היועץ החינוכי

כתב עת של אגודת היועצים החינוכיים בישראל

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

בית יהודי בסרביה - בני אפרים 228, תל-אביב טל: 03-6479823

הייעוץ החינוכי

כתב עת של

אגודת היועצים החינוכיים בישראל

כרך ה'
אייר תשנ"ה — מאי 1995

אגודת היועצים החינוכיים בישראל
ISRAEL ASSOCIATION OF EDUCATIONAL COUNSELORS

בית יהודי בסרביה
בני אפרים 228, תל־אביב
טל: 03-6479823

עורכת

ד״ר בלהה נוי
יועצת חינוכית, מנהלת ״הקו הפתוח״ לפניות התלמידים
מרצה בבית ספר לעובדי הוראה בכירים, משרד החינוך והתרבות.

ועדת מערכת

ד״ר רבקה לזובסקי
יועצת חינוכית, ראש המגמה לייעוץ חינוכי, יחידת המחקר, מכללת בית־ברל.

הניה כהן
יועצת חינוכית, המחלקה להשתלמות מורים, בית־ספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

יעל רוטנברג
יועצת חינוכית, בית־ספר תיכון הימלפרב, מדריכת יועצים, משרד החינוך והתרבות.

בטי לזניק
יועצת חינוכית, יו״ר אגודת היועצים החינוכיים.

הפקה: סטודיו קו־גרף, ירושלים, טל׳ 02-522662/5
ISSN 0792-3082

תוכן העניינים

דבר יו״ר אגודת היועצים 3

דבר העורכת 5

עיון ומחקר

הקשר בין אמונות שגויות לבין רכישת שפה זרה 9
מורין רג׳ואן

אמונות הנתפסות כאמיתות: המודעות העצמית של היועץ כתנאי לרגישות ולאמפתיה שלו לנועציו 18
ד״ר שושנה חיימוביץ

מתיאוריה למעשה

תהליך השלום כמצב לחץ: הצעה לתכנית מניעה בבתי הספר 29
ד״ר שבתאי נוי

תכנית התערבות כיתתית לצמצום התנהגות תוקפנית ובלתי מסתגלת של נוער קשה חינוך 42
ד״ר ציפורה שכטמן ורחל נחשול

הכשרה והדרכה

תהליך ההדרכה בייעוץ החינוכי: בחינת השונות בתפיסת מובחנות התפקיד בין מקבלי הדרכה לעמיתיהם 63
חבצלת ארנון ופרופ׳ צפורה מגן

הכוון ובחירת מקצוע

כיוונים לעתיד: ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע בעזרת מחשב 85
פרופ׳ איתמר גתי, ד״ר שושנה הלמן ועדינה אורנשטיין

המחוייבות למקצוע הייעוץ: השתלבות, התמדה בעיסוק ושביעות רצון מן העבודה 97
ד״ר רבקה לזובסקי, שלומית בכר

השפעת מין ומערך על תכנון קריירה מקצועית של מתבגרים 123
ד״ר שושנה פלדמן

מהספרות העולמית

משנתו של לורנס קולברג: השתמעויות לגבי הייעוץ והתפתחות האדם 147

הוראות לקבלת כתבי־יד

המאמר

1. יש לשלוח למערכת מאמר מודפס ברווח כפול ועל גבי דיסקט, תוך ציון שפת המחשב שבה הוכן המאמר.
2. אורך המאמר לא יעלה על 7500 מלים.

דף השער

3. בדף נפרד יש לרשום בעברית ובאנגלית את שם המחבר, תואר אקדמאי, כתובת, מקום עבודה ומספר טלפון.

תקציר

4. יש לכתוב תקציר באורך של עד 150 מלים. התקציר ייכתב בדף נפרד בעברית ויהיה מלווה בכותרת המאמר. בדף נפרד ייכתב התקציר באנגלית, מלווה בכותרת המאמר באנגלית.

ביבליוגרפיה

5. רשימת הספרות המוזכרות (ביבליוגרפיה) תובא בנפרד בסוף המאמר לפי סדר א־ב, עברית לפני אנגלית, לדוגמה:

שרן, ש. (1985). בית הספר בארגון: גישה מערכתית, **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**, שנתון תשמ״ח, 41־48.

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.

McNamara, JR (ed.) (1979). *Behavioral Approaches to Medicine*, New-York, Plenum Press.

כללי

6. תרשימים, שרטוטים, דיאגרמות, גרפים וטבלאות חייבים להיות מוגשים מוכנים לדפוס.
7. מאמרים שיתקבלו במערכת יימסרו לקריאה לְמומחים. לאחר מכן, יובאו לאישור מליאת המערכת.
   אם יידרשו שינויים, יוחזר המאמר לכותב לשם תיקון.
   כל המומחים הקוראים ישארו אנונימיים.
8. כתובת למשלוח מאמרים:
   ד״ר בלהה נוי
   משרד החינוך, התרבות והספורט
   רח׳ דבורה הנביאה 2
   ירושלים 91911
   טל׳ 02־292538/9

דבר יו״ר אגודת היועצים

שנת תשנ״ה היתה משמעותית למשפחת הייעוץ בכלל ולקידום הפרופסיה בפרט. במקביל לקידום הדרישה לתקן מחייב עבור יועצים בבתי ספר יסודיים, האגודה קיימה מפגשים רעיוניים בין כל חבריה, על מנת לקדם את רעיון ״חוק הייעוץ״ כמגדיר את המקצוע ואת העוסקים בו.

תפקידו של כתב העת ״הייעוץ החינוכי״ בתהליך זה היה מכריע: הוא שיקף בצורה משמעותית את היצירתיות של המקצוע ושל העוסקים בו מבחינה תיאורתית־חשיבתית. לא רק כמות המאמרים אלא גם איכותם ביטאו ערך של איכות ומצויינות מקצועית.

במסגרת זו, כתב העת שלנו הוכר ככתב עת **אקדמי בינלאומי**, המעניק גמול השתלמות לכל הכותבים בו, דבר שהעלה את יוקרתו. יש לציין, שרוב המאמרים נכתבו על ידי יועצים או על ידי כאלו שאינם יועצים, אך מאמריהם מכוונים אל יועצים ואל עשייתם בשטח. במקביל, כתב העת התחיל להיות מבוקש לא רק על ידי מוסדות לימוד אקדמיים, אלא גם על ידי שירותים פסיכולוגיים ברחבי הארץ, דבר שמעיד על תרומתו לתחומים פרופסיונליים אחרים המטפלים גם הם בתלמיד ובצרכיו. מחשבה ועבודה ייעוצית התחילו להיתפס על ידי גורמים אחרים כתרומה מעשית לעבודתם!

הגענו למצב, בשנה זו, שלא יכולנו לצערנו לכלול בכתב העת הרבה מן המאמרים שהגיעו אלינו, והם יפורסמו בחוברת הבאה. אנו מודים לכל הכותבים על מאמציהם, ואתם הסליחה.

אנו מודים לעורכת, ד״ר בלהה נוי, ולוועדת המערכת, שלקחה הפעם על כתפיה את עריכת כתב העת. תודה למנהל שפ״י, מר יוסף קולודנר, על מימון העריכה הלשונית, ולד״ר נורמן אנטון על העידוד והעזרה התמידיים.

תודה גם לחברי האגודה, אשר הוכיחו, שבאמצעות שיתוף פעולה ואֲמונה בדרכנו אפשר להגיע להישגים, להתגבר על מכשולים ולהפוך לגורם משמעותי המותיר את חותמו על מערך חיינו.

בטי לזניק
יו״ר

דבר העורכת

"זאת החמצה איומה. הדור שלי נולד שנה לפני הולדת המדינה, ואנחנו, במקום להיות שותפים למפעל שהוא יחיד בתולדות העולם – וכמה דוגמאות יש של עם וארץ שקמו מעפר והופכים למשהו – אנחנו עברנו ליד זה. זה לא נגע לנו. למרות שחיינו אז, היינו צריכים ללמוד על הקמת המדינה כמבוגרים, כשזה כבר היה היסטוריה ולא כשזה היה חלק מאתנו".

דברים אלה בוטאו בכעס רב על ידי אדם מבוגר שהתבקש לשחזר את חוויותיו בבית הספר היסודי. הנתק בין בית הספר לעולם החיצוני גובה מחיר כבד ויוצר תחושות של כעס, זלזול ותפיסה שבית הספר איננו מקום רלבנטי.

אנו נמצאים בעיצומו של תהליך היסטורי – תהליך השלום. תהליך זה מלווה במשברים רבים המעלים אצל המבוגרים והצעירים תחושות קשות של חרדה, איבה ויאוש, מצד אחד, ותקוות וכמיהות לעולם טוב יותר, מצד שני – תחושות סותרות שעלולות לגרום למבוכה ולבלבול. המגע היומיומי עם התלמידים איננו מאפשר לנו לשקוע ברגשות אלו. עלינו להתייצב אל מול תלמידינו עם התקוות ועם האכזבות, כשאנו מסייעים בידיהם במידע כיצד להתמודד עם ההתרחשויות, להפריד בין עובדות לבין דעות, להתגבר על סטריאוטיפים ודעות קדומות.

תפקיד היועץ, בימים אלה, הוא ליצור בבית הספר את התנאים לתהליך של התמודדות עם נושא השלום. תהליך זה מתחיל בצוות המורים ודורש אווירה של פתיחות וקבלה, גם בין המורים השונים זה מזה בדעותיהם, בעמדותיהם הפוליטיות והערכיות ביחס לנושא שהוא טעון רגשית ומורכב קוגניטיבית. עלינו לעשות הכל על מנת שהתלמידים שיצאו מהמערכת החינוכית שלנו לא יחושו את תחושת ההחמצה שחש אותו מבוגר, כשהוא ניצב לנוכח חוויות ילדותו.

בחוברת זו מאמר אחד העוסק בשלום, ואני מקווה שנושא זה, התופס מקום כה חשוב בחיינו, יבוא לידי ביטוי גם בחוברות הבאות.

יציאתו של כתב העת באופן סדיר הפכה לעניין שבשגרה והיא מהווה אבן דרך במעבר של הייעוץ החינוכי מתפקיד למקצוע. כמות המאמרים שהגיעה אלינו איפשרה לנו לבחור רק את אלו שמבחינת תכנם ורמתם אכן מעשירים את ההבנה ואת העשייה של הייעוץ החינוכי כמקצוע.

ברצוני לשוב ולהודות למר יוסף קולודנר, מנכ"ל שפ"י, על תמיכתו בכתב העת ועל תרומתו הנכבדה להעלאת רמתו, וזאת על ידי מימון קבוע של העריכה הלשונית.

ד"ר בלהה נוי
עורכת

עיון ומחקר

הקשר בין אמונות שגויות לבין רכישת שפה זרה

מורין רג'יואן*

במחקרים רבים נמצאה קורלציה חיובית בין הישגים גבוהים בלימוד שפה זרה לבין גורמים רגשיים כגון חרדה נמוכה, דימוי עצמי גבוה וציפיות מציאותיות גבוהות. לפי הגישה הרגשית־קוגניטיבית, אמונות האדם הן שקובעות את הציפיות, ואף את התוצאות, של תופעות בסביבה בצורת "נבואה המגשימה את עצמה".

להלן מוצעת רשימת אמונות שגויות לפיה ניתן לטפל בציפיות לא מציאותיות של תלמידים לגבי רכישת שפה זרה. האמונות נובעות מהתאוריה של "המסנן הרגשי", דהיינו: מנגנוני הגנה שהפרט מסגל לעצמו, על מנת לשמור על הדימוי העצמי במצב של איום. כל מפגש חברתי הופך למצב מאיים כאשר נוטלים מאדם את שפת האם שלו שבעזרתה הוא מציג את תדמיתו בפני הזולת.

חשוב להגביר את המודעות לתופעות רגשיות אשר מונעות מתלמידים להגיע לפוטנציאל שלהם בתחום רכישת שפה זרה.

תפקיד היועץ

תפקיד היועץ הינו כ"שומר הסף" של הצד הרגשי של הלימודים. מקובל, שהדגש בצד הרגשי מתייחס לאקלים בית הספר, דהיינו ליחסים בין תלמידים למורים ולתלמידים לבין עצמם.

Curran (1979) כותב שתהליך הלמידה כולו הינו חוויה ייחודית של גדילה אישית, התפתחות וסיפוק לגבי הלומד והמלמד. כתוצאה מכך, התלמיד ירכוש לא רק ידע אינטלקטואלי, אלא מודעות אישית לגבי עצמו. בכך, מטרת תהליך הלמידה היא להשפיע על האדם השלם. לפי דעתו, counseling-learning הינו תהליך משולב שבו מתקיימים ביחד למידה וייעוץ בכל הקשור ליחסים בין המשתתפים, וכמו כן, בינם לבין חומר הלמידה. במקרה שחומר הלימוד יהיה משמעותי עבורו, יכול הלומד לשאוף לכך שהחומר יהפוך לחלק ממנו. הוא ימצא את הכוחות להתגבר על המכשולים הרגשיים, אשר מונעים ממנו את הלמידה.

תפקיד המורה להיות יועץ מבחינת תמיכה רגשית ומדריך מומחה מבחינה אינטלקטואלית. מה שאינו כל כך ברור לעין, היא התופעה שמורים רבים חשים

* יועצת חינוכית, מ.א., רחובות.

חרדה לגבי הצלחת תלמידיהם לעמוד בציפיות הגבוהות הניצבות לפניהם. בעזרת היועץ, יוכל המורה לברר את האמונות והציפיות השגויות העומדות כמכשול להשגת היעדים האלה.

חרדת שפה זרה

"שימור הדימוי העצמי הוא החוק הראשון בהישרדות פסיכולוגית. ולכן, בכל מפגש חברתי האדם מסכן את הדבר לו הוא זקוק ביותר — ההערכה העצמית שלמענה הוא עמל כה רבות" (Stevick, 1980). הפחד מפני הערכה שלילית בכיתת לימוד שפה זרה מתייחס בעת ובעונה אחת להערכה אקדמית ואישית של תלמידים, על פי ביצועם בשפת היעד על ידי המורים וחברי הכיתה גם יחד. מבוגרים, במיוחד, חשים חרדה במצב זה, מאחר שהם אינם מסוגלים להציג את עצמם בצורה מושלמת כפי שהם רגילים לעשות בשפת האם (MacIntyre, Gardner, 1991). הקשר ההדוק שבין דימוי עצמי לבין ביטוי עצמי, הופך את החרדה הכרוכה בלמידת שפה זרה לנבדלת מהחרדה הקשורה בתחומים אקדמיים אחרים. חקירת תוצאות המחקרים הבודקים חרדת מבחנים כללית וחרדה ייחודית של לימוד שפה זרה, מצביעה על כך שאין בהכרח קורלציה ביניהם (MacIntyre, Gardner, 1991).

מאז שנות השבעים, החלה הספרות המקצועית העוסקת בשיטות של הוראת שפה זרה לשים דגש על הצד הרגשי. מאמר המסביר התפתחות זו מעלה את התיאוריה של Maslow כגורם מכריע בחינוך הומניסטי שמטרתו לחנך את האדם השלם (Yoshikawa, 1982).

Curran מכנה את הגישה הנכונה להוראת שפה זרה — "counsel-learning" וממליץ על השיטות הייעוציות של Rogers כבסיס לכל לימוד שפה זרה. הוא רואה את תפקיד המורה ליצור אווירה חסרת שיפוט ואיום, לתת לתלמיד הרגשה של קבלה ללא תנאי ולהעניק לו תחושה של השתייכות לקבוצה, על מנת להוריד את רמת החרדה (Curran, 1972).

Stevick מסביר את החרדה הכרוכה בלמידת שפה זרה במושגים של TA: רגרסיה למצב טרום־רכישת שפה מעורר את "הילד" שבתוכנו. כאשר "הילד" מרגיש מאויים, הוא נסגר ומתרחק מהמבוגר המאיים עליו. בכך, הופך בעיניו המורה לבעל מעמד ההורה הסמכותי המופנם, לעתים בעל תכונות על־אנושיות המגבירות עוד יותר את תחושת הניכור של הלומד. אי־יכולתו של הלומד להגן על הדימוי העצמי שלו באמצעים שהוא הורגל אליהם, דהיינו השפה, גורמת להרגשת נחיתות ולחרדה רבה (Stevick, 1973).

Krashen (1982) מבסס את התיאוריה של רכישת שפה זרה על "המסנן הרגשי". הוא רואה את המסנן הרגשי כמבנה של מנגנוני הגנה שהיחיד בונה לעצמו במצב של איום. נטילת שפת האם מאדם מצמצמת את אמצעי התקשורת שלו ופוגעת בתדמית שהוא מציג כלפי הזולת. מצב לא טבעי זה מעורר חרדה.

חרדת אנגלית בהקשר הישראלי

לשפה האנגלית מעמד מיוחד בתרבותנו בשל השימוש בה לצרכים יום־יומיים כה רבים. משפה אקדמית, דרך אמצעי התקשורת הכתובים והאור־קוליים, הפכה השפה האנגלית לשפה היום־יומית של כולנו בצורת לועזית, סלנג, ביטויים, שירים ועוד. למעשה, היא הפכה בתודעתנו משפה זרה לשפה בין־לאומית, על פי הדיעה הרווחת שהאנגלית מובנת לכולם. אנשים רבים בעלי קשיים בהבנה ובדיבור בשפה האנגלית מוצאים עצמם, לעתים קרובות, במה שמכנה Richardson "מצבים של דאגות חריפות הנוגעות לקבלה חברתית".

תרבות הנוער של היום מוצפת באנגלית בצורת מוסיקת רוק, פרסומות וסלנג. רוב המתבגרים בגיל התיכון חשים את הצורך להבין אנגלית, על מנת להשתייך לקבוצת עמיתיהם ולתרבות הנוער, כפי שהיא משתקפת בטלוויזיה בכבלים של ה־MTV. בנוסף, נסיעות לחו"ל ומפגשים עם נוער מהעולם הפכו לדבר שבשיגרה.

ככל שהשימוש בשפה האנגלית הוא רצוי יותר ומקובל יותר, כך ירגיש חרד יותר מי שאינו עומד בציפיות של עצמו ושל החברה.

חרדת אנגלית במערכת החינוך

מקצוע האנגלית, ביחד עם המתמטיקה, קיבל מעמד של המקצוע החשוב ביותר במערכת החינוך. מחטיבות הביניים, ולעתים אף בשלב מוקדם יותר, מחולקים התלמידים להקבצות בשני המקצועות הללו בלבד. כתוצאה מכך, רק התלמידים הטובים ביותר מקבלים אישור שהם "כשירים" להגיע לרמה הגבוהה בעתיד. תלמידים אחרים מקבלים אישור רשמי שהם "בינוניים" או "חלשים". בנוסף לסטטוס החברתי, אנו מודעים לכך שציפיות בית הספר ישפיעו על תוצאות התלמיד לאורך שנים. כמו כן, ציונים במתמטיקה ובאנגלית משמשים קריטריון להכוון ממסגרת בית ספרית אחת לשנייה.

בתיכון העיוני ולקראת בחינות הבגרות המצב דומה: תלמידים רשאים לבחור מתוך מגוון מקצועות בחירה. מקצועות החובה הם בעצם שלושה: עברית (לשון, תנ"ך והיסטוריה), מתמטיקה ואנגלית. בניגוד למקצוע המתמטיקה, בו רשאי התלמיד לבחור תכנית של 3, 4 או 5 יחידות לימוד, התיכון העיוני היוקרתי מכוון את תלמידיו ל־5 יחידות לימוד באנגלית.

הציונים באנגלית ובמתמטיקה קובעים את עתידו החינוכי של התלמיד מגיל צעיר. כיום, מודעים לכך תלמידים והורים, ובעקבות זאת גוברים הלחצים להצליח משנה לשנה.

ככל שהמסגרת החינוכית הינה הישגית יותר, ניתן לשער שתגדל קבוצת התלמידים בעלי חרדת מבחנים כללית או במקצועות "החשובים" ביותר, כלומר מתמטיקה ואנגלית.

הגישה הקוגניטיבית־רגשית (RET)

על פי הגישה הקוגניטיבית־רגשית, מקור החרדה נמצא במערכת אמונות שגוייה. הדוגלים בגישה זו סבורים, שלבני האדם נטייה טבעית לחשיבה בלתי־רציונלית. הם אינם מחפשים אחרי הסיבה הנסתרת לכך, אלא מעדיפים לגלות את האמונות המפריעות לאדם לחשוב בצורה רציונלית במציאות היום־יומית. התוכן הרגשי מעוות את תפיסת המציאות וגורם לאמונות לפיהן האדם מתנהג, במטרה לאמת את אותן אמונות על פי העקרון של "נבואה המגשימה את עצמה". הדרך לנפץ מעגל זה היא בדיקת האמונות לאור התוכן הרגשי המתלווה אליהן. התוכן הרגשי מתגלה בהקשבה לשיח פנימי שהאדם מנהל עם עצמו. שינוי הדו־שיח הפנימי משלילי לחיובי גורם לשרשרת שינויים, החל במערכת האמונות וכלה בהתנהגות יעילה יותר.

הגישה הקוגניטיבית־רגשית היא, בראש ובראשונה, גישה חינוכית בה מלמדים את המטופל שיטות חדשות בעזרתן הוא יהיה מסוגל לשנות באופן עצמאי את אמונותיו והתנהגותו. הטיפול מתייחס למצבים מוגדרים בחיי היום־יום אשר מפריעים לתפקוד יעיל, למרות שמטרתו הסופית של הטיפול היא שינוי קיצוני ופילוסופי בתפיסת עולמו של האדם: הגברת הביטחון העצמי ושליטה בגורמים הסובבים אותו בצורה היעילה והמוצלחת ביותר.

גישה זו מופיעה בספרות הקשורה בחרדת מבחנים (Ottens, 1984) ובחרדת מתמטיקה (Mitchell, 1984; Tobias, 1978).

Tobias כותבת, שמקור החרדה אינו נמצא בכשלון בלימודים בעבר, אלא באמונה בהווה, שהאדם אינו מסוגל ללמוד את מה שלא הצליח ללמוד עד כה. היא מצביעה על שני סימפטומים של חרדת מתמטיקה:

1. האמונה שהחומר הוא לא רק קשה, אלא "בלתי אפשרי" לתפיסה. כניסה לתחום הלא מודע מתוארת כקפיצה לתהום.
2. הבושה ורגשי האשמה הקשורים באי־למידה (וגורמים לבריחה מוחלטת מהנושא פן אחרים ידעו), מגיעים לפעמים למימדים של פרנויה.

הטיפול המוצע הוא הכרת התוכן הרגשי המתגלה בדיבור עצמי שלילי וכושל, התמודדות עם התוכן הרגשי בצורה רציונלית, שינוי אמונות שגויות על ידי למידת עובדות, השאלת דרכי התמודדות יעילות שקיימות אצל המטופל במצבים אחרים ומפגש עם אחרים הסובלים מבעייה דומה בטיפול קבוצתי.

גישת ה־RET כטיפול באמונות שגויות הנפוצות לגבי רכישת שפה זרה

ישנם סוגים אחדים של אמונות שגויות לגבי רכישת שפה זרה בכלל ואנגלית בפרט:

1. אמונות של הפרט לגבי עצמו ויכולתו.
2. אמונות לגבי ציפיות גבוהות מידי ו/או נמוכות מידי.
3. אמונות לגבי תהליך רכישת שפה זרה.

להלן מוצעת רשימת "מיתוסים" (אמונות שגויות) המבוססת על חמש ההשערות של Krashen לפיהן הוא בונה את התיאוריה שלו לרכישת שפה זרה. גישה זו שמה דגש על הצד הרגשי של הלומד ומשתמשת בשיטות ייעוציות.

1. השערה ראשונה: האבחנה בין רכישה לבין למידה

השערה מגדירה רכישה כתהליך טבעי הקיים בפוטנציאל אצל כל אדם מבוגר, אשר מאפשר לו לקלוט שפה נוספת בצורה ספונטנית מבלי שהוא יהיה בהכרח מודע לכך. הדרך היעילה ביותר לרכוש שפה היא תקשורת עם דוברי שפת היעד.

לעומת זאת, קיימת למידה המוגדרת כתהליך שכלי, מכוון ומודע, המקנה לאדם ידע של השפה ושל כלליה. ידע זה משמש "משגיח", אשר בא לשפר ולתקן את השפה הנרכשת.

למידה אינה מספיקה להביא לתוצאות של תיפקוד בשפה: רכישה היא תנאי הכרחי לכך. בסיס להשערה זו נמצא בספרות המקצועית, למרות שהוא שנוי במחלוקת. מורים ותלמידים מאמינים בלמידה מעל לכל, בגלל התנאים של הוראת שפה זרה בכיתה. לכן, ה"מיתוסים" לפי תיאוריה זו יהיו:

— מבוגרים אינם מסוגלים לרכוש שפה זרה באופן טבעי וספונטני כמו ילדים.
— לאנשים מסויימים ישנה נטייה טבעית לשפות — או כישרון מיוחד.

2. השערת הסדר הטבעי

מבנים דקדוקיים נרכשים, באופן טבעי, לפי סדר קבוע ולפי דרגת הקושי אצל ילדים ומבוגרים כאחד. לא כל לומד רוכש מבנה דקדוקי בדיוק כמו חברו, אך מחקרים הראו שניתן להכליל לגבי אוכלוסיות גדולות, כאשר מבנים דקדוקיים קלים נרכשים תמיד לפני הקשים יותר. לכל שפה יש הסדר הטבעי שלה, ללא כל קשר לשפת האם של הלומדים. השפה השנייה אינה נרכשת בסדר זהה לשפה הראשונה, אך קיים דמיון בין השתיים.

המסקנה המתבקשת מהשערה זו היא, שלמידה אינה יעילה בטרם הגיע הלומד לשלב מסויים ברכישת מבנה דקדוקי. יתר על כן, שגיאות דקדוקיות מופיעות מאותה סיבה

ותיקון השגיאות אינו מועיל. להיפך, תיקון מירבי של שגיאות יכול לגרום לתסכול ולהססנות אצל הלומד, ובכך להפריע לתהליך הטבעי של הרכישה.

ה"מיתוסים" הנובעים מהשערה זו הם:
- חשוב תמיד לענות בשיעור אנגלית ללא שגיאות.
- חשוב שהמורה יתקן כל שגיאה.

3. השערת "המשגיח"

תפקיד הלמידה לשמש "משגיח" או מתקן לשפה הנרכשת. תפקיד זה מוגבל מאוד מאחר שמקור התפקוד הלשוני הוא ברכישה, והכללים הדקדוקיים באים מאוחר יותר כדי לשפר ולתקן. שימוש גדול מידי ב"משגיח" מפריע להתבטאות ספונטנית בכתב ובעל־פה ומונע רכישה. שימוש מועט מידי, גורם לחזרה על שגיאות פשוטות. השימוש ב"משגיח" מתאים ביותר למבחנים בדקדוק או לעבודה כתובה. שימוש בו מתאפשר רק כאשר מתקיימים כל התנאים הבאים במשולב:

1. כאשר הלומד מכיר את הכלל הדקדוקי ויודע ליישם אותו.
2. כאשר הלומד מתמקד בשפה פורמלית ונכונה (לדוגמה: מבחנים דקדוקיים).
3. כאשר קיים מספיק זמן לחשוב לפני הביצוע.

בנוסף, הלמידה משמשת "משגיח" יעיל ביותר רק בנוגע לכללים פשוטים וקלים.

כאן מתואר הדו־שיח הפנימי בין החלק בתוכנו השואף להתבטאות לבין החלק הבודק, מבקר ומצנזר התבטאות. ניתן לראות זאת כמאבק בין ה"ילד" ל"מבוגר". במקרים רבים, התקדמות בתיפקוד הלשוני מתעכבת בשל ההתעסקות במאבק זה. דבר זה יוצר תחושת חרדה אצל האדם ותגובתו המיידית היא שיתוק. הפתרון נמצא בהבנת התפקידים השונים של הרכישה והלמידה. ניתן להבהיר זאת על ידי שינוי האמונות השגויות הבאות:

- צריך תמיד לשלוט בכלל הדקדוקי על מנת לענות בשיעור אנגלית.
- ישנה דרך נכונה ביותר להרכיב כל משפט באנגלית.
- אין מקום ליצירתיות באנגלית.

4. השערת הגירוי הסביבתי

שפה נרכשת על ידי גירוי סביבתי מובן ורב, כך שקיימת רמת ההבנה הנוכחית של הלומד, בנוסף לרמה גבוהה במקצת. מחקרים על שפת אם לתינוקות ושפה המכוונת לעולים חדשים מצביעים על כך שכאשר הגירוי הוא רב ומובן, הוא יכלול באופן אוטומטי את הרמה הגבוהה במקצת. הרמה הגבוהה במקצת תובן על ידי התלמיד בעזרת השכלתו הכללית, ההקשר והחושים (כולל שפת גוף והבעות פנים).

שפה טבעית ופשוטה שמטרתה תקשורת מהווה חזרה מתמדת על מבנים שכבר נרכשו על ידי כל הכיתה, ביחד עם אפשרות של קידום כל תלמיד על פי רמתו. לעומת זאת, תרגילים דקדוקיים מסויימים עלולים להיות מעל ומתחת לרמה של חלק מהתלמידים.

שפה נרכשת פרושה הרגלים אוטומטיים שנוצרו כתוצאה מגירויים סביבתיים, אשר גרמו לתגובות חוזרות משמעותיות (קליטה, הבנה, התנהגות, דיבור ועוד), בהקשר מסויים. למידה בעל־פה מכניסה פריטים (כגון מילים וכללי דקדוק) לזכרון, ללא כל הקשר וללא האפשרות לתרגל אותם באופן מעשי. כתוצאה מכך, לא ניתן להעלות אותם למודע על ידי אסוציאציה בהקשר מסויים והם נשכחים במהירות (Rivers, 1976). כך, למעשה, שינון רשימות של אוצר מילים או כללים דקדוקיים אינו מביא כל תועלת.

המיתוסים הם:
- חשוב לתרגל מבנים דקדוקיים ורשימות מילים בעל־פה.
- ההקשבה לקטעים אור־קוליים מהווה חלק נעים משיעורי האנגלית, אולם אינה חשובה במיוחד לרכישת השפה.
- צריך זכרון טוב על מנת ללמוד אנגלית.

5. השערת המסנן הרגשי

המסנן הרגשי מתייחס לגורמים רגשיים כגון מוטיבציה, דימוי עצמי וביטחון. ככל שהגורמים האלה הם חיוביים יותר, יהיה התלמיד פתוח יותר לקלוט את הגירוי הלשוני בסביבתו. המסנן הרגשי מונע מהגירוי הלשוני לחדור למנגנון רכישת השפה של התלמיד. האקלים הכיתתי יכול ליצור תנאים בהם המסנן הרגשי נחלש והחרדה של התלמידים תהיה נמוכה. על המורה מוטלת האחריות ליצור אווירה כיתתית בה מתקיימים יחסי כבוד הדדי בין המורה לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם. תוכן השיעור חייב להיות מעניין ומשמעותי לתלמידים, ומעודד התבטאות והבעת דעות, רעיונות, תחושות ורגשות. Krashen רואה את הורדת רמת החרדה — כתנאי הכרחי לרכישת שפה זרה.

המיתוסים הם:
- כבוד הדדי בין מורה לתלמיד אינו קשור לרכישת שפה.
- האווירה החברתית בכיתה אינה קשורה לרכישת שפה.

לסיכום, חמש ההשערות יחד מהוות תיאוריה שלמה של רכישת שפה זרה, כאשר ההשערות קשורות זו בזו: אמונות שגויות לגבי ההשערות גורמות לציפיות גבוהות מידי שלא ניתנות להגשמה, ו/או לציפיות נמוכות מידי המורידות את רמת המוטיבציה של התלמיד. ניתן לשער, שאותן אמונות שגויות גורמות לחרדה גבוהה אצל חלק מהתלמידים.

סיכום

רשימת ההיגדים מהווה כלי בידי היועץ להכנסת הגישה הייעוצית לתודעת המורים והתלמידים גם יחד.

ראשית, רשימת ההיגדים יכולה לשמש כלי דיאגנוסטי ליועצים ולמורים. היא יכולה להצביע על תחומים בעייתיים אצל התלמיד האינדיווידואלי בנוגע לציפיות מהלימוד, מהאווירה הכיתתית או מעצמו.

שנית, רשימת ההיגדים משמשת אמצעי למודעות אצל התלמידים לגבי האמונות והציפיות שלהם מהלימוד. היא מאפשרת בירור פחדים העומדים כמכשול ללמידה. בכך, היא מחלישה את מנגנוני ההגנה ("המסנן הרגשי") ומגמישה את גבולות ה"אני" לקלוט את החומר החדש. שיחה חופשית בנושא ההיגדים בכיתה יכולה להפוך לחוויה מרתקת אפילו בשפת היעד, כאשר המעורבות הרגשית של התלמידים גורמת לכך ששוכחים את מגבלות השפה.

בנוסף, העברת הגישה הזאת למורים על ידי היועץ, עשויה להוריד את החרדה של המורה עצמו בכך שהוא יקבל לגיטימציה "להרשות לעצמו" לשים יותר דגש על הצד הרגשי והחווייתי של השיעורים, מבלי להרגיש שהוא מזניח את רמת ההישגים של תלמידיו. להיפך, למידת הכלים הדקדוקיים והתירגול יתפסו מקום משני לרכישת השפה באופן טבעי על ידי קריאה חופשית ותקשורת משמעותית בינו לבין תלמידיו ובין התלמידים לבין עצמם. בירור אמונותיהם של המורים בעזרת היועץ, כלפי למידת שפה זרה, יכול להוות פתח למחשבה חדשה ולחיפוש דרכים מרעננות המבוססות על תקשורת אמיתית בכיתה.

על פי הגישה הזאת, היינו רוצים לראות דגש חדש בחומר הלימוד ברמה בית ספרית: דגש בהתנסות חווייתית של תלמידים אשר יהפוך את לימוד האנגלית ממקצוע החשוב ביותר מבחינת ההישגים למקצוע בעל משמעות אישית מיוחדת עבורם, מבלי לפגוע בהישגים.

ביבליוגרפיה

Curran, C.A. (1972). *Counseling-Learning: A Whole Person Model for Education*. New York: Grune and Stratton.

Ellis, A. (1973). *Humanistic Psychotherapy: The Rational-Emotive Approach*. New York: Julian Press.

Guiora, A., R. Brannon and C. Dull. (1972). "Empathy and second language learning". In: *Language Learning* 22, 111-130.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. and Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety". In: *The Modern Language Journal* 70, ii, 125-132.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S.D. and Terell, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1991). "Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature". In: *Language Learning* 41:1, 85-117.

Mitchell, C. (1984). *Anxiety: What It Is and What To Do About It*. Arizona: Action Press.

Ottens, A. (1984). *Coping with Academic Anxiety*. New York: Rosen Publishing Group.

Rivers, W.A. (1968). *Teaching Foreign Language Skills*. Chichago: The University of Chicago Press.

Sarason, I.G. (ed). (1980). *Test Anxiety: Theory, Research and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schumann, J.H. (1975). "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". In: *Language Learning* 25:2, 209-235.

Speilberger, C.D., Schwarzer, R. and Ploeg, H.M. (eds). (1982-1983). *Advances in Test Anxiety Research*. Publ. Lisse: Swets and Zeitlinger.

Stevick, E.W. (1980). *A Way and Ways*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Tobias, S. (1978). *Overcoming Math Anxiety*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Yoshikawa, M. (1982). "Language teaching methodologies and the nature of the individual: A new definition". In: *The Modern Language Journal*, 66, Winter, 391-395.

אמונות הנתפסות כאמיתות: המודעות העצמית של היועץ כתנאי לרגישות ולאמפתיה שלו לנועציו

ד"ר שושנה חיימוביץ*

שאלת החשיבות הטמונה בהיות המטפל או היועץ בקשר עם עולמו הפנימי מהווה נושא מרכזי בתיאוריות הדנות ביחסי מטפל/יועץ — מטופל/נועץ.

גישות שונות מדגישות, כל אחת בדרכה, את הערך הטמון ביכולת להיות במגע עם הצרכים, המניעים והרגשות האישיים ובנכונות להבין כיצד ההתנהגות האישית משפיעה על התפתחות האינטראקציה עם מקבל הסיוע.

למרות הדגשת הערך שבמודעות ובפתיחות של היועץ לעולמו הפנימי, לא נמצאים כמעט מחקרים שבדקו האם אכן יועצים, השונים בנטייתם להעמיק ולבדוק את עצמם, הינם שונים גם בהתנהגותם ביחס לפציינט.

במחקר שבוצע בשנים 1990-1992 בקרב 60 סטודנטים לרפואה (30 בשנה הרביעית ו-30 בשנה השישית), נבדק הקשר שבין דפוסי התנהגותם כלפי הפציינטים בזמן לקיחת האנמנזה לבין ערנותם ופתיחותם לעצמם בעת ניתוח מפגש עם חולה[1].

במחקר נמצא, שסטודנטים בעלי מוקד אחריות פנימי ובעלי יכולת הבחנה טובה בין רגשות ובעלי גמישות רגשית, נוהגים כלפי הפציינט בצורה יותר רצויה. מאידך, לא נמצאו הבדלים ברמת ההתנהגות כפונקציה של הדגשת הצרכים האישיים או של נטייתם הכוללת לבדוק את עצמם.

במחקר, שבוצע עם הסטודנטים לרפואה, הוצעו קריטריונים להערכת המידה והאופי של המודעות העצמית של הסטודנט לרפואה.

מאמר זה מנסה להקיש מהתחום של הרפואה לתחום הייעוץ. מועלית האפשרות לתכנן מחקרים שיעשו שימוש בקריטריונים דומים לאלה ששימשו במחקר עם הסטודנטים לרפואה, בנסיון ללמוד ולנבא התנהגות רצויה אצל יועצים.

* ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית ירושלים.

1 המחקר המוצג במאמר זה היווה חלק מהחיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה" שהוגש לסינט האוניברסיטה העברית בנובמבר 1992, ונושאו: "רגשות הסטודנט לרפואה כלפי חוליו: עמדתו ביחס לנושא זה, ערנותו האישית לרגשותיו והקומוניקציה הבין-אישית עם חוליו".

אמונות שהופכות לאמיתות

למרות ההתפתחות הרבה שחלה במקצוע הייעוץ החינוכי בעשורים האחרונים, עם התרחבותו והסתעפותו מעבר לכיוונים והדגשים שונים, נראה שגם היום, כמו בעבר, קיימות אמונות בסיסיות אחדות המשותפות לכלל היועצים.

יש להניח, שלחינוך ולהכשרה המקצועית בייעוץ וייתכן שגם לעובדה שחלק מהיועצים מכשירים ומחנכים לפיתוח אנשי מקצוע, יש משקל ניכר בנטיות לראות באמונות אלו אמיתות.

חלק מאמונות-אמיתות אלו מתייחס לטבע האנושי. מחלק זה נגזרות אמונות אחרות — שגם ביחס אליהן קיימת הנטייה לקבל אותן כאמיתות — ואלו שיכוונו את היועצים באופן ייחודי בתהליכי ההתפתחות המקצועית.

יש להניח, שרוב היועצים יסכים ביחס לנכונותה של טענה הסוברת כי — "אנו לכודים בתוך הרגשות שאליהם אנו מתכחשים". את ההסבר לרקע העומד מאחורי טענה זאת ניתן לנסח במלים הבאות:

כילדים, הדרך היחידה שהיתה פתוחה בפנינו כדי שנצליח לשלוט על עולמנו הרגשי היתה **להימנע** מלדעת מה עולם זה טומן בחובו. למדנו אז להפנות עורף לתגובות רגשיות מסויימות שהיו מתעוררות כי פחדנו. פחדנו שלא נוכל לשלוט על עצמנו בכל דרך אחרת. כמבוגרים, לכאורה, לרובנו יש הכוחות השכליים הנחוצים כדי לשלוט על הדחפים שלנו, מבלי שנסחף וננהג על פיהם. אך לא תמיד התפיסה הזאת היא שמכוונת אותנו. חלק מאתנו מונע עדיין על ידי החשש, שברגע שנכיר ברגש לא נוכל להימנע מלפעול על פיו.

ליועצים החינוכיים ברור, שבמידה והאדם יהיה מכוון בעיקר על ידי חשש זה, הוא יהפוך למנוכר מעצמו. ואם לגבי אדם מן השורה גורל זה נתפס כקשה ביותר, הרי שלגבי העוסקים במקצועות שיעדם המרכזי או הנלווה הינו הסיוע הנפשי — התפתחות מעין זו נחשבת **כלא מתקבלת על הדעת לחלוטין**.

"רק אם המטפל יכיר בהיבטים האנושיים שבו ויקבל אותם במלואם, רק אז יצליח לכבד ולקבל את האנושי שבאנשים להם הוא מתכוון לעזור".

ברור ליועצים, ללא כל ספק, שהרגישות והאמפתיה **לזולת** תלויות ברגישות, במודעות ובפתיחות של איש המקצוע **לעצמו**. **המודעות העצמית נתפסת כתנאי להומניזם**.

חשיבות המודעות העצמית

הצו העתיק "ידע את עצמך" נחשב היום לאחת ההנחות האוניברסליות המופנות למטפלים בכלל וליועצים בפרט.

מאז פרויד (1910), גישות תיאורטיות שונות מדגישות כל אחת בדרכה את הערך הטמון ביכולת להיות במגע עם הצרכים, המניעים והרגשות האישיים ובנכונות להבחין כיצד ההתנהגות העצמית משפיעה על אחרים או נתפסת על ידם (Reich, 1950; Greenson, 1960).

בעשור האחרון, המודעות העצמית מוזכרת בספרות המקצועית כמרכזית לתהליך הטיפולי בכללותו (Lammert, 1986) ולהתמודדות עם אספקטים ייחודיים בה, כמו הקונפליקטים בין עניינים אישיים והאחריות המקצועית של היועץ (Varheley and Cowles, 1991), כאמצעי להתמודד עם ביטויים או התנהגויות לא רצויות, אך גם כדרך למנוע היווצרות תגובות מסוג אלה כמו bias (Morrow, 1992) או acting out (Watkins, 1985). חשוב, שיועץ יהיה מודע לעצמו ולרגשות שמתעוררים אצלו ביחס לקבוצה או ביחס למשפחה בה הוא מטפל, לא פחות משנחוצה ערנות זאת בפועלו בייעוץ אינדיבידואלי (Watson, 1993; Shadley, 1987).

מרכזיותה של המודעות העצמית בולטת עוד יותר כשמשווים בין השפעתה על התנהגות הייעוץ לבין השפעתם של גורמים אחרים, כגון: הרקע התיאורטי שלו (Shadley, 1987; Robbins and Jolkowski, 1987). לעתים, סוג האוכלוסיה איתה היועץ בא במגע היא שתעורר אצלו רגישויות ורגשות מיוחדים: ייעוץ לקשישים (Brocket, 1991); ייעוץ לאלכוהוליסטים (Buchbinder, 1990); ייעוץ לחולים טרמינליים (Van Wormer, 1990) או ייעוץ cross-cultural (Helmes, 1993; Ford, 1993; Hardy, 1992; Locke, 1991; Gelso and Fretz, 1992). בכל המקרים האלה, יכולתו של היועץ להכיר ולהיות במגע עם התהליכים והתכנים הפנימיים שלו נתפסים כתנאי ליכולתו לתפקד נכון כיועץ.

מול הפירוט הנ"ל, המתייחס לשאלת ההכלה של המודעות העצמית והמצביע בבירור על המשקל הרב המושם במודעות העצמית כתנאי לתפקוד הנכון של היועץ, לא יפלא שמעסיקה מאוד השאלה — כיצד לטפח מודעות זאת (Morrow, 1992; Atwood, 1986). המודעות העצמית נתפסת כמוקד מרכזי בתכנית ההכשרה ליועצים (Borders, 1989; Borders, 1990), בה במידה שנחשבת כתנאי לתפקוד נכון של מוריה וה-supervisors (Allphin, 1987), וכן של אנשי המקצוע הפועלים בשטח (Carey et al, 1990).

מן הסקירה הקודמת עולה בבירור, שהצו "ידע את עצמך" מקבל בספרות המקצועית, לא פחות מאשר בתפיסה האישית-מקצועית של היועצים, תוקף של אמת מוחלטת שאין בה עוררין, עד כי ייתכן שנראה מיותר לבחון אותה בצורה אמפירית. אולי זו הסיבה למחסור הבולט ביותר במחקרים שבוצעו לשם בדיקת השאלה ביחס לקשר שבין מודעותו של

המטפל או היועץ לעצמו לבין ביצועו המקצועי. (בין הבודדים שבחנו היבטים מסויימים בשאלה זאת ראה Fish, 1970; Baldwin and Christensen, 1985).

בדיקת השאלה באוכלוסיית מטפלים ייחודית

במחקר שבוצע בין השנים 1990-1992 (חיימוביץ, 1993) הכוונה היתה לבחון את שאלת הקשר הנידון אצל אוכלוסיית מטפלים ייחודית: רופאים-לעתיד, כלומר סטודנטים לרפואה.

השאלה המחקרית המרכזית היתה: האם ניתן לראות קשר בין גישתם האמפתית והרגישה של הרופאים-לעתיד כלפי הפציינטים, לבין המודעות, הפתיחות והרגישות שלהם לעצמם.

על פי הספרות הדנה באתיקה של הרפואה, בחינוך הרפואי ובפסיכולוגיה של הרפואה, ניתן היה לשער די בבטחה שאכן קיים קשר כזה, כלומר, שסטודנטים הנמצאים במגע הדוק יותר עם רגשותיהם בהשוואה לעמיתיהם יהיו גם בהשוואה אליהם יותר מקשיבים לחולה, יותר ממקדים בו את השיחה, יותר משיבים לשאלותיו, מבטאים ביחס אליו יותר ביטויי אמפתיה, יותר חיזוקים, יותר ביטויי תמיכה, שותפות או עידוד, בעוד שיהיו ממעטים בהשוואה לעמיתיהם בביטויי ביקורת, גיחוך, הטלת ספק, התעלמות או זלזול ביחס לחולים.

המחקר נערך בבית הספר לרפואה הדסה, באוניברסיטה העברית בירושלים.

לשם בדיקת השאלה הנידונה, 60 סטודנטים לרפואה — 30 בשנת הלימודים הרביעית (זו השנה הקלינית הראשונה) ו-30 סטודנטים בשנת הלימודים הששית (זו שנת הלימודים האחרונה), נצפו בעת האינטראקציה החיה בינם לבין החולים אליהם הופנו ללקיחת האנמנזה. המטרה היתה לעמוד על סגנון ההתנהגות שלהם.

כמו כן, כל אחד מהסטודנטים רואיין בראיון חצי מובנה. מטרת הראיון היתה לבחון היבטים אחדים המתייחסים למודעות העצמית והפתיחות של הסטודנט לרפואה לעולמו הרגשי:

- ★ באיזו מידה הוא תופס את עצמו כאחראי להתפתחות אינטראקציה מוצלחת בינו לבין הפציינט וכן באיזו מידה הוא תופס את עצמו כאחראי להתפתחות אינטראקציה לא מוצלחת בינו לבין הפציינט?
- ★ באיזו מידה הוא ער ומבחין במגוון רחב יותר של רגשות המתעוררים אצלו?
- ★ באיזו מידה מבחין הסטודנט בין עמדתו ביחס ל**רגשותיו** לבין עמדתו ביחס ל**ביטויי** רגשות אלה בהתנהגות הממשית כלפי הפציינט?
- ★ באיזו מידה מודע הסטודנט לצרכים ולמניעים האישיים-רגשיים העמוקים, להם הוא מנסה לקבל סיפוק באמצעות העיסוק ברפואה?

★ באיזו מידה מגלה הסטודנט גמישות רגשית המאפשרת לו להגיב שונה מבמקור (במקרה ואז התגובה היתה לא רצויה)?

ולבסוף, כדי לאמוד את הנטייה הפחות או יותר קבועה של הסטודנט לבחון את עצמו, התבקש כל אחד למלא את הסולם למודעות עצמית של פניגסטיין (Fenigstein, Scheier and Buss, 1975). סולם זה מורכב מ־23 פריטים. חלקם מתאר מימד המודעות העצמית הפרטית, חלק אחר מתאר את מימד המודעות העצמית הציבורית והחלק האחרון מתייחס לחרדה החברתית בה מתנסה הנבדק.

הממצאים מצביעים על כך, שסטודנטים הנוהגים בדרך רצויה, רובם מבחינים ביתר בירור (בהשוואה לעמיתיהם) בין עמדתם ביחס לרגש לבין עמדתם ביחס לביטויו. כלומר, אצל רובם האיסור אינו מוטל על הרגש אלא, אם בכלל, על ביטויו ($p<.04$; $\chi^2=4.15$). כמו כן, הם נוטלים אחריות רבה יותר להתפתחות מוצלחת עם פציינט ($p<.0097$; $\chi^2=14.33$), אך גם להתפתחות לא מוצלחת ($p<.05$; $\chi^2=5.88$). הם מסבירים התפתחות זאת במונחים של דינמיקה תוך־אישית בתוכם או בין־אישית, בינם לבין החולה. הם גם מסוגלים להעלות יותר מעמיתיהם דרכי תגובה חלופיות במקום הדרך שנמצאה בעבר כלא מוצלחת ($p<.05$; $\chi^2=3.30$). העלאה זו של אפשרויות מצביעה על הגמישות הקיימת אצלם ביחס לרובד הרגשי. הסטודנטים הנוהגים בצורה יותר רגישה ונכונה כלפי החולים, ערים יותר למגוון הרחב של הרגשות המתעוררים אצלם.

