן, המחקר משווה בין השיח הציבורי, שבו השיח כללי ומרומז יותר ומתַקף את ההלכה ואת המסרים הדתיים-חברתיים, לבין השיח הפרטני, שבו הציעו היועצות לתלמידות ליווי על בסיס גישות פסיכולוגיות. הדיון חושף את מערך הייצוגים החברתיים של היועצות ומתייחס לקונפליקטים בין זהויות מתנגשות בעבודתן; המרכזי שבהם הוא הקונפליקט בין הזהות הדתית לבין הזהות המקצועית היונקת מתפישות מערביות. זוהו דרכי התמודדות מסוימות, שהדומיננטית שבהן היא סוג של ״הפרדת רשויות״, המַבנָה את מובחנות הייעוץ החינוכי בתוך הצוות החינוכי ובכך מאפשרת ליועצות לגיטימציה יחסית להציע לתלמידות ליווי גם בסוגיות המתעמתות עם האידיאולוגיה החינוכית בחמ״ד. המחקר מבליט כמה השלכות תיאורטיות ויישומיות הנוגעות לאופי ההכשרה ולדחיפות בבנייה ובעיגון של תכניות ייעוציות בתוך התרבות הארגונית של האולפנות.

מילות מפתח: ייעוץ חינוכי, חמ״ד, חינוך לחיים במשפחה, חינוך מיני, צניעות, ייצוגים חברתיים, אולפנה.

מבוא

הייעוץ החינוכי נכנס למוסדות מִנהל החינוך הדתי, החמ״ד, במקביל לכניסתו למסגרות החינוך הממלכתי, באמצע שנות השבעים.[11] סביר להניח כי בנוסף להתמודדויות המקצועיות המשותפות לכלל היועצים, כמו: ריבוי נושאים לטיפול, לקוחות פוטנציאליים בעלי אינטרסים מתנגשים (לזובסקי, 2010), התמצאות ביריעה רחבה של נושאים (טייכמן ובר-אל, 2004) הנעת צוות וגישור בין ההנהלה לצוות, היועצים החינוכיים בחמ״ד מתמודדים עם אתגרים הייחודיים להם: התמודדויות מקצועיות

[1] מתבסס על שיחה טלפונית בתאריך 12.3.14 עם ד״ר קלאר גדעון, שהשתתף במחזור א׳ של קורס למורים-יועצים באוניברסיטת תל-אביב.

ולעיתים אף אישיות הנגזרות מן המפגש בין הקשר מוסדי לבין הקשר ערכי מוגדר; מפגש בין ערכים חברתיים-דתיים, העומדים בבסיס מוסדות הקבוצה (פריינטה ואור, 2007b), עִמם אף מזדהים היועצים הדתיים, לבין הערכים המערביים והפרקטיקות המקצועיות שלהם הוכשרו.

המתח בין תפישות מערביות לבין תפישות דתיות-חברתיות נתפש כמשותף לכלל הקבוצה הדתית-לאומית (גליקסברג, 2012; לוז, 2003), ואפילו כמרכיב זהות מרכזי במערכת הזהויות של הקבוצה הדתית. הנחה זו תוּקפה בעבודתן של פריינטה ואור (2007b), אשר בדקה את ייצוגי הזהות בציונות הדתית בארץ באמצעות מערכת שאלוני ייצוגי זהות. בעבודתן אותרו חמישה ייצוגי זהות בולטים, שאחד מהם הוא ייצוג קונפליקט המתייחס למפגש בין הדת לבין המודרנה והחילוניות בקבוצה הדתית בארץ. יחד עם זאת, מן הספרות משתמע כי הדואליות מובהקת יותר במוסדות החינוך בחמ"ד (פריינטה ואור, 2007a), ומגיעה כמעט ל"נקודת רתיחה" במוסדות החינוך לבנות. זאת כנראה בשל מרכזיותה של האשה בתפישה הדתית כאחראית על רצף הדורות (רפופורט, 1999).

מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את מורכבות ההתמודדות המקצועית בעיסוק הייעוצי עם מיניותן של תלמידות באולפנות, סוגיה אשר כמעט לא נחקרה. המחקר מתמקד בהתמודדות המקצועית של יועצות חינוכיות, המזדהות כדתיות והעובדות באולפנות המשוייכות למנהל החינוך הדתי – החמ"ד. המחקר מבחין בינן לבין מקרים של יועצים חינוכיים דתיים העובדים במערכת החינוך הכללית, או יועצים שאינם מזוהים כדתיים העובדים בחמ"ד; במקרים אלה צפוי להניח כי ההתמודדויות יישאו אופי אחר.

המונח "אולפנה" מתייחס למסגרת חד-מינית לבנות, לרוב בתנאי פנימייה, הכוללת חטיבת ביניים ותיכון גם יחד. ראשיתה של מתכונת האולפנה הייתה באמצע שנות ה-60 של המאה העשרים כמקבילה הנשית לישיבות התיכוניות, והיא ביקשה להציע מסגרת תורנית יותר מאשר זו של תיכוני הממ"ד (החינוך הממלכתי הדתי) לבנות שהתקיימו באותה עת. יחד עם הדגש על עשייה דתית וערכים תורניים מכוונות האולפנות את התלמידות גם להתפתחות מקצועית ולעשייה ציבורית, אך יש שונות בין האולפנות במשקל שהן מייחסות לחינוך התלמידות לתפקידים המזוהים כמסורתיים. אג'נדה חינוכית זו הולמת את התפישה הרחבה של החמ"ד, שבחר ביודעין להיות בדיאלוג עם הציבור הכללי, כפי שמשתמע מפרסומים רשמיים באתר החמ"ד (לדוגמה: גליקסברג, 2012). במחקר הנוכחי בחרנו להתמקד דווקא ביועצות חינוכיות העובדות באולפנות, מתוך מחשבה כי האתגרים הייעוציים בסוגיה הנידונה יהיו מובחנים בהן יותר מאשר בתיכוני ממ"ד, המשרתים על פי רוב גם אוכלוסייה מסורתית ומכילים בדרך כלל מנעד זהויות דתיות רחב יותר (זהבי, 2011).

הייעוץ החינוכי בהקשר של חינוך מיני-חברתי

הייעוץ החינוכי מתאפיין בגישה ההתפתחותית (Borders & Drury, 1992) ובקידום הרווחה הנפשית של כלל הנועצים (Mellin, Hunt & Nichols, 2011). ברוח תפישה זו בחר הייעוץ החינוכי באחריות להעברת תכניות לחינוך מיני-חברתי במסגרות החינוכיות (Tegtmeyer, 1980). בארץ מינה משרד החינוך בשנת 1973 את שפ״י (השירות הפסיכולוגי-ייעוצי) כאחראי על החינוך המיני-חברתי במערכת החינוך. כיום היחידה בשפ״י לחינוך למיניות, זוגיות וחיי משפחה היא הממונה על קביעת המדיניות, כתיבת תכניות לימודים בתחום וההטמעה במערכת (וייסבלאי, 2010). ברוב בתי הספר האחראים על הסברה מינית הם היועצים והפסיכולוגים החינוכיים, אשר נוקטים התערבויות פרטניות וכיתתיות וכמו כן מכשירים את הצוות החינוכי להעביר תכנים התפתחותיים בכיתות (ארהרד, 2014b; ידיד, רימון וצימרמן, 2011). גם במוסדות החמ״ד נדרשות היועצות החינוכיות לעסוק בתכנים של מיניות והתבגרות התלמידות באופן ישיר באמצעות התערבויות כיתתיות, באמצעות ייעוץ פרטני לתלמידות ולהורים וכן על ידי תהליכי היוועצות עם המחנכות ועם צוות ההוראה באולפנות. אין ספק ששׂיח על מיניות במסגרת דתית הוא טעון ומזַמן לאלו העוסקים בכך התלבטויות רבות באשר לעיצוב השיח, המסרים המועברים בו וההדגשים הנאותים.

תכניות לימוד לחינוך לחיים במשפחה באולפנות

השיח על מיניות נכנס לחמ״ד באמצע שנות השבעים. תכנים אלו נכנסו למערכת בעקבות דרישה של משרד החינוך לייחד שעות הוראה לחינוך מיני-חברתי (סמט, 2005), ״חינוך לחיים במשפחה״, כפי שנקראת יחידה זו כיום בחמ״ד. הרפנס (1978) מספרת כי התכנים נשאו אז אופי ריאקטיבי; תגובת נגד של המבוגרים להשפעות המערביות המתירניות בתחום המיני והאינטימי שפשטו בקרב צעירי הקבוצה. נציין כי שיח הנושא אופי ״תגובתי״, ולא כזה המתקיים בפני עצמו מלכתחילה, זוהה כמרכזי גם בעבודתה של סמט (2005), שהתמקדה בתפישות מורים דתיים את התחום של חינוך לחיים במשפחה.

בקרב מוסדות החינוך בולטות האולפנות בהתייחסותן לסוגיות של זוגיות ומשפחה. הן היו המוסדות הראשונים שאִפשרו שיח חינוכי בנושא, אפילו עוד לפני הקמת היחידה לחינוך למיניות, זוגיות וחיי משפחה בשפ״י (סמט, 2005). גם כיום, בעוד שבחינוך העל-יסודי הממלכתי אין תכנית חובה לחינוך מיני-חברתי (בהסתמך על וייסבלאי, 2010), החמ״ד מכוון את בתי הספר העל יסודיים, ובכללם את האולפנות, לשתי תכניות לימודיות בתחום.

התכנית הראשונה היא חלמי״ש (״חינוך לחיים במשפחה״). על פי פרסומי החמ״ד[12] תכנית זו איננה לבגרות. היא נלמדת בכיתות ז-יב ומתקשרת לתחום של כישורי חיים.

[2] אתר מנהל החינוך הדתי-חינוך לחיים במשפחה נדלה במרס 2015
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hemed/family/DvarYechida/

תכנית זו מאופיינת בגמישות, וכל מוסד בוחר מתוך הנושאים המומלצים את אלו הרלוונטיים לאוכלוסיית התלמידים שלו. במרבית בתי הספר המחנכות והיועצות הן אלו המלמדות את התכנים. לרשות בתי הספר קיימת ערכה מורחבת: "המשפחה הדתית – חינוך להתמודדות בעולם משתנה" (צ'רקה יודוקוביץ, 2006). ערכה זו נכתבה במיוחד לחינוך העל-יסודי בחמ"ד: תיכוני ממ"ד, ישיבות תיכוניות ואולפנות. זאת בשונה מן "התכנית לכישורי חיים" בחינוך היסודי בחמ"ד, שנכתבה על בסיס התכנית בחינוך הממלכתי. הערכָּה כוללת מערכי לימוד והפעלות לתכנים התפתחותיים המחולקים לשלוש חטיבות: "התבגרות", "חברות", ו"לקראת משפחה". באופן עקרוני ההכוונה מטעם חמ"ד היא שרק אנשי צוות שעברו השתלמויות בתחום, שם הם מתנסים בחלק מן הפעילויות בעצמם ומבררים עמדות אישיות, יעבירו את התכנים בכיתות.

תכנית נוספת היא יחידת בגרות בתושבע"פ (תורה שבעל-פה) אשר קווי היסוד שלה אושרו בסוף שנות השישים למאה העשרים. כיום, בשונה מהעבר – אז נשאה היחידה אופי הלכתי יותר - היא מבליטה גם את הקו המחשבתי. יחידה זו, הנלמדת בעיקר בכיתה יב, עברה במשך השנים מספר שינויים בניסיון להפוך את התכנים לרלוונטיים יותר לחיי התלמידים ולאתגרי התקופה. היחידה הנלמדת כיום (מתשע"ב) היא "בית, חינוך ומשפחה". ליחידה החדשה יצא גם ספר לימוד מעודכן ואחר כך אף גירסה מורחבת יותר, המיועדת הן למוסדות הבנות והן למוסדות הבנים. מעיון בספר המלווה את היחידה ובאתר התומך את ההוראה, "לב לדעת", מתברר כי יחידה זו עוסקת בסוגיות כמו: בניית בית, מהות ועומק הקשר בין איש לאשה, אהבה וכבוד, ומשלבת בנוסף לעיונים הלכתיים גם היבטים השקפתיים. נוסף על כך התכנית, בשונה מן העבר, מתייחסת בהרחבה לנושא של חיי אישות. שער ז בספר מתייחס ל"מִצנַת עונה: חיי אישות בין בני זוג נשוי", ומהווה הזמנה לשיח בכיתה על אינטימיות. נוסיף כי על יחידות הלימוד שקדמו ליחידה הנוכחית נמתחו ביקורות קשות, בעיקר על יחידת "בית נאמן", שנתפשה כשוביניסטית וארכאית (וילק וקהת, 2010; חדד, 2002), עד כדי כך שנפסלה לבסוף לשימוש בהוראה בשנת 1996. גם יחידת הלימוד הקודמת, "אישות ומשפחה", שהחליפה את "בית נאמן", הצטיירה בביקורות השונות כטרחנית ומעמיסה בפרטי הלכה, בעוד שההיבט הרוחני והנפשי של ההתבגרות והזוגיות נעדר ממנה כמעט לחלוטין (וילק וקהת, 2010).

לפי פרסומי החמ"ד מעודדים את המחנכים והיועצים לקחת חלק בהשתלמויות בתחום של חינוך לחיים במשפחה, השתלמויות שתכניהן מעודכנים לפי הסוגיות הבוערות בשטח, ושבהן יש התייחסות בין היתר גם לסוגיות של מיעוטים מיניים, פמיניזם ונראוּת נשית מול צניעות. כמו כן, באחת עשרה השנים האחרונות מקיים החמ"ד כנס שנתי, שבו יש התייחסות חינוכית גם לסוגיות של מיניות וזוגיות. נציין בקצרה כי לצוות החינוכי כמבוגרים משמעותיים (Francis, 2010) בחיי התלמידים יש השפעה ניכרת על תהליך החִברוּת של התלמידים, ועל כן למסרים הגלויים והסמויים בשיח הבית ספרי יש משקל רב בהבניית סוגיות של מגדר ומיניות בקרב התלמידים (Wong, Lam & ho, 2002).

מחקר זה מתייחס לשאלת קיומן של התמודדויות מקצועיות של יועצות חינוכיות העובדות באולפנות עם סוגיות הקשורות למיניות התלמידות, כפי שעלו מתוך דיווחי היועצות עצמן, עומד על משמעותן ומזהה את דרכי ההתמודדות שתוארו. המחקר מתמקד בהתמודדות היועצות במוקדי מתיחות בין המערכת החינוכית והאידיאולוגיה הדתית-חברתית לבין הזהות והאידיאולוגיה האישית של התלמידה בסוגיות של זוגיות ומיניות, ובאופן ספציפי במפגש המורכב בליווי הייעוצי בסוגיות המעמידות זו מול זו תפישות דתיות, המכוונות את תהליך החקירה וגיבוש הזהות בתוך תחומי ההלכה, ותפישות פרופסיונליות לגיל ההתבגרות, הרואות בשלב החקירה וגיבוש הזהות, גם זו המינית, אתגר התפתחותי מרכזי ואף הכרחי.

שיטת המחקר

על מנת לבחון את התמודדויות היועצות עם הסוגיה הנידונה בחרנו בשיטת מחקר איכותנית-פרשנית. גישה זו מאפשרת מתן הסבר לתופעות אנושיות מתוך החוויה הסובייקטיבית של המשתתפים במחקר (Bogdan & Biklen,1982).

משתתפים

גיוס המרואיינות התבצע באמצעות רשימת יועצות אשר סיפקו היועצות הבכירות בירושלים וכן באמצעות שיטת "כדור השלג", כאשר כל יועצת שרואיינה עזרה באיתור עמיתות שלה שיש להן פוטנציאל להשתתף במחקר. המשתתפות היו 20 יועצות חינוכיות המזוהות עם הקבוצה הדתית והעובדות באולפנות לנערות דתיות (5 מתוכן עבדו בכיתות ז-ט ו-15 בכיתות ט-יב). 14 יועצות עובדות באולפנה ללא תנאי פנימייה. האולפנות נמצאות בירושלים, בבית שמש ובגוש עציון. מיקום האולפנות הושפע מקרבתן למקום המגורים של המחברת הראשונה. נציין כי בין המשתתפות לא נכללו יועצות העובדות בתיכונים חרדים-לאומיים. היועצות שהשתתפו במחקר הן בטווח גילי שבין 29-64 שנים (M=42.11, SD=10.55), שנות הוותק שלהן נעו בטווח שבין 2-27 שנים (M=12.11, SD=8.81). למעט שתיים, כולן בעלות הכשרה אקדמאית לייעוץ חינוכי. 16 מתוכן בעלות תואר שני בתחום ושתיים בעלות תואר ראשון. מתוך 20 המשתתפות 16 הוכשרו באוניברסיטאות והשאר למדו ב"מכללה החרדית" בירושלים, במסלול ייעודי לנשים דתיות וחרדיות.

איסוף הנתונים

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות מובנים-למחצה, שנמשכו בין שעה לשעה וחצי. הראיונות נערכו על ידי המחברת הראשונה וכולם הוקלטו ותומללו באישור הנבדקות. היועצות בחרו את מקום הראיון, והוא התקיים בביתן או במקום העבודה שלהן – באולפנה. בתחילת כל ראיון ואף בשיחת הטלפון המקדימה הוצגו מטרות המחקר ודרך ביצועו וניתנה אפשרות להפסיק את הראיון, או לסרב להקליט את השיחה, בכל שלב. נציין כי חלק ממטרות המחקר היה לבחון האם הנבדקות חוות מצבים של מורכבות בליווי הייעוצי שלהן את התבגרות התלמידות והאם תסכמנה לשתף בחוויותיהן. אי

לכך נמנענו מלבקש ישירות מהיועצות לתאר התמודדויות, והן אלה שיזמו זאת תוך כדי התפתחות הראיון.

להלן מספר מוקדים שהוצגו בשיחה עם היועצות:
א. שיעורים לחינוך לחיים במשפחה (חינוך מיני-חברתי) באולפנה.
ב. פנייה לעזרה של התלמידות אל היועצות סביב סוגיות הקשורות להתבגרות ולמיניות.
ג. פניות של הצוות החינוכי אל היועצות בנוגע לעיצוב השיח על מיניות וזוגיות בכיתות ו/או בשיח פרטני עם תלמידות.
ד. מצבים שבהם יש פער או התנגשות בין מדיניות בית הספר לבין התלמידות בנוגע לאורח חיים דתי.

תהליך בניית הקטגוריות בוצע על ידי המחברת הראשונה, תוך כדי קבלת משוב לאורך כל הדרך משני המחברים הנוספים. ניתוח התוכן התבצע במספר שלבים והתבסס על שיטת ה-Grounded Theory, המוצגת בספרם של שטראוס וקורבין (Strauss & Corbin, 1990). בשלב הראשון, כל ראיון נקרא בנפרד ונרשמו הערות ומושגים מרכזיים לאורכו במטרה לזהות תמות העולות בו. בשלב השני נערך קידוד צירי (axial coding) שנחלק לשניים: בתחילה כל ראיון קודד לקטגוריות ראשוניות ואחר כך הושוו הקטגוריות בין הראיונות על מנת לאתר תמות משותפות. לאחר מכן סודר כל החומר לתוך הקטגוריות שעוצבו, כאשר ליד כל ציטוט צוין מאיזה ראיון הוא נלקח ומאילו שורות. משלב זה נעשה שימוש בתכנת NARRALIZER (שקדי, 2004), תכנת עזר לניתוח טקסטים ונתונים איכותניים. זוהי תכנה המסייעת לארגן מאגר נתונים איכותניים, לארגן את המידע ליחידות בעלות משמעות, למיין את המידע ולארגנו בסדר חדש ומשמעותי. בשלב הסופי של קידוד הנתונים, ולאחר התבוננות בקטגוריות שהופקו משלבים קודמים, נבנו קטגוריות על פי קשרים של שונות ודמיון, כאשר כל קטגוריה מסתעפת לתת-קטגוריות.

נדגיש כי שמות המרואיינות שונו באופן שלא יאפשר זיהוי. יחד עם זאת, לצד השם הבדוי מצוין גילן הכרונולוגי. הציטוטים מובאים כלשונם.

ממצאים

להלן יתוארו הממצאים לפי הסוגיות הבאות:
1. "אני יועצת של נערות מתבגרות".
2. המניעים להחלת תכניות התערבות;
3. מוקדים ארגוניים המקשים להוציא לפועל תכניות התערבות ייעוציות;
4. "לא פשוט להיות יועצת דתית ולדבר על מיניות": מוקדי הקונפליקט;
5. דילמות בין הדרכה מינית וליווי קשרי חברות של תלמידות לבין לויאליות לרוח ההלכה;
6. אופי השיח בזירה הציבורית לעומת אופי השיח בזירה הפרטנית.

1. "אני יועצת של נערות מתבגרות"

לאורך הראיונות הבליטו מרבית היועצות את העובדה שהן עובדות עם תלמידות בגיל ההתבגרות. הציטוט הבא משקף הלך רוח זה: *"גיל ההתבגרות נוכח בכל דבר כי זה הגיל שהן נמצאות בו, כל העבודה שלי היא דרך המשקפיים של גיל ההתבגרות. אני יועצת של נערות מתבגרות"* (חוה, בת 46). מן הראיונות עולה שהקול הקולקטיבי של היועצות חווה את גיל ההתבגרות של התלמידות כתקופה של "חקירה" ובדיקת גבולות, לדוגמה:

"המקום של הזהות יוצא כל הזמן. הן עכשיו בתפקיד של לגבש זהות... אני ביני לבין עצמי. בעיני החברה, אני בעיני המשפחה שלי" (אלישבע, בת 37); *"הן שואלות שאלות סביב החיפוש העצמי שלהן... גיל ההתבגרות הוא גיל של חיפוש. מה שמתאים בשלב אחד כבר לא מתאים אחר כך בהכרח. הנושא של בחירה אישית וזהות אישית מכבד בגיל ההתבגרות. מי אני? ולמה אני משתייכת? מה חשוב בעיני? זה נושאים שכל הזמן מתלבנים"* (ליאורה, בת 55+).

בתוך התהליך של בדיקת גבולות וגיבוש זהות הזכירו חלק מהיועצות את תחושת הבלבול של התלמידות: *"הן מבולבלות שם. כן מבינים אותנו, לא מבינים אותנו"* (חני, בת 35). *"יש שם בלבול בין מה כן מה לא. מי אני"* (עמיאלה, בת 35); *"יש שם בלבול במקום של להיות קטנה וגם להיות גדולה"* (שולי, בת 64). *"הן מאוד מבולבלות. הן בגיל של הבלבול הזה בין ילדות לבגרות. הן יכולות להיות מפותחות מבחינה מינית וההופעה ומצד שני מאוד ילדותיות והפערים האלה מבלבלים אותם"* (חוה, בת 46).

2. המניעים להחלת תכניות התערבות

לאורך הראיונות ניתן להתרשם כי כל היועצות מעוניינות להציע לתלמידות ליווי באתגר ההתבגרות. כמו כן, מן הממצאים עולה שהיועצות מודעות לעיסוק התלמידות ב"אני" המיני שלהן וכי רובן נמצאות באינטראקציה עם חברת הבנים. הציטוט הבא מדבריה של אלישבע (בת 37) משקף את התחושה שאותה ביטאו גם יועצות נוספות בדבר הצורך המיידי לתת לתלמידות כלים ומידע בתחומים של מיניות וזוגיות: *"כשאני מעבירה שיעור ואני נוגעת בזוגיות אני רואה את השאלות שלהן בעיניים. השאלות האלה מה נורמטיבי ומה לא. מה מותר, מה אסור. למה אסור. הרבה שאלות. היום אנחנו כבר לא במקום שהיינו פעם. אנחנו **צריכים לתת תשובות**".*

בממצאים אותרו שני מניעים מרכזיים לדחיפות לתת לתלמידות מידע מהימן על מיניות וכלים לקבלת החלטות בנושאים אינטימיים: חשש לסכנה פיזית של התלמידות וחשש מפני קריסה ערכית של הזוגיות והמיניות ברוח היהדות.

בהקשר לחשש הראשון חזרו מרבית היועצות שוב ושוב על הצורך לתת לתלמידות מידע על פגיעות מיניות וכלים לקבלת החלטות בתחומים אינטימיים. זאת בעיקר בכיתה יב, לפני יציאת התלמידות לשירות לאומי; אז התלמידות גרות לרוב מחוץ לבית ועומדות תחת השגחתם של בעלי תפקידים. אחדות מהיועצות חשו את הדחיפות ליזום התערבויות כאלו על רקע מקרים של פגיעות מיניות, מהטרדות ועד אונס, שעברו

תלמידות. מאיה (בת 50) מספרת שרק לאחר מקרי פגיעה יזמה תכנית התערבות בתחום: *"בנות התנסו לא באונס אבל בהטרדות מיניות. השטח זעק. וצריך לעשות תהליך עם הצוות ועם הבנות... העסק לא ייעצר כאן"*. לדבריה, היא מבקשת להטמיע באופן הדרגתי תכנית בנושא של פגיעות מיניות, שבה אופי התכנים מושפע גם ממידת הבשלות של הצוות החינוכי לעסוק בסוגיה.

הציטוט הבא לקוח מתוך הראיון עם מזל (בת 29), שבו התייחסה לדחיפות להעלות את המודעות בקרב התלמידות לפגיעות מיניות בחוץ וגם לאלו שבבית: *"כולם יודעים היום הכול... אבל ברמת החוויה הכל מנותק. ויש אצלנו גם חינוך לתת אמון באנשים, אז מרוב תמימות ורצון טוב הן אפילו לא חוות את זה כהטרדה"*.

בהקשר זה, נציין שכל היועצות דיווחו על התערבויות חטיבתיות בפועל בתחום של פגיעות מיניות. יתכן שמה שסייע לכך הוא שבחמ"ד ישנן מדריכות ייעודיות לתיכוני ממ"ד לתחום של התמודדות עם פגיעות מיניות.

התייחסות נוספת שנמצאה בקרב מספר קטן של יועצות בסוגיה זו היא מניעת הריונות ומחלות מין. יועצות אלו התייחסו ל"אוכלוסיית קצה", כהגדרתן, באולפנות – לבנות שהן פעילות מבחינה מינית או נמצאות בקשרים שבעטיים הן בעלות פוטנציאל להיעשות לחלק מאוכלוסיית הקצה הזאת – ואשר יש משנה צורך לתת להן מידע על מין בטוח ועל קבלת החלטות בהקשרים אינטימיים.

החשש השני והמרכזי, שעלה בדיווחים של מספר ניכר מהיועצות, היה החשש מקריסה ערכית של זוגיות ומיניות לפי ערכי היהדות ורצון לתת תשובת משקל תורנית לדימויים המערביים על אינטימיות. הציטוטים הבאים הם המחשה לכך: *"הבנות מאוד מוזנות מהמדיה ומהרחוב, ויש להם המון מושגים מעוותים. צריך לעשות חריש מאוד מאוד עמוק ולפנות צוהר קטן למושג של חיים בקדושה"* (שושי, בת 40); *"אני אומרת שצריכים לקבל את הדברים בצורה אמתית מפי אנשים שהאמונה היא נר לרגליהם. ממי הם יקבלו את זה, מהרחוב? זה לא מתאים לי. אני רוצה לדבר איתם על זה"*. (מאיה, בת 50).

3. מוקדים ארגוניים המקשים להוציא לפועל תכניות התערבות ייעוציות

יחד עם הצהרת היועצות על רצונן ליצור התערבויות ייעוציות בנושאים הנידונים, על סמך דיווחיהן הישירים מצטייר כי בפועל היקף ההתערבויות מצומצם מאוד, ויש פער לטובת כיתה יב בנוגע למסת השעות הייעודית לסוגיות של מיניות וזוגיות. אז ניגשות התלמידות, לפי דברי היועצות, המתכוונות להיבחן ביחידת הבגרות "בית, חינוך ומשפחה" במסגרת בחינת בגרות בתושבע"פ, לשיעורים אשר אינם חלק מהמערך הייעוצי הרשמי, אם כי יש עדויות בשנים האחרונות למגמה של שיתופי פעולה בין המערך הייעוצי לבין היחידה להוראת "בית, חינוך ומשפחה". לדעתנו, יש צורך להתייחס לממצא זה בזהירות, היות וסביר להניח שהאילוצים בשטח גוזרים את הפער בין ה"מצוי" ל"רצוי", שבראשו: שעות ייעוץ מצומצמות בתיכונים לעומת עומס משימות וריבוי לקוחות, וכן תכנים נוספים של "כישורי חיים", שגם אליהם יש להתייחס בכיתות.

מתוך המוקדים בתרבות הארגונית שאותרו במחקר, המַקשים להוציא לפועל תכניות התערבות ייעוציות, בחרנו להתייחס לשלושה. חלקם רלוונטיים גם לכלל ההתערבויות הייעוציות ב"כישורי חיים":

א. מחסור בחומרי לימוד רלוונטיים. חלק מהיועצות הצביעו על מחסור, כפי שהן חוות זאת, בתכנים מעובדים ומעודכנים על סוגיות של מיניות וזוגיות כמשפיע על מידת המוטיבציה שלהן ליזום התערבויות כיתתיות בתחום. יועצות אלו ראו את התכנים הקיימים באתר שפ"ינט ובערכה "המשפחה הדתית – חינוך להתמודדות עם עולם משתנה" (צ'רקה-יודוקוביץ, 2006), המיועדת לחטיבות ביניים ולתיכונים בחמ"ד, כתכנים מיושנים ופחות רלוונטיים לסוגיות שמציפות התלמידות. מיכל (בת 50+) הסבירה כי תכניות לימוד וערכות מעובדות היוצאות מן האגף לתכניות לימודים הופכות מהר מאוד לפחות רלוונטיות, בעיקר בשל התהליך הארוך של כתיבת התכנים והצורך בהרצת תכניות פיילוט. בראיון היא התייחסה לערכה "המשפחה הדתית – חינוך להתמודדות עם עולם משתנה":

"יש נושאים שאין [שאינם מופיעים] בחוברת, כמו: שתייה, סמים, זהות מינית. הרחוב. השפה של הרחוב השתנתה לא היו אז קבוצות של הומואים דתיים. וגם המחשב לא היה כמו היום".

לפי תחושתה, יועצים חינוכיים בשטח מתקשים ליזום התערבויות, או נמנעים מראש משיח בנושאים "מאתגרים", בין היתר בשל היעדר התייחסות רשמית של הפיקוח על היועצים החינוכיים באשר לדרכי תגובה ייעוציות. המשמעות הנוספת שעולה מהדברים היא שבהיעדר משנה סדורה ונגישה **לכלל** היועצים, כזאת שקיבלה אישור של גורמי הסמכות בחמ"ד ובשפ"י, יש סבירות גבוהה שהמסרים ינוסחו לפי תפישות אישיות לא מעובדות, ולא בהכרח לפי הכלים ההתפתחותיים והצרכים של התלמידות. בהקשר למוקד זה, של טענה על מחסור בחומרים מעובדים, נזכיר כי גם באתר החדש של חלמי"ש בחמ"ד,[13] שעלה בשנת 2013, לאחר שלב הראיונות של המחקר הנוכחי, הקבצים בקישור "תכניות וחומרי הוראה" מתייחסים לתכניות בית ספריות של מוסדות שונים ואין בנמצא קבצים של שיעורים מעובדים לשיעורים (נכון למארס 2015). עוד נציין כי בשלוש השנים האחרונות יש עדויות כי חמ"ד והמערך הייעוצי בשפ"י במערכת החינוך של ממ"ד פועלים להוצאת ערכות לימוד עדכניות בתכנים הנידונים.