לגבי הצרכים המודגשים על ידי הסטודנטים לרפואה הפועלים בדרך נכונה יותר, מסתבר שהם אכן מדגישים יותר את הצרכים האישיים־רגשיים, כמו למשל: לעבוד עם בני אדם, לעזור, להעניק, להיות אהוב; לעומת הצרכים הלא־אישיים, כמו צורך בקומפטנטיות, בהתמודדות עם פתרון בעיות או ברבגוניות. יחד עם זאת, הכיוון הוא לציין בעיקר את היבט ה**בין־אישי** ופחות להתמקד בדינמיקה ה**תוך־אישית** המורכבת, הקושרת בין הסיפוק שברפואה לבין חוויות ילדות וטראומות בעבר או לבין צרכים הנתפסים בחברה כלא נעלים.

ממצא זה מתקשר גם לעובדה שהמודעות העצמית **כתכונה** אישית, כלומר, כנטייה קבועה הקיימת באדם להיות אינטרוספקטיבי ולנסות להבין את מניעיו ואת רגשותיו, **אינה** מנבאת בצורה חד משמעית את אנושיותו של הסטודנט הלכה למעשה. סטודנטים העוסקים בחיי היומיום שלהם בבחינת עצמם **אינם** מתגלים בבירור כ"מבטיחים" יותר מבחינה אנושית במגע עם החולה.

תמונה לא ברורה זו נעשית מעורפלת עוד יותר כשהמודעות העצמית הנבחנת היא מהסוג הציבורי, כלומר, המימד הנבחן אינו האינטרוספקציה וההתבוננות פנימה, אלא הרגישות הפחות או יותר קבועה של הסטודנט לדרך בה הוא נתפס על ידי האחרים.

נראה, אם כן, שהבדיקה האמפירית של האמונה ביחס לקשר ההדוק שבין ערנות ומודעות עצמית לבין התנהגות טיפולית נאותה נשאה פירות, אם כי במידה מסויימת, וערערה את האופי המוחלט שמיוחס לתופעה. כשמדובר בסטודנטים לרפואה מסתבר,

שחשוב שאלה יהיו במגע עם עולמם הפנימי. ערנות, מובחנות, גמישות רגשית ונטילת אחריות לתכנים הפנימיים נמצאו כמנבאים טובים של יחס אנושי ורגיש כלפי החולה. לעומת זאת, יחס אנושי זה פחות מחייב קיום מודעות עצמית כתכונת אישיות וכן אינו מחייב תהליכי העמקה וחיטוט מוגברים.

השלכה ליועצים חינוכיים

עד כאן הדיון נסוב על הסטודנטים לרפואה. מה בנוגע למקצועות בתחום הסיוע הנפשי, וביניהם הייעוץ החינוכי? האם יש מקום להיות בטוחים ש"האמונה — אמת" המשותפת לנו כאנשי מקצוע בנוגע למודעות העצמית של היועץ כתנאי לרגישות ולאמפתיה שלו לנועציו מתייחסת לתופעה שנכונה באופן מוחלט?

יש להניח, שיהיה קשה יותר להטיל ספק במוחלטות של טענה, כשמדובר במקצועות שיעדם נפש האדם, ובעיקר אם נזדהה עם עמדת התיאורטיקנים המדגישים את השוני בין מקצועות אלה לרפואה. על פי גישתם, האישיות של בעל מקצוע העוסק בסיוע נפשי הינה הכלי העיקרי — ובעיני המקצינים — אף הכמעט בלעדי (Blank, 1974)[2], עוצמת הרגשות המתעוררים אצל המטפל כלפי המטופל גבוהה מזו שמתעוררת אצל הרופא כלפי החולה (Gorkin, 1987)[3], והתרופה שהמטפל הנפשי מציע היא תובנת הפציינט (Greenson, 1967)[4].

לעומת דעות אלו, המדגישות את ההבדלים בין תפקיד הרופא לתפקיד המטפל, ישנם הדוגלים בגישה הפוכה הנוטה לטשטש הבדלים אלה. הם סוברים שאצל כל סוג של מטפל מתפתחת העברה נגדית, והרופא הקליני מעורב גם הוא באיזושהי פסיכותרפיה (Blum, 1985). הן הרופא והן המטפל הנפשי חייבים להתמודד באותה מידה עם מצב הנע בין הזדהות עם החולה לבין ניתוק רגשי ממנו (Lewin, 1946), כשבשום מקרה אין אפשרות להימנע ממעורבות רגשית (Lewis, 1979).

---

2 בספרו על פסיכולוגיית האני מבחין בלאנק בין מטפל נפשי מצד אחד, לבין אנשי מקצוע אחרים, כמו רופאים, עורכי דין ומורים — כל אלה נותנים שירותים מקצועיים בקונטקסט של יחסים "פריפריים" עם פציינט, קליינט או תלמיד. היחסים קיימים בגבולות מסויימים. כך, רופא יוכל להיות ידידותי או מרוחק, אדיב, אדיש ולפעמים אכזרי. בלאנק סובר שאמנם עמדות אלו יהיה להם אפקט על איכות השירות והן עלולות לפגוע, אולם הן אינן מהותיות לשירות הרפואי עצמו. לא כן בפסיכותרפיה: כאן החשיבות המירבית שיש במקרה זה לטיפוח "הכלי האישיותי" של המטפל לשם שימושו הנכון לטובת הפציינט.

3 בהתייחסו לעומק הרגש שבהעברה הנגדית החיובית של המטפל כלפי הפציינט שלו, גורקין (Gorkin, 1987) מתנגד לשימוש במושגים המשווים את היחס הזה לקיים ברופא כלפי החולים. הוא סובר שמושגים אלה אין בכוחם להכיל את העוצמה ואת עומק רגשותיו של המטפל.

4 מטרתם של המטפל הנפשי ושל הרופא הינה אותה מטרה, סובר גרינסון, והיא לעזור לפציינט להבריא. אולם, מצד שני, הדרך שאותה כל אחד נוקט והתרופה שכל אחד מציע הן שונות. בעוד שהרופא מחפש תוצאות מהירות ומנסה למנוע מהחולה סבל מיותר, התרופה שמעניינת את המטפל היא תובנה, הכרוכה בהקרבה זמנית למען שינוי יציב בעתיד.

גם אם נזדהה עם גישה אחרונה זאת, המדגישה את הדמיון בין המטפלים השונים ונראה בהבחנה בין הרפואה לפסיכותרפיה "רציונליזציה תרבותית" (Stein, 1982), גם אז יהיה קשה להטיל בספק את המוחלטות[5] של הטענה בדבר הנחיצות של המודעות העצמית של המסייע הנפשי. אך, על אף הקושי, נראה שיש מקום לפתוח ולהתבונן באמונה המוחלטת והמכלילה, שעל ברכיה יועצים חינוכיים מקבלים את הכשרתם ועל פיה מכשירים הם את הדור הבא של יועצים כאנשי מקצוע.

עם הפתיחות לבחון שאלה זאת יצוצו עוד הרבה תהיות. יהיה גם צורך להתמודד עם הגדרות יותר מדוייקות, כמו למשל, לאיזו מודעות עצמית יש לחתור אצל יועצים חינוכיים? האם להיכרות עצמית מעמיקה? או אולי החשוב הוא התהליך של ההתבוננות הפנימית המחייבת בעיקר פתיחות, וזאת בלי קשר למידת ההיכרות המושגת? ואם תהיה הסכמה לגבי כך שהכיוון השני הוא הנכון, אולי חשוב לתת את הדעת לעוד תהיות, כמו למשל, האם ישנה מידה אופטימלית של התבוננות עצמית, ואם כן — מהי?

עולות הרבה שאלות שאין להן היום מענה תיאורטי ברור וכן אין בנמצא מענה המבוסס מבחינה אמפירית. בכניסה לתהליך המוצע כאן, אין ספק שקיים סיכון בניפוץ — ואף חלקי — של אמונות שמלוות אותנו תקופה כה ממושכת. אך יחד עם זאת, אין ספק שבמסע זה קיים אתגר, ממנו תיתכן גדילה: גדילה אישית־מקצועית של היועצים כאנשי מקצוע וכמחנכים, גדילה וביסוס של תכניות ההכשרה הקיימות, אך מעל לכל — גדילתם של האנשים אליהם היועצים החינוכיים מייעדים את עצמם.

ביבליוגרפיה

חיימוביץ, ש. (1992). **רגשות הסטודנט לרפואה כלפי חוליו: עמדתו ביחס לנושא זה, ערנותו האישית לרגשותיו והקומוניקציה הבין־אישית עם חוליו**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה. הוגש לסנט האוניברסיטה העברית בירושלים, נובמבר 1992.

Allphin, C. (1987). "Perplexing or distressing episodes in supervision: How they can help in the teaching and learning of psychotherapy". In: *Clinical Social Work Journal*, 15, 236-245.

Bladwin, L. & Christensen, C.P. (1985). "Self as known and self as knower: Testing an insight-empathy hypothesis". In: *Occupation Therapy Journal of Research*, 5, 125-128.

Blanck, G. (1974). *Ego Psychology: Theory and Practice*, Columbia University Press, New York.

5 שטיין טוען, שההבחנה בין הרפואה כאובייקטיבית, ריאלית ומוצקה לבין התחום הסובייקטיבי הרך והעמוק של הפסיכותרפיה מאפשרת לקלינאים ולפציינטים כאחת להאמין שהאישיות של הקלינאי המתמודד עם חולה במחלה "ריאלית" פחות מעורבות רגשית מזו של חברו, המתמודד עם חולה בעל קשיים רגשיים או הפרעה מנטלית.

Borders, D.L. (1989). "Developmental cognitions of first practicum supervisees". In: *Journal of Counseling Psychology*, 36, 163-169.

Borders, D.L. & Fong, M.L. (1989). "Ego development and counseling ability during training". In: *Counselor Education and Supervision*, 29, 71-83.

Brockett, D. & Gleckman, A. (1991). "Countertransference with the older adult: The importance of mental health counselor awareness and strategies for effective management". In: *Journal of Mental Health Counseling*, 13, 343-355.

Buchbinder, J. (1986). "Gestalt therapy and its application to alcoholism treatment". In: *Alcoholism Treatment Quarterly*, 3, 49-67.

Carey, J.C., Reinat, M. & Fontes, L. (1990). "School counselor's perceptions of training needs in multicultural counseling". In: *Counselor Education and Supervision*, 29, 155-169.

Christensen, C.P. (1989). "Cross-cultural awareness development: A conceptual model". In: *Counselor Education and Supervision*, 28, 270-287.

Fenigstein, A., Scheier, M., Buss, A. (1975). "Public and private self-consciousness: Assesment and theory". In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.

Fish, J.M. (1970). "Empathy and the reported emotional experiences of beginning psychotherapists". In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 64-69.

Ford, D., Harris, J. & Shuerger, J. (1993). "Racial identity development among gifted black students: Counseling issues and concerns". In: *Journal of Counseling and Development*, 71, 409-417.

Freud, S. (1910). "Future prospects of psychoanalytic psychotherapy". In: Strachey, J. (Ed. and trans.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. 11, pp. 139-151). London: Hogarth.

Gelso, Ch.J. & Fretz, B.R. (1992). *Counseling Psychology*. Philadelphia: Harcourt.

Gorkin, R. (1987). *The Uses of Countertransference*, Jason Aaronson Inc., Nortwale, N. Jersey, London.

Greenson, R. (1960). "Empathy and its vicissitudes". In: *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 418-424.

Greenson, R. (1967). *The Technique and Practice of Psychoanalysis*. Int. Univ. Press.

Hardy, K., Laszloffy, T. (1992). "Training racially sensitive family therapists: Context content and contact". In: *Families in Society*, 73(6), 364-370.

Helms, J. (1993). "I also said 'white racial identity influences white researchers'." In: *Counseling Psychologist* 21 (2), 240-243.

Lammert, M. (1986). "Experience as knowing: utilizing therapist self awareness". In: *Social Casework*, 67 (6), 369-376.

Lewin, B. (1946). "Countertransference and the technique of medical practice". In: *Psychosomatic Medicine*, 8, 195-199.

Lewis, E. (1979). "Countertransference problems in hospital practice". In: *British Journal of Medical Psychology*, 56, 37-42.

Locke, D. (1991). "The Locke paradigm of cross-cultural counseling". In: *International Journal for the Advancement of Counseling*, 14, 15-25.

מתיאוריה למעשה

Morrow, K. & Deidan, C. (1992). "Bias in the counseling process: How to recognize and avoid it". In: *Journal of Counseling and Development*, 70, 571-577.

Reich, A. (1960). "Further remarks on countertransference". In: *International Journal of Psychoanalysis*, 41, 381-395.

Robbins, S & Jolkowski, M. (1987). "Managing countertransference feelings: An interactional model using awareness of feeling and theoretical framework". In: *Journal of Counseling Psychology*, 34, 276-282.

Shadley, M. (1987). "Are all therapists alike? Use of self in family therapy: A multidimensional perspective". In: *Journal of Psychotherapy and the Family*, 3, 127-137.

Stein, H. (1982). "Physician patient transaction through the analysis of countertransference, a study in role relationship and unconscious meaning". In: *Medical Anthropology*, 6, 165-182.

Van Wormer, K. (1990). "Private practice with the terminally ill". In: *Journal of Independent Social Work*, 5, 23-37.

Varheley, S. & Cowles, J. (1991). "Counselor self-awareness and client confidentiality: A relationship revisited". In: *Elementary School Guidance and Counseling*, 25, 269-276.

Watkins, C. (1983). "Counselor acting out in the counseling situation: An exploratory analysis". In: *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 417-423.

Watson, M. (1993). "Supervising the person of the therapist: Issues, challenges and dilemmas". In: *Contemporary Family Therapy — An International Journal*, 15, 21-31.

תהליך השלום כמצב לחץ
הצעה לתכנית מניעה בבתי הספר

ד"ר שבתאי נוי*

תהליך השלום הינו מצב לחץ מתמשך לא רק משום היותו חידוש, אלא בעיקר משום שהוא מגביר חרדות בקצוות הפוליטיים משני הצדדים, ומהווה גירוי להגברת האלימות. האלימות המתגברת לוחצת גם את הגושים המרכזיים. הסיכון לגבי תלמידים ומבוגרים כאחת הוא תחושות של חוסר אונים. ככל שתחושות אלו יהפכו דומיננטיות וממושכות יותר, כך יגדל הסיכון לתגובות טראומתיות, מחד, ולמעשי אלימות מתוך ייאוש, מאידך. תכנית מניעה היא הכלי היעיל ביותר להתמודדות במצב זה.

אני פונה ליועצים, כי אצלם נמצאים הידע והמיומנות הנחוצים כדי לבנות תכנית מניעה כזאת בבית הספר.

עיקרי תכנית המניעה הם: מתן מידע כללי על החוקיות של התופעה ומידע ספציפי על דרכי התמודדות בקשיים המקומיים, חיזוק מנהיגות מקומית שתוביל לכיוון התמודדות וביצור תמיכה חברתית, מניעת תווית של חולי ועידוד תפיסה עצמית של התמודדות, עידוד הביטוי הרגשי וההידברות בין שונים.

תכנית המניעה מתיימרת לצמצם את תחושות חוסר האונים ולא את החרדה. את החרדה יש לראות כמובילה לדריכות ולהתמודדות, ויש לתעלה לכיוון של התמודדות פעילה.

מבוא

הרעיון לכתיבת מאמר זה נולד בתחילת תהליך השלום, כשנקראתי להרצות בבית הספר לעובדי הוראה בכירים על תפקיד המורה כלפי כיתתו בתהליך השלום. הרעיון שהבעתי אז, שתהליך השלום הוא מצב לחץ מתמשך, שטמונים בו סיכונים רבים, ושהמורה חייב להיות המנהיג בכיתתו בתכנית מניעה למצב הלחץ, איננו מביא עוד להרמת גבות היום, לאחר ההתנסויות בהחרפת הטרור. אולם, עדיין יש צורך לגבש עמדות באשר לדרכי ההתמודדות של המורה בכיתה במצב לחץ מתמשך זה.

* פסיכולוג קליני וחינוכי בכיר, פרקטיקה פרטית.

בחרתי את עלון היועצים כבמה לפרסום מאמר זה, משום שאני סבור שהיועץ הוא הכתובת לייזום ולתמיכה בבניית תכניות מניעה בבית הספר. היועץ החינוכי הוא, באופן טבעי, האדם בעל התכונות הטובות ביותר והידע הרב בצוות בית הספר בנושא המניעה בתחום בריאות הנפש. טבעי הוא, שהיועץ ינחיל לבית הספר את עקרונות המניעה ויתן קונסולטציה ופיקוח מקצועי בהחלת השינוי, כל זאת בניהולו של המנהל כיאות לחוקי העבודה המערכתית.

לא מקרי הוא ששפ"י הוא גוף המטה במשרד החינוך והתרבות, שלקח על עצמו ליצור תכניות מניעה בתחומים רבים (ויסמן, 1988א, 1988ב; סנה־אור, תשמ"ח ואחרים). דוגמאות אחרות לתכניות מניעה ועקרונות מניעה ניתן למצוא במקורות הבאים (נוי, 1991, 1991א, 1991ב, 1991a, 1994; קפלן, 1964, 1970; רפאל, 1980).

השלום כמצב לחץ

הצגת תהליך שלום כמצב לחץ נשמעת כפרדוקס. לכאורה, הנה הגענו לתהליך השלום המיוחל ואנו נערכים למנוחה ולרגיעה, ואתה מבשר לנו שעלינו להיערך למצב לחץ. ואולם, כך הוא הניתוח הריאלי של המצב.

תהליך השלום הוא מצב לחץ קודם כל משום שהוא מהווה שינוי, ושינוי מביא תמיד לתחושת לחץ. השינוי דורש פרוק מבני חשיבה מוצקים ודפוסי התנהגות ותיקים והחלפתם, לפחות זמנית, במתכונת נזילה ובלתי ברורה, עד למיסודן של דרכי פעולה וחשיבה חדשות. חוסר הבהירות פוגע בתחושת הביטחון והחוקיות, והצורך להשתנות וללמוד דברים חדשים גורם לחרדה. (כדאי שהמורה ישים לב לכך, שחרדה קשורה **לכל** למידה חדשה, **לכל** התנתקות מן המוכר ולהליכה אל הבלתי ידוע, ושלמידה מוצלחת תמיד מותנית בהתגברות על חרדה זאת).

החרדה הכרוכה בתהליך השלום איננה רק עקב החידוש. השלום מביא בעקבותיו גם סיכונים מעשיים. אנשים עלולים להיעקר מבתיהם, להפסיד מקומות עבודה, לעמוד מול תחרות כלכלית קשה וכדומה. הסיכונים הללו מגבירים גם הם את החרדה ואת ההתנגדות לתהליך עצמו.

לבסוף, תהליך פוליטי רדיקלי (שלום, לאחר מצב מלחמה ממושך, אינו יכול שלא להיות שינוי רדיקלי) מביא תמיד להקצנה ואף לשימוש באלימות בקצוות הפוליטיים. זאת, משום שאלה הם הגורמים החשים חרדה יותר מכל אחד אחר. אנשים בקצה המחנה שלנו או בקצה הקיצוני של הערבים, בטוחים שתהיה שואה ממשית אם תהליך השלום יימשך. אנשים בקצה ההפוך בטוחים שיקרה אסון, למשל מלחמה, אם ייעצר התהליך.

מאז שהחל תהליך השלום לקבל תאוצה נוכחנו בהזדקקות לאלימות מקיצוניים ערבים ויהודים כאחד. הקיצוניות והאלימות ניזונים, כאמור, ממצב הלחץ, שכן מקורם בתחושת

איום קיצונית אצל אותם גורמים קיצוניים, אולם מרגע שאלה מזדקקים לאלימות, הם גורמים למצב לחץ קשה בכל השכבות שבשני העמים. במקרים קיצוניים, עלול הלחץ הזה אף להיות טראומטי.

לגבי תושבי יהודה, שומרון ורצועת עזה יש לתחושת הלחץ מימד נוסף. במשך שנים, הם ראו את עצמם כחוד החנית של עם ישראל, כמגשימים בפועל את מה שאחרים הרגישו בלבם. היום, הם חשים שעם ישראל בגד בהם. העדר התמיכה הציבורית בהם ותחושת הבדידות שנוצרת מחלישה את כוחם בהתמודדות, ולכן רבים מהם נזקקים לתגובות קיצוניות אף יותר.

רבים מתושבי ישראל כיום חשים נתק מן הקצוות ומנסים להתנער מאחריות העם להתיישבות שנעשתה בברכת הממשלות השונות שלנו, וכן אינם מוכנים להזדהות עם הקושי של אלה שעלולים לעמוד בפני עקירה. הלוגיקה שלהם היא, שאם הם תומכים בתהליך השלום, חובה עליהם להשתיק בקרבם כל הרהור שיחליש את עמדתם. כמובן, שדינמיקה כזאת רק תגרום ליותר ניכור אצל המתיישבים ביהודה ושומרון ולנטייה לבצע יותר פעולות של יאוש.

דוגמאות לחוסר המוכנות של הציבור להקשיב למיעוט אפשר להביא אפילו מחדר הכיתה. שמעתי יותר מתלונה אחת של ילדים שהוצאו מן הכיתה משום שהתבטאו נגד תהליך השלום או שקראו "מוות לערבים". ברור, שאין לעבור בשתיקה על ביטוי מעין זה. שתיקה תתפרש בכיתה כהזדהות או כחולשה של המורה. אולם, גם תגובה אלימה של המורה כנגד תלמיד קיצוני מבטאת חולשה של המורה. התלמידים מזהים בה בבהירות את הזעם הנובע מתחושת חוסר אונים אצל המורה. סבורני, שאף מורה אינו שש להופיע כחסר אונים מול תלמידיו, שכן חוסר האונים שלו בנקודה חשובה כל כך מעמידה בספק את כל החינוך שהוא מנסה להטמיע בתלמידיו. יתר על כן, תגובה כזאת מחנכת לדיכוי המיעוטים.

אם יוכל המורה לדון בכיתה על הסיבות לתגובתם של התלמידים ולגנות אותה, אך יחד עם זאת יגדיר את הביטוי הקיצוני של תלמידיו כקריאת מצוקה ואף יצביע על כך כחלק מן החוקיות של תהליך השלום, הרי מכך ירוויחו כל התלמידים וילמדו שיעור מאלף בסובלנות. כמובן, שחשוב שהמורה יצביע במפורש על ההבדל בין מי שאכן הורג ערבים למי שרק צועק. עליו להדגיש שהביטוי הקיצוני הוא עדיין בתחום הדיאלוג המורשה בדמוקרטיה, בעוד שהאלימות היא פשע פלילי.

כתנאי לעמידה חזקה מול האיום החיצוני, תהליך השלום מחייב הידברות לא רק בינינו לאויב, אלא גם בין הצדדים השונים שבתוך מחננו. אנו חייבים להיות חזקים מספיק כדי לדבוק במה שצריך לעשות ובמקביל להכיר בקושי של השונים מאתנו. העדר הידברות מגביר את החרדה ואת תחושת חוסר האונים בציבור, ואלה מהווים את הסיכון הגדול ביותר לתהליך השלום. ככל שמתגבר כוחם של הקצוות ושל מעשי היאוש, כך יורד

כוח העמידה של הגוש שבתווך, ובבחירות הבאות יכול להיגרם מצב שבו הכוחות בעם המתנגדים לתהליך השלום יזכו ברוב.

התגברות הטרור הערבי או היהודי מביא לקרבנות בנפש, לשכול וליתמות ולתגובה פוסט־טראומתית לשנים רבות אצל הנפגעים הישירים. הטרור גורם לפחד ולחוסר אונים המתפשט בכלל האוכלוסיה, גם אצל אלה שלא נפגעו ישירות, ומסכן גם אותם בטראומה נפשית, שכן זו קשורה קשר הדוק לתחושות של חוסר אונים מול איום על עצם הקיום או שווה ערך (ג'נוף־בולמן, 1992, 1985; פיגלי, 1986, 1985; נוי, 1991). החלק הבא ידון בדרכים להתמודדות במצב הלחץ.

עקרונות ההתמודדות במצבי לחץ

הדרך הטובה ביותר להתמודדות במצבי לחץ היא באמצעות תכניות מניעה הנבנות מבעוד מועד ונמצאות כתכניות מגרה ליום פקודה. ראה בכתב עת זה דיון בעקרונות המניעה אצל נוי, 1994, וכן במקורות הבאים (ויסמן, 1988; נוי, 1991, 1991א, 1991ב; סנה־אור, 1968; קפלן, 1964, 1968; רפאל, 1980).

העיקרון הבסיסי בטיפול באנשים שנמצאים במצבי לחץ, כמו גם המהות של יצירת תכניות למניעת נזקים הקשורים למצבי לחץ עתידיים, קשורים קודם כל בצמצום תחושות חוסר ישע ועידוד תחושת היכולת להתמודד. כאמור, חוסר אונים מוביל לתחושת תבוסה ולסיכון של טראומה, בעוד שתחושת היכולת להתמודד מצמצמת את הנזק הנפשי ומביאה למוראל גבוה.

על מנת להשיג את מטרת המניעה, כלומר להגיע לתחושה של התמודדות ולצמצם את תחושת חוסר הישע, חשוב שהמתכנן יעודד את חמשת העקרונות הבאים:

1. מתן ידע והכוונה להתמודדות פעילה.
2. יצירת מנהיגות.
3. תמיכה חברתית.
4. ראייה עצמית של נורמליות ויכולת התמודדות.
5. ביטוי רגשי של ההתנסות הפנימית.

עידוד של העקרונות האלה מחזק את העיקרון הבסיסי של תחושת ההתמודדות (נוי, בלהה, 1991א, 1991ב; נוי, שבתאי, 1991, 1991א, 1991ב). להלן הרחבה של כל אחד מן העקרונות האלה בקשר לתהליך השלום וסכנותיו.

מתן ידע והכוונה להתמודדות פעילה

התמודדות פעילה היא תנאי לוגי לתחושת יכולת להתמודד. ככל שלתלמיד תפקיד ברור בהתמודדות, הוא מבין את המצב ויודע מה עליו לעשות כדי לשרוד ובטוח ביכולתו לעשות זאת, כך תקטן הסכנה לחוסר אונים. ולהיפך, ככל שהאיום איננו ברור ואין תכנית ברורה להתמודדות במישור הלאומי ובמישור הכיתתי והאישי, כך תגבר תחושת חוסר האונים ועמה הנזק הנפשי הנגזר מכך. ברצוני להדגיש, שפתרונות במישור הכללי אינם מספיקים, ויש להגיע לפתרונות שיגבירו את ביטחונו של כל ילד על ידי דרכי התמודדות אישיים בפני איום על שלומו. יש להגיע עם הכיתה לפתרונות מעשיים לגבי נסיעה באוטובוס באזור שבו זורקים אבנים או בקבוקי תבערה ולגבי הליכה לבית הספר במקומות שבהם דוקרים ברחובות.

צעד ראשון בהתמודדות הוא ידע. ידע על מהות הסכנה ועל מגבלותיה מפריך חששות בלתי רציונליים. ידע בונה תחושה של הבנת החוקיות וצמצום התוהו ובוהו. לכן, רצוי שהתלמיד ידע על הרקע לתהליך השלום ועל המקום של אלימות בתהליך השלום. הקישור של האלימות אל תהליך השלום יוצר חוקיות במקום שנראה קודם כתוהו ובוהו בלתי מובן. תובו ובוהו יוצר חוסר אונים. חוקיות מצמצמת את חוסר הישע ובכך מגבירה את היכולת להתמודדות.

בהקניית ידע אין להסתפק בחוקיות הגלובלית, אלא להתמקד גם בבעייתיות הקונקרטית והמיידית ובמה שניתן לעשות כדי להתמודד. ככל שקיים יותר ידע המגדיר מה עלול לקרות וממה אין לחשוש, כך מתאפשר לכל תלמיד לתכנן בצורה נכונה יותר את ההתמודדות הפעילה שלו כשהוא בבית הספר, ברחוב ובבית. הידע הכללי יתמקד בחוקיות של תהליך השלום כתהליך ארוך וכואב ובמשמעות השלום כניסיון למנוע פעולות איבה ולא כשם נרדף לאהבה ולחברות. בידע המעשי ובתרגול נכללים גם נושאים של הגנה עצמית, התבוננות וצפייה לפעולות איבה בהתאם למקום, התייחסות לחברים בעלי דעות שונות ועוד.

אין להסתפק רק בידע על דרכי פעולה. לאחר מתן הידע על הפעילות חשוב גם להגיע לתרגולה. מי שאומן בירי בנשק או בירידה למקלטים יעשה זאת בזמן חירום. מי שהסבירו לו מה לעשות אך לא תורגל, ספק אם יפעל נכונה תחת לחץ. יש לזכור שתחת צלו של איום, החשיבה אינה במיטבה, ולכן חלופות של תגובה שלא תורגלו עלולות להישכח ולא להיות זמינות.

יש מקום במסגרת מתן הידע לעסוק בהבהרת ערכים או בחיזוקם, אם אלה נתפסים כתנאי להתמודדות (למשל, זכותנו על הארץ כתנאי לרצון לחיות פה ולא לעזוב). אולם, אין להישאר בתחום הערכי בלבד. יש לזכור, שכאשר חווה האדם מצב של חוסר ישע (מצב טראומטי), אחד הדברים שמתמוטט הוא גם המבנה הערכי. הערכים נותנים את

הטעם להמשיך במאבק קשה, אך אינם מגינים בפני חוסר אונים וטראומה. לכן העיסוק בערכים הוא תמיד כתוספת לנאמר לעיל ולא במקום התכנית כולה.

האם ידע גורם לפניקה?

בהקשר לבניית תכניות מניעה למצבי לחץ, אני נתקל לא פעם בדעות האומרות, שאין לספק את כל המידע מחשש לפניקה בציבור. צה"ל, למשל, הגביל את כמות הידע שמסר לאוכלוסיה במלחמת המפרץ, בגלל מה שהוגדר כרצון למנוע פניקה. יועציו העיתונאים של דובר צה"ל דיברו ללא הפסק על הסיכון של פניקה בציבור. ברצוני להפריך אמונה טפלה זאת הרווחת בציבור ובעיקר בעיתונות. אנשים בלתי מקצועיים מצפים לפניקה כאשר יקרה מצב לחץ פתאומי.

במציאות, לא תהיה פניקה. הניסיון האמפירי שולל אפשרות זאת מכל וכל (קרנטלי, 1985; דראבק, 1986). בהפצצת הירושימה, למשל, אחד מן האסונות הגדולים ביותר בהיסטוריה האנושית, לא היתה פניקה. הציבור שלא נפגע התחיל מיד לזרום לשטח הפגוע, לטפל בניצולים ולשקם את ההריסות. אולם, בהעדר ידע על סכנת הקרינה, רבים מן המצילים נהפכו לקרבנות בעצמם. פניקה, אם כך, לא היתה, אולם חוסר ידע גרם להתמודדות בלתי נכונה. גם במלחמת המפרץ נהג הציבור בשפיות, אולם הוא היה נוהג בצורה מדויקת יותר אילו לא סרבו שלטונות הצבא, מחשש של פניקה, לפתוח בפני הציבור את כל המידע על הסכנה ממלחמה כימית (נוי, 1991).

כך יש לצפות בכל אסון עתידי. פניקה לא תהיה. הציבור יתנהג בשפיות לפי הכללים שהוא מכיר. אם בתכנית המניעה שנציע נלמד את הציבור כללים נכונים של התמודדות, ואף נתרגל אותם, נגביר את הסיכוי שהציבור, תלמידים כמבוגרים, יתנהג בצורה נכונה במצב הלחץ. ממילא משתמע, שכאשר ההתנהגות המתמודדת תהיה נכונה, תגבר גם תחושת השליטה ותקטן תחושת חוסר האונים.

במתן הידע יש להדגיש את היסודות שמסבירים את החוקיות של המצב, וכן את המידע הדרוש כדי לבנות דרך פעולה להתמודדות. ידע המדגיש רק את הקושי תורם מעט, אך ידע המאפשר יצירת תכנית פעולה להתמודדות עם הקושי הוא בעל ערך רב. ידע המעביר לאוכלוסיה את המסר שלא תהיה פניקה, תורם גם הוא לרגיעה ולהתארגנות שקטה לתכנית מניעה.

יצירת מנהיגות

במחקרים ובתיאורים של אסונות עולה מרכיב חשוב במניעת נזקים תחת איום. גורם זה הוא המנהיגות. במקום שמתפקדת מנהיגות ממונה, או שהיא צומחת באופן ספונטני

תחת האיום, שם יקטנו הנזקים שגורם האיום. תגובות של חיילים לטראומה קרבית הן רבות יותר כאשר המנהיגות איננה מתפקדת (גלס, 1973; נוי, 1991, a1991, b1987; פיגלי, 1978; קרדינר ושפיגל, 1947; שטיינר ונוימן, 1978; שפיגל, 1944). נזקים נפשיים קטַנים בתאונות או באסונות טבע, כאשר צומחת מנהיגות במקום שמובילה את הציבור להתמודדות (דראבק, 1986; יוליוס סגל, 1986; פיגלי, a1986; קרנטלי, 1985; רפאל, 1980; שרהסון ושות', 1990).

ככל שהאיום מורכב יותר וקשה להבנה, או כאשר ההתמודדות הנדרשת אינה יכולה להיות של אדם לבדו, כך עולה בחשיבותו הצורך במנהיגות. תפקידו של דובר צה"ל במלחמת המפרץ, שבה ההתמודדות של הפרט היתה מוגבלת, עשויה להדגים היטב את החשיבות של המנהיג. במצב מורכב זה היה חיוני שמישהו יגיד מתי הסיכון מתחיל, מתי הוא נגמר ומה לעשות באמצע. התלות שחשנו כולנו כלפי דובר צה"ל מדגימה את חשיבותו של המנהיג לגבי אלה שהמידע שלהם מוגבל והיכולת להתמודד לבד אינה קיימת. ברור, שבנושא תהליך השלום ותהליך הטרור הנוגד אותו, אין האדם יכול להתמודד לבדו, והוא זקוק למנהיגות ברורה בדרג הגבוה ובדרג הקרוב אליו. את האחרון ממלאים הוריו ומוריו. היועץ יפעיל מנהיגות בנושא זה כלפי חבר המורים וההנהלה ויתמוך במנהיגותו של המורה על ידי העברת המסרים הדרושים למורה.

המורה הוא המנהיג הטבעי של כיתתו, והמנהל של כל בית הספר. המורה ממונה על ידי שולחיו לשמור על שלומם של תלמידיו והכשרתם לחיים. התמודדות במצב לחץ אקטואלי עונה על שתי דרישות אלה. המורה הוא זה שמקבל מידע מלמעלה וחובתו להעבירו לתלמידיו. המורה אמור להיות בוגר יותר מתלמידיו ובקי יותר בדרכי התמודדות. המורה מסוגל להתייעץ במומחים ולהביא את המידע העיוני והמעשי לתלמידיו. לבסוף, המורה מבין יותר את המידע הזורם בתקשורת הכללית ויכול (וחייב) לתרגם את המידע לתלמידיו כך שהם יבינו את המידע נכונה.

המורה יכול, כמובן, לבחור בדרך ההתעלמות. כותב שורות אלה ישב בכיתה שעל קירותיה תופפו מבחוץ כדורים שכוונו אלינו על ידי פורעים במלחמת השחרור. להגיע אל הכיתה היה מבצע צבאי שתוכנן בקפידה מידי בוקר. אולם, התלמידים התמודדו לבדם. בכיתה דיברו על מלחמות יהושע ולא הזכירו כלל את המלחמה שבחוץ. ברור לקורא שהמורה לא נתפס אז כרלבנטי לדברים החשובים בחיים, ותורתו נראתה מרוחקת וחסרת חשיבות.

לסיכום, ככל שהמורה ממלא עבור תלמידיו תפקיד של מנהיג, והם חשים בכך, כך הם יהיו בטוחים יותר ופחות חסרי אונים. המנהיגות של המורה כוללת אספקת מידע, הכוונה לדרכי התמודדות יעילות של הכיתה ככלל ושל כל אחד מן התלמידים, או בירור משותף של סוגיות אלה.

ברצוני להדגיש שוב, שהמורה אינו נוהג לחשוב במושגים של בריאות הנפש ותכניות מניעה. לכן, גדולה חשיבותו של היועץ כממריץ וכמעביר ידע למורה בנושאים אלה, כדי שהמורה יעסוק בהם ולא יחוש חסר אונים כלפי הנושא וכלפי התלמידים.

תמיכה חברתית

תמיכה חברתית הוכחה גם היא כגורם המונע נזקים תחת איום. ארגון הכיתה והמשפחה כגורמי תמיכה לצורך הכוונה משותפת להתמודדות או לשם החלפת רגשות ועזרה הדדית מגביר את תחושת ההתמודדות ומחליש את חוסר האונים. מחקרים רבים מצביעים על כך שאנשים תחת איום שיש להם תמיכה חברתית מתמודדים טוב יותר ומרגישים טוב יותר מאשר אלה שחשים בדידות תחת לחץ. מקרי התמותה והמחלות כתגובה ללחץ נפוצים יותר ללא תמיכה חברתית (סוזן סולומון, 1986; פיגלי, 1986a; שרהסון ושות', 1990).

המורה יכול לארגן את הכיתה למערכת חברתית התומכת בחבריה גם ברגיעה. כאשר המורה, בתוקף מנהיגותו, מכין מבנה כזה מראש בעת רגיעה, הוא יעבוד היטב בתקופת לחץ.

חלק מן הבעייתיות של מצב לחץ היא הנטייה לקוטביות לא רק בפוליטיקה אלא גם בכיתה. טוב יעשה המורה אם יפעל בחיי היום יום לקיומם של ערוצי תקשורת בין תלמידים שונים, כך שנושאים שנויים במחלוקת יוכלו להידון בפני הכיתה ללא אלימות, תוך הקשבה ותוך הדגשת המשותף. התוצאה תהיה, שלמרות חילוקי הדעות, תחוש הכיתה כקבוצה ולא כבודדים ותחושת התמיכה החברתית תגדל.

גם נושא זה אינו חלק מן התודעה היומיומית של המורה, וחשוב שהיועץ, אולי בעזרתו של הרכז החברתי, יגביר את המודעות ויכוון לדפוסי פעולה נכונים ויקשר אותם לנושא המניעה.

תווית של התמודדות

האדם העומד מול איום נוהג להעריך את גודל האיום ואת היקף המשאבים העומדים לרשותו לצורך ההתמודדות (ולשם כך הוא זקוק למידע). תחושת היכולת להתמודד מעניקה תווית עצמית חיובית של כוח וחוסן. תחושה עצמית של העדר משאבים מובילה לתווית של חולשה וחוסר אונים.

כאשר מגדיר האדם את עצמו כמתמודד ובעל משאבים, סביר שאכן יתמודד באיום צפוי. אך גם להיפך, כאשר הוא מגדיר את עצמו כחלש, חולה או חסר ישע, סביר שכך הוא יפעל מול הסכנה. אם מגדיר האדם את מה שקורה לו כמחלה או כחולשה, אזי

הדימוי שהוא מעניק לעצמו יחליש אותו עוד, והוא יתנהג בצורה פסיבית כשהוא מחכה לגאולה מבחוץ. מנהיגות יעילה אמורה לעזור לאוכלוסיה תחת פיקוחה ולהגדיר את מה שקורה לה כנורמלי וכחלק מן החוקיות שבמצב הלחץ ובהתמודדות, ובכך לכוון את המשאבים הקיימים להתמודדות פעילה.

כאשר אדם מתוח בזמן מלחמה או מול איום של מחלה קשה, אך גם כאשר הוא נזקק להכחשת המתח, חשוב לעזור לו להבין שה"סימפטומים" הללו אינם מחלה או חולשה אלא תגובה נורמלית למצב מיוחד. ככל שיראה האדם את מצבו כנורמלי, כך הוא יגדיר את עצמו כמתמודד וגם יתמודד בפועל.

בהקשר זה, חשוב להזכיר את עניין החרדה. במצב לחץ אין אנו מנסים לצמצם את החרדה. החרדה היא הנורה האדומה שנדלקת כדי להתריע שמשהו אינו תקין במישור הנפשי וחובה להיערך להתמודדות. הרגעת החרדה עלולה להחליש את מאמצי ההתמודדות. המטפל במצבי לחץ והמורה המנהיג את כיתתו אמורים לצמצם את חוסר האונים ולא את החרדה. את החרדה הם מגדירים כתופעה נורמלית ומסבירים אותה לציבור כחלק מן החוקיות. הם מַעלים את האנרגיה שיוצרת החרדה לכיוון של תפקוד יעיל יותר כדי למנוע חוסר אונים. זהו אחד מתפקידיו החשובים ביותר של המורה בעת מצב לחץ.

לדוגמה, כאשר תלמידה התלוננה בעת מלחמת המפרץ על דריכות וקפיציות לכל רעש של אופנוע, הסביר לה היועץ שהמתח הזה חיוני כדי לא להפסיד את קול האזעקה. הוא הגדיר את ה"סימפטום" כחלק מן ההתמודדות ולא כמחלה, והבטיח שהרגישות תעבור כשיפוג המתח הכללי.

כזכור, הוזכר לעיל הצורך בסובלנות והקשבה לכל הצדדים בוויכוח. הקשבה זאת יש לה גם השפעה על התווית. כאשר מגיב תלמיד ב"מוות לערבים" ואנו מגרשים אותו, אנו יוצרים תווית שלילית. כאשר אנו מגנים את ההרג בכל צורה, אך מגדירים את הביטוי הזה כעונה על תחושה של חוסר אונים הצפוי בעת הזאת, אנו יוצרים תווית נסבלת אצל התלמיד, שממנה אפשר לצאת להתמודדות עדיפה. כאשר לא מנענו תווית שלילית, גרמנו בעקיפין לצורך להתנתק מאתנו ולהחריף את התגובות עוד יותר (ראה לעיל את הצורך לדיאלוג ולא להקצנה עם הקיצוניים).

נושא התווית אינו ידוע לרוב האוכלוסיה, כולל מורים. חשוב שהיועץ יתמודד עם הנושא בצורה מערכתית כדי להנחילו לבית הספר. זהו נושא בעל פוטנציה כבירה לעזור או להפריע להחלמה מטראומה או להתמודדות במצב לחץ. חיוני שהוא יועבר בבית הספר בצורה הנכונה.

מתן ביטוי רגשי להתנסויות

הצורך בביטוי רגשי, כאשר נמצא האדם תחת איום, הודגש בכתבים רבים (הורוביץ, 1976; נוי, 1991; קרדינר ושפיגל, 1947) והוא לחם חוקם של פסיכולוגים המדברים עם הציבור בעת מלחמה. אולם, יש לזכור, שהביטוי הרגשי נכתב כאן במקום הרביעי, וזהו אכן מקומו. הקורא יוכל למצוא הצעות לעיבוד רגשי בכתובים רבים בעברית שחלק מהם מוזכר להלן (קליגמן, 1986, 1991; רביב, 1980).

הביטוי הרגשי ושיחזור האירועים הלוחצים יבואו רק בעת הפוגה או לאחר תום האיום. כאשר האיום קיים, המשאבים חייבים להיות מופנים להתמודדות ולא לביטוי הרגשי. כאשר אין סתירה בין השניים, מה טוב. אולם, על המורה להיזהר ממצבים שבהם הוא מדגיש את הביטוי הרגשי ואינו מעודד מספיק להתמודדות. הביטוי של חוסר אונים יעיל כאשר אין האדם חסר אונים בפועל, וכאשר חלפה הסכנה. אולם, כאשר הוא חסר אונים ממש, הפעולה הנחוצה ביותר היא התמודדות פעילה. כדאי להתייחס למשל הבא: כאשר מספר לנו אדם על דלקה שפרצה בביתו לפני שנים רבות, אנו מעודדים אותו לדבר על זה ולפרוק את המתח הרגשי בעזרת הדיאלוג עמנו. אולם, כאשר האדם מדווח על שרפה כרגע, עדיף שנביא מים או שנעזור לו להיחלץ בפועל.

רוב הציבור מפרש ביטוי רגשי כסימן לחולשה. כיוון שזהו ביטוי לגיטימי בעת ההתמודדות, חשוב שהיועץ יעבוד על שינוי ערכים לגבי נושא זה בבית ספרו.

ביבליוגרפיה

ארהרד, רחל; אלדור, יהודית (ללא תאריך). התערבות ראשונית בעקבות התנהגות אובדנית, מתוך: **חוסן נפשי — שיפור כושר ההתמודדות במצבי מצוקה ומניעת התאבדות**, משרד החינוך והתרבות, המנהל הפדגוגי, שרות פסיכולוגי ייעוצי.

ויסמן, עדנה (עורכת), (1988א). **מת"י, מניעת תקיפת ילדים, תכנית מניעה לילדים מגיל גן עד כתה ו** (על פי תכנית C.A.P.). משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי, הוצאה לאור של מחלקת הפרסומים.

ויסמן, עדנה (עורכת), (1988ב). **מת"ן, מניעת תקיפת נוער, תכנית לחיזוק תודעת בני נוער בדבר זכויותיהם הפיסיות, המיניות והריגושיות** (על פי תכנית Y.A.P.P.). משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי, הוצאה לאור של מחלקת הפרסומים.

נוי, בלהה (1991א). **הקו הפתוח במלחמת המפרץ: פניות תלמידים לקו הפתוח בתקופת החירום של מלחמת המפרץ**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, המזכירות הפדגוגית, הקו הפתוח לפניות תלמידים.

נוי, בלהה (1991ב). קו פתוח לפניות תלמידים בשעת חירום. **הייעוץ החינוכי**. יוצא לאור ע"י אגודת היועצים החינוכיים בישראל, אייר, תשנ"א.

נוי, שבתאי (1987א). תפקידו של הרופא הגדודי במניעת תגובות ללחץ קרב ובטיפול בהן. **מערכות**, 310 (12): 20-25.

נוי, שבתאי (1988). תווית וציפייה בטיפול במצבי לחץ טראומתיים: טיפול התפתחותי מול טיפול במצבי לחץ טראומתיים. **שיחות, כתב העת הישראלי לפסיכותרפיה**, 1 (3): 26-32.

נוי, שבתאי (1991). **לא יכול יותר. תגובות ללחץ קרב**. ההוצאה לאור של משרד הביטחון, הקריה, תל אביב.

נוי, שבתאי (1991א). הנחות יסוד בתחום הפסיכולוגי. בתוך רדי, פ., כנען, ש., ברעם, ד., נוי, ש., דברה, ר., שפר, ד., **דו"ח הועדה לבדיקת המצב הבטחוני בירושלים**, הוצאת עיריית ירושלים.

נוי, שבתאי (1991ב). סיכום המימד הפסיכולוגי. בתוך רדי, פ., כנען, ש., ברעם, ד., נוי, ש., דברה, ר., שפר, ד., **דו"ח הועדה לבדיקת המצב הבטחוני בירושלים**. הוצאת עיריית ירושלים.

נוי, שבתאי (1994). תוכניות מניעה בבית הספר. **היועץ החינוכי**, יוני, 1944, 44-58.

סולומון, ז., מיקולינסר, מ., הובפול, ס. (1987). עוצמת הקרב, תמיכה חברתית, בדידות ותגובות קרב: הנסיון הישראלי במלחמת לבנון. **חברה ורווחה, רבעון לעבודה סוציאלית**, ח (2): 114-127.

סנה־אור, זהבה (תשמ"ח). **יש לי הזכות להגיד לא, תכנית נסיונית למניעת ניצול מיני של ילדים**. משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי, הוצאה לאור של מחלקת הפרסומים.

קליגמן, אביגדור (1991). **התערבות פסיכו־חינוכית בעת אסון**.

קליגמן, אביגדור (1986). בית הספר כמסייע להתמודדות עם המוות, מתוך רביב, ע., וכצנלסון, ע., **משבר ושינוי בחיי הילד ומשפחתו**, ספרית מעריב, תל אביב.

קריגר, ש., אש, ר. (עורכים), (תש"ן). **תקיפת ילדים על רקע מיני: קובץ מאמרים**. ירושלים, משרד החינוך והתרבות, שרות פסיכולוגי ייעוצי.

רביב, ע., קליגמן, א., הורוביץ, מ. (1980). **ילדים במצבי לחץ ומשבר**. תל אביב, אוצר המורה.

Belenky, Gregory L., Noy, Shabtai, and Solomon, Zahava (1985). Battle intensity, morale, cohesion, combat effectiveness and psychiatric casualties: The Israeli experience. *Military Review*, 65 (7): 28-37.

Belenky, Gregory L., Noy, Shabtai, and Solomon, Zahava (1987). Battle stress, morale, cohesion combat effectiveness, heroism and psychiatric casualties: The Israeli Experience. In: Gregory, L., Belenky (ed.), *Contemporary Studies in Combat Psychiatry*. Greenwood Press, New York.

Caplan, Gerald (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Basic Books, New York.

Caplan, Gerlad (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. Basic Books.

Drabek, Thomas E. (1986). *Human System Responses to Disaster: An Inventory of Sociological Findings*. New York, Springer-Verlag.

Figley, Charles R. (ed.) (1978). *Stress Disorders Among Vietnam Veterans, Theory, Research and Treatment*. Bruner/Mazel, New York.

Figley, Charles R. (ed), (1985). *Trauma and Its Wake. The Study and Treatment of Post Traumatic Stress Disorder*. New York, Brunner/Mazel Psychological stress Series No. 4.

Figley, Charles R. (ed), (1986). *Trauma and Its Wake, Vol II, Traumatic Stress Theory, Research and Intervention*. New York, Brunner/Mazel Psychological Stress Series No. 8.

Figley, Charles R. (1986a). Traumatic stress: the role of the family and social support system. In: Figley, Charles R. (ed), (1986). *Trauma and Its Wake, Vol II, Traumatic Stress Theory, Research, and Intervention*. New York, Bruner/Mazel Psychological Stress Series No. 8.

Figley, Charles R. (1988). Toward a field of traumatic stress. *Journal of Traumatic Stress*, 1 (1): 3-16.

Glass, Albert J. (1973). *Neuropsychiatry in World War II, Vol II, Overseas Theaters*. Mullins W.S. series editor, Office of the Surgeon General, Dept. of the Army, U.S. Army, Washington, D.C.

Horowitz, Mardi J. (1976). *Stress Response Syndromes*. New York, Jason Aronson.

Horowitz, Mardi J. & Solomon, G.F. (1978). Delayed stress response syndromes in Vietnam veterans. In: Charles R. Figley (ed.), *Stress Disorders Among Vietnam Veterans, Theory, Research and Treatment*. Bruner/Mazel, New York.

Janoff-Bulman, Ronnie (1985). The aftermath of victimization: Rebuilding shattered assumptions. In: Charles R. Figley (ed.), *Trauma and Its Wake, Vol. I, The Study and Treatment of Post Traumatic Stress Disorder*. Brunner/Mazel Psychosocial Stress Series No. 4.

Janoff-Bulman, Ronnie (1992). *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma*. The Free Press, A Division of Macmillan, Inc. New York.

Kardiner, Abraham (1941). The traumatic neuroses of war. *Psychosomatic Med. Mono*. Hoeber, New York.

Kardiner, Abraham and Spiegel, Herbert (1947). *War Stress and Neurotic Illness*. Hoeber, New York.

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological Stress and Coping Processes*, New York, McGraw Hill.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer.

Noy, Shabtai (1987b). Combat Psychiatry: the Americam and Israeli Experience. In: Belenky, G.L. (ed.), *Contemporary Studies in Combat Psychiatry*. Greenwood Press, New York.

Noy, Shabtai (1991a). Combat Stress Reactions. In: Gal, R. & Mangelsdorff, A.D., *International Handbook of Military Psychology*. John Wiley, London.

Noy, Shabtai, Levy, R. & Solomon, Z. (1984). Mental Health in the 1982 Conflict in Lebanon, *Israel Journal of Medical Sciences*, 20(4), 360-363.

Noy, Shabtai, Nardi, C. & Solomon, Z. (1986). Battle and Military Unit Characteristics and the Prevalence of Combat Psychiatric Casualties. In: N. Milgram (ed.), *Stress and Coping in Time of War: Generalizations From the Israeli Experience*. Psychological Stress Series, Charles Figley (ed.), Brunner/Mazel, Washington, D.C.

Noy, Shabtai; Solomon, Z.; Benbenishti, R. (1986). The forward treatment of combat stress reactions: a test case in the 1982 conflict in Lebanon. In: N.A. Milgram (ed.), *Stress and Coping in Time of War: Generalizations from the Israeli Experience*. Psychological Stress Series, Charles Figley (ed.), Brunner/Mazel, Washington, D.C.

Ochberg, Frank M. (ed.) (1988). *Post-Traumatic Therapy and Victims of Violence*. New York, Brunner/Mazel Psychosocial Stress Series No. 11.

Peterson, K.C.; Prout, M.F. and Schwarz, R.A. (1991). *Post-Traumatic Stress Disorder: A Clinician's Guide*. The Plenum series on stress and coping, Donald Meichenbaum series editor, Plenum Press, New York.

Quarantelli, E.L. (1985). An assessment of conflicting views on mental health: The consequences of traumatic events. In: Charles R. Figley (ed.), *Trauma and its Wake: The Study and Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder*. Brunner/Mazel, New York.

Raphael, B. (1980). A primary prevention action programmer: Psychiatric involvement following a major rail disaster. *Omega*, 10(3): 211-226.

Sarason, B.R.; Sarason, I.G.; Pierce, R.P. (eds.) (1990). *Social Support: An Interactional View*. John Wiley, New York.

Segal, Julius (1986). *Winning Life's Toughest Battles*. McGraw-Hill, New York.

Solomon, Susan (1986). Mobilizing social support network in times of disaster. In: Figley, Charles R. (ed.) (1986). *Trauma and its Wake Vol II, Traumatic Stress Theory, Research, and Intervention*. Brunner/Mazel Psychological Stress Series No. 8, New York.

Solomon, Z. & Benbenishti R. (1986). The role of proximity, immediacy and expectancy in frontline treatment of combat stress reactions among Israeli CSR casualties. *American Journal of Psychiatry*, 143 (5): 613-617.

Spiegel, Herbert (1944). Psychiatric observations in the Tunisian campaign. *American Journal of OLrthopsychiatry*, 14: 381-385.

Steiner, M. & Neumann, M. (1978). Traumatic neurosis and social support in the Yom Kippur war returnees. *Military Medicine*, 143 (12): 866-868.

Van-der-Kolk, Bessel A. (1987). *Psychological Trauma*. American Psychiatric Press, Washington, D.C.

Wilson, J.P. (1989). *Trauma, Transformation and Healing: An Integrative Approach to Theory, Research, and Post-Traumatic Therapy*, Psychological Stress Series No. 14, Charles Figley series ed., Bruner/Mazel, New York.

תכנית התערבות כיתתית לצמצום התנהגות תוקפנית ובלתי מסתגלת של נוער קשה חינוך

ד"ר ציפורה שכטמן ורחל נחשול*

מוצעת כאן תכנית התערבות מובנת, מבוססת על ביבליותרפיה, תהליכי הבהרה ותהליכים קבוצתיים, אשר פותחה למטרות צמצום התנהגות תוקפנית ובלתי מסתגלת. בהתבסס על הרציונאל שלמידה איננה תהליך רציונאלי בלבד, אלא כוללת אלמנטים חזקים של רגשות, התערבות זו מציעה לטפל ברגשות הקשורים לתוקפנות. הגישה מבוססת על אוריינטציה טיפולית פסיכודינמית, אולם, כמו כל ההתערבויות הבית ספריות הקיימות, כוללת בתוכה גם מרכיבים קוגניטיביים והתנהגותיים. 117 מתבגרים קשי הסתגלות, משלוש מסגרות לחינוך מיוחד, השתתפו בתכנית. התוצאות שונות בשתי שנות ההתערבות. בשנה השנייה הממצאים חיוביים יותר, הן בצמצום ההתנהגות התוקפנית והן בירידה בתופעות של התנהגות בלתי מסתגלת. בהתנהגות מופנמת נמצא השינוי העקבי ביותר, במשך שתי שנות המחקר. עמדות המצדדות בעד אלימות המשיכו לגדול בקבוצות הביקורת, אך נעצרו בקבוצת הניסוי. ממצאים אלו תומכים בתכנית בשתי צורות: הם מראים על אפשרות שליטה מסויימת בהתנהגות בלתי מסתגלת, והם מצביעים על צמצום אלימות ממשי אצל רוב התלמידים. השינוי בהתנהגות מופנמת תומך בעקרונות הפסיכודינמיים המאפיינים את התכנית. יועצים חינוכיים יכולים להפעיל תכנית מסוג זה, כחלק מתפקידיהם הטיפוליים בבית הספר, בהשקעה מצומצת יחסית של משאבים.

צמצום התנהגות תוקפנית אצל מתבגרים המגלים קשיי הסתגלות

התנהגות תוקפנית הינה אחת מהתופעות הקשות ביותר לטיפול (Guerra & Slaby, 1990; Loeber, 1991). היא כוללת התנהגות אנטי חברתית אלימה, פגיעה ברכוש, פגיעה פיזית בזולת, "טרטור" ודפוסי תקשורת תוקפניים. התוקפנות הפכה למציאות הפוגעת בחיי הקהילה הרחבה ובהווי בית הספר. Kellam הציע לאחרונה את המונח "מגיפה

* ד"ר ציפורה שכטמן — יועצת חינוכית, אוניברסיטת חיפה.
רחל נחשול — יועצת חינוכית, מ.א., בי"ס רגבים, חיפה.
תודתנו נתונה ליחידה לחינוך מיוחד, משרד החינוך והתרבות, על תמיכתה במחקר זה.

התפתחותית" (developmental epidemiology) כדי לבטא את גודל הבעייה (Dolan et al., 1993).

עם העלייה באלימות נוער, עלו ופרחו גם תכניות התערבות למניעתה ולצמצומה, אולם אלו לא הוכיחו את יעילותם בצמצום התנהגות תוקפנית (Coleman, Pfeiffer & Oakland, 1992; Kazdin, 1987). בגלל האופי הרב־סיבתי של ההתנהגות התוקפנית (Guerra, Nucci & Huesmann, 1994), מוצעת כאן התערבות רב־שיטתית, המבוססת במידה רבה על הגישות הפסיכודינמיות.

ביבליותרפיה היא השיטה המרכזית, מלווה בתהליכי הבהרה, וכוללת בתוכה את עקרונות הטיפול הקבוצתי.

במאמר זה יובא הרציונאל לבחירת שיטות ההתערבות, אשר נתמך בממצאים מחקריים מתוך התערבות עם נוער קשה הסתגלות.

התנהגות תוקפנית של נערים קשי הסתגלות והטיפול בה

תוקפנות מוגדרת כהתנהגות המכוונת לגרימת פגיעה פיזית או פסיכולוגית בזולת, תוך שימוש לרעה בכוח פיזי או מילולי. שתי צורות מרכזיות של התנהגות תוקפנית זוהו, לאחרונה, בספרות המקצועית:

1. התנהגות יזומה ואינסטרומנטלית המבטאת שימוש בכוח מכוון, להשיג טובות הנאה קונקרטיות ו/או חברתיות.
2. תוקפנות תגובתית המתבטאת בהעדר שליטה עצמית ונובעת מתוך כעס, תסכול, איום וכו' (Dodge, 1991).

שני סוגי התוקפנות מצויים בהתנהגותם של תלמידים קשי הסתגלות (Kauffman, 1989).

התנהגות תוקפנית גוברת בגיל ההתבגרות, באופן כללי, והיא תופעה חמורה במיוחד אצל נוער קשה הסתגלות. עבור תלמידים אלו, המתח הנורמטיבי המלווה את המשימות ההתפתחותיות של גיל ההתבגרות מתעצם בשל תחושת הכשלון והעדר המיומנויות בכל תחומי החיים, כמעט: בתחום הלימודי, החברתי והרגשי. נערים קשי הסתגלות בולטים במיוחד בחוסר היכולת שלהם להיות אמפטיים ורגישים לזולת, הם אינם רוצים להתייחס לרגשות, גם של עצמם, וחסרות להם המיומנויות לפתור בעיות בין־אישיות (Dodge, 1991). כמו כן, הם נתונים באופן קיצוני להשפעת עמיתים, בעיקר של אלו המתפקדים על פי דפוסים תוקפניים ועבריניים, והם דוחים סמכות של מבוגרים (McCord, 1990).

סדרה של אסטרטגיות הכוללות ראיונות קצרים, דרוג ושימוש בסקלות, מסייעות בתהליך הבדיקה העצמית ומשחקי תפקיד ודרמה משלימים את שלב המחוייבות האישית.

עקרונות של טיפול קבוצתי מהווים חלק חשוב בתכנית ההתערבות. מכיוון שמתבגרים מושפעים מאוד מעמיתיהם (Brown, 1990), הרי שהגברת יחסים קרובים בקבוצה היא מרכזית לשינוי. הטיפול מתבצע על ידי גישה תומכת ומקבלת, מבוססת על הערכה הדדית, כבוד להבדלים אינדיבידואליים והבנה אמפטית, המוגברים באופן ישיר.

פעילויות מיוחדות לשיפור הקשר ולפיתוח שפת רגשות נמצאות בשימוש כבר בשלבים הראשוניים של ההפעלה. במשך הפעלת התכנית, המנחה מעודד את התלמידים להיות קשובים לרגשות, לבטא הבנה במילים, גם כאשר ההתנהגות הלא מקובלת נדחית בבירור. מעודדים את המשתתפים להתחלק ברגשות ולחשוף חוויות אישיות, פעולה אשר מעבר לאפקט המשחרר, משמשת אמצעי לליכוד הקבוצה. אווירה כזו של קבוצה מזמינה את המשתתפים לחוות מחדש יחסים בין־אישיים תקינים ולפתח מיומנויות של תקשורת בין־אישית יעילה בתהליך טבעי של התקשרות (Shechtman, 1994).

התשלובת של שלוש השיטות מציגה גישה מקיפה והוליסטית, הכוללת בתוכה את כל רמות התפקוד של הפרט: ההכרה, הרגשות והסביבה. יתרה מזאת, לכל אחת מהשיטות תרומה ייחודית לטיפול. **ביבליותרפיה** באמצעות התיווך בין הקורא/מאזין ובעיותיו מציעה מרחק מסויים מן ה"מטופל", אשר מצמצמת מנגנוני הגנה ולכן גם את ההתנגדות לטיפול. לעתים קרובות, אנו מניחים שהתלמיד יקח את ההזדמנות המוצעת לו בתכנית ההכשרה, בלי לקחת בחשבון את ההתנגדות הטבועה במתבגרים — בעיקר בנוער בקשה הסתגלות — למבוגרים הבאים "לשפר" אותם. התנגדות זו יכולה להסביר, אולי, חלק גדול מהתוצאות המאכזבות של הטיפולים בתוקפנות (Coleman et al., 1992). **תהליכי הבהרה** מוסיפים את מימד המחוייבות לשינוי. אלו במיוחד נחוצים לנער אנטי־סוציאלי או עזוב הסובל מ"אני" חלש ומנוט על ידי מיקוד שליטה חיצוני. **העקרונות הקבוצתיים** תורמים את האקלים החיובי והיחסים הקרובים שהם תנאים הכרחיים להסתכלות של הנער בתוך עצמו וההודאה בדבר קיומם של אספקטים בהתנהגותו הדורשים שינוי. נכון, שתכניות רבות, קוגנטיביות־חברתיות, מועברות גם הן בתוך קבוצה, אולם אלו קבוצות שמדגישות את תהליך הלמידה ולא את אספקט היחסים. אין בהן דגש על לכידות קבוצתית, על שחרור רגשי ועל למידה בין־אישית, המכניזמים הנחשבים כמרכזיים ליצירת שינוי בהתנהגות הפרט (Yalom, 1985).

למעשה, יש לתכנית זו גם יתרונות יישומיים רבים. קל יחסית להפעילה במסגרת בית הספר והכיתה. התכנית יכולה להיות מועברת בכיתות כחלק מתכנית הלימודים ובהוצאות מינימליות. על אף האוריינטציה הפסיכודינמית, כל הטכניקות שהוזכרו ניתנות לשימוש (לאחר אימון) גם על ידי מורים, וכמובן על ידי יועצים.

בהתבסס על הרציונאל התאורטי והגישה המעשית, ביקשנו לבדוק את יעילותה של ההתערבות המוצעת על אוכלוסיה של נוער קשה הסתגלות. ציפינו, שההתערבות תשפיע על צמצום ההתנהגות האלימה ועל התנהגות מסתגלת, באופן כללי. כמו כן, קיווינו למצוא ירידה בעמדות המצדדות בעד אלימות.

השיטה

התכנית

ההתערבות כוללת סדרה של 15 סיפורים וסרטים, ממוקדים במניעים המובילים להתנהגות תוקפנית, בתוצאות של התנהגות תוקפנית ובאלטרנטיבות לתוקפנות. המניעים הקשורים לתוקפנות תגובתית כוללים חרדה, פחד, תסכול, דחיה, השפלה, קנאה, חוסר צדק, חוסר אונים. המניעים הקשורים לתוקפנות יזומה כוללים מאבק על כוח, עמדה ודרישות לטובות הנאה חומריות. תוצאות התוקפנות כוללות את האסונות הבלתי נצפים של התנהגות כזו על התוקף והמותקף. מניעים אלו קשורים זה לזה ונמצאים, לעתים, באותה יצירה.

להלן דוגמאות המתארות את התכנית:

א. תוקפנות תגובתית

1. **סיבה:** פחד/חרדה.
תוכן: הסיפור הוא אודות מתבגר מאויים על ידי שכנו בשל שייכות ללאום אחר.
הדינמיקות המרכזיות: פחד מוביל להתגוננות ולשימוש בתוקפנות.

2. **סיבה:** תחושה של נחיתות.
תוכן: הסיפור, בליווי התמונה, מספר על "טרטור" של החזק — תלמיד נכשל ובוגר יותר כרונולוגית, את החלש — תלמיד טוב, שאינו יודע כיצד להתמודד עם האלימות הפיסית.
דינמיקות: תסכול, כשלון חוזר, קנאה, דימוי עצמי ירוד ותחושה כללית של נחיתות מובילים לתוקפנות, אשר מובילה לדחייתו של התוקף על ידי סביבתו הקרובה.

ב. תוקפנות יזומה

3. **סיבה:** נורמות חברתיות.
תוכן: הסרט מציג משפחה מכסיקנית בשלבים ראשונים של קליטה בארה"ב. הילד (הלא תוקפן) מסתבך, בכל זאת, במספר סיטואציות של תוקפנות כתוצאה מנורמות חברתיות שהפנים, כגון: להוות מגן על אחותו; לפתור בעיות בכוחות עצמו ("Victor"; Barr Films).

דינמיקות: תרבויות שונות מציבות נורמות וחוקים שעלולים להוביל להתנהגות תוקפנית ולהסתבכות בעקבותיה.

4. **סיבה:** העדר משמעות בחיים.
תוכן: הסרט דן בהתנהגות תוקפנית של מתבגר מסביבה נחשלת, המשוטט חסר משמעות ברחובות ומחפש קורבן לפריקת מתחים. הארוע קשה ותוצאות התוקפנות חמורות וכמובן בלתי צפויות ("Mady"; Barr Films).
דינמיקות: אכזבה, תסכול, העדר מטרה ובדידות מובילים לתוקפנות. ההתנהגות התוקפנית חסרת שליטה והתוצאות בלתי צפויות.

ג. התמודדות עם תוקפנות

5. **סיבה:** שבירת השתיקה.
תוכן: הסרט דן בהתעללות בנערה, אשר תוך איומים גורמים לשתיקתה. אי יכולתה לחלוק עם אחרים את קשייה מחריפה את ההתעללות בה ("No More Secrets" Australian Movie).
דינמיקות: "טרטור" ותוקפנות מובילים להתדרדרות עד להתנהגות סוטה של הקורבן, שלא מרצונו. שרשרת זו של אירועים יכולה להפסק על ידי שבירת השתיקה.

המורים קיבלו תכנית שלמה, הכוללת חמש עשרה יצירות ואת מערך השיעור הבסיסי, אשר כלל את המוטיבים המרכזיים לדיון, הרגשות והדינמיקות לניתוח ופעילויות מכוונות לשינוי התנהגות (התכנית השלמה ניתנת להשגה אצל המחברים). היצירות עצמן ניתנות, כמובן, להחלפה באחרות, כל עוד המוטיבים המרכזיים המובילים להתנהגות תוקפנית או/ו להתמודדות עם תוקפנות נשמרות.

להלן דוגמה הכוללת את התהליך הטיפולי ואת שלוש שיטות ההתערבות הכלולות בתכנית.

הסרט "Mady" הוצג לפני התלמידים (ראה דוגמה מס' 4 בתכנית). בתהליך הטיפולי זיהו התלמידים רבים מהמניעים המובילים לתוקפנות, כאלו שהופיעו ביצירה, ואחרות מושלכות מתוך התנסויות העבר שלהם. הם ציינו תסכול בבית הספר, כשלון בלענות על ציפיות של מבוגרים, העדר המשמעות בחיים, דחייה של דמויות במשפחה וכו'. שמעון, תלמיד אגרסיבי ביותר, הציע את ההסבר הבא להתנהגות הנער בסרט: "כנראה שהוא עצמו חווה חוויות של היות קורבן לאלימות". הקבוצה הסכימה עמו, ובעוד התלמידים מדברים על הדמות ביצירה "השליכו" חוויות רבות שלהם הקשורות להיותם קורבנות לאלימות. אחר כך עבר הדיון להתנהגות הילד המותקף והמידה בה היא תרמה להגברת האלימות כלפיו (למשל, המנעות מפנייה אל מבוגר שהיה בזירה). לבסוף, דיברו התלמידים על אלטרנטיבות להתנהגות שני הצדדים. בשלב זה הוצע קו הרצף הבא:

אני לרוב תוקפני 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 אני לרוב קורבן לתוקפנות של אחרים

שמעון מיקם את עצמו על 10 והכריז שהוא מרוצה ממיקום זה. הוא הסביר שכדי להישרד צריך להיות חזק. דן מיקם עצמו על 1 וביקש שינוי. הוא חלק עם אחרים את התחושה הקשה של להיות חסר אונים מול כוחניות. אחרים הצטרפו אליו ושמו של שמעון חזר ועלה. מישהו הציע שבוודאי גם שמעון הוא, לעתים, קורבן לאלימות. זו היתה נקודת המפנה, שבעקבותיה שמעון ביקש לרדת בקו הרצף בכיוון של הפחתת אלימות ודיבר על המחיר שהוא משלם בעבור היותו אלים. בשלב הדיון באלטרנטיבות שמעון ביקש אוזן קשבת והמנחה הציעה לו את עזרתה, ואילו דן השתתף במשחק תפקידים לחיזוק התגובה האסרטיבית שלו.

המשתתפים

המשתתפים היו כולם בנים, בגיל 13-16, תלמידים בשלושה בתי ספר של החינוך המיוחד. כולם היו בעלי אינטליגנציה ממוצעת ומטה (גבול תחתון 75), כפי שמדווח גם בעבודות אחרות (Coleman, et al., 1992). כולם היו בוגרים של כיתות מיוחדות או נושרים מחינוך רגיל שלא התקבלו למסגרות רגילות והופנו על ידי השירות הפסיכולוגי לחינוך מיוחד בשל קשיי הסתגלות רגשית וחברתית. רוב התלמידים באו מרקע סוציו-אקונומי קשה, וכ-20 אחוז מהם היו מעורבים במעשי עבריינות. שלושת בתי הספר היו: בית ספר עמלני (n=46); בית ספר מוסדי (n=44); חטיבת ביניים של בית ספר מיוחד לילדים בעלי הפרעות התנהגות (n=14). בגלל ההתנהגות הקשה של נערים אלו הם לומדים בקבוצות קטנות של כ-8 תלמידים.

המשתנים וכלי המדידה

1. **התנהגות תוקפנית:** הערכת עמיתים. כלי זה מבוסס על הערכות הניתנות על ידי כל אחד מתלמידי הכיתה על כל אחד מחברי הקבוצה (הכיתה). שיטה זו מקובלת להערכת תוקפנות (Dolan, et. al., 1993; Papler & Rubin, 1991).

אנחנו השתמשנו ב-9 התנהגויות אגרסיביות בתחום המילולי והפיסי. המשתתפים ציינו את שמות הילדים בהתאמה לכל אחת מ-9 ההתנהגויות: 1. מגיב בתוקפנות פיסית כאשר הוא כואב; 2. מחכה לכל הזדמנות להיות מעורב בקטטה; 3. תוקפני מילולית; 4. אינו מסוגל לשלוט בעצמו; 5. משתמש בכוח כדי להגן על זכויותיו; 6. מאיים על אחרים בקביעות; 7. חסר סבלנות; 8. תמיד צועק על אחרים; 9. טורק דלתות. הציון של הפרט מבוסס על מספר הפעמים ששמו של הילד עלה על סה"כ המרכיבים של השאלון, מחולק במספר הבחינות, ומוצג באחוזים. מהימנות חוזרת בהתבסס על קבוצת הביקורת היתה גבוהה ($r=.95$; $p<.001$). ככל שהציון גבוה יותר הוא מבטא רמה גבוהה יותר של תוקפנות.

2. **עמדות כלפי תוקפנות:** זוהי טכניקה השלכתית לבדיקת התגובה לתסכול (ראה Goldstein & Glick, 1987). בהתבסס על ההנחה שעמדות קשורות לתפיסות שמובילות לתוקפנות, או לאי תוקפנות, היה לנו חשוב למדוד תפיסות אלו. המבחן בנוי על שורה של סיטואציות הלקוחות מעולמו של המתבגר. במבחן זה היו 8 סיטואציות כאלה, בדרגות שונות של אגרסיביות. לדוגמה: יעקב שכח בבית את הכרטיסים לסרט שהוא קנה לו ולחברו. כאשר החבר גילה את העניין, ממש בכניסה לקולנוע, העליב את יעקב וטען כלפיו שהוא איננו אחראי. יעקב יכול היה להגיב:

1. הוא כל כך כעס על הפגיעה שהוא הרביץ לו (6).
2. הוא התנצל על היותו שכחן (1).
3. הוא אמר שזה יכול לקרות לכל אחד (2).
4. צעק עליו בחזרה ואיים עליו (5).
5. העליב אותו בחזרה (4).
6. האשים אותו בהגזמה (3).

הציון בסוגריים מבטא את עוצמת התוקפנות.

המהימנות החוזרת של שאלון זה, בהתבסס על קבוצת הביקורת, לא היתה גבוהה (r=.50). ציון אחד מבוסס על כל הסיטואציות ייצג את מידת התמיכה של כל תלמיד בעמדות המצדדות בעד אלימות.

3. **התנהגות בלתי מסתגלת:** (WPBIC: Walker, 1976). כלי מדידה זה מזהה קשיי הסתגלות של תלמידים. 50 היגדים של התנהגויות בעייתיות מחולקות לחמש קטגוריות: א. החצנה; ב. הפנמה; ג. חוסר ריכוז; ד. יחסים בין־אישיים בלתי תקינים; ה. חוסר בשלות רגשית.

במבחן המקורי התשובות דיכוטומיות (כן/לא). במחקר שלנו השתמשנו בסקלה של 4-1, כאשר הציון הגבוה יותר מבטא התנהגות פרובלמטית. שאלון זה נמצא בשימוש רחב, והוכיח מהימנות ותקפות. את השאלון מילא מורה אשר לא לקח חלק פעיל בהפעלת התכנית.

מהלך המחקר והמדידה

מחקר זה ארך שנתיים. בשנה הראשונה (1991) רק בית ספר אחד (העמלני) השתתף בתכנית. 18 תלמידים משלוש כיתות (קבוצות) נבחרו באופן אקראי לניסוי. היתר (n=38) היו ברשימת המתנה לטיפול בשנה הבאה ושימשו כקבוצת ביקורת. ב־1992 המדגם כלל 42 תלמידים משני בתי ספר נוספים (קבוצת ניסוי א'), 19 תלמידים מכיתות מקבילות מאותם שני בתי ספר: ו־24 תלמידי ניסוי (קבוצת ניסוי ב') אותם תלמידים מבית הספר העמלני שנותרו מרשימת ההמתנה.

תלמידי תואר שני, בייעוץ ובחינוך מיוחד, ויועצות הנחו את התכנית בקבוצות השונות. כולם קיבלו 60 שעות אימון בהפעלת התכנית. כתוצאה מכך, הם העבירו תכנית

אחידה, שהפעלתה היתה חלק מחובות הקורס של המפעילים. התכנית כללה 15 מפגשים חד־שבועיים בשעת החברה. קבוצות הביקורת קיבלו שעת חברה שעסקה בנושאים חברתיים, אך לא נגעה ישירות בנושא של תוקפנות.

מערך המחקר היה של ניסוי מול ביקורת, לפני ואחרי ההתערבות. מבחני t בדקו את ההבדלים בין ציוני ה־pre ל־post. מבחני ANOVA בדקו את ההבדלים בין הניסוי לביקורת. לבסוף, מבחני ANOVA השוו את הציונים עבור קבוצה אחת (n=24) אשר היוותה תחילה קבוצת ביקורת, ושנה לאחר מכן, הפכה לקבוצת ניסוי.

תוצאות

מבחני ה־ANOVA מהשנה הראשונה להתערבות הצביעו רק על הישגים בהתנהגות מופנמת, כפי שהוערכה על ידי המורים ($F(1.54)=5.01$; $p<.05$).

אולם, מבחני ה־t הראו נטייה להגברת התוקפנות והחצנה בקבוצת הביקורת ($t(37)=2.54$; $p<.05$) וירידה בהתנהגות מופנמת אצל קבוצת הניסוי ($t(37)=2.87$; $p<.05$) ($t(17)=2.25$).

(ראה טבלה מס' 1)

טבלה מספר 2 מציגה את התוצאות המתייחסות לעמדות כלפי תוקפנות והתנהגות תוקפנית, בשנת המחקר השניה. מבחני ה־ANOVA מצביעים על הבדלים מובהקים בין קבוצות הניסוי והביקורת בשני המשתנים בהתנהגות תוקפנית ($F(2,82)=6.29$) וביחס להתנהגות תוקפנית ($F(2,82)=7.60$; $p<.01$).

מבחני ה־t מצביעים על עלייה בעמדות המצדדות בעד אלימות ($t(18)=3.34$; $p<.05$) בקבוצת הביקורת ואילו בקבוצת הניסוי לא חל שינוי. כלומר, ההבדל בין קבוצות הניסוי והביקורת מוסבר בשל העלייה בעמדות המצדדות באלימות, בקבוצת הביקורת. לעומת זאת, מבחני ה־t מצביעים על ירידה ממשית בתוקפנות בשתי קבוצות הניסוי ($t(23)=3.30$; $p<.001$; $t(41)=3.31$), ועל עלייה מובהקת בתוקפנות בקבוצת הביקורת ($t(18)=3.15$; $p<.01$). ממצאים אלו מצביעים בבירור על שינוי שחל בעקבות ההתערבות.

(ראה טבלה מס' 2)

טבלה מספר 3 מציגה את הערכות המורים. הבדלים בין קבוצות הניסוי לביקורת נמצאו על 2 משתנים: הפנמה ($F(2,77)=3.82$; $p<.05$) ויחסים בין־אישיים ($F(2,77)=3.69$; $p<.05$). בשני המשתנים קבוצת הניסוי הראתה ירידה בהתנהגות שלילית ($t(23)=-2.85$; $p<.01$; $t(41)=-3.5$). בקבוצת הביקורת לא נמצאו הבדלים מובהקים בין ציוני ה־pre ל־post. במשתנים אחרים נמצאו מספר הישגים בקבוצת הניסוי (החצנה, חוסר תשומת לב וחוסר בגרות). כלומר, דפוס השינוי עקבי למדי.

(ראה טבלה מס' 3)

טבלה 4 מציגה את ההבדלים לגבי אותה קבוצה שהיתה ביקורת ב־1991 והפכה לניסוי ב־1992. דפוס השינוי אחיד ומעניין: בעוד שללא טיפול, השינוי במשך 6 חודשים היה שלילי על פני כל המשתנים, הוא נמצא חיובי בשנה השנייה בעקבות ההתערבות. השינוי הבולט ביותר היה בהתנהגות תוקפנית וביחסים בין־אישיים. אולם, על אף הדפוס הברור של השינוי, הפרשי הציונים בין תחילת השנה הראשונה וסוף השנה השנייה אינם כה גדולים, ולכן יש להתייחס לאפקט השינוי בזהירות. השינוי של ה־F נראה כתוצאה מהגידול בהתנהגות הבלתי מסתגלת, לקראת סוף השנה הראשונה.

(ראה טבלה מס' 4)

דיון

ממצאי המחקר מאשרים, באופן חלקי בלבד, את ציפיותינו. התנהגות תוקפנית — המשתנה העיקרי במחקר זה — צומצמה רק בשנה השנייה של המחקר ועבור התלמידים ששימשו קבוצת ניסוי ואחר כך ביקורת. הבדלי הציונים בין תחילת ההתערבות לסיומה מציגים דפוסי שינוי שונים בקבוצת הניסוי והביקורת. בעוד שהתנהגות תוקפנית ירדה בשתי קבוצות הניסוי, בשנת ההתערבות השנייה, היא עלתה בשתי קבוצות הביקורת (זו של 1991 וזו של 1992). יתרה מזו, אותה קבוצת תלמידים הראתה עלייה בתוקפנות בתנאים של אי־התערבות וירידה בתוקפנות בעקבות ההתערבות. מכאן, שההשוואה להתנהגות של עצמם, או להתנהגות של נערים דומים להם, מראה שילדים שקיבלו טיפול בתכנית המוצעת צמצמו את ההתנהגות התוקפנית שלהם, לפחות על פי המדד של הערכת עמיתים, מדד המקובל מאוד בספרות המקצועית (Pepler & Rubin, 1991). אולם, ממצאי השנה הראשונה אינם תומכים בממצאים אלו, דבר שללא ספק מקטין את משמעות התוצאות. העובדה שקבוצת הניסוי הושוותה לקבוצה שגם בה נערכה התערבות חברתית, אם כי לא ממוקדת בתוקפנות ולא מובנת כל כך, תומכת בממצאים אלו. בהתייחס לדיווח הפסימי בספרות המקצועית אודות שינוי התנהגות תוקפנית (Guerra & Slaby, 1990; Loebel, 1991) גם ממצאים צנועים אלו ראויים להערכה, במיוחד לאור העובדה שמדובר באוכלוסיה קלינית בעייתית שהשינוי בה קשה שבעתיים (Coleman, et. al., 1992).

הערכות המורים תומכות במידה מסויימת בממצאים החיוביים בהקשר לצמצום התנהגות תוקפנית. גם כאן הירידה בהתנהגויות הבעייתיות אובחנה רק בשנה השנייה. ההישגים במופנמות וביחסים בין־אישיים במיוחד גבוהים. למעשה, התנהגות מופנמת מופיעה, באופן עקבי, כמשתפרת גם בשנה הראשונה וגם בשנייה. ממצא זה מאשר את האופן הפסיכודינמי של ההתערבות. התלמידים קיבלו עידוד לדבר על רגשות ולחשוף דברים אישיים באמצעות השימוש בטכניקות ישירות ועקיפות. יש לציין,

שהמורים שמלאו את השאלונים לא היו מעורבים בתכנית, ולכן הערכות שלהם נחשבות למהימנות. סטייה בהערכות לכיוון סובייקטיבי, במידה והיא קיימת, מצופה דווקא בקבוצת הביקורת, משום ששם המורות ניהלו את שיעורי החברה במקביל להתערבות שלנו. אולם, מחקר עתידי, טוב יעשה אם ישלב בתוכו גם מדדים אובייקטיביים יותר — מבוססים על תצפיות.

עמדות המצדדות בעד תוקפנות הושפעו פחות מהתכנית. למעשה, לא ניכרה השפעה חיובית, אולם בהעדר התערבות היתה עלייה בעמדות המצדדות בעד אלימות. מכאן, יתכן שהתכנית הצליחה לפחות לעצור את ההסלמה בעמדות אלו.

מעניין, ששינוי בהתנהגות בפועל היה ניכר יותר מאשר שינוי בעמדות, כאשר בדרך כלל קשה יותר לשנות התנהגות. הסבר אפשרי לכך, הוא אופי האוכלוסיה. זו היתה אוכלוסיה הומוגנית של אנשים הדוגלים באלימות, ואולם, כדי לשנות עמדות צריך השפעה הדדית מגוונת, הנובעת מגישות פלורליסטיות (Kirschenbaum, 1977). יתרה מזאת, תחושת האוטונומיה המאפשרת לפרט להביע דעה, אפילו בניגוד לדעת הרוב, מצומצמת אצל ילדים מסוג זה. ולבסוף, ממצאים אלו אולי טוענים שתהליכים קוגניטיביים אינם הדרך היעילה ביותר לשנות מרכיב כה בעייתי; יתכן שהתהליך הרגשי צריך להיות מודגש יותר בהתערבויות מסוג זה (Epstein, 1994). מחקר זה לא היה בנוי למדוד את תהליך השינוי, לכן פירוש המשתנים הוא טנטטיבי בלבד. הרציונאל שהמרכיב הריגושי חיוני לשינוי התנהגות, השיטות המתמקדות על מרכיב זה וההסתכלות הקלינית שלנו, כולם מצביעים על העובדה, שלפחות חלק מהשיפור יכול להיות מובן כתוצאה מהתכנית המיוחדת (ראה, למשל, את הדוגמה שניתנה לתהליך). המחקר העתידי בנושא זה, חשוב שיאסוף נתונים על התהליך עצמו, המאפשר את השינוי בהתנהגות הפרט.

מעניינים ההבדלים בממצאים בין שתי שנות המחקר. ההישגים גבוהים יותר בשנה השנייה. ההסבר שלנו להבדלים אלו הוא השפעת בית הספר, מאחר שכל יתר התנאים נשארו קבועים. בשנה הראשונה, הופעלה התכנית בבית ספר אחד, אשר סבל משני משברים בשנה זו: מלחמת המפרץ ומות המנהלת של בית הספר. תנאים אלו יכולים להסביר גם את העלייה בהתנהגות הבלתי מסתגלת לקראת סוף השנה הראשונה. אולם, מכיוון שבשנה השנייה הציונים לא חזרו למצב טוב יותר, הסבר אפשרי אחר הוא הזמן־גיל: נראה, שתלמידים הגבירו התנהגות שלילית, ככל שעבר זמן. ואכן, ציון ההתנהגות המוחצנת היה גבוה יותר בסוף השנה השנייה בהשוואה לציון שלפני ההתערבות. כאמור, ההבדל העקבי בדפוסי השינוי של אותה קבוצה בתנאים של התערבות ואי־התערבות עלולים להטעות, כי השינוי הממשי (בציונים) לא היה כל כך גבוה. עם זאת, השפעת בית הספר יכולה לתרום רק הסבר חלקי לתופעת העלייה בהתנהגות שלילית, מאחר שגם בבתי הספר האחרים ניכרה תופעה דומה. יתכן, שעלייה כזו בהתנהגות שלילית לקראת סוף שנת הלימודים צפויה, אולם שיעורי החברה הרגילים לא הצליחו לעצור את ההתדרדרות, בעוד שהתכנית המוצעת לפחות עצרה אותה.

לסיכום, אנו מציעים התערבות שמצביעה על שיפור צנוע במרכיב יציב וקשה ששמו תוקפנות, התערבות אשר עוצרת הסלמה של ערכים המצדדים בעד אלימות ואשר משפיעה לטובה על התנהגות מסתגלת. באופן כללי, מומלץ שבמחקר בעתיד, תיבדק ההשפעה לטווח ארוך של תכנית כזו. ולבסוף, חשוב שהמחקר בעתיד יתייחס להבדלים אינדיבידואליים ויאפשר לבדוק את ההשפעה הדיפרנציאלית של התכנית על טיפוסים שונים (מופנמים לעומת מוחצנים, למשל).

מעבר לממצאים האמפיריים, יש להתערבות זו משמעות פרקטית ויישומית. אנו מציעים תכנית שניתנת ליישום כמעט בכל בית ספר ובכל גיל, לאחר התאמה. התכנית מוחדרת לתכנית הלימודים במינימום הוצאות, כיוון שסגל בית הספר (היועצים) יכול להפעילה.

חשיבות מיוחדת יש לתאוריה העומדת מאחורי התערבות זו, ושממנה נגזרות שיטות ההתערבות. ייחודה של התכנית בשימוש בגישה הפסיכודינמית לטיפול בתוקפנות, בניגוד לרוב ההתערבויות הקוגניטיביות המצויות בבתי הספר. הגישה הפסיכודינמית מעמיקה יותר, מעמידה את האדם בעימות עם עצמו ומאפשרת פיתוח מודעות ותובנה, המובילים לשינוי בהתנהגות. השיטות העקיפות של הביבליותרפיה מצמצמות את ההתנגדות לטיפול. לעובדה זו מתייחסות רק מעט מאוד התערבויות. מכיוון שמדובר בהתנהגות שיש לה קונוטציה שלילית, שהיא איננה נורמטיבית ונדחית על ידי החברה, כל נסיון ישיר לטפל בה עלול לגרום לתגובה מתגוננת ולהתנגדות. אנחנו עוקפים קושי זה באמצעות הטיפול העקיף, והקבלה ללא תנאי המשודרת באופן עקבי בהתאמה לכל שלושת המרכיבים של ההתערבות: הביבליותרפיה, תהליכי ההבהרה ועקרונות הטיפול הקבוצתי.

לסיכום, אנו מציעים טיפול לא שגרתי בבעייה שהופכת יותר ויותר לשגרת חיינו, בבית הספר ומחוצה לו. היועצים, האמונים על התערבויות טיפוליות פרטניות וקבוצתיות, ואף בקיאים בטכניקות הטיפוליות המוזכרות כאן, עשויים, בהצלחה ובקלות יחסית, להשתמש בתכנית מסוג זה. הם יסייעו בכך בהתמודדות עם בעייה קשה ההולכת וטופחת לנגד עינינו, הן בצורה מונעת והן בצורה של התערבות ממוקדת בתלמידים המגלים התנהגות תוקפנית.

ביבליוגרפיה

כהן, א. (1990). **סיפור הנפש: ביבליותרפיה הלכה למעשה**, אח, קרית ביאליק.

קובובי, ד. (1970). **הוראה טיפולית — טיפוח בריאות הנפש באמצעות תכני הוראה**, ירושלים, מאגנס.

קובובי, ד. (1992). **ספרותרפיה — ספרות, חינוך ובריאות הנפש**, ירושלים, מאגנס.

Berkowitz, L. (1994). Is something missing? Some observations promoted by the cognitive-neoassociationist view of anger and emotional aggression. In R.L. Huesmann (ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 35-54). New York, NY: Pleum.

Brody, L.R. & Carter, A.S. (1982). Children's emotional attribution to self versus others: An exploration of an assumption underlying projective techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 665-671.

Brogan, D.R. & Kutner, M.H. (1980). Comparative analyses of pretest-posttest research designs. *The American Statistician*, 34(4), 229-232.

Brown, B.B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 171-196). Cambridge MA: Harvard University Press. Erlbaum Associates.

Coleman, M., Pfeiffer, S. & Oakland, T. (1992). Aggressive replacement training with behaviorally disturbed adolescents. *Behavioral Disorders* 18(1), 54-66.

Dodge, K.A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 201-215). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Dolan, L.J., Kellam, S.G. et al. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive intervention on aggressive and shy behavior and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 317-347.

Eisenberg, N. & Strayer, J. (Eds.) (1987). *Empathy and Its Development*. New York: Cambridge University Press.

Elias, M.J. & Clabby, J.F. (1992). *Building Social Problem-Solving Skills*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Elias, M.J. & Tobias, S. (1990). *Problem Solving/Decision Making for Social and Academic Success: A School-Based Approach*. Washington, DC: National Educational Association.

Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, 709-724.

Erickson, M. & Rossi, E. (1980). The indirect form of suggestion. In E. Rossi (Ed.), *The Collected Papers of Milton H. Erickson on Hypnosis*. NY: Irvington.

Eron, L.D. (1994). Theories of aggression: From drives to cognitions. In R.L. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 3-9). New York, NY: Plenum.

Goldstein, A.P. & Glick, B. (1987). *Aggressive Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*. Champaign, IL: Research Press.

Guerra, N.G., Nucci, L. & Huesmann, R.L. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In R.L. Huesmann (Ed.), *Aggresive Behavior: Current Perspectives* (pp. 13-29). New York, NY: Plenum.

Guerra, N.G. & Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Two interventions. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.

Kauffman, J.M. (1989). *Characteristics of Behavior Disorders of Children and Youth* (4th ed.). Colombus, OH: Merill.

Kazdin, A. (1987). Treatment of antisocial behavior in children: Current status and future directions. *Psychological Bulletin*, 102, 187-203.

Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced Values Clarification*. CA: University Association.

Lenkowsky, R.S. (1987). Bibliotherapy: A review and analysis of the literature. *The Journal of Special Education*, 21, 123-131.

Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: More enduring than changeable? *Journal of American Academy of Child Adolescent Psychiatry*, 30, 393-397.

McCord, J. (1990). Problem behaviors. In S.S. Feldman & G.R. Elliott (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge, MS: Harvard University Press.

Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior, *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.

Offord, D.R., Boyle, M. & Racine, Y. (1991). The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 31-52). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Parkurst, J.T. & Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.

Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (Eds.) (1991). *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1966). *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*. Columbus Ohio: Merril.

Riordan, R.J. & Wilson, L.S. (1989). Bibliotherapy: Does it work? *Journal of Counseling and Development*, 67, 506-508.

Rubin, R.J. (1978). *Using Bibliotherapy — A Guide to Theory and Practice*. Arizona: Oryx Press.

Salomon, G. (1979). *The Interaction of Media, Cognition and Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sigel, I.E. (1990). Psychoeducational intervention: Future directions. *Merril-Palmer Quarterly*, 36, 156-172.

Shechtman, Z. (1994). Group Psychotherapy in the school to promote friendship relations. *International Journal of Group Psychotherapy*, 44, 377-391.

Shechtman, Z., Viezer, L. & Kurtz, H. (1993). A value-clarification intervention aimed at affective education. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32(1), 30-40.

Walker, H. (1976). *Walker Problem Identification Checklist*. CA: Western Psychological Services.

Yalom, I. (1985). *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (3rd ed.). New York: Basic Books.

טבלה מספר 1

המחקר ב־1991: ממוצעים, סטיות תקן, מבחן t ומבחן F לקבוצת הניסוי (n=18) ולקבוצת הביקורת (n=38)

משתנים		לפני	אחרי	הבדל	t	F
עמדות המצדדות באלימות						
ניסוי	ממוצע	2.74	2.51	−.23	−1.23	
	סטיית תקן	(.72)	(.58)			2.61
ביקורת	ממוצע	2.40	2.43	−.03	0.41	
	סטיית תקן	(.59)	(.70)			
התנהגות אלימה						
ניסוי	ממוצע	27.59	27.07	−.52	−.16	
	סטיית תקן	(21.40)	(20.99)			2.98
ביקורת	ממוצע	26.02	32.19	6.17	**2.87	
	סטיית תקן	(22.41)	(19.07)			
התנהגות מוחצנת						
ניסוי	ממוצע	2.31	2.32	.02	.12	
	סטיית תקן	(.68)	(.55)			2.03
ביקורת	ממוצע	1.96	2.24	.28	*2.54	
	סטיית תקן	(.26)	(.84)			
התנהגות מופנמת						
ניסוי	ממוצע	2.12	1.83	−.29	*−2.25	
	סטיית תקן	(.56)	(.65)			*5.01
ביקורת	ממוצע	1.89	2.05	.15	1.26	
	סטיית תקן	(.67)	(.79)			
חוסר תשומת לב						
ניסוי	ממוצע	2.11	2.32	.21	1.69	
	סטיית תקן	(.58)	(.44)			0.44
ביקורת	ממוצע	2.15	2.25	.11	1.13	
	סטיית תקן	(.65)	(.74)			
יחסים בין־אישיים מעוררים						
ניסוי	ממוצע	1.79	1.72	−.07	−0.57	
	סטיית תקן	(.50)	(.43)			2.31

(המשך בעמוד הבא)

(המשך טבלה מספר 1)

המשתנים		לפני	אחרי	הבדל	t	F
ביקורת	ממוצע	1.72	1.95	.23	1.88	
	סטיית תקן	(.60)	(.74)			
חוסר בגרות						
ניסוי	ממוצע	1.69	1.67	−.02	−0.15	
	סטיית תקן	(.54)	(.37)			1.57
ביקורת	ממוצע	1.57	1.77	.20	1.87	
	סטיית תקן	(.74)	(.62)			

*p<.05 **p<.01

טבלה מספר 2

המחקר ב־1992 — עמדות כלפי תוקפנות והתנהגות תוקפנית: ממוצעים, סטיות תקן, מבחני t ומבחני F לקבוצת ניסוי א' (n=42), קבוצת ניסוי ב' (n=42) וקבוצת ביקורת (n=19)

המשתנים		לפני	אחרי	הבדל	t	F
עמדות המצדדות באלימות						
ניסוי קב' א'	ממוצע	2.78	2.71	−.09	−.61	
	סטיית תקן	(.84)	(.85)			
ניסוי קב' ב'	ממוצע	2.56	2.54	−.02	−.01	
	סטיית תקן	(.78)	(.67)			6.29**
ביקורת	ממוצע	2.43	3.13	.70	3.34*	
	סטיית תקן	(.84)	(.83)			
התנהגות אלימה						
ניסוי קב' א'	ממוצע	27.46	19.27	−8.20	−3.31***	
	סטיית תקן	(20.00)	(13.74)			
ניסוי קב' ב'	ממוצע	32.66	20.06	−12.60	−3.30***	
	סטיית תקן	(23.46)	(19.58)			7.60***
ביקורת	ממוצע	28.95	34.16	5.20	3.15**	
	סטיית תקן	(20.60)	(22.10)			

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

טבלה מספר 3

המחקר ב־1992 — הערכות מורים: ממוצעים, סטיות תקן, מבחן t ומבחן F לקבוצת ניסוי א' (n=42), קבוצת ניסוי ב' (n=24) וקבוצת ביקורת (n=19)

המשתנים		לפני	אחרי	הבדל	t	F
התנהגות מוחצנת						
ניסוי קב' א'	ממוצע	2.45	2.26	−.19	−1.68*	
	סטיית תקן	(.79)	(.81)			
ניסוי קב' ב'	ממוצע	2.49	2.23	−.25	1.65	
	סטיית תקן	(.86)	(.99)			0.03
ביקורת	ממוצע	2.41	2.21	−.20	−1.87	
	סטיית תקן	(.75)	(.75)			
התנהגות מופנמת						
ניסוי קב' א'	ממוצע	2.02	1.74	−.28	−2.81**	
	סטיית תקן	(.71)	(.54)			
ניסוי קב' ב'	ממוצע	2.20	1.90	−.32	−2.85**	
	סטיית תקן	(.73)	(.73)			3.82*
ביקורת	ממוצע	1.61	1.83	−.22	1.31	
	סטיית תקן	(.54)	(.64)			
חוסר תשומת לב						
ניסוי קב' א'	ממוצע	2.40	2.17	−.23	−2.51**	
	סטיית תקן	(.70)	(.72)			
ניסוי קב' ב'	ממוצע	2.45	2.20	−.25	−2.14*	
	סטיית תקן	(.70)	(.83)			0.88
ביקורת	ממוצע	2.30	2.31	−.01	−0.16	
	סטיית תקן	(.54)	(.64)			
יחסים בין־אישיים מעוררים						
ניסוי קב' א'	ממוצע	1.93	1.72	−.21	−3.15**	
	סטיית תקן	(.59)	(.50)			
ניסוי קב' ב'	ממוצע	2.23	1.75	−.47	−4.55***	
	סטיית תקן	(.73)	(.65)			3.69*
ביקורת	ממוצע	1.75	1.64	−.11	−1.51	
	סטיית תקן	(.45)	(.58)			

(המשך בעמוד הבא)

(המשך טבלה מספר 3)

המשתנים		לפני	אחרי	הבדל	t	F
חוסר בגרות						
ניסוי קב' א'	ממוצע	1.74	1.61	−.13	−2.77**	
	סטיית תקן	(.52)	(.44)			
ניסוי קב' ב'	ממוצע	1.97	1.66	−.31	−2.73**	
	סטיית תקן	(.72)	(.83)			2.01
ביקורת	ממוצע	1.64	1.61	−.03	−0.30	
	סטיית תקן	(.47)	(.58)			

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

טבלה מספר 4

ההבדלים והממוצעים של אותה קבוצה (n=24) שהיוותה קבוצת ביקורת ב־1991 וקבוצת ניסוי ב־1992

	1991			1992			
המשתנים	**לפני**	**אחרי**	**הבדל**	**לפני**	**אחרי**	**הבדל**	**F**
עמדות המצדדות באלימות	2.51	2.58	+.07	2.56	2.54	−.02	0.18
התנהגות אלימה	28.02	35.66	+7.64	32.66	20.06	12.60	15.63***
התנהגות מוחצנת	2.09	2.48	+.39	2.49	2.24	−.25	5.79*
התנהגות מופנמת	2.10	2.37	+.27	2.20	1.90	−.30	4.08*
חוסר תשומת לב	2.30	2.46	+.16	2.45	2.20	−.25	3.95*
יחסים בין־אישיים מעוררים	1.90	2.34	+.44	2.23	1.75	−.47	14.72***
חוסר בגרות	1.72	2.0	+.38	1.97	1.66	−.31	8.64**

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

הכשרה והדרכה

תהליך ההדרכה בייעוץ החינוכי בחינת השונות בתפיסת מובחנות התפקיד בין מקבלי הדרכה לעמיתיהם

חבצלת ארנון ופרופ' צפורה מגן*

במחקר זה הושוותה תפיסת מובחנות התפקיד של יועצים חינוכיים מקבלי הדרכה, לזו של עמיתיהם, שלא קבלו הדרכה שיטתית. כמו כן, נבדקו קשרים בין התנהגויות תומכות ומעריכות של המדריך, לבין מאפייניו – מומחיות, אמינות ומשיכה, ובין מרכיבי הדרכה אלה לתפקוד המודרכים בשדה. 75 יועצות בשנות עבודתן הראשונות השתתפו במחקר, מהן 43 מקבלות הדרכה ו־32 שלא נחשפו לה. הנבדקות השיבו ל־3 שאלונים: שאלון תפקידי היועץ (מגן ואחרים, 1989), שאלון התנהגויות המדריך (Worthington & Rohlke, 1979) ושאלון מאפייני המדריך (Barak & LaCrosse, 1975).