ב. חוסר התגייסות של המחנכות לפעילויות ייעוציות. מוטיב שחזר על עצמו בראיונות היה ציפייה של מרבית היועצות לכך שהמחנכות תהיינה פרטנריות שלהן לקידום התערבויות ייעוציות בכיתות. בניגוד לציפייה זו, מתוך הראיונות עולה כי במספר אולפנות מצטיירת תמונה של חוסר התגייסות מצד המחנכות ותחושה קשה של אותן יועצות, שהן צריכות "לחזר על הפתחים" על מנת שהתערבויות ייעוציות ברמה

[3] אתר חמ"ד-חינוך לחיים במשפחה. תאריך כניסה 2.15
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hemed/family/TochneyotVhomrei/Horha

החטיבתית תצאנה לפועל. להלן דוגמאות המבטאות זאת: *"בבית הספר לא רואים ערך בשיעורים כאלה, **אני צריכה לחזר על הפתחים**"* (מיכל, בת 50+); *"זה דורש שיתוף פעולה עם המחנכות שתתגייסנה יותר. לגייס את הצוות ואת המערכת לתת שעות. וזה תמיד נפל. תמיד. אני לא אוהבת ללחוץ על המחנכות שהן **כאילו עושות לי טובה.** התחושה שלי שכשאני צריכה לרדוף אחרי אנשים הם ייעלמו. אני לא אוהבת את זה"* (אסתר, בת 40); *"בחוויה שלי, הצוות עשה לי חיים קשים"* (עדנה, בת 31); *"הרגשתי שאני נלחמת בטחנות רוח כדי לדאוג למקום הזה"* (רננה, בת 32).

ג. היעדר תכניות ייעוציות כתובות. מתוך כלל היועצות שרואיינו רק ארבע דיווחו כי קיימת באולפנה תכנית ייעוצית מוסדית מובנית **וכתובה** בתחום של כישורי חיים ו/או חינוך לחיים במשפחה. שתיים נוספות סיפרו כי הן עצמן כתבו תכנית ייעוצית לחטיבותיהן, אך הן אינן בטוחות שתכנית ייעוצית קיימת בשאר החטיבות. נזכיר כי גם אם לחלק מהיועצות יש תכנית מוסכמת שאיננה כתובה לגבי סוגיות שאותן הן מעוניינות לפתח עם התלמידות, לא קיימת תכנית ייעוצית מובנית הכוללת מטרות ספציפיות, מספר שעות לימוד ותהליכי הערכה לגבי יישום התכנית, ולא קיימות שעות ייעוץ כיתתיות/שעות כישורי חיים צבועות במערכות הכיתתיות ובמערכת של היועצות עצמן. היעדר שעות צבועות במערכת, כפי שדיווחו היועצות, מקשה עליהן ליזום התערבויות ספונטניות, זאת בעיקר מול העומס הלימודי והתכניות החברתיות הרבות באולפנות. הציטוטים הבאים הם דוגמה מייצגת לכך: *"שטף החיים מושך אותנו... יש פה הרבה פעילויות חברתיות. הרבה. ואז, אנשים כאילו מחכים לתקופת השגרה, שיהיה זמן. אז מה, לא נעשה פורים?!, לא נחלק תעודות?! המורות כאילו אומרות: יש הרבה דברים. ברגע שיש זמן בואו נלמד. לא נתעסק עכשיו בגיל ההתבגרות"* (אסתר, בת 40). דוגמה נוספת: *"רציתי לעסוק בפגיעות מיניות אבל אז כבר הגיע פורים ופסח [...] ו"את לא תבטלי שיעורים עכשיו". חייבים לבנות תכנית שנתית מראש"* (מזל, בת 29).

בזהירות המתבקשת ניתן לטעון כי כל אותן יועצות אשר נמנעו מכתיבת תכנית הכוללת גם התייחסות לעיגונה במערכות הכיתתיות צמצמו למעשה את המעורבות הייעוצית באקלים החינוכי. תימוכין לכך הם דבריה של מזל: *"כאן הנושא של חינוך מיני, חינוך לחיים במשפחה, הוא מוזנח. חייבים לבנות תכנית ייעוצית כוללנית"*.

בסופו של דבר, למרות הצהרתן של אותן יועצות בדבר החשיבות של "לספק לתלמידות מידע וכלים על גיל ההתבגרות", התערבויות אלו לפי עדויות היועצות עצמן היו מעטות מאוד (להרחבה ראו: מזרחי-טרייסטמן, 2013, פרק ב).

4. "לא פשוט להיות יועצת דתית ולדבר על מיניות": מוקדי הקונפליקט

לצד המוקדים הארגוניים שזוהו כמַקשים להוציא לפועל התערבויות ייעוציות, בלטו לכל אורך הראיונות מוקדי קונפליקט שניתן לשייכם לקונטקסט התרבותי הייחודי שבו פועלות היועצות – יועצות חינוכיות דתיות בעלות הכשרה אקדמאית מערבית העובדות

בחמ״ד – אשר לאופי השיח הרצוי והפלטפורמה שבה ניתן לדבר על נושאים הקשורים למיניות ולנשיות.

דמות אשה מרובדת. כאשר נשאלו היועצות לאיזו זהות נשית הן מעוניינות לכוון את התלמידות, הן שרטטו תמונת אשה מרובדת, רבת-רבדים; בוגרת הנשארת במסגרת הדתית ומקימה משפחה, אך יחד עם זאת משקיעה בקריירה ובמיצוי אישי ומחוברת למיניותה ולנשיותה. ממצא זה שונה מהמשתמע במחקרים קודמים בתחום, שבהם נטען כי בחינוך הדתי מנותבות הבנות בעיקר לתפקידים של רעיה ואמא (לדוגמה: סורקיס-וויל, 2007; רפפורט, 1999), בהתאם למטרת החמ״ד לחנך את התלמידות לזהות דתית ושמירה על תפקידי האשה בבניית המשפחה, לצד התפתחות אישית ותרומה ציבורית (אדמנית, 2011).

המחקר הנוכחי מסמן חידוש בכך שהיועצות הצהירו שהן מבקשות שהתלמידות תהיינה מחוברות למיניות שלהן במשמעותה הרחבה: חיבור לגוף, ריקודי בטן, אמנות ויצירה ולגיטימציה לתשוקה נשית ולרצון לקשר עם בני המין השני. לדוגמה: *״בת שמנצלת את הכוחות הנשיים שלה, שיש לה ביטחון שהיא יפה ומושכת״* (בינה, בת 37); *״חשוב לי שהבנות תדענה שהן יפות, שהן מושכות, שהן מפתות״* (חנה, בת 36). באולפנה אחת מתוך האולפנות שיועצותיהן רואיינו בנו תפקיד ייעודי, שבו אחת המורות פיתחה תכנית לימודים הוליסטית המבקשת להתייחס לנשיות כמכלול רחב ולהקשרים של גוף-נפש.

יחד עם זאת, מיד עם הבעת הרצון של היועצות לראות את הבנות מטפחות נְראוּת נשית, צף הדיאלוג עם ערך הצניעות. מהראיונות עולה כי ערך הצניעות הוזכר ברמות שונות בתרבות הארגונית של האולפנות (להרחבה ראו: מזרחי-טרייסטמן, 2013, עמ׳ 32). בהקשר זה נדגיש כי סוגיה זו הועלתה על ידי היועצות עצמן, מבלי שכּוּונו לכך. המוטיב החוזר בראיונות היה קושי להחזיק במקביל בשני ערכים המנוגדים לכאורה: חינוך לצניעות ולפרקטיקות הלכתיות יחד עם חינוך לנְראוּת נשית. הציטוט הבא מתוך דבריה של מאיה (בת 50) שופך אור על עוצמת הקונפליקט שביטאו היועצות: *״זה קשה. זה חינוך שקשה אתו. גם להיות אשה, ולהיות אשה יפה וגם צנועה. זה קשה. זה מאוד קשה. צריך לדעת, זה לא קל, זה ריקוד בין הטיפות שהוא קשה״.*

במחקר נמצאו שתי סוגיות מרכזיות הקשורות להתבגרות התלמידות ולעיצוב ה״אני״ המיני״ שלהן, המזמנות לפתחן של היועצות אתגרים מורכבים באשר לעיצוב המסרים הייעוציים ולאופי התגובה הרצוי: התייחסות להופעה החיצונית של הבנות והיחס לקשרים של התלמידות עם חברת הבנים. בסוגיות אלו צף המתח בין מסרים דתיים-חברתיים שבבסיס האידיאולוגיה החינוכית באולפנה, שעמם אף מזדהות מרבית היועצות, לבין רצונן, כפי שהצהירו, ללוות את התלמידה בשלב המורטוריום לפי צרכיה.

1. התייחסות היועצות להופעה חיצונית לא מותאמת דתית-חברתית של התלמידות. כל היועצות, למעט שלוש, התייחסו לשינויים המשמעותיים בלבוש הצעירות הדתיות. באופן כללי מאפיינות היועצות את לבוש התלמידות כאופנתי ומעודכן, אנטי תזה ללבוש האי-מיני שהן עצמן (או לפחות חלקן) לבשו בצעירותן. אז, לדברי אותן יועצות, לבשו רוב הנערות הדתיות בגדים רחבים ואפילו א-מיניים. מן הדיווחים, וכן מביקורים בתיכונים בזמן קיום הראיונות, ניתן לאפיין את לבושה של תלמידת אולפנה ממוצעת בחצאית קצרה יותר מהברך, הגבול ההלכתי המקל בספרות ההלכה לאורך חצאית (**משנה ברורה**, סי' ע"ה סק"ב), גדר הלכתית אשר גם רבני הציונות הדתית מכוונים אליה (לדוגמה: **גן נעול** של הרב שלמה אבינר; **הליכות בת ישראל** ע"א), וטייטס מתחתיה ובחולצה עם שרוול שלושה רבעים, עם פתח צוואר נמוך יותר מן הדרישה ההלכתית המשרטטת את פתח הצוואר מעל לעצמות הבריח. עם זאת, קשה להתייחס לדמות התלמידה הממוצעת באופן מוחלט, היות והאולפנות שיועצותיהן רואיינו משרתות חתכי אוכלוסייה מגוונים יחסית בתוך הקבוצה הדתית. נוסף על כך, גם את האידיאולוגיה החינוכית של האולפנות עצמן אפשר למצב על הרצף שבין קו שמרני יותר לבין קו חינוכי שניתן לאפיינו כליברלי יותר.

בציטוטים הבאים מתייחסות כמה יועצות ל"פריצת הגדרות" בלבוש, גם לפי הקודים החברתיים ולאו דווקא ההלכתיים, המקובלים בקבוצה הדתית: *"הן יכולות בכיתה ז ללבוש חצאיות קצרות וחולצות צמודות ולרדת לבלות בעיר"* (רחלה, בת 55); *"בנות דתיות, לא מדברת על חילוניות עכשיו, יכולות ללכת עם מחשופים גדולים"* (חנה, בת 36); *"יש חולצת בית ספר שזה מאוד עזר עם המחשופים. עם חצאיות זה יותר בעייתי, עם כל החצאיות מיני שהן לובשות והסקיני מתחת לחצאית שהן לובשות. זה מסובך, תראי בעצמך את הבנות במסדרון"* (חוה, בת 46). רוב המרואיינות ראו בלבוש שאיננו תואם את הקוד הדתי-חברתי חלק מרצונן של התלמידות להיות אטרקטיביות מול חברת הבנים. הן ראו רצון זה כלגיטימי וכחלק טבעי מגיל ההתבגרות. נוסף על כך, מספר קטן של יועצות התייחסו בראיונות לתהליך של שינוי כללי בחברה הדתית שבו נשים דתיות מחפשות זהות נשית אלטרנטיבית, הבאה לידי ביטוי גם בהופעה החיצונית. וזאת גם במחיר של "מתיחת" גבולות הלכתיים. לדוגמה: *"נשים הולכות עם כיסויי ראש יותר קטנים מאשר פעם. נשים הולכות עם מכנסיים. הן מגדירות את עצמן כדתיות ושומרות תורה ומצוות, אך נראות אחרת. וגם הבנות מחפשות, מחפשות את הגוף שלהן... מה שקורה זה שאנחנו מקבלות אותן בבית הספר והן רוצות אחרת. הן רוצות להראות את עצמן, להיות יותר נשיות. יש יותר תעוזה. במקום הלכתי, הן יותר בוחרות מה שמתאים להן"* (חנה, בת 36).

הדבר המעניין הוא שבקרב ארבע יועצות ניתן היה לזהות את מאפייני הלבוש שעליהם דיברה חנה. בעוד שרוב היועצות שרואיינו הציגו בלבושן חזות בעלת נימה שמרנית: כיסוי ראש מלא המכסה את כל השיער, חצאיות וחולצות רחבות, אם כי חלקן היו עם שרוול קצר, ארבע יועצות הציגו קו שונה בלבושן. לדוגמה: יועצת אחת רואיינה בביתה כאשר היא לובשת מכנסיים רפויים, ויועצת נוספת מכסה את שׂערהּ

בבנדנה, כאשר חלק ממנו חשוף, והיא נוהגת ללבוש, כפי שסיפרה, בנוסף לחצאיות גם מכנסיים וטוניקה.

בהתמודדות זו בחרו הרוב המכריע של היועצות להתייחס להופעה בלתי מותאמת של התלמידות דרך "משקפיים ייעוציות", כמו: התייחסות למסרים מיניים אפשריים של הופעה חשופה מדי באינטראקציה עם גברים, או תפישה ייעוצית של לבוש בוטה כסימפטום חיצוני למצוקה פנימית של התלמידה. את האכיפה של קוד לבוש צנוע ותיקוף מסרים הלכתיים הבליטו היועצות כתפקיד המחנכות. בכך יצר הקול הקולקטיבי של היועצות הפרדה ברורה בין תפקיד היועצות, האמונות לפי סברתן על הרווחה הנפשית של התלמידות, ומתוך כך פטורות מ"לספור סנטימטרים בחצאית", לבין המקום המחנך והממשמע המזוהה עם תפקיד המחנכות.

2. התייחסות היועצות לקשרים של תלמידות עם חברת הבנים. מרוח הראיונות משתמע כי למרות ההפרדה בין חברת הבנים לבין חברת הבנות, ברוב המוסדות העל יסודיים בחמ"ד, התופשים את מימוש האינטימיות עם בן זוג רק במסגרת הנישואין, עדיין יש לגיטימציה יחסית לחברויות בכיתות יא-יב, ובוודאי בשירות הלאומי. זאת מתוך ההנחה – כפי שביטאו זאת כמה מן היועצות – שקשר כזה יכול להוביל לנישואין וכי הזוג מסוגל לכבד (בשאיפה לשמירה מוחלטת) את גדרי ההלכה המרכזיים בקשר של טרום-נישואין: איסור נגיעה[14] ואיסור ייחוד.[15]

עם זאת, כמה יועצות תיארו את הפער בין תפישתן את משמעות איסור הנגיעה לבין תפישת התלמידות. מדבריהן ניתן להבין כי בדור הצעיר של הקבוצה הדתית ישנה שחיקה מסויימת של איסור נגיעה וכי מגע של חיבה "פשוט", כמו חיבוק, איננו נתפש בקרב חלק מן התלמידות כחמור כל כך. לדוגמה: מיכל (בת 50+) התייחסה לפער הדורות באשר לאיסור נגיעה: *"כשאני אומרת להן שהגבר היחידי שנגעתי בו היה בעלי בחדר ייחוד, הן נופלות לך מהכיסא! בקשר לאיסור נגיעה הן אומרות 'אנחנו לא שומרות, אנחנו לא בקטע. אנחנו בבני עקיבא ביחד, אנחנו במד"א ביחד'.* יחד עם הפער המשתמע לכאורה בין היועצות לבין התלמידות בהקפדתן על גדרים הלכתיים בין המינים, מהממצאים עולה כי רוב היועצות מודעות היטב לשינויים בקרב הצעירות בקבוצה הדתית, הכוללים בין היתר אימוץ סממנים מערביים גם בקשרים עם חברת הבנים.

מתוך הממצאים ניתן לאפיין שלוש התייחסויות מרכזיות של היועצות לקשרים של התלמידות בגילאי התיכון עם חבר כבן-זוג, התייחסויות אשר סביר להניח נגזרות הן מתפישת עולמה האישית של היועצת והן מאופי האולפנה והתלמידות אותן היא

[14] איסור נגיעה מתייחס לאיסור על איש ואשה שאינם מותרים דרך נישואין או קשר משפחה (עם אב/אם, אח/אחות ונכד/נכדה בהתאמה) לגעת זה בזו בדרך חיבה. דין זה עומד הן בפני עצמו והן בבחינת "גדר לעריות", כלומר: חשש שמגע קל יגרור רצון לקיום יחסים.

[15] בבסיס איסור ייחוד עומד האיסור לאיש ולאשה שאינם בקרבה המפורטת בהערה הקודמת לשהות לבדם במרחב שבו אין תנועה של אנשים נוספים במשך פרק זמן המאפשר קיום יחסים. ניתן לראות בגדר הלכתי זה גם סייג המצמצם אפשרות לפגיעות מיניות.

משרתת. דוגמה להתייחסות הראשונה, של שלילה מוחלטת של קשר עם חברת הבנים, היא של בת-אל (בת 52), שהציגה קול פרטני. בעיניה כל קשר שאיננו במסגרת הנישואין, או קשר המוביל לכך במובהק, פסול מיסודו: *"עד שקשר לא מוגדר לנישואים אין על מה לדבר. זה ברור מאוד כשמש בצהריים"*. ההתייחסות השנייה התייחסה לחבר בתור "בדיעבד". אותן יועצות מזהות בחברות בגילאי התיכון, בעיקר בכיתות ט-יא, אלמנטים בעייתיים, אך יחד עם זאת הגישה שלהן מול התלמידות גמישה יותר. מדבריהן, למרות ההצהרה הפומבית באולפנה שקשר עם חבר איננו רצוי ולעתים אסור לחלוטין, שוב, בהתאם לאופי האולפנה ולאוכלוסיית התלמידות הן מאפשרות לתלמידות מקום של קבלה, ומציעות להן ליווי ותמיכה בשלבים השונים בקשר. יתירה מכך, היועצות בקבוצה זו רואות מחובת תפקידן להשאיר "דלת פתוחה" ולא לנקוט גישה של ביקורת והטפת מוסר. זוהי גישה שתמנע לדעתן מהתלמידות לראות בהן כתובת בזמן פנייה לעזרה. הציטוטים הבאים מהווים תימוכין לכך: *"אני צריכה להיות רלוונטית לבנות"* (רננה, בת 32). *"אני חייבת להשאיר דלת פתוחה, אחרת אני לא אהיה רלוונטית. אני לא רוצה שיחשבו 'מה היא חושבת לעצמה, היא חיה בסרט'"* (חוה, בת 46); *"כשאני עובדת אִתן אני מנסה לא להיות שיפוטית אלא להבין איפה הן עומדות בתוך הסיפור הזה, ומתוך זה להצמיח אותן. לא לבוא ממקום של מטיפה או באה בשם ה', אלא באמת להתחבר למקום שלהן ולראות איפה הן"* (תהילה, בת 52). התייחסות שלישית שאותרה הייתה של שלוש יועצות. שלושתן, למרות הסתייגותן הפרטית מחברויות בגילאי התיכון, הכירו בכך שלחברות יש גם אלמנטים חיוביים. אחת מהן, תהילה (בת 52), התייחסה למקרה שבו זימנה לפגישה הורים של תלמידה שהייתה בקשר עם בחור על מנת לגשר בין הבת לבין הוריה, כדי שיקבלו את הקשר עם החבר, קשר שבעיניה הוא מעצים ומשמעותי לתלמידה. השתיים האחרות התייחסו לחום ולתמיכה שחבר יכול להעניק לנערה בקשר חיובי.

גם כאן, במוקדי המתח בין מסרים דתיים-חברתיים השוללים מרחב "חקירה" בגיל ההתבגרות, הסותר ערכים הלכתיים מרכזיים, לבין רצון התלמידות בחוויות רומנטיות, גם אם לא בהכרח מיניות ממש, הבליטו רוב היועצות את תפקידן ללוות את התלמידה "באשר היא", כאשר הן חוזרות על ההיגד: "אני יועצת" במוקדי הקונפליקט. בסוגיה זו, אפילו יותר מהסוגיה של התייחסות ייעוצית ללבוש לא תקני של התלמידות, צפה הנגדה סמויה בין תפישת היועצות את תפקידן לבין תפישתן את תפקיד המחנכות, אותו הן משרטטות בהקשר זה כשמירה על הסדר ועל הזהות הדתית של התלמידות. לדוגמה: *"מחנכת עם אג'נדה חינוכית ברורה לא יכולה לפתוח את כל האפשרויות כמו שאני יכולה לפתוח... מחנכת צריכה להגיד ש'לדעתי, לדעת ההלכה, זה לא מתאים חבר, זה לא טוב לך'"* (שושי, בת 40).

5. דילמות בין הדרכה מינית וליווי קשרי חברות של תלמידות לבין לויאליות לרוח

יחד עם הבחירה המשתמעת מדברי רוב היועצות לייחס את הכובע החינוכי והדתי למחנכות ולהתרכז ברווחת התלמידה ובליווֵהּ בסוגיות של מיניות וזוגיות בהתאם לצרכיה, כפי שתואר, עדיין צפו לאורך הראיונות הדים לשיח דילמי פנימי ונסיונות

להצדיק בחירה זו, בחירה העומדת בקונפליקט עם רוח האולפנה ועם הלויאליות של היועצות להלכה. מן הממצאים עולות שלוש התייחסויות שניתן לזהותן כדרכי התמודדות עם דילמה זו:

א. הבלטת הערך הדתי של הצלת נפשות. מספר קטן של יועצות הבליטו את הערך של הצלת נפשות בהדרכה המינית שהן מעבירות לתלמידות במפגש פרטני. הן הדגישו את חשיבות אמצעי המניעה בצמצום אפשרות של הידבקות במחלות מין ואת שמירת בריאותה הפיזית של התלמידה כערך עליון.

ב. הבלטת תפקיד היועצת כמתרכזת בבריאות הנפשית של התלמידה ובצרכיה האינדיבידואליים. קבוצה זו, שהיוותה את הקול הקולקטיבי של היועצות, בחרה להדגיש באופנים שונים את תפישת תפקיד היועצת אשר נדרשת להתרכז בתלמידה עצמה, גם אם זה מעמיד אותה במתח עם ערכים דתיים. בקבוצה זו זוהו שתי תתי-קבוצות. תת קבוצה אחת הן עמיאלה (בת 35) ואלישבע (בת 37), אשר ראו בבחירתן להתמקד בליווי ובהדרכה של תלמידה בנושאים של יחסים וזוגיות בשיחות פרטניות סגנון ייעוץ "חילוני", כהגדרתן. מן הראיונות אפשר לשער כי גם לאחר ההכרעה בהבלטת התפקיד הייעוצי הפרופסיונלי לתת הדרכה מינית לתלמידות הזקוקות לכך, העימות הפנימי בין "הקול הדתי" לבין "הקול הייעוצי" המשיך להתקיים: *"היו לי פה התנסויות קשות. עשיתי מה שיועצות חילוניות עושות, עד הדרכה של שימוש באמצעי מניעה ושליחה לרופא נשים"* (עמיאלה); *"אולי אני יועצת שיותר מתאימה לבית ספר חילוני"* (אלישבע). מתוך המשגת השתיים את אופי הייעוץ שלהן כקשור יותר לעולם החילוני, משתמע כי בתפישתן נאמנות לקו הדתי והדרכה מינית של נערות רווקות אינן יכולות לדור בכפיפה אחת יחד. תת-קבוצה שנייה הן חמש יועצות אשר הביעו תקווה כי המענה שהן נותנות לתלמידות בתוך מסגרת האולפנה יאפשר לתלמידות אלה להמשיך ללמוד במסגרת חינוכית דתית, ואולי בבוא העת, עם סיום תקופת החקירה וה"בלבול", אותן תלמידות תבחרנה להישאר בקהילה הדתית ואף לקיים אורח חיים הלכתי. הציטוט הבא ממחיש זאת: *"אני רוצה לתת לה פתרון טוב בלי 'הוּ-הָא' מסביב. אבל הדת פה מאוד בעייתית. אני מנסה לעזור לה במקום שהיא נמצאת להתקדם הלאה, ללוות אותה, וזה תהליך. יש בנות שאחר כך בנו בתים לתפארת"* (אסנת, בת 31).

ג. הבלטת הגמישות ההלכתית היחסית בציבור הדתי-לאומי. התייחסות זו היא דרך התמודדות אחרונה שאותרה בממצאים הקשורים למתח בין ליווי התלמידות בקשריהן עם בני זוג לבין הלויאליות להלכה ולערכים התורניים של היועצות עצמן. ארבע יועצות טענו שמבחינתן **אין** בכלל קונפליקט, היות והן עשו כבר את ההלימה בין ההלכה לבין התייחסותן הייעוצית לתלמידות. דרך התמודדות זו נמצאה בראיונות יותר בהקשרים של התייחסות היועצות ללבוש התלמידות שאיננו הולם את הקוד הדתי-חברתי. קבוצה זו הסבירה את הגישה הגמישה יותר מול ההלכה בכך שהן משתייכות לזרם הדתי-לאומי, זרם שיש בו קבוצות, כפי שהשתמע מדבריהן, שאינן מקפידות על שמירה טוטאלית של אורח חיים הלכתי על כל דקדוקיו. לדוגמה: *"לא יודעת אם יש*

התנגשויות, כי אולי עשיתי כבר הלימה. כי 'אני מאמין' שלנו הוא העולם הדתי-לאומי" (חוה, בת 46). ברוח דבריה, הציטוט הבא הוא מהראיון עם בינה: *"אצלנו אין תלבושת אחידה וכל אחת יכולה להביע את עצמה איך שהיא רוצה ועדיין לעשות את זה בגבולות ההלכה... לא הלכה, קחי הלכה של 'הגוש', זה לא דבר כזה סגור".*

6. אופי השיח בזירה הציבורית לעומת אופי השיח בזירה הפרטנית

במחקר נמצאו הבדלים בולטים בין אופי השיח על זוגיות ומיניות בזירה הציבורית בהתערבויות חטיבתיות ובכיתות לבין אופי השיח בזירה הפרטנית, במפגשים ייעוציים אישיים עם תלמידות. מתוך דברי מרבית היועצות מצטייר כי אופי השיח בכניסתן לכיתות הוא כללי ואף מרומז יותר. מספר יועצות ציינו כי הן רואות בשיעורים אלו יותר "הזמנה" לתלמידות אשר מעוניינות בשיחה פרטנית ומעמיקה לגשת אליהן וליזום זאת. ניתוח הראיונות מראה כי שני בלמים מרכזיים עומדים ברקע. בלם אחד בשיח על אינטימיות בזירה הציבורית, אשר קבוצה קטנה מהיועצות התייחסו אליו במפורש, הוא הרצון שלא "לדחוף" את התלמידות לשלב התפתחותי שהן עדיין לא נמצאות בו, זאת בעיקר על רקע העובדה שהתלמידות מתפתחות פיזית ורגשית בקצב שונה. סביר להניח כי בלם זה מופיע בצורות שונות אצל כלל היועצים החינוכיים. הציטוטים הבאים מבטאים זאת: *"על צניעות צריך לדבר בצניעות, כי אחרת אתה יכול ליצור הרבה נזקים. הבַּשלוּת של כל אחת היא במקום אחר, החוויות של כל אחת הן במקום אחר"* (אלישבע, בת 37); *"שיח על היבטים נשיים הוא מקסים, אבל יש בי צד שרואה שזה עושה הרבה היבטים לא אמִתיים, כי אם כולם מדברים על חבר, אז גם אני צריך? ואולי אתה עוד לא מספיק בשל לזה?"* (בינה, בת 37); *"בעיניַ כל שאלה שעולה, בטח בגיל הזה, צריכה תשובה אמִתית. לא למרוח אותן... זה נכון שלא בכל גיל נותנים תשובות מלאות. צריך לחשוב איך עושים את זה"* (חנה, בת 36).

בלם נוסף שזוהה בעיצוב המסרים בזירה הציבורית הוא הצהרתן של חלק מהיועצות כי הן נמנעות משיח על סוגיות שמתעמתות עם ההלכה, מתוך חשש שזה יהווה סוג של לגיטימציה להתנהגויות אלו. דרך התמודדות מעניינת עם בלם זה, שזוהתה בשלושה ראיונות, הייתה שיח כיתתי שנוסח "בזמן עתיד" על אמצעי מניעה. יועצות אלו סיפרו שנדרשו לנושא ברמה הכיתתית בצורה של דיון עקיף, דרך שיחה על שאלת הלגיטימציה ההלכתית של שימוש באמצעי מניעה במקרה של זוג נשוי. ניתן לראות בהתייחסות זו בחירה מכוונת של היועצות לחשוף בנות מסוימות לשימוש באמצעי מניעה ברמה הכיתתית מבלי לקשר אותם כאמצעי למניעת הריונות ומחלות מין בקשרים של חברות בגיל התיכון ולפני נישואין. שיח על אמצעי מניעה המתרכז ב"זמן עתיד" איתרנו גם בחוברת החדשה יחסית "**בית, חינוך ומשפחה**" (משרד החינוך, 2011), חוברת הנלמדת במסגרת הבגרות בתושבע"פ בשיעורי חלמי"ש בכיתות יב. בחוברת במהדורה זו הוכנסה פיסקה קצרצרה הנוגעת לאמצעי מניעה בהקשר של מניעת הריון במסגרת נישואין. גם כאן ניתן לראות בהתייחסות בחוברת רשמית לאמצעי מניעה בכיתות התיכון מעין הזמנה, גם אם מסויגת, לצוות החינוכי ולתלמידות להרחיב בזירה הפרטנית את השיח על חשיבות השימוש באמצעי מניעה

לתלמידות הפעילות מבחינה מינית, ולהביא את הנושא של אמצעי המניעה לתודעת התלמידות, גם אם בעקיפין.

לעומת השיח הציבורי, דיווחה קבוצת הרוב של היועצות כי בשיחות פרטניות עם התלמידות – שיחות מעטות מדי בשל אופי העבודה המערכתית שלהן – השיח "פתוח" ומפרט יותר. במפגשים אלו סיפרו היועצות כי הן מנסות ליצור תחושה של הֶכָלָה ושל היעדר שיפוטיות ומבקשות לסייע לתלמידה להבין את התהליכים העוברים עליה ולתת לה כלים לבחירה. שש יועצות תיארו כי כאשר זיהו תלמידות הנמצאות במערכת יחסים, הן הזמינו אותן לפגישה פרטנית, שבה העבירו להן מידע על מין בטוח, וכן סימנים לזיהוי אלימות בקשר. יועצת נוספת סיפרה כי בעבר הובילה קבוצה לתלמידות עולות, שאותן זיהתה כנערות בסיכון, שבה הן נגעו בכל הרבדים של האינטימיות. גם בהקשר זה הבליטו המרואיינות את תפקידן הייחודי בצוות האולפנה כיועצות, תפקיד המאפשר להן כאמור מרחב להגיב באופן שונה מהמצופה לדעתן משאר הצוות החינוכי (מורות ומחנכות) במקרים שבהם תלמידות אינן נוהגות לפי הקוד התרבותי או הדתי של האולפנה.