ממצאי המחקר מלמדים, כי המודרכים הטיבו להבחין בין תפקידים ייעוציים ובלתי ייעוציים, הרבו לאמץ תפקידים ייעוציים והרחיבו את עבודתם בסגנון הייעוצי הכוללני, לעומת עמיתיהם.

המדריך התומך נתפס בעיני מודרכיו כבעל מקורות השפעה חברתית תקפים יותר מן המדריך המעריך, אולם להתנהגויות מעריכות זיקה להתמקדות היועץ בתפקידיו הכוללניים.

למאפיין האמינות נמצא מעמד בכורה בין המאפיינים.

תהליך ההדרכה

אחד מיעדיה המרכזיים של ההדרכה בייעוץ החינוכי הינו מתן מענה וסיוע בהתמודדות עם המטלה המורכבת של גיבוש תפיסת תפקיד מובחנת. עבודה זו בחנה את תרומת ההדרכה למטלה זו.

הדרכה במקצועות המסייעים הינה תהליך, שנועד לקדם את התפתחותו האישית והמקצועית של האיש המסייע (כץ, 1988 ; Brammer & Wassmer, 1976).

* חבצלת ארנון – מ.א., יועצת חינוכית, בי"ס אהל־שם, רמת־גן.
פרופ' צפורה מגן, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א.
תודה לפרופ' אריה לוי על הערותיו המועילות ועל תרומתו בכל שלבי המחקר.

בהגדרתה, מתוארת ההדרכה כהתקשרות מוגבלת של בעל תפקיד פרופסיונלי, בעל סמכות מוכרת, אל רעהו, לצורך התמקדות בלמידה, תוך ברור סדיר ומשותף של תהליכים ותכנים העולים בעבודת המודרך (כץ, 1988).

שתי תפיסות עיקריות עולות מתוך סקירת ההתפתחות ההיסטורית המלווה את ההדרכה (Worthington, 1987): התפיסה הקלסית, הרואה בהדרכה אנלוגיה לתיאוריות טיפוליות אישיותיות ומכפיפה את תהליכי ההדרכה ומימדיה לתיאוריה ייחודית, והתפיסה ההתפתחותית אינטגרטיבית, המבקשת התגדרות כתחום מובדל ומובחן, וטוענת לזיקה ישירה בין מימדי ההדרכה לצרכי המודרך, הנגזרים משלבי התפתחותו ותחומי תפקודו (Stoltenberg & Delworth, 1990; Borders, 1989).

גישות אלו העניקו רוחב יריעה לתאור תהליכים והגדרת מימדי ההדרכה, כאשר אפיוניהם ממוקמים על קו הרצף שבין הוראה לטיפול (כץ, 1988; Brammer & Wassmer, 1976).

הגישות הרוגריאניות והפסיכודינמיות מיקדו את מטרות ההדרכה בחוויה הרגשית של האיש המסייע, הדגישו את הפן הטיפולי והתומך וצמצמו את מקומם של הצדדים הדידקטיים, רציונליים וקוגניטיביים (ברמן, 1988; Patterson, 1983).

לעומתם, הדגישו מודלים קוגניטיביים והתנהגותיים (Hosford & Barmann, 1983; Blocher, 1983) פיתוח יכולת המשגה, עמדות אתיות, רכישת מיומנויות וכישורים וזיהוי התנהגויות יעילות ובלתי יעילות. להערכה מקום מרכזי בפן זה של קו הרצף, כאבן בוחן להתוויית מטרות, הערכת דרכי למידה ואומדן השגת היעדים.

התפיסה ההתפתחותית טענה, כי יש לבחון תהליך רב־שלבי. מתוך סיכום המחקרים שעסקו בתחום זה (Worthington, 1987) עולה, כי המודרכים המתחילים נמצאו נתרמים מן הפן ההוראתי, זקוקים להבנייה ברורה, עידוד, תמיכה והערכה. לעומתם, אופיינו המתקדמים בצורך בקשר טיפולי תומך, הבהרת קונפליקטים וקשיים רגשיים והיוועצות קולגיאלית (גם: Stoltenberg & Delworth, 1990; Holloway, 1987; Tracy et al. 1989).

לפיכך, מה דרך יבור לו המדריך בבואו לאמץ התנהגויות ולברור התערבויות, על מנת להשפיע על מודרכו?

מתוך סקירה רחבה של עשרות מחקרים בנושא שביעות רצונם של מודרכים (Leddick & Allan Dye, 1987) עולה, כי ניתן למקד את ציפיותיהם של מודרכים מהתנהגות מדריכים בשני קטבים עיקריים — **התנהגויות תמיכה והערכה**. המדריך **התומך** מתמקד ברגשות המודרך, פוגש את החרדה המלווה את התפתחותו, מפגין כנות, אמפטיה, קבלה ללא תנאי וכבוד לשונות. הוא נמנע משיפוטיות ומעודד פיתוח סגנון אישי (Rabinowitz et al., 1986; Allen et al., 1986). המדריך **המעריך** מציע הבנייה של התהליך, מציב מטרות וקריטריונים לשיפוט איכויות הביצוע והשגים, דן בהשגת המטרות, מעניק משוב קונקרטי וייחודי ומתמקד בפן ההוראתי של התהליך (קדושין, 1976; Harrar et al., 1990).

למרות זרותו של מושג הערכה לעולם הטיפולי Gallasi & Trent (1987) ו־Borders (1991), תובעים מן המדריכים במקצועות המסייעים ליישם מושגי הערכה משדה החינוך. אלה מתייחסים ל**הערכה המעצבת**, המתייחסת לתהליך, פוגשת את משאבי המודרך, אזורי התקיעות ויכולת ההתפתחות שלו, ו**הערכה מסכמת**, הבוחנת את איכות השירות שמעניק המודרך ללקוחותיו, לעתים באספקט שיפוטי, לשימוש מקבלי ההחלטות.

למרות שפע המחקרים בנושא, לא הוכרע משקלם היחסי של מרכיבי התנהגויות המדריך, תמיכה והערכה, בהשגת השינוי המיוחל בהדרכה (Worthington, 1987; Leddick & Allan Dye, 1987).

Dixon & Claiborn (1987) אשר יישמו את תיאוריית ההשפעה החברתית של Strong (1968) להדרכה טענו, כי יש ביכולתו של מודל זה להסביר את תהליך השינוי על ידי הסתייעות בהבנת מאפייני הדמות, הנתפסת בעיני המודרכים. אם ישכיל המדריך להתאפיין כמומחה (Expert) אמין (Trustworthy) ומושך (Attractive) בשלב הראשון של הדיאלוג עם מודרכו, יוכל לפעול להשגת השינוי בשלב השני של הקשר.

המדריך יתאפיין כמומחה אם יפגין שליטה ומומחיות בידע ובמיומנויות התואמים את צורכיו של המודרך. הוא ייחשב אמין ומושך אם יוכל ליצור תחושת הזדהות ושייכות מקצועית משותפת, קירבה בעולם הערכים, דימיון בהתנסויות ובחוויות המקצועיות. עליו להפגין גם כנות, פתיחות, אהדה וחיבה. טענותיהם של Dixon & Claiborn קיבלו אישוש מחקרי מוגבל (Heppner & Handley, 1981, 1982; Tracy et al., 1989).

הבנת מהות קשרי **המאפיינים** עם **התנהגויות** המדריך מחד, עם **השינוי** המבוקש בהתנהגות המודרכים מאידך, משמעותית לחקר ההדרכה, ועבודה זו התייחסה גם לתהליך זה.

הדרכה בייעוץ החינוכי

ההדרכה מהווה שלב לגיטימי ומבוסס בהכשרה ובתהליך הסוציאליזציה לתפקיד (Borders & Leddick, 1988; Hart & Falvey, 1987) ומוקדשים לה משאבים רבים בסוכנויות קהילתיות טיפוליות (Harrar ואחרים, 1990).

עד לעשור האחרון, קופחה בישראל ההדרכה בייעוץ החינוכי, כמו גם במדינות אחרות (Wilson & Remeley, 1987; Barret & Schmidt, 1986; קלינגמן ואייזן, 1990). על ההדרכה היו מופקדים בעיקר אדמיניסטרטורים, מנהלי בתי ספר, מפקחים ופסיכולוגים, בדרך כלל בעלי מקצוע שאינם יועצים (ויזנר, 1983). לתהליך זה נודעת השפעה ישירה על יכולת היועץ לפתח תפיסה מובחנת של תפקידו. הוא יוצר שניות בהזדהות עם ארגון בית הספר מחד, ועם פרופסיה טיפולית פרטנית, מאידך. הוא אינו מאפשר הצבת מודלים תואמים מעולם הייעוץ, פיתוח תחושת הזדהות מקצועית ושייכות הנובעת מעולם תוכן דומה. כמו כן, מחבל תהליך זה ביכולת ליצור עולם מושגים ייחודי לייעוץ החינוכי (קלינגמן ואייזן, 1990). על פי מודל ההשפעה החברתית (Dixon & Clairborn, 1987) נשמט מרכיב משמעותי

ביכולת ההשפעה של המדריך, שכן מומחיותו ואמינותו נפגמים. תשומותיהם הייחודיות של התנהגויות ההערכה והתמיכה יוצאים חסרים, כיוון שרק הדרכה ייחודית יכולה להציב לצורך הערכה קטגוריות הצומחות מתוך עולם תוכן תואם, ולהבטיח בדיקת האפקטיביות של היועץ במערכת על פי פרמטרים רלוונטיים לעבודתו (Schmidt, 1990).

אין תימה, לפיכך, שכל העוסקים בשדה הייעוץ החינוכי קראו למיסוד גוף הדרכה ייחודי, שיתמקד בהתלבטויות המאפיינות פרופסיה זו, ויציב מודלים גמישים התואמים את עושר העשייה הייעוצית חינוכית (Schmidt, 1990; Drapela & Drapela, 1986). גוף זה יעניק תחושת בקרה ופיקוח מצד אמיתים, תחת עבודה תלוית מוסד, יפתח תחושת הזדהות עם עמיתים דומים וייצור מבנה הירכי, המאפיין פרופסיה. כל אלה יתרמו להתפתחות זהות מקצועית ברורה ותפיסת תפקיד מובחנת (כץ, 1990; קלינגמן, 1984; קלינגמן ואייזן, 1990).

מובחנות תפקיד היועץ

הגדרת מובחנות התפקיד בעבודה זו משמעותה תפיסת מקצוע בעל סמכות ברורה, המתייחס לתחום ידע רלוונטי. ההגדרה מאפשרת הבחנה בין הענקת שירות מקצועי בתחומי תפקיד מגוונים אך לגיטימיים ורלוונטיים להכשרה ולידע, לבין הענות חסרת אבחנות לכל הציפיות של שותפי ומשלימי התפקיד במערכת. ההגדרה לא בהכרח תוחמת טווח תפקוד מצומצם, אלא מבחינה בין שירות ייעוצי לבין שאינו כזה. אין היא מקריבה מרחב וחופש פעולה למען ריכוך מתח וקונפליקט תפקידי, אלא מכירה בעושר הרב השמור לטובתו של היועץ במגוון התפקידים הייעוציים שלו. אלה, מאפשרים לו להטביע חותם תפיסתו הטיפולית בכל אגפי המערכת. היא מאפשרת ליועץ לפעול כסוכן שינוי, יוזם ומנהיג (קלינגמן ואייזן, 1990). לפיכך, תפיסה מובחנת הינה שכלול היכולת לזהות תחומי תפקוד ייעוציים ולהבחינם מתפקידים בלתי ייעוציים הנמהלים במשימותיו (כץ, 1990).

תפקידים ייעוציים — להגדרת התפקידים הייעוציים מתלווה עמימות ולה מספר מקורות:

הראשון נעוץ בהגדרת התפקיד, הגדרה הפורשת יריעה רחבה של תפקידים והופכת את כל אגפי המערכת ללקוחותיו של היועץ (מלינובסקי ומלינובסקי, 1964 בקלינגמן, 1984). רוחב היריעה מחייב גם הכשרה רחבה במגוון מיומנויות סיוע, החל מאבחון והתערבות ארגונית, דרך הנחיית קבוצות, וכלה באסטרטגיות טיפול משפחתי ופרטני.

מקור שני לעמימות נעוץ בתפיסת התפקיד. ממחקרם של רש ואחרים (1989), שהתמקד בתפקודו של המערך המסייע ב־53 בתי ספר ברחבי הארץ, עולה, כי היועץ נתפס כבעל התפקיד המרכזי והמבוסס ביותר מבין בעלי התפקידים במערך המסייע. תמונה דומה עולה גם ממחקרו של Miller (1990) בקרב כ־280 בתי ספר בארה"ב. מאידך, מרכזיותו

אינה מובחנת. פעילותו נוגעת בכל תחומי העשייה, אולם תחומי אחריותו אינם ברורים. שיעור התפקידים הבלעדי ליועץ הוא הקטן ביותר בבית הספר, אולם הוא שותף למספר התפקידים הגדול ביותר. בכל אחד מן התפקידים נתפס היועץ כמומחה, אך לא כאחראי בלעדי, כיודע כל ושום דבר במיוחד (רש ואחרים, 1989).

למרות הדיוקן האמורפי, ניתן לאפיין שתי תפיסות עיקריות של סגנון ייעוצי: **היועץ הייחודי** ו**היועץ הכוללני** (Magen, Chen, 1988; רש ואחרים, 1989; כץ, 1990).

היועץ **הייחודי** גולש למודל פסיכולוגי טיפולי ורואה בתלמיד לקוח ישיר. במעשה, מתמצה סגנון זה בקשר פרטני עם תלמידים במצבי קושי — ובשולי ההתייחסות יתפסו המורה וההנהלה כמסייעים לטיפול בתלמיד (Magen, Chen, 1988).

היועץ **הכוללני** פועל מתוך היבט נורמטיבי של מודל עבודת המניעה. הנחת הייעוץ הכוללני היא, כי טיפול ביחסים שבין מרכיבים ארגוניים, אקלים בית הספר, תהליכים בצוות ובכיתות, יענו על צרכי הפרט וישפרו את בית הספר כמבנה ארגוני (כץ, 1990). במעשה, מתמצית עבודתו של היועץ הכוללני בעבודת צוות וכוללת היוועצות עם בעלי תפקידים, הנחיות צוותי הוראה והדרכתם, תכנון וארגון פרוייקטים מניעתיים וחברתיים, התערבות מערכתית וייעוץ ארגוני.

סגנונות העבודה השונים מהווים אחד מן המקורות המרכזיים ל**קונפליקט התפקידי** החריף המאפיין את תפקיד היועץ. מרבית בעלי התפקידים החברתיים מתמודדים עם מתחים, ריבוי ציפיות וגרסאות פעולה שונות, אולם היועץ פוגש בהם באופן גלוי יותר (כץ, 1990).

שותפי התפקיד רואים את הטיפול בבעיות הפרט בתחום הלימודי, חברתי ואישי כתפקיד ה"שייך" ביותר ליועץ החינוכי (רש ואחרים, 1989; Magen, Chen, 1988), בעוד שהפן הכוללני זוכה להסכמה מעטה מאוד (רש, 1989). סדר עדיפויות זה מאפיין גם את אופן תפקודם של היועצים במעשה, הן בארץ והן בארה"ב (Miller, 1990), ומתנגש עם ציפיותיהם ושאיפותיהם של היועצים. הם מבקשים להתמקד בעבודה קבוצתית עם תלמידים, מורים ובעלי תפקידים, אך מתפקידים בדגם פרטני (Morse & Russell, 1988; Carreiro & Schultz, 1988). הם סבורים כי עדיף שישקיעו פחות מזמנם בתפקידיהם המסורתיים, אך מתקשים לפרוש מערכת שירותים רחבה יותר (רש, 1989).

מקור שלישי לעמימות התפקיד הינו השילוב ההיסטורי שבין תפקיד ההוראה והייעוץ. השתייכות היועץ לצוות המורים מדגישה את דמיונו לשאר חברי הצוות, במקום את ייחודיות סמכותו המקצועית. תלותו הארגונית של היועץ במנהלו והחברות הפרופסיונלית בארגוני המורים פוגמות אף הן ביכולת להזדהות עם מקצוע טיפולי מוגדר, ויש בהן בכדי למהול את מטרות הייעוץ באינטרסים זרים (כץ, 1990). מהילה זו, בחוברה לכל מקורות העמימות הנוספים, מטשטשת את גבולות תפקודו של היועץ ומוליכה אל תפקודים בלתי ייעוציים.

תפקידים בלתי ייעוציים: פעמים, נגרר היועץ לבצע תפקידי שירות המתקשרים בדוחק רב עם הגרעין הייעוצי המקורי (Nivens, 1990; Kessler, 1990). יועצים נמצאו עוסקים בתפקידים, כגון: הפעלת מקרנה בשיעורי חינוך, ניהול רשימת מלגות (כץ, 1990), אחריות על הענשה ובעיות משמעת, מילוי מקום מורה חסר, תורנויות שמירה וארגון הסעות, פיקוח על מורים ומחנכים, עזרה בהכנת פרוייקטים לימודיים ושיעורי בית של תלמידים, שיעורי עזר, ליווי קבוצות תלמידים לטיולים והכנת טקסים בחגים (Morse & Russell, 1988; Carreiro & Schultz, 1988). החפיפה, הקיימת ממילא, בין יועצים לממלאי תפקידם, מאפשרת הטלת תפקידים אלה כהמשך טבעי לתפקידים הלגיטימיים (רש, 1988). לעתים, נסחף היועץ מרצונו לבצעם בשל ההד הרחב לו הם זוכים בבית הספר, ובשל הדרבון שיוצקת בו התחרות עם בעלי תפקידים אחרים במערכת (כץ, 1990).

מחירה של מהילה זו גבוה והיא יוצרת תחושה של ויתור שליטה, החמצה וחוסר אונים, התעלמות מקטגוריות מהותיות לתפקיד, נסיגה לפעילות טכנית, לגינונים פורמליים, שביעות רצון נמוכה, הסתגרות, קפאון, רגישות גבוהה לביקורת (קלינגמן, 1990; כץ, 1990), ולחץ ושחיקה גבוהים (נטל, 1989; כרייני ורייטר, 1983).

חשיבות רבה נודעת ליכולת היועץ להתמודד עם שתי מטלות מרכזיות:

1. גיבוש זהות מקצועית תוך הבחנה בין שירותים ייעוציים לבין שאינם כאלה.
2. מתן ביטוי לתפיסה זו באופן התפקוד בבית הספר, תוך הצגת ראייה רחבה וכוללנית של התפקיד.

על ההדרכה בייעוץ החינוכי להעניק סיוע בהתמודדות עם מטלות אלה. המחקר העריך תרומה זו תוך התייחסות מבחנת לשני היבטים: בהיבט ההערכה המסכמת, השווה המחקר בין מודרכים לעמיתיהם, שלא נחשפו להדרכה, דהיינו: במחקר הנוכחי נבחנה השאלה — האם יטיבו המודרכים להבחין בין תפקידים ייעוציים ושאינם כאלה, הן בתפיסתם והן באופן תפקודם בשדה? האם יתמקדו יותר מעמיתיהם בתפקידים הקשורים בסגנון העבודה הכוללני ויצמצמו את הקונפליקט התפקידי הנוצר כתוצאה מהפער בין שאיפותיהם לאופן תפקודם?

בהיבט המעצב, בדק המחקר את הקשר בין מרכיבים מרכזיים בהדרכה: התנהגויות המדריך (הערכה ותמיכה) ומאפייניו (מומחיות, משיכה ואמינות), לבין אופן התמקדות היועץ בתפקידיו. זאת, על מנת לעמוד על מקומם של מרכיבים אלה בהשגת השינוי המבוקש.

השיטה

משתני המחקר: משתנים בלתי תלויים: הדרכה הוגדרה כרצף של מפגשים פרטניים, במשך לפחות כשנה, בתדירות גבוהה למשך פרק זמן קבוע, בין מדריך מוסמך למודרך, תוך התמקדות בהכשרת היועץ המתחיל.

חד־משתנים: התנהגויות המדריך: התנהגויות תומכות והתנהגויות מעריכות
מאפייני המדריך: מומחיות אמינות ומשיכה

משתנים תלויים: מובחנות התפקיד: הוגדרה כיכולתו של היועץ להבחין בין תפקידים ייעוציים ובלתי ייעוציים.

תת־משתנים: תפקידים ייעוציים
תפקידים בלתי ייעוציים
סגנון כוללני
סגנון ייחודי
"רצוי" — ציפיות מן התפקיד
"מצוי" — ביצוע התפקיד

הגדים המתארים סגנון כוללני בהצטרפם להגדים המתארים סגנון ייחודי, היוו תפקידים ייעוציים ובלתי ייעוציים.

נבדקים: במחקר השתתפו 75 יועצות בשנת עבודתן הראשונה ו/או השנייה בבית הספר. מהן: 43 קבלו הדרכה שיטתית (להלן ה"מודרכים"), ו־32 לא קבלו ("ההלא מודרכים"). היועצות אותרו בעזרת הייעוץ הבכיר. הן עבדו ב־75 בתי ספר שונים באזור ת"א והמרכז. 49.3% מהנבדקות (n=37) היו בשנת עבודתן הראשונה, ו־50.7% (n=38) בשנת עבודתן השנייה. 54.7% מהנבדקות (n=47) היו בעלות תואר ראשון בייעוץ חינוכי, ל־22.7% (n=17) היה תואר שני, ול־22.7% (n=17) תעודת יועץ. ממוצע היקף המשרה היה 18 שעות שבועיות (סטיית תקן = 5.6), וגיל הנבדקות נע בין 24 ל־46. לא נמצאו הבדלים משמעותיים בנתוני רקע אלה.

לגבי משתנה סוג בית הספר, נמצאו הבדלים מובהקים בהתפלגות הנבדקים בין שתי קבוצות המחקר. ניתוח שונות רב משתנים שלל אפשרות השפעתו של משתנה זה (כמו כן משתנה הוותק) על ההבדלים בין הקבוצות, ונמצא אפקט מובהק של השפעת סוג הקבוצה.

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות 3 שאלונים.

1. **שאלון תפקידי היועץ**

כלי זה תאר תחומי תפקיד בבית הספר ועובד במיוחד לצורך עבודה זו. הכלי הכיל 24 פריטים, 12 פריטים תארו תפקידים ייעוציים כוללניים וייחודיים. חלק זה נלקח מתוך שאלון תפקידי היועץ (Magen, Chen, 1988). 12 פריטים תארו פעילויות בלתי ייעוציות, המתייחסות לתפקידים הנוגעים לכלל מערכת בית הספר ולפרט. פריטים אלה נאספו מעבודותיהם של כרייני ורייטר (Morse & Russell (1983), (1988) ו־Carreiro & Schultz (1988). הם תארו התנהגויות, כגון: פיקוח על מורים ומחנכים, מעורבות ישירה בבעיות משמעת, הכנת תכניות בנושאי חברה ותרבות ומתן שיעורי עזר.

כל פריט דורג פעמיים על פני סולם בן 5 דרגות. בראשונה, באיזו מידה "רצוי" לבצע את הפעילות, ובשנייה באיזו מידה היא מבוצעת בפועל ("מצוי"). הציונים 5 בתפקידים ייעוציים ו־1 בתפקידים בלתי ייעוציים היוו תפיסה מבחנת. ניתוח גורמים (Varimax) זהה 8 גורמים ומקדמי המהימנות שנמצאו היו: .64, .56, .73, .68, .63, .72, .52. ו־.44. (אלפא של קרונבך).

2. **שאלון התנהגויות המדריך (S.Q. Supervision Questionnaire)**

השאלון פותח במקורו על ידי Worthington & Rohlke (1979) וכלל 42 פריטים. הוא יועד להעריך את הדרך בה תופסים המודרכים את התנהגות מדריכם. במחקר הנוכחי נכללו 17 פריטים מן השאלון המקורי, על פי גרסה של Heppner & Handley (1982). גרסה זו התבססה על שני מרכיבים מרכזיים בהתנהגות המדריך: הערכה ותמיכה. גורמים אלה זוהו בשאלון המקורי, ונמצאו קשורים לשביעות רצון המודרך ותחושת ההתרמות מן התהליך. על הנבדקים היה לדרג על פני סולם בן 5 דרגות באיזו מידה מתאים תאור ההתנהגות בפריט להתנהגות מדריכם. השאלון תורגם, עובד והותאם לאוכלוסיה בישראל, לצורך עבודה זו. מהימנות השאלון במחקר זה היא הערכה 80. ותמיכה 81. (אלפא של קרונבך).

3. **שאלון מאפייני המדריך (S.R.F. Supervisor Rating Form)**

מטרת השאלון היתה להעריך את אפיוני המדריך כמומחה, אמין ומושך, על פי תפיסת המודרכים. השאלון יועד במקורו להעריך את אפיוני היועץ Barak & LaCrosse (1975) על פי המודל של Strong (1968). Heppner & Handley הסבו את שאלון הערכת היועץ להערכת המדריך ב־1981.

בשאלון 36 שמות תואר ביפולריים, המציינים קצוות של סולם בן 7 דרגות. 12 פריטים מציינים כל מאפיין. גורם המומחיות מתאר את המידה בה נתפס המדריך

כבעל אינפורמציה וטענות תקפות, ידע ומיומנויות. גורם המשיכה מתאר את יכולת המדריך לשדר ולעורר חיבה ואהדה, תחושת זהות והתאמה. האמינות מתארת תפיסת המדריך כבעל מוניטין, הגינות ובטחון בחוסר פניותו. במחקר זה נעשה שימוש לראשונה בארץ, ומהימנות הגורמים היתה אמינות .92, מומחיות .85. ומשיכה .80. (אלפא של קרונבך).

בנוסף לשלושת השאלונים, ענו כל היועצות על שאלון פרטים אישיים, שהתייחס לנתוני רקע, כגון: ותק בייעוץ, בהוראה ובבית הספר בו עבדו, היקף משרה כללי בייעוץ, חטיבת גיל התלמידים, הכשרה אקדמית, גיל ואפיוני ההדרכה.

הליך: המודרכים השיבו על שלושת השאלונים.
הלא מודרכים השיבו רק על שאלון תפקידי היועץ.
השאלונים היו אנונימיים, נמסרו באופן אישי לכל משתתפת ונאספו בדרך כלל מיידית.
איסוף הנתונים נערך ב־1990.

תוצאות

שונות בתפיסת מובחנות התפקיד:

על מנת לבדוק את ההבדלים בין הקבוצות, נערכו ניתוחי שונות רבי משתנים ותוצאותיהם מוצגות בלוח מספר 1. הממצאים מצביעים על יכולתה של ההדרכה להבחין בין הקבוצות בתחומים הבאים:

אבחנה בין תפקידים ייעוציים ובלתי ייעוציים: **הפער** בין ציוני התפקידים הייעוציים והבלתי ייעוציים בקרב המודרכים היה גדול במובהק מן הפער בקרב חבריהם, ב"רצוי", ב"מצוי" ובציון הכללי של התפקידים. ההבדל המובהק בין הפערים מצביע על יכולתם של המודרכים להבחין באופן ברור יותר בין תפקידיהם לבין תחומי תפקוד אחרים (ראה תרשים מספר 1).

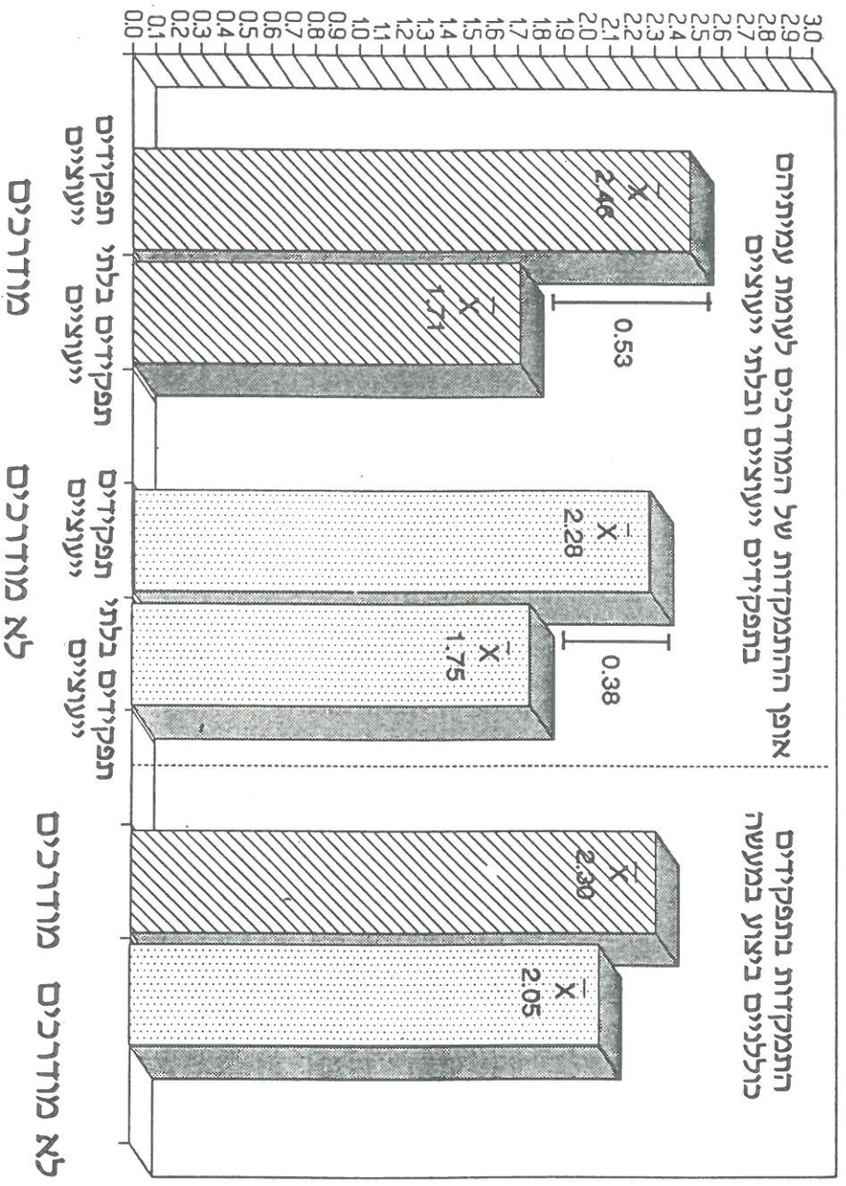
התמקדות בתפקידים ייעוציים: ממוצעי הציונים שהעניקו המודרכים לתפקידים ייעוציים בתחום ה"רצוי" ו"המצוי" היו גבוהים באופן מובהק מממוצע ציוני עמיתיהם. ממצא זה מלמד, כי קבוצת המודרכים בקשה, ואף התמקדה יותר מעמיתיה, בביצוע תפקידים ומטלות ייעוציות. מכאן ניתן להסיק, כי למודרכים היו ציפיות גבוהות יותר מעמיתיהם באשר לאופן מילוי משימותיהם, וכי הם הרחיבו את שירותיהם במערכת.

תפקוד בסגנון ייעוצי כוללני: המודרכים בקשו לבצע, ואף הרחיבו בפועל, את תפקודם בסגנון זה יותר מעמיתיהם.

עיון בהבדלים בין הקבוצות, בהתייחס לפריטים בודדים, שופך אור נוסף (לוח מספר 1). נמצאו הבדלים מובהקים בין המודרכים לעמיתיהם בנושאים, כגון: היכולת לתפקד כמסייע ומדריך למורים בטיפול בתלמידים חריגים ובעייתיים, השמת תלמידים בכיתות ובהקבצות, ההולמות את כישוריהם ויכולתם והנחיית מחנכים ותלמידים בפרוייקטים מניעתיים כיתתיים. בכל אלה בקשו והרחיבו המודרכים את שירותם. לעומת זאת, שאפו המודרכים לצמצם את תפקודם, לעומת עמיתיהם, במטלה זרה, כגון: פיקוח שוטף על נוכחות וביקור סדיר.

בשני תחומים לא הבחין תהליך ההדרכה בין קבוצות היועצים: בהימנעות מעיסוק בתפקידים בלתי ייעוציים ובעוצמת הקונפליקט התפקידי. ההשערה בתחום הקונפליקט התפקידי התבססה על הנחת יסוד כי יימצא ביטוי לשאיפת היועצים לצמצם תפקודם במטלות בלתי ייעוציות (דהיינו, "רצוי" יהיה נמוך מ"מצוי"). הממצאים הצביעו על מגמה בלתי צפויה, על פיה ה"רצוי" היה גבוה מן ה"מצוי", גם בתחומים הבלתי ייעוציים, ללא אבחנה בין הקבוצות. דהיינו: כל היועצים בקשו להרחיב תפקודם, מעבר לזה המבוצע בפועל, גם בתחומים הזרים. בשל ממצא זה, נבדקו ההבדלים בין הקבוצות באשר לפערים בין "רצוי" ל"מצוי" רק בתחום התפקידים הייעוציים. לא נמצא הבדל מובהק בין הקבוצות.

תרשים מספר 1



לוח מספר 1

ממוצעים, סטיות תקן וניתוחי שונות רבי משתנים לגבי ההבדלים בין הקבוצות

תחום תפקוד	מודרכים (n=43)		לא מודרכים (n=32)		F	מהימנות* α הגורם קרונבך
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	(DF=1.73)	
הבדל בין פערי הקבוצות *תפקידים ייעוציים מול תפקידים בלתי ייעוציים ובין הקבוצות לגבי אימוץ תפקידים ייעוציים ודחיית תפקידים בלתי ייעוציים						
רצוי						
תפקידים ייעוציים (גורם ייחודי+כוללני)	2.61	.27	2.45	.38	*4.63	.69
תפקידים בלתי ייעוציים (גורם ייחודי+כוללני)	1.78	.41	1.84	.43	.47	.78
פער בין התפקידים	.59		.43		*5.41	
מצוי						
תפקידים ייעוציים (גורם ייחודי+כוללני)	2.31	.41	2.12	.42	*3.92	.79
תפקידים בלתי ייעוציים (גורם ייחודי+כוללני)	1.64	.35	1.66	.33	.05	.62
פער בין התפקידים	.47		.32		*4.49	
כללי (רצוי+מצוי)						
תפקידים ייעוציים	2.46	.30	2.29	.34	*5.53	.83
תפקידים בלתי ייעוציים	1.71	.35	1.75	.35	.27	.83
פער בין התפקידים	.53		.38		*6.12	
הבדל בין הקבוצות באופן ביצוע התפקידים הכוללניים						
תפקידים ייעוציים כוללניים "מצוי"	2.30	.52	2.05	.48	*4.65	.72
הבדל בין פערי הקבוצות "מצוי" מול "רצוי"						
תפקידים ייעוציים ייחודיים "רצוי"	2.54	.37	2.28	.46	**7.10	.64
תפקידים ייעוציים ייחודיים "מצוי"	2.32	.44	2.17	.44	1.88	.63
פער בין רצוי ומצוי	.16		.07		1.46	
תפקידים ייעוציים כוללניים "רצוי"	2.70	.29	2.66	.41	.32	.56
תפקידים ייעוציים כוללניים "מצוי"	2.30	.52	2.00	.48	*4.65	.63
פער בין רצוי ומצוי	.28		.43		3.10	

המשך בעמוד הבא

המשך לוח מספר 1

תחום תפקוד	מודרכים (n=43)		לא מודרכים (n=32)		F	מהימנות* α הגורם קרונבך
	$\bar{X}$	S.D.	$\bar{X}$	S.D.	(DF=1.73)	
הבדל בין הקבוצות בפריטים נבחרים						
תפקידים ייעוציים						
הנחיית מחנכים בהעברת פרוייקטים כיתתיים (מצוי)	2.23	.87	1.75	.80	*6.04	
הנחייה בכיתה בנושאי מניעה שונים (מצוי) (סמים, משפחה, זהות אישית וכו')	2.21	.74	1.75	.67	**7.61	
עזרה והדרכה למורים בטיפול בתלמידים חריגים ובעייתיים (רצוי)	2.90	.30	2.60	.61	**8.25	
הרכבת כיתות אם ומיון להקבצות (רצוי)	2.52	.74	2.03	.86		
תפקידים בלתי ייעוציים						
פיקוח שוטף על נוכחות וביקור סדיר (רצוי)	1.79	.84	2.25	.72	*6.25	

* התפקידים הייעוציים והבלתי ייעוציים חושבו על ידי צרוף גורם כוללני וייחודי ב"רצוי" וב"מצוי" בנפרד ובציון הכללי של התפקידים. מהימנות הגורם מוצגת לעיל.

(א1 = לא רצוי/מצוי כלל; 3 = רצוי/מצוי במידה רבה מאד). *p<.05 **p<.01

ניתוח מבחין (Discriminant Analysis) נערך לסיכום ההבדלים בין הקבוצות (ראה תרשים מספר 2). הניתוח זיהה פונקציה מאבחנת, הכוללת את שני תחומי התפקוד: ייעוציים ובלתי ייעוציים, ואשר מתאמה עם ציוני התפקידים היה *r=.31 *p<.05. הפונקציה תרמה 10% הסבר שונות, תוך אבחון 66.67% מהיועצים לקבוצותיהם. חלק ניכר מן המודרכים — 72.1% (n_1=31) — התלכד סביב תפיסה מבחנת של התפקידים, בעוד 59.4% מן הלא מודרכים (n_2=19) התאפיינו בקושי בהבחנה בין תחומים ייעוציים ובלתי ייעוצים.

קשר בין מרכיבי ההדרכה לבין תפקוד היועץ

הממצאים מלמדים, כי המדריכים דורגו כתומכים $\bar{X}=2.53$ (סטיית תקן .43) יותר ממעריכים $\bar{X}=2.16$ (סטיית תקן .47), וכאמינים יותר ממושכים ומומחים $\bar{X}=2.64$ (סטיית תקן .43), $\bar{X}=2.57$ (סטיית תקן .53), ו־$\bar{X}=2.54$ (סטיית תקן .33), בהתאמה.

מתאם פירסון בדק את הקשר בין התנהגויות המדריך למאפייניו (ראה לוח מספר 2). על פי הממצאים, נתפס המדריך התומך כבעל מקורות השפעה חברתית תקפים יותר מן המדריך המעריך, שכן קשרי מרכיב התמיכה עם מאפייני המדריך היו גבוהים בעוצמתם מקשריו של מרכיב הערכה עם המאפיינים. האמינות נמצאה כמאפיין הבולט ביותר בקשריה עם התנהגות המדריך, ואילו מאפיין המומחיות קיבל ביטוי שולי.

לוח מספר 2

מתאמים בין התנהגויות המדריך למאפייניו

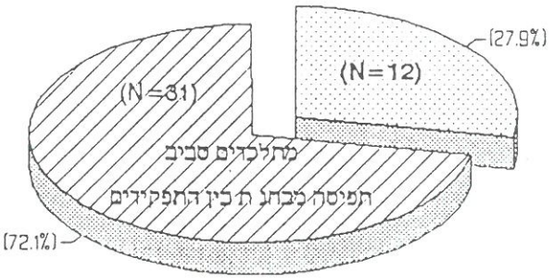
	הערכה	תמיכה
אמינות	.50***	.64***
מומחיות	.24	.48**
משיכה	.38**	.50***

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

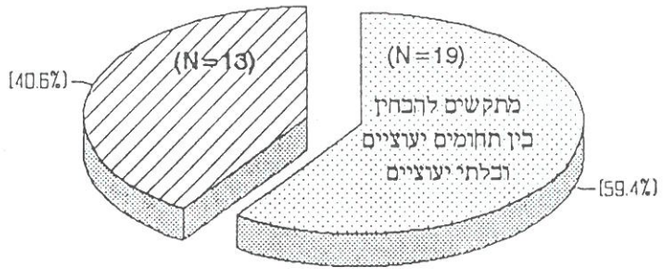
ניתוח רגרסיה מרובה בחן את מידת חשיבותם היחסית של מרכיבי ההדרכה והסבר השונות שהם תורמים לאופן התמקדות היועץ בתפקידיו השונים. על פי הממצאים, רק שלושה מרכיבי הדרכה: מאפייני האמינות והמומחיות והתנהגות מעריכה תרמו הסבר לשונות ברמת ההתמקדות של המודרכים בתפקידים השונים. בין התנהגות מעריכה לביצוע תפקידים ייעוציים כוללניים נמצא מתאם פשוט .24* (p<.05*). בין מאפיין האמינות לתפקידים אלה נמצא מתאם פשוט .14. מרכיבים אלה הסבירו במשותף 15.4% מהשונות. מאפיין האמינות תרם 9.4% הסבר, והערכה הוסיפה 6%. בין מאפיין המומחיות ודחיית תפקידים בלתי ייעוציים כוללניים נמצא מתאם פשוט שלילי .33 —* (p<.05*). המאפיין הסביר 11.1% מהשונות.

תרשים מספר 2

מודרכים



לא מודרכים



למרות הסבר השונות הנמוך, מצביעים הנתונים על קיומה של זיקה בין מרכיבי ההדרכה ותפקוד היועץ. המדריך, הנתפס כאמין ומעריך, על פי סדר זה, מקדם את תפקוד מודרכו באימוץ תפקידים כוללניים, ואילו המדריך, הנתפס כמומחה, מסייע למודרכו להבחין בתפקידים בלתי ייעוציים ולדחותם.

דיון

מובחנות התפקיד: מממצאי המחקר ניתן ללמוד, כי להדרכה תרומה משמעותית בגיבוש תפיסה מבחנת של התפקיד, שכן התהליך השכיל להבחין בין קבוצות היועצים שבמחקר.

הפער שנמתח בין תפקידים ייעוציים ובלתי ייעוציים בקרב קבוצת המודרכים מלמד, כי אלה הבחינו בין תפקידיהם למשימות זרות, לעומת עמיתיהם, שתפסו באופן דומה יותר מטלות ותפקידים בבית הספר. כפי שניתן להסיק מן העיון בפריטים הבודדים, בקשו כל היועצים לסייע למורים ולשותפי תפקידם במערכת, אלא שבעוד המודרכים מבקשים להתמקד יותר בהענקת מומחיותם למורים, המתמודדים עם תלמידים חריגים, הלא מודרכים מוכנים להרחיב סיועם בתחום משמעת וסדר – פיקוח על נוכחות וביקור סדיר.

יכולתו של המודרך להבחין בין התפקידים תורמת עמדת בטחון ומצמצמת תחושות לחץ רגשי והתלבטות. יכולת זו קבלה גם ביטוי באופן ההתמקדות בתפקידים הייעוציים, ובעוצמת ביצועם בפועל. תפקוד כזה מעביר למערכת מסר ברור. יש בו תיחום עמדת היועץ כ"מומחה", הדגשת תרומה ייחודית, וחסכון בלחצים מערכתיים חוזרים ממשלימי התפקיד ושותפיו. חסכון זה מצמצם שחיקה ומרחיב את חירות הבחירה של היועץ. התמקדות היועץ בתפקידיו הצביעה גם על יועץ יעיל יותר, המעניק שירותים רבים ופורש יריעת סיוע רחבה יותר במסגרת משרתו. לאור התקן המצומצם ליועץ (רש ואחרים, 1989) והתביעה ל־accountability (Schmidt, 1990) זהו יתרון משמעותי. המודרך מייצג דמות יועץ פעיל, אינטנסיבי ומרכזי במערכת, שסיכויו לפזר את תפיסתו הטיפולית גדלים.

עם זאת, מלמדים הנתונים, כי המודרכים לא נבדלו מעמיתיהם בהתייחסות למטלות הזרות (ההבדלים שנמצאו תמכו בהשערת המחקר אך לא היו מובהקים). אולם, ניתן לטעון, כי דווקא **יתרונו הייחודי** של המודרך, הוא הגורם להעדר ההבדל. יועץ מומחה, הנחשף לכל אגפי המערכת ומפגין יכולת תפקוד גבוהה, מזמין לחצים לתרום מכישוריו הגבוהים גם במשימות זרות. ככל שהיועץ יתפוס עצמו מעורב ומשמעותי, יגבר הפיתוי להשתלב במעגלי עשייה נוספים (כץ, 1990). לפיכך, דווקא יתרונו של המודרך על עמיתו תורם להסחפות לסממנים המגבירים עמימות. יתכן שהמטלות הזרות מהוות גם מעין "מס", שמשלם היועץ ה"מומחה", הבולט בשונותו, על מנת לרכך את נבדלותו ולהתפס קרוב ומעורב.

עניין ייחודי נוסף הוא הרחבת תפקודו של המודרך בסגנון הכוללני. המודרכים הרחיבו את שירותיהם בתחום המערכתי, לא במחיר ויתור על סיוע בתחום הפרט. יש בכך מענה לתפיסה, כי שכלול מובחנות התפקיד לא בהכרח מגדירה מערכת שירותים מגבילה ומצמצמת, אלא הרחבתה תוך מחוייבות לגרעין הייעוצי.

שתי מטלות ייעוציות כוללניות מיקדו את ההבחנה בין הקבוצות, והן נוגעות בפן עבודת המניעה בבית הספר: הדרכת מחנכים והנחיית תלמידים בתכניות מניעה. סגנון זה מדגיש את חשיפתו הרחבה של היועץ בפני כל אגפי המערכת בהיבט הנורמטיבי, כמקנה כישורי חיים והתמודדות. הוא מחזק את עמדת ה"מומחה" לגבי צוות המורים, עמדה בעייתית וכאובה בתחילת דרכם של היועצים (כרייני ורייטר, 1983; רש ואחרים, 1989; Dougherty ואחרים, 1991).

מן הממצאים עולה, כי אין בתהליך ההדרכה בכדי למתן את עוצמתו ומורכבותו של הקונפליקט התפקידי. אולם, אם נזכור, כי המודרכים נמצאו מבקשים להעניק שירות יעיל יותר ללקוחותיהם, נטען, כי ההדרכה העלתה את רמת ציפיות המודרך. היה בה, לפיכך, בכדי לקדם את מיקומו של הקונפליקט התפקידי ברצף ההתפתחות המקצועי של המודרך. עם זאת, השחיקה והמתח הכרוכים בקונפליקט מחירם גבוה ועל ההדרכה לתת על כך את דעתה.

מרכיבי ההדרכה: המדריך התומך נתפס כבעל מקורות השפעה תקפים יותר מן המעריך, שכן קשרי ההתנהגות התומכת עם מאפייני המדריך היו גבוהים יותר. ממצא זה עומד בסתירה עם מחקרים רבים ומודלים תיאורטיים בתחום ההדרכה (Schmidt, 1990; Friedlander & Snyder, 1983; Borders, 1991; Heppner & Handley, 1981-2). לדעתנו, הסתירה מבססת את ייחודיותה של **ההדרכה בייעוץ החינוכי**, בהגדירה את צורכיהם של היועצים המתחילים. תפקיד "שומר הסף" בתחום גהות הנפש במערכת, המתמודד גם עם דילמות זהות מקצועיות וחרדת השרדות, מעצימים את תחושת הבדידות, ואלה קוראים למדריך להקדיש נתח נכבד מכוחותיו לתמיכה ביועץ המתחיל. עם זאת, יש לסייג טענה לקשר סיבתי וזאת בשל אופיים הקורלטיבי של הקשרים (Carey ואחרים, 1989). יתכן שמתאפיינת אינטראקציה, היוצרת דפוס כולל של קוטב בינאישי רגשי, המאחד את כל המרכיבים, ללא קשר של סיבה ומסובב.

ממצאי מחקר זה מצביעים על מקומה המרכזי של **האמינות** בין מאפייני המדריך. ממצא זה עולה בקנה אחד עם המחקרים בתחום ההשפעה החברתית **בהדרכה**. יתכן שיש לראות במאפיין האמינות, הכולל תכונות, כגון: גילוי לב, יושר וישירות, אחריות, פתיחות, מעורר אמון, מכבד, מהימן, אבן גישור בין פן רגשי טיפולי מובהק, לבין מומחיות, המייצגת פן הוראתי.

שאלה אחרונה לדיוננו הינה, האם ניתן לטעון לקשר סיבתי בין דיוקן מדריך תומך ואמין לבין אופן תפקוד היועצים בשדה. שאלה זו בקשה להעריך את תרומתם היחסית של מרכיבי ההדרכה לאיכות השירות שמעניק המודרך ללקוחותיו. הממצאים מלמדים, כי מרכיבי ההדרכה: התנהגות מעריכה ומאפייני אמינות ומומחיות, תרמו להסבר השונות באופן התמקדות היועץ בתפקידיו. יש בממצא זה תמיכה לטענותיהם של Borders (1991) ו־Worthington (1987), כי התנהגויות מעמתות ומאתגרות, ולאו דווקא תומכות ומשביעות רצון, הן דווקא אלה המשפרות תפקודו ומקדמות צמיחתו המקצועית של האיש המסייע, ולא תיתכן צמיחה ללא כאב.

עם זאת, יש לנהוג זהירות בממצאים אלה, כיוון שהסבר השונות שתרמו היה נמוך. חולשת הקשרים יכולה לנבוע מקושי מתודולוגי, הנעוץ במחקרי שדה, הבודקים קשרים בין מאפיינים להתנהגות לאורך זמן (Heppner & Clairborn, 1989).

לסיכום, מחקר ראשון זה בתחום ההדרכה העריך את ההדרכה בשני היבטים. בהיבט המסכם הצביע המחקר על תרומתה של ההדרכה בהתמודדות עם תהליך משמעותי

להתפתחות היועץ החינוכי והוא גיבוש תפיסה מבחנת של התפקיד. יש בגיבושה של תפיסה כזו קידום וביסוס מסורת פרופסיונלית נבדלת. בנוסף, העריך המחקר בהיבט המעצב את תהליך ההדרכה, על מנת לבדוק מה דרך יבור לו המדריך בייעוץ החינוכי, בבואו לברור לו התנהגויות והתערבויות, שיקדמו את תוצאות מעשה ההדרכה. תמיכה הינה אבן בסיס משמעותית ליועץ המתחיל, אולם דווקא להתערבויות מעמתות זיקה לשיפור התפקוד בשדה.

ביבליוגרפיה

ברמן, ע. (1989). הליבון המשותף של יחסי מדריך־מודרך כהיבט של הדרכה דינמית. **שיחות**, ג, 13־20.

ויזנר, ע. (1983). **סקר מורים יועצים בבתי ספר**. דו"ח מחקר, השירות הפסיכולוגי ייעוצי במשרד החינוך, ירושלים.

כץ, י. (1988). על מהות ההדרכה. הרצאה למדריכים־יועצים, מכון "צפנת".

כץ, י. (1990). פעולת היועץ החינוכי – תאור דילמי, אצל בר־טל, ד., וקלינגמן, א. (עורכים), **סוגיות נבחרות בפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**. השירות הפסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך, ירושלים.

כריניי, מ., רייטר, ש. (1983). השפעת הותק על עבודת היועץ. **חוות דעת – כתב עת לפסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**, 16, 24־31.

נטל, מ. (1989). **שחיקת יועצים בעבודתם כקשורה למאפיינים אישיותיים וסביבתיים**. עבודת M.A, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת ת"א, תל־אביב.

קדושין, א. (1976). הערכה. אצל רייכמן, נ. (עורכת), **הדרכה**. הוצאת האוניברסיטה העברית, ירושלים.

קלינגמן, א. (1984). היועץ בביה"ס: דגש מניעתי כמסגרת התיחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג. **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**, שנתון תשמ"ד, אוצר המורה.

קלינגמן, א., אייזן, ר. (1990). **יעוץ פסיכולוגי, עקרונות, גישות ושיטות התערבות**. הוצאת רמות, מערכות חינוך, אוניברסיטת ת"א.

רש, נ., פורת־ברייניין, א., אביצור, א. (1989). **המערך המסייע במערכת החינוך כיצד פועל? למי מסייע?**. המכון לחקר הטיפוח בחינוך, ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

Allen, C.J., Szollos, S.J. & Williams, B.E. (1986). Doctoral students' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(2), 91-99.

Barak, A. & LaCrosse, M.B. (1975). Multidimensional perception of counselor behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 471-476.

Barret, R.L. & Schmidt, J.J. (1986). School counselor certification and supervision: Overlooked professional issue. *Counselor Education and Supervision*, 26, 50-55.

Blocher, D.H. (1983). Towards a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 27-34.

Borders, L.D. (1989). A pragmatic agenda for developmental supervision research. *Counselor Education and Supervision*, 29, 16-24.

Borders, L.D. (1991). Supervision & Evaluation. *The School Counselor*, 38, 253-255.

Borders, L.D. & Leddick, G.R. (1988). A nationwide survey of supervision training. *Counselor Education and Supervision*, 27, 271-283.

Brammer, L.M. & Wassmer, A.C. (1977). Supervision in counseling and psychotherapy. In Kurpius, D.J., Baker, R.D. & Thomas, I.D. (Eds.), *Supervision of Applied Training*. Westport, C.T. Greenwood Press, 43-87.

Carreiro, R. & Schultz, W. (1988). Activities of elementary school counselors in Canada. *Elementary School Guidance and Counseling*, 23, 63-68.

Carey, J.C., Williams, K.S. & Wells, M. (1989). Relationship between dimensions of supervisors' influence and counselor trainees' performance. *Counselor Education and Supervision*, 28, 130-139.

Dixon, D.N. & Clairborn, C.D. (1987). A social influence approach to counselor supervision. In Maddux, J.E., Stoltenberg, C.D. & Rosenwein, R. (Eds.), *Social Processes in Clinical and Counseling Psychology*. Springer-Verlag, N.Y.

Dougherty, A.M., Dougherty, L.P. & Purcell, D. (1991). The sources and management of resistance to consultation. *The School Counselor*, 38, 178-186.

Drapela, V.J. & Drapela, G.B. (1986). The role of counselor in intern supervision. *The School Counselor*, 34, 92-99.

Friedlander, M.L. & Snyder, J. (1983). Trainees' expectations for the supervisory process: Testing a developmental model. *Counselor Education and Supervision*, 23, 130-139.

Galassi, J.P. & Trent, P.J. (1987). A conceptual framework for evaluating supervision effectiveness. *Counselor Education and Supervision*, 27, 260-269.

Harrar, W.R., Van deCreek, K.L. & Knapp, S. (1990). Ethical and legal aaspects of clinical supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 37-41.

Hart, G.M. & Falvey, E. (1987). Field supervision of counselors in training: A survey of the North Atlantic region. *Counselor Education and Supervision*, 26, 204-210.

Heppner, P.P. & Claiborn, C.D. (1989). Social influence research in counseling: A review and critique. *Journal of Counseling Psychology*, 36(3), 365-387.

Heppner, P.P. & Handley, P. (1981). A study of the interpersonal influence process in supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 437-444.

Heppner, P.P. & Handley, P. (1982). The relationship between supervisory behaviors and perceived supervisor expertness, attractiveness, and trustworthiness. *Counselor Education and Supervision*, 22, 343-348.

Holloway, E.L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 209-216.

Hosford, R.E. & Barmann, B. (1983). A social learning approach to counselor supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 51-58.

הכוון ובחירת מקצוע

Kessler, K.D. (1990). Burnout: A multimodel approach to assessment and resolution. *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(4), 303-311.

Leddick, G.R. & Allan Dye, H. (1987). Effective supervision as portrayed by trainee expectations and preferences. *Counselor Education and Supervision*, 27(2), 139-154.

Magen, Z. & Chen, M. (1988). Stigma of school counseling among Israeli adolescents as a function of ethnicity, counseling orientation and contact frequency. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 11(1), 23-36.

Miller, G.D. (1990). What roles and functions do elementary school counselors have? *Elementary School Guidance & Counseling*, 24(1), 77-88.

Morse, C.L. & Russell, T. (1988). How elementary counselors see their role: An empirical study. *Elementary School Guidance & Counseling*, 23, 54-62.

Nivens, M.K. (1989). Let's license school counselor. *The School Counselor*, 36, 325-327.

Patterson, C.H. (1983). Client-centered approach to supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 21-25.

Rabinowitz, F.G., Heppner, P.P. & Roehlke, H.J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 292-300.

Schmidt, J.J. (1990). Critical issues for school counselor: Performance appraisal and supervision. *The School Counselor*, 38, 86-94.

Stoltenberg, C.D. & Delworth, V. (1990). Developmental models of supervision: Is it development — Responses to Holloway. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 134-137.

Strong, S.R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. *Journal of Counseling Psychology*, 15, 215-224.

Tracy, T.J., Ellickson, J.L. & Sherry, P. (1989). Reactance in relation to different supervisory environments and counselor development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(3), 336-344.

Wilson, N.S. & Remeley, T.D. (1987). Leadership in guidance: A survey of school counseling supervisors. *Counselor Education and Supervision*, 26, 213-220.

Worthington, E.L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, 189-208.

Worthington, E.L. & Rohlke, H.J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselor in training. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 64-73.

כיוונים לעתיד:
ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע בעזרת מחשב

פרופ' איתמר גתי, ד"ר שושנה הלמן, עדינה אורנשטיין*

בחירת בית הספר התיכון ובחירת המגמה הלימודית מהוות צעדים משמעותיים ראשונים בקבלת ההחלטה המקצועית, שמורכבותה גדלה עם התפתחות החברה ועם התקרבותנו לשנת אלפיים. אולם, תלמידים רבים חסרים את המיומנות והידע הדרושים לשם קבלת החלטות אלו. במטרה לענות על צורך זה, מופעל כיום תקליטור כיוונים במסגרת חטיבות ביניים ובתי ספר תיכוניים, בליווי של תכנית ייעוצית. כיוונים כולל שלוש מערכות ממוחשבות, המיועדות להגביר את מודעותם של התלמידים לתהליך של בחירת מקצוע ולסייע להם בקבלת ההחלטה הייחודית. מערכת משיב מסייעת באיתור קבוצה מצומצמת של חלופות לימודיות ו/או מקצועיות 'מבטיחות', בהן יכול התלמיד להתמקד בהמשך.

מערכת מיתם מאפשרת לקבל מידע רב על המקצועות השונים ועל מסלולי הלימוד וההכשרה אליהם. מערכת מידעת מציעה מידע על חוגי הלימוד באוניברסיטאות ועל סיכויי הקבלה אליהם. התלמידים שהתנסו במערכות ביטאו את הנאתם מהדו־שיח וציינו שהפיקו ממנו תועלת — בהגברת המודעות לנושא, בהבהרת הנטיות וההעדפות האישיות ובסיוע ממשי בבחירה הרלוונטית. שילוב תקליטור כיוונים בתהליך הייעוצי מלווה בהנחייה ובהשתלמויות ליועצים.

בחירת מקצוע הינה אחת ההחלטות החשובות ביותר שהאדם עושה. לבחירה מקצועית מוצלחת יש חשיבות רבה, הן עבור הפרט והן עבור החברה. מבחינת הפרט, בחירה מוצלחת מעניקה לאדם תחושה של מימוש עצמי שמובילה לשביעות רצון מהעבודה, להשקעת כוחות ומשאבים ולהתמדה. מבחינת החברה, בחירות מקצועיות מוצלחות מאפשרות ניצול יעיל וממצה של משאבי האנוש שלה (גרתי, 1989). אולם, בחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע הינה החלטה מורכבת במיוחד בגלל מספר מאפיינים, שהם:

---

* פרופ' איתמר גתי — בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית.
ד"ר שושנה הלמן ועדינה אורנשטיין — שירות פסיכולוגי ייעוצי, משרד החינוך התרבות.
אנו מודים לראומה בנזימן, נעמי פסה, ליאת קיברי ואלומה רייס על תרומתן למאמר זה, וכן לד"ר יצחק גרתי והלה ליפשיץ על הערותיהם המועילות.
שילוב פרוייקט תקליטור כיוונים בבתי ספר הוא יוזמה של ד"ר נורמן אנטין, מנהל המחלקה לייעוץ בשפ"י, ויוסי בן דוד, הממונה על מאגרי מידע חינוכיים, במשרד החינוך, התרבות והספורט.

1. בדרך כלל הבחירה נעשית מתוך מספר גדול של חלופות לימודיות או מקצועיות.
2. המידע הרלוונטי לגבי כל חלופה הוא רב ומגוון.
3. לעתים, אין האדם יודע על קיומו של המידע או שחלק גדול מהמידע אינו נגיש עבורו.
4. ההחלטה נעשית במצב של אי־וודאות, הנובע מחוסר האפשרות של המתלבט לנבא מה יהיה בעתיד (למשל, האם תחום מסויים יענין אותו גם בעוד מספר שנים? מה מידת המאמץ שידרש ממנו כדי לסיים את הלימודים או את ההכשרה בהצלחה)?
5. ההשלכות של קבלת החלטה לגבי מסלול לימודים ו/או מקצוע הן ארוכות טווח, והחלטה לא נכונה עלולה לתבוע מחיר משמעותי (גתי, 1987).

עולם העבודה בשנות האלפיים

עולם העבודה עובר, כיום, שינוים רבים המתבטאים בהתפתחויות טכנולוגיות מהירות, בעובדה שמקצועות ותיקים נעלמים ומקצועות חדשים נכנסים לחיינו, ובכך שמקצועות משנים את פניהם באופן משמעותי.

התחזיות הנוגעות לעולם העבודה העתידי מצביעות על כך שמורכבותן של ההחלטות המקצועיות תגבר וכך גם תכיפותן (גתי, 1990). המגמות המרכזיות הצפויות בהקשר זה הן (סטרון וגיל, 1991):

1. רמת ההשכלה שתידרש לרוב המקצועות תהיה גבוהה יותר. כ־80% מהמקצועות ידרשו לפחות חינוך על יסודי ותתבקש אינטגרציה בין מיומנויות אקדמיות וטכניות. כמו כן, העובדים במקצועות רבים יצטרכו להפגין שליטה במיומנויות של איסוף, ארגון וניתוח מידע.
2. מדע וטכנולוגיה יהוו בסיס למספר רב יותר של מקצועות. כך לדוגמה, יווצרו מקצועות חדשים שיתבססו על הידע הנרכש בתחומי הרובוטיקה והביוטכנולוגיה.
3. מקומות העבודה יהיו, על פי רוב, מפעלים ועסקים קטנים (פחות ממאה עובדים), כאשר הדגש יהיה בעיקר על מתן שירותים.
4. בעתיד, גמישות והסתגלות לשינויים יהיו המאפיינים העיקריים של העובדים. תהיה ניידות גדולה יותר במקומות העבודה, מצב שישפיע, כמובן, גם על חיי המשפחה, בעיקר כאשר שני בני הזוג יעבדו.
5. אדם יפתח מספר קריירות מקצועיות, בממוצע כחמש על פי התחזיות, במהלך חייו. כתוצאה מכך, ההכשרה והלמידה יימשכו לאורך החיים, תוך שילוב של עבודה ולימודים.

ההשלכות לגבי תפקיד בית הספר בהכנה לקריירה

כיום, נהוג לראות את בית הספר לא רק כמסגרת לרכישת השכלה, אלא גם כמסגרת מכשירה האמורה להכין את התלמיד לתפקוד טוב יותר כמבוגר בתחומי חיים רבים. על פי תפיסה זו, בית הספר אחראי לתת סיוע שיטתי להתפתחותו העתידית של התלמיד כאדם בעל ערכים וכשירויות להתמודדות (סמילנסקי, 1984). אחת ממיומנויות ההישרדות בחברה בת ימינו היא המיומנות של קבלת החלטות (הר וקרמר, 1984), ולכן על בית הספר לסייע לתלמידים בפיתוחה ובטיפוחה של מיומנות זו. התנסות בתהליך קבלת החלטה שיטתי היא אחד האמצעים לסייע לתלמיד לפתח מודעות לגורמים השונים המעורבים בתהליך ולשפר את יכולתו לקבל החלטות שקולות ונבונות. בעתיד, התנסות כזו יכולה גם לתרום לחיזוק תפיסת המסוגלות העצמית של התלמיד כמקבל החלטות (career decision making self-efficacy), וכתוצאה מכך, להקטין את החרדה מפני הצורך בקבלת החלטה.

כאמור, קבלת החלטה מקצועית היא אחת ההחלטות המרכזיות בחיי האדם, ולכן ישנה משמעות רבה גם להתייחסות ייחודית לתהליך זה. פלדמן (1992) מציינת כי "על בית הספר לספק התנסויות לימודיות, העוזרות לפרטים לבחון את המשמעות שהם רוצים שתהיה לעבודה בחייהם". אחת הדרכים לעשות זאת היא לעודד את התלמידים לחשוב היטב על תקוותיהם ושאיפותיהם ולפתח מטרות ריאליסטיות (קיד, 1984). התנסות כזו במסגרת בית הספר, המאפשר "תירגול הבחירה באווירה מוגנת" (נוי, 1994), מקרבת את העתיד אל ההווה והופכת אותו ליותר מוחשי. לפיכך, ניתן לצפות שהיא תתרום להעלאת המוטיבציה של התלמיד להשקיע בתכנון עתידו המקצועי, וכן לצבור השגים לימודיים שיאפשרו לו לממש את תכניותיו.

למעשה, כבר בגיל בית הספר נדרשים התלמידים לקבל החלטות מסויימות שישפיעו, בהמשך, על עתידם המקצועי: ראשית, בחירת בית הספר התיכון, ובמיוחד בחיפת מגמת הלימודים ומספר יחידות הלימוד במקצועות השונים, משפיעות על מסלולי הלימודים שיהיו פתוחים בפני התלמיד. כך לדוגמה, תלמיד המעוניין בתחומי הפיזיקה או המתמטיקה צריך לדאוג לכך שמספר יחידות הלימוד שלו במקצועות הריאליים יהיה גבוה. שנית, ההתפתחויות הטכנולוגיות המהירות חדרו גם לבתי הספר. הדבר מתבטא במיחשוב של יותר ויותר בתי ספר, שימוש באמצעי הוראה טכנולוגיים מגוונים, וכן קשר עם מפעלי תעשייה עתירי ידע, אשר חושפים את התלמידים להתנסויות חדשות. החשיפה לתחומי הטכנולוגיה והמיחשוב יכולה לאפשר לתלמיד לבחון את מידת התאמתו לתחומים אלה. שלישית, המבחנים הפסיכומטריים המשמשים כתנאי קבלה נוסף ללימודים על־תיכוניים חדרו לבתי הספר ותלמידים רבים נבחנים במבחנים אלה עוד במהלך לימודיהם בבית הספר התיכון (ואף נעזרים, לעתים, בקורסי הכנה שונים). רביעית, כיום ניתנת לתלמידים המועמדים לשירות צבאי אפשרות להביע העדפותיהם לגבי השיבוץ בחילות ובתפקידים השונים. עובדה זו, בנוסף לאפשרות של

העתודה האקדמית, מחייבת את התלמידים העומדים לפני גיוס לבחון את תכניותיהם לגבי עתידם הלימודי והמקצועי.

תלמידים אחרים, שאינם עומדים לפני גיוס, צריכים לתכנן את המשך דרכם, אם בלימודים ואם בעבודה; עבורם, נושא הבחירה המקצועית דחוף ומיידי עוד יותר. אולם, למרות שנמצא שבחירת מקצוע היא אכן אחד הנושאים המרכזיים המטרידים בני נוער (פרידמן, 1989), מסתבר שישנם קשיים רבים העומדים בפניהם ביישום התהליך. קשיים אלה קשורים בחלקם למוכנות התלמיד המתלבט לקבל החלטות לגבי מסלול לימודים ו/או מקצוע (למשל, מידת נכונותו לקחת אחריות אישית להחלטתו), ובחלקם — לקבלת ההחלטות בפועל. תלמידים רבים חסרים ידע נגיש לגבי עצמם ולגבי החלופות האפשריות (כץ, 1993), וחסרים כלים להתמודדות עם קונפליקטים (כגון העדפות סותרות של התלמיד ושל "אחרים משמעותיים" לו). על פי סקר גאלופ שפורסם בארצות הברית (זונקר, 1993), נמצא כי פחות ממחצית המשיבים (41%) השיבו, כי עשו בחירה מקצועית מתוך מידע ותכנון. הרוב דיווחו, כי בחירת הקריירה שלהם היתה מבוססת על מקריות והשפעות סביבתיות. לאור כל זאת, ברור כי מערכת החינוך, כיום, נדרשת לתת את הדעת להכנת תלמידים לעולם הקריירה והעבודה. ההכרה בחשיבות העניין הביאה לפיתוחה של התכנית "חינוך לקריירה", האמורה להכין את התלמידים למעבר לעולם העבודה, במטרה לגשר על הפער שבין בית הספר לעולם העבודה.

תכנית "חינוך לקריירה"

לתכנית חינוך לקריירה מספר עקרונות (הלמן, 1993):

1. המושג קריירה כולל את מגוון התפקידים השונים אותו ממלא האדם במעגלי החיים השונים (כמו גם היותו הורה), לכן, לא מדובר על תכנית המכינה רק לקראת בחירת מקצוע ייחודי.
2. התכנית כוללת בתוכה התנסויות אשר דרכן רוכש התלמיד ידע ועמדות על עצמו ועל עולם העבודה. הוא רוכש מיומנויות של זיהוי, בחירה ותכנון של מרכיבי הקריירה השונים.
3. התכנית מתייחסת לשלבים ההתפתחותיים השונים בהם נמצאים התלמידים. מיומנויות של קבלת החלטות, פתרון בעיות או תכנון מעובדים עם התלמידים בהתאם לשלב ההתפתחותי בו הם נמצאים.
4. תשומת הלב אינה מופנית רק להתנסויות אותן חווים התלמידים בבית הספר, אלא גם להתנסויות מחוצה לו. התכנית כוללת, מחד, ביקורים במפעלי תעשייה ובמקומות עבודה שונים, ומאידך, עיבוד התנסויות של התלמידים בשעות הפנאי.
5. בתכנית משולבים יועצים, מורים, הורים וקהילה. למורים יש תפקיד נכבד בשילוב המושגים הקשורים לקריירה בתכני הלימוד במקצועות השונים אותם הם מלמדים.

הקהילה, ובמיוחד מפעלים המאמצים בתי ספר, יכולים לחזק את הרלבנטיות של הנלמד בבית הספר ולגשר על הפער בין בית הספר לעולם העבודה.

מערכות ממוחשבות בתחום הייעוץ וההכוון

ההתפתחות הטכנולוגית בתחום המחשבים הביאה להכרה בתרומה הפוטנציאלית של מערכות מחשב בתחום הייעוץ בכלל, ובבחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע בפרט (גתי, 1990; כץ, 1984, 1993). המערכות הממוחשבות לייעוץ ולהכוון בבחירת מקצוע שונות זו מזו בהיבטים רבים, הכוללים היקף, תוכן, מבנה, רציונל ועוד (גתי, 1994; כץ ושטקין, 1983; סמפסון ועמיתיו, 1990); אולם, ההבחנה הבסיסית היא בין מערכות המספקות מידע ומערכות המספקות הכוונה והדרכה בתהליך (הריס־בולסבי, 1984; כץ, 1993; כץ ושטקין, 1983).

למערכות הממוחשבות ישנם מספר יתרונות ייחודיים בהקשר של בחירת מסלול לימודים ו/או מקצוע (גתי, שילה, ונתן, 1986; כץ ושטקין, 1983; ריימן, 1990) והם:

1. הן מסוגלות לאחסן מידע עצום בהיקפו, מדוייק ומעודכן.
2. הן מסוגלות לשלוף את המידע הזה באופן מבוקר ובהתאם להעדפות וצרכי המתלבט.
3. הן מאפשרות למשתמש בהן להתקדם על פי הצורך והקצב האישיים שלו ושומרות על פרטיותו.
4. הן מאפשרות התנסות בתהליך קבלת החלטות שהינו בר־יישום, כיוון שהוא מתאים למתלבט, הן מבחינת יכולתו המוגבלת לעבד את המידע הרלוונטי (פיץ והרן, 1980) והן מבחינת המשאבים (זמן וכסף) העומדים לרשותו.

המספר ההולך וגדל של המשתמשים במערכות הממוחשבות לייעוץ ולהכוון בבחירת מקצוע (נייל וגריס, 1990) מהווה הוכחה לכך שמערכות אלו מספקות צורך הקיים בשטח.

השימוש במערכות ממוחשבות בתהליך הייעוץ יכול לסייע למתלבט באופן משמעותי מאוד, אך חשוב לזכור שאין הוא בא כתחליף ליועץ האנושי. רק היועץ האנושי יכול להעניק למתלבט יחס אישי חם, לעזור לו בפתרון בעיות וקונפליקטים אישיים, לעמוד על הפער שקיים אצלו בין הרצוי לו לבין מה שביכולתו לממש, ועוד. עם זאת, השילוב של מערכות ייעוץ ומידע ממוחשבות בתהליך הייעוץ, מאפשר ליועץ להקדיש את עיקר זמנו ומרצו לאותם מרכיבים בתהליך שרק הוא מסוגל לסייע בהם (גתי, 1987).

תקליטור כיוונים

בארץ, פועלות מזה מספר שנים שלוש מערכות ממוחשבות לייעוץ והכוון בבחירת מקצוע — **משיב, מיתם ומידעת**. שלוש מערכות אלו שולבו לאחרונה במסגרת אחת ומהוות את הבסיס לתקליטור **כיוונים**. מטרת **כיוונים** היא לסייע לתלמיד בית ספר תיכון בשלבים השונים של בחירת מסלול הלימודים ו/או המקצוע. התקליטור הוא תוצר של שיתוף פעולה בין מספר רב של גורמים: מפתחי המערכות — האוניברסיטה העברית בירושלים, מכון הדסה לייעוץ בבחירת מקצוע והמרכז הארצי לבחינות והערכה; יוזמי המהלך במשרד החינוך — שפ"י (המחלקה לייעוץ), האגף לחינוך על־יסודי והאגף לטכנולוגיה; כאשר מפ"ט־עמל אחראי על ההפקה בפועל.

מערכת **כיוונים** יכולה לסייע לתלמיד במובנים אחדים:

1. ההתנסות בדו־שיח עם **כיוונים** מגבירה את המודעות, המוכנות והמוטיבציה של התלמיד לתהליך של בחירת מקצוע ו/או מסלול לימודים.
2. המערכת מציגה מודל מעשי לקבלת החלטות בהקשר הייחודי של הבחירה לגבי לימודים ומקצוע, ומדריכה את התלמיד בשלבים השונים של התהליך.
3. **כיוונים** מנחה את התלמיד לאתר מספר מצומצם של חלופות לימודיות ומקצועיות המתאימות להעדפותיו.
4. היא מאפשרת לתלמיד נגישות למידע מקצועי רלוונטי רב. מידע זה מתעדכן באופן שוטף ומתמיד בהתאם לשינויים בעולם הלימודים והמקצועות.

שלוש המערכות המרכיבות את **כיוונים** מופעלות ישירות על ידי התלמיד, כאשר ההנחיות (הפשוטות) הנדרשות לניהול הדו־שיח עם המחשב מוצגות לתלמיד תוך כדי הדו־שיח עצמו. להלן תיאור קצר של מערכות אלו.

משיב — מערכת שירותי ייעוץ בבחירת מקצוע

משיב מאפשרת למתלבט לאתר קבוצה מצומצמת של חלופות לימודיות ו/או מקצועיות 'מבטיחות' המתאימות להעדפותיו והראויות לכן לבחינה מעמיקה בעזרת מידע מקיף. ללא התמקדות זו, עלול התלמיד 'לטבוע' בים המידע, הנכלל **במיתם** ו**במידעת** (להלן).

כיצד מתנהל הדו־שיח עם משיב?

בתחילת השיחה עם המערכת מוצגים לפני התלמיד שיקולים, כלומר קריטריונים שונים הרלוונטים לבחירת תחום לימודים ו/או מקצוע (למשל, "שימוש בכושר מספרי" ו"עבודה עם כלים ומכשירים"). התלמיד המתלבט מתבקש לציין את מידת החשיבות של כל אחד מהשיקולים עבורו, ולאחר מכן לפרט את העדפותיו בשיקולים החשובים לו. לגבי כל שיקול, המערכת סורקת את מאגר המקצועות, המכיל יותר מ־300 תחומי

לימוד ומקצועות, ובודקת את התאמתו של כל אחד מהם להעדפות שביטא המתלבט. המקצועות שלא מתאימים להעדפותיו מנופים, והוא מקבל משוב מפורט הכולל את המקצועות שנופו ואת המקצועות שנשארו. בהדרגה, תוך בחינת ההעדפות שיקול אחר שיקול, מצטמצמת רשימת המקצועות המתאימים להעדפותיו של המתלבט ולבסוף הוא מקבל רשימה של כשבעה מקצועות שנראים מבטיחים עבורו (הרציונל מאחורי שיטה זו — שיטת הניפוי בשלבים — מתואר אצל גתי (1986) וגתי, פסה והומינר (1995)). בהמשך, יכול המתלבט לשאול את **משיב** שאלות, כגון: מדוע מקצוע מסויים לא הופיע ברשימת המקצועות המתאימים? אלו מקצועות דומים למקצוע מסויים? אלו מקצועות נופו מהרשימה בגלל אי התאמה קטנה בלבד? האם שיטת חיפוש אחרת תוביל לאותה רשימה? מה יקרה אם חלק מההעדפות שבוטאו ישתנו? ועוד. עם סיום הדו־שיח, מקבל התלמיד תדפיס אישי (6־8 עמודים) המסכם את עיקרי הדברים. תדפיס זה יכול לשמש לא רק את המתלבט אלא גם את היועץ, ההורים, ו"אחרים משמעותיים" נוספים.

מיתם — מידע תעסוקתי ממוחשב

מערכת **מיתם** נועדה לסייע לתלמיד לרכוש מידע מעמיק ומקיף לגבי החלופות הלימודיות ו/או המקצועיות השונות שמתוכן עליו לבחור, כולל מסלולי הלימוד וההכשרה אליהם. בנוסף, המערכת כוללת שאלון לאיתור נטיות מקצועיות, המסייע לאלו שאינם יודעים עדיין מהו הכיוון הלימודי ו/או המקצועי שלהם.

מה נמצא במיתם?

1. תאור נרחב של החלופות המקצועיות השונות, הכולל: תאור כללי של המקצוע, מערכי עבודה, תכונות וכישורים הנדרשים במקצוע וכן מקצועות הדומים במאפייניהם לאותו מקצוע.
2. מידע על דרכי ההכשרה למקצוע (מסלולים ברמות על־יסודיות, על־תיכוניות, אקדמיות, קורסי הסבה והשתלמות).
3. מידע בסיסי על מסלולי הלימוד בכל אחד מהמוסדות שבהם ניתנת הכשרה למקצוע, הכולל: תנאי קבלה, מספר שנות לימוד, תכני הלימודים, שכר הלימוד ועוד.
4. ניתן לקבל מיון של מקצועות או מוסדות לימוד בהתאם למאפיין ייחודי הרצוי למתלבט, כגון: רשימת מקצועות שניתן ללמוד בפרק זמן נתון (למשל, במשך שנה אחת); רשימת מוסדות לימוד לפי אזורים בארץ (למשל, בצפון); רשימת מוסדות לימוד לפי שעות הלימודים (למשל, לימודי ערב) ועוד.

מידעת — מערכת מידע ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה

מידעת נועדה לסייע לתלמיד בקבלת החלטות הקשורות ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה בארץ. המערכת מכילה מידע רב לגבי חוגי הלימוד לתואר ראשון באוניברסיטאות ובטכניון ומאפשרת לתלמיד לבחון את סיכויי הקבלה שלו לחוגים השונים.

מה נמצא במידעת?

1. מידע על סיכויי הקבלה לחוגי הלימוד במוסדות השונים בהתאם לחתכי הקבלה הנהוגים בהם בשנים הקודמות. המידע מתבסס על נתוניו האישיים של המשתמש שהוזנו למערכת — ציוניו בבחינות הבגרות והמבחן הפסיכומטרי (או אומדן לציונים אלה).

2. מידע על כל חוגי הלימוד, הכולל: מסלול הלימודים (חד/דו־חוגי), מספר שנות הלימוד, תכני הלימודים, מבנה ומהלך הלימודים, אפשרויות התמחות, רשימת המוסדות בהם ניתן ללמוד חוג זה, דרישות קבלה נוספות ומיוחדות ועוד.

3. מידע ייחודי לכל מוסד, הכולל: מילגות והלוואות, מעונות, שלוחות אוניברסיטאיות, מכינה קדם־אקדמית ועוד.

4. מידע כללי על ההשכלה הגבוהה, הכולל: דרישות הרשמה לאוניברסיטאות; מבחן פסיכומטרי, עתודה אקדמית, מקומות לקבלת ייעוץ והכוון לגבי האוניברסיטאות ועוד.

הפעלת כיוונים במסגרת בתי הספר

במהלך שנת הלימודים תשנ"ב הופעלה מערכת **משיב** בכיתות י' בבתי ספר תיכוניים בהרצליה, לצורך בדיקת התאמתה לאוכלוסיית התלמידים. בניסוי השתתפו 57 תלמידים ותלמידות, חציים ממסלול מקצועי וחציים ממסלול עיוני. לפני ההתנסות עצמה, התקיימו מספר שיחות הכנה עם התלמידים, אשר התמקדו בתהליך קבלת החלטות בכלל ובגורמים המשפיעים על בחירת מסלול לימודים או מקצוע בפרט (למשל, הישגים ונטיות). תגובות התלמידים העידו על עניין רב בנושא הבחירה המקצועית, על הנאה מהדו־שיח עם **משיב**, וכן על תחושה של הפקת תועלת ושביעות רצון ממנו. בנוסף, התקבל הרושם שלתכנית הייעוצית שליוותה את השימוש **במשיב** היתה השפעה חשובה על התועלת שהפיקו התלמידים מההתנסות (פסה ואשכנזי, 1992).

לאור ההתנסות המוצלחת הוחלט לשלב את **משיב** ואת שתי המערכות הנוספות הנכללות **בכיוונים**, **מיתם** ו**מידעת**, בתקליטור החינוכי בשנת הלימודים תשנ"ד, והוא נוסה בכשישים בתי ספר תיכוניים בארץ.

בעבודת הכנה מקדימה תוכנן מערך השתלמויות והנחייה ליועצים בבתי ספר אלה, שכלל שלושה מפגשים במהלך השנה. ההשתלמויות איפשרו ליועצים להכיר את המערכות ולהתנסות בשימוש בהן, הקנו ידע אודות תכנית ייעוצית נלווית בנושא "התפתחות קריירה" והיוו קבוצת תמיכה ומשוב לגבי שאלות ולבטים שהתעוררו סביב השימוש במערכות. בנוסף, קיבל כל יועץ "ערכת **כיוונים**" — שמכילה מידע מקיף על המערכות, כולל מאמרי רקע, דוגמאות תדפיסים, הצעה למערכי שיעור, רשימת טלפונים רלוונטיים — וכן חוברת פעילויות ליועצת (אורנשטיין, 1994).

במהלך השנה התבקשו היועצות למלא שאלונים וכן להעביר שאלוני משוב לתלמידים שהתנסו במערכת. היועצות והתלמידים ציינו שההתנסות **בכיוונים** היתה רלוונטית ומומלצת. מבחינת היועצים עצמם, ההתנסות האישית במערכות הממוחשבות, במהלך ההשתלמויות ואחריהן, הסירה חששות מוקדמים שהיו קיימים אצל חלקם והעלתה את מודעותם לפוטנציאל הגלום באמצעי זה. מבחינת התלמידים, תרומת המערכות התבטאה במישורים שונים — בהגברת המודעות והעניין בבחירה המקצועית, בהבהרת הנטיות האישיות והכיוון המקצועי ובסיוע בבחירת מגמת לימוד (אורנשטיין, פסה ובנזימן, 1994). תגובות אלו תואמות לממצאיהם של מחקרים קודמים שבדקו את תגובותיהם של משתמשים במערכות **משיב**, **מיתם** ו**מידעת** באוכלוסיות שונות, כולל תלמידי תיכון (גתי, ליפשיץ ונתן, 1994; גתי, שילה ונתן, 1986; וולף, 1995).

ממצא נוסף שעלה מההתנסות בתשנ"ד הוא שתרומת **כיוונים** גדלה, כאשר התלמידים קיבלו ליווי צמוד מיועץ בית הספר לאורך התהליך. ממצא זה הוביל למספר מסקנות בנוגע למעורבות היועץ בתהליך קבלת ההחלטה המקצועית שעובר התלמיד בעזרת **כיוונים** ושילוב ההתנסות כחלק מתכנית כוללת של חינוך לקריירה. באופן ייחודי נראה רצוי שמעורבות היועץ תתבטא בשלושה מישורים:

1. הכנה מוקדמת לקראת הדו־שיח עם המערכות: מומלץ, להקדיש מספר שיעורים לשיחה עם התלמידים על מהות תהליך קבלת ההחלטה המקצועית וחשיבותו הרבה. כמו כן, כדאי שהתלמידים יהיו מודעים ליעדים של כל מערכת, ולאופן שבו ניתן להפיק ממנה את המירב. (במסגרת ערכת **כיוונים** ניתן למצוא הצעות למערכי שיעור מתאימים).

2. ליווי תוך כדי ההתנסות: כאשר **כיוונים** מופעל ברשת במעבדת המחשבים, נוכחות היועץ מאפשרת מתן מענה לשאלות ולהתלבטויות התלמידים תוך כדי הדו־שיח.

3. עיבוד וניתוח תוצאות הדו־שיח בעזרת היועץ: סיכום הדו־שיח הרצוי הוא ניתוח של היועץ עם התלמידים באופן פרטני או קבוצתי, את התהליך שעברו. כאן המקום לבדוק מה הפיקו התלמידים מהדו־שיח עם המערכות השונות והאם קיים פער בין רצונותיהם לבין יכולותיהם, לתת מידע אישי נוסף, ועוד.

בעקבות ההתנסות המוצלחת בתשנ"ד, הוחלט במשרד החינוך על העלאת **כיוונים** על תקליטור נפרד וייחודי, ולאפשר לכל בתי הספר לקבל זכיון להפעלת תקליטור **כיוונים** באופן עצמאי משנת תשנ"ה. במקביל, נערכות השתלמויות מקדימות ומלוות.

כיוונים — מבט לעתיד

תקליטור **כיוונים**, במתכונתו הנוכחית, מסייע למתלבט בתהליך קבלת החלטה לגבי מסלול לימודים ו/או מקצוע, תוך התייחסות לעולם העבודה והלימודים. **כיוונים** אמנם מקדם את התלמיד בעצם ההתנסות בתהליך קבלת החלטה ובהבהרת העדפות אישיות וכיוון מקצועי, אך הוא אינו מתמקד ישירות בהחלטות המיידיות יותר העומדות בפני התלמיד — בחירת בית הספר התיכון ובחירת מגמת הלימוד. בעקבות העלאת הנושא על ידי גורמים שונים, ישנה כיום כוונה לבחון את האפשרות של פיתוח מערכת נוספת (רביעית) שתיתן מענה ישיר יותר לשאלות אלו.

שיפור מתוכנן מכיוון אחר קשור למתן המשוב לתלמיד במהלך הדו־שיח עם **כיוונים**. קיימת כוונה לנצל את יכולת המחשב לעבד מידע מיידית ולפתח תת־מערכת של בקרה וניתור (monitoring) של הדו־שיח עוד במהלכו, שתספק למתלבט באופן מיידי משוב משמעותי המבוסס על ניתוח תגובותיו. גם כיום נותנת המערכת לתלמיד מספר מצומצם של המלצות אישיות במהלך הדו־שיח על בסיס ניתוח תגובותיו. לדוגמה, במערכת **משיב**, אם המתלבט ביטא העדפה שגרמה לניפוי גדול של מקצועות, המערכת מפנה את תשומת לבו לכך ומציעה לו לשקול שוב את צעדו האחרון ולבחון את האפשרות להתפשר קצת יותר. הכוונה היא להגביר מתן משוב כזה תוך התייחסות להיבטים נוספים של התהליך, למשל, מידת העקביות שמבטא המתלבט בהעדפותיו, המידה בה הוא מנצל את מגוון האפשרויות העומדות לרשותו, המידה בה הוא קשוב להצעות המערכת, ועוד. שינויים נוספים צפויים **במידעת**, שיאפשרו קבלת משוב על אפשרויות הקבלה גם לתלמידים שחסרים להם חלק מהציונים, ללא צורך בהכנסת אומדן במקום הציון החסר.

סיכום

כיום, רווחת הדעה כי על היועץ להערך בהתאם לשינויים החלים בעולם בעקבות התפתחויות טכנולוגיות מדעיות וחינוכיות. עליו לאתר משאבים בתחום בית הספר והקהילה שיתנו מענה לצרכי התלמידים, ההורים, המורים והמערכת כולה (וולש ומק'קרול, 1993). תקליטור **כיוונים** מהווה משאב כזה, שיוכל לתרום להגברת ההכרה בחשיבות הנושא של בחירת מקצוע עבור תלמידים ולקידומם בתהליך זה. השילוב בין תכנית ייעוצית כוללת של חינוך לקריירה, דו־שיח עם מערכת ממוחשבת והייעוץ האישי המלווה של יועץ בית הספר, נותן בידי התלמידים כלים המתאימים להתמודדות עם

מגוון השאלות וההתלבטויות המקצועיות שעומדים לפניהם במעברים במהלך הלימודים, ושיעמדו בפניהם בעולם העתידי, הדינמי והמשתנה שמחכה להם במאה ה־21.

ביבליוגרפיה

אורנשטיין, ע. (1994) (עורכת). **תקליטור כיוונים — חוברת פעילות ליועצת**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

אורנשטיין, ע., פסה, נ. ובנזימן, ר. (1994). **רשמים ראשונים של יועצים חינוכיים לגבי פרוייקט 'כיוונים'**. ירושלים: האוניברסיטה העברית, ביה"ס לחינוך.

גרתי, י. (1989). **הומוגניות והטרוגניות של מקצועות**. ירושלים: האוניברסיטה העברית. עבודת דוקטור.

גתי, א. (1986). בחירת מסלול לימודים ומקצוע כתהליך קבלת החלטות. מתוך: **פסיכולוגיה ויעוץ בחינוך**, שנתון תשמ"ו, 82־101.

גתי, א. (1987). ייעוץ בבחירת מסלול לימודים ומקצוע בעזרת מחשב, חזון או מציאות? **אדם ועבודה**, 1, 8־19.

גתי, א. (1990). מקומם של מחשבים בתהליך בחירת מקצוע. מתוך **עיון ויישום בפסיכולוגיה**, ירושלים: מאגנס, 260־270.

גתי, א., ליפשיץ, ה. ונתן, מ. (1994). **מידעת — מערכת מידע למועמדים למוסדות להשכלה גבוהה**. המרכז הארצי לבחינות ולהערכה, ירושלים.

גתי, א., שילה, ש. ונתן, מ. (1986). מיתם — מידע תעסוקתי ממוחשב: ממצאי מחקר הערכה. **מגמות**, 29, עמ' 441־447.

הלמן, ש. (1993). מה בין חינוך לקריירה וכישורי חיים? **אתגר**, תשנ"ג, 35־40. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

וולף, ח. (1995). **משיב — מערכת שרותי ייעוץ בבחירת מקצוע: ממצאי מחקר הערכה**. ירושלים: המחלקה לפסיכולוגיה, האוניברסיטה העברית.

נוי, בלהה (1994). דבר העורכת. **היועץ החינוכי**, 4, 7־8.

סמילנסקי, מ. (1984). **פיתוח מתבגרים בקבוצת עמיתים**. אוניברסיטת תל אביב.

פלדמן, ש. (1992). **בחירת מקצוע ותכנון קריירה**. אוניברסיטת תל אביב.

פסה, נ., אשכנזי, צ. (1992). **הערכת הדו־שיח עם "משיב" על ידי תלמידי תיכון**. ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית בירושלים.

פרידמן, י. (1989). **מתבגרים כמקבלי־החלטות, דפוסי־התנהגות ותכנים**. ירושלים: מכון סאלד.

Gati, I. (1994). Computer-assisted career counseling: Dilemmas, problems and possible solutions. *Journal of Counseling and Development*, 73, 51-56.

Gati, I. (1995). Computer-assisted career counseling: Challenges and prospects. In Savickas, M.L. and Walsh, B.W. (Eds.) *Integrating Career Theory and Practice*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Gati, I., Fassa, N. & Houminer, D. (1995). Applying decision theory to career counseling practice: The sequential elimination approach. *Career Development Quarterly*, 43.

Harris-Bowlsbey, J. (1984). The computer and career development. *Journal of Career Development*, 63, 145-148.

Herr, E.L. & Cramer, S.H. (1984). *Career Guidance and Counseling Through the Life Span*. Boston: Little Brown.

Katz, M.R. (1984). Computer-assisted guidance: A walkthrough with running comments. *Journal of Counseling and Development*, 63, 153-157.

Katz, M.R. (1993). *Computer-Assisted Career Decision Making*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Katz, M.R. & Shatkin, L. (1983). Characteristics of computer-assisted guidance. *The Counseling Psychologist*, 11(4), 15-31.

Kidd, J.M. (1984). The relationships of self and occupational concepts to the occupational preferences of adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 24, 48-65.

Niles, S. & Garis, J.W. (1990). The effects of a career planning course and a computer-assisted career guidance program (SIGI PLUS) on undecided university students. *Journal of Career Development*, 1(4), 237-248.

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

Rayman, J.R. (1990). Computers and career counseling. In: W.B. Walsh & S.H. Osipow (eds.), *Career Counseling: Contemporary Topics in Vocational Psychology*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 225-262.

Sampson, J.P. Jr. Reardon, R.C., Humphrey, J.K., Peterson, G.W., Evans, M.A. & Domkowski, D. (1990). A differential feature-cost analysis of nine computer-assisted career guidance systems (3rd Ed.). *Journal of Career Development*, 17, 81-112.

Cetron, M. & Gayle, M. (1991). *Educational Renaissance*. New York: St. Martin's Press.

Welch, I.D. & McCarroll, L. (1993). The future role of school counselors, *The School Counselor*, 41, 48-53.

Zunker, V. (1993). *Career Counseling*. California: Brooks/Cole.

המחוייבות למקצוע הייעוץ: השתלבות, התמדה בעיסוק ושביעות רצון מן העבודה

ד"ר רבקה לזובסקי, שלומית בכר*

מאמר זה מבוסס על מחקר שמטרתו לבדוק את דרכי ההשתלבות בעבודה וההתמדה בעיסוק של מורים אקדמאיים שעברו הסבה לייעוץ חינוכי. הדבר נבחן בקרב בוגרי 12 מחזורים (בשנים תשמ"א־תשנ"ג) של המגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל, הנחשבת לייחודית. מאז תחילתו של מקצוע הייעוץ החינוכי בישראל, בשנת 1964, לא נערך מעקב מסוג זה בתחום הכשרת היועצים.

שאלון מובנה שהוכן במיוחד לצורך המחקר נשלח אל כל אוכלוסיית הבוגרים. אחוז ההיענות היה גבוה (73%). הממצאים העיקריים היו:

1. **רוב הבוגרים יהודים, נשים, הגיל הממוצע הוא 44, מעמדם החברתי־כלכלי גבוה, הישגיהם הלימודיים במגמה טובים מאוד והם מרבים להשתלם לאחר סיום הלימודים.**
2. **רוב הבוגרים (76%) עובדים היום בייעוץ, בעיקר בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל יסודיים. היקף העיסוק הוא 12 כיתות ו־15 ש"ש בממוצע. כ־72% עובדים בתפקיד נוסף, לרוב בהוראה. הוותק הממוצע בייעוץ הוא 5.5 שנים ו־52% מהעובדים הם חברים הן באגודת היועצים והן באחד מארגוני המורים.**
3. **שביעות הרצון מגורמים אינטרינסיים בעבודת הייעוץ גבוהה יותר משביעות הרצון מגורמים אקסטרינסיים. נמצאו קשרים חיוביים רבים ומובהקים בין גורמי שביעות הרצון האינטרינסיים לבין תחומי הכשרה תיאורטיים, מעשיים ומחקריים ומודעות עצמית.**
4. **רוב הבוגרים רואים קידום תעסוקתי בתחומים נוספים של עבודת היועץ ומביעים מחוייבות למקצוע.**
5. **24% מהבוגרים, שאינם עוסקים היום בייעוץ, ממשיכים לעבוד במערכת החינוך.**

* ד"ר רבקה לזובסקי – ראש המגמה לייעוץ חינוכי, חברה ביחידת המחקר – מכללת בית ברל.
שלומית בכר – מ.א., מרצה לסטטיסטיקה ושיטות מחקר ולסוציולוגיה, חברה ביחידת המחקר – מכללת בית ברל.

מבוא

מאמר זה עוסק בהשתלבות בעבודה, בהתמדה בעיסוק ובשביעות רצון מן העבודה של מורים אקדמאיים שעברו הסבה מקצועית לייעוץ חינוכי. הנתונים שיוצגו מתבססים על מחקר מעקב רחב ומקיף אחר בוגרי שניים־עשר מחזורים (בשנים תשמ"א־תשנ"ג) של המגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל.