בחירת הטרמינולוגיה: פרדוקס בין גילוי לבין כיסוי. התלבטויות באשר לעיצוב השיח זוהו בעיקר סביב הסוגיה של הטרדות מיניות, סוגיה שנמצאה כמרכזית בהתערבויות הייעוציות בכל האולפנות. בהקשר זה לא הופיעו בדיווחים התלבטויות, למעט יועצת אחת, בדבר השאלה האם בכלל יש לדבר על פגיעות מיניות בכיתות. התלבטות היועצות בהקשר זה הייתה כיצד לנסח את המסרים ובאילו מילים להשתמש. הציטוט הבא מהווה דוגמה מייצגת לחשיבות שביטאה קבוצה גדולה מהיועצות בדבר הצורך לדבר על פגיעות מיניות ולהעניק לתלמידות "לקסיקון מיני" לזיהוי ולדיווח על פגיעה:

"לצד הנפגע חשוב מאוד לדעת מה עבר עליו. האם זה היה הטרדה מינית או אונס? במקרה שאני התעסקתי בהחלט היה נדרש לתת שֵׁם לדברים... איפה שיש עמימות יש אחר כך סילוף שמוליד חרדות ומחשבות שהן לא הגיוניות... הדברים האלה צריכים להיאמר בצורה פשוטה" (ליאורה, בת 55+).

יחד עם זאת, כאשר נשאלה ליאורה האם תשתמש בהמשגות לעבירות מין בהן השתמשה בזירה הפרטנית גם בכיתות, תשובתה הייתה מסויגת יותר. היא הסכימה שאסור לנקוט עמימות במפגשים קבוצתיים, אך מאידך גיסא אמרה שהטרמינולוגיה משתנה והשפה נעשית יותר מרומזת. השוואה בין הראיונות מעלה כי ליאורה נמצאת באמצע הקשת בבחירה של מילים ישירות לתיאור פגיעות מיניות. כדי להשלים את התמונה בחרנו לצטט את דבריהן של מזל (בת 29) ובת-אל (בת 52), אשר נמצאות בקצות הקשת: לעומת ליאורה, מזל לא רואה שום בעיה בנקיטת המונח המשפטי של עבירות מין, כמו: אונס, גם בשיעורים עצמם. בראיון היא התייחסה למחנכות, אשר לדבריה יחושו קושי להזכיר מושגים כמו מין ואונס, אולי בגלל פער הדורות, ובכך *ש"הן לא מתורגלות לשפה כזו"* כדבריה. בת-אל, אשר הוזכרה גם קודם לכן, דוגלת בשפה "נקייה", ולדבריה היא לא תיכנס לרזולוציה גבוהה. היא מספרת כי תשתמש בכיתה במושג של הטרדה מינית, אך לא מעבר לכך: *"אני יכולה בהחלט לדבר על ניצול*

ופגיעות, ואני יכולה להגיד פגיעות מיניות. אבל אני לא אתבטא בביטויים של יחסי מין".

אמנם לפי טענת מרבית היועצות הבחירה בשימוש במילים מרומזות היא רק בזירה הציבורית, ואילו בזירה הפרטנית השיח ספציפי יותר. אך קריאה חוזרת של הראיונות מראה שגם בראיונות של קבוצה גדולה מקרב היועצות, ראיונות שהתקיימו במרחב פרטי בין שתי נשים מבוגרות, הרבו אותן יועצות להשתמש במאזכר "זה" – מאזכר שהפך לשם כולל ליחסי מין, אונס, וסת וכדומה. בהקשר זה נוסיף כי גם כאשר ציינו אותן יועצות שהן מדברות "פתוח" מול התלמידות, לעתים היה קשה להבין למה הן מתכוונות, ואנו המראיינות נזקקנו לשאלות הבהרה רבות.

נסכם ונאמר, שאכן היועצות מדווחות על התמודדויות מקצועיות בליווי הייעוצי עם סוגיות הקשורות לגיל ההתבגרות ולמיניות התלמידות. הן מעוניינות ליזום תכניות התערבות בעיקר בשל מניעים ריאקטיביים; בעקבות חשש לפגיעות מיניות בתלמידות ורצון לחזק את הערכים התורניים של זוגיות ואינטימיות. בהסתמך על דברי היועצות, נראה כי התכנים המועברים בפועל מצומצמים, זאת בשל מה שזוהה כשורה של כשלים ארגוניים, עם הסבירות כי גם עומס המטלות לעומת שעות ייעוץ מצומצמות מקשה להוציא לפועל תכנית התערבות. במקביל זוהו מוקדי קונפליקט היכולים ללמד על מורכבות התפקיד של יועצים חינוכיים במוסדות חינוך דתיים. מוקדים אלו התייחסו לביטויים המעשיים של גיל ההתבגרות של התלמידות: שינויים בלבוש וברצונן של התלמידות לחוות אינטימיות. כמו כן נאמר כי בתפישת היועצות, המחנכות הן אלה הנדרשות להציג אג'נדה דתית במסריהן לתלמידות ולהתייחס לאכיפת ערכי הצניעות ולהדגשת ההלכה מול מקרים בהם תלמידות חורגות מהציפיות הדתיות והחברתיות מהן. לעומתן, ליועצות יש מנדט מסוים להציע לתלמידות בזירה הפרטנית ליווי ייעוצי בהתאם לצרכיהן האינדיבידואליים. יחד עם הבלטת תפקידן כיועצות, בזירה הציבורית השיח כללי יותר ונוטה להשתמש בדימויים ובצורה עקיפה למונחים העוסקים באינטימיות.

דיון

מניתוח הממצאים, המתבסס על 20 ראיונות מובנים-למחצה עם יועצות חינוכיות העובדות באולפנות, ניתן לזהות רצון ליצירת ערוץ שיח על התבגרות ומיניות. כל היועצות הצהירו על רצון ליזום התערבויות בשונה מההזנחה היחסית של הנושא עד כה. מעבר לכך, מן הדיווחים נראה כי רובן מעוניינות להתייחס לתכנים ישירים הקשורים לנראות נשית, כמו: חיבור לגוף, מראה חיצוני והכרה של התלמידות ב"כוחות נשיים", גם אלו המיניים. החזון הקולקטיבי של היועצות לגבי דמות הבוגרת האידיאלית משרטט דמות אשה מרובדת, המחוברת למיניותה ופועלת למימוש עצמי לצד תפקידים מסורתיים ודתיים. למיטב ידיעתנו, ממצא זה הוא ייחודי למחקר הנוכחי ושונה מטענות מחקרים קודמים, שהבליטו את הסללת התלמידות במוסדות בקבוצה הדתית בעיקר למילוי התפקידים המסורתיים של האשה: רעיה ואמא (כמו: סורקיס-וויל, 2007; רפפורט, 1999). כמו כן, הרצון שביטאו היועצות לקדם ערוץ שיח

על נשיות והתבגרות בתוך האולפנות יכול להצביע על חַלחולה של מגמה מתרחבת בציבור הדתי הנשי, המקדמת שיח פתוח יותר על מיניות נשית וחיבור לגוף (לדוגמה: הקמת 6 קבוצות פייסבוק בשם "מדברות פתוח", המונות יחד מאות משתתפות, במהלך שנת 2015, קבוצות המתרכזות בשיח על מיניות לנשים דתיות, כמו גם סדנאות רבות בתחום המיועדות לנשים דתיות).

יחד עם זאת, בהסתמך על דיווחי היועצות עולה כי בפועל ההתערבויות הייעוציות בתחום מצומצמות ביותר. ניתן אמנם להסביר זאת בשורה של אילוצים וכשלים ארגוניים, כפי שהבאנו לעיל, אך אנו סבורים כי יש מקום לראות בחוסר ההתארגנות המערכתית סַמָן של קונפליקט עמוק יותר לקיים ולעצב שיח פומבי על מיניות בבתי הספר. ואכן, הממצאים הצביעו על התמודדויות ולבטים מקצועיים סביב הליווי הייעוצי של תהליך ההתבגרות של התלמידות ועיסוקן במיניותן המתפתחת, התמודדויות שנראה כי בבסיסן עומד המפגש עם ערך הצניעות, ובאופן ספציפי: נורמות לבוש ואינטראקציה עם חברת הבנים שלא במסגרת נישואין.

אפשר להסביר את שורש ההתמודדויות הייעוציות שתוארו במחקר כמפגש קונפליקטואלי בין ייצוגים חברתיים מתחרים. לצורך הניתוח בחרנו להשתמש בתיאוריית הייצוגים החברתיים (Social Representations) של מוסקוביצ'י (2007), שבאמצעותה ניתן להעמיק בהבנת הקונטקסט התרבותי הייחודי שבו פועל הייעוץ החינוכי במגזר הדתי-לאומי וללמוד על סדר היום התרבותי של היועצות בקבוצה הדתית. המונח "ייצוגים חברתיים" מתייחס למערכת של ייצוגים חברתיים המשותפים לפרט ולחברה, אשר מטרתם למַסֵד זהות חברתית ולהעניק תחושת שייכות (בן אשר, 2007). ייצוגים חברתיים הם תוצר של תקשורת בין אנשים ועל כן הם נתונים לשינויים. נוסף על כך, כיום משתייכים האנשים בו זמנית למספר גדול של קבוצות זהות ובוחרים להבליט ייצוג מסוים בתוכם בהתאם לקונטקסט החברתי הנתון (מוסקוביצ'י, 2007). במחקר הנוכחי נראה כי היועצות ביטאו מפגש קונפליקטואלי כפול: מתח בין הזהות הדתית לבין הזהות המערבית ומתח בין הזהות הדתית לבין הזהות הייעוצית הפרופסיונלית שלהן, מתח שאפשר לראות בו גם קונפליקט בין הטקסט הדתי, כלומר ספרות ההלכה המהווה חלק מליבת הזהות הדתית, לבין "הטקסט הפסיכולוגי" שעליו מושתת הייצוג הייעוצי הפרופסיונלי.

מתח בין הזהות הדתית לבין הזהות המערבית

מתוך הספרות עולה כי הקונפליקט בין ייצוגים חברתיים מערביים לבין ייצוגים חברתיים דתיים הוא מתח המשותף לכלל הקבוצה הציונית-דתית (לוז, 2003; פריינטה ואור, 2007b; רפפורט, 1999). במחקר הנוכחי הזדהו היועצות מחד גיסא כדתיות וביטאו אמונה בערכים של "מיניות שבקדושה", אך מאידך גיסא הן נוטלות חלק בעולם המערבי ומושפעות ממנו: הן בוגרות אוניברסיטאות וצרכניות תקשורת. ביטוי נוסף לדיאלוג עם התרבות המערבית מובע בלבושן של קבוצה קטנה מבין היועצות, כאמור לעיל. נוסף על כך, לאורך הדיווחים התלבטו היועצות באשר לאופי התייחסותן לשינויים בקרב חברת הצעירות. יחד עם הרצון לשמר את הזהות הדתית כפי שהן

תופשות אותה ביטאו היועצות הבנה כי נורמות דתיות הן תלויות קבוצה מובחנת ספציפית ותלויות מקום (לדוגמה: יישוב כפרי לעומת עיר), וכן שעל מנת להישאר רלוונטיות עליהן להציג גישה פרגמטית יותר, גם בהקשר ההלכתי והדתי-תרבותי, מול התלמידות אשר הפנימו תפישות מערביות לפיהן "החשוף הוא היפה" (ביתן, 2011) וקשר עם חברת הבנים טרום נישואין הוא מקובל ולעִתים אפילו מתבקש.

מתח בין הזהות הדתית לבין הזהות הייעוצית הפרופסיונלית

ממצאי המחקר מחדדים קונפליקט נוסף: מתח בין הייצוג החברתי הייעוצי לבין הייצוגים החברתיים-הדתיים. זהו קונפליקט קשה, היות ומדובר בשתי זהויות מרכזיות הבאות לידי ביטוי בעבודת היועצות: מצד אחד, הייצוג הייעוצי הפרופסיונלי המושתת על גישות פסיכולוגיות מערביות (Moodley, 2003; Sadeghi, Fischer & House, 2003), גישות המהדהדות בפעילות היועצות. מצד שני, הייצוג הדתי כזהות הגמונית בקבוצה של הציונות הדתית, כפי שגם נמצא בעבודתן של פריינטה ואור (2007b). זהות הגמונית, לפי מוסקוביצי' (Moscovici, 1988), מתייחסת לזהות המרכזית ההכרחית להמשך קיומה של הקבוצה. מול הטקסט ההלכתי, שבו אין התייחסות לתקופה של גיל ההתבגרות, והצעירים עוברים מן הסטטוס ההלכתי של "קטן" לסטטוס ההלכתי של "גדול" – שאז הם מחוייבים בכל המצוות כמו המבוגרים – ביטאו היועצות הכרה גם בטקסט הפסיכולוגי, בעיקר בתיאוריה האריקסונית, שבה שלב החיפוש הוא קריטי לגיבוש זהות. מהנתונים עולה כי היועצות בקשו להציע לתלמידות ליווי אינדיבידואלי בהתאם לצרכיהן בשלב ההתפתחותי בו הן נמצאות, לפי רוח הפרופסיה (Borders & Drury, 1992).

ניתוח התמודדותן של היועצות

במחקר זוהו שלוש תגובות למתח בין הייצוג החברתי הייעוצי הפרופסיונלי לבין הייצוגים החברתיים של החברה הדתית-לאומית. התגובות מייצגות רצפים שונים בבחירת היועצות בין הזהות הייעוצית הפרופסיונלית לבין הזהות הדתית-חברתית.

1. הבלטת הערך של "הצלת נפשות". מספר יועצות הבליטו את הערך הדתי של "הצלת נפשות" בעבודתן, כשכוונתן לשמירה על בריאותן הפיזית של התלמידות בהציען להן ליווי ומידע על מין בטוח. ניתן להסיק מבחירה זו כי יועצות אלו רואות בזהות הייעוצית זהות פריפריאלית יותר, זהות גמישה יותר, ולפי בחירתן גם חלשה יותר במערכת הייצוגים החברתיים שלהן. בסגנון התמודדות זה המרואיינות לא התייחסו לרווחה הנפשית של התלמידות.

2. הבלטת העמימות ההלכתית בציבור הדתי-לאומי. בממצאים עלו הדים לעמימות באשר לסייגים ההלכתיים של לבוש נשים בקבוצה הדתית ולמרחב היחסי של פרשנות ההלכה בקבוצה זו, דבר שאפשר לראותו כביטוי מובהק לדיאלוג בין מסורת לבין מודרניות העומד בבסיס ההגדרה של ציבור זה (לוז, 2003). יועצות אלו הביאו לשיח ייצוג חברתי נוסף: הזהות הפולמוסית הדתית-לאומית, ייצוג שאפשר לראותו כנאמן לטקסט חדש, ל"הלכה של הגוש" (גוש עציון), כפי שהמשיגה זאת שושי, אחת

ממשתתפות המחקר; כוונתה הייתה להתייחסות פרגמטית ואולי גמישה יותר להלכה. לדעתנו, ייצוג זה יכול מצד אחד למתן את המתח בין "דתיות" למערביות בכך שהוא יוצר עיגון (מוסקוביצ'י, 2007) של הקונפליקט בין דת לבין מודרנה. כלומר, יועצות אלו עשו "התאמות" בין דרישות ההלכה לבין התרבות המערבית העכשווית ובכך נמנעו מלחוות שוב ושוב את העימות. מצד שני, נציין כי אותו ייצוג פולמוסי נמצא אצל אחרות כמעורר מצבי התלבטות ותהייה יומיומיים. זאת, גם לאחר החלטתן על דרך פעולה. לסברתנו, אפשר לייחס זאת למאזן הכוחות הלא ברור במגזר הדתי לאומי. נזכיר כי מתח זה בין "דתיות" למערביות ובין הזהות הדתית לבין הזהות הייעוצית הפרופסיונלית הוא גם נחלתם של יועצים חינוכיים במגזר החרדי (דולב, 2010; 2007 Erhard & Erhard-Weiss,), אך שם נראה כי העימות נפתר מהר יותר בשל המרכזיות הבלעדית של ההלכה.

3. הבנייה של "הפרדת רשויות". רוב היועצות התמודדו עם הקונפליקט בין ייצוגים חברתיים מנוגדים בעבודתן על ידי אסטרטגיה של מעין "הפרדת רשויות" והבלטת ההבדלים בינן לבין המחנכות. באופן זה, לטענתנו, ניכסו היועצות לעצמן את הלגיטימציה היחסית לבחור בטקסט הפסיכולוגי, גם אם הוא מתנגש בקודים החברתיים-דתיים, בעיקר בזירה הפרטנית. היועצות השאירו למחנכות את האחריות לתַקֵף את הזהות הדתית של התלמידות ולהשמיע את הטקסט הדתי-הלכתי בזירה הציבורית. "הפרדת הרשויות" בעצם מאפשרת ליועצות להישאר לויאליות לתפקידן ולרוח הפרופסיה, ויחד עם זאת לא לפגוע או לאיים על מרכזיות הזהות הדתית במוסדות הקבוצה ובנורמות הפומביות באולפנה.

בהתבסס על פרק הממצאים, "הפרדת הרשויות" נעשתה בשני אופנים. האחד הוא הבלטת מובחנות תפקיד היועצת בתוך הצוות הבית ספרי, זאת על ידי חזרתיות על ההיגד "אני יועצת" במוקדי הקונפליקט בין ייצוגים חברתיים דתיים לבין הייצוגים הייעוציים הפרופסיונליים. לפי מוסקוביצ'י (2007) מתן שֵם מַקנֶה עוצמה חזותית לייצוג החברתי שאותו הוא מתאר. אנו סבורים כי הבלטת תפקידן של המרואיינות כיועצות מתַקֶפֶת מיידית גם את המאפיינים הייחודיים של התפקיד, כמו הֶכָלָה וחוסר שיפוטיות – האווירה שאותה ביקשו היועצות לקדם באינטראקציה עם התלמידות בזירה הפרטנית, מתוך רצונן לאפשר מרחב לשינוי וצמיחה, – מאפיינים ההולמים את אופיו ומטרותיו של הייעוץ הפרטני (זץ וארהרד, 2013). דרך נוספת שבה הִבנוּ היועצות את "הפרדת הרשויות" הייתה על ידי הנגדת תפקידן לתפקיד המחנכות. בהתבסס על הספרות (ארהרד, Cinamon & Hellman, 2004; Dixon et al., 2010, ;2014a), שלפיה שלב החֲברוּת הפרופסיונלי של יועצים חינוכיים הוא משמעותי בעיצוב תפישת התפקיד ואף הזהות האישית, אפשר לייחס את בחירת היועצות בזהות המקצועית יותר במוקדי הקונפליקט לתהליך ההכשרה המערבי שאותו עברו רובן (16) באוניברסיטאות.

כמו כן, אנו סבורים כי אופי העבודה הייעוצי מול סוגיות מקצועיות הקשורות למיניות התלמידות, אשר נמצא כמרכזי במחקר זה, שבו בחרו מרבית היועצות להבליט בשיח הפרטני את הטקסט הפסיכולוגי ונמנעו מערעור ערכים הגמוניים בזירה הציבורית, הוא נגזרת של ההקשר החינוכי הייחודי שבו עובדות היועצות החינוכיות

באולפנות. באמצעות השוואה ליועצים מסקטורים נוספים בארץ, המתמודדים עם הממשק המאתגר בין זהות פרופסיונלית לזהות דתית/מסורתית, בחרנו לחדד את הייחודיות של ביצוע התפקיד הייעוצי של היועצות באולפנות כפי שעלה במחקר, ייחודיות המתאפשרת מתוך חופש התנועה היחסי במרחב בין קודש לחול המאפשר את ייצוג הקונפליקט הייחודי לקבוצה זו.

הספרות המקצועית על הייעוץ החינוכי במגזר החרדי היא מועטת; יחד עם זאת ריכז דולב (2010) מתוך ממצאי הסקר הארצי של יועצים חינוכיים (2010) ריכז את הנתונים שמסרו היועצים החרדיים, שמהם עולה כי יועצים אלו מזוהים יותר עם האתיקה הבית ספרית ונתפשים יותר כאחראים על המשמעת, זאת בשונה מתפישת תפקידן של היועצות במחקר הנוכחי את תפקידן. כמו כן, בראיונות עומק מ-2011 שערכו דנה ווסר ושירי קלצקין (בתוך: ארהרד, 2014b) עולה כי יועצות חינוכיות מהמגזר החרדי אינן מערערות על הדומיננטיות של הטקסט ההלכתי. אמנם היועצות שהתראיינו הזדהו עם חלקים מהטקסט הפסיכולוגי, אך בעיקר עם אלו התואמים ערכים יהודיים. במקרה של קונפליקט בין העולם המערבי לבין עולם הערכים במגזר החרדי משתמע מתיאוריהן כי יועצות חינוכיות במגזר זה תנקוטנה בדרך של גינוי והפנייה לדמויות תורניות, או בדרך של הימנעות מנקיטת עמדה. השוואה מעניינת נוספת היא ליועצים חינוכיים מהפזורה הבדווית. במאמרה של בן אשר (2001) שבחן על בסיס תיאוריית הייצוגים החברתיים (Moscovici, 1988) את המפגש בין ייצוגים חברתיים של החברה הבדווית המסורתית לבין ייצוגים חברתיים של החברה המערבית בעבודת היועצים, נמצא כי היועצים החינוכיים הבדווים בחרו להתמודד עם הקונפליקט בדרך של נאמנות לשמירת מבנים חברתיים קיימים. הם לא הבליטו כלל את השיח הפסיכולוגי בעבודתם, ובמקום זאת ניסו לקדם מטרות פסיכולוגיות דרך שימוש בייצוגים חברתיים מסורתיים. מהמאמר עולה כי ליועצים בדווים אין כלל אופציה להשתמש בשיח פסיכולוגי, גם לא במישור הפרטני, וחופש התנועה שלהם בתוך האידיאולוגיה הבית ספרית כמעט איננו קיים. לגבי הייעוץ החינוכי במגזר הערבי, יש לזכור כי החברה הערבית בישראל מגוונת מאוד (מכון ון ליר, 2012) והתמונה איננה חד משמעית. יחד עם זאת, על בסיס מאמרה של ארהרד (2014b), שבחן את השפעות הקשרים החברתיים-חינוכיים על הייעוץ החינוכי בישראל, נראה כי גם היועצים הערבים מתמודדים עם הפער בין הכשרתם המערבית לבין תפישת עולם מסורתית, שבה הפרט הוא ישות התלויה מאוד בקולקטיב. תפישה זו מעמידה לפתחם סוגיות אתיות באשר לאופי התגובה במקרים שבהם הפרט מאוים על ידי הקולקטיב בשל "כבוד המשפחה".

משמעויותיה של הפרדת הרשויות בין יועצות חינוכיות לבין מחנכות

לסיום, מניתוח דרך ההתמודדות המרכזית של היועצות עם הקונפליקטים נראה כי דווקא מיצוב המחנכות כמשמרות את האולפנה כמוסד חינוכי דתי מאפשר ליועצות בעבודתן, בעיקר מול מקרי הקצה, לפעול באופן המתבסס על הטקסט הפסיכולוגי. מעבר לכך ייתכן כי בקשה מהמחנכות לעסוק בסוגיות קונפליקטואליות של הלכה

והתנהגות מינית עלולה להכניס אותן למלכוד כמעט בלתי אפשרי, היות ומצד אחד אם תישמענה לטקסט הפסיכולוגי ולטקסט המערבי הן לא תממשנה את עיקר תפקידן כמחנכות במערכת החינוך הדתית – לכונן אצל התלמידות זהות דתית יציבה מול ההשפעות של החילוניות (פריינטה ואור, 2007a; רפפורט, 1999). מצד שני, ישנו חשש שבליווי אישי ומעמיק של תהליך ההתבגרות של התלמידות תיתכנה מחנכות אשר תבלטנה את השיח ההלכתי ותשתמשנה במונחים נורמטיביים של "נכון-לא נכון" ו"שכר ועונש" – "טרמינולוגיה של חטא". כך עלולות התלמידות לתפוש את מיניותן כדחפים שיש להקפיא, להדחיק או אפילו לשרש על מנת שלא "ליפול" ולהיכשל בחטא.

יחד עם זאת, לדעתנו, הפרדה מוחלטת בין התפקידים עלולה גם היא ליצור בעייתיות. מבחירה זו אפשר להסיק מחד גיסא כי היועצות מגדירות את עצמן כ"מחנכות מיניות", תפקיד שאותו הן מסוגלות למלא רק מתוך החופש היחסי לבחור בטקסט הפסיכולוגי בהיותן יועצות. מאידך גיסא משתמע מכך שהן מציבות את המחנכות במקום צר, המתרכז בעיקר בשמירה על הסדר החברתי המוכר. בהסתמך על טטר (2002), למחנכות יש פוטנציאל להיות סוכנות שינוי משמעותיות גם בהיבט הרגשי וההתפתחותי עבור התלמידות, בהיותן דמות נגישה לתלמידות הנמצאות בקשר יומיומי עִמן. היועצות עצמן תיארו שההתערבויות הייעוציות שלהן בכיתות אינן רבות וההתערבות הרשמית בחינוך לחיים במשפחה, באין תכנית ייעוצית מובנית, איננה מספיקה. אמנם קבוצת יועצות מתחה ביקורת על חוסר ההתגייסות של המחנכות לקידום התערבויות בכישורי חיים, אך נראה שהדיכוטומיה בין התפקידים בשרטוט הציפיות הנוגעות במפגש בין טקסט דתי לבין טקסט פסיכולוגי עלולה לקבע את המחנכות ככאלה שאינן פרטנריות בקידום שיח על מיניות וזוגיות באולפנות.

אפשר לסכם כי המחקר בדק את הימצאותם של אתגרים מקצועיים בעבודת היועצות החינוכיות באולפנות אל מול סוגיות הקשורות למיניות התלמידות. המחקר חשף את ההתמודדויות בליווי התלמידות וביקש לזהות ולנתח את אופי התמודדיות הייעוציות עם מצבי הקונפליקט. מן הנתונים מצטייר כי היועצות מתמודדות עם אתגרים בליווי התבגרות התלמידות, הנובעים בעיקר ממפגש בין ייצוגים חברתיים מתנגשים: מפגש בין הזהות הדתית-חברתית לבין הזהות המערבית, וכן מפגש בין ייצוגים חברתיים דתיים לבין ייצוגים ייעוציים פרופסיונליים. נמצא כי היועצות תופשות את תפקידן בעיקר כאחראיות על הטקסט הפסיכולוגי באולפנה ומציעות ליווי לתלמידות לפי רוח הפרופסיה גם בסוגיות המתנגשות עם ההלכה, זאת בעיקר במרחב הפרטני; בה בעת הן משאירות למחנכות את השיח הציבורי, שבו גוברים הערכים הדתיים-החברתיים וההלכתיים. מן הממצאים מתברר כי ההתערבויות הייעוציות הציבוריות מועטות מאוד, הן בשל כשלים ארגוניים שתיארו היועצות והן בשל רצונן לכבד את המערכת החינוכית הרואה בשימור הזהות הדתית ובערך הצניעות מעלה עליונה, ואולי אף בשאיפתן לשרוד בה. מעניין יהיה להמשיך ולעקוב אחר השיח הייעוצי בחינוך לחיים במשפחה בעתיד ולבחון האם חל שינוי במעמד של נושא כישורי החיים וחינוך לחיים במשפחה בתפישה הארגונית של האולפנות, כמו גם בחינה מחודשת של הפער בין רמת ההצהרה של היועצות לבין רמת הביצוע בפועל. זאת מתוך אמונה

שהשטח הופך לבשל יותר ויותר להתמודדות עם הדיאלוג בין מיניות ל"דתיות" עם התחזקותה של התנועה בקרב נשים דתיות לקדם שיח על מיניות נשית ונָראוּת נשית.

השלכות תיאורטיות ויישומיות

המחקר הנוכחי מאפשר לבחון את העשייה הייעוצית העכשווית אל מול הסוגיה של חינוך לחיים במשפחה באולפנות בקבוצה הדתית. החל מרמת החזון ועד רמת ההתערבויות בפועל, תוך הצבעה על גורמים המעכבים הוצאה לפועל של תכניות ייעוציות. החידוש המסתמן מתוך המחקר הוא כי רוב היועצות מביעות רצון לקדם נָראוּת נשית בקרב התלמידות המחוברת לגוף ולמיניות האשה, וכן מבטאות בהתייחסותן לסוגיות של גיל ההתבגרות גישות פסיכולוגיות מערביות. הן מציעות ליווי לתלמידות גם אם איננו תואם את הטקסט ההלכתי, זאת בעיקר בערוץ השיח הפרטני. מעבר לכך חושף המחקר את מערך הייצוגים החברתיים שבאו לידי ביטוי בהתמודדויות היועצות ומבליט את החופש היחסי של היועצות החינוכיות במגזר הדתי-לאומי לעומת קבוצות דתיות ומסורתיות נוספות בארץ, בעיקר בשל הזהות הפולמוסית המובנֵית בקבוצה זו.

ההשלכות היישומיות הפוטנציאליות של המחקר מתרכזות בצורך בחשיפת סטודנטים, בעיקר אלו מחברות מסורתיות יותר, עוד בשלב ההכשרה ואף בהשתלמויות ליועצים בפועל, עם דילמות פוטנציאליות בין התפישות הפסיכולוגיות המערביות של המקצוע לבין תפישות דתיות ומסורתיות, ומתן כלים שיסייעו ליצור השקה וצמצום של נקודות המפגש. כמו כן מחדדים הממצאים את הצורך בעיבוי ערוץ השיח בין יועצים למחנכים בהשתלמויות ובמפגשים בית-ספריים ובניית ערוצים של שיתוף פעולה בהעברת תכנים הקשורים לחינוך לחיים במשפחה. בנוסף, אנו סבורים כי המנהיגות הייעוצית צריכה לוודא שהצוותים הייעוציים באולפנות בונים ומטמיעים תכנית ייעוצית, ושהתלמידות אכן מקבלות מידע וכלים על גיל ההתבגרות ועל מיניות.

המלצות למחקרי המשך ומגבלות המחקר

הממצאים במחקר הנוכחי מצביעים על מספר שטחי מחקר הראויים למחקר עתידי מעמיק, ביניהם: ניתוח תוכני והשוואה של תכניות לימודים הקשורות למיניות, נשיות ומגדר שחיברו היחידות הרלוונטיות בחינוך הממלכתי ובחמ"ד והעמקת המחקר על שאלת קיומן, הוצאתן לפועל ואפיונן של תכניות לימודים בנושאים שנידונו במחקר זה באולפנות. כיוונים נוספים הם ניתוח התמודדויות וקונפליקטים מקצועיים של יועצים חינוכיים בעלי זהות דתית העובדים במסגרות השייכות לחינוך הממלכתי, וכן השוואה בין תפישת הזהות המקצועית של יועצות דתיות בוגרות אוניברסיטאות לבין תפישת יועצות דתיות בוגרות שלוחות ייעודיות למגזר הדתי את האני הפרופסיונלי שלהן.

בניתוח הנתונים יש להתייחס גם למגבלות המחקר הנוכחי. הממצאים מתבססים על ראיונות מקבוצת יועצות מאזור ירושלים, גוש עציון ובית שמש. יתכן כי בדגימה של ראיונות עם יועצות מערים נוספות אופי הדילמות היה שונה, בשל ניואנסים אחרים בכל הנוגע ליחסי קרבה בין בנים ובנות ולקוד לבוש. מעבר לכך, הנתונים מתבססים על

דיווחי היועצות **עצמן**. בשל כך יש להביא בחשבון שהממצאים הקשורים לתרבות הארגונית, וכן למקומן של המחנכות בכל הקשור לחינוך לחיים במשפחה, הם מנקודת ראותן הסובייקטיבית של היועצות. נוסף על כך, לגבי תוקף הדיווחים יש לשים לב לאפשרות של תשובות שנבעו מרצייה חברתית, כמו טשטוש בעיות במגזר וייפוי ההתערבויות הייעוציות. נקודה נוספת במגבלות המחקר היא עדויות לתנופת שינוי בחמ"ד, שצברה תאוצה עם תום שלב הראיונות בתחומים הקשורים לסוגיות של חינוך לחיים במשפחה, הן מהזווית הייעוצית והן מהזווית הלימודית, הכוללת כתיבת תכנים חדשים והכשרת צוותים בסוגיות מפגש שהעלו היועצות. התייחסנו לשינויים אלו בסקירת הספרות.

ביבליוגרפיה

אבינר, ש' (2003). **גן נעול: פרקי צניעות**. ירושלים: ספריית חווה, בית אל.

אדמנית, ב' (2011). חינוך הבנות והבנים הדתיים: מבט מגדרי משפחתי. בתוך: ל' רוזנברג-פרידמן וי', ש' רקנטי (עורכים). **זהו(ת) החמ"ד : מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי.** (עמ' 288-279) ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי ויד יצחק בן-צבי.

ארהרד, ר'. (2014a). הכשרה והדרכה ליועצים חינוכיים. **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות** (עמ' 66-79). תל אביב: מכון מופ"ת.

ארהרד, ר'. (2014b). התפתחות הייעוץ החינוכי בישראל. **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות** (עמ' 39-66). תל אביב: מכון מופ"ת.

ביתן, ל' (2011). **בין כיסוי לגילוי – מסרים תרבותיים ביחס לגוף וצניעות**. נדלה מאתר "קולך" (20.7.2011) http://www.kolech.com/show.asp?id=44339

בן אשר, ס' (2007). "התמודדות עם זהויות וקונפליקט בין ייצוגים חברתיים של תושבי גוש קטיף". **שפ"יטון: פעילות מקצועית במציאות פוליטית, אירועי קיץ 2005.** 32-24.

בן-אשר, ס. (2001). מפגש הייצוגים החברתיים של היועצים בחברה הערבית מסורתית עם הייצוגים החברתיים של החברה המערבית. **הייעוץ החינוכי, י**,187-203.

גליקסברג, א' (2012). **מה בין "חוק הכלים השלובים" ולחמ"ד?** נדלה מאתר ח"מד מחוז ירושלים (3.2.2013)

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Jerusalem/Mivne/Mahamad/Pash2.htm

דולב, ר' (2010). **הייעוץ החינוכי במגזר החרדי**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך במדעי הרוח, החוג להיבטים התפתחותיים, אוניברסיטת תל אביב.

הרפנס, ג' (1978). חינוך לחיי משפחה כיצד? **בשדה חמ"ד, 21 (א-ב)**, 18-22.

וילק, ש' וקהת, ב' (2010). חינוך לחיי משפחה בבתי הספר-הצעה אלטרנטיבית. [גרסה אלקטרונית]. **דעות, 48**. נדלה מאתר "תורה ועבודה" (28.7.2011).
http://www.toravoda.org.il/node/205

וייסבלאי, א. (2010). **חינוך מיני במערכת החינוך**. ירושלים: הכנסת – מרכז המחקר והמידע.

זהבי, ר' (2011). בין הלכה למסורתיות בחינוך הממלכתי-דתי הציבורי בישראל. בתוך: ל' רוזנברג-פרידמן וי', ש' רקנטי (עורכים). **זהו(ת) החמ"ד : מאה שנים לחינוך הציוני-הדתי.** (עמ' 335-369), ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, מנהל החינוך הדתי ויד יצחק בן-צבי.

זך, י' וארהרד, ר' (2013). שיח ושיחה? מאפייני מגדר בייעוץ הפרטני. בתוך: ב' אלפרט ושלסקי ש' (עורכים). **הכיתה ובית הספר במבט מקרוב: מחקרים אתנוגרפיים בחינוך**. תל אביב: מכון מופת.

חדד, א' (2002). "על האישה ככלי אין חפץ בו: חינוך לחיי משפחה על פי המהדורה ה'מחודשת' של "בית נאמן" [גרסה אלקטרונית]. **בשדה חמ"ד, 4**. נדלה מאתר "דעת" (17.7.2011). http://www.daat.ac.il/daat/kitveyet/sde_chem/hadad

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפישות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי, י"א**, 100-122.

טייכמן, י' ובר-אל, צ' (2004). הייעוץ הפרטני במסגרת בית-ספר. בתוך: ר' ארהרד וא' קלינגמן (עורכים). **ייעוץ בבית ספר בחברה משתנה** (עמ' 273-294). תל אביב: הוצאת רמות – אוניברסיטת תל-אביב.

ידיד, נ', רימון, י' וצימרמן, ש' (2011). מדיניות משרד החינוך בנושא הלהט"בי: בין 'קלפים פתוחים' לבין חוזר מנכ"ל כנגד ההומופוביה. **מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 33**, 211-221.

כהן, י' מ' (1933-1938). **ספר משנה ברורה**. סימן ע"ה עמ' סק"ב.

לוז, א' (2003). "הגשר שלא נוצר". בתוך: א' שגיא ודי שוורץ (עורכים). **מאה שנות ציונות דתית** (עמ' 351-374). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

לזובסקי, ר' (2010). **מבוך השמירה על סודיות בייעוץ החינוכי: תיאוריה, מחקר ומעשה**. תל-אביב: מכון מופת.

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

מוסקוביצ'י, ס' (2007). התופעה של ייצוגים חברתיים. בתוך: א' אור וס' בן אשר (עורכות). **המוכר והזר – ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל** (עמ' 67-19). שדה בוקר: הוצאת מכון בן-גוריון לחקר ישראל.

מזרחי-טרייסטמן, ז' (2013). **דילמות מקצועיות של יועצות חינוכיות דתיות-לאומיות: התמודדותן עם סוגיות הקשורות למיניות תלמידותיהן באולפנות**. חיבור לשם קבלת תואר מוסמך בייעוץ חינוכי. האוניברסיטה העברית בירושלים.

מכון ון ליר (2012). **ספר החברה הערבית בישראל: אוכלוסייה, חברה, כלכלה (5)**. ירושלים: מכון ון ליר.

משרד החינוך, **הוראת תלמוד ותושבע"פ בממלכתי דתי**. נדלה מאתר חמ"ד (7.9.2012) http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/ToshbaMmd/Bagrut/MaslulToshba/klali.htm

משרד החינוך, הפיקוח על הוראת תלמוד ותושב"ע (2011). **בית, חינוך ומשפחה**. תל אביב: מעלות.

סורקיס-וויל, ש' (2007). בת מצווה כזירה לכינון הזהות נשית יהודית. בתוך: ט' כהן (עורכת). **להיות אישה יהודייה: דברי הכנס הבינלאומי הרביעי 'אישה ויהדות'** (עמ' 217-237). ירושלים: קולך – פורום נשים דתיות.

סמט, ב' (2005). **תפישות מחנכים דתיים בנושא של "חינוך לחיי משפחה"**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור. האוניברסיטה העברית בירושלים.

פריינטה, ב' ואור, א' (2007a). העברה בין-דורית של ערכים הגמוניים וערכים משוחררים בקרב אנשי הציונות הדתית. בתוך: א' אור וס' בן אשר (עורכות). **המוכר והזר-ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל** (עמ' 240-256). שדה בוקר: הוצאת מכון בן גוריון לחקר ישראל.

פריינטה, ב' ואור, א' (2007b). ייצוגי זהות, ייצוגי קונפליקט וערכיהם של אנשי הציונות הדתית. בתוך: א' אור וס' בן אשר (עורכות). **המוכר והזר – ייצוגים חברתיים בקבוצות בישראל** (עמ' 226-239). שדה בוקר: הוצאת מכון בן גוריון לחקר ישראל.

צ'רקה-יודקוביץ, ר' (2006). **המשפחה הדתית – חינוך להתמודדות בעולם משתנה**. ירושלים: משרד החינוך.

קלאר גדעון, ד"ר, מרצה במכללת אורות (12.3.2014). ראיון בשיחה טלפונית.

רפפורט, ת' (1999). ההבניה הפדגוגית של אישה מסורתית בעידן המודרניות: מחקר אתנוגרפי על 'שיעור קדושה'. **מגמות לט (4)**, 492-516.

שקדי, א' (2004). נרלייזר (Narralizer) – תוכנת עזר לניתוח נתונים במחקר איכותני.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An Introduction to Theory and Methods.* Boston : Allyn and Bacon.

Borders, L. D. & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development, 70*, 487-498.

Cinamon, R. G. & Hellman, S. (2004). Career development stages of Israeli school counselors. *British Journal of Guidance and Counseling, 32 (1)*, 39-55.

Erhard, R. & Erhard-Weiss, D. (2007). The emergence of counseling in traditional cultures: Ultra-orthodox Jewish and Arab communities in Israel. *International Journal for the Advancement of Counseling, 29*, 149-158.

Francis, B. (2010). Re/ theorising Gender : Female masculinity and male femininity in the classroom? *Gender and Education, 22***,** 477-490.

Mellin, E. A., Hunt, B. & Nichols, M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling and Development, 89*, 140-147.

Moodley, R. (2003). (RE)placing multiculturalism in counseling and psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counseling, 35*, 10-12.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology, 18*, 211-250.

Sadeghi, M., Fisher, J. M. & House, S. G. (2003). Ethical dilemmas in multicultural counseling. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 31*, 179-192.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, Calif. : Sage.

Wong, K.C., Lam, R. & Ho, L. M. (2002). The effects of Schooling in gender differences. *British Educational Research Journal*, *28 (6)*, 827–843.

Tegtmeyer, v. (1980). The role of the school counselor in facilitating sexual development. *The Personnel and Guidance Journal, 58 (6)*, 430-434.

אתרי אינטרנט

אתר "לב לדעת"/ בית חינוך ומשפחה, נדלה בפברואר 2015
http://levladaat.org/lessons?school=high&disciplineid=3&unitid=18&topicid=&filter

אתר מנהל החינוך הדתי – חינוך לחיים במשפחה. נדלה במארס 2015
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hemed/family/DvarYechida

אתר מנהל החינוך הדתי – הייעוץ הבכיר. נדלה במארס 2015
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hemed/YeutzBachir/yotz_bchir_min.htm

הוראת תלמוד ותושבע"פ ממלכתי דתי/הנחיות לשנה"ל תשע"ג/יחידת בית חינוך ומשפחה. נדלה ב-7.9.2012
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Mazkirut_Pedagogit/ToshbaMmd/Bagrut/MaslulToshba/klali.htm

הכלה, הכללה וחינוך כוללני

טל צין דרור

תקציר

בשנים האחרונות התפתח זרם חדש בחינוך, המכונה "חינוך כוללני". זרם זה שם לו למטרה לקדם את היכולות של כל אחד בכך שהוא מאפשר את מסלול הצמיחה המתאים לו. בתי ספר כוללניים מתוכננים לענות על צרכי החינוך של מגוון תלמידים בעלי מגוון צרכים. ההתאמה מתבטאת במבנה בית הספר, בהנחיית הצוות ובתכניות הלימוד וההוראה. משום שבבתי הספר הכוללניים מיושמים מגוון סגנונות של למידה ושל רכישת ידע, ילדים בעלי מוגבלויות נתפסים בהם כבעלי יתרונות בתחומים מסוימים, ולא כבעיה שעל הצוות בבית הספר להתמודד עמה (מרום, בר-סימן-טוב, קרון וקורן, 2006 ; Singh, 2011).

מאמר זה מבקש לברר את יתרונותיו של זרם חינוך זה ואת מידת התאמתו למדיניות החינוך שמתווה ממשלת ישראל בשנים האחרונות. מטרתו היא להציג את יתרונותיו של החינוך הכוללני לכל התלמידים הלומדים במערכת החינוך, ובפרט את התאמתו למדיניות חינוך הומניסטית בחברה דמוקרטית.

הקמה של מערכת חינוך כוללנית דורשת פיתוח של תכנית להכשרת מורים וצוותי הוראה, כדי לאפשר דרכי למידה גמישות, מערכת תמיכה למוסדות המשתייכים היום לחינוך המיוחד ויצירת קהילה של למידה – סיוע של בתי הספר זה לזה ולמידה מהניסיון.

מילות מפתח: חינוך כוללני, ילדים בעלי מוגבלויות.

רקע

בחמישים השנים האחרונות מבקשים אנשי מקצוע בחינוך המיוחד בדרך כלל להטיל את מלוא האחריות על הלומדים בכיתה הרגילה על המורה (Ainscow, 2003). עד אז, בעלי צרכים מיוחדים, כגון ליקויים קוגניטיביים או ליקויי למידה, נחשבו לאיום חברתי ול"מזהמי" המין האנושי הטהור. החברה הייתה תמימת דעים שאנשים בעלי מוגבלויות זקוקים להגנה מן האוכלוסייה הכללית, ולהיפך (Baker, Wang, & Walberg, 1995). לכן הופנו בעלי הצרכים המיוחדים למוסדות מיוחדים, שאינם מוסדות חינוך. היום, משהתלמידים האלה מועברים לבתי הספר הרגילים, נדרש שינוי בכל רמות המערכת, והדבר מציב דרישות תובעניות בפני כל חברי קהילת בית הספר: מורים, הורים ומנהלים (Peters, 2003).

לתיאור הכללתם של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הכללית משתמשת ספרות המחקר במגוון מונחים, ובהם שילוב, הכלה, הכללה וחינוך כוללני. ריבוי המונחים יוצר ערפול ומקשה לעתים על הצדדים להבין זה את זה. הדיון שיובא בהמשך מנסה להתמודד עם התרת סבך המושגים ובחינתם בנפרד ובזיקה הקיימת ביניהם.

שילוב והכלה

שילוב – פרקטיקה שבבסיסה עומדת התפיסה שילד בעל צרכים מיוחדים שווה בזכויותיו לכל ילד אחר, ולכן זכותו ללמוד עם עמיתיו, בני אותה קבוצת הגיל, במערכת חינוך אחת. ב-1988 התקבל במדינת ישראל חוק החינוך המיוחד, תשמ"ח-1988. החוק קובע:

> בבואה לקבוע השמתו של ילד עם מוגבלות, תעניק ועדת ההשמה זכות קדימה להשמתו במוסד חינוך מוכר, שאינו מוסד לחינוך מיוחד. החליטה ועדת ההשמה על השמתו של ילד עם מוגבלות במוסד כאמור, תמליץ הוועדה על טיפולים או שיעורים מיוחדים, שיינתנו לו באותו מוסד (חוק חינוך מיוחד, תשמ"ח-1988).

בשנת 2002 התקבל בכנסת תיקון לחוק החינוך המיוחד. תיקון זה, המכונה "חוק השילוב", הוסיף לחוק החינוך המיוחד את פרק ד'1: "שילוב ילד בעל צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל" (חוק חינוך מיוחד, תיקון מס' 7, תשס"ג-2002). התיקון מעגן בחוק את זכותם של ילדים המשולבים במערכת החינוך הרגילה לתוספת של הוראה מיוחדת ושירותים מיוחדים. בעקבות יישום החוק גדל מספר התלמידים המשולבים בחינוך הרגיל, ובייחוד מספר התלמידים עם הלקויות המורכבות המשולבים (מילשטיין וריבקין, 2013).

מאז שנות התשעים הושם בעולם הדגש על הכלה (inclusion), ולא על שילוב. הכלה היא מצב שהקבוצה או הממסד הן מקבלים את האדם כפי שהוא, אף אם הוא שונה מן המקובל, הן מבטאים רמה גבוהה מאוד של קבלה כלפיו. השילוב בין השניים אינו קל. גישה זו נסמכת על מחקרים הקובעים שאנשים בעלי מוגבלויות אינם רוצים שיתייחסו אליהם כאל נכים או כאל שונים, אלא שיקבלו אותם ואת נכותם (ראו למשל Van Laarhoven, 2007). אם כן, לפי גישה זו, אין מוגבלויותיו של הילד השונה אלא היבט של שוני בין בני האדם (רייטר, 2006). גישה זו דורשת מן החברה להתייחס לאדם בעל המוגבלות כשווה.

תומכי גישת ההכלה, כתומכי גישת השילוב, מאמינים שלכל אדם בעל מוגבלות שמורה הזכות לממש את עצמו ולבחור מה מתאים לו ואיך הוא רוצה לחיות את חייו. הגישות נבדלות זו מזו במטרותיהן. רייטר (2006) רואה בגישת השילוב גישה מדירה, משום שהיא מפרידה בין ה"נורמליים" ל"שונים", ומזמינה את השונים להשתלב זה בזה. לפי גישת ההכלה, על החברה לכבד את השונה ולקבלו, ועל מערכת החינוך לתמוך באנשים בעלי מוגבלויות ולעזור לשנות את התפיסות הנהוגות בחברה בנוגע להם: "כל מורה לחינוך מיוחד הוא סוכן של שינוי חברתי – סוכן חִברות" (Watson & McCathren, 2008). המעבר משילוב להכלה נעשה על ידי מתן השירותים הניתנים לילדים בעלי מוגבלויות בכל מסגרות החינוך תוך כדי התאמה של תכנית לימוד אישית לצרכיו של כל תלמיד במגוון סוגי בתי הספר השונים (Keuster, 2004).

חינוך כוללני

החינוך הכוללני הוא גישה המונעת מחזון שלפיו מערכת החינוך הרגילה אחראית לספק חינוך לכלל הילדים בקבוצת הגיל, ולכן יש להתאימה לצרכיהם של מגוון לומדים (Angelides, Constantinou, & Leigh, 2009). בתי ספר כוללניים מעוצבים בהתאם לצרכי החינוך של כל חברי הקהילה השייכת לבית הספר (Ainscow, 2007;), והם מנסים לאפשר למורים ולתלמידים להרגיש נוח עם השונות, ולראות בה אתגר העשוי להעשיר את הלמידה, ולא קושי. ההגדרה "חינוך כוללני" מחייבת לערוך שינויים בתוכן הלימוד, בשיטות ההוראה, במבנים ובאסטרטגיות.

החינוך הכוללני שואף להגביר את השתתפותם הפעילה של מגוון רחב של תלמידים, ובהם תלמידים בעלי מוגבלויות וצרכים מיוחדים. בבתי ספר אלו התלמידים לומדים בכיתות רגילות, על פי קבוצת הגיל, וזוכים לתמיכה בלימודים, המאפשרת להם להשתלב השתלבות מלאה בחיי היום-יום בבית הספר (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Hornby & Kidd, 2001).

תומכי הגישה מאמינים שגם ילדים שאינם מאובחנים כבעלי צרכים מיוחדים זכאים לתכנית לימודים המותאמת להם אישית, ולכן הם שואפים ליצור תכנית לימודים המותאמת אישית לכל תלמיד (שמש 2012 , מרום ואחרים, 2006).

הכלה והכללה

גישת ההכלה רואה את התלמיד באופן פרטני, אישי והוליסטי. רייטר (2006) מציעה לקחת את רוחו של החינוך המיוחד וליישמה בחינוך הכללי באמצעות שילוב של שיטות למידה משמעותית – כזאת המאפשרת לכל ילד להתמודד עם בעיות ולהתקדם בהתאם ליכולותיו. גישת ההכללה נובעת גם מתפיסת צדק חברתי חינוכי, הקשור גם ליחסי גומלין בין התלמיד, לילדים אחרים מאותה שכבת גיל או משכבת גיל אחרת, והוא תהליך דינמי המתפתח כל עוד המשתתפים הפעילים (שהם התלמידים, המורים, הקהילה) פתוחים, מודעים ומטפחים דינאמיות ושוויוניות (Miller, 2013).

המושג **הכללה** מתייחס למגוון שיטות של שילוב בין החינוך הרגיל לחינוך המיוחד. גישה זאת שונה מגישת השילוב בכך שהיא מציעה מערכת של תמיכה לתלמידים כדי שהשתלבותם תצלח (Peters, 2003). בהכללה יש שני סוגים עיקריים: הכללה סלקטיבית והכללה מוחלטת. הכללה סלקטיבית היא שילוב חלקי של התלמידים בעלי הצרכים המיוחדים בכמה מן השיעורים ומן הפעילויות שהם משתתפים בהן בכיתות הרגילות. בהכללה מוחלטת משתתפים כל התלמידים בכיתה הרגילה ובכל מקצועות הלימוד (Rashid & Tikly, 2010). גישת חינוך זאת מעבירה לתלמידים ולקהילה מסרים רבים וחשובים על קבלת האחר, למשל על סובלנות, על אמפתיה לאחר, על הכרה בשוני בין אדם לאדם ועל כבוד הדדי (LaPlant & Zane, 2002). לתלמידים מתאפשר להתמודד עם השונה, לכבד אותו ולגלות כלפיו סובלנות, ולא שיפוטיות. כל אלו מפחיתים את האלימות ואת הבריונות הפחתה ניכרת, ונוצרים מעגלי חברות רחבים ומגוונים. שילוב הקהילה מאפשר להכיל בסביבת חיים אחת את בית הספר ואת הבית, וכך מעצים את

המסרים המועברים לילדים בבית הספר ומאפשר להעבירם הלאה (Falvey, Forest, Pearpoint, & Rosenberg, 2002; Grady & Villa, 2004).

השאיפה להכללה בבתי ספר רגילים אינה חדשה, אך היא הולכת וצוברת תאוצה בעולם ותופסת מקום הולך וגובר בשיח על החזון של בתי ספר רבים ועל מטרותיהם (Nagle, Yunker, & Malmgren, 2006). בעבר הביעו מערכות חינוך רגילות נכונות לשלב בהכללה בעיקר לקויי למידה, ואילו היום רעיון זה מתייחס גם לבעלי צרכים פיזיים ורגשיים מיוחדים. התמיכה בתהליך ההכללה מתבטאת בהקצאת זמן למורים לתכנון השיעורים, בשיתוף פעולה בין כמה גופי הוראה ובהשתתפותם של מגוון אנשי צוות מומחי-תחום בתהליך.

תהליך ההכללה תורם לתלמידים גם באופנים אחרים. אחד מהם הוא שלשם הצלחתו נדרשת תמיכה של תלמידי הכיתה ה"רגילים" בתלמידים בעלי הצרכים המיוחדים. ההכללה משפרת את הישגיהם האקדמיים של תלמידים בעלי מוגבלויות, משום שהם נחשפים למגוון תחומי לימוד ונדרשים להישגים גבוהים (Farrel, 2005; Keuster, 2004; Rashid & Tikly, 2010). מחקרים גילו שהכללת ילדים בעלי מוגבלויות שיפרה את רצונם של תלמידים ללא מוגבלויות להיות מעורבים בלמידה ואת יכולתם לגלות אמפתיה כלפי האחר (Ahearn, 2009; Macintyre & Deponio, 2003). בכיתה הכוללנית המורים והתלמידים מבטאים מודעות רבה לשונות, ואמפתיה וסובלנות הן תכונות בולטות בקרב תלמידי כיתה מסוג זה. תלמידי הכיתה מצופים להשיג הישגים גבוהים, והם לומדים להעריך מגוון סוגים של יכולות (Nagle, Yunker, & Malmgren, 2006; Thurlow, Lazarus, Quenemoen, & Moen,2010).

נוסף על כך, הכללת התלמידים בכיתות לימוד הטרוגניות מסייעת להם גם לפתח כישורים חברתיים ומצמצמת את הפער בינם ובין תלמידים אחרים (Elledge, Le Floch, Taylor, & Anderson, 2009). הם נוטים לפתח תחושת "נורמליות" ביחס לבני גילם וערכם העצמי מתעצם, ועמו הצורך ללמוד ולתַקשר עם אחרים בכיתה. עבור התלמידים המשולבים, בנוסף לתרומה המתקבלת מן הקשר עם תלמידים שאינם בעלי צרכים מיוחדים, עולה גם תחושת מסוגלות העשויה להועיל להם בעתיד משום שהיא מלמדת אותם להיתמך בחבר בעת הצורך (Rhim, Faukner, & McLaughlin, 2006). במחקרים רבים (ראו למשל Vakil, Welton, O'Connor, & Kline, 2009) נמצא שתלמידים עם מוגבלויות הזוכים לתמיכה מתאימה קושרים קשרי חברות משמעותיים, המאפשרים להם להשתלב בסביבה שאינה מגבילה (Ainscow, 2003; Peters, 2003; Singh, 2011).

ניתן לסכם כי חינוך כוללני הוא חינוך במערכת חינוך אחידה בהתבסס על עקרון ההכללה. חינוך כוללני מבקש להבטיח שכל התלמידים יוכלו לממש את יכולותיהם, ולכן ההכללה בבית הספר מחויבת לשוויון הזדמנויות ולהגינות כלפי כולם, ללא הבדלי מין, דת, מוצא אתני, נטייה מגדרית, חברתית, כלכלית או רקע לשוני. בתי ספר כוללניים תומכים בתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, בין השאר במתקנים מיוחדים, כדי לצייד אותם בכל הכישורים והמיומנויות הדרושים להצלחה בבית הספר ומחוץ לו (Urschel, Mathis, & Tornquist, 2010).

דידקטיקה ופדגוגיה בחינוך כוללני – הלכה למעשה

החינוך הציבורי הכוללני הוא בעת ובעונה אחת גמיש ומגיב לשינויים. כל התלמידים לומדים את תכניות הלימוד באופן שוויוני, באווירה מכילה ובלמידה שיתופית בין עמיתים ולפי שכבת הגיל המתאימה, עם שכניהם בשכונת המגורים. הצלחתו של כל תלמיד תלויה במידה שהחינוך מגיב לנקודות החוזק שלו, לחולשותיו ולצרכיו (Watson & McCathren, 2009; Vakil, Welton, O'Connor, & Kline, 2009).

תכנית לימוד פרטנית בבית ספר כוללני מתאפיינת בכמה מרכיבים ייחודיים וחיוניים:

א. הילד לומד בשיתוף עם הקהילה שהוא חי בה;
ב. בלימוד משולבים כמה אמצעים ומשאבים כדי להגיע למיצוי מרבי של יכולות התלמיד;
ג. המשפחה מעורבת בלמידה;
ד. המורים מתחשבים בתחומי העניין האישיים של הילד;
ה. הלמידה מבוססת על הניסיון של התלמיד ועל ההיסטוריה שלו (Grace & Gravestock, 2009; Udvari-Solner, Villa, & Thousand, 2005).

כאשר מורה בחינוך הכוללני מתבסס על תכנית הלימודים הכללית, עליו לבנות ממנה כמה תכניות פרטניות כדי להביא את כל התלמידים לתהליך של למידה ולהתחשב בציפיות האישיות מכל אחד מהם (Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Thousand, Villa, & Nevin, 2002).

שיטות העבודה החינוכיות בחינוך הכוללני מציבות את הילד במרכז. על המורים מוטלת האחריות לגלות היכן נמצא כל תלמיד מבחינה אקדמית, מבחינה חברתית ומבחינה תרבותית כדי לקבוע מהי הדרך המיטבית לסייע לו בלמידה. מורים הרואים את הילד כמרכז מתארים בדרך כלל את תפקידם כמַנחים של למידה ולא כמעבירי מידע. כדי לפעול בכיתות כוללניות יש לפתח במורים מיומנויות רבות: הערכת תכניות לימודים, הוראת צוות, הערכת סגנונות למידה, הוראה אישית ומותאמת והתאמה של שיטות ההוראה לסגנונות הלמידה של התלמידים, אסטרטגיות של למידה שיתופית, חונכות עמיתים וסיוע לעמיתים ותמיכה במיומנויות חברתיות (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011).

ניתן לסכם את הדרישות העומדות בבסיס החינוך הכוללני ולומר כי הוא כרוך בשינוי מהותי של שיטת הלימוד. יש להחליף את שיטת ההוראה הפרונטלית, שלפיה המורה מעביר ידע והתלמידים מקבלים את הידע קבלה פסיבית, בלמידה בקבוצות קטנות ובהוראת עמיתים. הוראה כזו משפרת את יחס החניכה בין המורה לתלמיד. המשמעות המעשית של השינוי היא הפחתה של ההשקעה בהפקת תוצרים שאפשר למדוד אותם במדויק (ציונים), והגברת ההשקעה בהקניית מיומנויות הוראה בקבוצה, בלמידה בקבוצה, ברפלקציה, בליבון ערכי ובדיון ביקורתי. בבתי הספר הכוללניים מתקיימת הן הוראה פורמלית בכיתות הלימוד, הן הוראה ברחבי בית הספר, הן הוראה מחוץ לכותלי בית הספר, כחלק משילוב הקהילה (Armstrong, & Barton, 2008; Beckett, 2009). סביבת ההוראה בבית הספר הכוללני יוצאת מן ההנחה שלפיה האדם

נמצא במרכז. קהילת הלומדים מורכבת מצוות המורים ומהתלמידים, ומבנה הלמידה הבסיסי הוא דיאלוגי ומתאפיין במעורבות משותפת בתהליך של פתרון בעיות. "קהילת הלומדים" בונה ידע חדש כיוזמה משותפת בכיתה, יותר מאשר כתקשורת יחידנית בין המורה לתלמיד. על צוות ההוראה לנצל מגוון של קבוצות לימוד במשך יום הלימודים ולשתף את סביבתו של הילד כדי לתרום להצלחתו (Booth & Ainscow, 2011; Booth, Ainscow, & Kingston, 2006).

הדרך ליישום החינוך הכוללני

החינוך הכוללני מתאים לכל מערכת החינוך – מהגן ועד לחטיבה העליונה בתיכון (ואולי בעתיד גם למוסדות ההשכלה הגבוהה). להלן יוצגו העקרונות היישומיים של ההכללה במגוון מסגרות החינוך.

א. הכללה בגני הילדים

על פי גישת החינוך הכוללני יש להעריך את הילדים על פי הישגיהם, ולא מתוך השוואה בין הישגיהם להישגיהם של אחרים בקבוצת השווים. כדי לקדם את החינוך הכוללני יש להפחית את מספר הילדים שבטיפול כל גננת ולהסמיך את הצוות החינוכי להתמודד עם ילדים עם מגוון צרכים (Barnett, 2007; Barnett et al., 2008).

בכיתת הגן הכוללני רוכשים הילדים מיומנויות חברתיות המשמשות לפתרון בעיות בסיסיות במערכות היחסים האנושיות: מיומנויות קוגניטיביות, תקשורתיות, רגשיות ומוטוריות. גנים אלו הם המקום שמתקיימות בו האינטראקציות החברתיות בין הילדים – בהם הם נדרשים להתאמן על יכולות אלו (Darrow, 2009; Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007).

במחקר שערכו רוז והולי (Rose & Howley, 2007) נמצא שילדים בעלי מוגבלויות נוהגים להרבות באינטראקציות עם בני קבוצת השווים בגנים שמוצע בהם מגוון רחב יותר של פעילויות.

בגן כוללני נהוג לשלב ילדים מכמה קבוצות גיל. הילדים מנצלים יותר את תנאי השיחה עם עמיתים בעלי מוגבלויות, ולהיפך, מאשר בקבוצות הומוגניות (Hatch, 2005; Seefeldt, 2003).

משחקי תפקידים חיוניים להתפתחותו של הילד בגיל הרך, ומפתחים את יכולתו להיות פעיל ולהוביל מבחינה חברתית. במחקרם של בואמן, דונובן וברנס (Bowman, Donovan, & Burns, 2001), שנערך בגן חובה, הוצעו חמישה משחקי תפקידים כדי להעריך את יכולותיו החברתיות של הילד. כל החמישה דורשים שיתוף פעולה וקיום אינטראקציה חברתית במגוון תסריטים דמיוניים. לדברי החוקרים, ילד שאינו מצליח להשתתף במשחקי התפקידים עלול להתקשות בעתיד להשתלב בחברה. אם כן, על הגננת לאפשר לילדים חופש מרבי לשאת ולתת בעצמם זה עם זה. באפשרותה להדריך את הילדים ולכוונם, אך לא להתערב באינטראקציה ולהשתלט עליה. למעשה עליה לעזור לילדים למצוא פתרונות בעצמם, ובכך לסייע להם לפתח כישורי חיים יעילים.