תהליך הפרופסיונליזציה של מקצוע הייעוץ בישראל, האקדמיזציה של המכללות להוראה ולחינוך, הייחודיות של המגמה, המוניטין של בוגריה כמיומנים ומקצועיים והמספר הרב של מועמדים מכל קצוות הארץ הפונים ומציגים את מועמדותם להתקבל למגמה לייעוץ במכללה — כל אלה נימנים בין הסיבות העיקריות לעריכת מחקר מעקב זה.

הוחלט לבדוק את מודל ההכשרה, קווי המדיניות של המגמה לייעוץ ותכניותיה לעתיד. וזאת, מתוך מודעות יתרה לצורך בהתייחסות מעמיקה ושיטתית לתהליך ההכשרה והתאמתו המתמדת לצרכים המשתנים לאורך זמן.

הספרות המקצועית מצביעה על ההכשרה ואפיוניה כעל אחד המשתנים המרכזיים בהסברת ההתנהגות הפרופסיונלית של בוגריה (ויזנר, 1983; לזובסקי, 1995; Vace & Loesch, 1994; Nugent, 1990).

ההשתלבות בעבודה וההתמדה בעיסוק נחשבים קריטריונים מרכזיים להערכת ההכשרה. מידת ההתמדה חשובה ביותר, שכן פרופסיה מאופיינת לא רק ברמת ההכשרה, אלא גם במידת המחוייבות למקצוע (ראה לדוגמה: שולב־ברקן, 1991; Kimball, 1988).

מחקר זה הוא הראשון מסוגו בארץ. מאז כניסתו של מקצוע הייעוץ למערכת החינוך בישראל, בשנת 1964, לא נערך מעקב אחר בוגרי תכנית ההכשרה לייעוץ חינוכי. גם בעולם קיימים רק מעט מחקרים בתחום, למרות ההמלצות החוזרות ונישנות לבצעם (Olson & Allen, 1993; White, 1985).

המגמה לייעוץ במכללת בית ברל — הסבה מקצועית באמצע החיים

המגמה לייעוץ חינוכי במכללת בית ברל קיימת מזה 14 שנה. תחילתה במכללה להסבת אקדמאיים להוראה בגבעתיים (1980־1985) והמשכה, החל משנת 1986, במכללת בית ברל, אליה הועברה כל המכללה מגבעתיים. ייחודיותה של המגמה מתבטאת במישורים אחדים:

1. התלמידים הם בעלי תארים אקדמאיים בעת כניסתם למגמה. תנאי הקבלה: תואר אקדמי ראשון, תעודת הוראה, ניסיון של לפחות שלוש שנים בהוראה ותכונות

אישיות ההולמות את המקצוע. התלמידים מתקבלים לאחר ראיון קבלה קבוצתי ואישי קפדני.

2. ההכשרה מתמקדת בסוציאליזציה ישירה לתפקיד, היינו, במתן דגש רב על ההכשרה המעשית. תכנית ההכשרה מורכבת מ־33 ש"ש עיוניות ובנוסף לכך 14 ש"ש פרקטיקום חובה בשדה. כבר בשנת הלימודים הראשונה מוצמדים התלמידים ליועץ־מאמן בבית הספר, במשך יום בשבוע; בשנה השנייה, עובדים הסטודנטים בבתי הספר יומיים בשבוע בהדרכת יועץ־מאמן ומתנסים בעבודה מעשית בכל תחומי הייעוץ. המדריכים הפדגוגיים של המגמה מבקרים תדירות אצל הסטודנטים לצורך מעקב ומתן משוב והדרכה נוספת על פעילויותיהם.

3. רוב המורים במגמה הם יועצים בהכשרתם ובעלי ניסיון רב בעבודה בשדה הייעוץ וכולם בעלי תארים גבוהים (60% בעלי תואר דוקטור והשאר הם בעלי תואר שני ובתהליכי עבודה על דוקטורט).

למעשה, עוסקת המגמה בהסבה מקצועית של מורים אקדמאיים המעוניינים בשינוי קריירה, בדרך כלל, באמצע החיים.

מספר רב של יועצים בארץ הגיעו לייעוץ לאחר צבירת ניסיון קודם בהוראה ובחינוך (ויזנר, 1983). באופן היסטורי, יש ליועצים זיקה חזקה למקצוע ההוראה, ועד היום דורש משרד החינוך מן היועצים לעבוד בהיקף של שש שעות לפחות, וזאת כחלק ממשרת היועץ (קלינגמן, 1984). יש הטוענים, שמורים רואים בהסבה לייעוץ בבחינת "פשרה", מתוך הרצון "לברוח" מן ההוראה ולדאוג לקידום ולשיפור תנאים (קלינגמן, 1984). זאת, בשל צמצום האפשרויות לקידום ולשינוי תפקיד במסגרת ההוראה ולאור הנשירה הגדולה מן ההוראה (קרמר והופמן, 1981; קרמר־חיון, 1989; Rosenholtz, 1989).

להסבה המקצועית מהוראה לייעוץ חינוכי יתרונות, אך גם קשיים. למורה המסב עצמו לייעוץ רקע וניסיון בחינוך, הוא מכיר את מערכת החינוך, כלליה, נורמות ההתנהגות שבה, לקוחותיה והדינמיקה הפנימית שלה. הוא מעורה בה וחי את נושאיה, לבטיה וקשייה וגם צבר ניסיון בעבודה עם תלמידים, הורים, מורים אחרים, יועצים, מנהלים ועוד. מדובר באנשים מבוגרים ובשלים, בעלי ניסיון חיים, לרוב בעלי משפחה, הנמצאים, בדרך כלל, בראשית שנות הארבעים לחייהם.

תהליך ההסבה בשלב זה עשוי להיות עבורם אתגר ומקור להתפתחות ולצמיחה אישית ומכאן גם מקור למוטיבציה מוגברת (Hochschild, 1989; Olson & Allen, 1993; Hill & Elias, 1990; West & Rushton, 1989).

לעתים, ההחלטה עשויה להיות קשורה אף למשאלה ישנה שכעת מזדמן להגשימה (Cabral & Salomone, 1990). במקרה הייחודי שלנו, מכיוון שהמעבר לקריירה החדשה מתרחש בתוך אותה מערכת שאינה מחייבת התנתקות מוחלטת מהעיסוק הראשון, עשויים להתמתן הקשיים, הלחצים, התסכולים וההתלבטויות המלווים, לעתים, את

המעבר לקריירה חדשה (Pazy, 1990; Davy, Kinicki & Scheck, 1991; Hanish & Hulin, 1990; Mallinkrodt, 1990).

לפעמים, מובטחת להם עבודה מראש כיועצים והם מופנים ללימודי הייעוץ על ידי מנהלים או מפקחים המעוניינים להעסיקם כיועצים. הדבר מפחית התמודדויות וחרדות הקשורות במציאת מקום עבודה חדש והיקלטות בו (Kessler, Turner & House, 1989; Caplan et.al., 1989; Jones, 1989; Allan, 1990).

אך הרקע והניסיון בהוראה והמעבר לקריירה שנייה בתוך אותה מסגרת עלולים גם להוות קושי. המעבר מחייב שינוי עמדות יסודי, רכישת נורמות, ערכים ודרכי ביצוע של מקצוע חדש, ובעיקר זהות מקצועית חדשה (אנוך, 1979). הדבר נכון לגבי כל שינוי קריירה באמצע החיים, כפי שהמחקרים הרבים העוסקים בנושא מציינים (ראה לדוגמה: Doering & Rhodes, 1989). השינוי העמוק נחוץ במיוחד בהסבה מהוראה לייעוץ חינוכי, כי דווקא כאן, הניסיון הרב בהוראה והקירבה היתרה למקצוע ההוראה עלולים להוות גורם מקשה, ולא רק גורם מסייע. על המורה המסב עצמו להוראה ללמוד, בתהליך ההכשרה, לעשות את ההפרדה וההבחנה בין שתי הזהויות ובין שני המקצועות השונים, לראות את נקודות החפיפה, הדמיון ואפשרויות השיתוף והשילוב ביניהן, אך גם את השוני והייחודיות של כל מקצוע. כך, למשל, עליו לדעת להבחין בין גישות שיפוטיות והערכתיות שהן אינהרנטיות למקצוע ההוראה לבין גישות לא שיפוטיות ולא הערכתיות למיניהן הנדרשות בייעוץ; עליו ללמוד למקם את עצמו כיועץ במקום שונה מזה של המורה במערכת הבית ספרית.

תהליך הסוציאליזציה הפרופסיונלית של מבוגרים נחשב למורכב יותר מזה של סטודנטים צעירים, בין היתר, בשל המטען הקודם אותו נושא המבוגר ומשפיע על רכישת ערכים, נורמות ודרכי ביצוע חדשות (אנוך, 1979). לכן, מלאכת ההסבה חייבת להתמקד, לא רק בהקניית ידע, מיומנויות, דפוסי התנהגות ודרכי פעולה, אלא גם ולעתים בעיקר, בשינויים הערכיים הדרושים למעבר ממקצוע למקצוע. (ראה תרשים 1: שלבי מעבר מהוראה לייעוץ חינוכי, בעקבות ורדי, 1989).

שאלות המחקר

הנתונים המוצגים במאמר זה מתמקדים בשאלות המחקר הבאות:

א. הבוגרים העוסקים היום בייעוץ החינוכי

1. **מאפיינים אישיים:**
מהם המאפיינים האישיים של הבוגרים (נתונים דמוגרפיים, נתוני לימודים קודמים ולימודי המשך, ציונים בלימודים במכללה).

2. **נתוני תעסוקה:**
   א. הקליטה בייעוץ חינוכי — מה אחוז הבוגרים שנכנס לעבוד במקצוע הייעוץ ומתי היתה כניסה זו.
   ב. מסגרות העבודה — מהן מסגרות העבודה בהן עובדים הבוגרים והאם חלו שינויים במסגרות בהן הם עובדים אחרי הכניסה לייעוץ.
   ג. הרכב התפקיד והיקף התפקיד — האם עובדים הבוגרים בייעוץ בלבד או בייעוץ ובתפקיד נוסף ומה היקף משרתם.

3. **נתונים פרופסיונליים:**
כמה שנות ותק יש לבוגרים (בייעוץ/בהוראה), באיזה ארגונים פרופסיונליים הם חברים ואיזה סוג ספרות מקצועית הם קוראים.

4. **שביעות רצון מן העבודה בייעוץ ומחוייבות למקצוע:**
   א. מהי מידת שביעות הרצון מגורמים אקסטרינסיים ואינטרינסיים בעבודה בייעוץ בקרב כלל הבוגרים ובהשוואה בין בוגרי גבעתיים לבין בוגרי בית ברל.
   ב. מה מסביר את שביעות הרצון מן העבודה בייעוץ: האם קיים קשר בין שביעות הרצון לבין סוג בית הספר בו עובדים הבוגרים, ובין שביעות רצון לבין הערכת תרומת ההכשרה לעבודתם בייעוץ.

5. **התמדה בעיסוק ושאיפות לקידום תעסוקתי:**
באיזו מידה מתכוונים הבוגרים להמשיך ולעסוק בייעוץ ומהן שאיפות הקידום שלהם.

ב. הבוגרים שאינם עוסקים היום בייעוץ

6. **מהם המאפיינים האישיים של הבוגרים שאינם עוסקים היום בייעוץ, מהן הסיבות לאי עיסוק בייעוץ ובמה הם עוסקים כיום.**

שיטת המחקר

אוכלוסיית המחקר

מחקר המעקב הקיף את כל אוכלוסיית הבוגרים של שניים עשר מחזורים, אשר סיימו הכשרתם במגמה לייעוץ חינוכי במכללה בגבעתיים ובמכללת בית ברל בין השנים תשמ"א־תשנ"ג. אוכלוסייה זו מונה 180 איש, המהווים כ־10% מסך כל כוח האדם בתחום (2,042 יועצים) בשנת איסוף הנתונים, על פי נתונים רשמיים של שפ"י (תשנ"ד).

שאלונים נשלחו בדואר לכל הבוגרים, על פי פרטים שנשמרו בידי מורי המגמה במרוצת השנים. 131 מתוך 174 הבוגרים שאותרו השיבו לשאלון, כך שבסך הכל, שיעור השאלונים המוחזרים היה 72.8%. זה שיעור היענות גבוה במיוחד, בהתחשב בקשיים הנפוצים המדווחים בספרות בעריכת סקרים אלה (פרנקל ובירנבוים, 1988; הורניק ומאיר, 1989; Denton & Tasi, 1991).

כלי המחקר ומשתניו

כלי המחקר הוא שאלון מובנה ברובו. רוב השאלות חוברו במיוחד לצורך מחקר המעקב וחלקן התבסס על שאלונים קיימים, כגון: שאלון מחקר המעקב אחרי בוגרי ההוראה במכללת בית ברל (כפיר, פרסקו וארנון, 1992) ושאלון מחקר המעקב אחרי בוגרי המגמות לייעוץ בארה"ב (Engels & Wilborn, 1984).

טיוטת השאלון הועברה למורי המגמה לייעוץ ולחוקרים ביחידת המחקר במכללת בית ברל, במטרה לקבל משוב על מידת הרלוונטיות של השאלות למטרות המחקר, בהירות הניסוחים, מבנה השאלון וכו'.

משתנים מתוך חמישה חלקים משאלון המחקר כלולים במאמר זה, על פי הפירוט הבא:

חלק א: מאפיינים אישיים: מין, גיל, מצב משפחתי, לאום, ארץ לידת הנחקר, ארץ לידת ההורים, ארץ לידת בן/בת זוג. כאינדיקטורים למעמד חברתי־כלכלי של הבוגרים שימשו המשתנים: מקצוע בני הזוג, מקצוע ההורים, השכלת בני הזוג והשכלת הורי הבוגרים.

חלק ב: נתונים לימודיים: תארים, ממוצע ציונים בלימודים במגמה לייעוץ, לימודים והשתלמויות לאחר סיום ההכשרה.

חלק ג: משתנים פרופסיונליים ותעסוקתיים: עיסוק הבוגרים בייעוץ, מועדי התחלת העבודה בייעוץ, ותק בייעוץ ובהוראה, המסגרות החינוכיות בהן מועסקים הבוגרים, הרכב התפקיד, היקף המשרה, חברות בארגונים פרופסיונליים, קריאת ספרות מקצועית והסיבות לאי העיסוק בייעוץ.

חלק ד: שביעות רצון מן העבודה במקצוע הייעוץ: הנחקרים נשאלו לגבי מידת שביעות רצונם מ־20 גורמים הקשורים לעבודתם בייעוץ: א. היקף המשרה; ב. השכר; ג. גמישות בתכנון הימים/שעות העבודה; ד. התנאים הסוציאליים; ה. התנאים הפיזיים; ו. הקידום בעבודה; ז. סיפוק ועניין; ח. יוקרה תעסוקתית; ט. התפתחות אישית בעבודה; י. יכולת השפעה; יא. מילוי שליחות; יב. יישום ידע ומיומנויות מקצועיות; יג. מימוש יוזמות; יד. אוטונומיה; טו. האחריות בעבודה; טז. היותך סוכן שינוי בבית הספר; יז. היותך סמכות מקצועית עצמאית; יח. הדרכה ותמיכה מקצועית; יט. שיפור המעמד; כ. הערכה לעבודתך כיועץ/ת.

הנבדקים נתבקשו לציין את מידת שביעות רצונם מכל גורם וגורם על פני סולם בן 6 דרגות מ"במידה רבה מאוד" (6 בסולם) עד "כלל לא" (1 בסולם).

חלק ה: שאיפות לקידום תעסוקתי עתידי: הבוגרים נשאלו במה הם היו רואים קידום תעסוקתי. שש תשובות האפשריות התייחסו לקבלת תפקידים בתוך מקצוע הייעוץ ומחוצה לו. הבוגרים התבקשו לדרג תשובותיהם על פני סדר חשיבותם בעיניהם, כאשר החשוב ביותר מדורג 1 והנמוך ביותר מדורג 6.

הבוגרים אשר אינם עוסקים היום בייעוץ נתבקשו להשיב על חלקים א' וב' וחלקית על ג', הכוללים 26 שאלות.

איסוף הנתונים

איסוף הנתונים התבצע באמצעות שאלון־דואר. שמות הבוגרים וכתובותיהם אותרו בעזרת רשימות, אשר כללו פרטים אישיים שנמסרו בשיעורי ההדרכה הפדגוגית לחוקרת הראשית ונשמרו בידה לאורך שנים. נדרשה עבודה רבה בעידכון השמות והכתובות. קשה במיוחד היה לאתר את בוגרי חמשת המחזורים הראשונים אשר למדו בגבעתיים. לעומת זאת, אצל הבוגרים שלמדו במכללת בית ברל, שהם גם בוגרי המחזורים האחרונים, חלו פחות שינויים. האיתור בוצע באמצעות הדואר, הטלפון ופנייה אישית לבוגרים שהכירו בוגרים ושמרו על קשר. בכנס הבר מצווה של בוגרי המגמה, שנערך בפברואר 1994, הוצגו בפני באי הכנס (כ־120 בוגרים) המטרות וההליכים של מחקר המעקב והבוגרים התבקשו לשתף פעולה.

השאלונים היו אנונימיים והובטחה שמירת סודיות לכל הבוגרים. הן במכתב ליווי שצורף לשאלון הדואר והן בעל־פה, בכנס הבוגרים. הנחקרים קיבלו מספר זיהוי לצורך ביצוע מעקב אחר שאלונים חוזרים בלבד. הנתונים הוקלדו והוכן קובץ נתונים ממוחשב.

איסוף הנתונים החל בפברואר 1994 והסתיים במאי 1994. כל המידע אודות הבוגרים נשאב משאלון המחקר ולפיכך אין כל ערך לברר אם 27% הבוגרים, אשר לא השיבו לשאלון שייכים לאותו מדגם שהתנדב למחקר.

ממצאים

א. הבוגרים העוסקים היום בייעוץ חינוכי

1. מאפיינים אישיים

מכלל 131 בוגרים שהשתתפו במחקר זה 76.3% מהם (100 בוגרים) עוסקים היום בייעוץ חינוכי. לוח 1 מסכם מאפיינים אישיים מרכזיים של הבוגרים, הן דמוגרפיים והן לימודיים.

לוח מספר 1

סיכום מאפיינים אישיים של הבוגרים: נתונים דמוגרפיים ונתונים לימודיים (N=100)

נתונים דמוגרפיים		נתונים לימודיים	
מין (נשים)	94%	תואר ראשון בחינוך	32%
לאום (יהודים)	93%	תואר ראשון בפסיכולוגיה ובעבודה סוציאלית	3.2%
נשואים	84%	תעודת הוראה במכללות	47%
גיל (ממוצע בעת עריכת הסקר)	44 (ס.ת. 5.8)	תעודת הוראה בחינוך	28%
ילידי ישראל	77%	ממוצע ציונים (81-90) בלימודים במגמה לייעוץ	65%
השכלת בן/בת זוג (אקדמאים)	66%	תואר שני בייעוץ	(N=7)
ממוצע שנות לימוד בן/בת זוג	16 (ס.ת. 2.3)	לימודים לקראת תעודה	N=48
ממוצע שנות לימוד אב	11.8 (ס.ת. 3.1)	השתלמויות ארוכות בחמש השנים האחרונות (שנה-שנתיים לפחות)	N=60
ממוצע שנות לימוד האם	10.8 (ס.ת. 2.9)	השתלמויות קצרות (חודש עד 11 חודשים)	N=62

א. **נתונים דמוגרפיים** — רוב הבוגרים הן נשים, רובם יהודים ונשואים. הגיל הממוצע בעת עריכת הסקר הוא 44 (ס.ת. 5.8) ו-77% מן הבוגרים הם ילידי ישראל, כאשר 62% מן האבות ו-63% מן האמהות הם ילידי אירופה-אמריקה. מעמדם החברתי-כלכלי גבוה: 66% מבני/ות הזוג עוסקים במקצועות אקדמאיים, כאשר ממוצע שנות לימוד האב הוא 11.8 (ס.ת. 3.1) וממוצע שנות לימוד האם הוא 10.8 (ס.ת. 2.9).

ב. **נתונים לימודיים** — כאמור, תואר ראשון ותעודת הוראה הם חלק מתנאי הקבלה למגמה לייעוץ במכללת בית ברל. ל-32% מן המשיבים תואר ראשון בחינוך, 3.2% למדו פסיכולוגיה ועבודה סוציאלית וכל השאר למדו מקצועות מתחום מדעי הרוח והחברה. 47% מן המשיבים למדו לתעודת הוראה במכללות והשאר באוניברסיטאות. ל-28% מן המשיבים תעודת הוראה בתחום החינוך ולשאר המשיבים תעודת הוראה במגוון מקצועות בתחום מדעי הרוח והחברה.

ממוצע הציונים בלימודים במגמה לייעוץ נע בין 80 ל-91 אצל 65% מן המשיבים; בין 91 ל-100 אצל 33% מביניהם ורק אחוז קטן מאוד (2%) ציין שממוצע ציוניו בין 60 ל-80.

באשר ללימודים לאחר סיום ההכשרה במגמה לייעוץ, חלק מן הנחקרים (N=48) דיווח על לימודים לקראת תואר או תעודה; שבעה מביניהם למדו לקראת תואר שני בייעוץ. האחרים למדו לימודי תעודה בתחומים הנוגעים לייעוץ, כגון: הנחיית קבוצות, אבחון, טיפול משפחתי. לימודים אלה הם לרוב ברמה גבוהה ונמשכים שנה עד שנתיים לפחות.

הבוגרים מרבים להשתלם: 60 נחקרים דיווחו על השתתפות בהשתלמויות ארוכות של שנה ויותר בחמש השנים האחרונות ו-62 דיווחו על השתתפות בהשתלמויות קצרות (חודש עד 11 חודשים). כמו כן, 97 נחקרים דיווחו על השתתפות ב-3 עד 5 סדנאות וימי עיון חד פעמיים, כאשר 40% מהם דיווחו על השתתפות גדולה מ-5 פעמים בשנה ו-17.5% דיווחו על השתתפות של פעם/פעמיים בשנה.

2. ההשתלבות בעבודה בייעוץ — נתוני תעסוקה

א. מועד התחלת העבודה בייעוץ

רוב המשיבים (63.7%) החלו לעבוד בייעוץ לאחר סיום לימודיהם, בעוד ש-10.5% עשו זאת לפני הכניסה ללימודי הייעוץ ו-25.7% נכנסו לעבוד בייעוץ תוך כדי לימודיהם, בעיקר בשנה השנייה של ההכשרה (ראה לוח 2).

לוח מספר 2

התפלגות המשיבים על פי מועד התחלת עבודתם בייעוץ חינוכי (באחוזים)

מועד הכניסה (בשנים)	אחוז המשיבים
לפני הכניסה ללימודים	
5	2.1
4	2.1
3	4.1
1	2.2
תוך כדי לימודים	
1	4.1
2	21.6
לאחר סיום הלימודים	
מייד	21.6
1	36.0
2	4.1
3	1.0
4	1.0
סה"כ המשיבים	97

ב. המסגרות החינוכיות: עבודה נוכחית לעומת עבודה קודמת

הבוגרים עובדים בייעוץ במסגרות חינוכיות שונות. בהשוואה בין המסגרות החינוכיות בהן עובדים הבוגרים כיום, לעומת המסגרות החינוכיות בהן עבדו בעיסוקם הקודם (ראה לוח 3), מתברר שחלו שינויים תעסוקתיים בחיי הבוגרים. אחוז גבוה של הבוגרים עובד היום בחינוך הרגיל (90.9% לעומת 83.8%) בבתי ספר ייחודיים **ובעיקר** בחטיבות הביניים (30.9% לעומת 21.8%) בבתי הספר התיכוניים, הן העיוניים והן המקצועיים (39.4% לעומת 30.9%).

בולטת הירידה באחוז הנחקרים העובדים היום בבתי הספר היסודיים (41.8% לעומת 20.2%).

לוח מספר 3

התפלגות המשיבים (באחוזים) על פי המסגרות החינוכיות בהווה ובעבר

סוג החינוך	אחוז המשיבים		סוג בית הספר	אחוז המשיבים		זרם החינוך	אחוז המשיבים	
	עבודה נוכחית	עבודה קודמת		עבודה נוכחית	עבודה קודמת		עבודה נוכחית	עבודה קודמת
חינוך רגיל	90.9	83.3	יסודי	20.2	41.8	ממלכתי	87.7	88.6
חינוך מיוחד	6.5	6.7	חטיבת ביניים	30.9	21.8	ממלכתי דתי	4.5	2.9
ייחודי	—	3.3	תיכון עיוני	23.4	20.0	עצמאי	1.1	1.7
מרכז נוער	1.3	3.4	תיכון מקצועי	16.0	10.9	אחר	6.7	6.8
אחר	1.3	3.3	אחר	9.5	5.5			
סה"כ משיבים	77	60	סה"כ משיבים	94	55	סה"כ משיבים	89	59

ג. הרכב התפקיד והיקף התפקיד

במקרים רבים (78% מן המשיבים) עובדים היועצים בתפקידים נוספים מעבר לתפקיד הייעוץ, בהיקפים ובהרכבים שונים. כפי שלוח 4 מלמד, היקף העיסוק של הבוגרים בעבודה בייעוץ הוא 12 כיתות בממוצע (ס.ת. 5.9), כאשר המספר הממוצע של השעות השבועיות בייעוץ עומד על 15.3 שעות (ס.ת. 4.8). היקף השעות הממוצע בתפקיד הנוסף הוא 9.3 שעות שבועיות (ס.ת. 5.4).

לוח מספר 4

ממוצעים (בסוגריים: סטיות התקן) של היקף עיסוק הבוגרים בייעוץ ובתפקיד נוסף על פי מספר הכיתות ומספר השעות

המשתנה	ייעוץ	תפקיד נוסף
ממוצע מספר כיתות	12	—
	(5.9)	
ממוצע מספר ש"ש	15.3	9.3
	(4.8)	(5.4)
סה"כ המשיבים	93	95

בחינת התפלגות הנחקרים על פי העיסוק בתפקיד נוסף, המוצגת בלוח 5 מצביעה על כך, ש־72.4% מן המשיבים עובדים כמורים והאחרים כרכזי שכבה, רכזים חברתיים, מורים טיפוליים, סגני מנהלים ובתפקידים אחרים כגון: מחנך, מפקח, מרכז צוות הייעוץ בבית הספר.

לוח מספר 5

התפלגות הנחקרים על פי עיסוק בתפקיד הנוסף לייעוץ (באחוזים)

התפקיד הנוסף	אחוז המשיבים
מורים	72.4
רכזי שכבה	5.3
רכזים חברתיים	5.3
מורים טיפוליים	5.3
סגן מנהל	1.3
תפקידים אחרים	10.4
סה"כ המשיבים	76

3. נתונים פרופסיונליים

א. שנות ותק

תנאי קבלה נוסף למגמה לייעוץ במכללה הוא לפחות שלוש שנות ותק בהוראה. לפיכך, לבוגרים ותק בעבודה, הן בתחום ההוראה והן בתחום הייעוץ החינוכי. ממוצע שנות הוותק בייעוץ של המשיבים (N=98) בעת עריכת הסקר הוא 5.5 שנים (ס.ת. 2.8). בהוראה בכלל, למשיבים 17.5 שנות ותק בממוצע (ס.ת. 6.0) ובהוראה לפני הכניסה ללימודים 11.7 שנים בממוצע (ס.ת. 5.7).

ב. חברות בארגונים פרופסיונליים

הבוגרים נשאלו בדבר השתייכותם לארגונים פרופסיונליים מתוך הנחה שחברות בארגונים פרופסיונליים מהווה מדד להזדהות הפרופסיונלית של הנחקרים. עיון בלוח 6 מצביע על כך ש־52% מן המשיבים חברים באגודות היועצים ובהסתדרות או בארגון המורים גם יחד; 41.7% מן המשיבים חברים רק באחד מארגוני המורים ו־6.3% מן המשיבים חברים באגודת היועצים בלבד.

לוח מספר 6

התפלגות הבוגרים על פי חברותם בארגונים פרופסיונליים (באחוזים)

הארגון הפרופסיונלי	אחוז המשיבים
חברות באגודת היועצים ובהסתדרות או בארגון המורים	52.0
חברות בהסתדרות או בארגון המורים בלבד	41.7
חברות באגודת היועצים בלבד	6.3
סה"כ המשיבים	96

ג. קריאת ספרות מקצועית

הנחנו, שקריאת ספרות מקצועית תעיד על התעניינות והתעדכנות בתחום העיסוק. בתשובה לשאלה בדבר הספרות המקצועית בה נוהגים הבוגרים להיעזר בעבודתם, דיווחו 55% מן הנחקרים (N=97) שהם נוהגים לקרוא את כתב העת "הייעוץ החינוכי" (בהוצאת אגודת היועצים החינוכיים בישראל); 13% מן הנחקרים ציינו, כי הם קוראים כתב עת זה וגם מקורות אחרים; 32% מן הנחקרים דיווחו, כי הם קוראים מקורות אחרים העוסקים רובם בנושאים הקשורים לתכניות מניעה והתפתחות (כגון: אתגר ההתבגרות, מניעת אלימות, מניעת השימוש בסמים ובאלכוהול, התמודדות עם מצבי לחץ ועוד).

4. שביעות רצון מן העבודה ייעוץ

א. שביעות רצון מגורמים אקסטרינסיים ואינטרינסיים בעבודה בייעוץ

במחקר זה נבדקה מידת שביעות רצון הבוגרים בעבודתם בייעוץ ממגוון גורמים. עשרים הפריטים שהוצגו בפני הבוגרים נבנו סביב רעיון החלוקה לתגמולים אקסטרינסיים ואינטרינסיים (ראה לדוגמה: Steers & Porter, 1979). נערך ניתוח גורמים על פריטי שביעות הרצון בשיטה אורטוגונלית (Orthogonal Variant). שני הגורמים שהתקבלו הסבירו 44.2% מן השונות. הראשון הסביר 33.7% מן השונות והשני — 10.6% ממנה. שני פריטים: הקידום בעבודה ושיפור המעמד עונים לשני הגורמים, דבר המראה שגורמים אלה קשורים לשני התחומים, האינטרינסי והאקסטרינסי. אולם, בניתוח הגורמים נראה כי הם עונים בצורה משמעותית יותר לתחום התגמולים האקסטרינסים.

לוח 7 מציג את התפלגות הנחקרים על פי מידת שביעות רצונם מן הגורמים האקסטרינסיים והאינטרינסיים בעבודה בייעוץ. לצורך הניתוח קובצו ההערכות הגבוהות (5+6 בסולם) וההערכות הנמוכות (1+2 בסולם) לשתי קטגוריות.

לוח מספר 7

התפלגות הנחקרים על פי מידת שביעות רצונם מגורמים אקסטרינסיים ואינטרינסיים בעבודת הייעוץ (באחוזים)

	שביעות רצון גבוהה (5+6)	שביעות רצון נמוכה (1+2)
גורמי שביעות רצון אינטרינסיים		
א. האחריות בעבודה	93.9	(—)
ב. סיפוק ועניין	93.0	(—)
ג. יכולת השפעה	84.0	(—)
ד. יישום ידע ומיומנות מקצועית	83.9	(—)
ה. ההערכה לעבודתך כיועץ/ת	80.8	(—)
ו. אוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות	78.8	1.0
ז. היותך סמכות מקצועית עצמאית	78.8	2.0
ח. התפתחות אישית בעבודה	75.8	1.0
ט. מימוש יוזמות	70.5	(—)
י. הדרכה ותמיכה מקצועית	67.4	3.1
יא. מילוי שליחות	66.3	3.2
יב. יוקרה תעסוקתית	57.6	1.0
יג. היותך סוכן שינוי בבית הספר	55.0	1.0
גורמי שביעות רצון אקסטרינסיים		
יד. גמישות בתכנון הימים/שעות העבודה	70.7	7.1
טו. שיפור המעמד	48.9	9.8
טז. התנאים הפיזיים שעומדים לרשותך	43.0	13.0
יז. הקידום בעבודה	36.8	20.0
יח. התנאים הסוציאליים	36.5	11.4
יט. היקף המשרה	35.0	34.0
כ. השכר	10.0	39.0

סה"כ המשיבים: 98

כפי שעולה מלוח 7, למעלה מ־80% מן הנחקרים הביעו שביעות רצון רבה עד רבה מאוד מחמישה מכלל הגורמים האינטרינסיים (האחריות בעבודה, סיפוק ועניין, יכולת השפעה, יישום ידע ומיומנות מקצועית, ההערכה לעבודתך כיועץ/ת). בשניים מן החמישה (האחריות בעבודה וסיפוק ועניין), למעלה מ־90% מן הנחקרים חשים שביעות רצון רבה עד רבה מאוד.

בגורמים כמו: יוקרה תעסוקתית והיות היועץ סוכן שינוי בבית הספר, אחוז נמוך יותר מן הנחקרים חש שביעות רצון רבה (57.6% ו־55% בהתאמה). הגורמים האינטרינסיים כמעט ולא מדורגים ברמה הנמוכה, להוציא גורמים כמו מילוי שליחות והדרכה ותמיכה מקצועית (3.2% ו־3.1% בהתאמה). לעומת זאת, שביעות הרצון מגורמים שמויינו כאקסטרינסיים נראית נמוכה יותר (להוציא גורם הגמישות בתכנון הימים). כך, למשל, לגבי שביעות הרצון מהיקף המשרה בייעוץ, התגובות בין הקצוות מתפלגות באופן דומה: 35% מן הנחקרים מביעים שביעות רצון גבוהה עד גבוהה מאוד (5+6 בסולם) אך גם 34% אינם שבעי רצון כלל או בעלי שביעות רצון נמוכה (1+2 בסולם), 34% אינם שבעי רצון כלל או בעלי שביעות רצון נמוכה ו־20% מן הנחקרים מביעים שביעות רצון נמוכה.

שביעות רצון נמוכה בולטת במשתנה השכר. רק 10% מן הנחקרים מביעים שביעות רצון רבה עד רבה מאוד, לעומת 39% מהם שכלל אינם שבעי רצון משכרם או מביעים שביעות רצון נמוכה.

השוואה שנערכה בין בוגרי גבעתיים לבין בוגרי בית ברל מצביעה על כך, שלהוציא גורם שיפור המעמד, לגביו נמצא הבדל מובהק בין שתי הקבוצות ($p<.01$; Chi-square ; D.F.=2), לא נמצאו הבדלים מובהקים בשאר גורמי שביעות הרצון. לשון אחרת, **קיימת רציפות של הערכה** בשתי קבוצות הבוגרים בנושא שביעות הרצון מגורמים אקסטרינסיים ואינטרינסיים בעבודתם.

ב. קשר בין שביעות רצון בעבודה לסוג בית הספר

במטרה לבדוק אם קיים קשר בין סוג בית ספר בו עובד היועץ (יסודי, חטיבת ביניים, תיכון עיוני ותיכון מקצועי) לבין שביעות הרצון מגורמים אקסטרינסיים ואינטרינסיים, בחנו את ההתפלגות המשותפת של הגורמים השונים וסוג בית הספר.

בניתוח ההתפלגות מצאנו קשר רק בין סוג בית הספר לבין שביעות הרצון מהיקף המשרה ($p<.003$, $x^2=23.3$). לא נמצא קשר סטטיסטי מובהק בין סוג בית הספר לשאר גורמי שביעות רצון. לוח 8 מציג את ההתפלגות המשותפת בין שביעות רצון הנחקרים מהיקף משרתם לבין סוג בית הספר.

לוח מספר 8

התפלגות שביעות רצון הנחקרים מהיקף משרתם על פי סוג בית הספר (באחוזים)

שביעות רצון	יסודי	חטיבת ביניים	תיכון עיוני	תיכון מקצועי	אחר	סה"כ המשיבים
נמוכה (בסולם 1+2)	63.2	41.4	18.2	6.7	44.4	33
בינונית (בסולם 3+4)	15.8	44.8	36.4	33.3	11.2	30
גבוהה (בסולם 5+6)	21.0	13.8	45.4	60.0	44.4	31
סה"כ המשיבים	19	29	22	15	9	94

ג. קשר בין שביעות רצון מגורמים אינטרינסיים בעבודה לבין הערכת תרומת ההכשרה לעבודה בייעוץ

נבדקו הקשרים בין שביעות רצון הבוגרים מגורמים אינטרינסיים בעבודתם לבין הערכת תרומת ההכשרה כמכלול ותרומת שבעה מרכיבים ספציפיים של תכנית ההכשרה: א. הכרת הבסיס התיאורטי והפילוסופי של עבודת היועץ; ב. רכישת כלים, טכניקות ומיומנויות בייעוץ; ג. מודעות עצמית; ד. אינטגרציה של תכונות אישיות בייעוץ ותירגומן ליחסי אנוש אפקטיביים; ו. מודעות למחקר בתחום ויישומו בעבודת היועץ; ז. כישורים להערכה ולמעקב.

ההנחה היתה, שיימצא קשר חיובי בין הערכת תרומת ההכשרה לבין שביעות רצון הבוגרים מגורמים אינטרינסיים בעבודתם, בעיקר באותם מרכיבים בהם ידע זה חיוני לתיפקודם בתחומי הייעוץ השונים. (ראה לדוגמה: Bean & Bradley, 1984; Pascarella, 1980).

לוח מספר 9

מטריצת מתאמים בין שביעות רצון מן העבודה לבין תרומת ההכשרה

שביעות רצון	תחום הכרת הבסיס התיאורטי והפילוסופי של היעוץ	רכישת כלים ומיומנויות בייעוץ	מודעות עצמית	אינטגרציה של תכונות ותירגומן ליחסי אנוש אפקטיביים	ידע והבנה של מגוון תכניות בייעוץ	שימוש יעיל במשאבי הקהילה	מודעות למחקר בתחום ויישומו בעבודת היועץ	כישורים להערכה ולמעקב	תכנית ההכשרה
סיפוק ועניין	.35**	.45**	.25*	.22	.22	.13	.22	.33**	.29
יוקרה תעסוקתית	.37**	.16	.31*	.42**	.14	.26**	.32**	.28*	.14
התפתחות אישית בעבודה	.38**	.24*	.22	.24*	.22	.19	.30*	.42**	.24*
יכולת השפעה	.25*	.29**	.07	.23	.14	.09	.21	.15	.16
מילוי שליחות	.35**	.05	.24	.39**	.10	.17	.30*	.20	.08
יישום ידע ומיומנות מקצועית	.51**	.38**	.15	.39**	.33**	.30*	.38**	.36**	.31*
מימוש יוזמות	.25*	.41**	.01—	.24	.31**	.16	.24	.35**	.19
אוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות	.13	.20	.23	.28*	.07	.15	.08	.04	.20
האחריות בעבודה	.24	.45**	.28*	.28*	.19	.13	.19	.26**	.36**
היותך סוכן שינוי בביה"ס	.29*	.34**	.22	.38**	.20	.19	.25*	.26*	.29*
היותך סמכות מקצועית עצמאית	.27*	.27*	.39**	.38**	.10	.14	.19	.26*	.18
הדרכה ותמיכה מקצועית	.22	.08	.16	.20	.23	.11	.23	.32*	.10
הערכה לעבודתך כיועץ	.32**	.28*	.23	.33**	.15	.04	.16	.24	.16

* p<.01 ** p<.001

לוח 9 מלמד שבאופן כללי, אכן נמצאו הרבה קשרים מובהקים בין פריטי שביעות רצון לבין הערכת תרומת ההכשרה. הדבר נכון במיוחד לגבי פריטים כגון: סיפוק ועניין, יוקרה תעסוקתית, ההתפתחות האישית בעבודה, מילוי שליחות, יישום ידע ומיומנות מקצועית, מימוש יוזמות, האחריות בעבודה, היות היועץ סוכן שינוי בבית הספר, היות היועץ סמכות מקצועית עצמאית והערכה לעבודת היועץ. פריטים אלה התגלו כקשורים קשר חיובי ומובהק בצורות ובמידות שונות להכשרה בתחום התיאורטי, העיוני והמחקרי ולצמיחה האישית. בולטים במיוחד בנושא זה פריטי הסיפוק והעניין ויישום ידע ומיומנות מקצועית.

לעומת זאת, ההדרכה המקצועית נמצאה קשורה לתחום הכישורים להערכה ולמעקב בלבד. אוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות נמצאה קשורה לאינטגרציה של תכונות אישיות ולתירגומן ליחסי אנוש אפקטיביים בלבד.

בדיקת הקשר בין הערכת תכנית ההכשרה כמכלול לבין שביעות רצון מצביעה על קשר חיובי מובהק בינה לבין שביעות רצון מפריטים, כגון: סיפוק ועניין, האחריות בעבודה והיות הנחקר סוכן שינוי בבית הספר.

5. התמדה בעיסוק ושאיפות לקידום תעסוקתי

בלוח 10 מוצגת התפלגות הנחקרים על פי דירוג השאיפות לקידום תעסוקתי מן "הכי חשוב" (1) עד ה"לא חשוב כלל" (6). למטרת הניתוח קובצו הערכות הגבוהות (1+2), ההערכות הבינוניות (3+4) וההערכות הנמוכות (5+6).

לוח מסר 10

התפלגות הנחקרים על פי האופן בו הם מדרגים קידום תעסוקתי (באחוזים) מ־(1) "הכי חשוב" עד ה"לא חשוב כלל" (6).

קידום תעסוקתי	2+1	4+3	6+5	סה"כ המשיבים
א. לקבל תפקיד ניהולי בתוך בית הספר	16.1	41.0	42.9	56
ב. לקבל תפקיד ניהולי מחוץ לבית הספר	16.0	55.4	28.6	56
ג. לקבל תפקיד במסגרת שפ"י	58.8	34.2	7.0	68
ד. להדריך סטודנטים המכשירים עצמם לייעוץ	45.3	43.8	10.9	64
ה. להתמחות בעוד תחומים של תפקיד היועץ (טיפולי, ארגוני וכו')	91.1	6.7	2.2	90

לוח 10 מצביע על כך שרוב הבוגרים רואים קידום תעסוקתי בסדר עדיפות גבוה ביותר (1+2) בתחומים ובעיסוקים שקשורים למקצוע הייעוץ: להתמחות בעוד תחומים של תפקיד היועץ; להדריך סטודנטים המכשירים עצמם לייעוץ; לקבל תפקיד במסגרת שפ"י. לעומת זאת, רק מיעוטם מדרגים את השאיפה לקבל תפקיד ניהולי בתוך בית הספר או מחוצה לו בסדר עדיפות גבוה. הבוגרים מביעים, איפוא, מחוייבות למקצוע והשאיפה להתמיד בעיסוק בייעוץ.

6. הבוגרים שאינם עוסקים היום בייעוץ

הבוגרים שאינם עוסקים היום בייעוץ (24% מן המשיבים) דומים לבוגרים שעובדים היום במקצוע בכך שהרוב נשים (93.5%), הרוב יהודים (93%), הרוב נשואים (87%) ומספר הילדים הממוצע במשפחה הוא שלושה. הם שייכים למעמד חברתי־כלכלי גבוה: רוב בני הזוג (64.5%) של הבוגרים הם ילידי ישראל וכ־50% מבני הזוג עוסקים במקצועות אקדמאיים. השכלת הבוגרים והשכלת בני זוגם גבוהה מהשכלת הוריהם.

כמו כן, ל־38.5% תואר ראשון בחינוך; 11.5% למדו לתואר ראשון במכללות והשאר למדו באוניברסיטאות. לשלושה מבין בוגרים אלה יש תואר שני בחינוך. גם ממוצע הציונים שלהם בלימודים במכללה גבוה (אצל 59% בין 81 ל־90; אצל השאר בין 91 ל־100).

ואולם, בוגרים אלה נבדלים מן הבוגרים שעוסקים היום בייעוץ בעיקר בכך שהם מבוגרים יותר (הגיל הממוצע הוא 49; ס.ת. 10.3) ובכך שהוותק הממוצע לפני הכניסה ללימודי הייעוץ היה רב יותר; 15 שנים בממוצע (ס.ת. 3.4), וזאת לעומת הוותק של הבוגרים שכן עוסקים היום בייעוץ (11.7 שנים בממוצע; ס.ת. 5.7).

מקרב המשיבים (N=29) חלקם (68%) לא עבד מעולם בייעוץ וכל השאר עבדו תקופה קצרה בלבד.

הנבדקים נתבקשו לציין מהן הסיבות לאי עיסוק בייעוץ כיום. 30% מקרב המשיבים (N=30) טענו שלא מצאו עבודה בייעוץ; 3.3% ציינו שלא מצאו עניין בעבודה בייעוץ; 13.3% העדיפו להישאר בהוראה; 13.3% קיבלו תפקיד אחר; 10% עבדו בייעוץ ועברו לתפקיד אחר; ואחרים העלו סיבות שונות כגון: העדפה למעבר הדרגתי (מורה טיפולית), הסתפקות בהעשרת עבודת ההוראה והחינוך ועוד. למרות שנחקרים אלה אינם עובדים כיום בייעוץ, כולם המשיכו לעסוק במקצועות ההוראה והחינוך (מורה, מורה טיפולית, מנהל).

סיכום, דיון ומסקנות

ממצאי המחקר מצביעים על כך ששיעור גבוה של בוגרי שניים עשר המחזורים (תשמ"א־תשנ"ג) של המגמה לייעוץ במכללת בית ברל השתלבו בעבודה בייעוץ. רוב הבוגרים יהודים, נשים, נשואים, מספר הילדים הממוצע במשפחה הוא שלושה ומעמדם החברתי־כלכלי גבוה. מכיוון שהשכלתם והשכלת בני זוגם עולה על השכלת הוריהם, ניתן לטעון שחלה נייעות כלפי מעלה בסולם ההשכלה והתעסוקה.

ציוניהם בלימודים במגמה גבוהים ונראה שהם עומדים ברמת ההישגים המצופה מאוכלוסייה מובחרת של מורים אקדמאיים, מבוגרים, בעלי ניסיון בחינוך שעברו מיון קפדני.

גילם הממוצע הוא 44 ונראה שאכן מדובר בשינוי באמצע החיים, על כל המאפיינים שצויינו בפרק המבוא.

חלק גדול מן הבוגרים נכנס לעבודה בייעוץ לאחר סיום הלימודים, אך כרבע מתוכם החל לעבוד כבר תוך כדי הלימודים, לרוב בעקבות פנייה של מנהלים או יועצים בכירים, כמענה לצרכים ספציפיים של בית ספר נתון או אזור מסויים. מיעוטם עבד בייעוץ עוד לפני הכניסה ללימודים, בדרך כלל במקומות בהם היה מחסור ביועצים ועם התבססותם בעבודה ורצון להתמיד בעיסוק הם פנו ללימודים פורמאליים. חל שינוי במסגרות החינוכיות בהן עובדים הבוגרים היום לעומת המסגרות בהן הם עבדו בעיסוקם הקודם. מסתבר, שיותר בוגרים עובדים היום בחינוך הרגיל, בעיקר בחטיבות הביניים ובבתי הספר העל יסודיים. הירידה במספר הבוגרים העובדים היום בבתי ספר יסודיים נראית כגדולה מכולן (יותר ממחצית). ייתכן שאפשר לייחס שינוי זה להעדר תקנים קבועים ומוגדרים ליועצים בבתי הספר היסודיים, בהם שעות הייעוץ מופרשות מ"סל" השעות על פי ראות עיניו של המנהל; אפשר שהבוגרים רואים קידום ושיפור המעמד במעבר אל מסגרות שנתפסות על ידם כגבוהות יותר ואולי יש כאן השפעה מסויימת של שינוי הדגם בחלק מאזורי הארץ, מדגם של יסודי א־ח לדגם של יסודי א־ז וחטיבת ביניים.

רוב הבוגרים עוסקים בתפקיד נוסף לייעוץ ואצל רובם התפקיד הנוסף הוא הוראה. לא ברור אם הדבר נובע מתוך הכורח ללמד בכשליש ממשרתם על פי הוראת משרד החינוך (הוראה שנעקפת לעתים) או מתוך בחירה. על כל פנים, רוב הבוגרים ממשיכים לעבוד בהוראה.

היקף המשרה של הבוגרים בייעוץ הוא קטן בהתחלב בהתחשב בעובדה שהיועץ מופקד, על פי הגדרת תפקידו, על כל תלמידי הכיתה ולא רק על התלמידים הבעייתיים ובהתחשב במגוון פעילויותיו.

היקף העיסוק בתפקיד הנוסף גדול יחסית להיקף העיסוק בייעוץ. נראה, שיועצים אלה מאופיינים בעומס רב בעבודתם, עוסקים בתפקידים כפולים ומכופלים ולעתים גם משולשים ובהיקפי משרה אשר אינם הולמים את צורכי עבודתם.

הוותק בייעוץ (כ־6 שנים בממוצע) נראה כתואם את שלב ההתייצבות בעיסוק על פי המתואר בספרות המקצועית על שלבי ההשתלבות התעסוקתיים בקריירה (ראה לדוגמה: Tracey et.al., 1988; עמיר ותמיר, 1992). נדגיש, שהוותק בהוראה של הבוגרים שאינם עוסקים היום בייעוץ, לפני הכניסה ללימודים, הוא הגדול ביותר. ייתכן שהדבר השפיע על אי העיסוק בייעוץ (בנוסף לסיבות שצויינו על ידם), אולי בשל החשש להתחיל בקריירה חדשה או לקבל עבודה חדשה כאשר הם מבוגרים ויחד עם זה חסרי ניסיון.