ב. הכללה בבית הספר

בית ספר כוללני רואה עצמו כמגדלור של תהליך שינוי גורף, שנועד ליצור לתלמיד סביבה בטוחה ותומכת. בסביבה כזאת מחנכים בעלי מוטיבציה מניעים את התלמידים להרגיש שייכות ומסוגלות, והתלמידים והמורים מעורבים בחייה של קהילת בית הספר. החינוך מכונה "כוללני" גם משום שהוא פועל מתוך שאיפה ליצור "חברה מכלילה" – חברה שכל מוסדותיה מאמצים את עקרונות ההכללה. בין השאר מדובר בחברה המקדמת ערכים הומניסטיים, שלפיהם לכל פרט בחברה הזכות לממש את עצמו באופן המתאים לו ושעל החברה לספק לו את מה שנחוץ לו לשם כך. כאשר החברה כולה תיקרא להתאים את מוסדותיה לעקרונות ההכללה, יעלו הסיכויים לממש את יתרונותיו של החינוך הכוללני לחברה ולמגוון הפרטים שבה.

בספרות המחקר אפשר לזהות כמה שלבים קריטיים בתהליך ההתאמה של בית הספר ושל מערכת החינוך לתפיסת החינוך הכוללני: ראשית, יש להבין שהתהליך עלול להימשך זמן רב ושהוא עשוי לחייב הקצאה של משאבים – כסף וכוח אדם. לאחר מכן יש לבחון בשנית את ההיגיון העומד בבסיסה של תכנית הלימודים ולפתח תכנית לימודים שתבטיח השכלה ברמה גבוהה, תתאים לכל התלמידים ותאתגר אותם (Friend & Bursuck, 2002).

כדי להקים מערכת חינוכית מכלילה. יש לבצע את המהלך בהדרגה – לשפר את איכותם של בתי הספר המיוחדים ולהמירם במרכזי משאבים המעניקים תמיכה מקצועית לבתי ספר רגילים (Tanti Burlo, 2010, Elweke & Rodda, 2002). בתי הספר המכלילים יפעלו להגביר את תחושת השייכות של התלמידים, של צוות בית הספר ושל המשפחות כדי לעורר בהם תחושה של ערך עצמי בקהילה לומדת (Thomazet, 2009).

השינוי מחייב כמובן להכשיר את מנהלי בתי הספר ואת המורים, ותיקים וצעירים, ולהחדיר את ערכיו למַנהל, לגופי הממשל ולאנשי הצוות המקצועי. יש להתמקד בזיהוי מוקדם של מגוון צרכי הלמידה עם צוותי תמיכה שיסייעו לבתי הספר הכוללניים (Burrello, Lashley, & Beatty, 2001; Capper, Frattura, & Keyes, 2000). יש גם להפיץ מידע בציבור העוסקים בתחום כדי לגייסם לתמוך בהכללה בחינוך. המידע יתמקד בתפקידיהם של כל מוסדות החינוך ושל הקהילות המקומיות, בתחומי אחריותם ובזכויותיהם ובשיתוף של הידע הקיים (הניסיון בשטח יביא לפיתוח הידע ולשיפורו). בתי ספר כוללניים יתמכו גם בבתי ספר אחרים באזוריהם, וכך יהיה אפשר לטפל במגוון רחב של צרכי למידה בקרבת מקום המגורים של התלמיד (Soukakou, Winton, & West, 2012).

מערכת החינוך בישראל הציבה לעצמה יעד חשוב בנוגע לכלל הלומדים המתקשים ולתלמידים בעלי לקויות (לקויות למידה וקשיי התנהגות) בחינוך הרגיל בכל המגזרים – "יעד 12". מטרת-העל היא לקדם "שילוב הלומדים וקידומם בחינוך הרגיל תוך הרחבת יכולת הכלתם ומתן מענים מגוונים" (שמש, 2012). למעשה, יעד 12 מבטא שאיפה להחיל את עקרונות החינוך הכוללני במערכת החינוך כולה ולמחוק את ההבחנה החדה בין החינוך הרגיל והמיוחד (UNESCO, 2007). לשם כך מבקש משרד החינוך להרחיב את מגמת השילוב וההכלה ולהעמיקה, תוך כדי פיתוח מענים מקצועיים

שיבטיחו שהלומדים יוכלו להמשיך ללמוד, להתקדם ולהתפתח במסגרות החינוך הרגילות (שם). עם מטרות המשנה נמנים חיזוק פעולות השילוב וההכלה, הרחבתן והעמקתן כדי לצמצם את מספר התלמידים הנאלצים לפנות למסגרות חינוך המיוחד.

בין השאר כוללת התכנית מיפוי של התלמידים לפי מצבם: הרגשי, החברתי, הלימודי, הכלכלי והמשפחתי ולפי התנהגותם, תוך כדי ציון נקודות חוזק וקשיים; בנייה של תכנית אישית בהובלת מחנך הכיתה, שתתייחס למצבו של התלמיד ולדרכים לפיתוח נקודות החוזק שלו ולטיפול בקשייו; איגום המשאבים; הקמת צוות בין-מקצועי נרחב בראשות המנהל ובהשתתפות מחנך הכיתה, היועצת, הפסיכולוג, מורה השילוב, רכז השכבה, רכז התאמות ללמידה ולבחינה ובעלי תפקידים אחרים.

המעבר לחינוך כוללני עולה בקנה אחד גם עם המלצות ועדת דורנר, שהוקמה בשנת 2007 לבחינת מערכת החינוך המיוחד בישראל. מטרת הוועדה הייתה לנהל דיון ציבורי פתוח על אופן הקצאת המשאבים ועל מדיניותה של מערכת החינוך בטיפול בילדים עם צרכי חינוך מיוחדים. מסקנות הוועדה פורסמו בינואר 2009, ואלו עיקרי המלצותיה:

א. המדינה תספק את המשאבים הנחוצים ותאמץ מדיניות ברורה ותומכת בשילוב, על מנת ששילוב התלמידים בעלי המוגבלויות יעלה יפה;
ב. קביעת היקף הסיוע תיעשה על ידי נתינת עדיפות לאמות מידה הקשורות לא רק ללקות שממנה סובל הילד, אלא גם לתפקודו של הילד;
ג. חלוקת תקציב החינוך המיוחד בעדיפות לשיטת התקצוב למסגרת החינוכית שבה ילמד הילד – "תקציב ההולך אחר הילד". כלומר, לאפשר לילד לבחור את המסגרת הרצויה לו ובכך לנצל בצורה גמישה וצודקת יותר את המשאבים העומדים לרשותו;
ד. אספקה של שירותי סיוע לתלמידים המשולבים;
ה. מעקב אחר פרחי הוראה, כדי לוודא כי הם לומדים כיצד לעבוד עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים.

נראה שמערכת החינוך מכירה בצורך בחינוך כוללני ונכונה לעבור אליו. לאור זאת, חשוב מאוד להבין שיש להתחיל בשינוי התפיסה החינוכית השלטת והתפיסה כלפי הכלה והכללה בכלל (Marzano, 2003; McQuarrie, McRae, & Stack-Cutler, 2008). כדי לצמצם את הפערים בחינוך הכוללני יש ללמד בשיטות הוראה גמישות, המתמקדות בפדגוגיה ובהערכה, ולא על פי תכניות מובנות לגמרי. למעשה, יש להגדיר מחדש את תפקיד המורים ולכוונם להתמקד בתהליך – בתמיכה בתהליך הלימוד ובשיפורו, ולא בתוצאה – מבחנים ומתן ציונים. אשר לתלמיד, יש לסייע לו לבנות את ביטחונו העצמי, תחושת אמון ורצון להשיג תוצאות טובות יותר, באמצעות תמיכה במימוש עצמי, בהגברת תחושת היכולת, בהגברת המוטיבציה (Aniftos & McLuskie, 2004; Hattie, 2012).

יש להכשיר את המורים לזהות את צרכיו של כל תלמיד, לתמוך בו ולהאמין שמתן אפשרות לחקור, להתנסות ולעבוד בסביבה מרובת תרבויות, בדגש על הבנת האחר, על כבוד הדדי ועל שונות, יפתחו את התלמיד (Lombardi & Hunka, 2001; Mdikana, Ntshangase, & Mayekiso, 2007).

תפקידו של היועץ החינוכי בחינוך הכוללני

ליועצים בבתי הספר שמור תפקיד חשוב בהכללתם של תלמידים עם מוגבלות בכיתות רגילות ובהנהגת רפורמת ההכללה בבית הספר. למברדי והנקה (Lombardi & Hunka, 2001)., יועצים חינוכיים מניו ג׳רזי, כתבו שהחינוך הכוללני מבוסס על הרחבת עקרונות שמקורם בחינוך המיוחד לכלל התלמידים במערכת החינוך. הוא מאפשר הכרה בשונות בין התלמידים ובשוויון ביניהם בכך שהוא רואה בכל התלמידים ״בעלי צרכים מיוחדים״. להבדיל מגישת השילוב, גישת החינוך הכוללני קוראת לשנות את מערכת החינוך כדי שהיא תוכל לספק מענה למגוון רחב של לומדים. מטרתו לאפשר למורים ולתלמידים להרגיש נוח עם השונות ולראות בה אתגר בעל פוטנציאל להעשרת הלמידה, ולא בעיה.

מחקר שנערך לאחרונה בישראל בחן את עמדותיהם של 220 יועצים חינוכיים מבתי ספר יסודיים ומחטיבות ביניים כלפי השילוב ואת מעורבותם המקצועית בהכללה (Erhard & Umanksy, 2005). השאלונים בחנו את מעורבותם בשלושה תחומים עיקריים: אקדמי-דידקטי-פדגוגי, רגשי-חברתי וניהולי, ואת שיתוף הפעולה שלהם עם מגוון גורמים: תלמידים בעלי מוגבלות, הורים, מורים, הנהלת בית הספר וצוות אקדמי-מקצועי. נמצא שהיועצים גילו גישה חיובית כלפי ההכללה ותמכו בפועל במדיניות. שאלוני האופי האישיים והמוסדיים הראו שההכללה היא מרכיב חשוב בעבודתם. ואכן, המשתתפים במחקר דיווחו שמעורבותם בתהליך ההכללה הייתה ממוצעת עד גבוהה. אשר לשיתוף פעולה עם גורמים אחרים, שיתוף הפעולה הרב ביותר היה בין היועצים לצוות הרב-תחומי. ברמה נמוכה קצת יותר נמצא שיתוף הפעולה עם ההורים, אחר כך עם הנהלת בית הספר ועם התלמידים, ורק לבסוף עם המורים. ממצאים אלו חושפים מציאות מעניינת: היועצים דיווחו על מעורבות נמוכה יותר עם תלמידים ועם מורים מאשר עם הנהלת בית הספר, אך הקדישו זמן רב יותר למורים ולתלמידים. ייתכן שהמציאות מכתיבה ליועצים חלוקת זמן אחרת מזו שהם מכוונים אליה.

במפתיע, נמצא שהמשתנה ״מידת ההכשרה בחינוך מיוחד״ הוא המנבא הטוב ביותר למעורבות היועצים בהכללה. משתנה זה נמדד לפי מספר הקורסים שלמד כל משתתף בתחום זה. ככל שמספר הקורסים לחינוך מיוחד היה גבוה יותר, הקדיש היועץ זמן רב יותר לפעילויות הקשורות בהכללה. משתנה משפיע אחר הוא מספר השעות שהוקצה לעובד לעיסוק בתפקיד היועץ.

עמדה אישית ומאפיינים אישיים-מקצועיים הסבירו רק כחמישית מן השונות בין המשתתפים בנוגע לשלושת התחומים העיקריים. משתנים אלו הסבירו כשליש מן השונות בין היועצים בשיתוף הפעולה עם מורים, וקצת פחות משליש מן השונות בשיתוף הפעולה עם הנהלת בית הספר ועם ההורים. על מידת שיתוף הפעולה עם מורים ועם צוות בית הספר השפיעו כמעט לחלוטין מידת ההכשרה לעסוק בחינוך מיוחד וגישת היועץ, ועל שיתוף הפעולה עם התלמידים השפיעו הניסיון בהוראה, הגיל, מידת ההכשרה לעסוק בחינוך מיוחד והגישה האישית.

הכללתם של תלמידים בעלי מוגבלות בבית ספר מחייבת שינוי בכל רמות המערכת ומציבה דרישות תובעניות בפני כל חברי הקהילה של בית הספר: תלמידים, מורים, הורים, מנהלים ומדיניות כוללת של הרשות ומשרד החינוך, אך ליועצי בית הספר יש תפקיד מפתח בתהליך (Gestwicki, 2007).

כדי לקדם רפורמה בחינוך לקראת הכלה והכללה של תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתות הלימוד ה"רגילות", על הממשלה ועל המחוקק להבין שנחוצה רפורמה בתחום החינוך ושיש לעגן אותה בחוק בשיתוף עם אנשי חינוך, פסיכולוגים ויועצים. כן יש להגדיר שלבים ברורים ליישום הרפורמה במערכות האזוריות (Miles & Singal, 2010; Stubbs, 2008).

הדרך ליישום עקרונות החינוך הכוללני במערכת החינוך בישראל כוללת התאמה של סביבות הלמידה והדרכה של המחנכים לשם שינוי תפיסתם החינוכית. על משרד החינוך ועל גופי ממשל אחרים להקצות משאבים ומאמץ כדי לשנות את התוכן, הגישות, המבנים והאסטרטגיות וכדי שמערכת החינוך הרגילה תוכל לספק חינוך לכלל הילדים, וכך להקים מערכת תומכת בתלמידים בעלי מוגבלויות שהיום מטופלים במסגרות החינוך המיוחד. מעבר לכך נדרש שינוי של שיטות הלמידה הנהוגות בכלל מערכת החינוך, ובכלל זה בתפקיד המורים ובמקומם בתהליך הלמידה.

היועצים יכולים לקחת חלק פעיל ומרכזי בהובלת המערכת הבית ספרית לקראת הכנת תכנית מיוחדת ופרטנית לכל ילד (personalized individual services plan), מתוך הבנה שלכל ילד יש "צרכים מיוחדים" ושעל המסגרת החינוכית "לעטוף" אותו ולענות על אותם צרכים (Meijer, 2003).

לסיכום, בארצות רבות הוחלפה הגישה החינוכית מהשמה של תלמידים בעלי לקויות בכיתות מצומצמות להכלה בכיתות רגילות. יועצים בבית ספר מצופים להוביל את המערכת להחלה של תהליך ההכללה – סיפוק צרכיהם של לקויי הלמידה ברמה הגבוהה ביותר. הממצאים מראים שיועצים בבתי ספר בישראל מחזיקים בגישה חיובית מאוד כלפי רעיונות ההכללה, להבדיל מעמיתיהם שבארצות הברית (Isaac et al., 1998). הם רואים את עצמם כמובילי חינוך חברתי, המקדמים צדק חברתי ושוויון הזדמנויות בחינוך לכל התלמידים, ומרכיב זה בזהותם משפיע על האופן שהם תופסים את תפקידם בתהליך ההכללה (Erhard & Klingman, 2004; Tur-Kaspa & Cohen, 2004). לכן, הציפייה היא שהם יובילו את התהליך לאחר שיוכשרו לעשות כן.

כדי להוביל את מערכת החינוך לקראת החלה של רעיונות ההכללה יש לפתח מדיניות ברורה, שתחייב תוספת של קורסים בהכשרה לייעוץ ובהתמחות של היועצים הפועלים בשטח. בתכניות אלו יש לשלב תכנים ערכיים ומקצועיים המתייחסים לתכניות ההכללה של תלמידים בעלי מוגבלויות ולפרקטיקות הנדרשות לשם כך. אם היועצים יראו בחינוך הכוללני יסוד ערכי-מוסרי וחברתי מרכזי בזהותם המקצועית, ואם יהיו ברשותם מיומנויות לפעול להגשמת שילובם של הילדים עם המוגבלויות בחינוך הרגיל, הם יהיו למנהיגות חינוכית מובילה ויקדמו את רעיון ההכללה והחינוך הכוללני ואת יישומו (Elweke & Rodda, 2002; Mdikana, Ntshangase, & Mayekiso, 2007; Praisner, 2003).

בתי הספר הכוללנים צריכים להוות מקום של צדק חברתי. יש לתת מענה לכל תלמיד ותלמיד על פי צרכיו האישיים, יש ליצור מערכת חינוך שתפתח את הפוטנציאל הטמון בכל הילדים וליצור מערכת של שוויוניות במתן מענה לכולם. כל אחד נמצא במקום אחר ויש לפרוש בפניו את היריעה לחשיבה, חקר ומעוף (Riddell, 2009).

ביבליוגרפיה

הרפז, י׳ (2013). כל תלמיד הוא תלמיד בעל צרכים ייחודיים. **הד החינוך**, פ״ז (6), 38–42.

ועדת דורנר (2009). אתר אלו״ט http://alut.org.il/?page_id=418 נדלה ב-15.3.15

חוק חינוך מיוחד, תשמ״ח-1988.

חוק חינוך מיוחד תיקון מס׳ 7, תשס״ג-2002.

מילשטיין, א׳ וריבקין, ד׳ (2013). **שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים בבתי-ספר רגילים: קידום השילוב ויצירת תרבות בית-ספרית משלבת**. ירושלים: מאיירס, ג׳וינט ומכון ברוקדייל.

מרום, מ׳, בר-סימן-טוב, ק׳, קרון, א׳ וקורן, פ׳ (2006). **שילוב ילדים בעלי צרכים מיוחדים במערכת החינוך הרגילה**. ירושלים: מאיירס, ג׳וינט ומכון ברוקדייל.

רייטר, ש׳ (2006). השילוב והחינוך המיוחד בהיבט בינלאומי, הרצאה ביום עיון בנושא: החינוך המיוחד – דילמות ערכיות. ירושלים: האגף לחינוך מיוחד, משרד החינוך והתרבות.

שמש, ז׳ (2012). **ספר ההכלה: בירור תפיסת עולם ויישומן בתהליך ההכלה**. ירושלים: גף הפרסום, משרד החינוך.

Ahearn, E. (2009). Growth models and students with disabilities: Report of state interviews. Alexandria, VA: Project Forum, National Association of State Directors of Special Education.

Ainscow, M. (2003). Towards inclusive schooling. *British Journal of Special Education*. doi: 10.1111/1467-8527.00002

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs, 7*(1), 3-7.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Angelides, P., Constantinou, C., & Leigh, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 24*(1), 75–89.

Aniftos, M., & McLuskie, L. (2004, November–December). On track towards inclusive education. NZARE AARE Conference 2003: Educational research,

risks, & dilemmas. Symposium conducted at the meeting of Australian Association for Research in Education, Auckland, New Zealand.

Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29–39.

Armstrong, F., & Barton, L. (2008). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: The case of England. In L. Barton and F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 5-18). London, UK: Springer.

Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1997). Fostering Educational Resilience in Inner-City Schools. Publication Series No. 4.

Barnett, W. S. (2007). Benefits and costs of quality early childhood education. *Legal Rights Journal, 27*(1), 7–23.

Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 299-313.

Beckett, A. E. (2009). 'Challenging disabling attitudes, building an inclusive society': Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people. *British Journal of Sociology of Education, 30*(3), 317-329.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bowman, B., Donovan, S., & Burns, M. (2001). *Eager to learn: Educating our Preschoolers National Research Council*. Washington, DC: National Academy Press.

Burlo, E. T. (2010). Inclusive education: a qualitative leap. *Life Span and Disability, 13*(2), 203–221.

Burrello, L. C., Lashley, C., & Beatty, E. (2001). *Educating all students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press together.

Capper, C. A., Frattura, E., & Keyes, M. W. (2000). *Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Darrow, C. L. (2009, March). Language and literacy effects of curriculum interventions for preschools serving economically disadvantaged children: A

meta-analysis. Paper presented at the annual meeting of the Society for Research on Educational Effectiveness, Alexandria, Virginia.

Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of Primary Prevention, 28*(2), 67-91.

Elledge, A., Le Floch, K. C., Taylor, J., & Anderson, L. (2009). *State and local implementation of the No Child Left Behind Act* (Vol. V: Implementation of the 1: The inclusion of students with disabilities in school accountability systems: 49 percent rule and 2 percent interim policy options). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Policy and Program Studies Service.

Elweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education, 6*(2), 113-126.

Erhard, R., & Umanksy, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education,* 52(3), 175-194.

Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. (2002). Building connections. In J. Thousand, R. Villa, & A. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning: The Practical Guide to Empowering Students, Teachers, and Families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Farrel, M. (2005). *Key Issues in Special Education*. London: Routledge Falmer.

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Allyn & Bacon, A Pearson Education Company, 75 Arlington Street, Boston, MA 02116.

Gestwicki, C. (2007). *Developmentally Appropriate Practice: Curriculum and Development in Early Education*. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.

Grace, S., & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and Diversity: Meeting the Needs of all Students*. London: Routledge.

Grady, M., & Villa, R. (2004). Toward inclusive, diverse classrooms. *The Special Edge, 18*(3), 10-11.

Hatch, A. (2005). *Teaching in the New Kindergarten*. Canada: Thomson Delmar Learning.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Oxon, UK: Routledge.

Hornby, G., & Kidd, R. (2001). Transfer from special to mainstream – ten years later. *British Journal of Special Education, 28*(1), 10–17.

LaPlant, L., & Zane, N. (2002). Partner learning systems. In J. S. Thousand, R. A. Villa, & A. I. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning: The Practical Guide to Empowering Students, Teachers, and Families* (2nd ed.) (pp. 271-282). Baltimore: Paul H. Brookes.

Lombardi, T. P., & Hunka, N. J. (2001). Preparing general education teachers for inclusive classrooms: Assessing the process. *Teacher Education and Special Education*, *24*(3), 183-197.

Macintyre, C., & Deponio, P. (2003). *Identifying and Supporting Children with Specific Learning Difficulties: Looking Beyond the Label to Assess the Whole Child*. London: Routledge Falmer.

Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McQuarrie, L., McRae, P., & Stack-Cutler, H. (2008). *Differentiated Instruction*. Edmonton, AB: Alberta Education.

Mdikana, A., Ntshangase, S., & Mayekiso, T. (2007). Pre-service educators' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*(1), 125-131.

Meijer, C. J. W. (Ed.). (2003). *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. European Agency for Development in Special Needs Education / Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Miles, S., & Singal, N. (2010). *The Education for All and Inclusive Education Debate: Conflict Contradiction or Opportunity*? School of Education, University of Manchester, Manchester, UK.

Miller, D. (2013). *Justice for Earthlings: Essays in Political Philosophy*. Cambridge, Cambridge University Press.

Nagle, K., Yunker, C., & Malmgren, K. W. (2006). Students with disabilities and accountability reform. *Journal of Disability Policy Studies, 17*(1), 28-39.

Peters, S. J (2003). *Inclusive education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*. Prepared for the Disability Group, The World Bank and Michigan State University. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/09/

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

08/000160016_20030908131732/Rendered/PDF/266900WP0English0Inclusive0Education.pdf

Peters, S. J. (2004). *Inclusive Education: An EFA Strategy for All Children*. Washington DC: World Bank.

Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals toward inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children, 69*(2), 135–145.

Rashid, N., & Tikly, L. (2010). Guidelines for inclusion and diversity in schools. Council, Martínez Campos 31. 28010 Madrid

Rhim, L. M., Faukner, J., & McLaughlin, M. (2006). *Access and accountability for students with disabilities in California Charter Schools* (Research Report No. 5). College Park, MD: University of Maryland, Institute for the Study of Exceptional Children and Youth. Retrieved from http://www.education.umd.edu/EDSP/ProjectIntersect/docs/IRR5Revimar07.pdf.

Rose, R., & Howley, M. (2007). *The Practical Guide to Secial Educational Needs in Inclusive Primary Classrooms*. London: Paul Chapman.

Riddell, S. (2009) Social justice, equality and inclusion in Scottish education, *University of Edinburgh, Discourse* (2009) 30, 3, 283-297

Seefeldt, C. (2003). *Pre-kindergarten Standards: Guidelines for Teaching and Learning*. New York NY: Carnegie Corporation of New York & McGraw-Hill Education.

Singh, V. (2011). *Access to equality in education for children with disability through inclusive education*. School of Education, IGNOU. Retrieved from http://www.col.org/pcf6/fp/zIN1302.doc

Soukakou, E., Winton P., & West, T. (2012). *The Inclusive Classroom Profile (ICP): Report on preliminary findings of demonstration study in North Carolina*. Chapel Hill, NC: NPDCI, FPG Child Development Institute.

Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where there are few Resources*. The Atlas Allianc. Retrieved from http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf

Thomazet, S. (2009). From integration to inclusive education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education, 13*(6), 553–563.

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2002). *Creativity and Collaborative Learning: The Practical Guide to Empowering Students, Teachers, and Families* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Thurlow, M., Lazarus, S., Quenemoen, R., & Moen, R. (2010). Using growth for accountability: Considerations for students with disabilities (NECO policy

directions no. 21). Minneapolis: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved from http://www.cehd.umn.edu/nceo/OnlinePubs/Policy21/PolicyDirections21.pdf

Udvari-Solner, A., Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). Access to the general education curriculum for all: The universal design process. In R. A. Villa, & J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School* (2nd ed., pp. 134-155). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development..

UNICEF (2007). *Children with Disabilities: Ending Discrimination and Promoting Participation, Development, and Inclusion*. New York. http://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/children_disability_rights.pdf

Urschel, J. L., Mathis, W, J., & Tornquist, E. (2010). *Schools without diversity: Education management organizations, charter schools, and the demographic stratification of the American school system*. Boulder: University of Colorado, Education and the Public Interest Center. Retrieved from http://nepc.colorado.edu/files/EMO-Seg.pdf.

Vakil, S., Welton, E., O'Connor, B., & Kline, L. S. (2009). Inclusion means everyone! The role of the early childhood educator when including young children with autism in the classroom. *Early Childhood Education Journal, 36*, 321-326.

Van Laarhoven, T. R. (2007). A model for preparing special and general education preservice teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education 58*(5), 440-455.

Watson, A., & McCathren, R. (2009). Including children with special needs: Are you and your early childhood program ready? *Young Children, 62*(2), 20-26.

הילד שבי – להיות מרצה והורה עם לקויות למידה[16]

איתן שחר

"חש צורך לכתוב כבעל לקות למידה שקשה לו להיעתר לסדר הכתיבה הנמדד באקדמיה, בדרך שלי המבקשת להתפייט מתוך עומקים הנכתבים ואולי נצרבים בתוך-תוכי. רוצה לכתוב מבלי שאצטרך להסתתר מפני ההגמוניה האקדמית. מבקש לעיתים שהמורים והמרצים יונגשו אלי לרגע ויגלו שיש לי מה לתרום לעולם, שיראו את היופי והידע שיש בדרך הזאת – וכן, גם בקצב הזה. למידה המתקיימת לעיתים דווקא בתוך ההליכה האיטית הזאת המאפשרת להשתהות ולגלות תובנות עמוקות, שייתכן שהרצים פשוט לא זוכים בהן.
יש לי צורך לכתוב על החוויה והתובנות שלי מתוך ילדותי כלקוי למידה ובעיקר מהשנים האחרונות כסטודנט, כמרצה וכהורה לילדיי לקויי הלמידה.
רוצה לזעוק בקול בוטח וללא בושה שלא רק אותי צריכים להנגיש אל ה"היכל", אלא לעיתים טוב לו ל"היכל" שיונגש אלי.
רוצה שמישהו משוכני ההיכל הגדול, האקדמיה או בית הספר, יונגש אלי בשביל צר ובאמצעות קרן אור יגלה, וְלוּ במעומעם, שגם בי שוכן היכל קטן, שבו חבויים אוצרות ומרגליות מזן אחר ובשפה אחרת, ההולכים בקצב אחר, ובכל זאת – היכל שכדאי לעתים לבוא בצל קורתו".

הטקסט הזה היה חבוי בי שנים רבות אך לא הייתי מסוגל לבטאו. הוא היה מודחק ועשה את דרכו אל תודעתי בצעדים קטנים, במסדרונות אפלים של כישלונות ומכאובים, ומשם לאמירה ברורה: "אני יכול, אבל אחרת".

מאמר זה מביא את סיפורי האישי כלקוי למידה שהלך במסע ארוך ומפותל. אלו הם חיי כילד שבגר, כסטודנט, כאיש מקצוע, כאדם, ובעיקר כאבא שהפך את המגבלה הפרטית לכוח של נתינה לילדיו. הצורך לתת ביטוי גלוי לסיפור האישי שלי נולד מתוך שנים רבות של שתיקה והסתרה, שבהן צמחה אמירה גלויה המופנית ללקויי הלמידה ולכל מי שסובבים אותם.

[16] גירסה חלקית מוקדמת פורסמה בביטאון מכון מופ"ת - בימת דיון (2015)

הסכמה מדעת ושמירה על הפרטיות

המאמר מבוסס על כתיבה אוטוביוגרפית ובה קטעי יומן אישי והתכתבויות הקשורות בלקויות הלמידה שלי ושל ילדיי.

החשיפה האישית שלי מציבה את ילדיי חשופים גם הם בחלק מתיאורי המקרים המוצגים במאמר. קיבלתי את הסכמתם לפרסום זה וכך גם את אישורם של כל המוזכרים במאמר.

השמות המופיעים במאמר הם בדויים, אך מעבר לכך, כדי לשמור ככל האפשר על פרטיותם של ילדיי, נתתי לכל תיאור מקרה שם בדוי אחר.

"זה לא הוא – זה אנחנו"

ישבתי בפגישת עבודה עם אלון, מנכ"ל עמותה, איש צבא וחינוך שהתמסר בשנים האחרונות לעשייה בתחום החברתי. הפגישה מסתיימת ואני קם ממקומי. רגע לפני שאני פונה לדרכי עוצר אותי לרגע אלון ומספר לי על בנו בן האחת עשרה, שזה כמה ימים אינו מגיע לבית הספר בעקבות עימות אלים שהיה לו עם המנהלת. הוא מספר לי שהילד מואשם בכך שהשתולל ונתן מכה למנהלת בית הספר. אני מביט לתוך עיניו של אלון והן נראות לי טרוטות וחסרות מנוח. מחוות הגוף והבעת פניו מלמדות על התסכול של הורה במצוקה, שאינו יכול להושיט עזרה לילדו. עוד כמה דקות של שיחה ואני למד כי הילד לקוי למידה, היפר אקטיבי, השתולל בהפסקה ומנהלת בית הספר אחזה בו בחוזקה. הילד, שניסה להשתחרר מאחיזתה הלופתת של המנהלת, פגע בפניה והיא קיבלה מכה חזקה – וכנראה גם משפילה וכואבת. אלון מספר לי שבית הספר והם, ההורים, חסרי אונים וכרגע הילד נשאר בבית עד שיוחלט מה לעשות אִיתוֹ. מחפשים לו פתרון בבית ספר מיוחד.

רגע לפני שאנו נפרדים אני שואל את אלון: "תגיד, איך הילד?" פניו קורנות לרגע והוא אומר לי: "הילד מקסים. חכם, חברותי, אוהב לשחק, רגיש, תקשורתי". ואני שואל, כשאנחנו קרבים עוד צעד אל פתח היציאה: "אז מה הבעיה?" ואלון משיב לי במבט מושפל: "אנחנו מגיעים למשרד החינוך כדי לבדוק פתרונות – ומצביעים עלינו ואומרים: אתם ההורים של הילד שהרביץ למנהלת".

אני מישיר מבט לאלון, מתקרב אליו ואומר: "זה לא הוא – זה אנחנו!" אני ממשיך את סדר יומי אל הישיבה הבאה ולישיבה שאחריה, והמשפט הזה מלווה אותי עוד ועוד. "זה לא הוא – זה אנחנו" – מגלם משפט מכונן שאולי נולד בחשבון הנפש שערכתי עם עברי, אך היום מהווה עבורי ציון דרך בהתמודדות היומיומית כהורה לילדים לקויי למידה, ילדי ריטאלין.

בית הספר – רומן נכזב

שנים רבות חלפו מן היום שבו הודיעו להוריי שפרק בית הספר הסתיים כשאני רק בכיתה י'. דלת היציאה מבית הספר ההוא פתחה בפניי דלתות אחרות, חלקן לחללים אפלים וחלקן אל אור השמש הקורנת.

לא הצלחתי להיות תלמיד. זוכר את הנסיגה שהחלה בכיתה ח׳ ומשנה לשנה התקבעה ככישלון הנוכח בחיי. מחברות שלא הצלחתי לארגן, שיעורים שלא הצלחתי לכתוב, פרקים שלא ידעתי לקרוא, מבחנים שברחתי מהם, חום וכאבי גרון שתקפו אותי תכופות בכל משימה לימודית שניצבתי בפָּנֶיהָ.

תחילת כיתה ט׳. זה לי חודש שלם שאני עם חום גבוה שוכב בבית, ובעקבותיו שבוע של אשפוז בבית חולים. זוכר את היום האחרון בבית החולים, שבו – לאחר בדיקות מכף רגל ועד ראש – מודיע הרופא להוריי ולי שאני בריא לגמרי. מחר מפסיק למדוד חום והולך לבית הספר.

וכשאני חוזר לבית הספר לאחר היעדרות ממושכת, מנסה להתחיל ללמוד מחדש ולא מצליח. בריא ולא לומד, הולך יום יום לספרייה ולא פותח ספר, מעלים שוב ושוב מכתבים שמגיעים תכופות מבית הספר להוריי – מונע מהם את הידיעה ואת האמת הזאת שאני לא מצליח להיות תלמיד.

רגעים של ייאוש, תסכול ותחושת אפסיות. תקוות שנכזבו.

במרחק שנים אף ניסיתי לספר לילדיי על עברי הלימודי בקריצה מתלוצצת, ובצידה שאלה גדולה: למה? למה?

כך סיפרתי על ילדותי לבתי בעבודת השורשים שכתבה:

> *״מכיתה ט׳ בערך הפסקתי לגלות עניין בלימודים. כיתה י׳ הייתה השנה המעניינת בחיי. כל כך אהבתי את השנה הזאת עד שחזרתי עליה שוב ושוב. פעם ראשונה סיימתי עם 11 שליליים ופעם שנייה, למרות השיפור הניכר, סיימתי עם 6 שליליים בתעודה. בבית הספר החליטו שלא אקבל פריבילגיה לשנה ״מאושרת״ שלישית. הודיעו לי שאין מקומי בבית הספר בקריית גת. לא בחרתי לעזוב את קריית גת. בחרו זאת עבורי.*
> *אני כאילו אומר את הדברים בבדיחות הדעת, אך בעצם עד היום החידה הזאת אינה פתורה אצלי. היא יותר עצובה מאשר שמחה. למה כל כך כשלתי?*
> *הנחמה היחידה שלי היום היא שההשתלשלות הזאת, ככל שהייתה קשה, הביאה אותי בסופו של דבר לקיבוץ להב. הגעתי לחברת הנוער. שם היו מוכנים להסתכל עליי ולא על התעודות שלי. בלהב דיברו איתי בגובה העיניים ולא דיברו אלי ממרומי היכל השלמות״.*

הכתיבה בחוברת חגיגית של ״שורשים״ מעדנת את תחושותיי, מלטפת אותן פן תכאבנה. אך השאלה מה היה שם מנקרת בי ולאורך שנותיי מבליחה בצורות שונות, ברגעים צפויים וברגעים בלתי צפויים.

שנים רבות אחר כך נגלה לעיניי בית הספר ההוא בקריית גת באופן אקראי לחלוטין. אירוע שאני מוזמן אליו מתקיים במרכז קהילתי בעיר. אני מחנה את הרכב במגרש החנייה הסמוך וכמעט מבלי משים מגלה לפתע את בית הספר התיכון שבו למדתי. חזית בית הספר נותרה בדיוק כשהייתה ומחזירה אותי באחת לתקופה ההיא, שסימני השאלה מנקרים מתוכה.

אני עוצר במקום ומבקש מחבריי לעצור איתי לרגע. כך, מול מדרגות בית הספר, מצביע על דלת הכניסה שהייתה עבורי דלת היציאה ומבקש לומר להם מילה על המקום הזה: "המקום הזה, לפני יותר משלושים שנה, זרק אותי מכאן לעבודה במפעל לתריסים בהיותי בכיתה י'. לפי המראה של המקום – לא השתנה בו דבר". אני מוסיף קללה עסיסית ואנו מתרחקים משם אל האירוע שאליו מועדות פנינו.

חבריי, שאינם מכירים את השתלשלות ילדותי, לא מאמינים שהילד שאודותיו סיפרתי הוא אני בעצמי. הם אומרים לי כי אינם מכירים אותי כועס כל כך, והאמת שגם אני עצמי מופתע מהזעם המתפרץ שיצא מתוכי.

מסתיים האירוע ואני חוזר לביתי שבקיבוץ. שעת לילה מאוחרת והמפגש הלא צפוי עם בית הספר ממשיך ומהדהד בי. ניגש למחשב ומאתר את אתר בית הספר שממנו אני דולה את פרטיה של המנהלת, והנה אני כותב לה מכתב:

"לפני שנים רבות זרקו אותי מביה"ס שאת מנהלת היום. במשך 20 שנה עסקתי בכל מיני תחומים שלא דרשו השכלה. האמנתי לבית הספר שאיני שווה הרבה בתחום הלימודי ונמנעתי מלנסות ללמוד...

מאז יצאתי ללימודים, סיימתי תואר ראשון בעבודה סוציאלית בהצטיינות יתרה ולאחר מכן המשכתי במסלול ישיר אל הדוקטורט, שאף אותו סיימתי בהצטיינות. מעולם לא התפארתי בתארים שלי ולבטח לא הזכרתי את ההצטיינות. אך במכתבי אלייך ההצטיינות הזו רלוונטית כהיפוך לכישלון שעליו סיפרתי.

מדרגות בין הספר שעליהן חלפתי השבוע עוררו אצלי מחדש רגשות של כעס ועלבון שכנראה השנים לא מחקו. כך נותר בית הספר הזה בנרטיב שלי.

בינתיים שניים משלושת ילדיי מאובחנים כלקויי למידה (ילדי ריטאלין), והלקח הגדול שלקחתי מילדותי בקריית גת הוא כי הורים נועדו להגן על ילדיהם גם מפני אושיות בית הספר. למדתי שבית הספר יכול ליצור ברית שותפים עם ההורים והילד. ברית מאפשרת ומצמיחה ולא כזו המדכאת ומדירה... אני מקווה שבית הספר בהנהגתך שינה את דרכו ורואה היום בילדים ה"לא מצליחים" כאתגר ולא כאילוץ שיש להרחיקו".

כתבתי את המכתב הזה למנהלת כשאני יודע שאין לה כל חלק בעברו של בית הספר. אך ביקשתי במכתב הזה להביע דאגה להווייתו ולעתידו, נכון יותר, דאגה לתלמידיו ולבוגריו.

תשובתה של מנהלת בית הספר לא איחרה לבוא והייתה מפתיעה ביותר:

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

איתן שלום,
כנראה לא קישרת בין שם ילדותי לשמי הנוכחי. אנחנו מכירים היטב מילדותנו. גרנו בשכנות והיינו חברים טובים. אני מכירה אותך היטב, את האיכויות שלך, וגם מודעת לקריירה שלך.
אתה בוודאי לא מאשים אותי בטעויות שנעשו בביה"ס באותם ימים.
איתן, אתה מוזמן לבקר בביה"ס. זה מקום אחר מכפי שהיה.
אשמח לארח אותך ואני חושבת שעבורך זה מהלך הכרחי לסגירת מעגל, ממקום טוב.
אני אוהבת את ביה"ס ואת תלמידיי, כך גם כל הצוות החינוכי ובוודאי ההנהלה המובילה אותו. זו הרוח שלנו...".

להפתעתי הגדולה, מנהלת בית הספר הייתה אכן חברת ילדות שלי. גרנו בשכנות והיינו בידידות רבה בכל אותן שנים שבהן למדתי בבית הספר. הגילוי הזה מרגש את שנינו. אנחנו ממשיכים בהתכתבות נוסטלגית, שבסופה היא מזמינה אותי לבוא כאורח אישי שלה לבית הספר.
אני נענה ברצון וכותב:

"הצעתך כי אבוא לבית הספר ממקום מיטיב עשויה לסייע לי לגעת בכאב ואולי להתפייס עימו בסוג של דיאלוג. לא עשיתי קריירה בחיי. הלכתי בנתיבים שאט-אט בנו אותי..."

חולפים אך ימים ספורים ואנחנו מסיירים יחד במסדרונות בית הספר. סוגרים מעגל.
הרומן הנכזב שלי עם בית הספר התיכון הותיר אותי בחשבון לא סגור עם ילדותי. צחוק ובכי, גאווה ובושה, כישלון וניצחון.

היציאה ללימודי התואר הראשון

חבריי מהקיבוץ ומהעיר עשו דרכם לאוניברסיטאות ולמכללות ואני הייתי המדריך הנצחי: בתנועה, בשכונות, במוסד החינוכי, בהיאחזות הנח"ל. קיבוצניק טוב שמדבר ציונות וסוציאליזם בגאווה גדולה, אך בורח מלגעת בכישלון האישי שחסם אותי מללמוד ולהשכיל. בגיל 38 אזרתי אומץ לנסות ולהבין מה קרה שם, בהיותי תלמיד תיכון, שכל כך כשלתי מבלי שמישהו (כולל משפחתי) הצליח לסייע לי לצאת ממעגל הנכשלות. ביקשתי לערוך אבחון דידקטי, בעיקר כדי לקבל הסבר לכישלונות ילדותי. שם, בפגישה המסכמת, קיבלתי הסבר שהותיר אותי שטוף דמעות, כואב את העוול שאני נושא עמי במשך כל כך הרבה שנים. הבנתי שאני לקוי למידה ויחד עם המאבחנת ניתחנו איך בדרכים אחרות אוכל להתמודד עם לימודים לתואר אקדמאי. היא סייעה לי להבין שאני יכול, שהניסיון לחזור לספסל הלימודים הוא בר-סיכוי ואפשר שדרכי אף תצלח.
כך יצאתי ללימודי התואר הראשון בעבודה סוציאלית. ללא תעודת בגרות, כמבוגר שהיו מוכנים לקבל אותו על תנאי, לתקופה של ניסיון.

לא קל להיות סטודנט לקוי למידה. תוספות זמן, טקסטים מודפסים בכתב מוגדל, עבודה עם חומר מסוכם של חברים וחברות לספסל הלימודים, התנתקות פיזית וגיאוגרפית מכל הסובב אותו כדי לחסום גירויים חיצוניים. חיפוש מתמיד של אסטרטגיות שיסייעו לי לפרוץ חומה אחר חומה. ובתוך זה הבושה והסוד.

ילד רוצה להצליח

התכתבויות ושיחות רבות התקיימו לאורך השנים בינינו כהורים לבין המחנכים של ילדינו. לא רק מכתבים מתריסים ודיווחים התנהגותיים, אלא דיאלוג רציף שהיו בו החלפת דעות, התייחסות לנקודות ציון משמעותיות, דברי ביקורת, כעסים וביטויים של תמיכה והערכה.

שלום אירים (מחנכת הכיתה של בננו),
זכינו בך אירים, שגילית את הסוד שהוא מצד אחד כל כך גלוי וידוע, ומצד שני, כה מורכב ונסתר. הצופן אל עולמו של הילד, לגעת בו חרף החומות שהוא מקיף עצמו כנגד המבוגרים בגיל הזה. אהבה שאינה מזויפת, התעניינות ודאגת אמת שמקור נביעתה במעיין השופע אנושיות ורגישות...
יובל זכה בך, אפשר לומר זאת כבר עתה, מהמקום הזה שֶאַת לו מבוגר משמעותי שיודעת לקבל אותו, לראות אותו, להיות אכפתית כלפיו ולא חוששת גם לדרוש ולא לוותר כשנדרש.
ניתן לצפות שיהיו עוד מורדות ועליות. אנחנו לא משלים את עצמנו באשר לכך. יחד עם זאת תעודת ההערכה שהוא קיבל ממך אתמול, מבחינתנו, מוענקת לשניכם: לך שהענקת וליובל שזכה לקבל.
תודה גדולה,
מיכל ואיתן שחר

ילד רוצה להצליח!!! ילד רוצה להצליח!!! לא טוב לו במקום שאינו מצליח, ולעתים המשימה המרכזית, שמעבר למיומנויות, היא לאתר את הניצוץ החבוי שיצית את התשוקה.

אֵמוּן שהוא חש שהמורה נותן בו, עידוד, קשר, יכולת להכיל את הקושי שלו, טפיחה על השכם, מחוות גוף, מבט שאינו זועם, חיוך. מורה בהבל פיו יכול לכבות את הניצוץ במקום שיחצוב ויחצוב עד שימצא את קרן האור בעבור תלמידיו.

ההכרזה הזאת, שילד רוצה להצליח, מושתתת על גישות הומניסטיות המיוצגות על ידי תיאורטיקנים כגון רוג'רס, מאסלו ופרום. בבסיס התיאוריות הללו עומדת התפיסה שקיימת נטייה טבעית של האדם לצמוח ולבטא את מכלול היכולות הפנימיות שלו בדרך למציאת המשמעות האישית בחיים. תפיסת האדם כיצור טוב מטבעו, אשר מונע על ידי השאיפה למימוש עצמי.

כהורה ליוויתי את לימודיהם של ילדיי לאורך כל השנים במעברים עונתיים לא סיסטמתיים שבין הצלחות וכישלונות, אכפתיות וחוסר אכפתיות, עניין וחוסר עניין.

התנודות הללו לא תמיד היו בנות-הסבר ואני לא יצאתי מגדרי ברגע של הצלחה ולא נפלה רוחי בעת כישלון. האמנתי שבַּיסוד קיימת תמיד המוטיבציה וראיתי את תפקידנו, אנשי החינוך, לסייע בהסרת חסמים שמונעים את מרחב החיים שמוטיבציה זקוקה לו.

כך צמח הדימוי של "המפעל היצרני" שיוצג בפרק זה, שאותו אני מציע לבנות סביב הילד, יחד איתו ועם המערכת החינוכית. המפעל קיים כדי שהילד יצליח, ומעבר לזאת שיחווה את עצמו כמי שמסוגל לנהל את עצמו כתלמיד יצרני. ילד שיחווה את המפעל כמשרת את צרכיו, קיים הסיכוי שיבקש בעתיד – כשיבשילו התנאים – לבנות בעצמו את המפעל הנכון לו מתוך חוויה של מסוגלות וכוח, ולא כביטוי של חוסר יכולת וחולשה.

לשהות במעלה ההר -

מתוך יומן אישי:

"נדב השיג היום 95 בבגרות בתנ"ך. הוא נבחן בעל פה ואף אחד לא מבין מאיפה הוא קולט, מתי ואיך הוא לומד. וזה הדבר המדהים שאני אומר, זועק: ילד רוצה להצליח! לא רוצה ליפול. והחכמה היא להאמין בו, ללכת איתו צעד אחר צעד ולפנות לו מרחב להיות נוכח. אנחנו לא משלים את עצמנו, לא הכל יהיה 95, יהיו עוד נפילות כאלה ואחרות. אבל מה זה חשוב. הוא יודע שהוא יכול, וזו המתנה הגדולה שאנו מעניקים לו שתלווה אותו לאורך השנים".

לצעוד במורד הנחל ולחפש את הנתיב המוביל למעלה ההר -

מתוך יומן אישי:

"לפני חודשיים קיבלנו דיווח באסיפת ההורים שגלעד לא בעניינים, שטרם התחיל את שנת הלימודים, שחלה נסיגה במוטיבציה שלו ללמוד. התכנסנו לפגישה: ההורים, מנהל בית הספר, רכזת השכבה, המחנכת והיועצת. גלעד ידע על הפגישה ובחר לא להשתתף בה, אך מאוד שמח לדעת שאנו באים ומתייחסים למצבו. היה זה דיון מערכתי שעסק בשאלה איך עוזרים לו לחזור להיות תלמיד, איך מסייעים לו להשיב את האמון בעצמו. השתתפנו כהורים בדיון הזה. תרומתנו הסגולית לדיון הייתה ההיכרות העמוקה עם הבן שלנו, וכן, גם את ילדותי הבאתי לשם. בדיון התקבלו מספר החלטות, שכולן היו ליישום מיידי. מתן תמיכה שתסייע להתארגנות היומיומית של גלעד עם מטלות בית הספר. נקבעה סייעת ממרכז הלמידה שתהיה בקשר ישיר עם המורים כדי לרכז את המשימות ותשב עם גלעד באופן כמעט יומיומי להגדיר יחד איתו את המטלות הלימודיות ואופן היערכותו למילוין. הנחנו שלדרוש ממנו שירכז את המטלות הלימודיות זו משימה שלא יעמוד בה. אין לו אף מחברת, הוא ממש לא יושב לבד ולומד (לא עושה שיעורי בית ולא

מתכונן למבחנים). אין לו אסטרטגיות של התארגנות ולמידה עצמאית. הגדרנו מי יסייע לו בעבודה על המטלות מחוץ לבית הספר״.

יחד עם גלעד נבנה מפעל שלם הסובב סביבו, שנועד לייצר מוצר שקראנו לו בשם: ״תלמיד פעיל ומעורב״. גלעד לקח על עצמו לשמש כמנכ״ל המפעל ומובן שמחנכת הכיתה התגייסה ללכת איתו יד ביד כדי לסייע לו בניהול המפעל. היו במפעל הזה מחלקות שונות, כגון: סיוע בשיעורי בית, סיוע בקריאה, מחלקת המתמטיקה שנועדה לסייע בהשלמת חומר שחשוב היה לו להשלים, מחלקה ארגון ולוגיסטיקה. מובן שנקבעה צורת התקשורת בין המחלקות השונות ותרשים זרימה – מחומרי הגלם ועד למוצר המוגמר. הגדרנו שנדע שהמפעל עובד כאשר גלעד יֵדַע להפעיל את מחלקותיו ולהיות תלמיד שממלא את משימותיו בכיתה (משימות שיוגדרו עם המורים באופן מותאם).

כך ביקשנו להחזיר לו את תחושת השליטה והאמון ביכולות שלו לצלוח קשיים בלימודיו. הקשיים הרי ילוו אותו כלקוי למידה לאורך חייו במצבים שונים וביקשנו להעניק לו התנסות וחוויה שקושי יכול להיות אתגר, ולא בהכרח מחסום שמוביל להימנעות.

תוך חודש ראינו שינוי. לא שהחל ללמוד, אבל ראינו שאיפשהו אכפת לו, שהוא מוכן לדבר אתנו על הלימודים, למרות שהיו אצלו ביטויים של אי אהדה לעניין הזה של למידה. ראינו את הקשר הנרקם בין המחלקות השונות של המפעל: הסייעת ממרכז הלמידה, המחנכת, המורים, חונכת שנפגשה איתו אחר הצהריים, חבריו לכיתה שמיעט להסתייע בהם משום אי הנוחות בתלות הזאת בבני כיתתו. גלעד היה שם ובהחלט ראינו התחלה של עבודה ומעורבות פעילה שלו בהקשר הלימודי. התחלות קטנות, לא מעבר לכך, שעבורנו היו ניצנים מעוררי תקווה.

מתוך היומן האישי:

״...דיברנו על חזרה לדפוסים של הימנעות משום הים הסוער שהוא חש שעומד לפניו והפחד מהכישלון שממנו הוא נמנע. החרדה מפני הטביעה והפניית העורף לכל דבר שמוביל אל הים. חרדת הטביעה. מנהל בית הספר אמר שזה השלב להניח את הרגל על שפת הים ולאט לאט לרכוש את הביטחון והזיכרון שהוא יודע לשחות – בסגנונו הייחודי ואולי עדיין עם מצופים.

יצאתי מהשיחה הזו נרגש מאוד.

אני רוצה להעביר את המסר להורים – ככל שיסכימו לשמוע אותי. אל תוותרו למערכות, אל תאבדו את כוחכם, תאבקו, כי אין פה צודקים וטועים, אין טובים ורעים, אין יודעים ולא יודעים. במצב הזה כל ניסיון שהוא במסגרת האפשר (שגם זו שאלה: מהו האפשר?) נכון לנסותו. אין מה להפסיד.

ייתכן שכל התקוות שלי בנוגע לגלעד יתבדו ושהתוכניות שבנינו עם בית הספר לא יועילו. אבל הידיעה שניסינו ופעלנו, לכשעצמה נותנת תחושה של חיוניות. היא פועלת כנגד חוסר האונים ויוצרת תקווה שמכל מקום אפשר לנוע. גם אם הצעדים הם מזעריים, גם אם הליכה קדימה ואחורה וחוזר חלילה, תנועה טובה מקיבעון. ואני מציע לחשוב איך ניתן ליצור תנועה, פעולה כל שהיא – בכל מצב".

שנות לימודיהם של ילדינו היו מסע ברכבת הרים. עליות ומורדות – פעם למעלה ופעם למטה. עד סוף כיתה י"ב ידענו שזו דרכנו ואנחנו נהיה שם – למעלה ולמטה, בהצלחה ובכישלון.

"תעודת בגרות אפשר להשלים – ילדות לא"

זוכר את איום מבחני הבגרות, שבלעדיהם אין עתיד. את הדאגה הזאת המלווה בכאב רב, במתחים ופחדים, שלא תהיה לי בגרות ואאבד את עתידי.

זכיתי לגדול בבית אוהב, ערכי וחם. הורים שדאגו לי דאגת אמת ויחד עם זאת נשבו במלכודת האמון העיוור במערכת החינוך. "פוטנציאל לא ממומש", "תלמיד שיכול ולא רוצה", "קח את עצמך בידיים", "תפתח דף חדש", "הלימודים לא חשובים לך". צירופי מילים שיצרו דיוקן תלמיד שניחן בכל הכישורים להצליח ורק בוחר שלא לרצות. סביב התפיסה הזאת התגבשה הקואליציה שמולה לא היה לי כל סיכוי בעת ההיא לנקודת מפנה של ממש. משולש שבו נבנתה ברית מבוגרים בין הורים אוהבים ואנשי מקצוע חדורי הישגיות, הניצבים מול ילד מתבגר שלא מוצא את דרכו בבית הספר. בתוך כך נטמעות חוויות יום-יומית של כישלון ומוּבסוּת.

הסברים שהתקופה הייתה אחרת מעולם לא הקהו את טרדת השאלות שנותרו בי, למה בית הספר פעל כמו מכונה משומנת שאינה יודעת להתמודד עם הגלגלים החורקים שבתוכה. יאנוש קורצ'אק, המחנך הדגול, התרכז באהבה לילד, בכבוד הילד ובזכויותיו. הוא לא הבין דבר בלקויות למידה, ובכל זאת זיכה את חניכיו במה שלא זכיתי אני בבית הספר.

גדלתי בתוך חוויית הכישלון בבית הספר, בחוסר היכולת להיות תלמיד שעונה לציפיות הוריי ומוריי. תחושה מהדהדת של חוסר ערך לעומת חבריי, שהצליחו ועלו במעלה הדרך בעוד אני נותר מאחור ולא יודע למה. חברת הנוער בקיבוץ הושיעה אותי לבסוף וקלטה אותי למסגרת שבה נקלטו נערים ונערות פְּלִיטֵי מסגרות משפחתיות ולימודיות.

בחוויה הזאת שנצרבה בילדותי התעצבה במידה רבה הורותי לילדיי לקויי הלמידה.

המשפט: *"בגרות אפשר להשלים – ילדות לא"* התנוסס בביתנו מעת לעת כשחשוב היה לנו להזכיר את הצורך באיזון ראוי בתוך קשייהם של ילדינו במעמסה הלימודית. כשראינו את בננו קורע את מחברתו בחמת זעם, כשנוכחנו בתסכולים המקבלים ביטויים רגשיים ופיזיים, כשראינו עומס מעיק שהולך ונצבר וכשזיהינו תחומי עניין של ילדינו מחוץ ללימודים. ראינו ערך רב באופן שמתעצבת חוויית הילדות וההתבגרות של ילדינו ועודדנו אותם לעסוק במה שהם טובים ואוהבים.

כשבית הספר דרש להתנות את השתתפותו של בני בנבחרת הכדורעף בכך שיתחייב להתנהגות ראויה בכיתה, כתבתי למנהל בית הספר את המכתב הבא:

"לצערי לא אוכל לחתום על המסמך אותו העברתם לחתימת הילדים וההורים בנבחרת הכדורעף... חוויתי על בשרי וראיתי בחיי גישות חינוכיות המונעות מ"ילדים סוררים" את היכולת להוכיח עצמם במקום שבו הם יכולים לגלות את יכולותיהם, כישוריהם ולהיפטר מ"תדמיתם הסוררת"...

כאנשי חינוך, אני מבקש שתהיו ערים למשמעותו של רגע קט של ניצחון, הצלחה, חיבוק ועידוד לילד, שתפקודו הלימודי אינו מלא ולא תקין כהגדרתכם.

אני מצפה שתפתחו אפיקים ואופקים גם לילדים שהלימודים עבורם, באופן אובייקטיבי או סובייקטיבי, הם נטל, תסכול, קושי, כעס. תאפשרו לילדים הללו את רגעי החסד של סיפוק והצלחה.

תאמינו בכוחו של המאמן, זה אשר בשבילי ובשביל ילדי הוא מחנך בכל רמ"ח אבריו, מודל לחיקוי. תבחינו, במטותא מכם, בכוחה המחנך של ההשתתפות בקבוצת הכדורעף... אמצו את המאמן אליכם וראו בו שותף לכם. תנו לו את האמון וההכרה שהוא יכול להצליח, לעתים, היכן שמערכת ההוראה אינה מוצאת מענים. באותה מידה תנו לילדים שמתקשים במסגרת הלימודית צ'אנס להצליח במסגרת הספורטיבית. שתיהן מערכות החינוך שלכם. אמצו אותם בחוזקה..."

הייתי שלם עם מאבקי הקטן שבני לא יימדד רק על פי תְפקודו בכיתה. ראיתי בזאת בקשה לאמץ סרגלים נוספים להערכת הישגי התלמידים.

טראומת בית הספר שלי ערכה ביקור נוסף כשזיהיתי רמז לקיומו של מדד אוניברסלי, המציב הצלחה בספורט כנחותה מהצלחה בכיתת הלימוד. ראיתי, אולי מעט בהגזמה, טבלאות המשוות את הישגי הבגרות בין בתי הספר. אני הרי הייתי בילדותי נתון פגום עבור הטבלאות הללו. בהתנגדות שלי כהורה לחתום על המסמך הייתה כנראה מחאה קטנה וסירוב להיעתר לסדר הזה.

בעשורים האחרונים מתפתחות גישות שונות באשר לייעוד החינוכי של בית הספר. גישות הנסמכות על תיאוריות פדגוגיות, פילוסופיות ופסיכולוגיות המבקשות להציב במרכז את ייחודיותו של התלמיד. מישל דה מונטיין (Montaigne) תבע כבר במאה ה-16 את האמון בילד והציע שהמבוגרים יאפשרו לילדים לרוץ לפניהם ובאופן זה יגלו את אהבתם ובחירתם של הילדים. קארל רוג'רס (Rogers) ואברהם מאסלו (Maslow), מייצגי הגישות ההומניסטיות בפסיכולוגיה, ביססו תיאוריות הרואות במימוש עצמי ובהגשמה עצמית מניעים מרכזיים בהתפתחותו של האדם. תיאוריות המתבססות על חוזקות, חוויות של הצלחה, שיוצרות תחושת ערך עצמי ומניעות תלמידים לצמיחה. מרטין בובר, שהתייחס למפגש החינוכי, ראה במחנך הטוב את זה אשר ניחן ביכולת

לזמן לכל תלמיד את חומרי החיים המתאימים לו, את החומרים המצמיחים כל תלמיד כאדם ייחודי.

המאבק להכרה בכך שלקויות הלמידה של ילדיי הן חלק מייחודיותם ליווה את הורותי להם, מילדות ועד בגרות. לא הסכמתי להיענות לרף האחיד בדמות תביעות לימודיות שפעמים רבות דיכאו את ייחודיותם.

ובתוך הניסיון להקל, למנוע חוויה של כישלון ולהגן מצאתי את עצמי לעתים ניצב מול הבן שלי שמתעקש להיות "כמו כולם" ולהוכיח שהוא יכול. הייתה זו התמודדות מרתקת לעסוק בדיסוננס המתקיים בין איך שהוא רואה את עצמו לבין איך שאנחנו, ההורים והמערכת החינוכית, תופסים את התנהלותו כתלמיד בבית הספר. עבורי הדיאלוג הזה היה נגיעה רכה בתהליכים הקשורים בגיבוש הזהות והדימוי העצמי שלו, שנע על הציר של מסוגלות ואי מסוגלות, ערך וחוסר ערך.

ההתכתבות עם המורה מדגימה את הלבטים שהדיסוננס הזה מעורר:

איתן ומיכל היקרים!

תפקודו הלימודי וההתנהגותי של רני מעסיקים את מחשבתי רבות. שנת הלימודים הנוכחית החלה עם קשיים שלא אפשרו לו להיות פנוי ללמידה. מעבר לקשיים הלימודיים יש לרני קושי ביישום הכללים הבית ספריים.

ברור לי שהנכם מתמודדים עם קשיים ודילמות לא פשוטות, חשוב לי שתדעו שאני מעריכה את עשייתכם ונכונותכם לסייע בכל דבר שיידרש.

אומנם רני אומר שהוא רוצה בגרות מלאה, אך בפועל מתקשה למלא את המוטל עליו הן מבחינה התנהגותית והן מבחינה לימודית. למרות הסיוע הרב שהוא זוכה מכם ניכר שאינו באמת בשל למערכת לימודים אינטנסיבית זו...

דלית

בתשובתנו למחנכת הצדקנו כל פעולה שהיא תנקוט בנוגע להצבת גבולות להתנהגותו בבית הספר. יחד עם זאת מצאנו לנכון להסתכל בצורה אחרת על שאלת בשלותו לשאוף לבגרות מלאה.

שלום דלית,

"אנו רואים את הצורך לסייע לרני בהתארגנות, לסייע לו בהתמקדות כנגד תחושת ההצפה שאנחנו מכירים את נוקיה. נהיה איתו בהתמודדות עם מטלות שהוא רוצה להתמודד איתן... אנחנו לצידו כדי שיקבל את הכלים לצלוח את החיים...

*כשרני מספר לנו שהוא מבקש להיות תלמיד במערכת מלאה אנחנו לא תוקפים את התמונה שהוא מצייר לעצמו דרך שלילתה. בוודאי שהאמירה שאינו בשל, ואינו יכול, ואינו מסוגל, הן **לא המילים** שאנו מבקשים להדגיש בדיאלוג איתו.*

כשרני יאמר שהוא רוצה להתמקד בחלק ממקצועות הלימוד כדי להצליח בהם ולוותר על אחרים שמעמיסים עליו נדע לומר שהצלחנו לבסס אצלו תחושה של ערך עצמי שתשמור אחיזתה גם כאשר יגלה שאינו מושלם. יהיה זה כאשר יבחר לוותר על חלק מהמערכת לא ממקום הכישלון אלא ממקום של בחירה מודַעַת – זו הרי הדרך שאנו מבקשים לנהוג בה.
אנחנו מבקשים יחד עם בית הספר לבחון דרכים שמובילות למקום הזה.
איתן

הייתי לעיתים הורה טרחן. מדקדק בקוצו של יוד בדיאלוג עם המורים. מאתגר למחשבה, לראות את המציאות במורכבותה ולא לחרוץ דברים.

לקות הלמידה שלי הייתה ונותרה חוויה רגשית יותר מאשר כשל ברכישת מיומנויות למידה בסיסיות. לחיות בדואליות מתמדת: יכול ולא יכול, שווה ולא שווה, גאה ומתוסכל, מצליח ונכשל.