העובדה שיותר מ־50% מן הבוגרים חברים הן באגודת היועצים והן באחד מארגוני המורים, אך גם כ־40% חברים באחד מארגוני המורים בלבד, ראויה להתייחסות מיוחדת. ייתכן, שהדבר מצביע על מחוייבות כפולה לשני המקצועות (הוראה וייעוץ); אולי זה מראה על מחוייבות חלקית לייעוץ או אפשר שיש כאן ביטוי לדאגה של היועצים לאינטרסים שלהם ולרצון בבטחה במקרה של הגנה על זכויות, פנסיה וכד', כאשר אגודת היועצים היא אגודה פרופסיונלית בלבד וארגוני המורים משמשים עדיין כאיגודים המקצועיים של היועצים. מכל מקום, נראה שבאים כאן לידי ביטוי, בין היתר, המורכבות והערפול של תפקיד היועץ וקשיי הזהות עקב מילוי תפקידים רבים. יש לזכור, שהשתייכות לאגודה פרופסיונלית מהווה אחד מסימני ההיכר של פרופסיה ותנאי הכרחי להתמקצעות (Vace & Loesch, 1994). התמקצעות (professionalization) הינו תהליך מורכב המוגדר כתהליך אלקטיבי של חברי גוף מסויים, שמטרתו להגדיר את התנאים ואת שיטות העבודה, כדי ליצור בסיס למתן הכרה ולגיטימיות לאוטונומיה בתחום העיסוק (Kimball, 1988).

הבוגרים מביעים שביעות רצון גבוהה ביותר מן הגורמים האינטרינסיים בעבודתם, אך שביעות הרצון מן הגורמים האקסטרינסיים היא לרוב נמוכה יותר.

נראה, שהתמונה המשתקפת מצביעה על **דואליזם** בנושא שביעות רצון מן העבודה בייעוץ. מצד אחד, קיימת שביעות רצון רבה מן המרכיבים הפרופסיונליים של המקצוע. הבוגרים מוצאים בעבודה בייעוץ ייעוד, אפשרות למימוש עצמי, עניין מקצועי, יכולת לתת ביטוי לידיעותיהם ולכישוריהם במידה רבה של אחריות, עצמאות וסמכות. מצד שני, הקשיים הכרוכים בעיקר בעבודה בהיקפי משרה קטנים, הצורך "להתמקח" כל שנה על שעות הייעוץ עם ההנהלה, העדר שיפור בשכר והעדר הקידום בעבודה מהווים מקור לאי נחת.

היוקרה התעסוקתית והיות היועץ סוכן שינוי בבית הספר נמצאים "בתפר" שבין הגורמים האינטרינסיים והאקסטרינסיים וזוכים להערכה גבוהה רק על ידי 50% מן הבוגרים. ייתכן שהדבר מצביע על הקשיים הכרוכים בהכנסת שינויים למערכת, על תפיסת מעמדו של היועץ בעיני עצמו, בעיני משלימי התפקיד שלו ובקרב הציבור הרחב

כאשר הגדרת התפקיד מאופיינת עדיין בעמימות, הדיווח (accountability) של היועצים על עבודתם לרוב אינו רחב ומקיף דיו והיועץ עדיין נחשב על ידי רבים כבעל מקצוע הנמצא ב"תווך" בשל הציפיות הרבות, השונות ולעתים אף הסותרות המשודרות אליו (בנזימן, 1987; לזובסקי, 1987, 1990, 1994; סדגר, 1989; רש, פורת־ברריינון ואביצור, 1989).

מעניין לציין, שחלק גדול ממצוקות אלה הועלו על ידי הבוגרים בתשובה לשאלה פתוחה תחת הכותרת: "הערות ומחשבות נוספות" בסוף השאלון. לדוגמה: הצורך בדאגה לתקן קבוע והולם להיקף העבודה הנדרשת; הצורך בהגדרה ברורה יותר של התפקיד ובקביעת גבולות לתחומי העיסוק; הצורך בשיפור השכר ותנאי העבודה בבית הספר; הדרישה להפריד בין הוראה לייעוץ; הצורך בקביעות בייעוץ; ההכרה בייעוץ כפרופסיה.

אך, למרות ההסתייגויות ומורת הרוח מגורמים הנתפסים כמקשים על עבודת היועץ, הבוגרים עקביים בהבעת מחוייבות למקצוע והרוב רואים קידום תעסוקתי בתוך הייעוץ ובתחומים שקשורים לייעוץ.

הקשרים החיוביים והמובהקים שנמצאו בין רוב גורמי שביעות הרצון האינטרינסיים לבין תחומי ההכשרה בתחום התיאורטי, המעשי, המחקרי והאישי, מלמדים, שהבוגרים מעריכים הערכה רבה את תרומת ההכשרה לעבודתם. הדרכת היועצים, מרגע כניסתם לעבודה בשדה נעשית על ידי אנשי שפ"י, גם אם חלק גדול מן הבוגרים שומרים על קשר הדוק עם מורי המגמה שמתעניינים בעבודתם לאורך השנים. ייתכן שיש בכך להסביר ששביעות הרצון מן ההדרכה והתמיכה המקצועית נמצאה קשורה לתחום הכישורים להערכה ולמעקב בהכשרה בלבד. חשוב ביותר להקנות כישורים אלה במהלך ההכשרה, כי הם חיוניים לצורך משוב היועץ על עבודתו.

מעניין, שהבוגרים מוצאים קשר בין שביעות הרצון מאוטונומיה בקבלת החלטות מקצועיות לבין ההכשרה בתחום אינטגרציה של תכונות אישיות ותירגומן ליחסי אנוש אפקטיביים. נראה שהדבר מצביע על תרומתו של התחום הנ"ל בהכשרה לתקשורת תוך אישית ובין אישית יעילה ולמיקוד שליטה פנימי אישי־מקצועי.

מדובר, איפוא, באוכלוסייה שהשתלבה ברובה בעיסוק בייעוץ, תופסת את עצמה כיישות מקצועית בעלת ערך ונוכחות במערכת החינוך, מבטאת הערכה גבוהה לתרומת ההכשרה לעבודתה, מתמידה בעיסוק ומביעה שאיפות להמשיך בכך גם בעתיד.

לסיום, נציין, שהמשך תהליך יסודי ומעמיק של התמקצעות הייעוץ ומיסוד בהיר ויעיל יותר של דרכי עבודתו נראים ככורח המציאות. הדרישה לכך מתוך אנשי השדה עולה בבירור מממצאי מחקר זה. הדבר עולה בקנה אחד עם דבריהם של חן והד, 1989, 1990, Yagi, 1989; Schmidt, 1990; Welch & McCarroll, 1993 ואחרים.

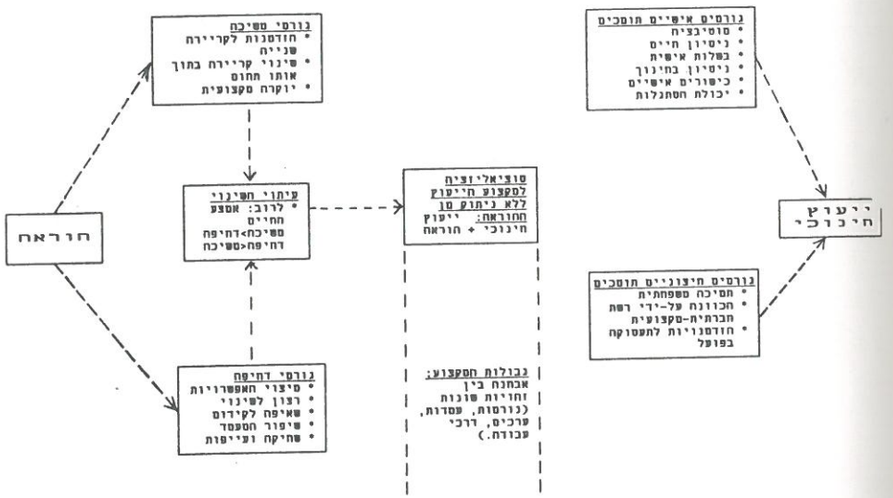
השינוי והתמורה מאפיינים את התפתחות מקצוע הייעוץ מאז היווסדו (קלינגמן, 1994), ואכן חל תהליך מואץ ומבורך של התפתחות והתקדמות ברצף הפרופסיונליזציה: כתב

עת מדעי, הקמת מערך ממוסד של הדרכה במסגרת שפ"י ועוד. מומלץ להמשיך להשקיע מאמצים מרובים בקידום תהליך זה ולהתחיל בו כבר בשלב ההכשרה למקצוע, תוך הקניית ידע עיוני, מעשי ומחקרי ודרכי שילובם בעבודה ותוך תיאום מלא בין מוסדות ההכשרה, המנהיגות במשרד החינוך וצורכי השדה.

כאמור, מחקר מעקב זה הוא הראשון מסוגו בתחום הכשרת היועצים בארץ ויש בכוונתנו להמשיך לחקור היבטים רבים נוספים של מודל ההכשרה במכללת בית ברל. נראה לנו, שמן הראוי כעת לערוך מחקרי מעקב נוספים של מודלים אחרים להכשרת יועצים, כדי שנוכל להשוות ביניהם ובכך לתרום יותר לשיפור ההכשרה ולתהליך ההתמקצעות של הייעוץ בישראל.

תרשים מספר 1

שלבי מעבר מהוראה לייעוץ חינוכי



ביבליוגרפיה

אנוך, י. (1979). **שינוי ערכים תוך סוציאליזציה לפרופסיה: החינוך הפרופסיונלי בבית הספר לעבודה סוציאלית של אוניברסיטת תל אביב**. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת תל אביב.

בנזימן, ח. (1987). **שעות קבלה — בריאות נפשית בבית הספר**. תל אביב, מודן.

הורניק, י. ומאיר, נ. (1989). ניתוח־על של אי תגובה בסקרי דואר. **מגמות**, ל"ב (3), 386־400.

ויזנר, ע. (1983). **סקר מורים־יועצים בבתי ספר העובדים בפיקוח השירות הפסיכולוגי־ייעוצי**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות, השירות הפסיכולוגי־ייעוצי.

ורדי, י. (1989). **ניהול קריירה בארגונים**. תל־אביב: דיונון.

חן, מ. והד, ש. (1989). **הייעוץ החינוכי**. נייר עמדה שהובא לדיון בוועדת הקבע של המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

כפיר, ד., פרסקו, ב. וארנון, ר. (1992). **השתלבות בעבודה וקידום מקצועי של בוגרי המסלולים השונים במכללת בית ברל: סקר בוגרים של עשרה מחזורים (תשל"ט־תשמ"ח), דו"ח מספר 1**. כפר סבא: מכללת בית ברל, יחידת המחקר.

לזובסקי, ר. (1987). עריכת חוזה יועץ־מנהל, בסיס לעבודת ייעוץ מערכתית. **היועץ החינוכי**, דצמבר, 21־25.

לזובסקי, ר. (1990). **סגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון מקצועי בחטיבת הביניים ובבית הספר היסודי בישראל**. עבודת דוקטורט. בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

לזובסקי, ר. (1994). היועץ החינוכי בהכוון — בצומת הדרכים של ההסללה בחינוך העל יסודי. **הייעוץ החינוכי**, ד', 127־139.

לזובסקי, ר. (1995). אוריינטציות תפקיד וסגנונות עבודה של יועצים חינוכיים בהכוון: גורמים ארגוניים וגורמים אישיים. **מגמות** (בדפוס).

סדגר, ר. (1989). היועץ החינוכי והציפיות מתפקידו כפי שהם נתפסים על ידי תלמידים, הורים ומורים. **היועץ החינוכי**, א (1), 17־22.

פרנקל, א. ובירנבוים, מ. (1988). סקר מסיימי בית הספר לעבודה סוציאלית על שם פאול ברוואלד, האוניברסיטה העברית — ממצאים ראשונים. **חברה ורווחה**, יח (4), 387־395.

קלינגמן, א. (1984). הייעוץ בבית הספר: דגם מניעתי במסגרת התייחסות לעבודת היועץ והפסיכולוג. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך**, 23־44.

קלינגמן, א. (1994). הייעוץ החינוכי בשנות האלפיים. הרצאה בכנס בוגרי המגמה לייעוץ במכללת בית ברל, שנת הבר־מצווה. מכללת בית ברל.

קרמר, ל. והופמן, י. (1981). זהות מקצועית ונשירה מן ההוראה. **עיונים בחינוך**, 31, 91־108.

קרמר־חיון, ל. (1989). מעולמו הפנימי של המורה בישראל: לחץ, שביעות רצון ומרכזיות העבודה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 16, 27־52.

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

שולוב־ברקן, ש. (1991). **הוראה ופרופסיה — סקירת ספרות מקצועית ודיון**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

שרן, ש. (1986). בית הספר כארגון: גישה מערכתית. **פסיכולוגיה וייעוץ בחינוך** (שנתון תשמ"ו), 48־81.

שפ"י (תשנ"ד). **סטטיסטיקה של מורים יועצים במערכת החינוך**. ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

Allan, P. (1990). Looking for work after forty: Job search experiences of older unemployed managers and professionals. *Journal of Employment Counseling*, 27, 113-121.

Cabral, A.C. & Salomone, P.R. (1990). Chance and careers: Normative versus contextual development. *Career Development Quarterly*, 39, 5-17.

Caplan, R.D., Vinokur, A.D., Price, R.H. & van Ryn, M. (1989). Job seeking, reemployment and mental health: A randomized field experiment in coping with job loss. *Journal of Applied Psychology*, 74, 759-769.

Davy, J.A., Kinicki, A.J. & Scheck, C.L. (1991). Developing and testing a model of survivor responses of layoffs. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 302-317.

Doering, M.M. & Rhodes, S.R. (1989). Changing careers: A qualitative study. *Careers Development Quarterly*, 37, 316-333.

Denton, J.J. & Tasi, C.Y. (1991). Two investigations into the influence of incentives and subject characteristics on mail survey responses in teacher education. *Journal of Experimental Education*, 59 (4), 22-35.

Engels, D.W. & Wilborn, B.L. (1984). Surveying graduating students and graduates of counselor education programs: Instruments, rationale and genesis. *Counselor Education and Supervision*, March, 234-243.

Hanish, K.A. & Hulin, C.L. (1990). Job attitudes and organizational withdrawal: An examination of retirement and other voluntary withdrawal behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 60-78.

Hill, L.A. & Elias, J. (1990). Retraining midcareer managers: Career history and self-efficacy beliefs. *Human Resources Management*, 29, 197-218.

Hochschild, A. (1989). *The Second Shift*. New York: Viking Press.

Jones, L.P. (1989). A typology of adaptions to unemployment. *Journal of Employment Counseling*, 26, 50-59.

Kessler, R.C., Turner, J.B. & House, J.S. (1989). Unemployment, reemployment and emotional functioning in a community sample. *American Sociological Review*, 54, 648-657.

Kimball, B. (1988). The problem of teacher's authority in light of the structural analysis of professions. *Educational Theory*, 38 (1), 1-9.

Mallinkrodt, B. (1990). Satisfaction with a new job after unemployment: Consequences of job loss for older professionals. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 149-152.

Nugent, F.A. (1990). *An Introduction to the Profession of Counseling*. Columbus, OH: Merrill.

Olson, M.J. & Allen, D.N. (1993). Principals' perceptions of the effectiveness of school counselors with and without teaching experience. *Counselor Education and Supervision*, 33, 10-21.

Pazy, A. (1990). The threat of professional obsolescence: How do professionals at different career stages experience it and cope with it? *Human Resources Management*, 29, 251-270.

Rosenholtz, S.J. (1989). Workplace conditions that effect teacher quality and commitment: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 421-438.

Schmidt, J.J. (1990). Critical issues for school counselor performance appraisal and supervision. *The School Counselor*, 38, 86-94.

Steers, R.M. & Porter, L.W. (1979). *Motivation and Work Behavior*. Mc-Graw Hill.

Tracey, T.J., Hays, K.A., Malone, J. & Herman, B. (1988). Changes in counselor response as a function of experience. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 119-126.

Vace, N.A. & Loesch, L.C. (1994). *A Professional Orientation to Counseling* (2nd. ed.). Muncie in: Accelerated Development.

Welch, Y.D. & McCarroll, C. (1993). The future role of school counselors. *The School Counselor*, 41, 48-53.

West, M. & Rushton, R. (1989). Mismatches in work-role transitions. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 271-286.

Yagi, D. (1989). New directions in school guidance and counseling. *Journal of Counseling and Development*, 9, 27-30.

השפעת מין ומערך על תכנון קריירה מקצועית של מתבגרים

ד"ר שושנה פלדמן*

מחקר זה התמקד במערכת גורמים נבחרים המשפיעה על בחירת מקצוע ותכנון קריירה בסוף תקופת ההתבגרות, על סף המעבר לבגרות ראשונית. התפתחות קריירה ניתנת להבנה מלאה יותר במסגרת התייחסות המבהירה את האינטראקציה בין הפרט המתפתח לבין המערך האקולוגי שבו הוא נתון. בכל שלב התפתחותי ישנה קונפיגורציה של גורמים הייחודיים לאותו שלב. על פי הנחת המחקר, ממדי הבחירה המקצועית כוללים הבעת שאיפות ונטיות מקצועיות ומחוייבות לקריירה, ואילו הגורמים העיקריים בקונפיגורציה הנידונה הם גורמי רקע, גורמים אישיותיים וגורמים אקולוגיים.

מבין גורמי הרקע הושם דגש במחקר על המין, במטרה לבדוק את הקשר בין המין לבין שאיפות ונטיות מקצועיות ומחוייבות לקריירה, וכן את ההבדלים בתפיסת התפקיד המיני של בנים ובנות הלומדים במערכים אקולוגיים שונים ומידת הסטריאוטיפיות שלהם.

המערכים שנבחרו היו בתי ספר עירוניים, מוסדות פנימייתיים וקיבוצים, מתוך הנחה שלמסגרות אלה יש משמעות ייחודית וחזקה במערכת החברתית של ישראל.

במחקר נבדקו 891 תלמידים (383 בנים ו־508 בנות) בכיתות י"ב בשלושה מערכים אקולוגיים — בית ספר עירוני, פנימיה וקיבוץ.

נתוני המחקר נאספו באמצעות שאלון נטיות, שאלות עמדות סטריאוטיפיות, שאלון תכונות ותפקידים מיניים ושאלון החלטות מקצועיות. הנתונים עובדו באמצעות מתאמי פירסון וניתוחי ANOVA ו־MANOVA.

הממצאים העיקריים שנמצאו במחקר מצביעים על השפעת המין והמערך האקולוגי על תכנון הקריירה המקצועית של מתבגרים. נמצא, שרמת השאיפות של הבנים גבוהה מזו של הבנות ורמת השאיפות בעיר ובפנימיה גבוהה מזו של הקיבוץ. נמצא הבדל בנטיות בין הבנים לבנות, כאשר שדות הנטייה של הבנים הם בעיקר עסקים וטכנולוגיה, לעומת שירותים, תרבות ואומנות אצל הבנות. התגלה הבדל במידת המחוייבות לקריירה בין הבנים לבנות בעיר ובקיבוץ, כאשר בעיר מידת המחוייבות של הבנים גבוהה יותר, ואילו בקיבוץ — מידת המחוייבות של הבנות גבוהה יותר. נמצא, כי מידת הסטריאוטיפיות

* יועצת חינוכית, בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב ומכללת בית ברל, המגמה לייעוץ.
המאמר מבוסס על חלק מעבודת הדוקטורט בהדרכת פרופ' משה סמילנסקי.

של הבנים גבוהה מזו של הבנות בכל שלושת המערכים, ומידת הסטריאוטיפיות בעיר ובפנימיה גבוהה מזו שבקיבוץ. נמצא הבדל בין המערכים האקולוגיים בתפיסת הזהות המינית. כמו כן, התבסס כי יש הבדל הן בין המערכים האקולוגיים והן בין המינים בהערכת הזהות הגברית לעומת הזהות הנשית.

ממצאי המחקר מהווים תרומה להצבר הידע הקיים על גורמי תכנון קריירה מקצועית בקרב מתבגרים, תוך הדגשת הקשר בין תפיסת תפקיד מיני ותכנון קריירה מקצועית והשפעת המערך האקולוגי על הגורמים הרלוונטיים.

הרקע התיאורטי

העבודה והמקצוע הם מן המרכיבים החשובים בעיצוב תבנית חייו של אדם, הן מבחינת כמות הזמן שהוא מקדיש להם והן מבחינת השפעתם על הדימוי העצמי, על ההנעה להישג ועל תפיסת המעמד שלו. כמו כן, חשובה המשמעות שלהם לגבי איכות חייו וחלומותיו לעתיד.

בעבר רווחה דעה, שהאדם עובד כיוון שהוא חייב לקיים את עצמו ואת התלויים בו. אילו ניתנה לו אפשרות — היה חדל לעבוד. כיום, מקובלת ההשקפה, שהאדם לא רק **צריך** לעבוד; הוא **רוצה** לעבוד. מציינים זאת הריס וחובריו (1986) על סמך מחקר מקיף של מובגלים, שאמרו: "לא לעבוד זוהי ההגדרה האמיתית ביותר של להיות מובגל". גם סקר של בכמן וחובריו (1985) הראה, ש־82% מתלמידי כיתות י'־י"ב השיבו בחיוב לשאלה: "אם היה לך כל הכסף הדרוש לך למהלך חייך, האם עדיין תבחר לעבוד?" רוב המתבגרים והצעירים כיום עסוקים, אם כן, במחשבות על תפקידיהם המקצועיים בעתיד ועבודה חלקית (בתקופת לימודים, למשל) מוערכת מאד בגין תרומתה להערכה עצמית, עצמאות כלכלית ובגרות חברתית.

ההתפתחות המהירה של עולם המקצועות היא תופעה בולטת בחברה בת זמננו. עולם המקצועות מצטיין היום בגיוונו. ככל שגדלה ההתמחות, כן גדל מספר המקצועות הנדרשים; ככל שמואצת ההתקדמות המדעית, כן נוצרים מקצועות נוספים וחלים שינויים בתכני המקצועות. ככל שגובר קצב התמורות, גוברת אי־הוודאות באשר לצורכי העתיד. השינויים המהירים כופים הסתגלות לקצב חיים מהיר ולבעיות חדשות אותן יש לפתור בפרקי זמן קצרים והם כרוכים במתח נפשי ותמורות קיצוניות, לעתים, של כישורים מקצועיים ונפשיים.

כיצד מתפתחת בחירת המקצוע?

בעשרים השנים האחרונות חלה התפתחות ניכרת בחקר ההתנהגות המקצועית ובחירת הקריירה, והוצעו פתרונות תיאורטיים שונים להסברת התהליך. התיאוריה והמחקר הדגישו את האופי ההתפתחותי של בחירת המקצוע וההסתגלות אליו. כפי שמסכם

אוסיפוב (1987), מקובל, ואף נכון, לראות בבחירת מקצוע וקריירה תהליך התפתחותי המבוסס על עקרונות הפסיכולוגיה ההתפתחותית. תיאוריות התפתחותיות שונות, כגון הגישות של הויגהרסט (1964), אריקסון (1968), לוינסון (1978) ועוד, מניחות הנחה דומה, שלפיה על המתבגר להתמודד עם המטלה של זהות מקצועית ובחירת מקצוע ותכנון קריירה כחלק מתהליך עיצוב זהותו, בשלב המעבר מהתבגרות לבגרות. הישג הזהות תורם לחיזוק האני ומאפשר לפרט להעריך את עצמו מבחינת התאמתו לסביבה החברתית שלו ומבחינת ייחודיותו כאדם (הול, 1984). רכישת זהות מעניקה ליחיד תודעה וקבלה של המשכיות אישית עם העבר ואוריינטציה יציבה יותר כלפי העתיד (מוס, 1988). גם לדעת סמילנסקי (1985), הצעיר החי בחברה מודרנית ודמוקרטית, פתוחות לפניו אפשרויות רבות לעיצוב זהות אישית ותבנית חיים, ועליו להכריע ביניהן ולבחור לו את דרכו בתחומי חיים שונים. יכולתו לפתח כושר של בחירה והכרעה תיתן לו הזדמנות להתפתחות חיובית בחברה מורכבת וסבוכה, המשתנה בהתמדה ומעמידה אתגר של חיים בתנאי חוסר ודאות וערעור. התפתחות קריירה חיובית יכולה לשמש אמצעי אינטגרטיבי ובונה של הפרט בעיצוב זהותו המקצועית כחלק מעיצוב זהות אישית כללית.

אילו גורמים משפיעים ביותר על הבחירה המקצועית ותכנון הקריירה של מתבגרים? כיצד ניתן לזהות את המקצוע המתאים ביותר למתבגר מסוים מבחינת כישורים ומזג?

אפשר להתייחס לכך משתי נקודות ראייה: דיפרנציאלית והתפתחותית.

הגישה הדיפרנציאלית מדגישה את ייחודיות הגורמים או התהליכים הפועלים בעת מאורע הבחירה, ועוסקת בעיקר בניבוי כיוון הבחירה באמצעות ניתוח הקשרים בין מגוון הגורמים הרלוונטיים. הגישה ההתפתחותית מדגישה את האופי המצטבר של תהליך הבחירה לאורך החיים. כיום, גורסים החוקרים שתהליך הבחירה המקצועית מתחיל בלידה ונמשך לאורך כל מעגל החיים, כאשר בכל נקודת מפנה יש לקבל החלטות בעלות משמעות להמשך (קרמבולטץ, 1979; זיבלין, 1985). פותחו מגוון תיאוריות על התפתחות מקצועית ועל מושגים שונים שנמצאו רלוונטיים להתפתחות זו, כגון מימוש דימוי עצמי, בגרות מקצועית ועוד. כמו כן, נבדק הקשר בין משתנים אישיותיים וחברתיים שונים לבין התפתחות קריירה.

למרות שלעתים מתייחסים למעמד חברתי כאל משתנה מתווך בהתפתחות מקצועית, יש מעט תשומת לב לתאור ולהסבר האופן שבו משתנים תוכניים מציינים תהליכים הקושרים את הפרט לקונטקסט שלו. אולם, הרקע והסביבה התרבותית מציבים מגבלות והזדמנויות להתפתחות מקצועית. לכן, המרחב של הקונטקסטים השונים (חברתי, בין־אישי, משפחתי, כלכלי וכו') צריך להילקח בחשבון כאחראי למורכבות המלאה של התפתחות מקצועית. כפי שמציין גם אוסיפוב (1983), "תהליך בחירת קריירה מעוגן כה עמוק בגורמים תרבותיים וכלכליים, שלא הגיוני לנסות לפתח תיאוריה של התפתחות מקצועית בלי לכלול בה משתנים אלה".

הספרות המחקרית גורסת שהתפתחותה של קריירה ניתנת להבנה מלאה יותר במסגרת התייחסות המבהירה ומפרשת את האינטראקציה בין הפרט המתפתח לבין הקונטקסט המשתנה שהוא נתון בו (יאנג וחובריו, 1988). כלומר, דרושה השקפה מערכתית על עיצוב זהות מקצועית. השקפה זו מכירה במפורש בעובדה שגורמי רקע, אישיות ומערכים חברתיים פועלים ומשפיעים בצורה משולבת על עיצוב זהות מקצועית. בכל שלב ישנה קונפיגורציה של גורמים הייחודית לאותו שלב.

במחקרנו בחרנו להתמקד במערכת הגורמים המשפיעה על עיצוב זהות ובחירת מקצוע בסוף תקופת ההתבגרות, על סף המעבר לבגרות ראשונית. הנחתנו, הנתמכת על ידי מחקרים שונים (יוגב ואילון, 1982; פרמר, 1985; דיק ורליס, 1991; סופר, 1992) היא, כי הקונפיגורציה המשפיעה בשלב זה שבו אנו מתמקדים, מורכבת בעיקרה מגורמי רקע, גורמי אישיות וגורמים אקולוגיים.

מבין גורמי הרקע בחרנו להתמקד בגורם המין.

מחקרים רבים בדקו את הקשר בין המין לבין התפתחות רמת שאיפות, מבנה נטיות מקצועיות, העדפת מסלולי לימוד ובחירת מקצוע. שאלה חשובה העולה מתוך המחקרים הרבים היא, האם אותם משתנים ואותם גורמים משפיעים בצורה שווה על גברים ונשים. מתוך סקירת הספרות נראה שהדעות חלוקות באשר לשוני בדפוסי עיצוב זהות ותכנון קריירה מקצועית בין גברים לנשים. מצד אחד, ישנה תפיסה הטוענת שההבדלים הביולוגיים מכתיבים שוני ולכן יש לבנות תיאוריה נפרדת של עיצוב זהות אישית, כולל התפתחות מקצועית, של נשים. מצד שני, ישנן גישות הטוענות שהתהליך זהה, אלא שגורמים סוציולוגיים נלמדים, באשר לתפקידי המין ולציפיות משני המינים, יוצרים בעיות מורכבות יותר לגבי נשים.

אחת המגמות החברתיות המשמעותיות ביותר בשנים האחרונות היא ההשתתפות ההולכת וגוברת של נשים בעולם העבודה. למשל, מ־31% בארה"ב ב־1950 ל־44% מכוח העבודה הכללי ב־1988 (משרד העבודה האמריקאי, 1988). ובישראל, מ־21.7% ב־1955 ל־41% ב־1990 (שנתון סטטיסטי לישראל, 1992). למרות עלייה גדולה זו ביציאת נשים לעבודה, רובן אינן רואות בהתפתחות קריירה מקצועית גורם מרכזי בעיצוב זהותן. למשל, סגינר (1988) מצאה שאצל בנים בסוף י"ב ישנה בולטות לקריירה ולעבודה, בעוד שאצל הבנות ישנה בולטות לנישואין, למשפחה וליחסים בין אישיים.

ההתפתחות המואצת בתחומי השכלה, מדע וטכנולוגיה, בצד הדמוקרטיזציה והחקיקה המעניקה לנשים שוויון זכויות בפוליטיקה ובתעסוקה — סייעו לכניסת נשים לעולם העבודה. בו בזמן גרמה הטכנולוגיה לכך, שתפקידי הבית הפכו פשוטים, זולים ומהירים, והדרישות המקצועיות השתנו גם הן. כל אלה הקלו על הנשים במילוי תפקידיהן בבית ובעבודה, ואיפשרו להן לרכוש השכלה כללית ומקצועית. ואכן, בישראל חל גידול דרמטי במספר הנשים במוסדות להשכלה גבוהה בהשוואה לגברים: ב־1965 למדו 5.4% מבני 20־29 גברים לעומת 2.8% נשים. ב־1989 למדו 7.7% גברים לעומת 8.7% נשים (המועצה

להשכלה גבוהה, 1992). כלומר, בעוד שהגידול אצל הגברים היה של 40%, אצל הנשים היה גידול של 300%!

למרות הגידול שחל בהשתתפות הנשים בכוח העבודה בכלל ובתפקידים מקצועיים וניהוליים בפרט, למרות העלייה במספר הנשים המצפות לעבוד במשרה מלאה לאחר נישואיהן, ולמרות שנשים יכולות היום לבחור קריירה מתוך טווח רחב יותר של אופציות מאשר בעבר, כולל מקצועות שנחשבו מסורתיים־גבריים, הרי שהמחקרים מעידים שרובן מרוכזות במספר מקצועות קטן יותר, ברמות מקצועיות נמוכות יותר, ובמקצועות מסורתיים־נשיים שהשכר בהם נמוך יותר (גרשטיין וחובריו, 1988; וייט וחובריו, 1989). יתרה מזו, רובן עדיין בוחרות מתוך טווח אופציות מוגבל, מעדיפות מקצועות מסורתיים־נשיים, בוחרות מקצועות פחות מתאימים לנטיותיהן ויש להן ציפיות ושאיפות קרייריסטיות נמוכות משל הגברים (הרמון, 1981; יזרעאלי, 1982).

כיצד ניתן להסביר תופעה זו? נעשו נסיונות שונים לכך, בעיקר באמצעות המושגים זהות מינית ותפיסת תפקיד מיני.

זהות מינית היא מרכיב בסיסי בהתפתחות זהות אישית. משתמשים במושג זה לתאור תחושתו הפנימית של אדם לגבי משמעות היותו גבר או אישה.

ההחלטה לבחור במסלול לימודים וקריירה הינה נקודת מפנה חשובה במעבר מהתבגרות לבגרות מוקדמת. גורמים משפיעים רבים נחקרו ביחס לבחירה זו, ונמצא שאחד החשובים שבהם הוא מידת המותאמות למין, שאותה מייחס הפרט למקצוע הפוטנציאלי. המותאמות נרכשת בעיקר באמצעות החיברות. החברה מייחדת תפקידים, מאפייני אישיות והתנהגויות הולמות למין, ולכן בחירות הקריירה של נשים וגברים מושפעות מהנורמות והסטריאוטיפים המקובלים בה. מיקוד ההתנהגות המקצועית, כביטוי והרחבה של תכתיב התפקיד המיני, מעניק משמעות רחבה יותר לקביעתו של סופר (1963), שבחירת מקצוע וקריירה הם אמצעים להגשמת הדימוי העצמי.

בניתוח שאיפות תעסוקתיות של בני נוער, תוך התמקדות בהיבטן הכלכלי, מצאה אילון (1991), כי כתוצאה מההטפסה המינית של המקצועות ומנטיית בני הנוער להיצמד למקצועות ה"הולמים" את מינם, שואפות הבנות למקצועות אשר התשואה הכלכלית הכרוכה בהם נמוכה באופן משמעותי מזו המאפיינת מקצועות אליהם שואפים הבנים. בדומה, מצא גם ארציר (1984) כי אף ילדים צעירים ביותר נוטים לבסס את בחירתם התעסוקתית על אותה תווית מינית.

אוסטין (1985) התמקדה במחקר הגורמים המשפיעים על התפתחות קריירה של נשים. לדעתה, לנשים ולגברים מוטיבציה בסיסית שווה לעבודה ולקריירה, אבל החלטותיהם שונות בגלל שוני התנסויות החיברות שלהם ושוני במבנה ההזדמנויות. גם פרמר (1985) פיתחה מודל להסברת המוטיבציה לקריירה והישג של נשים וגברים. המודל בודק השפעה של שלושה מערכים הנמצאים באינטראקציה, על מוטיבציה להישגים ולמחוייבות לקריירה. שלושת המערכים הם רקע, סביבה ואישיות. פרמר מצאה קשר

משמעותי חיובי בין כל אחת מהמערכות לבין המוטיבציה, כאשר לסביבה המשתנה היתה עוצמה רבה לגבי פיתוח הקריירה. מכאן, ששינוי בממדים סביבתיים כמו תמיכת הורים ומורים — יגבירו את המוטיבציה ואת רמת השאיפות לקריירות מחייבות.

אולם, למרות החתירה המתמדת לשוויון בין המינים, המאפיינת את החברה המערבית בימינו, עדיין פועלים בה סטריאוטיפים המתמצים בנטייתם של שני המינים לייחס לכל אחד מהמינים תכונות, תפקידים ועיסוקים המאפיינים את המין האחד יותר מאשר את המין השני. גם עולם העבודה מחולק עדיין למקצועות גבריים/נשיים — חלוקה המבוססת על סטריאוטיפיות של תפקידי המין והמותאמות המקצועית לפי מין. ככל שהתפקיד יותר ספציפי למין, הדרישות המאפיינות אותו קשורות יותר למין האנשים הממלאים אותו. ציפיות תפקיד מיני נרכשות בשלב מוקדם בחיים ויוצרות את הבסיס לזהות מינית. נורמות תרבותיות מכתיבות התנהגויות הולמות לגברים ולנשים, ובתור שכאלה יש להן השפעה רבה על הפרט בטיפוח איכויות מסויימות ובדיכוי התפתחותן של האחרות. המחקר מראה, שהן גברים והן נשים מגיבים באופן מעניש למי שפוגע בסטנדרטים הולמי מין (דור־שב ודולגין, 1981). בטץ ופיצג'רלד (1987), בסכמן את הגורמים החשובים המשפיעים על הבחירות המקצועיות של נשים, טוענות שהאינטראקציה בין התפקיד המיני לבין התפקיד המקצועי הינה המשמעותית ביותר להסתגלות המקצועית של נשים.

מהלך המחקר

מטרת המחקר המתואר היתה לבדוק את הקשר בין תפיסת התפקיד המיני לבין שאיפות ונטיות מקצועיות ומחוייבות לקריירה. כמו כן, לבדוק את ההבדלים בתפיסת התפקיד המיני של בנים ובנות במערכים אקולוגיים שונים.

למטרות מחקרנו בחרנו שלושה מערכים אקולוגיים, המשמעותיים במיוחד למערכת החברתית בישראל, והם: בית הספר התיכון העירוני, המוסד הפנימייתי והקיבוץ.

רוב המתבגרים מבלים שעות רבות מחייהם בבית הספר. בית הספר מעביר מורשת תרבות ומקנה דפוסי התנהגות רצויים בחברה. באמצעות מסלולים, מגמות, מסרים ותגמולים, מהווה בית הספר גורם רב השפעה בעיצוב נטיות מקצועיות, טיפוח רמת שאיפות והחלטות בדבר קריירה מקצועית (צובל, 1980; כפיר, 1982). בית הספר הוא ארגון חברתי, בעל מבנה פורמלי ובלתי פורמלי, המבוסס על מערכות תפקידים וחוקים. מערכת החוקים בארגון בית הספר שונה ממסגרת למסגרת. כמו כן, יש שוני בין בתי הספר באשר לאופיים והדגשיהם הלימודיים והחברתיים. אי לכך, השפעתם על המתבגרים הלומדים בהם היא דיפרנציאלית.

בית הספר העירוני

הסביבה העירונית בישראל משקפת תרבות צרכנית ותחרותית, שיש בה קשר חלש בין המסגרות החברתיות השונות כגון: משפחה, קהילה ובית הספר (שהרבני וחובריה, 1985). חיי המתבגר בעיר עוברים עליו כשהם מחולקים לתחומים בהם כל סביבה מחנכת על פי דרכה, תביעותיה ומוסריותה. בבית הספר העירוני קיימת סלקציה על בסיס של כושר אינטלקטואלי, ומושם דגש על הישגים לימודיים ותחרותיות. הכיתות אקראיות וגדולות, והיחסים בין המורים והתלמידים רופפים ופורמליים ביסודם. לבית הספר העירוני השפעה על בחירת מקצוע באמצעות המגמות המוצעות לתלמידים, ועל ידי פיתוח היכרות ונגישות אל סוגי מקצועות שונים.

הפנימיה

פנימיות מאופיינות בכך, שהתלמידים מבלים בהן את רוב זמנם במשך שנים מספר, בדרגות שונות של הפרדה מאורגנת מקהילתם המקורית או מהסביבה החברתית המקיפה את הפנימיה. למשל, פנימיה בה גם לומדים לעומת פנימיה שבה החניכים משולבים בבית ספר מקיף קרוב. ההשתהות הממושכת והרצופה במקום אחד והסגירות היחסית המרובה מפני החברה שמעבר לגדר, מקובלות כסגולות המקילות על הפנימיה להגשים מטרות חינוכיות, תהיינה אשר תהיינה, שנבחרו על ידי יוזמיה ומקימיה (אריאלי, 1991).

הפנימיה נבדלת מבית הספר העירוני בדפוסי הארגון ובדפוסי האינטראקציה שבין מורה, מדריך, אם־בית וחניך לעומת מורה־תלמיד בבית הספר העירוני. לעומת בית הספר העירוני, הנגישות של החניך לעולם המקצועות, פיתוח נרחב של יכולתו ונטיותיו, והעשרתו בפעילויות והתנסויות מתחומים שונים — תלויה במוסד הפנימייתי (באמצעים העומדים לרשותו ובעמדות המנהל וסגל העובדים). אומנם, המתבגר בפנימיה נשאר חשוף גם להשפעת המשפחה וערכיה (כמו בבית הספר העירוני), אולם, המשפחה יכולה להשפיע רק בכיוון הבהרת עמדות, ציפיות ומשאלות ולא על ידי טיפוח בפועל.

הקיבוץ

הקיבוץ הוא מסגרת חיים דמוקרטית המושתתת על אידיאולוגיה של שוויון, שיתופיות ועזרה הדדית. לפי כרם (1985), הקיבוץ הינו קהילה בעלת שאיפה אוטופית מתוך הכרה, שכוונתה להשפיע על כל אורח החיים של חבריה, בנסיון ליצור חברה שונה ביסודה. שאיפה זו נוגעת לתפקידים החברתיים של הגברים, הנשים והילדים, הן כפרטים והן כיחידה משפחתית; לאופני קבלת ההחלטות האישיות והקהילתיות וסוגי התגמולים והפיצויים המוצעים לחברים; לאופי הצריכה ולפעילויות החברים כפרטים וכחברה מאורגנת. החינוך הקיבוצי התפתח על פי שיקולים פרגמטיים כחלק אינטגרלי של יחסי הגומלין בין המציאות לבין ההגיון של החיים המשותפים. עם כל ההבדלים ברקע, במוצא ובנקודת ההשקפה, הפך החינוך הקיבוצי למערכת מוכרת בעלת מבנה מיוחד המשותף לכל הקיבוצים, כגון: בתי ילדים; "חברת הילדים"; עבודת ילדים כחלק בלתי

נפרד של החינוך ועוד. בניגוד לילדי העיר העוברים ממסגרת אחת לשנייה (מהבית לבית הספר וכד'), כאשר בין המסגרות קיים קשר חלש, הרי שילדי הקיבוץ חיים בסביבה מודרכת ומאורגנת מבוקר עד ערב. זוהי מסגרת שבה יש אינטראקציה אינטנסיבית עם אחרים משמעותיים ברוב שעות היום, במשך שנים רבות. האופייני לבית הספר הקיבוצי הוא עיקרון החינוך הבלתי סלקטיבי. בבית הספר ישנן כיתות קטנות המאפשרות אינטראקציה רבה יותר בין מורים לתלמידים. מושם דגש על ההסתגלות החברתית, ההצלחה והרצינות בביצוע המשימות המוטלות על המתבגר. הנגישות למקצועות מגוונים קטנה בהרבה מאשר בעיר.

השיטה

נבדקים

נבדקו תלמידים בכיתות י"ב בשלושה מערכים אקולוגיים: עיר, מוסד פנימייתי וקיבוץ. המדגם כלל בנים ובנות המייצגים מגוון תלמידים הלומדים בבתי הספר המקובלים בישראל (עיוני, מקצועי, מקיף וכו'). לוח מספר 1 מציג את התפלגות הנבדקים לפי מסגרת ומין:

לוח מספר 1:

התפלגות הנבדקים לפי מערך ומין

מערך	מין: בנים	בנות	ס"ה
עיר	191	336	527
פנימיה	116	93	209
קיבוץ	76	79	155
סה"כ	383	508	891

כלי המחקר

1. רמ"ק — שאלון נטיות מקצועיות (מאיר וברק, 1974). השאלון מבוסס על התיאוריה של רו' (1956), שבחברה המערבית ניתן לסווג את המקצועות לשמונה שדות ולשלוש רמות. שמונת השדות הם: שירותים, עסקים, ארגון, טכנולוגיה, חוץ, מדע, תרבות ואמנות, כאשר מה שמבדיל בין שדה לשדה הוא מוקד הפעילות שלו. שלושת הרמות הן: פרופסיונלית מינהלית; פרופסיונלית למחצה; עובדים מיומנים. ההבחנה בין הרמות היא על פי מידת האחריות, המיומנות, ההשכלה ו/או ההכשרה המאפיינים את המקצוע. השאלון כולל 72 שמות מקצועות המסווגים לשדות ולרמות כנ"ל. כל נבדק מקבל שמונה ציונים המראים את עוצמת נטייתו לכל אחד משמונה השדות המקצועיים, וציון לכל אחת משלושת הרמות — המעיד על עוצמת הרמה הנכספת, קרי רמת השאיפות.
2. מידת המחוייבות לקריירה נקבעה על סמך שאלון "החלטות מקצועיות" שנבנה לצורך המחקר הנוכחי. לשאלון שני נוסחים המיועדים לכל מין בנפרד. בשאלון מוצגות חמש בעיות ועל הנבדק לבחור באפשרות אחת מתוך השתיים המוצגות לפתרון הבעייה. מידת המחוייבות היא בחירה באפשרות המעידה על העדפה קריריסטית. ככל שהציון גבוה יותר — מידת המחוייבות רבה יותר.
3. מידת הסטריאוטיפיות נבדקה באמצעות השאלון של ספנס, הלמרייך וסטפ (1973), הבודק עמדות לגבי זכויות ותפקידי נשים בתחומי חיים שונים.
4. הזהות המינית נבדקה באמצעות שאלון תפקידים מיניים של בם (1974). בתרגום העברי שני נוסחים: למין זכר ולמין נקבה. השאלון מורכב מ־60 תארים אליהם צריך הנבדק להתייחס ולציין את המידה שבה כל תכונה מאפיינת אותו. מהשאלון מופקים שני מדדים: גבריות ונשיות. ככל שהציון בכל מדד גבוה יותר, כך גבוהה יותר הזהות הגברית או הנשית.

ממצאים

תכנון קריירה מקצועית נבדק בשלושה תחומים: רמת שאיפות, נטייה לשדה ומחוייבות לקריירה.

רמת השאיפות חושבה באמצעות הממוצע המשוקלל של מידת המשיכה של הנבדק למקצועות בשלוש הרמות. ככל שהציון גבוה יותר — רמת השאיפות גבוהה יותר. הממוצעים וסטיות התקן של רמת השאיפות על פי המין והמערך האקולוגי מוצגים בלוח מספר 2.

לוח מספר 2

ממוצעים וסטיות תקן של רמת שאיפות על פי מין ומערך אקולוגי

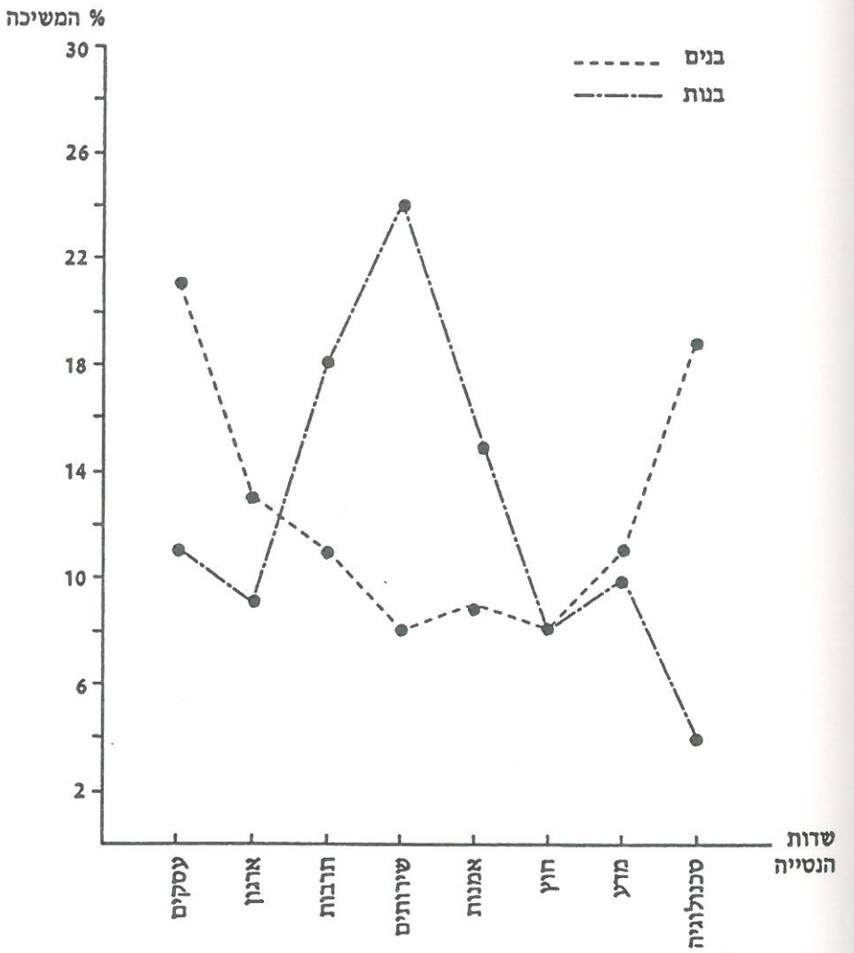
מערך אקולוגי	עיר			פנימיה			קיבוץ			סה"כ		
מין	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
בנים	178	14.68	6.37	109	14.09	4.93	76	11.97	2.91	363	13.94	5.47
בנות	295	13.01	3.25	91	13.09	2.73	79	11.87	3.02	465	12.83	3.14
סה"כ	473	13.64	4.73	200	13.64	4.10	155	11.92	2.96	828	13.32	4.35

בניתוח שונות 2×3 (מין × מערך) נמצאו הבדלים מובהקים בין הבנים לבנות ($p<.01$; $F(1,882)=7.71$) ובין שלושת המערכים ($p<.001$; $F(2,822)=11.88$). על פי הממוצעים המוצגים בלוח מספר 2 רואים, כי רמת השאיפות של הבנים גבוהה יותר מזו של הבנות. כמו כן, נמצא שקיים הבדל מובהק ($p<.05$) בין העיר והפנימיה לבין הקיבוץ, כאשר רמת השאיפות בעיר ובפנימיה גבוהה יותר מזו של הקיבוץ.

תרשימים א', ב', ג' מציגים את הנטייה לשדות השונים של הבנים והבנות בכל אחד מ־3 המערכים.

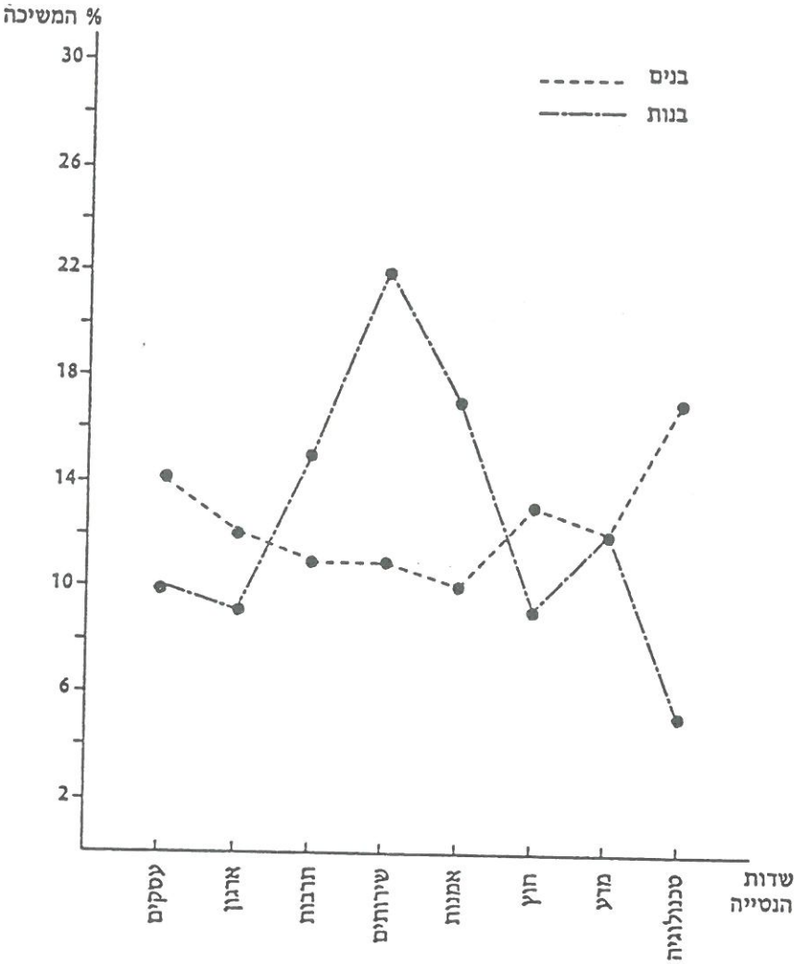
תרשים א'

הנטייה לשדות המקצועיים של הבנים והבנות בעיר



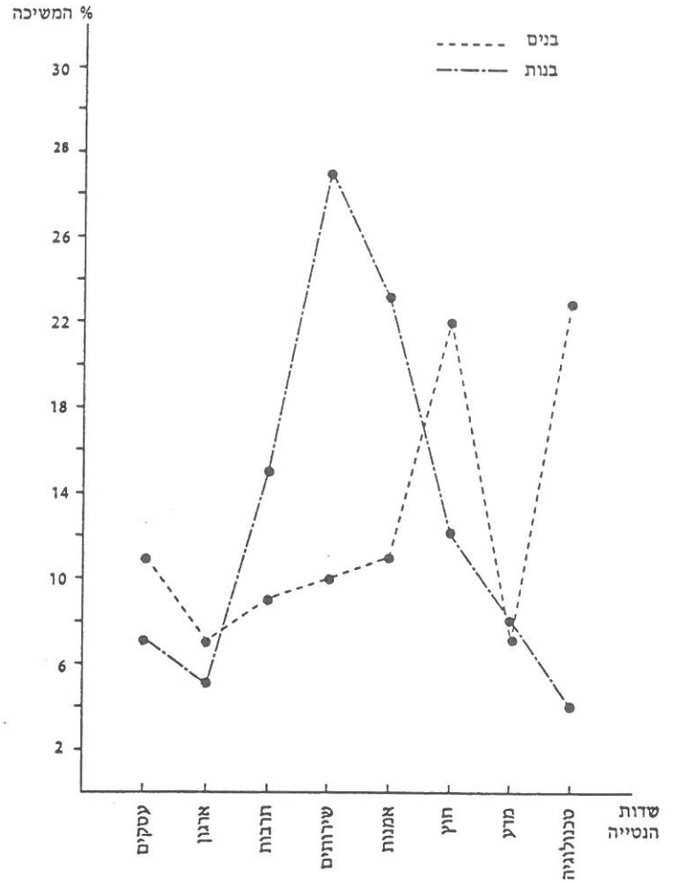
תרשים ב'

הנטייה לשדות המקצועיים של הבנים והבנות בפנימיה



תרשים ג'

הנטייה לשדות המקצועיים של הבנים והבנות בקיבוץ

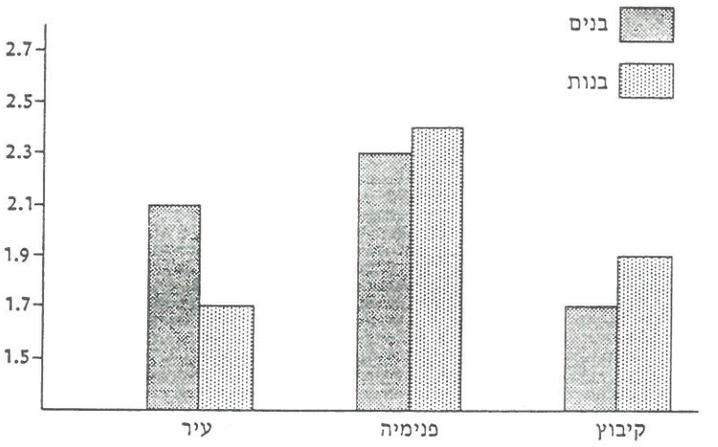


על פי התרשימים רואים כי בכל שלושת המערכים קיימים הבדלים בין הבנים לבין הבנות, כאשר בולטת נטייתן של הבנות לשדות: תרבות, שירותים ואמנות, לעומת נטיית הבנים לשדות העסקים והטכנולוגיה. בנוסף, רואים גם שפרופיל הנטיות של הבנות דומה במערכים השונים ואילו בהתייחס לבנים נראה שוני בין בני הקיבוץ לבין הבנים במערכים האחרים. שוני שמתבטא בעיקר בנטייה לשדה החוץ.

בניתוח שונות 3×2 (מין × מערך) נמצאו הבדלים מובהקים בין שלושת המערכים לגבי מידת המחוייבות לקריירה ($F(2,783)=10.25$; $p<.001$). לעומת זאת, לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הבנים לבין הבנות, אולם נמצאה אינטראקציה מובהקת של מין × מערך ($F(2,783)=5.77$; $p<.01$). תרשים ד' מציג אינטראקציה זו.

תרשים ד'

האינטראקציה של מין × מערך לגבי מידת המחוייבות לקריירה



על פי התרשים ניתן לראות שבעוד שבעיר מחוייבות הבנים גבוהה יותר, הרי בקרב בני הקיבוץ דווקא מחוייבות הבנות גבוהה יותר, ואילו בפנימיה — אין הבדל בין הבנים לבנות.

לוח מספר 3 מציג את הממוצעים וסטיות התקן של מידת הסטריאוטיפיות על פי המין והמערך האקולוגי.

לוח מספר 3

ממוצעים וסטיות תקן של מידת הסטריאוטיפיות של הבנים והבנות במערכים השונים

מערך	עיר			פנימיה			קיבוץ			סה"כ		
מין	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
בנים	163	2.18	.41	106	2.03	.42	75	1.83	.49	344	2.05	.44
בנות	288	1.88	.38	91	1.75	.38	79	1.48	.23	452	1.79	.39
סה"כ	445	1.99	.42	197	1.90	.43	154	1.65	.39	796	1.90	.43

בניתוח שונות 3×2 (מין × מערך) נמצאו הבדלים מובהקים בין הבנים לבנות ($F(1,790)=100.59$; $p<.001$) ובין שלושת המערכים ($F(2,790)=53.32$; $p<.001$), כאשר מידת הסטריאוטיפיות של הבנים גבוהה מזו של הבנות ומידת הסטריאוטיפיות בעיר ובפנימיה גבוהה מזו של הקיבוץ. במטרה לבדוק האם קיימים הבדלים בין המינים ו/או בין המערכים בתפיסת הזהות המינית, נעשה ניתוח שונות 3×2 (מין × מערך) עם מדידות חוזרות (נשיות לעומת גבריות). לוח מספר 4 מציג את הממוצעים וסטיות התקן במדד הגבריות ובמדד הנשיות על פי מין ומערך.

לוח מספר 4

ממוצעים וסטיות תקן במדד הגבריות ובמדד הנשיות על פי מין ומערך

מין	גבריות						נשיות					
	בנים			בנות			בנים			בנות		
מערך	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
עיר	185	5.04	.70	331	4.78	.72	185	4.58	.52	331	4.96	.53
פנימיה	114	5.09	.67	91	4.88	.67	114	4.73	.51	91	4.73	.51
קיבוץ	75	4.97	.68	79	4.54	.70	75	4.40	.50	79	4.89	.55
סה"כ	374	5.04	.69	501	4.76	.71	374	4.59	.54	501	4.92	.54

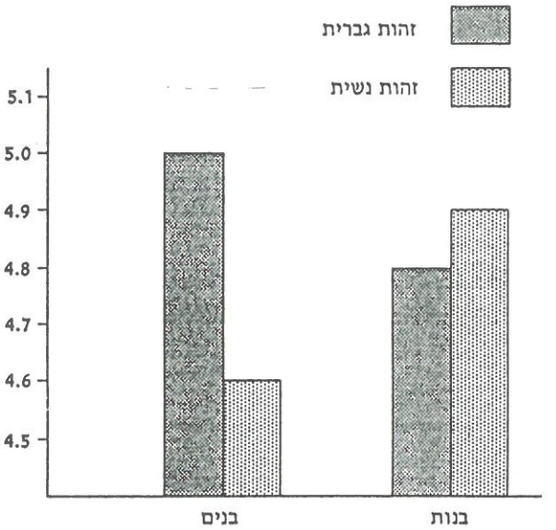
על פי הלוח ניתן לראות, שהן לגבי גבריות והן לגבי נשיות הממוצעים של בני הקיבוץ נמוכים יותר מאשר ממוצעי בני העיר או הפנימיה, פרט לממוצע נשיות של הבנות קיבוץ

שנמצא גבוה יותר מאשר בפנימיה. כמו כן, בניתוח השונות נמצא הבדל מובהק בין שלושת המערכים ($F(2,869)=11.36$; $p<.001$).

בהתייחס למדידות החוזרות נמצא הבדל מובהק בין הערכת הזהות הגברית לעומת הערכת הזהות הנשית ($F(1,869)=22.39$; $p<.001$) וכן אינטראקציה מובהקת של מין × זהות ($F(1,869)=84.311$; $p<.001$). תרשים ה' מציג אינטראקציה זו.

תרשים ה'

האינטראקציה של מין והערכת זהות גברית/נשית



מהתרשים ניתן לראות שבקרב הבנים, הערכת התפקודים הגבריים גבוהה מהערכת התפקודים הנשיים, בעוד שאצל הבנות, כמצופה, הערכת הזהות הנשית גבוהה מהגברית. עם זאת, ניתן לראות בבירור שהפער בין הבנים גדול מהפער בין הבנות. כלומר, שבקרב הבנות יש נטייה ליותר אנדרוגניות.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר היתה לבדוק את ההבדלים בגורמי תכנון הקריירה כתוצאה מהמין ומהמערך האקולוגי.

בשלב ההתפתחותי בו נמצאים המתבגרים, על סף סיום בית הספר התיכון, יש חשיבות להחלטותיהם באשר לעתידם בכלל ולקריירה שלהם בפרט. כתוצאה מכך, הם מרגישים לחץ להעריך מחדש את רמת השאיפות שלהם, צורכיהם ונטיותיהם. במחקרנו בחרנו להתמקד בהערכת הגורמים המשמעותיים לתכנון קריירה בשלושה מערכים אקולוגיים, אשר שניים מהם ייחודיים לישראל, והם בית הספר העירוני, הפנימיה והקיבוץ.

על פי נתוני מחקרנו נמצא, שרמת השאיפות של הבנים גבוהה מזו של הבנות ושדות הנטייה של הבנים הם בעיקר טכנולוגיה ועסקים לעומת שירותים, אמנות ותרבות אצל הבנות. כמו כן, מידת הסטריאוטיפיות של הבנים גבוהה מזו של הבנות ומידת האנדרוגניות של הבנות גבוהה מזו של הבנים. נראה, שלמרות רצונן של הבנות בקריירה מקצועית והבעת מחוייבות לכך (הולמס ואסס, 1988), ולמרות שאיפותיהן המובעות לקריירה בעלת סטטוס גבוה (ריגן ורולנד, 1985), הרי שבפועל שאיפותיהן נמוכות יותר (יזרעאלי, 1982 ; אוקונל, 1989 ; ליפס, 1992), וטווח הבחירות מצומצם יותר ומותאם למין (גרשטיין, 1988 ; וייט, 1989 ; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 1991).

הבחירה בכיוון המותאמות המינית מאששת את המחקרים המציינים שהבנים נוטים לשדות מקצועיים בהם הסיכוי לרווח כלכלי רב יותר, והסטטוס שלהם גבוה, והם מותאמים לערכים האקסטרינזיים שלהם. לעומת זאת, הבנות דוגלות יותר בערכים אינטרינזיים כגון שירות לזולת, יחסים בין־אישיים ועניין, ולכן הן נוטות לשדות בהם הן יכולות לממש ערכים אלה (נייל וסניזק, 1987 ; בלאושטיין, 1988 ; מקסוול וקמינג, 1988).

יתכן שהנמכת השאיפות מצד הבנות תואמת את הערכים הרווחים בחברה המערבית כיום, כפי שהם באים לידי ביטוי במחקר של פוסט־קמר (1987), לפיו הבנים מעריכים בטחון ועצמאות יותר מאשר גיוון וסגנון חיים המוערכים על ידי הבנות. כדי לרכוש בטחון, שואפים הבנים למקצועות בהם יש סיכוי רב יותר לרווח חומרי. ואילו הבנות, המעדיפות, כאמור, עניין והרגשה טובה (Well Being), מסתפקות ומעדיפות מקצועות בהם תוכלנה לממש זאת — גם על חשבון ירידה בסטטוס המקצועות ובהכנסה הפוטנציאלית.

במחקרנו התקבל אישוש לעובדה שלמרות השינויים החברתיים המתפתחים בתקופתנו, עדיין משמרת החברה את הסטריאוטיפים המיניים הרווחים בה ומתגמלת קונפורמיות (פיטג'רלד ושרפס, 1985 ; וייט וחובריו, 1989). ואכן, מידת הסטריאוטיפיות של הבנים עדיין גבוהה מזו של הבנות. נראה, שלמרות הדמוקרטיזציה והשאיפה לשוויון, עדיין לא חל שינוי משמעותי ביחסי הכוחות הבסיסיים בין המינים. כמו כן, נמצא שמידת הסטריאוטיפיות בעיר גבוהה מזו שבפנימיה או בקיבוץ. כנראה שבעיר מתגמלים הרבה

יותר קונפורמיות ומעודדים הישגיות, שנמדדת גם ברווחים כלכליים, ובכך משמרים את הערכים האקסטרינזיים הקשורים בכך והדוגלים בהבדלים בין המינים.

במחקרנו מצאנו תמיכה בהשערה על האנדרוגניות הרבה יותר של הבנות. ממצא זה תואם מעקבי אורך שהשוו אוריינטציה לתפקידי מין אצל נשים וגברים ומראים שאצל שני המינים חלה הפחתה במסורתיות, אבל השינוי של הנשים גדול באופן משמעותי מזה של הגברים (מק־ברום, 1987). כלומר, הגברים עדיין יותר סטריאוטיפים בעמדותיהם ומתנגדים יותר מנשים לפעילויות שאינן מותאמות למינם. לעומת זאת, הנשים הן אלה המעוניינות בשינוי ההבחנות המסורתיות בתפקידים המיניים בין נשים לגברים. לכן, למרות שרוב הנשים מעריכות ומקבלות את זהותן הנשית, הן גם מעריכות ומקבלות את המרכיבים הגבריים בזהות המינית — ומכאן האנדרוגניות הרבה יותר שלהן.

בהתאם לממצאי המחקרים (כרם, 1985; חן ומעוז, 1991) נמצא גם במחקרנו, שרמת השאיפות של בני הקיבוץ ומחוייבותם לקריירה מקצועית נמוכות יותר משל בני הפנימיה והעיר. אולם נמצא, שבפנימיה רמת השאיפות, התפלגות הנטיות ומידת המחוייבות לקריירה — דומות לאלו שבעיר ולעתים אף עולות עליהן. נראה לנו שניתן להסביר זאת בכך, שכיום הפנימיה דומה לעיר בהדגשת הערכים של תחרותיות, הישגיות ואינדיווידואליזם (קשתי, 1985; רינות, 1985). לכן, יש דמיון ביניהן בגורמי עיצוב הזהות המקצועית. לפי קשתי (1993), נחשבת הפנימיה כיום לארגון חיברות מטפח המאפשר (לפחות בכוח) המשך ומעבר למוסדות חינוך גבוהים יותר, והיא נתפסת על ידי התלמיד כמקור ואמצעי לקידום ציפיותיו וצרכיו. מכאן המוטיבציה הגבוהה של חניכי הפנימיה לפעול לקראת מוביליות חברתית ותפיסת הסיכוי לקידום והשתלבות בחברה באמצעות הפנימיה. בעיר, לעומת זאת, יש בתפיסת המתבגרים אלטרנטיבות רבות ומגוונות יותר.

במחקרנו נמצא, שבעיר מידת המחוייבות של הבנים גבוהה יותר, ובקיבוץ — מידת המחוייבות של הבנות גבוהה יותר, ואילו בפנימיה, למרות שבה רוב החניכים באים ממשפחות מסורתיות, לא נמצא הבדל בין הבנים לבנות. לגבי בנות הקיבוץ ניתן להסביר את מחוייבותן הגבוהה יותר בכך, שמחוייבות זו נבדקה במחקר הנוכחי על ידי שאלון "החלטות מקצועיות" המציג דילמות בין משפחה לקריירה. לבנות בקיבוץ כמעט ואין דילמות בכיוון זה. לימודיהן ועבודתן קשורים בהחלטות הקיבוץ, ויש תנאים נוחים לנישואין ולטיפול בבית ובילדים, ללא קשר למהות הבחירה המקצועית. לעומת זאת, בעיר, הקונפליקט של הבנות לגבי קריירה/משפחה משמעותי יותר ולכן מידת המחוייבות שלהן, בשלב זה של התפתחותן, נמוכה יותר משל הבנים בעיר, שהחלטותיהם הרבה יותר אינדיווידואליסטיות.

לגבי מידת המחוייבות לקריירה של הבנות בפנימיה — הרי שהבנות מקבלות מהמורים והמדריכים תמיכה ועידוד בכיוון שוויון בין המינים לגבי ההזדמנויות שמעניקה הפנימיה למוביליות חברתית וכלכלית. לכן, מחוייבותן דומה לזו של הבנים.

לגבי הנטיות המקצועיות נמצא, שבני העיר אינם שונים מבני הפנימיה באשר להתפלגות הנטיות המקצועיות, אולם שניהם שונים מהקיבוץ. ניתן להסביר זאת במידת החשיפה הרבה יותר למקצועות מגוונים לה זוכים בעיר ובפנימיה. לסיכום, ניתן לומר, שבמחקרנו נבחרו גורמים מסויימים שנמצאו משמעותיים במחקרים קודמים, אולם חשיבות עבודתנו היא היכולת להכליל בתרבות אחרת (הישראלית), במבנה שונה של מערכות חינוך ובמערכים אקולוגיים ייחודיים. יחד עם זאת, יש גורמים נוספים שראוי לבדוק את השפעתם על תכנון קריירה מקצועית, כגון אקלים אקולוגי ותפיסתו.

ממצאי המחקר הראויים למיקוד מיוחד הם הבחירה הסטריאוטיפית עדיין של מתבגרים, גם במסגרות שחרתו על דגלן שוויון וקידום, וצמצום מרחב הבחירה של אוכלוסיות שונות, למרות שהתפתחות המודרניזציה בהווה והתחזיות לעתיד מלמדות על אפשרויות רחבות ביותר. נראה לנו, כי האחראים למערכות החינוך במערכים אקולוגיים סגורים למחצה (פנימיות וקיבוצים) צריכים לחשוב על הרחבת מרחב התפיסה של המתבגרים על ידי עיצוב התנסויות רב־גווניות בעולם התעסוקה המודרני, הארצי או האזורי; ו/או להביא למסגרותיהם נציגים של גברים ונשים שהם מודלים שהשתחררו מסטריאוטיפים מיניים, מקצועיים ומעמדיים.

ביבליוגרפיה

איילון, ח. (1991). בבואה של העתיד: היבטים כלכליים של שאיפות בנים ובנות בתחום התעסוקה, אצל: **מעשה החינוך וזיקותיו לקהילה**. אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך.

אריאלי, מ. (1991). פנימיות חינוכיות בישראל כסוכנויות הקצייה, אינטגרציה ומינהל חברתי. אצל: **מעשה החינוך וזיקותיו לקהילה**. אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (1991). **סקרי כוח אדם**.

המועצה להשכלה גבוהה (1992). **מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל**. ירושלים.

חן, מ. ומעוז, ד. (1991). גישות פרטניות מוגזמות והישגים לימודיים בבית הספר הקיבוצי. אצל: **מעשה החינוך וזיקותיו לקהילה**. אוניברסיטת תל אביב, ביה"ס לחינוך.

יזרעאלי, ד. (1982). נשים בעולם העבודה. אצל: ד' יזרעאלי, א' פרידמן, ר' שריפט, **נשים במלכוד**. הוצאת הקיבוץ המאוחד.

כפיר, ד. (1982). **הסביבה הביתית וההרכב החברתי של בית הספר והשפעתם על מהלך לימודיהן ושאיפותיהן של תלמידות ישראליות ממוצא אסיאני־אפריקני**. עבודת דוקטורט, אוניברסיטת תל אביב.

כרם, מ. (1985). החינוך בקיבוץ. אצל: ו' אקרמן וחבריו (עורכים), **חינוך בחברה מתהווה**. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומוסד ון־ליר.

מוס, ר.א. (1988). **תיאוריות על גיל ההתבגרות**, ספרית פועלים.
סמילנסקי, מ. (1985). עיצוב זהותם של מתבגרים ופיתוח יכולת ההתמודדות שלהם במסגרת קבוצת עמיתים. אצל: א. זיו (עורך), **הגיל הלא רגיל**, פפירוס, אוניברסיטת תל אביב.
צובל, ר. (1980). **גורמים המשפיעים על שאיפות השכלה ותעסוקה של בנות במסלולי לימוד שונים בבית הספר העל יסודי**. עבודת מ.א., אוניברסיטת תל אביב.
קשתי, י. (1985). התפתחות חברתית של מתבגרים בפנימיה. אצל: א. זיו (עורך), **הגיל הלא רגיל**, פפירוס, אוניברסיטת תל אביב.
קשתי, י. (1993). **בתי ספר פנימייתיים בצמתים של שינוי חברתי**, תל אביב: הוצאת רמות.
רינות, ח. (1985). חינוך פנימייתי בחברה מתהווה, אצל: ו' אקרמן וחובריו (עורכים): **חינוך בחברה מתהווה**. הוצאת הקיבוץ המאוחד ומוסד ון־ליר.
שהרבני, ר., לזרוביץ, ר., פוקס, א., אייזנברג, נ. (1985). התנהגות לימודית חברתית של תלמידים במהלך למידתם בכיתה פעלתנית ומסורתית בעיר ובקיבוץ. **עיונים בחינוך**, 42.

Astin, H.S. (1985). The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior. *The Counseling Psychologist*, 12 (4), 117-126.
Bachman, J., Johnston, L. & O'Malley, P. (1985). *Recent Findings from Monitoring the Future*. Ann, Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan.
Betz, N.E. & Frizgerald, L.F. (1987). *The Career Psychology of Women*. Academic Press, Inc.
Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357.
Dick, T.P. & Rallis, S.F. (1991). Factors and influences on high school students' career choice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 281-292.
Dor-Sharv, N.K. & Dolgin, M. (1981). Sexual identification as a facilitator of aggression in a simulated shock-delivery paradigm. *Journal of Social Psychology*, 113, 287-288.
Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
Farmer, H. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 363-390.
Gerstein, M., Lichtman, M. & Barokas, J.U. (1988). Occupational plans of adolescent women compared to men: A cross-sectional examination. *The Carrer Development Quarterly*, 36, 222-230.
Hall, D.T. (ed.) (1984). *Career Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
Harmon, L.W. (1981). The life and career plans of young adult college women: A follow-up study. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 416-427.

Harris & Associates. (1986). *The ICD Survey of Disabled Americans: Bringing Disabled Americans into the Mainstream*. New York: International center for the disabled.
Havighurst, R.J. (1964). Youth in exploration and man emergent. In Borow, H. (Ed.). *Man in a World at Work*. Boston: Haughton Mifflin.
Holms, V.L. & Esses, L.M. (1988). Factors influencing Canadian high school girls' career motivation. *Psychology of Women Quarterly*, 12, 313-328.
Jablin, F.M. (1985a). Task/work relationships: A life-span perspective. In M.L. Knapp & G.R. Miller (eds.), *Handbook of Interpersonal Communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
Krumboltz, J.D. (1979). A social theory of career decision-making. In A.M. Mitchell et al. (eds.), *Social Learning Theory and Career Decision Making*. Cranston, R.I.: Carroll.
Levinson, D.Y., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
Lips, H.M. (1992). Gender and science-related attitudes predictors of college student's academic choices. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 62-81.
Maxwell, G.S. & Cumming, J.J. (1988). Measuring occupation aspiration in research on sex differences — An overview and analysis of issues. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 60-73.
McBroom, W.H. (1987). Longitudinal change in sex role orientations: Differences between men and women. *Sex Roles*, 16, 439-452.
Meir, E.I. & Barak, A. (1974). A simple instrument for measuring vocational interests based on Roe's classification of interests. *Journal of Vocational Behavior*, 4, 33-42.
Neil, C.C. & Snizek, W.E. (1987). Work values, job characteristics, and gender. *Sociological Perspectives*, 30, 245-265.
O'Connell, L., Betz, M. & Kurth, S. (1989). Plans for balancing work and family life: Do women pursuing nontraditional and traditional occupations differ? *Sex Roles*, 20, 35-45.
Osipow, S.H. (1983). *Theories of Career Development*. Prentice Hall, Inc. N.Y.
Post-Kammer, P. (1987). Intrinsic and extrinsic work values and career maturity of 9th and 11th-grade boys and girls. *Journal of Counseling and Development*, 65, 420-423.
Regan, M.C. & Roland, H.E. (1985). Rearranging family and career priorities: Professional women and men of the eighties. *Journal of Marriage and Family*, 47, 985-992.
Roe, A. (1956). *The Psychology of Occupations*. New York: Wiley.
Seginer, R. (1988). Adolescnents' orientation toward the future: Sex role differentiation in a sociocultural context. *Sex Roles*, 18, 739-757.
Spence, J.T., Helmreich, R. & Stapp, J. (1973). A short version of the attitudes towards women scale (AWS). *Bulletin of the Psychonomic Society*, 2, 219-220.
Super, D.E. et al. (1992). Developmental career assessment and counseling: The C-DAC model. *Journal of Counseling and Development*, 71, 74-83.
White, M.J., Kruczek, T.A. & Brown, M.T. (1989). Occupational sex stereotypes among college students. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 289-298.
Yogev, A. & Ayalon, H. (1982). Sex and ethnic variations in educational plans: A cross cultural perspective. *International Review of Modern Sociology, Vol 12*, 1-19.

Young, R.A., Friesen, J.D. & Pearson, H.M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimentions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth & Society*, 20, 29-45.

מהספרות העולמית

משנתו של לורנס קולברג: השתמעויות לגבי הייעוץ והתפתחות האדם

ריצ'ארד ל. הייס*

עיבוד וסיכום: תרצה גל, מרכז המידע הממוחשב מפ"ט-עמל

כותב המאמר מנסה לגשר על הפער בין התיאוריה ההתפתחותית לבין עבודת הייעוץ, באמצעות סקירת ההנחות המצויות בבסיס הפסיכולוגיה ההתפתחותית של Kohlberg, המציגה סינטזה בין התיאוריה של Mead משנת 1934 לבין תורתו של Piaget מהשנים 1932, 1965, 1968. כמו כן, כותב המחבר, כי הבנת התיאוריה ההתפתחותית של Kohlberg יכולה להעניק משמעות חדשה לתהליך הייעוץ.

למעשה, Kohlberg הרחיב את הקו המוקדם של Piaget לתהליכים קוגניטיביים המצויים בבסיס התפתחות החשיבה המוסרית של ילדים. הוא קרה להמשגה מחדש של הייעוץ, כתהליך התפתחותי של אינטראקציה חברתית, מאחר שראה בייעוץ פעילות חברתית. הוא האמין, שהייעוץ חשוב להתפתחות היועץ והנועץ כאחד.

לפני הופעתה של תיאוריית ההתפתחות המוסרית של Kohlberg, השתייכו היועצים לאחת משתי הגישות הנפוצות של התפתחות האדם: הגישה "הסביבתית", המסבירה התפתחות במונחים של למידה, הנתונה לפיקוח של גורמים סביבתיים, והגישה "ההבשלתית", השייכת יותר לאורגניזם עצמו. שתי הגישות מבטאות היבטים שונים בתכלית של ההתפתחות ולפיכך, יש להן השלכות שונות על עבודת הייעוץ ההתפתחותי. לעומתן, טען Kohlberg, כי חשיבה בוגרת מתפתחת במהלך שינוי פעיל בדפוסי חשיבה הנובעים מהתנסות במצבים של אינטראקציה בין האורגניזם לסביבתו, הדורשים פתרון בעיות.

על מנת להבין את גישתו של Kohlberg לעבודת הייעוץ, חשוב להכיר בעובדה, שאינטראקציוניסטים סימבוליים רואים בתהליך ההתפתחות, שרשרת של נסיונות למציאת משמעות בעובדות היוצרות את ההתנסות החברתית.

Kohlberg מניח, כי "המבנה הבסיסי של המוח הינו תוצאה של אינטראקציה בין מבנים אורגניזמיים שונים לבין מבנה העולם החיצוני (Kohlberg, 1969). כלומר, הדברים אותם יודע אדם ובמיוחד האופן בו הוא יודע אותם, הם תוצאה של האינטראקציות שלו עם הסביבה. לפיכך, ישנה חשיבות גדולה להתנסות בבעיות ולא לעצם קיומן, מכיוון שהאופן

---

* Hayes, Richard, L., "The Legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for Counseling and Human Development", *Journal of Counseling & Development*, January/February 1994, Volume 72.
אנו מודים לגב' צפרית גרינברג, מרכז המידע הממוחשב, מפ"ט – עמל.

בו אדם מבין את ההתנסות אינו עולה בקנה אחד עם ההגיון בו הוא מבין את משמעות קיומו. ההשלכה של היבט זה של המציאות היא, כי ההתפתחות הינה, קודם כל, שליטה על עובדות הקיום. הנוער וסביבתו קשורים זה בזה, ולכן על היועצים להתרכז במאבקו של הנוער להבנת האני והאחרים במסגרת ההתנסות החברתית המשותפת.

יתרה מזאת, אם נקבל את העובדה, שהיועץ הינו חלק מהסביבה, הרי שתהליך הייעוץ, על פי Kohlberg, הופך לדיאלוג: "התפתחות קוגניטיבית הינה דיאלוג בין המבנים של הילד לבין המבנים של הסביבה. הקשר של הילד לסביבה החברתית הינו קוגניטיבי: הוא כולל בתוכו חשיבה ואינראקציה סימבולית" (Kohlberg & Mayer, 1972). ההשלכה של גישה זו היא, שהייעוץ צריך ליצור מסגרת להתפתחות תמידית.

על פי Kohlberg, הבנת הנוער איננה מסתכמת בהבנת הדברים אותם הוא יודע, אלא היא כניסה לתחום "שבין האירוע לבין התגובה לאירוע — המקום בו האירוע הופך לאירוע לגבי הנוער" (Kegan, 1982). באזור ביניים זה יכולים יועצים לסייע לנועצים להעניק משמעות נכונה יותר לחוויותיהם. היועצים יעסקו פחות במחשבות שגויות של הנועצים, כפי שעושים היועצים ההתנהגותיים-קוגניטיביים, ויותר באופן בו הם מאמינים במחשבות אלה. כתוצאה מכך, יעברו היועצים משינוי אמונותיהם ודעותיהם של הנועצים לשינוי התהליך שבאמצעותו הגיעו הנועצים לאמונות אלה. היועצים יוכלו לסייע לנועצים, באמצעות ביבליותראפיה, חשיפה עצמית של היועץ, מסירת מידע ונתינת הוראות, להעניק משמעות לבעיות איתן הם מתמודדים.

Kohlberg התייחס גם לשלבים בהתפתחות. הוא הגדיר **שלב** כ"הבדלים איכותיים בין אופני חשיבה של ילדים או בין הדרכים לפתור אותה בעיה בגילאים שונים" (Kohlberg, 1969). כל שלב הינו מבנה יותר מובחן, מובן ושלם מקודמו. התקדמות בשלב מייצגת את היכולת להעניק משמעות למגוון רחב יותר של התנסויות בצורה נכונה יותר. תפיסה זו של שלבים מובילה להמשגה של ההתפתחות כתנועה לעבר הסתגלות טובה יותר, מובחנות גדולה יותר וכשילוב בין צורות חשיבה שונות לרצף התפתחותי היררכי, אוניברסאלי ובלתי משתנה. Kohlberg ועמיתיו מצאו, כי חשיפתו של אדם, באמצעות דיון מוסרי, לחשיבה של אנשים מתקדמים יותר מבחינה מוסרית, מעוררת את התפתחותה של החשיבה המוסרית, כאשר הטיעונים מוצגים בדרגה אחת גבוהה יותר מרמת תיפקודו של אותו אדם.

ההשלכה של מימצא זה על הייעוץ היא, כי יועצים יכולים לסייע לנועצים באמצעות הבהרת הטיעונים והכוונת תשומת הלב לטיעונים ברמה קוגניטיבית מורכבת יותר. באותה מידה, כאשר הנועצים שומעים את עצמם מתעמתים בהצגת מחשבותיהם, על היועצים לנסות להבהיר להם את משמעות הטיעונים לגבי אלטרנטיבה זו או אחרת וכך יגבירו את יכולתם לפתור בעיות. יתרה מזאת, Swensen (1980) הציע, כי נועצים יותאמו ליועצים המצויים שלב אחד יותר גבוה, על מנת לייעל את הטיפול.

התמקדות בחשיבה של הנוער דורשת מהיועץ להתייחס לדעותיו ברצינות. הבנת עבודתו של Kohlberg תסייע ליועץ לדבר בשפתו של הנוער, מאחר ש-Kohlberg מתמקד בתהליך של החשיבה המוסרית וזה דורש מהיועץ להתמקד בנוער כיישות שלמה בתהליך קבלת החלטות. בנסיון להבין את האופן בו הגיע הנוער למסקנה זו או אחרת, יכול היועץ לנסות להבין את הנוער כ"מייחס משמעות". לשם כך, על היועץ לדאוג לאקלים ייעוצי שמעורר אמון ובטחון ולהתמקד בהיבטים של פתרון בעיות בכל הנושאים המועלים. חשוב לעודד את הנועצים לבחון את היחס בין השיפוט או הבחירה שלהם לבין התוצאות האישיות של פעולות, שנעשו על פי שיפוט קודם.

Gillian (1982) העירה, לגבי התיאוריה של Kohlberg, כי נשים שונות מגברים בחשיבה וכי הן מבטאות יותר את הצד האתי ואת האכפתיות. היא הסבה את תשומת הלב לאופי המורכב של ההתפתחות המוסרית ולצורך להכיר בעובדה, שצדק ואכפתיות הינם שיקולים חשובים בפתרון דילמות מוסריות לגבי גברים ונשים כאחד. לגבי יועצים, זה אומר, כי מין הנוער הינו רק מדריך ולא מרשם להבנת הנוער. חשוב שיועצים ישימו לב לצד ה"נשי" ולצד ה"גברי" של כל נוער, בנסיון להעריך את האוניברסלי במצבו של האדם.

Kohlberg סייע ליועצים גם לראות את חשיבות נטילת תפקידים עבור ההתפתחות, מאחר שהתבגרות הינה הגברת היכולת "להיכנס לנעליו של האחר" בשעה שמחליטים מה טוב וצודק. נועצים המגיעים לטיפול, לעתים קרובות, אינם מצליחים להסתכל דרך עיניו של האחר ואף דרך עיניהם שלהם, באופן מלא ומדויק. Kohlberg טען, כי התפתחות מוסרית הינה תהליך של בנייה מחדש של צורות נטילת תפקידים. על כן, חשוב שיועצים יסייעו לנועצים להתחלק במחשבותיהם. הבנה קוגניטיבית-התפתחותית של יכולתו של הנוער ליטול תפקיד מסייעת ליועץ בהערכת מגבלותיו של הנוער וטווח הסתכלותו על יחסיו עם אחרים. Kohlberg (1969) הוסיף, כי האני זקוק לקהל על מנת להיות אני ולייחס משמעות וערך לפעולותיו. מכאן משתמע, כי חווית האינטראקציה החברתית כוללת, בו זמנית, חוויה בין הנוער לבין היועץ וחוויה בין הנוער כנוער לבין הנוער כיועץ. כתוצאה מכך, בונה הנוער את האירוע הבין-אישי של הייעוץ בממדים קוטביים, העשויים לסתור אחד את השני. ההתנסויות האישיות של הנועצים, בשעה שהם דנים ושומעים את עצמם בדיון מקדמים את ההתפתחות האישית שלהם, במידה שההתנסות מייצגת איזו התרגשות. מידה מסויימת של סתירה או פער בשלב בו נמצא הנוער דרושה על מנת להתארגן בשלב הבא.

על פי האמור לעיל, הייעוץ יוצר עבור הנוער מסגרת חברתית בה יש לו הזדמנות לשתף את היועץ וכן את עצמו ברעיונות. על פי גישה זו, נטילת תפקידים הינה התנסות אישית של אחריות ובחירה. לפיכך, על ידי דיבור ושמיעה עצמית בנוכחות היועץ, מעניק הנוער כיוון בעל משמעות לטיפול, אליו הוא יוכל להיות מחוייב. כתוצאה מכך, יש לעודד אותו ליטול אחריות אישית לדיון עם היועץ ועם אחרים, כהזדמנות להתפתחות עצמית. המסגרת הטובה ביותר בה יוכלו רעיונות לצמוח היא מסגרת קבוצתית. יתרה מזאת,

Kohlberg טען, כי המסגרת החברתית המתאימה ביותר להתפתחות היא הדמוקרטיה, אותה הוא מגדיר כמערכת המכירה בשוויון זכויות בסיסי (Kohlberg & Mayer, 1972). הוא טוען, שהדמוקרטיה מעוררת התפתחות מוסרית.

התפתחות "גישת הקהילה הצודקת" לחינוך המוסרי נראית כהתערבות במסגרת ייעוץ קבוצתי, במטרה לסייע לנועצים לפתח התנהגות חברתית מוסרית נכונה יותר. האקלים המוסרי של הקבוצה פועל כמתווך בין השיפוט המוסרי של הפרט לבין ההתנהגות המוסרית. בדיונים קבוצתיים יכולים המשתתפים להצביע על מעשים אשר אינם הולמים את השיפוט המוסרי והערכים שלהם והיועץ, מצדו, אינו מתרכז בפרט, אלא בקבוצה כמסגרת להתערבות התפתחותית. היועצים צריכים להפוך למחנכים התפתחותיים, המעורבים במאמצי התערבות ראשוניים, שנועדו לשנות את הסביבה החברתית של הנועצים שלהם וכן את הנועצים עצמם.

לסיכום, כותב המחבר, כי נראה, שבעתיד הקרוב יתרכזו יועצים בסיוע לנועצים במאמציהם להשתלב וכן בשילובן של תיאוריות כגון זו של Piaget ושל Kohlberg בטיפולים קיימים, וכל זאת בנסיון להמשיג מחדש את הפסיכופאתולוגיה.

תקצירים באנגלית

Language Learning Myths in Foreign Language Acquisition

Maureen Rajuan

Research studies have found positive correlations between high achievement in foreign language lrearning and affective variables, such as low anxiety, high self-esteem and high, positive expectations. According to Rational-Emotive Therapy (RET), man's belief system gives rise to his expectations, and ultimately to the occurrence of phenomena in the environment in accordance with the "self fulfilling prophesy" principle.

A list of self defeating beliefs concerning foreign language learning are here presented as the basis of pupils' unrealistic expectations. These commonly held misbeliefs are derived from the "affective filter" theory which posits the building up of defenses in order to protect the self image in situations of threat. Every social encounter becomes a threatening one when an individual cannot present his social self image in the new language as fully as he can in his native language.

Increasing the awareness of affective factors in foreign language learning will help free pupils to reach their full potential in this area.

Is Self Awareness a Condition for Sensitivity and Empathy?

Susana Jaimovich, Ph.D.

The issue of the importance of the therapist or counselor being in contact with his/her inner world constitutes a central subject in theories of the helper-helpee relationship.

Different approaches emphasize, each in its own way, the importance of the helper's capacity to be in touch with his/her own motives and feelings and of his/her willingness to understand how his/her behavior influences the helper-helpee interaction.

Despite this emphasis there are almost no empirical studies on this subject.

In a research carried out during 1990-1992 with 60 medical students (30 in the 4th year and 30 in the 6th year), students' behavior towards patients as a function of their self-awareness and openness was analyzed.

Results show that students with internal focus of responsibility and with good discrimination between feelings act in a more desirable way towards patients. However no differences were found in their behavior as a function of their stressing of personal needs or of their overall and stable tendency to examine themselves.

In that study criteria for the assessment of the extent and character of self-awareness have been proposed. The employment of these criteria or similar ones in research on counseling is here considered.

The Peace Process as a Stress Situation

Shabtai Noy, Ph.D.

The peace process is a stress situation not only because of the novelty but also because it raises anxiety in the political extremes, thus creating stimulation for violence. The increase in violence endangers everybody, including the political center. The imminent risk for children and adults alike is the pervasive feelings of helplessness. The more these feelings become dominant and prolonged, there is a greater risk for post traumatic reactions and for desperate acts of violence. A prevention program is the most effective tool in coping with such a situation.

I chose to address this issue to school counselors because they have the knowledge and the skills to establish such a prevention program.

The essence of the prevention program is the following: providing general knowledge about the lawfulness of the process and specific information about coping with the local threats, encouraging local leadership to direct to coping behavior and fostering social support, minimizing label of illness in the population and fostering sense of coping, facilitating emotional expression and dialogue among differences.

The prevention program aims at minimizing helplessness rather than reducing anxiety. The latter should be viewed as an organismic way of mobilizing alertness which should be channeled towards coping behavior.

Aggressive Behavior

Zipora Shechtman, Ph.D.; Rachel Nachshol

A structured group intervention, using bibliotherapy and clarifying processes, was designed to reduce: (a) aggressive behavior; (b) endorsement of beliefs supporting aggression; (c) general maladjusted behavior. Based on the rationale that learning is not only a rational process, and rather incorporates a strong emotionally driven experiential system, this treatment sets out to deal with emotions associated with aggression. It is psychodynamic oriented, yet, like most school treatments it also implements cognitive and behavioral elements.

One hundred and seventeen socially maladjusted male adolescents in three special-education schools in Israel participated in the program, in two years. Results are inconsistent for the two years: the second-year study was more effective than the first-year study in reducing aggressive behavior as well as other maladjusted social behavior; withdrawal behavior was the only variable affected consistently (both in the first and second year studies) by the program; the program did not reduce attitudes supporting aggressive behavior. Yet, the control group showed increased endorsement of beliefs supporting aggression, increased aggression and acting-out behavior.

These results support the intervention in two ways: they suggest some control over the increase in maladjusted behavior with time, and they indicate the reduction in aggressive behavior for mot of the students. The salient result concerning change in withdrawal behavior is discussed in light of the psychodynamic principles and methods associated with the proposed intervention.

The Supervision Process in Educational Counseling and its Relation to Role Perception among Counselors

Chavatzelet Arnon, M.A.; Prof. Zipora Magen

This study compared the rope perception of educational counseling between counselors who were exposed to systematic supervision, and their colleagues who were not.

The study also examined the relation between elements of the supervisor's behavior: support and evaluation, and the supervisor's attributes: expertness, trustworthiness and attractiveness, while studying the relation of these supervision aspects to the functioning of the supervisees as counselors.

The participants were 75 counselors in their first and second year at school, 43 of whom were supervisees, whereas the rest 32 were not.

The participants answered 3 questionnaires:
— The Counselor's Role Questionnaire (Magen et al., 1989)
— S.Q. Supervision Questionnaire (Worthington & Rohlke, 1979)
— S.R.F. Supervision Rating Form (Barak & La-Cross, 1975)

The findings suggest that the supervisees aptly distinguished between counseling and non-counseling activities, were keen at adopting counseling duties and focused more on the generalist work style.

The supportive supervisor was perceived by the supervisees as having more valid sources of social influence than the evaluative supervisor; yet, evaluative behavior bares a relation to the counselor focusing on his general activities at school.

The trustworthiness attribute was paramount among the attributes.

KIVUNIM — Directions for the Future: A Computer-Assisted Career Guidance System

Prof. Itamar Gati; Shoshana Hellman, Ph.D.; Adina Orenstein

Selecting a high school and choosing advanced courses are important first steps in the process of making a career decision, which gets more complicated as society develops and as we approach the year 2000.

However, many students lack the skills and the knowledge required to make such decisions. In order to satisfy this need, KIVUNIM, a compact-disc based computer-assisted career guidance system, was developed. This system, which is accompanied by a guidance program, is used today in junior high and in high schools. KIVUNIM includes three computerized systems that were designed to increase students' awareness of the process of career decision making, and to help them make actual decisions.

MESHIV, one of the three systems, helps the student locate a small group of 'promising' educational or occupational alternatives, on which the student can focus in further exploration. MEITAM provides a large amount of information about different occupations and about the ways to prepare for them. Finally, MEYDAAT provides information about the different majors offered at Israeli universities, and about the conditions for admittance to each of them.

Students who used KIVUNIM reported that they enjoyed the dialogue, and that it contributed in increasing their career awareness, and in clarifying their interests and preferences, and it provided practical help in the actual decisions.

The assimiliation of KIVUNIM into the guidance process is accompanied by an inservice training for guidance counselors.

Commitment to Educational Counseling: Engagement in Work, Occupational Persistence and Satisfaction from Counseling Role

Rivka Lazovsky, Ph.D.; Shlomit Bechar, M.A.

This article is based on a survey research aimed to examine engagement in work and occupational commitment of 12 year's graduates (1981-1993) of a unique counselor education program for academic teachers at Beit Berl College. This is the first survey of its kind since the beginning of the counseling profession in Israel, in 1964.

A 60-item questionnaire was returned by 73% of all population.

Main findings:

1. Most graduates are jewish, women, married and from a high socio-economic background. Their average age is 44 and their achievements as students were high.
2. Most of graduates (76%) work in counseling, mainly in state schools, in junior-high and in high-schools. Many of them continue teaching in addition to counseling.
3. Satisfaction from intrinsic factors in counseling work is higher than satisfaction from extrinsic factors. Positive correlations were found between satisfaction from intrinsic factors and acquirement of theoretical, practical and research knowledge and increased self-awareness in the study program.

Graduates express high commitment to counseling. Most of them reported on occupational aspirations within the counseling profession.

Ecological Setting and Gender as Related to Career Planning of Adolescents upon Leaving High School

Shoshana Feldman, Ph.D.

The focus of the present research has been the factors underlying the process of shaping a career identity, the choice of an occupation, and the planning for a future career at the last stage of adolescence when the youth approaches early adulthood.

The development of a career can be more fully understood in the context of the interactions between the adolescent at this particular developmental stage and his/her given ecological changing setting. On the one hand there clearly exists an on going transaction of interactions between the individual and the given social environment, while on the other hand every developmental stage is characterized by its unique configuration of underlying factors.

The model presented in this study suggests that expressing aspirations, vocational interests and a commitment to one's career are all taken into account in adolescent's criteria when considering this choice and planning.

Yet the decisive factors in any configuration are those of family background, personality, and ecological-setting.

The focus of this research has been on the subjects' gender as an outcome of the initial aim which was to examine the relationship between the perception of one's sexual role with aspirations, vocational interests, and commitment to a career, as well as the differences in the perception of the sexual role which characterize different ecological-settings.

Urban high schools, residential institutions, and Kibbutzim were the ecological-settings that were chosen for this research since they enjoy a high standing in Israeli society at large and much significance is attached to them.

The subjects were 891 high school students (383 boys, and 508 girls) in their last grade (12th grade) who came from three distinct ecological-settings: urban high schools, residential institutions, and Kibbutzim.

The data has been attained by means of a variety of questionnaires dealing with: vocational interests, personal attitudes related to sex role stereotyping, personal traits and social roles, taking decisions concerning one's career.

The following analyses have been conducted on the variables and their relations: Pearson's correlatons, repeated ANOVA and MANOVA measures.

The primary findings of this research indicate the significance of the effects of gender and ecological-settings on career planning of adolescents. They also suggest that the level of the boys' aspirations is higher than that of the girls, and on the whole, the level of aspirations in urban high schools and residential institutions is higher than that of the Kibbutzim.

The findings suggest that there is a marked difference between boys and girls in urban high schools and in the Kibbutzim for the degree of commitment to careers. In the cities the boys show a higher degree of commitment wheras on the Kibbutzim, it is the girls who manifest it.

Another difference between boys and girls has been found in their vocational interests. More boys seem to have interests which direct them to business and technology, whereas more girls seem to have the interests required for work in the public services, the arts and crafts as well as the various cultural fields.

The boys' sex role stereotyping is higher in all the three ecological-settings and sex role stereotyping in general is higher in urban schools and residential institutions than in the Kibbutzim.

In conclusion, the chosen ecological-settings for the research included urban high schools, residential institutions and Kibbutzim. Assuming that the residential institutions and the Kibbutzim in Israel are unique in many ways, it is suggested that this research contributes to improve the understanding of the changes in the relationship between gender and ecological-setting attitudes to career choice and planning.