ההתכתבות הזאת אולי מדגימה את המשמעות המורכבת של המשפט: "בגרות אפשר להשלים – ילדות לא". זו אינה אמירה ששוללת את החתירה להישגיות לימודית אלא כזאת שמציבה גבולות בנוגע למחיריה.

לקראת מבחני הבגרות, כשהיו ילדיי בתחילת כיתה י"א, שאלתי אותם: "מהן המטרות שחשוב לכם להשיג עד סוף הלימודים?"

שניהם, בהפרש של חמש שנים, אמרו לי: "אבא, אל תדאג, נעשה בגרות מלאה".

ואני אמרתי להם שאני ממש לא מודאג. תעודת הבגרות ממש לא חשובה בעיניי. חשוב לי שתהיה להם התבגרות טובה.

תהיתי ושאלתי שוב: "הבגרות באמת חשובה לכם?", והם אמרו כל אחד בדרכו: תהיה לנו בגרות.

עבורי היה בהצהרה שלהם אישור מעודד למסלול ילדותם והתבגרותם. אף שדרכם בהקשר הלימודי לא הייתה סוגה בשושנים, הם לא איבדו את האמון בעצמם.

שניהם סיימו כיתה י"ב עם תעודת בגרות מלאה. בחלק מהמקצועות, יש לומר, כמעט כנגד כל הסיכויים. שניהם נבחנו בעל פה, נזקקו להתאמות לאורך כל לימודיהם, ידעו משברים, עליות ומורדות, אך סיימו את בית הספר עם בגרות מלאה.

הם עשו דרך, כל אחד מהם בדרכו.

"אל תעצור את הסוסים אתה כבר מגיע" – המסע אל הדוקטורט

דרכי אל הדוקטורט נסללה בערוצים שנפתחו בפניי והלכתי בהם. זו לא הייתה משאת הנפש בחיי, ובכל זאת הלכתי במעלה הדרך משום המסע שהיא זימנה לי.

כפי שכתב המשורר קוואפיס בשירו "אִיתָקָה":

"...וְכָל הַזְּמַן חָשַׁב עַל אִיתָקָה
כִּי יְעוּדֵךְ הוּא לְהַגִּיעַ שָׁמָּה...
שֶׁתַּגִּיעַ אֶל הָאִי שֶׁלְּךָ זָקֵן
עָשִׁיר בְּכָל מַה שֶּׁרָכַשְׁתָּ בַּדֶּרֶךְ.
אַל תְּצַפֶּה שֶׁאִיתָקָה תַּעֲנִיק לְךָ עֹשֶׁר.
אִיתָקָה הֶעֱנִיקָה לְךָ מַסָּע יָפֶה
אִלְמָלֵא הָיָא לֹא הָיִיתָ כְּלָל יוֹצֵא לַדֶּרֶךְ.
יוֹתֵר מִזֶּה הִיא לֹא תּוּכַל לָתֵת".

העיסוק במחקר היה לי תהליך של הליכה אל עצמי, מפגשים שנמנעתי מהם בכל חיי, מצבים מעוררי חרדה שהחזירו אותי פעמים רבות לתחושות מן העבר של ייאוש, תסכול ואפסיות. הבריחה הסדרתית מספריות, ההתרחקות מכל מקום שמדברים בו אנגלית, הלילות הארוכים שבהם זלגו הדמעות בניסיון להתגבר על מכשולים, ההכרח למצוא מרחבים מרוחקים ומבודדים כדי שאוכל להתרכז, התלות באנשים שיתווכו לי את שביקשתי לדעת, הסיוע שצרכתי כדי להתגבר על המכשולים הקשורים בלקויות הלמידה שלי. כך בניתי לי את המפעל הפרטי שלי, מחלקה אחר מחלקה, מבלי לחוש בתחושות אשם על שאני זקוק לעזרה. כך למדתי להכיר במגבלותיי, כמו גם לפגוש את מעלותיי כחוקר באקדמיה.

כשהתחלתי בכתיבת הצעת המחקר לדוקטורט ניסחתי מודעה בלשון זו: *"סטודנט לתואר מתקדם בעל לקות למידה מחפש עזרה בתרגום מאמרים מאנגלית"*. מרצה שביקש לסייע לי ולתלות את המודעה במחלקתו חדל מהר מניסיונותיו לאחר שקיבל ביקורת מפרופסור מכובד, ועוד אנשים טובים באקדמיה, על שגילה נכונות לסייע למי שאינו יודע קרוא וכתוב באנגלית להתקדם לדוקטורט. הוא החזיר לי את המודעה בלא שתלה אותה במחלקה. לי הייתה זו אחת מנקודות השבירה הראשונות, שבה ביקשתי לעזוב הכול ולחזור להיות קיבוצניק טוב שמדבר סוציאליזם. היו עוד רגעי משבר רבים שכאלה, וכל אחד מהם הוא סיפור בפני עצמו, שמספר על עולמם של לקויי למידה. כאב מתכנס, דרכים ללא מוצא, תסכול, ניפוץ של חומות, תקווה, בושה, הצלחה.

פיתחתי לעצמי אסטרטגיות שסייעו לי בהתמודדות עם לקותי. למדתי שרתיעה היא תגובה טבעית אך אינה סיבה לברוח, למדתי לשהות במצבי הקושי ומתוך כך ליצור את הדרכים שלי לפרוץ את החומות שנראו לעתים כבלתי-עבירות.

בתוך כך גיליתי גם את יופיו של המחקר. החופש ליצור, המפגשים עם אנשים שחייהם הופכים מקור לידע, היכולת לחשוב בדרכים השוברות מסגרות אנליטיות – ואולי דווקא לקות הלמידה שלי סיפקה לי גם איכויות של למידה אחרת, המפרקת ומרכיבה את פרטי המידע בצורות ייחודיות.

המחקר שערכתי היה איכותני והתבסס על ראיונות וסיפורי חיים. שעות רבות של ראיונות שהוקלטו ותומללו, מילים שנפרסו על פני מאות עמודים.

ניתוח הנתונים במחקר היה לי משבר נוסף, שעצר אותי חודשים רבים מהתקדמות במסע הכתיבה, מוצף בים של מילים ולא מוצא דרך לארגון וסדר. הניסיון לקרוא את

הטקסטים הארוכים כושל פעם אחר פעם ואני בא והולך במשימות שונות הסובבות אותי אך לא מצליח להתגייס ולהעמיק בניתוח הראיונות.

בתוך תחושת ההצפה שממלאת אותי אני חולם חלום באחד הלילות ובו אני יושב לבדי באי בודד ומסיים את הדוקטורט. אין איש מלבדי, רק אדוות הגלים שמסביבי היוצרת שקט ורוגע שמאפשרים לי כתיבה נינוחה. ימים ספורים לאחר שאני מספר על החלום לחבריי מתקשרת אליי חברה יקרה ומספרת שהרהרה בחלום שלי ומצאה לו פתרון. שבוע אחר כך היא מפגישה אותי עם סופר מוכר, שהתבודד בכפר קטן וקסום בקפריסין וכתב את אחד מספריו המפורסמים. הסופר המוכר מקשר ביני לבין המשפחה שאירחה אותו וחודשיים אחר כך אני מוצא עצמי בכפר קטן ומבודד בהרי הטרוֹדוֹס שבקפריסין. יושב לי שם חודש שלם ושוקד על ניתוח הראיונות באין מפריע. פעימות הזמן עומדות מלכת, מאבדות ממשמעותן ואינן נתונות לסדר המוכתב מבחוץ. אני והראיונות מלאי המלל מתייחדים יומם ולילה וכך נוצרת יצירה בכפר שקט ובשלוות סופרים, כשאני מבין שכנראה זו דרכי להתמודד עם ים של מילים שמציף אותי. כך נכתב השלד של פרק הממצאים במחקר, ואני חוזר לארץ לשאון החיים. אחר כך אני מבין שדרכי במחקר דורשת את עקרון ההתבודדות ואני מאמץ לי דרכים שכאלה לאורך הכתיבה כולה.

חודשים אחדים לפני סיום הדוקטורט אני מגיש את טיוטת המחקר השלמה לפרופ' לאה קסן, מנחה נפלאה שליוותה אותי בכל המסע הזה, והיא מציעה לבחון אפשרות לעריכת שינוי קטן בפרק מסוים בעבודה.

אני יושב בביתי יומיים ואיני מצליח לערוך את השינוי כפי שהיא הציעה, ואנחנו מסכמים להיפגש. לאחר הפגישה, שנמשכה כמה שעות, אני חוזר מתוסכל לביתי וכותב מכתב שבו אני מסביר, בהתנצלות גדולה, שלא הצלחתי להיות פעיל ומעורב בעבודה המשותפת עם המנחה.

לאה שלום,

אני יושב מול המחשב ומבקש לכתוב לך. המכתב נועד לשתף אותך בתחושותיי ולנסות לומר אמירה שמשום מה לא הצלחתי לבטאה בעת שישבנו פנים אל פנים.

אולי שמת לב בתוך העבודה המשותפת שאיני מתפקד באופן וברוח שבהם אני רגיל לעבוד.

בכל השעות הללו חשתי תחושה של שיתוק מוחלט, תסכול וכאב שלא מצאו ביטוי של מילים. לא הייתי איתך ולא עם העבודה, רק ציפיתי שאיכשהו יעבור היום. לא הייתה שם התנגדות, ולא התעקשות או קיבעון מחשבתי. היה שם איתן שחזר לשחר ילדותו, לבית ספר התיכון, לאותם תסכולים ותחושות של חוסר אונים ואי יכולת להבין למה, למה, זה לא הולך.

אני חושב שהייתי זקוק ליממה הזו כדי לעבד עם עצמי את הדברים שאני כותב לך עתה.

היום, כשישבתי כשעתיים תמימות על הַפִּסְקָה הפותחת של הפרק, בשלווה ובהשלמה שזה אני, הבנתי מעט את מה שחוויתי אתמול.
קצב עבודה אחר, קושי בהתארגנות ושעות רבות של ישיבה עד אשר אני צולל לעומקם של התכנים, קריאה איטית, אי יכולת להחסיר פרט, קושי באיתור מיקום השורות במעבר מטקסט לטקסט, כל אלה לא נתנו אתמול כל סיכוי להתקדם יחד איתך. ואז באה הבושה ועמה הרצון להסתיר את הקושי ולהראות כאילו הכל בסדר ואני זורם.
הניסיון ליצור מראית-עין אינו מקדם אותי ומחזיר אותי לאחור למקומות שרציתי לשכוח. בשנים האחרונות פיתחתי לי אסטרטגיות עבודה שסייעו לי להבין שאני יכול ללמוד כנראה בדרך אחרת; אזרתי את העוז לבקש עזרה ולהבין שגם כשאני נעזר נותרת היצירה מעשה ידיי, כמו אמן הפיסול שנעזר בנפח כדי לעצב את פסלו. האסטרטגיות האלו החזירו לי מעט את האמון בעצמי, ביכולותיי האינטלקטואליות.
אני מלא הערכה להתגייסות שלך, לתמיכה ולרצון שאסיים את העבודה בצורה מכובדת, אך יותר ויותר אני מכיר את עצמי כדי להבין שאולי לא אוכל לעשות זאת אם לא אאמץ את הדרך הקצת אחרת.

תשובתה האצילית של פרופ׳ קסן, מנחה נפלאה שלאורך כל המסע הייתה לי אדם ולעתים אף דמות הורית, מייצגת את מודל המורה שלי. מודל ששאבתי ממנו רבות לאורך דרכי כמרצה באקדמיה.

שלום איתן,
המכתב שלך מאוד מאוד ריגש אותי... חשתי באותו יום בו ישבנו ביחד שאתה שקוע בעצמך ושאינך עולה על העגלה הנוסעת, אולם מאחר שלא שיתפת אותי במה שעובר עליך החלטתי להמשיך בנסיעה עד שתתעשת ותעלה. החלטתי מראש שלא אוותר לך על התיקונים מאחר שהפרק, כמו שהוא, פוגע ברמה הגבוהה של שאר העבודה שלך. החלטה זו, כך נראה לי, עומדת גם בסטנדרטים שאתה מציב לעצמך.
הכתוב במכתב שלך מצביע על החלטתך לעלות על העגלה, אולם בדרך שלך. אני מכבדת את דרכך שעד היום רק הוכיחה את עצמה ומחזקת את ידיך ללכת בדרך זו.
אני לרשותך. הפעל אותי מתי שתרגיש צורך בכך ולאיזה מטרה שתרצה.
העיקר, אל תעצור את הסוסים, אתה כבר מגיע.
לאה קסן

כמה חודשים אחר כך אני ניצב זקוף וגאה על בימת הנואמים ונושא דברים בשם מקבלי התואר בטכס הענקת תארי הדוקטור באוניברסיטה. חולק את חוויית ההצלחה עם מאות רבות של מסיימים, משפחותיהם וחברי הסגל הבכיר:

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

"העשייה הקשורה במחקר מְלוּוָה בְּבְדִידוּת גדולה. האנשים החיים והמרתקים שחָלְקוּ עִמִּי את סיפורם הותירו אותי עם מאגר שופע של מילים, הקלטות, קובצי מחשב, תמונות.
כתיבת הדוקטורט, בחוויה שלי, הייתה רְווּיָה בשעות מתסכלות של ישיבה לבד בחדר אפלולי ודומם תוך כדי ניהול דיאלוג חצוי, כמעט רומן נכזב, עם ים של מילים, אוסף של תכנים וּמְגָוָן של צורות ביטוי.
בתוך ההליכה בנתיבים הללו היו גם רגעים רבים של עונג. הגילוי, ההתרגשות מתובנה חדשה, חֲדָוות היצירה. הייתי כנמלה עֲמֵלָה הַחוֹשֶׂפֶת שְׂכָבָה אַחַר שכבה, קליפה אחר קליפה, עד שמגיעה לגרעין התובנה. אותו רעיון סמוי מן העין שהמחקר נועד לגלותו.
המסע אל הדוקטורט מבטא את דרכו של האדם הבודד לִפְרוֹץ וּלְהַבְקִיעַ, להיות איש בשורה לְעוֹלַם הידע, שאין בו תחתית ולעולם אינו יודע שובע".

"המקום שבו אני כמוכם ואתם כמוני" – להיות מרצה לקוי למידה

סיימתי דוקטורט ושנים רבות אחר כך המשכתי לשמור את הלקות שלי כנושא פרטי שמעטים מהקולגות שלי באקדמיה ידעו עליו, ובאופן קטגורי יותר הסתרתי שנים רבות את לקות הלמידה שלי כסוד כמוס מפני תלמידיי.

יצרתי לעצמי אסטרטגיות וכלים שונים שסייעו לי להתייצב מול הסטודנטים כמרצה בוטח ובקיא בקורסים שלימדתי.

לקות הלמידה מלווה אותי לאורך חיי עוד לפני שקיבלה כותרת אבחנתית: כנער, כסטודנט, כהורה, כחוקר, כמרצה – כאדם. לטוב ולרע זה אני.

קורס אחד והתייחסות אחת יש בהם אולי כדי להדגים פן אחד של המפגש שלי בהוראה כמרצה עם לקות למידה. "יזמות לשינוי חברתי" הוא קורס שמתקיים בהשתתפות סטודנטים לעבודה סוציאלית ואנשים עם מוגבלויות. זהו קורס ייחודי שיזמתי ולימדתי בבית הספר לעבודה סוציאלית. ההירתמות האישית שלי לקיום הקורס הזה, תפיסתו האקדמית ודרכו, הן פרי היצירה של לקותי.

סיכום שכתבה סטודנטית ותגובתי לה אינם מותירים בי מילים להוסיף:

"...הצטרפתי לקורס עם תחושה של חוסר בהירות סביב המניע שלי... באופן בלתי צפוי, בזמן הקצר הזה, פגשתי שלושה צמתים שנגעו לי באופן אישי.
הצומת הראשון היה המפגש עם לקות הלמידה שלך, איתן. חשתי הזדהות עם מסע הלימודים שלך. אני, טלי, לא שרדתי את מערכת החינוך ונשרתי ממסגרת לימודים... חוויה חברתית לא פשוטה המלווה בתחושת בושה... ההליכה שלי ללימודים באקדמיה הייתה בראש ובראשונה כדי להוכיח לעצמי שאני מסוגלת, שאני יכולה ללמוד, אך המפגש איתך בקורס עשה עבורי את הישורת האחרונה... הסתובבתי עם תחושת בושה אדירה והסתרה על כך שאני לא מצליחה לקלוט את

השפה. כיום אני מתחילה להרגיש שאני יכולה קצת לנשום, אני פתאום מצליחה להגיד שאני לא מבינה אנגלית, אני פחות מתביישת, אני מרשה לעצמי בהדרגה להודות בזה בלי תחושת אשמה, וזו הקלה גדולה עבורי ואני שמחה על כך ומודה לך".

תשובתי לטלי מייצגת היטב את תפיסתי ודרכי באקדמיה ובהוראה:

טלי יקרה,
"...לא תכננתי לספר לכם את סיפורי האישי... משהו קרה בקורס הזה וברגע המסוים שסיפרתי לכם על עצמי, שֶׁאִפשֵׁר לספר את הדברים ונתן תחושה שהסיפור שלי הוא חלק מהמפגש שלנו, חלק ממשי בתוך השיעור. המקום שבו אני כמוכם ואתם כמוני, והגדרות התפקידים כמו: מרצה, סטודנט, בעל מגבלה, נורמלי, לא נורמלי, יודע ושאינו יודע, מאבדים ממשמעותם בהיותנו כולנו: לומדים, מלמדים, בעלי ניסיון, בעלי מגבלות ושונים איש מרעהו בהיותנו בני אדם עם זהויות נבדלות... ביקשתי לאפשר רגעים של טשטוש תפקידים, מיתון היררכיות והשתחררות מהבניות חברתיות שעל ברכיהן חונכנו. טשטוש התפקידים וההגדרות לא נועד כדי להתעלם מקיומם אלא כדי ליצור מרחב פנוי שבו כולנו לומדים ומפיקים ידע גם מהמפגש שבינינו – בני אדם... הסיפור האישי שלך הוא שיעור אישי המלמד אותך על דרכך אך גם שיעור לכולנו שיש בו תובנות ותקווה...
תודה לך על שהיית חלק מהקורס, איתן

כשאני מתבונן בקורסים שלימדתי לאורך שנותיי באקדמיה אני יודע לומר שלקות הלמידה הפרטית שלי הייתה נוכחת בתפיסות ההוראה שהתעצבו והפכו לחלק מזהותי המקצועית. היא השפיעה על האופן שבו התייחסתי לסטודנטים, על האופן שבו מסרתי ידע ועל האופן שבו רכשתי כבוד לידע של האחר. לקות הלמידה הניעה אותי לקדם גישות הוראה המשלבות התנסות ולמידה, קורסים המצריכים שימוש בחושים השונים ובאימוץ דרכים דיאלוגיות בהוראה.

אחת ההתנסויות מרחיקות הלכת שלי בהוראה הייתה יציאה עם הסטודנטים שלי לשהות של חצי שנה באנגולה שבאפריקה. שם למדנו והתנסינו בעבודה סוציאלית בין-לאומית. עבורי הייתה זו הזדמנות להיות מורה לתלמידיי בדרך התואמת את דרכי בהוראה. להיות נוכחים במציאות שבה לומדים. להכיר בכך שהיכולת ללמוד תלויה בנכונות להיות נוכח בעולמו של האחר ולראות באנשים את מקורותיו של הידע.

אינני יודע אם זהו סוד הלמידה על רגל אחת, אך כמורה לתלמידיי ביקשתי שלא יהיו שבויים במודלים החרוטים במחברתם. עודדתי מחקרי פעולה המתקיימים בתוך הכשרתם המקצועית, יזמתי השתתפות פעילה של סטודנטים במצבי אמת של חירום ואסון שבהם מילאו משימות מקצועיות. שמתי לי למטרה שהסטודנטים המוכשרים

לעבודה סוציאלית יכירו בכך שהידע שרכשו בכיתה ובספר הוא נכס חיוני, אך ידע חלקי. שיכירו במומחיות הקיימת אצל אנשים שהמציאות הנלמדת היא חייהם.
בין שבמודע ובין שלא במודע, אני משוכנע שהגישות הללו התעצבו גם מתוך חיי שלי כלקוי למידה המאמץ דרכים רב-ממדיות ויצירתיות בלמידה.

סיכום - לכו בדרככם

לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז כורכים לתוכם מנעד גדול מאוד של קשיים תפקודיים במיומנויות אקדמיות ובפונקציות ניהוליות. ההשפעות שלהן שונות מאדם לאדם. על פי רוב מתלווים אליהם ביטויים רגשיים שגם הם שונים מאדם לאדם. אחת הדרכים לסייע ללקויי למידה היא באמצעות הקניה שיטתית ומכוונת של אסטרטגיות למידה.
ערכן וחשיבותן של הקנית אסטרטגיות למידה אינן מוטלות בספק ויחד עם זאת ראוי לראות בהן מענה חלקי בסיוע לתלמידים עם לקויות למידה והפרעות קשב וריכוז.
בניית המפעל הדמיוני שהצעתי לילד שלי נולדה בהתמודדות שלי במהלך הדוקטורט. ההבנה שההוראה המתקנת והעיסוק באסטרטגיות הן מחלקה אחת במפעל שלם, שבו דרושות מחלקות שונות הפועלות במשולב כדי לתמוך ולסייע לאדם, צעיר ומבוגר, לצלוח את דרכו. חדוות המפעל היא דרך לראות בהתמודדות הזדמנות ליצירה ולחקירה עצמית הַמוּנָעוֹת מגישה אופטימית.
בתוך זה אני מרשה לעצמי להציע שנניח לתלמידים המתנגדים ונמנעים מהתעמתות עם אסטרטגיות הלמידה. כשיבוא הזמן והצורך – הם יהיו שם כדי ללמוד וליצור את האסטרטגיות שישרתו אותם. לעולם לא יהיה מאוחר מדי. החשש הוא שהתעקשות מוקדמת תזרע קונפליקטים מיותרים, מתחים וחרדות.
רבים שביקשו עצה מתוך ניסיוני בהקשר ללקויות למידה שמעו ממני עקרונות כלליים שתמציתם – חִקרו ומְצאו את הדרך שלכם. העיקרון שביקשתי למסור ללקויי הלמידה הוא ההכרה שלקות הלמידה היא חלק מהם, חלק מחייהם, ולאחר שיתפייסו עם הנתון הזה, כל דרך שתבוא מהם תהיה שלהם. זו העצה הטובה ביותר שתסייע להם לצלוח את דרכם.
זהו מסע של חיים שאין בו טוב או רע, מתאים או לא מתאים. אלו הם החיים עצמם ובהם האמון העצמי, החקירה העצמית, הניסוי והטעייה, המודעות והקבלה העצמית. כל אלה הם אסטרטגיות ונתיבים טובים ומתאימים למבקשים ללכת על פי דרכם במסעות המרתקים שמזמנים להם חייהם.

אחרית דבר

זהו חלק מסיפור חיי. לא כל חיי. מסע בשביל ארוך ומפותל הסובב סביב לקות הלמידה שלי.
כילד וכבוגר היה עמי חליל צד, שבו ניגנתי שנים רבות. ניגנתי בחגים, ניגנתי בטקסים, ניגנתי שירים. מנגינת החליל עזרה לי להתגבר על מעצורים אישיים ועל מבוכות וכן לרכוש אהדה לעיתים. היא אִפשרה לי לומר משפטים גם כשלא היו לי המילים.

אחר כך באו המילים.
המאמר הזה היה עבורי הזדמנות להאזין למנגינות שונות שחלפו בחיי ולאסוף אותן למילים היוצרות רצף בין היותי ילד, הורה, סטודנט, מרצה ומחנך. רצף שנבנה בתוך תחנות שונות שחלפתי בהן והפכו לחלק מזהותי.
בתוך כך מלמד המאמר על תנועת המטוטלת בין ה״כאן ועכשיו״ בהוויה שלי לבין ילדותי, בה נטועות לקויות הלמידה שהן חלק ממני.
בתוך הסיפור שלי נוכחים כל העת האנשים החשובים לי בחיי: הוריי, האישה שאיתי וילדיי.
הוריי, שהיו איתי באהבה גדולה בכל אשר הלכתי גם בעת שכשלה דרכי.
מיכל, האישה שבחיי, שבזכות יכולות ההכלה שלה, התמיכה, הרגישות, הסבלנות והקבלה התאפשר לי לנוע בדרך שלי ובקצב שלי. מיכל, שהיא שותפה מלאה לכל המסעות בחינוך ילדינו ובדרכים שבהן הלכתי אחר מאווייי.
ואחרונים חביבים, שלושת ילדיי הנפלאים, שאין ספק שהלקויות שלי הן גם חלק מחייהם שלהם.

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ביקורת ספרים

שם הספר: **נוער בבלגן – קטינים עוברי חוק בישראל:**
דרכי מניעה, אכיפה ושיקום

עורכים: אורי תימור, סוזי בן ברוך ואתי אלישע
הוצאת מגנס, ירושלים, 2015

הסוקר: **שרגא פישרמן**

אודה, כאשר ראיתי לראשונה את כותרת הספר חשבתי שהמילה "בלגן" היא ראשי תיבות (סביר להניח באנגלית) של תיאוריה המסבירה את תופעת המתבגרים במצוקה (קשה לי לכתוב "מתבגרים עבריינים"). מה רבה הייתה הפתעתי כאשר קראתי ששם זה נבחר על פי כינוי שבחרו לעצמם המתבגרים, הם ולא אחרים. נדמה שאין זה מקרה...

למרות העיסוק הנרחב בהתנהגויות חריגות שליליות של בני נוער לא פורסם זה שנים רבות ספר אקדמי עדכני העוסק במגוון של בעיות בתחום זה ובדרכים להתמודד עמן.

הספר **נוער בבלגן – קטינים עוברי חוק בישראל: דרכי מניעה, אכיפה ושיקום** בא למלא חלל זה.

המאמרים בספר מתמקדים בשלושה תחומים: בהסברת התנהגויות חריגות שליליות של בני נוער ובדרכים אפשריות להתמודד עמן, בתיאור פעילותן של מסגרות שונות המטפלות בבני נוער בעלי בעיות התנהגות קשות, וכן באספקטים נוספים הקשורים בנוער עובר חוק.

בתחום הראשון מוצעות כמה תיאוריות המספקות הסברים למִגוון של התנהגויות חריגות שליליות, כמו אלימות פיזית, עבריינות רכוש ושימוש התמכרותי בסמים.

אחת מהן היא "תיאוריית הבלגן" (Timor, 2001), שלפיה התנהגות מודעת היא פועל יוצא של הנחיות שמקורן במרכז התודעתי האידאי של האדם. בלי מרכז כזה חסרה לאדם אוריינטציה להשקפת עולם ולהתנהגות. ככל שהמרכז התודעתי הזה פחות מגובש ומאורגן, וככל שהוא מכיל פחות צווים ערכיים חד-משמעיים, תהיה התנהגותו של הפרט פחות מכוונת ויותר מקרית, מבולבלת ושלילית. במחקר שנערך בישראל, שבו נבחנה מחוייבותם של עבריינים לערכים מרכזיים שונים בחברה (שם), נמצא שעבריינותם קשורה לאי קיומו של מרכז תודעתי מוסרי והתנהגותי בעולמם, או בניסוחם של חלק מהמשתתפים במחקר – ב"בלגן".

המאמר הראשון בספר, "חיים בבלגן: התנהגות אנטי סוציאלית בגיל ההתבגרות" (אורי תימור, תהל אוזן ונתי רונאל), מבוסס על מחקר שנערך במתודה האיכותנית, שבו

רואיינו שמונה מתבגרים בני שבע עשרה עד תשע עשרה, אשר תיארו את מהלך חייהם מאז עמדו על דעתם. הם סיפרו על הזנחה וחוסר פיקוח על התנהגותם, ואפילו על עויינות ועל אלימות פיזית כלפיהם מצד הוריהם. בבית הספר, האמור להיות גורם מרכזי בחיברות של תלמידיו, חוו המשתתפים במחקר כשלונות בלימודים, תיוג שלילי ודחייה חברתית מצד תלמידים אחרים. הם לא זכו לדבריהם לתמיכה של ממש מצד המורים ונשרו בהדרגה מבתי הספר. כל אלה הביאו אותם לרמה נמוכה של פיקוח עצמי ולהתנהגות אלימה עבריינית. התנהגותם הייתה תגובתית ובלתי מתוכננת, או, במילותיהם של המרואיינים – "התנהגות של בלגן". בהמשך, כשהגיעו לגיל ההתבגרות, התווספו לבעיותיהם הקודמות בעיות הקשורות לגיל זה, שחלקן מאפיינות גם מתבגרים נורמטיביים מרקע משפחתי וחברתי תקינים. המשתתפים לא יכלו לגבש לעצמם זהות אחדותית ועקיבה. הם נותרו בסטטוס של זהות בלתי-מגובשת ומבולבלת. הם תיארו התנהגות עצמית רצופת סתירות וחסרת עקביות, בין שהגיבו בתוקפנות כלפי החברה שקיפחה אותם ותייגה אותם תיוג שלילי ובין שניסו לרַצות אותה. פעילותם העבריינית הלכה והתעצמה והפכה תוך זמן קצר לפעילותם המרכזית.

הבחירה בשם "בלגן" מתבססת על דברי המתבגרים, ומכאן שמה של התיאוריה. דומה שיש בבחירה הזאת מסר נוסף. רוב התיאוריות במדעי החברה מנסות להסביר תופעות דרך עיני המדען, בעוד שהבחירה בשם שביטאו המתבגרים עצמם מסמל בעיַני שינוי שבא לידי ביטוי בדרך שהמתבגר רואה את עצמו. ולוואי שדרך זו תנחה גם אותנו, המחנכים והיועצים החינוכיים.

תיאוריה שנייה היא "תיאוריית הריק הקיומי וההוויה השלילית" (אדד, ויגננסקי וחימי, 2014). על פי תיאוריה זו התנהגות אלימה וסוטה היא לעתים תכופות תוצר של תחושת ריק, חוסר משמעות ו"יש קיומי" שלילי. כדי להימנע מן הריק הקיומי יש לטפח את החינוך להתנהגות בגבולות מוגדרים, שיהוו לאדם מצפן התנהגותי, וזאת תוך העצמת ה"אני" וחיזוק תחושת ה"יש", על מנת לסייע לפרט ליצור תכלית לחייו ולהביאו לתובנה שאפשר להתמודד עם קשיים בדרכים חיוביות.

המאמר האחרון בספר, "עבריינות במצבים של דעת מעומעמת" (אדד), מנתח אירועים אלימים קיצוניים שבהם היו מעורבים בני נוער בשנים האחרונות. הוא מוצא שמאפיין בולט של בני נוער אלה הוא הימצאות במצב של ריק קיומי. מצב של ריק קיומי יוצר באדם אי שקט וחיפוש תכנים ופעילויות שיבואו למלא את הריק. כך הוא יכול להגיע להתנהגויות עבריניות למיניהן, להתמכרות לסמים ולאלכוהול, לאלימות ולהרסנות. מה שמונע מראש ריק קיומי בקרב צעירים הוא הכנסתם למסגרת של שגרות חיוביות בידי אחרים שהם משמעותיים להם (הורים, מורים, חברים), המשמשים להם מודלים ערכיים, אוהבים, תומכים ונחרטים במוחם, מעצימים אותם והופכים לחלק אינטגרלי מהווייתם. אי לכך יש סבירות גבוהה שבחירתם בעתיד תהיה ערכית וחיובית.

תיאוריה שלישית היא "תיאוריית הפיקוחים" (Reckless, 1961; Hirschi, 1969), המתייחסת לשלושת הפיקוחים על התנהגות הפרט: הפיקוח העצמי, הפיקוח החברתי והפיקוח הפורמלי. ככל שיהיה פיקוח חיצוני יעיל על התנהגותו של אדם בתקופות

שונות, כגון על ידי הורים, מורים ושוטרים, ובמקביל פיקוח חברתי יעיל מצד חבריו ושכניו, וכן פיקוח עצמי שלו על התנהגותו בהתאם לנורמות המקובלות, כן ייטה אותו אדם פחות לסטות מן הנורמות.

המאמר התשיעי בספר, "פיקוח לקוי ואלימות" (אורי תימור), מבוסס על מחקר איכותני פנומנולוגי שבו השתתפו 20 תלמידים מכיתות י"א וי"ב מעשרה בתי ספר תיכוניים, שרמת האלימות המילולית בהם גבוהה ורמת האלימות הפיזית בינונית. על פי דיווחי התלמידים שהשתתפו במחקר מסתבר שבבתי הספר שבהם הם לומדים יש מעט מאוד טיפוח מכוון של הפיקוח העצמי (לדוגמה, רק מרואיינת אחת ציינה בדבריה פגישה טיפולית של תלמידים בעלי בעיות התנהגות עם היועצת החינוכית). אין כמעט התייחסות חברתית אקטיבית של חברת התלמידים להתנהגויות אלימות (היו משתתפים שהצדיקו אי התערבות בנימוקים כמו חשש שאם יתערבו בסכסוך מתוך כוונה לַיְשבו, הם עצמם ייפגעו, או שהתערבותם רק תחמיר את הסכסוך). בהתייחס לפיקוח הפורמלי על ההתנהגות מציינים המרואיינים שפיקוח כזה קיים במידה רבה יותר משני הפיקוחים הקודמים: ברוב בתי הספר שבהם לומדים המרואיינים יש למשל תקנוני התנהגות, אלא שהדגש בתקנונים אלה הוא על ההופעה החיצונית. לא זכורות להם תקנות בנושאי התנהגות בין-אישית, לרבות שימוש באלימות פיזית ומילולית; כמו כן לא ברורות להם הסנקציות על המפֵרים את התקנות, והוא הדין גם באכיפת התקנות. במילים אחרות, בתי הספר שבהם הם לומדים מפעילים רק במידה מצומצמת את הפיקוחים העומדים לרשותם כדי ליצור אקלים חינוכי וחברתי חיובי וכדי לחנך להתנהגות נורמטיבית חיובית ובוגרת.

תיאוריה רביעית היא תיאוריה ביולוגית/פסיכולוגית/חברתית, המסבירה את השימוש הנרחב בסמים ובאלכוהול, בעיקר בקרב בני נוער.

המאמר השמיני בספר, "אלכוהול, סמים והתנהגויות סיכון בקרב בני נוער: היבטים רפואיים ונפשיים" (פאולה רושקה ודני בודובסקי), דן בתופעה ההולכת ומתרחבת של שתיית אלכוהול ושימוש בסמים בקרב בני נוער בישראל ובמדינות שונות בעולם. המאמר סוקר בקצרה את החומרים הפסיכו-אקטיביים העיקריים המצויים כיום בשימוש הצעירים בישראל, תוך התמקדות בהשפעותיהם ובהשלכותיהם ההרסניות – בהיבט הנפשי-פסיכיאטרי, הרפואי וההתנהגותי-עברייני.

קבוצה שנייה של מאמרים עוסקת בדרכי פעילותן של מסגרות שונות המטפלות בבני נוער בעלי בעיות התנהגותיות קשות.

המאמר השני בספר, "שירות המבחן בישראל: התפתחויות בחקיקה ובדרכי ההתערבות" (אתי אלישע ואפי ברוור), מתמקד בדרכי פעילותו ובתפקידיו השונים והמורכבים של שירות המבחן לנוער, המשמש כגוף סמכותי וטיפולי-שיקומי גם יחד וממונה על שיקום קטינים עוברי חוק בקהילה.

המאמר השלישי בספר, "בין ענישה לשיקום: גישות ושיקולים משתנים ביחס לנוער עובר חוק בחקיקה ובהליך המשפטי בישראל ובעולם". (סוזי בן-ברוך, אברהם שיינפלד והילה סיני), דן במדיניותם של המשטרה ושל בתי המשפט, המבוססת על תפיסות וחוקים משתנים ביחס לקטינים עוברי חוק בישראל ובמדינות שונות בעולם. המדיניות

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

משקפת מעבר בין גישה מענישה לגישה שיקומית, תוך הצגת הרציונל התיאורטי העומד בבסיס שתי הגישות המנוגדות-לכאורה הללו.

המאמר הרביעי בספר, "ייצוג קטינים בהליך הפלילי" (גלית מבורך), סוקר את תפקידה של הסנגוריה הציבורית בישראל, בפרט בייצוג קטינים, ובגישתו הייחודית של בית המשפט לנוער, תוך התייחסות למצב הקיים בתחום זה במדינות אחרות בעולם.

המאמר החמישי בספר, "טיפול מוסדי סמכותי/כופה למתבגרים עוברי חוק ובמצבי סטייה חברתית" (ראובן יעקב), עוסק בטיפול המוסדי-סמכותי הכופה במתבגרים בסיכון ומתבגרים עוברי חוק, שאותו מספקת רשות חסות הנוער במשרד הרווחה. המאמר מציג את מודל הטיפול המוסדי הכופה במדינת ישראל, את הרציונל להפעלת הטיפול הסמכותי ואת תוכניות הטיפול הייחודיות שהוא מפעיל.

המאמר השישי בספר, "השירות לשיקום נוער כחלופה לטיפול החוץ ביתי בנוער עבר חוק" (ראובן יעקב ואפרת לינקובסקי), מציג את תהליך גיבושה של תפיסת ההתערבות של עובדי השירות לשיקום נוער, תהליך המבוסס על מודל "פיתוח ידע ניתן להפעלה" (רוזנפלד).

המאמר השביעי בספר, "תכנית הילה למניעת נשירה ממסגרת לימודית" (חנה חימי ויורם ביטון), עוסק בתוכנית הילה (השכלת יסוד לימודי והשלמה), שהיא תוכנית התערבות חינוכית ולימודית המופעלת על ידי משרד החינוך, באמצעות היחידות לקידום נוער ברשויות המקומיות, עבור נוער נושר ממסגרת חינוכית פורמלית. המאמר מציג את הנחות היסוד של תכנית זו, את מאפייני האוכלוסייה המטופלת במסגרתה ואת דרכי פעולתה, תוך בחינת יעילותן.

המאמר האחד עשר בספר, "תקופת המאסר כהזדמנות לטיפול בנוער עבריין" (אילי גולדברג), דן באפשרויות השיקום הקיימות עבור קטינים כלואים בבית הסוהר. המאמר מציג את התנאים שבהם יכול בית סוהר לנוער לשמש הזדמנות לנערים לעבור שינוי חיובי גם בתנאים הקשים יחסית השוררים בו, וזאת תוך פירוט מרכיבי הטיפול היעילים הניתנים כיום לאוכלוסייה זו בכלא אופק, בית הסוהר היחידי לקטינים בישראל.

קבוצה שלישית של מאמרים עוסקת באספקטים שונים נוספים הקשורים לאפיון ולטיפול בנוער עובר חוק.

המאמר העשירי בספר, "הסדרת הליכי צדק מאחה לנוער עובר חוק" (טלי גל), עוסק בהליכי הצדק המאחה, המופעלים על ידי שירות המבחן לנוער בישראל זה שני עשורים, כחלופה להליך הפלילי וכתוספת לו. המאמר דן בסוגיות שונות הקשורות להליכים אלו, תוך התייחסות לצורך בהסדרתם בחקיקה בישראל.

המאמר השנים עשר בספר, "אירועי הטרור, האינתיפאדה ופשיעת בני הנוער בישראל" (רויטל סלע-שיוביץ), מציג ממצאי מחקר שבדק את השפעתן של תקופות האינתיפאדה ופיגועי הטרור שאירעו בישראל על פשיעת הנוער היהודי (עבירות אלימות ורכוש). ממצאי המחקר מראים, כי ככלל קיימים הבדלים מובהקים סטטיסטית בשיעורי הפשיעה שנמצאו בקרב בנים ובנות, וכן בין התקופה שקדמה לפרוץ האינתיפאדה לזו שאחריה.

המאמר השלושה עשר בספר, "ירי בבתי הספר – רצח תלמידים בידי תלמידים בבתי ספר בארצות הברית: הסברים תיאורטיים ומאפיינים של הרוצחים" (ציפי סלע), מהווה חריג מסוים מנושאי הספר, משום שהוא עוסק בתופעה המאפיינת בעיקר את ארצות הברית אך לא התרחשה (ונקווה שגם לא תתרחש בעתיד) בישראל. המאמר סוקר את המאפיינים והגורמים השונים המקושרים עם תופעה זו על מנת לנסות להבין את מורכבותה. עקב השיעור הגבוה של אלימות בבתי הספר בישראל, יש להיות מודעים לסכנה ולנסות למנוע אותה באמצעות כמה אסטרטגיות המוצגות בסופו של מאמר זה.

לכשעצמי, נהניתי במיוחד ממאמרו של פרופ' משה אדד. פרופ' אדד, חתן פרס ישראל לקרימינולוגיה, פיתח תיאוריה ייחודית על שיפוט מוסרי והקשר שלה להתנהגות נורמטיבית. אחת ההשלכות של התיאוריה הזאת נסבה על מצבים של "ריק קיומי", שבמרכזו השעמום העלול להביא את המתבגרים להתנהגויות לא נורמטיביות. המסקנה הנובעת מן הגישה היא שקיים צורך לעסוק במשמעות החיים כאמצעי סיוע למתבגרים למלא אותו ריק. התפיסה ההומניסטית שבבסיס הגישה, כמוה כָּהשקפתה האופטימית, תואמת את אמונותַי ואת הזהות המקצועית שלי. תפיסה זו עשויה להאיר את התפקיד המרכזי של מערכת החינוך בכלל ושל היועצים החינוכיים בפרט ולהציב בפנינו מפת דרכים חינוכית.

בהקדמה לספר כותב פרופ' שלמה גיורא שוהם: "ספר זה עשוי לתרום לא רק לקרימינולוגים, לחוקרים ולאנשי טיפול העובדים עם קטינים עוברי חוק, אלא גם לשופטים, למשפטנים, לסטודנטים שתחומי עיסוקיהם והתמחויותיהם משיקים לנושאים המועלים בו. תרומתו להרחבה ולהעמקה של הידע האקדמאי והמחקרי בנושא הטיפול והשיקום של נוער עובר חוק בישראל היא רבה מאוד".

אם יותר לי, הייתי מרחיב את דבריו של פרופ' שוהם ומַפנה אל הספר הזה את כל חברינו היועצים החינוכיים. התיאוריה הרואה את הבלגן במרכז האידאי של הנער שבמצוקה מפנה זרקור למערכת החינוך, למחנכים, להורים וליועצים החינוכיים, וכאילו אומרת: "אני הייתי בצומת; איך לא ראיתי/שמעתי/קלטתי את הבלגן? איך לא הייתי שם בשבילו...?". או, בניסוח אחר: "מה עלינו לעשות היום על מנת לסייע למתבגר בבלגן לצאת מהבלגן?"

דומה שקשה למצוא ספר לסקירה המתאים יותר לגיליון מיוחד של "הייעוץ החינוכי" העוסק בצדק חברתי.

ביבליוגרפיה

אדד, מ', ויגננסקי, א' וחימי, ח' (2014). האִיוּן כפתח חטאת רובץ: הסכנות הפוטנציאליות שבריק הקיומי, עבירות ועונשים בישראל: **תיאוריה ויישום – צוהר לבית הסוהר, 16**, 148-162.

Hirschi, T. (1969) *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.

Reckless, W. (1961). The new theory of delinquency and crime. *Federal Probation, 25*, 42-46.

Timor, U. (2001). "Balagan": Delinquency as a result of the lack of a center of norms and consciousness. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 45*, 730-748 .

הנחיות לכתיבת מאמר לכתב העת "הייעוץ החינוכי"

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** : **shragafisherman@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' 264-237). אבן יהודה: רכס.

טטר, מ' (2002). משמעותיות המורים עבור תלמידיהם: תפיסות מורים והשלכות לייעוץ. **הייעוץ החינוכי יא**, 122-88.

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.

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

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.

A b s t r a c t s

Adaptation of Immigrant Adolescents from the Former Soviet Union in Israel: The Parents' View

Yakhnich Liat

The paper presents an analysis of the adaptation process of immigrant adolescents from the former Soviet Union in Israel, as it is perceived by their parents. It aims to clarify the meaning the parents assign to challenges experienced by the adolescents and to their role as parents during the adaptation period. The paper is based on a larger qualitative study that focused on parenting during immigration. 17 in-depth interviews with FSU immigrant parents were conducted. Parents report that their decision to move to Israel was motivated mainly by their wish to ensure a better future for their children. Most of them did not involve the adolescents in the decision-making process and have not prepared them for the difficulties awaiting them after the immigration. These difficulties, as perceived by the participants, concentrate mainly in two areas - academic and social functioning, and lead to children's' acute emotional reactions. Parents find it difficult to help their children with these challenges due to their lack of availability and sense of helplessness experienced during interaction with the educational system. However, they define their children's future prosperity in terms of academic success and social integration. The findings contribute to designing services adjusted to the needs of immigrant adolescents and their parents.

Keywords: immigration; immigrant adolescents; social adjustment; academic adaptation; parental involvement

Ethiopian Adult Immigrants' School Stories

Baras Mordechy Smadar Tuval

This article presents a portion of research which analyzed the stories of four adult Ethiopians regarding their school experiences in various educational institutions in Israel. By listening to, and examining their narratives, we tried to understand how they experienced school. We tried to identify factors that advanced or hindered their academic and social adjustment, characterize means of coping with difficulties, and describe cultural characteristics of this group.

For the most part, the issues raised by the subjects were those expected in a school context such as studies, social issues, teachers, and parents. However, the subjects' perspective on these subjects differed from that of the general population. In their view, their own identity and sense of belonging were at the core of each issue. We identified "cultural deafness" on the part of the educational staff regarding Ethiopian students' goals and aspirations. Although it sounds like the staff and the Ethiopian students speak a common language, in reality, the staff does not understand the Ethiopian students and it is unclear whether the Ethiopian students understand the staff.

Keywords: Ethiopian students, narrative, school stories, "cultural deafness"

Post Traumatic Growth in Children Following Parental Divorce: A Framework for Group Counseling Intervention

Cohen Dana

Parental divorce is considered to be a crisis and traumatic event for children, whose` implications on various areas of their development is well documented. Although as divorce phenomena expands, children of divorced parents are considered to be a growing risk group in school, rarely do school counselors provide them with supportive involvement in the long term and tend to settle for provision of counselling shortly after the divorce. The current article is based on a short-term group counseling intervention participated by children of divorced parents. The article offers a framework for relevant consultative intervention. The group intervention is based on Post traumatic growth theory, which states that in the process of coping with traumatic events, some people experience growth. Post traumatic growth is described as a positive cognitive-emotional change people may experience following their struggle with traumatic life events. Therefore Post traumatic growth is considered as promoting adjustment and wellness. According to this perception, the aim of the group intervention is to facilitate the process of Post traumatic growth as an optimal coping strategy with the divorce which promotes wellness and adjustment.

Keywords: Children, School counselling, Educational counseling, Parental divorce, Group intervention, Counseling intervention, Post traumatic growth.

"Chapter Two Kids" Individual and Family Coping of the Joint Children of Second-Marriage Parents

Asoulin Revital, Ben-Asher Smadar

The study presents the life stories of adults who are the joint children of second-marriage parents who both have children from previous marriages. One of the definitions of families of this kind is "blended families" (Sabar & Sabar Ben-Yehoshua, 2012).

Analysis of in-depth interviews with five joint children of second-marriage parents primarily reveals that the joint children are constantly preoccupied with examining family boundaries, in other words, who is and who is not included in the definition of the family. With regard to sibling relationships within the family, the study found that the nature of relationships between the joint children and their half-siblings depends on the age differences between them and on whether they live together. Moreover, the relationships between the joint children and their half-siblings also impact their relationship with their non-custodial biological parent.

The blended family is built on the "ruins" of the first home that broke apart, and consequently overshadows the blended family in general and the joint children in particular. The joint children fear the breakup of their current family, and in order to minimize the likelihood of it happening, they develop social skills, e.g., social desirability, reorganization, and peacemaking. These characteristics are not only manifested in the home, but in intimate relationships, parenting, and career as well. Another concern experienced by joint children stems from their parents' relatively advanced age, and influences important milestones in the joint children's lives.

The discussion of the findings supports the research hypothesis whereby there are unique patterns in blended families that necessitate different ways of coping. Although families of this kind share the same structure, they should not be considered as a single category since the circumstances pertaining to the creation of a blended family, the stage at which it was formed, the stage at which the joint child was born into it, and the attitude of other family members to that child all impact the joint child's life in terms of his personality, life skills, social skills, and even his decision making in the course of his life.

Educational counselors can constitute a meaningful factor by providing joint children with tools for coping with the insecurity they experience and their concern for the family's stability. Consequently, it is important to accompany blended families who face challenges due to the very process of their formation.

Keywords: blended family, second marriage, joint children, half siblings

Promotion of Self-Determination and Autonomous Motivation among Special Education Students: Educational Approach and Experimental Intervention Program in a School for Students with Behavioural Disorders

Kaplan Haya, Hibsher Etti

The article presents an intervention program and a research that were conducted in an elementary special education school for students with behavioural disorders. The program is based on self-determination theory (Deci & Ryan, 2000) and its depiction in special education literature. The program was conducted as part of a collaborative effort between the school, the Experiments and Initiatives Department of the Ministry of Education, and the Motivation and Self-Determination Centre of Kaye Academic College of Education. The article presents a unique supportive learning environment, referred to as a "Creative Learning Environment", which supports students' autonomy and enables the students to develop their creativity and interests.

The research focused on the following questions: What characterizes the self-determination experience of students with behavioural problems who learn in the Creative Learning Environment in comparison to learning in regular classrooms? What type of motivation typifies the students? How do they perceive the support provided to them by their teachers? Two quantitative studies are presented in which 45 and 56 students from fourth to eighth grades participated. Use was made of valid and reliable questionnaires that were adapted to the particular population. The qualitative research, in which eight students participated, was based on the phenomenological genre. The research tools included open interviews and projective tasks.

Students' perceptions regarding teacher's behaviours – support and suppression of autonomy, support for competence and support for relatedness – were significantly and positively correlated with autonomous motivation, sense of choice, sense of relatedness, feeling of competence and investment of effort, and negatively correlated with controlled motivation and a-motivation. The t-tests and variance analysis conducted showed a significantly higher level of autonomous motivation relative to controlled motivation among students learning in the framework of the regular lessons

and the Creative Learning Environments, and a significantly higher perception of the teacher as supporting autonomy relative to suppressing autonomy. Structural Equation Modelling showed that autonomous motivation mediated the contribution of needs support (a latent variable) to investment of effort in the classroom, whereas suppression of autonomy negatively predicted autonomous motivation.

Thematic analysis of the information in the qualitative research showed that the students perceived the teachers as supportive of their psychological needs, while the Creative Learning Environments evoked mainly a positive experience of autonomous motivation. In addition, the projective tool gave rise to the theme of "between vitality and fatigue", which expressed the distinction between the experience of the students in the regular lessons – a sense of fatigue from formal learning – and that of vitality and interest in the Creative Learning Environments.

The findings have implications with respect to systemic efforts in advancing self-determination and quality of life in special education schools, as well as in the work of the educational counsellor. The article discusses issues such as the place of programs for behaviour modification in special education schools, the importance of autonomy-supportive methods while treating behavioural problems, the importance of experiential learning in special education, and the role of the counsellor in promoting an optimal educational climate.

Keywords: special education, behavioural disorder, self-determination, Creative Learning Environment, autonomy, motivation.

Executive Functioning and Figurative Language Comprehension among students with Learning Disabilities and Students with no Learning Disabilities

Bishara Saied Kaplan Shani

The goal of the research was to examine executive functioning and figurative language comprehension among students with learning disabilities as compared to students without learning disabilities. As part of the research, we examined 20 students with learning disabilities and 21 students with no learning disabilities, both groups of students attend 7th and 8th grade (ages 12-13). The participants were selected using: Glantz Abstract Verbal Thinking Test of cognitive skills (2010), reading words with and without visual punctuation[17] as well as a set of dummy words (Hadad, 2010). The level of executive functioning was evaluated using three types of assessment tools: a multiple meaning word questionnaire, semantic fluency and phonetic fluency tests. The level of figurative speech was evaluated using four assessment tools: idioms, colloquial expression, metaphor questionnaire and a pictorial metaphor test.

The development of language proficiency along with enhanced use of aural and visual metaphors among children with learning disabilities, may contribute to improving the ability to plan, reinforce flexibility, bolster working memory and establish self monitor fluency; this in turn, builds up creative and abstract thinking as well as the ability to understand and produce a metaphor. These findings and conclusions have implications on a variety of pedagogical experiences including the reduction in school dropout rate, advancement of student achievements thereby bolstering academic self esteem.

Keywords: executive functioning, figurative language, students with learning disabilities.

[17] In the Hebrew language, visual punctuation is a set of signs used in addition to vowels as indicators to the correct pronunciation of words.

"Reporting isn't Easy": Druze School Counselors in the Golan Heights and Mandatory Reporting in Cases of Child Sexual Abuse

Bathish Lorraine Hadar Efrat

Mandatory reporting laws in cases of child sexual abuse (CSA) are intended first and foremost to protect the victim. However, in traditional conservative societies, such as the Druze culture, the decision of whether or not to report is an ethical dilemma for school counselors due to conflict between professional and cultural values regarding what consists of the child's best interest. The study's goals were to describe the experience and perception of Druze school counselors regarding mandatory reporting laws, clarify what their considerations were and what enhances or hinders reporting. Ten Druze school counselors who worked in schools in the Golan Heights were interviewed. Results indicated that the counselors usually reported CSA according to the Education Ministry's guidelines and that their main consideration was the child's best interest. Mandatory reporting laws were mentioned as a source of support and legal protection and as allowing appropriate treatment for the victim and perpetrator. This was in contrast to village elders handling the case, which they thought could harm the victim. Supervision, prior experience and relevant continuing education classes aided reporting as well. On the other hand, considerations related to traditional culture hindered reporting. Conclusions highlight the need for system based interventions to enhance the counselors and the community's awareness of CSA and its harmful effects.

Keywords: sexual abuse, reporting laws, Druze

יוצא לאור על ידי אגודת היועצים החינוכיים בישראל

Cyberbullying among Arab adolescents in Israel

Lapidot-Lefler Noam Hosri Hanan

The present study examined cyberbullying among students from Israel's Arab sector. It included a sample of 412 Arab-Israeli students aged thirteen to eighteen: 162 boys and 250 girls; and employed a cyberbullying questionnaire (Huang & Chou, 2010) together with a qualitative analysis of in-depth interview with teenagers. The question investigated by the study was: what are the differences in cyberbullying between genders and age groups among Arab teenagers. We hypothesized that boys would score higher than girls on a bullying scale, and low-achieving students would score higher than high-achieving students on that scale. The study's findings disproved these assumptions. Contrary to the hypothesis, no differences were found between boys and girls or between low-achieving and high-achieving students in any of the three cyberbullying indices examined: Cybervictims, Cyberbullies, and Cyberbystanders. The study's primary conclusion was that the phenomenon of cyberbullying among Arab teenagers, with its various indices, is unaffected by gender or age group. We discussed the limitations of the study, its theoretical contribution to knowledge on the subject, and its practical-applicatory contribution towards effectively dealing with teenage cyberbullying in Arab society.

Keywords: cyberbullying, school bullying, aggressive behavior, online communication, adolescents

School Counselors' Attitudes towards Gay/lesbian Students: A Preliminary Study

Forer Eilam Anna *Tatar Moshe*

This paper examines the opinions that Israeli school counselors hold towards homosexual and lesbian students and the types of assistance they provide to them. The research consists of two parts. In the first, 75 school counselors participated filling a self-report questionnaire, the data was collected during a yearly gathering of the counselors. Several important issues emerged: Firstly, counselors reported that from all minority groups at school, gay and lesbian students were the least common. Secondly, most counselors reported own positive opinions towards gay and lesbian students, supporting the "challenge" and "asset" approaches. Thirdly, counselors who work at state-religious schools, were found to report more negative opinions and to be less informed regarding these youngsters than state-school counselors. In the second part of the research, twelve counselors were interviewed regarding their opinions towards the gay youth. Most of the counselors reported positive and tolerant opinions towards gay and lesbian students. The findings reveal some interesting issues. Firstly, a dual attitude of the counselors: when directly and specifically asked, they usually report positive opinions towards the gay youth, however, when asked indirectly, the counselors tend to report much more homophobic opinions and to endorse the "non-issue" approach. Secondly, most of the counselors claimed that they are not aware of the information that the Israeli Counseling-Psychological Service ("Shefi") provides in this topic. Even though, less than half of the counselors have met these youngsters, many of them were involved in proactive attempts to maintain a positive atmosphere towards gay students at their schools. Lastly, many counselors emphasized a hostile and violent school atmosphere prevalent in their schools in which the gay youth find themselves. The counselors were concerned that the problem is mostly ignored by the school system. Many of them felt that they are unable to change this approach.

Keywords: homosexual lesbian students, caunsellers opinion

"It is not Easy to be a Religious Counselor and Talk About Sex": Professional Dilemmas of School Counselors Working with Adolescent Girls in Ulpanot

Mizrahi-Treistman Zohara Tatar Moshe Bekerman Zvi

The study examined professional challenges faced by school counselors working in Ulpanot when confronting issues related to sexuality and the ways their students cope with them. The qualitative study is based on the reports of 20 counselors who were interviewed through semi-structured interviews. The results show a gap between the expressed desire of the counselors to initiate interventions related to sexual issues and the actual number of counseling interventions undertaken in the topic. The study also highlights the centrality of modesty, as a religious edict, and the conflicts modesty poses to the interviewees expressed desire to promote gender visibility. The study also compares the public discourse of the counselors which emphasizes religious perspectives and their more private discourse in which the student's need for support is underlined. The discussion discloses the array of social representations held by counselors and points to conflicts between their religious and professional identities; the first anchored in legal religious thought and the latter drawing on Western therapeutically perspectives. Last, the study suggests that a main strategy adopted to cope with the tensions described is a "separation of powers" between counseling and educational tasks allowing counselors to legitimize their offering advice to students on developmental issues which might be considered to be in conflict with religious law. The study highlights a number of theoretical and practical implications regarding the training of counselors and urges the development and implementation of the appropriate counselling programs at the Ulpanot.

Keywords: school counseling, family life education, sex education, modesty, social representations, religious education, Ulpana.

Counselor Positions Towards the Integration of Students with Special Needs and their Perception of Procedural Justice Process Performance in School, among Haredi Education Facilities in Israel

Korkos Esther *Korkos Idit*

This study examined 40 educational counselors belonging to the ultra-Orthodox sector in order to examine the relationship between the positions of counselors including her perception of procedural justice performance at school, and their actions in connection with the integration of students with learning disabilities and attention deficit disorder in a regular classroom.
The study found a positive correlation between the perception of the counselor of the perception of procedural justice and the degree of her cooperation with involved parties with regard to: professional relationships, the school administration, the parents and their involvement in the diagnosis and treatment, there is also a positive correlation between the position the school board and the position of counselor concerning the diagnosis and treatment. Moreover, the more the counselor perceives her involvement with management as greater, the more she is then cooperating with the other involved parties.
Another finding from this study links to the socio-economic status of the student population, and the level of involvement of the counselor with the school administration. It was found that when schools in which most students come from a medium-to low socioeconomic status, the counselors show a higher degree of administrative involvement in fileds such as the establishment of a steering committee on the subject of integration, sharing and discussions with management on topics of difficulties, than counselors working in schools that most of the students come from a medium to high socio-economic status. These findings should have important theoretical and practical implications.

Keywords: procedural justice, ultra-Orthodox caunsellors, learning disabilities.

Ego Identity and Religious Identity of Religious at Risk Adolescents

Fisherman Shraga

Adolescents at risk find it difficult to crystallize their ego identity (Romi & Tal-Bar-Lev, 2001). The relationship between religiousness and social deviation (Miller, Davis & Greenwald, 2000), as well as the relationship between ego identity and religious identity (Fisherman, 2004), have been discussed in many researches. The purpose of this research was to compare between 3 groups of adolescents with a religious background, regarding the relationship between ego identity and religious identity.
340 adolescents from religious background, aged 16-20, answered an ego identity scale questionnaire (Tzuriel, 1986) and a religious identity questionnaire (Fisherman, 2002). 83% of these adolescents are normative adolescents (n=282), 9% (n=30) are adolescents at risk and 8% (n=28) are high-risk adolescents in treatment of a youth club.
Significant differences were found between the three groups regarding self-control dimension of ego identity. Differences were found between the groups with respect to the relationship between ego identity and religious identity. In the normative group, the Commitment and purposefulness dimension predicted the religious identity. In the group of adolescents at risk, no significant regression was found; in the high-risk group of adolescents the Genuineness and truthfulness dimension predicted the religious identity score. The differences are explained by the process of deterioration of youth at risk and with the help of youth club activities.

Keywords: ego identity, religious identity, at risk, adolescents.

"It is not easy to be a religious counselor and talk about sex": Professional dilemmas of school counselors working with adolescent girls in Ulpanot

Zohara Mizrahi-Treistman, Moshe Tatar and Zvi Bekerman

The study examined professional challenges faced by school counselors working in Ulpanot when confronting issues related to sexuality and the ways their students cope with them. The qualitative study is based on the reports of 20 counselors who were interviewed through semi-structured interviews. The results show a gap between the expressed desire of the counselors to initiate interventions related to sexual issues and the actual number of counseling interventions undertaken in the topic. The study also highlights the centrality of modesty, as a religious edict, and the conflicts modesty poses to the interviewees expressed desire to promote gender visibility. The study also compares the public discourse of the counselors which emphasizes religious perspectives and their more private discourse in which the student's need for support is underlined. The discussion discloses the array of social representations held by counselors and points to conflicts between their religious and professional identities; the first anchored in legal religious thought and the latter drawing on Western therapeutically perspectives. Last, the study suggests that a main strategy adopted to cope with the tensions described is a "separation of powers" between counseling and educational tasks allowing counselors to legitimize their offering advice to students on developmental issues which might be considered to be in conflict with religious law. The study highlights a number of theoretical and practical implications regarding the training of counselors and urges the development and implementation of the appropriate counselling programs at the Ulpanot.

Keywords: school counseling, family life education, sex education, modesty, social representations, religious education, Ulpana.

Child in Me

Shahar Eitan

The "Child in Me" was written as a narrative autobiographical article. The author brings his own personal story, as someone with learning disabilities. He takes us through his life as a child growing up, as a student who chose an academic path for a Doctorate, as a lecturer in a school of Social Work, as a person, but mainly, as a father to children with learning disabilities, who turned his own limitation into a strength for helping his children.
The article talks about the difficulties as well as the insights gained, based on Humanistic approaches represented by theoreticians such as Rogers, Maslow and Fromm. These theories emphasize the notion that people have natural desires to grow, to fulfill themselves and to express their inner abilities on the path to finding personal significance in life.
The author portrays his personal experience as a life journey, in which there is no good or bad, suitable or unsuitable. This is the life, where belief in one's self, personal inquiry, trial and error, and awareness and self-acceptance are strategies that help people with learning disabilities follow their own paths, through the fascinating journeys that life brings.
The article is written for all people who have learning disabilities and for those who are close to them: parents, teachers, principals, educational counselors, support centers and academic lecturers.